



Staats- und
Universitätsbibliothek
Bremen

Staats- und Universitätsbibliothek Bremen

DFG Projekt Die Grenzboten

Die Grenzboten

Berlin u.a., 1841 - 1922

Die alte Geschichte von der alten Geschichte

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



Die alte Geschichte von der alten Geschichte



in Erlaß des preußischen Kultusministers, der vor wenigen Tagen den Provinzialschulkollegien zugegangen ist, berührt nicht nur das Schulleben, sondern greift auch tief in ein Gebiet der nationalen Erziehung ein. Der Minister sieht sich genötigt, der kürzlich in Kraft getretenen Ordnung der Reifeprüfungen für höhere Schulen ihr gutes Recht gegenüber dem Starrsinn der Unterrichtsorthodoxie durch diesen Erlaß zu wahren. Der Sachverhalt ist folgender. Die neue Verordnung bestimmt ausdrücklich, daß die geschichtliche Prüfung die Geschichte Deutschlands und des preußischen Staats zum Gegenstande haben solle. Nun hört der Minister „zu seinem großen Befremden,“ daß „an einem Gymnasium die für die bezeichneten Vorschriften maßgebend gewesenen Absichten vereitelt werden.“ Der betreffende Geschichtslehrer hat „eine schwere Bedrückung der Prüflinge“ ausgeübt, indem er ihnen erklärte, daß er sich für das über Entbindung von der mündlichen Prüfung entscheidende Prädikat nur auf Grund einer ein Vierteljahr früher, also gegen Weihnachten stattfindenden Prüfung entscheiden könne. Er hat überdies von den Prüflingen Wiederholungen der alten Geschichte verlangt, da diese „im Anschluß an die Übersetzung der Klassiker zur Prüfung herangezogen werden würde.“ Nun bestimmt aber die neueste Verordnung ausdrücklich, daß in der alten Geschichte nicht geprüft werden soll. Der Minister ist also mit Recht über diese „zum Ärgernis gewordne Gewohnheit“ erzürnt und droht den Lehrern bei weiteren Widersetzlichkeiten gegen die amtliche Vorschrift mit „ernster disziplinarischer Ahndung.“

Nur von einem Gymnasium ist solche Gesetzeswidrigkeit dem Minister zu Ohren gekommen, aber auch an andern wird sie vermutlich gerade jetzt in der Weihnachtszeit vorkommen. Daher ist es erfreulich, daß der oberste Unterrichtsbeamte den Schülern diese Trübung der Weihnachtsfreude fernhalten will, und daß er die Pflicht des prüfenden Geschichtslehrers energisch betont. Sein Erlaß deckt eine Wunde am Lehrkörper auf. Noch immer besteht die bis zur Gesetzesverletzung treibende Neigung gewisser Vertreter des Unterrichts, die Geschichte einerseits in äußerlicher Weise als Memorirstoff aufzufassen, anderer-

seits die geliebte alte Geschichte, die neuerdings von der Abiturientenprüfung ausgeschlossen worden ist, wieder in die Prüfung einzuschmuggeln.

Trotz aller neuern Verfügungen hängt der Geschichtsunterricht doch noch immer an der alten Überlieferung, daß für die geschichtliche Auffassung die Geschichte des griechischen und römischen Altertums von größtem Wert sei. Diese Neigung der Lehrer an den höhern Schulen hängt mit der leidigen Thatsache zusammen, daß es noch immer an Fachlehrern für den Geschichtsunterricht fehlt. Nur die Gymnasien größerer Städte haben in ihren Lehrerkollegien Historiker von Fach, in der Mehrzahl der höhern Unterrichtsanstalten sind einseitig philologisch gebildete Lehrer auserwählt, aber nur selten berufen, den Schülern die Kenntnis der Geschichte zu vermitteln, die dann freilich von jener Erkenntnis sehr weit entfernt ist, die, wie die Verordnung betont, „die Begebenheiten im Zusammenhange ihrer Ursachen und Wirkungen erkennen lehren soll.“

Nur der Historiker von Fach (böse Zungen sagen, auch dieser nicht immer) wird die Überzeugung hegen und weiter verbreiten, daß die Wurzeln unsrer heutigen Entwicklung nicht in der Zeit der Griechen und Römer liegen, sondern daß sie im Ausgange des Mittelalters, im sechzehnten Jahrhundert, und sodann wesentlich in dem Zeitraum zu suchen sind, der den Ausgang des achtzehnten und den Beginn unsers Jahrhunderts umfaßt. Nur wenn man die philologische Befangenheit abstreift und vorurteilslos genug ist, im Geschichtsunterricht das griechisch-römische Altertum vom objektiv geschichtlichen Standpunkte zu betrachten, statt es als unübertroffenes Vorbild zu verhimmeln, wird man sich zu dieser Überzeugung aufschwingen.

In der Schule geht es der Geschichte meist wie der Antike. Die Schüler lernen selten den Geist des Altertums, seltner noch den Geist der Geschichte erkennen und begreifen. Noch immer ist trotz aller gut gemeinten Reformen und Verordnungen die Unterrichtsmethode formalistisch. Sie bemüht sich, die Frucht des Geistes her auszutreiben und das leere Stroh der Grammatikalien und Geschichtstabellen zu dreschen. Gerade in letzterer Beziehung kommt die neueste Prüfungsordnung den Zeitforderungen verständlich entgegen, wenn sie ausdrücklich betont, daß in der Geschichtsprüfung „mehr auf den Erweis des innern Verständnisses und der geistigen Aneignung als auf rein gedächtnismäßiges Wissen äußerer Daten Gewicht zu legen“ sei. Aber es dürfte noch lange dauern, bis der Wortlaut der ministeriellen Verordnung in ihren Geist umgesetzt werden wird. Der neue Erlaß des Ministers giebt den besten Beweis dafür. Die verordnungswidrigen Geschichtswiederholungen (das früher gebrauchte Fremdwort Repetitionen macht den Begriff geläufiger), die der Minister rügt, stecken den Lehrern der alten Schule, die dem Schüler Verständnis und Liebe für die Geisteswissenschaften beibringen sollen, zu tief im Blute. Der Zopf der alten Unterrichtsmethode wird durch Verordnungen

nicht gleich abgeschnitten. Eine gut gefüllte Gedächtnisvorratskammer — das ist in den alten Sprachen wie im Geschichtsunterricht noch immer das erstrebenswerte Ziel der Schulökonomie. So lange (wie es der von dem Minister erwähnte, gewiß sehr oft vorkommende Fall beweist) der Geschichtslehrer seinen Ehrgeiz darein setzt, den Schülern eine Fülle von gedächtnismäßigem Wissen beizubringen, das weder im Verstand noch im Gemüt haften bleiben kann, wird die Forderung der Prüfungsordnung nicht erfüllt werden. Mit der Verherrlichung des Memorirstoffs hängt überdies der Krebschaden zusammen, an dem der Geschichtsunterricht krankt. Meist vermag der Schüler unter „Geschichte“ nur die Kenntnis einer Anzahl von Herrschern und Feldherren, Kriegen, Schlachten und Friedensschlüssen zu verstehen, die ihm das innere Wesen der geschichtlichen Entwicklung in weite Ferne rücken. Eine Reform des Geschichtsunterrichts, die ihn nicht formalistisch, sondern inhaltlich ändern wollte, müßte Gustav Freytags Wort beherzigen: „Nicht der Hader der Fürsten, der Verlauf diplomatischer Verhandlungen und militärischer Aktionen oder die Herausbildung solcher Institutionen, sondern das ist das Wissenswürdigste, wie das Volk in Gemüt, Lebensgewohnheit und in seiner Thätigkeit gewesen ist, sich gewandelt hat, und wie dadurch nicht nur sein Staatswesen, sondern seine ganze Existenz fortgebildet wurde.“ Mit einem Wort: die Geschichte muß bereits auf den obern Klassen der höhern Schulen nicht wie bisher als Staaten- und Kriegsgeschichte, sondern als Kulturgeschichte im höhern Sinn aufgefaßt werden.

Geschichte als Tabellenweisheit, als Gedächtniskram, bei dem der Schüler das Wesen des geschichtlichen Werdens nicht erkennt, also den Wald vor lauter Bäumen nicht sieht, das ist die eine schwache Seite unsers Geschichtsunterrichts, die andre aber ist die Anbetung des Dogmas: „Ohne alte Geschichte kein Heil!“ Noch immer ist der Mut selten, der es wagt, mit der von ehrwürdigem Schulstaub überdeckten Überlieferung zu brechen. Noch immer werden die Steine des Formalismus, die man statt des Brotes der befruchtenden Ideen der Seele des jungen Deutschen bietet, zur Steinigung für den bereit gehalten, der sich gegen den alleinseligmachenden Glauben an die Segnungen von Athen und Rom aufzulehnen wagt. Noch immer gilt es vielen Schulgewaltigen als verderbliche Kezerei, gegen die von gelehrten Philologen und feichten Aufklärern erfundene Phrase „vom finstern barbarischen Mittelalter“ zu protestiren. Daß dieses Jahrtausend der Quell ist, aus dem unsre Volkssitte, unser heimisches Recht (kannte doch beispielsweise das Mittelalter längst die Zivilehe, die wir erst vor siebenzehn Jahren erhielten!), die Entwicklung unsers Bürgertums und viele andre staatliche und gesellschaftliche Einrichtungen ihre Begründung schöpften, davon läßt sich unsre Schulweisheit nichts träumen. Nicht wenn wir den Einfluß, den die Einrichtungen des Römertums auf unser Staats- und Rechtsleben gewonnen haben, in die gebührenden Schranken

zurückweisen, sind wir Barbaren, sondern wenn wir vor der geschichtlichen Entwicklung unsers eignen Volks keine Achtung haben. Dabei haben wir ja den Griechen und den Römer selbst zu Gesinnungsgenossen! Seiner Seele würde es im höchsten Grade verächtlich erschienen sein, die Erkenntnis des eignen Volkstums hinter die fremder Völker zu stellen, selbst wenn diese einen Kultureinfluß auf ihn gewonnen hätten, wie beispielsweise das Ägyptertum. Ein treffendes Wort des größten deutschen Geschichtschreibers mag den pädagogischen Wert der Antike beleuchten. „Ich habe bemerkt — schreibt Ranke, der selbst Gymnasiallehrer gewesen ist —, daß die stete Beschäftigung mit den Alten zwar geeignet ist, bei guter Gesinnung zu erhalten, allein daß sie doch den Blick beschränkt — wie er denn (hier ist ein berühmter Philologe gemeint) in Hinsicht der Historie die größten Vorurteile hegt — und etwas geneigt zum Sophisma macht.“

Das Nationalgefühl, das durch die Geschichte am gesündesten und kräftigsten genährt wird, sollte im Geschichtsunterricht viel mehr Berücksichtigung finden, als es bisher geschieht. Liebevolle Erkenntnis der vaterländischen Geschichte würde das beste Gegenmittel gegen den in Deutschland mehr als anderswo stark verbreiteten *Bacillus cosmopoliticus* sein. Kein Volk der Welt widmet sich den Angelegenheiten des Auslandes mit solcher Vorliebe wie das deutsche. Die entlegensten Völker und Kulturen haben für den Deutschen mehr Interesse als alles Heimatliche, obwohl auch dies der Erforschung noch auf unzähligen Gebieten bedarf. Die Reichshauptstadt bietet dafür ein schlagendes Beispiel. Wenn man den Prachtbau des vom Staat errichteten Museums für Völkerkunde, worin die Geräte der entlegensten Völker aufs liebevollste aufbewahrt werden, mit dem durch private Bemühung errichteten, in ermieteten jämmerlichen Räumen befindlichen Museum für deutsche Volkskunde vergleicht, so wird man verstehen, was wir meinen. Das alte Erbübel der Deutschen, das Eigne zu Gunsten eines Fremden gering zu achten, tritt hier deutlich hervor. Ein Einblick in die Entwicklung des deutschen Bauernhauses ist ja lange nicht so „wissenschaftlich interessant,“ wie der Bogen eines Fidschi-Infulaners oder der Fetisch eines Aschanti!

Die in diesen Ausführungen hervorgehobnen Mißstände im Geschichtsunterricht können in erster Linie nur durch den redlichen Willen der Lehrer selbst beseitigt werden, unter denen es ja gottlob an Männern, die für die wahren Aufgaben des Unterrichts Verständnis haben, nicht fehlt! Es wäre aber doch zu erwägen, ob nicht da, wo die Lehrkräfte versagen, durch gewisse Hilfsmittel im Unterricht Verständnis für Geist und Wesen der Geschichte bei den Schülern geweckt und gefördert werden könnte. Wie wäre es mit einem geschichtlichen Lesebuch, nicht nur für die untern, sondern auch für die obern Klassen, worin das kulturgeschichtliche Element mehr als bisher betont würde? Um ein solches Lesebuch herzustellen, bedarf es freilich eines vornehmen Geistes,

der geschichtlichen Takt mit redaktioneller Begabung vereinigt. Will man ein solches Lesebuch nicht, so wäre es vielleicht geraten, klassische Geschichtswerke mit den Schülern zu lesen. Unter klassischen Werken verstehen wir aber nicht etwa Geschichtswerke der alten Klassiker, sondern die unsers Volks. Die einzigen deutschen Geschichtswerke, die allenfalls in der Klasse gelesen werden, sind der „Abfall der Niederlande“ und die „Geschichte des dreißigjährigen Krieges“ von Schiller. Aber die Auswahl gerade dieser beiden Werke ist eine höchst unglückliche. In ihrem Mangel an historischer Kritik, in ihrer einseitigen Gruppierung der Thatfachen sind sie bekanntlich des großen Dichters schwächste Leistung und müssen durchweg als veraltet gelten. Den Einwurf, daß die Wahl eines deutschen Geschichtswerks schwierig sei, lassen wir nicht gelten. Es giebt vorzügliche Geschichtsdarstellungen, die zwischen Ranke und Treitschke die Mitte halten, und die an erzieherischem Wert durchaus nicht unter den großen Geschichtschreibern des Altertums stehen. Wir nennen nur Freytags Bilder aus der deutschen Vergangenheit.

Aber es sind noch viele andre Dinge, die zur Belebung des geschichtlichen Unterrichts beitragen könnten. Ein Stiefkind ist der Geschichtsunterricht auch in der ihm zugewiesenen Stundenzahl. Es war ein folgenschwerer Irrtum jenes Ausschusses der sieben Weisen der Schulkonferenz, daß sie sich dahin aussprachen, daß die eingehendere Behandlung der neuern vaterländischen Geschichte „ohne Vermehrung der bisher dem Geschichtsunterricht zugewiesenen Stundenzahl zu erreichen sei.“ Bei drei wöchentlichen Geschichts- und Geographiestunden ist eine eingehende Behandlung der vaterländischen Geschichte unmöglich. Die bisherige Gesamtstundenzahl darf natürlich nicht vermehrt werden; aber wenn der lateinische oder der mathematische Unterricht eine Stunde abgäbe, wäre doch leicht Wandel zu schaffen.

Natur und Geschichte, so verschiedenartig beide scheinen, haben doch innern Zusammenhang, und erst die Kenntnis beider giebt dem Schüler das rechte geistige Gleichgewicht. Den beiden menschlichen Anschauungsformen von Raum und Zeit entsprechen die beiden Erscheinungsäußerungen des Weltlebens: Natur und Geschichte. Alles, was sich entwickelt, ist innerhalb des Raumes Natur, innerhalb der Zeit Geschichte. Die Entwicklung, das Werden und Wachsen des Menschentums und der Ideen, die es bewegen, zu erkennen, im Zusammenhang zu verstehen und daraus Schlüsse für die sittliche Welt zu ziehen, das ist die nimmer ruhende Arbeit der Geschichte. Noch ist es der Geschichtswissenschaft nicht in dem Maße wie der Naturwissenschaft gelungen, die Gesetzmäßigkeit des geschichtlichen Waltens zu erkennen; aber auch hier treten wir doch schon aus dem Dämmer der Ahnungen allmählich in den klaren Gesichtskreis systematischer Entwicklungslehre. Wie sich aber Natur und Geschichte in ihrer Gleichartigkeit ergänzen, so sollte auch im Unterricht das, was der Natur recht ist, der Geschichte billig sein. Auch ihr würde daher der Anschauungs-

unterricht großen Nutzen bringen. Wie der Lehrer der Naturkunde mit seinen Schülern zum Botanisiren in die freie Natur zieht, so müßte der Geschichtslehrer mit den Jungen durch die Straßen der Stadt wandern, ihnen die alten Bauwerke zeigen und erklären, sie durch den Augenschein belehren, wie sich das Stadtleben innerlich und äußerlich in der Folge der Zeiten gestaltet hat; er müßte den Schülern die alten merkwürdigen Straßennamen deuten, er müßte sie zu historischen Sammlungen führen, kurz ihr Interesse an geschichtlicher Entwicklung durch Hinweise auf geschichtliche Beziehungen im täglichen Leben zu fesseln suchen. Und wie wäre es, wenn man, wie es zu Gunsten der naturwissenschaftlichen Belehrung in Berlin durch die Errichtung des Urania-theaters geschah, ein geschichtswissenschaftliches Theater zur volkstümlichen Belehrung gründete, das geschichtliche Vorgänge weitesten Kreisen lebendig und anschaulich vorführte? In der Darstellung der Kolumbusfahrt hat die Urania der Klio schon vorgearbeitet.

Welche Wege und Hilfsmittel aber auch benutzt werden mögen, eins wird dem Freunde nationaler Erziehung einleuchten: der Geschichtsunterricht muß aus seiner veralteten Methode herausgerissen werden. Nicht über Athen und Rom führt der Weg zum Herzen unsers Volks, zum Verständnis der Gegenwart aus der Vergangenheit. Schneiden wir den Zopf mutig ab, wir werden uns an das Neue schnell gewöhnen. Sieben Jahre nach dem Zopf von Sena hatten wir die Befreiungskriege, mit wesentlich denselben Offizieren. Früher stellte man auf Standbildern die Könige und Feldherrn in altrömischer Tracht dar; jetzt erscheint uns das abgeschmackt. Ähnlich wird uns zu Mute sein, wenn wir der Überschätzung der Antike für das Geschichtsleben ein Ende machen. Die instinktive Empfindung unsrer Jungen weist uns den richtigen Weg. Wir möchten den begeisterungsfähigen Knaben sehen, dessen Herz trotz aller „klassischen“ Bildung nicht höher schlägt, dessen Interesse nicht reger würde, wenn er die Namen und Thaten Karls des Großen, Friedrich Barbarossas, Luthers, des großen Kurfürsten, des alten Fritz, des alten Blücher vernimmt, als wenn er „in seinem Plutarch liest von großen Menschen,“ mögen sie noch so groß, wie Themistokles und Aristides, wie Cato und Cäsar sein.

Machen wir also dem Minister und der Jugend die Freude, daß im Geschichtsunterricht diese und „andre zum Ärgernis gewordne Gewohnheiten“ aufgehören. Ein Mann, den die Verehrer der alten Geschichte gewiß gelten lassen werden, der alte Diodor, sagt: „Die Geschichte erwirbt der Jugend den Verstand der Alten.“ Mögen die Alten dafür sorgen, daß die Jugend nicht bloß aus den Alten jene Weisheit hole, die sie dereinst befähigen soll, ihr Volk in Vergangenheit und Gegenwart zu verstehen und zu lieben.

