

Der neue
Geschichtsunterricht

Von

**Prof. Dr. Ludo Hartmann
und Nikolaus Henningsen**

Berlin 1921

**B. / Buchhandlung Vorwärts G.m.b.H.
Berlin**

A37574

Der neue Geschichtsunterricht

Verhandlungen
des Ersten Sozialdemokratischen Kulturtages
in Dresden

Herausgegeben von der Arbeitsgemeinschaft
sozialdemokratischer Lehrer und Lehrerinnen
Deutschlands

A37574 Berlin 1921

Verlag der Buchhandlung Vorwärts
SW. 68, Lindenstraße 3

PV16011

Inhalt:

Prof. Dr. Ludo Hartmann, Wien:
Geschichtsauffassung und
Geschichtsdarstellung.

Nicolaus Henningsen, Hamburg:
Die Neugestaltung des
Geschichtsunterrichts.

Diskussion.

Vorwort.

Als zweiten Band der Verhandlungen des Dresdener Kulturtages lassen wir die Referate über die Neugestaltung des Geschichtsunterrichts folgen. Daß es sich hier um eines der brennendsten Probleme unserer Erziehung handelt, dürfte allgemein zugegeben werden. Die Stellung der Sozialdemokratie ist gerade durch die Mißdeutung des Begriffes der materialistischen Geschichtsauffassung ebenso oft aus Unkenntnis wie aus politischer Gegnerschaft angegriffen worden. Die vorliegende Schrift wird eine wertvolle Aufklärungsarbeit leisten können, weil sie von dem Urgrund der geschichtswissenschaftlichen wie der pädagogischen Frage ausgeht und in den Referaten wie in der Diskussion unsere Stellung unumwunden zum Ausdruck bringt.

Der Geschichtsunterricht an unseren Schulen wird immer einer der besten Wertmesser für die innere Reife des Schulwesens überhaupt sein, ein Maßstab auch dafür, wie weit die Schule den Zusammenhang mit jenen Kräften gewahrt oder erworben hat, die das Leben der Gegenwart und der Zukunft bestimmend gestalten.

Im Juni 1921.

Der Hauptvorstand
der Arbeitsgemeinschaft sozialdemokratischer Lehrer.

Prof. Dr. Eudo Hartmann - Wien:

Geschichtsauffassung und Geschichtsdarstellung

Werte Genossinnen und Genossen! Da der Herr Vorsitzende einerseits große Strenge angedroht hat und mir andererseits ein Thema zugewiesen wurde, das sich eigentlich in alle Gebiete der menschlichen Erkenntnis tief hinein verästelt, da ich Sie sozusagen in einer Stunde von der Hölle durch die Erde bis zum Himmel oder umgekehrt führen soll, so werden Sie schon entschuldigen, wenn ich vieles von den Gedankengängen, welche eigentlich breit dargelegt werden sollten, nur anflingen lasse, indem ich erwarte, daß Sie als Wissende in zwiefacher Hinsicht, als Lehrer und als Sozialisten, diese Gedankengänge ganz von selbst fortspinnen werden.

Zuerst lassen Sie mich mit dem Kapitel *G e s c h i c h t e* beginnen. Die Geschichte hat das mit allen anderen Wissenschaften gemein, daß sie ursprünglich vor dem Stadium des bewußten und abgegrenzten Forschens ein Stadium durchgemacht hat, in dem man von einem solchen bewußten Forschen noch nicht reden kann. Eine lange Entwicklungsperiode des Glaubens und der unbewußten Synthese geht dem bewußten Forschen und bewußten Darstellen voraus. In dieser Periode sind die Vorurteile an Stelle von Urteilen, und es werden viele soziologische Behauptungen aufgestellt, je nach der Zeit verschieden, sei es auf Grund irgendeiner einzelnen Erfahrung, welche verallgemeinert wird, sei es auf Grund irgendwelcher Tradition, oder durch Vorstellungen bedingt, die aus ganz andersartigen, mit dem gesellschaftlichen Geschehen eigentlich nichts zu tun habenden Bedingungen hervorgegangen sind, aus Wissensgebieten, die mit der Geschichte und der gesellschaftlichen Entwicklung nichts zu tun haben, mitunter Resultate eigener Beobachtungen auf Grund einer gewissen Intuition, mitunter unbewußte Schlüsse, die sich auf eine ganze Anzahl von Erfahrungen des geschichtlichen Lebens erstrecken und die zusammengefaßt werden. So kann man sagen, daß der Historiker immer wieder bewußt oder unbewußt, weil er eben nicht anders konnte, mit mehr oder weniger Blick soziologische Sätze ausgesprochen hat, zunächst ohne sie zu beweisen. Und da, das muß man sagen, machen auch diejenigen keine Ausnahme, welche es als These aufgestellt haben, daß der Historiker eigentlich nichts anderes auszusprechen hat, als wie es eigentlich gewesen ist. Die ältesten Annalen, die etwa nichts anderes enthielten als die Aufzeichnungen von Königsnamen, von Beamtennamen zur chronologischen oder kalendariischen Verwendung für das unmittelbare

praktische Leben, haben allerdings mit Soziologie, mit Gesetzmäßigkeit noch nichts zu tun, sie sind aber auch tatsächlich noch keine Geschichte. Sowie aber der äußere Zweck, der chronologische Zweck, etwas zurücktritt, wird die Sache anders. Schon in der Auswahl des knappen Stoffes durch den Annalisten tritt ein Urteil zutage, das begründet oder nicht begründet sein kann, aber jedenfalls eine Anschauung ausdrückt, wenn diese auch schriftlich nicht ausdrücklich fixiert wird. Wenn er etwa die siegreichen Feldzüge des Königs oder seiner Vaterstadt notiert, so tut er das offenbar zu dem Zweck und aus der Anschauung heraus, daß es die vortrefflichen Eigenschaften seines Königs und die besondere Lage seiner geliebten Vaterstadt war, welche diese Siege herbeigeführt hat; oder aber auch, daß es die Gunft irgendeines Gottes ist, die dieser seiner Vaterstadt entgegenbringt.

Allein diese Beziehungen zu allgemeinen Anschauungen werden in der Regel nicht niedergeschrieben, sondern nur vorausgesetzt. Erst allmählich werden einzelne Ereignisse, sei es nun auf bestimmte Eigenschaften des Handelnden, sei es, wie ich eben andeutete, auf göttliche Fügung ausdrücklich zurückgeführt. Sobald aber das künstlerische oder das wissenschaftliche Bedürfnis gegenüber dem praktischen mehr in den Vordergrund tritt, sobald eine wirklich geschichtliche Darstellung entstehen soll, so ist auch das Bedürfnis nach einer Verknüpfung der einzelnen Tatsachen miteinander gegeben. Die erzählten Ereignisse werden mit allgemein bekannten Erscheinungen in irgendeiner Weise in Kausalnexen und Zusammenhang gebracht. Das bloße Nebeneinander genügt eben nicht, hier ebensowenig wie auf irgendeinem anderen Wissensgebiete. Es ergibt sich die Notwendigkeit allgemeiner Sätze als Obersätze. Das sind die Urprünge der kausalen Geschichtsentwicklung. Noch weniger kann sich natürlich der Historiker später derartigen Verallgemeinerungen entziehen, mögen sie höchst primitiver oder komplizierter Art sein; schon in dem Moment, wenn er darzustellen beginnt, lange Zeit vor der eigentlich pragmatischen Geschichtsschreibung.

Bei einer genauen Sichtung der historischen Darstellungen, etwa des klassischen Altertums, würde man leicht zwei Typen feststellen können. In dem einen Falle ist der Darsteller vor allem das, was man einen Motivenforscher nennt, individualistisch oder wie man es sonst nennen will. Er bricht den Kausalnexen scheinbar schon ab, sobald er eine Wirkung auf eine bestimmt bestimmte, psychologisch charakterisierte Person zurückgeführt hat. Das genügt ihm. Natürlich geht er auch hier bewußt oder unbewußt von dem allgemeinen Satze aus, daß es bestimmte Arten von Persönlichkeiten gibt, die unter gleichen Bedingungen in gleicher Weise handeln. Das ist die Voraussetzung für jede psychologische Erklärung. Viel fruchtbarer vom allgemeinen Standpunkt aus sind die Darstellungen, die, über die psychologische Motivierung hinausgehend, allgemeine Ursachen anzunehmen geneigt sind. Beide Gedankengänge finden sich sehr häufig nebeneinander. Nur daß der eine Historiker der einen, der andere der anderen Art mehr Interesse entgegenbringt. Ins-

besondere ließe sich wohl erweisen, daß ein vollständiges Ausschließen allgemeiner Annahmen zur Erklärung des Dargestellten wohl niemals durchgeführt wurde.

An Stelle dieser Vorurteile, Urteile, Aberglauben, Glauben oder wie Sie es nennen wollen, treten als Obersätze der historischen Kausalität schon im klassischen Altertum die Urteile der Philosophie. Sie wissen, daß Aristoteles ein ungeheures Material gesammelt und verarbeitet hat in seiner Politik. Und die Schlüsse, die er gezogen hat, sind von entscheidendem Einfluß geworden für die ganze spätere Historie. Die Sätze, die er oder seine Nachfolger geprägt haben, sind die bewußten oder unbewußten Obersätze gemessen und geworden bei der Erschließung, bei der Darstellung der Geschichte.

So war es im Altertum. Aber mit den Zeiten ändern sich die Menschen und Methoden. Die Historiker des Mittelalters sind wesentlich anders bedingt. Insbesondere seit Augustin, der ihr geistiger Nährvater ist, sind sie gebunden an den Glauben an einen Gott, der die Welt nicht nur zusammenhält, sondern auch antreibt; gebunden an den Glauben, daß Gott die Welt und die Menschen bewegt, daß es ein Ziel gibt, nach dem dieser Gott die Menschen hintreibt. Es wird also die Auffassung teleologisch, und indem man alle Vorgänge zurückführt auf den Willen Gottes, kommt das Zielstrebige hinein, weil man sich Gott nicht anders vorstellen kann, als einem Ziele zustrebend. Ob es sich nun um das Schicksal des einzelnen oder ob es sich um das Schicksal einzelner Völker oder um den Gesamtverlauf der Entwicklung handelt durch die vier Weltreiche hindurch, letzten Endes bis zum Sturz des römischen Reiches, das mit dem Auftreten des Antichrist und dem anschließenden Gericht Gottes endet.

Das ist eine ganze Konstruktion, welche durchaus imstande ist, den damaligen Menschen zu bieten, was ihr Bedarf an historischer Kausalität und historischer Wissenschaft ist. Aber auch in der Philosophie der neuen Zeit finden sich noch ausschlaggebende Nachwirkungen der teleologischen Auffassung, welche, um ein Wort von Mach zu gebrauchen, eine umgekehrte Kausalität ist, da sie die Ursache in die Zukunft verlegt und die Wirkung in die Vergangenheit. Die Teleologie spielt bei Kant eine entscheidende Rolle und hat durch Kant auf die Geschichtsschreibung des 19. und 20. Jahrhunderts außerordentlich eingewirkt. Um das zu verstehen, muß man sich den 8. Satz Kants in seinen „Ideen zu einer allgemeinen Geschichte in weltbürgerlicher Absicht“ vor Augen halten, wo es heißt: „Man kann die Geschichte der Menschengattung im ganzen als die Vollziehung eines verborgenen Planes der Natur ansehen, um eine innerlich und zu diesem Zweck auch äußerlich vollkommene Staatsverfassung zustande zu bringen, als dem einzigen Zustand, in welchem sie alle ihre Anlagen in der Menschheit völlig entwickeln kann.“ Es ist, entkleidet der Mythologie, derselbe Gedanke, welcher bei Augustinus und den Kirchenvätern vorherrscht. Und wenn Sie unsere historische Literatur durchsehen, so wird dieser teleologische Gedanke Ihnen vielfach entgegenreten.

Aber diese Methode ist nicht das, was man wissenschaftlich auf jedem Gebiete, das wissenschaftlich durchgearbeitet worden ist, fordern kann; es sind Sätze, welche aus irgendeiner anderen Wissenschaft oder einem anderen Glauben genommen werden, meist genommen werden als unbewusste Urteile. Es ist das Gegenteil von dem, was Wissenschaft ist, wenn die induktive Grundlage oder die bewußt induktive Grundlage für alle diese Obersätze zu den weitgehenden Schlüssen, die gezogen werden, fehlt. Und die Folgerung, die sich daraus ergibt für die Geschichte, ist die, daß diese Obersätze auf induktiver Grundlage aufgebaut, abgezogen werden müssen von den tatsächlichen historischen, gesellschaftlichen Zuständen. Kurz, man könnte sagen, es ergibt sich die Forderung nach einer induktiven Soziologie als einer Hilfswissenschaft der Geschichte.

Man könnte von der anderen Seite kommen und sagen: die menschliche Entwicklung ist nichts anderes als eine biologische Entwicklung; man soll die biologischen Gesetze schlangweg anwenden auf die Geschichte. Das ist versucht worden. Aber auch da ist man nicht soweit, abgesehen von einzelnen Fällen, daß man sagen könnte, daß es ohne weiteres wirklich möglich ist, aus den biologischen Entwicklungsgesetzen unmittelbar auf historische Vorgänge zu folgern.

Es kommt aber für diese Forderungen, die man an die Geschichte stellt, noch eine große Schwierigkeit hinzu, wie übrigens bei allen biologischen Entwicklungsreihen. Wir müssen nicht vergessen, daß wir die Geschichte nicht so behandeln können wie die Physik. Es ist ganz unmöglich, die historischen Vorkommnisse zurückzuverfolgen bis zu den Bewegungen der kleinsten Teile, der Atome oder wie man sie sonst nennt. Die Entwicklungsreihen sind viel zu kompliziert, als daß wir das nicht aufgeben müßten. Nichtsdestoweniger müssen wir sagen, daß die historischen Dinge in letzter Linie von diesen physikalischen Gesetzen ja doch abhängen — und es kann nicht zweierlei Gesetze geben, von denen die Geschichte abhängt, einerseits physikalische, andererseits rein historische Gesetze. Und das geht weiter. Es ist uns natürlich das Experiment versagt und daher die exakte Methode der reinen Naturwissenschaften. Es tritt immer wieder das große Hindernis zutage, daß das, was wir Geschichte nennen, ein von uns willkürlich herausgeschnittener Abschnitt aus dem Weltgeschehen ist. In der Welt draußen ist nicht da Geschichte, da Physik und daneben Chemie, sondern wir greifen ganz willkürlich eine große Anzahl von Vorgängen, welche uns interessieren, heraus aus dem Weltgeschehen, und diesen Komplex nennen wir den Stoff der Geschichte.

Aber wir dürfen niemals vergessen, daß das ein Denkprozeß ist, den wir durchmachen, den wir nach außen projizieren, der sich aber in der Geschichte nicht vollzieht. Und es ergibt sich daraus, daß, wenn wir einen solchen Komplex von Erscheinungen herausnehmen, der nicht nur ausschließlich bedingt ist durch einen anderen Komplex von Erscheinungen, den wir auch historisch nennen, daß wir dann höchstens sagen können, der eine Komplex steht im Zusammenhang mit dem anderen; aber auch alles andere wirkt auf ihn ein. Denken Sie sich irgendein Beispiel. Nicht

„historisch“ sind gewiß die Veränderungen unserer Erdrinde und unseres Klimas, und es ist doch kein Zweifel, daß für den primitiven Menschen und seine Geschichte der Hereinbruch einer Eiszeit von ausschlaggebender Bedeutung war. Das Erdbeben von Lissabon hängt gewiß mit ganz anderen Dingen zusammen als mit historischen Komplexen. Aber es bedeutet doch etwas für die Geschichte. Also ein exakter Zusammenhang zwischen den verschiedenen Abschnitten historischen Geschehens ist nicht gegeben. Was man etwa historische Gesetze nennen würde, das kann unmöglich — ich bediene mich eines Ausdrucks von Mach — ausnahmslos exakt sein. Es sind nur funktionelle Zusammenhänge, nur Wahrscheinlichkeiten. Bestenfalls kann man Tendenzen feststellen, Tendenzen, daß sich die geschichtlichen Körper nach einer bestimmten Richtung hin entwickeln. Aber da dies nur Tendenzen sind, brauchen sie nicht im einzelnen Falle zutreffen.

Also ist es eigentlich eine sehr schwierige Sache mit der Geschichtswissenschaft und insolgedessen auch mit der Darstellung. Es kommt dabei immer wieder vor, daß man gewöhnt ist, als das Hervorstechendste, scheinbar am leichtesten zu Begreifende die Handlungen einzelner Personen darzustellen. Und das nicht durch einen Zufall, sondern weil wir die Handlungen einzelner Personen genau verfolgen können und weil sich unsere Quellen zu beschränken pflegen auf die Handlungen einzelner Personen, die sie auch in der Darstellung bewußt oder unbewußt in den Vordergrund stellen. Die Erklärung dafür ist scheinbar verhältnismäßig leicht. Man kommt scheinbar aus mit der psychologischen Erklärung, die zum Teil eine Kunst ist, zum Teil auf Intuition beruhen mag. Aber man muß doch auch sagen, daß diese psychologische Erklärung etwas Willkürliches ist, nicht etwa Wissenschaftliches. Jedenfalls ist die wissenschaftliche Psychologie noch nicht so weit, daß sie sich auf jede von der Norm abweichende Individualität ausdehnt und uns da feste Normen gibt, nach denen wir entscheiden können. Außerdem ist das Ganze nur ein Ersatzmittel, denn man bricht die Kausalreihe bei einem bestimmten Punkte ab. Man nimmt die Person heraus aus dem weiteren Milieu der Geschichte; höchstens daß man das Vaterhaus und die damals herrschenden Ideen beschreibt. Aber Sie sehen ohne weiteres, daß die Kausalreihe nicht sehr weit zurückreicht.

Anders und etwas besser steht es mit den Massenerscheinungen, wo man mit Durchschnitten rechnen, wo man die Resultierende ziehen kann aus den vielen Handlungen der einzelnen, wo man eher verallgemeinern kann. Das Gesellschaftliche selbst aber ist ein Gegebenes. Das hat schon der alte Aristoteles ausgesprochen, als er den Menschen ein *zoon politicon*, ein Gesellschaftstier, genannt hat. Tatsächlich läßt sich der isolierte Mensch niemals und nirgends aufzeigen. Und durch diese gesellschaftliche Beziehung, welche als ein Gegebenes, am Anfange der Geschichte Stehendes anzusehen ist, sind in einem gewissen Sinne sowohl die Beziehungen des Menschen zur Natur als auch die Beziehungen der Menschen untereinander gegeben. Die einen erscheinen als Funktionen

der anderen, und es erscheint dann der Staat als eine Funktion der Gesellschaft, der Staat, der die Normen aufstellt und die Zwangsgewalt übt, um eine gewisse soziale Ordnung aufrechtzuerhalten. Es ist ganz richtig, was Cunow in seinem letzten Buche auch wieder betont, wenn er sagt: Erst, wenn soziale Beziehungen da sind, können sie geregelt werden. Das heißt: zuerst ist die Gesellschaft, und dann ist der Staat. Sie haben es oft genug gelesen und es ist Ihnen allen bekannt, daß der Produktionsprozeß im weiteren Sinne es ist, der die Beziehungen zwischen den Menschen bestimmt und daß man auf diesen Produktionsprozeß zurückgehen muß, d. h. auf Verhältnisse der Menschen untereinander, welche gegeben sind durch die Beziehungen zur Natur; aus den gesellschaftlichen Beziehungen, welche daraus entstehen, kann man dann versuchen, weitere Schlüsse zu ziehen; aus dem Produktionsprozeß innerhalb des Staates, der eben der ordnende und herrschende sein will und der die sozialen Beziehungen in seine Zwangsgewalt umsetzt, aus diesem heraus entwickeln sich die Klassen und die Klassenkämpfe, die Kämpfe der Klassen untereinander und die Kämpfe der Klassen gegen den Staat. Aus diesen Klassenkämpfen können jene historischen Tendenzen abgeleitet werden, von denen ich vorhin gesprochen habe. Um ein Beispiel zu gebrauchen: Es wäre möglich, daß man wissenschaftlich nachzuweisen sucht, daß es eine Tendenz zur fortschreitenden Vergesellschaftung innerhalb der Menschheit gibt, das heißt, wie es Robertus ausgedrückt hat: Intensive und extensive Assoziation ist das Gesetz der Geschichte. Man könnte versucht sein, anzunehmen, daß im großen und ganzen diejenigen menschlichen Organisationen, welche größer und intensiver organisiert sind, die Aussicht haben, im Konkurrenzkampfe über die übrigen zu obliegen, so daß allmählich die Organisationen übrigbleiben, die stärker, extensiv und intensiv stärker sind. Das wäre eine Tendenz. Das heißt, es würde nicht in jedem einzelnen Falle zutreffen brauchen; es wären aber einzelne Richtlinien, innerhalb der Mannigfaltigkeit der Geschichte. Man muß noch des weiteren hinzufügen: Auch solche allgemeine Tendenzen können nur nachweisbar sein für das Ganze der Menschheit oder für ganz isolierte Teile der Menschheit. Ursprünglich haben wir ja in der Lat verschiedene Gesellschaften sozusagen oder verschiedene Staaten nebeneinander, so daß jede autark weiterlebt und keine die andere in ihrer Entwicklung stört. Im Verlauf der Geschichte aber gibt es keine solche isolierte Organisation mehr. Es ist möglich, das klassische Altertum darzustellen und zu begreifen mit den Randvölkern, die dazu gehören, ohne auf die chinesische Geschichte Rücksicht zu nehmen, die sich zu gleicher Zeit abgespielt hat. Es ist heute schon nicht mehr möglich, eine Geschichte Frankreichs zu schreiben, ohne auf die chinesische oder japanische Entwicklung Rücksicht zu nehmen. Diese einzelnen Körper auf der Erde, in die die Menschheit zerfällt, sind zwar zeitweise wenig gestört von anderen Systemen, aber das, was wir erlebt haben, der Weltkrieg und die jetzige Krise sind gute Beweise dafür, daß alles, was auf der Welt lebt, die ganze Menschheit in einem innigen Zusammenhang miteinander steht.

Was weltwirtschaftliche Arbeitsteilung bedeutet, ist Ihnen allen bekannt. Ich will hier nur an Ihre eigenen weiteren Gedanken appellieren. Wenn man also solche Tendenzen nachweisen will, kann man es nur tun dadurch, daß man entweder die einzelnen in sich abgeschlossenen Kulturen in früherer Zeit oder die ganze Menschheit zur Untersuchung und zur Darstellung heranzieht.

Nichtsdestoweniger bleibt die ungeheure Schwierigkeit der Auswahl des Stoffes. Sie ist besonders schwierig, weil man eben nicht unter einfache Kategorien, wie in den Naturwissenschaften, eine große Masse von Vorgängen zu subsumieren imstande ist. Man kann natürlich je nach Belieben verschiedene Längsschnitte durch die Geschichte legen, etwa wenn man die Abhängigkeitsverhältnisse, sagen wir von der Zeit der Sklaverei bis zur Zeit des Lohnverhältnisses in den verschiedenen Ländern darstellt. Man kann Querschnitte durch die Geschichte legen, indem man vorzieht, die verschiedenen gesellschaftlichen Beziehungen zu einer Zeit nebeneinander und als voneinander abhängig darzustellen. Aber die Auswahl wird immer subjektiv von dem abhängen, der darstellt, der sein Interesse nach der einen oder anderen Seite ganz unwillkürlich richtet, und sie muß abhängen von dem, für den dargestellt wird, für den, der gelehrt wird. Da möchte ich doch gerade, was die Schule angeht, auf eine große Gefahr hinweisen, die besteht, wodurch man den eigentlichen Zweck und Sinn von Geschichte und Geschichtsunterricht leicht illusorisch machen kann. Ich möchte sie den Plutarchismus nennen, wenn Sie mir diesen Ausdruck gestatten, so wie das 18. Jahrhundert die Antike im wesentlichen durch Plutarch und seine Biographien gekannt hat, so ist die Gefahr in der Schule gegeben, weil man anschaulich und typisch darstellen will, daß man nur einzelne Persönlichkeiten heraufreißt, daß man dem Kinde — das war ja lange Zeit direkt Methode — eine Anzahl von Persönlichkeiten hinstellt, sie schildert und glaubt, das ist Geschichte. Jetzt geschieht es ja nicht mehr so sehr. Werte Genossen! Das kann in gewissen Fällen eine recht nützliche Sache sein, aber Geschichte ist das nicht. Und historisch denken lernt das Kind durch diese Methode nicht. (Sehr wahr!) Ich will nicht bestreiten, daß man, wie Genosse Arzt heute vormittag geschildert hat, mit der Darstellung einer Persönlichkeit auf das Kind sehr gut ethisch oder wie sonst wirken kann; aber das muß nicht Hauptzweck der Geschichte und der geschichtlichen Darstellung sein. (Sehr richtig!) Das kann nebenbei gehen, obwohl auch da eine ungeheure Gefahr darin liegt, daß man, weil man ethisch wirken will, die modernen ethischen Maßstäbe an irgendeinen Menschen anlegt, der etwa vor 2000 Jahren gelebt hat und berechtigterweise eine ganz andere Ethik gehabt hat. (Sehr richtig!) Man kann sagen, daß vor 2000 Jahren jede einzelne gesellschaftliche Handlung eine andere Bedeutung gehabt hat als heute, daß wenn damals einer einen totgeschlagen hat, es für die Gesellschaft etwas anderes war, als wenn heute einer einen totschlägt, und daß es also sehr gefährlich ist, wenn man zu sehr plutarchisiert. Das Zerreißen in einzelne zusammenhanglose Teile ergibt sich aus einer solchen Darstellung von selbst. Jeden-

falls ist aber die Auswahl — wir müssen uns darüber klar werden — abhängig von den Fortschritten der Methode, von den Fortschritten der Weltanschauung, die wir selbst durchmachen.

Dazu gehört noch eine solche Gefahr, die auch dieses Zerreißen der Zusammenhänge bedeutet, die die größte Gefahr war, die in der früheren Zeit auch nicht überwunden worden ist, die Gefahr, daß man rein national, rein staatl. von einem Staate gesehen, die Geschichte geschildert hat, daß man z. B. ganz mißbräuchlicherweise, sagen wir die Geschichte Preußens, in Preußen gelehrt hat. Es ist da allerdings wieder zu unterscheiden. Es ist gewiß ein gesundes Prinzip, vom engeren Kreise zum weiteren überzugehen, das kann ein methodisches Hilfsmittel sein; aber man darf nicht über der Kenntnis z. B. der Geschichte Preußens die Kenntnis der Geschichte anderer Länder verabsäumen. (Sehr richtig!) Und man darf nicht die Geschichte Preußens oder bei uns Oesterreichs so darstellen, als ob das ein isolierter Block in der Weltgeschichte wäre, ein rocher de bronze, an dem die Wogen des Geschehens anprallen, ohne eine Veränderung herbeizuführen. Weder die Geschichte Oesterreichs noch die Geschichte Preußens, noch die Geschichte Frankreichs ist überhaupt faßbar, ohne daß man sie in den welthistorischen Zusammenhang hineinstellt.

Wir können sagen, daß zweifellos unsere heutige Zeit und die Demokratie die Beobachtung von Massenerscheinungen begünstigen, und zwar nicht aus einer bestimmten Tendenz heraus, sondern einfach deshalb, weil wir in der Zeit der Demokratie aufmerksam gemacht werden, in welcher Weise die Masse wirkt, und weil das augenfällig wird und wir uns damit zu beschäftigen anfangen. Auch dem Kinde und dem Studenten ist es jetzt leichter klarzumachen, wenn er von einer allgemeinen Wahl gehört hat oder dergleichen, daß das eine Massenerscheinung ist und daß diese Massenerscheinung wirkt, als wenn er in einer absoluten Monarchie lebt, wo Massenerscheinungen zwar auch existieren, aber nicht so, daß sie in das helle Licht des Tages treten, wie in jenem Falle. Ich möchte glauben, daß geradezu die Gehirne vielfach anders in der Beurteilung dieser Phänomene zu funktionieren beginnen. Jeder von uns Älteren erinnert sich daran, wie die große soziale Bewegung von weiten Bourgeois-Kreisen aufgefaßt worden ist, ganz ehrlich, als Werk von „gewissenlosen Hezern und Agitatoren.“ — Das war das Schlagwort. (Sehr richtig!) Und die haben es wirklich geglaubt, und es gibt einige alte Leute, die noch heute wirklich glauben, es brauche nur ein „gewissenloser Hezer und Agitator“ zu kommen, und der löse eine soziale Bewegung aus. Oder etwa, die französische Revolution usw. sei von Robespierre gemacht worden. Doch das sind nur noch Rudimente. Dagegen ist stark in den Vordergrund unseres Bewußtseins die organisierte Massenerscheinung getreten, weil man die Anschauung von ihr hat, und es ist deshalb nicht nur nützlich, sondern auch natürlich, daß die Massenerscheinung jetzt von selbst mehr in den Vordergrund der Forschung und Darstellung tritt.

Aber eine weitere Gefahr — diese Gefahr habe ich schon berührt — besteht: Die Gefahr des Werturteils für die Wissenschaft und für die

Schule, wenn ein Lehrer sich hinstellt und sagt: Das ist ein guter Mann, und das ist ein böser Mann. Das glaubt ihm das Kind nicht; dazu ist es viel zu gewitzt. Und dann ist diese Art ganz unwissenschaftlich. Der Mann ist nicht absolut gut oder absolut schlecht. Er handelt aus irgendwelchen Antrieben heraus, aus Antrieben seiner Zeit. Und der Lehrer kann nichts anderes tun, als diese Antriebe aus dem Milieu heraus erklären. Wenn ein Werturteil hinzutritt, wird es meistens falsch sein, weil wir aus unserer Haut nicht herauskönnen. Es wird ein absolutes Werturteil sein, während wir in der Geschichte uns streng hüten müssen, andere als relative Werturteile abzugeben, d. h., daß wir den Mann oder ein Volk mit seinen Handlungen hineinstellen in die Entwicklung, vielleicht einmal in die Tendenz, die wir gefunden haben, und sagen: Er ist mit dieser Tendenz mitgegangen oder er hat versucht, sich dieser Tendenz in den Weg zu stellen. Darüber hinaus ist ein Werturteil unwissenschaftlich und vor allem unhistorisch. Soweit können wir uns bemühen, in der Schule objektiv zu sein. Werte Genossen! Ich bin überzeugt, es bleibt noch sehr viel Subjektives übrig, wenn wir auch noch so objektiv sein wollen. (Sehr wahr!) Und deshalb kann man in der Beobachtung seiner selbst gar nicht streng genug sein.

Eine weitere Gefahr! — es hängt eigentlich alles zusammen — sind die oberflächlichen Analogieschlüsse. Sie klingen sehr wissenschaftlich und sind das unwissenschaftlichste, was es gibt. Nietzsche hat einmal gesagt: Niemals kann wieder etwas durchaus Gleiches bei dem Würfelspiel der Zukunft und des Zufalls herauskommen. Das ist außerordentlich richtig. Wir wissen das eigentlich, und trotzdem sind wir gewöhnt, auch immer im gewöhnlichen Leben auf solche Analogien anzuspielden. Und es ist nicht zu sagen, was z. B. die historische Analogie, die durch den Gebrauch der Worte Demokratie, Aristokratie usw. vorausgesetzt sind, für Schaden angerichtet hat. Demokratie, Aristokratie, Monarchie sind Kategorien, welche Aristoteles für seine Zeit, für die Zeit des Sklavenstaates eingeführt hat und aus denen die alten Griechen und Römer eine ganze Anzahl Folgerungen abgeleitet haben, mit denen eine ganze Anzahl Eigenschaften von ihnen verknüpft wurden. Was wir Aristokratie, Monarchie, Demokratie nach einer äußeren Ähnlichkeit nennen, ist etwas totaliter anderes. Wir haben keine Sklaverei mehr, und unsere Demokratie kann eine wirkliche Demokratie sein oder werden, während die alte Demokratie nichts anderes war, als was wir heute eine scharfe Aristokratie nennen würden. Also auch vor diesen Analogien, die unhistorisch sind, muß man sich hüten.

Die schlimmste Gefahr ist die Gefahr des Blindseins infolge vorgefaßter Ansichten durch Interessen, die den einzelnen beherrschen, oder durch Zeitmoden. Man braucht nicht weit nach Beispielen aus dem ancien regime zu suchen. Blind waren die Verfasser von Lehrbüchern, wenn sie nicht interessiert waren. Es ist eine Rückständigkeit in den Lehrbüchern und in der Schulgeschichte, welche ungefähr um zwei, drei Generationen immer der wirklichen Entwicklung und der eigentlichen wissenschaftlichen Geschichtschreibung nachhumpelte. Es ist ganz natürlich, das dem so ist,

denn es drückte sich in diesen Schulbüchern der Staat aus und nicht die Gesellschaft, welche mitunter schon weiter war als der Staat. Für die Schulbücher war der moderne Staat immer noch der Staat des Merkantilismus, der absolute Staat. Es ist natürlich, daß vor zweihundert Jahren die Persönlichkeit des Herrschers im Mittelpunkt der Darstellung stand; aber man hat diese Sitte bis in die moderne Zeit übernommen. Und wenn man noch bei dem Großen Kurfürsten sagen kann: das war noch gleichsam die Inkarnation des Staates, da sich alles um ihn grupperte, so war es verfehlt, wenn man in moderner Zeit den Kaiser und König in den Mittelpunkt der Darstellung gestellt und auch in diesem Falle analoge Lobeserhebungen auf ihn gehängt hat; wie ich eben so offen erkläre, daß es vollständig verkehrt wäre, wenn man sagen würde, Kaiser Wilhelm ist an allem schuld! Das wäre nicht wahr und unhistorisch. All die Verherrlichung der Monarchie ist ein Rudiment aus den Zeiten des Merkantilismus, ebenso wie die Machtanbetung, die sich in den Schulbüchern ausdrückt, und die ganze imperialistische Politik, welche die Grundlage der Schulbücher ist. Denn je mehr Quadratmeilen ein Fürst erobert hat, ein desto größerer Monarch ist er in den Schulbüchern; und je mehr z. B. ein Staat gewonnen hat, desto größer ist die Politik des Staates, obwohl es in Wirklichkeit ganz anders ist.

Natürlich dürfen wir uns nicht darüber täuschen, daß, wenn wir jetzt den Geschichtsunterricht erteilen werden, wenn jetzt die Bücher geschaffen werden, die große Gefahr besteht, daß nach der anderen Seite umgeschlagen wird. Und es gibt da natürlich, weil das auch historisch bedingt ist, keine andere Hilfe als die absolute Unabhängigkeit der Lehrer auf der einen Seite, wie das absolute Verantwortlichkeitsgefühl der Lehrer auf der anderen Seite. Eine Reglementierung der Lehrer von oben, wenn auch in Ihrer Richtung oder in meiner Richtung, wäre das verkehrteste, was es gibt. Man kann Methoden vorschreiben, man kann eine Stoffauswahl bis zu einem gewissen Grade vorschreiben, so daß man das Rückgrat hat, an das man das andere anhängt, aber man darf unmöglich Werturteile vorschreiben, weder von oben, noch sollen sie vom Lehrer den Kindern gegen deren Willen eingepflanzt werden.

Noch eine andere Sache! Man sieht auch in einzelnen Verhältnissen, wie diese rudimentären Urteile noch mitgeschleppt werden; nur eines, was mir sehr nahe liegt und was sehr deutlich ist! Heutzutage ist ganz Deutschland bis auf ganz wenige Menschen, zu dem Schlusse gekommen, daß die kleindeutsche Politik nicht zur Einigung Deutschlands geführt hat und daß sie nicht eine deutsche, sondern eine preussische Politik war, und daß die Fürsten vom Großen Kurfürsten an, nicht aus nationaler Begeisterung, sondern aus ganz anderen Motiven gehandelt haben. Heute weiß man das. Aber ich bin überzeugt, wenn nicht ein starker Anstoß kommt, werden wir in den Lehrbüchern wiederum die kleindeutsche Politik im Mittelpunkte finden. Genosse Haenisch, sorgen Sie dafür, daß es nicht wieder geschieht. (Heiterkeit.) Man muß natürlich, nachdem jetzt eine gewisse Geschichtsperiode abgeschlossen ist, sich selbst korrigieren

und die Schulbücher. Man sieht, daß der Zusammenhang nicht so ist, daß bei Bodenbach oder Salzburg die Grenzpfähle der Weltgeschichte errichtet sind. Man muß sagen, daß das kleindeutsche Wesen eine Abirrung war. Es ist notwendig, daß man auch in Preußen von der österreichischen Geschichte etwas erfährt; nicht nur, daß die böse Kaiserin Maria Theresia dem großen Friedrich die Provinz Schlesien nicht hat gönnen wollen; ebenso muß man in Oesterreich etwas anderes wissen, als daß der böse Friedrich sich Schlesien mit Gewalt angeeignet hat. Aber wenn Genosse Haenisch nicht gut darauf schaut, ist die Gefahr vorhanden, daß in den Schulbüchern alles beim alten bleibt, während das Leben sich ganz anders und weiter entwickelt.

Alles Lernen soll zum Denken führen und nicht zum Tatsachenwissen. Um das Denken der Kinder und der Erwachsenen zu bilden, ist in heutiger Zeit — und ich glaube den Gegenstand nicht zu überschätzen — historisches Denken doppelt notwendig. Und was die Kinder aus der Schule mitnehmen sollen und müssen, ist das Wissen, die Ueberzeugung, daß nichts, was besteht oder lange bestanden hat, deshalb dauernd und ewig ist, eine Umschreibung des Satzes von Nietzsche, den ich vorgelesen habe — mit anderen Worten, daß alles im Flusse ist — und der andere Satz, daß nichts, was für die Zukunft gewünscht wird, losgelöst von den historischen Vorbedingungen realisierbar ist. Alles ist gebunden, wie alles im Flusse ist.

Das eine ist eine Schärfung des Verantwortungsgefühls beim Handeln, die für jeden Menschen sehr notwendig ist. Das andere ist die Grundlage eines gesunden Optimismus, ohne den der Mensch überhaupt nicht handelt, und er soll handeln. Wenn die Schule wirklich nichts anderes ist, wie Binecken sagt, als die Stätte der Eingliederung der Jugend in die Menschheit, so scheint mir das richtig zu sein. In der Schule sind Junge und Aeltere vereinigt. Die Jugend blickt nach vorwärts; das Alter, die Lehrerschaft kann auch nach rückwärts blicken. Beide sind vereint, beide sollen zusammenwirken. Ihre Synthese ist das gesamte Sein, aber nicht ein Sein, das tot und starr ist, sondern das Lebendige, das Werden in der Gegenwart, und das Werden ist wiederum nichts anderes als die Geschichte, und wenn Sie Geschichte lehren, dann, werthe Genossen, denken Sie nicht an den Satz von Kante: wir wollen darstellen, wie es eigentlich gewesen ist, sondern wir wollen darstellen, wie es eigentlich geworden ist. (Lebhafter Beifall.)

Nicolaus Henningsen - Hamburg:

Die Neugestaltung des Geschichtsunterrichts.

Genossen und Genossinnen! Als ich zum Referenten für das Thema des Geschichtsunterrichts berufen wurde, war es für mich von wesentlicher Bedeutung, wenn das vorausgehende Referat über Geschichtsauffassung übertragen wurde. Hätte es unter Umständen doch dazu kommen können, daß beide keine Einheit bildeten, daß ich durch Kennzeichnung meiner abweichenden Stellung mir

erst eine wissenschaftliche Grundlage für meine Ausführungen schaffen mußte, die dann bei der Kürze der dafür verfügbaren Zeit schwankend genug gewesen wäre. Glücklicherweise ist das nicht nötig; ich weiß mich in allen wesentlichen Zügen mit Ludo Hartmann eins. Er und der Genosse Radbruch, der die Schule eingliedert in einen neuen Kulturwillen, geboren aus dem Geiste des Sozialismus, haben den Boden gelegt, auf den ich meine praktischen Ausführungen für die Arbeit in der Schule gründen kann.

Das Problem des Geschichtsunterrichts ist so wichtig wie die Fragen der weltlichen Schule und des Sexuellen in der Erziehung.

Wir kommen nie zu einer einwandfreien Lösung, wenn wir es herausnehmen aus dem Gesamtbild der Schulfragen, wenn wir es in seiner Vereinzelnung als abgegrenztes Fach betrachten, wenn wir ausgehen von überkommenen Vorstellungen der Erziehung, von der heutigen Form der Schule als etwas Feststehendem und dem heutigen Geschichtsunterricht im besonderen. All das Viele, das seit der Revolution über den Geschichtsunterricht geschrieben ist, ist mit ganz wenigen Ausnahmen aus dem Geiste der bisherigen zweckgerichteten Pädagogik geschrieben worden, so sehr der *stoffliche* Inhalt des Unterrichts auch neu eingestellt sein mochte.

Der Geist des Spezialistentums sieht die Mängel des heutigen Geschichtsunterrichts und fordert eindringlich die dritte wöchentliche Unterrichtsstunde. Aber die Spezialisten der übrigen Unterrichtsfächer sind von der Bedeutung ihrer Zweiggebiete gleichfalls so durchdrungen, daß sie für diese eher weitere Stunden fordern als eine Beschneidung der Stundenzahl zugunsten der Geschichte zugestehen würden.

Daneben herrscht der Geist der Stoffanbetung, der Systematik, der Chronologie, der selbst verzweifelt in dem Bemühen, einen lückenlosen Entwicklungsgang durch die Jahrtausende in die geringe Zeit zu pressen, die Lehr- und Stundenplan bieten, der alles für wichtig hält und doch ausscheiden soll, der bis in die Einzelheiten dringen möchte und doch die Unmöglichkeit erkennt, daher statt Leben und Anschauung Phrasen und Schlagworte geben muß.

Und dann ist da der Geist des zweckgerichteten Pädagogen, der mit Geschichtsunterricht und Staatsbürgerkunde zur Achtung vor der Autorität des neuen Staates erziehen möchte, der den Unterricht „zeitgemäß“ gestalten will. Wenn es früher Aufgabe des Geschichtsunterrichtes war, den werdenden Menschen zu einem getreuen Untertanen zu erziehen, zu Ehrfurcht vor Thron und Altar, so soll er ihn jetzt in die neuen Verhältnisse, wie sie durch die Verfassung zum Ausdruck kommen, einspannen. Da nicht alle Lehrer die demokratische Wandlung, die das Staatsleben genommen hat, innerlich mitmachen können, so würde es nach dieser Unterrichtsweise verschiedene Arten eines Geschichtsunterrichts, je nach der politischen Stellung des Lehrers, geben. Die Benutzung des Geschichtsunterrichts in diesem Sinne würde Schule und Haus in einen unhaltbaren Gegensatz bringen; denn er würde ja die Jugend zwingen wollen, das zu verbrennen, was zahlreiche Eltern heute noch sichtbar anbeten; er würde

die Schule zum Tummelplatz politischer Parteikämpfe machen; wir würden einen monarchischen, einen liberalen und einen sozialistischen Unterricht haben, und die trassen äußeren Symbole dieser Gruppierung, wie wir sie jetzt erleben, daß eine monarchisch erzogene Klasse die Kaiserbilder wieder aufhängt, die eine andere sieben abgenommen hat, würden zum Reinszeichen dieses Unterrichts werden.

Ob es gelingen wird, ob es uns selber gelingen wird, die eben zitierten unheimlichen Geister zu bannen? Nicht nur etwa bei anderen, sondern zunächst auch bei uns selbst? Ist es nicht so, daß es uns allen, so stark auch unser sozialistisches Lebensgefühl sein mag, manchmal schwer fällt, uns aus der Gebundenheit der überkommenen Anschauungswelt zu lösen? Naturgemäßheit sollte uns etwas Selbstverständliches sein; in allen Lebensgebieten, daher zu allererst in der Erziehung. Von den großen Pädagogen aller Zeiten wurde sie gefordert, — aber eben nur gefordert. Das ist das Tragische an uns Menschen, daß wir durch unsere gesellschaftlichen Zustände so naturfremd sind, daß wir die klare, richtungweisende Linie der Natur- und Kulturentwicklung nicht zu sehen vermögen und doch für den Fortschritt der Menschheit zu arbeiten glauben. Viel wertvolle Arbeit wird so vertan.

Man will gern in pädagogischen Kreisen der Natur folgen und die in ihr erkennbaren unumstößlichen Gesetze auf das Menschenkind anwenden. Aber auch wir Lehrer sind Menschen, die mehr oder weniger noch in dem naturfremden System stecken, mit dem wir durch eine Erziehung von früh auf und durch unsere Berufsarbeit immer fester verwachsen sind. Je mehr uns das Bisherige Gewohnheit und Selbstverständlichkeit geworden ist, desto schwerer fällt es uns, davon freizukommen und den natürlichen Weg zu sehen. Wir glauben zwar, ihn klar zu erkennen, sehen ihn aber durch die Brille des Alten. Überall liest und hört man, daß die Forderung „vom Kinde aus“ heute anerkannt wird; geht man jedoch der Sache nach, so wird es deutlich, daß in den weitaus meisten Fällen die Beibehaltung der gewohnten Lehrplanaufgaben stillschweigende Voraussetzung der Zustimmung war. Auf den Geschichtsunterricht angewandt (es könnte ebensowohl auf andere Zweige des Schulunterrichts angewandt werden): der Geschichtsunterricht als solcher bleibt in der bisherigen Art bestehen, nur daß der Stoff kindertümmlicher angepackt wird. Das ist freilich Halbheit. Dabei ist noch nicht gefragt und geprüft worden, ob das Kind seiner Natur nach überhaupt für politische Geschichte aufnahmefähig ist, ob das Kind, dem wir Erzieher immer mit Lehrstoffen nach unserer Wahl, mit Zusammenhängen und Zielen nach unserem Sinne kommen, überhaupt nach einem System, nach einer Uebersicht über das Ganze verlangt u. a. m. Wenn das biogenetische Grundgesetz, nach dem jedes Individuum die Entwicklung der Art in abgekürzter Form wiederholt, voll auf die Erziehung angewandt wird, so bedeutet das doch: feststellen, daß in der Kindheit zunächst alles verbildlicht, personifiziert wird, die Umwelt wie eine Märchenwelt gesehen wird,

darauf kommt (etwa um das 10. Lebensjahr) eine Stufe des lebhaften Sachinteresses, und erst mit der Geschlechtsreife, dieser Zeit des geheimnisvollen körperlichen und geistigen Wachstums, verlangt der Mensch nach einem System, nach einer Vereinheitlichung des Ganzen. Das ist naturgemäßer und daher unanfechtbarer Entwicklungsgang, durch die experimentelle Psychologie mannigfach bestätigt. Wer danach das Wesen der Kindesnatur in der Erziehung beachten will, der wird sich sagen: In der Zeit bis zum Pubertätsalter fordert das Kind noch nicht nach Uebersichten, einheitlichen Reihen, Systemen und hat daher auch kein Verständnis dafür; es will mit allen Sinnen die Umwelt in ihren mannigfachen Teilen erfassen und bis in die Einzelheiten kennenlernen; es will alles zerlegen, untersuchen, fragt nach dem Warum und Woher, stellt die Einzelheit aber noch nicht in einen großen Zusammenhang. Dazu fehlen ihm alle Vorbedingungen, der Erkenntniskreis ist noch gering. Das Problem des Geschichtsunterrichts muß daher nicht nur seinem stofflichen Inhalt nach, sondern grundsätzlich, im Zusammenhang mit dem Grundgedanken der neuen Erziehung überhaupt, untersucht werden.

Die künftige Schule, deren Aufgabe die Heranbildung des sozialen Menschen ist, wird eine Lebensgemeinschaft von Kindern, Jugendlichen, ihren Eltern und Lehrern sein. Sie wird sich aufbauen auf der Grunderkenntnis, daß in gesellschaftlich notwendiger Arbeit alle Entwicklungsmöglichkeiten liegen, sowohl die zur Willensgestaltung innerhalb der Gemeinschaft sowie die zur Erfassung der Gesetze und des Werdens aller menschlichen Gemeinschaft, und daher mit Werkstätten, Gartenland, Viehzucht, Laboratorien, Nähräumen, einer Druckerei ausgestattet sein, sie wird ihre eigene Finanzwirtschaft, eigene Verwaltung und eigene Rechtssprechung haben, in großem Maße selbst Lehrmittel, Anschauungsmaterial, Schmutz herstellen, sie wird selbst ihr Haus soweit möglich instandhalten und so Ersparnisse machen zur Ausgestaltung der Schule an anderen Stellen, die Schule wird nicht mehr Unterrichtsanstalt, sondern wirtschaftlicher Haushalt sein. Jeder einzelne wird nach Alter, Begabung und Können an seinen Platz gestellt und diesen Platz ausfüllen, indem er sich dem Ganzen verantwortlich fühlt.

Die Lebens- und Arbeitsgemeinschaft, die somit das Wesen der neuen Schule ausmacht, will nicht auf positiven Wissensgewinn hin drillen, sondern das Recht des Menschen auf Eigenentwicklung im Rahmen der Gemeinschaft als heilig gewahrt wissen. Die bisherige Lern- und Glockenschlagschule, die ein fertiges Wissen übermitteln wollte, zog ihre Schubkästen auf und entnahm jedem eine festgesetzte Dosis Religion, Geschichte, Literatur, Geographie, Naturkunde und jedes unverbunden mit dem anderen. Die neue Schule will jedem die Möglichkeit geben, am toten Material durch die gesellschaftliche Arbeit und durch Zusammenstehen und -gehen in jedem Fall Erkenntnisse zu gewinnen, die für eine soziologische Betrachtung der menschlichen Gesellschaft eine Fülle wertvollen Anschauungsmaterials bilden.

Wie die menschliche Arbeit Grundlage jeder gesellschaftlichen Leistung ist und auch die Quelle, aus der alles höhere, geistige Leben fließt, so erwachsen auch aus den materiellen Lebensverhältnissen erst die geistigen Probleme, und wir besinnen uns wieder darauf, daß das geistige Werden des Menschen sich zwanglos und natürlich nur in engem Zusammenhange mit wirtschaftlicher Betätigung vollzieht. Die rein auf den Geist gestellte Schule mußte scheitern, scheitern in ihrem besten Willen, weil für das Kind in noch höherem Grade als für den Erwachsenen alle geistigen Probleme erst aus den materiellen Lebensverhältnissen erwachsen.

Durch die Produktionsgemeinschaft, in der sie stehen, wird den Kindern das Wesen der organisierten Zusammenarbeit aufgehen: einige bei der Verwaltung, einige in der Werkstatt, einige in der Gartenarbeit, einige in der Nähstube, einige hier, einige da, — so werden sie sich eine Menge soziologischer Grunderkenntnisse erwerben, auch wenn diese hier und da zunächst noch im Unterbewußtsein bleiben.

Zum Beispiel:

- wie die Arbeitsteilung arbeiterleichternd, arbeiterparend wirkt;
- wie die Arbeit Kleidung, Haartracht, die Sitte beeinflusst;
- wie die Arbeit und das gesellschaftliche Bedürfnis zur Verbesserung der Technik führt;
- wie alle Werkzeuge auf Pflanze, Stein und Tier zurückgehen;
- wie die Handarbeit durch die Maschinenarbeit verdrängt wird;
- wie eng Hand- und Kopfarbeit zusammengehören und aufeinander angewiesen sind;
- wie fortschreitende Arbeitsteilung einzelne frei macht für neue Aufgaben;
- wie sich durch die Arbeit bestimmte Arbeitsgewohnheiten, Rechtsverhältnisse herausbilden;
- wie eine neue Organisation der Arbeit den schärfsten Widerstand der zur Seite gesetzten älteren Organisation hervorruft; wenn wir z. B. selbst die Malerarbeiten ausführen, werden natürlich die Malermeister Gegner unserer auf Eigenproduktion gestellten Schule sein.

Der Lehrer der neuen Schule ist sich dessen bewußt, daß seine Zusammenarbeit mit den Kindern nur einen Bruchteil ihres Lebenskreises, also des Gebietes bedeutet, aus dem sie ihre Bildungstoffe entnehmen. Elternhaus, Straße, Spielstätte, väterliche Arbeitsstätte u. a. m. sind mindestens ebenso starke Miterzieher; die Schule hat es aber in der Hand, deren Einfluß zu einem guten Teile zu regeln, sofern durch sie die Kinder nicht gegängelt, vielmehr zur Beobachtung im soziologischen Sinne gebracht werden.

Die Zeit der Bewertung all dieser Eindrücke, ihre Einordnung in ein Ganzes kommt erst in den Jahren, in denen mit dem bedeutungsvollen Reifwerden des Körpers ein Weitergreifen des geistigen Lebens vor sich geht. Es ist die Zeit, in der der jugendliche Mensch ein Verhältnis zur

Natur und Kultur zu erringen sucht, in der er sich mit den großen Fragen des Lebens, deren Gewalt er am eigenen Leibe, in der eigenen Seele spürt, mit allen Welträtseln auseinanderzusetzen sucht, in der er sich eine Weltanschauung erkämpft. Daher erwacht auch in dieser Zeit erst der Sinn für die großen Fragen des gesellschaftlichen Lebens, für politische Fragen, fern noch von allen Bindungen an Parteiprogramme. Wenn jetzt also politische Fragen aufgeworfen werden, können sie nach solcher natürlichen Vorbereitung in den früheren Jahren nie zur Phrasendrescherei und zu Häufung von Schlagwörtern führen, sondern werden ihre reichliche und kräftige Nahrung aus dem Leben schöpfen, von dem wir uns führen lassen. Im Gegensatz zur bisherigen Schule, mit der wir uns herausstudiert haben aus dem Leben — nach einem Worte von Ellen Key —, werden wir uns in der neuen Schule wieder hineinleben in das Leben. Dieses Alter also ist die Zeit der *B e r w e r t u n g* der soziologischen Grundkenntnisse, die Zeit des Aufbaus, der Vereinheitlichung. Ebenjowenig aber wie früher kommt es jetzt auf Lehrplan und chronologische Stoffanordnung an. Da wir ja nicht bloßes Wissen vermitteln wollen, sondern Gesetze der menschlichen Gemeinschaft erkennen wollen, greifen wir kleine Betrachtungskreise, Einzelgebiete heraus, denen unser Augenmerk sich besonders stark zuwendet. Uns danach Planlosigkeit vorzuwerfen, wäre falsch; die immanente Gesetzmäßigkeit, die in jedem Stoffe liegt, *z w i n g t* zu einer in sich geschlossenen Folge.

Es kann uns z. B. das Thema beschäftigen, wie durch die Technik gesellschaftliche, soziale Veränderungen bewirkt werden. Vielleicht gehen wir von der Geschichte des Webstuhls aus. Im Museum ist seine Entwicklung beobachtet worden.

Von den Flachsarbeiten und dem Handstuhl der Pfahlbauern sowie der heute lebenden Naturvölker kommen wir zu dem einfachen Webstuhl, von diesem zu dem zusammengefügten hölzernen mechanischen Webstuhl, der noch heute in deutschen Bauernstuben benutzt wird, von da zu dem mit Dampf und Elektrizität betriebenen eisernen Webstuhl. Der Betrieb der Maschine wird besprochen und dargelegt, wie sich mit den Produktionskräften die Produktionsverhältnisse ändern.

Der einfache Webstuhl erzeugt die Hausarbeit durch die Familie, der mechanische Handwebstuhl eine Gesellschaft von kleinen Meistern und Gesellen, der elektrische Kraftstuhl, der viermal soviel leistet wie ein Handstuhl und bei dem eine einzelne Person mehrere Stühle überwacht, eine Gesellschaft mit Großindustriellen, Aktionären, Direktoren, Bankiers, Lohnarbeitern. Also früher: viele kleine Meister, kleine Werkstätten, wenig Lohnarbeiter, jetzt: wenige Fabrikbesitzer, große Fabriken, Hunderttausende von Lohnarbeitern. Ein gewaltiger Umschwung, bewirkt durch die Maschine.

Das gleiche kann an allen anderen technischen Entwicklungsprozessen gezeigt werden: Nähnaedel, Nähmaschine, Petroleumlampe, Gas, Elektrizität, Schlachten, Schlachthäuser mit elektrischem Betriebe, Heimarbeit und die Spielwarenindustrie, kleine Brotbäckerei, Brotgroßbetrieb usw.

Die Technik, die Produktivkraft war es, die die kleinen Besitzer um ihren Besitz brachte und Tausende zwang, in den Lohndienst zu treten. Die Produktionsverhältnisse sind gleichbedeutend mit den Eigentums-, mit den gesellschaftlichen Verhältnissen: Großindustrielle, Kapitalisten, Kaufleute, Lohnarbeiter, Großgrundbesitzer, Bauern, Pächter, Lohnarbeiter.

Erscheint auch vielleicht manches von dem, was ich ausgeführt habe, als Zukunftsmusik, so läßt sich doch sagen, daß eine solche Schule, wie ich sie voraussetze, heute schon, d. h. ohne Umgestaltung der gesellschaftlichen Verhältnisse in Richtung auf den Sozialismus, durchführbar ist. Anfänge dazu sind hier und da gemacht: Landerziehungsheim. Gartenarbeitschule in Neukölln, Montessori-Kinderheim, Schulengemeinschaft in Hamburg, und zum weiteren Ausbau ist nichts nötig als ein einmütiger Wille der Erziehungsberechtigten und der Lehrer, sowie ein Führer und Organisator. Manches andere, was in der Richtung des geschilderten Unterrichts liegt, läßt sich ohne eine äußere Umgestaltung der Schule schon heute durchführen. Beispiele aus unserer Hamburger Arbeit in den Versuchs- und Gemeinschaftsschulen sollen die Möglichkeiten der neuen Begrüchtung zeigen.

Eine Gruppe Zehnjähriger liest und erzählt wochenlang Schöpfungssagen (Eugen Diederichs' Sammlung von Märchen aller Völker), und die Kinder stellen bald fest, wie all die vielen Völker, die nie miteinander in direkter oder indirekter Verbindung gestanden, sich die Erschaffung der Welt, der Menschen, überraschend ähnlich ausgemalt haben.

Von gleichem Reiz ist es, aus gewissen Sagen die Gottheitsvorstellungen verschiedener Völker festzustellen, oder welche hohe Bedeutung für die Menschheit die Entdeckung des Feuers hatte.

Eine Gruppe Zwölfjähriger baut gemeinsam an einer Geschichte der menschlichen Wohnung. Abbildungen von Wohngefilgen von der Urzeit her bis zur Stufe der Zivilisation werden aus Büchern, Zeitschriften, Bilderatlanten gesammelt, ausgeschnitten oder abgezeichnet, auf gleichformatige Blätter geklebt und mit Unterschriften und Text versehen, geordnet und ausgestellt, so daß sich eine völkerkundlich und prähistorisch brauchbare Reihenfolge ergibt: Felsenhöhle, Erdhütte, Baum- und Blockhaus, Zelt, Steinhaus und so weiter bis zum Wolkenkrieger. Alle Stufen der Wildheit, Barbarei und Zivilisation. Daneben ergeben sich Vergleichsmöglichkeiten, wie der Charakter des Hauses aus der Landschaft, aus den Bedürfnissen sich gestaltet — z. B. Niedersächsisches, Hessisches, Schwäbisches und Schweizer Bauernhaus.

Ähnlich kann die Geschichte menschlicher Werkzeuge, ihre Entwicklung aus dem Bedürfnis heraus ein soziologisches wertvolles Arbeitsgebiet werden, z. B. vom Baumast zum Stock, zur Keule, zum Pflug, oder: von der Walze zum Wagen, zum Speichenrad; vom Baumstamm zum Urschiff, dem Einbaum, zum Schiff.

Auch Längsschnitte sind von soziologischem Bildungswert: Schule und Erziehung in früherer Zeit und heute. Wie man reifte einst und jetzt.

Kerzte, Medizin; Seuchen im Mittelalter und in der Gegenwart. Die Entwicklung des Tauschhandels, das Aufkommen des Geldes, die Stellung des Kaufmannes von ältesten Zeiten bis heute. Der Soldat einst und jetzt. Stets ist es interessant, solche Stufen, die für uns Europäer in der Vergangenheit liegen, mit gleichwertigen bei anderen noch lebenden wilden und barbarischen Völkern in Parallele zu bringen; z. B. Negerische in Kamerun, Medizinmänner der afrikanischen Eingeborenen und anderes.

Ein reiches Arbeitsgebiet erschließt sich uns, wenn wir von den Hünengräbern der norddeutschen Heimat, von den Schätzen des völkertkundlichen Museums ausgehen. Wir lernen die Art kennen, wie der Forscher in eine Welt eindringt, aus der keine schriftlichen Zeugnisse vorhanden sind.

Um den Geschichtsunterricht in soziologischen Sinne ausbauen zu können, beschäftigen wir uns gern mit dem Leben fremder Völker, betreiben wir vergleichende Völkerkunde. Unsere Bücherei, die wir uns nach unseren Arbeitsbedürfnissen ergänzen, ergänzen vor allem aus billigen Sammlungen, erlaubt uns, sämtliche Kulturphasen der Vorzeit an heute noch lebenden Völkern zu studieren:

1. Amundsens „Eskimoleben“ zeigt uns Menschen auf der untersten Stufe; niedrigere Jäger, die durch besondere klimatische Verhältnisse in besondere Entwicklungsstadien gedrängt worden sind.
2. Die Stufe der höheren Jäger bietet der Bericht eines Sioungianers aus seinen Kindheitserinnerungen.
3. In einigen Stellen der Lundra, die uns Iden-Zeller schildert, erkennen wir die Vertreter der nächsten Stufe, Fischer, die weder Tierzucht noch Ackerbau kennen.
4. Vorwiegend Tierzüchter sind die Hottentotten, von denen Stanley, und die Tibetaner, von denen Hedin berichtet.
5. Die Indianer am Schingu, von deren Lebensweise Karl von den Steinen erzählt, sind Ackerbauer; sie treiben Hackbau mit Jagd.
6. Und Livingstone schildert die Ovambo und Kaffern, die Hackbau mit Tierzucht treiben.

Bei der Betrachtung des Lebens unserer germanischen Vorfahren ziehen wir vergleichsweise die auf gleicher Entwicklungshöhe stehenden Neger, Indianer, Australier, Asiaten heran. Ebenso, wenn wir uns in die Welt der Schweizer Pfahlbauern versetzen, die 10 Millionen Menschen, die auf Borneo, Neu-Guinea, in Innerafrika und Südamerika noch heute in Wasserfestungen leben.

Aus der Geschichte des eigenen Volkes geben wir Bilder einzelner Kulturepochen, indem wir sie in Handlung umsetzen: Ritterburg, Ritterkämpfe. Mittelalterliche Stadt mit kaufmännischem und gewerblichem Leben. Meister, Gesell und Lehrling in der Zunftzeit. Die Erfindung der Nähmaschine und andere Erfindungen.

Stets muß es uns darauf ankommen, uns so weit wie möglich aus unserer heutigen Vorstellungswelt zu lösen, wenn wir uns in jene Zeiten zurückversetzen, damit wir nicht Gegenwartswerte, Gegenwartsmaß-

stäbe hineintragen. Sonst wird das Bild jener Zeit unwahr, unecht, und es ist in soziologischem Sinne wertlos. Wie wirkungsvoll können da gute Chroniken und Dichtungen sein! Die Zeit des Dreißigjährigen Krieges belebt sich uns, wenn wir Böns „Wehrwolf“, Grimmelshausens „Simplizissimus“, Behrs „Georg Kresse, der Bauerngeneral“, Novellen von Raabe, Schmittbenner und andere Werke mit vielen zusammenfliegenden, anschaulichen Einzelzügen lesen. Der historische Roman wird also im künftigen Geschichtsunterricht eine beachtenswertere Rolle spielen als früher, wo man ihn „wegen mangelnder historischer Zuverlässigkeit“ gering einschätzte.

Bei der Durcharbeitung der Erfindergeschichte wird es weniger auf die Persönlichkeit des Erfinders als auf die Erfindung und ihre soziologische Wirkung ankommen, die der Erfinder am eigenen Leibe erlebt. Die bitteren Erfahrungen, die so viele Erfinder durch ihre eigenen Berufsgefahren erfahren mußten, werden so häufig in Büchern ungenügend geäußert. So wird z. B. in dem Buch von Thomas: „Die denkwürdigsten Erfindungen“ von dem Erfinder der Nähmaschine gesagt, im Augenblick seines Aufstiegs, als er größere Lieferungen zu leisten hatte, habe sein Geschäft auch schon ein schreckliches Ende gefunden. „Die Pariser Schneidergesellen glaubten sich in ihrem Erwerb bedroht, und noch aufgeregter von dem revolutionären Geist jener Jahre, rotteten sie sich zusammen, zerstörten sämtliche Maschinen und bedrohten sogar das Leben des Erfinders.“ Die Schneidergesellen glaubten sich nicht nur bedroht, sondern sie waren tatsächlich bedroht; es lag im Wesen der neuen Erfindung, und bei anderen Erfindungen ist die gleiche Erscheinung festzustellen, wie es übrigens Thomas auch bei den Erfindern des Webstuhls und der Spinnmaschine tut. Aber nicht einmal stellt er in der weiteren Darstellung klar heraus, daß die neue Technik eine neue Produktionsweise und eine Veränderung der gesellschaftlichen Verhältnisse bedingt. Das Tragische liegt weniger beim Erfinder als vielmehr bei den von der Erfindung Betroffenen, die ihre Stellung im Produktionsprozeß und in der Gesellschaft herabgedrückt sahen. Da die in Betracht kommenden Bücher im allgemeinen die gesellschaftlichen Wirkungen der Technik nicht berücksichtigen, muß unsere Arbeit uns kritisch gegenüber solchen Büchern machen, damit wir nicht blind an der Hauptsache vorbeirennen; finden die jugendlichen Leser diese Fehler von selbst, können wir mit unserer Arbeitsweise zufrieden sein.

Recht überzeugend können wir die gesellschaftliche Wirkung zeigen an dem Gegensatz von Handweberei und Fabrikweberei: ich weise hin auf Freiligraths Gedicht „Aus dem schlesischen Gebirge“, auf das freche Spottlied „Die Leineweber haben eine saubere Zunft, Mittfasten halten sie Zusammenkunft“, auf die Schilderungen des Weberelends, Hungertypus und Massensterben in Schlefien, England, Indien, sowie auf Gerhart Hauptmanns „Die Weber“.

Alles, was ich an Beispielen gab, sind geschlossene Themenfolgen, von denen jede einzelne die Arbeitsgemeinschaft längere Zeit hindurch be-

schäftigt und bei denen unter Umständen eine reiche Arbeitsteilung einsetzt. Daneben aber ist es Aufgabe, Wesen der neuen Schule, bei allen Gegenständen und Erscheinungen der Umwelt in die Vergangenheit hineinzu leuchten. Die Wohnung, die Kleidung, die Ernährung, alles wird zu geistigem Leben erweckt. Die Kochkiste führt uns zurück in die Gebräuche der Naturvölker. Den Schleier haben wir charakterisiert als Erfindung der Damen am Hofe des Sonnenkönigs, durch den sie die Unreinheit ihres durch geschlechtliche Ausschweifungen verdorbenen Leints verdecken wollten. Das Tragen von Ohrringen stellten wir auf eine Stufe mit den vorgestreckten Lippen scheiben der Negerfrauen, ebenso Tätowierungen der Haut mit den Gesicht- und Körperverunstaltungen der Indianer — hierbei kommt uns unsere mannigfache Lektüre völkertundlichen Inhalts zugute. Wir haben mit besonderer Anteilnahme während des Krieges festgestellt, einmal, wie die Blockade der Gegner uns in der Entwicklung zurückgeworfen und gezwungen hat, manche durch die industrielle Entwicklung überwundenen Gebrauchsformen wieder zu benutzen (Feuerzeug, Holzsandalen, die Stricknadeln, längst verdrängt durch die Strickmaschine, treten wieder in Tätigkeit, ebenso auf dem Lande der hölzerne Webstuhl), und wir stellten zum anderen fest, wie gerade die Absperrung von vielen Rohstoffen den Erfindungs- und Schaffensgeist in großartiger Weise anregte — Gewinnung des Stickstoffes aus der Luft, Zelluloseindustrie und anderes.

Immer sind Heimat und Gegenwart unsere Ausgangspunkte. Vom Aberglauben unserer Zeit kommen wir auf die religiösen Vorstellungen älterer Entwicklungsstufen. Ein Schüler erzählt aus Augenblicksfrische von den Erlebnissen während der Volksabstimmung in Flensburg. Die Wahlen zu unseren Parlamenten reizen allgemein zur Wiedergabe von Einzelbeobachtungen. Wir suchen nach der Entstehung des Volksliedes, das wir so gern singen, fragen nach der Herkunft des Krippenspiels, das wir zu Weihnachten aufgeführt sahen, gehen den Spuren von heimatlichen Bräuchen nach, wie Sommwendfeier, Sölvesterscherzen, Myrtenkranz, Maibüschchen zu Pfingsten, Osterhasen, Pfingstochsen; wir forschen nach den Straßennamen — das ist bei manchen Verstümmelungen nicht leicht, aber darum um so lockender — in den Familiennamen, den Herbergschildern, in dem Stil von Kirchen, Rathäusern, Privatgebäuden, alten Kunstwerken, Hausrat. Einmal (erinnere ich mich) als wir eifrig beim Sammeln sprichwörtlicher Redensarten waren, wehte von ungefähr ein Hauch aus der Zukunft zu uns herüber, wo man „Lehrgehalt geben“ mußte, wo einem „das Handwerk gelegt“ wurde, wo man alles „über einen Leisten schlug“, wo einem ein „ungehobelter Kerl“ begegnen konnte und wo man statt des erwarteten „Meisterstücks“ manchmal elend „Stückwerk“ sah. In jener Stunde (das will ich bekennen) schlossen wir gleich unmittelbar eine Gesellenprüfung, Tischlergesellenprüfung, an, bei der alles streng nach der Form ging, als sich die Lehrlinge über den Tisch legen mußten, um den Gesellenschlag in Empfang

zu nehmen, und enden tat das Ganze — wenn es auch ein Anachronismus war — mit dem unverwüßlichen Viede von der Lore am Lore.

Alles, was in der Heimat mit Zungen aus der Vergangenheit spricht, will lebendig gemacht sein, wenn es zu Herzen gehen soll. Bringt die stummen Denkmäler, die Altentümer zum Reden, sie werden dann zu sicheren Führern, die hineinführen in die lebendige Kenntnis entschwendener Jahrhunderte. Sie weisen hinein in die Geschichte von Sitte und Brauch, ob es Hausaltentümer, Straßaltentümer, kirchliche oder staatliche Altentümer sind, oder solche des Krieges und Sieges. Man glaubt oft, im neuen Geschichtsunterricht wollten wir kein Wort über Krieg mehr zulassen. Das ist ein Irrtum. Nur Kriegsverherrlichungen und Kriegsgeschichte wollen wir nicht mehr treiben wie früher. Aber natürlich wird doch eine Berliner Schule die Siegessäule und das Zeughaus als Symbol der Kämpfe von 1864 bis 1871 ebenso lebendig machen, wie das Reichstagsinnere als Zeichen einer bombastischen, kulturlosen Epoche, wie den Friedhof der Märzgefallenen im Friedrichshain, die Porzellanmanufaktur in der Leipziger Straße und die geringen Spuren der ersten Jahrhunderte an den alten Toren, Stadtmauern, beim Spittelmarkt und im Märkischen Museum. „Erwirb die Heimat, um sie zu besitzen,“ — das wird zum Wesen der neuen Schule gehören im Gegensatz zu der Schule der Kaiserzeit, die das Wort national prägte und sich der Mittel einer wahrhaften Erziehung zur Volksgemeinschaft nie bewußt wurde. Der Lehrer der kommenden Generation muß erkannt haben, daß die starken Wurzeln aller menschlichen Kraft von der Stelle ausgehen, mit der der Mensch verwachsen ist. Den Keim der natürlichen Liebe zu Heimat und Volk kann aber die Schule nur dann legen, wenn sie ganz unabsichtlich, ganz unaufdringlich hineinführt in Eigenart, Schönheit und Kraft der heimatlichen Landschaft und ihrer Bewohner. Zeit und Stunde können nicht vorbestimmt werden. Aber durchwandert einmal unter Führung eines heimatlichen Dichters, eines Chronisten ein Stück der heimatlichen Landschaft, ob Geest, Marsch, Berg, Tal, Heide oder Moor, trinkt die Schönheit, dringt tief ein in Natur, Volkstum, Sagenwelt, in das Wesen — dann vollzieht sich für euch und die Kinder unsichtbar und still ein Stück Heimatverbundenheit in den Seelen.

Doch die heimatliche Umwelt bietet nicht nur Sonne, Frohsinn und Erholung, sie bietet auch Dunst, Rauch, Elend und den Rhythmus der modernen Arbeit. Wir besichtigen Werkstätten, Fabrikbetriebe, Börse, Hafen, und kommen dabei immer mehr an volkswirtschaftliche und sozialpolitische Probleme (wenn auch in der einfachsten Form) heran.

Wir sehen im Museum und Industriebetrieb die Aufwärtsentwicklung der Technik an bestimmten Arten von Maschinen. In einer großen Zeitungsdruckerei haben wir staunend die gewaltigen Rotationsmaschinen in Tätigkeit gesehen, daneben im gleichen Betriebe einfache Zylinderschnellpressen mit Eisenbahnbewegung und Selbstausleger, und sogar eine

eiserne Handpresse, die jetzt nur noch für die Herstellung von Korrekturabzügen benutzt wird. Noch weiter zurück bis zur hölzernen Handpresse führt uns eine Museumserinnerung. Die Unmenge auftauchender Fragen kann größtenteils befriedigt werden durch einen Vortrag über die Entwicklung der Buchdruckpresse.

Fast noch ehrfürchtigeres Staunen über die Erfindungsgabe des menschlichen Geistes haben wir bei der Sekmashine, einem märchenhaften Werke, das die Matrizen selbsttätig auf Tastendruck aus ihrem Lager gleiten und sich ordnen läßt, die fertige Zeile in Blei ausgießt und die Matrizen wieder in ihre bestimmten Fächer zurückführt. Welch ein Weg, sagen wir uns, von dem einfachen Handsatz, den wir im gleichen Betriebe für den Anzeigenteil angewandt sahen, bis zur Zeilengießmaschine. So gucken wir auch in andere große Betriebe hinein, z. B. in die Papierfabrikation, in eine Nahrungsmittelfabrik, eine Gummiwaren-, eine chemische Fabrik, in eine Maschinenfabrik und andere mehr. Auch kleine Handwerksbetriebe suchen wir auf. Hier und da sind wir als Störenfriede abgelehnt worden, aber das schreckt uns nicht. Die Unternehmer und Betriebsräte messen unseren Besuch zunächst noch mit dem alten Maßstab. Wie sollten sie auch anders! Sie sehen uns als Neugierige, als Zeitvertreibsuchende, als Leute, die in die Schule gehören und nicht spazieren gehen sollten, wohl gar als wilde Gesellschaft. Aber das wird anders werden, wenn sie erst unsere leitende Idee, unseren Ernst, unser Interesse und unsere Selbstzucht erkannt haben.

Von den vielen Gedankenbahnen, die daheim in unseren Besprechungen besprochen werden, lassen sich nur einige andeuten. Mühsam hält sich der kleine Handwerksbetrieb neben dem Großbetrieb. Der Verdrängungsprozeß durch die Dampfkraft wird uns klar, die zunehmende Macht des Kapitals, und wir sehen die Richtung einer Bewegung, die sich nicht aufhalten läßt. Ein Produktionsakt nach dem andern wird aus der Hausarbeit losgelöst und der gesellschaftlichen Produktion übertragen. Wir beachten die geänderte Stellung der Menschen am Produktionsprozeß, die mit ihm in Zusammenhang stehende wirtschaftliche Organisation, und sehen den unaufhaltsamen Weg zum sozialisierten Betriebe, dem staatlichen sowohl wie dem genossenschaftlichen. Wir haben einen derartigen genossenschaftlichen Betrieb, die hamburgische „Produktion“, mit ihrer eigenen großen Bäckerei und Schlachtereie, durch Augenschein kennengelernt. Bergwerke haben wir in unserem norddeutschen Küstenstreifen nicht zu sozialisieren; daher lassen wir sie unbesorgt beiseite. Aber Eisenbahn, Post, Elektrizität, Bestattungswesen und andere sozialisierte oder leicht zu sozialisierende Staatsbetriebe beschäftigen uns gründlich. Das waren allseitig anregende Stunden, in denen wir z. B. das Bestattungswesen von Hamburg-Altona sozialisierten; viele Berechnungen, Erfundigungen, Vergleiche, Irrtümer führten uns schließlich auf einen geeigneten Weg. So können wir in viele Gebiete hineinleuchten. Auf die ungeheuer wichtige Frage des Grund und Bodens, der Bodenreform kommen wir immer wieder zurück. In Hamburg über 5500 Fa-

milien zu sechsen und mehr in einer Einzimmerwohnung! Ein Beispiel für viele, welch grauenhaftes menschliches Elend in den deutschen Großstädten wohnt. Wie anschaulich eine ganze Zahl von Kindern diese soziale Not mit Berichten zu belegen weiß! Weiter: Mietskasernen, Gängeviertel, Wolkenkratzer, Spekulation; Grund und Boden als Gemeingut aller; Bedeutung für Nahrung, Gesundheit, Wohlstand, Heimatliebe. Wir hören aus Walter Rathenau und aus Popper-Lynkeus, lesen in Damaskhe und in Tagesblättern, wir entwickeln eigene Sozialisierungspläne; mögen sie auch noch so anfechtbar sein, wir haben sie doch selbst erarbeitet. Fehlerhafte Wege, die wir selbst gefunden haben, sind besser als kritiklos angenommene fremde Wegweiser. Die Beantwortung der Frage: welchen Leuten fällt der Gedanke der Sozialisierung am schwersten, so daß sie sich mit Kraft dagegenstemmen? erschließt uns einen Einblick in das Wesen der politischen Parteien.

Es braucht nur angedeutet zu werden, daß wir auf Wirtschaftsfragen eingehend zu sprechen kommen, die den Geschichtsunterricht von früher überhaupt nichts angingen. Welche ausgedehnte und fruchtbringende Erörterungen bieten: Lebensmittelversorgung, Steuerangelegenheiten, Besuch des städtischen Wasser- und Gaswerks, Sietwesen, Abfuhrwesen, Bauwesen, Feuerlöschwesen und so vieles, so vieles mehr.

Und wie oft kommen wir durch Ereignisse aus unserem gemeinsamen Erleben auf eins der folgenden großen Gebiete: Landwirtschaft, Freihandel und Schutz Zoll, Auswanderung, Medizinalwesen, Naturheilkunde, körperliche Ausbildung und Quacksalbereie, Verwaltung, Erziehungs- und Berufsfragen, und vor allem die soziale Fürsorge, in die Einblick zu nehmen mannigfache Gelegenheit ist, Alkohol-, Trinkerheilstätten, Tuberkulose, Krankenhäuser, Irrenhäuser, Idiotenanstalten, Gefängnisse und anderes mehr.

Aber das alles sind keine Lehrplanstoffe, die nun unbedingt ihre unterrichtliche Erlebigung finden müßten. Nein, es kommt auch hier nicht darauf an, daß die Kinder „es gehabt“ haben, sondern nur darauf, die Kinder mittels des seelischen Bandes der Erlebniswerte, die sie mit irgendeinem Ereignis, mit irgendeinem der genannten Gebiete verknüpfen, hineinzuführen in die großen allgemein-menschlichen Fragen, bei denen es sich immer wieder stets darum handelt, daß der Zusammenhang und das Glück der menschlichen Gesellschaft gehindert oder gefördert wird.

Ob man das alles noch Geschichte nennen darf? — Nein, sicher nicht im bisherigen Schulsinne. Aber die Geschichte mit all ihren Einzelgebieten, Staatsgeschichte, Politik, Philosophie, Literatur, Kunst usw., verbunden mit anderen Wissenschaften, Völkerkunde, Vorgeschichte, mündet hier in eine höhere ein, in die Soziologie. Politische Bildung war früher das Ziel des Geschichtsunterrichts und ist es auch jetzt. Aber der Sinn von früher und jetzt ist grundverschieden. Früher war es zweckhafte Erziehung zum Staatsbürger und zum Patrioten. Politische Geschichte begannen wir in der Schule mit der Schilderung von politischen Ereignis-

nissen, Bestrebungen, Auseinandersetzungen, Zuständen, Parteikämpfen. Erinnern wir uns aber nur der Bedeutung des Wortes Politik! Heute bedeutet es ja leider vielen nicht mehr als eine Festlegung auf ein Parteiprogramm und muß bei der kraft hervortretenden Eigensucht und dem mangelnden Verständnis für andere Anschauungen zum Gezänke und Wutgeheul gegenüber den Andersgerichteten führen, so daß der Satz sich Geltung verschaffen konnte: „Politik verdirbt den Charakter!“ Um den reinen und vollen Sinn des Wortes wiederzufinden, müssen wir in die Zeit zurückgehen, da es geboren wurde. Politik kommt von dem griechischen polis, d. h. Stadt = Staat und bedeutet nichts anderes als Sorge und Sicheinsetzen für das Staatswohl, das Gemeinwohl. Eine wunderbare Aufgabe, die Menschen dazu fähig zu machen, für das Gemeinwohl zu leben. Eine solche Aufgabe aber ist nicht zu erfüllen, wenn vor dem Schüler die Geschehnisse vergangener Zeiten bis zu ihren Anfängen aufgetürmt werden. Das ist der aus der Aufklärungszeit stammende Historizismus, nach dem kein Geschehen in der Tiefe zu erfassen ist, wenn man nicht seinen historischen Ursprüngen nachgegangen ist; der immer noch herrschende begriffliche Historizismus, der alles seelische Leben ertötet. Nein, eine solche Aufgabe ist nur zu erfüllen, wenn dem heranwachsenden Menschen ein tiefer Einblick, eine natürliche Einführung in die Verhältnisse vermittelt wird, die das Gemeinleben von heute ausmachen. Und das sind die wirtschaftlichen, gesellschaftlichen, sozialen, kulturellen Verhältnisse der Gegenwart. Darauf also wird die Schule der Zukunft zu sehen haben, daß sie der Jugend diese Verhältnisse in ihrer Mannigfaltigkeit, ihrer Tatsächlichkeit, ihren Zusammenhängen, ihren Ursachen und Wirkungen zeigt, so klar und so tiefgründig wie möglich, aber jedesmal der Erkenntnisstufe des Lebensalters entsprechend, und darum vom Kinde, vom Menschen ausgehend, statt vom Stoffe. Je sicherer und voraussetzungsloser wir Erzieher in dieser Arbeitsweise werden, desto hoffnungsfroher dürfen wir sein. Desto mehr dürfen wir uns berufen fühlen, das angeführte Wort von der charakterverderbenden Politik zuschanden zu machen und statt dessen zu unserem Teile die Menschen reif zu machen für den höheren Inhalt des Wortes Politik, der einen Karl Kautsky zu dem Ausruf veranlassen konnte: „Politischer Kampf gehört zu den höchsten Genüssen!“

Aus allem Angeführten, so dürftig es zunächst erscheinen mag, geht hervor, daß wir den Begriff der neuen Schule weit, weit zu fassen haben, — so weit wie das Leben selbst. Dann wird die gemeinsame Arbeit aus diesem vollen Leben heraus zur unumgänglich notwendigen, aber auch verheißungsvollen Vorstufe für politische Geschichte, politisches Verständnis, politische Betätigung. Politisch in dem Sinne, wie eben ausgeführt.

Ohne vorgefaßten Plan, ohne eine in die erste Linie gerückte Methode vollzieht sich diese Fühlungnahme mit der tatsächlichen Gegenwartswelt, dieses Sichwiedereinleben in das Leben. „Vom Kinde aus“ bedeutet den natürlichen Weg, ob man dabei nun den Menschen oder die Ge-

schichte im Auge hat. Die Lebensstoffe sind für alle Lebensalter die gleichen; nur die Art, wie sie angepackt, verarbeitet werden, ist graduell verschieden, der jeweiligen Alters- und Reifestufe entsprechend. Im reiferen Alter kann dann unter Verwertung der vielfachen Einzelerkenntnisse der früheren Jahre der Kreis geschlossen, d. h. die Entwicklung der menschlichen Gesellschaft, geordnet nach den einzelnen soziologischen Funktionen, in allen Phasen zusammenhängend betrachtet und auch die Frage der Gesetzmäßigkeit der Kulturentwicklung zu klären versucht werden.

Heute wird man noch einwenden können, daß wir in den Lebensjahren, wo sich dem Menschen die bisher erworbenen Erkenntnisse zu einer Einheit zusammenfügen, die jungen Menschen nicht mehr in der Schule haben, daß erst eine spätere Zeit sie auch für diese Jahre in der Schule beläßt, statt sie vorzeitig der Berufsschule und dem Berufsleben zu überliefern. Immerhin aber können Fortbildungs- und Volkshochschule hier schon behelfsmäßig eingreifen. Die neuen hamburgischen Schulen, wo Kinder, heranwachsende Jugend, Väter, Mütter und Lehrer sich zu natürlichen Lebens- und Arbeitsgemeinschaften vereinigen, zeigen, in welchem Sinne die Schule einmal Kulturmittelpunkt, Lebensstatt für alle, Volkshaus im tiefsten und wahrsten Sinne werden muß. In diesen natürlichen Einheitschulen sind sämtliche Gattungen und Spielarten der heutigen Schule, Volkshochschule, höhere Schule, Fortbildungsschule usw. vereinigt, ohne daß ihre bisherigen Trennwände geblieben sind. Was bislang unnatürlich geschieden war, wird in ihnen natürlich vereint, und in der weiteren Entwicklung werden Jugend- und Volkshochschule ebenso zwanglos angegliedert werden. Dann wird jeder Volksgenosse, in welchem Lebensalter er sei und welches seine geistigen Bedürfnisse seien, hier seine Bildungsmöglichkeiten finden. Daß dann auch in reichem Maße Arbeitsgemeinschaften für Geschichte — Geschichte in allen Zweiggebieten — bestehen werden, darüber kann nach den bisherigen Erfahrungen kein Zweifel sein. In den Arbeitsgemeinschaften der Volkshochschule, in denen als Leiter wirkliche Lehrer sind, d. h. Männer, die die Grundsätze der Arbeitsschule lebendig zu machen vermögen, werden Themen wie „Die deutsche Revolution von 1848“ — „Deutsche Geschichte seit Bismarck“ — „Lassalle und seine Zeit“ von Jugendlichen und Älteren durchgearbeitet, und nach den Berichten von Kursusleitern und Teilnehmern weckt die gemeinsame Arbeit hohe Befriedigung und ist von echter Wissenschaft durchdrungen. Solche lebendige Arbeit in der Geschichte ist allerdings erst in einem Alter möglich, in dem das Verlangen, sich über die Dinge zu stellen, um ein Gesamtbild zu bekommen, aus dem Menschen selbst hervorbricht.

Jene noch ferne Zeit, in der diese einheitliche Gemeinschaftsschule sich durchgesetzt hat, wird auch eine Umformung unserer Universität in ihrem Aufbau, ihrem Geist in sich schließen, und später wird man einmal verwundert sein darüber, daß es im 19. Jahrhundert möglich war, Politiker zu sein ohne soziologische Vorbildung. —

Bei einer solchen natürlichen Stellungnahme gegenüber dem Geschichtsunterricht lösen sich alle Zweifel und Sorgen, die den gewissenhaften Schulmann bedrücken: **Erstens:** Wer sich losgerissen hat von dem Gedanken der Stoffherrschaft, der Systematik, von Lehr- und Stundenplan, aus dem Gedankengange des Historizismus und der Allgemeinbildung, der wird nicht mehr mit den Kollegen von den anderen Fakultäten um eine Fachstunde ringen. Ihm wird das innere Bedürfnis des Menschen maßgebend sein, wie es durch Ort, Zeit und Gelegenheit zum Ausdruck kommt.

Zweitens: „Keine Zeit zur Quellenlektüre, zur Vertiefung und zum Verweilen.“ — den schmerzlichen Ausruf kann es in der neuen Schule nicht mehr geben. Wenn es nicht auf Anhäufung von Wissensstoff, von historischen Tatsachen, sondern nur darauf ankommt, wie tief der Mensch mit allen Fasern seines Wesens ein Gebiet sich zu eigen gemacht hat, dann wird gerade das Verweilen, die besinnliche Betrachtung von allen Seiten her das Beste und Wertvollste der Schule sein, und ein Bedauern, daß dieses und jenes vernachlässigt sei, ein Heizen „um des vielen wertvollen Stoffes willen“, wird es nicht mehr geben.

Drittens: Die Frage, welche Geschichtsauffassung dem Unterricht zugrunde gelegt werden soll, wird zu keinem Streit mehr führen. Ob idealistische oder materialistische Geschichtsauffassung, ob kühle, schulmäßige Dialektik oder Beachtung der irrationalen Werte, ob kollektivistische oder individualistische Fundierung — das wird künftig unwesentlich sein, weil das äußere Autoritätsverhältnis der alten Schule wegfällt und ein freies geistiges Miteinanderwachsen an seine Stelle tritt, weil kein Stoffgebiet, keine Frage eher in seinen Tiefen angefaßt wird, als bis aus dem jungen Menschen selbst das Bedürfnis danach ruft, weil also die Auffassung des Lehrers als Auffassung eines denkenden Menschen vom Schüler geachtet, aber nicht bedingungslos übernommen wird. Der Lehrer wird daher in der neuen Schule nur an sein wissenschaftliches und pädagogisches Gewissen gebunden sein, und damit löst sich ihm die Frage der Neutralität des Unterrichts in den wertenden Wissenschaften ohne weiteres.

Viertens: Lehrbücher der bisherigen Art kann es bei einem soziologisch eingestellten Geschichtsunterricht, der von der Welt des Kindes, von Heimat und Gegenwart ausgeht, nicht mehr geben; die Schulbücherei aber müßte, um eine Grundlage für die gemeinsame Arbeit zu bieten, reich ausgestattet werden mit Heimatbüchern, Chroniken, völkertkundlichen Werken und Schilderungen, auch Romanen aus allen Phasen der Vergangenheit; für die Arbeitsgemeinschaften der Älteren — Fortbildungsschule, Volkshochschule, Erwachsene — wären soziologische und historische Werke jeder Art und jeder wissenschaftlichen Auffassung bringend erforderlich. —

Die neue Schule wird sich eingliedern und wird hinführen in eine kulturell hochstehende Gesellschaftsform, wie wir als Sozialisten sie vor unserem geistigen Auge sehen, in der jeder einzelne, ob Mann oder Frau,

an seinen Platz gestellt wird und mit innerer Freudigkeit sein Bestes für die Gesamtheit gibt. Am entscheidendsten werden die Aufgabengebiete sein, von denen der Ausbau der menschlichen Gesellschaft zu einem klassenlosen Gemeinwesen abhängig ist: die der äußeren und inneren Politik, der Sozialpolitik und Erziehung im besonderen. Nur mit klarsehenden, verantwortungsbewußten, instinktstärkeren Menschen wird sich die große Aufgabe der Zukunft erfüllen lassen, mit Menschen ohne aufgestapelten Wissensballast, aber mit sicherem Gefühl für das Wesentliche, mit Menschen, die imstande sind, die Zusammenhänge, Bindungen, die seelischen Züge in Natur und Menschen schicksal intuitiv zu erfassen, das Wesentliche aus Vergangenheit und Gegenwart zu erkennen und die Richtungslinien in die Zukunft zu ziehen, — Menschen, die fähig sind zur synthetischen Schau. —

Den Weg zu finden, ist für uns Heutige schwer. Einen schwachen Schritt dahin wollen meine heutigen Ausführungen sein. Wer sie recht erfaßt hat, wird erkannt haben, daß mir nichts ferner liegt, als mit diesem Teil meiner Beispiele dem einen, mit jenem dem anderen ein Stück Schulpraxis zur Nachahmung geben zu wollen, — nein, nicht: „Wer vieles bringt, wird jedem etwas bringen!“ sondern: sie wollen jedem, dessen Gedanken mitgehen aus gleichem Geiste, dessen Seele mitschwingt aus gleichem Lebensgefühl heraus, das Ganze bringen. Ein unvollkommenes Ganze zwar, aber ein Ganzes. Wie weit es jeder in sich vollende und darum auch in seiner Arbeit, bleibt Sache seiner Persönlichkeit. (Lebhafter Beifall.)

Diskussion.

Studienrat Dr. Kawerau - Berlin:

Genossen und Genossinnen! Genosse Ludo Hartmann hat gesagt: Auch wir in unserer geschichtlichen Betrachtung, auch in dem, was wir heute sagen, sind abhängig von der ökonomischen Lage; auch wir sind nicht etwa frei, willkürlich Schaffende, sondern auch wir unterliegen selbstverständlich dem geschichtlichen Zwange der Zeiten, und so scheint es mir doch, als müßten die Ausführungen besonders des Kollegen Henningsen in manchen Punkten unter diesen Gesichtspunkt gestellt werden, als schließe das Pendel etwas zu weit nach der anderen Seite. Ich stelle mich grundsätzlich auf denselben Boden, aber ich möchte einige Punkte hervorheben, wo ich gewisse Bedenken habe.

Ich möchte zunächst sagen: man darf den soziologischen Gesichtspunkt nicht ansehen als einen sozialistischen. Man wird uns von der anderen Seite sagen: Das haben wir zum großen Teile längst gemacht, die Heimat und all diese Dinge berücksichtigt. Man kann vom Bregjigschen Standpunkte aus sagen: wir haben Soziologie getrieben; wir haben gesagt: damit eine Oberschicht in Glanz und Herrlichkeit leben konnte, mußten die anderen das trübe Dasein durchmachen, das ist un-

abänderlich. Das ist auch eine Art soziologischer Betrachtung; das ist nicht die Art, die wir wollen, sondern wir müssen die sozialistische Einstellung haben. Sie wird nicht in einer Lehre gegeben, sondern kann nur durch den Gemeinschaftsgedanken in dem gesamten Schulleben gegeben werden, durch die Autonomie der Schulgemeinde, durch Selbstverantwortung und Selbstverwaltung. Denn auch da schien mir Genosse Henningsen zu weit zu gehen: nicht bloß vom Kinde aus darf die Sache angesehen werden, sondern auch von der Gemeinschaft aus. Im Sinne dieses Gedankens darf man sich nicht einfach treiben lassen, sondern muß auch einen gewissen Stoff, etwa von 1500 bis heute, erlebigen.

Und der andere Gedanke, den Henningsen so scharf betont hat: Die praktische Arbeit, die Werkarbeit ist überhaupt schlechthin Voraussetzung für einen derartigen Geschichtsunterricht. Da möchte ich direkt aussprechen: Ich habe das Gefühl, daß selbst wir, die wir im großen und ganzen ökonomisch eingestellt sind, doch noch nicht alle begriffen haben, um was es sich handelt. Wir alle sind selber noch zum Teil alte Menschen und haben noch nicht restlos die Dinge durchgearbeitet, und erst dann, wenn wir dieses Doppelprinzip der Werkarbeit und Schulgemeinschaft voll verwirklicht haben, ist ein Geschichtsunterricht in dem Sinne möglich, wie er hier geschildert worden ist; das kann man gar nicht scharf genug in den Vordergrund stellen.

Dann ein dritter Gedanke, der mir bei den Ausführungen gekommen ist. Auch da könnten Mißverständnisse entstehen, als ob Soziologie eine Stofffrage wäre. Für uns ist das keine Stofffrage, sondern ein Prinzip, eine methodische Frage. Ich denke an den Nachhall, den die Ausführungen im Lande haben werden, wie uns von der Gegnerschaft geantwortet werden wird; da könnte man sagen: das ist eine ungeheuerliche stoffliche Neubelastung. Aber das ist ganz scharf zu betonen, hier handelt es sich für uns um eine Anschauungsfrage, um ein methodisches Prinzip, in dem wir grundsätzlich arbeiten sollen.

In dem Sinne möchte ich noch etwas anderes zur Einheit des gesamten kulturkundlichen Unterrichts sagen. Henningsen hat das sehr hübsch ausgeführt, daß auch Sprichwörter usw. aus der Gesellschaft heraus stammen, daß Literatur, Philosophie, Erziehung aus den gesellschaftlichen Zuständen begriffen werden müssen. Deshalb müßten wir jede Isolierung eines Stück Unterrichts, einen gesonderten Religions-, Moralunterricht, für gänzlich verfehlt halten, denn alles läßt sich nur aus den gesellschaftlichen Zusammenhängen begreifen und herausarbeiten.

Und in dem Sinne möchte ich an die Genossen und Genossinnen in der Verwaltung und in den Behörden die Bitte richten, uns dazu zu verhelfen, daß wir endlich die für den Geschichtsunterricht notwendigen Hilfsmittel bekommen. Wir wissen ja alle, daß die Geschichtstabellen, ausgearbeitet im Ministerium in Preußen, eingereicht worden sind und daß wir darauf warten, daß sie eingeführt werden, und daß die Leute alten Geistes vor Angst zittern, es könnte ihnen eine Lehr-

meinung aufgezwungen werden. Nein! Gerade wir Sozialisten müssen mit dem Irrtum aufräumen, als wollten wir ein neues Dogma an die Stelle des alten setzen. Wir wollen die Erziehung zur eigenen Tätigkeit, aber nicht ein neues Dogma aufnötigen. Ich denke beispielsweise so: man müßte die älteren unter den jungen Menschen in die Problematik der Reformationsgeschichte so einzuführen, daß man ihnen diese vom Standpunkte katholisch-kerikaler, orthodox-eangelischer Weltanschauung, vom Standpunkte Kantens, Lamprechts, Rautskys aus schilderte, daß man ihnen zeigte, wie verschieden man die Dinge ansehen kann, wie jeder sich selber ein eigenes Urteil bilden muß. Aber man soll ihnen nicht irgendwie Urteile suggerieren. Die Suggestionpädagogik halte ich für einen Irrwahn, der nur Schaden anrichtet. Darum wollte ich am Schluß das ganz besonders betonen: es darf unter keinen Umständen der neue Geschichtsunterricht irgendwie ein neues Dogma an Stelle des alten bringen.

Der neue Geschichtsunterricht, wie wir ihn wollen, wird ein Unterricht der Gewissensfreiheit sein, und in diesem Prinzip des Erarbeitens, in dieser Erziehung zur Selbständigkeit und Eigentat auf der doppelten Grundlage der praktischen Werkarbeit und der Selbstverwaltung der Schulgemeinde werden wir die notwendige Einstellung für die Zukunftsaufgaben bekommen. (Beifall.)

Lehrer Schröter - Berlin:

Genossinnen und Genossen! Die Frage des neuen Geschichtsunterrichts ist in erster Linie, wie alle anderen Fragen, eine Frage der Lehrerpersönlichkeit. Von diesem Standpunkte aus möchte ich einige wenige Ausführungen zu diesem Gegenstande machen.

Wenn Sie daran denken, in welchem Geiste ein großer Teil unserer Lehrerschaft erzogen worden ist, was den Lehrern an Quellenwerken und Lehrbüchern für ihren Geschichtsunterricht in die Hand gedrückt worden ist, dann werden Sie es begreifen, wie ungeheuer schwierig es ist und auch in Zukunft noch sein wird, für unseren Geschichtsunterricht zu arbeiten, für den auch jeder, der sonst nicht auf dem Boden unserer Anschauung steht, eintreten könnte, wenn er alles bis zum Letzten durchgedacht hätte.

Es kommt in erster Linie darauf an, wenn ich mich an den Verhältnissen der Wirklichkeit orientiere, auch schon für die jetzt bestehenden Schulen den Lehrern Hilfsmittel in die Hand zu geben, nach denen sie arbeiten können. Die Sache liegt so: alles, was sich in den Lehrerbibliotheken befindet, sind Hilfsmittel für einen Geschichtsunterricht unter der Regierung Wilhelms II. Ich habe hier ein Buch, das sich in den meisten Berliner Lehrerbibliotheken befindet. Es nennt sich:

Angewandte Geschichte.

Eine Erziehung zum politischen Denken und Wollen
von Prof. Dr. Heinrich Wolf.

und vorn steht folgende Widmung:

1871—1911
Deutsche Lehrer,
Gewinner unserer Schlachten,
Mitgründer des Reichs,

Befreit uns von unseren inneren Feinden!
Hier ist ein Rüstzeug, nützet es!

Genossen! Ich kann sagen, dieses Buch wird benutzt nicht aus bösem Willen heraus, sondern man greift meist dazu, weil es so bequem ist. Man hat alles so schön zubereitet. Da finden sich schöne Abschnitte, z. B.: „Was bekämpfen wir an der Sozialdemokratie?“ und dann geht es so weiter. Ich könnte Ihnen ganze Stellen vorlesen. Ich will sie Ihnen ersparen, als Beispiel nur folgenden Satz: „Es ist nicht wahr, daß in der demokratischen Republik besser für das Wohl der unteren Klassen gesorgt werde als in der Monarchie, oder von einer durch das allgemeine gleiche Wahlrecht gewählten Volksvertretung als von einer aus dem Klassenwahlrecht hervorgegangenen.“ Da finden sich solche „praktische“ Schlussfolgerungen, und da greifen — ich habe es festgestellt — häufig die Kollegen und Kolleginnen dazu, weil sie nichts anderes kennen. Da haben sie etwas „Praktisches“ an der Hand, was sie gleich im Unterricht verwenden können. Lassen wir uns das eine Lehre sein! Wir müssen daran gehen, sofort Lehrbücher zu schaffen, wir müssen mindestens Quellsammlungen den Kollegen an die Hand geben. (Lebhafte Zustimmung.) Das ist ungeheuer wichtig, und wir müssen dafür sorgen, daß auch die Behörden solche Quellenbücher für die Lehrerbibliotheken anschaffen, daß sie eine Zusammenstellung besorgen unter Mitwirkung von sozialistischen Schulmännern, die dann an die einzelnen Schulen gegeben werden. Das ist eines der ersten Erfordernisse.

Dann noch ein weiteres. Ich bin sonst ein Gegner von gedruckten Präparationen, aber, Genossen, viele wollen einmal Präparationen und manches zurechtgemacht haben; wir wollen den Streit über diese Frage beiseite lassen, denn wir müssen auch an diejenigen denken, die uns Widerstand leisten. Ich bin Gegner der Präparationen, weil sie zu Eselsbrücken werden, aber wenn sie benutzt werden, dann können sie auch Eselsbrücken sein, die zu uns führen, und da fordere ich, daß die dazu berufenen Genossen bei uns sich daran machen, Präparationswerke zu schaffen, die wir den Leuten in die Hand geben können.

Ich will noch auf etwas anderes verweisen, und der Gedanke kommt schon zum Durchbruch. Die Entwicklung spricht für uns. Sehen Sie sich den Plan des Berliner Lehrervereins an, an dem auch ein Teil uns nahestehender Berufsgenossen mitgearbeitet hat, und den der Teil der reaktionären Lehrerschaft ablehnen wird, aber er bedeutet einen wichtigen Schritt für uns vorwärts. Ich verweise Sie auf den Lehrplan und die Stoffverteilung für den neuzeitlichen Geschichtsunterricht, bearbeitet vom Geschichtsausschuß der Arbeitsgemeinschaft für praktische Pädagogik. Hier haben wir schon einiges von dem, was ich vorschlug,

hier haben wir auch Quellenangaben. In dieser Form müssen wir arbeiten. Wir hätten von unserem Standpunkte aus da manches auszu setzen, aber es ist wenigstens ein Anfang. So müssen wir jedenfalls arbeiten. Geben wir den Lehrern Hilfsmittel in die Hand.

Noch ein anderes! Alle die großen Geschichtswerke, die uns zur Verfügung stehen, sind geschrieben von Leuten einer ganz anderen Weltanschauung. Was haben wir dem gegenüberzustellen? Das muß einmal zusammengestellt werden. Wir können uns auch nicht bloß mit Agitationsbroschüren begnügen. Wir brauchen auch sozialistische Geschichtswerke. Wer weiß, wie mühsam es für den Lehrer ist, sich erst alles das zusammenzusuchen, der weiß auch, wie ungeheuer wichtig es für die Verbreitung unserer Ideen und für die Wirkung auf unsere Schulreform ist, wenn wir auch mit solchen kleinen Mitteln hier arbeiten. Das ist meiner Ansicht nach eine Aufgabe der Arbeitsgemeinschaft.

Noch etwas Wichtiges. Ich bin mir natürlich bewußt, daß ich mit diesen kleinen Mitteln noch nicht dafür bürgen kann, daß eine allgemeine Umstellung der Geister vieler deutscher Lehrer und Lehrerinnen stattfindet. Es fehlt an der nötigen Aufklärung, denn ein großer Teil der Angriffe, die von seiten unserer Kollegen erfolgen, sind auf Unkenntnis gegründet, weil sie unsere ganze Bewegung nicht bis in die Tiefen kennen. Sie haben sich niemals bemüht; für sie gilt das Wort: „Ich kenne es nicht, infolgedessen lehne ich es ab“, und ein anderes: „Es ist ungeheuer schwierig“. Ich habe diese letzte Bemerkung neulich von einer Kollegin gehört, die das in bezug auf eine unserer Forderungen erklärte. Das ist also auch ein Grund zur Ablehnung. Deshalb müssen wir es den Leuten erleichtern in dem Sinne, wie ich es andeutete.

Ein weiteres kommt hinzu, was uns die Aufgabe nicht bis zum letzten lösen läßt. Das ist der Mangel an soziologischen Kenntnissen bei den Lehrern und der Mangel an Erkenntnis der Tatsachen der Volkswirtschaft. *Soziologie und Volkswirtschaftslehre*, darauf müßte viel mehr Gewicht gelegt werden. Das ist von ungeheurer Wichtigkeit auch für die zukünftige Lehrerbildung. Erst dann, wenn die Lehrer sich mit diesen Fragen auseinandergesetzt und selbständig gearbeitet haben, werden sie reif werden für unsere Ideen und für die Art unseres Geschichtsunterrichts, denn es kommt letzten Endes an auf die Einstellung, die der Lehrer zu den einzelnen Fragen hat, und die kann er nur gewinnen, wenn er sich mit dieser wichtigen Wissenschaft beschäftigt hat. Das ist der Mangel unserer bisherigen Lehrerbildung, und das muß nachgeholt werden. Wir könnten etwas tun, indem von seiten der Behörden oder aus unseren eigenen Kreisen heraus, von der Arbeitsgemeinschaft, solche kleinen Kurse für die Vorwärtstrebenden auf dem Gebiete eingerichtet würden, damit wir ihnen dort das Rüstzeug geben können, das sie in den Stand setzt, unsere Forderungen zu erfüllen und den Geschichtsunterricht in unserem Geiste zu erteilen. Hier liegt eine Aufgabe der Behörden und unserer Arbeitsgemeinschaft. (Beifall.)

Prov.-Schulrätin Dr. Wegscheider-Ziegler, Berlin:

Genossen und Genossinnen! Das erste und das zweite Referat über den Geschichtsunterricht haben eine Lücke gelassen. Genosse Schröter hat schon angefangen, an der Ausfüllung dieser Lücke zu arbeiten. Genosse Ludo Hartmann hat uns in einer für uns alle zu einem großen Erlebnis gewordenen Art die neue und notwendige Einstellung desjenigen Menschen zur Geschichte dargestellt, der diese Geschichte nachher unterrichten, sie in der Tradition weitergeben soll. Unser Genosse Henningfen hat uns daneben das Glück des Lehrers dargestellt, der befreit vom Lehrplan und der Unterrichtsverteilung aus der Fülle seiner eigenen soziologischen, kulturhistorischen und historischen Erkenntnis und seiner eigenen Fühlung mit dem Leben seiner heimatischen Umwelt und der Umwelt seiner Schüler heraus diesen Unterricht gibt. Die meisten von uns aber stehen zwischen diesen beiden Dingen. Sie stehen praktisch noch ganz gebunden an die alte Lehrplanschule da, sie haben noch zum großen Teil ihre einzelnen festgelegten Stunden, und da hat Genosse Schröter ganz richtig schon den Weg gezeigt, auf dem wir weiterkommen müssen.

Die Abschaffung der alten Geschichtsbücher in viel radikalerer Weise, als es wenigstens in Preußen bis jetzt geschehen ist, ist nun tatsächlich eine der ersten Bedingungen (Zuruf: Für Kinder überhaupt abschaffen!), aber die Einführung neuer Geschichtstabellen als Lehrbuch würde nicht das Richtige sein. Selbst wenn diese Geschichtstabellen, was ich vorläufig annehme, außerordentlich gut und vollkommen und ganz im Sinne unserer Arbeit verfaßt sind, so würden sie erstens von den meisten als Zwang empfunden werden, zweitens würden sie hier ein ganz junges Kind, unsere neue pädagogische Weltanschauung, vorzeitig in ein Korsett einschnüren. Liebe Genossen! Diese Geschichtstabellen sollen dem zur Hand gehen, der sie haben will. Sie sollen bekannt werden, sie sollen verbreitet werden, sie sollen billig, sie sollen womöglich umsonst verbreitet werden, wenn es irgend geht. Aber sie dürfen nicht offiziell eingeführt werden, sonst würden sie die Entwicklung stören, sie würden als impressionistische Bilder aus der Zeit in der allerersten Fülle jugendlichen Aufstrebens auch in späteren Entwicklungsstadien uns vor der Seele stehen, und das würde stören.

Das, was Genosse Schröter sagt, halte ich für viel wichtiger. Wir müssen unsere Lehrer auf die Quellenbücher hinweisen. Quellenbücher brauchen zum großen Teil nicht verfaßt werden. Quellenbücher gibt es, wie schon gesagt worden ist, sehr zahlreich, z. B. geschichtliche Romane, geschichtliche Novellen, Reisebeschreibungen usw. Diese Bücher müssen möglichst zahlreich und möglichst billig in die Schulbibliothek aufgenommen werden, und dann müssen wir in den Arbeitsgemeinschaften der Lehrer mit unserer ganzen Kraft hier die Vorbereitung für diesen gesamten Geschichtsunterricht hineintragen, damit ganz allmählich die Umstellung der Geister der Lehrenden erfolgt.

Noch ein Drittes gehört dazu. Wenn wir diesen Geschichtsunterricht geben wollen, müssen wir auch die gesamte Elternschaft mit dafür interessieren. Mit den Eltern müssen wir versuchen, daß das alte Geschichtsbild, dieses Geschichtsbild der mittelalterlichen Kaiser und preussischen Könige — bei uns sind es besonders die preussischen, bei den Bayern sind es die bayrischen — in den Eltern unserer Schüler verblaßt vor einem neuen Bilde der Entwicklung, das die Antwort gibt auf die Frage: Wie ist meine Umwelt entstanden, wie stehen wir in unserer Umwelt und in welcher Gemeinschaft haben wir unsere Stelle, wohinein gehört unsere Schulgemeinschaft. Diese Durchdringung der Lehrerschaft und der Elternschaft mit dem neuen Bilde ist um so notwendiger, als entschieden eine Gefahr darin liegt, daß die Darstellung des Genossen Henningfen, wie Ihnen allen klar sein wird, nur Giltigkeit hat für den Großstadtlehrer und für die Großstadtschule mit ihrer so reichen Möglichkeit praktischer Anschauung, so daß hier eine Einseitigkeit vermieden werden muß. Der Schulgemeinde auf dem Lande — ich sage nicht: dem Lehrer, es kommt auf die ganze Schulgemeinde an — muß durch die Lehrerarbeitsgemeinschaft und durch die Elternarbeitsgemeinschaft die Möglichkeit gegeben werden, einen Austausch zu vollziehen, damit nicht bei uns der große Unterschied zwischen der industriell entwickelten Stadt in der Industriegegend und der groß- und kleinagrarisches Gegend aus einem Kultur- und Lebens-, auch noch zu einem gewissen Bildungsunterschiede vertieft wird. Gerade das müssen wir durch Zusammenarbeiten mit der Elternschaft vermeiden. Recht gefährlich, und damit will ich schließen, würde ich es freilich finden, wenn man das zum Prinzip machte, was vom Genossen Kawerau als einziges Beispiel genannt worden ist, daß man auf der höheren Stufe Geschichtsperioden darstellt nach verschiedenen Gesichtspunkten. Das wird nur ein ganz vorsichtig gemachtes Experiment sein dürfen. Wir wollen doch gewiß keinen Geist des Eklektizismus, des Auswählens, erzielen. Das ist auch für den ernsthaften Lehrer nur unter einem ganz bestimmten Gesichtspunkte — bei dem Beispiel des Genossen Kawerau — nur dann richtig, wenn die Schulgemeinde, die Arbeitsgemeinschaft, in der er steht, die Frage an ihn stellt und gemeinschaftlich bearbeiten will: wie entstehen Darstellungen? Wenn diese Frage einmal beantwortet werden soll, kann Kaweraus Rat befolgt werden. Nie aber allgemein, wenn wir das geschichtliche Leben unserer Schulgemeinde wirklich lebendig machen wollen. Denn Geschichts„unterricht“ im alten Sinne können wir das gar nicht mehr nennen. Dazu müssen wir selbst eine ganz feste philosophische Stellung zu der geschichtlichen Entwicklung haben, wie es in der Rede des Genossen Hartmann so deutlich durchklang.

Die wesentlichste Sache, die ich sagen wollte, heißt: Lehrer und Elternschaft in starker Gemeinschaft fähig machen, daß sie der jungen Generation jene geschlossene Einstellung übermitteln, die ihr ein geschichtliches Weiterleben zu größerer Bewußtheit der Gemeinschaft ermöglicht. (Beifall.)

Lehrer Trinks - Dresden:

Genossinnen und Genossen! Geschichtliche Objektivität ist selbst den Historikern unmöglich. Warum sie unmöglich ist, hat uns schon Genosse Hartmann erklärt. Ja, ist es überhaupt nötig, den Kindern „objektive“ Geschichte vorzuführen? Ich verneine das. Es ist unnötig, weil es nicht im Sinne des großen Erziehungszieles und der Erziehungsrichtung liegt, denn unsere Erziehung am Kind richtet sich nach großen Tendenzen, erstrebt Gemeinwohl, Gerechtigkeit, Friedfertigkeit usw. Und diese Tendenzen müssen vorhanden sein, auch im Geschichtsunterricht. Es kann nicht dem Lehrer anheimgegeben werden, für den Geschichtsunterricht sich Stoff und Richtung zu wählen, wie er sie will, sondern ministerielle Verordnungen, überhaupt Richtlinien sind unbedingt nötig, vor allem in der gegenwärtigen Zeit. Ich gebe zu, daß in der Zukunftschule mit einem Plane, wo die Fächerung zurücktritt, ganz andere Verhältnisse herrschen. Es wird nicht mehr Geschichte in unserem Sinne gegeben. In der Versuchsschule — nach allem, was ich in Dresden gesehen habe — gibt es die schon lange nicht mehr, sondern Soziologie im Sinne des Genossen Henningsen. Wie steht es aber in der Uebergangszeit für die Schulen, die noch Geschichte als besonderes Fach zu erteilen haben?

Das Kind ist anders begabt als wir Erwachsenen. Das Kind hat für gewisse Einstellungen geschichtlicher Betrachtungen, zum Beispiel für historischen Materialismus, nicht das geringste Interesse, auch kaum für die Geschichte der Maschinen. Es ist vielmehr bei ihm ein Interesse, eine Vorliebe für romantische und sensationelle Angelegenheiten, für Helden gestalten im bisherigen Sinne festzustellen, die wir kaum wegzubringen vermögen. Und doch liegt hier unsere schwierigste Aufgabe: den Sinn zu wecken für einen neuen Personentyp, für Vorbilder, die aus den gesamten sozialen und politischen Verhältnissen unserer Zeit erwachsen müssen.

Wir müssen also ein Streben in der Kinderseele, so stark es auftreten mag, unterdrücken. Wir dürfen nicht mehr den „Helden“ mit dem Säbel an der Seite als Muster aufstellen, dürfen nicht mehr die schönen Kriegsgeschichten — schön für das Kind — auswählen, weil sie unwahr und zugerichtet dargestellt wurden. Das Kind will zuerst Geschichten, nicht Geschichte. Diese Geschichten wollen wir aus der Masse des historischen Materials herausnehmen, aber solche, die dem modernen Erziehungsziel dienen. Weshalb erst neue dichten über eine Zeit, von der wir nur Darsteller zweiter Hand sind! Hören wir die zeitgemäßen Dichter und Quellen selbst, einen Ulbrich Bräter oder den Leipziger Pfarrer Schlosser oder Grimmeisenhausen usw., und an diesen Beispielen, an diesen Geschichtsschreibern selbst wird auch das Kind Geschichte mit uns erleben. — Für mich ist weiter die Frage auch von Wichtigkeit: Inwieweit kann der historische Materialismus die Grundlage für den Geschichtsunterricht, nicht bloß in der Geschichtsstunde der Volksschule, sondern auch in der höheren Schule sein? Im Unterricht wird das ökonomische

Moment zurücktreten zugunsten des Seelischen, des Intuitiven; ja, die Ueberlegung liegt nahe: wenn wir nur Produkte unserer gegenwärtigen Verhältnisse sind, sind wir recht bedauerliche Produkte. Müßen wir nicht im Gegenteil sagen: wir wollen die mißlichen materiellen Verhältnisse mit Hilfe unserer seelischen Kräfte, unserer voluntaristischen Kräfte zu überwinden suchen? Und in dieser Richtung muß der Geschichtsunterricht laufen und wieder Helden darstellen, die solche seelischen Kräfte aufgebracht haben, um die traurigen Verhältnisse ihrer Zeit zu überwinden, nicht mehr Kriegshelden: Lebensgestalter, Bringer neuer Formen, wie Vist, Kepler und andere, die große Widerstände überwunden haben. Diese Leute müssen wir in den Mittelpunkt rücken.

Eins habe ich noch vergessen: In den vorhergehenden Ausführungen vermiße ich die gebührende Würdigung des § 148 der Verfassung, der uns verpflichtet, im Sinne der Völkerverständigung zu unterrichten. Es scheint, als ob er mit Absicht totgeschwiegen worden wäre. Und das ist wohl der wundeste Punkt in unserem Geschichtsunterricht. (Beifall.)

Lehrer Schult - Hamburg:

Genossen und Genossinnen! Niemand lernt langsamer als der Mensch, besonders wenn er in Massen auftritt. Und das ist das Schicksal, das die Lehrerschaft mit den übrigen Menschen teilt.

Wenn ich mir denke, daß die deutschen Schulen alle einen solchen Geschichtsunterricht haben werden, wie ihn Genosse Henningsen geschildert hat, muß ich mir einige Menschenalter vorwegnehmen. Es gehört dazu eine Fülle von Persönlichkeiten, und die ist nicht vorhanden. Und warum ist sie nicht vorhanden? Wir wissen alle, daß wir durch eine Bildungsanstalt hindurchgegangen sind, die den Namen einer Bildungsanstalt doch eigentlich nur als einen sehr schmückenden Namen trägt. Das Seminar als eine Anstalt, in der wir Geschichte gelernt haben, ist doch ohne Zweifel nur zu vergleichen mit einem ganz elenden Karren-gaul, der nur schwer von der Stelle kommt. Wenn wir dieses Monstrum, diese Kreuzung zwischen Kaserne und Kloster (lebhafteste Heiterkeit), wenn wir dieses Monstrum noch heute nicht beseitigt haben und immer noch mit den alten auszubildenden Lehrern neue Geschlechter ausbilden, dann werden wir das, was Henningsen geschildert hat, in Generationen noch nicht erreichen. Daher wird es dringend notwendig sein, daß die Seminare, um die nötigen Lehrerpersönlichkeiten heranzubilden, in allererster Linie umgestellt.

Ich möchte in diesem Zusammenhang hinweisen auf die Literatur, von der hier schon die Rede gewesen ist, die ich glattweg als einen der schlimmsten Auswüchse der Schundliteratur bezeichne: auf die methodischen Lehrbücher, die wir auf den Seminaren bis zum Ueberdruß genossen haben, in denen von Wissenschaft nichts zu finden ist, wo man auf nichts anderes bedacht war, als auf ein Fertigmachen für die Aufgaben, die der frühere Staat glaubte an Lehrern und Kindern leisten zu müssen. Geschichte ist im letzten Grunde Leben, d. h. gewesenes Leben. Wer aber Menschen in die Ge-

schichte hineinführen will, der muß selbst mitten im Leben stehen, und das ist bei der Lehrerschaft in der heutigen Zeit noch zum allergrößten Teil gar nicht der Fall. (Sehr richtig!) Sie weiß noch gar nicht, was eigentlich Leben ist, sondern sie müßte sich erst einmal mit der Tatsache des Lebens vertraut machen. Dazu sollte man auf den Seminaren der heranwachsenden Lehrer-Generation Gelegenheit geben. Auf diese Weise allein werden wir zu Lehrerpersönlichkeiten kommen, die uns aus der Misere des heutigen Geschichtsunterrichts herausführen. Dann erst wird uns möglich werden, das durchzuführen, was Genosse Henningsen aufgezeigt hat.

Was ist aber inzwischen zu tun? Das ist die große politische Frage, auf die eine Antwort uns noch nicht gegeben ist. Wir werden als Arbeitsgemeinschaft sozialdemokratischer Lehrer eine wichtige und große Aufgabe auf diesem Gebiete zu lösen haben, und zwar nicht an den Kindern, sondern an unsern eigenen Kollegen. (Beifall.)

Lehrerin Jourdan - Frankfurt-Main:

Genossen und Genossinnen! Was mich veranlaßt hat, hier trotz der großen Rednerliste noch kurz das Wort zu nehmen, ist eine Sache, auf die ich die Arbeitsgemeinschaft der sozialdemokratischen Lehrer im Zusammenhang mit dem Geschichtsthema besonders hinweisen möchte. Sie wissen alle, daß die zweite Lehrprüfung in Preußen — auch zum Teil in anderen Bundesstaaten — durch Arbeitsgemeinschaften ersetzt wird. Sie wissen alle, wie es heute noch um unsere Seminare beschaffen ist, mit welcher geschichtlichen Vorbildung unsere jungen Kollegen auf unsere Kinder losgelassen werden. (Heiterkeit.) Wir haben einen Weg, auf dem wir etwas erreichen können. Die Lehrkräfte der Arbeitsgemeinschaften, in denen die jungen Lehrer sich fortbilden, sind zum größten Teil Mitglieder der übrigen schon länger im Dienste erfahrenen Lehrkörper. Nun finde ich, daß es eine der Hauptaufgaben unserer Arbeitsgemeinschaft sein muß, daß Mitglieder der Arbeitsgemeinschaft, die sich mit dem Geschichtsthema befaßt haben, in diese Lehrerfortbildungsgemeinschaften hineingehen und so einen Einfluß auf die jungen Kollegen gewinnen und ihnen dort die Augen öffnen für das, was wirklich geschehen ist, gegenüber dem, was sie gelehrt worden sind. Das wird ein Weg sein, um auch schon für die nächste Zeit eine oder die andere Seele für uns zu retten. (Beifall.)

Studienassessor Margardt - Berlin-Lichterfelde:

Genossen und Genossinnen! Zwischen den mehr erkenntnis-theoretisch gehaltenen Ausführungen des Genossen Hartmann und den praktisch-methodischen Ausführungen des Genossen Henningsen klafft eine Lücke, die sich nicht bloß auf die Erfüllbarkeit und auf die Unerfüllbarkeit dieser Fragen bezieht. Es ist das ein Gesichtspunkt, den ich bei all den Erörterungen vermißt habe, nämlich die Frage der Einheit des Historischen. Was Genosse Henningsen uns vorgeführt hat, enthält sehr viel Historisches, weil es Zuständliches aus der Vergangenheit schildert. Aber es ist nicht die Geschichte. Die Geschichte ist im Gegenteil etwas unab-

änderlich Verlaufenes, und darauf müssen wir auch beim Lehren der Geschichte Rücksicht nehmen. Das sind Fragen, leider kann ich darauf nicht eingehen, die in letzter Linie erst von der Weltanschauung des Lehrers und von der Art aus, wie er sie vorträgt, gelöst werden können. Ich möchte auch noch darauf hinweisen, daß wir zwischen dem, was wir vom Genossen Henningsen heute nachmittag gehört haben und dem, was heute morgen Genosse Arzt vorgetragen hat, auch noch sehr weitgehende Unterschiede feststellen können. Darüber muß noch Klarheit geschaffen werden, inwieweit das Arbeitsprinzip als solches die letzte Grundlage für jede intellektuelle theoretische Ausbildung sein kann und sein soll.

Der Hinweis mag genügen, augenblicklich drängend ist aber die Frage: Was soll aus dem Geschichtsunterricht an den höheren Schulen werden? Verehrte Genossen! An den höheren Schulen lehren immer noch die gleichen Lehrer, und da es bisher methodischer Grundsatz an der höheren Schule war, daß der Vortrag und die Persönlichkeit des Lehrers ausschlaggebend sind, und da dieser Lehrer eine zum Teil zehn-, zwanzig- und dreißigjährige preußische oder sonstwie monarchistische autokratische Erziehung hinter sich hat, ist natürlich auch heute trotz Abschaffung der Geschichtsbücher der Geschichtsunterricht an den höheren Schulen noch wie früher, und er kann noch jahre- und jahrzehntelang so sein. Wie können wir abhelfen? Wir können nicht dadurch abhelfen, daß wir jetzt die Lehrbücher erneut verbieten, wie z. B. in Berlin vorgeschlagen ist, nicht dadurch, daß wir die Lehrerbibliotheken säubern; das wird als Zwangsmittel empfunden. Wir können es nur durch positive Gegenarbeit machen. Ich sehe in dem, was vorgeschlagen ist, in den Tabellen, nicht das Richtige. Denn das sind Dinge, die dem jetzigen Oberlehrerstand auch als aufgenötigt erscheinen werden, die ihn veranlassen werden, geradezu diese behördlich eingeführten Neuerungen zu sabotieren. (Sehr richtig!) Es wird viel wichtiger sein, daß man versucht, mit allen Mitteln aus den Reihen der heutigen Oberlehrerschaft diejenigen herauszuziehen, die noch heute unter dem Druck der Angst, den der Kollegenboykott ausübt, sich zurückhalten, und ihnen Gelegenheit gibt, unsere Weltanschauung und Geschichtsauffassung kennenzulernen. Und dabei weiß ich mich eins mit dem, was Genosse Schröder für die Seminarlehrer gefordert hat, für den augenblicklichen Zustand: möglichst schon jetzt eine Durchdringung der jetzt Lehrenden mit der neuen Weltanschauung und mit dem neuen Wissensgebiet, die wir für wertvoll halten. Sie können überzeugt sein, der Geschichtsunterricht besteht als Fach- und Stundenunterricht noch auf lange Zeit. Ich glaube nicht, daß die Schulreform so schnell marschiert, daß wir einen Unterricht in dem wunderbaren Sinne, wie ihn Genosse Henningsen geschildert hat, sehr schnell bekommen werden. Für einzelne Schulen wird das wohl möglich sein, aber die große Masse der heutigen Schulen wird mit dem alten Lehrplan weiterarbeiten. Mit dem Wort Lehrplan möchte ich noch kurz eins anschnitten. Es ist hierbei natürlich möglich, trotzdem einen gewissen

behördlichen Zwang auszuüben. Da ich den nicht in den Geschichtstabellen sehen kann, möchte ich fragen, wann endlich ein neuer Lehrplan für das jetzt bestehende Schulsystem kommt. Meiner Ansicht nach könnte der bisherige Geschichtslehrplan, in dem immer noch die Brandenburg-preussische Geschichte im Mittelpunkt steht, schon längst revidiert sein; es wird wichtig sein, daß endlich das preussische Kultusministerium eine andere Einteilung schafft und fordert, daß die jetzigen Lehrer sich danach richten. (Beifall.)

Lehrer Hoffmann - Erfurt:

Genossinnen und Genossen! Ich möchte die vortrefflichen Ausführungen des Genossen Henningsen in zwei Punkten ergänzen. Er hat zum Schluß einige Fragen gestellt und auf einige Punkte hingewiesen, bei deren Erörterung dem bisherigen Lehrer des Geschichtsunterrichts ein Stein vom Herzen gefallen ist. Ich hoffte aber darauf, noch einen Punkt zu hören. Aber unser verehrter Gen. Henningsen hat diesen Punkt nicht erwähnt. Das ist: auch die Sorge um die staatsbürgerliche Erziehung wird dem Lehrer bei dieser neuen Art des Unterrichts vom Herzen genommen. Ich hätte gern von ihm gehört, daß er von der staatsbürgerlichen Erziehung etwas gesagt hätte, daß wir auch da einen geschichtlichen Gang eintreten lassen können, daß wir gehen können von der Horde zum Stamm, vom Stamm zum Volk. Ich möchte ferner, daß gesprochen würde von der Arbeit, und zwar von der Arbeit als Not bei dem Armenischen, von der Arbeit als göttliche Strafe, als Sache des Sklaven, von der Arbeit als sittliche Pflicht, vom Sinne der Arbeit. Ich kann diese Punkte nur kurz streifen. Auch vom Fluche der nichtsozialen Gesinnung und von der Selbstsucht, wie wir sie am Zusammenbruche ganzer Völker, des alten Roms und Griechenlands, Polens, Frankreichs, Deutschlands sehen.

Nun komme ich auf einen Punkt, bei dem ich eine Verknüpfung vollziehen möchte mit den Vorträgen von heute morgen. Die Frage, die ich jetzt anscheide, ist die der Gesellschaftskunde. Diese weist uns hin auf das, was heute morgen besprochen worden ist: auf einen besonderen Unterricht in Lebens- und Sittenkunde. Es ist von einigen Seiten bestritten worden, daß wir einen solchen Unterricht nötig haben. Hier finden wir einen Stoff, der die Lücke von heute morgen ausfüllt. Meiner Ansicht nach soll der Geschichtsunterricht nicht nur ein Unterricht zur Förderung des Denkens sein, sondern ein Unterricht zur Gewöhnung an richtiges Handeln. Dieses richtige Handeln hängt auch zusammen mit der Lebenskunde. So möchte ich sagen: der ganze Geschichtsunterricht müßte die Bezeichnung tragen: Gesellschaftskunde. Und ein Teil der Gesellschaftskunde müßte die Lebenskunde sein. Dadurch hätte der Geschichtsunterricht einige Stunden mehr bekommen. Unser verehrter Genosse Henningsen hat schon darauf hingewiesen, daß der Geschichtslehrer gern einige Stunden mehr haben möchte, daß er z. B. nicht genug Zeit habe zur Behandlung großer Persönlichkeiten. Und diese Gelegenheit hätte er dann in dieser Lebenskunde, der Ergänzung des Geschichtsunterrichts.

Vielleicht denken Sie einmal dem Gedanken nach, daß man diesen ganzen Unterricht als Gesellschaftskunde bezeichnet, und diese Gesellschaftskunde mit der Lebenskunde zu einem einheitlichen Unterricht verbindet; da hätten wir eine ganze Anzahl von Stunden mehr. Gesellschaftskunde und Lebenskunde hängen eng zusammen, denn gesellschaftlich handeln, sozial handeln heißt sittlich handeln. (Beifall.)

Studiendirektor Dr. Ganzenmüller - Breslau:

Ich möchte die Debatte nicht schließen lassen, ohne mich nochmals gegen die Ausführungen des Genossen Trinks zu wenden und festzustellen, daß ich — und ich hoffe die Mehrzahl im Saale — es ablehne, mich auf eine Tendenz im Geschichtsunterricht festlegen zu lassen. Gewiß werden wir den Unterricht aus unserem sozialistischen Geiste heraus geben, aber wir lehnen es ab, in der künftigen sozialistischen Gesellschaft eine Nachahmung des alten Obrigkeitsstaates zu schaffen und wieder eine behördliche Lehrmeinung in die jungen Köpfe hineinzutrichtern.

Genosse Trinks hat auch gesagt, die Jugend freue sich am Kriege, und diese Seite der jugendlichen Seele müsse unterdrückt werden. Auch das möchte ich entschieden verneinen. Wir sollen natürlich diese Auffassung der Jugend nicht hätscheln, nicht pflegen, aber sollen der Jugend, ich möchte sagen, Hebammendienste leisten für das kommende Neue. Die Freude am Soldatenspiel stellt eine besondere Stufe der jugendlichen Entwicklung dar, die wir nicht gewaltsam unterdrücken, sondern über die wir mit Verständnis weghelfen sollen. Wir sollen der Jugend nicht Säbel und Bleisoldaten in die Hand geben, um den Trieb zu stärken, sondern sollen die Jugend zu der Erkenntnis führen, daß das ein überwundener Kulturstandpunkt ist.

Was mich besonders bei den Ausführungen des Genossen Trinks wundert, ist das: ich hatte erwartet, hier einen recht entschiedenen Parteimann zu hören, der auf eine Parteimeinung schwört. Da höre ich zu meinem Verwundern, daß er den historischen Materialismus ablehnt. Ich frage: worauf gründet sich der Sozialismus, den der Genosse Trinks in der Schule vertritt, wenn der historische Materialismus als etwas lieberwundenes zum alten Eisen geworfen wird? Daß man volontaristische Persönlichkeit feiern will, steht im Gegensatz zu unserer Auffassung der sozialistischen Gemeinschaft; es ist das vom Genossen Hartmann schon besser gesagt worden. Es handelt sich nun nicht darum, daß wir die energische Persönlichkeit zum höheren Ziel der Erziehung machen, sondern daß wir sie zur Einordnung in die Gemeinschaft erziehen.

Dann möchte ich noch eins sagen. Genossin Wegscheider hat es für wünschenswert gehalten, daß wir die Eltern in unser Erziehungswerk einbeziehen; wenn ich an die deutsch-nationale Elternschaft unserer höheren Schule denke, graust es mir etwas. Ich glaube nicht, daß wir in der Lage sind, auf erwachsene Menschen in der Weise einwirken zu können. Wir können unsere Sache nur fördern dadurch, daß wir auch bei diesen

politisch andersdenkenden Eltern die Ueberzeugung erwecken, daß wir gerade nicht tendenziös vorgehen, daß wir den Unterricht nicht dazu mißbrauchen; Parteisozialisten aus der Jugend zu machen. Das können wir erreichen, daß das die Eltern einsehen; mehr aber nicht! Das wird schon sehr viel sein. (Beifall.)

Nicolaus Henningsen - Hamburg (Schlußwort):

Es liegt in der Natur der Sache, wenn aus allen Teilen Deutschlands, aus Großstadt, Kleinstadt und Dorf, so viele Kollegen hier zusammenkommen, daß die verschiedensten pädagogischen und wissenschaftlichen Einstellungen zur Frage des Geschichtsunterrichts vertreten sind. Jeder möchte für sich, für die Bedürfnisse seines Ortes, seiner Schule Anregungen haben. Wie sollte ich mich dazu einstellen als einer, der aus der Großstadt kam? Ich konnte meine Aufgabe nur grundsätzlich behandeln und damit eine Wegrichtung zu geben versuchen, die für alle die gleiche war und doch jedem ermöglichte, je nach seiner Persönlichkeit und nach seinem Arbeitsboden, größere oder kleinere Schritte zu machen.

Ich habe es nicht empfunden, daß zwischen den Ausführungen Prof. Hartmanns und meinen die Lücke klafft, von der Frau Wegscheider sprach. Wer stets den Blick auf die grundsätzliche Lösung richtet, der kann doch von seinem heutigen Unterricht aus allmählich in stetem Suchen den rechten Weg finden. Für viele von uns ist es nur nötig, daß wir endlich einmal den Mut zur Revolution auch in unserer eigenen Schule haben. In der Aussprache heute morgen fiel in bezug auf die Verfassung das Wort vom Kampf bis aufs Messer. Ja, wollen wir Lehrer nicht zunächst den Kampf bei uns selber beginnen und als erstes das Netz zu zerreißen suchen, in das wir durch Tradition und Erziehung hineingeraten sind und in dem wir mehr oder weniger alle noch gehalten werden? Versuchen wir doch einmal, jeder soweit er es vor sich selbst verantworten kann, Lehrplan und Stundenplan zu beseitigen! Und wer das nicht aus äußeren oder inneren Gründen kann, wer es nicht glaubt zu können, der sollte doch wenigstens damit beginnen, das Vielerlei des Lehr- und Stundenplans zu beseitigen und sich in jedem Fache auf ein großes Gebiet beschränken, von dem aus Ausstrahlungen nach allen Seiten hin vorgenommen werden können. Jedenfalls würde er seinem Unterricht dann die Einheit wahren, die Kollege Marquardt hinter einem Unterricht nach meiner Darstellung vermisst.

Ich glaube aber auch, daß diese Einheit bei einem künftigen großzügigen Ausbau der Schule in dem angedeuteten Umfang ohne weiteres gegeben sein würde. Erinnern Sie sich, daß ich die Schule so sehe, daß sie nicht mit dem 14. Lebensjahre die Kinder entläßt und sich selbst überläßt, daß sie vielmehr gerade in den jetzt folgenden Jahren dem jungen Menschen zu helfen sucht, die einheitliche Weltanschauung zu finden, nach der er sich jetzt sehnt, um so stärker sehnt, je mehr ihm durch die neue Schule in den vorausgegangenen Jahren der Weg zur Eigenentwicklung freigegeben worden ist. Sichtbarer als je vorher steht in diesen „Entwicklungsjahren“ hinter jedem gemeinsamen Gedankenaustausch, hinter

jeder einzelnen Arbeitsgemeinschaft das einheitliche Gesamtbild der menschlichen Gesellschaft.

Ein anderer Einwand, der ebenfalls, wenn ich mich nicht irre, von Frau Wegscheider kam, war der: ich hätte zu stark die Forderungen der Großstadt vertreten, das Land käme dabei zu kurz. Liegt in diesem Vorwurf nicht wieder der Fehler, den wir durch unsere sozialistische Auffassung der Schule überhaupt und des Geschichtsunterrichts im besonderen vermeiden wollen: die stoffliche Auffassung unserer Arbeit? Ich will als Großstadtlehrer die Kinder nicht deshalb an Großstadtdinge heranzubringen und sie vor Großstadtprobleme stellen, um ihnen ein Wissen um die Großstadt zu geben, sondern damit sie selbständig diejenigen Dinge zu durchdringen suchen, die anschaulich vor ihnen sind. Das ist eben für Großstadtkinder die Großstadt, für Landkinder ihr Stück Heimatland. (Zuruf: Da ist die richtige Urproduktion.) Sicher, aber ich komme gleich noch darauf. Arbeitet die Schule überall, also auch auf dem Lande, nach dem Grundsatz der Arbeitsschule, dann wird der zu scharfer Beobachtung und zur Selbständigkeit erzogene Mensch nicht nur das Wesen seiner Heimat, sondern auch, wenn er einmal in irgendwie andere Verhältnisse kommt, deren Wesen mit eigener Kraft erfassen. Nun ist es ja gewiß richtig, was Kollege Bahlke eben sagte: auf dem Lande sei die richtige Urproduktion! Aber doch nicht ausschließlich; das Dorf ist ja heute nicht hermetisch abgeschlossen von industrieller Produktion, von Elektrizität, Maschinenkraft und den inländischen und ausländischen Produkten der Zivilisation und des Welthandels. Ich glaube, das ist es, was Frau Wegscheider sagen will: wir sind heute nicht nur ein ackerbautreibendes Volk, wir sind auch ein industrielles Volk. Und Kinder des Landes — so wird sie gemeint haben — müßten auch in die mit der Industrie verbundenen Verhältnisse hineingeführt werden. Aber — soweit hier wirklich einmal die stoffliche Behandlung ins Auge gefaßt wird — geschieht denn das nicht? Hat das Dorf nur Beziehungen zur Landwirtschaft? Es hat doch tausendfache Verbindungen nach der Stadt und mit der modernen Zivilisation: durch städtische Verwandtschaft, Eisenbahn, Post, Elektrizitätswerk, landwirtschaftliche Maschinen, Güteraustausch. Ich denke mir, der Lehrer des Landes hat es sogar leichter, überall die Verhältnisse der Eigenproduktion mit der Maschinenproduktion in Parallele zu bringen. Jedenfalls ist auch auf dem Lande die mannigfachste Gelegenheit, zur Sammlung soziologischer Erkenntnisse den Rahmen soweit wie möglich, ja über die ganze Welt zu spannen. Es kommt ganz darauf an, wie weit der Lehrer sich und den Dorfbewohnern die soziologischen Anschauungsmittel nutzbar zu machen versteht. Schulk hat recht: die ganze Umgestaltung des Geschichtsunterrichts ist lediglich eine Frage der Lehrerbildung.

Ich glaube, daß meine eben gemachten Ausführungen deutlich zeigen, daß der Vorwurf, den Dr. Kawerau machte, ich brächte meine soziologische Auffassung des Geschichtsunterrichts zu dogmatisch in die Schule hinein, unberechtigt ist. Für mich ist mit der soziologischen Auffassung keines-

falls ein neues Dogma gegeben, sondern, wie er selber es will, ein methodisches Prinzip. Andernfalls würde ich mir selbst und meinen Darlegungen über das Wesen der Schule widersprechen. Wenn Dr. Kawerau mich anders verstanden hat, kann ich mir nur denken, daß er das erste Drittel meiner Ausführungen überhört hat.

Selbstverständlich beherrscht der Gedanke der Völkerveröhnung, von dem Kollege Trinks sprach, die künftige Schule: der Gedanke des Menschheitsfriedens. Aber — um auch hier wieder die grundsätzliche Einstellung zu finden — nicht in erster Linie als Gedanke, sondern in erster Linie als Erleben, ebenso wie es bei der staatsbürgerlichen Erziehung der Fall ist. Was nützt alles Gerede von staatsbürgerlicher Erziehung, wenn wir sie dem Kinde nicht von innen her geben können? Wir wollen nicht zu sozialem Wissen, wir wollen zu sozialem Handeln erziehen. Da ist für die Gemeinschaftsschule die große praktische Aufgabe: die Kinder zur Einordnung unter die natürlichen Gesetze ihrer kleinen Gemeinschaft zu bringen, damit sie von hier aus in die Volksgemeinschaft und die Menschheitsgemeinschaft hineinwachsen. Da liegt für uns die Richtung, um das Problem der staatsbürgerlichen Erziehung und der Erziehung zur Völkerveröhnung zu lösen.

Kurz möchte ich auf die Forderung nach neuen Geschichtsbüchern eingehen. Heimatbücher möchte ich, Quellenbücher in reichstem Maße; damit kommen wir weiter. Ich habe kürzlich eine stattliche Anzahl guter hamburgischer Heimatbücher gelesen, die ich meinen Kindern ruhig in die Hand geben würde als besten historischen Quell. Besonders gut erscheint mir ein Buch gleicher Art, das ein Kollege aus Dortmund geschrieben hat. (Zuruf: Brinkmann, Mitarbeiter an der Arbeitsschule.) Ja, Brinkmann war der Name. So müßte in jedem einzelnen Gebiet ein bodenständiges Werk herausgebracht, nein, müßten viele bodenständigen Werke geschaffen werden für Sage, Geschichte, Volkslied, für alles, was aus dem Boden hervorgewachsen und wächst. Und solche Bücher gehören in die Schule.

Und nun die rein politische, außenpolitische Seite des Geschichtsunterrichts. Lassen wir die doch einmal heraus aus unserem Volksschulunterricht! Wir müssen endlich dahin kommen, hier auf die Zusammenhänge zu verzichten. Für elf- bis vierzehnjährige Kinder kommt politische Geschichte zu früh. Natürlich sind persönliche Erlebnisse am Platze, aber Darbietung in wissenschaftlicher Abstraktion bedeutet für das Kind Vergewaltigung. Die kommt erst, wie ich darzustellen versucht habe, für ein späteres Alter in Betracht, und die wenigen, die da ihre besondere Begabung oder Neigung haben, sollen dann in Arbeitsgemeinschaften besondere Gelegenheiten finden, sich zu politischen Führern, Staatsmännern, Diplomaten zu bilden. Im übrigen ist unser Unterricht und unsere neue Erziehung in weit größerem Maße als früher auf die innere Politik eingestellt, wie mein Vortrag es zu zeigen versuchte.

Wenn wir so vor unsere Aufgabe treten, immer die Erkenntnisreife des Lebensalters beachtend, dürfen wir unbesorgt auf den „tendenz-

losen“ Geschichtsunterricht verzichten, den Kollege Trinks aus Dresden fordert, und der eine Unmöglichkeit ist*). Dann sind wir durch Einführung des soziologischen Unterrichts dahin gekommen, daß wir Sozialisten unseren Gegnern, wenn sie uns vorwerfen, wir seien es, die die Politik in die Schule bringen, sagen dürfen: Wie sind die einzigen, die die Politik nicht in die Schule hineinlassen. (Lebhafter Beifall.)

Prof. Dr. Hartmann-Wien (Schlußwort):

Ich werde Sie nur fünf Minuten in Anspruch nehmen indem ich zwei Punkte zustimmend betonen will, welche in der sehr interessanten Diskussion noch einmal zur Sprache gekommen sind. Auf mich trifft der Vorwurf jedenfalls nicht zu, daß ich auf das internationale Problem nicht eingegangen wäre. Im Gegenteil, ich habe mich bemüht darzulegen, daß eine einseitige nationale Geschichtsauffassung falsch ist. Es ist vielmehr das Gegebene, auf die Verpflichtung hinzuweisen, daß man den einzelnen Staat nicht herausheben kann als selbständiges System, sondern daß man umgekehrt den einzelnen Staat in die Reihe der sämtlichen Staaten einreihen soll. Daraus ergibt sich von selbst die Einstellung auf die Internationalität.

Dann muß ich noch auf einiges zurückkommen, was mein unmittelbarer Vorredner betont hat. Wenn man die Arbeitsgemeinschaft so einrichtet, wie er es wünscht, so mag das sehr günstig und gut sein. Ich glaube auch, daß dieser Arbeitsunterricht seine ungeheuren Vorteile hat, aber, wer te Genossen, man muß nicht vergeßen, daß man das Ganze auch zusammenfassen muß, denn man darf nicht nur die disjecta membra, die Fragmente dem Kinde geben, sondern, wenn man den gegebenen Stoff nach allen Seiten durchgearbeitet hat, muß man die Summe ziehen, muß man verbinden. Das ist etwas, was dem Kinde viel zu schwer ist, nämlich aus den verschiedenen Lebensäußerungen eben die gesamte, die Weltgeschichte herauszufinden. Diese Zusammenhänge müssen dem Kinde dargestellt werden, denn sie dürfen in dieser Vorstufe, von der Gen. Henningsen in erster Linie gesprochen hat, nicht zerflattern. Hier muß ein Bild der internationalen Synthese, wenn ich so sagen darf, geboten werden.

Ebenso kann ich mit Genossen Henningsen nicht übereinstimmen, wenn er sagt: Lassen Sie endlich die äußere Politik beiseite! Es ist nicht möglich, Weltgeschichte darzustellen ohne die Einwirkung der Staaten aufeinander. (Sehr richtig!) Das ist aber die äußere Politik. Man kommt da nicht herum. Das ist ein Essentiale der ganzen Sache. Es wäre schon gut, muß ich sagen, wenn man sich nicht auf die gelehrten Diplomaten

*) Nachwort: Beim Lesen der Korrekturen sehe ich, daß ich den Genossen Trinks falsch verstanden, sogar das Gegenteil von dem herausgehört habe, was er gesagt hat; er hat also einen „tendenzlosen“ Geschichtsunterricht nicht gefordert. — In ähnlicher Weise bin ich übrigens auch vom Genossen Hartmann betreffend „äußere Politik“ falsch verstanden worden; dem aufmerksamen Leser meines Vortrags und Schlußworts wird das nicht entgehen.

Nicolaus Henningsen.

verlassen hätte, — ich glaube, das haben wir alle verspürt, — sondern wenn unser Volk, das viel zu wenig auf die Weltzusammenhänge eingestellt ist, von diesen Weltzusammenhängen eine Ahnung bekommen und den Diplomaten mehr auf die Finger gesehen hätte. Das kann und muß in der Schule gemacht werden.

Ein zweites ist das folgende: Es ergibt sich bei den Diskussionen immer wieder, daß man noch zu theoretisch spricht, daß aber für die Praxis das Entscheidende die Organisation ist. Von dieser Organisation war denn in dieser Diskussion auch mit Recht die Rede, von Organisation im weitesten Sinne: ich meine hier die Frage der Lehrbücher, die für den Schüler außerordentlich wichtig ist. Was aber sonst noch gesagt worden ist, hat mich etwas bedenklich gemacht. Die Lehrer selbst haben nach Handbüchern, nach Gelsbrücken verlangt. Das ist höchst symptomatisch deshalb — das ist auch schon gesagt worden —, weil der Lehrer leider nicht die notwendige Vorbildung hat. (Sehr wahr!) Und ich glaube, daß diese nicht mit einem Seminarjahr mehr oder weniger erreicht ist, sondern daß das Wesentliche das ist, daß der Lehrer sich selbst ein Urteil bilden kann. Dieses Urteil wird er sich aber niemals bilden, auch wenn er noch so viele Hilfsbücher oder Geschichtsdarstellungen liest (Sehr richtig!), solange er nicht in der Lage ist, die historische Methode kennenzulernen, welche als kritische Methode bezeichnet werden kann. Er muß sich selbst einmal aus den Quellen heraus irgendein Datum, irgendeine Anschauung aus der Geschichte erarbeitet haben. Wenn er das nicht kann, ist er ein schwankendes Rohr und wird von der einen oder anderen Seite umgeblasen, denn wie soll er sich eine feste Ueberzeugung bilden? Er hat ein Hilfsbuch in der Hand und muß ihm glauben. Aus dem Kopf heraus kann er das Buch nicht verbessern, wohl aber kann er es verbessern, wenn er in der Lage ist, den Dingen an den Quellen nachzugehen und dann mit eigenem kritischen Urteil festzustellen: das ist möglich oder wahrscheinlich, das ist unmöglich oder unwahrscheinlich; das ist falsch dargestellt, das ist eine Geschichtsfälschung, das ist eine unwillkürliche Unterlassung usw. Deshalb ist auch hier wieder, wie schon häufig, mein erstes und letztes Wort: der Lehrer gehört an die Universität, bevor er unterrichtet. Der Lehrer hat an der Universität die Methode der Geschichtsforschung kennenzulernen, damit er sie dann anwendet zum Nutzen seiner Schüler. (Lebhafte Bravo und Händeklatschen.)