# 1. Teil.

Die „staatsbürgerliche Erziehung“ muß sich gleicherweise auf Intellekt, Gemüt und Willen erstrecken. Es handelt sich also darum:

1. ausreichende Kenntnis vom Staate, seinen Funktionen und seinen Einrichtungen zu vermitteln und damit Verständnis für ihn zu wecken;

2. Herz und Gemüt für Staat und Nation zu gewinnen;

3. durch Zucht und Gewöhnung auf den Willen zu wirken, damit die Pflichten gegen den Staat erfüllt werden[1]).

Mit dieser Definition Neubauers steht auch die Ansicht des Geheimrats Matthias[2]) im Einklang, der ausdrücklich betont, daß es bei staatsbürgerlicher Erziehung „sich nicht bloß um Wissen und Verarbeitung dieses Wissens zu klarem und verstandesgemäßem Urteil handele, sondern um Schärfung des sozialen und nationalen Gewissens der Jugend, um Charakter- und Willensbildung“. Es muß also der rein erkenntnismäßigen Seite der staatsbürgerlichen Erziehung die gesinnungsmäßige zur Seite gehen, „die den handelnden Staatsbürger bilden hilft, die staatsbürgerliche Tugenden entwickelt und fördert“[3]).

Bestimmen wir den Begriff „staatsbürgerliche Erziehung“ in der genannten Weise, so schlagen wir die Brücke zwischen den Vertretern der vorwiegend intellektualistischen Auffassung unserer Erziehungsaufgabe und den Voluntaristen, die auf den meisten Lebensgebieten den Willen als das Entscheidende betrachten und darum auch die Willensausbildung in Vordergrund rücken, „damit nicht kühl kritisierende, sondern wollende, handelnde, für den Staat unter Umständen sich opfernde Staatsbürger erzogen werden“[4]). Wenn Rühlmann in seinem bekannten, grundlegenden Werke „Politische Bildung“[5]) sagt: „Der Kern der politischen Bildung beruht unstreitig in dem sogenannten ‚politischen Denken‘; als Voraussetzung ist jedoch nötig ‚politisches Wissen‘ und als Folge muß es zeitigen ‚politisches Wollen‘“, wenn er weiterhin[6]) „tätig sein für das Wohl des Staates, arbeiten an seiner Größe, sich verantwortlich fühlen gegenüber dem Staate und dem Vaterlande“ als die schönste und reifste Frucht des politischen Denkens und politischer Bildung bezeichnet, so stimmt diese Anschauung mit der von uns angenommenen Definition des Begriffes „staatsbürgerliche Erziehung“ im wesentlichen überein und entfernt sich, wie Professor Messer[7]) betont, in ihren Zielen auch nicht allzuweit von der Anschauung Kerschensteiners in seinem berühmten Buche „Der Begriff der staatsbürgerlichen Erziehung“[8]), wenn auch die Mittel und Methoden zur Erreichung dieser Ziele verschieden sind.

---

[1]) Neubauer[1] p. 17, Messer p. 150. [2]) Matthias Heft 3 Spalte 85. [3]) Rühlmann[2] p. 186 u. 187; vgl. auch Reinhardt p. 162. [4]) Rühlmann[2] p. 185. [5]) Rühlmann[1] p. 30. [6]) ebenda p. 44 u. 45. [7]) p. 152. [8]) Kerschensteiner[1] p. 11—34.

Universitäts- und
Landesbibliothek Düsseldorf

Die Forderung „staatsbürgerlicher Erziehung“ ist keineswegs neu. Schon die alten Griechen und Römer erzogen ihre Söhne zu tüchtigen Bürgern des Staates. Plato und Aristoteles faßten Erziehung wesentlich als „staatsbürgerliche Erziehung“ auf, und jener oben erwähnte Gegensatz zwischen intellektualistischer und voluntaristischer Auffassung der Erziehungsaufgabe findet sich schon im Altertum zwischen Sokrates und Plato einerseits und Aristoteles anderseits, wenn jene die sittliche „Einsicht“, dieser die sittliche „Gewöhnung“ für die wichtigste Voraussetzung der Tugend erklären [1]).

Mit der Ausbildung der absoluten Monarchie im römischen Reiche [2]) schwand die Anteilnahme des Volkes am Staatsleben, und die Erziehung verfolgte andere Ziele. Auch während des Mittelalters mit seinen mehr kirchlichen Interessen war die Erziehung nicht auf den Staat und seine Zwecke gerichtet. Auch die Humanisten brachten trotz der Wiederaufnahme des Studiums der antiken Literatur der Erziehung zum Staatsbürger wenig Interesse entgegen; erst die Pädagogen des 17. und 18. Jahrhunderts, Amos Comenius, August Hermann Francke, die Philanthropinisten wie Basedow und Salzmann, aber auch Staatsmänner wie Friedrichs des Großen Minister von Zedlitz wiesen auf staatsbürgerliche Erziehung hin, wenn auch großenteils vom Nützlichkeitsstandpunkt aus und nicht in der höheren versittlichten Auffassung der heutigen Zeit. Einen modernen Charakter erhalten diese Forderungen staatsbürgerlicher Bildung und Erziehung durch drei unter dem Eindruck der französischen Revolution stehende Pädagogen, Heinrich Stephani in seinem „Grundriß der Staatserziehungswissenschaft“ 1797, in dem er sich mit der „Erziehung des Menschen als Menschen und als Bürger“ befaßt und das Schulleben selbst als „Vorschule für das Leben im Staate“ zu organisieren bestrebt ist, Christian Daniel Voß in seinem „Versuch über die Erziehung für den Staat“, worin sich der Grundsatz ausgesprochen findet: „Der Untertan muß erkennen und empfinden, was der Staat ihm ist, was er dem Staate ist“, und besonders auf sittliche Erziehung und Charakterbildung abgehoben wird, und Karl August von Rade in seinem Buche „Die Erziehung des Menschen zum Staatsbürger“, worin er den staatsbürgerlichen Unterricht mit der Geographie Deutschlands, mit Heimatskunde beginnen will, um daran die Belehrungen über die wirtschaftlichen und die politischen Verhältnisse des Vaterlandes anzuschließen [3]). Suchen die genannten Pädagogen noch Kosmopolitismus und Patriotismus zu vereinigen, so tritt uns dagegen die Forderung rein nationaler staatsbürgerlicher Erziehung aus den Schriften der Männer entgegen, welche den tiefgesunkenen preußischen Staat in schwerer Not wieder aufzurichten suchten, indem sie wie Stein und Fichte die Massen zur lebhaften Teilnahme und Mitwirkung bei den Nationalangelegenheiten und zur strengsten Unterordnung des persönlichen Selbst unter das Ganze zu bringen suchten. Der begeisterte Patriot Friedrich Ludwig Jahn, der auch die deutsche Muttersprache lauter und rein zu erhalten als eine Ehrenpflicht des Deutschen bezeichnete, verlangt in seinem „Deutschen Volkstum“ [4]), daß „kein Kind die Schule verlassen sollte, ohne das Notwendigste, das Unentbehrlichste von seinem Vaterlande zu wissen“, eine Art „Staatskatechismus“, ja er will sogar das Staatsbürgerrecht nur erteilt wissen „nach vorhergegangener Prüfung (vor den Regierungen) über die Kenntnis der Rechte und Pflichten des Bürgers“. Aber die Erfüllung

[1]) Vgl. Messer p. 153. [2]) Zum Folgenden vgl.: Neubauer[1] p. 3—10 und Messer p. 1—100.
[3]) Nach Messer p. 20—32.
[4]) „Deutsches Volkstum“ von Friedr. Ludwig Jahn, Reclamausgabe p. 136.

Universitäts- und
Landesbibliothek Düsseldorf

der Forderungen dieser Patrioten ließ lange auf sich warten. Es lag dies teils an der Gestaltung der politischen Verhältnisse nach den Befreiungskriegen, teils an dem Aufkommen der neuhumanistischen Pädagogik, deren Ideal „die freie Ausbildung des Menschen in seiner Eigentümlichkeit, die Vertiefung und Entfaltung seiner Individualität zu echter Menschlichkeit" war [1]). „Nicht Bildung des Bürgers, sondern Bildung des Menschen" ist ihr Ziel. Erst gegen Ende des 19. Jahrhunderts begann sich allmählich das allgemeine Interesse der Frage zuzuwenden, wie unsere ganze Jugenderziehung auf nationale Basis gestellt werden könnte, nachdem Kaiser Wilhelm II. selbst auf der Schulkonferenz, welche über Fragen des höheren Unterrichts vom 4. bis 17. Dezember 1890 in Berlin stattfand, vom Standpunkte der Bekämpfung der Sozialdemokratie aus dem Gymnasium den schweren Vorwurf gemacht hatte, daß es „auf die Bildung des Charakters und die Bedürfnisse des Lebens keinen Nachdruck lege, daß es ihm vor allem an der nationalen Basis fehle" [2]). Tatsächlich ist seit jener Zeit ein gesunder historischer Realismus in unsere Schulen eingezogen, und allgemein ward die Überzeugung, daß es sich hier für die Schule um eine hohe, bedeutende Aufgabe handle, daß aber auch außerhalb der Schule darauf hingearbeitet werden müsse, die deutsche Jugend zur Erkenntnis zu führen, was Volk und Staat für sie bedeute, sie zu öffentlichem Verantwortlichkeitsgefühl und Gemeinsinn zu erziehen. Ein großes Verdienst um die Erreichung dieses neuen Zieles hat sich die 1909 in Goslar gegründete „Vereinigung für staatsbürgerliche Erziehung des deutschen Volkes" erworben, welche ihre hauptsächlichste Aufgabe darin sieht, alle Maßnahmen zur Übernahme der staatsbürgerlichen Erziehung sämtlicher Volksteile durch die Staatsregierungen vorzubereiten und dauernd zu unterstützen, die bereits bestehenden Einrichtungen für staatsbürgerliche Erziehung im Auslande zu studieren, praktische Vorschläge zur Gestaltung des staatsbürgerlichen Unterrichts in allen Bildungsanstalten, in Heer und Marine zu machen, durch Aufrufe, Vorträge, Kongresse mit öffentlichen Versammlungen, Orientierung der Presse und Volksvertretung das deutsche Volk über die Notwendigkeit seiner staatsbürgerlichen Erziehung und die dazu dienlichen Mittel aufzuklären [3]). Wir brauchen nur zu überschauen, was das Ausland in dieser Hinsicht leistet, so werden wir ermessen können, was bei uns versäumt und deshalb nachzuholen war. Durch Einzeluntersuchungen sind wir über die Verhältnisse der andern Länder unterrichtet:

In Österreich [4]) wurde im Anschluß an die Einführung des allgemeinen, gleichen und direkten Wahlrechts von den drei letzten Schuljahren der Volksschule ab durch die Bürgerschulen, fachlichen Fortbildungsschulen und Mittelschulen hindurch staatsbürgerliche, volkswirtschaftliche und verkehrsgeographische Belehrung eingerichtet. Speziell für die Mittelschulen (d. h. die achtklassigen Gymnasien und Realgymnasien und siebenklassigen Realschulen) ist seit 1909 die Bürgerkunde eingeführt worden. Dem Geschichtsunterricht sind hier auf der Oberstufe 3 Wochenstunden, dazu der Geographie noch 1 Stunde zugewiesen. Es wird also in Österreich der größte Wert auf diesen Unterricht gelegt. In der Geschichte kommt man schon in der vorletzten Klasse bis zur Neuzeit. In der Abschlußklasse sind dann der Geschichte, Geographie und Bürgerkunde zusammen 3 Wochenstunden gewidmet, in denen

[1]) Messer p. 36 u. 37; Neubauer [1] p. 5. [2]) Messer p. 60 u. 61; Neubauer [1] p. 6.

[3]) Vgl. die Leitsätze über Ziele und Gestaltung der Arbeit der „Vereinigung zur staatsbürgerlichen Erziehung des deutschen Volkes" II, III, IV bei Messer p. 86.

[4]) Hedler Spalte 561—574, speziell 570, im Anschluß Messer p. 221—224.

Universitäts- und
Landesbibliothek Düsseldorf

man sich ausschließlich mit Österreich-Ungarn beschäftigt. „Verfassung und Verwaltung der Monarchie unter besonderer Berücksichtigung der im Reichsrate vertretenen Königreiche und Länder auf Grund einer allgemeinen Einführung in das Wesen und die wichtigsten Funktionen des Staates in politischer, kultureller und wirtschaftlicher Beziehung, sowie staatsbürgerliche Rechte und Pflichten" sind Gegenstand der Behandlung.

In Dänemark[1]) ist nach Gröndahls ausführlichem Berichte die „Samfundsläre" (Bürgerkunde) in den Mittel- und höheren Schulen durch ministerielle Bestimmung eingeführt. In der Anordnung für Gymnasien vom 1. Dezember 1906 wird ausgeführt: „Der Unterricht in Bürgerkunde soll über die jetzige Staats- und Kommunalverwaltung, über die Verfassung und die ökonomischen Grundlagen Dänemarks aufklären. Daneben sollen die Schüler die Hauptzüge kennen lernen, die Schwedens und Norwegens Verfassung und Verwaltung kennzeichnen, sowie eine Übersicht über diese Verhältnisse in einigen anderen europäischen Staaten gewinnen." In der ministeriellen Unterweisung vom 4. Dezember 1906 wird noch hinzugefügt, daß der Unterricht in Bürgerkunde möglichst mit dem übrigen Geschichtsstoff verbunden werden soll und vor allem im „letzten" Schuljahre durchzunehmen ist. Lehrplan und Unterricht in Geschichte und Bürgerkunde sind für alle drei Gruppen der höheren Schule vollkommen gleich, auch hinsichtlich der Stundenzahl, die in dem Normalstundenplan für die drei Linien des Gymnasiums (klassisch-sprachliche Linie, neusprachliche Linie, mathematisch-naturwissenschaftliche Linie) für Klasse III, II, I der Oberstufe mit 3—3—4 festgesetzt ist. Es erübrigt nur noch, auf die spezifisch nordisch-dänische Einrichtung der „Volkshochschulen" hinzuweisen, die bis in den Bauernstand hinein staatsbürgerliche Kenntnisse vermitteln. In den Niederlanden[2]) besteht seit 1863 in den Schulen staatsbürgerlicher Unterricht. Paul Oßwald berichtet auf Seite 5 der Schrift 3 der E. V., daß in Fortbildungsschulen der staatsbürgerliche Unterricht nur an Schüler über 16 Jahre erteilt wird und zwar in der höchsten Klasse mit 1 Stunde wöchentlich. In Volksschulen, die mit 12 Jahren schon verlassen werden können, findet ein solcher Unterricht nicht statt. Dagegen wird er vor allem den Mittelschulen mit vollem fünfjährigem Kurse, den dort beliebten „Höheren Bürgerschulen" zugewiesen, in denen das Normalalter der Zöglinge 13—18 Jahre beträgt. Drei Fächer dienen hier dem staatsbürgerlichen Unterricht[3]). In den beiden obersten Klassen ist wöchentlich eine Stunde für Gemeinde-, Provinzial- und Staatsverfassung vorgesehen, zweitens wird in Volkswirtschaftslehre und Statistik in der vorletzten Klasse 2 Stunden, im letzten Jahre eine Stunde wöchentlich Unterricht erteilt, drittens müssen die Handelswissenschaften erwähnt werden, da in dieser Disziplin viele Begriffe und Tatsachen erörtert werden, die unter den Begriff der staatsbürgerlichen Erziehung fallen. Dieses Fach wird in der vorletzten Klasse einstündig und in der höchsten Klasse zweistündig wöchentlich erteilt. Die Gymnasien[4]), welche in den Niederlanden zu den Hochschulen zählen, weisen nach dem Programm von 1887 für Geschichte in der höchsten Klasse die spärliche Forderung auf: Staatseinrichtungen von 1795 bis 1815, und die Geschichte selbst ist nur bis 1848 vorgeschrieben. Oßwald gibt als Grund dieser gymnasialen Rückständigkeit das vollständige Vorherrschen der klassischen Sprachen an, „deren Vertreter sich jeder Reform, selbst der geringsten Beschränkung ihrer Unterrichtsfächer energisch widersetzen". Seit 1890 gehen deshalb auch die Gymnasien stark zurück

[1]) Gröndahl p. 30 u. 31 u. p. 3ff, Messer p. 224—226. [2]) Oßwald p. 1—17, Messer p. 226—229.
[3]) Vgl. Oßwald p. 8. [4]) ebenda p. 14.

Universitäts- und
Landesbibliothek Düsseldorf

und werden nach Oßwalds Meinung noch mehr zurückgehen, wenn — was unterdessen wohl eingetreten ist — den Abiturienten der Höheren Bürgerschulen mit fünfjährigem Kursus das Recht zu promovieren eingeräumt ist. In Frankreich[1]) steht die „Instruction morale et civique" in erster Linie. Das darf uns nicht wundern, wenn wir berücksichtigen, daß der „Hauptzug französischer Geistesrichtung der Glaube an die Allmacht des Staates ist". „Dieser Glaube tritt uns Deutschen", sagt Rühlmann in der unten zitierten Schrift, „am wesentlichsten in die Erscheinung in der glühenden Vaterlandsliebe, in dem bis zum Fanatismus, bis zur Ungerechtigkeit gegen alles Fremde gesteigerten Kultus des eigenen Volkstums." Selbstverständlich gilt daher die Schule in Frankreich als eines der wichtigsten Machtmittel des Staates, und anderseits hat die Schule es als ihre wesentliche Aufgabe anzusehen, „gute Staatsbürger" zu bilden. Diese Bürgerkunde, die in Frankreich auf der Volksschule, in den Höheren Volksschulen (écoles primaires supérieures), „dem eigentlichen Lieblingskinde der dritten Republik", den Mittelschulen mit ihren Gabelungen in section grec-latin, latin-langues vivantes, latin-sciences, sciences-langues vivantes im Vordergrunde steht, soll zugleich Moralunterricht sein und einen Ersatz des Religionsunterrichts darstellen. Dieser Unterricht hat die Aufgabe, „die allen Lehren gemeinsamen und allen gebildeten Menschen notwendigen, wesentlichen Begriffe der Sittlichkeit in den Seelen der Schüler zu festigen und einzupflanzen"[2]). Der bekannte Züricher Dozent und Pädagoge F. W. Förster[3]) meint, wir könnten aus den französischen Lehrbüchern der Bürgerkunde, besonders aus dem am meisten geschätzten Buche von R. Perié „l'École du Citoyen" lernen, wie der ganze Lehrstoff mit sittlichen Ideen zu durchdringen sei; der Vorzug der französischen Lehrbücher der Bürgerkunde, speziell des oben genannten, sei die Fülle von Betrachtungen über tiefere Kulturfragen, die in die staatsbürgerliche Belehrung eingeflochten seien, und durch die der denkende Leser angeregt werde, an der Verbesserung des Bestehenden mitzuarbeiten. So werden in dem Buche von Perié behandelt: Humanität und Patriotismus; Pflichten gegen die niederen Rassen; die Brüderlichkeit innerhalb des Vaterlandes; Toleranz und Fanatismus; die Judenfrage; Gerechtigkeit; Grundsätze für die Reform schlechter Gesetze; Wahrhaftigkeit vom sozialen Standpunkte; die Erhaltung der staatsbürgerlichen Energie (Mäßigkeit, Keuschheit). Anders urteilt Rühlmann[4]). Er verwirft die französische Methode des gesonderten, in wesentlichen Kapiteln vom Moralunterricht gestützten bürgerkundlichen Unterrichts, gibt aber zu bedenken, daß nur die Methode unvollkommen sei, nicht der Stoff, das Fach an sich, das von den französischen Staatsmännern mit der den Franzosen auf politischem Gebiete fast immer eigenen Schaffenskraft erfaßt worden sei. Es erübrigt noch zu erwähnen: Norwegen[5]), wo besonders auf den Gymnasien neuere vaterländische Geschichte und Kenntnis der staatlichen und gesellschaftlichen Einrichtungen verlangt wird, und vor allem die Schweiz[6]), wo auf allen Volks- und Fortbildungschulen „Vaterlandskunde" als Hauptfach neben Lesen, Schreiben und Rechnen erscheint, wo „Rekrutenprüfungen" in der Muttersprache, Kopfrechnen und Vaterlandskunde abgehalten werden, wo die höheren Schulen „die heimatliche Kultur d. h. die Schweizer Geschichte, Geographie und Literatur, als Bildungsgrundlage betrachten, neben der Sprachen, alte und neue, nur als Begleitmotive des Bildungsganges erscheinen". Förster[7]) hebt bei den

[1]) Rühlmann[1] p. 1—4, 11—14, 33—38. [2]) Ebenda p. 15—22. [3]) Förster p. 38. u. 39, Messer p. 229. [4]) Rühlmann[1] p. 154—156. [5]) Messer p. 229 mit Berufung auf Rein „Enzyklopädisches Handbuch der Pädagogik" 2. Aufl. VI p. 269. [6]) Rühlmann[3] p. 6—25, 55—70, Messer p. 230—238. [7]) p. 39 u. 40.

Universitäts- und
Landesbibliothek Düsseldorf

Methoden des staatsbürgerlichen Unterrichts (Vaterlandskunde) in der Schweiz als besonders bemerkenswert hervor, daß man hier im Gegensatz zu der abstrakt-theoretischen Belehrungsform meist von dem ganz konkreten Lebenskreis des Schülers ausgehe und alle weitere staatsbürgerliche Information in Beziehung zu diesem engeren Beobachtungskreise setze.

Überblicken wir das Gesagte noch einmal, so können wir mit Paul Oßwald[1]) sagen, daß die niederländischen Gymnasien in erschreckender Weise zeigen, wie Schulen, die sich mit allen Kräften dem modernen Geiste widersetzen, dem Untergange geweiht sind; andrerseits können wir mit Gröndahl[2]) die vortrefflichen Bestimmungen Dänemarks über Ziele und Stoffe der Weltgeschichte und der Vaterlandskunde, sowie die Winke für Auswahl und Behandlung des Stoffes und Stundenzahl als durchaus vorbildlich betrachten. Dänemark hat auch, was für staatsbürgerliche Erziehung ohne Zweifel von größter Wichtigkeit ist, die F. D. F.[3]) = „Frivilligt Drenge-Forbund", also die „Freiwilligen Knabenverbände" gleich unseren Wandervögeln, Spielvereinigungen und Jugendwehren gegründet, welche durch Wanderungen, Rudern, Schwimmen, militärische Übungen, Gesang den Körper zu ertüchtigen und die Ideale zu pflegen suchen, „die von jeher ein Volk groß gemacht haben". Selbstbeherrschung und Entsagung, Kameradschaft und freiwillige Unterordnung werden als Haupttugenden angesehen. In England[4]) schließlich tut seit mehr als einem Jahrhundert Regierung und Parlament alles, um den Einblick in politische Fragen und die Kenntnis aller auf Wunsch des Parlaments durch die sogenannten Königlichen Ausschüsse (Royal Commissions) angestellten politischen, wirtschaftlichen, sozialen und kulturellen Untersuchungen durch Veröffentlichung möglichst allgemein zu machen; die Schulen lassen es noch an sich fehlen, aber die Society for the Diffusion of Useful Knowledge hat politische und wirtschaftliche Fragen in ihr Programm aufgenommen, und die Volksheime (Social Settlements), vor allem das berühmte Toynbee Hall in Commercial Street in London, dazu die öffentlichen Diskutiervereine (Debating Societies), an denen alle Stände, Lords, Angehörige des Mittelstandes wie einfache Arbeiter teilnehmen, tragen staatsbürgerliche Bildung in die weitesten Kreise.

Welche Wege stehen nun der Schule offen, um dieses Ziel „staatsbürgerlicher Erziehung" zu erreichen? Darauf ist zu antworten: 1. der Weg der Zucht und Gewöhnung; 2. der Weg der Belehrung[5]).

In der ersten Hinsicht leistet jede gute Schule ganz von selbst Fruchtbares. Sie will den einzelnen Schüler zu einem moralisch tüchtigen Menschen ausbilden und ihm soviele Kenntnisse und eine solche Charakterbildung in das Leben hinaus mitgeben, daß er später seinen Beruf ausfüllen kann und ein brauchbares Mitglied der menschlichen Gesellschaft wird. Indem sie zu diesem Zwecke den Schüler zu Gehorsam, Ordnung, Fleiß, Pünktlichkeit, Zuverlässigkeit, Ehrlichkeit und Wahrheitssinn anhält, läuft ihre Zucht und Ordnung unmittelbar auf „staatsbürgerliche Erziehung" hinaus[6]). Stellt sie doch den Knaben und Jüngling unter den Zwang des kategorischen Imperativs, sich den Anforderungen der Schule an Fleiß und Betragen unbedingt zu unterwerfen, und schärft so sein Pflichtgefühl und stärkt seinen Willen. „Denn das bleibt doch eine Hauptaufgabe der Schule, neben der intellektuellen und moralischen Förderung der Jugend den Willen zur Tat zu stärken, zur Selbstbetätigung im Rahmen des Ganzen." Die Schule legt weiter auch den Grund für soziale Einfügung und Ausgleichung, für

[1]) p. 15. [2]) p. 31. [3]) ebenda p. 26—28. [4]) Schultze p. 360—373.
[5]) Neubauer[1] p. 10 ff.; Matthias, Heft 3 Spalte 87—92; Messer p. 142 u. 143. [6]) vgl. Kerschensteiner[5] p. 254.

Universitäts- und
Landesbibliothek Düsseldorf

gerechtes soziales Empfinden, indem sie „den einzelnen Schüler eingliedert in das feste Gefüge der Schule, die gleichsam einen kleinen Staat im Staate bildet“ [1]). Haben Einseitigkeiten der häuslichen Erziehung, Standesvorurteile eine ungerechte Art des sozialen Empfindens gezeitigt, so ist die Schule der Ort, wo die gerechte Ausgleichung nicht bloß durch Lehrer und Schulordnung, sondern vor allem auch durch die Mitschüler stattfindet. Mit Recht sagt Adolf Matthias [2]): „Die Schule stellt einen staatlichen Mikrokosmus dar, in dem das einzelne Kind dasitzt als Bürger und Genosse einer Gemeinschaft, wo der eine nichts vor dem andern voraus hat. Nicht Herkommen, Stand und Reichtum wird hier eingeschätzt, sondern Wissen, Können, Leistungen und selbsterworbene Tugenden.“ Zur Selbständigkeit wird der Schüler erzogen, da er sich in der Schule selber helfen muß, da ihn hier keine helfende Hand leitet und neben der Kritik des Lehrers die oft viel empfindlichere der Mitschüler steht. Erzieherisch wirkt aber auch in staatsbürgerlichem Sinne das „Gemeinschaftsgefühl“, welches sich in jeder Klasse herausbildet. Unter seinem Einflusse lernt jeder Schüler sich als Mitglied einer Gemeinschaft fühlen, für deren Ehre und Wohlergehen er mitverantwortlich ist, nach der er sein Verhalten einzurichten hat. Gegenüber dem Zwange, den die Schule notwendigerweise ausüben muß, kommt sie andrerseits heutzutage mit vollem Verständnis jenem Freiheitsdrang der Jugend entgegen, der dieselbe mit zunehmender Reife zu freigewählten Vereinigungen mit Gleichstrebenden zusammenführt, seien es nun Spiel-, Sport- und Wandervereinigungen oder Musik- und dramatische Vereine. Denn in diesen Vereinigungen kommt das Prinzip der „Selbsterziehung“ zur Geltung, welches altruistische und soziale Gefühle entwickelt und einen jeden aus freier Entschließung seinen Willen dem Gesamtwillen unterordnen läßt. Wenn dabei zugleich der Körper erfrischt und gestählt oder Herz und Gemüt bereichert werden, so ist das gewiß kein Schaden. Nur da, wo Mißbräuche sich zeigen oder ein Zuviel solcher Selbstbetätigung dem Unterricht der Schule Abtrag tut, werden Beschränkungen eintreten müssen. So würde man, glaube ich, ohne großen Schaden anzurichten, die Probe damit machen können, diese Neigung der reiferen Jugend zur Selbstbetätigung und Selbstverwaltung in den Dienst der Schule selbst zu stellen und zwar zur Aufrechterhaltung der Zucht und Ordnung im Schulgebäude und Schulhofe, in der Klasse und Turnhalle. Die Oberaufsicht fiele den gereifteren Primanern zu, unter denen für jede einzelne Klasse ein von den Schülern selbst gewählter Aufsichtsführer stünde. Auch alle andern Vertrauensämter, die auf Schulordnung sich bezögen, könnten durch Wahl der Schüler selbst vergeben werden. Ich glaube, Gemeinsinn und Verantwortlichkeitsgefühl unter den Schülern würden gehoben und mehr als bisher die Ansicht durchdringen, daß die Schule ein „Gemeinwesen“ ist, dessen Ordnung nur durch den Willen aller Beteiligten aufrecht erhalten werden kann. Selbstverständlich bliebe auch so die Autorität des Lehrers noch als höhere Ordnungsinstanz erhalten. Soweit möchte ich den Anregungen F. W. Försters [3]) hinsichtlich des „Self-government der Schüler“ entgegenkommen, da ein Satz seiner diesbezüglichen Schrift mir volle Richtigkeit zu besitzen scheint. Er lautet (p. 44): „Es kann die Würde der Autorität nur steigern, wenn die führende Persönlichkeit nicht den Detektiv für alle Kleinigkeiten und Alltäglichkeiten der Ordnung zu spielen braucht.“ Auch für die Pädagogik der Autorität gilt das Wort: „Willst du was gelten, so mach dich selten.“

[1]) Messer p. 142. [2]) Matthias, Heft 3 Spalte 87.

[3]) Vgl. Förster p. 41—48 und Speer p. 1—9 mit beigefügtem Entwurf einer Schulordnung mit Schülerselbstverwaltung am Gymnasium zu München-Gladbach, auch Reinhardt p. 165.

Universitäts- und
Landesbibliothek Düsseldorf

Dagegen möchte ich ein Beiziehen von Schülern zur richterlichen oder gesetzgebenden Gewalt in der Schule durchaus ablehnen. Damit fällt auch der Vorschlag, die Schule in einen konstitutionell verwalteten Schulstaat umzuschaffen, in sich zusammen. Prof. Dr. Willibald Klatt-Steglitz[1]) hat in seinem unten zitierten Aufsatze die eingehendste Kritik des Projektes der Übertragung des amerikanischen „School-city Systems" auf deutsche Schulen geliefert. Er erkennt an, daß die Neigung, die verschiedenen Talente zu organisieren und die widerstreitenden Tendenzen durch selbstgeschaffene Gesetze zu disziplinieren, sich mit dem Spieltrieb der Jugend wohl verträgt, ja geradezu sich aus demselben ableitet, indem er sich mit dem Nachahmungstrieb verschwistert. Er betont aber mit Berücksichtigung der bei uns neuerdings in Anlehnung an das amerikanische und englische Vorbild gegründeten „Landerziehungsheime", daß naturgemäß nicht die eigentlichen Lehrstunden, sondern die gemeinsamen Arbeitsstunden und die Freizeit das Feld sind, wo sich Anlaß bietet zum Eingreifen der von den Zöglingen selbstgewählten Beamten, daß aber der größte Teil aller Betätigungsmöglichkeiten einer solchen parlamentarischen Schulverfassung wegfällt, sobald wir uns den offenen Schulen (engl. day-schools) zuwenden, in denen sich die Schüler nur so lange aufhalten als der Unterricht dauert. Ähnlich steht es mit dem vielbesprochenen Vorschlag Dr. Kerschensteiners[2]), im Interesse der staatsbürgerlichen Erziehung die Lernschule in eine Arbeitsschule d. h. eine Arbeitsgemeinschaft von Lehrer und Schüler umzuwandeln. Es ist das ein Gedanke, für den auch neuerdings Fritz Gansberg in seinem Buche „Demokratische Pädagogik"[3]) voll und ganz eingetreten ist. Er betont, daß die Schulreform sich darauf zu richten habe, die Initiative im Kinde, das Recht des Schülers auf geistige Selbständigkeit zum Ausgangspunkt aller pädagogischen Erwägungen zu machen und auch den Lehrer von seinen ihn „beschränkenden Autoritäten" zu befreien, bei ihm dieselbe Freude an der Selbständigkeit und dieselbe Initiative zu wecken. Der Lehrplan müsse sich in einen Arbeitsplan wandeln, in dem die Jugend als gleichberechtigter Faktor berücksichtigt werde. Schon die Unterstufen sollten dieser synthetischen geistigen Betätigung dienen, nur könne hier naturgemäß das Material nicht aus Büchern gewonnen werden, sondern aus dem „bunten, formenreichen, lebendigen Leben, das draußen vor der Schultür seine Fluten schlägt". „Die Schule wird dann zu einem Raum stillen Besinnens, in dem alle Beobachtungen, Erfahrungen, Erlebnisse, Hoffnungen, Urteile, kurz alle Werte, die das junge Menschenkind seinem Leben bereits abgerungen hat, in ernster, vertraulicher Unterhaltung von Mensch zu Mensch zusammengetragen werden, um dann wieder als neue Anregungen, Eindrücke und Impulse andern Kindern mit auf den Weg gegeben zu werden". Wunderschön gesagt! Aber, so erhebt sich die Frage, können diese Gedanken, die am ersten noch in Fortbildungsschulen und Handelsschulen[4]) durchgeführt werden können, „da man es hier mit im Berufe stehenden Leuten zu tun hat, auf deren häuslichen Fleiß in der Regel verzichtet werden muß", ohne weiteres auf die höheren Schulen angewendet werden, kann das Prinzip der schöpferischen Betätigung auf die reinen Geisteswissenschaften übertragen werden? Kerschensteiner[5]) hebt zur Veranschaulichung seines Ge-

[1]) Klatt p. 298—329. [2]) Kerschensteiner[2] p. 97 ff, dazu Kerschensteiner[1] p. 35 ff., besonders p. 44 u. 45.

[3]) Gansberg p. 7—20, besonders 19 u. 20 und 233—271, besonders 235—238. [4]) Vgl. Oberbach p. 28.

[5]) Kerschensteiner[1] p. 44 u. 45 sowie Kerschensteiner[4] Abschnitt IV „Die Methoden der Arbeitsschule", besonders p. 44 u. 45; neuerdings Kerschensteiner[5] p. 252, wo „debating clubs", also Referats- und Diskussionsnachmittage an den höheren Schulen für die Schüler der oberen Klassen auf Grund einer reichhaltigen historischen Schulbibliothek vorgeschlagen werden.

Universitäts- und
Landesbibliothek Düsseldorf

dankens der Arbeitsgemeinschaft neben der gemeinsamen Arbeit im physikalischen Laboratorium vor allem auf den Geschichtsunterricht an höheren Schulen ab und schlägt vor, „unter bedeutender Reduktion des Lehrstoffes mit den Schülern der Oberklassen an der Hand wohlgeleiteter Privatlektüre ein lebendiges Bild irgend einer großen Zeit gemeinsam zu erarbeiten unter freier Diskussion der von den einzelnen Schülern gewonnenen und von ihnen der Gesamtheit vorgetragenen Anschauungen". „Der Geschichtsunterricht", meint Kerschensteiner, „wird erst dann lebendig und fruchtbringend, wenn er aufhört, ein Frage- und Antwortspiel über den Inhalt der amtlich vorgeschriebenen Leitfäden zu sein, wenn er unseren reiferen Primanern das Recht und die Möglichkeit gibt, an Hand der besten Quellen und Geschichtswerke der Schülerbibliotheken über die Erscheinungen einer reichbewegten Zeit selbsttätig nachzudenken." Ähnlich urteilt Gansberg[1]) über den Geschichts- und Geographieunterricht. Auch er will aus geeignetem Quellenmaterial die Schüler selbst eine Auffassung vom Leben ihrer Zeit und ihres Landes gewinnen, sich eine Weltanschauung aufbauen lassen. Er wünscht eine vermehrte Ausgabe von Geschichtsquellen, Chroniken, Reiseberichten, naturwissenschaftlicher Forschungsliteratur, die im Unterricht zur Grundlage von Unterredungen zwischen Lehrer und Schüler gemacht werden können. Und in diesem Punkte ist etwas Richtiges enthalten. Ich habe in den langen Jahren, in denen ich den Geschichtsunterricht in Prima erteile, stets aufs tiefste bedauert, daß bei dem großen Pensum, der beschränkten Zeit und der steten Rücksicht auf das bestehende Abschlußexamen so wenig Raum und Zeit gegeben war zum Ausnützen der Geschichtsquellen. Freilich wird der Vortrag und die nähere Erklärung des Lehrers auch bei eingehender Benützung von Quellen niemals entbehrlich werden, Quellenlektüre wird auf der Schule stets nur eine ergänzende Aufgabe behalten, so sehr sie auch geeignet ist, den politischen Sinn der Schüler zu heben[2]). Es müßte aber auch, wenn man Kerschensteiners und Gansbergs Wunsch ganz erfüllen wollte, unsere ganze Organisation umgestossen werden. Zunächst müßte der Unterrichtsstoff bedeutend verkürzt und kleine Klassen geschaffen werden. Dann müßte das auf Abfragen von positivem Wissen und Konkurrenzleistungen der Schüler aufgebaute Schlußexamen wegfallen, auch müßten die Bedingungen für die Zulassung zu den Oberklassen an Schärfe gehörig zunehmen, da doch nur wirklich begabte Schüler zu solcher Leistung befähigt scheinen[3]). Auch würde, worauf Neubauer gerade den Hauptwert legt, „der lebendige, auf persönlicher Überzeugung beruhende Vortrag des Lehrers wegfallen und dadurch der Unterricht an lebendiger, erziehlicher Wirkung verlieren". So kann es sich also doch wohl nur darum handeln, durch eine Entlastung des Geschichtsunterrichts eine Berücksichtigung der Geschichtsquellen auf breiterer Basis zu ermöglichen, „die ganze Klasse bei Disponierübungen eines Schriftstellers, bei Besprechungen von Dramen, Rekapitulationen und Charakterisierungen, in der Geschichte bei Repetitionen ganzer Epochen, bei Behandlung des Gesamtstoffes nach einer gewissen Richtung hin so in Gang zu setzen, daß der einzelne Schüler sich als einzelner vergißt und nur bemüht ist, das Ganze zu fördern"[4]).

Wenn wir uns nun dem zweiten Wege der Einwirkung auf den Schüler zuwenden, dem Wege der staatsbürgerlichen Belehrung, so handelt es sich hier um die Aufgabe, dem Schüler „Kenntnis unseres Staates und Verständnis für unseren Staat" zu vermitteln, indem

[1]) p. 19. [2]) Neubauer[1] p. 42 u. 43. [3]) Kerschensteiner[5]) p. 252; Klatt p. 320—322. [4]) Klatt p. 320—322, dazu Neubauer[1] p. 44 und Seidenberger „Nachwort" p. 78 u. 79.

Universitäts- und
Landesbibliothek Düsseldorf

man ihn aufklärt über die geschichtliche Entwicklung der heutigen Verhältnisse, über die Einrichtungen unseres Staates, Verfassung, Verwaltung, Heer-, Gerichts-, Finanzwesen, über die Grundzüge unserer Wirtschafts- und sozialen Politik, über das Wichtigste aus unserer äußeren Politik, unsere politischen und wirtschaftlichen Beziehungen zu anderen Großmächten. Weiter aber muß der Schüler ins Klare kommen über Zweck, Wesen und Bedeutung des Staates, über sein eigenes Verhältnis zu ihm, seine Pflichten gegen den Staat. Er muß hingewiesen werden auf unsere großen nationalen Denker über den Staat, er muß Einblick erhalten in deren Schriften und Bekenntnisse zum Staatsgedanken, damit der glühende Strom vaterländischer Begeisterung, der aus diesen Schriften hervorquillt, auch sein Herz und Gemüt erwärme und Anhänglichkeit und Liebe zum Vaterlande in ihm wecke.[1])

Es erhebt sich zunächst die Frage, ob die Bürgerkunde oder staatsbürgerliche Belehrung als „besonderes Fach" in die Schulen einzuführen sei, oder ob ihren Forderungen durch gelegentliche Belehrungen innerhalb der schon vorhandenen Unterrichtsfächer genügt werden solle. Über diese Frage ist viel geschrieben worden. Von den in der Fußnote angegebenen Schriften[2]) sprechen sich nur Rühlmann und Oßwald für systematischen Unterricht in der Bürgerkunde aus, alle andern dagegen. Wolf betont ausdrücklich, daß er es für verkehrt hielte, wenn besondere Unterrichtsstunden für die staatsbürgerliche Erziehung eingerichtet würden. „Alle Vorträge und Aufsätze, alle Verfügungen und Verordnungen seien wertlos, wenn nicht der gesamte Unterricht eine staatsbürgerliche Erziehung sei. Dies Ziel müßten wir in allen Stunden verfolgen, mögen wir nun Geschichte unterrichten oder Deutsch, Geographie Latein, Griechisch, Französisch, Englisch, Rechnen, Mathematik, Naturkunde, auch Religion."

Dieser Ansicht möchte ich mich voll und ganz anschließen. Mag man immerhin, wie Rühlmann[3]) besonders betonen, daß bei systematischem Unterricht in der Bürgerkunde die politischen Unterweisungen dem Zufall und der Willkür entzogen seien, daß sie zu wichtig seien, um dem guten Willen, der besonderen Gelegenheit, dem persönlichen Interesse des jeweiligen Lehrers überlassen zu werden, daß die staatstheoretischen Belehrungen von Lehrern, die nicht dafür vorgebildet seien, als Ballast empfunden würden, selbst zugegeben, daß manche Belehrungen über wirtschaftliche und staatliche Fragen nur dann wirklichen Erfolg haben werden, wenn sie einen gewissen systematischen Charakter tragen[4]), so ist demgegenüber doch Folgendes hervorzuheben: Zunächst würde durch Einführung eines weiteren Unterrichtsgegenstandes der didaktischen Grundforderung der Konzentration, d. h. der Verknüpfung der Lehrstoffe, entgegengehandelt[5]); weiter aber geht aus den ungünstigen Urteilen der Lehrer über Frankreichs systematischen bürgerkundlichen Unterricht mit Klarheit hervor, daß dieser bürgerkundliche Stoff mit seinen Begriffen, Definitionen und Grundsätzen, mit der Beschreibung von Einrichtungen und Zustandsformen zu einem abstrakten Unterricht führt, „der jeder konkreten Anschaulichkeit und jeder erhebenden Gemütsanregung entbehrt und daher eine mutlose Abspannung gegenüber den erdrückenden Stoffmassen selbst bei politisch interessierten Schülern herbeiführt"[6]). Vielmehr muß die Kenntnis aller dieser staatlichen Einrich-

[1]) Im Anschluß an Neubauer[1] p. 18; vgl. auch Neubauer[2] p. 1—7; dazu Reinhardt p. 161, 162 und 166.

[2]) Vgl. Messer p. 186 ff.; Schiller p. 401—430; Neubauer[1] p. 18 u. 19; Rühlmann[1] p. 136; Vogel p. 5—7; Oßwald „Abschnitt IV": Zusammenfassung und Ergebnisse für Deutschland, besonders p. 34; Wolf p. 6; Fickert p. 13—16. Reinhardt p. 170. [3]) Rühlmann[1] p. 136. [4]) u. [5]) Messer p. 186. [6]) Fickert p. 13—16.

Universitäts- und
Landesbibliothek Düsseldorf

tungen und Zustände aus ihrer Entstehung, aus dem lebendigen Zusammenhange der geschichtlichen Ereignisse heraus unmittelbar erworben werden, der staatsbürgerliche Unterricht ist somit „genetisch“ zu gestalten.

Damit ist aber auch sofort klar, welcher Unterricht speziell die staatsbürgerliche Belehrung zu übernehmen hat. Die Hauptaufgabe fällt naturgemäß dem Geschichtsunterrichte zu, der in erster Linie die Fähigkeit besitzt, diese Belehrungen aufs engste mit den großen führenden Persönlichkeiten und der ganzen Entwicklung der Verhältnisse zu verknüpfen, der Geschichtsunterricht muß sozusagen „staatsbürgerlicher Unterricht“ werden [1]). Es erwächst so dem Geschichtsunterricht die Aufgabe [2]), mehr als bisher neben der äußeren politischen Geschichte die innere Entwicklung der Staaten nebst den sozialen und wirtschaftlichen Verhältnissen zu berücksichtigen, auf allen Stufen das ableitende und vergleichende Verfahren im Unterricht eintreten zu lassen, aus dem großen Verlaufe der Ereignisse das Bleibende herauszuheben, die Einzelheiten, die an verschiedenen Stellen berührt wurden, in innere Beziehung miteinander zu setzen und enger zu Entwicklungsketten zu verknüpfen, die schließlich zusammengefaßt ein Gesamtbild der gegenwärtigen Zustände ergeben. Es bleibt dabei noch vieles übrig, was bei der zusammenfassenden, abschließenden Betrachtung der Ergänzung bedarf, sicherlich aber stärkt dies Überschauen großer Entwicklungen, die Beleuchtung des Früheren durch einen Ausblick auf die Gegenwart, die Erklärung des Späteren aus dem Früheren den historischen Sinn und das Interesse für die Entwicklung der gewordenen staatlichen Verhältnisse. Es kommt dabei nicht so sehr darauf an, daß der betreffende Schüler ein möglichst großes Einzelwissen besitzt, als vielmehr darauf, daß er die positiven Grundlagen zum Verständnis der Zusammenhänge des gegenwärtigen staatlichen, gesellschaftlichen und rechtlichen Zusammenlebens ins Leben mit hinausnimmt. Vor allem wird die neueste Zeit von der französischen Revolution ab „als das für die politische Ausbildung des Schülers wichtigste Zeitalter“ auf der Oberstufe aufs eingehendste behandelt werden müssen, die Besprechung der außer- und innerpolitischen Ereignisse ist aber auch über das Jahr 1871 hinaus bis mindestens 1888, wenn nicht 1900 fortzuführen, da es von seiten der Schule unverantwortlich wäre, dem Schüler auf der Oberstufe nicht die Grundlage mitzugeben zum Verständnis auch der neuesten politischen Vorgänge, z. B. der Balkanverhältnisse, und der Verflechtung unserer eigenen politischen und wirtschaftlichen Interessen mit denjenigen der anderen Mächte der ganzen Erde.[3]) Vor allem aber muß der Lehrer selbst von freudigem Idealismus und stolzem, lebendigem Nationalbewußtsein erfüllt sein [4]), dann „wird der ganze Unterricht zu einer staatsbürgerlichen und nationalen Erziehung“ und jener Hauptzweck erreicht, daß der Schüler von der Erkenntnis durchdrungen wird, daß „alle Größe, alles Glück nur auf nationaler Grundlage entsteht“. Das Gymnasium besitzt nun in der Lektüre der griechischen und lateinischen Schriftsteller wirksame Hilfsmittel für die Aufgabe der staatsbürgerlichen Erziehung. Im griechischen und römischen Altertum ist eine „Propädeutik der Bürgerkunde“ ersten Ranges gegeben [5]). In dem antiken Staate finden wir zunächst die machtvolle Darstellung des Staatsgedankens und Persönlichkeiten, die von demselben ganz

[1]) Neubauer [1] p. 18 u. Hennig, Heft 2 p. 92 f. Reinhardt p. 167 u. 168. [2]) Vgl. die Ausführungen Neubauers [1] p. 19—24 und Seidenberger „Vorwort“ und Gmelin p. 36—40. [3]) Vgl. Neubauer [1] p. 21 u. 22. Brunner p. 141. [4]) Vgl. Wolf p. 43. [5]) Vgl. Matthias Heft 1 Spalte 23—26; Adami p. 459—484; v. Pöhlmann [1] p. 1—51; Wagner p. 4—10. Reinhardt p. 169.

Universitäts- und
Landesbibliothek Düsseldorf

erfüllt sind, wir lernen die Grundformen aller Verfassungen und ihre Abarten in ihrem Kreislauf kennen, wir hören von den verschiedenen Organen des Staates, der ausübenden, gesetzgebenden und richterlichen Gewalt, von Verfassungskämpfen, erhalten die erste Kenntnis der Rechts- und Gesetzeskunde, der Finanz- und Steuerwirtschaft, der Kolonialwirtschaft, der Wirtschafts-, Boden- und sozialen Frage, Probleme, die nicht minder als den modernen Staat auch das Leben und Denken der Alten aufs mächtigste bewegt haben. Bei der Behandlung aller dieser Fragen, sei es in der griechischen und lateinischen Lektüre, sei es in der alten Geschichte, sind selbstverständlich immer „die Gegenwartswerte" herauszustellen d. h. die Verbindung mit der Gegenwart zu knüpfen; das Wichtigste sind die Erkenntnisse, die durch die Betrachtung der Unterschiede zwischen antiken und modernen Zuständen für das Verständnis des geschichtlichen Werdens unserer Gegenwart gewonnen werden.

Bleiben wir im Anschluß an Adami a. a. O. bei einem konkreten Beispiel: Es wird im Anschluß an Livius XXI 63, 1—6, Sallust Bellum Jugurthinum und Cicero „In Rullum de lege agraria II" das römische Agrarproblem besprochen, eine Frage, die Pöhlmann[1]) entsprechend für Griechenland, speziell Attika, behandelt hat. C. Flaminius, dessen Name sonst nur mit der Katastrophe am Trasimenischen See verknüpft ist, sieht hundert Jahre vor den Gracchen als weitsichtiger Staatsmann die Gefahr, die der wirtschaftlichen Struktur seines Volkes droht, und beantragt als Gegenmittel, in dem neugewonnenen gallischen Gebiet, im Polande „Bauernkolonien" anzulegen. Als Konsul schuf er die Möglichkeit für die spätere Anlage der Kolonien Cremona und Placentia, als Censor sorgte er durch die via Flaminia für die Verbindung dieses Neulandes mit der Zentrale. Aber um sein Ziel zu erreichen, mußte er auch gegen die herrschende Amtsaristokratie auftreten, die das neugewonnene Gebiet als Ausbeutungsobjekt ansah. So verbindet sich das Agrarproblem mit dem der Provinzialbehandlung. Er konnte weiter seine Ideen nur verwirklichen, wenn er in das System Bresche schlug, das alle wichtigen politischen Ämter auf einen engen Kreis vornehmer Familien zu beschränken suchte. So verbindet sich das Agrarproblem auch mit dem Problem der Reform des Beamtenwesens. Zwischen der Zeit des C. Flaminius und der des Jugurthinischen Krieges liegen über hundert Jahre; das Problem ist nicht gelöst oder nur mangelhaft infolge des Widerstandes der Senatspartei, auch nicht durch die Versuche der Gracchen. Die expropriierten Bauern sind in die Hauptstadt gewandert und machen aus dem Stimmrechte eine Erwerbsquelle, oder sie treten seit Marius in das Heer ein und suchen im Militärdienst ihr Fortkommen. Die Provinzen sind preisgegeben der Soldateska, dem Feldherrn, dem Feinde, wenn er nur die regierenden Kreise in Rom besticht. Auf den Beamten in Diplomatie und Militärdienst ruht der Fluch der Erfolglosigkeit eines niedergehenden Standes, Korruption und Eigennutz beherrschen den Staat. Erst im Jahre 64 ging wieder eine starke Bewegung durch alle Kreise, das Gesetz des Rullus „de lege agraria" wollte das Agrarproblem einer Lösung näherbringen, zweitens eine neue Behandlung der Provinzen einleiten, drittens die Beamtenschaft auf neue Grundlage stellen. Das Gesetz bestimmte, daß der ganze noch unverteilte ager publicus in Italien an landbedürftige Bürger verteilt werden sollte, zum selben Zweck sollte möglichst viel Land angekauft werden. Die Geldmittel zu diesen Ankäufen sollten gewonnen werden durch Verkauf einiges italischen und alles seit 81 erworbenen außeritalischen Staatsbesitzes

[1]) Pöhlmann[2] Band II p. 148 ff.

Universitäts- und
Landesbibliothek Düsseldorf

und durch Verwendung aller Kriegsbeute. Die ausführenden Beamten sollten eine Kommission von Zehnmännern bilden, welche auf die Dauer von 5 Jahren die höchste finanzielle, richterliche und Verwaltungstätigkeit ausüben sollten. Ging der Gesetzesantrag des Rullus, hinter dem übrigens Crassus und C. Julius Caesar standen, durch, so gab man nicht nur einem Teile des Volkes die Gelegenheit, ein neues Leben zu gründen, man verminderte damit auch die Zahl derer, die auf Staatskosten billiges Getreide bezogen, eine immer stärker wachsende Last der Staatskasse. Aber die Senatspartei erkannte die Gefahr, welche eine Abwanderung der beeinflußbaren Komitienbesucher, der Stützen ihrer Macht, mit sich brachte. Der neue Konsul Cicero, der eben selbst den Wert dieser Wahlmaschine bei seiner Wahl kennen gelernt hatte, machte sich zum Vertreter des Senatsregimentes und brachte mit seiner Beredsamkeit schon im Senate das ganze Gesetz in Mißkredit, und die souveräne Volksmenge, die er richtig einschätzte, fing er mit den Worten: „Ihr werdet doch nicht das bequeme, glanzvolle, an Unterhaltung, Reizen und Lockungen so reiche Leben hier in Rom vertauschen wollen mit der Arbeit mühsamen Landbaues?“ Dieses Spekulieren auf die Abneigung der Masse gegen Arbeit, auf die Zufriedenheit mit dem Korruptionswesen bedeutet eine vernichtende Kritik über den sittlichen Stand des Volkes. Das Problem blieb ungelöst. Adami[1]) hebt nun hervor, wie sehr diese Lektüre Gelegenheit gibt zu Belehrungen über die wichtigsten Realien in Staat und Gemeinde, über Gesetzgebung, Gerichts-, Militär- und Verwaltungswesen, über die politischen Rechte des Bürgers und Kolonialpolitik. Niemand wird dabei versäumen, unsere heutigen Verhältnisse zum Vergleich heranzuziehen. Es ergeben sich aber bei diesem Agrarproblem noch weitere Fragen wirtschaftlicher und staatsrechtlicher Natur, die ebenfalls Ausblicke auf die Neuzeit gestatten, z. B.: Wie kommt es, daß den von der Scholle entfernten Bürgern, die entweder durch auswärtige Kriege in finanzielle Schwierigkeiten geraten waren oder durch Mißernte und Konkurrenz des außeritalischen Getreides zum Verkauf an das Großkapital genötigt wurden, vielleicht auch verwöhnt durch raschen, räuberischen Erwerb von Kriegsbeute die mühsame beschwerliche Landarbeit nicht mehr ertrugen, nur die zwei Wege übrig blieben, als Proletarier ihre Stimme oder als Soldat ihr Leben zu verkaufen? Warum boten Industrie, Handel, Gewerbe, die es doch gab, keine Möglichkeit für diese Masse freier Bürger, sich in solchen Berufen neue Selbständigkeit und Wohlstand zu erwerben? Die Antwort ist gegeben in der Sklavenarbeit. Industrie, Handel und Gewerbe beschäftigten in den ausführenden Teilen ihrer Wirksamkeit in der Mehrzahl der Fälle nicht freie Bürger, sondern Sklaven. Die Sklaven nahmen der freien Bevölkerung die Erwerbsgelegenheit weg und damit den Weg, anders als durch Neuansiedelung zu einer volkswirtschaftlichen Stellung zu gelangen. Es kommt hinzu, daß in jener Zeit körperliche Arbeit, Fabrikarbeit, als entehrend galt. Geändert hat sich diese Anschauung erst durch den Einfluß des Christentums. Selbstverständlich treten durch solche Betrachtungen zugleich die Aufgaben, die der heutige Mittelstand in Industrie, Handel, Gewerbe und Beamtentum an die soziale Gesetzgebung stellt, in ihrer Bedeutung für eine gesunde Volksentwicklung in ein klares Licht. Auch eine andere Frage macht sich geltend: Führte die vorgeschlagene Neuansiedelung des Bürgers eventuell auf außeritalischem Boden nicht direkt zu politischer Entrechtung, da doch die politische Stimmabgabe an persönliche

[1]) p. 480—484.

Universitäts- und
Landesbibliothek Düsseldorf

Anwesenheit in Rom gebunden war? Die Antwort heißt: „allerdings“, aber die Hauptsache ist die Fortführung des Gedankens. Zur Lösung dieser Schwierigkeit hätte nur eine Maßregel führen können: die Einführung der Volksvertretung durch gewählte Abgeordnete, durch das Repräsentativsystem der heutigen Parlamente. So sind wir bei der Gegenwart angelangt. Pöhlmann[1]) hat Recht, wenn er sagt: „Wem einmal an solchen, gerade einem jugendlichen Gemüte aufs tiefste sich einprägenden Beispielen der furchtbare Ernst der sozialen Probleme zum Bewußtsein gekommen ist, der wird auch dereinst im Leben für die soziale Not der Zeit, für die fehlerhaften und gefährlichen Konsequenzen der heutigen Volkswirtschaft ein offenes Auge haben und allen auf die Ausgleichung und Versöhnung der widerstreitenden Interessen, auf Schutz und Hebung der leidenden Klassen gerichteten Bestrebungen volle Sympathie und volles Verständnis entgegenbringen“, und Adami[2]) meint mit Recht, daß eine solche Betrachtung zu dem Grundsatz hinleite, „daß die gesunde Entwicklung, die Erhaltung des ganzen Staatswesens gebunden ist an das Vorhandensein einer möglichst großen, weiten Basis selbständiger Volkskreise; sie führt zu den Grundsätzen Steinscher Sozialpolitik, die sich in der großen Zeit der Befreiungskriege bewährte, sie führt auch zu einer Denkart, die jede Erscheinung, die solchen Verhältnissen gefährlich zu werden droht, bekämpft“. Auch heute ist die Verteilung des Grundbesitzes und die Abwanderung vom Lande eine aktuelle Frage unserer Wirtschaftspolitik, nur sind für unsere modernen Verhältnisse diese Aufgaben der Erhaltung des gesunden Mittelstandes, die im Altertum wegen der Sklavenarbeit im wesentlichen sich auf den Bauernstand beschränkte, erweitert und damit ein gutes Teil schwieriger geworden.

Ich habe das vorstehende Beispiel ausführlich nach Adami behandelt, weil es mir eine Art Lehrprobe zu sein schien, wie der Stoff der altklassischen Lektüre für die Staatsbürgerkunde fruchtbar gemacht und mit Gegenwartsfragen verbunden werden kann. Ich gebe aber gerne zu, daß der Lehrer dem Schüler zu solchen Vergleichen helfen muß, da der Schüler sie von selbst kaum anstellt[3]). Auch ist diese Art staatsbürgerlicher Belehrung nur eine indirekte[4]) statt der direkten, eine gelegentliche, dem Zufall, der Neigung und auch der Stimmung des Lehrers überlassene anstatt einer planmäßig erfolgenden; sie ist auch davon abhängig, ob Zeit genug vorhanden ist, solche Exkurse zu machen, jedenfalls ist sie sprunghaft und unzusammenhängend. Deshalb muß nach dieser propädeutischen Art der Belehrung eine planmäßig durchgeführte, Hand in Hand mit der mittleren und neueren Geschichte gehende Belehrung über Staats- und Wirtschaftsleben folgen. In diesem Zusammenhang möchte ich auch darauf hinweisen, daß es durchaus verfehlt erscheint, künstliche, naturwidrige Anleimungen und Einschiebungen zu vollziehen, um überall staatsbürgerliche Belehrungen anzubringen. Th. Franke hat in seinem „Falsche Wege zum Staatsgedanken“ betitelten Aufsatze[5]) die Frage eingehender behandelt. Er hebt dabei besonders ab auf drei neuere Schriften, welche die Bürgerkunde an die Geschichte anschließen, darunter auch die für höhere Schulen bestimmte, von mir schon zitierte „Bürgerkunde im Rahmen des Geschichtsunterrichts“ von Dr. Bauerschmidt. Derselbe schließt an die griechische Geschichte unmittelbar das deutsche Bildungswesen in den verschiedenen Arten unserer Schulen an, denn die weltgeschichtliche

---

[1]) Pöhlmann[1] p. 35. [2]) p. 483. [3]) Vgl. dazu Messer p. 196.
[4]) Vgl. Neubauer p. 15. [5]) p. 103—110.

Universitäts- und
Landesbibliothek Düsseldorf

Bedeutung des griechischen Volkes lag auf geistigem Gebiete, und beschreibt im Anschluß daran noch, was bei uns für Körperpflege und Gesundheitswesen geschieht. An die römische Geschichte schließt er zuerst die Rechtsordnung in Deutschland an, denn die weltgeschichtliche Bedeutung des Römertums lag in der mustergültigen Ausbildung des Staats- und Rechtslebens. Es werden die Hauptarten unserer Gesetze angegeben, dann im Anschluß an die Servianische Verfassung die Steuer- und Wehrpflicht in Deutschland geschildert, sämtliche Steuerarten und Zölle aufgeführt und die Grundzüge unserer Wehrverfassung geschildert.

Im Anschluß an die sozialen Folgen des Zeitalters der punischen Kriege wird die soziale Frage der Gegenwart behandelt, im Gefolge der Geschichte der Reformation bis zum Westfälischen Frieden behandelt Bauerschmidt die Reichsgewalt im Neuen Deutschen Reiche, die Kaisergewalt, die Rechte des Bundesrates, des Reichstages, des Kanzlers, das Reichstagswahlrecht, die Reichsbehörden. Mag man auch Ausblicke von der früheren Zeit auf die Gegenwart in staatsbürgerlichem Sinne werfen, so ist doch ein solches Verknüpfungsverfahren zu tadeln. Franke hebt mit Recht hervor[1]), daß „durch eine solche kunterbunte Durcheinanderwürfelung der verschiedensten Zeiten und Völker die sachgemäße Klarheit schwinde und davon weder die Vergangenheits- noch die Gegenwartskunde wirkliche Förderung erfahre". Es widerspricht eine solche Einschiebung dem Prinzip der genetischen Bürgerkunde, welches ich oben befürwortete. Jede Vorwegnahme und frühere Darlegung z. B. von preußischer oder badischer Verfassung oder der deutschen Reichsverfassung, ehe die geschichtlichen Ereignisse in ihrem Werdegang soweit gediehen sind, daß solche Verfassungen sich mit Notwendigkeit daraus ergeben, halte ich für eine verfehlte Methode, zumal auf diese Weise sicherlich bei dem Schüler gar nichts hängen bliebe und die auf der Oberstufe vorzunehmende Zusammenfassung des staatsbürgerlichen Stoffes bei solchem Zerschneiden und „mechanischem Einschieben zwischen die Fugen der Geschichte"[2]) ein negatives Resultat ergäbe. Es bleibt also dabei: das griechische und römische Altertum hat den propädeutischen Unterricht für Staatsbürgerkunde zu leisten, die Geschichte des Mittelalters und der Neuzeit übernimmt im Anschluß an ihren natürlichen Verlauf die planmäßige bürgerkundliche Belehrung über deutsches und auswärtiges Staats- und Wirtschaftsleben.

Fällt nach dem Vorhergesagten dem Geschichtsunterricht eine so bedeutende und umfangreiche Aufgabe zu, so müssen in Zukunft Änderungen in der Auswahl des Stoffes, der Verteilung der Pensen, der Unterstützung des Geschichtsunterrichts durch andere Fächer eintreten. Diesen Gesichtspunkten sei der letzte Teil dieser Abhandlung gewidmet:

I. Zunächst ist aller überflüssige Ballast über Bord zu werfen[3]). In der Geschichte der „alten Griechen" sind die Bruderkämpfe des 5. und 4. Jahrhunderts v. Chr. so kurz wie möglich zu gestalten, da es hier nur auf die Wirkungen, Erlebnisse und eintretenden Änderungen ankommt. Ebenso ist in der „römischen Geschichte" nur das allmähliche Wachsen des Staates klar zu machen, von den vielen Kriegen sind nur diejenigen in ihrem Verlaufe hervorzuheben, „wo wir uns begeistern können, wo ein Volk um seine Freiheit und Selbständigkeit ringt, wo wahres Heldentum zutage tritt" wie im zweiten punischen Kriege. Vor allem sollten die zahlreichen Beute- und Eroberungskriege des 2. und 1. Jahrhunderts v. Chr., man denke nur an die makedonischen Kriege und den syrisch-ätolischen Krieg, an

[1]) p. 106. [2]) ebenda p. 110. [3]) Wolf p. 8—10 u. Neubauer[1] p. 24—29. Brunner p. 142.

Universitäts- und
Landesbibliothek Düsseldorf

die mithridatischen Kriege etc., nur in ihrem Ergebnis besprochen werden. Auch darf die Kulturgeschichte nicht zu weit ausgedehnt werden. In der Geschichte des Mittelalters ist die Durchnahme der Völkerwanderung, der Geschichte des fränkischen Reiches vor Karl dem Großen, des 9. Jahrhunderts, der zahlreichen Romzüge der deutsch-römischen Kaiser, der Kreuzzüge, der Zeit von 1273 bis 1500 auf das Notwendigste zu beschränken.[1]) Seit dem Ausgang der Hohenstaufen ist das Deutsche Reich jahrhundertelang ohnmächtig gewesen, es hat daher keinen Sinn, sich bei Herrschern wie Adolf von Nassau, Albrecht I., Heinrich VII., Wenzel, Rupprecht von der Pfalz, Sigmund, Albrecht II. etc. länger aufzuhalten, während sich ringsum mächtigere Staaten entwickelten. Selbstverständlich wird man wichtige Tatsachen wie die Entstehung der Hansa, der Eidgenossenschaft, der Österreichischen Monarchie, den Untergang des Deutschen Ordens, das Konzil von Konstanz, das Reich Burgund nicht außeracht lassen. In Vordergrund muß treten die innere Entwicklung des deutschen Territorialismus und der Gegensatz zwischen den Tendenzen der Fürsten und des Kaisers, wie er in den Reichsreformbestrebungen des ausgehenden 15. Jahrhunderts zutage tritt.[2]) Ebenso müssen wir in „der Neuzeit" die Kriegsgeschichte beschränken, von dem an sich wichtigen jahrhundertelangen Ringen zwischen den Häusern Habsburg und Valois-Bourbon brauchen nicht alle kriegerischen Ereignisse besprochen zu werden. Dasselbe gilt von den acht Religionskriegen in Frankreich, dem 30jährigen Kriege, den zahlreichen Erbfolgekriegen, den Koalitionskriegen um 1800. In Vordergrund ist zu stellen für die zweite Hälfte des 16. Jahrhunderts Philipp II. und Elisabeth, für die zweite Hälfte des 17. Jahrhunderts Ludwig XIV., später Karl XII. und Peter der Große, Napoleon I. Auch die Vorgeschichte Brandenburg-Preußens kann kurz abgemacht werden, dagegen ist die Zeit, in der Preußen, die führende Macht Deutschlands, groß geworden ist, die Epoche des Großen Kurfürsten bis Friedrich den Großen, ausführlich zu besprechen. Den Vorschlag Neubauers, von Ludwig XIV. direkt auf Ludwig XVI. und die französische Revolution überzugehen, um dann das Ausgelassene in kurzer Übersicht nachzuholen, möchte ich darum nicht billigen. Hauptgegenstand des Geschichtsunterrichts in Oberprima bleibt das 19. Jahrhundert von der französischen Revolution an einschließlich der modernen sozialen und wirtschaftlichen Probleme und einer zusammenfassenden Bürgerkunde, eine Aufgabe, die selbst im Falle der oben genannten Beschränkung im Stoffe die volle Anspannung von Lehrer und Schüler erfordert.

II. Bemühen sich die Geschichtslehrer, von Untersecunda ab bis Oberprima alles Überflüssige wegzulassen und ihren persönlichen Neigungen nicht zu sehr nachzugeben, so wird es möglich sein, um das Oberprimapensum zum Zwecke der genauen Durchnahme des 19. Jahrhunderts zu entlasten, die Pensen im Geschichtsunterricht der Untersecunda bis Oberprima zu verschieben. Ich würde, im Gegensatz zu Reinhardt[3]), der nur „Sichtung des Stoffes und Vervollkommnung der Methode" empfiehlt, folgende Verteilung vorschlagen:

Untersecunda: Griechische Geschichte und Römische Geschichte bis 264 v. Chr., bis zur Begründung der Weltherrschaft Roms.

Obersecunda: Römische Geschichte von 264 v. Chr. ab, Kaiserzeit und Mittelalter bis Karl d. Großen 800.

Unterprima: Mittelalter von Karl d. Großen ab und Neuzeit bis 1740.

---

[1]) Brunner p. 144 ff. [2]) ebenda p. 149. [3]) p. 171.

Universitäts- und
Landesbibliothek Düsseldorf

Oberprima: Neuzeit von 1740 bis zur neuesten Zeit mit staatsbürgerlichen, sozialen und wirtschaftlichen Belehrungen.

Auch bei dieser Art von Verteilung des Lehrstoffes bleibt die Unterprima noch zu stark belastet, daher darf man sich nicht wundern, daß auf der 21. Jahresversammlung des deutschen Gymnasialvereins zu München[1]) der Referent über das Thema „Die Verteilung des geschichtlichen Lehrstoffes auf die verschiedenen Gymnasialklassen", Prof. Dr. Schunck vom alten Gymnasium in Nürnberg, folgende Verteilung vorgeschlagen hat:

Untersecunda: Altertum bis Aktium;
Obersecunda: Kaiserzeit, Mittelalter;
Unterprima: Neuzeit bis 1740;
Oberprima: 1740 bis zur neuesten Zeit, Überblicke über die Zusammenhänge zwischen Altertum und Gegenwart

und der Korreferent, Gymnasialdirektor Dr. Hölk aus Lüneburg;

Untersecunda: Altertum bis zur Schlacht von Pydna;
Obersecunda: Römische Geschichte im Westen bis 800, im Osten bis 1453.
Im Lehrkurs der Prima ist der annalistisch-synthetische Gang zu verlassen und statt dessen in loser Verknüpfung die Geschichte historischer und politischer Probleme zu behandeln.

III. Da wir in der Oberprima die neueste Zeit von der französischen Revolution an als das Hauptthema betrachten, so wird es zu empfehlen sein, die Abiturientenprüfung in Geschichte auf diese Zeit zu beschränken und in engster Verbindung damit die Heimatgeschichte und Staatsbürgerkunde zu prüfen. Denn es ist eine alte Klage, „daß die sonst notwendigen Wiederholungen den Unterricht gerade in den Monaten, wo er vor seiner bedeutendsten Aufgabe steht, in verhängnisvoller Weise belasten, man möchte sagen, vergiften"[2]).

IV. Die politische Bildung auf der Oberstufe des Gymnasiums kann der geographischen Hilfe nicht entraten. Heutzutage, wo wir in die Weltwirtschaft eingetreten sind, wo unsere Interessen die ganze Welt umspannen, können diese kläglichen topographischen Repetitionen, wie sie die bisherigen Lehrpläne vorschrieben, nicht mehr genügen. Man lese doch den Aufruf des „Verbandes deutscher Schulgeographen" vom Dezember 1911. Da heißt es:

„Wissen ist Macht, geographisches Wissen ist Weltmacht! Nur wer den Boden des eigenen Vaterlandes und die Schätze kennt, die er seit Ewigkeit birgt oder durch die belebende Kraft der Sonne alljährlich neu hervorsprießen läßt, kann die Grundlagen und Entwicklungsmöglichkeiten seines Wirtschaftslebens beurteilen und in Wechselbeziehungen setzen mit dem Wirken der Länder jenseits von Grenze und See!

Nur wem die traute Kenntnis von Art und Wesen deutscher Stämme Vertrauen zu deutscher Volkskraft vermittelt hat, wird die Sendung verstehen können, die ihr zu kolonialer Betätigung in aller Welt für Gegenwart und Zukunft geworden ist!"

Mit welch geringer Kenntnis in Erdkunde verläßt aber der deutsche Abiturient das Gymnasium! Da muß Abhilfe geschaffen werden. Setzt man die Geschichte bis zur Gegenwart fort, wie wir dies verlangen müssen, so verwandelt sie sich fast zur „politischen Erd-

[1]) Vgl. „Das humanistische Gymnasium" 24. Jahrgang 1913 Heft I u II p. 17 u. 18 bzw. 25 u. 26.
[2]) Neubauer[1] p. 28.

Universitäts- und
Landesbibliothek Düsseldorf

kunde". Th. Franke[1]) sagt: „Geschichte und Erdkunde münden am Ende in dasselbe Bett der Gegenwartskunde, der deutschen Reichskunde." Mit einer deutschen Reichskunde, mit einer Darlegung der Stellung Deutschlands in der Weltwirtschaft, mit deutscher Handels-, Verkehrs- und Wirtschaftsgeographie hat die Geschichte abzuschließen. Damit sie das aber kann, ist nach österreichischem Vorbilde eine moderne Geographiestunde in Oberprima einzuführen und in die Hand des Geschichtslehrers zu legen, damit beide Unterrichtsfächer, Geschichte und Geographie, in engster Verbindung dem Schüler ein abschließendes Gesamtbild von Deutschlands umfassender Macht in der ganzen Welt geben. Der Blick des Schülers muß dem Kaufmann in die Ferne folgen, er muß auch die Verhältnisse derjenigen Länder zu umfassen suchen, mit denen wir in engster Handels- und Verkehrsverbindung stehen.

Wo kann man aber eine solche Geographiestunde für Oberprima herausbekommen? Die Antwort muß lauten: auf Kosten des Lateins, dessen siebte Wochenstunde ohnedies von der obersten Schulbehörde für Griechisch zur Verfügung gestellt wurde. Man kann bei angespanntem Unterricht in Oberprima sehr gut ohne die siebte Lateinstunde auskommen.

V. Mehr als bisher müssen auch die anderen Lehrfächer in den Dienst der staatsbürgerlichen Belehrung gestellt werden[2]). So soll in erster Linie der deutsche Unterricht nicht nur in die deutsche Poesie einführen, sondern mitarbeiten an der Belehrung über Reich, Einzelstaat und Gemeinde, politische, soziale, wirtschaftliche und finanzielle Einrichtungen. Es kann dies schon in der Unterstufe an der Hand kleiner Fabeln und Erzählungen aus dem Menschenleben, welche die Betätigung sozialer Tugenden zum Gegenstand haben, geschehen, mögen sie nun im Anschluß an ein Lesebuch gegeben werden oder ohne Buch durch gemeinsame Erarbeitung seitens des Lehrers und der Schüler aus dem Kreise eigener Beobachtungen im praktischen Leben. Ich habe in der Praxis beobachtet, daß gerade solche Besprechungen als Aufsätze bearbeitet bei den Schülern auf fruchtbaren Boden fallen. Auch Gedichte, die zu sozialen Tugenden anregen, sind mehr als bisher beizuziehen, nicht weniger Biographien bedeutender Erfinder, Techniker, von Männern, die durch Selbstlosigkeit und Hingabe für andere Wohltäter der Menschheit geworden sind, neben den bisher schon beliebteren Lebensbeschreibungen von Staatsmännern, Feldherrn, Dichtern, Künstlern und Gelehrten. In dieser Beziehung sowie hinsichtlich der Lesestücke aus dem Gebiete der Staatskunde, der Volkswirtschaft und Sozialpolitik lassen die Lesebücher noch viel zu wünschen übrig. Neubauer hebt besonders „den Begriff der Produktion, des Kapitals, der Arbeit, der Arbeitsteilung, die Steuern, die Arbeiterfrage" als wünschenswerte Themata für Lesebücher hervor. Es liegt mir das bei Moritz Diesterweg Frankfurt a. M. und Berlin 1908 neu herausgegebene „Deutsche Lesebuch für höhere Lehranstalten von Paldamus" vor. Dasselbe enthält in dem Teile für Prima einige Lesestücke zur Einführung in die Fragen des öffentlichen Lebens: „Der Ursprung des Staates" und „Über Staatsverfassungen" von Friedrich Paulsen; „Über Staatssozialismus" aus Bismarcks Reichstagsrede vom 15. März 1884; „Über soziale Klassenbildung" und „Über Arbeitsverhältnis und Arbeitsvertrag" von Gustav Schmoller; weiter „Zielpunkte des deutschen Kolonialwesens" von Bernhard Dernburg[3]). Ich denke nun nicht daran, diese

[1]) p. 109; vgl. dazu Neubauer[1] p. 30 u. 31; Vogel p. 34—47; Messer p. 109.

[2]) Vgl. zum Folgenden: Neubauer[1] p. 31—35; Messer p. 199—201; Wolf p. 33—42; Vogel p. 10—47.

[3]) Wie ich höre, ist auch eine Neuauflage von Bieses „Lesebuch für Prima" zu erwarten.

Universitäts- und
Landesbibliothek Düsseldorf

Lesestücke in der Schule lesen zu lassen, vielmehr möchte ich diese Aufsätze dem Schüler der Prima als Privatlektüre mit nachfolgendem Schülerreferat gegeben wissen, wodurch einerseits die staatsbürgerliche Belehrung im Geschichtsunterricht unterstützt, anderseits der bekannten sprachlichen Unbeholfenheit vieler Schüler abgeholfen und die Selbsttätigkeit der Jugend gefördert würde. Ähnlich steht es mit unserer nationalen Prosaliteratur. Neubauer[1]) hebt mit Recht hervor, daß die poetische Nationalliteratur wohl allen Schülern bekannt werde, dagegen die prosaischen Schriften Ernst Moritz Arndts, Jahns „Deutsches Volkstum", Heinrich v. Kleists „Katechismus der Deutschen", Fichtes Reden, die Denkschriften von Stein, Gneisenau und Scharnhorst, mit deren Denken und Schaffen doch der moderne, an die lebendigen sittlichen Kräfte eines jeden Bürgers appellierende Staat beginne, die mächtigen Reden Heinrich von Gagerns, Dahlmanns, Simsons auf dem Frankfurter Parlament, Paul Pfizers „Briefwechsel zweier Deutschen", Heinrich v. Treitschkes Deutsche Geschichte und seine machtvolle Rede auf dem Leipziger deutschen Schützenfeste von 1863, die Reden, Briefe, Schriften Bismarcks, Roons und Moltkes nicht gelesen würden. Einen Teil dieser Schriften denkt sich Neubauer als Klassenlektüre, z. B. Arndts und Kleists Katechismen, Arndts Schrift: „Der Rhein, Deutschlands Strom, aber nicht Deutschlands Grenze" im Anschluß an die Dichtungen der Befreiungskriege, Fichtes Reden und einzelne Reden Bismarcks in Oberprima. Auch hier erhebt sich die Frage, auf welche Art der deutsche Unterricht, der doch auch nach allgemeinem Wunsche in Oberprima mehr als bisher die neueste deutsche Literatur berücksichtigen sollte, instand gesetzt wird, allen diesen Forderungen gebührende Rechnung zu tragen. Die Antwort kann nur lauten: durch vermehrte Privatlektüre der Schüler in den Oberklassen und durch eine Verschiebung des deutschen Lehrstoffes der Unterprima. Entsprechend der vorgeschlagenen Verteilung des Geschichtspensums, welche die Völkerwanderungszeit der Obersecunda zuweist, müßte man auch dahin kommen, das Hildebrandslied, Waltharilied und Nibelungenlied dieser Klasse zuzuweisen. Beschränkt man sich dann noch bei Durchnahme der mittelhochdeutschen Dichtungen auf eine kleine Auswahl (die politischen Gedichte Walters von der Vogelweide, einige Gedichte von Hans Sachs), so ist Raum geschaffen, um in Prima der großen klassischen Zeit, der modernen Dichtung und der patriotischen Prosalektüre gerecht zu werden[2]).

Auch die neueren Sprachen können durch die Lektüre französischer und englischer Historiker und politischer Schriften zur staatsbürgerlichen Belehrung beitragen, ebenso die Religion durch ethische Belehrung, schließlich auch der naturwissenschaftliche und mathematische Unterricht, ersterer, indem er die Jugend bekannt macht mit der einheimischen Fauna und Flora sowie den Bodenschätzen Deutschlands und in Physik und Chemie die praktischen Anwendungen unserer erweiterten naturwissenschaftlichen Kenntnisse in der Technik des Verkehrs und des sonstigen wirtschaftlichen Lebens sowie des Kriegswesens erwähnt[3]). Auch der Mathematikunterricht höherer Schulen kann den künftigen Bürger in das wirtschaftliche, soziale und politische Leben der Gegenwart einführen und für dasselbe tüchtig machen. Das mathematische Denken, das sich durch klare Folgerichtigkeit auszeichnet, zwingt den Schüler zur Sorgfalt, Gewissenhaftigkeit, objektivem Denken und erzieht dadurch zu prompter Arbeitsfähigkeit. Neben der formalen Bildung hat der Mathematikunterricht die

[1]) Neubauer[1]) p. 34. [2]) Vgl. dazu Wolf p. 35 u. 36. [3]) Vgl. Messer p. 200.

Universitäts- und
Landesbibliothek Düsseldorf

Aufgabe, die Erscheinungen der Natur und des Kulturlebens zahlenmäßig und räumlich zu erfassen. Seminaroberlehrer O. Offermann in Zschopau gibt in seiner Abhandlung „Die staatsbürgerliche Erziehung und der Mathematikunterricht an höheren Schulen“[1]) zu, daß die letztere Aufgabe bisher zugunsten der ersteren in allen höheren Schulen vernachlässigt wurde. Der Verfasser findet meinen vollen Beifall, wenn er p. 374 sagt: „Interesse am bürgerlichen Rechnen stellt sich erst dann ein, wenn von den Zahlen aus, von den gegebenen und durch Rechnung gewonnenen, das uns umflutende wirtschaftliche und soziale Leben den Schülern erschlossen wird, wenn an der Hand lebensvoller Rechenbeispiele, die nicht nur den Wert der Sache einsehen, sondern auch mitfühlen und miterleben lassen, unsere Kultur am geistigen Auge vorüberzieht.“ Man muß sich nach des Verfassers Urteil von dem Irrtum befreien, „daß die Volkswirtschaftslehre nur als Rechenstoff zu behandeln sei, daß die Aufgaben Selbst- oder Hauptzweck seien“, vielmehr ist die Hauptsache, daß die allgemeinen volkswirtschaftlichen Grundbegriffe: wie Kauf, Tausch, Preis, Ware, Geld, Währung, Banknote, Reichskassenschein, Kapital, Rente, Zins, Kurs, Kredit, Aktiengesellschaft, Solawechsel, Akzept, Protest, Indossament, Reichs-, Privat- und Hypothekenbanken, Börse, Makler, Courtage, Provision, Stempelsteuer etc. sachgemäßer Besprechung unterzogen werden und dadurch das Interesse mehr als bisher geweckt wird[2]).

Offermann[3]) empfiehlt mit Beziehung auf R. von Lilienthals Aufsatz „Über die Verwertung der politischen Arithmetik im mathematischen Unterricht“[4]), an der Zunahme der versicherten Personen in Deutschland und dem entsprechenden Rückgang der Sterblichkeitsziffern die Bedeutung der Arbeiterkrankenkassen für die Volksgesundheit darzulegen, vermittels des Börsenzettels zu zeigen, „ob die politische Atmosphäre mit mehr oder weniger Zündstoff geladen ist, ob unsere Börsen diesen oder jenen Staat wirtschaftlich günstig oder ungünstig beurteilen, ob die einzelnen Zweige unserer Industrie vorwärts oder rückwärts gehen, ob ein Papier zur Kapitalsanlage zu empfehlen ist oder nicht“. Die Sparkassenstatistiken sollen ein genaues Bild vom Anwachsen des Kapitals in den unteren und mittleren Volksschichten, zuweilen auch Aufschlüsse über politische Verhältnisse geben; ferner soll hingewiesen werden auf die gegenwärtig vorherrschende Zahlungsweise mit einem „Geldersatzmittel“, auf das Begleichen der Verbindlichkeiten durch Wechsel, Scheck, Überweisung oder gegenseitige Abrechnung. Auch auf die dadurch bewirkte Schonung der Münzen und die Stärkung des Goldschatzes des Reiches ist dabei abzuheben. Die allgemeinsten Begriffe aus der Bürgerkunde müssen Gemeingut des Volkes werden. Um Zeit für solche mathematisch-volkswirtschaftliche Betrachtungen des uns umflutenden Lebens zu gewinnen, fordert Offermann[5]) mit Berufung auf Thaer, Genther, Böttger „Der mathematische Unterricht in den Gymnasien und Realanstalten der Hansastädte“[6]) und auf Dr. Timerding „Die kaufmännischen Aufgaben im mathematischen Unterricht der höheren Schulen“[7]) folgendes: „Weg mit der r- und $\rho$-Geometrie, mit den Dreieckskonstruktionen aus $a \pm b$, mit den komplizierten arithmetischen Übungsaufgaben, dem „Klammerelend“, dem „Wurzelgestrüpp“, mit dem Umformen von Ausdrücken, die praktisch nicht vorkommen, weg vor allem auch mit jeder Kunstgriff-

[1]) Offermann[1] p. 369—381, dazu Offermann[2] „Vorwort“.

[2]) Vgl. Offermann[1] p. 373 u. 374. [3]) ebenda p. 375. [4]) „Unterrichtsblätter für Mathematik und Naturwissenschaften“, Jahrgang XVII p. 81 ff., zitiert bei Offermann[1] p. 375.

[5]) p. 378 ff. [6]) Teubner Leipzig 1911. [7]) Teubner Leipzig 1911.

Universitäts- und
Landesbibliothek Düsseldorf

methode, Vermeidung jedes Übermaßes und alles Gekünstelten bei den Konstruktionsaufgaben und Gleichungen, insbesondere den höheren." Dafür „Auswahl von Stoff, an dem und mit dem der Schüler wächst, was Wertgefühle weckt, an denen sich die Pflicht- und Verantwortlichkeitsgefühle entzünden". Offermann will den übrigens auch von Neubauer[1]) und den neuen Lehrplänen für badische Realanstalten verlangten staatsbürgerlich-mathematischen Stoff nicht systematisch behandelt, sondern gelegentlich eingeschoben wissen unter Berücksichtigung der Schwierigkeit des Stoffes, der geistigen Entwicklung des Schülers und des Lehrgangs in Mathematik. Er schlägt ungefähr folgenden Gang vor:

I. Familienhaushalt:

Einnahmen, Ausgaben. Deutsches Geldwesen. Münzrechnung. Maße und Gewichte. Prozentrechnung (Rabatt, Skonto, Verlust), Arbeiterversicherungen. Sparkassenbuch.

II. Gemeindehaushalt:

Einnahmen: Ortssteuern, Sparkasse, Zinsrechnung.
Ausgaben: Schulen, Kirche, Armenpflege.
Schulden: Gemeindeanleihen, Kreditwesen, Bankwesen.

III. Landeshaushalt:

Einnahmen: Staatsgüter, Staatssteuern (Einkommen-, Ergänzungs-, Grund-, Wandergewerbe-, Stempel-, Fleisch- und Schlachtsteuer).
Ausgaben: Staatliche Anstalten, Unterstützungen, Eisenbahnen etc.
Vermögen und Schulden: Staatsanleihen, Staatsschuldbuch.
Im Anschluß daran: Rentenbanken, Privatversicherungen.

IV. Reichshaushalt:

Einnahmen: Reichssteuern, Zölle, Post- und Telegraphenüberschüsse, Matrikularbeiträge.
Ausgaben: Heer, Marine, Arbeiterversicherungen etc.
Vermögen und Schulden: Reichskassenscheine, Schatzanweisungen, Reichsschuldverschreibungen, Reichsschuldbuch, Reichsbank, Börse, Effektenrechnung.

V. Der moderne Zahlungsverkehr:

Wechsel, Scheck, Überweisung, Postwesen, Diskontrechnung, Termin-, Teilungs- und Gesellschaftsrechnung.

VI. Einfache Buchführung, Kontokorrentrechnung.

VII. Im Anschluß an die geometrischen Reihen die Zinseszins- und Rentenrechnung und das Versicherungswesen.

Offermann[2]) verlangt auch, daß der Unterricht in der Volkswirtschaftslehre im Geiste des Arbeitsunterrichts erteilt werde. „Man muß von geeigneten Geschäftsvorfällen ausgehen, den Geschäftsverlauf kaufmännisch buchen und die nötigen Geschäftspapiere (Wechsel, Schecks, Zahlkarten, Überweisungsvordrucke, Frachtbriefe, Rechnungen, Quittungen) im Unterricht vorschriftsmäßig ausfüllen lassen. Nichts ist gefährlicher, als bloß über die Sache zu reden."

[1]) Neubauer[1] p. 35. [2]) Offermann[1] p. 380.

Universitäts- und
Landesbibliothek Düsseldorf

Ich muß sagen, der Mann hat mir aus der Seele gesprochen, ich glaube, man könnte einen solchen Unterricht auf einen Idealstandpunkt bringen.

VI. Die Schülerbibliotheken[1]) sind dem Zwecke der staatsbürgerlichen Erziehung mehr als bisher dienstbar zu machen. Die Werke unserer nationalen Denker sollten in billigen Ausgaben und zwar in mehreren Exemplaren vorhanden sein, damit die Privatlektüre und Selbsttätigkeit der Schüler dadurch gefördert würde. Wohl sind noch nicht von allen diesen Werken billige Ausgaben zu bekommen, doch enthalten die Sammlungen von Velhagen und Klasing „Patriotische Prosa aus den Jahren 1806—1815", „Rednerische Prosa", „Zur deutschen Geschichte" vieles Lesenswerte, auch in Reklams Universalbibliothek, Meyers Volksbüchern, in der Deutschen Volksbücherei sind Schriften wie Arndts „Der Rhein, Deutschlands Strom, nicht Deutschlands Grenze", ebenso Arndt „Meine Wanderungen und Wandlungen mit dem Reichsfreiherrn Heinrich Karl Friedrich von Stein", Jahns „Deutsches Volkstum", Fichtes „Reden an die deutsche Nation", Fürst Bismarcks Reden, Essays von Treitschke und Erich Marcks um billigen Preis zu haben[2]).

VII. Schließlich noch ein Wunsch hinsichtlich der Universitäten[3]). Es ist sicher, daß die Einrichtungen an den Universitäten im Interesse des künftigen Unterrichts in der Staatskunde nicht genügen. Es fehlt an den meisten Universitäten ein Kolleg über allgemeine Staatslehre, über Politik, welches für Studierende aller Fakultäten gemeinsam wäre, jedenfalls für unsere späteren Geschichtslehrer eine absolute Notwendigkeit darstellt. Diese Notwendigkeit erkannte auch Adolf Harnack[4]) an, er fordert auf der Universität ein Kolleg für Zuhörer aller Fakultäten über Bürgerkunde d. h. über die Verfassung und die Grundzüge des öffentlichen Rechts. Ihm schließt sich neuerdings Universitätsprofessor Ludwig Bernhard (Berlin) an, der in seinen auf der ersten deutschen Konferenz für „Staatsbürgerliche Bildung und Erziehung" vorgetragenen Thesen für die Zukunft an allen deutschen Universitäten regelmäßig Vorlesungen über „Staatsbürgerkunde" fordert. Harnack[5]) verlangt daneben als Mittelglied zwischen dem Geschichtsunterricht der Schulen und den historischen Spezialkollegs eine Darstellung der historischen Gesamtentwicklung in 2—3 Semestern unter starker Zusammenziehung des Einzelmaterials und kräftigem Hervorheben der Idee, zugleich mit Berücksichtigung methodologischer Fragen, damit die künftigen Geschichtslehrer die so schwere Kunst der Scheidung von Haupt- und Nebensachen recht gründlich erlernen. Hierzu müßte nach Rühlmanns[6]) Meinung ein Kolleg über „vergleichende Institutionengeschichte treten, welches die Fragen der Behördenorganisationen, der Verwaltungskörper, der Volksvertretungen und der Parteien zu behandeln hätte. Da in diesem Zusammenhange, wie wir oben sahen, Geographie nicht entbehrt werden kann, wäre ein Kolleg über politische Geographie einschließlich systematischer Behandlung der Fragen auswärtiger Politik durchaus wünschenswert. Zum Schlusse müßte nach Rühlmanns Vorschlag das Kolleg „Encyklopädie des Rechts, Einleitung in die Rechtswissenschaft" so ausgebaut werden, daß in ihm Nichtjuristen diejenigen Gebiete des Rechtslebens dargestellt finden, die für das Verständnis des öffentlichen Lebens notwendig sind. Es müßten dann diese Studien dadurch ihren Abschluß erhalten, daß in der Prüfungsordnung für Geschichtskandidaten für höhere Schulen eine besondere Lehrbefähigung für

[1]) Neubauer[1] p. 35. [2]) Wolf p. 36. [3]) Rühlmann[1] p. 128—145. [4]) p. 37. [5]) p. 35.
[6]) Rühlmann[1] p. 131—134.

Universitäts- und
Landesbibliothek Düsseldorf

Staatslehre vorgesehen würde. Denen aber, die schon als Lehrer der Geschichte in Praxis stehen, sollte durch Fortbildungskurse amtlich Gelegenheit gegeben werden, auf staatswissenschaftlichem Gebiete mit dem pulsierenden Leben der Gegenwart in Fühlung zu bleiben. Rühlmann[1]) empfiehlt besonders die Teilnahme an den Berliner Kursen der „Vereinigung für staatswirtschaftliche Fortbildung" mit ihrem umfassenden Programm von Vorlesungen, Einzelvorträgen, Ausflügen zu volkswirtschaftlichen Zwecken.

Ich bin so am Ende meiner Ausführungen angekommen. Ich hege die feste Überzeugung, wenn in der angegebenen Weise alle Faktoren mit vereinten Kräften auf das eine Ziel der „staatsbürgerlichen Erziehung und Belehrung" hinwirken, eine Jugend aus unseren Gymnasien hervorgehen wird, die nicht weltfremd in das Leben hinaustritt, sondern ihren Mann stellen wird voll nationalen Selbstbewußtseins, eingedenk der Mahnung, welche Schiller den alten Attinghausen dem jungen Rudenz geben läßt:

„Ans Vaterland, ans teure schließ dich an,
Das halte fest mit deinem ganzen Herzen.
Hier sind die starken Wurzeln deiner Kraft."

---

[1]) Rühlmann[1] p. 134.

Universitäts- und
Landesbibliothek Düsseldorf

Universitäts- und
Landesbibliothek Düsseldorf

Universitäts- und
Landesbibliothek Düsseldorf

Universitäts- und
Landesbibliothek Düsseldorf

Universitäts- und
Landesbibliothek Düsseldorf