



Staats- und
Universitätsbibliothek
Bremen

Staats- und Universitätsbibliothek Bremen

DFG Projekt Die Grenzboten

Die Grenzboten

Berlin u.a., 1841 - 1922

Becker, Wilhelm Martin: Der Krieg und der Neubau der höheren Schule

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



Der Krieg und der Neubau der höheren Schule

Von Professor Dr. Wilhelm Martin Becker

I.

Denkt Ihr jetzt lieber gar nicht an mich, sondern
an nichts als an Eure Aufgaben, packt Ihr Eure
Botabeln an, ich will die Russen packen!
Hindenburg an eine Gymnasialklasse



Der Weltkrieg, in dem wir mitten inne stehen, ist für uns alle ein Erlebnis von einziger Bedeutung. Indem es die gewohnten Voraussetzungen des inneren wie des äußeren Daseins für ungültig erklärt, erzeugt es in uns ein Gefühl der Ratlosigkeit; dessen suchen wir Herr zu werden, indem wir das Vorhandene kritisch daraufhin betrachten, inwieweit es den Ereignissen gegenüber sein Bestehen rechtfertigen kann. So wird diese Zeit, wenn sie der Mensch durch geistige Arbeit überwindet, fruchtbar für die Zukunft.

Ob auch schon für die Gegenwart? Der Deutsche ahnt, daß ihm mit diesem Erlebnis ein Lebensinhalt von überwältigender Kraft gegeben ist, und er müßte kein Deutscher sein, wenn er sich nicht darüber Sorgen machte, ob er, ob die anderen all das Große wirklich recht innerlich miterleben. Sofern der Mensch diese Frage an sich selbst richtet, zeugt sie von tiefer Erfassung dessen, was heute not tut; aber in der Frage an andere regt sich der deutsche Schulmeister — und welcher Deutsche wäre das nicht?

Beim Blick auf die Schule setzt sich die Frage in eine Forderung um: wir sollen unsere Jugend dahin bringen, daß sie den Krieg recht miterlebt — wie wäre es, wenn wir ihn als Unterrichtsfach einsetzten? Etwa eine Kriegsstunde oder zwei in der Woche? Die Zeitbemessung eines Nebenfaches werdet ihr dem Krieg doch zugestehen! Man hat in den Wissenschaften vom Leben immer bedauert, daß man bei ihnen nicht wie in den exakten Naturwissenschaften Experimente vorführen kann; nun, hier spielt sich ein historisch-politisches Experiment großen Stiles ab, man muß die Gelegenheit beim Schopfe fassen wie bei einer Sonnenfinsternis. Der Lehrer brennt darauf, das Ereignis zu

befprechen, zu erläutern, womöglich Gesetze daraus abzuleiten! Oder er wählt doch während des Krieges für den Unterricht lauter auf den Krieg Bezügliches, und müßte er es auch an den Haaren herbeiziehen. Wenn unsere Jungen bei moderner Kriegslyrik, bei Ballistik, Sprengstoffchemie und der Lehre von den Geschlechtskrankheiten den Krieg nicht in seiner Tiefe miterleben, dann ist ihnen eben nicht zu helfen; die Schule hat das ihre getan. Man müßte das für einen Scherz halten; ich entnehme diese Vorschläge zeitgemäßer Unterrichtsstoffe jedoch dem kürzlich erschienenen Buche „Der Weltkrieg im Unterricht“ (Gotha 1915, Perthes).

Wenn wir von derartigen gezwungenen und äußerlichen Versuchen absehen und die Aufgabe, den Schüler an Kriegserlebnis teilnehmen zu lassen, tiefer fassen, so hapert es denn doch am Wesentlichen. Denn durch den Unterricht — es sei denn der eines besonders begnadeten Religionslehrers — läßt sich der Ernst dieses Geschehens überhaupt nicht vermitteln. Die Schüler selbst fühlen, daß sie in einem Kahne sitzen, der vom Zeitenstrom willenlos fortgerissen wird; und dieses Gefühl der unmittelbaren Abhängigkeit ist schlechtin wertvoll, und es erwächst von selbst in der jugendlichen Seele. Die Schüler sind ja nicht weltabgeschieden in Zellen gesperrt, sondern erhalten aus Zeitungen, Briefen, Erzählungen mehr Kriegseindrücke, als der Pädagoge glaubt. Und der Lehrer sitzt mit im Kahne, er weiß ebensowenig wie der Schüler, wohin die atemlose Fahrt geht, auch stehen ihm für den Verlauf selbst keine gewisseren Quellen zur Verfügung als dem Schüler. Was beide überschauen, sind die groben Züge des militärischen Verlaufes, soweit sie ohne Bedenken aufgedeckt werden können, und die von den Zeitungen widergespiegelten Eindrücke nebst den Außerlichkeiten des wirtschaftlichen Krieges; zweifellos geschichtlich wertvolle Kenntnisse, nur ist es noch unmöglich, sie in ihrer Gesamtheit zu überschauen. Und sie haben doch auch mit den inneren Werten, die uns der Krieg geben kann und soll, nichts zu tun.

Auch wenn man sich darauf beschränkt, die Ereignisse des Krieges einstweilen nur von der ethischen Seite zu berühren, muß sich die Schule doch hüten, dem spontan erwachenden gesunden Gefühl der Jugend Gewalt anzutun. F. W. Förster will zum Beispiel (in dem vorgenannten Buche), daß Kriegsbesprechungen in der Schule stets „in einer gewissen gedämpften Tonart abgehalten werden, so wie man Weihnachten in einem Hause feiert, in dem ein großes Unglück geschehen ist.“ Gerade jetzt, wo sich das Volk nach so langer un-kriegerischer Beschäftigung wieder im Kampf die Muskeln dehnt, wo jeder frische Junge mit lautem Jubel dem Erwachen der männlichen Kräfte seines Volkes bewohnt, wo das Heldenhafte triumphiert über die Verflachung friedseliger Zeiten, da sollten die Knaben eingeschüchtert werden durch den Gedanken an Schmerzen und Verluste? Sie haben vielleicht den Verlust des Vaters, des Bruders schon verarbeitet und verwunden mit dem stolzen Blick auf das große Ziel, dem sie die Liebsten hingeben durften; der Lehrer darf nicht die schon

überwundene Lebenshemmung von neuem in ihnen erstehen lassen. Und ferner: wir haben vielleicht ein Zeitalter zahlreicher Kriege vor uns, sicher eine Zeit waffenstarrer Bereitschaft, — darf da ein Lehrer der jungen Generation den Krieg durch weinerlichen Pazifismus vereteln? Darauf läuft es doch hinaus, wenn Förster behauptet, daß es jetzt pädagogisch wertvoll sei, die Jugend für die „Wiedervereinigung der Völker“ zu erziehen. In diesem Augenblick, wo es sich erweist, daß die Deutschen auf niemanden sich verlassen können als auf sich selbst, daß kein Vertrag vor hinterlistigem Überfall schützt, hält er der Jugend die Vereinigten Staaten von Europa als politischen Richtpunkt vor, ein Hirngespinnst, von dem auch diejenigen, denen seine Verwirklichung möglich scheint, nur unklare Vorstellungen haben dürften.

Kein Lehrer jedoch, der in Fühlung mit dem Innenleben seiner Schüler steht, wird darum den Weltkrieg ignorieren. In Geschichte und Erdkunde, in Deutschstunde und Religionsunterricht wird das, was die Seele erfüllt, bei Lehrer und Schüler sich ungesucht auf die Zunge drängen und Beziehung nehmen zu dem Gegenstand des Unterrichts. Man wird auch der Gelegenheit zur beiderseitigen persönlichen Aussprache darüber nicht aus dem Wege gehen, vielleicht gar die Schüler einmal das, was ihnen das Herz erfüllt, zwanglos niederschreiben lassen. Aber es wäre furchtbar, wenn die durch den Krieg geweckten neuen Interessen gleich wieder vor den Karren der Schule gespannt würden. Es darf nicht sein, daß mit dem Krieg das geschieht, was mit so viel Hohem zum Beispiel aus der deutschen Dichtung geschehen ist, daß er in Lehrstoff verwandelt, trivialisiert, durch den Staub der Schule geschleppt wird.

II.

Unsere Jugend lehnt, ohne zu wissen warum, euer Ideal ab, weil es ihr zu buntschedig ist und darum unschön vorkommt.

Paul de Lagarde 1885

Wenn man also vor einer gar zu schnellfertigen und unehrfürchtigen Hereinziehung des Krieges in die Schule warnen muß, so geziemt es sich doch der Frage nachzudenken, welche Wirkung der Krieg künftighin auf unser höheres Schulwesen üben wird. Wir alle haben doch das Gefühl, daß nach dem Kriege Staat und Gemeinde, öffentliches und privates Leben eine Wandlung erfahren müssen, vielleicht nicht mit einem Schlag, aber doch bald und unausbleiblich, weil der Krieg das geistige Leben der Menschen selbst und ihre Beziehungen untereinander beeinflusst und ändert. Wie sollte sich dem die Schule entziehen können? Seit langem verwandeln sich alle Fragen unseres nationalen und sozialen Daseins in Schulfragen, alle Kämpfe des Kulturlebens spielen sich auch in der Arena der Schule ab. So kann diese tiefste Aufwühlung unserer Lebensgrundlagen nicht spurlos an der Schule vorübergehen. Wir werden uns des

neuen Geistes bewußt, der unser Volk durchzieht; dieser Geist wird sich seine Schule schaffen.

Soviel kann man schon heute sagen: die Schule der Zukunft, welche äußeren Formen sie sich auch geben wird, sie wird sein müssen eine Schule der Mannhaftigkeit, eine Schule des sozialen und politischen Verständnisses, eine Schule des Deutschtums. Wie können wir der Erfüllung dieser Forderungen mit unseren höheren Knabenschulen näher kommen?

Im Sinne der ersten Forderung liegen die bereits lebendigen Bestrebungen zur leiblichen Stählung der Jugend; von ihnen rede ich hier nicht, denn sie werden sich ohnehin durchsetzen. Wohl aber wird, so hoffe ich, die Neigung zur Weichlichkeit, die durch allzugroße Milde bei Urteil und Verletzung der Persönlichkeit der Schüler Gefahr drohte, einer straffen, rücksichtslosen Auslese der Tüchtigen Platz machen; es wird die von unmännlichen Völkern bei uns eingeschleppte, auf falschen Voraussetzungen beruhende „Roedulation“ verschwinden; es wird der wunde Punkt des gegenseitigen Mißtrauens zwischen Lehrer und Schüler, das zu würdeloser Unaufrichtigkeit führt, ausgeheilt werden.

Der zweiten Forderung werden die Schulen künftig gerecht werden müssen, indem sie das Verständnis unseres nationalen Daseins fördern — nach innen durch die Wirkung der Einsicht in die Notwendigkeit des Zusammenarbeitens aller Volksschichten und Berufe zum Nutzen des Ganzen, nach außen durch die Gewöhnung des Schülers, in weltpolitischen Begriffen zu denken und hiernach die Lage unseres Vaterlandes einzuschätzen.

Das dritte Ziel aber, das des Deutschtums, wird eine scharfe Durchsicht und Auslese unter den Werten erfordern, die man künftig in der Schule des neuen Deutschland pflegen darf; und eine Beseitigung der Zerfahrenheit, wie sie unseren höheren Schulen herkömmlich ist. Ohne Beziehung auf einen gemeinsamen Mittelpunkt werden heute die Schüler von Fach zu Fach geführt, müssen ein quälendes Nebeneinander von Unterrichtswegen durchlaufen, deren Schnittpunkte sie nicht abzusehen vermögen. Hinzu tritt der Wechsel der Lehrer, so daß zum Beispiel schon in Quarta — von den technischen Fächern abgesehen — unter Umständen sechs bis acht Lehrer aneinander vorbeigehen. Gerade dann aber, wenn dem heranreisenden Jüngling die Lebens- und Weltanschauungsfragen sich aufdrängen und nach Lösung rufen, in den oberen Klassen, wo also die Vielheit der Stoffe am ehesten nach einer inneren Einheit verlangt, ist diese am wenigsten vorhanden. Keiner seiner Lehrer beherrscht in vollständigem Überblick das, was ihre Gesamtheit von dem Schüler täglich verlangt. Gewiß kann und muß die Schule mit der großen Elastizität der jugendlichen Geisteskräfte rechnen, aber es ist doch nicht ihre Aufgabe, geistige Verwandlungskünstler zu erziehen, deren hauptsächliche Brauchbarkeit darin bestünde, daß sie in kürzester Zeit den Saltomortale vom Plötzan über den Optativ mit *av* und die Determinanten zur Navigationsakte ausführen. In diesen fortgesetzten geistigen Umschaltungen wird nützliche Kraft vergeudet.

Das geistige Band also, das die einzelnen Fächer aneinander bindet*), muß gefunden werden; das nicht nur Schulung des Geistes verbürgt, sondern dem Vielerlei einen Sinn, dem ganzen Unterricht seine sittliche Berechtigung gibt; ein Zentrum, auf das hin und von dem her die Stoffe der einzelnen Fächer bezogen werden. Das humanistische Gymnasium behauptet, dieses Zentrum in den alten Sprachen und der durch sie vermittelten formalen und historischen Bildungseinheit zu besitzen; war schon bisher die zentrale Stellung der klassischen Fächer nicht unbestritten, so erscheint es fraglich, ob das antike Bildungsideal die jetzige große Zeitenwende überdauern kann**). Die Realanstalten aber besitzen ein solches Zentrum auch formell nicht. Mathematik und Naturwissenschaften einerseits, die neueren Sprachen andererseits halten sich die Waage. Beide Gruppen sind ungeeignet, den gesuchten Mittelpunkt abzugeben: die mathematisch-physikalischen Fächer sind einseitig verstandesmäßigen Charakters, und auf die französische und englische Sprache und Kultur die Bildung eines deutschen Mannes aufzubauen, würde doch in jedem Sinne exzentrisch erscheinen. Andererseits fehlt der realistischen Anstalt der starke historische Bestandteil der humanistischen Bildung und das um so mehr, je stärker der Wert der Physik für die moderne Technik und des mündlichen Gebrauchs der Sprachen für das spätere „Fortkommen“ betont wird, je mehr mithin die Realanstalt zur reinen Gegenwartsschule wird***).

Nun wird ja niemand leugnen, daß wir auch nach dem Krieg und gerade nach dem Krieg „Gegenwartsmenschen“ nötig haben werden, Männer, die der Gegenwart mit offenem Blick und geschulten Kräften gegenüberstehen. Aber eben der Krieg hat uns gelehrt, daß nicht die äußere Hand- und Mundfertigkeit, sondern diejenige tiefere Schulung des Geistes und Willens, die wir als Bildung bezeichnen, unsere Überlegenheit sichert. Eine solche ist ohne historische Erfassung des Gegenwärtigen nicht möglich. Die Übung im geschichtlichen Denken, im Verstehen einer historischen Situation aus sich heraus, die dem Gymnasium als Nebenprodukt in den Schoß fällt, muß in den Realanstalten erst erworben werden; in vielen Fällen, wo der Geschichtslehrer des Gymnasiums schon vorbereiteten Baugrund findet, muß an jenen Schulen der Boden erst geschaffen werden, will der Lehrer nicht in die Luft bauen. Eine Verstärkung des geschichtlichen Unterrichts in den Realanstalten wurde auch vor dem Krieg bereits gefordert.

Damit ist zugleich der Weg gewiesen, auf dem die Konzentration der Unterrichtsfächer gesucht werden muß: das Verständnis der Gegenwart aus der

*) Vergleiche meine Bemerkungen in den Grenzboten 1913 IV Seite 189 bis 192.

***) Mancher Gymnasialmann scheint in diesen Tagen an seinen Überzeugungen irre zu werden. Bezeichnend ist die Absage, die der Gymnasialdirektor Heeren aus dem Schützengraben vor Meims dem klassischen Ideal zuteil werden läßt (Monatsschrift für höhere Schulen XIV, 229 ff.).

****) Die Schrift des Direktors Karl Knabe „Über den deutschen Unterricht an Realanstalten“ (Marburg 1913) enthält hierzu treffende Bemerkungen.

Vergangenheit ist auch unter anderem Aufgabe des Sprachunterrichts, insbesondere wenn er, der heutigen Tendenz folgend, nicht die Beherrschung der Sprache allein, sondern die Vertrautheit mit der Eigenart und dem Werden der französischen, der englischen Kultur als sein höchstes Ziel ansieht. Dasselbe Ziel müßte natürlich dem deutschen Unterricht gesteckt werden.

Hier muß auf einen Mißstand hingewiesen werden, der nach dem Kriege wohl mit Bestimmtheit sein Ende finden wird. Was nämlich hier von den neueren Sprachen gesagt ist, und was für die alten Sprachen von jeher als selbstverständlich gegolten hat, daß die Sprachstunden auch die wissenschaftliche, philosophische, künstlerische Kultur jener Fremdvölker dem Schüler erschließen sollen — daß also neben den Dichtern klassische Philosophen, Historiker, Publizisten zu den Schülern reden dürften, das galt und gilt bis heute tatsächlich nicht für den Deutschunterricht. Natürlich hat es Deutschlehrer gegeben, die ihre Aufgabe so weit faßten, aber die Gefahr, an der unzulänglichen Stundenzahl ihres Faches zu scheitern, hat dahin geführt, daß zumeist in der Einseitigkeit der Betrachtung dichterischer Werke verharret wird, gerade als ob bei uns Deutschen keine volkscharakteristische Literatur unpoetischer Art existierte. Solange dieser Zustand dauerte, konnte auch von den wohlgemeinten Versuchen einiger Verlage, geeignetes Material zur Beleuchtung aller Seiten unseres geistigen Lebens dem Unterricht zuzuführen (zum Beispiel durch das wertvolle Lesebuch für die Oberklassen von Schönfelder, bei Diesterweg in Frankfurt; zahlreiche kleine Handausgaben von Velhagen und Klasing und andere) kein ausgiebiger Gebrauch gemacht werden; auch dem Aufsatzunterricht entgingen hierdurch wertvolle stilistische Vorbilder.

Die Umgestaltung des Deutschunterrichts, wie sie hier angestrebt wird, würde zu einem neuen Ziele führen, zur Gewinnung eines möglichst allseitigen Bildes unserer kulturellen Umwelt auf der Grundlage des Verständnisses für ihr Werden. Sollte dieser Zielsetzung ein Teil der bisher üblichen literarisch-ästhetischen Erörterungen über Dichtwerke zum Opfer fallen müssen, so würde ich das im Interesse aller Beteiligten, auch des Dichters, begrüßen. Diesem erweiterten Deutschunterricht würde sich ein Geschichtsunterricht anschließen, dessen Ergebnis das Verständnis unserer politischen Umwelt wäre.

In diesen beiden Fächern läge der Schwerpunkt; auf ihre Ziele müßte die gesamte sprachlich-geschichtliche Fächergruppe einschließlich des wichtigen wirtschaftlich-politischen Zweiges der Geographie abgestimmt werden. Der naturwissenschaftliche Unterricht aber würde diese Einheit in derselben Weise ergänzen, wie in der Gesamtwissenschaft Geistes- und Naturwissenschaften die beiden Hälften bilden, die auf der Stufe der Philosophie zur Synthese streben. Ich stehe auch nicht an zu fordern, daß, wo immer die vorhandenen Lehrkräfte derartiges ermöglichen, die Schule die Verpflichtung übernimmt, den Schülern Einblick in die wichtigsten Probleme zu gewähren, die Natur und Menschenleben durchwalten und im Einzelsubjekt nach Lösung drängen.

III.

Wird man auf dieses Bildungsideal die deutsche höhere Schule in Zukunft gründen? Noch scheint die säkulare Bedeutung dieses Wendepunktes unserer nationalen Geschichte auch für unser Erziehungs- und Unterrichtswesen nicht überall so anerkannt zu werden, wie bei jenem radikalen Gymnasialdirektor im Schützengraben.*) Aber während ich dies schreibe, kommt mir eine erste öffentliche Äußerung aus den Kreisen der deutschen Schulregierungen in die Hände, deren Verfasser, der heftige Geheime Oberschulrat Bloß, in seinen Zukunftsforderungen etwa die gleichen Wege geht wie der vorliegende Aufsatz.**)

Insbepondere bemerkenswert erscheint es, daß Bloß für die drei Fächer Deutsch, Geschichte und Erdkunde im Verhältnis zum gegenwärtigen Stand die doppelte Zahl an Unterrichtsstunden auf Kosten sonstiger Fächer in Aussicht nimmt. In der Tat, man darf die Mühe und das Odium nicht scheuen, unter den bisherigen Bestand der Unterrichtsgegenstände zu treten, um sie auf ihren Bildungswert kritisch zu sichten und die dieser Prüfung nicht standhaltenden Fächer rücksichtslos zurückzudrängen oder auszumerzen.

Daß derartige Notwendigkeiten auch im Volke gefühlt werden, erfieht man zum Beispiel daraus, daß sich in Tageszeitungen bereits eine Erörterung über die Frage erhoben hat, ob diese oder jene Fremdsprache nach dem Kriege in unserem höheren Unterricht noch eine Stelle haben dürfe. Natürlich ist diese Prüfung nicht nur für die Sprachen am Platze. In sehr verständiger Weise ist die Frage des Bildungswertes in einem soeben erschienenen Buche „Stoffe und Probleme des Geschichtsunterrichts***) von Fritz Friedrich erörtert worden (Leipzig 1915, Teubner). Er geht von dem alten, aber in der Praxis immer wieder übersehenen Grundsatz aus, daß unsere höheren Schulen nicht Vorschulen für diesen oder jenen Beruf sein sollen, sondern daß ihr Unterricht die Aufgabe hat, durch Schulung des Denkens, des Urteils und der Fähigkeit, selbständige geistige Arbeit zu leisten, eine allgemeine Grundlage für jede Art wissenschaftlichen Studiums zu legen; die von der Erdenschwere unmittelbarer praktischer Benutzbarkeit freien, allgemein bildenden Unterrichtszweige seien also in den Vordergrund der Bewertung zu stellen. „Als solche müssen nicht

*) Vergleiche Anmerkung Seite 141.

**) „Der Lehrplan der höheren Schulen nach dem Krieg“, im Tag vom 29. Juni 1915. Man geht wohl nicht fehl, wenn man hierin das Programm für die künftige höhere Schule in Hessen erblickt, das hiermit die Führung auf dem Wege der Reform übernimmt.

***) Das Buch, aus dessen grundsätzlichem Teile ich hier einiges aushebe, kann in einem Hauptteil, der didaktische Erörterungen und Winke enthält, an dieser Stelle nicht weiter besprochen werden. Es sei jedoch den Geschichtslehrern unter der Grenzboten-Gemeinde warm empfohlen. In der Bewertung der Staatengeschichte stimme ich mit F. nicht ganz überein. Desgleichen in der Ablehnung jedes Gedankens an ein höheres Walten in der Geschichte. Was war Rankes Ideenlehre anderes? Und soll nun der Gedanke einer Mission des deutschen Volkes im Völkerdasein, der uns heute wieder so nahe liegt, ein Gedanke von hoher ethischer Fruchtbarkeit, der Schule fernbleiben?

Sprachen und nicht Mathematik gelten, die vielmehr in ziemlich hohem Grade Spezialwissenschaften sind, sondern Deutsch und Geschichte, Erdkunde und Naturwissenschaft, dazu die leider so ganz ins Hintertreffen geratene philosophische Propädeutik. Wenn überhaupt, so gibt nur in Bezug auf diese Disziplinen der vielgescholtene Ausdruck „allgemeine Bildung“ einen verständigen Sinn, indem er nicht ein aus allen Wissenstöpfen zusammengesetztes Allerlei von Kenntnissen bezeichnet, sondern ein Vertrautsein mit den Hauptgebieten der natürlichen und geistigen Umwelt, in der alle Gebildeten, ohne Rücksicht auf ihren besonderen Beruf, leben.“ Diese vor dem Kriege geschriebenen Worte werden heute als eine noch dringendere Forderung empfunden werden.

Einige Ergänzungen mögen die ausgesprochenen Wünsche noch klarer ausgestalten.

Alle Kenner der jugendlichen Natur sind darüber einig, daß das Interesse der Jugend bis etwa zum sechzehnten Jahr sich auf das Geschehen selbst richtet, nicht auf das Zuständliche*) und nicht auf die inneren Beziehungen des Geschehens. Somit kann eine Schulung im historischen Denken sowohl wie eine genetische Entwicklung kultureller Tatbestände erst bei größerer Reife, das heißt nicht früher als in Prima, versucht werden. Das gleiche gilt von den damit zusammenhängenden staatlich-politischen, sozialen, wirtschaftlichen, philosophischen Erörterungen. Hieraus ergibt sich, daß die Zentralfächer, wenn sie auch schon in den Unter- und Mittelklassen als solche hervortreten können, doch erst in den Primen einen breitausladenden Ausbau erfahren müssen.

Hierbei könnte man einen Schritt weitergehen. Sobald man die Forderung erfüllt, dem Deutschunterricht die allgemeine Orientierung über die deutsche Kultur und ihr Werden einzugliedern, hat man eine historische Disziplin in ihn hineinverlegt, die bei der starken Verflechtung des europäischen Kulturlebens keineswegs an den deutschen Grenzen haltmachen könnte. Andererseits hat man der Geschichte ein Gebiet entzogen, das sie eigentlich nicht missen kann. Da somit herüber und hinüber verwiesen werden muß, der deutsche Unterricht öfters die speziellere Ausführung eines in der Geschichte nur gestreiften Gegenstandes übernehmen kann, so sollten in den Primen Geschichte und Deutsch nicht nur in die Hand desselben Lehrers gelegt, sondern überhaupt zu einem Fach vereinigt werden.

Als seine Krönung würde ich mir in Oberprima eine systematische Zusammenfassung der Ergebnisse der vereinigten Fächer denken. Man könnte sie Gegenwartskunde benennen (wobei dieser Begriff weiter zu fassen wäre als bei Friedrich Seite 16). Sie würde dem Schüler einen großen Überblick über den Stand unseres politischen und Kulturlebens und ihrer weltweiten Beziehungen geben, wobei sie fortwährend das vorher im Unterricht Besprochene auf sammeln könnte.

*) Friedrich hat Seite 87 f. mit glücklichem Ausdruck das Interesse für explodierende Zustände hervorgehoben, das heißt solche, die Ereignisse auslösen.

Unter starker Beteiligung der Schüler würde sich diese Ordnungsarbeit vollziehen; sie müßte bei ihnen zu einer bisher ungekannten Befriedigung am selbsterarbeiteten Kosmos führen. Daß dieser Ausblick, durchaus vom Gesichtspunkt des Deutschen unternommen, doch durch Vergleich mit dem Fremden und Abwägung die besondere Lage und Eigenart des deutschen Menschen und seines Staates um so klarer hervortreten ließe, versteht sich von selbst. In dieser Zusammenfassung würde auch der im geschichtlichen Unterricht gewonnene Stoff der sogenannten staatsbürgerlichen Kenntnisse gesichtet und gruppiert werden, denn im ganzen müßte sich historische Bildung erweisen, wie sie Kerschensteiner neulich definiert hat (Süddeutsche Monatshefte 1915, Mai) als „die Fähigkeit, die Lebensbedingungen des eigenen Volkes und Staates, seine Lebensaufgaben sowie die Möglichkeit ihrer Lösung erfassen zu können, auf Grund des Einblickes und Verständnisses in das Werden des heute in Volk und Staat Bestehenden und in die Verhältnisse, die sich aus seinen geographischen Bedingungen und seinen Beziehungen zu anderen Völkern und Staaten ergeben.“ Während vor dem Kriege manche Lehrer geneigt waren, die staatsbürgerliche Ausbildung fast rein innerpolitisch zu orientieren, wird die Schulung des Urteils über die internationale Lage unseres Reiches jetzt eine große Rolle spielen; Bücher wie die von Kjellén und Ruedorffer werden zu unentbehrlichen Handbüchern werden. Dann wird die höhere Schule in künftigen kritischen Zeiten nicht mehr der Vorwurf Kerschensteiners treffen, daß sie an dem Mangel historischer — will sagen politischer — Bildung unserer Zeit die Schuld trage. —

Wie aus der weltgeschichtlichen Bedeutung unserer Zeit ein neues historisches Interesse erwachsen ist, so vertiefte sich in diesen Jahren unserer wahrhaft glänzenden Vereinsamung das Wissen um deutsches Wesen und deutsches Wirken. Unerreichbar für die schmutzige Verleumdung liege es treu bewahrt für die Zukunft in den Herzen der Jugend.

