



UNIVERSITÄTS-
BIBLIOTHEK
PADERBORN

Universitätsbibliothek Paderborn

Soziologische Pädagogik

Kawerau, Siegfried

Leipzig, 1921

1. Kapitel: Religions- und Geschichtsunterricht

urn:nbn:de:hbz:466:1-33948

1. Kapitel: Religions- und Geschichtsunterricht.

Aus dem Wesen der nun überständig gewordenen Ideologie der alten Gesellschaft ergab sich die Unterrichtspraxis, genau so wird die Ideologie der werdenden Gesellschaft eine neue, eine andere Praxis erzeugen.

Zu der bisherigen Praxis verweisen wir auf das höchst lesenswerte Kapitel bei Heinrich Schulz in der Schrift „Die Schulreform der Sozialdemokratie“¹: „Der heutige Religionsunterricht“. Er charakterisiert die allgemeine Stellung des Religionsunterrichts im Gesamtlehrplan der Volks- und höheren Schulen, zitiert das Wort von Pfarrer Bonus „Was als Religion in der Schule angeboten wird, das ist ja nichts anderes als verdorbene, zersetzte, sozusagen käsig gewordene hellenische Philosophie“. Mit Recht verweilt er ausführlich beim religiösen Memorierstoff und bei der höchst bezeichnenden Auswahl der Sprüche. Wir übernehmen die Klage des Superintendenten Gallwitz in Salza bei Nordhausen:

„Beim vierten Gebot ist der Spruch Eph. 6, 5—7 vorgeschrieben: „Ihr Knechte, seid gehorsam,“ die Ergänzung dazu in V. 9: „Und ihr Herren, tut auch daselbige gegen sie und lasset das Drohen und wisset, daß auch euer Herr im Himmel ist, und ist bei ihm kein Ansehen der Person,“ ist ausgelassen. Den Kindern wird eingeschärft: „Seid gehorsam euren Eltern in dem Herrn,“ Eph. 6, 1—3; V. 4 ist wieder ausgelassen: „Ihr Väter, reizet eure Kinder nicht zum Zorn.“ ... Nach Römer 13, 1—2 soll jeder — scheinbar unbedingt — der Obrigkeit untertan sein. Sie wird in jenem Vers schlechtthin als Gottes Ordnung bezeichnet; wie ja in der damaligen Zeit die Rechtsordnung des römischen Reiches die einzige Macht war, welche dem Zusammenbruch wehrte. Daß aber nicht unbedingt und unter allen Verhältnissen Gehorsam gegen die jeweilige Obrigkeit als Gottes Wort und Wille gepredigt werden darf, hat Petrus bezeugt, wenn er sich gegen seine legitime geistliche Obrigkeit, Hohepriester, Schriftgelehrte und Hohen Rat, mit den Worten auflehnt: Man muß

¹ Heinrich Schulz, Die Schulreform der Sozialdemokratie, Schmidt & Co., Berlin 1919, S. 94 ff.

Gott mehr gehorchen als den Menschen. Dieser bedeutsame Spruch ... hat unter den 164 Sprüchen des Minimums ebenfalls keine Aufnahme gefunden. Beim siebenten Gebot wird durch Sprüche Sal. 22, 2 in mißverständlicher Übersetzung der Eindruck erweckt, als solle der Arme seine Armut als ein von Gott ihm unabänderlich aufgelegtes Kreuz tragen, und als sei es sündlich, wenn er zu Wohlstand aufzustreben begehre. ... Es scheint, als dürfe an Beseitigung der Armut nach Gottes Willen nicht gearbeitet werden. Nach dem Zusammenhange hat der Spruch einen ganz andern Sinn: Ein guter Name ist wertvoller als großer Reichtum, besser als Silber und Gold ist Gunst. Reich und arm begegnen einander, und der sie alle schuf, ist Jahwe. Durch die Spruchauswahl zum siebenten Gebot wird die Heiligkeit der bestehenden Besitz- und Erwerbsverhältnisse eingeschärft und gegen den Armen Wohltätigkeit empfohlen; aber das Recht des Armen, welches das Alte Testament energisch einschärft, ist in der Auswahl der Sprüche nicht berücksichtigt. Das Wort 3. Mos. 19, 13: „Es soll des Tagelöhners Lohn nicht bei dir bleiben bis an den Morgen“ ist immer noch sehr beherzigenswert ... Unser handarbeitendes, emporstrebendes Volk will sich in Fragen des Lohnes und der Arbeitsbedingungen, kurzum des Eigentums, nicht mit Wohltaten und Almosen abspeisen lassen, sondern fordert sein Recht, d. h. freie Bahn, sich zu organisieren und sichere Arbeits- und Lohnverhältnisse zu schaffen. Wird dieses Streben nicht als gerechtes und von Gott gewirktes anerkannt, sondern beim Religionsunterricht ignoriert oder bekämpft und verdächtigt, so ist es kein Wunder, daß in der Arbeiterschaft ein instinktiver Haß gegen die Kirche erwacht, und sie deren Gebote als überwundenen Standpunkt und als Ausfluß polizeilicher Willkürherrschaft betrachtet.“

Wir haben diesen ehrlichen Worten des Superintendenten Gallwitz aus dem Jahre 1903 nichts hinzuzufügen, sie bestätigen all das, was hier früher ausgeführt ist, daß der Religionsunterricht konzentrierter Autoritätsunterricht, Kernstück der Schule der alten Gesellschaft ist.

Wie ist die Sachlage nun vom Standpunkte der kommenden Gesellschaft? Natorp meint: „Nachdem sich uns aber eine Möglichkeit

eröffnet hat, den menschlichen Kern der Religion festzuhalten, und nur den unhaltbaren Anspruch der Transzendenz abzulehnen, wird damit das Problem lösbar. Nur was allgemein überzeugend gemacht werden kann, darf Gegenstand eines für alle pflichtmäßigen Unterrichts sein.¹ Er spricht von drei Stufen des Unterrichts, von der Zeit der Kindlichkeit, von der Zeit des „Kinderglaubens“. „Gott ist dem Kinde im menschlichsten Sinne Vater, das Christkind ein lieber Gespieler seiner Gedanken, in dem es das Beste, was es selbst sein möchte, dargestellt denkt.“ Für diese Stufe sei ein Religionsunterricht gefahrlos.

Die zweite Stufe der 12- bis 14jährigen müsse „vor die Frage der Religion gestellt“ werden, natürlich ohne Forderung der Entscheidung.

Die dritte Stufe, die der pubertätsreifen Jugend, müsse sich auf Grund religionsgeschichtlicher Kenntnisse eine feste Stellung zur Religion erringen.

Einen solchen „undogmatischen“ Religionsunterricht verfechten neben Natorp heute viele edle Naturen aus heiligem Idealismus. Wir wissen, daß es Männern wie Scherer, Schlemmer usw. ernst ist mit ihrem Kampf. Sie merken nicht, daß sie zunächst nur Vorspanndienste für die alte Gesellschaft leisten, die sich diesen werbekräftigen Idealismus gern gefallen läßt, weil sie genau weiß, daß sie nur mit solchen Hoffnungen ihre unhaltbare Position zu retten Aussicht hat. Sobald sie fest im Sattel sitzt, sind diese Vorspannleute leicht stille zu kriegen. Sie vergessen ferner, daß die alte Gesellschaft soeben ihren festen Willen bekundet hat, diesen Weg nicht zu gehen, denn in der Verfassung heißt es in jenem unglückseligen Artikel 149: „Der Religionsunterricht ist ordentliches Lehrfach der Schulen mit Ausnahme der bekenntnisfreien (weltlichen) Schulen. Seine Erteilung wird im Rahmen der Schulgesetzgebung geregelt. Der Religionsunterricht wird in Übereinstimmung mit den Grundsätzen der betreffenden Religionsgesellschaft unbeschadet des Aufsichtsrechts des Staates erteilt.“ Mit großer Emphase wird bestritten, daß es sich hier um eine Rückkehr zur Bekenntniskirche handle, „Grundsätze“ seien keine „Dog-

¹ Sozialpädagogik S. 381 u. ff.

men“. Es wäre ja nun hochinteressant, zu erfahren, welches die „Grundsätze“ der evangelischen Kirche sind. Für die katholische Kirche ist es ja klar, daß es die Dogmen und päpstlichen Entscheidungen sind. Wie ist's nun mit der evangelischen Kirche? Sind es die Grundsätze Luthers vor 1525, die revolutionären, oder die nach 1525, die staatsert haltenden? Ist's die Augsburger Konfession oder sind's die Lehren, die in Hollenbergs „Hülfsbuch für den evangelischen Religionsunterricht in Gymnasien“ oder die in dem bereits genannten Werk von Grundke und Schmidt „Die evangelische Religions fakultas“ stehen? Wir geben einige Proben: „Das Christentum ist nicht etwa dualistisch, da der Teufel ursprünglich ein guter Engel war und sich erst später gegen Gott empört hat. Aber auch als Haupt der bösen Engel steht er unter Gott, und dieser läßt ihn nur gewähren.“ Über die Schöpfung lehren die Verfasser z. B.: „Die Schöpfung des Weltstoffes (aus „nichts“): daß die ganze Welt einer besonderen schöpferischen Tätigkeit des persönlichen Gottes ihr Dasein verdankt, muß der Christ auf das entschiedenste behaupten.“ „Wenn auch die Schöpfungsgeschichte nicht wörtlich aufzufassen ist, so ist sie doch auch wieder nicht mit den heidnischen Kosmogonien auf dieselbe Stufe zu stellen. Dazu ist ihr Wahrheitsgehalt zu hoch. Wir sind also wohl berechtigt, auch in diesem Abschnitt der Bibel ein Stück der höheren Offenbarung zu sehen, die uns Gott hat zuteil werden lassen.“

Über Engel und Teufel wird ferner gelehrt: Die Engel „sind geistige Wesen, aber vielleicht nicht ganz ohne eine gewisse Leiblichkeit; denn sie können auch den Menschen erscheinen.“ „Zwingende, unwiderstehliche Gewalt hat der Teufel über die Menschen nicht, so wenig wie der Mensch zum Guten gezwungen werden kann.“

Von der Entstehung des Menschen wissen die Verfasser, „daß alle Menschen von einem Urpaare abstammen.“ Die Lehre von der „wunderbaren Geburt“ Jesu durch Maria wollen die Verfasser so lange festhalten, bis nicht sicher nachgewiesen wird, „daß Matth. 1, 18ff. und Luk. 1, 26ff. sehr späte Zusätze sind“. Das sind so einige Proben, die beweisen, wie beschaffen die Grundsätze der Staatskirche gewesen sind, und wir fürchten, sagen zu müssen, noch heute sind — jedesfalls in den Herzen ihrer führenden Männer.

Eine gewisse Freiheit ist genehm, das schmeckt nach Wissenschaft-

lichkeit und Gründlichkeit — aber bitte, nur in der vorgeschriebenen Dosis. Gewiß, mit großem Eifer wird von den Vertretern des Religionsunterrichts z. B. das letzte Werk abgelehnt, keine wissenschaftlich-theologische Zeitschrift hätte es gebilligt, es sei nicht kanonisch, es sei ein Winkelbuch für Stümper. Aber die Praxis? Man sehe nach der Auflage und Verbreitung, man frage bei Antiquaren, wie begehrt der „Grundke und Schmidt“ für Examinanden ist; man stelle fest, wie befriedigt die Examinatoren von einer sicheren Inhaltskenntnis jenes Buches sind, und dann widerlege man die typische Bedeutung dieses Werkes! Aber gewiß, es kann so lange hin und her gestritten werden, so lange man blind ist für soziologische Zusammenhänge, so lange man nicht sehen will, wozu der Kampf um den Religionsunterricht heute führt.

Unter der Fahne des Kampfes für den Religionsunterricht scharen sich die Anhänger der alten Gesellschaft, die Anhänger des Autoritätsprinzips und des Klassenstaates.

Wem aber Religion Spannungs- und Lösungsbedürfnis ist mit jener „Agnostik der Ehrfurcht“, wem es eine reine Sache des Erlebens ist, der muß einen Religionsunterricht so ablehnen, wie der Liebende einen Unterricht in der Liebe als lächerlich empfindet. Ähnlich wie die gesellschaftsstützende Wissenschaft, wie Sexualität und Prüderie ist auch das Eifern um Religion, das Einhämmern der richtigen Lehre ein Spezifikum der spätfamilialen Phase — und spätere Soziologen werden vielleicht feststellen, daß zwischen dem Kaiserkult des römischen Imperiums und der Selbstvergottung der kapitalistischen Gesellschaft im 19. Jahrhundert kein wesentlicher Unterschied bestehe. Oder ist es etwas anderes, wenn Wilhelm II. einem Heiligen an der Mezer Kathedrale seine Gesichtsmaske geben läßt, wenn er reihenweise seine Ahnen aufbaut und pomphaft enthüllt, wenn er so und so oft bereits die eigene Büste, das eigene Medaillon anbringen läßt? „Tenant pour ainsi dire la place de Dieu“ — sagt Ludwig XIV.

Hätte die Schule der Zukunft denn wirklich nicht Raum für eine Religion wie die, von der Göhre in seinem schönen Buche spricht? Vielleicht — aber nicht in dem Sinne, daß sie in besonderen Stunden gelehrt werden müßte¹. Das ist nur nötig bei einer Religion,

¹ Vgl. den Aufsatz des Verf. „Religions- und Moralunterricht“ (Neue Erzieh., 1920, Heft 15).

die uns im Grunde so fremd ist wie das Christentum. Eine solche Religion muß mit allen Mitteln der Dialektik und Geschichte eingepägt werden in des Wortes Urbedeutung: die natürlich schöne, weiche, glänzende Masse wird „gebrochen“ in ihrem freien Schwellen und zusammengepreßt und mit dem Bild des Adlers oder des Herrschers versehen. So stempelte der Religionsunterricht unser natürliches Gefühl mit den Prägstöcken jüdisch-griechischer Scholastik. Eine in Jahrhunderten durchziselerte Sprache, eine in Jahrhunderten, ja Jahrtausenden geübte Begriffsakrobatik verstand es, uns schließlich die unglaublichsten, unfasßbarsten Dinge als so selbstverständlich hinzustellen, daß man eben hypnotisiert wurde und anderes zu meinen gar nicht wagen durfte, wenn man nicht in den Verdacht eines böswilligen, dummen oder kranken Menschen kommen wollte. Man sehe nur das Kunstgerüst der christlichen Erlösungs- und Gnadenlehre mit unbefangenen Augen, man höre diese Glaubensartikel mit frischen Ohren wie zum ersten Male, und man begreift es nicht, daß solche Lehren heute angeblich von allen vernünftigen Leuten noch anerkannt sind. Um das zu erreichen, sind natürlich Religionsstunden nötig, viele, es können gar nicht genug sein; um das zu erreichen, muß die Gesinnung der Lehrenden kontrolliert werden, muß der Geistliche die Schulaufsicht haben, dem Schulvorstand präsidieren. Derartige Kunst und Tücke hätte die neue Religion nicht nötig. Sie brauchte keine besonderen Stunden, weil sie keine besonderen unwahrscheinlichen Lehren hat. Da wäre der selbstverständliche Hintergrund des gesamten Unterrichts in der neuen Schule Religiosität, Ehrfurcht vor dem Geheimnis, Ehrfurcht vor der großen Weltkraft, Ehrfurcht vor jedem Mitmenschen, Ehrfurcht vor der Erde und ihrer Mütterlichkeit. Diese Religion hat keine Glaubensartikel und keinen Katechismus, keine Dogmatik und keine Priester. Dort ist jedermann ein Bewahrer göttlicher Kraft und stolz-bescheidener Erkenntnis von den Grenzen unseres Wissens. Denn Religion ist Leben und nicht Lehre, und es verträgt sich schlechterdings nicht mit dem wahrhaften Leben, es wöchentlich zwei- oder dreimal von 8—9 oder von 12—1 Uhr schön zugerichtet vorzuführen in eigener Dressur. Um der Reinlichkeit unserer Gewissensbindung willen, um des wahrhaft heiligen Lebens willen, das sonst vergewaltigt und zugerichtet wird, ist also

zu fordern, daß der Religionsunterricht aus den Schulen entfernt wird und ganz den Charakter eines Privatunterrichts außerhalb der Schule und der Schulzeit erhält. Wir geben zu, daß das im Augenblick ein Notzustand ist. Denn die heutige Schule hat nicht den Hintergrund echter Religiosität, die heutige Schule wird damit endgültig bestätigt als das, was sie letzten Endes ist, als eine Maschine zur raschen Wissensübertragung. Viele Kinder kommen dann in die Not, vielleicht nie etwas vom religiösen Leben zu spüren. Denn es gibt auch Religionsstunden — allerdings sehr selten, in denen religiöses Leben pulsiert, meistens in den Betrachtungen, die abseits vom Pensum vorgenommen werden; und es gibt nur wenig Elternhäuser, wo Vater oder Mutter mit den Kindern aus eigener Kraft neue Wege gehen können. Und viele Eltern werden ihre Kinder zu einem gesonderten Unterricht am Nachmittag nicht schicken. Vielleicht ist das ein Notzustand, vielleicht ist dieser Notzustand aber ein Segen. Vielleicht wird erst aus einer solchen Generation, die nicht durch die Kirche verdorben ist, die nicht im Unterricht verbildet ist, vielleicht wird gerade aus einer solchen Generation der Hunger kommen, der Durst nach lebendigem Wasser, der Hunger nach nahrhaftem Brot, anstatt dieses abgestandenen Trunkes, dieses mit Sand und Kleie gewürzten Brotes, wie es heute verabfolgt wird. Und eine solche Generation wird uns dann die neue Schule bauen, wo die wahrhafte Gemeinschaft zwischen Lehrenden und Lernenden, wo freiwilliger Gehorsam gegen frei erkorene Führer erst die Voraussetzungen schafft, unter denen Religion gedeihen kann. In einer solchen Gemeinschaft aber sind besondere Religionsstunden sinnlos, da ist jedes Erlebnis eines Kunstwerkes, jeder gemeinsame Gang durch die Natur, vor allem aber jede gemeinsame Arbeit Gottesdienst.

Selbstverständlich gibt es in solcher Gemeinschaft Feiertunden, wo religiöses Gut aller Zeiten und Kulturen im Mittelpunkt gemeinsamer Andacht steht, wo sich das Erlebnis der Verbundenheit über den Kreis der Mitmenschen hinaus zu dem der gesamten Menschheit aller Vergangenheit und Zukunft weitet, wo der Horizont sich im Kosmischen und Unendlichen verliert.

Und es braucht nicht erst gesagt zu werden, daß die soziologische Seite aller Religionen, die gesellschaftliche Ausprägung unter

diesem oder jenem Wirtschaftssystem, daß diese Seite der Religion, die religionsgeschichtliche und vergleichende Aufgabe, in den soziologisch ausgebauten Geschichtsunterricht gehört.

Und damit kommen wir überhaupt zur Reform des Geschichtsunterrichts. Von welchem Geiste der alte Geschichtsunterricht getragen wurde, das zeigt das Kapitel „Der Geschichtsunterricht“¹ in dem oben genannten Werk von Heinrich Schulz, das zeigen die Erinnerungen eines Schülers des Wilhelms-Gymnasiums in Berlin W an die staatsbürgerlichen Leistungen seiner Schule².

„Von Gott und Vaterland ist zu uns geredet worden, von den Helden Luther und Bismarck, besonders aber von den Herrschern, von Wilhelm I., dem Gründer dieser Anstalt, und von seinem Enkel Wilhelm II. Man hat uns gesagt, das Christentum verbiete den Mord, man hat uns gelehrt, die Vaterlandsverteidigung gebiete den Mord. Man hat alles so schön mit Redewendungen umspinnen, man wußte so viel „Wenn“ und „Aber“, daß wir völlig eingeschlafert wurden. In den Schulandachten wurde präpariert für die nächste Stunde, die Festreden wurden verträumt, verulkt, mit Lektüre und Staspiel überstanden. Wir nahmen diese Reden und Feiern wie etwas Auferlegtes hin, das nun einmal ertragen werden mußte. Den eigentlichen Widerspruch, die objektive Unwahrheit, die in all diesem Gerede lag, die merkten wir nicht. Hörten wir es doch daheim kaum anders, war doch die Schule der Treffpunkt feudaler und kapitalträchtigster Herrlein, die manchmal schon früh besser die Laster ihrer Kreise als deren Arbeitsleistungen zu kopieren wußten. Eines Mitschülers erinnere ich mich, dessen Vater Sozialist war, der, von ihm unterwiesen, mit uns über Bebel und Marx sprach. Um seinetwillen provozierte ein adliges, völlig verderbtes Jüngelchen auf der Abiturientenabschiedsfeier einen Skandal; jener verließ, gefolgt von einer Reihe fein empfindender Mitschüler die überpatriotische Feier und ließ die feudale Clique für sich zechen.

Aber eigentlich pazifistische Gedankengänge erreichten unsere Hirne nicht, tauchte derartiges am Horizonte auf, so wurde es so

¹ a. a. O. S. 193 ff.

² Vgl. den Aufsatz des Verf. „Pazifismus und Schule“ in dem Sammelwerk von der Herbsttagung 1919 „Entschiedene Schulreform“.

fort mit dem Fluch der Lächerlichkeit verscheucht. Einmal sprach ein deutsch-russischer Mitschüler von der Fälschung der Emser Depesche, ich war entrüstet; konnte ich mir doch die Verhältnisse gar nicht anders denken, als daß die Deutschen immer brav und fromm gewesen, die bösen Feinde uns aber stets gekränkt und verleumdet hätten. Ich war entschlossen, den Erbfeind, die Franzosen, besiegen zu helfen, falls er sich wieder einmal „erdreisten“ sollte. Dieses — letzten Endes — gedankenlose Dahinschlendern auf ausgetretenen Pfaden war das wesentliche Merkmal der Abiturientenpsyche jener Zeiten. Jeder wollte für sich möglichst viel Lust, die er durch die Befriedigung seines Trieblebens zu erreichen versuchte; der Allgemeinheit gegenüber war unser Sinn einfach unerschlossen, stumpf; ästhetische und naturwissenschaftliche Fragen bewegten allein die höher Entwickelten. Das Nationale, das Patriotische war das Selbstverständliche, das einfach außerhalb jeglicher Diskussion stand. Eigentlich kriegerische Instinkte waren bei uns allerdings kaum entwickelt, davor bewahrte die laue Luft des blasiert-ästhetischen Großstadtwesens.“

Soziale
 Auf dem wesentlichen Gebiete also, auf dem Gebiet der sozialen Kultivierung, versagte die alte Schule vollständig, der solidare Grundtrieb des Menschen blieb nicht nur völlig ungepflegt, er wurde sogar nach Möglichkeit unterdrückt, falls er sich hier und da spontan äußerte. Das Humanitätsideal der Klassiker wurde mit leiser Verlegenheit als eine überwundene Utopie beiseite gelegt, da es vor dem nüchtern prüfenden Blick unseres „fortgeschrittenen“ Zeitalters nicht standhalte.

Und doch, sollte man denken, hätte auch die alte Zeit Verständnis haben sollen für humane Lebensauffassung, für Völkerverständigung, für einen wenigstens rationalen Pazifismus.

Es war doch keine kriegerische Zeit in dem Sinne, daß das heroische Ideal die Menschen bestimmt hätte. Es war eine kaufmännische Ära mit dem Grundsatz des „Lebens und Lebenlassens“, eine ästhetisch-bequem gestimmte Epoche. Wie oft ist gerade von großkapitalistischer Seite aus vorgerechnet worden, daß der wirtschaftliche Vorteil des einen den wirtschaftlichen Wohlstand des anderen bedinge, daß man allein mit zahlungsfähigen Kunden Geschäfte schließen könne. Gesagt worden ist das sehr oft, und dennoch ist

diese einleuchtende Logik des Geschäftsmannes völlig ergebnislos geblieben. Worin mag das begründet sein? Letzten Endes doch wohl in der völligen Negativität des Gedankens, denn ein Nicht-tot-schlagen-wollen, ein Nicht-vergewaltigen-wollen ist keine positive Kraft; eine positive Kraft ist nur die, die selber „den andern will“, die liebt, fördert, sich für den anderen einsetzt. Solche Kraft aber war früher nirgends vorhanden.

Darum muß ein Geschichtsunterricht aus dem Geist der werdenden Gesellschaft brüderlichen Geistes nachweisen, in welchem Grade Kulturfortschritt gesteigertes planvolles Zusammenwirken ist, und negativ wird er zeigen müssen, daß Anwendung von Gewalt stets nur eine scheinbare Förderung gewesen ist, daß nicht einmal die Gewalt als Mittel zu verteidigen ist, weil alle Gewalt es zum Wesen hat, sich zum Selbstzweck zu setzen.

Nehmen wir den sogenannten Verteidigungskrieg. Es ist klar, daß man sich bemüht, den Krieg nicht im eigenen Lande wüten zu lassen, und da die wüsten Grenzstriche der Vergangenheit fehlen, muß er sich dann im fremden Lande abspielen. Man dringt also in das andere Land ein und verknechtet dessen Bevölkerung. Zieht sich der Kampf in die Länge, werden große Blutopfer gefordert, dann entsteht die fromme Rede: das Land sei durch so und so viele Blutopfer erworben, erkaufte, mit Recht zu beanspruchen. Außerdem gebiete es die Sicherheit, zur besseren Verteidigungsstellung bei zukünftigen Kriegen dieses Grenzgebiet zu behalten. Wohl gemerkt, es handelt sich immer um den „Verteidigungskrieg“. Alle Annexionen werden nur um der kommenden Verteidigungskriege willen gemacht. Und mit Notwendigkeit gebietet die Annexion einen neuen Krieg, so erzeugt Gewalt immer wieder Gewalt, und es ist des Mordens kein Ende. Das scheint ein ehernes, unentriimbares Gesetz zu sein von ähnlicher Wucht, wie anfänglich die materialistische Geschichtsauffassung von dem in allen Zeiten maßgebenden Einfluß der wirtschaftlichen Grundvoraussetzungen zu sprechen berechtigt zu sein glaubte. Und wenn diese Gesetze für die vergangene Kulturphase Geltung gehabt haben, so ist damit noch nicht gesagt, daß sie auch für die kommende Phase gelten. Denn auch die Gesetze der Tierwelt gelten nicht ohne weiteres für die Menschen, sondern sie verändern sich. „In der organischen Natur

Beispiel

finden die Verbesserungen statt durch zielloses Variieren, in der Kultur durch bewußte Absicht“ (Müller-Lyer). Es wäre ein ungeheures Neues, der Tag, wo zum ersten Male die Kette von Gewalt, Unrecht und Mord gebrochen würde, wenn ein Volk, dem Unrecht geschieht, sich zu der gewaltigen sittlichen Leistung aufschwänge, einmütig zu erklären: wir wehren uns nicht, aber wir protestieren mit jedem Gedanken, mit jedem Gefühl, und man mag uns eher alle einzeln töten, ehe wir von diesem Protest ablassen. Was hätte es bedeutet, wenn das deutsche Volk diese sittliche Kraft im Frühjahr 1919 besessen hätte, den Frieden nicht zu unterzeichnen, sondern eines Herzens und einer Kraft bis zum letzten Mitglied zu protestieren, ohne einen Arm zur Gewalt zu erheben? An dieser ehernen Mauer wäre die Gewaltlust einer Welt zerschellt; an dieser Bereitschaft, alles ertragen zu wollen, ehe selber zur Gewalt zu greifen — an solcher Bereitschaft und Kraft wird in Zukunft der Aufwand der Millionen von Kriegern, Geschützen, Kriegsschiffen wie Spreu zunichte. Unser armes, ausgehungertes und betrogenes Volk hatte damals nicht die Kraft zu solcher Leistung, und da es keine Einmütigkeit gab, mußte unterzeichnet werden, aber wir hoffen, daß eine nicht allzu ferne Zukunft unserem Volke solche sittliche Größe verleihe. Denn Gewalt erzeugte bisher immer neue Gewalt, Krieg wieder Kriege; die Stunde ist gekommen, wo das Gesetz erlahmt, wo eine neue Gesetzlichkeit der Überwindung der physischen Dinge durch die geistige Kraft regiert. Von solchem Geiste müßte der Geschichtsunterricht getragen sein, aber dazu bedarf es einer neuen Entfesselung des Menschentums in unseren Schulen.

Es handelt sich in jedem Geschichtsunterricht also um wahre Humanität, am wenigsten aber um den Stoff, der bisher die Hauptrolle spielte, — dieser ist in übersichtlicher Tabellistik den jungen Menschen in die Hand zu geben¹ —, es handelt sich um Erziehung zum Verständnis der Volks- und Menschheitsgemeinschaft², zum

¹ Vgl. den Aufsatz des Verf. „Nur Geschichtstabellen“ im „Elternbeirat“ vom 15. März 1921.

² Vgl. die Artikel des Verf. „Gemeinschaftskunde“ im „Freien Lehrer“ vom 22. März 1921 u. „Soziologischer Geschichtsunterricht“ in Nr. 151 des Berliner Tageblattes vom 1. April 1921.

Wissen um ihre Gesetze, ihr Werden und Wesen, zum Willen, in dieser Gemeinschaft selbstverantwortlich mitzuarbeiten. So wenig soll der Stoff als Gedächtniswerk in Frage kommen, daß sowohl beim Unterricht als auch bei Vorträgen der Schüler das Tabellenbuch offen zum Einblick vor ihnen liegt.

Dagegen muß die körperlich-produktive Arbeit als Voraussetzung und Begleiterscheinung aller soziologischen Unterweisung angesehen werden: nur in der Praxis werden die Zusammenhänge zwischen Arbeitsgestaltung und Lebensgestaltung klar.

Die staatsbürgerliche Bildung ist kein besonderes Fach, sie ergibt sich aus der soziologischen Grundeinstellung des gesamten Geschichtsunterrichts, sie ergibt sich aus dem Gemeinschaftsleben der Schule, aus Selbstverantwortung und Selbstbestimmung der Jugend in der Schulgemeinde¹. Staatsbürgerliche Unterweisung ohne die grundlegende Übung im täglichen Leben ist wie Schwimmunterricht auf dem Lande. Die Gesetze des Werdens und Wesens der Gesellschaft sollen gemeinschaftlich erarbeitet werden; der zu Beginn des Geschichtsunterrichts (etwa im 14. Lebensjahr) und später schon reichlich vorhandene ungeordnete Stoff, den die jungen Menschen aus tausend Quellen bereits in sich tragen, soll durch engste Fühlung mit örtlichen Erinnerungen, mit örtlichen öffentlichen Einrichtungen, mit Zeitung und auftauchender Tagesforderung ausgebaut und zusammenhängend zum Bewußtsein gebracht werden².

Planmäßige Lektüre soziologisch wertvoller Novellen, Dramen, Romane, Brieffsammlungen, Lebenserinnerungen usw. muß dieses Wissen ergänzen. Arbeitsgemeinschaften besonders befähigter Schüler sollen sich in die Quellen vertiefen; das zurechtgemachte „Quellen“studium an der Hand von Auswahl-sammlungen ist als eine Gefahr zu betrachten, da hier Erarbeitung vorgetäuscht wird und Urteile indirekt suggeriert werden.

¹ Vgl. Natorp, Sozialpädagogik, S. 323: „Also der Geschichtsunterricht vermag das, was von ethischer Wirkung überhaupt in seinem Bereich liegt, nur auf dem Grunde eines wahren Gemeinschaftslebens zu leisten.“

² Vgl. die Aufsätze von Ausländer, Reform des Geschichtsunterrichts, Wuessing, Über Soziologie und Erziehung zu politischer Einsicht und Tat, Kawerau, Pazifismus und Schule, in der Sammlung „Entschiedene Schulreform“, Herbsttagung 1919 der Entschiedenener Schulreformer (Erich Reiß, 1920).

Wir würden es für richtig halten, den für alle Jugendlichen des Volkes verbindlichen Stoff auf die Zeit von etwa 1500 bis zur Gegenwart zu beschränken, diese Zeit aber nach Wirtschafts- und Kulturgeschichte ganz anders durchzuarbeiten als bisher. Es wäre denkbar, daß man vom 18. Jahrhundert aus auf die verwandte Struktur der Spät-Antike zurückgriffe, daß man von der Gegenwart aus einen Überblick über die Gesamtentwicklung der menschlichen Gesellschaft gäbe. Gegenüber dem bisherigen dogmatischen Unterricht müssen wir ganz bewußt den Weg der Problematik gehen. Es ist verhältnismäßig gleichgültig, was geschehen ist, aber es ist von großer Bedeutung, wie es geschehen ist. Es wird notwendig sein, dieselben Vorgänge von ganz verschiedenem Standpunkt aus zu betrachten, etwa die Reformationszeit aus Janssens und aus evangelischer Perspektive, aus Rankes und aus Rautskys Gesichtswinkel.

Der künftige Geschichtsunterricht wird schon an sich gesellschaftlich eingestellt sein, es wird stets auf das Grundproblem kommen: was geschah zum Wohle der Allgemeinheit? Wie war die Lage des Volkes? Wie gestaltete sich die gegenseitige Hilfe im öffentlichen Leben? Inwiefern kann man von „Fortschritten“ sprechen? Die sogenannten „großen“ Männer werden als Exponenten ihrer Zeit erscheinen; immer mehr wird die Zwangsläufigkeit der historischen Bewegungen erkennbar werden; schließlich muß zum Gesetz der ökonomischen Bedingtheit Stellung genommen werden: gilt es stets? Hat es stets gegolten? Ist es am Ende einer entsprechenden Epoche erkannt? Wird es in Zukunft sich umsetzen in ein höheres Gesetz? Und aus dieser Beweglichkeit der Methode wird die Notwendigkeit eigener Stellungnahme, eigener Entschluß- und Entscheidungskraft bitter, aber eindeutig hervorgehen. Diese Methode ist sehr unbequem, sie gibt keine Dogmatik mit, auch keine marxistische, sie zwingt zum Selbstdenken, Selbstfühlen, Selbsthandeln¹.

Mit Recht wendet sich Natorp gegen die episch-ästhetische Art des alten Geschichtsunterrichts, der die skaldische Heroisierung und Begeisterung brauchte, um die Willkür und Brutalität der Auffassung

¹ Vgl. die ausführliche Entwicklung und Begründung dieser Gedanken in der Broschüre des Verf. „Soziologischer Ausbau des Geschichtsunterrichts“ (Verlag Neues Vaterland, 1921).

zu verschleiern. „Es verschwindet in den Ausführungen über die Pädagogik des Geschichtsunterrichts oft gänzlich, daß es in der Geschichte überhaupt etwas zu verstehen gibt. Man erzählt und läßt wiedererzählen. Zwar sollen es ohne Zweifel geschehene Tatsachen sein, die man erzählt, auch bemüht man sich wohl in der Erzählung, etwas von ursächlichem Zusammenhang der Tatsachen wenigstens ahnen zu lassen. Aber daß beides, die Tatsachen und der ursächliche Zusammenhang, erst erforscht, erst festgestellt zu werden nötig hat, davon empfängt der Schüler fast keinen Eindruck.“¹

Wir sind deshalb der Meinung, daß auf Grund reichlicher Lektüre von soziologisch brauchbarer Literatur unter Anleitung des Lehrers die typischen Formen des Gesellschaftslebens² etwa um 1550 und von da ab, Jahrhundert für Jahrhundert, bis zur Gegenwart festgestellt werden, daß an der Hand dieses Materials Richtungslinien der Entwicklung auf allen Gebieten des Gemeinschaftslebens, z. B. in der Religion, in der Naturbetrachtung, im Staatsleben, in der auswärtigen Politik, in der Familie, in Recht, Sitte usw. beobachtet werden und daß in dieser Form sich die Schüler Ergebnisse erarbeiten. Bei dieser Art des Unterrichts ist staatsbürgerliche Bildung ein selbstverständliches Resultat solcher Anleitung zum selbständigen ursächlichen Denken über gesellschaftliche Erscheinungsformen. Wird dann dem jungen Menschen dicht vor seinem Eintritt ins praktische Leben, also etwa im 18. Lebensjahre, ein Aufriß der gesamten Entwicklung der Menschheit von Urbeginn an gegeben, fügen sich seine Kenntnisse in Geologie, Botanik und Zoologie harmonisch dazu, so würde jeder denkende junge Mensch ein Bild vom Werdegang des Erdballs, vom Werdegang der organischen Natur und vom Werdegang des Kulturlebens in sich tragen — und er träte ins eigene Leben und führte bewußtschaffend die Entwicklung weiter, als ein williges Glied in dem großen Rhythmus alles Weltgeschehens³.

¹ Vgl. Natorp a. a. O. S. 316.

² Vgl. die Analyse der „Frau Maria Grubbe“ in der oben genannten Broschüre des Verf. S. 26—33.

³ Zur ethischen Bedeutung eines solchen Unterrichts vgl. ebendort S. 38 ff. Einen solchen Aufbau umreißt Paul Krüger in seinem Werke „Gemeinschaftskunde“, H. Hoffmanns Verlag, Berlin 1921.