

Über Zeugnisprädikate.

Die großen Fragen der Schulreform und der Berechtigungen haben die mehr schultechnischen Fragen in den Hintergrund gedrängt. Nachdem nunmehr aber jene wichtigsten Probleme für eine hoffentlich recht lange Zeit im wesentlichen entschieden worden sind, ist es an der Zeit, alle Mittel, mit denen die Schule arbeitet, einer erneuten Prüfung zu unterziehen, die dartun soll, inwieweit sie auch den neu gesteckten Zielen genügen oder aber den neu geschaffenen Verhältnissen angepaßt werden müssen.

Unter diesen Mitteln steht nicht in letzter Reihe die ständige Kritik, mit der die Schule die Leistungen ihrer Zöglinge zu begleiten pflegt, und zwar sowohl die Einzelleistungen als auch die Gesamtleistungen während eines abgeschlossenen Zeitraumes, für den sie sich zu den Vierteljahrszeugnissen verdichtet. Zwar hört man hier und da die Ansicht äußern, daß die Wahl der Bezeichnungen dieser Kritik nur von untergeordneter Bedeutung sei, da diese infolge langer Gewöhnung sowohl von den Schülern selbst als auch vom Elternhause kaum noch ihrer Wortbedeutung nach, vielmehr lediglich als Nummern empfunden würden, wozu auch der Umstand beitragen mag, daß heute wohl allgemein der Gebrauch herrscht, sie in ihrer Stufenfolge der Rückseite der Zeugnisformulare aufzudrucken. Allein auch abgesehen von der Erwägung, daß dieser Umstand, auch wenn er als allgemein zutreffend anzuerkennen wäre, nun und nimmer von der Verpflichtung entbinden könnte, die Bezeichnungen so klar und treffend wie möglich zu wählen, wird doch eine genauere Betrachtung lehren, daß es sich hier um mehr handelt als um eine nur das Sprachgefühl befriedigende Übereinstimmung zwischen Wort und Begriff, daß vielmehr pädagogische Erwägungen ernstester Art mit ins Spiel kommen. Denn es bestehen tatsächlich grundsätzliche Unterschiede zwischen den für die verschiedenen Provinzen auf diesem Gebiete geltenden Vorschriften, die weit über eine bloße Vorliebe für diesen oder jenen sprachlichen Ausdruck hinausreichen. Ein Beispiel: für das Betragen schreibt die Zeugnisordnung für Brandenburg folgende Stufenfolge der Prädikate vor: lobenswert; gut; im ganzen befriedigend; tadelnswert, wogegen in Westfalen die entsprechende Stufenfolge lautet: ordentlich; , sonst ordentlich; nicht ohne Tadel; tadelnswert. Abgesehen von dem für die Praxis äußerst wichtigen Unterschiede, daß dort nur ein entschieden tadelndes Prädikat existiert, während hier nicht weniger als drei Bezeichnungen einen deutlich ausgedrückten Tadel enthalten, besteht zwischen beiden Skalen der grundsätzlich wichtige Gegensatz, daß dort das Betragen eines Schülers eines abgestuften Grades von Lob würdig erachtet wird, während es hier im besten Falle eine bloße Anerkennung erhalten darf. Wir wollen an diese tiefgehende Verschiedenheit keine stammespsychologischen Betrachtungen anknüpfen; es genügt vielmehr für unseren Zweck, auf diesen wichtigen Unterschied hinzuweisen als auf ein unanfechtbares Zeugnis dafür, daß auf diesem Gebiete in den einzelnen Landesteilen tatsächlich Auffassungen von grundsätzlicher Verschiedenheit herrschend sind. Wollen wir sie einer Kritik unterziehen, so kann diese nur zu Gunsten der westfälischen Auffassung ausfallen. Denn schon nach dem mehr äußerlichen Gesichtspunkte der Regierung aufgefaßt ist ein

angemessenes Betragen jedes Gliedes einer sittlichen Gemeinschaft eine unumgängliche Voraussetzung für die erfolgreiche Verfolgung der Ziele dieser Gemeinschaft. Eine Anstalt aber, die sich im besonderen den erziehenden Unterricht ihrer Glieder zur Aufgabe gestellt hat, muß in jedem einzelnen Individuum die sittliche Grundlage, aus der ein solches Betragen sich mit Notwendigkeit ergibt, erwarten dürfen, soll dieser Unterricht sich nach der ethischen Seite hin als wirksam erweisen. Dieser letztere bei weitem wichtigere Gesichtspunkt gewährt jedoch, wie sofort einleuchtet, einen weiteren Spielraum als der erstere; er gestattet eine weitherzige Duldsamkeit gegenüber der jugendlichen Ausgelassenheit, ja selbst dem jugendlichen Übermut, soweit er der Natur des gesunden Knaben anhaftet, und zwingt zu ernster, erzieherischer Einwirkung nur in dem Falle, daß entweder die Grenzen des Moralischen überschritten werden, daß es also einen Charakterfehler zu bekämpfen gilt, oder aber daß gegen eine Unklugheit eingeschritten werden muß, deren nachteilige Folgen zu erkennen der Zögling selbst noch nicht im Stande ist. Für derartige Fälle wird daher der verständige Lehrer das schwere Geschick ernststen Tadelns aufsparen, während er solchen Vorkommnissen, die lediglich der äußeren Ordnung zuwiderlaufen, nur mit dem Aufwande von Energie begegnen wird, der diese Ordnung sicher zu stellen vermag. Man sieht leicht ein, daß eine derartige Auffassung keinen Raum läßt für ein eigentliches Lob des Betragens, daß sie es vielmehr im besten Falle als „geziemt“ zu bezeichnen gestattet. Die Abstufung zwischen „lobenswert“ und „gut“, zwei Prädikaten also, die ihrem Wortsinne nach auch bei weitherzigster Auffassung eine auf moralischem Gebiete liegende Verfehlung nicht mehr bemänteln dürfen, muß der Praxis Vorschub leisten, solche Schüler durch das erstgedachte Prädikat auszuzeichnen, deren Temperamentlosigkeit es ihnen leicht macht oder deren Ehrgeiz sie dahin zu bringen vermag, lebhaftere Ausbrüche jugendlichen Frohsinns zu vermeiden. Auf Schreiber dieser Zeilen hat es vor mehreren Jahrzehnten einen tiefen Eindruck gemacht, als der inzwischen längst verewigte Direktor H. Kern dem Drängen eines mittlerweile auch bereits heimgegangenen Kollegen gegenüber, einem Schüler das Prädikat „lobenswert“ zu erteilen, die Äußerung tat, wenn er, Kern, selbst einen Sohn hätte, so wünschte er diesem lieber das zweite als das erste Prädikat im Betragen erteilt zu sehen.

Gegen die beiden erstgenannten westfälischen Prädikate muß allerdings der Einwand erhoben werden, daß sie ihrem Wortsinne nach nicht eigentlich auf das Betragen, sondern vielmehr auf die Ordnungsliebe sich beziehen, weshalb wir den Vorschlag machen, das Betragen durch folgende Skala zu charakterisieren: tadelnfrei; . . . , sonst tadelnfrei; nicht tadelnfrei; tadelnswert. Da fernerhin die „Ordnung“ auch nicht wohl als „ordentlich“ usw. bezeichnet werden kann, von der Ordnungsliebe aber dasselbe gilt wie vom geziemenden Betragen, nämlich daß sie als vorhanden vorausgesetzt werden muß und nur ihr größerer oder geringerer Mangel in abgestufter Form gerügt werden sollte, so eignet sich für ihre Beurteilung die gleiche Skala wie für die des Betragens. Dieses Verfahren gewährt nebenbei noch den großen praktischen Vorteil, in dem zweiten Prädikate durch die Angabe gewohnheitsmäßiger Mängel (z. B. vergeßlich) bzw. Untugenden (z. B. schwachhaft) dem Elternhause wertvolle Winke für die Erziehung geben zu können. Dagegen gewährt die „Handschrift“, der gemäß dem Ministerialerlaß vom 26. März 1902 auch ein allgemeines Prädikat zu erteilen ist, in gleicher Weise wie für Tadel auch für Lob Raum, sodaß hier die gleichen Bezeichnungen wie zur Beurteilung der Einzelleistungen am Platze sind.

Was die beiden übrigen allgemeinen Rubriken betrifft, die seit Menschengedenken wohl ausnahmslos als „Aufmerksamkeit“ und „Fleiß“ bezeichnet zu werden pflegen, so können wir uns mit dieser Fassung trotz ihres ehrwürdigen Alters nicht befreunden. So paradox es lauten mag, müssen wir dennoch beiden den größten Fehler nachsagen, den man solchen zur allgemeinen Charakteristik eines Schülers dienenden Bezeichnungen zum Vorwurf machen kann, nämlich den der Unklarheit. Beide kann man nämlich in doppeltem Sinne auffassen. Entweder soll das Wort „Aufmerksamkeit“ nur besagen, daß der Schüler mit seinen Gedanken bei der Sache ist, also das Gegenteil von Träumerei, oder es soll, als *vox media* aufgefaßt, den Grad des Eifers, die Energie der geistigen Mitarbeit bezeichnen, mit der der Schüler den vorliegenden Gegenstand zu begleiten beliebt. Ähnlich steht es mit dem Begriffe „Fleiß“, den man ebenfalls sowohl nach seiner Extensität als nach seiner Intensität auffassen kann, und diese verschiedene Möglichkeit der Auffassung bildet, wie jeder erfahrene Pädagoge weiß, in der Regel die Ursache der gerade auf diesem Gebiete so häufigen Verschiedenheit zwischen den Ansichten von Schule und Haus. Auch ist die Grenze beider Gebiete oft verschwommen, weil im Grunde recht äußerlich: sie handeln von der geistigen Tätigkeit, der Strebsamkeit des Schülers *intra et extra parietes scholae*, die aber vorwiegend aus der gleichen Quelle fließt, mag diese nun in erster Linie Interesse für die Sache, Pflichtgefühl, Ehrgeiz oder Furcht vor Strafe sein. Was die Betätigung dieser Strebsamkeit mehr in der einen oder der anderen Weise bewirkt, ist gemeiniglich etwas, was jenseits von Lob und Tadel, von Strafe und Belohnung liegen sollte, weil es in dem Temperament oder der sonstigen Eigenart des Individuums begründet liegt. Der gewissenhafte, nach Gerechtigkeit in der Beurteilung seiner Zöglinge in alledem, was innerhalb der Sphäre ihres freien Willens liegt, strebende Pädagoge wird aber stets mit größter Sorgsamkeit bemüht sein, alles das, worin der Zögling durch seine Naturanlage befangen ist, aus seiner Beurteilung auszuschalten. Daher dürfte es geraten erscheinen, auf die gemeinsame Wurzel beider Erscheinungsformen zurückzugehen und beide zu der einen Rubrik „Eifer“ zusammenzufassen, einem Begriff, dessen sprachliche Form schon jede rein äußerliche Auffassung ausschließt und deutlich ausdrückt, daß passive Aufmerksamkeit und passiver Fleiß wohl notwendige Vorbedingungen dieses Begriffes sind, ohne ihn jedoch zu erschöpfen, ja ohne auch nur an seinen innersten Kern heranzureichen. Dieser Begriff ist, als *vox media* aufgefaßt, der mannigfaltigsten Abstufungen fähig, vom höchsten Lob bis herab zum schärfsten Tadel, und deshalb ist auch hier die gleiche Mannigfaltigkeit der Prädikate angezeigt wie für die Leistungen selbst.

Was nun endlich diese letzteren anlangt, so hat sich im Laufe der Jahre nach zahlreichen Schwankungen ein Gleichgewichtszustand herausgebildet, der auf der Fünffzahl beruht. In den „Bestimmungen über die Versetzung usw.“ vom 25. Oktober 1901 sind diese fünf Prädikate amtlich wie folgt festgesetzt worden: sehr gut, gut, genügend, mangelhaft, ungenügend; sie bilden einen symmetrischen Aufbau, der von dem mittleren Prädikate, das normale Leistungen bezeichnen soll, mit je einer Zwischenstufe gleichmäßig bergan und bergab führt bis zu der in hohem Maße lobenden und der entschieden tadelnden Bezeichnung. Eine kleine, anscheinend durch das praktische Bedürfnis hervorgerufene, vor einigen Jahren — für Einzelleistungen, nicht als Zeugnisprädikat — amtlich gebilligte Abweichung von diesem System bildet die zwischen „gut“ und „genügend“ geduldete Bezeichnung „im ganzen gut“. Auch hier wiederholt sich bis zu einem gewissen Grade die Erscheinung, daß

der Wortsinne der Prädikate infolge ihrer häufigen Anwendung nicht mehr voll empfunden wird, vielmehr nur das Bewußtsein des Grades übrig bleibt.

Doch ist dies hier so wenig wie vorhin die Hauptsache. Wir fragen uns vielmehr, ob jene Klassifizierung unter Zugrundelegung der allgemein anerkannten Bedeutung der Prädikate, abgesehen also von ihrer sprachlichen Form, geeignet bzw. ausreichend erscheint, die Leistungen des Schülers für diesen selbst wie auch für seine Angehörigen treffend zu charakterisieren. Um uns von vorn herein gegen theoretische und — fast hätten wir hinzugefügt daher — unfruchtbare Spitzfindigkeiten zu sichern, sei hier gleich hervorgehoben, daß uns die Unmöglichkeit einer restlosen Lösung dieses Problems wohl bekannt ist. Solange es unmöglich ist, in einem musivischen Gemälde ein naturgetreues Abbild etwa einer Landschaft zu liefern, und solange es ferner unmöglich ist, die ihrem Wesen nach qualitativen Verschiedenheiten geistiger Leistungen durch eine auf qualitativer Grundlage aufgebaute Skala genau zu kennzeichnen, so lange wird es auch unmöglich sein, sowohl eine mündliche oder schriftliche Einzelleistung eines Schülers als auch seine Gesamtleistungen in einem Fache während eines abgegrenzten Zeitabschnittes durch ein einfaches Prädikat erschöpfend zu charakterisieren. Auch durch die Erwägung, daß nicht nach einem absoluten, sondern nur nach einem relativen Maßstabe zu messen ist, den die dem erfahrenen Lehrer wohlbekannte Normalleistung der betreffenden Klassenstufe an die Hand gibt, erscheint die letztgedachte Schwierigkeit nur zum Teil, die ersterwähnte gar nicht behoben: die Schülerleistungen sind und bleiben kontinuierliche, die Zeugnisprädikate diskrete Größen.

Das in Rede stehende Problem läßt sich also nicht vollkommen, sondern nur annähernd lösen, und dadurch wird es aus den lustigen Höhen der Spekulation auf den nüchternen, aber festen Boden praktischer Erwägungen herabgeführt. Wir führten soeben das bekannte Lessingsche Bild von dem musivischen Gemälde an, das der Wirklichkeit stets nur annähernd treu sein könne. Aber der Grad dieser Treue hängt zweifellos von der Zahl und der Mannigfaltigkeit der zur Verfügung stehenden Farben- oder hier besser passend Schattentöne ab, und diese scheint uns in der heute amtlich festgesetzten Skala zu gering zu sein. Denn wenn man berücksichtigt, daß das Beste und das Schlechteste der oben angegebenen Prädikate ihrer Natur nach nur in seltenen Ausnahmefällen erteilt zu werden pflegen und auch nur erteilt werden dürfen, wenn sie ihre Bedeutung und ihren Wert behalten sollen, so bleibt für die Beurteilung der Schülerleistungen in ihrer überwiegenden Mehrheit nur eine Dreizahl von Bezeichnungen übrig, etwas wenig für ihre weitgehende Verschiedenheit. Den Grund für diese geringe Zahl glauben wir in zwei an Wichtigkeit sehr verschiedenen Umständen suchen zu dürfen. Vor der amtlichen Festlegung der Bezeichnungen herrschte, wie bekannt, eine große Mannigfaltigkeit, die durch ungeschickte Häufung von Modifikationen in viel bespöttelten Wendungen wie „im ganzen kaum ziemlich befriedigend“ eine klare Erkenntnis der Bedeutung und vor allem der Aufeinanderfolge der Prädikate fast zur Unmöglichkeit machte und dadurch eine Reaktion hervorrief. Und diese Reaktion schoß eben wie fast stets über das Ziel hinaus. Tiefgründiger ist eine andere Ursache, die mit der Entwicklung unseres höheren Schulwesens aufs innigste zusammenhängt. Die Entstehung der verschiedenen Schulgattungen und ihre stetige Fortentwicklung führte im Laufe des vorigen Jahrhunderts, wie bekannt, in unserem straff gegliederten Beamtenstaate zu einer scharfen Begrenzung ihrer Berechtigungen, die namentlich im

letzten Drittel des Jahrhunderts eine von einem großen Teile der Bevölkerung schwer empfundene Beeinträchtigung in der Wahl des Bildungsganges für ihre Söhne zur Folge hatte. Mehr und mehr gewöhnte man sich daran, in dem Besuche des humanistischen Gymnasiums eine weniger aus dem Bildungsbedürfnis heraus empfundene als vielmehr durch äußere Vorschriften geforderte Notwendigkeit zu erblicken, während andererseits namentlich an den zahlreichen Orten, wo mehrere Kategorien von höheren Schulen zur Verfügung standen, solche Knaben, deren geistige Fähigkeit und Arbeitslust für derartige ohne inneren Trieb zu leistende Geistesarbeit nicht als ausreichend erachtet wurde, den Anstalten realen Charakters überwiesen zu werden pflegten. Auf diese Weise bevölkerten sich schließlich sämtliche höhere Lehranstalten zu einem großen, ja nur zu oft überwiegenden Teile mit solchen Schülern, denen nicht das Interesse an der Sache, sondern nur oder doch in der Hauptsache der äußere Erfolg als Sporn diente; unwillkürlich übertrug sich diese Auffassung bewußt oder unbewußt auf das Elternhaus, auch soweit sie nicht von Haus aus in ihm herrschend gewesen war, und somit hatten auch Lehrerschaft und Schulverwaltung mit ihr zu rechnen. Auch für diese beiden Faktoren wandelte sich die vom Interesse für den Lehrgegenstand ausgehende Frage: „wie sind die Leistungen des Schülers in diesem und jenem Fache beschaffen?“ langsam und fast unmerklich, aber dennoch stetig und unaufhaltsam in die durch das Interesse für Versetzung und Reifeprüfung, also für den äußeren Erfolg charakterisierte Frage um: „sind die Leistungen des Schülers in diesem und jenem Fache hinreichend oder nicht?“ So groß war der Mangel an Erkenntnis der banalsten Grundlage, von der ausgehend man in diesem Standpunkt eingemündet war, daß diese Alternative, diese Forderung eines „klaren und entschiedenen Urteils über Reife oder Nichtreife“ mehrfach sogar als großer pädagogischer Fortschritt gerühmt wurde. Ja, wenn es wirklich möglich wäre, einen so komplizierten Geisteszustand, wie ihn das Wissen und Können eines Schülers darstellt, in eine so einfache Formel zu zwingen, dann wäre dieses Lob verdient gewesen. Man sieht leicht ein, daß das noch heute herrschende System der Zensur völlig diesem Standpunkte entspricht: nicht reif = mangelhaft, reif = genügend oder, soweit die Leistungen besondere Anerkennung verdienen, = gut — wenn man boshaft sein wollte, so könnte man hinzufügen, um die Möglichkeit von Kompensationen zu schaffen, — daneben für seltene Ausnahmefälle, wie oben dargetan, das beste und das schlechteste Prädikat.

In den letzten Jahren hat die Schulverwaltung nun den unausgesetzten Klagen über die zu geringe Zahl der für den vorwiegenden Gebrauch geeigneten Prädikate, mit denen die stets auftauchende Neigung, dem starren Prädikate „genügend“ durch kleine Zusätze eine hellere oder dunklere Färbung zu verleihen, Hand in Hand geht, noch nach einer anderen als der oben erwähnten Richtung hin Gehör geschenkt. Die Schwierigkeit, die Gesamtleistungen in einem Fache durch ein einziges Prädikat zutreffend zu würdigen, beruht, wie oben dargelegt, nicht allein auf der Endlichkeit der Zahl dieser Prädikate im Gegensatz zu der unbegrenzten Mannigfaltigkeit in der Stufenfolge der Leistungen, sondern auch auf der verschiedenartigen Beschaffenheit der letzteren, die sich in ihrer Gesamtheit nicht ohne weiteres in ein nach absolutem Maße abgestuftes System einfügen lassen wollen. Während der ersten Schwierigkeit durch Einschiebung des Zwischenprädikates „im ganzen gut“ für die Bezeichnung der Einzelleistungen Rechnung getragen wurde, sollte wiederum für die Zeugniserteilung nach dem anderen Gesichtspunkte eine Erleichterung geschaffen werden, die darin

bestand, daß für die wichtigeren Lehrgegenstände eine Trennung der mündlichen und der schriftlichen Leistungen für die Beurteilung als statthaft bezeichnet wurde, allerdings mit der ausdrücklichen Bestimmung, daß daneben noch ein gemeinsames Prädikat für die Gesamtleistungen erteilt werden müsse. Der vielfache Gebrauch, der, wie die Erfahrung der letzten Jahre lehrt, von dieser Erlaubnis gemacht wird, beweist die Willkommenheit jedes Mittels, das der beschränkten Zahl zulässiger Zeugnisprädikate eine größere Mannigfaltigkeit, eine feinere Nuancierung, nach welchem Gesichtspunkte auch immer, zu verleihen gestattet.

Dennoch wäre es ein Trugschluß, aus diesem durch die Praxis unleugbar und unzweideutig erwiesenen Bedürfnis nach einer Vermehrung der zur Verfügung stehenden Ausdrucksmittel für die Kritik nun auch den weiteren Schluß auf die Zweckmäßigkeit des eingeschlagenen Weges ziehen zu wollen. Die heute so weit verbreitete Trennung der Leistungen in mündliche und schriftliche ist offenkundig dem sprachlichen Unterrichte entnommen und ursprünglich auch auf ihn beschränkt gewesen. Dennoch kann man heutzutage auch in Fächern wie Mathematik und Rechnen, Geschichte u. a. der gleichen Trennung sogar schon im Vordruck von Zeugnisformularen begegnen. Daß hier ein Mißgriff vorliegt, dürfte schon bei oberflächlicher Betrachtung einleuchten, denn der Unterschied zwischen beiden Formen von Leistungen ist in sämtlichen nicht sprachlichen Fächern offenkundig lediglich ein methodischer, kein sachlicher. In der Planimetrie z. B. pflegt ein großer Teil der Lehrer die Lehrsätze mit ihren Beweisen nur mündlich, dagegen die Aufgaben mit ihren Lösungen vorwiegend schriftlich zu verlangen. Andere dagegen machen es vielleicht gerade umgekehrt, und so kann es kommen, daß bei einem Lehrerwechsel ein Schüler, der in diesem Fache eben noch m. 3 s. 4 zensiert wurde, nunmehr plötzlich das Prädikat m. 4 s. 3 erhält. Daß in beiden Fällen völlig zutreffend geurteilt worden sein konnte, ist nach obigen Ausführungen unzweifelhaft, dürfte aber dem Elternhause schwerlich einleuchten. In der Geschichte wiederum pflegen manche Lehrer namentlich in stark besetzten Klassen sehr zweckmäßiger Weise Probearbeiten schreiben zu lassen, welche lediglich die Stelle allgemeiner Repetitionen zu vertreten bestimmt sind; wo bleibt hier der Wesensunterschied zwischen mündlichen und schriftlichen Leistungen? Höchstens kann er in allen diesen Fällen auf die Geistesart der einzelnen Schüler ein bezeichnendes Licht werfen, von denen der eine, von schneller Auffassung und Gedankenbewegung, sich mehr im mündlichen Unterricht, der andere, langsamer, aber vielleicht tiefer und eindringender, mehr in schriftlichen Arbeiten bewährt. Aber dann träte das Urteil ja gerade etwas, was, wie schon oben in einem anderen Gedankengange erwähnt wurde, gerade ausgeschlossen werden sollte, nämlich außer der objektiven Leistung ihr subjektives Korrelat, die Geistesart des Schülers, die der Lehrer aus seiner Beurteilung nach Kräften auszuschalten sich bemühen soll. Mit anderen Worten: auf dem Gebiete der sachlichen Fächer (vielleicht mit einziger Ausnahme des Rechnens) gibt es nicht mündliche und schriftliche Leistungen, sondern nur einen mündlichen und einen schriftlichen Weg, vom Wissen und Können der Schüler Rechenschaft zu verlangen.

Etwas anders verhält es sich mit den fremdsprachlichen Fächern; hier können sowohl mündliche als schriftliche Leistungen zu den Zielforderungen gehören. Und dennoch besteht auch für diese Fächer so gut wie für die sachlichen die Möglichkeit, genau dieselben Leistungen in mündlicher wie in schriftlicher Form zu verlangen, wodurch die Begriffe „mündlich“ und „schriftlich“ auch auf diesem

Gebiete auf die didaktische Methode beschränkt erscheinen. Wie löst sich dieser Widerspruch? Durch die Erwägung, daß den Begriffen „schriftlich“ und „mündlich“ auf dem Gebiete des Sprachinhalts eine andere Bedeutung innewohnt als auf dem der didaktischen Methodik.

Diese Erkenntnis, die denjenigen entgangen zu sein scheint, die zwar die Ausdehnung der Trennung mündlicher und schriftlicher Leistungen auf das Gebiet des Sachunterrichtes mißbilligen, auf sprachlichem Gebiete aber diese Trennung für sachgemäß und zweckmäßig halten, wollen wir nunmehr in ein helleres Licht zu rücken suchen. Das Ziel der Erlernung einer Fremdsprache kann ein dreifach abgestuftes sein, je nachdem man 1) diese Fremdsprache zum freien Ausdruck der Gedanken zu benutzen oder 2) nur Gedanken der Muttersprache in die Fremdsprache zu übertragen oder gar nur 3) Gedanken, die in der Fremdsprache ausgedrückt sind, in der Muttersprache wiederzugeben lernen will. Jedes dieser Ziele setzt die folgenden als Vorstufe voraus. Nebenbei sei erwähnt, daß streng genommen nur das ersterwähnte Ziel Erlernung der Fremdsprache genannt zu werden verdient, die beiden anderen sich mit dem bescheideneren Titel Erlernung des Verhältnisses der Fremdsprache zur Muttersprache begnügen müßten; ein Gedanke, aus dem sich sofort die praktische Folgerung ergibt, daß ein Weg zur Erlernung irgend einer Fremdsprache, zum mindesten auf den Vorstufen, nicht ohne weiteres von einer Nation auf eine andere übertragen werden darf. Eine andere Folgerung ist die, daß ein voller ästhetischer Genuß einer sprachlichen Schöpfung, also namentlich eines Dichtwerkes, nach seiner formalen Seite hin eine Sprachkenntnis voraussetzt, die einen nicht durch die Vermittlung der Muttersprache gehemmten Zusammenhang zwischen dem Gedanken und seinem Ausdruck möglich macht. Denn sobald ich die sprachliche Form, wenn auch nur in Gedanken, ins Deutsche übertragen muß, um ihr ihren Sinn abzugewinnen, verliert sie für mich den ihr etwa innewohnenden unmittelbaren ästhetischen Reiz. Oder, von der positiven Seite betrachtet: nur wem in dem gleichen Augenblicke, in dem ihm eine bestimmte Ausdrucksweise eines Gedankens vor die Seele tritt, eine Fülle anderweitiger Ausdrucksmöglichkeiten im Bewußtsein ruht, nur der vermag zugleich mit der Auffassung dieses Gedankens auch den Vorzug der gewählten sprachlichen Form vor jeder anderen möglichen anschauend zu erkennen und somit unmittelbar zu empfinden, während ihm andernfalls diese Erkenntnis im besten Falle nachträglich durch Reflexion nahegebracht, die Empfindung also nur künstlich hervorgerufen werden kann. Die Möglichkeit einer sekundären Wirkung der letzterwähnten Art mag den zuerst entwickelten Gedanken vor einem allzu ungünstigen Einfluß auf die Bewertung des ästhetischen Genusses fremdsprachlicher Sprachdenkmäler im Urtext zu bewahren vermögen; immerhin möchten wir ihn denen zum Nachdenken empfehlen, die uneingedenk des Goetheschen Wortes:*) „Das eigentlich tief und gründlich Wirksame, das wahrhaft Ausbildende und Fördernde ist dasjenige, was vom Dichter übrig bleibt, wenn er in Prose übersetzt wird“ der Kenntnis klassischer Dichtungen lediglich aus Übersetzungen allen und jeden Wert abzusprechen geneigt sind.

Doch kehren wir von dieser Abschweifung zu unserem Gegenstande zurück. Jede der drei oben angeführten Aufgaben des fremdsprachlichen Unterrichts kann wiederum entweder a) bis zum

*) Dichtung und Wahrheit, Cotta'sche Ausgabe, XI, S. 46.

Ziele des mündlichen Gebrauchs gelöst werden oder b) sich mit lediglich schriftlichen Leistungen begnügen, so daß eine Sechszahl von Zielleistungen entsteht, die wir im folgenden der Kürze wegen mit 1a, 1b, 2a, 2b, 3a, 3b bezeichnen wollen, zumal da sie in dieser Anordnung eine Art von Stufenfolge zum Ausdruck bringen. Es ist nicht uninteressant, nach diesem Gesichtspunkte den Betrieb der verschiedenen Fremdsprachen sonst und jetzt zu betrachten. So war bis in das letzte Drittel des verflossenen Jahrhunderts hinein in der Prima der Gymnasien und daher auch auf Universitäten 1a im Latein gang und gäbe und wurde sogar im Griechischen hier und da erreicht. Heute reichen die Leistungen in der Reifeprüfung eines Gymnasiums im Lateinischen nur noch bis 2b, und im Griechischen beschränken sie sich gar auf 3a und 3b. Dadurch, daß das Realgymnasium im Lateinischen auf 2b verzichtet, kann es seine Kraft um so ungeteilter auf 3a und 3b verwenden, — eine Erwägung, die, nebenbei bemerkt, das Hauptargument des von dem bekannten Berliner Rechtslehrer Herrn Geh. Justizrat Prof. Dr. Giercke und den meisten seiner Anhänger um Pfingsten 1900 in der „Juristischen Wochenschrift“ unternommenen Sturmlaufes gegen die Zulassung der Abiturienten von Realgymnasien zum Rechtsstudium hinfällig macht. Dagegen werden in den realen Vollanstalten die beide modernen Fremdsprachen bis 1a gelehrt, also absolut, nicht nur in ihrem Verhältnis zur Muttersprache, im Gegensatz zu den beiden toten Sprachen, die heute nirgends mehr bis zu einem von der Anwendung der Muttersprache unabhängigen Gebrauche gelangen.

Anderes aber als auf dem Gebiete der Zielleistungen steht es auf dem der Methodik. Dort stellt die mündliche Leistung durchweg zunächst lediglich eine höhere Stufe dar als die schriftliche: wer 1a kann, kann mehr als 1b usw., aber dabei hat jedes der erwähnten Ziele als Endziel seinen bestimmten absoluten Wert. Wer bis 2a gelangt ist, vermag beispielsweise schon als Dolmetscher zu dienen, und selbst die unterste Stufe (3b) befähigt bereits zu dem heute stark betriebenen Übersetzungshandwerk — freilich meist ohne goldenen Boden. In der Methodik dagegen fällt zunächst die Stufenfolge von a und b in Fortfall, denn a (mündlich) kann hier in einem Stümpern und Adebrechen geschehen, das es in keiner Weise über b erhebt und das vor allen Dingen mit dem a, als Zielleistung aufgefaßt, kaum mehr Verwandtschaft als den Gebrauch des gleichen Ausdrucksmittels aufweist. Von einer bestimmten Richtung in der neu sprachlichen Didaktik wird 2a und 2b methodisch verpönt; wird es also von einem so vorgebildeten Schüler als Zielleistung erstrebt, so muß es auf dem Umwege über 1a und 1b nachträglich erlernt werden. Umgekehrt wird im lateinischen Unterrichte des Realgymnasiums zu didaktischen Zwecken, nämlich zur Befestigung von Vokabeln, Formen und syntaktischen Regeln, in den ersten Jahren 2a und 2b fleißig geübt, obwohl, wie schon erwähnt, das Endziel dieses Unterrichtes sich auf 3a und 3b beschränkt. Auch aus diesem Beispiel geht hervor, wie verschiedene Dinge im Sprachunterricht Endziel und Methode sind.

Damit ist der oben aufgestellte Leitsatz bewiesen. Die Unterscheidung zwischen mündlichen und schriftlichen Leistungen kann höchstens auf den obersten Stufen des fremdsprachlichen Unterrichts die Bedeutung einer qualitativen Verschiedenheit gewinnen, indem nämlich im freien Gebrauche der Sprache allerdings ein wesentlicher stilistischer Unterschied zwischen dem geschriebenen und dem gesprochenen Worte bestehen kann, so gut wie bekanntlich jemand auch in der Muttersprache ein guter Redner und gleichzeitig ein schlechter Schriftsteller sein kann oder umgekehrt.

Aber diese höchsten Höhen der Sprachkenntnis werden doch wohl nur auf den obersten Stufen mancher höheren Lehranstalten, und auch dort nur in Einzelfällen, erreicht; jedenfalls fallen sie gänzlich in Fortfall überall da, wo die Fremdsprache nur in Anlehnung an die Muttersprache gelehrt wird, beispielsweise also im Gesamtbetriebe der toten Sprachen. In allen diesen Fällen besteht zwischen dem mündlichen und dem schriftlichen Betriebe auch sachlich kein qualitativer, sondern nur ein gradueller Unterschied, der für die Praxis des Lehrverfahrens, in der das fließende Sprechen teilweise bis zum tastenden Stümpfern zu entarten pflegt, ohne Bedeutung bleibt. Die Leistungen 3 (s. o.) pflegen vorwiegend auf mündlichem, die Leistungen 2 auf schriftlichem Wege gefordert zu werden; ebensogut kann es aber auch umgekehrt geschehen. Man sieht, es kommt, da es sich hier nicht um Zielleistungen, sondern um die Lehrmethode handelt, genau auf dasselbe hinaus, was oben für die sachlichen Fächer dargetan wurde. Mit der vereinzelt Ausnahme der Leistungen mancher Primaner mancher realen Vollanstalten im Französischen oder Englischen entbehrt auch im fremdsprachlichen Unterrichte die Scheidung zwischen schriftlichen und mündlichen Leistungen einer auf qualitativer Verschiedenheit beruhenden Grundlage; sie beruht vielmehr lediglich auf dem äußeren Darstellungsmittel, das der urteilende Lehrer zufällig für die eine und andere Art der Schülerleistungen gewählt hat.

Glauben wir somit dargetan zu haben, daß die Sonderung der Leistungen in mündliche und schriftliche bei der Beurteilung auf sämtlichen Unterrichtsgebieten als gegenstandslos erscheinen muß, so ist doch damit noch nicht bewiesen, daß überhaupt jede Spaltung des Prädikats zu verwerfen ist. In der Mathematik beispielsweise wird gegen die Trennung bei Beurteilung ihrer einzelnen Zweige, die namentlich auf den Anfangsstufen einander ziemlich unvermittelt gegenüberstehen, kaum etwas zu erinnern sein. Auch in den Fremdsprachen besteht eine sachliche Verschiedenheit der Leistungen, die vielfach unter den Bezeichnungen „Grammatik“ und „Lektüre“ zum Ausdruck kommt; wir würden statt dessen — es entspricht dies offenbar im wesentlichen den oben unter 2 und 3 aufgeführten Arten von Leistungen — lieber die Wendungen „Hin-“ und „Herübersetzen“ angewendet sehen, die in dem Falle, daß auch Leistungen von der Art 1 hinzutreten, durch die Rubrik „selbständiger Gebrauch“ zu ergänzen wären. Im allgemeinen freilich vermögen wir uns mit einer derartigen Zerlegung der Prädikate nicht zu befremden, denn der Schüler (und mehr vielleicht noch sein Vater) will doch eben in seinem Zeugnis ein Urteil des Lehrers über seine Gesamtleistungen erhalten, und deshalb wünschten wir eine derartige Trennung grundsätzlich auf solche Fälle beschränkt zu sehen, in denen die verschiedenartigen Leistungen derart auseinandertreten, daß sie nicht durch benachbarte Prädikate bezeichnet werden können (also z. B. Arithmetik mangelhaft, Planimetrie gut), so daß die mittlere Linie vom Schüler unschwer ergänzt werden kann. Bei dieser Beschränkung würde sich freilich die Spaltung der Prädikate auf eine solche Minderzahl von Fällen beschränken, daß sie als ein Weg, für die Kritik der Schülerleistungen eine größere Mannigfaltigkeit von Ausdrucksmitteln zur Verfügung zu stellen, praktisch kaum noch in Betracht käme.

Daher bleibt zur Erreichung dieses Zieles nur der andere der oben angegebenen Wege übrig, die Vermehrung der Zeugnisprädikate selbst. Von den drei Bezeichnungen gut, genügend und mangelhaft tragen die erste und die letzte einen sehr ausgeprägten Charakter, der sie vor allzu häufiger Anwendung schützt, so daß für die überwiegende Mehrzahl der Fälle das dehnbare Prädikat

„genügend“ übrig bleibt. Nach unseren Erfahrungen kann man im Versetzungszeugnis auf 40 Schüler einer Klasse im Durchschnitt etwa auf 1 sehr gut, 7 gut, 24 genügend, 6 mangelhaft und 2 ungenügend rechnen. Da sich nun aus bekannten Gründen die besseren sowie andererseits die schlechteren Prädikate vorwiegend auf den Zeugnissen derselben Schüler vorfinden, so weist die größere Zahl der Zeugnisse, fast soweit das Auge reicht, das Prädikat „genügend“ auf. Nun weiß aber in der Regel jeder Vater eines guten oder eines schlechten Schülers auch ohne Zeugnis schon genau Bescheid. Der Vater des Mittelschülers dagegen wünscht durch das Zeugnis darüber Aufklärung zu erhalten, wie sich die Leistungen seines Sohnes in den einzelnen Fächern abstufen, und diese Aufklärung bleibt ihm zumeist versagt. Dieses Verfahren könnte allenfalls in dem Falle als ausreichend betrachtet werden, daß die höhere Schule weniger um der geistigen Ausbildung willen, die sie gewährt, als im Interesse ihrer formalen Berechtigungen besucht wird. Mit dem Zeitpunkt aber, in dem diese Berechtigungen mit vereinzelt Ausnahmen allen Arten von höheren Unterrichtsanstalten eingeräumt wurden, kann eine Steigerung des Interesses für den Lehrinhalt im Publikum vorausgesetzt werden. Aus inneren Gründen schiebt heutzutage ein Vater seinen Sohn auf ein humanistisches Gymnasium, ein Realgymnasium oder eine Oberrealschule, weil er wünscht, daß dieser sich in die daselbst betriebenen Unterrichtsgebiete hineinsetze, und deshalb hat er ein berechtigtes Interesse daran, nicht nur zu erfahren, ob ihm dies in hervorragendem oder nur in normalem oder etwa in nicht ausreichendem Maße gelungen sei, sondern auch in dem die Regel bildenden mittleren Falle eine eingehendere Auskunft über seine Leistungen zu erhalten. Der weite Umfang des Begriffes „genügend“ zeugt für seinen zu geringen Inhalt. Man spalte ihn daher, indem man zwischen ihm und „gut“ einen neuen Begriff „befriedigend“ einschaltet, der, ohne den absoluten Wert der Leistungen allzusehr zu betonen, durch die ihm innewohnende Nuance subjektiver Genugtuung ein anerkennendes Moment hinzufügt, und indem man andererseits den Leistungen, bevor ihre Bezeichnung auf „mangelhaft“ herabsinkt, etwa durch das Prädikat „ausreichend“ eine Charakteristik zu teil werden läßt, die deutlich besagt, daß sie die Grenze des noch eben Zureichenden hart streifen. Dann werden die „Mittelzeugnisse“ der oben geschilderten Art ein schärferes Gepräge gewinnen und ihrem Inhaber sowie seinen Angehörigen ein sprechenderes Bild von seinen Gesamtleistungen gewähren.

Für den Pädagogen von Fach bedarf es kaum der Erwähnung, daß eine derartige Vergrößerung der Skala daneben noch den praktischen Vorteil gewährt, die Begründung eines Mißerfolges bei Prüfungen und Versetzungen deutlicher zum Ausdruck zu bringen und dadurch die Quelle zahlreicher Verstimmungen und Mißhelligkeiten zu verstopfen. Ein Zeugnis, das ausschließlich oder fast ausschließlich das Prädikat „ausreichend“ aufweist, würde zwar noch zur Versetzung „ausreichen“, aber kein verständiger Vater würde sich wundern dürfen, wenn die Fortschritte seines Sohnes in der folgenden Klasse erlahmen sollten. Auch würde schon ein einziges „mangelhaft“ neben den „ausreichend“ einen Mißerfolg gerechtfertigt erscheinen lassen. Heutzutage, wo an Stelle jedes „ausreichend“ „genügend“ stehen müßte, wäre beides nicht der Fall. Auch für die beliebte Vergleichung der Zeugnisse miteinander würde die Spaltung des Begriffes „genügend“ in „befriedigend“, „genügend“ und „ausreichend“ eine Unterlage bieten, die eine zutreffendere Beurteilung ermöglichte, als es heute der Fall ist.

Fügen wir noch den Wunsch hinzu, daß die Prädikate „sehr gut“ und „ungenügend“ durch die Stammworte „vorzüglich“ und „gering“ ersetzt werden, so haben wir in der Siebenzahl der Prädikate „vorzüglich, gut, befriedigend, genügend, ausreichend, mangelhaft, gering“ eine Skala gewonnen, deren einzelne Glieder eine deutlich erkennbare Stufenfolge darstellen und doch sämtlich als Stammworte eine scharf ausgeprägte absolute Bedeutung besitzen, da keines eine bloße Verneinung oder sonstige Modifikation eines anderen darstellt. Ein Zeugnis der Zukunft würde demnach unseren Vorschlägen gemäß etwa folgendermaßen aussehen können:

Betragen: er muß sich einer ruhigeren Haltung befleißigen, sonst tadelfrei.
 Ordnung: tadelfrei.
 Handschrift: ausreichend.
 Eifer: befriedigend.

Leistungen.

Religion: ausreichend.
 Deutsch: befriedigend.
 Latein: genügend.
 Französisch: befriedigend.
 Englisch: ausreichend.
 Geschichte: genügend.
 Erdkunde: gut.
 Mathematik: Plan. genügend, Arithm. mangelhaft.
 Naturkunde: befriedigend

usw.

Das Zeugnis desselben Schülers würde heute lauten:

Betragen: gut.
 Aufmerksamkeit: genügend.
 Fleiß: genügend.
 Ordnung: genügend.
 Handschrift: genügend.

Leistungen:

Religion: genügend.
 Deutsch: genügend.
 Latein: genügend.
 Französisch: genügend.
 Englisch: genügend.
 Erdkunde: gut.
 Mathematik: Plan. genügend, Arithm. mangelhaft.
 Naturkunde: genügend

usw.

Durch welche der beiden Zeugnisformen eine deutlichere Charakteristik des Schülers nach Eigenart und Leistungen gegeben wird, dürfen wir dem Urteil des Lesers überlassen.

Wenn die hier behandelte Frage auch anscheinend nur das Lehrhandwerk betrifft, so glauben wir doch dargetan zu haben, daß wie bei den meisten derartigen Fragen die Begründung ihrer zweckentsprechenden Lösung tief in das Gebiet der Lehrkunst hineinführt.

Dt.-Wilmsdorf bei Berlin.

H. Leonhard.