Zum Geschichtsunterricht des Gymnasiums.

Von

Dr. Theodor Goldmann.

Das rege pädagogische Leben, das auf allen Gebieten des Gymnasialunterrichts erwacht ist, hat auch — und nicht zum wenigsten — das Fach der Geschichte erfaßt. Von allen Seiten werden Beiträge geliefert, die bald das Ziel des Unterrichts, bald die Methode, bald die Lehrmittel ins Auge fassen, und es ist bei sonst angestrengter dienstlicher Thätigkeit kaum möglich, die gesamte einschlägige Litteratur vollständig zu beherrschen. So erheben auch die folgenden Ausführungen keineswegs den Anspruch, sich auf die Bewältigung des gesamten Materials zu begründen und müssen nach dieser Seite schon um die Nachsicht der Leser bitten.

Es treten nun unter den neueren pädagogischen Arbeiten auf dem Gebiet der Geschichte besonders solche hervor, die durch intensive Lehrthätigkeit und methodische Behandlung ein höheres und umfassenderes Ziel, als man seither annahm, erreicht wissen wollen. Daneben machen sich, wie bei der Behandlung aller pädagogischer Fragen, auch für den Geschichtsunterricht die Ansprüche des modernen praktischen Lebens in bedrohlicher Weise geltend und gefährden die möglichen und darum sicheren Resultate dieses ganzen Unterrichtsgebiets. Dagegen die Stimme zu erheben, ist die Pflicht derer, die diese Gefahren verhüten wollen.

Hiervon ausgehend mögen die folgenden Ausführungen zur Kenntnis der Kollegen kommen. Der Verfasser wird zufrieden sein, wenn der eine oder andere in ihnen neue Anregung findet, die wichtigen Fragen des Geschichtsunterrichts durchzuarbeiten, und veranlaßt wird, unentwegt und rastlos an der eignen Fortbildung weiterzuarbeiten im Interesse und zu Nutz und Frommen der uns anvertrauten Jugend. Die Arbeit wird sich über folgende Punkte erstrecken: I. Ziel und Umfang des geschichtlichen Unterrichts. II. Veranlagung des Geschichtsunterrichts auf der unteren Stufe. III. Über einige methodische Fragen des Geschichtsunterrichts. Bemerkt sei noch, daß der Betrachtung die Verhältnisse in Hessen nach dem Lehrplan von 1884 zu Grunde liegen.

I. Ziel und Umfang des geschichtlichen Unterrichts.

In dem hessischen Lehrplan suchen wir vergeblich nach einer Beantwortung der Frage: was ist das Ziel des geschichtlichen Unterrichts? Und doch muß der Lehrer, wenn er seinen Unterricht richtig veranlagen will, vor allem hierüber im klaren sein.

Der gesamte Geschichtsunterricht gliedert sich nach dem Lehrplan in zwei Stufen (untere Stufe IV—IIIa, obere Stufe II und I), die sich derart ergänzen müssen, daß das Ziel des gesamten Unterrichts ein einheitliches bleibt. Suchen wir deshalb zunächst dies letztere festzustellen und eine bestimmte

Universitäts- und
Landesbibliothek Düsseldorf

Anschauung darüber zu gewinnen, ehe wir über das Verhältnis der beiden Stufen zu einander und die Veranlagung des Unterrichts auf der unteren Stufe handeln.

Ich glaube, wir müssen hierbei zweierlei unterscheiden: ein auf den Schüler gerichtetes und ein gegenständliches Ziel, d. h. was wir durch den geschichtlichen Unterricht in erziehlichem Sinne bei dem Schüler erreichen wollen, und auf welche Gegenstände innerhalb des umfassenden Gebiets der Geschichte sich der Unterricht zu erstrecken hat. Die vorliegende Arbeit will nicht dies ganze Thema erschöpfen, sondern beschränkt sich darauf, über das Ziel des geschichtlichen Unterrichts in Rücksicht auf die Gegenstände zu handeln, diese näher zu untersuchen und namentlich in betreff der neuerdings hierüber geäußerten Meinungen zu einer bestimmten Anschauung zu gelangen. Gleichwohl scheint es angebracht, ganz kurz auch jenes auf den Schüler gerichtete Ziel ins Auge zu fassen und zu erörtern, welche erziehliche Wirkung der Geschichtsunterricht hat, weil von hier aus immer der Blick nach jenem anderen gegenständlichen Ziele zu richten ist, und Art und Maß der Gegenstände des geschichtlichen Unterrichts von der Aufstellung des erziehlichen Zweckes beeinflußt wird.

Ein wesentlicher Faktor in dem Leben des Individuums ist die Vergangenheit seiner Familie, wie für das Leben eines Volkes seine Geschichte. Da aber eine Isolierung weder in dem einen noch in dem anderen Falle existiert, kommen noch andere erweiternde Beziehungen hinzu. Die Familie hat ihren größeren verwandtschaftlichen Zusammenhang in Geschlechtern, ihre sozialen Beziehungen im Wohnort, der hinwiederum zum Kreis, zur Provinz, zum Staat sich erweitert. Das Volk lebt innerhalb eines Kreises anderer Völker, deren Beziehungen zu einander, bald friedlicher, bald feindseliger Natur, sehr mannigfaltig sind und sehr energisch das Leben des einzelnen Volkes bestimmen. Es war zu allen Zeiten eine Forderung an die Gebildeten der Nation, Geschichte zu kennen, zunächst um ihrer selbst willen. Der Gewinn geschichtlicher Bildung ist das erste Ziel des historischen Unterrichts; eng damit verknüpft sich die Erwerbung historischen Sinns. Geschichtliche Bildung ohne historischen Sinn, was an sich denkbar ist, gleicht einem toten Kapital, das keine Zinsen trägt (vergl. Herbst, Schmid's Encyklopädie 2. 972). Der historische Sinn erst tritt urteilend den Personen und Ereignissen der Vergangenheit und Gegenwart gegenüber und wird imstande sein, Anschauung und Handlungsweise des einzelnen Menschen wie des ganzen Volkes zu erfassen. Er wird sich nach zwei Richtungen zu äußern haben: 1. in der Richtung auf das Vaterland und damit eine reine und wahrhaftige Vaterlandsliebe erwecken, 2. in universalhistorischer Beziehung und damit eine gerechte Abwägung und Beurteilung der verschiedenen Völker und Nationen in ihrer geschichtlichen Bedeutung ermöglichen. Hiermit treten nun die in anderen Unterrichtsgebieten gewonnenen ethischen und moralischen Begriffe zur Gewinnung vollständiger Urteile über Personen und Ereignisse in enge Verbindung, weil nur in der Kombination historischen Sinnes mit moralischer und ethischer Auffassung sich auch wieder eine Rückwirkung auf das lernende Subjekt erwarten läßt. Je intensiver die Lehren der Geschichte bei dem einzelnen Menschen wirken, um so mehr wird eine ganze Nation von dem echten und wahren Geist der Geschichte beeinflußt. So bekommt der geschichtliche Unterricht für den Schüler eine doppelte Richtung: auf die Vergangenheit zur Aneignung historischer Bildung und Erwerbung historischen Sinnes und auf die Zukunft in der Umsetzung der durch die Kombination mit moralischen und ethischen Begriffen gewonnenen Urteile in Handlungen[1]). Damit möge unser Standpunkt in Bezug auf das Ziel des geschichtlichen Unterrichts für

[1]) So ergiebt sich die Beziehung des Geschichtsunterrichts zur Gegenwart in natürlicher Weise: Die historische Bildung und der historische Sinn wird das Verständnis des Schülers für die ihn umgebenden Verhältnisse vorbereiten und ihm die Möglichkeit schaffen helfen, einst selbst mit klarer Einsicht an dem öffentlichen Leben seines Volkes teilzunehmen.

Universitäts- und
Landesbibliothek Düsseldorf

die Person des Schülers genügend gekennzeichnet sein. Wir wenden uns der eigentlichen Aufgabe zu: aus dem weitumfassenden Gebiet der Geschichte diejenigen Teile näher zu bestimmen, die geeignet sind, die angedeutete erziehliche Wirkung in dem Schüler hervorzurufen. Dabei ist festzuhalten, daß wir es mit einem in der Entwickelung begriffenen Individuum zu thun haben. Mit 18—19 Jahren ist in der Regel — einzelne Ausnahmefälle werden zugegeben — der jugendliche Geist in seinen selbständigen Lebensäußerungen noch äußerst unfrei und gebunden, während die Tendenz zur Aufnahme geistiger Nahrung bei einem körperlich und geistig unverdorbenen jungen Menschen in diesem Alter unverhältnismäßig groß ist. Für vieles also wird der Lehrer eine bereite Aufnahme finden, ohne daß der Schüler imstande wäre, das Gebotene derart zu seinem Eigentum zu machen, daß es sofort ein untrennbarer Teil seines geistigen Wesens wird. Wollten wir aber bloß nach diesem letzteren Gesichtspunkt die Unterrichtsgegenstände stofflich begrenzen und nur das lehren, was wirklich zu vollem geistigem Eigentum wird, so müßte auf allen Gebieten des Gymnasialunterrichts sehr vieles gestrichen werden, was man bis jetzt zu behandeln für nützlich und förderlich gehalten hat. Aber das wird wohl niemand ernstlich wollen, denn dadurch würde der Unterricht eines wichtigen erziehlichen Faktors beraubt, und gähnend würden unsere Schüler aus Mangel an Zufuhr frischer geistiger Nahrung dem Lehrer gegenübersitzen. Der erziehliche Faktor aber liegt darin, daß durch die fortschreitende Eröffnung von immer neuen Gebieten aus dem reichen Schatz von Lebensäußerungen der Menschheit die sokratische Erkenntnis von dem Nichtwissen erzielt und damit das Streben nach Mehrwissen wachgerufen wird. Nach und nach mit dem Wachsen der geistigen Reife werden dann die schon in der Schule eröffneten Gebiete zu vollem Eigentum. Dazu gehört allerdings mehr als das Vorhandensein sogenannter Apperzeptionsstützen und verwandter Vorstellungsmassen. Ich möchte glauben, daß dies Vorgänge des geistigen Lebens sind, die nicht so einfach nach irgend einem System der Psychologie sich erklären und secieren lassen.

Wir haben also bei der Feststellung des gegenständlichen Ziels des geschichtlichen Unterrichts nicht nur die Fähigkeit der Erwerbung zu vollem geistigem Eigentum, sondern auch die Tendenz der Jugend im Alter von 18—19 Jahren zur fortwährenden Aufnahme neuer geistiger Nahrung zu berücksichtigen. Ausgehend hiervon glaube ich nicht zu hoch zu greifen, wenn ich sage: Ziel des geschichtlichen Unterrichts ist Kenntnis der Geschichte derjenigen Völker, die für die fortschreitende Entwickelung der Menschheit eine besondere Bedeutung gewonnen haben. Geschichte aber handelt nicht nur von den äußeren, bald friedlichen bald feindseligen, Beziehungen der Völker zu einander, sondern ist auch innere Geschichte und umfaßt im weiteren Sinne alle die verschiedenen Gebiete, auf denen der menschliche Geist thätig war: Religion, Verfassung und Recht, Kunst und Wissenschaft, Litteratur, Handel und Verkehr. Auch der geschichtliche Unterricht hat diese verschiedenen Gebiete zu berücksichtigen, soweit eine Nation durch besondere Leistungen an der Entwickelung eines besonderen Gebietes hervorragenden Anteil hat. Der jugendliche Geist aber wird nicht imstande sein, das feine Gewebe in allen seinen einzelnen Maschen zu erkennen und so zur klaren Vorstellung zu bringen, daß es geistig völlig sein eigen wird; ebenso wie das Ineinandergreifen der verschiedenen Gebiete menschlicher Thätigkeit und gewisse abstrakte Begriffe, deren Verwendung absolut nicht vermieden werden kann und darf, sich oft schwer dem jugendlichen Verständnis erschließen. Wir wollen das Gesagte an einem Beispiele erläutern.

Das griechische Volk hat in hervorragender Weise an der Weiterbildung der in der Welt vorhandenen Kulturelemente auf den verschiedenen Gebieten teilgenommen. Seine Geschichte ist deshalb nicht bloß eine Geschichte der Beziehungen der griechischen Staaten untereinander und zum Ausland,

Universitäts- und
Landesbibliothek Düsseldorf

eine Geschichte seiner Verfassungen, sondern seine Geschichte muß auch die Darstellung der Religion, der Litteratur und Kunst umfassen.

Unendlich reich ausgestaltet und fein sind gerade hier die Beziehungen der mannigfaltigen Lebensäußerungen des Volks auf den verschiedenen Gebieten zu einander. Der Apollokultus hat nicht nur eine religiös-sittliche Bedeutung, sondern steht in engen Beziehungen zu den ältesten Staatengründungen (Amphiktyonien). Entscheidend für das Schicksal Griechenlands wurde ein „heiliger Krieg". Als Zweck und Endziel der griechischen Unternehmungen gegen Persien wird die Bestrafung der Barbaren für die Einäscherung der Heiligtümer hingestellt, und noch Alexander der Große erinnert bei der Inbrandsteckung von Persepolis hieran. So haben vielfach religiöse Anschauungen bestimmend auf die äußere Geschichte Griechenlands eingewirkt. Nicht geringer ist ihr Einfluß auf die inneren Zustände. Durch einen religiösen Prozeß entledigte sich Athen des fähigsten Kopfes, der nach des Perikles Tode allein imstande gewesen wäre, den Spartanern die Spitze zu bieten, des Alkibiades. Merkwürdig ist die Wirkung, die von der religiösen Anschauung auf die Gestaltung der Rechtsprechung in einem bestimmten Gebiete ausgeht. Die Blutschuld wird vom religiösen Standpunkt aus behandelt. Der ἄρχων βασιλεύς, dem auch sonst die Kultusangelegenheiten unterstehen, hat die Instruktion dieser Prozesse und führt an den 5 Malstätten den Vorsitz.

Wer kennt nicht die innigen Beziehungen zwischen der Litteratur und der äußeren Geschichte, zwischen Religion, Kunst und Litteratur der Griechen?

Wer wird es aber wagen, dem Unter-Sekundaner von allen diesen Beziehungen eine völlig klare Vorstellung[1]) beibringen zu wollen? Das jugendliche Gemüt wird begierig den Ausführungen des Lehrers folgen und ahnend den Keim der Anregung in seinem Herzen bewahren, bis eine größere geistige Reife jenen Keim wachsen und sprießen läßt.

Auch auf einem anderen Gebiet wird ein volles Verständnis bei dem Schüler der Sekunda nur unvollkommen zu erzielen sein. Bei der Behandlung der griechischen Geschichte kommen eine Menge abstrakter Begriffe zur Verwendung wie: Monarchie, Demokratie, Timokratie, Oligarchie, Aristokratie, Ochlokratie; Polytheismus, Anthropomorphismus u. a., deren Verständnis wohl angebahnt, aber nur bei einzelnen Schülern erreicht werden wird. Man wird vielleicht einwenden, es sei doch wohl nicht allzu schwer ein Verständnis einzelner abstrakter Begriffe zu erzielen, wenn im vorausgehenden Unterricht auf die Bildung dieser Begriffe Rücksicht genommen sei, z. B. der Begriff der Monarchie solle einem Sekundaner keine Schwierigkeit mehr machen! Gewiß weiß der Schüler, daß die lebenslängliche Herrschaft eines Fürsten darunter zu verstehen ist, aber genügt das? Tritt uns die Monarchie nicht in den allerverschiedensten Formen entgegen? Welches ist die Art der Übertragung des Amtes, welches sind seine Befugnisse? Gerade im Laufe der griechischen Geschichte begegnen uns sehr verschiedene Arten von Monarchien: die altgriechische (homerische), die spartanische, die besondere Form der Monarchie: die Tyrannis, die persische und endlich auch die Theokratie der Ägypter. Ob es auch dem geschickten Lehrer gelingen wird, ganz klare Vorstellungen nur in diesem Punkte zu erwecken, so daß eben der Sekundaner genau und scharf die einzelnen Formen auseinanderhalten kann, das dürfte mir zweifelhaft erscheinen. Und trotz alledem, wenn wir auch auf eine Vollkommenheit verzichten und unsere Erfolge in bescheideneren Grenzen suchen müssen, wird die griechische Geschichte einen wichtigen Zentralpunkt des Gymnasialunterrichts bilden.

[1]) Wie dies zu verstehen ist, geht aus dem oben Gesagten hervor: völlig klar ist eine Vorstellung erst, wenn sie soweit zum geistigen Eigentum geworden ist, daß sie an der selbständigen geistigen Produktion teilnimmt. In demselben Sinne wird auch weiterhin der Ausdruck volles Verständnis gebraucht.

Universitäts- und
Landesbibliothek Düsseldorf

Auch nach einer anderen Richtung, die die Bildung klarer Vorstellungen zur Voraussetzung hat, wird der Unterricht in seinen Erfolgen auf ein bescheideneres Maß zurückgeführt werden müssen, als jetzt allgemein üblich ist.

Wenn wir so viel und so häufig in modernen pädagogischen Auseinandersetzungen die Forderung aufgestellt finden: Die Schüler müssen möglichst frühzeitig zu bestimmten festen Urteilen kommen, so scheint mir dies eine Forderung zu sein, die nur zur Folge hat, daß wir anmaßende, dreiste Menschen erziehen, die mit 19 Jahren glauben, ihrer geistigen Ausbildung Genüge geleistet zu haben; denn wirkliche Urteile kann ein junger Mann in diesem Alter nur in beschränktem Maße fällen, und die vermeintlichen eignen Urteile sind Urteile magistri. Wie entsteht denn ein Urteil, das Anspruch, ich will nicht sagen auf Richtigkeit, denn das dürfte relativ sein, aber auf Berechtigung hat, vorgebracht zu werden? Nun, jedenfalls nur auf dem Wege streng logischen, wissenschaftlichen Denkens, dessen Heranbildung doch Gegenstand des Gymnasialunterrichts ist. Niemand wird behaupten wollen, daß der Abiturient wirklich schon imstande sei, logisch wissenschaftlich zu denken, denn er hat ja nur die Anleitung dazu bekommen, die ersten Anfänge dieser Art geistiger Arbeit sind ihm bekannt, die nun in einem besonderen Beruf ihre eigentliche Ausbildung erst erfahren sollen. Auch hier nicht bis zur Vollendung! Auch des Studenten Urteile, die er fällt und fällen muß, tragen noch oft den Stempel der Unreife an sich, weil zur Urteilsbildung noch etwas gehört, was weder der Gymnasiast noch der Student hat, d. i. Lebenserfahrung. Wie will man über eine Einrichtung des Staates oder eine historisch-bedeutende Persönlichkeit, wie will man über ein Denkmal der Litteratur ein Urteil fällen ohne eine gewisse Lebenserfahrung? Wir dürfen die Schule, sofern wir unsern Schülern wohlwollen, nicht zur Stätte unreifer Urteilsbildung machen, die der Grund der Gedankenlosigkeit, der Interesselosigkeit, der Blasiertheit, der Überhebung und des Phrasentums ist, das sich heute so unendlich breit macht. Nur die Elemente, die zu einer Urteilsbildung führen, müssen aufgedeckt und als solche gekennzeichnet werden, und in einem bescheidenen Umfang nur kann eine wirkliche Urteilsbildung von seiten des Schülers vorgenommen werden, wenn die Elemente der Urteilsbildung im einzelnen dem Verständnis des Schülers wirklich zugänglich sind. Bleiben wir bei der Altersstufe der Sekunda!

Auf Grund eines lebhaft angeregten Nationalgefühls wird der Schüler imstande sein, über das Verhalten der Athener, der Spartaner und der übrigen griech. Staaten während der Perserkriege ein Urteil zu fällen. Hier können von dem Lehrer alle einzelnen Momente, die zur Urteilsfällung nötig sind, geboten und dem Verständnis nahe gebracht werden. Schon schwieriger wird dies bei der Frage des Verhältnisses von Athen und Sparta im peloponnesischen Krieg oder gar der Stellung Makedoniens zu Griechenland.

Wenn der Lehrer diesen Stoff richtig und verständig behandelt, wird der Untersekundaner folgende Urteile fällen können:

1. Demosthenes war ein Staatsmann, der sein Vaterland über alles liebte, und dessen Lebensziel die Größe, Freiheit und Unabhängigkeit Athens war.

2. Philipp von Makedonien war ein tüchtiger Kriegsmann, der bestrebt war, die Herrschaft Makedoniens über Griechenland auszudehnen.

3. Athen war zur See mächtig und überlegen, zu Land schwächer als Philipp.

4. Philipp war unumschränkter Herr über die Machtmittel seines Landes; in Athen hing alles von der wechselnden Stimmung des Demos ab.

5. Das zielbewußte Vorgehen Philipps trug schließlich den Sieg über das schwankende Verhalten Athens davon.

Universitäts- und
Landesbibliothek Düsseldorf

Damit aber ist die weltgeschichtliche Bedeutung dieser Vorgänge noch durchaus nicht genügend gekennzeichnet, und der Lehrer darf nicht darauf verzichten, den Schüler hier einen Zusammenhang ahnen zu lassen, der auf dieser Stufe zum vollen Verständnis nicht gebracht werden kann. Auch von einer Urteilsbildung nach dieser Seite hin kann nicht die Rede sein. Oder würde es in dem Munde eines Unter-Sekundaners nicht sehr seltsam klingen: Aus eigner Kraft konnten die Griechen ihre Kultur der Welt nicht vermitteln, weil sie politisch nie zu einer Zusammenfassung kamen, die die Voraussetzung der Geltung in der Welt ist; die makedonischen Könige Philipp und Alexander haben diese Aufgabe gelöst und damit der Menschheit einen unermeßlichen Dienst geleistet? Und doch soll durch eine ausführende Behandlung gerade dieses Gedankens ein Samenkorn in die Seele des Schülers gelegt werden, das später bei größerer geistiger Reife aufgehen wird, sofern der Boden, in den es gepflanzt, nicht unbearbeitet liegen bleibt. Denn für diejenigen, die ihr historisches Wissen und Begreifen mit dem Gymnasium abschließen, bleibt ein großer Teil der Weltgeschichte in ihren Zusammenhängen ein Buch mit sieben Siegeln.

Wir kommen damit zu einem Einwand, der uns aus dem Vorhergehenden gemacht werden könnte, daß wir die Altersstufe der Untersekunda zur Grundlage unserer Betrachtungen machten, ohne die Weiterbildung auch des historischen Wissens und der Fähigkeit, die inneren tieferen Zusammenhänge in der Geschichte zu begreifen, durch den sprachlichen Unterricht einerseits und den weiteren historischen Unterricht andrerseits zu berücksichtigen. Zweifellos wird durch die Lektüre des Herodot, des Thukydides und des Demosthenes die Möglichkeit geboten, das Verständnis der griechischen Geschichte noch zu vertiefen, und mancher Punkt, der dem Unter-Sekundaner nur eben dämmerte, wird dem Primaner klar, aber wir müssen uns hüten, unsere Erwartungen zu hoch zu spannen; auch der Abiturient kämpft noch mit einer geistigen Unreife, die ihm das Verständnis der feineren Beziehungen geschichtlicher Entwickelung unmöglich macht; und doch hat er ein Recht zu verlangen, daß der Geschichtsunterricht ihn Blicke thun läßt und ihm Perspektiven zeigt, die sein Verlangen nach Wissen und Schauen stets wach und rege erhalten. Doch um einer gewissen Vollständigkeit willen wollen wir auch für die Zeit der Ober-Sekunda aus der römischen Geschichte auf ein Beispiel hinweisen, wie auch hier der Lehrer Anregung verbreiten und die Bildung neuer Vorstellungen ermöglichen muß unter ausdrücklichem Verzicht einer völligen Aneignung in dem Sinne, wie es oben auseinandergesetzt ist. Wie ein roter Faden zieht sich durch die römische Geschichte die Agrarfrage. Sie muß behandelt werden, weil an ihrer Lösung sich ganze Generationen versucht haben, und die innere Geschichte Roms sich geradezu um diese Frage gruppiert. Und doch, wie alle Fragen wirtschaftlicher Natur, entzieht sich auch diese Frage dem vollen Verständnis eines jungen Mannes, der eben eine wirtschaftliche Gesamtanschauung nicht haben kann; ohne national-ökonomische Studien ist sie auch nicht zu erwerben, und auf der Schule gar kann ihr Verständnis nur angebahnt werden; ganz ebenso verhält es sich mit der Menge staatsrechtlicher Fragen, die bei der Entwickelung der römischen Magistratur oder der Kompetenz der Komitien zur Behandlung kommen. Wer es mit der Jugend gut meint und eine normale geistige Entwickelung nicht künstlich unterbrechen will, soll nicht sich, aber noch weniger die Jugend darin täuschen, daß ein völliges Verständnis aller im Unterricht behandelter Fragen erzielt sei. Der Lehrer giebt sich zu Gunsten seiner eigenen Leistungsfähigkeit einer argen Täuschung hin, während bei dem Schüler ein Zustand des Sattseins, des Zufriedenseins mit seinem bedeutenden Wissen, der Überhebung und Blasiertheit eintritt, der ihn abhält, in seiner Universitätszeit durch Lektüre guter historischer Werke die fehlende Bildung zu ergänzen. Begegnen wir nicht Dutzenden sogenannter gebildeter Menschen, die noch nicht eine Abhandlung von Ranke gelesen haben?

Universitäts- und
Landesbibliothek Düsseldorf

Dies ist für den Deutschen ebenso unrecht, wie wenn er Schillers Wallenstein oder Goethes Faust nicht mehr als einmal — etwa auf der Schulbank — gelesen hat.

Die oben behandelten Fragen der römischen Geschichte führen uns über zu dem Mittelalter, nur daß die Zahl derjenigen Punkte, wo wir ein volles Verständnis des Schülers nicht erzielen können, der Natur der Sache nach viel größer ist. Die wirtschaftlichen Verhältnisse im römischen Reich, der Kulturzustand der Germanen, ihr Einleben in die römische Gesittung und Bildung, ihre Annahme des Christentums, alle diese Fragen weisen eine Reihe von feinen Beziehungen auf und setzen ein hingebendes Verständnis voraus, daß der Schüler sich glücklich preisen darf, wenn er einen Lehrer findet, der ihn einen Blick in diese Zeit gewaltiger, innerer und äußerer Umwälzungen werfen läßt; aber wie sollte man zu der unverständigen Forderung kommen, daß bei dem Schüler ein gleiches Verständnis erzielt werden müsse, dessen ganzes geistiges Leben doch erst im Werden ist, während der Lehrer als reifer Mann aus einer Fülle von Erfahrung und Kenntnissen, die er in fleißigem Studium erworben hat, schöpft! Zu den schwierigsten Partien mittelalterlicher Geschichte gehört dann noch die Frage nach der Entstehung des Lehenswesens, der Städteverfassungen und der Beziehungen zwischen Kirche und Staat. Früher hat man sich in letzterem Falle vielfach begnügt, moderne Anschauungen auf die mittelalterlichen Verhältnisse zu übertragen und hat es dahin gebracht, daß in vielen Köpfen des gebildeten Teils der Nation ein völlig schiefes und unrichtiges Bild von den Beziehungen zwischen Kirche und Staat, sagen wir besser Königtum, im Mittelalter sich festsetzte.

Wir glauben, daß es sehr schwierig ist, auch bei einem Primaner zu völlig klaren Vorstellungen in diesen verwickelten Verhältnissen zu gelangen, so daß ein richtiges Bild und ein gerechtes eignes Urteil erzielt wird, und billigen deshalb nicht die weitgehenden Forderungen, zu denen man in dem Bestreben, die Leistungsfähigkeit der modernen Schule möglichst zu steigern, kommt. In Schillers Handbuch der praktischen Pädagogik, 2. Aufl., S. 544, verlangt man von einem Unter-Tertianer, daß er in der Zeit Heinrichs IV. und Gregors VII. den Gegensatz von Hierarchie und Staatsgewalt verstehen lerne[1]). Das dürfte schwerlich zu erreichen sein, weil die Jugend in diesem Alter nach einer anderen Kost verlangt als nach kirchenpolitischen Auseinandersetzungen.

Zwischen der Fähigkeit, den gebotenen Gegenstand völlig zu erfassen und zu freiem geistigem Eigentum zu machen, und der Schwierigkeit des gebotenen Stoffs ist das relativ günstigste Verhältnis in der Ober-Prima vorhanden. Die Jugend ist reifer, historisch geschulter, und der zu behandelnde Stoff liegt ihr zeitlich und nach seiner Interesse erweckenden Kraft näher. Zahlreicher werden die Beziehungen zur Gegenwart, und der Schüler folgt mit Begierde der Entwickelung solcher Fragen, welche die heute lebende Generation entweder gelöst hat oder zu lösen versucht. Doch auch hier wird ein volles Verständnis in allen berührten und von dem Lehrer ausgeführten Beziehungen nicht verlangt werden können. Es wird zwar immer einzelne Schüler geben, die ziemlich weitgehenden Ansprüchen genügen werden; dem Durchschnitt jedoch werden viele Fragen gerade der neueren Geschichte zur völligen Klarheit nicht kommen, und auf keiner Stufe ist mehr als auf dieser darauf Bedacht zu nehmen, daß der Schüler ein

[1]) Derselbe Pädagoge sagt an einem anderen Orte, wo von den Beziehungen des Papsttums zur Staatsgewalt in der Gegenwart die Rede ist (Z. G. W. 43, 531): „Ein weiteres Eingehen in diese Fragen ist weder erforderlich noch für die meisten Schüler bei der kurz bemessenen Zeit und der Schwierigkeit der hier in Betracht kommenden Beziehungen zwischen Staat und Kirche verständlich". Hier sind, und dies muß ausdrücklich bemerkt werden, Primaner gemeint. Wir stimmen hiermit völlig überein, können aber dann die oben citierte Forderung an den Unter-Tertianer nicht begreifen.

Universitäts- und
Landesbibliothek Düsseldorf

Bewußtsein seiner unzureichenden Kenntnisse hat, indem der Lehrer in der Behandlung der Geschichte ein lohnendes Ziel als auf dem Wege des Unterrichts noch unerreicht sehen läßt und damit das Interesse für Weiterforschung stets wach erhält. Von den Beziehungen der französischen Litteratur zur Revolution ist ja in jedem Hilfsbuch die Rede, und jeder Abiturient weiß etwas darüber zu sagen, was allgemein genug ist, um nicht falsch zu sein und doch gänzlich ungenügend erscheint. Durch den Unterricht muß in dem Schüler die Lust erweckt werden, von den bahnbrechenden Schriften eines Montesquieu, Rousseau, Voltaire etwas kennen zu lernen, um einen wirklichen Begriff von der Wirkung der zeitgenössischen Litteratur auf alle Gesellschaftskreise des damaligen Frankreichs zu bekommen. Wenn er sich als Student, als junger angehender Beamter dies Interesse bewahrt hat und es in fleißigem Studium bethätigt, dann erst wird das letzte Ziel des Unterrichts sich erfüllen.

Ferner! Wird die wunderbare Wandlung der deutschen Volksseele, die sich um die Wende des Jahrhunderts an der Hand der großartigsten Litteratur der Welt vollzieht, so ganz und völlig dem Verständnis des Primaners zu erschließen sein? Und doch sollte er nichts davon ahnen? sollte er nicht mit heißer Lust erfüllt werden, diesen Vorgang genau und nach allen Seiten hin verstehen zu lernen? Der reifende Mann erst wird mit der Ernte der Frucht beglückt, deren Kern der Lehrer in den fruchtbaren Boden eines jugendlich begeisterten Herzens zu senken nie müde werden soll.

Der Geschichtsunterricht nimmt aber keineswegs in der von uns behandelten Richtung eine isolierte Stellung ein, es verhält sich mit den anderen Zweigen des Unterrichts genau ebenso. Überall werden Fragen besprochen werden müssen, die ein volles Verständnis noch nicht finden, weil eben einem 19jährigen Menschen zur geistigen Reife noch vieles fehlt. Die Erzeugnisse der alten und neuen Litteratur werden mit vollem Verständnis erst von dem gereiften und erfahrenen Manne gelesen, und für den Unterricht der Jugend kann nur verlangt werden, daß sie in diesen erhabenen Tempel geistiger Schätze eingeführt wird, daß das Verstehenlernen der Gedankenwelt der alten Philosophen und Tragiker, wie der erhabenen Werke der modernen Litteratur nur eben angebahnt wird. Verhängnisvoll wirkt auch hier der Wahn, im Besitz einer fertigen geistigen Bildung zu sein, weil er das Weiterarbeiten hindert und eine geistige Stagnation verursacht, als deren Folge wir dann einer Oberflächlichkeit des Urteils in Angelegenheiten des Geschmacks in Litteratur, Kunst, Musik und Theater begegnen, die uns in Erstaunen setzt. Noch wenige Worte über den Religionsunterricht. Auch er muß für den jungen Mann, der ins Leben tritt, schließen mit einem ungestillten Durst nach Wahrheit. Die metaphysischen Fragen konnten im Unterricht nur angedeutet werden; Ethik und Moral bedürfen noch ihrer tieferen Begründung. Wer es aber in dem Wahne, mit seiner Schulbildung für das Leben auszureichen, über dem Reiz der Sinnenwelt, die in verstärktem Maße auf ihn einwirkt, wenn er das Elternhaus und die Schule verläßt, versäumt, in redlicher, geistiger Arbeit sich zu einer klaren Erkenntnis durchzuringen, wird, bald des letzten religiösen Gefühls und der moralischen Kraft beraubt, haltlos die herrlichen Jahre der Jugend vergeuden.

Diese kurzen Andeutungen mögen als Hinweis genügen, daß die Verhältnisse in anderen Unterrichtsgebieten ähnlich sind wie im Geschichtsunterricht. Kehren wir also zu dem Ausgangspunkt dieser Ausführungen zurück! Wir suchten uns das Ziel des Geschichtsunterrichts klar zu machen und hatten gesagt: Ziel des Geschichtsunterrichts ist die Kenntnis der Geschichte derjenigen Völker, die für die fortschreitende Entwickelung der Menschheit eine besondere Bedeutung gewonnen haben. Geschichte ist im weitesten Umfang zu nehmen als Summe des Geschehenen auf den verschiedenen Gebieten der Lebensäußerung eines Volkes. Der Zustand aber des jugendlichen Geistes in dem Alter, in dem ihm dieses Gebiet erschlossen wird, nötigt uns zur Formulierung eines beschränkenden Zusatzes:

Universitäts- und
Landesbibliothek Düsseldorf

Ein volles Verständnis aller im Unterricht zu behandelnden Fragen des ganzen Gebiets, das wir zusammenfassend als innere Geschichte (Verfassung, Recht, Litteratur 2c.) bezeichnen wollen, namentlich in den vielfachen Beziehungen zur äußeren Geschichte, kann auch auf der obersten Stufe nicht erreicht werden; trotzdem kann der Unterricht ihre Behandlung nicht entbehren, weil ihre Berücksichtigung erst ein Gesamtbild von dem Leben eines Volkes zu geben vermag, wie es ganz kennen und verstehen zu lernen unsre Jugend bestrebt sein soll. Nur wenn das Gefühl noch unzureichenden Wissens vorhanden ist, wird zugleich die Lust des Weiterforschens auf dem Gebiete der Geschichte erwachen.

Zu der von uns vorgeschlagenen Definition müssen wir aber noch einige Bemerkungen machen. Es erhellt daraus, daß unserer Meinung nach der Geschichtsunterricht in seiner letzten Ausgestaltung einen universalen Charakter haben muß[1]), wie es in geistvoller vollendeter Weise in der Einleitung zu Rankes Weltgeschichte dargelegt ist. „Das historische Leben, das sich fortschreitend von einer Nation zur andern, von einem Völkerkreis zum andern bewegt", ist Gegenstand des geschichtlichen Unterrichts. Bei dieser Auffassung beantwortet sich aber eine Frage, die sich uns unwillkürlich aufdrängt, von selbst, nämlich die Frage nach der Berücksichtigung des Details. Um Personen und Zustände dem Verständnis näher zu bringen, ist oftmals eine detaillierte Ausführung absolut erforderlich; die Lebendigkeit der Schilderung verlangt einzelne Züge, wodurch das Bild irgend eines Vorgangs plastisch vor die Augen der Schüler tritt; bei dem Schüler bleibt ein so lebendig gestaltetes Bild als Ganzes haften, die Einzelheiten schwinden. Einen Nachteil vermögen wir hierin nicht zu erblicken, denn die Einzelheit ist nie Selbstzweck, sondern nur Mittel zum Zweck. Soweit also in der oben angedeuteten Richtung eine Verwendung von Detail nicht erforderlich ist, muß es vermieden werden, niemals darf es aber dem Schüler gegenüber zum Gegenstand der Forderung gemacht werden.

In vorstehenden Ausführungen hat sich, wie dies ganz naturgemäß ist, neben der Frage nach dem Ziel des geschichtlichen Unterrichts auch die Frage nach dem Umfang desselben erhoben und hat in der obigen Definition ihre vorläufige Beantwortung gefunden. Doch erscheint es nötig, diesem Punkt noch etwas näher zu treten, weil auch hier eine klare Auffassung die Vorbedingung für die Veranlagung des Unterrichts sein muß. Es mag uns hierbei gestattet sein, auch die Nebenfrage der zeitlichen Ausdehnung des Geschichtsunterrichts zu behandeln, weil ein innerer Zusammenhang zwischen beiden Fragen vorhanden ist, der ihre Trennung unthunlich erscheinen läßt.

Ausgehend von dem Gedanken, daß die Gegenwart zu ihrem Rechte kommen, daß die Jugend ihre Zeit verstehen müsse[2]), wenn sie das Gymnasium verläßt, kommt man zu folgenden Forderungen:

[1]) Wir nehmen keinen Anstand, trotz entgegenstehender Vorurteile in diesem Sinne den Begriff Universalhistorie wieder aufzunehmen, bemerken aber einstweilen, daß diese höhere Stufe ihre Vorbereitung findet in der ersten Stufe, deren Veranlagung von ausschließlich nationalen Gesichtspunkten zu erfolgen hat, wie wir weiter unten ausführen werden.

[2]) Während auf der einen Seite behauptet wird, aller Geschichtsunterricht habe nur auf das eine Ziel hinauszuarbeiten: Die Gegenwart verständlich zu machen, wird auf der anderen Seite fortwährend empfohlen, von den heutigen modernen Zuständen auszugehen, um antike oder mittelalterliche Verhältnisse zu begreifen. Beides zeigt einen starken Grad unhistorischer Auffassung. Man lasse Altertum Altertum, Mittelalter Mittelalter und Neuzeit Neuzeit sein. Das Übertragen von Anschauungen aus zeitlich und inhaltlich so unendlich weit auseinanderliegenden Verhältnissen erschwert die Auffassung der historischen Wahrheit. Wenn man das Altertum oder das Mittelalter nicht auch um ihrer selbst willen für nötig hält gekannt zu werden, dann soll man sich die Zeit sparen! Das Gymnasium würde den Kampf verloren haben, wenn es für die Betreibung klassischer Studien keine andere Rechtfertigung mehr hätte als die, daß man sie zum Verständnis der Gegenwart nötig habe. Freilich entspricht diese Auffassung dem Utilitarismus unsrer Zeit. Nur immer praktisch!

Universitäts- und
Landesbibliothek Düsseldorf

1. Eine zeitliche Beschränkung giebt es eigentlich nicht; die jedesmalige Gegenwart ist das Ziel des Unterrichts; mindestens muß die Geschichte bis zum Tode Kaiser Wilhelms I. vorgeführt werden (Z. G. W. 43, 516).

2. Der Schüler muß beim Verlassen der Schule eine klare Anschauung besitzen, wie sich der alte, mittelalterliche und der moderne Staat von einander unterscheiden, er muß die Nation und das Volk, die Stämme, die Stände, die Klassen, das Verhältnis des Staates zur Familie, das Land und seine Einteilung, die verschiedenen Staatsformen, besonders die monarchischen, die gesetzgebenden Gewalten und ihre Befugnisse, die Souveränität, das Staatsoberhaupt und seine Rechte, das eigentliche Staatsregiment, die Rechtspflege, die Kulturaufgaben, die Wirtschaftspflege und das Gemeindewesen bei den verschiedenen Völkern, auf welche sein geschichtlicher Blick gelenkt wurde, kennen gelernt und klare Begriffe darüber in sich aufgenommen haben. (Schiller Z. G. W. 42, 403 f.)

3. Zum Verständnis der heutigen Verhältnisse muß der Schüler, wenn er dies nicht schon früher bekommen hat, ein klares Verständnis der Begriffe Arbeit, Kapital, Lohn, Angebot und Nachfrage, Grundrente und womöglich an den Beispielen seines Heimatlandes die völlige Klärung dieser Fragen erhalten (Schiller Z. G. W. 43, 532).

4. Alle Unterrichtsgegenstände bieten Gelegenheit, hervorragend wichtige Punkte der Volkswirtschaftslehre zu berücksichtigen. Solche feststehende volkswirtschaftliche Grundbegriffe sind die wirtschaftlichen Elemente: Natur, Arbeit, Kapital; der wirtschaftliche Prozeß und in ihm die Begriffe des Angebotes, der Nachfrage, des Tausches, der Ware, des Eigentums, des Geldes, der Münze ꝛc., der Verteilung der Güter, die Eigentümlichkeiten eines Staatshaushaltes, die Einnahmen, die Ausgaben, Steuern, Zölle u. s. w. (Moldenhauer, Bericht über die 26. Versammlung des Vereins rhein. Schulen. Z. G. W. 43, 563 Thesen und die Ausführung dazu Seite 565. Vergl. dazu die Artikel der Köln. Zeitg. 1888, Nr. 246—248.)

5. Eine richtig konzentrierende Behandlung der römischen sozialen Frage, des Bauernkriegs und der französischen Revolution würde ausreichen, um über die Bedeutung der Sozialdemokratie dem Schüler feste, klare und unverlierbare Wahrheiten zu eigen zu machen. (Schiller, Lehrprob. 14. 57. Jan. 1888.)

Zu diesen Forderungen[1]) muß bemerkt werden, daß neben dem geschichtlichen Unterricht auch der Sprach- und Geographieunterricht als thätig angesehen wird. Man wird mir recht geben, wenn ich behaupte, daß naturgemäß der Hauptanteil der aufgestellten Forderung im Geschichtsunterricht erledigt werden muß, ganz abgesehen davon, daß die Heranziehung anderer Unterrichtsfächer schon an sich den schwersten Bedenken unterliegt. Man muß schon von der Bedeutung der Konzentration, die in bescheidenen Grenzen Teil eines jeden verständigen Unterrichts sein wird, eine ziemlich weitgehende Vorstellung haben, wenn man auch die poetische Lektüre im deutschen Unterricht dem Zweck der Erarbeitung staatsrechtlicher und volkswirtschaftlicher Begriffe dienstbar macht. Man nimmt dem Unterricht sein Bestes, wenn man z. B. die poetische Erzählung Friedrich der Große und sein Nachbar dazu benutzt, um dem Sextaner einen Begriff von der Civilrechtspflege zu geben, oder wenn das Riesenspielzeug verwendet werden soll, um die volkswirtschaftliche Bedeutung des Ackerbaus dem Sextaner klar zu machen. Selbst angenommen, es wäre möglich, auf dieser Altersstufe in der angedeuteten

[1]) Wie mit diesen Forderungen zu gleicher Zeit das Verlangen von nur elementarer Geschichtskenntnis (Z. G. W. 43. 519. 525.) und elementarem Wissen (ib. 520.) vereinbart werden kann, ist uns unerfindlich; elementare Kenntnis ist nach der allgemeinen Auffassung etwas ganz anderes als die Kenntnis der Elemente der schwierigsten Probleme.

Universitäts- und
Landesbibliothek Düsseldorf

Richtung etwas Ersprießliches zu leisten und klare Begriffe an den Tag zu fördern, was aufs entschiedenste zu leugnen ist, wäre dies Hereinziehen von Dingen, die mit dem Kern der Sache nichts oder wenig zu thun haben, gerade vom Standpunkt einer verständigen Konzentration, der Gedankenwelt des Schülers nämlich auf den unmittelbar vorliegenden Gegenstand, zu verurteilen.

Viel ungesuchter und natürlicher ergeben sich Beziehungen des Sprach- und Geographieunterrichts zu den angedeuteten Gebieten, doch dürfte auch hier die Versuchung, von dem eigentlichen Gegenstand abzuirren, um bald ein Moment für einen staatsrechtlichen, bald für einen volkswirtschaftlichen Begriff zu gewinnen, sehr gefährlich sein. Vom Hundertsten ins Tausendste ist gar zu verlockend für den, der sich aufs Konzentrieren legt.

Zweifellos bleibt der Geschichtsunterricht das eigentliche Feld, auf dem staatsrechtliche und volkswirtschaftliche Begriffe erarbeitet werden und der Mittelpunkt, wo eine Zusammenfassung möglich ist.

Wenn wir nun im folgenden uns gegen die Ausführbarkeit jener Forderungen, in der Form wie sie gestellt sind, und zwar sowohl im Geschichts- wie in jedem anderen Unterricht erklären, so möchten wir uns gleich bei Beginn höflichst, aber entschieden den bereits angedeuteten Vorwurf (Z. G. W. 42, 404) der Bequemlichkeit verbeten haben. Insbesondere den Lehrern der Prima könnte es nur ein großer Genuß sein, die Schüler in die Fülle der interessanten staatsrechtlichen und volkswirtschaftlichen Fragen einzuführen, oder zusammenfassend das, was ein vorausgehender Unterricht schon erübrigt hat, zu sammeln und auszugestalten. Aber, wie gleich eingangs dieser Ausführungen angedeutet wurde, dürfen wir dabei nicht vergessen, welches die geistige Disposition eines Primaners solchen Fragen gegenüber ist, und stellen uns demgemäß folgende Fragen zur Beantwortung:

1. Ist es möglich, daß ein Primaner diese staatsrechtlichen und volkswirtschaftlichen Fragen so erfaßt, daß ein völlig klares Verständnis erzielt wird?

2. Können diese Fragen, wie das ein wissenschaftlicher Unterricht verlangt, dem Schüler nahe gebracht werden?

3. In welchem Zusammenhang sind etwa Fragen derart zu behandeln?

Ad 1. Schon der oberflächliche Leser wird, wenn er die reichliche Auswahl der oben unter 2, 3, 4 und 5 zusammengestellten Fragen insgesamt ins Auge faßt, die Empfindung haben, daß es über das Maß gespannte Forderungen sind, wenn verlangt wird, daß ein Primaner eine klare Anschauung, klare Begriffe von diesen Fragen haben, daß eine völlige Klärung eingetreten sein, daß er feste, klare und unverlierbare Wahrheiten mit ins Leben nehmen muß. Wir halten es für ganz undenkbar, daß bei einem geistig unreifen, gänzlich unerfahrenen jungen Mann ein derartiges Resultat erzielt werden könnte. Man sehe doch zu, um was es sich handelt! Schon recht schwierig scheint es uns zu sein, den ersten oben erwähnten Punkt, wie sich der alte, mittelalterliche und moderne Staat unterscheiden, von einem Abiturienten als Maturitasaufsatz bearbeiten zu lassen. Wenn nicht etwa in den letzten 6—8 Wochen frageweise beim Repetieren die Hauptmomente, um die es sich handelt, in das Gedächtnis zurückgerufen worden sind, werden die Abiturienten eine ungleichmäßige, weil die drei Perioden nicht in demselben Grade berücksichtigende, Arbeit liefern. Altertum und Neuzeit werden im allgemeinen richtiger aufgefaßt und ausführlicher behandelt sein als das Mittelalter. Das liegt in der Natur der Sache, und man wird eine solche Arbeit aus diesem Grunde als ungenügend nicht bezeichnen können, trotzdem das Maß völlig klarer Begriffe nur bei ganz wenig Schülern erreicht sein wird. Unter den folgenden Forderungen ist einiges zu selbstverständlich, und es läßt sich ohne deren Erledigung auch der elementarste Geschichtsunterricht nicht denken, wie die Kenntnis der

Universitäts- und
Landesbibliothek Düsseldorf

Nation, der Stämme, der Stände des Landes und dessen Einteilung; aber dann stoßen wir wieder auf einen Punkt, wo wir Halt machen müssen: das Verhältnis des Staates zur Familie und wohl auch umgekehrt der Familie zum Staat, wie wir ergänzend zufügen. Dies ist bekanntlich eine der zwar interessantesten, aber auch schwierigsten Fragen der Völkergeschichte, weil ihre Beantwortung bei den einzelnen Kulturnationen eine so verschiedene ist. Ein derartiges Thema als Maturitasarbeit halte ich für schlechterdings undenkbar, weil die Grundbegriffe in der Schule auf gar keiner Stufe genügend erörtert werden können. Ja, manches, was dieses Thema berührt, wird der Schüler erfahren; insbesondere wird ihm die Stellung der Frau und die Frage der Kindererziehung in Athen und Sparta bekannt; ebenso die Bedeutung der Familie für das römische Staatsrecht, dessen familienrechtliche Grundlage ja wohl in der Stellung des Königs, die der des pater familias analog ist, auch zu einer gewissen Klarheit kommen kann. Nun kommt noch der altgermanische Zustand bei Gelegenheit der Lektüre von Tacitus, Germania — das kann auch noch begriffen werden; aber die ganze folgende Entwickelung, die durch die Verschmelzung germanischer und römischer Anschauung unter dem Einfluß des Christentums bald mit dem Vorwiegen des einen, bald des anderen Elementes gekennzeichnet ist, bis auf unsere Zeit entzieht sich dem Verständnis der Schüler — oder will man wirklich die Ehe (als Civilehe oder kirchliche Ehe) in ihrer sozialen Bedeutung etwa mit Rücksicht auf die Stellung der Sozialdemokratie zu dieser Frage erörtern? Wir können uns nicht denken, daß ein ernsthafter Lehrer dies unternehmen wollte!

Die verschiedenen Staatsformen erscheinen ja auf allen Stufen des Unterrichts dem Schüler und werden auch wohl in ihren prinzipiellen Verschiedenheiten verstanden werden können, auch von den Befugnissen der gesetzgebenden Gewalten, dem Begriff der Souveränität, den Rechten des Staatsoberhauptes muß ja im Verlaufe des geschichtlichen Unterrichts oft genug die Rede sein; ob aber dem Durchschnitt unserer Jugend diese Begriffe so völlig klar werden, wie verlangt wird, ist mir nach meinen Erfahrungen zweifelhaft.

Sehr umfassend scheint mir, wenn wir es richtig auffassen, der folgende Punkt zu sein: das eigentliche Staatsregiment, sofern darunter die Gliederung der gesamten Staatsverwaltung in die verschiedenen Ressorts mit den entsprechenden Ministerien und der ganzen daran sich anschließenden Beamtenhierarchie zu verstehen ist. Wir wüßten nicht, was es anders sein sollte; denn vom Staatsoberhaupt und den gesetzgebenden Gewalten war ja schon die Rede. Es ist eine kühne Forderung, wenn man auf diesem bei den einzelnen Nationen so unendlich verschieden gestalteten, so weit umfassenden Gebiet, wo es sich um so difficile Fragen wie die Abgrenzung der Kompetenz der verschiedenen Ressorts zu einander handelt, von einem Primaner klare Vorstellungen verlangt. Wir möchten bezweifeln, ob es irgend einem Kollegen z. B. gelingt, die sehr eigentümliche und insbesondere durch das Stellvertretungsgesetz sehr komplizierte Stellung des Fürsten Bismarck als Reichskanzler einerseits und als Ministerpräsident in Preußen andrerseits seinen Primanern so klar zu machen, wie man von dem ganzen Heer von staatsrechtlichen Fragen, die in dieses Gebiet gehören, verlangt. Die Schule hat diese Aufgaben gar nicht zu lösen, sie gehören in ihrer wissenschaftlichen Ergründung auf die Universität und finden erst im praktischen Leben ihre Klärung.

Fast fürchte ich, zu ausführlich zu werden, denn noch 4 Riesenaufgaben sind dem Schüler klar zu machen: die Rechtspflege, die Wirtschaftspflege, die Kulturaufgaben und das Gemeindewesen.

Der letzte Punkt würde logisch richtiger an eine andere Stelle gesetzt, nämlich wo von der Einteilung des Landes die Rede ist. Doch das ist nebensächlich; es handelt sich um Städte- und Landgemeinde-

Universitäts- und
Landesbibliothek Düsseldorf

ordnung, deren Inhalt also in ihren Hauptzügen natürlich (Stadtverordnete, Gemeinderat, Bestellung des Bürgermeisters, Finanzwesen, Schulwesen ꝛc. ꝛc.) dem Primaner klar sein muß. Diese Dinge sind ja nicht so schwer, daß der Schüler nicht imstande wäre sie zu begreifen; vieles weiß er, weil im Kreise der Familie diese Angelegenheiten besprochen werden, manches erfährt er aus den Zeitungen. Allein ein völlig klares Bild von dem Mikrokosmos einer Gemeinde, namentlich wenn man sich nicht beschränkt auf den Heimatsort, das Heimatsland, sondern alle Völker, „auf die der Blick des Schülers gelenkt wurde", berücksichtigt, wird der Primaner doch nicht bekommen. Ist denn diese Kenntnis auch wirklich in dem Alter von 18—19 Jahren so unbedingt erforderlich?

Auch die Rechtspflege muß dem Schüler bei dem Abgang von der Schule verständlich sein! Wenn wir die diesen Punkt betreffenden Ausführungen (Z. G. W. 42, 424 ff.) nachlesen, treten folgende Forderungen heran:

1. Unterschied von Civil- und Strafrecht.
2. Trennung von Justiz und Verwaltung.
3. Das ganze Gerichtsverfassungswesen.
   A. Gelehrte Richter:
      a. Einzelrichter, b. Kollegialrichter.
   B. Vereinigung gelehrter und nicht gelehrter Richter:
      a. Schöffengericht, b. Schwurgericht, c. Handelsgericht.
   C. Anwaltschaft:
      a. Staatsanwalt, b. Anwalt der Parteien.
4. Gerichtsverfahren.
   A. öffentlich, B. nicht öffentlich,
      a. mündlich, b. schriftlich.
5. Der Instanzenzug (Berufung).
6. Kompetenz in großen Zügen.

Was werden unsere Juristen sagen, wenn sie dies lesen?

Wir aber haben folgendes zu bemerken: Es wird sowohl in der griechischen, römischen wie deutschen Geschichte nicht umgangen werden können, einzelne dieser Fragen zu behandeln, und der Versuch wird sich lohnen, das Verständnis der Schüler auch für dieses Gebiet zu eröffnen, aber für eine umfassende und in der oben skizzierten Weise abschließende Behandlung fehlt, auch wenn wir die anderen Unterrichtsgebiete — das sprachliche käme vornehmlich in Betracht — heranziehen, vor allem die Zeit und für ein tieferes Eindringen in den Gegenstand doch die juristische Vorbildung und das Verständnis.

Weit schwieriger ist das Gebiet der Wirtschaftspflege, deren Behandlung in weitem Umfang verlangt wird. Hier glaube ich in den weitesten Kreisen der Fachgenossen Zustimmung zu finden, wenn ich diese Forderungen von dem Gymnasium ferngehalten wissen will[1]). Gerade die Grund-

[1]) Welche geradezu erschreckende Resultate aber die Anregung dieser Frage bereits gezeitigt hat, geht aus einer Broschüre hervor, in der allen Ernstes sogar für die Volksschule die Behandlung dieses schwierigen Gebiets wirtschaftlicher Fragen verlangt wird.

P. Jende: Über die Einführung der Volkswirtschaftslehre in den öffentlichen Volksschulunterricht (Deutsche Zeit- und Streit-Fragen. Neue Folge. — 4. Jahrgang. Heft 57).

Universitäts- und
Landesbibliothek Düsseldorf

begriffe, auf denen sich dieses ganze Gebiet aufbaut, und die nur auf dem Wege wissenschaftlichen Denkens gewonnen werden, entziehen sich dem Verständnis eines Primaners absolut, und erfahrungsgemäß hat selbst der Student noch in späteren Semestern, wo er die nationalökonomischen Kollegien hört, Schwierigkeit diese Fragen zu verstehen. Jeder, der sich nur die Mühe gegeben hat, wissenschaftlich in dieses höchst anziehende Gebiet einzudringen, und das Maß dessen, was er als akademisch gebildeter Mann wissen soll, nicht nach dem bemißt, was die Zeitungslitteratur oder die Salonunterhaltung etwa als unbedingt erforderlich voraussetzt, wird mir beipflichten, wenn ich vor einer unzeitigen Behandlung dieser nationalökonomischen Fragen warne.

Doch sehen wir näher zu, um welche Begriffe es sich handelt. Zunächst um die grundlegenden: was ist Arbeit, was ist Kapital, welches sind die Beziehungen zwischen den Darbietungen der Natur und der menschlichen Arbeit? Was ist Lohn? Ware? Geld? Dann kommen die Fragen des Handels und Verkehrs, der Münzverhältnisse (Währung). Endlich soll der Eigentumsbegriff erörtert werden, der ja wohl der Angelpunkt der ganzen sozialen Frage ist! Wir können uns schlechterdings keine Vorstellung davon machen, wie dies alles mit einem 18jährigen Menschen soweit behandelt werden kann, daß völlig klare Begriffe erzielt werden. Wenn man den Begriff Lohn erörtert, muß doch eine Definition gegeben werden, zunächst ganz allgemein auf jede Art von Lohn anwendbar; dann muß die Frage beantwortet werden, wonach sich die Höhe des Lohnes bestimmt; vom ehernen Lohngesetz, dem standard of life, muß geredet werden; welche Versuche gemacht werden, diese ganze Frage von Grund aus zu reformieren. Das setzt nun schon wieder die Bekanntschaft mit den Begriffen kapitalistischer und sozialistischer Produktionsform voraus. Wir halten ein! Nur der ernstliche Versuch einmal sich völlig klar zu machen, welche schwierige Fragen hinter den aufgestellten Forderungen liegen, beweist die Unmöglichkeit ihrer Durchführung. Es gehört doch schon ein geschultes philosophisches Denken dazu, um die grundlegenden Definitionen und den ganzen logischen Aufbau eines wirtschaftlichen Systems zu begreifen. Wer ist dem gewachsen? Ein Abiturient entschieden nicht!

Wir wissen recht gut, daß das ganze Gebiet, von dem hier die Rede ist, heute eine weit andere Bedeutung hat, als vor 20 und mehr Jahren. Unser gesamtes öffentliches Leben ist erfüllt von Fragen, die hierher gehören, und wer einmal am politischen Leben teilnehmen will, muß in wirtschaftlichen Dingen zu Hause sein. Darüber sollte kein Zweifel herrschen, daß jeder gebildete Mann, der Anspruch erhebt, ein Urteil über wirtschaftliche Fragen zu fällen, einmal diesen Fragen wissenschaftlich näher getreten sein muß. Aber das Gymnasium ist dafür der Platz nicht, sondern die Universität.

Man kann dabei wegen des trostlos einseitigen Erziehungssystems unsrer Hochschule sogar wieder auf den horribeln Gedanken der Zwangskollegien kommen. Doch gehört dies nicht weiter hierher!

Es will uns bedünken, daß ein an sich richtiger Grundgedanke mit die Ursache bildet für die Entstehung der Forderungen auf dem Gebiet der Wirtschaftspflege. Es ist ganz zweifellos, daß unsern jungen Leuten, wenn sie das Gymnasium verlassen und meist gleich große Universitäten wie Leipzig oder Berlin beziehen, eine große Gefahr droht, nämlich daß sie mit ihrem empfänglichen Gemüt, mit ihrem für das Ideale geweckten Sinn den Agitationen der Sozialdemokraten verfallen, sofern sie überhaupt Interesse für wirtschaftliche Fragen bekunden[1]). Deshalb sollen ihnen bereits auf dem Gymnasium feste, klare und unverlierbare Wahrheiten über die Sozialdemokratie zu eigen gemacht werden. Auch wir glauben, daß gegen solche Versuchungen die Jugend mit 18 Jahren gewappnet

[1]) Die Gefahr ist um so größer, wenn der angehende Student in diesen Fragen mit einer gewissen Vorbildung, die in ihm nur halbverstandene Begriffe erweckt haben kann, die Universität bezieht.

Universitäts- und
Landesbibliothek Düsseldorf

sein soll, aber nicht von seiten nationalökonomischer Einsicht, sondern von seiten sittlicher Tüchtigkeit, gegründet auf einen innerlich religiösen Sinn, eine patriotische Begeisterung und das angebahnte Verständnis für historische Entwickelungen, die ihn belehren, daß das wirtschaftliche Gebiet nur eine Seite des vielseitigen im Staate zur Erscheinung kommenden Lebens ist, das nicht losgelöst von dem religiösen, politischen und litterarischen Leben entwickelt werden kann, daß jede Überschreitung des in den Verhältnissen liegenden Maßes des Fortschritts, auf welchem Gebiet es nun sei, sich durch eine Reaktion rächt. Eben zu dem, was der Student naturgemäß von der Schule mitbringt, soll nun während seiner Studienzeit die wissenschaftliche Fundierung nach der nationalökonomischen Seite hin kommen. Wir können also der oben citierten Forderung, dem Schüler über die Sozialdemokratie feste, klare und unverlierbare Wahrheiten zu eigen zu machen und zwar auf dem Wege einer richtig konzentrierenden Behandlung 1. der römisch-sozialen Frage, 2. des Bauernkriegs, 3. der französischen Revolution, nicht beistimmen.

Wenn damit freilich nicht mehr gemeint ist, als daß daraus hervorgeht: daß die Unzufriedenheit gewisser Schichten der Bevölkerung über gewisse Zustände den Ausgangspunkt dieser Bewegungen bildet (so auch bei der Sozialdemokratie), und daß das Überschreiten des rechten Maßes bei der Verwirklichung der Ziele immer wieder reaktionäre Bewegungen hervorgerufen hat, wie auch geschehen würde, wenn die Sozialdemokratie eines Tages ernstlich an die Verwirklichung ihrer extremen Pläne herantreten würde, oder daß in diesen drei Bewegungen ein Kern berechtigter Forderungen vorhanden sei (wie auch bei der Sozialdemokratie), so dürfte dagegen nicht viel einzuwenden sein; aber dann konnten noch eine Menge von geschichtlichen Erscheinungen zur konzentrierenden Behandlung herangezogen werden, wie vor allem die englische Revolution; aber für die Sozialdemokratie würde dabei nicht mehr herauskommen wie für jede andere revolutionäre Bewegung, und wir vermuten wohl mit Recht, daß es sich bei den festen, klaren und unverlierbaren Wahrheiten über die Sozialdemokratie um die Erkenntnis des Wesens derselben handeln soll. In dieser Beziehung können wir nicht zustimmen und müssen uns gegen eine Konzentrierung von geschichtlichen Ereignissen aussprechen, die dem Wesen nach in ihrer Entstehung, in ihrem Verlauf und ihrem Ziele verschieden sind. Auf diesem Wege würde vielmehr die Heranbildung der Urteilsfähigkeit und des historischen Verständnisses entschieden notleiden, weil eine verhängnisvolle Unklarheit die notwendige Folge dieser konzentrierenden Betrachtung sein müßte. Vielmehr handelt es sich für den Schüler um die Erfassung des Zusammenhangs, in dem diese drei geschichtlichen Erscheinungen, jede für sich, verliefen, aus welchen speziellen Verhältnissen sie hervorgewachsen, wie sie sich vollzogen, und was ihr Erfolg war. Wenn dies richtig aufgefaßt wird, dann wird der Schüler in seiner historischen Bildung wirklich gefördert sein. Doch treten wir der Sache näher!

1. Die römisch-soziale Frage ist eine rein agrarische; die Ausbildung der Latifundien führt zur Vernichtung des mittleren und kleinen Bauernstandes. Von den Grundbegriffen aber des Sozialismus finden wir schon um deswillen nichts, weil die Grundlage der ganzen Wirtschaft durch das Vorhandensein der Sklaverei eine von der heutigen so fundamental verschiedene war.

2. Die Ursachen des Bauernkriegs, oder sagen wir besser der Bauernaufstände, waren sehr verschiedene. Von einem Gegensatz von Latifundien zu kleinem und mittlerem Grundbesitz ist hier nicht die Rede. Auch ein wirklicher materieller Notstand scheint nicht durchweg vorhanden gewesen zu sein. Vielmehr handelt es sich bald um die Beseitigung drückender persönlicher Dienstleistung, bald um die Erleichterung der materiellen Verpflichtungen gegenüber dem geistlichen oder weltlichen Grundherrn, bald war es der Mangel an Rechtsschutz, der die Bauern zur Erhebung brachte. Auch die Üppigkeit

Universitäts- und
Landesbibliothek Düsseldorf

des Lebens in den Kreisen der weltlichen und geistlichen Herren wie der Bürger in den Städten während des 15. und 16. Jahrhunderts that ihr Teil, um das allgemeine Streben nach Änderung und Besserung der Lage wachzurufen. Damit komplizierten sich nun die kirchlichen und politischen Reformgedanken! Maßgebend bleiben doch in dieser Beziehung immerhin die bekannten 12 Artikel.

Es ist nun weiterhin bekannt, wie gerade von kirchlicher Seite von den fanatischen Schwarmgeistern auch kommunistische Ideen hierbei geäußert und ins Leben einzuführen versucht wurden; diese Richtung vertraten Karlstadt und Thomas Münzer, aber beides hatte ursprünglich nichts miteinander zu thun. Der Vollständigkeit halber sei dann noch auf die Katastrophe der Wiedertäufer, bei denen sich die Gedanken Münzers wieder finden, aufmerksam gemacht. Was hier an kommunistischen Gedanken sich findet, hat einen durchaus religiösen Charakter. Wer wird es unternehmen wollen, hiermit unsere völlig irreligiöse Sozialdemokratie, die aus rein wirtschaftlichen Bestrebungen hervorgeht, zu vergleichen? Wir können diese Bemerkungen nicht schließen, ohne noch anzufügen, daß bekanntlich über den Bauernkrieg die Akten keineswegs geschlossen sind, daß vieles streitig ist und namentlich, daß wir nur für wenige Gegenden[1]) bis jetzt sichere Anhaltspunkte über die agrarischen Verhältnisse der Bevölkerung vor dem Ausbruch der Bewegung haben.

3. Aus der Zeit der französischen Revolution kann doch eigentlich nur der Versuch Babeufs zum Vergleich mit der Sozialdemokratie herangezogen werden. Ob es sich aber bei der geringen Bedeutung und gänzlichen Erfolglosigkeit des Unternehmens, das an dem Widerstand der Machthaber scheiterte, lohnt, dieser Episode eine ausführliche Behandlung zu teil werden zu lassen, um dann damit das Erscheinen der Sozialdemokratie im 19. Jahrhundert vorzubereiten, dürfte sehr zweifelhaft sein. Sonst weist die französische Revolution ein Übermaß von kirchlichem und politischem Radikalismus auf — aber Sozialdemokraten waren die Leute wie Danton, Marat, Robespierre keineswegs. Das Werden aber und Entstehen der revolutionären Bewegung ist so spezifisch aus französischen Verhältnissen und Zuständen hervorgegangen, daß die Herbeiziehung der oben erwähnten, fundamental verschiedenen geschichtlichen Vorgänge nur geeignet sein würde, die eine klare Vorstellung, wie auf französischem Boden, unter französischen Zuständen, diese charakteristisch französische Bewegung sich vollzogen hat, vollständig zu verwirren. Eine fruchtbare konzentrierende Behandlung ist eben hier in diesem Falle nicht möglich, am allerwenigsten aber können feste, klare und unverlierbare Wahrheiten über die Sozialdemokratie daraus gewonnen werden, weil deren Grundgedanken mit jenen Bewegungen gar nichts zu thun haben.

Ad 2. Diese Frage mag uns überführen zu der oben angedeuteten Betrachtung, ob es in dem Gymnasium möglich ist, die berührten Gebiete des Staatsrechts und der Nationalökonomie, wie es ein wissenschaftlicher Unterricht verlangt, und wie es auf den anderen Unterrichtsgebieten gefordert wird, zu behandeln.

Eins dürfte von vornherein klar sein: der wissenschaftliche Unterbau, der für alle anderen Unterrichtsgebiete vom Beginn des Schulunterrichts an sorgfältig gelegt wird und zwar durch alle Stufen entsprechend dem jeweiligen Verständnis und der Fassungsgabe der Schüler, ist für eine Reihe der oben behandelten Fragen des Staatsrechts und der Nationalökonomie in gleicher Weise nicht zu gewinnen. Was an staatsrechtlichen, juristischen und volkswirtschaftlichen Begriffen in dem Gymnasium zu erörtern ist, wird auf die allmählich mehr wachsende Fähigkeit des Schülers abstrakt zu denken fundiert werden müssen,

[1]) Wie z. B. für gewisse Rhein- und Moselgegenden in den Forschungen von Lamprecht.

Universitäts- und
Landesbibliothek Düsseldorf

und auch die Heranziehung anderer Unterrichtsgebiete wie des Sprachunterrichts, der Geographie u. s. w. neben dem Geschichtsunterricht wird nicht imstande sein, eine wissenschaftliche Begründung zu ermöglichen. Denn was kann besten Falls auf diesem Wege erzielt werden? Ein langsames von Jahr zu Jahr fortschreitendes Sammeln einzelner Momente oder Faktoren komplizierterer staatsrechtlicher oder volkswirtschaftlicher Begriffe! Wie sich dies vollziehen soll, wird anschaulich und gründlich in dem Aufsatz von Schiller (Z. G. W. 42, 401 ff.), z. B. an dem Begriff Monarchie gezeigt. Eine wirklich wissenschaftliche Begründung ist dies nun aber noch nicht. Diese muß ergänzend hinzutreten, sofern eine völlige Klärung dieses Begriffs vorhanden sein soll. Wir halten dies nun in diesem Falle auch durchaus für möglich. In der Ober-Prima, es mag dies nun bei der englischen oder französischen Revolution geschehen, kann man eine theoretisch-philosophische Betrachtung mit den Schülern anstellen und den Begriff Monarchie, ganz abgesehen von den verschiedenen Formen seiner Verwirklichung, erörtern. Der verschiedene Wert der beiden Betrachtungsweisen springt sofort ins Auge: auf jenem rein empirischen Wege wird der Schüler z. B. für Deutschland von dem praktischen Nutzen einer Monarchie wohl überzeugt werden können, aber von der allgemeinen ideellen Berechtigung und Notwendigkeit kann er nur auf dem anderen Wege der theoretisch-philosophischen Betrachtung durchdrungen werden. Erst der letztere Standpunkt wird ihm Festigkeit und Stärke geben, sowohl die praktischen wie die theoretischen Einwendungen gegen die Berechtigung der monarchischen Staatsform zu überwinden. Die Thatsache, daß sehr viele, die für die Praxis Monarchisten sind, theoretisch von dem Vorzug der Republik überzeugt sind, spricht dafür, daß die meisten Menschen nur auf jenem ersten Wege der praktischen Erfahrung zu ihrer Anschauung gekommen sind, was uns nicht genügend scheinen will.

Es giebt natürlich noch viele staatsrechtliche, juristische und volkswirtschaftliche Fragen, die beim Geschichtsunterricht oder auch im sprachlichen Unterricht bei Gelegenheit der Lektüre nicht unbehandelt bleiben können. Wir wünschen dann, daß die Qualität des Unterrichts in diesen Dingen keine geringere sei als für die anderen Unterrichtsgebiete. Es handelt sich ja doch in allen einzelnen Unterrichtszweigen darum, daß ein wissenschaftliches Denken herangebildet werden soll — nun dann muß auch wissenschaftlich unterrichtet werden. Das Beste ist für unsere Jugend noch gerade gut genug! Wo auch nur, in welchem Unterrichtsfache, oder auf welcher Altersstufe es sein mag, das jugendliche Verständnis sich der wissenschaftlichen Darbietung öffnet, da soll und muß der Lehrer mit ganzer Kraft einsetzen und eine Kost bieten, die Herz und Sinn des Schülers erweitert und als Ideal die Erfassung der Wissenschaft selber schauen läßt. Mechanische geistige Thätigkeit soll aber im Gymnasium nie an die Stelle wissenschaftlicher Behandlung treten. Läßt sich eine Frage, ein ganzes Wissensgebiet von dem Schüler geistig bewältigen und durchdringen, so soll die Darbietung eine wissenschaftliche sein. Ist dies nicht oder nicht in vollem Maße der Fall, so wird man nach Befund entweder ganz auf eine Behandlung verzichten, oder, wenn man eine Bearbeitung für nötig hält, zwar auf dem Wege der Empirie die Elemente und einzelnen Faktoren zu irgend welchen komplizierteren Vorstellungen sammeln, dann aber den Schüler die wissenschaftliche Begründung ahnen lassen, unter ausdrücklichem Verzicht zwar, hier zu völlig klaren Vorstellungen zu führen, aber doch mit der Hoffnung und Aussicht, daß der strebende jugendliche Geist die Anregung zu wissenschaftlicher Vervollkommnung in sich aufgenommen hat.

Ad 3. Wir werden so zu der Beantwortung der dritten Frage, die wir uns oben gestellt hatten, geführt: In welchem Zusammenhang sind juristische, staatsrechtliche und volkswirtschaftliche Fragen im Unterricht zu behandeln? Denn darüber ist ja wohl seither schon kein Zweifel entstanden, daß wir mit nichten

Universitäts- und
Landesbibliothek Düsseldorf

einen absoluten Ausschluß aller dieser Fragen vom Unterricht wollen, da wir ja nur dem „Zuviel" entgegengetreten sind und namentlich die Möglichkeit bezweifelten, den Schüler zu einer „völligen Klarheit" in diesen höchst verwickelten und schwierigen Fragen zu führen.

Da scheint es mir nun zuerst erforderlich zu sein, daß wir zu der Streitfrage Stellung nehmen, die in den gelehrten Kreisen unseres Fachs vielfach behandelt wird oder wurde und ihren Niederschlag bis zur Schulbücherlitteratur gefunden hat: ist Geschichte bloß politische Geschichte oder umfaßt sie auch die anderen Gebiete der Lebensäußerungen eines Volkes: Religion, Sitte, Verfassung und Recht, Handel und Verkehr, Kunst und Wissenschaft, Litteratur? Indem man einen alle diese genannten Gebiete zusammenfassenden Namen Kulturgeschichte gefunden hat, wird ein Gegensatz zur politischen Geschichte geschaffen und die Frage aufgeworfen: Was soll in der Schule getrieben werden? Der Streit will uns durchaus müßig dünken für den, der einen richtigen Begriff von Geschichte überhaupt gewonnen hat. Geschichte umfaßt im weitesten Sinn alles Geschehene, und wo wäre der Historiker, der es wagte zu behaupten, dies oder jenes Gebiet sei nicht von irgend welcher Bedeutung für das Ganze? Wie kann man dem gegenüber einen besonderen Begriff Kulturgeschichte aufstellen wollen? Man sollte diesen Ausdruck meiden, weil er zu unbestimmt ist und doch etwas ganz Besonderes repräsentieren soll. Es genüge der Ausdruck Geschichte! Sie umfaßt alles: Religion, Litteratur, Kunst und Wissenschaft, Handel und Verkehr, Beziehungen der Staaten zu einander (politische, diplomatische, kriegerische), Entdeckungen und Erfindungen! Ist da ein Gegensatz vorhanden, oder sind nicht vielmehr alle Gebiete eng verknüpft miteinander? sie bedingen einander, stützen und fördern sich gegenseitig oder treten auch wohl einmal sich hindernd in den Weg — auch da ist geschichtliches Leben vorhanden!

Wer bekannt und vertraut ist mit der großartigen Geschichtsauffassung Leopold von Rankes, K. W. Nitzschs u. a., für den ist eine weitere Ausführung dieses Punktes überflüssig. Wer ein wirklicher ganzer Historiker sein will, muß aus der Spezialität heraus zu einer universalen Auffassung sich durchringen, wodurch allein die Einzelheit ihre richtige Stellung und Wertschätzung erfährt; sonst ist und bleibt er ein vielleicht ganz tüchtiger Spezialhistoriker, aber die höhere Weihe fehlt ihm; er wird nie ein Baumeister werden, sondern stets ein Kärrner bleiben.

Nun vollends für den Schulunterricht, wie kann es da eine andere Auffassung von Geschichte geben als die hier angedeutete! Denn sofern wir uns anmaßen, in das Leben des Altertums, des Mittelalters und der Neuzeit einführen zu wollen, muß eben auch dies Leben nach seinen verschiedenen Seiten dem Schüler näher treten; jeder andere Unterricht bietet hier — wir meinen nach der stofflichen Seite — einzelnes, der Geschichtsunterricht erst auf seiner oberen Stufe wird eine Gesamtanschauung anzubahnen haben.

Es ist also unsere Meinung, daß zu einer wahrhaft welthistorischen Anschauung in dem Gymnasium der Grund gelegt werden soll, und so entsteht die Frage, wie die einzelnen oben angeführten Gebiete menschlicher Bethätigung zu einander in Beziehung gesetzt, wie sie im einzelnen vorgeführt und behandelt werden müssen. Wir erinnern hier an das, was oben (S. 5) bei der Definition von Geschichte gesagt wurde. Wenn darnach der Geschichtsunterricht sich zu beschränken hat auf die Geschichte derjenigen Völker, die in irgend welcher Beziehung für die fortschreitende Entwickelung der gebildeten Menschheit eine besondere Bedeutung gewonnen haben, so ist es klar, daß hinwiederum bei ihnen vor allem diejenigen Lebensäußerungen zur Darstellung zu kommen haben, die eben nach dieser Richtung hin besonders kennzeichnend sind. Die politische, d. h. äußere Geschichte bildet den naturgemäßen Mittelpunkt, um den sich zunächst diplomatische und kriegsgeschichtliche Ereignisse gruppieren; dann tritt

Universitäts- und
Landesbibliothek Düsseldorf

ergänzend die Verfassungsgeschichte dazu, Kunst und Wissenschaft, Litteratur, Handel und Verkehr finden soweit notwendig ihre Stelle. Die religiöse Anschauung eines Volkes, die für die äußere wie innere Geschichte, für Verfassung und Recht, für Litteratur und Wissenschaft, für Handel und Verkehr von großer Bedeutung ist, wird wohl in ihren Grundzügen bei dem Eintreten eines Volkes in die Geschichte, d. h. wenn es als Ganzes für die Welt eine Bedeutung gewinnt, zu behandeln sein. Eine Vereinfachung könnte hier eintreten, wenn man den universalhistorischen Charakter des Geschichtsunterrichts auf der oberen Stufe mehr hervorheben würde. Man könnte dann für Unter- und Ober-Sekunda zusammen als Pensum ansetzen: Geschichte des Altertums. Da ließe sich mancherlei vereinfachen. Aus dem Dunkel der ältesten Zeiten treten schon ganz verschiedene Völker heraus mit charakteristischen sehr verschiedenen religiösen Grundvorstellungen, die in ihrem kennzeichnenden Unterschied, soweit er dem Verständnis des Schülers zugänglich ist (man darf hier nicht zuviel voraussetzen), dargestellt werden sollen. Keine Mythologie soll hier gegeben werden, sondern es soll nur der Grund gelegt werden für das Verständnis des geschichtlichen Auftretens, das so oft von religiösen Impulsen bedingt ist. Wenn in diesem Sinne von Ägyptern, Babyloniern, Assyriern, Phöniziern und Juden die Rede war, käme die arische Völkerfamilie nach dieser Seite hin zur Darstellung: Perser, Griechen, Römer, Germanen; aber ich wiederhole nochmals: es handelt sich nur um die religiösen Grundvorstellungen, nicht um eine Darstellung des ausgebildeten Systems, wie es sich bei den einzelnen Völkern unter den verschiedensten Einflüssen sehr verschieden entwickelt hat.

Dann würde in nicht größerem Umfange, als es heute schon verlangt wird, die Geschichte der genannten Völker immer in Rücksicht auf ihre welthistorische Bedeutung erzählt werden[1]). Es ist dies wesentlich äußere, politische Geschichte; denn soweit jene Völker in anderer Beziehung, Kunst, Wissenschaft und Litteratur für die Welt von Bedeutung gewesen sind, wird dies seine Darstellung bei dem Auftreten der Griechen finden, in deren geistigem Leben die wichtigsten Fäden damaliger Weltbildung zusammenliefen und eigenartig weiter gesponnen wurden.

In den Vordergrund des Unterrichts tritt nun das Griechenvolk mit seinem reichen Leben. Während Kunst, Wissenschaft und Litteratur eine für die Fortpflanzung der Kultur für alle Zeiten bedeutende und großartige Entwickelung fanden[2]), treten die äußeren politischen Beziehungen zurück und tragen (mit Ausnahme der Perserkriege und der griechisch-makedonischen Verhältnisse) meist nur einen lokalen Charakter; solche ausführlich zu behandeln, hat keinen Zweck, und es nimmt z. B. der peloponnesische Krieg aus bekannten Gründen einen viel zu breiten Raum ein, während die weltgeschichtlich ungleich wichtigere Epoche der Beziehungen Makedoniens zu Griechenland oft nur sehr knapp wegkommt. Wir wollen nicht rechten, wir wissen aus eigner Erfahrung, wie schwer es ist, immer das richtige Maß zu halten.

Welche staatsrechtlichen, juristischen und volkswirtschaftlichen Begriffe und Verhältnisse hier zu erörtern sind, wird sich nach dem Maße dessen richten, was aus der inneren Geschichte der griechischen

---

[1]) Damit würde die natürliche Reihenfolge der Geschichte der orientalischen Völker, die seither in die griechische eingereiht wurde, wiederhergestellt. Die Bedeutung des Orients rechtfertigt diese Anordnung, die, soviel uns bekannt, früher vielfach im Geschichtsunterricht eingehalten wurde.

[2]) Man kann zweifelhaft sein, ob diese Gebiete je nach den einzelnen Perioden der griechischen Geschichte, die man gewohnt ist zu unterscheiden, zu behandeln sind oder, was vorzuziehen wäre, zusammenfassend im Zeitalter des Perikles oder Alexanders des Großen. Jenes würde den Höhepunkt bezeichnen, dies wäre der Moment, wo die griechische Kultur unter makedonischer Führung ihren Siegeszug durch die Welt antritt.

Universitäts- und
Landesbibliothek Düsseldorf

Staaten, insbesondere Athens und Spartas als notwendig mitzuteilen erscheint. Man wird den Versuch machen, die verschiedenen Formen der Monarchie zur Anschauung zu bringen, ebenso die weitere Entwickelung der Staatsformen, die sich in Griechenland mit einer gewissen Regelmäßigkeit vollzog: der Aristokratie, Tyrannis, Demokratie; was Timokratie ist, muß erörtert werden. Wer nicht darauf verzichten will, die Gerichtsreform des Perikles und damit im Zusammenhang die Bedeutung des Areopag und der Heliäa (Solon, Kleisthenes) zu erörtern, muß auch die Begriffe Civil- und Strafrecht versuchen dem Schüler näher zu bringen. Das Finanzwesen Athens nötigt zur Erörterung der verschiedenen Arten von Steuern — also eine Fülle der schwierigsten Fragen! Welcher Lehrer hier aber glauben sollte, eine volle Ernte einthun zu können, und nur an dem, was von diesen Fragen in Fleisch und Blut der Schüler übergegangen ist, das Maß seiner Leistungsfähigkeit zu bemessen genötigt würde, der würde diesen Unterricht gern bald wieder abgeben. Daß die oben erörterten Begriffe und Verhältnisse des Staatsrechts, der Rechtspflege und Wirtschaftslehre dem Sekundaner zu voller Klarheit kommen könnten, ist schlechterdings unmöglich. Es ist das Alter, wo die Jugend erst anfängt mit solchen abstrakten Fragen umzugehen, wo sie diesen Dingen erst Geschmack abgewinnen muß. Die reiferen Schüler werden die gebotene Anregung dankbar aufnehmen und ihre Gedanken weiter spinnen, bis mit dem Fortschritt des Unterrichts und unter dem Einfluß guter historischer Lektüre immer mehr eine Klärung eintritt, die aber erst vollständig wird durch die wissenschaftliche Begründung, die ihm das Studium bietet.

Es wäre nun eine lohnende Aufgabe, das ganze Gebiet des geschichtlichen Unterrichts nach dieser Seite hin durchzunehmen, wo solche Begriffe des Staatsrechts, der Rechts- und Wirtschaftslehre, der Kunst und Wissenschaft und der Litteratur zu erörtern sind, aber dies würde den Rahmen dieser Arbeit überschreiten. Ich will in dieser Beziehung nur noch andeuten, daß die mittelalterliche Geschichte geradezu starrt von solchen Fragen, und daß bei der verhältnismäßig größeren Unklarheit der Verhältnisse die Schwierigkeiten noch viel größer sind für Lehrer und Schüler. Bei der Erörterung der Beziehungen zwischen Königtum und Episkopat, Kaisertum und Papsttum, Königtum und Herzogtum kommen äußerst schwierige, oft durch die wissenschaftliche Forschung noch nicht zu ganz zweifellosen Resultaten geführte Fragen staatsrechtlicher und juristischer Natur zur Behandlung. Die Volkswirtschaft hat sich der mittelalterlichen Geschichte mit großem Eifer hingegeben ebenso wie die Jurisprudenz, und bei einer ganzen Reihe von Punkten, z. B. dem Verhältnis der Kaiser zu Italien wird die wirtschaftliche Seite dieser Beziehungen hervorgehoben werden müssen. Der Übergang von der Natural- zur Geldwirtschaft, der sich in Deutschland vollzog, als in Italien längst eine reine Geldwirtschaft vorhanden war, wird hierbei nicht unerörtert bleiben können. Trotz des besten Bemühens und der sorgsamsten Vorbereitung wird dem Schüler vieles hier nicht völlig klar werden, weil er mit seiner geistigen Kraft erst beginnt in diese Gedankenkreise sich etwas einzuleben, und weil auch an sich diese Fragen selbst für den gelehrten Forscher recht schwierig sind.

Wenn nun auch für Ober-Prima die bedingenden Verhältnisse günstiger liegen (größere Reife — reichere Beziehungen zur Gegenwart), so wird man doch auch hier auf ähnliche Schwierigkeiten stoßen. Wenn man den Ausbruch der französischen Revolution durch Besprechung der politischen, wirtschaftlichen und litterarischen Verhältnisse vorbereiten will, so wird man immer und immer wieder die größten Schwierigkeiten haben, alle diese Beziehungen dem Schüler nahe zu bringen, und ein volles Verständnis, völlig klare Begriffe werden kaum erzielt werden können. Nun gar das 19. Jahrhundert mit den infolge der großartigen Erfindungen völlig umgestalteten Verhältnissen, insbesondere auf dem

Universitäts- und
Landesbibliothek Düsseldorf

wirtschaftlichen Gebiete! Der Staat bekommt einen veränderten Begriff, neue Riesenaufgaben muß er sich stellen, wenn er nicht der Gewalt des vierten Standes, den eben die neuen wirtschaftlichen Verhältnisse in die Höhe gehoben haben, erliegen soll. Die soziale Frage tritt in den Vordergrund. Daneben die politischen Verhältnisse der Staaten zu einander und in ihrem Inneren; das Nationalitätsprinzip und seine Bedeutung für Deutschland und Italien; das Napoleonische Kaisertum: die moderne Tyrannis; die republikanischen Ideen und ihre Verwirklichung; die Beziehungen von Staat und Kirche; die Entwickelung des Heerwesens und Steuerwesens; die Kolonialpolitik!

Ist es nun wirklich die Aufgabe des Gymnasiums, seine Schüler in diese vielgestaltige von tiefen Gegensätzen zerrissene, in den gewaltigsten Problemen ringende Gegenwart so einzuführen, daß er sie versteht? ist dies möglich und durchführbar? Denn da heißt es nicht nur begonnene Fäden weiterspinnen, was teilweise zutrifft, sondern ganz neue Gebiete eröffnen; hierher rechne ich ganz besonders die soziale Frage, die sich im 19. Jahrhundert fundamental unterscheidet von dem, was man in früheren Jahrhunderten etwa so bezeichnet.

Wir kommen damit zur Beantwortung einer Frage, die gegenwärtig wieder lebhafter diskutiert wird, und mit deren Beantwortung wir diesen Abschnitt über Ziel und Umfang des geschichtlichen Unterrichts beschließen wollen. Bis zu welchem Jahre ist die Geschichte in Ober-Prima fortzuführen und wie soll ihre Behandlung für die Zeit von den Befreiungskriegen an sein? In den Lehrplänen ist jetzt das Jahr 1871 als das Schlußjahr, bis zu welchem die Darstellung vorzuschreiten hat, angesetzt. Wie oben angeführt wurde, wird jetzt von neueren Pädagogen dies Ziel als nicht mehr entsprechend angesehen und frühestens das Jahr 1888, am liebsten die unmittelbare Gegenwart als Ziel des geschichtlichen Unterrichts angenommen.

Die Geschichte ist doch auch eine Wissenschaft für sich, die nach bestimmten Prinzipien arbeitet und die ihr gestellten Aufgaben löst. In wissenschaftlichem Sinne kann von Geschichte nur soweit die Rede sein, als eine Anwendung eben dieser Prinzipien nicht unmöglich ist. Die Benutzung und Verwertung der Quellen und zwar vor allem der offiziellen Urkunden und Aktenstücke ist wohl für die wissenschaftliche Geschichtsschreibung die erste Vorbedingung. Der Zeitpunkt aber, bis zu dem sich jetzt wohl ziemlich uneingeschränkt die Archive zum Zweck des geschichtlichen Studiums öffnen, ist und bleibt bis jetzt immer noch der Wiener Kongreß. Für die spätere Zeit — wir beschränken unser Urteil auf Deutschland, weil uns eine Übersicht über die litterarische Arbeit der anderen europäischen Nationen fehlt — stehen wir erst in dem Beginn einer wissenschaftlichen Bearbeitung, indem zwei namhaften Historikern zum erstenmale die Akten dieser Zeiten in größerem Umfang zu Gebote standen. Treitschke ist in seiner deutschen Geschichte im 4. Band bis zum Tode Friedrich Wilhelms III. gekommen; v. Sybel behandelt die Aufrichtung des neuen Reiches und kommt in 3 Bänden bis zum Wiener Frieden 1864. So willkommen diese Bearbeitungen jedem Freund der Geschichte sind, so muß doch festgehalten werden, daß in beiden Fällen die Darstellung noch wichtigen ergänzenden Quellenmaterials entbehrt, ohne welches ein abgeklärtes, d. h. wissenschaftlich begründetes Urteil dieser Zeit nicht gewonnen werden kann.

Damit aber ist für das Bedürfnis des modernen Menschen, der nun einmal einen Zusammenhang der ihm zunächst liegenden geschichtlichen Ereignisse haben will, nichts gethan: der wissenschaftliche Zusammenhang kann noch nicht ergründet werden, und so ersetzt ihn das politische Räsonnement. Soll aber in der That dieses in der Ober-Prima an die Stelle eines wissenschaftlichen Geschichtsunterrichts treten?

Universitäts- und
Landesbibliothek Düsseldorf

Für die innere deutsche Geschichte ist bis zu dem Jahre 1866 kein Ereignis von so tiefgreifender und einschneidender Bedeutung gewesen als die Bewegung von 1848 und der folgenden Jahre, und wer diese Periode mit ihrer Fülle von Fragen, an denen sich die Gegensätze unsrer Tage noch erhitzen, behandeln will, muß die Jahre der Bewegung von 1848/50 ganz gründlich durchnehmen. Wie unendlich verschieden wird aber diese Zeit angeschaut je nach dem heutigen Parteistandpunkt! Was für den einen glorreich war, ist für den anderen eine Schmach; was für den bedeutend, ist für jenen wertlos.

Durch vielfache eigne Studien, die sich auf eine ziemlich reichhaltige Materialiensammlung begründeten, bin ich in der Lage diese Dinge ganz gut beurteilen zu können und kann nur das sagen, daß es unendlich interessant zwar, aber auch unendlich schwer ist, einen gangbaren Weg durch diese Jahre zu finden. Und wie sollen sie im Unterricht behandelt werden? Unter meinen Schülern sitzen vielleicht die Enkel von Personen, die eine bedeutende Rolle in der Zeit gespielt haben, die selbst mitgewirkt haben! Ist das ein geeigneter Stoff für den Unterricht, wo das Elternhaus mit einer noch von Person zu Person reichenden mündlichen Überlieferung gemütlich beteiligt ist?[1]) Damit aber nicht genug: die Zeit 1848/50 liegt doch wenigstens 40 Jahre zurück! nein, alle die Gegenwart bewegenden Fragen, die soziale Frage (kaiserliche Botschaft, soziale Reichsgesetzgebung) die kirchenpolitische, die Kolonialpolitik, Schutzzoll und Freihandel, alles das soll mit dem Ober-Primaner verhandelt werden, damit er seine eigne Zeit versteht. Was müssen das für Menschen sein, von denen man beim Abgang zur Universität sagen kann: sie verstehen ihre Zeit! Ich würde eine Vereinfachung des Reifezeugnisses daraufhin vorschlagen, das nur diesen Satz enthält, weiter nichts! Das ist ein stolzes Wort![2])

Aus einer Bemerkung (Z. G. W. 43, 516) geht die Tendenz, die die Behandlung dieser neuesten Geschichte haben soll, glaube ich, deutlich hervor. Dort heißt es: „Jetzt besitzt jeder deutsche Bürger in diesem Reiche eine Reihe von Pflichten und Rechten, und die Erörterung tiefgreifender politischer, wirtschaftlicher, gesellschaftlicher Fragen beschäftigt die ganze Nation. Konnte es bei der Ansicht vom beschränkten Unterthanenverstand nach dem Jahre 1815 unerheblich erscheinen, wie sich in den Köpfen der Gebildeten die Zeit spiegelte, so kann es doch heute sicherlich nicht dem Zufall überlassen bleiben, wie die künftigen Generationen bezüglich ihrer Vorstellungen über die geschichtlichen Verhältnisse, über die daraus erwachsenden Pflichten, über die daraus entspringenden staatlichen und gesellschaftlichen Fragen aufwachsen werden."

Ja, von einem begeisterten Patriotismus, der über dem Gezänk der Parteien steht, soll der Schüler erfüllt sein, wenn er das Gymnasium verläßt, aber die Erziehung einer politischen und sozialen Gesinnungstüchtigkeit, wie sie in den eben citierten Worten angedeutet wird, das kann nicht das letzte Ziel des gesamten geschichtlichen Unterrichts sein. Wie sich der junge Mann auf Grund eines von echter Vaterlandsliebe und unbarmherziger Wahrhaftigkeit durchdrungenen Geschichtsunterrichts den höchst verwickelten Fragen der Gegenwart politischer, wirtschaftlicher und kirchenpolitischer Natur gegenüberstellt, das müssen wir seiner künftigen Entwickelung als Student und als Mann überlassen. Ist ein rechtes Streben in ihm, dann wird er gar mannigfaltige Phasen durchzumachen haben, bis er zu unverrückbar festen Anschauungen durchgedrungen ist. Feststehend und unverrückbar

[1]) Es ist hier nur die Rede von der inneren Geschichte.

[2]) Wie richtig trifft dagegen die soeben veröffentlichte Kaiserliche Kabinetsordre betreffend die Organisation des Kadettenkorps diese Frage: „Der Geschichtsunterricht muß mehr als bisher das Verständnis für die Gegenwart und insbesondere für die Stellung unsres Vaterlandes in derselben vorbereiten."

Universitäts- und
Landesbibliothek Düsseldorf

sollen bei diesem Schwanken und Kämpfen nur sein für ihn die nicht dem Wechsel der Zeit unterworfenen, sondern ewigen, weil göttlichen, sittlichen Ideen, die in den verschiedenen Zeiten, bei den verschiedenen Völkern verschiedene Formen der Verwirklichung bald in größerer, bald in geringerer Vollendung gefunden haben. Die Ideen des Guten, der Gerechtigkeit und Liebe, der Wahrheit und Treue, der sittlichen Verantwortlichkeit sollen die Leitsterne der jugendlichen Entwickelung bleiben.[1])

Aber die Forderung des Lehrplans besteht doch, daß das Jahr 1871 das Ziel des Unterrichts sein soll! Gewiß und ganz mit Recht! Wir wollen uns deshalb keine Mühe verdrießen lassen und diese Frage gründlich erwägen, weil wir es für sehr wichtig halten, daß gerade diese Periode der Geschichte der Jugend in rechter Weise eröffnet wird. Meinen wir es gut mit unserem Vaterland und seiner Zukunft, so müssen wir zwar gute Patrioten, aber ja keine Parteipolitiker erziehen, auch keine gesinnungstüchtigen! Wie nun also sollen wir den fraglichen Unterricht gestalten?

Vor allem handelt es sich zweifellos darum, daß der Geschichtsunterricht für die Zeit nach den Befreiungskriegen zwar den universalen Charakter mit dem Mittelpunkt Deutschland festhält, aber doch insoweit beschränkt, als neben den epochemachenden Ereignissen der deutschen Geschichte nach unsrer Meinung nur noch in Betracht kommen können: Frankreich, Italien, England, Rußland, die Türkei und Griechenland.

Damit schließe ich ganz absichtlich aus: die Geschichte der anderen Weltteile, insbesondere Amerikas, nicht als ob ich mir nicht bewußt wäre, wie hochinteressant dessen Entwickelung im 19. Jahrhundert, wie wichtig sie für Europa ist, aber ich gehe auch hier von dem Grundsatz aus, der wie ersichtlich meine Auffassung über den Geschichtsunterricht überhaupt beherrscht, daß alles, was getrieben werden soll, gründlich zu treiben ist, sonst lieber nicht. Und gründlich die amerikanische Geschichte zu treiben, geht schlechterdings nicht schon wegen der gänzlich mangelnden Zeit hierfür. Auch die Geschichte Asiens bietet im 19. Jahrhundert mehr als in früheren Jahrhunderten Berührungspunkte, die in nächster Zukunft vielleicht schon (Japan, China) größere Bedeutung für uns gewinnen, und trotzdem wird von einer Behandlung der Geschichte der asiatischen Völker und Reiche abgesehen werden müssen. Von einer Geschichte von Afrika kann überhaupt nicht die Rede sein, und die Geschichte unserer Kolonialbeziehungen möchte ich ganz entschieden dem geographischen Unterricht zugewiesen wissen. Da kann in ganz objektiver Weise die ganze Angelegenheit, soweit sie sich bis jetzt entwickelt hat, behandelt werden; aber mehr soll über eine Frage, über die die Meinungen so geteilt sind, und die noch so wenig geklärt ist, in der Schule nicht gesagt werden.

Von europäischen Staaten nannte ich nicht Spanien, Holland, Belgien, Schweden, Norwegen und Dänemark. Von letzterem wird natürlich die Rede sein müssen bei den Erörterungen über Schleswig-

[1]) Wir lesen Z. G. W. 43, 525, daß sich der Geschichtsunterricht nach den sittlichen Ideen richten müsse, welche die Zeit beherrschen, aber nicht bloß nach den Ideen, sondern auch nach den wechselnden Formen ihrer Verwirklichung. Wir halten diese Anschauung für nicht unbedenklich, weil die Folge einer derartigen Geschichtsbehandlung eine Einseitigkeit sein würde, die die jedesmalige Gegenwart mit ihrer vielleicht höchst verkehrten Form der Verwirklichung einer sittlichen Idee für das Ideal selbst nehmen würde. Nein, der Geschichtsunterricht hat sich nicht zu richten nach — sondern hat darzustellen, wie die sittlichen Ideen in der Geschichte, im Leben der Völker und Fürsten zur Erscheinung kamen, und bei der Bemessung der Wertschätzung geschichtlicher Vorgänge von den wirklichen sittlichen Ideen auszugehen. Der Form, in der eine sittliche Idee in irgend welcher Zeit in die Erscheinung tritt, muß stets das Ideal selbst lebendig gegenübergehalten werden, damit es Leben bekommt auch in den Herzen der Jugend und so allmählich einen Einfluß auf ein ganzes Volk, eine ganze Nation gewinnen kann. Wenn aber der Geschichtsunterricht sich nach den wechselnden und unvollkommnen Formen der Verwirklichung sittlicher Ideen richten soll, so kann eine solche Wirkung nicht erzielt werden. Wie erklärt sich die gewaltige Wirkung von Fichtes Reden an die deutsche Nation?

Universitäts- und
Landesbibliothek Düsseldorf

Holstein; sonst haben diese Staaten weder für Deutschland noch für Europa im 19. Jahrhundert bis jetzt eine besondere Bedeutung gehabt.

Zunächst und hauptsächlich nun sind es die äußeren Beziehungen der oben genannten Staaten zu einander und die daraus sich ergebenden Veränderungen der europäischen Lage, die eine Behandlung ermöglichen, weil sie sich vor aller Augen vollzogen haben. Die pragmatischen Zusammenhänge bleiben dabei freilich vielfach unaufgeklärt, weil das Material zu ihrer Ergründung noch nicht oder noch nicht genügend zugänglich ist. Die Abmachungen des Wiener Kongresses haben sowohl für Deutschland wie für Europa den Zustand geschaffen, der die Grundlage der folgenden Entwickelung bildete.

Zunächst Deutschland! Der Dualismus zwischen Östreich und Preußen, der seit dem Erstarken des brandenburgischen Kurfürstentums existierte und durch die friedericianischen Zeiten hindurch in Bezug auf Deutschland unerledigt geblieben war, aber in den Jahren der Napoleonischen Tyrannis zu einem — wir sagen nicht zu wenig — sehr lauen Bundesverhältnis geführt hatte, war während der Kongreßverhandlungen, wie auch schon vorher, neu aufgelebt und durch die Bestimmungen der Wiener Akte zu einer dauernden Institution Deutschlands zu machen versucht worden. Der Geschichtsunterricht hat die Aufgabe zu zeigen, daß dieser Gegensatz zu einer Entscheidung drängte, schon weil die Nation etwas anderes wollte als den jammervollen Bundestag. Aus den Versuchen zur Lösung ist hervorzuheben, daß die ganze Bewegung 1848/50, auf die, wie wir oben ausgeführt, im einzelnen nicht eingegangen werden kann, im wesentlichen dies Ziel der Einheit Deutschlands hatte; die Komplizierung mit dem Streben nach einer vielfach unklaren Freiheit hinderte die Erfolge der Bewegung. Das Gagern'sche Programm aber deutete schon die einzig mögliche Lösung des Verhältnisses von Östreich und Deutschland an. Nun ist der entscheidende Wendepunkt der, wo zum erstenmale bewußt der preußische König und seine Minister den deutschen Beruf Preußens zur Richtschnur ihres Handelns machten; denn von dem großen Kurfürsten sowohl wie von Friedrich dem Großen kann man nur insoweit sagen, daß sie Deutschlands Interessen vertraten, als zufällig gerade diese sich mit denen Preußens deckten. Diese gewaltigen Heroen werden dadurch nicht größer, daß man ihnen Motive und Ziele unterschiebt, die sie naturgemäß nicht haben konnten, ja man darf fast sagen, nicht haben durften.

Der Fürstentag mußte erfolglos sein, weil eben Preußens König und Staatsmänner die Ziele ihrer deutschen Politik klar und sicher gefaßt hatten. So folgten die Entscheidungen: Vorspiel 1864, dann 1866, endlich 1871 Neubegründung eines deutschen Kaiserreichs deutscher Nation. Wir nehmen dabei an, daß die kriegerischen Entscheidungen mit ihren hervorragenden Leistungen, die Heldenthaten deutscher Offiziere und Soldaten, insbesondere die Thaten im deutsch-französischen Kriege schon ganz ausführlich in der Ober-Tertia erzählt worden sind, sodaß daran nur eine Erinnerung notwendig ist. Es hängt dies mit unserer Anschauung über das Verhältnis der unteren zur oberen Stufe des Geschichtsunterrichts zusammen, wovon weiter unten gehandelt werden soll.

Die Entwickelung Italiens im 19. Jahrhundert zeigt eine ähnliche Richtung wie die deutsche: auf die Begründung eines einheitlichen Reichs, und es handelt sich darum, daß die Hauptphasen dieses Vorgangs, der wie in Deutschland dadurch möglich wurde, daß energische Fürsten und Staatsmänner sich der nationalen Ziele bemächtigten, und daß sich Frankreich für eine wertvolle Entschädigung als Bundesgenosse fand, erzählt werden.

Den Schluß der Geschichte der deutschen und italienischen Einheitsbestrebungen mag der Hinweis auf das deutsch-östreichisch-italienische Bündnis bilden, das dieselben Länder und Reiche einer weisen Friedenspolitik unterordnet, an deren Zusammenfassung im Verlauf der mittelalterlichen Geschichte die Kräfte

Universitäts- und
Landesbibliothek Düsseldorf

deutscher Kaiser sich vergeblich versucht hatten. Freilich ist die heutige Zusammenfassung eine andere, aber auch auf gesunderen Grundlagen ruhende.

Frankreichs Geschichte zeigt nach dem Wiener Kongreß die Herrschaft der Bourbonen, die nichts gelernt und nichts vergessen hatten und darum unrettbar verloren waren; dann den Bürgerkönig Louis Philipp, eine neue Revolution, dann wieder die Republik und das zweite Kaiserreich, dessen Sturz und die neue seither bestehende Republik. Man wird sich begnügen müssen, diese Hauptpunkte hervorzuheben. Die Beziehungen Frankreichs zu Italien und sein Waffengang mit Deutschland werden, wie bereits erörtert, an anderer Stelle behandelt.

Die vier noch übrigen europäischen Mächte, die der Geschichtsunterricht im 19. Jahrhundert zu berücksichtigen hat: Rußland, England, Türkei und Griechenland gruppieren sich um die sogenannte orientalische Frage. Damit daß die Türken, die Jahrhunderte hindurch der Schrecken Westeuropas waren, von der Offensive in die Defensive gedrängt wurden, und Rußland unter Peter dem Großen an Schwedens Stelle in die Reihe der europäischen Nationen trat, war die orientalische Frage vorhanden. Wie diese Frage auf die Stellung Preußens, Östreichs und Rußlands und schließlich auch Frankreichs und Englands zu einander schon frühzeitig einwirkte, ist schon im vorausgehenden Unterricht bei den polnischen Teilungen, dem östreichisch-russischen Krieg gegen die Türkei, der auf die Haltung der Koalitionsmächte einen tiefgreifenden Einfluß ausübte, der Napoleonischen Politik Rußland gegenüber und endlich bei den Verhandlungen des Wiener Kongresses erörtert worden.

Nachdem dies nun zusammenfassend repetiert ist, wird die Entwickelung weiter verfolgt. Der griechische Freiheitskampf, der Krimkrieg, der russisch-türkische Krieg mit dem Frieden von San Stefano und dem Berliner Kongreß bilden die einzelnen Positionen der Erörterung. Es liegt in der Natur der Sache, daß wir hier das Jahr 1871 überschreiten, weil der Berliner Vertrag eine völlig neue Grundlage für die Entwickelung der orientalischen Frage schuf.

Damit scheinen mir diejenigen Punkte erschöpft zu sein, die aus der äußeren Geschichte des 19. Jahrhunderts in dem Gymnasium eine Behandlung finden sollen. Wenn es die Zeit erlaubt, würde es sich sehr empfehlen, eine durch die ganze Geschichte sich hinziehende Betrachtung mit den Schülern anzustellen über die wechselseitigen Beziehungen Frankreichs und Englands, um daraus ein Urteil zu gewinnen über die den natürlichen Bedingungen und Verhältnissen beider Länder entsprechende Haltung derselben innerhalb des Rates der europäischen Nationen. Während fast die ganze Geschichte, um es kurz zu fassen, von dem Gegensatz Englands und Frankreichs erfüllt ist, zeigt das 19. Jahrhundert seit dem Wiener Kongreß mehrfach Annäherungen: in der griechischen Frage, im Krimkrieg und bei der mexikanischen Expedition; dann tritt wieder stärker die Rivalität beider in der Mittelmeerfrage hervor (Cypern, Tunis, Ägypten), und schließlich scheint die Hinneigung Frankreichs zu Rußland den alten Gegensatz zu England wieder aufleben zu lassen.

Es bleibt noch zu erörtern, was aus der inneren Entwickelung der Völker und Nationen im 19. Jahrhundert im Unterricht zu behandeln wäre. Wir brauchen nur noch einmal darauf zu verweisen, was oben bereits angedeutet wurde, daß die hierher gehörigen politischen, kirchenpolitischen und volkswirtschaftlichen Fragen als im vollen Fluß befindlich und unter dem Streit der Parteien stehend ein geeignetes Material für den Unterricht nicht bieten. Ein Abiturient soll weder über die Elemente der sozialen Frage, denn gerade in ihnen liegen die Schwierigkeiten des Verständnisses, noch über die vielfachen kirchenpolitischen Fragen, noch über die Frage nach Schutzzoll oder Freihandel, noch endlich über die Frage der Berechtigung oder Nichtberechtigung der Kolonialpolitik Aufschluß geben können; dies gehört

Universitäts- und
Landesbibliothek Düsseldorf

nicht in den Unterricht, nicht in die Schule. Ja wir glauben, daß nicht einmal eine Geschichte der verschiedenen Konstitutionen in den Einzelstaaten und im Reiche gegeben werden kann, weil, ganz abgesehen davon daß viele prinzipielle Fragen, die hierbei zur Erörterung kommen müssen, noch bis heute Gegenstand der Diskussion sind, die Materie an sich außerordentlich schwer und dem Verständnis des Primaners bei dem Mangel einer fundierten staatsrechtlichen Anschauung nicht zugänglich sein dürfte. Doch ganz umgangen kann dieser Punkt nicht werden; wir wollen versuchen festzustellen, was davon in den Unterricht gehört. Ohne auf das Materielle der Konstitutionen selbst einzugehen, soll dem Schüler erklärt werden, wie die Verheißungen des § 13 der Wiener Bundesakte allmählich in den mittleren und kleineren Staaten zur Verleihung von Verfassungen führten, wie aber der Widerstand Preußens und Östreichs gegen die Verleihung einer Verfassung mit die Ursache zu der Bewegung von 1848 bildete. Aus der Frankfurter Parlamentsgeschichte können nur die Hauptpunkte herausgehoben werden: Grundrechte und Oberhauptsfrage (provisorische Zentralgewalt — Erbkaiser mit suspensivem Veto); dann wird der oktroyierten preußischen Verfassung Erwähnung zu thun sein, um zum Schluß die Hauptgrundzüge der jetzt geltenden Verfassung des Deutschen Reiches mitzuteilen; wie sich die Kompetenz der Einzelstaaten zum Reiche verhält, die Rechte des Kaisers, Bundesrats und des Reichstags. Dies ist das äußerste Maß, dessen Behandlung wir in dem Unterricht der Ober-Prima überhaupt für möglich halten. In Bezug auf die übrigen europäischen Staaten kann sich die Kenntnis der inneren Zustände und Verhältnisse auf das geringste Maß beschränken: der Schüler soll wissen, daß in England der Parlamentarismus bei monarchischer Staatsform seine eigentliche Ausbildung erfahren hat, daß dasselbe unter republikanischer Staatsform in Frankreich der Fall ist, während Deutschland der Entwickelung des parlamentarischen Systems mit Erfolg Widerstand leistet und die eigentliche konstitutionelle Monarchie repräsentiert, in der die Krone, erfüllt von ihrer großen Aufgabe, denjenigen Faktor bildet, der, wo es nötig ist, treibend und fördernd oder beruhigend und zurückhaltend, immer aber versöhnend in die kämpfenden Gegensätze eingreift.

Am Schlusse dieser Untersuchung über Zeit und Umfang des geschichtlichen Unterrichts wollen wir die einzelnen Punkte, um deren Feststellung es sich handelte, noch einmal zusammenstellen.

I. Ziel des Geschichtsunterrichts ist:
   a. in Rücksicht auf die Person des Schülers: die Erwerbung historischer Bildung und historischen Sinnes, welche in Verbindung mit den sittlichen Begriffen geeignet sind, die Handlungen des einzelnen Menschen sowohl wie ganzer Völker zu bestimmen;
   b. in Rücksicht des Gegenstandes: Kenntnis der Geschichte derjenigen Völker, die für die fortschreitende Entwickelung der gebildeten Menschheit eine besondere Bedeutung gewonnen haben.

II. Die zeitliche Grenze des Geschichtsunterrichts ist das Jahr 1871 (vorbehaltlich der in obigen Ausführungen begründeten Ausnahmen).

III. Umfang des Geschichtsunterrichts: den Mittelpunkt des Geschichtsunterrichts bildet die äußere Geschichte (friedliche und kriegerische Beziehungen der Staaten zu einander). Daran schließt sich die innere Geschichte: der Religion und Sitte, der Verfassung und des Rechts, des Handels und Verkehrs, der Kunst, Wissenschaft und Litteratur.

IV. Maßgebend für die Auswahl, sowohl was äußere wie was innere Geschichte anlangt, ist:
   1. das unter Ia angegebene Ziel in Rücksicht auf die Person des Schülers;
   2. das Maß des Verständnisses des 16—19jährigen Schülers;
   3. der universalhistorische Charakter, den der Unterricht der Oberstufe haben soll.

V. Der Unterricht soll ein wissenschaftlicher sein.

Universitäts- und
Landesbibliothek Düsseldorf

II. Über die Veranlagung des Geschichtsunterrichts auf der unteren Stufe.

Die zu Ende obiger Ausführungen aufgestellte Erklärung über das Ziel des Geschichtsunterrichts muß auch maßgebend und leitend sein bei der Feststellung des Verhältnisses der beiden Stufen des Geschichtsunterrichts zu einander, und bei der Veranlagung des Unterrichts auf der unteren Stufe muß man im Auge behalten, was die obere Stufe schließlich leisten soll.

Eine allgemeine Bemerkung möge vorausgeschickt werden: die Beschränkung der unteren Stufe auf 3 Jahrgänge und die Abtrennung der Sagengeschichte, die nun mit dem deutschen Unterricht konfundiert ist, stellt sich mehr und mehr als ein entschiedener Mißgriff heraus. Die Verteilung, wie sie früher auf einigen Gymnasien vorhanden war, hatte entschieden den Vorzug: Sexta griechische und römische Sagengeschichte 2 Stunden; Quinta griechische Geschichte 2 Stunden; Quarta römische Geschichte 2 Stunden. Auf diese Weise wurde der ganze Gedankenkreis, der dem Gymnasium eigen ist, von vorneherein dem Schüler nahe gebracht, und man hatte nicht nötig, in den mittleren und oberen Klassen über Unbekanntschaft mit den Personen und Ereignissen der griechischen und römischen Sage und Geschichte zu klagen. Der deutsche Unterricht aber würde entlastet und könnte sich mehr den ihm ganz eigentümlichen Aufgaben zuwenden, insbesondere wenn die Lesebücher wie Paldamus von den oft wenig geeigneten Stücken sagengeschichtlichen und geschichtlichen Inhalts zu gunsten anderer Stoffe befreit würden, dadurch daß man für den sagengeschichtlichen und geschichtlichen Unterricht gute Geschichtslesebücher einführt. Doch wir geben uns keiner Täuschung hin: die Wiedergewinnung der beiden Stunden in Sexta und Quinta bleibt vorläufig ein frommer Wunsch, und wir müssen uns bei den folgenden Betrachtungen schon entschließen, die jetzige Ordnung des Unterrichts anzuerkennen.

Wie hängt es wohl zusammen, daß aus dem Unterricht in der Quarta und den beiden Tertien später in den Sekunden und Primen so entsetzlich wenig zu verspüren ist? Und doch ist die jetzige Veranlagung so eingerichtet, daß die zwei Stufen als konzentrische Kreise zu denken sind, so daß auf der unteren Stufe die Betrachtungs- und Anschauungsweise der oberen schon angebahnt wird, und daß man auf der oberen Stufe mit einer ganz bestimmten Summe von Kenntnissen zu rechnen genötigt ist.

Gerade in dieser Veranlagung, glaube ich, liegt der Fehler. Der Pragmatismus, der die Darstellung der oberen Stufe beherrscht, wird viel zu viel auf die untere Stufe übertragen, und auch hier begeht man den Fehler, daß man vergißt, wen man zu unterrichten hat, welches die Fähigkeiten und Neigungen unserer Jugend von 11—14 Jahren sind! Nicht innere Entwickelungen eines Volkes und die oft tiefliegenden Zusammenhänge seiner Lebensäußerungen interessieren die Jugend dieses Alters, sondern Männer, Helden und Thaten; also um weltgeschichtlich bedeutende Personen und Ereignisse soll sich der Unterricht der 3 Jahre gruppieren, wobei dann in den beiden Tertien die Rücksicht auf die deutsche Geschichte die einzige Richtschnur für die Auswahl zu bilden hat. Hier ist die Zeit, wo ein feuriger Patriotismus in der Jugend erweckt werden muß, der nichts Höheres kennt als das Vaterland und seine Helden. Wenn wir uns denken, daß der Geschichtsunterricht in der Ober-Tertia gegen Jahresschluß die Freiheitskriege und die Heldenthaten des deutsch-französischen Krieges bietet, und daneben der deutsche Unterricht die herrliche Poesie dieser Zeit vorführt, und beide einen gemeinsamen Mittelpunkt in dem ewig jungen Vorbild der Jugend in Theodor Körner finden, dann müssen es weihevolle Stunden sein, die Lehrer und Schüler verleben, und um den Patriotismus braucht es uns wohl nicht bange zu sein.

Universitäts- und
Landesbibliothek Düsseldorf

Aber mit diesen allgemeinen Andeutungen wollen wir uns nicht begnügen und vielmehr die 3 Jahreskurse durchnehmen und die Personen und Ereignisse feststellen, um welche sich der Unterricht zu gruppieren hat.

Wir beginnen mit einer großen Verlegenheit, denn wir müssen die griechische und römische Geschichte auf ein Jahr verteilen, und ich muß gestehen, daß ich es eigentlich für eine unmögliche Forderung halte, nur unter der größten Beschränkung aufs allernotwendigste ist sie durchführbar. Von einer Geschichte der Wanderungen, um zunächst mit der griechischen Geschichte zu beginnen, ist abzusehen. Das erste geschichtliche Thema ist: Sparta und Lykurg. Es handelt sich hier nur um das Bekanntwerden mit den wichtigsten Staatseinrichtungen der Spartaner: König, Ephoren, Rat der Alten; dazu kommt die Ordnung der Erziehung durch Lykurg; letzteres interessiert die Jugend erwiesenermaßen sehr. Nachdem so das Bild eines waffentüchtigen Staates erweckt ist, werden die messenischen Kriege mit ihren Helden vorgeführt. Dann wird der Unterricht fortschreiten zu Athen und Solon und den Übergang vom Königtum (Kodrus) zum Archontat kurz andeuten und auch hier die wichtigsten Institutionen des athenischen Staats behandeln (Bule, Volksversammlung). Von Solon muß der Quartaner lernen, daß er den Athenern sehr vortreffliche Gesetze gegeben hat und für seine Vaterstadt auch sonst von großem Nutzen war. Die solonische Gesetzgebung selbst versteht der Quartaner absolut nicht, und es ist am klügsten, man spricht nichts weiter davon. Die Bedeutung Solons aber, seine Weisheit und Welterfahrung wird durch keine Erzählung klarer als durch die von seiner Begegnung mit Krösus. Als Einleitung zu den Perserkriegen werden die Persönlichkeiten des Kyros, Kambyses und des Darius vorgeführt. Dann folgt der Abschnitt: Perserkriege (Miltiades, Themistokles, Aristides, Pausanias, Kimon). Für die folgende Zeit muß man sich gegenwärtig halten, daß das Verständnis eines Quartaners für Perikles und seine doch wesentlich die inneren Verhältnisse betreffende Bedeutung nicht ausreicht; man wird deshalb über seine Persönlichkeit, was nötig ist, bei der Erzählung des peloponnesischen Krieges sagen und gleich dazu selber übergehen. Man kann diesen Abschnitt in folgenden Kapiteln abhandeln: 1. Ursache und Ausbruch des Krieges; 2. Pest in Athen; 3. Pylos; 4. Brasidas, Kleon, Nikias; 5. sicilische Expedition; 6. Alkibiades; 7. Lysander. Bei dieser Auswahl wird es möglich sein, diejenigen Personen und Ereignisse der Jugend vorzuführen, die ihr besonderes Interesse in Anspruch nehmen. Die nächste Zeit bringt die Expedition des jüngeren Kyros, die in Ober-Tertia und Unter-Sekunda an der Hand Xenophons dem Schüler bekannt wird und hier also nicht zu behandeln ist. Man geht vielmehr über zu Agesilaos und seinen persischen Unternehmungen und schließt dann Epaminondas und Theben an. Die letzte Phase griechischer Geschichte knüpft an die Namen: Philipp von Makedonien, Demosthenes, Alexander der Große. Soweit es die Zeit erlaubt, wäre zu wünschen, daß gerade diese letzte Zeit möglichst ausführlich behandelt wird. Der Alexanderzug ist nicht nur in welthistorischer Beziehung ein Ereignis ersten Ranges, sondern bietet gerade für die Jugend der Quarta eine Fülle herrlichen Bildungsstoffes.

Wir fühlen, wie schwierig es ist, bei wöchentlich 2 Stunden in einem halben Jahre dieses Material zu bewältigen und gehen nur zaghaft an die Disposition der römischen Geschichte, weil hier die Zahl der Personen und Ereignisse, die der Jugend vorzuführen sind, mächtig wächst. Die ganze Königszeit mit ihrer sagenhaften Überlieferung muß zunächst vom Unterricht ausgeschlossen werden, auch Servius Tullius mit seiner Verfassung, für die der Quartaner kein Verständnis hat. Zur Einleitung in die römische Geschichte wird man dem Schüler diejenigen Einrichtungen und Zustände im römischen Staat vorführen, ohne deren Kenntnis er den Verlauf der Geschichte nicht versteht: Konsulat, Senat,

Universitäts- und
Landesbibliothek Düsseldorf

Volksversammlung; Patrizier und Plebejer; Volkstribunat. Dann mögen die Hauptereignisse aus den Kämpfen mit den Etruskern und Latinern erzählt und dabei die Schaffung der Diktatur begründet werden. Es folgt ein Kapitel über die Decemvirn und ihr Werk und die Erzählung der Gallierkämpfe. Nachdem nun durch die leges Liciniae Sextiae[1]) ein Ausgleich zwischen den Plebejern und Patriziern stattgefunden, beginnen die großen Kämpfe um Begründung der Herrschaft Roms in Mittel-Italien (Samniter, Latiner, Etrusker), wobei die hervorragenden Personen gebührend zu berücksichtigen sind. Für die folgenden Zeiten ordnen sich die Ereignisse naturgemäß: Kampf um Unter-Italien (Tarent und Pyrrhus), um Sicilien (Karthago), um Ober-Italien (Gallier). Im zweiten und dritten punischen Kriege sind es die hervorragenden Persönlichkeiten des Hannibal, der Scipionen, des Quintus Fabius u. a., an deren Heldenthaten der jugendliche Sinn sich erhebt und begeistert. Die Kämpfe Roms um die Herrschaft im Orient beginnen mit den Konflikten zwischen Rom und Makedonien; diese sind bis zur Zerstörung Korinths in einem Abschnitt übersichtlich in ihren Hauptmomenten zusammenzufassen, an die Seite tritt die Erzählung der Kämpfe in Asien (Antiochus), die mit den griechisch-makedonischen Kämpfen eng zusammenhängen. Die nun beginnende Epoche innerer Unruhen, die schließlich zur Aufrichtung der Monarchie führen, ist in ihrer Entwickelung dem Schüler auf dieser Stufe nicht verständlich, und die Kämpfe zwischen Marius und Sulla, Cäsar und Pompejus erscheinen ihm nur von der einen Seite der Rivalität um den vorwiegenden Einfluß im Staate. Nur so weit sind sie dem Schüler wirklich verständlich, nur so weit dürfen diese Ereignisse im Unterricht vorgeführt werden. Wir werden folgende Kapitel unterscheiden: Jugurtha; Cimbern und Teutonen; Marius und Sulla; Pompejus (Krieg in Spanien. Sklavenkrieg. Seeräuberkrieg. Mithridates). Die Geschichte der katilinarischen Verschwörung und Ciceros Person tritt später gelegentlich der Lektüre genügend in den Vordergrund des Interesses, so daß diese Episode hier nicht behandelt zu werden braucht. Vielmehr schreitet die Erzählung zu Cäsar und zu dessen Thaten in Gallien fort, gewissermaßen die Einleitung zu der in der folgenden Klasse beginnenden Lektüre des bellum Gallicum. Daran schließen sich der Bürgerkrieg und die Ereignisse bis zu Cäsars Tod. In einem Schlußkapitel wird der Gegensatz zwischen Oktavian und Antonius und die Begründung der Alleinherrschaft geschildert. Sollte es bei dieser ziemlichen Beschränkung möglich sein, was wir nicht von vorneherein entscheiden wollen, noch die Ereignisse bis zur Schlacht im Teutoburger Wald in einem Kapitel: Römer und Germanen, durchzunehmen, so würden wir diesen Schluß, wobei das Nationalgefühl der Schüler lebhaft angeregt und der Übergang zur folgenden Klasse hergestellt würde, nur sehr empfehlen können.

Wir müssen dieser Auswahl noch einige Worte zufügen. Wie ersichtlich sind große Partien, wichtige Fragen, namentlich der inneren Entwickelung, ganz außer acht gelassen worden. Von den Beamten können Censoren, Prätoren, Ädilen, Konsulartribunen, Quästoren unbehandelt bleiben, ebenso wie die Kompetenz der verschiedenen comitia (curiata, centuriata, tributa) nicht in diesen Unterricht gehört. Was will der Quartaner gar mit der agrarischen Frage und den Gracchen anfangen?

Es genügt vollkommen für diese Altersstufe, wenn der Schüler weiß, wie die Beamten hießen, welche die alten Könige ersetzten: Konsuln, ev. Diktatoren; ihnen zur Seite steht ein Senat, wie in Griechenland neben den Königen und Archonten eine Gerusie und Bule, die der Quartaner alle mit

[1]) Man lasse sich nicht verleiten, die einzelnen Bestimmungen des 12-Tafelgesetzes oder der leges Lic. Sext. zu behandeln; es wäre vergeblich, der Schüler wird nichts davon behalten. Die Decemviralgesetzgebung hat für ihn die Bedeutung, daß jetzt in Rom geschriebene Gesetze existierten und die leges Lic. Sext., daß jetzt ein Konsul Plebejer sein mußte.

Universitäts- und
Landesbibliothek Düsseldorf

Rat wiedergeben kann; es wäre vergeblich ihm die Unterschiede klar machen zu wollen. Dann gehört zu den notwendigen Begriffen noch das Volkstribunat und die Volksversammlung ohne nähere Bezeichnung. Das ganze römische Gerichtswesen wird, wie die diesbezüglichen athenischen Verhältnisse, ganz unerörtert bleiben; deshalb brauchen wir auch den Begriff Prätor nicht, und ebenso kann, da wir, wie oben ausgeführt, eine Behandlung der Servianischen Verfassung auf dieser Stufe nicht für möglich halten, auch der Begriff Censor entbehrt werden. Mit diesen Beschränkungen huldigen wir nicht etwa dem Götzen Entbürdung, sondern wir wollen damit den Unterricht in der Quarta nur entsprechend der Auffassungsgabe und dem Ideenkreis des Schülers gestalten und möglichst fruchtbar machen. Wenn das historische Material, was oben angegeben, wirklich durchgearbeitet ist, dann hat der Schüler eine Fülle historischer Kenntnisse, er hat eine Ahnung von der Größe des römischen Staates und ist von Bewunderung erfüllt von den Heldengestalten und ihren Thaten, die an seinem Auge vorübergezogen sind.

In Unter-Tertia soll nach dem Lehrplan die deutsche Geschichte mindestens bis zur Reformation, in Ober-Tertia die neue Geschichte bis 1871 gelehrt werden. Ich stimme hier zunächst mit denjenigen überein, die der Ansicht sind, daß in Unter-Tertia die Geschichte bis 1648 geführt werden kann; es ist dies jedenfalls hier viel leichter zu erreichen als in Unter-Prima, wo dieselbe Periode zu behandeln ist, weil wir in der Lage sind, für Unter-Tertia eine Auswahl aus dem reichen Stoff treffen zu können, und eine Menge schwieriger Fragen auf der unteren Stufe gar nicht zur Besprechung kommen, die in Unter-Prima nicht umgangen werden können. Das erste Kapitel, das nun in Unter-Tertia zu behandeln wäre, würde die Überschrift führen: Römer und Germanen. Nachdem repetiert ist, was in der vorhergehenden Klasse aus diesem Gebiet erzählt wurde, werden nach einer kurzen Schilderung des Kulturzustandes, in dem die Germanen in die Geschichte eintreten[1]), die Hauptereignisse aus den Kämpfen um Pfahlgraben und Rhein darzustellen sein. In ihnen erkennt der Schüler das Vorspiel der sogenannten Völkerwanderung, deren Verlauf eingeleitet wird durch die Erzählung von der Wanderung der Goten und ihren Beziehungen zu Ostrom und dem Christentum einerseits und zu den uralisch-finnischen Völkern andrerseits. Dann gruppiert sich die Erzählung um die Namen: Alarich und die Westgoten (bis zur Begründung des westgotischen Reiches in Spanien und Gallien), Theoderich und die Ostgoten (bis zu seinem Tode). Justinian, Belisar und Narses geben Gelegenheit, die Begründung des Vandalenreichs nachzuholen und das machtvolle Vordringen Ostroms sowie die Vernichtung der Vandalen- und Ostgotenherrschaft zu erzählen. Dann würde ein Abschnitt über die Langobarden folgen, deren äußerst poetische Geschichte auf dieser Stufe etwas ausführlicher behandelt werden kann; die Erzählung wird geführt bis zu den wiederholten Versuchen langobardischer Könige, Rom zu erobern und zum Mittelpunkt ihrer Herrschaft zu machen. Dies leitet über zu der Geschichte der Franken; aus der Zeit nach Chlodovech ist nur wichtig die Ausdehnung des Reiches über Thüringen und Burgund, während die höchst unerquicklichen inneren Kämpfe ganz unberücksichtigt bleiben können. Das allmähliche Emporkommen der Karolinger in dem Majordomat (Pippin der Ältere — Pippin der Mittlere — Karl Martell) führt zu der Schilderung der Katastrophe der Merovinger und des Übergangs der Krone auf Pippin den Kurzen und Karl den Großen. Ehe das Lebensbild dieses Mannes dem Schüler dargestellt wird, scheint es passend einen Abschnitt einzufügen: das Christentum und die Ger-

[1]) Wenn Cäsars Werk über den gallischen Krieg so gelesen wird, wie er, einer der ersten Militärschriftsteller aller Zeiten, es komponiert hat, so wird der Schüler die hierher gehörenden Abschnitte erst in Ober-Tertia lesen, was schon um des willen ganz in Ordnung ist, als gerade diese Kapitel mit zu den schwierigsten gehören. Schon der Respekt vor dem großen Mann sollte ein Zerreißen der Lektüre, wie es vielfach empfohlen wird, unmöglich machen.

Universitäts- und
Landesbibliothek Düsseldorf

manen. Für den weiteren Verlauf des Unterrichts muß ich nun zweierlei bemerken: von der Darstellung der Entwickelung der deutschen Verfassung muß abgesehen werden, und nur das Lehensverhältnis, das nicht umgangen werden kann, wird in der einfachsten Weise dem Schüler vorzuführen sein, selbst auf die Gefahr hin, daß die Darstellung vor der Strenge historischer Kritik nicht standhalten kann. Die Sache ist sehr schwierig und es ist selbst zweifelhaft, ob es auf der oberen Stufe gelingen wird, dem Schüler ein wirklich klares Bild von diesen höchst komplizierten Verhältnissen zu verschaffen. Doch muß es hier wenigstens versucht werden. Ich würde über diesen Punkt in Unter-Tertia weiter nichts sagen als: Gegen die Verpflichtung zu Leistungen verschiedener Art: Heeresdienst (zu Pferd), Hofdienst, vergab der König Güter und Einkünfte zur Nutznießung. Das so entstehende Verhältnis ist das Lehensverhältnis (Lehensherr — Lehensmann). Es kann auch bestehen zwischen anderen Personen; weltliche und geistliche Herren hatten ihrerseits wieder eine Schar von Vasallen um sich, während sie selbst dem Könige verpflichtet waren. Wenn es dem Lehrer gelingt, dem Unter-Tertianer dies klar zu machen, kann er zufrieden sein. Noch ein andres sei hier bemerkt. Es gehört zu den Gepflogenheiten des Geschichtsunterrichts in Unter-Tertia und Ober-Tertia, daß nun ein deutscher Kaiser nach dem anderen abgehandelt wird, und es ist bei der seitherigen Veranlagung dieses Unterrichts und der Beschaffenheit der benutzten Bücher auch kaum anders möglich. Ich glaube, man muß mit dieser Weise brechen und eine Reihe deutscher Könige unbehandelt lassen, damit andere bedeutende Erscheinungen, Personen und Ereignisse, um so gründlicher und ausführlicher vorgeführt werden können. Auf Karl den Großen folgt ein Kapitel, das aus der Zeit bis zu Heinrich I. eine Darstellung der Teilungen von Verdun und Mersen, der Normannennot und des Aufkommens des Stammes-Herzogtums enthält; daran reihen sich die Bilder von Heinrich I. und Otto I. Die Regierung Heinrichs II. giebt Gelegenheit, das Verhältnis zu den Slaven zusammenhängend darzustellen und auf die Gründung unabhängiger Staaten im Osten hinzuweisen. Die großen Salier Konrad II., Heinrich III. und Heinrich IV. gehören zu den gewaltigsten Herrschergestalten, und die Jugend wird ihnen ihre ganze Sympathie entgegenbringen. Den kirchenpolitischen Kampf wird man, wie das schon oben ausgeführt ist, vergeblich versuchen auf dieser Altersstufe klar zu machen. Der tragische Ausgang Kaiser Heinrich IV. in dem Kampfe mit seinem Sohne giebt Gelegenheit, ganz kurz von dem Streit um die Ernennung der Bischöfe und seiner Beendigung im Wormser Konkordat zu sprechen. Wir sind uns bewußt, daß in dieser Beschränkung eine große Schwierigkeit besonders für den Lehrer liegt, und wir sehen ein, wie unzureichend an sich dabei die Darstellung dieser wichtigen Beziehungen der mittelalterlichen Geschichte bleibt, aber das geistige Fassungsvermögen eines Unter-Tertianers ist eben auch noch sehr unzureichend, und darnach müssen wir uns richten.

Die geschichtliche Erzählung schreitet nun fort zu den Hohenstaufen und zwar zu Friedrich Barbarossa. Bei seinen italienischen Zügen muß hervortreten, wie der Versuch, die kaiserlichen Hoheitsrechte und damit eine Fülle von Einkünften in Ober-Italien wiederherzustellen, ihn in Kampf mit den lombardischen Städten und dem Papst brachte. Ein besonderes Kapitel behandelt den Gegensatz zu Heinrich dem Löwen, wobei diese kräftige Persönlichkeit hervortreten muß. Friedrichs Beteiligung am Kreuzzug wird im Zusammenhange bei den Kreuzzügen überhaupt dargestellt. So wichtig die Zeiten Heinrich VI., Philipps von Schwaben und Ottos IV. für die innere Entwickelung sind, so wenig eignen sie sich auf dieser Stufe zur Behandlung. Bei der Gestalt Friedrich II., die nun dem Schüler vorzuführen ist, wird man sich beschränken müssen; denn gewaltig zwar zieht dieser Held den Mann in reifem Alter an, aber für die Jugend hat er nicht viele verständliche Seiten. In dem Kampfe mit dem Papst tritt noch mehr wie seither der territoriale Charakter des ganzen Streites hervor; nicht kirchenpolitische

Universitäts- und
Landesbibliothek Düsseldorf

Streitpunkte, keine dogmatischen Differenzen walten ob zwischen Kaiser und Papst; denn Friedrich hat die Preisgebung der Rechte, die seit dem Wormser Konkordat in Bezug auf die Bischofswahlen und damit zusammenhängende Fragen streitig waren, ohne Schwierigkeit anerkannt und hat seinen weltlichen Arm dem Papste gegen die Ketzer willig zur Verfügung gestellt — aber er wollte Herr in Italien, Herr im Abendland bleiben. Wir denken uns die Behandlung nun so, daß gezeigt wird, wie der Papst eine Vereinigung der italienischen Erblande und der deutschen Länder unter einem Fürsten auf alle Weise zu verhindern suchte, während Friedrich sie anstrebte. Hierdurch wird der Grund zu dem Gegensatz gelegt. Dann kommt die Kreuzzugsbewegung und schließlich der Kampf mit den oberitalienischen Städten; die Teilnahme des Papstes und die letzte Episode des Kampfes, vor dessen Ende Friedrich II. starb. Und doch war der Kampf entschieden, die Macht des Kaisertums in Italien war gebrochen und die Stellung an der Spitze der abendländischen Christenheit verloren. Freilich hat das Papsttum nur kurze Zeit sich des Sieges erfreut und trat 1309 schon seine französische Gefangenschaft in Avignon an. Doch das gehört nicht mehr hierher; vielmehr schließt sich an den Tod Friedrichs II. die Erzählung des tragischen Endes der Hohenstaufen.

Dies ist nun der Zeitpunkt, wo die Kreuzzüge im Zusammenhang und, soweit sie es verdienen, auch ausführlicher und zwar unter Anfügung der noch später fallenden Unternehmungen und des Ausgangs der ganzen Bewegung erzählt werden. Ferner interessieren die Jugend die Ritterorden; nachdem ihre Gelübde, Tracht, Einrichtungen kurz und verständlich mitgeteilt sind, werden ihre Hauptschicksale erzählt. Bei dem deutschen Orden wird länger verweilt und seine kolonisatorische Thätigkeit auf deutschem Boden behandelt; man wird praktisch seine Geschicke gleich bis zum Thorner Frieden führen (1466).

Bei der Weiterführung der deutschen Geschichte werden wir in der nun folgenden Periode noch weit mehr sichten müssen, um nicht der Jugend den Geschmack daran zu verleiden. Wir geben folgende Übersicht: Rudolf von Habsburg und die Begründung seiner Hausmacht. Die Lützelburger Karl IV. und Sigismund. Die deutschen Städte (Hansa und die süddeutschen Bünde). Die Schweizer. Karl der Kühne. Maximilian. Entdeckungen. Reformation. Gegenreformation. 30jähriger Krieg. Wir bemerken hierzu, daß bei dieser Auswahl die Grundfrage der deutschen Geschichte nicht nur fortgeführt wird, sondern sogar in eine besonders helle Beleuchtung treten kann: die Entwickelung von staatlichen Sondereexistenzen im Gegensatz gegen das die Einheit repräsentierende Königtum, die ihren Abschluß im Westfälischen Frieden 1648 findet. Das Streben nach größerer Selbständigkeit der einzelnen Territorien durchzieht ja auch die Periode bis zum Interregnum, nur daß hier das Königtum den Kampf gegen diese Selbständigkeit bis zu seiner Niederlage führt, während seit Rudolf von Habsburg das Königtum durch die Sorge für die Hausmacht diese Bestrebungen ganz unzweifelhaft mächtig fördert. Damit wäre für den nun anschließenden Unterricht auch der Weg vorgezeichnet. Die Hohenzollern und die Mark Brandenburg. Die Erwerbung der rheinischen Besitzungen und Preußens. Der große Kurfürst. Unerläßlich ist nun die Rücksichtnahme auf gewisse europäische Verhältnisse. Ludwig XIV. Der spanische Erbfolgekrieg. Der nordische Krieg (Peter der Große. Karl XII.). Die Türken in Europa (Prinz Eugen). Friedrich I.; Friedrich Wilhelm I.; der alte Fritz. An ihm und seinen Helden soll sich die Jugend erfrischen und begeistern; die großen Kriegsthaten sollen hier recht ausführlich und anschaulich behandelt werden; daneben können sich Maria Theresia und Joseph II. wohl auch sehen lassen, und es ist nicht zu rechtfertigen, wenn diese Ergänzung des Geschichtsbildes fehlt; eine gerechte Geschichte urteilt nicht nach dem Erfolg allein. Gewöhnlich schreitet dann der Unterricht zur französischen Revolution vor. Wir äußern die etwas ketzerische Ansicht, daß dieses Kapitel in die

Universitäts- und
Landesbibliothek Düsseldorf

Ober-Tertia überhaupt nicht gehört; das ist kein Stoff für die Jugend dieses Alters[1]). Wir halten es für möglich, daß mit wenig Worten das Verständnis für Napoleons Erscheinen hergestellt werden kann; etwa so: Infolge der ärgsten Mißstände, die sich seit Ludwigs XIV. Zeiten in steigendem Maße entwickelten, kam es in Frankreich zu einer Revolution, die das Königtum beseitigte. Diese Umwälzung aber verwickelte Frankreich aus verschiedenen Gründen in Krieg mit den Nachbarn, mit Deutschland (Österreich und Preußen), England, Rußland u. a. Ländern; in diesen Kämpfen trat mehr und mehr eine Persönlichkeit hervor ꝛc. ꝛc.; nun folgt die Erzählung der Napoleonischen Siege, der Zertrümmerung des alten Europas und Deutschlands, des russischen Feldzugs und des Befreiungskampfs bis zum Wiener Kongreß, dessen Resultat für die Karte Deutschlands und Europas der Schüler sich einprägen muß. Aus der Geschichte des 19. Jahrhunderts sind einzig und allein die Einheitsbestrebungen und ihre Verwirklichung bis zum Jahre 1871 zu verfolgen, aber nur so weit, daß dem Schüler klar wird, daß nach dem vergeblichen Versuch der Jahre 1848/50 nur noch der eine Weg der kriegerischen Auseinandersetzung mit Österreich möglich war, um ein wirkliches Deutsches Reich deutscher Nation zu schaffen. Es folgt die Erzählung des Jahres 1866 und des Krieges 1870/71. Die Waffenbrüderschaft im Felde begründete die Einheit der Nation und bildet einen unauflöslichen Kitt, so Gott will, für alle Zeiten.

Noch wenige Bemerkungen seien dazu erlaubt!

Die Auswahl gestattet bei allen einzelnen Partieen eine ausführliche Behandlung, so daß Helden und Thaten in festen Bildern sich den jugendlichen Seelen einprägen; diese werden nun dem Schüler auf der oberen Stufe in einem ununterbrochenen Zusammenhang wieder begegnen; die Erzählung von den Helden und ihren Thaten wird ergänzt, die inneren Zusammenhänge werden hergestellt und die mannigfaltigen Fragen der inneren Geschichte treten, den Gesichtskreis erweiternd, hinzu. Hier ist es nicht möglich, den einzelnen Personen und ihren Thaten einen so breiten Raum in der Behandlung anzuweisen, aber das ist auch nicht mehr nötig, weil wir sicher sind, daß die in der oben angegebenen Art festgelegten Geschichtsbilder dauernder haften als die mit Rücksicht auf die obere Stufe im pragmatischen Zusammenhang dargestellte Geschichte. Nun ist noch von einer Bedingung für das Gelingen dieser Art von Geschichtsunterricht zu sprechen:

Für diese Stufe des Unterrichts von Quarta bis Ober-Tertia ist ein Geschichtslesebuch einzuführen, das dem Schüler zum lieben Freund, zum vertrauten Bekannten wird. Das Buch muß eine richtige Auswahl enthalten, die etwa der oben befürworteten entspricht. Denn es wird bereitwillig zugestanden, daß im einzelnen vielleicht die obigen Vorschläge noch verbesserungsfähig sind. Wenn nur die Grundgedanken der Veranlagung dieses Unterrichts als richtig anerkannt werden, wird sich über die Einzelheiten leicht eine Einigung erzielen lassen.

Das Verhältnis aber des Unterrichts auf der unteren Stufe zur oberen stellt sich nach diesen Ausführungen so dar, daß die untere Stufe die weltgeschichtlich hervorragenden Personen und Ereignisse in für sich abgeschlossenen Bildern darbietet, während auf der oberen Stufe die pragmatischen Zusammenhänge der Weltgeschichte in Rücksicht auf die äußere und innere Entwickelung derjenigen Völker gegeben werden, die an der fortschreitenden Entwickelung der Menschheit einen hervorragenden Anteil gehabt haben.

[1]) Mit der englischen Revolution ist man immer weniger ängstlich gewesen; in vielen Geschichtsbüchern, die im Unterricht gebraucht werden (z. B. D. Müller), kommt sie gar nicht vor und dies von Rechts wegen, und doch ist sie gewiß eben so lehrreich und interessant wie die französische Revolution — aber auch eben so unverständlich für die Ober-Tertianer.

Universitäts- und
Landesbibliothek Düsseldorf

III. Über einige methodische Fragen des Geschichtsunterrichts.

A. Der Vergleich im historischen Unterricht.

In der Einleitung zu seiner englischen Geschichte sagt L. v. Ranke, nachdem er die Bedeutung Alfreds des Großen als Gesetzgeber besprochen: „Man schwächt fast den Eindruck, den diese in engen und schwierigen Anfängen bedeutende Persönlichkeit macht, wenn man sie mit glänzenden Namen des Altertums zusammenstellt. Ein jeder ist, was er ist, an seiner Stelle." (L. v. Rankes sämtliche Werke 14, 19.) Das sollte sich jeder Geschichtslehrer vor Augen halten, wenn er unterrichtet und irgend ein Ereignis, irgend eine Persönlichkeit seinen Schülern klar machen will. Gelegentlich haben wir oben schon diese Frage gestreift. Es ist gewiß zunächst die Aufgabe des Geschichtsunterrichts, wir meinen hier ausschließlich auf der oberen Stufe, die zeitlich aufeinanderfolgenden Ereignisse und Thatsachen der Geschichte der zu behandelnden Völker auch in ihrem ursächlichen Zusammenhange erkennen zu lassen. Dadurch werden die einzelnen Erscheinungen, seien es Personen oder Ereignisse, klar und dem Schüler begreiflich. Sich ganz in diesen pragmatischen Zusammenhang zu versetzen und ihn nachzufühlen, ist Aufgabe des Schülers. Jedes Ereignis aber oder jede Persönlichkeit ist nicht ausschließlich das Resultat einer vorhergehenden Entwickelung, sondern bringt etwas an sich Neues zur Erscheinung oder Geltung; auch dies soll sich in der Darstellung deutlich erkennbar machen, weil nach dem Maß und der Bedeutung eben dieses Neuen Größe und Bedeutung einer geschichtlichen Persönlichkeit oder eines Ereignisses sich bemißt; dabei muß festgehalten werden, daß dieses Neue ebensowohl ein Erfolg als ein augenblicklicher Mißerfolg sein kann; das soll des Schülers Auge schärfen und ihn zu einer gerechten objektiven Geschichtsauffassung befähigen. Meistenteils nun wird der Lehrer, wenn es ihm gelungen ist, in dieser Weise eine geschichtliche Erscheinung einer Klasse wirklich nahe zu bringen, und aus den Antworten resp. den zusammenhängenden Darstellungen der Schüler hervorgeht, daß die Klasse den Gegenstand geistig bewältigt, damit seine Aufgabe für erfüllt erachten. Nun wird neuerdings, um klare Vorstellungen und Anschauungen zu erzielen, in ausgedehntem Maße der Vergleich empfohlen. Irgend eine neue geschichtliche Erscheinung soll durch Heranziehung einer dem Schüler schon einmal vorgeführten und zur Klarheit gebrachten Erscheinung verständlich gemacht werden; wie es gemeint ist, geht aus folgenden Beispielen hervor, die für viele derart gelten mögen. „Das Wesen der Anarchie im Merovingerstaate, unter Ludwig dem Kinde, während des Interregnums kann nicht besser zur Vorstellung gebracht werden als durch den Hinweis auf das typische Bild derselben unter den Richtern in Israel." (Programm des Gymnasiums zu Gießen, Ostern 1889 Beil. S. 2.) An einem anderen Orte finden wir: „Bei der englischen Revolution läßt sich typisch der Parlamentarismus feststellen, und indem die Persönlichkeiten des Perikles, Cäsars und Cromwells zusammengestellt werden, ergiebt sich der Typus der Staatsform, wo dem besten Manne der Nation die Vertretung derselben durch das Vertrauen der Bürger übertragen wird". (Schiller, Handbuch d. pr. P. 558.) Endlich können wir uns nicht versagen, folgende Reihe vergleichender Gruppierung zu citieren: „Griechische Wanderungen und Kolonisation — Germanische Wanderungen (Völkerwanderung im engeren Sinne) — Kreuzzüge — Auswanderung und Kolonisation der Neuzeit". (Z. G. W. 43, 520.)

Universitäts- und
Landesbibliothek Düsseldorf

Es ist nun nicht unsere Aufgabe, diese und viele andere in Vorschlag gebrachte Zusammenstellungen und Vergleiche[1]) nach der Seite ihrer historischen Berechtigung zu prüfen — das würde fast eine Arbeit für sich sein und uns zu weit führen; sie sind hier nur deshalb angezogen, um etwa zu zeigen, wie man sich die Frage praktisch verwirklicht zu denken hat. Wir wollen vielmehr hier die Frage prinzipiell erörtern:

1. Unter welchen Umständen ist ein Vergleich im historischen Unterricht möglich?
2. Wozu dient ein Vergleich im historischen Unterricht?
3. Wie ist ein Vergleich im historischen Unterricht anzustellen?

Möglich sind Vergleiche im historischen Unterricht sowohl bei Personen wie bei einzelnen geschichtlichen Ereignissen, wenn neben vorhandenen Verschiedenheiten nach einer oder mehreren kennzeichnenden Seiten hin wirklich ähnliche Erscheinungen vorhanden sind. Sowohl hinsichtlich äußerer wie innerer Zustände wird ein Vergleich angestellt werden können; bei Personen: Ähnlichkeit des Wuchses, der Haltung, der Manieren; bei Ereignissen: Ähnlichkeit in dem Auftreten (langsam sich vorbereitend oder plötzlich) und im Verlaufe; ebenso für innere Zustände: Ähnlichkeit der geistigen Anlage im allgemeinen, des Temperaments, des Strebens; auch bei geschichtlichen Ereignissen werden solche innere Ähnlichkeiten vorhanden sein können in Bezug auf gleiche Ursache oder Wirkung, oder auch hinsichtlich ihres Gehaltes; so können Revolutionen miteinander verglichen werden, Kriege, Gesetzgebungen ihrer Entstehung und ihrem Wesen nach. Personen werden in ihren Handlungen als Staatsmänner, Feldherrn, Gelehrte, Dichter u. s. w. zusammengestellt werden können. Rein theoretisch also angeschaut, sind vielfach historische Vergleiche möglich; festzuhalten dabei ist, daß die Ähnlichkeit nicht in untergeordneten, sondern in kennzeichnenden Momenten vorhanden, und daß ihr Grad ein hoher sein muß; sonst ist der Vergleich ein gequälter und unfruchtbarer.

Welches ist nun aber die notwendige Voraussetzung für die Möglichkeit der Anstellung irgend eines Vergleichs? Doch wohl die, daß zwei oder mehrere Vorstellungen oder Vorstellungsmassen von Personen oder Ereignissen völlig bis ins einzelne bereits klar sind. Denn wie könnte ich zwei Personen wie Perikles und Cromwell vergleichen nach ihrer inneren oder äußeren Seite hin oder nach ihren Handlungen, wenn ich sie nicht genau kenne; oder wie wollte ich mich vermessen, zwei geschichtliche Ereignisse: zwei Gesetzgebungen, die Solons und Servius Tullius oder mehrere großartige Bewegungen im Völkerleben, wie Völkerwanderung, Kreuzzüge u. a. zusammenzustellen, ohne jede einzelne ihrem Inhalte nach, ihren Ursachen, ihrem Verlaufe und ihrem Ziele nach klar zur Vorstellung gebracht zu haben?

Wozu dient nun ein unter diesen Voraussetzungen angestellter Vergleich im historischen Unterricht? Die Vorstellungen von Personen oder Ereignissen sind klar in sich und in ihrem Zusammenhang, eine Zusammenstellung mit ähnlichen Personen oder Ereignissen kann nur dann noch zu einer erhöhten Klarheit führen, nicht, wenn die ähnlichen Seiten betont werden, sondern wenn die Verschiedenheit, die immer vorhanden ist, wenn wir nicht unhistorisch werden, zum Bewußtsein kommt. Auf diesem Wege können mit Vorteil Vergleiche im historischen Unterricht angestellt werden, weil durch sie dann die Beobachtungsgabe des Schülers geschärft, sein Sinn für historische Auffassung

[1]) Jeder Anfänger möge gewarnt sein vor den Materialien zu einem Beispiel vergleichender Geschichtsbetrachtung, die von Dondorf (Lehrpr. und Lehrg. 2. Heft) für die Gallier- und Perserkriege geboten werden. Das ist eine Vergewaltigung der Geschichte als Wissenschaft zu Gunsten irgend eines pädagogischen Phantoms, wobei trotz großen Zeitaufwands gar nichts herauskommt.

Universitäts- und
Landesbibliothek Düsseldorf

gestärkt und seine Wahrheitsliebe gefördert wird. Denn nun sieht er jede einzelne Erscheinung eines Vorganges schärfer durch die Gegenüberstellung eines anderen, der im ganzen genommen dem ersteren ähnlicher schien, bei näherer Betrachtung aber an Ähnlichkeit immer mehr verlor; die Differenzierung der Vorstellungen wird auf diesem Wege mächtig gefördert.

Bei verschiedenen geschichtlichen Vorgängen wird man geradezu zu einer derartigen Zusammenstellung verleitet: Englische Revolution — Französische Revolution (Sturz der Monarchie — Republik — Militärdiktatur — Restauration). Ein Eingehen aber zeigt nun neben den vier äußerlich gleichen Vorgängen eine durchgehende Verschiedenheit der beiden Bewegungen. Die Ursachen sind andere, die Verhältnisse, unter denen die Bewegung zum Ausbruch kommt, sind total verschiedene, der Verlauf im einzelnen, die Übergänge und die Resultate beider Bewegungen zeigen gerade bei einem näheren Vergleich wenig Gemeinsames. Gewonnen kann dabei viel werden für das historische Verständnis und Wissen. Nur muß die Sache richtig angepackt werden!

Wie ist ein Vergleich im historischen Unterricht anzustellen?

Es ist hier nicht zu handeln von der Art eines Vergleichs, den ich den rhetorischen nennen möchte, wenn bei der Schilderung z. B. einer Persönlichkeit ausgeführt wird: ein Held ohne Furcht und Tadel wie . . . oder ein frommer Mann wie . . . oder ganz erfüllt von seiner Mission wie . . .; auch für geschichtliche Ereignisse kann dieser rhetorische Vergleich angewendet werden. Wir möchten diese Art der Theorie der Poetik und Rhetorik überlassen; dort ist über Bedingungen und Form dieses Vergleichs zu handeln. Hier aber ist nur von dem Vergleich im historischen Unterricht die Rede, der einen ausgesprochen didaktischen Zweck hat. Der Hauptunterschied nun zwischen dem so bezeichneten rhetorischen und didaktischen Vergleich scheint mir der zu sein, daß jener einer Ausführung nicht bedarf, dieser dagegen ohne eine solche völlig wertlos ist; jener ist eben nur Mittel der äußeren Form der Darstellung, dieser dagegen soll die Auffassung von Personen oder Ereignissen zu einer erhöhten Klarheit bringen helfen. Entschließt sich also der Lehrer zur Anstellung eines Vergleichs von Personen oder Ereignissen, so darf er sich der Pflicht der genauen Ausführung nicht entziehen; ich meine nicht Ausführung so, daß der Lehrer einfach dem Schüler die Sache vorträgt, sondern so, daß er erst durch Fragen sich überzeugt, daß zwei zu vergleichende Vorstellungsmassen, jede für sich in ihrem geschichtlichen Zusammenhang, klar sind und dann Schritt für Schritt die Nebeneinanderstellung vornehmen läßt. Zunächst wird er finden, daß die ältere Vorstellungsmasse, die zum Vergleich herangezogen wird, der wünschenswerten Klarheit entbehrt; er wird also bei dieser wohl unbestritten feststehenden Erfahrung klug daran thun, für die folgende Stunde das fragliche Gebiet repetieren zu lassen und abzufragen. Ist so die ältere Vorstellungsmasse zu genügender Klarheit gekommen, dann kann die eigentliche Arbeit des Vergleichs beginnen. Man kann auch noch an eine andere Art denken! Ein Beispiel mag zur Erläuterung dienen. Wir führten oben die Möglichkeit eines Vergleichs der englischen und französischen Revolution an. Nach unserer Meinung kann ein wirksamer fruchtbringender Vergleich erst nach der Restauration der Bourbonen angestellt werden. Dann liegt erst die Reihe der Ereignisse in historischem Zusammenhang geschlossen vor uns; jetzt erst kann, wenn man die beiden Ereignisse in ihrer Gesamtheit vergleichen will, diese Arbeit beginnen; denn dagegen möchten wir uns entschieden aussprechen, woran man wohl denken könnte, daß man stückweise diese Vergleichung vollzieht: also z. B. Nach Darstellung der Ursachen der französischen Revolution — Vergleich mit den Ursachen der englischen; dann Fortschreiten des Unterrichts in der Erzählung des Ausbruchs der französischen Revolution; damit würden dann die betreffenden englischen Zustände verglichen u. s. w. Bei dieser

Universitäts- und
Landesbibliothek Düsseldorf

Art des Unterrichts würde eine Klarheit der Vorstellung über den Verlauf der französischen Revolution nicht erzielt werden und die etwa vorhandene Klarheit über die englische Revolution käme stark in Gefahr verloren zu gehen. Etwas anderes ist es, wenn man darauf verzichtet, die beiden Erscheinungen in ihrer Gesamtheit zu vergleichen und nur einzelne Momente herausgreift. Die Haltung des Königtums in beiden Fällen ist höchst kennzeichnend und kann mit Vorteil vergleichend behandelt werden. Eine derartige Betrachtung kann aber erst eintreten, wenn der Unterricht bis zur Hinrichtung Ludwig XVI. fortgeschritten und die Klarheit der Vorstellung für diesen Punkt konstatiert ist. An sich wäre eine solche einmalige Unterbrechung des Gangs der Erzählung der französischen Revolution wohl zu ertragen, aber ganz ohne Gefahr ist sie nicht.

Aus diesen Ausführungen erhellt nun zweifellos, daß ein Vergleich im historischen Unterricht in der angegebenen Art und unter den geforderten unerläßlichen Bedingungen zwar von großem Vorteil sein kann, aber — auch sehr viel Zeit erfordert. Unser Rat also in Bezug auf die Verwendung des Vergleichs im historischen Unterricht ist: Wessen Zeit es erlaubt, der soll unter sorgfältiger Wahrung einer wirklich wissenschaftlichen historischen Auffassung nur immerhin den Vergleich als Mittel, gewonnene Anschauungen und Vorstellungen zu erhöhter Klarheit bringen zu helfen, anwenden.

B. Der Typus im historischen Unterricht.

Wie so manche Wendungen und Ausdrücke, so ist auch der Ausdruck Typus zunächst, wie mir scheint, aus der naturwissenschaftlichen Phraseologie in die pädagogische u. a. herübergenommen.

Es ist hier nun nicht unsere Sache, zu untersuchen, ob dieser Einfluß der Naturwissenschaft im ganzen an sich ein Glück war oder nicht (denn mit den Ausdrücken übertragen sich auch die Anschauungen), sondern ob in dem vorliegenden Fall der Ausdruck Typus an sich gebräuchlich und verwendbar ist; dann ist wohl nichts dagegen zu sagen. Was ist ein Typus in naturwissenschaftlichem Sinne? Der Ausdruck wird unseres Wissens vornehmlich in der Anthropologie gebraucht: man spricht vom Volkstypus und versteht darunter die Summe derjenigen Merkmale, die unerläßlich jedes Individuum aufweisen muß, um zu dem betreffenden Volksstamm zugezählt werden zu können. Neben diesen gemeinsamen Merkmalen besitzt aber jedes Individuum (und dies macht es eben zu einem Individuum) noch besondere individuelle Züge. So werden sich in der Regel Typus und Individuum nicht nur nicht decken, sondern je stärker die individuelle Ausprägung ist, um so weniger herrschend sind die typischen Merkmale dieser Erscheinung. Auch in anderen Gebieten der Naturwissenschaft, z. B. in der Chemie, in der Zoologie, ist in einem ähnlichen Sinne von Typen die Rede.

Wie entsteht nun ein solcher Typus? Auf dem Wege der Erfahrung, der Beobachtung und des Experiments wird festgestellt, daß einer Reihe von Gegenständen naturwissenschaftlicher Forschung eine bestimmte Summe von gemeinsamen Merkmalen, Eigenschaften und Funktionen neben besonderen individuellen zukommt, die sich eben anderswo in dieser Weise nicht finden. Diese gemeinsamen Merkmale, Eigenschaften und Funktionen sind dann typisch für diese Gruppe von Gegenständen oder sie bilden deren Typus. Daneben hat jeder Einzelgegenstand noch mehr oder weniger individuelle Merkmale, Eigenschaften und Funktionen. In diesem Sinne wurde nun zunächst der Ausdruck Typus in die pädagogische Phraseologie übernommen und hat namentlich auf dem Gebiet des historischen Unterrichts eine ausgedehnte Anwendung gefunden, indem ein großer Wert auf die Bildung oder Erarbeitung solcher Typen gelegt und darin mit die Erfüllung des Ziels dieses Unterrichts gefunden wird. Sehen wir zunächst, wie sich jener Begriff Typus übertrug. Eine Reihe geschichtlicher Erscheinungen zeigen

Universitäts- und
Landesbibliothek Düsseldorf

gewisse gemeinsame Züge in ihrer Entstehung, ihrem Verlauf und Ziel, man faßt diese zusammen unter dem Begriff Typus. Gewaltsame Bewegungen innerhalb eines Staates, die sich gegen die vorhandenen Einrichtungen und Zustände richten und gewisse gemeinsame Züge aufweisen, nennt man Revolutionen; das ist dann der typische Begriff; es ist nun Sache der Beobachtung, aus den in der Geschichte bekannten Revolutionen diejenigen Merkmale zu sammeln, die gemeinsame sind, und diese bilden dann zusammen den Typus; jede einzelne Revolution hat nun nach Zeit und Umständen eine ganze Reihe individueller Züge und Vorgänge; ja man kann den Typus Revolution noch in Unter-Typen zerlegen: Revolution in Monarchien und in Republiken oder: soziale Revolution und politische Revolution. Wir sehen, je weiter wir in dieser Differenzierung des Begriffs fortschreiten, um so mehr geht die Allgemeinheit und das Umfassende desselben verloren, um so mehr nähern wir uns dem Individuum, der Einzelerscheinung. Jedenfalls ist das die äußerste Grenze der Möglichkeit der Bildung eines Typus, wenn zwei Einzelerscheinungen mit Rücksicht auf ihre gemeinsamen Züge und Merkmale zusammengefaßt werden[1]).

Wir wollen noch an einem weiteren Beispiel die Frage verfolgen. Die verschiedenen Staatsformen haben schon frühzeitig zur Bildung allgemeiner Begriffe (denn das sind Typen) angeregt: man unterscheidet: Monarchien, Republiken, und innerhalb derselben finden wieder eine Menge besonderer Formen ihren Platz. Bleiben wir zunächst bei dem Begriff Monarchie und nehmen als Anschauungsgebiet das Geschichtspensum des Gymnasiums. So finden wir schon in den frühsten Zeiten Monarchien nach verschiedenen Richtungen entwickelt, und wir unterscheiden I. nach dem Machtumfang: unumschränkte und beschränkte Monarchie, II. nach der Art der Übertragung, Erwerbung und Behauptung: Erbmonarchie, Bestellung des Monarchen (z. B. durch Wahl), Tyrannis, Militärmonarchie (die römischen Imperatoren, Cromwell, Napoleon). Die unumschränkte Monarchie zeigt nun wieder verschiedene Formen, die der Unterricht nach und nach darbietet: die Theokratie, das priesterliche Königtum, die absolute Monarchie (Despotie), ebenso die beschränkte Monarchie, je nachdem die Beschränkung eine bloß faktische oder gesetzliche ist, je nach dem sie von einer Aristokratie, von Ständen, von einer Volksvertretung oder einer anderen Monarchie (lehnspflichtig) ausgeht. So gelangen wir zu folgendem Typen-Schema:

[1]) Wenn Frick (Lehrpr. und Lehgr. 2. 99) sagt: Es wird sich um planmäßige und allmähliche Aufdeckung der geschichtlichen Welt als eines Komplexes von typischen Elementen handeln, so ist dies eine Ungeheuerlichkeit, und man staunt nur über die Kühnheit, mit der die Dinge vorgetragen werden. Die Vertreter der Geschichtswissenschaft sollten einer derartigen geschichtlichen Vorbereitung ernstlich entgegentreten. Das unendlich reiche, mannigfaltige und darum so reizvolle Leben in der geschichtlichen Welt ist nichts als ein Komplex typischer Elemente?

Universitäts- und
Landesbibliothek Düsseldorf

Es erhellt hieraus schon, was oben gesagt wurde, daß wir, je weiter wir uns von dem allgemeinsten Typus entfernen, um so näher den individuellen Erscheinungen kommen; aber nun kommt noch ein weiteres hinzu: diese wirklichen individuellen historischen Erscheinungen lassen sich unter einem Typus gar nicht immer unterbringen, sie spotten sozusagen der Typisierung, sie vertreten mehrere Typen, z. B. das Königtum in Sparta gehört der Art seiner Übertragung nach zur Erbmonarchie; seinem Machtumfang nach zur beschränkten und zwar durch eine Aristokratie beschränkten Monarchie; soweit wäre nichts einzuwenden, die spartanische Monarchie wäre nach den beiden Hauptrichtungen (Machtumfang, Art der Übertragung) bestimmt. Das spartanische Königtum aber hat einen ausgesprochen priesterlichen Charakter und fällt auch unter diesen Typus, der also, wie wir sehen, nicht bloß unter dem allgemeinen Typus unumschränkte Monarchie vorkommt, sondern auch mit dem Begriff der beschränkten Monarchie vereinbar ist. Endlich bleibt noch eine sehr wichtige Seite des spartanischen Königtums übrig, die sich in obiges Schema gar nicht fügt; das spartanische Königtum ist wie bekannt ein Doppelkönigtum und repräsentiert den merkwürdigen eigentlich sich widersprechenden Begriff der sich selbst beschränkenden Monarchie. Ebenso schwierig ist es mit dem römischen Königtum. Auch hier ist wenigstens in seinem Entstehen eine Doppelform erhalten. Der Art seiner Bestellung nach ist es Wahlkönigtum; seinem Machtumfang nach ist es theoretisch fast unbeschränkt, faktisch aber durch die patres, die den König wählen und ihm seine Machtbefugnis übertragen, beschränkt. Das römische Königtum zeigt dann den Versuch, eine absolute Erbmonarchie zu begründen (von Tarquinius Priscus an bis Tarquinius Superbus); Tarquinius Superbus ist faktisch absoluter Monarch, der Art der Erwerbung der Monarchie nach: Tyrann. Dieser Versuch führte bekanntlich die Beseitigung der Monarchie überhaupt herbei. Endlich ist das römische Königtum auch priesterliches Königtum. Also auch hier finden wir ein Vertretensein mehrerer Typen und die Unmöglichkeit der strengen Einordnung in das oben aufgestellte Typensystem. Betrachten wir noch das deutsche Königtum! Ja, da müssen wir wohl fragen, welche der mannigfach wechselnden Formen soll näher bestimmt werden? Die Entstehung ist noch immer streitig; am wahrscheinlichsten bleibt, daß es aus dem Heerführertum der wandernden oder kämpfenden Stämme hervorgegangen sei; für diese Art fehlt im obigen Schema deswegen ein Typus, weil es eine singuläre, individuelle Erscheinung ist und nichts Typisches an sich hat, als daß es eben unter den allgemeinen Begriff Monarchie fällt; eben so individuell, so will es uns bedünken, ist nun auch die nächstfolgende Entwickelung. Ursprünglich beschränkt durch die Gesamtheit der waffenfähigen Männer tritt mit dem Entstehen des Lehnswesens und dem immer stärkeren Verschwinden der Freien eine faktische Beschränkung durch die Großen des Reiches ein. Daneben finden wir ein Schwanken von Erb- und Wahlmonarchie; das fränkische Königtum war ursprünglich erblich, und die Wahl fängt an mit dem Aussterben der Karolinger einzutreten, in einer Zeit, die schon eine machtvolle Entwickelung der Großen des Reiches zeigt; bei der Wahl Rudolfs von Rheinfelden wird dann das Prinzip, daß die Krone nur durch Wahl übertragen werden könne, förmlich proklamiert, aber erst mit dem Entstehen des Kurfürstenkollegiums, die in die Zeit des Interregnums fällt, förmlich anerkannt und dann in der goldnen Bulle gesetzlich geregelt. Man hat die Form des deutschen Königtums, wie sie sich unter den Verhältnissen des Lehnsstaates entwickelt hat, zu einem besonderen Typus, dem der Lehnsmonarchie, gestempelt. Das scheint mir nicht richtig: die Lehnsmonarchie ist eine ganz individuelle, keine typische Erscheinung; überall, wo sie ist, kommt sie aus der fränkischen Heimat. Anders steht es mit der weiteren Entwickelung dieser Verhältnisse, die nun in England, Frankreich und Deutschland eine verschiedene war. In Frankreich bereitet sich ohne den Durchgangspunkt einer gesetzlich festgelegten ständischen Verfassung im fort-

Universitäts- und
Landesbibliothek Düsseldorf

währenden Kampfe darum die Bildung der absoluten Monarchie vor; in England wird am frühesten die Monarchie gesetzlich beschränkt durch das Parlament; in beiden Ländern war übrigens im Gegensatz zu Deutschland die Monarchie Erbmonarchie geblieben. Deutschland hatte seine oben angedeutete gesonderte Entwickelung, die mit der goldenen Bulle abschloß. Die hierdurch gesetzlich begründete ständische Monarchie, die analog wie im Reiche auch in den einzelnen Territorien nun herrschte, war eben in diesen einzelnen Territorien der Durchgangspunkt zur absoluten Monarchie wie in dem von der Krone zur Einheit gezwungenen Frankreich, während sie für das Deutsche Reich bis zu dessen Untergang als Form erhalten blieb. Es liegen hier also an Erscheinungen vor: die durch Stände beschränkte Monarchie (zeitweise faktisch, dann gesetzlich) und die absolute Monarchie (nach Beseitigung der Stände). Wir sind zweifelhaft, ob wir einen Typus: ständische Monarchie ansetzen dürfen, weil wir nur die drei gleichartigen Glieder: Frankreich, England, Deutschland haben mit dem einzigen wirklichen Unterschied, daß in Frankreich die faktische Beschränkung der Monarchie durch die Stände nicht zu einer gesetzlichen sich entwickelte wie in England und Deutschland. Anders steht es mit dem Typus absolute Monarchie, weil wir hierfür eine große Zahl einzelner Erscheinungen aus allen Perioden der Geschichte haben, die eine Summe gemeinsamer Merkmale (den Typus) neben nicht unwesentlichen Verschiedenheiten zeigen. Von diesen ist wohl keine Erscheinung so lehrreich wie die der römischen Imperatoren, auf die wir noch kurz den Blick werfen wollen. Innerhalb der republikanischen Staatsform fing nach und nach unter fortwährender Durchlöcherung republikanischer Grundsätze die Form der Monarchie an sich zu entwickeln. An der Spitze siegreicher Heere, immer noch fußend auf der Übertragung der republikanischen Magistraturen, erhob sich die Monarchie und zwar als Erbmonarchie. Das Aussterben des julianischen Hauses ließ den Faktor aber wieder in den Vordergrund treten, der die eigentliche Grundlage der neuen Form bildete: das Heer; und dieses Heer hat trotz der abermaligen Festlegung der Erblichkeit in dem flavischen Hause und bei den Nachfolgern Nervas mehr oder weniger diesen Einfluß behauptet. Das römische Imperium nimmt immer mehr den Charakter einer absoluten Monarchie an, die alle Einflüsse, namentlich den des Senats, beseitigt und ihre Macht auf das stehende Heer basiert. Eine solche Erscheinung wie die des römischen Imperium ist nicht typisch; diese merkwürdige Entwickelung hat sich nur einmal im Laufe der Weltgeschichte vollzogen, und wenn wir eine Einordnung in unser Schema versuchen, kommen wir in Verlegenheit; daß es seit Diokletian zu dem Typus absolute Monarchie zu rechnen ist, scheint eben so zweifellos, wie es sehr zweifelhaft ist, worunter wir das Imperium des Augustus und seiner Nachfolger rechnen sollen, und ob unser oben aufgestellter Typus Militärmonarchie für die dem Diokletian unmittelbar vorhergehende Zeit ganz das Richtige trifft. Wollen wir das römische Imperium, das doch als eine Erscheinung für sich eine Berechtigung hat als Ganzes angeschaut zu werden, nun doch unter einen Typus stellen, so bleibt nur der allgemeine Typus Monarchie übrig; eine Definition würde zu beginnen haben: Das römische Imperium war eine Monarchie, welche die und die Entwickelung nahm.

Diese Ausführungen nun, die wir an die Aufstellung eines Schemas knüpften, dessen Zusammenstellung zwar unsre Sache war, dessen einzelne Typenformen aber nicht von uns neu aufgestellt wurden, sondern als solche vielfach bezeichnet werden, verfolgten den Zweck, die Brauchbarkeit der Typen zu beleuchten. Wir fanden sie nicht durchgängig bewährt, und namentlich scheint es ein Punkt zu sein, der hervortritt. Wenn wir in der Bildung von Typen zu früh beginnen, zu nahe der individuellen Erscheinung, oder, was im Effekt dasselbe ist, wenn wir in der Teilung des allgemeinen Begriffs zu weit gehen, liegt die Gefahr vor, daß über dem Typus die individuelle historische Erscheinung dem

Universitäts- und
Landesbibliothek Düsseldorf

Beschauer, hier dem Schüler, verschwindet, und daß bei der dann notwendig sich ergebenden Vielheit von Typen (unser Schema umfaßt nicht alle, die etwa als solche bezeichnet werden) eher eine Unklarheit der historischen Vorstellungen als die beabsichtigte Klarheit erzielt wird. Und darüber sollte doch kein Zweifel sein, daß der historische Unterricht seine Aufgabe auf der Oberstufe nur dann erfüllt, wenn die historische Erscheinung: Person oder Ereignis nach ihrem besonderen individuellen Gehalt aufgefaßt wird, weil gerade dies der Person oder dem Ereignis seine Stelle in der Geschichte anweist; auch hier möchten wir Rankes Wort respektiert wissen: ein jeder ist, was er ist, an seiner Stelle. Der Gehalt von solchen Merkmalen bei einer Person oder einem Ereignis, die diese Person oder das Ereignis mit anderen gemeinsam hat, d. h. die typisch sind, ist durchaus nicht gleichgültig, und wenn man die Geschichte die Lehrmeisterin der Menschen nennt, wird gerade der allgemeine, d. h. typische Gehalt, der sich in Personen und Ereignissen aller Zeiten und Völker findet, imstande sein nach dieser Richtung hin Anhaltspunkte zu bieten, obwohl man auch da leicht Täuschungen verfällt und die Kraft des individuellen Moments unterschätzt. Man wird im Laufe der Unterhaltung historisch geschulter Männer gewiß schon folgende Urteile gehört haben: Ludwig XIV. ist der Typus eines absoluten Monarchen, und ein andermal: Friedrich Wilhelm I. ist der Typus eines absoluten Monarchen. Nebenbei bemerkt ist der Satz in dieser Form logisch nicht ganz korrekt; ein Individuum und zwar ein lebendes mit Persönlichkeit begabtes Individuum ist nie ein Typus, sondern kann nur in größerem oder geringerem Grade die Merkmale eines Typus an sich tragen; das Urteil müßte also richtig lauten: Ludwig XIV. resp. Friedrich Wilhelm I. stehen dem Typus eines absoluten Monarchen am nächsten oder sehr nahe. In dieser Form wird man gegen die Richtigkeit des Urteils nicht viel einwenden können. Wenn man beide Monarchen nach ihrer typischen Seite hin betrachtet, wird man sie in einem Atem nennen können. Und doch wie verhängnisvoll wäre es, wie sehr würde es der wirklich historischen Auffassung widersprechen, wenn durch solche Typenbildung unsre Jugend verleitet würde oder in die Gefahr käme, zwischen Ludwig XIV. und Friedrich Wilhelm I. keinen Unterschied zu machen! Gerade der individuelle Faktor in beiden ist das trennende Moment und legte im einen Staat den Grund zur Revolution, im anderen zu derjenigen Entwickelung, die zu dem modernen deutschen Staat führte.

Was hilft es also hier den Schüler, wenn er die Einordnung in Typen vorzunehmen weiß?

Doch wir wollen noch ein anderes Beispiel hier ins Auge fassen, bei dem allerdings der Wert des Findens gemeinsamer Merkmale mehrerer Erscheinungen hervortritt. Wenn wir von einer englischen Revolution sprechen, so ist damit eine bestimmte Erscheinung der englischen Geschichte bereits ihrem Typus nach bestimmt; es ist eben der Typus Revolution. Die Merkmale dieses allgemeinen Typus, die für jede Revolution ausreichen müssen, sind natürlich auch bei der englischen Revolution vorhanden. Nun haben wir aber das Glück, durch eine Zusammenstellung mit der französischen Revolution eine weitere Reihe von Merkmalen zu finden, die beiden Revolutionen gemeinsam sind. Ihre Kenntnis ist allerdings nicht gleichgültig, weil eine Nutzbarmachung derselben im gegebenen Fall leicht die Ausschreitungen, die in beiden Revolutionen vorkamen, inhibieren könnte. Solche Merkmale sind: Unzufriedenheit mit den bestehenden Zuständen; Kampf gegen diese Zustände; Beseitigung derselben; Verdrängen der Gemäßigten; Willkürherrschaft der Radikalen; Sturz derselben, Rückkehr der alten Zustände. Hier ist es also wohl am Platze, wenn der Schüler auf diese gemeinsamen Vorgänge aufmerksam gemacht wird; aber ist es notwendig, hier etwa noch einen besonderen Typus aufzustellen?

Fassen wir noch einmal kurz zusammen, was als Resultat dieser Betrachtung anzusehen wäre. Der Begriff Typus eignet sich an sich ganz wohl zur Anwendung auch auf dem Gebiet der geschicht-

Universitäts- und
Landesbibliothek Düsseldorf

lichen Erscheinungen, aber eine Typenbildung, die der individuellen Erscheinung zu nahe tritt, gefährdet die historische Erkenntnis; man wird deshalb mit wenig Typen, die jeder in der Regel eine größere Zahl von Einzelerscheinungen umfaßt, sich begnügen. Die Typenbildung hat nur dann einen Wert, wenn die Auffassung des Individuums (Person oder Ereignis) in seinem besonderen Charakter nicht notleidet. Hieraus geht hervor, daß wir die Wucherungen, die der Begriff Typus (typisch) in der pädagogischen Litteratur unserer Tage zeigt, nicht billigen. Ein näheres Eingehen hierauf würde zeigen, daß die praktische Anwendung des Begriffs absolut keine sichere und der eben gegebenen Begriffsbestimmung immer entsprechende ist. Er ist, so zu sagen, fast ganz phraseologisch geworden; der Lateiner würde ihn oft unübersetzt lassen. Doch es ist nicht unsre Absicht, diesen Punkt weiter zu erörtern.

Nur noch eines wollen wir zum Schluß dieser Ausführungen kurz andeuten.

Die Bildung allgemeiner Begriffe hat allerdings, aber von einer anderen Seite her, ihre eminente Bedeutung für die Geschichte und ihre Betrachtung. Schon in den frühesten Zeiten hat der denkende Mensch, ausgehend von den Zuständen und Verhältnissen, die ihn umgaben, nach der höchsten Vollendung menschlicher Zustände und Einrichtungen gefragt: er hat das Ideal gesucht. Welches ist der beste Staat, die beste Verfassung? Auf dem Wege philosophischer Betrachtung hat diese Frage zu allen Zeiten der Geschichte eine sehr verschiedene Beantwortung gefunden; immer aber ist zu beobachten, daß gerade von dieser stillen Arbeit der Denker aus mächtige Bewegungen in der Weltgeschichte ihren Ausgang nehmen, ja ohne dieselbe kaum ein wahrer Fortschritt sich vollzieht. Das Ideal, hier des Staates in politischer und sozialer Beziehung, das auf dem Wege philosophischer Abstraktion gewonnen wird, ist der leuchtende Stern, der den einzelnen Menschen wie ganzen Nationen in ihrem Leben Richtung und Ziel anweist. Mit diesen Idealen muß die Jugend bekannt werden, wenn sie den Verlauf der Geschichte verstehen soll, wenn sie einst selbst am Leben der Nation thätigen Anteil nehmen will. Es wäre sehr dankbar, diese Gedanken noch weiter auszuführen, aber sie gehören doch nicht in den engeren Rahmen dieser Untersuchung; deshalb mögen diese Andeutungen genügen.

C. Die Repetition im geschichtlichen Unterricht.

Auf die Größe des Erfolges, der im geschichtlichen Unterricht erzielt werden soll, wird es von sehr wesentlichem Einfluß sein, in welcher Weise sich die Repetition gestaltet.

Ohne auf die Art der Darbietung des neuen Stoffs, die nach unserer Meinung eine verschiedene sein kann, näher einzugehen, muß doch festgehalten werden, daß im regelmäßigen Gang des Unterrichts in jeder Stunde ein neuer Stoff geboten wird, dessen völlige Aneignung jedenfalls der häuslichen Arbeit zufällt. In welcher Weise nun ist von dem Lehrer die Kontrolle zu üben, daß dies auch wirklich geschehen ist?

Wir halten es für außerordentlich wichtig, daß auf den beiden Stufen des Geschichtsunterrichts das zusammenhängende Sprechen ausgiebig geübt wird, weil auch in dieser Beziehung die Jugend heranzubilden Pflicht der Schule ist; aber man darf sich über das zu erreichende Ziel keinen falschen Hoffnungen hingeben. So wenig der junge Mann von 18—19 Jahren einen völlig ausgeprägten deutschen Stil schreibt (eine Forderung, die unvernünftige Universitätsprofessoren wohl schon gelegentlich an das Gymnasium gestellt haben), so wenig wird man seine mündliche Diktion zu einer abgeschlossenen Bildung bringen können. Es ist eben alles noch im Fluß in jenen Jahren der Entwickelung zur geistigen Reife. Der aufmerksame Beobachter wird 3 Stufen beobachten, in denen sich die Sprechweise der Jugend entwickelt: in der Quarta und den Tertien hängt der Junge noch meist an dem gesprochenen

Universitäts- und
Landesbibliothek Düsseldorf

oder gelesenen Wort und Ausdruck, und weil dies ganz natürlich ist und dem Alter völliger Unreife entspricht, ist dagegen nicht zu eifern, wenngleich schon auch auf dieser Stufe die Entwickelung der Selbständigkeit anzubahnen ist. Mit Gewalt läßt sich hier nicht viel machen, man würde nur dressieren, nicht erziehen. In den Sekunden ist für den Lehrer der schwierigste Stand; hier fängt wie im körperlichen so auch im geistigen Leben eine gewisse Selbständigkeit und Eigenart sich zu regen an, und ganz besonders der deutsche Ausdruck, mündlich wie schriftlich, zeigt dieses Ringen; es ist deshalb auf dieser Stufe eine besondere Sorgfalt und Aufmerksamkeit zu entfalten und ebenso energisch wie taktvoll jede Inkorrektheit des mündlichen wie schriftlichen Ausdrucks zu rügen. Es wäre ein Irrtum, wenn man nun etwa glauben sollte, nach Absolvierung der Sekunden sei dann schon das Ziel erreicht. Wir beobachten, daß ein Teil der Schüler, es ist dies nach Anlage und häuslicher Erziehung sehr verschieden, rasch einer leidlichen Korrektheit im schriftlichen wie im mündlichen Ausdruck sich nähert, während ein anderer Teil oft noch sehr Stümperhaftes leistet; für beide aber ist es keineswegs überflüssig, gehörig nach dieser Richtung zu üben. Ganz besonders wird der Geschichtsunterricht geeignet sein, diese Entwickelung mächtig zu fördern. Auf allen Stufen muß erzählt, nicht vorgetragen werden, wie wohl Lehrer und Schüler zu sagen belieben. Das giebt der Sache ein ganz falsches Relief. Selbst in der Prima werden geistig noch unreifere Naturen sich am liebsten immer wieder an die Erzählung des Lehrers oder an den Ausdruck eines gedruckten Buches anzuschließen versuchen, und man wird bei manchem eine rechte Mühe haben, ihn auf die Bahn der Selbständigkeit zu drängen. Solange der Lehrer gut erzählt, oder die gedruckte Vorlage mustergültig ist, liegt ja auch in der bloßen Reproduktion der guten Form ein Gewinn; doch kann dies keinesfalls, darüber ist kein Zweifel, das eigentliche Ziel des Unterrichts auf der oberen Stufe sein.

Die Repetition bestehe also auf beiden Stufen in der zusammenhängenden Wiedererzählung des Pensums der vorigen Stunde. Wenn die Klasse aufmerksam und gut gezogen ist und zu Hause fleißig war, wird sich diese Repetition rasch abwickeln. Es ist nicht nötig, daß der einzelne Schüler sehr lange erzählt (auf der oberen Stufe länger), sondern es genügt, wenn er logisch einige Sätze aneinanderreiht; dann folgt ein anderer. Die Klasse muß aufmerksam zuhören, daß jeder im stande ist, den angesponnenen Faden weiterzuführen. Freilich einen solchen idealen Verlauf wird die Repetition wohl selten nehmen; häufig werden Unterbrechungen notwendig sein durch Fragen, um sachlich die Darstellung richtig zu stellen, häufig wird der Ausdruck Anlaß zur Korrektur geben, und alle sonstigen Störungen, wie sie der Unterricht mit sich bringt, werden auch hier nicht fehlen. Der Lehrer wird zur Durchnahme eines neuen Pensums erst dann schreiten, wenn er sich überzeugt hat, daß die Aufgabe der letzten Stunde wirklich bewältigt ist.

Was soll nun auf dem Wege dieser Repetition festgestellt werden? Doch wohl folgendes: Der Schüler soll die Personen oder Ereignisse an sich klar erfaßt, die Beziehungen derselben zu einander erkannt und das zeitliche und ursächliche Verhältnis derselben untereinander verstanden haben; wir glauben, wenn das als Klassenleistung in jeder Stunde erreicht wird, haben Lehrer und Schüler ihre Schuldigkeit zunächst gethan; hier brauchen weder Typen noch Gruppen gebildet werden, weil dies einfach den klaren Zusammenhang, dessen Auffassung doch das nächste Ziel ist, verwirren würde.

Mit dieser Art von Repetition allein aber kann der Unterricht nicht ausreichen; vor der Fülle des Details würden die großen markanten Züge der Entwickelung eines Volkes nicht scharf genug hervortreten können. Deshalb muß neben jene Repetition von Zeit zu Zeit, in nicht allzugroßen Zwischenräumen, wo schärfere Einschnitte in der geschichtlichen Entwickelung vorhanden sind, eine zusammen-

Universitäts- und
Landesbibliothek Düsseldorf

fassende Repetition treten. An die Stelle der zusammenhängenden Darstellung tritt in rascher Folge Frage und Antwort. Hier ist dann Gelegenheit zur mannigfachen Gruppierung der behandelten Personen und Ereignisse unter verschiedenen Gesichtspunkten; hier können nun auch, soweit es förderlich erscheint und Zeit dafür da ist, Vergleiche angestellt werden; hier wird der allgemeine Gehalt (Typus) von geschichtlichen Erscheinungen festgestellt werden können. Indem ich nun zwei Beispiele solcher zusammenfassender Repetitionen in ihrer Disposition, wie sie im Unterricht der Unter- und Ober-Prima thatsächlich angestellt wurden, mitteile, bemerke ich zugleich, daß noch andere Gruppierungen möglich sind und ebensogut zur Vertiefung der gewonnenen historischen Kenntnisse dienen können; sie machen durchaus nur den Anspruch eines Beispiels. Vorausgeschickt muß werden, daß jedes Beispiel zur Absolvierung mehrere Stunden (ich weiß mich nicht mehr genau zu erinnern, wie viele) erforderte und daß eine häusliche Vorbereitung dafür nicht gefordert wurde.

I. Für die mittelalterliche Geschichte am Schluß der Hohenstaufenzeit:

a) Der Charakter des deutschen Volkes bis dahin ist der eines Bauernvolkes, voll kriegerischer Neigungen und Leistungsfähigkeit im Gegensatz zu der spezifisch städtischen Kultur Italiens.

b) Den einigenden Faktor der Nation bildet das Königtum, das durch die Erwerbung der Kaiserwürde an die Spitze der abendländischen Christenheit berufen war.

c) Gegenbewegungen gegen diese Stellung des Königtums und Kaisertums
   1. im inneren
      politisch: Stammesherzogtum und Territorialherrschaft,
      wirtschaftlich: Städte;
   2. von außen: Papsttum
      α) in Italien politisch-territorialer } Gegensatz.
      β) in Deutschland kirchlich-politischer }
      (Verhältnis zum Episkopat.)

d) Da diese Gegenbewegungen in der Hohenstaufenzeit zum Siege gelangen, so zeigt sich folgendes Resultat:
   1. im inneren
      α) Verfall der obersten Reichsgewalt,
      β) Ausbildung des Landesfürstentums und der Territorialherrschaft,
      γ) Ausbildung städtischer Republiken;
   2. nach außen
      α) Verlust der führenden Stellung an der Spitze der abendländischen Christenheit;
      β) Verlust der Stellung in Italien;
      γ) Emporkommen Frankreichs.

e) Diese Entwickelung erklärt sich, weil das König- und Kaisertum es in den Zeiten unbestrittener Machtentwickelung (Karl der Große, Otto I., Konrad II., Heinrich III.) versäumt hatte, eine rechtlich gültige Verfassung zu begründen (unter Karl dem Großen finden sich Ansätze hierzu), die folgende Punkte geregelt hätte:
   1. Fixierung der Königlichen Gewalt
      α) durch Festsetzung der Erblichkeit,

Universitäts- und
Landesbibliothek Düsseldorf

β) durch Abgrenzung gegenüber dem Stammesherzogtum,
γ) durch Abgrenzung gegenüber den kirchlichen Gewalten (Papsttum und Episkopat);

2. die finanzielle und militärische Fundierung der Krone. Bei dem Übergang von der Naturalwirtschaft zur Geldwirtschaft hätte, was vorher an Naturalleistungen dem Königtum zukam, dauernd in bestimmten Steuern fixiert werden müssen; während bei der immer zunehmenden Auflösung des festgefügten Lehnsstaates andrerseits das dem Königtum zu leistende Maß militärischer Dienste einfür allemal festgelegt werden mußte. Das Königtum brauchte Geld und Truppen, und der Mangel hieran hat den Untergang der Hohenstaufen mit verursacht.

II. Aus der Geschichte der Neuzeit nach Friedrich dem Großen.

Rückblick auf die Entwickelung Deutschlands und Europas seit 1648.

I. Durch den westfälischen Frieden fallen die letzten Fesseln der Souveränität der Landesfürsten. Emporkommen der Einzelstaaten: Preußen, Sachsen, Hannover, Bayern.

Die Politik dieser Einzelstaaten wird verschieden bestimmt:

1. Preußens durch die Lage seiner Gebiete (rein deutsche);
2. Sachsens durch die Verbindung mit Polen;
3. Hannovers durch die Verbindung mit England;
4. Bayerns durch seine Beziehungen zum Hause Habsburg
   a) in Spanien (spanischer Erbfolgekrieg),
   b) in Deutschland (österreichischer und bayerischer Erbfolgekrieg).

Demgegenüber wird Österreichs Politik wesentlich bestimmt durch seine europäische Stellung, der die Pflichten gegen das Reich untergeordnet werden (Verlust von Elsaß, Straßburg, Lothringen). Doch sucht es seine Stellung in Deutschland zu erhalten; daher seine Haltung zu Brandenburg

1. gegenüber dem großen Kurfürsten;
2. gegenüber Friedrich I.;
3. gegenüber Friedrich Wilhelm I.

II. Die europäische Politik ist in dieser Periode beherrscht:

1. von dem Gegensatz Frankreichs gegen Habsburg;
2. von dem Gegensatz Frankreichs gegen die Seemächte;
3. von dem Gegensatz Schwedens gegen Rußland;
4. von dem Gegensatz Österreichs gegen die Türken.

Seit 1714 sollen die Machtverhältnisse der europäischen Staaten untereinander nach dem Prinzip des europäischen Gleichgewichts abgemessen werden. Das Emporkommen Preußens, sein Anspruch, in der Reihe der europäischen Mächte respektiert zu werden (nach der Eroberung Schlesiens), führt vor dem 7jährigen Krieg eine Änderung der Allianzverhältnisse der europäischen Mächte herbei. Durch Preußens Sieg wird der Dualismus in Deutschland dauernd geschaffen; er war der notwendige Durchgangspunkt zu einer neuen gesunden Einheit.

III. Entwickelung der Monarchie:

1. ständische Monarchie;
2. absolute Monarchie, mit der besonderen Erscheinung des aufgeklärten Absolutismus (Friedrich II., Joseph II.).

Universitäts- und
Landesbibliothek Düsseldorf

IV. Entwickelung des Heerwesens:
1. Söldnerheere (nicht stehend);
2. Söldnerheere (stehend);
3. Wehrpflicht der Staatsangehörigen (Friedrich Wilhelm I.).

V. Entwickelung der finanziellen Verhältnisse. Ausbildung des indirekten Abgabensystems und dadurch die Möglichkeit der Beseitigung der Stände und der Begründung des Absolutismus.

VI. Religiöse Verhältnisse.

Während Frankreich und Österreich nach innen ihr katholisches Interesse stark betonen (Aufhebung des Edikts von Nantes), ist lange Zeit nach außen der religiöse Zustand ohne Einfluß. Das katholische Frankreich verbündet sich mit dem protestantischen Preußen, das katholische Österreich mit England. Erst bei den österreichisch-französischen Verhandlungen vor dem Ausbruch des 7jährigen Krieges tritt der religiöse Gesichtspunkt wieder in den Vordergrund und wirkt sehr entschieden mit, den alten Gegensatz Frankreich-Habsburg vergessen zu machen und dem Bündnis Frankreichs und Österreichs den Weg zu ebnen.

Aus diesen Beispielen mag zur Genüge erhellen, wie wir uns diese Art von Repetition denken, und wir glauben nicht, daß dagegen neben der ersten Art von Repetition wesentliche Einwendungen erhoben werden können, weil sie sich beide aus der Natur der Sache ergeben. Aber genügend zur Erreichung des dem Geschichtsunterricht gesteckten Ziels sind sie noch nicht. Man empfiehlt nun, um weitere Repetitionen entbehrlich zu machen, die sogenannte immanente Repetition, die die Aufgabe hat, fortwährend und in enger Verknüpfung mit dem fortlaufenden Unterricht das notwendige Maß in der Vergangenheit erworbener Kenntnisse präsent zu halten. Auch wenn wir die verschiedenen hierzu empfohlenen Mittel der Typen- und Gruppenbildung und des historischen Vergleichs in möglichst ausgedehntem Maße uns benutzt denken (vorausgesetzt, daß der geschichtlichen Wahrheit keine Gewalt angethan wird), halten wir die Erreichung des gesteckten Ziels für unmöglich, es sei denn, daß man sich mit einer Zusammenstellung fast aller Individualität entkleideter historischer Erscheinungen begnügt. Nach unsrer schon mehrfach ausgesprochenen Meinung liegt aber gerade in der Individualität der historischen Erscheinung ein für die historische Kenntnis und Anschauung, für die Bildung des Charakters und Willens sehr wesentliches Moment. Das kann auf dem Wege immanenter Repetition durch die Gebiete der alten, mittelalterlichen und neueren Geschichte nicht erhalten werden[1]). Zur Auffrischung bedarf es größerer, umfangreicherer Repetitionen, für welche der Aufwand an häuslicher Arbeit um so kleiner sein wird, je gewissenhafter die beiden anderen Arten von Repetitionen geübt wurden. Das historische Detail, das etwa noch die erste Repetition enthielt, und das bei der Zusammenfassung der Hauptmomente geschichtlicher Erscheinungen entbehrt werden kann, ist schon bei der zweiten Art der Repetition abgestreift und wird auch jetzt nicht mehr zum Gegenstand der Forderung gemacht. Sehr vereinfacht könnte die umfangreichere Schlußrepetition werden, wenn am Schlusse der Ober-Sekunda und Unter-Prima Tentamina in alter und mittelalterlicher Geschichte abgehalten würden, deren Resultat bei dem Maturitätsexamen berücksichtigt würde.

[1]) Der richtige Platz aber, wo die immanente Repetition in bescheidenerem Maße etwas zu leisten vermag, scheint mir die Besprechung des Pensums für die folgende Stunde zu sein. Hier ist durch Fragen des Lehrers Vergangenes, soweit es mit dem Gegenstand wirklich eng zusammenhängt, ins Gedächtnis zurückzurufen und daran anknüpfend das Neue zu behandeln.

Universitäts- und
Landesbibliothek Düsseldorf