

Werden und Wirken

Gedanken über Geist und Aufgaben
des Lehramts

Von

Dr. Richard Fahnke

Provinzialschulrat in Münster i. W.

CASA DOGALELEK
BIBLIOTECA PEDAGOGICA

No 20933

327897



1 9 1 8

Verlag von Quelle & Meyer in Leipzig



1961

1056

L

BIBLIOTECA CTR. PALĂ UNIVERSITĂȚII
BUCUREȘTI
Cota 18311
Inventar 24159

122/10

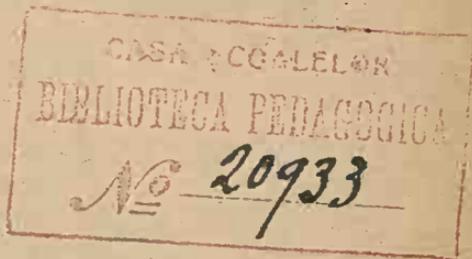
Alle Rechte vorbehalten

B.C.U. Bucuresti



C24159

Ohlenrothsche Buchdruckerei
Georg Richters
Erfurt



Meinen ehemaligen Schülern

den Gefallenen zum Gedächtnis

den Lebenden als ein Zeichen

freundlichen Gedankens!



Vorwort

Eine rund vierzigjährige Bekanntschaft mit höhern Schulen aller Art wird es rechtfertigen, daß ich meine Gedanken über den Geist, in dem an ihnen gearbeitet werden soll, schon jetzt veröffentliche, während ich noch im Amte bin. Sind sie ohne Wert, so werden sie dadurch nicht gewinnen, daß ich sie für eine spätre Herausgabe zurücklege. Sind sie aber, wie ich glauben möchte, geeignet, eine günstige Wirkung auszuüben, so können sie nicht früh genug herauskommen.

Bei jedem Worte, das ich niederschrieb, leitete mich die Liebe zu der deutschen Jugend, die wir zu tüchtigen Menschen heranbilden sollen, aber auch die zu unserm Beruf und unserm Stande. Und weil ich mir dessen bewußt war, glaubte ich, offen reden zu dürfen und nicht Fehler verschweigen zu müssen, die unser Ansehn schädigen. Sie tun es nicht dadurch, daß man sie zugesteht, sondern dadurch, daß sie vorhanden sind. Wollen wir sie ablegen, so müssen wir sie zuerst erkennen.

Bestimmt sind die folgenden Ausführungen in erster Linie für die Anfänger im Lehramt. Sie sollen ihnen nicht die ausführlicheren Werke ersetzen, sondern sie gerade anregen, sich mit diesen zu beschäftigen. Obgleich die einzelnen Abschnitte in eine gewisse Reihenfolge gebracht sind, so wollen sie doch jeder für sich wirken, je nach Stimmung und Bedürfnis des Lesenden. Darum sind Wiederholungen nicht vermieden worden. Ein Gedanke verliert

ja dadurch nicht an Wert, daß er in verschiedenen Zusammenhängen mehrfach verwendet wird.

Wenn immer nur von Lehrern und Schülern gesprochen wird, so ist doch auch an Lehrerinnen und Schülerinnen gedacht; sollte die Darstellung nicht schwerfällig werden, so mußte diese Kürze erlaubt sein. Unsere Sprache ist nun einmal so entwickelt, daß sie bei Personen auf das Geschlecht Rücksicht nimmt. Daß ich aber die Ausdrücke Lehrpersonen und Schülermaterial anwenden sollte, wird mir niemand zumuten.

Ob auch ältere, erfahrene Lehrer, ob auch die Volksschule und Eltern etwas aus dem Buche lernen können, lasse ich dahingestellt; annehmen möchte ich es.

Der letzte Abschnitt ist mir von einem Freunde, der nicht genannt sein will, zur Verfügung gestellt worden: gerade er sei den jungen Lehrern aufs angelegentlichste zur Beachtung empfohlen.

Gewidmet habe ich das kleine Werk meinen ehemaligen Schülern von der Deutschen Schule in Brüssel, von dem Realgymnasium mit Realschule zu Lüdenscheid und von dem Gymnasium mit Realgymnasium zu Elberfeld. Ich gedenke ihrer aller in herzlicher Zuneigung und Dankbarkeit, mit stiller Wehmut der vielen, die ihr junges Leben für das Vaterland gelassen haben. Möge ihr Blut nicht umsonst geflossen sein!

Aus Liebe zu unserm deutschen Volke und aus der Hoffnung auf seine Jugend ist auch dieses Buch geschrieben worden.

Münster, im Juli 1918.

Dr. Richard Jahnte

Inhaltsübersicht

	Seite
1. Wer ist berufen?	1
2. Schattenseiten des Berufs	5
3. Lichtseiten	11
4. Der Eintritt ins Amt	17
5. Der Amtseid	21
6. „Kollegialität“	26
7. Klassenzucht	31
8. Verärgerung	37
9. Gerechtigkeit	45
10. Erziehung	52
11. Schülerrechte	64
12. Strafen	71
13. Wissenschaft und Schule	83
14. „Methode“	90
15. Vorbereitung	100
16. Das Lehrbuch	107
17. Frage und Antwort	113
18. Fremdsprachige Texte	121
19. Anschaulichkeit	130
20. Zusammenfassung	136
21. Vertiefung	142
22. Wissen und Können	149
23. Klassenleiter	157
24. Der Verkehr mit den Eltern	163
25. Dankbarkeit	168
26. Die Öffentlichkeit und wir	173
27. Häusliches, Allzuhäusliches	177

Willst du wirken, mußt du werden!
Früchte kann ein Baum nur schenken,
Wenn ihn seine Wurzeln tränken
Mit der heiligen Kraft der Erden.

Sollen andre sich dir beugen,
Werd' erst Herr des eignen Lebens!
Und vom Ernste deines Strebens
Mög' alsdann dein Wirken zeugen!

Wer ist berufen?

Die Sprache mit ihren Wortverwandtschaften ist nicht selten in der Lage, Begriffszusammenhänge ins Gedächtnis zurückzurufen, die sonst vergessen werden könnten, und so zur Klärung der Begriffe beizutragen. Oder rückt nicht die Verwandtschaft des Wortes 'Tugend' mit 'taugen' und 'tüchtig' auch den Begriff 'Tugend' in ein andres Licht, genau so wie es im Lateinischen für *virtus* und *vir* gilt?

Ähnlich ist es mit 'Beruf' und 'berufen'. Bei dem Worte 'Beruf' denken wir meist nur noch an eine Erwerbstätigkeit, eine dauernde Beschäftigung und die mit ihr verknüpfte Stellung. Nach nichts anderm fragen wir, wenn wir uns nach dem Beruf eines Menschen erkundigen. Und doch lehrt die Verwandtschaft mit 'berufen', daß die ursprüngliche Bedeutung eine andre ist; und es dürfte nicht unzweckmäßig sein, aus der sprachlichen Tatsache auch eine Mahnung für das Leben abzuleiten, insbesondere bei einem Berufe, zu dem man wirklich berufen sein muß, wenn man gedeihlich in ihm arbeiten und in ihm glücklich sein will. Und das ist gewiß bei dem Beruf des Lehrers der Fall.

Fragt sich jeder, der ihn wählt, ernstlich danach, ob er zu ihm berufen sei und was das heiße? Mancherlei Gründe können zur Wahl dieses Berufes führen, ohne daß auch nur einmal jene Frage im Innern des Wählenden auftaucht. Nicht selten wird er wohl gewählt, weil das

Unterrichten eine angenehme Tätigkeit zu sein scheint. So vor der Klasse zu stehn, aller Augen auf sich gerichtet zu sehn, so vielen zu sagen zu haben — es ist ja nicht so weit her mit der Machtstellung, aber locken mag das doch wohl manchen. Spielt die Jugend doch nicht umsonst so gern Schule. Und immer ist es dabei die Ausübung der Macht, die besonders deutlich in die Erscheinung tritt. Mit viel Geschrei und Schlägen waltet beim Spiel der Lehrende seines Amtes und hält dadurch den wirklichen Lehrern einen beschämenden Spiegel vor; denn Geschrei und Schläge sind doch offenbar für die Jungen die wesentlichen Merkmale der Lehrtätigkeit.

Freilich so, wie die Abc-Schützen sich den Beruf vorstellen, erscheint er wohl keinem mehr, wenn er ihn wählt. Aber ganz im stillen — im Unterbewußtsein, wie es so schön heißt — mag der Machtkübel doch wohl auch dann noch eine Rolle spielen. Wenigstens gibt es so manchen Lehrer, der bis an sein Lebensende stolz darauf ist, daß seine Schüler vor ihm zittern. „Oderint, dum metuant“ kann man solche Leute mit Selbstbewußtsein aussprechen hören, bis eines Tages die Stunde kommt, wo ihnen der Zügel aus den Händen gleitet, oft ehe sie selbst es merken. Dann ist es zu Ende mit der geträumten Herrlichkeit, und die finstern Züge des ehemals Gefürchteten schrecken niemand mehr.

Daß in diesem Hunger nach Macht nicht das Berufensein für den Lehrerberuf liegt, ist selbstverständlich. Ebenso wenig ist es der Fall bei der Vorstellung, daß es sich bei ihm um eine verhältnismäßig behagliche Tätigkeit mit einem sichern Einkommen und schönen regelmäßigen Erholungszeiten handle. Wer so dächte, würde entweder bald eine bittere Enttäuschung erleben oder, wenn er das nicht täte, sich selbst verachten müssen. Aber auch abgesehen davon:

nur aus einer kraftvollen Tätigkeit kann Befriedigung erwachsen, nur den Beruf kann man mit Nutzen ausüben, an den man mit Schaffensfreude herantritt.

Daß einer aus Habgier oder aus Ruhmsucht gerade den Beruf eines Lehrers wählen sollte, ist natürlich ausgeschlossen; denn es gibt keinen ungeeigneteren Weg zu Reichtum oder Einfluß als diesen. Nur ganz Urteilsunfähige könnten das verkennen. Von ihnen braucht man ebensowenig zu reden, wie von denen, die ohne ausgesprochne Neigung, weil ihnen letzten Endes überhaupt kein Beruf zusagt, gerade diesen einen wählen. Wer keinen Ruf hört, kann auch nicht berufen sein. Zu sprechen braucht man nur von denen, die aus einem ernsthaften Grunde den Weg beschreiten, die sich wirklich irgendwie berufen fühlen.

Aller Achtung wert ist es, wenn einer sich zum Lehren hingezogen fühlt, weil ihm die Beschäftigung mit geistigen Dingen Freude bereitet, stolzer ausgedrückt: weil er wissenschaftlich gerichtet ist. Das ist schon etwas, wenn einer die Geschichte der Völker erforschen, den Geist der Zeiten begreifen möchte, wenn es ihn lockt, durch die Sprachen fremde Gedanken zu erfassen, das Sein und Werden in der Natur zu belauschen, im Geist die Weiten der Erdoberfläche zu durchwandeln oder die Klarheit mathematischer Zusammenhänge zu erkennen. Es ist etwas, aber es ist noch nicht das Richtige. Wenn ein so veranlagter Mensch gezwungen ist, jahrein jahraus dasselbe zu lehren, wenn ihn unglückliche Verhältnisse vielleicht jahrelang in den untern Klassen festhalten und er zu den höhern erst emporsteigt, wenn er mürbe und matt geworden ist, dann ist Enttäuschung unausbleiblich, dann hält der Beruf ihm nicht, was er sich von ihm versprach. Er fühlt sich Handwerker, wo er Künstler werden wollte.

Die Arbeit an und mit der Jugend wird ihm zur Qual, weil er sich zu Höherm, Besserm berufen glaubt.

Diese Gefahr wird nur dann vermieden, wenn sich zu der wissenschaftlichen Neigung die Freude am Unterrichten gesellt. Und glücklicherweise ist die verbreiteter, als viele meinen. Wenig Menschen dürfte es geben, die nicht gern, was sie wissen, andern mittheilen, denen es nicht Genugthuung bereitet, einem andächtig Lauschenden etwas zu erklären, verwickelte Knoten mit geschickter Hand zu lösen. Man genießt dabei das wonnige Gefühl, dem andern überlegen zu sein und diese Überlegenheit auch anerkannt zu sehn.

In den langen Jahren, die man Schüler ist, hat man ja Gelegenheit genug, bewundernd zu dem tüchtigen Lehrer aufzublicken, der das Schwierigste leicht, das Verworrenste klar macht. Ihm es gleich zu tun, ist gewiß manches Jungen Wunsch. Und wer aus solchem Triebe heraus sich dem Lehrberufe zuwendet, ist gegen jene Gefahr der Enttäuschung gefeit; ihm ist jede Aufgabe reizvoll, für ihn gibt es kein Einerlei, weil es ja immer neue Menschen sind, denen er seine Kunst zeigen kann. Und dennoch fehlt auch ihm noch das Beste, das Nötigste, wenn er nicht die Liebe zur Jugend besitzt.

Das klingt etwas süßlich, als sollte einer weichlichen Auffassung des Lehrberufes das Wort geredet werden, als sollte es mahnen, die Jugend nur zu hätscheln und zu streicheln. So aber ist es ganz und gar nicht gemeint. Denn wohl verträgt sich Liebe mit Strenge und Festigkeit, ja die rechte Liebe bedarf ihrer. Sondern dies ist der Sinn der Forderung: wer Lehrer wird, soll sich mit Bewußtsein in den Dienst der Jugend stellen. Sie heranzubilden in den tüchtigen Menschen, die ins Leben hineinpaffen, die in der Schule gelernt haben, wie mit klarem Geist und

offnem Sinn, mit Gewandtheit und Ausdauer, mit Treue und Gewissenhaftigkeit die Aufgaben des Lebens zu lösen sind, das ist das Ziel des wahren Lehrers. Und das läßt sich ohne Liebe nicht erreichen. Nur wer die Jugend liebt, kann sie verstehn, wird ihre Schwächen und Unarten tragen und wird die Geduld nicht verlieren, wenn der Erfolg sich nicht so schnell einstellt, wie er erwartet hat.

Freilich: wenn man den Beruf wählt, weiß man das noch nicht. Darum wäre es gut, wenn in der Schulstube auch die Liebe etwas mehr zu Tage träte, damit der Schüler erkenne, daß sie ebenfalls zum Lehrberufe gehört. Aber sich das klar zu machen, ist es n i e zu spät. Wir haben ja doch alle, der eine mehr, der andre weniger, ein Herz für die Jugend. Wir brauchen es oft nur zu entdecken und müssen dann allerdings sorgen, daß es warm bleibe. Wir müssen die Sonne ins Schulzimmer hineinlassen, damit wir selbst nicht erstarren.

Nicht Schulbeamte sollen wir sein, die kalt und streng nur ihre Pflicht tun, sondern warmherzige Lehrer, Freunde der Jugend, die mit ihr jung bleiben. Nur dann vermögen wir durch die Schatten hindurch das Licht zu sehen, das auf unsrer Tätigkeit liegt, so reich und warm wie auf keinem andern Berufe.

Schattenseiten des Berufs

Wer sich einen Beruf wählt, sein Leben darauf aufzubauen, soll wissen, was er von ihm zu erwarten hat, damit er nicht eitel Freude und Wonne erhoffe und nicht verbittert werde oder gar verzage, wenn seine Hoffnungen sich nicht erfüllen.

Bei keinem Berufe sollte das leichter sein als bei dem

des Oberlehrers. Denn jeder, der ihn ergreift, hat ihn selbst jahrelang ausüben sehen, hat am eignen Leibe erfahren, was für eine Plage für sich und andre ein langweiliger oder unklarer Lehrer bedeutet, jeder weiß, wie furchtbar es ist, wenn es einem nicht gelingt, die Klasse in Zucht zu halten, und welch ein bitterer Groll den Lehrer verfolgt, der für ungerecht gilt.

Aber wer solches erlebte, kann sich nicht denken, daß auch er einmal langweilig, schwach und ungerecht werden, daß auch ihm vielleicht sehr bald das Verständnis für die Jugend schwinden könnte, zu der er vor kurzem noch selbst gehörte. Im festen Glauben an die eigne Vollkommenheit tritt er vor die Schüler; und wenn dann das Unerwartete, Unerdenkliche Ereignis wird, sucht er die Ursachen nicht bei sich, sondern bei den „verdammten Bengeln“, die von Jahr zu Jahr „fauler und ungezogener“ werden, er verwünscht die Stunde, da er sich entschloß, Schulmeister zu werden, seufzt: „Ich wollte, ich wäre Steinklopfer geworden!“ und was solcher unerfüllbaren Wünsche mehr sind.

Aber der Beruf hat noch andre Schattenseiten, von denen der Primaner nichts weiß oder über die er wenigstens nicht nachdenkt und die doch das Leben dem leicht verbittern können, der überhaupt zur Bitternis neigt. Es gibt so viele Naturen, die den ersten Löffel Suppe mit Genuß zum Munde führen, sich aber mit Schaudern abwenden, wenn sie ein Haar auf dem Grunde des Tellers erblicken. Wer so veranlagt ist, soll nicht Lehrer der Jugend werden. Denn in seiner Suppe wird es mehr als ein Haar und nicht nur Spargelköpfe und Markflößchen geben.

Dem Ehrgeiz bietet der Lehrberuf kein allzu weites Feld. Wie wenige können in eine leitende Stellung ge-

langen! Und wer Direktor ist, gehört noch immer nicht zu den Großen dieser Erde, auch dann nicht, wenn er selbst es glaubt, oder dann erst recht nicht, weil dann zu der hohen Stellung auch die innere Größe fehlt. Es ist nun einmal so und wird wohl immer so bleiben, daß, wer sich mit der Jugend beschäftigt, von manchen als eine Art Kinder mädchen angesehen wird, mag er nun Griechisch lehren oder Chemie oder gar „philosophische Propädeutik“.

Es ist seltsam, daß dem so ist. Das Gegenteil sollte der Fall sein. Auf der Entwicklung der Jugend beruht doch die Zukunft des ganzen Staates, die Führer des Volkes bilden wir heran, die Grundlage des Lebens schaffen wir unsern Schülern — und dennoch: der Lehrer mag noch so gut und tüchtig sein, er bleibt halt doch ein „Schulmeister,“ ein Mann, um den man sich nur so lange kümmert, als es zweckmäßig erscheint.

Gewiß: bei feierlichen Gelegenheiten wird uns versichert, daß man uns das Teuerste anvertraue, was man besitze; aber das ist es eben: man vertraut uns etwas an, und wenn dann der erwartete Erfolg ausbleibt, so haben wir dem Vertrauen nicht entsprochen.

Die Eltern, die ihre Söhne aus den Windeln heraus durch Kleidchen und kurze Hosen hindurch in lange hineinwachsen sehen, halten ihnen der Reihe nach Wärterinnen, Kinder mädchen, Kindergärtnerinnen und zuletzt die Schule, mag sie nun heißen, wie sie will. Der Ernst des Lebens, meinen sie, beginne erst jenseits dieser Reihe. Die Schule sei nur ein notwendiges oder vielleicht sogar überflüssiges Übel, das der Staat eingerichtet habe wie die Impfung und das Marktenkleben, das man also über sich ergehen lassen müsse, dessen Wert aber sehr fragwürdig sei. Wenigstens für die eignen Sprößlinge. Bei fremden, die man etwa als Lehrlinge ins Geschäft

nimmt, ist es natürlich eine andre Sache; wenn die nichts leisten, hat die Schule ihre Pflicht nicht getan. Bei den eignen dagegen kann die Verletzung nicht mild genug sein: das Schulwissen hat ja doch keinen Wert, die Hauptsachen lernt man immer erst im Leben.

Trotz alledem aber hält man es für angebracht, sich mit der Schule gut zu stellen, solange es nötig erscheint. Da verfährt man am liebsten nach dem guten Rat für werdende Schriftsteller: sie sollten nicht nur den Gewaltigen vom Generalanzeiger höflich behandeln, sondern sich womöglich auch mit seinem Pudel anfreunden. Solange Frikchen auf der Schule weilt, grüßen Eltern und Großeltern, Tanten und Vetterinnen den jüngsten Studienreferendar, der an der Anstalt unterrichtet; sie würden ihm Schinken und Eier ins Haus schicken, wie in der guten alten Zeit, wenn sie sicher wären, wie das wirkte. Besonders kurz vor Ostern wächst die Höflichkeit mit der Nähe des Festes. Hat aber Frik „das Einjährige“ oder hat er gar wegen andersartiger Begabung auf eine andre Anstalt übersiedeln müssen, dann wird der ergraute oder kahlköpfigste Professor geflissentlich übersehen. Wozu soll man sich noch bemühen? Frik macht seinen Weg auch ohne das Wohlwollen dieser „Pauker“.

Weder Verständnis noch Dank findet unsre Tätigkeit in dem Maße, wie man es erwarten sollte. Haben wir in einer Klasse 40 Schüler zu unterrichten, so haben wir es auch mit vierzigerlei Begabung zu tun. Richten wir uns mit unsern Darbietungen und Anforderungen nach dem Durchschnitt, so langweilt sich das obere Drittel, und das untere Drittel kommt doch nicht mit; unterrichten wir aber so, wie es für die Besten zweckmäßig wäre, so stöhnen alle übrigen über den Mangel an „individueller Behandlung“. Bliebe also nur die Berücksichtigung der Dümmsen

mit gelegentlichen Geistesblitzen für die „Auslese“, immerhin keine ganz leichte Aufgabe, jedenfalls eine, deren glückliche Lösung wärmste Anerkennung und Dank verdiente.

Aber damit ist es herzlich schlecht bestellt. Denn da Dankbarkeit eine Tugend ist, so kann man sie von der Jugend füglich nicht erwarten. Und von den Alten? Je nun, es gibt unter ihnen gewiß manche, die sich nicht nur freuen, daß wir ihre Sprößlinge für so und so viele Stunden des Tages unschädlich machen, sondern die auch anerkennen, daß wir Last genug mit ihnen haben und ihnen im Laufe der Jahre doch allerhand Dinge beibringen, deren man in dem sogenannten „praktischen“ Leben schlecht entraten kann: als da ist die Fähigkeit, sich schriftlich und mündlich in der Muttersprache auszudrücken, leichtere Rechenaufgaben zu lösen und hier und da ein fremdes Wort ohne allzu auffällige Fehler auszusprechen.

Es gibt solche, aber im allgemeinen ist es so: die Eltern begabter Kinder finden, daß die Schule ihre selbstverständliche Pflicht getan habe, wenn sie die glückliche Begabung erkannt und genützt habe; die aber, deren Kinder weniger leistungsfähig sind, klagen über die Mangelhaftigkeit der Schule, über zu hohe Anforderungen, Gleichmacherei, Verständnislosigkeit, Härte, Ungerechtigkeit u. dgl. Und doch haben wir uns gerade mit diesen Schülern besonders geplagt, haben besonders viel Geduld mit ihnen gehabt und Liebe an ihnen geübt. Wenn dann solch ein undankbares Urtheil ausgesprochen wird, so ist das wirklich bitter und fränkend.

Und mit dem Verständnis ist es naturgemäß noch schlechter bestellt. Denn zum Danken gehört in erster Linie ein einigermaßen gutes Herz, zum Verständnis aber Verstand, und der ist leider noch viel feltner.

Daß wir kleinlich sein müssen in mancherlei Dingen, „pedantisch“, wie die großzügige Welt es zu nennen beliebt, das versteht so leicht niemand. Wir haben es doch mit werdenden Menschen zu tun. Wenn wir die nicht zwingen, sorgfältig zu schreiben und die u-Haken und i-Punkte dahin zu setzen, wohin sie gehören — dann würde die Schule noch weniger leisten, als sie angeblich sowieso schon tut. Denn an der Sorgfalt im Kleinen und Kleinsten lernt sich die Gewissenhaftigkeit im Größeren.

Und wenn wir strafen, strafen müssen um der Zwecke der Erziehung des Einzelnen wie um der Zucht des Ganzen willen, dann wirft man uns vor, wir hätten kein Herz für die Jugend, wüßten nicht, daß wir selbst auch einmal jung gewesen seien und dumme Streiche gemacht hätten. Und was schlimmer ist, man schilt uns gar zu leicht auch ungerecht.

Frißchen ist selbstverständlich bemüht, seinen Fall in einem möglichst rosigen, d. h. für ihn rosigen Licht darzustellen, und es kommt ihm gar nicht darauf an, um des guten Zweckes willen ein wenig von der Wahrheit abzuweichen und obendrein zu behaupten, ein anderer sei bei genau demselben Vergehen völlig straflos ausgegangen: natürlich sei das ein Streber, der den Lehrern nach den Augen sehe und darum auch immer 'gut' im Zeugnis habe. Frißchens Eltern, die ihren Sohn naturgemäß sehr lieb haben und ihm vertrauen, halten eher sämtliche Lehrer für Ausbünde von Härte und Ungerechtigkeit, als daß sie ihm eine Lüge zutrauen. Und das Urteil über den Lehrer ist fertig und wird von einem Kaffeetränzchen zum andern, wird von Biertisch zu Biertisch getragen. Irgendwann gelangt das Gellatsch dann auch zu dem Verurteilten, und ein ausgewachsener Ärger ist das Ergebnis.

Lichtseiten

Wer den vorhergehenden Abschnitt mit dem Eindruck gelesen hat, es sei doch ein übel Ding um den Lehrberuf und wer ihn ergreife, werde des Argers mehr erleben als der Freude, der kann das Folgende ungelesen lassen. Jeder andre Beruf wird ihm besser anstehn als dieser; denn zum Lehrer taugt nur, wer ein sonniges Gemüt besitzt, bei wem der Bazillus des Argers, der massenhaft durch die Schulräume fliegt, keinen Nährboden findet. Wer aber bei sich gedacht hat: Darüber lache ich, und nun tue ich's erst recht — der ist der rechte Mann, und dem soll denn auch verraten werden, daß den Schattenseiten auch helle, lichte gegenüberstehn.

Es ist ja selbstverständlich, daß alles nur halb so schlimm ist, als es sich auf den ersten Blick anläßt. Aber bei unserm Berufe, in dem so viele Verärgerte sitzen, Leute, die vor ein paar Müdenstichen nicht merken, wie herrlich die Sonne scheint, ist es besonders nötig, darauf hinzuweisen.

Gleich mit dem Undank ist es so arg nicht. Die kleinen Sextaner und Quintaner sind ihrem Lehrer schon dankbar, wenn er sie fördert und freundlich behandelt, und zeigen es auch: aus ihren Augen leuchtet es jedem entgegen, der in Kinderaugen zu lesen versteht. Primaner freilich sehen anders darein: ernst, würdevoll, wie Leute eignen Urteils — aber ihren Lehrer haben auch sie noch gern, falls er es verdient. Und wenn sie für seine Strenge noch kein volles Verständnis haben sollten, später danken sie sie ihm gewiß, immer vorausgesetzt, daß er so ist oder war, wie ein rechter Lehrer sein soll.

Und wer arbeitet denn um Dank? Einen Beruf wählt man doch, weil er einem Freude macht und man sein Brot damit verdienen will. Der Lohn liegt also in der Befrie-

digung, die er gewährt, und in dem Unterhalt, den man aus ihm gewinnt. Und werden uns auch nicht Indiens Schätze beschert, die Befriedigung ist doch wahrlich bei unserm Berufe nicht gering, braucht es wenigstens nicht zu sein. Wie ist es denn mit den andern Ständen, mit denen wir uns wohl vergleichen könnten? „Der schilt die sündige Seele aus, und der flücht ihr verfallnes Haus.“ Und der Jurist hat es meistens oder doch recht oft mit ziemlich übeln Vertretern der Gattung Mensch zu tun. Wir aber haben die sauber gekleideten und reingewaschenen Kinder der gebildeten Stände und derer, die ihren Söhnen und Töchtern eine gute Bildung zuteil werden lassen wollen, heranzubilden, zu Menschen mit einem nicht zu verachtenden Wissen, selbständigem Urteil, einem klaren Blick für die Fragen des Lebens und mit der Fähigkeit, weiter zu arbeiten und sich in jeder Aufgabe zurecht zu finden.

Das wird den Schülern selbst nie klar, den Eltern selten und den einzelnen Lehrern vielfach auch nicht. Wer Tag für Tag etwas fortschreiten sieht, merkt den Fortschritt kaum. Aber wer so ein kleines, unbedarftes Menschenkind kannte, als es zur Schule kam, und sieht dann nach einer Reihe von Jahren einen jungen Mann hinausziehen, der über Fragen der Politik, der Philosophie, des Glaubens nachdenkt und seiner Meinung auch Worte zu leihen weiß — nun, der merkt, was die Schule geleistet hat.

Man schalte nur einmal die Schule aus und erwarte alles von der Anregung durch die Eltern, die ihrerseits auch nicht zur Schule gegangen sein dürften, und so mehrere Geschlechter hindurch — ich möchte wohl wissen, wie es dann um unser Volk stünde! Ob die deutsche Schule noch mehr leisten könnte, Besseres, Wertvolleres, das lasse ich dahingestellt; aber das ist jedenfalls gewiß: sie hat

unschätzbare Dienste geleistet und tut es noch, und wer die Schule schilt, so im großen und ganzen, wie man auf das Leben schimpft und die Weltordnung und vieles andre, der ist ein Tor oder schlimmeres.

Ein Tor ist aber auch, wer sich durch solches Geschimpfe seine Tätigkeit verleiden läßt, an der er täglich von neuem seine helle Freude haben sollte. Denn wo gibt es einen Beruf, der so mannigfaltige Aufgaben stellte und so schöne zugleich? Die edelsten Dinge treiben wir mit unsern Schülern, für alles Große und Schöne erwecken wir ihr Verständnis, und die Aufgabe kann nie langweilig werden, weil immer andre wißbegierige Lerner vor uns sitzen, die immer neue Fragen stellen und dadurch, daß wir sie zur Lösung führen müssen, in uns selber neue Kräfte wecken und die vorhandenen frisch erhalten.

Welche Beweglichkeit des Geistes gehört nicht dazu, aus einer Klasse in die andre zu gehn und sich dem Standpunkt der verschiedenen Jahrgänge anzupassen! In der Sexta lehren wir Sätze zerlegen und bauen und führen zum ersten Verständnis für die Schönheit der Dichtung; Jung Siegfried, der kleine Hydriot und ähnliche Gedichte sind Gegenstände der Betrachtung. Und in Prima erschließen wir Goethes und Hebbels Gedankenwelt und zeigen, wie Herkunft, Anlage und Lebensschicksale den Dichter und sein Werk beeinflussen. Aus dem Kinde, das von aller Dichtung nur das Märchen schätzt, ist der junge Mann geworden, der sich nichts mehr vorreden läßt, sondern bewußt und mit eignem, oft recht eignem Urtheil den Erscheinungen des Schrifttums gegenübersteht.

Oder in Geschichte. In Sexta erzählen wir den Schülern von Kriegen und Eroberungen, auch von treuer Fürsorge eines Herrschers für sein Land; aber das Gegenständliche, Anschauliche allein ist dem jungen Staatsbürger ver-

ständiglich. Und in Prima? Da gibt es keine Grenzen der Darbietung. Da werden Wirtschaftsgeschichte, politische Zusammenhänge und geschichtsphilosophische Fragen erörtert, und mancher Primaner versteht auch von der neuesten Geschichte mehr als der Bierbankschwäher, der über die Rückständigkeit der deutschen Schulen jammert. Oder in den Naturwissenschaften. Aus dem Knaben, der mühsam Pflanzen zerlegt und ihre Teile erkennt, der erst sehen lernen muß, ist ein junger Forscher geworden, der über Elektronen und Ionen, über Entwicklungslehre und andre Fragen der biologischen Wissenschaft nachdenkt.

Sich so von Stunde zu Stunde in Darbietung und Verständlichmachung auf einen andern Standpunkt zu stellen, ist nicht ganz so einfach, wie der Fernerstehende sich denkt. Und selbst innerhalb der nämlichen Stunde und in der gleichen Klasse erwächst oft genug dieselbe Schwierigkeit. Da hat man einen Gegenstand, wie man meint, mit völliger Klarheit behandelt; aber eine Frage zeigt uns, daß irgendwer uns doch nicht verstanden hat. Dann gilt es, den toten Punkt sofort zu finden und nun noch einmal in andrer Form dasselbe vorzutragen, womöglich so, daß auch für die übrigen, die über eine schnellere Auffassung verfügen, noch ein Nutzen herausspringt.

In dieser Beweglichkeit und Anpassungsfähigkeit, deren wir bedürfen, liegt der Grund, warum wir unsre Tätigkeit als eine Kunst bezeichnen, als eine Kunst, auf die wir stolz sind und die wir uns von niemand vereiteln zu lassen brauchen. Wie der Bildhauer aus dem Marmorblock zuerst die rohen Umrisse herausmeißelt, dann das in seinem Geiste lebende Bild immer deutlicher gestaltet, so entwickelt jeder denkende und zielbewußt unterrichtende Lehrer aus dem ihm gegenüberstehenden Schüler allmählich den gebildeten Menschen, der ihm selbst als das

Hochziel menschlicher Ausbildung vorschwebt. Daß das Ziel nie ganz, nie in vollkommener Reinheit erreicht wird, versteht sich von selbst, weil ja noch tausend andre Einflüsse auf den werdenden Menschen einwirken und weil auch unser Wert Menschenwert ist. Das letzte, höchste Ziel bleibt immer unerreichbar. Das ist in der ganzen Welt so und bei allem menschlichen Tun.

Aber man zeige uns einen Beruf, in dem ebenso hochwertige Aufgaben gestellt und in so großer Annäherung an das Ziel auch gelöst werden. Zwar, wie des Mimen Name der Nachwelt meist verloren geht, so auch der des schlichten Lehrers, der Tausende von Schülern unterrichtet hat. Doch jeder einzelne, der so arbeitet, wie er soll, darf sich bewußt sein, daß er ein gut Stück zur Bildung seines Volkes beigetragen, ja daß er mittelbar Einfluß auf dessen Geschichte ausgeübt hat.

Freilich, es gibt Leute, die geben nichts auf die Bildung des Geistes und leugnen darum auch die Bedeutung unsrer Aufgabe. Denen sei nachdrücklichst zum Bewußtsein gebracht, welche Anforderungen an uns gestellt werden. Denn von wem man viel verlangt, der muß doch wohl etwas bedeuten in der Welt.

Wir müssen über ein reiches, sicheres, vielseitiges Wissen verfügen, um auf die Fragen unsrer Schüler antworten zu können. Wir sollen von kindlicher Schlichtheit des Denkens und Redens sein, damit die Sextaner uns verstehn, aber auch geistvoll, tief, selbständigen Urteils, damit wir noch den reifsten Primanern etwas zu sagen haben. Wir sollen klar, fesselnd, begeisternd und für jede Auffassung verständlich vorzutragen wissen und sollen imstande sein, diese Gabe in allen unsern Schülern zu entwickeln. Wir sollen ernste, überlegne Persönlichkeiten sein und unsern Schülern doch mit Ver-

ständnis für den dümmsten Streich und die albernste Jugendehelei entgentommen.

Und weiter: wir müssen ohne Strenge, mit freundlicher Milde der größten und wildesten Klasse Herr werden können oder vielmehr ihrer Herr sein. Das ist eine Forderung, die in diesem Maße an keinen andern Beruf gestellt wird. Und mancher Arzt und mancher Richter, ja mancher Offizier würde sein blaues Wunder erleben, wenn er es mit den richtigen Tertianern zu tun bekäme.

Die Erhaltung der Zucht erfordert mancherlei, nicht zulezt auch körperliche Eigenschaften, deren Fehlen bei andern Berufen längst nicht so verhängnisvoll wirkt. Ein sehr Schwerhöriger oder hochgradig Kurzsichtiger kann anderswo noch recht Tüchtiges leisten, als Lehrer ist ihm das unmöglich.

Und zum Schluß: wir sollen auch liebenswürdig sein, geduldig die Klagen von Müttern und Vätern anhören, sollen nicht aufbrausen, auch wenn man uns mehr oder weniger unverblümt Grobheiten sagt, und dürfen zu der lezten Verzweiflungstat, dem Hinauswurf, erst dann schreiten, wenn wir nachweisen können, daß es wirklich nicht anders ging.

Und das alles sollen Lichtseiten sein? Allerdings. Ein Beruf, zu dessen Ausübung so vielerlei gehört, muß notwendig ein vornehmer Beruf sein, ganz gleichgültig, wie er von den Vielen eingeschätzt wird. Und wenn wir auch zugeben müssen, daß nicht jeder von uns jede einzelne dieser Forderungen in vollem Maße erfüllt, so können wir doch das zu unsrer Verteidigung sagen, daß auch wir ja nur Menschen sind, schwache, unvollkommne, gerade so wie unsre gestrengen Beurteiler, nur daß deren menschliche Unvollkommenheit von weniger

Leuten beobachtet wird und darum weniger ins Gewicht fällt.

Der Eintritt ins Amt

Der Lehrberuf hat nicht nur Schattenseiten, er birgt auch Schwierigkeiten, von denen sich der Anfänger nichts träumen läßt. Gleich der Eintritt in einen Lehrkörper stellt vor solche.

Wer zur Ableistung des ersten Vorbereitungsjahres einer Anstalt überwiesen wird, setzt vielleicht mit jener kindlichen Unbefangenheit, die auch dem erwachsenen Menschen noch oft eigen ist, voraus, das Ereignis habe, wie für ihn selbst, so auch für die Anstalt die größte Bedeutung: man sehe seinem Erscheinen mit Spannung entgegen und werde ihn zum mindesten mit offenen Armen aufnehmen.

Ist die Anstalt nicht so groß, daß das Auftreten eines neuen Jüngers des höhern Lehramts ein gar zu häufiges Vorkommnis ist, so sieht man dem Ankömmling allerdings mit einer gewissen Spannung entgegen, aber meist in anderm Sinne, als er selbst es denkt, und keineswegs mit geöffneten Armen.

Denn der Fall dürfte selten sein, daß ein Lehrkörper nicht auch schon einmal üble Erfahrungen mit solchen Neulingen im Amt gemacht hätte, daß nicht allzu keckes und selbstbewußtes Auftreten das an sich so natürliche freundliche Entgegenkommen in kühles Abwarten verwandelt hätte. Wenn dann noch eine gewisse Spannung vorhanden ist, bezieht sie sich doch nur darauf, ob der neu Erscheinende sich bescheiden erweisen oder sich überheben werde. Und ist der künftige Amtsgenosse gar früher Schüler der Anstalt gewesen, wie das auch nicht selten vorkommt,

dann wartet man erst recht ab, ob er verstehen werde, den Abstand zwischen sich und seinen ehemaligen Lehrern zu wahren.

Kommt nun der junge Lehrer mit der ganzen Begeisterungsfähigkeit und Harmlosigkeit der Jugend an eine solche Anstalt und merkt die eisige Kühle, mit der man ihn empfängt und die ihm gegenüber vielleicht wirklich nicht am Platze ist, so ist er nicht nur enttäuscht, sondern es teint in seinem Herzen etwas wie Verbitterung und Abneigung gegen die Empor, denen er seine volle, warme Freundschaft bot.

Das ist begreiflich, aber nicht berechtigt. Man soll im Leben nie darauf rechnen, sich sofort aller Herzen zu gewinnen, wenn man es selbst auch noch so gut meint, und soll es niemand verargen, wenn er sich vorsichtig zurückhält. Man weiß ja nicht, was für trübe Erfahrungen den andern zu seinem Verhalten geführt haben, und weiß auch nicht, wie man selber später einmal sein wird. Auch Siegfried hätte wohl allmählich seine sonnenhafte Heiterkeit verloren, wenn nicht Hagens Speer die Entwicklung jäh abgeschnitten hätte.

Darum kann man dem jungen Lehrer nur raten, nicht zu viel Freundlichkeit zu erwarten, sondern sich jeder unerwarteten zu freuen und im übrigen recht bescheiden zu sein und selbst Zurückhaltung zu üben. Für die meisten wird es solches Rates nicht bedürfen; aber es gibt auch manchen, der, ohne eigentlich unbescheiden zu sein, doch in seines Herzens Unschuld Ungeschicklichkeiten begeht, die ihm leicht tränkende Zurechtweisung zuziehen. Denen sei es gesagt, daß man zu einer Gruppe älterer Herren nicht hinzutritt, ohne aufgefordert zu sein, daß man wohl Rat erbitten darf, aber ihn nicht erteilen soll, wenn man nicht gefragt ist, und vor allem, daß man den

ältern Amtsgenossen nicht Kollege nennt, ohne die Erlaubnis dazu erhalten zu haben.

Gewisse Kreise der Oberlehrerschaft hielten es freilich neuerdings für ihr gutes Recht, selbst den Direktor einer fremden Anstalt mit Kollege anzureden; sie verletzten aber damit die einfachsten Regeln der Höflichkeit. Wenn der vortragende Rat aus dem Ministerium den jüngsten Studientreferendar mit dieser Anrede gleichsam zu sich emporhebt, so ist das eine Freundlichkeit, die Dank verdient; jedoch eine Aufforderung, durch die gleiche Anrede den Ministerialrat zu sich hinabzuziehen, liegt nicht darin.

Wichtiger aber als die äußere Bescheidenheit ist die innere. Der frisch von der Hochschule kommende Jünger der Wissenschaft mag manches wissen, was der ältere Lehrer nicht mehr oder noch nicht weiß, ja er wird vielleicht manchem begegnen, der überhaupt zur Wissenschaft nur in einem recht lockern Verhältnis steht. Wollte sich jener deshalb über diesen erhaben dünken, so würde er damit beweisen, daß es ihm doch an der rechten Klugheit fehlt: der andre kann in seiner Art sehr wohl ein tüchtiger Lehrer sein. Gar mancher war in seinen jungen Jahren auch ein begeisterter Forscher, aber Krankheit oder die Sorge um die Familie oder die erdrückende Last der Amtspflichten haben ihn sehr gegen seine Neigung aus der Bahn gerissen und ihn dem entfremdet, was ihm doch so lieb war. Es verdient Anerkennung, wenn einer trotz allem der Wissenschaft treu bleibt; doch das Gegenteil berechtigt niemand, wenigstens den jungen, unerfahrenen Lehrer nicht, die Nase über ihn zu rümpfen.

Eine andre Gefahr hängt aufs engste mit der Eigenart unsrer Berufstätigkeit zusammen. Wohl in keinem Stande sonst ist die Arbeit des einen so eng mit der

des andern zusammen. Die Klasse, die der eine in diesem Jahre unterrichtet, übernimmt im nächsten der andre. Was der eine begann, muß der andre fortführen. Und doch sind die Menschen, die so Hand in Hand arbeiten sollen, genau so wie andre Menschen auch: verschieden an Herkunft und Bildung, an Lebensauffassung und Neigung, an Lehrgeschick und Zielsetzung, an Urteilsfähigkeit und Art der Menschenbehandlung. Da kann es gar nicht ausbleiben, daß Spannungen und Reibungen vorkommen, ja manchmal mangelt es selbst nicht an offenem Zwist. Es wäre verfehlt, wollte da der junge Anfänger Partei ergreifen. Was für den Vollbürger Pflicht sein mag, dazu hat der Metöke noch lange nicht das Recht.

Auch an dem Gerede über den Direktor, es sei so berechtigt wie es wolle, soll der Gast der Anstalt sich nicht beteiligen. Wohl aber wird es sich für ihn lohnen, es anzuhören und am Urtheil den Beurtheilten wie den Beurtheiler zu messen. Später, wenn er es selbst auch einmal so weit gebracht hat, mag er dann den Versuch machen, der vollkommene Direktor zu werden, der es allen recht zu machen versteht: der vorgesehten Behörde, den Amtsgenossen, den Eltern und womöglich auch den Schülern. Vorläufig aber begnüge er sich mit der Erkenntnis, daß es sich dabei um die schwerste aller Künste handelt, die ganz zu erlernen wohl kein Leben lang genug ist.

Bei aller Bescheidenheit und Zurückhaltung gilt es aber doch auch, sich selber treu zu bleiben, sich nicht wegzuworfen und sich nicht irreleiten zu lassen. Dem Unnahbaren, Feierlichen bleibe man fern, auch wenn er noch so tüchtig ist. Es lohnt nicht, sich um ihn zu bemühen; denn der feierliche Mensch ist niemals groß; wäre er's, so brauchte er nicht den Rothurn.

Auch dem allzu Liebenswürdigen gegenüber ist Vorsicht am Platze. Selbst wenn er sich mit „anerkannt guten Zeugnissen“ brüstet, ist seine Absicht vielleicht doch nur, einen dritten Mann für den Stuhl zu gewinnen oder einen Gefährten für den Bierstisch. Was vereinzelt ein harmloses Vergnügen ist, wird bedenklich, wenn es den Inhalt des Lebens ausmacht. Und dem Ansehn des Standes dient es nicht, wenn seine Vertreter Abend für Abend kostbare Stunden vergeuden. Mit dem Leben Fühlung halten heißt nicht: auf den Standpunkt des Philisters hinabsinken.

Am meisten aber hüte man sich vor denen, die ihren Ärger und ihre Verbitterung auf den neu in den Beruf Eintretenden übertragen möchten. Eine düstre Lebensansicht mag noch so begründet sein; zum Aufbauen taugt sie nicht. Sie ist immer nur ein Beweis mangelnder Kraft und geht letzten Endes immer auf einen Mangel an Klugheit zurück. Das Leben und den selbstgewählten Beruf kann nur hassen, wer zu viel von ihnen erwartete.

Dein warmes Herz für die Jugend und die Freude an deiner Tätigkeit laß dir von niemand rauben! Sind sie vielleicht auch nicht stark genug, dich durch alle Stürme und Klippen sicher hindurchzuführen, so ist es doch töricht, von vornherein einen Steuermann ins Boot zu nehmen, der es darauf abgesehen hat, es zum Scheitern zu bringen. Mut und Selbstvertrauen und Hoffnungsfreudigkeit sind der beste Kompaß für die Lebensreise wie für die Berufsfahrt.

Der Amtseid

Unter den jungen Philologen, die ins Lehramt eintreten, wird es wohl niemand geben, der beim Beginn

des neuen Lebensabschnittes nichts andres empfände, als wenn man auf dem Kalender eine Woche durchstreicht und die neue anfangen sieht. Zu ihnen zu reden, würde auch schwerlich die Mühe lohnen.

Aber es gibt vielleicht einige, die nach den Anstrengungen des Studiums und der Prüfung sich ein paar Monate auszuruhen gedenken, sich vielleicht gar einbilden, jetzt hebe das gemächlichere zweite Drittel des Lebens an, nach harter oder doch unbequemer Vorbereitung komme jetzt die wesentlich angenehmere Zeit völliger Unabhängigkeit, die Aussicht auf eine sichere Lebensstellung mit mäßiger Arbeit und erquicklichen Ruhepausen. Ihnen sei im voraus gesagt, daß zum behaglichen Ausruhen keine Zeit ist und daß die Gemächlichkeit frühestens im Ruhestande eintritt, der ja daher seinen Namen hat.

Zum Zeichen des, daß ein ernster Abschnitt des Lebens beginnt, ist an seinen Anfang der Amtseid gesetzt, in dem der junge Beamte seinem Landesherrn Treue schwört und verspricht, daß er „alle ihm vermöge seines Amtes obliegenden Pflichten nach seinem besten Wissen und Gewissen genau erfüllen“ wolle. Die Bedeutung dieses Schwurs liegt nicht darin, daß jetzt auch dem jungen Lehrer, wie den andern Beamten, der Schutz des Gesetzes zur Seite steht, wenn er beleidigt wird, sondern in dem Wichtigeren, daß er die neuen Pflichten in feierlichster Form auf sich nimmt. Es sind ja schlichte Worte „nach bestem Wissen und Gewissen“; aber wir müßten nicht Philologen sein, wenn wir sie nicht in ihrer ganzen Weite und Tiefe zu erfassen versuchten, wenn wir nicht hinter dem kargen Wort die reiche Fülle des Gedankens fänden. Nicht die Fülle des Gedankens ist dabei gemeint, die der Verfasser der Eidesformel bei dieser Wendung im Sinne hatte — ihm bedeutete sie vielleicht nicht mehr als uns

heute „voll und ganz“ — sondern die, die jemand hineinlegen oder heraushören muß, der mit warmer Begeisterung und ernstem Pflichtbewußtsein in einen selbstgewählten Beruf eintritt.

Nach bestem Wissen und Gewissen! Kopf und Herz sollen mitreden, nicht eins allein; sondern was der Kopf als richtig erkannt hat, an dessen Ausführung soll auch das Herz Anteil nehmen.

Kein Ziel soll uns zu hoch erscheinen, wenn es wertvoll ist, kein Weg zu beschwerlich, wenn er zu dem Ziele hinführt. Nicht nur die Pflicht sollen wir erfüllen, deren man sich mit hohen Worten rühmen kann, sondern auch die kleinen, um derentwillen Toren und Hasser uns verspotten zu dürfen glauben. Bei uns genügt es nicht, wenn wir unsern Schülern mehr oder weniger glänzende Vorträge halten, wir müssen uns auch darum kümmern, ob sie die ihnen gestellten Aufgaben anfertigen und wie sie es tun, bis hinab auf u-Haken und i-Punkte.

Nicht darauf kommt es an, daß wir Bücher schreiben, sondern darauf, daß wir die Hefte unsrer Zöglinge rechtzeitig und gewissenhaft durchsehen, gleichgültig, ob es mit oder ohne Murren geschieht. Nicht ein „akademisches Viertel“ steht uns an, sondern daß wir pünktlich auf die Minute unsre Kurzsunde beginnen. Nicht um die Mehrung unsres Ruhms und Ansehens sollen wir uns bemühen, sondern um die Förderung der uns anvertrauten Jugend. Nicht ist diese um unsertwillen da, sondern wir sind berufen, ihr zu dienen, auch indem wir sie meistern. Es war ein großer König, der sich den ersten Diener des Staates nannte; so wird auch nur der wahre Lehrer es recht verstehen, was es heißt, ein Diener der Jugend zu sein. Und doch sollten wir alle danach streben, weil wir nur dann unsre Pflicht recht erfüllen

können, wenn wir uns selbst aufgeben und uns rückhaltlos in den Dienst der Sache stellen. Nicht als Mietlinge sollen wir an ihr arbeiten, sondern als Menschen, die sich den Lebensberuf selbst gewählt haben und ihm treu zu bleiben vermögen trotz mancher Enttäuschungen.

Wenn er den Eid leistet, weiß ja niemand genau, was ihm an kleinen und großen, leichten und schweren Pflichten, an Freude und Ärger beschert sein wird; aber das soll er sich wenigstens vornehmen, bevor er ihn spricht, sich durch nichts irre und müde machen zu lassen. Und der Eid selbst möge ihm später eine Hilfe sein, ein Maß, an dem er sich mißt, ein Stab, auf den er sich stützt. Es wäre zu viel verlangt, wenn wir uns jede Stunde des Amtseides erinnern sollten; aber wenigstens von Zeit zu Zeit sollte man ihn sich ins Gedächtnis zurückerufen und sich fragen, ob man ihn erfüllt hat im Kleinen wie im Großen.

Und auch das verdient Beachtung, daß wir durch den Eid in einen Stand eintreten, dessen wir uns in allem würdig erweisen sollen. Jeder Fehler, den wir begehn, jede Nachlässigkeit, jede Ungerechtigkeit, alles schädigt das Ansehn des Standes. Denn es ist nun einmal hier auf Erden anders als im Himmel: dort ist mehr Freude über einen Sünder, der Buße tut, als über viele Gerechte; hier dagegen verurteilt man um des einen willen, der fehlgeht, auch die andern, die treu ihre Pflicht erfüllt haben.

Es ist etwas Gutes um ein feierliches Versprechen: wohl bindet es und kann als hemmende Fessel gefühlt werden, aber es ist auch ein Halt und eine Hilfe. Darum sollte man sich seiner immer wieder erinnern und, wenn es sein muß, einem ältern, erfahrenen Amtsgenossen, einem, vor dem man die höchste Achtung empfindet, den man selbst als eine Bierbe des Standes ansieht, seine

Sorgen und Zweifel beichten und sich bei ihm Rat und Trost holen.

Einen solchen Menschen zu haben, ist ein Glück, für das man nicht dankbar genug sein kann. Denn nicht jedem, den das Leben gereift hat, macht es Freude, mit einem Jüngern noch einmal die Lehrzeit durchzumachen, sich Ansichten und Auffassungen vortragen zu lassen, die er selbst längst überwunden hat, und, statt fortzuschreiten, stillzuhalten und einem andern auf seinem Wege weiterzuhelfen.

Findet man solch einen freundlichen Berater nicht, so vertraue man seine Gedanken einem verschwiegnen Tagebuche an, nicht mit der Absicht, es später zu veröffentlichen, auch nicht dem künftigen Darsteller seines Lebensganges zuliebe, sondern nur sich selbst zur augenblicklichen Erleichterung und Erquickung.

Es wird auch diesem Tagebuche so ergehen, wie manchem andern, das man in grasgrüner Jugend begann: man wird später lächeln über die unreifen Gedanken, die man hineingeschrieben hat; aber das schadet nichts, selbst wenn es einmal fremde Augen erblicken sollten. Den e i n e n Vorteil wenigstens muß doch das Alterwerden haben: daß man auch reifer wird. Wer mit fünfundzwanzig Jahren schon so klug wäre, wie er mit fünfzig sein sollte, der ist um seine Entwicklung nicht zu beneiden.

In dieses Buch trage man ein, was einem der Beachtung oder doch des Festhaltens wert erscheint: Gelungenes und Mißratenes, Unterrichts- und Erziehungsfragen, wie sie einem begegnen und wie man sie beurteilt, schwierige Straffälle und erfreuliche Erlebnisse und nicht zuletzt die Schulscherze, die in jedem natürlichen und lebendigen Unterricht oft genug vorkommen.

Fühlt man sich gedrungen, einmal einem Schüler seine

Zukunft vorauszusagen, so tue man es nicht mündlich, sondern auf den Seiten des Tagebuchs. Man wird dann später sehen, ob man richtig geurteilt hat, und wird vielleicht auch dadurch bescheidner werden.

Vor allem aber gehe man auf diesen Blättern mit sich selbst ins Gericht, ohne Beschönigung und ohne Verhüllung: ob man immer auch im Kleinsten so gewissenhaft gewesen ist, wie man es von seinen Schülern verlangt, ob man sich in seinem Urteil durch nichts hat bestechen lassen, weder durch Zuneigung noch durch Abneigung, ob man die Gründe eines Mißerfolges immer da gesucht hat, wo man sie zuerst suchen soll, bei sich selbst, ob man es nicht hat an der Geduld und der Liebe fehlen lassen, ohne die gerade unsre Tätigkeit des Sonnenscheins entbehrt, der alles Leben weckt, kurz, ob man wirklich alle Pflichten des Amtes nach bestem Wissen und Gewissen erfüllt hat.

„Kollegialität“

Alles gemeinsame Erleben schließt die Menschen zusammen, mag es nun Not oder Freude, Kampf oder Arbeit sein. Und mit dem Gefühl der Zusammengehörigkeit entsteht das andre, den Mitgliedern der Gemeinschaft gegenüber zu besondern Rücksichten, innerlich wie äußerlich, verpflichtet zu sein. Je nach der Anlage des Einzelnen wird diese Überzeugung gegenseitiger Verpflichtung stärker oder schwächer sein, aber ganz wird sie selten fehlen; jedenfalls erwartet die Gemeinschaft solche Rücksichtnahme und wird sie nötigenfalls zu erzwingen suchen. Und mit der Dauer der Verbindung würde diese stetig enger werden, wenn nicht auch die Verschiedenheiten und Gegensätze im Laufe der Zeit immer mehr hervorträten

und sich verschärften. So kann das Gefühl der Zusammengehörigkeit und der aus ihr erwachsenden Verpflichtung sich schließlich so verlieren, daß sie kaum noch empfunden werden; ja es kann in sein Gegenteil umschlagen. Dann gilt es, stets von neuem das Gemeinsame zu betonen und die aus ihm sich ergebende Pflicht ins Gedächtnis zu rufen.

Diese Sätze haben ihre Bedeutung auch für die Arbeit an der Schule, ja für sie in ganz besonderm Maße. Denn die, auf die sie gerichtet ist, sind kein lebloser Stoff, für den es gleichgültig ist, wie die an ihm Arbeitenden miteinander stehn, sondern lebendige Menschen, die Augen und Ohren und nicht selten ein recht feines Empfinden haben. Was wir an ihnen schaffen, ist eine so zarte Pflanze, daß oft schon ein leichter Windhauch ihre Entwicklung stören kann.

Was zwischen den vier Wänden des Lehrerzimmers bleibt, ist so wichtig nicht, obgleich auch da gönnerhafte Bevormundung und rücksichtslose Beurteilung der Art des andern bei dieser Verstimmung, wenn nicht gar Mutilosigkeit hervorrufen kann. Wirklicher Zwist aber sollte immer vermieden werden und läßt sich bei einigem Takt und gegenseitiger Rücksichtnahme leicht vermeiden.

Schlimm indes ist es, wenn vorhandne Gegensätze Auge und Ohr der Schüler erreichen. Und sie tun es leichter, als man denkt. Man glaube doch ja nicht, Schüler merkten so etwas nicht. Sie lauern oft geradezu auf unvorsichtige Bemerkungen und tragen sie erfreut hinaus.

Schon abfällige Urteile über den Wert der einzelnen Fächer sind vom Übel. Gewiß sind diese nicht alle von gleicher Bedeutung, aber bedeutungslos ist keins. Und es genügt, daß sie bei der Versetzung verschieden gewertet werden; diese Verschiedenheit noch durch Worte zu unter-

streichen, kann nur schädlich wirken. Vor allem mögen sich der Religionslehrer und der Lehrer der Naturwissenschaft davor hüten, durch versteckte Ausfälle auf das Fach des andern einander die Aufgabe zu erschweren.

Besonders bedenklich ist es, wenn ein Lehrer über die Unterrichtserfolge seines Vorgängers sich absprechend äußert. Bei der Verschiedenartigkeit der Anlagen versteht es sich von selbst, daß der eine mehr auf dies, der andre auf jenes Gewicht legt. Der eine „paukt“ und erzielt wenige, aber sichere Kenntnisse; der andre gibt einen anregenden, geistvollen Unterricht, aber der äußere Erfolg ist vielleicht geringer. Sehe jeder, wie er's treibe, wie er's treiben kann! Wenn nur jeder sein Bestes gibt, so werden sich hier wirklich einmal die Gegensätze ergänzen.

Falls etwa im neusprachlichen Unterricht ein Lehrer das Hauptgewicht auf Sprechübungen gelegt hat, während sein Nachfolger eine sichere Kenntnis der Sprachregeln und einen reichen Wortschatz für wertvoller hält, wird dieser allerdings Lücken im Wissen der Schüler feststellen können; aber er glaube doch nur ja nicht, daß deshalb im Jahre vorher „nichts getan“ worden sei. Jede leiseste Andeutung dieser Art ist geeignet, entweder das Ansehen des andern oder das eigne herabzusetzen. Denn die Schüler wissen meist sehr genau, was mit ihnen getrieben worden ist. Und ist der Vorwurf unberechtigt, so fällt er auf den zurück, der ihn ausspricht. Ja selbst, wenn er gegen die Schüler gerichtet ist, daß sie im vorigen Jahre unaufmerksam und unfleißig gewesen seien und sie jetzt anders „herangekriegt“ werden sollten, so ist auch das eine unzulässige Beurteilung der Tätigkeit eines andern. Alle solche Redereien sind nichts als Zeitvergeudung; die Stunde ist zum Unterrichten da, nicht zu unfruchtbaren Erörterungen. Sind wirklich Lücken vor-

handen, so gehe man ungesäumt daran, sie auszufüllen und das Wissen beizubringen, das man für unerlässlich hält.

Und hat etwa ein Lehrer die Klasse nicht in straffer Zucht und sucht sich durch zahlreiche Eintragungen ins Klassenbuch zu helfen, so ist nicht nur jede laute Bemerkung darüber, sondern selbst ein stummes Schütteln des Kopfes zu unterlassen; die Schüler bemerken auch dieses. Muß etwas geschehn, so ist es Sache des Klassenleiters oder des Direktors, das Nötige zu veranlassen.

Nicht minder als den Schülern sind den Eltern gegenüber solche Bemerkungen unstatthaft. Man lehne es entschieden ab, sich auf eine Besprechung der Leistungen eines Amtsgenossen einzulassen. Jeden geht nur das an, was der Schüler bei ihm leistet. Man hat meist genug zu tun, wenn man vor seiner eignen Türe lehrt.

Oft führt gute Absicht zu unvorsichtigen Äußerungen, aber entschuldigt werden sie auch dadurch nicht. Kommt gegen das Ende des Schuljahres ein bekümmertes Vater oder eine besorgte Mutter zu uns, um sich nach den Verfassungsaussichten ihres Sohnes zu erkundigen, so ist es begreiflich, wenn man die Auskunft in eine möglichst schonende Form zu kleiden sucht. Aber nicht geht es an zu sagen: ich werde nicht gegen die Versezung sprechen, oder: wegen meiner Fächer wird er nicht sitzen bleiben. Man meint natürlich: wenn nicht andre Fächer hinzukommen; der Fragende jedoch hört etwas ganz andres heraus und geht mit dem Gefühle, eine höchst beruhigende Auskunft erhalten zu haben, nach Hause. Bleibt aber der Junge dann doch in der Klasse zurück, so muß halt der andre Lehrer schuld sein; denn der lebenswürdige hat ja versichert, daß es an ihm nicht liegen solle.

Vielmehr antworte man so — falls es überhaupt noch

Zeit ist, Auskunft zu geben: „Wie ich über Ihren Sohn urteile, will ich Ihnen sagen; ob er aber versetzt wird, hängt von seinem gesamten Zeugnis und dem Ergebnis der Beratung seiner sämtlichen Lehrer ab. Ich habe dabei nur eine Stimme, die Entscheidung liegt bei allen.“

Sogar ein günstiges Urteil über einen Amtsgenossen kann bedenklich sein, weil es möglicherweise die Frage hervorruft: „Und wie denken Sie über Herrn N.“ Muß man dann die Antwort ablehnen, so bedeutet auch diese Ablehnung eine Verurteilung des andern.

Solche Vorsicht mag übertrieben erscheinen; wer aber weiß, wie sogar harmloseste Worte verdreht und mißdeutet werden, wird jede Bemerkung über einen Amtsgenossen mehr als einmal überlegen, ehe er sie ausspricht. Es ist gut, sich zuweilen an die lehrreiche Geschichte vom König Midas und seinem Barbier zu erinnern. Wer sie nicht kennt, lese sie in Ovids Verwandlungen nach oder lasse sie sich von einem Altsprachler erzählen.

Und von dieser vorsichtigen Rücksichtnahme schließe man den Leiter der Anstalt nicht aus, auch wenn man mit seiner Amtsführung ganz und gar nicht einverstanden ist. Will er nicht hizefrei geben, während man selbst die Hitze unerträglich findet, so mache man seinem Groll im Lehrerzimmer Luft oder unterhalte sich in aller Ruhe mit dem im kühlern Amtszimmer Sitzenden über die amtlichen Vorschriften; die Schüler dagegen lasse man nicht merken, daß man anderer Meinung ist als der Direktor, auch nicht durch ein Zucken der Achseln.

Kommt aber der Schuldiener mit dem Verordnungs- buch in eine Stunde hinein, in der man ihn wirklich nicht gebrauchen kann, so fahre man den Mann nicht an, der ja nur ausführt, was ihm aufgetragen ist, sondern sage im lebenswürdigsten Tone, dessen man fähig ist:

„Kommen Sie doch in der nächsten Stunde wieder!“ Solche Mitteilungen sind tatsächlich manchmal eilig, und der Direktor kann, zumal an einer großen Anstalt, unmöglich immer vorher wissen, ob sein Bote auch willkommen ist.

Und endlich: sollte es das Ansehen des Standes ernstlich schädigen, wenn man auch den Zeichenlehrer und den Gesanglehrer als Amtsgenossen anerkennt und behandelst? Die Schüler wissen darum doch, daß diese nicht Mathematiker oder Sprachgelehrte sind. Die Vertreter der Fächer, die für die Versetzung ohne Belang sind, haben es so schon schwer genug. Soll man ihnen ihre Aufgabe noch erschweren durch frostige Abschließung oder hochmütiges Übersetzen? Groß und vornehm wäre das nicht.

Klassenzucht

Seltner als früher sind heutzutage jene unglücklichen Lehrer-Gestalten, denen jede Stunde zur Qual wurde, während ihre Schüler bis in das hohe Alter hinein von dem Anflug zu erzählen wußten, der bei ihnen getrieben wurde. So viel seltner, daß erfahrene Ärzte die steigende Nervenschwäche der Jugend mit darauf zurückführen, daß der anstrengende Unterricht nicht mehr durch köstliche Erholungsstunden unterbrochen werde. Und doch sind sie leider auch heute noch nicht ganz ausgestorben, ist auch heute noch die Erhaltung der Schulzucht eine Kunst, die mancher nie erlernt.

Denn der wahre Künstler muß geboren sein. Nicht eine hohe Gestalt noch tiefe Gelehrsamkeit, nicht eine starke Stimme noch ein finster blickendes Auge vermögen die glückliche Anlage zu ersetzen, die mit den größten Klassen

und den schlimmsten Schlingeln spielend leicht fertig wird. Es ist seltsam, wie oft das kleinste Männchen da Herr ist, wo der Riese ein Spielball in den Händen seiner Schüler wird.

Und doch ist eine gute Zucht die unerläßliche Bedingung jedes Unterrichtserfolges. Aber die Mahnung: Vor allem halte Zucht! ist für manchen nicht minder wertlos als jene andre, über die Oskar Jäger spottet: Vor allem habe Geist! Darum sollte jeder, der den Lehrerberuf ergreifen will, sich ernstlich prüfen, ob er der Mann danach ist, eine Schar zu allem Unfug aufgelegter Jungen zu bändigen. Wer es nicht ist, dem kann kein Rat nützen, und wer es ist, der bedarf des Rates nicht. Doch es gibt auch solche, die, zwischen diesen Gegensätzen in der Mitte stehend, nur einiger Fingerzeige bedürfen, um den rechten Weg zu finden. Für sie sind die folgenden Zeilen bestimmt.

Man könnte sich begnügen, ihnen zu sagen: „Unterrichte so fesselnd, daß deine Schüler gar nicht auf den Gedanken kommen, man könne auch andres bei dir treiben!“ Aber wer reiten will, muß zuerst auf den Rücken des Pferdes hinaufkommen; erst dann kann er es den Druck seiner Schenkel spüren lassen.

Das Geheimnis der Zucht liegt vor allem im Auge. Der Schüler muß wissen, daß das Auge seines Lehrers alles sieht, und darf nicht Schüchternheit und Angstlichkeit darin lesen. Und da braucht man sich doch nur zu erinnern, mit welcher Ehrfurcht man als junger Fuchs zu den ältern Semestern emporsah. Sollte das nicht auch der Primaner und erst recht der jüngere Schüler tun einem Manne gegenüber, der alle möglichen Prüfungen bestanden, wohl gar den Doktor-Titel erworben hat und so sehr viel mehr Wissen und Lebenserfahrung besitzt als die ihm anvertraute Jugend? Das möge man sich klar

machen, wenn man vor eine Klasse tritt. Mit ruhigem Schritt gehe man zu dem Lehrerpult, fasse zuerst alle fest ins Auge und sage dann weder in ängstlichem noch in barschem Ton, sondern ruhig und freundlich: *Setzt Euch!* oder *Setzen Sie sich!*, je nachdem; nicht: *Setzen!* Denn in der Nennform geben wir keine Befehle mehr.

Und dann beginne man unverzüglich mit dem Unterricht, so passend wie möglich und jedenfalls nicht so, daß man selbst und daß die Schüler die Nase ins Buch stecken. Wenn es eben angeht, bringe man etwas ganz Neues oder etwas Altes unter einem neuen Schwinkel, trage auch nicht nur vor, sondern frage und lasse das Vorgetragne wiedergeben, so daß der Ertrag der Stunde den Schülern zum Bewußtsein kommt. Und ist diese zu Ende, so lasse man die Schüler unter seinem Blicke ruhig hinausgehn, untere und mittlere Klassen ohne Sprechen. Sind die Schüler nicht daran gewöhnt, so mache man nicht viele Worte, sondern sage kurz und entschieden: „*Laßt das Sprechen, bis Ihr draußen seid! Ich liebe das nicht.*“

So kommt man in den Sattel hinein; nun gilt es, daß man nicht wieder hinausgleite, den Steigbügel nicht verliere. Und dafür ist es nötig, dem Schüler zu zeigen, daß er es mit einem ganzen Manne zu tun hat.

Was versteht ein Schüler darunter? Zunächst selbstverständlich einen Mann mit sicherem Wissen, festem Willen und zielbewußtem Unterrichtsverfahren. Aber er verlangt noch mehr: Natürlichkeit, Ehrlichkeit, Gerechtigkeit, eine gewisse Freudigkeit und Verständnis für die Jugend. Wer mit anderer Stimme unterrichtet, als er sonst spricht, erweckt den Eindruck, daß er sich nicht zu geben wagt, wie er ist, und vortäuschen will, was er nicht besitzt. Wer einen Fehler, den er gemacht hat, nicht offen eingesteht, ruft gerade das hervor, was er vermeiden

will: den Zweifel an seinem Wissen. Freilich gehört dazu auch, daß er sich nicht über jeden Fehler erregt, den seine Schüler begehen. Gerade bei ihren Fehlern wird er es gelegentlich aussprechen müssen, daß Irren menschlich ist und daß niemand alles wissen kann, am wenigsten der werdende Mensch, auf den so vielerlei Gegenstände einstürmen und der doch naturgemäß nicht allen die gleiche Neigung entgegenbringt.

Volle Gerechtigkeit ist die schwerste der Lehrertugenden. Aber das sollte man doch immer im Auge behalten, daß auch die schwachen Schüler mit Liebe behandelt sein müssen und gerade sie am meisten. Mangelnder Begabung gegenüber ist Spott niemals am Platz. Eine Äußerung wie: „Natürlich, der N. weiß das wieder nicht“ ist nicht geeignet, Mut zu machen und zu stärken Bemühungen anzuspornen. Und gute Begabung ist kein Verdienst, das besondere Anerkennung beanspruchen dürfte. Am wenigsten sollte man auf ein hübsches Gesicht und gefälliges Benehmen hin den glücklichen Besitzer bevorzugen, so begreiflich und naheliegend das auch ist. Selbst der so Bevorzugte dankt es seinem Lehrer nicht, schon deswegen nicht, weil seine Klassenkameraden ihm darum gram werden könnten. Die Benachteiligten aber werden naturgemäß durch die Zurücksetzung verbittert.

Und von Wert ist auch eine gewisse Freudigkeit und Fröhlichkeit im Unterrichtston. Wer noch nicht fest im Sattel sitzt, tut allerdings gut, zuerst nur den Ernst walten zu lassen. Aber dauerndes Regenwetter wirkt verstimmend, auch die Sonne muß ins Klassenzimmer hineinscheinen. Wenn einmal ein Witz vorkommt, lache man herzlich und lasse auch die Schüler sich auslachen. Mit einer kurzen Handbewegung stelle man die Ruhe wieder her oder sage auch: „Jetzt ist's genug, jetzt kehren wir zu unserm Gegen-

stande zurück.“ Selbst Witz zu machen, sollte nur der unternehmen, der seiner Sache sicher ist, und auch der nur mit weiser Mäßigung. Daß der Unterricht nicht zum Witzmachen da ist, weiß der jüngste Schüler.

Auf keinen Fall verwechsle man Spott mit Witz. Spott ist eine Keule, mit der man Großmannsucht und Überhebung niederschlägt. Allenfalls mag er gelegentlich bei dauernder Trägheit am Platze sein, niemals aber bei solchen, die sich alle Mühe geben, jedoch wegen geringer Begabung zu keinem rechten Erfolge kommen. Eine gefährliche Waffe bleibt er immer.

Als einmal ein begabter und etwas selbstbewußter Primaner sich bei einem jungen Lehrer, der ihn bestrafen wollte, mit seiner Jugend entschuldigt hatte, rief ihm der Direktor bei passender Gelegenheit zu: „Nun, Sie frönen wohl wieder Ihrer Jugendlichkeit!“ Der Hieb saß, aber es ist doch die Frage, ob er nicht zu scharf war. Ein ernstes Wort unter vier Augen wäre besser gewesen.

Denn das sollte man nie vergessen, daß es eben junge Menschen sind, mit denen man zu tun hat. Sie meinen es selten so schlimm, wie es erscheint. Und auch die Neigung zu Unfug ist doch etwas ganz Natürliches. Man darf sie nicht dulden, aber man soll auch nicht aus jedem dummen Streich ein Staatsverbrechen machen.

Beneidenswert ist der Schlagfertige. Ein Professor, der wegen seiner Leibesfülle das Faß genannt wurde, fand einstmals dieses nützliche Gefäß an die Tafel gezeichnet, als er den Klassenraum betrat. Ruhig besah er sich die Zeichnung und sagte dann: „Ich weiß, daß Sie mich 'Faß' nennen. Doch der Vergleich trifft nicht zu. Denn ein Faß ist immer von Reifen umgeben, ich aber von Unreifen. Deshalb wollen wir die Malerei lieber wegwischen.“ Oder ein andres, vielleicht noch löst-

licheres Geschichtchen, das von einem Professor erzählt wird, der lange Zeit der älteste Oberlehrer des preussischen Staates war. Der alte Herr trug immer einen Havelock, der vor Zeiten schwarz gewesen, aber allmählich grün geworden war, und einen hohen Hut, der sich weder durch Glätte noch durch modische Form auszeichnete. Daß die Schüler darüber spotteten, war selbstverständlich; aber Unfug wagten sie bei dem immer noch Kraftvollen nicht. Einst wurde er aus der Klasse abberufen, während seine Gewandung im Zimmer blieb. Als er unvermutet schnell zurückkam, sah er einen Schüler in seinem Mantel und Hut vor der Klasse stehen und seine Bewegungen nachahmen. Vor Schreck erstarrt, stand der arme Sünder da, auf eine schwere Strafe gefaßt. Doch der Professor sagte nur, gelassen lächelnd: „Der Esel in der Löwenhaut!“ Dann wurde die Löwenhaut weggehängt, und der Unterricht ging weiter.

Solche Schlagfertigkeit ist natürlich nicht jedem gegeben. Aber darüber sollte sich jeder klar sein, daß Erregung und Wut, hochnotpeinliche Untersuchungen und lange Strafreden die Sache nur schlimmer machen. Sich über seinen Lehrer, dem man sonst nicht beikommen kann, hier und da einmal lustig zu machen, ist wahrlich kein Verbrechen. Man kann auch den Lehrer gern haben und achten, über dessen lange Nase und große Ohren man scherzt.

Wie das Kind vom Erwachsenen ruhige Würde erwartet, so auch ein tadelloses Benehmen. Nichts ist geeigneter, das Ansehen des Lehrers zu erschüttern, als wenn er sich Nachlässigkeiten oder gar Unziemlichkeiten zuschulden kommen läßt, die denen, die er erziehen soll, von Eltern und andern mit Recht verwiesen werden. Man glaube doch nur ja nicht, die Schüler merkten so etwas nicht. Zwei Augen möchten es allenfalls übersehn,

aber sechzig bis achtzig gewiß nicht. Und wenn der Junge selbst auch schmutzige Hände hat und das für sein gutes Recht, ja vielleicht sogar für falsch hält, bei seinem Lehrer würde es ihm unangenehm auffallen, und die Beschäftigung mit der Kreide würde er für keine ausreichende Entschuldigung halten. Es gibt da so vielerlei, was hier nicht aufgezählt, nicht einmal angedeutet werden soll, Kleinigkeiten gewiß, aber darum doch nicht ohne Bedeutung. Für die Jugend sei das Beste eben gut genug, sagt man gern bei festlichen Gelegenheiten. Zu diesem Besten gehören auch sorgfältige Haltung und ein gepflegtes Äußeres. Wir sollten nie vergessen, daß wir uns, solange wir vor unsern Schülern stehn, in allerbesten Gesellschaft befinden.

Darum ist ihnen gegenüber auch Höflichkeit angebracht. Mit Höflichkeit kann man das schimpflustigste Marktweib zum Schweigen bringen, warum nicht auch eine Klasse zu gutem Betragen. Deshalb war es geschickt, was jener junge Lehrer tat, als ihn Primaner mit Lärm empfangen. Er machte eine leichte Verbeugung und sagte: „Ach, verzeihen Sie! Ich habe mich geirrt; ich wollte zur Prima.“

Hier und da mag ein kräftiges Wort am Platze sein; gewöhnlich aber kommt man mit Ruhe weiter. Ein wütender Mensch wirkt leicht auch etwas lächerlich. Zucht kann nur halten, wer sich selbst in Zucht hat.

Verärgerung

Hast du einmal einen Nebel beobachtet, wie er wohl an einem sonnenhellen Tage plötzlich aufsteigt? Zuerst überzieht er die leuchtenden Farben der Landschaft mit seinem schmutzigen Grau. Dann wälzt er sich dicker und dicker

heran und türmt sich auf, bis auch die Sonne nur noch bleiern hindurchscheint und schließlich gar nicht mehr sichtbar ist. Und endlich wird ein Regen daraus, aber nicht ein ehrlicher, kräftiger Platzregen, der prasselnd auf Fenster und Dächer trommelt und vor dem man sich durch Schirm oder Mantel schützen kann, sondern ein heimtückischer, feiger Geselle, der mit winzig kleinen Tröpfchen von allen Seiten herandrängt, alles durchnäßt und den Staub der Straße in einen klebrigen Brei verwandelt, ein widerlicher, ekliger Fiselregen.

Solch einem Nebel und Regen ist die Verärgerung zu vergleichen. Nur daß in der Natur die Sonne doch immer wieder den Sieg davonträgt, während beim Menschen der Ärger nicht selten zur Dauererscheinung wird, die sich in Haltung und Mienen ausprägt, die die Sonne nie mehr hindurchleuchten läßt und alles frische Leben ertötet. Und leider sind gerade in unserm Beruf die Gestalten nicht selten, denen man auf fünfzig Schritte den verärgerten Schulmeister ansieht. Muß das so sein?

Es soll nicht geleugnet werden, daß die Menschheit, die auf lateinisch so schön als homo sapiens bezeichnet wird, wirklich mancherlei tut, worüber man sich ärgern kann. Aber man tut es immer nur dann, wenn man mit Voraussetzungen an sie herantritt, die sich nicht erfüllen lassen, weil die Mehrzahl doch eben dumm und gedankenlos ist. Man braucht nur ab und zu in der Eisenbahn zu fahren oder an einer andern öffentlichen Lustbarkeit teilzunehmen, um zu dieser Erkenntnis zu kommen und einzusehn, daß mehr Torheit als Bosheit an all den Unbegreiflichkeiten schuld ist, über die man sich ärgern mußte, wenn man diese Tatsache nicht wirklich erfaßt hat.

Darf man aber von der Jugend verlangen, was die Erwachsenen nicht zu leisten vermögen? Doch wohl kaum.

Freilich, die Jungen sind oft besser als die Alten: begeisterungsfähiger, dankbarer, selbstloser. Sie sind noch bereit, etwas zu lernen, wovon sie doch den Nutzen nicht einsehen, und tätig zu sein, ohne an Vergütung, an Orden und Auszeichnungen zu denken. Natürlich: sie tun es, weil es ihnen Spaß macht; aber ist das nicht ein edlerer Beweggrund als der Gedanke: Was bekomme ich dafür? was habe ich davon? Wären da erhöhte Forderungen die rechte Belohnung für solches Bessersein?

Und nun verlangen wir von unsern Schülern, daß sie Tag für Tag, Stunde für Stunde unsern Worten lauschen sollen, als spräche der Heilige Geist zu ihnen. Ja, sind wir denn gleichmäßig aufmerksam bei einer Predigt, einem Vortrage, einer Unterhaltung? Finden wir nicht auch manches langweilig? Und irren nicht auch unsere Gedanken zuweilen ab, selbst bei Gegenständen, die uns wertvoll sind?

Wir entschuldigen uns dann wohl, die Worte des andern hätten eigne Gedanken in uns geweckt. Aber sind die Gedanken an die neue Eisenbahn und die jungen Hunde daheim nicht auch sehr anziehend und wesentlich fesselnder als die Weisheit, daß invidere und obtrectare mit dem dritten Fall verbunden werden? Was bedeuten denn dem zwölfjährigen Jungen 'Neid' und 'Mißgunst', mag die Rolle, die sie im Leben der Erwachsenen spielen, auch noch so bedeutend sein. Und ist es denn wirklich ein Verbrechen, wenn Otto, Werner und Günther lieber an Ilse, Hildegard und Ingeborg denken als an Karl den Großen und den Apostel Paulus? Muß man denn an der Welt verzweifeln, weil immer noch das Sprichwort gilt: Wie die Alten sungen, so zwitschern die Jungen?

Gewiß: alles zu seiner Zeit. In die Schule gehören Schuldinge hinein, und Aufmerksamkeit ist vonnöten. Ist

sie aber einmal nicht vorhanden, so brauchen wir uns nicht in tiefster Seele darüber zu ärgern, sondern sollen den Abirrenden zur Sache rufen und durch fesselnden Unterricht ihn dabei zu erhalten suchen.

Und fleißig soll die Schuljugend sein, jeden Tag und für alle Fächer. Sind wir es immer? Gibt es nicht auch bei uns Zeiten, wo wir nicht imstande sind, etwas zu arbeiten, wo uns nichts gelingen will, wo uns die Leistung, die die Stunde erheischt, einfach unmöglich ist? Und wir haben es fast ausschließlich mit Gegenständen unsres Berufs zu tun, die uns ausnahmslos anziehend sein sollten. Wir entschuldigen uns mit Stimmungen und trösten uns damit, daß wir das jetzt Versäumte nachholen werden. Und doch sollten wir, besser als die Jugend, wissen, daß Versäumtes sich niemals nachholen läßt, daß verlorne Zeit unwiederbringlich dahin ist.

Alles, was wir entschuldigend für uns anführen, gilt auch, und zwar in erhöhtem Maße, für die Jugend, die sich noch weniger zusammenzuraffen vermag. Gewiß soll sie es lernen und muß dazu angehalten werden; aber wenn es ihr schwer fällt, wenn es ihr nicht sofort gelingt oder sie sich wohl gar dagegen sträubt, so ist das kein Grund, ihr zu grollen und sich über die „unverbesserlichen Faulpelze“ zu erbofen.

Es ist auch nicht alles als Faulheit zu deuten, was als solche erscheinen kann. Nicht immer mag die Behauptung: „Gestern Abend habe ich es noch gut gekonnt“ auf Wahrheit beruhen, aber doch auch nicht stets auf Unwahrheit. Oder käme das bei uns nicht vor, daß wir etwas Neues zu beherrschen glauben, und wenn wir uns darüber aussprechen wollen, entdecken wir, daß uns doch wieder manches entfallen ist, daß sogar im Verständnis Lücken zurückgeblieben sind? Wohlverstanden: etwas Neues!

Denn daß wir die Dinge, mit denen wir uns viele Jahre hindurch beschäftigt haben, allgemach beherrschen, ist kein besondrer Ruhm.

Die Jugend aber hat es doch fast überall mit neuem zu tun. Darum ist es noch lange kein Beweis von Dummheit oder Trägheit, wenn sie trotz aller unserer Bemühungen, trotz der lichtvollsten Erklärungen nicht alles begriffen hat. Alle Vergleiche hinten. Aber wer sich klar machen will, wie schwer dem menschlichen Geiste neues ein-geht, der lese beispielsweise ein philosophisches Werk wie Hermann Lohes Mikrokosmos: wem die Gedanken vertraut sind, der liest das Buch wohl zu seiner Erholung; aber wer zum ersten Male daran geht, der mag mit dem Schüler in Goethes Faust sprechen: „Mir wird von alledem so dumm, als ging' mir ein Mühlrad im Kopf herum.“

Nein, nicht ärgern sollen wir uns, wenn unsere Schüler unaufmerksam, unfleißig und unanstellig sind, wenn das Licht, das wir in ihnen anzünden wollen, nicht sofort brennt — sondern über das Gegenteil sollen wir uns wundern. So, wie die Jugend uns erscheint, ist der natürliche Mensch, sind auch wir, wenn wir ehrlich sind, noch gar manchesmal. Jeder Beweis von Aufmerksamkeit, Fleiß und schnellem Verständnis ist ein Anlaß zu heller Freude, jeder Fall des Gegenteils eine Aufforderung zu Geduld und erneuter Bemühung.

Wo bliebe denn auch unsere Kunst, auf die wir stolz sein wollen, wenn alles so glatt, so spielend leicht ginge, wenn eine einzige Besprechung genügte, den schwierigsten Gegenstand völlig klar zu machen? Wir müßten Zauberer sein, wenn wir stets aufmerksame Hörer fänden, sobald wir nur den Mund aufthun. Wissen wir nicht aus der Geschichte des menschlichen Geistes, daß es viele sehr bedeutende Männer gegeben hat, die Treffliches zu sagen

hatten, und man hörte ihnen doch nicht zu! Wozu also die Aufregung? Unser Beruf ist es, zu Aufmerksamkeit und Fleiß zu erziehen, Verständnis zu wecken; nicht, alles das schon vorauszusetzen.

Und still sitzen soll die Jugend, in der noch alles nach Bewegung drängt, in engen, harten Bänken, in denen wir es keine Viertelstunde aushalten würden, und soll womöglich gar noch die Hände auf dem Tisch gefaltet haben, soll nicht mit dem Federhalter und Tintenfaß spielen, nicht die Füße über den Boden ziehen, soll nichts fallen lassen — wahrlich keine leichte Aufgabe. Natürlich müssen wir das alles verlangen. Es würde einen netten Lärm geben, wenn muntre Knaben sich bewegen dürften, wie sie wollten. Aber Verständnis sollen wir dafür haben, daß es ihnen schwer fällt, sollen Geduld üben und innerlich ruhig bleiben, auch wenn es einmal nötig ist, mit einem kräftigen Wort den schwachen Willen der Unerzogenen zu stärken.

Und dann sollen wir doch nur nicht alles als Verbrechen deuten, was sich oft ganz harmlos erklären würde, wenn wir nur den Grund kennten. Der Junge, der still vor sich hinlächelt, hat vielleicht gerade Geburtstag und freut sich auf die Geschenke und das Leibgericht, die zu Hause seiner warten, oder er denkt an eine lustige Geschichte, die er gelesen, oder ein Witz fällt ihm ein, den er gehört hat. Warum soll er denn gerade über uns lachen? Auch der von uns Getadelte mag lächeln und weiß nichts davon, und wenn wir ihn zur Rede stellen, versichert er mit gutem Gewissen, er habe nicht gelacht. Nichts Lächerlicheres, als solch einen armen Burschen frecher Lüge zu zeihen. Die Beschäftigung mit der Psychologie wird mit Recht empfohlen; sie bleibt aber wertlos, wenn nicht wenigstens

die Erkenntnis dabei herauspringt, daß man auch aus Verlegenheit lächeln, ja sogar lachen kann.

Und wenn ein Junge, der sich gegen eine Anschuldi-
gung verteidigt oder über ein ihm widerfahrnes Unrecht
beschwert, nicht die richtigen Worte findet und wirklich
die schuldige Bescheidenheit vermissen läßt, so wollen wir
doch immer daran denken, daß wir es mit unfertigen
Menschen zu tun haben, die erst lernen müssen, wie man
seine Sache führt. Auch wir sind nicht immer so wählerisch
und so vorsichtig in unsern Ausdrücken, wie wir müßten,
und haben vielleicht auch dafür zu büßen; aber wir sollen
erzogen s e i n , während die Jugend noch mitten darin
steht, erzogen zu w e r d e n . Und wir gehören mit zu
ihren Erziehern und versäumen eine Pflicht, wenn wir
ihr nicht die nötige Belehrung geben.

Zunächst gewöhne man seine Schüler, immer erst den
Zorn verrauchen zu lassen, ehe sie die richterliche Entschei-
dung anrufen; und dann trenne man scharf den Inhalt von
der Form. Es wird gewiß nicht des Eindrucks ermangeln,
wenn man eine Beschwerde als berechtigt anerkennt, dann
abernachdrücklich darauf aufmerksam macht, daß ihre Form
ungezogen, ungebildet war, und zeigt, wie sie hätte sein
müssen. Man spart sich selbst Ärger und erwirbt sich den
Dank des ruhig und sachlich Belehrtten.

In einer Stadt waren einstmals alte Schülerhefte in
einem Laden als Einwickelpapier aufgetaucht. Wie sie
dahin gekommen waren, wurde nicht untersucht. Für
die Jungen stand es fest, daß der Lehrer selbst sie an den
Kaufmann verhöbert habe. Auch der, dessen Hefte
man erkannt hatte, schwakte den Unsinn nach, obgleich
er seinen Lehrer von Herzen verehrte. Welche Strafe
hätte über ihn verhängt werden müssen, wenn der Be-
leidigte sich geärgert und den Fall dementsprechend

behandelt hätte? Der tat das aber nicht, sondern ließ den Schüler zu sich kommen, zeigte ihm in aller Ruhe, wie töricht und unbesonnen er gewesen war, und entließ ihn mit der Mahnung, künftig verständiger zu sein. Durch seine Milde aber hatte er sich ein junges Herz ganz gewonnen und es vielleicht für immer gegen Klatsch- und Schwachsucht gefeit.

Vor allem sollten Lehrer, die aus einer andern Gegend unsres Vaterlandes stammen, als in der sie wirken, sich immer erst erkundigen, welche Bedeutung die sie verlegenden Worte haben. Frech z. B., das doch meist als gleichbedeutend mit unverschämt gebraucht wird, wird an manchen Orten in dem Sinne von 'streng' verwandt, und der Ausdruck: „Der neue Lehrer ist frech“ enthält keine Beleidigung, sondern eine Anerkennung.

Gar mancher Unfug entspringt nicht der Bosheit, sondern dem Übermut der Jugend und ihrer Ursprünglichkeit, die den Erwachsenen unter dem Einfluß von Sitte und Ordnung verloren gegangen ist. Sehr schön drückt das Gorch Fock aus in seinem Roman „Seefahrt ist not“, der auch sonst das Verständnis für jugendliche Art zu fördern geeignet ist.

„Was steckt in den Jungen, daß sie die Feuer anzünden, wenn die Sonne höher steigt? Die alte Heidenfreude ist es, die Freude an der Welt, an der Sonne und am Licht, die sich dunkel in ihnen regt. Die Alten stehen ihr fern und können schon auf die Osterbrennerei schelten. Aber wie das junge Tier dem Urtier ähnlicher ist als das ausgewachsene, entwickelte, so steht auch das Kind dem früheren Menschen näher als der Mann: es horcht auf Stimmen, die in uns längst verklungen sind. Ihr Eltern und Lehrer, habt Ihr das bedacht? Nein? So bedenkt

es jetzt und seht mit Ehrfurcht auf das Kind — straft es nicht um seine Osterflammen!“

Natürlich gibt es auch Fälle, wo man kräftig dreinfahren muß und wo nicht nur ein Ärger, sondern auch helle Entrüstung am Plage ist; aber sie sind selten, viel feltner, als ein verärgelter und verbitterter Mensch meint. Immer wieder suche man sich der eignen Jugend zu erinnern und Verständnis für die jungen Menschen zu gewinnen oder zu behalten. Man wirkt am meisten mit Ruhe und Liebe und fährt auch selber am besten dabei. Ärger zehrt am Leben, Freudigkeit erhält es.

Gerechtigkeit

Raum ein Vorwurf wird häufiger von Schülern und ihren Angehörigen gegen die Lehrenden erhoben, als daß sie ungerecht seien, und keiner wird mit stärkerer Entrüstung zurückgewiesen. Diese Entrüstung ist voll berechtigt, wenn der Vorwurf in dem Sinne gemeint ist, daß die Ungerechtigkeit mit Bewußtsein geübt werde; und allerdings ist das wohl meist die Meinung. Aber ernstlich zu erregen brauchen wir uns auch in diesem Falle nicht. Denn wer so etwas sagt, ist nicht nur selbst ungerecht, er beweist dadurch auch, daß er niemals darüber nachgedacht hat, wie schwer es ist, gerecht zu sein. Er weiß nicht, daß völlige Gerechtigkeit allein bei dem allwissenden und allweisen Gott ist, daß sie aber für die Menschen nur ein fernes Ziel ist, dem sie immer zustreben sollen und das sie doch niemals erreichen können.

Schon ein denkender Richter wird sich nicht einbilden, ganz gerecht zu sein. Und doch hat er es mit geschlichen Bestimmungen zu tun, die er auf bewußt handelnde und

für ihr Tun verantwortliche Menschen anwendet. Aber auch er steht nicht selten vor der schweren Frage, wie weit mildernde Umstände zuzubilligen sind, wie klar das Bewußtsein bei der That war und was alles zu dem gesetzwidrigen Tun geführt hat. Daß da immer das Rechte getroffen werde, ist mehr als zweifelhaft.

Wie viel anders aber ist es in der Schule! Da handelt es sich um die Beurteilung junger Menschenkinder, die doch mehr noch als die Erwachsenen ein Rätsel sind. Lange Untersuchungen mit Zeugenvernehmungen und Niederschriften werden selten angestellt, aber Hunderte und Tausende von Urteilen werden gefällt über Betragen und Leistungen, Urteile, die vielleicht bitterer kränken als die des Richters, weil die Verurteilten und Beurteilten Kinder sind, die sich gewiß über sich selbst täuschen mögen, oft aber auch über sich und ihre Kameraden richtiger urteilen, als der Lehrer es kann.

Wie schwer es ist, gerecht zu sein, müssen wir klar erkennen, ehe wir nach der Gerechtigkeit streben können, die doch unsre erste Tugend, unsre heiligste Pflicht sein soll. Nur durch die Erkenntnis der Schwierigkeit können wir uns der Lösung der Aufgabe nähern, soweit sie überhaupt lösbar ist.

Wie schwer ist nicht zunächst die Beurteilung der mündlichen Leistungen! Da sitzen 30, 40, ja 50 Schüler vor uns. Wie oft kann jeder in der kurzen Stunde aufgerufen werden? Es handle sich z. B. um die Bildung lateinischer Formen. Die Frage lautet: 2. pers. plur. coni. plusqf. passivi von vincere: wahrlich keine leichte Aufgabe für den Anfänger. Zuerst muß er sich klar machen, welche Form denn eigentlich gemeint ist; dann gilt es, sich die Stammformen von vincere ins Gedächtnis zu rufen und dann die eine Form victi essetis zu bilden. Eine Fülle

von Gedankenarbeit, die nur an einem Punkte zu mißlingen braucht, um ein falsches Ergebnis zu zeitigen. Tapfer macht sich der kleine Kerl an die Lösung. Da fliegen die ersten Finger in die Höhe: die erste Störung für den langsamer Denkenden. „Ich will mehr Finger sehn,“ ruft der Lehrer: zweite Störung. Da wendet sich der Lehrer an ihn selbst: „Nun, Müller, weißt du es immer noch nicht?“ Und vergessen ist das bisher Gefundene oder doch ein Teil. Um nur irgend etwas zu sagen, nennt der Aufgerufene eine Form; natürlich ist sie falsch. Ist dadurch erwiesen, daß er die richtige wirklich nicht bilden konnte? Gewiß nicht, doch der Lehrer hat den Eindruck und gründet mit darauf sein Urteil. Der Junge aber ist überzeugt, alle Formen gewußt zu haben, nur die eine nicht, nach der er gefragt wurde. Und hat er mehrfach dies Unglück, so wird er mutlos, unsicher und immer langsamer.

Der Lehrer soll daraus die Lehre entnehmen, das Nachdenken nicht durch störende Zwischenrufe zu unterbrechen, ganz besonders dann nicht, wenn es sich um die Lösung größerer Aufgaben handelt. Aber selbst dann, wenn nicht gegen diese Regel gefehlt wird, ist es immer noch schwierig genug, über die Leistungen zu urteilen. Denn der langsame Denker braucht durchaus nicht dumm zu sein. Der Lehrer aber muß eine gewisse Schnelligkeit des Denkens fordern, weil er sonst nicht vorwärts käme; er kann nicht auf jede Eigenart Rücksicht nehmen.

Anders ist es bei schriftlichen Arbeiten. Da ist mehr Zeit gegeben; aber dafür sind die Schwierigkeiten auch größer. Da muß nicht nur jede Form richtig gebildet werden, auch die Regeln des Satzbaus sind zu berücksichtigen. Und manchem bereitet auch das Schreiben Schwierigkeiten. Doch immerhin, es ist nicht wie bei der

mündlichen Leistung: jeder kommt an dasselbe „dran“, wie der andre, und nicht nur an einem Teile, sondern an dem Ganzen hat er sein Können zu beweisen.

Aber dennoch, wie verschieden sind die Leistungen bei gleicher Fehlerzahl! Der eine macht sechs Fehler, die sich gleichmäßig durch die ganze Arbeit verteilen, bei dem andern ist die erste Hälfte fehlerlos, und die zweite enthält die sechs Fehler. Würde der Lehrer diese Arbeit besser beurteilen, so wäre er gerecht; denn ihr Verfasser ist sichrer in seinen Kenntnissen, er ermattet nur schneller. Und doch darf er es nicht; denn die Schüler würden es nicht verstehn, wenn dieselbe Zahl der Fehler verschieden gewertet würde.

Auch die verschiedne Schwere der Fehler kann nur in beschränktem Maße berücksichtigt werden. Wohl kann man zwischen schwereren und leichteren Fehlern unterscheiden; wo aber gäbe es gegenüber all der Mannigfaltigkeit einen sichern Maßstab, mit dem man bestimmen könnte, welche Schwere der einzelne Fehler bei den einzelnen Schülern hat. Denn es ist doch etwas ganz andres, ob einer eine falsche Form bildet oder invidere mit dem Accusativus verbindet oder sperare mit dem bloßen Infinitiv des Präsens oder ut mit dem Indikativ. Und was bei dem einen ein verzeihliches Versehen ist, beruht bei dem andern auf Unwissenheit. Der Lehrer aber muß alle Fehler gleichmäßig anstreichen, zählen und danach urteilen.

Und wie steht es mit Aufsätzen? Der eine Verfasser hat eigne Gedanken, weiß sie aber nicht in eine gefällige Form zu bringen oder doch nicht in die Form, die der Lehrer verlangt und von einem Schüler verlangen muß. So wird seine Leistung geringer gewertet als die eines andern, der das im Unterricht Dagewesene glatt wiederzugeben ver-

steht. Auch solche Schüler gibt es, die eigne Gedanken in guter Form darstellen, aber Zeichensetzung und Rechtschreibung liegen ihnen nicht. Sind sie erst fertige Schriftsteller, so sorgt ihr Verleger schon dafür, daß solche Schönheitsfehler ausgemerzt werden; in der Schule aber geht das nicht an — um der äußern Gerechtigkeit willen.

Und weiter! Der eine Schüler hat einen langen Schulweg und muß eine Stunde früher aufstehn als seine Kameraden; er kommt schon müde zum Unterricht und kann nicht in gleichem Schritt mit den andern bleiben. Ein andrer hat zu Hause kein Fleckchen, wo er ungestört arbeiten könnte, oder er hat Besorgungen für die Eltern zu machen. Ein dritter ist tränklich, oder häusliche Sorgen und Nöte drücken ihn nieder. Alles das weiß der Lehrer nicht, oder wenn er es weiß, kann er doch nur geringe Rücksicht darauf nehmen — wieder um der äußern Gerechtigkeit willen, die die Jugend, verständnislos wie sie ist, in erster Linie fordert. Da werden denn gleiche Leistungen mit gleichem Maß gemessen: *summum ius summa iniuria*.

Der häusliche Fleiß braucht glücklicherweise nicht mehr beurteilt zu werden. Über nichts gab es so viele falsche Urtheile wie gerade über ihn. Schloß man von mangelhaften Leistungen auf mangelnden Fleiß, so ging man nicht selten fehl; nannte man aber den Fleiß in solchem Falle 'sehr gut', so gab man dadurch dem armen Jungen schriftlich, daß man ihn für dumm hielt, was weder für ihn noch für die Eltern erbaulich war. Mit Dank ist es zu begrüßen, daß der Schule diese böse Pflicht abgenommen worden ist.

Aber kaum minder schlimm steht es um die Beurteilung der Aufmerksamkeit. Mancher streckt immer den Finger empor und ist doch nur halb bei der Sache. Andre sitzen scheinbar teilnahmslos da, aber es entgeht ihnen kein Wort,

und sie denken angestrengt nach. Wie soll da der Lehrer immer genau wissen, wer der Aufmerksamere ist? Und nun gilt es, die verschiedenen Eindrücke in den einzelnen Fächern in ein Gesamturteil zusammenzufassen. Der Schüler, der in der Geschichte und Erdkunde von vorbildlicher Aufmerksamkeit ist, bekommt doch im ganzen nur 'genügend', weil er in den Hauptfächern kein besseres Urtheil verdient oder zu verdienen scheint. Man empfindet es als eine Ungerechtigkeit und tröstet sich damit, daß ja bei der Beurteilung der Leistungen die Anerkennung zutage trete. Aber das ist ein schlechter Trost. Denn welchen Wert hat solch ein Durchschnittsurtheil? Da wäre es schon besser, es ebenso zu halten wie beim Fleiß oder zu der Form zurückzukehren, die vor 40 Jahren üblich war: da wurde in jedem einzelnen Fache die Aufmerksamkeit gesondert beurteilt. Auch dabei mochten Irrtümer vorkommen, aber das Zeugnis gab wenigstens ein klares Bild von dem Urtheil, das man über die Bemühungen des Schülers fällte.

Und nun das Betragen und die Behandlung von Verfehlungen! Wer dürfte da hoffen, immer gerecht zu sein? Wer trägt sich besser: der stille Junge, der nie in Versuchung gerät, ungezogen zu sein, und der später vielleicht als eine biedre Schlafmücke durchs Leben pilgert, oder der lebendige, dem es in allen Gliedern zuckt und dem es trotz aller Bemühungen nicht immer gelingt, still zu sitzen und artig zu sein? Auch hier bleibt dem Lehrer nichts andres übrig, als nach den Tatsachen und nach dem Schein zu urtheilen. Er muß die äußere Gerechtigkeit üben auf Kosten der innern.

! Und wenn Verstöße gegen die Schulordnung vorkommen, wer ist so weise, sie gerecht zu bestrafen? Mancher Schüler muß wegen einer Ungezogenheit von

der Schule verwiesen werden, während andre, die viel Schlimmres tun, auf ihr verbleiben, weil sie das Glück oder Unglück haben, nicht ertappt zu werden. Die Schüler aber wissen nicht selten, was für ein räudiges Schaf da unter ihnen sitzt, und grollen weniger ihm als dem Lehrer, der es nicht merkt oder nicht zu merken scheint.

Und wenn einmal mehrere Schüler gleichzeitig oder doch bald hintereinander sich dasselbe Vergehen zuschulden kommen lassen, sollen sie dann alle gleich streng bestraft werden: der gute Junge, der zum ersten Male dabei ist, und der Strick, der nie fehlt, wo ein Unfug gemacht wird? Die äufre Gerechtigkeit erfordert es, und doch wäre es das höchste Unrecht.

Um solchen Schwierigkeiten zu entgehen, ist es ratsam, sich nicht vorher durch Strafandrohungen festzulegen und sich dadurch selbst die Hände zu binden. Auch kann es nicht schaden, in besondern Fällen einmal die Klasse urteilen zu lassen. Nicht minder ist die bedingte Verurteilung ein Mittel, offenkundige Ungerechtigkeit zu meiden und erziehlich zu wirken.

Leicht kann es geschehn, daß man dem tüchtigen Schüler oder dem, der sich durch ein nettes Auseres empfielt, etwas nachsieht — 'vorziehen' nennen es die Schüler. Das darf nicht sein und ist doch menschlich so begreiflich. Nicht selten aber kommt es auch vor, daß der peinlich gewissenhafte Lehrer gerade die Schüler, die er gern hat, strenger behandelt, nur um nicht ungerecht zu erscheinen. Auch das wirkt verbitternd und stößt gerade die ab, die dem Lehrer die höchste Anerkennung dafür zollen sollten.

Klippen, wohin man blickt! Und dennoch gibt es Lehrer, die das höchste Lob erlangen, das ein Lehrer sich nur wünschen kann: er ist gerecht. Nach ihm sollte man immer streben mit ehrlichem, aufrichtigem Bemühen, in

steter Selbstprüfung. Wie wenig es uns auch gelingen mag, in die Herzen und Köpfe unserer Schüler hineinzusehn, Gerechtigkeit muß doch immer unser Ziel sein. Wird uns Ungerechtigkeit vorgeworfen, so sollen wir nicht in hellem Zorn auflodern, sondern sollen unser Urtheil nachprüfen. Und sehen wir ein, daß wir uns geirrt haben, so sollen wir uns nicht für zu vornehm halten zu gestehen: „Ich habe dir Unrecht gethan; es tut mir leid.“ Nie und nimmer wird dadurch unser Ansehn leiden, sondern ein Schauer der Ergriessenheit wird durch die Herzen der Schüler gehn, wenn sie erkennen, daß ihr Lehrer der Wahrheit die Ehre gibt. Dadurch daß er sich scheinbar vor ihnen demüthigt, wird er sich erheben. Und er bereitet sich dadurch den Boden zu wahrhafter erzieherischer Einwirkung. Vor sittlicher Größe beugt sich auch die Jugend, und gerade sie am ehesten.

Erziehung

Es hat tüchtige Schulmänner gegeben und gibt sie wohl auch noch, die die Erziehung nicht zu den Aufgaben der Schule rechnen und nichts wollen als unterrichten. Und doch ist ohne Erziehung Unterricht ganz undenkbar. Wer unterrichtet, muß auch erziehen, er mag wollen oder nicht. Aber besser schon ist es, wenn er will und mit klarem Blick auch dieses Ziel ins Auge faßt. Denn es ist doch wohl das wertvollste, das uns gesteckt ist; und je bewußter man ihm zustrebt, desto besser wird man es erreichen.

Sogar einen Teil der Erziehung, die der Mensch in der Kinderstube erhalten soll, gibt die Schule und gibt sie oft leichter als das Elternhaus. Denn jeder fügt sich

williger einer Forderung, die an viele gestellt wird, als einer, die er allein erfüllen soll oder von der er doch glaubt, daß sie nur für ihn gelte.

Es wäre ja denkbar, daß wir es nicht merkten, wenn unsre Schüler ihre Bücher nicht sauber halten. Aber der Zustand ihrer Hefte kann uns nicht entgehn, und wir müssen verlangen, daß sie sie nicht verschmutzen. Und dafür ist Bedingung, daß sie reine Hände haben und auch sonst nicht allzu unsauber sind. Natürlich wird schon das Beispiel der Klassenkameraden auf den Schmutzfinken wirken, aber wir selbst werden uns darum doch nicht dieser Erziehungspflicht entziehen können. Und da verdient das Beachtung, was soeben gesagt wurde, daß eine allen gestellte Forderung weniger Widerstand findet als die an den Einzelnen gerichtete.

Man gehe durch die Klasse und sage dann: „Ich habe wieder verschiedene Schüler gesehen, die schmutzige Hände haben; in der nächsten Stunde wird das besser sein.“ Erst wenn das nicht hilft, ermahne man den Einzelnen, und zwar zunächst unter vier Augen. Wer es nie versucht hat, weiß nicht, wie solch eine Erinnerung fruchtet. Auge in Auge dem Lehrer gegenüberzustehn und dabei zu fühlen, daß man geschont wird, daß einem die Beschämung vor der Klasse erspart bleibt — es müßte ein ungewöhnlich widerspenstiges Kind sein, das dem widerstünde.

Auch stillsitzen zu müssen und zu schweigen, wenn andre reden, aufzumerken auch auf Dinge, die zunächst nicht fesseln, ist etwas, was gelernt sein will und was mancher bekanntlich nie lernt. Es sind das unerläßliche Bedingungen des Unterrichts, aber auch seine Frucht.

Sich zusammenzunehmen und eine Arbeit zur bestimmten Zeit zu beginnen und innerhalb einer gegebenen Frist zu vollenden, ist nicht so leicht, wie es dem Erwachse-

nen erscheint. Auch dazu erzieht der Unterricht. Die häusliche Arbeitsweise können wir nicht überwachen; aber in der Schule macht sich das ganz von selbst, und die Gewöhnung hier wirkt im Hause und im Leben nach.

Pünktlichkeit auf die Minute sollte nicht nur die Höflichkeit der Könige, sondern allgemeine Übung sein. Hier in der Schule wird sie gelernt, wenn der Schüler rechtzeitig zum Unterricht erscheinen und rechtzeitig seine Arbeiten abliefern muß. Darum sollte unerbittlich darauf gehalten werden, und der Lehrer sollte seinen Schülern im pünktlichen Erscheinen wie in der Rückgabe der Hefte, in der Ausnutzung der Zeit und in der Beachtung des Glockenzeichens am Schluß der Stunde ein Vorbild sein.

Gesittetes Benehmen auf dem Gange wie auf dem Hofe wird in jeder gut geleiteten Schule gefordert werden; darum braucht frohes Spiel und frische Bewegung keineswegs verboten zu sein.

Höflichkeit fällt uns Deutschen vielleicht schwerer als andern Völkern und unsern Jungen gewiß. Aber schon die Schule nimmt uns da in die Lehre, wenn wir vor unserm Lehrer die Mühe ziehen und ihn in der Klasse schweigend erwarten müssen. Auch da ist das Beispiel des Lehrers nicht ohne Bedeutung, und keiner sollte sich die Mühe verdrießen lassen, jeden — wirklich jeden — Gruß zu erwidern. Die Versäumnis verbittert nicht nur, sie weckt auch den Eindruck, als sei die geforderte Höflichkeit etwas Knechtisches, das man unterlassen dürfe, sowie der Zwang wegfällt.

Aus meiner eignen Schülerzeit ist mir ein wiederholtes Erlebnis unvergeßlich. Bevor wir des Morgens in das Anstaltsgebäude hineingelassen wurden, mußten wir auf der Straße stehn. Da war es für die Lehrer, die durch unsre Reihen hindurchschritten, nicht

gerade bequem, alle die Grüße zu erwidern; und mancher unterließ es, ohne daß wir ihm darum grollten. Ein älterer Lehrer aber — es war der Tüchtigsten einer — nahm vor dem ersten Schüler, der ihn grüßte, den Hut ab und behielt ihn in der Hand, bis sich die Türe hinter ihm geschlossen hatte. Ich brauche wohl nicht zu sagen, wie es mich demgegenüber berührt, wenn ich ganz junge Lehrer ohne Gruß an den Schülern vorübergehn sehe!

Auf den Gängen wissen die Schüler oft nicht, wie sie sich benehmen sollen, weil sie keine Mühe auf dem Kopf haben und doch den Lehrer, den sie noch nicht gesehen haben, zu grüßen wünschen. Wie hübsch ist es da, wenn ihnen gestattet wird, eine leichte Verbeugung zu machen! Sie empfinden das keineswegs als Zwang, wie mancher meint, sondern als eine Anerkennung dessen, daß sie zu den Gebildeten gehören.

Schulaufsichtsbeamte sollten auch diesen Dingen Beachtung schenken, sie können über den Geist der Anstalt mehr daraus erfahren als aus der Durchsicht der Hefte. Höflichkeit verbürgt noch keine guten Leistungen, jedoch Rüpelhaftigkeit noch weniger. Sind aber die Schüler innerhalb der Schulmauern an höfliches Benehmen gewöhnt, so werden sie es auch außerhalb zeigen.

Als ich einmal das Gymnasium in Merseburg besuchte, um dem Unterricht eines jungen Oberlehrers beizuwohnen, grüßten mich die Schüler vor der Anstalt mit derselben Ehrerbietung, als wenn ich einer ihrer Lehrer gewesen wäre. Die anerkennenden Worte, die ich dem Direktor darüber sagte, wehrte dieser ab mit der Entgegnung: „Aber das versteht sich doch von selbst; unsere Schüler sind an Höflichkeit gewöhnt.“ Ich habe meinen Schülern in der Morgenandacht davon erzählt und bin

gewiß, daß sie die Mahnung, die darin lag, verstanden haben, falls es einer solchen noch bedurfte.

Es schadet nichts, wenn auch die Lehrer einem Fremden, der nach dem Zimmer des Direktors sucht, mit ernstester Höflichkeit begegnen, einmal um des guten Beispiels willen, dann aber auch, weil man nie wissen kann, ob der Besucher nur der Vertreter eines Geschäftshauses oder der neue Provinzialschulrat oder gar ein vortragender Rat aus dem Ministerium ist. Höflichkeit hat noch nie geschadet, wohl aber das Gegenteil.

Außre Höflichkeit ist wichtig genug, so daß es schon lohnt, einmal eine Turnstunde auf die Einübung des richtigen Grüßens zu verwenden. Aber wichtiger ist doch die innre, die Höflichkeit der Gesinnung, ohne die die äußre eine leere Form ist, ja unter Umständen zur Heuchelei hinabsinkt. Es wird nicht schaden, gelegentlich ein Wort darüber zu sagen, und zwar nicht im Anschluß an einen Straffall, weil dann die Gemüther für Belehrung weniger empfänglich sind.

Vor allem aber unterlasse man im Unterricht alles, was die Jugend zur Unbescheidenheit führen kann. Absprechende Äußerungen über eingeführte Lehrbücher sind möglichst zu meiden. Läßt man einmal eine Stelle ändern, so versäume man nicht, darauf hinzuweisen, daß es leichter ist, eine Einzelheit zu bessern, als ein ganzes Buch so abzufassen, daß es allen Wünschen genügt. Wenn man Friedrich Wilhelms III. zaudernde Politik bespricht, mache man auch darauf aufmerksam, welch ungeheure Verantwortung auf ihm lag, wie gewagt es war, sich noch einmal dem übermächtigen Korsen entgegenzustellen, und daß es keine besondere Staatsklugheit erfordert, nachher über die fertigen Ereignisse zu urteilen. Und wenn man an einer Dichtung Mängel findet, so ziehe man daraus die

Lehre, daß auch die Werke der größten Geister immer doch nur Menschenwerk sind und darum von Fehlern gar nicht frei sein können. Es wird auch nützlich sein, die Schüler in die Arbeitsweise der Dichter hineinblicken zu lassen; sie denken sonst gar zu leicht, ein Genie schaffe seine Werke spielend. Auch wenn sie sich nicht alle für ein Genie halten, können sie aus der Erkenntnis lernen.

Schon nicht mehr zur Mitgift der Kinderstube gehört eine gute Handschrift; aber sie ist nicht minder wichtig als ein saubrer Kragen, ja noch wichtiger. Denn bei einem Bewerbungsschreiben sieht man von dem Kragen nichts. Wohl aber vermag eine klare, sorgfältige Schrift für den Bewerber einzunehmen; eine nachlässige, unleserliche Schrift dagegen ist ein sicherer Beweis dafür, daß er ungeeignet ist. Wer sich nicht einmal zusammennimmt, wenn es gilt, eine Stelle zu bekommen, der tut es gewiß nicht mehr, wenn er sie hat. Darum sollte man nachdrücklich bei den Schülern darauf halten, aber auch selbst sich keine Nachlässigkeit gestatten. Es wirkt nicht bloß komisch, wenn der Lehrer vom Schüler gefragt werden muß: „Was heißt das, was Sie hier unter meine Arbeit geschrieben haben?“ und die Antwort lautet: „Dummer Junge, das heißt: du sollst nicht so schmieren!“ Das alte Wort: *Quod licet Iovi, non licet bovi* ist eine schlechte Entschuldigung; denn man kann es auch umkehren in *Quod licet bovi, non licet Iovi*, auf deutsch: eine Schmiererei, die man dem Schüler verzeihen kann, weil er ja noch für niemand Vorbild zu sein braucht, ist bei dem Herrn Lehrer unverzeihlich. Und das Wort: *Viri docti male pingunt* ist nicht minder bedenklich; denn der Schmierfink könnte daraus den Anspruch ableiten, auch schon ein Gelehrter zu sein. Viel besser ist die alte Weisheit: *Exempla trahunt*.

Mit der saubern Schrift hängt die Sorgfalt zusammen, die der Schüler lernen muß. Wie viel da die Gewöhnung tut, erzählt Goethe in Dichtung und Wahrheit. Darum sollte man sich die Mühe nicht verdrießen lassen, die diese Gewöhnung fordert. Und wenn niemals eine Hausarbeit selbständig angefertigt würde, schon die größte Sorgfalt, mit der sie angelegt und geschrieben werden, würde solche Aufgaben rechtfertigen.

Aber bedeutungsvoller als diese doch mehr auf das Äußre gehenden erziehlichen Folgen des Unterrichts wie des Schullebens überhaupt sind die Beeinflussungen des innern Menschen, die das Wertvolle und Edle in ihm festigen und stärken.

Dahin rechne ich zunächst die Gründlichkeit. Im naturwissenschaftlichen Unterricht lernt der Schüler jede, auch die unscheinbarste Einzelheit beachten: er erkennt gerade in ihnen oft die artbildenden Merkmale und die ausschlaggebenden Bedingungen für den Erfolg eines Versuchs. In der Mathematik muß er bei der Lösung einer Aufgabe sich all der mannigfaltigen Beziehungen erinnern, die zwischen den einzelnen Stücken obwalten, und die Begrenzung, die er selbst finden muß, fügt neue Bedingungen hinzu. Im sprachlichen Unterricht wird sich beim Hin- wie beim Her-Übersetzen jede Flüchtigkeit und Oberflächlichkeit rächen, indem entweder ein fehlerhafter Satz herauskommt oder die Auflösung des Satzgebäudes mißlingt. Man denke nur daran, welche Aufmerksamkeit dazu gehört, eine Horazische Ode richtig zu übertragen: auch das Versmaß muß man genau kennen, um zu wissen, ob eine Endung lang oder kurz ist. Bei der Besprechung der Dramen dürfen die Hindeutungen des Dichters auf das kommende Schicksal nicht übersehn

werden: gerade aus den feinsten Fäden schürzt sich oft das Netz, in das der Held sich verstrickt.

Und so gibt es kein Fach, bis auf das Schreiben hinab, in dem der Schüler nicht genötigt würde, die Augen offen zu halten und auch den kleinsten Kleinigkeiten Beachtung zu schenken: überall erkennt er, daß im Zusammenhang der Dinge nichts gleichgültig ist und daß, wer das Ganze erfassen will, keinen Teil vernachlässigen darf. Wer das in jahrelanger Übung gelernt hat, der muß doch auch im Leben Nutzen davon haben; denn er muß mit einer ähnlichen Gründlichkeit an die Lösung seiner Aufgaben gehen.

Voraussetzung dabei ist allerdings, daß der Lehrer nicht für ihn gedacht, ihm nicht jeden Bissen vorgekaut hat. Wenn das geschieht, dann läßt sich eins der vornehmsten Ziele der Erziehung, die Selbständigkeit, nicht erreichen.

Wir erregen uns, wenigstens manche tun es, wenn ein Schüler sich zu Hause bei einem Aufsatz oder ähnlichem helfen läßt, und doch ist das so begreiflich und gar nicht so folgenreich, weil es doch nur verhältnismäßig selten vorkommt. Aber daß wir Stunde für Stunde dem Schüler helfen, bei jeder Leistung dazwischen reden, zurechtücken, bessern, gelegentlich auch verwirren und den Wagen aus dem Geleise werfen, das erhebt sich nicht in unser Bewußtsein. Das ist so sehr allgemeine Übung geworden, daß wir es kaum glauben, wenn uns einer darauf aufmerksam macht, daß wir uns zur Entschuldigung unsres Verfahrens allerhand Wind vormachen und uns wohl gar einbilden, eben hierin beweiße sich unstre Kunst. Demgegenüber muß es einmal mit allem Nachdruck ausgesprochen werden, daß es kaum einen schlimmern Fehler im Unterrichten gibt als diesen und daß Unklarheit in der Beurteilung der Leistungen und mangelnde Fort-

schritte der Schüler gerade auf ihn zurückgehn. Es handelt sich da um einen Punkt, an dem eine Änderung gründlich not tut.

Man gebe alle Hilfen, die notwendig erscheinen, und lasse dann einzig und allein dem Schüler das Wort. Erst wenn die Leistung beendet ist, so gut oder schlecht, wie es ohne fremde Hilfe möglich war, erst dann spiele der Lehrer seine Rolle weiter. Wenn er sich aber zum Zubläser herabwürdigt, dann werden die Schüler ebensowenig selbständig, wie Schauspieler es werden, die „schwimmen“ müssen.

Lernen wir aber auf diesem Gebiete unsrer Lebhaftigkeit Zügel anlegen, so werden nicht nur unsre Schüler selbständiger in der Lösung der ihnen gestellten Aufgaben und ihre Fortschritte größer, sondern es wird auch eine ganze Menge Halskatarre weniger geben und alles dessen, was damit zusammenhängt. Sich das klar zu machen, ist auch ein Stück „funktionalen Denkens“.

Und dann die Erziehung zur Wahrhaftigkeit oder vielmehr, da diese doch meist schon vorhanden ist, ihre Erhaltung. Man sollte meinen, es müßte auch diese Aufgabe durch den Unterricht selbst gelöst werden, weil doch der mathematisch-naturwissenschaftliche Unterricht auf Ehrlichkeit gegründet ist, weil der Religionsunterricht von einem heiligen Gott handelt, vor dem keine Unwahrhaftigkeit und Heuchelei bestehen kann, und weil der deutsche Unterricht an mehr als einer Stelle Veranlassung hat, auf die verhängnisvollen Folgen der Unehrlichkeit hinzuweisen. Aber leider ist dem nicht so. Ob es in den Schulen anderer Völker in dieser Hinsicht besser bestellt ist, bleibe unerörtert. Genug, daß es bei uns schlimm damit steht. Ein Lehrer, der es gewissenhaft mit seinem Berufe meint, darf vor

diesem Uebelstande seine Augen nicht verschließen und muß thun, was er kann, um eine Besserung herbeizuführen.

Benutzung unerlaubter Hilfsmittel erklärt sich fast immer aus übertriebenen Forderungen. Wenn ein Schüler nur mit Hilfe eines Wörterbuchs eine schwierige Stelle übersetzen soll, an die auch der geübte Philologe nicht ohne allerlei Hilfsmittel herangeht, so liegt es nur zu nahe, daß er sich aus einer Übersetzung nicht bloß Rat holt, sondern sich durch sie alle ernsthafte Arbeit erspart. Noch heute erinnere ich mich der Schwierigkeiten, die mir der Anfang von Ovids Metamorphosen machte, von denen uns etwa zehn Verse ohne jeden Fingerzeig aufgegeben waren. In nova fert animus: in neues trägt der Geist; was war danach mit mutatas dicere formas anzufangen?

So macht man es heute nicht mehr. Aber auch das nützt nicht viel, daß man am Schluß der Stunde mündlich einige Hilfen für die Vorbereitung gibt; die sind längst vergessen, wenn die häusliche Arbeit beginnt. Was man von dieser verlangen darf und muß, ist, daß der Schüler den Bau der Sätze zu erkennen suche und angeben könne, an welcher Stelle er gescheitert ist, wo ihm die Beziehungen nicht klar geworden sind. Die Wegräumung der Schwierigkeiten muß in der Stunde erfolgen.

Wie viele lügnerische Ausreden werden durch ungeschickte Fragen hervorgerufen! Wenn eine aufgegebenene Arbeit nicht zur Stelle ist, so muß sie eben so schnell wie möglich nachgeliefert werden; alles Hinundherreden darüber ist von Ubel. Jede Frage, die zu einer Unwahrheit Anlaß geben kann, ist zu meiden.

Daß die Forderung der väterlichen Unterschrift unter eine Arbeit leicht zur Fälschung verleitet und deshalb amtlich untersagt ist, sollte längst bekannt sein; es wird aber immer noch gegen die Vorschrift verstoßen. Mittei-

lungen unangenehmer Art sind nicht durch die Schüler den Eltern zu überbringen, sondern durch die Post. Es ist grausam, einen Schuldigen zu zwingen, selbst die Vollstreckung des Urtheils herbeizuführen. Der Lehrer soll sich überhaupt möglichst selbst helfen und nicht die Hilfe von Eltern anrufen, die er vielleicht nicht einmal kennt und von deren maßvoller Verständigkeit er nicht überzeugt sein darf.

Das Vertrauen seiner Schüler zu besitzen, muß sein erstes Ziel sein. Er muß ihnen Verständnis zeigen auch bei Verfehlungen, darf nicht jedes aufsteigende Mißtrauen aussprechen, vor allem nicht vor der ganzen Klasse, und muß nötigenfalls sogar seine Zöglinge vor der Unvernunft eines überstrengen Vaters schützen. Liebe mit dem Krückstock erzwingen zu wollen, wie es Friedrich Wilhelm I. tat, ist verkehrt. Wem es dagegen gelingt, seinen Schülern zu zeigen, daß er ihr Freund ist und daß ihn jede Schlichtigkeit nicht erboßt, sondern betrübt, der wird die Lüge vielleicht nicht ausrotten, aber sie doch seltner machen. „Ausrotten“ ist auch so ein Wort, das an Gewalt und Zwang erinnert. Die Lüge nicht erst aufkommen zu lassen, keine Veranlassung zu ihr zu geben, ist besser.

Viele Worte darüber zu machen, ist nicht gut. Wo es nötig ist, sollte man sich mit einem kurzen Hinweis begnügen, daß es mannhaft ist, einen begangnen Fehler einzugestehn und die Folgen zu tragen, daß mit der Strafe die Sache erledigt ist, dagegen eine Unwahrheit vielleicht auf immer das gute Verhältnis schädigt, in dem doch Lehrer und Schüler zueinander stehn müssen. Von Höllestrafen aber sollte man auch im Religionsunterricht nicht reden. An das Edle im Menschen soll man sich wenden, wenn man ihn bessern will, nicht an das Niedrige, wozu doch die Furcht gehört.

Vor allem aber meide man selbst alles, was als Uneh-

lichkeit gedeutet werden kann oder muß. Hat man sich geirrt oder etwas nicht gewußt, so gestehe man es ohne alle Umschweife. Unser Ansehen wird durch solch ein Geständnis niemals leiden.

Das gute Beispiel ist nur ein mittelbarer Weg im Kampf gegen die Schullüge, aber er führt vielleicht besser zum Ziel als der gerade. Denn der Angriff weckt auch den Widerstand. Darum sollte man nicht gering denken von den kleinen Mitteln.

Ein solches ist auch die Erziehung zu Schlichtheit und Ehrlichkeit der Darstellung. Der Schüler muß Verständnis dafür gewinnen, daß Wortgeklingel und Redeschwall eine Unehrllichkeit sind, hinter der sich Gedankenarmut verbirgt, daß wo e i n Wort genügt, man nicht drei setzen soll, daß ein Aufsatz nicht durch die Länge gut wird, sondern durch die Klarheit und Folgerichtigkeit der Gedanken. Wer hier den Schein meiden lernt, wird bereit werden, es auch anderswo zu tun.

Daß der Turnunterricht geeignet ist, Mut und Entschlossenheit zu stärken, daß der Religionsunterricht Frömmigkeit und Gottesverehrung, der Geschichtsunterricht Vaterlandsliebe wecken soll, braucht nicht hervorgehoben zu werden. Hier galt es, auf die erziehliche Wirkung hinzuweisen, die alle Fächer ausüben, und darzulegen, daß es ein Irrtum ist, zu meinen, nur das Elternhaus und das Leben wirke auf den werdenden Menschen ein, nicht aber die Schule. Sie tun es alle drei, denn auch die Schule ist ein Stück des Lebens: jedes an seinem Teile und in seiner Weise. Uns aber liegt es ob, dafür zu sorgen, daß der Teil, der der Schule zufällt, nicht der schlechteste sei und daß unsre Schüler dereinst auch ihrer Schuljahre dankbar gedenken.

Schülerrechte

Mancher wird den Kopf schütteln, wenn er von Schülerrechten hört, und wird denken: „Was soll das nur wieder? Die Jugend soll Pflichten erfüllen lernen, fleißig, gehorsam und bescheiden sein. Schlimm genug, daß die Erwachsenen so viel auf ihre Rechte pochen!“

Doch so ist es nicht gemeint, daß die Schuljugend aufässig gemacht, daß ihr eine Waffe gegen ihre Lehrer in die Hand gegeben werden sollte. Nur wir selbst sollen daran gemahnt werden, daß ein Recht mit jedem Menschen geboren wird, ein ungeschriebnes, heiliges Recht, auf das wir selbst unter allen Umständen Anspruch erheben und das wir auch bei den Schwachen und gerade bei ihnen wahren sollen.

Jeder Mensch will ernst genommen werden. Nichts kränkt ihn mehr, als wenn man ihn verlacht, ihn nicht für voll ansieht. Mag uns auch jedes Jahr reifer machen, niemals halten wir uns für unreif, und wir tun es um so weniger, je mehr wir es sind. Darin liegt dunkel die Erkenntnis, daß jeder Augenblick des Lebens sein eignes Recht hat und nicht am folgenden gemessen sein will. Deshalb ist es nicht klug, dem werdenden Menschen immer wieder vorzuhalten, daß er noch über nichts urteilen könne, daß er erst Erfahrungen sammeln müsse, daß er noch nicht mitreden dürfe und eigentlich nur aus Gnade und Barmherzigkeit gefragt werde. Schon ein Dreißig- und Vierzigjähriger hat so etwas nicht gern und weiß doch, daß das Leben ihn weiter reifen wird; wie viel weniger ein Kind!

Daß Lehrer sich über ihre Schüler lustig machen, wird nicht häufig vorkommen. Aber wenn ungeschickte, drollige

Außerungen, die ein Kind getan hat, im Lehrerzimmer mitgeteilt werden, dann soll nicht einer nach dem andern den Urheber des Wortes darauf ansprechen: dieser versteht es nur zu gut, wie die Fragen gemeint sind.

Auch das nehmen junge Menschen mit Recht übel, wenn ihnen im Tone tiefster sittlicher Entrüstung eine Strafrede gehalten worden ist, und gleich darauf sehen sie den eben noch so Erregten mit einem Amtsgenossen scherzen und lachen. Sie werden irre an dem Ernst der Worte und haben die Empfindung, daß mit ihnen gespielt werde.

Am bedenklichsten aber ist es, wenn eine Antwort, die auf eine gestellte Frage aus ehrlicher Überzeugung gegeben wurde, als vorlaut zurückgewiesen wird. Besonders bei deutschen Auffäßen kommt das vor. Wer aber gefragt wird, muß auch antworten dürfen, so gut, wie er's versteht; zu verlangen, daß er nur die Antwort gebe, die der Lehrer erwartet, widerspricht dem wissenschaftlichen Geist, in dem der Unterricht erteilt werden soll. Man wird entgegenen dürfen: „Haben Sie auch den und den Umstand erwogen?“ Aber nicht soll man dem Schüler damit sein Recht verkürzen, daß man ihm sagt, ein Dreißigjähriger müsse das besser wissen als ein Achtzehnjähriger. Es kann und wird meistens so sein, muß es aber nicht. Nur dadurch erziehen wir selbständige Menschen, daß wir volle Urteilsfreiheit geben.

Auch auf Vertrauen hat jeder Mensch ein Anrecht, solange er es nicht verscherzt hat. Hinter ungeschickten, aber harmlosen Worten eine Unbescheidenheit, hinter befremdenden Außerungen sofort eine Unwahrheit zu vermuten, ist unklug. Das Mißtrauen verletzt nicht nur, es verleitet auch zur Lüge: wenn man mir doch nicht glaubt, so brauche ich ja auch nicht die Wahrheit zu sagen.

Lieber sollen wir uns etwas weismachen lassen oder wenigstens unsre Zweifel verbergen als einem ehrlichen Menschen unnötig wehtun. Solche unverdienten Kränkungen vergißt man oft sein ganzes Leben lang nicht. Und wenn auch die Jahre und eigne Fehler milder machen, das Verhältnis zu dem Lehrer, der doch die verkörperte Gerechtigkeit sein soll, bleibt nur zu leicht getrübt.

Es hängt das damit zusammen, daß jeder seine Menschenwürde geachtet sehen will. Man glaube nur ja nicht, ein junger Mensch habe dafür noch kein Gefühl, weil er das hochklingende Wort nicht kennt. Das wäre gerade so irrig wie die Annahme, daß das Selbstbewußtsein erst dann vorhanden sei, wenn das Kind in der ersten Person von sich zu sprechen gelernt hat. Ein jeder hat ein Gefühl dafür, daß ein Wort ihn herabsetzen soll, auch wenn er es nicht versteht, mag man nun zu ihm sagen: Sie Alpha, Sie Beta oder Sie erleuchtetster Geist des Jahrhunderts, oder mag man ihn mit Tiernamen benennen. Auch durch die Verbrämung mit mathematischen Ausdrücken werden diese nicht würdiger. Solche Wendungen zu gebrauchen, sollte man Marktweibern und Eckenstehern überlassen, schon weil sie nichts fruchten. Auch die Bezeichnung „Dummkopf“ führt zu nichts. Es mag gewiß vorkommen, daß einer sich sagt: „Ich will ihnen zeigen, daß ich kein Dummkopf bin“; meistens aber wird das Wort lediglich verletzend und entmutigend wirken, zumal wenn der so Bezeichnete wirklich schwach begabt ist. Es ist ja nicht seine Schuld, wie er auch dafür nichts kann, daß er eine höhere Schule besucht. Mehr als all solche doch zum mindesten unfeinen Mittel wirkt Anerkennung, soweit sie möglich ist: wer Menschen tüchtig machen will, muß ihnen zeigen, daß sie etwas taugen, daß sie etwas leisten können und man darum Anforderungen an sie stellen darf. Und

wenn einer gar nichts leistet und man ihn tadeln zu müssen glaubt, nun so ist die feinste Form des Tadelns das Lob, das man einem andern spendet. Man soll gewiß jedes gute Mittel anwenden, das anzuspornen geeignet ist, aber Schimpfworte sind ein solches nicht.

Weiter hat jeder Mensch ein Anrecht darauf, sein Recht zu suchen, wenn er glaubt, daß ihm unrecht geschehen sei, also auch der Schüler. Und doch wird es diesem so oft verdacht, wenn er Beschwerde zu erheben wagt; das Ansehn des Lehrers leide darunter. Wird etwa die straffe Zucht des Heeres dadurch gelockert, daß der Soldat sich über seinen Vorgesetzten beschweren darf? Doch ganz gewiß nicht. Aber vielleicht gerade darum nicht, weil dort auch diese Einrichtung genau geregelt ist. Nicht anders sollte es in der Schule sein. Der Lehrer sollte seinen Schülern ein für allemal das Recht einräumen, sich nach Verlauf von vierundzwanzig Stunden an ihn selbst oder, wenn das zweckmäßiger erscheint, an den Klassenlehrer zu wenden, um einen fraglichen Fall erneut zur Besprechung zu bringen. Der Klassenlehrer wird dadurch nicht zum Vorgesetzten des Fachlehrers, aber er steht als Dritter der Frage unbefangener gegenüber und ist der natürliche Beschützer seiner Schüler. Erst wenn es ihm nicht gelingt, die Sache zu schlichten, sollte der Direktor angerufen werden, am besten durch die Vermittlung des Klassenlehrers. Sich dagegen zu sträuben, wird niemand einfallen, der gerecht sein will. Unfehlbar zu sein, wird kein Lehrer im Ernst behaupten; warum sollte er es also für eine Schande ansehen, einen Irrtum einzugesiehn und eine Anordnung zurückzunehmen? Wer natürliche Größe besitzt, darf sich unbeschadet seines Ansehens einmal beugen; nur wer auf Stelzen geht, muß fürchten, nicht wieder hinaufzukommen, wenn er sie verläßt. Und zu

verlangen, nicht der Schüler selbst, sondern nur die Eltern sollten sich beschweren dürfen, setzt Unnatur und Zwang an die Stelle des Nächstliegenden. Nicht die Wiederherstellung des Rechts schädigt unser Ansehen, sondern Rechtsbeugung und Rechtsverweigerung.

Und endlich hat auch der Schüler das Recht, sein Eigenleben zu führen. Gewiß gehört unser Leben dem Vaterlande, unsre Kraft dem großen Ganzen, dessen Glieder wir sind. Aber dieses hat doch nur dann etwas von uns, wenn wir uns zu eignen, selbständigen Persönlichkeiten herausgebildet haben, nicht zu Staatsklaven. So gehört auch der junge Mensch nicht allein der Schule, sondern ebenso sich selbst, der Entwicklung aller seiner Fähigkeiten.

Das hat sich nicht immer von selbst verstanden. Noch vor wenigen Jahrzehnten maßte die Schule sich an, darüber zu bestimmen, ob ein Schüler Tanzstunde oder Musikunterricht nehmen dürfe. Und ein Teil ihrer Unbeliebtheit geht auf diesen Grund zurück. Jetzt gibt es das hoffentlich nirgendwo mehr. Aber immer noch mischt sich die Schule zu sehr in das Eigenleben der Schüler ein, gewiß in bester Absicht, doch darum nicht auch mit bestem Recht. Es versteht sich von selbst, daß die Aufgaben der Schule durch Nebenbeschäftigungen geschädigt werden können, sehr erheblich sogar. Aber sind diese darum unter allen Umständen verwerflich? Freuen wir uns nicht manches großen Mannes, der in der Schule nicht guttun wollte, weil ihn die Kunst, die Musik oder die Technik mehr anzogen als die Verben auf μ und die quadratischen Gleichungen?*)

*) Helmholtz, Vorträge und Reden, I^o S. 8: Ich muß gestehen, daß ich manches Mal, wenn die Klasse Cicero oder Virgil las, welche belbe mich höchlichst langweilten, unter dem Tische den Gang der Strahlenbündel durch Teleskope berechnete und dabei schon einige

Das Leben ist so reichgestaltig, seine Anforderungen sind so mannigfacher Art, daß die Schule unmöglich allen gerecht werden kann. Wir wünschen ja auch, daß unsre Schüler über das in der Schule Gebotne hinaus sich betätigen, daß sie naturwissenschaftlichen Neigungen nachgehn, daß sie sich in die Fülle unsres Schrifttums versenken, daß sie Zeitungen lesen und Geschichte treiben. Und da sollte es einem jungen Menschen verwehrt werden dürfen, sich eine Zeitschrift zu halten? Manche Bestimmung unsrer Schulordnungen, manche Auffassung einzelner Lehrer mahnt an die Zeit vor 1848. Wenn unser Volk geschichtliches Verständnis gewinnen und staatsbürgerlich reifer werden soll, muß schon die Jugend sich darum bemühen und nicht nur am Gängelbände der Schule.

Gewiß kann zu vielseitige Beschäftigung von den nächsten Zielen ablenken, und gewiß haben wir in solchem Falle das Recht und die Pflicht, zu mahnen und zu raten, auch die Eltern auf die Gefahr aufmerksam zu machen; aber als freundliche, wohlmeinende Berater sollen wir es tun, nicht als herrische Gebieter, die allein beurteilen könnten, was wertvoll ist, und denen es zustehe, das Leben ihrer Schüler bis ins Kleinste hinein zu regeln.

Auch wenn ein Schüler mit einem jungen Mädchen über die Straße geht, haben wir keine Veranlassung, sogleich um sein Seelenheil besorgt zu sein, am wenigsten aber, ihn womöglich vor der Klasse deswegen zur Rede zu stellen. Erst wenn wirklich Gefahr droht, sollen wir unsre Teilnahme an dem Leben unsrer Schutzbefohlenen zeigen, wie auch der Freund es dem Freunde gegenüber tut. Wie willkommen solcher Rat sein kann,

optische Sätze fand, von denen in den Lehrbüchern nichts zu sehen pflegte, die mir aber nachher bei der Konstruktion des Augenspiegels nützlich wurden.

mag folgendes Geschichtchen beweisen, das sich fast „lügenhaft to vertellen“ anhört, aber dennoch wahr ist.

Der Leiter eines Lehrerseminars beobachtete, wie einer seiner Zöglinge, der ein frischer, eifriger Schüler gewesen war, sich immer mehr vernachlässigte und scheu und verschlossen wurde. Als trotz gelegentlicher Mahnungen keine Änderung eintrat, beschloß der Direktor, der Sache auf den Grund zu gehn. „Was ist nur mit Ihnen geschehn, daß Sie so verändert sind?“ fragte er. Der Gefragte ließ den Kopf nur noch tiefer hängen. „Sind Sie verliebt?“ — „Nein, aber...“ — „Nun, was denn? Schütten Sie mir Ihr Herz aus! Ich meine es gut mit Ihnen.“ — „Ich bin verlobt,“ kam endlich heraus — und allmählich auch die ganze Geschichte.

Der junge Mann war bei einer ehrsamem Wittib untergebracht, die im Besitz einer heiratsfähigen Tochter war. Mit deren Liebreiz hatte sie ihn so lange umgaukelt, bis er sich in einer schwachen Stunde mit der Holden verlobte. Doch der Wahn war kurz gewesen, und dankbar nahm der zu früh Gebundene das Anerbieten seines Direktors an, ihn von der drückenden Fessel wieder zu befreien. Die zielbewußte Mutter erhielt die nötigen Belehrungen, und der glücklich Entlobte kam in ein andres Haus, wo seiner Freiheit keine Gefahr drohte.

Doch damit ist die Geschichte noch nicht zu Ende. Einige Wochen später erhielt der Seminardirektor einen Brief von der Mutter seines Schülers, worin sie ihm ihren wärmsten Dank für seine erfolgreichen Bemühungen aussprach, und dem Briefe beigelegt war — ein Zwanzigmarkschein. Und da will man behaupten, es gebe keine Dankbarkeit mehr!

Wie warmherzige, weitblickende Freunde sollen wir uns unsrer Schüler annehmen, nicht wie Väter, die nur zu

oft ihre Söhne nach sich selber bilden wollen, ganz gewiß aber nicht wie Schulmeister, die kein andres Heil kennen als das von der Schule vermittelte.

Strafen

Die Rechtsgelehrten mögen sich den Kopf darüber zerbrechen, ob Sühne oder Abschreckung der Hauptzweck der Strafe sei. Für uns, die wir es ja nicht mit Verbrechen, sondern im schlinimsten Falle mit Verfehlungen zu tun haben, kommt es lediglich darauf an, durch geeignete Maßnahmen die Erreichung unsrer Ziele zu sichern. Ob die von diesen Maßnahmen Betroffenen sich durch sie von weitem Missetaten abgeschreckt fühlen oder nur die sühnende Gerechtigkeit empfinden, kann uns im Grunde gleichgültig sein.

Für den Lehrer, wie er sein soll, ist die Frage der Strafe eine der nebensächlichsten. Und doch hat sich eine Art Gesetzbüchlein herausgebildet, eine Strafenfolge, die man kennen zu müssen glaubt, wenn man mit seinen Schülern fertig werden wolle, die fast so wichtig sei wie die Methode. Und in der Tat, wer schon nach Späßen mit Kanonen schießt, der gerät in Verlegenheit, wenn ein wirklicher Feind herantückt, und er jammert, daß ihm nicht genug Strafmittel zur Verfügung stünden.

Solcher Meinung gegenüber wird es nützlich sein, sich darauf zu besinnen, daß ein Strafgesetzbuch noch niemals ein Volk sittsam gemacht hat und daß „drakonische“ Strenge einer niedern Kultur angehört, nicht einer hohen. Nicht anders ist es in der Schule: wo am meisten gestraft wird, pflegt es mit der Zucht nicht am besten zu stehn.

Wir sollten uns darüber klar sein, daß unsre Stellung den Schülern gegenüber gesichert wird nicht durch unsre Strafgewalt, sondern durch unsre geistige Überlegenheit. Wo der Unterricht gut ist, da ist auch die Zucht gut, und die Strafe wird, wenn nicht gänzlich überflüssig, so doch auf seltne Fälle beschränkt sein.

Wer fesselnd zu unterrichten versteht, wird sich nicht allzu oft über Unaufmerksamkeit zu beklagen haben. Wenn aber doch ein Schüler seinen eignen Gedanken nachhängt, muß ein kurzer Anruf genügen. Und sind es mehrere, die abirren, so mag eine kurze Pause, ein leises Aufklopfen mit dem stumpfen Ende des Bleistifts die Klasse darauf aufmerksam machen, daß etwas nicht in Ordnung ist. Geräuschvolle Leute vergessen gar zu leicht, wie viel wirksamer plötzliche Stille ist als die Entfaltung gewaltiger Stimmittel.

Was soll im Fall von Unaufmerksamkeit eine Strafe? Wird der Unterricht dadurch fesselnder, der zerstreute Schüler gesammelter? Und was soll gar die Eintragung ins Klassenbuch? „N. N. war wieder unaufmerksam“ steht da, und wer es liest, denkt: „Herr P. ist also wieder langweilig gewesen.“ Die Eintragung ins Klassenbuch soll eine Strafe sein; sie wird aber unwirksam, wenn sie bei jeder Kleinigkeit angewandt wird. Nur das gehört in das Buch hinein, was wirklich für das Zeugnis aufgehoben werden muß.

Und die berüchtigten Strafarbeiten, die längst verboten sind und unter anderm Namen doch fröhlich weitergegeben, sind nicht weniger ungeeignet, zur Aufmerksamkeit zu erziehen. Der Unfug freilich, fünfzigmal schreiben zu lassen: Ich darf nicht unaufmerksam sein, kommt hoffentlich nicht mehr vor; aber die Übersetzung eines Stückes etwa aus dem Ostermann ist auch kein geeignetes

Mittel. Entweder wird die Arbeit nachlässig gemacht, dann richtet sie nur Schaden an, oder der Junge verwendet wirklich die gehörige Zeit darauf, dann ist er am nächsten Tage nur um so müder, und es fällt ihm noch schwerer, aufmerksam zu sein. Kurz: die erste aller Schülertugenden erzwingt man nicht durch Strafen, sondern durch Geschick und Geduld.

Hat aber ein Schüler eine Arbeit nicht gemacht, so muß er sie eben nachholen, ob er sie nun vergessen hat oder wirklich träge gewesen ist. Und diese Nachlieferung muß vom Lehrer sorgfältig nachgesehen, die nachgelernte Aufgabe abgehört werden. Das unbehagliche Gefühl, ganz allein darangenommen zu werden, während die andern schon frei sind, ist Strafe genug. Einer Verdoppelung der Aufgabe bedarf es zunächst nicht; die kommt erst in Frage, wenn ein Hang zur Trägheit vorliegt. Und dann wird es meist auch angebracht sein, die Eltern auf diesen Hang und seine Folgen aufmerksam zu machen und von ihnen zu verlangen, daß sie die häuslichen Arbeiten ihres Kindes überwachen. Strafe, wirkliche Strafe ist auch hier meist nicht am Platze; ist sie tatsächlich vomöten, so wird sie im Elternhause wirksamer ausgeübt werden können als in der Schule.

Auch Vergeßlichkeit soll mehr mit vorbeugenden Maßregeln bekämpft werden als mit Strafen; ganz gewiß nicht mit Strafarbeiten, gegen die in allen Fällen dieselben Gründe sprechen. Wer seinen Atlas zu vergessen pflegt, den nötige man, das Wort an der richtigen Stelle in sein Aufgabenbuch zu schreiben. Es wird das mehr fruchten als ausgeklügelte Strafen; denn es hilft, zur Ordnung zu erziehen. Auch vorzeigen mag der Vergeßliche ein Buch, zum Zeichen, daß es noch vorhanden ist, oder ein

vergessenes Heft nachliefern, doch am Nachmittag, nicht etwa in der Morgenfrühe.

Früher war das Antreten in der Wohnung des Lehrers ein beliebtes Strafmittel. Und wirksam mochte es gewiß sein. Aber ganz abgesehen von den sonstigen schweren Bedenken, die dagegen sprechen und die zu seinem Verbot veranlaßt haben, die Strafe stand oft in keinem Verhältnis zu der Verfehlung. Da hatte so ein kleiner Kerl sein „Präparationsheftchen“ vergessen oder die „Votabeln“ nicht „gekonnt“ und mußte nun zur Strafe um $\frac{3}{4}$ 7 bei seinem Lehrer antreten. Das ganze Haus wurde in Mitleidenschaft gezogen; denn alle standen wenigstens eine halbe Stunde früher auf — im günstigsten Falle; im ungünstigen bekam der Gestrafte kein Frühstück und saß fünf Stunden mit knurrendem Magen in der Schule, sicherlich sehr, sehr aufmerksam und der Weisheit beflissen. An so etwas dachte man nicht. Man hatte ja vielleicht gesagt: Wer das nächste Mal seine Wörter nicht kann, muß antreten. Peter Biedermann hatte sie nicht gekonnt, also trat er an. Zugrunde gegangen ist wohl niemand an solcher Bestrafung, aber schön war's doch nicht und richtig auch nicht.

Einen Schüler zum Antreten zu bestellen, aber an die Schule, nicht ans Haus des Lehrers, das doch manchmal recht weit ab liegt, hat noch am ehesten seine Berechtigung bei Langschläfern, die des Morgens nicht pünktlich erscheinen können. Wenn dabei auch eine Störung der häuslichen Gemächlichkeit eintritt, so schadet das nicht; denn dafür muß das Haus allerdings Sorge tragen, daß die von ihm zur Schule Entsandten auch rechtzeitig zum Unterricht kommen. Aber eine Strafe ist auch das nicht, sondern mehr eine Gewöhnung an frühes Aufstehen.

Die Notwendigkeit zu strafen beginnt erst bei dem

Unfug, der innerhalb und außerhalb der Unterrichtsstunden verübt wird; und leider nützt es da meistens nur wenig: bei dem tüchtigen Lehrer wird kein Unfug getrieben, er braucht also nicht zu strafen, und der, bei dem er getrieben wird, kommt mit Strafen auch nicht zum Ziel.

Vergebliches Bemühen wäre es, für alle die Möglichkeiten jugendlichen Übermuts, für den dolus und den dolus eventualis eine genau geregelte Strafenfolge festzusetzen, etwa für Papierkugeln, die durch die Klasse fliegen, eine Stunde Arrest, für Turnschuhe, die zu Merkurs Sandalen werden, zwei, für Bretter, die mit Steinen beschwert unter den Sizen hin und hergeschoben werden, drei und für Weckuhren, die unter dem Pult des Lehrers stehen, vier. Wo so etwas geschieht, da gibt es gewöhnlich keine Hilfe mehr. Nur daran sei erinnert, daß, wer nicht bald am Ende der Reihe ankommen will, gut tut, mit der gelindesten Strafe zu beginnen. Und das ist zweifellos der ernste Tadel.

In Knabenschulen kennt man ihn leider nicht, als wenn er zu nichts nütze wäre; da gibt es nur Eintragungen, bei Licht besehen eine schauerliche Einrichtung. Sie gemahnt an Personalakten und Strafregister. Und wenn sie noch wenigstens als Tadel empfunden würde! Aber wo das Klassenbuch als Ablagerungsstätte für jeden Anmut angesehen wird, da macht die einzelne Eintragung in der Regel keinen Eindruck mehr. „Da steh' ich mit viel Tausenden,“ denkt der Junge und kümmert sich nicht weiter darum. Was wirken soll, muß selten sein; alle Wiederholung stumpft ab. Das gilt für Freuden wie für Leiden, ganz gewiß aber auch für Strafen. Und ein Schicksal, das viele trifft, wird nicht mehr als so hart empfunden, ja man schämt sich wohl gar, wenn man eine Ausnahme macht und noch nicht im Klassenbuche steht.

Darum muß die erste Regel sein: sei sparsam mit Eintragungen! Wenn man aber doch zu diesem Mittel greift, so hüte man sich vor lächerlichen Fassungen des Tadels. Sonst haben die Schüler nach der Stunde nichts Eiligeres zu tun, als sich auf das Klassenbuch zu stürzen und nachzusehn, was da Ergötzliches steht. Wer seinem Gedächtnis mißtraut und darum nicht warten mag, bis der erste Ärger verflogen ist, der schreibe zunächst nur den Namen des Schuldigen hin und füge nachher in aller Ruhe hinzu, was er an dem Knaben auszusetzen hatte. Ein Name ist auch leichter ausgestrichen als eine ganze Erzählung, in dem Falle, daß sich die Schuld schließlich doch als geringer herausstellt, als sie ursprünglich erschien.

Weiter als mit Eintragungen und Nachsätzen wird man mit ruhigem Zureden kommen, freilich nicht der, bei dem der Unfug getrieben wird, wohl aber der Klassenlehrer, wenn er der rechte Mann ist, oder der Anstaltsleiter, wenn von ihm dasselbe gilt.

Wer es nie versucht hat, weiß nicht, wie wirkungsvoll ein gutes Wort zur rechten Zeit ist, wenngleich natürlich bei der Art der Menschen überhaupt und der Jugend insbesondere die Wirkung nicht ewig dauert. Man darf auch da nicht Unmögliches erhoffen.

Für die Wirkung des rechten Wortes ein einziges, aber beweiskräftiges Beispiel. In einer größern Anstalt versammeln sich die Schüler, bevor sie in das eigentliche Gebäude hineingelassen werden, in einer Halle, deren Wände weiß gestrichen sind. Diese Wände waren, so weit Schülerhände reichen, mit mathematischen Figuren, Epithamen der Lehrer und allerhand sonstigem Geschnitztem bedeckt; die Wände mochten so oft gestrichen werden, wie die Mittel reichten, und Ermahnungen

mochten noch so viele und noch so kräftige ausgesprochen werden: der Zustand blieb fast zwei Jahrzehnte hindurch. Da kam ein neuer Pharao ins Land, soll heißen: ein neuer Leiter an die Anstalt, dem gefiel die Wandmalerei auch nicht. Er ließ den Anstrich erneuern und hielt dann etwa folgende Ansprache an die versammelte Schülerschaft: „Ihr werdet gesehen haben, daß die Wände der Vorhalle neu gestrichen sind. Daß es nötig war, werdet Ihr zugeben; so werdet Ihr denn gewiß auch bereit sein, mir zu helfen, daß sie sauber bleiben. Wer die Wände beschmiert, denkt sich ja nicht viel dabei; aber wenn ein Fremder durch die Halle geht, schließt er von ihrem Aussehn auf die Zucht, die im Hause herrscht. Sind die Wände beschmiert, so sagt er sich: Was für Schmierfinken müssen hier hausen! Darum bitte ich die jüngeren Schüler, jedes Beschreiben der Wände zu unterlassen. Die ältern brauche ich nicht erst darum zu bitten; denn sie tun es von selber. Aber helfen mögen sie, daß keiner von den jüngeren wieder in Schwachheit falle.“ Die Worte hatten vollen Erfolg: so lange der, der sie gesprochen hatte, an der Anstalt war, blieben die Wände rein, vier Jahre lang. Das will etwas heißen bei mehr als 500 Schülern. Und es beweist, daß es mit unsrer Schuljugend nicht so schlimm bestellt sein kann, wie mancher meint; man muß sie nur zu nehmen wissen. Der aber, der dies erlebt hat, ist stolzer darauf, als er auf eine große Tat und den Besitz des Schwarzen Adlerordens sein würde, der ja ihm und seinesgleichen wohlweislich nicht verliehen wird.

Ein ruhiges, verständiges Wort ist auch das Beste, wenn einmal bei einer Verfehlung der Schuldige nicht zu ermitteln ist. Handelt es sich um eine Kleinigkeit, so lasse man die Sache auf sich beruhen. Die ganze Klasse für das

zu bestrafen, was sie nicht getan hat und dessen Urheber sie vielleicht selbst nicht kennt, geht durchaus nicht an. Deshalb soll man auch nicht damit drohen. Auch Straflosigkeit für den Schuldigen darf man nicht in Aussicht stellen, weil man nicht weiß, ob man das Versprechen unter allen Umständen halten kann. Das Beispiel Kaiser Sigismunds möge da als Warnung dienen.

Ist die Sache so ernst, daß ihre Aufklärung dringend not tut, so mögen etwa folgende Worte an die Klasse am Platze sein: „Ich habe volles Verständnis dafür, daß Ihr Euern Kameraden nicht verraten mögt. Aber hier handelt es sich um etwas, was höher steht als der Klassengeist. Dennoch dringe ich nicht in Euch, ihm zuwider zu handeln. Aber was ich von Euch erwarte, damit das gute Verhältnis zwischen Euch und mir nicht getrübt werde, ist dieses: redet Eurem Mitschüler zu, daß er selbst seine Schuld eingestehe. Tut er es, so wißt Ihr ja, daß ich nicht lange nachtrage; tut er es nicht, so laßt es mich wissen, daß Eure Bemühungen umsonst gewesen sind. Dann brauche ich wenigstens nicht an der Klasse als Ganzem zu verzweifeln, und der eine, der nicht den Mut hat, die Folgen seines Tuns zu tragen, mag dann sehen, wie er damit fertig wird.“ Es wird selten sein, daß das nicht wirkt und daß der Schuldige sich nicht wenigstens von da ab zusammennimmt.

Niemals lege man sich durch eine Drohung fest und sage etwa: Wenn das und das noch einmal geschieht, wird jeder, der beteiligt ist, so und so bestraft. Man könnte dadurch einen, der sonst gar nicht daran dächte mitzutun, veranlassen, sich nicht auszuschließen, nur um vor den Mitschülern nicht als feige zu erscheinen. Auch könnte man einen Schüler bestrafen müssen, um den es uns selber leid täte, ja für den die Bestrafung geradezu ver-

hängnisvoll sein würde, weil er der Schulgeldfreiheit oder einer Unterstützung verlustig ginge. Wir wollen uns freuen, daß wir nicht wie der Richter an starre, tote Paragraphen gebunden sind; warum sollen wir da uns selbst die Hände binden?

Wenn einmal mit Nachsätzen gestraft wird, so versteht es sich von selbst, daß der Schüler während der Zeit beschäftigt und beaufsichtigt werden muß, daß der Beaufsichtigende rechtzeitig erscheint und daß die Eltern vorher, nicht etwa erst am selben Tage, schriftlich in Kenntnis gesetzt sind. Feiert aber der Großvater gerade an dem für die Strafe gewählten Tage seinen 80. Geburtstag oder seine Goldne Hochzeit, so vergibt sich die Schule nichts, wenn sie darauf Rücksicht nimmt und die Stunde verlegt. Auch Klavierunterricht verdient Berücksichtigung, nicht um dessentwillen, der ihn erhält, wohl aber wegen dessen, der ihn erteilt und der davon leben muß.

Vielerlei ist zu beachten, wenn man richtig strafen will; darum ist es schon besser, nicht strafen zu müssen. Aber es kann der Fall eintreten, daß ein Schüler außerhalb der Schule sich etwas zuschulden kommen läßt. Handelt es sich um Hänkereien zwischen Nachbarn, so weise man den Kläger an die Eltern des Schülers. Unmöglich kann die Schule für alles verantwortlich gemacht werden, was ihre Zöglinge tun. Doch es können auch Verfehlungen so ernster und belastender Art sein, daß man sich darum kümmern muß. Dann aber sollte nie der einzelne Lehrer darüber entscheiden, sondern immer der ganze Lehrkörper. Denn es wird fast immer die Frage auftauchen, ob ein Schüler, über den solche Klagen geführt werden, auf der Anstalt verbleiben darf.

Die Verweisung von der Anstalt ist eine harte Maßregel; sie ist um so vorsichtiger zu handhaben, als sie das

Kind eines wohlhabenden Hauses bei weitem nicht so schwer trifft wie das weniger bemittelter Eltern. In dem einen Falle ist nur ein Wechsel der Anstalt die Folge, im andern ist vielleicht jede Zukunftshoffnung vereitelt. Darum ist die Verhängung gerade dieser Strafe an besondere Bedingungen geknüpft. Sie wird in der Regel nur dann erfolgen, wenn durch den Verbleib auf der Anstalt die Mitschüler sittlich gefährdet sind und wenn sich herausgestellt hat, daß von der Einwirkung des Elternhauses keine Hilfe zu erwarten ist.

Sehr häufig wird deshalb die Androhung der Verweisung vorangehn. Wollte man mit ihr, wie es früher bei dem sogenannten Consilium abeundi geschah, eine Arreststrafe verbinden, so würde man die Bedeutung der Maßregel abschwächen. Sie ist vielmehr in ihrem ganzen Ernst dem Schüler wie seinen Eltern zum Bewußtsein zu bringen: daß auch eine geringere Verfehlung die sofortige Verweisung zur Folge haben muß, falls nicht wenigstens ein Jahr vergangen ist. Deshalb muß sich der Lehrerrat darüber klar sein, daß er sich mit der Anwendung dieser Strafe in gewissem Sinne in eine Zwangslage bringt.

Wie aber die Androhung der Verweisung nach Jahresfrist ihre Kraft verliert, so sollten alle Tadel und Strafen nach einer gewissen Zeit gestrichen werden. Es ist doch wirklich nicht nötig, eine Vergeßlichkeit oder auch Ernsteres, das Ende April vorgekommen ist, noch Anfang August auf das Zeugnis zu setzen, vorausgesetzt natürlich, daß der Sünder sich seitdem gebessert hat. Zeugnisse sind auch dazu da, Mut zu machen, nicht bloß, alles Geschehene, Geleistete und Nichtgeleistete zu buchen. Die Möglichkeit, durch tadelloses Benehmen vergangne Schuld auszulösen, ist ein starker Halt und Antrieb zur Besserung. Wir sollten mehr Gebrauch davon machen, als es meist geschieht,

ebenso von der bedingten Verurteilung, die sich in der bürgerlichen Rechtsprechung doch auch bewährt hat.

Bisher ist mit keinem Wort von körperlichen Strafen die Rede gewesen. Aus gutem Grunde; denn in der höhern Schule, die sich ungeeigneter Schüler entledigen kann, ist sie nicht nötig.

Die Zeit ist hoffentlich für immer vorüber, als man durch keine Schule gehn, ja an keiner vorübergehen konnte, ohne Jammergeschrei aus den Klassenräumen schallen zu hören, als der Rohrstock stets auf dem Pult lag oder sich gar dauernd in der Hand des Lehrers befand, als der ältre Lehrer dem jüngern keinen bessern Rat zu geben wußte, als fleißig den Batel zu benutzen.

In Elternkreisen gilt die Prügelstrafe freilich vielfach immer noch als das Allheilmittel, das man anwendet, wenn man sich sonst nicht zu helfen weiß. Und oft genug können wir erleben, daß ein Vater oder auch wohl eine Mutter uns bittet, bei ihrem Kinde nur nicht die Schläge zu sparen. Aber von dieser gütigen Erlaubnis dürfen wir keinen Gebrauch machen: wir sind nicht dazu da, anderer Leute Kinder zu prügeln, und wir sollten wissen, daß Schläge nur in den seltensten Fällen die heilsame Wirkung haben, die man von ihnen erwartet. Was für eine tugendhafte Menschheit hätte sonst damals aufwachsen müssen, als der Stock tagein tagaus geschwungen wurde! Es wäre auch zu viel von uns verlangt, wenn wir zu allem übrigen noch über die Körperkraft eines Metzgergesellen verfügen müßten. Oder wäre diese Strafe nur kleinen und schwächlichen Schülern gegenüber angebracht? Meist sind es doch gerade die kräftigen, die sie am besten gebrauchen könnten.

Einen einzigen Fall gibt es, wo die körperliche Züchtigung sich geradezu gebieterisch aufdrängt, einen Fall, der

in den amtlichen Vorschriften nicht oder doch nicht deutlich genug genannt ist: wenn ein Schüler einen jüngern Mitschüler oder ein hilfloses Tier mißhandelt hat. Dann sollte ihm am eignen Leibe fühlbar gemacht werden, wie der Schmerz schmeckt. Aber auch dann ist die Vollziehung der gebührenden Strafe nicht die Aufgabe der Schule, sondern der Eltern. Versagen diese, so muß die Verweisung eintreten; denn ein roher Mensch gehört nicht auf eine höhere Schule.

Auch der Fall ist denkbar, daß ein Schüler seinen Lehrer derartig beleidigt, daß dieser auch einem Erwachsenen gegenüber zum äußersten Mittel greifen würde. Aber dann handelt es sich nicht um eine Strafe, die doch immer wohl erwogen sein soll, sondern um Rache. Wer sich in solchem Falle zur Ausnutzung der rohen Kraft hat hinreißen lassen, wird gewiß bei jedem Wohlmeinenden dafür Verständnis finden. Aber gerechtfertigt ist die Handlungsweise doch nicht. Ein Schüler kann uns gar nicht so beleidigen wie ein uns gleichgestellter Erwachsener, und aus einer Tat, die in blinder Wut getan wird, kann nur zu leicht namenloses Elend folgen. Mehr als einmal hat solch ein unüberlegter Schlag körperliches und geistiges Siechtum, wenn nicht gar den Tod des Geschlagenen hervorgerufen. Wer möchte solche Verantwortung auf sich nehmen?

Daß Zerren an den Haaren, Ziehen an den Ohren, Puffen und Knuffen mit dem Siegelring oder der Faust nicht statthast sind, versteht sich von selbst. So etwas ist keine Strafe, sondern eine Roheit und Feigheit, dem Schwachen gegenüber verächtlich, bei dem Starken aber gefährlich. Oder wäre es nie vorgekommen, daß sich ein kräftiger Junge mit Erfolg zur Wehr gesetzt hätte?

Vom ersten Tage an soll sich's der junge Lehrer zur

heiligen Pflicht machen, zur Pflicht seinem Stande und Berufe gegenüber, keinen Schüler anders als freundlich anzurühren. Und wenn ihm jemand sagt, ohne Prügel gehe es nicht, so soll er wissen, daß das nicht wahr ist. Wer mit den Strafmitteln der Schule nicht auskommt, der taugt nicht zum Lehrer, der muß einen andern Beruf ergreifen; in dem des Lehrers würde er immer nur eine klägliche Rolle spielen.

Der wahre Lehrer hingegen wird in seinem eignen Unterricht überhaupt nicht zu strafen brauchen. Hält er es aber doch einmal für ratsam, so tue er es in Ruhe, in dem Bewußtsein einer ernstern Pflicht und in einer Form, die der Verfehlung angemessen und unsrer Stellung würdig ist.

Wissenschaft und Schule

Die höhere Schule erhebt den Anspruch, daß ihr Unterricht ein wissenschaftliches Gepräge trage. Sehr schön! Wenn man nur auch klar wüßte, was wissenschaftliches Gepräge bedeutet, auf daß es damit nicht gehe wie mit dem Geist des Altertums, in den das Gymnasium seine Schüler einführen will und von dem doch nur recht wenige einen Hauch verspüren.

Man ahnt ja wohl dunkel, was wissenschaftliche Forschung heißt; aber Ahnungen können täuschen und haben getäuscht. Sonst hätte es nicht geschehen können, daß die Vergleichung einer noch so wertlosen Handschrift irgend eines lateinischen Schriftstellers für wissenschaftliches Arbeiten galt, während die geistvollste Darstellung der Gedankenwelt des Euripides mit den Aufsätzen unter dem Strich einer Tageszeitung auf eine Stufe gestellt wurde. Und es könnte nicht geschehn, daß namhafte Ver-

treter der Wissenschaft über Dinge urtheilen, von denen sie nichts verstehen, auch nichts verstehen wollen, und daß sie dabei die mangelnde Sachkenntnis durch Dünkel und Anmaßung ersetzen. Denn soviel ist gewiß: wahre Wissenschaftlichkeit macht sachlich und bescheiden.

Man hat wohl die Forschung wissenschaftlich genannt, die nur der Erkenntnis dient eben um der Erkenntnis willen, nicht jedoch zur Erzielung irgendwelches Ruhens. Danach würde aber der Chemiker, der sich um die Gewinnung des Stickstoffs aus der Luft bemüht, nicht auf den Ruhmestitel eines wissenschaftlichen Forschers Anspruch erheben dürfen, den ihm doch wohl niemand bestreiten wird.

Oder man hat Wissenschaft die Zusammenfassung aller nach klaren, festen Grundsätzen gewonnenen Einzelerkenntnisse zu einem vollständigen Ganzen genannt. Wenn das richtig wäre, würden wir uns ewig auf dem Wege zur Wissenschaft befinden; sie selbst würde uns immer ferner rücken, je weiter wir schreiten. Und nur den erleuchtetsten Geistern würde ein Blick in die schimmernde Ferne vergönnt sein; all die Tausende andrer wären nichts als Handlanger, die die Steine zu einem Bau zusammentragen, oft ohne etwas zu wissen von dem Plan, nach dem er aufgeführt werden soll.

So wird es wohl immer noch das Wichtigste sein, das Merkmal der Wissenschaftlichkeit darin zu erblicken, daß man alle Wege, die zur Erkenntnis des Gegenstandes der Forschung führen, selber gehn kann und sich nicht von andern tragen zu lassen braucht, mit andern Worten: daß man nicht auf abgeleitete Quellen allein angewiesen ist, sondern zu den ersten Quellen emporsteigen kann und daß man ohne Voreingenommenheit und unbekümmert um die Folgen, die das Ergebnis haben könnte, dem

Ziele zustrebt. Der Naturwissenschaftler wird seine Untersuchungen nicht allein auf gedruckte Werke gründen, sondern immer wieder die Natur selbst befragen und an den Antworten, die sie ihm gibt, die Richtigkeit dessen prüfen, was andre vor ihm gefunden haben. Der Geschichtsforscher wird sich nicht auf Treitschke, Ranke und Lamprecht stützen, sondern, wo es ihm nötig erscheint, an die ursprünglichsten Denkmäler der Geschichte herantreten und versuchen, sie zu deuten.

Wo es ihm nötig erscheint! Denn nie und nimmer kann das die Bedingung wissenschaftlichen Forschens sein, daß man bei jeder Einzelheit auf die letzten Quellen zurückgehe; in dem Meisten wird man sich auf die Feststellungen früherer Forscher verlassen müssen. Ohne Glauben und Vertrauen geht es auch in der Wissenschaft nicht ab. Denn sonst müßte jeder Forscher von neuem beginnen, und der Weg würde immer länger, die Erreichung des Zieles immer unwahrscheinlicher.

Und ohne Voreingenommenheit soll man forschen. Das heißt zunächst: frei von den Vorurteilen, die aus der Zugehörigkeit zu einer politischen Partei, zu einem Bekenntnis oder aus einer Lebensauffassung entspringen. Es heißt aber auch: man soll nicht auf die Worte seines Lehrers schwören und alle andern für irrende Toren halten.

Man soll auch nicht meinen, man gebe seinen Arbeiten dadurch ein wissenschaftliches Aussehn, daß man recht viele Anmerkungen darunter oder dahinter setzt und sich für seine eigne Weisheit auf die andrer Leute beruft. Wer etwas Verständiges zu sagen hat, tue es mit seinen Worten; die große Zahl der Eideshelfer mehrt nicht das Gewicht der Ausführungen, sondern mindert es. Es sei denn, daß die Anmerkungen allein Wert besitzen, was auch vorkommen kann.

Welchen Wert hat nun die Wissenschaftlichkeit, so verstanden, für die Schule?

Zunächst hat sich der Jünger der Wissenschaft — je eifriger er sich um sie bemüht hat, desto besser ist es — darüber klar zu sein, daß die neue Tätigkeit doch etwas andres ist als wissenschaftliche Forschung, etwas andres, aber darum nichts Schlechteres. Wer der Meinung ist, daß er zu schade sei für dies andre, daß er mit dem Eintritt in das Schulamt von der Höhe hinabsteige in die Niederung, der tut gut, den Schritt nicht zu tun. Früher oder später würde er ihn sonst bereuen. Wer die Hand an den Pflug legt, darf nicht zurückblicken. Unser Beruf erfordert ganze Menschen, die mit aller Kraft ans Werk gehn und nicht nur mit halbem Herzen dabei sind. Die Wissenschaft zu fördern, ist viel wert; doch die Jugend zu tüchtigen Männern und Frauen heranzubilden, ist auch keine verächtliche Aufgabe.

Wer auf der Hochschule das Wissen in vollen Bügen in sich aufgenommen hat, darf nicht meinen, daß er in der Schule nur das Aufgenommene weiterzugeben brauche. Das wäre bald zu viel, bald zu wenig. Die neue Lehre von der Relativität auf die in die Anfangsgründe der Physik Einzuführenden loszulassen, wäre verfehlt, selbst wenn der Lehrer sie einigermaßen verstanden haben sollte. Und die Homerische Frage mit der Ausführlichkeit eines Universitätsprofessors zu behandeln, wäre Zeitvergeudung und Raub an der köstlichsten aller Dichtungen.

Aber es wäre auch zu wenig. Wer die Anfänge der Pflanzenkunde zu lehren hat, muß Pflanzen kennen oder sie doch zu bestimmen wissen; gelehrte Kenntnis der Pflanzenphysiologie ist da weniger vonnöten. Vertrautheit mit mittelalterlichem Latein oder mit den griechischen

Mundarten ersetzt nicht das, was die Schule verlangt: eine völlig sichere Beherrschung der lateinischen und griechischen Satz- und Formenlehre, soweit sie in ihr notwendig ist. Weniger als auf umfassende Gelehrsamkeit kommt es hier auf ein zuverlässiges Wissen an.

Und wer immer noch meint, es sei das seiner als eines Jüngers der hohen Wissenschaft nicht würdig, der erinnere sich daran, daß doch noch etwas andres hinzukommt, die Aufgabe nämlich, seinen Schülerndies Wissen nicht nur vorzutragen, sondern es ihnen beizubringen. Es ist ja doch etwas andres, vom hohen Ratheder herab über seine Hörer den Strom der Weisheit auszugießen, etwas andres, sie in diesem Strome schwimmen zu lehren. Die Erfahrung, daß es sich dabei um eine recht schwierige Kunst handelt, ist nicht ein Anlaß zum Ärger, sondern ein Grund, den eignen Beruf hochzuschätzen.

Sonst aber empfiehlt es sich durchaus, die Verehrung der Wissenschaft nicht fahren zu lassen, soweit das Amt nur irgendwie die Zeit dazu läßt. Und wäre das Feld das man bebaut, auch noch so klein, es sind doch immerhin selbstgebaute Früchte, die man da erntet. Ein bescheidnes eignes Besitztum macht mehr Freude als der prächtigste Garten anderer, in dem man nur als Gast lustwandelt.

Wer die Wissenschaft recht versteht, der bleibt auch bescheiden. Er weiß, wie wenig uns zu wissen vergönnt ist und daß das Streben nach Wahrheit köstlicher ist als alle Buchgelehrsamkeit, die man sich nur einzuprägen braucht. Er scheitert nicht an der Klippe, die so manchem gefährlich wird, an der Meinung, alles zu wissen und alles besser zu wissen als die andern.

Und vor allem der Unterricht wird Vorteil davon haben. Wer auch nur irgendwo aus dem Vollen schöpfen kann,

der steht allem freier und unbefangener gegenüber und kann anders zu seinen Schülern reden, als wer sich überall auf fremde Darbietungen verlassen muß. Wer selbst auf eignen Füßen steht, kann auch andre selbständig machen.

Und hier ist der Punkt, wo der Unterricht der höhern Schulen allerdings den Anspruch erheben darf, wissenschaftlich gerichtet zu sein, vorausgesetzt, daß er im rechten Sinne erteilt wird. Denn nirgendwo handelt es sich bei ihm darum, nur Wissen zu vermitteln; sondern dieses Wissen soll aus den Quellen geschöpft werden, und wo das nicht möglich ist, soll es wenigstens nicht einfach hingenommen, sondern geprüft und als Grundlage für weitere Erkenntnisse benützt werden.

Aus einem fremdsprachigen Text sind die Regeln der Sprache abzuleiten oder doch an ihm nachzuprüfen, und der Inhalt ist auszuschöpfen wie jede Geschichtsquelle: für das, was darin dargestellt ist, wie für die Art und Auffassung des Darstellers. In den Naturwissenschaften gibt der Versuch die Möglichkeit, ein selbständiges Urteil über die Vorgänge in der Natur zu gewinnen und mit seiner Hilfe zu den Angaben des Lehrbuchs Stellung zu nehmen. In der Erdkunde ist es natürlich ausgeschlossen, alle die Orte zu besuchen, von denen im Unterricht die Rede sein muß; aber die erdkundliche Betrachtung der Heimat und des Vaterlandes legt den Grund für das Verständnis fremder Länder und Verhältnisse. In der Geschichte kann selbstverständlich Quellenkunde nur im bescheidensten Maße getrieben werden. Aber dies Wenige läßt doch immerhin ahnen, wie man zur Kenntnis des Geschehenen kommt; und die eigentliche Aufgabe des Geschichtsunterrichts, Weidung des Verständnisses für geschichtliche Zusammenhänge, bedarf dieser Hilfe nicht einmal.

Aus alledem folgt aber auch, daß der rechte Lehrer seine Schüler den Weg, den er ihnen zeigt, selbst gehen läßt: sie müssen selber forschen und finden. Nur der Unterricht verdient, wissenschaftlich zu heißen, der diese Fähigkeit weckt und ausbildet. Die Schüler immer am Gängelbände zu führen oder ihnen nur Wissen einzupauken, ist ein Handwerk und hat mit Wissenschaft nichts zu tun.

Es ist ein oft beklagter Zustand, daß die Schule hinter der Wissenschaft dreinzuhinken pflegt. Das kann z. B. nicht anders sein, da Lehrer wie Lehrbücher nicht immer gleichen Schritt mit ihr halten können. Allzu groß sollte der Abstand allerdings nicht bleiben, doch auch davor muß gewarnt werden, aus Begeisterung für neue Forschungsergebnisse diese sofort in die Schule einzuführen. In ihr hat Platz nur, was die Aufgabe des Unterrichts erleichtert und fördert, nicht was sie erschwert. Aus dem, was die vergleichende Sprachwissenschaft fort und fort findet, paßt nur wenig für die Schüler; die ganze Fülle des Gefundnen würde verwirrend wirken, nicht klärend.

Verwirrung würde es auch anrichten, wenn der Religionslehrer zu früh und ohne Not die Ergebnisse der kritischen Forschung schon an junge Schüler herantrüge, wenn der Naturwissenschaftler im Unterricht einer materialistischen Weltanschauung Ausdruck verleihe, wenn der Geschichtler die absprechenden Urtheile, die die Wissenschaft über Personen der Geschichte fällen zu sollen glaubt, Kindern mittheilt. Vor reifern Schülern mag dies nützlich sein, wenn man daran die Erwägung anknüpft, daß, wer einen Thron erbt, nicht auch die Eigenschaften geerbt zu haben braucht, die zum Herrschen in schwerer Zeit befähigen, daß es stets leichter gewesen ist, einen Menschen zu tadeln als selbst seine Fehler zu meiden, und daß uns zu einem wirklich gerechten Urtheil meist die Grund-

lagen fehlen. Im übrigen möge man sich erinnern, daß wahrhaftig sein nicht heißt alles aussprechen, was man für wahr hält — unserm Gegenüber im Eisenbahnabteil sagen wir es auch nicht, daß uns seine Nase mißfällt. Nie sollen wir gegen unsre Überzeugung sprechen, aber auf eine Frage die Antwort zu verweigern, sind wir wohl berechtigt, ja manchmal kann es unsre Pflicht sein.

Unsichre Annahmen sind als solche zu behandeln und können dann gewiß auch in der Schule reiche Frucht tragen. Der Schüler gewinnt so eine Vorstellung davon, wie sich die Forschung langsam Schritt für Schritt vorwärtstastet, wie ihr überall der Irrtum droht, welche Mühe es kostet, auch nur ein kleines Stück vorwärtszukommen, und wie hinter dem mühsam erstiegenen Gipfel immer neue, höhere und steilere, sich erheben. Er wird Achtung gewinnen vor der Ehrlichkeit wissenschaftlichen Forschens und Bescheidenheit lernen, wie sie dem großen Forscher immer eigen ist.

Und um dieses Erziehungszieles willen wäre es gut, wenn alle Lehrer sich ernstlich, über die Forderungen der Prüfungsordnung hinaus, mit Philosophie beschäftigten. Ihr Unterricht würde gewiß dadurch gewinnen. Die großen Rätsel des Lebens wird keiner lösen. Aber daß Rätsel uns überall umgeben, daß wir uns selbst ein unergründliches Geheimnis sind, davon sollten wir unsern Schülern wenigstens eine Ahnung geben, damit sie nicht dem Kleinen und Kleinlichen anheimfallen, das doch so gleichgültig ist gegenüber der Wahrheit, nach der wir sehnsuchtsvoll suchen.

Methode

Methode ist dem einen die hehre Göttin, von der er alles Heil und alle Hilfe erwartet, dem andern ein höl-

zernes Götzenbild, das er am liebsten zertrümmern und verbrennen möchte, oder doch höchstens eine Gottheit, gegen die er sich auflehnt in prometheischem Troß, mit dem stolzen Wort: „Hast du nicht alles selbst vollendet, heiligglühend Herz!“ Und man braucht kein Prometheus zu sein und kann doch die Überzeugung haben, daß die Methode jeden freieren Gedanken unterdrücke und die selbständige Persönlichkeit nicht zur Geltung kommen lasse.

Besonders die Lehrer höherer Schulen meinen leicht, für den Volksschulunterricht mit seinen einfacheren Aufgaben möge die Methode wohl gut sein, aber in ihrem Unterricht bedürften sie eines solchen Zuchtmeisters nicht. Da seien die Ziele so hoch und der Wert der Lehrerpersönlichkeit überwiege so sehr, daß keine handwerksmäßigen Regeln helfen könnten, sondern nur das vielgestaltige, aus der eignen Seele quellende Können des Künstlers. Sie sehen auf die Anhänger der Methode hinab, wie der Kunstmaler auf den Anstreicher. Und in demselben Maße, wie sie in ihrer Unterrichtstätigkeit eine vor jeder Aufgabe sich neu entfaltende Kunst erblicken, halten sie die Methode für eine Gefahr, die die Eigenart ersticht, lähmende Einförmigkeit an die Stelle freien, stets neue Ziele aufweisenden Schaffens setzt und Tod für Leben gibt.

Gerade das laute und aufdringliche Rühmen der Methode führt zu solcher Meinung. Aber den Verächtern und Segnern der Methode sei ein kluges Wort aus Hermann Bahrs „Konzert“ zur Beachtung empfohlen: das Geld zu verachten, stehe nur dem an, der es besitze. So sollte die Methode auch nur der verachten, der sie kennt und über sie urteilen kann.

Seit Jahrhunderten bemühen sich geschickte Menschen um den Unterricht und die Erziehung der Jugend. Sollte

von diesen allen keiner einen klugen, auch heute noch brauchbaren Gedanken gehabt haben! Wir fußen doch sonst auf allen Gebieten auf der Arbeit unsrer Vorgänger. Und auf diesem wichtigsten und schwierigsten Gebiete sollte alle frühere Arbeit für uns bedeutungslos sein! Wie wäre denn ein Fortschritt im menschlichen Leben möglich, wenn jeder immer wieder von neuem anfangen wollte! Wer vor eine Aufgabe gestellt wird, an der er sein ganzes Leben lang arbeiten will und von deren hoher Bedeutung er überzeugt ist, der sollte auch danach fragen, wie frühere, wie andre sie gelöst oder zu lösen gesucht haben. Weiß er dann selber einen bessern oder doch für ihn passendem Weg, so mag er ihn gehn, mit bewußter Ablehnung des fremden. Aber nicht sollte man um eines Wortes willen eine vielleicht gute Sache ungeprüft lassen.

Denn es scheint wirklich so: die Schuld an dieser fast unverständlichen Ablehnung trägt zum Teil wenigstens der Name, der so feierlich klingt und zugleich so langweilig und pedantisch. Man denkt, wer eine Methode befolge, müsse nun tagein tagaus eine Stunde wie die andre geben, gleichgültig ob er die Brennessel bespricht oder Shakespeares Hamlet. Demgegenüber sei daran erinnert, daß sich auch hinter diesem kalten Fremdwort eine harmlose, schlichte, bescheidne Sache verbirgt: der Weg zum Ziel, d. h. das planmäßige, wohlwogne Vorgehn, und nichts andres.

Sollte es einen Lehrer geben, der Methode, so verstanden, ablehnte? Daß einer ohne jeden Plan, alles dem Zufall und der Stimmung des Augenblicks überlassend, an eine Aufgabe heranträte, ist doch wohl ausgeschlossen. Mag auch die glückliche Stunde, der Zusammenklang zwischen dem Lehrenden und dem Lernenden oft, wenn

nicht immer, das Beste geben — sowie man sich ein Ziel steckt, wählt man auch unwillkürlich einen Weg zu ihm hin, und das ist schon Methode. Dieser natürlichen, sich mit Notwendigkeit aus der Aufgabe ergebenden Methode soll hier das Wort geredet sein.

Was ist denn unsre Aufgabe? Zweifellos doch die, aus der uns anvertrauten Jugend tüchtige Menschen zu machen. Wie das Fach auch heißen möge, das wir an sie herantragen, es soll mit dazu beitragen, ihr ein bestimmtes Wissen zu vermitteln und, was wichtiger ist, sie zu befähigen, sich im Leben zurechtzufinden und seiner Herr zu werden. Darum muß das die immer neu wiederholte Frage sein, die der Lehrer sich vor jeder Stunde zu stellen hat: Wie fange ich es an, daß meine Schüler von meinem Unterricht den größtmöglichen Gewinn davontragen?

In drei Abschnitte zerfällt der Weg, der zu diesem Ziele führt: die Erklärung, die Befestigung und die Ausschöpfung. Wem es behagt, der mag aus diesen drei Stufen fünf und mehr machen, und manchmal wird man es müssen. Denn was man erklären will, wird man oft erst darbiegen müssen, und der Darbietung wird nicht selten eine Einleitung vorangehn, eine Einstimmung oder wie man es sonst nennen will. Aber falsch wäre es z. B. im Geschichtsunterricht, wenn der Vortrag des Lehrers nur Darbietung wäre, der die Erklärung erst folgen müßte. Vielmehr wird sich in diesem Falle Erklärung und Darbietung in eins verschmelzen. Doch wie schnell oder langsam man auch vorgehn möge, immer muß das das erste Ziel sein, den behandelten Gegenstand zu vollem Verständnis zu bringen.

Wie das zu machen sei, läßt sich nicht in eine Regel bringen, die man nur gehört zu haben brauchte, um alle

Schwierigkeiten mit Leichtigkeit zu überwinden. Doch das wird sich immer empfehlen, ein größres Ganzes in kleinre Teile zu zerlegen und aus jedem von diesen den bekannten, ohne weiteres verständlichen Kern herauszuschälen und von ihm aus Stück für Stück zum Verständnis vorzudringen. Dabei wird sich die Kunst des Lehrers erweisen müssen, wenn es auf dem einen Wege nicht gelingt, es auf einem andern zu versuchen. Seine eigentliche Aufgabe aber besteht darin, den Weg zu zeigen. Ihn gehen, d. h. die Lösung finden, muß der Schüler; nur dann hat dieser den Gewinn davon, den er doch haben soll. Je reifer und geübter die Schüler sind, desto größer können die Teile sein, desto geringerer Hilfe wird es bedürfen.

Die Fragen, die alsdann gestellt werden, sind gewiß dazu bestimmt, dem Lehrer Klarheit darüber zu verschaffen, ob die Erklärung gelungen ist; aber sie dienen auch schon der Befestigung. Denn wenngleich das Können das Wichtigste ist, so soll doch auch ein Wissen erzielt, vieles soll mit dem Gedächtnisse festgehalten werden.

Und da erinnere man sich, welch wichtige Rolle die Verknüpfung der Vorstellungen spielt, eine Erscheinung, die man gewöhnlich, aber schlecht Ideen-Assoziation nennt. Vorstellungen, die wir einmal miteinander verknüpft haben, bleiben in dieser Verknüpfung und bilden ein großes vielmaschiges Netz, von dem wir oft nur einen Zipfel emporzuheben brauchen, um das Ganze wieder gegenwärtig zu haben. Je zahlreicher diese Verbindungen sind, desto leichter ist die Aufgabe des Behaltens.

Mit aus diesem Grunde ist es ratsam, wenigstens auf den untern Klassen in ganzen Sätzen antworten zu lassen. Frage ich nach der Schlacht bei Cannä und erhalte als Antwort die bloße Jahreszahl, so wird die Verknüpfung

nicht mit Notwendigkeit vollzogen; es bleibt ungewiß, ob die Masche sich zuzieht. Antwortet der Schüler dagegen: Die Schlacht bei Cannä fand im Jahre 216 v. Chr. statt, so hat er wenigstens einmal die gewünschte Verbindung mit Bewußtsein hergestellt. Noch wertvoller ist es, wenn auf den mittlern und obern Klassen das Erarbeitete von dem Schüler zusammengefaßt wird in einem, wenn auch noch so kleinen, Vortrage. Die Zeit, die darauf verwendet wird, ist kein Verlust, sondern ein Gewinn.*)

Und noch eins möge man sich klar machen. Was haften soll, muß mit einer gewissen Breite oder, um diesen mißverständlichen Ausdruck zu vermeiden, mit einer gewissen Innigkeit, mit liebevollem Versenken in die Sache behandelt werden. Wer auf einer Reise von Ort zu Ort eilt und sich nirgendwo aufhält, ist freilich bald fertig; aber er nimmt auch keine dauernde Erinnerung mit nach Hause. Wer dagegen irgendwo ein wenig heimisch werden will, der geht durch die Straßen des Ortes, er sucht die Kirchen und Plätze auf, sieht dem Treiben auf dem Markte zu und lenkt wohl auch seine Schritte zum Friedhof, wo die

*) Loge, Mikrokosmos I, S. 240: „Jedes räumliche Bild haftet fester in unserm Gedächtnis, wenn wir imstande sind, seinen anschaulichen Eindruck in eine Beschreibung aufzulösen. Wenn wir von dem einen Teil eines Gebäudes sagen, daß er auf dem andern ruhe, einen dritten stütze, gegen einen vierten sich unter bestimmtem Winkel neige, vermehren wir zunächst die Menge der festzuhaltenden Vorstellungen; aber in diesem sprachlichen Ausdruck durch Sätze verwandelt sich das ruhende Nebeneinander der Teile in eine Reihe von Wechselwirkungen, die zwischen ihnen stattzufinden scheinen und sie deutlicher gegenseitig verbinden als die unzergliederte Anschauung. Je reicher die Bildung des Geistes wird, je feiner sie die vereinigen- den Beziehungen entlegener Gedanken zu finden weiß, um so mehr wächst die Weite des Bewußtseins auch für Vorstellungen, deren Inhalt nicht mehr durch räumliche und zeitliche Formen, sondern durch Zusammenhänge innerer Abhängigkeit verbunden ist.“

Grabsteine von so manchem Leid zu erzählen wissen. Er kennt die nicht, die dort ruhen, und will sich ihre Namen nicht einprägen; aber auch dieser Gang trägt dazu bei, ihm einen Eindruck zu verschaffen, der haftet.

Nicht anders ist es im Unterricht. Ein eilig aufgelesenes Wissen verfliegt auch wieder schnell. Es genügt nicht, nur das Wichtigste genannt zu haben. Soll dieses Wichtigste unverlierbarer Besitz werden, so muß man auch das weniger Wichtige ins Auge fassen. Mag dieses später vergessen werden, es hat doch einmal wertvolle Dienste geleistet. Darum ist die Forderung, in der Schule solle nur das getrieben werden, was im Leben vonnöten sei, unerfüllbar. Der Geist gleicht darin dem Magen, dem auch die zum Aufbau und zur Erhaltung des Körpers notwendige Nahrung nicht in der zusammengedrängtesten Form zugeführt werden darf; er verlangt auch das, was wieder ausgeschieden wird. Selbstverständlich soll damit nicht gesagt sein, daß recht viel Unnötiges und Überflüssiges zu behandeln sei; nur vor dem Gegenteil soll gewarnt werden. Es gibt Anstalten — Schulen möchte ich sie nicht nennen — die mit bewusster Beschränkung auf das Unerläßliche ihre Zöglinge für Prüfungen „reif“ machen. Dieses Ziel mögen sie erreichen, und wer will, mag sich damit begnügen; aber das eigentliche einer Schule gesteckte Ziel bleibt in weiter Ferne.

Die dritte Aufgabe ist die der Ausschöpfung. Sie bildet wirklich einen besondern Teil, während die sonst wohl empfohlene „Anwendung“ entweder denselben Zweck verfolgt oder lediglich der Befestigung dient, wie die mündliche Zusammenfassung auch. Volle Ausschöpfung des Durchgenommenen soll angestrebt werden, Herausholung alles dessen, was für das Fach oder darüber hinaus von Wert ist. Wenn z. B. in der Geschichte ein Friedensschluß

besprochen ist, d. h. wenn die Bedingungen klargestellt und, soweit sie behalten werden sollen, befestigt sind, gilt es, vertiefend herauszuarbeiten, ob sie für die den Vertrag schließenden Staaten vorteilhaft waren oder ob nicht der scheinbare Gewinn notwendig zu neuen Verwicklungen führen mußte. Bei einer Cäsarstelle wird die Frage sein, ob wir für uns aus der Staatskunst des großen Römers etwas lernen können; bei einer Dichtung, was sie uns zu sagen hat.

Nicht in jeder Stunde und bei jedem Stoffe kann diese Arbeit vorgenommen werden, und nicht jedem Lehrer wird sie gleich willkommen sein. Während dem Geistvollen Gedanken dieser Art zuströmen, wird der weniger glücklich Veranlagte sich vielleicht vergebens mühen, fruchtbare Gesichtspunkte zu finden, selbst wenn er die Hauptfragen, die zu ihnen führen, kennt: Was bedeutet die Einzelheit für den größeren Zusammenhang, und wie kann uns die gewonnene Erkenntnis fördern?

Damit ist schon die Tatsache berührt, daß kein Lehrverfahren für alle in gleicher Weise paßt. Sich über seine eigne Art klar zu werden, muß darum jedes Lehrers ernstes Bemühen sein. Es kann einer einen vortrefflichen deutschen Unterricht geben: er mag sich ausgezeichnet auf die Erläuterung von Prosa-Stücken verstehen und zur Anfertigung von Aufsätzen mit Geschick anzuleiten wissen, aber jedes lyrische Gedicht wird unter seinen Händen zu Prosa — dann soll er dieser schwierigen Aufgabe fernbleiben, soweit es der Lehrplan erlaubt, und soll, wenn er doch ein zartes Kunstwerk behandeln muß, nach Möglichkeit dieses reden lassen und selbst bescheiden zurücktreten. So verdirbt er wenigstens nichts.

Es ist gewiß nicht das Richtige, sich bei der Besprechung von Goethes Iphigenie den Weg von Freytags Technik

des Dramas oder ähnlichen Büchern weisen zu lassen. Es kommt dabei ungefähr dasselbe heraus, als wenn die Schönheit eines griechischen Tempels von einem Maurermeister erklärt wird; aber immerhin, es kommt etwas dabei heraus, das besser ist als nichts: die Kenntnis des Aufbaus des Stückes. In der Dichtung den Dichter suchen und die Art erkennen, wie er die großen Fragen des Menschenlebens beantwortet, das ist mehr. Aber wenn einer daran geht, für den diese Aufgabe beim besten Willen nicht lösbar ist, so ist das Ergebnis kläglich, kläglicher als im ersten Falle. Wertvoll und förderlich wird es sein, wenn der Lehrer zu zeigen versteht, wie das große Schicksal der Dichtung sich im bescheidensten Menschendasein, wenn auch in anderm Maßstabe, wiederholen kann. Aber wer dazu nicht imstande ist, ohne das Dichtwerk ins Alltägliche hinabzuziehn, der meide solche Erörterungen und erinnere sich des alten Wortes, daß die Hälfte oft mehr ist als das Ganze. Man kann eben von keinem Menschen alles verlangen. Das sollten sich auch die merken, die so schnell mit einem harten Urteil bei der Hand sind, wenn ihnen ein Unterricht, von dem sie erfahren, nicht gefällt.

Doch der Lehrer soll in dieser Hinsicht nicht nur sich selbst prüfen, sondern auch die Klasse, die er zu unterrichten hat. Daß ältere Schüler andre Wege zu führen sind als jüngere, ist selbstverständlich; aber nicht minder selbstverständlich ist es, daß Begabten und Unbegabten nicht die gleichen Aufgaben gestellt werden dürfen. Manchen Ärger könnte man sich ersparen, wenn man sich darüber immer klar wäre. Das ist ja gerade eine der schwersten Forderungen unsres Berufs, daß wir ein Gefühl für solche Unterschiede besitzen und uns jedem Grade des Verständnisses und der geistigen Reise anzupassen vermögen.

Drittens aber muß sich das Lehrverfahren nach dem Gegenstande des Unterrichts richten und dem Zwecke, den man dabei im Auge hat. Gilt es, ein sichres Wissen einzuprägen, so wird häufige Wiederholung derselben Lehr- aufgabe, Verbindung des neuen Stoffes mit Bekanntem, Einreihung in feste Zusammenhänge der gewiesene Weg sein. Soll dagegen ein Können entwickelt werden, so ist die gewonnene Fertigkeit an immer neuen Beispielen zu üben, sind die Lernenden zur Anwendung ihres Könnens in stets erneuter Form anzuhalten. Auch bei der Wahl der Schriftwerke ist das Ziel des Unterrichts zu beachten: für Sprechübungen eignen sich sprachlich und inhaltlich leicht verständliche Darstellungen besser als philosophische Schriften oder ein schwieriges Shakespearesches Stück.

Aber auch bei demselben Schriftsteller kann man verschiedene Wege einschlagen, je nach dem Ziele, das man sich steckt. Bei Homer z. B. kann man besonderes Gewicht legen auf die Altertümer, auf die Sprache (Satzbau, Etymologisches, Mischung der Mundarten), auf die Handlung, auf die Dichtung als solche (ihre Anschaulichkeit, ihre Naturtreue und die in ihr stekende Menschenkenntnis), auf die Kunstform (Gleichnisse, Wiederholungen, Schlichtheit der Darstellung): je nach der stärkern Betonung dieses oder jenes Gesichtspunktes wird auch der Gang des Unterrichts ein anderer sein.

Natürlich kann man auch alles gleichmäßig beachten wollen; aber dann sollen der Lehrer wie sein Beurteiler sich darüber klar sein, daß mit der Zahl der Summanden nicht notgedrungen auch die Summe wächst. Wer zuviel erreichen will, erreicht nichts ganz.

So möge sich denn jeder den Weg suchen, der im einzelnen Falle für ihn der richtigste ist: nach seiner eignen Veranlagung und der seiner Schüler und nach dem Gegen-

stande, den er behandelt. Aber nicht soll er sich begnügen, immer nur aus seinem eignen Geiste zu schöpfen — man täuscht sich gar leicht über dessen Reichthum —, sondern soll sich auch umsehn und umhören nach dem, was andre raten. Nie soll man sich für fertig halten, sondern soll sich immer neue, immer höhere Ziele stecken und Wege zu ihnen suchen. Vielleicht entdeckt man sogar ein neues Unterrichtsverfahren, auf das man stolz sein darf, auch wenn es nicht gerade geeignet ist, dem Namen seines Entdeckers ewige Dauer zu verleihen.

Dreierlei aber soll jeder festhalten auf der Suche nach dem besten Wege: Freiheit ist besser als Zwang, Lebendigkeit besser als Langeweile, Abwechslung besser als Einerlei.

Vorbereitung

Die beste Vorbereitung auf den Unterricht ist ohne Zweifel die Erwerbung einer gründlichen wissenschaftlichen Bildung. Je reicher und tiefer diese ist, um so lebenskräftiger wird auch der Unterricht sein. Sie gleicht dem Boden, in dem ein Baum wurzelt: dieser kann dem Erdreich um so mehr Nahrung entnehmen, je weiter er seine Wurzeln nach den Seiten und in die Tiefe schicken kann. Aber es bedarf auch des Regens, der den Staub von den Poren der Blätter spült, den Boden lockert und die in ihm ruhenden Nährstoffe auflösen hilft.

So müssen wir unsern Zusammenhang mit der Wissenschaft stetig erneuern, befestigen und erweitern. Schwiegermütter und junge Frauen begreifen es meist nicht, daß man immer noch „lernen“ muß, nachdem man doch schon so viel „studiert“ hat. Aber nicht nach schwiegermütterlichen und fraulichen Wünschen haben wir

uns zu richten, sondern nach dem Gebot, das die Sache ausspricht. Auch Stammtischgespräche und bloße Fachsimpelei vermögen nicht das zu ersetzen, was uns allein der stete Zusammenhang mit der Wissenschaft zu geben imstande ist. „Wer nicht vorwärts kommt, der geht zurück,“ ist nicht bloß ein Vorwurf für Schüleraufsätze, sondern gilt auch für uns selbst.

Aber es wäre verkehrt, wollte man ein, wenn auch noch so reiches, Wissen ohne weitere Vorbereitung über seine Schüler ausgießen. Man hat es ja nicht nur mit einer Altersstufe und einer Stufe geistiger Entwicklung zu tun, sondern mit recht verschiednen, und für jede muß das Dargebotene selbst und die Art der Darbietung anders sein.

Darum gehört auch das zur Vorbereitung, sich in jedem Falle zu überlegen, was man sagen und was man nicht sagen will. Eins ist so wichtig wie das andre. Denn läßt man ungesagt, was gesagt werden muß, so fehlt es leicht an der für das Verständnis notwendigen Grundlage, es bleiben Unklarheiten zurück, und man muß, wenn man zum Ziele kommen will, noch einmal von vorn anfangen, und kostbare Zeit ist verloren. Wird aber gesagt, was besser wegliebe, so wird nicht nur Zeit vergeudet, das Ziel wirkt auch verwirrend, und der Schaden ist fast noch größer als im ersten Falle.

Der junge Lehrer überlegt ja leider meist nicht selbstständig, wie er einen Gegenstand behandeln soll, sondern läßt sich unwillkürlich von eignen Schulerinnerungen leiten. Wie er es einmal „gehabt“ hat, so „nimmt“ er es wieder „durch“. Auf diese Weise wäre jeder Fortschritt unmöglich, und unsre Urenkel würden noch so unterrichten, wie es unsre Ahnen taten.

Es ist sicherlich eine schöne Sache um den Unterschied

des attributiven und des prädikativen Gebrauchs des Eigenschaftswortes, und irgendwann einmal muß der Schüler in die abgründige Tiefe dieser Gelehrsamkeit eingeführt werden. Also möglichst früh, schließt man daraus: am besten schon dann, wenn der Sextaner lernt, daß es damit im Lateinischen anders ist als im Deutschen. Und selbst gewiegte Schulmänner begründen die Forderung damit, daß oft die Primaner diesen Unterschied noch nicht genügend kennen. Und doch ist der Schluß falsch.

Rede ich eine Stunde lang des längern und breitem von dem prädikativen und attributiven Gebrauch und von der Übereinstimmung in casus, numerus und genus, so wird es zum mindesten dem weniger begabten Schüler immer krauser und wirrer im Kopf. Er muß jedesmal eine längere Überlegung anstellen bei einer Sache, die doch so einfach ist. Sollte nicht folgende Belehrung ausreichen: im Deutschen heißt es der treue Hund, die treuen Hunde, aber der Hund ist treu und die Hunde sind treu; im Lateinischen dagegen ist es anders: da richtet sich das Eigenschaftswort immer nach dem Hauptwort, auf das es sich bezieht, und zwar soweit ihm das überhaupt möglich ist, also canis fidelis, canes fideles, canis fidelis est, canes fideles sunt und Scimus canem fidelem esse? In fünf Minuten ist die ganze Sache abgemacht. Tiefe und Gelehrsamkeit, wo sie am Platze sind; weg mit ihnen, wo sie nur verwirrend wirken!

Nicht, wie es uns vor Jahren vorgemacht worden ist, sollen wir es nachmachen, sondern wie es uns nach reiflicher Prüfung das Richtige zu sein scheint. Nicht das Boot treiben lassen, sondern das Steuer in starker Hand halten, ist des Mannes würdig.

Jedes Beispiel, an dem etwas klar gemacht werden soll,

ist vorher sorgsam zu wägen. Nur die eine Erscheinung darf darin enthalten sein, auf die der Blick gelenkt werden soll; erst wenn diese ganz verstanden ist, mag andres hinzutreten. Will ich lehren, daß persuadere mit dem Wemfall zu verbinden ist, so ist das andre, daß ut oder der A. c. i. darauf folgen kann, zunächst beiseite zu lassen.

Auch wie weit ich das Deutsche bei der Erklärung fremdsprachlicher Erscheinungen heranziehen darf und soll, ist wohl des Nachdenkens wert. Der Accusativus cum infinitivo mutet jeltfam an, wenn er aus dem Lateinischen heraus verstanden werden muß; er verliert alles Fremdartige, wenn man von der Muttersprache ausgeht.

Die Sätze: „Man hört, daß das Gewitter näher kommt“ und „Die Soldaten sahen, daß der Feind heranrückte“ kann man kürzer so fassen: „Man hört das Gewitter näher kommen“ und „Die Soldaten sahen den Feind heranrücken.“ Durch die Betrachtung dieser Beispiele kann man das Wesen der eigenartigen lateinischen Ausdrucksweise völlig klar machen: daß der abhängige Satz wegfällt, daß sein Subjekt als Objekt zu dem Verbum gezogen und die wahrgenommene Handlung durch die allgemeinste Form des Zeitworts, die Nennform, ausgedrückt wird. Was im Deutschen nach sehen und hören möglich ist, ist im Lateinischen nach zahlreichen Verben die Regel. Welche Verben das sind, mag man dann aus lateinischen Sätzen ableiten. Die Einübung erfolgt zweckmäßig zuerst nur für die Tätigkeitsform, erst danach auch für die Leideform.

So manches Ziel ist leicht zu erreichen, wenn man nur den richtigen Weg zu ihm wählt. Je weniger Schwierigkeiten im Stoff liegen, desto mehr Zeit darf man auf die Überlegung der Form der Darbietung verwenden. Eine Viertelstunde Nachdenkens kann manche Stunde des Argers und vergeblichen Mühens ersparen.

Man soll nie in die Klasse hineingehn, ohne sich genau zurechtgelegt zu haben, wie man das Neue erklären, wie man es befestigen, wie man es ausschöpfen will. Aber zu der Vorbereitung auf die einzelne Stunde muß eine weitre kommen. Man muß das ganze zu behandelnde Gebiet übersehn oder doch wenigstens einen größern Teil von ihm und muß wissen, wie man es auf die zur Verfügung stehende Zeit verteilen will.

Überlegt man immer nur den einzelnen Schritt und überblickt nicht wenigstens eine größere Strecke des zurückzulegenden Weges, so kann es leicht geschehen, daß man an einer Stelle hasten muß, an der längeres Verweilen lohnen würde, und erreicht womöglich das Ende des Weges überhaupt nicht. Die Zeit, die man auf Einzelheiten verwenden darf, hängt ja immer davon ab, wie viel Zeit für das Ganze zur Verfügung steht. Darum sollte man stets wissen, wie viele Seiten des Lehrbuchs oder welche Teile des Lehrstoffes im Vierteljahre durchgearbeitet werden müssen, und danach die Aufgabe der Stunde bemessen, auch darüber sich klar sein, was man kürzer behandeln oder ganz weglassen will.

Es kann auch nicht schaden, wenn man den Schülern den Plan mitteilt, damit sie sich nicht unnütze Arbeit machen oder Stellen lesen, die man aus irgend einem Grunde nicht gelesen zu sehen wünscht.

Auch wird es sich empfehlen, regelmäßig wenigstens ein größeres wissenschaftliches Werk neben den Schulbüchern durchzuarbeiten. So großartig wie der Musterlehrer Flemming in Otto Ernsts „Flachsmann als Erzieher“ braucht man es nicht gleich zu treiben, sind doch auch die Schulräte nicht immer so gelehrt, daß sie im Geschichtsunterricht der Volksschule merken, welche und wie viele Geschichtswerke der Lehrer für die eine Stunde gelesen

hat. Bescheidne Gründlichkeit ist besser als hochtrabende Oberflächlichkeit.

Besonders schwierig, aber auch besonders notwendig ist eine sorgfältige Vorbereitung dann, wenn ein Lehrer in einem Fache unterrichten muß, für das er keine Lehrbefähigung besitzt. Wünschenswert ist das ja nicht, aber es kann unvermeidlich sein. Wir sind auch in dieser Hinsicht nicht in der glücklichen Lage der Hochschullehrer; wir dienen eben nicht der Wissenschaft, sondern der Schule.

Die Muttersprache zu lehren, soll jeder Lehrer imstande sein. Es ist das eine Forderung, die leichter ausgesprochen als erfüllt ist. Dieser Schwierigkeit sollte man sich bewusst sein und Gebiete vermeiden, auf denen man nicht zu Hause ist. An etymologische Deutungen sollte man sich ohne genaue Kenntniss der älteren Sprachstufen nicht heranwagen; Erinnerungen an früher einmal Gehörtes reichen dafür nicht aus. Die Silbe 'de' in Demut beispielsweise hängt mit deep (tief) nicht zusammen, sondern mit dem 'die' in dienen. Leumund hat mit 'Leute' und 'Mund' nichts zu tun, sondern 'leu' bedeutet hören (griech. *κλέω*, lat. *inclutus*) und 'mund' ist die aus dem lateinischen *momentum* und *impedimentum* bekannte Endung; Leumund ist also, was man über einen Menschen hört. Und die Likendeeler haben keine Leichen geteilt, sondern ihre Beute zu gleichen Teilen.

Die Schriftsprache sollten gewiß alle Gebildeten beherrschen; aber leider tun sie es nicht. Der Gebrauch einer Unmenge entbehrlichster Fremdwörter erscheint vielen wichtiger als die Kenntniss der deutschen Sprachlehre. Oder wissen alle mit dem Gebrauch von 'um zu' Bescheid? Wissen alle, daß nach 'wenn' die Umschreibung mit 'würde' unstatthaft ist? Daß man zwar sagt „das ist notwendig,“ aber nicht: „ich habe das notwendig“; daß bei

'brauchen' die Nennform mit 'zu' stehen muß? Wer seine Schüler nach dem Leben eines Dichters fragt, sollte auch selbst darüber unterrichtet sein. Sonst kann es geschehn, wie es geschehen ist, daß der Lehrer auf die Bemerkung eines Schülers, Chamisso habe in seiner Jugend in einem Schlosse gewohnt, nichts zu sagen weiß als: Ja, das mag er ja auch wohl haben.

Zu all solcher Vorbereitung wird der gewissenhafte Lehrer gern auch die Ferien benutzen, um die uns die zu beneiden pflegen, die die eigenartigen Aufgaben unstres Berufs nicht kennen. Unsern Schülern wollen wir die Erholungszeit nicht verkümmern, wir selbst aber wollen des Wortes gedenken, daß der Meister sich immer plagen muß.

Sind wir aber auch noch so gut für den Unterricht vorbereitet, so sind damit doch noch nicht alle Forderungen erfüllt, die unser Amt an uns stellt. Wir müssen auch über eine umfassende Allgemeinbildung verfügen. Wie wenig auch heutzutage mancher von ihr wissen will, das Leben und damit die Schule, die ja ein Stück Leben ist, kümmert sich um solche Ansichten nicht, sondern verlangt, was es verlangen zu dürfen glaubt.

Der Primaner weiß ja, daß das Wissen seiner Lehrer naturgemäß wie das jedes Menschen nur beschränkt sein kann; aber dem kleinen Anfänger würde es doch eine herbe Enttäuschung bedeuten, wenn sein Lehrer, zu dem er so gern emporblickt, auf vertrauensvolle Fragen die Antwort schuldig bleiben muß. Es kann freilich nicht jeder Dumas' „Drei Musketiere“ gelesen haben und daher wissen, daß einer von ihnen Athos heißt, wie das berühmte Vorgebirge. Aber schön ist es doch, wenn der Lehrer eine seltne Freimarkte oder eine alte Münze bestimmen kann, wenn er auch über Dichter und Schriftsteller Bescheid

weiß, die in der Schule nicht behandelt werden, wenn er einem wißbegierigen Quintaner mittheilen kann, wie das englische th gesprochen wird, ja wenn er Auskunft zu geben vermag, ob Dompfaffen Hanstörner fressen.

Wenn unsre Schüler Vertrauen zu uns haben, wenden sie sich ja mit allen möglichen Fragen an uns, und es wäre bedauerlich, wenn wir da immer versagten. Ob wir Mathematiker oder Geschichtler oder Altsprachler sind, ist ihnen gleichgültig; wie sie selbst sich mit den verschiedenartigsten Dingen beschäftigen sollen und wollen, so erwarten sie von uns Kenntnisse auf allen Gebieten. Unsrer Ziele in Unterricht und Erziehung werden wir um so sicherer erreichen, je höher die Schüler unser Wissen einschätzen dürfen.

Das Lehrbuch

Immer vollkommener sind in den letzten Jahren die Lehrbücher geworden, innerlich wie äußerlich, so daß man sich bei manchem fragen darf, was dem Lehrer noch zu tun übrig bleibt. Mit den schönsten Abbildungen ausgestattet, überheben sie ihn fast der Mühe, seinerseits noch für Anschauungsmittel zu sorgen; und den Gang des Unterrichts zeichnen sie so klar vor, daß er sich selbst nicht mehr den Kopf darüber zu zerbrechen braucht. Ja die Darstellung ist nicht selten so ausführlich, daß es schwer ist, alles zu erledigen, geschweige denn eignes hinzuzufügen. Das ist die unerfreuliche Rehrseite der fortschreitenden Vervollkommnung. Sie legt die Frage nahe, ob nicht des Guten vielleicht schon zu viel geschehen sei. Denn für den tüchtigen Lehrer bilden solche Bücher ein Hemmnis, für den zur Bequemlichkeit neigenden eine Versuchung. Meister in der Schule muß doch der blei-

ben, der daher seinen Namen hat, nicht das Buch, das nur zur Hilfe da ist.

Indessen nicht von den Anforderungen, die an ein gutes Schulbuch zu stellen sind, soll hier die Rede sein, sondern davon, wie das nun einmal eingeführte zu benutzen ist.

Während unselbständige Geister bei jeder neu gestellten Aufgabe sofort nach dem Lehrbuch rufen, neigen andre dazu, sich vom Zwange des Leitfadens ganz frei zu machen und sich gar nicht um das Buch zu kümmern. Es steckt etwas Gutes in diesem Verhalten, aber im ganzen genommen ist es doch sehr bedenklich. Ein Buch, das zur Einführung gelangt ist, muß benutzt werden, auch wenn es uns nicht gefällt. Mit Recht würden die Eltern sich dadurch beschwert fühlen, daß man sie ohne Not zu einer Ausgabe veranlaßt. Und mehr als das: der Schüler muß auch ein Hilfsmittel in der Hand haben für das in der Klasse Durchgenommene.

Er kann einmal den Unterricht längere Zeit versäumt haben, oder er ist während der Stunde unaufmerksam gewesen, oder er hat etwas nicht verstanden, oder sein Gedächtnis ist so schlecht, daß die Durchnahme in der Klasse für ihn nicht ausreicht — in allen diesen Fällen wäre es sehr bedauerlich, wenn der Unterricht einen ganz andern Gang genommen, ganz andre Dinge behandelt hätte, als sie im Buche enthalten sind. Die Hauptsache dessen, was vom Schüler verlangt wird, muß dieser in seinem Buche wiederfinden. Darum soll der Unterricht sich in allem Wesentlichen, in den Grundzügen an das Lehrbuch halten. Ist es nicht gut, so schaffe man es ab und ersetze es durch ein andres; aber nicht glaube man die Selbständigkeit seines Geistes dadurch erweisen zu dürfen, daß man ganz andre Wege geht.

Aber ebenso falsch wäre es, dem Lehrbuche die Hauptrolle im Unterricht zuzuweisen; eine Hilfe soll es dem Schüler sein, nicht den Lehrer ersetzen oder ihn gar überflüssig machen.

Immer noch gibt es Lehrer, die zuerst die Darstellung des Buches durchlesen lassen, sei es zu Hause oder in der Klasse, und erst dann die Erklärung geben. Dies Verfahren ist richtig, wenn die Aufgabe der Stunde eine höhere ist, für die die Kenntniss des Inhalts vorausgesetzt werden muß: bei der Durchnahme von Dramen und ähnlichem. Doch da handelt es sich ja auch nicht um Lehrbücher. Aber die Fassung einer sprachlichen Regel, das Auswendiglernen von Wörtern, die Durcharbeitung eines mathematischen Beweises der Behandlung in der Klasse vorausgehen zu lassen, ist selbstverständlich verkehrt. Denn es heißt das nicht nur Forderungen an den Schüler stellen, die er nicht erfüllen kann, es führt auch leicht zur Einprägung von Falschem.

Eine irrige Auffassung, eine unrichtige Aussprache wieder auszurotten ist schwerer als das Richtige zu lehren. Man vermeidet diese Schwierigkeiten, wenn man sich dessen bewußt bleibt, daß das Lehrbuch zur Wiederholung da ist, nicht zur Darbietung. Diese ist und bleibt die Aufgabe des Lehrers.

Wie war es doch früher und ist es leider noch heute nicht selten? Schlagt die Bücher auf! *Evolvite libros!* war vielfach das erste, was der Lehrer nach dem Betreten der Klasse sagte. Und dann ging es weiter: *Schulze*, nimm den ersten Satz! *Schulze* tat das, machte allerhand Fehler, diese wurden verbessert und so schließlich die richtige Übersetzung herausgearbeitet. Aber nur die gewissenhaften und gut vorbereiteten Schüler folgten der Besprechung, ein großer Teil beschäftigte sich unterdessen

mit dem zweiten Satz, und während dieser erledigt wurde, mit dem dritten und so fort.

So konnte es geschehn, daß der Lehrer die ganze Stunde hindurch sich abmühte, und die Schüler taten es in gewisser Weise auch, aber Gewinn davon hatten doch nur die, die gerade „dran“ waren. Die meisten hörten auch nicht eine von den Erklärungen, die der Lehrer gab. Da half man sich denn wohl, daß man die Sätze nicht nach der Reihe, sondern bunt durcheinander übersehen ließ. Aber auch das Durcheinander hatte gewöhnlich seine Regel, und gewitzigte Schüler merkten auch diese. Daß die ganze Klasse gleichzeitig an derselben Stelle arbeitete und die Belehrungen in sich aufnahm, war bei diesem Verfahren eine Ausnahme.

Nicht anders ist es, wenn im erdkundlichen Unterricht zwar eine Wandkarte benutzt wird, aber die Schüler selbst die Nase in den Atlas stecken. Wie viel sie von den Worten des Lehrers hören, durchdenken und sich einprägen, ist zum mindesten zweifelhaft. Kaum besser ist das in der Arithmetik übliche Verfahren, daß ein Schüler an der Tafel rechnet, die andern in der Kladder: auch der scharfsichtigste Lehrer wird nicht imstande sein, die Mitarbeit jedes einzelnen vollkommen zu überwachen.

Eine der wichtigsten Forderungen, die an einen guten Unterricht zu stellen sind, ist immer die, daß die ganze Klasse in jedem Augenblick der Leitung des Lehrers folge. Und das ist nur dann erreichbar, wenn man ohne Buch unterrichtet, soweit das nur eben möglich ist. Ohne Buch, das heißt: ohne daß die Schüler beständig ins Buch hineinsehn.

Wie lebendig wird der Unterricht, wenn allein der Lehrer das Buch geöffnet hat, die Schwierigkeiten, die der zu übersetzende Satz bietet, in gemeinsamer Arbeit hinweg-

räumt und dann Stück für Stück und schließlich das Ganze übersehen läßt, indem er es vorspricht! Freilich, die Schüler stellen sich zuerst ungeschickt dabei an, sie können das nur Vorgesprochene nicht leicht festhalten, wenn sie an das andre Verfahren gewöhnt sind; aber allmählich wächst die Fähigkeit des Behaltens. Unser Gedächtnis ist ja doch gerade dadurch so schlecht geworden, daß wir nicht mehr gezwungen sind, nur mit dem Gehör aufzufassen. Schon seine Stärkung ist eine Aufgabe, die wert ist, daß man sich ernstlich um sie bemühe. Und sind die Sätze so umfangreich, daß es beim besten Willen nicht ohne Buch geht, so greife man zu diesem Hilfsmittel, doch erst dann, wenn die Hauptarbeit getan ist, wenn alle das, was sie lernen sollen, gelernt haben.

Bei einem schwierigen fremdsprachigen Text ist das Verfahren natürlich nicht anwendbar. Da muß sich denn der Lehrer bemühen, die Besprechung so zu gestalten, daß jeder lieber ihm zuhört als sich mit dem folgenden beschäftigt. Vielleicht gelingt es aber auch noch, ein Verfahren zu erfinden, durch das mühelos der ganze Wortlaut Satz für Satz an die Tafel geworfen wird.

Einer solchen Erfindung bedarf es im algebraischen Unterrichte nicht. Da mag ein Schüler die Aufgabe an die Tafel schreiben. Dann wird jedes Stückchen des zur Lösung führenden Weges mit der Klasse besprochen und ebenso schrittweise an die Tafel geschrieben, immer von einem andern Schüler. Austauschende Irrtümer werden sofort berichtigt, und das Ergebnis gehört allen, nicht nur dem einen, der es mit Hilfe des Lehrers fand. Legt man aber Gewicht darauf, daß die Schüler ein richtig gerechnetes Beispiel in der Kladde haben, so lasse man sie es von der Tafel abschreiben. Allzu oft wird das nicht nötig sein, wenn wirklich jeder zur Mitarbeit gezwungen worden ist.

Nicht anders ist es im erdkundlichen Unterricht: auch da wird die eigentliche Aufgabe an der Tafel und an der Wandkarte gelöst. Erst nachher tritt der Atlas in sein Recht. Lediglich wo dieser nicht genügend mit der Karte übereinstimmt, wird es einer besondern Einführung in sein Verständnis bedürfen.

Nur bei der geschilderten Art des Unterrichts wird es möglich sein, die Schüler in lebendigem Zusammenhang mit dem Lehrer zu erhalten. Nur so kann dieser in den Augen seiner Zuhörer lesen, ob sie bei der Sache sind, ob sie seine Ausführungen verstehn. Nur so kann er wissen, ob an einer Stelle genaueres Eingehen, erneute Erklärung, Zurückgreifen auf früher Durchgenommenes nötig ist. Nur so wird die ganze Klasse gleichmäßig gefördert und volles Verständnis erzielt. Nur so kann der Lehrer alle Register seiner Kunst ziehen, ohne dagegen eifern zu müssen, daß die Schüler immer wieder ins Buch starren, statt ihm zuzuhören und auf seine Worte zu achten.

Auch Unfug, wie er sich nur zu leicht einstellt, wenn jeder mehr oder weniger sich selbst überlassen bleibt, wird unmöglich gemacht, und die Langeweile, die so oft im Unterricht ihren lähmenden Einfluß ausübt, kann weniger leicht aufkommen. Gewiß gibt es Lehrer, denen auch mit diesem Räte nicht geholfen ist; das sind die, unter deren Händen alles zu Leder wird. Aber selbst sie werden bei der empfohlenen Unterrichtsart immer noch besser fahren; die größere Lebendigkeit, die so bei den Schülern geweckt wird, wird auch sie frischer und fröhlicher machen.

Die Stimme des Lehrers wird bei solcher Unterrichtsweise allerdings mehr angestrengt als bei der alten behaglichen Art. Aber man braucht nachher auch weniger

zu schimpfen über Unaufmerksamkeit und Dummheit und spart sich manchen Ärger; die Summe der Bemühungen ist sicherlich nicht größer, eher geringer, und der Erfolg ist erfreulicher.

Durch Jahrzehnte und Jahrhunderte hindurch mag es anders gewesen sein; aber auch das ehrwürdigste Alter macht ein Verfahren nicht richtig. Sondern nur das ist richtig, wodurch die ganze Klasse zu reger Arbeit genötigt wird, wobei Leben und Frische herrscht. Und das ist nur möglich, wenn der Lehrer unmittelbar zum Schüler spricht und nicht zwischen sich und ihn das Lehrbuch einschaltet. Das Lehrbuch ist ein schlechter Gedankenleiter, ist ein die Stärke des Stroms abschwächender Widerstand. Wer sich von ihm frei macht, soweit das angeht, dient damit sich selbst und der Sache.

Frage und Antwort

Nicht die wichtigste, aber eine der ersten Lehren, die dem Anfänger gegeben werden, ist die, daß die Fragen richtig gebaut sein müßten, daß das Fragewort am Anfang des Satzes zu stehen habe. Willig nimmt er sie entgegen; versteht es sich doch von selbst, was ihm damit gesagt wird. Aber kommt es ihm dann zum Bewußtsein, daß er selbst seine Fragen fast ausnahmslos falsch baut, und merkt er erst, wie schwer es ist, sich von dem Fehler frei zu machen, so meint er wohl, es sei kleinlich und lächerlich, auf solche Kleinigkeiten so großes Gewicht zu legen, die Hauptsache sei doch, daß die Fragen inhaltlich verständig seien.

Gewiß ist das lechte richtig; denn man kann alle Fragen falsch formen und dabei doch ein tüchtiger Lehrer sein. Aber kleinlich ist die Forderung nicht, man müßte denn

die wiederholte Einschärfung einer Regel überhaupt für kleinlich halten. Das Kleinliche oder Kleine liegt doch bei dem, der es nicht fertig bringt, eine so einfache Regel zu befolgen, und der sich im Unterricht einer Sprechweise bedient, deren er sich außerhalb der Schule schämen würde. Oder machen wir uns nicht lächerlich, wenn wir den Eisenbahnbeamten fragen: Der Zug nach Köln fährt wann ab?, den Bauern: Der Weg nach Holthausen geht woher?, die Gemüsefrau: Der Spinat kostet wieviel? Wenn wir so fragten, würde der Kundige in uns sofort den Schulmeister erkennen, wie man uns früher wohl an der Brille und andern Auserlichkeiten erkannte. Wenn wir es sonst für notwendig halten, uns in nichts von andern Gebildeten zu unterscheiden, so sollten wir es auch in diesem Punkte tun, zumal unsern Schülern gegenüber, die doch meist gebildeter sind als Eisenbahnpförtner, Bauern und Gemüschändlerinnen.

Natürlich fehlt es nicht an Entschuldigungen für die Unart, Entschuldigungen, die sich sogar gelehrt und tiefdurdacht anhören. Es sei zweckmäßig, zuerst den Vorstellungsgehalt zu nennen, auf den sich die Frage beziehen soll; so ermögliche man es dem Gefragten, sich die Vorstellungsgruppe oder die einzelne Vorstellung ins Bewusstsein zu rufen; und wenn dann das Fragewort komme, so könne die Antwort schneller erfolgen; denn mit dem Fragewort allein könne man ja doch nichts anfangen. Das klingt so, als sei etwas daran. Frage ich „Wann?“, so ist das allerdings zunächst genau so wertlos, als wenn ich schwiege, und folgt die Fortsetzung: „war die Schlacht bei Fehrbellin?“ erst lange nachher, so läßt sich freilich die andre Frageform: „Die Schlacht bei Fehrbellin war wann?“ schneller beantworten. Aber wer fragt denn so? Will man die beiden Formen miteinander vergleichen, so

muß man annehmen, daß sie beide gleich schnell, ohne Stocken und ohne Pause gesprochen werden. Tut man das aber, so gilt die Tatsache, daß sich eine Frage immer erst dann beantworten läßt, wenn sie ganz ausgesprochen ist, es sei denn, daß der Gefragte von andern Fragen her schon weiß, worauf es hinausläuft. In dem Falle bedarf es überhaupt keines Fragewortes. Beim Abhören von Geschichtszahlen ist das „Wann war...?“ ebenso überflüssig wie das „...war wann?“ Dasselbe gilt für einfache Rechenaufgaben: 6×6 , 4×8 usw. Sonst aber besteht die oben ausgesprochene Behauptung zu Recht. Denn auf den Anfang: „Die Schlacht bei Fehrbellin“ kann ja auch folgen: hat welche Bedeutung in der brandenburgischen Geschichte?, wurde von wem gewonnen?, gehört in welchen Krieg hinein? Und beginne ich mit 6×6 , so kann die Fortsetzung ja auch lauten: ist gleich welcher Potenz?, wird logarithmisch wie ausgerechnet?

Es ist nichts mit dem Mäntelchen! Eine Frage ist eine Einheit, von der kein Teil entbehrlich ist. Wie die Teile angeordnet sind, ist für die Beantwortbarkeit gleichgültig. Ausschlaggebend ist für uns lediglich der Sprachgebrauch. Und so haben wir uns denn zu entscheiden, ob wir fragen wollen, wie jeder Gebildete es tut, oder ob wir uns eine besondere Schulmeistersprache bewahren wollen. Die Entscheidung kann nicht schwer sein; schwer ist nur, das als richtig Erkannte durchzuführen, was bekanntlich auch auf andern Gebieten gilt.

Tatsächlich ist der Grund für die falsche Frageform nicht eine tiefgründige psychologische Erkenntnis, sondern der Umstand, daß dem Fragenden selbst zuerst die Vorstellung als solche einfällt und danach erst die Frage, die er daran anschließen will. Aber wie wir sonst unsere Gedanken erst ordnen, ehe wir ihnen Worte leihen, so

sollten wir es auch im Unterricht tun. Nur ganz langsam Denkende werden damit Schwierigkeiten haben. Es bedarf nur etwas guten Willens und einiger Selbstzucht. Voraussetzung ist, daß man nicht eigensinnig ist und Sinn für gute Formen hat. Wer sich für einen großen Geist hält und Verachtung der Form für sein gutes Recht ansieht, nun, der mag nur so weiter fragen, wie es der Schulmeister von anno dazumal tat.

Oft auch fällt uns mitten in einem Satze ein, daß wir ja statt einer Mitteilung auch eine Frage geben können; dann liegt es nahe, den als Aussage begonnenen Satz als Frage ausklingen zu lassen. Aber nötig ist es auch dann nicht. Man führe den Satz ruhig zu Ende und schließe danach die Frage an. „Friedrich der Große hat Preußen zur Großmacht erhoben. Wann hat er doch regiert?“

Noch schlimmer als falsch gebaute Fragen sind die sogenannten Rumpffragen, bei denen es dem Schüler obliegt, den im fragenden Ton gesprochenen Aussagesatz seinerseits durch Hinzufügung eines oder mehrerer Wörter, ja oft nur einer Silbe oder eines einzelnen Lautes zu Ende zu führen. Man kann da seltsame, unglaublich erscheinende Dinge erleben. „Welches ist die Haupteigenschaft Gottes?“ fragt der Lehrer. Der Schüler schweigt. „Nun, Gott ist — Gott ist g — Gott ist gu —?“ „Gut“ sagt der Schüler und bildet sich ein, etwas gewußt zu haben. „Invidere steht mit dem Da —?“ „tiv“ antwortet der junge Gelehrte. Rumpffragen sind in gewissem Sinne auch die Fragen, die zwar richtig gebaut sind, in denen aber das Zeitwort mit seiner Ergänzung so eng verknüpft ist, daß es sich ganz von selbst versteht, welche Antwort erfolgen muß. „Was trug der Große Kurfürst bei Fehrbellin über die Schweden davon?“ — „Einen Sieg.“ — „In was trat Ludwig XIV. mit den Schwe-

den?“ „In Verbindung.“ Solche Fragen mögen als Scherze ganz wirkungsvoll sein, im Unterricht sind sie unstatthaft. Dort sind nur die Fragen berechtigt, die dem Schüler eine wirkliche Aufgabe stellen, die ihn zum Nachdenken veranlassen.

Aber eine Frage kann richtig gebaut sein und braucht darum doch noch nicht gut gefaßt zu sein. Die Hauptsache ist, daß sie eindeutig sei, so daß der Gefragte genau weiß, wissen muß, in welchem Sinne sie gemeint ist. „Wo liegt Köln?“ ist eine Frage, auf die viele Antworten passen. An welchem Fluß? auf welchem Ufer des Rheins? in welcher Provinz? in welcher Richtung von Düsseldorf aus? welcher Stadt gegenüber? Das sind eindeutige Frageformen. „Was tat Chlodwig nach dem Siege über die Alamannen?“ ist eine schlechte Frage, obgleich die richtige Antwort wohl meist erfolgen wird. Wenn aber einer erwiderte: „Er freute sich,“ so hätte er gewiß auch recht; und noch manche andre Antwort ließe sich geben.

Zur Vermeidung solcher Fehler gibt es mancherlei Rezepte, die der Logik entnommen sind; aber sie teilen das Los dieser Wissenschaft: für den, der richtig denkt, sind sie überflüssig, und dem, der es nicht tut, helfen sie nicht viel oder nichts. Das sicherste Mittel, richtig fragen zu lernen, ist die eigne Beobachtung. Erfolgt auf eine Frage eine Antwort, die auch paßt, aber nicht das trifft, was gemeint war, so kann man sicher sein, daß die Frage zu allgemein, daß sie mehrdeutig war. Aus solchen Beispielen möge der Lehrer lernen; so wird es ihm allmählich gelingen, unrichtige Fragen zu vermeiden. Es ist das nötig; denn jede Frage, die erneut in anderer Form gestellt werden muß, nimmt Zeit weg, und bei einer Stundendauer von 45 Minuten spielen auch Sekunden eine Rolle.

Die richtige Fragekunst spart Zeit, sie hat aber darüber hinaus auch den Vorteil, daß sie den Schüler richtig denken lehrt und daß sie ihn mit Begriffen vertraut macht, die er von Hause aus nicht kennt und die doch für die Klarheit des Denkens von Wert sind.

Man frage nicht: Was ist Gold? Was ist Tapferkeit?, sondern: Was für ein Metall ist Gold? Was für eine Tugend ist Tapferkeit?; nicht: Woran erkennt man die Lippenblütler?, sondern: An welchen Merkmalen erkennt man sie?

Selbstverständlich darf man solche Ausdrücke erst dann gebrauchen, wenn sie geläufig geworden sind. Den Anfänger so zu fragen, wäre verkehrt, weil er Worte wie Bedeutung, Beziehung, Beweggrund, Zweck, Ursache, Wirkung nicht kennt oder doch noch keinen klaren Begriff mit ihnen verbindet. Daraus folgt, daß mit der wachsenden Reife der Schüler auch die Form der Frage sich ändern darf und muß. Auch da hat sich die Kunst des Lehrers zu bewähren, auch darin liegt etwas von der wissenschaftlichen Bedeutung des Unterrichts. Einordnung und Unterordnung des Neuen in und unter Bekanntes kann schon durch die Frage vorbereitet werden.

Ist aber die Frage gut und planmäßig gestellt, so darf man auch erwarten, daß die Antwort sich ihr anpasse. Diese Anpassung ist das, was unter allen Umständen gefordert werden muß. Leicht wird man den Schüler daran gewöhnen, wenn man ihm klar macht, daß ein einzelnes Wort zu erwidern eine Unhöflichkeit ist, deren sich gebildete Menschen nicht schuldig machen dürfen. Auf die Frage: Mit welchem Fall wird 'lehren' verbunden? muß mindestens die Antwort erfolgen: Mit dem Wenfall.

Zweifelhaft dagegen ist es, ob der Schüler genötigt

werden soll, stets in ganzen Sätzen zu antworten. Zweierlei spricht für diese dem Volksschulunterricht entnommene Regel. Einmal dient sie dazu, die Gewandtheit im Sprechen zu üben. Sie wird also auf der Unterstufe und bei fremdsprachlichen Sprechübungen auch höher hinauf von Nutzen sein. Sodann wird die Verknüpfung der Vorstellungen kräftiger und wirkungsvoller, wenn sie der Schüler auch in seiner Antwort vornimmt, als wenn er sie nur denkt. Für den Antwortenden selbst bedarf es dessen weniger als für die andern Schüler, die vielleicht nur die Antwort hören. Aber es läßt sich doch auch nicht leugnen, daß in dieser Art zu antworten etwas Unnatürliches liegt und daß sie Zeit kostet, die vielleicht nützlicher verwandt werden kann. Wenn es möglich ist, bei der kürzeren Form der Antworten die doppelte Zahl von Fragen zu erledigen, so wird vielleicht die Sprechfähigkeit nicht in demselben Maße gefördert, aber ganz gewiß das Denkvermögen in höherem. Regeln wie die, daß keine Antwort mit 'weil' beginnen dürfe, sind innerlich unbegründet und darum wertlos. Je nach dem Zweck, den der Unterricht verfolgt, wird die Frage einzurichten sein und entsprechend auch die Antwort.

Bringt aber der Schüler die Antwort nicht in der gewünschten Form, so ist das kein Grund, sich zu ereifern. Auch das Antworten will gelernt sein, wie alles in der Welt. Böser Wille liegt dabei gewiß nicht vor, es sei denn, daß der Schüler merkte, der Lehrer ärgert sich, wenn ihm nicht in einer bestimmten Weise geantwortet wird. Man überzeuge ihn vielmehr, daß auch diese Forderung ihren guten Grund hat.

Ist die Antwort falsch, so hüte man sich, das Falsche wiederholen zu lassen. Das gilt besonders für fehlerhafte Aussprachen. Sonst wird das Unrichtige öfter ausge-

sprochen als das Richtige und wirkt darum auch stärker, und unaufmerksame Schüler prägen sich unfehlbar das Falsche ein. Darum gewöhne man die Schüler daran, bei der Verbesserung von Fehlern nicht zu sagen: er hat das und das gesagt oder so und so ausgesprochen, sondern: er hat einen Fehler gemacht, ein Wort schlecht ausgesprochen; es muß so und so heißen. Fehler vermeiden lassen ist besser als sie austrotten; sie aber durch Unachtsamkeit geradezu einzuprägen, ist das Verkehrteste, was man tun kann. Auch in der Unterrichtskunst sind die Kleinigkeiten nicht zu verachten.

Statt der Frage kann auch eine Forderung gestellt werden: Schildre die Folgen dieses Friedensschlusses: Gib die Bedeutung dieser Entdeckung an! So lassen sich leicht steife Ausdrücke wie 'inwiefern', 'inwieweit' und 'inbezug worauf' vermeiden. Unrichtig aber ist es, überflüssige Einleitungen zu machen, wie: nun sollt Ihr mir mal sagen, nun möchte ich einmal hören. Kürze ist nicht nur die Seele des Wizes, sondern auch die einer guten Frage. Immer wieder sei es betont: bei der knappen Zeit, die uns im Unterricht zur Verfügung steht, ist jeder Augenblick von Wert.

Darum ist es auch verkehrt, auf jede Antwort ein 'richtig', 'schön' oder 'gut' folgen zu lassen, außer wenn die Antwort wirklich einmal gelobt werden soll. Die Sekunden, die auf ein Lob verwandt werden, sind nicht verloren, wohl aber die für eine gedankenlose Empfangsbestätigung.

Erst recht vom Übel ist es, wenn der Lehrer die Antwort des Schülers wiederholt. Auch für diese üble Gewohnheit gibt es ein Mäntelchen, doch ein recht faden-scheiniges. War die Antwort nicht laut genug, die Aussprache oder die Form nicht richtig, so ist es die

Aufgabe der Klasse, die Fehler zu bessern. Spricht aber der Lehrer nach, so wissen die Schüler ja gar nicht, warum es geschieht; sie halten es lediglich für ein Echo und haben Recht mit dieser Annahme. Wohl kann es in solchem Falle nützlich sein, die Antwort von der ganzen Klasse wiederholen zu lassen oder von dem Schüler, der dieselbe Frage nicht beantworten konnte; der Lehrer selbst hat Besseres zu tun.

Endlich erinnere man sich, daß, wie aller Unterricht, so auch Frage und Antwort für die Klasse da sind. Zuerst einen Schüler aufzurufen und dann die Frage zu stellen, heißt die andern zur Unaufmerksamkeit ermuntern. Die Frage geht an alle; erst wenn alle darüber haben nachdenken können, erfolgt der Ausruf. Klassenunterricht, nicht Unterhaltung mit einzelnen muß auch hierbei der oberste Grundsatz sein.

Fremdsprachige Texte

Das Übersetzen der fremdsprachigen Texte ist eine der wichtigsten Aufgaben, die die höhere Schule ihren Zöglingen stellt. Wie viel auch sonst von dem auf der Schule Getriebenen vergessen wird und vergessen werden darf, die Fähigkeit, in einer fremden Sprache abgefaßte Stellen ins Deutsche zu übertragen, möchte doch jeder festhalten, weil sie in jedem Berufe von Nutzen sein kann. Um so bedauerlicher ist es, daß bis in die höchsten Klassen hinauf Unsicherheit in dieser Kunst herrscht und deshalb von Hilfsmitteln Gebrauch gemacht wird, die die Unselbständigkeit nur erhöhen und somit schaden. Besonders in den alten Sprachen ist das der Fall, weniger in den neuern, bei denen Satzbau und Wortgebrauch dem Deutschen so viel näher stehen.

Was trägt außer der Schwierigkeit der Aufgabe, die nicht geleugnet werden kann, die Schuld an diesem Uebelstande? Gewiß die Abneigung der Jugend gegen anstrengendes Nachdenken und gegen die liebevolle Versenkung in etwas ihr Fernliegendes, Fremdes, wenn nicht gar Widerwärtiges. Aber es gilt doch auch zu prüfen, ob nicht ebenso das Unterrichtsverfahren daran schuld ist, ob nicht eben wir durch unsre Lehrweise die gerügte Unselbstständigkeit großziehen. Es wäre sonst ganz unverständlich, daß vieljährige treue Arbeit so geringe Erfolge zeitigt.

Zweifellos muß bei der Lösung dieser Aufgabe der Unterricht in der Klasse so verlaufen, daß er als Muster für die häusliche Arbeit dienen kann, daß der Schüler zu Hause nur das in der Schule geübte Verfahren zu wiederholen braucht, um zum Ziele zu gelangen: es darf ihm keine Hilfe geboten werden, über die er zu Hause nicht verfügt, wenn anders man verhindern will, daß er sich dort nach anderer Unterstüzung umsehe. Schon von diesem Gesichtspunkte aus ergibt sich die Folgerung, daß der Lehrer nicht zu viel helfen soll, jedenfalls selbständige häusliche Vorbereitung nicht fordern darf, bevor er nicht auch in der Klasse eine selbständige Leistung verlangt. Denn das versteht sich ja von selbst, daß eine Zeitlang der Lehrer helfen muß, in großem Umfange sogar; aber einmal muß das Gängelnd und Leiten ein Ende haben.

Das ist das eine. Ein andres aber kommt hinzu: Die Anleitung, die wir geben, genügt den Schülern nicht, sie genügt ihnen ebensowenig, wie sie uns genügen würde. Wir lehren sie den Satz zerlegen — konstruieren, wie man mit einem ganz und gar nicht passenden Fremdworte zu sagen pflegt. Das ist erstens langweilig, zweitens unzureichend und drittens oft erst dann durchführbar, wenn man den Satz, zu dessen Verständnis es uns doch

verhelfen soll, schon verstanden hat. Wir selbst verfahren ganz gewiß nicht so, wenn wir einen alten Schriftsteller ohne Übersetzung und Erläuterungsschriften, nur mit Hilfe eines Wörterbuches herauszubringen suchen; und in dieses unser Verfahren sollten wir die Schüler planmäßig und geduldig einführen. Vielleicht macht ihnen die Arbeit dann mehr Freude und werden die Ergebnisse besser.

Wie machen wir es denn? Wir lesen die Stelle einmal langsam und sorgfältig durch, suchen dann nach Stücken, die wir mit Sicherheit übersetzen können, und schreiten nun von den gewonnenen Stützpunkten aus allmählich weiter vor, auch mit Hilfe der Satzzerlegung, deren Nutzen keineswegs bestritten werden soll. Also nicht bloß das Wörterbuch und unsre Kenntnis der Sprachlehre ziehen wir zu Rate, sondern auch unsern gesunden Menschenverstand und unser Vermögen, Vorstellungen zu verknüpfen, zu urteilen und zu schließen. Wer will, mag das hochmütig 'Rätsel raten' nennen; tatsächlich machen wir es bei der Lösung jeder Aufgabe so, daß wir von festen Punkten aus weiterzukommen suchen.

Wie ist nun ein fremdsprachiger Text im Unterrichte zu behandeln? In welcher Reihenfolge geht man dabei vor? Früher begann man damit, daß ein Schüler sich erhob, die Stelle recht und schlecht, meist aber schlecht vorlas und dann zu übersetzen anhub. Kaum hatte er damit begonnen, so wurde er vom Lehrer helfend, berichtend, zurechtweisend unterbrochen, und es ergab sich ein Zwiegespräch zwischen dem einen Schüler und dem Lehrer unter gelegentlicher Heranziehung der übrigen. Diese empfanden die Heranziehung vielfach unangenehm, da sie dadurch in der Vorbereitung der folgenden Stelle gestört wurden. Das war der regelrechte Verlauf, während die nochmalige Übersetzung durch einen andern

Schüler, die Herausarbeitung einer Musterübersetzung, die Besprechung des Inhalts und die endgültige Fassung des Wortlauts durch den Lehrer nicht selten ganz oder teilweise wegfielen.

Das Vorlesen der Stelle durch einen Schüler ist unnötig, solange die ganze Klasse das Buch vor Augen hat. Im Französischen und erst recht im Englischen ist es sogar schädlich, weil in den meisten Fällen durch das Vorlesen fehlerhafte Aussprachen befestigt werden. Wenn die Stelle überhaupt vor der Übersetzung laut gelesen werden soll, so ist das Sache des Lehrers; doch von Wert ist auch das erst dann, wenn die Schüler schon über die Stelle nachgedacht haben und von dem verständnisvollen, den Satzbau hervorhebenden Vortrag des Lehrers Nutzen haben können. Es wird also bei Klassen- und Prüfungsarbeiten am Platze sein; bei mündlichem Übersetzen ist es überflüssig.

Die erste Aufgabe wird vielmehr die sein, daß die ganze Klasse die Stelle still für sich durchliest — vorausgesetzt natürlich, daß es sich um unvorbereitetes Übersetzen handelt. Währenddessen mag der Lehrer unbekannte Wörter, die der Schüler zu Hause aus dem Wörterbuch erfahren könnte, an die Tafel schreiben. Bloßes Nennen der deutschen Bedeutung genügt nicht. Denn das gesprochene Wort vergißt sich schnell, und mancher hört aus gutem Grunde nur mit halbem Ohre zu, eben weil er mit seinen Gedanken bei dem Satze ist. Handelt es sich um kurze, leichte Sätze, so mag alsdann ein Schüler zum Übersetzen aufgerufen werden. Ist es aber ein längeres, nicht leicht übersetzbares Satzgebäude, das auch im einzelnen Schwierigkeiten enthält, so wird man diese in gemeinsamer Arbeit hinwegräumen müssen, und zwar mit all den oben gekennzeichneten Hilfsmitteln. Während im Anfang der

Lehrer sehr viel dabei zu tun hat und durch Hilfsfragen den Schüler zum Erfassen des Inhalts und der Form hinführen muß, soll er später immer mehr zurücktreten und die Arbeit dem Schüler allein überlassen. Laut denken soll dieser, wie er es vielleicht auch zu Hause tun würde. Wie das im einzelnen geschehen kann, soll an folgender Stelle aus Cäsars Gallischem Krieg, Buch VI, Kapitel 36, gezeigt werden.

Cicero, qui omnes superiores dies praeceptis Caesaris cum summa diligentia milites in castris continuisset ac ne calonem quidem quemquam extra munitionem egredi passus esset, septimo die diffidens de numero dierum Caesarem fidem servaturum, quod longius progressum audiebat neque ulla de reditu eius fama adferebatur, simul eorum permotus vocibus, qui illius patientiam paene obsessionem appellabant, siquidem ex castris egredi non liceret, nullum eius modi casum expectans, quo novem oppositis legionibus maximoque equitatu, dispersis ac paene deletis hostibus in milibus passuum tribus offendi posset, quinque cohortes frumentatum in proximas segetes mittit, quas inter et castra unus omnino collis intererat.

Die gesperrten Stellen sind die, von denen man annehmen kann, daß sie ein Durchschnittschüler ohne Nachhilfe versteht; höchstens könnte noch zur Sicherheit nach diffidens, seiner Bedeutung und dem von ihm abhängigen A. c. i. gefragt werden. Daß calo der Troßknecht heißt, steht an der Tafel.

Mit Hilfe dieser Grundlage wird nun von einem Schüler angegeben, was der Inhalt der Stelle sein muß oder richtiger: wovon in ihr die Rede ist. Was die Schüler

danach angeben können, wird etwa dies sein: Cicero hat seine Truppen im Lager gehalten; dann sind ihm Bedenken gekommen, ob Cäsar sein Wort halten werde, denn von seiner Rückkehr hat man nichts gehört. Das und anderes hat auf Cicero irgend welchen Einfluß ausgeübt, und er hat fünf Kohorten in die nächsten Saatsfelder geschickt.

Daraus ergibt sich für den, der einigermaßen mit dem lateinischen Satzbau bekannt ist, daß Cicero *quinque cohortes in proximas segetes mittit* der Hauptsatz sein muß. Was die Truppen in den Feldern sollten, versteht sich von selbst, wird aber durch *frumentatum*, das nur den Zweck bezeichnen kann, also *Supinum* sein muß, noch ausdrücklich angegeben. In dem folgenden Relativsatz bereitet die Stellung des *inter* nach *quas* vielleicht Schwierigkeiten. Man könnte sie leicht heben durch die Belehrung: *quas inter* ist so viel wie *inter quas*; besser aber ist es, das die Schüler selbst finden zu lassen. „Ein Hügel war dazwischen,“ lauten die verständlichen Worte; da wird man also fragen müssen: wozwischen? Das *et* vor *castra* zeigt an, daß das Lager der zweite Punkt ist: *quas*, das sich auf *segetes* bezieht, muß also der erste sein.

Damit wäre der Schluß des Satzes zum Verständnis gebracht. Nun empfiehlt es sich, auf den Anfang zurückzugreifen. *Septimo die* wirft Licht auf das vorausgehende *omnes superiores dies*, das hier nur 'alle Tage vorher' heißen kann. Es liegt also nahe, an einen Gegensatz zu denken, der im Relativsatz durch den Konjunktiv zum Ausdruck gebracht wird. Diese Erkenntnis bewahrt vor dem Irrtum, das *cum* für eine Konjunktion zu halten; es gehört also mit *summa diligentia* zusammen. Hat er aus eignem Antriebe so verfahren? Nein, *praeceptis Caesaris*: nach den Weisungen Cäsars. Das folgende *ac*

weist darauf hin, daß zwei auf gleicher Stufe stehende Glieder vorhanden sein müssen. Als solche bieten sich *continuisset* und *passus esset* dar, von denen dieses den A. c. i. bei sich hat. *Quemquam* steht, weil der Satz durch *ne quidem* verneint ist. So ist der erste Teil des Satzgebäudes ermittelt; er stellt das Verhalten Ciceros während der ersten sechs Tage dar. Am 7. tritt eine Änderung ein. Worin sie besteht, wissen wir schon. Ebenso ist *diffidens* mit dem folgenden A. c. i. klar; mit ihm wird *permotus* durch *simul* auf gleiche Stufe gestellt. Beide *Partizipia* müssen den Grund für die Veränderung angeben.

Zweifelhaft bleibt noch die Beziehung des *de numero dierum*: es kann nur zu *fidem servaturum* gehören. Der Zweifel an Cäsars rechtzeitigem Eintreffen erheischt wieder eine Begründung: sie wird durch den *quod*-Satz gegeben, der seinerseits zwei *Verba* enthält, von denen das erste (*audiebat*) einen verkürzten A. c. i. bei sich hat. Beim zweiten (*fama adferebatur*) kann *de reditu* nach dem Zusammenhang nur bedeuten: daß er den Rückmarsch angetreten habe. Bei *permotus* ergibt die wörtliche Übersetzung von *vocibus* keinen guten Sinn; es muß 'Äußerungen' heißen.

Der folgende *Relativsatz* schließt sich an *eorum* an. Das vorsichtige, geduldige Verhalten Ciceros wird durch *patientia* bezeichnet; in ihr erblicken die kampflustigen Truppen eine *obsessio*, und sie begründen ihre Ansicht mit dem durch *si quidem* eingeleiteten Satze.

Zwei *Partizipia* sind zur Begründung der veränderten Handlungsweise Ciceros da; so liegt die Vermutung nahe, daß auch das dritte (*expectans*) dem gleichen Zwecke dient. Es ist mit dem *Acc. nullum eius modi casum* verbunden, und an *eius modi* lehnt sich der *Relativsatz* an.

Da er konsekutiven Sinn haben muß, so steht das Verbum im Konjunktiv: quo offendi posset, durch den er angestoßen werden, d. h. der ihm unangenehm werden könne.

In den Relativsatz eingeschoben sind zwei Ablativi absoluti, von denen der zweite ohne weiteres verständlich ist: wo doch die Feinde zerstreut und fast vernichtet waren. Der erste muß also einen entsprechenden Sinn haben: wo doch neun Legionen und eine bedeutende Reiterei dem Feinde gegenüberstanden. Immerhin wäre ein Unternehmen, das in die weite Ferne gegangen wäre, nicht gefahrlos gewesen, deshalb steht in milibus passuum tribus dabei: innerhalb dreier Millien.

So ist der Sinn des ganzen Satzgebäudes herausgebracht worden, gewiß auf einem nicht kurzen Wege; und es ist selbstverständlich nicht notwendig, mit reifen Schülern so langsam vorzugehen. Aber tatsächlich geht auch der Kenner der Sprache diesen Weg, wengleich ihm bei der Schnelligkeit seiner Erwägungen nicht jeder Schritt zum Bewußtsein kommt. Und mehrmals, ja oft diesen umständlichen Gang zu machen, wird sich reichlich lohnen. Denn so wird die Klasse gleichmäßig gefördert, und der Zusammenhang der Gedanken ist von allen gleichzeitig herausgearbeitet worden.

Bevor nun die Übersetzung des Ganzen erfolgt, empfiehlt es sich, noch einmal den Inhalt feststellen zu lassen. Ohne das Kleben am lateinischen Wortlaut ergeben sich da eine Menge von Wendungen, die bei der endgültigen Übertragung verwandt werden können. Da der grammatische Zusammenhang genugsam besprochen worden ist, erübrigt es sich, eine ganz wörtliche Übersetzung zu geben, und ein Schüler mag etwa so übersetzen: An allen Tagen vorher hatte Cicero, Cäsars Weisungen entsprechend, aufs sorgsamste seine Truppen im Lager ge-

halten und nicht geduldet, daß auch nur ein Trostnecht die Befestigungen verlasse. Da entschloß er sich am 7. Tage zu einem andern Verhalten. Weil er hörte, daß Cäsar weiter (als ursprünglich beabsichtigt war) vorgerückt sei, und weil keine Nachricht einlief, daß er den Rückmarsch angetreten habe, so befürchtete er, Cäsar werde sein Wort in betreff der Tage (innerhalb deren er zurückkehren wollte) nicht halten können. Zugleich machten die Äußerungen derer auf ihn Eindruck, die sein geduldiges Verhalten als Eingeschlossenensein bezeichneten, da man ja doch das Lager nicht verlassen dürfe. Und endlich erwartete er, daß ihm, wo dem zerstreuten und fast vernichteten Feinde neun Legionen und eine starke Reiterei gegenüberständen, innerhalb dreier Millien nichts Unangenehmes zustößen werde. Deshalb schickte er, um Getreide zu bekommen, fünf Kohorten in die nächsten Saatsfelder, zwischen denen und dem Lager sich im ganzen nur eine Anhöhe befand.

Dann mag der Ausdruck im einzelnen noch gefeilt und gebessert werden nach dem Grundsatz: So wörtlich, wie möglich, und so frei, wie nötig. Und zum Schluß gebe der Lehrer die Musterübersetzung.

Das ist das Verfahren, solange die Schüler noch eingehender Anleitung bedürfen. Haben sie schon eine gewisse Gewandtheit erlangt, so räume man in gemeinsamer Arbeit mit der Klasse nur die Schwierigkeiten hinweg, die man für solche ansieht, und lasse dann einen Schüler übersetzen, ohne ihn zu unterbrechen und ohne einzuhelfen. Kommt er nicht zum Ziele, so rufe man einen andern auf oder gebe weitre Hilfe, aber immer im Verkehr mit der Klasse. Das laute Vorlesen bilde den Schluß: ist der Inhalt völlig verstanden, so kann und muß sinngemäßes, ausdrucksvolles Lesen verlangt werden, eine Kunstleistung, nicht eine Stümperei.

Bei den neueren Sprachen sind die Schwierigkeiten geringer und bedarf es nicht so gründlicher Anleitung; aber im wesentlichen ist das Verfahren das gleiche: gemeinsames Suchen und gemeinsames Finden, gemeinsame Mühe und gemeinsamer Gewinn, Klassenunterricht, nicht Einzelgespräche.

Anschaulichkeit

Mehr, als es im allgemeinen geschieht, sollte im Unterricht der Tatsache Rechnung getragen werden, daß die Menschen nicht nur dem Grade, sondern auch der Art nach verschieden veranlagt sind. Während der eine mehr mit dem Ohre aufnimmt, tut es der andre mit dem Auge, und bei einem dritten ist der Muskelsinn besonders entwickelt. Das äußert sich unter anderm so, daß es dem einen genügt, wenn er ein ihm bis dahin fremdes Wort hört, während ein anderer es auch geschrieben oder gedruckt sehen muß, ehe es ihm völlig klar wird, und ein dritter es gar erst dann behält, wenn er auch die zu seiner Niederschrift nötigen Bewegungen ausgeführt, wenn er selbst das Wortbild gezeichnet hat.

Gut wäre es, wenn der Lehrer seine Schüler auch in dieser Hinsicht kenne und darauf Rücksicht nähme. Kann er das nicht, so sollte er doch bedenken, daß ein Eindruck um so stärker ist und um so fester haftet, auf je mehr Sinne er nacheinander gewirkt hat. Bei den meisten Menschen ist das Gesicht derjenige Sinn, mit dem sie die Welt um sich aufnehmen; im Unterricht aber wenden sich die Darbietungen fast ausschließlich an das Ohr und lassen das Auge unbeschäftigt. Tafel und Kreide erscheinen als ein unnötiger Luxus, von dem man nur in Ausnahmefällen sparsamen Gebrauch macht. Das sollte

anders sein. Jeden Sinn des Schülers soll man zu Hilfe rufen, um des Erfolges seiner Bemühungen sicher zu sein.

Einen Schüler, dem es schwer fällt, eine unbequeme Aussprache, etwa des englischen *th*, sich anzueignen, rufe man zu sich heran und lasse ihn die Mundbewegung aus der Nähe beobachten und sogleich nachahmen. Falsche Betonungen bekämpfe man dadurch, daß die richtige im Chor gesprochen wird, immer wieder, bis sie unverlierbarer Besitz ist. Und nicht erst in den schriftlichen Arbeiten, sondern schon an der Tafel lasse man neue Wörter schreiben, allerdings nur nachdem die Schreibung festgestellt ist. Denn falsche Wortbilder wirken natürlich schädlich, weil sie sich allzu leicht einprägen. Die Hauptsache aber bleibt, daß man das Auge zu Hilfe rufe, wo immer es möglich ist. Und dabei erinnere man sich, daß die einfache Linie klarer erscheint als eine mit Schnörkeln und Rankenwerk umwobene. Je deutlicher das Bild ist, um so besser wirkt es, um so leichter prägt es sich ein.

Die üblichen Anschauungsmittel genügen dieser Forderung nicht; bevor man sie betrachtet, muß die Jugend dazu erzogen werden, das Wesentliche herauszuheben. Und dazu bedarf es der Hilfe des Lehrers. Es kann freilich nicht jeder ein geschulter Zeichner sein — wenigstens vorläufig noch nicht; aber es geht auch ohne das. Was ein Siebelhaus ist, was 'übertragen' bedeutet, was man unter einem 'hängenden Tal' versteht, läßt sich mit wenigen Strichen zeigen, und die Faustskizzen, die Übersichtlichkeit in das Vielzuviel der Karten zu bringen geeignet sind, erfordern keine hohe Kunst.

In schwer überschaubare mathematische Zeichnungen läßt sich Klarheit hineintragen durch Hervorhebung der wichtigen Punkte und Linien oder durch Teilung in mehrere Figuren. Daß Anschaulichkeit besser wirkt als

ein verwickelter Beweis, hat schon Schopenhauer hervorgehoben; seiner Anregung sollte mehr Beachtung geschenkt werden, als es bisher geschehen ist.

Für die Gliederung eines Gedankenganges, die vor den Augen der Schüler entsteht, ist Kürze und Klarheit das oberste Gesetz. Von besonderen Fällen abgesehen, wird es selten ganzer Sätze bedürfen; Stichworte werden meist genügen. Aber die Anordnung muß ganz so sein, wie es in Schulaufsätzen verlangt wird: mit einem Blick muß sie zu übersehen sein.

Sprachliche Erscheinungen, die durch Ableitung gewonnen werden, müssen so geordnet werden, wie es in einer guten Grammatik der Fall ist: untereinander, nicht nebeneinander. Denn nur so ist es möglich, das Beharrende und das Veränderliche unmittelbar aneinanderzurücken, wie es besonders bei der Besprechung des Ablauts nötig ist.

Schwierige Formen, wie etwa das griechische *μεμνηόσι*, sollte man nie ohne Veranschaulichung bilden lassen; und ganz besonders die so beliebten Fremdwörter bedürfen, wenn sie nun einmal gebraucht werden, der Verdeutlichung. Oder wäre es recht, neunjährigen Kindern immer wieder von physischen Karten zu sprechen, ohne das geheimnisvolle Wort auch nur an die Tafel zu schreiben, geschweige denn eine Erklärung des Wortes und des Begriffes zu geben? Kann man sich wundern, wenn der Schüler sich nichts dabei denkt und den ihm unverständlichen Ausdruck 'füsichsch' schreibt? Besonders die Übungsarbeiten liefern ganz erstaunliche Schreibungen, einzig und allein, weil sie nicht genügend durch Übungen an der Tafel vorbereitet sind. Son faute und cent faute liest man da statt sans faute, und wenn sich dann solcher Unsinn in den eigentlichen Klassenarbeiten

wiederholt, ist das Unglück groß. Wer aber trägt die Schuld daran?

Wenn schon bei Gedankendingen die Benutzung der Tafel notwendig ist, so versteht sie sich erst recht bei Ereignissen, die sich im Raum abspielen. Schauspiele erlangen ihre volle Wirkung erst auf der Bühne, und wo es möglich ist, wird der Lehrer des Deutschen es nicht versäumen, die Darstellung im Theater zur Unterstützung seiner Besprechungen heranzuziehen. Aber auch wo das der Fall ist, kann es sich doch in der Regel nur um einen einmaligen Besuch der Aufführung eines ganzen Stückes handeln. Im Unterricht dagegen muß Austritt für Austritt zur Anschauung kommen, und um diese muß der Lehrer sich bemühen, auch wenn er selbst vielleicht keine genaue Bühnenkenntnis besitzt. Die darauf verwandte Zeit macht sich bezahlt, weil der Inhalt des Stückes viel fester haftet. Was die Bilder in den Büchern bezwecken, die sogen. Illustrationen: einzelne Teile des Zusammenhanges in ein besonders helles Licht zu rücken und dadurch das Verständnis des Ganzen zu erleichtern und dem Gedächtnis Stützpunkte zu geben — das wird hier, wenn auch in unvollkommener Weise dadurch geleistet, daß wenigstens im Geiste Bilder entworfen werden.

Es kann auch nicht schaden, zu der mündlichen Behandlung die Skizze an der Tafel hinzuzufügen. Was dem Theater des Altertums recht ist, sollte dem unsrigen billig sein; auch von ihm haben viele junge Menschen gar keine Vorstellung.

Unterläßt man solche Besprechungen, so kommt es manchem Schüler nie zum Bewußtsein, daß es sich beim Schauspiel um eine ganz besondre Dichtungsart handelt, die vor andern vieles voraus hat, aber auch durch ihre Form gefesselt und beschränkt wird.

Jedes Gedicht, das eine Begebenheit schildert, sollte in entsprechender Weise zur Anschauung gebracht werden, durch Fragen nach dem Schauplatz wie nach der Stellung der handelnden Personen, immer aus der Erkenntnis heraus, daß das auch Angeschaute wirkungsvoller ist als das nur Durchdachte.

Bei der Besprechung von Feldzügen und Schlachten genügt nicht die Karte mit ihrem verwirrenden Allerlei, eine Skizze muß hinzukommen. Und wo die Zeit dafür nicht ausreicht, sollten Handbewegungen die Anschauung unterstützen. „Hier fließt der Fluß, hier auf seinem rechten Ufer erheben sich Höhen, auf dem andern steht der Angreifer.“ Durch solche Bewegungen wird der Zuhörer genötigt, seine Vorstellungskraft in Tätigkeit zu setzen und sich selbst in Gedanken ein Bild des Vorganges zu machen. Wird ihm nachher ein solches gezeigt, so wird dieselbe Vorstellung noch einmal in größerer Klarheit hervorgehoben, und mit dem Bilde des Schauplatzes verbindet sich das, was sich auf ihm abspielt. Einem tüchtigen Lehrer wird es auf diese Weise gelingen, selbst eine Senatssitzung und eine Volksversammlung zu lebendiger Anschauung zu bringen und dadurch auch die dort gehaltenen Reden mit Leben zu erfüllen. Auch sie sind doch einmal ein Stück Wirklichkeit gewesen. Wir kommen so über das bloße Nachdenken hinaus zum Nachempfinden, zum Nacherleben.

Allerdings soll die Jugend auch lernen, in abgezogenen Begriffen zu denken; aber zuerst muß ihr das gezeigt werden, wovon man die Begriffe abzieht. Nur so können diese haften. „Karl V. floh eilig über die Alpen“ sagt dem Schüler wenig oder nichts; erzählt man ihm aber, daß der gichttrante Kaiser sich in einer Sänfte tragen ließ, in steter Besorgnis, seinen Verfolgern in die Hände zu

fallen, so hat er das Bild anschaulich vor sich, und die Tatsache prägt sich besser ein, obgleich es nur wenig Worte mehr gekostet hat. Die Worte, die Georg von Frundsberg auf dem Reichstag zu Worms zu Luther gesprochen haben soll, geben im Verein mit einer Erklärung ihrer Bedeutung eine klare Vorstellung von der Gefahr, in der der kühne Mönch schwebte, besser als noch so lange farblose Erörterungen. Die Entschiedenheit, mit der Bismarck Preußen den Österreichern gegenüber zur Geltung brachte, wird durch nichts so deutlich gemacht als durch die Geschichte von der Zigarre, die er sich dem Brauch zuwider auf dem Bundestag in Frankfurt anzündete. Auf oberen Klassen mag man daran die Belehrung knüpfen, daß zu solchen kleinen Dingen oft mehr Mut und Entschlossenheit gehört als zu großen. Die Hauptsache aber ist, daß das lebendige Leben gezeigt wird, nicht tote Buchgelehrsamkeit.

Wie weit sich durch solche Mitteilungen der Vortrag beleben läßt, muß der Lehrer reiflich erwägen; denn selbstverständlich darf die Geschichte nicht in Geschichtchen aufgelöst werden. Nur das Bezeichnende, Bedeutungsvolle, Anschauunggebende darf im Unterricht gebracht werden. Das gehört eben zu der Vorbereitung, die vom Lehrer gefordert wird. Den Stoff soll er ja beherrschen; wie er ihn darbieten will, das muß er überlegen.

Durch solche kleine Mittel wird der Unterricht gewinnen; doch auch außerhalb der Schule werden sie Frucht tragen. Es ist das eins der Ziele der Erziehung durch den Unterricht, daß unsre Schüler die Augen aufmachen lernen. Das Denken allein schafft weltfremde Träumer; erst schauen, dann nachdenken ist die richtige Reihenfolge.

Daß man jetzt begonnen hat, Aufsätze machen zu lassen, die mit Zeichnungen versehen sind, ist besonders deshalb

so erfreulich, weil dadurch die Gegenstände des sichtbaren, angeschauten Lebens mehr als bisher in den Kreis dieser Übungen einbezogen werden. Wir wollen unsre Schüler zu Menschen machen, die mit offenen Augen durchs Leben gehn. Dieses Wort ist zuerst im eigentlichen Sinne zu verstehn. Dann folgt das andre von selbst: daß sie sich im Leben zurecht finden und es zu meistern wissen.

Zusammenfassung

Jede Gesamtwahrnehmung oder Vorstellung setzt sich aus Einzelwahrnehmungen zusammen. Genau so wie der Blinde einen Gegenstand, von dem er eine Vorstellung gewinnen will, tastend befühl — er be„greift“ ihn, um ihn zu begreifen — so tastet auch das Auge des Sehenden das Wahrgenommene ab: es stellt sich, in unwillkürlicher Bewegung seine Richtung ändernd, so zu ihm, daß nach einander möglichst alle Teile der angeschauten Flächen ihre Strahlen dem gelben Punkte der Netzhaut zusenden. Auf diese Weise werden eine Reihe schärfster Gesichtseindrücke gewonnen, die sich zu einem etwas weniger scharfen Gesamteindruck vereinigen.

Denselben Weg gehen alle Bemühungen, einem Menschen ein ihm Unverständliches, Neues zu erklären, es ihm „begreiflich“ zu machen. Mag es sich um ein Gemälde, ein Dichtwerk, eine Pflanze, einen gedanklichen Zusammenhang handeln, überall wird der Lehrende den Weg einschlagen müssen, daß er das schwer übersehbare Ganze, das eben durch seine Ganzheit einer scharfen Erfassung des einzelnen hinderlich ist, in so viele Teile zerlegt, als es für die Gewinnung des Verständnisses notwendig erscheint.

So unterscheiden wir an einer Pflanze zunächst Wurzeln, Stengel, Blätter, Blüten, dann weiter die Teile der Wurzel (Pfahlwurzel, Wurzelstock, Wurzelfaser), am Stengel die Form des Durchschnitte, seine Beschaffenheit (Härte, Faserigkeit), seine Gliederung durch Knoten usw. In einem Schauspiel sondern wir die einzelnen Handlungen des Spiels und Gegenspiels voneinander, achten auf jedes Wort und jede That der handelnden Personen, um so zu einem Verständnis des Ganzen der Handlung und des Ganzen der Charaktere zu gelangen. In der Geschichte verfolgen wir die Fäden der verschiedenen Ereignisreihen, die in ihrem Schnittpunkte ein für uns wichtiges Geschehnis herbeiführen, so weit wie es für die Auffassung eben dieses Geschehnisses geboten erscheint.

Das beste Beispiel dafür ist die große französische Staatsumwälzung, die im Jahre 1789 beginnt: sie bildet den Abschluß einer ganzen Reihe von Entwicklungen, die wir alle kennen müssen, wenn wir das Ereignis in seiner ganzen Bedeutung erfassen wollen.

In der Mathematik gibt es nicht Ursachen und Wirkungen, sondern gegenseitige Abhängigkeiten, Beziehungen der einzelnen Größen untereinander. Sie sind, unabhängig von der Zeit, alle auf einmal vorhanden; aber die mathematische Wissenschaft hat sie nur in langer Forschungsarbeit entdeckt, und nur in schrittweisem Fortschreiten kann der Lernende in sie eingeführt werden. Auch da bedarf es der Zerlegung des aufzuweisenden Zusammenhanges in Teilzusammenhänge. Um die Beziehung zwischen a und f nachzuweisen, wird zunächst die zwischen a und b , dann die zwischen b und c und so fort bis f , oder bis wohin die Untersuchung geführt werden soll, besprochen. Der geschulte Mathematiker erkennt den Zusammenhang

sofort, der Schüler muß auf Umwegen zu seiner Erkenntnis geführt werden.

Wie überzeugt sich nun der Lehrer, daß die Klasse seinen Darlegungen mit Verständnis gefolgt ist? Er fragt einen Schüler nach dem Zusammenhange zwischen a und b, einen zweiten nach dem zwischen b und c, einen dritten nach dem zwischen c und d und so weiter und ist zufrieden, wenn er stets richtige Antworten erhält. Und doch braucht nicht ein Schüler in der Klasse zu sein, der imstande ist, den Weg von a bis f selbständig zu gehn.

Schon daraus erhellt, daß es bei den Einzelfragen nicht sein Bewenden haben darf, sondern, wenn das Ergebnis des Unterrichts einigermassen gesichert sein soll, der Klasse die Aufgabe gegeben werden muß, das Gelernte in zusammenhängender Darstellung vorzutragen. Natürlich kostet das Zeit; aber wenn diese Forderung erst in der nächsten Stunde gestellt wird, so ist die Wahrscheinlichkeit, daß alle ihr genügen können, so gering, daß sehr oft eine zweite Durchnahme des Gegenstandes nötig wird. Und die kostet dann mindestens ebensoviel Zeit, ganz abgesehen davon, daß es meist etwas hastig dabei hergeht, daß ein Teil der Schüler auch dann noch nicht zum Verständnis vordringt, daß der Lehrer ärgerlich und mancher Schüler mutlos wird. Wie eine Ausgabe zur rechten Zeit oft spätere größere Ausgaben erspart, so ist es auch im Unterricht: ein letzter Schritt kann zum Ziele führen, bleibt er ungetan, so ist vielleicht der ganze Weg umsonst gewesen.

Was aber für die Mathematik gilt, das gilt erst recht für andre Unterrichtsgegenstände, wo die Zusammenhänge nicht so eng und nicht so zwingend sind. Überall ist es notwendig, das in zerlegender Besprechung Erkannte nicht in unverbundenen Teilen neben- oder hintereinander

stehn zu lassen, sondern zu einem in sich geschlossenen Ganzen zusammenzufassen.

Es brauchen nicht immer große Zusammenhänge zu sein, jeder Ausblick auf Verwandtes, Ähnliches, jede Vertiefung, jede zweckdienliche Abschweifung muß zusammengefaßt werden, und zwar sofort nach der Besprechung, wenn anders die Schüler den Gewinn davon haben sollen, den der Lehrer erwartet.

Wie vieles Wertvolle wird im Laufe der Jahre von tüchtigen Lehrern an die Schüler hergetragen und bleibt ergebnislos, weil diese Notwendigkeit nicht beachtet wird! Geschichtliche, wirtschaftliche, biologische, sittliche und seelische Zusammenhänge werden tiefer und klarer erfaßt, wenn der Schüler gezwungen wird, das, was er gehört hat, auch seinerseits in Worte zu fassen.

Auch die Aufgabe, die das Gedächtnis zu lösen hat, wird dadurch erleichtert: es beruht ja doch darauf, daß die einzelnen Vorstellungen miteinander verknüpft werden. Muß der Schüler diese Verknüpfung selber vornehmen, so wird sie kräftiger und für die Wiederhervorrufung wirkungsvoller, als wenn sie ihm nur mitgeteilt wird, und sie wird es mehr, wenn er sie in Worte fassen muß, als wenn er sie nur nachzudenken braucht. Eben weil das Sprechen langsamer vor sich geht als das Denken, weil es die sonst vielleicht unklar bleibenden Vorstellungen in klare Worte fassen muß, zwingt es zu längerem Verweilen und gründlicherem Durchdenken.

Man mache sich nur einmal klar, wie schnell sich eine lange Kette von Ereignissen mittels des Denkens erfassen läßt, wie leicht aber dabei auch wichtige Einzelheiten übersehen werden und Unklarheiten sich einschleichen, die erst dann zum Bewußtsein kommen, wenn man das Gedachte in Worte fassen soll, so wird man einsehn, wie

viel wertvoller dieses Verfahren ist trotz der längern Zeit, die es beansprucht.

Wer es nicht glauben will, der lese in einem nicht allzu leichten Buche, etwa einem solchen philosophischen Inhalts, einen Abschnitt durch. Man wird, wenn man aufmerksam gelesen hat, leicht überzeugt sein, alles verstanden zu haben. Versucht man dann aber, das Gelesene wiederzugeben, so wird sich in der Regel herausstellen, daß doch noch manches unverstanden geblieben, wenigstens nicht zu völliger Klarheit erhoben worden ist. Für den Schüler aber sind die Gegenstände des Unterrichts selten leichter, als es für den Durchschnittslehrer eine philosophische Erörterung ist. Ob man etwas wirklich verstanden hat, erkennt man erst dann, wenn man genötigt wird, es vorzutragen.

Und noch einen Grund gibt es, der für die Forderung der Zusammenfassung spricht. Jedes Fach hat seine besondere Sprache; es sei nur an die beschreibenden Naturwissenschaften und an die Erdkunde erinnert. In diese einzuführen, ist eine der Aufgaben des Unterrichts. Immer wieder kommen die Fachausdrücke vor, und immer wieder stellt sich heraus, daß die Schüler sie nicht genügend beherrschen. Es bleibt auf der Schule ein Stümpfern und wird es vollends dann, wenn die Schule verlassen ist. Wie viele Erwachsene, gebildete Erwachsene sind imstande, eine Pflanze, eine Maschine, ja auch nur eine Landschaft sachgemäß, mit den passenden und treffenden Ausdrücken zu beschreiben? Und doch sind alle diese Ausdrücke einmal vorgekommen, man hat sie gehört, aber man beherrscht sie nicht, weil man nicht gelernt hat, sie im Zusammenhange anzuwenden, wenigstens nicht in dem erforderlichen Maße. Von dem überwältigenden Reichtum der Sprache haben wir nur einen geringen Teil wirklich in Besitz, die

andern Schätze bleiben ungehoben, weil wir die einzig wirksame Zauberformel: Grabt nur danach! nicht beherzigen. Denn zum Graben gehört, daß man selbst den Spaten in die Hand nimmt; es genügt nicht, daß man andern dabei zusieht.

Nur wenn es in dieser Hinsicht anders wird, läßt sich die Forderung erfüllen, daß jedes Fach — wirklich jedes ohne Ausnahme — dem deutschen Sprachunterricht diene, daß jedes uns ein Stück unsrer Muttersprache vermittele. Man lese einmal in Lokes Mikrokosmos seine Beschreibung des Knochengeriistes oder seine Darstellung des Blutkreislaufs*) nach, um zu erkennen, wie das gemacht werden muß, ohne gelehrt klingende Fremdwörter, die doch nur den Zugang zum Verständnis versperren.

Gewiß sind im Turnen die Übungen die Hauptsache, aber ein gebildeter Mensch sollte sich doch auch darüber aussprechen können, wozu sie gut sind und wie die Bewegungen heißen, die er ausführt. Oder genügt es, wenn die Ausdrücke in den Leitfäden für den Turnunterricht stehen, wenn sie der Lehrer zur Not beherrscht?

Und im Zeichnen sollte sich der Lehrer nicht begnügen, einen falsch gezogenen Strich zu tadeln und zu sagen: Siehst du denn nicht, daß er so gemacht werden muß?, sondern sollte die zweckdienlichen Wörter gebrauchen und vom Schüler anwenden lassen.

Nicht anders im Gesangunterricht. Es gibt doch wohl keinen Gesanglehrer, der nicht von dessen hoher Bedeutung für die allgemeine Bildung überzeugt wäre. Da sollte er auch seine Schüler veranlassen, sich über das Gelernte im Zusammenhang auszusprechen.

Wenn das schon für die technischen Fächer gilt, so gilt

*) 5. Aufl. I S. 113 ff. u. S. 121 ff.

es doch gewiß nicht minder für die wissenschaftlichen. Sie alle bieten wertvollste Zusammenhänge, die der Schüler nur dann ganz erfafst, wenn er sie selbst sprechend darstellt. Unser Wissen ist Stückwerk, aber es braucht darum nicht aus lauter einzelnen Stücken zu bestehn. Fäden gehn zwischen den Dingen hin und her: ihr verschlungenes Maschenwerk erkennen wir klar nur dann, wenn wir auch in Worten die Art ihrer Verknüpfung wiederzugeben uns bemühen.

Vertiefung

Oft, sehr oft wird es ja so sein, daß die Zeit kaum ausreicht, die Aufgabe der Stunde zu erledigen. Nicht selten aber wird sich die Pflicht der Vertiefung gebieterisch aufdrängen, wird es unvermeidlich sein, von dem Durchgenommenen aus den Blick weiter schweifen zu lassen, von dem einen Faden aus, an dem man gerade spinnt, hinauszuschauen auf das unendliche Netzwerk, das man Welt nennt. Diese begreifen heißt doch: die Zusammenhänge erkennen, in denen alles steht, die Beziehungen aufdecken, die alles miteinander verbinden. Wer davon nichts erführe, der bliebe immer fremd in diesem bunten Wirrwarr, in den er nun einmal hineingeboren ist. Und es bildet ein Stück der Erziehung, die wir der Jugend geben wollen, sie daran zu gewöhnen, daß sie ab und zu haltmache und sich besinne, ob nicht von dem einen Punkte Verbindungsfäden hinübergehn zu vielen andern. Die philosophische Betrachtungsweise, die darin beschlossen liegt, gehört doch im Grunde zu des Menschen innerstem Wesen, und wir würden unsern Schülern das Beste, das Fesselndste vorenthalten, wenn wir sie nicht auch damit bekannt machten.

Am nächsten liegt es ja bei der Geschichte, darauf aufmerksam zu machen, daß Ereignisse aus längst vergangnen Zeiten hinüberspielen in unsre Zeit, daß die Schicksale der Völker sich wiederholen und miteinander verknüpft sind, daß immer dieselben Kräfte, dieselben Leidenschaften und dieselben Regeln in ihnen walten. Beispiele zu geben, dürfte auf diesem Gebiete überflüssig sein.

Aber es gibt keinen Lehrgegenstand, bei dem nicht eine ähnliche Betrachtungsweise angebracht und angängig wäre. Wenn die Baumwolle besprochen wird, ist es gewiß nützlich, Bilder vom Baumwollenbau und von der Baumwollenernte zu zeigen und darauf hinzuweisen, wie groß die Bedeutung dieser Frucht für unser Leben geworden ist. Aber man sollte weitergehn und ein Bild davon entwerfen, welch gewaltige Veränderungen der Anbau dieser Pflanze auf unserm Erdball hervorgebracht hat: daß Ägypten, einst eine der Kornkammern des Römischen Reiches, durch ihn ein Land geworden ist, das sich kaum selber ernähren kann, daß der nordamerikanische Bürgerkrieg in ihm eine Hauptursache gehabt hat und daß Europa in den erhöhten Baumwollpreisen einen Teil der Kosten dieses Krieges hat bezahlen müssen, daß die Baumwollspinnerei Englands Macht hat schaffen helfen, aber auch unser Vaterland vom Auslande abhängig gemacht und die Lohnsklaverei und den Sozialismus hervorgerufen hat. Es wird dem Schüler dadurch klar, wie eine einzige Ursache durch die Jahrhunderte fortwirken und ganze Erdräume beeinflussen kann.

Und weiter! Die Beschäftigung mit dem Altertum hat doch ihren Hauptzweck darin, uns die Augen zu öffnen für unsre Zeit und unser Leben. Ein nicht ganz naheliegendes Beispiel sei da erwähnt.

Im 2. Kapitel seiner Germania schreibt Tacitus:

Ipsos Germanos indigenas crediderim minimeque aliarum gentium adventibus et hospitibus mixtos, quia nec terra olim sed classibus advehebantur qui mutare sedes quaerebant, et immensus ultra utque sic dixerim adversus Oceanus raris ab orbe nostro navibus aditur. quis porro, praeter periculum horridi et ignoti maris, Asia aut Africa aut Italia relicta Germaniam peteret, informem terris, asperam caelo, tristem cultu aspectuque, nisi si patria sit?

Die Stelle richtig zu verstehen und sie in gutes Deutsch zu übertragen, ist schon keine verächtliche Arbeit; und das Nächstliegende ist es dann, Verständnis dafür zu wecken, daß die Geschichtsauffassung des klugen Römers vor dem heutigen Stande der Forschung nicht mehr bestehen kann. Aber lohnend dürfte es sein, noch einen Schritt weiter zu tun und mitzuteilen, welche Rolle seit dem Grafen Gobineau die Rassenfrage spielt, und eine Erörterung darüber anzustellen, ob es wirklich so vorteilhaft ist, wenn ein Volk seine Rasse ganz rein erhält, ob nicht eine Rassenmischung recht glückliche Folgen haben kann, ob nicht die Vorzüge des Preußentums, seine Zähigkeit und Königstreue, seine Verstandesklarheit bei ausreichender Gemüts-tiefe eben auf der Mischung germanischen und slawischen Volkstums beruhen, wie manche seiner Fehler auf die ehemalige Herrscherstellung überwundenen Völkern gegenüber zurückgehn mögen. Beantwortet werden sollen solche Fragen nicht, aber sie einmal aufgeworfen zu haben, dürfte nicht ohne Nutzen sein.

In der beschreibenden Naturwissenschaft wäre es ein Fehler, wollte man dem Schüler nicht einen Blick gestatten in den Widerstreit der rückwärtsblickenden entwickelnden Auffassung und der vorwärtsschauenden zwecksetzenden. Gewiß soll man nicht die zweite bevorzugen, weil sie dem

sehnſüchtig nach einem Sinn des Weltganzen ſuchenden Herzen willkommen iſt; aber ganz von ihr zu ſchweigen, wäre ebenſo unrecht. Schon ein ſo ſchlichtes Beiſpiel wie die wilde Möhre (*Daucus carota*) mit der unfruchtbaren purpurroten Blüte in der Mitte der Dolde vermag zu liebevollem Verſenken in die Wunder der Natur anzuregen. Sollten wir dieſe Gelegenheit nur darum ungenutzt laſſen, weil die Wiſſenſchaft Dinge, die ſie nicht beweifen kann, auf ſich beruhen läßt? Sollten wir der Jugend nichts davon ſagen, daß uns eine unermeßliche Fülle von Wundern umgibt, vor denen wir demütig bekennen müſſen, daß wir ſie nicht zu erklären vermögen?

In der Mathematik ſollte der reifere Schüler auch von der nichteuclidischen Geometrie etwas hören und im Anſchluß daran von der bedeutungsvollen Relativitätslehre Einſteins. Erſt in dieſem Zuſammenhange gewinnt der Funktionsbegriff Wert für ihn. Die Erkenntnis, daß mathematiſche Größen ſich nicht wie Urſache und Wirkung zueinander verhalten, ſondern ſich gegenseitig bedingen, wird fruchtbar erſt dann, wenn man erfährt, daß eine beachtenswerte Richtung der neuern Philoſophie das Ganze der Welt ſo aufgefaßt wiſſen will.

Selbſt die Beſchäftigung mit den alten Sprachen, die manchem ſo trocken und unfruchtbar erſcheint, kann auf verborgene Zuſammenhänge überraschendes Licht werfen und zu wichtigen Ergebniffen führen.

Es liegt auf der Hand, daß das griechiſche *πέρης* (arm) mit *πέρεσθαι* (arbeiten) und *πόρος* (Mühe) zuſammenhängen muß, und dieſes wiederum muß mit *πονηρός* (ſchlecht) verwandt ſein. Was iſt das Gemeinſame dieſer Bedeutungen? Bei 'arm' und 'Mühe' ſcheint es klar zu ſein: wer arm iſt, wer nichts hat, der muß ſich mühen, während der Reiche ſich einem ſüßen Nichtstun ergeben

kann. Aber *πομπός* bleibt bei dieser Erklärung unverstanden zur Seite stehn. Nun erinnere man sich der Entstehung der Standesunterschiede, so wird man zu einem restlosen Verständnis kommen.

Der kriegerische Eroberer eines Landes macht sich und seine Scharen zu Herren des Grundes und Bodens. Die Unterworfenen macht er zu seinen Sklaven, die für ihn arbeiten müssen, und läßt ihnen nur so viel Acker, daß sie sich notdürftig ernähren können. Das Sichmühenmüssen und die Bedürftigkeit fallen für diese Bevölkerungsschicht zusammen, eins erklärt sich aus dem andern. Die thessalischen Penesten sind ein Beispiel für solche Auffassung.

Die Unterdrückten aber nehmen ihr Los nicht geduldig hin. Haß und Groll gegen ihre Herren erfüllt sie, das Ressentiment, wie Nietzsche so schön sagt. Und da sie sich nicht offen und ehrlich zur Wehr setzen können, so werden sie heimtückisch, hinterlistig, verschlagen, unehrlich, diebisch, verlogen und was sonst das Merkmal des schlechten Menschen ist. Und die Benennung *πομπός*, die ihre Herren ihnen beilegen, und die zunächst nur den niedrigen, um seiner Stellung willen verächtlichen Menschen bezeichnet, heftet ihm allmählich auch einen sittlichen Makel an: wer immer schufsten muß, wird zum Schuft; wer zur großen Masse gehört, wer äußerlich gemein ist, wird es auch innerlich. Wer sich immer bücken muß, kann nicht aufrecht durchs Leben gehen, kann nicht edel sein.

Daß auch Homer diese Überzeugung hatte, geht aus den Versen der Odyssee (XVII, 322 f.) hervor:

*ἡμῖν γάρ τ' ἀρετῆς ἀποαίρνται εὐρύοπα Ζεὺς
ἀνέροσ, εὐτ' ἂν μιν κατὰ δούλιον ἡμαρ ἔλησιν.*

Die Hälfte seiner Trefflichkeit nimmt der weitblickende

Zeus dem Manne weg, wenn ihn der Tag der Knechtschaft ergreift.

Und dazu das Gegenstück! In der Ilias (I, 375) mahnt Nestor den Agamemnon, er solle dem Achilleus nicht die Briseis nehmen. Er tut es mit den Worten *μήτε σὺ τότ' ἀγαθὸς περ ἔων ἀποαίρεο κόρυνην*: nimm ihm nicht das Mädchen weg, obwohl du *ἀγαθὸς* bist. Die geläufige Übersetzung von *ἀγαθὸς* ist 'gut'. Sie paßt hier nicht, weil gerade die Güte den Agamemnon bewegen sollte, kein Unrecht zu tun. Denn als solches faßt Nestor die Wegnahme der Briseis auf. Die Bedeutung muß also hier eine ganz andre sein. Die Verwandtschaft von *ἀγαθὸς* mit *ἀγαθαί* (bewundern, anstaunen) gibt diese gesuchte Bedeutung: *ἀγαθὸς* heißt vornehm, mächtig. Und die Worte besagen: nimm ihm das Mädchen nicht weg, obgleich du so hoch stehst, daß du es deiner Stellung nach wohl könntest!

Auch dieser Bedeutungswandel erklärt sich leicht. Wie der *τένης* zum *πονηρός* wird, so kann der Vornehme sich seine offene, ehrliche, edle Gesinnung erhalten. Wer sich vor niemand zu ducken braucht, niemand zu fürchten hat, kann seine Meinung offen heraus sagen, kann aufrechten Ganges, mit erhobnem Haupte durchs Leben gehn.

Die Ergebnisse solcher Betrachtungsweise sind mannigfach. Erstens sehen wir daraus, daß die Sprache zuerst das Sinnfällige benennt und dann die für dieses gewählten Bezeichnungen auf das Innere überträgt. So ist es im Deutschen mit den Wörtern trefflich (von treffen) und fromm (von frommen = nützen) gegangen. Zweitens erkennen wir an diesen Beispielen, daß die Sprache nicht selten von den Mächtigen ihr Gepräge erhält: sich selbst nennen sie bewundernswürdig und sittlich gut, während sie die Unterworfenen, Machtlosen als schlecht,

schuftig und gemein bezeichnen. Drittens aber, und das ist die Hauptsache, führt die Erörterung in sittliche Fragen hinein. Wenn die Unterdrückung den Unterdrückten zu gemeiner Gesinnung führt, so ist darin eine Mahnung enthalten, keinen Menschen zu knechten, ihn nicht durch die Entrechtung zu Hinterlist und Gemeinheit zu zwingen: nur vom freien Menschen können wir Ehrlichkeit und Aufrichtigkeit erwarten. Wer aber, ohne knechtischem Zwang unterworfen zu sein, zu Lügen, Listen und Ränken seine Zuflucht nimmt, der zeigt dadurch, daß er eine feige, sklavische Gesinnung besitzt, daß er sich selbst zu den Schlechten rechnet.

Auch solche Belehrung mag dazu dienen, die Jugend zur Ehrlichkeit zu erziehen; aber es wäre verfehlt, diese Absicht merken zu lassen.

Gerade die Bemühung um die Bedeutung der Wörter und ihren Wandel bringt in so manches Dunkel Licht und muß jeden anziehen, der überhaupt nachzudenken geneigt ist. Unserm 'begreifen' (d. h. ringsum betasten) entspricht das griechische *συνέβαι*; es bedeutet 'zusammensetzen', vereinigen. Darin eben liegt der Schlüssel zum Verständnis der Welt, daß wir Getrenntes vereinigen, scheinbar Beziehungsloses in Beziehung zueinander setzen, verborgne Zusammenhänge aufdecken. Dazu anzuleiten, soll die Schule nicht versäumen.

Eines vornehmen Namens für die gute Sache bedarf es nicht. Hier ist sie Vertiefung genannt worden. Nicht eine lästige Regel soll damit gegeben sein, mit der der Ungeschickte doch nichts anfangen kann, sondern eine Anregung, die Augen offen zu halten und nicht achtlos an den schönsten Früchten vorüberzugehen, die wir pflücken können. Nicht jede Stunde wird zu solcher Ernte Gelegenheit bieten; aber dann und wann wenigstens soll man

Höhen zu ersteigen suchen, wo der Blick sich weiten kann. Wer dazu erzogen wird, sich nicht immer nur mit dem Nächstliegenden zu begnügen, der kann nicht am Kleinen haften. Das gilt für den Lehrer wie für den Schüler. In gemeinsamer Arbeit sollen wir uns emporheben zu einer Gemeinschaft wahrer, tiefer Bildung.

Wissen und Können

Eine reiche Fülle von Wissen wird in all den Jahren und in all den Fächern der Schuljugend mitgeteilt und eingepägt, so daß sie selbst wohl meint, darauf allein komme es uns an. Und übelwollende, voreingenommene Beurteiler unserer Tätigkeit glauben das ebenfalls und schelten uns darum. Denen sei zuvörderst mit allem Nachdruck gesagt, daß ein sicheres Wissen keineswegs etwas so Verächtliches ist, wie große Geister wännen.

Auch Männer des Könnens und Tuns, wie Kaufleute und ihresgleichen, würden es ihren Lehrlingen und Angestellten sehr übel nehmen, wenn sie nicht wüßten, wie viel ein holländischer Gulden wert ist und daß Baumwolle nicht auf dem Rücken von Schafen wächst. Freilich da handelt es sich um Dinge, die für das Leben — das praktische Leben sagt man gewöhnlich — Bedeutung haben. Aber es gibt auch allerlei Kenntnisse, die man besitzen muß, obgleich sie unmittelbaren Wert nicht in sich bergen, obgleich sie weder weise noch glücklich noch reich machen.

Jeder Mensch gehört doch nun einmal einem Kreise, einer Gesellschafts-schicht an. Und der menschliche Verkehr vollzieht sich nicht schweigend, in lautlosem Zusammenklang der Seelen, sondern man unterhält sich über dies

und das, und wer mitreden will, muß über die Gegenstände der Unterhaltung einigermaßen Bescheid wissen. Wer den Großen Kurfürsten für einen Kosakenhetman hielte und glaubte, daß die Japaner am Kap der Guten Hoffnung wohnen, der würde sehr erstaunt angesehen werden, und man würde ihn fragen, was für eine Schule er eigentlich besucht habe.

Kurz, es geht ohne Wissen nicht ab, und wohl oder übel muß die Schule dem Rechnung tragen. Wo aber die Grenze ist zwischen dem Notwendigen und dem Entbehrlichen, das ist nicht so leicht auszumachen, wie es dem Mäkelnden erscheint.

Und es kommt hinzu, daß jedes Können auf einem Wissen ruht. Wer sich aus Büchern Weisheit holen will, muß lesen können, und dazu gehört die Kenntniss der Buchstaben. Wer eine fremde Sprache sprechen oder lesen will, muß viele Einzelkenntnisse erwerben. Wer rechnen will, muß das Einmaleins beherrschen. Und wer in philosophischem Sinne funktional denken soll, muß es zunächst an der Mathematik gelernt haben. Gerade die zahlreichen Fach- und Kunstausdrücke unterliegen nicht selten unfreundlicher Beurteilung. Daß ihre Einprägung nicht eben kurzweilig ist und den Geist nicht allzu sehr bereichert, soll nicht geleugnet werden; aber sie sind leider unentbehrlich. Wenn ein Schüler einen Satz nicht versteht, weil er ein Wort für das Subjekt hält, das es nicht ist, so wird man etwa folgende Erwägungen mit ihm anstellen. In welcher Zahl steht das Prädikat? — In der Mehrzahl. — Und das Wort, das Du als Subjekt ansiehst? — In der Einzahl. — Also kann es nicht das Subjekt sein. Und nun stelle man sich vor, daß Subjekt und Prädikat, Einzahl und Mehrzahl unbekannte oder nicht durch bestimmte Wörter bezeichnete Begriffe wären;

welche Mühe würde es kosten, die Sache klarzustellen! Und so ist es in allen Fächern. Man muß wissen, was ein Fjord, ein Liman, ein Delta ist, um mit diesen Begriffen arbeiten zu können. Die bei der Grundlegung aufgewandte Mühe erspart später unvergleichlich viel größere Arbeit.

Alle Wissenschaften, mit denen Menschen sich beschäftigen, gleichen Regeln, die auf breiter Grundfläche ruhend, allmählich zur Spitze emporsteigen. Wenigen nur gelingt es, die Spitze zu erreichen; aber darum soll man die Grundfläche nicht schelten, daß sie zu breit sei und keinen Überblick gewähre. Es ist nun einmal so: wer einem Ziele zustrebt, darf die Schritte nicht scheuen, die zu ihm hinführen.

Wir aber, denen es obliegt, diese Schritte zu lenken, sollen unsre Pflicht tun, unbekümmert um das Gerede derer, die der Notwendigkeit unsres Verfahrens nicht nachgedacht haben. Allerdings sollen wir uns auch bewußt bleiben, daß die Hauptsache doch das Können ist, zu dem wir hinführen wollen, und sollen uns immer von neuem fragen, ob nicht vom Wissen manches entbehrt werden kann, was lange für unentbehrlich gegolten hat. Im Lateinischen war es überflüssig, alle die Wörter auf *is* und *nis* auswendig zu lernen, die männlich gebraucht werden, und unnötig war die Mühe, die wir auf die Einübung von *tantum abest, ut . . . ut* und die der abhängigen Bedingungsätze verwandten. Und so kann gewiß noch manches wegfallen, was bislang für wichtig galt, in allen Fächern, und kann Wichtigerem Platz machen. Aber das kann nicht von heute auf morgen geschehen und kann nicht der Willkür eines einzelnen überlassen bleiben.

Das Können ist das Wichtigste, zweifellos, und einem Können strebt aller Unterricht zu. Beim Rechnen und

Zeichnen, beim Schreiben, Singen und Turnen versteht es sich von selbst, weingleich auch dort das Wissen eine Rolle spielt. Wer die Notenzeichen nicht kennt und nicht weiß, was links und rechts ist, der wird nie ein guter Sänger und ein rechter Turner werden.

Aller Sprachunterricht läuft letzten Endes darauf hinaus, daß wir die Sprache, die wir erlernen, irgendwie beherrschen sollen, sei es auch nur, daß wir in ihr geschriebene Bücher zu lesen vermögen und so imstande seien, ihren Gedankengehalt auszuschöpfen.

Mit den Naturwissenschaften beschäftigen wir uns, damit wir uns in der Natur auskennen, die wir doch beherrschen wollen. Freilich, es gibt in Deutschlands Wäldern keine Bären mehr; aber Meister Pech gehört nun einmal zur allgemeinen Bildung und zu der Regelgrundfläche, von der soeben die Rede war, er kommt in Märchen und in der Geschichte vor und, wenn ich nicht irre, auch im Lederstrumpf.

Geschichtszahlen sind fast so unerfreulich wie die Zahlen des Steuerzettels, aber ebenso unentbehrlich wie diese: wer Geschichte behalten will, muß sie kennen, und Geschichte muß man behalten, wenn man geschichtlich urteilen will.

Im Religionsunterricht erscheint manchem sehr vieles überflüssig, aber auch damit müssen wir uns beschäftigen, wenn wir verstehen wollen, weshalb die religiöse Überzeugung oft eine so verhängnisvolle Rolle im Leben der Völker, insbesondere unsres Volkes gespielt hat, und wenn wir selbst zu einer Stellung diesen Fragen gegenüber kommen wollen. Wenn wir über eine Sache urteilen wollen, müssen wir zuvor die Sache selbst kennen, und das können wir nur, wenn wir uns eine Zeitlang ernstlich mit ihr befassen.

Wie könnten wir uns ein Bild von den wirtschaftlichen Zusammenhängen machen, die doch den Grund für alles Weltgeschehen bilden, wenn wir nicht die Verhältnisse der einzelnen Länder kennen: ihre Witterung, die Beschaffenheit ihres Bodens, ihr Flußnetz, ihre Bevölkerungsdichte und die Beschäftigung ihrer Bewohner!

Doch wie ist es mit dem Lesen von Dichtwerken? Ist auch da ein Können unser Ziel? Wir wollen doch gewiß nicht unsere Schüler alle zu Dichtern machen, wo wir es nicht einmal selbst sind. Im Gegenteil, wir würden es für bedenklich halten, wenn unsere Sekundaner und Primaner uns eines Tages erklärten, sie könnten für die Schule nicht mehr arbeiten, da sie ein Drama oder einen Roman zu schreiben hätten. Und dennoch kommt es uns auch dabei auf ein Können an, ein doppeltes sogar.

Erstens erfordert die mehrfach erwähnte Bildung, über die jeder Mensch verfügen muß, der nicht als Einsiedler leben und sterben will, auch das, daß man über Kunstwerke urteilen könne, daß man an den anerkannt guten Werken sein Urtheil geschult habe für das, was der Tag an Neuem hervorbringt. Und zweitens sollen wir uns an diesen Dingen erfreuen können.

Also zu Genießern sollen wir unsere Schüler erziehen, jetzt im 20. Jahrhundert, wo alles auf Schaffen, rastloses Schaffen gestellt ist, wo keine Zeit für Müßiggang bleibt? Nein, nicht zu Genießern, d. h. zu Menschen, die nur genießen wollen, wohl aber zu Menschen, die auch genießen können. Gerade, weil das Leben so hart und ernst geworden ist und es sicherlich immer noch mehr werden wird, müssen wir in den heranwachsenden Geschlechtern die Fähigkeit erhalten und entwickeln, sich an Edlem und Schönem zu erfreuen, sich von dem harten Lebenskampf einmal auszuruhen, sich über das Kleinliche

und Ärgerliche zu erheben beim Anblick des wahrhaft Großen und Wertvollen und im Vergessen des zermürbenden Kampfes ums Dasein neue Kraft für diesen zu sammeln. Die Kunst ist kein Luxus, sondern eine der notwendigsten Waffen für den mit den Schwierigkeiten des Lebens ringenden Menschen. Wer sie nicht kennt und seine Zuflucht nur zu rohen Genüssen nehmen kann, dem fehlt das Köstlichste, was dem Menschen gegeben ist: die Freude am Schönen.

Wie stark und allgemein das Verlangen nach solcher Freude ist, weiß jeder, der die Augen offen hält. Aber weil so viele nicht gelernt haben, sich am reinen Schönen zu erfreuen, weil ihnen auch vielfach das Wissen fehlt, das dazu nötig ist, so wenden sie sich der Afterkunst zu, die ihnen verständlich ist, aber ihnen keinen wahren Gewinn bringt. Wir sollen sie darum nicht schelten, sondern bedauern.

Unsere Schülern aber sollen wir den Weg zum Schönen zeigen, so gut wir es verstehn, und sollen uns hüten, ihnen durch langweilige Erklärungen und Zergliederungen die Freude daran zu rauben. Schönheit ist eine zarte, duftende Blume, die wir töten, wenn wir sie zerpflücken.

Das alles sind Ziele, die jeder Lehrer kennt und die er vielleicht einmal im Eifer der Arbeit vergißt, aber doch nicht dauernd aus dem Auge verliert. Doch daneben gibt es auf dem Gebiet des Könnens auch Ergebnisse, die so selbstverständlich sind, daß man sie gar nicht beachtet, die aber doch um ihrer Wichtigkeit willen einmal hervorgehoben werden müssen. Zunächst lernt der Schüler Begriffe bilden und sie einander unter- und überordnen. Daß Eiche, Buche, Erle, Ulme, Linde Laubbäume, Tanne, Kiefer, Lärche, Eibe Nadelbäume sind, daß beide Gruppen sich dem höhern Begriff Baum unterordnen, daß Bäume,

Sträucher und Kräuter Pflanzen sind, ist eine außerordentlich wertvolle Erkenntnis, die uns ermöglicht, in die verwirrende Fülle der Erscheinungen Ordnung zu bringen. Nur auf Grund solcher von uns geschaffnen Ordnung vermögen wir die Natur zu beherrschen.

Zum Beweise dafür, daß dieses Können sich keineswegs von selbst versteht, sei eine Stelle aus Karls von den Steinen Bericht über die Bakairi, ein Volk des innern Brasiliens, angeführt. „Die eigentliche Armut steckt in dem Mangel an übergeordneten Begriffen wie bei allen Naturvölkern. Jeder Papagei hat seinen besondern Namen, und der allgemeine Begriff 'Papagei' fehlt vollständig, ebenso wie der Begriff 'Palme' fehlt. Sie kennen aber die Eigenschaften jeder Papageien- und Palmenart sehr genau und kleben so an diesen zahlreichen Einzelkenntnissen, daß sie sich um die gemeinschaftlichen Merkmale, die ja kein Interesse haben, nicht kümmern. Man sieht also, ihre Armut ist nur eine Armut an höhern Einheiten, sie ersticken in der Fülle des Stoffes und können ihn nicht ökonomisch bewirtschaften. Sie haben nur erst einen Verkehr mit Scheidemünze, sind aber im Besitz der Stückzahl eher überreich als arm zu nennen. Sie setzen in dem Ausbau ihrer Gedanken die Begriffe wie zu einem endlos langen Wall von gleichartigen Steinen zusammen und haben noch kaum eine Ahnung von architektonischer Gliederung.“

Ferner lernen die Schüler die Beziehungen zwischen den einzelnen Begriffen erkennen und sie in Urteile fassen. Das Urteil „Gold ist ein Metall“ scheint freilich nichts Besondres zu enthalten. Aber man denke einmal an Urteile wie diese: Die Blindschleiche ist eine Eidechsenart, der Walfisch ein Säugetier, die japanische Ginkgo biloba (deren eigenartig gestaltete Blätter Goethe besungen hat)

eine Eibe — so wird man zugeben, daß sie eine kurze Formel dafür sind, wie ganz anders die Zusammenhänge in der Natur sein können, als der Augenschein es lehrt. Und das ist doch etwas, was den Menschen bescheiden machen und ihn mit Achtung vor der Wissenschaft erfüllen kann, genau so wie die Lehre des Kopernikus.

Und endlich lernen die Schüler schließen.

Man kann über den Wert der Schlüsse verschiedner Meinung sein und kann es für fraglich halten, ob sie wirklich unsre Kenntnisse vermehren. Aber darüber wird Einigkeit herrschen, daß sie ein vorzügliches Mittel sind, Ordnung in unserm Wissen zu schaffen. Das berühmte Beispiel von der Sterblichkeit aller Menschen und der daraus folgenden Sterblichkeit des einzelnen ist allerdings wenig ersprießlich: man kann beim besten Willen nicht viel damit anfangen. Aber wie wäre es schon mit folgendem Schluß? Alle Menschen sind unvollkommen, unsere Freunde, Vorgesetzten, Untergebenen sind Menschen, also sind auch sie unvollkommen. Wir brauchten uns diese Schlußfolgerung nur einmal recht gründlich klar zu machen, so könnten wir uns viel Ärger und Verdruß und viel unnützes Mäkeln ersparen. Und so gibt es manchen Schluß, der uns doch weiter bringt, in der Erkenntnis wie in der Lebensweisheit.

Viel Wissen will und muß die Schule geben, aber das Höhere ist doch das Können. Es zu vermitteln, erfordert selbst ein hohes Können, eine feine Kunst. Und wem es gelingt, der braucht sich seiner Arbeit vor niemand zu schämen. Was er schafft, das fördert seine Schüler und durch sie die Menschheit.

Klassenleiter

Welcher junge Lehrer freute sich nicht, wenn ihm zum ersten Male die Leitung einer Klasse anvertraut wird! Vielleicht freut er sich darüber kaum weniger als der Hochschullehrer, der lange außerordentlicher Professor war und endlich Ordinarius wird. Und er tut recht daran; denn die ihm übertragene Aufgabe beweist, daß er für einen ganzen Mann angesehen wird, der nicht bloß unterrichten kann, sondern auch eine größere jugendliche Schar zu leiten und zu erziehen imstande ist. Daran ändert auch die Tatsache nichts, daß bei der großen Zahl der Klassen fast jeder Lehrer ein solches Amt erhält. In der Leitung seiner Klasse soll jeder ein besonders dankbares Stück Arbeit erblicken, auch wenn die Klasse nicht im besten Rufe steht, und immer von neuem soll er sich solch einer Aufgabe freuen.

Zu seinen Schülern ein gutes Verhältnis zu gewinnen, ist das erste, was ihm obliegt. Und es kann nicht schaden, wenn er zu diesem Zweck bei der Übernahme der Herrschaft eine kleine Ansprache hält, etwa so: „Ich bin nun Euer Klassenlehrer. Das heißt: alles, was in der Klasse vorkommt, geht mich an. Ich erwarte von Euch, daß Ihr mir Freude macht, daß Ihr Euch in allen Stunden gut betragt und daß mir nicht allzu viel Klagen über Euch zu Ohren kommen. Wenn Ihr nett seid, werde auch ich nett zu Euch sein. Ihr sollt einen Freund an mir haben. Aber Ihr müßt es verdienen. Mir dürft Ihr vertrauen. Sorgt dafür, daß ich auch Euch vertrauen kann!“

Und dann soll er die erste Gelegenheit benutzen, zu beweisen, daß es ihm ernst mit seinen Worten ist. Wenn das Maß der häuslichen Aufgaben zu groß ist, soll er für

Abhilfe sorgen; falls es nicht anders möglich ist, dadurch, daß er die Aufgaben für seine eignen Stunden erläßt. Er kann es; denn er weiß, daß der tüchtigste Lehrer am wenigsten aufzugeben braucht. Und der Tüchtigste will er doch sein.

Glaubt ein Junge, daß ihm Unrecht geschehen sei, so soll er — der Klassenleiter — der Sache auf den Grund gehn und nötigenfalls, wie eine Löwin für ihr Junges, für seine Schutzbefohlenen kämpfen. Er darf es; denn er muß seine Klasse besser als jeder andre Lehrer kennen. Hat er so seinen Schülern gezeigt, daß er es wirklich gut mit ihnen meint, daß er ihr berufner, hilfsbereiter Anwalt ist, bei dem sie stets ein offnes Ohr, ein warmes Herz und willige Hilfe finden, so wird es ihm ein Leichtes sein, den rechten Geist in der Klasse zu wecken, sie zur Ordnung zu erziehen, allem Unfug zu steuern.

„So etwas darf in dieser, darf in meiner Klasse nicht vorkommen“ ist die Zauberformel, mit der er böse Geister bannen kann. „Ich will stolz auf meine Klasse sein können“ ist die andre. Damit wird es ihm gelingen zu erreichen, daß die Tafel bei seinem Eintritt sauber ist, daß Schwamm und Kreide und Klassenbuch an ihrem Platze sind, daß kein Papier umherliegt. Und wenn die Schüler bei einem andern Lehrer, der eine weniger feste Hand (in übertragnem Sinne verstanden) besitzt, ungezogen sind, so soll er darauf aufmerksam machen, daß es ihm wehe tut, wenn die Klasse ihm nicht überall Ehre macht. „Laßt den Unfug — mir zuliebe!“ mag er sie mahnen, „damit ich nicht genötigt bin, Euch zu strafen! Es würde das gute Verhältnis, das doch zwischen uns besteht, schädigen.“ Ist er der rechte Mann für solche Worte, so müssen sie fruchten, wenn auch nicht vielleicht sofort jedes schwarze Schaf dadurch zu einem weißen Lämmchen wird. Nur

nicht sofort stürmen und donnern und blitzen, nur nicht gleich strafen und mit dem Direktor drohen! Freilich auch nicht ein weinerliches Gesicht machen! Daß der geduldige Mann auch einmal böse werden kann, müssen die Schüler wissen; aber zu sagen braucht er es ihnen jedenfalls zunächst nicht.

Und dann muß er sich aufs genaueste um seine Klasse kümmern, muß über alles, was sie angeht, Bescheid wissen — nicht als Aufpasser und Schnüffler, sondern als guter Freund. Warum der eine Junge so blaß aussieht, warum der andre immer gähnt, warum ein dritter nicht selten verweinte Augen hat — nichts darf seiner Aufmerksamkeit entgehen, und alles muß er zu erkunden suchen, vorsichtig, taktvoll, niemals so, daß die Klasse es merkt. Und was er so erfährt, muß er sorgsam hüten, darf es nur nicht im Lehrerzimmer mitteilen. Er kann ja nie wissen, ob nicht einmal ein Amtsgenosse unbesonnenen Gebrauch davon macht. Nie darf bei den Schülern der Verdacht auftauchen, daß er ausgeplaudert habe, was ihm im Vertrauen mitgeteilt worden ist.

Auch den Eltern gegenüber ist Vorsicht vonnöten. Man denke sich nur in die Lage eines Kindes hinein, das in einer vertrauensseligen Stimmung seinem Lehrer etwas gesagt hat von Lebensplänen, vielleicht von religiösen Zweifeln oder sonst von Dingen, über die es aus irgend einem Grunde mit seinen Eltern nicht sprechen mochte, und es wird dann von diesen zur Rede gestellt, daß es seinem Lehrer mehr Vertrauen schenke als ihnen. Auch taktlose und unverständige Eltern können Kinder mit feinem Empfinden haben. Wie ein guter Beichtvater muß der Klassenleiter seinen Schülern gegenüberstehn: mild, verschwiegen, hilfsbereit.

Auch über Leistungen und Nichtleistungen in andern

Fächern, über Fortschritt und Rückgang muß er unterrichtet sein und zu diesem Zwecke hin und wieder mit seinen Amtsgenossen Zwiesprach halten. Wenn er es in der richtigen Weise tut und wenn sich erwiesen hat, daß er auf seine Klasse Einfluß besitzt, wird ihm niemand die Auskunft verweigern. Und dann mag er sein Heil bei den Schülern versuchen. Aber immer wieder sei es eingeschärft: Ermahnungen, die fruchten sollen, müssen unter vier Augen erfolgen. Es ist schon an sich kein erhebendes Gefühl, sich sagen zu lassen, daß man nicht auf dem richtigen Wege ist oder gar seine Pflicht verlegt hat — und der natürliche Mensch lehnt sich dagegen auf. Wenn aber nun noch das beschämende Gefühl hinzukommt, daß man sich so etwas vor Zeugen, schadenfrohen vielleicht, sagen lassen muß, dann ist der Erfolg gewöhnlich das Gegenteil von dem, was man wollte: der Ermahnnte wird störrig und trotzig und lehnt sich auf, statt sich zu beugen. Das möge sich jeder Lehrer gesagt sein lassen. Wir könnten mit unsern doch immer wohlgemeinten Ermahnungen so sehr viel mehr erreichen, wenn wir nur stets die richtige Form zu finden wüßten.

Und dann soll man nicht nur ermahnen, sondern zeigen, daß man es auch sonst gut mit dem Ermahnnten meint, soll auch mit dem Lobe nicht zu sparsam sein und menschliches Verstehn beweisen.

Die beste Gelegenheit dazu bieten die Ausflüge, die der Klassenlehrer mit seinen Schülern macht. Es ist für viele ein Opfer, sich stundenlang mit Kindern und unreifen Menschen zu unterhalten; aber das Opfer muß gebracht werden. Und wenn die Zahl der Ausflügler die Teilnahme eines zweiten Erwachsenen wünschenswert macht, so wäre es doch grundfalsch, wenn nun die Erwachsenen zusammen gingen und die Jugend sich selbst überließen.

Bei einer solchen Wanderung gehört der Lehrer nicht sich selbst, sondern der Klasse, auch nicht nur den guten, braven Schülern, sondern vor allem auch denen, die sonst zurücktreten. Hier muß der Versuch gemacht werden, ob nicht selbst dem Felsen Wasser zu entlocken ist.

Mitten unter seiner Schar muß der Lehrer dahinziehen und sie anzuregen suchen, daß jeder aus sich herausgehe. Da frage man sie nach ihrer Lieblingsbeschäftigung, nach ihren Büchern, ihren Geschwistern, nach dem erwählten Beruf, veranlasse sie, Geschichten zu erzählen, oder veranstalte einen Wettstreit, wer den besten Witz weiß.

Zum Unterrichten ist es gewiß nicht die Zeit; aber die Bäume und ein paar Pflanzen zu nennen, kann nicht schaden, vorausgesetzt natürlich, daß der Lehrer selbst sie kennt. Auch das Entfernungsschätzen ist eine nützliche Übung. Dabei mag man denn auch die Geschichte erzählen von dem Obersten, der seine Offiziere zu fragen pflegte, wie groß diese oder jene Strecke sei. Als ihm eines Tages ein junger Leutnant die Länge einer Brücke ganz genau anzugeben wußte und er ihn verwundert nach dem Grunde der erstaunlichen Treffsicherheit fragte, erhielt er die Antwort: „Ich habe auch den Brückenwärter gefragt.“ Woran dann die Bemerkung anzuknüpfen wäre, daß es doch eine schöne Sache sei, wenn man nicht den Brückenwärter zu fragen brauche, sondern sich auf sich selbst verlassen könne.

Dann stelle man fest, wie viel Schritt auf 100 Meter kommen, wie lang also jeder einzelne ist: die Entfernungsangaben in Cäsars Gallischem Krieg gewinnen dadurch Leben. Auch die Benutzung der Karte kann geübt werden, das Erkennen entfernter Gegenstände u. dgl. All so etwas macht wenigstens Jungen Vergnügen, und sie lernen spielend wichtige Dinge dabei.

Erdkundliche Beobachtungen, wie sie in Bergs Geographischem Wanderbuche angegeben sind, lassen sich in Hülle und Fülle machen. Überhaupt gewöhne man die jungen Menschen daran, ihre Augen zu öffnen und sich nach dem Grunde der Erscheinungen zu fragen, z. B. auch, warum manche der weißgestrichenen Steine am Rande der Landstraße noch obendrein mit einem schwarzen Strich versehen sind. Und was man selbst nicht weiß, das suche man durch Beobachtung zu ergründen. Vielleicht wissen die am „Lederstrumpf“ geschulten Jungen in solchen Dingen besser Bescheid als mancher Erwachsene*).

Und wenn man am Ziele angelangt ist, laße man sich nicht eher an Speise und Trank, als bis alle Schüler versorgt sind. Und man trinke nicht etwa Wein oder Bier, während die Jugend Milch, Kaffee oder Limonade erhält: war die Anstrengung die gleiche, so soll auch die Erquickung dieselbe sein. Dabei braucht es keineswegs ausgeschlossen zu sein, daß die Jungen ihrem Lehrer auch einen Dienst erweisen. Sie tun es gern, und es schadet nichts, wenn sie lernen, Bestellungen auszuführen und Besorgungen zu machen. Nur bedienen soll sich der Lehrer nicht lassen.

Unter den Fröhlichen sei er der Fröhlichste, unter den Frischen der Frischeste, unter den Tätigen der Tätigste. Aber nicht soll er fortwährend befehlen, nicht alles anordnen; solche Wanderungen sollen ein Vergnügen sein, nicht eine Übung im Gehorchen. Nur Pünktlichkeit auf die Minute muß herrschen; das ist eine Tugend, mit der

*) Auch geologische Fragen sind in dieser Hinsicht wertvoll. Wer sich darüber unterrichten will, findet reiche Belehrung in den verständlich und anziehend geschriebenen Büchern von Johannes Walthers: Vorschule der Geologie (Jena, Gustav Fischer), Geologie der Heimat (Leipzig, Quelle & Meyer) und Geologie Deutschlands (ebendort).

es nicht ernst genug genommen werden kann. Vor allem bei der Rückkehr. Eine Stunde Verspätung kann den Eltern quälende Sorgen bereiten.

Der Gesamteindruck, den der Ausflug bei allen Teilnehmern zurückläßt, muß der sein, daß keine Klasse einen so netten Ordinarius haben kann. Wer sich seiner Klasse in der rechten Weise annimmt, für den gehn die Jungen durchs Feuer, für den schwärmen die Mädchen. Und das ist viel wert an den Tagen, an denen ernst gearbeitet werden muß. Wer sich einen Platz in den Herzen seiner Schüler erobert, der kann alles von ihnen erlangen, auch Fleiß und gutes Betragen.

So ist die Klassenleitung eine der dankbarsten Aufgaben, die unser Beruf uns stellt. Wer sie richtig zu lösen weiß, wird bald dahinter kommen, daß das Lehramt doch viele Lichtseiten hat und daß es eine Lust ist, Lehrer zu sein.

Der Verkehr mit den Eltern

Es wird oft darüber geklagt, daß die Eltern so wenig die Lehrer ihrer Kinder aufsuchen, um sich nach deren Leistungen zu erkundigen. Die Klage ist nicht unberechtigt: manches Sitzenbleiben hätte verhindert werden können, wenn rechtzeitig die nötigen Erkundigungen eingeholt worden wären. Aber wir wollen doch auch Verständnis haben für diese Scheu der Eltern, dem Lehrer, wie sie meinen, lästig zu fallen.

Es ist keine angenehme Aufgabe, hinzugehn und sich den Bescheid zu holen, daß es mit den Fortschritten des Sohnes nicht zum besten aussieht und daß, wenn nicht eine starke Besserung eintritt, die Versetzung ernsthaft gefährdet ist. Ja, wenn man hören könnte, wenn sich die

Besserung durch eine Zauberformel herbeiführen ließe! Aber wie soll man es denn anfangen, aus der Ferne den Jungen im Unterricht aufmerksam zu machen, wenn's dem Lehrer nicht gelingt, der ihn doch vor sich hat? Zu Hause kann man ihn ja gewiß hinter die Bücher setzen; aber wenn er das in der Stunde Durchgenommene nicht verstanden hat, so nützt das ja doch nichts. Man hat auch beim besten Willen keine Zeit, sich so viel um den Faulpelz zu kümmern. Und wenn man sie hätte, offen gestanden, im Lateinischen, in der Mathematik und auch wohl im Französischen reicht's doch nicht mehr ganz. Die Lehrbücher sind ja so ganz anders als früher. Es bleibt also nichts übrig, als dem Jungen Nachhilfestunden geben zu lassen. Aber wer soll sie übernehmen? Es kostet Geld, und ob etwas dabei herauskommt, ist mehr als fraglich. So denkt mancher Vater, schiebt den Besuch hinaus und unterläßt ihn nachher ganz. Das ist nicht verständig, aber begreiflich. Ob bei uns nicht Ähnliches vorkommt?

Auch das ist nicht zu übersehn, daß es für einen 50- bis 60 jährigen Mann nicht gerade sehr ergötzlich ist, sich vielleicht von einem dreißigjährigen sagen lassen zu müssen, daß der Junge unbegabt sei oder daß er, der Vater, sich auf die Erziehung nicht verstehe.

Bei alledem ist es wohl zu begreifen, daß Väter im allgemeinen solche Besuche gern vermeiden und sie ihren Frauen überlassen. Und dennoch ist das schade; denn die Mütter sind, wenigstens für die Aufgaben der höhern Knabenschulen, nicht eben sachverständig und haben zudem die Neigung, den Bescheid in günstigerem oder ungünstigerem Sinne aufzufassen, als er gemeint ist.

Weil es aber wirklich von Vorteil ist, wenn der Lehrer recht oft die Besuche der Eltern seiner Schüler erhält, so

muß er es sich angelegen sein lassen, dem Besuchenden die Zusammenkunft möglichst angenehm zu gestalten, mag nun der Vater oder die Mutter erscheinen.

Zunächst ist es nach Möglichkeit zu vermeiden, daß die Unterredung während einer Pause stattfindet: der Trubel der Umgebung und die Knappheit der Zeit wirken störend. Und dann tue man doch ja alles, was man nur tun kann, um den Eindruck nicht aufkommen zu lassen, als sollte der Vater oder die Mutter wegen der Verfehlungen oder mangelhaften Leistungen des Kindes zur Verantwortung gezogen werden. Nicht als strenger Lehrer trete man auf; sondern als Freund der Eltern, der sich mit ihnen um den Schüler bemüht und der mit ihrer Unterstützung die Wurzel des Übels und die Mittel zur Abhilfe zu finden hofft. Es kann uns das nicht schwer fallen, wenn wir uns vergegenwärtigen, was solch eine Sorge für die Eltern bedeutet. Bei aller Liebe, die wir für unsre Schüler empfinden mögen, der einzelne ist uns doch nur einer von vielen, und allzu nahe geht er uns nicht an. Für die Eltern aber ist es einer von wenigen, wenn nicht der einzige. Und jede Schwierigkeit, die ein Kind in der Schule hat, legt ihnen die Frage vor: wie wird es ihm später einmal draußen ergehen? Aus dieser Sorge entspringen leichten Endes die beliebten Versicherungen, daß der Junge sonst so brav und geschickt sei, daß ihm nur das eine Fach so schwer falle. Das sind im Grunde Versuche besorgter Eltern, sich selbst zu trösten und sich ihre Befürchtungen auszureden. Dafür müssen wir Verständnis haben und sollen nicht über die Beredsamkeit liebender Mütter spotten. Es ist doch nur zu begreiflich, daß sie recht viel Gutes an ihren Kindern zu sehen geneigt sind und es nicht begreifen mögen, daß der Ernst des Lebens so früh schon seinen Anfang nimmt. Man erzählt auch, daß es

Lehrer bei ihren eignen Kindern vielfach nicht anders machen.

Wir stehn unsern Besuchern als Fachleute gegenüber. Und doch, wie oft wissen auch wir keinen Rat und können nur feststellen: so steht's! Da sollen wir uns denn auch nicht auf das hohe Pferd setzen und meinen, wir müßten die, die zu uns kommen, recht von oben herab behandeln. Bei dem schlichten Mann und der einfachen Frau wird es niemand tun; wohl aber geschieht es manchmal reichen Eltern gegenüber, weil man nicht den Verdacht aufkommen lassen möchte, als bevorzuge man sie oder beuge sich vor dem Gelde. Auch das ist unrichtig. Wir sollen alle Eltern gleich freundlich behandeln. Nur wer uns hochmütig entgegentritt, verdient kalte Zurückweisung. Sonst aber wollen wir doch nicht vergessen, daß auch ein reicher Mann sehr gebildet sein kann und daß gute Kleidung und ein sorgfältiges Benehmen keineswegs der Beweis für innere Hohlheit und Oberflächlichkeit sind. Freundlichkeit und Verständnis allen Besuchern gegenüber ist in diesem Falle besser als bloße Höflichkeit und Sachlichkeit. Mag zu uns kommen, wer will, er soll den Eindruck mitnehmen, daß wir einzig und allein das Beste seines Kindes im Auge haben, nicht den eignen Ruhm und den der Anstalt.

Und müssen wir einem Besucher eröffnen, daß sein Kind die nötige Begabung nicht besitzt oder doch nicht zu besitzen scheint, so sollen wir es schonend tun mit dem Hinweis darauf, daß einer ein sehr tüchtiger Mensch sein kann, ohne gerade eine bestimmte Schule durchgemacht zu haben. Standesvorurteile lasse man unerörtert. Wenn ein Vater überzeugt ist, es seiner Stellung schuldig zu sein, den Sohn studieren zu lassen, so lohnt die Auseinandersetzung mit ihm nicht.

Die Form der Auskünfte soll immer verbindlich sein, aber ihr Inhalt erheischt große Vorsicht. Die meisten Besuche erfolgen ja doch, wenn die Verletzung herannahet, jedenfalls, um diese sicherzustellen. Da wird auf die Worte des Lehrers geachtet, als wenn an ihnen alles Heil hänge. Grundsätzlich vermeide man darum, sich über die Verletzungsaussichten zu äußern. Daß über diese sämtliche Lehrer der Klasse in gemeinsamer Beratung mit Erwägung aller Umstände entscheiden, muß den Eltern ein für allemal klar gemacht werden. Nur über das eigne Fach gebe man Auskunft und auch die nicht mit zu vielen, nur dem Fachmann ganz verständlichen Einzelheiten. Sonst kommt es zu allerhand törichtem Geschwätz, wie daß der Schüler nicht verletzt worden sei, weil er ein paar lateinische Stammformen nicht gekonnt habe, weil ihm eine kleine Ausarbeitung in Geschichte mißlungen sei, weil er nicht genug aufgezeigt habe.

Da die meisten Menschen das Sitzenbleiben als eine Schande ansehen, sind sie geneigt, die Schuld daran der Schule beizumessen. Man erzeuge sich auch über so etwas nicht. Nur müssen wir vermeiden, durch unsre Äußerungen selbst Anlaß dazu zu bieten.

Der Verkehr mit den Eltern ist eine der schwierigsten Aufgaben unsres Berufes; nur allzu leicht zieht er uns Groll, wenn nicht gar Feindschaft zu. Auch das ist wohl zu verstehn, versperren wir doch durch unsre Beschlüsse unter Umständen den Weg zu den „Berechtigungen“. Selbst sehr verständige Eltern legen mehr Gewicht auf diese Berechtigungen als auf eine gute Schulbildung: sie rechnen damit, daß ihr Kind innerhalb des durch die Berechtigung erschlossnen Berufs schon seinen Weg finden werde, auch wenn die Schulkenntnisse nicht ganz auf der Höhe seien. Und nicht selten haben sie recht.

Ein ganz andres Gesicht gewönne die Frage, wenn der Eintritt in einen Beruf nicht an eine Versetzung oder eine Abgangsprüfung geknüpft wäre, sondern durch das Bestehen einer Prüfung am Anfange der erwählten Laufbahn erkauft würde. Dann würde die tüchtigste Schule die beliebteste sein, weil sie am besten das gewünschte Ergebnis gewährleistete. Solange das nicht so ist, müssen wir es uns gefallen lassen, daß wir uns durch die Erfüllung unsrer Pflicht Abneigung zuziehn. Die Freude an unserm Beruf brauchen wir uns dadurch nicht verkümmern zu lassen.

Daß wir unsern Schülern im Hause der Eltern Besuche machen, wird nur selten ratsam sein, meist nur dann, wenn längere Krankheit eine teilnehmende Erkundigung wünschenswert macht. Aber dann tue man es ohne Ansehen der Person! Ob der Schüler reich oder arm, tüchtig oder untüchtig, brav oder ungezogen ist, das darf keinen Unterschied machen. Bei einfacheren Familien vergewissere man sich jedoch zuvor, ob der Besuch auch willkommen ist, sage sich jedenfalls vorher an; sonst könnte er peinlich wirken, statt zu erfreuen, wie er doch soll.

Unser Amt erfordert viel Takt und Vorsicht, auch in diesem Punkte.

Dankbarkeit

In einem seiner schönsten Gedichte, 'Der goldene Ball' geheizen, spricht Börries von Münchhausen davon, daß kein Sohn die Liebe seines Vaters lohne, sie dafür aber an den Enkel weitergebe, der sie ihm „nicht gab noch wiedergibt“. Ist es so auch bei Lehrern und Schülern? Geben diese die vom Lehrer empfangne Liebe erst an ihre Schüler weiter, wenn sie selbst wieder Lehrer ge-

worden sind? Wenn's so wäre, dürften wir uns auch trösten mit den Worten des Dichters:

Weithin im Saal der Zeiten sieht mein Blick
Dem Spiel des Lebens zu, gefaßt und heiter,
Den goldnen Ball wirft jeder lächelnd weiter,
— Und keiner gab den goldnen Ball zurück.

Gefaßt und heiter und lächelnd müßten wir dann unser Amt üben. Aber wie das nicht immer der Fall ist, so trifft auch die Voraussetzung nicht zu: unsre Liebe wird uns gelohnt.

Allerdings Denkmäler aus Stein und Erz werden uns selten errichtet und ganz gewiß nicht bei Lebzeiten. Aber ich muß auch gestehn: lieber als der schönste Leichenstein, lieber als ein Erzbild mit Edelrost und einem Teppichbeet ringsum ist mir ein freundlicher Blick, den ich mit lebendigem Auge sehe, und ein Händedruck, den ich empfinde. Und solches Dankes können wir so viel erleben.

Wenn die Ferien herangekommen sind und die Schüler sich von uns verabschieden oder wenn sie es nach einem Ausfluge tun, so leuchtet aus so manchem Auge herzliche Dankbarkeit und Anhänglichkeit. Dankbarkeit nicht in dem Sinne, daß der junge Mensch sich darüber klar wäre: das und das verdanke ich meinem Lehrer, und so weit geht die Pflicht des Dankes. Nein, er fühlt, daß der Lehrer es gut mit ihm meint, und dafür hat er ihn gern. Warum machten denn auch Schüler so oft den Versuch, ihre Lehrer zu beschenken? Doch gewiß nicht, um sie zu bestechen, sondern um ihnen und sich eine Freude zu bereiten. Wie sind sie bemüht, einem Scheidenden noch recht viel Liebe zu erweisen! Und dann sind es gerade die ältern Schüler, die dabei hervortreten, sie, die sonst naturgemäß ihre Gesinnung nicht so offen zum Ausdruck bringen. Und kehrt man einmal besuchsweise an die Stätte

zurück, an der man früher wirkte, wie freundlich wird man dann begrüßt, wie manchem sieht man's an den Blicken an, daß er sich bedenkt, ob er es wohl wagen darf, seinem früheren Lehrer die Hand zu drücken! Wer das alles nie erlebte, der soll sich auch nicht beklagen; denn er hat es sicher selbst verschuldet.

Wenn unsre Schüler aus den Schützengräben und aus der letzten Viertelstunde vor der Schlacht uns noch ihre Grüße senden, wenn sie uns sagen, daß sie gern und dankbar der Stunden gedenken, die sie bei uns gehabt haben, so ist das des schönsten Dankes so viel, daß wahrlich kein anderer nötig ist.

Und wir brauchen doch auch nur an uns selbst zu denken. Wenn wir mit alten Schulkameraden zusammensitzen und von längst vergangnen Zeiten plaudern, dann wird auch der alte Lehrer gedacht, und auch dann, wenn man von fröhlichen Streichen spricht, meist mit Anerkennung. „Er war ein guter Mensch“ heißt's von dem einen, „streng, aber gerecht“ von einem andern, „wir haben viel bei ihm gelernt“ von einem dritten, „das war ein bedeutender Mann“ von einem vierten.

Vergessen sind die kleinen Mängel, die jedem anhaften, und es bleibt das Anerkennenswerte. Selten nur wird es geschehn, daß einer als Mann noch einem Toten grollt, und dann wird sein hartes Urteil kaum Undankbarkeit sein, sondern meist Gerechtigkeit. Wer keinen Dank verdient, soll auch keinen erhalten. Denn daß die bloße Zugehörigkeit zu einem wichtigen Stande schon gegen jeden Angriff und jede Verurteilung schützen sollte, ist eine unberechtigte Forderung. Jeder hat an seinem Teile seine Pflicht zu tun und mehr als das: für die Erfüllung der Pflicht wird er bezahlt, erst jenseits dieser Grenze beginnt das Gebiet, wo man Dank erhoffen darf.

Wie aber steht's mit der Dankbarkeit, die wir Lehrer unsern Schülern gegenüber empfinden sollen? Hast Du darüber schon einmal nachgedacht?

Wer dauernd mit der Jugend in Verbindung bleibt, merkt es vielleicht nicht, wie viel Dank er seinen Schülern schuldet. Aber wer, wie der Verfasser, in ein andres Amt gerufen worden ist, dem kommt es oft genug schmerzlich zum Bewußtsein, daß er seinen Schülern dankbarer sein muß als sie ihm.

Niemals in meiner doch nicht ganz kurzen Lehrerlaufbahn habe ich eine Stunde übelgelaunt beendet. Trübe Stimmungen, Sorgen und Mißbehagen habe ich mir immer aus dem Herzen und aus dem Sinn geredet. Und wenn einmal während der Stunde ein Gewitter aufstieg, so gab es kein langes mißmutiges Grummeln, sondern eine kurze kräftige Entladung, und die Sache war beendet: zum Schluß war der Himmel immer blau und heiter; für manche frohe Stunde also habe ich meinen Schülern zu danken.

Und für manche Belehrung. Das Beste lernt man ja durch Fragen, die man sich selbst und die andre einem stellen. Erst wenn einem eine Sache wichtig geworden ist, beschäftigt man sich recht mit ihr. Wie vieles glaubt man zu wissen, restlos verstanden zu haben, und wenn man es dann vorträgt, entdeckt einer der Zuhörer eine Lücke, einen Widerspruch und macht uns durch seine Frage darauf aufmerksam. Und nun denken wir die Sache noch einmal durch und erfassen sie ganz.

Freilich die Schüler müssen den Mut haben zu fragen. Das sollte sich von selbst verstehen. Als ich junger Lehrer war und der treffliche Matthias, damals Provinzial-Schulrat in Coblenz, einmal meinem Unterricht beiwohnte, meldete sich ein Schüler, er habe das und das

noch nicht ganz verstanden. Diese Frage des Schülers nahm Matthias zum Anlaß, mir seine Anerkennung auszusprechen: sie beweise, daß das rechte Verhältnis zwischen der Klasse und mir herrsche. Mir kam dieses Lob seltsam und unnötig vor. Seitdem habe ich mehr als einmal erfahren, daß es leider noch lange nicht selbstverständlich ist, daß die Schüler sich melden, wenn sie etwas nicht verstanden haben, und daß das keineswegs immer an der Stumpfheit der Schüler liegt.

Und Anregungen habe ich von meinen Schülern empfangen, meist auch wieder durch ihre Fragen. Manches Buch habe ich so kennen gelernt, mancher Sache meine Teilnahme zugewandt, die mir sonst fremd geblieben wäre.

Und das Letzte, Wichtigste: die Jugend hat mich immer wieder mit der Menschheit ausgesöhnt. Während die Alten so oft fragen: Was habe ich davon?, vermögen die Jungen sich noch für die Sache zu begeistern und alles für sie zu opfern, ohne Lohn und Dank zu fordern. Wer die letzten Jahre miterlebt und gesehen hat, wie unermüdlich unsre Schüler und Schülerinnen des Vaterlandes schwere Zeit mittragen helfen, wie sie sammeln und arbeiten, wo man ihre Hilfe nicht verschmäht, wie immer wieder neue Scharen freudig hinausziehen ins Feld, wo so oft Verstümmelung und Tod ihrer warten, und wer sich sagen kann: an dieser Jugend hast du gearbeitet — ich weiß nicht, ob da nicht jedem ein Gefühl heißer Dankbarkeit im Herzen emporquillt, auch gegen die Jugend, die unsre Arbeit mit solcher Gesinnung lohnt.

Dank und Gegendank, das ist das Richtige. Uns mögen die Schüler danken, was wir über die starre Pflicht hinaus an ihnen tun; aber auch wir wollen ihnen danken für jede Freude, die sie uns bereiten. Der goldne Ball gehe hin und her.

Die Öffentlichkeit und wir

Ob wir beliebt sind? Ich glaube es kaum. Der einzelne mag es einmal sein, der Stand als ganzer ist es nicht. Ja, er ist es vielleicht weniger als jeder andre mit ähnlicher Vorbildung. Das sollte uns zu denken geben. Vielleicht beruht es doch nicht nur auf Gründen, an denen wir nichts ändern können. Und um der Sache willen, der wir dienen, wäre es gut, wenn man uns weniger fremd und ablehnend gegenüberstünde.

Das läßt sich ja wohl nicht bezweifeln, daß ein gut Teil unsrer Unbeliebtheit auf die Erfüllung unsrer Amtspflichten zurückgeht. Wir müssen strafen, wir müssen schlechte Zeugnisse schreiben, und wir müssen die Verschung versagen, und das nicht bei Menschen, um deren Wohl und Wehe sich niemand kümmert, sondern oft gerade den Kindern der angesehensten Familien gegenüber. Und wir haben es nicht nur mit wenigen zu tun, wie der Arzt und der Richter, sondern im Lauf der Jahre gehen viele durch unsre Hände, und es müßten Wunder geschehn, wenn nicht fast jeder einmal sich über Ungerechtigkeit, Mangel an Verständnis und Unfähigkeit unsererseits beklagte — ob mit Recht oder Unrecht, soll nicht erörtert werden.

Aber das allein kann es nicht sein. Es gibt doch auch genug Schüler, die ohne Anstoß durch die Schule kommen, und Eltern, die keine Kinder auf ihr haben. Und dann spielt doch auch die Schadenfreude eine Rolle im Leben der Menschen: was uns der eine übelnimmt, das macht dem andern gerade Spaß, und wenn dieser andre uns auch nicht dankbar dafür ist, so hat er doch auch keinen

Grund, uns zu grollen. Und der Groll des einen kann doch auch nicht ewig währen.

Ein zweiter Grund ist wohl der, daß so viel von uns gesprochen wird, tagein tagaus in vielen Familien und naturgemäß nicht immer in günstigem Sinne. Die Menschen lieben es nicht, daß ihnen jemand auffällt, daß er immer wieder in ihren Gesichtskreis tritt. Wie kommt dieser Jemand nur dazu, sich so vorzudrängen? Glaubt er vielleicht, eine so bedeutende Rolle zu spielen? So denkt man natürlich nicht, aber so ähnlich fühlt man, und Gefühle sind bei den meisten Menschen stärker als Gedanken.

Gewiß können wir daran nichts ändern. Unser Beruf bringt das so mit sich. Aber wir sollten damit rechnen und unser Verhalten danach einrichten. Unstre Pflichten müssen wir selbstverständlich erfüllen. Aber sagen wir nie etwas, was darüber hinausgeht, ja was ihnen widerstreitet?

Die meisten von uns sind ja nicht an dem Orte geboren, an dem sie wirken. Oft sind sie in einer ganz andern Gegend unsres Vaterlandes aufgewachsen, und die, in der sie nun leben, kommt ihnen in vielem absonderlich vor. Sie finden sich in den fremden Verhältnissen nicht zurecht, und wenn dann der übliche Schulmeisterärger dazu kommt, wird leicht ein tüchtiger Unmut daraus, und diesen Unmut verbergen sie nicht vorsichtig im tiefsten Busen, sondern leihen ihm Worte, oft recht kräftige sogar und vor vielen Ohren. Da regnet es nirgendwo so viel wie gerade in Buchenrode, nirgendwo sind die Straßen so schmutzig, liegt so viel Papier umher, nirgendwo sind die Schüler so unbegabt, so schwerfällig, so oberflächlich — je nachdem. Solche Äußerungen werden dann nach Hause getragen, zu Leuten, die auch wohl über ihren Wohnort

schimpfen, aber als Eingeborne auch das Recht dazu haben, und die sich nun verwundert fragen, warum denn der Herr Doktor Scharf nach Buchenrode gekommen sei, wenn es ihm dort nicht behage, und warum er nicht schleunigst sein Bündel schnüre. Kann man es Leuten, die an dem Orte bleiben müssen, verargen, wenn sie sich ihre Stadt nicht gerne schlecht machen lassen?

Was aber das Schlimmste ist, wir stehen im Rufe geistiger Überhebung und daß wir alles besser wissen wollten als andre Leute. Ist dieser Vorwurf berechtigt?

Wo viel Licht ist, da ist auch viel Schatten. Das Licht besteht in diesem Falle darin, daß wir alles das, was zur allgemeinen Bildung gehört und woran sich die andern Sterblichen nur nebenbei erfreuen können, von Berufswegen treiben: fremde Sprachen, Geschichte und Erdkunde, das deutsche Schrifttum und Naturwissenschaft. Der Schatten aber kommt daher, daß wir uns etwas darauf einbilden und ganz vergessen, daß wir damit doch nur unser Fach beherrschen und daß andre doch auch noch ihr Fachwissen haben und darum naturgemäß auf diesen Gebieten nicht so zu Hause sein können wie wir.

Und doch gibt es manchen Bankherrn, manchen Fabrikanten, der neben seinen Berufsdingen noch vielerlei andres weiß und kennt. Wir erfahren es nur nicht, weil sie ihren Schatz als etwas Köstliches hüten und ihn nicht auf die Gasse tragen. Sehr mit Unrecht sehen wir nur die Geldleute in ihnen und vergessen ganz, daß Handel und Gewerbe und was damit zusammenhängt, sehr nützliche und sehr notwendige, auch für das Geistige notwendige Angelegenheiten sind. Die Kunst kann nicht bestehen, wenn nicht reiche Leute da sind, Kunstwerke zu kaufen; und unsre Schulen könnten nicht so ausgestattet

sein, wie sie es sind und sein müssen, wenn nicht das Geld da wäre, das dazu gehört.

Wir sollten nicht leichtfertig über Prokentum spotten, von dem wir nur die unangenehme Seite kennen, während die tüchtige Arbeit, die doch auch dahinter zu stecken pflügt, uns verborgen bleibt. Es gibt auch ein geistiges Prokentum; vor dem sollen wir uns hüten. Jeder Beruf hat seinen Wert und seine Bedeutung — das sollten gerade wir nicht vergessen, die wir mit geschichtlichen und wirtschaftlichen Zusammenhängen vertraut sind.

Und wenn wir nur von den Dingen etwas verstehen wollten, die uns wirklich geläufig sind, so möchte es noch angehn. Aber weil wir uns mit so vielem zu beschäftigen haben, so glaubt mancher von uns, er verstehe alles. Und dann kramt er seine Weisheit aus, als spräche er zu seinen Schülern. Er wartet nicht, bis er gefragt wird, sondern packt unaufgefordert aus in einer Weise, die keinen Widerspruch duldet, etwa in dem Tone: Nun hört mal zu; ich will Euch sagen, wie es ist! Das macht so viele oder doch wenigstens manchen von uns unausstehlich, und was einzelne verschulden, das muß der ganze Stand büßen. Und an diesen Haken wird denn auch alles andre gehängt, was man gegen uns auf dem Herzen hat.

Es gibt so viele taktvolle Menschen, so viele feine, im tiefsten Innern bescheidne und gediegne Leute unter uns. Aber sie schweigen, und darum beurteilt man uns nicht nach ihnen, sondern nach den andern, die überall das große Wort führen als Staatsmänner und Feldherrn, als Kunstkennner und Weisheitsprediger.

Man tut uns Unrecht, wenn man uns nach diesen Ausnahmen einschätzt — denn unbescheidne Menschen gibt es in jedem Stande — aber noch mehr Unrecht tut die, die durch ihre Taktlosigkeit einen ganzen Stand bloß

stellen und ihm seine so überaus wertvolle und wichtige Arbeit erschweren. Das sollten wir alle immer von neuem bedenken, wenn wir in die Öffentlichkeit treten. Sind wir wirklich irgendwo überlegen, so erfordert es der Takt, die Überlegenheit nicht merken zu lassen; und sind wir es nicht, so haben wir keine Veranlassung, uns vorzudrängen.

Weil wir meistens des Wortes mächtig sind, auch die Feder zu führen wissen und sonst mancherlei nützliche Kenntnisse besitzen, ist die Rolle, die wir in der Öffentlichkeit spielen, schon bedeutend genug. Es gibt kaum einen Verein, kaum ein gemeinnütziges Unternehmen, bei dem unsre Hilfe nicht willkommen wäre. Aber noch viel mehr Einfluß auf das Leben unsres Volkes würden wir ausüben, wenn man uns gern hätte. In unserm Stande ist eine solche Fülle von Wissen und geistiger Kraft aufgespeichert, daß es schade ist, wenn ein großer Teil von ihr für das Ganze ungenützt bleibt. Wenn darum ein jeder von uns die rechte Art des Auftretens lernt, so dient er nicht nur sich, seinem Beruf und dem Ansehn seines Standes, er dient auch dem Vaterlande, das tüchtige Menschen jetzt mehr braucht denn je zuvor.

Häusliches, Allzuhäusliches

Kandidat des höhern Schulamts zu sein, war in den neunziger Jahren nicht leicht. Es gehörte Überwindung dazu, vielleicht auch Bier, wenn man nämlich welches hatte. Ein trüber Samstag-Nachmittag mag es gewesen sein, als mein Freund Volte die denkwürdigen Worte sprach: „Prost! unsre gediegne klassische Halbbildung

bleibt uns doch!“ War's kein Trost, so war's doch ein troesteln; Lateinisch und Griechisch konnte man damals wirklich eine ganze Menge. Man lernte auf der Schule nicht wenig davon, und die Auslese war eine andre als heute. Was zu dem obern Halbduzend einer Oberprima gehörte, gab Philologie als künftiges Studium an, abgesehen von sänftlicher oder aber wirtschaftlicher veranlagten Leuten; die Theologen wurden. Aber ich will nicht behaupten, der Studienreferendar sei nicht so gelehrt in Lateinisch und Griechisch, Deutsch und Geschichte wie der Kandidat zur Zeit von Postens Trost. Denn erstens täuscht man sich darin leicht, zweitens kann man jetzt das Examen sogar mit Auszeichnung machen, und drittens bin ich hier nur als Gast und will keine Händel anfangen.

Komm, Candidate, sehen wir uns in diese lauschige Nische! Und tröste dich ob meines bescheidnen Zweifels! Seid ihr nicht gelehrter, so seid ihr klüger und zielbewußter, und das ist gut. Denn mancher von uns hat viel Kraft und Zeit verloren, von dem Gelde der lieben Eltern ganz zu schweigen. Aber schade ist es auch wieder. Es war so schön, aus den engen Räumen der alten Klosterschule in die weite Welt des Wissens zu springen, den Füllfederhalter als Jagdspieß in der Hand, im übrigen als reiner Tor und vielleicht im Aufzug nicht ganz gesellschaftsfähig, alles wie bei Frau Herzloydens Sohn. Und dann im Vorlesungsverzeichnis nach dem heiligen Gral philosophischer Erkenntnis zu suchen und sich von planlos-süßer Wißbegier in entlegne Täler locken zu lassen, wo die Rosen von Schiras dufteten, wo ein Chor weißgekleideter Priester den heiligen Somatrank grüßte oder wo, über sich die Schneehäupter des Hindufusch, der indogermanische Hirt von einer Zeit träumte, wo man ihn

samt seiner Tochter, der Mellerin, ausgerechnet in die Ukraine verweisen würde.*)

Es gibt gewiß noch solche Käuze, und das ist gut, aber weniger sind es sicherlich, und das ist auch gut. Wir sind auch keine Fauste geworden, sondern — Studenträte. Das konnte man leider damals noch nicht wissen; vielleicht hätte es mehr Eindruck gemacht als die Warnungen der Eltern und Gefeundeten vor der Überfüllung im höhern Schulwesen. Man dachte: erst was lernen, das andre findet sich — es fand sich auch, nach dem Probejahr, aber was sich fand, war Elend.

„Auch die freiwillige Übernahme einiger Stunden ohne Entgelt ist unstatthast,“ so muß in einer Verfügung zu lesen stehn. Schade nur, daß die so verlorenen Jahre auch für das Ruhegehalt verloren sind! Aber daran dachte man damals auch wieder nicht; man freute sich, wenn man irgendwo unterkriechen konnte, wo man vor dem Hunger und, wenn's gut ging, einigermaßen auch vor dem Durst geschützt war.

Siehst du, Candidate, das fehlt dir eigentlich, der Kampf mit der Not. Nun haben aber die Menschen eine verhängnisvolle Sucht, alles nachzuholen, namentlich Vorheiten. Hüte dich vor der Not, die später kommt und aus der kein leichter Sinn mehr heraushilft, wenn der Leichtsinm einmal den schlimmen Sprung getan hat. Die Erwerbs- und Wirtschaftszellen unter deinem hübsch langgestreckten Schädeldach werden nicht übermäßig entwickelt sein — du wärest sonst nicht Philologe geworden.

Dat Galenus opes, dat Justinianus honores, pauper Aristoteles cogitur ire pedes. Das gilt auch heute noch,

*) Mein gelehrter Freund denkt an die verschiedenen Ansichten über die Urheimat der Indogermanen und an die Deutung des Moetes Tochter.

und du wirst es merken, wenn du einen Hausstand gründest.

Warte damit nicht zu lange, denn dann unterbleibt es ganz! Aber übereilen tut auch nicht gut; man muß doch erst was werden, etwas und etwer, und man muß auch etwas haben. Wie es mit der Berechnung des geteilten Schmerzes steht, das weiß ich nicht; bei Nahrungsvorgen verzehnfacht sich jedenfalls der Zähler, wenn der Nenner sich verdoppelt. Hilfslehrechen sind jetzt aus besondern Gründen häufiger als früher, und Kriegstraungen in allen Ehren! Aber wer sich sonst hat zusammengeben lassen, braucht das nicht gerade als Druckmittel für die Ölpreffe der Anstellung zu benützen. Solche Ehen haben ihr Mißliches nach wie vor; die Lage ist unsicher, und Ungewißheit ist kein geeigneter Brückenkopf für den Übergang in das Land des Glücks. Außerdem ärgern den Mann die ältern Anwärter im Runze-Kalender wie die hohen Gehälter der angestellten Amtsgenossen, und die Frau fühlt sich zurückgesetzt, auch wenn der Anlaß so klein ist wie die tägliche Buttermenge im fünften Kriegsjahr. Leider gibt's auch Leute, die über solche Ehen lächeln, wenigstens über die der Frau Studienassessor. Bei der richtigen Frau Assessor denkt man eher mit einer gewissen Hochachtung an das vorauszusetzende väterliche Pfundvermögen, pecunia paterna, das man bei der zusammengesetzten Frau Assessor nicht ohne weitres annimmt.

Also, sagst du, nehme ich mir eine reiche Frau! In den Kochbüchern vor 1914 las man auch immer von Nehmen: nimm drei Eier, oder was es sonst war. Aber woher? Es ist ja nicht mehr so arg wie vor Zeiten, als die Mütter zwischen ihre Töchter und den Herrn Kandidaten einen Drahtverhau von stachligen Redensarten und ein Sperr-

feuer von mißtrauischen und mißachtenden Blicken legten. Aber wenn du auch nicht mehr jenseits von Gut und Böse, jenseits der Pläne der Mütter bist, Oberlehrerwerte stehen an der Heiratsbörse nicht übermäßig hoch, eher still, mehr wie die Myrte als wie der Lorbeer bei Goethe.

Und wenn dir der große Wurf gelänge, so fragt es sich, ob du des Gelingens dauernd froh bleiben würdest. Wenn das Geld einen Wert hat, so ist es der, daß es unabhängig machen kann, und du hast nicht genug in deine Waagschale zu legen, um einer so gewichtigen Familie das Gegengewicht zu halten. Sodann: deine reiche Frau würde eine Rolle in der Gesellschaft spielen wollen, und viel Gesellschaftsleben taugt für den Oberlehrer schlecht. Du mußt am andern Morgen wieder früh in der Schule sein und zwar mit ganzer Frische; denn du hast keine geduldigen Akteu vor dir, sondern eine Herde munterer Knaben. Du wirst sagen, das ist selbstverständlich, und wenn ich vor der Klasse stehe, so ist alles Nachweh verflogen. Mag sein; aber es tut doch nicht gut, am Morgen nach Kaisers Geburtstag Schillers Wallenstein ausgerechnet da weiterzulesen, wo es heißt: „Es war ein königliches Mahl!“ Unfre Schüler sind merkwürdig feinfühlig, wo man's nicht grade gern sieht. Immerhin, dich sechten auch königliche Mahle nicht an. Ein paar Jahre gewiß, ein, zwei Jahrzehnte vielleicht, aber auf die Dauer geht es nicht ohne Schädigung des Dienstes ab oder aber deiner Gesundheit. Das Buch über die Sterblichkeitsverhältnisse der Oberlehrer sagt nichts davon, aber sieh dich um, du wirst die Warnung berechtigt finden!

Sei also nicht betrübt, wenn du die reiche Frau nicht findest! Besser noch, du suchst sie nicht erst, aber wenn du auf ein wenig Mitgift siehst, so wird dir das niemand verargen. „Sicherung“ nannte das ein lieber Seminar-

kollege. Als Sicherung dient dir ein mäßiges Erbgut vor allem gegen Krankheitsfälle, in deiner Familie, bei dir selber. Unstre Anstellungsverhältnisse sind sehr ungleichmäßig, die Versorgung der Hinterbliebenen mehr als dürftig. Man kann es einem ältern, kränklichen Kollegen nicht verübeln, wenn er an seinem Posten klebt. Er zählt vielleicht die Jahre und Monate bis zum Höchstgehalt, er wartet und plagt sich, keinem zur Freude, und muß es doch. Dagegen mag dich ein Erbgut sichern, es braucht deshalb nicht groß zu sein. Schon ein paar Tausend Mark haben die merkwürdige Eigenschaft der Anziehung, und im Lauf der Jahre mag daraus für bescheidne Ansprüche eine Massenanziehung werden.

Sichern kann dich ein Erbgut auch vor einem Ausweg, den man nicht ohne weiteres als Abweg bezeichnen kann, der aber jedenfalls nicht für jeden gangbar ist und zu einer Schädigung der Anstalt und des Standes führen kann. Es liegt nahe, zur Verbesserung der Einkünfte auswärtige Schüler in seine Obhut zu nehmen oder auch Nachhilfestunden zu geben, vielleicht auch beides zu vereinigen. Doch nicht jeder kann eine Mehrbelastung an Unterricht tragen, ohne seinem Beruf etwas abzuziehen oder seinen Kräften zuviel zuzumuten. Pfleglinge aber im Hause sind für ein jüngeres Ehepaar ein Üding, und später möchte man doch seine Ruhe haben, besonders beim lecker bereiteten Mahle. Man bekommt auch nicht gerade die Besten, und man verdirbt sich mit Aufpassen die Stimmung und mit Nachhilfe die Zeit, man heßt sich ab unter der Peitsche von Schul- und Mammonsdiensst zugleich, bis man mit hängender Zunge grade noch das höchst nötige Bad oder die sauer und wohlverdiente Sommerfrische erreicht.

Nebenbei, muß Sommerfrische sein, und noch dazu

jedes Jahr? Wir Lehrer brauchen nicht um Erholungsurlaub einzukommen, und kein Mensch hat uns darein zu reden; ob wir in Schrimm, Stendal, Burgsteinfurt bleiben oder unsre freie Zeit in „vollen Bügen“ und in Norderney oder Krummhübel genießen wollen. Aber es muß sein! mit dem ersten Ferientage fort und, wenn das Geld reicht, am letzten zurück; Gast, Hitze, Ausgaben, Unbehagen, Kurortprozentum, D-Zugreisepöbel — jeder freut sich, wenn er wieder daheim ist und

schläft sich satt

auf langentbehrter Lagerstatt.

Catullus konnte sich das in Ruhe leisten, bei uns aber geht morgen die Schule wieder an. Tut nichts, wir machen nach, was Großstadtstaub und Großmannsucht uns vormachten, mit oder ohne Nebenverdienst.

Wenn dieser nur unabhängig machte und den Zweck des Geldes erfüllte! Aber man hat auf die Eltern seiner Schützlinge Rücksicht zu nehmen, und über unsre Erfolge an den Sprößlingen entscheiden die Amtsgenossen. Auch diese haben vielleicht ihre Schutzbefohlenen — nun, wir sind Menschen, es kann sich ohne unsern Willen der schönste Ruhhandel entwickeln. Bald wissen die geistig Schwachen und geldlich Starken rings im Lande, wohin sie sich zu wenden haben, und die Gegner unsres höhern Schulwesens buchen getreulich einen neuen Fall von Winkelgymnasium.

Nachhilfestunden wird die höhere Schule nicht ganz entbehren können, und es ist schließlich besser, wenn ein Sachverständiger sie erteilt. Zum Großbetrieb sollte man's freilich nicht kommen lassen. Und dann, nicht zu billig! Es ist bitter, wenn man sich vorstellt, man sollte für eine Stunde vier oder fünf Mark geben, und es ist peinlich, so viel zu nehmen. Aber soll der Gymnasial-

Lehrer seine Vorbildung und seine Arbeit geringer einschätzen als andre Leute? Man wird sich ja auch nur auf eine beschränkte Zahl von Stunden einlassen, nicht auf dauernde Nachhilfe. Unfähige Schüler aus der Quinta in die Quarta und aus der Quarta in die Untertertia zu schieben, dazu sind wir zu gut. Meine Tante übertrug diese Aufgabe mit leidlichem Erfolg und ohne große Kosten ihrem Milchkutscher, der zufällig gymnasiaal vorgebildet war. Nun hat nicht jeder solchen Milchkutscher „an der Hand“, aber vielleicht lassen sich die benötigten Herrschaften einen anstelligen Hausdiener ausbilden, nur mögen sie uns nicht behelligen.

Es ist ja leider wahr, eine kleine Stadt bietet kaum Gelegenheit zu würdigem Nebenerwerb, zur Beteiligung an besondern Lehrgängen, zur selbständigen Vorbildung von strebsamen jungen Leuten beiderlei Geschlechts, aber, Kandidate, glaub' mir's, dem langjährigen unbesoldeten Hilfslehrer: Nachhilfestunden sind ein elendes Geschäft, undankbar und aufreibend! Glückliche, wer ohne solche Hilfen auskommt, mit oder ohne Sicherung!

Denn die beste Sicherung ist doch eine wirtschaftliche Frau, die deines Leibes wie deines Geldes pfleglich zu walten versteht. Sie braucht darum kein Wirtschaftsdrache zu sein, der ruhelos in der Wohnung umherschießt und der armen Königstochter Behaglichkeit nur dann ein sicheres Stündchen vergönnt, wenn er ausgefahren ist zu Besorgungen oder zu andern Drachen. Die Spinnweben von den Wänden sollen verschwinden, daß man nicht in Versuchung kommt, sie zu Weihnachten mit Schaumgold zu verzieren, aber Bücher und Bettel wollen ihren Platz auf dem Schreibtisch, wo sie ruhig spinnen und weben können.

Hast du aber Glück gehabt und die rechte Siche-

rung gefunden, so freue dich auch deines Glückes und beginne die Mittagsmahlzeit nicht mit einem Klage lied über die seligen Knaben, denen du „Faust, den zweiten Teil, behö ren sollst“, Fauste!*) Laß den Schulärger drau ßen, dort vor der Thür mag er mit dem Küchenärger zu sammen geraten; besser, als wenn die beiden unholden Vettern sich über Tisch angrinsen! Schulmeistere auch daheim nicht allzu sehr; in unserm Beruf sind Kleinigkeiten so wichtig, daß wir uns vor Kleinlichkeit doppelt hü ten müssen. Hat deine liebe Frau in abendlicher Eile den freundlich mitgebrachten Jasminstrauch zur Frischhaltung grade in deine Waschsüssel gelegt — sei froh, daß der Mai doch wenigstens einmal im Jahre blüht! Wenn dein Rasiermesser sich eigenmächtig auf die Nähmaschine begeben hat, so stelle es nicht gleich vor ein Kriegsgericht — es kann ja zu einem höchst wichtigen Zwecke dorthin abkommandiert worden sein — und laß eine Schlussfolgerung nicht gleich nachererzieren, weil sie ohne Obersatz oder sonst in mangelhafter logischer Bekleidung erscheint — du weißt nicht, aus welchen Tiefen der weiblichen Seele sie kommt!

Es gibt Frauen, die logisch denken können, aber klug können sie auch ohne dies sein, und ich wünsche dir auch eine kluge Frau. Ein Gänselein auf dem Tisch ist gut, eins am Tische minder. Zu dir sehen schon die Jungens auf, als sähest du vom Erddunst benebelt und begeistert auf dem allwissenden pythischen Dreibein. Und nun steht auch deine Frau „beschämt nur vor dir da und sagt zu allen Dingen ja“ — dann suche dir auch noch einen Stamm Tisch, an dem du vom Wahren, Guten und Schönen predigen und die physikalische Unmöglichkeit eines längst

*) Der Verfasser bleibt dabei, er dürfe auch Faust, den dritten Teil als bekannt voraussetzen.

donnernden Ferngeschüßes beweisen darfst — es dauert nicht lange, so bist du ein Scheuel und Greuel vor Göttern und Menschen, und die Abneigung gegen unsern Stand kann sich wieder eine breite Bettelsuppe kochen. Außerdem ist's schade, wenn eine Frau nicht ihrer Natur folgen und wider den Stachel löcken darf — es ist genug, daß wir Männlichen meist schon durch Vererbung geduldige Pflugechsen geworden sind.

Kandidat, sei mal nicht böse; natürlich, mich geht's ja eigentlich nichts an, was für eine Frau du nimmst, aber den Stand geht's an, die Genossenschaft, in die du eintreten willst. „Sie kommen in das Kollegium der schönen Frauen,“ sagte zur Zeit der Lehrerknappheit ein Provinzialschulrat zu dem Kandidaten, der nicht gern in das kleine Nest übersiedeln wollte. Dieser antwortete etwas von einem schönen Garten, worin andre lustwandelten, und er hatte recht. Anders wäre es mit einem Kollegium der guten Frauen, und schon eine gute Frau kann für die Schule viel wert sein und für die jüngern Mitglieder ganz besonders. Tante Gernot — wer die alte Dame so nennen durfte, war stolz darauf — sitzt längst nicht mehr an ihrem Ausguckfenster, und es ist lange her, daß ich bei ihr Rat und Trost suchte und obendrein noch ein Schüsselchen Hirse und Schweinebauch zum Mitnehmen und zu weiterer Ermutigung bekam, aber ich möchte mich wohl noch einmal durch den Urväterhausrat ihres Hausflurs winden, um ihr zum Dank für vieles Gute die liebe alte Hand zu küssen.

So leicht ist es freilich nicht, eine Tante Gernot zu werden, und einige Jahrzehnte gehören auch dazu. Aber wenn dir deine gute und kluge Frau gesund bleibt und Kraft und Lust hat, auch über dein Hauswesen hinaus zu wirken, so wird es ihr an Gelegenheit nicht fehlen, und

die ungesuchte Gelegenheit ist die beste. Sie braucht gewiß nicht bei allen Vereinen und Veranstaltungen dabei zu sein, daß ihre Jungens auf der Straße aufwachsen und die Mädels über die Gistdecke deines Bücherschranks kommen. Für gemeinnützige Tätigkeiten finden sich genug großzügige Damen mit viel Bedienung, und den Schaden daheim gleicht der Luiseorden nicht aus — außerdem kriegt ihn nach Verdienst und Würdigkeit doch zuerst die Frau Landrat.

Die Gelegenheit, Gutes zu wirken, klopft auch ungesucht an eure Tür. Da kommt ein Kandidat in einer Schulangelegenheit zu dir, vielleicht ein schüchterner — es gibt auch solche — dem das Schürzenband von Mutter und Schwestern noch kein überwundener Begriff ist. Dem tut's wohl, wenn er auch einmal ein Stündchen mit deiner Frau verplaudern darf, und er kommt gern wieder, etwa auch, wenn ihn etwas drückt. Im nächsten Jahr ist es einer, der gelegentlich eines kräftigeren Zuspruchs bedarf, wegen des Trinkens, daß er's läßt, oder wegen einer Prüfung, daß er sie macht; im grünen Garten bei einem Glase Apfelwein mag ein kluges Frauenwort wohl frommen. Oder eine Liebesangelegenheit hat einen Haken, woran sie festhängt; geschickte Frauenhände haben schon manchen Knoten gelöst. Und ist erst das Vertrauen da, so tut sich die Tür öfters auf. Da kommt die junge Kollegin, die mit dem Einkaufen nicht zustande kommt oder sich mit ihrer westfälischen Fina, ihrem magdeburgischen Anntathrinfielieschen oder ihrer östlichen Maruschka nicht recht verständigen kann. Dann kommen kleinere Gäste mit, im Kinderwagen oder mit unternehmungslustigem Getrappel; deine Frau freut sich mit, sorgt sich mit, rät und hilft. Die Tanzzeit beginnt, und der Herr Studienrat sieht seine Geheimratsecke sich lichten.

Mit den Locken treten die Vordermänner in den Ruhestand und erhalten als Anerkennung für ihren gemeinnützigen Entschluß den Roten Adler; von unten aber dringt die Flut nach, lauter junge Leute von besondrer Tüchtigkeit. Der eine ist ein gewaltiger Wissenschaftler vor dem Herrn — er hat in Kleinasien beim Graben zusehn und Inschriften abgeklatscht — der andre kennt den nächsten Weg zum Herzen des Schülers und wieder ein andrer sämtliche Abschnitte der Dienstanweisung; der ist groß in Festreden, der leitet Versammlungen mit starkem Aufwand von Stimme und von -ismen. Du aber hörst im Beratungszimmer, wie begeistert die Untersekundaner für Xenophon sind, was bei dir im vorigen Jahre längst nicht alle waren, und daß der Verein der Mannweiber in schmeichelhaften Worten den Kollegen Tiefbau um einen Vortrag gebeten hat, ohne sich erst an dich zu wenden wie bisher immer. Dein alter Horaz wußte, wie es seiner Lydia in höhern Semestern gehen würde:

„Man klopft nicht mehr ans Fensterlein“ —
 so sei auch du zufrieden, deine Jugend kann dir keiner wiedergeben, aber deine 75 Semester kann dir keiner wegnehmen, und deine Ruhe hast du obendrein!

Bei deiner Frau aber steht die Tür nicht still; die ehemals jungen Kollegenfrauen kommen aus Anhänglichkeit, und die zur Zeit jungen haben ihre Anliegen, wie einst jene sie hatten. Ja, allmählich, unmerklich hat das Alter dich beschlichen, und eines Tages merkst du, daß das Ansehen des Lehrers nicht ohne weitres mit den Jahren wächst, wohl aber das einer guten und klugen Lehrersfrau. Und wenn du was ganz besonders Gutes von deiner Frau gehört oder gesehn hast, so laß einmal den Götz von Verlichingen aufgeschlagen liegen und

streiche eine Stelle aus dem dritten Aufzug an. Am Ende liest sie's: „Wen Gott lieb hat, dem geb' er so eine Frau!“

Aber — das ist ja schon beinahe Philemon und Baucis, und wir stehn von rechts wegen noch im Anfang des Urfaust. „Wo werdet ihr logieren? Das ist ein Hauptstück.“ Also bei Frau Sprizbierlein. — Bitte, nur mit 3, so hat Goethe den Namen geschrieben! Immer noch besser als bei dem Herrn Kriegsgewinstler, der für seine drei Hoffnungsvollen einen Hauslehrer gegen freie Wohnung haben möchte. Frau Sprizbierlein hat meines Wissens keine Söhne auf dem Gymnasium, so kann es keine Zuträgereien von ihrer und keine Voreingenommenheit auf deiner Seite geben. Aber vielleicht hat sie eine heiratsfähige Tochter oder mehrere und einen Garten, und du kommst als Kulturträger mit einem Band Gedichte oder einem Roman in die Laube. Hoffentlich sind es Dehmels Gedichte; entweder sie versteht sie nicht, dann denkst du, sie ist dumm, oder sie versteht sie, dann mußt du dir sagen, sie ist zu klug für ihr Alter, und in beiden Fällen bist du gerettet. Gedichte sind überhaupt minder gefährlich, aber Romane von tugend samen Helden und minniglichen Weiben —

„Wir lasen einst, weil's beiden Kurzweil machte,
von Lancelot, wie ihn die Lieb' umschlang;
wir waren einsam, ferne vom Verdachte.“

Dann kam die verhängnisvolle Stelle, und Francesca von Rimini mag beschließen:

„Ein Kuppler war das Buch und der's verfaßte —
an jenem Tage lasen wir nichts mehr.“

Armer Kulturträger, arme Filia hospitalis! Frau Sprizbierlein steht auf der Wacht mit gezücktem Segen. Und es bedarf nicht einmal eines Buches als Kuppler, es

gibt genug Galeottos, zumal in Unterröcken. Das Dreimäderlhaus feiert Verlobung — seit jenem Tage lachtet ihr nicht mehr! Ihr habt euch auf einen Ameisenhaufen gesetzt; ihre Leute zwicken dich, und deine Kreise zwicken sie. Legt das halbe Deutsche Reich zwischen euch und die Laube der Verlobung, dann mag's gehn, vorausgesetzt, daß deine Filia hospitalis und nunmehrige Frau ein leidlich kluges Köpfschen und das Herz auf dem rechten Fleck hat. Sonst kann's auch in der Ferne geschehn, daß Besuche immer dann kommen, wenn deine Frau nicht zu Hause ist. Der Fensterspiegel drüben hat's der alten Dame gesagt und sie hat's weitergegeben: „Kinderchen, macht Besuch, die Luft ist rein!“ Kandidat, die Welt ist schlecht, aber es braucht nicht jeder Vogel seinen Kopf in jede Schlinge zu stecken, die mit roten Beeren lockt. Die Gattungen Galenus strenuus und selbst Justinianus campestris, silvaticus oder pratensis gehn höchst selten auf Leimruten.

„Euer Logie wär' nun bestellt, nun euren Tisch für leidlich Geld!“ Allein essen mag der Troglodyte, der sich Scheu in seiner Bude Klüften birgt; ein gemeinsamer Kandidatentisch ist besser, aber am besten ist's, ihr seid ein willkommener Zuwachs an einer größern Wirtstafel. Es gibt doch so manches, was sich abschleifen muß, und mannigfache Wechselrede ist besser als Fachsimpelei und ödes Nörgeln an Einrichtungen und Personen. Wenn du aber abends nicht außerhalb zu essen brauchst, so sparst du Geld und Zeit. Ausgehn wirst du doch manchmal, vielleicht auch einmal einen tiefen Trunk tun. Tu's, wenn du es ungestraft tun kannst:

Der Götter hohe Gaben,
du sollst sie schelten nicht,
sondern sollst sie anwenden, und es bleibt in alle Wege

schön, wenn Sokrates und Aristophanes beim Morgenrauen als feste Männer an Agathons Tisch sitzen und mitten im Weindunst und dem Duft welkender Rosen die Frage erörtern, ob der beste Altphilologe auch am besten Mathematik unterrichten könne.

Aber ein Heim, in dem du gerne bist, das suche dir zu schaffen; gib lieber ein paar Mark mehr für die Wohnung aus, damit du dort auch arbeiten und dich besinnen magst! Es gibt ja Leute, die alle Vorbereitung im Beratungszimmer abtun, und eine etwas dicke Haut mag wirklich ratsam sein, aber doch mehr gegen die Dornen und Disteln des Lebens als für die Arbeit. Wir haben bei unsrer Tätigkeit auf so vielerlei zu achten, und Sammlung ist uns darum besonders nötig. Die aber findet man am sichersten im behaglichen Heim. Selbst den Schulweg verderben einem ja bisweilen schlechte Menschen durch gebildete Unterhaltung.

Mancher kasselt sich freilich auch zu früh ein. Der junge Oberlehrer kann es nie und nirgends besser haben als bei der ältern Dame, die ihn als Mutter betreut, ohne an innrer Gegenleistung mehr als freundliche Dankbarkeit zu verlangen, und die ihm jede unliebsame Störung fernhält — sie kann es, weil der Haushalt nur sie, nicht den Pflegebefohlenen angeht. Das ist förderlich für die wissenschaftliche Tätigkeit, zunächst auch für die Ausübung des Berufs, und vor allem, es ist bequem. Aber eben deshalb ist's kein volles Leben. Unmerklich läßt ein Tag nach dem andern ein Stück von der Fähigkeit zum Mitempfinden, von der Freude am eignen Erleben abbröckeln; allmählich gewöhnt man sich, seinen behaglichen Zustand als allgemein wünschenswert und die gleiche Gunst des Zufalls als überall möglich zu betrachten. Die Beschränkung der Empfindung führt zur Beschränktheit des Urteils, und

gerade wir sollten liebevoll mitempfinden und verständnisvoll urteilen können; wir haben nicht die sündige Seele auszuschelten, sondern die jungen Seelen teilnehmend zu leiten. Wir müssen die Jugend kennen und verstehn, und dazu gehört auch ein Verständnis für all die hemmenden und einengenden Mitbedingungen und Einflüsse, die in ihrem Heim auf sie einwirken, oft so ganz anders, als es sich vom ungestörten Arbeitstisch und vom strengen Lehrstuhl aus ansieht. Die Körperkräfte rosten ein, wenn man sie nicht gebraucht, und die Seele altert, wenn sie die Regung scheut, und wir sollten jung bleiben.

Dafür gibt es ein gutes Mittel; man muß selber Kinder haben und mit ihnen leben. Die Welt sieht soviel frischer und blanker aus, wenn man sie mit den Augen seines Kindes sieht; Großes wird klein und Kleines groß, und manches wird man erst wieder neu gewahr, zum Beispiel, daß man nicht Sextaner, Quintaner und dergleichen Volksstämme vor sich hat, sondern Kinder. Nicht eben jedes dieser Kinder möchte man sein eigen nennen, aber — vielleicht sind auch die unsern nicht lauter Kirchenlichter, vielleicht hat man schon in betrüblichem Rückblick auf die erzieherische Tätigkeit daheim mit Seufzen gedacht: „Man kann's so machen oder so, aber wie man's macht, so ist's verkehrt.“ Solche wehmütigen Betrachtungen sind der wahre Jungbrunnen für ein runzlig gewordenes Lehrgemüt.

Doch aus der schattigen Gelehrtenklausur sind wir in das minder ruhige, aber sonnen- und vielleicht zukunftsreichere Familienzimmer gekommen. Die gute und kluge Oberlehrersfrau ist heute gar nicht fröhlich, und die Kinder sind doch gesund, nach dem lustigen Treiben nebenan zu urteilen. Hingegen der dazu gehörige Gatte und Vater ist ausgegangen, zu ungewöhnlicher Stunde. Schon

stellt sich auch heraus, was er auf dem Kerbholz hat. Zwar, daß der Kollege Streberle in jungen Jahren in Neu-Zehendorf an der Real- und Oberrealschule in erfreulicher Entwicklung Direktor geworden ist, dafür kann er eigentlich nichts. Aber er meldet sich nie und hat doch das Zeug dazu, wie jeder sagt; aber es geht eben alles nach Gunst. — Verehrte gnädige Frau, ich habe zwölf Direktoren erlebt, und nur zwei davon waren so, daß ich alles in allem mir getraut haben würde, es besser zu machen; ganz so ohne Wahl verteilt also die Behörde doch nicht immer ihre Gaben. — Ihr lieber Mann aber mit seinen wissenschaftlichen Kenntnissen, seiner Tüchtigkeit als Lehrer, seinem sichern Auftreten soll nicht hinter andern zurückstehn. — Daß er das alles hat, das zu leugnen bin ich der Letzte; ich bin's ja gewesen, der ihn in seinen grünen Kandidatentagen zurechtgebogen hat. Und er sollte kein guter Direktor werden? — Warum nicht? Aber das muß er selbst am besten wissen. — Was denn so viel dazu gehört? — Immerhin manches. Sie wissen von dem ehrwürdigen frühern Direktor unseres Gymnasiums? Schön; vor 60 und etlichen Jahren, so erzählte er, habe er geschwankt, ob er Philologie studieren oder lieber Offizier werden solle. „Was würden Sie dann jetzt sein, Herr Geheimrat?“ fragte ihn beim Wein ein andrer sehr alter Herr. „Hindenburg!“ war die schalkhafte Antwort. Es braucht der Feldherr jedes Große der Natur, und ein guter Direktor hat manches vom Feldherrn nötig und manches vom Diplomaten, im Großen wie im Kleinen, und auch an dem Kleinen hängt mancherlei. Man ist z. B. nicht ganz Herr seiner Stimmungen, und morgens, wie man grade vor einer schleunigst zu erledigenden Sache sitzt und eben mit den letzten Reserven von Geduld dem Studienrat Dauerbrand Rede und

Antwort gestanden hat, klopft es zum siebenten Male — ein paar hastige Worte, aber es war ausgerechnet der Oberlehrer Sänftlich; das Ei hat einen Knick, und bei der nächsten Gelegenheit bricht es entzwei. Oder man hat kein ganz sicheres Namen- und Personengedächtnis, und doch mögen schon die kleinen Sextaner gern vom Herrn Direktor gekannt sein, und Frau von Grünfattel geb. Goldbaum hat es nicht gern, wenn man sie mit der Gattin des Althändlers Grünstein verwechselt. Dann darf unsreiner sich zur Not eine kleine Eigenheit gestatten; sie gibt den Schülern ein harmloses Überlegenheitsgefühl, schadet aber nichts weiter, wie z. B. mein schöner Hut. Hingegen dem Vater der Götter und Menschen hätte Homer lieber keine Schwächen andichten sollen, selbst nicht die Besorgnis vor Frau Heres messerscharfen Reden. — Nein, Ihr lieber Mann ist gewiß kein Pantoffelheld; ich fürchte, ich würde an seiner Stelle täglich drei Meldungen für Direktorstellen loslassen, und das wider meine bessere Überzeugung. Denn ich wüßte nicht, was ich gewinnen, wohl aber, was ich aufgeben würde. — Viel Arbeit und solche Stöße Hefte! — Ja, gnädige Frau, aber dafür müßte ich schreiben und schreiben, sehr langweilige und sehr knifflige Sachen, und vielleicht wird mir schon eine belanglose Eingabe schwer — von Ihrem Herrn Gemahl weiß ich das nicht. Dann bedenken Sie, wie nett ist immer die Frühstücksstunde bei Ihnen, und Sie sind traurig, wenn der Stundenplan eine verbaut. Meister aber muß immer da sein; mit tödlicher Sicherheit vergift sonst ein Kollege eine Stunde, oder der neue Schulrat kommt und der Schuldiener hat gerade seinen mürrischen Tag. Und weiter, Ihr Mann hat im Kollegium liebe Freunde — als Direktor würde er höchstens freundschaftlichen Verkehr finden. Er geht gern mit Ihnen und den Kleinen über

Feld, schiebt wohl selber in einiger Entfernung von der Stadt den Kinderwagen — dem Direktor verbietet das Beschäftigung und Würde. „Unsre glücklichste Zeit waren doch die Oberlehrerjahre“ hat schon manche Frau Direktor geseufzt.

Aber die Stellung? Gnädige Frau, einen Direktor hat Ihr Mann allerdings dann nicht über sich, aber er ist drum noch lange nicht der Höchste, und kommt ein Ungewitter von oben, so hat er nicht etwa den Regenschirm, sondern ist selber einer und mag sehen, wie er nach unten Schauer und Traufe gerecht verteilt.

So, das ist alles übertrieben, und er könnte doch auch an seine Frau denken! Also die gnädige Frau sind ehrgeizig? — Nein, nein, ich fange nicht schon wieder an wie damals vor Oberlehrers Brautfahrt. Wenn ich Provinzialschulrat wäre, Ihren Mann würde ich sofort für die nächste Direktorstelle vorschlagen, und wenn's nur seiner Frau halber wäre. Im Ernst, es ist am Ende noch schwerer, eine gute Direktorsfrau zu finden als einen guten Direktor.

— Und die Frau Streberle? — Also, ich soll ein wenig lästern. Gern! Sie ist unansehnlich — sie weiß sich nicht zu tragen — sie hört und trägt gern Klatsch — man kann ihr die Margarine der Schmeichelei fingerdick auf den Pumpernickel ihrer Selbstgefälligkeit streichen — stimmt's? Und ich fürchte, in meiner schwersten Probe würde sie schlecht bestehn. Ich würde nämlich mit ihr Hamlet lesen — bitte, keine Bosheiten von Jasminlauben — nur eben zwei Zeilen. Der König sagt:

„Dank, Rosencranz und lieber Gölldenstern!“
und die Königin:

„Dank, Gölldenstern und lieber Rosencranz!“

Sehen Sie, das brächte sie nicht heraus, und leicht ist's auch nicht. Der König nennt Rosencranz ehrend an erster

Stelle und entschädigt Gildenstern durch die noch ehrenvollere vertraute Anrede, aber die Königin erst macht die Verteilung der Gunst vollends gleich, indem sie für Gildenstern den kleinen Löffel Honig abmisst und für Rosencranz den großen. Hoheitsvoll und honigsüß — so sollte es sein. Aber bei Frau Streberle wird's im günstigsten Falle Kunsthonig.“ Und es sind schließlich keine Rosencränze und Gildensterne, mit denen es die Frau Direktor Streberle zu tun haben wird. Dann wollen wir einmal abwarten, wie bald sie von der Frau Studienrat Tegenaria Lauerwinkel eingesponnen sein wird, wie sie dann gar keine Stellung mehr hat und deshalb nach einer höhern strebert. Des Fischers Frau — Sie kennen die lehrreiche Geschichte aus Giselas Märchenbuch — konnte wenigstens wieder zurück in ihr anspruchsloses Heim — aber soll der Herr Direktor Streberle wieder Oberlehrer werden?

Da lachen Sie, gnädige Frau, und das freut mich. Dafür will ich auch ihrem lieben Mann mal ins Gewissen reden; denn daß er ein guter Direktor werden würde, meine ich auch. Und dann will ich Ihnen auch etwas Nettes erzählen. Da ist der Gutsbesitzer — nun der Name tut nichts zur Sache. Der hat bei uns einen Sohn in der Prima und einen in der mit Recht beliebten Obertertia. Beide hatten bei Ihrem Manne noch nicht „gehabt“ und genossen ihn nach Ostern zum ersten Mal. Sie geben zu Hause ihre Erfahrungen mit dem neuen Lehrer zum besten. „Der weiß was!“ sagt der Primaner, und der andre sagt anerkennend: „Ein furchtbar anständiger Kerl!“ Sagen Sie ihm das lieber nicht, sonst wird er übermütig. Das fürchte ich überhaupt bei ihm, er hat allen Grund dazu, er hat die allerbeste Frau. — Nein, nichts zu danken, die reine Wahrheit! — Außerdem, das

größte Verdienst dabei kommt mir zu. Dafür will ich auch morgen Abend, wenn's Ihnen paßt, mal wieder meine langen Junggesellenbeine unter den Tisch Ihres häuslichen Glücks stecken. Warum ich nicht selber geheiratet habe, wollten Sie schon lange fragen? Verehrte gnädige Frau, mit einem kurzen Wort kann ich Ihnen darauf nicht antworten, höchstens mit einem langen: mein Oberlehrersgattinentugendspiegel war damals noch nicht geschrieben. Auf Wiedersehn!