Staats- und
Universitätsbibliothek
Bremen

# Staats- und Universitätsbibliothek Bremen

## DFG Projekt Die Grenzboten

# Die Grenzboten

## Berlin u.a., 1841 - 1922

Knütgen, B.: Zur Neuverteilung des geschichtlichen Lehrstoffes

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

Visual Library

# Zur Neuverteilung des geschichtlichen Lehrstoffes

Von Dr. phil. B. Knütgen

Mitten in der überhitzten Erregung unserer Tage, die eine ruhige Besinnung auf geistige Dinge doch noch kaum zuläßt, bringt nach neuerlichen Zeitungsnachrichten das Preußische Kultusministerium eine ausführliche Verfügung an die Direktoren der höheren Lehranstalten heraus, die vom 1. April 1916 ab eine bedeutende Verschiebung des historischen Lehrstoffes in der Richtung stärkerer Berücksichtigung der allerneuesten Geschichte vorsieht. Dieser Erlaß steht so wenig in Einklang mit dem, was in der modernen Geschichtsphilosophie an Einsichten über das Wesen der Geschichte als vergangener Wirklichkeit und als deren Erkenntnis fest zu werden anfängt, daß eine geschichtsphilosophisch begründete Erörterung erlaubt sein muß: nicht der schultechnischen Ausläufer der Verordnung, sondern der zugrunde liegenden Prinzipien. Selbstverständlich sind diese nur zum Teil ausgesprochen, müssen also vielfach aus den auf sie aufbauenden Maßnahmen erschlossen werden. Doch ist dieser Rückschluß nicht gerade schwer zu vollziehen.

Die wichtigsten Änderungen des neuen Lehrplans sind folgende. Bereits in Quinta wird unter Einschiebung einer Stunde eine Übersicht über die vaterländische Geschichte in Form einzelner Lebensbilder geboten, wobei die Zeit des Großen Kurfürsten, Friedrich der Große, die Freiheitskriege, Wilhelm der Erste und Wilhelm der Zweite ausführlicher besprochen werden. Der hierdurch verdrängte antike Sagenunterricht wird in Quarta als kurze Einleitung der alten Geschichte gegeben, soweit er nicht in der deutschen Lektüre erledigt werden kann. Auf der Mittelstufe wurde bisher in Preußen dreijährig (anderswo, zum Beispiel in Elsaß-Lothringen, leider bloß zweijährig) die deutsche Geschichte behandelt. Hier soll noch das Zeitalter Friedrichs des Großen der Obertertia zugeteilt werden, so daß die Untersekunda die neueste Epoche seit der Revolution „ohne Hast und sachgemäß durchnehmen kann". In der Oberstufe stehen der deutschen Geschichte nur die zwei Jahre der Prima zur Verfügung. Hier soll nun die bisher in Oberprima behandelte Zeit von 1648 bis 1786 noch der Unterprima zugewiesen werden. So wird also künftighin dem ersten Primajahr die deutsche Geschichte von den Anfängen bis zum Tod Friedrichs des Großen angehören, dem zweiten Jahr der Zeitraum bis zur Gegenwart. Dort nahezu achtzehn Jahrhunderte, hier etwas mehr als eines! Besondere Beachtung verdient noch die weitere Verfügung, daß der mündlichen Reifeprüfung in der Hauptsache die

Staats- und Universitätsbibliothek Bremen DFG

Zeit von Mitte des siebzehnten Jahrhunderts bis zur Gegenwart zugrunde zu legen ist, nur soll den Schülern durch einzelne Fragen Gelegenheit gegeben werden, zu zeigen, ob sie sich mit der vergleichenden Geschichtsbetrachtung vertraut gemacht haben und imstande sind, den inneren Zusammenhang größerer Zeitabschnitte zu erkennen.

Als grundlegende Anschauung, auf der sich der ganze Erlaß in seiner inneren Logik aufbaut, wird die folgende gelten müssen: die Geschichte sei für unsere Jugend von um so größerer Bedeutung, je näher ihr Gebiet der Gegenwart steht. Der Übelstand, an dem sich der Wille zum Bessern überhaupt entzündet hat, besteht darin, daß im herrschenden Betrieb der Stoff sich gegen Ende des letzten Schuljahres, zumal durch die nötigen Wiederholungen für die Reifeprüfung und durch deren oft frühen Termin, so drängt, daß die jüngste Periode, etwa seit den Befreiungskriegen, nur in größter Eile oder gar nicht mehr erledigt werden kann. Diese Schwierigkeiten müssen allerdings wachsen, wenn allen Ernstes die Absicht besteht, den Weltkrieg, nachdem kaum die Kanonen verhallt sind, bereits zu einem historischen Lehrgegenstand zu erheben. Nicht vom Bedauern ist also die Reform getragen, daß irgendeine Geschichtsepoche hier zu kurz kommt, sondern dies Bedauern weist die ganz besondere Färbung auf, daß es sich um die wesentlichste, gewissermaßen den ganzen Geschichtsunterricht krönende Epoche handelt. Selbstverständlich liegt dabei nicht das objektive Urteil dem Erlaß zugrunde, daß sich das neunzehnte Jahrhundert im Gefüge der Weltgeschichte besonders hervorhebe, sondern nur das subjektive, daß es für uns Gegenwartsmenschen das kennenswerteste sei, dem die Schule deshalb die breiteste Erörterung schulde. Und da die ganze Reform sich von dem Hintergrunde unseres gegenwärtigen nationalen Erlebens abhebt, ist wohl nicht zu viel gesagt, daß diese subjektive Wichtigkeit besonders darauf gegründet wird, daß in der Geschichte des neunzehnten Jahrhunderts die wesentlichen Verständnisvoraussetzungen der jetzigen politischen Lage und ihrer nächsten politischen Aufgaben dem Schüler zu bieten seien.

Seit Nietzsche seine epochemachende Abhandlung: Vom Nutzen und Nachteil der Historie für das Leben schrieb, ist es dem allgemeinen Bewußtsein deutlich geworden, wie vielfältig die subjektiven Zwecke sein können, aus denen heraus wir Geschichte treiben. Über die Bedeutung, die die Geschichte als Vorbild für zukünftige Politik besitzt, dürften die Meinungen noch immer sehr geteilt sein. Bekanntlich gibt es bedeutende Staatsmänner, die behauptet haben, nichts aus der Geschichte haben lernen zu können, und ihnen stehen andere gegenüber, die sich jedenfalls eifrig mit historischen Studien abgegeben haben. Aber der praktische Wert der Geschichte braucht ja nicht in dieser Einengung auf das eigene Geschichtemachen gesehen zu werden. Es bliebe immer noch die Vermittlung des Verständnisses der Gegenwart. Fingieren wir also dies einmal als den einzigen Zweck des geschichtlichen Unterrichts, um so dem Gesichtspunkte am besten gerecht zu werden. Gerade dann aber läßt sich wohl mit guten

Staats- und Universitätsbibliothek Bremen DFG

Gründen die Behauptung verfechten: je größer ein Ereignis in historischem Betracht ist, desto weiter reichen seine geschichtlichen Wurzeln, desto mehr bedeutet die Beschränkung des Blickes auf das nächstvoraufgegangene (Verwechslung von Ursprung und Veranlassung) eine Quelle gefährlicher historischer Täuschungen.

Ich greife einige Beispiele heraus: die große französische Revolution kann unmöglich verstanden werden, ohne daß der neuzeitlich-subjektivistische Rationalismus Descartes', die Wendung zum Kapitalismus schon vor der Renaissance, die Zersetzung des Schichtungsprinzips im Zeitalter der Reformation mithinzugezogen würden, lauter Ereignisse und Prozesse also, die um mehrere Jahrhunderte voraufgingen. Die Völkerwanderung sehen wir im Zusammenhang des niedergehenden Altertums und sind damit genötigt, noch größere Zeiträume zu umfassen, um den Wurzeln dieses Ereignisses in seiner welthistorischen Wirksamkeit nachzugehen. Niemand von uns weiß heute schon, welchen Größenrang dieser Krieg im Gang der Geschichte geltend machen wird. Gerade wenn wir aber glauben, daß es ein hoher sein wird, dann ist es durchaus verfehlt, seine letzten Ursachen so überaus wichtig zu nehmen und ausdrücklich zu behaupten, daß gerade die Zeit seit 1861 bis zur Gegenwart für uns Preußen und Deutsche alles andere an Bedeutung übertreffe, was sich in der Weltgeschichte ereignet habe. Und in der Tat wird meine Auffassung bereits durch die trüben Erfahrungen der Stunde bestätigt. Ich wähle ein mir persönlich nahestehendes Beispiel. Nicht einmal die nunmehr geradezu bekämpfte bisherige gleichmäßigere Behandlung des geschichtlichen Stoffes hat es verhindern können, daß dem modernen Deutschen das notdürftigste Verständnis für das Problem der baltischen Ostseeprovinzen, das im Friedensschluß mit Rußland in jedem Fall aktuell werden wird, fehlt und ihm heute erst mühsam eingeimpft werden muß. In der Tat wird man nicht nur über den überbetonten Abschnitt seit 1796, sondern auch über das in den künftigen Abiturien privilegierte Gebiet seit dem siebzehnten Jahrhundert noch um ein gutes Stück zurückgehen müssen, um dieses Verständnis zu gewinnen. Liegt also wirklich ein Gegenwartsinteresse vor, daß unsere Schüler von dem Wirken einer deutschen Hanse, von der ungeheueren mittelalterlichen Alternative östlicher oder südlicher Machtpolitik, von dem doch sozusagen auch für Preußens Geschichte und das Verständnis des märkischen Feudalismus grundlegenden Kulturfaktor der Ritterorden noch weniger künftighin erfahren, als es — Gott seis geklagt! — bisher geschah? Ganz im Gegenteil: das monomanische Hinstarren auf die jüngste Vergangenheit mit ihrer wahrscheinlich ganz episodischen dynastischen Freundschaft zwischen Hohenzollern und Romanows erzeugt jenes optimistisch-sentimentale Nichtbeachten der unheimlich-überzeitlichen Familienähnlichkeit zwischen Iwan dem Schrecklichen, dem Schänder Livlands, und Nikolai Nikolajewitsch, dem Schänder Ostpreußens. — Oder die vlamische Frage, die vielen von uns heute ebenso vollkommenes Neuland ist wie das Problem des dominium maris Baltici? Was ist für ihr Verständnis gewonnen mit der

Staats- und Universitätsbibliothek Bremen DFG

Konzentrierung des Blickfeldes auf das vorige Jahrhundert? Oder Schwedens gegenwärtige Schicksalsstunde? Wieviel wird wohl von einem Karl dem Zwölften in einem Schuljahr die Rede sein können, das die deutsche Geschichte von Hermann dem Cherusker bis zu Friedrich dem Großen bewältigen soll — mit knapp drei Stunden in der Woche!

Hier also ist das πρῶτον ψεῦδος zu suchen. In der Geschichte erfüllt sich das Paradox, daß der Rock uns doch näher ist als das Hemd. Je höher der Berg, auf dem wir stehen, desto souveräner gleitet der Blick über das Nächste hinweg. Und das Fernste, Gewaltigste wird uns nachbarlich und nah. Gebt unseren Jungen farbiges deutsches Mittelalter und die drängenden Kräfte der Reformation mit ihren Bauern- und Inquisitionskriegen zu schauen, laßt sie das königliche Kaufherrentum der Hanse erblicken und die ausgreifenden Kolonisationspläne der Welfen; und alles das: gerade damit sie die Größe der Gegenwart verstehen und etwas von der unheimlichen Verantwortlichkeit ahnen, die unserem gegenwärtigen Deutschtum auf die Schultern gelegt ist.

Nicht einmal der enge Zweck also, den der Erlaß dem Geschichtsunterricht unterschiebt, wird durch die befohlenen Maßnahmen erreicht. Aber daß die Geschichte in erster Linie dem Verständnis der Gegenwart zu dienen habe, konnten wir hier nur fingieren. Sie hat, wenn sie schon dienen soll, in vorderster Reihe einem anderen zu dienen, dem Verständnis eines Übergegenwärtigen: unserer nationalen Substanz, unserer völkischen Art. Der Geschichtsunterricht soll unsere Jugend zum Verständnis des Konkretums: deutscher Geist hinzuleiten suchen. Die Aufgabe ist gewaltig: wenn unsere Jugend vor den Skulpturen des Naumburger Domes oder vor dem Aachener Münster, vor der Wartburg oder vor Sanssouci steht, dann sollen diese Ausformungen deutschen Kulturwillens ihr gewiß auch Gegenstände ästhetischer Betrachtung sein, die sie in ihrem Bewußtsein irgendwie einordnen kann. Zugleich aber Gegenstände nationaler Andacht, wie sie nur aus dem Wissen um die geschichtliche Entfaltung desselben fließt, was sie als ihr eigenes Deutschtum fühlt. Die Orte, wo sich ihr Leben abspielt, unser ganzes deutsches Vaterland soll ihrem geistigen Blicke bevölkert sein mit einer Fülle unsichtbarer Gestalten, die mit ihrem Wollen und Wirken unserer Jugend gegenwärtig seien, ihr monarchisches Gefühl, ihr Staatsbewußtsein soll über das bloß preußisch-deutsche der jüngsten Zeit hinausreichen, es soll vertieft sein durch die lebendige Kenntnis, welches Erbgut im Begriff „Deutscher Kaiser", welche Antinomien auch darin aufgespeichert liegen. Deutsche Dichtung und deutsche Kunst, deutsche Staatlichkeit und deutscher Sondergeist — all dies soll sie als eine Einheit begreifen, die sich doch vor ihrem Blick in eine Welt von Ereignissen, Werken, Personen auseinanderlegt. Und darüber hinaus: unsere Jugend soll verstehen, wie dies Deutschtum sich als eine Stimme in die Symphonie des Europäismus einfügt, und wie solcher Europäismus auf seinen Ursprung in der Antike zurück-

Staats- und Universitätsbibliothek Bremen DFG

weist. Nur so wird, um einen praktischen Nebenerfolg ausdrücklich zu erwähnen, die Einsicht in die Distanz von Russentum und Europäismus gewonnen, an die manche unter uns so schwer glauben wollen.

Dies Verstehen ihres eigenen Deutschtums im fremdnationalen Rahmen also soll der Jugend ein Geschichtsunterricht vermitteln, der der großen Gegenwart würdig ist. Auch dabei ist die Geschichte nicht Selbstzweck. Sie dient. Aber sie dient einem Größeren als nächsten praktischen Zwecken. Sie erhebt über die Enge des bloß Daseienden und bettet das Heute ein in den tiefen Wurzelgrund, aus dem auch ihm die Größe kommt. Diesem Verständnis aber — es muß gerade herausgesagt sein! — arbeitet der Erlaß des Preußischen Kultusministeriums geradezu entgegen. Denn das, was er in den Mittelpunkt des historischen Unterrichts stellt, braucht dem Verständnis gar nicht erst erschlossen zu werden, weil es uns noch viel zu nahe steht, weil es sozusagen selber noch Gegenwart ist. Es ist noch gar nicht Geschichte geworden. Man beachte nur, wie selbstverständlich die Befreiungskriege nicht nur, sondern selbst noch Friedrich der Große — ein Symptom dafür ist die jüngste Schrift Thomas Manns — sich unserem Gegenwartsbewußtsein einordnen. Wenn aber das, was kaum schon Geschichte ist, sozusagen amtlich zur Geschichte κατ' ἐξοχήν ernannt wird, so wird die Neigung zur Verabsolutierung der Gegenwart, wie sie ohnehin voraussichtlich — exemplum docet! — üppig ins Kraut schießen wird, aufs allerbedenklichste unterstützt. Echte geschichtliche Haltung macht uns demütig und stolz zugleich, hingegen verbaut man sich durch hybride Selbstverabsolutierung der Gegenwart gerade das, was gewonnen werden soll, den historischen Anschluß an die große Geschichte und das Verständnis für die substanzielle Einheit des Gegenwartsdeutschtums mit dem Ewig-Deutschen. Man verbaut sich aber auch das Bewußtsein der Sonderart der Gegenwart, wie es sich nur in der anschaulichen Einsicht ausbilden kann, daß dieser Sonderform gleichwertig andere vergangene Auswirkungsarten des deutschen Geistes gegenüberstehen, von denen unser Heute sich unterscheidet, und die mit ihm zusammen erst die Totalität der bisherigen Deutschheit ausmachen.

Im vorigen wurde anerkannt, daß die unterrichtliche Behandlung der Geschichte die Fragestellung rechtfertigt, wie sie beizutragen vermöge zum Verständnis des eigenen nationalen Selbst und seiner kulturellen Konkretionen, des Augenblicks nicht nur, sondern der Welt überhaupt, in der wir leben. Wir erkannten es als dogmatische Willkür, einen dieser Gesichtspunkte in der Lehrpraxis zum alleinberechtigten zu erheben. Schließlich aber darf nun doch auch ein drittes nicht außer Acht bleiben, daß die Geschichte nicht nur irgendwelchen andern Dingen, sondern am Ende auch sich selbst zu dienen habe, mit andern Worten: daß sie nicht bloß als Lebenselement, sondern auch als erkenntnishafter Selbstzweck gewürdigt werden muß. Ins Soziale projiziert und verallgemeinert: die Schule hat nicht nur auf das Leben, sondern auch auf die Universität, will sagen die reine Forschung vorzubereiten. Es würde einen Verzicht auf das

Staats- und Universitätsbibliothek Bremen DFG

edelste Erbgut des humanistischen Geistes bedeuten, wenn auch die Gymnasien zu in diesem Sinn „praktischen" Bildungsanstalten herabgedrückt würden. Die reine Forschung hat es lernen müssen, im Zeitalter der brüsken Technik und der Übergriffe einer von ihren Gnaden lebenden Naturwissenschaft (vergl. Ostwalds famose Scheidung von Natur- und Papierwissenschaften) sehr bescheiden zu werden. Aber wie immer gedrückt: dieser alte deutsche Geist der selbstlosen Hingabe an ein ganz unpraktisches, zweckfernes Forschertum lebt doch noch und wird sein letztes außerakademisches Asyl, das humanistische Gymnasium, bis zum letzten Blutstropfen verteidigen, — woher der Angriff auch kommen mag. Was sagt nun die Geschichte als Forschung zu der jetzt geplanten Reform des gymnasialen Geschichtsunterrichts? Ich kann hier an das bereits gestreifte anknüpfen: Geschichte ist ein Phänomen, das sich als Erkenntnisinhalt erst in einer gewissen Distanz der Gegenwart vom Objekt konstituiert.*) Personen und Ereignisse brauchen Zeit, um für uns historisch erst zu werden. Ereignisse sind es noch nicht ohne weiteres, wenn sie eben vorüber sind, Personen zumal ganz sicher nicht, solange sie noch leben. Was also der Erlaß fordert: eine Geschichte Wilhelms des Zweiten das gibt es in einem einigermaßen strengen Sinn des Begriffes überhaupt gar nicht. Und die alte Gepflogenheit der Universitäten, die geschichtliche Betrachtung schon recht früh abzubrechen, hat ein gutes Recht gegenüber der modernen Unsitte, etwa die „Geschichte" der neueren Lyrik von Luther bis Rilke zu lesen. Eine solche Materie ergibt kein sauberes erkenntnistheoretisches Gebilde, weil sich ihre Methode unmerklich bis zur völligen Unwissenschaftlichkeit verändern muß. Übrigens hat jeder schöpferische Geist das gute Recht, sich vom Forscher eine historische Mumifizierung bei lebendigem Leibe nachdrücklichst zu verbitten; und der gesunde Abscheu gegenüber einem solchen Beginnen sollte eigentlich stärker sein als der leider hie und da bemerkliche Ehrgeiz, die eigene „Kollegfähigkeit" noch zu erleben.

Natürlich hat der Einwurf Recht, daß sich ein fester terminus a quo für dieses Historischwerden nicht angeben läßt, und daß im Grund alle historische Forschung de facto ein nie abgeschlossenes Historisieren ihres Objekts ist. Das schließt aber nicht aus, daß alle Geschichtsschreibung umso unfertiger und also theoretisch mangelhafter ist, je näher ihr Objekt der Gegenwart steht. Der Erlaß des Preußischen Kultusministeriums fordert also, daß gerade das als eigentlichste Geschichte geboten wird, was den Stempel wissenschaftlicher Unreife am wenigsten verleugnen kann. Das ist ein Unrecht an unseren Schülern und ein Abfall von den besten Traditionen unseres Schulwesens, das sich durch untadelige Wissenschaftlichkeit immer besonders ausgezeichnet hat. Es ist namentlich

*) In einer Berliner Akademierede hat der ehemalige Chef der Sektion für Kultus und Unterricht im Preußischen Ministerium des Innern, Wilhelm v. Humboldt, für den Grundgedanken, auf dem das Prinzip der historischen Distanz sich aufbaut, den wundervollen Ausdruck gefunden: „Daher gleicht die historische Wahrheit gewissermaßen den Wolken, die erst in der Ferne vor den Augen Gestalt erhalten."

Staats- und Universitätsbibliothek Bremen DFG

deshalb ein Unrecht, weil die Schüler auf diese Weise ein gänzlich verzerrtes Bild vom Wesen der Geschichte als Forschung auf die Universität mitnehmen und von nun ab erst dort zur richtigen Einstellung auf das historische Objekt mühsam umdenken müssen. Die Verfügung mißachtet aber zugleich unsere Universitäten, indem sie ihnen zumutet, den Studenten im Hinblick auf ihre spätere Wirksamkeit in erster Linie das Wissen zu verabfolgen, das sie nur am unwissenschaftlichsten vermitteln können, oder aber, wenn die Forschung ihre Sache ernst nimmt, ihnen das vorzuenthalten, was sie für ihre Praxis am meisten brauchen. Die Diskrepanz, die in dieser Hinsicht zwischen der wissenschaftlich-germanistischen Vorbildung und der gymnasialen Lehraufgabe des Deutschen besteht, ist doch gerade unerfreulich genug. Soll sich das jetzt auch bei der Geschichte wiederholen?

Ich weiß, daß man längst den Einwand bereit hat, ich übertriebe den Sachverhalt außerordentlich, da ja die übrige Geschichte nicht unterdrückt, sondern nur die bewußte Akzentverlegung vollzogen werden solle. Aber ich weiß mich dagegen gerüstet. Allerdings wird die Mittelstufe Gelegenheit geben, den rein tatsächlichen Verlauf auch der früheren deutschen Geschichtsepochen in einiger Breite zu vermitteln. Die eigentliche Deutung der Zusammenhänge, die Zuordnung einer scheinbar unübersehbaren Fülle historischer Einzelheiten zu der die Epoche konstituierenden Idee, die feinere Herausarbeitung historischer Individualitäten: all dies wird doch erst der Oberstufe zugänglich sein. Nun aber weiß doch jeder, der selber einmal Gymnasiast war, welche erbarmungslose Scheidung zwischen dem Beachtenswerten und dem Belanglosen der Primaner nach dem ausschlaggebenden Gesichtspunkt vornimmt: wirds im Abiturium geprüft oder nicht? Gegenüber dieser Pennälerpraxis wird aller pädagogischer „Idealismus" resignieren müssen, solange noch das Berechtigungswesen so in Blüte steht wie heutigentags. Ist aber das anerkannt, so gewinnt die Bestimmung eine geradezu überragende praktische Wirkung, daß die Reifeprüfung im wesentlichen auf den Zeitabschnitt seit der Mitte des siebzehnten Jahrhunderts zu beschränken sei. Warum gerade an diesem Zeitpunkt die Scheidewand zwischen dem erheblichen und dem mindererheblichen angesetzt ist, wird im Erlaß nicht ausgesprochen.

Eine weitere Neuerung blieb bisher unerörtert: die Verdrängung der antiken Mythologie aus dem Quintapensum zugunsten einer ersten Unterweisung wieder gerade in der neuesten Geschichte. Auch eine stärkere Berücksichtigung der deutschen Sagenwelt ist nicht verlangt, sondern lediglich die Behandlung der antiken Mythologie stark zurückgedrängt. Hierin liegt ein fast unmerkliches, dennoch aber höchst charakteristisches Abrücken vom humanistischen Bildungsideal. Wenn ich von persönlichen Erfahrungen auf die anderer schließen darf, so genügt das vom heutigen Gymnasium an mythologischen Kenntnissen gebotene nicht mehr zum mühelosen Verständnisse beispielsweise Schillers und Hölderlins. Das wird man denn doch gerade in nationalem Betracht als einen fühlbaren Mangel bezeichnen müssen. Es erweist sich darin eben, wie stark deutsche historische

Bildung auf antikem Anschauungsmaterial fußt und dies einfach voraussetzt. Anstatt daß nun der Unterstufe eine breitere Kenntnis nicht nur der antiken, sondern auch der nationalen Sagenwelt vermittelt würde, wonach die Jugend in diesem Alter geradezu dürstet, soll auch der geringe Rest mythologischer Bildung noch weiter einschrumpfen.

Und dies führt die Betrachtung nun noch um einen Schritt weiter. Die Neuerungen, die der Erlaß einführt, entsprechen nicht dem historischen Bildungsideal, in dem ich mich jedenfalls mit einem großen Teil der geistig bewegten Jugend in erfreulichem Einklang weiß. Aber wie er aufs allerschwerste in dem enttäuscht, was er bringt, so enttäuscht er auch in dem, was er nicht bringt Nationalen Motiven scheint er entsprungen. Aber er befreit den deutschen Unterricht nicht aus der unerträglichen Enge, in der er sich mit seiner unzulänglichen Stundenzahl befindet. Er befördert in keiner Weise eine Annäherung von Literaturgeschichte und politischer Geschichte und damit eine Verbreiterung der geschichtlichen Unterweisung in der Richtung auf eine Geistesgeschichte hin, die keineswegs das Phänomen des Staates zu verkümmern brauchte, wohl aber einer großzügigen Vereinheitlichung des historischen Bewußtseins dienen könnte, in welchem heute noch so vielfach die einzelnen Fäden in steriler Isolierung nebeneinander herlaufen. Hierdurch erst würde es sich ermöglichen lassen, auch ohne sonderliche Überlastung des Lehrplanes mit neuen Fächern wenigstens die Elemente der Kunst- und Musikgeschichte ebenfalls der gymnasialen historischen Bildung zuzuführen. Es könnten uns doch endlich für das Paradoxe des Zustandes die Augen aufgehen, daß das Volk der großen Musiker gerade in der Geschichte dieses Kunstgebietes im allgemeinen Bewußtsein einen bodenlosen Abgrund von Unwissenheit aufweist. Wenn diese Vereinheitlichungsbestrebungen den Nebenerfolg hätten, das Mittelalter auch im Literaturunterricht nach Unterprima zu verlegen, so würde das hinsichtlich des Verständnisses etwa Walthers sicher manches für sich haben. Vielleicht böte sich dann die Gelegenheit, parallel mit der politischen Geschichte der Antike auch eine zusammenhängende Darstellung ihrer Literaturgeschichte in Obersekunda an den frei gewordenen Platz zu setzen. Es könnte damit zugleich dem Verständnis unserer eigenen Dichtung und ihrer Entwicklung seit Lessing aufs wirksamste vorgearbeitet werden.

Aber ich will nicht zu den tausend neunmalgescheiten Besserungsvorschlägen, die das Publikum dem hohen Schulregiment vorzulegen nicht müde wird, hier den tausendundersten fügen. Meine Aufgabe ist heute leider von einer viel negativeren Art. Freilich bin ich überhaupt nicht der modernen Ansicht, daß durch Reformen des Systems und des Stundenplanes von oben her sich alles rauhe glätten läßt, sondern erwarte in ganz altfränkischer Weise alles Heil von der gottbegnadeten Person des Lehrenden. Den guten Lehrer kann kein Kultusministerium aus dem Boden stampfen, und auch in der Retorte überhitzter Staatsexamensansprüche wird er nicht erzeugt. Diesem Lehrer aber wird seine Aufgabe, dem Schüler eine gleichmäßige und geschlossene historische Bildung zu

Staats- und Universitätsbibliothek Bremen DFG

vermitteln, nahezu unmöglich gemacht, wenn er in einem Schuljahr achtzehn Jahrhunderte, im anderen eines abhandeln soll. „Nach dem übereinstimmenden Urteil sachkundiger Schulmänner", so hören wir, sei diese Reform dringend nötig, wenn man den Lehrstoff mit der wünschenswerten Gründlichkeit bis zur Gegenwart durchnehmen sollte. Mag sein. Wenn es nun aber der souveräne Eigensinn eben dieser Sache wäre, daß man das nicht solle? Wenn es keineswegs aus der Sache geboten wäre, den Gott sei Dank sehr lebendigen Hindenburg morgen bereits auf geschichtliche Kategorien zu ziehen und in Schulstundenrationen zu zerhacken? Dann könnte man nämlich (das Ei des Kolumbus!) — alles beim alten lassen. Womit die Sache wenigstens nicht schlechter würde.

## Deutschland

Deutschland, Vaterland, Heiligtum,
wie soll ich dich benedein?
Nie empfand ich so tief den Ruhm,
dein ärmster Sohn zu sein!

Draußen auf tobender Walstatt rollt
unsrer Geschütze Gewalt;
hier fließt segnendes Abendgold
über den rauschenden Wald.

Draußen sind tausende, Mann an Mann,
zu eiserner Wehr bestellt;
hier führt der Bauer sein müdes Gespann
über das trächtige Feld.

Draußen, wo dunstig der Tag verschied,
Trommeln, Trompetenstoß;
hier singt die Mutter ein Abendlied
und wiegt ihr Kind im Schoß.

Deutschland, Vaterland, Heiligtum,
all mein Fühlen sei dein!
Nie empfand ich so tief den Ruhm,
dein ärmster Sohn zu sein.

Zwiefach bist du erhöht und geweiht,
auch am härtesten Tag:
Gott gab dir fröhliche Gläubigkeit
und Kraft zu dröhnendem Schlag!

Ernst Ludwig Schellenberg

Staats- und Universitätsbibliothek Bremen DFG