

Ein mündlicher Meinungsaustausch mit einer der Persönlichkeiten, die berufen waren, durch ihre Erfahrungen das Schulreformwerk zu fördern, gab die Anregung zu den folgenden Betrachtungen, die ich hiermit dem Forum der Fachgenossen vorlege. Denn wenn wir intra und extra muros davon überzeugt sind, daß auch mit dem letzten Erlasse die seit zwei Jahrzehnten stark in Fluß geratene Frage der zeitgemäßen Umgestaltung unsres höheren Schulwesens noch nicht zum Abschluß gekommen ist, so wird auf dem hier eingeschlagenen Wege der Aussprache, scheint mir, am natürlichsten der Boden bereitet werden können, aus dem auf die Praxis gegründete Vorschläge und Forderungen hervorsprossen.

Den Geschichtsunterricht in den Kreis derartiger Untersuchungen zu ziehen, dürfte nahe genug liegen. Ein Fach, das nach unsern offiziellen „Lehrplänen und Lehraufgaben“ neben dem Deutschen und der Religion als das „ethisch bedeutsamste in dem Organismus unsrer höheren Schulen“ bezeichnet wird, ein Fach, das, wie es an derselben Stelle heißt, dem Lehrer eine „außerordentlich schwierige Aufgabe“ stellt, wird aus sich heraus immer wieder neuen Anreiz zu pädagogischer Betrachtung geben und auch — zu Verbesserungsvorschlägen herausfordern. Oder sollte zu letzteren keine Veranlassung vorliegen? Sollte nicht die in den offiziellen Kundgebungen, auch von höchster Stelle, immer wiederkehrende Hervorhebung der hohen Bedeutung des Geschichtsunterrichts für die moderne Erziehung zugleich auch die mahnende Frage aufwerfen, ob wir nicht doch noch ein gutes Stück von dem erstrebten Ziele entfernt sind?

Mehr bedarf es vielleicht der Erklärung dafür, warum gerade der Geschichtsunterricht auf der Mittelstufe<sup>1)</sup> zum Gegenstand dieser Untersuchung gemacht worden ist. Es ist, wenn ich so sagen darf, nicht mehr und nicht weniger als eine politisch-nationale Erwägung, die mir die Feder geführt hat. Man braucht es wahrlich nicht erst aus den oben angedeuteten offiziellen Kundgebungen zu erfahren, daß die Anforderungen, die das moderne Leben in der richtigen Bewertung und selbständigen Beurteilung der die Menschheit und jedes nationale Dasein bewegenden Fragen täglich und stündlich stellt, noch in so ausgedehntem Maße auf Unverstand und, was ihm gleich zu achten, auf Interesselosigkeit stoßen, und dies nicht zum geringsten auch bei dem Teile der Nation, der seine Bildung den höheren Schulen verdankt. Wenn es also nicht bloß eine leere Phrase ist, daß die Geschichte die Lehrmeisterin der Menschheit sein soll, und wenn wir andererseits bei den mittleren und oberen Schichten der Bevölkerung, d. h. bei denen, die eine höhere Bildung genossen haben, einer Unreise in der Beurteilung politischer und nationaler Fragen begegnen, die sie gedankenlos der Gleichgiltigkeit oder urteilslos den schädlichsten Einflüssen verfallen läßt, so muß meines Erachtens die Schule zwar nicht positiv daran Schuld haben, aber doch hier eine ungeheuer wichtige Aufgabe von Tag zu Tage für sich wachsen und zunehmen sehen. Erwägt man aber weiter, daß von den Schülern, die höhere Lehranstalten besuchen, nur 20 Prozent<sup>2)</sup> die zum Studium erforderliche Reife eines 9jährigen Kurses erlangen, während 40 Prozent mit dem Abschluß der Mittelstufe die Schule verlassen, so ergibt sich damit für unsre Frage folgendes Bild: von den Männern unserer Nation, die vor allen unser nationales und politisches Leben zu tragen berufen sind, verdanken mindestens<sup>3)</sup> zwei Dritteile ihre Vorbildung

<sup>1)</sup> Es sei hier noch einmal daran erinnert, daß es sich in dieser Abhandlung nur um das Gymnasium und Realgymnasium handelt, was nicht ausschließen soll, daß sich mutatis mutandis auch Nebenanwendungen für die übrigen Kategorien höherer Schulen werden ziehen lassen.

<sup>2)</sup> Vergl. für das Folgende „Lehrpläne“ S. 73.

<sup>3)</sup> Ich sage „mindestens“; denn von den übrigbleibenden 40 Prozent, die auch die Mittelstufe nicht absolvieren, bringt es doch ein nicht unbeträchtlicher Teil bis zur Untersekunda oder Obertertia, kommt also im späteren Leben oft noch für die mittleren Schichten der Gebildeten in Betracht.

der Mittelstufe höherer Lehranstalten, sind also gezwungen, aus ihr die erste und meist entscheidende Grundlage ihres historischen Denkens und nationalen Empfindens, d. h. die Vorbedingungen der politischen Schulung zu entnehmen. Wird auf diese zwei Drittel unserer Schüler, so frage ich, bei der Behandlung des Geschichtsunterrichts und seiner Stellung im Schulorganismus die genügende Rücksicht genommen? Ja, sind wir uns überhaupt dieser Tatsache, dieser nationalen Aufgabe gegenüber zwei Dritteln der Gebildeten klar genug bewußt?

Ich komme damit zur Sache. Wenn es auch überflüssig ist, auf Vorwürfe einzugehen, wie sie aus Unkenntnis der heutigen Verhältnisse oder gar auch aus Schmähsucht manchmal noch erhoben werden, als ob nämlich der Geschichtsunterricht der höheren Lehranstalten über die Befreiungskriege selten hinauskomme, in einem wüsten Krume von Kaiser-, Königs- und Schlachtdaten bestehe und vor allem das 19. Jahrhundert außer Acht lasse — Vorwürfe, die sich allein schon durch einen Blick in die Lehrpläne erledigen — so ist es doch eine Frage, ob den gestellten Anforderungen in der vorgeschriebenen Zeit auch wirklich in erfolgreicher Weise genügt wird, bzw. genügt werden kann.

Ehe ich aber an den Nachweis herangehe, daß dies nicht der Fall ist, liegt es mir ob, ein Wort über diese Anforderungen der „Lehrpläne“ zu äußern. Dabei lasse ich vorläufig die Verteilung des Stoffes auf die einzelnen Jahrespensen aus dem Spiel<sup>1)</sup> und beschäftige mich zunächst nur mit dem sachlichen Inhalt der Lehraufgabe. Hier scheint mir vor allem die Unbestimmtheit auffallend, mit der das Verhältnis der deutschen Geschichte zur außerdeutschen bzw. Weltgeschichte festgelegt wird. Freilich ist die letztere nicht ganz außer acht gelassen worden, wie die Bemerkungen zu U III, O III und U II beweisen, wo es heißt: „die außerdeutsche Geschichte ist nur soweit heranzuziehen, als sie allgemeine Bedeutung hat“ bzw. „als sie für die deutsche und die preußisch-brandenburgische Geschichte zum Verständnis notwendig ist“. Aber schon der Laie wird zugeben, daß in diesen für die Behandlung der außerdeutschen Geschichte gegebenen Normen die denkbar größte Knappheit des Ausdrucks herrscht und doch zugleich eine außerordentliche Dehnbarkeit des Begriffs zugestanden ist, und jeder Geschichtslehrer weiß, daß sich ihm, je gewissenhafter er den Werdegang unseres Volkes seinen jugendlichen Hörern vor Augen führen will, um so häufiger und dringlicher das Heranziehen der europäischen bzw. Weltgeschichte und das genauere Eingehen auf sie zur unabweisbaren Pflicht macht. Und das kann ja auch gar nicht anders sein! Da unser Vaterland im Herzen von Europa liegt und strahlenförmig nach allen Richtungen hin seine Lebenskraft hat spüren lassen und umgekehrt von allen Seiten her guten und schlimmen Einwirkungen dauernd ausgesetzt gewesen ist, so ist die deutsche Entwicklung vom Gange der europäischen Staatengeschichte nicht zu trennen. Beziehen wir dies auf den Geschichtsunterricht unserer höheren Schulen, so ergibt sich folgende Bemerkung: so selbstverständlich die vaterländische Geschichte in seinem Mittelpunkt stehen wird und muß, ebenso so unerläßlich muß er die Erweiterung des Gesichtskreises auf die allgemeine Weltgeschichte bezwecken und erreichen. Darum aber sollte man in unsern „Lehrplänen“ diese Seite der Aufgabe des Geschichtsunterrichts nicht nur praetereundo berühren, sondern klarer zum Ausdruck bringen und damit der wissenschaftlichen Bedeutung des Wortes „Geschichte“ mehr Gerechtigkeit widerfahren lassen. Daß an einer deutschen Schule die Geschichte sich um die deutsche Geschichte zu krystallisieren hat, bedarf einer so einseitigen Betonung, wie dies an der genannten Stelle geschieht, doch wohl im Ernste nicht.

<sup>1)</sup> IV: Griechische und römische Geschichte.

U III: Vom Tode des Augustus bis zum Ausgang des Mittelalters.

O III: Vom Ausgang des Mittelalters bis zum Regierungsantritt Friedrichs des Großen.

U II: Deutsche und preußische Geschichte von Friedrich dem Ersten bis zur Gegenwart.

Wenn ich also eine stärkere Betonung und Heranziehung der europäischen bez. Weltgeschichte zu befürworten suche, so hoffe ich, nicht dahin mißverstanden zu werden, als ob ich das ohnehin kaum noch zu bewältigende Pensum des Memorierstoffes zu vermehren gedächte. Im Gegenteil bin ich gerade der Ansicht, daß das zahlenmäßige Wissen noch ganz bedeutend eingeschränkt werden muß, wenngleich die eine baldige Lösung erheischende Frage, in welchem Umfang und wo hier die streichende Hand einzusetzen hat, von dem Ziele, dem diese Untersuchung zustrebt, abseits liegt und deshalb nicht in ihren Rahmen gezogen werden soll. Es sei hier nur noch von der Äußerung eines namhaften Historikers und hiesigen Universitätslehrers Gebrauch gemacht, die dahin ging, daß der Geschichtsunterricht wirklich bleibenden Eindruck im Herzen der heranwachsenden Jugend erst dann erzielen würde, wenn jedes Examen und zwangsweise „Erlernen“ darin beseitigt wäre!

Mit dem Gesagten ist zur Genüge angedeutet, daß die Forderung tieferen Eindringens in die europäische Staaten- bez. Weltgeschichte nicht etwa die Einprägung der Papstreihen, der byzantinischen Kaiserdaten, der polnischen oder nordischen Herrscher oder gar die eingehende Behandlung der indischen oder amerikanischen Geschichte zur Folge haben soll. Aber wer möchte leugnen, daß, um nur einmal bei diesen soeben ganz willkürlich aufgegriffenen Beispielen zu bleiben, auf den meisten der genannten Gebiete gründlichere Kenntnisse für den wünschenswert und erforderlich sind, der die politischen Verhältnisse der Gegenwart, die doch auch für uns Deutsche nicht innerhalb der deutschen Grenzpfähle beschlossen sind, aus der Vergangenheit abzuleiten in der Lage sein will? Die Geschichte des Papsttums z. B., auf das noch unsere Väter mit liberaler Überlegenheit oder romantischer Bewunderung blickten, muß doch wohl einem Geschlecht, das, wenn nicht alles täuscht, einer neuen Auseinandersetzung mit ihm entgegenwächst, in eingehenderer Weise vor Augen geführt werden, als es bisher geschehen ist. Hier harret des Geschichtsunterrichts vielleicht eine der dringendsten Aufgaben, welche die pulsierende Gegenwart an ihn stellt, eine Aufgabe, die um so verantwortungsvoller ist, als breite Schichten unserer Nation auf diesem religiös-politischen Gebiete einer vielleicht auch durch lange Vernachlässigung der Schule verschuldeten Laueheit und Gleichgültigkeit verfallen sind, während auf der andren Seite eine unhistorische, vorgefaßte Meinung zu Selbsttäuschung und Verblendung geführt hat. — Nicht minder scheint sich die polnische Frage immer gefährdender zuzuspitzen, wie denn sogar neuerdings ein preußischer Minister von ihr zugegeben hat, daß sie „jetzt unumstößlich als eine nationale Frage ersten Ranges klar gestellt ist“. Dem gegenüber sollte es am Platze sein, sich nicht mehr wie bisher mit der alloberflächlichsten Erwähnung der einschneidendsten Daten der polnischen Geschichte zu begnügen, sondern der ganz eigenartigen Entwicklung dieses halbbarbarischen Staates, der Brandenburg-Preußens Geschichte doch recht oft wesentlich beeinflusst hat, eine größere Aufmerksamkeit zuzuwenden. Es müssen die Momente stärker hervorgehoben werden, die das Reich Polen als einen die Ruhe Preußens (und auch Österreichs) dauernd gefährdenden Nachbarn erkennen lassen, so daß die für das jugendliche Rechtsgefühl bedenklich anstößige Behandlung, die dies Land erfahren hat, im rechten historischen Licht erscheint. Andererseits darf dann auch die Entwicklungsgeschichte der preußischen Ostmark im 19. Jahrhundert in der Geschichtsdarstellung nicht ausfallen, damit die Erkenntnis, daß die Hohenzollernpolitik hier trotz mancher bedauerlichen Schwankungen ein kulturelles Meisterstück an einem tief heruntergekommenen Volke vollbracht hat, in dem heranwachsenden Geschlecht auch nach dieser Richtung hin eine auf historischer Grundlage beruhende Würdigung der Verhältnisse erweckt und fördert. — Und um noch an ein drittes der oben genannten Beispiele anzuknüpfen, so wird man kaum bestreiten wollen, daß ein Schmerzenskind unsres historischen Unterrichts die Behandlung der kolonialen Geschichte ist, so daß derjenige kaum einen Widerspruch zu erwarten hat, der

auch hier die Dringlichkeit einer Erweiterung unsres Unterrichts betonen will. Daß es erst eines „Deutschen Flottenvereins“ bedurfte, um die Nation aufzurütteln und hinzuführen zum Erkennen des Zeichens der Zeit, in dem wir stehen, das scheint mir doch ein Fingerzeig für die höhere Schule zu sein, den sie im Geschichtsunterricht beachten sollte. Freilich handelt es sich dabei nicht nur speziell um „vaterländische Geschichte“, sondern um Weltgeschichte im eminentesten Sinne des Wortes: die koloniale Entwicklung der letzten Jahrhunderte strebt einem Weltkampfe zu, in dem es sich fragen wird, ob der englische Kolosß mit seinen Polypenarmen die ganze bekannte und unbekante Erde umschlingen und sich dienstbar zu machen berufen sein soll — wie man es jenseits des Kanals als gutes Recht beansprucht! — oder ob eine Verteilung der Erde unter die zivilisier- testen Völker, wie die geschichtliche Logik es fordert, das nächste Ziel der Weltentwicklung auf politischem Gebiete sein wird. Und so ist es denn doch wieder eine nationale und nicht nur eine reine Handelsfrage, wenn Deutschland in diesem Weltkampfe, der sich vorbereitet, ja in dessen Plänkelleien wir schon eingetreten sind, eine ihm gebührende Stellung einzunehmen sich bestrebt. Ein wirkliches Verständnis für diese Aufgabe kann aber nur durch die Kenntnis des Ganges der kolonialen Geschichte überhaupt erzielt werden, und in diesem Sinne ist es also aufzufassen, wenn oben von der indischen oder amerikanischen Geschichte die Rede war.

Es liegt auf der Hand, daß sich, um das Thema der sozialen Frage gar nicht erst anzuschneiden, die Zahl der Hinweise, auf welchen Gebieten das historische Wissen vertieft werden müßte, um ein reiferes Verständnis der Gegenwart zu erwecken, leicht um viele vermehren ließe. Ich begnüge mich an dieser Stelle mit den angeführten, allerdings nicht ohne die Überzeugung, daß damit zugleich drei der brennendsten Fragen gegenwärtiger vaterländischer Geschichte berührt worden sind: Kirchenpolitik, Polenpolitik, Kolonialpolitik!

Wohin zielen nun diese Ausführungen? Daß dem Fachgenossen mit ihnen etwas Neues geboten oder didaktische Fingerzeige gegeben werden sollen, ist gewiß nicht meine Meinung. Vielmehr soll ihr Ergebnis der Nachweis sein, daß bei der augenblicklichen Verteilung der Pfense es dem Geschichtslehrer nicht möglich sein kann, den hohen, außerordentlich wichtigen Anforderungen, die sein Unterricht an ihn stellt, vollständig gerecht zu werden. Und daß dieser Nachweis gerade für die Mittelstufe erbracht werden soll, wird nach dem, was oben über das Verhältnis der aus dieser Stufe ins Leben Übertretenden zur Gesamtheit der Gebildeten gesagt worden ist, nicht mehr Wunder nehmen können. Vielleicht aber bedarf es, um einem Einwurf zuvorzukommen, noch eines Wortes darüber, wie man sich die Abgrenzung der Anforderungen für die Ober- und die Mittelstufe zu denken habe. Auf diese gewiß sehr schwierige Frage geben wieder die amtlichen „Lehrpläne“ eine sehr unbestimmte Auskunft, indem sie dieser „die Überlieferung und Einprägung der wichtigsten Thatsachen“, jener die „ergänzende Vertiefung und vergleichende Durchdringung nach verschiedenen Gesichtspunkten“ zuweisen. Das ist doch nur ein scheinbarer Unterschied; denn in Wirklichkeit wird wohl ohne „Vertiefung und Durchdringung“ ein Geschichtsunterricht überhaupt nicht gegeben, am allerwenigsten dem Untersekundaner, der ins Leben übertreten soll, beispielsweise die Geschichte des 19. Jahrhunderts gelehrt werden können. Vielleicht deutet man die angezogenen Bemerkungen der Lehrpläne besser dahin, daß in der auf drei Jahre<sup>1)</sup> berechneten Mittelstufe die auf breiter Grundlage vortragende, in der auf zwei Jahre bemessenen Oberstufe die zusammenfassende und rasonnierende Methode vorzuwalten habe. Thatsächlich wird sich ein weiterer Unterschied in der Behandlung beider Stufen aus dem verschiedenen Alter der Schüler ergeben; doch giebt man sich meines Erachtens leicht in diesem Punkt einer Täuschung hin, indem man das

<sup>1)</sup> Von der „alten Geschichte“ in IV kann in diesem Zusammenhange abgesehen werden.

Interesse und Verständnis der älteren Mittelstufe, des Obertertianers und Untersekundaners, zu gering einschätzt. Gerade in diesen Klassen aber liegt aus den oben angeführten Gründen eine Hauptaufgabe des Geschichtsunterrichts.

Das Übermaß der Anforderung, in den drei Jahreskursen der Tertien und Untersekunda die Geschichte von der römischen Kaiserzeit bis zur Gegenwart zu behandeln, tritt schon rein äußerlich betrachtet bei dem Pensum der Untertertia entgegen, das nicht weniger als 15 Jahrhunderte, nämlich die Zeit von Augustus bis zur Reformation umfaßt. Denn wenn man auch heut wohl darüber einig ist, daß das Mittelalter gegen die neuere und neueste Zeit zurücktreten muß und nur in stark gekürzter Gestalt zur Behandlung kommen kann, so bleibt doch in der genannten Klasse ein für ein Schuljahr unverhältnismäßig großes Pensum übrig, bei dem notwendig auch wichtige Teile zu kurz kommen müssen. Ganz abgesehen nämlich von den großen welthistorischen Begebenheiten des Mittelalters und der überreichen Fülle von Einzelmomenten, deren Betrachtung und Kenntnis zum Verständnis des weiteren Ganges der Geschichte unsres Volkes unerlässlich ist, muß sich, wenigstens nach meiner Erfahrung, die älteste und ältere deutsche Vergangenheit in Sage und Geschichte eine unverdiente Vernachlässigung gefallen lassen. Wer von den Geschichtslehrern dieser Stufe käme wohl dazu, — ich rede natürlich nur von denen, die ihr Pensum auch wirklich erledigen wollen — seinen Schülern die köstlichen Erzählungen aus germanischer Urzeit, die lebendigen Bilder aus der heroischen Zeit der Sachsen und Langobarden, der Franken und Burgunder, der Goten und Vandalen vorzuführen? Ungehoben liegen diese Schätze deutscher Vergangenheit da, diese Berührungsepoche von Sage und Geschichte, diese Bilder voll wilder Tapferkeit, ungezügelter Leidenschaften, rührender Einfachheit und zartesten Empfindens, diese Dämmerungszeit deutschen Werdens und Wollens! Ist es nicht ein Raub an unsrer Jugend, daß wir ihr all dies vorenthalten und sie im besten Falle auf mehr oder minder gute „Jugendbücher“ verweisen müssen? Nicht anders steht es mit der germanischen Mythologie und Götterlehre, die immer noch auf unsren höheren Schulen eine *quantité négligeable* ist, als ob sie neben „Palladen und Junonen“ nicht bestehen könnte! Weit wegzuweisen ist aber hier jeder Vorwurf gegen den Lehrer: wer einmal in ca. 70 Stunden die Zeit von Augustus bis Luther behandelt hat, der weiß, in wie flüchtiger Zeit gerade die erwähnte Epoche deutscher Vergangenheit erledigt werden muß. Bei einem solchen Umfang des Jahrespensums giebt es keine Ausführlichkeit, kein begeisterndes Verweilen bei einzelnen Heldengestalten oder sonst anziehenden Zügen; manch sehrend leuchtendes Schülerauge muß unbefriedigt gelassen werden; denn rastlos vorwärts treibt es den Lehrer zum vorgeschriebenen Ziel, das so fern ist!

Wenn man demnach geneigt sein dürfte, für die besprochene Klasse (U III) ein Übermaß der Anforderungen ohne weiteres zuzugeben, so wende man sich zum Pensum derjenigen Klasse, für die der Geschichtsunterricht auf der hier allein in Betracht kommenden Mittelstufe naturgemäß von der größten Bedeutung ist, der Untersekunda. Hier soll die Zeit vom Regierungsantritt Friedrichs des Großen bis zur Gegenwart behandelt werden. Es ist überflüssig, auch nur ein Wort darüber zu verlieren, welche hochbedeutsame Aufgabe grade in dieser Klasse dem Geschichtslehrer gestellt ist; daran zu erinnern, daß hier fast zwei Drittel derer, die unsren höheren Schulen ihre Bildung verdanken, zum ersten und letzten Male in zusammenhängender Belehrung das ungeheure Panorama der neuesten Weltgeschichte sich vor ihren Augen abrollen sehen, daß hier in die jugendlichen Seelen die Samenkörner nicht nur eines unerlässlichen positiven Wissens, sondern auch eines ersten selbstthätigen historischen und politischen Urteilens gesenkt werden sollen. Man halte sich die überwältigende Fülle des Stoffes, die allein schon durch das Wort „19. Jahrhundert“ bedingt ist, vor Augen; man erwäge, wie nun neben der im Mittelpunkt des Unterrichts stehenden

preußisch-deutschen Entwicklung die Geschichte der Einzelstaaten Gesamteuropas, ja schließlich die Weltgeschichte immer dringender die ihr zukommende Betrachtung erheischt: dann wird man der Folgerung nicht ausweichen können, daß auch in dieser Klasse die beiden wöchentlichen Stunden in einem argen Mißverhältnis zum verlangten Erfolge stehen. Ich glaube dies nicht besser ad oculos demonstrieren zu können, als wenn ich einen Verteilungsplan des Pensums für dieses Jahr, so wie er aus eigener Praxis sich ergeben hat, hier vorlege. Daß ich in demselben nicht die offiziellen 80 Stunden (40 Schulwochen à 2) angesetzt habe, erklärt sich durch den unvermeidlichen Ausfall einer Anzahl von Stunden, die ich mit einem Dutzend gewiß nicht zu hoch in Anrechnung bringe (2 für die sog. „kleine Ausarbeitung“; 4 für die durch die Ferien bedingten gekürzten Wochen; 6 für kirchliche und politische Feiertage, Sitzferien, besondere Gelegenheiten); aber selbst wenn ich darin ein wenig zu hoch gegriffen hätte, so würde das für mein Schema wenig ausmachen. Es mag also zunächst hier Platz finden:

Unter-Sekunda 1740—1888.

- |  |   |
|--|---|
| 1) Friedrich d. Große: Regierungsantritt, erster schlesischer Krieg. | 25) Die dritte Koalition bis zum Frieden zu Preßburg.               |
| 2) Zweiter schlesischer Krieg.                                       | 26) Die Veränderungen in Deutschland: Rheinbund.                    |
| 3) Österreichischer Erbfolgekrieg bis 1748.                          | 27) Preußen 1806.   |
| 4) Friedrichs Regierung zwischen 1745 u. 1756.                       | 28) 1807.   |
| 5) Der siebenjährige Krieg 1756—1759.                                | 29) Napoleon und Österreich 1809.                                   |
| 6) Der siebenjährige Krieg 1760—1763.                                | 30) Napoleons Gewaltherrschaft in Europa.                           |
| 7) Der englisch-französische Kolonialkrieg.                          | 31) Die auswärtige Politik Englands und Rußlands.                   |
| 8) Verwaltung und Reformen in Preußen unter Friedrich d. Gr.         | 32) Der russische Feldzug 1812.                                     |
| 9) Der amerikanische Freiheitskrieg; England im Osten.               | 33) Preußens Reformen 1808—1812.                                    |
| 10) Die erste Teilung Polens.  | 34) 1813.   |
| 11) Süddeutsche Verwicklungen; der Fürstenbund.                      | 35) 1814.   |
| 12) Friedrichs des Großen Tod; Charakteristik Friedrich Wilhelms II. | 36) Die 100 Tage.   |
| 13) Das ancien régime und Ludwig XVI.                                | 37) Europa und der Wiener Kongreß.                                  |
| 14) 1789.  | 38) Der deutsche Bund.  |
| 15) Frankreich von 1790—1793.  | 39) Die hl. Allianz; Preußen: Union; Wartburgfest und seine Folgen. |
| 16) Die auswärtigen Mächte (Billnik, Balmy).                         | 40) Europäische Wirren und die Kongresse.                           |
| 17) Die erste Koalition bis zum Frieden von Basel.                   | 41) Griechenland u. der russisch-türkische Krieg.                   |
| 18) Zweite und dritte Teilung Polens.                                | 42) Frankreich unter Ludwig XVIII. und Karl X.: Julirevolution.     |
| 19) Bonaparte bis zum Frieden von Campo Formio.                      | 43) Belgien, Polen.   |
| 20) Die ägyptische Expedition.                                       | 44) Preußen von 1830—1840.  |
| 21) Die zweite Koalition bis Napoleons Rückkehr.                     | 45) Verfassungskämpfe in Deutschland.                               |
| 22) Der Konsul Napoleon bis zum Frieden von Lunéville.               | 46) 1848.   |
| 23) Der Reichsdeputationshauptschluß.                                | 47) Deutsche Nationalversammlung.                                   |
| 24) Napoleons Kaisertum: Familie, Hof, Politik.                      | 48) Die preußische Verfassung.                                      |
|  | 49) Napoleon III. und der Krimkrieg.                                |
|  | 50) England und Indien.   |

- |  |  |
|--|--|
| 51) Italien 1859 und 1860.   | 59) Preußen und Frankreich bis zur Kriegserklärung.              |
| 52) Preußen von 1850—1861.   | 60) 1870 bis Sedan.  |
| 53) Wilhelm I. bis 1865 (dänischer Krieg).                                   | 61) Sedan — Versailles.  |
| 54) Amerika.   | 62) Der Frankfurter Frieden.                                     |
| 55) 1866: Preußen.   | 63) Deutschland und Europa bis zum Berliner Kongreß.             |
| 56) 1866: Italien.   | 64) bis 68) Die Reichsverfassung und Verwaltung unter Wilhelm I. |
| 57) Der Norddeutsche Bund.   |  |
| 58) Papsttum und Katholizismus im 19. Jahrhundert (das vatikanische Konzil). |  |

Wenn wir nun davon absehen, daß die Verteilung des Stoffes sicherlich hier und da anders vorgenommen wird und werden kann, so habe ich doch eher den Vorwurf der Knappheit als etwa den der allzu großen Ausführlichkeit des Stoffes zu fürchten. Wir werden also getrost unsere Schlüsse aus der vorstehenden Tabelle ziehen dürfen. Und da muß dem aufmerksamen Leser von vornherein auffallen, welch übergroßes Quantum von geschichtlichem Stoff in der Mehrzahl der Stunden zu behandeln ist, eine Beobachtung, die noch mehr in die Augen springt, wenn man sich vergegenwärtigt, daß von den 50 Minuten einer Schulstunde doch 15—20 auf das Abfragen des vorigen Pensums entfallen, also durchschnittlich nur 30 Minuten für die Erzählung bez. Besprechung des neuen Pensums übrig bleiben. Ich hebe nur einige ganz besonders einleuchtende Punkte hervor. Es ist bei aller anerkennenswerten Beseitigung des das Gedächtnis belastenden und unfruchtbaren Schlachten- und Datenballastes eine bisher allgemein zugestandene Forderung, daß wenigstens die typischen Kriege deutscher und preußischer Vergangenheit eingehend behandelt und auch gewußt werden. An der Spitze stehen hier zweifellos der siebenjährige Krieg, die Kriege von 1806 und 1807, von 1813 bis 1815, von 1866 und 1870/71. Für schlecht vorbereitet im Sinne der Schule und für ungebildet im allgemeinen gilt doch wohl derjenige, der nicht den Ursprung und Gang dieser Kriege im großen und ganzen und den Verlauf der berühmtesten Kriegssaffären im einzelnen kennt. Und nun vergleiche man mit dieser Forderung die zu ihrer Erledigung angelegte Zeit im obigen Plane! Da fallen auf den siebenjährigen Krieg 2 bis 3 Stunden, während mir selbst die knappste Schilderung des Jahres 1757 für eine Stunde (d. h. tatsächlich 30 Minuten) ein Ding der Unmöglichkeit zu sein scheint. Ebenso würde ich in demjenigen einen Meister historischer Darstellungskunst sehen, der im gleichen Zeitraum eins der Jahre 1806, 1807 oder 1813—15 oder gar 1870 und 1871 in einer verständlichen und nutzbringenden Weise zu schildern vermöchte. Auch beachte man den Umfang der Themen in Nr. 33, 45, 46, 56, 63! Weiter wird man fragen nach der Schilderung der großen Persönlichkeiten, ohne die historisches Interesse und Verständnis nicht geweckt werden kann, nach der Kulturgeschichte und sozialen Belehrung, so weit sie für diese Stufe in Betracht kommen: wo aber wird sich innerhalb des vorgeschriebenen Rahmens die Zeit dafür gewinnen lassen? — Giebt man also zu, daß auch in der Untersekunda der Stoff nicht wirklich durchgearbeitet werden kann, und ist man mit mir über die große Bedeutung des Geschichtsunterrichts gerade auf der Mittelstufe unserer höheren Schulen einig, so wird sich von selbst die Forderung einer Änderung der Stoffverteilung auf dieser Stufe ergeben.

Ich hätte das Wort nicht ergriffen, wenn ich nicht einen solchen Vorschlag zur Erwägung stellen wollte. Da an eine Erhöhung der Stundenzahl für die Geschichte, so dringend sie auch schon von Laien verlangt und von Fachmännern befürwortet worden ist, vorläufig nicht zu denken ist — ich rechne eben aus praktischen Gründen mit dieser Thatsache —, so muß ein anderer Ausweg

gesucht werden. Dieser bietet sich, wie mir scheint, in ungezwungenster Weise dann, wenn man sich entschließen wollte, einen Teil des auf die Tertien und Untersekunda fallenden Pensums bereits der Quarta zuzuweisen. Meine Forderung geht also dahin, das zweite Halbjahr der Quarta bereits der deutschen oder, im Sinne meiner obigen Ausführungen gefaßt, der Weltgeschichte zu widmen. Als Zeitpunkt würde ich für diese Stufe das Jahr 751 vorschlagen, wo die Besitzergreifung des fränkischen Thrones durch die Karolinger (Pippiniden) und die Verbindung dieses Reichs mit dem päpstlichen Stuhle eine neue Ära der Weltgeschichte heraufführt. Wie unter dieser Voraussetzung die weitere Verteilung des Stoffes bis zur VII vorzunehmen wäre, soll am Schluß auseinandergesetzt werden.

Wenn also nach meinem Plane das Pensum für die Quarta lauten soll: 1. Halbjahr „Bilder aus der griechisch-römischen Geschichte“, 2. Halbjahr „Das Mittelalter bis 751 mit besonderer Berücksichtigung der deutschen Vergangenheit“, so bin ich mir wohl bewußt, daß ich zunächst bei meinen philologischen Fachgenossen als ein arger Kezer, ein antiklassischer Neuerer erscheinen könnte. Doch hoffe ich, daß sich ein Weg zur Verständigung finden lassen wird, und zwar um so leichter, als ich die Geschichte des klassischen Altertums auf der Mittelstufe keineswegs herabsetzen, sondern ihr im Gegenteil eine wenn möglich erfolgreichere Behandlung zuweisen möchte. Schreiten wir zur Lösung dieses scheinbaren Widerspruchs. Es ist eine nicht nur von mir seit Jahren beobachtete, sondern auch fast durchweg von philologischen Kollegen zugestandene Tatsache, daß der Erfolg des einjährigen Betreibens der alten Geschichte in Quarta in auffallender Weise hinter der aufgewandten Mühe zurückbleibt. Wer beispielsweise in den Tertien oder in der Untersekunda, sei es im lateinischen oder griechischen, sei es im Geschichtsunterrichte auf das altgeschichtliche Pensum der IV zurückgreift, der begegnet gar zu häufig und, je weiter von der IV entfernt, um so stärker einer bedauernswerten Unkenntnis oft in den wichtigsten Kapiteln dieses Gebiets. Daß diesem Mißstande durch die in manchen Anstalten angelegten Repetitionen nicht abgeholfen werden kann, ergibt sich allein schon aus dem Mangel an Zeit. Ist es doch für das Hauptpensum kaum möglich, die Zeit für wirklich nutzbringende Wiederholungen zu erübrigen; wie sollte da durch die im besten Falle zwei im Semester betragenden Repetitionsstunden für alte Geschichte mehr erreicht werden können, als daß man höchstens einmal wieder konstatiert, wie ungeheuer viel aus dem IV-Pensum vergessen worden, wie wenig die Geschichte des klassischen Altertums den Schülern der Mittelstufe einer gymnasiellen Anstalt in Fleisch und Blut übergegangen ist. Ich glaube, der Grund dieser unerfreulichen Tatsache ist un schwer zu finden. Die alte Geschichte sollte auf dieser Stufe nicht Gegenstand eines selbständigen zusammenhängenden Geschichtsunterrichts sein, sondern einerseits nur in den wichtigsten Zügen, am besten in gesonderten Bildern, vorgeführt werden, andererseits und hauptsächlich aus ihrem natürlichen Boden, dem klassischen Sprachunterricht, ihre Nahrung ziehen. Der Lateinlehrer der Quarta, die lateinischen und griechischen Lehrer der Tertien und Untersekunda (und nicht anders liegt es in den Oberklassen) sind die einzig wahren Vertreter der alten Geschichte; sie müssen in ihrem Unterricht die Kenntnis von der Kultur und Geschichte des klassischen Altertums übermitteln, bereichern, auffrischen und ergänzen. Da man nun doch einmal dazu gelangt ist, die formal-grammatische Seite des altsprachlichen Unterrichts hinter der durch die Lektüre zu fördernden antiquarisch-historischen zurücktreten zu lassen, so ist die Forderung, daß der altsprachliche Unterricht auch der Träger der alten Geschichte sei, gewiß nicht zu hoch gegriffen.

Freilich sind dafür zwei Vorbedingungen zu erfüllen: es muß der Nachweis, wie die Zeit für diesen erweiterten Anspruch gewonnen werden soll, erbracht und die Frage nach den geeigneten Hilfsmitteln aufgeworfen werden. Was den ersten Punkt anlangt, so kommt meiner Forderung



nichts besser entgegen, als die neueste Änderung unserer Lehrpläne, in die wir mit dem nächsten Schuljahr eintreten und die mit ihrer Verstärkung der Stundenzahl für das Lateinische gewiß nicht etwa eine Erhöhung der Ansprüche nach der grammatischen Seite bezwecken will. Und ein noch erheblich größerer Spielraum könnte für die Berücksichtigung der alten Geschichte dem lateinischen Lehrer — denn ihm wird im wesentlichen diese Aufgabe zufallen — verschafft werden, wenn man sich endlich entschließen könnte, einer schon so vielfach erhobenen Forderung Gehör zu schenken und auf die wöchentlichen Extemporalien von der Tertia an zu verzichten. Da ja zweifellos in der heutigen Schulverfassung der Betrieb der Grammatik durch die Lektüre zurückgedrängt worden ist, so genügt es meines Erachtens vollständig, wenn man alle 14 Tage die Einprägung des in der Zwischenzeit hinzugekommenen geringen Plus von grammatischen resp. syntaktischen Kenntnissen durch eine schriftliche Arbeit (Extemporale) fördert und kontrolliert. Hat doch vor Jahren schon eine ministerielle Verfügung vor der Überschätzung der Extemporalien gewarnt; sollte es nicht im Sinne dieser Verfügung liegen, wenn man die schriftlichen Arbeiten beschränkte und dafür dem Knaben wöchentlich eine Stunde mehr vom Leben und Geist des klassischen Altertums erzählte?

Die zweite Frage, die sich aus meiner obigen Forderung ergab, nämlich die nach den Hilfsmitteln oder der Form dieses althistorischen Unterrichts im Rahmen des sprachlichen, kann natürlich nur dahin beantwortet werden, daß ich mir die Lektüre als das Rückgrat denke, an das sich alle historische Belehrung anzulehnen hat. Freilich gilt es auch dabei, mit einem alten und daher für fast geheiligt gehaltenen Vorurteile zu brechen, wozu aber der Anfang bereits gemacht ist. Schon jetzt hat in vielen Anstalten in der IV der „Schriftsteller“ (Nepos) dem „Lesebuch“ weichen müssen, wodurch es ermöglicht worden ist, abgekürzte Darstellungen aus einem bei weitem größeren Gebiet der alten Kulturwelt den Schülern darzubieten. Das ist die beste und notwendige Ergänzung des althistorischen Unterrichts oder besser seine wahre Grundlage, an die sich unter dem nun auf natürliche Weise erweckten Interesse des Knaben die Erweiterung und Vertiefung anzuschließen hat. Und soll das nicht wenigstens für die Tertia auch zu erreichen sein? Muß wirklich der Schüler zwei volle Jahre lang ununterbrochen mit Cäsar und Xenophon (mit letzterem auf manchen Anstalten drei Jahre) gespeist werden, um in die Sprache und den Geist der Alten einzudringen? So unerläßlich es zweifellos ist, daß man auf dieser Stufe den Schüler durch zusammenhängende Lektüre in eins der gewaltigen Schriftwerke des Altertums einführt, so läßt sich doch durch Überschlagen und Zusammenziehung die Monotonie, über die hier mit Recht so oft geklagt wird, vermeiden und dadurch etwa für jedes zweite Halbjahr die Möglichkeit für die Lektüre eines im oben ausgeführten Sinne zusammengesetzten Lesebuchs gewinnen. Ich weiß, daß ich mit meinem Vorschlage gegen ein uraltes Bollwerk des klassischen Unterrichtsbetriebes anrenne; wenn aber das Ziel sich geändert hat, müssen da nicht auch die Wege andere werden? Daß übrigens die Anfänge zu solchen unsern Anforderungen entsprechenden Büchern, auch für das Griechische<sup>1)</sup>, bereits vorhanden sind, ist jedem Fachkollegen bekannt. Es eröffnet sich aber hier noch ein großes Feld der Thätigkeit für eine edle Konkurrenz auf dem Gebiete solcher Schulbücher; leicht ist die Aufgabe keineswegs, die geeignete Auswahl des Stoffes zu treffen und die oft nötige Umarbeitung vorzunehmen!

Vielleicht wird man mir noch den Einwurf machen, warum ich denn nicht den ganzen

<sup>1)</sup> Für das Realgymnasium würde die Ergänzung des althistorischen Wissens, die das Gymnasium aus dem Griechischen zieht, unschwer durch geeignete Stücke im deutschen Lesebuche zu finden sein. Übrigens wird hier wie dort der Hauptträger unserer Forderung aus Gründen, die in der Natur der Quellen liegen, das lateinische Lesebuch sein.

altgeschichtlichen Unterricht aus der IV beseitige, sondern ihn für das erste halbe Jahr beibehalten will. Es sei hier also einem Mißverständnisse vorgebeugt. Ich bin nicht der Ansicht, daß nun der Lehrer des Lateinischen oder Griechischen einen planmäßig festliegenden Geschichtsunterricht in den seinigen einzufügen habe; bei ihm vielmehr ergeben sich die historischen Kenntnisse als reife Frucht aus der Lektüre und den an sie angeknüpften Betrachtungen bez. Erweiterungen. Da aber diese im wesentlichen an das Biographische anknüpfen werden, so wird dem Geschichtslehrer die Aufgabe zufallen, in großen Zügen die wichtigsten Epochen der griechisch-römischen Geschichte dem Quartaner vorzuführen, wobei das Zahlenbeiwerk auf das allgeringste Maß zu beschränken ist. Das läßt sich, da es eben nur Ergänzung (allerdings notwendige Ergänzung!) sein soll, in einem halben Jahre erledigen; selbstverständlich unter der Voraussetzung, daß der Geschichtslehrer der Quarta auch die Stücke des lateinischen Lesebuchs dieser und der folgenden Klassen kennt und fortwährend berücksichtigt. Wer aber etwa gegen meinen Vorschlag aus dem Grunde Bedenken hegen sollte, weil nun die dem jugendlichen Gemüte so zusagenden und ansprechenden Sagen und Erzählungen des klassischen Altertums nicht mehr genügend zur Geltung kommen können, der lasse sich sagen, daß thatsächlich alle diese köstlichen Schätze im historischen Pensum der Quarta aus Zeitmangel niemals zum Vortrag kommen, sondern daß der Schüler sie erfahrungsgemäß als Besitz aus den unteren Klassen und der häuslichen Lektüre mitbringt. Übrigens wird das lateinische und deutsche Lesebuch der Sexta und Quinta schon vielfach vorbereitend und ergänzend eintreten, worauf dann in Zukunft noch mehr Gewicht zu legen wäre. Schließlich vergesse man aber auch nicht, daß, was in diesem Punkte in der IV gekürzt erscheint, den deutschen Sagen und Erzählungen zu Gute kommen soll, ein Vorteil, der doch in einer deutschen Schule gewiß nicht von der Hand zu weisen ist!

Ich komme zum Schluß, indem ich gleichsam als These den Plan der Verteilung des Geschichtsstoffes auf der Mittelstufe, wie er sich aus meinen Ausführungen ergibt, folgen lasse. Daß ich dabei für VII nur das letzte Jahrhundert, von der französischen Revolution ausgehend, als Pensum beanspruchen muß, bedarf nach dem früher Gesagten keiner Begründung mehr. Danach verschiebt sich auch das Pensum der O III ein wenig, zumal ja auch der nunmehr bedeutend entlasteten Untertertia das Zeitalter der Reformation als Abschluß ohne Bedenken noch zugewiesen werden kann, was für das Religionspensum von O III dann von nicht zu unterschätzendem Vorteil sein dürfte. Daß dann schließlich mit der Zeit nach dem Augsburger Religionsfrieden, d. h. mit der Gegenreformation, eine neue Epoche der modernen Geschichte beginnt, wird diesen Einschnitt, denke ich, auch wissenschaftlich als gerechtfertigt erscheinen lassen.

## IV:

1. Halbjahr: Bilder aus der griechisch-römischen Geschichte.
2. Halbjahr: Das Mittelalter, insbesondere Bilder aus der deutschen Vergangenheit bis zur Thronbesteigung der Karolinger (751).

## U III:

Das Mittelalter von der Thronbesteigung der Karolinger bis zum Augsburger Religionsfrieden (751—1555).

## O III:

Die neuere Zeit vom Augsburger Religionsfrieden bis zur französischen Revolution (1555—1789).

## U II:

Die neueste Zeit von der französischen Revolution bis zur Gegenwart.

Dr. Julius Koch.