

**Zeitschrift:** Schweizerische pädagogische Zeitschrift  
**Band:** 34 (1924)  
**Heft:** 3

**Artikel:** Das Examen an der Mittelschule : aus einem Referat : 2. Teil  
**Autor:** Jungmann, C.  
**DOI:** <https://doi.org/10.5169/seals-788624>

### **Nutzungsbedingungen**

Die ETH-Bibliothek ist die Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften auf E-Periodica. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Zeitschriften und ist nicht verantwortlich für deren Inhalte. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern beziehungsweise den externen Rechteinhabern. Das Veröffentlichen von Bildern in Print- und Online-Publikationen sowie auf Social Media-Kanälen oder Webseiten ist nur mit vorheriger Genehmigung der Rechteinhaber erlaubt. [Mehr erfahren](#)

### **Conditions d'utilisation**

L'ETH Library est le fournisseur des revues numérisées. Elle ne détient aucun droit d'auteur sur les revues et n'est pas responsable de leur contenu. En règle générale, les droits sont détenus par les éditeurs ou les détenteurs de droits externes. La reproduction d'images dans des publications imprimées ou en ligne ainsi que sur des canaux de médias sociaux ou des sites web n'est autorisée qu'avec l'accord préalable des détenteurs des droits. [En savoir plus](#)

### **Terms of use**

The ETH Library is the provider of the digitised journals. It does not own any copyrights to the journals and is not responsible for their content. The rights usually lie with the publishers or the external rights holders. Publishing images in print and online publications, as well as on social media channels or websites, is only permitted with the prior consent of the rights holders. [Find out more](#)

**Download PDF:** 08.01.2026

**ETH-Bibliothek Zürich, E-Periodica, <https://www.e-periodica.ch>**

Lebensziel, das erste und oberste Motiv seines Schaffens, pädagogisch nennt; er selbst bezeichnet in einem Briefe an Marcus Herz (April 1778) als „Hauptzweck“ seines „akademischen Lebens“: „gute und auf Grundsätze errichtete Gesinnungen zu verbreiten, in gutgeschaffenen Seelen zu befestigen und dadurch der Ausbildung der Talente die einzige zweckmässige Richtung zu geben“. Aber in seinen Schriften ist Kant nur Philosoph: er stellt fest, wie man denken müsse, so dass das Gedachte wahr sei, und wie man handeln müsse, so dass man vor seinem Gewissen bestehen könne. Jenes pädagogische Motiv mag hier und da leise anklingen, besonders in den ethischen Schriften, aber es ist ein vergebliches Bemühen, aus diesen spärlichen und leisen Klängen die Sinfonie zu formen, die wert wäre, Kantische Pädagogik genannt zu werden.

Die Methode Böttes führt deshalb im ersten Teil auch nur zu einer dürftigen Zusammenstellung pädagogischer Ansichten Kants, und zwar nur solcher, die die Willenserziehung betreffen. In der „Kritik der reinen Vernunft“ und in der „Kritik der Urteilskraft“ findet Bötte „weniger pädagogisch Wichtiges“. — Und was ergibt die Beziehung der gesammelten Äusserungen zu dem „ganzen Kritizismus des Philosophen“? Zwar behauptet Bötte, Kants Erziehungslehre hänge „auf das Genaueste mit dem ganzen theoretischen und praktischen System Kants zusammen“, aber es ist ihm nicht gelungen, diesen Zusammenhang klarzulegen, und es konnte ihm nicht gelingen, weil seine Methode gar nicht auf das Ganze abzielte, sondern auf Einzelnes und Gelegentliches. Besonders der wird von Bötte enttäuscht, der bei ihm, der Ankündigung gemäss, eine enge Beziehung zwischen der Erkenntniskritik Kants und seiner Pädagogik erwartet. Die kurzen (z. T. übrigens sehr anfechtbaren) Bemerkungen S. 45/49 stellen einen Zusammenhang nicht her. Der Gedanke, eine pädagogische Theorie auf Kants Erkenntnislehre zu gründen, taucht bei Bötte nirgends auf.

(Schluss folgt.)

---

## Das Examen an der Mittelschule.

(Aus einem Referat.)

Von Dr. C. Jungmann, Basel.

### II.

Habe ich einen logischen Schnitzer gemacht in diesem auf Abschaffung der Examen tendierenden Gedankengang? Ich sehe keinen. Der Aufbau ist logisch einwandfrei, und doch befriedigt er mich nicht,

ja, widerstrebt mir. Der Ausgangspunkt, die Konzeption der Wissenschaft, ist falsch. Die Wissenschaft ist nicht eine über Raum und Zeit erhabene Realität. Sie ist kein in eleatischer Höhe über dem individuellen Denken thronendes Sein, sondern ein Abstraktum, eine Funktion, wenn man will. Es gibt keine Wissenschaft ohne Menschen, aber auch keine Menschen ohne Wissenschaft. Das Streben nach einwandfreier Wahrheit ist ein Grundzug unseres geistigen Lebens. Es spricht aus dem leuchtenden Kinderauge wie aus dem traumverlorenen Auge des Mystikers und aus dem allesverzehrenden Blicke des Rationalisten. Das wissenschaftliche Denken muss nicht erst erworben werden; es ist von Natur aus da; es wächst aus den Tiefen der Persönlichkeit heraus zu immer grösserer Vollkommenheit; ja, ohne diese Federkraft der Persönlichkeit gibt es keine Wissenschaft. Die Wissenschaft lässt sich nicht übertragen, sondern muss immer wieder von innen heraus erzeugt, neu geschaffen werden. Der Mittelschulunterricht ist also ebensogut wissenschaftlicher Unterricht wie der Hochschulunterricht und der Volksschulunterricht, sofern und soweit er auf Erkenntnis ausgeht. Die Aufgabe der Mittelschule kann also nicht lauten, wissenschaftlich denken zu lehren; denn diese Aufgabe teilt sie mit der Volksschule und mit der Universität. Alle Schulen sind Stätten des Wahrheitssuchens, auf allen Stufen wird wissenschaftliches Denken geübt. Die Gliederung der Schule muss also in der Verschiedenheit der Art des Wahrheitssuchens begründet sein, und da gibt es vor allem einen entscheidenden, stufenschneidenden Punkt, die Frage, ob ein Mensch imstande sei, selbständig die Wahrheit zu suchen, oder ob er hierzu der Hilfe anderer bedürfe. Reif nennen wir den Zögling, der selbständig den intellektuellen Weg gehen kann, den ihm sein Gewissen vorschreibt, selbständig und wenn es sein muss gegen das Urteil und gegen den Willen seiner Lehrer. Die Mittelschule hat somit ihre Aufgabe dann nur erfüllt, wenn ihre Abiturienten „für ihre Stufe in Betracht kommende Probleme selbständig aufzufassen und durcharbeiten imstande sind“. Ihre Aufgabe lautet nicht: Übung im wissenschaftlichen Denken, sondern: Übung im selbständigen wissenschaftlichen Denken, der Förderung der Selbständigkeit im Wahrheitssuchen. Der Unterrichtsgang muss derart sein, dass die Schüler immer schwierigere wissenschaftliche Probleme selbständig lösen können. Der Grad der Selbständigkeit sollte von Klasse zu Klasse zunehmen, der Lehrer immer mehr zurücktreten. In der obersten Klasse sollte der nivellierende Klassenbann vollständig gebrochen sein und jede Arbeit soweit möglich die wirkliche Anlage des Zöglings widerspiegeln und nicht die Geistesverfassung des Lehrers.

Selbständig wird man nur durch Übung im selbständigen Arbeiten. Durch Selbsttätigkeit zur Selbständigkeit. Deshalb muss in jedem Fall und in jeder Stunde die Methode als die beste bezeichnet werden, die den Schüler am selbständigsten das gesetzte Ziel erreichen lässt. Jede, auch die unbedeutendste pädagogische Handlung im Schulleben muss von diesem Gesichtspunkte aus bestimmt werden.

Ein Beispiel zur Verdeutlichung meiner Forderung: Wie sind reife Zöglinge in die Pädagogik einzuführen? Ich kann dem Universitätsgebrauch entsprechend den Stoff vorlesen oder vortragen, derart, dass die Schüler mitdenken können. Die weitere Arbeit liegt den Zöglingen ob. Sie haben sich den vorgetragenen Gedankengang gehörig einzuprägen und fürs Examen bereitzuhalten. Damit mache ich meinen Gedankengang zum Angelpunkt des Unterrichtsbetriebes. Das erschütternde Erlebnis, dass der Anfang der Weisheit darin besteht, zu wissen, dass man nichts weiss, gestattete mir aber nicht, meinen Ideengang einer solchen Vervielfältigung und Glorifikation würdig zu halten. Zudem weiss ich aus eigener Erfahrung hinlänglich, dass bei dieser Methode Zöglinge nicht selbständig ein pädagogisches Problem in Angriff nehmen lernen. Sie führt zur Stärkung der Rezeptivität, aber nicht der Selbständigkeit der produktiven Schaffenskraft. Ich schlug deshalb einen anderen Weg ein: Am Ende jeder Unterrichtsstunde bezeichnete ich genau das Problem, das in der nächsten Stunde behandelt werden sollte und forderte die Zöglinge auf, es selbständig durchzudenken, z. B.: „In der nächsten Stunde soll uns das Examenproblem beschäftigen. Überdenken Sie es! Denken Sie an Ihre Erfahrung! Vergewissern Sie sich genau, wie's gemacht worden ist und wie's nach Ihrer Ansicht gemacht werden sollte! Arbeiten Sie den ganzen Stoffkomplex soweit durch, dass ein das Ganze beherrschendes Prinzip durchleuchtet, und zu Beginn der nächsten Stunde referieren Sie darüber.“ Die Unterrichtsstunde setzte dann mit kleineren oder grösseren Referaten über das Problem ein, wobei meistens sofort die möglichen Gegensätze scharf zutage traten. Sie platzten gelegentlich aufeinander, und meine Rolle wurde immer deutlicher die eines Präsidenten oder Schiedsrichters: Ich griff in die Diskussion ein, wenn sie in Nebensachen zu versanden drohte und machte Einwände, kritische Bemerkungen links und rechts, auf dass sich die Kernpunkte herauschälten. Zum Schlusse notierten wir die Resultate unserer Besprechung, soweit möglich jeder in seiner Art. Wer mit dem „Resultat“ nicht einverstanden war, notierte eben seinen Standpunkt, so dass am Schlusse des Kurses jeder seine eigene Pädagogik haben konnte oder eigentlich haben sollte. So steht mir klar und deutlich als Ideal der Schulführung eine Umkehrung des gewöhnlichen Schulbetriebes vor Augen: Die Schüler kommen zur Schule, um zu arbeiten, um arbeiten zu lernen, nicht um Arbeiten zu holen. Die Schulstunden werden zu Arbeitsstunden, Stunden gegenseitiger Förderung in der Durchdringung der Probleme. Zwischen den Stunden haben die Schüler nicht einfach wiederzukäuen, sondern sie können ihre Kräfte erproben; sie bereiten sich vor, so gut sie dies eben können; je mehr sie selbst erarbeiten, um so besser. Für den Lehrer ist dieser Betrieb nicht bequemer, im Gegenteil, aufreibender; er verlangt grösste Anspannung aller Kräfte und vollständig sichere Stoffbeherrschung von höchstmöglicher Warte aus.

Die Psychologie der Mittelschüler ist deshalb ausserordentlich interessant, weil in diesen Jahren das geistige Leben sich zu differen-



zieren, die geistige Persönlichkeit durchzubrechen beginnt. Wie ihr Gesicht, so nimmt auch ihr Geist einen bestimmten Charakter an; es bilden sich Typen heraus. In der vorletzten, namentlich aber in der letzten Klasse sind sie ganz deutlich sichtbar. Die Typenlehre hat seit Charcot doch solche Fortschritte gemacht, dass man sie im praktischen Schulleben nicht mehr unberücksichtigt lassen darf. Es kann nicht das Ziel der Mittelschule sein, diese natürliche Differenzierung zurückzuhalten oder gar aufzuheben. Es ist widernatürlich, von den verschieden differenzierten Schülern das typisch Nämliche zu verlangen; es ist aber auch widernatürlich, die typisch verschiedenen Schüler auf dem nämlichen Wege ans Ziel zu zwingen. Unser Schulideal kann nicht ein zur widerspruchsfreien Einheit durchgebildetes Klassendenken sein, sondern die grösste Mannigfaltigkeit und Reichhaltigkeit. Kräfte lösen, nicht binden! muss unser Losungswort sein. Es gibt nichts Unnatürlicheres, als dass zwanzig Maturanden wie ihr Lehrer denken. Das kann ohne entsetzliche Vergewaltigung einfach nicht abgehen. In den „Schülerjahren“ von Graf begegnen wir auf Schritt und Tritt entsetzlichen Anklagen wegen solcher Vergewaltigungsakte. Es handelt sich dabei um die nämlichen Vergewaltigungen, denen wir in den Gärten im Stile Ludwigs des XIV. begegnen, in denen jede Pflanze dem Liniengefühl des Gärtners sich unterziehen muss, in denen jedes Zweiglein unbarmherzig zurückgeschnitten wird, das sich über die vom zirkelnden Architektengeiste festgesetzte Linie fürwitzig hinwegsetzt. Mit innerlichem Unbehagen wenden wir uns davon ab und fühlen uns erst wieder behaglich im englischen Park, wo jeder Pflanze die natürliche Entwicklungsfreiheit geboten wird, wo jede Pflanze ihrer natürlichen Anlage entsprechend sich entwickeln kann. Welche Schönheit und welcher Reichtum der Formen! Dort Armut, hier Reichtum; dort Gebundenheit, hier Freiheit; dort Schule des Zwanges, des Pedanten, der jeden Schüler nach seinem Bilde modeln will und damit die subjektiven Gestaltungsmöglichkeiten unterbindet; hier die Schule der Freiheit, in der jedes Schülers Eigenart gehegt und gepflegt wird, in der reiches Leben blüht, im Gegensatz und Zusammenprall sich bereichernd. Es ist psychologisch unmöglich, dass zwanzig Schüler über ein Drama ebenso denken wie ihr Lehrer, sofern sie es wirklich gelesen haben. Sie müssen anders urteilen; sie müssen auf einer andern Stufe der Auffassung stehen, die der Lehrer als Übergang zu einer höheren Auffassung betrachten muss. Er wird von ihr ausgehen, sie zu läutern, durchzubilden suchen; ignorieren oder gar vergewaltigen wird er sie nie. Da fehlt ja die Einheit! wird eingeworfen. Sicherlich, aber Widersprüche im Klassendenken sind doch kein Unglück, im Gegenteil; sie sind da ebenso notwendig wie im Leben, wie in der Wissenschaft. Der Lehrer muss jede persönliche Äusserung mit dem ganzen Ernste entgegennehmen, den eine selbständige Gedankentat verlangt. Wie wenig gebräuchlich das ist, beweist mir das unsinnige Lachen und Grinsen der Schüler, wenn einer ihrer Kameraden eine sogenannte dumme Antwort gibt. „Sogenannte“ dumme Antwort: Ja, denn für den psychologisch orien-

tierten Lehrer gibt es keine dumme Antwort, sondern nur Entwicklungsstufen. Man muss mit Nachdruck dahin wirken, dass die Schüler die Antworten und Ausführungen ihrer Kameraden als Ausdruck persönlichen Denkens und Fühlens achten und respektieren. Das tötet die Fröhlichkeit in der Schule nicht. Es gibt Fröhlichkeit und Fröhlichkeit, und eine auf Kosten von Schülern erkaufte Fröhlichkeit muss als pädagogisches Verbrechen bezeichnet werden.

Zugegeben, es wird häufig schwer, unreifen Überzeugungen den Ernst des reifen Mannes entgegenzubringen, ernstlich mit einem Jungen über eine Anschauung zu diskutieren, die man auf hundert Schritte als Ausdruck eines Kleinkindergeistes erkennt. Aber, das will eben der Beruf. Es gibt keinen anderen Weg, um in der Persönlichkeit verankertes Wissen zu erzeugen. Man muss auf des Schülers Gedankengang eingehen, mit dem Schüler reden, wie ein Vater mit seinem Sohne redet.

Wer sich der Jugend mit Liebe hingibt, der findet in ihr einen viel grösseren Reichtum an geistigen Einfällen, an Gedanken und Ideen, als der Pedant nur ahnt. Darin liegt gerade der grösste Reiz unseres Berufes, dass wir auf Schritt und Tritt Unerwartetem begegnen, und darin besteht das pädagogische Talent eines Klassenlehrers, dass er sie alle fördert, ohne sie einzeln zu vergewaltigen, dass er die Reichhaltigkeit entwickelt, ohne sie aufzuheben, eben Kräfte löst und nicht bindet.

Die Tatsache, dass durch Nichtbeachtung dieses Grundsatzes die erzieherische Tätigkeit des Lehrers geradezu untergraben werden kann, will ich nur antönen, indem ich ein Papier aus meinen Akten herausziehe. Zur Vorbereitung für die Besprechung des Themas: „Die Autorität des Lehrers“ liess ich die Frage schriftlich beantworten: Warum haben Lehrer in meinen Augen für kürzere oder längere Zeit ihre Autorität verloren? Da schrieb ein Zögling folgendes: „Am meisten beschäftigte mich jahrelang folgender Vorfall: Ich schrieb immer sehr gerne Aufsätze. Der Lehrer begeisterte uns in seinen Themabesprechungen und, von seinen Darstellungen hingerissen, schrieb ich jeweils, wie es mir ums Herz war. Die Arbeiten machten mir ausserordentliche Freude. Die Noten waren aber immer schlecht. Auf den Rat eines „gut benoteten“ Kameraden machte ich es hierauf wie er. Ich machte mir Notizen, wenn der Lehrer, ein Meister des Wortes, das Thema besprach und vermochte auch spielend seinen Gedankengang ziemlich genau wiederzugeben. Nun wurden die Noten sehr gut, ja meine Aufsätze wurden jeweils „vorteilhaft“ erwähnt. Das Erlebnis machte einen tiefen Eindruck auf mich und störte für lange Zeit mein Verhältnis zu dem früher so sehr geliebten Lehrer.“

Zur Selbständigkeit durch Selbsttätigkeit! Das setzt allerdings voraus, dass der Schüler arbeiten will. Im allgemeinen wird man sagen müssen, dass unsern Mittelschülern der gute Wille zur Arbeit nicht fehlt. Hemmend wirkt nur die diese Altersstufe charakterisierende Willensschwäche. In keinem Alter macht man mehr gute Vor-



sätze, in keinem Alter vergisst man sie auch so rasch. Wenn der gute Wille des Schülers erlahmt, setzt leicht der äussere Zwang des Lehrers ein. Zwang tötet aber den Geist, lähmt die Initiative. Der Schüler muss dazu gebracht werden, dass er jederzeit selbst das gesetzte Ziel erreichen will, dass er sich selbst immer wieder aus den Tiefen der Entmutigung aufrafft. Hierfür gibt es verschiedene Wege: 1. den leidenschaftlich erregten Vortrag des Lehrers, d. h. das Interessant-machen des Stoffes. Der Lernprozess lässt sich damit leicht ankurbeln; nur besteht die Gefahr, dass man vor lauter Freude am Kurbeln nicht mehr zum Fahren kommt, dass es beim Interesseerwecken bleibt, dass befruchtender Regen auf Regen folgt und fürs Wachstum, die Selbsttätigkeit, keine Zeit mehr übrig bleibt. Der Gefühlsdrang tötet das natürliche Streben nach Selbsttätigkeit, tötet den natürlichen Widerspruchsgeist, statt ihn auszunützen. 2. Sicherer lässt sich ein dauerndes Interesse für eine Sache erreichen, wenn man den Unterricht so gestaltet, dass der Schüler immer Erfolg hat, dass er merkt, wie er vorwärts kommt. Der Erfolg ist der Nährvater des dauernden Interesses an der Sache. Selbstverständlich muss der Schüler auch lernen, sich durch Misserfolge nicht aus dem Wege werfen zu lassen; aber ein gewisses Mass von Misserfolgen erträgt kein lebendiges Wesen. Da auch ein Übermass von Erfolgen lähmend wirken kann, kommt es auf den goldenen Mittelweg an. 3. Einen dritten Weg zur Überwindung der natürlichen Willensschwäche dieses Alters bietet die Natur der Zöglinge selbst. Die Mittelschüler fühlen sich bereits als Gesellschaftswesen. Als solche wollen sie sich auszeichnen. Sie setzen ihren Stolz ein, ein Ziel erreichen zu können. Die Zielsetzung wird zur Aktionskraft. Man setze den Mittelschülern Ziele und lasse sie sie selbständig erreichen; man lasse sie die Maturität erarbeiten, nicht ersitzen; man binde den Willen, wie es die Natur will, an ein festbleibendes Ziel, lasse aus dem immer wieder erlahmenden Tätigkeitstrieb eine Zielstrebigkeit werden. Sie hebt den Zögling über die Ebbepunkte seines Willenlebens hinweg. Setzt man Ziele, dann muss man allerdings dem Zögling auch Gelegenheit geben, zu zeigen, dass er sie erreicht hat. Solche Gelegenheiten sind eben die Examen. In ihnen sehe ich eine notwendige, dieser Altersstufe entsprechende Einrichtung zur Überwindung der natürlichen Willensschwäche. Aus pädagogischen Gründen kann ich also nicht für die Abschaffung der Examen in der Mittelschule stimmen, muss aber verlangen, dass es wirkliche Prüfungen seien, dass dem Schüler dabei wirklich Gelegenheit geboten werde, zu zeigen, was er kann. Praktisch läuft somit meine Forderung auf einen Kampf gegen den unglücklichen, geisttötenden Usus hinaus, in fünfzig Minuten zwanzig Schüler in einem Fache zu prüfen. In zwei bis drei Minuten kann kein Schüler zeigen, was er ist und kann, kein Zuhörer sich ein einigermaßen sicheres Urteil über seine Geistes-kraft bilden. Warum sollte man sich nicht auf die Prüfung einiger weniger Schüler beschränken können? Warum könnte man nicht die Aulavorstellungen aufheben und die Maturitätsklassen in Gruppen von sechs bis sieben Schülern zerreißen? Dann träfe es auf jeden

wenigstens sieben bis acht Minuten. Damit liesse sich eher etwas anfangen, was Schüler, Lehrer und Zuhörer befriedigt.

Wie geprüft werden soll, erscheint mir als eine sekundäre Frage. Hauptsache bleibt die Forderung, dass niemals der Gedankengang des Lehrers den Examenverlauf bestimme. Der Lehrer soll prüfen, d. h. erforschen, wie tief der Gedankengang des Zöglings begründet ist und wie weit er reicht. Man kann dem Schüler Gelegenheit geben, seine Anschauungen zu entwickeln und durch Fragen und Einwürfe seine Denkkraft erproben; man kann auch das ganze Gebiet durch Fragestellen wie ein Fass abklopfen, muss sich aber damit abfinden können, dass ein Schüler gerade da nicht reagiert, wo man's am liebsten hätte, und darf auch dann keine Miene verziehen, wenn der Zögling eine der seinigen völlig entgegengesetzte Meinung verfährt. Nichts verlangt so sehr wie das richtige Examinieren völlige Geistesfreiheit, absolute Stoffbeherrschung und absolute wissenschaftliche Toleranz. Man kann auch dem Zögling eine besondere Examenaufgabe stellen und wird an der Art der Lösung leicht seine Geisteskraft erkennen. Alle drei Wege führen nach Rom, und wenn ich persönlich auch den dritten als den besten ansehe, betrachte ich es doch nicht als im Vorteil einer Schule liegend, sich für eine Examenart zu verschreiben. Die Lehrer sind zu verschieden, und auch ihnen gegenüber sollte der methodische Grundsatz Geltung haben: es gilt Kräfte zu lösen, nicht zu binden.

### III.

In wenig Strichen möchte ich noch das Bild von zwei Examen entwerfen, eine Deutsch- und eine Geschichtsprüfung.

1. Maturitätsprüfung in Deutsch: Unsere Prüfungsordnung verlangt, dass die Maturanden den Stoff der beiden letzten Klassen (1 ½ Jahre) präsent haben. Zu Beginn der vorletzten Klasse setzte ich das Ziel fest, gab genau an, was und wie ich prüfen werde. Zunächst nannte ich die Werke, die laut Programm jeder Zögling kennen müsse, die wir deshalb auch miteinander zu lesen hätten. Im weitem verlangte ich, und konnte im Hinblick auf die den Schülern zur Verfügung stehende freie Zeit verlangen, dass jeder wenigstens einen Schriftsteller für sich durcharbeite. Jeder erhielt denn auch im Laufe der 1 ½ Jahre vier- bis fünfmal Gelegenheit, über einzelne Werke des Dichters seiner Wahl zu referieren, erst zehn bis fünfzehn, dann höchstens fünf Minuten lang. Eine sehr schwere Aufgabe zur Übung der höheren intellektuellen Funktionen der Analyse und der Abstraktion, die nur die besten befriedigend zu lösen vermochten. An diese möglichst frei zu haltenden Vorträge schlossen sich jeweils, so weit möglich, Diskussionen, und zum Schlusse hatte jeder das Erfasste schriftlich festzuhalten. In diesen Notizen und dem in den Lektürestunden gemeinsam Erarbeiteten besaßen wir ein ordentliches Tatsachenmaterial, das wir im letzten Quartal zu einem einheitlichen Bilde verarbeiteten. So entstand auf Grund der eineinhalbjährigen Arbeit eine Geschichte der Literatur des 18. und 19. Jahr-



hunderts, keine glänzende; sie steht in keiner Literaturgeschichte, hatte aber den Vorzug des selbständig Erarbeiteten. Für die Prüfung lagen nun vier Wege vor mir: 1. Ich konnte diese soeben erarbeitete Literaturgeschichte abfragen. Da die Arbeit eben erst abgeschlossen, der Stoff eben mündlich und schriftlich repetiert worden war, wäre das Examen auf ein Wiederkäuen herausgekommen. 2. Ich konnte die in der Schule besprochenen Werke als Gegenstand der Besprechung wählen, z. B. den intellektuellen Kram zum Faust ausbreiten lassen, mit andern Worten eine Demonstrationsübung am Totengerippe des Faust veranstalten mit mehr oder weniger gelungenen „geistreichen“ Floskeln des Demonstranten. Ich sehe darin, wie gesagt, eine Sünde wider den heiligen Geist. 3. Da der Hauptwert literarischer Werke nicht im intellektuellen, erlernbaren Bestand liegt, sondern eher im ästhetischen Moment, im Gefühlserlebnis, wäre das Gegebene gewesen, ein Werk resp. einen Teil desselben einfach lesen zu lassen. Aus dem Ton des Lesens fühlt der Hörer sofort, ob und wie weit der Leser in die Seele des Werkes eingedrungen ist. Nirgends kommt der Unterschied zwischen einem guten und einem schlechten Schüler deutlicher zur Darstellung als beim Lesen. Zugegeben: diese Prüfungsart steht allzusehr im Widerspruch mit den „Sitten und Gebräuchen“. 4. Es gab noch eine vierte Möglichkeit, eine typische Intelligenzprüfung. Jeder Schüler hatte sich ja in vier bis fünf Vorträgen darüber ausgewiesen, dass er seinen Schriftsteller einigermaßen kennt. Ich stellte ihnen deshalb ungefähr zehn Tage vor der Prüfung die Examenaufgabe, das so selbständig Erarbeitete derart zusammenzufassen, dass sie in zwei bis drei Minuten über den Dichter und sein Werk etwas sagen können, was Hände und Füße habe. Ich liess ihnen selbstverständlich volle Freiheit, räumte ihnen ohne weiteres das Recht ein, am Examen mir persönlich widerwärtige Anschauungen vorzutragen, und bemerkte nur, dass ich auch am Examen die „unwiderstehliche“ Neigung empfinden würde, eine zu flüssige, also auswendig gelernte Darstellung zu unterbrechen, Steine ins Räderwerk zu werfen. Die Aufgabe war nicht leicht. Dass ich sie gestellt hatte, bemerkte ich deutlich zu Beginn des Examens zur Orientierung für die Zuhörer.

2. Maturitätsprüfung in Geschichte: Stofflich musste ich mich beschränken auf eine Prüfung in der Weltgeschichte des letzten Jahrhunderts. Wir hatten das Material in Quer-, dann in Längsschnitten durchgearbeitet. Der Hauptakzent hatte der Natur der Sache entsprechend erst auf der französischen, dann auf der deutschen Geschichte gelegen, um so mehr, als die Klasse immer neue Probleme namentlich aus dieser letzteren herangezogen hatte. Das ganze war vor Torschluss eben durchdacht und eingeprägt worden. Sollte ich nun am Examen den Phonographen spielen lassen? Das liess wohl das Gedächtnis, aber nicht die Geisteskraft des einzelnen in Erscheinung treten. Das war schon eher der Fall, wenn der einzelne ein grösseres Stoffgebiet, worüber er wenigstens eine Viertelstunde sprechen konnte, in zwei bis drei Minuten darstellen musste. Es handelte sich darum, die Hauptsache aus dem Wuste der Ereignisse

herauszuschälen, bekanntlich eine Hauptfunktion der Intelligenz. Die Schüler fanden die Arbeit sehr schwer. Die Fähigkeit, den die historischen Tatsachen tragenden Geist herauszuarbeiten, muss erlernt werden, und das verlangt jahrelange, zielbewusste Übung. — Zu Beginn des Examens teilte ich klar und deutlich zur Orientierung der Hörer mit, dass ich eine Aufgabe gestellt hätte, welche und warum.

#### IV.

Die Examenfrage lässt sich nicht aus dem die Schulführung betreffenden Fragenkomplex herausreissen; die nämlichen Prinzipien müssen da wie dort entscheiden. Sie scheinen mir folgendes zu fordern:

1. An der Mittelschule sind strenge Examen ein pädagogisch notwendiges Mittel zum Zweck.

2. Da die Mittelschule ihre Zöglinge zur Maturität zu führen, d. h. zu befähigen hat, dem Hochschulunterricht selbständig zu folgen, muss der Zweck der Examen sein, den erreichten Grad der Selbständigkeit im wissenschaftlichen Denken festzustellen.

---

### Die Reform des Volksschulwesens in Italien.

Auf Beginn des nächsten Schuljahres treten die vom Unterrichtsminister Gentile erlassenen Verordnungen vom 11. November 1923 über die Reform des Volksschulwesens in Kraft. Ein ausführliches Arbeitsprogramm (Orari, programmi e prescrizioni didattiche per le scuole elementari, Roma 1923) orientiert über die vorgesehenen Neuerungen und Änderungen, die unter der Leitung des Generaldirektors des italienischen Volksschulwesens, Prof. Comm. Giuseppe Lombardo Radice, durchgeführt werden sollen.

Um dies gleich vorweg zu nehmen: Das Schulprogramm, wie es hier vorliegt, macht im ganzen einen recht guten Eindruck. Wenn diesen Bestimmungen in praxi nachgelebt werden kann, so hat das italienische Volksschulwesen damit einen gewaltigen Schritt nach vorwärts getan. Die Grundtendenz, die sich durch die ganze Vorlage zieht, geht dahin, aus der italienischen Volksschule eine Erziehungsschule im besten Sinne des Wortes zu machen. Es darf sich auch auf dieser Stufe nicht um ein blosses Eintrichtern handeln, nicht um ein blosses Einpauken elementarer Kenntnisse oder um die blosser Erzielung mechanischer Fertigkeiten. Es gilt vielmehr die Kräfte des Geistes zu wecken und zu betätigen. Das Schulprogramm wird eröffnet mit einem kräftigen Appell an die Lehrerschaft, stets auf ihre Weiterbildung bedacht zu sein und sich aus den Quellen echter Volkskultur immer wieder neue Anregung für einen geistbildenden Unterricht zu holen.

Die didaktischen Wegleitungen berücksichtigen die neuesten Ergebnisse der pädagogisch-psychologischen Forschungen, sie geben aber, um die persönliche Freiheit und Initiative des Lehrers für die didakti-