Jahresbericht

des

Grossherzoglichen Realgymnasiums

zu

Schwerin

über das Schuljahr Ostern 1902 bis Ostern 1903.

Mit einer Beilage:

Welche Aufgaben werden durch die Forderung, die gesellschaftlichen und wirtschaftlichen Verhältnisse zu berücksichtigen, an den Geschichtsunterricht gestellt?

Von Gymnasial-Professor Dr. Rudloff.

Schwerin.
Druck von W. Sengebusch.
1903.

Düsseldorf * Bibliothek des Städt. Gymnasiums *

1903. Progr. Nr. 758.

758

95c
34 (1903)

UNIVERSITÄTS- UND LANDESBIBLIOTHEK
DÜSSELDORF

Schulnachrichten

von Ostern 1902 bis Ostern 1903.

I. Lehrplan.

	VI A	VI B	V A	V B	IV A	IV B	UIII A	UIII B	OIII A	OIII B	UII A	UII B	OII	UI	OI	Summa der erteilten Lehrstunden
Religion	3	3	3	3	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	32
Deutsch	4	4	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	44
Latein	8	8	8	8	7	7	5	5	5	5	5	5	5	4	4	85
Französisch	—	—	—	—	5	5	5	5	5	5	4	4	4	4	4	46
Englisch	—	—	—	—	—	—	3	3	3	3	3	3	3	3	3	24
Geschichte u. Geographie	3	3	3	3	2 2	2 2	2 2	2 2	2 2	2 2	2 1	2 1	2 1	3 1	3 1	49
Rechnen u. Mathematik	4	4	4	4	4	4	5	5	5	5	5	5	5	5	5	64
Naturbeschreibung	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	—	—	—	24
Physik	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	3	3	3	3	3	12
Chemie u. Mineralogie	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	2	2	2	4
Schreiben	2	2	2	2	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	8
Zeichnen	—	—	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	22*)
Singen	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	4+2**)
Turnen	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	18***)
Summa	29	29	30	30	32	32	34	34	34	34	35	35	35	35	35	438†)

*) Im Sommerhalbjahr war auch OII mit I kombiniert.

**) Je 1 Stunde für die zum Männer- und Knabenchor gehörigen Schüler (anstatt der Klassenstunde).

***) Im Sommerhalbjahr, in welchem die beiden Untersekunden nicht kombiniert waren, 20 Stunden. Die Kombination der beiden Untertertien erfolgte erst Neujahr, so dass im letzten Vierteljahr nur 16 Turnstunden erteilt wurden.

†) Von Neujahr bis Ostern 436.

II. Verteilung der Lehrstunden im 4. Vierteljahr des Schuljahrs 1902—1903.

Lehrer	Klassenlehrer für	I	O II	U II A	U II B	O III A	O III B	U III A	U III B	IV A	IV B	V A	V B	VI A	VI B	Summa der Stunden	Korrekturen.
Direktor Dr. **Staehle.**	I	4 Französisch	4 Französisch													8	2 Französisch
Gymnasialprof. Dr. **Krüger.**	O II	4 Latein 3 Geschichte	5 Deutsch 5 Latein													15	1 Deutsch 2 Latein
Gymnasialprof. Dr. **Schmidt.**	U II A	2 Religion 3 Deutsch	2 Religion	2 Religion 3 Deutsch 5 Latein 1 Geographie												18	2 Deutsch 1 Latein
Gymnasialprof. Dr. **Rudloff.**	U II B		2 Geschichte 1 Geographie		3 Deutsch 5 Latein 2 Geschichte 1 Geographie		3 Deutsch	2 Geschichte								19	2 Deutsch 1 Latein
Gymnasialprof. Dr. **Dittmann.**		5 Mathematik 1 Geographie	5 Mathematik	5 Mathematik 2 Naturgesch.												18	2 Mathematik*)
Gymnasialprof. Dr. **Lobedanz.**	O III B	3 Englisch	3 Englisch		3 Englisch		5 Französisch 3 Englisch 2 Geschichte									19	1 Französisch 4 Englisch
Oberlehrer Dr. **Lachmund.**	O III A				4 Französisch	3 Deutsch 5 Französisch 3 Englisch			1 Geschichte	2 Geschichte						19	1 Deutsch 2 Französisch 1 Englisch
Oberlehrer **Krüger.**	U III A			3 Englisch 2 Geschichte				3 Deutsch 5 Französisch 3 Englisch			5 Französisch					21	1 Deutsch 2 Französisch 2 Englisch
Oberlehrer **Peters.**							2 Religion	2 Religion 5 Latein			2 Religion	8 Latein				19	2 Latein
Oberlehrer Dr. **Piper.**		3 Physik	3 Physik		5 Mathematik				5 Mathematik 2 Naturgesch.							18	*) 2 Physik
Oberlehrer Dr. **Hoffmann.**		2 Chemie	2 Chemie	3 Physik			5 Mathematik 2 Geographie	5 Mathematik								19	*)
Oberlehrer **Stein.**	IV A				2 Religion	2 Religion			2 Religion 5 Latein	3 Deutsch 7 Latein						21	1 Deutsch 2 Latein
Oberlehrer **Hoppe.**	U III B			4 Französisch					3 Deutsch 5 Französisch 4 Englisch	5 Französisch						20	1 Deutsch 3 Französisch 1 Englisch
Oberlehrer Dr. **Brinker.**	IV B						5 Latein				7 Latein 2 Geschichte			8 Latein		22	3 Latein
Oberlehrer **Metzmacher.**		2 Turnen	2 Turnen	2 Turnen	3 Physik 2 Naturgesch. 2 Turnen		2 Naturgesch. 2 Turnen			2 Rechnen 2 Geometrie 2 Geographie			2 Naturgesch.			21†	
Oberlehrer Dr. **Bruns.**	V B					5 Latein 2 Geschichte							3 Deutsch 3 Latein 2 Gesch. u. Geog.			21	1 Deutsch 2 Latein
Oberlehrer **Lüss.**						5 Mathematik			1 Geographie		2 Rechnen 2 Geometrie 2 Geographie 2 Naturgesch.		4 Rechnen	2 Naturgesch.		21	*)
Oberlehrer **Dehn.**	V A					2 Geographie 2 Naturgesch.		2 Geographie 2 Naturgesch.		2 Naturgesch.		3 Deutsch 4 Rechnen 2 Naturgesch.			2 Naturgesch.	21	1 Deutsch
Oberlehrer **Kloerss.**	VI B										3 Deutsch	3 Geschichte u. Geographie		2 Geschichte 1 Geographie	4 Deutsch 8 Latein	21	2 Deutsch 1 Latein
Realgymnasiallehrer **Schroeder.**	VI A					2 Turnen		2 Turnen	2 Turnen	2 Turnen	2 Turnen			3 Religion 4 Deutsch 4 Rechnen 2 Schreiben	4 Rechnen	23	1 Deutsch
Realgymnasiallehrer **Kowitz.**										2 Religion		3 Religion 2 Schreiben 2 Turnen	3 Religion 2 Schreiben 2 Turnen	2 Turnen	3 Religion 2 Geschichte 1 Geographie 2 Schreiben 2 Turnen	24	
Zeichenlehrer **Dettmann.**		2 Zeichnen	2 Zeichnen	2 Zeichnen	2 Zeichnen	2 Zeichnen	2 Zeichnen	2 Zeichnen	2 Zeichnen	2 Zeichnen	2 Zeichnen	2 Zeichnen	2 Zeichnen			22	
u. d. Hahnemann **Romberg.**		Singen: Tenor und Bass 1 St. Sopran und Alt 1 St.							1 bis UIII komb. 1 St. IV 1 St. V 1 St. VI 1 St.							6	
		35	35	35	35	34	34	34	34	32	32	30	30	29	29	456	

*) Nicht aufgeführt sind die mathematischen Korrekturen in den Mittelklassen, in denen schriftliche Arbeiten nur Korrektur nicht in regelmässigen Zwischenräumen, sondern je nach Bedarf geliefert werden. †) 8, 23 St. (vergl. Seite 3***)

458

Die vorstehende Verteilung der Lehrstunden in dem letzten Vierteljahr des Schuljahrs weicht von derjenigen der vorhergehenden 3 Vierteljahre insofern ab, als durch die Versetzung des wissenschaftlichen Hülfslehrers Cand. pr. min. Schmidt die von demselben erteilten Religionsstunden in IVB dem Oberlehrer Peters, in VB und VIB dem Lehrer Kowitz übertragen wurden, wogegen ersterer das Deutsch in IVB und letzterer die Geschichte und Geographie in VA an den neuangestellten Oberlehrer Kloerss abgab, der auch die übrigen von Kandidat Schmidt gegebenen Stunden (Geschichte und Geographie in VIA, sowie Deutsch und Latein in VIB) erhielt. Ausserdem wurde UIIIB im Turnen, das bis dahin Lehrer Kowitz geleitet hatte, mit UIIIA kombiniert.

III. Unterricht im Schuljahr Ostern 1902 bis Ostern 1903.

Der behandelte Lehrstoff ist im wesentlichen der nämliche, wie er im vorigen Jahresbericht abgedruckt ist; es kann daher diesmal von der Wiedergabe desselben abgesehen werden; nur für die kombinierte Unter- und Oberprima werden bei dem zweijährigen Kursus in den nachfolgend verzeichneten Fächern die durchgenommenen Pensen aufgeführt werden, woran sich die Angabe der Lektüre, sowie der Aufsatzthemata in den oberen Klassen schliessen wird.

A. Unterricht in Prima.

Religion. Lektüre und Erklärung des Römerbriefs. Kirchengeschichte von Beginn der Reformation bis auf die Jetztzeit. Die wichtigsten Themata aus der christlichen Sittenlehre.

Deutsch. Entwicklungsgang Goethes und Schillers (cf. Lektüre). Die Elemente der Psychologie und Logik unter besonderer Berücksichtigung der Dispositionslehre. Deklamation und Übungen im freien Vortrag.

Geometrie. Analytische Geometrie der Ebene. Ausführlichere Behandlung der Kurven zweiten Grades; einige Beispiele für höhere algebraische und transcendente Kurven. Wiederholung des gesamten mathematischen Pensums.

Arithmetik. Die einfachsten und wichtigsten endlosen Reihenentwickelungen. Kettenbrüche.

Physik. Wärmelehre. Physik der Himmelskörper. Wiederholung der Elektrizität.

Chemie. Die Elemente der Stickstoff-, Bor- und Kohlenstoffgruppe und ihre Verbindungen. Metalle und Metallverbindungen.

Geschichte. Von der Völkerwanderung bis zur Reformation. Mecklenburgische Geschichte. Wiederholungen aus der alten, der neueren und neuesten Geschichte.

Geographie. Handelsgeographie. Weltverkehr. Wiederholung von Deutschland unter besonderer Berücksichtigung der geologischen Verhältnisse.

Zeichnen. S. Freihandzeichnen. Skizzieren nach der Natur. Zeichnen nach Gipsköpfen, Aquarellieren. W. Darstellende Geometrie: Körperschnitte, Durchdringungen. Kunstgeschichte.

B. Lektüre.

1. Deutsch.

Prima. Goethes Tasso, Schillers Braut von Messina. König Oedipus des Sophokles. Ausgewählte Abschnitte aus Goethes Dichtung und Wahrheit und aus Schillers Aufsätzen „über das Pathetische", „über den Grund des Vergnügens an tragischen Gegenständen", „naive und sentimentalische Dichtung" etc. Wichtiges aus der Goetheschen und Schillerschen Lyrik.

Obersekunda. Abschnitte aus dem Gudrunlied. Minna von Barnhelm, Götz von Berlichingen und Egmont, Wallensteins Lager und die Piccolomini, Schillersche Gedichte.

Untersekunda. Nibelungenlied im mhd. Text nach Auswahl. Goethes Hermann und Dorothea, Schillers Maria Stuart, Wilhelm Tell in U II A, Jungfrau von Orleans in U II B, Wiederholung und Ergänzung der Schillerschen Balladen, die Glocke.

Obertertia. Deutsches Lesebuch von Hopf und Paulsiek, Abt. V. Homers Odyssee von Voss.

2. Französisch.

Prima. Saure, Französiches Lesebuch, T. II und III, und Saure, das klassische Theater der Franzosen, T. II. Maxime du Camp, Paris. Daudet, Trente ans de Paris.

Obersekunda. Saure, Französisches Lesebuch, T. II und III, Wafflard et Fulgence, Le Voyage à Dieppe.

Untersekunda. Saure, Französisches Lesebuch, T. II und III. Ausserdem in **A:** François Coppée, Oeuvres choisies (Gärtners Verlag), in **B:** Contes de Noël (Sammlung von Wershoven, Dresden, Kühtmanns Verlag).

Obertertia. Erckmann-Chatrian, Histoire d'un Conscrit de 1813 (Velhagen und Klasing).

Untertertia. In **A:** G. Bruno, Le Tour de la France par deux enfants (Velhagen und Klasing), in **B:** G. Bruno, Les Enfants de Marcel (G. Freytags Verlag).

3. Englisch.

Prima. Shakespeare, Coriolanus (Tauchnitz edition). Macaulay, Warren Hastings (Gärtners Verlag).

Obersekunda. Saure, Englisches Lesebuch, II. Teil. Dickens, David Copperfield's Schooldays (Rengerscher Verlag).

Untersekunda. Saure, Englisches Lesebuch, T. II, in **B:** ausserdem Little Lord Fauntleroy (Rengerscher Verlag).

Obertertia. Ascott R. Hope, Stories of English Schoolboy Life (Gärtners Verlag).

4. Lateinisch.

Prima. Livius, lib. XXI und XXII; Horaz, Oden.

Obersekunda. Cicero, de imperio Gn. Pompei. Sallust, bellum Jugurthinum. Vergil, Aeneis, lib. I.

Untersekunda. Sallust, bellum Catilinae. Ovid, Metamorphosen nach Siebelis-Polle, in **A:** 2—10, in **B:** 2, 3, 4, 13 und 14.

Obertertia. Caesar, de bello Gallico, in **A:** lib. VII und I, 30 bis zu Ende, in **B:** lib. V und VI. Ovid, Metamorphosen, in **A:** die 4 Weltalter, Philemon und Baucis, in **B:** Pyramus und Thisbe.

Untertertia. Müller, de viris illustribus, in **A**: Pyrrhus, Hamilcar, Hannibal, Scipio, in **B**: Camillus, Pyrrhus, Scipio. — Caesar, de bello Gallico, in **A**: lib. III und IV, in **B**: lib. I, 1—30. II.

Quarta. Müller, de viris illustribus, in **A**: Themistocles, Aristides, Cimon, Lysander, Epaminondas, Pelopidas, Alexander, Hannibal, in **B**: Themistocles, Miltiades, Pausanias, Alcibiades, Epaminondas, Alexander, Camillus.

C. Aufsatzthemata.

1. Deutsch.

Prima. 1 a. Lessings Emilia Galotti und seine in der Hamb. Dramaturgie an den Dramatiker gestellten Forderungen. 1 b. Wie erklärt sich das Schwanken in der Entschliessung des Schillerschen Wallenstein? 2 a. Charakterbild von Goethes Vater nach „Dichtung und Wahrheit"? 2 b. Die Franzosenzeit in Frankfurt und ihre Bedeutung für die Entwicklung des jungen Goethe. 3. Das Kaisertum Ottos I. verglichen mit dem Kaisertum Karls des Grossen. 4. Was man ist, das blieb man andern schuldig. Die Wahrheit dieses Wortes nachgewiesen an Goethes Tasso (Klassenarbeit). 5. Welche Gründe lassen sich anführen für die Annahme, dass Goethe seinem Schauspiel Tasso von 1780 eine andere leitende Idee unterzulegen beabsichtigte, als die vollendete Dichtung aufweist? 6. Wie kommt Shakespeares Coriolan (V, 5) zu dem Ausspruch: 't is the first time that ever I was forced to scold? 7. Was macht Schiller in den Briefen über Don Carlos geltend gegen die Vermutung, dass Verherrlichung der Freundschaft der letzte Zweck seines Dramas sei? (Klassenarbeit). 8. Der Einfluss der europäischen Politik auf die Entwicklung der Reformation. 9. Der König Oedipus und die Braut von Messina (Klassenarbeit).

Abituriententhema im Februar: Das Drama „Maria Stuart" in der Beleuchtung der ästhetischen Grundsätze Schillers.

Obersekunda. 1. Gudrun und Kriemhilde. 2. Bedeutung der Schlacht im Teutoburger Walde. 3. Die Natur im Dienste des Menschen. 4. Warum feiern wir Sedan? 5. Die Entstehung des Bösen nach der germanischen Mythologie (Klassenaufsatz). 6. Inwiefern ist Lessings Minna von Barnhelm ein Nationalepos? 7. Der Schiffbruch des Aeneas nach Vergil. 8. Die Elemente hassen das Gebild der Menschenhand (Klassenaufsatz). 9. Was veranlasst uns, fremde Sprachen zu lernen? 10. Das Leben ist der Güter höchstes nicht (Klassenaufsatz).

Untersekunda A. 1. Was veranlasst den Alkinoos, sich den Odysseus zum Schwiegersohn zu wünschen? 2. Der Königshof in Worms um die Zeit von Siegfrieds Ankunft. 3. Der Grossmeister und seine Bedeutung für die Handlung im „Kampf mit dem Drachen". 4. Das verschiedene Verhalten der Personen in dem Abenteuer „wie Hagen und Volker Schildwache standen" (Klassenarbeit). 5. Über Küsten- und Bodenbeschaffenheit der norddeutschen Tiefebene. 6. Wodurch nötigt uns Katilina an seinem Lebensausgange noch Achtung ab? (nach Sallust). 7. Welche Erfahrungen begründen für den Meister in Schillers Glocke seinen Ausspruch: Segen ist der Mühe Preis? (Klassenarbeit). 8. Die Vorgeschichte in den ersten vier Gesängen von Hermann und Dorothea. 9. Weshalb nennt Maria Stuart das ihr gegenüber angestellte gerichtliche Verfahren ein Gaukelspiel? 10. Weshalb erscheint am Schlusse des III. Aktes der Maria Stuart das Schicksal der gefangenen Königin besiegelt? (Klassenarbeit).

Untersekunda B. 1. Wie kamen die Gefährten des Odysseus um? 2. Ludwigs XIV. Feindseligkeiten gegen Deutschland. 3. Siegfrieds Ermordung (Klassenaufsatz). 4. Die Gesandtschaft der Allobrogen (nach Sallust) (Klassenaufsatz). 5. Wodurch wurden die Niederlagen Karls XII. im nordischen Kriege veranlasst? 6. Der historische Hintergrund und die Zeit der Handlung in Goethes Hermann und Dorothea. 7. Das Löwenwirtshaus und dessen Besitzer (Klassenaufsatz). 8. Die Sintflut nach Ovids Schilderung. 9. Die Lage Frankreichs im Prolog und im ersten Aufzug der Jungfrau von Orleans (Klassenaufsatz). 10. Schuld und Sühne der Jungfrau von Orleans.

2. Französisch.

Prima. 1. Analyse du premier acte de „L'Avare". 2. Le rétablissement de l'unité nationale allemande. 3. Les caractères d'Agamemnon et d'Achille dans la tragédie d'Iphigénie. 4. La bataille de Mühldorf. 5. Les Cent-jours et Waterloo. 6. Gustave Adolphe en Allemagne.

3. Englisch.

Prima. 1. The Legend of Coriolanus. 2. a) Our Excursion to Sternberg; b) Charles the Great's Expedition to Spain. 3. Frederick Barbarossa's Crusade (Klassenaufsatz). 4. How did Mecklenburg become a German Country? 5. The Rise of the House of Hapsburg. 6. How did the Swiss gain their independence? 7. Joan of Arc, the Maid of Orleans (Abiturienten- und Klassenaufsatz).

IV. Übersicht der im Schuljahr 1902/1903 gebrauchten Schulbücher.

Religion	Kölzow u. Lexow, bibl. Geschichte, Ausg. B. Wilke, Mecklb. Schulspruchbuch.	VI—OIII.
	Bibel, Landeskatechismus und Meckl. Kirchengesangbuch.	VI—I.
Deutsch	Stolte, prakt. Lehrgang der deutsch. Sprache, 1. u. 2. Stufe.	VI u. V.
	3. Stufe.	IV.
	Hopf u. Paulsiek, I.—V. Abt. (Grotes Verlag).	VI—OIII.
	Hopf u. Paulsiek, mittelhochd. Teil. (Mittlers Verlag).	UII u. OII.
	Hopf u. Paulsiek, II, 2. (Mittlers Verlag).	I.
	Jonas, Grundz. der philos. Propädeutik.	I.
Französisch	Ploetz-Kares, kurzer Lehrgang der franz. Sprache, Elementarbuch, Ausg. B.	IV u. UIII.
	Ploetz-Kares, Sprachlehre.	OIII—I.
	„ Übungsbuch, Ausg. B.	OIII—OII.
	Ploetz, Übungen zur Erlernung der franz. Syntax.	OII u. I.
	Saure, Französ. Lesebuch, II. und III. Teil.	OII u. I.
	„ klass. Drama der Franzosen.	I.

Englisch	Jm. Schmidt, Lehrbuch der engl. Sprache, I. Teil.	UIII—UII.
	„ „ „ „ „ II. Teil.	UII—I.
	Saure, Englisches Lesebuch, I. Teil.	UIII.
	„ „ „ II. Teil.	UII—I.
	Dressel, Bilder aus der englischen Geschichte.	I.
Latein	Stegmann, latein. Grammatik.	VI—I.
	Holzweissig, latein. Übungsbuch.	VI u. V.
	Ostermann, latein. Übungsbuch, III. Abt., alte Bearbeitung.	IV.
	„ IV. Abteilung, „	III u. II
Rechnen und Mathematik	Löwe u. Unger, Aufgaben für das Zahlenrechnen. Heft A. u. B.	VI u. V.
	Löwe, Aufgaben f. d. kaufmännische Rechnen, Heft 1 u. 2.	IV—OIII.
	Heis, Aufgabensammlung.	UIII—I.
	Adam, Regeln und Lehrsätze aus der Arithmetik und Algebra.	UIII—OII.
	Gerlach, Planimetrie.	IV—UII.
	Kambly, Stereometrie.	OII u. I.
	Müller, vierstellige Logarithmen.	UII u. OII.
	Bremiker, sechsstellige Logarithmen.	I.
Naturgeschichte	Wossidlo, Leitfaden der Botanik; im Winter dessen Leitfaden der Zoologie.	V—UII.
Physik	Sumpf, Anfangsgründe der Physik.	UII.
	Jochmann u. Hermes, Grundriss der Elementarphysik.	OII u. I.
	Budde, physikalische Aufgaben.	OII u. I.
Chemie	Lorscheid, Lehrbuch der anorganischen Chemie.	OII u. I.
Geschichte	Simon, Grundzüge der Mythologie der Griechen u. Römer.	VI—OIII.
	Schuster, Geschichtstabellen.	V—I.
	W. Müller, kurzer Abriss der Geschichte.	IV u. UIII.
	„ „ Leitfaden der Geschichte.	OIII—I.
	Wagner, Bilder aus der mecklenb. Geschichte u. Sagenwelt.	VI—IV.
	Rudloff, Bilder aus der mecklenburgischen Geschichte.	UIII—I.
	Luckenbach, Abbildungen zur alten Geschichte.	OII.
Geographie	Seydlitz, kleine Geographie, Ausgabe A.	V.
	Seydlitz, kleine Geographie, Ausgabe B.	IV—I.
	Empfohlen Schulatlas von Debes.	
Singen	Turner-Liederbuch. (Reclam).	VI—I.
	Albert Becker und Kriegeskotten, Schulchorbuch, I. Teil. Ausgabe B.	VI
	II. Teil. Ausgabe B.	V u. IV.

Anstatt der englischen Grammatik von Jm. Schmidt wird zu Ostern Dubislaw und Boek, Schulgrammatik der englischen Sprache eingeführt werden und zwar zunächst deren Elementarbuch der engl. Sprache, Ausgabe B, in U III.

Im übrigen tritt im Gebrauch der eingeführten Lehrbücher keine Veränderung ein. Zur Lektüre nach Ostern 1903 sind ausser den im obigen Verzeichnis genannten Lesebüchern bestimmt:

im **Französischen:** Hektor Malot, Sans famille (Velhagen und Klasing), in O III.
Lebrun, Quinze Jours à Paris (Glogau, Karl Flemming), in U III.
im **Englischen:** Shakespeare, Julius Caesar (Tauchnitz Edition), in I.
Mark Twain, The Prince and the Pauper (Gaertners Verlag), in O II.
im **Lateinischen:** Tacitus, Germania, in I.
Cicero, 4. Rede gegen Verres, in O II.
Sallust, de Catilinae coniuratione, in U II.
Caesar, de bello Gallico, in U III-U II.
Müller, de viris illustribus, in IV u. U III.

V. Vermehrung der Unterrichtsmittel.

1. Für das physikalische Kabinett: 1 Höhenmesser-Barometer, 1 Flachbrenner, 1 Photometer, 1 Amylacetatlampe, 1 elektrische Glocke, 1 Objektiv zum Fernrohr, 10 Resonatoren. Geschenkt wurde von Herrn Postrat Krüger 1 Telephonröhren-, 1 Telegraphen-, 1 Starkstromkabelabschnitt.

2. Für das chemische Laboratorium: 1 Desinfektionslampe, verschiedene von Hugershoff-Leipzig bezogene Apparate, unter anderen 1 Spektralrohr mit Helium, 1 dito mit Argon, 1 Gasentwickelungsflasche nach Rapp. Geschenkt wurde von Frau Töpfer 1 Sammlung pharmazeutisch-chemischer Utensilien und von Herrn Dr. G. Krüger eine Sammlung von Chemikalien.

3. Für den naturgeschichtlichen Unterricht: 1 Nautilus pompilius. Geschenkt wurde von Herrn Mecklenburg: Walfischbarten und Walläuse.

4. Für den geographischen und geschichtlichen Unterricht: Sydow-Habenicht, Karte von Asien; Kiepert, Karte von Alt-Italien und von Alt-Griechenland; Relief des Harz (modelliert von Dr. Max Ebeling, Verlag von F. Kindt, Berlin-Steglitz).

5. Für den Zeichenunterricht: 24 Tongefässe, Nachbildungen der Schliemannschen Ausgrabungen (bezogen von Franz Hauptmann-Teplitz).

6. Für den Gesangunterricht: 15 Stück Becker-Kriegeskotten, Schulchorbuch, Gem. Chor.

7. Für die Bibliothek: Schmid, Geschichte der Erziehung, V. Weissenfels, Kernfragen des höheren Unterrichts, Neue Folge. Wundt, Grundriss der Psychologie. Godefroy, Lexique de l'ancien français. Klöpper, französisches Reallexikon. Goerlich, Hülfsbuch für den französischen Unterricht. Goerlich, Précis historique de la littérature française. Jahrbuch der deutschen Shakespearegesellschaft, XXXVIII. Aus Heeren und Ukert: Schirrmacher, Geschichte von Spanien, Bd. 7; Pirenne, Geschichte Belgiens, Bd. 2; Schäfer, Geschichte von Dänemark, Bd. 5. Aus Mecklenburgische Geschichte in Einzeldarstellungen: H. 6 und 7, Beyer, Kulturgeschichtliche Bilder aus Mecklenburg. Schlie, Kunst- und Geschichtsdenkmäler des Grossherzogtums Mecklenburg-Schwerin, Bd. 5. Giese, Deutsche Bürgerkunde. Viereck, Bürgerkunde. Ratzel, Die Erde und das Leben, Bd. 2. Kimmich, die Zeichenkunst, 2 Bde. Wagner, Geographisches Jahrbuch, Bd. 24. Meyer, Jahrbuch der Chemie für 1901. Rethwisch, Jahresbericht über das höhere Schulwesen, XVI, 1901. Statistisches Jahrbuch der höheren Schulen, 1902/1903. Reichsgesetzblatt und Regierungsblatt für 1903. Schweriner Wohnungsanzeiger für 1903.

Geschenkt wurde: Von dem Deutschen Reichskommissar für die Pariser Weltausstellung die englische Ausgabe des Katalogs der deutschen Ausstellung; vom Grossherzoglichen Statistischen Amt: Beiträge zur Statistik Mecklenburgs, Bd. XIII, H. 3, Abt. 2, und der Mecklenburg-Schwerinsche Staatskalender für 1903; von der Universität Rostock die Vorlesungsverzeichnisse; von den Verlagsbuchhandlungen von Freytag-Leipzig, H. W. Müller-Berlin, Perthes-Gotha, Otto Salle-Berlin, R. Voigtländer-Leipzig, Weidmann-Berlin, Karl Winter-Heidelberg verschiedene Werke ihres Verlages.

Von der Zentralstelle für den Programmaustausch (B. G. Teubner-Leipzig) sind die Schulprogramme für 1902 eingegangen.

Die Klassenbibliotheken wurden den Mitteln entsprechend durch Neuanschaffungen vermehrt.

Die Schule drückt für alle ihr zu teil gewordenen Geschenke auch an dieser Stelle wärmsten Dank aus.

VI. Zur Chronik der Schule.

A. Die Schule.

Das Schuljahr Ostern 1902 bis Ostern 1903 begann am 8. April, morgens 8 Uhr, mit der Überweisung der am 22. März und 7. April geprüften und aufgenommenen Schüler an die verschiedenen Klassen. Der Unterricht fing um 10 Uhr an. Die Unterrichtszeit lag im Sommerhalbjahr von 7—12 Uhr, woran sich an 2 nachmittags schulfreien Tagen eine Singstunde schloss, und am Montag und Donnerstag nachmittags von 3—5, beziehungsweise von 4—6 Uhr; im Winterhalbjahr in herkömmlicher Weise von 8—12 resp. 1 Uhr und von 2—4 Uhr.

Am 9. April wurde die Feier des Geburtstages Sr. Königlichen Hoheit des Grossherzogs durch einen Schulaktus festlich begangen. In seiner Festrede sprach der Gymnasialprofessor Dr. Dittmann über die deutsche Kolonie Neu-Mecklenburg.

Zu der im Grossherzoglichen Hoftheater stattfindenden Galavorstellung der Oper Aïda waren 23 Schüler mit Eintrittskarten beehrt worden.

Die Ferien währten der ministeriellen Bestimmung gemäss zu Pfingsten vom 16. bis 27. Mai, im Sommer vom 11. Juli bis 12. August, zu Michaelis vom 26. September bis 7. Oktober, zu Weihnachten vom 20. Dezember bis 6. Januar.

Am 2. Juni wurde nachmittags der gemeinsame Ausmarsch nach dem Schelfwerder unternommen.

Am 6. Juni traten die Klassen I bis U II unter Führung des Oberlehrers Metzmacher und Begleitung der Gymnasialprofessoren Dr. Schmidt und Dr. Dittmann und des Oberlehrers Dr. Piper eine zweitägige Turnfahrt an, deren Ziel Sternberg war, wo übernachtet wurde; den 7. Juni unternahmen die übrigen Klassen ihre eintägigen Ausflüge und zwar die Obertertien nach Gadebusch, die Untertertien nach Kleinen, IV A nach Banzkow und Fähre, IV B und V B nach dem Pinnower See, V A, VI A und B nach dem Ortkrug und Holthusen. Bei allen diesen Ausflügen wurde streckenweise die Eisenbahn oder das Dampfschiff benutzt.

Am 12. Juni beging die Schule die gemeinsame Feier des heiligen Abendmahls; Herr Oberkirchenrat D. Bard spendete das Sakrament.

Am 30. Juni wurde grosser Hitze wegen der Nachmittagsunterricht ausgesetzt.

Am 7. Juli besuchten die Schüler klassenweise die Walfischausstellung.

Am 9. Juli fiel aus Anlass des Missionsgottesdienstes der Unterricht von 9 Uhr an aus.

Am 25. August hielt Herr Graf aus Wien einen Vortrag über seine Seereisen durch das nördliche Eismeer und nach dem südlichen Eismeer.

Am 2. September war zur Feier des Sedantages auf dem Spielplatz ein festliches Schauturnen mit Ansprache, Gesang und Vorträgen des Schülermusikkorps veranstaltet worden.

Am 31. Oktober, $2^1/_2$ Uhr nachmittags, fand für die Schüler der Gymnasien und Realgymnasien des Landes, sowie für die Zöglinge der beiden Seminare im Grossherzoglichen Hoftheater eine Aufführung von Schillers Wilhelm Tell statt. Für die beiden hiesigen landesherrlichen Lehranstalten wurden je 55 Eintrittskarten zur Verfügung gestellt.

Am 19. Dezember wurde in der festlich beleuchteten und mit zwei grossen Tannenbäumen geschmückten Aula die übliche musikalische Weihnachtsfeier abgehalten.

Am 23. Dezember entschlief der Geheime Oberschulrat a. D. Dr. Hartwig, der am 1. April 1900 in den Ruhestand getreten war (vergl. Jahresbericht Ostern 1901). Wenige Monate vor seinem Tode konnte er noch bei völliger geistiger Frische die ihm von dem Direktor dargebrachten Glückwünsche des Kollegiums zu seinem 50jährigen Doktorjubiläum entgegennehmen. Am 27. Dezember gab ihm das Lehrerkollegium das letzte Geleit. Ein ehrendes Andenken bleibt dem um das höhere Schulwesen Mecklenburgs so hochverdienten Manne für alle Zeit gesichert.

Am 23. Januar 1903 wurde der Nachmittag zum Schlittschuhlaufen freigegeben.

Am 27. Januar feierte die Schule den Geburtstag Sr. Majestät des Deutschen Kaisers. In seiner Festrede behandelte Oberlehrer Kloerss die Streitfrage über die Örtlichkeit der Varusniederlage.

Am 12. Februar beehrte Seine Königliche Hoheit der Grossherzog in Begleitung Seiner Excellenz des Herrn Staatsrats von Amsberg und des Herrn Schulrats Dr. Strenge die Schule mit Allerhöchst Seinem Besuch und geruhte, Sich das Lehrerkollegium vorstellen zu lassen, die Sammlungen und die ausgelegten Schülerzeichnungen zu besichtigen und dem Unterricht in verschiedenen Klassen, zuletzt dem Turnen in der Turnhalle beizuwohnen. Unter einem vom Primus omnium ausgebrachten dreifachen Hurra und den Klängen der von dem Schülermusikkorps gespielten Volkshymne verliess Se. Königl. Hoheit um 12 Uhr die Anstalt. Auf Allerhöchsten Befehl wurde der Nachmittagsunterricht ausgesetzt.

Am 3. April wird das Schuljahr mit einer Vorfeier des in die Ferien fallenden Geburtstags des Landesherrn und mit Entlassung der Abiturienten geschlossen werden.

Mit den Zinsen der Adamstiftung sind wieder mehrere Schüler unterstützt worden

B. Das Lehrerkollegium.

Nach der Versetzung des Oberlehrers Dr. Fritzsche an das hiesige Gymnasium Fridericianum hat der wissenschaftliche Hülfslehrer Cand. pr. min. Schmidt, wie schon im vorigen Jahresbericht erwähnt ist, die wieder freigewordene Oberlehrerstelle weiter verwaltet. Zum 1. Januar 1903 wurde er als theologischer Hülfslehrer an das Grossherzogliche Realgymnasium zu Ludwigslust versetzt und unter dem 30. Januar Allerhöchst zum Oberlehrer ernannt. Er hat dem Kollegium seit Mai 1900 angehört und durch seine gewissenhafte und erfolgreiche Amtsführung die Anstalt zu grossem Danke verpflichtet und sich die Anhänglichkeit

und Achtung der Schüler, sowie die Freundschaft der Kollegen erworben. — Die Stelle wurde zum 1. Januar definitiv besetzt durch die Berufung des Oberlehrers am Fürstlichen Gymnasium zu Arnstadt Heinrich Kloerss.*) Unter dem 28. Dezember zum Oberlehrer am Realgymnasium ernannt, erhielt er seine Stelle hinter dem Oberlehrer Dehn; beim Wiederbeginn des Unterrichts nach den Weihnachtsferien wurde er am 8. Januar vor versammelten Lehrern und Schülern in sein Amt eingeführt.

Über den Bestand des Kollegiums im letzten Vierteljahr giebt die tabellarische Übersicht über die Verteilung der Lehrstunden S. 4 Auskunft.

Wegen Erkrankung oder sonstiger Behinderungen waren zwar wiederholt Vertretungen erforderlich, jedoch ohne dass dadurch wesentliche Störungen des regelrechten Unterrichtsbetriebes hervorgerufen wurden.

*) Heinrich Kloerss, geboren am 8. Dezember 1864 zu Elmenhorst bei Warnemünde, besuchte das Gymnasium zu Rostock, studierte in Bonn, Berlin und Rostock klassische Philologie und Geschichte und bestand 1894 in Rostock das Staatsexamen. Nachdem er das Vorbereitungs- und Probejahr an den Gymnasien zu Schwerin und Doberan abgeleistet hatte, besuchte er die Turnlehrerbildungsanstalt in Berlin und erwarb daselbst das Turnlehrerzeugnis. Von Ostern 1897 bis 1898 leitete er die höhere Privatknabenschule in Bärwalde in der Neumark, von wo er Ostern 1898 an das Fürstliche Gymnasium in Arnstadt in Thüringen berufen wurde.

C. Statistische Angaben.

1. Besuchsziffern der Anstalt für das Schuljahr 1902/1903.

	OI	UI	OII	UII	OIII	UIII	IV	V	VI	Summa
1. **Besuchsziffer am 1. Februar 1902**	8	10	10	36	51	58	40	63	71	347
2. Abgang bis zum Schluss des Schuljahres 1902/1903	mit Reifezeugnis 8 | ohne	2	1	mit Militärzeugnis 8 | ohne	2	—	3	2	11	37
3. Zugang durch Versetzung zu Ostern 1902	4	5	13	32	40	25	50	44	—	213
4. Zugang durch Aufnahme zu Ostern 1902	—	1*	2	1	—	5	1	3	52	65
5. **Besuchsziffer zu Anfang des Schuljahres 1902/1903**	4	10	19	48	57	48	63	58	68	375
6. Zugang im Sommerhalbjahr	—	—	—	—	—	1	1	1	—	3
7. Abgang im Sommerhalbjahr	—	—	1	mit Militärzeugnis 10 | ohne	3	6	2	1	2	25
8. Zugang durch Versetzung zu Michaelis	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
9. Zugang durch Aufnahme zu Michaelis	—	—	1	—	2	—	1	—	1	5
10. **Besuchsziffer zu Anfang des Winterhalbjahres**	4	10	19	38	56	43	63	58	67	358
11. Zugang im Winterhalbjahr 1902/1903	—	—	—	1*	—	1	—	—	1	3
12. Abgang im Winterhalbjahr 1902/03 bis zum 1. Febr. 1903	—	—	—	mit Militärzeugnis | 1*	—	—	1	4	—	6
13. **Besuchsziffer am 1. Februar 1903**	4	10	19	38	56	44	62	54	68	355
14. Durchschnittsalter der Schüler am 1. Februar 1903	19^{1}	19^{3}	17^{9}	17^{1}	15^{9}	14^{9}	13^{2}	12^{2}	10^{11}	

* Mit Genehmigung des Ministeriums als Hospitant aufgenommen.

Der Bestand der Parallelklassen von U II—VI ist aus dem Schülerverzeichnis zu ersehen.

2. Religions- und Heimatsverhältnisse der Schüler.

	Lutherische	Evang.	Anglikaner	Kathol.	Juden	Einheimische incl. Ostorf	Auswärtige a. Mecklenburg	Auswärtige aus d. übrig. Deutschland	Ausländer	Summa
1. Am Anfang des Sommerhalbjahres 1902	352	11	4	4	4	277	87	4	7	375
2. Am Anfang des Winterhalbjahres 1902	335	12	3	4	4	264	81	5	8	358
3. Am 1. Februar 1903	332	12	3	4	4	261	81	5	8	355

3. Aufnahme und Abgang der Schüler vom 1. Februar 1902 bis Ostern 1903 excl.

Im Laufe des gesamten Schuljahres zählte die Anstalt 386 Schüler.

Aufgenommen wurden 76 Schüler und zwar aus dem Gymnasium 4, aus der Vorbereitungsschule 11, aus der Bürgerknabenschule 30, aus Privatunterricht 5, von auswärts 26.

Bis zum 1. Februar gingen ab 68 Schüler, darunter 8 mit dem Zeugnis der Reife. Von diesen studiert 1 Mathematik, 1 neuere Sprachen, 1 Nationalökonomie, 2 Baufach, wurde 1 Feldmesser, 1 widmete sich dem Kaufmannsstand, 1 dem Bankfach. Von den übrigen Abgegangenen kamen 12 auf auswärtige Anstalten (zum Teil infolge Ortswechsels der Angehörigen), 19 auf die Bürgerknabenschule, 3 traten in den Post-, 3 in den Subaltern-Justiz- oder Domanialdienst, 11 wollten sich dem Kaufmannsstand oder Bankfach, 3 der Landwirtschaft, 2 einem technischen Beruf widmen, 1 wurde Gärtner, 1 Instrumentenmacher; 3 hatten noch keinen Beruf gewählt (einer davon gedenkt, nach zurückgelegtem einjährig-freiwilligen Dienstjahr in den Eisenbahndienst zu treten), 1 verliess die Schule wegen Krankheit, 1 Schüler ist gestorben (zwischen 1. Februar 1902 und Ostern).

Nach dem 1. Februar 1903 ging noch 1 Schüler ab, um in den Postdienst überzugehen, sodass die Schülerzahl am Schlusse des Schuljahres 354 beträgt.

D. Reifeprüfung.

Verzeichnis der Abiturienten Ostern 1903.

Laufende Nr.	Des Abiturienten: Vor- und Familienname	Alter: Jahre	Alter: Mon.	Geburtsort	Religionsbekenntnis	Stand und Wohnort des Vaters	Erwählter Beruf oder Studium	Bemerkungen
1.	Paul Buhle	20	—	Schwerin	evang.-lutherisch	† Schriftsetzer Schwerin	Schauspielkunst	
2.	Fritz Strauss	18	2	Schwerin	evang.-lutherisch	Kaufmann und Posamentier Schwerin	Baufach	
3.	Wilhelm Hoppe	19	8	Halle a. S.	evang.-lutherisch	Grossh. Steuerrat Schwerin	Zahnheilkunde	
4.	Gustav Bohs	19	—	Schwerin	evang.-lutherisch	Bankbeamter Schwerin	Bankfach	Will zuvor Mathematik studieren

Die schriftliche Prüfung fand vom 23. bis 28. Februar statt; von der mündlichen Prüfung, die auf den 9. März anberaumt war, wurden alle 4 Abiturienten auf Grund der Prüfungsordnung, § 9, 4, befreit. Die Stelle des Regierungskommissars versah Herr Schulrat Dr. Strenge.

VII. Aus den Verordnungen des Grossherzoglichen Ministeriums.

Vom 30. April 1902. In denjenigen Klassen, deren geschichtliches Pensum der griechisch-römischen Zeit angehört, ist die Gelegenheit, insbesondere durch Stellung entsprechender Aufgaben für die deutschen Aufsätze an die mecklenburgische Geschichte zu erinnern, nicht zu verabsäumen. (Betrifft ausserdem die Verteilung des Lehrstoffs aus der mecklenburgischen Geschichte auf drei Jahreskurse im Anschluss an die bezüglichen Pensa der deutschen Geschichte in Unter-, Obertertia und Untersekunda der Realgymnasien).

Vom 24. November 1902. Die Ferien werden für das Jahr 1903 bestimmt:

Letzter Schultag vor den Ferien:	Erster Schultag nach den Ferien:
Ostern: Freitag, 3. April.	Dienstag, 21. April.
Pfingsten: Freitag, 29. Mai.	Dienstag, 9. Juni.
Hundstage: Freitag, 17. Juli.	Dienstag, 18. August.
Michaelis: Freitag, 25. September.	Dienstag, 6. Oktober.
Weihnachten: Dienstag, 22. Dezember.	Dienstag, 5. Januar 1904.

Am Tage des Schulschlusses sind die sämtlichen Unterrichtsstunden jedesmal unverkürzt zu erteilen. — Die Prüfung der bei Beginn des Sommer- und Winterhalbjahrs aufzunehmenden auswärtigen Schüler findet Montag, den 20. April, bezw. Montag, den 5. Oktober, statt.

Vom 19. Dezember 1902. Das Reglement, welches über den freien Zutritt zu den Museen, Galerien, Ausgrabungen und Denkmälern in Italien durch Königliches Dekret vom 13. April 1902 erlassen worden ist, wird mitgeteilt.

Vom 30. Dezember 1902. Nach Bestimmung Sr. Königlichen Hoheit des Grossherzogs wird die neue deutsche Rechtschreibung in Massgabe der im Auftrage des Ministeriums herausgegebenen „Regeln für die deutsche Rechtschreibung nebst Wörterverzeichnis (Schwerin, Sandmeyersche Hofbuchdruckerei 1902. Preis 15 Pf.)“ bei allen Schulen mit Beginn des Schuljahres 1903/4 eingeführt. (Regierungsblatt 1903, Nr. 1).

VIII. Berechtigungen der Schule.

Wie die an die wissenschaftliche Vorbildung für die Feldmesserlaufbahn in Mecklenburg gestellten Anforderungen eine Steigerung erfahren haben (vergl. Jahresbericht Ostern 1902), so ist dies auch — und zwar im ganzen Reich — für den tierärztlichen Beruf der Fall. Während bisher zum Studium der Tierheilkunde das Zeugnis der Reife für Prima genügte, ist jetzt das Reifezeugnis einer Vollanstalt erforderlich, vergl. Amtliche Beilage des Regierungsblattes No. 30, in welcher unter dem 24. August durch das Grossherzogliche Ministerium, Abt. für Medizinal-Angelegenheiten, die Bekanntmachung des Reichskanzlers vom 26. Juli, betreffend Abänderungen der Vorschriften über die Prüfung der Tierärzte, zum Abdruck gebracht ist.

Hinsichtlich der Berechtigung zum juristischen Studium ist Mecklenburg gleich anderen Bundesstaaten dem Vorgehen Preussens nicht gefolgt. Die Zulassung zu demselben und zur betreffenden Staatsprüfung auf Grund des Reifezeugnisses eines deutschen Realgymnasiums ist auf preussische Staatsangehörige beschränkt. Mecklenburgische Realgymnasial-Abiturienten haben also, wenn sie sich der juristischen Laufbahn widmen wollen, sich der Ergänzungsprüfung an einem humanistischen Gymnasium zu unterziehen.

IX. Schülerverzeichnis.

Bemerkung. Der dem Namen beigefügte Ortsname bezeichnet den gegenwärtigen Wohnort der Eltern oder Angehörigen. Derselbe ist Schwerin, wenn er nicht besonders angegeben ist. Die ohne Ziffern aufgeführten Namen bezeichnen Schüler, welche im Laufe des Schuljahres abgegangen sind; die Schüler, deren Namen mit einem Stern versehen sind, sind im Laufe des Schuljahres aufgenommen.

Prima.

Oberprima.

1. Gustav Bohs.
2. Paul Buhle.
3. Wilhelm Hoppe.
4. Fritz Strauss.

Unterprima.

5. Paul Blieffert.
6. Andreas Hamann.
7. Paul Linnenkohl.
8. Axel Lundbeck.
9. Hans Meyen aus Neumühle bei Lübtheen.
10. Karl Bernhard von Oertzen aus Ostorf.
11. Rudolf Peters.
12. Kurt Schencke aus Ostorf.
13. Friedrich Schulz aus Dömitz.
14. August Bard (als Hospitant).

Obersekunda.

1. Gustav Abshagen.
2. Arthur Altert.
3. Hans Beckmann.
4. Paul Bengs.
5. Johannes Berger.
6. Paul Borgwardt.
7. Georg von Döhren aus Lübeck.
8. Hans Frentz.
9. Rudolf Glatz.
10. Karl Grosskopf.
11. Franz Hennings.
12. Hermann Lembcke.
13. Karl Mecklenburg.
14. Adolf Pluhs.
15. Franz Scheller aus Hameln.
16. Hans Schultze aus Sachsenberg.
17. Karl Schütt.
18. Karl Voss.
19. Rudolf Schmidt* aus Berlin.

Fritz Peters.

Untersekunda, Coet. A.

1. Hans Abraham aus Pinnow.
2. Herbert Ahrens aus Sternberg.
3. Heinrich Bauch aus Kirch Jesar.
4. Werner Baumann aus Lankow.
5. Emil Breuel aus Hohenwisch.
6. Harry Buhtz.
7. Wilhelm Diestel-Feddersen aus Othenstorf.
8. Franz Goercke aus Warin.
9. Karl Grahlow.
10. Richard Havemann.
11. Rudolf Hennig.
12. Paul Herlt.
13. Otto Herr.
14. Wilhelm Krüger.
15. Leopold von Occolowitz.
16. Georg von Oertzen aus Ostorf.
17. Richard Parbs.
18. Otto Peters.
19. Adolf Schmidt.
20. Hans Wilde aus Crivitz.
21. Richard Zeug.

Hans Frenz aus Grevesmühlen.
Karl Jörss.
Hans Pries aus Brüel.
Walter Smart* aus London. (Hosp.)

Untersekunda, Coet. B.

1. Wilhelm Beckmann.
2. Heinrich Creutzfeldt.
3. Paul Fischer.
4. Wilhelm Franz.
5. August Gries.
6. Wilhelm Gruhnwald.
7. Rudolf Hennemann.
8. Karl Herrmann.
9. Paul Hoppe.
10. August Kleeberg aus São Paulo.
11. Wilhelm Klitzing.
12. Friedrich Krüger aus Johannenhöhe (Vorpommern)
13. Paul Meyer.
14. Karl Perzina.
15. Heinrich Rosenbaum aus Sternberg.
16. Walther Schroeder.
17. Friedrich Schroeder.

Otto Borgmann.
Paul Dankert aus Wüstmark.
Karl Kaehlcke.
Heinrich Schiya aus Ostorf.
Bruno Schroeder.
Ludwig Schütz.
Ernst Teude.

Obertertia, Coet. A.

1. Rudolf Besser.
2. Alexander Draegert.
3. Friedrich Karl Floerke aus Waren.
4. Alfred Jessel.
5. Karl Heinrich Kirchner.
6. Friedrich Kremer.
7. Friedrich Krüger aus Cammin.
8. Konrad Maas* aus Hagenow.
9. Karl Malchow aus Goldberg.
10. Paul Missfeldt.
11. Fritz Oldach aus Granzin.
12. Werner Pagels aus Welzin.
13. Franz Peters.
14. Rudolf Peters.
15. Heinrich Pröhl.
16. Otto Rudloff.
17. Karl Schick aus Lübtheen.
18. August Schroeder.
19. Gustav Schroeder aus Wittenförden.
20. Heinrich Schumacher.
21. Karl Schumacher.
22. Franz Sellmann aus Neukalen.
23. Georg Stoltzenburg.
24. Ludwig Strauss.
25. Otto Ueberschaar.
26. Harry Voss.
27. Otto Wolter.
28. Otto Wülferling aus Steinbeck.

Ernst Bilguer.

Obertertia, Coet. B.

1. Heinrich Bartels aus Wittenförden.
2. Paul Bartels.
3. Otto Baumann aus Lankow.
4. William Betche.
5. Gustav Blenk aus Kothendorf.
6. Adolf Borchert.
7. Otto Bremer.
8. Alexander Feldten aus Goldberg.
9. Ernst Fentzahn aus Kirch Jesar.
10. Albert Gabe aus Boizenburg a. E.
11. Alfred Groth.
12. Werner Harloff.
13. Johannes Klitzing.
14. Adolf Koch.
15. Hans Koch.

16. Karl Krüger.
17. Hans Marung.
18. Richard Müller.
19. Gustav Prohl aus Boizenburg a. E.
20. Karl Rust aus Gadebusch.
21. Domingos dos Santos* aus Lissabon.
22. Hans Stehlmann aus Dobbertin.
23. Rudolf von Storch aus Blitzblank.
24. Heino Timm aus Warlitz.
25. Walther Tretow aus Parber.
26. Otto Völcker.
27. Emil Wahl.
28. Konstantin Wildfang.
Walther Schlee aus Naschendorf.
Hugh Smart aus London.

Untertertia, Coet. A.

1. Werner Abshagen.
2. Werner Aude.
3. Karl Beltz aus Uelitz.
4. Wilhelm Bredfeldt.
5. Wilhelm Burmeister aus Siggelkow.
6. Otto Creutzfeldt aus Pritzier.
7. Otto Hamann.
8. Walther Hoffmann aus Rostock.
9. Wilhelm Kühl aus Ostorf.
10. August Mitschke.
11. Otto von Oertzen aus Ostorf.
12. Hans Penshorn.
13. Wilhelm Peters.
14. Rudolf Pressentin.
15. Otto Prestin.
16. Helmut Reinwein.
17. Emil Saul.
18. Hans Schumacher.
19. Franz Seebach aus Naschendorf.
20. Karl Stier aus Plate.
21. Julius Wittstock.
22. Paul Wolter.
Alwin Johanns.
Hans Neubeck.
Karl Wendler.

Untertertia, Coet. B.

1. Friedrich Baerens aus Dümmerhütte.
2. Ernst Eggert aus Grevesmühlen.
3. Friedrich Frenz.
4. Karl Garthe aus Port Elizabeth.
5. Wilhelm Goercke aus Warin.
6. Friedrich Heyden.
7. Hans Karstadt.
8. Albert Kleeberg aus São Paulo.
9. Heinrich Kowitz.
10. Paul Krüger*
11. Emil Laage.
12. Albert Loesche.
13. Karl Lohff.
14. Albert Müller aus Grevesmühlen.
15. Ulli Müller.*
16. Karl August Petersen aus Sülten.
17. Friedrich Reinwein.
18. Walther Reitmann.
19. Paul Schimansky.
20. Hans Schlüter.
21. Wilhelm Utermark.
22. Ludwig Wasmuth.
Karl Meyer aus Rehna.
Hermann Schubert.
Hermann Tegtmeier.

Quarta, Coet. A.

1. Wilhelm Bahrdt.
2. Hans Bertram.
3. Hans Betche.
4. Gerhard Clauberg.
5. Karl Cornehl aus Krebsförden.
6. Ernst Draegert.
7. Richard Feltin.
8. Johannes Frahm.
9. Richard Franck.
10. Paul Frese aus Vellahn.
11. Karl Erich Groth.
12. Heinz Haacker.
13. Dietrich Hamann.
14. Friedrich Karl Heiland.
15. Franz Karnatz aus Jamel.
16. Paul Kuhlmann.
17. Werner Meyer.
18. Ernst Milhahn aus Plau.
19. Wilhelm Moldt.
20. Hans Nagel aus Wickendorf.
21. Wilhelm Peo.
22. Friedrich Peters.
23. Karl Prösch aus Wittenförden.
24. Hugo Prüss* aus Callao (Peru).
25. Hans Reuter.
26. Ernst Rosenbaum aus Sternberg.
27. Hans Schubert.
28. Robert Schubert.
29. Walther Schubert.
30. Otto Wiechmann.
Otto Oldach aus Granzin.

Quarta, Coet. B.

1. Ulrich Abshagen.
2. Fritz Becker.
3. Karl Bumann.
4. Friedrich Cords aus Neu-Rüst.
5. Fritz Creutzfeldt.
6. Heinrich Eggers.
7. Walther Feldten aus Goldberg.
8. Johannes Ficke.
9. Friedrich Frentz.
10. Fritz Giebel aus Rabensteinfeld.
11. Karl Grimm aus Hof Kreien.
12. Paul Gütschow.
13. Otto Hasenhorst.
14. Hermann Kempcke.
15. Hans Lexow.
16. Fritz Müller.
17. Hans Paetow.
18. Wilhelm Plog.
19. Ernst Rabe.
20. Karl Rathke aus Ganzow.
21. Karl Rehm aus Pampow.
22. Walther Richter.
23. Hans Romberg.
24. Paul Schlie.
25. Helmut Schroeder aus Sülstorf.
26. Johann Schult aus Kirch Jesar.
27. Richard Schwarting.
28. Ulrich Seyfarth* aus Schwechow.
29. Hugo Siggelkow.
30. Karl Steinkopff aus Zahren.
31. Friedrich Warncke.
32. Hans Wittenburg* aus Melkof.
Paul Möllendorf.
Robert Müller.

Quinta, Coet. A.

1. Max Becker.
2. Theodor Berger.
3. Otto Bock aus Gr. Welzin.
4. Fritz Bösch.
5. Karl Brandt.
6. Arnold Brusch.
7. Friedrich Dechow aus Krumbeck.
8. Emil Fischer.*
9. Wilhelm Gertz.
10. Wilhelm Jaffé.
11. Albert Kettler.
12. Wilhelm Kluth.
13. Karl Kofahl.
14. Johannes Krey aus Klinken.
15. Kurt Loesche.

16. Eduard Michelsen.
17. Rudolf Oppermann.
18. Karl Röpcke.
19. Adolf Rüst.
20. Karl Schmidt.
21. Franz Schultz aus Crivitz.
22. Richard Steinhagen.
23. Karl Trilke.
24. Otto Wittenburg aus Grevenhagen.
25. Alexander Wulff.
26. Otto Zabel.
27. Walther Zarse.
Friedrich Haase.
Karl Lüders.

Quinta, Coet. B.

1. Otto Besser.
2. Walther Blieffert.
3. Hermann Bremer.
4. Hans Bützow.
5. Ernst Dieckow.
6. Helmut Feldten aus Goldberg.
7. Otto Garthe aus Port Elizabeth.
8. Hans Hennemann.
9. Walther Jenssen.
10. Werner Klasen.
11. Wilhelm Koch.
12. Kurt Kruse aus Kirchdorf a. Poel.
13. Fritz Loewenthal.
14. Arthur Lübbert.
15. Wilhelm Mau.
16. Fritz Mecklenburg.
17. Wilhelm Metzmacher aus Ostorf.
18. Otto Moldt.
19. Friedrich Neubeck.
20. Erich Plog.
21. Ludwig Scheve.
22. Helio Schneider.
23. Kurt Schneemilch.
24. Edmund Schroeder.
25. Fritz Schultz.
26. Heinrich Wille.
27. Erich Wille.
Richard Berg.
Walther Hagen.
Erich Lock.

Sexta, Coet. A.

1. Walther Bartels.
2. Karl Friedrich Betche.
3. Wilhelm Biesenthal.
4. Konrad Bohs.
5. Hans Buntrock.
6. Federico Collignon aus Guadalajara (Mexico).
7. Albert Golding.
8. Walther Hagen.
9. Fritz Hofmann.
10. Emil Ihde.
11. Karl Jacobs.
12. Hans Koth.
13. Otto Kuhlmann.*
14. Hans Lachmund.
15. Friedrich Laufer.
16. Adolf Liss.
17. Heinrich Möller.
18. Emil Müller.
19. Werner Nürnberg aus Sülze.
20. Karl Peters.
21. Ewald Peters.
22. Clifford Rabe aus Johannesburg.
23. Paul Rehfeldt.
24. Adolf Rehfeldt.
25. Gottfried Ritzmann.*
26. Heinrich Rose.
27. Karl Ruess aus Sternberg.
28. Karl Friedrich Schäfer.
29. Lucidus Schneider.
30. Wilhelm Schroeder aus Wittenförden
31. Arnold Schultze.
32. Karl Schultze.
33. Willi Stoffer.
34. Richard Tornow.
35. Heino Wamp aus Sülze.
Hermann Möllendorf.

Sexta, Coet. B.

1. Gustav Banse.
2. Kurt Berger.
3. Paul Besendahl.
4. Willi Besendahl.
5. Werner Bibeljé.
6. Martin Buck.
7. Hans Cornehl aus Krebsförden.
8. Karl Fast aus Müritz.
9. Walther Gütschow.
10. Heinrich Hestermann.
11. Heinz Hüper.
12. Paul Ihde aus Plate.
13. Martin Kowitz.
14. Fritz Lange.
15. Bernhard Meyer.
16. Willi Niedorf.
17. Erich Peters.
18. Paul Reinwein.
19. Walther Romberg.
20. Karl August Rudloff.
21. Alwin Schlie.
22. Wilhelm Schlottmann aus Helgoland.
23. Karl Schroeder.
24. Willi Schroeder.
25. Erich Schumacher.
26. Willi Seitz.
27. Werner Sporns aus Warnitz.
28. Rudolf Stier.
29. Walther Stüdemann.
30. Otto Wasmuth.
31. Heinrich Wiencke.
32. Friedrich von Zedlitz.
33. Konrad von Zedlitz.
Hans Mirow aus Gadebusch.

Zur Mitteilung.

Aus dem vorigen Jahresbericht wird wiederholt, dass für die Schulordnung die „Anweisung betreffend Aufnahme, Obliegenheiten und Verhalten der Schüler“ massgebend ist. Bei seinem Eintritt in die Schule wird jedem Schüler gegen Zahlung von 10 Pf. an die Schulkasse ein Exemplar derselben eingehändigt, das er seinem gesetzlichen Vertreter beziehungsweise Pensionsgeber zur Kenntnisnahme und Nachachtung vorzulegen hat. —

Hinsichtlich der Neujahrszeugnisse (vgl. Anweisung V) wird bemerkt, dass für alle diejenigen Schüler Zeugnisse ausgefertigt werden, deren Versetzung irgendwie fraglich erscheint; doch ist damit keine Gewähr gegeben, dass die Versetzung des Schülers, der kein Zeugnis erhalten hat, zweifellos erfolgen muss. Es wird dies ausdrücklich hervorgehoben, weil erfahrungsmässig mancher in diesem Falle im Gefühl der Sicherheit im letzten Vierteljahr sich vernachlässigt hat. —

Was die Konfirmation betrifft, so wird anheimgegeben, die Schüler von Tertia aus — womöglich zu Michaelis — konfirmieren zu lassen. Diese Klasse stellt in der Regel die meisten Konfirmanden, und da der Konfirmandenunterricht in die Schulzeit fällt, wird bei Entwerfung des Stundenplans hierauf tunlichst Rücksicht genommen, was in Sekunda nicht immer geschehen kann.

Die Aufnahmeprüfung neu eintretender Schüler findet für einheimische **Sonnabend, den 4. April,** für auswärtige **Montag, den 20. April,** beidemal **morgens 9 Uhr,** im Schulgebäude statt. Zum letzteren Termin bedarf es vorheriger schriftlicher oder mündlicher Anmeldung. Standesamtliche Geburtsurkunde und Taufschein, Impf- oder Wiederimpfungsschein sind vorzuzeigen. Schüler, welche von einer anderen höheren Lehranstalt kommen, haben ein Abgangszeugnis beizubringen.

Zur Aufnahme in die Sexta wird verlangt: Geläufigkeit im Lesen deutscher und lateinischer Druckschrift, eine leserliche Handschrift in deutschen und lateinischen Buchstaben, Fertigkeit, ein Diktat ohne grobe orthographische Fehler nachzuschreiben, Kenntnis der 4 Grundrechnungsarten in ganzen unbenannten Zahlen, Sicherheit im Kopfrechnen im Zahlenraum bis 200. — Vorkenntnisse im Lateinischen sind weder erforderlich noch erwünscht.

Der Unterricht im neuen Schuljahr beginnt **Dienstag, den 21. April.**

Direktor Dr. Staehle.

Wissenschaftliche Beilage zum Jahresbericht des
Grossherzoglichen Realgymnasiums zu Schwerin. Ostern 1903.

Welche Aufgaben werden durch die Forderung, die gesellschaftlichen und wirtschaftlichen Verhältnisse zu berücksichtigen, an den Geschichtsunterricht gestellt?

Von

GYMNASIALPROFESSOR Dr. RUDLOFF.

Schwerin.
Druck von W. Sengebusch.
1903.

1903. Progr. Nr. 758.

Bei dem Rufe nach sozialen und wirtschaftlichen Belehrungen in der Schule handelt es sich um eine der brennendsten pädagogischen Zeitfragen. Besonders mit bezug auf den Geschichtsunterricht an höheren Schulen ist sie in Preussen während des letzten Jahrzehntes häufig Gegenstand von Verhandlungen gewesen und in einer umfangreichen Literatur besprochen worden; auch in den ausserpreussischen Staaten Deutschlands hat wohl fast überall die Lehrerschaft Stellung dazu genommen. Nachdem nun der Gegenstand von den verschiedensten Seiten beleuchtet ist, haben sich die anfangs einander widerstreitenden Meinungen schon mehr geklärt. Hauptsächlich mit Rücksicht auf diesen Umstand unternimmt es der Verfasser, obwohl seine eigenen Kenntnisse und Erfahrungen auf dem einschlägigen Gebiete bisher nur bescheidene sind, die Aufgaben zu besprechen, welche aus der Forderung, die gesellschaftlichen und wirtschaftlichen Verhältnisse zu berücksichtigen, dem Geschichtsunterricht erwachsen.*)

Was zunächst die Begriffe „gesellschaftlich" und „wirtschaftlich" betrifft, so kommt es auf eine scharfe Unterscheidung derselben, die auch schwer durchführbar wäre, im Zusammenhange unseres Themas nicht an. Die gesellschaftlichen Gebilde werden und wurden stets durch die wirtschaftlichen Verhältnisse, welche es mit der Erzeugung, dem Umlauf und der Verwendung der Güter zu tun haben, vielfach beeinflusst und teilweise, wie die Berufsstände, geradezu hervorgerufen. Ihrerseits wirken aber die sozialen Gruppen wieder auf das wirtschaftliche Leben, in welches besonders die oberste Gemeinschaft, der Staat mit seinen Veranstaltungen, tief eingreift. Mit diesem Wechselverhältnis, besonders mit der Einwirkung der wirtschaftlichen Zustände auf das soziale Leben, haben wir es für den vorliegenden Zweck zu tun. Daneben sind aber Verfassung und Verwaltung des modernen Staates, welche — auch ohne Rücksicht auf ihre wirtschaftliche Funktion — einen besonderen Teil unserer Aufgabe bilden, in die Besprechung mit hineinzuziehen.

Den eigentlichen Ausgangspunkt müssen auch für uns die preussischen Lehrpläne von 1892 bilden, durch welche die ganze Diskussion, welche weit älteren Ursprunges ist, erst in rechten Fluss gebracht wurde. Zuvor möge aber auf die Umstände kurz hingewiesen werden, welche dazu beitrugen, dass die preussische Unterrichtsverwaltung das soziale und wirtschaftliche Element im Geschichtsunterricht zum Gegenstande einer pädagogischen Forderung erhob.

Nachdem der dreissigjährige Krieg mit der politischen Bedeutung auch die wirtschaftliche Blüte unseres Vaterlandes vernichtet hatte, erfolgte in der neuesten Zeit mit dem

---

*) Der Verfasser hatte das Referat über das Thema für die 25. Versammlung des Vereins mecklenburgischer Schulmänner (Rostock, 27. September 1902) übernommen und gibt im folgenden den dort gehaltenen Vortrag mit einigen Ergänzungen und Abänderungen wieder. Derselbe will in der Hauptsache nur als ein Versuch betrachtet sein, über den Stand der Frage, welche bisher bei uns nicht angeschnitten wurde, zu orientieren. Die benutzte Literatur, unter welcher die Jahresberichte von Rethwisch und die Verhandlungen der Direktorenversammlungen in den Provinzen des Königreichs Preussen, ferner die Schriften von Huckert, Brettschneider, Greve und Gaede besonders hervorgehoben seien, ist am Schlusse verzeichnet.

wachsenden Ansehen des preussischen Staates und mit der schrittweise herbeigeführten Einigung und politischen Wiedergeburt Deutschlands ein so gewaltiger wirtschaftlicher Aufschwung, dass wir das Versäumte wieder nachgeholt haben und in den friedlichen Wettbewerb der Nationen mit Erfolg eingetreten sind. In Zusammenhang damit stand eine Verschiebung der Bildungsinteressen, welche sich mehr und mehr den lange unterschätzten sozialen und wirtschaftlichen Dingen zuwandten. Sowohl von seiten des allgemeinen Bildungsbedürfnisses und des praktischen Lebens, als auch von seiten der Geschichtswissenschaft traten neue Forderungen an die höheren Schulen heran.*)

Der Wunsch, dass die Schüler mit den politischen Verhältnissen und Einrichtungen ihres Vaterlandes, sowie mit den wichtigsten Gesetzen des wirtschaftlichen Lebens bekannt gemacht werden müssten, welcher früher nur vereinzelt und ohne tiefer greifende Wirkung aufgetreten war, machte sich in lebhafter Weise geltend und wurde von einzelnen wie von Körperschaften mit Eifer verfochten, als unser Volk plötzlich zu umfassender Mitwirkung am öffentlichen Leben berufen wurde durch das allgemeine Wahlrecht, durch die allgemeine Heranziehung des Bürgertumes zu kommunaler, berufsgenossenschaftlicher, richterlicher Tätigkeit. Lauter als sonst ertönten nun die bekannten Klagen, welche sich nicht ausschliesslich gegen die humanistischen Gymnasien richteten. Man fand es unverständlich, dass der Primaner mit den öffentlichen Einrichtungen des Vaterlandes ganz unbekannt bleibe, während er in der solonischen und servianischen Verfassung aufs beste bewandert sei, dass er die Befugnisse des römischen Prätors haarklein auseinandersetzen könne, aber von der Stellung des preussischen Landrates keine rechte Vorstellung habe. Zugleich blieb der höheren Schule der Vorwurf nicht erspart, dass sie eine tiefe Kluft gegraben habe, welche die gelehrten Berufe von den Güter erzeugenden Erwerbsarten trenne. Indem man auf den Nutzen wirtschaftlicher Kenntnisse für das öffentliche und private Leben, auf ihren sittlichen Wert und auf ihre hohe Bedeutung als eines wesentlichen Teiles der allgemeinen Bildung hinwies, forderte man Berücksichtigung der Volkswirtschaftslehre im Jugendunterricht und Bekanntschaft mit derselben, auch besonders für die gelehrten Berufsarten. Aber auch mit Rücksicht auf die Wirren im sozialen Leben wurde ihre Aufnahme in die Lehrpläne sämtlicher Bildungsanstalten von manchen Seiten für geboten erachtet, und Herbst machte 1878 unter dem Eindruck der schändlichen Attentate den Vorschlag, in den höheren Lehranstalten zur Bekämpfung der sozialdemokratischen Irrtümer Belehrungen über gewisse Begriffe des sozialen und wirtschaftlichen Lebens in den Geschichtsunterricht aufzunehmen. So fremd, wie man vielfach glaubte, standen freilich die höheren Schulen diesen Dingen, besonders soweit die alte Geschichte dafür in Betracht kommt, nicht gegenüber. Aber je mächtiger seit 1870 die nationale Strömung wurde, umsomehr wurde, — gewiss nicht ohne Zusammenhang mit den soeben erwähnten Bestrebungen —, der Wunsch rege, dass die Geschichte der Neuzeit auf Kosten des Altertums bereichert werden möge.

Bei der Abhängigkeit jedes Unterrichtsfaches von der betreffenden Wissenschaft ist aber auch der Einwirkungen zu gedenken, welche von der Geschichtswissenschaft ausgingen. Seit man unter dem Einfluss der Naturwissenschaften auf das Zuständliche in der Geschichte ein grösseres Gewicht legte, zeigten sich plötzlich die Archive von einer ganz neuen Seite als unerschöpflich für die Lebensgeschichte der Vergangenheit. Auch in der Schule begann man der Kulturgeschichte grössere Beachtung zu schenken und sie in anderer Weise zu

*) Für das Folgende vgl. Moormeister und Bernheim, auch Gaede, Steinhausen und Mahrenholtz.

behandeln, als wohl früher der Fall gewesen war. Besonders anregend mögen die Darstellungen von Gustav Freitag, Riehl und Burkhard auf den Unterricht gewirkt haben, und 1860 veröffentlichte Biedermann eine Schrift, in welcher er einer neuen kulturgeschichtlichen Methode die Wege ebnen wollte. Das Hauptgewicht wird indessen in den drei genannten Werken auf das innere Leben, auf Sitten und Gewohnheiten des Volkes gelegt, das soziale und wirtschaftliche Element hingegen nur wenig berücksichtigt. Auch von der eigentlichen Geschichtsschreibung, in welcher das Politische durchaus vorherrschte, wurde es nur nebenher gestreift. Es war auch hier die neue Zeitströmung, unter deren Einwirkung sich ein Umschwung vollzog. Schenkte schon Nitzsch jener Seite der Geschichte grössere Beachtung, so ist sie durch Lamprecht (Deutsche Geschichte 1891) geradezu in den Vordergrund getreten. Andererseits ging die Nationalökonomie von der dogmatischen zu einer mehr historischen Betrachtungsweise ihrer Probleme über. Es konnte nicht ausbleiben, dass man auch in den höheren Schulen in dem Bestreben, den Geschichtsunterricht wissenschaftlich zu vertiefen, vielfach in neue Bahnen einlenkte.

Eine Neuordnung des Geschichtsunterrichtes war zeitgemäss und lag sozusagen in der Luft. Hatte man früher, wie wohl überall in Deutschland der Fall war, so auch in Preussen das Geschichtspensum mit 1815 abgeschlossen, so wurde 1882 — bei der grösseren Wertschätzung, welche man jetzt der neuesten Geschichte zukommen liess, — die Fortführung bis zur Gründung des Deutschen Reiches angeordnet. Tiefer einschneidende Bestimmungen wurden aber erst 1892 erlassen. 1889 verfügte das Staatsministerium, dass der Unterricht in der vaterländischen Geschichte bis zum Regierungsantritt Seiner Majestät durchzuführen und von der Zeit des grossen Kurfürsten an gegen seinen früheren Umfang zu erweitern sei; dass ferner die Entwickelung unserer sozialen und wirtschaftlichen Verhältnisse bis zur gegenwärtigen sozialpolitischen Gesetzgebung darzustellen und der anderweitige Lehrstoff dementsprechend zu verringern sei. Bekannt ist die Äusserung des Kaisers in der Dezemberkonferenz 1890: die Lehrerkollegien der höheren Schulen hätten von Anfang an das Gefecht gegen die Sozialdemokratie übernehmen müssen und in den heranwachsenden Jahrgängen das Material bilden sollen, um der Bewegung schneller Herr zu werden. In den 1892 zur Einführung gelangten neuen Lehrplänen wurde darauf die alte Geschichte, welche bisher das Pensum der beiden Sekunden gebildet hatte, auf Obersekunda beschränkt; hingegen für die neuere Geschichte, welche bisher in Obertertia zum Abschluss gebracht war, von 1740 an Untersekunda in Anspruch genommen. Für die letztgenannte Klasse wurde nun gefordert: „im Anschluss an die vaterländische Geschichte und die Lebensbilder der preussischen und deutschen Herrscher vergleichende Berücksichtigung unserer gesellschaftlichen und wirtschaftlichen Entwickelung bis 1888 unter Hervorhebung der Verdienste der Hohenzollern, insbesondere um die Hebung des Bauern-, Bürger- und Arbeiterstandes“, und für Oberprima: „zusammenfassende Belehrungen wie in Untersekunda, dem Verständnis der höheren Stufe entsprechend vertieft.“ Aus den beigegebenen methodischen Bemerkungen sei hier hervorgehoben, dass an der Hand der Geschichte die sozialpolitischen Massnahmen der europäischen Kulturstaaten in den beiden letzten Jahrhunderten vor Augen zu führen seien; auch ist dort von Belehrung über wirtschaftliche und gesellschaftliche Fragen im Verhältnis zur Gegenwart die Rede.

Die neuen Verordnungen riefen lebhafte Auseinandersetzungen in pädagogischen Kreisen hervor. Dass Belehrungen der vorgeschriebenen Art überhaupt nötig seien, darüber bestand zwar kaum eine Meinungsverschiedenheit. Etwas grundsätzlich Neues wurde ja mit

dem sozialen und wirtschaftlichen Element in den Geschichtsunterricht nicht eingeführt; es war aber das erste Mal, dass eine offizielle Regelung nach dieser Richtung hin erfolgte. Um so verschiedener lauteten jedoch die Ansichten über die Art und das Mass dessen, was auf diesem Gebiet von der Schule geleistet werden könne oder müsse. Begeisterte Lobredner traten auf, welche des Guten nicht genug tun zu können glaubten; es zeigte sich auch hier, dass jede neue Richtung zunächst die Tendenz hat, zu übertreiben. Dagegen erhoben sich aber auch Stimmen von mehr zurückhaltender Art, und Jäger sprach von der wirtschaftlichen und sozialen Salbaderei die sehr ins Kraut zu schiessen drohe. Im ganzen kann man wohl sagen, dass — besonders seit den Verhandlungen der schlesischen Direktorenkonferenz 1897 — eine Reaktion gegen den hohen Flug der Anfangsbestrebungen und eine ruhigere Auffassung Platz gegriffen hat

Treten wir der Lehraufgabe, wie sie in den Lehrplänen aufgestellt zu sein scheint, näher, so finden wir drei Punkte, welche mehr oder weniger Neuerungen bedeuten. Ein völliger Bruch mit der Tradition ist die Hereinziehung der unmittelbaren Gegenwart mit ihren sozialen Erscheinungen in den Unterricht; war man doch bisher, wohl allzu ängstlich, darauf bedacht gewesen, alles, was irgend an die Parteikämpfe der Gegenwart erinnerte, von der Schule fernzuhalten. Neu ist auch die stärkere Betonung der Periode seit dem Ende des dreissigjährigen Krieges: die Geschichte des modernen Staates, wie er zur Zeit Ludwigs XIV. und des Grossen Kurfürsten zuerst in die Erscheinung trat, soll besonders ins Auge gefasst werden. Wenn indessen die Belehrungen über soziale und wirtschaftliche Entwickelung nur für jene Zeit, also für das Pensum von Untersekunda und Oberprima, ausdrücklich gefordert werden, so braucht damit Ähnliches auf anderen Stufen nicht ausgeschlossen zu sein. Dass ihre Berücksichtigung auch für das Altertum und Mittelalter selbstverständlich sei, ist wohl niemandem zweifelhaft.*) Endlich liegt es gewiss im Sinne der Lehrpläne, dass die sozialen und wirtschaftlichen Verhältnisse früherer Zeiten in höherem Grade als früher zum Vergleiche mit der Gegegenwart herangezogen werden. — Dass die Lehrpläne auch nach der rein verfassungsgeschichtlichen Seite eine Vermehrung des Unterrichtsstoffes fordern, ist aus dem Wortlaute nicht zu entnehmen.**) Gefordert wird aber eine solche fast allgemein für die neueste Zeit, da man meistens der Ansicht ist, dass die Verfassung und Verwaltung des heutigen Staates, obwohl die Kenntnis derselben einem dringend gefühlten Bedürfnis entspricht, früher keineswegs die genügende Würdigung im Unterricht gefunden habe.

*) Für Obersekunda und Unterprima verlangen zwar die Lehrpläne von 1892 „besondere Berücksichtigung der Verfassungs- und Kulturverhältnisse in zusammenfassender vergleichender Gruppierung.“ Da aber dieser Satz auch auf die Lehraufgabe von Oberprima mit zu beziehen ist, so ist von den Kulturverhältnissen die hier geforderte Belehrung über gesellschaftliche und wirtschaftliche Entwickelung zu trennen. D. V. Westfalen (S. 101) erklärt die auffallende Beschränkung der letzteren auf Untersekunda und Oberprima daraus, dass das Pensum derselben, die neuere Geschichte, in engerer Beziehung zur Gegenwart stehe und daher der Umfang für die genannten beiden Klassen sich erweitere, und D. V. Hannover (S. 206) heisst es, dass, was an wirtschaftlichen Fragen und zur Förderung des Verständnisses moderner Verhältnisse erspriesslich sei, bei der bisherigen Behandlungsweise in der alten Geschichte und im Mittelalter schon genügend berücksichtigt sei; allgemein zutreffend dürfte indessen letzteres nicht sein. Schwerlich wird man aber dem Berichterstatter D. V. Pommern (S. 101) zustimmen können, welcher es für unmöglich, bezw. unangebracht erklärt, im Mittelalter und in der alten Geschichte wirtschaftliche und gesellschaftliche Fragen im Verhältnis zur Gegenwart, wie die Lehrpläne es fordern, mit den Schülern zu besprechen.

**) Nach D. V. Hannover (S. 198) wollen die Lehrpläne die Einwirkung der wirtschaftlichen Zustände auf die Bildung der Gesellschaft besonders hervorheben; staatsrechtliches Material sei daher auszuschliessen, wenn es gelte, den Umfang der betreffenden Belehrungen festzusetzen.

Wie sich nicht verkennen lässt, enthalten die methodischen Bemerkungen einige Sätze, welche, aus dem Zusammenhange herausgenommen, zu einseitiger Auffassung oder zu missverständlicher Auslegung wohl Anlass bieten konnten, so vor allem die auf die Sozialdemokratie zu beziehende Bemerkung, welche uns noch näher beschäftigen wird, ferner die Forderung, dass auf der Oberstufe die inneren Verhältnisse vor den äusseren in den Vordergrund treten sollen.

Die Bedenken, welche erhoben werden, richten sich hauptsächlich gegen das Herabgehen auf die von sozialen und wirtschaftlichen Bestrebungen erfüllte Jetztzeit und die starke Bezugnahme auf dieselbe. Ehedem erstrebte man das Verständnis verflossener Zeiten und lehrte die Geschichte um ihrer selbst willen; und wenn auch schon früher der Satz: „non scholae, sed vitae discimus" seine Gültigkeit hatte, so dachte man doch mehr nur an eine indirekte Vorbereitung auf die Gegenwart und das Leben in ihr. Jetzt, so befürchtet wohl immer noch mancher, werde der nackte Nützlichkeitssinn, der Lärm und der Unfriede des Tages in den Unterricht einziehen. Es handelt sich aber doch wohl darum, neuere Bestrebungen mit älteren in Einklang zu setzen. Auch ohne die kaiserliche Anregung würde die Unterrichtsverwaltung kaum umhin gekonnt haben, dem durch die gegenwärtige Zeitströmung bedingten sozialpolitischen Standpunkte, welcher ebenso berechtigt ist wie die früher vorwiegende literarisch-ästhetische oder philosophische Auffassungsweise, im Geschichtsunterricht genügend Rechnung zu tragen. Um aber der bei einer einseitigen Hervorkehrung der neuen Gesichtspunkte zu befürchtenden utilitarischen Behandlungsweise und tendenziösen Entstellung vorzubeugen, darf auch bei der Darstellung sozialer und wirtschaftlicher Verhältnisse die geschichtliche Entwickelung nicht in den Hintergrund treten; nur mit Hülfe derselben kann die Gegenwart auch in sozialer Hinsicht recht verstanden werden. Auch soll die Vergangenheit ihrer selbst wegen nach wie vor zu ihrem vollen Rechte kommen. Gehen wir, um deutlicher zu sehen, auf die Zwecke näher ein, welche durch die neuen Forderungen erreicht werden sollen.

Als die eigentliche Losung derselben ist zwar in gewissem Sinne „Kampf gegen die Sozialdemokratie" zu bezeichnen. Damit verband sich aber auch wohl der Wunsch, in den Schülern zu Kenntnissen den Grund zu legen, welche ihnen die künftige Erfüllung ihrer sozialen Pflichten erleichtern sollten. Es gibt eine pädagogische Richtung, welche, indem sie den Ruf nach politischer Bildung durch die Schule erhebt, diesen Punkt ganz besonders ins Auge fasst. Man wird ihr darin Recht geben müssen, dass jeder Gebildete, der es mit der Ausübung seiner politischen Rechte Ernst nimmt und seinen Platz im sozialen Leben ausfüllen will, orientiert sein sollte in der Verfassung und Verwaltung des Staates und imstande sein muss, den Vorgängen auf dem Gebiete des sozialen und wirtschaftlichen Lebens zu folgen. Auch wird ohne einige grundlegende Vorbildung die Mehrzahl der Schüler später kaum in der Lage sein, sich jene Kenntnisse in ausreichendem Masse zu verschaffen.

Als der nächste und einfachste Weg erscheint auf den ersten Blick die Einführung eines neuen Unterrichtsfaches, der sogenannten Bürgerkunde. In den dafür angesetzten Lehrstunden soll der Schüler über die Rechte und Pflichten des Staatsbürgers aufgeklärt, in die Verfassungs- und Gesetzesbestimmungen, sowie in die Elemente der Volkswirtschaftslehre eingeführt werden. Es wird auf die Beispiele anderer Länder, wie Frankreichs, Englands, der Schweiz verwiesen, sowie auf die mustergültigen Darstellungen, welche dort zu Grunde gelegt werden. Doch haben in Deutschland derartige Bestrebungen bisher kein Entgegen-

kommen gefunden, und, wie mir scheint, mit vollem Recht, da es dem Wesen der deutschen Pädagogik nicht entspricht, die einzelnen Wissensgebiete in eine Reihe von Fachdisziplinen zu zersplittern. Es bleibt also nur übrig, jenen Bildungsstoff, soweit er in der Schule Berücksichtigung finden soll, an andere Unterrichtsfächer anzugliedern; es steht wohl fest, dass da die Geschichte in erster Linie mit in Betracht kommen muss.

In der geschichtlichen pädagogischen Literatur des vorigen Jahrzehntes macht sich vielfach das Bestreben bemerkbar, dem Schüler diejenigen Kenntnisse, die er später als Staatsbürger braucht, direkt mit auf den Weg zu geben, so dass eine Fülle bürgerkundlichen Stoffes in den Geschichtsunterricht einzudringen drohte. Jedenfalls wird da nicht selten weit über das Ziel hinausgeschossen. Das geschieht z. B., wenn man preussische Schüler bis in die Einzelheiten hinein mit den komplizierten Vorgängen des Klassenwahlsystems bekannt machen will; da die eigene Anschauung fehlt, wird er es schwerlich im Kopfe behalten, während er sich später bei der praktischen Ausübung über dieses und Ähnliches leicht zu orientieren vermag. Fast grausam erscheint es auch, die detaillierten Bestimmungen des Krankenkassen-, Unfallversicherungs- und Altersversorgungsgesetzes, sowie des Arbeiterschutzgesetzes in der Schule einprägen zu lassen, da man billiger Weise nicht einmal von einem Erwachsenen verlangt, dass er alles dies behält, soweit er nicht speziell damit zu tun hat. Man ist manchmal zu der erstaunten Frage berechtigt, ob es Sache des Unterrichtes sei, die Schüler so vorzubereiten, als ob sie sofort an die Wahlurne schreiten oder in ein Büreau eintreten müssten. An die militärische Instruktionsstunde erinnert es, wenn für notwendig gehalten wird, die Abstufungen der Seeoffiziere, sowie die Einteilung der Kriegsschiffe im Geschichtsunterrichte durchzunehmen, oder wenn im Anschluss an die Heeresreform Scharnhorsts die Bestimmungen über Länge der Dienstzeit, Präsenzzahl, Landwehrbezirke und Aushebung bis in die Gegenwart fortgeführt und als Lernobjekt hingestellt werden. Wo bleibt die Geschichte, wenn sie mit derartigen Dingen überschwemmt wird? Zu ähnlicher Befürchtung hat man zuweilen den volkswirtschaftlichen Belehrungen gegenüber Anlass, mit welchen man den Unterricht beschweren will, als wenn er die Aufgabe hätte, in ein möglichst vollständiges Verständnis nationalökonomischer Verhältnisse einzuführen. So wird in einem Berichte vorgeschlagen, die Stein-Hardenbergische Reform von dem Gesichtspunkte aus zu behandeln, dass mit Hülfe der induktiven Methode eine Reihe wirtschaftlicher Begriffe, wie Zeit- und Erbpacht, Güterumlauf, Verbrauchssteuer, Schutzzoll, Papiergeld, Bankerott, daraus abgeleitet werden. Nicht selten wird dem Geschichtsunterricht die Besprechung von Dingen zugemutet, welche in einer kaufmännischen Fachschule wohl am Platze wären. In einem sonst guten geschichtlichen Lehrbuche, welches eine Menge von Grundbegriffen behandelt, erscheinen auch: offene Handelsgesellschaft, Kommanditgesellschaft, Passiv- und Aktivgeschäfte, Girobanken, Inventur, Bilanz.

Der bürgerkundliche Ton ist ungeeignet für den Geschichtsunterricht, welcher es mit dem Nacheinander und nicht mit dem Nebeneinander der Dinge zu tun hat, umsomehr, wenn, wie es nahe liegt, das Bürgerkundliche als die Hauptsache erscheint, so dass das Geschehene daneben eine untergeordnete Rolle spielt. Eine Methode, welche derartige Belehrungen mit der Geschichte in lose, äusserliche Verbindung setzt, ist selbstverständlich zu missbilligen. Die einzelnen Bestimmungen der Verfassung (mit Einschluss des Gerichtswesens und der Heeresorganisation) oder der sozialpolitischen Gesetzgebung nacheinander durchzunehmen und einzupauken nimmt nicht wenig Zeit in Anspruch, da der

Stoff, losgelöst aus dem rechten geschichtlichen Zusammenhang, bei seinem trockenen, juristischen Charakter den Schülern nur schwer eingeht. Es ist aber noch verhältnismässig bequem in Vergleich mit einer systematischen Behandlung volkswirtschaftlicher Fragen, welche nur dann einen Wert hat, wenn die Abstraktionen durch Beispiele veranschaulicht werden. Dem modernen Wirtschaftsleben, von dem die Schüler noch keine Kenntnis besitzen, können sie zunächst nicht entnommen werden. Ebensowenig zu billigen wäre es aber, wenn man — etwa bei Friedrich Wilhelm I oder Friedrich dem Grossen — die fortlaufende Darstellung unterbrechen wollte, um allerlei Grundbegriffe (wie Grund- und Vermögenssteuer, Rohproduktion, Schutzzölle etc.) zu erörtern oder gar wirtschaftliche Gesetze abzuleiten. Wahrscheinlich würde darüber dem Schüler die Übersicht über die Reformen jener Herrscher verloren gehen. Durch theoretische Belehrungen werden ihm manche Dinge, die er der Hauptsache nach zu kennen glaubt, wie Lohn, Arbeit und ähnliches, erst zu unbekannten Grössen erhoben. Die Geschichte würde auf diese Weise als Tummelplatz für volkswirtschaftliche Demonstrationen dienen. Es wäre nicht anders, als wollte man, woran schwerlich jemand im Ernste denkt, in der Schule in abstrakte politische Theorieen über Entstehung des Staates und dergleichen sich einlassen. Weder die Zeit, noch die Fassungskraft des Schülers reichen aus, wenn man nebenher erledigen will, was Gegenstand eines besonderen Studiums reiferer Jahre ist. Im besten Falle werden halbe Kenntnisse erworben, bei denen zu befürchten steht, dass sie zu phrasenhaftem Gerede verwendet werden.*)

Auf dem angedeuteten Wege einem neuen Unterrichtsgegenstand, wenn auch nur in elementarer Form, in die Schule Eingang zu verschaffen, hat die Unterrichtsverwaltung nicht beabsichtigt.**) Die Lehrpläne haben vielmehr nur solche Belehrungen im Sinne, welche sich aus der Geschichte der Verfassung, sowie der wirtschaftlichen und sozialen Verhältnisse gleichsam als Niederschläge von selbst ergeben, und nur solche Erscheinungen des modernen Verfassungs- und Wirtschaftslebens sind heranzuziehen, welche sich zwanglos anknüpfen lassen. So wenig hiermit auch etwas Neues gesagt ist, so möge doch an der Hand von Beispielen etwas näher auf die Sache eingegangen werden.

Die Abstufung des Stimmrechtes nach dem Vermögen tritt dem Schüler schon in der servianischen Verfassung entgegen. Belehrungen über das Wesen des Parlamentarismus lassen sich an die Declaration of rights anschliessen. Direktes und indirektes Wahlrecht, Ein- und Zweikammersystem können bei den Debatten der französischen Nationalversammlung zur Sprache kommen, wie überhaupt in der französischen Revolution viele Einrichtungen und Begriffe, wie allgemeine Volksvertretung, konstitutionelle Monarchie, Gewerbefreiheit, Pressfreiheit u. a. begegnen, welche später massgebend waren für die Bestrebungen und Schöpfungen in Deutschland. Wie die Verhältnisse des Deutschen Reiches bei den Reformversuchen des Kaisers Maximilian herangezogen werden können, ist von Baldanus in einem lehrreichen, aus der Unterrichtspraxis hervorgegangenen Aufsatze dargelegt worden. Man vermag da dem Schüler einigermassen klar zu machen: den Kampf zentralistischer und förderalistischer Tendenzen, in Anknüpfung an den gemeinen Pfennig direkte und indirekte Besteuerung, Reichs- und Landessteuer, Finanz- und Schutzzölle und Matrikularbeiträge, beim Reichskammergericht das heutige Reichsgericht, ferner den Reichstag im Gegensatz von damals und heute, den Bundesrat u. a. m. Zweckentsprechend scheint es mir auch, wenn die Schwächen

*) Auf diesen Punkt geht D. V. Schlesw.-Holstein S. 146 näher ein.

**) Näheres s. D. V. Rheinprov. S. 242.

der Bundesverfassung von 1815, auf deren Unzulänglichkeit die Kämpfe der neuesten deutschen Geschichte zum guten Teil beruhen, zu der jetzigen Reichsverfassung in Gegensatz gestellt werden (auswärtige Fürsten als Mitglieder des Bundes, Nichtvorhandensein eines Bundesfeldherrn im Frieden; Möglichkeit für einzelne Bundesfürsten, auf eigene Hand Krieg zu führen und Frieden zu schliessen; fehlende Bundessteuer, Mangel einer Volksvertretung im Bunde). — Wird dann später die Verfassung Preussens und des Deutschen Reiches übersichtlich vorgeführt, so ist schon eine Reihe von Vorstellungen vorhanden, welche verwertet werden können, sodass die deskriptive Methode, welche auch der Geschichtsunterricht nicht vollständig entbehren kann, eine erhebliche Einschränkung erfährt.

Auch die Unterweisungen in volkswirtschaftlichen Fragen sollen nicht als besonderes Pensum festgelegt werden. Die Geschichte enthält eine Menge damit in Verbindung stehender Tatsachen, welche vor Augen geführt werden können, ohne den Unterricht in bezug auf seine eigenen Ziele zu beeinträchtigen. In allen Partien der Geschichte, welche in der Schule behandelt werden, sind gelegentliche Belehrungen der erwähnten Art am Platze oder stellen sich von selbst ein.*) So lernt der Schüler, um nur einiges zu erwähnen, in der fränkischen Periode den Adel eines naturalwirtschaftlichen Zeitalters kennen, dessen Bewirtschaftungssystem — in Gegensatz zu dem auf kapitalistischer Grundlage beruhenden Grossbetrieb der späteren römischen Republik — sich im allgemeinen auf eine vervielfältigte Kleinwirtschaft beschränkte, bei welcher der kleine Besitzer zwar seine Freiheit verlor, aber nicht verdrängt wurde, so dass Deutschland trotz der Ausbildung der grossen Grundherrschaften ein Bauernstand erhalten geblieben ist. Wie der einheimische Ackerbau durch Einfuhr billiger produzierten Getreides geschädigt und zu anderen Wirtschaftsarten überzugehen genötigt werden kann, führt die Geschichte der gracchischen Unruhen vor Augen. In die Kreditwirtschaft und ihre Gefahren gewinnt der Schüler durch die Zeit Solons, der römischen Ständekämpfe und Bürgerkriege, ferner durch die brandenburgische Finanzgeschichte und bei Besprechung der französischen Assignatenwirtschaft einen Einblick. Von dem Wesen der für das heutige gewerbliche Leben so wichtigen Arbeitsteilung wird bei Entstehung der mittelalterlichen Städte, von Banken und Monopolen z. B. bei Friedrich dem Grossen die Rede sein. Wenn die heutigen industriellen Zustände besprochen werden, ist eine Erörterung über die kapitalistische Produktionsweise, die Trennung der Arbeitskraft vom Besitze der Produktionsmittel angebracht. Wenn es für nötig gehalten wird, kann auf die Lehre des Adam Smith — dessen Wirtschaftsideal (Befreiung des Individuums von der früheren Gebundenheit durch Niederreissung der wirtschaftlichen Schranken) für unsere Gesetzgebung bis vor kurzem massgebend war — hingewiesen werden, entweder bei der französischen Revolution, wo das neue System freiester Bewegung zum ersten Male in das geschichtliche Leben eines Volkes tief eingriff, oder bei der preussischen Reformgesetzgebung. — Dem Schüler unbekannte oder dem Missverständnisse ausgesetzte Begriffe (wie Monopol, Kapital) müssen da, wo sie zuerst in der Klasse vorkommen, erklärt werden, wie dies auch bei Ausdrücken aus der politischen Geschichte (Investitur, Mediatisierung u. a.) erforderlich ist. Tiefgehender Erörterungen oder philosophischer Definitionen bedarf es dabei nicht; das Verständnis dafür wird im Laufe der historischen Entwickelung schon aufgehen. Ebensowenig gehören selbstverständlich Fragen in den Unterricht, welche

*) Wie volkswirtschaftliche Belehrungen mit dem Geschichtsunterrichte in Verbindung gebracht werden können, ist wohl nirgend übersichtlicher vorgeführt worden, als in dem Programm von Neubauer.

in der Wissenschaft streitig sind, ob z. B. Schutzzoll oder Freihandel, staatlicher Schutz oder freies Spiel der Kräfte vorzuziehen sei. Auch systematische Vollständigkeit ist nicht zu erstreben. Manches, wie die schwierigen Währungsfragen, ist wohl überhaupt für den Unterricht nicht geeignet. Nicht alles, was den Erwachsenen fesselt, ist deswegen auch für die Schüler interessant, und leicht ist der von seinem Gegenstande hingerissene Lehrer geneigt, über die Köpfe hinwegzusprechen. Es ist schon ein schöner Nebengewinn des Geschichtsunterrichtes, der freilich nur von einem sachverständigen Lehrer sich würde erreichen lassen, wenn die Schüler befähigt werden, später ein nationalökonomisches Buch oder Kolleg zu verstehen.

Um zu zeigen, wie der Unterricht bei ausreichender Berücksichtigung der wirtschaftlichen und sozialen Entwickelung in den Kreis nationalökonomischer Fragen einzuführen und dabei zugleich frühere Perioden für soziale Erscheinungen der Gegenwart nutzbar zu machen imstande ist, lassen wir noch einmal den Verfasser des oben (S. 9) erwähnten Aufsatzes sprechen. An Ausführungen, welche an die Zeit des Raubrittertums geknüpft werden, macht er zuerst den Unterschied von Natural- und Geldwirtschaft klar; als die letztere in den seit den Kreuzzügen durch Handel emporgeblühten Städten sich mehr und mehr entwickelte, war ihr die Naturalwirtschaft des Adels nicht mehr gewachsen. Der Umschwung war für die damalige Zeit ebenso gross wie der durch Dampf bewirkte in der unsrigen; in beiden Fällen konnte die Landwirtschaft zunächst nicht mitkommen. Um bei Colbert und Friedrich dem Grossen die wirtschaftliche Seite der Zölle und den Gegensatz zwischen Freihandel und Schutzzoll zu erörtern, empfiehlt dieselbe Schrift, zunächst das Merkantilsystem darzulegen. Es werde gezeigt, wie die Schutzzölle durch Verteuerueg der zunächst an Güte überlegenen ausländischen Produkte den einheimischen Produzenten allmählich zur Konkurrenz mit dem Auslande befähigten, wie aber andererseits das Merkantilsystem die Getreidepreise, von deren Höhe die der Arbeitslöhne abhängig ist, mit Zwang niedrig hielt und so zu Gunsten der industriellen Entwickelung die landwirtschaftliche schädigte. Von hier aus wird der Widerstand, den in Nordamerika die Farmer des Westens der Zollpolitik Mac Kinleys leisteten, dem Schüler verständlich sein, und es fällt auch einiges Licht auf den bei uns oft so leidenschaftlich hervortretenden Gegensatz zwischen Agrariern und Industriellen, wenngleich die jetzige Not der Landwirtschaft mehr durch die Entwickelung der Weltwirtschaft als durch Massregeln im Sinne des Merkantilsystems herbeigeführt ist. In ähnlicher Weise kann der Lehrer bei Erörterungen über Übervölkerung, zu welchen die Ursachen der Völkerwanderung, der griechischen und ostdeutschen Kolonisation und der Kreuzzüge Anlass geben, die moderne Auswanderung und Kolonialpolitik berühren.

An abgeschlossenen Vorgängen der Vergangenheit den Schülern in die die Gegenwart bewegenden sozialen und wirtschaftlichen Fragen einen Ausblick zu eröffnen, ist häufig Gelegenheit. Mehr ein Verständnis der heutigen Zustände als ein direktes Wissen über sie ist zu erstreben. Nun soll aber auch die neueste Zeitgeschichte mit der Arbeiterfrage und der Sozialreform, von welchen später in anderem Zusammenhange noch die Rede sein wird, in die fortlaufende Darstellung als Abschluss derselben hineingezogen werden. Besonders auf diesem Gebiete muss der Unterricht, welchem hier eine sehr schwierige Aufgabe gestellt ist, sich an die Haupttatsachen halten, welche die Entwickelung kennzeichnen. Die Häufung von Einzelheiten bringt hier mehr als anderswo die Gefahr der Verwirrung mit sich. Von den in reichster Fülle zu Gebote stehenden statistischen Nachweisen, welche leicht das Gedächtnis be-

lasten und die Aufmerksamkeit von den Tatsachen ablenken, werde ein sehr sparsamer, vorsichtiger Gebrauch gemacht, zumal da den Schülern der richtige Masstab zur Beurteilung des Zahlenmaterials meist fehlen würde.*) Die grossen Erfindungen und der Aufschwung des Weltverkehres verdienen wegen ihres Zusammenhanges unter einander und mit der Umgestaltung des Wirtschaftsbetriebes und der gesellschaftlichen Gliederung ganz hervorragende Beachtung; wenn aber dabei die Anfertigung der ersten Nähmaschine, die Erfindung der Schiffsschraube sowie der Herstellung des Puddelstahles und des Gusstahles mit den Jahreszahlen und den Namen der Erfinder als Unterrichtsstoff Aufnahme finden, wenn Dinge wie Einführung der Briefmarken (1851), der Postanweisung (1868) nicht vorenthalten werden sollen, so wird die Geschichte mit fremdartigem Stoffe überladen und die Einsicht in den Zusammenhang ebensowenig gefördert wie durch die Mitteilung zahlreicher auf Zollpolitik oder Sozialpolitik bezüglicher Gesetze und Verfügungen mit den dazu gehörigen Zeitangaben. Nicht auf eine Masse gedächtnismässigen Einzelwissens, sondern auf möglichstes Verständnis kommt es bei der Darstellung neuester Verhältnisse an.

Es ist nicht zu bezweifeln, dass ein gewisses Mass politischer Bildung durch engen Anschluss an die Geschichte, welche darum ihrem Charakter nicht untreu zu werden braucht, übermittelt werden kann. Es wird zu diesem Zwecke vor allem die neuere Geschichte, mehr als früher vielleicht meistens der Fall war, herangezogen werden müssen; auch das Mittelalter darf in dieser Hinsicht nicht unterschätzt werden. Einen wesentlichen Teil seiner staatswissenschaftlichen und volkswirtschaftlichen Vorstellungen wird der Schüler nach wie vor aus dem Altertum entnehmen. Welchen Wert dasselbe dadurch für die Gegenwart besitzt, ist oft genug hervorgehoben worden. Andererseits steht freilich fest, dass es für eine Reihe von Begriffen, mit denen das moderne Staatsleben operiert, nicht ausreicht, und dass es über diejenige Wirtschaftsstufe, auf welcher die wesentlichste Rolle für die Gütererzeugung die Arbeit übernimmt, ebensowenig wie das Mittelalter hinausgekommen ist; auch darf nicht ausser Acht gelassen werden, dass die antiken Stadtstaaten von den modernen Volksstaaten ganz verschieden waren, dass die damaligen staatlichen und wirtschaftlichen Zustände auf ganz anderen Voraussetzungen, vor allem auf der Sklavenwirtschaft, beruhten. Der Nutzen, welchen die Beschäftigung mit der alten Geschichte gewährt, dürfte daher nicht in erster Linie in der Erleichterung bestehen, welche auch sie unmittelbar der Auffassung unserer modernen Verhältnisse zu bieten imstande ist. Höher zu veranschlagen ist es, dass der Schüler aus ihr für das Staatsleben aller Zeiten typische Begriffe gewinnt, und dass das Verständnis für soziale und wirtschaftliche Fragen überhaupt, wie sie die Menschheit von Anfang an bewegt haben, geweckt wird.**)

Für die gewünschten Belehrungen im Verhältnis zur Gegenwart muss auch die Landesgeschichte, welche in dieser Beziehung allgemeinen Wert hat, berücksichtigt werden. Eine vortreffliche Grundlage für das spätere Verständnis gewährt die Kolonisation Mecklenburgs im dreizehnten Jahrhundert, sowohl nach der staatlichen, als auch nach der wirtschaftlichen Seite hin. Den Begriff der Landstände den Schülern einigermassen deutlich zu machen, bietet unbedingt die geschichtliche Entwickelung des Heimatlandes den geeignetesten Weg. Mit Anknüpfung an früher Dagewesenes wird die Aufgabe wohl am passendsten bei Besprechung der Zustände nach dem dreissigjährigen Kriege erledigt. Die

*) Greve, S. 16.

**) Vgl. u. a. D. V. Hannover, S. 203, 207 u. 257, D. V. Prov. Ost- u. Westpreussen, S. 6; Neubauer S. 6.

Vorstellungen und Kenntnisse, welche auf diese Weise über Domanium, Ritterschaft und Städte, über die Stellung des Landesherrn zu den Ständen gewonnen werden können, genügen zunächst vollständig und sind weit mehr wert als auswendig gelernte Verfassungsbestimmungen über Zahl der Landräte, Zusammensetzung des engeren Ausschusses und ähnliche Dinge, welche unfehlbar wieder vergessen werden und überdies bei dem kleinen Umfange unseres Landes für die allgemeine Bildung von keiner Bedeutung sind. Will man noch ein übriges tun, so könnte man vielleicht dem Primaner einen Einblick in die eigenartige Finanzgeschichte unseres Landes eröffnen, wo die Landstände — in Widerspruch mit dem Prinzip der ständischen Verfassung — sich mehr und mehr dem modernen Finanzsystem anzubequemen wussten. Die Bedeutung des Zollvereines, welchem das Land erst 1867 beitrat, ins Licht zu stellen, wird es beitragen, wenn auf die verwickelten Zollverhältnisse in früherer Zeit — 1859 gab es noch einige 50 fürstliche Zollstellen im Lande — und die damit verbundenen Unzuträglichkeiten hingewiesen wird. Am fruchtbarsten würde sich aber unsere Heimatsgeschichte wohl erweisen durch Beihülfe zur Orientierung über agrarische Verhältnisse. Sie bietet ein Beispiel dafür, wie im Nordosten Deutschlands die Leibeigenschaft in schlimmster Weise um sich griff und wie sich hier mit dem Entsetzen und Legen der Bauern die grossen Güter bildeten, während andere Teile Deutschlands, besonders der Süden, wo die Lage der Bauern sich weniger verschlimmerte und die kleinen Besitzer wohnen blieben, bis auf den heutigen Tag die grossen Gutswirtschaften mehr von sich fern gehalten haben. An passender Stelle (etwa wo von der Aufhebung der Leibeigenschaft die Rede ist) sollte man nicht unterlassen, der in neuerer Zeit durchgeführten allgemeinen Vererbpachtung der mecklenburgischen Domanialbauern zu gedenken, welche dadurch nahezu freie Eigentümer geworden sind, sowie der damit verbundenen Gründung von Landgemeinden, welche ihre Angelegenheiten selbständig verwalten. Auch auf die Schaffung eines zahlreichen Standes kleinerer Besitzer durch Errichtung von Büdnerstellen und Häuslereien würde aufmerksam zu machen sein.*)

Eine gewisse Belehrung über die heutigen staatlichen und wirtschaftlichen Verhältnisse kann wohl von der Schule verlangt werden. Wenn es dem Geschichtsunterrichte gelingt, für diese Dinge einiges Verständnis zu erregen und einige grundlegende Kenntnisse zu vermitteln, so hat er das Seinige getan, um den Schüler zu einem tüchtigen Gliede seines Volkes heranbilden zu helfen, das den sozialen Fragen unserer Zeit Interesse entgegenbringt und sich nicht in engherziger Beschränktheit oder vornehmer Zurückgezogenheit von denselben zu sondern sucht. Es wird zwar die Befürchtung ausgesprochen, dass bei derartigen Belehrungen einseitige Auffassungen des Lehrers schädlich wirken könnten. Weit gefährlicher ist es jedoch, wenn Jünglinge, weil sie zur Beurteilung solcher Verhältnisse in der Schule keine Anleitung erhalten haben und daher mit den Schlagwörtern und kom-

*) Zur Verwendung der Landesgeschichte bei Behandlung wirtschaftlicher und gesellschaftlicher Fragen vgl. die Schrift von Sach, auch die Besprechungen bei Rethwisch. — Zur Orientierung über mecklenburgische Verhältnisse sind zu empfehlen Boll, Gesch. Mecklenburgs Bd. II, 463 f.; Raabe, Mecklenburg. Vaterlandskunde Bd. II u. III; Büsing, das Staatsrecht der Grossherzogt. Mecklb.-Schw. u. Mecklb.-Strel.; die Schriften von Balck (Finanzverhältnisse in Mecklenb.-Schw., domaniale Verhältnisse in Mecklenb.-Schw., zur Geschichte und Vererbpachtung der Domanialbauern); Metterhausen, die direkten Landessteuern im Grossherzogt. Mecklb.-Schw. seit dem landesgrundgesetzl. Erbvergleich; W. M., Mecklenburgs wirtschaftliche Vergangenheit, Lage und Zukunft (1897); verschiedene Aufsätze von Stieda und von Techen in den Jahrb. des Vereins f. mecklb. Gesch. u. Altertumskunde u. a. m.

plizierten Begriffen des politischen Lebens nicht zu rechnen verstehen, dem einseitigen Einfluss der Parteipresse und der Meinung des Tages willenlos preisgegeben sind. Es ist daher vielmehr wünschenswert, dass sie durch einen besonnenen Lehrer, welcher sich durch seine historischen Studien an unbefangene und objektive Auffassung der Tatsachen gewöhnt hat, in die sozialen und wirtschaftlichen Fragen der Gegenwart einen Einblick erhalten.*)

Wir haben damit bereits einen anderen Zweck der Belehrungen berührt, welcher am meisten umstritten ist und darauf hinausläuft, dass in dem Schüler die Bereitwilligkeit geweckt werde, an den sozialen Aufgaben der Zeit in staatstreuer, besonnener Weise mitzuarbeiten. Der nächste Anlass für die neuen Bestimmungen war das Anwachsen der Sozialdemokratie, zu deren Bekämpfung die höheren Schulen nicht nur vom Kaiser, sondern auch, wenngleich in abgeschwächter Form, in den methodischen Bemerkungen aufgerufen werden durch die hier ausgesprochene Hoffnung, es möge gelingen, die Jugend zu einem Urteil über das Verhängnisvolle gewisser sozialer Bestrebungen der Gegenwart zu befähigen. Indessen sind die Lehrpläne sichtlich bemüht, etwaigen Misverständnissen, welche durch jene nicht glückliche Wendung hervorgerufen werden können, möglichst vorzubeugen. Es wird daher bei Behandlung gesellschaftlicher und wirtschaftlicher Fragen im Verhältnis zur Gegenwart besonders sicherer Takt und grosse Umsicht für erforderlich erklärt und vor jeder Tendenz gewarnt; der gesamte Unterricht solle von ethischem und geschichtlichem Geiste durchdrungen sein, und gegenüber den sozialen Forderungen der Jetztzeit solle auf die geschichtliche Entwickelung der Stände zu einander und der Lage des arbeitenden Standes insbesondere hingewiesen werden (S. 43). Dass es sich nicht darum handle, in der Schule die Lehren der Sozialdemokratie im einzelnen zu erörtern und zu widerlegen, findet sich in mehreren offiziellen Erlassen, auch in der Schlussrede des Kaisers in der Dezemberkonferenz, ausgesprochen.

Trotzdem wurden von verschiedenen Seiten Vorschläge gemacht, welche über das, was die neuen Lehrpläne eigentlich wollten, weit hinausgingen. Auf der Direktorenversammlung der Provinzen Ost- und Westpreussen zu Memel (1892) sowie auf dem Münchener Historikertage (1893) sprach sich Martens über die Ziele des Geschichtsunterrichtes aus, welcher nach seiner Ansicht auch auf das Gewissen der Schüler zu wirken habe. In seinen Ausführungen, welche wegen ihrer Originalität berechtigtes Aufsehen erregten, geht er von dem Begriffe des Staatsbewusstseins aus, als der allbeherrschenden, verantwortungsvollen Pflicht gegen den Staat, des einzigen ethischen Begriffes, welchen wir aus der Geschichte schöpfen könnten.**) Die ganze Geschichte, besonders aber die der neuesten Zeit, solle im Dienste der Erzeugung dieses Staatsbewustsein stehen, — der einzigen Waffe, welche die Sozialdemokratie zu fällen vermöge — um so die Schüler zu zielbewusster, vom Gefühl der Verantwortlichkeit gegen den Staat durchdrungener Teilnahme am öffentlichen Leben vorzubereiten. In bezug auf die soziale Frage will Martens nicht nur alle dahin gehörigen Tatsachen der Weltgeschichte bewusst unter den sozialpolitischen

*) D. V. Prov. Westfalen S. 74.

**) „Mit der Muttermilch — und die Schule ist die Muttermilch des Knaben- und Jünglingsalters — muss es eingesogen werden, dass es neben den Pflichten gegen Gott, und diese nicht ausgenommen, keine Pflichten giebt als gegen den Staat, dass alle Pflichten gegen Eltern und Verwandten und gegen sich selbst neben denen, die der Staat auferlegt, von ihm ausgehen und zu ihm zurückkehren.“ D. V. Ost- u. Westpreussen S. 16.

Standpunkt gestellt wissen, sondern es gilt auch, die Wege zu zeigen, auf welchen der Gefahr der Sozialdemokratie begegnet werden könne.

Gegen diese Lehre vom Staatsbewusstsein und deren Anwendung auf den Unterricht wird fast allseitig Widerspruch erhoben. Die Martens'sche Anschauung widerspreche der christlichen Überzeugung, da die Staatsgesetze mit den sittlichen Forderungen häufig nicht übereinstimmten; die Vernichtung des Individuums durch den Staat würde zur Zerstörung der besten Errungenschaften unserer Kultur führen; der Unterricht, im Martens'schen Sinne durchgeführt, sei geradezu geeignet, Sozialdemokraten zu erziehen oder führe zum Chauvinismus. Brettschneider (S. 20) will es sich nicht übernehmen, die Wege zu zeigen, auf welchen der sozialdemokratischen Gefahr begegnet werden könne, da er die Wege „selber nicht genau kenne, über die sich jetzt eben die berufenen Vertreter des Reiches die Köpfe zerbrechen".

Beachtung in weiten Kreisen, freilich fast ebensoviele Anfechtungen, hat Stutzer erfahren, welcher 1894 im Novemberheft der Lehrproben und Lehrgänge auf 23 Seiten eine Probe von der Art giebt, wie er einmal in 7 bis 9 Stunden in Oberprima die soziale Frage erfolgreich behandelt habe. Die sozialdemokratischen Lehren der neuesten Zeit werden da ziemlich ausführlich entwickelt und die sozialdemokratischen Forderungen in bezug auf ihre Durchführbarkeit einer Prüfung unterzogen; die Schüler werden bekannt gemacht mit Fourier und Proudhon, mit dem ehernen Lohngesetz, mit der Marx'schen Werttheorie, mit dem Gothaer und Erfurter Programm u. a. m. Es wird durchweg anerkannt, dass die auf gründlicher Sachkenntnis beruhende Darstellung durchaus klar und verständig, die Lektüre für den Lehrer anregend und von grossem Nutzen sei,*) zugleich aber auch das Bedenkliche und Gefährliche dieser Art der Behandlung hervorgehoben, durch welche — zumal in der Hand weniger besonnener und weniger bewanderter Lehrer — viel Unfug angerichtet werden könne.

In der Tat hat das Bestreben, den Zöglingen fertige Urteile zum Kampfe gegen die Sozialdemokratie zu übermitteln, zum Teil seltsame Blüten gezeitigt. „In Prima sind die Grundlagen der Sozialdemokratie mitzuteilen und kritisch in ihre Irrtümer aufzulösen", heisst es in der These einer Lehrerkonferenz. In einer pädagogischen Zeitschrift wird Marx' Werttheorie auf 2 Seiten spielend zertrümmert und in ihren Hauptpunkten als Aufsatzthema in Vorschlag gebracht. Es ist eine psychologisch durchaus gerechtfertigte Befürchtung, dass ein mit so phrasenhaftem und dilettantischem Wissen ausgestatteter Jüngling, wenn er seine Aufsatzgedanken vor dem ersten ernsten Angriff „wie Seifenblasen zerplatzen" sieht, erst recht geneigt sein wird, sich der Sozialdemokratie in die Arme zu werfen, — eine Gefahr, vor der im allgemeinen die Schüler höherer Lehranstalten nicht besonders behütet zu werden brauchen. — In diesem Zusammenhange mag auch auf das „Handbuch für Lehrer" (1896) unseres verstorbenen Landsmannes Schenck aufmerksam gemacht werden, über welches — bei aller Anerkennung des reichen Wissens — das Urteil gefällt wird, es beruhe auf der Vorstellung, die Sozialdemokratie könne wie ein Druckfehler von unreifen Jünglingen widerlegt werden und es werde damit wirklich etwas Entscheidendes gewonnen; es müsse als eine gefährliche Anleitung

*) Es sei auch auf die Darstellung bei v. Sybel, Begründung des Deutschen Reiches (Volksausgabe, Bd. VII, S. 83—97) hingewiesen.

**) Lehrpr. u. Lehrg. 1894 S. 119—122 sucht Stutzer die gegen seine Schrift erhobenen Bedenken zurückzuweisen. Im Anschluss daran teilt er das Endergebnis einer etwa in $^1/_2$ Stunde vorgenommenen Besprechung mit den Schülern über Gebrauchs- und Tauschwert mit.

zur Gesinnungsdressur und zu jugendlicher Selbstüberschätzung gelten. Zur Bekämpfung der Sozialdemokratie tragen derartige Unterrichtsbestrebungen ebensowenig bei wie zur allgemeinen Bildung. „Die Schüler für die Zukunft gegen sozialdemokratische Anwandelungen immun zu machen, kann nicht der Zweck der Belehrungen sein."

Aber auch die Möglichkeit vorausgesetzt, dass die aus dem Rahmen des Geschichtsunterrichtes herausfallenden Erörterungen sozialdemokratischer Theorien in der Hand eines geschickten Lehrers verständlich gemacht werden könnten, würde der Zweck völlig verfehlt werden, da sie geeignet sind, die Aufmerksamkeit der Schüler von den Tatsachen abzulenken, welche die Sozialdemokratie geschaffen haben und weit wichtiger sind als die nicht einmal bei den Sozialdemokraten zu voller Anerkennung gelangten Schriften von Marx, Engels u. a. Es ist daher auch nicht zu billigen, wenn, wie dies in einem geschichtlichen Lehrbuche geschehen ist, die sozialdemokratische Bewegung nicht aus vorhandenen Notständen und wirtschaftlichen Umwälzungen erklärt, sondern nur als Ausfluss unberechtigter Unzufriedenheit und verwerflichen Irrtums hingestellt wird. In geradem Gegensatze dazu steht die in die Lehrpläne von 1900, S. 49, aufgenommene Forderung, dass der Unterricht auch auf die Berechtigung mancher sozialen Forderungen der Jetztzeit einzugehen habe; — freilich auch eine nicht unbedenkliche Bestimmung. Der Lehrer, welcher ohne weiteres hiernach verfährt, würde wahrscheinlich bei seinen Schülern in den Verdacht eines halben oder ganzen Sozialdemokraten kommen.*)

Nicht darauf kommt es an, die Schüler auf direktem Wege zu Gegnern der Sozialdemokratie zu erziehen. Weder ein besonderes Staatsbewusstsein zu lehren, noch die sozialdemokratischen Irrtümer zu widerlegen, kann Aufgabe des Unterrichtes sein. Nur eine indirekte Bekämpfung, wie dies auch die Lehrpläne wollen, kommt in Frage, bei welcher es sich weniger um negative Abwehr als positive Leistungen handelt. Manche versprechen sich viel von der ethischen Beeinflussung der Schüler, um so eine Milderung des Klassengegensatzes, eine bessere Wertschätzung der körperlichen Arbeit und Opferfreudigkeit in den führenden Klassen herbeiführen zu helfen. Diese Punkte direkt zu berühren, bietet indessen der Geschichtsunterricht weniger Gelegenheit als etwa Religion und Deutsch. Patriotismus und staatstreue Gesinnung zu erwecken — wenn auch nicht durch patriotische und moralische Reden — ist schon immer als Aufgabe des Geschichtsunterrichtes betrachtet worden. Vielleicht vermag er aber auch — lediglich durch die Wucht der vorgeführten Tatsachen — in den Schülern Ueberzeugungen hervorzurufen, welche die Bereitwilligkeit zur Folge haben, an der friedlichen Lösung der sozialen Fragen, unter welchen die Einfügung des vierten Standes in die soziale Ordnung die wichtigste ist, mitzuwirken.**)

Es ist davon auszugehen, dass die sozialen Zustände und Kämpfe vergangener Zeiten viele Ähnlichkeit mit denjenigen der Gegenwart bieten und daher wohl geeignet sind, das Verständnis für die letzteren zu erleichtern, wenngleich die Verhältnisse immer verschieden waren. Auf soziale Misstände, welche zu Spannungen und Kämpfen führten, kommt bekanntlich der Unterricht nicht blos bei den Revolutionen der neueren Zeit zu sprechen, sondern auch in den früheren Perioden, insbesondere auch in der Geschichte des Altertums,

*) Huckert, Brettschneider und Besprechungen bei Rethwisch.

**) Für das Folgende ist hauptsächlich zu Grunde gelegt Huckert, Die Belehrungen über die gesellsch. und wirtsch. Entwickelung in den höheren Lehranstalten. Der Aufsatz (S. 101 der Sammlung) wurde zuerst im Pädagog. Archiv 1896 S. 351 gedruckt. Anderes nach Stutzer, Neubauer u. a.

welches in dieser Hinsicht am wenigsten arm an Ähnlichkeiten mit der Gegenwart ist; betrafen die sozialen Gegensätze damals auch weit kleinere Kreise, so treten sie darum doch nicht minder deutlich hervor. Beispielsweise seien erwähnt die durch agrarische Krisen verursachte Verschuldung des kleinen Grundbesitzes zur Zeit Solons und der römischen Ständekämpfe, die Lage des durch die Latifundienwirtschaft der Nobilität und die Konkurrenz der Geldaristokratie mit Vernichtung bedrohten italischen Bauernstandes — zugleich ein anschauliches Beispiel für Ausbeutung der Gesamtheit durch eine genussüchtige und habsüchtige Minderheit, ferner die durch Geldentwertung und Monopole erzeugte soziale Unzufriedenheit im fünfzehnten und sechszehnten Jahrhundert. Immer entstand das, was wir als „soziale Frage" zu bezeichnen pflegen, sobald Stände oder Parteien, indem sie auf Kosten grösserer Kreise des Volkes die Mittel zur Befriedigung ihrer Bedürfnisse zu vermehren trachteten, einen starken Unwillen der Beeinträchtigten hervorriefen.

Eine Beseitigung bestehender Misstände ist aber von jeher auf zwei Wegen erstrebt worden. Durch Revolution oder durch Reform. Im Gegensatze zu früheren Anschauungen hat man jetzt erkannt, dass Revolutionen der Freiheit und Wohlfahrt der Völker auf politischem, wirtschaftlichem und sittlichem Gebiet oft mehr schadeten als nützten, dass das Gute, welches sie gebracht, auch ohne gewaltsame Vernichtung der bestehenden Ordnung und ohne die damit verbundenen Greuel hätte erreicht werden können. Möglichst eingehend ist auf Grund dieser Resultate die erste französische Revolution darzustellen, besonders auch die unter der Herrschaft des Konventes versuchte soziale Revolution mit ihren kommunistischen Plänen — Bestrebungen, von welchen schon die frühere Geschichte Beispiele bot (vgl. Hussiten, Widertäufer, Independenten). Dem Schüler wird die Verderblichkeit und Unsinnigkeit eines allgemeinen Umsturzes und willkürlicher Konstruktionen einleuchten. Andererseits haben wir an der französischen Revolution das beste Beispiel dafür, dass die Gegner des Umsturzes demselben häufig selbst vorarbeiteten. Wo die herrschenden Klassen nach allen Seiten ihre Schuldigkeit getan haben, wäre eine Revolution einem Wunder gleich zu achten. Eine organische Entwickelung der Staatsordnung war stets dadurch bedingt, dass die bestehenden Formen und Gewalten rechtzeitig den neuen Ideen angepasst wurden. Auch in Frankreich hätten die Misstände durch friedliche, allmähliche Reform beseitigt werden können, wenn die Regierung mit ihren unsicher tastenden Versuchen der Aufgabe gewachsen gewesen wäre.

Durch Reformen, namentlich auf wirtschaftlichem Gebiete, eine Milderung der Gegensätze zu erstreben, hat der Staat schon früh für seine Pflicht erachtet. Solon, Pisistratus, die athenische wie die römische Demokratie, mehrfach auch die römischen Kaiser, trieben soziale Politik. Im Mittelalter übernahm die Kirche den Schutz der wirtschaftlich Bedrängten. Bei verschiedenen deutschen Herrschern des Mittelalters (Heinrich II., Konrad II., Heinrich IV.) tritt das Bestreben hervor, die sozial Schwächeren (Ministerialen und Bürger) zu schützen und zu stärken. Hervorragende Beachtung verdienen die auf Hebung des Bauern- und Bürgerstandes berechneten Reformen, welche im brandenburgisch-preussischen Staate seit der Zeit des grossen Kurfürsten, nicht selten gegen den Widerstand der interessierten Kreise, zur Durchführung gelangten. Mit Beginn des neunzehnten Jahrhunderts kam es auch in Preussen zu einem Bruch mit der Vergangenheit; doch wurde der Neubau von oben her geleitet, so dass auf friedlichem Wege dieselben Früchte geerntet wurden, welche in Frankreich mit Strömen von Blut und einer ungeheuren Verschwendung an Kraft und an Gütern erkauft waren.

Auf diese Weise steht zu hoffen, dass der Schüler wie von der Schädlichkeit gewaltsamer Umsturzbestrebungen, so auch von der durch rechtzeitige Reformen gebotenen Möglichkeit einer Besserung wirtschaftlicher und sozialer Verhältnisse überzeugt wird. Er wird aber auch ohne alles Moralisieren den Eindruck gewinnen, dass Reformen aller Art eine Pflicht des Staates und der in demselben massgebenden Kreise sind. Die Geschichte zeigt ihm, dass die wirtschaftlichen Vorteile einzelner Klassen, welche auf der Notlage der grossen Menge beruhen, auf die Dauer sich zum Schaden der ersteren gewandt haben, dass grosse, besitzlose Volksmassen und der Mangel eines gesunden Mittelstandes in Landwirtschaft wie in Handel und Gewerbe eine ernste Gefahr für den Staat sind, dass wirtschaftliche Not häufig Schädigung der Gesundheit, Unsittlichkeit und Hass gegen die Religion zur Folge hatte. So vermag der Geschichtsunterricht, wie das Urteil, so auch den Willen des Schülers zu beeinflussen und eine reformfreundliche Gesinnung in ihm anzubahnen.

Dass der beschriebene Weg frei von Tendenz sei, darf freilich nicht behauptet werden. Aber mit Recht wird gefragt: „Weshalb soll man vor diesem Worte zurückschrecken? In jeder zusammenhängenden Geschichte, die nicht nur erzählt, sondern auch urteilt, schimmert eine bestimmte Gesamtüberzeugung über Religion und Staat an allen Ecken und Enden hindurch. Die Forderung strenger Objektivität — also nicht blos unbeeinflusster Wahrheitsliebe, sondern kalter Gleichgültigkeit gegen den behandelten Gegenstand, entspricht wohl dem Wesen der Forschung, aber nicht des Jugendunterrichtes.“*)

Geteilt sind die Meinungen darüber, ob es ratsam sei, auf die sozialdemokratische Bewegung im Unterricht einzugehen. Unter gewissen Voraussetzungen erklärt sich die weit überwiegende Zahl der Fachgenossen damit einverstanden. Im einzelnen gehen die Ansichten, je nach dem höheren oder geringeren Grade von Vorsicht, wieder auseinander. Einige gehen so weit, dass sie sogar das Wort „Sozialdemokratie“ ängstlich vermieden sehen möchten, obwohl doch die Schüler, selbst in den kleinsten Orten und unter den einfachsten Verhältnissen, es hören. Meistens will man, in Uebereinstimmung mit einer ministeriellen Festsetzung von 1889, besonders die ökonomischen Ziele der Bewegung besprechen und ihre Unausführbarkeit an der Hand des gesunden Menschenverstandes nachweisen,**) auch wohl auf andere, der Sozialdemokratie nicht eigentümliche, nur von ihr adoptierte Bestrebungen (Internationalität, Demokratisierung der Staatsverfassung, Verneinung des Christentums) sich einlassen. Diese Dinge fallen aber, wie mir scheint, leicht aus dem Rahmen des Geschichtsunterrichts heraus, wenn man ein besonderes Eingehen

*) D. V. Prov. Schlesien S. 21. Mit Recht heisst es D. V. Westfalen, S. 99: Wer deutsche Geschichte mit derselben kühlen Ruhe vorträgt wie finnische, der kann ein grosser Geschichtskenner sein, ein Lehrer der Geschichte ist er aber nicht.

**) Dieselben lassen sich in folgende 3 Punkte zusammenfassen: 1. Umwandlung aller Arbeitsmittel in Gemeingut der Gesellschaft; 2. gemeinschaftliche Regelung der Gesamtarbeit; 3. gemeinnützige Verwendung und gerechte Verteilung des Arbeitsertrages (vgl. Greve S. 21). — In D. V. Westfalen 134 teilt Führer eine Reihe von Fragen mit, die er bei Besprechung der heutigen Ziele der Sozialdemokratie an die Schüler zu stellen empfiehlt; vgl. auch den von Martens, D. V. Ostpr. S. 65, mitgeteilten Versuch. Für die Behandlung derartiger Fragen wird übrigens mehrfach vorgeschlagen, die letzten Geschichtsstunden in Oberprima zu verwenden (so Gaede S. 58). — Sehr verschieden wird auch die Frage beantwortet, ob und wie weit die Geschichte der Bewegung und die Hauptvertreter der letzteren im Unterricht zu berücksichtigen seien. In Prima muss wohl Lassalles Einfluss und die Weiterentwickelung aus einer nationalen zu einer internationalen Partei dargelegt werden (vgl. D. V. Prov. Sachsen S. 221).

auf sie für erforderlich hält; auch verfällt man dabei mehr oder weniger wieder in die Gefahr einer direkten Polemik, welche schädlich wirken kann und, soweit Grundfragen des sittlichen Lebens dabei berührt werden, überflüssig ist, da in dieser Beziehung der Schüler durch seine ganze geistige und sittlich-religiöse Erziehung gegen Umsturzideen gerüstet sein soll. Andererseits wird man aber dem Lehrer nicht zumuten dürfen, dass er seinen Standpunkt zu den sozialistischen Utopien sorgfältig in Geheimnis einhüllt. Auch verlangt es die Rücksicht auf die geschichtliche Wahrheit, dass die dem Vaterlande und der Gesellschaft feindlichen Bestrebungen der Sozialdemokratie gelegentlich — da, wo der Zusammenhang der Begebenheiten darauf führt —, auch unzweideutig als solche gekennzeichnet werden, wenngleich ohne weitläufige Auseinandersetzungen. Hier ist es eben, wo der sichere Takt des Schulmannes einzusetzen hat, von welchem in den Lehrplänen die Rede ist.

Das Wichtigste ist jedenfalls, dass man dem Gange der Geschichte folgt und sich an die Tatsachen hält. Wie in allen Teilen der Geschichte die wirtschaftliche Lage der verschiedenen Bevölkerungsklassen sowie das Eingreifen des Staates zu Gunsten einzelner derselben behandelt wurde, so soll auch die heutige Lage des Arbeiterstandes zur Besprechung kommen, welche zu verbessern die Reichsgesetzgebung seit einiger Zeit als ihr vornehmstes Ziel betrachtet, ausgehend von der Ueberzeugung, dass der Satz: „Jeder sehe, was er treibe, jeder sehe, wo er bleibe", im Staate keine Anwendung finden dürfe.

Wenn der Unterricht überall da, wo es ungezwungen geschehen kann, die Gelegenheit benutzt hat, Verständnis für soziale und wirtschaftliche Verhältnisse zu erwecken, wird es sehr wohl für möglich gehalten, selbst schon den Untersekundaner die Eigenartigkeit der heutigen Entwickelung, das Wesen der jetzigen Not und Unzufriedenheit sowie die Ursachen derselben kennen zu lehren. Es wird gezeigt, wie der verbesserte und erweiterte Land- und Weltverkehr, die Lockerung der alten sozialen Ordnungen und die Einführung der Maschine die ungeheure Ansammlung besitzloser Arbeiter in den grossen Städten und Industriebezirken veranlassten und ermöglichten, wie sie andererseits aber auch eine schlechte Verteilung der Produkte und wirtschaftliche Unsicherheit mit sich brachten, so dass ein immer grösserer Teil des Volkes von der Konkurrenz und Konjunktur völlig abhängig wurde; und wie der Abstand in der Lebenshaltung zwischen höheren und niederen Klassen trotz allgemeiner Wehrpflicht, allgemeinen Stimmrechtes und weiterer Ausbreitung der Bildung sich immer mehr erweiterte.

Die starken Schattenseiten des oft einseitig verherrlichten modernen Weltverkehres und Industriebetriebes werden im Unterrichte hervortreten, insbesondere die in so manchen Übelständen zu Tage tretende Notlage der Fabrikarbeiter (Herabdrückung der Löhne und Mangel an Arbeitsgelegenheit, Wohnungsnot und Gefährdung der Gesundheit, Störung des Familienlebens durch Frauen- und Kinderarbeit, gänzliche Mittellosigkeit im Falle der Erwerbsunfähigkeit, Ausbeutung durch gewinnsüchtige Unternehmer, Erschwerung des sozialen Emporsteigens). Die Sozialdemokratie, welche die üblen Folgen der modernen wirtschaftlichen Entwickelung zu gewissenloser Agitation ausbeutet, braucht nur als geschichtliche Erscheinung behandelt zu werden, so 1848 bei den Pariser Nationalwerkstätten und 1871 bei dem Aufstande der Pariser Kommune. Von dem Hass der staatsfeindlichen Elemente legten auch die beiden Mordversuche gegen Kaiser Wilhelm I. ein erschreckendes Zeugnis ab.

Der Schüler wird die Unzufriedenheit, welche in die Arbeiterkreise eingezogen ist, verstehen. Dass an die sozialen Zustände die helfende, bessernde Hand anzulegen sei, wird

ihm als eine Pflicht der Gerechtigkeit und, wenn er seine geschichtliche Erfahrung zu Hülfe nimmt, des Patriotismus, der Religion und der Sittlichkeit erscheinen, so dass er Teilnahme und Verständnis gewinnt für die sozialpolitische Gesetzgebung Kaiser Wilhelms I., mit welcher Deutschland den Weg der Versöhnung und Ausgleichung sozialer Gegensätze mit Entschlossenheit betreten hat, um nachzuholen, was in den Jahrzehnten des ungeheuren Aufschwunges der Industrie versäumt wurde. So ist der Anknüpfungspunkt zur Besprechung der wichtigsten hierher gehörigen Gesetze und Massnahmen der neuesten Zeit gefunden. Allerdings darf der Unterricht bei der zu Übertreibungen geneigten Jugend die Vorstellung nicht aufkommen lassen, als wäre es an den bisher erreichten Erfolgen genug und nichts mehr zu tun übrig. Ebenso ist selbstverständlich die Schule nicht der Ort, um Zukunftspolitik zu treiben durch Empfehlung bestimmter Heilmittel für unsere soziale und wirtschaftliche Lage. Es genügt, wenn dieselbe klargelegt und die bereits getroffenen Mittel zur Abhülfe auseinander gesetzt werden. Die Erkenntnis, dass der Sozialismus ebenso wie der wirtschaftliche Individualismus aus zureichenden Gründen entstanden ist, dass der moderne kapitalistische Individualismus, welcher heute schon durch starke sozialistische Elemente durchbrochen ist, ebensowenig dauernd sein wird, wie irgend eine frühere Wirtschaftsform, wird ein Endergebnis des gesamten Geschichtsunterrichtes sein, wenn der Schüler durch ihn einen Begriff von historischer Entwickelung erhalten hat.*)

Um in richtiger Weise auf die soziale Gesinnung einzuwirken, ist ein Hinweis auf die in vieler Beziehung typische wirtschaftliche Entwickelung Englands angebracht, wo Fabrikwesen und Grossbetrieb der Gewerbe sich weit früher entfalteten als in Deutschland, dessen Bewohner in der ersten Hälfte des neunzehnten Jahrhunderts noch wesentlich Ackerbau trieben. Längere Zeit hindurch war Englands Blüte in Handel und Industrie mit entsetzlicher Ausbeutung der niederen Volksklassen verbunden, bis durch das tatkräftige Eingreifen der gebildeten Volksklassen, durch organisierte Selbsthülfe der Arbeiterschaft und durch soziale Gesetzgebung die revolutionäre Bewegung, von welcher namentlich 1811 und 1812 grosse Gefahr drohte, in eine Reformbewegung sich umwandelte, nicht zum Nachteil der Industrie und zum sittlichen und wirtschaftlichen Gedeihen des Arbeiterstandes.

Von manchen Seiten wird übrigens die Ansicht ausgesprochen, dass der Unterricht gut daran tue, auch auf die Bedeutung der Rentengutsgesetzgebung aufmerksam zu machen. Für dieselbe würde die Jugend in den östlichen preussischen Provinzen vielleicht mehr Sinn und Verständnis zeigen als für die Arbeitergesetzgebung.**) Gilt es doch dort, in einem fest auf der Scholle sitzenden Bauernstande den andringenden Umsturzideen Einhalt zu gebieten, die Auswanderung und Sachsengängerei einzudämmen, einen sesshaften Landarbeiterstand zu schaffen. Gewisse Übelstände und Einseitigkeiten, welche die preussische Agrargesetzgebung vom Anfang des neunzehnten Jahrhunderts zur Folge hatte, müssten da erläutert werden. Dass im Kreise derartiger Erörterungen unsere Landesgeschichte manche Anknüpfungspunkte bietet, wurde vorhin bereits bemerkt.***) — Als abschreckendes Beispiel mag in ähnlichem Zusammenhange die landwirtschaftliche Entwickelung Englands dienen, wo nur noch ein geringer Teil des für die Bevölkerung nötigen Brotgetreides hervorgebracht

*) Huckert; D. V. Posen S. 88. Brettschneider S. 21.

**) D. V. Pommern S. 132.

***) Die Entwickelung Englands zum Industriestaat gibt Gelegenheit, die seit etwa 1760 eintretende gewaltige Hebung des Getreideexportes aus Mecklenburg zu erwähnen, welches damals bei energischer Entfaltung seiner Landwirtschaft als das „Ägypten der Ostseeländer“ bezeichnet wurde.

wird und der Bauernstand schwächer ist, als in irgend einem anderen Lande, — ein Gegenbild zu der mustergültigen Sozialreform, welche auf industriellem Gebiete dort erfolgte.

Eine geschichtliche Unterweisung, welche, ohne den Tatsachen Gewalt anzutun, bei der Auswahl derselben die Forderungen unserer Zeit mit berücksichtigt und den Schülern mehr das Material zu einem Urteil darbietet als selbst ein Urteil ausspricht, wird gegen die sozialdemokratische Gefahr besser helfen als Auseinandersetzungen über die Unausführbarkeit des sozialistischen Zukunftsstaates.*) Die Erkenntnis, dass auch die gegenwärtigen Zustände die Resultate einer geschichtlichen Entwickelung sind, die Ueberzeugung, dass aller Radikalismus sein Ziel verfehlt, ein wirklicher Fortschritt aber nur auf dem Wege der Weiter- und Umbildung des Bestehenden erfolgen kann, dazu die ideale Wirkung der Geschichte, welche zur Achtung vor dem historisch Gewordenen und zu der Fähigkeit erzieht, das eigene Wohl dem Gemeinwohl unterzuordnen — das sind die wirksamsten Schutzmittel, welche der Geschichtsunterricht gegen die Irrlehren der Sozialdemokratie darzubieten vermag.

In der angedeuteten Weise erteilte Belehrungen sind wohl geeignet, dazu beizutragen, dass die Schüler später in den Wirren des sozialen Lebens den richtigen Weg finden, wobei es sich nicht allein um die Sozialdemokratie, sondern auch noch um andere Symptome derselben Krankheit handelt, unter welcher unsere sozialen Verhältnisse leiden. Es wäre aber sehr verkehrt, wollte man die Bedeutung des Geschichtsunterrichtes und der Schule überhaupt in dieser Beziehung zu hoch einschätzen. Die zukünftige Gesinnung der Schüler liegt nicht in unserer Hand. Von einem neu entdeckten Heilmittel gegen soziale Schäden kann nicht die Rede sein. Die bedeutenden Wirkungen, welche man da zuweilen vom Unterrichte erwartet, können schon deswegen nicht eintreten, weil die soziale Frage in erster Linie eine sittliche ist und insofern einem Gebiete angehört, auf welchem die eigentliche Aufgabe dem Hause und der Familie zufällt. Die Schule kann und soll zwar mitwirken, muss es aber ablehnen, für die Sozialdemokratie und andere Gebrechen der Zeit hauptsächlich verantwortlich gemacht zu werden.**)

Die Stimmen derer sind jetzt durchgedrungen, welche daran erinnerten, dass der Geschichtsunterricht der Vorbereitung auf das soziale Leben sowohl nach seiten der Kenntnisse, als auch der Gesinnung am Besten diene durch Lösung seiner eigenen Aufgabe. Wenn dabei jetzt zur besseren Einführung in die die Gegenwart bewegenden Fragen Erscheinungen der neuesten Zeit als Unterrichtspensum festgelegt und in lebhafteren Konnex mit der Vergangenheit treten sollen, so kommt dies umgekehrt auch dem Einblick in die geschichtliche Entwickelung zu gute, welche dadurch oft verständlicher gemacht und tiefer erfasst werden kann.

Wenn der Unterricht es übernimmt, einiges Verständnis für die Gegenwart auch in sozialer Hinsicht anzubahnen, damit die Schüler zur Teilnahme am öffentlichen Leben befähigt werden und einen Antrieb empfangen, dereinst an der Herstellung des sozialen Friedens mitzuarbeiten, so steht dies nicht in Widerspruch mit dem bisher von ihm verfolgten Ziele. Der alte Gedanke, dass die Geschichte auch dem Leben dienen und die Gesinnung veredeln solle, tritt hier doch eigentlich nur in einer etwas modifizierten, konkreteren Gestalt auf.

---

*) Huckert, über den Zweck des geschichtlichen Unterrichts an den höheren Lehranstalten (N. 5 der Sammlung, S. 96); dass die Verderblichkeit aller gewaltsamen Versuche der Änderung sozialer Ordnungen gezeigt werde, verlangen auch die methodischen Bemerkungen der Lehrpläne.

**) Vgl. Brettschneider, S. 4 u. S. 20.

Die Belehrungen über wirtschaftliche und soziale Entwickelung haben nicht ausschliesslich den Zweck, zum Verständnis der Jetztzeit und zur Vorbereitung auf das Mitwirken in ihr zu dienen. Dem Lehrer selbst möge bei der Zurechtlegung seines Stoffes das Ziel einer besseren Anleitung zur Teilnahme am sozialen Leben vorschweben; aber der Unterricht soll kein utilitarisches oder tendenziöses Gepräge tragen, darf nicht in seinem Grundcharakter auf die Interessen und Bedürfnisse der Gegenwart zugeschnitten sein. Eine derartige Behandlungsweise würde zugleich mit der Achtung vor der Vergangenheit die ideale Seite des Geschichtsunterrichtes beeinträchtigen und daher nicht vereinbar sein mit dem Ziele, welches demselben nach wie vor vorschweben soll. Zwar hat auch dieses seine Bedeutung für die Gegenwart, insofern die Fähigkeit, dieselbe aus der Vergangenheit zu begreifen, entwickelt und der Wille, in hingebender Weise für das Vaterland und das Gemeinwohl zu wirken, geweckt werden soll; aber es ist nicht so unmittelbar die Besonderheit der heutigen Zustände dafür massgebend. Die nächste Aufgabe der Geschichte bleibt es, zu zeigen, „wie es gewesen ist"; zunächst erhält jede Epoche ihren Wert durch sich selbst, nicht durch das, was sie für die Gegenwart leisten kann.*)

Von diesem Gesichtspunkte aus betrachtet haben die Belehrungen, wenn dies auch in den Lehrplänen weniger deutlich zum Ausdruck kommt, den Zweck, den Unterricht durch wichtige kulturgeschichtliche Elemente, auf welche um ihrer selbst willen die Aufmerksamkeit mehr als bisher gelenkt werden soll, zu bereichern und zu vertiefen. Zwar tritt in einem grossen Teil der Berichte die Ansicht zu Tage, dass darauf bezügliche Verordnungen überflüssig seien, und ziemlich allgemein verwahrt man sich dagegen, dass vor dem Erlass der neuen Lehrpläne jene Dinge vernachlässigt seien. Man ist aber doch zu einigem Zweifel berechtigt, ob es, von der alten Geschichte abgesehen, nicht doch hier und da geschehen ist und ob — zumal da geringere Zeit zur Verfügung stand — jener Seite der Geschichte in dem Masse Rechnung getragen wurde, wie es jetzt — besonders für die neuere Zeit — als zweckmässig anerkannt wird.**)

Nur ein halbwahres, schiefes und unvollständiges Bild von der Geschichte würden wir ja den Schülern darzubieten vermögen, wollten wir der wirtschaftlichen und sozialen Entwickelung nicht die gebührende Beachtung schenken. Beispielsweise ist es bei den Bauernkriegen und bei manchen anderen Gelegenheiten unerlässlich, auf die Lage des Bauernstandes einzugehen. Die sittliche Wirkung der in die Verhältnisse aller Stände tief eingreifenden Stein-Hardenbergischen Reformen und ihr Zusammenhang mit der Erhebung des Volkes wird nicht klar, wenn sie nur obenhin berührt werden. Der englisch-holländische Seekrieg verlangt eine Erklärung der Navigationsakte, welche ein blosser Name für die Schüler bleibt, wenn nicht die damit verbundenen Prohibitivmassregeln vorgeführt werden. Um die Ursachen des nordamerikanischen Unabhängigkeitskrieges zu erklären, muss von dem wirtschaftlichen Zwang die Rede sein, welchem die Kolonisten ausgesetzt waren. Die wirtschaftliche Vereinigung der deutschen Staaten im Zollvereine brachte allmählich auch eine politische Annäherung der kleineren Staaten an Preussen mit sich und arbeitete den Ereignissen von 1864—1871

*) Gaede, S. 53; D. V. Schlesw.-Holst. S. 162.

**) D. V. Schlesw.-Holst. hält dies, obgleich die Behauptung vielfach in den Berichten auftrete, für wenig wahrscheinlich. Wenn man die Stimmung, welche sich noch auf der Versammlung rheinischer Schulmänner (1889) kundgab, massgebend machen darf, waren die Lehrerkreise vielfach gegen die Behandlung der fraglichen Verhältnisse eingenommen (Greve S. 8).

kräftig vor.*) Die Politik der deutschen Kaiser des früheren Mittelalters leuchtet nicht genügend ein, wenn immer nur von Kriegen und Römerzügen und nicht zuweilen auch von den wirtschaftlichen und sozialen Verhältnissen die Rede ist, von welchen sie beeinflusst wurde. In das Wirken des grossen Kurfürsten, Friedrich Wilhelms I. und Friedrichs des Grossen verschaffen erst ihre sozialpolitische Tätigkeit und die damit in Zusammenhang stehenden steuerpolitischen Fragen einen rechten Einblick, wie auch in dem Bilde des greisen Kaisers Wilhelm I. ein wesentlicher Zug fehlen würde, wollte man die sozialpolitische Gesetzgebung ausser Acht lassen. Auch die Staatsverfassung bleibt nicht unberührt, wenn die wirtschaftlichen Voraussetzungen sich ändern. In allen Teilen der politischen Geschichte kommen Tatsachen, Persönlichkeiten und Vorgänge vor, welche ohne Hinweis auf soziale und wirtschaftliche Verhältnisse überhaupt nicht begreiflich gemacht oder nicht hinreichend gewürdigt werden können. Aber auch zum besseren Verständnis der übrigen Kulturgeschichte sind sie heranzuziehen. Die Edelleute des späteren Mittelalters ergaben sich nicht zum Vergnügen dem Raubritterwesen, und auf die Lebensweise aller Stände wirkten jene Fragen bestimmend und umgestaltend ein. Unzweifelhaft ist ein gewisser Einblick in dieselben nötig zum Verständnis des Volkslebens nicht nur in Sitte und Lebensweise, sondern auch in Religion, Recht und Kunst. Nicht selten bilden sie den Hintergrund oder den Inhalt von Kulturbildern, wie sie auch aus der Heimatsgeschichte vorgeführt werden können. Die jeweiligen Zustände des Volkes in Ackerbau, Handel und Gewerbe sind selbst von hervorragender kulturhistorischer Bedeutung. Die verschiedenen Stufen des Wirtschaftslebens und die grossen Veränderungen in der sozialen Gliederung bezeichnen wichtige Stadien in der Entwickelung der Völker und des Menschengeschlechtes.

Selbstverständlich würde aber, was den Schülern von sozialen und wirtschaftlichen Dingen im Unterrichte mitgeteilt wird, nicht zu seinem Rechte kommen ohne hinlängliche Berücksichtigung der anderen Teile der Geschichte, besonders der politischen und Kriegsgeschichte. Von dem tief greifenden Einfluss, welchen Kriege auf den friedlichen Verkehr ausüben können, bietet ein treffendes Beispiel der Kampf zwischen den Nord- und Südstaaten Amerikas, welcher das Sinken der Baumwollenausfuhr nach Europa auf $^1/_{12}$ und damit ein gezwungenes Feiern der Baumwollenindustrie und die Not von Hunderttausenden zur Folge hatte.**) Wie der Verlust politischer Macht auch wirtschaftliche Niederlagen nach sich zieht, zeigt die Geschichte des Hansabundes, dessen Verdrängung aus dem von ihm beherrschten Ostseehandel, wie man jetzt erkannt hat, nicht in erster Linie auf die Verschiebung der Weltverkehrswege zurückzuführen ist. Den eigentlichen Rückhalt eines Volkes bietet sein Verhältnis zu umwohnenden Völkern, wie es sich durch Kriege gestaltet. Oft bezeichnen auch Eroberungen und Kriege wichtige Stufen in der kulturellen Entwickelung, nicht zum wenigsten in wirtschaftlicher und sozialer Hinsicht. So bewirkte der Einbruch der Germanen in das römische Reich eine vollständige Umwälzung des Wirtschaftssystems, welche sich in

*) In diesem Zusammenhange mag auch an die Verfassung und Verwaltung des modernen Staates, die hier sonst nicht interessiert, noch einmal erinnert werden. Wie will man die deutsche Geschichte der neuesten Zeit zum Verständnis bringen, ohne die Schüler mit der Verfassung des Deutschen Bundes, Preussens und des Deutschen Reiches in den wesentlichsten Zügen bekannt zu machen? Weiter als es in den von Jäger neu herausgegebenen Lehrbüchern von Herbst geschah, wo der Verfassung der antiken Staaten und des Frankenreiches ganze Seiten gewidmet sind, aber von derjenigen des Deutschen Bundes und des Deutschen Reiches nicht mit einem Worte die Rede ist, kann man die Gleichgültigkeit gegen diese Dinge nicht treiben. (S. Rethwisch 1895, S. 7; D. V. Pommern S. 128.)

**) Greve S. 16.

der Rückkehr von einer hoch entwickelten Geldwirtschaft zur Naturalwirtschaft äusserte. Der dreissigjährige Krieg hat den wirtschaftlichen Niedergang, die Niederlage Preussens 1806/7 die soziale Reform, der deutsch-französische Krieg den wirtschaftlichen Aufschwung Deutschlands wesentlich befördert. Mit dem gleichzeitigen Absolutismus und dem System politischen Gleichgewichtes durch grosse geschlossene Staatsbildungen stand der Merkantilismus in ursächlichem Zusammenhange. Auch der Einfluss geistiger Strömungen (z. B. Eindringen des römischen Rechtes, Ideen der Physiokraten und Rousseau's) auf die in Rede stehenden Verhältnisse ist öfter deutlich erkennbar.

Selbst wenn man mit Biedermann die politischen Vorgänge. nur als Erklärung der Kulturentwickelung in betracht ziehen wollte, würden sie doch, da die Schüler mit ihnen erst bekannt gemacht werden sollen, in der Schule nicht als Nebensache behandelt werden dürfen. Nun kommt ihnen aber — wie später von einem anderen Gesichtspunkte aus näher begründet werden soll, besonders im Jugendunterrichte — eine hervorragende selbständige Bedeutung zu. Man versuche z. B. die Fürsten und Staatsmänner, welche die Wiedergeburt Preussens und Deutschlands herbeigeführt haben, zur Anschauung zu bringen, ohne auf ihre Leistungen auf politischem, militärischem und diplomatischem Gebiete den Hauptnachdruck zu legen! Eine wie mangelhafte und schiefe Vorstellung würde man von der neuesten deutschen Geschichte hervorrufen, wenn die Kriege von 1864—1871 nur summarisch und obenhin behandelt würden. In erster Linie werden doch die Geschicke der Völker — und von diesen soll die Jugend hören — durch Kriege bestimmt, wofür die Geschichte des preussischen Staates einen der augenfälligsten Beweise bietet. Ausschlaggebend für die geschichtliche Entwickelung sind die Beziehungen der Völker und Staaten in Krieg und in Frieden.*)

Das soziale und wirtschaftliche Element bildet einen integrierenden Teil des Geschichtsunterrichtes, mit dessen anderen Stoffen es in Wechselwirkung steht. Unzweifelhaft ist es richtig, dass es zu den wesentlichen Faktoren der Entwickelung gehört. Man wird es daher nicht zu sehr in den Hintergrund stellen oder gar von dem Arbeitsgebiete des Unterrichtes nach Möglichkeit ausschliessen dürfen, sich vielmehr seiner, wo es notwendig scheint oder ungesucht die Gelegenheit sich bietet, zur Ergänzung des übrigen geschichtlichen Unterrichtsstoffes und zur gegenseitigen Durchdringung bedienen. Auch gereicht es den Schülern nicht zum Unheil und ist geeignet, sie zu einer gesunden Auffassung der menschlichen Dinge zu führen, wenn sie daran gewöhnt werden, in dem Materiellen, wenngleich sie es dem Geistigen unterordnen, eine nicht zu unterschätzende Vorbedingung des menschlichen Daseins zu sehen. Andererseits darf man aber die gesellschaftliche und wirtschaftliche Entwickelung nicht überschätzen oder gar die Vorherrschaft für sie in Anspruch nehmen, mit der unrichtigen Begründung, dass sie im ganzen mit dem Begriffe Geschichte zusammenfalle.**) Sie bilden vielmehr nur eine Seite des mannigfaltigen Völkerlebens, sind aber keineswegs allein massgebend, auch nicht einmal die wichtigsten für den Unterricht. Wenn immer nur von der materiellen Wohlfahrt der Völker, von fiskalischen Plänen und dergleichen die Rede ist, wird auch leicht der Eindruck erweckt, als sei die Magenfrage die Hauptsache. Gerade in ihren erhebendsten Partien, wie in den Befreiungskriegen, zeigt die Geschichte, dass

*) S. Schumann S. 5, Greve S. 24.

**) So Asbach in D. V. Rheinprovinz.

den entscheidenden Hebel in den Völkerkämpfen nicht die materiellen Interessen bildeten.*) Eine einseitige Hervorkehrung derselben im Geschichtsunterrichte würde eine Verarmung desselben, nicht eine Bereicherung bedeuten.

Das ungestüme Vordringen des sozial- und wirtschaftsgeschichtlichen Elementes, mit dessen eingeschränkter und mehr gelegentlicher Behandlungsweise im Unterricht manche nicht zufrieden sind, hängt zum grossen Teil mit der neueren kulturgeschichtlichen Strömung zusammen, auf welche hier kurz eingegangen werden muss. Auch in der Schule hat der Ruf nach stärkerer Betonung des Zuständlichen, wie er von den Vertretern der kollektivistischen Geschichtschreibung erhoben wird, seinen Widerhall gefunden.**) Der Ursprung dieser Richtung der Geschichtswissenschaft führt uns in die Zeit der ersten französischen Revolution zurück. Im Gegensatz zu der früheren Auffassung, welche in der Geschichte eigentlich nichts weiter sah als eine zusammenhangslose Masse von Haupt- und Staatsaktionen und von zufällig durch Fürsten und Helden gemachten Ereignissen, wollten Condorcet und Comte das Hauptgewicht auf die Massen und deren Leistungen gelegt wissen und erblickten in dem Gange der historischen Bewegung eine Art von Naturprozess, welcher durch konstante mechanische Gesetze bestimmt werde. In einseitiger Weise übertrieben wurde dieser Standpunkt von Buckle (history of civilisation in England 1857); nach ihm wäre die ganze Weltgeschichte ein Rechenexempel, dessen Lösung von der Erklärung noch unbekannter Naturgesetze abhängig sein würde. In Deutschland, wo in der historischen Gesamtauffassung und in der eigentlichen Geschichtschreibung eine einseitige politische Richtung bis in die neueste Zeit durchaus überwog, hat die Massengeschichte in Lamprecht ihren stärksten, wenn auch massvollen Vertreter gefunden. Ohne in der platten Art der materialistischen, besonders von sozialdemokratischer Seite durchgeführten Geschichtsanschauung alles und jedes Geschehen auf wirtschaftliche Beweggründe zurückzuführen, stellt er doch der Analyse des geistigen Gesamtcharakters einer Periode regelmässig eine Schilderung wirtschaftlichen Gepräges voran. Auch nach ihm ist das Individuum im wesentlichen ein Produkt der gesamten Zustände, seines Milieu. Bei voller Durchsichtigkeit alles menschlichen Geschehens, meint Lamprecht, müssten sich alle, auch die individuellsten Handlungen, schliesslich aus dem Kausalnexus erklären lassen. Wenngleich die volle Lösung der damit gestellten Aufgabe bei der unendlichen Verkettung von Ursachen und Wirkungen und bei der Unvollkommenheit des menschlichen Denkens niemals zu gewärtigen sei, wenngleich in gewissen Grenzen eine teleologische Erklärung ihre Geltung behalten müsse, so eröffne doch nur die auf den Menschen als Gattungswesen gerichtete kollektivistische Methode die Aussicht auf ein neues Zeitalter der Geschichtswissenschaft; Gegenstand einer solchen könne die Personengeschichte nicht sein. — Ohne gegen die Folgerichtigkeit dieser Deduktion Einwendungen zu erheben, wird man doch bezweifeln müssen, dass für die geschichtliche Darstellung, welche nicht blos ein wissenschaftliches, sondern auch ein künstlerisches Geschäft ist, eine Methode sich eignet, welche die Personen und Handlungen, weil sie als das Imponderabile der Durchführung des kausalen Gedankens hinderlich sind, möglichst zurücktreten lässt zu Gunsten der Massen und der Zustände. Vielmehr scheint mir die schon von Nitzsch vertretene Auffassung die richtige zu sein, welcher aussprach, dass ihm auf dem Gegeneinanderwirken der grossen Gesetze der Entwickelung und des menschlichen Willens das historische Leben zu beruhen scheine. In der Tat werden die

*) Greve S. 24.

**) Folgendes nach Bernheim (vgl. auch Gaede und Brettschneider).

leitenden Personen zwar von den Verhältnissen, in denen sie leben, beeinflusst; andererseits wirkt aber jede grosse Persönlichkeit wieder schöpferisch, schafft neue Werte und bestimmt häufig genug die Entwickelung auf Jahrhunderte hinaus. Es leuchtet ein, dass eine derartige, über den kausalen Zusammenhang der Tatsachen unter einander aufklärende historische Betrachtungsweise höhere Bildungselemente besitzt als eine Geschichte, in welcher fast nur von Haupt- und Staatsaktionen, von Höfen, Fürsten und Adel die Rede ist. Sowohl die Bedingtheit der Persönlichkeit durch ihr soziales Milieu, als auch ihre Kultur schaffende und gestaltende Macht lässt sie erkennen und führt über die Vorgänge im Menschen- und Völkerleben zu Werturteilen, aus welchen der Antrieb zur Mitarbeit entspringt.

Es ist wohl nicht zu bezweifeln, dass wir in den neuen Lehrplänen mit eine Wirkung jener kulturgeschichtlichen Strömung vor uns haben, welche für die Geschichtswissenschaft jedenfalls von grosser Bedeutung ist. Manchen der politisch-biographischen Methode noch anhaftenden Einseitigkeiten gegenüber soll jetzt das kulturhistorische, besonders das wirtschaftliche und soziale Element allgemeinere Aufnahme finden und im Unterricht die ihm gebührende Stellung einnehmen. Doch nur eine verständnisvolle Vermehrung des Stoffes nach dieser Richtung hin und organische Eingliederung des Neuen in den alten Rahmen, nicht eine ganz neue Art, Geschichte zu lehren, ist anzustreben.

Der Geschichtsunterricht darf sich von Lamprecht, so wertvolle Anregungen ihm dessen deutsche Geschichte auch bietet, nicht abhängig machen. Die Forderung einer vollen gegenseitigen Durchdringung aller Momente der Menschheitsgeschichte, das Streben, die gesamte kulturelle und politische Entwickelung einer Epoche als ein Ganzes zu umfassen, mag für die Wissenschaft durchführbar sein, darf aber dem Geschichtsunterricht, welcher der Zerlegung und Zergliederung bedarf, nicht das Ziel setzen.*) Auch liegt die Gefahr vor, dass das Zuständliche und Materielle auf Kosten der Persönlichkeiten, der Taten und geistigen Antriebe allzusehr betont wird. Ein Unterricht, welcher grosse Männer als notwendige Produkte ihres Milieu den Schülern vorführt, würde schwerlich Erfolg haben und, da die Willensfreiheit aufgehoben zu sein scheint, von erzieherischem Gesichtspunkte aus völlig unbrauchbar sein. Gerade die Schule, für welche die erzieherische Bedeutung des individuellen und politischen Elementes am einleuchtendsten ist, darf dasselbe durch das kulturhistorische und soziale nicht verdrängen lassen. Es ist bei weitem zu viel gesagt, wenn die Hoffnung ausgesprochen wird, Lamprechts deutsche Geschichte möge „Leitstern" für die höheren Schulen werden.**)

Die weitgehenden Ansprüche, welche von der zum grossen Teil durch Lamprecht beeinflussten neueren Richtung jetzt an den Unterricht gestellt werden, müssen zurückgewiesen werden. Auf eine Anfrage des Provinzialschulkollegiums der Provinzen Ost- und Westpreussen, welche sich auf Berücksichtigung der Kulturgeschichte in höheren Schulen bezog, ging — noch vor Erlass der neuen Lehrpläne — das umfängliche und gedankenreiche Referat von Martens ein (1892), welches die scheinbar bisher vernachlässigten Dinge plötzlich mit einem Nachdruck und einer Ausschliesslichkeit in den Vordergrund stellte, dass die Schule, um nachzukommen, nicht nur die Mitteilung des Tatsächlichen in der Geschichte, sondern auch manche in anderen Unterrichtsfächern ihr gestellte Aufgaben schon aus Zeitmangel hätte preisgeben müssen. Ähnlich ist es mit der Forderung der wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Belehrungen ergangen, zu welchen 1893 das für Lehrer sehr

*) Spangenberg S. 15.

**) D. V. West- u. Ostpreussen S. 24 Anm., dagegen Prov. Sachsen S. 190.

instruktive Referat von Asbach ein so überreiches Material, sowohl nach der modernen als auch nach der mehr kulturhistorischen Seite hin, beibrachte, dass mit demselben der Unterricht in ähnlicher Weise überlastet zu werden drohte, wie vorher mit kulturgeschichtlichem überhaupt. Martens will z. B. den Unterschied zwischen Raub-, Kauf- und Muntehe erörtern, einiges über Humboldt und Ritter, Gauss und Weber, Du Bois-Reymond und Helmholtz sagen; auch meint er, es schade nichts, wenn der Zeus von Otrikoli einmal eine Stunde in Anspruch nehme. Nach Asbach soll schon in Tertia die Rede sein von Markgenossenschaften, Dreifelderwirtschaft, Geschlechterverfassung, Schöffenverfassung, sozialen Schichten u. a. m. Nicht gegen das Streben, den Unterricht durch Zuführung neuer Elemente zu vertiefen, sondern gegen das Uebermass und die Einseitigkeit der Forderungen wird mit Recht Widerspruch erhoben.*)

Um für die Beantwortung der Frage, in welchem Masse das Persönliche und Tatsächliche im Unterrichte festgehalten und in welcher Art es verwertet werden muss, einen Standpunkt zu gewinnen, werden wir gut tun, es zur Geschichte der Zustände in Gegensatz zu stellen, weil mit dieser Bezeichnung das Verhältnis klarer zum Ausdruck kommt als mit dem Worte „Kulturgeschichte", welches leicht zu Missverständnissen Anlass bietet. Die beiden Begriffe als gleichbedeutend aufzufassen in ihrem Verhältnis zur Geschichte der Handlungen, würde nicht zutreffend sein, da auch auf dem Gebiete der Kultur Dinge in Betracht zu ziehen sind, welche Schicksale und Taten bedeuten.**)

Der Unterricht muss beides, Handlungen und Zustände, berücksichtigen und sie in ihrer Wechselbeziehung betrachten: die Handlungen erzeugen die Zustände, welche ihrerseits wieder die Handlungen hervorrufen. Den letzteren ist aber für den Unterricht eine überwiegende Bedeutung zuzuerkennen. Ohne den wohlgegliederten Rahmen, welchen die Personen und Begebenheiten in ihrem Zusammenhange der Übersicht und dem Gedächtnis gewähren, schwebt das Zuständliche gleichsam in der Luft. Ferner ist es nicht möglich, bei der Jugend für das Leben der Massen und die Veränderungen in ihren Zuständen dieselbe seelische Teilnahme zu erwecken wie für Taten und grosse Männer, mit denen sich der Unterricht an Gemüt und Einbildungskraft wendet, Begeisterung erweckt und auf die Willenskraft unmittelbar belebend einwirkt. Auch ist das Individuelle meist anschaulicher und leichter begreiflich als die Zustände, welche in ihrer Verallgemeinerung an die Orientierungs- und Fassungskraft der Schüler höhere Ansprüche stellen. Auf der Unterstufe und auch noch auf der Mittelstufe muss unbedingt die äussere und hier wieder die Kriegsgeschichte den Vorrang haben. Die jüngeren Schüler wollen nun einmal Helden in Waffenrüstung in der Geschichte kennen lernen, wenn es sich dabei auch nicht ausschliesslich um Fechten und Totschlagen handelt. Auf der Oberstufe, wo der Unterricht sich mehr an das Verständnis wendet und ganz besonders darauf ausgehen muss, den inneren Zusammenhang aufzudecken und die ein ganzes Zeitalter bewegenden Mächte erkennen zu lassen, wird vielleicht der Hauptnachdruck zu legen sein auf das, was man gewöhnlich Kulturgeschichte nennt, was aber darum nicht immer zuständlich zu sein braucht. Die Handlungen müssen auch hier den grösseren Raum einnehmen. Der Unterricht darf nicht zu unpersönlich werden, muss vielmehr die schaffenden Persönlichkeiten in plastischer Anschaulichkeit hervor-

*) D. V. Hannover S. 205. Vgl. Bernheim S. 297 und Brettschneider S. 16.

**) S. Bernheim und Brettschneider, welcher auch für das Folgende mehrfach zu Grunde liegt; einzelnes nach D. V.

treten lassen. Wer alle Kriegsgeschichte, weil sie blosses Gedächtniswerk sei und so gut wie gar keinen Bildungswert besitze, auf der Oberstufe streichen will, um statt dessen Universitäten, Scholastik, Judenverfolgung, Inquisition, Hexenprozesse, Einführung des römischen Rechtes, Folter, Alchymie, Astrologie ausführlich zu behandeln, verkennt nicht nur die Bedingungen des historischen Prozesses, sondern trägt auch den Bedürfnissen des jugendlichen Geistes nicht Rechnung.

Da also die Handlungen für den Unterricht das Wichtigste sind, so ist darauf zu achten, dass das Zuständliche möglichst aufgelöst wird in Geschehenes, um so Leben und Gestalt in den Angen der Schüler zu gewinnen.*) Ist dies nicht möglich, so müssen die Zustände, damit sie anschaulicher werden und mehr Teilnahme erwecken, an bestimmte Personen und Begebenheiten angeschlossen werden (z. B. das Merkantilsystem an Colbert, das Lehnwesen sowie die Entstehung der grossen Grundherrschaften und der Hörigkeit an Karl den Grossen). Wenn es auch manche Erscheinungen gibt, welche sich so nicht behandeln lassen, so muss doch jener Grundsatz festgehalten werden, und die Methode, nach welcher das Kulturgeschichtliche unvermittelt den betreffenden Abschnitten angehängt wird, ist entschieden zu verwerfen. Lose an einander gereihten Stoffteilen fehlt das geistige Band. Eine neben der politischen herlaufende Kultur- oder Sozial- und Wirtschaftsgeschichte gibt kein lebensvolles Bild und ist für die Schule ebensowenig geeignet wie eine Bürgerkunde oder Besprechung sozialdemokratischer Theorien.**)

Wenn die soziale und wirtschaftliche Entwickelung in massvoller Weise herangezogen und, soweit sie Berücksichtigung findet, organisch eingefügt wird, so ist sie geeignet, durch eine dem Standpunkte des Schülers angemessene Vertiefung den Unterricht wesentlich zu fördern. Indem die Schüler einen tieferen Einblick in den ursächlichen Zusammenhang gewinnen, werden sie daran gewöhnt, jede Epoche aus der Gesamtheit ihrer besonderen Verhältnisse heraus zu verstehen, die Begebenheiten und die Zustände als Ergebnis einer vorausgegangenen Epoche zu erfassen, zugleich auch Personen und Verhältnisse früherer Zeiten nach dem Masstabe ihrer Zeit zu beurteilen. Aus dieser Betrachtungsweise, welche als geschichtlicher Sinn bezeichnet zu werden pflegt und ohne Belehrungen über die wirtschaftlichen und sozialen Verhältnisse nicht genügend gepflegt werden kann, entwickelt sich ganz von selbst die Fähigkeit, die Gegenwart aus der Vergangenheit zu begreifen;***) auch wird sich, wenn der Unterricht in rechter Weise erteilt ist, die Gesinnung ergeben, mit welcher

*) So können die Zustände des deutschen Reichsheeres durch Darstellung der Vorgänge bei demselben im Jahre 1757, die des mittelalterlichen Heerwesens bei Gelegenheit der Kreuzfahrt Friedrich Barbarossas klar gemacht werden; eine ungesuchte Gelegenheit, auf die Gottesurteile (gerichtlicher Zweikampf und Abendmahlsprobe) und auf die Strafmittel der Kirche einzugehen, bietet die Geschichte Heinrichs IV. (Greve S. 25, Bengel IX, S. 420f.).

**) Zu welchen Verirrungen übrigens eine übermässige, unmethodische Verwendung der sogenannten „Kulturgeschichte" früher zuweilen führte, zeigt der von Backhaus 1872 herausgegebene geschichtliche Leitfaden (für Mittelschulen und die Oberstufe der Volksschulen), wo unter der Überschrift „Entdeckungen und andere Fortschritte" folgendes angeführt wird: Letzte Fehmgerichtssitzung in Celle 1568. — Elektrizität von William Gilbert 1590. — Gregorianischer Kalender 1582. — Neufundland entdeckt 1606. — Bank in Hamburg 1610. — Erste Zeitung in Frankfurt 1615. — Kreislauf des Blutes von Harwey in London 1630. — Louisdors 1640. — Neuholland und Neuseeland 1642. — Kartoffeln in Berlin 1651. — Geschwindigkeit des Lichtes von Olaf Römer 1675. — Pressfreiheit in England 1697. — Waisenhaus durch A. H. Franke 1698 usw. Von solcher Beschaffenheit war also die kulturgeschichtliche Kost, die den Volksschülern manchmal vorgesetzt wurde (s. Bengel VII, S. 576).

***) Diese Fähigkeit zu entwickeln, verlangen die methodischen Bemerkungen; ähnlich wurde das Ziel des Geschichtsunterrichtes schon früher bestimmt (s. Pietzsch S. 2).

die Herzen der Schüler erfüllt werden sollen, Begeisterung für sitttliche Männergrösse und opferwillige Hingabe an Kaiser und Vaterland. Insbesondere wird sich den Umsturzbestrebungen gegenüber die Überzeugung befestigen, dass alles Bestehende das Ergebnis geschichtlichen Werdens, der mühsamen Arbeit vieler Generationen ist. Ohne Zweifel vermögen die Belehrungen mitzuwirken an der Erreichung des alten Zieles, welches dem Geschichtsunterrichte gesetzt ist. Ist aber das schliessliche Sollergebnis desselben Verständnis für die Gegenwart und Bereitwilligkeit, im Sinne der erworbenen Kenntnisse zu handeln, so werden wir auch die Gegenwart zu lehren und in das staatliche, soziale und wirtschaftliche Leben derselben einzuführen haben.

Von dem, was die Geschichte für die Erkenntnis des historisch Gewordenen leisten kann, hegt man freilich zum Teil eine viel zu hohe Meinung. Echte politische Bildung, — wie sie sich, wenn der Schüler gelernt habe, jedes dargestellte Ereignis nach Ursache und Wirkung zu begreifen, in reiferen Jahren aus der historischen Bildung entwickele —, besitzt nach Asbach*) derjenige, welcher sich selbst die Frage vorlegen kann: auf welchem Punkte der Entwickelung sind wir angelangt, wie verhält sich das Ergebnis unserer Geschichte zu den politischen Zielen, welche wir erstreben? Mit Recht wird dem entgegengehalten, unser Wissen sei Stückwerk und niemand dürfe sich rühmen, zu wissen, wie im einzelnen das, was wir Gegenwart nennen, sich entwickelt und gestaltet habe. Nimmer ist man imstande, die Schüler zu einem vollen Verständnis, weder des Geschehenen noch der Gegenwart, zu führen. Nur als Richtziel des Unterrichtes darf die Forderung gelten, die Begebenheiten in ihrer zusammenhängenden Entwickelung als etwas Werdendes und Gewordenes verstehen zu lernen. Nur eine feste Grundlage ist zu legen, auf welcher sich eine tiefere, allseitigere Kenntnis aufbauen kann. Besonders in bezug auf die sozialen und wirtschaftlichen Verhältnisse muss in den Schülern das Bewusstsein erweckt werden, wie schwierig diese Fragen sind und wieviel ihnen noch zu einer klaren Einsicht in dieselben fehlt.

Nachdem wir die neuen Bestimmungen von seiten ihres Zweckes und der allgemeinen Ziele des Geschichtsunterrichtes betrachtet haben, mögen noch einige Bemerkungen angeschlossen werden, welche sich mehr auf die praktische Durchführung beziehen.

Zunächst erwartet man da wohl bestimmte Vorschläge über den Umfang, in welchem die Belehrungen zu erteilen sind. In den grösseren Umrissen ist man sich zwar so ziemlich einig. Der Grundsatz dürfte von den meisten unterschrieben werden, dass sie im allgemeinen nur dort eintreten sollten, wo sie das Verständnis für die Gegenwart wesentlich fördern oder wo ihr Zusammenhang mit der politischen Entwickelung klar hervortritt. Ebenso steht der geschichtliche Stoff, welcher in Betracht kommen soll, im allgemeinen wohl fest, auch in bezug auf die neuere Zeit (seit 1648), für welche ja die Belehrungen hauptsächlich in Anspruch genommen werden. Selbstverständlich muss die preussisch-deutsche Geschichte (mit den Reformen des Grossen Kurfürsten, Friedrich Wilhelms I. und Friedrichs des Grossen, mit der inneren Umgestaltung in Preussen zu Anfang des 19. Jahrhunderts, dem Zollverein, der Verfassung Preussens und des Deutschen Reiches, der sozialpolitischen Gesetzgebung) auch auf diesem Gebiete der Geschichte im Vordergrunde stehen; ein besonderes Gewicht wird zu legen sein auf die infolge des dreissigjährigen Krieges entstandenen Verhältnisse, auf welche später alle Erörterungen immer wieder zurückgehen müssen. Einer stiefmütterlichen Be-

*) D. V. Rheinprovinz S. 102; dagegen besonders D. V. Pommern S. 195.

handlung wirtschaftlicher und sozialer Verhältnisse in der Geschichte anderer Staaten soll aber darum nicht das Wort geredet werden. Englands wirtschaftliche Entwickelung, der des Kontinentes vielfach vorauseilend und die Wege weisend, wird nicht übersehen werden dürfen, wie ja auch für die Entwickelung des Verfassungslebens der englische Parlamentarismus eine unentbehrliche Voraussetzung bildet. Ludwig XIV. muss als Schöpfer des Merkantilismus und der Handelsverträge wie des Absolutismus gebührend hervortreten; eine eingehende, gerade auf die sozialen Verhältnisse gerichtete Behandlung fordert die französische Revolution. Es tut der Grösse der Hohenzollern keinen Eintrag, dass sie aus dem Buche der Welt und der Geschichte lernten; sie haben, was zuträglich und gesund war, daraus entnommen und aus eigenem Vermögen genug hinzugetan. Überhaupt sollte jetzt, wo das deutsche Volk seine gebührende Stellung unter den Weltmächten errungen hat, der Geschichtsunterricht von der nationalen Verengung etwas abwerfen.*) Auch auf die nordamerikanischen Verhältnisse und auf die sozialen Reformen Josefs II. wollen einige näher eingehen.

Für die Behandlung im einzelnen sind zahlreiche Normen aufgestellt worden, weniger für das Altertum und das Mittelalter als für das Pensum von 1648 bis zur Gegenwart, und innerhalb desselben wieder vorzugsweise für das letzte Jahrhundert, dessen soziale Entwickelung der Schule früher so gut wie ganz fern blieb. Den meisten Übersichten, welche ausgearbeitet sind, wird aber der Vorwurf gemacht, dass sie als planmässig am Schreibtische entstandene Entwürfe viel zu viel enthalten und eine Vollständigkeit anstreben, die in Wirklichkeit nicht durchzuführen sei. Die Anschauung scheint jetzt zum Siege gelangt zu sein, dass die Zeit noch zu kurz und die Sache noch zu neu sei, um einen auf Erfahrung gegründeten Kanon aufzustellen.**) Vor allem auf diesem Gebiete muss übrigens die Neigung des Lehrers zu ihrem Rechte kommen. Was schadet es, wenn der eine dies, der andere jenes eingehender behandelt und anderes kürzer oder nur obenhin? Warum sollte z. B. ein in der englischen Sozialgeschichte besonders bewanderter Lehrer seinen Schülern, soweit es die Zeit erlaubt, nicht mehr von seinem Reichtum mitteilen als gerade zur Erledigung der Unterrichtsaufgabe nötig ist? Bei der ausserordentlichen Verschiedenheit der sozialen und wirtschaftlichen Verhältnisse wird auch der Unterricht je nach den besonderen örtlichen Bedingungen sich leicht etwas verschieden gestalten, im industriereichen Rheinlande anders als im agrarischen Ostpreussen. Von der Verwendung der Landes- und Heimatsgeschichte, deren hohe Bedeutung für die Erkenntnis des sozialen und wirtschaftlichen Lebens auch in den einzelnen preussischen Provinzen mehr und mehr Würdigung findet, war ja in Bezug auf Mecklenburg schon die Rede; sie ist in dieser Hinsicht mehr ein Unterrichtsprinzip, als ein neuer Lehrgegenstand.

In welche Klassen gehören die Belehrungen und wie sind sie auf die einzelnen Stufen zu verteilen? Viele wollen folgerichtig schon auf der untersten Stufe damit beginnen, natürlich mit Beschränkung auf das Notwendigste und in der elementarsten Form, um Vorstellungen zu bilden, welche später wieder geweckt werden können; mehr Gelegenheit als die sagenhafte Vorgeschichte bieten die Biographien der neueren Herrscher. Auf der Mittelstufe sollen nach den preussischen Lehrplänen die Belehrungen knapp und mehr tatsächlich gehalten, auf der Oberstufe ausgedehnter und mehr pragmatisch behandelt werden. Es darf dies vielleicht dahin gedeutet werden, dass auf der mittleren Stufe, mit Verzicht

*) D. V. Pommern S. 134.

**) Vgl. u. a. D. V. Schles. S. 29f. Vor dem „Teufel der Vollständigkeit" wird gewarnt.

auf manches für die Gesamtauffassung minder wichtige Detail, überall die persönlichen Bezüge und Anknüpfungsmittel aufzusuchen und herzustellen sind, während auf der oberen Stufe eine freiere, das Zuständliche als solches schildernde und seine Symptome charakterisierende Haltung der Darstellung gestattet ist.*) Jedenfalls kann es nur Aufgabe der Oberprima sein, zu einem ersten Verständnis der wichtigeren staats- und volkswirtschaftlichen Erscheinungen in ihrem Entstehen, ihrer Bedeutung und Wirksamkeit Anleitung zu geben, auf den Zusammenhang mit der Staatsverfassung und den geistigen Strömungen der Zeit hinzuweisen, die volkswirtschaftlichen Systeme vom Merkantilismus bis zum Sozialismus heutigen Tages in ihrer geschichtlichen Erscheinung und in ihren Wandelungen zu verfolgen, während in Untersekunda sich der Unterricht darauf zu beschränken hat, das Tatsächliche aus dem wirtschaftlichen und sozialen Leben der neueren Zeit mitzuteilen und so einen Überblick zu verschaffen über die Entwickelung der Gewerbe und der Industrien, des Handels und Verkehrs und besonders über die Lage der arbeitenden Klassen, vorzugsweise in Deutschland seit dem Ende des dreissigjährigen Krieges.**) Auf ein gesundes Urteil über soziale und wirtschaftliche Fragen hinzuzielen ist auf der Oberstufe bei der grösseren Reife der Schüler mehr Gelegenheit; hier besonders empfiehlt es sich, auch einmal Ausblicke und Einblicke zu eröffnen, die nur anregend wirken sollen, ohne gerade zum Gegenstand der Einübung gemacht zu werden. Der Stoff muss, soweit er in Untersekunda noch nicht vorgekommen ist, (etwa die englischen sozialen Verhältnisse, Amerika und die Reformen Josefs II.) in Oberprima ergänzt werden.

In Bezug auf die Verteilung der Unterrichtspensen müssen wir vor allem zwei Punkte berühren, von denen der eine nur die Gymnasien, der andere sämtliche höhere Lehranstalten unseres Landes angeht. Auf dem Standpunkte der preussischen humanistischen Gymnasien vor Erlass der Lehrpläne von 1892 stehen bekanntlich noch die unsrigen mit ihrem zweijährigen Kursus für alte Geschichte in den beiden Sekunden. Die Einschränkung derselben in Preussen und den meisten deutschen Bundesstaaten auf das eine Jahr in Obersekunda hat lebhafte Beschwerden von manchen Seiten hervorgerufen. Da heisst es z. B., der Unterricht in der griechischen und römischen Geschichte drohe in klägliche Dürftigkeit zu verfallen und unter das Niveau einer höheren Töchterschule herabzusinken, und das seien die Folgen einer Lehrplanreform, deren einer Grundgedanke doch eben der gewesen sei, an Stelle eines grammatischen Formalismus die Einsicht in das reale Leben des Altertums zu setzen. Andererseits wird aber auf die allzu eingehende didaktische Behandlung mancher Abschnitte, vor allem aber auf den mehr philologischen als historischen Unterrichtsbetrieb hingewiesen, welcher bei der allzureichlich bemessenen Zeit früher vielfach üblich gewesen sei. Es sei viel natürlicher, dass sich die Geschichte auf die starken Schultern der alten Sprachen stütze als umgekehrt. Unter Verzicht auf philologische Ausbeutung und bei Anwendung eines planmässigen Verfahrens (Näheres s. unten) könne der Unterricht in der alten Geschichte in bezug auf seine eigenen Zwecke ebenso Gutes leisten wie früher. Unsere Gymnasien taten bis vor kurzem m. E. unbedingt des Guten zu viel, da sie auf die alte Geschichte auf der Oberstufe nicht etwa ebensoviel, sondern um $^1/_6$ Zeit mehr verwendeten als auf die mittlere und neuere Geschichte zusammengenommen. Dieses Missverhältnis ist nun zwar, um für geographischen Unterricht in den oberen Klassen

*) D. V. Hannover S. 233; eine Scheidung der Lehrpensa in bezug auf das Stoffliche wird hier abgelehnt.

**) D. V. Schlesien S. 35; Hannover S. 256; Brettschneider.

Raum zu gewinnen, durch Verringerung der Stundenzahl von 3 auf 2 in beiden Sekunden, sowie durch Wegfall der für Repetition der alten Geschichte festgesetzten vierten Stunde in Prima einigermassen beseitigt worden, aber nicht zu Gunsten der übrigen Geschichte, welche — bei aller Wertschätzung des Altertumes auch für wirtschaftliche und soziale Verhältnisse — doch noch in ganz anderem Masse und in ganz anderem Sinne unentbehrlich ist für den, der unsere Zustände als geschichtlich geworden verstehen will; auch hat die deutsche Geschichte, um die es sich hier vorzugsweise handelt, zu unserem Staat und unserer Gesellschaft ein ganz anderes Verhältnis als die griechische und römische.*) Auf der Mittelstufe in Hinsicht auf soziale und wirtschaftliche Verhältnisse, namentlich für die neuere Zeit, etwas Nennenswertes zu erreichen, halte ich nicht für möglich, wenn das ganze Pensum vom Ende der alten Geschichte bis 1871 in zwei Jahren in den beiden Tertien erledigt wird; man wird genug zu tun haben, in Obertertia, wo überdies das Verständnis für jene Fragen noch ein geringeres ist, die politische Geschichte der ganzen neueren Zeit zu bewältigen. Im wesentlichen bleibt also die Aufgabe der Oberprima (deren Kursus wohl in den meisten Anstalten schon mit 1555 beginnt) überlassen und wird hier bei dem Mangel einer ausreichenden Grundlage in einer der Oberstufe entsprechenden Weise schwer durchzuführen sein. Man braucht nun zwar einer gleichförmigen Regelung des Geschichtsunterrichtes für alle Arten höherer Lehranstalten nicht das Wort zu reden. Es soll hier auch nicht die Ansicht vertreten werden, dass es wünschenswert sei, alle preussischen Unterrichtsverordnungen möglichst bald zu adoptieren und damit den Unterrichtsbetrieb einer beständigen Beunruhigung auszusetzen. Die rückläufige, von der Gegenwart ausgehende geschichtliche Unterrichtsmethode z. B., welche in Preussen in den unteren Klassen eingeführt wurde, um nach kurzer Zeit wieder beseitigt zu werden, haben wir glücklicher Weise nicht mitgemacht. Daran ist aber, glaube ich, nicht zu denken, dass, falls die alte Geschichte in Preussen wieder verstärkt wird, dies jemals auf Kosten der deutschen und der neueren Geschichte geschehen würde. Die praktische Erwägung, dass viele Schüler aus Untersekunda abgehen und mit der neueren Geschichte einen weit passenderen Abschluss für ihre Bildung empfangen als mit der griechischen, ist doch vielleicht auch einiger Berücksichtigung wert. Wenn man sich entschliessen könnte, in Obersekunda von den alten Sprachen eine Stunde abzugeben und auf diese Klasse den Unterricht in der alten Geschichte mit 3 Stunden wöchentlich zu beschränken, so würde, ohne dieselbe allzusehr zu beeinträchtigen, eine neue Verteilung der Unterrichtspensen in ungefährer Anlehnung an das preussische Muster wohl vorgenommen werden können.

Für unsere sämtlichen höheren Schulen steht zur Frage, ob wir den Unterricht auch ferner mit 1871 abschliessen sollen, wie es, wenigstens an den Grossherzoglichen Anstalten, bisher noch vorgeschrieben ist. Gegen die Forderung, über 1871 hinauszugehen, wird wohl geltend gemacht, dass man über die Gegenwart doch nur parteiisch urteilen könne, und von Jäger und Kämmel wird hervorgehoben, dass in Vergleich mit dem gewaltigen Siegeszuge von 1870/71 alles, was dann folge, verhältnismässig unbedeutend und

*) D. V. Prov. Sachsen S. 210. — Für das Lehnwesen, die Immunität, die ständische Gliederung, die Volksvertretung fehlen dem Altertum die Analogien, oder es zeigen sich nur äusserliche Ähnlichkeiten. Ferner versagt es zum grossen Teil gegenüber dem „überaus komplizierten und kunstvollen System materieller Bedürfnisbefriedigung", wie es sich erst mit der Entstehung des modernen Staates bildete (s. D. V. Prov. Preussen S. 132, Neubauer S. 8); auch von einem am Staatsleben teilnehmenden ländlichen und städtischen Arbeiterstande kann eigentlich nicht gesprochen werden.

wenig erhebend sei, dass endlich die Tatsachen sich noch nicht so recht in die grossen übersichtlichen Massen gliedern, wie der Unterricht sie brauche. Dagegen ist aber doch zu bemerken, dass auch manche frühere Perioden der Geschichte einer parteiischen Auffassung unterliegen, während es andererseits sehr wohl möglich ist, auch neueren Erscheinungen, soweit sie einen relativen Abschluss erhalten haben, einer massvollen Betrachtung zu unterziehen. Ein unvergleichliches Heldenzeitalter endete auch mit 1815, und doch hätte, wie jetzt wohl jeder zugibt, die Schule nicht garzulange (bis 1882) mit diesem Abschlusse sich begnügen sollen. Dass die Begebenheiten nach 1871 sich in ein übersichtliches Ganzes meistens noch nicht fügen wollen, muss zugegeben werden. Auf eine abgerundete Geschichtsdarstellung dieser Zeit wird man verzichten müssen.*) Die neuerdings getroffene preussische Bestimmung, welche das Jahr 1900 als Endpunkt festsetzt, kann leicht irre führen. Nur eine Orientierung über die für uns wichtigsten Vorgänge wird am Platze sein: einige Ausblicke auf die äussere Machtstellung des Reiches (etwa mit Anknüpfung an den Berliner Kongress, an die Gründung des Dreibundes, den Erwerb der Kolonien) und auf die innere Entwickelung des Reiches (den Ausbau seiner Institutionen und die soziale Bewegung). In dieser Beschränkung scheint mir eine Fortführung des Unterrichtes in die Gegenwart für alle höheren Schulen durchaus wünschenswert.

Vorausgesetzt, dass die Belehrungen über soziale und wirtschaftliche Verhältnisse das Mass nicht übersteigen und dem geistigen Standpunkte und der Fassungskraft der Schüler sich anpassen, stellen sich der praktischen Durchführung doch noch mancherlei Hindernisse entgegen. Sie liegen teils in der Vorbildung der Lehrer, teils in der zur Verfügung stehenden Zeit.

Einen Mangel an solchen Kenntnissen, wie sie für die Darstellung jener Dinge eigentlich notwendig sind, hat gewiss schon früher mancher Lehrer empfunden. Um mit ausreichender Sachkunde den Schülern das Erforderliche mitteilen und ihr Interesse für den ihnen doch ziemlich fremden Stoff zu erwecken, muss er selbst über ein gewisses Mass von nationalökonomischer Vorbildung verfügen. Um so weniger ist dieselbe da zu entbehren, wo bereits nach den neuen Lehrplänen unterrichtet wird. Besonders die schulmässige Behandlung des letzten Jahrhunderts bietet ganz ausserordentliche Schwierigkeiten und verlangt vom Lehrer die Beherrschung von Materien, welche früher ziemlich ausserhalb der historischen Fachstudien zu liegen pflegten. Es ist ein Eindruck, welchen man aus der pädagogischen Literatur über diesen Gegenstand gewinnt, dass gerade diejenigen Fachgenossen, denen eine umfassende und tiefere nationalökonomische Bildung zur Seite steht, zu Extravaganzen und Überspannung der Ziele im ganzen wenig geneigt sind. Verschiedene Vorschläge zur Abhülfe sind gemacht worden. Sie gipfeln in der Forderung, dass staatsrechtliche und nationalökonomische Vorlesungen in den Studiengang des künftigen Lehrers aufgenommen, ja sogar eine Prüfung pro facultate docendi in der sogenannten sozialen Propädeutik eingeführt werde. Den meisten geht das aber viel zu weit, und man kann sich wohl damit begnügen, wenn, wie es jetzt in Preussen der Fall ist, der Kandidat sich über jene für ihn nötigen Kenntnisse im Geschichtsexamen ausweisen muss. Der Besuch geeigneter Vorlesungen ist gewiss sehr wünschenswert, ohne dass deswegen ein Zwang ausgeübt zu werden braucht. Zur nachträglichen Aneignung werden von manchen Seiten volkswirtschaftliche Ferienkurse für Lehrer und Erleichterungen zum Besuche derselben empfohlen. Was

*) Greve S. 3 u. S. 7. Vgl. D. V. Posen S. 82 über „politische Gegenwart", welche für die soziale Frage bis in die vierziger Jahre zurückreicht.

der Lehrer zunächst braucht, ist ein gemeinverständliches, nicht zu umfangreiches Handbuch, wie das von Jentsch (Grundbegriffe und Grundsätze der Volkswirtschaft 1895). Es sollten aber auch die Lehrerbibliotheken — und zwar keineswegs blos zum Nutzen des Geschichtsunterrichtes, sondern auch anderer Fächer — mit nationalökonomischen Werken ausgestattet sein.*)

Sollen die wirtschaftlichen Unterweisungen zu ihrem vollen Rechte kommen, so muss vor allen Dingen der dazu nötige Raum beschafft werden. An Änderungsvorschlägen sehr radikaler Art fehlt es in dieser Hinsicht nicht. Hin und wieder ist die Meinung aufgekommen, man müsse auf der Oberstufe (auch der Gymnasien) angesichts der Wichtigkeit der neueren Zeit, besonders der des neunzehnten Jahrhunderts, auf die Geschichte des Altertums gänzlich Verzicht leisten. Man würdigt dabei aber nicht — von anderen Gründen zu schweigen — den propädeutischen Wert, welcher ihr in bezug auf Verfassung, wirtschaftliche und soziale Fragen innewohnt, welche uns da in einer abgeschlossenen Entwickelung und bei einfacheren Verhältnissen nach Ursprung, Wesen und Wirkung ganz besonders anschaulich entgegentreten. Bereits mit einem gesicherten Bestande von Vorstellungen auf diesem Gebiete ausgestattet, tritt der Schüler in das Mittelalter ein. Und wer den modernen Staat im Spiegel der Geschichte der Griechen und Römer geschaut hat, dem wird das Bild, das ihm erscheint, eine Klarheit und Deutlichkeit gewinnen, die ihm die Betrachtung der Zeitgeschichte allein nicht gewähren kann.**)

Auch einen Feldzug gegen das Mittelalter zu eröffnen, scheint man an einigen Stellen nicht abgeneigt zu sein, etwa mit der Begründung, dass die durch die römische Kirche beeinflusste Kultur jener Zeit mit ihren staatlichen und gesellschaftlichen Einrichtungen uns ferne stände, dass die Wurzeln unserer heutigen Zustände in der französischen Revolution lägen. Für die Verhältnisse früherer, unserer Anschauung fremder Zeiten einiges Verständnis zu verschaffen, gehört aber gerade mit zu den Aufgaben, welche durch geschichtliche Bildung erreicht werden sollen. Übrigens würde es mit der Pflege patriotischen Empfindens und pietätvoller Gesinnung kaum vereinbar sein, wenn der grössere Teil der Vergangenheit des eigenen Volkes den Schülern als etwas der Beachtung Unwertes erschiene; das frühere Mittelalter ist unser Heldenzeitalter. Auch möchte es schwer zu beweisen sein, ob Stein's Reformen mehr auf französische Einwirkung zurückzuführen oder mehr als das Endglied einer inneren Entwickelung anzusehen sind, welche sich auch ohne äusseren Einfluss vollzogen haben würde.***) Die Einseitigkeit jener die Bedeutung der französischen Revolution überschätzenden Anschauung leuchtet ein, wenn man bedenkt, dass die dauernden Resultate, welche die Bewegung gezeitigt hat, nicht als das Ergebnis willkürlicher Konstruktionen, sondern einer von schweren Erschütterungen begleiteten Umbildung der früheren Zustände gelten müssen. Ohne Zweifel liegen im Mittelalter, ohne welches, wie es selbst das Altertum

*) Die für Orientierung bestimmten Bürgerkunden, wie die in ihrer Art gewiss brauchbaren von Viereck, Giese und Groth, auch die vielgenannte Schrift von Moormeister („das wirtschaftliche Leben"), verfolgen andere Zwecke. Reiche Anregung für den Unterricht, wenn auch zum Teil zu viel Stoff, gewähren die Verhandlungen der Direktorenkonferenzen und zahlreiche Einzelschriften, u. a. Asbach, Deutschlands gesellschaftliche und wirtschaftliche Entwickelung (1899) (auf Grund des 1893 erstatteten Berichtes), Stutzer, deutsche Sozialgeschichte; zweckentsprechender als die beiden letztgenannten scheinen mir die Programme von Greve und Neubauer. — Für sozialpädagogische Ferienkurse und geeignete Ausstattung der Lehrerbibliotheken tritt u. a. Huckert (S. 98 f.) ein.

**) Vgl. Herrmann S. 17, D. V. Westfalen S. 119, D. V. Prov. Sachsen S. 205.

***) D. V. Prov. Sachsen S. 214.

zur Voraussetzung hat, die neuere Geschichte nicht genügend verstanden werden kann, die eigentlichen Wurzeln der Entwickelung unserer Nation, auch in sozialer und wirtschaftlicher Hinsicht. In dem Bilde, welches von derselben vorgeführt werden soll, darf eine wesentliche Lücke nicht entstehen. Wichtige Vorgänge wie die Entstehung und Ausbildung des das ganze Mittelalter beherrschenden Lehnwesens, die beginnende Geldwirtschaft und das Emporstreben der Städte, das Eindringen des römischen Rechtes, die grossen Entdeckungen, müssen in ihrer Bedeutung für das wirtschaftliche und soziale Leben berücksichtigt werden. Von einer ernstlichen Inangriffnahme dieser für Untertertia viel zu schwierigen Aufgabe kann freilich erst auf der Oberstufe die Rede sein.

Stellen wir uns auf den Boden der preussischen Lehrpläne, so wird sich die alte Geschichte in den Gymnasien, da sie auch hier auf der Oberstufe jetzt in einem Jahre absolviert werden und dennoch die staatlichen, sozialen und wirtschaftlichen Verhältnisse gewiss nicht weniger als früher betonen soll, allerdings bedeutende Kürzungen auf anderen Gebieten gefallen lassen müssen. Es ist dies insofern hier leichter durchzuführen, als der altsprachliche Unterricht mit seinem zum grossen Teil den Geschichtswerken des Altertums entnommenen Stoffe ein Hülfsmittel gewährt, welches den Realgymnasien nur teilweise, den lateinlosen Anstalten garnicht zu Gebote steht. So wird vorgeschlagen, die römische Geschichte, nachdem in Untersekunda die erste Dekade des Livius gelesen ist, in Obersekunda nach einer verfassungsgeschichtlichen Einleitung mit Pyrrhus zu beginnen oder wenigstens bis dahin kursorisch zu behandeln und sie sodann durch die Klassenlektüre (dritte Dekade des Livius, einige ciceronianische Reden, Sallust), sowie durch Hinweis auf Nepos und Cäsars gallischen Krieg zu ergänzen, ebenso in Unterprima, wo jetzt mit Augustus begonnen wird, für einen Teil der Kaisergeschichte und die Zustände Germaniens durch die Lektüre des Horaz und Tacitus. Die Urgeschichte der Hellenen soll Homer, den Verfall des Perserreiches Xenophons Anabasis, die Perserkriege Herodot vermitteln usw.; zu nachträglicher Vertiefung gibt natürlich die griechische Primalektüre Gelegenheit. Vorbedingung ist, dass der philologische Lehrer nicht die geschichtlichen Kenntnisse schon voraussetzt, die er den Schülern erst vermitteln soll, und dass die letzteren von den umfangreicheren Schriftstellern eine wohlgeordnete Auswahl in die Hand bekommen. Bei einer planmässigen Verwertung der Lektüre hoffen einige, sich mit der neuen Pensenverteilung leichter abzufinden als man anfangs geglaubt habe und die verfassungsgeschichtliche, wirtschaftliche und soziale Seite der alten Geschichte mit derselben, ja, bei der grösseren Zielbewusstheit vielleicht mit noch grösserer Gründlichkeit als ehemals durchschnittlich der Fall war, behandeln zu können.*)

Nicht so wichtig scheint auf den ersten Blick die Frage der Raumbeschaffung für die neuere Geschichte. In Untersekunda sollte man, da für einen kürzeren Abschnitt jetzt dieselbe Zeit zur Verfügung steht wie früher in Obertertia der Gymnasien für einen beträchtlich längeren, eigentlich jetzt ausreichen können; auch in Oberprima, wo überdies die in Untersekunda erworbenen besseren Kenntnisse der neueren Geschichte zu statten kommen, ist in Preussen der Kursus (beginnend mit 1648 statt 1555) gegen früher etwas verkürzt worden. Die Klagen über Zeitmangel wollen aber nicht verstummen und sind berechtigt, da der Hauptteil der neuen Aufgabe gerade diesen beiden Klassen zufällt, auch von anderen

*) D. V. Westfalen S. 16 und 46f („dass Schüler ausgewählte Stücke aus Livius lesen, ohne dass ihnen die Bindeglieder vermittelt, eine Übersetzung des Ganzen gegeben, der geschichtliche Inhalt eingeprägt wird, ist Unnatur oder Stumpfsinn"); Herrmann S. 15; vgl. D. V. Rheinprovinz S. 171. D. V. Posen S. 78 wird die Erwartung, dass die Lektüre den Ausfall in der alten Geschichte decken könne, nicht geteilt.

Seiten manche neue Anforderungen an den Geschichtsunterricht herantreten. Im ganzen stimmt man darin überein, dass die Kriegsgeschichte, für welche in manchen Büchern der Stoff noch immer allzureichlich zuströme, die Kosten der Kürzung zu tragen habe. Dem Moment des Persönlichen und Tatsächlichen, welches im Unterricht überwiegen soll, tut es keinen Eintrag, wenn da auf manches unwesentliche Detail Verzicht geleistet wird, besonders bei Schilderungen von Schlachten, die in vielen Geschichtswerken doch wenig anschaulich dargestellt werden. Für manche Kämpfe, z. B. den polnischen Erbfolgekrieg, genügt es, wenn die Ursachen der Entzweiung und die Ergebnisse erklärt werden. Andere wie die Raubkriege Ludwigs XIV,, der spanische Erbfolgekrieg, der nordische Krieg, könnten wohl kürzer dargestellt werden, so dass der Verlauf nur an den entscheidendsten Wendepunkten gekennzeichnet wird. Eine vollständigere Bekanntschaft sollte nur für den siebenjährigen Krieg, den preussisch-französischen (1806/07), die Befreiungskämpfe und die drei Einigungskriege verlangt werden. Doch ist das Hauptgewicht auf den Gang der grossen Operationen, die strategischen Ziele und Richtungen zu legen, welche an der Hand der Karte klar gemacht werden müssen und meistens wichtiger sind als die Einzelheiten des Schlachtfeldes. Bei Veränderungen und Verschiebungen im Territorialbestande wird man vielleicht zuweilen darauf zu achten haben, dass nicht allerlei Unwesentliches oder was nur von vorübergehender Bedeutung war, zur Mitteilung gelangt.

In ähnlicher Weise wird man in Tertia und Unterprima mit manchen Einzelheiten der politischen Geschichte verfahren. Für die Römerzüge z. B., welche bei der fortwährenden Wiederholung ermüdend wirken, kann wohl als Grundsatz aufgestellt werden, dass man nur solche behandelt, welche bedeutende Resultate ergaben, so dass etwa diejenigen Heinrichs II. und Lothars, auch einige von den sieben Zügen Friedrichs I. ausfallen können. Eine ausführliche Behandlung der älteren brandenburgischen Geschichte, welche nur lokalgeschichtliche Bedeutung hat, ist, wie mit Recht hervorgehoben wird, nur in Schulen der Provinz Brandenburg selbst angebracht. Für die Schüler aller übrigen Landesteile Preussens steht sie auf derselben Linie mit der ältesten Geschichte derselben vor ihrem Aufgehen in den preussischen Staat. Was unsere Schüler davon zu wissen brauchen, lässt sich sehr gut in einige für den Unterricht vorgeschriebene Partien der mittelalterlichen mecklenburgischen Geschichte verflechten.*)

Auch das Verhältnis der geforderten Belehrungen zu dem übrigen kulturgeschichtlichen Stoffe ist bei der Frage der Zeitbeschaffung zu berücksichtigen. Der Ansicht, dass aus dem weiten Gebiete der Kulturgeschichte nur das Soziale und Wirtschaftliche besondere Aufgabe des Geschichtsunterrichtes sei, werden nicht viele zustimmen und es sich — von Religion und Recht zu schweigen — nicht nehmen lassen wollen, durch Abschweifungen in die Seitentäler der Literatur-, Kunst-, Kostüm- und Sittengeschichte dem trockenen Lehrstoff Saft und Farbe zu verleihen. Eher lässt sich hören, dass nur dasjenige behandelt werden soll, was das Leben der Menschen als der Glieder staatlicher Gebilde bestimmt, alles aber fortzulassen ist, was nur in das Privatleben gehört; dass also z. B. die Art, wie die Menschen als Privatleute assen, tranken, sich kleideten usw., Sache anderer Lehrstunden sein würde. Dieser Grundsatz gibt

*) Vgl. D. V. Schlesw. Holstein S. 154, Westfalen S. 26 und 78. — In den von mir in Verein mit mehreren Fachgenossen herausgegebenen Bildern aus der mecklenb. Geschichte (1898) nehmen mehrere Abschnitte (Heinrich II., Albrecht d. Gr., die mecklenb.-brandenburg. Streitigkeiten am Ende des 15. Jahrh., Johann Albrecht I.) auf Brandenburg Rücksicht; dasselbe hätte in dem Abschnitt über Germanisierung mit bezug auf Albrecht den Bär geschehen sollen.

wenigstens einigen Anhalt zur Beschränkung auf das Notwendigste, so dass man nicht in den Fehler der Antiquitätenhäufung und zu grosser Ausführlichkeit bei kulturellen Zusammenstellungen verfällt. Am besten wird sich vieles derartige wohl im Anschluss an ein Bild abtun lassen.

Eine völlige Übereinstimmung herzustellen über das, was aus dem bisherigen Geschichtsstoff auszuscheiden ist, wird schwerlich gelingen, ist auch nicht einmal wünschenswert. Mehr und mehr hat sich aber die Erkenntnis Bahn gebrochen, dass manche Einschränkungen zum Nutzen des Unterrichtes vorgenommen werden können.

Endlich wäre noch zu erwägen, inwieweit andere Fächer dem Geschichtsunterrichte einige Arbeit abnehmen können. Ihrem ganzen Charakter nach ist dazu, wie wohl von niemandem in Abrede genommen wird, am meisten die Geographie geeignet, in welcher man z. B. die hauptsächlichsten Produkte und Erwerbsquellen eines Landes und damit in Zusammenhang die Beschäftigungen seiner Bewohner garnicht unerwähnt lassen kann. Wenn der geschichtliche und erdkundliche Unterricht in einer Hand liegen, kommt es auch nicht darauf an, immer ängstlich zu trennen, was dem einen und was dem andern angehören soll. Ein näheres Eingehen auf diese viel umstrittene Frage würde über die unserem Thema gesetzten Grenzen weit hinausführen. Wirtschaftliche und soziale Verhältnisse zu berühren, sind aber alle Fächer mehr oder weniger in der Lage, und sie müssen es tun, unter der selbstverständlichen Voraussetzung, dass ihre eigentliche Aufgabe nicht dadurch beeinträchtigt wird. Bei der Erklärung der klassischen Schriftwerke von Homer bis Tacitus, welche zum grossen Teil eine wahre Fundgrube für wirtschaftliche Erkenntnis sind, darf auch die Schule diese Seite nicht unberücksichtigt lassen. Ungeheuerlichkeiten wie diese, dass an Ariovists Wanderung nach Gallien eine Geschichte der Kolonisation bis 1884 angeknüpft wird, wie dies einmal vorgeschlagen ist, müssen natürlich zurückgewiesen werden. Für die neueren Sprachen genüge es, an Abschnitte aus Macaulay, Reden von Mirabeau und Pitt, Taine (les origines de la France contemporaine) zu erinnern; doch darf bei der Auswahl der Lektüre der Wunsch, staatliche und wirtschaftliche Verhältnisse zu besprechen, nicht massgebend sein. In viel zu ausgiebiger Weise wollen manche das Deutsche dazu verwenden. Dass das Lesebuch planmässig nach wirtschaftlichen und sozialpolitischen Gesichtspunkten zusammengestellten Stoff enthält, ist durchaus nicht zu erstreben, wenn auch die Aufnahme des einen oder des anderen derartigen Stückes nicht anders als billig ist, vorausgesetzt, dass sie Muster guten Stiles sind. Im übrigen wird die Prosalektüre zu gelegentlichen Besprechungen hier und da Anlass bieten; Dichterstellen sollten zu trockenen Belehrungen nicht benutzt werden. Auf soziale und wirtschaftliche Fragen bezügliche Aufsatzthemata, wie sie hin und wieder doch wohl gestellt werden müssen, lehnen sich am besten eng an die Geschichte an; Aufgaben wie „Vorteile und Nachteile der Arbeitsteilung“ müssen als Verstiegenheit bezeichnet werden. Auch die Religion kann auf dem fraglichen Gebiete, wenngleich es ihre Hauptaufgabe ist, hier die sittlichen und religiösen Masstäbe anzulegen, positives Wissen vermitteln: dahin gehören z. B. die kirchliche Verfassung, deren Kenntnis ebenso nötig ist wie die der staatlichen, ferner die Mission und die christliche Liebestätigkeit in ihren mannigfachen Schöpfungen und Veranstaltungen. Zu gelegentlichen Belehrungen kann sogar der Unterricht in Mathematik und Rechnen herangezogen werden, indem er durch dazu geeignete Aufgaben zur besseren Kenntnis der sozialpolitischen Gesetzgebung beiträgt. Eine stoffliche, pensenmässig ausdrückbare Verkürzung ihrer Aufgabe dürfen die dem Geschichtsunterricht zugewiesenen Belehrungen zwar von den anderen Lehrgegenständen kaum erwarten; aber sie werdem ihm förderliche Anregung geben und ihm die Möglichkeit bieten, durch mannigfache Anknüpfungen bei den

Schülern das Verständnis zu erleichtern.*) Übrigens ist zu der Besorgnis, der Geschichtsunterricht werde durch die neuen Forderungen allzusehr belastet, so viele Ursache nicht vorhanden, wenn der Lehrer mehr eine aufklärende Darstellung als Beschwerung mit Gedächtnisstoff erstrebt.

Zum Schluss noch einige Worte über die Methode, nach welcher die Belehrungen zu erteilen sind. Wie in dem früher Gesagten enthalten liegt, handelt es sich nicht um einen ganz neuen Lehrgegenstand, sondern nur um eine Erweiterung der geschichtlichen Lehraufgabe, und es ist dabei im ganzen nicht anders zu verfahren als beim Geschichtsunterricht überhaupt. Da die Unterweisungen, insofern sie ein Verständnis für die sozialen Fragen der Gegenwart bezwecken, aus den im Geschichtspensum nach einander auftretenden konkreten Erscheinungen des staatlichen und wirtschaftlichen Lebens und der Sozialpolitik gleichsam herauswachsen sollen, und da sie andererseits mit ihrem Stoffe als selbstverständlicher Teil des Geschichtsunterrichtes zu behandeln sind, so besteht die Schwierigkeit eben darin, dass der Lehrer sie nicht zu vereinzelten Bemerkungen und Anhängseln werden lässt, sondern lebensvoll in den Gang der Darstellung einfügt. Je mehr dies gelingt, desto besser wird dem Unterrichtszwecke gedient sein, und diejenigen Lehrbücher, welche nach dieser Methode verfahren, sind vorzuziehen.

Dem vorhin aufgestellten Grundsatze zufolge, dass der Stoff ganz überwiegend mit Persönlichkeiten und Begebenheiten in Verbindung zu bringen sei, muss auch für die neuere Geschichte seit 1648 die politische Geschichte den Rahmen bilden für die Darstellung der Fortschritte, welche in dieser Zeit unser soziales und wirtschaftliches Leben in Preussen und Deutschland gemacht hat. Dass dieselbe möglichst an die Lebensbilder der preussischen Regenten angeschlossen wird, liegt in der Natur der Sache. Wie dies im einzelnen anzufangen sei, dafür lässt sich keine allgemein gültige Norm aufstellen. Jedenfalls dürfen wir dabei nicht immer in gleicher Weise verfahren, auch nicht äusserliche Gesichtspunkte allein dafür massgebend machen. Bald wird man die Leistungen auf dem in Rede stehenden Gebiete als Betätigung der landesväterlichen Fürsorge des Herrschers im Gegensatz zu seinen Kriegstaten hinstellen, wie sich dies ganz von selbst bei der Geschichte Friedrichs des Grossen und Kaiser Wilhelms I. schon durch die zeitliche Reihenfolge ergiebt, bald aber, wie bei der Stein-Hardenbergischen Gesetzgebung, mehr die Zeitumstände als das treibende Moment hervorheben. Obwohl es ferner im allgemeinen richtig ist, dass sich unter Friedrich Wilhelm IV. der Übergang von der Handarbeit zum Maschinenbetrieb vollzog, würde es doch unzweckmässig sein, die Darlegung dieser Entwickelung von den Folgen und Massregeln zu trennen, zu denen sie unter Wilhelm I. geführt hat. Umgekehrt kann es zuweilen angebracht sein, späteres schon bei früheren Ereignissen mitzuteilen, z. B. bei der Agrargesetzgebung, soweit man es für nötig hält, die Ausläufer derselben, welche sich bis 1848, ja bis zu den Rentengütern hinziehen**); bei der Städteordnung des Freiherrn von Stein will Spangenberg das Gebäude der preussischen Selbstverwaltung besprechen, an die Neuordnung des preussischen Staates nach 1814 einiges von der Heeres- und Gerichtsverfassung angliedern.

Wir haben damit schon das Gebiet der zwanglosen, vergleichenden Anknüpfungen gestreift, auf deren Verwertung für das Verständnis der Gegenwart oben (S. 11) aufmerksam gemacht wurde. Überhaupt ist aber die Methode, Früheres mit Späterem in Parallele zu

*) D. V. Pommern S. 103. Von den naturwissenschaftlichen Fächern wird erwartet, dass sie durch Besuch gewerblicher Anlagen, durch Hinweis auf den Bienen- und Ameisenstaat, durch Besprechung der staatlichen Fürsorge für die Gesundheit des Menschen u. a. m. zu sozialpolitischen Belehrungen beitragen. (D. V. Sachsen S. 202.)

**) Vgl. D. V. Hannover S. 264, Schlesw.-Holst. S. 152.

setzen, die auch sonst dem Geschichtsunterricht keineswegs fremd ist, auf dem Gebiete der wirtschaftlichen und sozialen Entwickelung ein besonders wichtiges und ganz unentbehrliches Verfahren. So kann man, um das Wesen einer Erscheinung deutlicher zu machen, die wesentlichen Verschiedenheiten derselben von anderen teilweise gleichartigen hervorheben (z. B. Absolutismus des Grossen Kurfürsten, der den modernen Staat anbahnte, in Gegensatz zu Ludwig XIV., der den Grund zur Revolution legte). Oder es wird auf die gleichen kennzeichnenden Momente bei mehreren Begebenheiten aufmerksam gemacht, um in dem Schüler das Bewusstsein von der Wirksamkeit bestimmter Gesetze in der geschichtlichen Entwickelung zu wecken und ihn so zu einem geschichtlichen Urteil zu befähigen. Ist eine Ähnlichkeit in wesentlichen Punkten nicht vorhanden, so ist freilich der Vergleich unfruchtbar und geradezu schädlich. Eine vergleichende Behandlung z B. der römischen sozialen Frage, der Bauernkriege und der französischen Revolution, in der Absicht unternommen, den Schüler zu einem klaren Verständnis über Entstehen und Wesen der Sozialdemokratie zu bringen, würde den Zweck verfehlen. Hingegen lässt sich diese geschichtliche Reihe wohl anwenden, um klar zu machen, dass gewaltsame Beseitigung bestehender Zustände stets über das Ziel hinausschiesst und fast immer rückläufige Bewegungen hervorgerufen hat.*) Ein Missbrauch in der Anwendung des vergleichenden Verfahrens kann leicht zu seichtem Moralisieren und vorwitzigem Aburteilen führen. Auch ist von diesem didaktischen Mittel in den unteren und mittleren Klassen nur ein sehr sparsamer, der kindlichen Fassungskraft entsprechender Gebrauch zu machen.

Vielen Erfolg versprechen sich von Vergleichen und Reihenbildungen auch die Lehrpläne, welche „vergleichende, den Stoff nach verschiedenen Gesichtspunkten gruppierende Zusammenfassungen“ empfehlen. Da die Belehrungen an verschiedenen Stellen im Geschichtsunterricht, zwar möglichst organisch mit ihm verbunden, aber doch nur sporadisch vorkommen, so ist es um so nötiger, dass nach einem gewissen Abschluss ein zusammenfassender Rückblick erfolgt. Erst bei dieser Behandlungsweise, welche Gelegenheit gibt, in mehr systematischer Art die Entwickelung gesellschaftlicher und wirtschaftlicher Verhältnisse durch einen längeren Zeitraum zu verfolgen, kommen die Belehrungen zu rechter Wirkung.**) Neben dem Vortrage des Lehrers meinen manche den Weg der Unterredung mit den Schülern anraten zu sollen zur Gewinnung und Klarstellung von Begriffen. In ihrem Erfahrungskreise werden sich mancherlei Anknüpfungspunkte finden, welche sich je nach der Verschiedenheit des wirtschaftlichen Lebens der einzelnen Schulorte verschieden gestalten. In der Regel wird man wohl mit einigen vorbereitenden Fragen auskommen, um, wie dies vor jedem Geschichtsvortrage zu empfehlen ist, durch Erinnerung an früher Dagewesenes oder mit Benutzung anderweitig im Schüler vorhandener Vorstellungen die Schwierigkeiten des Verständnisses schon im voraus nach Möglichkeit zu beseitigen.

Obwohl also die neuen Bestimmungen eine Abweichung von der bisher bewährten Methode nicht mit sich bringen, so sind es doch wichtige und schwere Aufgaben, welche durch sie dem Geschichtsunterricht gestellt werden. Wenn sich derselbe bei richtiger Stoffauswahl und Methode auf das Notwendige und Erreichbare beschränkt, so ist zu hoffen, dass die Schüler mit einem ihrem Alter angemessenen Verständnis für soziale und wirtschaftliche Verhältnisse die Schule verlassen. Die energische Anregung zur Berücksichtigung derselben im Geschichtsunterricht kann mit Freuden begrüsst werden.

*) Greve S. 25.

**) D. V. Schles. S. 75.

Verzeichnis der benutzten Literatur.

Rethwisch, Jahresberichte über das höhere Schulwesen, Jahrgang V—XV.

Verhandlungen der Direktorenversammlungen in den Provinzen des Königreiches Preussen (Ost- und Westpreussen 1892; Rheinprovinz 1893; Pommern, Schleswig-Holstein, Westfalen, Hannover, Posen 1895; Sachsen 1896; Schlesien 1897).

Nachtigall, Die Berücksichtigung des volkswirtschaftlichen Elementes bei dem Geschichtsunterricht (Jb. der städt. Gewerbeschule zu Remscheid 1883).

Moormeister, Über volkswirtschaftliche Belehrungen im Unterrichte der höheren Schulen (Jahresber. über das Gymn. zu Schlettstadt 1888—89).

Herrmann, Bemerkungen zum Geschichtsunterricht (Gymn. Freienwalde 1894).

Greve, Die Gestaltung der durch die neuen Lehrpläne geforderten Belehrungen über unsere gesellschaftl. und wirtschaftl. Entwickelung (Realgymn. Aachen 1894).

Neubauer, Volkswirtschaftliches im Geschichtsunterricht (Latein. Hauptschule zu Halle 1894).

Pietzsch, Die Neugestaltung des Geschichtsunterrichtes seit der Berliner Dezemberkonferenz (Realgymn. Zwickau 1894).

Brettschneider, Der Wert des Geschichts-Unterrichtes für die Jugendbildung (Gymn. Insterburg 1895).

Schumann, Zum Unterricht in der neuesten Geschichte in Prima (Gymn. Wandsbek 1895).

Sach, Die Behandlung der wirtschaftl. und gesellschaftl. Fragen im Geschichtsunterricht mit besonderer Berücksichtigung der Provinz Schleswig-Holstein (Gymn. Hadersleben 1896).

Spangenberg, Zum Geschichtsunterricht in den oberen Klassen (Klosterschule Rossleben 1899).

Stutzer, Die soziale Frage der neuesten Zeit und ihre Behandlung in Oberprima (Lehrproben und Lehrgänge 1893, Heft 37 S. 85—119).

Gäde, Zur Behandlung gesellschaftl. und wirtschaftl. Fragen im Geschichtsunterricht der höheren Schulen (ebd. 1901, Heft 4 S. 47—62).

Bengel, Geschichte der Methodik des kulturgeschichtl. Unterrichts (Neue Bahnen, Jahrgänge VII und IX).

Bernheim, Geschichtsunterricht und Geschichtswissenschaft (ebd. Jahrg. X).

Baldanus, Erfüllung moderner Forderungen an den Geschichtsunterricht (Neue Jahrbücher für das klass. Altertum etc., Jahrgang 1898, Bd. II S. 307).

Kämmel, Moderne Forderungen an den Geschichtsunterricht der höheren Schule (ebd. S. 15).

Steinhausen, Freytag, Burkhardt, Riehl und ihre Auffassung der Kulturgeschichte (ebd. Bd. I S. 448).

Mahrenholtz, Wandlungen der Geschichtsauffassung und des Geschichtsunterrichtes (1891).

Huckert, Sammlung sozialpädagogischer Aufsätze (1898).

Berichtigungen:

S. 5, Z. 16 von unten ist hinter „welche bisher" einzuschieben „in den Gymnasien".

S. 32, Anm. Z. 4 v. u. lies „nationaler Bedürfnisbefriedigung" st. „materieller Bedürfnisbefriedigung".

Verzeichn ır.

Rethwisch, Jahresberichte über das
Verhandlungen der Direktorenv reiches Preussen (Ost- und
Westpreussen 1892; Rheinprovin n, Hannover, Posen 1895;
Sachsen 1896; Schlesien 1897).
Nachtigall, Die Berücksichtigung d schichtsunterricht (Jb. der
städt. Gewerbeschule zu Remsch
Moormeister, Über volkswirtschaftli Schulen (Jahresber. über
das Gymn. zu Schlettstadt 188
Herrmann, Bemerkungen zum Gesch
Greve, Die Gestaltung der durch di über unsere gesellschaftl.
und wirtschaftl. Entwickelung (
Neubauer, Volkswirtschaftliches im (Halle 1894).
Pietzsch, Die Neugestaltung des G nberkonferenz (Realgymn.
Zwickau 1894).
Brettschneider, Der Wert des Gesc mn. Insterburg 1895).
Schumann, Zum Unterricht in der n k 1895).
Sach, Die Behandlung der wirtschaf nterricht mit besonderer
Berücksichtigung der Provinz S
Spangenberg, Zum Geschichtsunterr sleben 1899).
Stutzer, Die soziale Frage der neues ehrproben und Lehrgänge
1893, Heft 37 S. 85—119).
Gäde, Zur Behandlung gesellschaftl. icht der höheren Schulen
(ebd. 1901, Heft 4 S. 47—62).
Bengel, Geschichte der Methodik des ahrgänge VII und IX).
Bernheim, Geschichtsunterricht und
Baldanus, Erfüllung moderner Ford Jahrbücher für das klass.
Altertum etc., Jahrgang 1898,
Kämmel, Moderne Forderungen an d bd. S. 15).
Steinhausen, Freytag, Burkhardt, e (ebd. Bd. I S. 448).
Mahrenholtz, Wandlungen der Gesc es (1891).
Huckert, Sammlung sozialpädagogisc

S. 5, Z. 16 von unten ist hi ymnasien".
S. 32, Anm. Z. 4 v. u. lies „nationaler Bedürfnisbefriedigung" st. „materieller Bedürfnisbefriedigung".