



Staats- und
Universitätsbibliothek
Bremen

Staats- und Universitätsbibliothek Bremen

DFG Projekt Die Grenzboten

Die Grenzboten

Berlin u.a., 1841 - 1922

Der Streit um den Geschichtsunterricht

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

auch jenen Protestanten geblieben, die im übrigen „seines Geistes keinen Hauch“ verspüren, die nicht einmal seine Worte kennen und entweder gar keine Rechtfertigung brauchen oder nur die durch Liebe und gute Werke gelten lassen.

(Schluß folgt)



Der Streit um den Geschichtsunterricht



aß wir in einem Zeitalter des Ringens und Kämpfens leben, dafür erhalten wir täglich Beweise mehr als genug. Daher entsteht auch in uns mit einer gewissen Regelmäßigkeit die Sehnsucht nach der behaglichen Muße unsrer Väter, nach jener Zeit, wo die Deutschen einer Nation von Privatgelehrten glichen, denen die Händel dieser Welt weit abseits lagen. Und doch würden wir in dem ersehnten Zustande nicht lange verharren wollen; denn einmal angesteckt von dem rastlosen Drängen und Treiben, das dem Eintritt neuer gesellschaftlicher Einrichtungen voranzugehen pflegt, würde uns die müßige Stille bald leid werden und der Kampfplatz in so idealem Lichte erscheinen, daß er uns unwiderstehlich anzöge.

Gewiß wäre es nun wünschenswert, wenn sich innerhalb des Streitens und Ringens ein Ort fände, auf dem man sich beruhigt niederlassen und mit einer größern Gemeinschaft ausruhen könnte, um neue Kräfte zu sammeln. Wo aber die Gesellschaft von einer so starken innern Unruhe gepackt ist, daß sie ihr nicht entrinnen kann, da werden nach und nach alle Gebiete ergriffen, sodaß es den Anschein gewinnt, als schwankte die vaterländische Erde, und als suchte der Fuß vergebens nach festem Boden.

Wie sehr auch das gesamte Bildungswesen von dieser Unruhe ergriffen ist, ist in dieser Zeitschrift schon mehrfach dargelegt worden. In erster Linie waren es aber schulpolitische und schulorganisatorische Fragen, die eine gewisse Aufregung verursachten, während die Erörterung technischer Aufgaben den Fachkreisen überlassen blieb. Nun hat man aber auch diese Grenze überschritten, und damit ist auch den Grenzboten Gelegenheit gegeben, eine Sache zu besprechen, die bisher der Didaktik anheimfiel.

Allerdings ist sie interessant genug, weite Kreise zum Nachdenken anzuregen. Und es war wohl nicht zufällig, daß, wenn einmal wieder Unterrichtsangelegenheiten vor ein größeres Publikum gebracht werden sollten, gerade

diese in den Vordergrund der Besprechung gerückt ward. Sie betrifft nichts geringeres als die historische Bildung des Volkes. Seit der Einigung des Reiches nimmt man hieran ein viel tiefer gehendes Interesse als früher, wo es nicht darauf ankam, bis zu welchem Abschnitt der Geschichtsunterricht vordrang. Ein Glück, wenn damals der Schüler noch die Freiheitskriege hörte; gab es doch Gymnasien, wo die Prima monatelang mit assyrischer und babylonischer Geschichte angefüllt wurde. Dem will man nun mit einem Schlage abhelfen, zumal da die Meinung verbreitet wird, daß die geschichtliche Bildung der leitenden Kreise gegenwärtig überhaupt nur auf der Schule, nicht mehr auf den Universitäten erworben werde. Deshalb komme dem Geschichtsunterricht in den höhern Anstalten, den Gymnasien, Realschulen u. s. w. gegenwärtig eine so hohe Bedeutung zu, und man müsse deshalb besondere Anstrengungen machen, um diesem wichtigen Lehrfach den rechten Erfolg zu sichern. So wandeln sich die Zeiten. Melancthon wies die Ausbildung in der Geschichte an die Universität; heute soll sie den Schulen überlassen bleiben.

Auch in den Grenzboten (1891, Heft 24) ist diese Ansicht vertreten worden auf Grund des statistischen Nachweises, daß von hundert Studenten an deutschen Universitäten nur zehn geschichtliche Kollegien belegen. Die Thatsache mag richtig sein. Aber sie ist traurig genug, da sie zeigt, wie sehr sich auch die Studenten in Spezialstudien verlieren und ihre allgemeine Bildung vernachlässigen. Hoffentlich ist das keine bleibende, sondern eine vorübergehende Erscheinung. Denn was soll aus dem nachwachsenden Geschlecht werden, dessen historische Bildung sich nur auf das stützen kann, was die Schule überliefert hat? Zum Lesen umfangreicher Schriften wird sich ein Geschlecht schwerlich bequemem, das an den Vorlesungen der Universität vorübergeht.

So betrübend die angeführte Thatsache ist, so hat sie doch das eine Gute, daß sie den Blick auf den Geschichtsunterricht in den Schulen gelenkt hat, und daß sich hervorragende Männer mit eingehendem Interesse dieses Themas bemächtigen. Befinden sich unter ihnen Fachgelehrte, so ist dies um so freudiger zu begrüßen. Denn steigen diese in die didaktische Arena hinab, so darf man annehmen, daß sie gegenüber einem dürftigen Formalismus, mit dem die Nachfolger Pestalozzis vielfach die Unterrichtsmethodik übersponnen haben, Anweisungen geben, die sich durch Sachkenntnis, Sicherheit und Klarheit auszeichnen. Wo eine umfassende gründliche Kenntnis der Dinge herrscht, da darf man wohl auch ein eindringendes Verständnis für die Wege voraussetzen, auf denen die Weitergabe der gewonnenen Ergebnisse erfolgt. Und um den besten dieser Wege handelt es sich jetzt. Über das Ziel ist man einig. Man ist überzeugt, daß die Schule nicht bloß eine bestimmte Menge geschichtlichen Wissens zu überliefern hat — obwohl in Wirklichkeit häufig nicht einmal das erreicht wird —, sondern daß ihr Ziel ein höheres ist, nämlich durch den Unterricht in der Geschichte die Gesinnung der Schüler so zu be-

einflussen, daß sie dereinst als charaktervolle Männer Gut und Blut einsetzen für die Ehre und die Größe ihres Vaterlandes. Die Unterweisung in der Geschichte ist nicht in erster Linie Wissens-, sondern Willenssache. Die Beschäftigung mit der Geschichte soll den Schüler dahin bringen, daß er sich bereits als thätigen Teil des Volkes fühle. Er muß wissen, daß auf ihn gerechnet wird, und er soll wollen, daß man auf ihn rechnen könne. Die Zeit der Träume ist vorüber. Was an physischem und geistigem Vermögen dem deutschen Volke zu Gebote steht, muß ausgebildet und ausgebeutet werden. Auch der Geschichtsunterricht fällt unter den Gesichtspunkt der Erziehung. Ja es beruht geradezu unsre Zukunft darauf, daß in dem heranwachsenden Geschlecht das Verständnis angebahnt werde für die schweren und vielverzweigten Aufgaben der Gegenwart. Während in frühern Zeiten dem deutschen Schüler einzuprägen war, daß er sich nie freiwillig zugreifend an den Schicksalen des Vaterlandes beteiligen dürfe, wird jetzt alles darauf ankommen, daß die Schüler begreifen lernen, sie werden dereinst als Bürger des geeinten Reiches schwere Pflichten übernehmen, damit das Reich nicht nur erhalten bleibe, sondern zu neuen Thaten fortschreite. Sie sollen zu dem felsenfesten Glauben erzogen werden, unserm Volke stehe noch Großes bevor, und sie sollen sich so rüsten, daß die kommende Zeit kein kleines Geschlecht finde.

Dazu gehört Verständnis für die Weltstellung des Reiches und die Aufgaben seiner Bürger. Darin sind alle verständigen Leute einig. Einig sind sie auch darin, daß gewisse politische Grundbegriffe wohl der Geschichte der alten Völker zu entnehmen sind, daß aber diese bei weitem nicht ausreicht, die Gegenwart zu verstehen. Dazu gehört eine eindringende Kenntnis der geschichtlichen Entwicklung des eignen Volkes.

Hier beginnt nun der Zwiespalt. Hier macht sich die Unruhe des lebenden Geschlechtes bemerkbar. Der einfache Weg, der natürlichen Entwicklung zu folgen, von den Alten zu den Neuern allmählich aufzusteigen bis an die Schwelle der Gegenwart, erscheint nicht mehr ausreichend. Nein, umgekehrt, von der Gegenwart aus in das Altertum hinein — das wird als einzig wahrer Weg angepriesen, in unsrer Jugend geschichtliche Bildung zu pflegen und Vaterlandsliebe zu wecken.

Hiermit wäre die Sache gründlich auf den Kopf gestellt. In der Methodik des Geschichtsunterrichts genügt keine Reform; da kann nur ein trotziger Radikalismus helfen, der das gerade Gegenteil thut von dem, was man bisher für recht gehalten hat. Wie kommt man dazu? Fürchtet man, daß der Geschichtsunterricht bei dem hergebrachten Schlandrian oder bei der Vorliebe für das klassische Altertum trotz aller Mahnungen und Vorschriften der Behörden mitten drin stecken bleibe, ohne an die Darstellung unsers Jahrhunderts zu gelangen? Da wäre es ja freilich ein gutes Mittel, das Gegenwartige an den Anfang zu stellen und dann zuzusehen, wie weit man etwa

rückwärts käme. Das Deutsche käme zu voller Geltung, man könnte sich absolut nicht mehr darum herumdrücken.

Aber dieser praktisch-taktische Gesichtspunkt darf doch nicht als ausschlaggebend betrachtet werden. Was ist also bestimmend, den vorgeschriebnen Gang in der Geschichte als radikales Heilmittel zu verkünden? Es will uns scheinen, als wären die Vertreter und Anpreisler des neuen Universalmittels von der historischen Nähe so geblendet, daß sie die psychologische Ferne nicht gewahren, in die sie geraten sind.

Die historische Nähe, d. h. das, was in der Gegenwart geschieht, was in das Leben, in die Entwicklung der Schüler, in ihren Erfahrungskreis selbst hineinfällt, dies bilde, sagt man, den natürlichen Ausgangspunkt für die geschichtliche Betrachtung. In den Heldengestalten der vaterländischen Geschichte und zwar vor allen an den uns zunächststehenden, gleichsam greifbaren Gestalten der letzten hundert bis zweihundert Jahre soll der Schüler sein historisches und nationales Bewußtsein gewinnen und stärken. Will man das spezifische historische Bewußtsein der Nation heben, heißt es, so muß sich möglichst früh der Geschichtsunterricht auf die neueste Zeit, auf die Erlebnisse der jüngsten Geschlechter beziehen. Die Ereignisse, die in erster Linie den Zustand geschaffen haben, worin sich das heranwachsende Geschlecht befindet, seien der einfachste und natürlichste Anknüpfungspunkt für alle historische regelrechte Empfindung. Erst die nationale Grundlage schaffen, dann kann der allgemeine weltgeschichtliche Standpunkt sein Recht finden! Würde auf Grundlage der genealogischen Tafeln einige Zeit hindurch die Lebensgeschichte unsrer Väter, Großväter und Urgroßväter behandelt, würde Liebe, Achtung und Begeisterung für ihre Werke, ihre Thaten und des Vaterlandes Größe erzeugt, würde damit der historische Sinn der Nation mächtig gefördert worden sein, so bestünde dann keine Schwierigkeit, an den systematischen Unterricht des Gesamtverlaufs geschichtlicher Dinge hinanzutreten.

Der maßgebende Gesichtspunkt bei diesem Vorschlage dürfte also der sein, daß die historische Nähe das Interesse und den Sinn für das Geschichtliche am besten begründe, so wie etwa die Behandlung der Geographie seit langem schon zu größtem Vorteil der Schüler eine eingehende Beschäftigung mit dem heimatischen Boden voranstellt, ehe die fremdländischen Gebiete behandelt werden.

Aber es ist doch sehr die Frage, ob auf dem Gebiete des historischen Geschehens das geschichtlich Nahe auch zugleich das psychologisch Nahe bedeute. Muß diese Frage verneint werden, so fällt damit der neue Vorschlag, mit der Betrachtung der Gegenwart den Geschichtskursus zu beginnen, in sich zusammen. Denn wir wollen doch nicht in die Fehler der alten Didaktiker vor Raticus und Comenius zurückfallen, die nur Rücksicht auf den Lehrgegenstand nahmen, ohne darnach zu fragen, wie sich der Geist der Schüler damit abfinden könne?

Um nun nachzusehen, ob die geschichtliche Betrachtung der neuesten Zeiten an die Spitze der geschichtlichen Unterweisung gestellt werden könne, ist es nötig, zunächst an die unbefrundene Thatsache zu erinnern, daß die Gegenwart ein Produkt der Vergangenheit ist. Wer also Verständnis für die Gegenwart gewinnen will, muß dem allmählichen Werden und Wachsen durch die Jahrhunderte hindurch nachgegangen sein. Dieses Bewußtsein des durchgängigen historischen Zusammenhanges läßt sich nur auf diesem Wege gewinnen. Ohne dieses schwebt das Gegenwärtige in der Luft; es ist ein Chaos widerstreitender Mächte, ein sinnloses Durcheinander von Meinungen. Ordnung und Sinn kommt erst dadurch in dieses Wirrsal, daß man den Fäden nachgehen kann, die in die Vergangenheit zurückführen, daß man den Gesamtweg überblickt, auf dem jede politische Handlung ein Glied in einer Kette von Wirkungen bildet, die eben in ihrer Gesamtheit als Geschichte erscheinen.

Das, was die Gegenwart ausmacht, ist offenbar etwas höchst komplizirtes. Es beruht auf der rastlosen Arbeit von Jahrhunderten, Jahrtausenden. Alles, was Menschen je empfunden, erfahren, erdacht und versucht haben auf dem Gebiete der Geistes- wie der Naturwissenschaften, ist aufgehäuft zu einem ungeheuern Schatze, den zu mehren die Nation sich Tag für Tag ansieht. In diesen gewaltigen Strom, der in seiner Tiefe nur ein einziges Geschehen zeigt, während auf seiner Oberfläche die mannichfaltigsten Strömungen nebeneinander dahinschießen, Strudel und Wirbel bildend, sich einengend und fortreißend, wird der werdende Mensch hineingestellt, mit der harten Forderung, sich die Kräfte der Gesamtheit zu eigen zu machen, um wiederum die Kraft des Ganzen zu mehren. Denn aus dem Paradiese vertrieben, heißt es für den Menschen arbeiten, den verzehrenden Drang stillen in dem Bewußtsein, als ein Glied des ungeheuern Organismus, als ein Ring in der unermesslichen Kette dem Fortschreiten des Ganzen zu dienen. Dies wird um so wirkungsvoller geschehen können, je klarer der Einzelne die bisherige Entwicklung überschaut, je genauer er die Kräfte kennen lernt, die oft geheimnisvoll und den Blicken der Masse verborgen in der Tiefe wirken. Die Kenntnis dieser Entwicklung wird ohne Zweifel am besten und sichersten von dem erlangt werden, der dem allmählichen Werden und Wachsen mit steigendem Interesse gefolgt ist. Auf die Erziehung übertragen, würde das bedeuten, daß der werdende Mensch dem Werden der Kultur nachzuführen sei, wenn er dereinst ein mit vollem Bewußtsein in die Arbeit der Gegenwart eingreifendes Glied der menschlichen Gesellschaft sein soll.

Hierzu nötigt uns vor allem die Thatsache, daß der jugendliche Geist gewisse Entwicklungsstufen durchläuft, die man nicht unbeachtet lassen darf, wenn man erziehen will. Hätte man immer das Goethische Wort vor Augen: „Der menschliche Geist nimmt nichts an, was ihm nicht zusagt,“ so würde man ohne Zweifel so manchen thörichten Vorschlag für sich behalten haben,

ohne damit die Welt zu beglücken. Die geistige Nahrung muß, wenn sie die geistige Kraft mehren soll, genau der Verdauungsfähigkeit des jugendlichen Geistes angepaßt sein. Nur das kann das Interesse der Schüler nachhaltig fesseln, was von ihnen aufgenommen und verarbeitet werden kann. Die psychologische Bedingung für alle Vorstellungen, die Interesse wirkend in den Gedankenkreis eintreten sollen, ist aber, daß sie ähnlich, mit ihm verwandt sind, von ihm erwartet werden, kurz die peinlichste Berücksichtigung der in der Entwicklung einander folgenden Apperzeptionsstufen. Goethe fordert nichts andres, wenn er sagt: „Echt ästhetisch-didaktisch könnte man sein, wenn man mit seinen Schülern an allem Empfindungswerten vorüber ginge oder es ihnen zubrächte im Moment, wo es kulminirt und sie höchst empfänglich sind.“

Das ist die psychologische Nähe, von der wir sprachen. Wer sie geringschätzt, mag ein großer Gelehrter sein; als Erzieher ist er ganz unbrauchbar. Diese Wahrheit kann nicht laut genug verkündet werden. Wer auf einem Instrument spielen will, dem die Saiten fehlen, den hält man mit Recht für einen Narren. Ein ebensolcher Narr ist der, der erzieherische Einwirkungen erzielen will, ohne die psychischen Bedingungen zu kennen, unter denen der jugendliche Geist thätig zu sein pflegt, der infolge dessen Nahrungstoffe vorschlägt, die der kindlichen Fassungskraft schnurstracks zuwiderlaufen. Die Gegenwart eines hoch kultivirten Volkes zeigt so verwickelte Verhältnisse, daß es die größte Verfündigung an den jugendlichen Geistern bedeutet, wenn man damit die geschichtliche Unterrichtsreihe beginnen will. Nicht mit einemmale steht ein Volk auf einer bestimmten Kulturhöhe. Dazu bedarf es jahrhundertelanger, mühseliger Arbeit. Von niedern Stufen zu höhern, von einfachern zu immer reicher werdenden Gestaltungen heißt es da emporklettern. Und wie das Volk, so hebt sich auch der Einzelne in seiner Entwicklung von niedern zu höhern Stufen empor, von einfachen und leichten zu immer reichern und schwierigeren Vorstellungen, von gegebenen Anschauungen zu abstrakten Begriffen. Wie in der Entwicklung des Volkes zuerst eine mythische, dann eine historische und zuletzt eine philosophische Anschauungsweise hervortritt, so besitzt der Einzelne zuerst eine phantasiemäßige, dann eine thatfächliche und zuletzt eine reflektirende Denkweise. Dies in theoretischer Hinsicht. In praktischer machen sich ebenfalls drei große Entwicklungsstufen geltend, insofern in der Gesamtheit ein Aufsteigen vom patriarchalisch geordneten zum gesetzlich geordneten und von da zu dem zweckmäßig organisirten Zustande der Gesellschaft stattfindet, während in der Entwicklung des Einzelnen zunächst Gebundenheit an eine fremde Autorität vorherrscht, dann freie Bewegung unter der Autorität des Gesetzes, endlich die Selbstautorität oder die Herrschaft sittlicher Ideen eintritt.

So lösen sich in der Entwicklung des Einzelnen und der Gesamtheit be-

stimmte Entwicklungsstufen ab. Es liegt auf der Hand, daß, wenn es der Erziehung gelänge, beide Apperzeptionsreihen, die generelle mit ihren Bildungsstoffen und die individuelle mit ihren mannichfachen Vorstellungen, Wünschen und Neigungen, genau auf einander zu stimmen, sie in einer gesetzmäßig notwendigen Reihenfolge ein durchgreifendes Mittel besäße, dem Unterricht seine rechte Wirkung zu sichern.

Auf induktivem Wege findet man im Studium der Kinderseele gewisse Entwicklungsstufen. Unabhängig davon zeigt die Völkerpsychologie in der Entwicklung der Gesamtheit gewisse Fortschrittsgesetze und Entwicklungsstufen. Es liegt nahe, das darwinistische Prinzip, daß die ontogenetische Entwicklung die phylogenetische wiederhole, auf das geistige Gebiet anzuwenden und nachzusehen, inwieweit sich beide Entwicklungsreihen, die individuelle und die generische, decken.

In keinem Falle wird man naturwidrig verfahren, wenn man das Werden des Schülers an dem Werden der Gesamtentwicklung nährt. Oder hätte sich Goethe ganz vergriffen, als er aussprach: „Wenn auch die Welt im ganzen fortschreitet, die Jugend muß immer wieder von vorn anfangen und als Individuum die Epochen der Weltkultur durchmachen“? Wäre Kant vollständig im Unrecht, wenn er lehrt, daß die Erziehung im einzelnen die Ausbildung der Menschheit im allgemeinen durch ihre verschiedenen Generationen nachahmen sollte?

Das scheint alles vergessen zu sein. In einem übel verstandnen Patriotismus glaubt man sich sorglos aller psychologischen Lektionen überhoben. Oder ist der heutige Sextaner anders, als der frühere? Kann er im genialen Sprung sich über alles gewordne hinwegsetzend mit innerm Verständnis unsre neuere Gesetzgebung, das Getriebe der Parteien und das Gedränge der Stände anschauen? Es muß wohl so sein. Denn in dem allerneuesten für Sexta bearbeiteten geschichtlichen Lehrbuch*) heißt es Seite 21: die Bevölkerung Deutschlands „fühlte sich nach 1815 durch die staatlichen und bürgerlichen Zustände der Zeit eingeengt, und die neu entstehenden Verkehrsmittel, Eisenbahn und Telegraph, mehrten die Unruhe.“ Der heutige Sextaner muß wirklich ein Wundertier sein, wenn man ihm zumuten kann, einzusehen, wie zwischen der Mehrung der Unruhe und den staatlichen und bürgerlichen Zuständen ein innerer Zusammenhang bestehen soll. Was denkt sich ferner der Knabe bei der „Härte des Kampfes ums Dasein,“ bei den „Klagen und Forderungen der Sozialdemokratie,“ der „Einführung der sozialen Republik,“ der „Mut bekehrter Volksmassen“? Was soll der Satz: „In Deutschland blieb alles beim Alten“ (S. 22) bedeuten, da ja der heutige Sextaner erst das Neue kennen

*) Stenzler, Lindner und Landwehr, Lehr- und Lesebuch der Geschichte von der Gegenwart bis auf Kaiser Karl den Großen. Berlin, Mittler und Sohn.

lernt? Wie versteht er den Satz (S. 50): „Fr. Wilhelms Gesetze galten dem Wohle der Gesamtmonarchie, und kraftvoll unterdrückte er den Trotz der Stände, die von ihrer Selbständigkeit und vom Althergebrachten zum Wohle des Ganzen nichts aufgeben wollten“?

Worte, nichts als Worte. Wenn zu Ende des vorigen Jahrhunderts gesagt wurde, das schrecklichste Geschenk, das ein feindlicher Genius dem Zeitalter machen könne, seien Kenntnisse ohne Fertigkeiten, so könnte man heute ausrufen, das verderbenbringendste Geschenk seien Worte ohne Begriffe.

Seit den Tagen Pestalozzis ist es eine unumstößliche Wahrheit: Den Worten des Lehrers darf kein mattes Echo, sondern es muß eine frische, eigenartige Antwort folgen. Wo der Unterricht aus einer Masse von Worten besteht, zu denen die nötigen Anschauungen und Begriffe fehlen, da darf man sich nicht einbilden, daß die geistigen Kräfte geweckt und gestärkt würden. Das Gegenteil ist der Fall. Das Interesse und das Kraftgefühl der Schüler erlahmt gar bald, wenn sie zu den Worten des Lehrers keinen Vorstellungsinhalt hinzuthun können. Nichts schädigt die geistige Entwicklung des Schülers mehr, als eine für seine Altersstufe nach Stoff oder Form ungeeignete geistige Kost. Was vom Jüngling mit Heißhunger ergriffen wird, erzeugt dem Knaben aufgedrängt nur zu häufig Widerwillen und Stumpfsinn. Was einem jüngern Alter oft qualvoll eingetrichtert werden muß, das erfährt das spätere, an dem Verfolg der geschichtlichen Entwicklung gereifte Alter mit wahren Genuß. Der Unterricht muß es dahin bringen, daß sich der Schüler mit wirklichem Interesse und fröhlich schaffendem Eifer ernster Geistesarbeit widmet. Er kann dies aber nur dann, wenn die Unterrichtsstoffe der jeweiligen Entwicklungsstufe angemessen sind. Nur da, wo sich der Gedankenkreis des Lehrers, der von oben kommt, mit dem wirklichen Gedanken- und Gemütsleben der Schüler, das sich von unten nährt, vermählt, nur da kann von geistigem Wachstum die Rede sein. Daß dieses Grundgesetz geistiger Gesundheit in geradezu sträflicher Weise verletzt wird, wenn man den Geschichtsgang auf den Kopf stellt und vom Geschichtsunterricht „in aufsteigender Linie“ redet, liegt auf der Hand. Man lese nur den neuesten Vorschlag von Herman Grimm im zwölften Heft der Deutschen Rundschau. Da gestaltet sich der Geschichtsgang folgendermaßen:

1. Sexta. „Ohne der weiter zurückliegenden Vergangenheit zu erwähnen, wird dem Sextaner als Geschichte mitgeteilt, daß im Jahre 1870 ein großer Kampf des deutschen Volkes gegen Frankreich stattfand, und daß von den deutschen Fürsten 1871 in Versailles das deutsche Kaisertum proklamiert ward. Wie es vorher in Deutschland unter Kaiser Wilhelm I. aussah, geht den Schüler einstweilen nichts an. . . . Die heutige politische Gestaltung Deutschlands lernt er (der Sextaner!) kennen, als habe vorher das Chaos geherrscht.

Er weiß nur von der Gegenwart" — aber fragt mich nur nicht, wie. Nach Grimm lernt der Sextaner „in ursächlicher Verknüpfung das begreifen, was er um sich her vor Augen hat. Der Junge hat zu wissen, daß er innerhalb eines großen Organismus stehe, ohne den er alles einbüßen würde, was für das Leben von Wert ist.“ Ganz einverstanden, wenn dies als Ziel des Geschichtsunterrichts am Ende der Gymnasialzeit erreicht ist. An den Anfang gestellt, ist es reine Phrase.

2. Quinta. Dem Quintaner wird nun eröffnet, es sei vor den Zeiten unsers jetzigen deutschen Kaiserreichs eine Zeit von fast zwei Jahrhunderten gewesen, in der es in Deutschland anders ausah als heute. Diese Epoche (natürlich „Epoche“!) sei die des preussischen Königreichs. Einhundertundsiebzig Jahre lang habe es Könige von Preußen gegeben, die nicht Kaiser von Deutschland waren. Mit der Krönung Friedrichs I. als einer ausgangsbildenden (!) Thatsache werde begonnen. Alles Vorhergehende könne unerörtert bleiben. Auch hier handle es sich nur um die äußere Gestalt der Ereignisse, deren feinerer innerer Zusammenhang erst spätern Jahren sich erschließe. Wir freuen uns dieses Zugeständnisses, wie auch des folgenden Satzes: „So einfach es erscheint, die Reihe der Könige als Mustertypen von Herrschergestalten in der Folge ihrer Regierungen hinzustellen, so schwierig wird dies, wenn wir bedenken, daß hier Kinder zu unterrichten sind, die vom Einfluß der Charaktere auf die Ereignisse noch keinen Begriff haben.“ Und doch heißt es dann später: „Die Zeit der Herrschaft Friedrich Wilhelms II. ist erfüllt von der französischen Revolution, und es muß dieses ungeheuerste Ereignis der menschlichen Geschichte in die Phantasie der Kinder so verständlich und zugleich wahrhaft eingetragen werden, daß der spätere Mann zurückdenkend die Richtigkeit dieser Umrisse anzuerkennen sich genötigt sieht.“

An dieser Stelle ist deutlich sichtbar, zu welchen psychologischen Ungeheuerlichkeiten man sich versteigt, wenn die Geschichte der Gegenwart und der kurz vorangegangnen Zeiten an den Anfang der geschichtlichen Unterweisung gestellt wird. Wenn Grimm weiterhin gesteht, es sei nicht leicht, das Jahr 1848 so zu fassen, daß es von Quintanern verstanden werden könne, so sagen wir dagegen, es ist geradezu ein Ding der Unmöglichkeit, weil dem Quintaner nicht weniger als alle Bedingungen zur verständnisvollen Auffassung fehlen.

3. Quarta. „Hatte die Schwierigkeit bei der zweiten Epoche (Epoche!) in der Darstellung der französischen Revolution gelegen als eines weltumwandelnden Ereignisses, das alle Völker angeht, so macht uns diesmal die Geschichte der Reformation Sorge.“ Also der Verfasser dieses neuesten Geschichtsganges ist doch von geheimer Angst gequält, daß die Hauptpersonen, die diesen Gang verfolgen sollen, dabei Schiffbruch leiden möchten. Und um was ängstigt er sich bei der Geschichte der Reformation in Quarta? „Die Klasse ist von protestantischen, katholischen und jüdischen Schülern erfüllt, und

der Quartaner verhält sich in anwachsendem Maße aktiv dem gegenüber, was er in der Schule hört. Die Gegensätze, um die es sich bei der Reformation handelt, bestehen heute fort. Er verlangt Auskunft. Ich müßte als Lehrer einer Quarta selbst thätig gewesen sein, um angeben zu können, auf welchem Wege die Geschichte Deutschlands hier so zu erzählen sei, daß die religiöse Bewegung zu altersgemäßer Darstellung gelange.“ Schade, daß Grimm niemals Geschichtslehrer gewesen ist. Er hätte dann das Kunststück gelöst, eine objektive Darstellung der Reformationszeit zu geben, die gleichermaßen Protestanten und Katholiken — den jüdischen Quartanern ist wohl die Sache gleichgültig — befriedigen könnte, zumal da er sich hier offen zu dem psychologischen Beweggrund als dem ausschlaggebenden bekennt: „Die Altersstufe des Schülers kommt hier im höchsten Grade in Betracht.“ Warum gerade nur hier? Der Verfasser meint, der Schüler habe noch nicht das Recht zu urteilen, aber er sei doch wiederum alt genug, im Leben des Tages längst auf die tiefen Unterschiede der religiösen Bekenntnisse aufmerksam geworden zu sein. Sehr wahr; infolgedessen urteilt aber auch der Schüler, und oft sehr treffend, wenn es nur die Geschichtslehrer immer wüßten!

Ein merkwürdiger Widerspruch begegnet uns mehrfach in den Darlegungen Grimms. Er meint, die Unerfahrenheit des Schülers in geistigen Dingen gereiche dem Schüler bei dem Kapitel über die Reformation mehr zum Vorteil als zum Nachteil. Und auch vorher ist mehrfach erwähnt worden, daß die geschichtlichen Erzählungen in der Seele der Sextaner und Quintaner einen mythischen Charakter annähmen; es wird gefragt, wie weit man imstande sein werde, den Ereignissen die halbmythische Gestaltung zu verleihen, deren es für den noch so kindlichen Schüler bedürfe — und doch soll dieser ein klares Bewußtsein von dem Werte des Staatswesens erhalten, das seit zweihundert Jahren in ununterbrochenem Emporkommen begriffen sei!

Über den weiteren Gang, der empfohlen wird, können wir uns kurz fassen. Der Tertianer hört von der deutschen Geschichte vor der Reformation; der Sekundaner setzt den Fuß auf römisches Gebiet und lernt nun das gewaltige Reich kennen, auf dessen Schultern wir standen und stehen. Dem Primaner wird endlich die griechische Welt als letzte Erfahrung aufgeschlossen. Ihm ist die Geschichte der Griechen so darzustellen, daß Politik, Kunst und Wissenschaft ein untrennbares Ganze bilden. Durch den Einblick in die griechische Gedankenwelt soll der Schüler ein Bild der geistigen Gesamtentwicklung der Menschheit gewinnen. „Wer möchte — fragt Grimm — dies [das Ausgehen von der Gegenwart bis zu den Griechen zurück] ein Rückschreiten nennen? Es ist ein geistiges Emporklimmen, wo sich auf jedem Ruhepunkte die Aussicht erweitert. . . . Der Gang von heute rückwärts zu den Griechen führt den Schüler bergan. Ein Weg durch drei Jahrtausende zu immer lichterem Regionen, der die Erfahrung gewährt, daß ein Volk gelebt habe, welches

aus eigener Kraft sich zu einer Klarheit der Weltanschauung erhob, ohne die die Lehre Christi später die Stelle nicht gefunden hätte, die sie fand."

Also von den dunkeln, verwirrten Regionen der Gegenwart aufwärts in die lichten Räume des Griechentums! Wäre dies für den deutschen Knaben das rechte Ergebnis? Wie stimmen dazu die kaiserlichen Worte: „Der Geschichtsunterricht muß mehr als bisher das Verständnis für die Gegenwart und insbesondre für die Stellung unsers Vaterlandes in derselben vorbereiten“? Kann dies dadurch geschehen, daß die Geschichte der neuesten Zeit einer Altersstufe zugemutet wird, die gar nichts damit anfangen kann? Das Beste, was wir von der Geschichte haben, sagt Goethe, ist der Enthusiasmus, den sie erregt. Aber wenn dieser Enthusiasmus nicht ein Strohfeuer sein soll, so muß er mit dem Verständnis der historischen Ideen verknüpft sein; er muß aus dem historischen Sinn, der in der Jugend geweckt werden soll, herauswachsen. Wo Unverständnes überliefert wird, kann er sich nicht entwickeln, denn da wird von vornherein zerstört, was bisher als größter Vorzug einer echten Erziehungsschule gerühmt worden ist: die sorgsame Pflege eines langsamem, naturgemäßen Wachstums der jugendlichen Geister.

Nein, wir wollen im allgemeinen bei dem bisherigen Gange stehen bleiben. Von den zurückliegenden einfacheren und durchsichtigeren Verhältnissen des Altertums wollen wir den Schüler einführen in die vaterländische Geschichte, ihr einen breiten Raum gönnen und sie fortführen bis zur Wiederaufrichtung des Reiches durch Kaiser Wilhelm I.

Man fürchte nicht, daß der Schüler von den Geschicken unsers Volkes zu spät erfahre. Ehe der Unterricht in der deutschen Geschichte beginnt, hört der Schüler in der Familie und im Umgang erzählen von den großen Männern und Herrschern unsers Volkes; die Jugendlitteratur giebt ihm reichlich Gelegenheit, von unsern Staatsmännern und Heerführern zu lesen, und eine von vaterländischem Geiste durchdrungene Schulgemeinde sorgt dafür, daß an den vaterländischen Gedenktagen die Gemüter in ihrer Liebe zu Kaiser und Reich immer mehr erwärmt und befestigt werden. Das ist die Hauptsache. Man glaube ja nicht, durch einen forcirten Patriotismus ein thatkräftiges Geschlecht zu erziehen, das sich anschicken werde, die idealen Güter der Nation freudig zu mehren. Das Gegenteil ist der Fall. Überfütterung, stark hervortretende Absichtlichkeit ruft gerade die Gegenwirkung hervor. Auf dem Gebiete der religiösen Gefühle haben wir das in unsern Schulen zur Genüge erlebt — und erleben es täglich zur allertiefsten Schädigung des religiösen Interesses. Nun ist man glücklich dabei, in blindem Übereifer auch die nationalen Gefühle im Keime zu zerstören, ein ödes Strebertum groß zu ziehen und die geistigen Kräfte noch mehr zu verflachen.

Da erscheint es als Pflicht für jeden, der sein Vaterland lieb hat, die warnende Stimme zu erheben. Und es ist das doppelte Pflicht in einer Zeit,

die nur zu sehr auf das Praktisch-Berwendbare, auf möglichst frühzeitiges Fertigmachen des Menschen hindrängt. Nicht früh genug kann man die Schüler zur Schule schicken, nicht früh genug die herrlichen Berechtigungen erlösen lassen, nicht früh genug ihnen die Gegenwart mit ihren verwickelten Verhältnissen, ihren schroffen Gegensätzen und Kämpfen aufdrängen. Jean Pauls Wort: „Unsre Kinder sollen ihr Eden, ihre schöne ideale Phantasiwelt behalten, solange als möglich; sie sollen ihr Paradies bewohnen, wie die ersten Eltern, diese wahren ersten Kinder“ ist vergessen oder verachtet. Das Paradies ist verloren, ruft man. Jetzt heißt arbeiten und ringen und hasten, wenn man in dem Menschengeschiebe vorwärts kommen will, und zwar muß der Knabe sobald als möglich in diesen Kampf ums Dasein eingeführt werden. Daß er einmal eingeführt werden muß, ja; sobald als möglich? nein.

Uns schwebt der Gedanke vor, daß nach dem nervösen Treiben der Gegenwart auch wieder ruhigere Zeiten kommen werden, wenn eine Ausglei-
chung zwischen den Gegensätzen gefunden, die Kluft zwischen Gebildeten und Ungebildeten, Reichen und Armen, Freunden und Feinden des heimatlichen Bodens überbrückt worden ist. Könnte sich doch unser Bildungswesen freier halten von den Strömungen des Tages, festhalten an den großen Zielen unsrer vaterländischen Arbeit, ruhiger bewahren das, was die vorausgegangene Anstrengung Großes und Gutes geleistet hat, wenn auch unter andern Formen, wie sie das fortschreitende Leben verlangt! Dann würde vielleicht ein Geschichtsgang eher Anklang finden, wie er uns vorschwebt in dem die Entwicklung nachahmenden Fortschritt von untern zu obern Stufen, von ältern zu neuern Zeiten. Dieser Gang sei zum Schluß hier noch flüchtig skizzirt, damit auch das Positive nicht fehle.

Daß es in der menschlichen Entwicklung eine Zeit giebt, wo die Phantasie noch stärker schafft als im Säuglingsalter, nämlich die Kindheit, dürfte unbestritten sein. Und daß sich diese Zeit am liebsten beschäftigt mit den Erzeugnissen, die dem Kindheitsalter des Volkes entsprungen sind, ist ebenso unbestritten. Also beginne man in der Schule den geschichtlichen Unterricht mit einer guten Auswahl deutscher Volksmärchen. Sie sind die beste und geeignetste Nahrung für eine Zeit, wo das Kind alle Außendinge noch als seinesgleichen betrachtet und behandelt und daher die Wirklichkeit lediglich nach seinen Wünschen und Phantasien gestaltet. Mit der zunehmenden Erkenntnis des Wirklichen wird aber die Märchenstufe überwunden. Die Außenwelt tritt dem Kinde als eine von dem Ich und seinen Wünschen unabhängige Objektivität gegenüber. Trotzdem giebt das Ich seine gestaltende Kraft nicht auf; es ändert sie nur, indem es allmählich einsieht, daß es sich zur Beherrschung, zur Bewältigung der Außendinge nach deren Natur richten müsse. Diese Entwicklung hat auch die Gesamtheit durchgemacht. Dem Kinde kann sie in epischer Weise nahe gelegt werden in der Geschichte Robinsons. Hier bekommt

der Schüler eine Ahnung davon, welche Riesearbeit in der vorhistorischen Zeit geleistet worden ist dadurch, daß sich der Mensch die Natur dienstbar machte. In dem Schicksal des Robinson tritt dem Schüler greifbar zu Tage, welche Mühe auch die kleinste Errungenschaft dem Menschen gekostet hat — gegenüber der gedankenlosen Stumpfheit und gefühllosen Roheit, mit der so viele Zeitgenossen an den Wohlthaten der Kulturarbeit vorübergehen.

Aber im Robinson sah der Schüler nur, wie sich ein Einzelner durch eigene Anstrengung emporarbeitet und sich die Natur bis zu einem gewissen Grad unterthan macht. Darnach wird er in eine größere menschliche Gemeinschaft eingeführt. Eine solche tritt ihm in den einfachsten sozialen Verhältnissen, in der Familiengeschichte der biblischen Patriarchen entgegen. Welche natürlichen Grundzüge menschlichen Fühlens und Strebens, welche einfachen und faßbaren Elemente aller geselligen Verhältnisse hier gegeben sind, haben Goethes und Herders Schilderungen des patriarchalischen Lebens in beredter Weise aufgezeigt. Hier sind die echten Elemente für die Weckung der Geschichtsempfindung gegeben. Nur aus dem Bewußtsein der Familie heraus entwickelt sich der historische Sinn. Er wächst aber nur allmählich, und nichts ist vielleicht wichtiger als sein Ausgangspunkt. Denn mit ihm verbinden sich die eignen Kindererfahrungen, die eigne Familientradition und die heimatischen Sagen. Das Vaterländische aber kommt dadurch zur Geltung, daß der Schüler nicht nur die biblische, sondern auch die heimatische Patriarchengeschichte kennen lernt aus der Sagenzeit der Thüringer Landgrafen. Sie führen dann den Knaben am besten ein in die Heroenzeit seines Volkes, die in Parallele gestellt wird zu der biblischen Heldenzeit, der Zeit der Richter. Aus der Nibelungenzeit tritt der Volksschüler dann ein in die deutsche Geschichte — daß er heutigen Tages noch mit abgerissenen Erzählungen aus dem Altertum geplagt wird, ist einfach albern — und verfolgt diese bis zur Gegenwart, während der Gymnasiast in die Welt der griechischen Sagen eingeführt wird.

Bis hierher war die Bildung der Knaben eine allen gemeinsame, sie mögen stammen, aus welchen Kreisen sie wollen. Vier Jahre soll dieser Elementarkursus umfassen; dann erfolgt die Trennung, die geboten ist mit Rücksicht auf die Lebenskreise, in denen der Einzelne später zu wirken berufen ist. Wer sich eine gelehrte Bildung erwerben will, geht auf das Gymnasium, wer einen praktischen Beruf zu ergreifen gedenkt, dem bietet sich die Realschule an; den breiten Schichten des Volkes dient die Volksschule. Sie baut sich auf rein nationaler Grundlage auf; die Realschule berücksichtigt die neuern Sprachen, während das Gymnasium, das der Bildung die tiefste, nämlich eine historische Grundlage giebt, die Einführung in das klassische Altertum hinzufügt, immer aber nur unter dem Gesichtspunkte, daß hier Nährquellen für unser geistiges nationales Leben reichlich geflossen sind und noch fließen.

Daß der Begriff der Familie, den wir als notwendigen Ausgangspunkt

aller geschichtlichen Unterweisung hinstellten, zeitlich und räumlich in der einen oder der andern Weise zum Begriff des Staates geführt hat, ist allgemein anerkannt. Diesen Weg muß auch der Einzelne geführt werden, da das Staatsbewußtsein aus jenen natürlichen Grundlagen nur allmählich herauswächst. Werden hier Mißgriffe gemacht, Verfrühungen aller Art vorgenommen, so fürchten wir, daß alle Staatskunst und alle Schulmeisterei keine Patrioten erziehen wird.

Der natürliche Gang vom Märchenmenschen zum historischen ist weit und schwierig. Die Zeit, die dem Gymnasiasten zur Verfügung steht, diesen Weg nachzuschreiten, würde sich nach unsrer Überzeugung am besten so zerlegen, daß die beiden ersten Jahre der griechischen, zwei folgende der römischen und die fünf übrigen der deutschen Geschichte in ihrem Verlauf bis zur Wiederaufrichtung des Reiches gewidmet würden. Von der deutschen Geschichte werden selbstverständlich, wo es sich nötig macht, Rückblicke und Ausblicke gethan in die Entwicklung der Völker, die auf unsre Geschichte von Einfluß gewesen sind, um jede nationale Bornirtheit fern zu halten.

Auf solche Weise wollen wir das heranwachsende Geschlecht einführen in die Elemente, aus denen sich unser Volk zu der jetzigen Höhe emporgearbeitet hat. In gründlicher, dem natürlichen Entwicklungsgange nachgehender Weise, bei der sich Vor- und Rückblicke in reichlichem Maße von Abschnitt zu Abschnitt eröffnen, in denen die wachsende Einsicht in die historische Auffassung von Personen und Thatsachen hervortritt, wollen wir das Verständnis für die jetzige Lage der Nation gewinnen, energische, patriotische Gesinnung befestigen und zu thatkräftigem Handeln anspornen.



Berliner Liebesromane



in Mensch, der über sich selbst klar und unbefangen urteilt, gewinnt damit unwillkürlich unsre Achtung, nicht bloß weil diese Eigenschaft so selten ist, sondern weil wir hoffen dürfen, uns mit ihm auch bei einem Streite leichter zu verständigen, als mit einem in seine Ideen verrannten Menschen. Heinz Lovote, einer der begabtesten unter den Berliner Naturalisten, scheint uns solch ein unbefangener Mann zu sein, und darum wollen wir an dieser Stelle von seinen Büchern reden. Die Unbefangenheit, die wir an ihm loben, tritt in den zwei Vorreden zu Tage, die er seinen Berliner Romanen: „Im Liebesrausch“ (vor