

## VOM DEUTSCHEN AUFSATZ

Von OTTO SCHROEDER

Einem Schriftsteller von hohem Rang, Victor Hehn, schreibt man, ich weiß nicht mit welchem Recht, den Ausspruch zu, die heutigen Deutschen böten im schriftlichen Gebrauch ihrer Muttersprache Gold und Kupfer, aber kein Silber, während bei den Franzosen z. B. Silber das herrschende Metall sei. Ich halte das Urteil für zutreffend. Wohl haben wir in Deutschland nicht wenig Männer, die sich noch auf etwas mehr verstehn als auf ein geschmackvolles Arrangement; aber die schlichte Kunst, knapp, fesselnd und überzeugend zu schreiben, wie es in der Dezemberkonferenz 1890 der Vertreter des preußischen Kriegsministers forderte, ist bei uns auch heute noch nicht sonderlich verbreitet. Ein deutscher Universitätsprofessor französischer Herkunft beklagte sich einmal über die Schwerfälligkeit seiner Studenten in der Komposition, ja selbst im einfachsten psychologischen oder ethischen Raisonnement, während die französischen Baccalaurei darin durchweg eine gewisse Fertigkeit mitbrächten; er versuchte dies damit zu erklären, daß dem französischen Gymnasiasten auf der obersten Stufe ein philosophischer Katechismus eingeprägt werde, der ihm den Umgang mit den unentbehrlichsten Abstraktionen erleichtere.

Nun haben sich ja bei uns schon des öftern Stimmen vernehmen lassen, die uns die französische Art zur Nachahmung empfahlen, und manche haben hinzugefügt, in Bayern gebe es längst dergleichen systematische Anleitungen. In der Gluthitze des Sommers 1911 ging durch die Zeitungen sogar die Nachricht, die preußische Regierung denke bereits daran, den in Bayern wie in Frankreich üblichen Brauch von der Zentralinstanz gestellter und dann im ganzen Land zur selben Stunde bearbeiteter Prüfungsaufgaben einzuführen. Zur Begründung hieß es sofort, das allein verbürge wirklich selbständige Examensleistungen, während da, wo der Lehrer selber die Aufgabe stelle — wenn es auch eigentlich drei sind, unter denen die Behörde eine wählt —, die Schüler lediglich reproduzierten, was man ihnen kurz vorher eingeblasen habe.

Einleuchtend, nicht wahr? — wenn nur das gar zu schnell Einleuchtende in Wahrheit nicht meist sich ganz anders verhielte! Natürlich gibt es überall auch auf bloße Scheinleistung abzielende Vorbereitung; und ein nicht sehr reicher, dabei unvorsichtiger Lehrer mag wohl gegen seinen Willen sich den in dieser Richtung überaus feinhörigen Schülern verraten. Aber solche Fälle von Unredlichkeit und Ungeschick abgerechnet, wie steht es überhaupt mit der Selbständigkeit eines Prüfungsaufsatzes? Woher nimmt der in seiner Er-

findungsgabe in der Regel um fünfzig Prozent reduzierte Prüfling seine Gedanken? Doch immer aus dem, was man ihm überliefert hat. Überall da nun, wo der Lehrer nicht der Examinator ist, oder der Prüfling sich auf ein ganz beliebiges, nicht aus dem Unterricht herausgewachsenes Thema gefaßt machen muß, wird erstens das Thema ganz allgemein gehalten sein müssen, ebenso die Vorbereitung, und ebenso die Ausführung.

Aber wir sind ja nicht auf Vermutungen angewiesen. Von einem bayrischen Abiturienten hab ich mir das dort übliche Verfahren genau beschreiben lassen, das übrigens, wie sogleich bemerkt sei, nach Aussage meines Gewährsmanns, 'von sehr vielen bayrischen Schulmännern verworfen wird'.

Wie alle andern Prüfungsaufgaben, so schickt in Bayern die Schulbehörde auch die drei Aufsatzthemata verschlossen an die Schulen. Unmittelbar vor der Verkündigung des Themas an die Schüler trifft das Kollegium unter den drei vorgeschlagenen Themen die Wahl. Der Schüler erhält dann den Wortlaut ohne irgendwelche Winke. Er ahnt nur 1. ein Thema aus der Literatur (meist Dramenlektüre der Prima), 2. ein Thema aus der bayrischen (!) Geschichte, 3. ein sog. allgemeines Thema. Der Faule ersehnt im allgemeinen Nr. 3; die andern haben am Vorabend noch einmal ihr Kompendium der bayrischen Geschichte repetiert und den aus der Lektüre literarischer Werke gewonnenen Reichtum überdacht.

Die Vorbereitung hat den Schüler dahin gebracht, daß er 'über jedes Thema etwas schreiben' kann. Liebevolleres Eindringen in die feineren Züge oder gar in das Werden und die weiteren Zusammenhänge eines Literaturwerks wird dabei nicht erwartet, wird auch von den Lehrern, unter denen eigentliche Deutschlehrer, in der Wolle gefärbte Germanisten, so gut wie unbekannt sind, nicht geübt. Der deutsche Aufsatz steht in Bayern wirklich, wie es ja bei uns so viele gute Patrioten wünschen, im Mittelpunkt. Er hat zu zeigen, wie weit der Gesamtunterricht den Schüler befähigt hat, ein gestelltes Thema logisch zu zergliedern und die gewonnenen Gesichtspunkte an Beispielen (aus Geschichte, Literatur und Menschenleben mehr oder weniger gewaltsam zurechtgestutzt) zu erläutern.

Wie sehen nun die Themata aus? Ein literarisches Thema sei: 'Daß Aufgabe und Wirkung der Tragödie im Wandel der Jahrhunderte gleichgeblieben (!) sind, soll (!) aus der Schullektüre der letzten beiden Jahre erwiesen werden.' Man kennt die Begriffe 'Schicksal' und 'Erhebung', und findet sie ohne Schwierigkeit in sämtlichen Dramen wieder. — Ein anderes: 'Friedrich der Große und Napoleon I.' Man kennt bei Vergleichen die Einteilung: 'Ähnlichkeit, Verschiedenheit'<sup>1)</sup>, außerdem das Schema: 'in militärischer, gesetzgeberischer, sozialer Beziehung', und schließlich 'als Persönlichkeit'. Napoleon und Friedrich waren große Feldherrn, gaben Gesetze usw., als Persönlichkeiten — über die

<sup>1)</sup> Eine ebenso beliebte, als verkehrte Disposition! Die Ähnlichkeit, Voraussetzung der Vergleichbarkeit, gehört in die Einleitung oder in die einleitenden Sätze (mit 'zwar'). Wie nutzbringend, und wie gefährlich, vergleichende Charakteristiken sind, lehrt die Literaturgeschichte von Wilh. Scherer.

man sich mit den landläufigen Urteilen oder den Prädikaten des Kompendiums begnügt — waren sie verschieden! — Oder: 'Der Boden, worauf du stehst, mein Sohn, ist heilig; er ist geweiht durch deiner Väter Schweiß und Blut.' Leichtes Thema! weil die Disposition, Urbarmachung und Besiedlung, Eroberung und Verteidigung, nicht schwer zu finden ist. Hierzu vergleiche man in dem nachher zu besprechenden Buche von Wilh. Schnupp S. 127, wo denn von den Gefühlswerten, die in den Worten 'heilig', 'geweiht' liegen, auch mit keinem Wort die Rede, die Seele also des Themas weder gesucht noch gefunden ist.

Der Schwerpunkt des Aufsatzes liegt darnach ganz in der Disposition, und Disponierübungen bilden die wichtigste Vorbereitung auf das 'Aufsatzmachen'. Das Thema selber, wenn es eine Behauptung enthält, ist dem Schüler, auch auf der obersten Stufe, ein Dogma, die Disposition eine Form, die er dem Sonderinhalt wohl oder übel aufpreßt, alles in dem Gefühl einer selbständigen Leistung.

Dabei ist aber nicht einmal der Wort- und Begriffsschatz, dessen er sich bedient, sein eigen, ihm aus Unterricht, Lektüre oder lebendigem Verkehr allmählich und organisch zugewachsen. Säuberlich auf Flaschen gezogen, werden ihm die wichtigsten 'Grundbegriffe des Aufsatzes' — so wörtlich in dem bereits erwähnten Buch von Schnupp<sup>1)</sup> — nacheinander beigebracht: Natur, Kunst, Wissenschaft, Individualität, Vererbung ('das geläufige Schlagwort von der Vererbung sagt nicht viel' S. 13), Charakter, Persönlichkeit ('auf die Goethe sein hohes Loblied singt: Höchstes Glück' usw.<sup>2)</sup> 18), Heldentum, Genie ('doch ist es von komischer Wirkung, wenn Leute zu Genies aufgemutzt (?) werden, die kaum Talente sind' 24), Größe ('so viel wird jedermann erkennen: die bedeutenden Menschen zeigen manche Familienähnlichkeit, und werden deshalb leicht verwechselt' 25), Zivilisation, Kultur, Politik, dann weiter, im Anschluß an Schiller, das Erhabene, das Schöne usf. An der Hand seiner Dispositionen, aus trefflichem Holze gezimmert, und diesen Vorrat von 'Grundbegriffen' in der Tasche, dazu die vorgeschriebene Dramenlektüre und das Geschichtskompendium, kann der Absolvent zuversichtlich jedem Thema die Stirne bieten.

Kein Wunder, wenn daraufhin Wilh. Schnupp ausruft: 'schließlich sind unsere Absolutoriaaufgaben, besonders in den letzten Jahren, nicht nur für Bayern vorbildlich.' So wird es gewiß auch lohnen, einen der Musteraufsätze näher anzusehen. Von Carmen Sylva soll der Ausspruch stammen:

'Es gibt nur ein Glück: die Pflicht, nur einen Trost: die Arbeit, nur einen Genuß: das Schöne.'

Es gibt drei Dinge, die der Mensch, der irrende Sohn der Stunde, allezeit ersehnt, weil sie mit seinem innersten Wesen zusammenhängen. Aber er sucht

<sup>1)</sup> Dr. Wilh. Schnupp, Kgl. Gymnasialprofessor in Würzburg, Deutsche Prüfungsarbeiten für Absolventen höherer Lehranstalten (Anleitung, Dispositionen, Ausführungen deutscher Aufsätze). München 1911, Hugendubel. 211 S. 8.

<sup>2)</sup> Das Goethe-Jahrbuch von 1909, das doch auch in Würzburg zu haben ist, sollte der mißbräuchlichen Verwendung dieses Zitats ein Ende gemacht haben.

diese leicht auf falschen Wegen. Das Glück sieht er in Reichtum, in Ruhm und Macht und wird enttäuscht. Genuß und Trost lächeln ihm aus rauschenden Vergnügen (so!) entgegen. Er sucht sich selbst zu vergessen, aber es naht der ernüchternde Augenblick des Erwachens; Abspannung oder Verzweiflung ver scheuchen den Wahn. Jedoch eine unversieglige Quelle dieser Güter sprudelt aus reineren Gründen hervor: Es gibt nur ein Glück: die Pflicht . . .

Die Wege zu wahrer Lebensfreude:

- I.<sup>1)</sup> zum Glücke: die Pflicht.
  - 1. Befriedigung und edles Selbstbewußtsein,
  - 2. Ehre und Anerkennung.
- II. zum Troste: die Arbeit.
  - 1. Trost im Unglück,
  - 2. Linderung des Schuldbewußtseins.
- III. zum Genusse: das Schöne.
  - 1. vielseitig,
  - 2. dauerhaft.

Die Pflicht, d. h. die Aufgabe, die dem Menschen der Beruf, die Zugehörigkeit zu einem Volke und das Gewissen auferlegen, mag ihm anfangs als Beschränkung der 'Freiheit', als eine drückende Last vorkommen; denn ihre Erfüllung stört ja scheinbar das Lebensbehagen. Aber schon der Zwang der Pflicht ist für manchen ein Glück, ja die Rettung aus all den Verlockungen, die der Müßiggang mit sich bringt. Wenn er sich jedoch einmal überwunden, über Hemmungen und Schwierigkeiten gesiegt hat, dann merkt er erst, welch unerschöpfliche Quelle wahren Glückes in der Pflicht geborgen liegt. Er freut sich seines Erfolges und Fortschrittes, er freut sich besonders etwas leisten zu können. Edles Selbstbewußtsein steigert sein ganzes Lebensgefühl. Erst 'saure Wochen' machen ihn für 'frohe Feste' empfänglich. Die höchste Befriedigung aber ist, nicht bloß für sich, sondern auch für andere zu leben und das größte Glück ist das Bewußtsein eines rühmlich verbrachten Lebens. 'Es ist eine eigene Sache im Leben, daß, wenn man gar nicht an Glück oder Unglück denkt, sondern nur an strenge, sich nicht schonende Pflichterfüllung, das Glück sich von selbst, auch bei entbehrender und mühevoller Lebensart, einstellt.' (W. v. Humboldt.) Wo gar Pflicht und Neigung sich einen, ist die rechte Freude im Bunde. Ein stilles und dauerndes Glück nimmt der 'brave Mann' mit, als er die Zöllnersfamilie gerettet hat. Aber die treue Pflichterfüllung trägt auch Ehre und Anerkennung ein. Während der Gewissenlosigkeit Verachtung und Abscheu folgen, erringt sich der pflichtbewußte Mensch Achtung und Ansehen. Ja, den Kronzeugen der Pflicht, den Helden, wird dauernder Nachruhm zuteil.

Wie [nur!] die Pflicht wahres Glück bietet, so gibt es nur einen Trost: die Arbeit. Sie bewahrt ihn vor den Dämonen der Verzweiflung und des Versinkens im Schmerz, wenn unverschuldetes Unglück ihn ereilt hat, weil sie ihn zum Vergessen zwingt. Denn der Arbeitende hat keine Zeit zum Grübeln und Jammern;

---

<sup>1)</sup> 'Erstreckt sich auf die Frage, inwiefern aus der Pflichterfüllung wahres Glück entspringt; zuerst ist eine Erklärung des Begriffes Pflicht, dann seines Glücksinhaltes notwendig. Glück hier = Glücksgefühl, die Ausdehnung auf Erfolg, Anerkennung ist geboten. Dabei ist zu beachten, daß die Pflicht uns anfangs als ein Zwang erscheinen mag; wenn aber Pflicht und Neigung zusammenfallen, so gibt es in der Tat keine höhere Stufe des Glücks.'

er muß immer gewärtig, immer gegenwärtig sein und seine Gedanken von seinem Leid ablenken. Dem Menschen, der sein Liebstes verloren hat, gewährt es den reinsten Trost für den teuren Hingeschiedenen zu arbeiten, seinen Willen (?) zu erfüllen. Aber auch den Kummer über eigene Verschuldung kann [nur!] die Arbeit lindern; denn nicht tatenlose Reue, sondern Arbeit und Selbstveredlung helfen über die Schatten der Sorge hinweg und verleihen wieder den Glauben an sich selbst. 'Arbeiten und nicht verzweifeln!' war der Wahlspruch Carlyles.

Und der reinste Genuß? Was ist rohes Vergnügen, das nur Überdruß und Ekel im Gefolge hat? Ein Genuß, der sich selbst verzehrt. Wohl gibt es reine Freuden genug, die Befriedigung, die aus erfolgreicher Tätigkeit quillt, das Glück der erfüllten Pflicht; aber die edelste Erquickung spendet uns das Schöne der Natur und Kunst. Denn die Natur ist jeden Tag anders und das große Kunstwerk jugendfrisch und herrlich wie am ersten Tage; deswegen sind beide ein unversieglicher Born immer neuen Genusses. Wie freundlich und heiter ist der Eindruck einer Frühlingslandschaft, wenn die ersten Blumen aus dem sattgrünen Grase hervorsprießen und die zarten Wolkenschleier am Himmel dahinschweben! Wie ernst wirkt die Betrachtung der Totenfeier im Herbst und wie erhaben der Aufblick zum Sternenhimmel mit seinen zahllosen Leuchten! Immer neue Stimmungen erweckt die Natur in der Seele des Menschen; träumerische, seltsame geheimnisvolle Empfindungen bemächtigen sich seiner, wenn das Mondlicht durch das Dickicht flimmert und die dämmernde Pracht des Hochwaldes ihn umfängt. Ähnlichen Genuß bereitet die Kunst. Wir freuen uns mit den Personen der Dichtung und trauern mit ihnen; wir vergessen die Sorgen des Lebens, wenn eine Flut von Wohlklang uns entgegenströmt. Der Feiertag der Kunst zieht uns in seinen Bann. 'Die Probe eines Genusses ist seine Erinnerung.' Auch dieser Probe hält das Schöne stand. Denn seine Eindrücke sind nicht mit dem Augenblick verloren. Es macht den empfänglichen Menschen reicher und besser und erwacht bei jeder Erinnerung zu neuem Leben.

Das Thema gehörte wohl zu den 'leichten', da die Disposition gegeben war, und Glück, Trost, Genuß, ebenso Pflicht, Arbeit, das Schöne wohl als 'wichtige Grundbegriffe des Aufsatzes' bekannt waren. Statt einer Kritik des Musteraufsatzes sei mir indessen gestattet, einige gewiß nicht vorbildliche Meditationen des Primaners Müller über das selbe Thema vorzulegen, eines Schülers, dessen Hauptvorzug eine ungemaine Aufrichtigkeit ist.

Der Primaner Müller also liest den ersten Satz: 'es gibt nur ein Glück'. Nur ein Glück? was mag das sein? das Glück der Kindheit? der Blindheit? das Glück von braven und gesunden Eltern zu stammen? das Glück einer wirklich großen Begabung, einer — ihm leider versagten — mühelosen Produktion? das Glück, einen Lehrer zu haben, der einem grade das gibt, was man braucht? auch eines Freundes Freund zu sein soll ja auf einem großen Wurf beruhen, also Sache des Glückes sein? und es ist doch wohl auch ein Glück, einem großen, starken, aufwärtsstrebenden Volk anzugehören? — unser Freund Müller beginnt warm zu werden — vielleicht gibt es auch ein Liebesglück? Nun aber liest er weiter: — 'die Pflicht'. Darauf war er nicht gefaßt: 'es gibt nur ein Glück: die Pflicht!' Sollte etwa gemeint sein: die Pflicht getan zu haben? er hat einmal einen etwas süßlichen Spruch gelesen: 'Hast du treu

deine Pflicht getan, Blickt dich die Freude segnend an.' Aber dann hätte ja der Urheber jenes Satzes die Hauptsache, die Erfüllung, die Erledigung, die nicht mehr drückende Last der Aufgabe, ungesagt gelassen! Gemeint wird sein: überhaupt eine Pflicht zu haben. 'Ein unnütz Leben ist ein früher Tod. Dies Frauenschicksal usw.' Ob jenes Wort wohl von einer Frau stammt? von einer verwöhnten Frau, die doch im Innersten unter der Pflichtlosigkeit leidet? die sich darnach sehnt, es einmal recht schwer zu haben? Er hat es schon jetzt schwer genug. Nun fröstelt ihn; drum liest er weiter: 'Es gibt nur einen Trost: die Arbeit.' Widerum welch dumpfer Ton! also nur den einen Trost der Ablenkung? den Trost eines Tuns, das, nach Aussage eines Sachkenners, zu fünf Sechsteln stumpf machende Mühe bedeutet? nicht die Teilnahme eines zartfühlenden Freundes? nicht Hoffnung, nicht Erinnerung? nicht die Einsicht in die allgemein menschliche Abhängigkeit? Auch in das Heilsame des Schmerzes? nicht das Gefühl einer Bevorzugung in der Kraft eines von niemandem verstandenen Schmerzes? nicht der Glaube, trotz allem, an einen Sinn der Welt? oder schlichter: nicht ein erhebendes oder ein ergreifendes Lied? nicht Tränen? nicht der Anblick großer Natur oder eines großen Kunstwerks, nicht der Vergleich mit einem weit größern Schmerze anderer, Größerer? nicht der Blick auf das, was einem noch geblieben ist? nur Vergessen? nur Ertötung? Welch ein Gemütszustand spricht aus diesen glück- und trostlosen Worten! Aber dies zugleich verwöhnte, verzärtelte und vom Schicksal, scheint es, arg mitgenommene Gemüt kennt doch einen unverächtlichen Genuß: das Schöne. Nur, daß man schon zu der engeren Schillergemeinde gehören muß, um ohne Heuchelei den Satz widerholen zu können: 'nur einen Genuß, das Schöne.'<sup>1)</sup>

Der Primaner Müller ahnte nicht, wie nah er der Wahrheit gekommen war mit seiner Vermutung einer hochgestellten und tiefunglücklichen, aber doch nicht ganz musenverlaßnen Frau als Verfasserin der drei Sprüche. Aber ein sichres Gefühl sagte ihm, daß es sich hier nicht um allgemein verbindliche Wahrheiten handele, sondern um einen Stimmungsausdruck; und da dieser seiner eigenen Stimmung ganz und gar nicht entsprach, so überließ er das Thema solchen, die damit vielleicht mehr anzufangen wußten. Sein Lehrer pflegte für die Hausaufgaben mehrere Themata zur Wahl zu stellen und, wenn darunter ein sog. moralisches war, dies für das schwerste zu erklären; wie sehr mit Recht, das begriff jetzt Müller nur zu gut, und wählte das Thema, das der Lehrer für 'das Fußvolk' bestimmt haben mochte.

Bei Hausarbeiten mehrere Themata zur Wahl zu stellen, ein Gedanke, gegen

---

<sup>1)</sup> Hätte unser Primaner Kenntnis einer anderen Betrachtung über das Thema (W. Wilh. Wunderer, *Meditationen und Dispositionen zu deutschen Absolutorialeaufgaben für die bayrischen Gymnasien*. Bamberg 1912, Buchner. S. 6), wo doch das alle anderen Möglichkeiten ausschließende 'nur' des Themas vorübergehend einige Bedenken geweckt hat, so würde er dort als Trostmittel neben der Arbeit erwähnt gefunden haben 'auch die Religion' und 'den Wein' (nur diese zwei), und vielleicht hinzugefügt haben (warum auch nicht?) 'und das Bier'.

den der vorschriftsmäßige Schulmeister sich alle Zeit sträuben wird<sup>1)</sup>, empfiehlt ein im ganzen verständiger Deutschlehrer alten Stils<sup>2)</sup>, doch nicht ohne sogleich hinzuzufügen: 'Selbstverständlich ist es immer Ausnahme, und nicht Regel'. Ich habe ein Gymnasium gekannt, wo in den vier Primen drei Deutschlehrer regelmäßig zwei bis drei Themata zur Auswahl gaben, was denn freilich ein anderer Kollege dahin erweiterte, daß er in Obersekunda gleich ein halbes Dutzend auf einmal vorschlug: die Schüler mochten dann wählen, welchen der Helden z. B. aus Gustav Freytags Ahnen zu charakterisieren ihnen beliebte. Selbstverständlich ist allerdings hier einiges: die Wahlthemen müssen verschiedener Art sein; ferner: der Schüler muß sich möglichst bis zur nächsten Stunde entschieden haben, und der Lehrer dem Wählenden ratend, abratend, auch verwehrend zur Seite stehen; endlich: auf den für alle Schüler verbindlichen Prüfungsaufsatz ist dies gerade nicht die allzweckmäßigste Vorbereitung. Aber damit kommen wir an einen Punkt, wo wir von dem 'nicht nur für Bayern vorbildlichen' Verfahren am stärksten abweichen müssen. Der deutsche Prüfungsaufsatz ist für die deutsche Gelehrtenschule keine Angelegenheit ersten Ranges. In einer mehr als zwanzigjährigen Examenserfahrung hab ich es nie erlebt — zum Ruhme der dabei beteiligten Schulräte sei es gesagt —, daß ein mißlungener deutscher Prüfungsaufsatz einen Abiturienten zu Falle gebracht hätte. Diese Stegreifleistung, wie man sie keinem Erwachsenen zumutet, rangiert für mich unter den Stilproben, die etwa ein Oberst oder ein Kaufherr sich von seinen Lehrlingen — beim Militär führen sie seit einiger Zeit den hübschen Namen Fahnenjunker — vorlegen läßt. Mit der 'Reife' oder der Lust und Fähigkeit zu wissenschaftlicher Arbeit oder mit dem Willen und der Kraft zu selbständiger Urteilsbildung in allen Fragen geistigen Lebens, endlich mit der Kunst eines ansprechenden, weil von Herzen kommenden Vortrags haben sie wenig gemein.

Man wird es hiernach verstehen, wenn wir einem ungemein fleißigen und sorgsamem Buche<sup>3)</sup>, das sich zur Aufgabe gestellt hat, die deutschen Aufsatzthemata der Reifeprüfung in dem letzten Jahrzehnt zu sammeln und nach

<sup>1)</sup> Vgl. Direktorenvers. Westfalen 1871, Posen und Pommern 1891: anders Pommern 1907, S. 119.

<sup>2)</sup> Otto Apelt, Der deutsche Aufsatz in den oberen Klassen der Gymnasien. Neue Folge. Leipzig 1910, S. 84. 253. 3,40 Mk. — 'Alten Stils' nenn ich ihn als einen philosophischen Deutschlehrer, der von kunstgerechter Interpretation eines Gedichts ungefähr soviel versteht wie Rudolf Lehmann. Und das Lob der 'Verständigkeit' bedurfte einer Einschränkung, weil der Mangel an literarhistorischer Ausbildung ihn hie und da zu barem Unverstand geführt hat; so, wenn er sagt (S. 10): 'So viele religiöse Grundvorstellungen es gibt, so viele Hauptformen der Dichtung muß es auch geben.' Er meint das so:

Epos — Idee der Unsterblichkeit

Drama — der Freiheit

Lyrik — der Gottheit.

Wer hiermit nicht genug hat, der lese den (S. 11) hinzugefügten Kommentar, und er wird satt werden.

<sup>3)</sup> Heinrich Seidel, Der deutsche Aufsatz in der Reifeprüfung 1901—1910. Berlin 1912, Weidmannsche Buchhandlung. XVI, 511 S. 8 Mk.

sachlichen Gesichtspunkten zu gruppieren, nur geringes Interesse entgegenbringen. Das nackte Thema besagt überhaupt wenig, wenn man nicht die Ausführung, nicht Maß und Art der Vorbereitung kennt. Oft denkt man zu gering und öfters auch zu hoch von den Schwierigkeiten der Aufgabe. Doch interessant und lehrreich sind die in der Einleitung S. 2—8 mitgeteilten Aituriententhemata zweier Gymnasien aus einem Zeitraum von fünfzig bis sechzig Jahren (1822—84. 1821—76), lehrreich besonders wegen des Fortschreitens von philosophischen zu geschichtlichen und weiter zu literarischen Aufgaben und damit zu dem eigentlichen Gebiet des deutschen Unterrichts, eben dem Gebiete, wo der Deutschlehrer als solcher, und er allein, wirklich Sachkenner ist.

Bekanntlich sollen die Seminarkandidaten aller Fakultäten in den unteren Klassen zum deutschen Unterricht herangezogen werden. Der Sinn der Bestimmung ist unzweifelhaft der, daß damit allen Lehrern die Pflicht zum Bewußtsein kommen soll, an ihrem Teil dem deutschen Unterricht zu sekundieren, mindestens seine Wirkungen nicht zu durchkreuzen. Aber jüngst hörte ich einmal diese Bestimmung auf eine ganz neue Art begründen. Der deutsche Unterricht auf unsern höheren Schulen sei so schlecht, hieß es, daß man die guten Lehrer des Deutschen nehmen müsse, wo man sie finde. Also: wenn man früher meinte, der Deutschlehrer müsse auf allen Gebieten dilettieren, so wird jetzt allen Lehrern zugemutet, dem Deutschlehrer ins Handwerk zu pfuschen.

Nicht viel besser steht es mit einem Aufsatzbetrieb, wie ihn der Teil des großen 'Handbuchs des Deutschen Unterrichts' an höheren Schulen erkennen läßt, der vom deutschen Aufsatz handelt.<sup>1)</sup> Die im Anhang wortgetreu mitgeteilten Proben von Abiturientenarbeiten über das schöne Goethische Paradoxon: 'das Gesetz nur kann uns Freiheit geben', bringen den 'aktenmäßigen Beweis' nicht für die Fruchtbarkeit moralischer Themata, wohl aber für den Grad von Virtuosität, zu dem man unsere *μειράκια* bringen kann im *λόγους πλάττειν* durch andauerndes Herumführen in einem vorsichtig abgegrenzten, mit jeder Wiederholung trivialer werdenden Gedankenkreise. Nun sollte aber die Hauptaufgabe der Primanerjahre die sein, dem heranreifenden Geschlecht das Vergnügen am *λόγους πλάττειν* allmählich abzugewöhnen. Von der in diesem Buch empfohlenen Art der Vorbereitung auf solche Künste stehe hier eine kurze Probe (S. 305): 'Genießen macht gemein (Goethes Faust). Faust macht 'diese Erfahrung an sich selber. — Es handelt sich natürlich um das stumpfe 'Leben des Sinnenmenschen, der von Arbeit, Pflicht und geistigen Genüssen 'nichts weiß. — In den richtigen Grenzen darf die Sinnlichkeit unbedenklich 'befriedigt werden. Man denke an Luther, Schiller und so viele andere Geistes'helden, die frohem Lebensgenuß das Wort geredet haben.'

Das Herz, das sich hierbei nicht im Leibe umdreht, mag ein ganz braves Herz sein, aber ein Philologenherz ist es nicht. Man braucht nicht einmal Philologe zu sein, um zu wissen, daß 'gemein' nicht immer den stark wegwerfenden Sinn gehabt hat. Aber damit ist der hohe Sinn des Satzes noch

<sup>1)</sup> Paul Geyer, Der deutsche Aufsatz. 2. Aufl. München 1911, Beck, 347 S. gr. 8.

lange nicht begriffen. Das erste, was ein redlicher, der Behandlung eines solchen Themas gewürdigter deutscher Primaner gewahr werden mag, ist hier, wie vor jedem wahren Verständnis, ein Nichtverstehen, ein Gefühl der Verwunderung. So wird er bald dahinter kommen, daß er es hier wiederum mit einem recht ungemainen Wort zu tun hat, dessen Sinn, noch ehe er den Faust aufschlägt, ihm nicht lange verborgen bleiben wird, sobald er nur sich der Ilmenauer Zeilen erinnert:

Der kann sich manchen Wunsch gewähren,  
 Der kalt sich selbst und seinem Willen lebt;  
 Allein wer andre wohl zu leiten strebt,  
 Muß fähig sein, viel zu entbehren.

Von Askese und Fasten, von Training und selbstauferlegter Enthaltung hat er ja überall gehört und, seit seiner Pubertät, reichlich eigene Erfahrung. Rings um sich her sieht er das Gegenteil, auch an dem Selbstgenuß salbadernder Kanzel- und Kathederbeherrscher, was auszuführen eine natürliche oder anerzogene Bescheidenheit ihn hindern mag. Aber zu einer kräftigen Heraushebung, kurz gesagt, von mönchischer und von heroischer Askese wird er wohl bereit und befähigt sein und aller wohlweisen Bemerkungen über die 'in den richtigen Grenzen unbedenklich erlaubte Befriedigung' usw. lachen. Aber wenn er jetzt still vor sich hinlacht, nach zehn Jahren klingt es etwas anders: ... 'sie gießen einem Blei ins Hirn, sie knebeln einem das Maul mit Gemeinplätzen und pauken einem mit einem täglichen Hagel von faustdicken Dummheiten das letzte bißchen Ehrgefühl aus dem Tempel raus!'

Seit einiger Zeit regt es sich unter den Germanisten: durchdrungen von der Reformbedürftigkeit des deutschen Unterrichts wünscht man, namentlich in Süddeutschland, eine bessere Ausbildung der Deutschlehrer, und — etwas überstürzt doch wohl — im Lehrplan eine Vermehrung der deutschen Stunden. Wichtiger als alle Änderungen im Lehrplan ist, daß die Lehrer des Deutschen ihren Horizont etwas erweitern, daß sie durchgebildete Literatur- und Sprachhistoriker und dabei gerade auf den Schulen, die ein historisches Verständnis der Gegenwart anstreben, selber volle Gegenwartsmenschen seien. Es darf nicht vorkommen, daß ein tüchtiger Schüler deshalb verspottet wird, weil er sich mit Hebbel oder Ibsen bekannt zu machen gesucht hat. Alles Werden geschieht in Wehen, und jedes Neue, auch das gesundeste und kräftigste, fördert Abgestorbenes und Halbunsinn zutage. Solche Einsichten wird man ja der grünen Jugend nicht gerade unter die Nase reiben. Aber die Lehrer selber sollen an dem geistigen Leben der Gegenwart so intensiv als möglich beteiligt sein. Also Historismus (*sit venia verbo*) und Modernismus, beides verbunden erst macht den Gymnasiallehrer, besonders im Deutschen. Darnach wird eine Dichterinterpretation dann etwas anders aussehen als bei Franz Kern, und selbst bei Ludwig Bellermann. Aber hören wir rasch noch von einigen der Vorkämpfer: 'Die Tore der Lernschule fallen langsam ins Schloß, und die Tore der Lebensschule werden langsam aufgetan', heißt es prophetisch dunkel und scheinbar tief bedeutungsvoll in einem sonst durch Wärme und Offenheit ansprechenden Büchlein, das

recht unterhaltend von feuilletonistischen Versuchen höherer Töchter zu erzählen weiß.<sup>1)</sup> Aus der Praxis einer Realschule ist ein schlichtes und wie mich dünkt vielversprechendes Schriftchen erwachsen, das in zehn Paragraphen von den einzelnen Phasen der Aufsatzarbeit etwa eines Untersekundaners so berichtet, daß auch Reifere daraus lernen können.<sup>2)</sup>

Oberstes Gesetz aller redlichen Schriftstellerei ist, und nicht erst seit heute und gestern, des alten Cato *rem tene, verba sequentur*. Aber Cato hat in seinen alten Tagen doch noch Bekanntschaft mit den Griechen gesucht. Ihnen verdankt Europa die erste Anleitung zu künstlerischer Form der Rede, ihnen und den Römern freilich auch die Wucherpflanze einer rein artistischen Rhetorik.

Diese Rhetorik innerlich zu überwinden beginnen wir in weiten Kreisen erst seit einem Menschenalter, was sich des näheren hier und vielleicht überhaupt jetzt noch nicht ausführen läßt. Ein den meisten bisher völlig neues Wahrheitsbedürfnis hat auch das Verhältnis zwischen Lehrer und Schülern der Prima neu gestaltet. Rednerischer Glanz blendet nicht mehr wie früher, dialektischer Witz zündet, schönggeistiges und moralisches Anempfinden befriedigt nicht mehr wie früher: man will ganz mitempfinden können. Und wo man das nicht kann, versagt man seine Teilnahme, doch nur um da sich desto williger zu ergeben, wo man das Gefühl hat, hier wird uns nichts vorgemacht, hier redet ein Kenner geistigen Lebens, wohl mit Zurückhaltung, aber im Grunde doch rückhaltlos und männlich frei, ohne pädagogische Scheuklappen.

Darum hat in der Tat ein großer Teil der üblichen Aufsatzthematata, wie man sie in den vorhergenannten Sammlungen aufgespeichert findet, es sind ungefähr auch die Themata, die in den Aufsatzfabriken feilgeboten werden, etwas Abgestandenes.

Der Primaner von heute will auch im Deutschen Fachaufsätze: literarische Referate, Analysen, Charakteristiken, an Literatur-, Kunst-, Naturdenkmäler, auch wohl an naheliegende psychologische und ethische Probleme allgemeiner Art angeknüpfte Denkaufgaben; mancherlei anmutige Übungen der Phantasie und des Geschmacks mögen nebenhergehen. Dann hat der jugendliche Schriftsteller festen Boden unter den Füßen, dann kann er lernen mit Sachkenntnis urteilen und mit Wärme darstellen. Strebsamere werden für eine umfassendere Facharbeit zu haben sein, auch im Deutschen; sie mögen dabei ihre Exzerpte<sup>3)</sup> be-

<sup>1)</sup> Arno Schmieder, Erleben und Gestalten. Ein Aufsatzpraktikum für höhere (Töchter-) Schulen. Leipzig 1912, Teubner. 1,60 Mk.

<sup>2)</sup> Otto Oertel, Deutscher Stil. Leipzig 1912, Teubner. 122 S. geb. 1,80 Mk.

<sup>3)</sup> Exzerpte, genaue und zugleich übersichtliche Inhaltsangaben machen, in jeder gewünschten Kürze, ist eine Kunst, die gelernt sein will. Wie schwer sie ist, und wie selten sie mit Sicherheit ausgeübt wird, dafür liegen die Beweise überall zutage. Aber Exzerpte, Kollektaneenhefte zu verlangen erscheint manchem (so Otto Apelt, in dem erwähnten Buche S. 29) zuviel verlangt; das sei wohl vor fünfzig Jahren möglich gewesen, heute sei es kaum noch diskutierbar. Ich und meine Kollegen und unsere Schüler an dem bereits erwähnten Gymnasium müssen lebhaft widersprechen und verwundert fragen, wie man denn z. B. in der Ilias, in Platon, in Cicero De oratore auch nur vier Wochen bestehen könne ohne Exzerpte. Selbst ihre deutsche Lektüre empfehl ich den Schülern nie anders zu treiben als

nutzen lernen, mögen erfahren, wie unmöglich es ist, Mehl zu gewinnen, wenn man kein Korn auf die Mühle tut.

Witz, Laune, Schwung und die Verfechtung ganz persönlicher Überzeugungen wird der rechtschaffene Primaner am liebsten heimlich üben wollen, oder, wenn es hoch kommt, da wo er nicht die gräßlich kühle Überlegenheit des korrigierenden Lehrers, sondern vornehmlich die Kritik seiner Kameraden zu fürchten hat, in den Vereinen.

Ich wünsche jedem Gymnasium in einer Ecke, einem Turmzimmer z. B., einen Vereinsraum, oder — da dies kein Wort ist, außer in den Kreisen der Wörtermacher —, einen 'Söller', von der Schule einfach, mit dem Nötigsten, von den Schülern behaglich, künstlerisch, auch phantastisch ausgestattet. Dort tagen alle Vereinssitzungen, dort wird, unter Leitung eines Lehrers, der gern außerdienstlich einmal ein Stündchen mit den Söhnen zusammen ist, allerlei gelesen und besprochen, was nicht gerade zum Kanon der Schullektüre gehört: Euripides, Aristophanes, Terenz, Seneca, Humanisten, lateinische Dramen, die ein Bestandteil der deutschen Nationalliteratur sind. Dort wird französisch und englisch konversiert und deklamiert, nach Herzens Lust endlich deutsch gelesen, vorgetragen, geredet und debattiert, dann und wann wohl auch gemimt, ja gedichtet; alles ohne jeden Zweck, ohne jede Rücksicht auf Examen und Berechtigungen, aus reiner Freude an dem mit der selbstgewählten Aufgabe wachsenden Talent; manches gewiß verworren, manches töricht, doch daß kein Schade geschehe, dafür sorgt wohl der mehr assistierende als präsidierende Lehrer und, im Hintergrunde, der für das Ganze verantwortliche Direktor. Und schließlich:

Wenn sich der Most auch ganz absurd gebärdet,  
Es gibt zuletzt doch noch 'nen Wein.

---

mit der Feder in der Hand. Aber 'verlangen'? Die Sache verlangt es, nicht ich. Ich lasse mir wohl im Anfange das Exzerpt des einen oder anderen langsamen Arbeiters vorlegen, um ihm zu zeigen, wie man es machen soll, um ein noch nach Jahren, natürlich nur für den Verfasser selber, brauchbares Exzerpt zu erhalten.

# ROUSSEAU'S 'PROFESSION DE FOI DU VICAIRE SAVOYARD' ALS SCHULLEKTÜRE

VON WILLIBALD KLATT

Für die Wiedereinführung der Philosophie in unsere höheren Schulen braucht man nicht mehr nach neuen Gründen zu suchen: Theoretiker und Praktiker sind dafür mit lebhaftem Bemühen eingetreten, und auch die Männer der Universität haben sich warm dafür ausgesprochen. Und was vielleicht am meisten überzeugend sein könnte für die Lauen, die noch zaudernd am Wege stehen: Humanisten und Realisten — ich meine Vertreter der Geistes- oder Kulturwissenschaften wie die der mathematisch-naturwissenschaftlichen Disziplinen — reichen sich die Hand in dem Bekenntnis: wichtiger als die Verständigung über Einzelfragen der Methodik und Didaktik und über die Kunstgriffe der Schulorganisation ist zurzeit eine Einigung darüber, daß und wie die Schüler der Oberstufe der Vollanstalten über die allen Einzelwissenschaften gemeinsamen Probleme und über die allem Einzeltun richtunggebenden Grundsätze zur Klarheit zu bringen sind. Friedrich Paulsen hat, wie so oft, auch hier das eigentlich Entscheidende ausgesprochen, wenn er, für die Möglichkeit der Behandlung erkenntnistheoretischer und metaphysischer Dinge in der Schule eintretend, schreibt: 'Man vergesse nicht: irgendeine Antwort auf diese Fragen gibt sich der geistig angeregte Schüler in diesem Alter unter allen Umständen; das metaphysische Interesse läßt sich nicht nach Belieben verschieben oder überhaupt ausschalten. Ist es geraten, seine Befriedigung ganz und gar dem Zufall oder der ungeübten eigenen Kraft zu überlassen?'<sup>1)</sup> Oder, noch drastischer, an einer Stelle seiner 'Pädagogik' (S. 330), wo er sogar für eine — wenn auch natürlich nicht systematische — Einführung in die Geschichte der Philosophie eintritt: 'Eigentlich ist es seltsam: jeden mittelmäßigen Poeten, Opitz, Lenz, Hagedorn, Plautus oder Terenz, muß der Schüler kennen, wenigstens den Namen und was er verfaßt hat; dagegen mag ihm ein Mann von der überragenden geschichtlichen Bedeutung eines Aristoteles, eines Spinoza, eines Leibniz so gut wie ganz unbekannt bleiben!'

Hoherfreulich nach dieser Richtung hin war denn auch das Verhalten der 51. Versammlung deutscher Philologen und Schulmänner, die im Oktober 1911 in Posen getagt hat. Nicht der Umstand allein, daß die philosophische Propädeutik als letzter Punkt des unter dem Stichwort 'Universität und Schule' stehenden 'Hamburger Programms' einen zentralen Gegenstand der Verhandlungen bildete, kann den zureichenden Grund geboten haben für die philosophische Stimmung, die auch die mannigfachen Fachvorträge und -verhand-

<sup>1)</sup> Artikel 'Philosophische Propädeutik' in Reins Enzyklopädischem Handbuch der Pädagogik, 2. Aufl. VI 804.

lungen durchwehte; und wenn es selbstverständlich war, daß Rudolf Lehmann als Vertreter der Philosophie und Pädagogik an der Posener Akademie, als langjähriger Vorkämpfer der Wiedereinführung der philosophischen Propädeutik und als Verfasser darauf hinielender Lehrbücher mit heller Begeisterung für seine Lieblingsidee eintrat, so war es doch fast noch mehr ermutigend, die gleiche Freudigkeit auch bei den Naturwissenschaftlern, speziell den Biologen, zu finden, deren einer mit berechtigtem Nachdruck darauf hinwies, wie die 'Meraner Beschlüsse', auf deren Verwirklichung die Mathematiker und Biologen in ihren Forderungen bedacht seien, gerade doch auch für den Vertreter der mathematisch-naturwissenschaftlichen Fächer eine gründliche philosophische Durchbildung verlangt hätten.<sup>1)</sup> Und wenn es gestattet ist, ein persönliches Erlebnis einzuflechten, so kann auch dieses zeigen, daß ein starker Hauch 'philosophischen Geistes' — das Wort tauchte in jenen Tagen immer wieder auf — die Versammlung erfüllte. In der Diskussion über die philosophische Propädeutik hatte ich die Aufmerksamkeit auf die Oberrealschulen zu lenken gesucht, und mit der Begründung, einzig der Religionslehrer sei dort heute zur Erörterung philosophischer Dinge geradezu gezwungen, empfahl ich, den fremdsprachlichen Unterricht zur Lektüre mindestens einer französischen oder englischen Schrift philosophischen Charakters zu benutzen, wie solche seit einigen Jahren in der Ruskaschen Sammlung vorlägen. Dadurch erregte ich den Zorn meines ehemaligen Physiklehrers, der jetzt eine Oberrealschule leitet, und nach der Sitzung faßte er mich moralisch beim Ohr und versicherte mir sehr energisch, die Mathematiker und Physiker benützten mindestens ebenso eifrig wie die Theologen jede Gelegenheit, in ihrem Fachunterricht philosophische Probleme zu erörtern. (Wohl ihm und mir, wenn ich ihn nie durch schlimmere Dinge gekränkt habe!)

Angesichts der in Preußen<sup>2)</sup> geltenden Lehrpläne, mit denen es schlecht und recht auszukommen gilt, war nun aber in Posen und ist natürlich noch heute die eigentlich praktische Frage die: Wie kann man 'Philosophie im Unterricht' treiben, solange 'Unterricht in der Philosophie' nicht zu haben ist? Soll man, weil aus schultechnischen Gründen auf die Forderung eines besonderen Philosophieunterrichts gegenwärtig ganz verzichtet werden muß, dafür im Fachunterricht die jeder Disziplin naheliegenden Probleme der Logik, der Erkenntnislehre, der Ethik usw. an angemessener Stelle aus dem Unterricht hervorwachsen lassen und dabei je nach dem Gegenstand bald die sokratische, bald die lehrhaft vortragende Methode anwenden? Der Gedanke hat aus pädagogischen und psychologischen Gründen viel für sich, und sicherlich ist eine Schule besser daran, an der alle Lehrer 'in philosophischem Geiste' unterrichten, als eine andere, die ihren Tribut an die Philosophie in zwei besonderen Wochen-

<sup>1)</sup> Beide Vorträge sind in diesen Jahrbüchern XXX (1912) abgedruckt: Lehmann, Philosophische Propädeutik, S. 122 ff.; Nath, Die Meraner Vorschläge in ihrer Stellung zu den allgemein-pädagogischen Fragen der Gegenwart, S. 40 ff.

<sup>2)</sup> Ich beziehe mich, außer wo ich es besonders sage, im allgemeinen auf preußische Verhältnisse.

stunden zählt, im übrigen jedoch ihren Stolz vor allem in 'exakten' Betrieb und Häufung von Kenntnissen setzt. Aber es spricht auch manches dagegen. Während nämlich der besondere Philosophieunterricht nach dem Willen vieler seiner Vorkämpfer neben der Erörterung der gewissen Gruppen von Einzelwissenschaften gemeinsamen Methoden wissenschaftlicher Erkenntnis doch vor allem den Zweck erfüllen müßte, die Schüler über die materiellen Voraussetzungen aller Wissenschaft (über Begriffe wie Substanz, Bewegung, Materie, Seele, über das Wesen und die Grenzen der Erkenntnis), ferner über die Möglichkeit und die Tragweite ethischer und ästhetischer Wertsetzungen zum Nachdenken zu nötigen, bestände bei Verteilung dieser Arbeit unter die Fachlehrer nach wie vor die Gefahr, daß die 'spekulative Auffassung der Dinge', vor allem aber das 'Bedürfnis der Zeit, die Ergebnisse der verschiedensten Wissenszweige zu einer Gesamtanschauung zu verbinden' (wovon die preußischen Lehrpläne von 1901 reden), nun doch nicht zu ihrem Rechte gelangten. Denn wenn man auch den günstigsten Fall voraussetzt, daß alle Lehrer der Oberstufe gewillt und fähig wären, in dem angedeuteten Sinne 'Philosophie im Unterricht' zu treiben, wer bürgt dafür, daß nun der Religionslehrer, der Historiker, der Physiker und der Biologe nicht jeder seine besondere Philosophie mit Nachdruck vertreten und die tastend-hilflose Schülerseele noch mehr ins Ungewisse treiben würden? Besteht überall auch nur die Möglichkeit, daß eine vorherige Vereinbarung und Verständigung erfolge, welche Philosophie denn nun als grundlegend gelten soll? Eine herrschende 'Schulphilosophie' wie in der Blütezeit des Mittelalters oder zur Zeit der Wolffschen Popularphilosophie haben wir heute nicht. Ist aber überall die philosophische Gelassenheit zu erwarten, die mit weiser Zurückhaltung auf die Probleme führt und die Tatsachen immer als Tatsachen, die Hypothesen immer als Hypothesen kennzeichnet? Oder ist es etwa wünschenswert, daß irgendeine Philosophie von oben her zur Nachachtung empfohlen werde, damit jeder wisse, woran er sich zu halten habe?

Diese Fragen brauchen nur gestellt zu werden, um erkennen zu lassen, daß immerhin noch nicht allzuviel erreicht ist, wenn eine Anzahl begeisterter Kongreßteilnehmer im wesentlichen darin einig ist, daß 'Philosophie im Unterricht' eine erstrebenswerte Sache sei. Zugleich aber erhellt daraus, wie segensreich selbst an einer Schule, die mit lauter im besten Sinne philosophischen Köpfen beglückt wäre, doch daneben noch ein zusammenfassender Philosophieunterricht wirken könnte, den ein vielseitiger, gewandter, taktvoller Lehrer unter Würdigung aller im Fachunterricht erworbenen Standpunkte übernehme, — mit dem Ziele, weniger eine bestimmte Weltanschauung zu predigen als die Notwendigkeit des Besitzes einer solchen nachzuweisen. Daß dabei die durch ihre 'Exaktheit' und ihre Amoralität für jugendliche Instinkte so anheimelnde populär-naturwissenschaftliche Weltanschauung<sup>1)</sup> etwas unter die Räder käme, halte ich allerdings für selbstverständlich und wünschenswert, und dies wäre um

<sup>1)</sup> Schon diese kühne Verallgemeinerung ist unphilosophisch, ja unwissenschaftlich; denn es gibt natürlich keine allgemeingültige und für alle Naturforscher sich zwingend ergebende 'naturwissenschaftliche Weltanschauung'.

so wirkungsvoller, wenn recht oft ein Naturwissenschaftler das endgültige Ergebnis selbst übernehmen wollte.

Nirgends aber — und damit nähere ich mich meinem Hauptgegenstande — dürfte von den für die Notwendigkeit philosophischen Unterrichts Gewonnenen ein gänzlicher Mangel lebhafter empfunden werden als an der Oberrealschule. Sie hat, seit sie in bezug auf die Berechtigungen den anderen Schulgattungen fast völlig gleichgestellt ist, eine Ehrenpflicht übernommen, die einzulösen ihr noch als eine Zukunftsaufgabe verbleibt. Denn vorläufig kann noch nicht zugegeben werden, daß sie einem Bildungsideale dient, das an Größe, Tiefe und Geschlossenheit dem humanistischen Bildungsideal gewachsen ist. Noch kann sie sich nicht rühmen, ein tiefgehendes Verständnis der modernen Kultur zu vermitteln und den Schüler in der Gedankenwelt, die das eigentliche Wesen der nachmittelalterlichen Zeit darstellt, wirklich heimisch zu machen. Wohl erlangt er eine umfassendere Kenntnis der naturwissenschaftlichen Forschungsergebnisse und ein besseres Verständnis für die moderne Technik als der Gymnasiast; wohl wird ihm — bei gutem Unterricht — eine schätzenswerte Einführung in die Welt der deutschen Klassiker und auch in das Wesen der christlichen Weltanschauung vermittelt; aber während der Gymnasialabiturient durch das mehrjährige Studium einer Anzahl historischer, poetischer, philosophischer Schriften zweier Völker, deren Kultur in dem vom Gymnasium übermittelten Ausschnitt immerhin ein abgeschlossenes Weltbild darstellt, über die eigentlichen Menschheitsfragen orientiert worden ist und 'der Menschheit große Gegenstände' bedenken gelernt hat, haben die neusprachlichen Reformer dafür gesorgt, daß lange Zeit fast niemand wagen durfte, den Gedankengehalt der englischen und französischen Literatur in einer der Stundenzahl und der geistigen Reife der Schüler auch nur annähernd entsprechenden Weise auszuschöpfen. Freilich, eine Wandlung zum Besseren ist im Werden, aber sie ist sehr jungen Datums; und wenn man die fremdsprachlichen Lektürestoffe auf der Oberstufe der Realanstalten mustert, so findet man doch noch viel zu selten das Bestreben, in den letzten drei Jahren den Schülern, die durch ihren Übergang auf die Oberstufe den Wunsch nach geistiger Durchbildung und nach vollwertiger Vorbildung für die gelehrten Studien kundgeben, nun auch wirklich eine Speise zu bieten, die das Verdauen lohnt und dem Geiste Kräfte gibt, wie er sie für die Erarbeitung einer wirklichen Kulturbildung braucht.<sup>1)</sup> Und wenn die Universitätslehrer — nicht bloß die Juristen, sondern auch die Historiker und sogar die Vertreter der modernen Fremdsprachen — unsern Oberrealschulabiturienten immer wieder Schwierigkeiten in den Weg legen und ihnen (wie mir oft geklagt wird) geradezu von den beabsichtigten Studien abraten, so gibt dies

<sup>1)</sup> Auch die Verhandlungen der X. Direktorenversammlung von Schleswig-Holstein (1911, S. 88—91) wollen philosophische Lektüre nur ausnahmsweise 'unter besonders günstigen Verhältnissen' zulassen. In demselben Jahre verhandelte über den gleichen Gegenstand die XXVII. Direktorenversammlung von Westfalen. Ein Beschluß wurde dort nicht gefaßt; aus dem Bericht über die Debatte (S. 189—195) gewinnt man aber den deutlichen Eindruck, wie der Gedanke im Vordringen begriffen ist.

doch ernstlich zu denken! Hat doch Professor Schneegans-Bonn, der auf der 49. Versammlung deutscher Philologen und Schulmänner in Basel (1907) für eine völlige Umgestaltung des Betriebs der neueren französischen Literaturgeschichte an den Universitäten im Sinne einer energischen Versenkung in die wirklichen Kulturwerke der neueren Zeit eintrat, die mangelhafte Einführung der Neusprachler in den Gedankengehalt dieser Werke geradezu verantwortlich gemacht für die geringe Einschätzung der Oberrealschule auf seiten ihrer Gegner. 'Mit ihr (der tieferen literarischen und kulturgeschichtlichen Durchbildung der Neuphilologen durch eigens dafür berufene Ordinarien) steht oder fällt die Bedeutung der Oberrealschule als Hüterin des «modernen Kulturideals».' Und Herberich, der Verfasser des Entwurfs zu einem Lehrplan für die bayerische Oberrealschule (1907), nennt unter den Schriftstellern, deren Lektüre ihm im fremdsprachlichen Unterricht der Oberstufe unerlässlich erscheint, größtenteils Philosophen, denn er meint: 'Gerade die uralten philosophischen Probleme der Menschheit geben den Einzelwissenschaften erst ihren höheren, über das unmittelbare praktische Bedürfnis hinausgehenden Sinn und Zweck; sie und nur sie allein sind die Wurzeln des unausrottbaren, ewigen Forschungstriebes der Menschheit, der uns geduldig Tatsachen auf Tatsachen häufen, Hypothesen auf Hypothesen erfinden läßt, in der Hoffnung, doch eines Tages auf unsere Fragen nach den Rätseln des Daseins eine Antwort zu erhalten.'<sup>1)</sup>

Ich möchte es deshalb mit Prof. Ruska (Heidelberg) als eine 'Ironie des Schicksals' ansehen, daß auf dem Kölner Neuphilologentage, auf dem die 'Philosophie feierlich begraben wurde'<sup>1)</sup>, zugleich das erste Probabändchen einer Sammlung französischer und englischer Schullektüre verteilt wurde, die philosophische, kulturgeschichtliche und naturwissenschaftliche Schriftsteller der letzten Jahrhunderte in den fremdsprachlichen Unterricht der Oberrealschule einzuführen versuchen wollte. Und wenn es einmal Mode werden sollte, Bücher aus dieser Ruskaschen oder einer ähnlichen Sammlung in der Prima der Oberrealschule zu lesen, so wird es nur eine Pflicht der historischen Gerechtigkeit sein, Ruska als den Pfadfinder und Wegweiser zu wertvolleren Idealen zu nennen; denn in seinem Artikel 'Was hat der neusprachliche Unterricht an der Oberrealschule zu leisten?' (Zeitschrift für franz. u. engl. Unterricht, IV, 1904) hat er es mit völliger Zielbewußtheit dargetan, daß nur ein in seinem Sinne gelenkter fremdsprachlicher Lektürebetrieb die Oberrealschule dem Gymnasium ebenbürtig machen kann, und daß es gilt, sich 'jenen Aristokraten des Geistes' zuzuwenden, 'deren Gedankenarbeit seit dem Wiedererwachen der Völker aus dem wissenschaftlichen Schlummer unserm modernen Denken die Wege gebahnt und die Ziele gesteckt hat. Diese Arbeit erst berechtigt uns', sagt er, 'die neueren Sprachen hinsichtlich ihres bildenden Wertes den klassischen an die Seite zu stellen'.

Nachdem nun seit 1904 eine Anzahl Bändchen dieser Ruskaschen Sammlung vorliegen, möchte ich behaupten: sie sind augenblicklich, soweit ich sehe,

---

<sup>1)</sup> J. Ruska, Der Herberichsche Lehrplanentwurf für die bayerischen Oberrealschulen. Zeitschrift für franz. u. engl. Unterricht VI 220 ff.

das einzige Mittel, den durch die preußischen Lehrpläne von 1901 angedeuteten, aber nicht zur Forderung erhobenen Wunsch nach Wiedereinführung philosophischen Unterrichts an den Realanstalten zu verwirklichen.

Zwar ist es bei der relativen Schwierigkeit dieser Lektürestoffe von vornherein wahrscheinlich, daß sie im ganzen nur für Oberprimaner in Betracht kommen werden. Auch kann, da poetische Stoffe und Dramen meiner Meinung nach keinesfalls vernachlässigt, Literaturgeschichte nicht allzu kurz und oberflächlich behandelt werden sollte, im allergünstigsten Falle höchstens ein englisches und ein französisches Bändchen ein und derselben Schülergruppe dargereicht werden; und dies bedeutet, daß ihr unmöglich alle hauptsächlichen Probleme, die vielleicht ihrem Verständnis entsprächen, nahegebracht werden können. So wird, um ein paar Beispiele zu nennen, die Lektüre von Lockes 'Essay concerning human understanding' vor allem zur Analyse der psychologischen Grundlagen des Erkennens, die von Montesquieus 'Esprit des lois' mehr zu staats- und rechtsphilosophischen Erörterungen, die von Taines 'Philosophie de l'art' dagegen zu ästhetischen und kulturgeschichtlichen Gedankengängen einladen. Aber würde es denn bei einem besonderen propädeutischen Philosophieunterricht wesentlich anders sein können? Gewiß, die meisten älteren Verfasser von Lehrbüchern für die philosophische Propädeutik fordern vor allem Unterricht in Logik und Psychologie. Aber erstens ist zu logischen, besonders methodologischen Betrachtungen immer irgendwie der Weg zu finden (wenn auch nicht von allen Bändchen aus ohne Gewalttätigkeit), und noch häufiger werden sich psychologische Untersuchungen geradezu aufdrängen. Zweitens aber ist man jetzt unter den Beteiligten doch wohl ziemlich einig darüber, daß weniger eine Erledigung bestimmter Stoffgebiete das erste Erfordernis ist (zumal ja kein Lehrplan dazu nötig), sondern vielmehr die Erregung oder Befriedigung des philosophischen Interesses. Freilich, das Ideal — an das auch die Verfasser der Lehrpläne von 1901 gedacht haben mögen — wäre ja eben die mehrfach erwähnte Unterrichtsform, bei der die Philosophiestunde zugleich den neutralen Boden und den Konzentrationspunkt für die Aussöhnung der in den verschiedenartigen Bildungstoffen liegenden Gegensätze bieten sollte.

Nun ist es ja aber auch denkbar, daß hie und da einmal eine dem Verständnis der Schüler erreichbare philosophische Schrift ausfindig gemacht werden könnte, die, zunächst dem Fachunterricht dienend, doch zugleich durch ihren Stoff Gelegenheit böte, einen solchen Ausgleich gegensätzlicher Weltanschauungen zu versuchen. Als eine Schrift dieser Art darf man, wie ich weiterhin zu zeigen hoffe, die 'Profession de foi du vicair savoyard' in Rousseaus 'Émile' empfehlen. Der Umstand, daß ich sie vor kurzem selber in der Sammlung von J. Ruska (Heidelberg)<sup>1)</sup> habe erscheinen lassen, würde mir ein längeres Verweilen bei ihr verbieten, wenn der Herausgeber dieser Jahrbücher mich nicht

<sup>1)</sup> Französische Schriftsteller aus dem Gebiet der Philosophie, Kulturgeschichte und Naturwissenschaft, herausg. von Prof. Dr. J. Ruska. 6. Bd. Jean Jacques Rousseau, La Profession de foi du vicair savoyard. Aus dem vierten Buche des 'Émile' mit Einleitung und Anmerkungen herausg. von W. Klatt, Heidelberg 1912, Carl Winters Universitätsbuchhandlung.

ausdrücklich zu einer Darlegung meiner Absichten an dieser Stelle aufgefordert hätte. So sei es mir gestattet, nunmehr als mein eigener Herold aufzutreten.

Ich glaube, es war wirklich ein glücklicher Gedanke Ruskas, die 'Profession de foi' in die Reihe der philosophischen Bände seiner Sammlung aufzunehmen. Denn von keinem der bisher erschienenen Bändchen wird mit größerem Rechte behauptet werden können, daß es den Rat der Lehrpläne befolgt, durch die Prosalektüre auf der Oberstufe die philosophische Propädeutik einigermaßen zu ersetzen und durch diese Lektüre die 'Befähigung für logische Behandlung und spekulative Auffassung der Dinge zu stärken'; auch ist wohl keins geeigneter, 'die Ergebnisse der verschiedensten Wissenszweige zu einer Gesamtanschauung zu verbinden'. Derselben Ansicht war übrigens der bekannte energische Gegner der Monisten, Professor Dr. Joh. Reinke, und sie veranlaßte ihn, eine Übertragung der 'Profession' zu veröffentlichen (Heilbronn, E. Salzer, 1908). In der Vorrede zu seiner Übersetzung sagt er: 'Obgleich vor 150 Jahren verfaßt, mutet die Schrift uns an, als redete der Verfasser aus den geistigen Kämpfen der Gegenwart heraus. Wie überzeugt und darum überzeugend spricht Rousseaus Stimme zu uns in großartiger Folgerichtigkeit der Gedanken und Worte! Welche Ehrlichkeit im Bekennen der Zweifel, welche Demut und Herzenseinfalt in deren Überwindung! . . . Rousseaus Schrift hat darum eine so gewaltige Anziehungskraft ausgeübt, weil sie Probleme behandelt, welche die Brust des Höchstgebildeten wie des geistlich Armen bewegen. Wer hätte nicht ähnliche Gedankengänge einst durchgemacht und durchkämpft? Und doch ist wohl niemand, der sich dem Grübeln seiner Vernunft überließ, über Rousseau hinausgekommen. . . . Rousseaus Gedanken dem Volke vorenthalten zu wollen, wäre töricht, fast lächerlich. Ein Volk, das Nietzsche und Haeckel liest, soll auch die Bekenntnisse des Vikars lesen. . . . Ich möchte glauben, daß unsere Geistlichen in diesen Bekenntnissen des Vikars eine unerschöpfliche Fundgrube haben für Themata, nach deren volkstümlicher Erörterung von sachverständiger Seite die ihnen anvertrauten Seelen hungern und dürsten.'

Die letzten Sätze wird man denen zu lesen geben dürfen, die etwa auf die scharfen Angriffe hinweisen, die Rousseau gegen die christliche Kirche gerichtet hat, und die deshalb das Bekenntnis des Vikars aus der Schule verbannen möchten. Man wird ihnen auch Reinkes Worte entgegenhalten: 'Neben seinen Zweifeln bekennt doch auch Rousseau, welch unmittelbar packenden, ja überwältigenden Einfluß das Evangelium auf ihn ausübte.' Man wird ihnen leicht zeigen können, daß Rousseau in viel zwingenderer Weise als Kant — etwa nach der Art Schleiermachers — der Religion, und zwar besonders der christlichen Religion, ein unmittelbares Daseinsrecht gesichert hat, indem er einerseits die Grenzen der Vernunftkenntnis scharf abgesteckt, andererseits dem religiösen Gefühl und der daraus fließenden Unerschütterlichkeit des Glaubens den selbständigen Platz neben dem schließenden, klügelnden, zweifelnden Verstande angewiesen hat.

Doch gilt es noch, die Behauptung zu erhärten, daß das Glaubensbekenntnis des Vikars mehr als alle anderen dem Horizont des Schülers erreichbaren Schriften

die 'Befähigung für spekulative Auffassung der Dinge zu stärken und die Ergebnisse der verschiedensten Wissenszweige zu einer Gesamtanschauung zu verbinden' geeignet ist. Eine Erörterung der Hauptgedanken des Buches mag daher gestattet sein.

Rousseau sah sich, als er den 'Émile' schrieb, zwei Fronten gegenüber. Von den Hoffnungen, die er auf die Philosophie seiner aufklärerischen Freunde gesetzt hatte, war er längst zurückgekommen: denn während Voltaire zwar sein Leben lang bemüht war, 'Newtons mechanische Naturphilosophie, Lockes erkenntnistheoretischen Empirismus und Shaftesburys Moralphilosophie unter dem Gesichtspunkte des Deismus' zu vereinigen (wie sich Windelband ausdrückt), und sich trotz aller Verschiedenheit des Temperaments und Charakters in manchen Punkten dauernd mit Rousseau berührte, war Diderot vom Deismus zur Skepsis, von der Skepsis zum Materialismus übergegangen; Condillac, Helvétius und La Mettrie endlich vertraten den wissenschaftlichen und zum Teil auch den praktischen Materialismus mit einer Entschiedenheit und bisweilen mit einem Grade von Frivolität, der Rousseau als ein völliger Bankerott alles Geistigen und aller Philosophie erscheinen mußte. Wenn Condillac Locke vorhielt, er sei in der Verwerfung des Angeborenen noch nicht weit genug gegangen, wenn er alle geistigen Funktionen sich aus Empfindungen entwickeln, also von außen her in den als lebensfähige Statue zu denkenden Organismus hineingelangen, dabei aber Gott und die Seele noch unangetastet ließ, leitete schon Helvétius aus dem Condillacschen Sensualismus materialistische Folgerungen ab, die Rousseau bewogen, ihm zuzurufen: 'Vergebens suchst du dich unter dich selbst zu erniedrigen, dein Geist zeugt wider deine Grundsätze, dein wohlthätiges Herz verleugnet deine Lehre.' La Mettrie aber fand sein besonderes Behagen darin, den praktischen Materialismus in der Form des krassesten Hedonismus zu lehren, Geist und Seele als Funktionen des Gehirnes zu bezeichnen und alle sittliche Verantwortlichkeit als Torheit zu verwerfen. Solche Gegner zu widerlegen, dünkt Rousseau nicht schwer, und er tut es mit dem ganzen Pathos eines in seinem Innersten empörten Menschen. Daß wir die Dinge nicht bloß wahrnehmen, sondern sie auch vergleichen und beurteilen, ist ihm eine Gewähr dafür, daß wir eine angeborene denkende und dabei aktive geistige Substanz besitzen, die ein Abglanz des göttlichen Wesens ist. Diese unsere Wesensverwandtschaft mit Gott, die sich ihm vermöge eines unerschütterlichen und daher undiskutierbaren Gefühls aufdrängt, läßt ihn die Zweckmäßigkeit der Welt erkennen und berechtigt ihn zugleich zu beständiger theologischer und — dies ist, philosophisch angesehen, die schwache Seite von Rousseaus System — sogar zu anthropozentrischer Weltbetrachtung. Eher will er es für möglich halten, daß aus zufälliger Gruppierung von Buchstaben die Ilias und die Odyssee entstanden seien, als daß man die Welt als ein zufälliges Ergebnis des Spiels mechanischer Kräfte ohne die Hand eines allweisen und allgütigen Gottes begreifen könne. Daß dieser Gott ein persönliches, ein sittliches Wesen ist, ergibt sich ihm ebenfalls mit unausweichlicher Gewißheit aus der Selbstbeobachtung, nämlich aus der Tatsache des Gewissens. Mag auch die Freiheit des

menschlichen Willens mit der durchgehenden, von Gott gesetzten Kausalität schwer zu vereinen sein, mag die Substanz der Seele, ihre Wirkung auf die Körperwelt, ihr zukünftiger Zustand eine Fülle von unlösbaren Rätseln darbieten, — ihre Verschiedenheit vom Körper, ihre relative Unabhängigkeit von der Körperwelt, ihre sittliche Verantwortlichkeit sind Tatsachen, denen gegenüber ein dankbares Verstummen und Sichbescheiden angebrachter erscheint als ein Verkennen des Vorhandenseins von Schwierigkeiten. — Haben wir hier nicht eine 'spekulative Auffassung der Dinge', die dem jugendlichen Denker wertvolle Dienste leisten, ja ihm den Weg zu Kant ebnen kann, indem sie ihm die unserer Erkenntnis gesteckten Grenzen zeigt und ihm zugleich die Macht des metaphysischen Bedürfnisses zum Bewußtsein bringt?

Aber Rousseau kämpft noch gegen eine zweite Front: Lehrt ihn sein natürliches Gefühl, seine Vernunft sowohl wie sein Gewissen, den Sensualismus und Materialismus einerseits, den Atheismus und die Interessenmoral andererseits zu verwerfen, so scheint es ihm doch unnötig, ja unberechtigt, uns im Namen einer sich auf besondere Offenbarung berufenden Kirche die Unterwerfung unter bestimmte Dogmen zuzumuten, die der Verstand zum großen Teil ablehnt. Er ist überzeugt — und hierin ist er ganz von seinem unhistorischen Jahrhundert abhängig —, daß der redlich in sich hineinhorchende und um sich blickende Mensch zu allen Zeiten und unter allen Himmelsstrichen in allen wesentlichen Fragen der Religion und Moral zu den gleichen Anschauungen gelangen mußte; warum also solle er sich die religiösen Wahrheiten in einer Form aufnötigen lassen, deren Anspruch auf Einzigartigkeit durchaus nicht gewährleistet erscheine? Wenn wirklich Gott es für nötig hielt, zu einer bestimmten Zeit in einem fernen Lande durch einige wenige Personen die Wahrheit kundzutun, warum ist es dann so unendlich schwer und für die meisten Menschen ganz unmöglich, zu den Quellen dieser Wahrheit vorzudringen und sie zu prüfen? Und wenn nur hier das Heil liegt, warum läßt Gott es zu, daß seit dem Erscheinen jener Offenbarung in allen Landen Millionen von Menschen dahingestorben sind, ehe die Missionare des Christentums sie erreichen konnten? Es ist nicht zu leugnen, daß Rousseau mit schärfster Dialektik die wunden Punkte aufgedeckt hat, die das Christentum mit den andern Offenbarungsreligionen dem kritischen Verstande darbietet, ganz abgesehen von der 'Übervernünftigkeit' der einzelnen spezifisch christlichen Dogmen, auf die Rousseau hier nicht eingeht. Aber das versöhnliche Moment, das dabei den Vorzug hat, doch echt philosophisch zu sein, fehlt hier ebensowenig wie in dem ersten Teile der 'Profession', wo gegenüber allen berechtigten Zweifeln und allem Eingeständnis der Unzulänglichkeit menschlichen Denkens schließlich das unmittelbare Gefühl das 'Postulat der praktischen Vernunft' erzeugte: mag Rousseau auch gegenüber der Offenbarungsreligion bei einem 'ehrfurchtsvollen Zweifel' enden, mag er es auch entschieden ablehnen, ihre Verbindlichkeit anzuerkennen, — sein Herz ist durch die erhabene Einfalt der Heiligen Schrift gewonnen, und derjenige, der im Mittelpunkt des Neuen Testaments steht, nötigt ihm das Urteil ab: *'Se peut-il que celui dont il fait l'histoire ne soit qu'un homme lui-même? . . . Si*

*la vie et la mort de Socrate sont d'un sage, la vie et la mort de Jésus sont d'un Dieu.* Mag das, streng genommen, nicht die unerbittliche Konsequenz des Philosophen sein, so liegt doch tiefe Weisheit in den Worten, mit denen er diese Betrachtungen abschließt: *'Que faire au milieu de toutes ces contradictions? Être toujours modeste et circonspect, mon enfant; respecter en silence ce qu'on ne saurait ni rejeter ni comprendre, et s'humilier devant le grand Être qui seul sait la vérité.'* Wenn diese echt Goethesche Weisheit das Ergebnis der berüchtigten Kritik der Offenbarungsreligion ist, kann man dann nicht jeden Jüngling beglückwünschen, der sie sich in die Seele prägt und diese Maxime auf seinen Lebensweg mitnimmt? Ist sie in der Zeit der Alleswiser und Allesbesserwiser nicht gerade für die Jugend die beste, ich möchte sagen: die anständigste?

In der Tat, ich kann mir, abgesehen von dem intellektuellen Gewinn, den die Lektüre dieses Buches schon durch das bloße Bemühen um sein Verständnis mit sich bringt, gar kein schöneres Ergebnis philosophischer Erörterungen für junge, nach einer Weltanschauung dürstende Seelen denken, als dieses, das die 'Profession' so eindringlich herbeizuführen strebt: energische Erfassung der geistigen Substanz in ihrer Besonderheit und ihrer ethischen Bestimmtheit, unerschütterliche Vergewisserung von der Freiheit des menschlichen Geistes bei aller naturgebotenen Gebundenheit, bewußte Selbstbescheidung angesichts des Unfaßbaren nach gründlicher Vertiefung in die Probleme der Umwelt und der Innenwelt, deutliche Abgrenzung und entschiedene Fundamentierung der Gebiete des Wissens und des Glaubens.

Nunmehr ist es eigentlich bloß noch eine Frage der Geschicklichkeit und des Taktes, wie im einzelnen bei der Lektüre der 'Profession' zu verfahren sei.

Es wird dem Leser meines Buches auffallen, daß es bei etwas über fünf Bogen französischen Textes mehr als drei Bogen Einleitung und Anmerkungen enthält, und er wird daraus mit Recht schließen, daß ich sie nicht bloß hingeschrieben habe, um dem dünnen Bändchen etwas Füllsel zu verleihen. Vielmehr weiß ich mich hierbei wiederum durchaus einig mit dem Begründer der Sammlung, der in seinen Thesen über den fremdsprachlichen Unterricht der Oberrealschule<sup>1)</sup> sagt: 'Aufgabe des fremdsprachlichen Unterrichts in den Oberklassen ist die geschichtliche Erfassung der Völker, die neben dem deutschen Volk Werden und Inhalt des modernen Geisteslebens wesentlich mitbestimmt haben; ist der Inhalt dieses modernen Geisteslebens selbst in der Gemeinsamkeit seiner Grundlagen und der Besonderheit seiner nationalen Ausbildung'. Und wer sich die Mühe macht, diese meine Einleitung durchzulesen, wird finden, daß ich mich bemüht habe, die Bedeutung Rousseaus für das moderne Europa dem Schüler zum Verständnis zu bringen, indem ich einerseits seine Persönlichkeit psychologisch und geschichtlich zu begreifen, andererseits den Gedankeninhalt seiner Schriften darzustellen, die Problemlage, die er vorfand, die Art seiner Lösung und die daraus sich ergebenden Einflüsse auf Mit- und Nachwelt

<sup>1)</sup> Ruska, Über den Anteil der neueren Philologie am Ausbau des modernen Bildungsideals. (Zeitschrift für franz. und engl. Unterricht V 206.)

verständlich zu machen suchte. Natürlich erwarte ich, daß diese Einleitung nicht überschlagen oder dem Belieben der Schüler zu oberflächlicher Lektüre anheimgestellt werde; vielmehr denke ich mir, daß die einzelnen Abschnitte gründlich durchgearbeitet und in Frage und Antwort (wobei recht oft auch der Schüler der Fragende sein sollte) zu vollem Verständnis gebracht werden sollen. Ob dabei gemeinsame Lektüre der Einleitung in der Klasse nötig ist oder die Besprechung sich an häusliche Vorbereitung anschließen kann, richtet sich nach der jeweiligen Reife der Klasse. Übrigens wäre es sehr wohl denkbar, daß meine Einleitung nicht in der Lektürestunde, sondern im Literaturunterricht bei der Behandlung der Aufklärungszeit benutzt würde, um dann etwa, wenn die Lektüre der 'Profession' beendet ist, zu einer wiederholenden Behandlung von neuem vorgenommen und an der Hand der erworbenen Kenntnis des Philosophen auf ihre Richtigkeit im einzelnen geprüft zu werden. Alles dies sind, wie gesagt, mehr Fragen der Didaktik und der Praxis, und an welcher Stelle des Unterrichts sie Erledigung finden, ist nicht das Wesentliche. Großen Wert lege ich jedoch, was mir jeder glauben wird, darauf, daß eine wirklich gründliche Beschäftigung mit dem ganzen Manne erfolgt, soweit dies ohne Lektüre der von mir in der Einleitung besprochenen Schriften möglich ist. Daß es daneben höchst wünschenswert ist, den Spuren Rousseaus zugleich im Deutschunterricht und womöglich auch im Religionsunterricht nachzugehen, versteht sich von selbst.

Ebenso wichtig wie die Einleitung sind mir die Anmerkungen. Ich hoffe, die Anerkennung zu verdienen, daß ich nicht da Anmerkungen gemacht habe, wo sie entbehrlich sind, und da geschwiegen habe, wo der Text sozusagen nach einer Anmerkung schrie. Ich habe im Laufe der manchmal recht mühseligen Arbeit an den Anmerkungen dem Herrn Herausgeber gelegentlich erklärt, es könnten statt einhundert bequem dreihundert Anmerkungen angebracht werden, wenn der ohnehin schon überschrittene Raum es nicht verböte. Ich bin mir also bewußt, daß der Schüler bei seiner häuslichen Vorbereitung vielleicht noch manchen Fingerzeig vermissen wird, und daß auch der Lehrer nicht über allzu große Bevormundung zu klagen haben dürfte. Denn bei der Eigenart dieser immerhin doch schwierigen Gedankengänge galt es, glaube ich, auch ein klein wenig, dem Lehrer Mut zu dieser Lektüre zu machen. Man kann nicht von jedem Lehrer der Oberstufe erwarten, daß er gerade diese Schrift Rousseaus so eingehend und so oft studiert haben soll, wie es derjenige tun muß, der eine Ausgabe von ihr veranstaltet. Man kann insbesondere nicht voraussetzen, daß er alle Widersprüche herausfindet, die der Eifer der Polemik — zumal bei dem stark zur Rhetorik neigenden Stile Rousseaus — mit sich bringt, ebenso wie er nicht ohne weiteres immer gleich erkennen wird, welchen Gegner Rousseau gerade ins Auge faßt. Wenn aber der Lehrer meinen Anmerkungen seine Aufmerksamkeit schenkt und auch die Schüler anhält, schon bei ihrer Vorbereitung von ihnen Notiz zu nehmen, so darf ich hoffen, daß eine — um mich so auszudrücken — genügende Durchleuchtung des Werkes möglich wird, die gleichsam das Knochengestütz der leitenden Gedanken durch die Weichteile des rhetorisch-pathetischen Schmuckes hindurch

mit immer größerer Deutlichkeit erkennen läßt. Daß die eigenartige Schönheit dieses Schmuckes dabei nicht — oder doch nur ganz selten — als Hemmung des Verständnisses empfunden werden wird, das glaube ich verbürgen zu können. Denn im ganzen, das muß doch unbedingt zugegeben werden, ist ja Rousseaus Stil von erstaunlicher Klarheit, und wenn es sich bloß um das richtige Übersetzen des Textes, nicht um ein genaues Durchdenken der Probleme handelte, so könnte man die Schrift bequem schon in Obersekunda lesen, während ich sie, wie schon gesagt, nach ihrem Zwecke und ihrem Werte für die geistige Gesamtförderung keiner andern Stufe als der Oberprima zuweisen möchte. Wie verhältnismäßig leicht der Text zu übersetzen ist, das kann man erkennen, wenn man ihn etwa mit Descartes' 'Discours de la méthode pour bien conduire sa raison' vergleicht, der in derselben Sammlung erschienen ist. Dort hat der Bearbeiter vielfache Übersetzungshilfen geben müssen, weil die altertümliche, noch stark am Lateinischen orientierte Satzkonstruktion dies erforderlich machte. Bei Rousseau konnte ich fast immer davon absehen und mich auf sachliche Erklärungen, geschichtliche Notizen oder kritische Einwürfe beschränken.

Verdient denn nun — um diese Frage noch einmal von einer andern Seite aus zu beleuchten — die 'Profession de foi' Rousseaus wirklich das hohe Interesse für die Schule, und besonders für Realgymnasium und Oberrealschule, das ich ihr nachsagen möchte? Ich glaube, auch die folgende Erwägung kann dazu beitragen, eine bejahende Antwort zu erzwingen. Es ist eine unbestrittene Tatsache, daß der Aufschwung der Naturwissenschaften und der Technik in einer in ihren Wirkungen noch keineswegs überwundenen Vergangenheit bei der Mehrzahl der Menschen eine Stimmung erzeugt hat, die man als eine Art Lebensrausch bezeichnen kann. Der Mensch erschien ihr einerseits als das letzte Glied in einer ununterbrochenen Kette animalischer Wesen, denselben Daseinsbedingungen wie die Tierwelt eingeordnet, von denselben Trieben bestimmt, denselben biologischen Gesetzen unterworfen, und daher nicht mehr als sie verantwortlich für die Form, in der sich seine Natur im Kampf ums Dasein zu behaupten strebt; andererseits galt er vermöge seiner feineren Waffen und seiner grandiosen Beherrschung der Naturkräfte als der Herr der Welt, vor dessen kühnem Instinkt allmählich alle Schleier der Natur fallen und alle feindlichen Mächte sich beugen müssen: immer aber blieb die Erde mit ihrer Mannigfaltigkeit sein Wirkungsfeld, das Diesseits seine eigentliche und einzige Welt, in der er mit Faust bekennen durfte, daß das 'Drüben' ihn wenig kümmere, weil es für ihn — gar kein Drüben gebe. Es ist schon darauf hingewiesen worden, daß die tieferen Geister unter den heutigen Vertretern der Naturwissenschaft und erfreulicherweise besonders die Mitglieder der großen Vereinigung der Naturforscher und Ärzte in den letzten Jahren wiederholt die Forderung nach philosophischer Vertiefung der 'naturwissenschaftlichen Weltanschauung' ausgesprochen haben; und wenn man die Studienpläne ansieht, die der internationale Mathematiker-Kongreß in Cambridge (1912) als Schema für das Studium der Mathematik und Physik einerseits, der Chemie und Biologie andererseits angenommen hat, so findet man, daß in beiden gleichlautend für das vierte, fünfte und sechste Se-

mester die Beschäftigung mit der Geschichte der Philosophie und Pädagogik, mit Logik und Psychologie vorgesehen und daß für die Ausdehnung des Studiums in den späteren Semestern ausdrücklich und vor allem die Philosophie empfohlen wird. Professor Dr. Wernicke-Braunschweig, der auf dem vom 'Bunde für Schulreform' im Oktober 1912 in München veranstalteten 'zweiten deutschen Kongreß für Jugendbildung und Jugendkunde' jene Studienpläne mitteilte und treffliche Gedanken über die mathematisch-naturwissenschaftlichen Studien vortrug, sagte dabei folgende Worte<sup>1)</sup>: 'Über die Physiologie und Psychologie zur Erkenntnistheorie hin führt der Weg, und dieser Weg verlangt schließlich eine Beschäftigung mit der Philosophie, im besonderen mit der kritischen Philosophie. Von Heraklit an bis zu Kant und weiter hat ja gerade die Physiologie der Sinnesorgane auf den relativen und subjektiven Charakter alles menschlichen Wissens hingewiesen, und damit mündet die dem kosmologischen Ideale zugewandte Arbeit schließlich in der dem anthropologischen Ideale geweihten. Außerhalb all dieser Wissenschaft bleibt Platz genug übrig für das Reich des Seinsollenden, von dem das Ringen der Menschheit um ethisch-religiöse Ideale Zeugnis ablegt. So steht auch unser Gebiet, in dem auch die künstlerische Betrachtung (vgl. Goethe) ihre Stelle hat, in engster Beziehung zu allen Kulturgütern. Heraklit hat zum ersten Male dem Menschen die Aufgabe gestellt, das ihn umgebende Werden und dessen Gesetze festzustellen: für die Natur fand er das Gesetz in der Notwendigkeit, für die Gesellschaft im Rechte und für das Ganze im allumfassenden Logos. Diese Lösung in ihrer größtmöglichen Erweiterung ist auch für unsere Zeit noch der Zielpunkt.' Und kurz vorher, als er von der fremdsprachlichen Lektüre spricht und ihr Aufgaben stellt, die sich mit den von Ruska und seinen Anhängern gewünschten in erfreulicher Weise decken, sagt er: 'Die Vereinigung beider Ideale' (des anthropologischen, das den sprachlich-historischen, und des kosmologischen, das den mathematisch-naturwissenschaftlichen Fächern zufällt) 'in einem umfassenderen, dem eine Weltanschauung entspricht, herzustellen, wäre Sache einer philosophischen Propädeutik'.

Gibt es einen Kenner der 'Profession', der leugnen wollte, daß sie geeignet ist diese Vereinigung vollziehen zu helfen? Hat Rousseau in ihr nicht den 'relativen und subjektiven Charakter' der menschlichen Erkenntnis mit einer für die alles wissenden Aufklärer vernichtenden Schärfe herausgestellt? Und hat er nicht seine glühende Beredsamkeit aufgeboten, um dem Reiche des 'Seinsollenden' sein Daseinsrecht zurückzuerobern?

Und nun die Kehrseite der Medaille. Darf man nicht behaupten — ich bin Religionslehrer und stelle diese Behauptung mit dem vollen Bewußtsein ihrer Tragweite auf —, daß die Abkehr von der Welt des Seinsollenden in ihrer traditionellen Form, d. h. von der Kirche, den von dem neuen Lebensrausche Ergriffenen doch in hohem Grade erleichtert worden ist dadurch, daß die Zu-

<sup>1)</sup> Um genauer zu sein, muß ich bemerken, daß er diese Sätze nicht wörtlich vortrug, sondern daß sie in dem von ihm mit verfaßten 'Vorbericht' stehen, der sich in unseren Händen befand und von den Verfassern als Grundlage und Orientierung für die Verhandlungen gedacht war.

mutung eines sacrificium intellectus vonseiten der Hüter der christlich-kirchlichen Weltanschauung das Maß des Unerläßlichen viel zu oft weit überschreitet? Gibt es nicht seit einem Jahrhundert auch eine ehrlich forschende kritische Theologie, deren gesicherte Ergebnisse von allen theologischen Lehrstühlen ungehindert verkündet werden dürfen, deren Folgerungen für Kirche und Schule aber von den offiziellen Trägern der Tradition nur ausnahmsweise und zögernd gezogen werden? Ist es so ganz unmöglich, das Unhaltbare fröhlich preiszugeben, um das Unantastbar-Ewige und allein Wesentliche um so sicherer zu retten? Aber gibt es ein Gebiet der Lehrpläne, auf dem größere Verletzungen der psychologisch-pädagogischen Grundsätze, die anderwärts unbestritten gelten, zu beobachten wären als auf dem, das 'Religionslehre' überschrieben ist? Und gibt es einen Unterricht, der mehr Schlendrian, mehr Ballast, mehr grundsätzliches Versteckenspielen kennt als der Religionsunterricht? Ist es da nicht vielleicht beinahe als ein Mittel zur Schärfung des Gewissens der Religionslehrer zu bezeichnen, daß die 'Profession' so manches sagt, was sie eigentlich sagen sollten? Ist es denn wirklich wahr, daß man 'an solche Fragen nicht rühren' darf, wenn man verhüten will, daß das ganze Gebäude des Glaubens zusammenbricht? Wäre es der Mühe wert, es zu stützen, wenn es auf so schwachen Fundamenten ruhte, daß der Frühlingswind jugendlich-ehrlichen Wissensdranges es umwehen könnte? Ich glaube, gerade der zweite Teil der 'Profession' kann in der Hand eines taktvollen, aber ehrlichen (und natürlich mit den berührten Problemen vertrauten) Lehrers viel Segen stiften; denn ein solcher wird auch in der Lage sein, Rousseaus Kritik auf das rechte Maß zurückzuführen, seine begreiflichen Gehässigkeiten und eifertigen Verallgemeinerungen als solche zu kennzeichnen, und manche Lücke auszufüllen, die selbst der unkirchliche Leser, wenn er geschichtliche Maßstäbe mitbringt, an dem von Rousseau gezeichneten Bilde der christlichen Kirche wahrnehmen muß. Und ein sehr wertvolles Ergebnis bleibt ja auch für Rousseau nach seinem kritischen Husarenritt übrig: die unbedingte Wertschätzung der Persönlichkeit Jesu, die Anerkennung einer altruistischen Ethik und die demütige Selbstbescheidung gegenüber dem Unerforschlichen. Ich denke, es käme für die christliche Kirche noch ein erklecklicher Gewinn heraus, wenn alle auf den Namen ihres Stifters Getauften sich zu diesen drei Dingen bekennen wollten!

Ich bin am Ende meiner Darlegung. Wer, in der Grundforderung mit mir übereinstimmend, eine der Erkenntnis der modernen Kulturgüter dienende Lektüre der Einführung in ephemere Erscheinungen des 'modernen Lebens' vorzieht, wer die eigentlichen Weltanschauungsfragen höher wertet als Notizen über Verkehrsmittel, mondäne Geselligkeit, Lösung der Magenfrage in einer Weltstadt usw., der wird auch vor der Lektüre eines Buches nicht zurückscheuen, das nur Unkenntnis für oberflächlich, nur Bequemlichkeit für zu schwierig, nur böswillige Voreingenommenheit für irreführend und verderblich erklären kann.

## AUS DEM KAMPF GEGEN DEN NIEDERGANG DER HÖHEREN SCHULE

VON CARL HEINZE

Die allgemeine Teilnahme unsrer Zeit an der Schule und besonders an Fragen des höheren Schulwesens ist für dessen Entwicklung von großem Segen, aber auch nicht ohne Gefahr. Auch die leidenschaftlichste Teilnahme macht den Laien nicht zum Fachmann. Gut gemeinte, aber laienhafte Urteile und Wünsche haben im Verein mit allzu bereitwilligem Entgegenkommen der höheren Schule ihrer Entwicklung eine etwas starke Beschleunigung gegeben, die sie geradezu in Gefahr bringt, aus ihren sicheren Bahnen hinausgeschleudert zu werden. Da ist es erfreulich, daß in den letzten Jahren wiederum von Außenstehenden Stimmen laut wurden, die vor allzu schnellem Weitereilen auf den Bahnen der Reform warnen und zum Festhalten am Altbewährten mahnen. Solche Warnungen von außen unterstützen die Beobachtungen und Erfahrungen der Fachleute. Auch von solchen wurde längst darauf hingewiesen, daß die höhere Schule in ihrem Entgegenkommen gegenüber den Wünschen und Forderungen einer nicht gerade starken Zeit in Gefahr gerät, ihre Eigenart als Stätte wissenschaftlicher Bildung einzubüßen, daß sie ihre wichtigste Aufgabe versäumt, für das ganze Volk die Auslese der wissenschaftlich Geeigneten zu treffen.

In verschiedenen Abhandlungen der 'Neuen Jahrbücher' ist dieser Niedergang der höheren Schulen betrachtet worden; Seiler hat (1912 S. 256 ff.) den 'ungesunden Zudrang zu den höheren Schulen' als einen Grund ihres Rückganges dargestellt, der Herausgeber (S. 365 ff.) die 'Versetzungsbestimmungen' daraufhin untersucht; im Januarheft 1913 betrachtet Schwarz die Frage an der Hand der Statistik über Universitätsprüfungen und beleuchtet sie durch Heranziehung der letzten preußischen Ministerialerlasse und ihrer Begründung von maßgebender Stelle. In diesem Zusammenhange wurden auch (1912 S. 387) die Thesen veröffentlicht, die ich auf der Pfingstversammlung des Philologenvereins für Hessen-Nassau schon im Jahre 1911 aufgestellt und begründet hatte über die Frage: Muß die höhere Schule etwas tun, um eine Stätte wissenschaftlicher Bildung zu bleiben?

Der Niedergang der höheren Schule wird hier betrachtet auf Grund von Einzelbeobachtungen aus dem täglichen Leben der Schule; auf dies muß denn auch die Begründung jener Thesen eingehen, die ich, einer Anregung des Herausgebers entsprechend, hiermit einem weiteren Kreise vorlege.

Für Fernstehende hat schon die Tatsache, daß eine solche Frage überhaupt gestellt werden kann, etwas ungemein Verblüffendes. Unserem höheren Schulwesen soll eine Gefahr drohen? Wohin man blickt und hört, erfährt man ja unaufhörlich von seinen Fortschritten! Keine Zeit hat so viel Sorgfalt darauf verwandt, nie hat man sich in Wort und Schrift so viel mit dem Schulwesen beschäftigt als in dem Jahrhundert, das man geradezu das des Kindes nennt. Überall, in allen höheren Schulen herrscht reges Leben, überall wird von Neuerungen, Fortschritten und Erfolgen berichtet.

Betrachten wir zunächst einmal, was berichtet wird und dem Laien am meisten ins Auge fällt: die Zahl unserer höheren Schulen hat gewaltig zugenommen, neue Arten sind zu den erprobten alten getreten, die Zahl ihrer Schüler ist, namentlich in den großen Städten, in beständigem Wachsen. Weit mehr junge Leute als früher erhalten das Zeugnis der wissenschaftlichen Befähigung für den einjährig-freiwilligen Heeresdienst, weit mehr das Reifezeugnis einer der jetzt untereinander gleichberechtigten neunklassigen höheren Schulen. Die Zeugnisse sehen wohl gar besser aus als früher, die Befreiungen von der mündlichen Prüfung sind recht zahlreich. Prachtige Gebäude mit glänzenden modernen Einrichtungen stellen sich in den Dienst des Unterrichts, für die praktische Ausbildung der Lehrer wird durch Vorbereitungsdienst, Auslandsreisen, Ferienkurse, andere wissenschaftliche Kurse, Turnkurse, Spielkurse, Ruderkurse beständig gesorgt. Viele Unterrichtsgegenstände, die man früher nicht einmal dem Namen nach kannte, werden in den Schulen betrieben; wie eifrig, zeigen die zahllosen Abhandlungen, die ihnen nicht nur in den Fachzeitingen, sondern auch in der Tagespresse gewidmet sind. Das Zusammenarbeiten zwischen Schule und Haus ist reger geworden; durch Sprechstunden, Elternabende, Elternvereinigungen sorgt man beständig für Aufrechterhaltung eines regen Verkehrs. Lehrer und Schüler treten sich in Spiel und Sport, in gemeinsamen wissenschaftlichen und Erholungsausflügen näher, die Schule kümmert sich um Wandervogelfahrten und Kriegsspiele. Die Schüler entfalten ein reges selbständiges Leben in Schülerausschüssen und Schülerzeitschriften, musikalischen, dramatischen und Lesekränzchen, Turn- und Rudervereinen, Tennisklubs; Hand in Hand gehen Lehrer und Schüler beim Sommer- und Wintersport, beim Rasen- und Wassersport, beim Berg- und Talsport. Die Forderungen der Hygiene finden die weitgehendste Berücksichtigung: die Kurzstunde ist eingeführt, der Nachmittagsunterricht kann abgeschafft werden, auf verschiedene Neigung und Begabung wird durch wahlfreien Unterricht und freie Unterrichtswahl, durch Kompensieren bei Zeugnis und Prüfung Rücksicht genommen, man denkt schon an Abschaffung der häuslichen Arbeiten und Abschaffung der früher so gefürchteten Prüfung. — Und da soll der höheren Schule eine Gefahr drohen?

Ganz ohne Einwand erscheinen diese Fortschritte nur dem begeisterten Laien. Der Kenner, der in der Sache Tag für Tag arbeitet, sieht manches davon schon mit kritischem Auge an. Etwas anderes sind Zeitungs- und Schulberichte, Fest- und Kongreßreden, die nur Darstellungen der Beteiligten oder gar der Erfinder neuer Einrichtungen geben, Darstellungen, die nie ganz frei sind von

einem gewissen Eigenlob, etwas anderes ist die Einrichtung, wie sie lebendig und wirklich im Schulleben dasteht. Viele Neuerungen und Fortschritte betreffen doch recht Äußerliches und Nebensächliches. Der Nachweis, daß es ohne sie nicht gegangen — nehmen wir als Beispiel: Selbstverwaltung der Schüler, Kriegsspiele von Tertianern, Aufsätze mit Illustrationen, Ferienfahrten mit Abkochen, Schlittschuhlaufen in Pause und Turnstunde — kann nicht erbracht werden, der Beweis dafür, daß es seit ihrer Einführung wesentlich besser um Erziehung und Unterricht bestellt sei, steht noch aus. Aber auch Einrichtungen, die tiefer in das Wesen und Wirken der höheren Schule eingreifen — z. B. dritte Turnstunde, physikalische Schülerübungen, Spielnachmittage —, sehen ganz anders aus, wenn sie von ihren begeisterten Erfindern, deren Anhängern und Nachahmern betrieben werden, als wenn sie unter dem Zwang der Verhältnisse oder der behördlichen Vorschrift überall eingeführt sind. Auf alle Fälle aber haben die neuen Unterrichtsgegenstände und Formen vielfach bewährtes Altes verdrängt oder doch eingeschränkt, da, wo es um seines Wertes willen beibehalten wurde, ihm oft Luft und Licht genommen. Mindestens aber ist durch das wichtige Neue die Aufmerksamkeit vom wichtigen Alten abgelenkt worden. So liest und hört man denn fast nirgends, daß die Gymnasiasten jetzt tiefer in das griechische Drama eindringen, die Realisten ihr Verständnis für eine moderne Fremdsprache durch wirklich selbständige französische Aufsätze zeigten, die mathematischen Wahrheiten besser erfaßt und sicherer verwendet würden, daß ernste Arbeit und Pflichttreue zunähme, Zucht und Ordnung besser sei als sonst.

Dagegen muß bei dem vielen Lob eine andere Erscheinung auffallen. Es fehlt noch immer nicht an den beredtesten Klagen über unser höheres Schulwesen, noch immer nicht an den leidenschaftlichsten Angriffen dagegen.

Daß die Hygiene noch lange nicht zufriedengestellt, wie die Wiesbadener Angriffe gezeigt, mag nicht wundernehmen. In ihrem Wesen liegt es, Höchsterforderungen aufzustellen, die immer nur annähernd erfüllt werden können. Auch die Unzufriedenheit der Schüler, die sich in mancherlei Reaktionen ausdrückt, wird man nicht allzuschwer nehmen. Solange die Schule ihre höchste Aufgabe nicht aufgibt, zu erziehen und hierbei auch Widerstände durch Zwang zu beseitigen, wird sie bei Unmündigen und solchen, die es, in Erinnerung an ihre Schulzeit wenigstens, ihr Leben lang bleiben, nicht auf Beifall rechnen können. Aber auch die Eltern sind nicht zufrieden. Zeitungsartikel über Zeitungsartikel klagen noch immer über schlechte Behandlung, Überbürdung, Mangel an Verständnis für die kindliche Seele, Unterdrückung der jugendlichen Natur, und selbst Pädagogen scheuen sich nicht, in diese Klagen selbst in Tageszeitungen mit einzustimmen. Natürlich geht auch kein Zeugnis- und Versetzungstermin vorüber, ohne daß nachlässige und unbegabte Schüler und deren Eltern über Höhe der Anforderungen, Strenge der Lehrer, Härte der Schule jammerten, oft werden Beschwerden darüber bis an den Minister gerichtet.

Aber auch Klagen ganz anderer Art vernimmt derjenige, der Ohren hat, zu hören. Eltern begabter Schüler bedauern, daß man ihren Söhnen zu wenig

zumute, Leute von alter Zucht und Sitte möchten, daß ihre Kinder mehr von der Schule erzogen würden. Begabte Schüler klagen darüber, daß sie zu wenig gelernt, daß sie unter der Begünstigung der Mittelmäßigkeit zu leiden gehabt. Ernste Lehrherren klagen über mangelnde Vorbildung selbst von Lehrlingen mit Reifezeugnis, ausbildende Amtsrichter bestätigen diese Beobachtungen durch Erfahrung an ihren Referendaren. Regimentskommandeure äußern sich über wissenschaftliche Mängel ihres Offizier Nachwuchses, Kommandeure von Kriegsschulen geben durch ihre Beobachtungen über das Sinken wirklicher Bildung zum Nachdenken Anlaß. Wie sich Mitglieder des preußischen Abgeordneten- und Herrenhauses, Männer von wahrhaft altpreußischem Geiste beseelt, über Unterrichtsfragen im vergangenen Winter geäußert haben, ist noch in unser aller Erinnerung. Daß der bedeutendste von ihnen, Graf Yorck von Wartenburg, 'in sachverständiger, gelehrter und eingehender Weise über diese Angelegenheit gesprochen', hat ihm der preußische Kultusminister in seiner Erwiderung zugestanden.

Am wichtigsten müssen uns akademisch gebildeten Lehrern die Angriffe der Universität und ihrer Professoren erscheinen. Mit überwältigender Mehrheit wurde auf der Dresdener Tagung des Vereins akademisch gebildeter Lehrer Deutschlands im April 1912 folgende These zum Beschluß erhoben: 'Die höhere Schule sieht nach wie vor ihre vornehmste Aufgabe darin, ihre Schüler durch Erziehung und Unterricht zu dem Studium an den deutschen Hochschulen zu befähigen.' Unsere deutsche Universität steht trotz allen Mängeln, die ihr selbstverständlich wie allen menschlichen Einrichtungen anhaften, trotz allen Wandlungen, die sie ebenso selbstverständlich im Laufe der Zeiten hat erfahren müssen, so felsenfest begründet da in der allgemeinen Hochachtung nicht nur des gesamten deutschen Volkes, sondern der ganzen zivilisierten Welt, daß ihr Einspruch mindestens die allerernsteste Beachtung verdient. Die von einem hochgeschätzten Mitgliede der Breslauer Universität ausgegangene Zusammenstellung über mangelhafte Vorbildung von Abiturienten zum Universitätsstudium ist bekannt, und gewiß werden viele Amtsgenossen aus ihrem Bekannten- und Wirkungskreise ähnliches erfahren haben. Auch der preußische Kultusminister gab zu, daß 'aus dem gegenwärtigen Zustande unseres höheren Schulwesens Schwierigkeiten für die Universität entstehen', wenigstens, daß diese Beobachtung 'bis zu einem gewissen Grade richtig ist'. Wenn sich der obersten Unterrichtsbehörde, der in gleicher Weise die Sorge für Schule und Universität obliegt, zweifellos Gelegenheit bieten wird, 'den Universitätsbetrieb zu modifizieren, da den Hebel anzusetzen', so mag bei der hohen Bedeutung und dem alten Ruhm unserer deutschen Universität, bei dem großen Zutrauen, das wir als ihre Schüler zu ihrer Lehrart und ihren Lehrern haben, es uns geziemen, doch noch einmal die Schule, d. h. uns, ihre Lehrer, einer strengen Selbstprüfung zu unterwerfen.

Denn als letzte warnende und mahnende Stimme, die auf Gefahren in unserem höheren Schulwesen hinweist, ertönt auch die der Oberlehrer selbst, zu denen sich auch nicht ganz selten Direktoren und Schulräte gesellen, die, auf Grund reicherer Erfahrung und von höherer Warte aus, die von den Ober-

lehrern im kleinen und einzelnen gemachten Beobachtungen mindestens nicht in Abrede stellen. Daß die Zahl solcher Kollegen nicht so klein ist, als es nach den öffentlichen Kundgebungen erscheinen könnte, ersehe ich aus der Beachtung, die meine Thesen in weitesten Kreisen gefunden haben. Daß gerade die Nächstbeteiligten weniger hervortreten, ergibt sich aus allgemeinen Gründen.

In jeder Zeit ist eine Richtung die herrschende. In unserer Zeit herrscht die Freude über die vorher erwähnten Fortschritte auf pädagogischem Gebiete vor. Nun ist es selbstverständlich bei Darstellungen in Wort und Schrift erfreulicher, sich mit seinen Zeitgenossen gemeinsam am Glanze des Erreichten zu freuen, als auf Fehler und Schwächen aufmerksam zu machen. Auch ist das Schwimmen gegen den Strom weit schwerer und gefährlicher, als Rudern und Schwimmen im lieblich dahingleitenden Fahrwasser. Etwas durchaus Begreifliches, das auch keineswegs getadelt werden soll, kommt hinzu. Tüchtige, gewandte und für ihren Beruf begeisterte Männer haben das um ihrer selbst und der Sache willen durchaus berechtigte Bestreben, vorwärts zu kommen, und müssen dazu die Aufmerksamkeit auf sich lenken. Pessimismus aber empfiehlt nicht, und Schwarzseher, mit welchem Ausdruck man zu allen Zeiten Warner und Mahner bezeichnet hat, beruft man nicht gern in leitende Stellung. Daher wird der Selbsterhaltungstrieb und Familiensinn vielleicht manchen, der auch über Mißstände klagen könnte und möchte, lieber auf ein Gebiet bringen, auf dem blühendes Leben zum Weiterbau und glücklichem Wirken lockt. Das soll niemandem verdacht werden; nur leihe er dem bedenklichen Skeptiker, der in den folgenden Ausführungen vielleicht manchmal etwas einseitig erscheint, ein williges Ohr, den Farben, die zu dunkel gewählt scheinen, ein aufmerksames Auge, auch in dem Bewußtsein, die hier erscheinende Einseitigkeit und Übertreibung durch sein eigenes Schweigen und seine Einseitigkeit mit verschuldet zu haben.

Ist man sich übrigens erst einmal darüber klar geworden, warum Klagen über Sinken des Niveaus der höheren Schulen nicht gerade aus den Reihen derer kommen, die sich in leitender Stellung befinden oder in solche hineinzukommen in sich Mut und Kraft fühlen, so wird man sich nicht mehr wundern, so viel Gutes und so wenig Ungünstiges über unser höheres Schulwesen in der Öffentlichkeit zu erfahren.

Da ist die Zahl derer, die klagen, mahnen und warnen, eigentlich gar nicht so gering. Statistisch läßt es sich nicht nachweisen. Wer sich also mit dem bis zur Ermüdung gehörten Einwände begnügt, es handle sich bei Klagen nur um seltene Einzelfälle, während das gerühmte Gute das normale Allgemeine sei, dem sei wenigstens noch eins gesagt. Selbstverständlich gibt es keine Schule, in der alles, was die folgenden Seiten enthalten, von allen Lehrern allen Schülern gegenüber zu gleicher Zeit ausgeübt würde, es gibt auch kaum Schüler, die alle zu erwähnenden Segnungen übertriebener Milde beständig an sich erfahren; aber erfunden ist nichts, manches häufig beobachtet, und oft kommt beim Werdegang einzelner Schüler, bei der Praxis einzelner Lehrer, bei dem Systeme einzelner Schulen vieles zusammen.

Die von einem großen Teile der in der Praxis stehenden Sachverständigen vertretene und in letzter Zeit von verschiedenen berufenen Fachmännern ausgesprochene, nirgends ernstlich widerlegte Ansicht geht dahin, daß alle höheren Schulen gegenwärtig eine große Anzahl ungeeigneter Schüler mitschleppen. Sie werden trotz Bestimmungen und Prüfungen in die höhere Schule aufgenommen, trotz Zeugnissen und Versetzungskonferenzen versetzt, trotz den Anforderungen der Reifeprüfung mit dem Zeugnis der Reife entlassen, und zwar teilweise, ohne auch nur längere Zeit durch Wiederholung von Jahrgängen zugesetzt zu haben. Durch die beständige Rücksicht auf diese ungeeigneten Schüler entsteht allmählich ein Mißverhältnis zwischen dem, was Lehrpläne und Prüfungsbestimmungen fordern, und dem, was tatsächlich von der Mehrzahl geleistet werden kann. Die guten und mittleren Schüler leiden unter der Rücksicht auf die schwächeren und schwachen, und der Stand der höheren Schule und somit unsere höhere wissenschaftliche Bildung überhaupt droht zu sinken.

Bei dem Versuche, die heutigen Zustände aus ihrem Werden zu erklären, muß an bekannte Tatsachen aus der Geschichte des höheren Unterrichts in den letzten Jahrzehnten erinnert werden. Bei aller Bescheidenheit, die für geschichtliche Betrachtung noch nicht abgeschlossener Entwicklungen geboten ist, sei doch schon jetzt eine bestimmte Ansicht ausgesprochen.

Die Schwierigkeit der richtigen Erkenntnis unseres 'Schulelends', über das in so mannigfachen Tonarten geschrieben und gesprochen wird, scheint mir darin zu liegen, daß die Schäden und Gefahren überall gerade aus Vorzügen und Fortschritten erwachsen sind. Beinahe jedem Fehler in unserm Schulleben, mag er nun auf Schüler oder Lehrer, auf Zeitströmung oder pädagogische Theorie zurückgehen, liegt eine erfreuliche Erscheinung, eine richtige Erkenntnis zugrunde; durch ungeeignete Anwendung aber infolge menschlicher Schwäche und Unvollkommenheit, Einseitigkeit und Übertreibung droht das Gute sich in sein Gegenteil zu verkehren.

Das Sinken der Schülerleistungen liegt in der Zeit. Mit dem Steigen der Kultur und des Wohlstandes ist unser öffentliches und privates Leben auf allen Gebieten reicher und mannigfaltiger geworden. Mehr als sonst verlangt jeder einzelne seinen reichlichen Anteil an allem, was seine Zeit bietet. Auch für den Erwachsenen steht heutzutage der Beruf nicht mehr so im Mittelpunkt seines Lebens und Strebens wie früher in ruhigeren Zeiten. Alle Stände fordern ein reichliches Maß von Zeit und Kraft für außerberufliche Betätigung, für Erholung und Vergnügen. Die Eigenart der Großstädte, die immer mehr für das Leben auch unserer Nation ausschlaggebend werden, bringt es mit sich, daß man oft fern von der Stätte seines Wirkens wohnt — das Ideal ist die Gartenstadt —, daß man die Stunden des Berufes auf einen Teil des Tages sammendrängt — an einigen Tagen womöglich soll der Nachmittag ganz zur freien Verfügung stehn —, daß man nur einen Teil seiner Kraft dem Berufe widmet, in der freien Zeit neben anderer Tätigkeit seinen Liebhabereien nachgeht, durch Wanderungen, Spiel und Sport seinen Körper tüchtig erhält, durch Unterhaltung sich anregt, durch Vergnügungen sich neue Lust für des Tages Last verschafft.

Die Jugend spiegelt den Geist der Zeit in ihrem Geiste wider. Aber wie es die Eigenart des jugendlichen Gemütes mit sich bringt, erscheint hier alles in größeren Maßen, oft in Verzerrungen. So ist denn der jugendliche Geist mit seiner geringeren Kraft bei seinen vielseitigen an sich berechtigten Interessen den schweren Anforderungen einer ernsten Schule oft nicht mehr gewachsen. Man kann eben nur schwer in jungen Jahren nebeneinander musikalische und literarische Interessen pflegen, häufige und ausgedehnte Wanderungen und Spiele veranstalten, sich einem Sport oder mehreren widmen, Vereinen angehören, Gesellschaften mitmachen und ernst wissenschaftlich arbeiten. Das Mißverhältnis, das sich dadurch ergibt, wirkt auf die Eltern zurück. Bezeichnend ist, daß die Eltern gut begabter Schüler nicht über zu hohe Anforderungen klagen. Ebenso begreiflich ist die menschliche Schwäche von Eltern minderbegabter Kinder. Sie sehen das Mißverhältnis. Die Notwendigkeit von allem, was nicht Schule heißt, ist ihnen als Kindern der modernen Zeit ohne weiteres klar. Eine Erleichterung des Tagewerks ihrer Söhne verlangen sie deshalb von der Schule.

Diese bildete in früheren Zeiten einen festen konservativen Felsen in der anstürmenden Brandung der Wünsche ihrer Zeitgenossen. Man hat früher oft darüber geklagt, daß es sehr lange dauere, bis neue Bestrebungen in der Schule Eingang fanden. Man hat aber damit eine der volkerzieherischen Aufgaben der Schule verkannt. Sie ist eben auf gewissen Gebieten eine höhere Instanz, welche die Verantwortung dafür trägt, daß die Entwicklung nicht zu schnell fortschreitet.

Daß man vor 20 Jahren durch die bekannte Schulreform in richtiger Erkenntnis einer vielleicht schon lange vorhandenen gewissen Überbürdung, der übrigens gesunde Naturen nie erlagen, eine Reihe von Erleichterungen einführte, bedeutete kein Aufgeben des konservativen Standpunktes. Es war ein Nachgeben gegenüber Forderungen, die allseitig anerkannt und nach eingehender Prüfung als richtig erprobt waren. Was man in der ersten Begeisterung überstürzt hatte, wurde ja bald zurückgenommen. Leider verfiel die Schule gleichzeitig mit Erleichterung der Anforderungen in den altsprachlichen Hauptfächern in den Fehler, dafür an anderen Stellen mehr zu verlangen. Das Deutsche wurde vermehrt und sein Einfluß verstärkt, Französisch selbst auf den Gymnasien stärker betont, der Mathematik auch hier weitere Gebiete zugestanden, die Geschichte durch bald darauf erfolgende Hineinziehung der Bürgerkunde wichtiger und stoffreicher gestaltet, der Erdkunde auf naturwissenschaftlicher Grundlage ein größeres Gewicht beigelegt, den Naturwissenschaften in allen Schulen eine anerkannte Stellung gesichert; den technischen Fächern wurde ein immer breiterer Raum gewährt, und die Ausbildung des Körpers wird allmählich als gleichwertig neben die des Geistes gestellt. Da sich diese Zersplitterung im Inneren der Schule gleichzeitig mit der Zersplitterung der Schüler außerhalb vollzog, konnten die Klagen über die eben erst abgeschaffte Überbürdung nicht zum Schweigen kommen. Sie erschallten so laut und aufdringlich, in Wort und Schrift, von einzelnen und Vereinen, so rücksichts- und pietätlos, daß man immer mehr nachgeben und nachgeben zu müssen glaubte.

Die Rücksicht der Schule auf das keineswegs rücksichtsvolle Publikum ist, so will mir scheinen, geradezu zur Angst vor ihm ausgeartet. Es genügt nicht mehr, daß man Weihnachten einem Schüler seine schlechten Leistungen durch Zeugnis bescheinigt, man muß durch eine Bemerkung ausdrücklich darauf hinweisen, daß er sich zu bessern hat, um das Klassenziel zu erreichen; bald erscheint auch das nicht genügend, es muß noch einmal vor Schluß des Schuljahres darauf hingewiesen werden, daß die Leistungen immer noch schlecht sind; man geht in der formal juristischen Auffassung so weit, daß man meint, ein Schüler müsse trotz schlechten Leistungen versetzt werden, wenn durch Versehen oder Ungunst der Umstände diese Bemerkung versäumt wurde. Ich brauche nicht auszuführen, in welcher Weise durch an sich berechtigtes rücksichtsvolles Eingehen auf Beschwerden das Ansehen und die Disziplin der Schule gefährdet werden kann.

Dieser Rücksichtnahme, wenn sie auch zu weit getrieben wird, liegt doch zweifellos eine richtige Anschauung zugrunde, eine feinfühlig-pädagogische Gerechtigkeit, eine sorgfältig ausgebildete Methode, die nichts versäumen möchte, ehe sie sich zu irgendeinem Vorgehen gegen einen Schüler entscheidet. Sie ist, und damit kommen wir zu unserer geschichtlichen Betrachtung zurück, ein Teil der Pädagogik, wie sie überhaupt jetzt an höheren Schulen betrieben wird und auf die der höhere Lehrerstand mit Recht stolz ist.

Auch die Lehrerschaft hat nämlich in den letzten Jahrzehnten eine Wandlung durchgemacht. Die vielverschiedenen verknöcherten Philologen und Mathematiker, die von ihrer Wissenschaft so viel, von Erziehung und Unterricht oft so wenig verstanden, sind ausgestorben. An ihre Stelle ist der Oberlehrer getreten, der seine Ausbildung im pädagogischen Seminar auf psychologisch-historischer Grundlage empfangen hat, der Oberlehrer, der die Musterstunden gibt, wie sie aus den Lehrproben und Lehrgängen zur Genüge bekannt sind. Die erfreulichen Fortschritte, die wir dieser neuen Richtung verdanken, wird niemand leugnen. Leider aber scheint sich hier und da ein Virtuositum ausgebildet zu haben, das der Sache gefährlich werden kann. Über dem Bestreben, durch angestrengteste Arbeit und höchst ausgebildete Kunst alles zu leisten, was die Darbietung des Stoffes erleichtern kann, hat man oft vergessen, daß eigne Anstrengung des Schülers ihn erst zu selbständigem Denken erzieht.

Das hat zur Folge, daß die wirklich begabten Schüler, für die unsere Pädagogik zweifellos überhaupt zu wenig übrig hat, nicht mehr angestrengt zu arbeiten brauchen, daß ihre schlummernden Kräfte nicht geweckt werden. Es hat aber auch die für unser Schulwesen so verderbliche Folge, daß man wirklich Unbegabte, die unter dem Durchschnitte stehn, gar nicht erkennt, sondern durch des Lehrers und der Methode Kunst weiter bringt als sie kommen dürften, natürlich nur künstlich. Gerade der geschickteste Lehrer sieht in der schwierigsten Aufgabe, auch die schwächsten Schüler zu fördern, seine dankbarste, weil sie ihm am meisten Gelegenheit gibt, seine Begabung und Geschicklichkeit zu entfalten.

So ist die Pädagogik zur höchst gefährlichen Theorie des äußeren Erfolges

gekommen. Unter ihr leiden die Musterstunden, in denen alles 'klappen' soll, auch die dümmsten und faulsten Schüler richtige Antworten geben, darunter leiden die schriftlichen Arbeiten, bei denen es zum Triumph der guten Vorbereitung wird, wenn sie auch der Unbegabteste und Nachlässigste befriedigend löst; es leiden die Versetzungen, bei denen in dem hohen Prozentsatz der Versetzten der gute Erfolg des Lehrers, die Reifeprüfungen, bei denen in der Zahl der Bestehenden und von der mündlichen Prüfung Befreiten der Glanz der Schule erblickt wird.

Diesem Fehler müssen insbesondere die modernen Schularten verfallen, die ihre Existenzberechtigung durch gute Ergebnisse und hohe Frequenz erst nachweisen zu müssen glauben. Aber auch ihrer geschichtlichen Herkunft nach sind diese Schulen besonders in Gefahr, in den Fehler des Hastens nach äußerem Erfolg zu verfallen. Aus seiner geschichtlichen Entwicklung kommt nichts so schnell heraus. Die Realschulen sind ihrer Entstehung nach zunächst höhere Bürgerschulen gewesen, die ohne Rücksicht auf einen gelehrten Beruf oder Universitätsstudium den Bürgersöhnen eine höhere Bildung geben sollten. Die Realschulen können seit ihrer Gleichstellung sich noch nicht recht von den Schlacken ihres früheren Zustandes befreit haben.

In diesem Zusammenhange erklären sich bekannte Tatsachen. Ein Schüler, der auf dem Gymnasium durchaus nicht mitkommt, geht auf eine Realanstalt über, obwohl er vielleicht gerade in Französisch und Mathematik besonders schlecht oder doch ebenso schlecht gewesen ist wie in den alten Sprachen. Und nun wird er von Klasse zu Klasse versetzt. Das ist nicht einmal, das ist hundertmal vorgekommen. Woran liegt es? Ist Mathematik, ist Physik und Chemie so viel leichter als Lateinisch und Griechisch? Das wird niemand behaupten, eher wird man nach den Erfahrungen vom alten Gymnasium das Gegenteil annehmen müssen. Also muß eben die Schule weniger verlangt haben.

Wie häufig sind ferner in größeren Städten mit Schulen der verschiedenen Art die Klagen über das 'schlechtere Schülermaterial' der Realanstalten. Begründet ist dies durch das immer noch nicht geschwundene Vorurteil, das Gymnasium sei die vornehmere Schule. Deshalb besuchen die Kinder der besseren Stände, die durch Vererbung und Erziehung sich mehr für die höhere intellektuelle Bildung eignen, im allgemeinen noch immer die Gymnasien. Und trotzdem sind die Ergebnisse der Versetzungen in den Realschulen vielfach besser als am Gymnasium; man bekommt manchmal den Eindruck, als fielen bei den Reifeprüfungen trotz der größeren Schwierigkeit, die in der größeren Anzahl der Fächer und geringeren Einheitlichkeit ihrer Art liegt, fast niemand durch, als seien die Befreiungen hier überreichlich.

Für die Realanstalten der größeren Städte, die sich durch Anrechnung von Hilfslehrerjahren und dergleichen die besten Lehrer auswählen konnten, soll dieser Umstand zugegeben werden. Aber das allein kann es nicht ausmachen. Die scheinbar günstigen Erfolge liegen in der Methode begründet, die ihr Ziel darin sucht, durch Geschicklichkeit des Lehrers Schüler jeder beliebigen Beschaffenheit in möglichst großer Zahl zu versetzen und zur Reifeprüfung zu bringen.

Diese Methode hat natürlich nicht ohne Rückwirkung auf die alten Gelehrtenschulen bleiben können, in denen inzwischen ebenfalls die neuere Generation von Lehrern tonangebend wird. Damit gerät aber die höhere Schule in Gefahr, auf eine ihrer wichtigsten Kulturaufgaben zu verzichten.

Unsere höhere Schule hat nicht nur die Aufgabe, eine höhere Bildung in möglichst weite Kreise zu bringen, sondern daneben noch eine andere, für die Zukunft unserer Nation außerordentlich wichtige. Aus der großen Zahl derer, die sich zu den höheren Schulen mit den Berechtigungen für Staat und Gesellschaft drängen, soll sie die wirklich Geeigneten auswählen.

Gewiß ist unser Schulwesen nicht demokratisch; auch die Reformschule mit gemeinsamem Unterbau kann das nicht anstreben, solange sie sich nicht auf der allgemeinen Volksschule aufbaut und ihren Unterricht nicht kostenlos gibt; selbst dann würde für viele die Möglichkeit des Lebensunterhalts in einer zwölfjährigen Ausbildungszeit fehlen. Eine solche allgemeine Schule gehört in das Reich der Träume sozialistischer Schwärmer, die in der Wirklichkeit der Verhältnisse unserer Zeit keine Zustimmung finden werden. Aber ganz ausgeschaltet werden darf das soziale Moment doch nicht. Wenn jeder, den äußerer Wohlstand in die Pforten der höheren Schule geführt, durch die Kunst des Unterrichts zu ihrem Endziele gebracht wird, dann räumt man den wirtschaftlich Starken einen zu großen Vorteil ein.

Auf zwei Einwände muß in diesem Zusammenhange gleich eingegangen werden. Immer weitere Kreise verlangen die, wenigstens durch ein Zeugnis nachgewiesene, wissenschaftliche Befähigung, die sonst nur für den einjährig-freiwilligen Heeresdienst und für das Universitätsstudium erforderlich war.<sup>1)</sup> Die Schule, meint man, ist deshalb verpflichtet, immer mehr Abiturienten und Einjährige zu liefern, und wenn sie es mit ihren Anforderungen nicht mehr kann, diese herabzusetzen. Das ist falsch. Zunächst ist noch nicht nachgewiesen, daß bei stärkerer Ausscheidung schon Mangel einträte, im Gegenteil könnte dadurch der an vielen Stellen sich zeigenden Überfüllung abgeholfen werden. Dann aber gibt es viele Berufe, für die eben die von ihnen geforderte Vorbildung keineswegs erforderlich ist. Wenn die Schule ihre Mitwirkung versagt, um immer neue Scharen von Abiturienten zu liefern, die auch die weitgehendsten Bedürfnisse decken, so kann sie damit auch noch zur Erhaltung eines gesunden und zufriedenen Mittelstandes beitragen.

Gerade neuerdings klagt man darüber, daß in unserer materialistischen Zeit sich alles zu den Berufen drängt, die sichere Pension in Aussicht stellen, daß der Mittelstand ausstirbt, weil alles künstlich nach oben drängt und gedrängt wird. Hier kann die höhere Schule durch Abweisen ungeeigneter Elemente eine hohe sozialpolitische Aufgabe erfüllen.

Damit erledigt sich auch der zweite Einwand: Was sollen die Eltern mit dem Jungen anfangen? Auch Kollegen begründen unverantwortliche Urteile bei Versetzungskonferenzen oft damit. Für sie ist diese Begründung sicherlich falsch.

<sup>1)</sup> Vgl. hierzu die erwähnten Ausführungen von Seiler, 1912, XXX 257.

Denn sie haben gar nicht das Recht, nach ihrem persönlichen Wohlwollen Privilegien zu vergeben, zu deren Hütern sie vom Staate eingesetzt sind. Daß die Eltern die Frage stellen, ist begreiflich, auch daß sie uns oft auf das tiefste rührt. Aber sie geht uns zunächst amtlich nichts an. Wir haben unsern Schulen alle Fürsorge zu widmen, solange sie den Anforderungen, die uns die Behörde vorschreibt, gewachsen sind. Können sie nicht mitkommen, so trägt die höhere Schule nicht die Verantwortung für ihr ferneres Dasein.

In Wirklichkeit ist es gar nicht so trostlos. Mit Freuden kann man oft bemerken, wie unbegabte Schüler (d. h. solche, die für die Anforderungen der höheren Schule nicht begabt genug waren!) aufatmen und aufleben, wenn sie erst einmal die für sie so ungeeignete Luft und Kost der höheren Schule mit der gesunden der Volksschule vertauscht haben, wie wohl sie sich in praktischen Berufen fühlen, während ihre Mitschüler oft mit Unwillen, von Eltern gezwungen, von Lehrern und Schule gehalten, noch jahrelang unter dem Joche der höheren Schule seufzen. Ein Mangel an Stellungen für Schüler ohne Reifezeugnis, ohne Einjährigenzeugnis, für Schüler der Volksschule ist noch nicht beobachtet worden. Und auch die Familie muß sich damit abfinden. Denn so gut der Begabte aus einer sozialen Schicht in die nächst höhere aufsteigt, muß auch der Unbegabte in die niedere hinabsteigen können.

Daß auch die Behörde eine strenge Auslese wünscht, darüber lassen jetzt die authentischen Kundgebungen des preußischen Kultusministers im Abgeordneten- und Herrenhause nicht den geringsten Zweifel. Und doch wird auf Grund des theoretischen Irrtums mit vollem Bewußtsein und in ehrlicher Überzeugung fortwährend gefehlt. Drei Beispiele mögen dies näher erläutern.

Ein Oberlehrer erklärt freudestrahlend, eine Arbeit so vorbereitet zu haben, daß sie alle Schüler genügend schreiben müssen (NB. nach dem Extemporaleerlaß, durch den die wenigen schriftlichen Arbeiten, die noch bleiben, nach Reinhardts Ausdruck 'Probearbeiten', einen Maßstab für die Beurteilung geben sollen). Ein Direktor weiß einem Anfänger, der über schlechte Leistungen seiner in den Flegeljahren befindlichen Klasse klagt, keinen anderen Rat zu geben als den, die Arbeiten leichter zu machen und noch mehr vorzubereiten. Ein Schulrat veranlaßt einen Probekandidaten, in ähnlichem Falle nicht wie bisher bei fünf, sondern eben bei mehr Fehlern 'genügend' zu geben, und die Arbeiten um einen Satz kürzer zu machen.

Eine schriftliche Arbeit ist gleichzeitig Übung und Prüfung. Kann man dann grundsätzlich das Ideal einer Aufgabestellung und Vorbereitung erreicht sehen, wenn alle Schüler Genügendes leisten? Kann man bei den zahllosen Gründen, die zum Sinken der Leistungen einer Klasse führen, als wirksames Gegenmittel leichtere Aufgaben und mildere Beurteilung empfehlen? Kann man überhaupt ohne weiteres den Lehrer für gute und schlechte Erfolge verantwortlich machen?

An diesen Beispielen sieht man klar, zu welchen Folgerungen der theoretische Irrtum führt. Die Anforderungen werden nicht mehr durch das in den Lehrplänen als notwendig Geforderte bestimmt, sondern durch den rein zu-

fälligen Standpunkt der Klasse. Damit ist nicht gesagt, daß dieser nicht einen gewissen Einfluß ausüben dürfe. Aber unter ein Mindestmaß hinunterzugehen, verbieten die Lehrpläne; darin haben sie ihren Hauptwert als Norm.

Der Stand der Klasse ist das Zufällige. Ebenso wie hier und da 100 % das Ziel erreichen können, werden anderswo vielleicht 50 und noch mehr dahinter zurückbleiben. Sieht man, daß dies auf die Dauer nicht mehr haltbar ist, daß bei Aufrechterhaltung der Anforderungen die Schulen nicht mehr die nötige Zahl wissenschaftlich gebildeter junger Leute hervorbringen, so müßte die Behörde die Anforderungen herabsetzen, nicht aber dürften die Lehrer Maßregeln treffen, die dahin wirken, daß die tatsächlich vorhandene Schwäche nicht mehr bemerkt wird.

Schon jetzt liegen die Verhältnisse so, daß sich eine Herabsetzung der Anforderungen kaum wird vermeiden lassen. Der Anfangsunterricht in den alten Sprachen, dem jetzt nicht mehr durch das sonst geforderte 'Hinauswerfen des Ballastes' geholfen werden kann, wird sich nach Einführung der Kurzstunde nicht mehr in den dafür zur Verfügung stehenden Jahrgängen erledigen lassen, selbst wenn man noch weniger Wörter nimmt und die Ausnahmen von der regelmäßigen Formenlehre noch mehr beschränkt. Es fehlt ihm das, was für Anfangsunterricht das Wichtigste ist, die Übung. Dazu braucht man Zeit. Die Übungssätze haben diesen Übelstand noch verschärft, indem sie von der ohnedies knappen Zeit noch weitere kostbare Minuten verbrauchen. Die große Schwierigkeit der richtigen Erkenntnis liegt, wie anfangs gesagt, darin, daß die Theorie nicht an sich falsch ist, sondern durch die verführerisch naheliegende Übertreibung bei ihrer Anwendung erst wird. Selbstverständlich ist es ein guter Erfolg, wenn eine richtig gestellte und richtig vorbereitete Aufgabe von allen Schülern der Klasse gelöst wird; aber wie selten ist das möglich! Selbstverständlich wäre es wünschenswert, daß alle Schüler das Klassenziel erreichten, wenn sie dazu veranlagt sind; doch wie selten werden sie das sein! Wenn nun doch so oft die glänzenden Erfolge da sind, wer will entscheiden, ob es wirkliche oder Scheinerfolge sind?

Noch größer wird die Gefahr des Irrtums über die wirklichen Leistungen, da zu den erwähnten Fehlerquellen der Theorie noch solche der Praxis hinzukommen. Sie hängen mit der Schwäche der menschlichen Natur und der Unvollkommenheit menschlicher Einrichtungen so eng zusammen, daß sie zu allen Zeiten vorhanden waren und sich nicht werden ausrotten lassen. Trotzdem wird es nicht schädlich sein, in einer Zeit der Krisis auch an sie zu erinnern.

Hier muß leider gleich zwischen städtischen und staatlichen Schulen geschieden werden. Daß diese Scheidung unser höheres Schulwesen nach vielen Richtungen hin ungünstig beeinflusst, ist längst bekannt, und es soll nicht einmal behauptet werden, daß der in diesen Zusammenhang gehörige Nachteil der städtischen Schulen der schlimmste sei. 4)

In einer Unterhaltung über einen staatlichen Gymnasialdirektor, der durch energisches Eingreifen seine Schule auf anerkannte Höhe gebracht hat, wobei aber die Schülerzahl beträchtlich gesunken war, erklärte ein städtischer Direktor

in voller Anerkennung der Leistung seines Kollegen, ein städtischer Direktor könne so etwas unmöglich tun. Seine Schule sei auch eine städtische Unternehmung, und der Direktor als städtischer Beamter trage die Verantwortung dafür, daß die ohnedies hohen Kosten durch große Frequenz wenigstens etwas verringert würden. Stadtverordnete haben oft die Ansicht, daß Bürger, wenn sie ihre Söhne der Schule anvertraut haben und ihr Schulgeld zahlen, verlangen können, sie 'im allgemeinen wenigstens' von Klasse zu Klasse gefördert und zur Reifeprüfung gebracht zu sehen. Ob es für einen staatlichen Direktor gerade günstig ist, seine Schule unter Erniedrigung der Frequenz wissenschaftlich höher zu bringen, kann ich nicht beurteilen; daß aber auch hier wegen des Etats eine große Schülerzahl wünschenswert sei, ist von Direktoren schon ausgesprochen worden.

Für den Lehrer, wird man einwenden, kann dieser Grund ja nicht in Betracht kommen, und tatsächlich hat man noch nie von den Lehrern eine möglichst große Klasse verlangt. Wie aber, wenn der leise Druck, den der Direktor empfindet, ebenso leise oder vielleicht gar etwas stärker nach unten weitergegeben wird, wenn man etwa den Unterricht in oberen Klassen oder irgendwelche sonstigen Lieblingswünsche bei der Unterrichtsverteilung von den äußerlich günstigen Ergebnissen abhängig macht? Oft trifft der Wunsch des Direktors ohne weiteres mit dem des Lehrers zusammen. Als tüchtiger Pädagog wird er ja ohnedies seine Stärke darin suchen, durch guten Unterricht möglichst viele Schüler zu fördern und zum Ziele zu führen. Wie verzeihlich ist es da, wenn die Klasse sich nicht zu guten Ergebnissen eignet, daß der Lehrer sich darüber täuscht, daß er die Ergebnisse, die ihm wegen der schlechten Schüler, die er zufällig hat, trotz seiner Tüchtigkeit nun einmal nicht beschieden sind, doch zu sehen glaubt und sie gern auch anderen zeigen möchte. Das kann wohl schon einen charakterstarken und tüchtigen Mann veranlassen, einmal auf höheren und eigenen Wunsch ein Auge zuzudrücken. Vielmehr aber wird am dünnen Holze geschehen, was am grünen nicht ausbleibt. Für manchen, dem die Erfüllung des Berufes nicht ganz die Hauptsache war, der auf Behaglichkeit des Daseins nicht ganz verzichten oder bestimmte, an sich berechtignte persönliche Ziele erreichen möchte, verschiebt sich allmählich der Standpunkt; die Ideale verblassen, schließlich werden sie aufgegeben — im Grunde doch, ohne daß es ihm bewußt wird, um materieller Vorteile willen.

Wer aber gar das vom Minister in Aussicht gestellte 'Nachgehn', wenn ein starker Prozentsatz sitzen bleibt, aus irgendeinem Grunde zu fürchten hat, der vermeidet es lieber, dazu Anlaß zu geben, selbst auf die Gefahr hin, um das Lob zu kommen, das für Strenge bei triftigen Gründen verheißen ist. Bei zu großer Milde ist kein Nachgehn in Aussicht gestellt.

Daß es unter der großen Zahl der Oberlehrer auch einige gibt, die überhaupt nicht das nötige Urteil über ihre Schüler haben, um Spreu von Weizen zu unterscheiden, dies vielleicht selbst wissen oder ahnen und in richtiger Erkenntnis ihrer Lage eben alles mitnehmen, wird man auch zugeben.

Hinzu kommt dann die große Zahl derer, die gerne möchten, aber nicht

können. Die Milde und Rücksicht auf den jugendlichen Charakter des Schülers, auf die armen Eltern, die doch unverdient leiden unter den verschuldet oder unverschuldet schlechten Leistungen ihrer Söhne, ist ebenfalls eine sehr verständliche Eigenschaft oft auch der besten Lehrer, trägt aber auch nicht dazu bei, die höhere Schule von ungeeigneten Elementen zu säubern.

Zugeben wird man nun vielleicht auch das Bestreben des Lehrers, aus einem der vielen Gründe schlechte Leistungen in günstigem Lichte anzusehen, doch wird man meinen, verwirklicht werden könne es nur selten, weil die meisten doch ihre Urteilsfähigkeit und ihr Pflichtbewußtsein daran hindern müssen, mangelhafte Leistungen für genügend zu erklären.

Auch mir liegt es fern, einen solch schweren Vorwurf, wie er in der gegenteiligen Annahme läge, auch nur gegen einen geringen Teil der Oberlehrer erheben zu wollen. Trotzdem bin ich der Ansicht, daß weit häufiger, als man meint, mangelhafte Leistungen für genügend erklärt werden und zwar auch von guten und gewissenhaften Lehrern.

Daran ist ein Verfahren schuld, das wieder von einer durchaus treffenden Beobachtung ausgeht, durch seine Ausdehnung und Verallgemeinerung aber zu einer schweren Gefahr für Beurteilung und Zeugnis und somit für unsere Schule überhaupt zu werden droht. Ich möchte es als das 3<sup>-</sup> und Ausgleichsverfahren bezeichnen.

Das erstere hat seine Stelle vor allem in der Beurteilung der Einzel- und Vierteljahrsleistungen in dem einzelnen Fache. Gerade sorgfältig abwägende Lehrer haben die durchaus selbstverständliche Beobachtung gemacht, daß zwischen genügender und mangelhafter Leistung ein allmählicher Übergang stattfindet, daß es Leistungen gibt, die man nicht mehr genügend, aber auch noch nicht mangelhaft nennen kann; man bezeichnet sie mit 3<sup>-</sup> (oder 3=!).

Daß dies in einzelnen Fällen richtig sein kann, ist klar; aber nun betrachte man einmal die Statistiken über schriftliche Arbeiten und die Zeugnislisten (vielleicht auch das eigene Notizbuch!). Da will es mir scheinen, als sei diese Note ein bequemer Ausweg, eine Zuflucht für Unentschiedenheit und Schwäche geworden. Sie erscheint so oft, während sie sich auf Ausnahmen beschränken sollte, daß mit ihr der Durchschnitt der Klassenleistung bezeichnet wird. Das Minus ist überflüssig, wenn es nur andeuten soll, daß eine 'genügende' Schülerleistung natürlich noch recht unvollkommen sein kann, höchst gefährlich, wenn es nur eine verkappte 4 bedeutet.

Das andere Verfahren hat einmal seine Stelle da, wo es gilt, über die Versetzungsmöglichkeit zu entscheiden. Auch das ist selbstverständlich sehr wohl denkbar, daß ein Schüler trotz mangelhaften Leistungen in einem oder dem anderen Fache bei guten in anderen in der nächsten Klasse mitkommen kann. Aber auch hier liegt die Gefahr der Verallgemeinerung nahe, die Gefahr jedes beliebige 'mangelhaft' durch jedes beliebige 'gut' als ausgeglichen zu betrachten, selbst wenn nun noch verschiedene 3<sup>-</sup> daneben stehn. So verliert man die wichtigste Voraussetzung für die Möglichkeit der Versetzung aus dem Auge, daß der Schüler in der nächsten Klasse mitkommen kann. Dann aber hat das

Ausgleichsverfahren auch innerhalb der einzelnen Fächer seine Stätte. Hier kommt es zum Ausdruck in der gebrochenen Note; es wird schriftlich und mündlich, Lektüre und Grammatik, Arithmetik und Planimetrie, Haus- und Klassenaufsatz usw. unterschieden. Da erfahrungsgemäß eins von beiden immer besser ist, so kommt in Verbindung mit dem ersten Verfahren als Ergebnis wieder heraus '3—'. Beide Verfahren zusammen haben einen derartigen Umfang angenommen, daß sie den Tatbestand nicht mehr erkennen lassen, eine wirkliche Beurteilung des Schülers unmöglich machen und immer Gelegenheit geben, sich nach der guten Seite zu entscheiden, wenn der Wunsch dazu vorhanden ist.

Dadurch gelangen so viele unfähige Schüler in die mittleren und selbst in die oberen Klassen, daß schließlich alle Lehrer, sie mögen wollen oder nicht, ja zuletzt die ganze Einrichtung der Schule auf sie Rücksicht nehmen muß. Sie sind in so großer Zahl vorhanden, daß die Versetzungen mit ihnen rechnen müssen, ihretwegen Bestimmungen gegeben oder angewandt werden, daß die Reifeprüfung auf sie gestimmt oder, wenn es gar nicht mehr geht, abgeschafft werden soll.

Dies unerfreuliche Gemisch von pedantischer Genauigkeit und Schwäche, mag man sie nun Gutmütigkeit oder Mangel an Verantwortungsfreudigkeit nennen, und von Kritiklosigkeit ist schuld an dem beständigen Mitführen ungeeigneter Schüler.

Im einzelnen ist zunächst die Frage der Unterscheidung von mündlich und schriftlich zu betrachten. Es hat sich allmählich die Legende herausgebildet, als gäbe es zwei völlig getrennte Leistungen des Schülers, eine schriftliche und eine mündliche, als wüßte ein Mensch in dem Augenblicke, wo er schreibt, nichts oder nur sehr wenig, wenn er über dasselbe mündlich Auskunft geben sollte, beherrsche er es genügend oder gar gut. Wo die alte Zeit den Fehler gemacht hat, ist auch hier ohne weiteres klar. Gewiß ist es falsch, aus dem Durchschnitt der Extemporalien die Gesamtleistung zu errechnen. Eine gewisse Ängstlichkeit wegen der gefürchteten Entscheidung, fehlende Stimmung an einem oder gerade mehreren Extemporaletagen können zu einem ganz verkehrten Ergebnisse führen. Trotzdem aber sollte man doch jedem raten, seinen Maßstab nach wie vor aus dem Extemporale zu entnehmen und dann durch eingehende Prüfung der mündlichen Leistung des Schülers festzustellen, ob das Extemporale das Richtige getroffen hat. Man wird vielleicht bei eingehender mündlicher Prüfung zu seiner Überraschung gewahr werden, daß der Schüler noch schlechter ist.

Nehmen wir an, ein Schüler setzt aus Unkenntnis oder Zerfahrenheit oder Leichtsinn (NB. eins wie das andere als dauernde Eigenschaft macht ihm das Fortkommen in der nächsten Klasse unmöglich) einen Indikativ, da wo im Lateinischen der Konjunktiv stehn müßte. Er bekommt dafür einen Fehler gerechnet und kann in der Arbeit 'gut' haben. Im Mündlichen wird ihm der Fehler von einem geschickt prüfenden Lehrer nicht einfach verbessert, sondern er muß zunächst finden, warum der Konjunktiv stehn muß, und verrät dabei Unkenntnis oder Unsicherheit in der betreffenden Regel (2. Fehler), durch einen syntaktisch falschen Konjunktiv verrät er die Unkenntnis der *consecutio* (3. Fehler),

bildet den Konjunktiv, wozu ihm sein Fehler im Schriftlichen zufällig keine Gelegenheit gab, falsch (4. Fehler). Man überzeuge sich einmal durch dies natürlich sehr zeitraubende Verfahren bei Schülern, die schlechte Extemporalien schreiben, an einem der vielen freien Nachmittage davon, und man wird finden, daß dies keineswegs ein erfundener seltener Fall ist. Ich habe sehr häufig bei Sextanern bis zu 7 Fehlern feststellen können, da, wo im Extemporale nur ein unschuldiges rotes Zeichen stand. Daß ähnliches bei Vergleich zwischen mündlich und schriftlich in Mathematik vorkommt, ist selbstverständlich; dem Deutschen muß eine besondere Betrachtung gewidmet werden.

Dem widerspricht aber die häufig ausgesprochene Erfahrung, daß die mündlichen Leistungen durchweg besser sind als die schriftlichen. Diese Erfahrung beruht eben auf einer falschen Ansicht über das, was unter mündlicher Leistung zu verstehen ist. Ich will versuchen, eine Anzahl der zugrunde liegenden Irrtümer nachzuweisen. Daß Gutmütigkeit die Mutter der Note 'mündlich besser' ist, habe ich in einer Unzahl von Fällen feststellen können. Aus welchen Tatsachen aber oft der Eindruck der mündlich bessern Leistung gewonnen wird, muß weiter untersucht werden. Ein Lehrer des Französischen gibt einem zweijährigen Quartaner, dessen Arbeiten nach Wiederholung des Lehrganges wieder durchaus ungenügend waren, weil er trotz ausgedehntem Privatunterricht vom Bau der Sprache und von den einfachsten Formen wie *avoir* und *être* keine Ahnung hatte, 'genügend; schriftlich geringer' ('mangelhaft' konnte er nicht schreiben, weil die schriftlichen Arbeiten 5 waren)! Er begründet sein Urteil damit, der Schüler habe eine große Anzahl von Vokabeln, für den Tag nicht aufgegeben, 'wie aus der Pistole geschossen, gekonnt'. In diesem Falle ist ein Zweig der Sprachkenntnis, gewiß ein wichtiger, die Wortkenntnis, mit 'mündlich' verwechselt worden.

Oder die Note im Mündlichen ist eigentlich eine solche im Fleiße. Bei gänzlich ungenügenden Leistungen, in Lektüre sowohl wie in Grammatik, wenigstens wenn es sich um Anwendung handelte, erhält ein Schüler schließlich auf seine mündlichen Leistungen im Griechischen '3-'. Sie bestehn darin, daß er das Präsens von *τιθημι*, für den betreffenden Tag aufgegeben, 'glatt hergesagt' und anderes mehr. Hier sollte es heißen: 'Griechisch ungenügend, Fleiß gut' (oder 'Privatunterricht gut'), nicht aber 'mündlich besser'.

Auch die Praxis der Reifeprüfungen kann einen Anhalt dafür bieten, was häufig fälschlich unter 'mündlich' verstanden wird. Nehmen wir als Prüfenden den nicht seltenen Typus eines Gedächtnismathematikers. Der Schüler hat durch seine Arbeit gezeigt, daß es ihm an Sicherheit der Kenntnisse und Gewandtheit in ihrer Anwendung fehlt. Auf welche Weise wird dies nun in der mündlichen Prüfung ausgeglichen? 'Nennen Sie einen Satz über Verhältnisse am Kreis.' Er wird heruntergeschnurrt, prompt erfolgt der Beweis, vielleicht schon mit gelegentlichem freundlichen: 'Sie haben sich hier verschrieben.' 'Sehen Sie sich diese Zeile noch einmal an' (Ach so!).  $\sin \alpha + \beta$ ,  $\sin \alpha - \beta$ ,  $\cos \alpha + \beta$  wird richtig 'aufgesagt', eine Formel davon unter Heranziehung anderer Formeln abgeleitet. Das  $n$ te Glied einer geometrischen Reihe: wieder Formel und Ab-

leitung. Wenn ein Philologe das gleiche tun wollte, würde er etwa einen Prüfling, der eine schlechte lateinische Arbeit geschrieben und auch nicht aus der fremden Sprache in die deutsche übersetzen kann, die Regel über die *consecutio* hersagen lassen, dann *utor, fruor, fungor*, vielfach mit Stammformen und deutscher Bedeutung, schließlich das alte Lied: Viele Wörter sind auf *-is* usw. In dem Falle würde man es merken, daß es sich nicht um 'mündlich besser' handelt, sondern darum, daß jemand, der kein Verständnis für ein Fach hat, trotzdem manches von dem dazu nötigen Rüstzeuge gedächtnismäßig auswendig lernen und eine Zeitlang beherrschen kann. Soll ich das auch für andere Fächer ausführen? Man denke an das Herunterleiern synonyme Ausdrücke in den modernen Fremdsprachen, an das gedächtnismäßige Wiedergeben der Antworten aus dem 'kleinen Kron' und ähnliches.

Jetzt werden aber die meisten Fachgenossen an ihre Brust schlagen und sagen: So machen wir es nicht, bei uns ist 'mündlich' doch etwas ganz anderes. Gemach, ich bin noch nicht fertig. Jetzt kommt der Schüler, der im Mündlichen immer bei der Hand ist, der sich beständig meldet, durch gute Zwischenbemerkungen sein Verständnis zeigt, immer geschickt verbessert, was andere gefehlt haben. Man wird mir zunächst zugeben, daß dies sekundäre Leistungen sind, daß erst auf Anregung hin etwas hinzugefügt oder geändert wird. Doch möchte ich darauf nicht einmal den größten Wert legen. Aber es sind auch freiwillige Leistungen, und die erfolgen doch nur da, wo es geht. Insofern haben sie für die Beurteilung keinen andern Wert als die vielen richtigen Stellen, die sich in einer ungenügenden Arbeit finden, das Gesamturteil aber muß sich auch nach dem richten, was noch fehlt, nur danach kann die Möglichkeit des Fortkommens in der nächsten Klasse beurteilt werden.

Da denke man nun einmal an die rauhe Wirklichkeit. Wie viele Schüler sitzen in unseren unteren und mittleren Klassen, wie wenig Zeit steht uns bei den Kurzstunden zur Verfügung, um neben Abhören des Aufgegebenen und Darbietung des Neuen, das beides nur beschränkte Gelegenheit dazu gibt, mit Sicherheit aus mündlichen Leistungen festzustellen, wer nun wirklich reif ist.

Wie machte es denn der Lehrer, und wahrlich nicht der schlechte, in der guten alten unpädagogischen Zeit in Fächern, in denen es kein Extemporale gab? Er ließ eben eins schreiben (z. B. in Geschichte), auch wenn es verboten war, weil er selbst da nicht verantworten konnte, auf Grund der mündlichen Leistung, die doch ebenso wie die schriftlichen von günstigen und ungünstigen Zufällen abhängen, sein abschließendes Urteil zu fällen.

Im letzten Falle würde also statt 'schriftlich 4, mündlich 3' das Urteil oft lauten müssen: '4; doch weiß er manchmal auch etwas'. Und ich glaube, das kann man getrost weglassen, er merkt es, so gut wie er bei der schriftlichen Arbeit am Fehlen der roten Zeichen sieht, wo er etwas gewußt hat. In einem andern, namentlich wieder bei Mathematik vorkommenden Falle heißt 'schriftlich 4; mündlich 3': der Schüler kann es erst, wenn ihm mehr oder weniger dabei geholfen wird; also auch hier wieder kein grundsätzlicher Unterschied zwischen schriftlich und mündlich, wie man ihn künstlich schaffen will.

Ähnlich steht es mit dem Unterschiede, der zwischen Lektüre und Grammatik gemacht wird, wenn auch hier zugestanden werden soll, daß er vielleicht häufiger den Tatsachen entspricht; natürlich wird aber der, welcher besser aus der fremden Sprache in die eigene übersetzt, dies auch schriftlich können müssen. Oft aber ist auch der Zusatz: 'Lektüre besser' eine Selbsttäuschung des Lehrers. In welcher Weise sie vor sich geht, kann das in der Reifeprüfung oft beobachtete Verfahren zeigen. Es wird Homer übersetzt; der Vorschrift gemäß Stellen, die im letzten Semester nicht dagewesen sind. Ob sie wiederholt werden durften, darüber sagt die Vorschrift nichts, auch nichts darüber, ob der Lehrer bei seiner Wiederholung eine bestimmte Auswahl treffen darf. Jedenfalls kann der Schüler die Stellen, die er selbst für geeignet hält — und darin hat er recht scharfe Augen —, für sich wiederholen. Das so kurz vorher Erlernte gibt er — mit Nachhilfe — wieder, dann sagt er die vielleicht kurz vorher diktirte Inhaltsangabe der einzelnen Bücher, eine Disposition der Dichtung her, gibt die verschiedenen Ausdrücke für Schild und Schwert, kann die Stelle auswendig, an der ein Arzt, den Vergleich, bei dem ein Löwe vorkommt, und ähnliches. So ist es in der Horazprüfung; auch hier erhält er 'Lektüre gut', während er vielleicht die vorgelegte Cicerostelle ebensowenig übersetzen könnte wie die leichtere Liviusstelle, weil er eben Schriftsteller lesen, und das ist doch Lektüre, nicht gelernt hat, wie ja auch seine mangelhaften Übersetzungen aus dem Griechischen ins Deutsche zeigen.

Hier ist es ähnlich wie beim Mündlichen: nicht Lektüre ist besser oder gut, sondern einen ganz kleinen Zweig, bei dem es sehr auf Fleiß und Gedächtnis ankommt, beherrscht der Schüler, der sonst die Sprache nicht kann. Will man diesem Zweige große Bedeutung beilegen, dann tue man es, nenne aber das Kind nicht mit falschem Namen.

Besonders muß an dieser Stelle noch des Deutschen gedacht werden. Der moderne Pädagog beginnt auch hier viel mit 'mündlich besser' zu arbeiten. Hier halte ich es für gänzlich verfehlt, weil es eine mündliche Reifeprüfung gar nicht gibt, sondern die einzige Zielleistung der Prüfungsaufsatz ist.

Soll also die Versetzung nur erfolgen, wenn der Schüler befähigt ist, im nächsten Jahre mitzukommen, die in die Oberprima nur dann, wenn er voraussichtlich die Reifeprüfung wird bestehen können, so kann der Maßstab für diese Reife, die eben nur durch eine schriftliche Leistung dargelegt wird, auch nur die schriftliche Arbeit sein; dem Mündlichen ist hier für die Beurteilung eine ganz untergeordnete Bedeutung beizumessen. Aber worin bestehen denn nun die mündlichen Leistungen? 'Rechtschreibung mündlich besser' habe ich bisher noch in keinem Zeugnisse gefunden, doch sehe ich mit Fassung dem ersten Falle entgegen. Das Auswendiglernen und geschmackvolle Vortragen von Gedichten wird häufig als mündliche Leistung angesehen. Davor muß schon deshalb gewarnt werden, weil es nun einmal unpoetische Menschen gibt, die doch dem entsprechend auf Grund schlechter mündlicher Leistungen zurückbleiben müßten. Das wird man bei dem Endziel, dem Abiturientenaufsatz, ebensowenig verantworten, wie man etwa einen Obersekundaner zurückhielte, weil er nicht

genug Mittelhochdeutsch gelernt. Im übrigen handelt es sich, wenn die mündlichen Leistungen vielfach besser sind, um eine der vorher erwähnten Selbsttäuschungen des Lehrers.

Jeder, der schreiben und reden kann, wird wohl ohne weiteres zugeben, daß freies Reden, und nur dadurch könnte die schlechte Leistung im Aufsätze kompensiert werden, weit schwerer ist als überlegtes Niederschreiben.

Aber beim Deutschen gibt es noch einen andern Ausweg, um schlechte Klassenleistungen auszugleichen. Verschiedene Eltern meiner sehr schlechten Quintaner haben mich vor den Herbstferien schonend darauf vorbereitet, daß ihr Junge demnächst im Deutschen sicher besser würde, wenn erst Aufsätze geschrieben würden, das könnte er. Aus dem 'Mündlichen' hatte ich bis dahin von dieser Fähigkeit noch nichts bemerkt, so daß ich den starken Verdacht habe, die Hoffnung wird auf den Hausaufsatz gesetzt. Hier hat ja auch der schwächere Schüler Zeit und Ruhe, einmal zu zeigen, was er kann, wenn er sich Mühe gibt. Gewiß, das hat er, aber der Vater und die Mutter haben auch Zeit und Ruhe, auch ältere Geschwister, Onkel und Tanten, oder vielleicht ein Freund der Familie, der etwas von der Sache versteht; für obere Klassen gibt es auch Aufsatzbücher in großer Zahl, auch die Schulausgaben, die von Oberlehrern mit so großem pädagogischen Geschick herausgegeben, eingeleitet, disponiert, mit Bemerkungen usw. versehen werden, enthalten viel Brauchbares. Schließlich gibt es ja in Leipzig auch eine Aufsatzfabrik.

Daß es Mittel gibt, durch geeignete Themastellung fremde Hilfe zu erschweren, weiß ich, suche sie auch fortwährend anzuwenden, ebenso weiß ich (auch aus eigener Erfahrung), daß es Schüler gibt, die ihre Ehre darein setzen, ihre Hausaufsätze ganz selbständig anzufertigen. Daß aber ein Schüler, der infolge schlechter Leistungen in anderen Fächern 'im Druck' ist und weiß, er kann durch seinen Hausaufsatz bei seinem milden Lehrer kompensieren, daß der seinen Aufsatz selbständig anfertigt, wenn er, wie aus seinen Klassenarbeiten auch ihm klar geworden, kein Geschick dazu hat, das glaube ich nicht.

Daß es Fälle geben kann, in denen die wirklichen mündlichen Leistungen von den schriftlichen abweichen, braucht hier nicht ausdrücklich erörtert zu werden. Meine Betrachtung bezweckte nur, die großen Gefahren hervorzuheben, die durch Selbsttäuschung einem jeden drohen, der da meint, es müsse immer oder meist eine solche Abweichung vorhanden sein.

Eine ähnliche Gefahr liegt vor, wenn es gilt, nicht genügende Leistungen in einem Fache durch bessere in einem andern als 'ausgeglichen' zu betrachten. Auch hier scheint der Wunsch oft der Vater des Gedankens zu sein. Es liegt mir fern, die Möglichkeit zu bestreiten, daß ein Schüler für ein Fach erheblich begabter sein könnte als für ein anderes. Nach vielen Erfahrungen aber geht die Scheidung der Begabung nach verschiedener Richtung doch nur selten so weit, daß nicht genügende Leistungen in einem Fache wirklich guten in einem anderen entsprechen. Schüler, die wirklich für Fremdsprachen begabt sind, können in der Regel auch in der Mathematik, im deutschen Aufsatz und in den Realien Genügendes leisten und umgekehrt. Eine dauernde gänzliche

Abweichung, selbstverständlich trotz angestrengtem Fleiße, ist höchst selten und wurde schon früher, als von Kompensationen nicht in dem Umfange die Rede war, meist erkannt und gern berücksichtigt. Die in den oberen Klassen tatsächlich vorkommenden Abweichungen der Ergebnisse, z. B. in den Sprachen und der Mathematik, beruhen oft gar nicht auf der verschiedenen Begabung der Schüler, sondern auf der der Lehrer. Stellt z. B. der Lehrer der alten Sprachen die Anforderungen mehr an den Verstand, der der Mathematik mehr an das Gedächtnis, so beruht der Unterschied eben darin. Die Kompensation beruht in mittleren Klassen meist überhaupt nicht auf der verschiedenen Begabung für verschiedene Fächer und dürfte dann eben nicht eintreten. Natürlich ist der zweimal sitzengebliebene Obertertianer imstande, Aufsätzchen, die man von seinen zwei Jahre jüngeren Mitschülern fordert, eher gut zu schreiben. Mit solchem 'gut' aber sollte man nicht eine 4 in Mathematik oder Griechisch 'ausgleichen'. Denn mitkommen kann er in Mathematik oder Griechisch im nächsten Jahre doch deshalb nicht. Wie oft aber gelangen Schüler auf diese Weise in die höheren Klassen, in denen man dann einen mehrfach gesiebtten Bestand zu haben meint.

Hat man den Kern der Frage erfaßt und ist sich darüber klar geworden, daß es die Aufgabe der höheren Schule ist, auch nach der neuerdings vom Minister ausgesprochenen Ansicht der Unterrichtsverwaltung, eine strenge Auslese zu treffen, so müßte es eigentlich leicht sein, im einzelnen Falle die richtige Stellung einzunehmen. Wenn trotzdem hier auf eine Anzahl Einzelfragen eingegangen wird, geschieht dies, weil vielfach die Theorie, oft die Praxis, trotz alledem dem Grundsatz zu widersprechen scheint.

Daß die Anforderungen von unten nach oben nicht nur absolut zunehmen, sondern auch die Energie wächst, mit der man ihre Erfüllung zu fordern hat, räumt der Reifeprüfung die höchste Stelle unter den Einrichtungen der Schule ein, der Aufnahmeprüfung nach Sexta die niedrigste. Damit ist nicht gesagt, das Maß der Anforderungen könne hier auf 0 sinken. Die höhere Schule soll sich von der Vorschule, die doch nur eine besondere Form der Unterstufe der Volksschule darstellt, grundsätzlich so unterscheiden, daß Zeugnisse, von Vor- oder Volksschule ausgestellt, keineswegs über die Aufnahme entscheiden können. Die Erfahrung zeigt, daß nicht nur die Ergebnisse der Aufnahmeprüfung, sondern auch die ersten Zeugnisse auf der höheren Schule oft erheblich von denen der Vorschulen abweichen. Eine mit der höheren verbundene Vorschule gewährleistet wenigstens die Einheitlichkeit des Verfahrens bei Ausstellung der Zeugnisse, ist aber wohl auch nicht das Ideal. Gibt sie doch ihren Schülern einen wesentlichen äußeren Vorteil vor denen, die von auswärts hinzukommen wollen, was wegen der Höhe ihres Schulgeldes zur sozialen Ungerechtigkeit werden kann. Mit der bloßen Forderung einer Prüfung ist die Angelegenheit auch nicht erledigt; denn man meint, diese in Rücksicht auf die Jugend der Prüflinge möglichst leicht gestalten zu müssen, über möglichst viele Fehler hinwegsehen zu dürfen. Da möchte ich mir zunächst eine Frage gestatten. Sind die meist in Freiheit erzogenen Kinder unserer Zeit eigentlich noch so ängstlich? Oft habe

ich beobachten können, daß ihr Benehmen in den ihnen doch ganz neuen Räumen der höheren Schule keineswegs auf Ehrfurcht und Scheu schließen läßt. Wirklich anormal ängstliche Gemüter sind übrigens bei Prüfungen zu allen Zeiten noch erkannt worden, und man hat ihnen durch Nachprüfungen Bedingungen geschaffen, die ihrer Eigenart entsprachen. Wieviel zu verlangen wäre, läßt sich natürlich nicht so einfach allgemein feststellen. Hier soll ja die Frage nur grundsätzlich erörtert werden. Vielleicht wäre es gut, einmal Statistiken darüber zu führen, in welchem Verhältnis die Leistungen in Sexta zu denen in der Prüfung stehen. Man würde wohl dadurch veranlaßt werden, schon bei geringerer Fehlerzahl im Diktat die Aufnahme zu versagen, als dies bis jetzt geschieht. Daß hier und da ein mild Aufgenommener Gutes, ein trotz Strenge Aufgenommener Schlechtes leistet, kann an der Sache nichts ändern. Da muß eben der einzelne um der Gesamtheit willen unter Umständen auch leiden. Ein Interesse der Gesamtheit aber liegt vor: die unreif aufgenommenen Schüler drücken sofort das Niveau der Klasse herab und beanspruchen für sich Kraft und Zeit des Lehrers, die den besseren verloren gehn. Für solche Fälle würde ich eine probeweise Aufnahme vorschlagen; doch sind nach meinen Erfahrungen in solchen Dingen die Menschen im allgemeinen und die Lehrer im besonderen zu schwach: der gestattete Versuch würde eben immer gemacht werden, und nie würde es der entscheidende Lehrer übers Herz bringen, den armen Sextaner, der  $\frac{1}{4}$  Jahr lang stolz die bunte Mütze getragen, wieder auszuschließen. So müssen wir schon am Eingang in die Pforten der höheren Schule das Gespenst der Aufnahmeprüfung mit seinem zweischneidigen Schwerte stehn lassen.

Die Versetzung aus den niederen in die höheren Klassen soll nach des Ministers eigenen Worten keineswegs leicht gemacht werden. 'Ein Erlaß, nach dem mindestens 75 % der Schüler versetzt werden müßten, besteht selbstverständlich nicht<sup>1)</sup>, es wäre auch ein Unsinn, wenn man einen solchen Erlaß geben wollte.' 'Das Maßgebende für die Urteile bei der Versetzung ist die Entscheidung darüber, ob der Schüler dem Pensum der höheren Klasse folgen kann.' Diese Worte des Herrn Ministers entsprechen durchaus dem, was sich aus Anwendung der hier betonten Grundsätze ergibt, und sind so klar ausgesprochen, daß sie Mißverständnis und Zweifel unbedingt ausschließen. Es ist danach zu hoffen, daß die Versetzungen in Zukunft wieder strenger ausfallen werden.

Trotzdem mögen einige Beobachtungen aus der bisherigen Praxis hier ihre Stelle finden, da sie Grundfragen berühren. Es ist mir von jeher aufgefallen, daß ein zweites Sitzenbleiben und damit Ausscheiden von Schülern verhältnismäßig selten vorkommt. Es scheint mir daher zu kommen, daß man die Frage des Fortkommens im nächsten Jahre nicht in den Vordergrund gestellt hat. Sonst hätte man zur Begründung von Milde nie sagen können: 'Er ist ja zweijährig', sondern eher größere Strenge begründen können mit: 'Er ist auch noch

<sup>1)</sup> Wie der Irrtum entstehen konnte, zeigt Schwarz a. a. O., oben S. 59 f.

zweijährig!' Wer nach zweijährigem Besuche der Sexta im Lateinischen noch nicht 'genügend' (also auch 'mündlich genügend, schriftlich mangelhaft') ist, müßte ausscheiden, selbst wenn er, nehmen wir einen ganz außerordentlichen Fall an, in sämtlichen anderen Fächern gut wäre. Daß er im Rechnen und Deutschen usw. jetzt nach zwei Jahren Gutes leistet, gibt ihm keineswegs die Fähigkeit, in der nächsten Klasse mitzukommen, wenn er das lateinische Pensum, und zwar nachdem er es bereits wiederholt, immer noch nicht begriffen hat. Was hier für die unteren Klassen, wo ein Fach so im Mittelpunkt steht, ohne weiteres gilt, muß teilweise auch für die mittleren gefordert werden. Es gibt nichts Schlimmeres als mechanisches Kompensieren. Wohl kann ein schlechter Lateiner daraufhin nach Obertertia kommen, daß er im Griechischen gut ist, wohl können schlechte Leistungen im Französischen vorübergehend durch gute mathematische als ausgeglichen betrachtet werden. Man kann dann annehmen, daß bei guten Leistungen in dem einen Fache für dies im nächsten Jahre weniger zu tun ist und ersparte Zeit und Kraft auf das schwache mehr verwendet werden kann. Unmöglich aber kann man allgemein sagen: gute Leistungen in einem heben schlechte in einem anderen Fache auf. Daß ein Schüler, wie schon erwähnt, wenn er mehrere untere Klassen bereits wiederholt, die Aufsätzchen, die seinen zwei Jahre jüngeren Mitschülern in Tertia zugemutet werden, leidlich anfertigt, daß er bei größerer Erfahrung und Routine sich geschickter für Religion, Geschichte, Erdkunde, Naturkunde vorbereitet und auch hier in dem einen oder dem anderen 'gut' erhält, kann ihm niemals die fehlende Fähigkeit für Sprachen und Mathematik ersetzen. Solche Fragen sollten wir vor allem bei den Kompensationen erwägen, die ja nur gestattet, nirgends gefordert sind.

Ob ein Fach nur vorübergehend vernachlässigt ist oder dem Schüler dauernd die Fähigkeit dazu fehlt, kann man ja mit Hilfe der sogenannten bindenden Bemerkung feststellen. Daß diese nicht mehr bindend ist, hat der Herausgeber dieser Jahrbücher in dem zu Anfang erwähnten Aufsatz (1912 XXX 372; vgl. auch XXXII 106) dargelegt. Ganz wirkungslos ist sie wohl dadurch nicht geworden. Die naive Auffassung braucht ja nicht erst abgelehnt zu werden, daß als Nachweis für 'ernstliches Bemühen' die Tatsache genüge, daß der betreffende Schüler in dem Fache Privatunterricht genommen. Auch ist wohl nicht gemeint, daß ihre Wirkung durch Sitzenbleiben aufgehoben werden solle, wie dies schon behauptet worden ist. Ein Schüler z. B. erhält bei der Versetzung nach Quarta die bindende Bemerkung in Latein und bleibt daraufhin sitzen. Im nächsten Jahre, meint man, könnte er trotz 4 im Lateinischen auch ohne ernstes Bemühen versetzt werden, weil er im Französischen 2 hat (Ausgleich), da die bindende Bemerkung nur ein Jahr lang gelte. Dieser sicherlich seltene Fall ist geeignet zu zeigen, wie mechanisch theoretische Auffassung die Praxis verkehren kann.

Die ganze Versetzungsfrage würde ein anderes Aussehen gewinnen, wenn wir uns ebenso wie für ungerechtes Sitzenlassen auch für ungerechtes Versetzen verantwortlich fühlten. Der großen Verantwortung, einen Schüler durch Sitzenlassen um ein Jahr seines Lebens zu bringen, ist sich wohl jeder bewußt. Wer

denkt an die oft geradeso große Verantwortung für seine Versetzung? Daß er ja dann im nächsten Jahre immer noch sitzen bleiben könne, führe man nicht als Entschuldigung an; der Sextaner, der ohne Kenntnis der Anfangsgründe des Lateinischen nach Quinta, der Untertertianer, der ohne die des Griechischen nach Obertertia versetzt ist, kann das ihm Fehlende oft überhaupt nicht mehr richtig nachholen. Unverdiente Versetzungen in den unteren Klassen haben oft ein gänzlichliches Scheitern in den mittleren und oberen oder doch wenigstens die größten Schwierigkeiten in der weiteren Schullaufbahn nach sich gezogen.

Eine Anzahl der hier behandelten Fragen gehören nicht eigentlich zum Thema der Säuberung der höheren Schulen von ungeeigneten Elementen, zeigen aber, daß auch abgesehen davon pädagogische Milde Härte sein kann.

Wenn die Versetzungen in richtiger Weise gehandhabt werden, wird Sitzbleiben nach oben hin immer seltener werden, während jetzt vielfach das Gegenteil der Fall ist. Ein gewisses Entgegenkommen mag noch am Platze sein bis Obersekunda einschließlich; denn es ist sicherlich hart, einem Schüler, der erst in Obertertia oder gar Untersekunda seine Unfähigkeit zeigt in der höheren Schule mitzukommen, das Zeugnis für den einjährig-freiwilligen Heeresdienst vorzuenthalten. Eine Möglichkeit zwischen diesem und der Versetzung nach Obersekunda amtlich zu scheiden gibt es ja nicht, obwohl sie in manchem einzelnen Fall im Interesse der Schule läge und im Hinblick auf die Einjährigenprüfung vor der Kommission sich rechtfertigen ließe.<sup>1)</sup>

In den oberen Klassen aber sollte alles noch schärfer gehandhabt werden. Die Frage des weiteren Fortkommens ist für einen, der im Besitz des Einjährigenzeugnisses ist, nicht mehr so ängstlich. Solche Schüler, die sich durch das freundliche Geschenk dieses Zeugnisses über ihre Fähigkeiten täuschen lassen und ohne Kraft und Lust in Obersekunda weiterzukommen suchen, sollten durch die Schärfe, mit der nun auf Erfüllung aller Anforderungen bestanden wird, schnell eines anderen belehrt werden. Dann würde vielleicht schließlich in Prima eine Nichtversetzung zu den Seltenheiten gehören und auf Fälle vorübergehender Krankheit, zu großer Jugend und Nachlässigkeit, etwa durch Tanzstunde und dergleichen veranlaßt, sich beschränken.

Wenn die oberen Klassen das Wesen der Schule als Stätte wissenschaftlicher Bildung im höchsten Sinne darstellen sollen, muß noch etwas anderes hinzukommen. Doch das wird behandelt werden, wenn von Leistungen des Lehrers die Rede ist.

Die Frage nach dem weiteren Fortkommen wird noch in zwei anderen Fällen gestellt, bei Entfernung von der Schule wegen eines Disziplinarfalles und bei Entziehung der Freistelle. Im letzteren Fall ist man anscheinend jetzt etwas schärfer geworden. Gewiß ist es nicht leicht, ein Urteil über die Begabung eines Schülers zu fällen, hier aber muß es geschehen, da die Bestimmungen Begabung als Bedingung für Genuß einer Freistelle fordern und die

<sup>1)</sup> Anders denken über diesen Punkt Seiler in dem mehrfach angeführten Aufsatz und der Herausgeber in einem Nachwort dazu. 1912 XXX 257 f. 260.

Lehrerkonferenz (bei den staatlichen Schulen) über ihre Vergebung entscheidet. Richtig wird es sein, mit der ersten Verleihung sehr vorsichtig zu sein, doch muß man auch hart genug sein können, wieder zu entziehen. Daß deshalb Schüler dann überhaupt die Schule verlassen, kommt nicht so oft vor. Auch wirtschaftlich hat man gerade den ungünstiger Gestellten gegenüber eine größere Verantwortung. Es ist nicht richtig, sie ohne Begabung künstlich in eine höhere Lebenssphäre zu bringen, in der sie, um sich zu halten, immer neue und größere Opfer bringen müssen.

Noch einfacher liegt der Fall bei Ausscheidung wegen Disziplinarfalles. Die neue Schulordnung hat die Strafen so sehr eingeschränkt, daß weit mehr als sonst die Lehrerkonferenz von ihrem Rechte der Ausschließung wird Gebrauch machen müssen. Bei der Wiederaufnahme in eine andere Schule könnte auch ein Unterschied gemacht werden danach, ob es sich um Schüler mittlerer oder oberer Klassen handelt. Die letzteren sind mehr für ihre Taten verantwortlich zu machen und können im Leben eine Stellung finden, auch wenn keine andere Schule ihnen die Pforten öffnet. Schließlich bleibt es ja wirklich Fähigen unbenommen, nach eigner Vorbereitung als Auswärtige ihre Prüfung ohne vorangehende Unterstützung der öffentlichen Schule abzulegen.

Der Reifeprüfung mußte schon an verschiedenen Stellen gedacht werden; aus dem bei ihr beobachteten Verfahren konnte ein Rückschluß auf allgemeine Grundsätze gemacht werden. Die Reifeprüfung nimmt in jeder Beziehung unter allen Einrichtungen der Schule die erste Stellung ein. Das Reifezeugnis steht in seiner Art einzig da. Orden und Titel, selbst der erbliche Adel sind auch für Verdienste finanzieller Art zu erwerben, das Offizierspatent wird manchem in seine Wiege gelegt, der Doktorgrad kann ehrenhalber verliehen werden: sein Reifezeugnis hat dagegen der deutsche Kaiser auf demselben Wege erworben wie der jüngste und niedrigste seiner Beamten, der es besitzen muß.

Daher wird auch die Reifeprüfung, die heute etwa 100 Jahre alt ist, noch immer in größter Feierlichkeit vollzogen, stets wirkt bei ihr eine höhere Instanz, das Provinzialschulkollegium, mit. Daher aber richtet sich auch gegen sie der ganze Haß und die ganze Bekämpfungswut der fanatischen Gegner von Schule und Erziehung, die in den verschiedensten Tagungen und Zeitschriften unsrer Zeit ihr Wesen treiben: man möchte sie gar zu gern abschaffen.

Zwei Gründe glaubt man besonders dagegen ins Feld führen zu können, von denen der eine so wenig stichhaltig ist wie der andere. Vor der Prüfung muß viel und manches Unnütze gearbeitet werden, und in der Prüfung spielt der Zufall eine große Rolle. Daß irgendwo viel gearbeitet werden mußte, hat noch nie geschadet, und noch bei keiner Prüfung ist es dem Prüfling, der nun eben darin noch Anfänger ist, geglückt, mit Sicherheit nur das für seine Vorbereitung herauszufinden, was unbedingt erforderlich ist. Das wird eine Eigentümlichkeit aller Prüfungen bleiben, die sich wohl einschränken, aber nie beseitigen läßt. Und was den Zufall und das Glück betrifft wer möchte beides aus dem Leben ausschalten, selbst wenn es ginge?

Viele andere Gründe sprechen für die Beibehaltung der Prüfung, auch der,

daß die Lehrer Menschen sind; sie sollen hier nicht erörtert werden. Für die, welche gern nach dem angelsächsischen Auslande über die Wogen des Kanals oder des Ozeans ihre sehnsüchtigen Blicke belehrungsheischend richten, sei an eine Notiz erinnert, die kürzlich durch die Zeitungen ging. In Amerika will man eine Prüfung für Verkäuferinnen einführen, um von vornherein ungeeignete Elemente fernzuhalten. Das bringt uns auf den Hauptwert der Prüfung: sie ist das letzte, freilich härteste Mittel zur Fernhaltung der Ungeeigneten vom Studium und den höheren Berufen überhaupt. Ein gewisser Vorwurf für uns Lehrer, dies nicht früher erkannt zu haben, wird sich nicht ersparen lassen. Aber bei der großen Verantwortung, die uns zufällt, bei der großen Schwierigkeit der Sache müssen wir bereit sein, ihn auf uns zu nehmen, zumal da dem einzelnen ja ein Teil der Verantwortung von der Kommission und dem Königlichen Kommissar abgenommen wird. Was hier über die Reifeprüfung gesagt wird, bezieht sich nicht auf das, was gesichert durch die amtlichen Bestimmungen und geleitet von einem Königlichen Kommissar in der Prüfung, sondern auf das, was monate- und wochenlang vorher geschieht.

Auch hier droht im Laufe der Zeit aus einer durchaus berechtigten Rücksichtnahme ein Verfahren hervorzugehn, das den Zweck der Prüfung vereitelt, sie zu einem Schauspiel macht, wodurch es schließlich möglich wird, das Zeugnis nicht für die zu reservieren, die das Ziel erreicht haben, sondern möglichst allen das Zeugnis zu geben, und die Anforderungen nach dem zu richten, was sie erreicht haben. Das darf aber keineswegs geschehen. Schon die daraus erwachsende Ungerechtigkeit gegen alle, die anderswo unter besseren Konkurrenten das Ziel nicht erreichen, verbietet alles, was zu einem solchen Verfahren führen könnte. Meine Kritik soll sich, kurz gesagt, nicht gegen die Art der Prüfung, sondern gegen die der Vorbereitung richten.

Für sie muß der Grundsatz gelten: der Schüler muß vorher das gelernt haben, was die Prüfungsbestimmungen verlangen, nicht aber darf man mit ihm einüben, was man zu verlangen gedenkt. Das ist eine sehr feine Unterscheidung, aber es ist eine.

Nehmen wir einmal als Beispiel für das, was ich meine und was, ich darf wohl sagen, allen bekannt ist, Deutsch und Geschichte. Der Abiturient soll ein Thema in deutscher Sprache, einerlei ob es allgemein gehalten oder aus Geschichte oder Literatur geschöpft, behandeln können. Der Idee nach könnte also der Kommissar ein solches stellen. In Bayern werden bekanntlich die Aufgaben für alle schriftlichen Arbeiten von der Zentrale aus gegeben. Das preußische Verfahren halte ich für besser. Hier wird dem Fachlehrer die Stellung von drei Aufgaben überlassen, aus denen der Dezernent nun auswählt; so können, was namentlich für Mathematik, aber auch für Deutsch wichtig ist, Spezialgebiete berücksichtigt werden, während einer Einseitigkeit durch die Auswahl von seiten des Schulrats genügend vorgebeugt ist. Der Lehrer kennt aber vorher die drei Themata und ist dafür verantwortlich, daß ihr Ideenkreis seinen Schülern bekannt ist, ihre Lösung ihnen nicht zu schwierig wird. Doch darf er dabei das Geheimnis nicht preisgeben. Dazu gehört ein außerordentlich feiner Takt, der

zum Schaden des Ansehens der Prüfung nicht immer beobachtet wird. Die Art der Vorbereitung kann so weit gehen, daß die drei Themata den Schülern so gut wie bekannt sind und somit die Selbständigkeit des Aufsatzes nicht einmal hier gesichert ist.

Ähnlich ist es in Geschichte. Der Lehrer wählt sorgfältig für jeden Schüler die Fragen aus, die ihm nach Veranlagung des betreffenden, nach seinen dem Lehrer bekannten Liebhabereien, vielleicht auch nach dem gewählten Berufe und ähnlichem besonders passend erscheinen. Dagegen läßt sich gewiß nichts einwenden. Im Gegenteil, solche Individualisierung ist recht geeignet, das Wissen des Schülers und auch einmal die Kunst und Kenntnis des Lehrers an rechter Stelle zu zeigen. Ebenso ist der Lehrer natürlich nicht nur berechtigt, sondern verpflichtet, durch beständige Wiederholungen, die gewiß kurz vor der Prüfung neben der Darbietung des Neuen einen breiteren Raum einnehmen dürfen, dafür Sorge zu tragen, daß das große Pensum von drei Jahren seinen Schülern am Prüfungstage gegenwärtig ist. Aber wenn er nur wiederholt, was er prüfen will, nur den fragt, den er prüfen will, und nur nach dem, worin er ihn gerade prüfen will, so ist die Linie des Erlaubten, die hier so schwer zu sehen, bereits überschritten.

Ähnlich steht es in andern Fällen. Aus berechtigter Rücksichtnahme und ernster Pflichterfüllung wird das, was man mit einem häßlichen Ausdrucke bezeichnet, den ich absichtlich vermeide; der Lehrer schließt kurz vor der Prüfung einen Bund, der sich gegen den Kommissar richtet, und die Prüfung wird zum Schauspiel.

Noch deutlicher werde ich vielleicht, wenn ich eine Anzahl offener Geheimnisse zusammenstelle von Dingen, die vor der Prüfung unbedingt zu vermeiden wären. Man sollte nicht wochenlang nur wiederholen und pauken, statt noch etwas Neues zu bieten, schon deshalb nicht, damit den Schülern nicht die letzten Tage ihres Schullebens nur als trostlose Öde in ihrer Erinnerung bleiben; man sollte nicht besondere Stunden am Nachmittage oder in den Weihnachtsferien einlegen, weil zur Erreichung des Zieles auch die Einhaltung der vorgeschriebenen Zeit gehört; man sollte nicht einzelne Schüler oder Gruppen vorher zu sich ins Haus kommen lassen, damit sie noch fragen können über das, was ihnen nicht klar geworden, schon deshalb nicht, weil die böse Welt, die uns bei allem beobachtet, anders über dies Entgegenkommen denkt. Man sollte überhaupt nichts einüben, um es zu prüfen, sondern sollte prüfen, was mit den Mitteln, die die Lehrpläne dazu bieten, wirklich gelehrt wurde.

Man wird meiner Darstellung nicht vorwerfen, ich legte meine Sonde nur in die Wunden der schlechten Schüler, fordere nur von ihnen höhere Leistungen. Durch alle Betrachtungen zieht sich der Gedanke, daß der Lehrer die Verantwortung für alles trägt, was auf der Schule geschieht, und aus dem bisher Gesagten geht wohl schon genügend hervor, daß von ihm eine große Fähigkeit im Urteilen, eine treffliche Geschicklichkeit im Unterrichten, Vorbereiten und Prüfen, eine gewaltige Verantwortungsfreudigkeit zu jeder Zeit gefordert werden muß.

Auch der Extemporaleerlaß spricht ähnliches aus, seine Verfasser sind sich

bewußt, daß sie an Arbeitsfreudigkeit und Fähigkeit der höheren Lehrer größere Anforderungen stellen als bisher, sprechen aber gleichzeitig die uns ehrende bestimmte Zuversicht aus, daß der höhere Lehrerstand sich dieser größeren und schwereren Aufgabe gern unterziehen wird.

Daß diese Auffassung von uns mit Stolz geteilt wird, darf in diesem Zusammenhange hervorgehoben werden, wenn es gilt, noch einmal ausdrücklich zu betonen, daß höhere Anforderungen an die Schüler höhere Leistungen der Lehrer voraussetzen; strenges Ausscheiden ungeeigneter Elemente ist nur dann möglich, wenn der Lehrer, der das entscheidende folgenschwere Urteil zu fällen und zu verantworten hat, das Bewußtsein in sich trägt, alles getan zu haben, um seine Schüler zu fördern und ein begründetes Urteil über sie zu besitzen.

Wie schwer das ist, wird jedem ernst arbeitenden Berufsgenossen immer klarer, je länger er mit wirklicher Hingabe in unserem Berufe tätig ist; wie viel dagegen gefehlt wird, erfährt er täglich an sich und anderen, wenn er die dazu nötige Bescheidenheit und Kritik hat. Darum wird man es mir nicht verargen, wenn ich in diesem Zusammenhange noch auf einige, teilweise oft behandelte Punkte eingehe. Auch hier handelt es sich um Einzelheiten, die an sich unwichtig erscheinen, im großen Zusammenhange aber von der größten Bedeutung sein können.

Man betrachte einmal die Zeugnislisten der sogenannten Nebenfächer, namentlich in den unteren Klassen und besonders bei Versetzungszeugnissen. Da ergibt sich oft, daß wenige Schüler mit 'gut', ganz wenige mit 'mangelhaft', alle übrigen mit 'genügend' bezeichnet sind. Das erschwert die Verantwortung des Klassenleiters und der Konferenz, die nun beim Ausscheiden fast lediglich auf die Hauptfächer angewiesen sind, außerordentlich und führt oft zu dem beklagten Mitführen Ungeeigneter. Auch entspricht es nicht den Tatsachen, sondern ist eine Folge mangelnder Kenntnis der Schülerleistungen. Gewiß ist es außerordentlich schwer, 40 oder noch mehr Schüler in zwei Wochenstunden oder gar einer bei der überreichen Darbietung neuen Stoffes in Erdkunde, Geschichte, Naturkunde und Religion noch eingehend zu prüfen; aber es muß unbedingt sein.

Unsre praktische Pädagogik macht hier, glaube ich, oft einen Fehler bei Ausbildung der Kandidaten. Man zeigt ihnen und verlangt von ihnen sogenannte Musterstunden, in denen 'alles klappt', dem einzelnen nur kurze Zeit zu selbständiger Leistung bleibt. Dieser Gang einer Stunde muß dann als das Normale erscheinen. So kommt mancher auch später nicht dazu, Gutes und Schlechtes vom Mittelmäßigen zu unterscheiden und durch sichere Urteile die schwere Arbeit der Versetzung an seinem Teile zu unterstützen. Gewiß soll es eine Freude sein, wenn der Lehrer erreicht, daß alle Schüler mindestens genügend sind, gewiß soll man gerade dem Schüler, der in den Hauptfächern schwach ist oder gänzlich versagt, jede bessere Leistung in Nebenfächern gern bescheinigen; aber man überzeuge sich durch eingehende Prüfung gerade bei diesem, ob es auch tatsächlich der Fall ist. Oft wird man finden, daß die Leistungen in den Nebenfächern mit denen in den Hauptfächern übereinstimmen, und wird durch ein bestimmtes Urteil die Lage klären und der Gesamtheit nützen können.

Der Herr Minister hat darauf hingewiesen, daß ein Lehrer wegen seiner Strenge belobt werden soll, auch wenn ein starker Prozentsatz seiner Schüler das Klassenziel nicht erreicht hat; aber er hat hinzugefügt, daß 'dem nachzugehen sei' und daß Maßnahmen getroffen sein müssen, um derartige Erscheinungen nach Möglichkeit zu vermeiden.

Die Beurteilung des Schülers kann sich nicht nach dem zufälligen Stande der Klasse richten, das mußte wiederholt betont werden. Als Ergänzung dieser Forderung aber möchte ich eine zweite sehr wichtige hinzufügen: die Arbeit des Lehrers hat sich unbedingt nach dem zufälligen Stande der Klasse zu richten.

Der Lehrer muß darüber Auskunft geben können, welche besonderen Maßnahmen er ergriffen hat, um eine besonders schlechte Klasse besonders zu fördern. Hier gilt es besondere Arbeit zu leisten: häufiger häusliche Arbeiten der ganzen Klasse durchzusehen, häufiger auch mit Strafen nachzuhelfen, selbst auf die Gefahr hin, daß dann manch freier Nachmittag dem Lehrer verloren geht. Das ist dann eben ein Teil seines Dienstes, der ihm zufällt, weil er gerade einmal schlecht begabte oder nachlässige Schüler hat.

Daß überhaupt hingebende Arbeit und wissenschaftliche wie pädagogische Tüchtigkeit eine unbedingte Voraussetzung wie für die Ausübung des Berufes überhaupt, so besonders für Strenge in Beurteilung der Schüler ist, braucht nicht besonders hervorgehoben zu werden. Das reiche Geschenk, das uns durch gehaltliche Gleichstellung mit den Richtern geworden, sollte uns anspornen, von der Zeit, die wir durch Kurzstunde und freie Nachmittage neuerdings, durch Länge der Ferien von jeher vor allen andern Beamten voraushaben, ein reichliches Teil zum Heile unsrer Jugend zu spenden.

Wenn der Oberlehrer bei seinen langen Ferien nur seine 20—24 Pflichtstunden, natürlich gut vorbereitet, zu geben und seine Extemporalien (alle 4—6 Wochen!) zu korrigieren hätte, dann könnte mit Recht seine Arbeit von anderen Ständen als die bestbezahlte im preußischen Staate angesehen werden. Er steht aber eben auch außerhalb seiner Dienstzeit beständig im Dienste der Schule. Wo es besondere Maßnahmen zu ergreifen gilt, darf ihm der Nachmittag nicht als sein unbeschränktes Privateigentum gelten, können die Ferien nicht lediglich zu seiner Erholung dasein.

Daß sie auch wissenschaftlicher Arbeit zur beständigen Fortbildung mehr als in anderen Berufen gewidmet sein müssen, wird ja neuerdings mit Recht immer betont und wohl auch beachtet. Die wissenschaftliche Befähigung des Lehrers ist besonders in den oberen Klassen ein unbedingtes Erfordernis. Ihr Nachweis wird zunächst durch die Zeugnisse der Universität geliefert. Aus praktischen Gründen ergibt sich jedoch oft, daß diese nicht allein für die Verteilung des Unterrichts maßgebend sein können. Es scheint indessen, als ob manche Klagen über unser Schulwesen auch darin ihren Grund hätten, daß ihnen manchmal gar zu geringe Bedeutung beigemessen wird.

Ich denke hier besonders an Klagen über langweiligen geistlosen Unterricht in Geschichte und Deutsch, Erdkunde und den naturwissenschaftlichen Fächern. Daß ein Mathematiker, der den Stoff der oberen Klassen nicht be-

herrscht, darin unterrichtet, ist schon seinetwegen ausgeschlossen, ebensowenig wird jemand in Prima Sophokles oder Horaz lesen, wenn er ihn nicht selbst, vielleicht allerdings mit großer Mühe, versteht. Dagegen kommt es vor, daß der Mathematiker zu naturwissenschaftlichem Unterricht gezwungen wird, nicht nur ohne Fakultät, sondern auch ohne Befähigung und Lust; die Erdkunde gilt vielfach aus äußeren Gründen als Anhängsel der Geschichte, was namentlich in Oberrealschulen bei der Bedeutung, die dort die Naturwissenschaften haben, längst nicht mehr sein dürfte.

Noch schlimmer steht es mit der Geschichte, am schlimmsten mit dem Deutschen. Daß der Altphilologe in Obersekunda Geschichte unterrichtet, ist gar nicht unpraktisch; in vielerlei wird er mehr dazu geeignet sein als der Historiker, der seine Studien ausschließlich in mittelalterlicher und neuerer Geschichte betrieben hat. In der Prima liegt die Sache anders. Da besteht sehr wohl die Gefahr, daß ein für mittlere Klassen geeigneter Unterricht, nur vermehrt durch einige Namen und Daten, geboten wird.

Am schlimmsten sieht es bei dem Deutschen aus. Die Last der Korrektur macht es den wenigen Lehrern mit voller Fakultät, namentlich wenn sie dabei Fächer unterrichten für die ebenfalls Korrekturen notwendig sind, unmöglich, in mehreren oberen Klassen den deutschen Unterricht zu übernehmen. Da tritt dann der Altphilologe, Historiker und Theologe freundlich helfend ein. Aber gerade der deutsche Unterricht in Prima setzt eingehende Fachkenntnis und beständiges Mitarbeiten voraus; und auch strenge Beurteilung der Leistungen ist gerade hier nur möglich bei eigener Fähigkeit und Sicherheit. Die Last der Korrektur, meine ich, sollte nie ausschlaggebend sein. Der für sein Fach begeisterte Lehrer sollte sie um der guten Sache willen 'zu andern Lasten tragen', während der Nichtfachmann durch größere Selbstkritik und Bescheidenheit davon abgehalten werden sollte, andern 'ins Handwerk zu pfuschen'. Daß einer oder der andere nicht ebenso wie in anderen Fächern sich auch hier einarbeiten könnte, soll natürlich nicht bestritten werden; fraglich ist nur, ob es nicht vorteilhafter ist, Zeit und Kraft statt zum Einarbeiten in ein neues zum Weiterarbeiten im alten Fache zu verwenden.

Ich darf noch ein Wort über schlechte und ganz schlechte Lehrer sagen. Zu behaupten, daß es solche nicht mehr gäbe, wäre Standesdünkel. Es gibt überall solche, die mit verbraucht werden müssen. Für die wissenschaftliche Höhe unserer Schule, für das Fernhalten ungeeigneter Elemente, ist die Frage deshalb nicht so wichtig, weil die schlimmen Fälle doch seltener sind, wenn auch gelegentlich wohl eine ganze Generation, beim Zusammentreffen mehrerer eine ganze Schule darunter zu leiden hat. Aber warum soll es nicht auch bei uns etwas geben, was Stoff liefert zu heiterem Lachen, zu ausgeschmückten Darstellungen in Wort und Bild, wohl gar zur Darstellung auf der Bühne? Das ist zu allen Zeiten so gewesen und wird sich nicht ändern lassen. Gut ist es jedoch für die Mitwirkenden, gegenüber den von solchen gegebenen Zeugnissen kritisch zu sein und sie nicht denen ihrer übrigen Kollegen als gleichwertig zur Seite zu stellen oder gar geschickt zum Kompensieren zu benutzen.

Die Mittelschullehrerfrage in den Kreis dieser Betrachtung hineinzuziehen muß ich mir versagen; noch sind nicht genug Erfahrungen gesammelt, und doch würde schon jetzt das, was ich zu sagen hätte, den Rahmen der Abhandlung überschreiten. Damit zusammen hängt die Frage der Mittelschulen, über die ebenfalls die Ansichten noch nicht geklärt sind. Bei Aufstellung meiner Thesen war ich der Meinung, sie könnten zur Entlastung der höheren Schule dienen, dürften aber auf keinen Fall durch Erteilung auch nur des Einjährigenzeugnisses mit ihnen in Wettbewerb treten.

Vielleicht halten viele meine positiven Forderungen für selbstverständlich, weil sie sich mit den Bestimmungen und Erlassen decken und deshalb längst erfüllt werden. Für solche habe ich nicht geschrieben. Aber andere haben vielleicht eins oder das andere der Probleme bisher noch gar nicht oder nicht in dem Lichte gesehen und werden nun nicht mehr achtlos daran vorübergehn, andere finden eine Stütze für längst gehegte Wünsche, Anfänger erfahren etwas, was erst Erfahrung geben kann. Wenn ich die Farben manchmal düster wählte, geschah es, um allzu helles Licht abzublenden. Wäre ich ohne Hoffnung, so hätte ich hier nicht das Wort genommen. Möge dies dazu beitragen, unserem Schulleben bei stetigem Fortschreiten das gute Alte zu erhalten, die höhere Schule auf ihrer Höhe zu halten, damit sie noch lange als Grundpfeiler dastehn kann in dem Staatsgebäude, das jeder Stütze in seinem Kampfe gegen innere und äußere Feinde bedarf.

---

## ANZEIGEN UND MITTEILUNGEN

### STUDIOSUS PHILOLOGIAE

Hermann Usener, so ist mir erzählt worden, pflegte in seinen Vorlesungen den Tag, an dem sich Friedrich August Wolf mit Durchbrechung des akademischen Brauches als 'studiosus philologiae' in die Göttinger Matrikel eingetragen habe, als einen Festtag, ja als den Geburts- oder Namens- tag der Philologie zu bezeichnen. Es entsprach das einer weitverbreiteten Vorstellung, die sich überall bekundet, wo die Rede auf Wolfs bahnbrechendes Wirken kommt: man vergleiche etwa Arnoldt, 'Fr. Aug. Wolf in seinem Verhältnis zum Schulwesen und zur Pädagogik dargestellt' I 26; Baumeister, 'Allgem. Deutsche Biographie' XLIII 237; Bursian, 'Geschichte der klassischen Philologie in Deutschland' S. 517f. Alle sind sie der Überzeugung, daß der junge Nordhäuser Fuchs unter großen Schwierigkeiten seine Immatrikulation als 'studiosus philologiae, der erste in Deutschland und überhaupt' (so Baumeister) durchsetzte und damit 'die Philologie als eine selbständige Wissenschaft' (Bursian) proklamierte. Daß dies für Göttingen zutreffe, bezweifelt auch Gudemann in seinem 'Grundriß zur Geschichte der klassischen Philologie', 2. Aufl. (1909) S. 221 nicht, er merkt nur an, daß in der Erlanger Matrikel schon seit 1749 Philologen vorkämen: dies aber beruht auf dem Ungeschick des Bearbeiters, welcher glaubte ein 'phil.' bzw. 'philo.' des Matrikelbuches ohne weiteres als 'philologiae' (statt 'philosophiae') wiedergeben zu dürfen.

Ich habe im 'Jahrbuch des Geschichtsvereins für Göttingen und Umgebung' II (1910) S. 11—21 den Nachweis geliefert, daß es sich hier um eine Legende handelt, und daß dies Lorbeerblatt aus dem Ruhmeskranz des großen Philologen herausgeboren werden muß. Von mehreren Seiten erhielt ich die Aufforderung, ich möchte den wirklichen Tatbestand auch dem weitem Kreise der Philologen bekanntgeben, und bin nach einer nochmaligen Musterung un-

serer Matrikel in der Lage, meine Angaben nicht unwesentlich zu ergänzen.

Die landläufige Darstellung geht zurück auf das Buch von W. Körte, dem Schwieger- sohne Wolfs, 'Leben und Studien Friedr. Aug. Wolfs des Philologen' I 40 u. 46 f. Sie fußt auf dem eigenen Bericht des Ge- feierten, der wohl schon tendenziös gefärbt war, aber obendrein von Körte mißver- standen worden ist. Es ist gewiß richtig, daß Heyne den jungen Wolf, der ihn bereits im März 1777 besuchte, ein wenig zu ducken gereizt wurde, als dieser er- klärte, sein Studium allein auf die Philo- logie richten zu wollen; es ist auch mög- lich, daß er hinterher verdrießlich war, als er im Matrikelbuche oder auf Wolfs Immatrikulationsurkunde nur dies Studium vermerkt fand. Heyne selbst hatte sich mit der Vormundschaft der Theologie wohl oder übel abgefunden: in seiner Wissenschaft war sie ihm wenig lästig, im Schuldienst erschien sie ihm als berechnete Überliefe- rung, an der er anfangs auch in der Ein- richtung des von Joh. Matth. Gesner 1737 begründeten Philologischen Seminars nichts änderte. Aber während er in seiner Bei- steuer zu Pütters 'Versuch einer academi- schen Gelehrten-Geschichte von der Georg- Augustus-Universität zu Göttingen', 1765, über Zweck und Einrichtung der Anstalt noch berichtet (S. 248 ff.): 'Das *Seminarium philologicum* ist eine Auswahl von neun *studiosis*, vornehmlich solchen, die sich der Gottesgelehrsamkeit gewidmet . . .', lautet die Fassung in Pütters zweitem Teil (1765 bis 1788), 1788, ganz anders: 'Dem philo- 'logischen Seminario war in seiner ersten 'Anlage 1737 der Zuschnitt gegeben, daß 'es dienen sollte, gute Hauslehrer und Schul- 'lehrer zu bilden: Man nahm daher auch 'nur Theologen auf' . . . 'Nunmehr hat das 'philologische Seminarium nach und nach 'die Gestalt einer Pflanzschule für Huma- 'nisten erhalten, welche sich den eigent- 'lichen Humanioribus, es sey für die Schule 'oder für die Academie, widmen, oder doch 'als Gelehrte zu studieren gedenken. Ver-

'mittelst dieser Anstalt läßt sich hoffen, daß 'immer eine Anzahl junger Humanisten 'vorhanden seyn wird, die sich zu der höhern classischen Gelehrsamkeit anführen 'lassen'. Man beachte: 1737 'nur Theologen', 1765 'vornehmlich' solche — 1788 ist jede Beschränkung aufgehoben: 'Die 'Auswahl der Seminaristen geschieht nach 'vorausgegangenen Prüfungen. Ob einer 'Ausländer oder Inländer sey, kommt nicht 'in Betrachtung'. Es sind denn auch Juristen und Kameralisten durch das philologische Seminar hindurchgegangen, wie die Liste bei Pütter II 275 f. deutlich zeigt.

Als der junge Wolf sich bei Heyne meldete, bestand unzweifelhaft noch das Vorrecht der Theologen im Seminar, für den höhern Schuldienst aber war das theologische Studium neben dem philologischen eine *conditio sine qua non*, wie das Wolf selbst später in Ilfeld wie in Osterode erfahren hat: dort wurde der alte '*stud. philol.*' als '*cand. theol.*' eingeführt, hier mußte er gar ein theologisches Examen nachträglich ableisten. Heyne, der nicht anders annehmen konnte, als daß der arme Lehrersohn sein Ziel zunächst auf Seminar und Schuldienst gerichtet habe, glaubte also nur seine Schuldigkeit zu tun, indem er ihm den Rat gab, sich bei der ersten Fakultät einschreiben zu lassen. Daß er das in etwas hochfahrender Art tat, glauben wir gern, daß ihn die Unfolgsamkeit des jungen Mannes verdroß, nehmen wir ihm nicht übel. Es ist recht gut möglich, daß ihn gerade Erfahrungen wie die mit Wolf, der sich niemals um die Aufnahme ins philologische Seminar bemüht hat, dazu geführt haben, sein Institut später weitherziger zu gestalten und es über die 'vornehmliche' Aufgabe zu erheben, daß 'die Landschulen sich von daraus mit den erforderlichen Subjectis benöthigtenfalls versorgen können'.

Also mit Wolf und Heyne hat es wohl seine Richtigkeit. Was aber der Mulus am 8. April mit dem Prorektor erlebt haben soll, das kann unmöglich so passiert sein, wie es Körte anscheinend mit Wolfs Worten darstellt. Als Nr. 22 unter dem Prorektorat des Pofessors der Medizin Ernst Gottfried Baldinger finden wir im Matrikelbuch eingeschrieben:

Wilhelm<sup>1)</sup> Friedrich Wolf, Nordhausen —  
*Philologie.*

Dieser Eintragung, die der Student selbst mit großen, festen Zügen vollzogen hat, soll nun eine Szene vorausgegangen sein, in der der Prorektor das Verlangen W.s, als *studiosus philologiae* eingeschrieben zu werden, zurückwies, es zwar für angänglich hielt, ihn als *studiosus philosophiae* zu bezeichnen, aber den *stud. philologiae* direkt für eine Unmöglichkeit, etwas nie Dagewesenes erklärte und ihm zu verstehen gab, falls er zum Schulfach sich vorbereiten wolle, so müsse er ihn als *Theologus* eintragen. Hierzu ist zunächst zu bemerken, daß Körte zwei Vorgänge vermengt hat. Die Eintragung ins Matrikelbuch erfolgte durch den Studiosen selbst und, wenn überhaupt unter den Augen des Prorektors, so doch ganz sicher ohne dessen Vorschrift oder Beeinflussung. Die Immatrikulationen für die philosophische Fakultät (in Göttingen hat man die Angabe des Studiums vom ersten Tage ab verlangt) waren auch hier anfangs wenig zahlreich: Juristen und Theologen überwogen gewaltig, auch die Mediziner waren lange noch den Philosophen voraus; aber in den 60er Jahren hob sich deren Zahl beträchtlich, und da treffen wir nun mit größter Freiheit neben dem *studiosus matheseos* oder *artis mathematicae cultor* den *stud. human. litt., stud. art. lib.*, ja neben der Angabe des Studienfaches als *Litterae elegantiores* begegnet auch die französische *Belles lettres* — von der *Manege* oder der *Ars equestris* ganz zu schweigen. Gleich hinter Wolf hat sich denn auch am nächsten Tage als Nr. 24 Joh. Christ. Dietr. Ackermann, ein armer Göttinger Junge, dem alle Gebühren erlassen wurden (Wolf zahlte die Hälfte), mit *Philologiae [stud.]* eingetragen, am 19. April folgte mit derselben Angabe Joh. Christ. Olpe aus Torgau.

Der Auftritt mit Baldinger hat sich also nicht bei der Inskription abgespielt, die ohne Hemmung vor sich ging, sondern als der Prorektor die Immatrikulationsurkunde

<sup>1)</sup> W. hatte unter seinen vier Vornamen Christian Wilhelm Friedrich August eine beständig wechselnde Auswahl getroffen, bis er sich 'seit Göttingen' (Körte) für Friedrich August entschied.

ausfertigte: in diese wurde damals in der Regel nicht das Studienfach, sondern die Fakultät eingetragen, und wenn jetzt Wolf seinen Wunsch vorbrachte, auch hier als Philologe bezeichnet zu werden, so mag ihn Baldinger in der Tat verwarnt und ihm empfohlen haben, sich nur ja gleich als Theologen aufzuführen: 'falls er die Absicht habe, was Gott abwenden wolle, ein Schulmeister zu werden'. Schon die Parenthese zeigt deutlich, daß es sich für den leicht zum Spott aufgelegten Professor der Medizin, der selbst ein abtrünniger Theologe war, nicht um einen Widerstand, sondern um ein Geplänkel handelte, dessen Spitze sich gegen die Vorherrschaft der Herren Kollegen von der ersten Fakultät gerichtet hat. Wenn aber der junge Wolf damals die Situation wirklich ernst aufgefaßt haben sollte, so hat er doch späterhin Baldinger als Arzt sowohl wie im Kolleg (er hörte bei ihm mit besonderem Eifer Literaturgeschichte der Medizin) genügend kennen gelernt, um nötigenfalls seinen Eindruck nachträglich zu korrigieren. Ich glaube aber, das Mißverständnis liegt überhaupt nur bei Körte, der in dem (noch jugendlichen) Prorektor den Schalk verkannte und ihn vielmehr als den hartnäckigen Verteidiger des altmodischen Zopfes ansah.

Nachdem wir diesen Auftritt seines Ernstes entkleidet und ihm keinerlei historische Bedeutsamkeit belassen haben, wenden wir uns noch einmal zum Matrikelbuch zurück. Wir sahen, daß in ihm volle Freiheit herrschte, und daß auch am 9. und 19. April 1777 sich 'Philologen' eintrugen. Es ist möglich, daß diese beiden Studenten, vor die Entscheidung gestellt, wie sie ihr Fach bezeichnen sollten, sich an das Vorbild Wolfs gehalten haben, denn die Suggestion spielt in solchen Listen eine leicht begreifliche Rolle: es kommt mehr als einmal vor, daß die Seite mit einem *Juris* (oder *SS. Theologiae*) *cultor* beginnt, und dann alle ändern hinterher . . . *cultor* schreiben, bis auf dem nächsten Blatte dann der erste wieder zu *Stud. jur.* zurückkehrt und nun die Reihe mit *Stud.* . . . weitergeht. Aber nötig ist diese Annahme darum keineswegs: die Zahl der Philologen war ja an sich nicht groß, und die meisten werden in der Tat unter den Theologen stecken;

immerhin ist die deutliche Bezeichnung des Hauptstudiums als Philologie auch vorher nichts so Seltenes.

In dem Aufsatz des Göttinger 'Jahrbuchs' habe ich zuvächst gezeigt, daß derartige Eintragungen, die Baldinger als unerhört bezeichnet haben sollte, in der Zeit seiner Anwesenheit in Göttingen (er war 1773 berufen) schon mindestens sieben vorgekommen waren: es sind Deutsche und Skandinavier, Hannoveraner und Braunschweiger darunter, auch ein Göttinger Professorensohn. Rückwärts las ich die Listen nur bis zum Beginn von Heynes Göttinger Wirksamkeit: gleich zu Anfang des Wintersemesters 1763 finden wir zwei 'Philologen' inskribiert, einen Dänen (7. Okt.) und einen Waldecker (29. Okt.). Und daneben war es Brauch, Knaben, insbesondere die eigenen und Söhne von Kollegen, die der Prorektor nach altem Rechte gratis inskribierte, als 'philol. stud.' einzutragen: das hieß dann nur 'für allgemeine Bildung' und war nichts weniger als ein Programm fürs Leben.

Weiter zurückzugehen hatte damals für mich kein Interesse: die Legende, daß Wolf der erste 'Philolog' in der Göttinger Matrikel sei und daß er sich diese Eintragung gegen scharfen Widerstand erkämpft habe, war ja ausreichend widerlegt, die Tatsache, daß sich Heynes Schüler, wenn sie wollten, getrost Philologen nennen durften, ließ sich nicht mehr bezweifeln; auch die Logis-Verzeichnisse führen in den 1760er Jahren stets eine kleine Anzahl Philologen auf: in dieser Selbstbezeichnung lag also nichts Himmelstürmendes und gewiß auch nicht die Gefahr des Martyriums.

Ich habe seither die Göttinger Matrikel noch weiter rückwärts durchmustert bis in die Anfänge der Universität, und habe immer wieder einzelne Leute gefunden, die sich 'stud. philologiae' nannten — ohne von den akademischen Behörden gehindert zu werden, oder gar sich selbst als Helden zu fühlen. Der älteste unter allen hat sich bereits am 13. August 1736, noch vor der Begründung des Philologischen Seminars, und mehr als 40 Jahre vor Wolf unter Nr. 533 der Gesamtmatrikel eingetragen: *Johann Heinrich Wagner Eschwegia Cattus Studiosus Philologiae*.

Er ist zwar ein Landsmann von mir, aber ich will ihn doch keineswegs auf den Thron setzen, von dem ich Wolf verstoßen habe. Dieser Thron existiert nicht mehr, er war nur von Wolf oder für ihn errichtet. Es ist weder in Göttingen noch anderwärts eine Tat oder ein historischer Moment gewesen, als der erste Student sich bei der Inskription zur 'Philologie' bekannte. Daß Wolf sich dabei mehr gedacht hat, als die meisten andern jungen Leute, für die es nur eben 'Eloquenz und Poesie', 'schöne Wissenschaften' oder gar 'allgemeine Bildung' bedeuten mochte, das dürfen wir auch jetzt noch festhalten, und insofern bewahren die beiden Szenen, die Reiberei mit dem Fachprofessor und das Wortgefecht mit dem Prorektor, ihren biographischen Reiz und Wert.

EDWARD SCHRÖDER.

QUELLENBUCH ZUR GESCHICHTE DER NEUZEIT. FÜR DIE OBEREN KLASSEN HÖHERER LEHRANSTALTEN BEARB. VON SCHULRAT DR. MAX SCHILLING. 4. AUFL. Berlin, Weidmannsche Buchhandlung 1912. VII, 575 S. 6,80 Mk.<sup>1)</sup>

Bei seinem Umfange kann das Buch, obwohl für Schüler bestimmt, an solche doch nicht viel Absatz finden; erscheint es trotzdem in vierter Auflage, so ist schon dies ein Beweis für den Wert des Gebotenen. In Überschriften, Verweisungen und dergl. ist mancherlei gebessert und gemehrt; fünf Stücke des früheren Bestandes sind gestrichen, hinzugekommen neunzehn, darunter die preußische Städteordnung von 1808, die Emser Depesche vom 12. Juli 1870 nebst ihrer Fassung durch Bismarck, das Eisenacher Programm der Sozialdemokratie von 1869, Aktenstücke zur Sozial- und Kolonialpolitik des Reiches, Briefe zur Beleuchtung des Verhältnisses zwischen dem ersten Kaiser und seinem Kanzler, unsres Kaisers Thronrede und Aktenstücke zur Beleuchtung seiner Fürsorge für die Flotte. Auf das XIX. Jahrh. entfallen 169 Seiten, etwa zwei Fünftel des Buches, also eine

<sup>1)</sup> Ein in demselben Verlage erschienenenes, von W. Jahr herausgegebenes Quellenlesebuch zur Kulturgeschichte des Mittelalters ist XXX 329 dieser Jahrbücher angezeigt.

Stoffmasse, deren Umfang über das in Neubauers Quellenbuch zur Geschichte des XIX. Jahrh. Gebotene noch weit hinausgeht. Verfolgt dieser besonders die Absicht, die Gedanken der an den Geschehnissen Beteiligten uns erkennen zu lassen, so bringt Schilling eine größere Anzahl von Urkunden zur Staats- und Rechtsgeschichte. In dieser Hinsicht vermißt der Bericht-erstatte angesichts der heutigen Forderung staatsbürgerlicher Erziehung Proben aus dem preußischen Landrecht: Wenn es darin II 8, 1, 1 heißt, der Bürgerstand begreife alle Einwohner des Staates unter sich, die weder zum Adel noch zum Bauernstande gerechnet werden könnten, so ergibt der Vergleich mit Artikel 4 der unter Nr. 269 abgedruckten Verfassungsurkunde Preußens von 1850, wie der Ständestaat vom modernen sich unterscheidet. Auch die Bundesverfassung von 1815 entbehrt man ungern; einmal lehrt die damalige Verteilung der Stimmen im Bundestag (Art. 4), wie sorgfältig Bismarck in unserer Reichsverfassung an das Bestehende sich angeschlossen hat, andererseits zeigt Art. 16 verglichen mit Art. 5 § 34 des Westfälischen Friedens (Nr. 95), wie die bürgerliche Gleichberechtigung der drei Bekenntnisse in ganz Deutschland sich durchgesetzt hat, nachdem bereits das preußische Landrecht II 11 § 2 ausgesprochen hatte: Jedem Einwohner im Staate muß eine vollkommene Glaubens- und Gewissensfreiheit gestattet werden. Ausgelassen ist aus der Urkunde von 1648 auch die wichtige Bestimmung, die den Reformierten erstmals Daseinsberechtigung im Reiche zuspricht (Art. 7). Neben dem eben Geäußerten möchten wir für eine neue Auflage noch zu erwägen bitten, ob nicht Langenbecks schlichter, den Charakter des ersten Kaisers trefflich beleuchtender Bericht über das Attentat des 2. Juni 1878 (Neubauer S. 155) Aufnahme verdient, endlich zur Charakteristik des Großen Königs auf die bei Stölzel (Fünfzehn Vorträge aus der brandenburgisch-preußischen Rechts- und Staatsgeschichte S. 168 f.) mitgeteilte Erzählung hinweisen, die anscheinend wenig bekannt, doch ganz besonders geeignet ist, die Jugend mit Hochachtung vor dem König und seinem Minister zu erfüllen. MARTIN BALTZER.

GRIECHISCHES Lesebuch FÜR OBERSEKUNDA. AUSGEWÄHLTE STÜCKE ATTISCHER UND SPÄTERER PROSA. HERAUSGEGEBEN VON EWALD BRUHN. 2. AUFL. Berlin, Weidmannsche Buchhandlung 1909. 1. Teil: Text, VI, 192 S., 2. Teil: Anmerkungen, 54 S.

Die erste Auflage von Bruhns Lesebuch ist schon 1892, die zweite vor 3 $\frac{1}{2}$  Jahren erschienen. So wird es vielleicht mancher für überflüssig halten, jetzt noch in den 'Neuen Jahrbüchern' darüber zu berichten. Allein mir selbst war das Buch bisher nicht in die Hände gekommen, und vermutlich wird es nicht ganz wenigen Fachgenossen ebenso gegangen sein; so hat, glaube ich, der verehrte Herausgeber dieser Zeitschrift recht, wenn er noch eine verspätete Besprechung wünschte.

Zehn Jahre nach der ersten Auflage von Bruhns Buch ist Ulrich v. Wilamowitz' griechisches Lesebuch erschienen, an dem ja Ewald Bruhn selbst mitgearbeitet hatte. So könnte die Frage naheliegen, ob nicht durch dies Werk Bruhns eigenes Lesebuch überflüssig geworden ist. Ich glaube, man muß diese Frage verneinen. Die Ziele, die die beiden Bücher sich gesteckt haben, sind ganz verschieden. v. Wilamowitz will in die griechische Kultur in ihrer Gesamtheit einführen, den Zusammenhang unserer eigenen Kultur mit dem Altertum verstehen lehren, Bruhn hat sich eine einfachere, aber nicht minder berechtigte Aufgabe gestellt, sein Buch soll 'den Schüler in das Leben jenes «einzig» Volkes hineinführen, das er, wenn möglich, nicht nur kennen, sondern auch lieben lernen soll: des Volkes der Athener'.

Die Auswahl der Stücke ist für diesen Zweck sehr glücklich getroffen. Den Beginn macht ein, 'Vaterlandsliebe der alten Athener' überschriebener, Abschnitt aus Lykurgs Rede gegen Isokrates — wertvoll schon wegen der Dichterstellen, vor allem wegen der Verse des Tyrtäus. Aus der *Ἀθηναίων πολιτεία* des Aristoteles sind zwei Abschnitte aufgenommen, der eine über die Entwicklung der athenischen Verfassung vor Solon bis Kleisthenes, der zweite über die Verfassungskämpfe vom Tode des Perikles bis zum Sturze der 30 Tyrannen. Zwischen diesen beiden Aristo-

telesabschnitten stehen Stücke aus Plutarch zur Geschichte der Perserkriege (Themistokles bei Salamis, Aristides bei Platäa, Kimon im Angriffskriege gegen die Perser), des Perikles und Alkibiades. In die Zeit nach dem Peloponnesischen Kriege führt — außer dem schon erwähnten Abschnitt aus der *Ἀθ. πολιτεία* — des Lysias Rede gegen Erasthosthenes. Auf sie folgt eine ziemlich umfangreiche Auswahl aus Xenophons Memorabilien (47 Seiten). Den Schluß bildet die makedonische Zeit: durch ein Stück aus Isokrates' Panegyricus, einen Abschnitt aus Demosthenes' Kranzrede (Rechtfertigung seiner Politik nach der Besetzung von Elatea) und die Leichenrede des Hypereides. —

Die Anmerkungen sind kurz gefaßt, die Erklärung von Realien ist zweckmäßigerweise dem Lehrer überlassen; nur da ist eine knappe sachliche Bemerkung gegeben, wo der Schüler ohne solche Kenntnis die Stelle nicht übersetzen könnte.

Wie meine Angaben über die Auswahl der Stücke zeigen, ist Bruhns Buch vorzüglich geeignet, einen sehr erwünschten Zusammenhang zwischen dem griechischen und Geschichtsunterricht in Obersekunda herzustellen. Es fragt sich nur, ob die Zeit für die Lektüre des Buches vorhanden ist. Wo in Obersekunda, wie an unserem Gymnasium, außer Homer und Herodot auch Platons Apologie gelesen wird — eine Lektüre, die mir für diese Klasse sehr geeignet erscheint —, da wird kaum mehr viel Platz für eine weitere Lektüre vorhanden sein. Wo aber die Apologie für Prima aufgespart bleibt und die nichtionische Prosa sich bisher auf Xenophons Memorabilien beschränkte, da ist die Einführung des Bruhnschen Lesebuches dringend zu empfehlen. — Da die Memorabilien öfters schon in Untersekunda gelesen werden, wäre es vielleicht zweckmäßig, bei einer neuen Auflage den Titel 'Lesebuch für Sekunda' zu wählen. Dann könnte es in Untersekunda statt des Memorabilientextes angeschafft werden; ist es aber einmal in den Händen der Schüler, so kann man es dann gelegentlich zur Ergänzung der sonstigen Lektüre auch in den folgenden Klassen benutzen.

ERNST SAMTER.