



Staats- und
Universitätsbibliothek
Bremen

Staats- und Universitätsbibliothek Bremen

DFG Projekt Die Grenzboten

Die Grenzboten

Berlin u.a., 1841 - 1922

Stutzer, Emil: Zum Geschichtsunterricht an den höhern Lehranstalten

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

Ein ähnlicher, an manchen Orten üblicher, aber veralteter Ausdruck der Juristensprache ist: „in Entstehung der Güte.“ Das soll heißen: da eine gütliche Einigung nicht zu stande gekommen ist. Wirklich wurde früher das Wort „entstehen“ in dem verneinenden Sinne wie fehlen, mangeln, ausbleiben, versagen gebraucht. Heute aber versteht es niemand mehr in diesem Sinne; und so ist der Ausdruck „in Entstehung der Güte“ unverständliches Juristendeutsch. Könnte man willkürlich alte Ausdrücke wieder beleben, so könnte man auch die Worte „Kummer“ und „kümmern“ wieder in die Rechtssprache einführen, die in frühern Jahrhunderten so viel bedeuteten wie Arrest, mit Arrest belegen. Es wird aber nicht angehen, weil wir eben heute unter Kummer etwas ganz andres verstehen.

Bei einer Stelle der besprochenen Schrift ist mir doch in den Sinn gekommen, daß uns Juristen allen der Zopf hinten hängt. Der Verfasser hat gewiß durch seine Schrift zeigen wollen, daß man auch als Jurist ein richtiges Deutsch schreiben könne. Auf S. 9 schreibt er nun: „Erklärlich wird dies dadurch, daß zur Zeit der Absetzung des Urteils die Entscheidung“ u. s. w. Ist nun „Absetzung des Urteils“ richtiges Deutsch? Ich glaube, es ist nur Juristendeutsch, insbesondre preußisches Juristendeutsch. Denn von andern als preußischen Juristen habe ich den Ausdruck niemals gehört. Woher stammt er? Vielleicht aus der Druckerei. So wie der Schreiber eine Schrift abschreibt, so sagt man vom Setzer, daß er das Manuskript absetze. Hier ist der Ausdruck richtig gebraucht und ganz verständlich. In der Juristensprache aber ist er ein Mischling. Im gewöhnlichen Deutsch sagt man: ein Urteil wird abgesetzt oder aufgesetzt. Schiebt man nun beide Wörter ineinander, so erhält man: ab—gesetzt. Jedenfalls sollte, wenn einmal mit dem Juristendeutsch ausgeräumt werden soll, auch dieses unverständliche Wort auf den Index gesetzt werden.



Zum Geschichtsunterricht an den höhern Lehranstalten

Von Emil Stüger



iner unsrer hervorragendsten Historiker, Ottokar Lorenz in Jena, hat sich in Heft 21 und 22 dieser Zeitschrift, in Folge der Beschlüsse der Historikerversammlung in München, über Zweck und Betrieb des Geschichtsunterrichts an den Universitäten wie an den höhern Lehranstalten ausgesprochen. Für die pädagogische Seite hat er nach seiner eignen Erklärung „durchaus kein Interesse.“ Manche

seiner Ausführungen betreffen aber doch gerade diese Seite. Wenn es daher der Universitätslehrer als „Nichtschulmann“ ausdrücklich ablehnt, sich in weitere Erörterungen über das richtige Maß der geschichtlichen Kenntnisse einzulassen, so glaubt gerade hinsichtlich dieser Frage ein Fachlehrer, der sich seit einer Reihe von Jahren in der Gymnasialprima den Geschichtsunterricht zur Quelle vieler Freude, Belehrung und Anregung hat machen können, einige Bemerkungen hinzufügen zu können, um so mehr, als eine zweite Historikerversammlung bald in Leipzig tagen wird.

Lorenz giebt einige Beispiele dafür, wie „beschämend wenig“ von den geschichtlichen Dingen, die auf den höhern Schulen zu behandeln sind, behalten werde, wie es selbst an „elementaren Kenntnissen“ fehle. Er meint, es sei unmöglich, „in den paar Stunden, die dem Geschichtsunterricht jetzt gewährt sind, etwas erkleckliches zu leisten, zumal wenn die Geschichte in dem ungeheuern Umfang eines dreitausendjährigen Zeitraums von Anfang bis zu Ende eingetrichtert werden soll.“ Gegen die letzte Äußerung nun ist aufs entschiedenste Verwahrung einzulegen. Sie beweist schlagend, daß Lorenz von den bestehenden Forderungen und ihrer Durchführung ganz falsche Vorstellungen hat. Ein preussischer Abiturient soll „die epochemachenden Begebenheiten der Weltgeschichte, namentlich der deutschen und preussischen Geschichte, im Zusammenhang ihrer Ursachen und Wirkungen kennen.“ Wo bleibt da der „ungeheure Umfang,“ wenn die Lehrer, als vernünftige Menschen, was sie doch wohl im Durchschnitt sind, den Begriff „epochemachende Begebenheit“ vernünftig fassen? Und wo bleibt das „Eintrichtern,“ wenn ausdrücklich vorgeschrieben wird, daß „mehr auf den Erweis des innern Verständnisses und der geistigen Aneignung als auf ein gedächtnismäßiges Wissen äußerer Daten Gewicht zu legen“ ist? Der Zusammenhang von Ursache und Wirkung kann doch nimmermehr bloß mechanisch eingeprägt werden. Es handelt sich darum, wie das u. a. auch in dieser Zeitschrift (1892, Heft 52) gefordert wurde, ein Verständnis der geschichtlichen Entwicklung anzubahnen.*) Es gilt also nicht bloß eine Einwirkung aufs Gemüt oder eine Schulung des Gedächtnisses, sondern in den obersten Klassen ganz vorwiegend eine Verstandesübung. Es soll nicht etwa nur nach der Kathedermethode vorgetragen oder gar schulmeisterlich pedantisch eingebläut werden, sondern der Stoff, der die bildende Kraft in sich trägt, muß mit den Schülern in heuristischer Weise behandelt werden, sodaß ihre Selbstthätigkeit möglichst rege bleibt. Nur so kann wirklich Inter-

*) Auf das „Anbahnen“ ist ein besondrer Nachdruck zu legen. Denn von vollem Verständnis kann natürlich keine Rede sein, so wenig wie z. B. bei der Lektüre der deutschen Klassiker. Oder will man etwa einem Unterprimaner die Großartigkeit des Wallenstein „voll und ganz“ erschließen? Gereifte Männer erst dringen wirklich in das Verständnis dieses einzig dastehenden Kunstwerks ein. In der Schule gilt es, die Reime zum Verständnis zu legen und Interesse zu erwecken.

esse an der Sache geweckt und zu geschichtlicher Bildung ein fester Grund gelegt werden.

In dieser Beziehung hat also Lorenz offenbar übertrieben. Aus den von ihm mitgeteilten Fällen von Unkenntnis der Thatfachen allgemeine Schlüsse zu Gunsten seiner Ansicht, also zu Ungunsten des Geschichtsunterrichts zu ziehen, möchte aber auch bedenklich sein. Bei juristischen Prüfungen — so ist Lorenz berichtet — hat in langer Zeit kaum jemals ein Kandidat von der Gründung des Zollvereins eine Vorstellung gehabt. Was beweist das? Etwa daß die Betreffenden vor so und so viel Jahren, als wirtschaftliche Fragen von der Geschichtschreibung noch nicht so berücksichtigt wurden wie jetzt, nur sehr wenig davon beim Unterricht gehört haben? Vielleicht trifft das zu; vielleicht haben sie aber seiner Zeit recht gutes und ausreichendes gehört, auch gewisse Thatfachen „lernen“ und über sie berichten müssen, aber — während ihrer Studentenzeit haben sie sich überhaupt nicht um Geschichte bekümmert, haben nicht einmal ein einstündiges Publikum gehört (Lorenz selbst hebt diese leider sehr oft zutreffende Thatfache nachdrücklich hervor), ja kaum die eigentlich juristischen Vorlesungen besucht, sondern sich kurz vor dem Staatsexamen das nötige einpausen lassen. Dann trifft aber doch wegen Unwissenheit in der Geschichte den Geschichtsunterricht keine Schuld.

Weiter führt Lorenz an, es käme „jetzt“ vor, daß junge Leute, die zu den Staatsprüfungen kommen, von den Vorgängen der französischen Revolution „nicht ein Wort gehört“ hätten, da im besten Falle immer nur deutsche Geschichte gelehrt werde. Wie viel junge Leute hat wohl Lorenz da im Auge? Daß es „jetzt“ in deutschen Landen irgend eine höhere Lehranstalt gebe, an der unter normalen Verhältnissen von den Vorgängen der französischen Revolution kein Wort gesprochen würde, halte ich denn doch für unmöglich (welcher Geschichtslehrer sollte nicht Rankes Äußerung würdigen: „Es giebt keinen Gegenstand unsers Lebens, der nicht von der französischen Revolution berührt worden wäre“?). Seit geraumer Zeit schon ist bis 1815 der Stoff in der nötigen Ausdehnung, und zwar auch in Bezug auf außerdeutsche Geschichte, behandelt worden; so steht wenigstens in Programmen und Verhandlungen von Versammlungen zu lesen. Natürlich kann sich in einzelnen Fällen durch Krankheit eines Lehrers oder Schülers die Sachlage ändern. Hat aber ein Schüler gerade währenddem gefehlt, dann führt er später, um das Mitleid des Examinators zu erregen (versuchen das doch selbst Männer in Amt und Würden gelegentlich auf alle Weise), die Thatfache, daß er kein Wort da oder davon gehört hat, mit allem Nachdruck, aber ohne jede Erklärung ins Feld. Vielleicht hat das Lorenz gerade bei solchen Kandidaten erlebt, die ihre Studienzeit ziemlich verbummelt hatten, und bei denen es sich um die Prüfung in der sogenannten allgemeinen Bildung handelte, wobei bisweilen gar seltsame Fragen gestellt werden sollen; mußte doch sogar einmal einem

preußischen Geographieprofessor von bedeutendem Rufe, der alle Kandidaten in „allgemeiner Bildung“ durchfallen ließ, vom Minister das Handwerk gelegt werden! Fälle, wie sie Lorenz anführt, lassen sich wohl nur auf solche Weise erklären und sollten nie zu allgemeinen Schlüssen benutzt werden. Unter normalen Verhältnissen hat jeder Abiturient von der französischen Revolution (also auch von der eigentlichen Bedeutung der sagenhaften levée en masse) genau und eingehend gehört. Das aber wird Lorenz doch nicht tadeln wollen, daß im Mittelpunkt des Unterrichts die deutsche Geschichte steht, sonst könnte man ihm seine eignen Worte entgegenhalten: „An den Heldengestalten der vaterländischen Geschichte und zwar in erster Linie an den uns nächststehenden, gleichsam greifbaren Gestalten der letzten hundert bis zweihundert Jahre soll der Schüler sein historisches und nationales Bewußtsein begründen, erheben und festlegen.“ Daß die vaterländische Geschichte nicht immer geeignetes Material biete, für die wichtigsten Formen der geschichtlichen Entwicklung Verständnis zu wecken, muß ich bestreiten, so wenig ich die Bedeutung der außerdeutschen Geschichte (z. B. der französischen für die moderne Monarchie) verkenne. Daß die vorwiegende Beschäftigung mit vaterländischer Geschichte nicht Überschätzung des eignen, Geringschätzung des fremden Volks und nationale Befangenheit zur Folge habe, dafür muß eben der Lehrer sorgen.

Wenn Lorenz in Bezug auf Zweck und Ziel des Unterrichts hervorhebt, daß es sich nur um die Kenntnis der Thatfachen handle, die dem politischen Menschen der Gegenwart zu wissen nötig sind, und daß durch diese Kenntnis das Interesse für die handelnden Menschen hervorgerufen werde, so ist ihm vollständig beizustimmen, dabei aber doch, um einer einseitigen Wertschätzung der Thatfachen vorzubeugen, daran zu erinnern, daß, wie Ranke (Werke XXIV, 284) sagt, „das Amt der Historie nicht sowohl auf die Sammlung der Thatfachen und ihre Aneinanderfügung als auf das Verständnis derselben gerichtet ist.“ Wer hat denn nun aber darüber zu entscheiden, welche positiven Kenntnisse einem Schüler auf einer bestimmten Lehrstufe beigebracht werden sollen und können? Nach meiner Meinung durchaus nicht bloß „der berufne Kenner der Geschichtswissenschaft“ — das soll doch wohl heißen: der Universitätslehrer, der den Geschichtsunterricht gewöhnlich nur von seiner eignen Schülerzeit her kennt —, sondern vor allem der, der sich im Lehramt an der Schule Erfahrungen erworben hat. Diese müssen zur grauen Theorie des grünen Tisches unbedingt hinzukommen. Auf der nächsten Versammlung deutscher Historiker mögen sich also die berufnen Kenner der Wissenschaft zunächst über Ziel und Wesen der Wissenschaft verbreiten. Dann aber dürfen doch wohl auch die Pädagogen ein Wort darüber mitsprechen, welcher Umfang von Geschichtskenntnissen überhaupt einem Schüler zugemutet werden kann.

Da ist nun zunächst festzustellen, daß sich Lorenz ganz unnötigerweise über „bewußte oder unbewußte Täuschung,“ „erzwungenen und erlogenen Besitz, der

nur aus äußern Gründen vorgegeben war," ereifert. Denn sehr mit Unrecht traut er den „Unterrichtstyrannen“ zu, daß sie von ihren Schülern verlangten, sämtliche Thatfachen, „die in einem dreibändigen Compendium der Weltgeschichte stehen," am Schlusse der Gymnasialzeit „frei und innerlich zu beherrschen.“ Zu so seltsamer Ansicht geben wohl die großen Worte Anlaß, die gelegentlich in der didaktischen Litteratur erklingen; sie sind aber nie so schlimm gemeint, wie sie klingen. Wie es in der Praxis steht, ist z. B. aus den Schriften Oskar Jägers, eines unsrer bekanntesten Pädagogen, zu ersehen, auf die ich hier einfach verweise. Namentlich auch das ergibt sich aus ihnen, daß den „Unterrichtstyrannen“ doch mit Unrecht vorgeworfen wird, sie trieben Allweltsgeschichte. Lorenz kann also glauben — bei dem „bewährten Geschick der deutschen Lehrerschaft," wie er selbst sagt —, daß der Begriff „epochemachende Begebenheiten der Weltgeschichte“ an den meisten Schulen mit der nötigen Rücksicht auf die dazu eingeräumte Zeit aufgefaßt wird, daß also der Abiturient die „Weltgeschichte von Moses bis zu Kaiser Wilhelm“ nur mit sehr großen Lücken kennt, namentlich was Schlachten, Friedensbestimmungen, Erbverbrüderungen, Stammbäume u. dgl. in der außerdeutschen Geschichte betrifft. Erwähnt wird ja vieles davon im Unterricht, aber es gehört nicht zum Lernstoff, der ganz genau vom Lehrstoff zu scheiden ist, wenn kein arges Mißverhältnis zwischen Gelehrtem und Erlerntem entstehen soll.*) So verlange ich denn von einem Oberprimaner nicht viele Zahlen und Namen, wohl aber muß er mir mit Verständnis auf Fragen antworten können, wie: Welches sind die bleibenden Errungenschaften der französischen Revolution? Was lehrt uns diese Revolution in Bezug auf die Art und Weise der Durchführung von nötigen Reformen? Weshalb unterlag Preußens Heer dem französischen 1806? Wodurch unterscheiden sich die französische Volkserhebung 1789 und die preussische 1813? und ähnliche.

Somit glaube ich, daß man durchaus nicht berechtigt ist, von „erlognem Besitz“ zu sprechen, und wenn in München (wie Lorenz mit Befremden hervorhebt) die Stimmung vorherrschend die der Zufriedenheit mit dem Bestehenden war, so weiß ich mir für meine Person das sehr wohl zu erklären. Die künftige Historikerversammlung in Leipzig braucht sich auch gar nicht über die Frage schlüssig zu machen, ob sie die alte oder die neue Geschichte für den Unterricht vorziehen soll. Alte wie neue Geschichte kann meiner Ansicht nach ganz in der jetzt für Preußen vorgeschriebnen Weise behandelt werden, wenn nur der andre Unterricht den in der Geschichte gehörig unterstützt und die durchaus nötigen gruppierenden Gesamtwiederholungen nach leitenden Gesichtspunkten

*) Ohne mich einer Annahme schuldig zu machen, darf ich hier wohl auf mein — binnen kurzem in zweiter Auflage bei Weidmann in Berlin erscheinendes — Hilfsbuch für geschichtliche Wiederholungen hinweisen, worin sich auf etwa achtzig Seiten der gesamte, sorgfältig ausgewählte Lernstoff, für untere und obere Stufen geschieden, findet.

punkten in der Prima auch die alte Geschichte berücksichtigen. Denn deren Beschränkung in der Oberstufe auf ein Jahr ist denn doch bedenklich (mir fehlt es in dieser Beziehung noch an Erfahrungen). Jedenfalls ist es zu bedauern, daß in Preußen die Rücksicht auf die Abschlußprüfung dazu geführt hat, der Mittelstufe drei Jahre für die vaterländische Geschichte zuzuweisen, während auf der Oberstufe dafür nur zwei zur Verfügung stehen. Gerade im Interesse des jetzt mit Recht nachdrücklich geforderten innern Verständnisses und der geistigen Aneignung müßte es umgekehrt sein. In dieser Hinsicht scheint mir die für Sachsen geltende Lehrordnung viel zweckmäßiger. Ihr zufolge wird in der Sexta nicht im Krebsgange begonnen, sondern mit Bildern aus der alten Geschichte: für die „Thaten“ eines Theseus, Leonidas und Scävola hegt nun einmal der neunjährige Knabe ein weit besseres Verständnis als für die Wilhelms I., die in den Augen eines Sextaners keine richtigen Heldenthaten sind, ebenso wie für ihn auch die Bedeutung des neuen deutschen Reichs noch nicht faßbar ist. Dann giebt man in Sachsen in Quarta Bilder aus der deutschen Geschichte und in Untertertia einen Überblick über die neue Zeit 1648 bis 1871. Darauf folgen zwei Jahre für die alte Geschichte, und in einem dreijährigen Kursus (Obersekunda und Prima) kann dann das innere Verständnis für Mittelalter und namentlich Neuzeit jedenfalls besser und gründlicher angebahnt werden als bei uns in zwei Jahren.

In solcher Weise also kann an der Behandlung der alten wie der neuen Geschichte recht gut festgehalten werden, wenn nur — was Lorenz nicht beachtet zu haben scheint — aus dem so ungeheuer ausgedehnten Lehrstoff stets nach sorgfältig erwognen Gesichtspunkten eine Auswahl getroffen wird. Unter diesen nimmt die erste Stelle der patriotische und nationale Gesichtspunkt ein, d. h. nur die Thatfachen sind besonders hervorzuheben, die auf die Entwicklung unsers Volkes von entscheidendem Einfluß gewesen sind. Innerhalb dieser Grenzen ist alles auszuschließen, was die Auffassungskraft der Schüler übersteigt und daher auch Herz und Gemüt kalt läßt. Ferner ist stets Rücksicht zu nehmen auf die typischen Elemente. Wo also die besondern Erscheinungen, aus denen sich nach und nach ein allgemeiner Begriff entwickeln läßt, klar und einfach hervortreten, sind sie genau bis ins einzelne zu erläutern, damit sich allmählich eine feste Gesamtanschauung ergibt; dagegen ist alles, was nur eine Wiederholung derselben typischen Form darstellt, nicht weiter zu berücksichtigen. Innerhalb des nach solchen Grundsätzen gesichteten Stoffes werden dann einzelne Abschnitte, vielleicht begleitet von erneuten eingehenden Studien, recht ausführlich behandelt und möglichst anschaulich vorgeführt, während andre im wesentlichen der Lektüre des Schülers überlassen werden, sodaß nur Verständnis und Aneignung überwacht wird, ein Verfahren, wie es der hochverdiente David Müller im Vorwort zur ersten Auflage seiner Geschichte des deutschen Volkes (1864) begründet hat. So habe ich z. B. dieses

Jahr ausführlicher den nordamerikanischen Freiheitskrieg besprochen, mir aus Washingtons und Franklins Leben von den Schülern aus ihrer eignen Lektüre erzählen lassen, das Wesen eines Bundesstaats im Gegensatz zum Staatenbund und Vorzüge und Mängel der Unionsverfassung (der Präsident gehört immer einer bestimmten Partei an und muß alle Stellen mit Parteigenossen besetzen) deutlich zu machen gesucht, die Ursachen und die Folgen des großen materiellen und wirtschaftlichen Aufschwungs auch für Europa berührt, das in dieser Hinsicht immer abhängiger von der neuen Welt wird, während es die Quellen der Wissenschaft und Kunst für die bildungsbedürftigen Amerikaner erschließt, auch von der Monroedoktrin und der Mac Kinleybill kurz gesprochen — alles, weil Amerika gerade jetzt auch für Deutschland im Vordergrund des Interesses steht, besonders in Industriegegenden. Dafür habe ich dann die Verhältnisse des Ostens nur kurz berühren können.

Lorenz stellt schließlich, nachdem er über Vaterlandsliebe und Staatsbewußtsein, die in München so viel Staub aufgewirbelt haben, treffliches gesagt hat, als wichtigste Frage für künftige Historikerversammlungen die hin: Sind die Kenntnisse geschichtlicher Thatfachen, die jetzt an den höhern Schulen erworben werden, genügend, den im öffentlichen Leben stehenden Gebildeten eine ausreichende Grundlage für ihr staatliches und gesellschaftliches Wirken zu bieten? und er sagt mit Recht, hierüber könne nur der Sachmann ein entscheidendes Urteil haben. Aber — fügen wir hinzu — nur dann, wenn er weiß, welche Kenntnisse jetzt an den höhern Schulen wirklich erworben werden, und das wissen eben, wie wir gesehen haben, nicht alle Sachmänner genau. Neben den Lehrern an den Universitäten werden also doch auch die an den höhern Lehranstalten gehört werden müssen. Ist das geschehen, und bewegen sich dann jene in den lichten Höhen der reinen Wissenschaft, um über den Betrieb der geschichtlichen Studien zu verhandeln, so werden die Schulmänner auch über Fragen der Unterrichtspraxis zu beraten Anlaß genug haben. Als zwei solche Fragen, über die die Ansichten noch sehr geteilt sind, hebe ich hervor: In welcher Weise sind die Quellen beim Unterricht heranzuziehen? Welche Hilfsmittel müssen unbedingt in der Hand des Schülers sein, und welche Anforderungen sind an sie zu stellen?

Zum Schluß möchte ich noch zwei wichtige Gesichtspunkte andeuten. Es ist von verschiedenen Seiten (u. a. auch von Lorenz) mit Recht darauf hingewiesen worden, daß der, der den Geschichtsunterricht so, wie er jetzt erforderlich ist, wirklich erfolgreich erteilen will, sich gründlich mit Staatswissenschaft und Nationalökonomie beschäftigt haben müsse. Die Prüfung pro facultate docendi wird dem fortan gebührend Rechnung tragen. Wie steht es nun aber mit denen, die noch nach der alten Weise Geschichte studirt, also jene beiden Gebiete nur gelegentlich, nicht ad hoc kennen gelernt haben? Können sie das, was sie ohne ihre Schuld einst versäumt haben, nun wirklich nach-

holen? Gewiß, sie brauchen ja nur Werke wie die von Roscher, Schäffle, Rodbertus, Lamprecht u. a. gründlich durchzustudiren. Recht schön. Aber wenn jemand wöchentlich einundzwanzig Stunden, darunter z. B. zwölf Geschichtsstunden in den obersten Klassen, zu geben und sich darauf namentlich wegen des geforderten sogenannten freien Vortrags (der selbst auf Universitäten noch immer selten sein soll) gehörig vorzubereiten, so und so viel Aufsätze zu korrigiren, gelegentlich Berichte zu liefern, Vertretung zu leisten, Beratungen beizuwohnen hat, wenn er sich ferner in einen ihm neu übertragnen Lehrgegenstand, dem er bisher ziemlich fern gestanden hat, einarbeiten muß und es bei alledem als seine Pflicht ansieht, stets mit der Wissenschaft fortzuschreiten, wo in aller Welt soll da die Zeit herkommen, sich gründlich in Staatswissenschaft und Volkswirtschaft zu vertiefen? Nur den Roscher durchzuarbeiten kostet schon Monate ungestörten Studiums. Deshalb lege die Regierung nicht eine gar zu große Sparsamkeit an den Tag, beschränke vielmehr die Zahl der Pflichtstunden je nach den Verhältnissen. Nur dann kann wirklich genügende Zeit zu frischem, fröhlichem Fortschreiten mit der Wissenschaft bleiben, ohne Gefahr, daß der Lehrer frühzeitig verbraucht wird, und nur dann werden die Hilferufe unbeschäftigter Hilfslehrer nicht so oft ungehört verhallen.

Und nun noch etwas andres. Lorenz hat den sehr beachtenswerten Vorschlag gemacht, kleine Kurse von geschichtlichen Vorlesungen über einzelne interessante Themen für allgemeine Bildungszwecke mit Rücksicht auf die öffentlichen und Staatsangelegenheiten zu halten. Daß auf diese Weise eine Reihe wertvoller politischer Gedanken und geschichtlicher Eindrücke mit ins Leben genommen werden würde, dürfte nicht zu bezweifeln sein. Können nun — so frage ich — solche Kurse nicht auch besonders für Geschichtslehrer an höhern Lehranstalten, namentlich für ältere, gehalten werden? Auf andern Gebieten giebt es ja schon Ferienkurse. Wenn auch nur zwei Wochen lang täglich ein paar Stunden von berufener Seite mit Rücksicht auf den besondern Zweck über Themen wie: Grundbegriffe der Volkswirtschaftslehre, die soziale Frage seit Louis Blanc, die deutschen Einheitsbestrebungen seit 1815, Grundzüge der deutschen Verfassungskunde u. s. w. gesprochen würde, so wäre davon sicherlich eine wesentliche Förderung des geschichtlichen Studiums und Unterrichts zu erwarten, und die Gefahr, daß mancher eben erst von ihm selbst gelernte und bei ihm noch nicht gehörig ausgereifte Dinge mit seinen Schülern besprechen muß, würde wesentlich verringert werden. Ohne daß der Staat, die Städte, die einzelnen Personen Opfer bringen, ist so etwas natürlich nicht durchzuführen, aber der Erfolg würde diese Opfer doch wohl lohnen. Dann wird hoffentlich die Zeit kommen, wo der Geschichtsunterricht nicht mehr das ist, als was ihn Herbst schon vor fünfundzwanzig Jahren bezeichnete: das Sorgenkind unsrer Didaktik.