

Wie lässt sich für die kulturhistorischen Unterweisungen im Geschichtsunterrichte der nötige Raum gewinnen?

Jedem Fachgenossen, der mit der Verwaltung des geschichtlichen Lehrfaches auf den oberen Klassen beauftragt ist, werden sich vor allem zwei Wahrnehmungen aufgedrängt haben; einmal, dass für die Auswahl und Behandlungsweise des kulturgeschichtlichen Materials noch immer keine festen Normen gefunden sind, weder in der Didaktik dieses Faches, noch in der Lehrmittelliteratur; und dann, dass auf dieser Stufe der geschichtliche Unterricht stark überlastet ist. Er wird auch, wenn er auf Mittel und Wege sann, diese beiden Schwierigkeiten, mit denen gegenwärtig der geschichtliche Unterricht zu kämpfen hat, zu heben, bald die Beobachtung gemacht haben, dass beide Fragen nicht getrennt behandelt werden können. Die Behandlung der Kulturgeschichte, oder doch wenigstens der pädagogisch wichtigsten Zweige der Kulturgeschichte, ist nach Umfang und Tiefe davon abhängig, ob es gelingt, die übrigen Gebiete des Geschichtsunterrichts in engere Grenzen einzuschliessen.

Die Betrachtungen nun, die ich im folgenden den Fachgenossen unterbreite, möchten dazu beitragen, eine Verständigung über diese beiden Fragen — gegenwärtig, wie mir scheint, die wichtigsten, die sich an den geschichtlichen Unterricht anknüpfen — anzubahnen.

Was zunächst die Behauptung anbelangt, dass thatsächlich in dem geschichtlichen Unterrichtsfache auf den oberen Klassen ein Missverhältnis bestehe zwischen der zu leistenden Arbeit und der für diese Arbeitsleistung zur Verfügung stehenden Zeit, so bedarf sie wohl keines Beweises. Doch sei es gestattet, kurz auf die Genesis dieser Erscheinung hinzuweisen.

Schon zu der Zeit, als der Geschichtsunterricht unserer höheren Lehranstalten sich noch ganz im Geleise der politischen Geschichtsdarstellung bewegte, fehlte es nicht an Stimmen, die eine allzu starke Belastung der studierenden Jugend gerade durch dieses Fach behaupteten. Der Gang der Dinge führte dann dahin, dass der Kreis der diesem Unterrichtszweige gestellten Aufgaben sich noch erweiterte. Vor allem wurde das kulturgeschichtliche Element in einem früher nicht gekannten Umfang in den Lehrplan des Geschichtsunterrichts aufgenommen, und wenn gleichzeitig auch viel politisches Frachtgut ausgeladen wurde, so reichte dies doch nicht hin, um eine Entlastung herbeizuführen, da die neu aufgenommene Fracht weit schwerer wog als die alte. Die Schwierigkeiten sind dann noch gewachsen, seitdem die neuesten Lehrpläne für die höheren Schulen in Preussen für dieses Fach verschiedene Neuerungen gebracht haben, die tiefer einschneiden, als es auf den ersten Blick scheinen möchte. Ich erinnere daran, dass diese Lehrpläne von den Unterrichtsstunden, über die der Geschichtsunterricht früher verfügte, auf allen drei oberen Klassen den zehnten Teil für das Schwesterfach der Geographie abgezweigt haben, das ja allerdings bis dahin in dem Organismus der Gymnasien und Realgymnasien etwas stiefmütterlich bedacht war. Sie haben ferner auf der Obersekunda den Spielraum für die Erledigung des eigentlichen Jahrespensums durch die angeordnete Wiederholung der deutschen Geschichte und auf

der Unterprima durch die Wiederholung des geschichtlichen Pensums der vorhergehenden Klasse noch weiter in empfindlicher Weise eingeengt. Sie haben endlich die alte Geschichte in den Kreis der obligatorischen und die Geographie, soweit sie Lehrfach der Prima gewesen ist, in den Kreis der dem Ermessen des Königlichen Kommissars anheimgegebenen Gegenstände der Reifeprüfung aufgenommen.

Dass dieser Zustand der „Überfrachtung“ des geschichtlichen Unterrichts mancherlei Übelstände im Gefolge haben muss, liegt auf der Hand. Es ist zu befürchten, dass eine solche Überfülle des Lernstoffes für die Arbeitsfreudigkeit mancher Schüler zur Klippe wird, dass die minder begabten unter ihnen niemals zu einer vollständigen geistigen Beherrschung des weit-schichtigen Gebietes gelangen und dass auch von den mit einer gesunden Durchschnittsbegabung ausgestatteten manche, je weiter der Unterricht fortschreitet und je mehr der Stoff anschwillt, über der Menge der Einzelheiten die Übersicht über das Ganze, die doch eines der Hauptziele, vielleicht das Hauptziel des ganzen geschichtlichen Unterrichts ist, verlieren und schliesslich vor lauter Bäumen den Wald nicht sehen. Auch können die historischen Kenntnisse der Schüler bei der übergrossen Menge und dem raschen Wechsel der Eindrücke unmöglich genügende Wurzel-festigkeit erlangen, um fürs spätere Leben haften zu bleiben. Sehr fraglich ist es auch, ob der Unterricht neben seiner nächsten Aufgabe, der Übermittlung eines so umfangreichen Memorier-stoffes, auch noch Zeitgenug erübrigen kann, um der ihm obliegenden höheren Aufgabe vollständig gerecht zu werden, der intellektuellen, ethischen und ästhetischen Ausbildung der Jugend mit den Mitteln, die die Geschichte darbietet. Dazu kommen noch andere Bedenken. Sollten nicht, wenn die Anforderungen in diesem einen Fache so hoch gespannt werden, andere Lehrfächer bisweilen dadurch beeinträchtigt werden? Sollte nicht der Jugend dadurch diejenige Musse und Geistes-frische, deren sie für ihre privaten Bildungsbestrebungen bedarf, gar zu sehr geschmälert und verkümmert werden? Von der hygienischen Seite der Frage ganz zu schweigen. Gewiss, es sind nur Vermutungen, nur Befürchtungen, die hier vorgetragen werden. Dass aber zahlreiche That-sachen dafür sprechen, dass diese Befürchtungen leider nur zu wohl begründet sind, weiss jeder, der diesen Dingen einige Aufmerksamkeit geschenkt hat.

Alles dieses mahnt aber zur Besinnung, zur Umkehr.

„Es konnte,“ sagt O. Altenburg in seiner Schrift: Die Arbeit im Dienste der Gemeinschaft, „im Anfange des letzten Jahrzehnts als ein kühner, aber erlösender Gedanke wirken, wenn wir offen erklärten, für unsere Jugend wollen wir lieber den Mut haben, weniger Wissen zu fordern, dafür ein desto gediegeneres, tüchtigeres . . . Indes lässt sich nicht sagen, dass nun doch die Vielwisserei zurückgedrängt, das Gutkönnen als der subjektive Hebel für alles innere Wachst-um in bemerkenswerter Weise in den Vordergrund geschoben sei. Es ist der Druck der vielen Einzelheiten, der Wissensmenge, der auf dem heutigen jungen Geschlechte lastet.“

Um diesen Druck zu beseitigen, müssen wir jenen erlösenden Gedanken wieder aufleben lassen, namentlich auf dem geschichtlichen Gebiete. Das alte non multa, sed multum müssen wir zur Richtschnur nehmen. Einschränkung, Vereinfachung, Sichtung muss, wie O. Jäger noch jüngst in der „Monatsschrift für höhere Schulen“ bemerkte, unsere Losung sein. Wir müssen vor allem danach streben, „die Last, die den Schüler im letzten Jahre niederdrückt und ihm Mut und Kraft zu eigener freier Arbeit benimmt,“ zu vermindern. (Pausen.) Wir müssen zu einem Zustande gelangen, in dem das Mass unserer Anforderungen sich im Einklang befindet mit der Arbeitszeit und der Arbeitskraft der Schüler, die wir für dieses Fach billigerweise beanspruchen können.

Freilich, unmittelbare Herabsetzung der Lehrziele ist kein so ganz bequemes Mittel zur Entlastung der Schüler; „dem Versuche, eine solche durchzuführen, treten grössere Schwierig-keiten entgegen, als man wohl denkt.“

Eines scheint jedenfalls sicher zu sein: Die Reduktion des geschichtlichen Unterrichtsstoffes, zu der wir uns gezwungen sehen, darf nicht auf Kosten der Kulturgeschichte erfolgen. Es würde sicher nicht den Absichten der Behörde entsprechen, die neuesten amtlichen Bestimmungen, die allerdings unzweifelhaft an einer breiten staatengeschichtlichen Basis des Geschichtsunterrichtes festhalten, in diesem Sinne auszulegen. Jedenfalls würde es dem Interesse des Geschichtsunterrichtes selbst nicht entsprechen, wenn wir zu dem früheren Verhältnis der politischen und kulturellen Bestandteile des geschichtlichen Unterrichtsstoffes zurückkehren und uns des resignierten Wortes getrösten wollten:

Wenn wir zum Guten dieser Welt gelangen,

Dann heisst das Bess're Trug und Wahn.

Wir würden dem Geschichtsunterrichte dadurch Bildungselemente von unschätzbarem Werte rauben; wir würden den Zusammenhang zwischen dem Geschichtsunterricht und der Geschichtswissenschaft, die doch immer entschiedener in das Fahrwasser der kulturhistorischen Methode einlenkt, wieder aufs Spiel setzen und unserem Lehrfach dadurch viel von jenem anregenden und befruchtenden Einfluss, den die Berührung mit der zeitgenössischen Geschichtsforschung und Geschichtsschreibung ausüben könnte, wieder entziehen. Der Geschichtsunterricht würde dadurch um einige Jahrzehnte in seiner Entwicklung zurückgeworfen, und die nachfolgende Generation würde schliesslich doch, von dem Zuge der Zeit mit fortgerissen, das Penelopegewebe wieder neu zu weben haben, das die jetzige aufgelöst hätte.

Ein anderer Weg, auf dem wir eine Entlastung des Geschichtsunterrichtes herbeiführen könnten, wäre vielleicht die jetzt schon von vielen Seiten empfohlene Durchführung der kulturhistorischen Methode. Dadurch würde ja das politische Material — namentlich auf dem Gebiete der Diplomatie und der Kriegsgeschichte — auf das Mass seiner kulturhistorischen Bedeutung, seiner Bedeutung für die kulturelle Entwicklung der Menschheit oder eines Volkes, zurückgeführt; nur müsste dann dieser Gewinn nicht wieder durch eine allzu üppige Vegetation des materiellen Kulturgeschichte angehörenden Unterrichtsstoffes, dessen Bildungswert doch nicht überschätzt werden darf, ganz oder teilweise illusorisch gemacht werden. Dass diese Methode, die gegenwärtig im Begriffe ist, die Geschichtswissenschaft zu erobern, in Zukunft auch einmal in der historischen Propädeutik unserer höheren Bildungsanstalten zum Siege gelangen wird, ist möglich, ja wahrscheinlich. Die allgemeine geistige Strömung unserer Zeit treibt diesem Ziele zu, und das Hauptbedenken, welches sich auf den ersten Blick gegen eine solche Umgestaltung unseres Geschichtsunterrichtes zu erheben scheint, dass dann nämlich die erzieherischen Momente, die Keime politischer Einsicht und nationaler Gesinnung, die eine eingehendere Beschäftigung mit der politischen Geschichte in sich birgt, zu sehr geschmälert würden, dieses Bedenken schwindet bei näherem Zusehen. Aber noch scheint diese Frage nicht spruchreif zu sein. Ebenso wenig, wie der Unterricht hinter der allgemeinen Ideenbewegung der Zeit zurückbleiben darf, darf er der Entwicklung voraneilen; und ebensowenig, wie wir im Geschichtsunterricht auf einen überwundenen Standpunkt zurückkehren dürfen, dürfen wir seine Weiterentwicklung überstürzen. Wir dürfen bei der Behandlung der Kulturgeschichte nicht wieder zu der früheren Gepflogenheit zurückkehren; aber umgekehrt dürfen wir auch die politische Geschichte nicht der Kulturgeschichte opfern. Vollends aber scheidet diese Frage aus den nachfolgenden Erörterungen aus, die sich nicht mit Zukunftsbildern beschäftigen sollen, sondern mit den thatsächlichen, gegenwärtigen Verhältnissen, wie sie durch die jüngsten Lehrpläne geschaffen worden sind; denn diese legen, wie bemerkt, den Hauptnachdruck unverkennbar auf die politische Geschichte.

Von einer grundstürzenden Neuerung auf dem Gebiete des Geschichtsunterrichtes kann also keine Rede sein. Das Nebeneinanderbestehen des politischen und kulturellen Elementes, und zwar in der Weise, dass das politische Element den Kern und das Gerüst des ganzen Gebäudes bildet,

wird für die nächste Zeit die Grundlage des geschichtlichen Unterrichts bleiben; dieser Umstand muss daher auch die Grundlage und den Ausgangspunkt der folgenden Betrachtungen bilden. Wir müssen innerhalb dieses einmal gezogenen Rahmens durch *Einschränkung und Sichtung des Stoffes* und durch *Vereinfachung der Methode*, um an Jägers Worte anzuknüpfen, unser Ziel zu erreichen suchen.

Für die Revision des geschichtlichen Unterrichtsstoffes wollen wir die übliche Einteilung der Geschichte in die politische Geschichte und in die Geschichte der materiellen und geistigen Kultur zu Grunde legen.

Die Aufgaben, die dem Unterricht in der politischen Geschichte auf den oberen Klassen obliegen, sind keine geringen. Er hat zunächst — und dies ist sein erstes und eigentlichstes Ziel — den Schülern ein Bild von dem politischen Entwicklungsgang der Menschheit oder doch der geschichtlich bedeutendsten Völker unseres Kulturkreises einzuprägen, fussend auf jenem Fundamente geschichtlichen Wissens, das bei der ersten Durchwanderung des Gebietes auf der Mittelstufe gelegt worden ist. Aber darüber hinaus sind ihm noch höhere Ziele gesteckt. Er soll den historischen Sinn des heranwachsenden Geschlechts, d. h. das Verständnis und die Würdigung der in der Entwicklung der Menschheit zu Tage tretenden Erscheinungen aus ihren geschichtlichen Voraussetzungen heraus, an seinem Teile wecken und beleben helfen und so dazu beitragen, die Jugend zu jener historisch-genetischen Denkweise zu erziehen, die wir als das charakteristische Merkmal des geistigen Lebens der Gegenwart und als die Vorbedingung, als das novum organon für den Fortschritt der Menschheit namentlich auf wissenschaftlichem Gebiete betrachten müssen. Er soll ferner dazu mitwirken, das politische Verständnis und den nationalen Sinn unserer Jugend auszubilden, sie zu späterer verständnisvoller, hingebender Teilnahme an dem politischen Leben der Nation zu erziehen und das geistige Erbe der grossen Periode unserer vaterländischen Geschichte, die Gewöhnung an nationales Empfinden und politisches Denken, zum unverlierbaren geistigen Besitztum derer zu machen, die bestimmt sind, dereinst die Führer und Lehrer unseres Volkes zu sein.

Trotzdem bin ich der Ansicht, dass vor allem auf politischem Gebiete „an dem grossen Memorierwerk der Geschichte, das den Schüler gerade im letzten Jahre so erheblich zu belasten pflegt, etwas gespart werden könnte“ (Paulsen); dass der politische Unterrichtsstoff noch eine viel stärkere Einschränkung zulässt, als er sie sich in einigen neueren Geschichtswerken hat gefallen lassen müssen, von den Lehrbüchern von Stein und Pütz ganz zu schweigen.

Eine allgemeine Formel für diese Sichtung des staatengeschichtlichen Unterrichts dürfte schwer zu finden sein. Doch wird mit Recht betont, dass dem geschichtlichen Unterricht selbst auf der Oberstufe alle *fachwissenschaftlichen* Bestrebungen fernbleiben müssen und dass er sich auf jenes Mass von Kenntnissen zu beschränken hat, die zum eisernen Bestand der *allgemeinen Bildung* gehören — oder gehören sollten. Vielleicht wird man auch von der geschichtlichen Lehraufgabe der Mittelstufe ausgehen und den Grundsatz aufstellen können: Über den Umfang, in dem die politische Geschichte dort behandelt wird, braucht der Geschichtsunterricht auf der oberen Stufe nur insoweit hinauszugehen, als es die notwendige Vertiefung des geschichtlichen Wissens — durch Aufdeckung der die Ereignisse verknüpfenden Fäden und durch helle Beleuchtung ihrer weltgeschichtlichen Bedeutung — und die Verwertung des geschichtlichen Materials für die oben angedeuteten höheren Aufgaben der geistigen und sittlichen Ausbildung der Jugend unbedingt erheischen, abgesehen natürlich von dem hier in Angriff zu nehmenden Neubruchland der Geschichte der ausserdeutschen Länder Europas. Auch könnte man die Zielleistung des geschichtlichen Unterrichts, das Endergebnis, das wir in ihm anstreben, zum Richtmass nehmen und sagen: Die Beschränkung auf das Wesentliche, auf die Hauptthatsachen des weltgeschichtlichen Prozesses, zu der wir uns am Schlusse des dreijährigen Kursus doch verstehen, muss von Anfang

an der massgebende Gesichtspunkt für die Auswahl des politisch-historischen Lernstoffes, — nicht des Lehrstoffes — sein, damit wir die dadurch gewonnene Zeit auf höhere Aufgaben, vor allem auf eine umfangreichere Behandlung der Geschichte der Geisteskultur, verwenden können.

Diese Gesichtspunkte etwa werden bei der Sichtung des staatengeschichtlichen Unterrichtsstoffes *im allgemeinen* festzuhalten sein. Daneben möchte ich auf eine Reihe von *Teilgebieten* der politischen Geschichte hinweisen, die bei dieser Sichtung und Ausscheidung des Materials meines Erachtens in erster Linie in Betracht kommen.

Dahin gehört vor allem die Kriegsgeschichte. Die Forderung, dass auf diesem Gebiete grössere Streichungen vorgenommen werden müssten, ist schon längst und von vielen Seiten her erhoben worden. Aber gerade hier scheint der Bruch mit der Tradition besonders schwer zu fallen. Ein Blick in unsere Lehrmittelliteratur genügt, um erkennen zu lassen, dass noch immer in den meisten Fällen die Kriege die eigentlichen Angelpunkte der Geschichtsdarstellung bilden und dass die Kriegsgeschichte als Ganzes noch immer unter den verschiedenen geschichtlichen Disciplinen den breitesten Raum einnimmt. Gewiss soll die grosse Bedeutung der Kriegsgeschichte für die Charakterbildung und die Belebung des historischen Interesses der Jugend nicht in Abrede gestellt werden. Gewiss wird die jugendliche Begeisterung für das Heroische und die Lust an dem Spannenden, Nervenaufregenden der Kriegsgeschichte eine wirksame Hebelkraft für die Ausbildung mannhafter Gesinnung und für die Förderung des geschichtlichen Interesses sein. Aber das Interesse des Jünglings an kriegerischen Ereignissen ist doch nicht mehr das gleiche, wie das des Knaben; sein Geist dürstet nach anderer Nahrung. Jedenfalls findet eine so ausführliche Behandlung der Kriegsgeschichte, wie sie noch immer in manchen Lehrbüchern begegnet, in dem Bildungsgehalt, der ihr innewohnt, keine Berechtigung; wir können Besseres an die Stelle setzen, und darum müssen wir es; denn auf dem Gebiete des Unterrichts muss das Bessere der Feind des Guten sein. Wozu eine so eingehende Schilderung der militärischen Operationen und Entscheidungen aus der letzten Phase des peloponnesischen Krieges, aus dem 1. punischen Kriege, aus den Sachsenkriegen Karls d. Gr., aus den italienischen Feldzügen der mittelalterlichen Kaiser, aus der letzten Periode des dreissigjährigen Krieges, aus den Raubkriegen Ludwigs XIV., aus den Koalitionskriegen gegen Napoleon u. s. w.? Hier wäre durchaus eine grosszügigere Behandlung am Platz. Ueberhaupt sollten in der Kriegsgeschichte die äusseren Vorgänge vor der Darlegung der inneren Kräfte, die dort miteinander ringen und nach einem Ausgleich suchen, vor einer allgemeinen Charakterisierung der Art und Weise der Kriegführung und vor der Hervorhebung der weltgeschichtlichen Bedeutung des Krieges zurücktreten. Eine detailliertere Schilderung dürfte nur geboten sein bei den Freiheitskriegen der Griechen gegen die Perser, bei den Eroberungszügen Alexanders des Grossen, bei dem Hannibalischen Kriege, dem Kriege zwischen Caesar und der Pompejanischen Partei, bei dem dreissigjährigen Kriege etwa bis zum Jahre 1636 und endlich bei den wichtigen Kriegen aus der Geschichte unseres engeren Vaterlandes, bei dem siebenjährigen Kriege, bei dem preussisch-französischen Kriege von 1806 und 1807, bei den Freiheitskriegen bis zur Schlacht bei Leipzig, bei den Kriegen von 1864, 1866, 1870—71.

Ein weiteres Element der politischen Geschichte, das eine Reduzierung zulässt, ist das biographische. Die Zeiten in denen in den Büchern der Geschichte „finstre Vergessenheit die dunkelnachtenden Schwingen“ über ganzen Geschlechtern, über ganzen Völkern ausbreitete und nur der Fürsten einsame Häupter hell erglänzten, diese Zeiten sind vorüber. Das Volk als Ganzes, die Menschheit als Ganzes steht im Vordergrund des geschichtlichen Interesses, und die Weltgeschichte hat dadurch ein ganz anderes Aussehen gewonnen. Warum sollen wir uns die Vorteile dieser Umwälzung auf dem Gebiete der Historiographie, die doch keine Modelaune ist, sondern einen wirklichen Fortschritt darstellt, nicht auch zu eigen machen? Die bildende Kraft der in manchen Geschichtsbüchern beliebten Charakteristiken historischer Persönlichkeiten, z. B. der mittelalterlichen Kaiser, soll nicht geleugnet werden; aber bietet nicht die Lektüre griechischer

und römischer Geschichtswerke, bietet nicht die Lektüre geschichtlicher Dramen dafür reichen Ersatz? Und mit diesen direkten Charakterschilderungen könnte noch manches biographische Material fallen, das, ohne nennenswerte geschichtliche Bedeutung zu besitzen, nur zur Abrundung des Charakter- und Lebensbildes dient. Es bleibt dann doch noch genug Persönlichkeitsstoff übrig, da ja doch die bedeutenden geschichtlichen Persönlichkeiten unauflöslich mit den Zeitereignissen verflochten sind und ihnen oft den Stempel ihrer eigenen Individualität aufgedrückt haben; und es genügt vollauf, wenn die Schüler soviel von dem Wesen einer geschichtlichen Persönlichkeit kennen lernen, als sich von ihr in den geschichtlichen Thatsachen spiegelt, und wenn sie aus den Spuren, die ihre Thätigkeit im Leben ihres Volkes oder in der Entwicklung der Menschheit hinterlassen hat, von ihrer weltgeschichtlichen Rolle eine Vorstellung gewinnen. Alles übrige biographische Material gehört in die Rumpelkammer des überflüssigen Gedächtnisballastes. Dass freilich auch hier die Regel ihre Ausnahmen hat, zeigt ein Blick auf die Geschichte unseres preussischen Vaterlandes. Darüber, dass es Aufgabe des Geschichtsunterrichtes ist, der Jugend ein unauslöschliches Bild von den Herrschergestalten des Grossen Kurfürsten, Friedrich Wilhelms I., Friedrichs II., Wilhelms I., Friedrichs III. und Wilhelms II. einzuprägen, darüber ist kein Wort zu verlieren. Es ist dies schon ein Akt der Dankbarkeit und der historischen Gerechtigkeit, ganz abgesehen davon, dass das nationale Interesse, der Gedanke an den Bestand und die Zukunft des Reiches, die nicht in letzter Linie von der Stärke der monarchischen und dynastischen Gesinnung unseres Volkes abhängig sind, uns die Pflege dieser Gesinnung in den Herzen der Jugend zur heiligen Pflicht macht.

Eine weitere Reduktion des politischen Elementes im Geschichtsunterricht lässt sich dadurch erzielen, dass wir für einige Perioden der Weltgeschichte ein mehr summarisches Verfahren anwenden. Die politische Geschichte der orientalischen Völker des Altertums wird jetzt schon in der Regel auf ein Mindestmass beschränkt, und mit Recht, da der Schwerpunkt der altorientalischen Geschichte auf kulturellem Gebiete liegt; nur brauchte man das Kind nicht mit dem Bade auszuschütten und dieses Gebiet der Geschichte nicht episodentartig in die Geschichte Griechenlands einzuschieben. Auch die Dämmerzeiten der griechischen und römischen Geschichte werden schon jetzt nur flüchtigen Schritten durchwandert. Dagegen erscheint es nicht überflüssig, daran zu erinnern, dass eine solche epitomatorische Kürze, eine solche summarische, nur die höchsten Spitzen der Entwicklung berührende Behandlung auch für die politische Geschichte der hellenistischen Reiche geboten ist. Vor allem aber ist es notwendig, dass wir auf dem Gebiete der mittelalterlich-deutschen Geschichte das Material einer gründlichen Sichtung unterwerfen und hier den Weizen von der Spreu sondern. Wir schleppen hier noch immer viel zu viel Ballast mit uns. Die Ausführlichkeit, mit der dieses Gebiet in unseren Lehrbüchern behandelt wird, übersteigt das Mass, das wir vom patriotischen und historischen Standpunkte aus beanspruchen müssen, und verzerrt das Bild des weltgeschichtlichen Prozesses. Näher braucht hier auf diese Frage nicht eingegangen zu werden, da sie in einer der nächsten Nummern der Monatsschrift für höhere Schulen von anderer Seite her einer eingehenden Erörterung unterzogen werden soll.

Ich komme zu einem letzten Zweige des geschichtlichen Unterrichts, der für die beabsichtigte Einschränkung des Memorierstoffes ins Auge zu fassen ist, zu dem Kanon der auswendig zu lernenden Geschichtszahlen. Mit Recht betonen die neuesten Lehrpläne sehr nachdrücklich das chronologische Rückgrat der Geschichte. Nun enthält aber der für die Rheinprovinz gültige Zahlenkanon ungefähr 400 Zahlen, und obendrein sollen schon, wie aus der auf dem Titelblatte vermerkten Bestimmung „für die unteren und mittleren Klassen unserer höheren Lehranstalten“ hervorgeht, die Schüler auf der mittleren und unteren Stufe diese Menge von Zahlen ihrem Gedächtnisse einverleiben; wo soll man da auf der oberen Stufe die Grenze ziehen? Es scheint, dass hier der propädeutische Gesichtspunkt, der Gesichtspunkt der allgemeinen Bildung, der für die Bemessung des geschichtlichen Wissensstoffes allein ausschlaggebend sein sollte, durch den

fachwissenschaftlichen verdrängt worden ist. Diese Leporelloliste von Jahreszahlen geht über den Kreis geschichtlicher Daten hinaus, dessen die Schüler zum Verständnis der Geschichte und zur chronologischen Fixierung des geschichtlichen Wissens bedürfen und den wir als unentbehrlichen Bestandteil der allgemeinen Bildung ansehen müssen. Weniger wäre hier mehr! Ich stehe nicht an, der Ansicht Ausdruck zu geben, dass die Hälfte dieser Jahreszahlen auch auf der obersten Stufe vollauf genügen würde. Wir müssen hier an dem alten Satze festhalten, dass die Schüler nicht für die Schule, sondern fürs Leben lernen. Welche Zahlen eigentlich zum eisernen Bestande des geschichtlichen Wissens gehören, darüber kann nur eine Erwägung von Fall zu Fall entscheiden. Doch bin ich mit E. Stutzer der Ansicht, dass wir z. B. mit den Regierungsdaten der Kaiser des römischen Reiches deutscher Nation und überhaupt mit dem biographischen Element in dem Zahlenkanon aufräumen müssen. Es genügt, die eigentlichen Marksteine in der politischen Entwicklung der in den Bereich unseres Unterrichts fallenden Kulturvölker, die Wendepunkte und die Höhepunkte, chronologisch zu fixieren, mit besonderer Berücksichtigung der vaterländischen Geschichte und mit besonderer Hervorhebung der in der politischen Geschichte der ganzen Menschheit epochemachenden Ereignisse.

Soviel über die Auswahl und Bemessung des staatsgeschichtlichen Memorierstoffes. Es unterliegt keinem Zweifel: wenn wir auf diese Weise den der politischen Geschichte angehörigen Lernstoff einschränken, so schaffen wir dadurch nicht nur Raum für die so wünschenswerte ausführlichere Behandlung der Kulturgeschichte; nein, wir fördern dadurch auch die Ziele des staatsgeschichtlichen Unterrichts selbst, den Zusammenschluss der historischen Einzelheiten zu einem organischen Ganzen, zu einem universalhistorischen Gesamtbilde, und ermöglichen dadurch erst die volle Nutzbarmachung des geschichtlichen Materials für die Zwecke der intellektuellen und ethischen Ausbildung der Jugend.

Diese Einschränkung der politischen Bestandteile des geschichtlichen Unterrichts scheint um so mehr berechtigt, als gerade in dieser Hinsicht die anderen Lehrfächer eine so reiche Unterstützung gewähren und so manche Bausteine darbieten. Ich erinnere an unsere Lesebücher mit den vielen historischen Charakterbildern, die sie den Schülern vor Augen stellen; an so manche in den Kreis der Schul- oder Privatlektüre fallenden Werke der deutschen Nationalliteratur, die reich an historischen Elementen sind; ich erinnere ferner an die griechischen und römischen Schulschriftsteller, die für die Geschichte des Altertums, und an die Kirchengeschichte, die für Mittelalter und Neuzeit einen reichen Schatz von politisch-historischem Wissen übermitteln; und endlich an die Förderung, die dem geschichtlichen Unterricht aus dem geographischen erwächst, in dem doch fort und fort geschichtliche Ereignisse berührt und die Verfassungsformen der wichtigsten Völker der Gegenwart vielfach eingehend erörtert werden. Man sieht, von allen Seiten strömt dem Schüler eine Fülle von politisch-historischen Wissens-elementen zu. Ist doch sogar die Behauptung aufgestellt worden, die hier wenigstens verzeichnet sein möge, dass auf unseren Gymnasien ein Ueberwuchern wie des linguistischen, so auch des historischen Wissensstoffes stattfinde, durch das andere Bildungselemente von der grössten Bedeutung für die Erziehung zur Humanität und zum Weltverständnis über Gebühr zurückgedrängt würden.

Nur an einer Stelle — und das möchte ich hier nicht verschweigen — halte ich eine kleine Gebietsverweiterung für wünschenswert. Ich meine, dass auf der obersten Stufe eine orientierende Uebersicht über die gegenwärtige politische Weltlage den Abschluss des ganzen Lehrganges in der politischen Geschichte bilden muss; also eine Übersicht über die gegenwärtigen Macht- und Besitzverhältnisse der wichtigsten Mächte, über die politischen Parteiverhältnisse und Hauptströmungen im Innern dieser Staaten, über ihre Ziele in der äusseren Politik, über die politischen Fragen von internationaler Bedeutung u. dgl. m. Eine solche politische Rundschau würde das Gegenstück sein zu der in den neuesten Lehrplänen als wünschenswert bezeichneten Orien-

rierung über den gegenwärtigen Stand der wissenschaftlichen Forschung auf den verschiedenen Gebieten. Dadurch wird der Geschichtsunterricht erst ganz werden, was er sein sollte, der Schlüssel zu einem tieferen Verständnis der politischen Lage und der politischen Bestrebungen der Gegenwart. Diese innigere Verknüpfung des geschichtlichen Unterrichts mit dem politischen Leben unserer Zeit würde wahrscheinlich auf das ganze Unterrichtsverfahren eine günstige Rückwirkung ausüben, in dem Sinne, dass Gegenwart und Vergangenheit stärker auf einander bezogen würden, dass ein grösseres Gewicht darauf gelegt würde, in der Vergangenheit die Wurzeln und die bisherige Entwicklung der politischen Fragen, die wie die polnische, die orientalische, die ostasiatische u. s. w. gegenwärtig die Welt bewegen, aufzudecken. Jedenfalls dürfte eine solche Orientierung wertvoller sein, als die von anderer Seite als Epilog zum geschichtlichen Unterricht empfohlene Zusammenfassung der bei der Durchwanderung des ganzen Gebietes gewonnenen politischen Begriffe und Erkenntnisse zu einem systematischen Ganzen.

Wir kommen zu dem kulturgeschichtlichen Zweige des Geschichtsunterrichts.

So sehr wir Ursache haben, die umfangreichere Herübernahme kulturgeschichtlichen Materials in den Bereich des geschichtlichen Unterrichts freudig zu begrüssen, so scheint doch mit jener Masse des kulturgeschichtlichen Stoffes, wie er in einigen neueren Unterrichtswerken, z. B. in dem Schenk'schen, zusammengetragen ist, die Grenze des Erreichbaren, und namentlich die Grenze des jetzt Erreichbaren, überschritten zu sein. Die Art und Weise, wie hier die mannigfaltigen Formen des materiellen und geistigen Kulturlebens der Menschheit behandelt werden, trägt ganz den Charakter der Polyhistorie und des Encyclopädismus. Das tägliche Leben der verschiedenen Kulturvölker, ihre wirtschaftliche Thätigkeit, ihre Kleidertracht, Ernährung, Hauseinrichtung, das Aussehen ihrer Städte, ihre Kunst, Philosophie, Naturwissenschaft, Litteratur: alles das zieht in buntem Wechsel an uns vorüber. Die Folge muss sein, dass es unmöglich ist, die reichen Bildungsschätze, die die höheren Formen der menschlichen Kulturthätigkeit, die verschiedenen Zweige der geistigen Kultur, in sich bergen, vollständig zu heben und auszubeuten, da diese Gebiete eine intensivere Beschäftigung und ein tieferes Sichversenken in den Stoff erfordern. Wir müssen also auch hier uns dazu verstehen, minder wichtige Materien auszusondern und bei der Behandlung des Uebrigbleibenden jene „ungleichmässige Ausführlichkeit“ walten zu lassen, von der *O. Jäger* einmal sprach.

Für diese Sichtung des kulturgeschichtlichen Unterrichtsstoffes dürfte sich der Grundsatz empfehlen, dass der Geschichte der geistigen Kultur vor der der materiellen Kultur der Vortritt gebührt, abgesehen von dem durch die Lehrpläne festgelegten und damit dem Streit der Meinungen entrückten Gebiet der volkswirtschaftlichen Entwicklung Deutschlands und der übrigen europäischen Kulturstaaten in den letzten Jahrhunderten.

Zur Rechtfertigung dieses Prinzips sei auf folgende Momente hingewiesen.

Zunächst ist unzweifelhaft der absolute Bildungswert der Geschichte der geistigen Kultur unvergleichlich grösser, als der der materiellen. Die Geschichte der Geisteskultur enthält einen unerschöpflichen Reichtum an solchen Bildungselementen, die geeignet sind, Fermente für eine allseitige und harmonische Ausgestaltung der seelischen Kräfte und für die Ausbildung zu wahrer Humanität abzugeben. Eine unendliche Fülle von Ideen fliessen hier dem Jüngling zu; hier ist ihm Gelegenheit geboten, seine spekulativen und ästhetischen Fähigkeiten zu entfalten; hier wird ihm eine Quelle der edelsten Geistesfreuden erschlossen.

Dazu kommt ein weiterer Umstand. Bekanntlich ist in den letzten Jahrzehnten in unserem Volke eine mächtige Bewegung entstanden, die die wissenschaftliche, ethische und künstlerische Erziehung des deutschen Volkes auf ihre Fahne geschrieben hat, eine Bewegung, die an verschiedenen Punkten und mit verschiedenen Mitteln eingesetzt hat und die gegenwärtig immer weitere Kreise zieht. Man hofft dadurch weiteren Schichten unseres Volkes Anteil an den idealen Gütern

der Menschheit zu verschaffen und zugleich ein idealistisches Gegengewicht gegen den praktischen Materialismus herzustellen, der unser Volksleben zu vergiften drohte. Man wünscht, neben jenen Eigenschaften, die das Zeitalter der Realpolitik, des wirtschaftlichen Aufschwungs und der Naturwissenschaft in unserem Volke entwickelt hat, neben jenem realistischen Wirklichkeitssinn, jenem praktischen Bethätigungsdrang und Unternehmungsgeist, jenem hochentwickelten technischen Können, auch die ästhetischen und spekulativen Anlagen auszubilden und zur Reife zu bringen, die in der Seele des deutschen Volkes schlummern. Man träumt von einer Zukunft, in der jene beiden Lebensideale, deren glänzendste Vertreter in unserer Mitte Goethe und Bismarck waren, in einem neuen, allgemeinen Volksideal verschmolzen sind, überzeugt, dass dieses Ziel sich erreichen lässt, ohne dass die volle Kraftanspannung auf wirtschaftlichem, politischem und militärischem Gebiete, die die Weltlage unserer Nation zur obersten Pflicht macht, dadurch beeinträchtigt würde. Diese Bestrebungen, die einen neuen Geistesfrühling für das deutsche Volk heraufführen möchten, pochen nun auch Einlass heischend an die Pforten unserer höheren Schulen an. Und mit Recht. Wenn wirklich ein höherer Grad geistiger und ästhetischer Bildung in den weitesten Kreisen unseres Volkes zur Herrschaft gelangen soll, so müssen bei dem heranwachsenden Geschlecht die Hebel angesetzt werden, zumal da diese Bemühungen an dem idealen Sinn unserer Jugend den wirksamsten Bundesgenossen finden. Diese Flamme idealer Gesinnung, die in der deutschen Jugend glüht, gilt es zu unterhalten und zu schüren; vor allem ist es nötig, in ihren empfänglichen Herzen Verständnis und Begeisterung für die idealen Besitztümer der Menschheit zu wecken und zu entzünden, für Kunst und Wissenschaft, für Humanität und geistigen Fortschritt. Und für solche Bestrebungen kann gerade die Geschichte der Geisteskultur als unerschöpfliche Fundgrube und Rüstkammer dienen.

Aus diesen Gründen muss meiner Meinung nach die Geschichte der materiellen Kultur, d. h. also der wirtschaftlichen Thätigkeit und der äusseren Lebensformen, in dem Geschichtsunterrichte zurücktreten. In der Geschichte der Volkswirtschaft werden wir uns im wesentlichen auf jenes Kapitel beschränken können, das durch die Lehrpläne festgelegt ist, auf die Geschichte der wirtschaftlichen Thätigkeit des preussischen und deutschen Volkes und der übrigen europäischen Kulturvölker in den letzten Jahrhunderten. Auf eine für sich bestehende, eingehendere Behandlung der Wirtschaftsgeschichte der früheren Jahrhunderte können wir verzichten. Was man wohl zur Empfehlung eines solchen Unterrichtsverfahrens anführt, dass nämlich auch hier die Kenntnis der Vergangenheit erst den Boden bereite für das Verständnis der Gegenwart, scheint nicht stichhaltig zu sein, da doch die Entwicklung der Volkswirtschaft in den letzten Jahrhunderten aus sich selbst heraus verständlich ist. Auch bietet die Wirtschaftsgeschichte in dieser zeitlichen und räumlichen Begrenzung Material genug dar, um den Schülern die Grundbegriffe der Volkswirtschaftslehre und die HAUPTERSCHEINUNGEN des wirtschaftlichen Lebens in elementarer Weise zum Verständnis zu bringen. Schwerer dürfte ein anderes Moment zu Gunsten einer weiter zurückgehenden Behandlung der Wirtschaftsgeschichte in die Wagschale fallen, die Thatsache, dass das volkswirtschaftliche Moment, wie die neuere Geschichtsforschung dargethan hat, unter den treibenden Kräften der geschichtlichen Entwicklung eine früher nicht geahnte Rolle gespielt hat, dass es mit den meisten politischen Ereignissen in einem ursächlichen Zusammenhang steht. Aus diesem Grunde wird es sich allerdings auch auf den früheren Entwicklungsstufen der Menschheit nicht umgehen lassen; aber eine breite Ausmalung der jeweiligen Form des Wirtschaftslebens wird dadurch doch nicht bedingt; die kurze Andeutung wird in solchen Fällen genügen. — Natürlich sind hier die wirtschaftlichen Verhältnisse im engeren Sinne gemeint, die Formen, in denen sich Ackerbau, Gewerbfleiss, Handel u. s. w. abspielen. Die *gesellschaftlichen* Zustände eines Volkes und ihre Umwandlungen gehören in die politische Geschichte und bedürfen dort einer eingehenden Behandlung.

Auf den übrigen Gebieten des materiellen Kulturlebens werden wir uns noch grössere Streichungen erlauben dürfen. Die geistige Ausbildung der Jugend wird nicht darunter leiden,

wenn wir Kostümkunde, Hausbau, Ernährungsweise u. s. w. aus dem Geschichtsunterricht ausschliessen oder doch nur dann in den Kreis der Betrachtung ziehen, wenn sie als Illustration für den seelischen Charakter eines Volkes wertvolle Dienste leisten können. In diese niederen Regionen menschlichen Alltagslebens und „menschlicher Bedürftigkeit“ wollen wir die Jugend nicht zu lange bannen. Wir wollen den jungen Seelen nicht zu viel von dieser prosaischen, hausbackenen Nahrung darreichen, da doch im späteren Leben an das „Herrlichste, was auch der Geist empfangen,“ nur zu sehr „fremd und fremder Stoff“ sich andrängt. Wir wollen die Jugend hinaufführen auf die Gipfel der Menschheit und sie dort reine Höhenluft atmen lassen. Wir wollen auch im Geschichtsunterricht dazu mitwirken, das idealistische Moment in der Jugenderziehung zu verstärken, indem wir jene Bildungselemente in möglichst grossem Umfang verwerten, die die Geschichte der Geisteskultur enthält.

Hier eröffnet sich dem geschichtlichen Unterricht ein überaus dankbares Arbeitsfeld. Wo immer man hier in den reichen Stoff hineingreifen mag, überall ist er interessant und von unvergleichlichem Bildungswert. Und wenn bei jenen Seiten des geschichtlichen Lebens, die Lamprecht mit einem allerdings wohl wenig lebensfähigen Ausdruck als die „Sphäre der menschlichen Selbstbethätigung“ bezeichnete, bei den verschiedenen Zweigen der politischen und und bei der wirtschaftlichen Geschichte, das alte non multa, sed multum unsere Losung war, so möchte man hier, in der „Sphäre des Selbstbewusstseins“, diese Losung variieren und sagen: et multa et multum! Leider wird es aber die Enge der Zeit nicht gestatten, alle diese Goldadern abzubauen oder alle Seiten der Geistesgeschichte gleich eingehend zu behandeln.

Es dürfte sich empfehlen, von den verschiedenen Gebieten der Geisteskultur eines voranzustellen, das bisher in unserer Lehrbücherliteratur noch wenig angebaut worden ist: die Völkerpsychologie, die Geschichte der menschlichen Seele. Der psychische Charakter eines Volkes, seine Art zu denken und zu fühlen, seine Weltanschauung, Religion und Moral, die etwaigen Umwandlungen dieses Volkscharakters durch äussere Kultureinflüsse, durch geistige Strömungen, die im Schoosse des Volkes selbst entstanden sind, durch politische und wirtschaftliche Vorgänge u. s. w.: alles das müsste bei der Behandlung der Geisteskultur im Vordergrund stehen. An dieses Gemälde der psychischen Eigenart eines Volkes würden sich dann Charakteristiken seiner Bestrebungen und Leistungen auf den übrigen Gebieten des geistigen Lebens, auf dem Gebiete der Poesie, der bildenden Kunst, der Philosophie, der wissenschaftlichen Welt-erkenntniss u. s. w. anzuschliessen haben, in den Grenzen natürlich, die hier durch die Fassungskraft der Schüler gezogen werden.

Zur Empfehlung dieses Verfahrens, das mithin das Hauptgewicht auf die Analyse des Volkscharakters legt, sei daran erinnert, dass die Kenntnis des inneren Wesens eines Volkes, seiner Art zu denken, zu fühlen und zu wollen, die Vorbedingung und den Schlüssel für ein tieferes Verständnis seiner ganzen geschichtlichen Entwicklung bildet, da doch alle seine Bethätigungsweisen und Daseinsäusserungen in seiner seelischen Verfassung und Beanlagung wurzeln. Dazu kommt die Bedeutung, die diese Beschäftigung mit den wichtigsten Thatsachen der Völkerpsychologie für die allgemeine geistige und sittliche Ausbildung der Jugend gewinnen kann; hier lernt sie eine Reihe von Problemen und Thatsachen der Philosophie, namentlich auf psychologischem und ethischem Gebiete, kennen; hier thut sie neue Einblicke in das menschliche Seelenleben; hier findet sie mancherlei Material für die Auffindung und Befestigung eigener Lebensgrundsätze. Auch würde ein solches Verfahren mit jenen Bestrebungen im Einklang stehen, die darauf abzielen, von neuem die Teilnahme weiterer Kreise unseres Volkes für die philosophische, vor allem für die moralphilosophische Gedankenbewegung unserer Zeit wachzurufen, namentlich auch in der Hoffnung, auf diesem Wege den gegenwärtigen Zustand wachsender Zerklüftung und Differenzierung unseres Geisteslebens zu überwinden, Bestrebungen, mit denen sich auch jene Bestimmungen

der neuesten Lehrpläne berühren, die auf eine stärkere Betonung des spekulativen Elementes in dem Unterrichtsplan und in der Unterrichtspraxis hinweisen.

Diese Hervorhebung der Völkerpsychologie steht allerdings im Widerspruch mit jener Richtung, die einem systematischen Studium der Kunstgeschichte im geschichtlichen Unterricht eine Heimstätte bereiten möchte, selbst auf Kosten der übrigen Disciplinen der Kulturgeschichte. Über diese Frage, die in letzter Zeit so viel Staub aufgewirbelt hat, noch ein Wort. Die grossen Vorteile, die eine Erziehung der Jugend durch die Kunst und für die Kunst verspricht, die Bereicherung ihres Seelenlebens durch eine Welt von neuen Ideen und durch eine Fülle von seelischen Genüssen der edelsten Art, die Verfeinerung ihres Empfindens, vielleicht sogar, wie manche meinen, die Veredelung ihres ganzen Wesens, diese Vorteile lassen es unzweifelhaft als eine wichtige Aufgabe des Erziehungswesens erscheinen, von diesem Bildungsmittel einen möglichst grossen Gebrauch zu machen; und gewiss wird auch der Geschichtsunterricht jede sich bietende Gelegenheit benutzen müssen, um an der künstlerischen Erziehung der Jugend nach Kräften mitzuarbeiten und diese Welt des Schönen ihrem Verständniss erschliessen zu helfen. Aber für eine *systematische* Anleitung zum Verständniss und zum Genuss der Schöpfungen der bildenden Kunst, wie wir sie brauchen, fehlt im Rahmen des geschichtlichen Unterrichts, namentlich nach der jüngst erfolgten Verringerung seiner Stundenzahl, der nötige Raum, selbst dann, wenn wir der Kunstgeschichte unter den verschiedenen Zweigen der Geisteskultur den ersten Platz einräumen wollten. Man wird schliesslich doch vielleicht auf den Vorschlag von Konrad Lange zurückgreifen, der die Kunstunterweisungen dem Zeichenunterricht zugewiesen sehen wollte; hier könnten neben den zeichnerischen Übungen der Schüler solche Kunstbelehrungen, solche „Übungen in der Betrachtung von Kunstwerken“, einhergehen, zumal da die Verkürzung der für jene praktischen Übungen verfügbaren Zeit, die durch eine solche Erweiterung der Aufgaben dieses Lehrfaches bedingt würde, ohne Zweifel durch ein gesteigertes Interesse der Schüler für die graphischen Künste und durch die Schulung ihres Auges ausgeglichen würde. Leider steht eine solche Reform des Zeichenunterrichts noch in weitem Felde; denn sie hat eine andere Neuerung auf schultechnischem Gebiete zur Voraussetzung, die Aufnahme der auf Grund mehrjähriger Studien auf einer Kunstschule oder Kunstakademie erworbenen Qualifikation zur Erteilung des Zeichen- und Kunstunterrichts in den Kreis der vollen wissenschaftlichen Lehrbefähigungen und die Übertragung dieses Unterrichtes an wissenschaftliche Lehrer, die mit einer solchen Lehrbefähigung ausgestattet sind. — —

Wir haben gesehen, wie durch eine engere Begrenzung des geschichtlichen Unterrichtsstoffes das Gewicht, mit dem dieses Fach gegenwärtig auf der studierenden Jugend lastet, verringert werden kann. Die Wirkung dieser Massregel kann vielleicht noch verstärkt werden durch eine Veränderung der Unterrichtsmethode, der Stoffgestaltung. Gemeint ist die Vertauschung der gegenwärtig üblichen chronologisch-individualistischen Methode, durch die von verschiedenen Seiten, namentlich von H. Schiller, empfohlene sog. gruppenbildende Methode. Sie besteht darin, dass in der Weltgeschichte möglichst grosse Perioden abgegrenzt und die in einen solchen Zeitraum fallenden geschichtlichen Ereignisse nach sachlichen Gesichtspunkten gruppiert werden, z. B. nach den Gesichtspunkten: Staatsform, Lage der Stände und ihr Verhältnis zu einander, territoriale Gliederung im Innern, territoriale Entwicklung nach aussen, Verhältnis zu fremden Mächten, wirtschaftliches Leben, Geisteskultur u. dergl. Indem diese Methode die Entwicklung eines Volkes auf den verschiedenen Gebieten des staatlichen und kulturellen Lebens gleichmässig verfolgt, führt sie von selbst dahin, dass diejenigen Elemente der Geschichte, die wie das kriegsgeschichtliche und biographische jetzt den andern Luft und Licht entziehen, in massvollerer Weise herangezogen werden; sie erleichtert ferner, indem sie die vielverschlungenen Fäden der Weltgeschichte entwirrt und jede Entwicklungsreihe einzeln verfolgt, nicht nur das Verständniss des jeweiligen Zeitabschnittes, sondern auch die Zusammenfassung der verschiedenen Teilgebiete der Geschichte

zu der Totalität eines weltgeschichtlichen Gesamtbildes. Dieses Verfahren steht auch nur scheinbar mit den neuesten Lehrplänen im Widerspruch, die von Lebensbildern brandenburgischer und preussischer Fürsten sprechen; die Masse des geschichtlichen Unterrichtsstoffes ist hier eben so gross, dass hier die Regierungsdaten der Herrscher sehr wohl als Grenzpunkte für die Periodisierung der vaterländischen Geschichte dienen und innerhalb dieser Linien die Ereignisse nach sachlichen Gesichtspunkten geordnet werden können. — —

Durch solche Veränderungen auf stofflichem und methodischem Gebiete liesse sich meines Erachtens die doppelte Aufgabe lösen, für die Behandlung der Geschichte der geistigen Kultur einen grösseren Raum zu gewinnen und zugleich eine Lastenabschüttelung, eine Seisachtheia auf dem Gebiete des geschichtlichen Unterrichts herbeizuführen. Freilich muss die Lehrmittellitteratur der Praxis hier die Bahn brechen; denn ein Geschichtsunterricht, der den Zusammenhang mit dem Lehrbuche lösen wollte, würde in der Luft schweben. Möchte sich bald jemand finden, der dem geschichtlichen Unterrichte an paritätischen Lehranstalten in einem den Anschauungen und Bedürfnissen der Gegenwart entsprechenden Unterrichtswerke eine brauchbarere Grundlage schüfe; vielleicht findet er unter den vorhin entwickelten Gesichtspunkten den einen oder andern, der sich für die Auswahl und Gestaltung des geschichtlichen Stoffes als fruchtbar erweisen könnte.

Zum Schlusse noch ein Wort vorbeugender Abwehr. Es ist nicht falsche Humanität, was uns veranlasst, einer Verringerung des geschichtlichen Unterrichtsstoffes oder vielmehr des geschichtlichen Lernstoffes das Wort zu reden. Gewiss ist es eine der ersten Aufgaben aller pädagogischen Thätigkeit, die Jugend dazu anzuhalten und daran zu gewöhnen, ihre ganze Kraft einzusetzen, da die Berufe, für die die höheren Lehranstalten vorbereiten, in den meisten Fällen die höchsten Anforderungen an die Arbeitskraft und an die geistige Leistungsfähigkeit des einzelnen stellen, Eigenschaften, welche die Jugend sich nur auf jenem Wege erringen kann. Aber wahr bleibt auch das Wort, dass der Bogen, allzu straff gespannt, zerspringt. Möge der Schüler keinen Grund haben, im Hinblick auf den geschichtlichen Unterricht mit dem Pilger in Chamisso's Kreuzschau auszurufen: „Ich unterliege, Herr, zu hartem Zwange.“ Möge vielmehr das Studium der Geschichte für ihn sein

„Ein schlichtes Marterholz, nicht leicht, allein
Ihm passlich und gerecht nach Kraft und Mass.“

