



Staats- und
Universitätsbibliothek
Bremen

Staats- und Universitätsbibliothek Bremen

DFG Projekt Die Grenzboten

Die Grenzboten

Berlin u.a., 1841 - 1922

Becker, Wilhelm Martin: Schülerjahre : Randbemerkungen zu einem
zeitgemäßen Buch

urn:nbn:de:gbv:46:1-908



Schülerjahre

Randbemerkungen zu einem zeitgemäßen Buch

Von Dr. Wilhelm Martin Becker-Darmstadt



ie Kriminalpsychologie sieht es als eines ihrer bedeutamsten Probleme an, die Ursachen und den Grad der Trübung festzustellen, der eine Wahrnehmung in der Psyche des Beobachters ausgesetzt ist, bis er sie in Form einer Aussage wiedergibt. Was hier im Dienste der Rechtspflege geschieht, ist nichts anderes, als was der Historiker, seitdem es historische Kritik gibt, an seinen Quellen zu üben hatte. Die Unzuverlässigkeit des Gedächtnisses, die mehr oder minder bewußten Kombinationen, die sich an die Wahrnehmung anschließen, mancherlei edlere oder unedlere Tendenzen, das Hineintragen späterer Erkenntnisse in die früheren Gedächtnisbilder, alles das muß berücksichtigt werden, wenn man eine Geschichtsquelle werten und aus ihr die objektive Wahrheit ermitteln will.

In besonders hohem Grade ist diese kritische Tätigkeit erforderlich, wenn eine Quellenaussage über Dinge berichtet, die nur dem Zeugen selbst bekannt waren, wie über eigene Erlebnisse, und unter diesen Quellenschriften müssen mit außergewöhnlicher Vorsicht diejenigen gelesen werden, die vorwiegend innere Erlebnisse darstellen. Insofern ist es eine der schwierigsten, aber auch der reizvollsten Aufgaben historischer Kritik, in Memoirenwerken das objektiv Tatsächliche von den subjektiven Zutaten zu scheiden. Ihren Gipfel aber erreicht die Schwierigkeit, objektiv Wahres auszusagen oder solche Zeugnisse kritisch zu werten, wenn sich die Berichte auf die inneren Erlebnisse in einer Zeit des Werdens und Wachsens beziehen oder auf die innere Spiegelung äußerer Ereignisse und Zustände in derjenigen Zeit der Jugend, in der noch alles unfertig, gärend, ungleichförmig, trübe ist. Wir werden daher alle ernstgemeinten Aussagen über das Innenleben der eigenen Jugendzeit mit höchstem Interesse aufnehmen, weil sie versuchen, uns einen Blick werfen zu lassen in ein Land voller Gewölk und Nebel; aber wir werden nichts gewinnen, wenn wir alles für objektiv richtig ansehen, was die Erzähler, innerlich überzeugt von der Wahrheit ihrer Darstellung, uns vortragen.

Solche Berichte über das Innenleben in der eigenen Jugend liegen uns vor in einem Buch, das in den letzten Monaten allgemeine Beachtung und

vielfach Aufsehen erregt hat, in den „Erlebnissen und Urteilen namhafter Zeitgenossen“, die Alfred Graf unter dem Sammeltitle „Schülerjahre“ veröffentlicht hat (Berlin-Schöneberg 1912, Verlag „Fortschritt“). Es ist nach dem Gesagten gewiß kein Zufall, daß derjenige, der die eben erwähnte Kritikbedürftigkeit seiner eigenen Ausführungen in diesem Buche wie aller anderen am klarsten erkannt und am offensten ausgesprochen hat, ein Historiker ist, der Stuttgarter Archivrat Krauß. Wer mit soviel Einsicht an die Darstellung seiner Schuleindrücke herantritt, dem wird man auch gerne zuhören, wenn er die Zustände seiner und unserer Zeit beurteilt. Gar viele andere aber entnehmen aus dem Bilde ihrer Schuljahre, wie es sich ihnen — sei es unter dem Einfluß schwerer Verbitterung, sei es unter dem verschönernder Jugendromantik — darstellt, das Recht zu jeder Anklage oder zu schwärmerischer Verherrlichung ihrer Schulzeit.

Im ganzen hat man den Eindruck, daß die Fähigkeit zur Selbstkritik und zur Beurteilung anderer, namentlich wenn es sich um das Verhältnis des Schülers zum Lehrer handelt, bei manchem der Gewährsmänner Grafs in befremdlicher Weise fehlt; wie könnte sich z. B. sonst der erste Schuljungenhaß gegen die „tückischen, von Neid gequälten, schadenfrohen Ibioten“, wie einer seine Lehrer nennt, in die reifen Jahre hinein erhalten haben. Selbst wenn ein Schüler mit seinen Lehrern, unter denen es gewiß auch häßliche, bittere, mißtrauische Naturen gibt, schlechte Erfahrungen gemacht hat —: ist er einmal der Schule entwachsen, so sollte er sie bald anders einschätzen, vielleicht als Gewordene verstehen, zum Teil etwa gar als Produkte ihrer schlimmen Berufserfahrungen.

Und doch, bei allen schwerwiegenden Subjektivitäten, ist es ein wertvolles Buch, von dem wir hier reden, und man kann dem Herausgeber dankbar dafür sein. Es ist außer für die objektiven Tatsachen des Schulbetriebs in den verschiedensten Teilen Deutschlands auch ganz besonders für die Psychologie der „Namhaften“ von zweifellosem Quellenwert. Es kann hier nur im Vorübergehen darauf hingewiesen werden, wie sie auf die Umfrage in so charakteristischer Weise verschieden reagiert haben: kühl zurückhaltend mit kurzen Notizen oder durch breite Darlegungen, durch ein mehr oder minder geistreiches Aperçu oder in bedächtiger, abgewogener Weise, im Bewußtsein überlegener Urteilsfähigkeit oder in temperamentvoller Anklage.

Das eine ist jedenfalls aus dem Buche zu entnehmen: daß die Meinungen der „Namhaften“ über Ziel und Mittel etwaiger Reformen noch durchaus widereinander laufen. Infolgedessen kann man durch geschickte Auswahl und Gruppierung von Stimmen aus dem Grafschen Buche alles beweisen: die Berechtigung des humanistischen Gymnasiums und die Nützlichkeit seiner Beseitigung, die Wichtigkeit der Organisation und die überwiegende Bedeutung der Persönlichkeit, die Notwendigkeit, dem Schüler universale Kenntnisse zu übermitteln, und die relativ geringe Bedeutung des auf der Schule Gelernten. Unter diesen Umständen können alle Folgerungen, die sich auf die Aussagen

jenes Buches stützen, nur den Wert persönlicher Meinungen beanspruchen; vielleicht darf aber doch in diesen Randbemerkungen auf manches hingewiesen werden, was der Aufmerksamkeit und Erwägung wert ist, insofern es sich auf das Tatsächliche, von Parteileidenschaft Unbeeinflusste in den Schülerberichten stützen läßt.

Wir sind heute mehr als früher geneigt, die Jugend mit Zartheit und Schonung zu behandeln. Schon ehe das Schlagwort vom „Jahrhundert des Kindes“ erfunden war, hat man Scheu davor empfunden, dem Kinde die Lebensfreude zu stören. Dieser Wunsch ist, wie mir scheint, im Laufe der Zeit in unberechtigtem Maße angewachsen. Dies hängt offenbar mit dem zunehmenden Kultus der Individualität zusammen. Jede Beschränkung individueller Neigungen wird als Barbarei empfunden. In den von solchen Ideen erfüllten Kreisen hört natürlich jede Erziehung im alten Sinne auf. Die Jugend weiß von diesen Ideen, sie beginnt innigstes Mitleid mit sich selbst zu empfinden, wenn eine ihrer Neigungen eingedämmt, eine ihrer Triebe geknickt wird, einer ihrer Wünsche unerfüllt bleibt. Bald weiß sie von keiner Pflicht mehr als von der, die „Integrität ihrer Individualität“ zu bewahren. Verweichlichung, Begehrlichkeit wachsen, die Ansprüche werden immer größer, das Gefühl der Verantwortlichkeit ist im Schwinden.

In dieser Richtung scheint sich die Entwicklung eines großen Teiles unserer Jugend zu bewegen. Daß mit Menschen, die es vor sich selbst nicht verantworten können, sich einen Wunsch zu versagen, das Leben nichts anzufangen weiß, ist klar. Deshalb ist es meines Erachtens Aufgabe der Erziehung und insbesondere der Schule, dem Überhandnehmen dieser moralischen Knochenweichung entgegenzuwirken. Es ist kein geringes Odium, das die Schule da auf sich nimmt; sie muß auf große Tiraden von Vergewaltigung der Individualität gefaßt sein. Aber sie hat ja schon mehr Vorwürfe ertragen, ohne sich in dem als richtig Erkannten irre machen zu lassen.

Denn die Schule ist nach wie vor eine Vorbereitung für das Leben, und sie ist es gerade insofern, als sie den angeborenen und auch amezogenen Gang zur Ungebundenheit, zum Sichgehenlassen und Lebensgenuß einschränkt. In der Schule kommen die ersten Anforderungen, die ersten stärkeren Widerstände, Schwierigkeiten, Reibungen; das Leben bringt später größere. Die Schule muß in dieser Hinsicht abhärtend wirken, den werdenden Menschen an Verantwortung, Pflichterfüllung, Verzicht auf manches Spiel gewöhnen. In dieser Hinsicht hat Johannes Schlaf, der Dichter, an seine Schülererinnerungen sehr gesunde Ausführungen geknüpft; es heißt darin: „Ich denke, ein normales Kind hat bereits einen durchaus eingewurzelten gesunden Sinn dafür, daß das Leben nicht eine einzige Fest-, gar „Bonbon“-Zeit ist, sondern daß es eben auch seine Unebenheiten, sogar seine bösen, dunklen Seiten hat, die nun mal unter allen Umständen mit in den Kauf zu nehmen sind.“ Aus der notwendigen Zurückdrängung der individuellen Neigungen durch die Schule entspringt, bewußt oder unbewußt,

der Haß gegen die Schule, den so manche Menschen noch weit mit ins Leben tragen. Der weichen Jugend hat die Beschränkung der Triebe am wehesten getan; ihr erscheint die Schulzeit als die böseste Zeit des Lebens, aber sie ist heilsam. Und wie in der Wirkung des einzelnen und der Gegenwirkung der Umwelt der Charakter erstarrt, so reagiert das werdende Ich gegen den unbequemen Zwang der Schulgesetze (so Fr. Meyer-Zwickau). Aber das Bestehen dieses Zwanges ist doch eine gesunde Mahnung an das selbstherrliche Ich, daß es auch außer ihm noch Autoritäten gibt.

Nach dem Gesagten ist auch die Disharmonie verständlich, die für viele junge Menschen zwischen Haus und Schule besteht. Es sind oft verschiedene Welten. Hier die grundsätzliche Unantastbarkeit des individuellen Sichgebens, dort der Zwang zur Einfügung in einen Komplex von Anforderungen, denen die verzärtelte Neigung des jungen Menschen keinen Geschmack abgewinnen kann; hier Vergnügungssucht, Pflege „vielseitiger Interessen“ (oft ein Euphemismus für Zerfahrenheit), dort Konzentration auf bestimmte Aufgaben; hier die Wertung des Geldes als höchsten Gutes, dort Streben nach durchaus andersartigen Werten. Hier ist der Boden, wo der Haß und die Verachtung der Schule großgezogen wird, wo die Schule als ein Zuchtthaus erscheint, als Quelle begründeter Verzweiflung, die bis zum Selbstmord gehen kann.

Wo solche Anschauungen vorherrschen, und ich fürchte, der Fall ist so selten nicht, da wäre es für den jungen Menschen wohl das Beste, er würde der aufreibenden Disharmonie entzogen, indem er aus dem Kreise der Familie ganz in den der Schulerziehung hinüberträte. Es ist bemerkenswert, mit welcher Wärme die Internatserziehung von denen, die eine solche genossen haben, in dem Buche von Graf gerühmt wird. Die Einheitlichkeit der Tonart scheint — auch nach den Erfahrungen mit der Kadettenhaus-erziehung — von heilsamstem Einfluß auf den werdenden Menschen zu sein. Die Zerfahrenheit durch massenhafte Eindrücke — eine unserer Zeitkrankheiten — findet im Internat keine Stelle; bis zu seiner Entlassung von der Schule in die Mannigfaltigkeit der Welt ist dann der junge Mensch innerlich schon gehärtet.

In einer bekannten Tageszeitung fand ich neulich den Bericht über einige Selbstmorde von Schülern unter der Überschrift „Opfer der Osterzensur“. Daß ein ungünstiges Zeugnis diese traurige Folge haben kann, wird gewöhnlich der Schule zur Last geschrieben. Gewiß hat die Schule sich hier der psychischen Beschaffenheit des einzelnen Schülers nicht angepaßt. Aber es fragt sich doch sehr, ob das ihre Pflicht gewesen wäre. Denn diese Verletzlichkeit des Schülers durch ein Urteil über seine Leistungen in der Schule ist an sich nichts Normales, sondern beruht, soweit man die Fälle beurteilen kann, fast immer auf einer in den Schüler hineingetragenen Überspannung des Ehrbegriffes. Es ist erstaunlich, daß selbst in Kreisen, die der Schule sonst mit unverhöhlener Verachtung begegnen, doch wieder von den eigenen Kindern verlangt wird, daß sie in der glatten Erfüllung der Forderungen dieser „Zwangsanstalt“ einen Ehrenpunkt sehen.

Es ist nichts Gesundes, daß dieser Ehrbegriff den Pflichtbegriff ersetzt. Seine Pflicht zu tun, ist allerdings Sache jedes Jungen. Aber bei aller ehrlichen Anstrengung nicht das Gleiche erreichen wie die anderen, ist doch nicht unehrenhaft; die augenscheinliche Verschiedenheit der geistigen Naturanlagen sollte nicht zu einer Ehrensache gemacht werden. Eine gewisse Eitelkeit, ein begabtes Kind ihr eigen zu nennen, der eifersüchtige Blick auf die Kinder der Nachbarn, der Kollegenfamilie, läßt manche Eltern, besonders die Mütter, in das Kind leicht einen ungefunten Ehrgeiz einpflanzen. Auch hat wohl jene Schablonisierung des Massenschulbetriebes, die grundsätzlich anzunehmen genötigt ist, daß alle Kinder gleichschnell reifen, auf die Begriffe der Eltern eingewirkt. So muß der Ehrgeiz des langsamer sich entwickelnden Kindes angespornt werden, daß es die letzte Nervenkraft dransetzt, um nur versetzt zu werden, obgleich es den höheren Anforderungen der neuen Klasse, ausgepumpt, wie es nun schon ist, erst recht nicht gewachsen sein kann.

Daß das „Sitzenbleiben“ für manche Naturen ein Glück bedeutet, weil ihre Konstitution schwächer oder anders gerichtet ist oder ihre Entwicklung langsamer geht als bei anderen und daher Zeit behalten muß, sich ab und zu von den Anstrengungen des Schullebens zu erholen, diese Wahrheit scheint noch wenigen einzuleuchten. Und das liegt nicht nur an der Überschätzung der Schule für die Gesamtentwicklung eines Menschen, nicht nur an dem verwerflichen Gefühl der Strafe, das dem Nichtversetzwerden anhaftet, sondern auch an einer Anschauung, an der wir alle mehr oder weniger leiden: dem Begriff vom unersehbaren Wert der Zeit, einem Nebenprodukt des modernen Materialismus. Der Vater drückt den Verlust, den er durch das „Zurückbleiben“ des Söhnchens erleidet, oft einfach in barem Gelde aus (Schulgeld, späterer Abschluß des Studienganges, hierdurch spätere Anstellung des Sohnes, Zurückbleiben in der Karriere). Als ob nicht mancher, der sich langsam entfaltet hat, später zu um so größeren Leistungen gediehen wäre, je weniger man ihn mit Gewaltmitteln zu rascher Entfaltung drängte. Auch einige der Grasschen „Ramhaften“ sind sitzengeblieben und vielleicht nicht zu ihrem Schaden. Man vergesse doch nicht, daß die Schulzeit noch nicht die Zeit ist, wo wirkliche Leistungen zutage treten oder sich anbahnen, sondern nur eine Vorbereitungszeit; ob einer später etwas leistet oder bedeutet, dafür ist die Note des Versetzungszeugnisses oder das Datum der Reifeprüfung mehr als gleichgültig, wichtig nur, ob er ein harmonisch vollentwickelter Mensch ist.

Im Zeitalter des „Zusammenarbeitens zwischen Schule und Haus“, der „Elternabende“ usw. wirkt es nun geradezu erfrischend, wenn es jemand aus eigener Erfahrung für das Normale erklärt, daß „die Schule eine Privatangelegenheit der Kinder sei, mit der sie sich aus eigener Kraft abzufinden hätten“, und es unter die pathologischen Störungen rechnet, „wenn Schule und Elternhaus in eine — dem Patienten höchst unerwünschte — Verbindung treten.“ „Heute führt das gepriesene Zusammenarbeiten von Schule und Haus vielfach

dahin, daß das Kind den Schülerlebnissen überhaupt nicht mehr entfliehen kann, sondern überall von Mitwissern, Miterziehern, Mitstreibern der Schule umgeben ist.“ So wenig gesund es nämlich ist, wenn das Elternhaus in seiner ganzen Tonart der Schule entgegengesetzt wirkt, so wenig erfreulich ist es, wenn sich das Elternhaus in eine Hilfsanstalt für die Schule verwandelt. Das in den angeführten Worten von Gertrud Bäumer als Normalzustand geschilderte Verhältnis zwischen Schule und Haus beruht nicht auf dem physischen Zwang zur Erfüllung des von der Schule Geforderten, sondern setzt in dem Schüler ein Pflichtgefühl als selbstverständlich voraus, das im andern Falle durch den von allen Seiten wirkenden Druck gar nicht zur Ausbildung kommen kann.

Es sollte also wieder dahin kommen, daß die Schule nicht als die Trägerin des Erziehungswerkes angesehen und dafür verantwortlich gemacht wird, sondern daß man in ihr nur noch einen Faktor der Erziehung sieht, deren Schwergewicht im Heim und im Umgang liegt. Auch die Schule selbst sollte ihre Bedeutung herein nicht überschätzen. Daß sie in dieser Weise bewertet werden kann, liegt in einer einseitigen Betonung der intellektuellen Bildung, deren Pflege man ja von der Schule in erster Linie erwartet. Gerade diese Überbewertung der „Schulbildung“ und mit ihr der Schule selbst ruft als Reaktion den Haß des Bergewaltigten hervor, dessen übrige Seelenkräfte zugunsten des Verstandes unterdrückt werden. Die Reihe ablehnender Boten, die von Schriftstellern und Dichtern über ihre Schülerfahrungen (Mathematik!) abgegeben werden, dürfte sich so erklären. Besonders die Überlastung des Gedächtnisses mit Wissensstoff wird da stark verworfen. In der Beurteilung des erstrebenswerten Schulzieles scheint sich ja eine Besserung anzubahnen; neben den Leuten, die von der Schule verlangen, daß sie dem Schüler einen „universalen Einblick in das ihn umflutende Natur- und Kulturleben“ biete (Ed. David), stehen doch auch andere, die es auszusprechen wagen: „daß man auf der Schule nicht viel für das spätere Leben unmittelbar Anwendbares lernt, ist nach meiner Ansicht kein Fehler“ (H. Dove), und: „Nicht das Wissen, nicht Verstand und Charakter verdanken wir der Schule, sondern die Handhabung des Wissens;“ — ganze Schulwissenschaften werden gründlich vergessen, „aber eins bleibt unvergänglich, das Ewige, für das sie ein Gleichnis waren, nämlich die Art, wissenschaftlich zu denken“ (R. Francé). —

Während sich um die Berechtigung der einzelnen Schulgattungen ein erbitterter Streit dreht, vergißt man, daß die Stellung der Schule im Menschenleben überhaupt viel zu breit genommen wird, und daß daher die Frage der Organisation eine Frage zweiten Ranges ist. Ein tüchtiger Kerl — das geht denn doch aus sehr vielen Äußerungen der „Schülerjahre“ hervor — lernt auf jeder Schule etwas Nützliches, und wäre sie auch nicht nach den Regeln der abgestempelten Lehrpläne aufgebaut, und wären ihre Lehrer auch nach den geltenden Begriffen schlechte Lehrer, und wären auch die hygienischen und Lehrmittelverhältnisse trostlos. Der Erfolg des Schulbesuchs hängt wenig von der

Schulorganisation ab, mehr schon von der Persönlichkeit des Lehrers, am meisten aber von der Persönlichkeit des Schülers. Daß die Forderungen heute auf ein niedriges Mittelmaß angelegt sind, ist natürlich für die begabteren Schüler ungünstig; aber wenn sie außer der Begabung auch noch innere Lebensenergie in sich tragen, so helfen sie sich auf andere Weise, um ihren Wissensdurst zu stillen. „Die wirklichen Talente werden durch die Schulen weder groß noch kaputt gemacht“ (Leo Samberger). Von den Tüchtigen wird der Schule vielleicht am wenigsten Bedeutung beigelegt; aber sie haben — wie von allem Erlebten — die stärksten inneren Ergebnisse.

Die Tatsache, daß aus einem und demselben Schulsystem Leute hervorgehen, die nachher auf den verschiedensten und von jener Schularbeit weitabgelegenen Gebieten sich hervorragend betätigen, ist neulich durch ein Buch in eigentümlicher Weise belegt worden. Unter dem Titel „Humanistisches Gymnasium und modernes Kulturleben, Dankesgrüße ehemaliger Schüler zur Feier des dreihundertundfünfzigjährigen Bestehens des Erfurter Gymnasiums“, erschien im vorigen Sommer ein umfangreicher Band, bestehend aus einem bunten Mosaik von fünfzig größeren und kleineren Abhandlungen der verschiedensten Kultur- und Wissenschaftsgebiete. Schon der Titel deutet an, daß uns hier ein Versuch verliert, den absprechenden Urteilen über das humanistische Gymnasium mit dem Beweis entgegenzutreten, daß das Gymnasium Leute vorbildet, die in allen Zweigen des heutigen „Kulturlebens“ mit Erfolg arbeiten. Es ist auch wirklich von Wert und entkräftet ohne Zweifel eine Menge jener Angriffe, wenn wir ehemalige Gymnasiasten z. B. auf dem Gebiete der Chemie, der Biologie, der Technik heimisch und in fruchtbarer Tätigkeit sehen. Den Beweis, daß das als unpraktisch verrufene alte Gymnasium sogar hervorragende Praktiker vorbildet, kann man zwar auf diesem literarischen Wege nicht erbringen; aber wenn die Gymnasien ihre früheren Schüler ein paar Jahrzehnte im Auge behielten, (was für alle Schulen empfehlenswert wäre,) so würde gewiß auch das zu erweisen sein. Und wenn dies Praktiker wären, denen eine gewisse philosophische Vertiefung, eine Betrachtung des Tagesgeschehens sub specie aeternitatis eigen wäre, so hätte damit das Gymnasium eine Daseinsberechtigung erwiesen, die ihm niemand mehr abstreiten sollte. —

Selbst wenn wir kritisch an die Äußerungen der „Schülerjahre“ herantreten — ein Ton klingt doch zu stark heraus, als daß wir annehmen dürften, spätere Empfindungen seien unbewußt in die Jugendjahre projiziert: das Streben, auf eigenen Wegen in das Labyrinth des Wissens einzudringen, die Entdeckerfreude selbst zu kosten, ist in vielen jugendlichen Gemütern vorhanden. Vielleicht die reinsten Freuden in diesem sonst vielfach freudlosen Buche beruhen in der Erinnerung an das selbständige geistige Arbeiten in der Jugend. Mit Behmut lesen wir heute die Gedankworte manches alten Herrn an die „Studiertage“ seiner Jugend — Tage, an denen sich jeder ziemlich frei dem ihm zusagenden Gebiet widmete, — oder die Äußerung: „Ebenso genossen wir in wissenschaftlicher

Beziehung eine so weitgehende Freiheit, daß das in der heutigen Zeit, wo in jedem Lehrfache auf das rigoroseste und unbedingt das staatlich vorgeschriebene Ziel erreicht werden muß, unglaublich erscheint.“ (Heinr. Winkler.) Selbst noch aus der Zeit um 1890 klingt das dankbare Bekenntnis eines Schülers herüber: „Unsere Schule ließ uns Zeit für eigene Arbeit, Spiel und Liebhabereien. Sie war noch nicht in den modernen Wahn verfallen, daß sie alles in ihre Hand nehmen müßte.“ (H. Weinel). Als Forderung ließe sich diese Erfahrung etwa so formulieren: laßt dem reifer gewordenen Schüler Kraft und Zeit, auch Mensch mit eigenen Neigungen zu sein. Erfüllt man diesen Wunsch, so wird einerseits der körperliche Sport stark sein Recht fordern (Übertreibung ist zu verhüten), aber auch von der Schule unabhängige geistige Arbeit wird aus dem Wesen des jungen Menschen herauswachsen. Dieser Weg ist heute eigentlich nur gangbar, wenn die Schule in dem Alter, wo die Wesensart des jungen Menschen sich in besonderen Neigungen äußert, aufhört, das erwachte Interesse am Einzelfach durch das Vielerlei des Lehrstoffes wieder ins Flache zu treiben. Der Ruf nach freier Gestaltung des Unterrichts in den Oberklassen der höheren Schulen scheint einem Bedürfnis zu entsprechen. Diese freie Gestaltung wird allerdings nur einem Teil der Schüler von Nutzen sein, da sich einseitige Neigungen bei weitem nicht bei jedem schon in diesem Alter einstellen; für die letzteren kann es bei der bisherigen Vielseitigkeit der Vorbildung bleiben. Nicht in „Sonderunterrichtskursen“ (vgl. den Artikel von R. Hanisch im „Tag“ vom 21. März 1912) sollte die stärkere Pflege des bevorzugten Faches meines Erachtens seinen Ausdruck finden, sondern in „Studiertagen“ nach dem alten Muster. Eigene Wege soll hier der Schüler gehen, als Berater und Helfer den Lehrer heranziehen dürfen, aber nicht müssen. Nur eine Kontrolle des Ergebnisses der Studientage wird diesem bleiben müssen; denn Trägheit soll natürlich durch ihre Freigabe nicht gefördert werden. —

Ich nenne oben das Buch „Schülerjahre“ ein zeitgemäßes Buch. Das ist es gewiß nach der guten wie der schlechten Seite. In seinen Blättern dieselben Widersprüche, dieselbe Unklarheit über die Ziele wie über die Auffassung des Gegebenen, die in unserem ganzen Kulturleben hervortreten. Aber auch — wenigstens bei den meisten der Mitarbeiter — dasselbe Streben nach Vorwärts, nach Befreiung von unerfreulichen Zuständen. Der Tadel ist hierin nicht nur etwas Negatives; er hat auch seine positive Seite. Zwar möchte ich Grass einleitendes Wort: „Das Richtige, das, was unsere Zeit braucht, das wird sich durchsetzen!“ nicht nachsprechen. Aber sicher ist, daß wir auf dem Wege zum Richtigen aus dem Buche manches lernen können. Und ein Buch, aus dem eine Zeit lernen kann, ist immer zeitgemäß.

