Eckert.Beiträge 2013/1

Wolfgang Jacobmeyer

Das deutsche Schulgeschichtsbuch 1700 – 1945
Die erste Epoche seiner Gattungsgeschichte im Spiegel der Vorworte
Band 1

Jacobmeyer, Wolfgang. „Das deutsche Schulgeschichtsbuch 1700 – 1945: Die erste Epoche seiner Geistesgeschichte im Spiegel der Vorworte. Band 1.“ *Eckert.Beiträge* 2013/1. http://www.edumeres.net/urn/urn:nbn:de:0220-2013-0001-0016.

edumeres.net

Diese Publikation wurde veröffentlicht unter der creative-commons-Lizenz: Namensnennung-Keine Bearbeitung 3.0 Unported (CC BY-ND 3.0); http://creativecommons.org/licenses/by-nd/3.0/

Karl-Ernst Jeismann
zum 85. Geburtstag gewidmet –
dem Gelehrten und dem Freunde

Inhaltsverzeichnis

0.0 Einleitung 9
- 0.1 Fragestellung 9
- 0.2 Forschungsdesign 11
- 03. Erste Beobachtungen am Material 13
- 04. Periodisierung 20
- 05. Forschungslage 21
- 0.6 Ausblicke 22
- 0.7 Editorische Hinweise 23

1.0 Abriss der Gattungsgeschichte zwischen 1700 und 1945 29

1.1 Erste Periode: 1700 bis 1780 29
- 1.1.1 Methodischer Wandel: von der Katechese zur Narrativität 30
- 1.1.2 Strukturwandel: von gekammerter zu linearer Geschichtsvorstellung 34
- 1.1.3 Inhaltlicher Wandel: von Universalgeschichte zum „Aggregat aller Specialtheorien“ 36

1.2 Zweite Periode: 1781 bis 1820 45
- 1.2.1 Die Autoren 46
- 1.2.1.1 Theologen 47
- 1.2.1.2 Professoren ohne Schulerfahrung 49
- 1.2.1.3 Schulferne Autoren 54
- 1.2.1.4 Lehrer 57
- 1.2.1.5 Schulerfahrene Professoren 63
- 1.2.2 Orientierungen 66

1.3 Dritte Periode: 1820 bis 1849 69
- 1.3.1 Unterrichtspraktische Normierung 70
- 1.3.2 Anordnung und Auswahl des Stoffes 79
- 1.3.3 Epochenbewertung und Darstellungsrichtung 88
- 1.3.4 Themenfelder 93
- 1.3.4.1 Vaterländische Geschichte 93
- 1.3.4.2 Weltgeschichte und Kulturgeschichte 98

1.4 Vierte Periode: 1849 bis 1870 103
- 1.4.1 Bewegungen in der Gattungstypik 104
- 1.4.2 Die Autoren 107
- 1.4.3 Die Regionalgeschichte als vaterländische Geschichte 110
- 1.4.4 Die Wertigkeit der Großepochen 119
- 1.4.5 Geschichtsunterricht „für das weibliche Geschlecht“ 122
- 1.4.6 Gegliederter Formenreichtum der Lehrbücher 127
- 1.4.7 Biographie als Beispielslehre 132
- 1.4.8 Lehrbuchmodellierung für Politik und gegen Kultur 134
- 1.4.9 Methoden und Ziele des Geschichtsunterrichts 138

1.5 Fünfte Periode: 1871 bis 1889 143
1.5.1 Quantitäten der Lehrbücher, neue Produktionsweisen, Autorenbiographisches 143
1.5.2 Die Lernhilfsbücher 146
1.5.3 Geschichtsunterricht und Lehrbücher 150
1.5.4 Spezifische Lehrbuchprobleme: Methoden, Darstellung, Auswahl 156
1.5.5 Gesinnungsbildung in der Konkurrenz durch Kulturgeschichte und Quellenunterricht 160
1.5.6 Die Überwältigung des Vaterländischen durch das Nationale 168
1.5.7 Stagnation und neue Konditionierungen 173

1.6 Sechste Periode: 1890 bis 1918 177
1.6.1 Unschärfen in der Schulform-Spezifik 177
1.6.2 Darstellungsweisen 180
1.6.3 Lehrbücher der Volksschule 182
1.6.4 Lehrbücher der Mittelschule 189
1.6.5 Lehrbücher für Mädchenschulen 193
1.6.6 Lehrbücher für das Gymnasium 199
1.6.7 Kriegsgeschichte vs. Kulturgeschichte 202

1.7. Siebente Periode: 1919 bis 1932 207
1.7.1 Rückläufige Produktivität 207
1.7.2 Geschichtsbewußtsein unter dem Schatten von Versailles 1919 210
1.7.3 Heimat – Vaterland – Staat – Nation – Volk in den Weimarer Lehrwerken 212
1.7.4 Geschichtsunterricht 216
1.7.5 Aporie 225

1.8 Achte Periode: 1933 bis 1945 227
1.8.1 Die Lehrbücher und ihre Autoren 227
1.8.2 Ideologisierung der „neuen Zeit“ 229
1.8.3 Das Lehrbuch als Instrument ideologischer Agitation 234
1.8.4 Raunende Metaphorik der Darstellung 236

Register 241

2.0 Dokumentation der Vorworte und Lehrbücher 265
2.1 1. Periode: 1700-1780 269
2.2 2. Periode: 1781-1820 373
2.3 3. Periode: 1820-1849 511
2.4 4. Periode: 1849-1870 745
2.5 5. Periode: 1871-1889 947
2.6 6. Periode: 1890-1918 1109
2.7 7. Periode: 1919-1933 1391
2.8 8. Periode: 1933-1945 1483

0.0 Einleitung

> „Daher höchst verkehrte Lehrart, wenn man nicht mit den mühsamen Fundamenten beginnen, dann zu starken Mauern fortschreiten und mit dem Dache und den Verziehrungen beschließen, sondern mit unruhiger Eile gleich auf schwankendes Gerüst die hohe Kuppel setzen will. Der Gründlichkeit wie dem Geiste, beyden muß bey der Behandlung der Geschichte ihr Recht widerfahren.“[1]

0.1 Fragestellung

1846 erklärte Wilhelm Prange, Seminarlehrer in Weißenfels, seit 1850 Oberseminarlehrer in Bunzlau und seit langem ein beachteter pädagogischer Schriftsteller: „Es würde gegenwärtig nicht so ungemeine Anstrengungen mehr machen, eine übersichtliche Zusammenstellung der geschichtlichen Werke zu veranstalten, welche seit 30 Jahren für das Schulbedürfnis wie zum Weiterstudium gebildeter Geschichtsfreunde erschienen sind; wenngleich die Arbeit nicht ganz ohne Mühseligkeit ist.“ [2]

Auch wenn der 1810 geborene Prange nur über die Lehrbuchproduktion seiner Lebenszeit urteilt, spricht vieles dafür, daß seine Zuversicht zu diesem Zeitpunkt schon haltlos gewesen sein dürfte, weil er die Probleme unterschätzt hatte. Gewiß war die Gattung des schulischen Geschichtsbuchs noch nicht in die Phase ihrer tatsächlich unüberschaubaren Proliferation eingetreten; aber schon 1846 wären von einem Zeitgenossen Pranges gut über 440 erstmals erschienene Lehrbücher für eine solche Zusammenstellung zu erfassen und zu bearbeiteten gewesen. Das aber lag schon damals außerhalb der bibliothekarischen Möglichkeiten, wenn man das Fehlen einer Nationalbibliothek und die in den Augen von Bibliothekaren geringe Würdigkeit von Lehrbüchern ins Kalkül zieht[3], und – wie man aus dem Fehlen entsprechender Versuche ableiten kann – vermutlich auch außerhalb des bildungsgeschichtlichen Interesses.

1 192 (Arnold, Anmerkungen und Zusätze zu der synchronistischen Uebersicht der Weltgeschichte. 1819).

2 Wilhelm Prange, Der geschichtliche und geographische Unterricht in Volksschulen. In: Pädagogische Jahresberichte 1(1846), S. 462.

3 Dafür nur ein Beispiel: Als Joachim Heinrich Campe sein ABC-Buch von 1778 eine Generation später in 2. Auflage herausgeben wollte, hat er, da er ein eigenes Exemplar nicht mehr besaß, im Hamburgischen Unparteiischen Correspondenten nach einem Exemplar der (starken) 1. Auflage suchen lassen. Es gingen ihm zwei Exemplare zu, die beide nicht mehr vollständig waren. In Bibliotheken war das Werk offensichtlich nicht zu finden. Vgl. Joachim Heinrich Campe, Neues Abeze- und Lesebuch. Vorrede. Braunschweig: Schulbuchhandlung 1807.

Wenn nun die vorliegende Arbeit, die von ihrem enzyklopädischen Zuschnitt und Anspruch allerdings wenig modisch ist, das alte Versäumnis unter erschwerten Bedingungen und für eine ungleich längere Zeitstrecke nachzuholen versucht, so bedürfen zwei Dinge keiner näheren Erläuterung. Weder ist der Hinweis nötig, daß die Beschäftigung mit Geschichtsbüchern alle wissenschaftlichen Tugenden beansprucht, noch muß der Umstand herausgehoben werden, daß der Gegenstand „Schulbuch" nicht viel gilt – in der Wissenschaft sogar noch weniger als in der Öffentlichkeit. In beiden Bereichen ist es eine gängige Auffassung, die historische Schulbuchforschung sei eine akademische Marotte – unschädlich, aber auch unbeachtlich. Diesem Urteil läßt sich indessen mit bemerkenswert guten Gründen entgegentreten.

Erstens ist der Hinweis auf die immense Quantität der Nutzung ein valides Argument: In Deutschland dürften zwischen 1700 und 1945 weit über hundert Millionen Kinder das öffentliche Schulwesen passiert haben, wo sie im Geschichtsunterricht auch durch Lehrbücher dieses Faches belehrt worden sind. Das Geschichtsbuch ist also unstrittig das am weitesten verbreitete Medium moderner Gesellschaften zur Überlieferung von Geschichte. Zweitens ist die Qualität der Nutzung unabweisbar: Schulbücher werden in einem besonders bildungsfähigen Alter aufgenommen; aus ihnen wird unter qualifizierter Kontrolle gelernt, nämlich unter der interpretatorischen und der disziplinarischen Aufsicht von wissenschaftlich ausgebildeten und staatlich geprüften Lehrern innerhalb des institutionellen Rahmens öffentlichen Unterrichts. Zudem wird geprüft und mit Blick auf die Sozialchancen der Lernenden bewertet, ob das in den Lehrbüchern vorgezeichnete Wissen tatsächlich erworben wurde. Keine einzige Rezeptionsform von Geschichte in unseren Gesellschaften erreicht diese Qualität. Diese beiden Bedingungen durchdringen und bestärken sich wechselseitig.

Schulgeschichtsbücher sind zweierlei: ein pädagogisches Instrument mit lange erprobter Effizienz[4] und zugleich ein Massenmedium mit bemerkenswerten heuristischen Eigenschaften. Das Letztere ist besonders wichtig. Denn Schulbücher des Fachs Geschichte sind nicht nur eine Zweckform in pädagogischer Absicht, sondern sie sind auch historiographische Texte und damit Quellen. Sie vermitteln das Geschichtsverständnis, die Wertvorstellungen und den Tradierungswillen der Erwachsenengeneration und damit deren Grundannahmen über Vergangenheit. Denn indem wir in Lehrbüchern Geschichte tradieren, weisen wir zugleich auf uns selbst zurück. Wir entwerfen dabei, in der Regel von uns unbemerkt, unsere soziale und politische Autobiographie

4 Helmut Hoffacker u. Klaus Hildebrandt, Bestandsaufnahme Geschichtsunterricht. Programmatik, Materialien, Perspektiven. Stuttgart 1973, S.10: „Die Geschichtsbücher haben offensichtlich den bedeutendsten Einfluß auf den Unterricht. Kaum ein Geschichtslehrer dürfte [...] in der Lage sein, den Unterricht aus eigener wissenschaftlicher Kompetenz von der Antike bis zur Gegenwart zu bestreiten."

– nicht je einzeln, sondern kollektiv. Die Konformität der Lehrbücher mit bestimmten zeitgenössisch dominanten Mentalitäten ist dem jeweiligen Gegenwartsblick zwar verborgen, der historischen Analyse jedoch völlig transparent[5]. Das Schulbuch legt explizit und implizit dar, was in der Gesellschaft als „richtige" Vorstellung von der Welt und unserer Geschichte in ihr gelten soll[6]. Strittige Auffassungen, die aus dem kanonischen Konsens der Gesellschaften herausfallen, werden in Schulbüchern nicht tradiert. Gelegentlich wird das offen dargelegt, und zwar ganz unbefangen als Empfehlung:

> „Dabei ließ ich mich von den Grundsätzen leiten, die gegenwärtig maßgebend sind. Die für unsere Schulen ungeeigneten Lesestücke wurden ausgeschieden und durch passende ersetzt"

erklärt der Bearbeiter des alten Haesters'schen Lesebuchs für israelitische Schulen[7]. „Die" Geschichte in Lehrbüchern ist also auf diese verwickelte Weise vor allem „unsere" Geschichte. In ihrer Erzählweise mischen und durchdringen sich die Merkmale von Deskription und Intentionalität nach den jeweiligen Bedürfnissen der Gegenwart.

0.2 Forschungsdesign

Die Komplexität dieses Forschungsgegenstandes hat sich dem Verfasser nur langsam und gestuft enthüllt, mit entsprechender Differenzierung der Ziele. Ursprünglich sollte nur eine Bibliographie der Lehrbücher erstellt werden. Da unsere Unkenntnis so fundamental ist, wäre das gewiß nicht ohne Verdienst gewesen. Dann wurde deutlich, daß eine bloße Bibliographie den Erfolg einiger Lehrbücher und die Erfolglosigkeit der vielen ephemeren Lehrbücher nicht mitteilt. Dadurch stellte sich der Vorsatz ein, auch die Buchgeschichte zu dokumentieren. Doch auch das beantwortete nicht die Frage, wer denn die Lehrbücher geschrieben hat und wer sie – häufiges Phänomen – bei einer langen Kette von Auflagen jeweils bearbeitet hat. Über die Autoren wissen wir historisch gar nichts; sie sind nicht eben prominent, nicht einmal die Autoren, die heutzutage Lehrbücher für das Fach produzieren. Der Wunsch, diese Lücke nach Möglichkeit zu füllen, weitete das Projekt zu einer „bio-bibliographischen Datei" aus, wie die Datensammlung lange Zeit mit dem Arbeitstitel auch hieß. Endlich wurde auf der Grundlage dieser Datensätze deutlich, daß

5 Vgl. Wolfgang Jacobmeyer, Das Schulgeschichtsbuch – Gedächtnis der Gesellschaft oder Autobiographie der Nation? In: Geschichte, Politik und ihre Didaktik, 26. Jg. (1998), H.1/2, S.26-35.

6 Vgl. Martin Rauch u. Ekkehard Wurster, Schulbuchforschung als Unterrichtsforschung. Vergleichende Schreibtisch- und Praxisevaluation von Unterrichtswerken für den Sachunterricht. Frankfurt a.M. 1997, S.29.

7 Albert Haesters, Deutsches Lesebuch für die Oberklassen der Volksschulen. Ausgabe für israelitische Schulen, bearbeitet von Moritz Blumenfeld nach der Ausgabe von 1853. Essen: Baedeker 1884, Vorwort Blumenfeld.

eine solche Datei, so wünschenswert sie an sich ist, inhaltlich nicht redet, sondern immer noch stumme Datenmenge bleibt. Das schien einerseits besonders unangemessen für die Natur der Textsorte, denn Schulbücher wollen doch Wissen vermitteln; es erschien andererseits auch unzureichend, weil eine formal divergierende Massenüberlieferung über lange Zeiträume, die dazu noch von einem großen Personenkreis geformt worden war, inhaltlich erschlossen und gedeutet werden muß.

Hier kam der akademische Unterricht zu Hilfe. Denn daß Studierende Vorworte historischer Schulgeschichtsbücher mit analytischem Gewinn lesen konnten, daß etwa auch im regelmäßigen Proseminar zur Geschichtsdidaktik sich aus Vorworten die besondere Natur dieses Leitmediums der geschichtlichen Unterweisung erschließen ließ, konnte in der Lehre empirisch gesichert werden. Damit eröffnete sich ein stabiler systematischer Zugang.

Das führte endlich zu dem Entschluß einer Edition der inhaltlich sprechenden Vorworte, weil sie das Geschichtsverständnis, den historischen Tradierungswillen und das Methodenbewußtsein der Autoren am deutlichsten wiedergeben. Um innere Entwicklungen der Selbstsicht, pädagogischer Auffassungen und didaktischer Ziele im gattungsgeschichtlichen Gefüge sauber abzubilden, wurde ausschließlich das Vorwort der Erstauflage benutzt; wo diese nicht erreichbar war, wird lediglich der Titel vermerkt. Wenn das Vorwort inhaltlich unergiebig oder redundant ist, erfolgt lediglich eine regestartige Notiz, um die Dokumentation zu entlasten. Die Methode von „thick description“ kann hier vielleicht noch am deutlichsten zeigen, welchen Wert die Vorworte als Quellengruppe haben. Nichts kann jedenfalls die differenzierte Begrifflichkeit, die ungeschminkte Erklärung der Absichten von Geschichtsvermittlung, die Traditionsbindung und die Neuerungsversuche usw. dieser Selbstzeugnisse ersetzen.

Selbstverständlich geht es hier wie überhaupt in der Geschichtswissenschaft: Keine Quelle „redet“ von selbst. Man muß die Vorworte deshalb in ihre bildungs-, schulform- und oft auch konfessionsspezifischen Kontexte einordnen. Dem dienen jeweils die komplexen schul-, bildungs-, politik- und mentalitätsgeschichtlichen Darlegungen des Eingangskapitels zu den Stationen der Gattungsgeschichte, die sich aus der Analyse des Materials ergeben haben. Ursprünglich sollten sie die Perioden-Dokumentation jeweils nur einleiten; aber sie sind dann doch zu einem eigenen Text zusammengewachsen.

Neben dem Hauptzweck, die Ideenflucht des geschichtsdidaktischen Denkens historisch darzustellen, verfolgt die Edition aber auch die Absicht, ein Inventar des Schulgeschichtsbuchs zu bieten. Deshalb werden auch solche Titel aufgeführt, die im deutschen öffentlichen Bibliothekswesen nicht überliefert sind, die kein Vorwort besitzen oder deren Vorwort deshalb nicht wiedergegeben werden muß, weil der gleiche Verfasser seine Vorstellungen zum Geschichtsunterricht und zur Geschichte schon früher geäußert hat. Bei

den „stummen“ Titelangaben erfolgt allerdings stets ein knappes Inhaltsregest des Vorworts, damit die Auswahlgründe der Edition transparent bleiben. Dabei wurde allerdings der formale Maßstab einer selbständigen Schrift angelegt. Die anspruchslosen Zusammenstellungen von Geschichtszahlen, wie sie gelegentlich im wissenschaftlichen Teil der schulischen Jahresberichte („Schulprogramme“) anzutreffen sind – etwa Jonathan Heling[8] oder Hermann Deskau[9] – wurden nicht aufgenommen. Das Prinzip, bei einem Verfasser von mehreren Lehrbüchern dem am frühesten publizierten den Vorzug zu geben, wurde nur dann ausgesetzt, wenn der Verfasser später Lehrbücher für andere Schulformen publiziert und dafür andere didaktische und methodische Auffassungen vorgezeichnet hat.

0.3 Erste Beobachtungen am Material

Zunächst sollten die Selbstbezeichnungen der Lehrbücher ernst genommen werden, weil schon sie allein nicht ohne gattungsgeschichtliche Relevanz sind.

Im 18. Jahrhundert beziehen sich die Lehrbücher nahezu ausschließlich auf Welt- oder Universalgeschichte. In den Titelbegriffen konkurrieren barocke Formenvielfalt und das Zweckhafte des Genre: *Einleitung* (kurze, nähere), *Ordentliches Examen*, *Erste Vorbereitung*, *Entwurf*, *Erinnerungen für Kinder*, *Anleitung*, *Lesebuch*, *Leitfaden*, *Kursus*, *Historischer Anfang*, *Gründliche Erzehlung*, *Ausführliche Grundlegung*, *Kurz-gefaßte Kinder-Historie*, *Chronologischer Grundriß*. Der Begriff *Lehrbuch* tritt erstmals bei Reccard 1765 auf, setzt sich dann aber für den Rest des Jahrhunderts häufig fort: Schröckh (Schroeckh) 1774, Galletti 1793, Meyer 1796 und Marschhausen 1799.

Im 19. Jahrhundert behalten die Autoren in ihren Titelbegriffen den pragmatischen Bezug auf das Medium bei: *Lehrbuch*, *Abriß*, *Erzählung*, *Leitfaden*, *Grundriß*, *Handbuch*, *Übersicht*, *Lesebuch.* Titel wie *Lebensbilder*, *Denkwürdigkeiten* oder *merkwürdige Begebenheiten* bezeichnen Lehrwerke, in denen keine historische Großperspektive entworfen wird, sondern Ereignisse oder historische Personen in einer locker gefügten Sammlung beleuchtet werden.

8 Jonathan Heling, Geschichtszahlen, zusammengestellt für das Gymnasium in Belgrad a.d. Persante. In: Jahresprogramm des Gymnasiums Belgard 1902. – Jonathan Christoph Heling (*18.5.1853 in Neuwarow; †2.2.1919): evang.; Sohn eines Landwirts, 1881 1. Examen in Halle, 1882 Lehrer am Gymnasium Stolp, 1882 am Gymnasium Preißenberg, 1884 am Gymnasium Belgard, 1892 Oberlehrer.

9 Herman Deskau, Kanon zum Erlernen der Geschichtszahlen. In: Jahresprogramm der Städtischen Realschule Bockenheim 1890. – Hermann Ernst Deskau (*9.9.1857 in Tilsit; Sterbedatum nicht ermittelt): evang.; Sohn eines Kaufmanns, früh vaterlos, Besuch des Realgymnasiums Tilsit, 1876 Reife, 1881 1. Examen, 1882 Probejahr am Realgymnasium in Tilsit, 1898 dort Oberlehrer.

In der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts bleiben die auf den Lehrzweck bezogenen Begriffe dominant – *Lehrbuch*, *Lehr- und Lesebuch*, *Leitfaden*, *Handbuch* –, auch wenn es immer noch keinen Kernbegriff gibt. Aber es tritt nun eine neue Begriffsfamilie hinzu, in der sich die zunehmenden, gegen Ende des Jahrhunderts gelegentlich ins Athletische gesteigerten Gedächtnisanforderungen des historischen Unterrichts ausprägen: *Hilfsbuch*, *Wiederholungsbuch*, *Repetitionen*, *Tabellen*, *Zeittafeln*, *Zahlenreihen*, *Memorirstoff*, *Lehrstoff*, *Gedächtnistafeln*. Als dritte Gruppe neben den narrativen Lehrbüchern und den Zahlen- und Tabellenwerken erscheinen nun Sammlungen von Ereignis- oder Personenbezügen. Sie waren nicht nur typologisch sogleich erfolgreich, sondern sie konnten sich auch zu einer numerisch eindrucksvollen Eigengruppe ausweiten: *Bilder*, *Lebensbilder*, *Charakterbilder*, *Geschichtsbilder* (im Plural!), *Geschichte in biographischer Form.*

Nicht nur in inhaltlicher, sondern auch in formaler Hinsicht hatte sich im frühen 19. Jahrhundert ein weiterer Vorgang der Homogenisierung des Lehrbuchs vollzogen. Er richtete sich auf die Typologie des Geschichtsbuchs und formte es zu jener narrativen Gleichförmigkeit, die wir als „*klassisch*“ empfinden. Sie war es indessen keineswegs. Der historische Rückblick belehrt uns vielmehr über eine breitgefächerte Palette von Vermittlungsformen: Tabellen- und Zahlenwerke und Fürstentafeln[10], biographische, auch mythologische Zugriffe[11], die Erzählungen von historischen Episoden, die „*Hilfsbücher*“, usw. Die Zurückschneidung der typologischen Komplexität, die sich vor allem im gymnasialen Unterricht des Faches vollzog, ist jener Weg, der zum „*moder-*

10 Sie dienten dem Zweck des Memorierens. Aus der kaum überschaubaren Flut dieser meist unscheinbaren Veröffentlichungen seien herausgegriffen: Samuel Faber (1657-1716, Rektor des Egidien-Gymnasiums in Nürnberg), Kurze Tafel der Zeitrechnung, in sich haltend die Regierungsjahre der Päpste, Kaiser und Könige. Nürnberg ^{12}1714. – Carl Lebrecht August Bischof (1762-1814, Rektor in Fürth), Tabellarischhistorisches Handbuch der Geschichte. Nürnberg 1793. – 517 (Barth, Historischer Gedächtnisschatz für den ersten Cursus des Geschichtsunterrichts. 1853). – 672 (Autenrieth, Bayerische Fürstentafel zunächst für den Schulgebrauch entworfen. 1864). – Aus systematischem und/oder inhaltlichem Interesse wurden sie auch im 20. Jahrhundert gelegentlich wieder aufgegriffen: 1744 (Alnor, Vergleichende Geschichtszahlen der letzten 50 Jahre für den völkischen Geschichtsunterricht. Ca. 1934). – Am kuriosesten, auch von den Zeitgenossen schon so empfunden, waren innerhalb dieser Gattung jene Büchlein, die historische Daten in gereimter Form à la „7-5-3 kroch Rom aus seinem Ei“ darboten. Vgl. 404 (Eyth, Die Alte Geschichte systematisch geordnet und in lateinischen Memorialversen für Gelehrtenschulen und Gymnasien bearbeitet. 1841). – Julius Loewenberg, Die Geschichte Preußens in gebundener Rede. Berlin: Hofmann 1846. – Hugo Saur (Lehrer am Kgl. Wilhelmsgymnasium in Köln), Gereimte Weltcasus vaterländischen Generis. Köln: Selbstverlag 1869.

11 Vgl. 954 (Albers, Lebensbilder aus der deutschen Götter- und Heldensage. 1880). – 1420 (Dahmen, Lebensbilder aus der vaterländischen Geschichte und Deutsche Sagen. 1901).

nen“ Schulgeschichtsbuch führte – zu einem Lehrwerk, das damit vor allem in intentionaler Hinsicht geschmeidiger und daher für definierte pädagogische wie auch für politische Zwecke besser einsetzbar wurde.

Wenn man die Lehrbücher ordnen will, obwohl ihre Selbstbenennung relativ unscharf ist, läßt sich das vielleicht noch am besten nach dem Maßstab von narrativen Anteilen in der Darstellung tun. *Tabelle, Tafel, Zeittafel, Repetitionen, Wiederholungsbuch* haben den geringsten Anteil von Narrativität; in ihnen dominieren die nackten Mitteilungen von Ereignisdaten und Personennamen. Der Verfasser einer Zeittafel sagt, er habe keine näheren Ausführungen zu Friedensschlüssen, Reichstagen etc. gemacht, „in der Annahme, daß eine genauere Mitteilung solcher Dinge in die Aufgabe der Leitfäden hinübergegriffen haben würde“[12]. Eine Mittelgruppe, die ihre Faktenmitteilungen mit sehr sparsamen sprachlichen Darlegungen verbindet, sind *Compendium, Leitfaden, Abriß, Grundriß*. Dagegen gehören Hilfsbuch, *Handbuch, Übersicht* und *Überblick* schon in das Oberhaus der Narrativität, die sich schließlich in dem immer häufiger mehrbändig angelegten Lehrbuch vollständig entfaltet. Den uns so geläufigen Maßstab der Narrativität darf man allerdings für die zweite Hälfte des 19. Jahrhunderts nicht als einen unter Lehrbuchautoren akzeptierten Wert veranschlagen; wir müssen vielmehr die Skepsis gegenüber dem Erzählen im Auge behalten, die einen Oscar Jäger urteilen läßt: „Ein erzählendes Lehrbuch ist kein Lehrbuch mehr“[13].

Die terminologische Unbestimmtheit gelangt im ersten Jahrzehnt des 20. Jahrhunderts zur Entscheidung. Denn nun wird es unstrittig, das Regelbuch im schulischen Geschichtsunterricht *Lehrbuch* zu nennen. Zwischen 1900 und 1914 wird ein Drittel aller Werke so bezeichnet. Die Konkurrenzbegriffe *Handbuch*, *Hilfsbuch*, *Lernbuch*, *Leitfaden*, *Grundriß*, *Geschichtsbuch* werden nun marginal und bleiben es. Für Sonderformen des Unterrichts werden Sondertypen des Lehrbuchs begrifflich unterschieden: *Geschichtstabelle*, *Repetitorium*, *Schülerhefte*, *Lesebuch*, *Quellenbuch* (mit jeweiligen Verknüpfungen: *Lehr- und Lesebuch*, *Quellen- und Lesebuch*). Und die Bücher des Lehrers heißen nun eindeutig *Präparationen*, allerdings schulformspezifisch: Es gibt sie nur für den Volksschulunterricht.

Vom 18. Jahrhundert bis auslaufend noch in die 1820er Jahre hinein hatten die Schulgeschichtsbücher den Anspruch erhoben und im Titel geführt, Weltgeschichte darzustellen. Aber das universalgeschichtliche Modell ging verloren. Ein Grund dafür war, daß die auf dem Traum Daniels beruhende mittelalterliche Traditionslehre von der Abfolge der Weltreiche unter dem Druck neuen historischen Wissens zerborsten war. Ein anderer Grund für den Fortfall der Universalgeschichte ist, daß die modernen Nationalgesellschaften

12 1046 (Knoke, Zeittafeln für den Unterricht in der Geschichte an Gymnasien und Realgymnasien. 1885).

13 698 (Jäger, Hilfsbuch für den Unterricht in der alten Geschichte. 1866).

in solchen historiographischen Modellen nicht mehr genug Identitätsversicherung fanden.

Die Auffassung des 18. Jahrhunderts, „Geschichte" sei vor allem „Weltgeschichte"[14], ragt zwar noch eben in das 19. Jahrhundert hinein, meist nur noch als ein Reservat des gymnasialen Oberstufenunterrichts[15]. Ausläufer finden sich für die bisher vernachlässigten oder neuen Schulformen, dienten damit vielleicht der Nobilitierung der bildungsgeschichtlichen „Parvenüs", oder sie verbanden sich mit der Propädeutik des Geschichtsunterrichts. Zur neuen inhaltlichen Losung des Geschichtsunterrichts aber wird nun die „*vaterländische*" und die „*patriotische*" Geschichte als Übergang zur „*Nationalgeschichte*", die in der deutschen Schule mit dem wichtigen Einschnitt der Reichsgründung 1871 in ihrer überragenden Geltung fortan unbestritten ist.

Noch vor der Mitte des 19. Jahrhunderts erfolgte die Wende hin zur *patriotischen* Geschichte und endlich, von der kleindeutschen Reichseinigung 1871 ausgelöst, die Wende zur *Nationalgeschichte*. Mit dieser Wende treten wir auf den Boden unserer heutigen Schulgeschichtsbücher. Denn seit dem späten 19. Jahrhundert begannen Schulbücher, neben der bloßen Informationsübermittlung auch für den Konsens der Nationalgesellschaft zuständig zu werden. Von nun an erhellen die Lehrbuchdarstellungen nicht mehr die weltgeschichtliche Fläche, sondern sie lenken das Licht auf den Haushalt eigener Probleme und Identitäts-Interessen. Das Fremde wird damit zur Alterität – fremd, abseitig, verdächtig, schwer einzuschätzen; oder es wird, weil funktional nicht recht einzubinden, gar nicht mehr erwähnt[16].

Die Geschichte der Bildung, in der das Schulgeschichtsbuch sich um 1700 zu etablieren beginnt, ist in der Neuzeit eine Funktion der Nationalgeschichte. Das bewirkt die unterschiedlichen bildungsgeschichtlichen Verläufe in Europa. Von besonderer Prägnanz und wohl auch Bedeutung ist das etatistische preußische, später deutsche Modell. Hier trat mit dem Ausgang des 18. Jahrhunderts jenes Gefüge von intensiv verschränkten Intentionen und Konditionen, das wir unter dem Begriff des „Bildungswesens" zusammenfassen, in eine schwer zu bezeichnende, aber wegen ihrer Nähe zu unserer derzeitigen Bildungswirklichkeit bedeutsame Phase ein. Im Vergleich zum „*pädagogi-*

14 Dafür nur einige Titel. Sie werden hier nach der Nummerierung der nachfolgenden Dokumentation zitiert. – 23 (Tappe, Einleitung in die Universal Historie. 1762). – Als konfessionelle Besonderheit: 361 (Annegarn, Weltgeschichte für die katholische Jugend. 1836). – Wo „Weltgeschichte" noch um die Mitte des 19. Jahrhunderts auftritt, bezieht sie sich im wesentlichen auf die antike Geschichte. Vgl. 447 (Albrecht, Weltgeschichte. 1846).

15 Vgl. 1308 (Dürr, Klett und Treuber, Lehrbuch der Weltgeschichte für obere Klassen der Gymnasien und Realschulen. 1895).

16 Vgl. dazu die Staatsarbeit von Kerstin Battefeld, Das Bild vom Eigenen und vom Fremden in den deutschen Schulgeschichtsbüchern von 1925 bis 1943. Eine Untersuchung zur Mentalitätsgeschichte. Münster 1995 (186 S., Ms.).

schen“ 18. Jahrhundert sagt man zu Recht, es sei am Bildungswesen des 19. Jahrhunderts eigentlich nichts neu gewesen, aber alles anders. Der Staat eignete sich die Kompetenz des Schulherrn an, übte die innere und äußere Schulaufsicht aus, machte Bildung zu einer staatlichen Maßnahme von bisher ungekannter Effizienz. Zugleich lösten soziale, ständische und demographische Veränderungen die Statik des aus dem 18. Jahrhundert überkommenen Bildungsprozesses auf; und endlich stellten politische Bewegungen die Bildung institutionell und intentional unter neue funktionale Anforderungen, die auf unserer Seite der *„Sattelzeit“* unter den Einwirkungen von Industrialisierung und Nationalisierung im Inneren und politischer Staatengeschichte im Äußeren bisher ungeahnte Kräfte entfalteten.

Der Historiker sieht die Traditionalität dieses Vorganges. Staatliches Interesse galt nicht nur der Organisation des öffentlichen Unterrichts, also der äußeren Schulaufsicht, sondern erhob zugleich immer auch den Anspruch pädagogischer und inhaltlicher Fachaufsicht. Inhalte und Gegenstände des Unterrichts waren dem Staat nicht gleichgültig; deshalb war er bestrebt, je spezifische Kenntnisse und Fähigkeiten als Lernziele zu definieren und abzufordern, aber eben auch besondere Haltungen und Gesinnungen zu formen[17]. Das macht Schulbücher zu einer Literatursorte, in der sich Normativität und Deskription mischen. Der Bildungshistoriker erlebt, was schon Friedrich Paulsen[18] gesagt und was Talcot Parsons[19] bekräftigt hat: daß nämlich Bildungsgeschichte zugleich Gesellschaftsgeschichte ist. Besonders evident ist dieser Sachverhalt im „langen“ 19. Jahrhundert, in dem die Ausfaltung des modernen Bildungssystems ja auf das Entschiedenste gekoppelt war an die Entwicklung nationalstaatlich konsolidierter Macht. „Staat“ erfüllte sich nicht länger in der auch emotional betonten Bindung an Fürsten und deren Häuser, auch wenn solche inneren Bindungen immer noch gefordert waren, sondern wurde ein abstraktes Symbol für überhöhte Kollektivmerkmale. Für die Schule kann man diese Entwicklung daran verfolgen, daß die Disziplinierungsleistungen und der Wissenstransfer des 18. Jahrhunderts sich nunmehr in die Vermittlung und Abforderung von Orientierungsmustern und nationalen Identifikationen verwandelten. Dafür nahm der Geschichtsunterricht neben dem Deutschun-

17 Vgl. Karl-Ernst Jeismann, Friedensstiftung und Völkerverständigung oder internationale Schulbuchforschung zwischen Politik und Pädagogik. Gedanken und Erfahrungen. In: Bernd Rebe, Klaus Lompe, Rudolf v. Thadden (Hg.), Idee und Pragmatik in der politischen Entscheidung. Alfred Kubel zum 75. Geburtstag. Bonn 1984, S.191-207.

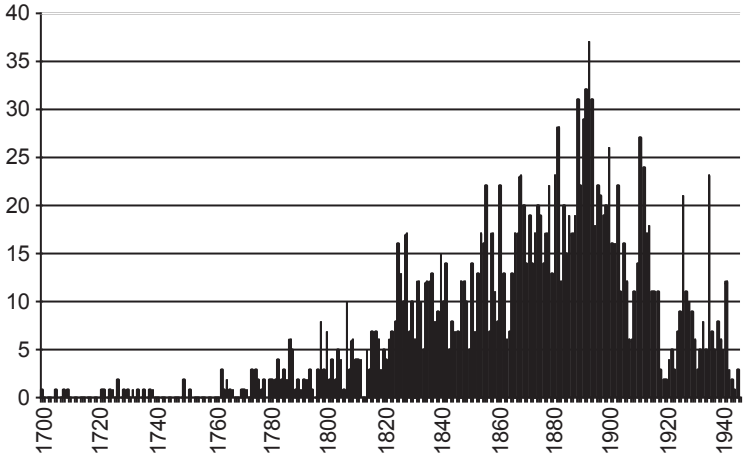
18 Friedrich Paulsen, Geschichte des gelehrten Unterrichts auf den deutschen Schulen und Universitäten vom Ausgang des Mittelalters bis zur Gegenwart. Mit besonderer Rücksicht auf den klassischen Unterricht. 2 Bde. In 3. Auflage hg.v. Rudolf Lehmann. Berlin 1919.

19 Talcot Parsons, Das System moderner Gesellschaften. München 1972.

terricht unter der Gruppe der sogenannten gesinnungsbildenden Fächer einen herausragenden Platz ein.

Das Schulgeschichtsbuch hat dieser allgemeinen bildungsgeschichtlichen und spezifischen nationalgeschichtlichen Dynamisierung in seiner Gattungsgeschichte Rechnung getragen. Es wandelte sich rasch und ohne Aufhebens von dem kostbaren Einzelbuch des 18. Jahrhunderts zum Massenprodukt des 19. und 20. Jahrhunderts, wanderte vom Lehrertisch in die Schülerranzen. Wie viele historiographische Arbeiten für den Gebrauch der Schulen, wie sich die Lehrbücher oft mit schönem Genitiv im Titel nennen, es seit dem Beginn des 18. Jahrhunderts überhaupt gegeben hat, wird wohl auf immer unermittelt bleiben. Sie wurden weder bibliothekarisch gesammelt, noch behördlich erfaßt[20], wurden zudem regelmäßig durch Gebrauch vernichtet. Für den Zeitraum von 1700 bis 1945 sind durch das Projekt rund 1.850 Ersterscheinungen von Schulgeschichtsbüchern für das deutsche Unterrichtswesen nachgewiesen, also gut über 60 laufende Regalmeter. Das ist trotz aller Sorgfalt bei der Recherche ein unterer Wert; er erfaßt allerdings das Schulbuch in allen seinen Erscheinungsformen: das narrative Lehrbuch, die katechetisierenden Werke, den Schülerband ebenso wie den Lehrerband, die Chrestomathien, Quellensammlungen, Wiederholungsbüchlein, Zahlenspiegel usw. Diese Zahlen werden hier erstmals vorgelegt:

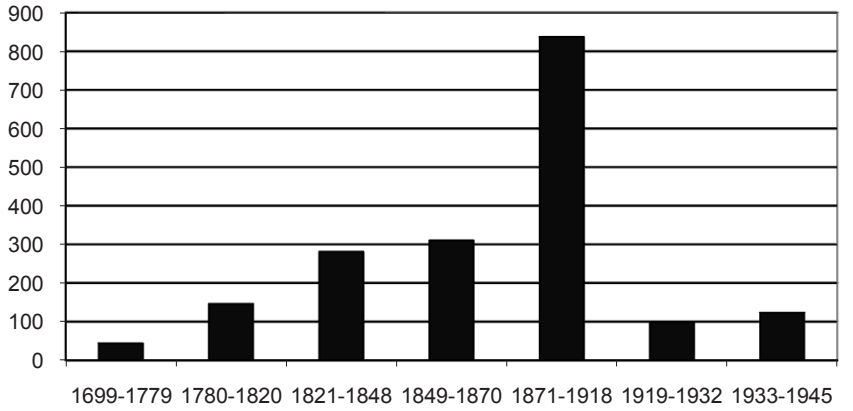
Geschichtslehrbücher 1699-1945: nur Ersterscheinung



20 Neben den seit dem späten 19. Jahrhundert geläufigen Auswahllisten der durch die Unterrichtsbehörden in den einzelnen Ländern jeweils zugelassenen Unterrichtsliteratur sind mir nur drei Beispiele bekannt geworden: [1.] L. Wiese (Hg.), Das Höhere Schulwesen in Preussen. Historisch-statistische Darstellung im Auftrage des Minsters der geistlichen, Unterrichts- und Medicinal-Angelegenheiten. Bd. II: 1864-1868. Berlin 1869, S.657-660. – [2.] Das deutsche Schulbuch 1945-1950. Eine bibliographi-

Wenn man die Quantitäten der Gattung nach den Perioden gliedert, die sich inhaltlich und historisch nahelegen, werden die Produktionsverzerrungen innerhalb der Gattungsgeschichte noch offensichtlicher:

Geschichtslehrbücher 1699-1945:
Quantitäten nach Epochen



Aus der Graphik der Ersterscheinungen, wird deutlich, daß diese Produktion höchst ungleichmäßig verlaufen ist. Gut 40 Prozent aller Geschichtslehrbücher sind zwischen 1871 und 1918 entstanden. Der erste deutsche Nationalstaat ist demnach um den Faktor 2,5 überrepräsentiert. Wir haben damit in der Gattungsgeschichte einen äußerst fruchtbaren genetischen Kern und deutliche Fliehgewichte der Ränder vor uns. Erstaunlich ist daran wohl nicht, daß die Gattung im 18. Jahrhundert so zögerlich in Erscheinung tritt. Stärkere Beachtung verdient die numerische Unterrepräsentation der Gattung in der Weimarer Republik, die durch das aus der Praxis bekannte Fortwirken der wilhelminischen Lehrbücher wenigstens zum Teil erklärlich ist, und der numerische Abstieg im Dritten Reich. Bereinigt man die Gesamtzahl der genuin nationalsozialistischen Lehrbücher um den hohen Anteil der unterrichtspragmatisch unbrauchbaren Jubelschriften zur „nationalen Revolution“ oder zum „Aufbruch der Nation“ aus Anlaß der sog. Machtergreifung, so bildet sich

sche Zusammenstellung. O.O., o.Verf. 1951. – [3.] Verzeichnis der an den höheren Lehranstalten Preussens eingeführten Schulbücher. Im amtlichen Auftrage herausgegeben von Dr. Horn, Vorsteher der kgl. Auskunftsstelle für höheres Unterrichtswesen in Berlin. Berlin-Leipzig 1901. – Darüber hinaus verzeichnen die preußischen Gymnasien in ihren Jahresberichten, den sog. Schulschriften, die jeweils an der Anstalt verwendeten Lehrbücher. Aber auf eine Gesamtheit kann man daraus nicht schließen.

die für das Dritte Reich offensichtliche Geringschätzung des überkommenen Bildungswesens auch statistisch ab.

0.4 Periodisierung

Es ist schwierig, den Zeitpunkt exakt zu bestimmen, an dem das geschichtliche Lehrbuch im deutschen Unterrichtswesen in Erscheinung getreten ist. Lokale Schultraditionen waren für die Genese am wichtigsten; Vorgaben der Schulträger für den Unterricht traten im 18. Jahrhundert noch nicht auf, sondern erst mehr als ein Jahrhundert später. Bibliographische Studien und die Beobachtung der pädagogischen Praxis sichern ab, daß der Beginn mit dem 18., dem „pädagogischen" Jahrhundert zu setzen ist. Von da an trat das Schulbuch für Geschichte in seine pädagogische, mit der Etablierung des Schulfaches Geschichte im Fächerkanon des Gymnasiums im frühen 19. Jahrhundert in seine massenpädagogische Laufbahn ein.

Nicht weniger problematisch als der Beginn war die Bestimmung des Schlußpunktes für den hier vorgelegten Versuch. Ursprünglich war geplant, das Jahr 1989 dafür heranzuziehen. Aber eine scharfe Zäsur war in der Nachkriegszeit nicht mehr erkennbar. Denn in den 1970er Jahren mutieren die Vorworte bei den Lehrbüchern der Bundesrepublik zu Gebrauchsanweisungen mit vorwiegend pragmatisch-technischen Hinweisen, während den Lehrbüchern der DDR die gestanzten Bekundungen eines „Autorenkollektivs" vorangestellt werden, wie dieses Lehrbuch im Sinne der Linientreue aufzufassen und zu verwenden sei. Das Material versandet also schon vor der großen nationalgeschichtlichen Bruchstelle von 1989, so daß die Fortführung dieses Vorhabens bis 1989 zu uneinheitlich geraten wäre. Wir sehen im Nachhinein allerdings deutlich, daß 1989 eine Zäsur einleitet, weil nun nicht mehr die Lehrbücher der alten Bundesrepublik aus den 1980er Jahren notdürftig novelliert werden, sondern weil neue Lehrbücher entstanden sind[21], die den Schritt der politischen Vereinigung nachvollziehen – erneuter Beleg für die Geltung der allgemeinen Erkenntnis, daß gravierende Veränderungen im gesellschaftlichen Selbstverständnis zeitversetzt mit neuen Lehrbüchern beantwortet werden. Auch wenn im Prinzip alle Schulbuchdarstellungen vorläufig und im Blick auf Wissensstand, pädagogische Maximen und Urteilslagen instabil sind, scheint sich das Jahr 1989 doch als eine Abbruchkante, vielleicht sogar

21 Das ist nachzuvollziehen, wenn man die Jahresbibliographien auswertet, die im Georg-Eckert-Institut für internationale Schulbuchforschung von Ulrich Pramme in der Zeitschrift des Instituts, Internationale Schulbuchforschung, veröffentlicht werden. Ebenso hilfreich dafür ist die – im übrigen als Service-Leistung des Eckert-Instituts gar nicht genug zu preisende – regelmäßige Gesamtübersicht: Gisela Teistler (Hg.), Verzeichnis der zugelassenen Schulbücher für die Fächer Geographie, Geschichte, Sozialkunde (Politik) in den Ländern der Bundesrepublik Deutschland. Ausgabe 2005. Braunschweig 2004.

als eine Wende in der Schulhistoriographie abzuzeichnen. Aber in den Vorworten bildet sich das nicht mehr in einer zur Vorgeschichte der Textgattung kommensurablen Form ab. Wenn also die vorliegende Arbeit früher endet, so sollte das andere Schulbuchforscher und Bildungshistoriker zu Anschlußarbeiten herausfordern, zumal das Material und die Autorenbiographien besser greifbar sind.

0.5 Forschungslage

Der bisher einzige Versuch, Vorworte von Lehrbüchern zu dokumentieren, ist zwar bibliothekarisch sauber gearbeitet und mit einem orientierenden Nachwort versehen, überliefert aber nur 15 Texte und streut über die Fächer[22]. Das Büchlein lebt vom Reiz des Antiquarischen, ist aber wissenschaftlich nicht ergiebig. Fundamental ist immer noch die im Auftrag des Geschichtslehrerverbandes erarbeitete Studie des Osnabrücker Geschichtsdidaktikers Ernst Weymar[23]. Er hat die geistesgeschichtlich-philosophische Epochentypik des 19. Jahrhunderts nur an einzelnen Lehrwerken exemplarisch freigestellt, und zwar in Begrenzung auf das höhere Schulwesen und ohne jeden Anspruch auf vollständigen Materialumgriff. Weymars Schüler Hans-Jürgen Pandel, zuletzt in Halle lehrend, ist mit seiner Dissertation hinter das 19. Jahrhundert zurückgegangen[24]. Auch er greift eher epochal interessiert zu und faßt die Lehrbücher vor allem unter das Paradigma des Erzählens. Für das 18. Jahrhundert läßt sich wohl wirklich so verfahren, weil das Narrative (neben dem Katechetischen) so dominant ist; aber ob Narrativität sich zum Paradigma schlechthin und über die Jahrhunderte hinweg eignet, ob damit ein Königsweg für die Lehrbuchinterpretation bezeichnet ist und ob die Wirklichkeit des Lehrbuchs diesem Zugriff kongruent ist, müssen wir erst noch prüfen. Narrativität ist ja nichts anderes als das je spezifische „Produkt eines historiographiegeschichtlichen Prozesses“[25]. Zu der hier eigentlich dokumentierten Textsorte der Vorworte von Schulgeschichtsbüchern hat näher nur Gerhard Schneider (Hannover und Freiburg) gearbeitet[26]. Seine Analyse zielt allerdings nicht auf historische Selbstaussagen dieser Vorworte, sondern sie will stattdessen einen

22 Aus alten Kinderbüchern. Vorreden und Vorberichte. Hg. und mit einer Nachbemerkung versehen von Joachim Schmidt. Berlin: Der Kinderbuchverlag 1983.

23 Ernst Weymar, Das Selbstverständnis der Deutschen. Ein Bericht über den Geist des Geschichtsunterrichts der höheren Schulen im 19.Jahrhundert. Stuttgart 1961. Mit einer klugen Einleitung von Karl-Dietrich Erdmann.

24 Hans-Jürgen Pandel, Historik und Didaktik. Das Problem der Distribution historiographisch erzeugten Wissens in der deutschen Geschichtswissenschaft von der Spätaufklärung zum Frühhistorismus (1765-1830). Stuttgart-Bad Cannstatt 1990.

25 Vgl. Daniel Fulda, Wissenschaft aus Kunst. Die Entstehung der modernen deutschen Geschichtsschreibung 1760-1860. Berlin-NY 1996, S.455.

26 Gerhard Schneider, Aus Vorwörtern einiger Geschichtslehrbücher. Bestandsaufnahme und Kritik. In: Joachim de Marées (Hg.), Geschichte und Geschichtsunterricht. Be-

Katalog von Normen bekräftigen, denen nach Schneiders Auffassung künftige Vorworte und vor allem die Lehrbücher selbst genügen müßten. Er erläutert an Beispielen der 1920er bis 1960er Jahre, daß der normative Wille der Lehrbuchautoren sehr häufig von der von ihnen beschworenen „Objektivität" abweicht, zeichnet also die Einwirkung äußerlicher politischer und sozialer Veranlassungen auf das Urteil der Autoren nach.

0.6 Ausblicke

Mit der oben skizzierten Geschichte der Selbstbezeichnungen des Lehrbuchs liegt ein kleines Beispiel für den Reichtum denkbarer Erkenntnisse vor. Andere denkbare Ansätze könnten sich auf die kollektive Biographie der Autoren und Bearbeiter richten:

- Wo und bei wem haben die gymnasialen Autoren studiert?
- Machen sie mit einem Lehrbuch Karriere, oder ermöglicht ihre Karriere eine Autorenschaft?
- Wie gliedern Schulbücher die Perioden?
- Seit wann besteht Einigkeit, daß die Geschichte um so belangloser ist, je älter sie ist, und um so wichtiger, je jünger? Denn die Darstellungsproportionen der gegenwärtigen Lehrbücher sind so beschaffen, daß der 1.Band mehrere tausend Jahre Realgeschichte erfaßt, der 4. Band regelmäßig nur noch 90 Jahre.
- Wie wechseln die Lehrmethoden, und welche Erfolge versprach man sich davon?
- Wie kommt die Dominanz der Männer zustande? Unter den etwa 2200 Autoren (die Bearbeiter der lang laufenden Lehrbücher nicht gerechnet) gibt es nur etwa 12 Frauen.

Das Projekt hat also nicht nur Einsichten, sondern auch Fragen aufgeworfen, auf die wir noch keine Antworten besitzen. Aber ohne das Projekt wären nicht einmal diese Fragen im Horizont unserer Vorstellungen.

Was wir hingegen nunmehr genauer bestimmen können, ist die Landschaft der Verlage, aus der die Lehrbücher stammen. Wenn wir von den hier dokumentierten 1849 Lehrbüchern die 21 Lehrbücher ohne Verlagsangabe und die 16 im Selbstverlag erschienenen abrechnen, dann stammen die übrigen 1812 Lehrbücher aus 628 Verlagen. Unterscheidet man Ostdeutschland, Süddeutschland, Westdeutschland und Norddeutschland, so läßt sich auch die geographische Streuung dokumentieren.

Deutlich zeichnet sich eine Gruppe von „Schulbuch-Großverlagen" ab: Teubner in Leipzig mit 62 Lehrbüchern, Schöningh in Paderborn (46), das Waisenhaus in Halle (43), Hirt in Breslau (43), Meyer in Hannover (39) oder

mühungen um zeitgenössische Wege zum Geschichtlichen. Wolfgang Schlegel zum sechzigsten Geburtstag. München-Frankfurt-Berlin etc.: List 1972, S.82-104.

Oldenbourg in München (25). Das kann im einzelnen am Register der Verlage nachvollzogen werden.

In geographischer Hinsicht aber sehen wir insgesamt eine konstante und ausgeprägte „ostelbische“ Dominanz in der Lehrbuchproduktion. Auch die Proportionen zwischen den Herkunftsgebieten bleiben, wie die Prozentwerte zeigen, im wesentlichen konstant. Norddeutschland dagegen war stets schwach vertreten und verabschiedete sich nach dem Ersten Weltkrieg ganz aus der Gattungsproduktion. Blickt man zusätzlich auf die Produktivität, also das Verhältnis zwischen der Zahl der Verlage und der Lehrbuchmenge, ist die „ostelbische“ Übermacht ebenso betont. Denn während gleichmäßige Quotienten vertreten waren in Süddeutschland (2,8), Westdeutschland (2,7) und Norddeutschland (2,1), weist Ostdeutschland einen Quotienten von 6,5 auf. Es wurden dort also mehr Lehrbücher von weniger Verlagen produziert. – Es wird schwierig sein, diesen quantitativen Befund aus dem hier unterbreiteten Material allein zu interpretieren. Er müßte mindestens mit der Geschichte der deutschen Buchverlage, zusätzlich mit bildungs- und sogar bevölkerungsgeschichtlichen Entwicklungen abgeglichen werden. Das wären Aufgaben für die Zukunft.

	Osten		Süden		Westen		Norden	
	real	%	real	%	real	%	real	%
1700-1780	27	60	6	13	11	24	1	2
1781-1820	92	62	28	19	20	13	8	5
1821-1848	142	51	45	16	83	30	6	2
1849-1870	153	49	56	18	75	24	26	8
1871-1889	177	54	67	19	84	24	19	5
1890-1917	257	51	82	16	145	29	14	3
1918-1932	35	37	19	19	40	42	-	-
1933-1945	75	64	14	12	27	23	-	-

0.7 Editorische Hinweise

Die Edition richtet sich an die „bedrohte Spezies“ des geduldigen Lesers. Allein dessen Anstrengungsbereitschaft kann die Gattungsgeschichte rezipieren, kann anhand der Selbstzeugnisse des Schulgeschichtsbuchs die Leistungsfähigkeit der Gattung wahrnehmen und die in ihr offenkundig liegende Kraft zur Anverwandlung spezifisch zeitgenössischer Konventionen und Strömungen. Der Anspruch, eine Gattungsgeschichte zu dokumentieren, zwingt dazu, jeden Titel vorzustellen, der bekannt geworden ist und erreichbar war; deshalb treten fruchtbarere und vielschreibende Autoren auch mehrfach auf. Bei der fragmentierten Überlieferung des Schulbuchs im deutschen Bibliothekswesen ist zwar an Vollständigkeit nicht zu denken; dennoch übertrifft diese Dokumentation an Reichhaltigkeit auch die bedeutenden Spezialbibliotheken

wie die des Georg-Eckert-Instituts für internationale Schulbuchforschung in Braunschweig[27] oder die der Bibliothek für bildungsgeschichtliche Forschung in Berlin. Beiden Institutionen bin ich – dem Eckert-Institut allein schon autobiographisch – zu großem Dank verpflichtet.

Die Autorenanmerkung zum jeweiligen Text folgt im Prinzip einem übersichtlichen Schema: Zunächst wird die Biographie des Autors mitgeteilt, soweit darüber etwas in Erfahrung zu bringen war, dann für die Buchgeschichte des zitierten Werkes die letzte erreichbare Auflage, wobei für alle bibliographischen Angaben das Prinzip der Autopsie selbstverständlich war. Weiter greifen die bibliographischen Hinweise nicht aus. Sie nennen auch nicht die Kette von Bearbeitern der späteren Auflagen. Auch andere, allgemeine und nicht unterrichtsbezogene Werke des Verfassers oder die Titel der Promotionen von Autoren ständig zu nennen, hätte den Kommentar überfrachtet. Es geschieht, wo es sinnfällig ist. Der Leser wird erkennen, daß bei den Biographien der Autoren oft nur geringe und jedenfalls keine durchgängige Evidenz zu erreichen war, da diese einem im Ganzen nicht prominenten Personenkreise angehören, dessen kollektive Biographie gleichwohl einmal geschrieben werden sollte[28]. Von den vielen Quellen, aus denen die biographischen Hinweise gewonnen worden, sind vor allem das World Biographical Information System (ursprünglich vom Saur-Verlag, München kompiliert) und die Archivdatenbank der Bibliothek für bildungsgeschichtliche Forschung in Berlin für Personaldaten der preußischen Lehrerschaft zu nennen. Das von Franz Kössler an der Universität Gießen erstellte „Personenlexikon von Lehrern des 19. Jahrhunderts“[29], nur online zu konsultieren, ist mir gleichsam in letzter Minute bekannt geworden; wenngleich es wegen seiner Quellenbindung fast ausschließlich Gymnasiallehrer, und zwar nur außerhalb Bayerns, erfaßt und in der Quellenfundierung unvollständig ist, hat es sich doch bei der Personenrecherche bewährt. Auch in den buchgeschichtlichen Hinweisen spiegelt sich, daß sie trotz aller Bemühungen nicht besser sein können als die bibliotheka-

27 Unschätzbar sind die 3 Bände des Bestandskatalos des Georg-Eckert-Instituts: Gisela Teistler (Hg.), Bestandskatalog der deutschen Schulbücher im Georg-Eckert-Institut, erschienen bis 1945. Teil 1: Lese- und Realienbücher, einschließlich Fibeln. Hannover: Hahn 1997 (= Studien z. intern. Schulbuchforschung: 95). – Teil 2: Geschichtsbücher und -atlanten. Ebenda 1999 (= Studien z. intern. Schulbuchforschung: 102). – Teil 3: Geographie- und Staatsbürgerkundebücher, einschließlich geographischer Schulatlanten. Ebenda 2001 (Studien z. intern. Schulbuchforschung: 107).

28 Als Beleg mag ein epochaler Ausschnitt dienen: Von allen hier dokumentierten nationalsozialistischen Schulbuchautoren ist kein einziger erwähnt bei Ernst Klee, Das Kulturlexikon zum Dritten Reich. Wer war was vor und nach 1945[?]. Frankfurt a.M. 2007.

29 Franz Kössler, Personenlexikon von Lehrern des 19. Jahrhunderts. Berufsbiographien aus Schul-Jahresberichten und Schulprogrammen 1825-1918 mit Veröffentlichungsverzeichnissen: http://geb.uni-giessen.de/geb/volltexte/208/6196.

rische Überlieferung in Deutschland, wo ältere wie neuere Schulbücher nicht systematisch gesammelt und bewahrt wurden. Die wenigen benutzten Abkürzungen sprechen für sich selbst und müssen nicht eigens aufgelistet werden.

Der Sachkommentar soll kein Eigenleben führen, soll nicht glänzen, sondern soll nur dem Leseverständnis knapp zuarbeiten. Gelegentlich war es reizvoll, verstiegene Anspielungen zu entschlüsseln[30]. Aber nicht immer war alles aufzuklären, vor allem nicht alle offensichtlichen oder zu vermutenden Zitate; möglicherweise sind trotz aller Sorgfalt gelegentlich Textpassagen nicht erläutert worden, weil sie evident zu sein schienen (als Autor und Herausgeber verändert man sich ja auch selbst unter der Arbeit) oder weil Informationen für den Leser leicht erreichbar sind. Für die Texte des 18. Jahrhunderts hat es sich an einigen Stellen als nötig erwiesen, sprachliche Hinweise zu geben.

Die Gliederung des Materials versucht, Periodisierungen vorzuschlagen und ausführlicher zu begründen. Hier nehme ich, wo es sinnvoll ist, die Gelegenheit wahr, die theoretischen Ansichten der Schulbuchautoren, oft an entlegenen Orten veröffentlicht und bisher noch nie näher ausgewertet, ebenfalls in deutender und perspektivischer Weise einzuarbeiten. Wie schon an der ersten Zäsur von 1770 erkennbar ist, lassen sich solche allgemeinen Aussagen, auf denen Periodisierungen gründen, nicht ausnahmslos durch jedes einzelne Lehrbuch bestätigen. Das ist aber ein Generalproblem aller Periodisierungen, dessen Fortdauer die Versuche einer Gliederung und Abgrenzung dennoch nicht unvernünftig macht. Immerhin wird deutlich, daß es nur eine einzige politische Zäsur gibt, die in das Material wirklich tief einschneidet, nämlich das Ende des Zweiten Weltkriegs. Alle anderen politischen Systemwechsel spiegeln sich im Material so, daß sie teils vorweggenommen, teils nachvollzogen werden. Das ist für die politischen Schwellen von 1919 und 1933 besonders evident und von besonderer bildungspolitischer Relevanz.

Mit dem Jahr 1945 gelangt das Schulgeschichtsbuch an das Ende seiner ersten Gattungsepoche. Seine zweite Epoche zeichnet sich dadurch aus, daß das Lehrbuch langsam, seit dem 1980er Jahren zunehmend beschleunigt das vorher unangefochtene Alleinstellungsmerkmal als Unterrichtsmedium verliert. Das betrifft sowohl die Unterrichtspraxis vieler Lehrer, die den Schülern selbstgefertigte Unterrichtsmaterialien an die Hand geben, als auch die wachsende Präsenz konkurrierender Medien.

Die Deutsche Forschungsgemeinschaft hat dem Vorhaben die Förderung versagt. Tatsächlich ist es ja auch in einer Zeit der Evaluationen und der pragmatischen Forderung nach dem 30-Seiten-Aufsatz systemfern, seine Arbeitskraft über lange Jahre zu binden. Aber deshalb mochte ich die Sache nicht aufgeben, denn Förderungsentscheidungen sind sehr irrtumsanfällig, weil sich in ihnen Diagnose und Prognose mischen. Ich schulde vielen Menschen

30 Vgl. 15 (Hübner, Zweymal zwey und funfzig Lectiones aus der Politischen Historie. 1735) mit der Anspielung auf Luthers Tetzel-Brief (vgl. Anm.).

und Institutionen Dank für Geduld und Hilfen. Die Westfälische Wilhelms-Universität Münster hat mir drei Forschungsfreisemester gewährt, die ich antragsgemäß auf dieses Vorhaben verwendet habe. Das Georg-Eckert-Institut für internationale Schulbuchforschung (Braunschweig), die Bibliothek für bildungsgeschichtliche Forschung (Berlin) und die Bibliothek der Franckeschen Stiftungen (Halle) haben mir bei längeren Aufenthalten gute Arbeitsmöglichkeiten gewährt. Dazu kommt das Interesse der Studierenden an dieser Textsorte, das es mir erlaubt hat, in der akademischen Lehre nicht selten dieses Steckenpferd zu reiten. Mehr als 120 studentische Abschlußarbeiten habe ich betreuen können, die dem schulischen Lehrbuch der Geschichte gewidmet sind, wenn auch einem ganzen Strauß von Themen. Die Kolleginnen und Kollegen in Münster haben mir nicht nur nicht in meine Marotte hineingeredet, sondern sie haben mir in entlegenen Details mit gelehrter Kenntnis geholfen; vor allem haben sie mich ausdrücklich nicht aus der Pflicht entlassen, die Sache fertigzumachen. Meine Kollegen Bernd Schönemann und Holger Thünemann in Münster, Marko Demantowsky in Bochum und „last but not least“ (certainly not least) meine Frau – alle der „bedrohten Spezies“ des sorgfältigen Lesers zugehörig – haben mitgelesen und durch kluge Hinweise gebessert. Matthias Schwerendt hat mir bei den Biographien der Lehrbuchautoren nach 1933 geholfen. Großen Dank schulde ich endlich auch den tüchtigen Hilfskräften meines Lehrstuhl in den Jahren 1991 bis 2005, die sich ausnahmslos durch Kompetenz, gewissenhafte Hingabe und Findigkeit beim Ausgraben von Detailinformationen ausgezeichnet haben. Die Zusammenarbeit war nicht nur in der Sache, sondern auch menschlich erfreulich und bereichernd. Vor Augen stehen mir Signe Barschdorff, Timm C. Richter, PD Dr. Sabine Mekking, Cordula Hamelmann, Dorothea Gieselmann, Judith Vitt und Friederike Stuke. Und endlich ist Anne Ritter vom Institut für Didaktik der Geschichte zu nennen, die mich in Fragen der Datenverarbeitung mit unverbrüchlichem Gleichmut (und mit milder, leider oft berechtigter Skepsis gegenüber meinen Alleingängen) auf den jetzt endlich abgeschrittenen Weg gebracht hat. Zudem war ihre erfahrene Stilsicherheit für das Schriftbild unschätzbar, nicht weniger ihre Hingabe auch noch an das minutiöse Detail. Und nicht zuletzt darf ich auch meine Dankesschuld aussprechen gegenüber den Bibliothekarinnen und Bibliothekaren in verschiedenen Institutionen; ich erinnere mich gut an meine Aufenthalte in ehrwürdigen Schulbibliotheken, etwa in Schulpforta, wo ich von Frau Dorfmüller, oder im Ratsgymnasium in Bielefeld, wo ich von Herrn Dr. Altenberend hilfreich begleitet worden bin. Mit besonderer Dankbarkeit erinnere ich mich an alle Hilfen, die mir in der der „heißen“ Phase der Materialsammlung durch die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter in der Fernleihe und im Handschriftensaal der Universitäts- und Landesbibliothek Münster zuteil wurden. Karl-Ernst Jeismann in Münster hat trotz seines schweren Augenlei-

dens die Zusammenführung von Gattungs- und Bildungsgeschichte mitgelesen und scharfsinnig kommentiert.

Zu den Druckkosten: Ich habe zunächst der Sparkasse Münsterland Ost herzlich zu danken. In gleicher Höhe habe ich den „Maria Wawrykowa-Preis“ eingebracht, den mir die Gemeinsame Deutsch-Polnische Schulbuchkommission verliehen hat. Es freut mich, daß ich an diese bemerkenswerte Kollegin erinnern darf. Aber völlig überraschend und überaus generös war der Zuschuß, den die Körber-Stiftung in Hamburg gegeben hat. Sie hat dafür die Leitlinie operativer Stiftungstätigkeit in der von mir geteilten Hoffnung verlassen, daß die nun endlich vorliegende Publikation die historische Schulbuchforschung anregt. Ich bin für die Unterstützung zutiefst dankbar.

Ich habe die Idee zu diesem nun endlich fertiggestellten Unternehmen 1991 gehabt, als ich aus der stellvertretenden Institutsleitung des Braunschweiger Georg-Eckert-Instituts auf den Lehrstuhl in Münster gewechselt bin und die reichen Schätze des Braunschweiger Instituts zurücklassen mußte. Es war dann mehr Arbeit und hat am Ende viel länger gebraucht, als ich gedacht hätte; aber es hat auch stabilisiert. Denn nicht erst der Ruheständler beruft sich auf Senecas „Ignoranti, quem portum petat, nullus suus ventus est“[31].

Münster Wolfgang Jacobmeyer

31 Wer nicht weiß, welchen Hafen er anlaufen will, wird nie günstigen Wind finden: Epistulae morales ad Lucilium (8,71,3).

1.0 Abriss der Gattungsgeschichte 1700 bis 1945

1.1 Erste Periode: 1700 bis 1780

Im deutschen Unterrichtswesen des 18. Jahrhunderts sehen wir eine langfristige Tendenz zur Verwissenschaftlichung der Disziplinen beginnen. Die einzelnen Fächer haben diesen Weg nur langsam und nicht immer zielsicher beschritten. Auch die Entwicklung historischer Erkenntnis vollzog sich nur retardiert, in der Fachwissenschaft nicht weniger als im Geschichtsunterricht. Erst nach der Jahrhundertwende gabelten sich Wissenschaft und Schule. Vor 1800 lagen beide noch zusammen, was bis in die kommensurablen Biographien von Universitäts- und Gymnasiallehrern hineinwirkte. Die Selbstisolierung der Fachwissenschaft gegenüber dem Schulgeschichtsbuch muß daher für das 18. Jahrhundert nicht erörtert werden. Lehrbuchgeschichte und Disziplingeschichte gehören noch zusammen. Erst in den 1820er Jahren heißt es: „Das Interesse des Historikers vom Fach, und das des darstellenden Unterrichts in der Geschichte, ist nicht dasselbe.“[32] Wahrzunehmen ist in dieser Periode gleichwohl die Genese des „modernen“ Lehrbuchs für das Fach Geschichte durch den Fortfall von Traditionsbindungen in der Geschichtsauffassung und ihrer Vermittlung.

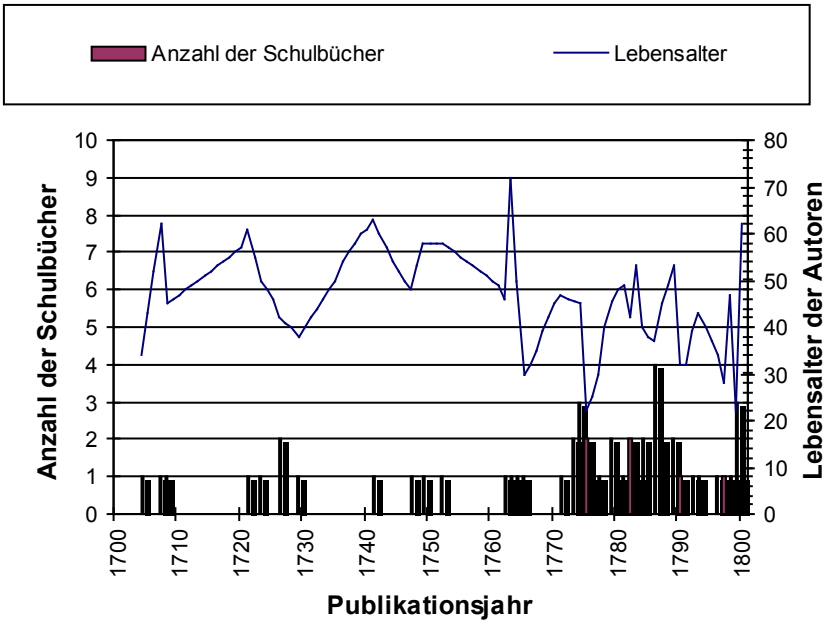
Am Material deutscher Schulgeschichtsbücher können der Ort und die Merkmale der Zäsur beobachtet werden, so daß sich die bildungsgeschichtliche Periodisierung klären läßt. Das Material ist allerdings nicht leicht aus dem Schrifttum dieses Jahrhunderts zu isolieren. Erst lange und geduldige Suche führt zu einem leidlichen Kenntnisstand. Denn weder wurde das Schulbuch bibliothekarisch zünftig gesammelt, noch gab es eine behördliche Zulassung, aus deren Akten sich die Überlieferung rekonstruieren ließe. Wenn man die hier mitgeteilten Lehrbücher mit heuristischer Absicht zusammenstellt, indem man die Produktion von Lehrbüchern chronologisch erfaßt und sie zugleich mit dem Lebensalter der Autoren zum Zeitpunkt der Publikation vergleicht, zeichnet sich ein erstes Indiz für Periodisierung ab.

Die Interpretation der Graphik[33] darf sich von der offenkundigen Aussage leiten lassen und ist deshalb einfach. Die Schulbuchproduktion des 18. Jahrhunderts ist zögernd angelaufen, und weist für fast zwei Drittel des Jahrhunderts einen äußerst stockenden Verlauf auf, um sich dann numerisch jäh zu intensivieren. Die Lebensalter-Linie der Autoren verläuft damit in offensichtlicher Korrelation. Für fast zwei Drittel des Jahrhunderts betätigen sich Lehrbuchautoren im Honoratioren-Alter, die ihre berufliche Karriere erfolgreich

32 209 (Heinel, Versuch einer Bearbeitung der Geschichte Preussens für Volksschulen. 1822).

33 Für die Grafik und die übrigen danke ich Frau Anne Ritter im Institut für Didaktik in Münster.

absolviert haben und aus dieser Autorität heraus ein Lehrbuch verfassen. Für das letzte Drittel des Jahrhunderts dagegen ist die Lage genau umgekehrt. Die Autoren sind unterdurchschnittlich jung und schreiben ein Lehrbuch, um sich für Karriereschritte zu empfehlen.



Dieser Befund überlagert Wandlungen auf drei Ebenen, die aus dem Lehrbuch in der Tradition der barocken Gelehrsamkeit das unterrichtsnahe, pragmatische, methodisch verfeinerte Instrument des 19. und 20. Jahrhunderts formen. Der Wandel betrifft eine methodische Novellierung, ein neues Geschichtsmodell und eine neue Inhaltsbetonung, betrifft also die drei Leitsektoren eines Lehrbuchs. Die Novellierung ist insgesamt von solcher Dramatik und unabweisbaren Folgewirkung, daß sie auch die bildungsgeschichtliche Zäsur definiert. Das „moderne“ Schulgeschichtsbuch wird im letzten Viertel des 18. Jahrhunderts entwickelt, übrigens noch ehe es das korrespondierende Schulfach Geschichte gibt. Es ist damit methodisch, strukturell und inhaltlich so geschmeidig, daß es nicht nur Leitmedium des Unterrichts wird, sondern diesen Status wegen seiner verblüffenden Wandlungsfähigkeit bis in unsere Tage hinein bewahren konnte.

1.1.1 Methodischer Wandel: von der Katechese zur Narrativität

Wenn der Gymnasialdirektor D.theol. Gottfried Ludwig sein Lehrbuch von 1704 „Ordentliches Examen“[34] nennt, avisiert er im Titel vor allem die Un-

34 2 (Ludwig, Ordentliches Examen über die Universal-Historie. 1704).

terrichtsmethode, das alte kirchliche Muster der katechetischen Glaubensunterweisung, das nach der Reformation vor allem von Pietisten wie Spener zu einem Unterrichtsverfahren ausgebildet wurde[35]. Noch 60 Jahr später erhielt der Professor, Pfarrer und Konsistorialrat Gotthilf Christian Reccard nicht nur den Auftrag seines preußischen Landesherrn, ein mit dem neuen preußischen General-Landschulreglement von 1763[36] kongruentes Lehrbuch zu verfassen, sondern ihm wurde auch „befohlen, in Fragen und Antworten zu schreiben“[37]. Allerdings sank die katechisierende Unterrichtsverfassung zügig von der Ebene der gelehrten zur elementaren Bildung hinab. In Resten hat sie sich über das Ende des 18. Jahrhunderts hinaus durchgehalten, stand bis in das 19. Jahrhundert hinein in einem ununterbrochen hohen Ansehen als ein ganz selbstverständlicher methodischer Zugang zum Unterrichten. Dafür nur ein Beispiel[38]:

> „Lieben Kinder, noch vor wenig Stunden war es bey uns finstere Nacht, aber wie ist es jetzt? – *Tag*. – Was hat den Tag hervorgebracht? – *Die Sonne*. – Was hat also die Sonne auf unserer Erde bewirkt? – *Daß es Tag geworden ist*. – Was heißt: die Sonne hat den Tag bewirkt? – *Die Sonne hat ihn hervorgebracht*. –

35 Vgl. den vorzüglichen Artikel „Katechetik“ in: Real-Encyklopädie des Erziehungs- und Unterrichtswesens nach katholischen Principien. Unter Mitwirkung von geistlichen und weltlichen Schulmännern für Geistliche, Volksschullehrer, Eltern und Erzieher bearbeitet und herausgegeben von Hermann Rolfus und Adolph Pfister. Bd. 2. Mainz: Kupferberg 1867, S. 569-574. Ebenso: Art. „Katechese“ u. „Katechetik“, in: Encyklopädie des gesammten Erziehungs- und Unterrichtswesens, bearbeitet von einer Anzahl Schulmänner und Gelehrten, herausgegeben unter Mitwirkung von Prof. Dr. v. Palmer und Prof. Dr. Wildermuth in Tübingen von K.A. Schmid. Bd. 3. Gotha 1862, S. 877-889 u. S. 889-892.

36 Das Königl. Preuß. General-Landschulreglement für das lutherische Schulwesen der Monarchie, mit Ausnahme von Minden und Ravensburg vom 12.8.1763 bemerkte unter § 20: „Da aber das Land bisher mit allerhand Lehrbüchern [...] überschwemmet worden, indem ein jeder Prediger nach eigenem Wohlgefallen die Unterrichtsbücher erwählet oder dergleichen selbst gemacht und drucken lassen; wodurch jedoch die Kinder, besonders wenn die Eltern den Ort ihrer Wohnung verändert haben, im Lernen sehr confundiret worden: So wollen wir, daß inskünftige in allen Landschulen [...] keine andern Lehrbücher [...] als die von Unsern Consistoriis verordnet und approbirt worden, sollen gebraucht werden.“ Aus: Johann Daniel Ferdinand Neigebaur: Sammlung der auf den Oeffentlichen Unterricht in den Königl. Preußischen Staaten sich beziehenden Gesetze und Verordnungen. Hamm 1826, S. 138f.

37 27 (Reccard, Lehr-Buch darin ein kurtzgefaßter Unterricht aus verschiedenen philosophischen und mathematischen Wissenschaften, der Historie und Geographie gegeben wird. 1765).

38 G. Ziegler: Leichte und faßliche Katechisationen nach sokratischer Methode. Leipzig: Sommer 1802. Ausführliches Zitat in: Der Neue Deutsche Schulfreund. Bd. 12 (1806), S. 128f. Für ein anderes Beispiel, Visitationsbericht von 1806 über den Unterricht in der Jacobson-Schule in Seesen, vgl. das Zitat bei Wolfgang Jacobmeyer: Von „öden Verzeichnissen“, S. 236.

> Wie kann man also statt: Die Sonne hat den Tag bewirkt, auch sagen? – *Die Sonne hat den Tag hervorgebracht*. – Welche Worte haben also einerley Bedeutung? – *Bewirkt und hervorgebracht*. – Aus dem Wort bewirkt, hat man das Wort Wirkung gemacht, welches eben so viel als bewirkt bedeutet. Was bedeutet denn bewirkt? – *So viel als hervorgebracht*. – Und was heißt nun wol Wirkung? – *Etwas, das hervorgebracht worden ist*. – Wenn also etwas hervorgebracht worden ist, wie nent man dieß mit einem Worte? – *Eine Wirkung*. – Wovon ist das Licht oder der Tag eine Wirkung? – *Von der Sonne*. – Was heißt dieß? – *Das Licht oder der Tag ist von der Sonne hervor gebracht worden*. – Was ist also eine Wirkung? – *Etwas, das hervor gebracht worden ist*."

Das Beispiel zeigt die typisch exzessive Redundanz dieser Methode, die sich vor allem deshalb im profanen und anspruchsvoll fachlich geprägten Unterricht nicht behaupten konnte. Aber für das 18. Jahrhundert beleuchtet der Formalismus den Sachverhalt, dass Schulpädagogik zunächst aus einer bestimmten Unterrichtsmethodik entwickelt wurde, dass der Frage nach Stoffen und Inhalten die Frage nach der Methode vorgeordnet war. Deshalb steht am Beginn der Geschichte des historischen Lehrbuchs auch dessen katechetische Verfassung, und zwar ganz offensichtlich jenseits der Konfessionslagen, wie die Lehrbücher des Professors am Joachimsthaler Gymnasium Hilmar Curas[39], des Gymnasialdirektors und Pastors Johann Heinrich Zopf[40] oder des Schulinspektors Hieronymus Freyer[41] belegen. Auch das von den Jesuiten anonym herausgegebene zweisprachige, lateinisch-deutsche Lehrbuch von 1726-1733 ist katechetisch organisiert[42]. Dieser Text präsentiert die Ausnahmestellung eines zweisprachigen Lehrbuchs und ist deshalb von Bedeutung, weil er zeigt, wie Spracherwerb und Geschichtslernen symbiotisch verflochten waren. Den katechisierenden Duktus demonstriert ein Textbeispiel zu Caligula:

> „1. Hat dieser löblicher als Tiberius sein Oheim regirt? Er hat selben an Schalckhaftig- und Gottlosigkeit weit übertroffen. Die von ihm [= Tiberius] hinterlassene übergrosse Schätz hat er in gar kurtzer Zeit verschwendet. Weil er demnach ganz erschöpffet und erarmet war/ erdachte er allerhand nie erhörte Räncke und Fünd Geld zu machen. Unter andern zwang er die Krancke und Sterbenden/ das Ihre ihm zu vermachen. Wofern aber einige daraus wiederum aufkamen [=gesundeten]/ liesse er sie umbringen/ damit er ihr Haab und Gut an sich ziehen kunte.
>
> 2. Was hat dieser unsinnige Mensch für ungeheure Thorheiten begangen? Er ließ sich als einen Gott anbetten. Denen Götzen-Bildern befahl er die Köpf abzuschlagen/ und den seinigen darauf zu setzen. Sein Leib-Pferd INCITA-

39 7 (Curas, Einleitung Zur Universal-Historie. 1723).
40 12 (Zopf, Ausführliche Grundlegung der Universal-Historie. 1729).
41 8 (Freyer, Erste Vorbereitung zur Universalhistorie. 1724).
42 9 (Historischer Anfang/ Oder: Kurtze und leichte Weise/ die Catholische Jugend in der Historie zu unterrichten. 1726-33).

> TUS genannt/ ließ er bey sich an der Taffel aus guldenen Schüsseln fressen. Ja er wolte selbes gar zum Burgermeister machen. Er pflegte sich offentlich zu beklagen/ daß zu seiner Zeit keine Feuers-Brunsten/ kein Hungers-Noth/ Pest und Erdbiben entstunde.
>
> 3. Wie groß war seine Grausamkeit? Er war nicht zufrieden/ die Menschen nur gemein dahin umbringen zu lassen/ sondern befahl sie langsam und auf das grausamste zu peinigen und zu ermörden.“[43]

Wichtig ist das inhaltliche Pendant; denn dem methodischen Formalismus entspricht der Formalismus der Lehrintention. Caligula ist verschwenderisch, habgierig, kriminell, grausam, verrückt, und er verspottet das Recht – ein schauerlich verdorbenes, daher abschreckendes „exemplum“ der heidnischen Kreatur, der Verworfenheit des unseligen Heidentums überhaupt. Darin tritt der didaktische Grundgedanke des 18. Jahrhunderts zutage, daß Geschichte überliefern heißt: Beispiele geben.

Im letzten Quartal des 18. Jahrhunderts zeichnet sich ein klarer Verfall der katechetischen Lehrweise zugunsten der narrativen Darstellung ab. Wenn Curas 1723 noch meinte, es „gehet nicht dahin, daß man ein zartes Ingenium mit Erzehlung einer langen Historie beschweren, sondern vielmehr demselben durch kurtze Fragen zu Huelffe kommen solle“[44], organisierte etwas über ein halbes Jahrhundert später der Wittenberger Professor Johann Matthias Schröckh sein Lehrbuch als „eine fortfließende Erzählung“[45] und begründete den Wandel pragmatisch:

> „Die Fragen können nicht dem Kinde in den Mund gelegt werden: denn es weiß noch nicht, was in der Geschichte auszufragen ist. Aber der Lehrer kann noch weniger der Fragende seyn: denn das Kind, welches Geschichte lernt, weiß noch nicht, was es ihm antworten soll.“[46]

Es gibt einen interessanten Beleg für die Rezeption des Schröckhschen Lehrbuchs. Der knapp 15jährige Schüler Hegel hält in seinem Tagebuch fest (27.6.1785):

> „Noch keine Weltgeschichte hat mir besser gefallen als Schröks. Er vermeidet den Ekel der vilen Namen in einer Special-Historie, erzält doch alle Hauptbegebenheiten, läßt aber klüglich die vilen Könige, Kriege (wo offt ein paar 100 Mann sich herum balgten) u.a. dergl. ganz weg, und verbindet welches das vorzüglichste ist, das lehrreiche mit der Geschichte; ebenso führt er den Zustand der Gelehrten, und der Wissenschaften überall sorgfältig an.“ [47]

43 Ebd., Bd. 1, S. 125.
44 7 (Curas, Einleitung Zur Universal-Historie. 1723).
45 39 (Schroeckh [auch Schröckh], Lehrbuch der allgemeinen Weltgeschichte. 1774).
46 47 (Schroeckh, Allgemeine Weltgeschichte für Kinder. 1779).
47 Georg Friedrich Hegel: Tagebuch 1785-1787. In: Friedhelm Nicolin/Gisela Schlüter (Hg.): Gesammelte Werke. Frühe Schriften 1. Hamburg 1989, S. 3.

Erstaunlich dabei ist die Plötzlichkeit und Radikalität des Umschwungs. Der Straßburger Gymnasiallehrer und Bibliothekar Johann Jacob Schatz hatte sich noch so sicher im katechetischen Stil eingerichtet, daß sein Lehrbuch „aus lauter Fragen ohne Antwort“[48] bestand. Und der Rektor der evangelischen Schule im schlesischen Friedland Gottlieb Endesfelder hielt diese Lehrart für „leichte und lustig. [...] Vor die Kinder schicket sie sich auch am besten. [...] Die Kinder bleiben dabey aufmercksam, und werden dadurch beredet gemacht.“[49] Gegenüber solchen Ausläufern wurden im letzten Viertel des Jahrhunderts die Lehrbücher „modern“, vielleicht sogar „moderner“ als die Unterrichtsmethoden. Die tradierte Praxis, die ja vor allem an der Ausbildung und am Vermögen des Lehrers hing, hielt es gewiß noch länger mit der katechetischen Form, die aber nun von den neuen Lehrbüchern nicht mehr bedient wurde.

1.1.2 Strukturwandel: von gekammerter zur linearen Geschichtsvorstellung

„Geschichte“ ist in den Lehrbüchern des 18. Jahrhunderts über weite Strecken geoffenbarte Geschichte – der Lehrplan, der Erziehungswille, aber auch die Heilszusicherung Gottes gegenüber den Menschen. Die Vermittlung von Geschichte ist darum nicht in erster Linie ein Instrument, mit dem die Menschen klüger für ihr weltliches Geschäft werden könnten, sondern dient als ein Spiegel für die Art und Weise, wie sich die Absichten Gottes in das brüchige Gewand menschlichen Handelns kleiden.

Ebenso selbstverständlich und unproblematisch wie diese fundierende Gewißheit war den Autoren die sachlich-wissenschaftliche Rückversicherung des Textes am Standard der barocken wissenschaftlichen Forschung. Aber genau dieser ist es, der sich mit Beginn der 1770er Jahre gravierend verändert hatte. Dafür ist nicht etwa nur die herbe Generalkritik bezeichnend, die Carl Ehregott Andreas Mangelsdorff 1782 an Johann Heinrich Zopfs Lehrbuch von 1729 übt[50]. Sondern es bietet sich ein weiterer vorzüglicher, diesmal buchgeschichtlicher Beleg an. 1707 wurde des Stuttgarter Gymnasialrektors Johann Georg Essig[51] „Kurze Einleitung zu der allgemeinen und besonderen Welthistorie“ posthum veröffentlicht[52], 1773 in 10. Auflage für die Zwecke des Herzoglichen Gymnasiums in Stuttgart erneut vorgelegt[53]. Aber die Wissenschaft hatte sich nun doch verändert. Vor allem die Menge der Informationen hatte eindeutig zugenommen und stürzte den Bearbeiter von 1773 in eine Darstellungskrise systematischer Natur. Bildlich gesprochen hat die Darstellung von

48 19 (Schatz, Examen Historicum. 1749).
49 20 (Endesfelder: Kurtz-gefaßte Kinder-Historie. 1752).
50 Vgl. 53 (Mangelsdorff, Abriß der allgemeinen Weltgeschichte. 1782).
51 3 (Essig, Kurze Einleitung. 1707).
52 Zur Buchgeschichte: 5. Aufl. 1746 bearb. v. F. Weihenmajer, 6. Aufl. 1750 bearb. v. G. F. Roeseler, 7. Aufl. 1758, 9. Aufl. 1767, 10. Aufl. 1773 bearb. v. J. C. Volz.
53 33 (Volz, 10. Auflage von 3. 1773).

1707 ihre Form bis zum Rand ausgefüllt; 1773 dagegen war so viel Information hinzugekommen, daß das Gefäß nun überfloß. Die Metapher „Form“ oder „Gefäß“ meint die festgefügte Konstruktion von Geschichte, nämlich die Formalisierung von Universalgeschichte durch das Strukturprinzip der „vier Monarchien“.

Diese „vier Monarchien“ sind zäsurbildend. Ihre Verwendung als Strukturprinzip verweist in die Epoche der mittelalterlichen Geschichtsvorstellung; wenn sie verworfen werden, ist der Boden neuzeitlicher Geschichtsvorstellung betreten. Die „vier Monarchien“ als das Einteilungsprinzip profaner Geschichte geht zurück auf das Buch Daniel. Daniel hatte, so heißt es im 7. Buch, im ersten Regierungsjahr des babylonischen Herrscher Belsazar einen Traum – in Luthers Übersetzung[54]:

> „Ich, Daniel, sahe ein Gesicht in der Nacht, und sihe, die vier Winde unter dem Himel stürmeten widereinander auf dem grossen Meer. Und vier grosse Tiere stiegen herauf aus dem Meer, eins je anders denn das andere. Das erste wie ein Lewe und hatte Flügel wie ein Adeler. Ich sahe zu, bis das im die Flügel ausgerafft wurden, und es ward von der Erden genommen, und es stund auf seinen Füßen wie ein Mensch, und im ward ein menschlich Hertz gegeben. Und sihe, das ander Tier gleich hernach war gleich einem Beeren und stund auff der einen seiten und hatte unter seinem Maul unter seinen Zeenen drey grosse lange Zeene. Und man sprach zu im: Stehe auf und friss viel Fleisch. Nach diesem sahe ich: Und sihe, ein ander Thier gleich einem Parden. Das hatte vier Flügel wie ein Vogel auf seinem Rücken, und dasselbige Thier hatte vier Köpfe, und ihm ward Gewalt gegeben. Nach diesem sahe ich in diesem Gesicht in der Nacht: Und sihe, das vierte Thier war grewlich und schrecklich und seer starck und hatte gross eiserne Zeene, frass umb sich und zermalmet, und das übrige zertrats mit seinen Füssen. [...] Ich, Daniel, entsatzt mich dafür, und solch Gesicht erschreckt mich. Und ich gieng zu der einem, die da stunden, und bat in, dass er mir von dem allen gewissen bericht gebe. Und er redete mit mir und zeiget mir, was es bedeutet. Diese vier grossen Thiere sin vier Reich, so auff Erden kommen werden. [...] Das vierde Thier wird das vierde Reich auf Erden sein, welchs wird mechtiger sein denn alle Reich. [...] Danach wird das Gericht gehalten werden.“

Das Traumgesicht Daniels ist die Grundfigur der mittelalterlichen Geschichtsvorstellung, nämlich die Vision der in die vier Reichsperioden gekammerten Fortbewegung der Geschichte der Menschheit hin auf das göttliche Gericht. Dieses ist die Prophezeiung von einer klar gegliederten Periodizität menschlicher Geschichte unter dem Gesetz einer göttlichen Eschatologie. Die vier irdischen Reiche folgen aufeinander, eines immer mächtiger als das andere; aber

54 Zitiert nach der von Hans Volz besorgten kritischen Ausgabe Wittenberg 1545. Darmstadt 1972, S. 1558. Vgl. auch die Zuordnung in Luthers Vorrede: das erste Tier als das assyrisch-babylonische, das zweite als das persisch-medische, das dritte als das alexandrinische, das vierte als das römische Kaiserreich. Ebd, S. 1503.

die Bewegung zielt insgesamt unabweislich auf das Ende menschlicher Geschichte. Nach der vierten Monarchie war eine fünfte nicht vorstellbar. Nicht menschliche Weisheit oder weltliche Machtausübung bestimmt den Ablauf der einen, gegliederten Geschichte, sondern es ist der göttliche Plan, der sich in der Geschichte vollzieht. Es gibt keine spontane und auch keine zufällige Entwicklung der Geschichte, sondern nur klare Bestimmung. Die Vorstellung, daß Geschichte immerfort neu und offen ist, damit reich an Möglichkeiten und in ihrer Essenz unwägbar, war dem mittelalterlichen Bewußtsein fremd.

Diese Geschichtskonstruktion stand im übrigen auch in einer verdeckten Verbindung zur katechetischen Methode. Denn diese setzt einen festen, unveränderlichen, intersubjektiv akzeptierten „Kanon" von Inhalten voraus. Nur wenn der „Stoff" endlich war, konnte man ihn in das Frage-Antwort-Schema aufspalten. Der Fortfall dieser Geschichtskonstruktion hatte folglich dramatische Konsequenzen für das Geschichtslernen. Denn die Entdogmatisierung von „Stoff" und Form bewirkte, daß die Rezeption von Geschichte auf Schulebene sich von einer Gedächtnisleistung in eine Erkenntnisleistung umbildete.[55] Die Geschichtsauffassung nahm allmählich unter dem Einfluß von Geschichtskenntnis außerhalb des Geschichtsraumes der vier Monarchien jene Auffassungen an, die wir heute kennen: Geschichte ist durch Geschichte gegliedert und nicht durch einen schematischen Plan; die Zeitstrecke menschlicher Geschichte mag lang oder kurz sein, aber sie ist nicht definiert; und damit hat Geschichte auch kein Ziel, kein „telos", sondern sie bewegt sich lediglich. Für die Geschichtsschreibung, die sich vordem so sicher eingerichtet hatte im gekammerten Gehäuse des teleologischen Modells, bedeutete das Zerbrechen der mittelalterlichen Geschichtsauffassung, daß ihr auch die Gewißheit von Ziel und Form genommen war. Ihre Gliederungsschemata mußten nun der Geschichte selbst entnommen werden, nicht länger einem vorher etablierten Plan.

1.1.3 Inhaltlicher Wandel: von Universalgeschichte zum „Aggregat aller Specialhistorien"[56]

Das genau ist der qualitative Wechsel zwischen der Fassung des Lehrbuchs von 1707 und 1773. Essig konstruiert am Anfang des 18. Jahrhunderts das Ablaufmuster der Geschichte noch vollständig nach dem Modell der „vier Monarchien". Sein Bearbeiter Volz, Nach-Nach-Nachfolger Essigs im Stuttgarter Lehramt, dagegen steht im letzten Viertel des 18. Jahrhunderts vor dem Pro-

55 Gatterer hatte 1765 noch treffend kritisiert: „Aus dem zu urteilen, wie man die Geschichte unter uns mündlich und schriftlich vorzutragen pflegt, scheint man immer vorauszusetzen, sie wäre nur ein Werk des Gedächtnisses." – Kurzer Begriff der Weltgeschichte. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht 1785, Vorrede.

56 33 (Volz, 10. Auflage von 3. 1773).

blem, daß der Stoff ihm die Form verdorben hat. Diesen Sachverhalt spricht er mit der Bemerkung an:

> „Seitdem [...] man auch Quellen der Geschichte von den entlegensten alten und neuen Völkern[57] einiger massen habhaft worden ist: hat dieser Theil der Geschichte nicht allein eine ganz andere Gestalt erhalten, sondern ist auch viel interessanter geworden, als man sich ehemals, aus Unwissenheit derselben vorgestellt hat."

Volz muß nicht nur über die Herrscher berichten, die sich in den vier Monarchien betätigt haben, sondern, ganz neu, auch von mongolischen, chinesischen, ja von peruvianischen Herrschern; und er muß die überlieferten Wertungen aufgeben. Diese nämlich seien „ebenso hervorleuchtende Personen in der Historie gewesen, als die bey uns bekanntere, und tausendmal geschilderte Griechen und Römer". Die Frage, vor die Volz durch diese Erkenntnis gestellt wird, bestimmt von nun an das Konstruktionsprinzip der Geschichtsbücher. Sie heißt: Wenn der sichere Rahmen, die Automatik der seit langem überlieferten Disposition durch die Vorannahme der vier Monarchien fortfällt, kann man eigentlich das nicht mehr schreiben, was bisher unter dem Begriff der „Universalgeschichte" gängig gewesen ist; man muß nun das schaffen, was Volz „ein Aggregat aller Specialhistorien" nennt.

Es ist für die ganz besondere Lage einer neuen Interpretation überaus bezeichnend, mit wie viel Reserve Volz die neue Lage seiner Profession betrachtet. Er hat ja nicht gewollt, was durch den Fortschritt der Erkenntnis entstanden ist. Der Zwang zu einer neuen Auffassung von dem, was Geschichte ist und wie man sie darstellen müsse, läßt daher Volz davon sprechen, daß bei seinem Versuch einer Verbindung von „Specialhistorien", also in moderner Ausdrucksweise: Nationalgeschichten, „ein für Anfänger ziemlich hinlängliches Aggregat herauskommen" wird.

Er bezeichnet dieses „Aggregat", übrigens ein geläufiger Begriff der Zeitgenossen, als „den kunstmäßigen Plan einer Historie". Und das ist eine interessante Bemerkung, die bei näherer Betrachtung uns Sicherheit darüber gibt, daß Volz verstanden hat (und mit ihm die Zeitgenossen), was für ein fundamentaler Wandel sich unter dem neuen Informationsdruck vollzieht. Jetzt nämlich, wenn man das Konstruktionsmodell der „vier Monarchien" aufgibt, muß man etwas „Kunstmäßiges" an dessen Stelle setzen. „Kunstmäßig" hat hier nichts mit „künstlerisch" in unserem modernen Sinne zu tun, sondern meint das „Professionelle". Die Historie nämlich ist nicht länger mehr eine Arbeit der Theologie auf dem weltlichen Felde der Geschichte, sondern sie wird zu einer weltlichen Wissenschaft, wird Geschichtswissenschaft. Der Schüler, den Volz

57 Z.B. begründet Volz, ebenda: „[...] habe ich, in der russischen Geschichte, die seit kurzem bekannt gewordene Verbesserungen genutzet, und insonderheit die itzt erst deutlich entwickelte Eroberung des weiten Sibiriens kürzlich mit einzubringen gesuchet." – „Kürzlich" ist als „knapp" aufzufassen.

immerfort als den „Anfänger“ apostrophiert, muß diesen Wechsel vollziehen; und zunächst wird er dabei einen Nachteil haben, nämlich den, daß er „die aus der Einheit des Ganzen und aller Theile entspringende höhere Schönheit“ der alten kanonischen Interpretationsweise von Geschichte vermissen wird. Es gibt, und das ist typisch für die neuen Wissenschaften überhaupt, keine Sicherheit über die Ergebnisse mehr. Da der formale Rahmen und die teleologische Führung des Denkens fortgefallen sind, ist an deren Stelle das Risiko des Erkenntnisprozesses getreten. Wenn Volz also hier in der Schlußpassage seiner Vorrede von „Schönheit“ spricht, so sind es zwei Sachverhalte, die er mit diesem Begriff belegt. Die eine Schönheit ist die des alten Modells, das es nun nicht mehr gibt: Schönheit als Sicherheit, als Geborgenheit. Die andere Schönheit ist die des Erkenntnisprozesses, der durch Regeln geformten Heuristik moderner Wissenschaften.

Daß uns hier der Bearbeiter Volz als ein moderner Wissenschaftler gegenübertritt, sehen wir an vielen Einzelheiten. Volz ist nicht nur „Professor“ – das ist der spätere „Oberlehrer“ – am Stuttgarter Gymnasium, sondern auch „Mitaufseher“ der herzoglichen öffentlichen Bibliothek, also Kuratoriumsmitglied; und er gehört verschiedenen wissenschaftlichen Gesellschaften an: der Königlich Deutschen Gesellschaft zu Göttingen, der Kurbayerischen Akademie der Wissenschaften zu München, dem Königlichen Institut der historischen Wissenschaften zu Göttingen und der Herzoglich Württembergischen Akademie der Schönen Künste zu Stuttgart. Er nimmt also regen, tätigen Anteil an der Wissenschaftsentwicklung seiner Zeit. Und diese zeichnet sich dadurch aus, daß das einmal erlernte Wissen rasch veraltet, weil sich Wissenschaft, wie wir sie heute kennen, überhaupt erst herausbildet, während die Wissenschaft gleichzeitig in einem stürmischen Entwicklungs- und Entdeckungsprozeß begriffen ist. Wir beobachten daher an der Person dieses Schulbuchautors ein transitorisches Verhältnis zwischen Schule und Wissenschaft, das sich im 19. Jahrhundert einebnen wird.

Der Wandel von Methode und Geschichtsmodell, wie ihn die Gruppe der jungen Lehrbuchautoren des letzten Viertels des 18. Jahrhunderts verwirklichte, griff auch auf den Stoff selbst zu. „Weltgeschichte“ hatte von den alten Gewißheiten gelebt und wurde deshalb gegen Ende des 18. Jahrhunderts immer problematischer. An ihre Stelle treten neue Modelle, vor allem in drei typischen Ausformungen.

Die erste ist die des Tabellenwerks, wie sie etwa der Hildesheimer Prediger an St. Andreas und Rektor des Gymnasiums Andreanum Heinrich Caspar Baurmeister[58] 1762 auf der Grundlage des älteren Werkes seines Vorgängers

58 23 (Tappe, Einleitung in die Universal Geschichte, fortgesetzt von Heinrich Caspar Baurmeister. 1762). – Für die Rezeption Baurmeisters spricht, daß der Katholik Jakob Brand Tappes Ausführungen in Teilen sogar wörtlich, plagiierend, wiederholt: Vgl. 197 (Brand, Allgemeine Weltgeschichte. 1821) .

an Kirche und Schule Sylvester Tappe vorgelegt hat. Deren „Einleitung in die Universal Historie“ hat mit der Absicht, Geschichte synoptisch-vergleichend zu fassen, zu einer in mehrere Spalten senkrecht unterteilten Druckseite geführt: Reichsgeschichte, Kirchengeschichte und „Historie der Gelahrtheit“. Innerhalb dieser Spalten werden Brocken von Ereignisgeschichte nach Kategorien nebeneinander gestellt. Der gedrängte Druckraum preßte die Texteinträge in lexikalische Kürze, meist auf bloße Nennungen beschränkt. Wertende Urteile treten selten hervor, melden sich aber bei der Vorgeschichte der Reformation, weil sie für einen aufrechten protestantischen Kirchenvertreter wichtig war: „Die Bosheit hat einen solchen Grad erlanget, daß alle redlichgesinnte Männer den beweinenswürdigen Zustand der Kirche beklagen müssen“. Die Namen bedeutender historischer Persönlichkeiten werden zwar genannt, aber nur enzyklopädisch. Dadurch wird deutlich, daß das Lehrbuch, gegen dessen Unformat der Bücherriemen des Schülers sich auch gesperrt hätte, nur vom Lehrer benutzt wurde und im Unterrichtsprozeß dazu diente, einen Einstieg in das eigentliche Unterrichtsgespräch zu geben. Der Akt der pädagogischen Unterweisung war fraglos wichtiger als das Lehrbuch. Der Tabellencharakter, der karge Text sind diesem unterrichtlichen Vorsatz, sind der pädagogischen Form des freien Gesprächs ganz angemessen. Das Lehrbuch gehört zu jenem Typus von Lehrbüchern des 18. Jahrhunderts, die den Unterricht nur dienend begleiten, die – wie der Souffleur im Theater – hier und da mit einem Stichwort einhelfen (daher die Tabellenform der Stichworte), die aber die eigentliche Interpretation von Geschichte ganz in die Verfügung des Lehrers stellen. Der Schüler konnte, wenn er auf das Lehrbuch zurückverwiesen wurde, über Geschichte verfügen als über eine geordnete und in dieser überschaubaren Ordnung schlüssige Materie. Deshalb lautet das geschichtsdidaktische Credo Baurmeisters, es seien „hierzu die Tabellen am bequemsten, weil man darin die Ordnung und Verbindung der Geschichte am deutlichsten einsiehet.“ Zwar verweist die registerhafte Fassung noch auf die katechetische Methode zurück; aber die Methode wird nicht mehr genannt. Die Dialoge der Katechetik sind zu Stichworten geronnen, können deshalb noch eine Vorstellung von „Weltgeschichte“ behaupten, versagen aber vor der neuen Anforderung des Erzählens und bilden deshalb keine Dauerform aus[59].

Zukunftsfähiger dagegen war die Rezeption von Christoph Cellarius und seiner Epochengliederung (Altertum, Mittelalter, Neuzeit), die noch heute unstrittig ist, bis in die Widmungen historischer Lehrstühle deutscher Universitäten bewahrt ist. Cellarius selbst hatte in seiner berühmten Weltgeschichte

59 Soweit ich sehe, gibt es nur zwei weitere Tabellenwerke in der Gattungsgeschichte bis in die 1820er Jahre: 109 (Bredow, Weltgeschichte in Tabellen. 1801) und als Ableger: 135 (Ders., Hauptbegebenheiten der Weltgeschichte in drei Tabellen für den ersten Unterricht in der Geschichte. 1806). Und 162 (Kohlrausch: Chronologischer Abriß der Weltgeschichte. 1814).

den Stoff noch im alten Sinne gefaßt; wohl wird seit dem späten 18. Jahrhundert der Totalitätsanspruch verworfen, aber die Epochengliederung bleibt geradezu kanonisch für die Schulhistoriographie.

Die dritte konzeptionelle Norm ging auf das alte „exampla docent" zurück. Baurmeister z.B. formulierte die breit vertretene Überzeugung: „Die Historie ist die Weltweisheit, so uns durch Beyspiele lehret"[60]. Die Vorteile dieser Auffassung für die Konstruktion von Lehrbüchern sind ganz offensichtlich. Denn die Reduktion von Komplexität, die mehr und mehr zum zentralen Auftrag der Lehrbücher des 19. Jahrhunderts werden sollte, ließ sich am leichtesten durch die „exempla"-Technik beherrschen[61]. Geschichte als ein Exempel aufzufassen, förderte zudem auf Schülerseite die Lernmotivation und minderte die Folgen von Gedächtnisschwäche. Am eindrucksvollsten machte sich dieser Modus bei den historischen Personen geltend. Jedenfalls trat in der 2. Hälfte des 19. Jahrhunderts geradezu eine Flut von Lehrbüchern auf, in denen anekdotisch verknappte Heldenbiographien ohne weiteren Kontext, wohl aber in der Epochengliederung des Cellarius aneinander gereiht wurden[62].

Am Ende dieser ersten Periode professionalisieren sich die Überlegungen der Lehrbuchautoren zur Spezifik einer lehrhaften Geschichtsdarstellung für Kinder. Es kann offen bleiben, ob sich darin das Ende dieser Periode oder der Beginn einer neuen artikuliert. Wichtig jedoch war, daß das Darstellungsproblem überhaupt in das Blickfeld der Lehrbuchautoren geraten war. Es ist fesselnd, anhand der dokumentierten Texte nachzuvollziehen, wie hier ein Standard für das Lehrbuch erst sicher behauptet, dann zweifelnd erörtert und endlich neu justiert wird, indem Autoren über lange Jahrzehnte hinweg und je einzeln, also ohne gemeinschaftliche Verabredung, über die gleiche Sache, die gleichen Probleme nachdenken.

Am Anfang steht die Überzeugung, geschichtlicher Unterricht sei wesentlich eine Gedächtnisleistung; er müsse sich „nach dem Captu seiner Untergebenen[!]", nach ihrem Fassungsvermögen richten und den Lehrstoff „zu ihrem Besten zu appliciren wissen"[63]. Daß die Fassungskraft des kindlichen Gedächtnisses, also eine Frage des Volumens zum Kriterium der Darstellung wurde, war eine Folge der katechetischen Methode, bei der die Schüler gestanzte Antworten auf bekannte Fragen auswendig wieder zu geben hatten[64].

60 23 (Tappe/Baurmeister).

61 Darin hat auch der didaktische Gedanke des „exemplarischen Unterrichts" der 1950er Jahre seine Wurzeln. Die neuere geschichtsdidaktische Literatur verweist auf die Schwächen des Exemplarischen: Es kennt keine Auswahlkriterien und macht Inhalte austauschbar.

62 Am eindrucksvollsten ist das an dem berühmten Werke August Wilhelm Grubes abzulesen: 509 (Charakterbilder aus der Geschichte und Sage. 1852).

63 So 1 (Nehring, Kurtze Einleitung in die Universal-Historie. 1699).

64 Vgl. die gute Beschreibung der Methode in 14 (Desing, Historica Auxilia. 1733), nicht zufällig einem Kleriker wie auch das jesuitische Lehrbuch (9: NN, Historischer

Hier war Entlastung, war die Elementarisierung des Stoffes eine unabweisbare Forderung. „Schlichte Klarheit“[65] sei nötig: „gründlich und deutlich, dabey aber nicht zu kurtz oder zu weitläufftig“[66]. Die Fassung des Lehrbuchs schien deshalb auch sehr einfach: Man dürfe „ein zartes Ingenium nicht mit Erzehlung einer langen Historie beschweren“[67], dürfe das Kind nicht „überhäuffen und durch die Menge der sonst abzuhandelnden Materien confundiren“[68] oder ermüden[69]. Ebenso galt es, „denen Anfangenden“ keinen „Eckel durch allzuschwäre und überhäuffte Fragen“ zu verursachen[70], kurz, „alle Marter des Lernenden sorgfältig zu entfernen“[71]. Nach diesem Kargheitsgebot ließ sich die Qualität eines Lehrbuchs geradezu messen. Wenn ein Lehrbuch „in Ansehung seiner Deutlichkeit, schönen Ordnung, sauber in die Augen fallenden Drucks, flüssigen Schreib-Art, und herrlichen Methode“ ausgestattet war, galt es als lernaffin und kindgerecht, als „gelinde historische Milchspeise“[72]. Dann konnte der Schüler es „aller Orthen / auch in dem Spatziern-Gehen / leichtlich mit sich nehmen / und bei müßigen Stunden mit großem Nutzen durchblättern“[73].

Mit der katechetischen Methode ließ sich als Ordnungsmuster zugleich die Chronologie einschulen[74], die für die „Grundlage der Historie“[75] angesehen wurde. „Nicht zerrissen oder zerstückt, sondern eins nach dem andern abgehandelt“ war für Niemeyer der Wertmaßstab[76]. Die Auffassung, daß es ausreichend für den Lernerfolg sei, die Dinge in rechter Ordnung zu präsentieren[77], hielt noch bis über die Jahrhundertmitte hinaus neben dem katechetischen Lehrbuch die Tabellenwerke in ihrer Blüte, „weil man darin die Ordnung und Verbindung der Geschichte am deutlichsten einsiehet“[78].

Anfang. 1726-1733) oder das protestantische von Tappe und Baurmeister (23: Einleitung in die Universal Historie. 1762).

65 6 (Krantz, Compendium Historiae Civilis. 1721).
66 18 (Schatz, Kurtzer Abriß der Historie. 1749).
67 7 (Curas, Einleitung zur Universal-Historie. 1723).
68 8 (Freyer, Erste Vorbereitung zur Universalhistorie. 1724).
69 Vgl. 20 (Endesfelder, Kurtz-gefaßte Kinder-Historie. 1752).
70 9 (NN, Historischer Anfang. 1726-1733).
71 44 (Borheck, Vom Unterricht in der Erdbeschreibung und Geschichte. 1777).
72 15 (Hübner, Zweimal zwey und funfzig Lectiones. 1735).
73 16 (Pock, Einleitung zur Universal-Historie. 1737).
74 Vgl. 10 (Köhler, Gründliche Erzehlung. 1726) oder 12 (Zopf. Ausführliche Grundlegung. 1729).
75 31 (Büsching, Chronologischer Grundriß. 1771).
76 25 (Niemeyer, Hieronymi Freyers weil. Inspectoris des königlichen Pädagogii zu Glaucha vor Halle Nähere Einleitung zur Universalhistorie. 1764).
77 Vgl. 3 (Essig, Kurze Einleitung zu der allgemeinen und besondern Welthistorie. 1707).
78 23 (Tappe und Baurmeister, Einleitung in die Universal Historie. 1762).

Die Einsicht, daß es einen Unterschied zwischen dem professionellen Historiker und dem Historiker gibt[79], der Geschichte für Schulzwecke aufarbeitet, tritt erst in den 1760er Jahren hervor[80]. Aber der Unterschied wird mit der Zeit deutlicher hervorgehoben, auch dieses ein Merkmal von Professionalisierung:

> „Bücher, die man der Jugend in die Hände giebt, müssen mit weit größerer Sorgfalt und Genauigkeit geschrieben sein, als Bücher für Gelehrte, bei denen die Unterlassung dieser so heiligen Autorpflicht keine so nachtheiligen Folgen haben kann.“[81]

Die Anweisung zur Elementarisierung ist damit aber nicht erledigt. Sie ließ sich ja nur dann befolgen, wenn man wußte, was denn als elementar gelten konnte. Endesfelder will nur solche Ereignisse aufnehmen, die „einen starken Einfluß in die Moral- und Sitten-Lehre haben“, und begründet seinen Maßstab damit, daß er auf diesem Lernfeld höhere Aufmerksamkeit seiner Schüler als bei „Kriege und Streit-Händeln“ beobachten konnte[82]. Auch Schlegel will den Maßstab bei den Kindern suchen, denn Geschichte, „das Magazin der Kindergelehrsamkeit“, sei „ihre Philosophie, ihre Logik, ihre Moral, ihre Politik“[83]. Aber daß eine Affinität der Fachinhalte zu dem Lernenden bestehen müsse, war trivial und ließ sich zudem nicht operationalisieren und zu einem Auswahlmodus verfestigen. Deshalb kam die Diskussion hier nicht über individuelle Bekenntnisse hinaus.

Die Schlußdiskussion über diese Fragen wurde von wenigen Autoren geführt: Christian Gotthilf Reccard in Königsberg (trotz seines im preußischen Regierungsauftrag katechetisch gefertigten Lehrbuchs), August Ludwig Schlözer in Göttingen (der eigentlich nur eine Gedankenskizze vorlegte) und Johann Matthias Schröckh in Wittenberg (mit seinem breiten Lehrbuch-Oeuvre). Jeder äußert sich mit individuellem Einzelbeitrag, ohne mit den anderen in Verbindung zu stehen oder auf die Thesen der anderen näheren Bezug zu nehmen. Was der Schulhistoriograph schreibt, unterliege der Wahrheitspflicht: das ist der erste Konsens[84]. Der zweite ist die Qualitätsforderung Schröckhs, der die Auffassung tadelt, daß „für Kinder und Ungelernte das Mittelmäßige immer hinlänglich“ sei; für ihn ist das ein „Vorurtheil“[85]. Der dritte Konsens betrifft die Verständigung auf das Modell einer pragmatischen Geschichts-

79 Erstmals so deutlich artikuliert in 26 (Köster, Auszug aus der politischen Geschichte. 1764).
80 Vgl. ebenda.
81 41 (Lorenz, Anleitung zur Universalgeschichte. 1775).
82 20 (Endesfelder, Kurtz-gefaßte Kinder-Historie. 1752).
83 28 (Schlegel, Auszug aus der alten Geschichte. 1766).
84 Vgl. 26 (Köster, Auszug aus der politischen Geschichte. 1774), 27 (Reccard, Lehr-Buch. 1765), 42 (Waitzmann, Auszug der allgemeinen Weltgeschichte. 1776)
85 39 (Schröckh, Lehrbuch der allgemeinen Weltgeschichte. 1774).

deutung. Bei ihr „hängen Begebenheiten als Ursachen und Würkungen zusammen. Diese sind dergestalt in einander gegründet, daß sie durchaus nicht dürfen getrennt werden“[86]. Unter dieser Voraussetzung läßt sich das Feld, das in die Kenntnis des Schülers gerückt werden soll, durch die Kategorie der Veränderung abgrenzen: „die Veränderungen des menschlichen Geschlechts überhaupt“[87] oder die „größern Begebenheiten, welche zur Veränderung der Welt im Ganzen genommen, das meiste beygetragen haben“.[88] Das erfordert eine erzählende Darstellung und entzog sich damit für immer der Katechese, dem „unseeligen Auswendiglernen der Antworten“[89], ebenso wie der Tabellenform.

Dadurch wurde das Geschäft der Lehrbuchautoren mit einem Schlage komplizierter. Schlözer erklärte als Werkstattbericht, er habe sein Buch in drei Arbeitsgängen verfaßt, indem er sich darüber klar wurde, *was* er sagen wollte, was er *nicht* sagen wollte und *wie* er es sagen wollte[90]. Zugleich stieg das Forderungsniveau gegenüber den Kindern. Von mancher Zeile werde das Kind vor dem Unterricht kein Wort verstehen, aber nach dem Unterricht von „jedem Worte Bescheid geben können“[91]. Entweder - oder:

> „Hielte man’s für bedenklich, ein Kind schon aus dem Stupor zu errütteln, in welchem Millionen alter Erd-Bürger sanft schlummern, und wonniglich träumen: nun – so lasse man es, zu seiner Ruhe, und zur Ehre der Wissenschaft, mit der WeltGeschichte lieber ganz ungeplagt.“[92]

Mit ähnlicher Radikalität des Arguments hatte Reccard schon eine halbe Generation früher erklärt, Erziehung sei nun einmal ein Forderungsgeschäft:

> „[…] ob die Kinder nicht weitere Einsichten und bessere Ausdrücke derselben lernen sollen, blos deswegen, weil sie so unglücklich sind, die einen noch nicht zu haben, und die anderen noch nicht zu verstehen, und ob sie immer dumm bleiben sollen, weil sie es nun einmahl sind“[93].

Solche Bemerkungen lassen uns Heutige aufhorchen, die wir zwar empirisch ermitteln, daß die Lehrbücher im Fach Geschichte zu schwer für die Schüler sind, aber nicht wissen, wie wir auf diesen Sachverhalt reagieren sollen. Für Reccard, Schlözer und Schröckh ist die Antwort darauf klar. Nicht das Niveau muß sich dem Schüler, sondern dieser muß sich der Niveauforderung

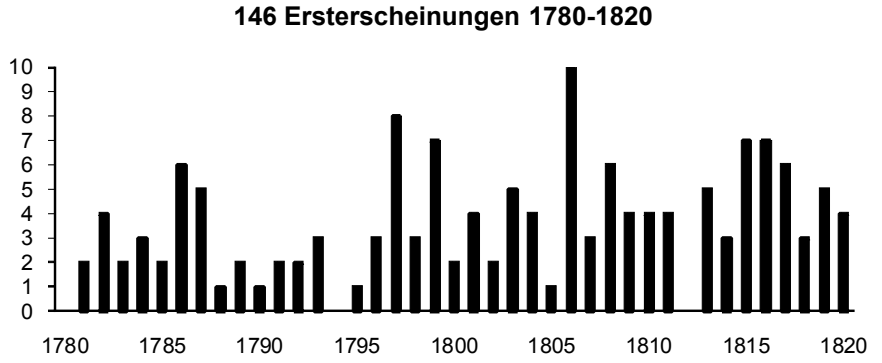
86 41 (Lorenz, Anleitung zur Universalgeschichte. 1775). – Im 18. und 19. Jahrhundert hat „durchaus nicht“ noch die Bedeutung von „auf keinen Fall“. Nur dann läßt sich die Schärfe dieses Satzes ermessen.
87 42 (Waitzmann, Auszug der allgemeinen Weltgeschichte. 1776).
88 39 (Schröckh, Lehrbuch der allgemeinen Weltgeschichte. 1774).
89 Ebenda.
90 46 (Schlözer, Vorbereitung zur WeltGeschichte für Kinder. 1779).
91 Ebenda.
92 Ebenda.
93 27 (Reccard, Lehr-Buch. 1765).

anpassen. Damit das gelingt, steigern sich für die Autoren die Anforderungen an die Darstellungsweise. Johann Matthias Schröckh lehnt „die vertrauliche, geschwätzige, und bisweilen sogar spielende Kindersprache“ mit aller Entschiedenheit ab. Auch „unsere historische Büchersprache“ komme nicht in Betracht. Man müsse in einer dem Kinde verständlichen Sprache schreiben, nicht so sehr eine Erzählung für Kinder als vielmehr „eine Anweisung zum Gespräch mit ihnen über die Geschichte“ – in dieser „leichten, aber zugleich desto schwerern Manier“ [94]. Nur dadurch werde man „bey der deutschen Jugend einen bleibenden Eindruck machen“[95]. „Notwendige Eigenschaften“ seien die „gedrungne Kürze“, die „Concentrierung der Idee“, die „Anhäufung von Thatsachen und Beyspielen“[96].

Insgesamt läßt sich also um 1780 eine klare Zäsur in der Gattungsgeschichte des Lehrbuchs feststellen. Sie zeichnet sich vor allem dadurch aus, daß die alten Konventionen verabschiedet wurden. Vor allem hat die Diskussion der entschiedenen Reformer Kategorien bereitgestellt, die ihre Geltung fortan behalten werden. Hinsichtlich der Suche nach neuen Formen herrscht eine beschreibbare Offenheit. Aber insgesamt tritt nunmehr die historische Erzählung ihren typologischen Siegeszug an. Es muß an anderer Stelle untersucht werden, worin ihre spezifische Eignung besteht, vor allem in Hinblick auf die Betonung nationalgeschichtlicher und chauvinistischer Züge der schulischen Vermittlung von Geschichte, die sich im Laufe des späten 19. Jahrhunderts einstellte.

94 47 (Schröckh, Allgemeine Weltgeschichte für Kinder. 1779).
95 39 (Schröckh, Lehrbuch der allgemeinen Weltgeschichte. 1774).
96 46 (Schlözer, Lehr-Buch. 1779).

1.2 Zweite Periode: 1780 bis 1820



Die Lehrbuchproduktion in den vier Jahrzehnten vor der Etablierung des regulären Unterrichtsfachs Geschichte ist durch die Wende zum 19. Jahrhundert gegliedert. Diese Binnenzäsur stellt sich in der Lehrbuchproduktion deutlich, aber nicht spektakulär dar. Denn in den beiden Jahrzehnten vor der Jahrhundertwende erschienen etwas über 50 Lehrbücher, in den beiden folgenden Jahrzehnten fast doppelt so viele. Ein wichtiges Merkmal ist, daß sich der Produktionsschub ab 1800 auf einem weitgehend konstanten Niveau halten konnte, weil sich die politischen Krisen nicht als Einbrüche abzeichnen. Auch der Produktionsausfall von 1812 war nicht politisch induziert, sondern offensichtlich ein gattungsgeschichtlicher Zufall, weil die flankierenden Jahre 1811 und 1813 mit ihren über dem Mittel liegenden Normalraten dem widersprechen. Unterstellt man vernünftigerweise, daß es damals etwa zwei Jahre brauchte, bis ein Lehrbuch geschrieben und gedruckt wurde, verschiebt sich das Bild noch einmal, bestätigt damit aber die Unabhängigkeit der Schulgeschichtsschreibung von zeitgenössischen politischen Krisen nur noch nachdrücklicher. Das ist für sich ein erstaunlicher Befund, wenn man auf die aufwühlenden und tiefgreifenden politischen Umbrüche und Krisen blickt – Französische Revolution, Friede zu Basel, Jena und Auerstädt oder Wiener Kongreß. Diente die Traditionalität der „gelehrten“ Themen in den Lehrbüchern, diente die Konzentration auf die antike Geschichte und die Universalgeschichte als Schirm vor Gegenwartskrisen oder als Fluchtbereich?

Das Lehrbuch war in dieser Phase nach wie vor eine Occasion der Autoren und Verleger, noch nicht die Regelform des Unterrichtsmediums. Aber seit der Jahrhundertwende änderten sich die Verhältnisse denn doch. Dafür bietet die Buchgeschichte einen eindeutigen Beleg. Denn in den ersten beiden Jahrzehnten bis zur Jahrhundertwende erlebte nur jedes achte Lehrbuch eine

zweite Auflage[97], während in den folgenden beiden Jahrzehnten zu Beginn des 19. Jahrhunderts jedes dritte Lehrbuch wieder aufgelegt wurde, nun aber nicht mit moderaten Zahlen, sondern im Durchschnitt mit sechs Auflagen[98]. Hier dämmern die „Langläufer" des späteren 19. Jahrhunderts herauf.

Damit wird schon allein aus der Buchgeschichte evident, daß sich ein „Markt" für das Geschichtsbuch zu bilden begann. Er konstituierte sich allerdings noch nicht aus dem Unterrichtsbedarf der staatlichen „Anstalt", sondern er fand seine Käufer im Kreis der „Gebildeten", der Schicht lernwilliger Bürger in unterschiedlichsten Berufen. Der seltene Fall einer im Buch mitgedruckten Subskribentenliste[99], also unterrichtsfernes Verlagsgeschäft mit Werbeabsicht, führt 140 Personen auf: Verwaltungsbeamte, Geistliche, Militärs, Lehrer, Rechtsanwälte, Kaufleute – damit keineswegs die im Buchtitel „zum Gebrauch der Jugend" avisierte Nutzerschicht, sondern allenfalls die Väter von Schülern. Solange es neben der Institution der Schule den Privatunterricht im Elternhaus gab, fand das Lehrbuch stets seine Verwendung. Das in Hamburg verlegte Lehrbuch des evangelischen Geistlichen Wilhelm Friedrich Gerken von 1792, ein an dem bekannten Lehrbuch Schröckhs orientiertes Tabellenwerk zur Universalgeschichte, reichte in der regionalen Streuung der Subskribenten kaum über Norddeutschland hinaus. Damit zeigt es die landschaftliche Enge, in der sich die Produktion und Nutzung von Lehrbüchern vorerst noch bewegte.

1.2.1 Die Autoren

Obwohl wir, wie die Anmerkungen in der Dokumentation zeigen, keine vollständigen biographischen Informationen besitzen, können wir uns doch ein zureichendes Bild von den Lehrbuchautoren machen, die zwischen 1780 und 1820 Geschichtsbücher verfaßt haben. Ihre Geburtsjahrgänge streuen zwischen 1728 und 1790, sind aber im Mittel bei 1763 anzusetzen. Aussagekräftiger wird das Bild, wenn wir nach dem durchschnittlichen Lebensalter beim Erscheinen des Lehrbuchs fragen. Wir müssen dafür zunächst die sehr heterogene Berufskompetenz der Autoren unterscheiden[100]. Nach dem Berufs-

97 Ausgenommen der Vielschreiber Galletti, dessen Lehrbuch von 1786 nach 32 Jahren in 4. Auflage erschien: 68 (Galletti, Lehrbuch der europäischen Staatengeschichte für höhere Schulen. 1786. <[4]1818>).

98 Ein Spitzenwert ist Bredow, dessen Lehrbuch in 76 Jahren 37 mal aufgelegt wurde: 120 (Bredow, Merkwürdige Begebenheiten aus der allgemeinen Weltgeschichte. 1804 <[37]1880>). Für unsere Überlegungen wichtiger ist der 1803 ebenda erschienene Lehrerband: 119 (Umständlichere Erzählung der merkwürdigen Begebenheiten aus der allgemeinen Weltgeschichte).

99 81 (Gerken, Periodisch-synchronistische Tabellen zur Universal-Geschichte. 1792).

100 Die beiden ausländischen Lehrbücher, die in deutscher Übersetzung für den Schulgebrauch bereitgestellt wurden, und das anonyme Lehrbuch bleiben dennoch nicht unbeachtet, weil sie im deutschen Unterricht verwendt wurden: 106 (Baden, Geschichte

merkmal des Schulbezugs liegen Lehrer und Professoren dicht beisammen, zumal eine nicht geringe Anzahl von Professoren über das Schulamt auf den Lehrstuhl gelangt ist. Geistliche als Lehrbuchautoren verfügten über ältere institutionsgeschichtliche Verbindungen zur Schule, konnten besonders als protestantische Geistliche regelmäßig die Schultätigkeit als Wartephase bis zum Freiwerden einer Pfarrstelle nutzen und übten im geistlichen Beruf ebenfalls eine Lehrtätigkeit aus. Aber die bemerkenswerteste Gruppe, quantitativ ebenso stark wie die der Professoren, besteht aus Schuldilettanten und Inhabern von Berufen, die dem akademischen Milieu fern standen: Finanzsekretär, Privatier, städtischer Policeydirektor, Steuerbeamter, Gerichtsschöffe („Rathscabinus"), Beamter im Staatsschuldentilgungsbüro, Kriegsministerialsecretär und Archivar, Kunsthändler, Hof-Postrath, Buchhändler, Kirchenrath, Hofrath oder Landesdirectionsrath.

Das Durchschnittsalter, in dem ein Angehöriger der jeweiligen Berufsgruppe als Lehrbuchautor in Erscheinung getreten ist, staffelt sich folgendermaßen:

45 Jahre	Theologen
42 Jahre	Professoren ohne Schulerfahrung
39 Jahre	Schulferne
36 Jahre	Lehrer
32 Jahre	schulerfahrene Professoren

Das sind so beträchtliche Unterschiede, daß wir fragen müssen, worin sich auch die Motive unterscheiden, die die jeweiligen Gruppen zur Abfassung eines Lehrbuchs angeleitet haben, und ob sich gruppentypische Lehrbuchformen entwickelt haben.

1.2.1.1 Theologen

Die älteste Autorengruppe der Theologen ist im Hinblick auf Ansprüche in der Deutung von Geschichte oder auf einen dezidierten didaktischen Willen überraschend indifferent. Der konzeptionelle Wille der Autoren beschränkt sich auf die aus der Geschichte beispielhaft gefilterte Mahnung zum Frieden:

> „Und so, Deutscher Knabe! laß dich ihr Beispiel ermuntern, und trage auch du, wenn du einst ein Mann wirst, das deine redlich mit bei, wo du nur Gelegenheit und Kraft hast, des Elendes, der Gewalttätigkeit und des Blutvergiessens

des Dänischen Reichs bis auf die neueste Zeit. 1799). – 118 (Dr. Goldsmith's Geschichte der Römer von Erbauung der Stadt Rom bis auf den Untergang des abendländischen Kaiserthums. 1803). – 138 ([Verf. unbekannt], Anleitung zur Unterweisung in der Geschichte des deutschen Reichs, Sachsenlandes und der vornehmsten übrigen europäischen, auch einiger ausländischen Staaten. 1807).

> auf Erden immer weniger zu machen, und im Gegentheil Ruhe, Friede, und Glückseligkeit auszubreiten.“[101]

Da die Adressaten zwei adelige Zöglinge sind, ist die Modellnähe zum Fürstenspiegel nicht überraschend. Der Formalismus steht bei dieser Autorengruppe überhaupt in gutem Ansehen und formt die Ansprüche an das Schulbuch: sprachliche Änderungen bei konstantem Inhaltsangebot und der Wunsch, keinen Anstoß zu erregen[102]; ein Plädoyer für Kenntnisse der Chronologie, aber lediglich eine Unterfütterung des Lehrbuchs von Schröckh[103]; sogar die Erkenntnis, daß die bisherigen Lehrbücher vor allem eine Zumutung an die Gedächtniskraft waren, bleibt leer, führt nicht zu einer didaktischen Zielsetzung, sondern nur zu einer naheliegenden moralischen:

> „und überhaupt die in der Geschichte auftretende Personen also zu charakterisiren, daß sie junge Leute auf der guten und schlimmen Seite kennen, damit sie das Gute nachahmen, und das Honig aus guten Schriften ziehen, ohne von dem Gifte verführerischer Bücher angesteckt zu werden; damit der Endzweck solcher Bemühung, die Fortpflanzung der Tugend unter den Menschen, erreichet werde.“[104]

Durch Erwägungen zum Kerngeschäft des historischen Erzählens zeichnet sich nur der Danziger Gymnasialprofessor und Konsistorialrat Abraham Friedrich Blech aus, der an der Göttinger Reform-Universität Kollegs des knorrigen Schlözer besucht hat:

> „Ich wünschte den Begrif des Gedrungenen und des Vollständigen vereinigt zu sehen. Die bisherigen Lehrbücher schienen mir von der einen oder der andern Seite diesem Begriffe nicht zu entsprechen. Einige erzählen zu viel und zu weitläuftig, statt nur das Factum anzudeuten und dem Lehrer die Erzälung zu überlassen, der freylich, um das Interesse des jugendlichen Gemüths immer gleich warm zu erhalten, oft bis ins kleinste Detail, bis auf einzelne Anekdoten von merkwürdigen Männern eingehen darf und soll. Läßt sich aber das Lehrbuch zu sehr aufs Einzelne ein, so kann es nicht fehlen, daß es, um nicht zu ungeheuer im Umfange zu werden, vieles Wichtige ganz auslassen und folglich unvollständig bleiben muß. Und gerade dieses finde ich selbst bey den gedrungnern, wie viel mehr bey den weitläuftigeren. Ganzer Völker, Staaten und Reiche wird gar nicht, oder nur im Vorbeygehen erwähnt.“[105]

101 66 (Warlich, Geschichte aus Ober-Sachsen für einen deutschen Knaben. 1786).
102 Vgl. 50 (Jann, Des Herrn Abbtes Anselm Desing kurze Anleitung die Universalhistorie nach der Geographie auf der Landkarte zu erlernen. 1781).
103 Vgl. 81 (Gerken, Periodisch-synchronistische Tabellen zur Universal-Geschichte. 1792).
104 74 (Müller, Lehrbuch der allgemeinen Weltgeschichte. 1788).
105 141 (Blech, Lehrbuch der allgemeinen Weltgeschichte. 1808).

Das „trockene Aufzählen in eine Art Erzählen zu verwandeln“[106], ist zwar das Darstellungsziel des Oberpfarrers Johann Andreas Christian Löhr; aber er erkennt nicht das theoretische Problem darin, sondern ist lediglich besorgt, daß die Lesbarkeit seines Buches mangelhaft sein könnte.

Gängige Münze bei völlig affirmativem Vortrag dagegen ist das Vaterländische, die Absicht, „die Geschichte unsers thatenreichen und hochberühmten Vaterlandes unter Jugend und Volk mit vielen andern Freunden des Vaterlandes verbreiten zu helfen“[107]. Denn

> „dadurch wird die Liebe zum heimathlichen Lande und zum angestammten Fürstenhause frühzeitig in der Brust der Jünglinge geweckt und genährt; dadurch wird Jeder von ihnen, dem in Zukunft irgend ein öffentliches Amt anvertraut wird, gewiß nicht wenig vorbereitet, mit größerer Leichtigkeit und größerem Nutzen für das Beste seiner Mitbürger und zum Wohl des Ganzen zu wirken; dadurch endlich wird bey der Neigung der Menschen über die Angelegenheiten des Vaterlandes mitzusprechen und zu urtheilen, Jeder in den Stand gesetzt, weder im Guten noch im Bösen etwas Verkehrtes und Ungereimtes zu äussern.“[108]

1.2.1.2 Professoren ohne Schulerfahrung

In eine ganz andere Welt der inhaltlichen Ziele, didaktischen Überlegungen und unterrichtsmethodischen Wegführungen weist uns die Betrachtung der zweitältesten Autorengruppe, denn hier befinden wir uns auf einer Stufe überlegener Reflexion. Der ohnehin nicht beträchtliche Unterschied im Publikationsalter ist mindestens zwischen diesen beiden Gruppen ein nur äußerliches Kriterium; elementarer unterscheiden die Kategorien, auch wenn sie über ein breites Beobachtungsfeld streuen. Denn während die professoralen Autoren sich einig sind, man „würde etwas sehr Überflüßiges thun, wenn [man] das Studium der Geschichte empfehlen wollte“[109] – Geschichte ist eben unstrittig wichtig –, isolieren sie doch sehr unterschiedliche Problempunkte. Den Lehrerfolg von Geschichtsunterricht überhaupt betrachten sie zuversichtlich. Benjamin Friedrich Schmieder, Rektor des katholischen Gymnasiums in Halle, prognostiziert, fast schon mit einer Hegelschen Listigkeit: „Es mag dann dem Lehrlinge immer nur um Unterhaltung zu thun seyn, der Nutzen wird von selbst kommen, wenn seine Kentniße wachsen“. Diese Gewißheit gründet sich auf das tradierte, hier prognostisch gewendete Modell von „historia docet“, das ja seine pädagogische Eignung vor allem der ebenso faszinierenden, wie irrigen Annahme verdankt, zwischen „der“ Geschichte und der individu-

106 155 (Löhr, Der erste Lehrmeister. 1811).
107 191 (Waas, Kurze Geschichte von Baiern. 1819).
108 195 (Genzken, Kurzer Abriß der Mecklenburgischen Geschichte. 1820).
109 76 (Schmieder, Synchronistische Tabellen für den historischen Unterricht auf Schulen. 1789), auch für das Folgende.

ellen Biographie bestehe ein Unterschied nur der Größenordnung. Jedenfalls meinte Schmieder, Geschichte im Großen führe lediglich vor, was sich kleinmaßstäblich im Leben des Schülers vollziehen wird:

> „Auf diesem Wege, unter diesem Zusammenfluße der Umstände und ihrer guten oder schlechten Benutzung, durch diese Anstrengung oder Weichlichkeit, wurde dieser Mann das, was er geworden ist, […] – so gings zu, daß dieses Reich blühend wurde oder verfiel, […] – je ähnlicher gewiße gegenwärtige Umstände, schon ehemals da gewesenen Umständen sind, und je mehr man sich jetzt eben so dabei verhält, desto ähnlicher werden die künftigen Erfolge, den ehemaligen Erfolgen seyn – geht es im Großen so, so muß es ja wohl in meinem Privatleben eben so ergehen; je mehr ich mich verhalte, wie Andre sich in eben der Lage verhielten, desto mehr wird mein künftiges Schicksal, gut oder böse, dem ihrigen ähnlich werden."

Da die Analogie so zwingend scheint, muß die Schule „vom Gemälde der Weltbegebenheiten [nur] die Grundlinien ziehen", denn die Feinschraffur wird der Schüler sich aus Eigeninteresse aneignen. Auch Johann Friedrich Ludwig Wachler, als Konsistorial-, Regierungs- und Schulrat für die Gymnasien des Regierungsbezirks Breslau zuständig, setzt im Vorwort seines Schulbuchs auf Selbstfindung und fordert eine entsprechende lernaffine Modellierung:

> „Vieles, ja das Meiste und Beste, was für Seyn und Leben des Menschen sich fruchtbar bewähret, soll nicht gegeben, sondern durch eigene Kraft und Besonnenheit gefunden werden; davon, daß es selbst gefunden werde, hänget sein Werth und die Sicherstellung seiner Würdigkeit und Wirksamkeit ab. Dieß ist unbedenklich auch in Anlehnung des Endertrages der Beschäftigung mit Geschichte anzunehmen und bey Anschaffung eines Lehrbuches derselben vorzüglich zu beachten"[110].

Grundsätzlicher äußert er sich in seiner theoretischen Schrift „Über Geschichte, ihre Zwecke, Behandlungsart und ihren Vortrag. Ein Versuch"[111]. Dort legt er dar, daß Bildung des Verstandes und Bildung des Herzens die beiden kardinalen Lehrziele des Geschichtsunterrichts seien. Das letztere Ziel sei wichtiger, weil es am verläßlichsten zur Verstandesbildung führe:

> „Geschichte muß die Lehrerin der Menscheit seyn; sie muß die Stelle vieljähriger Erfahrungen ersetzen, Sittenlehre in Beyspielen, Tugend und Laster mit ihren Folgen in anschaulichen Darstellungen vorführen. Geschichte muß das Lehrbuch der Welt- und Menschenkenntniß für den jüngen Bürger seyn, der in die Welt tritt, um ihr zu nutzen; sie muß den Mann durch ihren Zuruf an die Bekämpfung seiner Leidenschaften, an die uneigennützige Erfüllung seiner Pflichten und an die gewissenhafteste Veredelung seiner selbst erinnern; […] Geschichte muß das Gefühl vom Edlen, Guten und Schönen in der Brust

110 178 (Wachler, Lehrbuch der Geschichte zum Gebrauche bey Vorlesungen auf höheren Unterrichtsanstalten. 1816).

111 Rinteln 1789, S.10f.

> des Lehrlings erwecken und ihm Abscheu gegen unedle, feige und niedrige Handlungen einflößen; denn sie stellt die Menschen dar, wie sie sind, mit allen ihren Vollkommenheiten und mit allen ihren Lastern und Schwächen; […] Geschichte aus diesem Gesichtspunkte betrachtet, bildet gute Fürsten, trefliche Bürger und rechtschaffne Menschen."

Er bildet damit den Tenor der didaktisch-methodischen Vorstellungen seiner Zeit ab, wie etwa aus der Schrift Georg Leonhard von Dreschs[112] deutlich wird, nach dessen Auffassung Geschichtslernen gegen Aberglauben immunisiert, Lebensweisheit und Menschenkenntnis vermittelt, Kraft verleiht, sich „über die beschränkten Ansichten einer Zeit und Nationalität" zu erheben, und – mit gleicher aufklärerischer Zuversicht wie Wachler – als Wirkung einer „Belehrung für die Regierenden" gewiß ist.

Gelegentlich und von den Zeitgenossen vielleicht nicht immer als politische Äußerung identifiziert, wandte sich das Modell von „historia docet" auch an die Adresse von staatlicher Herrschaft und bildete schon im ausgehenden 18. Jahrhundert Formen einer Bürgergesellschaft ab. Jedenfalls ist der Weltpriester und Universitätslehrer Lorenz von Westenrieder in seiner „Geschichte von Baiern" von 1785 kaum anders zu verstehen als so, daß seine Geschichte „von Baiern" zugleich eine Geschichte für die Wittelsbachische Herrschaft über Bayern ist:

> „Wenn wir so oft von der Weisheit der Alten sprechen: so sollten wir sie hier beobachten, studiren, und nachahmen. Ihre Staatskunst bestund nicht darinn, über niedergedrückte Unterthanen mit Gewaltthätigkeit zu herrschen; sondern ihre Kunst und ihr Ruhm war, Menschen zu lenken, und freye Seelen nach ihren Absichten zu bilden. Sie verschaften sich vorher Gehör, ehe sie sprachen; und ihre Verordnungen und Gesetze waren eine stillschweigende Sammlung einer öffentlichen Berathschlagung. Die Geschichten, und Angelegenheiten des Vaterlandes, die Thaten der Voräl̈tern waren der öffentliche und gemeinschaftliche Gedanke des Volks; sie lasen diese Geschichten in den Schriften ihrer edelsten Bürger, und sie sahen sie unaufhörlich in redenden Bildern, und durch seelvolle Vorstellungen der Künste, und durch die Reizungen der Beredsamkeit und Dichtkunst erhöht. Dieß machte sie thätig, kühn, und unternehmend, dieß erhitzte ihre Einbildungskraft, und gab ihrer ganzen Denkungsart einen höhern Schwung."[113]

Was sich hier als Mahnung an die Adresse des Hauses Wittelsbach zu der Idee einer gemeinschaftlich vereinbarten Rechtlichkeit äußert, findet sich in einer naiven, aber auch deshalb eindringlichen Fassung, nach Art des Fürstenspiegels bei Warlich, der seinen adeligen Zöglingen (und also künftigen Herrschern) das ethische Problem des Krieges beschwört:

112 Über den methodischen Unterricht in der allgemeinen Geschichte, und die zweckmäßigsten Hülfsmittel dazu. Weimar: Industrie 1814, S.10.

113 62 (Westenrieder, Geschichte von Baiern. 1785).

„mein Wilhelm und August von Rüxleben, denen ich diese Geschichte zuerst vortrug, – merkt‘s, ruf ich Euch allen zu, und schreibt‘s Euch ins Herz: ‚Menschenblut ist das Kostbarste und Teuerste, mit welchem man nicht schalten kann, wie man will, sondern von dessen jedem Tropfen, den Ihr Euren untergebenen Brüdern umsonst abzapfet, Ihr dereinst werdet Gott Rechenschaft geben müssen.‘“[114]

Ganz unbestritten lebt allerdings das alte Modelldenken in dieser Autorengruppe nicht fort. Der in Leipzig, später als Nachfolger auf dem Lehrstuhl Schröckhs in Wittenberg lehrende Karl Heinrich Ludwig Pölitz, der 1795 den Versuch unternommen hatte, Geschichte auf ein einziges philosophisches Prinzip zurückzuführen[115], gesteht vier Jahre später in seinem Lehrbuch, daß es dazu noch zu früh gewesen sei, daß er seine Überzeugungen zurücknehmen müsse. Er sei nach wie vor davon überzeugt, daß „die Geschichte an Interesse und Haltung sehr gewinnt, wenn ihre einzelnen Parthien mit philosophischem Geiste gewürdigt und dargestellt werden“[116]; und er wünscht, daß es „allerdings eine Philosophie der Geschichte der Menschheit geben müsse“[117], räumt aber ein, daß gegenwärtig dazu nur Material gesammelt werden könne, während über die Systematik zu einer solchen Geschichte noch keine Klarheit bestehe. Auch der Helmstedter Universitätslehrer und Braunschweigisch-Herzogliche Hofrat Julius August Remer erklärt, „meine Meinungen und Urtheile sind mir individuelle und subjective Wahrheiten“[118], und entbindet die Nutzer seines Lehrbuchs ausdrücklich davon, sie zu übernehmen. Die sich darin artikulierende Ungewißheit der Urteile, die Spannweite zwischen Fragwürdigem und Gewissem bezeichnet bis zum heutigen Tage eine Grundfrage historischen Lehrens und Lernens, die sich in den wechselnden Zielen und Methoden der historischen Lehre deutlich abbildet.

Es dürfte daher kaum zufällig sein, daß uns zum ersten Mal bei der Gruppe der Professoren auch dezidierte Vorstellungen zur Unterrichtsmethodik und zu den bisher katalogartig geronnenen Kriterien für ein adäquates Lehrbuch entgegentreten. Joseph Milbiller rügt das alte Auswendiglernen: „Daß diese Methode nichts tauget oder daß dieses vielmehr gar keine Methode ist, bedarf wohl keines Beweises“[119]. Er legt den Nachdruck auf ein gestuftes, kon-

114 66 (Warlich, Geschichte aus Ober-Sachsen für einen teutschen Knaben. 1786).

115 Karl Heinrich Ludwig Pölitz, Grundlinien zur pragmatischen Weltgeschichte. Leipzig 1795. Ebenso in seiner Geschichte der Kultur der Menschheit nach kritischem Prinzip. Leipzig 1795

116 100 (Pölitz, Kursus zur allgemeinen Geschichte der Völker und der Menschheit. 1799).

117 Ebenda.

118 107 (Remer, Lehrbuch der allgemeinen Geschichte für Akademien und Gymnasien. 1800).

119 123 (Milbiller, Kurzgefaßte Geschichte der Teutschen zum Gebrauche beym Unterricht in Gymnasien. 1804), auch für das Folgende.

trolliertes Lehrverfahren zur Verfolgung von drei (durchgängiger Begriff in der Pädagogik dieser Phase:) „Zwecken" für die Lehr- und Lernleistung des Geschichtsunterrichts. Die Schüler sollen materiell „eine kurze, aber deutliche und vollständige Uebersicht aller merkwürdigen Veränderungen, die im Zustande der Teutschen vorgiengen, in ihrem ganzen Zusammenhange erlangen"; sie sollen kognitiv „merkwürdige Begebenheiten und Handlungen in Ansehung ihres Nutzens und Werths, oder ihres Schadens und Unwerths richtig beurtheilen, und die Charaktere wichtiger Personen, die in der Geschichte vorkommen, würdigen lernen"; dadurch soll moralisch für sie „die Geschichte eine Schule der Lebensphilosophie für die Studierenden werden. Durch sie sollen sie sich Welt- und Menschenkenntniß erwerben. Sie sollen [...] das Gute lieben, und das Böse verabscheuen lernen."

Diese Zwecke haben nach Milbillers Auffassung bindende Wirkungen auf den Geschichtslehrer. Er muß die Lernleistung in einem gestuften Verfahren kontrollieren, er muß „einleuchtend" erklären, er muß auf historische Handlungsmotive abgestellte Wiederholungsfragen benutzen; und vor allem steht der Lehrer unter der Forderung, „daß er selbst so wenig, als möglich, philosophire, oder moralisire, sondern vielmehr bei jeder Gelegenheit durch geschickte Fragen den Schüler in den Stand setze, die Wahrheit selbst zu erfinden". Die zeitgenössischen Theoretiker des Geschichtsunterrichts, etwa der Lehrer Georg Friedrich Carl Günther aus Bernburg, sehen diesen Punkt vielleicht noch schärfer; mindestens ist ihr Urteil schroffer. Günther verlangt „mehr, als bloße Treue und Wahrheit der Erzählung"[120], will, daß der „Lehrer, so wenig als möglich seine Ansicht, sein Räsonnement beimischt". Zur Begründung zieht er eine schöne und einleuchtende Metapher heran, wenn er sagt, daß die Ansichten des Lehrers ganz individueller Natur sind und bleiben: „Sie helfen, wie gute Augengläser, immer nur dem eigenen Besitzer".
Aber selbstverständlich darf er das moralische Urteil nicht ausblenden:

> „Der Lehrer gewöhne endlich die Schüler, auf die Mittel, oder Werkzeuge, durch welche dieses oder jenes bewirkt wurde, auf Geschlecht, Alter, Stand, Vaterland, und übrige Verhältnisse der Personen, und auf solche Nebenumstände aufmerksam zu seyn, die irgend eine schon an sich schöne Handlung noch edler, oder eine schon an sich böse That noch schändlicher machten, die irgend einer Anstalt eine noch stärkere Wirkung gaben."

Der am Königlichen Kadetten-Korps in München lehrende Eisenmann faßt diese didaktischen Ziele in sieben Kriterien für ein „brauchbares", also zweckmäßiges Lehrbuch zusammen, das mehr darstellen müsse als „ein trocknes

120 Georg Friedrich Carl Günther, Über den historisch-geographischen Unterricht auf höheren Schulen. Ein Sendschreiben an den Herrn Superintenden D.F.A. Krummacher. Leipzig 1815, S. 24, auch für das Folgende.

Namensverzeichnis von Ländern, Städten, Völkern, Helden und Regenten“[121]. Wenn es „weder dem Verstande noch dem Herzen einige Nahrung verschaffen kann“, werde es sein Ziel verfehlen, eine „erhabene Bestimmung [zu] behaupten, ein vortreffliches geistiges und sittliches Bildungsmittel der Menschheit zu seyn“[122]:

1. Im Lehrbuch dürften keine wichtigen Ereignisse und Personen fehlen: „gedrängte Kürze, und doch mit erforderlicher Vollständigkeit“;
2. der Zusammenhang der Ereignisse untereinander muß erläutert werden;
3. die Chronologie darf nicht durchbrochen werden; wichtige Vorgänge müssen datiert sein;
4. wichtige und interessante Vorgänge dürfen ausführlicher dargestellt sein, aber nicht zu Lasten des Zusammenhangs;
5. geographische Kenntnisse, „die Basis der Geschichte“, dürfen um der Anschaulichkeit willen nicht fehlen;
6. die Schüler sollen die Menschheitsentwicklung als Stufenfolge wahrnehmen; und das Lehrbuch muß diese Perioden herausstellen;
7. „Lebhaftigkeit des Styls, phantasiereiche, jedoch verständliche Wörter müssen die Aufmerksamkeit spannen, erhalten, und dem Gedächtnisse zu Hülfe kommen“.

Was uns hier als ein einfacher normativer Katalog entgegenkommt, verweist in Wahrheit auf höchst komplexe geschichtsphilosphische, geschichtsdidaktische und pragmatische Probleme der Lehrbuchdarstellung. Die moderne Forderung nach Strukturierung des „Stoffs“ unterliegt immer schon „herrschenden Ideen“ der Interpretation und Nutzung von Geschichte. Deshalb ist nicht zu fragen, ob Eisenmanns Normen einer idealen Lehrbuchdarstellung erfüllt wurden oder erfüllbar sind, sondern was ihre Erfüllung steuert.

1.2.1.3 Schulferne Autoren

Daß schulferne Personen überhaupt als Autoren von Lehrbüchern auftreten, liegt fraglos darin begründet, daß eine eigentliche Fachlichkeit von Geschichtsunterricht noch nicht entwickelt ist und daß es den professionellen Geschichtslehrer ebensowenig gibt. Aufschlußreich für den letzteren Punkt ist, wie defensiv sich ein so bedeutender Pädagoge wie der Hallenser Niemeyer äußert, wenn er sagt, es sei „sehr zu wünschen, daß der Lehrer selbst Geschichte studirt habe. Lernt er sie erst beim Lehren, welches man für so

121 Die Entschiedenheit, mit der v. Dresch 1818 die Tatarenvölker nur einmal erwähnen will („ein für allemal, weil diese rohen Räuberhorden keiner weiteren Erwähnung werth sind“) zeigt, wie leicht die Ökonomie dem moralischen Urteil zuarbeitet. – 187 (Dresch, Lehrbuch der Allgemeinen Geschichte, insbesondere Europens. 1818).

122 149 (Eisenmann, Grundriß der allgemeinen Welt- und Völker-Geschichte. 1810), auch für das Folgende.

leicht hält, so ist an die rechte Methode gar nicht zu denken“[123]. Die Hinweise darauf, daß der Geschichtsunterricht von Ungelernten erteilt wird, sind Legion; Karl August Müller schätzt die Zahl der fachlich qualifizierten Lehrer auf 1 Prozent[124].

Die Lehrbuchautoren schulferner und nicht-akademischer Berufe rechneten sich fraglos zur Schicht der Gebildeten und leiteten daraus ein Mitwirkungsrecht am Bildungsgeschehen ab. Ihre Motive und Zwecke sind jedoch vielfältig und bündeln sich nur zum Teil. Bei den einen ist es das Bewußtsein, mit der Kombination von Chronologie und Ethnographik eine überlegene Lösung für das Darstellungsproblem von Geschichte gefunden zu haben[125], oder die Zuversicht, durch das Angebot „zweckmäßiger Geschichtskarten“ erreichen zu können, daß in den „mental maps“ „kein verworrenes Chaos in dem Gedächtnis des Lehrlings“ entsteht[126]; andere Autoren berufen sich auf ein erzieherisches Ethos, verweisen auf unzureichende Schulliteratur[127], versprechen sich, wohl nicht ohne Recht, von ihrer gedrängten Kompilation ausführlicherer Werke bessere Lernleistungen[128] oder glauben, daß ihre privaten Quellenstudien zu überlegenen Erkenntnissen geführt haben[129]. Aber die meisten Autoren wünschen „nicht blos die Geschichte zertrümmerter Reiche“ zu lehren, also keine Abstraktion der Geschichte um der Geschichte willen zu betreiben, sondern, wie Karl Gottlob von Anton ausführt,

> „die Vaterlandsliebe schon frühzeitig in Jünglingen zu erweken und ihnen zu lehren, wie Teutschland seine jezige Veredlung erhielt, wie sich nach und nach die dauerhafte Verfassung bildete, die wir bewundern, und wie die Teutschen auf sich und auf die Menschheit [ein]wirkten“[130].

Das Vaterländische, das „Patriotische“, ist von der nationalen Selbstbindung des späteren 19. Jahrhunderts denkbar weit entfernt. Heinrich Luden sprach in seinen Vorlesungen aus dem Jahre 1808 vom alten Reich als „unserem alten Vaterland“[131], über dessen Grab man stehe. „Vaterländisch“ tritt oft als Synonym für „gemeinnützig“ auf, bezieht sich auf heimatliche Städte oder

123 C.R. Niemeyer, Grundsätze der Erziehung und des Unterrichts für Eltern, Hauslehrer und Erzieher. Halle 1796, S.551.
124 401 (Müller, Gesammtgebiet des Geschichtlichen Unterrichts. 1840).
125 124 (Raabe, Leitfaden zur Weltgeschichte. 1804).
126 80 (Schulze, Lehrbuch der Neuern Geschichte. 1791).
127 60 (Hammerdörfer und Kosche, Geographisch-historisches Lesebuch. 1784).
128 64 (Baumgartner**,** Kurzer, deutlicher, und vollständiger Auszug aus der [Westenriederschen] Geschichte von Baiern. 1786).
129 102 (Engelhardt, Darstellungen aus der deutschen Geschichte für die vaterländische Jugend. 1799).
130 86 (Anton, Geschichte der Teutschen. 1796).
131 Heinrich Luden, Ueber das Studium der vaterländischen Geschichte. Vier Vorlesungen aus dem Jahre 1808. Neuer Abdruck. Gotha: Perthes 1828, S. 3.

Territorien. Den un-nationalen „Sitz“ des Vaterländischen und das altliberale Nebeneinander von Vaterländern demonstriert ein praxisnahes Beispiel:

> „Da die Zöglinge des hiesigen Schullehrer-Seminars nach vielfältig geänderten Länderverhältnissen in dem vorigen Bamberger, Baireuther, Ansbacher, Würzburger Lande und zum Theile der Oberpfalz gebürtig sind [...], also sämmtlich als Deutsche oder Baiern oder Franken zu betrachten sind; mußte ein dreyfaches Vaterland – Franken, Baiern und Deutschland angenommen werden.“[132]

Das Vaterländische erhebt noch keinen Exklusionsanspruch, ist auch noch nicht antagonistisch gegenüber dem Fremden, sondern individuell verfaßt. Die Lehrbuchautoren vertreten hier die Auffassung, „daß der Mensch nur da ein Vaterland haben könne, wo er eine Geschichte hat.“[133] Deshalb konnte auch ein Geschichtsmethodiker wie Johann Traugott Lebrecht Danz die Auffassung entwickeln, daß der Patriotismus naturgegeben sei[134]. Aus der Geschichte erfahre der Mensch, „wie sehr die edelsten Männer der Vorwelt an ihrem Vaterlande gehangen, wie sie ihre Kräfte, ihr Vermögen, ihre Gesundheit, ihr Leben ihm zum Wohle aufgeopfert haben“. Selbstverständlich rufe das zur Nachahmung auf, entflamme „das junge Herz mit ähnlicher Liebe gegen sein Vaterland“. Bezeichnend allerdings für die „Temperatur“ der Wertemphase ist, daß Danz formuliert, das Vaterland werde dem Schüler, wenn er diesen Sachverhalt eingesehen und diese Wertbindung akzeptiert habe, „ehrenwert“ erscheinen und ihm „ein hohes Gefühl“ vermitteln. Das ist tatsächlich von allen Formen nationalen Hochmuts sehr weit entfernt.

Geschichte soll in den Erfahrungsraum des „gemeinen Mannes“ hineinwirken, vaterländisches Interesse soll das „Gedächtniss des guten Bürgers“[135] bestücken. Das vaterländische Interesse wird zunächst einmal durch die Vermittlung präziser landeskundlicher Kenntnisse wahrgenommen[136], an der sich Geographie, Statistik und Geschichte gemeinsam beteiligen; allerdings verbleibt es nun nicht mehr auf der Ebene akademischen Wissens, sondern steigt auf zur Verhaltensnorm und verläßt damit den alten pazifistischen Schonraum. Nun soll es auch noch bei den Erwachsenen zu korporativen Formen des Gemeinsinns führen[137], bei Schülern dagegen „deutschen Sinn wecken und den kleinlichen Provinzialgeist bey der Jugend beschränken“[138]. Geschichtsunterricht soll bewirken,

132 170 (Haas, Die Weltgeschichte mit besonderer Rücksicht auf das Vaterland. 1815).
133 183 (Schreiber, Badische Geschichte. 1817).
134 Johann Traugott Lebrecht Danz, Über den methodischen Unterrricht der Geschichte auf Schulen. Leipzig: Crusius 1798, S.57f.
135 64 (Baumgartner, Kurzer, deutlicher, und vollständiger Auszug aus der [Westenriederschen] Geschichte von Baiern. 1786).
136 60 (Hammerdörfer und Kosche, Geographisch-historisches Lesebuch. 1784).
137 117 (Bornschein, Geschichte unseres Teutschen Vaterlandes.1803).
138 127 (Dyck, Fragen an Kinder über die Deutsche Geschichte. 1806).

„daß die jungen heranwachsenden Baiern ihrer Vorväter würdig seyen, und zu Staatsbügern sich bilden, die Gott, dem Könige und dem Vaterlande treu und hold verbleiben, und stolz darauf sind, einer Nazion anzugehören, die zu jeder Zeit sich mit Kraft und Ehre zu erhalten wußte, und, einer festgewurzelten Eiche gleich, troz allen Stürmen, auf vaterländischem Boden stand, und ferner unbeweglich stehen wird.“[139]

1.2.1.4 Lehrer

Die Lehrer stellen die zahlenstärkste Gruppe unter den Lehrbuchautoren dieser Phase dar. Sie kennen auch die fachwissenschaftliche Literatur gut; die Lehrbücher anderer, vor allem älterer Autoren sind ihnen erst recht völlig geläufig. Johann Heinrich Marschhausen, Lehrer am königlichen Pädagogium in Halle, liefert einen eindrucksvollen Literaturbericht zur Fachwissenschaft[140]; Johann Georg August Galletti, Gymnasialprofessor in Gotha, beruft sich auf Achenwall, Büsching, Gatterer, Meusel und Schröckh als Gewährsleute seiner eigenen Konzeption, die sich durch karge Sprache und eine hohe Systematik der Staatengeschichte auszeichnen soll[141]. Vor allem aber ist es bei den Lehrern die Erfahrung aus ihrem Unterricht, für den sie sich ein eigenes Konzept zurechtgelegt haben, der ihren Urteilen die Schärfe, ihren Lehrbuchintentionen die Überzeugungsstärke, ihrer Unterrichtstätigkeit aber auch eine eigene Würde gibt. Die Lehrer sind fraglos die meinungsstärkste aller Autorengruppen. Da sie aber noch nicht an staatlich normierte Unterrichtsziele, Richtlinien oder Lehrpläne gebunden sind und ihre Lehrbücher deshalb aus der jeweils eigenen Unterrichtserfahrung entwickeln, weisen ihre Lehrbücher eine erhebliche Varianz auf. Und alle ihre Konzeptionen sind individuell berechtigt. Sie spannen thematisch zwischen vaterländischer und Weltgeschichte, epochal zwischen Antike und Reformation, formal zwischen Tabellenwerken[142], meist synchronistischen Zuschnitts, und Erzählformen, die das Tabellenwerk ausdrücklich verwerfen[143], lernmethodisch zwischen einfachen Formen der Wiederholung und einer tiefgestaffelten Systematik, geschichtstheoretisch zwischen unbefragter narrativer Abbildung und elaborierter Historik. Die

139 177 (Lipowsky, Grund-Linien der baierischen Geschichte. 1816).

140 103 (Marschhausen, Lehrbuch der deutschen Geschichte für die obern Klassen gelehrter Schulen. 1799).

141 68 (Galletti, Lehrbuch der europäischen Staatengeschichte für höhere Schulen. 1786. <[4]1818>).

142 57 (Borheck, Versuch eines tabellarischen Grundrisses der Weltgeschichte. 1783). – 184 (Ruf, Einleitung in die Welt-Geschichte nach Masgabe dreier historischer Elementar-Karten. 1817). – 192 (Arnold, Anmerkungen und Zusätze zu der synchronistischen Uebersicht der Weltgeschichte. 1819).

143 Etwa: 143 (Roth, Lehrbuch der Geschichte für die obern Classen gelehrter Schulen. 1808). Ebenso: 184 (Ruf, Einleitung in die Welt-Geschichte nach Masgabe dreier historischer Elementar-Karten. 1817).

schulhistoriographischen Leistungen dieser Gruppe fügen sich nicht zum System. Gerade deshalb sind sie so kennzeichnend für die Verfassung des schulischen Geschichtsunterrichts vor dessen Normierung durch innere und äußere Schulaufsicht. Da die Lehrer die eigene Unterrichtspraxis als Lehrbuch formalisieren müssen, kennen sie nicht nur die Lehrbuch-Literatur gut, sondern sie sind den anderen Lehrbüchern gegenüber auch kritisch und unduldsam: „Viel moralisches Gewäsch, unaufhörliches predigten, ewiges hofmeistern und reprimandiren“[144], ist Johann Michael Friedrich Schulzes ablehnendes Urteil, dessen Schärfe vielleicht auch biographisch angereichert ist, weil Schulze sich nicht im pädagogischen Beruf hatte halten können und schließlich Angestellter bei der Steuerbehörde in Kassel war. Da es einen Überfluß an historischen Lehrbüchern gebe, könne die Leserschaft mit Recht von einem neuen Lehrbuch neue methodische oder andere Einsichten erwarten; wer das als Autor nicht leiste, mache sich „durch unnöthige Vermehrung der Bücherzahl, nachgerade wirklich eines literarischen Unfugs schuldig“[145]. Mangelnde fachliche Fundierung, etwa bei Witschel 1784, ist Büchlings Vorwurf[146]. Weil es den Autoren mit ihrer Aufgabe und Berufstätigkeit so ernst ist – bis hin zu einer transzendentalen Wertzumessung –, nehmen sie bei ihrer Kritik kein Blatt vor den Mund; sie nutzen dabei sogar theologische Begründungen, die 1808 als solche schon obsolet gewesen sein dürften, die aber das weite Spektrum von Rechtfertigungen durch den besonderen Bildungsbeitrag zeigen:

> „Der hohe Werth der Geschichte – sie stellt eine göttliche Welteinrichtung dar und führt zu Gott, – macht die Versuche, den Weg zu ihr zu bahnen, zu einer ernsten und wichtigen Angelegenheit“[147].

In den Augen der restaurativen Behörden dürfte die Wertelinie willkommen gewesen sein, die von Gottes Wegen über Heimatliebe, Patriotismus, nationale Zukunft bald schon zu prädemokratischen Einflüssen reichte. Den Lehrbuchautoren steht das Problem der Lehrbuchkonzeption näher, und sie äußern sich dezidiert zu den Schwierigkeiten, ein geeignetes Lehrbuch zu verfassen. Albrecht Georg Walch, Professor und Rektor des Gymnasiums Schleusingen, verlangt, es müsse „auf die Fassungsfähigkeit junger Leser herabgestimmt“[148] sein. Zweckmäßig sei es nur, wenn es „die dem Gelehrten nur verständliche Kunstsprache“ vermeidet, aber auch nicht „die tändelnde, unmännliche und dem Unterricht gar nicht angemessene Kindersprache“ simuliert, um „die unschickliche und dem Schriftsteller unanständige Kindersprache zu affec-

144 77. – Auch 157 (Haacke, Lehrbuch der Staatengeschichte des Alterthums und der neueren Zeiten. 1813).
145 Ebenda.
146 82 (Büchling, Handbuch der vaterländischen Geschichte. 1793).
147 143 (Roth, Lehrbuch der Geschichte. 1808).
148 72 (Walch, Genealogisch-historisches Lesebuch für die Jugend. 1787), auch für das Folgende.

tiren“, wenn das Lehrbuch nicht „in Kindergespräche zerstücket“ und der „Unterricht“, also der Lehrervortrag, „nicht alle Minuten durch läppische Fragen“ unterbrochen wird. Ähnlich argumentiert der Hallenser Johann Heinrich Marschhausen, kritisiert aber die Lehrerrolle: die „Einförmigkeit“[149] des gewohnheitsmäßig lang ausgesponnenen Lehrervortrags, das entsprechend geringe Gewicht des schülerorientierten Unterrichtsgesprächs, um eine erst im 20. Jahrhundert entwickelte Kategorie zu benutzen. Vor allem aber will er die Neugier auf Schülerseite erhalten und als Motivation nutzen, indem er das Schülerinteresse erregt, ohne es ganz zu befriedigen, „damit er durch das Gefühl der Unvollständigkeit dessen, was er gelesen hat, zu größrer Aufmerksamkeit […] und zum Nachfragen veranlaßt werde“.

Aber die Fragen zum „Stoff“ sind drängender und viel schwerer zu fassen. Die Vorstellungen, die Johann Traugott Lebrecht Danz entwickelte[150], wollen zunächst alles „beseitigen“, „was den Kopf ohne Beschäftigung und das Herz kalt läßt“. Positiv gewendet sollte nach seinen Vorstellungen ausgewählt werden,

> „was das Nachdenken über Ursach und Wirkung in das gehörige Verhältniß zu bringen lehrt; was Aufschluß gibt über den großen Gang, den die Menschheit seit Jahrtausenden unverrückt fortgeht; was unsere Urtheile über die Gegenwart berichtigen kann; was endlich fürs Gute, Edle und Erhabne uns eben so sehr begeistert, als es vom Niedrigen, Schlechten und Bösen abschreckt“.

Johann Christian Dolz, Lehrer an der Rathsfreischule in Leipzig, unterscheidet die unterschiedlichen Inhalte und Ansprüche nach Schulformen, weil „man bey Abfassung und Beurtheilung eines Lehrbuchs der Geschichte für Bürgerschulen einen ganz andern Gesichtspunkt nehmen müsse, als […] für künftige Gelehrte“[151]. Für Bürgerschulen sei die Inhaltsauswahl nach dem Kriterium zu treffen, welche geschichtlichen Ereignisse und „Einrichtungen und Anstalten“ für die Klientel dieser Schulform wichtig und interessant sein können, weil durch ihre Kenntnis „die sittliche und religiöse Bildung, der Kunstfleiß und Wohlstand der Menschen sichtbar“ gefördert worden ist. Der künftige Beruf – Handwerker und Künstler oder Gelehrter – definiert den Inhaltskanon; was für den einen taugt, ist für den anderen „ganz überflüßig“. Christian Friedrich Ferdinand Haacke, Direktor des Gymnasiums in Stendal, hält eine halbe Generation später ebenfalls „eine sorgfältige Auswahl, und lichtvolle Entwickelung für den Gymnasial-Unterricht durchaus für nothwendig, damit der künftige Gelehrte zuerst einen klaren Überblick des großen Feldes gewinne, und vor

149 103 (Marschhausen, Lehrbuch der deutschen Geschichte für die obern Klassen gelehrter Schulen. 1799).

150 Traugott Lebrecht Danz, Über den methodischen Unterrricht der Geschichte auf Schulen. Leipzig: Crusius 1798, S. 23.

151 Johann Christian Dolz, Leitfaden zum Unterrichte in der allgemeinen Menschengeschichte für Bürgerschulen. Leipzig: Barth 1797, auch für das Folgende.

Überladung gesichert werde“[152]. Haacke vertraut auf die Wirkung des klug disponierenden Lehrervortrags, der ja tatsächlich viel Stoff transportiert, und meidet „die aphoristische Form“, um sich die Aufmerksamkeit des Schülers zu erhalten.

Entschiedener schneidet Nikolaus Haas, Lehrer am Schullehrer-Seminar in Bamberg und Mitglied der Bayerischen Akademie der Wissenschaften, die Inhalte zu:

> „Eine Geschichte für das Volk und die auf dem Titel bezeichneten Schüler darf nur das allgemein Interessante, das Menschensinn und Nationalgeist Nährende, aus der unendlichen Menge der Begebenheiten hervorheben.“[153]

Der Unterricht soll einen Mittelweg suchen zwischen registerhaftem Sachwissen und „weitläufigem Einlassen in kleinliches oder gar gelehrtes Detail“. Hypothetische Fragen und „offenbare oder versteckte Verunglimpfungen fremder Religions-Partheyen“ hätten im Unterricht nichts zu suchen. Im übrigen müsse der Unterricht Bezug auf das Vaterland nehmen, damit „der Leser oder Zuhörer von seinem Leben ausgehend, das Entstehen, Kämpfen und Fortschreiten seiner Gattung und Nation vor seinen Augen nochmals wiederhole, und die Gegenwart schon in der Vergangenheit theils begründet, theils vorgesehen sieht“. Haas nahm damit das bayerische Regulativ vom 28.9.1816 vorweg, das den Real- und höheren Bürgerschulen den Unterricht in vaterländischer Geschichte vorschrieb[154]. Am deutlichsten bezieht sich der Badenser Gymnasiallehrer Aloys Schreiber auf die Befreiungskriege, wenn er die vaterländische Geschichte für „vorzüglich geeignet“ hält, „ächten Bürgersinn, und – in Zeiten der Gefahr – hohen Gemeingeist zu erwecken“[155].

Am weitesten gehen bei den Lehrern die Vorstellungen auseinander, welcher Struktur die Inhalte sich fügen sollten. Schulze will nach dem bekannten Prinzip „vom Nahen zum Fernen“ anordnen, weil die zeitgenössische Pädagogik aufmerksam gemacht hat

> „auf die Tugend der wissenschaftlichen Mäßigkeit, besonders aber auf die große Wahrheit: daß man unter allen Gegenständen des menschlichen Wissens, denjenigen allemal den Vorrang lassen müsse, die uns zunächst angehen, und uns daher vor allen andern interessiren müssen“[156].

152 157 (Haacke, Lehrbuch der Staatengeschichte des Alterthums und der neueren Zeiten. 1813), auch für das Folgende.

153 170 (Haas, Die Weltgeschichte mit besondrer Rücksicht auf das Vaterland. 1815), auch für das Folgende.

154 Vgl. den direkten Bezug auf diese Vorschrift bei 190 (Müller, Neueste Geographie und kurzgefaßte Geschichte von Baiern. 1819).

155 183 (Schreiber, Badische Geschichte. 1817).

156 80 (Schulze, Lehrbuch der Neueren Geschichte. 1891), auch für das folgende.

Er zieht aus dieser Prämisse allerdings den verwegenen, historiographisch im übrigen immer wieder versuchten Schluß, daß „die Geschichte überhaupt von einem jeden Anfänger in derselben, rückwärts studirt werden müsse“. Erst in den 1880er Jahren setzen die Lehrpläne der regressiven Darstellungsweise ein Ende[157]. Georg Friedrich Ruf, Lehrer am großherzoglichen Lyceum in Karlsruhe, dagegen plädiert für ein gestaffeltes System[158]. Zunächst will er die ganze Geschichte im Überblick vorstellen, dann nach Perioden untergliedern, anschließend die Perioden auffüllen durch thematische und systematische Schwerpunkte: „merkwürdige Männer“, Religionsgeschichte, durch Bildung von UnterPerioden, um dem Ganzen zum Schluß „vermischte Notizen und eine Chronologische Zeittafel zu jeder Periode“ hinterher zu geben. Man wird nicht sagen können, daß das verworren wäre; wohl aber läßt sich die Forderung nach Lehrpragmatismus mit diesem System nicht erfüllen. Christian Theodor Roth konzipiert sein historisches Curriculum für die oberen Klassen von Gelehrtenschulen[159]. Er will „nicht die Begebenheiten der alten Welt im Auszuge“ wiedergeben, „sondern die Geschichte selbst (die Verbindung der einzelnen Ereignisse mit allen)“, soweit das nach der Quellenlage und dem Kenntnisstand des Verfassers möglich ist. Allerdings gerät er mit diesem Ziel in das Dilemma, daß er eine „ethnographisch-synchronistische Darstellung“ versuchen müßte. Die bloße Chronologie ist auf seinem Kenntnisstand nicht mehr tauglich, weil „von gleichzeitigen Völkern keines das erste oder letzte seyn“ könne. Die nur synchronistisch verfahrende Methode findet keinen Ansatzpunkt, „weil uns das Detail dazu fehlt“. Roth kann das Problem nicht lösen und nimmt seine Zuflucht zur bloßen Hoffnung:

> „Universalgeschichte, welche aus dem Studium aller hervorgehen soll, muß sich der fähige Kopf am Ende, als das Resultat seiner durchlaufenen Völkergeschichte, selbst, so weit es möglich ist, zu bilden versuchen“.

Unter diesen Umständen taugen für ein Lehrbuch weder chronologische Tabellen, noch allgemeine Übersichten: „Beyde, obgleich letztere oft herzerhebend und erstere äußerst lehrreich sind, gehören in kein Lehrbuch.“ Am Ende muß der Schüler sich selbst zum Historiker machen. Das ragte nun, im ersten Jahrzehnt des 19. Jahrhunderts, über die einfachen Lernziele der Zeitgenossen nicht nur beträchtlich hinaus, sondern hat auch Schwellencharakter, weil „Geschichte“ nunmehr vom Lern-Fach zum Denk-Fach wechselt. Man kann gar nicht genug staunen über die Rigorosität dieses Wandels, wenn man nach rückwärts vergleicht – etwa mit den einem simplen Schematismus folgenden

157 Vgl. 1141 (Herrmann, Präparationen für den deutschen Geschichtsunterricht an Volks- und Mittelschulen. 1889).

158 184 (Ruf, Einleitung in die Welt-Geschichte nach Masgabe dreier historischer Elementar-Karten. 1817)

159 143 (Roth, Lehrbuch der Geschichte für die obern Classen gelehrter Schulen. 1808), auch für das Folgende.

Überlegungen, die etwas über 20 Jahre früher Ebeling in seiner römischen Kaiser-Geschichte als Lernziel direkt an die Kinder der Halberstädter Domschule adressiert hat:

> „Daraus könnt ihr auch lernen, wie man es machen muß, wenn man von andern will geliebt und geehrt seyn; daß, wenn man ein böser Mensch ist, man sich und andern Leuten viel Verdruß und viele Noth macht; wenn man sich aber gut verhält, daß sie sich dann über uns freuen, uns gerne bey sich haben, und uns viel zu Gefallen thun.“[160]

Auch Christian Heinrich Hänle, Prorektor des großherzoglichen Pädagogiums in Lahr, treibt seine Überlegungen bis an die Grenze der Aporie voran. Ein geschichtliches Lehrbuch sei „kein Roman“[161], dürfe aber auch nicht „blos ein Aggregat von Jahrzahlen, und bloße Tabelle“ sein, weil es dann lediglich das Gedächtnis überlastet, die Urteilsfähigkeit aber nicht fördert („und den Jüngling nicht erfreut“). Hänle will – ein weiterer Beleg für den Wechsel von bloßer Sachrezeption zu fortwirkender Aneignung – „denkende Menschen [er-] ziehen“, setzt auf die Mitarbeit des Schülers:

> „Wofern die Arbeit nur nicht zu schwer ist, so wird er sie, voll Zufriedenheit mit sich selber, verrichten, und es dem Verfasser Dank wissen, daß er eine so gute Meinung von ihm gehabt hat.“

Folglich konzipiert er das Lehrbuch als „zusammenhängende gedrängte Geschichte, welche die Quellen und Folgen, Ursachen und Wirkungen mit einander verbindet, durch bisweilige kurze Anekdoten ergötzt, die Aufmerksamkeit spannt und reizt“, und im übrigen so beschaffen ist, daß es nicht „das Herz leer läßt, und den Kopf mit Wind erfüllt“.

Am intensivsten treibt am Ende dieser schulhistoriographischen Etappe August Gotthold Johann Arnold, 1819 Oberlehrer am Bromberger Gymnasium, die Strukturüberlegungen voran, die sich bei ihm zu einer Historik verdichten[162]. Formal hat er lediglich ein Tabellenwerk als Lehrbuch konzipiert, das aber auch für Erwachsene tauglich sein soll, „dem allgemeinen Gebrauche bestimmt“. Arnold unterscheidet die reale, also faktisch bestimmbare Geschichte, an der sich Empirie üben und Pragmatik beobachten läßt, von der idealen Geschichte. Die ideale Verfassung von Geschichte bezieht Ereignisse und äußerliche Erscheinungen „auf ein Höheres, auf das Absolute, Unendli-

160 61 (Ebeling, Römische Kaiser-Geschichte. 1785).

161 142 (Hänle, Lehrbuch der Staatengeschichte für höhere Schulen. 1808), auch für das folgende.

162 192 (Arnold, Anmerkungen und Zusätze zu der synchronistischen Uebersicht der Weltgeschichte. 1819), auch für das Folgende. – Ähnlich eindrucksvoll, weil pädagogisch durchgeformt und elementarisiert sind die beiden großen theoretischen Entwürfe von Carl Ludwig Roth (392: Lesebuch zur Einleitung in die Geschichte. 1839) und Friedrich Haupt (394: Die Weltgeschichte, nach Pestalozzi’s Elementargrundsätzen. 1840).

che. Dieses erscheint überall, wie in der Natur, so in der Geschichte, als weise göttliche Nothwendigkeit“. Gegenpol dieser Notwendigkeit ist die Freiheit. Faßt man das historische Geschehen als Theodizee auf, „so tritt die Geschichte über auf den Boden der Theologie“; gibt die Freiheit den Maßstab, kann der Mensch die empirische und pragmatische Seite von Geschichte sehen. In ihr wirken Zeit und Raum als die Bedingungen alles Historischen. Der Raum kann pragmatisch gefaßt sein und stellt dann die ethnographische Seite dar, die Staatengeschichte. In der Bündelung von Staatengeschichten gelangt der Schüler zur synchronistischen Geschichte, „aus einer unendlich verschlungenen Verkettung von Begebenheiten bestehend, deren keine einen eigentlich entscheidenden Ruhepunkt oder Einschnitt darbietet“. Historische Tatsachen und die sie subsumierenden Ideen stehen in einem didaktischen Spannungsverhältnis. Die Tatsachen sind der Reichtum der Erkenntnismöglichkeiten, sind aber nur Material, weil allein die Ideen Erkenntnis ermöglichen. Arnold folgert daraus:

> „Daher höchst verkehrte Lehrart, wenn man nicht mit den mühsamen Fundamenten beginnen, dann zu starken Mauern fortschreiten und mit dem Dache und den Verziehrungen beschließen, sondern mit unruhiger Eile gleich auf schwankendes Gerüst die hohe Kuppel setzen will. Der Gründlichkeit wie dem Geiste, beyden muß bey der Behandlung der Geschichte ihr Recht widerfahren.“

Der Weg dahin ist beschwerlich. Nur anleiten kann dazu der Unterricht – „erst auf dem schmäleren Weg der Schule und dann auf dem breiteren der Akademie“.

1.2.1.5 Schulerfahrene Professoren

Die schulerfahrenen Professoren äußern sich zu einem frühen Zeitpunkt der Gattungsgeschichte, viel früher als die Lehrer, die dann allerdings ausdauernder sind. Daher mögen die Professoren vor allem unter dem pragmatischen Druck ihrer eigenen Lehrpraxis in frühem Lebensalter publiziert haben. Aber aus dem gleichen Grunde sind sie, auch wenn sie über ein gesundes Selbstbewußtsein verfügen, nicht die Avantgarde der Professionalisierung. Sie räumen nach rückwärts auf, gestalten aber nicht nach vorn.

Johann Friedrich Poppe, ehemals Prorektor des Friedrichswerderschen Gymnasiums in Berlin, will 1782 eine handbuchartige Kollektion der wichtigsten Daten zur europäischen Staatengeschichte versammeln, in „gedrängter Kürze“[163]. Neu daran ist lediglich sein Anspruch, diese Daten „historisch-geographisch-statistisch“ zu erfassen, also interdisziplinär. Diese Lehrvision wird aber durch die Etablierung fest konturierter Unterrichtsfächer im 19. Jahr-

163 52 (Poppe, Grundriß der Europäischen Staatengeschichte. 1782).

hundert obsolet, zum gelegentlichen Bedauern nachdenklicher Schulmänner. Der Königsberger Mangelsdorff klagt darüber, daß ihm der Verlagsauftrag entgangen sei, das alte Lehrbuch von Zopf (1729) zu überarbeiten, und polemisiert nun mit der Ausdauer freudiger Bosheit gegen Zopfs Schwächen, die im Abstand von mehr als einem halben Jahrhundert tatsächlich nicht nur unbestreitbar sind, sondern auch grell hervorstechen[164]. Immerhin fügt er einige Grundeinsichten für die historische Unterrichtung an Schulen hinzu. Er hält es für erforderlich, daß auf der Schule die Geschichte anders gelehrt wird als an der Universität. Die akademische kleinteilige Forschung nach Motiven, Ursachen, Folgen erscheint ihm nicht schulgemäß:

> „Man muß auf der Schule in der Geschichte […] nicht von dem Allgemeinen auf das Besondere gehen, sondern umgekehrt! […] Für das Allgemeine ist des Lehrlings Gesichtskreiß zu enge, und es zieht ihn nicht an. Je individueller anfangs, desto beßer!".

Sein Urteil über „die falsche Meinung, als sey die Geschichte nur allein eine Sache für das Gedächtniß"[165], ist zwar Teil der Polemik gegen Zopf, muß aber für die frühen 1780er Jahre noch nicht als altbacken gelten; doch wenn er für ein zeitgemäßes Lehrbuch fordert, es müsse „Methode in der Anlage des Ganzen, und in der Darstellung der einzelnen Theile!" aufweisen, dann geht es ihm doch eher um didaktische Prämissen als um eine zweckmäßige Unterrichtsmethodik. Das zeigt sich auch bei einer, vielleicht eher beiläufigen Bemerkung zu dem alten pädagogischen Thema von „repetitio est mater studiorum". Mangelsdorff plädiert, wie alle anderen seiner Zeit, für den Grundsatz, „öftere Wiederholung ist die halbe Arbeit"; aber er moduliert das unterrichtsmethodische Leichtgewicht zu einem geschichtsdidaktischen Schwergewicht, wenn er das Verfahren unter einen neuen, zu seiner Zeit unerhörten typologischen Anspruch stellt: „Die wichtigsten Fragen sind die in die Queere, um Etwas Synchronismus in den Kopf zu bringen". Das heißt ja wohl, daß Mangelsdorff chronologisch unterrichtet und synchronistisch wiederholt, so daß in seiner Wiederholung nicht nur die Gedächtnisleistung, sondern auf höherem Niveau auch die Verständnisleistung überprüft wird.

Mangelsdorffs Kollegen Georg Christian Raff in Göttingen, der Bayer Matthias Bartholomäus v. Flurl, Johann Leonhardt Meyer in Erlangen und Gottfried Gabriel Bredow in Helmstedt artikulieren sich nicht auf dieser Höhe.

164 53 (Mangelsdorf, Abriß der allgemeinen Weltgeschichte. 1782), auch für das Folgende.

165 73 (Flurl, Geschichte und Erdbeschreibung von Pfalzbaiern für Lehrer und Schüler. 1787): „Das bloß wörtliche Auswendiglernen verursacht Eckel, und nützt so viel als gar nichts, weil die Jugend das, was sie wörtlich, ohne Verstand und mit Widerwillen gelernt hat, desto leichter und lieber wieder vergißt."

Raff[166], der von einem Lehrbuch nur eine „zweckmäsige Zusammenstellung der schon vorhandenen Materialien“ erwartet, grenzt den Bedarf an geschichtlicher Unterweisung nicht idealistisch, sondern sozialtypisch ab, übrigens mit überraschender Schärfe der sozialen Zuordnung:

> „Daß die Geschichte oder die Erzählung merkwürdiger Begebenheiten jedem Menschen, und vorzüglich demjenigen, welcher einst seiner Erziehung Ehre machen, und sich über den unwissenden Pöbel rühmlich erheben will, nüzlich und nothwendig sei, bezweifelt wol Niemand“.

Dem 1808 als Geheimrat geadelten bayerischen Matthias Bartholomäus Ritter von Flurl steht die moralisch stabilisierende Leistung des Geschichtsunterrichts im Vordergrund, die herkömmlich dem Religionsunterricht zufiel:

> „Es giebt viele, sehr viele Gelegenheiten, wo man Tugenden und Laster in der Geschichte gleichsam persönlich auftretten lassen kann. 0! Da ermangle der Lehrer nicht, jene recht liebenswürdig, und diese recht abscheulich zu schildern. Er zeige, wie dem Laster früh oder spät die Strafe folgt, und die Tugend auch hienieden selten unbelohnt bleibt. Solche Anmerkungen machen gute Wirkung.“[167]

Johann Leonhardt Meyer in Erlangen erschöpft sich in der Forderung, daß ein Leitfaden mehr „als ein blos trockenes Skelett seyn“[168] müsse, macht darüber hinaus aber keine näheren Angaben. Und der berühmte Gabriel Gottfried Bredow, der eine pädagogische Musterkarriere absolvierte – Schüler Wolfs, Lehrer am Grauen Kloster und Mitglied des Schullehrerseminariums, als Rektor der Stadtschule in Eutin Nachfolger von Johann Heinrich Voß, Professor in Helmstedt, dann durch Ruf Humboldts in Frankfurt an der Oder, nach Verlegung der Universität nach Breslau dort auch Inspekteur des Gelehrtenschulwesens – äußert sich in seinem ein halbes Jahrhundert im Gebrauch gebliebenen Lehrbuch nur unterrichtsmethodisch[169]. Sein Konzept ist ein modularisiertes Unterrichtsverfahren – Lesen oder Vorlesen des Lehrbuchtextes, Lehrererklärung und Unterrichtsgespräch, das auf einem hermeneutischen Zirkel emporsteigt und dort weitergeführt wird, Wiederholung in der nächsten Stunde. Für das Niveau heutiger geschichtstheoretischer und geschichtsdidaktischer Erwartungen ist das recht flach gehalten; damals dürfte es eine willkommene Regel gewesen sein; jedenfalls hat es, vielleicht auch wegen der Anklänge an Herbart, auf den pragmatischen Bedarf unwiderstehlich gewirkt.

166 71 (Raff, Abriß der Allgemeinen Weltgeschichte für die Jugend und ihre Freunde. 1787), auch für das Folgende.

167 73 (Flurl, Geschichte und Erdbeschreibung von Pfalzbaiern für Lehrer und Schüler. 1787).

168 87 (Meyer, Lehrbuch der römischen Alterthümer für höhere Lehranstalten. 1796).

169 119 (Bredow, Umständlichere Erzählung der merkwürdigen Begebenheiten aus der allgemeinen Weltgeschichte. 1803).

1.2.2 Orientierungen

Faßt man das Bild zusammen, das sich in dieser Phase der Lehrbuchgeschichte darbietet, so läßt sich in vieler Hinsicht erkennen, wie rasch das Lehrbuch „erwachsen“ geworden ist. Denn alle Problemsichten sind schon da, freilich auch alle Aporien. Der Rang dieser Überlegungen gründet allerdings darauf, daß diese normativen Elemente nicht vorgefunden, sondern geschichtstheoretisch, geschichtsdidaktisch und unterrichtsmethodisch entwickelt worden sind. Man wird also wohl nicht mit guten Gründen, jedenfalls nicht mit historischer Evidenz sagen können, daß der Geschichtsunterricht immer einfach nur den Willen von politischer Herrschaft abbildet. Das ist für einzelne Phasen seiner Geschichte nicht bestreitbar, kann aber nicht als eine dauernde und unvermeidliche Eigenschaft aufgefaßt werden. Denn in seinen Kategorien wie auch seinen Diskussionsformen kann der Geschichtsunterricht seit den 1820er Jahren einen autonomen Status für sich reklamieren.

Was an der Wegmarke von 1820 offen geblieben war, betraf Entscheidungen für die Epochenbindung der Lehrbücher und für die Schulformen. Im Corpus der hier eruierten Lehrbücher überwiegt die Perspektive von Weltgeschichte bei weitem die der National- und Vaterlandsgeschichte. Es ist dies aber nicht länger die alte Weltgeschichte aus der ersten Hälfte des 18. Jahrhunderts, wie sie bei Essig 1707 und anderen mit ihrer Bindung an die Vier-Reiche-Lehre vorliegt. Seit Mitte des 18. Jahrhunderts hat ein neues welthistorisches Modell Geltung erlangt, vor allem durch Arbeiten Büschings, Gatterers und Schlözers. Der Konventuale des Stifts und Klosters Unser Lieben Frauen in Magdeburg, Christian Ludwig Friedrich Schaaff, hat diesen Vorgang 1813 mit großer Detailkenntnis und sicherem Urteil beschrieben[170]. Was sich nunmehr „universalhistorisch“ im Titel nennt, ist eine Staatengeschichte, die einen „Realzusammenhang der Begebenheiten“ zu wahren hat[171]. Die früher so ausgiebig betriebene Personalisierung durch die Regentengeschichte ist der Aufgabe der moderneren Historiographie gewichen, eine realistische Darstellung der „Verfassung“, d.h. der politischen, gesellschaftlichen, physisch- und wirtschaftsgeographischen Realität der Staaten zu erarbeiten. Der Unterricht in der Geschichte sollte statt „leerer Wortkenntniß, hauptsächlich brauchbare Sachkenntnisse beybringen“, weil es akzeptierter Grundsatz geworden war, „daß man nicht sowohl das Gedächtniß, als vielmehr die Urtheilskraft frühzeitig üben müsse“[172].

170 Christian Friedrich Ludwig Schaaff, Methodik des historischen Unterrichts für Lehrer an Gymnasien. Magdeburg: Heinrichshofen 1813. – Schon die Zeitgenossen haben Schaaffs „verdienstvolle Arbeit“ gerühmt: vgl. Georg Friedrich Carl Günther, Über den historisch-geographischen Unterricht auf höheren Schulen. Ein Sendschreiben an den Herrn Superintendenten Krummacher. Leipzig: Göschen 1815, Vorwort.

171 Ebenda, S.11.

172 Ebenda, 14.

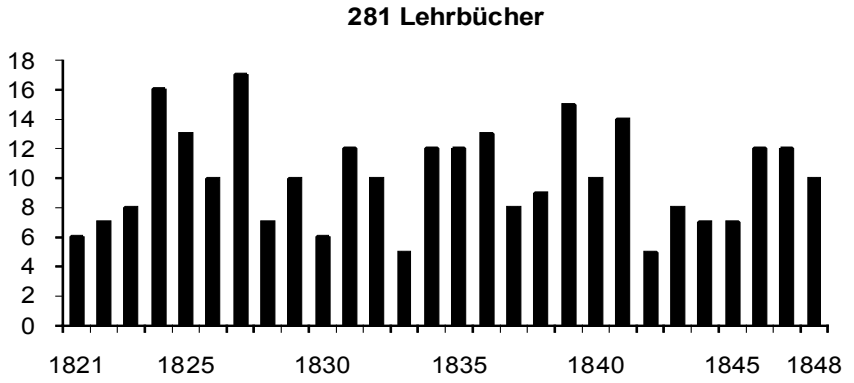
Dieses Verhältnis wird sich mit der Erosion der welthistorischen Perspektive und mit dem zunehmenden Bedürfnis der nationalen Selbstvergewisserung in kurzer Zeit umkehren. Das deutet sich schon in der als Konkurrenz zur weltgeschichtlichen Perspektive aufzufassenden starken numerischen Präsenz von regionalgeschichtlichen Lehrbüchern an. Auch innerhalb dieser Gruppe werden interessante Veränderungen eintreten. Preußen, das gegen Ende des 19. Jahrhunderts so dominant wird, ist in der hier skizzierten Phase gegenüber sächsischen und bayerischen Lehrbüchern noch stark im Hintertreffen[173]. Propädeutische und kirchen- oder konfessionsgeschichtliche Lehrwerke werden nahezu verschwinden. Dagegen wird gegen Ende des 19. Jahrhunderts die Zahl der Tabellenwerke enorm zunehmen, weil die gedächtnisathletischen Anforderungen des Geschichtsunterrichts, die ein Lehrer 1881 als „geistesverwüstendes Memoriren“[174] geißelte, anders nicht länger beherrschbar waren. Die in der hier skizzierten Phase vorliegende Dominanz der Gymnasiallehrwerke wird sich für ein halbes Jahrhundert kaum abschwächen, sondern stabil bleiben, ehe mit der Reichsgründung eine Vervielfältigung der Schulformen eintritt, die nach jeweils spezifischen Lehrbüchern verlangten.

Mit diesen Ausblicken wird angedeutet, daß die Phase zwischen 1780 und 1820 stark experimentelle Züge trägt. Es gibt für die Lehrbücher noch keinen professionellen Code, weder im Hinblick auf die Autorenauswahl, noch im Hinblick auf die Inhalte. Zwar erschöpfen sich die fachwissenschaftlichen Steuerungsimpulse offensichtlich in dem Maße, in dem eine unterrichtliche Praxis die Lehrbuchkonzeptionen anleitet. Aber eine eigentlich didaktisch zu nennende Norm tritt selten hervor.

173 11 bayerischen und 8 sächsischen Lehrbüchern stehen nur 2 preußische gegenüber.
174 983 (Matzat, Grundzüge der Geschichte. 1881).

1.3 Dritte Periode: 1821 bis 1848

Der Produktivitätsschub, der schon in den ersten beiden Jahrzehnten des 19. Jahrhunderts eingetreten war, hatte sich bis zur Jahrhundertmitte nicht nur verstetigt, sondern auch bedeutend gesteigert. Das Unterrichtsprinzip „Geschichte" avancierte im Laufe der 1820er Jahre zu einem Schulfach. Das erklärt den Bedarf an genuinen Lehrbüchern der Geschichte, auch wenn sich gelegentlich die alte Koppelung mit der Geographie rudimentär erhalten hatte[175]. Die Frequenz der Ersterscheinungen von Geschichtslehrbüchern hatte sich nunmehr verdreifacht. Waren es 1780-1820 im Durchschnitt 3,5 Lehrbücher pro Jahr, so erschienen 1821-1848 dagegen 10,2 Lehrbücher jährlich; zugleich hatten sich die Schwankungen ausgeglichen. Von 1812 bis 1945, also über ein Kontinuum von mehr als 130 Jahren, findet sich kein einziges Jahr mehr, in dem nicht neue geschichtliche Lehrbücher erschienen wären.



Auch hinsichtlich der Autoren ist eine deutliche Konsolidierung zu erkennen. Die 276 Lehrbücher dieser Periode wurden von 179 Autoren verfaßt, von denen 10 Autoren auch vor 1820 schon Lehrbücher geschrieben haben. Interessant sind jedoch die 169 Autoren, die sich seit 1820 als „new-comer" in die Gattungsgeschichte eingeschrieben haben. Für sie gelten zwei Merkmale: Einmal haben nicht wenige von ihnen das Lehrbuch als Chance für Proliferation erkannt und durch die Veröffentlichung von mehreren Lehrbüchern genutzt, zum anderen, und für die Gruppenbiographie ungleich wichtiger, waren mindestens 109 von ihnen als Lehrer tätig. Die übrigen, 8 Theologen beider Konfessionen und die 9 Hochschullehrer, die ebenfalls Lehrbücher verfaßt haben, gerieten nunmehr in die Position einer klar nichtprofessionellen Minder-

175 Etwa 328 (Friedrich Schubart, Vorschule der Geschichte Europas.1834): Geographie und Chronologie als „die beiden Augen der Geschichte".

heit, zumal die Theologen nur noch im Falle der Katholiken Brand[176] und vor allem Annegarn[177] ein thematisch zentrales Lehrbuch publiziert hatten, sonst aber auf periphere Themen abgedrängt waren[178]. Ein weiteres wichtiges Merkmal der schreibenden Lehrer ist ihr Durchschnittsalter von knapp 36 Jahren[179], das also konstant geblieben war seit 1780. Das Alter macht evident, daß die Verfasserschaft eines Lehrbuchs sich vor allem aus einer soliden, langjährigen Schulpraxis speiste[180]. Und wenn man diesen Sachverhalt in den Kontext stellt, daß das Autorengeschäft sich nunmehr auf die Lehrer zugespitzt hatte, ist es geradezu unabweisbar, die Phase zwischen 1820 und 1848 als den Zeitraum zu werten, in dem die Schulhistoriographie sich professionalisierte.

1.3.1 Unterrichtspraktische Normierung

Drei elementare Arbeitsbereiche waren den Lehrbuchautoren als Bedürfnisse vorgezeichnet: Hand in Hand mit der Verstetigung und Steigerung der Produktion ging der Bedarf zur unterrichtspraktischen Normierung, zur Ausweitung des geschichtlichen Unterrichtsangebots auf andere Schulformen jenseits des Gymnasiums und anderer Schulalter und schließlich zur Regelfindung für eine ausgesprochene Schulhistoriographie. Zum Teil waren diese Bedürfnisse eine Folge der Tatsache, daß Geschichtsunterricht nunmehr schulfachlichen Rang erhalten hatte; zum Teil hatten sich aber auch die Lehrbuchautoren ein ausgesprochen reformfreudiges und durchsetzungsbereites Sendungsbewußtsein angeeignet.

Die Unterrichtspraxis der zurückliegenden 120 Jahre muß man sich als eine Mischung aus drei Formelementen vorstellen. Neben dem katechetischen Verfahren als unterrichtlichem Lehrgespräch standen der Lehrervortrag und die Kontrolle des Lernerfolgs. Das Geschichtsbuch dagegen war für

176 197.

177 266, 282, 283, 360.

178 Etwa auf vaterländische und Regionalgeschichten (203, 206, 208, 214, 217, 254, 284, 286, 424), auf Tabellenwerke (203, 225, 288, 298), konfessionelle Überarbeitung bestehender Lehrbücher (247, 460), Religions- und Kirchengeschichten (251, 476, 477) usw.

179 Ein nicht auszuräumendes Problem besteht darin, daß die Biographien unvollständig bekannt sind. Eigene Recherchen haben die Überzeugung bestärkt, daß die bestehenden Lücken in den biographischen Angaben nicht mehr geschlossen werden können. Aber für die Lehrbuch-schreibenden Lehrer läßt sich sagen, daß 68 von ihnen mit Lebensdaten bekannt sind. Das ist statistisch mehr als ausreichend und gestattet daher valide Aussagen.

180 Vgl. die zeitgenössische Auffassung: „Compendien, Lehrbücher oder Leitfäden sollten allerdings nur von Denjenigen geschrieben werden, welche eben so sehr im Besitze der Wissenschaft als einer reichen pädagogischen Erfahrung sind“. 416 (Gottlieb Friedrich August Schmalfeld, Kurzer Abriß der Geschichte der alten Welt und der Vaterländischen Geschichte. 1841).

den Schüler offenbar nur selten, wenigstens nicht regelmäßig verfügbar. Bei dieser im wesentlichen mündlich bestimmten Unterrichtsverfassung wurde es allerdings immer deutlicher, daß der Unterricht den Lernerfolg nicht genügend unterstützen und absichern konnte. Die Lehrer hatten daher zu einer Zwischenkonstruktion zwischen Lehrervortrag und Lehrbuch gegriffen, nämlich zu einem ziemlich freihändigen „Dictiren". In ein eigenes Lernheft wurden den Schülern während des Unterrichts elementare Teile des Lernstoffs in die Feder diktiert: Namen, Ereignisdaten, Zahlen, Genealogien, Merkverse[181], usw. Gelegentlich müssen Lehrer wohl ihre Vorträge sogar vollständig diktiert haben[182]. Diese Eigenbücher aus Schülerhand sind nicht erhalten, so daß man über ihre Inhalte nur plausible Vermutungen äußern kann. Gewiß ist jedoch, daß sie Kondensate eines engeren Lernpensums waren und daß ihre Inhalte durch die fachliche Kenntnis und den Akzentuierungswillen des individuellen Lehrers geformt waren, aber auch stark beeinträchtigt durch die notorische und nunmehr von den Lehrbuchautoren beklagte Fehleranfälligkeit aller Arbeiten aus Schülerhand.

Daher wird in den Vorworten der Lehrbücher dieser Periode auf breiter Front die gewiß nicht uneigennützige Kritik am „Dictiren" vorgetragen. Sie umfaßt alle Schulformen – vom Elementarschulwesen bis zu den Gelehrtenschulen – und alle Schulaltersstufen. Ferner sind die Lehrbuchautoren sich in der Diagnose ebenso einig wie in der Therapie, die den regelmäßigen Einsatz von Lehrbüchern im Unterricht vorsah[183]. Blickt man auf die eigentlichen

181 Die bekannten gereimten Merksätze („3-3-3/ bei Issos Keilerei") gehören in die 2. Hälfte des 19. Jahrhunderts; der früheste Beleg ist 403 (Eyth, Die alte Geschichte systematisch geordnet und in lateinischen Memorialversen. 1841). Eine eigentliche Mnemotechnik, etwa die nach Reventlow, hat sich nicht behaupten können. Vgl. dazu 404 (Eyth, Mnemotechnische Geschichtstafeln. 1841), 434 (Ders., Mnemotechnische Geschichtstafeln. 1844) und 460 (P. Mertl O.S.B., Die allgemeine Geschichte. 1847). 960 (Schram, Die wichtigsten geschichtlichen Jahreszahlen mnemotechnisch bearbeitet. 1880).

182 Vgl. 267 (Ellendt, Lehrbuch der Geschichte für die obern Klassen der Gymnasien. 1827): „Dies scheint mir verwerflich, da beim Diktiren des ganzen Vortrags der wesentlichste Nutzen des Geschichtsunterrichts verloren geht." – 264 (Wiecke, Abriß der allgemeinen Geschichte. 1827) spricht von „dem Unwesen, welches mit dem Nachschreiben von Geschichtsheften […] getrieben wird". – 195 (Genzken, Kurzer Abriß der Mecklenburgischen Geschichte. 1820) berichtet, er habe sich nicht durch bessere pädagogische Einsicht, sondern aus pragmatischen Gründen dazu entschlossen, das drucken zu lassen, was er zuvor den Schülern regelmäßig in die Feder diktiert hatte.

183 Ein Lehrbuchautor erklärt, er hätte nicht „dictirt", wenn er unter den verfügbaren Lehrbüchern „ein meinen Ansichten entsprechendes und mich des zeitraubenden Dictirens überhebendes gefunden hätte": 316 (Schmidt, Grundriß der allgemeinen Weltgeschichte. 1832). Ebenso 371 (Havemann, Handbuch der Geschichte der Lande Braunschweig und Lüneburg. 1838): „Bei der Abfassung dieses Compendii habe ich lediglich den Zweck vor Augen gehabt, Lehrern und Lernenden eine gedrängte Uebersicht der Geschichte der Lande Braunschweig und Lüneburg zu bieten; Erste-

Autoren dieser Eigenbücher, die diktierenden Lehrer, so muß man den entscheidenden Umstand in Rechnung stellen, daß ein für das nun entstandene Unterrichtsfach Geschichte originär fachlich ausgebildeter Lehrer auch in den 1840er Jahren noch keineswegs die Regel war[184]; und bedenkt man weiter die Ansprüche des nunmehr Regelform beanspruchenden Lehrbuchs und das Geltungsbedürfnis seiner Autoren in diesem Verdrängungswettbewerb[185], so ist die herbe Kritik der Lehrbücher am „Dictiren" gut verständlich und fraglos auch gut begründet. Durch Lehrbücher werde „das Dictiren entbehrlich und das Wiederholen erleichtert"[186], war die Grundform des Arguments. Komplexer faltet der Direktor der höheren Bürgerschule in Frankfurt an der Oder, Karl Wilhelm Wiecke, 1827 den Gegensatz zwischen neuem Lehrbuch und alter Unterrichtsverfassung auseinander[187]:

> „Die Nachtheile desselben liegen am Tage. Abgesehen davon, daß trotz des langsamsten Vortrages, trotz aller Wiederholung von Namen und Zahlen, sobald der Schüler nicht einen korrekten Leitfaden in der Hand hat, sich so mancher Fehler in seine Hefte einschleicht; abgesehen davon, daß der träge Schüler nur zu gern die historischen Stunden dazu benutzt, um irgend eine noch nicht gefertigte Arbeit während derselben zu vollenden, so erzeugt sich 1) in dem Kopfe des schwächeren Schülers nur zu leicht die verkehrte Idee: er habe bereits Alles gethan, wenn nur sein Heft vollständig ist. 2) Der langsame Vortrag, zu dem der Lehrer gezwungen wird, raubt sehr viele Zeit, die weit zweckmäßiger auf die Hauptsache, die häufige Wiederholung verwandt werden soll. 3) Der Lehrer kann, wenn er diktirt, unmöglich mit der Wärme, der Lebendigkeit sprechen, die unumgänglich nothwendig ist, wenn der Schüler ergriffen, wenn ihm die Geschichte nicht bloßer Gedächtnißkram, sondern

ren, damit sie sich bei'm Vortrage dieses Theils der Geschichte der Mühe überhoben sehen, einen Theil der Lehrstunde auf Dictate über die hervortretendsten Momente zu verwenden."

184 Vgl. etwa 401 (Müller, Gesammtgebiet des Geschichtlichen Unterrichts. 1840): „Nicht der Hundertste von denen, welche Geschichtsunterricht zu ertheilen genöthigt sind, machte die Geschichte früher zu seinem Hauptstudium." Oder 461 (Weber, Lehrbuch der Weltgeschichte. 1847): „Die Geschichte fällt entweder dem Klassenlehrer anheim oder wird beliebig diesem oder jenem zugetheilt; daß auch dazu nicht nur gründliche Studien, sondern vor Allem Interesse und Liebe erforderlich seien, scheint Niemandem in den Sinn zu kommen. Die Folge davon ist, daß die Kenntnisse der Jugend in der Geschichte und ihrer übrigen Ausbildung in keinem Verhältniß stehen und ihr Wissen und ihre Urtheile meistens der sichern historischen Basis entbehren."

185 277 (Graff, Geschichte Griechenlands. 1828): „und zwar ein solches Handbuch, welches […] im Stande seyn sollte, dem Lehrer bei seinem tieferen Forschen einige Erleichterung zu gewähren, und dem Schüler, sein Zeit raubendes, in so vieler Hinsicht nachtheiliges Nachschreiben gänzlich verdrängend…". – 300 (Grashof, Leitfaden für den Unterricht in der allgemeinen Weltgeschichte. 1831): „das in vielfacher Hinsicht nachtheilige Dictiren aus den Lehrstunden zu verdrängen".

186 243 (Tetzner, Andeutungen aus der Geschichte alter Völker. 1825).

187 264 (Wiecke, Abriß der allgemeinen Geschichte. 1827).

> Sache des Verstandes, des Gefühls werden soll. Der Schüler sinkt zu einer elenden Schreibmaschine herab, die entweder mit Aengstlichkeit dem Lehrer von Wort zu Wort zu folgen sich abmüht, oder die, wenn sie schon geübter ist, von der Langenweile geplagt wird. An beiden aber geht höchstens nur das Erschütterndste nicht spurlos vorüber. Welche Herabwürdigung der großen Lehrmeisterin [Geschichte], des Lehrers, des Schülers!“

Nicht nur „geisttödtend und zeitraubend“[188] sei das Diktieren als Surrogat des Lehrbuchs, sondern „Dictiren ist überall verwerflich; auf der untersten Stufe des Gymnasiums nicht nur thöricht, sondern wahrhaft ein Verbrechen an der Jugend“[189]. Nicht selten waren die „neuen“ Lehrbuchautoren ehemalige „Diktirer“[190]. Das häufige Verdikt „geist[es]tödtend“[191] bezeichnet den „Überdruß“[192], den die Lehrer selbst bei diesem Unterrichtsakt empfunden hatten, während der regelmäßige Einwand „zeitzersplitternd“[193] nicht quantitativ im Sinne von Zeitverschwendung aufzufassen ist, sondern qualitativ, nämlich als die Unterbrechung eines produktiven Unterrichtsganges. Es ist evident, daß das alte „Dictiren“ dem kombinierten Veränderungsdruck von Unterrichtsverfassung und Lehrbuch nicht gewachsen war. Marginalisiert fand es sich nur noch in der Zwitterstellung zwischen vaterländischer Geschichte und muttersprachlicher Übung, nämlich als „Dictirübungen vorzüglich aus der vaterländischen Geschichte.“[194]

Aber die Bildungsgeschichte verläuft ja eben nicht in den kurzen Schüben, die die historisch unaufgeklärte Willkür unserer zeitgenössischen Bildungspolitiker mit ihrem an die kurzen Wahlperioden gehefteten Reformismus anordnet, sondern vollzieht sich in den langen Linien kontinuierlicher Evolution.

188 463 (Asmus, Grundzüge aus der Geschichte der Deutschen. 1847).

189 390 (Seemann, Leitfaden für den ersten geschichtlichen Unterricht. Hier das Geleitwort von August Wissowa, dem Direktor des Katholischen Gymnasiums in Breslau.1839).

190 467 (Dietsch, Lehrbuch der allgemeinen Geschichte für die oberen Klassen der Gymnasien. 1847) sagt offen, daß er von einem Saulus zum Paulus geworden sei. Er wendet sich auch gegen das „freie Nachschreiben“ durch die Schüler, weil es vielen Irrtümern die Tür öffne, während Schüler Wesentliches von Unwesentlichem nicht zu unterscheiden wüßten.

191 Etwa 320 (Herrmann, Lehrbuch der allgemeinen Weltgeschichte. 1833), oder 356 (Rauche, Leitfaden für den Unterricht in der Geschichte des Preussischen Vaterlandes. 1836).

192 459 (Schaefer, Geschichtstabellen zum Auswendiglernen. 1847). – 354: „langweilig“ (Judae, Umriß der christlichen Kirchengeschichte. 1836).

193 354 (Judae, Umriß der christlichen Kirchengeschichte. 1836). – 356 (Rauche, Leitfaden für den Unterricht in der Geschichte des Preussischen Vaterlandes. 1836). – 320 (Herrmann, Lehrbuch der allgemeinen Weltgeschichte. 1833).

194 409 (Freudensprung, Geschichte des Königreiches Bayern. 1841). – Freudensprung nennt die ministerielle Bestimmung vom 24.7.1833 als den Grund für diese Zuordnung.

Deshalb dauerte es doch noch Jahrzehnte, bis das Ende des „Dictirens“ ein Gemeinplatz wurde. Erst 1841 äußerte der als Professor am Französischen Gymnasium in Berlin tätige Carl Julius Ploetz, „ueber die Unzweckmäßigkeit des Nachschreibens von Heften beim Geschichtsunterricht ist man heut zu Tage wohl einig.“[195]

Ähnlich randständig wurde nun auch die alte katechetische Unterrichtsweise. In der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts wird sie nur noch von 8 Lehrbüchern verwendet, also von rd. 2% der Gesamtproduktion. Drei der Lehrbücher stammen von dem 1750 geborenen Johann Georg August Galletti[196] in Gotha, gehören also autorenbiographisch in eine Tradition des 18. Jahrhunderts; die anderen 5 Lehrbücher nehmen diese Lehrart nur noch für die vaterländische Geschichte in Anspruch, und sind damit in ein Reservat abgedriftet, in dem landesväterlicher Nachdruck vor allem auf das Elementarschulwesen als Schulform und auf die Landesgeschichte[197] und Vaterlandsgeschichte[198] als Unterrichtsinhalte einwirkte. Bis zur Mitte der 1830er Jahre verlieren sich endlich auch die vermutlich zuvor als Werbung gedachten Methodenhinweise im Titel[199]. Sehr kirchlich gesinnte Autoren verwendeten das katechetische Verfahren weiter; aber sie stehen im Abseits der Gattung[200]. Nur dort, wo der Inhalt der Vaterlandskunde sich mit der Bestimmung „katholische Volksschulen“ verbindet, tritt die Katechese wieder auf[201]. In beiden Fällen handelt es sich um bayerische Regionalismen.

Wenn das „Dictiren“ als ein Derivat des Lehrervortrags durch die Lehrbücher aus dem Gebrauch kam, ist die Frage berechtigt, wie es dem Lehrervortrag selbst unter dem Novellierungsdruck erging, den das Lehrbuch erzeugte. Die Lehrbuchautoren, die ja in der Regel ein gerütteltes Maß eigener Unterrichtspraxis besaßen, haben sich häufig zu dieser Frage geäußert, und zwar in der Absicht, einen fruchtbaren modus vivendi zwischen Lehrervortrag und Lehrbuch zu gestalten.

Unterscheidet man dabei zwischen der Lehrer- und der Schülerperspektive, so stehen Lehrervortrag und Lehrbuch zwar anfänglich in Konkurrenz zu einander; aber sie gleichen sich in den 1830er Jahren doch überwiegend aus. Das Lehrbuch soll Lehrern „niederer Volksschulen […] zur Anleitung dienen […],

195 664 (Ploetz, Auszug aus der Alten, Mittleren und Neueren Geschichte als Leitfaden und zu Repetitionen. Berlin: Ploetz 1863).

196 Es sind dies 239 (1825), 240 (1825) und 248 (1826).

197 Vgl. 229 (1824).

198 Vgl. 254 (1826) oder 284 (1829).

199 Etwa 239 (1825), 240 (1825), 248 (1826) – alle drei von Galletti –, 284 (1829), 311 (1832), 318 (1832) und 319 (1833).

200 Etwa 420 (Fick, Lehrbuch der allgemeinen Geschiche für Schulen und Familien. 1842).

201 451 (Egger, Erzählungen aus der bayerischen Geschichte. 1846).

wie sie die vaterländische Geschichte erzählen sollen“[202]. Die Formulierung ist deshalb so bezeichnend, weil sie den Gestaltungswillen ausdrückt, den die Lehrbücher auf die Unterrichtsverfassung ausüben. Andere Autoren nehmen den fordernden Anpassungsdruck zurück und formulieren ein Angebot. Dem Lehrer dürfe nicht die Gelegenheit genommen werden, „die gegebenen Notizen [d.h. das Lehrbuch] mit seinem lebendigen Worte beseelen zu können; es muß ihm in dem Buche noch so viel von dem Herausgeber übrig gelassen sein, was einer weiteren Erklärung bedarf“[203]. Auch die uns sehr fremde Vorstellung, daß der Schüler beim Vortrag des Lehrers im Lehrbuch mitliest, sollte Lehrbuch und Lehrervortrag nebeneinander gelten lassen; dadurch werde der Schüler „gleichsam gezwungen […], seine Aufmerksamkeit ungetheilt auf den Vortrag des Lehrers hinzurichten und beym Repetiren hinreichend Stoff findet, um sich daraus die vorgekommenen Entwickelungen und Schilderungen zurück zu rufen und das Wichtigere als Haltpunkt dem Gedächtnisse einzuprägen“[204]. Martin Rauche[205], Rektor der Bürgerschule in Jauer a.d. Neiße, hielt es für „sehr wünschenswerth, ja nothwendig, daß der Schüler etwas in den Händen habe, was ihn in den Stand setzen kann, sich auf den geschichtlichen Unterricht vorzubereiten, dem lebendigen Vortrage des für König und Vaterland begeisterten Lehrers Schritt für Schritt zu folgen“. Indessen wäre eine solche Praxis – ganz abgesehen von der längst verpönten Redundanz – klar auf die Domestizierung des Lehrervortrags und die Kontrolle des Lehrers hinausgelaufen, denn der Schüler sollte ja gedruckt, also wörtlich mitlesen können, was der Lehrer mündlich vortrug. Für die Offenheit der Sachlage ist es bezeichnend, daß auch das genaue Gegenteil in der Hierarchie der Beziehungen offeriert wurde. August Leberecht Herrmann, der als Professor an der königlich-sächsischen Ritterakademie in Dresden-Neustadt lehrte, wollte aus dem Lehrervortrag den Maßstab für das Lehrbuch ableiten: „Ein Lehrbuch also, das weder tabellenmäßig trocken, noch weitschweifig langweilig wäre, sondern durch eine gedrängte, übersichtliche, auch Einzelheiten andeutende Darstellung noch immer lesbar bliebe, schien dem Verfasser ein vermittelnder Ausweg“[206].

202 209 (Heinel, Versuch einer Bearbeitung der Geschichte Preußens für Volksschulen. 1823).

203 268 (Beck, Grundriß der Preußischen Geschichte. 1827).

204 224 (Graff, Abriß der Teutschen Geschichte. 1824).

205 356 (Rauche, Leitfaden für den Unterricht in der Geschichte des Preußischen Vaterlandes. 1836).

206 320 (Hermann, Lehrbuch der allgemeinen Weltgeschichte für höhere Bildungsanstalten und Gymnasien. 1833). – Vgl. ebenfalls, den Idealfall eines Lehrbuchs beschreibend, 209 (Heinel, Versuch einer Bearbeitung der Geschichte Preußens. 1822): „Klar und durchaus verständlich für den Vorstellungskreis des Kindes; immer mit lebhaften Farben malend, ohne dabei in die Poesie hineinzugerathen; ausführlich bei Hauptsachen, ohne weitschweifig zu werden; kurz bei Nebendingen, ohne die Deutlichkeit

Tatsächlich haben aber die Autoren der Lehrbücher den Konflikt in den 1830er Jahren nicht zugespitzt, sondern sie haben die komplementären Vorzüge von Lehrervortrag und Lehrbuch gegenseitig gelten lassen. Der eine wünschte ein ausführlicheres Lehrbuch, weil „bei dem Vortrage der Geschichte manche Zahlen, Namen und Nebenumstände für die deutliche und vollständige Auffassung des zu entwerfenden Bildes nicht entbehrt, aber doch auch nicht für die Dauer dem Gedächtnisse des Lernenden eingeprägt werden können“[207]. Ein anderer plädierte für eine vernünftige Aufgabenteilung. Die Geschichte als „Erzählung“ sollte sich durch einen lebendigen Lehrervortrag „im Gemüthe des Schülers zur Anschauung gestalten“; das Lehrbuch dagegen sollte bei der schülereigenen Wiederholung diese Anschauung „wiedererwekken und festhalten“ und durfte deshalb zweckmäßigerweise auch nicht „in trockenem und unverständlichem Lapidarstil“[208] verfaßt sein.

Unbestreitbar ist und tatsächlich unstrittig war, daß in optimaler Verfassung jedes der beiden Lehrelemente große Vorzüge besaß. Der Lehrervortrag war nach den Vorstellungen der Lehrbuchautoren mitreißend, befruchtete das Nachdenken, offenbarte dem Schüler die Wertigkeit historischer Ereignisse und war sinnstiftend[209]. Ein Abglanz davon findet sich in der nun von den Lehrbuchautoren verwandten Metaphorik für ihren Gegenstand Geschichte. Sie reicht vom „Tribunal der Geschichte“[210], häufig durch das Dictum vom „Weltgerichte“ aus Schillers „Resignation“ unabweisbar unterstrichen, über „das heilige Buch der Geschichte“[211] mit dem Versprechen von Offenbarung,

zu opfern; aber beständig fließend und ansprechend – so müßte die Darstellung sein, wenn sie ganz genügen sollte.“

207 332 (Pütz, Grundriß der Geographie und Geschichte der Alten, Mittleren und Neueren Zeit. 1834).

208 346 (Beck, Lehrbuch der allgemeinen Geschichte für Schule und Haus. 1835). – Als instruktives Beispiel für eine lebendige Erzählweise vgl. die Alkibiades-Episode in: 379 (Detier, Geschichte der alten Welt. 1839).

209 Skeptischer urteilt Carl Peter, Der Geschichtsunterricht auf Gymnasien. Ein methodischer Versuch als Beitrag für die Neugestaltung des deutschen Gymnasialwesens. Halle: Waisenhaus 1849, S.7: „Und was endlich den mündlichen Vortrag anlangt: so läßt sich zwar denken, daß derselbe sehr viel leiste; aber wie selten ist der der Lehrer, der im Stande ist, gerade einen geschichtlichen Vortrag so zu halten, wie es eigentlich sein sollte, d.h. so, daß dem Schüler das Thatsächliche wie gegenwärtig vorgeführt wird?“.

210 252 (Benicken, Lehrbuch für Geschichte des preuszischen Staates. 1826). – Ebenso 282 (Annegarn, Geschichte der neueren Zeit. 1829), der das unter den Lehrbuchautoren geläufige Diktum Schillers von der Weltgeschichte als „Weltgerichte“ verwendet.

211 254 (Seel, Lehrbuch der Vaterlands-Geschichte. 1826). – Ebenso 322 (Pischon, Lehrbuch der allgemeinen Geschichte. 1833): „Geschichte als Offenbarung Gottes in der Welt“. – 346 (Beck, Lehrbuch der allgemeinen Geschichte. 1835).

zu Geschichte als „Lehrerin“[212] und „Trägerin alles Wissens“[213] und endlich zu so unbestimmten Metaphern wie „Gemälde“[214], „Strom“[215] oder dem die Neugier erregenden „Zauberraum“[216].

Indessen war bei aller Traditionalität und Wertschätzung des Lehrervortrags für Vorbereitung und Wiederholung des Unterrichts wie auch für schriftliche Ausarbeitungen nichts besser geeignet als das gedruckte Lehrbuch. Seit dem Ende der 1830er Jahre gewann deshalb das Ansehen des Lehrbuchs ein merkliches Übergewicht. Das galt nicht nur für die Schüler, sondern auch für die Lehrer. Carl Ludwig Noth vermutete 1839, nur „die wenigsten Lehrer“ dürften Zeit genug finden, sich auf den Unterricht so vorzubereiten, „wie es wohl nöthig seyn dürfte“; außerdem halte der Schüler doch, bei allen Vorzügen des freien und lebendigen Vortrags, „seine Aufmerksamkeit leichter eine Stunde lang gespannt, wenn er liest, […] als wenn er längere Zeit blos dem Lehrer zuhören soll“. Nur mit Hilfe des Lehrbuchs könne der Schüler zum Nacherzählen angehalten werden, „was mir eine besonders wichtige Uebung zu seyn scheint“[217]. Der am Bensheimer Gymnasium lehrende Franz Heinrich Josef Albrecht erklärte 1846, es sei der Lehrervortrag fraglos „die Seele des Geschichtsunterrichts“. Aber es müßten sich doch die Anregungen des Lehrers „auf Thatsachen stützen, die dem Verstande und dem Gedächtnisse eingeprägt werden. Die Menge der wichtigen Begebenheiten der Geschichte dem Schüler anzueignen, das vermag die verhallende mündliche Lehre nicht: dazu ist Lernen aus Büchern erforderlich“[218]. Die Grundlage des Schülerlernens müsse daher das Lehrbuch sein. Hermann Rogge, Gouverneur am Berliner Kadettenkorps, gab seinem Lehrbuch die Merkmale von „Einfachheit der Erzählung“ und „Prägnanz in den einzelnen Sätzen“, um dem Lehrer Gelegenheit

212 331 (Böttiger, Geschichte des deutschen Volkes. 1834): „Ein Volk, welches seine Geschichte kennt, hat in ihr eine Lehrerin großer Wahrheiten, eine Warnerin gegen gefährliche Irrwege, eine Verkündigerin des alten treuen Trostes: Daß endlich noch Alles gut werden könne.“

213 346 (Beck, Lehrbuch der allgemeinen Geschichte. 1835).

214 391 (Hense, Hülfsbuch beim Unterricht in der allgemeinen Geschichte. 1839).

215 422 (Saegert, Die vaterländische Geschichte der Preußen. 1843): „Geschichte ist ein Strom, in den sich die Geschichten aller Individuen ergießen, der die Geschichte aller Helden, Stämme, Länder der Zeit nach succesive in sich schlingt; der hier und da Goldsand, Perlmuschel, Fische, Austern, Blumen, dort allerlei oft giftiges Gewürm in sich verbirgt, der, gleitend, alle Dinge mit sich trägt; wildrollend, Unglück bringt und seine Ufer sprengt; der, spiegelglatt, ein jedes Bild zurück wirft, das Bild des Individuums, der Landschaft, der Fahrzeuge, wie das der ewigen Gestirne über ihm.“

216 462 (Meuser, Erzählungen aus der Geschichte des Alterthums. 1847).

217 386 (Noth, Lesebuch zur Einleitung in die Geschichte. 1839).

218 446 (Albrecht, Weltgeschichte. 1846). – In der Metaphorik schwingt das alte „verba fugiunt, scripta manent“ nach.

zu geben, „seine ausführlichere Erzählung ganz an die Worte des betreffenden Paragraphen[219] anzuschließen“[220].

Man kann diese in den 1840er Jahren erfolgte Wendung von der Mündlichkeit zur Buchgewißheit im übrigen auch erkennen, wenn man das Gegenteil des Knaben-Unterrichts beleuchtet, nämlich die zeitgleichen konzeptionellen Entwürfe des Mädchen-Unterrichts. Denn dessen Unterrichtswirklichkeit und Lehrziele waren klar retardiert in ihrer Wissenschaftsferne und vermeintlich „weiblichen“ Passung, so daß man daran Zustände ablesen kann, die der Knaben-Unterricht schon lange hinter sich gelassen hatte. Tobias Gottfried Schröer, zuletzt kuk. Schulrat in Preßburg, der wegen seiner Kritik am Regime Metternichs und an der katholischen Kirche unter dem Pseudonym „Christian Oeser“ publizierte, skizzierte 1842 das Problem in folgender Unterrichtsverfassung:

> „Wie trocken und langweilig waren meist die historischen Stunden unserer Mütter, die gleich zu Anfang des Lehrcursus vor lauter Chaldäern, Babyloniern und Assyriern nicht zu Athem kamen und schon an diesem Eingange von der ganzen Wissenschaft Ueberdruß und Ekel bekamen. Wie anders jetzt, aufgeweckter und wißbegieriger sitzen die lieben Mädchen mit dem Leitfaden vor sich in der Schule oder zu Hause am Lehrtische und erwarten mit Ungeduld den Lehrer, der dann heiter und freundlich eintritt und zu erzählen beginnt, gleich als ob er Mährchen erzählte zur Kurzweil, und die Geschichten des Leitfadens weitläufig auseinander setzt und dabei unmerklich viel gute Lehren in die Erzählung mengt und das neugierige Aufhorchen in wißbegierige Aufmerksamkeit, das fröhliche Lauschen in ernstes Denken verwandelt! Er hat kein Buch in der Hand; als ob er das Alles einst selbst gesehen, erzählt er es, und blos eine Weltkarte hängt da, um daran die Raum und die Länder zu zeigen, wo die Begebenheiten sich zugetragen, die Straßen, wo die Völker gezogen, die Wege, wo Gott die Menschen geführt. Ein Blick zuweilen in den Leitfaden hilft der Schülerin, sich in der großen Menge von Ereignissen zurechtzufinden und am Schlusse der Lehrstunde das Gehörte gleichsam mit einem Blicke zu überschauen.[221]

Das Geschichtslehrbuch hatte sich etabliert am Ende dieses Zeitabschnitts. Gleichwohl war der Lehrervortrag nicht obsolet geworden. Zwischen beiden medialen Formen etablierte sich eine Arbeitsteilung. Ehe in den 1970er Jahren in Deutschland eine Besinnung auf schülergesteuertes Lernen einsetzte, fiel dem Lehrervortrag auf lange Zeiten der Fachgeschichte die Aufgabe des Vermittelns von Geschichte zu, einschließlich der Affekte; das Lehrbuch da-

219 Es war nicht ungewöhnlich, daß die Lehrbücher sich in Paragraphen untergliederten.

220 442 (Rogge, Leitfaden für den ersten Unterricht in der allgemeinen Weltgeschichte. 1845).

221 421 (Oeser, Kurzer Leitfaden der allgemeinen Weltgeschichte für Töchterschulen und zum Privatunterrichte für das weibliche Geschlecht. 1842).

gegen versah Aufgaben der Systematisierung von Lernstoff, und es definierte Umfang und Detailtiefe der Lernaufgaben.

1.3.2 Anordnung und Auswahl des Stoffes

Ungeregelt war, in welcher Stufenfolge[222] das neue Fach unterrichtet werden sollte, welche Epochen, welcher historiographische Zugriff – ethnographisch oder synchronistisch – welcher Schulaltersstufe zugeordnet war. Regelmäßig wurde diese Frage zunächst auf der Ebene der einzelnen Schule entschieden[223], ohne Kontakt zu anderen Schulen. Indessen lag seit 1818 die Schrift des bedeutenden Schulmannes, des Pädagogen und Schulorganisators[224] Friedrich Kohlrausch vor: „Bemerkungen über die Stufenfolge des Geschichtsunterrichts in den höheren Schulen“[225]. Die wegweisende Bedeutung dieser Schrift läßt sich schon daran ablesen, daß ihre Gedanken nach vorheriger Diskussion und Verabschiedung durch die Westfälische Direktorenkonferenz zur behördlichen Norm wurden als „Instruktion des Provinzialschulkollegiums zu Münster vom 18. August 1830 für den geschichtlich-geographischen Unterricht bei den Gymnasien der Provinz Westfalen“. Kohlrausch sah ein nach dem Lernalter der Schüler gestuftes Curriculum für den gymnasialen Geschichtsunterricht vor. Der Geschichtsunterricht des sechsklassigen Gymnasiums sollte sich in drei Kurse gliedern: in einen biographischen Zugang von biblischer Zeit bis zur Neuzeit (2 Klassen), in einen ethnographischen Zugang mit Einschluß der deutschen Geschichte bis hin zur Zeitgeschichte (2 Klassen) und in einen synchronistisch-universalgeschichtlich angelegten Durchgang der neueren Geschichte europäischer Völker und der Kulturgeschichte (2 Klassen). Auch wenn die Schulbuchautoren nur selten ausdrücklich auf Kohlrausch verweisen[226] (und wenn sie es tun, dabei nicht die altersaffin gestufte Stofforganisation, sondern nur die Qualität von Kohlrauschs Lehrbuch zur deutschen Geschichte betonen), so ist doch die Strukturwirkung der vor-

222 Der Begriff geht auf Friedrich Kohlrauschs programmatische Schrift zurück: Bemerkungen über die Stufenfolge des Geschichtsunterrichts in den höheren Schulen. Halle-Berlin 1818.

223 Vgl. 263 (Haacke, Andeutungen für den vorbereitenden Unterricht in der allgemeinen Geschichte in den untern und mittlern Gymnasial-Classen. 1827).

224 Vgl. die glänzende Darstellung von Karl-Ernst Jeismann, Friedrich Kohlrausch (1780-1867). In: Siegfried Quandt (Hg.), Deutsche Geschichtsdidaktiker des 19. und 20. Jahrhunderts. Wege, Konzeptionen, Wirkungen. Paderborn: Schöningh 1978, S. 41-83.

225 Halle und Berlin 1818. Die Schrift wurde dann als Einleitung zur 2. Auflage des Handbuches für Lehrer höherer Stände und Schulen zu den Geschichten und Lehren der heiligen Schrift und des neuen Testaments für Schulen und für den Privatunterricht wiederverwendet: ebenfalls Halle und Berlin 1818.

226 Vgl. 270 (Fiedler. 1827), 300 (Grashof. 1831), 320 (Herrmann. 1833), 362 (Fortmann. 1837) und 411 (Oeser. 1841).

getragenen Stufenfolge evident. Das Muster bleibt in Teilen sogar noch über die Mitte des 19. Jahrhunderts erhalten. Variationen betreffen im wesentlichen nur die epochale Füllung der drei Stufen.

Unter dem Eindruck der Erziehungsbewegung Basedows und seiner Anhänger wie Campe, Salzmann oder Iselin – Schulvorbild war das 1774 von Basedow in Dessau gegründete Philanthropinum – wurde die dort erstrebte natur- und vernunftgemäße Erziehung auch zum Leitbild von Schulbuchautoren[227]. Für besonders sinnfällig wurde die Kombination von biographischem Zugang und Anfangsunterricht angesehen, wobei die von Kohlrausch vorgesehene epochale Spanne bis in die Sattelzeit als nicht immer besonders zwingend bewertet wurde. Auch der Gegenwartsbezug, die zeitliche Nähe des historischen Ereignisses, erschien nicht als zwingend: „Wer möchte die Geschichte eines Napoleon, eines Washington, Kosciuszko ec. für fasslicher, herzergreifender und bildender für das Kindesalter halten, als die Geschichte eines Joseph, eines David und Jonathan, eines Hector und Odysseus?“[228]. Aber ob die antike Geschichte, wie etwa Rogge meinte, „dem Kindesalter angemessen ist“[229], oder ob sie, wie der Breslauer Gymnasialdirektor August Wissowa urteilte[230], für den Anfangsunterricht verfehlt sei, war in den damaligen Auffassungen durchaus strittig und zeigt damit, wie offen die Selbstorganisation des Faches war. Überwiegend herrschte jedoch Einigkeit unter den Lehrbuchautoren, daß die antike Geschichte zur Propädeutik des Geschichtsunterrichts am zweckmäßigsten sei. Der Grund dafür sei nicht allein der Stoff, sondern auch seine fächerübergreifende Qualität:

> „Die Verhältnisse sind da die einfachsten; die Persönlichkeiten treten stärker hervor; die Beweggründe liegen offener da; das Leben hat vergleichungsweise die meiste Poesie. Ueberdem fordert das geistige Wohl der Jugend immer dringender die Einheit der bedeutendsten Lehrfächer, und somit für das Alter, das

227 Energischer Widerspruch unter Rekurs auf GutsMuths und Dolz (93. 1797): 312 (Tetzner, Leitfaden für den Unterricht in der allgemeinen Geschichte. 1832): „Durchaus kann ich denjenigen Pädagogen nicht beipflichten, welche meinen, der erste Unterricht müsse bloß im Vortrage angenehmer Geschichtchen bestehen, die ohne Zusammenhang, nur der Unterhaltung wegen, den Kindern mitgetheilt werden; wohl aber ist ein summarischer Ueberblick vorher nöthig, durch welchen dem Kinde das Feld eröffnet wird, in das es späterhin eingeführt werden soll und das es überall mit lebenden und handelnden Gestalten erfüllt sieht. […] Durch Mittheilung einzelner Geschichtchen wird keine Totalansicht gewonnen: der ganze Gesichtspunkt wird verrückt und nur mit Mühe läßt sich der Schaden einigermaßen wieder gut machen.“

228 394 (Haupt, Die Weltgeschichte, nach Pestalozzi’s Elementargrundsätzen, und von christlicher Lebensanschauung. 1840).

229 442 (Rogge, Leitfaden für den ersten Unterricht in der allgemeinen Weltgeschichte. 1845).

230 390 (Vorwort Wissowa zu: Seemann, Leitfaden für den ersten geschichtlichen Unterricht auf Gymnasien und Realschulen.1839).

> Geschichte zu lernen anfängt, Erzählungen aus der Zeit, welche der Sprachunterricht demselben vorführt.“[231]

Mit besonderem Nachdruck wird für den biographischen Zugang im propädeutischen Zugang zum Geschichtsunterricht betont, daß dieser sich allerdings zugleich durch eine besondere Erzählweise auszuweisen habe. „Der erste Geschichts-Unterricht fordert nicht Geschichte, sondern Geschichten“[232]. Wenn die biographische Form „als die beste und ansprechendste für das jugendliche Alter“[233] gelten solle, dann müsse die Darstellung „anmutig und lehrrreich“[234] sein. Einwände, wie sie von Lehrbuchautoren noch in den 1820er Jahren vorgetragen worden waren, verstummten gegen Ende der 1830er Jahre ganz. Denn jenseits der individuellen Auffassungen von Lehrbuchautoren hatte auf dem ersten Treffen deutscher Philologen und Schulmänner in Nürnberg (29.9.-3.10.1838) der angesehene Studiendirektor am Nürnberger Gymnasium, Karl Ludwig Roth, Zustimmung für seine Auffassung erhalten, daß nicht die allgemeine Geschichte, sondern die spezielle Personengeschichte für den Anfangsunterricht geeignet sei, „da sich der Knabe allein für Personen interessire, die Zustände aber und ihre Verhältnisse wenig oder gar nicht begreife“[235]. Dabei ging es nicht um beliebige Personen, sondern im Wortsinne von „personare“ um die „Träger ihres Zeitalters“[236]. Vielleicht formulierte der in Ilmenau tätige Moritz Thieme, der sein Lehrbuch nach dem Vorbild eines Cornelius Nepos schrieb, am ausführlichsten, welche Anforderungen an das Erzähltalent von Lehrbuchautoren gestellt wurden und wie der Mehrwert der biographischen Zuspitzung beschaffen sein sollte:

> „Wenigstens hab’ ich mich allen Ernstes befleißigt, meine historischen Portraits mit all den Farben auszumalen, die mir nur immer zu Gebote standen, um sie möglichst anziehend zu machen, ohne jedoch den ernsteren Zweck: die Kenntniß der Geschichte zu befestigen, ganz außer dem Auge zu lassen. Namentlich hab’ ich den Menschen überall hervorzuheben gesucht und darum durften selbst Frauen und Mädchen bei dem Betrachten dieser männlichen Portraits keine Langeweile empfinden. Wo der Staatsmann, der Held, der Philosoph, der Dichter oder Künstler nur allein auftritt, bin ich so behend und leicht, als mög-

231 386 (Noth, Lesebuch zur Einleitung in die Geschichte. 1839).
232 453 (Löschke, Erzählungen aus der Geschichte alter Zeit. 1846). – Das geht bis hinunter zum Buchtitel: 475 (Friedrich Adolf Walter, Erster historischer Unterricht, das ist: 2x20 Geschichten aus der Geschichte. 1848).
233 382 (Dethier, Geschichte der alten Welt. 1839).
234 330 (Vormbaum, Lehrreiche und anmutige Erzählungen. 1834).
235 379 (Gailer, Erzählungen aus der Weltgeschichte. 1839). Gailer berichtet über Nürnberg.
236 253 (Welter, Lehrbuch der Weltgeschichte für Gymnasien.1826). – 412 (Beck, Leitfaden beim ersten Unterricht in der Geschichte. 1841): „Vielmehr erscheinen die geschilderten Personen als Träger ihrer Zeit, und werden durch den Zusammenhang mit dieser verständlich und belehrend.“

> lich, weiter geschritten, um desto länger bei den Scenen zu verweilen, worin der Fürst, der Krieger u.s.w. von der Glorie schöner Menschlichkeit umgeben erscheint. Dabei suchte ich höhere Ansichten und Wahrheiten aus dem Leben, so wie Andeutungen aus der Mythologie, der tieferen Staatengeschichte, der Philosophie und anderen Wissenschaften in meine Gemälde, möglichst leicht und ungezwungen, zu verweben, weil mich bei jedem Federzuge der Wunsch beseelte, Nützliches mit Angenehmem zu verbinden.“[237]

Die reichlichen Klagen von Lehrbuchautoren über die vorliegende, aber unzulängliche Schulliteratur waren im allgemeinen wohl der Werbung für das eigene Produkt verpflichtet, zielten aber darüber hinaus vor allem auf die mangelhafte erzählerische Qualität der meisten Schulbücher. Sie seien „nach einer irrigen Absicht verfaßt“ worden, enthielten „einen dürren leblosen Abriß der Geschichte, eine Folge des verkehrten Bestrebens mit wenigen Worten dennoch möglichst große Vollständigkeit zu geben“[238]. Geschichte nicht als Gedächtnislast, sondern als Erzählung – so lautete das Credo der Autoren. Es werde der Sinn für Geschichte „mehr abgestumpft, als geweckt, indem man dem Alter, das nach Erzählung verlangt, Begebenheiten zum Einprägen ins Gedächtnis bietet, von deren Hergang und Folgen es sich keine Vorstellung machen kann“. Dieser Einsicht entgegen zu handeln, sei nicht nur für den Anfangsunterricht, sondern auch auf Dauer problematisch. Denn werde Geschichte auf diese Weise unterrichtet, so sei der Schüler „von einem Stoffe, der ihm eine gewisse Entschädigung und Erfrischung für die Trockenheit seiner übrigen Lehrfächer versprach, nicht befriedigt, und faßt hiernach eine ungünstige Meinung von der Geschichte überhaupt.“[239]

Daß die Schüler „mit Aug und Ohr an dem Lehrer hangen, wenn er ihnen zuweilen etwas Lehrreiches, Erbauendes oder Rührendes aus der Geschichte erzählt, und sie dadurch mit fremden und fernen Völkern und Ländern einigermaßen bekannt macht“[240], ist als Lehrerfahrung gewiß geläufig. Aber sie hat kein inhaltliches „telos“, das über den Willen und das Vermögen des einzelnen Lehrers hinausweisen könnte, und sie ist zu unbestimmt hinsichtlich der formalen Anforderungen an die Erzählung. Untersucht man näher, was die Lehrbuchautoren dazu explizit und implizit darlegen, so bildet sich eine traditionelle Rangfolge der Schulformen ab. Es waren die Lehrbücher für das höhere Schulwesen, in denen diese Probleme diskutiert wurden; Realschulen, Volksschulen oder gar das niedere Schulwesen auf dem Lande waren dafür ganz randständig. Alle Autoren sahen sich in ihrem Willen zur Erzählform der historischen Darstellung in einen schroffen Gegensatz zu den ihnen gut be-

237 221 (Thieme, Der kleine teutsche Cornelius Nepos. 1824).
238 399 (Heuser, Geschichte der merkwürdigsten Staaten alter und neuer Zeit.1840).
239 386 (Noth, Lesebuch zur Einleitung in die Geschichte. 1839).
240 214 (Gigl, Geschichte der Bayern. 1823).

kannten älteren Lehrbüchern gerückt. Ihr Tadel an der überkommenen Schulhistoriographie trägt daher elementare Züge. Die älteren Lehrbücher seien

> „entweder zu gelehrt – man erlaube mir diesen Ausdruck – behandelt worden, – d.h. es sind darin hauptsächlich nur politische Ansichten, Urtheile und Reflexionen über die nothwendige Aufeinanderfolge der Handlungen großer Männer u.s.w. gegeben, die an sich wohl herrlich und treffend, allein für den Unterricht weniger geeignet, sondern nur von den schon Geschichtskundigen mit Vortheil zu benutzen sind, – oder zu trocken, indem darin ohne alle Reflexion nur die todten Begebenheiten nebeneinander gestellt, eine Menge, oft sogar unbedeutender Namen angehäuft, mit ängstlicher Genauigkeit, doch ohne Geist und Leben Geburts- und Sterbetag jedes einigermaßen sich ausgezeichneten Mannes angegeben, und jedes kleine Treffen ausführlich beschrieben sind; welches alles dem Gedächtniß eines Lernenden um so leichter entwitscht, je weniger überhaupt das Todte den Geist anspricht. Auf der andern Seite sind auch blos geschichtliche Reflexionen nicht hinreichend, dem Geschichtsunkundigen eine gründliche Kenntniß der Geschichte zu verschaffen; diese würde vielmehr immer nur auch bei dem fleißigsten Studium schwankend und ungewiß bleiben“[241].

„Dunkele, lückenhafte Kürze“, „widrige Dürre und todtkalte Trockenheit“[242] tadelt der eine; andere die „dürren Namen- und Jahresverzeichnisse“[243], „epitomatorische [abrißartige] Kürze“, „dürres Aufzählen von Begebenheiten, Namen und Zahlen“ oder „räsonnirende Weitschweifigkeit „[244], „frühe Angewöhnung an dramatische Flittern und anderen Putz“[245]. Mitte der 1830er Jahre verstummte diese Kritik an den älteren Lehrbüchern, weil sie nicht länger präsent waren im Unterricht. Die Bemühungen der Autoren, Leitbilder einer angemessenen Lehrbuchdarstellung zu formulieren, hatten schon in den 1820er Jahren eingesetzt, wurden aber nun dominant. Das Lehrbuch dürfe keine „bloße Staatengeschichte enthalten“[246], und zwar nicht nur aus dem Grunde, daß deren gründliche Behandlung erst auf der Universität erfolgen könne, sondern weil „die Geschichte in ihrer ganzen Verzweigung“[247] zu vermitteln sei. „Daß auf innere Geschichte, die Verfassung, Gesittung, Wissenschaft, überhaupt das Leben des Volkes mehr Rücksicht genommen worden ist“[248], was der

241 227 (Junghans, Lehrbuch der Geschichte der Deutschen. 1824).
242 245 (Boclo, Lehrbuch der deutschen Geschichte. 1825).
243 264 (Wiecke, Abriß der allgemeinen Geschichte. 1827).
244 253 (Welter, Lehrbuch der Weltgeschichte. 1826).
245 328 (Schubart, Vorschule der Geschichte Europas. 1834). – Der Tadel ist geschlechtstypisch aufzufassen, da das Lehrbuch für den höheren Mädchenunterricht bestimmt war.
246 267 (Ellendt, Lehrbuch der Geschichte für die oberen Klassen der Gymnasien. 1827).
247 317 (Pischon, Leitfaden zur allgemeinen Geschichte. 1832).
248 220 (Schmitthenner, Die Geschichte der Deutschen. 1824).

Darmstädter Gymnasiallehrer Friedrich Jacob Schmitthenner als einen Vorzug seines Lehrbuchs anpreist, gewann nunmehr Geltung für jene Lehrbücher, die nicht länger Universalgeschichte, sondern die Vaterlandsgeschichte der Deutschen oder die bald zur Großgruppe aufsteigenden Landesgeschichten vermittelten.

Ebenfalls neue Züge trägt die Diskussion der Unterrichtsziele. Hier drifteten allerdings die Weltgeschichte und die Vaterlandsgeschichte auseinander. Während für die erstere konventionell die Nützlichkeit weltgeschichtlicher Unterweisung betont wurde, steigerten sich die Vertreter der letzteren zu schwungvoller, idealistischer Stilisierung der Lernziele. Besonders hingerissen äußerte sich dazu der Predigersohn Ludwig Boclo, der nach seinem Dienst in der preußischen Armee 1813/14 Rektor des reformierten Gymnasiums in Rinteln geworden war:

> „erschien mir der Zweck eines Lehrbuchs der vaterländischen Geschichte für die obern Classen höherer Lehranstalten, ein viel größerer und wichtigerer – nämlich der: den Jüngling mit inniger Liebe für eine Wissenschaft zu erfüllen, welche, nächst dem Christenthum, die größte Offenbarung Gottes ist, auf deren ewigem Altare das heilige Feuer der Wahrheit und der Belehrung nie erlöschen wird; ihn, auf eine dem hehren Gegenstande würdige, für die vaterländische Geschichte auf immer gewinnende Weise einzuführen, in dem ehrwürdigen Dom der Vergangenheit – dem Jüngling ein Buch in die Hand zu geben, welches er, nachdem es den ephemeren Zweck erfüllt, nicht als einen nunmehr unnützen Boten wegschickt, sondern mit welchem er, als einem theuren Jugendfreunde, auch als gereifter Mann gern umgeht […]. Ein solches Buch leistet ja darum nicht weniger den sogenannten Schulzweck, und kein Billiger und Vernünftiger wird es darum tadeln wollen, weil es, außer seinen Dienstleistungen, auch höhere erfüllt.
>
> Außerdem scheint es dem Verfasser, daß Jünglinge, welche täglich gespeist werden an der reichen Tafel des classischen Alterthums und getränkt mit Hellas und Latiums stärkendem Geisteswein, durch ein anatomisches Präparat von historischem Lehrbuch, besonders wenn der Lehrer nicht zu den Berufenen gehört, von der Geschichte auf immer zurückgeschreckt werden müssen. Darum soll auch ein Lehrbuch, namentlich der vaterländischen Geschichte, nach einem edlen, kräftigen, gediegenen Style aus allen Kräften ringen: es soll ihm eben so viel an der Form, als an dem Stoffe gelegen seyn. Unendlich ist der Nachtheil, wenn gerade die deutsche Geschichte handwerks- oder tagelöhnerweise getrieben, d.h. gelehrt wird; denn die Geschichte allein ist es, was uns zu Einem Volke macht. Was den Griechen die Orakel zu Dodona und Delphi, die olympischen, isthmischen Spiele und das große homerische Nationalepos; den Römern das Capitol und die sibillinischen Bücher; das ist uns Deutschen einzig und allein das Studium der vaterländischen Geschichte, im Geiste und in der Wahrheit. Was die Bundesakte nicht bewirkt hat und zu bewirken auch nicht vermochte, das soll die Geschichte leisten und, indem sie das Nationalband knüpft und befestigt, das Gefühl in dem Deutschen erzeugen, nähren und

befestigen, daß er einem weit höhern Vereine, denn dem preußischen, baierischen, hessischen u.s.w angehöre.

Sollte es aber deren nicht noch viele geben, welche, wie im Frohndienst, ihr geschichtliches Priesterthum verwalten; die mit lässiger Hand die heilige Rolle der vaterländischen Geschichte vor den erwartenden Augen ihrer Schüler ungeschickt aufwickeln und „das erhabne Gedicht des göttlichen Verstandes“ (wie Schelling die Geschichte nennt[249]), ohne im Mindesten davon ergriffen zu werden, in stumpfer Gleichgültigkeit und Eintönigkeit herbeten? Wo bleibt alsdann das Feuerwort, womit die Geschichte ein ganzes Zeitalter gewaltig zu ergreifen, ein gesunkenes Volk wieder aufzurichten, und einem Jesaias, Jeremias und Hesekiel gleich, Buße zu predigen und Strafgerichte zu verkündigen vermag? Wo bleibt denn der göttliche Strahl, welcher das jugendliche Gemüth entzünden und wie das Feuer, welches Prometheus vom Himmel geraubt, die todte Masse beleben soll – wo die Flamme, in welche die vaterländische Geschichte, wie einst Ceres des Celeus Sohn, den Jüngling hüllen soll, um alles Gemeine und niedrig Irdische von ihm weg zu nehmen?

Wird aber ein Lehrbuch, nach einem höhern Zwecke als dem gewöhnlichen strebend, den auf dem Lehnstuhl des Mechanismus eingeschlafnen und von dem Alp des Schlendrians niedergedrückten Lehrer nicht aufwecken? Wird ein solches Buch, in den Händen der Schüler, denselben nicht nöthigen, die lähmende Fessel der Gewohnheit zu zerreißen und einen neuen Menschen anzuziehen? Wird er seinem Vortrage mehr Leben und Geist einzuhauchen, sich nicht bemühen, um nicht in jeder Stunde vor seinen Schülern zu erröthen, deren Bedarf und Erwartung das Lehrbuch steigert?“[250]

Im übrigen dürfte es ein verfehltes Urteil sein, wenn man solche emphatischen Äußerungen allein auf das Konto vaterländischer Schwärmerei buchen wollte; man muß vielmehr auch das überraschend starke Selbstbewußtsein der Schulhistoriographen in Rechnung stellen. Schmitthenner etwa konnte aus Umfangs- und Kostengründen in seinem Lehrbuch 1824 keine Quellentexte zitieren und kommentierte den Wert seines Buches mit der erstaunlichen, weil unserem heutigen Urteil entgegengesetzten, zwischen Darstellung und Quelle hierarchisch stufenden Bemerkung, es sei ihm nicht möglich gewesen, „dem Golde der Wahrheit die Schlacken beizugeben, aus denen es gewonnen worden ist“[251].

Die Erzählung müsse auf den Schüler abgestellt sein, seine Teilnahme erwecken. Auch wenn es altersgerecht sei, daß das „nur durch das Besondre, Einzelne, Persönliche in der Geschichte bewirkt werden könne, durch diejenigen Partieen derselben, worin der einzelne Mensch thätig und leidend erscheint“, müsse man doch so auswählen, „daß das bekannt Erscheinende als

249 Friedrich Wilhelm Joseph Schelling, Über das Studium der Historie und der Jurisprudenz, 10. Vorlesung.

250 245 (Boclo, Lehrbuch der deutschen Geschichte. 1825).

251 220 (Schmitthenner, Die Geschichte der Deutschen. 1824).

Brücke zum Unbekannten dienen kann“[252]. Freilich dürfe man nicht willkürlich vom Leichten zum Schweren anordnen oder vom Bekannten zum Unbekannten; das sei sachlich oft gar nicht angemessen und führe dazu, daß „der Weg nicht über lauter gleiche und regelmäßige Stufen aufwärts gehen, sondern oft ein Sprung nöthig seyn [wird]“[253], da der Schüler das Urteil der Gelehrten noch nicht nachvollziehen könne. Die Erzählung solle vielmehr „zusammenhängend in gedrängter Kürze, partei- und leidenschaftslos schildern“[254], nicht aber sich mit „rednerischem Schmuck“ aufputzen, „durch den Prunk des Vortrages, durch den Schimmer der Rede“, da die Reizwirkung „nachtheilig für die Verstandsbildung und der Gewöhnung zu einem ruhigen selbständigen Urtheil der Lernenden hinderlich“ sei. Zudem solle der Lehrer „auch bei wichtigen Gegenständen nur selten seinen Betrachtungen nachhängen, noch seltener seine Meinung entscheidend aussprechen“; das Lehrbuch dürfe, auch wenn in allen Fällen dieser Anforderung schwerlich zu genügen sei, „keine bloße dürre Aufzählung der Thatsachen enthalten, wenn es bei möglichster Gedrängtheit weder lückenhaft noch überfüllt seyn und der Darstellung die hinreichende Lebhaftigkeit und Wärme, um die Aufmerksamkeit der Lernenden fest zu halten, nicht fehlen soll“[255].

Aber der verpönte „Wortprunk“[256] und die Formvorschriften für eine „einfache Anmuth der Geschichtserzählung“[257] regelten, wie die Lehrbuchautoren sehr präzise erkannten, noch nicht das Inhaltsproblem. In der Selbstverpflichtung der Autoren auf Bündigkeit der Darstellung setzte sich indessen der Formungswille inhaltlich fort. Ein „Bild der politisch-sittlichen Fortschritte des Menschengeschlechts“[258] solle das Lehrbuch bieten, dabei die welthistorisch bedeutenden Völker auswählen, von der „Spezialgeschichte“ aber nur berichten, was zum Verständnis des Ganzen nötig sei. Die Weltgeschichte sei „im Zusammenhange zu erzählen, nicht als merkwürdige Fabeln und einzelne Geschichte, sondern in ihrer Wirklichkeit und Einheit“, damit der „doppelte Zweck der Unterhaltung und Belebung“[259] erreicht werde. Für eine Geschichte Europas solle das Lehrbuch „den Hergang des europäischen Lebens in seinen vollständigen Grundzügen“[260] darlegen. Es müsse „das Einzelne nicht abgerissen und durch einander gemengt, sondern zu einem Ganzen geordnet“[261]

252 386 (Noth, Lesebuch zur Einleitung in die Geschichte. 1839).
253 Ebenda.
254 315 (Beitelrock, Lehrbuch der allgemeinen Geschichte. 1832).
255 248 (Rauschnick, Geschichte der Deutschen. 1826).
256 329 (Philippi, Geschichte des sächsischen Volks. 1834).
257 328 (Schubart, Vorschule der Geschichte Europas. 1834).
258 267 (Ellendt, Lehrbuch der Geschichte für die oberen Klassen der Gymnasien.1827).
259 468 (Althaus; Weltgeschichte für die Jugend. 1848).
260 328 (Schubart, Vorschule der Geschichte Europas. 1836).
261 326 (Findeklee, Weltgeschichte für den höheren weiblichen Schul- und Privatunterricht. 1834).

dargeboten werden, damit es sich dem Gedächtnis besser erschließt. Billigerweise sei die Jugend mit allzu vielen Details zu verschonen.[262]

Indessen war diese Generalvorstellung einer schlichten, mit überschaubarem Faktenanteil bewehrten, aber „einheitlichen" Geschichtsdarstellung zu unrealistisch, sowohl hinsichtlich der Sache als auch des Bedarfs. Schon in den frühen 1830er Jahren unterschieden die Autoren scharf nach Altersstufung, weil sich wenigstens für die Anfänger von der ganzheitlichen Vorstellung am meisten retten ließ. In den 1840er Jahren war diese Bewegung zur Ruhe gekommen Für den Anfangsunterricht wurden nun biographischer Zugriff und Erzählweise bestätigt, etwa von dem in Neiße wirkenden Gymnasiallehrer Seemann, bei dessen Überlegungen im übrigen die einsichtsvolle diagnostische Abwägung von Altersangemessenheit und Lernvoraussetzungen auffällt:

> „Womit soll sich aber der Vortrag auf der untern Stufe beschäftigen? Den Zöglingen dieser Abtheilung mangelt noch die Fähigkeit, die Völker in ihrem Leben als Individuen aufzufassen. Der Abstraction noch fast unfähig, schließt sich das Kind, wie im Hause an Vater und Mutter, so überall an die hervortretenden Persönlichkeiten an, die es zu erkennen vermag. Es ist der einzelne handelnde und denkende Mensch, den es begreift; auf ihn führt es, eben so wie die Völkersage der Vorzeit auf einzelne gewaltige Männer, alles zurück. Auch hat es nur Sinn für das Sinnliche, in die Augen Fallende, für ein Wirken und Handeln, worin sich Kraft, besonders physische, Muth, Entschlossenheit, oder worin sich jene einfachen und erhabenen Tugenden der Menschenliebe in ihren verschiedenen Äußerungen, der Vaterlandsliebe, der Frömmigkeit und Gottesfurcht kund geben. Sein natürlicher, unverdorbener Rechtssinn freut sich aber auch der Bestrafung dessen, dem die entgegengesetzten Laster in aller ihrer Abscheulichkeit anhaften. Für künstliche Staatsverhältnisse und Staatseinrichtungen, für politischen Haß und Neid der Völker untereinander, und die daraus entspringenden Intriguen und Machinationen fehlt dem Kinde der Sinn, und es ist wohl gut, daß diese Ansicht der Kehrseite der Menschheit noch vor seinem Auge fern gehalten wird. Hieraus ergiebt sich der Stoff und die Methode des Geschichtsunterrichts von selbst. Es wird dieser bestehen müssen in einer Reihe von Personenschilderungen, an welchen sich die oben angegebenen Eigenschaften wiederfinden, dargestellt mit den einfachsten, der kindlichen Fassungskraft zugänglichsten Ausdrücken und zugleich, ohne sich aufdrängende moralisirende Nutzanwendung, mit dem Geschicke, die sittliche Kraft, welche im Handeln jener Menschen hervortritt, auf das kindliche Gemüth ihren ganzen Einfluß ausüben zu lassen."[263]

Für den „eigentlichen" Geschichtsunterricht auf mittlerer, vor allem oberer Stufe wurde freilich die Anforderung scharf profiliert. Die Ausführungen machte Heinrich Rudolf Dietsch, also ein angesehener und verdienter Schul-

262 397 (Dittmar, Die deutsche Geschichte in ihren wesentlichen Grundzügen.1840).
263 390 (Seemann, Leitfaden für den ersten geschichtlichen Unterricht. 1839).

mann, 1866 Rektor und erster Professor der kgl. sächsischen Landesschule in Grimma, 1864 Ritter des Kaiserlichen Russischen St. Annen-Ordens 3. Klasse wegen seines Gutachtens über den Entwurf eines Reglements für allgemeine Bildungsanstalten in Rußland und im übrigen ein Schwiegersohn des Verlegers Teubner:

> „Man dringt in neuerer Zeit auf möglichste Beschränkung des historischen Stoffes und sucht vor Allem eine Ueberlastung des Gedächtnisses mit Namen und Zahlen zu verhüten. Daß derartige Stimmen häufig von solchen ausgehen, welche ohne eigne Kenntniß der Geschichte glauben, daß, was sie selbst nicht wissen, auch nicht von Andern zu fordern sei, welche die Fortschritte der Geschichtswissenschaft und das Bedürfniß der Zeit nicht kennen, weiß der Verfasser eben so gut, als er eine Berechtigung jener Forderungen nicht verkennt. Mit der Erklärung, daß er himmelweit davon entfernt ist, mit allem in diesem Buche Gegebenen das Gedächtniß zu belasten, verbindet er die Bemerkung: 1) die Geschichte kann und darf, ohne lückenhaft zu werden, manches minder wichtige Ereigniß nicht übergehen; 2) sie kann sich aber auch nicht mit einer oberflächlichen Vorstellung, mit einem nachgeplapperten Urtheile begnügen, sondern muß fordern, daß dieselben auf Anschauung des Einzelnen beruhen.“[264]

1.3.3 Epochenbewertung und Darstellungsrichtung

Als Friedrich Vormbaum, Seminardirektor und Schulrektor im westfälischen Petershagen, 1840 eine brandenburgisch-preußische Geschichte für den einfachen Bedarf verfaßte, ordnete er den Geschichtsverlauf regressiv:

> „So oft ich nämlich die Gespräche der Landleute über das Vaterland belauschte, so oft hörte ich, daß sie von der jetzigen Zeit zu sprechen begannen und dieselbe musterten, dann aber, gleichsam zur Vergleichung, die vergangene Zeit ins Auge faßten, und sich erzählten, theils, was sie selbst in frühern Jahren erlebt, theils, was sie aus dem Munde der Väter gehört hatten. Dieser sich immer gleichbleibende Gang und dazu der Grundsatz: Beginnen alles Unterrichts mit dem Erfahrenen, mit Thatsachen, mit dem Erlebten, und Anschließen alles Anderen an dieses, damit Alles äußerlich und innerlich erlebt werde, brachten mich auf den Gedanken“[265].

Modellbildend wurde das allerdings nicht. Auch Friedrich Haupt, Lehrer in Quedlinburg, später Seminarlehrer in Küßnacht, der im Rekurs auf Pestalozzi nach kindgemäßen Lerngehalten bewertete und deshalb in seiner Darstellung am „chronologischen Gang“ nicht festhalten mochte, blieb ein Einzelgänger

264 467 (Dietsch, Lehrbuch der allgemeinen Geschichte. 1847).

265 396 (Vormbaum, Das Wissenswertheste aus der brandenburgisch-preußischen Geschichte. 1840).

ohne Gefolge[266]. Aber die radikalisierte Motivik dieser beiden Beispiele war deshalb für die anderen Autoren nicht aus der Welt, sondern kehrte in anderer Gestalt als Frage nach dem Epochenrang zurück. Selbst wenn „chronologische Sicherheit das Hauptziel“[267] sein sollte, weil ohne Kenntnis der Chronologie „alle Geschichte erblindet“[268], war doch das Verhältnis zwischen älterer und neuerer Zeit im Blick auf die Ausführlichkeit zu bestimmen. Es war nicht nur eine etablierte Darstellungskonvention, die antike Geschichte zu betonen, sondern entsprach auch der überlieferten Hilfsfunktion von Geschichte beim Erwerb der alten Sprachen. So verfuhren die meisten Lehrbücher zur allgemeinen Geschichte. Aber es ist doch auffällig und bezeichnet ein stilles Gefühl des Ungenügens, daß einige Autoren glaubten, das doch geläufige Verfahren eigens begründen zu müssen. Heinrich Dittmar, Gymnasialrektor in Zweibrücken, verkürzte die Darstellung der neueren Geschichte „mit Rücksicht auf die Jugend, welche billig mit der allzusehr ins Einzelne gehenden Entwicklung dieser Seite des Staaten- und Völkerlebens verschont wird, zumal ohnedies der Schulunterricht aus Mangel an Zeit selten über diese Gränzen hinauskommt“[269]; Hermann Rogge, Gouverneur im Cadettencorps, hielt die antike Geschichte für angemessener für das Lernalter von Schülern, zumal sie sich „leichter an einzelne Personen anknüpfen, also leichter und specieller gruppiren läßt. Die mittlere und neuere Geschichte fordert dagegen mehr die Gruppirung nach Begebenheiten und Zeiträumen.“[270] Karl Julius Löschke dagegen, der sich als Pastor und Lehrer am Breslauer evangelischen Schullehrer-Seminar der schlesischen Geschichte widmete, bildete die neuere Geschichte viel ausführlicher als die ältere ab, und zwar um sich das historische Interesse der Schüler zu erhalten: „Soll man Kinder Schritt für Schritt fortführen, daß sie mit dem ganzen Terrain bekannt werden? Ich fürchte, sie werden ermüden und die Vielen, welche über das Reizlose der ganzen schlesischen Geschichte klagen, sind wol solche Marodeurs.“[271]

Aber in der Abwägung behielt die Antike doch die Oberhand über die Neuere Geschichte, und zwar über die ganze hier erfaßte Periode. Die antike Geschichte „macht mit Recht den wichtigsten Gegenstand des geschichtlichen Unterrichts auf Gymnasien aus“, ist Johann Georg August Gallettis aus dem

266 394 (Haupt, Die Weltgeschichte, nach Pestalozzi’s Elementargrundsätzen, und von christlicher Lebensanschauung. 1840).

267 325 (Wiecke, Ethnographisch-synchronistischer Ueberblick. 1834).

268 385 (Uschold, Milbillers Lehrbuch. 1839). – Bei der Lehrbuchgattung der Zeittafeln war ohnehin ein anderes als das chronologische Ordnungsmuster nicht denkbar. Vgl. etwa 200 Berlin. 1821), 270 (Fiedler. 1827), 343 (Peter. 1835), 377 (Wander. 1838), 407 (Peter. 1841), 429 (Mohr. 1943) oder 430 (Ramshorn. 1844).

269 397 (Dittmar, Die deutsche Geschichte in ihren wesentlichen Grundzügen. 1840).

270 442 (Rogge, Leitfaden für den ersten Unterricht in der Weltgeschichte. 1845).

271 417 (Löschke, Merkwürdige Begebenheiten aus der schlesischen und brandenburgisch-preußischen Geschichte. 1842).

späten 18. Jahrhundert importierte Überzeugung[272]. Die griechisch-römische Geschichte sei „der Schlüssel zum Verständnis der Gegenwart. Viele unserer politischen Einrichtungen, das Verhältniß der Staaten zu einander, ihr physisches und moralisches Uebergewicht, unsere ganze Cultur, unsere Gesetze und Institutionen, Alles dies wurzelt in der Vergangenheit; nur diese lehrt, wie alles so geworden ist, wie es ist.“[273] Nur für die Schüler, die das Gymnasium früher beendeten und „in bürgerliche Gewerbe und zum Beamtenstande übergehen“[274], sei die Antike nicht so wichtig. Für die Gymnasiasten dagegen wurzelten die Bildungsziele über jeden Zweifel hinaus in der Historizität der Antike; für den frankfurter Gymnasialprofessor Eduard Heinrich Karl Wilhelm Hufnagel waren Griechenland und Rom sogar ein Korrektiv gegenüber den Verirrungen des Zeitgeistes:

> „Das klassische Alterthum soll dem Zöglinge gelehrter Schulen in seiner ganzen Herrlichkeit und Fülle, in seiner Einfachheit und Naturtreue, in seiner Klarheit und Menschlichkeit gleichsam von neuem aufgehen; es soll ihm in treuer Darstellung, in lebendiger Anschaulichkeit vor Augen stehen; er soll sich zurückversetzt sehen in eine Zeit, die das Menschliche so herrlich zu pflegen wußte, daß man noch heut zu Tage mit seltener Uebereinstimmung die allgemeine Bildung des Menschen auf die Basis des klassischen Altertums gründet. [...] Ueberhaupt scheint mir Betrachtung und Vergleichung der alten Verfassungen ein herrliches Bildungsmittel für den reifenden Geist des Zöglings gelehrter Schulen. Daß hierdurch der Jüngling befreundet werden könnte mit jenem über alle Maaßen lächerlichen Knabendünkel, urtheilen zu wollen über die Schritte der Obrigkeiten und Beamteten, über politische Begebnisse, so wie über den Werth oder Unwerth bestehender staatlicher Institutionen; das ist bei der Abgeschlossenheit und Idealität, welche die humanistische Bildung für sich in Anspruch nimmt, keineswegs zu besorgen. Vielmehr sehen wir an dergleichen Zerrbildern die Früchte eines Philanthropinismus, der mit der Tagesmode läuft.“ [275]

272 204 (Galletti, Geschichte der Staaten und Völker der alten Welt. 1822).

273 426 (Apel, Geschichte des römischen Staats. 1843).

274 454 (Hartmann, Uebersicht der Welt- und Völkergeschichte. 1846). Über die Abschlußklassen des Gymnasiums heißt es dagegen: „In den oberen Klassen muß ohnehin der alten Geschichte, als der Grundlage der Alterthumsstudien, mehr Raum gegeben werden.“

275 226 (Hufnagel, Handbuch der alten Geschichte. 1824). – Vgl. auch die Warnung: „Die Jugend soll nur die Thatsachen (Fakta) der Geschichte mit Geist und Gemüth auffassen. Alles politische Raisonnement über Verfassung und Verwaltung eines Staats gehört nicht für sie; auf diese Weise werden tadelsüchtige Raisonneurs gebildet, die unter dem Scheine das Gute und Rechte zu fördern, dieses vielmehr untergraben und den Sinn der Jugend vergiften. Wie thöricht, und verderblich zugleich, der unerfahrenen Jugend Verfassung, Gesetze und Verwaltung des Staats zur Beurtheilung zu übergeben. Das gebührt nur dem reiferen Alter, welches Einsicht und Erfahrung in sich vereinigt.“ 395 (Heuser, Geschichte der merkwürdigsten Staaten alter und neuer Zeit. 1840).

Die idealisierten Tugenden der Antike – „Wie die leitenden Völker der alten Welt sich staatsrechtlich geordnet, wie sie völkerrechtlich im friedlichen Handelsverkehr und im Kriege sich zu einander gestellt“[276] – sollten über den Geschichtsunterricht musterhaft in die Gegenwart importiert werden. Nicht nur daß humanistische Gesittung modellhaft in antiker Staatlichkeit vorgefunden werden konnte, war die übereinstimmende Auffassung der Autoren, sondern auch dem Kriege gewannen sie die Wirkung ab, Tugenden und gesittete Gesinnung zu fördern:

> „Und wer möchte daran zweifeln, daß es allerdings oft auch wohlthätige Gefühle und heilsame Entschließungen in dem empfänglichen Gemüthe des Jünglings weckt, wenn er im lebendigen Bilde hier den Muth, die Tapferkeit und Entschlossenheit freudig ihre Opfer und Anstrengungen bringen, dort die kalte Ueberlegung ihre Berechnungen machen und zum Verderben des Gegners ausführen, hier den blutigen Kampf für das Vaterland und die heiligsten Rechte der Menschheit mit Todesverachtung kämpfen, oder dort den Mangel an Selbstständigkeit und Vertrauen in Feigheit ausarten und in Schande enden sieht; wer möchte zweifeln, daß eine ausführliche Schilderung solcher bedeutsamen Lebensmomente nicht allein die Phantasie, sondern auch das ernste Nachdenken beschäftigt, daß sie nothwendig eine wahrhafte Kenntniß der menschlichen Charaktere entwickelt, und überhaupt Eindrücke zurückläßt, die oft für die ganze Ausbildung des Menschen von höchster Wichtigkeit sind!“[277]

Die aus der Geschichte des Mittelalters abzuleitenden Bildungswerte waren im wesentlichen eine Kopie der aus der antiken Geschichte gefilterten: „Den Geist durch die Anschauung großartiger Lebensverhältnisse zu bereichern, das Gemüth durch die Betrachtung kräftiger Heldengestalten für alles Große und Edle zu erwärmen und den Glauben an die göttliche Weltregierung zu befestigen“.[278] Dennoch verkümmerte das Mittelalter zwischen Antike und Neuerer Geschichte. Es sei „mehr ethnographisch zu behandeln, da es an Vereinigungspunkten sehr mangelt: aber auch hier wird mehr ein Gemälde der zusammen existirenden Völker zu geben sein, als das Einzelne von Jedem“[279]. Die oft beschworene „Dunkelheit“ des Mittelalters war vor allem ein Produkt historiographischer Unzulänglichkeit. Anders als die antike Geschichte werde die mittelalterliche „hingegen fast immer als trocken, verworren und ungewiß, mit einigen Notizen über Karl den Großen und die Kreuzzüge, schnell durchflogen, und der Zögling gelangt plötzlich, wie durch einen Zauberspruch, aus den Gefilden Latiums und Hellas in das Gewühl der neuern Völker und

276 323 (Giesebrecht, Lehrbuch der alten Geschichte. 1833).
277 327 (Graff, Die interessantesten und wichtigsten Kämpfe, Schlachten und Belagerungen in der alten Geschichte. 1834).
278 466 (Dielitz, Das Mittelalter in 40 historischen Gemälden für die reifere Jugend. 1847).
279 267 (Ellendt, Lehrbuch der Geschichte. 1827).

Reiche“[280]. Nach dem Niethammer’schen Normativ von 1808 sollte in Bayern der Geschichtsunterricht durch das Mittelalter begrenzt werden[281]. Immerhin sind einige wenige Lehrbücher nachgewiesen, die die mittelalterliche Geschichte thematisieren[282]. Aber die Periode war im Curriculum doch entschieden eingezwängt und kümmerlich verknappt: „In Sekunda würde in einem Jahre Geschichte des Mittelalters nach seinen Hauptgesichtspunkten: Kampf der Deutschen mit den Römern, Entstehung einer eigenthümlichen Kultur aus diesen Elementen, Hierarchie und Lehnswesen zu lernen sein“[283].

Auch die Neuere und Neueste Geschichte konnte keine größere Bedeutung als Epoche des Geschichtsunterrichts gewinnen. Die zeitliche Nähe zur Gegenwart galt nicht als Vorzug, sondern wurde mit einem geläufigen Argument als Beeinträchtigung für die Bildung eines zutreffenden historischen Sachurteils empfunden. „Da einmal unser Urtheil über Begebenheiten, denen wir zu nahe stehen, befangen, dann aber auch unsere Kenntniß davon gewöhnlich mangelhaft ist“[284], schien eine höchstens kursorische Behandlung dieser Periode angemessen. Als Einführung in die Geschichte, also als Anfängerstoff, sei diese Epoche nach dem Urteil des Breslauer Gymnasialdirektors August Wissowa ohnehin ganz unbrauchbar, da die „zarte Jugend völlig sich unfähig zeigt für die Erfassung der künstlichen Verhältnisse der neuern Völker und der dunklen Windungen ihrer schlauen Politik“[285]. Andererseits ließ sich unter dem Gesichtspunkt der Relevanz – die Neuere Geschichte liege dem Schüler am nächsten – der Epoche doch etwas abgewinnen, wenn der Bezugspunkt von „Geschichte“ zur „Vaterlandsgeschichte“ wanderte, unter Beibehaltung idealistischer Sinngebung, die dann ja auch nahe lag. Denn an diesem Gegenstand werde der Schüler schon früh lernen, „was das Vaterland Großes, Köstliches, Schönes und Bewundernswürdiges in seinen Gränzen umschließt, und wie dasselbe, aus dem Dunkel der Vorzeit als ein matter Lichtfunken[286] hervortauchend, durch die Thätigkeit, Weisheit und Tapferkeit seiner Fürsten und

280 207 (Herrmann, Elementarbuch der mittleren Geschichte für Schulen. 1822).

281 Vgl. Hans-Michael Körner, Staat und Geschichte im Königreich Bayern 1806-1918. München 1992, S. 534 passim. – Darauf nimmt Cammerer ohne Datierung Bezug: 222 (Cammerer, Lehrbuch der alten und mittleren Geschichte. 1824).

282 Am bedeutendsten: 358 (Giesebrecht, Lehrbuch der mittleren Geschichte. 1836).

283 267 (Ellendt, Lehrbuch der Geschichte. 1827).

284 257 (Rauschnik, Lehrbuch der Weltgeschichte. 1827).

285 390 (Vorwort Wissowa in: Seemann, Leitfaden für den ersten geschichtlichen Unterricht. 1839).

286 Auffällig oft werden Licht-Metaphern für die qualitative Auszeichnung der Vaterlandsgeschichte benutzt, etwa 214 (Gigl. 1823), 254 (Seel. 1826), 286 (Carus. 1829), 394 (Knapp. 1830). Es ist allerdings nicht zu entschlüsseln, ob die Autoren sich damit gegen ein „dunkles“ Mittelalter absetzen wollen, oder ob damit ein Gegensatz zur Französischen Revolution und zur napoleonischen Ära bezeichnet werden soll.

den Arm seiner Bürger zu einem großen, weithin strahlenden Lichtkörper sich gestaltete, dessen Bewohner zu sein ein Gefühl edlen Stolzes erzeugt.“[287]

Die zeitgenössische Didaktik bestärkte die Vaterlandsgeschichte als den idealen Zugang zu historischer Bildung. Christian Friedrich Ludwig Schaaff argumentiert in guter Kenntnis der wichtigsten Lehrbücher des 18. Jahrhunderts in seiner „Methodik des historischen Unterrichts für Lehrer an Gymnasien“[288], der universalhistorische Überblick sei nur noch als Propädeutik für den eigentlichen Geschichtsunterricht nützlich; und da die Welt der Antike so fern liege, lade die Vaterlandsgeschichte den künftigen Staatsbürger „von selbst“ ein; die eigentliche deutsche Reichsgeschichte solle dagegen „dem gereiften Gymnasiasten“ vorbehalten bleiben. Lehrern legt Schaaff deshalb nahe, sich auf eine „universalhistorische Uebersicht der neueren Zeit zu beschränken“. Auch Georg Friedrich Schömann[289] wendet sich energisch gegen ein „trocknes und inhaltloses Gerippe von sogenannter Universalgeschichte“, das zudem „nach einem dürftigen Compendium“ zu lernen sei:

> „keine auswendig zu lernenden Namen von Ländern, Völkern und Personen, keine Jahreszahlen und Abtheilungen in Epochen und Perioden, bey welchem Allen das Kind sich weder etwas vernünftiges denken noch irgend einen Trieb dazu fühlen kann, als etwa den Zwang des Lehrers, die Furcht von Strafe oder die eitle Begierde der Auszeichnung. Eben so wenig politische oder philosophische Betrachtungen, für die es keinen Sinn haben kann, nichts über den welthistorischen Zusammenhang der Völker, den es nicht zu umfassen vermag, von der inneren und geistigen Bildung, von der es noch keine Ahndung haben kann.“

Indessen muß man gegen Schömanns Vorstellungen trotz des offenkundigen Einfühlungsvermögens in die Schulverhältnisse einwenden, daß das von ihm propagierte „kurze, leicht zu übersehende, lebendig gezeichnete Bild“, wie es ein tüchtiger Lehrer wohl hervorrufen und vermitteln könne, denn doch zu seicht ist. Gegen die Qualitätsvorstellungen, die die zeitgenössischen Lehrbuchautoren in ihren Lehrbüchern praktisch und in den Vorworten in abstrahierter Form vortragen, können sich diese Vorstellungen Schömanns nicht behaupten.

1.3.4 Themenfelder

1.3.4.1 Vaterländische Geschichte

Ähnlich hochgestimmt im Tenor waren alle Darstellungen der vaterländischen Geschichte, die sich nunmehr in der Lehrbuch-Landschaft auf breiter Front nach vorn drängten. Mehr als ein Viertel aller Lehrbücher dieser Periode hat-

287 286 (Carus, Preußische Vaterlandskunde. 1829).

288 Magdeburg: Heinrichshofen 1813, S.15-22.

289 Georg Friedrich Schömann, Über den Vortrag der Geschichte auf Schulen. Greifswald 1815 S. 16f.

ten vaterländischen Zuschnitt. Sie nehmen daher noch vor den Lehrbüchern der Welt- und Universalgeschichte, der deutschen Geschichte und der Epochengeschichte den vordersten Rang ein. Regional- und Partikulargeschichten traten als Themenfelder mit dem Ziel der Identitätsvergewisserung auf. Als „Vaterland" galten vorerst noch die einzelnen deutschen Länder: z.B. Baden[290], Bayern[291], Brandenburg-Preußen[292], Braunschweig[293], Hamburg[294], Hessen[295] Ostfriesland[296], Sachsen[297], Schlesien[298], Westfalen und Niederrhein[299], Württemberg[300].

Auch jenseits der thematischen Bindung weisen die Lehrbücher zur Vaterlandsgeschichte Merkmale auf, durch die sie sich als eine besondere Gruppe auszeichnen. Nicht nur die begeisterte Rede von der vaterländischen Sache, die sprachliche Emphase und das ungewöhnliche Vokabular lassen aufhorchen – denn das tritt etwa in den Vorworten zur Universalgeschichte überhaupt nicht mit vergleichbarer Eindringlichkeit auf –, sondern auch der Adressaten-Wechsel der Vorworte zur Vaterlandsgeschichte. Während gewöhnlich der Lehrer und Fachkollege mit den angestrebten Vorzügen des Lehrbuchs vertraut gemacht werden soll, werden in vaterländischer Absicht nunmehr die Schüler adressiert. Dafür nur einige Beispiele: „für Euch entworfen, damit ihr lernt, ihre Tugenden nachahmen und ihre Fehler vermeiden"[301]; „das Vaterland sei dir heilig"[302]; „so will ich euch nur mit dem Wichtigsten bekannt machen, was euer Gemüth mit Liebe zum Könige und Vaterlande erfüllen, was euer Herz für Beide erwär-

290 349 (Bader, Badische Landesgeschichte. Für die Schuljugend bearbeitet. 1836).
291 203 (Michahelles. 1822), 208 (Mauerer. 1822), 214 (Gigl. 1823), 229 (Holzhey. 1824), 254 (Seel. 1826), 255 (Gehrig. 1826), 284 (Wernhard. 1829), 292 (Müller. 1830), 297 (Fick. 1831), 33 (Engelbrecht. 1836), 342 (Woerlein. 1835), 373 (Waitzmann. 1838), 374 (Fürg. 1838), 375 (Pflug . 1838), 380 (Offner. 1839), 408 (Gigl. 1841).
292 200 (Berlin. 1821), 209 (Heinel. 1822), 237 (Rauschnick. 1825), 252 (Benicken. 1826), 268 (Beck. 1827), 276 (Rottländer. 1828), 278 (Arnold. 1828), 286 (Carus. 1829), 304 (Vormbaum. 1831), 311 (Berlin. 1832), 313 (Assmus. 1832), 324 (Atzerodt. 1834), 330 (Vormbaum. 1834), 356 (Rauch. 1836), 396 (Vormbaum. 1840), 417 (Löschke. 1842), 422 (Saegert. 1843), 424 (Dykerhoff. 1843), 436 (Heinel. 1844), 441 (Judae. 1845).
293 306 (Lentz. 1831), 307 (Lentz. 1831), 345 (Ludewig. 1835), 371 (Havemann. 1838).
294 406 (Tiedemann. 1841).
295 199 (Nöding. 1821), 206 (Dahl. 1822).
296 217 (Gittermann. 1823).
297 233 (Engelhardt. 1834), 262 (Harnisch. 1827), 329 (Philippi. 1834), 355 (Böttiger. 1836), 428 (Mohr. 1843), 429 (Mohr. 1843),439 (Herrmann. 1849).
298 241 (Wiecke. 1825), 242 (Wiecke. 1825), 281 (Morgenbesser. 1829), 295 (Jüptner. 1830), 352 (Morgenbesser. 1836).
299 294 (Knapp. 1834).
300 400 (Wörle. 1840).
301 349 (Bader, Badische Landesgeschichte. Für die Schuljugend bearbeitet. 1836).
302 306 (Lentz, Gemeinfaßliche Geschichte des Herzogthums Braunschweig. 1831).

men wird“[303]; „Alle diese Geschichten sollst du mit Fleiß vernehmen!“[304], usw. Unverkennbar drückt sich in der direkten Anrede nicht etwa eine sonst nicht übliche Vertraulichkeit aus, sondern die gestrenge Forderung. Vaterländische Geschichte erfordert andere Lehrbücher – nicht den gewöhnlichen „Käfig, der ringsum mit Namen und Jahreszahlen beklebt ist“[305]. Sie hat damit eine besondere Qualität gegenüber aller anderen Geschichte. Sie wird normativ und exhortativ vorgetragen, und sie enthält Begründungen durch vorgeordnete Muster, die sich sonst nicht finden. Dazu gehören sogar gelegentlich Parallelisierungen zur christlichen Glaubenshoffnung: „Die Liebe zur irdischen Heimath soll nur darum in uns wachsen, damit wir Liebe zur höheren Heimath gewinnen. Wer seine irdische Heimath nicht liebt, worin er lebt und leibt, wie kann der die himmlische Heimath lieben“[306]. Aber gewöhnlich stellen die Autoren auf ein „natürliches“ Bedürfnis der Schüler ab, über diese Sachverhalte informiert zu werden:

> „Jeder Mensch hat einen eigenen Zug des Herzens, der ihn mit Vorliebe auf das Einheimische und Verwandte lenkt. Jeden spricht am stärksten das an, was seine Voreltern gethan und erlitten, was die Stadt oder das Land geduldet, das er bewohnt, was so manche Trümmer aus der Vorzeit, die noch vor seinen Augen stehen, ihm bezeugen, und was Andeutung, Vorbereitung und allmählige Schöpfung seiner jetzigen Lebensverhältnisse ist.“[307]

Indessen vertrauten die Autoren nicht vollständig auf eine solche „natürliche“ Affinität des Schülers gegenüber vaterländischen Gegenständen, sondern stellten dezidierte Lernforderungen vor und prägen damit lernaffine Einstellungs-, Gesinnungs- und Verhaltensmuster. Für die Forderungsintensität spricht nicht nur, daß die Lehrbücher im Titel nicht selten den Begriff „Katechismus“ verwenden[308] und damit ein methodisch scharf umrissenes, zusätzlich kirchlich geadeltes Lernfeld des „Paukens“ markieren; bezeichnender ist vielmehr der programmatische Verzicht auf alle „Raisonnements und gelehrte historische Forschungen“[309], die Ankündigung, das Lehrbuch sei „entfernt von allem gelehrten Anstrich, in faßlicher Darstellung“[310]. Die Frage hingegen, wie man die vaterländische Geschichte aus der sie umgebenden „fremden“ Geschichte

303 297 (Fick, Bayerische Geschichte. 1831).
304 342 (Woerlein, Die bayerische Vaterlandsgeschichte für Schule und Haus. 1835).
305 422 (Saegert, Die vaterländische Geschichte der Preußen. 1843). – „Planlosigkeit, Trockenheit, unzweckmäßige Breite, Ungründlichkeit“ werden besonders von vaterländischen Autoren scharf gerügt: vgl. 286 (Carus, Preußische Vaterlandskunde. 1829).
306 262 (Harnisch, Lebensbilder aus dem Sachsenlande. 1827).
307 373 (Waitzmann, Kurzgefaßte Geschichte des Königsreiches Bayern. 1838).
308 239 (Galletti. 1825), 240 (Galletti. 1825), 249 (Galletti. 1826), 284 (Wernhard. 1829), 311 (Berlin. 1832), 318 (Wernhard. 1832), 319 (Wernhard. 1833).
309 329 (Philippi, Die Geschichte des sächsischen Volks. 1834).
310 374 (Fürg, Kurzgefaßte Geschichte des Bayerischen Volkes. 1838).

herauslöst, und ob das überhaupt tunlich und praktikabel sei, blieb unter den Autoren dieser Lehrbuchgruppe zwar strittig, aber ungelöst. Wo für „strenge Ausscheidung alles Fremdartigen“[311] plädiert wird, bekennt ein anderer Autor, es sei schwierig gewesen, „die Einmischung fremder Völker zu umgehen, da diese doch zur Vervollständigung des Ganzen nothwendig erscheinen mußte“[312]. Gegen diese Versuche, eine historiographische Wagenburg zu errichten, gab es zwar auch den eher fachlichen Einwand, daß die vaterländische Spezialgeschichte „ohne Kenntniß der allgemeinen nicht vollkommen verstanden werden“[313] könne. Aber die Abschließungsbereitschaft war doch so breit vertreten zwischen Bayern, Sachsen und Preußen, um nur die Protagonisten zu nennen, daß als Kargheitsregel von der ausländischen Geschichte regelmäßig nur „das zum Verständnis unumgänglich Nöthige“[314] in die Darstellung mit aufgenommen wurde. Die eigene vaterländisch konzentrierte Geschichte läuft „gleich einem großen Strome seit der mittleren Zeit durch das Ganze hindurch, und nur Hauptmomente aus der Geschichte der übrigen Völker reihen sich als Nebenarme an dieselbe an.“[315]

Die Vaterlandsgeschichte sollte auch über das Fach hinausreichen, sollte ständiges Unterrichtsprinzip sein, sollte zum „Fundamente und Haupt-Mauerwerk“[316] der Schule werden. Von allen anderen historiographischen Zugriffen unterscheidet sie sich nach dem Willen der Autoren dadurch, daß sie zwar auch anstrebte, Kenntnisse zu vermitteln, vor allem aber Haltung und Gesinnung zu bilden. „Dem Gedächtnisse, wie dem Herzen der Jugend“[317] sollen die Lehrbücher zuarbeiten. Die „Kinder sollen mehr zu Staats- als zu Weltbürgern gebildet werden“[318]. Ein anderer Autor will zwar landeskundliche Gegenstände und Sachverhalte vermitteln, aber eigentlich im Nacherleben der Jahre 1813 bis 1815 „der Jugend jene herrlichen Thaten der aufopfernden Vaterlandsliebe und der heldenmüthigen Tapferkeit unserer Väter und Großväter vor die Seele führen, um in dem jungen Herzen ähnliche Gefühle zu erregen“[319]. Deshalb ist es auch nicht verwunderlich, daß die religiös-patriotischen Aufforderungsmuster der Befreiungskriege sich in den Lehrbüchern mit der forderungsstarken direkten Anrede wiederfinden: „Liebe Jugend! das

311 329 (Philippi, Die Geschichte des sächsischen Volks. 1834).
312 463 (Asmus, Grundzüge der Geschichte der Deutschen. 1847).
313 402 (Atzerodt, Handbuch der Geschichte des preußischen Staates. 1840).
314 329 (Philippi, Die Geschichte des sächsischen Volks. 1834).
315 340 (Graff, Die Weltgeschichte. 1835).
316 451 (Egger, Erzählungen aus der bayerischen Geschichte. 1846).
317 233 (Engelhardt, Vaterlandskunde für Bürgerschulen des Königreiches Sachsen. 1824).
318 214 (Gigl, Geschichte der Bayern für die vaterländische Jugend in den Volksschulen. 1823). Vgl. 221 (Thieme, Der kleine teutsche Cornelius Nepos. 1824): „Heranbildung des Knaben zum guten Staatsbürger“.
319 463 (Asmus, Grundzüge aus der Geschichte der Deutschen. 1847).

Vaterland sei dir heilig“[320], zumal „ächte Religiosität“[321] offensichtlich als ein integraler Teil der Vaterlandsliebe galt:

> „Die Tendenz einer brandenburgisch-preußischen Geschichte für die Lehrer und die Schuljugend muß eine religiöse und eine patriotische sein. Hinsichtlich der erstern muß sie das Walten der göttlichen Vorsehung in Thatsachen zeigen und dadurch die religiös-moralische Gemüthsstimmung befördern.“[322]

Die Rezeption der vaterländischen Geschichte, die ja mit anderer Geschichte nicht vergleichbar ist, verspricht „edle Menschen, gute Christen und brave Bürger“[323] heranzubilden und diesen im Gegenzug „ein Gefühl edlen Stolzes“[324] zu vermitteln. Dabei verbinden sich die politischen Eigenschaften des Bürgers mit den Tugenden der Fürsten, deren Lob ein konstitutiver Bestandteil der Vaterlandsgeschichte ist. Weisheit und Tapferkeit der Fürsten[325] machen die geforderte „Liebe und Achtung für die Regenten, das Vaterland, die Verfassung und die Verwaltung“[326] recht und billig. So, wie im preußischen Lehrbuch die Hohenzollern über ein „freies, vernünftig gebildetes, frommes Volk“ herrschen wollen, das „die wahre, unbezwingliche Mauer um das angestammte Fürstenhaus“ [327] darstellt, attestiert das bayerische Pendant ebenfalls die Treue des Volkes:

> „Denn liest man die ganze lange Geschichte desselben, so ist kein einziges Blatt von ihm mit Empörung und Fürstenmord, oder Hochverrath befleckt. Nichts konnte das treusinnige Bayern wanken machen. Nie erhob es die Waffen, als auf Geheiß seiner Fürsten.“[328]

Es ist das „heilige Buch der Geschichte“, das „die Tugend unerschütterlicher Treue“[329] geradezu beurkundet und das Nationalgefühl erhöht. Aber mit der Bindung an den Landesherrn, in dessen Person sich das Vaterland verkörpert, gehen die Lehrbücher über abstrakte und preiswerte Loyalitätsbekenntnisse hinaus und fordern Treue auch im „Kampf und Tod“[330], sogar „Freudigkeit in

320 306 (Lentz, Gemeinfaßliche Geschichte des Herzogsthums Braunschweig. 1831).
321 428 (Mohr, Die Geschichte von Sachsen. 1843).
322 304 (Vormbaum, Die brandenburgisch-preußische Geschichte. 1831).
323 351 (Bader, Badische Landesgeschichte. Für die Schuljugend bearbeitet. 1836).
324 286 (Carus, Preußische Vaterlandskunde. 1829).
325 Ebenda.
326 304 (Vormbaum, Die brandenburgisch-preußische Geschichte. 1831).
327 396 (Vormbaum, Das Wissenswertheste aus der brandenburgisch-preußischen Geschichte. 1840).
328 297 (Fick, Bayerische Geschichte. 1831).
329 254 (Seel, Lehrbuch der Vaterlands-Geschichte. 1826).
330 396 (Vormbaum, Das Wissenswertheste aus der brandenburgisch-preußischen Geschichte. 1840).

der Aufopferung des Guts und Bluts für das Vaterland und den Landesvater“[331]. Die Forderung leitet ihre Rechtfertigung ab aus der deklarierten Heiligkeit des Vaterlands[332], aus der Stilisierung der Geschichte zu einer autonomen Instanz[333] und aus der Gewißheit, daß „uns Gott zu einem angesehenen Volke vereinigt hat, welches berufen ist, durch Einsicht, Tugend, Gemeinsinn und Tapferkeit anderen Völkern vorzuleuchten“[334]. Das ältere „caveat!“ eines Wilhelm Harnisch – „mögest Du das nicht überschätzen, was Du allerdings lieben sollst“[335] – wurde seit den 1830er Jahren von den neuen Unbedingtheitsforderungen überwältigt und beiseite geschoben. Diese speisten sich aus der zunehmenden und etwa durch das Erlebnis der Freiheitskriege beglaubigten Einsicht, daß „Staaten nur dann gedeihen, wenn Vaterlandsliebe und Nationalsinn im Volke stark seien“[336].

1.3.4.2 Weltgeschichte und Kulturgeschichte

In diesen beiden Themenfeldern, die eigentlich keine offensichtlichen Affinitäten zueinander besitzen, gingen zwei Schwache – ein geschwächtes und ein noch nicht stark gewordenes Themenfeld – ein etwas diffuses Bündnis ein.

Die politik- und herrschaftsgeschichtlich konzipierte Welt- oder Universalgeschichte hatte sich in der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts zwar noch erhalten; aber sie hatte die modellhafte Statur des 18. Jahrhunderts eingebüßt. Der Lebenswille der Universalgeschichte suchte nunmehr seinen Erfolg dadurch, daß er in die Fläche arbeitete, nicht in die Tiefe. Die Universalgeschichte trat jetzt mit dem Anspruch einer Zuständigkeit für alle Schulformen

331 367 (Hösch, Leitfaden zum ersten Unterricht in der Kenntniß des Vaterlandes. 1837). Auch 297 (Fick, Bayerische Geschichte. 1831): „Mag die Geschichte eines solchen Volkes, liebe Schüler! […] euch nicht mit aller Kraft dazu antreiben, daß auch ihr mit eben so großer Treue und Liebe an euerm Könige und Vaterlande gegen fremde Unterjocher in den Tod geht?“

332 Vgl. 254 (Seel, Lehrbuch der Vaterlands-Geschichte. 1826). Auch der als biblisches Imitat auftretende Anspruch 342 (Woerlein, Die bayerische Vaterlandsgeschichte für Schule und Haus. 1835): „auf daß Du lernest klug werden und Gott fürchten“ [mögest].

333 Etwa 342 (Woerlein, Die bayerische Vaterlandsgeschichte für Schule und Haus. 1835): „denn die Geschichte verflossener Zeit ist ein Baum der Erkenntniß des Guten und Bösen.“

334 297 (Fick, Bayerische Geschichte. 1831).

335 262 (Harnisch, Lebensbilder aus dem Sachsenlande. 1827).

336 461 (Weber, Lehrbuch der Weltgeschichte. 1847).

auf – die Bürgerschulen[337], Volksschulen[338], Lateinschulen[339], Landschulen[340], Stadtschulen[341], Realschulen[342], Gymnasien[343], Gelehrtenschulen[344], Seminarien[345], den in seiner numerischen Mächtigkeit nicht zu unterschätzenden Selbstunterricht[346] –, um die noch nicht normierte Vielgestalt der Schulformen zu nennen. Diese allzuständig gewordene Universalgeschichte, in deren Anspruch sich die disziplinäre Konturenschwäche vor allem artikulierte, setzte sich in den Schulaltersstufen fort, wo sie ihre Relevanz für den propädeutischen und Anfangsunterricht[347] so gut proklamierte wie für die Unter- und Mittelstufen des Gymnasiums[348] oder den historischen Anfangsunterricht der Gelehrtenschulen[349], aber auch für den Geschichtsunterricht auf der obersten Stufe des gelehrten Schulwesens[350] und für die historische Unterweisung von Mädchen[351].

Die Kulturgeschichte dagegen war als ein eigenes Themenfeld formal und inhaltlich unentwickelt[352]; und sie verblieb in dieser unansehnlichen und deshalb wenig einflußreichen Verfassung bis zum Ende des 19. Jahrhunderts. In

337 Z.B. 227 (Nösselt. 1827), 425 (Ramshorn. 1843), 253 (Welter. 1826) und 257 (Rauschnik. 1827) oder 300 (Grashof. 1831) für höhere Bürgerschulen.
338 Z.B. 302 (Dieffenbach. 1831), 348 (Rehner. 1836).
339 Z.B. 339 (Uschold. 1835).
340 Z.B. 305 (Scholz. 1831).
341 Z.B. 398 (Tetzner. 1840).
342 Z.B. 350 (Dielitz. 1836).
343 Z.B. 253 (Blümeling. 1826), 257 (Fiedler. 1827), 264 (Wiecke. 1827), 265 (Wiecke. 1827), 350 (Dielitz. 1836), 365 (Döring. 1838).
344 Z.B. 250 (Nösselt. 1826).
345 Z.B. 301 (Tetzner. 1831).
346 Z.B. 202 (Hänle. 1821), 227 (Junghans. 1824), 250 (Nösselt. 1826), 252 (Benicken. 1826), 285 (Graff. 1829), 301 (Tetzner. 1831), 316 (Schmidt. 1832), 317 (Pischon. 1832), 358 (Giesebrecht. 1836), 369 (Flathe. 1838), 384 (Welter. 1839), 397 (Dittmar. 1840), 399 (Heuser. 1840), 405 (Dittmar. 1841), 409 (Freudensprung. 1841), 414 (Schmidt. 1841), 415 (Petersen. 1841), 424 (Dykerhoff. 1843), 446 (Albrecht. 1846), 454 (Hartmann. 1846), .
347 Z.B. 339 (Uschold. 1835), 346 (Beck. 1835), 379 (Gailer. 1839).
348 Z.B. 238 (Wiecke. 1825), 272 (Nösselt. 1827), 340 (Graff. 1835), 346 (Beck. 1835), 382 (Dethier. 1839), 390 (Seemann. 1839), 397 (Dittmar. 1840), 405 (Dittmar. 1841), 414 (Schmidt. 1841), 416 (Schmaldfeld. 1841).
349 Z.B. 238 (Wiecke. 1825).
350 Z.B. 264 (Wiecke. 1827).
351 Z.B. 205 (Nösselt. 1822), 211 (Nösselt. 1823), 274 (Nösselt. 1828), 275 (Findeklee. 1818), 280 (Nösselt. 1828), 411 (Oeser. 1841), 421 (Oeser, 1842), 448 (Nösselt. 1846), 456 (Lange. 1847).
352 Dafür nur ein Beleg von vielen: „Soll der Unterricht in der allgemeinen Geschichte seinem Zwecke ganz entsprechen, so dürfen diese Gegenstände nicht unberührt bleiben, und doch würde es nicht wohl angehen, sich besonderer Lehrbücher dafür zu bedienen“. 257 (Rauschnick. 1827).

ihrer Darstellung finde man, hieß es, „von den politischen Händeln ermüdet, eine angenehme Erholung“[353]; aber die verbreitete Überzeugung war, daß die Kulturgeschichte, seriös betrieben, lediglich für das universitäre Studium tauge, nicht für die Schule[354]. Gewiß sahen Lehrbuchautoren Kulturgeschichte als ein Themenfeld, und sie waren von ihrem Wert für die historische Erinnerung überzeugt. Aber sie suchten doch zu vermeiden, „die Jugend mit Ansichten zu belästigen, die sie weder zu fassen, noch zu würdigen versteht. Die Kulturgeschichte gehört für das höhere Alter, da man schon mit einigen Werken der Kunst und Wissenschaft etwas vertraut ist“[355]. Wo es sich im Unterricht „von selbst“ nahelegte, kulturgeschichtliche Sachverhalte zu streifen, geschah das wohl; aber es erfolgte beiläufig und hatte keine Systematik[356]. Weitblikkende Lehrbuch-Autoren, deren Horizont sich mit der politischen Geschichte nicht erschöpfte, suchten zwar Geschichte als „lebendiges Ganzes“ zu vermitteln. Denn wenn der Geschichtsunterricht einen Bildungswert haben sollte – nicht nur als Propädeutik für ein Universitätsstudium, sondern auch für solche Schüler, die die oft genannten „bürgerlichen Berufe“ ergreifen, und eben nicht studieren würden –, dann war dieses Ziel nur erreichbar, wenn möglichst viele Aktionsfelder der historischen Kultur beleuchtet würden: Politik, Kultur, Literatur, Religion, Verfassung, Sitten, Denkweise, Lebenszustände[357]. Aber dem stand unüberwindlich entgegen, daß ein Fach mit zwei Wochenstunden „das jugendliche Fassungsvermögen“ überfordern müßte, wenn die praktische Lehre der theoretischen Einsicht Folge leisten wollte.

Die Brücke, über die beide Themenfelder miteinander in Beziehung treten konnten, war die für die Universalgeschichte nicht einheitlich beantwortete Frage, ob ihre Darstellung synchronistisch oder ethnographisch angeordnet sein sollte. Ein Konflikt war diese Frage nicht, weil es keine Normen in Gestalt von Lehrplänen gab. Viel mehr war die Unterscheidung durch Kohlrausch und seine Stufentypik ins Leben getreten, wo die Antike ethnographisch, andere Epochen synchronistisch behandelt werden sollten. Carl Peter, noch meiningischer Schulrat, später Rektor von Schulpforta, äußerte dazu, daß schon allein die Identifizierung von „synchronistisch“ mit „universalgeschichtlich“ inakzeptabel sei, zumal man eigentlich im Darstellungsmodus

353 240 (Galletti, Katechismus der Weltgeschichte. 1825).

354 267 (Ellendt, Lehrbuch der Geschichte für die oberen Klassen des Gymnasiums. 1827): „Die kultur- und literaturhistorischen Abschnitte sollten nur die ersten Anfänge solcher Betrachtungen darbieten, welche auszuführen der Universität überlassen bleibt.“

355 399 (Heuser, Geschichte der merkwürdigsten Staaten. 1840).

356 Vgl. 414 (Schmidt, Uebersicht der Weltgeschichte. 1841): „Die Culturgeschichte ist nur insofern berücksichtigt worden, als einzelne auf diese sich beziehenden Andeutungen sich der politischen Geschichte gleichsam von selbst einreihten.“

357 461 (Weber, Lehrbuch der Weltgeschichte. 1847).

nicht beliebig wechseln könne[358]. Aber das Problem blieb offen. Traditionen waren nicht maßstäblich, weil synchronistisch vergleichende Darstellungen in der Fachwissenschaft immer auch üblich gewesen waren neben der, freilich dominanten, ethnographischen Anordnung. Beiden Versionen konnte die Kulturgeschichte sekundieren; sie war frei, kulturgeschichtliche Merkmale, jeweils nach Ländern gekammert, beizusteuern oder die Länder-synchronistische Darstellung ganzer Epochen zu bereichern. Johann Nepomuk Uschold, Gymnasialprofessor am Lyzeum in Amberg, verfuhr in seiner Weltgeschichte ethnographisch, erklärte mit Nachdruck, die neuere Forschung sei von der „irrigen Ansicht abgegangen, daß die allgemeine Geschichte nur die Erzählung der politischen Verhältnisse und Kriegsbegebenheiten in sich schließe"; „die wissenschaftliche und artistische Bildung der Menschheit, ihre Religion, ihre häuslichen und bürgerlichen Verhältnisse machten einen nothwendigen Theil der Geschichte aus"; Politikgeschichte sei „nur das Gerippe", Kulturgeschichte „das Mark und der Kern"[359]. Hinsichtlich des Anfänger-Unterrichts nimmt Uschold jedoch den dezidierten Standpunkt ein, daß der synchronistische Vortrag ungeeignet ist, weil er die Geschichte „in zu viele Perioden" zerschneidet und damit die Übersicht erschwert[360]. Versuche, dem Gegensatz zwischen einem synchronistischen oder ethnographischen Verfahren durch ein Tabellenwerk anstelle einer Lehrbuch-Darstellung auszuweichen, waren selten und unbeachtlich[361]. Ein anderer Weg war der, den Gegensatz durch die Konzentration auf historische Geographie aufzuweichen[362]; aber er hat sich nicht durchsetzen können, vermutlich deshalb nicht, weil er das Proprium der historischen Darstellung verfehlte.

358 Carl Peter, Der Geschichtsunterricht auf Gymnasien. Ein methodischer Versuch als Beitrag für die Neugestaltung des deutschen Gymnasialwesens. Halle: Waisenhaus 1849, S. 88.

359 314 (Uschold, Lehrbuch der allgemeinen Geschichte. 1832).

360 339 (Uschold, Grundriß der allgemeinen Geschichte für lateinische Schulen und Anfänger. 1835).

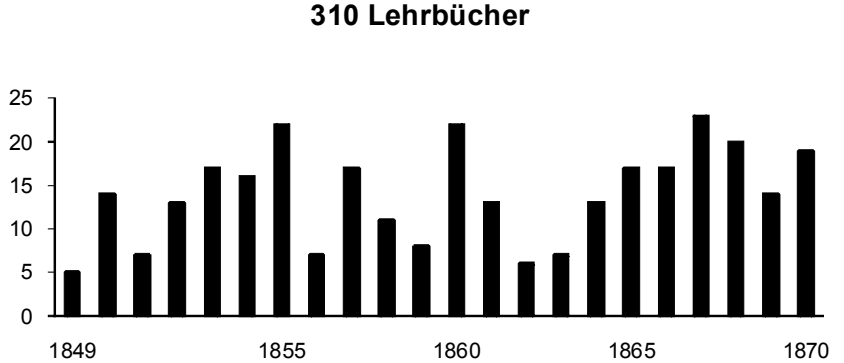
361 325 (Wiecke, Ethnographisch-synchronistischer Ueberblick des Wissenswürdigsten aus der politischen Geschichte. 1834).

362 366 (Dielitz, Geographisch-synchronistische Uebersicht der Weltgeschichte. 1837).

1.4 Vierte Periode: 1849 bis 1870

Die 22 Jahre zwischen der Revolution von 1848/49 und der Gründung des Kaiserreichs sind für die Gattungsgeschichte des historischen Schulbuchs nur eine Zwischenperiode. Aber sie zeichnet sich durch stark ambivalente Züge aus, weist in vielem so janusköpfig auf den Beginn des Jahrhunderts zurück und deutet zugleich so sehr auf Verhältnisse nach der Reichsgründung voraus, daß ihre Bedeutung in einer Scharnier-Funktion zu sehen ist. Aus diesem Grunde greift die Analyse von typischen Zügen der Lehrbücher dieser Periode gelegentlich auch auf ältere Lehrbücher zurück.

Die numerische Zunahme in der Lehrbuchproduktion kann nach den Aufschwüngen seit 1820 nicht mehr überraschen. Sie hatte sich nun schon traditionell verfestigt und wies dem Lehrbuch einen etablierten Status im schulischen Unterricht zu. Die preußische Kultusbehörde hatte 1857 verfügt, daß der Geschichtsunterricht in allen Klassen des Gymnasiums auf der Grundlage eines Lehrbuch erfolgen solle[363]. Deshalb war die Intensität im Tonfall, mit dem etwa der welfische Hofhistoriograph Adolf Friedrich Heinrich Schaumann in Hannover forderte, man dürfe nicht auf den Lehrervortrag vertrauen, und das Lehrbuch müsse „daher auch eben so unbedingt in der Hand jedes einzelnen Schülers sein“[364], inzwischen durchaus unnötig geworden und bezeugt geringe Kenntnis der Realverhältnisse des Klassenraums, zumindest keine der höheren Schulformen. Wenigstens darf man für den gymnasialen Geschichtsunterricht mit Gewißheit annehmen, daß ihm stets ein Lehrbuch zugrunde lag, das die Schüler tatsächlich besaßen.



363 Vgl. etwa 896 (Hoffmann, Geschichtsauszug für die mittleren Klassen. 1877). – Wiese, Verordnungen und Gesetze I, S.108 (Verfügung v. 28.4.1857), durch Verfügung v. 6.10.1859 auf die Real- und Bürgerschulen ausgeweitet.

364 666 (Schaumann, Handbuch der Geschichte des Landes Hannover und Braunschweig. 1864).

Wie die vorstehende Tabelle demonstriert, ist in dieser Periode die Produktivität wiederum nicht unbeträchtlich gestiegen, auf nunmehr durchschnittlich 14 neue Lehrbücher pro Jahr, also um über 11 Prozent gegenüber der 3. Periode zwischen 1821 und 1848. Der Löwenanteil innerhalb dieser Periode geht aber auf die Steigerungen in den sieben letzten Jahren von 1864 bis 1870 zurück, in denen durchschnittlich 17 neue Lehrbücher pro Jahr erschienen sind und in denen sich die kommende Hochflut der Lehrbuchproduktion schon andeutet.

Wie sehr das Lehrbuch inzwischen Alltagsware geworden ist, oft nur für den Gebrauch vor Ort gedacht und dort verbraucht, wird aus der Tatsache deutlich, daß 28% aller Titel (87 Lehrbücher) dieser Periode in deutschen Bibliotheken gar nicht oder nicht in der hier gleichmäßig herangezogenen ersten Auflage vorhanden oder überhaupt mit bibliographischen Mitteln nicht nachweisbar waren. Verloren gegangen sind allerdings nicht die großen und bedeutenden Lehrwerke, sondern die kleinen, nur lokal verwendeten, für einfache Lehrformen gedachten. Im übrigen rechtfertigt dieser Sachverhalt den Anspruch der vorliegenden Arbeit, nicht nur Inhalte mitzuteilen, sondern gleichzeitig ein Inventar der Gattung abzubilden.

1.4.1 Bewegungen in der Gattungstypik

Unter der Decke der numerischen Stabilisierung hatten sich Veränderungen vollzogen, die vermutlich auch die Anreize zum Wachstum waren. Das wird besonders deutlich, wenn man das Material ordnet und nach epochalen, regionalen und inhaltlichen Schwerpunkten abtastet und nach den Modi der Darstellung fragt. Zunächst läßt sich feststellen, daß die Lehrbücher, die sich ausschließlich einer einzigen Großepoche widmen, schwach vertreten sind, und zwar numerisch schwach (keine 10 Prozent), zusätzlich aber auch noch typologisch gefährdet. Denn den 21 Lehrbüchern zur Antike stehen vier mittelalterliche und nur ein neuzeitliches gegenüber. Im Zahlenverhältnis ist zwar noch soeben das traditionelle Schwergewicht der antiken Geschichte gewahrt, das am Anfang der Gattungsgeschichte gestanden und dem Erlernen der antiken Sprachen sekundiert hatte. Aber der Trend geht jetzt deutlich erkennbar in die andere Richtung. Für den modernen Geschichtsunterricht speist nicht mehr die antike Geschichte das Arsenal von Belehrungsabsichten und Erkenntnischancen, sondern die neuere und die neueste Geschichte treten in den Vordergrund. Vor allem aber ist ein rein epochales Lehrbuch einfach nicht mehr zeitgemäß. An seiner Stelle bildet sich allmählich das dreiteilig gliedernde Lehrbuch. Neu daran ist auch, daß dieses mehrteilige Lehrbuch seinen Schwerpunkt von der Antike mit immer deutlicherer Verbreiterung der neuen Geschichte nach vorn verlegt. Das schwächt nicht allein die Geltung der antiken Geschichte, sondern macht auch evident, weshalb rein epochal verfaßte Lehrbücher überhaupt obsolet werden. Am meisten wiegt vielleicht das strukturelle Erbe von Kohlrauschs Stufenbildung, weil nunmehr die antike

Geschichte im historischen Anfangsunterricht stecken bleibt, soweit erkennbar: bis in unsere Tage. Denn das bewirkt, daß der Focus historischer Beobachtung und des unterrichtlichen Vortrags nicht länger politische Geschichte und Landeskunde der Antike sind, sondern daß die einschlägigen Lehrbücher nun von einer Geschichtsversion kindgemäßer Lernmuster abgelöst werden, in denen die historische Persönlichkeit und historische Episoden das Feld beherrschen.

Allmählich schält sich jedenfalls heraus, wie der als Fach etablierte Geschichtsunterricht ein chronologisch fortschreitendes, regelmäßig mehrbändiges Lehrbuch erforderlich machte. Das feuerte zweifellos das Geschäftsinteresse der Verleger an, was auch zum Teil die Zuwächse in der Gattung erklären mag. Aber es führte außerdem die Kompetenz eines Einzelautors allmählich an ihre Grenze. Das ist daran abzulesen, daß nunmehr die Fälle zunehmen, in denen mehrere Autoren gemeinsam an der Abfassung eines Lehrbuchs beteiligt sind. Der Typus des universal informierten Alleinautors beginnt allmählich, sich aus der Gattungsgeschichte zurückzuziehen. Spezialistengruppen nehmen fortan seinen Platz ein – eine Praxis, die sich verstetigt und im 21. Jahrhundert irreversibel erscheint.

Ferner öffnen sich neben dem immer noch beherrschenden Lehrbuch mit weltgeschichtlicher Perspektive neue Inhaltsfelder. Deutsche Geschichte und die Landesgeschichten treten aus der bisherigen Beiläufigkeit heraus, und die letzteren finden sogleich auch zu einer sprechenden Struktur zusammen. Sie repräsentieren nicht weniger als gut 20 Prozent der Lehrbücher dieser Periode und kennzeichnen damit einen jeweils abgrenzbaren Identitätsbedarf, den der Geschichtsunterricht befriedigen mußte. Die 55 Lehrbücher, die in dieser Periode der Darstellung der brandenburgisch-preußischen Geschichte gewidmet waren und die damit die anderen Stammesgeschichten maginalisierten – 11 bayerische, 8 sächsische, 2 hannoversche Lehrbücher, je 1 hessisches und schleswig-holsteinisches Lehrbuch stehen dagegen –, dokumentieren die beginnende „Verpreußung“ des Bildungswesens. Daneben hält sich eine Spreu von thematischen Lehrwerken – zur Kulturgeschichte, mit historischen Liedern und Gedichten zur Geschichte –, unter die die sechs Lehrbücher zur Kirchengeschichte (auch ein jüdisches) zu subsumieren sind.

Gliedert man das Œuvre dieser Periode nach Darstellungsmustern, so tritt die vorwärts gerichtete Novellierung noch deutlicher hervor. Denn völlig überraschend ist der neue Sachverhalt, daß mehr als ein Drittel aller Lehrbücher (109) sich vom Typus des narrativ darstellenden Lehrbuchs gelöst haben und reine Lernhilfsbücher sind. Wie originär neu sie in der Gattungsgeschichte sind, läßt sich am Indiz der ausufernden, noch nicht uniformierten Vielfalt ihrer Terminologie ablesen: Geschichts-, Wiederholungs- oder Repetitionstabelle (27), Zeit-, Gedächtnis- oder Geschichtstafeln (10), chronologische Übersicht oder Zusammenstellung (7), Geschichtsrepetition, -katechismus,

-paragraphen oder -kalender (6), tabellarische, chronologische oder gedrängte Übersicht oder Leitfaden (6), vornehmste Daten, Wiederholungsbuch, mnemotechnische Bearbeitung, 2600 Fragen, wichtigste Fakten und Daten, Wiederholungsstoff, Ergebnisse, Gedächtnisverse. Größtenteils wurden diese Lehrbücher originär neu verfaßt. Aber es gibt auch Autoren, die ihr älteres Lehrbuch in diese neue Form gießen[365]; und gelegentlich benutzt ein Autor das Werk eines anderen Autors als Steinbruch für das neue Genre[366].

Gewiß war der Wurzelgrund für diese neue Darstellungsform die stehende Unterrichtserfahrung des alten „repetitio est mater studiorum"; aber sie enthält auch darstellungstypische Signale. Die historische Narration in ihrer alten opulenten, d.h. über den engeren Schulbedarf hinausreichenden Verfassung war zwar noch zu einem knappen Sechstel der Lehrwerke vorhanden, aber eben nur noch zu einem so geringen Teil, zudem in deutlicher Ablösung begriffen gegenüber dem neuen Typus der schulaffinen Geschichtsdarstellung. Auch für ihn trifft zu, was für die Lernhilfsbücher so bezeichnend ist. Es gibt für das narrativ darstellende Schulbuch im engeren Sinne ebenfalls noch keinen etablierten Gattungsbegriff: Leitfaden, Hülfsbuch, Elementar- oder Geschichtscursus, Schulcompendium, Grundriß und Abriß, Auszug und Handbuch gehen durcheinander. Sekundierend treten diesem Zug zu einer schulgemäßen Darstellungsweise zur Seite das durch Erzählungen ausstaffierte Lesebuch (28), die dem Anfängerunterricht gewidmeten biographischen Charakterbilder oder -skizzen (22), die thematisch gebundenen Lehrwerke z.B. zu Kultur, Mythologie oder Religion (11), die historischen Quellenbücher (5) und endlich sogar Dichtersammlungen (3).

Neu in der Gattungsgeschichte treten auch Lehrbücher für die Unterrichtung „des weiblichen Geschlechts" auf, und zwar nicht in Hinblick auf eine spezifische Unterrichtsmethodik, sondern auf die Inhalte, deren Bestimmung sich klar von den Inhalten abhebt, wie sie herkömmlich für die männliche Jugend vorgesehen waren. Hier setzt also ein langer Prozeß ein, der im 19. Jahrhundert nicht mehr beendet, im 20. Jahrhundert dagegen gegenstandslos wird. Er ist nicht nur aus Emanzipationsgründen wichtig, sondern aus seiner Beobachtung wird auch die für die Geschichtsvermittlung so typische Breite der Variation ersichtlich.

Ein letztes Element in der Novellierung der Gattung tritt uns in den Quellenbüchern entgegen. Den Anstoß hatte vor allem Dr. Carl Ludwig Peter[367]

365 Vgl. etwa 545 (Dietsch, Grundriß. 1854).

366 Vgl. 540 (Heinemann, Gedächtnistafeln zu Welter's Lehrbuch. 1854).

367 Carl [Karl] Ludwig Peter (*6.4.1808 in Freyburg a.d.Unstrut; †11.8.1893 in Jena): Besuch des Domgymnasiums in Naumburg und der Landesschule Pforta, 1827 Studium erst der Mathematik, dann der Theologie und Philosophie in Halle, 1830 Lehrer an der lateinischen Hauptschule in Halle, dann am Pädagogium selbst, 1835 Direktor des Gymnasiums in Meiningen, 1843 Mitglied des Konsistoriums in Hildburghausen als

gegeben, der – konventionell genug in Epochenwahl und Lehrbuchtypus – mit Zeittafeln zur griechischen Geschichte begonnen hatte, dann mit der gleichen Lehrbuchform zur römischen Geschichte und zum Elementarunterricht seine Lehrbuchreihe fortsetzte[368]. In seiner wegweisenden geschichtsdidaktischen Schrift zum deutschen Gymnasialwesen[369], in der sich allerdings auch eine krause Arabeske findet[370], fordert er im Anschluß an den Braunschweiger Assmann[371] und den Bonner Loebell[372]:

> „Das Ziel des ganzen Geschichtsunterrichts wird darauf gerichtet sein müssen, bei dem Schüler eine geschichtliche Bildung zu begründen, eben so lebendig, eben so mit dem ganzen Menschen, mit seinen Trieben, seinen Grundsätzen, seinen Interessen verwachsen, wie sie z.B. bei den Griechen zur Zeit der höchsten Entwickelung der hellenischen Nationalität war.“[373]

Aus diesem Grunde hatte Peter die von ihm verfaßten Lehrbücher mit Quellen angereichert. Seine neue Verfassung von Lehrbüchern stellte damit funktional eine Brücke zwischen Schule und Universität dar, indem die quellengestützte Interpretation von Geschichte, wie sie für die Universität typisch ist, in die Arbeitsform des Schulunterrichts vorverlagert wurde.

1.4.2 Die Autoren

Wie schon bei den Autoren früherer Perioden, sind auch für diese Periode die Informationen über das schulhistoriographische „Personal“ kaum vollständig zu fassen, z.T. sind sie sogar schütter. Aber auf der Grundlage dessen, was wir

Konsistorial- und Schulrat und Referent für das gesamte Schulwesen im Herzogtum, dann Tätigkeit im Ministerium in Meiningen, 1853 Direktor des Gymnasiums in Anklam, 1854 Direktor des Gymnasiums in Stettin, 1856 Rektor der kgl. Landesschule Pforta, 1873 Ruhestand.

368 Vgl. 343 (Peter, Zeittafeln der griechischen Geschichte. Halle 1835), 407 (Tabellen zur römischen Geschichte. Halle 1841) und 489 (Tabellen zur Elementargeschichte. Halle 1850).

369 Der Geschichtsunterricht auf Gymnasien. Ein methodischer Versuch als Beitrag für die Neugestaltung des deutschen Gymnasialwesens. Halle: Waisenhaus 1849.

370 Es geht dabei um die (mit reichlich Jahreszahlen belegte) Behauptung Peters, daß „alle entscheidenden Wendepunkte der deutschen Geschichte“ als Jahreszahl die Quersumme 15 haben. Dieser Einfall, der vielleicht dem mathematischen Interesse des Autors entstammt, ist indessen leicht zu widerlegen, wenn man in das 20. Jahrhundert fortschreitet: 1914 wohl, 1989 und 1933 jedoch nicht. Auch fallen 1648 oder 1871 heraus. Und daß nach 1950 erstmals wieder 2049 ein Zusammenfall von Quersumme und Bedeutung möglich ist, dürfte nur rechnerisch einleuchten.

371 Vgl. Wilhelm Assmann, Das Studium der Geschichte, insbesondere auf Gymnasien, nach den gegenwärtigen Anforderungen. Braunschweig: Vieweg 1849.

372 Johann Wilhelm Loebell, Grundzüge einer Methodik des geschichtlichen Unterrichts auf Gymnasien. Sendschreiben an den Consistorial-Direktor Seebeck in Hildburghausen. Leipzig: Brockhaus 1847.

373 Der Geschichtsunterricht auf Gymnasien, S. 8.

sicher wissen, läßt sich denn doch eine valide Vorstellung von den Merkmalen der kollektiven Biographie geben. Wir haben es mit etwa 200 Personen zu tun, denn knapp 100 Autoren haben sich in diese Periode mit mindestens zwei Lehrbüchern eingeschrieben. Weibliche Autoren spielen praktisch keine Rolle, denn es handelt sich nur um 2 Frauen, eine von ihnen zudem nicht in einem schulischen Beruf tätig. Wenn wir einen Modell-Autor mit den statistisch ermittelten Merkmalen ausstatten müßten, so wäre er bei der Publikation seines Lehrbuchs 41 Jahre alt[374] – also 5 Jahre älter als in der voraufgegangenen Periode –, mit hoher Sicherheit evangelischer Konfession[375], zudem überwiegend promoviert[376] und schon seit einer ganzen Reihe von Jahren Gymnasiallehrer[377]. Erschließen läßt sich auch, daß das Lehrbuch für den Geschichtsunterricht – wie die Autoren selbst sehen[378] endgültig professionalisiert worden ist, denn andere Berufsvertreter als Lehrer treten als Autoren praktisch nicht in Erscheinung. Selbst die Autoren aus Schulverwaltung und Hochschule waren zuvor als Lehrer tätig.

Die Autoren publizieren in aller Regel nicht etwa ein Buch, das sie sich am Schreibtisch neu ausgedacht haben, sondern häufig eines, das „aus dem Unterrichte selbst hervorgegangen ist und sich bei demselben bewährt hat“[379]. Das deklariert den gruppenbiographischen Anspruch auf Professionalität. Der Direktor des Gymnasiums in Cottbus, Samuel Friedrich Reuscher, sagt offen, sein Lehrbuch „macht wenig Ansprüche auf neue Forschungen“, es sei vielmehr eine „methodische Mitteilung der vorlängst bekannten und bewährten Ergebnisse der ältern und neuern Geschichtschreibung“[380]. Daß ein Lehrbuchautor „kein Geschichtforscher“[381] sei, ist unter den Beteiligten ein Gemeinplatz. Auch wenn die Autoren so regelmäßig versichern, „keine Ansprüche auf Gelehrsamkeit zu machen“[382], sollte man sich indessen nicht über

374 Grundlage sind 88 mit Geburtsdatum versehene Autorenbiographien.

375 Von 75 Personen sind 53 evangelisch, 19 katholisch und 3 jüdisch.

376 75 Dr. phil., 1 D.theol.

377 90 Gymnasiallehrer, 31 Elementar- und Bürgerschullehrer, 7 Beamte der Schulverwaltung, 6 Realschullehrer, 6 Seminarlehrer, 6 Pfarrer (beide Konfessionen), 4 Lehrer an Militärschulen, 4 Hochschullehrer, 1 Gewerbeschullehrer, 4 Berufsfremde. – Zur Berufserfahrung vgl. 323 (Giesebrecht, Lehrbuch der alten Geschichte. 1833): „Dürfen siebenzehn Jahre, während welcher der geschichtliche Unterricht der obern Klassen des hiesigen Gymnasiums fortdauernd […] in meinen Händen war, als hinreichend gelten, um wenigstens eine mäßige Erfahrung zu Wege zu bringen“.

378 Etwa 537 (Stichart, Das Königreich Sachsen und seine Fürsten. Ein geschichtlicher Abriß für Schule und Haus. Preisschrift. Auf Anordnung des Ministeriums des Cultus und öffentlichen Unterrichts gedruckt. 1854): „gegenwärtig gehobene Bildung des Lehrstandes“.

379 316 (Schmidt, Grundriß. 1832).

380 228 (Reuscher, Lehrbuch der Geschichte. 1824).

381 700 (Dücker, Bilder aus der Schleswig-Holsteinischen Geschichte. 1866).

382 199 (Nöding, Leitfaden. 1821).

deren breite Belesenheit und urteilssichere Vertrautheit mit dem Stand der fachwissenschaftlichen Forschung täuschen lassen[383]. Sie eifern nicht, sondern versuchen, unparteiische Urteile zu bilden und diese in den Kontext eines Lehrbuchs einzustellen. Karl Julius Löschke, Lehrer am Kgl. Evangelischen Schullehrerseminar in Breslau und Pastor, führt dazu am Beispiel der für Meinungsstreit besonders offenen Kirchengeschichte aus:

> „Bei der neueren Geschichte ist Deutschland und die christliche Kirche in den Vordergrund getreten. Das letztere scheint eine unabweisbare Forderung unserer Zeit zu sein. Es ist schwer, ihr nachzukommen, ohne auf der einen oder der andern Seite Mißfallen zu erregen. In der Geschichte der christlichen Kirche giebt es viele unerquickliche Partieen, die aber doch nicht ignorirt werden können, theils weil sie gerade jetzt das Interesse in Anspruch nehmen, theils weil sie mit andern und zwar den wichtigsten Erscheinungen in genauem Zusammenhange stehen. Darüber schweigen, um nicht Anstoß zu geben, ist gut gemeint, aber nicht wohl gethan; denn schweigt die Schule, dann lehrt das Leben und dies ist nicht ein in jeder Hinsicht approbirter Lehrer. Der Verfasser des vorliegenden Buches hat überall nach Unparteilichkeit gestrebt und doch auch zu vermeiden gesucht, was Feindschaft zwischen Brüdern anrichten könnte. Wo ihm dies nicht gelungen ist, da komme der Leser mit friedfertigem Geiste ihm entgegen.“[384]

Andere Autoren sind sorgfältig bemüht, in konfessionellen und politischen Fragen diskursive Urteile zu bilden. Der Direktor des Gymnasiums in Neuss, der katholische Karl Tücking, verwirft es ausdrücklich und mit validen Argumenten, wenn man das Lehrbuch

> „nur als eine Beispielsammlung für eine vorgefaßte Meinung betrachtet, sondern sie sogar zu Gunsten einer religiösen oder politischen Ansicht beliebig gestaltet. Würde doch dadurch nicht allein aller Wissenschaftlichkeit Hohn gesprochen, sondern auch alle historische Glaubwürdigkeit völlig vernichtet. Andererseits muß man es aber auch von jedem Menschen von Charakter erwarten, dass er ein bestimmtes religiöses und politisches Glaubensbekenntniß hat, dass er einen festen, nach tiefinnerster Ueberzeugung gewählten Standpunkt zum Staate wie zur Kirche einnimmt, und denselben stets und überall, wo es darauf ankommt, mit aller Entschiedenheit festhält und mit aller Wärme vertheidigt“[385].

Philipp Anton Dethier, dessen Berufsweg nach langjähriger Schulpraxis in die Direktorenstelle des Kaiserlichen Museums in Istanbul mündete, ist für die von Tücking gewünschte Festigkeit der Überzeugung vielleicht ein typischer Vertreter, wenn sein Habitus ihn davor warnen läßt, zu „gehorsamen Kindern von Papa Schlendrian“ zu werden. Sein Ethos als Lehrer und Lehrbuchautor

383 646 (Pütz, Historische Darstellungen. 1861).
384 453 (Löschke, Erzählungen aus der Geschichte. 1847).
385 655 (Tücking, Grundriß der Universal-Geschichte. 1862).

dagegen drückt sich nicht in Überzeugungstreue aus, sondern im Willen zu penibel balancierten Urteilen:

> „Keine Vorliebe, kein Haß blendete uns, und, da wir mehr als eine Biographie schrieben, so sind wir nicht in den gewöhnlichen Fehler der Biographen verfallen, daß wir uns durch anhaltende Beschäftigung mit einem Manne so sehr in ihn verloren hätten, um Alles an ihm lobenswerth zu finden. Jedes Alter, jedes Geschlecht kann ohne Scheu das Buch lesen. Es weht durch das Ganze ein lebendiges Gefühl für das Religiöse, Sittliche und Rechtliche.“[386]

Seit den ausgehenden 1850er Jahren trat bei den Autoren zu der Doppelspur von fachwissenschaftlicher Sachkenntnis und ihrer Übersetzung in die pädagogische Brauchbarkeit eines Lehrbuchs erkennbar ein politischer Affekt hinzu. Die Freiheitskriege, die einer ganzen Autorengeneration vorher das politische Grunderlebnis gewesen waren, übten nun kaum noch Prägewirkungen aus, auch wenn sie gelegentlich angerufen werden. Das letzte Lehrbuch, in dem ein Autor sich auf die Freiheitskriege im Sinne eines maßgeblichen politischen Ereignisses für seine Gegenwart bezieht, stammt von 1847[387]. Auf die Autorengeneration dieser Periode vor der Reichsgründung wirkten die Vorgänge von 1848/49 ein, und zwar offenbar in doppelter Weise; sie verstellten ihr den Rückblick, vermittelten ihr aber nach vorn ein Bewußtsein von Krise, das der Breslauer Universitätsprofessor Heinrich Rückert sehr deutlich als den Antrieb für ein Lehrbuch artikuliert hat:

> „Das Buch ist zu einer Zeit in seine jetzt vorliegende Form gebracht worden, die sich durch große Katastrophen als ein bedeutender Knotenpunkt in der Entwickelung der neuesten Geschichte ankündigte. Diese großen Katastrophen haben ohne Zweifel die Meisten noch tiefer als gewöhnlich in die unmittelbarste Gegenwart der Ereignisse hineingetaucht, aber so natürlich dies auch ist, ebenso natürlich ist es, daß Andere gerade dadurch ihren Blick mit besonderer Aufmerksamkeit auf das Woher und Wohin, nicht bloß dieser einzelnen Ereignisse und ihres nächsten Kreises geschichtlicher Bewegungen, sondern auf das Woher und Wohin des Ganzen, wodurch alles Einzelne bedingt, erklärt und berechtigt wird, richten ließen. So ist gerade in Mitten der größten Krisis der Gegenwart dies Buch aus den schon lange zu einem solchen Behufe gesammelten Materialien erwachsen, die wahrscheinlich, ohne diesen von außen wirkenden Impuls, noch lange auf ihre letzte Verarbeitung hätten warten müssen.“[388]

1.4.3 Die Regionalgeschichte als vaterländische Geschichte[389]

Tatsächlich wäre es abwegig, wenn man sich die Autoren nicht als „political animals“ vorstellen wollte. Politische Vorstellungen verbanden sich ihnen

386 382 (Dethier, Geschichte der alten Welt in ausgewählten Biographien. 1839).
387 463 (Asmus, Grundzüge aus der Geschichte der Deutschen. 1847).
388 581 (Rückert, Lehrbuch der Weltgeschichte in organischer Darstellung. 1857).
389 Die nachfolgenden Bemerkungen sind sehr ausführlich, und zwar aus zwei Gründen.

mit der sozialen Bestimmung des Bildungsbegriffs[390], der die überkommene Sozialverfassung der Gesellschaft neu ordnete, wobei die professionelle Geschichtsschreibung hohen Rang für die Ausrichtung von Werthaltungen und Denkformen des Bürgertums erlangte. In dem neuen Anspruch, aber auch in der Verheißung von „Bildung" traten Lehrbuchautoren als Wortführer auf. Für ihr Selbstverständnis war offenkundig die Vorstellung zentral, daß Kenntnis der Geschichte „ein unumgängliches Erforderniß für Jeden [ist], der für einen Gebildeten angesehen werden will"[391], wie der Rektor der höheren Schule und Prediger im westfälischen Langenberg, Ludwig Bender, in seinem „patriotischen Lehr- und Lesebuch" erklärte. Georg Graff, Oberlehrer am Gymnasium in Wetzlar, der schon 1816 ein Tabellenwerk veröffentlicht hatte[392], vertrat in seinem zweiten, 44 Jahre später erschienenen Lehrbuch die Überzeugung, daß die Beherrschung der brandenburgisch-preußischen Geschichte „von jedem Gebildeten des preußischen Staates mit Recht gefordert wird"[393]. Georg Weber, der sich aus sozial beengter Herkunft zum Direktor der Heidelberger Bürgerschule emporgearbeitet hatte und dessen erstes Lehrbuch von 1847 noch 78 Jahre später im Schulgebrauch war[394], erklärte historische Bildung geradezu zu einem ständischen Rüstzeug, weil sie den Absolventen des Gymnasiums befähigt,

> „das öffentliche Leben in Staat, Kirche und Gesellschaft, so weit es seiner Stellung frommt, zu erkennen und zu verstehen, damit er bei den Fragen des Tages, die dermaleinst seine öffentliche Thätigkeit in Anspruch nehmen, sich selbst zu rathen wisse und nicht blindlings fremder Eingebung und verführerischer Vorspiegelung Vertrauen schenke"[395].

Seit den Freiheitskriegen fand der Wunsch nach bürgerlicher Selbstvergewisserung seine historiographische Befriedigung jedoch nicht mehr in der aus dem 18. Jahrhundert überkommenen Weltgeschichte, sondern in der dem Bür-

Zum einen umfassen die hier analysierten Lehrbücher 18% der Gesamtmenge dieser Periode und verdienen daher als Gruppe eine genauere Betrachtung. Zum anderen hat Ernst Weymar in seiner bemerkenswerten Schrift (Das Selbstverständnis der Deutschen. Ein Bericht über den Geist des Geschichtsunterrichts der höheren Schulen im 19. Jahrhundert. Stuttgart 1961) den Reflex des Nationalen in den Lehrbüchern ein wenig zu bündig und auf zu schmaler Materialgrundlage erfaßt. Man muß deshalb noch einmal breiter und ergebnisoffen ansetzen.

390 Vgl. Rudolf Vierhaus, Bildung. In: Otto Brunner, Werner Conze und Reinhart Koselleck (Hg.), Geschichtliche Grundbegriffe. Bd. 1. Stuttgart 1974, S. 508-551, bes. 531-534.

391 563 (Bender, Die deutsche Geschichte. Ein patriotisches Lehr- und Lesebuch. 1855).

392 Vgl. 174.

393 617 (Graff, Brandenburgisch-Preußische Geschichte. 1860).

394 Vgl. 461 (Weber, Lehrbuch der Weltgeschichte. 1847).

395 502 (Weber, Die Weltgeschichte in übersichtlicher Darstellung. 1851).

gertum näher stehenden vaterländischen Geschichte[396]. Es ist nicht untypisch, daß vor allem ein Vertreter der Volksschule, Hermann Lahrssen, Lehrer in Jever, postuliert, der Geschichtsunterricht dürfe „niemals den vaterländischen Standpunkt verlassen, wenn er nicht einen seiner Hauptvorzüge einbüßen will“[397]. Auch Ferdinand Ludwig Fischer, Conrektor der Stadtschule in Zossen, erklärt, daß auf der Volksschule die Geschichte des Vaterlandes der „für die Kinder wichtigste Geschichtstheil“[398] sein müsse. Eduard Cauer, Gymnasialdirektor zunächst in Hamm und dann in in Danzig, endlich Stadtschulrat von Berlin, äußert sich noch lapidarer, deshalb aber auch umfassender, und erklärt zum Geschichtsunterricht, seine „geistigen Elemente“ müßten „das classische, das nationale und das protestantische“[399] sein. Daran ist deutlich abzulesen, daß die Vorstellungen der Autoren in diesem Punkt auf politischen Zuwachs hin konstruiert waren. Ludwig Boclo, seit 1817 Direktor des Gymnasiums in Rinteln, das acht Jahre zuvor allerdings seine 1621 gegründete lutherische Universität verloren hatte und damit ins Provinzielle zurückgefallen war, vertrat die damals neue Engführung von geschichtlicher Bildung und vaterländischem Bewußtsein:

> „Unendlich ist der Nachtheil, wenn gerade die deutsche Geschichte handwerks- oder tagelöhnerweise getrieben, d.h. gelehrt wird; denn die Geschichte allein ist es, was uns zu Einem Volke macht. Was den Griechen die Orakel zu Dodona und Delphi, die olympischen, isthmischen Spiele und das große homerische Nationalepos; den Römern das Capitol und die sibillinischen Bücher; das ist uns Deutschen einzig und allein das Studium der vaterländischen Geschichte, im Geiste und in der Wahrheit. Was die Bundesakte nicht bewirkt hat und zu bewirken auch nicht vermochte, das soll die Geschichte leisten und, indem sie das Nationalband knüpft und befestigt, das Gefühl in dem Deutschen erzeugen, nähren und befestigen, daß er einem weit höhern Vereine, denn dem preußischen, baierischen, hessischen u.s.w angehöre.“[400]

396 Zur Genese vgl. 560 (Hahn, Geschichte des preußischen Vaterlandes. 1855). Hahn war höherer Beamter in der preußischen Kultusbehörde und Schulrat.

397 722 (Lahrssen, Weltgeschichte in Biographien. Für Volksschulen bearbeitet. 1867).

398 693 (Fischer, Leitfaden für den Unterricht in der Geschichte. 1865). – Vgl. 700 (Dükker (Bilder aus der Schleswig-Holsteinischen Geschichte. 1866), der als Rektor der Mittelschule für Mädchen in Altona noch aus dem Erlebnis der ehemaligen dänischen Herrschaft argumentiert. Oder: 560 (Hahn, Geschichte des preußischen Vaterlandes. 1855): „Der neue vaterländische Aufschwung, welchen das öffentliche Leben auf manchen Seiten genommen hat, bekundet sich auch in der höheren Beachtung und Sorgfalt, welche von oben her dem preußischen Geschichtsunterricht gewidmet wird. So ist z.B. in dieser Beziehung für den eigentlichen Volksunterricht bereits eine lebhafte Anregung von den Seminarien ausgegangen.“

399 539 (Cauer, Geschichtstabellen zum Gebrauch auf Gymnasien und Realschulen mit einem Anhang über die brandenburgisch-preußische Geschichte. 1854).

400 245 (Boclo, Lehrbuch der deutschen Geschichte. 1825). – Mit Bundesakte ist die aus 20 Artikeln bestehende Verfassung des Deutschen Bundes vom 8.6.1815 gemeint.

Nach 1849 hatten sich solche Überzeugungen verfestigt und vielfältig mit anderen Motiven verwoben, z.B. mit der Integrationsverheißung und zugleich dem Normendruck, daß vaterländische Geschichtskenntnis für jeden nötig sei, der „nicht ein Fremdling im eigenen Vaterlande“[401] sein wolle. Dabei übte die vaterländische Geschichte einen entschieden parteiischen Verdrängungsdruck auf andere Geschichtsepochen aus, so daß etwa Friedrich Eiselen, Direktor der Realschule in Wittstock bei Potsdam, in Vorwegnahme des bekannten Diktums Wilhelms II. aus seiner Eröffnungsrede bei der Reichsschulkonferenz 1890[402] schon 1865 formuliert, es dürfe „der Knabe nicht etwa in Rom und Griechenland heimisch, im eignen Vaterlande [aber] fremd“[403] sein.

In der Stilisierung durch Lehrbuchautoren gelangte die preußische Geschichte auf den ersten Rang aller Vaterlandsgeschichten überhaupt. „An bildender Kraft so reich wie kaum eine andere“ sei die preußische Geschichte, entschied William John Pierson, Professor an der Dorotheenstädtischen Realschule in Berlin, den Vergleich, und schrieb ihr zu, sie sei „so überaus fähig zumal, jenes sittliche Heil zu wirken, das einer jeden vaterländischen Geschichte entquillt“[404]. Piersons Lehrbuch erschien noch 1910 in 17. Auflage und macht durch den Bucherfolg darauf aufmerksam, daß solche Zusicherungen ihr Publikum hatten. Der aus Ansbach stammende Rektor des Gymnasiums in Zweibrücken, Heinrich Dittmar, rühmt die „providentielle Stellung“[405] der preußischen Geschichte. Wilhelm Pütz, Oberlehrer am Kölner Marzellen-Gymnasium, läßt in seinem Lehrbuch den preußischen Anteil „an den wichtigen Weltbegebenheiten der neuern Zeit mehr hervortreten, als dies bei einer Behandlung der Universalgeschichte erwartet werden kann“, und sieht in Preußens Aufstieg „vor Allem das Werk seiner Regenten“[406]. Sein Kollege Franz Bäumker, Oberlehrer am Gymnasium Theodorianum in Paderborn, ist wesentlich emphatischer. Die preußische Geschichte sei eingängiger als andere, weil sie „nur aus Lebensbeschreibungen einzelner Persönlichkeiten besteht“; ihr Gegenstand sei gewichtig, denn er lasse „eine Hauptmacht unserer Zeit verstehen“; sie sei erhebend und pädagogisch wertvoll, da sie so einleuchtend demonstriere, „wie geistige Tüchtigkeit und mutige Ausdauer aus kleinen Anfängen Großes schaffen, wie Tugend die Staaten hebet, Verfall von Religion und christlicher Sitte aber die Macht zerstöret, insbesondere, wie in der göttlichen Leitung der Menschengeschicke Schwäche und Stärke,

401 562 (Amelung, Geschichtskalender des Preußischen Vaterlandes in Bildern. 1855).
402 „Wir müssen als Grundlage für das Gymnasium das Deutsche nehmen; wir sollen nationale junge Deutsche erziehen und nicht junge Griechen und Römer.“
403 684 (Eiselen, Lehr- und Lesebuch für den ersten geschichtlichen Unterricht. 1865).
404 680 (Pierson, Leitfaden der Preußischen Geschichte. 1865).
405 587 (Dittmar, Abriß der Geschichte des preußischen Staates. 1857).
406 591 (Pütz, Leitfaden bei dem Unterrichte in der Geschichte des preußischen Staates. 1857).

Glück und Unglück einem höhern Ziele dienstbar werden“; „Gräuelscenen, wie in der Mehrzahl anderer Volksgeschichten“ fehlten in der preußischen Geschichte; die „tüchtigen Fürsten“ könne man „einfach, ohne übertriebene Lobeserhebungen, ohne Verschweigung von Schwächen, der Wahrheit getreu“ schildern; und endlich lasse sich an ihr „das unverkennbare Walten Gottes im Entstehen und Bestehen, im Wachsen und Blühen des Staates schildern“[407]. Wo die pädagogischen Argumente nicht hinreichten, wurden präventiv-politische vorgetragen, wie etwa von Ludwig Hahn, der die akute Existenzkrise Preußens im ersten Jahrzehnt des 19. Jahrhunderts auf mangelhafte Vaterlandskenntnis zurückführte:

> „Diese große Unterlassungssünde unserer Vergangenheit hat sich bereits schwer gerächt. Nimmermehr hätte es geschehen können, daß der Sturm, welcher jüngst ganz Europa erschütterte, auch in unserem Vaterland die Treue und Festigkeit in so vielen Kreisen wankend gemacht hätte, wenn die Preußen durchweg auch nur eine Ahnung von der glorreichen Entwickelung ihres Vaterlandes gehabt hätten, und wenn allgemeiner das Bewußtsein verbreitet wäre, wie Preußens Ruhm und Größe mit dem Wirken und Schaffen der hohenzollernschen Fürsten so innig verwachsen ist.“[408]

Nicht ohne Veranlassung machten Autoren sich robuste Argumente zu eigen, um den Vorwurf abzuweisen, daß die Bevorzugung der vaterländischen Geschichte gegenüber der Antike oder gegenüber anderen Völkern zu egozentrisch sei. Ludwig Bender befand, „daß unsere Nation eine mindestens eben so große Mission überkommen hat als irgend eine andre, daß sie eben, wie keine andere, eine Missionsnation ist, [...] daß unsre Nation noch lebt, wirkt, blüht, während jene längst von dem Schauplatze der Welt verschwunden sind“; neben der darwinistischen Retrospektive gilt für Bender auch der künftige Nutzen: „steht ja doch auch naturgemäß nichts uns näher als wir uns selbst. Unserer Nation wahre, göttliche Bestimmung erkennen wir nur aus ihrer Geschichte. Aus ihrer Vergangenheit lernen wir unsre Gegenwart verstehen, unsre Zukunft ahnen, und alle unsre gegenwärtigen politischen und bürgerlichen Verhältnisse“[409].

Angesichts dieses Maßes an vor-nationalistischer Überzeugung stellt sich die Frage, wie sich in der Wertperspektive der Lehrbuchautoren das real existierende Preußen und die staatspolitisch nicht eingelöste Idee von Deutschland zueinander verhielten. Die einfachste Antwort auf diese Frage – die preußische Geschichte sei Teil der deutschen Geschichte und diese ein Teil der Geschichte des Menschengeschlechts[410] – galt den Autoren zugleich als die am wenigsten politische. Ludwig Bender hält die Zersplitterung Deutschlands

407 592 (Bäumker, Geschichte des brandenburgisch-preußischen Staates. 1857).
408 560 (Hahn, Geschichte des preußischen Vaterlandes. 1855).
409 565 (Bender, Die deutsche Geschichte. Ein patriotisches Lehr- und Lesebuch. 1855).
410 681 (Schmidt, Leitfaden der brandenburgisch-preußischen Geschichte. 1865).

in Einzelstaaten für gottgewollt und schon in der Urgeschichte der Deutschen begründet; daher will er keine preußische Suprematie, denn „der wahrhaft preußische Patriotismus kann nicht exclusiv sein“; aus diesem Grunde sagt Bender von sich selbst: „Ich heiße ein Deutscher mit Zunamen Preuße“[411]. Auch ein Mann wie David Müller, der aus der Stellung eines Oberlehrers in Berlin auf einen Lehrstuhl für Geschichte in Karlsruhe gewechselt ist, beschwichtigte mit der Feststellung, „nur die deutsche Geschichte kann die ‚vaterländische’ sein in allen deutschen Staaten“; ein preußischer Vorrang bestehe nicht, und schon gar nicht könne man den anderen deutschen Staaten eine „enge, alt brandenburgische Geschichte aufdrängen“[412].

Die insgesamt drei Direktiven des preußischen Unterrichtsministeriums – vom 18.10.1830, 19.9.1854 und 6.1.1856 – vermehrten zwar die Zahl vaterländischen Lehrbücher nicht unbeträchtlich, riefen aber sonst ein gemischtes Echo hervor. Sie galten zwar als ein Verdienst des Ministeriums Raumer[413], führten aber nicht zu einer separaten Unterrichtung der preußischen Geschichte, sondern dazu, daß preußische Geschichte in aller Regel im Zusammenhang mit der deutschen gelehrt wurde. Die Circular-Verfügung vom 7.1.1856, den Gegenstand „überall in Tertia aufzunehmen“ und ihn Jahre später „jedesmal zum Gegenstand der Abiturienten-Prüfung zu machen“, fand zwar keine grundsätzliche Kritik, aber den pragmatischen Einwand, daß die Kenntnisse aus Tertia in Oberprima hastig nachgelernt werden müßten und deshalb bald wieder vergessen seien[414].

Aber es gab in der Autorenschaft auch weniger gemäßigte Stimmen, die sich nicht zur unterrichtspragmatischen Verträglichkeit ministerieller Vorgaben äußerten, sondern – wenig subtil – die Dominanz Preußens betonten. War der eine Volksschullehrer von „edlem Stolz auf unser deutsches Volksthum“[415] erfüllt, so war für den anderen Volksschullehrer die Zersplitterung Deutschlands „gottgewollt und schon in der Urgeschichte begründet“[416], so daß eine Betonung des preußischen Vaterlandes wenig Rücksicht auf die Vorstellungen von Deutschland zu nehmen hatte. Die Vaterlandsgeschichte habe im Vordergrund zu stehen[417]; alle anderen Geschichten seien nur dann erwähnenswert,

411 565 (Bender, Die deutsche Geschichte. 1855).

412 667 (Müller, Geschichte des deutschen Volkes in kurzgefaßter, übersichtlicher Darstellung. 1864).

413 So der vom Friedrichs-Werderschen Gymnasium in Berlin auf die Direktorenstelle des Gymnasiums in Neu-Ruppin gewechselte Wilhelm Schwartz. Vgl. 735 (Schwartz, Hülfsbuch für den Unterricht in der brandenburgisch-preußischen Geschichte. 1867).

414 585 (Kopp, Die brandenburgisch-preußische Geschichte bis 1740. 1857).

415 722 (Lahrssen, Weltgeschichte in Biographien. Für die Volksschule bearbeitet. 1867).

416 565 (Bender, Die deutsche Geschichte. 1855).

417 722 (Lahrssen, Weltgeschichte in Biographien. 1867): „Die Geschichte soll im Dienste der Nationalität stehen“.

wenn sie von Belang für das Vaterland waren – so Otto Sommer, der Direktor der städtischen höheren Mädchenschule in Braunschweig[418]. Edmund Waldemar Kopp, Direktor des Gymnasiums in Freienwalde, erklärte, seit 1740, also mit dem Regierungsantritt Friedrichs II., dominiere die preußische Geschichte die deutsche: „Unsere preußisch-nationale Geschichte" sei „mit Recht an die Spitze der deutschen"[419] Geschichte getreten. Ludwig Horch, ein Oberlehrer des Gymnasiums in Lyck, sprach 1864 als Zeitgenosse des dänischen Krieges von Schleswig-Holstein als einem der „durch preußische Tapferkeit wohl hoffentlich für immer für Deutschland gewonnen"[420] Land. Und Gottfried Eckertz, Oberlehrer am Friedrich-Wilhelm-Gymnasium in Köln, erklärte zum „großen Ereigniß des Jahres 1866": „Was Preußen gewann, ist für Deutschland gewonnen; denn Preußen ist und war Deutschlands Schutz und Schirm"[421]. Wenn denn also Deutschland ein „welthistorischer Beruf"[422] attestiert wurde, so war es nach der Auffassung vieler Lehrbuchautoren doch Preußen, das diesen Beruf tatsächlich ausübte.

An den oben nebenbei genannten Berufsrängen der Autoren wird deutlich, daß es sich um etablierte und hochrangige Vertreter des Bildungswesens handelt, die sich so äußerten. Die von ihnen geschriebenen Lehrbücher sollten nicht nur die Schüler belehren, sondern auch die Kollegenschaft. Der Lehrer selbst müsse „von echter Vaterlandsliebe durchdrungen" sein, fordert der Göttinger Lehrer Friedrich Bartels. Nur dann werde die Jugend „die Vorzüge ihres Vaterlandes" kennen lernen „und später willig Blut und Gut für dasselbe hingeben"[423]. Die Forderung, daß der Lehrer wenigstens den Stoff beherrschen müsse, war verbreitet und wurde vermutlich auch nicht ohne Grund ausgesprochen[424], auch wenn gelegentlich Autoren diese Sorge zu zerstreuen suchen[425]. Denn der Vortrag des Lehrers, nicht das Lehrbuch, war als das eigentliche Motivationsmittel für die Verbreitung des vaterländischen Gedankens angesehen[426]. Seine Aufgabe war es, das Verhältnis zwischen National- und Landes-

418 757 (Sommer, Leitfaden der Weltgeschichte in zwei Stufen. 1869). – Interessanterweise stellte Ludwig Hahn fest, daß es Mitte der 1850er Jahre kein Lehrbuch der Vaterlandsgeschichte für den weiblichen Geschichtsunterricht gebe: 560 (1855).

419 585 (Kopp, Die brandenburgisch-preußische Geschichte bis 1740. 1857).

420 677 (Horch, Lehrbuch der Weltgeschichte für Gymnasien und Realschulen und zum Selbstunterricht. 1864).

421 738 (Eckertz, Hülfsbuch für den ersten Unterricht in der deutschen Geschichte. 1868).

422 565 (Bender, Die deutsche Geschichte. 1855).

423 630 (Bartels, Leitfaden zur Geographie und Geschichte. 1860).

424 Vgl. 666 (Schaumann, Handbuch der Geschichte des Landes Hannover. 1864).

425 Vgl. 537 Stichart (Das Königreich Sachsen und seine Fürsten. 1854), der solche Besorgnis „bei der gegenwärtig gehobnen Bildung des Lehrerstandes für überflüssig" hält.

426 Vgl. 601 (Dietsch, Abriß der Brandenburgisch-Preußischen Geschichte. 1858).

geschichte zu gestalten[427]. Emotionales war die Sinnbrücke – patriotische Gedichte[428] und Lieder[429], Biographien[430] von Fürsten und Fürstinnen (man denke an den Königin-Luise-Kult, der im übrigen gut über die Zeiten gekommen ist[431]), Gedenkbücher[432]. Aber auch das Handwerkliche der Lehrbuchformen und der Darstellungsweise sollte passen; deshalb wurden sogar die trockenen Tabellenwerke vaterländisch geformt[433], und die Landesgeschichten wurden systematisiert durch die getrennte Darstellung aller Landesteile (Bayern) und Provinzen (Preußen), auch der territorialen Zuwächse[434]. Möglicherweise war die schier unbegrenzte Aufnahme- und Adaptionsfähigkeit des vaterländischen Lehrbuchs eine Quelle seines numerischen Erfolges.

Noch immer war – wie in der ersten Hälfte des Jahrhunderts – das Vaterländische nicht scharfkantig nach außen, verschaffte sich sein Recht nicht durch Beeinträchtigung Dritter. Dennoch ist die hohe politische Qualität, das markante Selbstbewußtsein der preußischen vaterländischen Lehrbuchdarstellungen evident, wenn man sie mit den bayerischen vergleicht. Ebenso wie die preußische Kultusverwaltung hatte auch das bayerische Staatsministerium die Schulen angewiesen, daß „die deutsche Geschichte mit besonderer Berücksichtigung der bayerischen gelehrt werden solle“[435], sogar früher als in Preußen, nämlich am 13.1.1851, am 24.3.1852 und am 24.2.1854. Die erste Entschließung vom 13.1.1851 ist in ihrer antirevolutionären Tendenz eindeutig. Sie spricht von der „providentiellen Bestimmung Bayerns in Deutschland“, die sich u.a. dadurch artikuliert habe, daß Bayern „mehr als einmal der

427 Vgl. 586 (Dittmar, Abriß der baierischen Geschichte. Zugleich als Anhang zur deutschen Geschichte desselben Verfassers. 1857).

428 Vgl. 700 (Dücker, Bilder aus der Schleswig-Holsteinischen Geschichte, nebst einem Anhang von vaterländischen Gedichten. 1866). – 668 (Förster, Hülfsbuch zum Unterricht in der deutschen und brandenburgisch-preußischen Geschichte. Mit Berücksichtung der Geschichte der christlichen Kirche und unter Hinweis auf die vaterländische Poesie. 1864). – 666 (Schaumann, Handbuch der Geschichte des Landes Hannover. 1864).

429 762 (Braselmann, Gott allein die Ehre! Alte und neue Vaterlandsgesänge, chronologisch geordnet und mit einleitenden historischen Bemerkungen versehen. 1869).

430 560 (Hahn, Geschichte des preußischen Vaterlandes. 1855).

431 Vgl. etwa für unsere Tage den von Friedrich Ludwig Müller angefeuerten Luise-Focus der Deutschen Stiftung Denkmalsschutz.

432 512 (Krahmer, Geschichtskalender. 1852).

433 580 (Loebker, Gedächtnistafeln für den Unterricht in der Geschichte und Geographie. 1856): „Den Deutschen ist […] die ersten Kolonne eingeräumt worden, […] weil sie im Mittelalter die Welterneuerer waren“. – Vgl. auch 528 (Pfeffer u. Freudenfeldt, Preußen unter den Regenten aus dem Hause Hohenzollern. 1853).

434 Vgl. 667 (Preger, Lehrbuch der Bayerischen Geschichte. 1864). – 721 (v. Crousaz, Handbuch der Brandenburgisch-Preußischen Geschichte. 1867). – 600 (Bock u. Schurig, Geographie und Geschichte sämtlicher Provinzen des Preußischen Staats. 1858).

435 771 (Sattler, Grundriß der deutschen Geschichte nebst einer Specialgeschichte Bayerns. 1870).

Revolution und den Gelüsten nach einer Zerreissung Deutschlands mit Entschiedenheit und Erfolg entgegengetreten ist“[436]. Auch habe das bayerische Volk „treu an seinem angestammten Fürstenhause gehangen, wie dieses für sein Bestes gesorgt“[437] habe. Besonders der Hinweis auf Treue des Volkes und fürstliche Fürsorge tritt uns in den Lehrbüchern entgegen:

> „Die Luft ist rein und gesund, bequem sind die Wohnungen, und ein biederes gutmüthiges Volk bewohnt die einzelnen Gaue des Landes. Eine hohe Religiosität und treue Anhänglichkeit an das Vaterland und dessen Regentengeschlecht, heiterer Sinn und Ernst, und eine Fülle ausdauernder Kraft und Tapferkeit sind dem Bayern gleichsam angeboren. […] Das Bayernland erfreut sich der besten Gesetze und der trefflichsten Einrichtungen von Seiten einer milden Regierung. Leben und Eigenthum, Ehre, Ruhe und Freiheit und die ungestörte öffentliche Ausübung der Religion sind gesichert. Es fehlt nicht an den mannigfaltigsten Unterrichts- und Erziehungsanstalten, durch welche die Bildung der Jugend angebahnt, befördert und zur Vollendung gebracht wird. Vielfach sind die Mittel und Wege zur Aufmunterung des Gewerbefleißes und zur Begründung des künftigen Glückes talentvoller Jünglinge, die sich den Wissenschaften oder dem Kunstfache widmen. […] Und von diesem Land und seinen Bewohnern möchte ich nun Dir, vaterländische Jugend, das Wichtigste und für Dich zu wissen Nothwendigste erzählen. Ich möchte Dir vorführen jene ausgezeichneten Fürsten, deren Kunst und Ruhm es gewesen, edle Menschen zu lenken, und freie Seelen nach ihren besten Absichten zu bilden.“[438]

Dieses irenische Bild setzt den Standard der bayerischen Selbstvergewisserung. Gelegentlich tritt zur Beschreibung einer treusorgenden Regierung und eines frommen, gehorsamen Volkes noch ein kleiner Pflichtenkatalog hinzu, Pflichten, die „aus der Bestimmung der Obrigkeit hervorgehen und von der Vernunft gefordert werden“, oder die „Gott in seinem heiligen Worte von uns fordert“[439]. Die Form der Belehrung ist der alte, Mitte des 19. Jahrhunderts eigentlich überständige exempla-Modus: „Durch Beispiele von Personen, welche ihre Pflichten gegen die Obrigkeit treu erfüllten, wird die Liebe und Anhänglichkeit gegen Fürst und Vaterland zu beleben gesucht“[440]. Der bemerkenswerteste Unterschied zur vaterländischen Belehrung in Preußen, die ja durchaus expansive und vergleichende, Hierarchien etablierende Merkmale aufweist, ist die bayerische Grundhaltung der heimatgebundenen Selbstgenügsamkeit. Wenn die bayerische Vaterlandskunde sich politisch artikuliert, dann geht es darum, „Unterthanentreue, Vaterlandsliebe und Gehorsam gegen

436 Zitiert nach Hans-Michael Körner, Staat und Geschichte im Königreich Bayern 1806-1918. München 1992, S. 545.
437 Ebenda.
438 577 (Fichtl, Kurze Geschichte von Bayern. 1856).
439 688 (Ludwig, Das bayerische Vaterland. 1865).
440 Ebenda.

Gesetz und Obrigkeit zu wecken und zu beleben“[441]. Das richtet sich dann auch nicht mehr allein an die Schuljugend, sondern an Lehrer, Beamte und Freunde der Vaterlandskunde, wie ein Lehrbuch die Rezipienten ausdrücklich nennt[442]. Wie in den preußischen vaterländischen Lehrbüchern arbeiten auch die Autoren der bayerischen einer positiven Identifikation zu: „Mit edlem Stolze muß die Brust des bayerischen Knaben sich füllen, der Enkel so vaterlandsliebender, großer Ahnen zu sein“[443]. Aber es ist eine Retrospektive; es verbleibt im konservativen Konsens, ruft nicht zur Gestaltung von Zukunft auf. Die preußischen Autoren sind im Tonfall und in der Forderung denn auch schroffer: „Schmeichelei gegen das Vaterland ist ein zu großer Egoismus, denn sie ist eine Schmeichelei, welche wir uns selbst sagen“, erklärt Adolf Friedrich Johannes von Crousaz, Lehrer an der 11. Divisionsschule in Breslau; „sie ist überdies, wie jede Schmeichelei, unwürdig, und blieb von diesen Blättern ausgeschlossen“[444].

1.4.4 Die Wertigkeit der Großepochen

Wenn Heinrich Grobe, Hof-Collaborator in Weimar und Direktor eines (privaten?) Erziehungsinstituts, sagt, den Geschichtsunterricht mit der vaterländischen Geschichte zu beginnen, „ist eben so heilige Pflicht gegen das Vaterland selbst, als gegen die Jugend“[445], so wird deutlich, daß im Geschichtsunterricht nunmehr die Großepochen neu zu ordnen waren. Ordnung war nicht nur nötig, sondern bedeutete zunächst einmal schlichte Zuordnung. Denn darüber war die geläufige Praxis ganz uneins. Kohlrausch unterteilte 1814 die Geschichte in 10 Zeiträume[446]; Theodor Dielitz, Direktor der Königstädtischen Realschule, dann Professor am Sophiengymnasium in Berlin, sah 1836 nur noch 7 Zeiträume vor – vier für antike und mittelalterliche Geschichte, drei für die Neuzeit[447]; die bayerische Schulordnung von 1830 reduzierte weiter auf die klassischen 3 Großepochen Altertum-Mittelalter-Neuzeit[448]; aber der Direktor der Realschule in Königsberg, Alexander Schmidt, scherte aus der Systematik vollständig aus und erklärte 20 Jahre später, er wolle die Epochen nicht als

441 584 (Hindelang, Kurze Geschichte des bayerischen Volkes. 1857).
442 687 (Hopf, Bayerische Geschichte in Zeittafeln. Ein Handbuch für Lehrer, Beamte, wie für alle Freunde der Vaterlandskunde. 1865).
443 654 (Becker, Geschichten aus der Bayerischen Geschichte für Knaben erzählt. 1862).
444 721 (v. Crousaz, Handbuch der Brandenburgisch-Preußischen Geschichte. 1867).
445 515 (Grobe, Geschichte für Kinder zum Schul- und Selbstunterrichte. 1852).
446 Zitiert in 320 (Herrmann, Lehrbuch der allgemeinen Weltgeschichte für höhere Bildungsanstalten und Gymnasien. 1833).
447 350 (Dielitz, Grundriß der Weltgeschichte für Gymnasien und Realschulen. 1836).
448 Vgl. 314 (Uschold, Lehrbuch der allgemeinen Geschichte für Gymnasien und höhere Schulen. 1832).

solche würdigen, sondern den Schulformen zuordnen – die Antike dem Gymnasium und die Neuzeit der Bürgerschule[449].

Auch wenn die Trias der drei Großepochen sich schließlich als Norm durchsetzte, war damit noch nicht über die Wertigkeit der Epochen untereinander entschieden. Das geringste Ansehen hatte das Mittelalter. Es galt lediglich als „Vorbote der neuen Zeit“[450], wurde als „Jahrhunderte der mittelalterlichen Barbarei“[451] abqualifiziert und sollte auf die Geschichte der Deutschen begrenzt werden[452]. Seine schulische Behandlung dürfte mehr als flüchtig gewesen sein. Von der antiken Geschichte stand die griechische in besserem Ansehen als die römische. Sie galt nach dem Urteil Karl Adolf Konstantin Ritter von Höflers, der über der Affaire um Lola Montez seinen Münchner Lehrstuhl verlor und einen historischen Lehrstuhl an der Universität Prag übernahm, als „eine eminente Verstandesoperation“[453], diente also wissenschaftspropädeutischen Zielen. Wenngleich sich der Geschichtsunterricht längst vom Hilfsdienst für die alten Sprachen gelöst hatte, war auch dieser Nutzen der antiken Geschichte unstrittig und trug zu ihrem Prestige bei. Zudem war die Geschichte des Altertums nach dem Topos der Gleichsetzung des biographischen Verlaufs von Personen- und Menschheitsgeschichte die ehrwürdige „Geschichte der Jugendzeit des menschlichen Geschlechts“[454]. Den Bildungswert der griechischen Geschichte konnte man gar nicht hoch genug veranschlagen. Nach dem geradezu hymnischen Urteil Ferdinand Bäßlers, des geistlichen Inspektors, Superintendenten und Professors an der Landesschule Pforta, war er überwältigend, zumal wenn er quellennah betrieben wurde:

> „Die weltgeschichtliche Bedeutung des hellenischen Volkes, die Größe und Folgewichtigkeit seiner Thaten und Geschicke ist es nicht allein, was eine tiefer eingehende und auch das Einzelne erfassende Kenntniß dieses Abschnitts der Universalgeschichte zu einem wesentlichen Moment der höheren Bildung macht; sondern ebenso ist es die edle Form, in welcher uns dieser kostbare Inhalt von den Alten selbst überliefert ist. Die reine Epik ihrer Erzählung, die vollendete Plastik ihrer Darstellung, die hohe Einfachheit ihrer Empfindungsweise, der nüchterne Sinn ihrer Auffassungen der Lebenserscheinungen, gepaart mit Großheit der Denkart und Wärme des patriotischen Gefühls, verleihen den Geschichtsschreibern Griechenlands einen pädagogischen Werth, welchen in unseren Tagen kein Unbefangener noch verkennen wird und dessen Ausbeutung für die Erziehung unserer Jugend und die Bildung unseres Volkes

449 Vgl. 497 (Schmidt, Schulcompendium der Geschichte. 1850).
450 502 (Weber, Weltgeschichte in übersichtlicher Darstellung. 1851).
451 666 (Schaumann, Handbuch der Geschichte des Landes Hannover. 1864).
452 Vgl. 598 (Andrä, Grundriß der Weltgeschichte für höhere Bürgerschulen und mittlere Gymnasialklassen. 1858).
453 488 (Höfler, Lehrbuch der allgemeinen Geschichte. 1850).
454 742 (Schmidt, Völkerbilder aus der alten Welt. 1868): „Wie mit Individuen, ist’s mit Völkern, wie mit Völkern, so ist’s mit dem ganzen menschlichen Geschlecht“.

> nicht länger mehr verabsäumt werden darf. Der geschichtliche Stoff und die Form seiner Ueberlieferung sind hier so organisch verwachsen, daß man beide nicht von einander trennen kann, ohne jenen eines guten Theils seiner anziehenden, sittlich-erweckenden Kraft zu berauben und seiner Sinn und Gemüth veredelnden Schönheit zu entkleiden.“ [455]

Mitte der 1850er Jahre erfolgte allerdings eine Verschiebung in der pädagogischen Würdigung der Epochen. Dadurch entstand ein Muster, das bis in unsere Tage dominant geblieben ist, und zwar durch die Akzentverlagerung von der antiken Geschichte auf die gegenwartsnahe Geschichte. Schon 1827 hatte ein Autor die neue Geschichte ausführlicher dargestellt, weil sich die Begebenheiten „z.T. unter unseren Augen zugetragen“ hatten „und eben dadurch für uns bedeutungsvoller geworden“[456] waren. Im späten 20. Jahrhundert wurde diese Perspektive zum Extrem gesteigert. Das vierte Jahr des regulären Geschichtskurses umfaßte kaum mehr als 80 Jahre Realgeschichte, das dritte Jahr ca. 350, das zweite Jahr ca. 1000 und das erste Jahr die Jahrtausende von der neolithischen Revolution bis zum Ende der Völkerwanderung. Dabei blieb der Umfang des jeweiligen Jahrgangsbandes gleich. Die Proportionierung von Geschichte zugunsten der Gegenwart war im 19. Jahrhundert bei weitem nicht so extrem, vor allem zunächst auch nicht unstrittig. Der Oberlehrer an der Realschule in Nordhausen, Karl. Fr. Petermann, wollte von einer besonderen Betonung der Neueren oder gar Zeitgeschichte gar nichts wissen:

> „Daß der Verfasser die Geschichte nur bis zum Abschluß des Wiener Congresses behandelt, beruht lediglich auf der Ansicht, daß er die Ereignisse von da an bis auf die Gegenwart nicht für Schüler der mittlern Klassen geeignet hält, und ein Unterricht darin auch über dem Verständniß derselben liegt. Auch in Tagesfragen könnten dadurch leicht die Knaben übergeleitet werden, die doch füglich von denselben entfernt bleiben müssen.“[457]

Auch der in München als Journalist, also nicht im Lehrberuf tätige Schriftsteller Julian Chowanetz legte sein Lehrbuch so an, „daß die alte und mittlere Zeit, als das Fundament des ganzen Geschichtsstudiums, breiter, die neuere dagegen kürzer gehalten erscheint, da die letztere, besonders in ihren neuesten Parthieen für den Anfänger wenig verständlich und nützlich ist“[458]. Seit der Mitte der 1850er Jahre galten die alten Argumente jedoch nichts mehr. Eine Betonung der Zeitgeschichte, deren Epochenbeginn man auf 1815 festlegte[459], wurde

455 479 (Bäßler, Hellenischer Heldensaal oder Geschichte der Griechen in Lebensbeschreibungen nach den Darstellungen der Alten. 1849).

456 260 (Junker, Hauptbegebenheiten der Weltgeschichte. 1827).

457 544 (Petermann, Die deutsche Geschichte im Abrisse für mittlere Stufen höherer Lehr-Anstalten. 1854).

458 523 (Chowanetz, Lehrbuch der allgemeinen Geschichte für die untern Klassen katholischer Bildungsanstalten. 1853).

459 491 (Keber, Leitfaden beim Geschichtsunterrichte. 1850).

allgemeiner Konsens und mit einer ganzen Palette von Argumenten vertreten. Den politisch motivierten Autoren war die Akzentverlegung ein Ausgleich für „den Jammer des deutschen Reiches in den letzten Jahrhunderten“[460], wie der Oberlehrer Gottfried Eckertz seine Vorstellungen von Gerechtigkeit aus der Historie in die Historiographie verlegte; in pädagogischer Hinsicht sei die Betonung der Zeitgeschichte „natürlich“, da – nicht unähnlich den an der antiken Geschichte gerühmten pädagogischen Vorzügen – diese Epoche „so reich ist an großartigen Erscheinungen, an sittlichen Momenten aller Art, an Tugenden wie an Verwirrungen“, zudem aber auch politisch indiziert, „da die preußischen Herrscher immer mehr in die allgemeine Geschichte der europäischen Staaten wesentlich mit eingreifen“[461]; der politische Affekt leitet auch den Professor am Tübinger Gymnasium Wilhelm Müller an, der in sorgsamer Dramaturgie den Verfall vor 1815 gegen die dann folgende Epiphanie stellt: „schwere Schläge von 1815“, „Nemesis von 1806 und 1807“, schließlich die „furchtbare Katastrophe von 1812“ gegen die „ewig denkwürdigen Anstrengungen und Thaten unserer Väter in den Freiheitskriegen“[462]: Schließlich gab es auch die Argumente, die sich von Schulform und Lernalter herleiteten, aber so widersprüchlich sind, daß man die relative Willkür der Argumentation bemerkt. Der eine urteilt, die Zeitgeschichte setze als „‚Zeit der Ideen‘ eine größere Reife voraus“[463], und will deren Behandlung für ein höheres Lernalter reservieren; der andere argumentiert umgekehrt und will, „daß in Volksschulen die Geschichte des 18. und 19. Jahrhunderts bekannter sein muß als die des 8. oder 9.“[464]; und diesem sekundiert der Volksschullehrer Friedrich von der Ahe aus den Erfahrungen seines Unterrichts an der evangelischen Pfarrschule an den Antonitern in Köln, daß die am nächsten stehende Geschichte die Schüler am meisten fesselt[465].

1.4.5 Geschichtsunterricht „für das weibliche Geschlecht“

Die Organisation der Mädchenbildung bietet bis zum Beginn des 20. Jahrhunderts ein zerfahrenes Bild.[466] Zwar galt die staatliche Schulpflicht auch für Mädchen; aber das Niveau selbst der höheren Mädchenschulen war gegenüber den Knabenschulen abgesenkt. Mädchenschulen hatten an den Berechtigun-

460 738 (Eckertz, Hülfsbuch für den ersten Unterricht in der deutschen Geschichte. 1868).
461 617 (Graff, Brandenburgisch-Preußische Geschichte. 1860).
462 652 (Müller, Leitfaden für den Unterrricht in der Geschichte. 1862).
463 502 (Weber, Weltgeschichte in übersichtlicher Darstellung. 1851).
464 576 (Jäkel, Ausgewählte Erzählungen. 1855).
465 749 (von der Ahe, Geschichte des preußischen Staates. 1868).
466 Für einen Überblick vgl. Erika Küpper, Die höheren Mädchenschulen. In: Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte Bd.III 1800-1870, hg. v. Karl-Ernst Jeismann und Peter Lundgreen. München 1987, S. 180-191.

gen des Knabenschulwesens etwa hinsichtlich der Berufslaufbahnen oder der Studienmöglichkeiten keinen Anteil. Mädchenbildung stand unter dem Diktat der Geschlechteranthropologie, wie sie das Bürgertum seit Ende des 18. Jahrhunderts entwickelt hatte. Die Schule sollte – so läßt sich die Differenzierung der Geschlechter mitsamt der daraus abgeleiteten Fixierung der Ziele, aber auch die Perzeption der Lehrbuchautoren wohl angemessen bilanzieren – die Jungen zu dem machen, was sie sein können, die Mädchen hingegen zu dem, was sie sein sollen. Gegenstände, Inhalte und Methoden der weiblichen Bildung waren verschwommen und uneinheitlich. Diese Linie von Abwehr und distanzierender Zuweisung zeichnen die Lehrbücher für den Geschichtsunterricht durchaus deutlich nach.

Nach Lage der Dinge war es ja schon überraschend, daß es überhaupt Lehrbücher für den „weiblichen Geschichtsunterricht“ gab. Aber „der Vortrag für die männliche Jugend muß vollständiger, gründlicher seyn, muß mehr auf genaue Chronologie sehen, und die Geschichte der Völker, wenigstens der für uns wichtigsten, mehr im Zusammenhange darstellen“[467], erklärte sogar ein Friedrich Nösselt, der als Oberlehrer und Professor des Breslauer Magdalenen-Gymnasiums im Nebenberuf ein eigenes Töchterinstitut leitete und daher für den Gedanken der Mädchenbildung geradezu unzeitgemäß aufgeschlossen war. Denn mit seinen vier Lehrbüchern war er für mehr als zwei Jahrzehnte der einzige Autor, der sich zu diesem Problemfeld äußerte. Daß im Geschichtsunterricht für Mädchen chronologische Kenntnisse nicht streng zu fordern seien, ist ein Topos, der sich durch das gesamte 19. Jahrhundert hält. Wichtiger als die Gedächtnisarbeit war es, den

> „Hauptzweck, den ja aller Unterricht der Jugend, namentlich in der Geschichte, haben soll, zu erreichen: das moralische und religiöse Gefühl zu beleben, und die Ueberzeugung recht fest in die jugendlichen Herzen zu prägen, daß alles, was da geschieht und von je her geschehen ist, unter der allweisen Leitung der göttlichen Vorsehung stehe, und daß ohne Ausnahme aus guten Handlungen Glück und Segen, aus schlechten nichts als Unheil und Unsegen hervorgehen müsse. Was hilft es den Mädchen, wenn sie noch so viele Namen, Begebenheiten und Jahreszahlen wissen, und diese große Lehre, die auf allen Blättern der Weltgeschichte so laut und deutlich gepredigt wird, nicht begriffen haben!“[468]

Aus diesem Grunde war denn auch dem Lehrbuch die Darstellungsform vorgegeben. Nicht die Tabellen kamen in Frage, sondern die Erzählung.[469] Wichtiger aber noch als die Form waren die Inhalte. Hierzu äußert sich erst 1841 der unter Pseudonymen schreibende evangelische Schulrat für Preßburg To-

467 272 (Nösselt, Lehrbuch der Weltgeschichte. 1827).

468 280 (Nösselt, Lehrbuch der Geschichte der Deutschen für höhere Töchterschulen und die Gebildeten des weiblichen Geschlechts. 1828).

469 205 (Nösselt, Lehrbuch der Weltgeschichte für Töchterschulen und zum Privatunterrichte heranwachsender Mädchen. 1822).

bias Gottfried Schröer, dessen Argumentation die geschlechteranthropologische „Bestimmung“ vollendet füllt. Schröer sieht genau, daß das Geschichtslernen die Mädchen nicht in der Gesellschaft voranbringt, weil es ihnen keine beruflichen Chancen eröffnet. Aus dieser Voraussetzung nimmt er sich die Freiheit, Sinnzuweisungen und Zielvorgaben für den Geschichtsunterricht für Mädchen zu formulieren:

> „Unsere Jungfrauen sollen Geschichte lernen, damit sie den Ernst des Lebens und die Hand Gottes in den Schicksalen einzelner Menschen und ganzer Völker wahrnehmen, um sich zu hüten, jenen Geschöpfen zu gleichen, die noch von der frivolen Leichtfertigkeit befallen sind, welche durch französische Sitten und Gouvernanten in unser Vaterland gebracht worden sind; damit sie in der Betrachtung der hellenischen Welt Alles wieder zum Natürlichen zurückführen, was eine barocke Zeit und fremder Einfluß zur steifen Manier und Unnatur umgewandelt hat, und sogleich dem gesunden und schlichten Sokrates es ablauschen, wie Jesus und seine göttliche Lehre aufzufassen sei, um nicht Spöttern oder Mystikern oder Pietisten anheimzufallen und entweder in Unglauben oder in Aberglauben zu versinken; Beides ist auch nicht deutsch, denn dem Deutschen war jederzeit das Heilige heilig, am heiligsten aber die Wahrheit. Unsere Töchter sollen Geschichte lernen, damit sie die Aufgabe unserer Nation, als Lehrmeisterin und Gesetzgeberin des Erdkreises und Verbreiterin ächter Humanität im häuslichen, wie im bürgerlichen Leben erkennen, und, nach dem Vorbilde alter deutscher Frauen, häuslich, treu und ehrbar leben; damit sie erfahren, welche wichtige Stelle ihnen von der Vorsehung angewiesen. Wo ein großer Mann im Volke erstanden ist, steht auch immer eine edle Mutter im Hintergrunde, welche die Keime seiner werdenden Größe mit Sorgfalt und Liebe pflegte. Unsere Frauen sollen Geschichte wissen, damit sie erfahren, wie wohl Kunst und Wissenschaft, Tugend und Glaube auch bei ihnen Aufnahme gefunden, wie aber auch lasterhafte Weiber den Untergang ganzer Völker beschleunigt haben.“[470]

In diesem Zitat aus Schröers Vorwort mischen sich, relativ unverbunden, Zuweisungen und Affekte. Tradition ist, Gott als den Lenker der Geschichte zu denken, und zwar unabhängig vom Geschlecht der zu Belehrenden. Auch für den Knabenunterricht heißt es als Ziel, „Gottes Macht und Größe fürchten und lieben“[471] lernen. Die Geschichte sei „ein großes Buch, darein der in der Geschichte waltende Gott deutlich die ernstesten Lehren eingeschrieben hat“[472]. „In der Blüte wie in dem Untergange“ offenbare sich „die sittliche Weltordnung“[473]. Im übrigen aber seien die Menschen „unter der Leitung der göttlichen Vorsehung zu immer fortschreitender Ausbildung bestimmt, das

470 411 (Oeser, Weltgeschichte für Töchterschulen. 1841).
471 508 (Bumüller, Die Weltgeschichte.^{2}1852).
472 628 (Kannegießer, Grundriß der Weltgeschichte für Bürgerschulen.1860).
473 757 (Sommer, Leitfaden der Weltgeschichte in zwei Stufen.1869).

sittliche Gefühl zu beleben“[474]. Aber Schröer spitzt das Problem schwer erträglich zu. Abgesehen davon, daß es schon allein ein anachronistischer Unfug ist, den im übrigen mit viel zu schlichten Attributen ausgestatteten Sokrates als den ersten Exegeten des Neuen Testaments aufzufassen, kombiniert Schröer elementare Werte mit Verhaltensforderungen. Mit dem Stichwort der „französischen Gouvernanten“ gibt er eine durchaus national eingefärbte Sittenlehre vor, die er mit einer angeblich historisch ausgewiesenen „Heiligkeit“ der Deutschen kontrastiert. Wie das heranwachsende Mädchen zwar zur „Gesetzgeberin des Erdkreises“ werden soll, gleichwohl nur „häuslich, treu und ehrbar leben“ darf, ist eine Verheißung, deren Konditionierung der Komik nicht entbehrt. Und daß endlich das Mädchen bei Ungehorsam gegenüber ihrer „Bestimmung“ für den Untergang des deutschen Volkes – denn dieses ist ja gemeint – haftbar gemacht wird, bedeutet eine sittliche Überbürdung, die selbst dann noch pädagogisch unverantwortlich gewesen wäre, wenn es dafür in der Realität einen Beleg gäbe. Denn kein heranwachsender Mensch, ob weiblich oder männlich, könnte diese Last tragen.

Demgegenüber erscheint der Oberlehrer und Professor an der Berliner Elisabethschule Carl Wernicke in seinem Lehrbuch[475], das auf Jahrzehnte das Feld allein behaupten sollte, geradezu gemäßigt, weil nüchtern und systemorientiert, wenngleich auch er die engen Grenzen der geschlechtsanthropologischen Vorgaben seiner Zeit nicht überschreitet, sondern genau beachtet. Er will die weibliche Jugendbildung nicht dem Zufall überlassen oder zum „Gegenstand einer bloßen Geldspeculation“[476] machen, wie in manchen privaten Töchterinstituten; er hält das weibliche Geschlecht für „geistig gleichberechtigt mit dem männlichen“. Aber den Gedanken einer „gänzlichen Emancipation“, einer völligen Gleichstellung der Geschlechter betrachtet er als „krankhafte Erscheinung unserer Zeit“, als „Verzerrung“, denn „verschieden ist die Bestimmung beider Geschlechter, verschieden sind ihre Anlagen, verschieden ihre Neigungen.“ Das Programm historischer Bildung muß nach Wernickes Auffassung auf die weibliche Neigung für das Individuelle, Persönliche, nicht dagegen auf die männliche Neigung zum Abstrakten und Allgemeinen abgestellt sein[477]. Daher dürfen den Mädchen „nur allgemeine Umrisse“ gegeben werden, die durch Biographien gefüllt werden sollten[478]. An ihnen könne er-

474 634 (Kappes, Erzählungen aus der Geschichte für den ersten Unterricht. 1860).

475 480 (Wernicke, Lehrbuch der Weltgeschichte für höhere Töchterschulen. 1849).

476 Ebenda auch für die folgenden Zitate.

477 Für die Persistenz solcher Vorstellungen vgl. 641 (Becker, Geschichten aus der Bayerischen Geschichte für Mädchen erzählt. 1861): „Dem Sinne des Knaben werden Schlachten und Heldenthaten, dem Gemüthe des Mädchens Bilder weiblicher Tugenden und häuslichen Stilllebens näher liegen.“

478 Vgl. für den Nachdruck auf dem Biographischen: 785 (Krosta, Hilfsbuch für den Unterricht in der Geschichte an höheren Töchterschulen. 1870). – Auch Wernicke hatte

läutert werden, daß die „Geschichte des weiblichen Geschlechts eine besonders bedeutsame Stellung“ einnimmt.

Aber geeignete Unterrichtsgegenstände waren rar. Ein Thema, das lange Zeit hindurch als besonders passend für die geschichtliche Bildung von Mädchen angesehen wurde, war die antike Mythologie. Friedrich Nösselt, der als erster dieses Thema angeregt und durch ein eigenes Lehrbuch[479] eingeführt hatte, war weit davon entfernt, darin einen zentralen Gegenstand zu sehen; er behandelte ihn lediglich jedes zweites Jahr mit einer Wochenstunde. Wie seicht indessen dieser Gegenstand war, wenn man seine Begrenztheit nicht in Rechnung stellte, läßt sich an einem 35 Jahre später erschienenen Lehrbuch ablesen; der in Winterthur lebende Pädagoge Maier erklärte zur Verwendung seines Werkes, er

> „möchte gern die inhaltsreichen Mythen einfach und warm und möglichst zart, strebenden Mädchen und Frauen bringen, denen jene wissenschaftlichen Werke aus diesem oder jenem Grunde unzugänglich sind. Fassen sie das Poetische und Tiefsinnige darin mit freundlichem Herzen und klarem Verstande auf und hilft ihnen das Büchlein die Werke der Kunst mit mehr Verständniß und Genuß lesen und schauen, und so ein reicheres Leben leben, so ist mein Wunsch erreicht, mein Zweck erfüllt.“ [480]

Die Stagnation dieser betulichen Unterrichtsziele reimt sich gut zusammen mit Schröers Unterrichtsmethodik, bei der der Lehrer „heiter und freundlich“ erzählt, „gleich als ob er Mährchen erzählt zur Kurzweil“. Die Lernleistungen der Mädchen waren auf das Auswendiglernen und Wiederholen reduziert, denn Geschichte sei eine „Gedächtniswissenschaft“[481]. Die Stagnation betraf auch die Unterrichtsmittel. Wernicke will sein Mädchen-Lehrbuch zur Weltgeschichte nur als einen Versuch betrachtet wissen, weil „die Ansichten über die intellectuelle Bildung des weiblichen Geschlechts bis jetzt noch so we-

dazu ein eigenes Lehrbuch verfaßt: 729 (Wernicke, Leitfaden für die biographische Vorstufe des Geschichtsunterrichts. 1867).

479 Vgl. 274 (Nösselt, Lehrbuch der griechischen und römischen Mythologie für höhere Töchterschulen. 1828). – 275 (Findeklee, Mythologie der Griechen und Römer. Zur belehrenden Unterhaltung für Töchter aus gebildeten Ständen. 1828) ist kein wirkliches Lehrbuch.

480 533 (Maier, Mythologie der Griechen und Römer, bearbeitet für höhere Töchterschulen, weibliche Erziehungsanstalten und zum Selbstunterrichte. 1853). – Ein späteres Lehrbuch – 785 (Krosta, Hilfsbuch für den Unterricht in der Geschichte an höheren Mädchenschulen. 1870) – enthält deshalb auch nur noch ein einleitendes Kapitel zur Mythologie.

481 421 (Oeser, Kurzer Leitfaden der allgemeinen Weltgeschichte für Töchterschulen und zum Privatunterrichte für das weibliche Geschlecht. 1842), auch für die voranstehenden Zitate.

nig feststehend“[482] seien. Es verhielt sich jedoch umgekehrt. Die Ansichten über die Art von Geschichtsunterricht und die dafür nötigen Lehrbücher waren in einer intellektuellen Kümmerversion eingefroren. Investitionen in die Entwicklung neuer Lehrformen und -mittel waren daher unangebracht. Wenn denn also der evangelische Pfarrer und Lehrbuchautor Christian Wilhelm Adolf Redenbacher urteilt, für Mädchen gebe es noch keine geeigneten weltgeschichtlichen Lehrbücher[483], so ist er nicht etwa bibliographisch schlecht unterrichtet, sondern sein Urteil ist bedauerlicherweise zutreffend.

1.4.6 Gegliederter Formenreichtum der Lehrbücher

Die Autoren von Schulgeschichtsbüchern suchten „keine auf Quellenstudium begründeten neuen Erkenntnisse“[484] vorzulegen, wie David Müller noch als Berliner Oberlehrer erklärte, also vor der Berufung auf den Karlsruher Lehrstuhl. Sie sahen es als ihre Aufgabe an, „die Kinder auf die in den Begebenheiten waltenden Gesetze, auf die im Wechsel der Dinge unwandelbare sittliche Weltordnung hinzuweisen“[485], wie der um das Mädchenschulwesen so verdiente Otto Sommer aus Braunschweig formulierte. Zu diesem Zweck – gerade der Terminus der „sittlichen Weltordnung“ ist in den Vorworten der Verfasser oft stehende Formel für ihre idealistischen Programme – verfaßten sie Texte, die pragmatischen Zwecken genügen sollten. Sie hatten die Vision, daß der Geschichtsunterricht einen besonderen individuellen und zugleich überindividuellen Bildungsauftrag habe, dem die Bemühungen der Lehrbuchautoren genügen müßten. Ein Mann wie Heinrich Rudolf Dietsch, Rektor der sächsischen Landesschule in Grimma, schildert seine Intentionen so:

> „Es scheint ihm, daß noch immer zu viel Werth auf Zahlen und Namen und unwichtige historische Momente gelegt werde, wodurch sich wohl ein weitläufiges Wissen bilden mag, das aber häufig für die Entwicklung des Charakters wenig ersprießlich ist. Er wollte auf das Gemüth wirken, die sittliche Kraft des Jünglings stärken und ihn vor Phantasterei, wie sie zum Theil in unsern Tagen durch Romane, Dramen u.s.w. angebaut wird, bewahren, indem er ihm die Beispiele des wirklich Schönen und Guten vor Augen stellt. Besonders hat der Verfasser gegen das heillose nil mirari („ich finde nichts zu bewundern“), das

482 518 (Wernicke, Geschichte der Welt zunächst für das weibliche Geschlecht bearbeitet. 1853).

483 627 (Redenbacher, Lesebuch der Weltgeschichte. 1860).

484 667 (Müller, Geschichte des deutschen Volkes. 1864). – Der Oberlehrer in Lyck, Ludwig Horch, hielt den von ihm praktizierten abwägenden Umgang mit der Forschung allerdings für selbstverständlich. Vgl. 677 (Horch, Lehrbuch der Weltgeschichte für Gymnasien und Realschulen und zum Selbstunterricht. 1864)

485 733 (Sommer, Leitfaden der Weltgeschichte für die oberen Klassen von Bürgerschulen. 1867).

bei unsere Jugend so ziemlich eingerissen hat, frühe entgegenarbeiten wollen, darum hat er es versucht, große Männer in ihrer Größe vorzuführen.“[486]

Es geht den Autoren eben nicht allein um die Vermittlung von „Stoff“, sondern um die schulaffine, vermittelnde Darlegung der politischen und sittlichen Fortschritte des Menschengeschlechts[487]. Eine verbindliche Richtschnur und einen operativen Modus, wie ideale Ziele und unterrichtlicher Pragmatismus miteinander verknüpft werden können, war nirgendwo vorgegeben, sondern mußte individuell vor allem aus den Unterrichtserfahrungen der Lehrer und ihrer Literaturkenntnis[488] jeweils neu entwickelt werden. Diese Subjektivität wurde kritisch von den Zunftgenossen beobachtet, besonders hinsichtlich des politischen oder konfessionell gefärbten Urteils, weil beides so offensichtlich war; gelegentlich gelangt man zu dem Eindruck, daß vor dem scharfen Auge des Kollegen eigentlich kein Lehrbuch genügen konnte. Entweder war es zu knapp oder zu umfangreich: wenn es zu knapp war, entstand ein Mangel an „Klarheit und Verständlichkeit“[489], wenn zu ausführlich, ein Überschuß an Redseligkeit. Dennoch schälte der Pragmatismus des Bedarfs Typen heraus, nicht ohne strittige Zuweisungsfragen im Einzelfalle, aber bei einem Blick auf die gesamte Gruppe offensichtlich genug. Im Material dieser und der vorhergehenden Periode zeichnen sich vier Lehrbuchtypen ab, die sich durch inhaltliche Komplexität voneinander unterscheiden lassen[490] und die pädagogisch auch jeweils unterschiedlich eingesetzt wurden.

Auf der ersten Ebene treffen wir das „Hilfsbuch“ an, dessen defensiver Name schon ein Indiz dafür ist, daß erst der historische Überblick das Typologische wahrnehmen kann. Es handele sich weder um ein Lehrbuch, noch um ein Lesebuch, heißt es einmal[491], um ein „Lern- und Lesebuch“[492] für den Anfangsunterricht ein andermal, dann um ein Lese- und Wiederholungsbuch[493] – also um ein unselbständiges Hilfsbuch, das auf Vollständigkeit und Gleich-

486 467 (Dietsch, Lehrbuch der allgemeinen Geschichte. 1847).

487 Vgl. 267 (Ellendt, Lehrbuch der Geschichte. 1827).

488 Die Entstehung eines Lehrbuchs aufgrund einer ministeriellen Verfügung war ganz vereinzelt. Vgl. 591 (Pütz, Leitfaden beim Unterrichte in der Geschichte des Preußischen Staates.1857). – 488 (Höfler, Lehrbuch der allgemeinen Geschichte. 1850) als Beispiel einer konfessionellen Adaption eines älteren Lehrbuchs und mit aufschlußreichen Bemerkungen über die Undankbarkeit einer solchen Aufgabe.

489 740 (Tücking, Grundriß der brandenburgisch-preußischen Geschichte. 1868).

490 Benutzt werden dazu die Selbstaussagen der Lehrbuchautoren, die die Lehrbücher gut kennen, weil sie sie selbst benutzen. Es ist methodisch unverfänglich, so zu verfahren, weil die Aussagen der Autoren abgrenzend-klassifizierenden Wert haben, nicht wertend-kritisierenden.

491 Vgl. 744 (Gohr, Elementarbuch der Weltgeschichte. 1868): Es halte „die Mitte zwischen Erzählendem und aufführendem Zusammenfassen“.

492 682 (Renneberg, Blicke in die Weltgeschichte. 1865).

493 Vgl. 692 (Ehntholt, Geschichtsbilder. 1865).

förmigkeit verzichtet, sich ganz als Instrument der Repetition versteht, keine Feingliederung kennt, in eingestreuten Fragen auf katechetische Formen anspielt und sogar Hinweise für den Lehrer bereit hält[494].

Auf der zweiten Ebene finden wir das „Tabellen"-Werk, das in seiner Magerform auch „Zeittafel", „Tafel", „Geschichtstafel" genannt wurde. An der im übrigen wohlfeilen zeitgenössischen Kritik durch Autoren anderer Lehrbuchtypen – „dürr" und „enge Schranken"[495] oder „trockener und unverständlicher Lapidarstil"[496] – erkennen wir, daß es sich bei dem Tabellenwerk um die Elementarverfassung eines Lehrbuchs handelt, das keinen darstellend-erklärenden Text enthält, sondern lediglich historische Ereignisdaten und Genealogien mitteilt, die synchron oder chronologisch angeordnet sind[497], gelegentlich auch geographisch-landeskundliche Kenntnisse vermitteln[498]. Seine Verwendung findet zudem nicht im Unterricht statt, sondern zuhause, beim „Privat-Fleiß" der Schüler[499]. Das bedeutet jedoch keine unauflösliche Verklammerung mit elementaren Schulformen, sondern die „Tabelle" wurde durchgängig verwendet. Im übrigen gibt es durchaus einleuchtende Verteidiger der „trockenen" Tabelle, die ja auch für Lehrer gedacht war[500]:

> „Wenn dieser Tabellen-Form vorgeworfen würde, dem Schüler fehle leicht der Zusammenhang oder es würde ihm die Sache zu trocken, so ist entgegen zu halten, daß der Gebrauch eines solchen Grundrisses erst nach dem Unterrichte eintritt. Zuletzt ist es ja immer der Lehrer, welcher auch bei den besten Hilfsmitteln den Unterricht durch lebendige, anregende Darstellung befruchten und dem Zahlengerippe das Fleisch geben muß; ist dies nicht der Fall, dann wird die Geschichte dem Schüler immer etwas Todtes sein."[501]

Auf der dritten Ebene erscheint der „Leitfaden", auch „Compendium", „Grundriß" oder „Abriß" genannt, das „registerartige Gerippe von historischen Thatsachen als Anhaltspunkt für das Gedächtniß"[502]. Zwar finden sich in diesem Typus Darstellung und Erklärung; aber sie sind begrenzt. Der Leitfaden sucht

494 Vgl. die Selbstbeschreibung von 698 (Jäger, Hilfsbuch für den ersten Unterricht in der alten Geschichte. 1866).
495 227 (Junghans, Lehrbuch der Geschichte der Deutschen für Schulen und höhere Bildungsanstalten. 1824).
496 346 (Beck, Lehrbuch der allgemeinen Geschichte für Schule und Haus. 1835). – Vgl. auch 721 (v. Crousaz, Handbuch der Brandenburgisch-Preußischen Geschichte. 1867): „zur Trockenheit verdammt", „knöcherne Sammlungen von Namen und Zahlen", „bleiche Erzählungen ohne stylistisches Leben und begleitendes Urtheil".
497 614 (Winderlich, Uebersicht. 1859).
498 Vgl. 573 (Volger, Geschichtstafeln zum Schul- und Privatgebrauch. 1855).
499 323 (Giesebrecht, Lehrbuch der alten Geschichte. 1833).
500 Vgl. 665 (Lohse, Text zur Geschichtstabelle der alten Zeit. 1863).
501 624 (Pallmann, Die Geschichte im Grundrisse. 1860).
502 502 (Weber, Die Weltgeschichte in übersichtlicher Darstellung. 1851).

die Mitte zwischen Tabelle und ausgiebiger Narration[503]. Seine Autoren sind, wie etwa der Direktor der ersten Bürgerschule in Eisenach und Vorsitzende der thüringischen Schulinspektion Friedrich Theodor Heckenhayn, eben „nicht der Meinung, daß die Aufgabe des Geschichtsunterrichts erfüllt sei, wenn eine Reihe von Namen, Zahlen und Ereignissen […] für kurze Zeit zum Eigenthum des Gedächtnisses gemacht worden ist“[504]. Der Leitfaden diente der Repetition von Unterrichtsstoff und Lehrervortrag[505] und zur Gewinnung von Übersicht[506], galt zwar als „Memorirbuch“[507], sollte aber „alle Schilderungen und Beurtheilungen, alle Entwicklung und weitläufige Aufklärung streng vermeiden“[508]. Gegenüber dem großartig erzählenden Lehrbuch verhalten sich Leitfaden oder Grundriß „wie die flüchtige Skizze zum ausgeführten Gemälde“[509]. Nach unten abgegrenzt, bildet der Leitfaden „den Text zu den Zeittafeln“[510]. Er ist eine gedrängte Version des ausschließlich narrativen Lehrbuchtyps[511], verbreitert allerdings die Zahl der möglichen Rezipienten, indem er häufig mit dem Zusatz „für Schule und Haus“ über das pure Unterrichtserfordernis hinausgreift[512]. Der Leitfaden war in schulischer Hinsicht ebenfalls nicht auf eine bestimmte Schulform festgelegt, wohl aber auf die Unterrichtsstufe unterer und mittlerer Klassen[513]. Bei aller Freiheit, die dieser Lehrbuchtypus beließ, setzte er nicht nur arbeitsorientierte Schüler voraus, sondern auch „denkende, fleißige Lehrer“[514]. Wenn Grundrisse oder Tabellenwerke abqualifiziert wurden, warf man ihnen anschauungsloses Wissen vor,

503 Vgl. 300 (Grashof, Leitfaden für den Unterricht in der allgemeinen Weltgeschichte. 1831).

504 703 (Heckenhayn, Geschichts-Tabellen. 1866).

505 263 (Haacke, Andeutungen für den vorbereitenden Unterricht. 1827). – Vgl. auch 224 (Graff, Abriß der Teutschen Geschichte. 1824): „Vortrag des Lehrers eindringlicher zu machen“. – Am Gymnasium in Danzig war es geläufige Praxis, einmal wöchentlich eine Repetitionsstunde abzuhalten. Vgl. 563 (Hirsch, Geschichts-Tabellen zum Auswendiglernen. 1855).

506 667 (Müller, Geschichte des deutschen Volkes, s. 1864).

507 772 (Müller, Abriß der allgemeinen Weltgeschichte. 1870).

508 224 (Graff, Abriß der Teutschen Geschichte. 1824).

509 541 (Wippermann, Grundriß der Kirchengeschichte. 1854).

510 652 (Müller, Leitfaden für den Unterricht in der Geschichte. 1862).

511 Vgl. Ludwig Hahn, der 1855 gleichzeitig ein narratives Lehrbuch (560: Geschichte des preußischen Vaterlands) und einen Leitfaden (561: Leitfaden der vaterländischen Geschichte für Schule und Haus. 1855) veröffentlicht, wobei der letztere ausdrücklich als Kurzversion des ersteren angezeigt wird.

512 Ludwig Hahn (561: Leitfaden der vaterländischen Geschichte für Schule und Haus. 1855) betrachtet „das preußische Volk“ als seine Leserschaft.

513 Vgl. 491 (Keber, Leitfaden beim Geschichtsunterricht. 1850).

514 695 (Jäger, Hilfsbuch für den erste Unterricht in der Geschichte. 1866).

das den Schüler „glücklicherweise in der Jugendzeit seines akademischen Lebens wieder verläßt“[515].

Der vierte Typus war die narrative Langfassung, „Lehrbuch“, „Handbuch“[516] oder treffend auch „Erzählung“ genannt. Mit ihm bot ein Autor statt des kurzen Leitfadens „ein Lehrbuch, das alles in sich faßt, was sonst der mündlichen Erzählung vorbehalten war“[517]. Der oftmals opulente Umfang, der aus Kostengründen auch getadelt wurde[518], ist ein schlüssiges Indiz dafür, daß das Lehrbuch methodisch tatsächlich redundant zum Unterricht war, weil es – unförmig und literarisch, wie es war – nicht im Unterricht zum Einsatz kam, sondern zu dessen Vor- oder Nachbereitung. Lernhilfsbücher zu angesehenen und viel verwendeten Lehrbüchern stammen oft aus zweiter Hand[519]. Die Verwendung des narrativen Lehrbuchs war schulformspezifisch und nach Altersstufe normiert – für die gymnasialen Oberklassen. Und es war inhaltlich so anspruchsvoll gearbeitet, daß es als Propädeutikum für das universitäre Studium gelten konnte[520]. Zudem war die Darbietungsweise des Erzählens höchst komplex. Die Lehrbücher seien im Bezug auf den Unterricht

> „wie erläuternde Bilder zu betrachten, die dadurch, daß sie das Einzelne mehr berücksichtigen und es der sinnlichen Anschauung näher bringen, auch mehr geeignet sind, die Phantasie zu fesseln und das Gemüth zu erwärmen. Wenn die vorliegenden Bilder dies im Stande sind, so werden sie hoffentlich noch eine weitere Wirkung üben: sie werden und sollen den Blick des jugendlichen Lesers von dem Einzelnen auf das Ganze lenken und seinen Geist das Bedürfniß empfinden lassen, jene hervorragenden Begebenheiten und Persönlichkeiten, die seine Theilnahme gewonnen haben, auch mit Verständniß in das große Gesammtbild der Völkergeschichte einzureihen.“ [521]

Was den vierten Typus aber vor allem gegen die anderen drei abgrenzt, ist das historische Sachurteil. Charakteristisch ist die Forderung, es dürfe in einem solchen Lehrbuche „nicht bloß Licht in Licht gemalt“, sondern es müßten auch die „Schattenzüge angedeutet“[522] werden. „Ruhige Objektivität als er-

515 585 (Kopp, Die brandenburgisch-preußische Geschichte bis 1740. 1857). – Zum Problem der vom Lehrbuch evozierten Schüler-Rezeption vgl. 655 (Tücking, Grundriß der Universal-Geschichte. 1862).

516 Gelegentlich als für Schüler wie Lehrer untauglich bewertet: „Allein, ein solches Buch ist ein wahres Kreuz“. 775 (Rolfus, Leitfaden der Weltgeschichte. 1870). – Gelegentlich wird dem Handbuch auch eine Position zwischen Leitfaden und „größeren Werken“ zugemessen: 617 (Graff, Brandenburgisch-Preußische Geschichte. 1860).

517 323 (Giesebrecht, Lehrbuch der alten Geschichte. 1834).

518 Vgl. 739 (Völker, Kleine Lebensbilder aus dem Alterthum. 1868).

519 Vgl. etwa 540 (v. Heinemann, Gedächtnistafeln zu Welter’s Lehrbuch der Weltgeschichte. 1854).

520 Vgl. 772 (Müller, Abriß der allgemeinen Weltgeschichte. 1870).

521 579 (Kletke, Bilder und Skizzen aus der Geschichte. 1856).

522 667 (Müller, Geschichte des deutschen Volkes. 1864).

stes Grundgesetz“[523] war die erstrebte Norm, auch wenn ein Lehrbuch keine wissenschaftliche Schrift war, sondern „specifischer Zweckmäßigkeit“[524] zu genügen hatte. Das stelle hohe Anforderungen, sei aber nicht unlösbar; und wer dem nicht genügen könne, dürfe kein Lehrbuch verfassen[525].

1.4.7 Biographien als Beispielslehre

Völlig unstrittig war es, Anfänger durch die Vermittlung von Biographien in den Geschichtsunterricht einzuführen. Die alte Lehrweise mit der Hilfe von Exempeln hatte in Biographien ein besonders schlüssig scheinendes Material zur Hand. Denn die Biographien betrafen die „großen Einzelgestalten, auf welchen der Zusammenhang der Geschichte beruht“[526]. August Renneberg nennt sie daher bildkräftig die „Schrittsteine der Geschichte“[527]. Pädagogischer Konsens war, daß Biographien altersgerecht sind und die Lernmotivation befeuern[528]:

> „Jeder Lehrer der Geschichte muß daher dem Lernenden große geschichtliche Anschauung bieten, welche Gemüth und Verstand zu befruchten und zu bilden geeignet sind; er muß seine Einbildungskraft mit den Bildern der berühmtesten Persönlichkeiten und wichtigsten Ereignisse erfüllen; denn nur dadurch ist er im Stande, den Unterricht zu beleben und die Jugend gespannt zu halten.“[529]

Alexander Schöppner, Lehrer am Maximilians-Gymnasium in München, glaubte sogar, man könne „durch Biographien auf die Charakterbildung wirken–- ein zwar viel gerühmter, aber selten erreichter Vortheil des Geschichtsunterrichts“[530]. Mauer meinte, solche „Musterstücke“ würden „das unverdorbene Herz mit Begeisterung für das Sittlich-Gute und Schöne erfüllen, das verdorbene aber mit Beschämung und Selbstverachtung strafen“[531]. Neben solchen plakativen Gutheißungen gab es jedoch auch Äußerungen, die das Unterrichtsmittel der Biographien konditionieren wollten. Der Historiker könne sich nicht darauf beschränken, meinte der Leipziger Gymnasiallehrer Heinrich Theodor Traut, „nach Art von Epopöen Helden zu besingen“[532]. Diese Bemerkung deutet an, daß der Quellgrund für die Biographien vor allem

523 740 (Tücking, Grundriß der brandenburgisch-preußischen Geschichte. 1868).
524 615 (Schmidel, Leitfaden für den Geschichtsunterricht in königlich bayerischen Schullehrerseminarien protestantischer Confession. 1859).
525 Vgl. 737 (Kiesel, Lehrbuch der Geschichte für die oberen Klassen höherer Schulen. 1868).
526 554 (Assmann, Kleine Weltgeschichte. 1855).
527 682 (Renneberg, Blicke in die Weltgeschichte. 1865).
528 Vgl. 634 (Kappes, Erzählungen aus der Geschichte. 1860).
529 679 (Mauer, Geschichts-Bilder. 1865).
530 599 (Schöppner, Charakterbilder der allgemeinen Geschichte. 1858).
531 679 (Mauer, Geschichts-Bilder. 1865).
532 736 (Traut, Historische Darstellung aus der Zeit des Mittelalters. 1867).

in der antiken Geschichte lag, aber sie ist auch als Mahnung zur historischen Quellenkritik zu lesen. Denn unter diesem Gesichtspunkt war das antike Heldenleben ein problematischer Gegenstand. Wenn man in der Präsentation einer Biographie so verfuhr, daß man unter „möglichst häufiger Anführung der eigenen Gedanken, Worte und Reden berühmter Persönlichkeiten“[533] eine biographische Quellenbezeugung einfach an die Schüler weitergab, machte man sie gegenüber einem fragwürdigen Überlieferungstenor schutzlos. Man hätte dann der Hagiographie einfach zugestimmt, oder man hätte z.B. Suetons Klatschgeschichten als einen unstrittigen Sachvortrag gelesen. Nicht selten flüchteten sich Autoren deshalb in eine eigenartige Defensivstrategie und argumentierten entgegen ihrer wissenschaftlichen Ausbildung, daß sie ja eine pädagogische und keine wissenschaftliche Literatur schrieben. Der Hallenser Oberlehrer Friedrich Körner erklärte, er „verzichte auf Vollständigkeit, auf pragmatischen Zusammenhang, auf Reflexionen und Urtheile über welthistorische Personen“ zugunsten von „Anschaulichkeit und plastischer Vergegenwärtigung der Zeiten, wie der Thaten und Personen“[534].

Einige wenige Autoren waren bedenklicher, ohne sich durchzusetzen. Sie warnten davor, Biographien anachronistisch zu behandeln, sie von den Umständen ihrer Zeit zu befreien und unter heutige Maßstäbe zu stellen[535]. Auch wenn Ludwig Stacke es für einen Vorzug seines Lehrbuchs hält, „die Ereignisse den Personen unterzuordnen“[536], verfaßte der in Hildesheim lehrende Carl Wolff sein biographisch organisiertes Lehrbuch geradezu gegen bessere Einsicht:

> „Indessen auch der Nachteile sind nicht wenige. Das allgemeine historische Verständnis, auf welches der Geschichtslehrer auch schon bei Anfängern hinzuarbeiten hat, leidet bei einer rein biographischen Behandlung der Geschichte nur allzusehr, aber wird vielmehr nur schwer erzielt. Das Kind gewöhnt sich daran, den großen Mann anstatt als lebendiges Glied in der großen Kette der Weltbegebenheiten oder als Werkzeug der göttlichen Vorsehung vielmehr als denjenigen anzusehen, der die Geschichte hauptsächlich macht. Der Uebelstand, daß durch ein Aneinanderreihen von Biographien der geschichtliche Stoff gewissermaßen willkürlich gruppiert und das Verständnis für den Zusammenhang der Dinge und Begebenheiten auf diese Weise erschwert wird, wird auch durch kurze Einleitungen zu den Lebensbeschreibungen, welche somit gleichsam einen historischen Kitt abgeben sollen, nicht hinlänglich gehoben.“[537]

533 560 (Hahn, Geschichte des preußischen Vaterlandes. 1855).
534 607 (Körner, Die Weltgeschichte in Biographien und Charakterschilderungen der Völker. 1858).
535 722 (Lahrssen, Weltgeschichte in Biographien.1867).
536 507 (Stacke, Erzählungen aus der alten Geschichte. 1852).
537 745 (Wolff, Leitfaden zur allgemeinen Geschichte. 1868).

Um den biographischen Ansatz halten zu können, für den nun allerdings Wilhelm Grube auch 1852 ein stilistisch geradezu überwältigendes Lehrbuch vorgelegt hatte[538] – je ein Band für jede Großepoche, noch 1928 in 37. Auflage benutzt, so daß der Autor vom Bucherfolg sein Dasein als Privatier in Bregenz fristen konnte –, wurde die Antike als Quell-Epoche der Biographien in einen stilisierten Gegensatz zur zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts gerückt: „Dort entspringen die Ereignisse weniger, als in der neueren Geschichte, aus Massenbewegungen, aus gewissen schwer zu zerlegenden Verhältnissen und politischen Systemen, sondern einzelne Persönlichkeiten treten scharf und markiert hervor und greifen als Männer von starker Geistes- und Willenskraft mit überwiegendem Einfluß entscheidend in die Verhältnisse ein.“[539] Da die Antike in einem so idealen Gegensatz zur Zeitgeschichte der Lehrbuchautoren gerückt war[540], konnten die seltenen Zweifel am identifikatorischen Lernen nicht durchschlagen; ihre Durchsetzung hätte ein völlig anderes Werte-Konzept, eine neue didaktische Matrix erforderlich gemacht. Der in seiner Heimatstadt hoch angesehene Lübecker Lehrer Peter Friedrich Kirchmann hat die Vorbildhaftigkeit der geläufigen Unterrichtsideale entschieden, aber vergebens bezweifelt:

> „Soll die Geschichte die Jugend zur Nachahmung ausgezeichneter Persönlichkeiten anreizen und auffordern, so ist die Geschichte des menschlichen Ehrgeizes und blutiger Thaten sehr wenig geeignet, Kinder zu friedlichen und geistig strebenden Bürgern zu erziehen. Bei dem Unterricht in einer solchen Geschichte erscheinen dem aufstrebenden Knaben nur siegreiche Feldherren und Krieger als große Männer; vor diesen Größen steht er entweder trostlos, weil sie ihm unerreichbar erscheinen, oder er tritt mit dem Vorsatz in’s öffentliche Leben, nach dem Beispiel seiner Vorbilder ein Verheerer von Menschenglück und Volkeswohlfahrt zu werden.“[541]

1.4.8 Lehrbuchmodellierung für Politik und gegen Kultur

Kriegs- und Politikgeschichte galten, als Kohlrauschs Überlegungen zur Kulturgeschichte offensichtlich in Vergessenheit geraten waren, der zeitgenössi-

538 509 (Grube, Charakterbilder aus der Geschichte und Sage. 1852).

539 701 (Stoll, Geschichte der Griechen und Römer in Biographien. 1866).

540 Vgl. 479 (Bäßler, Hellenischer Heldensaal. 1849): „Die edle Form, in welcher uns dieser kostbare Inhalt von den Alten selbst überliefert ist. Die reine Epik ihrer Erzählung, die vollendete Plastik ihrer Darstellung, die hohe Einfachheit ihrer Empfindungsweise, der nüchterne Sinn ihrer Auffassungen der Lebenserscheinungen, gepaart mit Großheit der Denkart und Wärme des patriotischen Gefühls, verleihen den Geschichtsschreibern Griechenlands einen pädagogischen Werth, welchen in unseren Tagen kein Unbefangener noch verkennen wird und dessen Ausbeutung für die Erziehung unserer Jugend und die Bildung unseres Volkes nicht länger mehr verabsäumt werden darf.“

541 556 (Kirchmann, Geschichte der Arbeit und Kultur. 1855).

schen Didaktik dieser Periode nun einmal als das „Knochengerüst, welches dem Leib der Geschichte Halt giebt“[542]. Karl Theodor Kriebitzsch, Direktor der höheren Töchterschule in Halberstadt, vertrat mit diesem Satz eine Anschauung, die er beruflich im „weiblichen“ Geschichtsunterricht kaum praktizieren konnte, sogar ablehnte[543]. Aber sogar unter dieser Voraussetzung konnte er sich der starken Konvention seiner Zeit kaum entziehen, daß nämlich „Geschichte“ politische Geschichte war und nicht Kulturgeschichte.

Die eigentümliche Janusköpfigkeit dieser Periode wird darin deutlich, daß die Zahl der Lehrbuchautoren beträchtlich zugenommen hatte, die der Bedeutung von kulturgeschichtlichen Inhalten des Lehrbuchs beipflichteten oder sie betonten; aber weil diese Bekenntnislinie die gesamte Periode durchzieht, ist es evident, daß die Einwände der Lehrbuchautoren gegen die ungebrochene Geltung der politisch normierten Schulhistoriographie die Gewichtung nicht verändern konnten. Sichere Horte der politikgeschichtlichen Darstellung waren die vaterländischen und die biographischen Lehrbücher. Denn diese hatten ihr festes Schulpublikum, ihre Lehrer, ihre Autoren und die behördliche Billigung, da die Übung einer inhaltlichen Formung des Faches durch ministerielle Richtlinien inzwischen eingesetzt hatte. Auch wenn bis zum Einsetzen der Reformpädagogik des 20. Jahrhunderts keine Chancen zu einer grundlegenden Revision dieser Inhaltsfestlegung bestanden, ist eine Skizze der abweichenden Auffassungen zur Begünstigung von Kulturgeschichte in Schulbüchern für die Gattungsgeschichte wichtig. Auch ist sie bis in unsere Tage hinein überhaupt lehrreich, weil dieser Modus der Schulhistoriographie noch immer unterbelichtet ist.

Zunächst ist festzustellen, daß die Verfechter einer vermehrten Geltung von Kulturgeschichte zu Lasten der Politikgeschichte argumentatorisch schwach organisiert sind. Eine standardisierte Plattform ihrer Argumente zeichnet sich nirgends ab. Die jeweils individuell vorgetragenen Argumente sind zudem von recht unterschiedlichem Gewicht. Der Gymnasialdirektor Dr. Karl Kiesel, der als Stadtverordneter und Geheimer Regierungsrat auch über politische und administrative Erfahrung verfügte, war kein entschiedener Parteigänger der Kulturgeschichte. Diese sollte nicht separat behandelt, sondern der Politikgeschichte („Knochengerüst“ für den Leib der Geschichte) integriert werden; überhaupt enthalte jede ordentliche Geschichtsdarstellung auch immer schon Kulturgeschichte[544]. Karl Theodor Kriebitzsch, Direktor der höheren Töchterschule in Halberstadt, war unschlüssig. Auf der einen Seite vertrat er

542 734 (Kriebitzsch, Leitfaden und Lesebuch der Geschichte für Schulen.1867).

543 Ebenda: „Ein besonderes Gewicht legt die Methodik in der Gegenwart und mit vollem Recht auf die Culturverhältnisse. Ich bin bemüht gewesen, dieser Forderung möglichst Rechnung zu tragen“.

544 737 (Kiesel, Lehrbuch der Geschichte für die oberen Klassen höherer Schulen. 1868).

eine moderne Methodik, die „mit vollem Recht auf die Culturverhältnisse“ hinweise und deren Darstellung fordere; auf der anderen Seite war für ihn schwer zu entscheiden, wie weit „die Methodik berechtigt und verpflichtet ist, mit der Vergangenheit zu brechen“[545].

Es wird Spekulation bleiben müssen, ob die Erfolge der preußischen Politik – vor allem Königgrätz 1866 – den Stellenwert einer kulturgeschichtlichen Betonung in den Lehrbüchern beeinträchtigten. Jedenfalls treten die Autoren in den 1850er und frühen 1860er Jahren sehr viel nachdrücklicher für eine Berücksichtigung der Kulturgeschichte ein, auch wenn es in dieser Phase ebenso wenig zu einer Verfestigung der Gruppe gereicht hatte. Das wohl stärkste historiographische Argument hat Dr. Gustav Zeiß, Professor am Großherzoglichen Gymnasium in Weimar, vorgetragen. In seinem der Kulturgeschichte gewidmeten Lehrbuch argumentiert er, das Staatsleben sei nur ein Focus von Geschichte; tatsächlich bildeten „Staat, Religion, Kunst, Sitten und Gebräuche eines Volkes ein organisches Ganzes“ und befänden sich dabei in „gegenseitiger Wechselwirkung“. Den Stellenwert von Politikgeschichte prüft er am Beispiel des antiken Athen: „Würde wohl das kleine Athen, ja das ganze Griechenland eine so wichtige Stelle in der Weltgeschichte einnehmen und behaupten können, wenn nur die politische Bildung in Frage käme? Gewiß nicht“[546]. Karl Tücking, Gymnasialdirektor in Neuss, fügt ein ebenfalls historiographisches Argument hinzu, wenn er auf die Begründung für die Zäsurbildung in der Geschichte hinweist. Da die „Abstufungen in der Entwicklungsgeschichte der Menschheit“ vor allem innerer Natur seien und „vorzugsweise auf dem Gebiete der geistigen Bildung hervortreten“[547], sei eine Betonung der Politikgeschichte sachlich unangemessen. Das verstärkte der Breslauer Universitätshistoriker Heinrich Rückert mit dem Urteil, „Cultur“ sei die „Totalität der Erscheinungen, in welcher sich die Selbständigkeit und Eigentümlichkeit der höheren menschlichen Anlage ausspricht“[548]. Dem sekundiert mit Hinweis auf das historische Sachurteil der Gymnasialdirektor Carl Winderlich; erst die „Einsicht in die inneren Zustände der Völker nach Character, Sitte, Bildung, Gesetzen“ führe zu einem angemessenen „Verständnis der Thatsachen an sich, wie deren Nothwendigkeit, Wichtigkeit, Folgen und Tragweite“[549]. Zusätzlich gab es die Erfahrung aus der pädagogischen Praxis. Gustav Zeiß machte geltend, daß Kulturgeschichte das Gemüt, die Phantasie und den Verstand des

545 734 (Kriebitzsch, Leitfaden und Lesebuch der Geschichte. 1867).
546 514 (Zeiß, Lehrbuch der allgemeinen Geschichte vom Standpunkte der Kultur. 1852).
547 655 (Tücking, Grundriß der Universal-Geschichte. 1862).
548 581 (Rückert, Lehrbuch der Weltgeschichte in organischer Darstellung. 1857).
549 614 (Winderlich, Uebersicht der Weltgeschichte. 1859).

Schülers beanspruche, und daß der künftige Student damit zum letzten Male mit diesem Aspekt von Geschichte in Berührung komme[550].

> „Nichts ist belehrender, erfrischender, wahrhaft bildender, als die Schilderung socialer und kirchlicher Institute, die Geschichte von Culturzuständen und Cultureinrichtungen, vorausgesetzt, daß das Einzelne nicht als bloße Curiosität […] betrachtet wird.“[551]

So berichtete Dr. Alexander Schöppner aus seiner Unterrichtserfahrung zuletzt am Maximilian-Gymnasium in München. Ihm trat der Paderborner Oberlehrer Franz Bäumker zur Seite mit dem Hinweis auf die erwünschte Vorbildwirkung von Kulturgeschichte. Denn sie zeige, „wie geistige Tüchtigkeit und mutige Ausdauer aus kleinen Anfängen Großes schaffen, wie Tugend die Staaten hebet, Verfall von Religion und christlicher Sitte aber die Macht zerstöret“[552]. Bäumkers Argument ist insofern besonders pikant, als es für die vaterländische Geschichtsdarstellung geltend gemacht wird, die eigentlich ein unangefochtenes Reservat der Politikgeschichte war[553]. Sogar die Leitfigur der biographischen Konzentration in der Schulhistoriographie, August Wilhelm Grube, plädiert mit starken pädagogischen Argumenten für die Kulturgeschichte. Wenn der Schüler dazu angehalten wird, „die ganze Sippschaft mittelmäßiger Fürsten, die sich gleichen, wie ein Ei dem anderen“ zu lernen, dann werde er doch unweigerlich „von vornherein und systematisch abgestumpft durch die ewigen Kriege und das fortwährende Blutvergießen“[554].

Indessen waren alle diese Argumente und das Insistieren der Lehrbuchautoren[555] ohne durchschlagenden Erfolg. In der zweiten Hälfte der 1860er Jahre sind die geschichtstheoretischen und unterrichtspragmatischen Argumente verstummt, auch wenn gelegentlich Autoren die Kulturgeschichte in ihren Lehrbüchern berücksichtigen[556]. Die Kulturgeschichte, wenn sie überhaupt in die Darstellung eingebunden wird, bleibt in der Rolle eines bloßen Zusatzes zur Politikgeschichte, wird nicht integriert und leitet nirgendwo die Darstellungen an.

550 514 (Zeiß, Lehrbuch der allgemeinen Geschichte vom Standpunkte der Kultur. 1852).

551 599 (Schöppner, Charakterbilder der allgemeinen Geschichte. 1858).

552 592 (Bäumker, Geschichte des brandenburgisch-preußischen Staates. 1857).

553 Vgl. aber auch 601 (Dietsch, Abriß der Brandenburgisch-Preußischen Geschichte. 1858), der die Reduktion von Kulturgeschichte für einen Mangel hält. Ebenso 560 (Hahn, Geschichte des preußischen Vaterlandes. 1855) und 631 (Fix, Die Territorialgeschichte des brandenburgisch-preußischen Staates. 1860).

554 509 (Grube, Charakterbilder aus der Geschichte. 1852).

555 Vgl. auch 556 (Kirchmann. 1855), 597 (Schwerdfeger. 1857), 651 (Cassian. 1861).

556 Vgl. 744 (Gohr, Elementarbuch der Weltgeschichte. 1868) und 757 (Sommer, Leitfaden der Weltgeschichte. 1869).

1.4.9 Methoden und Ziele des Unterrichts

Seit das „Dictiren“ ausdrücklich verboten war – „hoffentlich ist es nunmehr aus allen höheren Schulen verbannt“[557] –, waren das Lehrbuch, das auch der Abwendung von Fehlerproduktion durch die Schüler diente[558], und der Lehrervortrag die methodischen Grundpfeiler des Geschichtsunterrichts. Er wurde in dieser Phase wohl zu Recht als das „receptivste aller Lehrfächer“[559] bezeichnet. Denn er war nicht durch die Abforderung von Erkenntnisleistungen der Schüler, sondern durch deren Gedächtnisleistungen bestimmt. Das „Memoriren“, verständlicherweise durch mnemotechnische Hilfswerke unterstützt[560], war im Unterricht und ebenso im Privatfleiß beherrschend. Erstaunlich ist, daß die Lehrer mit der Eintönigkeit ihrer Unterrichtsmethodik und mit deren Lehrerfolg so zufrieden waren, wie z.B. der Direktor des Gymnasiums in Neu-Ruppin, Wilhelm Schwartz, der zuvor am anspruchsvollen Friedrichs-Werderschen Gymnasium in Berlin gelehrt hatte. Er sagt über den historischen Anfangsunterricht:

> „Besonders für die erste Zeit empfiehlt es sich dringend, ein wörtliches Auswendiglernen der einzelnen Daten zu verlangen. Wird es dem Schüler zunächst auch etwas schwer, das giebt sich bald, und die erlangte Fertigkeit macht ihm dann selbst Vergnügen. Freilich muß es zuerst, wie alles auswendig zu Lernende, von jedem jede Stunde wenigstens theilweise abgefragt werden; wenn dies aber auch selbst bei einer großen Klasse 10-15 Minuten dauert, so prägt sich doch auch anderseits durch das oftmalige Wiederholen einem Jeden die Sache in der gewünschten typischen Form um so fester ein.“[561]

Einwände von Lehrerseite richteten sich nicht gegen die Methode, sondern gegen Lehrbücher, die ihr nicht genügten[562]. Dem entsprach, daß knapp 10% der Lehrbücher dieser Periode als Gedächtnistafeln oder Tabellenwerke den Schülern den Lernstoff in der denkbar knappsten Fassung vorlegten. Nicht die fortlaufende, problemorientierte und perspektivenreiche Darstellung war das

557 632 (Petermann, Abriß der griechischen und römischen Geschichte. 1860). – Zur fortdauernden Praxis vgl. 588 (Volkmar, Kurzer Leitfaden für den geschichtlichen Unterricht. 1857). – Zu den bedenklichen Ergebnissen vgl. etwa 540 (v. Heinemann, Gedächtnistafeln zu Welter’s Lehrbuch der Weltgeschichte. 1854): „Wenn der Lehrer genöthigt ist, dergleichen Gedächtnistafeln zu dictiren, so verliert er eine kostbare Zeit und muß sich trotz aller Sorgfalt darauf gefaßt machen, daß die jugendlichen Federn eine haarsträubende gegen alles historische Herkommen in offener Revolution befindliche Orthographie der Namen producieren.“

558 Vgl. 567 (Foß, Grundriß der Geschichte. 1855).

559 697 (Herbst u. Baumeister, Quellenbuch zur Alten Geschichte. 1866).

560 Z.B. 716 (Wilms, Mnemotechnische Bearbeitung der Welt- und Cultur-Geschichte. 1867).

561 735 (Schwartz, Hülfsbuch für den Unterricht in der brandenburgisch-preußischen Geschichte. 1867).

562 652 (Müller, Leitfaden für den Unterricht in der Geschichte. 1862).

Lernziel, sondern chronologisch geordnete Ereignisreihen[563]. Es wäre gewiß lohnend, diesen Lehrbuchkomplex[564] einmal näher zu untersuchen. Zu welchen Formen der Zwang zum Wissenstransfer durch „Memoriren“ aufsteigen konnte, stellt Wilhelm Müller vor, der nicht nur Professor am Tübinger Gymnasium war, sondern auch in der Schweiz Auslandserfahrung hatte sammeln können:

> „Das Buch ist zunächst für zehn- bis sechzehnjährige Schüler berechnet, und da wo es als Schulbuch eingeführt ist, wird der Lehrer, sei es daß er einen freien Vortrag hält oder aus einem größeren Geschichtswerk vorliest oder auch vorlesen läßt, nachdem er einen größeren Abschnitt vorgenommen hat, seine Schüler den nämlichen Abschnitt aus dem Leitfaden vorlesen, die Hauptmomente sie aus demselben angeben lassen und dies als Gelegenheit benützen, um theils zu sehen, wie viel aus dem früheren Vortrag noch im Gedächtnisse ist, theils um seinen Schülern die Aufgabe zu geben, über dieses Thema einen kleinen Vortrag oder Aufsatz, mit Abkürzungen oder Erweiterungen, auszuarbeiten. Sodann sind einzelne kleinere Partieen, aber immer nur die Hauptmomente, der durchschlagende Faden der Erzählung, als Aufgabe zum Memoriren zu geben und genau herzusagen. Dieses Verfahren wiederholt sich bis zum Schluß eines Halbjahrs, wo der ganze halbjährige Stoff noch einmal vorgelesen wird, immer größere Partieen zum Memoriren aufgegeben werden, bis endlich die Arbeit des ganzen Halbjahrs nach ihren Hauptgrundzügen das geistige Eigenthum der Schüler ist, und der Lehrer, dadurch daß er sie kreuz und quer darüber abfragt, sich überzeugt, daß seine Mühe keine vergebliche gewesen ist. Nicht bloß die fähigen und fleißigen Schüler werden auf diese Art einen halbjährigen oder jährigen Geschichtsstoff ins Gedächtniß bekommen, sondern auch der große Haufe derselben, die mittelmäßigen, und selbst die schlechtesten Schüler werden nicht mit leeren Taschen ausgehen. Denn in allen Fällen, wo der Schüler sein Buch in der Hand eine Aufgabe zu lernen hat, vollends bei einem für den jugendlichen Geist ohnedies anziehenden Fache, kann der Lehrer auch bei den geringeren Schülern eine gewisse Fertigkeit erzielen; er hat es allenfalls in seiner Gewalt, sie zu erzwingen.“[565]

Zu den wenigen Mahnern in der methodischen Wüste, die die Armseligkeit der Methode erkannten und die fragwürdigen Folgen zu würdigen wußten, gehört etwa der Münchner, später Prager Universitätsprofessor Karl Anton

563 Vgl. 735 (Schwartz, Hülfsbuch für den Unterricht in der brandenburgisch-preußischen Geschichte. 1867).

564 Vgl. etwa allein für die Jahre 1854 bis 1860: 539 (Cauer. 1854), 540 (v. Heinemann. 1854), 544 (Petermann. 1854), 557 (Schuster. 1855), 561 (Hahn. 1855), 562 (Amelung. 1855), 563 (Hirsch. 1855), 573 (Volger. 1855), 575 (Humburg. 1856), 580 (Loebker. 1856), 582 (Hildebrandt. 1857), 583 (Matthaei. 1857), 589 (Pracht u. Endrulat. 1857), 590 (Romig. 1857), 595 (Schaefer. 1857), 596 (Schuster. 1857), 597 (Schwerdfeger. 1857), 604 (Friedrich. 1858), 610 (Bräutigam. 1859), 618 (Hirzel. 1860), 619 (Richter. 1860), 626 (Kurts. 1860), 638 (Hopf. 1860).

565 652 (Müller, Leitfaden für den Unterricht in der Geschichte. 1862).

Constantin Ritter von Höfler, für den es mit der „hohen und heiligen Sache" der Geschichte unvereinbar war, daß sie nur „das Gedächtnis schärfen" sollte; sie müsse „mindestens auf Herz und Verstand ebenso tief wirken, als auf jene einzelne Seelenkraft"[566].

Das zweite tragende Element des Geschichtsunterrichts in dieser Periode war der traditionelle Lehrervortrag, die wohl älteste Form von Geschichtsvermittlung, fraglos älter als das gedruckte Lehrbuch. Zum Verhältnis zwischen Lehrbuch und Lehrervortrag macht der als Professor am Friedrich-Wilhelm-Gymnasium in Köln lehrende Gottfried Eckertz Aussagen, die zugleich eine weitgehend vollständige Beschreibung dieses methodischen Instruments sind:

> „Man sage nicht, daß ein solches Hülfsbuch den Lehrer überflüssig mache. Dem Lehrer bleibt vor allem die ausführliche Erzählung, das erquickende Detail, das lebendige Wort; dem Lehrer bleibt die Aufgabe, schwierige Verhältnisse zu erklären, ein tieferes Verständniß der Thatsachen und ihres Zusammenhanges anzubahnen, das Wichtige, die charakteristischen Merkmale der verschiedenen Perioden hervorzuheben, Uebersichten zu vermitteln und Perspektiven in die allgemeine Geschichte zu eröffnen; dem Lehrer bleibt die Aufgabe, Repetitionen anzustellen, um die Thatsachen und ihre Chronologie in dem Gedächtnisse der Schüler zu befestigen."[567]

Lehrervortrag und Lehrbuch konvergieren nur in Teilen. Selbst ein so bedeutender Pädagoge wie Oscar Jäger ist ganz eingeschnürt in seiner Anschauung, daß „die Erzählung ganz Sache des Lehrers" ist, daß „ein erzählendes Lehrbuch kein Lehrbuch mehr"[568] sei. Die vom Lehrer geforderte „Frische und Unmittelbarkeit seines Vortrags"[569] gilt als fesselnder denn das Lehrbuch[570], sofern er den falschen „Kinderton", die „unnatürliche Schulmeistersprache"[571] vermeidet. Denn nach Auffassung der Lehrbuchautoren entscheidet die Tüchtigkeit des Lehrers, nicht das Lehrbuch, über den Wissenstransfer[572]. Der Lehrervortrag stand zudem in höherem Ansehen als das unterrichtliche Lehrgespräch, das nur für den Anfangsunterricht empfohlen wurde[573]. Bei schwie-

566 488 (Höfler, Lehrbuch der allgemeinen Geschichte. 1850).
567 738 (Eckertz, Hülfsbuch für den ersten Unterricht in der deutschen Geschichte. 1868).
568 698 (Jäger, Hilfsbuch für den ersten Unterricht in der alten Geschichte. 1866).
569 750 (Jansen, Repetitions-Tabelle für den Geschichts-Unterricht. 1868).
570 Vgl. 635 (Klein, Leitfaden für den Unterricht in der Weltgeschichte.1860). – Vgl. auch 541 (Wippermann, Grundriß der Kirchengeschichte für evangelische höhere Schulen. 1854): „Die erste Anforderung an den Geschichtsunterricht ist Anschaulichkeit und Lebendigkeit des mündlichen Vortrags. Aber jener Unterricht wird wesentlich unterstützt durch ein Lehrbuch."
571 482 (Günther, Weltgeschichte in fünfzig Lebensbildern. 1849).
572 655 (Tücking, Grundriß der Universal-Geschichte. 1862).
573 Vgl. 634 (Kappes, Erzählungen aus der Geschichte. 1860).

rigen Sachverhalten[574] oder dort, wo Meinungstreue gesichert werden sollte wie im vaterländischen Geschichtsunterricht[575], war der Lehrervortrag die erste Wahl. Selbständige Schülerarbeit war sehr selten und kam auch nur „bei den einfacheren, ebneren Parthien“[576] in Frage, als Vortrag oder Referat auf der Grundlage des Lehrbuchs. Der freie Schülervortrag[577], Bild-Interpretationen[578] oder der Aufsatz[579], zugleich als muttersprachliche Übung gedacht, waren weitere Formen der Schülerarbeit. Die Strenge, mit der Erzählleistungen gefordert wurden, verdeutlicht Heinrich Cassian, der an der höheren Bürgerschule in Frankfurt am Main unterrichtete:

> „Der propädeutische Geschichtsunterricht kann durch die Methode des Lehrers sehr fruchtbringend werden, sowohl was das Verständniß der Begebenheiten und ihres Verlaufs, als auch die mündliche Darstellung Seitens der Schüler anlangt. Vorausgesetzt daß z.B. die Schicksale Agamemnon’s und seiner Familie vom Lehrer ausführlich in der Stunde erzählt und die nöthigen sachlichen und sprachlichen Erläuterungen zum Verständniß der Sache und des Handbuchs gegeben sind, so wird er nach einer soliden häuslichen Vorbereitung von Seiten der Schüler verlangen dürfen, daß dieselben […] in möglichster Abrundung nicht nach dem Wortlaute des Handbuchs, sondern nach ihrer Weise, nach ihrem Wortreichthum und ihrer Auffassung die Aufgabe klar und glatt, ohne Stottern und Stammeln wieder erzählen. Das fällt allerdings zunächst nicht immer befriedigend aus; aber schon nach einigen Monaten wird der Erfolg, wenn der Lehrer sich nie zum Abfragen und Einhelfen hergiebt, sondern im Gegentheil den schlecht vorbereiteten Schüler vollständig festfahren und aufsitzen läßt, klar darthun, daß diese Thätigkeit der Schüler für ihre Kenntniß der geschichtlichen Begebenheiten und für ihre sprachliche Entwicklung und Fortbildung höchst erfreuliche Früchte zu tragen anfängt.“[580]

574 Vgl. 772 (Müller, Abriß der allgemeinen Weltgeschichte. 1870): „Vortrag des Lehrers ist, meiner Meinung nach, unbedingt nöthig bei schwereren Parthien, wo der Lehrer von vornherein durch Präcision des Wortes Anschauungsbilder geben soll, wie man sie lesend aus dem Buche nur schwer gewinnt. Oder, ist der Lehrer (wie wünschenswerth) lebhaft und phantasievoll, so wird er sich selbstverständlich die plastischen und drastischen Momente für den Vortrag nicht entgehen lassen wollen“.

575 Vgl. 634 (Kappes, Erzählungen aus der Geschichte. 1860).

576 772 (Müller, Abriß der allgemeinen Weltgeschichte. 1870).

577 Vgl. 683 (Renneberg, Leitfaden für den Geschichtsunterricht in der Form von Geschichtstabellen. 1865). Ebenso 684 (Eiselen, Lehr- und Lesebuch für den ersten geschichtlichen Unterricht. 1865).

578 Vgl. 513 (Kriebitzsch, Allgemeine Geschichte in Charakterbildern. 1853).

579 Vgl. 509 (Grube, Charakterbilder aus der Geschichte und Sage. 1852).

580 651 (Cassian, Handbuch der allgemeinen Weltgeschichte. 1861). – Zum Wiedererzählen als Kriterium des Lernerfolgs vgl. 538 (Spieß u. Berlet, Weltgeschichte in Biographien. 1854.).

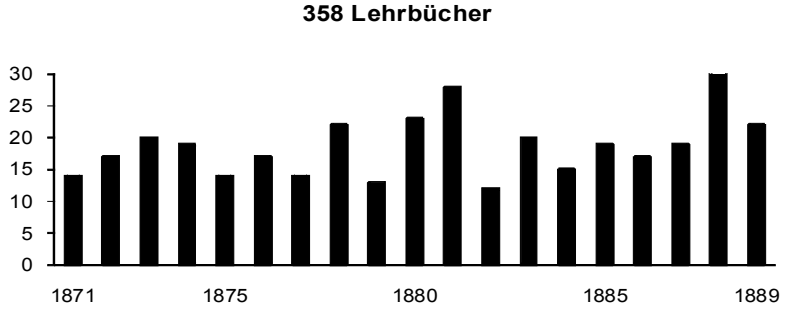
Auch wenn sich langsam ein dreigliedriges Unterrichtsschema einzuschleifen beginnt – Wiederholungen, Lehrervortrag, Lektüre der Schüler[581] –, so entsteht doch noch keine methodische Festigkeit jenseits der individuellen Lehrpraxis[582]. Die Klagen, die 1835 Joseph Beck über mangelhafte Lehrbücher und unzureichende Wirkungen des Geschichtsunterrichts erhoben hatte[583], scheinen auch mehr als eine Generation später noch berechtigt. Einer der bemerkenswertesten und angesehensten Autoren dieser vierten Periode, David Müller, attestiert dem Geschichtsunterricht im allgemeinen sehr mangelhaften Erfolg. Da die Schüler aus Mangel an Übersicht und Detailwissen keine Zusammenhänge darlegen können, haben nach seiner Auffassung sie „einiges geschichtliches Wissen, aber sie wissen nicht Geschichte“[584]. Methodenarmut und unentwickelte geschichtsdidaktische Phantasie haben sich mit dieser Fehlentwicklung zufrieden gegeben.

581 Vgl. 744 (Gohr, Elementarbuch der Weltgeschichte. 1868).
582 Vgl. 667 (Müller, Geschichte des deutschen Volkes. 1864).
583 Vgl. 346 (Beck, Lehrbuch der allgemeinen Geschichte. 1835).
584 772 (Müller, Abriß der allgemeinen Weltgeschichte. 1870).

1.5 Fünfte Periode: 1871 bis 1889

1.5.1 Quantitäten der Lehrbücher, neue Produktionsweisen, Autorenbiographisches

Quantitativ ist in dieser Periode wiederum ein bemerkenswerter Anstieg der Lehrbuch-Produktivität festzustellen. Die 358 Lehrbücher, die in dieser Periode neu erschienen sind, bedeuten ein jährliches Mittel von knapp 19 Neuerscheinungen. Wenn man dagegen hält, daß in den 22 Jahren der 4. Periode 1849-1870 jährlich 14 Lehrbücher erschienen sind, dann hat die 5. Periode mit ihren nur 19 Jahren Dauer einen ansehnlichen Überschuß von ca. 97 Lehrbüchern produziert.



Über diese formidable Bilanz hinaus eröffnet ein näherer Einblick ein differenzierteres Bild der Gesamtlagerung der Lehrbuchprobleme in dieser Periode. Vor allem die Analyse der Autorenschaft belegt, daß mit der Reichsgründung 1871 sich nicht etwa eine schon gewohnte Produktionsvermehrung einfach nur wiederholt hat, sondern daß ein neues Kapitel in der Gattungsgeschichte des Lehrbuchs begonnen hat. Es ist zwar kein offener Bruch in der kollektiven Autorenbiographie zu erkennen; wohl aber zeigen sich die Merkmale einer subtilen Ablösung vom den bisher vertrauten Schema. Schon die einfache Frage, wie viele Autoren in dieser Periode Lehrbücher verfaßt haben, ist schwer zu beantworten. Sie kann nur durch Unterscheidungen geklärt werden, die in der Gattungsgeschichte bisher keine Rolle gespielt haben. Beteiligt an der Lehrbuchproduktion dieser Periode waren 5 unterscheidbare Autorengruppen: Alt-Autoren, die schon vor 1871 Lehrbücher veröffentlich hatten, individuelle Neu-Autoren, die ein einziges Lehrbuch oder mehrere (bis zu 8) Lehrbücher in dieser Periode vorgelegt haben, Neu-Autoren, die als Tandems ein einzelnes Lehrbuch oder mehrere veröffentlicht haben, eine Tripel-Autorenschaft und ein Lehrerkollegium, das als Autorenkollektiv gearbeitet hat.

Die nachfolgende Tabelle erschließt diesen komplexen und für die Gattungsgeschichte wichtigen Sachverhalt in übersichtlicher Form:

Autorentyp	Zahl	Bücher
Alt-Autoren vor 1871	33	42
Einzel-Neu-Autoren (1 oder mehr Bücher)	210	283
Neu-Autoren-Tandems (1 oder mehr Bücher)	23	31
Tripel-Neu-Autoren	3	1
Autorenkollektiv	1	1
Gesamt	261	358

Diese Vorklärungen erlauben eine angemessene Beschreibung und Bewertung der mit der 5. Periode eingetretenen Änderungen. Vor allem läßt sich 1871 als Zäsur plausibel erhärten. Gewiß fällt die Überlappung von 33 Autoren aus der 4. Periode in die 5. Periode auf. Aber erstens ist es keine wirklich gewichtige Anzahl; und zum anderen ist es trivial, daß solche Alt-Autoren ihre Schulhistoriographie mit der Reichsgründung nicht eingestellt haben; das war schon allein wegen des durchschnittlichen Lebensalters (41 Jahre) der Autoren der 4. Periode nicht zu erwarten. Vielleicht noch zwingender ist der Sachverhalt, daß die Gruppenmerkmale der Alt-Autoren, also die professionelle Einheit „promovierter protestantischer Gymnasiallehrer“[585], auf die Autoren der neuen 5. Periode nicht mehr zutreffen. Vielmehr sind für diese Periode typische Veränderungen so gravierend, daß die Alt-Autoren gut abzuschichten sind.

Von 165 der 227 Neu-Autoren – und nur diese müssen uns hier näher interessieren – kennen wir den Beruf. Diese mehr als 72 Prozent sind eine valide Menge zur Beschreibung der Berufsfelder, aus denen die Autoren stammten.

Gymnasialbereich[586]	=	74	(42,8%)
Realschule[587]	=	17	(10,3%)
Volksschule[588]	=	32	(19,4%)
Präparandenanstalten[589]	=	13	(7,8%)
Sonderformen[590]	=	8	(4,8%)
Schulverwaltung[591]	=	13	(7,8%)
Geistliche[592]	=	3	(1,8%)
Hochschulprofessoren	=	4	(2,4%)
Schriftstellerin	=	1	(0,6%)

585 Vgl. oben 4.2.
586 Direktoren (auch 4 Direktoren von Höheren Mädchenschulen), Oberlehrer und Gymnasiallehrer.
587 Direktoren und Lehrer.
588 Rektoren und Lehrer.
589 Seminardirektoren und Seminarlehrer.
590 Berufsschule (1), Handelsschule (1), Taubstummenanstalt (1), Kadettenanstalt (1), Privatschulen (4).
591 Schulräte, Schulinspektoren.
592 Katholisch (1), evangelisch (2).

Das Schulgeschichtsbuch wird also nicht länger dominant von Autoren der gymnasialen Ebene geschrieben. Sie sind zwar noch die stärkste Gruppe, haben aber ihr Alleinstellungsmerkmal verloren. Damit hat auch die Promotion (76 Autoren) als Ausweis wissenschaftlicher Profilierung und zugleich Rückbindung an die Fachwissenschaft abgenommen und ist praktisch auf die Gymnasialvertreter geschrumpft. Unterhalb der gymnasialen Autorenzugehörigkeit treten nunmehr pädagogische Erfahrungswerte an die Stelle fachwissenschaftlicher Kenntnisse. Geistliche, Hochschullehrer und andere – in diesem Falle die Schriftstellerin Emilie Döring mit einem fachlich-thematisch eher unscharfen Buch[593] – spielen eine verschwindend geringe Rolle von unter 5 Prozent. Den Löwenanteil haben die anderen Schulformen (42 Prozent) und die Vertreter der Schulverwaltung (immerhin schon über 7 Prozent beim ersten Auftritt in der Gattungsgeschichte).

Mit beträchtlich größerem Wert für die Entwicklung der Gattung als diese Verschiebungen in der professionellen Bindung der Autoren tritt in Erscheinung, daß das Lehrbuch nicht länger mehr das einzige Werk eines Autors ist, sondern daß ein Autor mehrere Lehrbücher produziert (anstelle neuer Auflagen seines alten Lehrbuchs). Dieser Trend hatte sich in der vorigen Periode 1849 bis 1870 schon angebahnt, ist aber nunmehr in die Breite gewachsen. Daß Autoren sich zum Team zusammenfinden, im Tandem oder, erstmals, in einem Dreibund, ist ebenfalls nicht nur ein neues Phänomen; sondern es tritt auch sogleich in einer solchen numerischen Stärke auf, daß damit ein neues Kapitel für die Gattung eröffnet wird. Gelegentlich vertritt ein Autor auch nicht seine individuelle Auffassung, sondern die eines Kollektivs[594].

Über das Lebensalter der Autoren können wir aus Mangel an Daten nicht viel ermitteln. Daß die gymnasialen Autoren nunmehr 38 Jahre alt sind beim Erscheinen ihres Lehrwerks (drei Jahre jünger als in der vorigen Periode), ist der einzige stabile Wert, allerdings ohne besondere Signifikanz. Über die Lebensalter der übrigen Autoren, besonders der neuen Gruppen, lassen sich keine wirklich belastbaren Aussagen machen. Was an Daten für die übrigen Autoren, besonders der neuen Gruppen, vorliegt, deutet auf ein Alter der Lehramtsausbilder in den Seminarien von 33, der Schulverwalter von 35, der besonders schlecht dokumentierten Volksschullehrern von 37 und der Realschullehrer von 46 Jahren hin. Diese Aussagen sind jedoch alle unter den Vorbehalt bes-

593 Vgl. 876 (Döring, Hellas. Geographie, Mythologie, Geschichte und Culturgeschichte von Alt-Griechenland. 1876).

594 1032 (Kannengießer, Tabellarische Übersicht für den ersten Unterricht in der Sage und Geschichte (im Anschluß an die 300 Geschichtszahlen, zum Auswendiglernen zusammengestelt, von Lehrern des Johanneums zu Lüneburg). Zusammen m. H. Günther. 1884).

serer Daten gestellt[595]. Sie machen aber die Annahme wahrscheinlich, daß die Autoren unterhalb der Gymnasialebene bei Abfassung eines Lehrbuchs über beträchtlich längere Erfahrung in der Schulpraxis verfügten.

Die letzte Besonderheit dieser Periode zwischen der Reichsgründung und der Wilhelminischen Zeit besteht darin, daß erstmals vier weibliche Autoren in einer Gruppe auftreten. Aber viel ist es nicht, was wir über sie wissen; und zu Deutungen reicht es bei weitem nicht. Sophie Morich wird uns unbekannt bleiben, weil ihr Lehrbuch von 1877[596] in deutschen Bibliotheken nicht vorhanden ist und über ihre Biographie nichts in Erfahrung zu bringen war; Sophie Klein[597], die schon 1860 ein Lehrbuch veröffentlicht hatte[598], ist eine biographisch ebenfalls unbekannte katholische Geschichtslehrerin, vermutlich in einem Töchterinstitut tätig; Emilie Döring[599] lebte als Schriftstellerin, Dramendichterin, Feuilletonistin in Frankfurt a.M.; und über Marie Schaeling, die ebenfalls schon ein Lehrbuch veröffentlicht hatte[600], wissen wir ebenfalls nichts.

1.5.2 Die Lernhilfsbücher

Die Lernhilfsbücher, die in der 4. Periode mit diffusen Gattungsbegriffen, aber numerisch außerordentlich stark aufgetreten waren, sind nach 1871 ebenfalls vorhanden, haben sich aber gemindert auf einen Anteil von nur noch 16%. Wenn man näher beobachtet, wie sie sich in die Produktion mischen, sieht man, daß sie gleichmäßig eingestreut sind. Vielleicht bezeugen beide Merkmale – maßvoller Anteil und gleichmäßige Verteilung –, daß sich der Bedarf nach solchen Tabellenwerken, Repetitorien und Gedächtnistafeln eingependelt hat. Bei einigen dieser Lernhilfen tritt als ein neues Merkmal hervor, daß sie nicht, wie oft, auf eine besondere Schulform berechnet sind, weil der Geschichtsunterricht an einem Gymnasium einen bestimmten Kanon von zu lernenden Ereignis- und Personendaten vorschrieb[601], sondern daß sie sich an ein bewährtes, „eingeführtes“ Lehrbuch anhängen und dessen Datensediment in die Form eines eigenen Lernbuches gießen[602]. Dahinter steht gewiß auch

595 Man müßte dazu wohl die Personalakten überhaupt erst eruieren und dann auswerten – eine Arbeit, die hier nicht geleistet werden konnte.

596 893 (Morich, Leitfaden für den ersten Geschichtsunterricht. 1877).

597 879 (Klein, Charakterbilder aus der Weltgeschichte. 1878).

598 635 (Klein, Leitfaden für den Unterricht in der Weltgeschichte. 1860).

599 876 (Döring, Hellas. Geographie, Mythologie, Geschichte und Culturgeschichte von Alt-Griechenland. 1876).

600 656 (Leitfaden zur alten Geschichte. 1862). – Vgl. 938 als Wiederabdruck [unter der Namensform Schaeling]: Dresden: Ehermann 1879.

601 Vgl. 1032 (Kannengießer, Tabellarische Übersicht. 1884) für das Lüneburger Johanneum, oder 1042 (o. Autor, Kanon der in den mittleren Klassen höherer Schulen zu erlernenden Geschichtszahlen. 1885) für das Gymnasium in Danzig.

602 Vgl. etwa 1024 (Rethwisch,) zum eigenen Lehrbuch; 953 (Lehmann, Repetitorium

die kaufmännische Überlegung von Autoren und Verlagen, daß das anstaltseigene Lehrbuch auf eine Schule begrenzt bleibt, während nur die andere Form marktfähig wird.

Diese Lernhilfsbücher werden von den Autoren mit deutlich gemischten Gefühlen und Skepsis vorgestellt. Sie gelten sogar bei ihren Autoren „selbstverständlich“[603] nicht als selbständige Lehrbücher. Der Karlsruher Rektor Wollschläger hält ihre „Lückenhaftigkeit und durchaus unsystematische Art“[604] geradezu für ein Gattungsmerkmal. Dem stimmt Friedrich Junge, Direktor des Friedrichs-Werderschen Gymnasiums in Berlin, zu, wenn er erklärt, die Tabelle biete immer zu wenig, nämlich nur Namen und Zahlen, ohne das „geistige Band“[605] historischer Erklärungen. Deshalb sei es „unbegreiflich, daß die Verfasser […] glauben, daß sich darnach irgend ein Begriff vom Gange der Geschichte machen“[606] lasse. Aber auch, wenn brauchbare Tabellen anzufertigen „schwieriger ist, als es den Anschein hat“[607], wie Julius Andreas Brock, Direktor des Gymnasiums in Oels, urteilt, ist dieses Lernmittel offenbar unverzichtbar. Es ging also darum, das Provisorium auf einen akzeptablen Standard zu heben. Wollschläger empfiehlt, durch „Umsicht und Oekonomie die tatsächliche Logik der Begebenheiten darzuthun“[608], also auf Tabellenebene ein Modell der pragmatischen Historiographie zu verwirklichen.

Hier muß man allerdings unterscheiden. Wie bei allen Instrumenten waren die Tabellen-Probleme teils solche der Gattung, teils – wie etwa der Potsdamer Gymnasiallehrer Franz Labarre richtig diagnostizierte – solche des praktischen Unterrichtseinsatzes. Anders als das Geschichtsbuch in seiner narrativen Form gewährt die Tabelle Lehrern wie Schülern „volle Freiheit der Darstellung, verzichtet auf die Bevormundung, die das Geschichtslesebuch zu üben sucht“. Für den historischen Anfangsunterricht galt die Tabelle sogar als „heilsam“, weil man bei dem in diesem Stadium vor allem biographischen Zuschnitt des Unterrichts auf inneren Zusammenhang und historische Entwicklung verzichten könne. Aber für den höheren Unterricht bleibe die Tabelle „immer ein Abc- oder Notizbuch, das die Daten ohne innere Verknüpfung hinter einander

zur Alten Geschichte im Anschluß an Welter’s Lehrbuch der Weltgeschichte. 1880) analog zu 540 (v. Heinemann, Gedächtnistafeln zu Welter’s Lehrbuch der Weltgeschichte. 1854); 1048 (Neukirch, Geschichtstabellen. 1885) in Anlehnung an das Hilfsbuch von Herbst; ebenso wie 884 (Gehring, Geschichtstabellen. 1876). Vgl. auch 1007 (Weise, Lernstoff für die Hand der Kinder. Auszug aus „Kunzes Lernstoff für den elementaren Geschichtsunterricht“. 1883).

603 1095 (Hoffmann, Wiederholungs- und Übungsbuch für den Geschichtsunterricht. 1888).

604 825 (Wollschläger, Kurzgefaßte Zeittafel. 1873).

605 1054 (Junge, Geschichtsrepetitionen. 1885).

606 824 (Wollschläger, Kurzgefaßte Zeittafel. 1873).

607 994 (Brock, Geschichtstabellen. 1882).

608 824 (Wollschläger, Kurzgefaßte Zeittafel. 1873).

stellt“[609]. Durch Methodisierung, wie sie etwa als Schüleraufgabe vorgeschlagen wurde, nämlich „an Hand dieser Stammtafeln selbst wieder Tabellen zu bilden“[610], waren die engen Grenzen nicht aufzuweichen. Franz Pfalz, Direktor der Leipziger Realschule, erklärte, es sei „nicht zu läugnen, daß die lose hingeworfenen Namen und unvermittelten Andeutungen der gebräuchlichen Geschichtstabellen junge Schüler oft mehr verwirren als aufklären“[611].

Da aber um das Zahlenlernen kein Weg herumführen sollte, bot das Tabellenproblem den Ansatzpunkt für Mnemotechniken. Otto Baehne nimmt in sein Werk 600 (!) Jahreszahlen auf und organisiert daraus „Zahlen-Reihen“, wie sein Tabellenwerk heißt, mit numerischen Ähnlichkeiten: „1383 Huß geboren, 1483 Luther geboren, 1583 Wallenstein geboren, ebenso z.B. 1693, 1793 Schlachten bei Neerwinden, 1208 Philipp v. Schwaben, 1308 Albrecht I. ermordet.“[612] Er verspricht sich davon, daß Schüler auf solche Reihen „förmlich Jagd“[613] machen. Aber das zitierte Beispiel zeigt eindeutig, wie sehr die konstruierende Absicht der Lernhilfe die Geschichte verformt und wie wenig – stehende Kritik der Zeitgenossen – daraus für historisches Verstehen gewonnen werden kann. Es ist eine triviale Anmerkung, daß der Fluß historischer Zeit chronologisch organisiert ist; aber für Lernvorgänge in der Geschichte ist es nicht trivial zu erkennen, daß die Chronologie nur das Zählmuster von Geschichte ist, nicht ihr Inhalt. Mnemotechnik hat sich deshalb und wohl auch wegen des erheblichen Vorlaufs für das bloße Aneignen der Mnemotechnik selbst nicht als ein Hilfsmittel im Geschichtsunterricht etablieren und behaupten können.

Stärker noch hat die enge Funktionalität den Status der Tabellenwerke beeinträchtigt. Obwohl den Autoren bewußt war, wie schwer es ist, ein gescheites Tabellenwerk zu verfassen, dürfte die Auffassung des Gymnasialdirektors Julius Brock aus Oels nicht zutreffen, daß diese Schwierigkeiten der Grund dafür seien, daß es mehr narrative Lehrbücher als Tabellenwerke gibt[614]. Denn natürlich war auch das narrative Lehrbuch ein anspruchsvolles und schwieriges Werk. Gewichtiger war die Einsicht in die Beschränkungen dieser Form, wenn etwa der Karlsruher Seminardirektor Wilhelm Berger die Kenntnis von Geschichtsdaten für unerläßlich erklärt, gleichzeitig aber einräumt, es dürfe der Geschichtsunterricht „nicht auf die bloße Einprägung des geschichtlichen Stoffes beschränkt werden“; er müsse vielmehr „durch lebensvolle Vorführung der historischen Thatsachen auf Geist und Gemüt der Schüler wirken“[615].

609 944 (Labarre, Leitfaden der brandenburgisch-preußischen Geschichte. 1880).
610 1139 (v. Grünewaldt, Historische Stammtafeln. 1889).
611 801 (Pfalz, Tabellarischer Grundriß. 1871).
612 933 (Baehne, Zahlen-Reihen. 1879). – Vgl. auch 961 (Schram, Die wichtigsten Jahreszahlen mnemotechnisch bearbeitet. 1880).
613 Ebenda.
614 994 (Brock, Geschichtstabellen. 1882).
615 1015 (Berger, 333 Gedächtnistafeln. 1883).

Und am Ende waren es unter den Autoren die „hardliner“ des Lehrbuchtypus selbst, die durch ihren formalen und inhaltlichen Gestaltungswillen die Geltung des Tabellenwerks beschnitten. Man kann einem Autor wie dem Osnabrücker Gymnasialdirektor Friedrich Knoke gewiß zustimmen, wenn er zur Beachtung sprachlicher Muster mahnt: „Es genügt z.B. zu dem Jahre 48 v.Chr. nicht einfach die Notiz: ‚Schlacht bei Pharsalos’ oder gar nur ‚Pharsalos’, sondern es muß heißen: ‚Sieg Cäsars über Pompejus bei Pharsalos’.“ Aber wenn er fordert, es dürften nur Ereignisdaten aufgenommen werden, während „diejenigen Thatsachen dagegen, welche sozusagen zwischen den Zahlen liegen, und wenn sie auch an sich noch so wichtig sind, einfach ignoriert werden müssen“[616], dann führt das zu ruinöser Enge und zerstört den Typus.

Der Frage nach den Zielen des Geschichtsunterrichts und den Inhalten der Lehrbücher ist die Frage vorgeordnet, welche Geschichtsvorstellungen die Autoren hatten. Wenn man diese Frage koppelt mit der Frage nach der Akzeptanz der Lernhilfsbücher, tritt eine überraschende Perspektive hervor. Es zeigt sich, daß diese Lehrbuchart auf Volksschul- und Realschulebene geradezu verpönt war. Die Lernhilfsbücher sind also, analog zu den „Wortkunden“ des altsprachlichen Unterrichts[617], am engsten der Gymnasialebene verbunden und bleiben es auch auf Dauer.

Einem Lehrer wie August Wolter im rheinischen Wülfrath war unzweifelhaft, daß Geschichte nicht Interpretation, sondern eine absolute und maßgebende Orientierung ist: „wie die Religion, ethischer Lehrstoff“. Das gelte besonders für die Volksschule, die keine geschichtswissenschaftliche Vertiefung wie in Realschulen und Gymnasien anstrebe, sondern „hauptsächlich eine allgemeine Menschenbildung“, so daß die durch den Geschichtsunterricht „zu erstrebende Charakterbildung die Hauptsache“ [618] sein müsse. Während sich in diesem Falle die Vorbildhaftigkeit von Geschichte ausdrückt, macht sich ein anderer Autor, ebenfalls Volksschullehrer, die Auffassung zu eigen: „Es ziemt der Geschichte ein heiliger Ernst; denn sie ist weder ein Kaleidoskop von merkwürdigen Personen und Zuständen, noch eine Polterkammer lustiger Anekdoten“[619]. Der Kreisschulinspektor Friedrich Polack argumentiert sogar noch schärfer, vor allem durch die Unterscheidung zwischen Faktenkenntnis und Lehrzielen des Geschichtsunterrichts. Namen und Jahreszahlen stuft er als das „Lästige und Vergängliche im Geschichtsunterricht“ ein. Die Geschichte sei ja „Ideenentwicklung und nicht ein Konglomerat von Namen

616 1047 (Knoke, Zeittafeln. 1885).

617 944 (Labarre, Leitfaden der brandenburgisch-preußischen Geschichte. 1880): „Eine Tabelle wäre höchstens einem Vokabularium gleich zu stellen.“

618 996 (Wolter, Lebensbilder und Charakterzüge der hohenzollernschen Fürsten. 1882).

619 914 (Eick, Grundriß der deutschen und preußischen Geschichte. 1878). – Das Zitat stammt von Friedrich Lübker, dem Verfasser eines bekannten Reallexikons des classischen Alterthums für Gymnasien.

und Ereignissen“. Im Unterricht sollten den Schülern neue Vorstellungen, logisches Denken, gutes Sprechen und „Begeisterung für die Kulturideale der Menschheit“ als das Bleibende vermittelt werden. Die Leitidee müsse die „Erziehung des Menschengeschlechts“[620] sein. Der Lehrer Georg Luz faßt, noch elementarer, aber auch für das Lernen geradezu archetypisch geordnet – fraglos in Kenntnis von Ciceros Definition in „de oratore“[621] –, Geschichte als „eine Richterin über Thaten, eine Lehrmeisterin der Weisheit und einen Spiegel der Zukunft“[622] auf und bestätigt damit das Grundmodell für das Geschichtslernen auf dieser Elementarstufe. Auf der Ebene der Mittelschule setzen sich diese Überlegungen fort. Der Münchner Realschullehrer Hermann Stöckel versteht Geschichte so, „daß das Wesen der Geschichte in fortwährender Umbildung besteht“. Für den Geschichtsunterricht leitet er daraus ab, daß die Schüler als ständiges Wissen nur alles das parat haben sollen, „was mit langnachwirkender Kraft fördernd oder hemmend auf das Fortschreiten der menschlichen Kultur gewirkt hat“. Deshalb solle auch ein Lehrbuch der Geschichte „zur Heranbildung nicht von Gelehrten, sondern von Gebildeten beitragen“[623]. In einer solchen Bestimmung artikuliert sich freilich auch die Absetzung vom Gymnasium.

Jenseits des gymnasialen Unterrichts besteht eine feste Front gegen das Repetieren. Es sei „die unumgänglichste, aber keineswegs die vornehmste“[624] Aufgabe des Geschichtsunterrichts. Die Klagen über das zeitraubende Verfahren, im Unterricht selbst zu memorieren, seien berechtigt, auch wenn sich die Geschichte durchaus als Gegenstand „geistiger Gymnastik“[625] anbiete. Aber im wesentlichen lautet der Tenor doch negativ, bis hin zu schroffer Ablehnung: „viele Uebelstände“[626], „abgerissene Bestandteile des Wissens“[627], sogar „geistesverwüstendes Memoriren“[628].

1.5.3 Geschichtsunterricht und Lehrbücher

Der Geschichtsunterricht ruhte auf zwei Säulen – dem Lehrervortrag und dem repetierenden Schülerlernen mit Hilfe des Lehrbuchs. Die Gewichte zwischen beiden waren ungleich verteilt, denn der Lehrervortrag galt als das Maß al-

620 843 (Polack, Geschichtsbilder aus der allgemeinen und vaterländischen Geschichte. 1874).
621 Cicero, de oratore 2,9: „Historia vero testis temporum, lux veritatis, vita memoriae, magistra vitae, nuntia veritatis“.
622 838 (Luz, Grundstufe der Weltgeschichte für Volksschüler. 1873).
623 1135 (Stöckel, Lehrbuch der Geschichte. 1889).
624 982 (Matzat, Grundzüge der Geschichte. 1881).
625 1111 (Hermann, Lehrbuch der Weltgeschichte. 1888).
626 960 (Döring, Lehrbuch der Geschichte der alten Welt. 1880).
627 893 (Morich, Leitfaden für den ersten Unterricht der Geschichte. 1877).
628 982 (Matzat, Grundzüge der Geschichte. 1881).

ler Dinge für die Wissensvermittlung und die Schülermotivation. „Was der Lehrer in lebendiger, fesselnder Sprache dem geistigen Auge des Schülers vorgeführt, das soll der Schüler mit Hilfe des Lehrbuches reproduciren und die Hauptpunkte dem Gedächtnisse leicht einprägen können“[629]. Allenfalls sollte das Lehrbuch die Rolle des Lehrers dort beschneiden, wo er ohne das Lehrbuch das inzwischen längst veraltete und auch verpönte „Dictiren“ geübt hätte[630]. Auch wurde geltend gemacht, daß der Lehrervortrag ermüde, wenn er nicht sorgfältig eingeschult werde[631]. Auffällig ist, daß die Beschreibungen der Autoren den Lehrervortrag mit den denkbar wünschenswertesten Eigenschaften eines Lehrers ausgestattet haben; tatsächlich kommt „bei keinem Unterrichtszweige die Persönlichkeit des Lehrers mehr in Betracht“[632] als beim Geschichtsunterricht. Die Autoren beschwören als Standard einen „tüchtigen, geistesfrischen Lehrer“, der „frei und fließend, klar und deutlich, schlicht und einfach, warm und wahr den geschichtlichen Stoff vorträgt“[633]. Dessen „lebendige Erzählung“ soll „das jugendliche Gemüt erheben und die Ausbildung einer edlen Gesinnung fördern“[634]. Natürlich soll er frei vortragen, nicht vorlesen[635]: „Nur das gesprochene Wort, dem man’s anmerkt, daß es aus dem Herzen kommt, nur der erzählende Mund findet eifrige Hörer“[636]. Das alles ist als Forderung fraglos richtig und professionell vom richtigen Anspruch; als Beschreibung ist es jedoch zu idealisiert. Alois Clemens Scheiblhuber, der als Lehrer in Siegenhofen wichtige theoretische Beiträge zum Geschichtsunterricht geliefert hat, ist viel skeptischer als die Mehrzahl der Autoren. Er sagt, der Lehrer soll sich doch nicht täuschen „in der Meinung, als ob er durch sal-

629 827 (Gutmann, Uebersicht der Weltgeschichte. 1873). – Aus der Koppelung beider Lernvorgänge hat der Kieler Oberlehrer Karl Jansen den oberen Umfang des Lehrbuchs für gelehrte Schulen berechnet: In den 4 Jahren von Untersekunda bis Oberprima stünden 164 Schulwochen oder 492 Unterrichtsstunden im Fach zur Verfügung; folglich dürfe das Lehrbuch nur ca. 300 Seiten umfassen. Wenn man die Relation umdreht, sieht man, daß der Schüler für jede Stunde über 1,5 Seiten des Lehrbuchs präparieren oder nacharbeiten mußte. Vgl. 888 (Jansen, Abriß der Geschichte für die oberen Klassen gelehrter Schulen. 1876).

630 Vgl. 797 (Förster, Abriß der brandenburgisch-preußischen Geschichte. 1871) oder 814 (Hinsche, Leitfaden zur Geschichte des deutschen Vaterlands. 1872). – Ebenso 898 (Löhlein, Grundriß der Kirchengeschichte für höhere Lehranstalten. 1877).

631 837 (Kappes, Erzählungen aus der Geschichte. 1873).

632 999 (Mardner, Leitfaden der Weltgeschichte. 1882).

633 814 (Hinsche, Leitfaden zur Geschichte des deutschen Vaterlands. 1872). – Nur 837 (Kappes, Erzählungen aus der Geschichte. 1873) tritt für das „Wechselgespräch“ zwischen Lehrer und Schüler ein und urteilt, die Erzählkunst des Lehrers sei nur selten hoch zu veranschlagen.

634 842 (Gutmann, Die wichtigsten Ereignisse der Weltgeschichte. 1874).

635 1026 (Hirtz, Vaterländische Geschichte für Mädchenschulen. 1884).

636 996 (Wolter, Lebensbilder und Charakterzüge der hohenzollernschen Fürsten. 1882).

bungsvolle, empfindsame Ausrufe, lange Lobreden und moralische Betrachtung das Gemüt des Schülers rühren könne“[637].

Der Schüler soll dabei das Lehrbuch geschlossen halten[638], und zwar nicht nur, um seine Aufmerksamkeit sicherzustellen, sondern auch um eine unerwünschte Konkurrenz zum Lehrervortrag zu vermeiden, der häufig genug aus dem Lehrbuch Honig gesogen hatte. Mochte das Lehrbuch auch dem Lehrervortrag nachgeordnet sein, so war den Autoren doch bewußt, daß es nachhaltiger als der Lehrervortrag wirkte[639]. Darüber hinaus hatten fortschrittliche Lehrbücher eine Qualität, die gleichsam von unten dirigistisch auf den Lehrervortrag einwirkte. Die Lehrer sollten sich anhand von quellennah verfaßten Lehrbüchern fortbilden, sollten sich über „die quellenmäßige Grundlage und über den Stand der Forschung einigermassen orientieren und vor überlieferten Irrtümern bewahren“ [640]. Solche Quellenkenntnis sollte dann auch in den Lehrervortrag hineingewoben werden, um ihn interessanter zu machen und mit Substanz anzureichern[641].

Und endlich sicherte das Lehrbuch die Qualität des Lehrervortrags dadurch ab, daß es dem Lehrer einen Zugang zur wissenschaftlichen Literatur eröffnete[642], auch wenn gelegentlich bemerkt wird, daß die Lehrbücher wissenschaftlich nicht immer verläßlich waren[643], nicht einmal die Tabellenwerke[644]. Der Schuldirektor im sächsischen Penig, Otto Kunze, erklärte sogar offen, er habe die wissenschaftliche Literatur zwar studiert, habe sich aber die Freiheit genommen, „in einigen wenigen Fällen aus leicht begreiflichen pädagogischen Gründen auf streng wissenschaftliche Genauigkeit“[645] zu verzichten. Wo die Lehrbücher sich auf die Schulform nicht eingestellt hatten und vielleicht auch

637 1077 (Scheiblhuber, Präparationen für den Geschichtsunterricht in der Volksschule. 1887).

638 822 (Müller, Alte Geschichte für die Anfangsstufe. 1873).

639 937 (Schillmann, Leitfaden für den Unterricht in der deutschen Geschichte. 1879).

640 821 (Richter, Annalen der deutschen Geschichte im Mittelalter. 1873).

641 Vgl. 1027 (Richter, Quellenbuch für den Unterricht in der deutschen Geschichte. 1884).

642 Vgl. 958 (Schillmann, Deutsche Geschichte in Lebensbildern. 1880). – Schillmann richtete sich vor allem an Seminaristen, also nicht an die studierten Gymnasiallehrer: „Der junge Lehrer wird aber, wenn er an den Werken eines Giesebrecht, Häusser, Sybel, Freitag und anderer Autoren von derselben Bedeutung Geschmack gefunden hat, an der Hand so zuverlässiger Führer den Weg zu den Quellen gehen lernen.“ – Ebenso 892 (Schurig, Lehrbuch der Geschichte in Umrissen und Ausführungen. Für Lehrer und Lehrerbildungsanstalten.1877). – Vgl. auch 1089 (Christensen, Grundriß der Geschichte. 1887) für die gleiche Schulform-Ebene, nur hier für weibliche Schülerinnen und Lehrerinnen.

643 821 (Richter, Annalen der deutschen Geschichte im Mittellalter. 1873).

644 Vgl. 1047 (Knoke, Zeittafeln für den Unterricht in der Geschichte an Gymnasien und Realgymnasien. 1885).

645 951 (Kunze, Lehrstoff für den elementaren Geschichtsunterricht. 1880).

noch den Defekt der unmodern gewordenen Quellenferne hatten, war die Kritik wach und gelegentlich so heftig wie die des Trierer Regierungs- und Schulrats Gottlob Schumann und seines ehemaligen Schülers, des Alfelder Semininarlehrers Wilhelm Heinze:

> „Gewöhnlich wird, namentlich in Seminaren und in den Volksschulen, der Geschichtsunterricht nach Lehrbüchern ertheilt, die nur aus größeren Geschichtswerken, ohne selbst zu den Quellen zu steigen, Auszüge sind. Dadurch entsteht aber eine ganze Reihe von Nachtheilen. Erstens der junge Lehrer lernt die Geschichte, da die großen Geschichtswerke für Männer geschrieben sind, in einer wissenschaftlichen Sprache, die, wenn sie auch nicht im allgemeinen über seinen eigenen Bildungsstand hinausgeht, ihm doch oft die Sachen mehr verhüllt als verdeutlicht. Es kommt aber dadurch auch häufig genug vor, daß er diese Sprache geradezu in die Volksschule überträgt, zumal sehr viele Lehrbücher für die Geschichte in den Volksschulen vielfach nur fabrikmäßig gearbeitet sind und ihn im Stich lassen, indem sie nur jene wissenschaftliche Sprache in abgeblaßtes Gewäsch übersetzt haben, das einem denkenden Lehrer nicht genügen kann; denn es wird dadurch die plastische, jugendfrische Darstellung der Geschichte, welche wir gerade für das Seminar und die Volksschule fordern müssen, gehindert. Dazu gesellt sich als anderer Uebelstand, daß namentlich in dergleichen Lehrbüchern für Volksschulen sich traditionelle Fehler wie eine ewige Krankheit von Geschlecht zu Geschlecht forterben.“[646]

Grundsätzlich aber war das Lehrbuch in der pädagogischen Aktion des Unterrichts doch sekundär[647]. Das eigentliche Augenmerk lag auf dem „umsichtigen Lehrer“, für den das Lehrbuch „keine Fessel“[648] darstellen sollte. Hierbei sind allerdings erneut die Schulebenen scharf zu unterscheiden, denn in dieser Periode beginnt sich die Spanne zwischen den Schulformen stark auszuweiten. Entsprechend veränderte sich Funktion und Stellenwert des Lehrbuchs. In ländlichen Volksschulen befand es sich nur gelegentlich in der Hand der Schüler[649]; auf gymnasialer Ebene dagegen konnten die Schüler durchaus schon auf der Mittelstufe ein Lesebuch besitzen, das eine Chrestomathie von Textauszügen aus anerkannten wissenschaftlichen Geschichtsdarstellungen darbot[650] und deshalb in seinem Anforderungsprofil sehr weit von der Elementarschule entfernt war.

646 903 (Schumann u. Heinze, Lehrbuch der deutschen Geschichte. 1877). – Vgl. auch 821 (Richter, Annalen der deutschen Geschichte im Mittelalter. 1873): „Auf die landläufigen Hülfsmittel, Schulbücher, Compendien und populäre Darstellungen ist wenig Verlass, da sie selten in wissenschaftlichem Geiste gehalten sind, vielmehr in der Mehrzahl den Resultaten der Wissenschaft beharrlich den Rücken kehren, um sich in dem bequemen, ausgetretenen Geleise der histoire convenue zu bewegen.“

647 937 (Schillmann, Leitfaden für den Unterricht in der deutschen Geschichte. 1879).

648 1016 (Blume, Quellensätze zur Geschichte unseres Volkes. 1883).

649 Vgl. 1001 (Engelmann, 80 Lektionen aus der Deutschen Geschichte. 1882).

650 Vgl. 1132 (Kirchner, Lesebuch für die mittleren Klassen höherer Lehranstalten. 1889).

Es ist die Pluralisierung des Lehrbuchs nach Schulformen, Funktionen und Lehrstilen, die „das“ Lehrbuch unversehens so heterogen gemacht hat, zumal sich die daraus abgeleiteten Ansprüche beliebig mischten. Für die Volksschule soll es das Gebot von inhaltlicher und sprachlicher Simplizität, aber auch Korrektheit, erfüllen: In „vollständigen, unter sich zusammenhängenden Sätzen“[651] soll es verfaßt sein. Nicht dem Schüler, sondern dem Lehrer soll es dienlich sein[652]; Ausbildungszwecken an Lehrerseminaren soll es zuarbeiten[653]; seine erste Aufgabe bestehe im Nutzen für den Privatfleiß des Schülers[654]; es soll die Balance zwischen der Ausführlichkeit des Lehrervortrags und der Kargheit der Tabelle halten[655]; es soll qualitätvollen Unterricht absichern[656], dem Lehrer alle pädagogische Freiheit lassen[657], den Stoff vertiefen und vereinfachen[658], ein Lernbuch sein[659], formal aber in der Nähe zu einem Lesebuch stehen[660], den Unterricht vor- und nachbereiten[661]. – Höchstwahrscheinlich ist es vor allem dieses Quodlibet an Forderungen, das die Proliferation der Lehrbuchproduktion angefeuert hat. Denn wenn etwa der in Liskau unterrichtende Lehrer Wilhelm Eick sein Lehrbuch als die „goldene Mittelstraße“[662] anpreist, bezieht er sich auf die ausufernden Bestimmungen der Textsorte. Sie leiten sich ab von der schwindenden Dominanz des Gymnasialmodells; die anderen Schulformen reklamieren nunmehr ein kräftiges Existenzrecht und wünschen

651 988 (Schmelzer, Leitfaden für den Geschichts-Unterricht in mehrklassigen Volksschulen. 1881).

652 821 (Richter, Annalen der deutschen Geschichte im Mittelalter. 1873). – Vgl. auch 958 (Schillmann, Deutsche Geschichte in Lebensbildern. 1880).

653 1033 (Lorch, Die deutsche Geschichte bis 1648 für die zweite Klasse der preußischen evangel.[ischen] Lehrerseminare. 1884).

654 Vgl. 825 (Werner, Die vaterländische Geschichte für Stadt- und Landschulen. 1873).

655 Vgl. 1120 (Kolbe, Übersichtlicher Lehr- und Lerntext zum Unterrichte in der Geschichte für Lehrerseminare und Mittelschulen. 1888).

656 Vgl. 938 (Hopf, Lehrbuch für den Geschichts-Unterricht in Präparanden-Anstalten. 1879).

657 Vgl. 935 (Kromayer, Alte Geschichte. Ein Lehr- und Lesebuch für mittlere Klassen höherer Lehranstalten. 1879): „Die Aufgabe des Lehrbuches kann es daher nicht sein, die Ansichten des Verfasser über Unwichtiges und Wichtigeres dem Lehrer aufzudringen, sondern eine Form zu finden, die auch hierin dem Lehrer möglichste Freiheit läßt.“

658 Vgl. 936 (Brock, Grundriß der Geschichte in pragmatischer Darstellung für die oberen Klassen höherer Lehranstalten. 1879).

659 Vgl. 795 (Deter, Geschichtsabriß für die oberen Klassen höherer Lehranstalten. 1871).

660 Vgl. 800 (Goldschmidt, Geschichten aus Livius. Mit Ergänzungen aus griechischen Schriftstellern. Ein Lesebuch zum Gebrauch beim deutschen und geschichtlichen Unterricht in Real-, Gewerbe- und höheren Bürgerschulen. 1871).

661 Vgl. 890 (Kromayer, Deutsche Geschichte. 1876).

662 914 (Eick, Grundriß der deutschen und preußischen Geschichte. 1878).

Affinität der Lehrbücher zur den jeweiligen Bedingungen der Schul- und Unterrichtsformen.

Ähnlich ambivalent nehmen sich auch die Zielvorstellungen aus, die die Autoren für den erfolgreichen Geschichtsunterricht formulieren. Für den Provinzialschulrat am Schulkollegium in Koblenz, Josef Buschmann, ist der „vornehmliche Zweck" des Geschichtsunterrichts der „freie, klare und geordnete Vortrag"[663]. Die „freie geistige Reproduction des Lehrstoffes", wie sie Karl Andreas Gutmann als Präfekt des kgl. Schullehrerseminars in Altdorf forderte, war aber im wesentlichen eine rhetorische Übung und lief auf die „Gewandheit im sprachlichen Ausdruck" [664] hinaus. Deshalb war es naheliegend, daß der Geschichtsunterricht für einige Autoren mit dem Deutschunterricht zu koppeln war[665], während andere noch entschiedener urteilten, der Geschichtsunterricht könne „seine Ziele nicht erreichen ohne Mithilfe der sprachlichen Unterrichtsfächer, namentlich des Deutschen"[666]. Darum war auch die Zuversicht verbreitet, daß das Fach „das allgemeine Denk- und Sprachvermögen der Schüler wesentlich"[667] werde fördern können; weil dabei vor allem die Sprachmuster des Lehrbuchs übernommen würden, meinte der Tilsiter Oberlehrer Alfred Thomas, müsse das Lehrbuch entsprechenden Qualitätsstandards genügen. Jedenfalls solle der Geschichtsunterricht nicht primär Namen und Ereignisdaten vermitteln, also nicht „das Lästige und Vergängliche", wie der Kreisschulinspektor Friedrich Polack aus Worbis urteilt, sondern logisches Denken, gutes Sprechen und „Begeisterung für die Kulturideale der Menschheit" [668].

„Begeisterung" war kein geringes Lehrziel. Mit hoher Konstanz wird sie durch das gesamte 19. Jahrhundert hindurch als Lehrziel des Geschichtsunterrichts und Wirkung von Geschichte ausgegeben, oft unter Anziehung von Goethes Dictum, das Beste an der Geschichte sei die Begeisterung, die sie errege. Die Schüler sollen sich für das Gute und Edle, für die Landesfürsten, das Vaterland, für die Taten der Vorfahren begeistern. „Begeisterung – das ist freudige Liebe, zuversichtlicher Glaube, kluge Einsicht, klares Wissen, neidlose Anerkennung, frohe Dankbarkeit, lebendige Hoffnung, fester Wille zur

663 818 (Buschmann, Sagen und Geschichten aus dem Alterthume. 1872).
664 827 (Gutmann, Uebersicht der Weltgeschichte. 1873).
665 Vgl. 922 (Eben, Abriß der Geschichte für höhere Knaben- und Mädchenschulen. 1878)
666 982 (Matzat, Grundzüge der Geschichte. 1881).
667 1063 (Thomas, Leitfaden für den ersten Unterricht in der alten Geschichte an höheren Lehranstalten. 1886).
668 843 (Polack, Geschichtsbilder aus der allgemeinen und vaterländischen Geschichte. 1874).

Tat“[669], wie der Essener Schulrat Gustav Klar noch in der Weimarer Republik das Lehrziel operationalisierte.

1.5.4 Spezifische Lehrbuchprobleme: Methoden, Darstellung, Auswahl

Bei aller Verschiedenheit in der inneren Anlage und der Schulform-Widmung der Lehrbücher standen die Autoren dieser Periode doch unter der Anleitung durch die „methodische Dreieinigkeit: Anschauung, Einsicht und Einübung“[670]. Nicht materieller Bedarf rechtfertige ein neues Schulbuch angesichts der Flut von Lehrwerken, sondern einzig ein methodischer Fortschritt[671]. Indessen wurden die Kosten für Methodisches in den Lehrbüchern dieser Periode in kleiner Münze gezahlt. Zudem wurden Methodenfragen nahezu ausnahmslos für den Geschichtsunterricht an Volkschulen und an Mädchenschulen artikuliert. Allerdings traten die unterrichtsmethodischen Vorstellungen weit auseinander. Entscheidend war stets die Lernleistung der Schüler im Unterricht und bei der Wiederholung, die an das Lehrbuch geknüpft war und der es zuarbeiten sollte. Georg Warnecke, wissenschaftlicher Lehrer an der höheren Töchterschule in Altona, plädiert für ein „mageres“ Lehrbuch, das Lernanreize gibt, aber keine Vollversion von Stoff. Denn „nimmt das Buch der Schülerin die Arbeit ab, so führt das zum geistigen Müßiggang, zum hohlen Scheinwissen und zur Oberflächlichkeit“[672]. Vielleicht nicht in der Prognose, wohl aber in der Konzeption wird Warnecke von David Müller, einer unbestrittenen Autorität, unterstützt: Wenn das Lehrbuch zu wenig mitteilt, kann und soll der Lehrer ausgleichen; „das Zuviel schadet sich selbst“[673]. Die Darstellung soll einen Zusammenhang geben, soll „möglichst abgerundete Bilder“[674] entwerfen. Verpönt sind darstellungsferne Elemente: „Reflexionen und Raisonnements haben keine Berechtigung“[675]. Knapp, leicht verständlich, gleichmäßig

669 1701(Klar, Geschichten aus der Geschichte zur Vertiefung und Belebung des Geschichtsunterrichts. 1927).

670 843(Polack, Geschichtsbilder aus der allgemeinen und vaterländischen Geschichte. 1874).

671 Vgl. ebenda.

672 1101 (Warnecke, Geschichtliches Hülfsbuch für die oberen Klassen der höheren Mädchenschulen. 1888). – Anders dagegen 918 (Hoffmeyer und Hering, Hülfsbuch für den Geschichtsunterricht in Präparanden-Anstalten und Mittelschulen. 1878): „Die Verfasser haben lieber zu viel, als zu wenig bieten wollen, um den Geschichtslehrer in der Auswahl nicht zu sehr zu binden.“

673 822 (Müller, Alte Geschichte für die Anfangsstufe des historischen Unterrichts. 1873).

674 904 (Fick, Leitfaden für den Geschichtsunterricht in Mittelschulen. 1877). – Vgl. 822 (Müller, Alte Geschichte für die Anfangsstufe des historischen Unterrichts. 1873).

675 894 (Gehrke, Grundriß der Weltgeschichte für die oberen Classen höherer Lehranstalten. 1877).

fortschreitend, zusammenhängend[676] waren die positiven Merkmale der Lehrbuchdarstellung, die negativen eine Massierung von „rohem Stoff“[677] oder die „Anhäufung von anekdotenartigen Notizen“[678]. Das Lehrbuch darf den Schüler nicht „durch unverständliche orakelhafte Abgerissenheit verwirren“[679]. Sondern es sollte ihn informieren und zugleich sprachlich erziehen. „Abgerissene Sätze und zusammenhanglose Ausdrücke“[680] oder Sätze ohne Prädikat würden dem Schüler den „sich eben bildenden stilistischen Geschmack verderben“[681]. Aber es sollte im Interesse der Klarheit und der leidenschaftslosen, unparteiischen Erörterung eine einfache Sprache sein, eine Darstellung ohne „rhetorischen Anstrich“[682].

Eine ausführliche Erzählung galt als doppelt unangemessen, weil diese Präsentation des Stoffes im Unterricht dem Lehrer vorbehalten war und weil das Geschichtsbuch damit zu sehr in die typologische Nähe des Lesebuchs rücken müßte[683]. Aber die chronologische Anordnung[684] und damit verbunden die „Vorstellung von Grund und Folge“[685], war nicht nur geschichtstheoretisch nötig, weil das pragmatische Modell so unbezweifelbare Affinitäten zum Geschichtslernen aufwies, sondern auch, damit das Lehrbuch den Schülern als Disposition zu den schriftlichen Aufsätzen[686] oder zur freien Nacherzählung[687] dienen konnte.

Auch wenn die narrative Darstellung als Modell nicht völlig unstrittig war, wurde gelegentliche Kritik sehr entschieden zurückgewiesen:

676 957 (Gehrke, Leitfaden zum ersten Unterricht in alter Geschichte. 1880).
677 891 (Krüger, Geschichtsbilder für Volksschulen. 1877).
678 890 (Kromayer, Deutsche Geschichte. 1876). – Vgl. auch 956 (Gehrke, Grundriß der alten Geschichte. 1880): „zusammenhanglose Notizen“. – 894 (Gehrke, Grundriß der Weltgeschichte. 1877): „dürre Notizen“. – 914 (Eick, Grundriß der deutschen und preußischen Geschichte. 1878): „Notizenkram“.
679 1053 (Egelhaaf, Grundzüge der Geschichte. 1885).
680 1135 (Stöckel, Lehrbuch der Geschichte für Mittelschulen. 1889). Auch: „Das Wesen der Geschichte verlangt zu sehr Erzählung und Schilderung, als daß ich eine tabellenartige Zusammenstellung oder eine Stoffsammlung in abgerissen Sätzen und zusammenhanglosen Ausdrücken bieten wollte.“ Ebenda.
681 1053 (Egelhaaf, Grundzüge der Geschichte. 1885). – Auch: 1062 (Thomas, Leitfaden für den ersten Unterricht in der alten Geschichte an höheren Lehranstalten. 1886): „Jedes Schulbuch soll dem Schüler auch sprachlich Muster und Vorbild sein.“
682 1134 (Stöckel, Geschichte des Mittelalters und der Neuzeit. 1889). – Ebenso 1134 (Stöckel, Lehrbuch der Geschichte für Mittelschulen. 1889)
683 944 (Labarre, Leitfaden der brandenburgisch-preußischen Geschichte. 1880).
684 1048 (Neukirch, Geschichtstabellen. 1885).
685 890 (Kromayer, Deutsche Geschichte. 1876).
686 Vgl. 853 (Hutzelmann, Hülfsbuch der Geschichte für Mittelschulen. 1874).
687 Vgl. 945 (Labarre, Leitfaden der brandenburgisch-preußischen Geschichte. 1880).

„Die Behauptung, ein erzählendes Lehrbuch sei eine Pfuscherei[688], klingt daher freilich sehr entschieden, ob aber in dieser Allgemeinheit ausgesprochen, berechtigt, dürfte von manchen Lehrern, deren aufmerksam gesammelte Erfahrungen nach Decennien zählen, zum mindesten bezweifelt werden.“[689]

Die Bedürfnisse und Ansprüche der Schulformen waren freilich unterschiedlich. Besonders die Volksschule mit ihren – gegenüber dem Gymnasium – wenigen Jahren des Geschichtsunterrichts verlangte nach „abgerundeten, ineinander greifenden Lektionen in entwickelnder anschaulicher Weise“[690]. Aber schon für den Anfangsunterricht galt es, keine „Kindergeschichten“ aneinander zu reihen, sondern die Schüler „zu einer denkenden Betrachtung der Geschichte“[691] anzuhalten. Solche Ziele festzuschreiben, war für den Geschichtsunterricht in der Konkurrenz der Schulfächer erforderlich. Die Autoren verwahrten sich jedenfalls entschieden gegen die geringschätzige Auffassung, die andere Fächer sich vom Geschichtsunterricht gebildet hatten, nämlich daß „ihm nur eine geringe geistesbildende Kraft“[692] eigne, daß sein eigentliches Wesen die Übung des Gedächtnisses, sein Ziel die Erlangung einer größeren Mengen von Kenntnissen sei. Infolgedessen war es ein schmaler Grat, den die Autoren für eine angemessene Darstellungsweise inzwischen markiert hatten. Während dem Lehrervortrag das Merkmal des Ausführlichen zugestanden war, mußte das Lehrbuch zusammenfassend sein[693]. Die Begebenheiten sollten kompakt dargeboten werden, aber weder skizzenhaft, noch als „allgemein gehaltene Umrahmung“[694].

Seit die Stufenfolge Kohlrauschs außer Kurs geraten war, konnte die Frage der Inhaltsauswahl nur mit großer Mühe beantwortet werden. Das Problem an dieser Frage war, daß die Antworten um so plausibler und zustimmungsfähiger waren, je allgemeiner sie waren, und um so problematischer, je spezifischer. Die Auswahl mußte, wenn sie detailliert sein wollte, der Schulform, dem Alter

688 Vermutlich eine Äußerung Oskar Jägers, aber nicht nachgewiesen. Vgl. auch 935 (Kromayer, Alte Geschichte. 1879).

689 837 (Kappes, Erzählungen aus der Geschichte für den ersten Unterricht in Gymnasien und Realschulen. 1873).

690 971 (Engelmann, 80 Lektionen aus der deutschen Geschichte. 1881): „Denn das bloße Zusammendrängen eines voluminösen Stoffes zu räumlicher Enge dient dem Interesse der einfachen Volksschule durchaus nicht; vielmehr verlangt diese eine um so ausgeführtere Darstellung der wenigen zu behandelnden Thatsachen, als der Anschauungskreis ihrer Schüler gewöhnlich ein beschränkterer ist.“

691 909 (Mayer, Leitfaden für den ersten geschichtlichen Unterricht an Mittelschulen. 1878).

692 1111 (Hermann, Lehrbuch der Weltgeschichte für die oberen Gymnasialklassen. 1888).

693 Vgl. 1143 (Sattler, Abriß der bayerischen Geschichte für den ersten Unterricht in den Mittelschulen. 1889).

694 1092 (Löhlein und Holdermann, Lehrbuch der Allgemeinen Weltgeschichte. 1887).

und der Auffassungskraft der Schüler angemessen sein[695]. Notwendig drifteten daher die Antworten auseinander.

Für die Taubstummenanstalt hieß es, systematische Vollständigkeit sei unnötig; die wichtigsten Personen und Ereignisse seien hinreichend[696]. Der Spielraum des Autors bestand in seinem Befinden darüber, was er für „wichtig" hielt. Das „Wichtige" ließ sich selbstverständlich nicht normieren, muß aber in der Benutzung durch die Autoren auch richtig verstanden werden. Dieser bei allen Autoren völlig geläufige Begriff besagt, daß die Darstellung in sich schlüssig ist und auf einer Ebene verbleibt; „wichtig" signalisierte daher eher die Zusicherung einer soliden Konstruktion als die einer werthaltigen Auswahl. Nur in einer Hinsicht schichtet das „Wichtige" nach unten ab: Schwieriges und vielleicht sogar Verworrenes war nicht akzeptabel[697].

Für die Volksschule wurde die Vermittlung eines elementaren Geschichtsbildes, am besten in Form einer knappen, in sich geschlossenen Erzählung propagiert:

> „Diese lehnt sich, wo es immer möglich ist, an eine hervorragende Person als Träger des Begebenheit an. So kommen vor allem Charaktere und Handlungen zur Darstellung. Alles fremdartige Beiwerk, alle erläuternden Einzelheiten, alle schwierigen Namen und genauen Zahlen fallen, soweit der Zusammenhang es gestattet, weg. Bei aller Kürze ist aber die geschichtliche Treue und Objektivität strenge zu wahren. Dem so gestalteten Stoffe entspricht die schulmäßige Form, deren Eigenschaften Einfachheit und Klarheit sind."[698]

Hinzu kommen bei der Volksschule die „Hauptpartien der Geschichte des Specialvaterlandes"[699]. Was hier der Schulrektor Engelmann aus Dippoldiswalde für sächsische Verhältnisse fordert, darf verallgemeinert werden. Denn die Geschichte des Vaterlandes, nach 1871 auch die des deutschen Nationalstaates, wurde in den Volksschulen besonders gepflegt[700]. Die stehende Redewendung, geradezu berufsständische Überzeugung, daß der Schulmeister 1866 bei Königgrätz gesiegt habe, hat darin ihren Bezugspunkt[701].

695 Vgl. 1063 Thomas, Leitfaden für den ersten Unterricht in der alten Geschichte an höheren Lehranstalten. 1886). – 935 Kromayer (Alte Geschichte. 1879) sagt ausdrücklich, daß die Schulform und nicht irgendeine Tradition entscheidet.

696 Vgl. 997 (Huschens, Bilder zum Gebrauche beim Geschichtsunterrichte zunächst in deutschen Taubstummen-Anstalten. 1882).

697 Vgl. 958 (Gehrke und Schrammen, Leitfaden zum ersten Unterricht in der alten Geschichte. 1880).

698 Vgl. 816 (Müller, Geschichtsbilder zum Gebrauche der Volksschule. 1872).

699 971 (Engelmann, 80 Lektionen aus der deutschen Geschichte für zwei- bis vierklassige Volksschulen. 1881).

700 Vgl. 1043 (Krüger, Vaterländische Geschichte. 1885). – Für Mädchenschulen vgl. 1026 (Hirtz, Vaterländische Geschichte für Mädchenschulen. 1884).

701 Vielleicht ist es typisch für die Differenzen zwischen den Schulformen, daß ein Gymnasialvertreter solchen Überzeugungen so energisch widersprochen hat mit der War-

Höhere Schulformen dagegen haben idealistischere Programme. Vor allem leiten sie die Inhaltsbestimmung von einem dynamischen Geschichts-Begriff ab. Inhalt des Geschichtsunterrichts soll alles sein, was sich „gleichsam plastisch abhebt“[702], was „wirklich denkwürdig ist und was als Bestandteil der allgemeinen Bildung anzusehen ist“[703], was „für die Gegenwart fruchtbar“[704] ist, was zur „ständigen Weiterentwicklung der Menschheit“[705] fördernd oder auch hemmend beigetragen hat, was die Geschichte der Menschheit und des Vaterlandes bestimmt hat[706]. Insgesamt aber sind zwischen den Schulformen die Inhaltsbereiche grob abgesteckt. Zudem sind sie für den konkreten Unterricht nicht völlig verbindlich. Immer wieder heißt es, der Lehrer solle sich durch das Lehrbuch nicht binden lassen[707], er soll sich vielmehr von seiner Unterrichtserfahrung leiten lassen und die Arbeitszeit und Lernfähigkeit der Schüler einschätzen[708].

1.5.5 Gesinnungsbildung in der Konkurrenz durch Kulturgeschichte und Quellenunterricht

Auf hoher idealistischer Ebene schien die Zielsetzung des Geschichtsunterrichts leicht bestimmbar. Der Weimarer Gymnasialprofessor Gustav Richter meinte, „das Interesse am Menschen ist das Bedeutendste an der Geschichte“[709]. Aber die Abstraktionshöhe hatte ihren Preis, der um so höher ausfiel, je einfacher die Schulform war. „Für das Verständnis der Hauptsachen und des geschichtlichen Gedankenzusammenhanges“[710] war wissenschaftliche Fundierung oder gar Vollständigkeit nicht einmal auf der Ebene der Lehrerausbildung erforderlich; statt dessen waren die Eckpunkte eines Gesinnungsprogramms

nung „vor den hochdaherfahrenden Worten der Reglements, der Direktorenkonferenzen, der Lehrerversammlungen. Und wenn er irgendwo liest oder auf Versammlungen oder bei Festessen hört, was alles durch unsern Geschichts- und andern Unterricht Großes auf der Welt hervorgebracht werde, und daß der Schulmeister bei Sadowa gesiegt habe, so schlage er an seine Brust und spreche: Gott sei mir Sünder gnädig!“. Oskar Jäger, Aus der Praxis. Ein pädagogisches Testament. Leipzig 1930, S.3.

702 1056 (Stutzer, Hilfsbuch für geschichtliche Wiederholungen an höheren Lehranstalten. 1885).

703 1053 (Egelhaaf, Grundzüge der Geschichte. 1885).

704 892 (Schurig, Lehrbuch der Geschichte in Umrissen und Ausführungen. 1877).

705 1135 (Stöckel, Lehrbuch der Geschichte für Mittelschulen. 1889).

706 Vgl. 1092 (Löhlein und Holdermann, Lehrbuch der Allgemeinen Weltgeschichte. 1887).

707 Vgl. 909 (Mayer, Leitfaden für den ersten geschichtlichen Unterricht an Mittelschulen. 1878).

708 Vgl. 888 (Jansen, Abriß der Geschichte für die oberen Klassen gelehrter Schulen. 1876).

709 976 (Richter, Zeittafeln der Deutschen Geschichte im Mittelalter. 1881).

710 892 (Schurig, Lehrbuch der Geschichte in Umrissen und Ausführungen. Für Lehrer und Lehrerbildungsanstalten. 1877). – Auch für die nachfolgenden Zitate.

ein „allgemeiner, zur Herstellung des Zusammenhanges ausreichender Ausdruck“ von Epochen und historischen Zusammenhängen, „lebendige Züge zur Charakteristik hervorragender Personen, Thatsachen und Zustände“, der Vorsatz, „daß die Geschichte für die Gegenwart fruchtbar sein soll“, um „den Lehrer aus der Vergangenheit für die Gegenwart zu orientiren“. Es ging um Charakterbildung der Schüler – und das heißt immer: um die Herstellung einer spezifischen Gesinnung –, nicht primär um historisches Urteilsvermögen. Wenn Gymnasium und Realschule einen „möglichst vollkommenen Einblick in die Geschichte der Völker“ vermitteln sollen, ist das Ziel der Volksschule das einer Gesinnungsbildung, die unter der noblen Chiffre der „allgemeinen Menschenbildung“ lediglich firmiert:

> „Strategen und Geschichtsforscher können unmöglich aus der Volksschule hervorgehen, ja, es geht nicht einmal an, daß wir die Geschichte unseres Volkes soweit durcharbeiten, daß die in der Volksschule Gebildeten begründete Urteile über diese oder jene Thatsache abzugeben imstande sind. Den Lehrern der Volksschule muß die durch den Geschichtsunterricht zu erstrebende Charakterbildung die Hauptsache sein und bleiben, und weil wir uns denn in der Schule überhaupt nicht bei Nebensachen aufhalten können, so ist es unbestreitbar notwendig, daß wir gleich in der Mittelklasse, wo der Geschichtsunterricht als besonderes Unterrichtsfach zuerst auftritt, mit dieser Hauptsache beginnen.“[711]

Mit zielstrebiger Unbekümmertheit wurde auf elementarer Ebene „die Geschichte“ wie ein Steinbruch ausgebeutet, um – Biographik als das wichtigste Reservoir – „große Dinge zu erzählen von großen Männern“[712], deren sittliche Größe den jungen Schülern Hochachtung einflößt[713]. Deshalb nimmt die Drastik nicht wunder, mit der ein so streitbarer Mann wie Oskar Jäger mit der „traditionellen Prätention, Weltgeschichte, d.h. Allerweltsgeschichte lehren zu wollen“[714], ins Gericht geht. Sein Plädoyer für die Epochengeschichte, für die er sich etwa mit Wilhelm Herbst verbündet hatte[715], wurde jedoch von der unwiderstehlichen Attraktivität des biographisch geformten Geschichtsunterrichts marginalisiert, zumal Jäger mit seinen Arbeiten die Elementarebene nie erreichen konnte[716]. Die Anziehungskraft des Biographischen bestand einmal

711 996 (Wolter, Lebensbilder und Charakterzüge der hohenzollernschen Fürsten. 1882).
712 982 (Matzat, Grundzüge der Geschichte. 1881).
713 Vgl. 1069 (Neuhaus, Kleine Lebensbilder berühmter Männer für den geschichtlichen Unterricht. 1886).
714 865 (Jäger, Abriß der neuesten Geschichte 1815-1871. Ein Hülfsbuch für den historischen Unterricht in den obersten Klassen höherer Schulen. 1875).
715 Vgl. 699 (Jäger, Hilfsbuch für den ersten Unterricht in der alten Geschichte. 1866) und mit direktem Bezug: 699 (Herbst, Historisches Hülfsbuch für die oberen Klassen von Gymnasien und Realschulen. 1866).
716 Das gilt auch für Jägers große Gesamtdarstellungen jenseits des Schulgebrauchs: Deutsche Geschichte, 2 Bde. München: C. H. Beck 1909f. – Weltgeschichte. 4 Bde.

darin, daß die Heldengeschichten fraglos altersgerecht waren[717]. Sie bestand darüber hinaus aber auch aus dem Moment der methodisch unkontrollierten, beliebigen Auswahl von Personen und Episoden, die sich leicht gewinnen ließen – sogar aus wissenschaftlicher Literatur, wie die Autoren gelegentlich nicht ohne Werbeabsicht betonen[718] – und die sich zu frei gegriffenen lehrhaften Sinneinheiten zusammenstellen ließen. Das war das Einfallstor für die Gesinnungsbildung, ohne daß die Autoren sich die darin liegende Willkür und Methodenferne eingestanden hätten.

Der zweite Inhaltsschwerpunkt ließ sich bei der vaterländischen Geschichte finden. Das ist besonders auffällig in der brandenburgisch-preußischen Geschichte, die in dieser Hinsicht doppelwertig war. Einerseits ließen sich die Hohenzollern als „Helden" vorstellen[719]; die Idolisierung des Herrscherhauses war ja auch jenseits des preußischen Falles ganz geläufig, vor allem bei den Wittelsbachern. Andererseits erfüllte der Verlauf der preußischen Staatsgeschichte selbst den Wunsch nach einem pädagogischen „Mirakel". Von ihr ließ sich „ein klares, übersichtliches Bild von dem unbedeutenden Anfange und dem steten Wachsthum […] bis auf unsere Tage"[720] geben. Hier war also ein Abstractum, der staatliche Aufstieg Preußens, der alle Anforderungen an das personal gefühlte Heldenhafte und Vorbildliche erfüllte.

So sehr bei dem Stichwort „Kulturgeschichte" auch der Gedanke an den Leipziger Karl Friedrich Biedermann[721] als an den Protagonisten naheliegt, so wenig war er es allein, der im Geschichtsunterricht und darüber hinaus das Überwiegen der Politikgeschichte kritisierte. „Nicht bloß die Thaten des Schwertes und der Staatskunst bestimmen die Entwickelung der Menschheit"[722], erklärte der im elsässischen Mühlhausen als Oberlehrer tätige Heinrich Christensen. Aber wenn man Kulturgeschichte in die Lehrbuchdar-

Bielefeld/Leipzig: Velhagen & Klasing 1892. – 1800-1852. 2 Bde. Leipzig: Sammlung Göschen 1904.

717 Vgl. 1013 (Abicht, Lesebuch aus Sage und Geschichte. 1883): „Unzweifelhaft entspricht der noch kindlichen Anschauung des Knaben, die mehr von Personen als von Thatsachen sich angezogen fühlt, die biographische Darstellungsform am meisten."

718 Vgl. 880 (Klein, Charakterbilder aus der Weltgeschichte. 1876). – Ebenso: 958 (Schillmann, Deutsche Geschichte in Lebensbildern. Ein geschichtliches Lehrbuch aus zuverlässigen Originalschriftstellern zusammengestellt. 1880).

719 Vgl. 1146 (Lewin, Unsere Kaiser und ihr Haus. 1889): „Da haben wir preußische Lehrer es gar leicht: giebt es ‚Helden', die aufrichtigere Frömmigkeit, größeren Edelmut, ernstere Pflichterfüllung besitzen als unsere durch Gottes Gnade uns gesetzten Herrscher aus dem glorreichen Geschlechte der Hohenzollern?"

720 797 (Förster, Abriß der brandenburgisch-preußischen Geschichte. 1871).

721 Vgl. 1049 (Biedermann, Deutsche Volks- und Kulturgeschichte für Schule und Haus. 1885).

722 1089 (Christensen, Grundriß der Geschichte für die oberen Klassen höherer Mädchenschulen und für Lehrerinnen-Seminare. 1867). – Auch für das nachfolgende Zitat.

stellung mit hineinnehme, dürfe sie nicht „als ein Anhängsel der politischen Geschichte“ behandelt werden; Kulturgeschichte und politische Geschichte seien interdependent[723], und je stärker dieser Zusammenhang berücksichtigt sei, desto qualitätvoller sei das Lehrbuch. Das war offensichtlich das zentrale Problem: Wie ließen sich eine aktionistische (politische) und eine weitgehend statische (Kultur-) Geschichte aufeinander beziehen und integrieren[724]? Und wenn schon die Auswahl in der politischen Geschichte kaum schlüssig zu lösen war – wie sollte sie in der Kulturgeschichte erfolgen? War es akzeptabel für den Eigenwert der Kulturgeschichte, deren „Data bis auf die in engem Zusammenhang mit der politischen Geschichte stehenden fast ganz“[725] zu übergehen? Kulturgeschichte stärker zu berücksichtigen als Ereignisgeschichte[726], war eine utopische Forderung, zumal die kulturgeschichtlichen Quellen nach zeitgenössischer Auffassung spärlich flossen[727].

Bezeichnend war der Darstellungsmodus. Wenn kulturgeschichtliche Details „in kurzen Übersichten am Schlusse der Kapitel“ gegeben wurden, galt als eine „genügende Berücksichtigung“[728], was offenkundig randständig war. Auch die Auffassung, kulturgeschichtliche Partien in den Lehrbüchern nur zu lesen, aber nicht zu memorieren[729], belegt, wie schwer es für die Kulturgeschichte war, Eingang in die vom Lernen geprägte Normkultur des Geschichtsunterrichts zu finden. Dem Vorschlag, Kulturgeschichte nur zu lesen, aber nicht zu lernen, widerspricht der Rektor der Bürgerschule in Zörbig bei Halle entschieden, indem er sich an den Lernzielmustern des politikgeschichtlichen Unterrichts orientiert. Auf eine solche Weise, so argumentiert er, könne das nicht erreicht werden, was er für den „Zweck des Geschichtsunterrichts“ ansah: „den Kindern die innere geistige Entwickelung der Menschheit, die nach göttlichen Gesetzen vor sich geht, ahnen zu lassen, auf daß ihr Denken geklärt, ihr Gefühl veredelt, ihr Wille gekräftigt, ihr Charakter gestählt, überhaupt ihr ganzer innerer Mensch erfaßt und gebildet wird“[730]. Kulturgeschich-

723 Vgl. 1141 (Herrmann, Präparationen für den deutschen Geschichtsunterricht an Volks- und Mittelschulen. 1889).

724 890 (Kromayer, Deutsche Geschichte. 1876): „nicht bloß Personen und Thatsachen, sondern auch Zustände“.

725 1048 (Neukirch, Geschichtstabellen.1885).

726 Vgl. 1125 (Gansen, Hilfsbuch zum Studium der Geschichte, der Welt- und Menschenkunde. 1888).

727 Vgl. 1133 (Zurbonsen, Quellenbuch zur brandenburgisch-preußischen Geschichte. 1889).

728 1120 (Kolbe, Übersichtlicher Lehr- und Lerntext zum Unterricht in der Geschichte für Lehrerseminare und Mittelschulen. 1888).

729 Vgl. 803 (Sattler, Abriß der Geschichte und Geographie für höhere Lehranstalten. 1871).

730 814 (Hinsche, Leitfaden zur Geschichte des deutschen Vaterlandes. 1872).

te sei „selbstverständlich“[731], und zwar auch schon für den Elementarbereich, proklamiert Kunze, aber noch nicht für die gymnasialen Eingangsklassen Quinta und Quarta, modifiziert Stacke[732]. Kulturgeschichtliche Anteile sollten vermehrt in die Lehrbücher aufgenommen werden[733], verlangt Emilie Döring, rät aber vier Jahre später zu einer „wie immer vorsichtigen Reform“[734]. Zu Recht werde die Kulturgeschichte berücksichtigt, „wenn auch hier das weise Maßhalten oberste Regel bleibt“[735], beschwichtigt der Oberlehrer Friedrich Zurbonsen in Münster. Inhaltliche und formale Traditionen der Schulhistoriographie standen einer angemessenen Berücksichtigung der Kulturgeschichte ebenso entgegen wie der unabweisbare Zwang zur Stoffreduktion, zumal zu der Frage, was denn wohl der als kanonisch akzeptierte „Stoff“ sein könnte, ein Konsens weder vorhanden noch vorstellbar war.

Der Punkt, an den sich kulturgeschichtliche Momente am ehesten anknüpfen ließen, war der Heroenkult der Lehrbücher. Gleichzeitig war die Kulturgeschichte klar nachgeordnet; Raum in Lehrbüchern erhielt sie nur durch Verzicht auf politikgeschichtliche Passagen. Außerdem markierte der Heroenbedarf eine innere Grenze. Der rührige Lehrbuchautor für Volksschulen und Lehrerseminar, Wilhelm Heinze, erklärte jedenfalls deutlich zur Kulturgeschichte: „So berechtigt sie auch ist, so ist doch weises Maßhalten ihr gegenüber geboten, damit Raum bleibe, um in die Seelen der Schüler Hochachtung vor der sittlichen Größe der leitenden Staatsmänner pflanzen zu können. Die Thaten und die Persönlichkeit großer Männer ergreifen das Herz der Jugend tiefer und bilden den Willen wirksamer als alle Belehrungen über die Wandlungen der allgemeinen Zustände“[736]. Als Kompromiß bot sich an, nicht nur Kriegshelden, sondern auch „Männer des Friedens“[737] zu berücksichtigen, „Männer, welche, obgleich in Hütten geboren, sich durch ihr Streben zu den lichten Höhen der Erkenntniß emporgeschwungen haben, und durch ihre Thaten die Fortbildner der Menschheit geworden sind“[738]. Über den Anschluß an das Biographische[739] hinaus versprach die Kulturgeschichte zudem Vorteile für das vaterländische Selbstgefühl, zumal der Protagonist der Kulturgeschichte, Karl Biedermann, erklärte, daß die vaterländische Geschichte ihren Namen erst dann verdiene, wenn sie eine „Volksgeschichte im vollen Sinne

731 951 (Kunze, Lehrstoff für den elementaren Geschichtsunterricht. 1880).
732 Vgl. 950 (Stacke, Hülfsbuch für die erste Unterrichtsstufe in der alten Geschichte. 1880).
733 Vgl. 876 (Döring, Hellas. 1876).
734 960 (Döring, Lehrbuch der Geschichte der alten Welt. 1880).
735 1090 (Zurbonsen, Geschichtliche Repetitionsfragen und Ausführungen. 1887).
736 1365 (Heinze, Die Geschichte für Lehrerseminare. 1898).
737 798 (Dietlein, Bilder aus der Weltgeschichte. 1871).
738 828 (Hufschmidt, Deutsche Geschichte für Volksschulen. 1873).
739 Vgl. 854 (Solger, Allgemeine Geschichte in ausgewählten Erzählungen für die allgemeine Volksschule. 1874).

des Wortes“[740] sei. Denn bei den Lehrbuchautoren wurde die Aufforderung zur Inklusion von Kulturgeschichte sogleich als Gelegenheit zu einem Vergleich der Nationen aufgefaßt. Kulturgeschichte darzustellen heiße, „die materiellen Entwicklungen der Völker und ihre Leistungen auf geistigem Gebiet“[741] zu charakterisieren. Der in vielfacher Funktion in das Gymnasialwesen eingebundene, zuletzt in Wiesbaden tätige Wilhelm Fricke äußert sich jedenfalls gleichsam programmatisch zu der Frage der Urteilsbildung in Lehrbüchern:

> „Die Beurtheilung der Thatsachen darf sich weder auf die Ansicht des Verfassers, noch seiner Partei, nicht irgend eines Systems stützen, sondern lediglich auf das ewige Sittengesetz. Z.B. Jakob, obgleich er die Wege des Herrn wandelte, war kein guter Mensch; denn Uebervortheilung, Lüge und Betrug sind ewig unsittlich.
>
> Aus diesen beiden Hauptgrundsätzen ergibt sich unter Anderm noch Folgendes:
>
> a) Als wichtig sind nur die Völker zu betrachten, welche zur Entwicklung des Menschengeschlechts beigetragen haben.
> b) Die einzig werthvolle Entwicklung ist die, welche dem Ideale des Wahren, Guten und Schönen zustrebt. Sie möge durch den Namen Civilisation und Cultur bezeichnet werden.“[742]

Aber abgesehen von solchen Vorstellungen ist es schwer zu entscheiden, ob Kulturgeschichte als Last oder als Verheißung begegriffen wurde. Erst die Mitteilung „politischer Entwickelungen in inniger Verbindung mit den sie bedingenden Kulturzuständen“ könnte „das historische Wissen für das Leben fruchtbar“[743] werden lassen, urteilte der Rudolstädter Oberlehrer Albert Gehrke. „Hauptsächlich berücksichtigt“[744] werde sie neben der politischen und Regentengeschichte. Carl Adolf Krüger entwirft für Volksschulen und Präparandenanstalten eine unförmige Trias aus Sagen, Kulturgeschichte und „Kriegs- und Schlachtengeschichte“[745]. Der Direktor des Gymnasiums in Oels, Julius Andreas Brock, hat Kulturgeschichte sogar zu Lasten von Politikgeschichte aufgenommen. Adolf Thamm endlich, Rektor einer privaten höheren

740 1049 (Biedermann, Deutsche Volks- und Kulturgeschichte für Schule und Haus. 1885).

741 1053 (Egelhaaf, Grundzüge der Geschichte. 1885). – Vgl. auch 994 (Brock, Geschichtstabellen. 1882): „…sind bei der Geschichte des gerade maßgebenden Kulturvolkes Hindeutungen auf bedeutungsvolle Zeitgenossen aus einem anderen Volke gemacht oder Abschnitte aus dessen Geschichte eingefügt.“

742 817 (Fricke, Leitfaden für den Geschichtsunterricht in der Volksschule. 1872).

743 894 (Gehrke, Grundriß der Weltgeschichte für die oberen Classen höherer Lehranstalten. 1877).

744 1012 (Gutmann, Grundriß der deutschen Geschichte für den Selbstunterricht und den Unterricht in den unteren und mittleren Klassen höherer Schulen. 1883)

745 945 (Krüger, Die Weltgeschichte in Biographien und Skizzen. 1880).

Töchterschule in Striegau, stellt sein Lehrbuch ganz auf Kulturgeschichte ab[746]. Das Autorentandem Theodor Löhlein und Karl Holdermann, beide Direktoren höherer Mädchenschulen, halten das kulturgeschichtliche Programm moderner Lehrbücher für zwingend; das sei – ungewöhnliche Begründung – ein „durch die modernen Verkehrsverhältnisse geförderter, und zwar so gebieterischer Zug der Zeit, daß ihm wohl die meisten neueren Lehrbücher Rechnung zu tragen suchen“[747]. Der Münchner Professor Wilhelm Götz dagegen, der mit seiner katechetischen Anlage des Lehrbuchs ohnehin rückwärts orientiert ist, wagt sich nur sehr vorsichtig in dieses neue Themenfeld, „weil diese Partien je nach dem wissenschaftlichen Standpunkt des Lehrers eine sehr verschiedene Auswahl finden, während denselben mit bloßen Andeutungen durch Schlagwörter doch keineswegs genügt werden könnte“[748]. Die Spannweite zwischen starker Befürwortung und zögernder Teilnahme läßt den Modernisierungsanspruch des kulturgeschichtlichen Programms noch am ehesten erkennen.

Hilfreich war indessen die Verknüpfung mit der Quellenbewegung, die ja ebenfalls die Absicht hatte, den Geschichtsunterricht zu novellieren. Einer der eindringlichsten Befürworter des quellenorientierten Unterrichts, der Direktor der ersten Bürgerschule für Mädchen in Leipzig, Albert Richter, wollte Kulturgeschichte durch Zeitzeugenberichte vermitteln, „weil bei solcher Behandlung das kulturgeschichtliche Material zugleich in einer Verbindung erscheint, die es vor dem Vergessenwerden möglichst schützt“[749]. Das ließ sich auch noch am ehesten an die Methodenforderung anschließen, „sachlich geordnete Quellen-Sätze zu verarbeiten“[750]. Aber im Gegensatz zur Kulturgeschichte war ein auf Quellen gestützter Unterricht argumentativ viel besser abzusichern. Die Verheißung war, daß „historische Ereignisse in der Beleuchtung ihrer Zeit“ auf Schülerseite „ein lebensfrisches Interesse“[751] hervorrufen werden. Denn der Schüler werde „unmittelbar in die geschichtlichen Situationen hineinversetzt“, und historische Persönlichkeiten und Verhältnisse würden dadurch „gleichsam aus der Vergangenheit in die Gegenwart gerückt“[752]. Das sei es, was „den Unterricht lebensvoll macht, das heuristische Element“[753], wie der im Banne Herbarts stehende Köthener Gymnasiallehrer Edmund Blume vorhersagt.

746 929 (Thamm, Leitfaden für den Unterricht in der Weltgeschichte auf geographischer Grundlage und vom Standpunkte der Cultur. 1879).
747 1092 (Löhlein und Holdermann, Lehrbuch der allgemeinen Weltgeschichte mit besonderer Berücksichtigung der Kunst- und Kulturgeschichte. 1887).
748 1010 (Götz, Übersicht über die deutsche Geschichte bis 1648 in Fragen und Antworten. 1883).
749 1027 (Richter, Quellenbuch für den Unterricht in der deutschen Geschichte. 1884).
750 1016 (Blume, Quellensätze zur Geschichte unseres Volkes. 1883).
751 1023 (Schilling, Quellenbuch zur Geschichte der Neuzeit. 1884).
752 1133 (Zurbonsen, Quellenbuch zur brandenburgisch-preußischen Geschichte. 1889).
753 1016 (Blume, Quellensätze zur Geschichte unseres Volkes. 1883).

Die Kritik des Tilsiter Oberlehrers Emil Knaake, es sei eine Überbürdung, daß im Geschichtsunterricht „geradezu Geschichtsforschung mit ausgedehnter Quellenlektüre für das Altertum und das Mittelalter getrieben wurde“[754], steht in dieser Schroffheit allein, fand kein breites Echo. Vermutlich hatten die Autoren und die Masse der Geschichtslehrer in ihrer universitären Studienzeit kaum oder wenig Erfahrungen mit Quellenarbeit gemacht. Für die seminaristische Ausbildung kann sie ausgeschlossen werden[755]. Die unterrichtliche Arbeit an Quellen war folglich ein Reservat des höheren Schulwesens, und es war für dieses ebenso fremd wie neu. Richard Schillmann plädierte deshalb für eine regelrechte Einschulung der Quellenarbeit, hielt Quellenarbeit aber durchaus für möglich[756], zumal sein eigenes Lehrbuch ja mit historiographischen Quellen („zuverlässigen Originalschriftstellern“) arbeitete. Dort, wo unter den Autoren Konsens über diesen Ansatz herrschte, begegneten sie den typischen Problemen von Auswahl, Kargheit und Lücken, abstrakter Sprache[757] und schließlich auch angemessener Edition[758], die sich jedoch nicht als Hindernisse auswirkten.

Sehr bald sahen die Autoren, wie vorteilhaft ein quellengestützter Unterricht sich auswirken würde: Quellen vermittelten zwischen dem fachwissenschaftlichen Forschungsstand und gelegentlich durchaus unzuverlässigen Lehrbuchaussagen[759]; sie ergänzten nicht nur den Lehrervortrag[760], sondern sie überträfen auch Lehrervortrag oder Leitfaden, also die gewöhnlichen Lernmedien an Wirksamkeit wegen „ihrer dichterisch fesselnden oder altehrwürdigen Sprache und vor allem wegen ihrer anschaulichen Beschreibung individueller Verhältnisse und Umstände“[761]. Methodische Überlegungen zum Quellenein-

754 1067 (Knaake, Lehrbuch der Geschichte für die oberen Klassen höherer Lehranstalten. 1886).

755 Ausgenommen 1141 (Herrmann, Präparationen für den deutschen Geschichtsunterricht an Volks- und Mittelschulen. 1889).

756 958 (Schillmann, Deutsche Geschichte in Lebensbildern. 1880).

757 903 (Schumann und Heinze, Lehrbuch der deutschen Geschichte. 1877): „in der abstracten Sprache des Verstandes wie für Männer zu den Kindern reden“. – Dagegen: 1023 (Schilling, Quellenbuch zur Geschichte der Neuzeit. 1884): „Alle Geschichtserzählung bewegt sich größtenteils in Abstraktionen, und der Lehrer besonders, der in kurz bemessenen Zeiträumen seinen Zöglingen ein Bild der wichtigsten Geschichtsepochen entwerfen muß, ist auf eine möglichst gedrängte Darstellung angewiesen. Abstraktionen sind jedoch nur insoweit fruchtbar, d.h. in unserem Falle: von Einfluß auf die intellektuelle und moralische Bildung der Jugend, als sie sich auf der soliden Basis der Anschauung aufbauen.“

758 Für die Auswahl vgl.: 976 (Richter, Zeittafeln der Deutschen Geschichte im Mittelalter. 1881). – Für Kargheit und editorischen Zwang vgl.: 1130 (Arras, Bilder aus der sächsischen Geschichte. 1889).

759 Vgl. 821 (Richter, Annalen der deutschen Geschichte im Mittelalter. 1873).

760 Vgl. 823 (Fritzsche, Quellenbuch zur Geschichte des deutschen Mittelalters. 1873).

761 1141 (Hermann, Präparationen für den deutschen Geschichtsunterricht. 1889).

satz treten uns allerdings nur bei dem Weimarer Gymnasialprofessor Gustav Richter entgegen[762]. Im übrigen scheinen die Autoren bei der Konzeption ihrer Lehrbücher ebenso wie in ihrer eigenen Unterrichtspraxis Quellen lediglich wie Lehrbuchtexte von hochgradiger Authentizität benutzt zu haben. Fraglos wird es ihnen auch mit dieser Arbeitsform gelungen sein, den Geist ihrer Schüler „für die anzuknüpfenden historischen Belehrungen so empfänglich als möglich zu machen“[763]. Aber eine eigentlich methodisch zu nennende Besinnung für den unterrichtlichen Einsatz von Quellen wurde erst in einer späteren Periode entwickelt.

1.5.6 Die Überwältigung des Vaterländischen durch das Nationale

Theodor Flathe führt 1876 seine „Allgemeine Weltgeschichte“ bis zum Beginn des 19. Jahrhunderts, rückt dann für den Zeitsprung zwischen 1815 und 1871 eine Leerzeile ein und schreibt als letzten Absatz:

> „Stark genug, den Frieden nach allen Seiten zu gebieten, bildet das Deutsche Reich den Schwerpunkt der europäischen Politik. Mit seiner Begründung ist eine neue Periode der geschichtlichen Entwicklung angebrochen, in welcher das deutsche Volk, bisher nur um seiner geistigen Errungenschaften von anderen bewundert, auch als Nation seine Stärke in Beschützung jedes Rechts, in Bekämpfung jedes Unrechts zu bewähren haben wird.“[764]

Die bestimmende Zäsur der neuesten Geschichte hatte sich für die Autoren durch das Erlebnis der Reichsgründung von 1815 auf 1871 verlagert[765]. Sogar aus der Deutung des Mittelalters wurde sie hergeleitet, wenn man der Auffassung des Altenburger Bürgerschullehrers Richard Fritzsche folgt, daß der „nationale, patriotische Aufschwung Deutschlands“, in der Machtstellung „unseres deutschen Kaiserthums im Mittelalter seine Analogie findet“[766]. Das Verhältnis zwischen den Freiheitskriegen und der Reichsgründung wurde dadurch gestuft, daß das Kaiserreich als „gereifte Frucht der sogenannten Befreiungskriege“[767] galt. Die Befreiungskriege hätten das „schlummernde Nationalgefühl geweckt“[768], die Reichsgründung dieses Gefühl in sein Recht gesetzt.

762 Vgl. 976 (Richter, Zeittafeln der Deutschen Geschichte im Mittelalter. 1881).
763 1027 (Richter, Quellenbuch für den Unterricht in der deutschen Geschichte. 1884).
764 875 (Flathe, Allgemeine Weltgeschichte. 1876).
765 Vgl. etwa 951 (Kunze, Lehrstoff für den elementaren Geschichtsunterricht. 1880) als ein besonders eindrückliches Beispiel dafür, daß ein Autor die Reichsgründung als konzeptionelles Motiv bewertet.
766 823 (Fritzsche, Quellenbuch zur Geschichte des deutschen Mittelalters. 1873).
767 858 (Körner, Die Weltgeschichte in Uebersichten. 1874). – Vgl. auch 865 (Jäger, Abriss der neuesten Geschichte. 1875).
768 821 (Richter, Annalen der deutschen Geschichte im Mittelalter. 1873).

Es gab allerdings keinen Konsens darüber, welche Folgerungen für die Darstellung aus der neuen Zäsur zu ziehen waren. Wilhelm Eick, Lehrer in Liskau, meinte, daß den zeitgeschichtlichen Ereignissen eine intensivere Darstellung zukommen müsse, als älteren Perioden[769]. Oskar Jäger steht auf der gleichen Seite. Sein Argument berücksichtigt vor allem die Adressaten des Geschichtsunterrichts; die Absolventen der höheren Schule träten in die gesellschaftliche Funktion ein, einen „leitenden, mäßigenden, klärenden Einfluß auf ihre Mitbürger auszuüben", und müßten deshalb „über die jüngste Vergangenheit gründlich orientirt"[770] sein. Andere Autoren sind entgegengesetzter Auffassung. Adolf Thamm als Rektor einer privaten höheren Töchterschule in Striegau liefert überhaupt keine Darstellung der Zeitgeschichte; nach seiner Auffassung verbietet es sich, „geschichtliche Facta zu besprechen, deren Folgen sich noch nicht klar darlegen lassen"; er fürchtet, daß seine Darlegungen zur Zeitgeschichte von späteren realgeschichtlichen Entwicklungen als „verfrüht und unreif"[771] widerlegt werden könnten. Der Direktor der Realschule in Oberstein-Idar, Hermann Eben, hält es für eine bedenkliche Perspektive, „die eine Parthie vor der andern durch grellere Beleuchtung hervorzuheben, mag ihm auch sein subjectives Gefühl eine andere Behandlung des Stoffes anrathen"[772]. Aber diese Einwände sind gleichsam auf dem Rückzug formuliert; die Entwicklung geht nun in Richtung der Hervorhebung und Verbreiterung der gegenwartsnahen Geschichte. Der „große Aufschwung unseres Volkes"[773], das „Jetzt", formt das Lebensgefühl und das Geschichtsverständnis der Periode stärker als ein weit zurückliegendes „Damals".

Das hatte zugleich Wirkungen auf die Art und Weise, wie die deutsche Geschichte in dem Geflecht der konkurrierenden Nationalgeschichten verortet wurde. Auch wenn ein Autor die „schöne Eigenschaft" der Deutschen preist und zu erhalten sucht, „gern und willig die Verdienste anderer Völker anzuerkennen"[774], so ist, am defensiven Tonfall abzulesen, die Zäsurwirkung von 1871 auch in dieser Hinsicht unverkennbar. Entgegen der bisher beachteten Offenheit setzte nunmehr die nationale Zentrierung ein. Man grenzte die deutsche Geschichte ab, sprach von „außerdeutschen Völkern", „außerdeutschen Ländern" oder „Ausländergeschichte". Damit war der Weg offen zu einer nach Bedeutung und Wertigkeit gestuften Geschichtsdarstellung. „Die außerdeutschen Völker haben nur insofern Berücksichtigung gefunden, als sie

769 Vgl. 914 (Eick, Grundriß der deutschen und preußischen Geschichte. 1878).
770 865 (Jäger, Abriss der neuesten Geschichte. 1875).
771 929 (Thamm, Leitfaden für den Unterricht in der Weltgeschichte. 1879).
772 922 (Eben, Abriß der Geschichte für höhere Knaben- und Mädchenschulen. 1878).
773 903 (Schumann und Heinze, Lehrbuch der Geschichte. 1877). – Vgl. 823 (Fritzsche, Quellenbuch zur Geschichte des deutschen Mittelalters. 1873): „nationaler, patriotischer Aufschwung".
774 828 (Hufschmidt, Deutsche Geschichte für Volksschulen. 1873).

in den Gang der allgemeinen Geschichte eingreifen“[775]. Die Darstellung der ausländischen Geschichte sei nach ihrem Wert oder Unwert für den Verlauf der deutschen Geschichte erfolgt, nach dem Maßstab, ob sie „fördernd oder hemmend auf die Entwickelung des deutschen Volkes“ einwirkte. Besonders der elementare Geschichtsunterricht müsse beachten, „daß das Kind als Glied einer Nation nur mit der Nation, in der Nation und für die Nation erzogen werden kann, daß also die allgemein menschliche Bildung, mit der es der elementare Unterricht allein zu thun hat, nur in nationaler Form angestrebt werden kann […]. Es muß in demselben die vaterländische Geschichte entschieden in den Vordergrund gestellt werden“[776].

Noch radikaler vielleicht war die Lehrbuch-Konstruktion von Andreas Gutmann; in seinem Lehrbuch hatte er die neuere Geschichte durch Einbau von Sollbruchstellen so sorgsam exklusiv präpariert, daß „die außerdeutsche Länder behandelnden Abschnitte ohne Störung des Zusammenhangs weggelassen“[777] werden konnten. Die deutsche Geschichte soll, „wie es sich für Deutschland gehört, der Mittelpunkt“[778] bleiben. Denn es habe der Geschichtsunterricht vor allem die Aufgabe, „deutschen Sinn und deutsches Nationalgefühl zu pflegen“[779]. Allmählich stellte sich dazu auch unterstützende Literatur ein, die nicht eigentliche Fachliteratur war: etwa eine Geschichte der vaterländischen Gedenk- und Ehrentage[780], oder eine Orientierung über historische Gedenkstätten[781]. Vielfach machten Autoren den Wert des Geschichtsunterrichts vor allem von solchen Zielen abhängig. Dem Königsberger Mittelschulrektor Carl Adolf Friedrich Wilhelm Krüger, der auch einen Lehrauftrag an der Universität hatte, galt der Geschichtsunterricht als ein „hervorragendes Mittel, die sittliche Bildung zu fördern, den Charakter der Jugend zu stählen, die heilige Flamme der Vaterlandsliebe und des Nationalbewußtseins anzufachen und zu nähren“[782].

775 836 (Schmelzer, Leitfaden für den Geschichts-Unterricht in Mittel- und Mädchenschulen. 1873). – Vgl. auch 1071 (Wychram, Lehrbuch der Geschichte. 1886): „Die deutsche Geschichte bildet den eigentlichen Gegenstand, und die ausländischen Ereignisse sind nur insofern zur Darstellung gebracht, als sie die einheimische Geschichte berühren.“

776 951 (Kunze, Lehrstoff für den elementaren Geschichtsunterricht. 1880).

777 1046 (Gutmann, Grundriß der Weltgeschichte. 1885).

778 860 (Müller, Leitfaden zur Geschichte des deutschen Volkes. 1875).

779 951 (Kunze, Lehrstoff für den elementaren Geschichtsunterricht. 1880).

780 Vgl. 989 (Wunderlich, Unsere vaterländischen Gedenk- und Ehrentage. Zum Gebrauch in Volksschulen behufs Erweckung, Belebung und Förderung patriotischen Sinnes und vaterländischer Geschichtskenntnis. 1881).

781 Vgl. 1040 (Streit, Geschichtliche Gedenkstätten. Geographisch-historisches Hülfsbuch für den geschichtlichen Unterricht. 1885).

782 921 (Krüger, Bilder aus der Weltgeschichte und Sage für mittlere und höhere Schulen. 1878).

Die Regionalgeschichte, die bisherige „kleine“ vaterländische Geschichte, wurde in die Eskalation zur Nationalgeschichte eingebaut. Das erfolgte jedoch nicht positiv, etwa im Sinne eines gestuften Aufbaus von unten nach oben, sondern durch abweisende Sanktionen. Die früher durchaus als tauglich betrachteten kleinen Vaterlandsgeschichten wurden nunmehr aus dem Grunde gerügt, daß sie „gewissermaßen einen kleinlichen Partikularismus groß zögen, der sich mit der Pflanzung und Befestigung des deutschen Bewußtseins schlecht vertrüge“[783]. Das war nach 1871 der neue und politisch wie mental unabweisbare Modus. Man kann die Wirkung dieser Vereinnahmung nicht nur an dem auffälligen numerischen Rückgang landesgeschichtlicher Lehrbücher ablesen, sondern auch am Erlahmen des landesgeschichtlichen Selbstbewußtseins in den wenigen noch neu entstandenen Lehrbüchern. Bezeichnenderweise haben die meisten von ihnen kein Vorwort mehr oder sind in anderer Hinsicht formal unvollständig[784]. Besonders die bayerischen Landesgeschichten zeigen, daß diese Spezies eigentlich nur noch lebensfähig war, wenn die Landesgeschichte in die überwölbende Nationalgeschichte eingestellt wurde[785]. In diesem Nivellierungsvorgang des Landesgeschichtlichen zugunsten des Nationalen zeigten nur die bayerischen Lehrbücher Flagge. Trotz der Reichsgründung, so urteilte der Münchner Gymnasialprofessor Maximilian Vinzenz Sattler, dürfe das Vaterland Bayern nicht vergessen werden, „damit sich die bayerische Jugend dessen bewußt werde, was ihr engeres Vaterland, Bayern, und dessen Regenten, insonderheit die Wittelsbacher, dazu beigetragen haben, um Deutschland auf jene Höhe zu bringen, auf welcher es dermalen steht“[786]. Auch der Fürther Lehrer Volkert forderte ein Lehrbuch für die bayerische Landesgeschichte, das nicht den „saft- und kraftlosen Wortkram einer bloß aphoristischen, auf Angabe von Regenten- und Städtenamen, Jahr- und Einwohnerzahlen sich beschränkenden Darstellung“ enthält; denn in dieser

783 1088 (Hoffmann, Handbuch für den Geschichtsunterricht in preußischen Volksschulen. 1887).

784 Vgl. 877 (Mecklenburg); 874 (Thüringen); 1094 (Baden); 792, 793, 799, 947, 1086, 1103, 1104, 1145 (Bayern).

785 Ein buchgeschichtliches Beispiel für diesen Zusammenhang ist vielleicht besonders illustrativ. – Das Lehrbuch 686 (Zitzlsperger, Bayerische Geschichte in engem Zusammenhange mit der deutschen Geschichte für Mittelschulen. 1865) liegt mir in 2.Auflage 1868 (Bayerische Geschichte für Mittelschulen) vor, und zwar in einem Exemplar, das mit Leerseiten durchschossen ist. Die hs. Besitzervermerke von Georg Faber 1869/70 und Johann Korbel 1874/75 sind mit dem Zusatz „Weidenberg“ versehen. Also hat Faber das Lehrbuch für seine Ausbildung in der Präparandie Weidenberg gekauft und nach der Ausbildung an Korbel weiterveräußert. Auf den Leerseiten hat Faber in feiner, kaum korrigierter Sütterlin-Handschrift (die Kapitelüberschriften zur Hervorhebung in lateinischen Buchstaben) parallel zur gedruckten bayerischen Geschichte die deutsche Geschichte festgehalten. – Das Exemplar wurde dem Institut für Didaktik der Geschichte in Münster übereignet.

786 1144 (Sattler, Lehrbuch der bayerischen Geschichte.1889).

Verfassung sei das Lehrbuch unfähig, „das Interesse der Schüler zu fesseln, ihr Beurteilungsvermögen zu fördern, und Liebe für Fürst und Vaterland in ihnen zu wecken“[787].

Solche Reste von stammesgeschichtlichem Selbstbewußtsein klingen dann nur noch in einem Lehrbuch zur elsässischen Geschichte aus der Feder eines kaiserlichen Schulinspektors an. Dort aber ist das Elsaß vor allem als Demonstration für die politische Erfolgsgeschichte des Reiches zu werten. Denn die Charakterisierung des Elsaß als „verlorene und wiedergewonnene Westmark“[788] zeichnet sich durch markant antifranzösische Affekte aus und erfüllt durch die nationale Selbstdefinition zu Lasten Dritter ein wesentliches Merkmal der nationalen Historiographie. Lediglich für die Lehrbücher zur brandenburgisch-preußischen Geschichte bestand keine Veranlassung zur Zurückhaltung. Preußen tritt in diesen Lehrbüchern nicht nur als Modell des deutschen Nationalstaats[789] auf, sondern geradezu als „der deutsche Zukunftsstaat“[790]. Die „großen Gestalten des Hohenzollerngeschlechtes“ werden nunmehr sowohl der engeren preußischen als auch „der allgemeinen vaterländischen Geschichte“[791] zugeordnet. Nach außen hin wird dieses Selbstbewußtsein gelegentlich abgeschwächt[792], besonders in den frühen 1870er Jahren. Aber nach innen wird es dominant. Dort spricht man von der „hervorragenden Stellung, welche die beispiellos dastehende, markige Entwickelung des Hohenzollernstaates im Geschichtsunterricht der Volksschule und darum auch der Lehrerbildungsanstalten einnehmen muß“[793]. Der Realschuldirektor Hermann Eben hält es für eine „patriotische Pflicht der Schule, vor allem im eigenen Hause zu orientieren“, und setzt – zum ersten Mal vergleichend – hinzu, das hätten „Franzosen und besonders Engländer bisher weit besser verstanden als wir“[794]. Der Rudolstädter Oberlehrer Albert Gehrke gewinnt der vaterländischen Geschichte die politisch hocherwünschte, nach innen stabilisierende Funktion ab, wenn er erklärt, daß „wir nur an dem Leitseil historischer Erkenntniß in die rechte Stellung gelangen, die wir im Kampf politischer und socialer Ansichten zu behaupten haben“[795].

787 967 (Volkert, Geschichte und Geographie des Königreichs Bayern. 1881).
788 840 (Slawy, Elsässische Geschichtsbilder. 1873).
789 Vgl. 812 (Loebker, Die Geschichte des preußischen Staates. 1872).
790 851 (Eckertz, Hülfsbuch für die brandenburgisch-preußische Geschichte. 1874).
791 1071 (Wychgram, Lehrbuch der Geschichte. 1886).
792 Vgl. 829 (Hufschmidt, Geschichte für Preußische Schulen. 1873).
793 1120 (Kolbe, Übersichtlicher Lehr- und Lerntext zum Unterrichte in der Geschichte für Lehrerseminare und Mittelschulen. 1888).
794 922 (Eben, Abriß der Geschichte für höhere Knaben- und Mädchenschulen. 1878).
795 894 (Gehrke, Grundriß der Weltgeschichte für die oberen Classen höherer Lehranstalten. 1877).

1.5.7 Stagnation und neue Konditionierungen

Der Geschichtsunterricht für Mädchen wies noch immer die alten Merkmale auf. Hier war die Stagnation unverkennbar. Im Gegensatz zur historischen Bildung der Knaben, einem von Lehrbüchern geradezu überschwemmten Fach, gab es für Mädchen nur wenige Lehrbücher[796]; zudem waren sie weniger spezifiziert, nämlich sowohl für mittlere als auch für obere Klassen höherer Mädchenschulen, und dann auch noch für Lehrerinnenseminare[797]. Carl Wernickes Lehrbuch von 1849 überdauerte, vielfach überarbeitet, bis zur letzten, 34. Auflage 1909[798]. Ein katholisches Lehrbuch erschien erst 1875[799]. Das Qualitätsgefälle der Lehrbücher für Mädchen war auffällig[800]. Höhere Mädchenschulen besaßen das Niveau von Bürger- und Mittelschulen[801]. Analog dazu waren die alten inhaltlichen Beschränkungen stabil geblieben. Das kategorienarme Lehrziel – „was billigerweise eine gebildete Frau wissen muß“[802] – schien erfüllt, wenn Altertumsgeschichte, „die auf die deutsche vorbereitet“[803], gelehrt wurde; sie sollte im wesentlichen biographisch[804] strukturiert sein und galt im übrigen für Mädchen als „dem unmittelbaren Verständnis so fern liegend“[805]. Kriegshandlungen und Staatsaktionen sollten eingeschränkt werden, während dem „Reich des Schönen ein hervorragender Platz“[806] zugedacht war; die Beschränkungen in politischer und welthistorischer Hinsicht sollten selbstreferentiell ersetzt werden durch Darlegungen zu „Stellung und Leben des

796 Vgl. 1071 (Wychgram, Lehrbuch der Geschichte. 1886).
797 Vgl. ebenda.
798 Vgl. 480 (Wernicke, Lehrbuch der Geschichte für höhere Töchterschulen. 1849).
799 869 (Hoffmann, Grundriß der Weltgeschichte für die mittlere Unterrichtsstufe an Töchterschulen. 1875).
800 866 (Wollschläger, Kleine Weltgeschichte für die obern Klassen der Töchterschulen. 1875).
801 Vgl. 859 (Senckpiehl, Kurzer Leitfaden beim biographischen Geschichtsunterricht. 1874) oder 860 (Müller, Leitfaden zur Geschichte des deutschen Volkes. 1875).
802 1071 (Wychgram, Lehrbuch der Geschichte. 1886).
803 1140 (Junge, Leitfaden für den Geschichtsunterricht in den oberen Klassen höherer Töchterschulen. 1889).
804 Vgl. 921 (Krüger, Bilder aus der Weltgeschichte und Sage für mittlere und höhere Schulen. 1878): „Die ruhmgekrönten Frauengestalten, welche in der Geschichte einen großen Einfluß ausübten, sind besonders hervorgehoben, damit unsere heranwachsenden Töchter sich an den Vorbildern weiblicher Tugend emporranken, das männliche Geschlecht aber vor der erhabenen Frauengröße Achtung und Ehrerbietung gewinne.“
805 822 (Müller, Alte Geschichte für die Anfangsstufe des historischen Unterrichts. 1873).
806 1089 (Christensen, Grundriß der Geschichte für die oberen Klassen höherer Mädchenschulen. 1887).

weiblichen Geschlechts bei den wichtigsten Völkern“[807]. Wenn in abwehrender Absicht von einer „urteilslosen Nachahmung des Knabenunterrichts“[808] die Rede ist, so signalisiert schon die Formulierung, daß eine angemessene Mädchenbildung mit Denkverbot belegt zu sein schien; statt dessen waren die alten Topoi „Bildung des Gemütes“, „Schulung des Verstandes und der Urteilskraft“ und „gewissenhafteste Rücksichtnahme“ auf die körperliche Ausbildung und die Gesundheitspflege der heranwachsenden Mädchen immer noch in ungebrochenem Ansehen. Gelegentlich führt die mentale Selbstfesselung zu der Vorstellung, daß Mädchen nicht um ihrer selbst willen in Geschichte unterwiesen werden sollen, sondern damit sie „erste Keime für Sittlichkeit und Tugend in die Gemüther der Knaben pflanzen“[809], nämlich in die ihrer künftigen Söhne.

Mit der Reichsgründung von 1871 hatte sich zwar an der Zuständigkeit der Bundesstaaten für Bildungsfragen nichts geändert; infolgedessen sind auch die konfessionellen Verhältnisse stabil geblieben. Aber die Autoren der Lehrbücher heben nun überraschenderweise hervor, daß sie „die religiösen Verhältnisse durchweg in objektiver Weise dargestellt“[810] haben. Alles sei „streng vermieden“ worden, was konfessionell hätte verletzen können, „ohne daß dadurch der Wahrheit zu nahe getreten worden wäre“[811]. Es sei „alles confessionell Gehässige“[812] unterblieben. Die Zusicherungen scheinen auffälliger als die Sache. Beide Konfessionen sind dabei vertreten: Sattler und Huschens sind katholisch, Krüger evangelisch. Aber wenn der katholische Rektor Wollschläger aus Karlsruhe das „antichristliche und antikirchliche Geschichtsmonopol unserer Gegner“ anprangert, dann hat sich in der konfessionellen Beobachtung ein neues Element eingestellt. Wollschlägers Antagonismus ist auf der Ebene der Lehrbücher nicht nachzuvollziehen, wohl aber im Zusammenhang des Bildungswesens und der Gesellschaft überhaupt. Der Nürnberger Heinrich Solger ist bezeichnenderweise ein Simultanschullehrer und muß eigens versichern, daß sein Lehrbuch von beiden Konfessionen benutzt werden kann[813]. Die Ruhe, mit der noch der Priester Joseph Annegarn Ende der

807 Ebenda. – Vgl. auch 1026 (Hirtz, Vaterländische Geschichte für Mädchenschulen. Mit besonderer Berücksichtigung der deutschen Frauen. 1884).

808 1101 (Warnecke, Geschichtliches Hülfsbuch für die oberen Klassen der höheren Mädchenschulen. 1888), auch für das Folgende.

809 869 (Hoffmann, Grundriß der Weltgeschichte für die mittlere Unterrichtsstufe an Töchterschulen. 1875).

810 1144 (Sattler, Abriß der bayerischen Geschichte für den ersten Unterricht in Mittelschulen. 1889).

811 997 (Huschens, Bilder zum Gebrauche beim Geschichtsunterrichte zunächst in deutschen Taubstummen-Anstalten. 1882).

812 891 (Krüger, Geschichtsbilder für Volksschulen. 1877).

813 Vgl. 854 (Solger, Allgemeine Geschichte in ausgewählten Erzählungen für die allgemeine Volksschule. 1874).

1820er Jahre das Konfessionsproblem angehen konnte[814], ist jedenfalls einer Streitlage gewichen.

Ein weiteres neues Element, das sich in den Vorworten dieser Periode artikuliert, ist die zunehmende Berücksichtigung der inneren Schulaufsicht, mit der der Staat auf dem Verordnungswege Inhalte der Bildung vorschreibt. Noch gegen Ende der 1880er Jahre berichtet ein Autor, daß an den einzelnen Anstalten der Geschichtsunterricht noch immer nach sehr unterschiedlichen Stoffplänen erteilt werde[815]. Für den Bereich der Volksschulen und des Präparandenwesens hat das preußische Kultusministerium unter Falk am 15. Oktober 1872 „Allgemeine Bestimmungen" erlassen[816]. Stofflich und didaktisch waren die Bestimmungen ganz unspektakulär; der Volksschulunterricht sollte „einzelne Lebensbilder" aus der älteren deutschen und brandenburgischen Geschichte vermitteln, von 1648 an die Kurfürsten ebenfalls in Gestalt von Lebensbildern abhandeln, wobei die Ausführlichkeit und „die Zahl der Bilder" von den Schulen selbst bestimmt werden sollten. Wenn die Lehrbuchautoren auf diese Bestimmungen so häufig Bezug nahmen, dann galt das dem Umstand, daß die Bestimmungen den Geschichtsunterricht aus der bisherigen Bindung an den muttersprachlichen Unterricht im Schreiben und Lesen herauslösten und zu einem eigenen Fach der Volksschule aufwerteten. Gerade an einer so wichtigen Zäsur ist es aufschlußreich zu beobachten, wie die Autoren auf diese Öffnung konzeptionell reagierten.

Der Gymnasialdirektor Schmelzer will die dürren Vorgaben nicht durch ein trockenes Hilfsbuch zum Memorieren ausfüllen, sondern durch ein Buch, dem „eine lebendige Seele inne wohnen muß"; er versucht sich an einem Buch, das dem Unterricht zur Grundlage dienen kann, das „kein leerer Rahmen" sein soll, dessen Darstellung „Kürze mit Schmackhaftigkeit, Einfachheit mit Gründlichkeit, Klarheit mit Lebendigkeit" vereinigen, Trockenheit durch eingestreute charakteristische Einzelheiten mildern, die Sachverhalte „ohne Überschwenglichkeit und Phrasenhaftigkeit ernst und treu, aber mit Wärme darstellen" würde[817]. Der erfahrene Lehrer Jürgen Lindemann, der ein Lehrbuch zur holsteinischen Landesgeschichte[818] und eines zur Kirchengeschichte vorlegt, akklamiert den Bestimmungen als dem „einzig richtigen Weg zur Erzielung wirklich guter Resultate des Geschichtsunterrichts"; die Bindung an Lebensbilder sei zwar nicht neu, wohl aber die Beschränkung auf die vater-

814 Vgl. 283 (Annegarn, Geschichte der neueren Zeit für die katholische Jugend. 1829).

815 Vgl. 1142 (Krause, Sagen und Geschichte. 1889). – Der Autor hatte „eine größere Anzahl von Osterprogrammen der Jahre 1887 und 1888", also die Selbstberichte von Gymnasien, konsultiert.

816 Vgl. Gernet, Schulvorschriften für den Geschichtsunterricht im 19./20. Jahrhundert, S.74ff.

817 836 (Schmelzer, Leitfaden für den Geschichts-Unterricht in Mittel- und Mädchenschulen. 1873).

818 Vgl. 882: in deutschen Bibliotheken nicht vorhanden.

ländische Geschichte: „Mit dieser Verfügung ist nach meiner Erfahrung uns Lehrern der einzig richtige Weg zur Erzielung wirklich guter Resultate des Geschichtsunterrichts gewiesen“ [819]. Der Direktor der Herborner Präparandenanstalt, Friedrich L. Hopf, äußert sich gar nicht zur Würdigkeit der „Allgemeinen Bestimmungen“, sondern nimmt sie als Anregung auf, gediegenen Unterricht als das Ausbildungsziel seiner Anstalt zu konzipieren und ein dafür brauchbares Lehrbuch zu beschreiben. Das Lehrbuch soll zur Einprägung des Stoffes dienen und eine rasche, jedoch „nicht lückenhafte Repetition“ ermöglichen; der Lehrer soll über das Stoffangebot des Lehrbuchs frei verfügen dürfen, das im übrigen nicht zu ausführlich sein solle, damit der Schüler „dem mündlichen Unterricht mit ganzer Seele“ folgt, was er kaum tun würde, wenn das Lehrbuch „ihm den Geschichtsstoff in ausführlichster Weise bietet“[820].

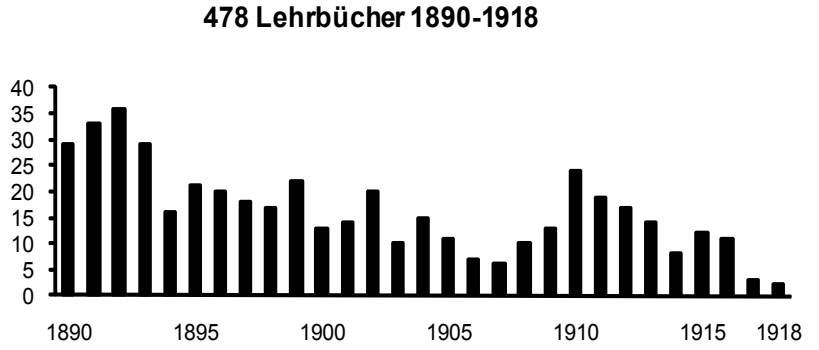
An diesen drei Reaktionen wird deutlich, daß die Autoren die ministerielle Vorgabe als Chance begreifen, als Bekräftigung ihrer eigenen Konzeptionen und nicht zuletzt als Werbung für das von ihnen verfaßte Lehrbuch. Die Autoren gewöhnten sich an die amtliche Fürsorge und gingen damit in aller Regel und mit wenigen Ausnahmen auch fromm im amtlichen, damit auch im politischen Zügel.

819 883 (Lindemann, Bilder aus der Kirchengeschichte. Nach Maßgabe der Ministerialbestimmungen für die preußische Volksschule vom 15. Oktober 1872. 1876).

820 938 (Hopf, Lehrbuch für den Geschichts-Unterricht in Präparanden-Anstalten. 1879).

1.6 Sechste Periode: 1890 bis 1918

Mit der wilhelminischen Phase des Kaiserreichs tritt das Lehrbuch in die Phase seiner eigentlichen Proliferation ein. Hinsichtlich der numerisch belegbaren Produktivität ist diese Periode das Zentrum der Gattungsgeschichte. Die Jahre 1700 bis 1890 waren nur Vorspiel, die Jahre 1919 bis 1945 werden nur Epilog sein. Es sind in dieser Periode knapp 17 neue Lehrbücher pro Jahr erschienen. Dabei sticht die erste Dekade besonders hervor. Wenn sich deren Zufluß von durchschnittlich über 24 Lehrbüchern pro Jahr gehalten hätte, wäre die Gesamtzahl auf über 600 Lehrbücher angestiegen. Aber auch die vorliegenden 478 Lehrbücher sind gewaltig. Wenn man diese Zahl gegen die Produktionsgeschichte der Gattung hält, dann sind in den 29 Jahren dieser 6. Periode ebenso viele Lehrbücher erschienen wie in den 150 Jahren zwischen 1700 und 1850, dagegen mehr als doppelt so viele wie in der Weimarer Republik und im Dritten Reich zusammen. Schon allein diese Zahlen sagen, daß wir es mit einer exzeptionellen Periode zu tun haben.



1.6.1 Unschärfen in der Schulform-Spezifik

Wenn man für diese Periode die Absichten der Autoren und die didaktischen wie auch methodischen Zugriffe ihrer Lehrbücher beschreiben will, liegt das Problem allerdings nicht in der schieren Masse der Lehrbücher, sondern in ihrer Heterogenität. Fast 80 Prozent der Lehrbücher lassen sich eindeutig bestimmten Schulformen zuordnen – 30 Prozent der Volksschule, 16 Prozent der Mittelschule, 9 Prozent der Mädchenschule und 25 Prozent dem Gymnasium. Allein schon die Proportionen verkehren das gewohnte Bild. Sieht man noch näher auf das Material, lassen sich weitere Eigentümlichkeiten erkennen, die diese eigentliche „Wilhelminische“ Phase von der vorangegangenen Periode nach der Reichsgründung abschichten. Die Lehrbücher treten nämlich nicht

länger „rein“ narrativ-darstellend auf, sondern sie sind formal und funktional stark unterschieden. Der folgende Überblick ist nach Schulformen geordnet und unterscheidet solche Entwicklungen, die sich in der voraufgegangenen Periode angebahnt, aber noch nicht vollzogen hatten, die nun aber in Erscheinung getreten sind – nämlich das herkömmliche narrative Lehrbuch unterschieden von den Lernhilfsbüchern, den Lehrbüchern, die dem Unterricht eine Quellenbasis anbieten, und den Lehrbüchern, die nicht für die Ausbildung der Schüler, sondern für die Weiterbildung der Lehrer gedacht sind.

Lehrbuchtypus	Volksschule	Mittelschule	Mädchen-schule	Gymnasium
Narratives Lehrbuch	102	73	41	88
Lehrbuch für Lehrer	30	4	2	
Lernhilfsbücher	6	1	1	20
Quellen-Lehrbücher	3	-	-	12
Gesamt	141	78	44	120

Wenn man die Lehrbuchtitel beobachtet, wird evident, daß es keine wirklich trennscharfen Abstufungen zwischen Volksschulen, Mittelschulen und Mädchenschulen gab; nur das Gymnasium verfügt über eine deutliche, durch Tradition wie Niveauanspruch gefestigte Sonderstellung. Dagegen zeigen Titel wie „*Für die Oberstufe der Mittelschule sowie für Real- und Gewerbeschulen, Seminare und Präparandenanstalten*“ (1288), „*Grundriß der Kirchengeschichte für Schulen, Seminare und Präparandenanstalten*“ (1324) oder „*Lehrbuch der Geschichte für die Quarta von Gymnasien, Realgymnasien und Realschulen*“ (1381), daß die Autoren ihre Lehrbücher nicht in erster Linie für eine bestimmte Schulform verfaßten, sondern daß sie bestimmte Vorstellungen von Lern-Niveaus hatten und diese den Schulformen zuordneten.

Gewiß waren Schulbücher inzwischen auch schon eine Industrie geworden. Deshalb muß man den Verdacht beruhigen, daß es allein das verlegerische Interesse an einer Verbreiterung der Käuferschicht war, das zu solchen pluriformen Zuschreibungen geführt hat. Wenig ist dazu geeigneter als ein Blick auf die Lehrplan-Aktivität der Kultusbehörden in den deutschen Ländern. Vielfach gaben neue Lehrpläne den Anstoß für neue Lehrbücher. Vor allem aber erhielten die Schulformen ihre spezifischen Konturen erst durch Lehrplan-Aktivität der Kultusbehörden. Während wir zu Beginn dieser Periode zwischen der traditionsfest konturierten Gymnasialebene und der Elementarbildung in der Volksschule eine schwer bestimmbare Mischform von Mittel-, Real- und Mädchenschulen, aber auch Seminaren und Präparandenanstalten für die nicht-wissenschaftliche Lehrerbildung antreffen, haben die Richtlinien und Lehrpläne dieser Packlage Konturen gegeben und ihre Elemente zu definierten Schulformen verselbständigt. Für die Lehrbuchproduktion war das ein willkommener Anlaß, sich solchen – wie es zeitgenössisch heißt – „Bestim-

mungen“ anzupassen. Das läßt sich auch im einzelnen gut nachvollziehen, und zwar anhand der cluster-förmigen Antworten in der Lehrbuchproduktion auf neue Bestimmungen. Besonders prominent sind die preußischen „Bestimmungen“. Der preußische Erlaß zur Neuordnung des höheren Mädchenschulwesens vom 31. Mai 1894 hat eine ganze Welle von neuen Lehrbüchern zur Folge gehabt; allein 12 Lehrbücher beziehen sich ausdrücklich auf die neue Vorschrift[821], und zwar in einer typischen Mischung von Legitimationsabsicht und Werbesignal. Die zeitliche Nähe des Erscheinungsdatums zum Erlaßdatum erhöht die Plausibilität dieses Zusammenhangs. Zudem erklärt die Tatsache des Erlasses, weshalb die höheren Mädchenschulen nach den langen Jahren der Dürre, in denen sie allein auf Wernickes Lehrbuch von 1849 angewiesen waren, nun unter einer solchen Fülle von Werken auswählen konnten. – Auf den Erlaß zur Lehrerbildung in Seminaren und Präparandenanstalten der preußischen Kultusbehörde vom 1. Juli 1901 beziehen sich ausdrücklich 14 neue Lehrbücher[822]. Daß die Autoren sich nicht gleichsam zähneknirschend dem Erlaß fügten, sondern ihn begrüßten, attestiert Hans Kolligs, der Direktor des Kaiser-Wilhelm-Gymnasiums in Trier (an dem Karl Marx 1835 sein Abitur abgelegt hatte), mit der Bemerkung, die neuen Bestimmungen hätten „die Lehrerbildung auf ein bedeutend höheres Niveau als vorher gehoben, indem sie ihr eine wissenschaftliche Grundlage gaben, die Präparandenanstalten einheitlich gestalteten und den Lehrplan derselben in organische Verbindung mit dem des Seminars setzten“[823]. Am Tonfall ist unschwer abzulesen, daß die Autoren solche „Bestimmungen“ als einen Fortschritt bewerten, an dem sie teilhaben, nicht als eine Maßregelung. – Der preußische Erlaß zur Ordnung des Geschichtsunterrichts an Mittelschulen vom 3. Februar 1910 wird wenigstens noch von 8 Lehrbüchern mit ausdrücklicher Nennung aufgegriffen[824]. – Am prägendsten allerdings war die Kabinettsordre des preußischen Königs Wilhelm II. vom 5. Mai 1889 und die der königlichen Initiative folgenden

821 1294 (Roßbach. 1895), 1302 (Christensen. 1895), 1315 (Roßbach. 1896), 1316 (Krüger. 1896), 1317 (Wagner. 1896), 1335 (Wagner. 1897), 1340 (Löschhorn. 1897), 1349 (Roßbach. 1897), 1352 (Ernst. 1897), 1361 Dahmen. 1898), 1418 (Violet u. Schenk. 1901), 1476 (Brockmann. 1905).

822 1423 (Atzler. 1901), 1441 (Mackensen. 1902), 1442 (Hense. 1902), 1446 (Atzler. 1903), 1448 (Rosenburg. 1903), 1452 (Beck u. Dahmen. 1903), 1463 (Beck u. Dahmen. 1904), 1469 (Bär. 1905), 1474 (Lewin u. Vahlbruch. 1905), 1475 (Atzler. 1905), 1479 (Neels u. Pleitner. 1905), 1482 (Franke. 1906), 1510 (Kreuzberg. 1909), 1572 (Kolligs u. Stein. 1912).

823 1572 (Kolligs, Steins Lehrbuch der Geschichte. 1912).

824 1537 (Donat. 1910), 1542 (Kahnmeyer u. Schulze. 1911), 1545 (Donat. 1911), 15534(Krüger. 1911), 1555 (Dahmen, Lindner u. Hüsch. 1911), 1558 (Weigand u. Tecklenburg. 1911), 1559 (Roßbach. 1911), 1582 (Mertens. 1913).

Erlasse[825]. Praktisch gibt es in der Welle von neuen Volksschulbüchern in der ersten Hälfte der 1890er Jahre keines, das sich nicht ausdrücklich auf diese Ordre bezieht.

Bei diesen Vorschriften handelte es sich um bildungspolitische Steuerungsinstrumente im wahren Sinne des Wortes, denn sie sollten im Bereich der Bildungsinstitutionen den Staat, die Gesellschaft und die Wirtschaftsform, wie sie bestanden, gegen politische Alternativen absichern[826]. Es gibt in bildungsgeschichtlichen Studien unserer Zeit einen gewissen tadelnden, gelegentlich empörten Unterton über die politische Stringenz und Ausrichtung dieser „Bestimmungen": wenn schon Vorschriften, dann hätten sie Ziele einer demokratisch verfaßten Bildungspolitik verfolgen sollen. Dieser Tenor ist als ein politisches Bekenntnis gewiß ernst zu nehmen, schon allein weil er für uns zeitgemäß ist; aber er artikuliert sich nicht auf der Ebene des historischen Sachurteils. Die Bestimmungen der Wilhelminischen Ära waren zeitkonform in dem Sinne, wie Aristoteles im 8. Buch seiner „Politik" feststellt, daß sich die Erziehung nach der Verfassung des Staates einzurichten habe. Das ließe sich auch empirisch belegen.

Insgesamt sorgten die „Bestimmungen" dafür, daß jedenfalls im Hinblick auf den Geschichtsunterricht definitive Profile der einzelnen Schulformen entstanden, die dann durch die Lehrbücher nachgezeichnet und betont wurden. Zur ersten, etwas groben Orientierung ließe sich sagen, daß die Lehrbücher der Volksschule vaterländischer, patriotischer und nationaler wurden, daß die Gymnasien das für diese Schulform traditionelle Modell der Epochenfolge von der Antike bis zur Neuzeit wahrten und daß die Mittel- und höheren Mädchenschulen sich gymnasial orientierten, ohne indessen das Gymnasium erreichen zu können.

1.6.2 Darstellungsweisen

In jedem Schulbuch ist die Frage nach den Inhalten überlagert von dem Problem der Angemessenheit der Darstellung. Dieser Sachverhalt ist für die eigentlich Wilhelminische Epoche besonders kennzeichnend. Eigene Unterrichtserfahrungen der Autoren oder auch deren bloße Rezeptionsvermutungen steuern die Darstellungsweise und sorgen für eine breite Streuung der Normen. Indiskutabel sind die romantisierenden Vorstellungen, daß der Lehrer „in gewissem Sinne" zum Dichter werden müsse und „frisches und farbensattes Leben in die Schulstube zaubern"[827] solle. Aber auch jenseits solcher An-

825 Zum Wortlaut vgl. Dörte Gernet (Hg.), Schulvorschriften für den Geschichtsunterricht. Köln 1994, Nr.37 (S.88-94).

826 Zur Bewertung vgl. etwa Christa Berg, Die Okkupation der Schule. Eine Studie zur Aufhellung gegenwärtiger Schulprobleme an der Volksschule Preußens (1872-1900). Heidelberg 1973, S.145.

827 1522 (Bosl, Handbuch für den Geschichtsunterricht in der Volksschule. 1910).

wandlungen zur Verklärung des Unklaren gibt es genügend Variationsbreite. Erlebnisorientiert[828] ist das eine Schulbuch; theatralisch läßt ein anderer Autor die Fürsten „häufig redend auftreten“[829], wie man es von den antiken Schriftstellern her kennt; nicht die Rückbindung an die Fachwissenschaft kümmert einen dritten Autor, sondern die von ihm konzipierte Dramaturgie, die „lebendige, fesselnde, anschaulich-ausführliche, entwickelnde Darstellung“[830] mit ihrer eigenen Sachlogik; wieder andere halten ihre Darstellung für eine „lebensvolle und anschauliche Schilderung“[831], für eine „edle, fließende und anregende Form“, die, nach Überzeugung des Autors, das Gemüt der Schüler „veredelt“ [832]. Der mündliche Vortrag des Lehrers gilt als Schlüssel des Geschichtslernens, so daß der Vortrag „in schlicht einfacher Weise den Kindern ein Geschichtsbild vorzutragen“ habe, dazu in einer am Gegenstand gemessen würdigen Sprache, „die auch klares Zeugnis davon ablegt, dass die Lehrperson selbst durchdrungen ist von dem, was die Kinder lernen, was sie fühlen sollen, dann dringt das Wort zum Herzen; es ergreift und hinterlässt einen bleibenden Eindruck.“[833] Aus der Erfahrung, daß Schüler „die Wiedergabe von Reflexionen und Ausführungen in gehobener Sprache als lästig und schwierig empfinden“[834], entsteht so etwas wie eine zwischen den Autoren uneinheitliche Kunstsprache, die „in der Sprache und aus dem Geiste des Schülers geschrieben“ ist: „Schlichtheit des Ausdrucks, Zurücktreten des Abstrakten, aller Werturteile, kurz aller derartigen Gedanken, die nur auf dem Boden umfassender und weitschauender Geschichtswissenschaft entstanden sein können“.[835] Das Lehrbuch sei „geschriebener Unterricht“[836]; „reine Altersmundart“ enthalte das Lehrbuch zwar dennoch nicht; aber seine Sprache sei „eine möglichst schlichte Form, die mit geringem Wortvorrat zu arbeiten versucht und nur mit solchen Satzformen, wie sie auch den Kindern geläufig sind, neue Begriffe aber, wie sie der Geschichtsunterricht den Kindern zufüh-

828 Vgl. 1201 (Keller, Lehrbuch für den erzählenden Geschichts-Unterricht an Mittelschulen. 1891).

829 1223 (Bongaertz, Der Geschichtsunterricht in der Volksschule. 1892)

830 1318 (Franke, Praktisches Lehrbuch der Deutschen Geschichte. 1896). – Für „fesselnd“ als Beschreibung des Motivationsziels gibt es zahlreiche Belege: 1201 (Keller. 1891), 1230 (Polack. 1892), 1245 (Keller. 1892), 1261 (Schultz. 1893), 1274 (Hellwig. 1893), 1504 (Hellwig. 1908), 1506 (Förderreuther u. Würth. 1909).

831 1330 (Klenk, Zeit- und Lebensbilder aus der neueren und neuesten deutschen und württembergischen Geschichte. 1896).

832 1476 (Brockmann, Lehrbuch der Geschichte für katholische höhere Mädchenschulen. 1905). – Auch 1229 (Schiffels, Handbuch für den Unterricht in der preußischen Geschichte. 1892).

833 1222 (Dackweiler, Memorierstoff aus der vaterländischen Geschichte für katholische Volksschulen. 1892).

834 1508 (Doctor, Lehrbuch der jüdischen Geschichte und Literatur.1909).

835 1504 (Hellwig, Lehrbuch der Geschichte für höhere Schulen.1908).

836 1526 (Otto, Lebensbilder und Sagen aus der Provinz Brandenburg.1910).

ren muß, immer erklärt“[837]. Wichtig sei die „epische Breite“[838] sagt der eine Autor, während ihm ein Kollege entgegenhält: „Verschont die Kleinen auch mit euren moralischen Nutzanwendungen, mit euren ethischen Extrakten!“[839] – Es treten also viele individuelle Überzeugungen zu Tage, aber es gibt keine Norm, sondern nur die Einsicht, daß man in gewissen Grenzen dem Schüler nach dem Munde und nach dem Verstande zu reden habe. Der Befund ist eine professionsgebundene Kunstsprache ohne stringente überindividuelle Regeln. Wo die Grenzen liegen – ob in der Anspruchshöhe der Sache, in der Begriffs- und Sachstrenge des pädagogischen Auftrags und der Fachwissenschaft, in der methodischen Forderung nach Unterrichtsvariation, in der Anpassung an zeitgenössische Konventionen, im Vermögen des Autors oder des Schülers –, darüber gibt es keine Gewißheit, allerdings auch keine weitergehenden Fragen. Das Problem hat sich bis in unsere Tage nicht erledigt. Wir müssen uns deshalb beim Gebrauch des derzeit in der Fachdidaktik allzu geläufigen Begriffs des „Narrativ“ die enorme Variationsbreite und zugleich Regelarmut vor Augen halten, damit wir das Provisorische unserer eigenen Kunstsprache nicht vergessen und nicht etwa bereit wären, Distanzen mit einem Gummiband auszumessen.

1.6.3 Lehrbücher der Volksschule

Von den rund 50 Autoren, die wichtige Lehrbücher für die Volksschule verfaßt haben und deren Arbeiten bibliothekarisch erreichbar sind, wissen wir zu wenig, um detaillierte Angaben zu machen. Was wir wissen, läßt aber doch eine Orientierung über die vier Einzelgruppen der Autoren zu. Fast 60 Prozent von ihnen waren Lehrer oder Rektoren von Volksschulen, und zwar etwa 30 Jahre alt bei Erscheinen des Lehrbuchs. Die Angehörigen der anderen drei Gruppen waren jeweils erheblich älter. Gut 10 Prozent kamen aus der seminaristischen Lehrerausbildung, fast 13 Prozent gehörten als Schulinspektoren oder Schulräte der Verwaltung an, und gut 18 Prozent der Lehrbücher stammten von Gymnasiallehrern. Die Professionalität der Autorenschaft steht damit außer Zweifel, während gleichzeitig erkennbar ist, daß das Ansehen der Schulform keine exklusive Autorenschaft erzwungen hat. Der Wille zur Professionalisierung läßt sich zudem daran ablesen, daß unter den Volksschulbüchern ein beträchtlicher Anteil nicht für die Benutzung im Unterricht und damit für die Belehrung der Schüler, sondern für die Benutzung in den Lehrerbildungsanstalten und damit für die Ausbildung der Lehrer gedacht war. Dieses Merkmal findet sich bei den Lehrbüchern der anderen Schulformen nicht wieder.

837 1533 (Ebner, Geschichte des Altertums. 1910).
838 1584 (Reiniger, Der Geschichtsunterricht. 1913)
839 1524 (Falk, Gerold und Rother, Lebensvoller Geschichtsunterricht. 1910).

Bei den Lehrbüchern für die Volksschule, die sich auf den normgebenden „Allerhöchsten Erlaß“ vom 1. Mai 1889 und dessen ministerielle Ausführungsbestimmungen vom 18. Oktober 1890 beziehen, gelangen wir in einen Bereich, in dem für die Textsorte des Geschichtslehrbuchs neue Konditionen gelten. Das Lehrprogramm der Volksschule präsentiert sich in den Lehrbüchern in einer gut überschaubaren Ordnung. Orts- und Heimatgeschichte, vaterländische und Landesgeschichte und Nationalgeschichte stellen in dieser Staffelung die unveränderliche Trias dar und sind regelmäßig konzentrisch[840] angeordnet. Dem entsprechen die Erziehungsziele von Heimatliebe, Vaterlandsbegeisterung, Gottesfurcht, Fortschrittsglaube und gläubiger Verehrung des Herrscherhauses[841]. Der „Stoff“ des historischen Unterrichts der Volksschule war damit eher idealistisch als materiell und besaß eine hohe Affinität zu den „großen Mustern“, in denen „ja die stärkste erziehliche Kraft“[842] gesehen wurde. Dieses Lehrprogramm wirkte sich auch auf die Darstellungsweise aus. Eine zusammenhängende Narration kam vor allem für den Anfangsunterricht nicht in Frage[843], ebenso wenig ein betulicher Kinderstil in der Sprachführung, wohl aber eine schlichte, stark vereinfachte Sprachfassung[844]. Das Lehrbuch sollte in dieser Hinsicht ein „anspruchsloses Büchlein“[845] darstellen, sollte „nur Höhepunkte“[846] vermitteln. Kindgerecht anregende, also nicht im „trockenen Leitfadenton“[847] dargebotene Biographien und Erzählungen waren die überwiegenden Literaturformen, die als Lesebuch eher denn als Lernbuch in Teilen den muttersprachlichen Unterricht duplizierten. Der Lesebuch-Charakter fing die vor allem in den östlichen Provinzen Preußens vorhandenen Probleme der zweisprachigen Volksschulen auf[848], während das lockere Gewebe der Erzählformen dem Bedarf der ein- wie mehrklassigen Volksschulen zuarbeitete und gleichzeitig inhaltlichen Konflikten mit den konfessionell festgelegten Volksschulen ausweichen konnte. Die Lehrbücher für die angehenden Volksschullehrer, z.T. auch für die Kollegen im Amt, wa-

840 Gelegentlich in der Titelformulierung der Lehrbücher angeführt.

841 Vgl. das 5-Punkte-Programm bei 1285 (Dahn u. Schaarschmidt, Vaterländische Geschichtsbilder. 1894).

842 1230 (Polack, Das erste Geschichtsbuch. 1892).

843 Vgl. 1179 (Schmelzer, Leitfaden für den Geschichts-Unterricht in drei konzentrischen Kreisen. 1891).

844 Vgl. ebenda oder 1180 (Cyranka, Die vaterländische Geschichte in der utraquistischen Volksschule 1891).

845 1203 (Schiffels, Hilfsbüchlein für den ersten Unterricht in der Geschichte. 1891).

846 1220 (Becker, Vaterländische Geschichte für Seminaristen und Lehrer an Volks- und Bürgerschulen. 1892).

847 Vgl. 1242 (Schulze, Bilder aus der deutsch-preußischen Geschichte 1892).

848 Vgl. 1490 (Buchwald, Vaterländische Geschichte. Hilfsbüchlein für den Unterricht in zweisprachigen Volksschulen. 1907) oder 1565 (Buchwald, Bilder aus Deutschlands und aus Schlesiens Vergangenheit. Ein Merk- und Wiederholungsbüchlein für zweisprachige Volksschulen. 1912).

ren ein Spiegelbild dieser programmatischen Nicht-Originalität: „Nicht eine fühlbare Lücke in der geschichtlichen Schulbuchlitteratur auszufüllen oder etwas Neues und Musterhaftes zu bieten, ist des vorliegenden Werkchens Bestimmung. Es soll vielmehr Anfängern im Amte die Vorbereitung auf den Geschichtsunterricht erleichtern.“[849]

Unübersehbar ist der außerordentliche Nachdruck auf der vaterländischen Geschichte. Ihr Status ist der Heimatgeschichte klar überlegen, weil man in der Heimatgeschichte eine „Aufwertung und Verewigung der Kleinstaaterei“[850] erblicken konnte. Das Kaiserreich von 1871 steht dagegen für die Erfüllung des deutschen Nationalprogramms. Es ist das wahre Vaterland, ist aber zugleich auch eine politische Aufgabe:

> „Groß und stark ist unser geeintes Vaterland, geachtet und gefürchtet. Aber im Innern des Vaterlandes nagt der Wurm der Unzufriedenheit. Tausende sind in Gefahr, zu verlieren die Religion als die Grundfeste alles zeitlichen und ewigen Glückes, zu verlieren die heiligen Güter der christlichen Familie, zu verlieren auch die Liebe zum angestammten Herrscherhause. Den Ernst der Zeit erkennend, wenden wir den Blick nach oben zum Lenker der Geschikke. Voll Vertrauen blicken wir aber auch auf unsern erhabenen Landesvater, dessen ganzes Streben dem Wohle des Vaterlandes gilt. Mit demselben Vertrauen, welches wir ihm entgegenbringen, wendet er sich auch an sein Volk, dass es mit ihm vereint den Gefahren der Zeit entgegenarbeite. In bevorzugter Weise wendet er sich an die Schule. Die Schule ist berufen, durch Pflege der Gottesfurcht und der Liebe zum Vaterlande die Grundlage für eine gesunde Auffassung der staatlichen und gesellschaftlichen Verhältnisse zu legen. Sie soll schon die Jugend zu der Überzeugung bringen, dass die neuen Lehren von Freiheit und Gleichheit den göttlichen Geboten und der christlichen Sittenlehre widersprechen, dass sie in Wirklichkeit unausführbar und dem Einzelnen wie dem Ganzen gleich verderblich sind“.[851]

Wie in einem Prisma sind hier alle wesentlichen Elemente des Vaterlandsbegriffs versammelt: Machtanspruch und innere Gefährdung, religiöse Fundierung von Staat und Gesellschaft, Gottesglaube und Kaiservertrauen, Schule als politische Stabilitätsvoraussetzung und die Absurdität sozialistischer Gesinnungsziele. Die Lehrbuchautoren sind sich in der Diagnose ebenso einig wie in der Therapie. Joseph Schiffels, Volksschulrektor in Wittlich und Autor mehrerer Lehrbücher, erklärt in seinem an die Lehrer adressierten Handbuch, die Schule dürfe in sozialpolitischen Fragen nicht zurückstehen, müsse vielmehr „Irrungen entgegentreten, welche für die ganze Nation von den übelsten Folgen werden können“; dazu rechnet Schiffels „namentlich die Ausbreitung

849 1180 (Cyranka, Die vaterländische Geschichte in der utraquistischen Volksschule 1891).

850 1568 (Kabisch, Erziehender Geschichtsunterricht. 1912).

851 1222 (Dackweiler, Memorierstoff aus der vaterländischen Geschichte für katholische Volksschulen. 1892).

sozialpolitischer und kommunistischer Ideen, deren Ziel der Sturz von Thron und Altar“ sei; gegenüber diesen „gefährlichen Bestrebungen“ sei es die Pflicht der Schule, „im Verein mit allen dazu berufenen Kräften durch Erziehung und Unterricht zur Unterstützung und Befestigung der von Gott eingesetzten Ordnung hilfreiche Hand zu leisten“[852]. Hier geht es also nicht um die „Wärme der Geschichtserzählung in knappster und einfachster Form“[853], sondern es geht um einen politisch offensiven Geschichtsunterricht, einen „erziehenden“ Geschichtsunterricht, wie sein vielbeachteter Protagonist, der Düsseldorfer Regierungs- und Schulrat Richard Kabisch, ihn propagierte: „Diese Gesinnung tut uns allen not wie das liebe Brot“[854].

In der Literatur wenig beachtet wurde die schwierige Frage, wie sich die Lehrbücher der Volksschule zu der Modernisierungs-Aufforderung stellen, anstelle der Nachzeichnung von Kriegshandlungen die Kulturleistungen in der vor allem vaterländischen Geschichte zu betonen. Für den Frankfurter Oberlehrer Richard Froning und seinen Mitautor Johannes Wewer, Rektor in Wiesbaden, leitete sich die Pflicht, „die Wertschätzung unserer hohen Kulturgüter zu schärfen“[855], direkt aus dem preußischen Erlaß vom 1. Mai 1889 und den ministeriellen Ausführungsbestimmungen ab. Auch versprach man sich von einer Balance zwischen Politik- und Kulturgeschichte bei den Schülern die Stärkung der Vaterlandsliebe „zum Kampf gegen gewisse destruktive Tendenzen unserer Zeit“[856], wie der Rektor August Böe aus Eckernförde als ein entschiedener Befürworter der kulturgeschichtlichen Richtung argumentiert. Die Dortmunder Lehrer Wischmeyer und Stork formulierten noch kategorischer, „die vaterländische Geschichte ist nicht bloße Kriegsgeschichte, sondern der Werdeprozeß der staatlichen und gesellschaftlichen Formen, sowie der Bildungs- und Erwerbsverhältnisse unsers Volkslebens“; aus diesem Grunde hätten sie „die Kulturgeschichte auf Kosten der Kriegsgeschichte bevorzugt“[857].

Aber die Integration der Kulturgeschichte stieß auf formale und inhaltliche Schwierigkeiten. Zwar meint auch der Osnabrücker Lehrer Friedrich Dreyer, die Kulturgeschichte sei in den letzten Jahren „mit vollem Rechte“ in den Vordergrund des Unterrichts getreten, denn „erst aus der richtigen Verbindung der politischen mit der kulturgeschichtlichen Thätigkeit der Völker wie des Einzel-

852 1229 (Schiffels, Handbuch für den Unterricht in der Preußischen Geschichte. 1892).
853 1250 (Lange, Geschichtsstoff für die einfachsten Volksschulverhältnisse. 1893).
854 1568 (Kabisch, Erziehender Geschichtsunterricht. 1912). – Vgl. auch 1600 (Rauh, Der Weltkrieg in der Volksschule. 1915): „Kabisch machte aus dem Kenntnisfach ein Gesinnungsfach“.
855 1436 (Froning und Wewer, Vaterländische Geschichte. Für die Bürgerschulen der Stadt Frankfurt. 1902).
856 1271 (Böe, Leitfaden für den Unterricht in der deutschen Geschichte mit besonderer Berücksichtigung der kulturgeschichtlichen Momente. 1893).
857 1187 (Wischmeyer und Stork, Geschichtsbilder für evangelische Volksschulen. Mit besonderer Berücksichtigung der Kulturgeschichte. 1891).

nen [könne] das wahre Bild historischer Entwicklung gewonnen werden“[858]. Allerdings muß Dreyer zur Betonung seiner Auffassung die formale Einheit seines Lehrbuchs aufgeben und der tabellarisch dargebotenen Politikgeschichte eine „ausführliche Erzählung“ der Kulturgeschichte entgegensetzen. Max Reiniger, Schulrat in Essen, manövriert sich in Schwierigkeiten, weil er die politische Geschichte den Ereignissen, die Kulturgeschichte den Zuständen zuordnet und damit eine kausal geordnete Hierarchie konstruiert: „Zustände sind Wirkungen von Energien; diese geben sich zunächst in Ereignissen kund. Das Kulturelle ging niemals seinen eigenen Weg, sondern es wurde durch die historischen Ereignisse mitbedingt“.[859] Deshalb lasse Kulturgeschichte „die Kinder kalt, wenn sie nicht mit der Geschichte der Taten und der diese verursachenden oder in ihrem Mittelpunkte stehenden Persönlichkeiten verknüpft wird“.

Und nicht zuletzt setzt im 20. Jahrhundert eine erhebliche Skepsis gegenüber der Kategorie des „Fortschritts“ ein, die alle Autoren als konstitutiv für die Kulturgeschichte mitdenken. Während etwa der bayerische Lehrer Clemens Alois Scheiblhuber noch glaubt, „daß die menschliche Entwickelung ein unaufhaltsamer Fortschritt zum Besseren ist“ und deshalb die versöhnliche Gewißheit von der Gegenwart als der „schönsten von allen Zeiten“[860] hegt, hat der in Gotha tätige Volksschullehrer Balthasar Hofmann tiefe Zweifel, die er freilich nicht geschichtsphilosophisch begründet, sondern politisch-praktisch. Ihm erscheint „die Berechtigung des oft gerühmten Wortes von der ‚guten alten Zeit’ in einem recht eigentümlichen Licht“, und es erscheint ihm nur das Urteil haltbar, „daß es früher wohl anders, aber nicht besser war“. Der politische Affekt in Hofmanns Überlegungen kommt im Blick auf die Sozialdemokratie zum Vorschein. Denn diese lege „eine Bravour im ungeschichtlichen, zeit- und voraussetzungslosen Denken“ an den Tag, habe ihre Erfolge „der Unkenntnis der geschichtlichen Entwicklungsgesetze“ zu verdanken. Nur historische Bildung könne dem steuern: „Ein wahrhaft geschichtlicher Sinn ist der beste Damm gegen alle Umsturzbewegungen, weil er zeigt, daß sich ein gesunder Fortschritt nicht aus Revolutionen ergibt, sondern sich nach den Gesetzen der Evolution vollzieht.“[861]

Korrodierend für das Ansehen der Kulturgeschichte war nicht zuletzt, daß das gesamte Inhaltsgefüge der Volksschullehrbücher gegenläufig konstruiert war. Denn das Deutsche Reich war ohne Brandenburg-Preußen nicht denkbar, der brandenburg-preußische Erfolg nicht ohne Kriege. Der an einem Berliner

858 1209 (Dreyer, Deutsche Kulturgeschichte von den ältesten Zeiten bis zur Gegenwart. 1891).

859 1584 (Reiniger, Der Geschichtsunterricht. Methodisches Handbuch. 1913).

860 1336 (Scheiblhuber, Präparationen für den Geschichtsunterricht in der Volksschule. 1897).

861 1492 (Hofmann, Die deutsche Kultur in ihrer geographischen Grundlage. 1907).

Realgymnasium lehrende Edwin Evers führt diese Sachverhalte programmatisch zusammen. Dem Einwand, die brandenburgisch-preußische Geschichte sei weithin eine wenig ergiebige Provinzialgeschichte, hält er entgegen, daß das auf die griechische und römische Geschichte in ihren Anfängen ebenso zutreffe; „und doch sind seit vielen Jahrzehnten die Anfänge dieser Staaten in Schule und auf Universität, für Haus und Familie bis in die kleinsten Einzelheiten dargestellt". Mit der Forderung nach stärkerer Berücksichtigung der Kulturgeschichte sympathisiert Evers, argumentiert dann aber entgegengesetzt:

> „[…] aber dem Herzen der Jugend und den weiteren Volkskreisen werden immer die Thaten, die Kämpfe und Siege näher stehen, als die Schilderung der durch sie gewonnenen Zustände; namentlich eine Geschichte Brandenburg-Preußens ohne eine teilweise eingehendere Schilderung der großen Thaten seiner Armee, seines Volkes in Waffen, ist ein undenkbares Ding. Nirgendwo haben sich die religiösen und sittlichen Kräfte des Volkes so herrlich und so groß gezeigt, wie in den Schlachtenunwettern und in der Not des Vaterlandes. In der Zeit eines langen Friedens werden leider nur zu oft die guten Seiten des menschlichen Charakters durch Egoismus und Genußsucht zurückgedrängt, ja zu Zeiten fast ganz erstickt; im Unglück und im Kriege sind sie dann wieder klar und leuchtend an die Oberfläche getreten. Man denke nur an die Zeit vor 1806 und an diejenige der Befreiungskriege! Die Blätter der brandenburgisch-preußischen Kriegsgeschichte wissen auf jeder Seite von selbstloser Aufopferungsfähigkeit, von Entsagung und Ausdauer, von williger Nächstenliebe und echter Kameradschaft, von Vaterlandsliebe und Treue bis zum Tode, von Tapferkeit und Heroismus zu erzählen. Eine Geschichtsschreibung, welche die ethischen Gesichtspunkte betont, wird sich nun und nimmermehr diese Momente entgehen lassen dürfen."[862]

Die offensichtliche Schwäche des Geschichtsunterrichts in der Volksschule, die Lehrbücher mit dem vielsagenden Titel „Der kleine Patriot"[863] zuließ, war die Beliebigkeit und das geringe Gewicht seiner Inhalte – besonders deutlich im Anfangsunterricht mit seiner Vorliebe für Sagen, Erzählungen, Bilder und vaterländische Poesie[864]. Die kannte eigentlich nur einen Fixpunkt von Gewicht, nämlich das Lob des Herrscherhauses. Dafür geben die preußischen Lehrbücher den Ton an, seit die Kabinetts-Ordre vom 1. Mai 1889 gefordert hatte, die „Friedensthätigkeit der hohenzollernschen Fürsten"[865] zu unterrichten. Diese wird denn auch von den Autoren mit einer solchen Innigkeit und

862 1221 (Evers, Brandenburgisch-Preußische Geschichte bis auf die neueste Zeit. 1892).

863 1210 (Runze, Der kleine Patriot: Brandenburg – Preußen – Deutschland. 1894).

864 Vgl. 1179 (Schmelzer. 1891), 1280 (Schiffels. 1894), 1176 (Britzelmayr. 1890), 1282 (Brockmann. 1894), 1270 (Jaenicke u. Haehnel. 1893), 1303 (Cyranka. 1895), 1306 (Stock. 1895), 1358 (Wolter. 1898), 1150 (Hoffmann. 1890).

865 1217 (Schiffels, Geschichtsbüchlein. 1892).

Hingabe beschworen, daß wir an der Unterrichtsrealität nicht zweifeln müssen, zumal das Herrscherlob auch religiös konnotiert ist; denn „Religion und Vaterlandsliebe sind die Sterne, welche ihr freundliches Licht erstrahlen lassen müssen“[866].

Die beiden zentralen Unterrichtsmethoden der Volksschule müssen als ein zu ihren Inhalten eng geführtes Pendant gelten. Es war zum einen die Anordnung des Stoffes in konzentrischen Kreisen, durch die die Heimatgeschichte über die vaterländische Geschichte zur Nationalgeschichte emporgeführt wurde, zum anderen die regressive Methode, die ihren Ausgangspunkt von jeweiligen Gegenwartsphänomenen nahm und an ihnen Stränge von Historizität entdeckte. Während das Konzentrische eine hierarchische Staffelung von Werten war, betonte das Regressive eine im wesentlichen unkritische Genese von Gegenwart[867].

Andererseits ist unverkennbar, daß mit dem Eintritt in das 20. Jahrhundert der Heimatgeschichte ein neuer Stellenwert zugemessen wurde. Sie etablierte sich mehr und mehr als die Basisverfassung der Nationalgeschichte. Die Auffassung des Nordhäuser Mittelschullehrers Heinrich Heine ist dafür sehr bezeichnend:

> „Die Geschichte einer besonderen Gegend, diese Heimatgeschichte, ist das jeden einzelnen am nächsten berührende und der unmittelbaren Anschauung offen liegende Glück kultureller Entwickelung und für den Geschichtsunterricht die breite fachliche Grundlage, die allein imstande ist, ein festgefügtes, geschichtliches Lehrgebäude zu tragen.“[868]

Richard Fritzsche, der in Altenburg als Bürgerschullehrer tätig war und den Vorsitz im Altenburger Landeslehrerverein einnahm, der aber schon 1873 als Verfechter des modernen quellenorientierten Geschichtsunterrichts aufgetreten war[869], kritisierte 1906, man gehe „vielfach der Heimat ängstlich aus dem Wege“, man generalisiere im Fach viel zu früh. Er forderte daher einen „nationalen Geschichtsunterricht auf heimatlicher Grundlage“, indem „das Stammesbewußtsein zum Nationalbewußtsein erhoben, die Heimatliebe zur Vaterlandsliebe um- und ausgebildet“[870] würde. „Keine vaterländische Geschichte

866 1229 (Schiffels, Handbuch für den Unterricht in der Preußischen Geschichte. 1892). Ebenso 1221 (Dackweiler, Memorierstoff aus der vaterländischen Geschichte für katholische Volksschulen. ^{3}1892).

867 Vgl. die vor allem auf die genealogische Abfolge der preußischen Herrscher angewandte Methode: 1203 (Schiffels, Hilfsbüchlein für den ersten Unterricht in der Geschichte. 1891) oder 1206 (Jaenicke und Stohrer, Bilder aus der deutschen und brandenburgisch-preußischen Geschichte. 1891).

868 1481 (Heine und Rosenburger, Geschichte der Provinz Sachsen für Lehrer, Lehrerbildungs- und andere Lehranstalten. 1906).

869 Vgl. 823 (Fritzsche, Quellenbuch zur Geschichte des Mittelalters. 1873).

870 1483 (Fritzsche, Bilder aus der Geschichte des Altenburger Landes. 1906).

ohne Heimatgeschichte!“[871] war die Forderung für südoldenburgische Schulen, die der Hauptlehrer in Dedesdorf, Neels, und sein Oldenburger Kollege, der Seminaroberlehrer Emil Pleitner, erhoben. Wir können also nicht eine Vorstellung entwickeln, die die Nationalgeschichte an das Ende einer Evolution stellt, die von der Heimatgeschichte ausgegangen ist, sondern wir müssen uns ein Schichtungsmodell vorstellen, in dem die Heimatgeschichte weiterhin mitgeführt wird und das zuverlässig Emotionen versammelnde Unterfutter der Nationalgeschichte darstellt.

Die Methodik des Geschichtsunterrichts der Volksschule dagegen ist als eine rückläufige Evolution aufzufassen. Die Methodik war ursprünglich ein Abziehbild der gymnasialen Methodik[872], scheiterte indessen an den Lernbedingungen der Volksschule. Insofern sind die Inhaltsziele dieser Schulform[873] wie auch die Methoden nicht genuin schulformspezifisch entwickelt, sondern stellen die Kümmerform des nicht erfüllbaren Vorbilds dar.

1.6.4 Lehrbücher der Mittelschule

Unter den Autoren der Mittelschullehrbücher stellen Mittelschullehrer eine Minderheit von 23 Prozent dar; gymnasiale Autoren (29 %) und Volksschulvertreter (26 %) sind stärker, Vertreter der Schulaufsicht (8 %), Seminardirektoren (6 %) und Hochschullehrer (6 %) sind in der Minderheit. Es kann also keine Rede davon sein, daß die Mittelschule ihren Lehrbuchbedarf selbst produziert hätte. Rund drei Viertel der Lehrbücher kommen von außen. Nicht selten spiegelt sich dieser Befund in den pluriformen Zuschreibungen der Lehrbücher. Für „Bürgerschulen, Mittelschulen, lateinlose Realschulen, höhere Mädchenschulen und ähnliche Anstalten“ schreibt Karl Biedermann seinen Leitfaden[874], Schmelzer für „die Oberstufe der Mittelschule sowie für Real- und Gewerbeschulen, Seminare und Präparandenanstalten“[875]. Die Mittelschule erlangte daher erst allmählich Konsistenz als eine Schulform.

871 1479 (Neels u. Pleitner, Deutsche Geschichte für oldenburgische Schulen. 1905). – Ebenso: 1488 (Tecklenburg u. Dageförde, Quellen-Lesebuch zur Geschichte der Provinz Hannover. 1907). – 1550 (Beier u. Dobritzsch, 1000 Jahre deutscher Vergangenheit in Quellen heimatlicher Geschichte.

872 Vgl. 1568 (Kabisch, Erziehender Geschichtsunterricht. 1912), auch 1601 (Rauh, Der Weltkrieg in der Volksschule. 1915).

873 Josef Schiffels bezeichnet es als die Hauptaufgabe des Geschichtsunterrichts, „daß den Schülern das Leben, die Tugenden und Taten unseres erhabenen Herrschers in einem ausführlichen und lebensvollen Bilde vorgeführt und sie so mit Liebe gegen das Herrscherhaus erfüllt werden“: 1203 (Schiffels, Hilfsbüchlein für den ersten Unterricht in der Geschichte. 1891).

874 1313 (Biedermann, Leitfaden der Deutschen Geschichte für den Schulgebrauch, unter Beirat praktischer Schulmänner verfaßt. 1895).

875 1288 (Schmelzer, Abriß der alten, mittleren und neuen Geschichte. <1894>).

Der Stellenwert und die Ziele des Geschichtsunterrichts, der nach Biedermanns Auffassung „dem Nachwuchs unseres Bürgertums“[876] zugute kommen sollte, sind zu Anfang dieser Periode nicht sehr spezifisch. Die Autoren entwickeln dessen Merkmale im Selbstversuch der 1890er Jahre. Für Ernst Keller, den Direktor des Frankfurter Lehrerinnenseminars, ist Geschichte ein „Bürgerbuch“. Er will Geschichte so lehren, daß sie dem Schüler ein Erlebnis wird und dem „nationalen Empfinden“ Nahrung und Wachstum gibt; der gegenwartsgenetische Rückblick, meint er, werde „den jugendlichen Sinn auf ein höheres Walten hinlenken und neben die stolze Freude über das unschätzbare Erbe, das uns zugefallen, das Verständnis stellen für die heilige Pflicht, das teuer Errungene festzuhalten und weiter zu entfalten“. Im Streit zwischen Kultur- und Kriegsgeschichte erkennt Keller die Forderung nach Kulturgeschichte wohl an, macht für die Kriegsgeschichte allerdings geltend, daß sie einen besonderen erzieherisch-appellativen Rang habe. Denn „erziehend wirkt doch vor allem die Anschauung der sich bethätigenden sittlichen Kraft; und wo träte diese überzeugender, überwältigender in die Erscheinung als in einem Kriege, wo um der Menschheit höchste Gegenstände gestritten wird!“[877] Dagegen erblickt der Gymnasialdirektor Schmelzer in der Mittelschule die Chance, eine vom Gymnasiallehrbuch abweichende Konzeption zu entwerfen. Weltgeschichte solle nicht ereignis- oder personengeschichtlich gelehrt werden, sondern in thematischen Komplexen: antike Geschichte mit Kunst und Literatur, Reformation, Brandenburg-Preußen, außerdeutsche Staaten in Europa[878]. Die Absetzung gegenüber dem Gymnasium ist vielleicht für das ausgehende 19. Jahrhundert das einzige Kriterium der Mittelschulbücher. Anders als auf dem Gymnasium soll die Antike an Mittelschulen mit Konzentration auf Biographisches, Kultur und Kunst betrieben werden, wie Karl Knabe, Direktor der Oberrealschule in Marburg als Frucht seiner langjährigen Unterrichtserfahrung fordert[879]. Der Münchner Gymnasialprofessor Karl Lorenz, der schon 1897 Vorschläge zu einer Modernisierung des Geschichtsunterrichts vorgelegt hatte[880], kommt einem schulformspezifischen Mittelschullehrbuch vielleicht am nächsten. Er fordert in seinem Lehrbuch strenge Beachtung des gegenwartsgenetischen Prinzips, sogar auf Kosten einer synchronistischen Darstellung, die Betonung sozialer und ökonomischer Verhältnisse sowie die „gebührende Berücksichtigung der geistig-sittlichen Kultur“[881].

876 1313 (Biedermann, Leitfaden der Deutschen Geschichte für den Schulgebrauch, unter Beirat praktischer Schulmänner verfaßt. 1895).

877 1201 (Ernst Keller, Lehrbuch für den erzählenden Geschichts-Unterricht an Mittelschulen. 1891).

878 1288 (Schmelzer, Abriß der alten, mittleren und neuen Geschichte. <1894>).

879 1486 (Knabe, Aus der antiken Geisteswelt. 1906).

880 Karl Lorenz, Der moderne Geschichtsunterricht. Eine historisch-pädagogische Studie. München 1897.

881 1460 (Lorenz, Lehrbuch der Geschichte für Mittelschulen. 1904).

Die Emanzipation des Geschichtsunterrichts auf der Mittelschule erfolgte aber, ebenso wie für die Volksschule, erst auf dem ministeriellen Erlaß-Wege. Die Bestimmungen zur Neuordnung des Mittelschulwesens vom 3. Februar 1910 sorgten für ein Profil, das nunmehr von den Autoren individuell ausgefüllt wurde. Dabei ist die nicht spannungslose Stellung zwischen Volksschule und Gymnasium deutlich zu merken. Die von Reinhart Koselleck[882] am allgemeinen Geschichtsdenken beobachtete semantische Verschiebung von „Geschichten" zum Kollektivsingular „Geschichte" war in der Unterrichtsmethodik besonders der Volksschule bewußt ausgesetzt worden. Für sie war die durch Richtlinien ausgesteifte Vorschrift maßgebend, „die Geschichte in Geschichten aufzulösen"[883], also die Narration so zu gestalten, daß sich „abgerundete Bilder" ergeben, „die sich, wo nur möglich, um eine Persönlichkeit gruppieren"[884]. Hier hatte noch das Mittelschullehrbuch einen klaren Auftrag der Volksschule übernommen:

> „Das Geschichtsbuch muß dem Schüler lebensvolle, anschauliche Bilder bringen: Bilder von den Helden der Sage und Geschichte, die in dem Glanze ihrer Tugenden, der Tapferkeit, des Opfermutes, der Selbstlosigkeit und der Treue, in den Schülern das Feuer der Begeisterung erwecken; Bilder von dem Werden, Ringen und Kämpfen der Völker, den Zeiten ihrer Größe und ihres Verfalls, so daß neben den Lichtseiten auch die dunklen Blätter der Geschichte zur Darstellung kommen."[885]

Zum anderen machte sich die Volksschultypik in dem Verweis auf die regressive Perspektive der Geschichtsdeutung bemerkbar: „Endziel des geschichtlichen Unterrichts ist die Erkenntnis der Gegenwart".[886] Das schloß auch die „Heimathsgeschichte" mit ein, wie sie von Tecklenburg für die Volksschule propagiert wurde. Denn sie lebte vom fortwährenden Vergleich mit der Gegenwart, während sie gegenüber dem erwünschten Nationalgedanken nicht eine Sperre, sondern eine Durchgangsstation war. Schon Kabisch hatte vertreten, daß man „über dem lieblichen Heimatgedanken das große und herrliche deutsche Volk und Vaterland nicht vergessen soll"[887]. Die Gesinnungsziele waren klar und interdependent gefügt: „Freude am neuen Reich, Liebe zur Heimat,

882 Vgl. Reinhart Koselleck, Vgl. Historia Magistra Vitae. Über die Auflösung des Topos im Horizont neuzeitlich bewegter Geschichte. In: Vergangene Zukunft. Zur Semantik geschichtlicher Zeiten. Frankfurt 1989, S.53ff.

883 Richtlinienzitat in 1582 (Mertens, Hilfsbuch für den Unterricht in der Alten Geschichte. 1913).

884 Ebenda.

885 1555 (Dahmen, Lindner und Hüsch, Geschichte für Mittelschulen und verwandte Anstalten. 1911).

886 1440 (Winter, Kurzer Lehrgang der Vaterländischen Geschichte unter Mitberücksichtigung der Allgemeinen Kulturgeschichte für Mittelschulen. 1902).

887 1583 (Volkmann, Lehrbuch der Geschichte für Mittelschulen. 1913).

Treue gegen König und Kaiser“[888]. Es hätten die „Hohenzollernfürsten immer den Kernpunkt der Darstellung zu bilden“[889], sogar in einem für die Provinz Sachsen bestimmten Lehrbuch.

Zum Gymnasium hingegen gibt es die Verbindung, daß im Geschichtsunterricht der Mittelschule die Epochengliederung abgebildet ist, wenngleich mit einer Unterbetonung der Antike („kurzer Lehrgang“[890]). Auch die Zusicherung, das Lehrbuch entspreche der neuesten Forschung[891], ist eine gymnasiale Orientierung. Und endlich ist auch die Arbeit mit Quellen, „die die Darstellung bekanntlich sehr beleben“[892], dem gymnasialen Geschichtsunterricht zugehörig, auch wenn daran eher das Modische als das Methodische betont wird.

Das Proprium des Mittelschullehrbuchs tritt dagegen in zwei Punkten hervor: in der Stoffausweitung auf Wirtschaftsgeschichte, die ja klientelbewußt für die Schulform war, und in der Behandlung der Kulturgeschichte. Den Schülern müßten auch „wirtschaftliche Belehrungen“ im Medium des geschichtlichen Stoffes zuteil werden, „selbstverständlich in durchaus elementarer Weise“[893]. Daß „die staatlichen und rechtlichen, ferner die sozialen und wirtschaftlichen Verhältnisse, hauptsächlich die letzteren“[894], besonders betont sind, ist vor allem als ein Merkmal der „realistischen“ Schulform aufzufassen. Der zweite Punkt, die Abwägung zwischen Kultur- und Kriegsgeschichte – tatsächlich ersetzt dieser Begriff den der Politikgeschichte –, erfolgt in den Mittelschullehrbüchern allerdings erheblich schroffer als in den Lehrbüchern für die „unten“ und „oben“ flankierenden Schulformen. Man müsse nicht die ereignisgeschichtliche Seite der Kriegsgeschichte lehren, erklärt der Hallenser Mittelschullehrer Friedrich Donat:

> „Es lag nicht in meiner Absicht, die bekannten und fast immer gleichlautenden Schlachtenschilderungen zu wiederholen; sondern ich wollte die Ideen herausarbeiten, von denen Feldherren, wie Epaminondas, Alexander, Hannibal,

888 1569 (Tecklenburg und Querfurth, Hilfsbuch für den Geschichtsunterricht in den Mittelschulen der Provinz Hannover. 1912). – Vgl. auch 1583 (Volkmann, Lehrbuch der Geschichte für Mittelschulen. 1913): „stolzes deutsches Volksgefühl“.

889 1451 (Froning und Grothe, Geschichte für Mittelschulen und ähnliche Lehranstalten der Provinz Sachsen. 1903).

890 1380 (Winter, Kurzer Lehrgang der alten Geschichte unter Mitberücksichtigung der Sagen- und Kulturgeschichte für Mittelschulen. 1899). – Näher zum Konzept der antiken Geschichte: 1235 (Sickenberger, Leitfaden der Geschichte für Mittelschulen. 1892) und 1553 (Lorenz, Lehrbuch der Geschichte für die Oberstufe realistischer Mittelschulen. 1911).

891 Vgl. 1537 (Donat, Lehrbuch der Geschichte für preußische Mittelschulen. 1910).

892 1559 (Roßbach, Lehrbuch für den Geschichtsunterricht in mittleren Schulen. 1911).

893 Ebenda.

894 1553 (Lorenz, Lehrbuch der Geschichte für die Oberstufe realistischer Mittelschulen. 1911).

Otto I., Friedrich der Große, Napoleon, Gneisenau und Moltke in ihren Feldzügen und Schlachten geleitet wurden. Die Schüler sollten eine Ahnung bekommen, daß ein Krieg nicht ein Aneinanderreihen von zufälligen Gefechten und Schlachten ist, sondern daß seine Durchführung meistens nach kühnen, klaren Entwürfen geschieht und eine gewaltige Geisteskraft erfordert.“[895]

Nur die Kriege seien geeignet, „sittliche Kraft“ zu demonstrieren. Freilich sollten nur die Siege der Deutschen hervorgehoben[896], nicht auch ihre Niederlagen beschrieben werden. Im übrigen sei die Kriegsgeschichte in „erziehlicher“ und sittlicher Hinsicht bedeutend, weil das Agonale in der Geschichte in den ihm zukommenden Rang gehoben werde. Erst die Kriegsgeschichte vermittle „Bilder von dem Werden, Ringen und Kämpfen der Völker, den Zeiten ihrer Größe und ihres Verfalls, so daß neben den Lichtseiten auch die dunklen Blätter der Geschichte zur Darstellung kommen“[897].

1.6.5 Lehrbücher für Mädchenschulen

Auch der Geschichtsunterricht an Mädchenschulen verdankt seine schulförmige Emanzipation neuen Bestimmungen, die am 31. Mai 1894 durch das preußische Kultusministerium erlassen wurden. Die Zusammensetzung der Autorenberufe scheint anzudeuten, daß diese neuen Perspektiven für die höheren Mädchenschulen seit langem erhofft waren. Denn Lehrer und Direktoren von Lehrerinnenseminaren, also die Kenner und die von der Praxis direkt Betroffenen, stellen als Autoren 44 Prozent, gegenüber 31 Prozent Gymnasiallehrern (mit einem hohen Anteil von Direktoren und Professoren bzw. Oberlehrern), während Vertreter der Realschule und der Schulverwaltung mit nur je 12 Prozent in Erscheinung treten. Immerhin finden sich jetzt drei weibliche Autorinnen: die Frankfurter Oberlehrerin Minna Niebour[898], die Berliner Hilfsschullehrerin Katherine Otto[899] und die Schriftstellerin Ella Mensch mit ihren durchaus selbstbewußten, wenngleich nicht aufsässigen emanzipatorischen Auffassungen[900].

895 1537 (Donat, Lehrbuch der Geschichte für preußische Mittelschulen. 1910).
896 1201 (Keller, Lehrbuch für den erzählenden Geschichts-Unterricht an Mittelschulen. 1891).
897 1555 (Dahmen, Lindner und Hüsch, Geschichte für Mittelschulen und verwandte Anstalten. 1911).
898 Vgl. 1536 (Niebour, Lebensbilder aus Sage und Geschichte. 1910).
899 Vgl. 1526 (Otto, Lebensbilder und Sagen aus der Provinz Brandenburg. 1910).
900 Vgl. 1530 (Mensch, Leitfaden für den Unterricht in der Weltgeschichte an höheren Mädchenschulen. 1910): „Um schließlich die einseitige Auffassung zu tilgen, daß die Weltgeschichte lediglich eine Geschichte der Männer sei, muß schon im „Leitfaden“ das Wirken und Schaffen der Frau, da, wo es als Einschlag im großen Gewebe zu erkennen ist, sichtbarlich, mit wenigen aber deutlichen Strichen hervorgehoben werden, ganz besonders in der deutschen Geschichte, wo sich an den wichtigen Wendepunk-

Im Aufwind befinden sich auch die inhaltlichen Perspektiven für die Lehrbücher höherer Mädchenschulen. Die Rahmenkondition des weiblichen Geschichtsunterrichts, nämlich Geschichte als Schonraum für das Gemüt von Mädchen, bleibt unverrückbar. Aber davon abgesehen, können die Lehrer jetzt nicht nur unter einer ganzen Reihe von Lehrbüchern auswählen und sind nicht länger auf Wernickes Standardbuch[901] angewiesen, das bis dahin das Feld allein behauptet hatte. Vor allem eröffnen sich für den Unterricht auch neue historische Felder. Diese reichten von Sagen[902] – übrigens nicht unwidersprochen: Mädchen sollten keine Sagen lernen, ist das Argument, sondern „gesicherte und beglaubigte Geschichte“[903] – über Lebensbilder[904], also Biographien, zur Geschichte der Antike, des Vaterlands, Brandenburg-Preußens, Deutschlands. Die Lehrbücher sollten „so einfach wie möglich erzählen“[905], anschaulich[906], gemütvoll, also keine Kriege, sondern edle Frauen und die Hohenzollern biographisch abbildend[907]. Ernst Keller, der als Direktor des städtischen Lehrerinnenseminars in Frankfurt am Main sogar ein vierbändiges

ten unseres historischen Lebens auch stets der kulturelle Einfluß der Frauen geltend macht.“

901 Vgl. 480 (Wernicke, Lehrbuch der Weltgeschichte für höhere Töchterschulen. 1849).

902 Vor allem für die Vorstufe des Geschichtsunterrichts und dabei nicht unähnlich dem Unterricht für Knaben. Vgl. etwa 1514 (Dahmen, Leitfaden der Geschichte für Höhere Mädchenschulen. Neubearbeitung in 5 Heften und 1 Vorstufe. Vorstufe 1: Erzählungen aus den Sagen des klassischen Altertums und aus den deutschen Götter- und Heldensagen. Lebensbilder aus der Brandenburgisch-Preußischen Geschichte.1909), 1532 (Christensen, Lehrbuch der Geschichte für Höhere Mädchenschulen. Neubearbeitung in 5 Heften und einer Vorstufe. Heft 1 (Vorstufe): Sagen und Lebensbilder.1910), 1534 (Jöris, Sagen und Lebensbilder für den ersten Geschichtsunterricht. Für die VII. Klasse höherer Mädchenschulen. 1910) oder 1536 (Niebour, Lebensbilder aus Sage und Geschichte. 1910).

903 1418 (Violet und Schenk, Lehrbuch der Geschichte für höhere Lehranstalten. Ausgabe E. Für höhere Mädchenschulen. 1901).

904 Lebensbilder und Sagen gehen häufig zusammen: vgl. 1335 (Wagner, Deutsche Lebensbilder und Sagen für den Geschichtsunterricht auf der Mittelstufe höherer Mädchenschulen. 1897), 1340 (Löschhorn, Lehrbuch der Geschichte für höhere Mädchenschulen. 1897) oder 1421 (Dahmen, Lebensbilder und deutsche Sagen. Für den Geschichtsunterricht auf der Mittelstufe höherer Mädchenschulen. 1901).

905 1349 (Roßbach, Lebensbilder aus der deutschen und preußischen Geschichte, deutsche Sagen. 1897).

906 Vgl. 1369 (Hohmann, Vaterländische Geschichte. Ein Lehr- und Lesebuch für gehobene Volksschulen, für Mittel- und höhere Mädchenschulen. 1898). – Aus der variablen Zuschreibung zu den Schulformen ist ersichtlich, daß Anschaulichkeit nicht geschlechts-, sondern gattungsspezifisch aufzufassen ist.

907 1202 (Sermond, Bilder aus der deutschen und brandenburgisch-preußischen Geschichte für Schülerinnen der Oberstufe katholischer Volksschulen. Mit besonderer Berücksichtigung edler Frauengestalten und kulturgeschichtlich wichtiger Zustände und Begebenheiten. 1891).

Lehrbuch publiziert hatte, hielt eine genaue Bestimmung der Lernstoffe sogar für unnötig:

> „Auf den Stoff als solchen kommt gar nicht viel an: den wird der Schüler wie der Erwachsene immer wieder bequem [...] nachschlagen. Das geschichtliche Denken ist die Hauptsache, die Fähigkeit, sich in Persönlichkeiten und Vorgänge einer versunkenen Zeit hineinzuversetzen, sofern diese Zeit noch heute merklich nachwirkt. Die Beziehungen zwischen den verschiedenen Zeiträumen und Entwicklungsreihen gilt es herauszufinden; es gilt, die großen Zusammenhänge sich vor Augen zu stellen, denen die einzelnen Ereignisse angehören; es gilt, die Gegenwart aus der Vergangenheit, die Vergangenheit aus der Gegenwart zu begreifen; es gilt aber auch, sich mit dem guten, treuen Willen zu erfüllen, mit dem das heranwachsende Geschlecht an die Zukunft herantreten soll, und an die Arbeit, die darin unseres Volkes harrt.“[908]

Die Kulturgeschichte, die für die Knabenschulen nach Biedermann eine völlig neue Perspektive eröffnete und daher als Bereicherung aufgefaßt wurde, erscheint in den Mädchenlehrbüchern häufig als das genaue Gegenteil, als Begrenzung. Der Leipziger Schuldirektor Louis Mittenzwey argumentiert, politische Geschichte komme für Mädchen gar nicht in Frage; hervorzuheben sei, „was zur Pflege des weiblichen Sinnes geeignet sei“, also treue Gattinnen, Wohltäterinnen, glaubensstarke Christinnen, alle Personen, die groß im Handeln und groß im Dulden seien, denn der „weibliche Sinn“ hafte doch „mehr am Familienleben und am Hause“[909]. Andere Autoren wollen zwar in ihrer Darstellung die Kulturgeschichte der Politikgeschichte integrieren, die Kriegsgeschichte dagegen nicht völlig aussparen, „da doch auch sie für das weibliche Gemüt nicht zu unterschätzende ethische Momente enthält“[910], wie der in Münster tätige Schulrat Emil Brockmann urteilt. Aber mehr als elementare Beispiele aus der Kriegsgeschichte sollten in der Mädchenbildung keinen Raum haben[911]. Dafür sollte die Kulturgeschichte unverkürzt gelehrt werden. Aus den Lehrbüchern für Knabenschulen übernehmen die Autoren gelegentlich den Gegenwartsbezug als die Epochen einebnende und Stoffe relativierende Zentralperspektive. Aber wenn Ernst Keller unter diesem Aspekt stipuliert, alle Vorgänge der Geschichte „gewinnen Klarheit und Faßlichkeit

908 1246 (Keller, Lehrbuch für den Geschichts-Unterricht an höheren Mädchenschulen. 1892).

909 1363 (Mittenzwey, Frauengestalten. Ein historisches Hilfsbuch, gewidmet der Schule und dem Hause. 1898). – Vgl. auch 1352 (Ernst, Lehrbuch der Geschichte des deutschen Volkes für die oberen Klassen katholischer Mädchenschulen. 1897), wo unter Kulturgeschichte „besonders das Frauenleben“ verstanden wird.

910 1476 (Brockmann, Lehrbuch der Geschichte für katholische höhere Mädchenschulen, Lehrerinnenbildungsanstalten und freie Fortbildungskurse. 1905).

911 Vgl. 1581 (Pigge, Lehrbuch der Weltgeschichte für die Oberklassen der Studienanstalten und Oberlyzeen. 1913): „Bei der Sichtung des Stoffes mußte minder Wichtiges namentlich aus der Kriegsgeschichte ausgeschieden werden“.

nur durch die Vergleichung mit der Gegenwart, welche ihrerseits bei jeder dieser Zusammenstellungen in eine neue Beleuchtung tritt, ehe sie in all ihren verwickelten, vielfach noch unübersichtlichen Erscheinungsformen und Strömungen selber der eigentliche Gegenstand der Betrachtung wird“ und an einem Beispiel folgert, „Sedan und Thermopylä gehören zu einander; aber Sedan fällt bei dem Bunde der größere Gewinn zu“[912], dann erkennt man doch die nicht beherrschbare Willkür von Zuordnung und Urteilsbildung.

Es benötige der Geschichtsunterricht für Mädchen vor allem einen „einheitlichen Mittelpunkt“, nämlich „das stets zu berücksichtigende nationale Moment“[913] erklärt der Berliner Realschulrektor Ludwig Hohmann. Vaterlandsliebe und Königstreue will Joseph Dahmen, Direktor des katholischen Lehrerinnenseminars in Saarburg (Rheinprovinz), „tief in die empfänglichen Herzen der deutschen Mädchen einpflanzen“[914]. Wenngleich die Aufgaben des Geschichtsunterrichts „in Bezug auf Geistes- und Herzensbildung für die männliche und weibliche Jugend durchaus dieselben sind“, so sei doch „allseitig anerkannt, daß die Stoffauswahl, die Methode, der Weg zu jenem herrlichen Ziele sich nach der psychischen Beschaffenheit und Veranlagung des weiblichen Geschlechts zu richten hat“[915], erklären Hermann Stöckel, Professor an der kgl. Realschule in München und sein Mitautor August Ullrich, Rektor der höheren Mädchenschule in Nürnberg.

Doch die alte Geschlechtertrennung ist brüchig geworden. Der einflußreiche, mit bekannten und gut verbreiteten Lehrbüchern hervorgetretene Direktor des Frankfurter Lessing-Gymnasiums, Friedrich Neubauer, gibt den alten Vorstellungen keinen Raum mehr:

> „Im allgemeinen hat sicherlich der geschichtliche Unterricht auf höheren Mädchenschulen dieselben Aufgaben wie auf höheren Knabenschulen: einerseits zu geschichtlichem Verständnis und geschichtlichem Sinn überhaupt den ersten Grund zu legen, andrerseits im besonderen in die Geschichte der Staaten und Nationen, vor allem unseres Staates und unsrer Nation einzuführen, ein erstes politisches Verständnis heranzubilden und zugleich das nationale Empfinden zu pflegen und zu kräftigen. Gewiß ist dabei jede Übersättigung mit Stoff zu vermeiden; es kommt darauf an, die großen Linien der Entwickelung klar hervortreten zu lassen, die Hauptsachen scharf zu charakterisieren und lebensvoll zu schildern und Nebenpfade zu vermeiden. Das Kulturgeschichtliche ferner muß zu seinem Rechte kommen; durch Vorführung geeigneter Einzelzüge aus

912 1201 (Keller, Lehrbuch für den erzählenden Geschichts-Unterricht an Mittelschulen. 1891).

913 1369 (Hohmann, Vaterländische Geschichte. Ein Lehr- und Lesebuch für gehobene Volksschulen, für Mittel- und höhere Mädchenschulen. 1898).

914 1361 (Dahmen, Leitfaden der Geschichte für Höhere Mädchenschulen und verwandte Anstalten. 1898).

915 1432 (Stöckel und Ullrich, Lehrbuch der Geschichte für höhere Mädchenschulen und verwandte Anstalten. 1902).

> dem Kulturleben der verschiedenen Zeitalter muß dafür gesorgt werden, daß die Schülerinnen ein Bild bekommen, daß ihre Phantasie angeregt, ihr Anschauungsbedürfnis befriedigt wird.“[916]

An den Widersprüchen sieht man, wie sich hier ein ganzes Feld in Bewegung setzt und sich aus alten Denkbindungen löst. Bestätigt wird diese Entwicklung durch einen zweiten für den Status des Mädchenschulwesens bedeutenden Erlaß vom 15. August 1908, der die Unterschiede zum Knabenunterricht nivellierte. Besonders den Studienanstalten für Mädchen schreibt dieser Erlaß vor, „die Weiterbildung der Mädchen so zu fördern, daß die Schülerinnen in einer Reifeprüfung eine Bildung nachweisen, welche der durch die neunklassigen höheren Schulen für die männliche Jugend vermittelten gleichwertig ist, wenn auch mechanische Übereinstimmung nicht besteht.“ Zwar forderten die „Methodischen Bemerkungen“, die dem Erlaß beigegeben waren, daß „in erster Linie nicht historisches Wissen, sondern Einführung in das Wesen des künstlerischen Ausdrucks, Anleitung zum künstlerischen Genusse und Verständnis für die künstlerischen Strömungen der Gegenwart“[917] im Geschichtsunterricht erreicht werden sollte. Dennoch war der Unterricht nunmehr auf die Studiermöglichkeit auszurichten, die weiblichen Schulabsolventinnen in den deutschen Ländern zwischen 1901 und 1909 eröffnet wurde: „Die Frauen sind heute mehr als früher berufen, an den Aufgaben der Gegenwart mitzuwirken“[918]. Der Tag des Erlasses gilt deshalb den Autoren als „großer Tag in der Entwicklung dieses Schulzweiges“[919], wie der Hannoversche Seminardirektor Gustav Porger in seinem Vorwort urteilt. Auch wenn der Nachweis einer vollständigen Ebenbürtigkeit des weiblichen Geschichtsunterrichts zu dem der Knabenschulen erst noch zu erbringen war, auch wenn sich Residuen der älteren Themenenge weiblicher Bildung noch hielten – „Das großartige charitative Wirken der Frauen muß kurz gewürdigt werden“[920] als Beispiel –, so werden Mädchen doch nun auch nicht nur als Lernsubjekte, sondern auch politisch ernst genommen. Zwar ruft der Leipziger Schuldirektor Louis Mittenzwey aus, „es sei ferne, unsere Mädchen zu Gelehrten bilden zu wollen“:

> „Denn bei fast allen Frauen, die sich durch hervorragende Kenntnisse ausgezeichnet haben, vermißt man jenes Zartgefühl, jene bescheidene Anspruchslosigkeit, jenes unnennbare, dem weiblichen Geschlechte eigentümliche Etwas,

916 1450 (Neubauer, Geschichtliches Lehrbuch für höhere Mädchenschulen. 1903).
917 1581 (Pigge, Lehrbuch der Weltgeschichte für die Oberklassen der Studienanstalten und Oberlyzeen. 1913).
918 Ebenda.
919 1531 (Porger und Winter, Lehrgang der Alten Geschichte mit Einbeziehung der Sagen- und Kulturgeschichte für höhere Mädchenschulen und zugehörige Bildungsanstalten. 1910).
920 1581 (Pigge, Lehrbuch der Weltgeschichte für die Oberklassen der Studienanstalten und Oberlyzeen. 1913).

> das auf den ersten Blick Vertrauen einflößt und die Seele eines jeden fühlenden Wesens mit Zuneigung erfüllt. Wir lernen in der Geschichte auch Frauen kennen, die in lateinischer und griechischer Sprache etc. gelehrte Reden hielten und sich an öffentlichen Disputationen beteiligen; aber in keiner dieser Sprachen reden sie zum Herzen. Nicht gelehrt, aber gebildet sollen unsere Mädchen sein. Sie sollen einst beglückende Gattinnen, bildende Mütter und weise Vorsteherinnen des inneren Hauswesens werden; Gattinnen, die der zweiten Hälfte des menschlichen Geschlechts, der männlichen, welche die größeren Beschwerden, Sorgen und Mühseligkeiten zu tragen hat, durch Teilnahme, Liebe, Pflege und Fürsorge den Kampf ums Dasein erleichtern; Mütter, welche in ihren Kindern die ersten Keime jener schönen menschlichen Tugend pflegen, die ersten Knospen ihrer Seelenfähigkeiten weislich zur Entwickelung fördern; Vorsteherinnen des Hauswesens, welche durch Aufmerksamkeit, Ordnung, Reinlichkeit, Fleiß, Sparsamkeit, wirtschaftliche Kenntnis und Geschicklichkeit den Wohlstand, die Ehre, die häusliche Ruhe und Glückseligkeit des erwerbenden Gatten sicher stellen, ihm die Sorge der Nahrung erleichtern und sein Haus zu einer Wohnung des Friedens, der Freude und der Glückseligkeit machen sollen. Endlich sollen unsere Mädchen so für das Leben vorgebildet werden, daß sie, wenn es ihnen versagt sein sollte, in den Hafen der Ehe einzulaufen, oder wenn sie des Ernährers infolge frühzeitigen Todes verlustig gehen, auf eigenen Füßen zu stehen vermögen.“ [921]

Aber solchen Vorstellungen waren rückwärts gewandte Wünsche, kaum noch Realität. Mädchen lernen nunmehr im öffentlichen Schulwesen ebenso wie die Knaben wirtschaftliche, soziale und rechtliche Verhältnisse historischer Genese und gegenwärtiger Natur kennen und verstehen, und sie werden – gleichsam der gesellschaftspolitische Ritterschlag – dabei ebenfalls auf das politische Defensivprogramm eingeschworen, „daß alle Versuche gewaltsamer Änderung von geheiligter Gesellschaftsordnung nur zum Verderben des Staates, der Gesellschaft und des Einzelnen führen, daß Besserung wirtschaftlicher und sozialer Verhältnisse auf dem Wege der Ordnung durch den Staat wie durch die Opferwilligkeit der verschiedenen Stände und Berufe und die treue Mitarbeit der einzelnen Menschen in ihrem Wirkungskreise erreicht werden kann und erreicht worden ist.“[922] Das bedeutet aber auch, daß der Grundzug des Betulichen allmählich entfällt, der vorher unter Rekurs auf eine „weibliche Bestimmung“ den Weg zu historischer Erkenntnis verstellt hatte. Nun plädieren die Autoren für die Gleichstellung, ohne sie zu nennen, für Anschaulichkeit und Konkretisierung des Abstrakten, für die Vermittlung ursächlicher Zusammenhänge in der Geschichte, für das Zuständliche in Grundzügen und wechselseitiger Bedingtheit[923] – nicht weil es Mädchen sind, sondern

921 1363 (Mittenzwey, Frauengestalten. 1898).
922 Ebenda.
923 Vgl. 1576 (Neubauer, Lehrbuch der Geschichte. 1913).

weil es Lernende sind, denen man für die „längst verrauschten Geschehnisse die unmittelbare Farbe des Lebens mitteilen“[924] muß.

1.6.6 Lehrbücher für das Gymnasium

Das Autorenbild der Gymnasiallehrbücher ist sehr homogen. Mehr als ein Drittel aller Autoren hat schon vor 1890 Lehrbücher publiziert; auch innerhalb dieser sechsten Periode sind mehrfach publizierende Autoren verbreitet. Zwischen der gymnasialen Schulform und der professionellen Erfahrung der Autoren besteht ein hohes Maß an Übereinstimmung; denn 79 Prozent von ihnen sind Gymnasialdirektoren, Realgymnasialdirektoren, Gymnasialprofessoren, Oberlehrer oder Gymnasiallehrer. Alle anderen Autoren haben zwar einen anderen Status, liegen aber dennoch von der Hauptgruppe nicht weit entfernt: Universitätsprofessor, Realschuldirektoren, Seminardirektor, Seminarlehrer und höhere Schulverwaltungsbeamte. Das durchschnittliche Lebensalter der Autoren beim Erscheinen ihres Lehrbuchs beträgt 44 Jahre. In dem vergleichsweise hohen Altersstand prägt sich fraglos das berufliche Avancement der Autoren aus. Sie machen nicht Karriere durch die Abfassung eines Lehrbuchs, sondern ihr professioneller Status unterstreicht die Dignität ihres Lehrbuchs.

Innerhalb der Gesamtheit der Lehrbücher in dieser Periode scheren die gymnasialen Lehrbücher am stärksten aus. Sie repräsentieren fraglos den höchsten Anspruch und zugleich eine bemerkenswerte Verwendungsbreite. Denn sie können sowohl am Gymnasium als auch für die Fortbildung der Lehrer[925], vielleicht sogar auf der Ebene der Präparandenanstalten für die Lehrerausbildung verwendet werden. Wenn man an den hohen Anteil von Quellenwerken unter ihnen denkt, dann sind sie auch die didaktisch und unterrichtsmethodisch fortschrittlichsten Lehrbücher. Zugleich aber zeigt sich unter den gymnasialen Lehrbüchern der höchste Anteil von reinen Lernhilfsbüchern. Dieser Lehrbuchtypus wird also nunmehr schulformspezifisch. Sehr wahrscheinlich hängt beides zusammen, weil der alte Standard des Faktenlernens mit der neuen Didaktik der Interpretationsschulung nicht mehr zusammenging. Denn bei einem quellenbasierten Geschichtsunterricht konnten die Schüler nicht die geforderte Fundierung des Faktenlernens erlangen, auch nicht durch eigenhändige Auszüge aus dem Lehrbuch[926], wie es ihnen vermutlich nicht selten bei den narrativen Lehrbüchern abverlangt wurde. Deshalb mußten nunmehr Tabellenwerke einspringen.

924 1530 (Mensch, Leitfaden für den Unterricht in der Weltgeschichte an höheren Mädchenschulen. 1910).

925 Vgl. 1513 (Jahn, Zur deutschen Geschichte. Ein Hilfsbuch für das Selbststudium und den Unterricht. Zum Gebrauch in Seminaren und höheren Lehranstalten sowie für die Fortbildung des Lehrers. 1909).

926 Vgl. 1579 (Kolligs, Ausführliche Geschichtstabellen. 1913).

Der Geschichtslehrgang der Gymnasien war nicht nur durch hohen Anspruch an das Lernvolumen, sondern auch durch den Nachdruck auf der Lernintensität geprägt, der aus dem in den anderen Schulformen unbekannten doppelten chronologisch organisierten Durchgang folgte. Untersekunda war die Bruchstelle des Gymnasiums, weil mit ihrem Abschluß eine nicht unerhebliche Anzahl von Schülern das Gymnasium verließ und, wie es immer heißt, „in das öffentliche Leben übertrat". Darum wurde der erste Durchgang von 1740 bis zur Gegenwart mit Untersekunda abgeschlossen; der dann folgende zweite Durchgang von Obersekunda bis Oberprima war nicht bloße Duplizierung, sondern reicherte die Vermittlung von Geschichte durch ökonomische, gesellschaftliche und verfassungsgeschichtliche Elemente an[927]: eine Vorbereitung der Schüler auf ihre künftige Rolle als erwachsene Staatsbürger[928]. Wenn im ersten Durchgang der Unterricht noch in herkömmlicher Weise „herz- und gemütbildend" ist, indem moralisch Wertvolles betont, der Stoff „anziehend" gestaltet und das Gedächtnis nicht zu sehr belastet wird[929], so steigt die Lernforderung mit dem zweiten Durchgang jäh an. Stärker noch als im ersten Durchgang wirkte sich auf der Oberstufe die regressive Perspektive der Geschichtsdeutung aus, das, was vor allem mit Blick auf bürger- oder staatskundliche Lernelemente August Giese, Professor am kgl. Realgymnasium in Berlin, die „rückwärts schauende Gegenwart"[930] genannt hat. Für den promovierten Lehrer, Stadtarchivar und Hofrat Christian Spielmann liegt der Nutzen des regressiven Verfahrens darin, daß „das Kind den Fortschritt merke und die verlogene Phrase von der ‚guten alten Zeit' in ihrer ganzen Hohlheit erkenne"[931]. Darüber hinaus ist die Funktion des Geschichtsunterrichts für die Einschwörung der Gymnasialabsolventen auf eine hochkonservative deutsche Nationalgesinnung völlig unstrittig. Es galt, „nationale Deutsche zu

927 Vgl. 1287 (Woldenhauer, Hilfsbuch für den Geschichtsunterricht in der Untersekunda. 1894).- Für die neuen bayerischen Richtlinien vgl. 1497 (Degel, Leitfaden der bayerischen Geschichte für höhere Lehranstalten. 1908): „hat die zweite Durchnahme das Verständnis des geschichtlichen Herganges [...] aufzuzeigen und die Lebensverhältnisse, insbesondere die Verfassungs- und Kulturverhältnisse der einzelnen Zeitabschnitte nach allen wichtigen Richtungen hin dem Schüler nahezubringen".

928 Vgl. 1351 (Berger, Hessische Geschichte im Anschlusse an die deutsche. 1897).

929 1403 (Kahnmeyer und Schulze, Geschichte für gehobene Knabenschulen. 1900).

930 1434 (Giese, Kleine Staatskunde. Allgemeine Geschichtskunde und Deutsche Bürgerkunde zum Abschluß des Geschichtsunterrichts auf höheren Schulen. 1902).

931 1350 (Spielmann, Der Geschichtsunterricht in ausgeführten Lektionen. 1897). – Vielfach wurde das regressive Verfahren als „Krebsgang" verspottet: vgl. 1279 (Vaders, Bilder aus der vaterländischen Geschichte. 1894). Vaders hält dieses Verfahren indessen, wie die meisten Geschichtslehrer, für „recht fruchtbringend und anregend". Als Gegenstimme die Äußerung, die regressive Betrachtungsweise „erschwert den Forschritt des Geschichtsunterrichts in mannigfacher Weise": 1318 (Franke, Praktisches Lehrbuch der Deutschen Geschichte. 1896)

erziehen“[932]. Die außerdeutsche Geschichte soll lediglich in dem Maße dargestellt werden, in dem sie zur Erklärung der deutschen Geschichte nötig ist.[933]

Wenn der Direktor des Progymnasiums in Brühl, Martin Mertens, in einem seiner vielen Lehrbücher „ein klares Bild unserer nationalpolitischen Entwicklung“ zeichnet, indem er mit fragwürdiger Stringenz die Hohenzollern als die Vollendung des mittelalterlichen Kaisertums ausgibt[934], dann ist ihm zwar die wissenschaftliche Unzulässigkeit dieser Konstruktion bewußt. Aber er erklärt, diese enthalte „große didaktische Vorteile“[935]. Dieser Fall ist nicht einzeln zu sehen, sondern hat symptomatische Bedeutung. Die ehemals so feste Bindung der schulischen Geschichtsvermittlung an die Fachwissenschaft hatte sich gelockert. Sogar ein Mann wie der Rektor des Gymnasiums im sächsischen Freiberg, Theodor Franke, legt bei der Stoffauswahl „den Hauptwert nicht auf fachwissenschaftliche Vollständigkeit und Lückenlosigkeit, sondern auf die lebendige, fesselnde, anschaulich-ausführliche, entwickelnde Darstellung der bildendsten Zeit- und Lebensbilder aus der deutschen Geschichte“[936]. Die vaterländische Geschichte sollte daher auch „nicht um ihrer selbst willen“ gelehrt werden, sondern wegen des Nationalgefühls, das sie vermittle; der Geschichtsunterricht solle eine „echt vaterländische Gesinnung“ wecken, eine Gesinnung, „die sich kundgibt in dem festen Willen, für des Vaterlandes Wohl zu wirken und im Dienste der Nation tätig zu sein“.[937]. Der Geschichtsunterricht solle von einem „liebevollen Verständnis für Staat und Volk getragen“ werden und ein „kräftiges Staatsgefühl“ [938] beim Schüler erzeugen, wie mit dem Frankfurter Gymnasialdirektor Friedrich Neubauer einer der prominenten Lehrbuchautoren erklärt. Wenn es denn die geschichtspädagogische Überzeugung ist, daß das historische Interesse des Schülers als „edelste und wertvollste Frucht des Unterrichts“[939] gelten kann, dann ist komplementär dazu das leitende geschichtspolitische Interesse zu sehen. „Ein wahrhaft geschicht-

932 1434 (Giese, Kleine Staatskunde. Allgemeine Geschichtskunde und Deutsche Bürgerkunde zum Abschluß des Geschichtsunterrichts auf höheren Schulen. 1902).

933 1182 (Stutzer, Übersichten zur preußisch-deutschen Geschichte. 1891).

934 Die „Eindeutschung“ des Mittelalters war ganz geläufig. – 1476 Brockmann (Lehrbuch der Geschichte für katholische höhere Mädchenschulen. 1905) erklärt bündig: „Die Deutschen sind die Träger der Geschichte des Mittelalters“. – 1368 Zehme (Die Kulturverhältnisse des deutschen Mittelalters. 1898) urteilt, „deutsche Sprache, deutsches Volkstum und deutsche Geistesgröße“ zu ermessen, bedürfe es der Kenntnis des Mittelalters.

935 1329 (Mertens, Hilfsbuch für den Unterricht in der deutschen Geschichte. 1896).

936 1318 (Franke, Praktisches Lehrbuch der deutschen Geschichte. 1896).

937 1483 (Fritzsche, Bilder aus der Geschichte des Altenburger Landes. 1906).

938 1516 (Neubauer, Kleine Staatslehre für höhere Lehranstalten. 1909). – Für die Unterstufe vgl. 1499 (Seyfert, Geschichtliche Erzählungen für die Unterklassen höherer Lehranstalten. 1908): „das Interesse für die Vergangenheit der Nation wecken und rege erhalten“.

939 1417 (Tecklenburg, Deutsche Geschichte. 1901).

licher Sinn ist der beste Damm gegen alle Umsturzbewegungen, weil er zeigt, daß sich ein gesunder Fortschritt nicht aus Revolutionen ergibt, sondern sich nach den Gesetzen der Evolution vollzieht.“[940]

Da die Mittelstufe bis Untersekunda den Stoff mit klarer Periodisierung vermittelt hatte[941], konnte der Oberstufenteil des Lehrgangs weiter reichende, sehr anspruchsvolle Ziele verfolgen. Es lag der „Hauptnachdruck auf Schulung des Verstandes“.[942] Er war kombiniert mit der Ausbildung des Stilgefühls und der Schulung des freien Vortrags[943], Einschulung des selbständigen Lesens nicht nur des Lehrbuchs, sondern auch der „bedeutendsten klassischen Geschichtswerke mit Verständnis“.[944] Das „analytische Verfahren“, das „Lehrgespräch“ als Methode, wurde an solchen Vorlagen geschult[945], wie denn auch das Lehrbuch nicht mehr „Erzählung“ von Lebensbildern historischer Persönlichkeiten und „Heldengestalten“[946] war, sondern die fachhistorische Begriffsbildung einschulen[947] und wissenschaftlichen Ansprüchen genügen sollte, wenn auch nur „in elementarster Erscheinung“[948].

1.6.7 Kriegsgeschichte vs. Kulturgeschichte

Mit dem Begriff „Kriegsgeschichte“ ist nicht die wild wuchernde Gruppe jener Schriften zwischen 1915 und 1918 gemeint, anhand derer die Schüler das Geschehen des Ersten Weltkriegs in den wöchentlichen sog. Kriegsstunden des Geschichtsunterrichts mitverfolgen sollten[949]. Sie verdanken dem preußischen Ministerialerlaß vom 2. September 1915 ihre Entstehung und schulische Berechtigung[950]. In diesen Schriften, die gelegentlich mit dem Vermerk „militärisch geprüft“[951] die Nachrichtenkontrolle der Obersten Heeresleitung ahnen lassen, wurden Motivik, Ursprung und Verlauf des Krieges eher thesenartig

940 1492 (Hofmann, Die deutsche Kultur in ihrer geographischen Grundlage und geschichtlichen Entwicklung. 1907).
941 Vgl. 1283 (Wessel, Lehrbuch der Geschichte. 1894).
942 Vgl. 1182 (Stutzer, Übersichten zur preußisch-deutschen Geschichte. 1891).
943 Vgl. 1154 (Mertens, Hilfsbuch für den Unterricht in der alten Geschichte. 1890).
944 1200 (Prutz, Leitfaden für den geschichtlichen Unterricht in den oberen Classen höherer Lehranstalten. 1891). – Vgl. auch 1512 (Jahn, Zur deutschen Geschichte. 1909) als Zusammenstellung von bedeutenden Historiker-Portraits großer historischer Persönlichkeiten und 1520 (Beyer, Lesebuch zur deutschen Geschichte. 1910) mit seinen „Darstellungen der bedeutendsten Geschichtsschriftsteller“, 3 Bände.
945 1245 (Keller, Lehrbuch für den Geschichts-Unterricht an höheren Schulen. 1892).
946 Sogar für diese wurde im ersten Durchgang gelegentlich für das Gymnasium gefordert, daß sie nicht anekdotisch dargeboten werden sollten, sondern nach dem Charakteristischen. Vgl. 1274 (Hellwig, Bilder aus der vaterländischen Geschichte. 1993).
947 Vgl. 1377 (Brettschneider, Hilfsbuch für den Unterricht in der Geschichte. 1899).
948 1504 (Hellwig, Lehrbuch der Geschichte für höhere Schulen. 1908).
949 Vgl. die Dokumentation ab Nr. 1597.
950 Vgl. 1620 (Neubauer, Lehrbuch der Geschichte für höhere Lehranstalten. 1916).
951 1617 (Stich, Zwei Jahre Völkerkrieg. 1916).

und im Überblick dargeboten. Sie müßten eigentlich einmal eigens untersucht werden, möglichst im Vergleich mit dem analogen Schrifttum ab 1939. Vorerst kann man feststellen, daß diese Literatur in Teilen aus den herkömmlichen Bahnen ausschert, denn sie war u.a. klassenübergreifend[952], firmierte sogar unter Heimatgeschichte[953], besaß eigene methodische Handreichungen[954], bot als Unterrichtsform sogar die moderne Quellenlektüre[955] an, und sie war hemmungslos propagandistisch, wie etwa hier im Text eines Mittelschullehrers aus dem vorletzten Kriegsjahr:

> „Wir mußten notgedrungen das Schwert ziehen, um unsere heiligsten Güter gegen eine Welt von Feinden zu vertreiben. „Deutschland muß vernichtet werden!“ Das war ihr Kampfruf. Da aber wurde die schlummernde Heldenkraft des bedrohten deutschen Volkes wach! In herrlicher Größe reckte sich der deutsche Held auf, zerschmetterte mit wuchtigen Schlägen die andringenden Heere der Feinde, verjagte mit gepanzerter Faust die einbrechenden slawischen und romanischen Horden von dem geheiligten Boden seiner deutschen Heimat und zerriß das dichte Gewebe der Lüge und Verleumdung, womit sie unser Menschentum und unsere nationale Ehre umspannten und beschmutzten.“[956]

Wenn hier noch einmal die Frage der Kulturgeschichte angesprochen wird, die oben schon bei der Schulform der Volksschule erörtert wurde, so geschieht es deshalb, weil mit dem Gegensatzpaar Kriegs- und Kulturgeschichte die Frage der Gesinnung ganz grundsätzlich zutage tritt. Mit der Kriegsgeschichte ist die politikgeschichtliche Darstellung in Lehrbüchern angesprochen, die zeitgenössisch auf den engeren Begriff der „Kriegs“geschichte zusammengesintert war. Sie hatte in der Wilhelminischen Epoche das Terrain weitgehend zurückgewonnen, das sie in den 1870er Jahren der Kulturgeschichte übereignen mußte. Aber sie ist nicht länger unbefragt, sondern bedarf der Begründung, wenn sie im Lehrbuch auftritt. Gerade der Tenor dieser Begründungen aber wandelt sich im frühen 20. Jahrhundert; je näher die Lehrbücher der Bruchkante von 1914 stehen, desto deutlicher hörbar wird der bellizistische Tonfall. Nunmehr werden „Helden und Heldenhaftes aus den Freiheitskriegen“ unter der Formel „Streitzüge deutscher Krieger und Jünglinge“[957] offeriert. Die Ge-

952 Vgl. 1619 (Kinghorst, Der Weltkrieg. 1916).

953 Vgl. 1622 (Meyer, Bilder aus der Geschichte der Provinz Westfalen. 1917): „Die Vaterlandsliebe ist im Grunde nichts anderes als eine erweiterte Heimatliebe, ohne die eine opferfreudige Hingabe an Kaiser und Reich nicht möglich ist.“

954 Vgl. 1607 (Peil, Der Weltkrieg 1914/15 in der Volksschule. Methodische Handreichung. 1915) oder 1616 (Schiffels, Methodisches Handbuch zur Geschichte des Weltkrieges. 1916).

955 1602 (Wünsche, Kriegslesebuch über den Krieg von 1914. Die besten Kriegserzählungen aus deutschen, österreichischen und schweizerischen Zeitungen. 1915).

956 1622 (Meyer, Bilder aus der Geschichte der Provinz Westfalen. 1917).

957 1587 (Franke und Naundorf, Helden und Heldenhaftes aus den Freiheitskriegen. Geschichtliche Streitzüge deutscher Krieger und Jünglinge. 1913).

schichte des Krieges gilt schon 1911 als „das vornehmste Mittel, ein mannbares Geschlecht erziehen zu helfen. Schwächlinge und Friedensschwärmer um jeden Preis kann unser Vaterland heute nicht gebrauchen.“[958] Wenn es denn richtig ist, daß Schulbücher die Funktion von Seismographen für das unbegriffene Lebensgefühl und die Virulenz von politisch noch nicht erklärtem Willen haben, dann muß man es wohl sehr ernst nehmen, wie sich der Düsseldorfer Oberlehrer Dr. Heinrich Wolf in seinem Lehrbuch 1910 artikuliert:

> „Stolz auf unser deutsches Volkstum und auf die zahlreichen „Übermenschen“, die es hervorgebracht hat. Die Überzeugung von der Notwendigkeit einer starken Staatsgewalt. Die Überzeugung, daß wir nur dann groß und stark bleiben, wenn wir unsere deutsch-nationale Eigenart festhalten und pflegen. Die […] Plutokratie, die zunehmende Demokratisierung und der Universalismus bilden die größten Gefahren der Gegenwart.“ [959]

Wolfs Äußerungen markieren den Zeitpunkt, an dem die mentale Militarisierung jäh ansteigt. Vorher sind die Stimmen viel gemäßigter, die sich für die Behandlung von Kriegsgeschichte aussprechen. Sie sei leichter verständlich und habe den Vorteil, daß die konkurrierende Kulturgeschichte nicht mit einem eigenen Konzept aufwarten könne, also eher unterhaltend sei[960]. Die Kenntnis „denkwürdiger Schlachten der preußischen Armee“ diene deshalb nicht nur zur Ergänzung und Belebung des vaterländischen Geschichtsunterrichts, sondern biete dem Lehrer auch „Stoff zu Vorträgen in den Krieger- und Militärvereinen“ [961]. Auch in Mädchenschulen werde man die Kriege nicht ganz aussparen können, „denn sie sind eben nur zu oft die Regulatoren im Völkerleben gewesen“; aber die ausführliche Behandlung wäre denn doch eine „riesige Zeitverschwendung“; und endlich führt das traditionelle Gebot zur Weichzeichnung im Mädchenunterricht zu dem Rat, den „menschlichen Regungen hinter den Kulissen [!] des Kriegstheaters“[962] nachzugehen. Auch der bekannte und als Lehrbuchautor verdiente Görlitzer Gymnasialdirektor Emil Stutzer vermeidet 1891 das Thema „Krieg“ zwar nicht, historisiert es aber mit seiner didaktischen Überlegung, man werde „die Kriegsgeschichte auf der obersten Stufe nur so behandeln können, dass man an einer Schlacht die Kriegsführung eines ganzen Zeitalters [als] typisch schildert“[963].

958 1546 (Hardt, Präparationen für den Geschichtsunterricht in Volksschulen. 1911).
959 1539 (Wolf, Angewandte Geschichte. Eine Erziehung zum politischen Denken und Wollen. 1910). – Bemerkenswert ist auch die sich steigernde Radikalität Wolfs in seinen weiteren Büchern, die allerdings kaum noch als Lehrbücher gelten können.
960 Vgl. 1475 (Atzler, Handbuch für den Geschichtsunterricht in Lehrerbildungsanstalten. 1905).
961 1300 (Richter, Denkwürdige Schlachten der preußischen Armee. 1895).
962 1530 (Mensch, Leitfaden für den Unterricht in der Weltgeschichte an höheren Mädchenschulen. 1910).
963 1182 (Stutzer, Übersichten zur preußisch-deutschen Geschichte. 1891).

Die an sich gemäßigte Überzeugung des Leipziger Ordinarius Karl Lamprecht, es müsse „an die Stelle des bloß politischen der kulturpolitische Standpunkt treten“[964], ist als Forderung längst in die Gattung eingeführt, aber nur mit Mühe verwirklicht. Bezeichnend dafür ist etwa die Bemerkung eines Autors, die Aufnahme kulturgeschichtlicher Momente in das Lehrbuch habe zu einem größeren Umfang geführt[965]. Das bedeutet im Umkehrschluß, daß nicht etwa ein Ausgleich mit politikgeschichtlichen Elementen in der Darstellung gesucht wurde, sondern daß Kulturgeschichte als ein bloßer Zusatz behandelt wird. Ein weiterer Autor erklärt, Verfassungs- und Kulturgeschichte seien separat von der „Erzählung“, also der Lehrbuchdarstellung, aufgenommen worden[966]. Demgegenüber bleiben die Versuche, an anderer Stelle der Lehrbuchdarstellung einzusparen – etwa bei den Anekdotensammlungen („z.T. historisch unwahr“) oder der „Detailmalerei“ von Kriegen („dem Verständnis der Kinder fern“) – blaß und allzu oft unausgeführt[967].

Auch das Urteilsbild der Autoren über den Wert von Kulturgeschichte und deren Praktikabilität ist zerrissen. „Der Quintaner bleibt immer Quintaner und versteht nichts von entwicklungsgeschichtlichen Kulturzusammenhängen“[968] erklärt Harry Brettschneider, Direktor des Hufen-Gymnasiums in Königsberg, als Ergebnis seiner Unterrichtsversuche mit der Kulturgeschichte und rügt damit zugleich ausdrücklich den Ministererlaß vom 2. September 1915. „Selbstverständlich muß der moderne Geschichtsunterricht die Kulturverhältnisse der Völker in besonderem Maße berücksichtigen“, konzediert der Berliner Realschuldirektor Paul Hellwig, um sogleich abzuwehren: „Aber diese Aufgabe zu einer Art Altertumskunde zu erweitern, scheint doch nicht angebracht“[969]. Der Begriff der Altertumskunde läßt vermuten, daß Hellwig sich kulturgeschichtliche Darstellungen ohnehin nur für die Behandlung der Antike vorstellt. Nur selten gelingt die „planmäßige Verwebung“[970] von Kultur- und Politikgeschichte. Und man muß auch feststellen, daß die Befürworter der Kulturgeschichte nicht im Kreis der Wortführer der Lehrbuchproduktion

964 1593 (Lamprecht, Deutscher Aufstieg 1750-1914. 1914).

965 Vgl. 1308 (Dürr, Klett und Treuber, Lehrbuch der Weltgeschichte für obere Klassen der Gymnasien und Realschulen. 1895).

966 Vgl. 1441 (Mackensen, Lehrbuch der Geschichte für höhere Lehranstalten. 1902).

967 1175 (Böe, Kulturbilder aus Deutschlands Vergangenheit für Schule und Haus zur Ergänzung und Belebung des Geschichtsunterrichts. 1890).

968 1611 (Brettschneider, Hilfsbuch für den Unterricht in der Geschichte für die mittleren Klassen höherer Lehranstalten. 1916).

969 1504 (Hellwig, Lehrbuch der Geschichte für höhere Schulen. 1908).

970 1175 (Böe, Kulturbilder aus Deutschlands Vergangenheit für Schule und Haus zur Ergänzung und Belebung des Geschichtsunterrichts. 1890). – Vgl. auch 1271 (Böe, Leitfaden für den Unterricht in der deutschen Geschichte mit besonderer Berücksichtigung der kulturgeschichtlichen Momente für die Oberstufe mehrklassiger Volks- und Mittelschulen. 1893)

zu finden sind, sondern als wenig beachtliche Außenseiter angesehen werden. Selbst Karl Biedermann, der eigentliche Protagonist der Kulturgeschichte, vertritt sein Anliegen nur sehr moderat und jedenfalls nicht aggressiv[971]. Und die Klagen aus der Lehrerschaft wegen eines mangelhaften kulturgeschichtlichen Lehrbuchangebots[972] bleiben praktisch unerhört.

Der Grund dafür, daß die Kulturgeschichte so defizitär bleibt, liegt darin, daß es keine gesellschaftliche Veranlassung gibt, den „Geschichtsstoff auf seinen Bildungswert zu prüfen“[973]. Zu mächtige Selbstbestärkung geht von der kriegerisch durchsetzten Politikgeschichte aus, und zu schlüssig läßt die Kulturgeschichte sich mit dem Kunstgriff der Betonung von Biographien denaturieren, indem etwa eine angeblich „ungezwungene“[974] kulturgeschichtliche Brücke von Karl dem Großen zu den Hohenzollern geschlagen wird oder eine Einführung in die Kulturgeschichte vorgestellt wird, die zwar auch für Studierende des Fachs geeignet ist, aber im Gymnasium curricular aus der Rolle fällt[975]. Und endlich ist der Inhalt von Kulturgeschichte gegen seichte Deutungen ungeschützt; denn manchem Autor ist es schon ausreichend, wenn die großen Personen der Geschichte sich friedlich aufführen, um ihrem Tun ein kulturgeschichtliches Prädikat zu verleihen[976]. Das Instrument für einen wirklich einschneidenden Paradigmawechsel wäre wohl eine Besinnung auf die Sozialgeschichte gewesen. Aber dafür bot, wie man parallel ja in der fachwissenschaftlichen Historiographie gut beobachten kann, die versteifte Kastenbildung der wilhelminischen Gesellschaft keine Möglichkeit.

971 1313 (Biedermann, Leitfaden der Deutschen Geschichte für den Schulgebrauch. 1895).

972 Vgl. 1242 (Schulze, Bilder aus der deutsch-preußischen Geschichte. 1892).

973 1538 (Pätzold, Lehrbuch für den Unterricht in der Deutschen Geschichte. In Kulturbildern. 1910).

974 1329 (Mertens, Hilfsbuch für den Unterricht in der deutschen Geschichte. 1896).

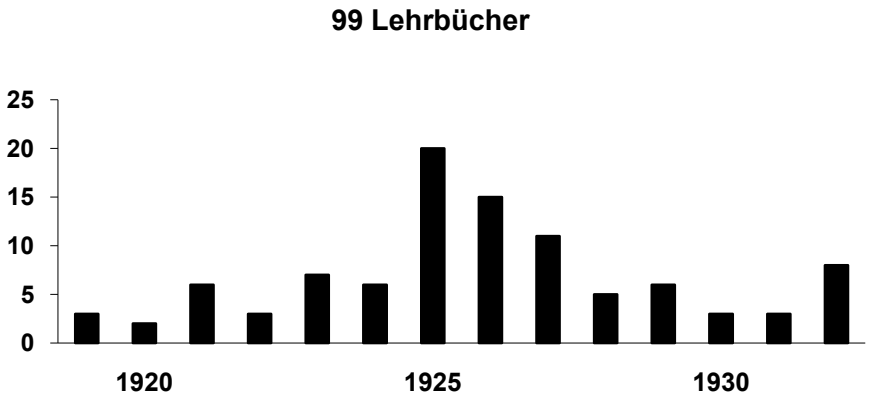
975 1207 (Freund, Wanderungen auf klassischem Boden: Zur Einführung in die Kulturgeschichte der Griechen und Römer, für Studierende, Schüler der Oberklassen höherer Lehranstalten und zum Selbststudium. 1891).

976 Vgl. 1271 (Böe, Leitfaden für den Unterricht in der deutschen Geschichte mit besonderer Berücksichtigung der kulturgeschichtlichen Momente für die Oberstufe mehrklassiger Volks- und Mittelschulen. 1893)

1.7 Siebente Periode: 1919 bis 1932

1.7.1 Rückläufige Produktivität

Schon ein oberflächlicher Blick auf die Graphik der Lehrbuchproduktion macht den tiefen strukturellen Einschnitt evident, den die Niederlage im Ersten Weltkrieg nach sich zog.



Ein Jahresdurchschnitt von knapp 7 Neuerscheinungen fällt in der Gattungsgeschichte um mehr als 120 Jahre zurück. Eine Belebung erfolgt erst in der sog. goldenen Periode der Weimarer Republik. Quantitiv nimmt sie sich zwar anschlußfähig gegenüber der Dynamik der Wilhelminischen Zeit aus, bleibt aber ein offensichtliches Strohfeuer, das ab 1928 wieder in sich zusammenfällt. Hier liegt also eine Dauerkrise vor.

Ein Blick auf die Autoren der Lehrbücher fügt dem Bild der Krise einen weiteren Aspekt hinzu. Wenn man für eine neue Staatsform erwartet, daß neue Autoren deren Lehrbücher schreiben, dann ist es auffällig, daß rund ein Viertel der in der Weimarer Republik schreibenden Lehrbuchautoren schon vor 1919 Lehrbücher produziert haben, einige von ihnen schon seit den 1880er Jahren. Auch ist die Beteiligung von sog. Alt-Autoren nicht auf eine sicherlich verständliche Anlaufphase begrenzt, sondern sie zieht sich bis 1929 hin und verstärkt etwa die produktiven Jahre 1925 bis 1927, so daß eine Alleinstellung republikanischer Autoren überhaupt erst ab 1930 erkennbar wird. Das aber ist der Zeitpunkt, an dem die Lehrbuchproduktion wiederum tief unter den Perioden-Durchschnitt gefallen ist. Neben den 29 Alt-Autoren stehen 95 Neu-Autoren. Von 80 Autoren haben wir biographische Angaben, die eine Zuordnung erlauben. Gymnasialvertreter (39 Lehrer aller Besoldungsstufen, 11 Direktoren) stellen fast zwei Drittel, betonen also ein Gymnasialmonopol, das den realen Bedarfsgrößen an Lehrbüchern fraglos nicht entsprochen haben

dürfte; die Autoren mit dem Hintergrund anderer Schulformen – Volksschule: 9 Lehrer, 3 Rektoren; Mittelschule: 4 Lehrer, 6 Rektoren – sind dagegen unterrepräsentiert. Darüber hinaus ist die Auffächerung der beruflichen Hintergründe der restlichen Autoren weniger divers als in der voraufgegangenen Periode: 3 Seminarlehrer, 3 Professoren von Pädagogischen Akademien und 2 Universitätslehrer.

Die Traditionsverhaftung der Autorenschaft, nicht weniger die außerordentlich niedrige Lehrbuchproduktion mindestens bis Mitte der 1920er Jahre lassen sich indessen auch buchgeschichtlich erläutern. Obwohl der preußische Minister-Erlaß vom 6.12.1919 die Schulen anwies, die Lehrbücher aus wilhelminischer Zeit dürften „nicht mehr gebraucht, ihre Anschaffung darf nicht verlangt werden“[978], lassen sich doch 25 gut eingeführte Lehrbücher nennen, die erstmals zwischen 1902 und 1917 erschienen sind[979], die jedoch in einer 2. bis sogar 40. Auflage in der Weimarer Republik oder sogar im Dritten Reich wieder aufgelegt wurden. Sie markieren damit eine Realität, die dem ministeriellen Erlaß direkt widerspricht und für die die gelegentlich beschworene „Papiernot“[980] offensichtlich unerheblich war. Von diesen Beharrungskräften – einem Gemisch aus pädagogischer Praxis, Autorenstolz und verlegerischem Geschäftssinn – sollte man sich darüber belehren lassen, daß Administration regelmäßig zu schwach ist, um ein komplexes modernes Bildungswesen im raschen Zugriff zu verändern, aber leider ebenso regelmäßig nicht einsichtsvoll genug ist, um diesen Sachverhalt zu bemerken und daraus Rückschlüsse auf das eigene Vermögen abzuleiten.

Die formal-sprachstilistischen Muster, die die Autoren in ihren Darstellungen anstreben, entsprechen völlig dem Hergebrachten: „kurze, bündige Erzählweise, keine Stilblüten, die die Faßlichkeit erschweren, nicht völliger Verzicht auf stellenweise größere Lebhaftigkeit, aber doch stoffbetont, nicht stilbetont“[981]; „knapp erzählende, wenn möglich entwickelnde Art der

978 Vgl. Gernert, Nr. 54 (6.12.1919), S. 119f.

979 Vgl. (erste/letzte Auflage): 509 (Grube. 1852/1928), 1433 (Brettschneider. 1902/1922), 1435 (Döberl. 1902/1930), 1443 (Neubauer. 1902/1932), 1449 (Kaufmann, Tomuschat u. Berndt. 1903/1920), 1469 (Bär. 1905/1923), 1473 (Neubauer u. Seyfert. 1905/1922), 1475 (Atzler. 1905/1919), 1480 (Neubauer u. Rösiger. 1906/1922), 1490 (Buchwald. 1907/1934), 1500 (Seyfert. 1908/1925), 1503 (Nehring. 1908/1933), 1508 (Berndt. 1909/1926), 1513 (Jahn. 1909/1922), 1514 (Dahmen. 1909/1922), 1516 (Neubauer. 1910/1926), 1533 (Ebner. 1910/1938), 1541 (Schoenborn. 1911/1828), 1546 (Hardt. 1911/1923), 1548 (Christensen. 1911/1928), 1574 (Schmieder. 1912/1921), 1590 (Joachimsen. 1914/1929), 1596 (Gosselck. 1914/1922), 1610 (Kania. 1916/1932), 1615 (Enzinger. 1916/1922), 1624 (Ehringhaus. 1917/1922). – Beim letzten Erscheinungsjahr ist die freilich nur zu schätzende Nutzungsdauer hinzuzudenken.

980 1648 (Brettschneider, Hilfsbuch für den Unterricht in der Geschichte auf höheren Lehranstalten. 1923).

981 1660 (Opitz, Tatsachen der Geschichte. 1925).

Darstellung“[982]; „lebenswarm“[983] solle man erzählen; die „kindertümlich einfache, doch lebensvoll anschauliche Darstellungsweise“[984], „ohne irgendwie läppisch zu werden“[985], solle aber nicht zu einem „angenehmen Lesebuch“[986], sondern zu einem Lehr- und Lernbuch führen. Das sind alles vollständig konventionelle Muster. Auffällig ist allein, daß sie in den Jahren 1925/26 artikuliert werden. Offenbar bestand gerade zu diesem Zeitpunkt der Bedarf, sich der hergebrachten Konventionen zu versichern. Inhaltliche Fragen dagegen werden zu Beginn und am Ende der 1920er Jahre angesprochen. Denn während es 1921 noch anging, Histörchen in Gestalt novellistisch erfundener Bilder – sogar gedruckt[987] – zu präsentieren, betonen der Hamburger Max Fehring und der Professor an der Pädagogischen Akademie in Kiel Herbert Freudenthal 1930, daß solche „gestellten Bilder“ den authentischen „Erlebnisgehalt schicksalhafter Einzelerzählungen“[988] nicht ersetzen können und sollen. Schon 1926 fordert der Direktor des Gymnasiums zum Grauen Kloster in Berlin, Arnold Reimann, für den Anfangsunterricht, auch heldenbiographische Anekdoten dürften nur dann verwendet werden, wenn sie typisch für den historischen Sachverhalt und aus den Quellen belegt sind; historische Wahrheit müsse „in aller ihrer Strenge“ geboten werden, auch wenn es das Unterrichtsziel sei, die Schüler „mitzureißen zur Ehrfurcht vor der Größe menschlichen Ringens“[989]. Dem entspricht, daß gegen Ende der 1920er Jahre die Autoren wieder auf hohen Lernforderungen zu insistieren beginnen: „Ohne Wissen gibt es kein Erkennen und Verstehen“[990]. Das Lehrbuch solle deshalb den Schüler zwingen, den Stoff zu reflektieren[991]. Wenige Jahr später formuliert Hans Scharold sogar, was zu Beginn der Weimarer Republik geradezu herausfordernd geklungen hätte, „in einer Zeit, wo die Frage der Schülerauslese von so großer Bedeutung ist“, erhebe sein Buch keinen Anspruch darauf, „leicht“[992] zu sein.

Dem Lehrer dagegen gewähren die Weimarer Autoren zu allen Zeiten, besonders aber ab 1927, alle Bewegungs- und Entscheidungsfreiheit im Un-

982 1661 (Seyfert, Hilfsbuch für den Geschichtsunterricht. 1925).
983 1662 (Czyborra, Schülerlese- und Arbeitsbüchlein für Geschichte. 1925).
984 1680 (Schoenborn, Geschichte für Mittelschulen. 1926). – Vgl. auch 1668 (Schulze, Mein Deutschland! 1925): „lebensvollere Bilder“.
985 1684 (Reimann, Geschichtswerk für höhere Schulen. 1926).
986 1663 (Weller, Lehrbuch der Geschichte für höhere Lehranstalten. 1925). – Aber auch das genaue Gegenteil: vgl. 1682 (Kröller und Herrmann, Pinnows Geschichtsbuch für Mittelschulen. 1926): „Wir wollen mit unserem Buche den Schülern nicht ein Lehr- oder Lernbuch, sondern ein Geschichts- und Lesebuch in die Hand geben.“
987 Vgl. 1633 (Kösters, Geschichtsbilder. 1921).
988 1710 (Fehring und Freudenthal, Deutsche Geschichtsbilder für die Volksschule. 1930).
989 1684 (Reimann, Geschichtswerk für höhere Schulen. 1926).
990 1711 (Kolbe, Geschichtliches Arbeitsheft. 1930).
991 Vgl. 1702 (Bonwetsch und Schnabel, Der neue Geschichtsunterricht. 1928).
992 1718 (Scharold, Geschichtswerk für höhere Unterrichtsanstalten. 1932).

terrichtsgeschehen. Noch 1932, also zu einem Zeitpunkt gestiegener Forderungsstrenge, erklären die Lehrbuchautoren, das Lehrbuch sei lediglich ein Brutto-Angebot, aus dem der Lehrer auswählen könne und solle[993]. Er habe gegenüber dem Lehrbuch die „wünschenswerte Bewegungsfreiheit in der Auswahl“[994] und stehe damit „vor einer neuen, aber auch schönen Aufgabe“[995]. Denn dem Lehrer ist „freie Hand gelassen im Sinne eines richtig verstandenen, gebundenen Arbeitsunterrichts“[996], weil die Qualität des Geschichtsunterrichts „steigt und sinkt mit der Persönlichkeit des Lehrers“[997]. Das Lehrbuch stufen die Autoren deutlich tiefer ein als den Lehrer.

1.7.2 Geschichtsbewußtsein unter dem Schatten von Versailles 1919

Was die Geschichtsdidaktiker Fritz Friedrich und Paul Rühlmann[998] in der von ihnen neu begründeten Zeitschrift „Vergangenheit und Gegenwart“ 1919 feststellen, was Hermann Onken 1924 in seinem viel beachteten Radiovortrag über den „Sinn deutscher Geschichte“[999] beklagt, war das lapidare Eingeständnis, daß der Erste Weltkrieg für die Produzenten von schulfähigem Geschichtsbewußtsein nicht nur eine politische, sondern auch eine mentale Katastrophe war. Mochte die Gründung der Weimarer Republik auch die staatsrechtlichen Voraussetzungen für politischen Pluralismus geschaffen haben, so konnte doch von einer konsensualen Geschichtssicht nicht die Rede sein. Der Sinnhorizont der kleindeutsch-borussischen Erfolgsgeschichte, der ja durch Historiker wie Moriz Ritter, Bernhard Erdmannsdörfer oder Otto Hintze gegenüber seiner ursprünglichen Verfassung entdogmatisiert worden war, hatte das Ende des Ersten Weltkriegs nicht überlebt. Auf weite Strecken sorgte die Niederlage von 1918, vor allem ihre Festschreibung im Versailler Vertrag von 1919 mit dem Kriegsschuld-Paragraphen 231, für die Focussierung von elementaren Geschichtsaffekten, ohne daß aber der durchgängige Klageton konzeptionelle Kraft besessen hätte.

Der Friedensvertrag von Versailles sei „unser eigentliches Staatsgrundgesetz, der Feindbund unsere oberste Regierung“[1000], urteilt der Volksschullehrer Friedrich Fikenscher in München, der in den 1930er Jahren eine gut ent-

993 Vgl. 1717 (Büttner, Deutsche Geschichte. 1932). – Ebenso 1660 (1926).
994 1702 (Bonwetsch und Schnabel, Der neue Geschichtsunterricht. 1928).
995 1696 (Schwaiger, Sagen und Legenden für den vorbereitenden Geschichtskurs. 1927).
996 1704 (Scharold, Geschichtswerk für höhere Unterrichtsanstalten. 1929).
997 1694 (Becker, Lehrbuch der Geschichte für höhere Schulen. 1927).
998 Vgl. Fritz Friedrich und Paul Rühlmann, Revolution und Geschichtsunterricht. In: Vergangenheit und Gegenwart 9 (1919), S.1-12.
999 Vgl. Hermann Onken, Der Sinn der deutschen Geschichte (1924). In: Ders., Nation und Geschichte. Reden und Aufsätze 1919-1935. Berlin 1935, S.15-44.
1000 1630 (Fikenscher, Der Friedensvertrag von Versailles. 1920).

wickelte Karriere in der Schulverwaltung durchlaufen sollte, um 1946 nach glücklich überstandener Entnazifizierung als Schulrat in den Ruhestand zu gehen. Im 19. Jahrhundert habe „unser Volk eine so rühmliche Führerrolle übernommen“[1001], daß es nach Auffassung der bayerischen Autoren Max Förderreuther und Friedrich Würth auf dauernde Dankbarkeit aller Nationen hätte rechnen dürfen. Aber französischer Rachedurst, russischer Expansionsdrang und britischer Neid[1002] hätten die Deutschen erniedrigt zu einem „entwaffneten, entrechteten, verarmten, gequälten und im Inneren zerrissenen Volk“[1003], wie der Mühlheimer Rektor Joseph Pötsch in seinen unterrichtlichen Musterstunden das Urteil für die Volksschulebene festschreibt. „Mehr als vielleicht an anderen Nationen hat das Schicksal an unserem Volke gehämmert“[1004] heißt es in dem Lehrerbuch von so integren und angesehenen Männern wie Gerhard Bonwetsch und Franz Schnabel für die gymnasiale Oberstufe. Deutschland sei ein „schmachvoll geschwächtes Vaterland“[1005], „kein geschlagenes, sondern ein schmählich verratenes Volk“, dem man das Eingeständnis der Kriegsschuld in Art. 231 des Versailler Vertrags „abgepreßt“[1006] habe. Auch wenn man aus historischer Erfahrung die Hoffnung haben könne, daß die Deutschen nach allen Niederlagen immer wieder „zu neuer, stolzer Größe“ emporgestiegen seien, sei das deutsche Volk nun doch von einer „furchtbaren Schicksalswende“[1007] heimgesucht worden, „der gegenüber wir seelisch noch nicht den nötigen Abstand haben“[1008].

In diesem Chor finden wir eben nicht nur die Stimmen national eifernder Volksschullehrer, sondern auch – und das macht die Sache bedenkenswert und gewichtig – die Äußerungen ruhiger und angesehener Gymnasialpädagogen. Die leidenschaftlichen und verzweifelten Urteile sind zudem nicht ein Augenblicksphänomen, das sich seit 1923 erschöpft hätte, sondern sie ziehen sich durch die gesamten 1920er Jahre hindurch. „Kriegsschuldlüge“ und „Wahrheit“ sind die kontrastierenden Eckpfeiler einer Lehrbuchkonstruktion[1009]. Das traditionelle Bedürfnis, Verhaltensdispositionen über das Medium der Heldenbiographie einzuschulen, kann daran anknüpfen und sogar Trost spenden. Mag „die Not unserer Tage“[1010] auch noch so drückend sein, so kann

1001 1637 (Förderreuther und Würth, Aus der Geschichte der Völker. 1922).
1002 1631 (Bodesohn, Leitfaden der Staats- und Bürgerkunde. 1921).
1003 1638 (Pötsch, Der Friedensvertrag in der Volksschule als abschließender Geschichtsunterricht. 1922).
1004 1702 (Bonwetsch und Schnabel, Der neue Geschichtsunterricht. 1928).
1005 1644 (Atzler, Handbuch für den neuzeitlichen Geschichtsunterricht. [13]1923).
1006 1634 (Stutzer, Übersichten zum Weltkriege. 1921).
1007 1637 (Förderreuther und Würth, Aus der Geschichte der Völker. 1922).
1008 1652 (Peters u.a., Deutsche Lebens- und Kulturbilder. 1924).
1009 1709 (Batzel und Rimm, Mein Volksstaat. Sachkunde für die deutsche Geschichte. 1930).
1010 1702 (Bonwetsch und Schnabel, Der neue Geschichtsunterricht. 1928).

sich doch „ein Volk, das den Weltkrieg durchkämpft und durchlitten hat, an der Fülle seiner Helden aufrichten“[1011]. Nun sind es allerdings nicht mehr die Vorbilder aus der Antike, sondern die Auswahl wird selbstreferentiell gesteuert. Das Bedürfnis nach „Helden“ ist im übrigen unabweisbar; denn „ein Volk ohne Helden“ werde – offenbar unerträgliche Perspektive – zu einem „Volke ohne Heldentum“[1012], wie Rektor Pötsch Geschichtsdeutung und Prognose für den Zweck einer Beruhigung der Gegenwart zusammenzieht. Die Verheißung liegt in der Zuversicht, daß ein Volk, „das in Ehrfurcht seiner großen Zeiten und Männer gedenkt, nicht untergehen“ wird: „Diese Wahrheit sei auch unser Trost und unsere Hoffnung!“ [1013]

Die Lehrbuchautoren haben z.T. durchaus bemerkt, daß ihre Bücher auf ein überraschendes Schülerinteresse und erstaunliche Belesenheit treffen[1014]. Sie bemühen sich daher, ihrer Emphase die Form einer übersichtlichen Darstellung zu geben[1015]. Zusätzlich versuchen sie, der Lage Deutschlands „in einer Tiefe, die in der Weltgeschichte nie erlebt worden ist“, eine beruhigende strukturelle Regelmäßigkeit abzugewinnen, indem sie die letzten 100 Jahre abstrahieren:

> „Wir sehen unser Vaterland zunächst im Banne einer fremden Gewalt, dann in einem langjährigen Kampfe um Freiheit und Einheit, in einer durch neue Erfindungen hervorgerufenen Umstellung der wirtschaftlichen und politischen Verhältnisse, auf der Höhe einer stolzen Entwickelung und endlich bei einem fürchterlichen Sturze ins tiefste Elend.“[1016]

Wenn es denn überhaupt Trost in der Gegenwart gibt, so werden die Schüler auf die Kategorie des historischen Wandels verwiesen. Aber die Lehrbücher selbst geben sich nach wie vor im wesentlichen chronologisch-narrativ und nicht kategorial strukturierend. Allenfalls zeigen sie den Weg, gehen ihn aber nicht voran.

1.7.3 Heimat – Vaterland – Staat – Nation – Volk in den Weimarer Lehrwerken

Die in der Überschrift genannten Begriffe bezeichnen solche gestuften Vorstellungen, die sich als die Merkmale kollektiver Identität in den Lehrbüchern seit dem frühen 19. Jahrhundert entwickelt haben. Die Begriffe markieren aber auch die genetische Abfolge dieser Vorstellungen von 1800 bis 1933.

1011 1661 (Seyfert, Hilfsbuch für den Geschichtsunterricht. 1925).
1012 1638 (Pötsch, Der Friedensvertrag in der Volksschule als abschließender Geschichtsunterricht. 1922).
1013 1637 (Förderreuther und Würth, Aus der Geschichte der Völker. 1922).
1014 1634 (Stutzer, Übersichten zum Weltkriege. 1921).
1015 1632 (Neubauer, Der Weltkrieg in übersichtlicher Darstellung. 1921).
1016 1679 (Wahrheit, Heimat und Vaterland. 1926).

Für die Lehrbücher der Weimarer Republik ist ein weitgehender Verzicht auf „Heimat", „Vaterland", „Staat" und „Nation" festzustellen, während dagegen die Dynamisierung des „Volks"-Begriffs ganz auffällig und völlig neu hervortritt. Mit „Volk" benennen die Autoren eine sittlich-religiöse, politisch-soziale und geschichtliche „Letztinstanz" (Koselleck), gegen die es keinen Einspruch gibt, vor allem aber eine metahistorische Instanz, die gegenüber dem historischen Wandel immun ist. Der innere Zusammenhang ist offensichtlich: Heimat, Vaterland, Staat und Nation können politisch beeinträchtigt werden oder Schiffbruch erleiden. Das „Volk" dagegen erscheint den Autoren in den Wechselfällen der Geschichte als die autonome Ursubstanz des Daseins und des Soseins, die dem Zugriff von Geschichte entzogen ist.

Der Begriff „Heimat" wird wohl benutzt, tritt aber numerisch kaum in Erscheinung[1017]. Seine Randständigkeit ist vor allem inhaltlich erfüllt, weil die Gleichung, daß „Heimat Friede bedeutet" mindestens unscharf beobachtet ist, während die daran anschließende Lernzielbeschreibung „gute, christliche Erziehung und eine ehrfürchtige Liebe zur heimatlichen Scholle"[1018] wegen ihrer Naivität auf ein niedriges, lokal vereinzeltes Schulniveau hindeutet.

Auch der „Vaterlands"-Begriff, der in den Texten dieser Periode nur noch 15 mal benutzt wird, ist numerisch stark ausgedünnt, vor allem aber in seinem appellativen Wert heruntergewirtschaftet. Er tritt als Synonym für „Deutschland" auf – vermutlich schon allein deshalb, damit die Autoren an ihrem Entschluß festhalten können, das Wort „Republik" möglichst nicht zu verwenden. Er tritt vor allem als „Vaterlandsliebe" auf, aber eher als Lernzielangabe denn als Herzensangelegenheit. Jedenfalls sind offenbar die Zeiten vorbei, in denen es den Autoren selbst ein inneres Bedürfnis war, ihre vaterländischen Gefühle zu proklamieren und weiterzugeben. Das Appellative kommt nur noch dort zum Ausdruck, wo die Autoren durch die Verwendung von „Vaterland" den derzeit politisch und ökonomisch geschwächten Zustand der Republik betonen wollen[1019]. In den letzten vier Jahren der Republik ist „Vaterland" als Sache und Begriff praktisch erloschen. Die Demonstrationsfassung von „Vaterland", nämlich die „Nation" als politischer Verband war in dem großen

1017 Vgl. „Heimatschule": 1667 (Eidmann und Weigand, Am Heimatquell. 1925) oder die fünf mal belegte „Heimatgeschichte": 1641 (Kraffzick, Geschichte des deutschen Volkes. 1923), 1660 (Opitz, Tatsachen der Geschichte. 1925), 1662 (Czyborra, Schülerlese- und Arbeitsbüchlein für Geschichte. 1925), 1678 (Steudel, Teubners Geschichtliches Unterrichtswerk. 1926) und 1691 (Kappert und Berger, Pinnows Geschichtsbuch für Mittelschulen. 1927).

1018 1703 (Teggers, Aus Sage, Geschichte und Kulturgeschichte des unteren Niederrheins. 1929).

1019 1644 (Atzler, Handbuch für den neuzeitlichen Geschichtsunterricht. 1923) und 1679 (Wahrheit, Heimat und Vaterland. 1926).

semantischen Strukturbruch des Ersten Weltkriegs[1020] ebenfalls praktisch verschwunden. Die Deutschen als Nation werden nur zweimal angesprochen, einmal davon mit dem Gremienbegriff der Weimarer Nationalversammlung[1021], zum anderen deshalb, weil in einem originär 1901 veröffentlichten, 1923 in 13. Auflage überarbeiteten Lehrbuch das Selbstverständnis der Wilhelminischen Zeit stehen geblieben ist, gleichsam mentales Monument aus anderer Zeit[1022]. Ein drittes Lehrbuch verwendet „Nation" nur noch entpolitisiert und vergleichend, indem es zur Antike ausführt, Griechen und Römer hätten sich nicht als Nationen verstanden[1023].

Staat war mit den Weimarer Lehrbüchern nicht zu machen, Staat nicht und auch nicht Republik. „Republik" tritt nicht öfter als dreimal allein auf[1024] und wird einzig von dem großen Außenseiter der Weimarer Schulhistoriographie, dem Sozialdemokraten und führenden Kopf der „Entschiedenen Schulreformer" Siegfried Kawerau, zusammen mit „Demokratie" verwendet[1025]. Dagegen wird der Begriff für Erscheinungen der Antike oder für Italien unter Gambetta ebenso oft verwendet. Der methodische Einwand, in der vorliegenden Dokumentation werde stets der erste, gewöhnlich der antiken Geschichte gewidmete Band herangezogen, so daß sich das häufige Auftreten des Begriffs aus dieser Auswahl ableitet, trifft nicht zu. Denn der Typus des mehrbändigen, chronologisch gegliederten Lehrbuchs ist, wie die Dokumentation zeigt, in der Weimarer Schulhistoriographie nicht die Regelform; zudem formulieren die Autoren in ihrer Einleitung zum ersten Bandes nicht band- oder epochenspezifisch, sondern im Blick auf das Gesamtwerk.

Keine Kategorie spielt für den sprachlichen und mentalen Haushalt der Weimarer Lehrbücher eine so prägende Rolle wie die des „Volkes". Seit der Französischen Revolution, seit der Ausformung einer Bildungssprache zwischen Aufklärung und Romantik war seine semantische Struktur festgeschrieben, seit spätestens dem Ersten Weltkrieg war ihr das politische Potential hinzugefügt, seit der Verabschiedung der Weimarer Reichsverfassung am 31. Juli 1919 war sie sogar zur Bezeichnung des staatsrechtlichen Souveräns emporgestiegen: „Die Staatsgewalt geht vom Volke aus" (Art. 1)[1026]. In die-

1020 Vgl. etwa Bernd Schönemanns, von Koselleck fortgesetzten Artikel „Volk, Nation" in: Geschichtliche Grundbegriffe, Bd.7, S.391ff.

1021 Vgl. 1631 (Bodesohn, Leitfaden der Staats- und Bürgerkunde. 1921).

1022 1644 (Atzler, Handbuch für den neuzeitlichen Geschichtsunterricht. 1923).

1023 1714 (Hack, Bilder aus der antiken Kultur. 1931).

1024 Vgl. 1631 (Bodesohn, Leitfaden der Staats- und Bürgerkunde. 1921), 1693 (Kolbe, vom Volksthing zur Reichsverfassung. 1927) und 1709 (Batzel und Rimm, Mein Volksstaat. 1930).

1025 Vgl. 1681 (Kawerau, Synoptische Tabellen für den geschichtlichen Arbeits-Unterricht. 1926).

1026 Davon abgeleitet die gelegentlich auftretende Bezeichnung der Weimarer Republik als „Volksstaat": vgl. 1673 (Nehring, Geschichtsstoffe für einfach Schulen des Preu-

sem Sinne sprechen die Lehrbücher von der Republik auch als von einem „Volksstaat“[1027]oder einem „Volks- und Freistaat“[1028].

Der eigentlich operative Wert von „Volk“, den die Autoren anstreben, kommt darin noch nicht zum Ausdruck. Er wird dort in Anspruch genommen und zu einer Eigenmacht ausgebildet, wo von dem „schmählich verratenen Volk“[1029] die Rede ist, dem fleißigen und offenbar wider Willen und zu Unrecht „in so schwere Welthändel verwickelten deutschen Volk“[1030], das nunmehr „sein Schicksal selbst in die Hand genommen habe“[1031]. Für die Autonomiewünsche der Autoren sprechen Bemerkungen wie die, daß es einen „Unterschied zwischen deutschem Volk und deutschem Staat“[1032] gebe, daß der Staat lediglich „die Lebensgemeinschaft des Volkes“[1033], „das mächtigste Kulturwerk seines Volkes“[1034] oder „das Schaffen des Volkes“[1035] sei. Darum kommt es auch gar nicht auf den Staat an, weder auf den zusammengebrochenen Wilhelminischen, auf den die Autoren nunmehr überhaupt keinen Bezug mehr nehmen, noch auf den neu entstandenen mit seinen Neuartigkeiten, Defekten und Restriktionen. Das „Volk“ macht „Staat“ sekundär. Es kommt in der politischen Primärvision der Autoren vielmehr darauf an, daß „alle einig sind und eine große und starke Volksgemeinde bilden“[1036], sozusagen die entpolitisierte Fortsetzung des Burgfriedens von 1914. Der „Bau einer wahren Volksgemeinschaft“[1037] jenseits von parteipolitischen Zielen und Einzelinteressen müsse das Ziel sein. Das ist kein allgemein politisierendes, aber fachfernes Petitum, sondern es strahlt direkt auf den Geschichtsunterricht aus, den man unter der Kategorie des „Volkes“ inhaltlich neu und zweckmäßiger organisieren könne. Seine Aufgabe müsse es sein, „Wesen und Werden

ßischen [!] Volksstaates. 1926), 1693 (Kolbe, Vom Volksthing zur Reichsverfassung. 1927), 1709 (Batzel und Rimm, Mein Volksstaat. 1930).

1027 1693 (Kolbe, Vom Volksthing zur Reichsverfassung. 1927).

1028 1631 (Bodesohn, Leitfaden der Staats- und Bürgerkunde. 1921)

1029 1634 (Stutzer, Übersichten zum Weltkriege. 1921).

1030 1631 (Bodesohn, Leitfaden der Staats- und Bürgerkunde. 1921).

1031 Ebenda.

1032 1678 (Steudel, Teubners Geschichtliches Unterrichtswerk für Höhere Lehranstalten. 1926).

1033 1639 (Bauser, Deutsche Staatsbürgerkunde. 1922).

1034 1660 (Opitz, Tatsachen der Geschichte. 1925).

1035 1640 (Pinnow, Geschichte des deutschen Volkes. 1923).

1036 1664 (Henche, Geschichte in Tatsachen.1925). – Fortsetzung des Zitats: „Jeder gute Bürger dieses Staates liebt und ehrt sein Vaterland als die teure Heimat aller Deutschen, die untereinander Brüder sind.“

1037 1639 (Bauser, Deutsche Staatsbürgerkunde. 1922). – „Volksgemeinschaft“ ist oft belegt: 1639 (Bauser. 1922), 1642 (Volkmann. 1923), 1664 (Henche. 1925), 1679 (Wahrheit. 1926), 1692 (Kahnmeyer u.a.. 1927), sogar bei Kawerau 1681 (Kawerau. 1926).

deutschen Volkstums in guten und bösen Tagen“[1038] darzulegen. Weder historische Einzelpersönlichkeiten, noch gar die elende Lernforderung der Dynastienreihen sollten das Ziel des Geschichtsunterrichts sein, sondern „das Volk selbst in seiner Bedingtheit und seinem Streben, sich über diese Bedingtheit zu erheben“[1039]. Wenn der Unterricht so verfährt, dann wird er auch anschlußfähig zur Geographie und öffnet sich der ebenfalls kategorisch neu aufzufassenden Vorstellung des Raumes:

> „Jedes Volk gehört untrennbar zusammen mit dem Nährboden, in dem es wurzelt; denn dieser ist durch seine Größe, seine Lage und Art, seine Ergiebigkeit die Grundlage volklichen Daseins. Die ‚Kultur’ beginnt mit der Agrikultur.“[1040]

Die Massierung dieser Urteile in der Frühphase der Weimarer Republik ist nicht als ein jäher Affekt aufzufassen, der sich später wieder eingeebnet habe. Vielmehr werden hier die Grundlagen für die unterrichtsfachlichen Ziele auf Dauer gelegt. In der Spätphase der Weimarer Republik müssen sie nicht mehr explizit thematisiert werden, weil sie nunmehr eingeschult sind. Hier stellt sich im Blick auf das Dritte Reich eine schiefe Ebene der Begrifflichkeit her, die den Übergang zu einer ganz anderen politischen Verfassung so unmerklich gemacht hat.

1.7.4 Geschichtsunterricht

Das aufgelöste Geschichtsbild der Weimarer Republik gestattete die Koexistenz diffuser Konzepte für den Geschichtsunterricht, förderte vor allem aber auch die nicht seltene Reformabwehr:

> „Die Flut geschichtsmethodischer Schriften scheint zu verebben. Ausgemünzt zu sein scheint, was politische und pädagogische Umwälzungen zutage förderten. Und doch will die rechte Befriedigung nicht kommen. Als ob der Weg zum Wesen des Geschichtsunterrichts verbaut wäre von den abertausend Richtlinien, Lehrproben und Neubearbeitungen nach den Forderungen der Gegenwart’“. [1041]

Von überbordender Richtlinienaktivität der Kultusbehörden oder von einem Publikationsreichtum der geschichtsdidaktischen Diskussion kann in der Weimarer Zeit jedoch überhaupt nicht die Rede sein. Anders als in Wilhelminischer Zeit, als ministerielle Unterrichtsvorgaben zur Quelle neuer Lehrbücher wurden, gehen von der Richtlinientätigkeit der Kultusbehörden der 1920er Jahre zwar keine innovativen Wirkungen aus, wohl aber bestätigende und prä-

1038 1679 (Wahrheit, Heimat und Vaterland.1926).
1039 1640 (Pinnow, Geschichte des deutschen Volkes. 1923).
1040 1719 (Schmidt, Westermanns Hilfsbuch für den Geschichtsunterricht an höheren Schulen. 1932).
1041 1647 (Brettschneider, Hilfsbuch für den Unterricht in der Geschichte. 1923).

gende. Das arbeitsunterrichtliche Lehrverfahren etwa, das durch die von dem Ministerialbeamten Hans Richert konzipierte Gymnasialreform mit Beginn des Schuljahrs 1925/26 festgeschrieben wurde, war schon viel früher praktiziert und jedenfalls schon vor der Reform „keine moderne Erfindung“[1042]. Indessen setzt sich diese Unterrichtsmethodik ab 1925 bei den Lehrbuchautoren durch und wird nunmehr akzeptierte Regelform[1043]. Darüber hinaus ist jedoch eine didaktische oder unterrichtsmethodische Generallinie nicht zu erkennen. Daß historische Quellen im Unterricht zu reden beginnen sollen, war in der Kaiserzeit mühsam genug errungen; jetzt wird die Arbeit mit Quellen unter dem Gesichtspunkt des Arbeitsunterrichts selbstverständlich. Denn auf diese Weise ließen sich direkt die erwünschten „Vergleiche zwischen Einst und Jetzt anstellen“[1044], während man im Kaiserreich zu diesem Zweck noch den umständlichen, verwirrenden „regressiven“ Gang antreten mußte. Auch die Lernoptimierung für ein „besseres Verständnis über das Werden und Wachsen des Vaterlandes“ lasse sich durch eine „möglichst quellenmäßige Vertiefung“[1045] erreichen. Zugleich melden sich vor allem pragmatische Konditionierungen der Quellenarbeit zu Wort. Walter Opitz, Oberstudienrat am Realgymnasium in Zittau, rät dringend, „kein flüchtiges Überlegen“[1046] von Sachproblemen zu unternehmen, wenn der Lehrer das klarer und kürzer selbst sagen kann. Auf die Gefahr der Überwältigung des Schülers spielt der Rastenburger Volksschulrektor Albert Czyborra mit der Bemerkung an, es sei „nicht immer pädagogisch richtig, die Großen aus dem Reiche der Geschichte zum Kinde direkt reden zu lassen“[1047]. Es müßten sich die Quellen auch dem Unterrichtsbedarf fügen, mahnt der Göttinger Rektor August Tecklenburg und führt wilhelminische Kategorien für die Quellenauswahl ein; Quellen sollten „bedeutsam, leicht lesbar, nicht zu lang und stets und ohne Umstände zur Hand“[1048] sein. Ernst Wilmanns warnt davor[1049], einen vollständig auf Quellen basierten Geschichtsunterricht zu versuchen, und nimmt damit eine Erfahrung vorweg, die Mitte der 1980er Jahre die Unterrichtspraxis in der Bundesrepublik an Heinz

1042 Ebenda. – Vgl. auch 1646 (Cauer, Geschichtswerk für höhere Schulen. 1923).

1043 Vgl. **1925**: 1660 (Opitz), 1666 (Peters und Wetzel), 1668 (Schulze). – **1926**: 1681 (Kawerau), 1682 (Kröller und Herrmann), 1684 (Reimann). – **1927**: 1689 (Atzler), 1691 (Kappert und Berger), 1694 (Becker). – **1929**: 1704 (Scharold). – **1930**: 1709 (Batzel und Rimm), 1711 (Kolbe). – **1931**: 1715 (Cauer). – **1932**: 1718 (Scharold), 1719 (Schmidt), 1720 (Bonwetsch u.a.).

1044 1689 (Atzler, Neues Quellenbuch für den Geschichtsunterricht. 1927).

1045 1709 (Batzel und Rimm, Mein Volksstaat. 1930).

1046 1660 (Opitz, Tatsachen der Geschichte. 1925)

1047 1662 (Czyborra, Schülerlese- und Arbeitsbüchlein für Geschichte. 1925).

1048 1683 (Tecklenburg und Schollmeyer, Arbeits- und Übungsbuch für den Geschichtsunterricht. 1926).

1049 Vgl. den Hinweis in 1702 (Bonwetsch und Schnabel, Der neue Geschichtsunterricht. 1928).

Dieter Schmids quellen-hypertrophem Lehrbuch „Fragen an die Geschichte“ machen sollte.

Dagegen befindet sich die Einschätzung des Lehrervortrags noch immer in einer widersprüchlichen Rolle, obwohl er doch schon im Kaiserreich nicht mehr unumstritten war. Die Berliner Oberlehrer Dr. Hans Philipp und Dr. Richard Neumann werten ihn als „Mittelpunkt des Geschichtsunterrichts“[1050]; der Direktor des Luther-Lyceums in Berlin, Dr. Friedrich Cauer, dagegen beruft sich auf Richtlinien und will ihn nur noch als „seltene Ausnahme“[1051] gelten lassen – das Lehrbuch sei ungleich wichtiger; der Detmolder Gymnasialdirektor Dr. Gerhard Bonwetsch und der PH-Professor Franz Schnabel als Ko-Autor wägen in ihrem Lehrerhandbuch den Wert des Lehrervortrags gegen die „Individualität der Lehrerpersönlichkeit“ ab, wünschen aber, daß die im Lehrervortrag berührten Gegenstände einer „gemeinsamen Erörterung“[1052] im Lehrgespräch unterzogen werden, weil das Unterrichtsgespräch stets rationeller sei. Im übrigen sind sie modern genug, um die Arbeitsform der Gruppenarbeit zu empfehlen.

Schon an diesen beiden Fallbeispielen wird deutlich, daß die Weimarer Autoren mit hoher fachlicher Qualität argumentieren und eine klare Steigerung in der didaktischen und methodischen Problematisierung erreichen; aber sie kommen nicht recht von der Stelle, und es zeichnen sich in ihrem Diskurs keine gemeinsamen Überzeugungen ab, keine Generallinien. Das drückt sich nicht zuletzt in den Lernzielvorstellungen für den Geschichtsunterricht aus, für ein „Kernfach der deutschen Bildung“[1053], eine „geschichtliche und staatsbürgerliche Aufgabe“[1054], aber auch ein „schwieriges Neuland“[1055]. Auf die Unzulänglichkeiten des Geschichtsunterrichts in Wilhelminischer Zeit blickt man mit scharfem Urteil zurück. Der Volksschulrektor Joseph Pötsch, der mit seinen 57 Jahren biographisch der Wilhelminischen Epoche verhaftet ist, sieht dennoch die alten Defekte klar vor sich:

> „Es war ein Fehler der alten Schule, daß sie zu wenig Rücksicht nahm auf das Leben. Wir betrieben Geschichtsunterricht hauptsächlich der Geschichte wegen. Unser spezielles Ziel war, den Kindern die Verdienste der Hohenzollern um Land und Volk vorzuführen. Fast durchweg hörte der Geschichtsunterricht mit der Errichtung des Deutschen Reiches auf. Aus der Zeit danach brachten wir allenfalls noch die Lebensbilder der Kaiser und die staatliche Fürsorge für die Arbeiter. Das war eine einseitige Einstellung des Geschichtsunterrichts und keine Erklärung aus der Vergangenheit. Von der Entwicklung Deutschlands

1050 1658 (Philipp und Neumann, Bausteine für den Geschichtsunterricht. 1925).
1051 1715 (Cauer, Geschichte des Altertums für Gymnasien. 1931).
1052 1702 (Bonwetsch und Schnabel, Der neue Geschichtsunterricht. 1928).
1053 Ebenda. – Vgl. auch 1660 (Opitz, Tatsachen der Geschichte. 1925): „Geschichte soll Kernfach im Rahmen des Gesamtunterrichts sein.“
1054 1691 (Kappert und Berger, Pinnows Geschichtsbuch für Mittelschulen. 1927).
1055 1697 (Bender, Geschichtsbilder für die deutsche Jugend. 1928).

> aus einem Agrarstaate zu einem Industriestaate, dieser größten Umwälzung, welche die deutsche Geschichte kennt, hörten unsere Kinder nichts. Die politische Geschichte Deutschlands gruppierte sich um die deutschen Fürsten; es war mehr Kriegsgeschichte als Friedensgeschichte. Vom deutschen Einheitsstreben und Freiheitsstreben seit dem Jahre 1815 erfuhren unsere Kinder fast nichts. Und was wußte das ganze deutsche Volk von unserem Verhältnisse zum Auslande? Wie stand es um seine politische Schulung? Was hatte die Schule nach dieser Seite hin geleistet? Der Krieg 1914 zeigte es uns. Fassungslos standen selbst Gebildete den Ereignissen gegenüber.“[1056]

Aber aus der Deskription eine neue Normativität für den Unterricht, wie er denn sein sollte, gemeinsam zu entwickeln, mißlang, weil die Ausgangslage zu instabil war und deshalb oft Nebenaspekte zum Hauptkriterium aufstiegen. Über die Gründe dafür Gewißheit zu erlangen, ist schwer. Eine einleuchtende Vermutung, die selbst mit der in der vorliegenden Dokumentation ausgebreiteten Information nur mit Mühe zu verifizieren wäre, ist die, daß in der Weimarer Zeit die Lehrbuchautoren kein „Kollektiv“ mit selbstregulierenden Eigenschaften und offenen Diskussionsformen oder unstrittigen professionellen Grundüberzeugungen waren. Die Vertreter der einzelnen Schulformen sprachen kaum miteinander und schon gar nicht über die Grenzen der eigenen Schulform hinaus. Vielleicht fehlten den Autoren einfach auch steuernde Literaturkenntnisse im Feld der Lehrbücher oder der fachwissenschaftlichen Literatur. Ein Indiz dafür wäre, daß die gedrängten Literaturberichte, wie sie die Autoren des 19. Jahrhunderts so häufig geben, in der Weimarer Zeit ganz fehlen. Außerdem haben nur die Gymnasialvertreter sich berufsständische Diskussionsforen geschaffen, die einem ihrem universitären Ausbildungsgang entsprechenden Stil des wissenschaftlichen Diskurses entsprachen, während den meinungsstärkeren Volksschulvertretern solche Formen der öffentlichen Argumentation weniger zu Gebote standen. Jedenfalls beschreiben die Divergenzen ein kardinales Symptom, wohl auch einen Defekt.

Einigkeit besteht bei vielen Autoren in der Auffassung, daß der Geschichtsunterricht ein Nationalunterricht zu sein habe:

> „Wie unsere Zukunft nur beruhen kann auf der Zusammenfassung aller Volkskräfte, so ist zu fordern, daß die Geschichtsdarstellung die Erscheinungen geschichtlichen Lebens in den Mittelpunkt des Unterrichts rückt, in denen die gesammelte Kraft des deutschen Volkes sich ausgewirkt hat.“[1057]

Ebenso wie der Oberstudiendirektor Dr. Hermann Pinnow im obigen Zitat hält auch der Seminaroberlehrer Alois Atzler einen das Nationalbewußtsein betonenden Unterricht für zweckmäßig, „damit die Freude am Deutschtum geweckt werde, die wir für den Aufbau unseres schmachvoll geschwächten Va-

1056 1638 (Pötsch, Der Friedensvertrag in der Volksschule. 1922).
1057 1640 (Pinnow, Geschichte des deutschen Volkes. 1923).

terlandes so notwendig brauchen“[1058]. Da Atzlers Lehrbuch von 1901 stammt und 1923 lediglich in einer 13. Neuauflage erschienen ist, dürfte indessen die deutsche Niederlage im Ersten Weltkrieg wohl wenig mehr als die zeitgemäße Begründung für eine in Wirklichkeit grundständige deutschnationale Gesinnung sein. Vermutlich wollte er, ebenso wie der Mindener Lehrer Wilhelm Volkmann, „starke, gefühlsbetonte Vorstellungen“[1059] erwecken. Aber nicht nur in den Findungsjahren der Weimarer Republik wurde der Rekurs auf das Nationalbewußtsein naheliegend, sondern noch 1927 wollen der Mittelschulrektor Hermann Kappert und die Mittelschullehrerin Luise Berger, die Pinnows Mittelschullehrbuch bearbeiten, „die heilige Flamme der Liebe zum deutschen Volk und Vaterland entfachen, die die Voraussetzung für staatsbürgerliches Wollen und Handeln bildet“, wollen mit dem Geschichtsunterricht Ziele erreichen, „die ihm aus nationalen Gründen nun einmal gesteckt sind“[1060].

Solchen Reaktionen, in denen sich Trost und Trotz ununterscheidbar mischen, stehen bei anderen Autoren die eher konventionellen Ziele des Geschichtsunterrichts entgegen, auch wenn deren Stimmen nicht stark sind. Der Breslauer Lehrer Wilhelm Schremmer appelliert mit seinem Geschichtsbuch an jene Lehrer, „die sich mit ihren Geschichtsklassen ernstlich auf Arbeit einstellen, denen die Wahrheit mehr als ein Wort darstellt, die gerade im Geschichtsunterricht überall nach ihr streben und suchen, die Jugend durch die Erarbeitung des geschichtlichen Lebens zum Wahrsein fürs Leben zu erziehen“; ihm ist gewiß, daß „der Segen eines solchen Unterrichts bald dem gesamten deutschen Volke zuströmen“[1061] werde. Nüchternere Vorstellungen betrachten den Geschichtsunterricht unter der Perspektive, in den Schülern die künftigen Staatsbürger zu sehen, und zwar „Staatsbürger, die selbst denken und handeln“[1062] sollen. Der Unterricht soll ihnen die Gegenwartslage erläutern, soll ihnen eine Vorstellung von dem vermitteln, was „Staat“ ist, soll ihnen das Gefühl der Verantwortung „gegenüber Staat und Volk“ geben und soll sie endlich zur „bewußten Mitarbeit an den Aufgaben des deutschen Staates“[1063] heranbilden.

1058 1644 (Atzler, Handbuch für den neuzeitlichen Geschichtsunterricht. 1923).
1059 1642 (Volkmann, Schöne Geschichtsstunden. 1923).
1060 1691 (Kappert und Berger, Pinnows Geschichtsbuch für Mittelschulen. 1927).
1061 1688 (Schremmer, Arbeitsbuch für den Deutschen Geschichtsunterricht. 1926).
1062 Ebenda.
1063 1659 (Schwahn, Die wichtigsten Tatsachen der Geschichte. 1925). – Vgl. auch 1701 (Klar, Geschichten aus der Geschichte. 1927): „gewiß vermag das Wort des verehrten Lehrers euch zu freudiger Mitarbeit an den Aufgaben des Vaterlandes willig und stark zu machen.“ – 1718 (Scharold, Geschichtswerk für höhere Unterrichtsanstalten. 1932): „Heranbildung der Jugend zu verständnisvoller und verantwortungsfreudiger Mitarbeit an den Gegenwartsaufgaben des Deutschen Staates und der deutschen Kultur“.

Vier elementare didaktische Strategien treten in diesen Überlegungen zusammen. Es ist einmal das schon genannte arbeitsunterrichtliche Prinzip, das nicht nur für den Geschichtsunterricht, sondern auch für die anderen Schulfächer gelten sollte[1064], es ist sodann das genetische Prinzip – „wie alles wurde, und nicht nur, wie es war“[1065] –, es ist drittens das Prinzip der lebensnahen Stoffauswahl – „Der geschichtliche Stoff ist auf seine Lebenswirksamkeit hin scharf zu sichten“[1066] –, und es ist endlich die Anschlußfähigkeit des Geschichtsunterrichts gegenüber der Staatsbürgerkunde als eines neuen Fachaspekts. Die fraglos herausragende Persönlichkeit in dieser Diskussion war Dr. Gerhard Bonwetsch, Gymnasialdirektor in Detmold, dessen Lehrbücher bei Teubner sich gut verkauften und dennoch buchgeschichtlich und gesinnungsmäßig bei 1933 stehenblieben, also keine Auflagen mehr nach 1933 haben. Besonders eindringlich handelt Bonwetsch zusammen mit Franz Schnabel, der 1936 seine Karlsruher Professur aus politischen Gründen verlor und 1947 auf einen Lehrstuhl in München berufen wurde, diese Prinzipien des Geschichtsunterrichts in seinem Lehrbuch für Lehrer[1067] ab. Geschichte solle von Schülern „nicht nur gewußt, sondern auch erlebt werden; nur die erlebte Geschichte bleibe im jugendlichen Gemüt wirksam, bilde den Charakter und kläre auf über das, was „in der Geschichte erreichbar, erforderlich und erstrebenswert“ sei. Es gelte – mit schöner poetischer Formulierung! –, „in den Erscheinungen der Gegenwart den Atem der Vergangenheit zu spüren“ und „Ehrfurcht vor den Leistungen vergangener Generationen“ zu empfinden.

Für die Kulturgeschichte, die sich in Wilhelminischer Zeit auf einen so sicher erscheinenden Erfolgsweg begeben hat, brechen in der Weimarer Republik schlechte Zeiten an, obwohl der Erzfeind der Kulturgeschichte, die Kriegs- und Dynastiengeschichte, zugunsten von Verfassungs- und Verwaltungsgeschichte zurücktritt. Politische Geschichte wird nunmehr aber weiter gefaßt; nach Bonwetsch umfaßt sie „die Formen, in denen die Kräfte eines Volkes zusammengefaßt und nach innen und außen wirksam werden“[1068]. Deshalb fordert Hans Scharold, Lehrer am berühmten Maximilians-Gymnasium in München, nach 1945 für wenige Monate sogar dessen Direktor, man dürfe die politische Geschichte „nicht als Nebensache“ betrachten und behandeln; sie sei „nach wie vor das feste Gerippe und die solide Unterlage“[1069] des Ge-

1064 Vgl. 1681 (Kawerau, Synoptische Tabellen für den geschichtlichen Arbeits-Unterricht. 1926).

1065 1693 (Kolbe, Vom Volksthing zur Reichsverfassung. 1922).

1066 1720 (Bonwetsch, Neustädt und Röhm, Teubners Geschichtliches Unterrichtswerk für höhere Lehranstalten. 1932).

1067 1702 (Bonwetsch und Schnabel, Der neue Geschichtsunterricht. 1928). Auch für das Folgende.

1068 1653 (Bonwetsch, Grundriß der Geschichte für die Oberstufe höherer Lehranstalten. 1924).

1069 1704 (Scharold, Geschichtswerk für höhere Unterrichtsanstalten. 1929).

schichtsunterrichts. Sie sei die überlegene historische Perspektive, urteilt Scharold wenige Jahre später im Neuzeit-Band des gleichen Lehrwerks; denn „erst von der äußeren Geschichte aus erklären sich vielfach die Vorgänge der inneren Politik, der Wirtschaft und Kultur“[1070]. Die Anhänger der Kulturgeschichte können sich dem gegenüber kaum Gehör verschaffen. Gelegentlich wurde die Übung von Kulturtechniken in der Schule mit Kultur verwechselt[1071]. Das von Walter Opitz vorgetragene Argument, die Deutschen hätten doch überhaupt erst seit 1866 und 1871 eine gemeinsame politische Geschichte, so daß „die Gesamtleistung des deutschen Volkes aus der Kulturgeschichte“[1072] abgeleitet werden müsse, konnte sich schon allein aus dem Mangel an Konkretisierung des Kulturellen nicht behaupten.

Ein weiterer Grund, der der Kulturgeschichte den Raum nahm, war die Beauftragung des Geschichtsunterrichts, aber auch anderer Unterrichtsfächer, zunächst in den oberen Klassen der Volksschule zugleich Staatsbürgerkunde zu lehren: „eine dem Verständnis der Altersstufe angepaßte Einführung in die staatlichen, wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Zustände“[1073]. Man glaubte, mit dem Abschluß des Geschichtskurses zugleich „Kraftquellen staatsbürgerlicher Erziehung“ gewonnen zu haben, zumal sich die Ziele einer staatsbürgerlichen Erziehung – „das heranwachsende Geschlecht zur geistigen Freiheit und Mitarbeit im Staate erziehen“[1074] – sich mit den Lehridealen des Geschichtsunterrichts zur Deckung bringen ließen. Auch die konkreten Gegenstände des Staatsbürgerunterrichts scherten aus dem Sachbereich von Geschichtsunterricht nicht aus. Die politisch-rechtliche Organisation der Weimarer Republik zu behandeln, das Arbeitsleben und die Kultur[1075] war dem geschichtlichen Lehrpensum so vertraut, daß die Staatsbürgerkunde wohl beanspruchen durfte, mehr zu sein als ein bloßes fächerübergreifendes Unterrichtsprinzip.

Aber selbstverständlich wäre es ganz unangemessen, ein Curriculum für die staatsbürgerliche Erziehung zu erwarten, das sich aus dem Stand durch

1070 1718 (Scharold, Geschichtswerk für höhere Unterrichtsanstalten. 1932).

1071 Vgl. etwa 1688 (Schremmer, Arbeitsbuch für den Deutschen Geschichtsunterricht. 1926): „Das Lesen als eines der ersten Kulturverhältnisse wurde sorgsam bedacht. Durch das Lesen der Zeitung, der geschichtlichen Schriften bildet sich der Einzelne nach der Schule in Geschichte fort.“

1072 1660 (Opitz, Tatsachen der Geschichte. 1925).

1073 Vgl. etwa den Ministererlaß vom 15.10.1923. Gernert Nr. 62, S.126ff.

1074 1693 (Kolbe, Vom Volksthing zur Reichsverfassung. 1927). – Vgl. auch den Wortlaut der Richtlinien: „Er will die Gegenwart aus der Vergangenheit begreifen lehren und die heranwachsenden Menschen dadurch befähigen, zu den ihnen im Leben gestellten politischen Aufgaben kritisch Stellung zu nehmen, sowie durch die Einsicht, daß nur willensstarkes, entschlossenes Handeln zu geschichtlicher Wirkung führt, Tatbereitschaft und politisches Verantwortungsgefühl bei ihnen wecken.“

1075 Vgl. 1639 (Bauser, Deutsche Staatsbürgerkunde. 1922).

einen hohen Grad an Differenzierung und durch ausgefeilte Stringenz ausgezeichnet hätte. Die Bemerkung der beiden Mittelschulvertreter Wilhelm Kröller aus Wiesbaden und Albrecht Herrmann aus Breslau, zur Umsetzung der Lehrplanvorgabe bedürfe es „der Umstellung unserer Unterrichtsarbeit und ihrer Grundlage, der Geschichtsbücher“[1076], zeigt, daß die Autoren wenigstens in Teilen das Gewicht des Auftrags einzuschätzen wußten. Auch ist ihre Bereitschaft sehr klar zu erkennen, der Auflage nachzukommen, angespornt vermutlich sowohl durch die Verbreiterung des Auftrags als auch durch die Hürde der ministeriellen Genehmigung von Lehrbüchern. Die Bemerkung Schremmers, „jeder wahre Geschichtsunterricht ist auch staatsbürgerliche Erziehung“[1077], läßt sich jedenfalls so lesen, daß die Vertreter des Geschichtsunterrichts die neue Inhaltsvorschrift als Integrationsaufgabe verstanden. Dem widerspricht nicht, daß etwa die Hälfte der Autoren glaubte, sie könnte dem Auftrag durch Behandlung der Reichsverfassung genügen, in einer Sparversion durch „Hinweise auf die Verfassung“[1078]. Der ministerielle Auftrag reichte eindeutig darüber hinaus. Dennoch sollte man die Behandlung des Themas durch die Autoren nicht als einen Versuch auffassen, der ministeriellen Vorgabe nur pro forma in der Schmalspur-Fassung zu entsprechen, sondern man muß daran eher die beschränkte politik- und sozialwissenschaftliche Kompetenz der Autoren ablesen. Ausgewiesene Politikwissenschaftler gab es nicht einmal unter den Gymnasialautoren, was im übrigen nicht nur den berufsständischen Traditionen, sondern auch der politikwissenschaftlichen Disziplingeschichte entspricht. Dennoch kündigen einige Lehrbücher ein interessantes und respektables Programm für die staatsbürgerliche Erziehung an. Das kann an drei Beispielen belegt werden. – Das bekennende SPD-Mitglied Siegfried Kawerau will sich nicht auf einer mittleren Linie von Gegensätzen halten, „die es in Wirklichkeit nicht gibt“, sondern arbeitet polarisierend mit dem „Verhältnis von Staat und Gesellschaft, Arbeit und Kapital, Individuum und Gemeinschaft, Führer und Masse, Wirtschaft und geistigem Leben, Krieg und Recht, Nation und internationaler Assoziation, Autorität und Freiheit“[1079]. Der Heidelberger Wirtschaftswissenschaftler Prof. Dr. Carl Brinkmann führt

1076 1682 (Kröller und Herrmann, Pinnows Geschichtsbuch. 1926).

1077 1688 (Schremmer, Arbeitsbuch für den Deutschen Geschichtsunterricht. 1926). – Folgende Lehrbücher reißen das Thema der staatsbürgerlichen Erziehung an oder führen es programmatisch aus (die letzteren im Fettdruck): 1631 (Bodesohn. 1921), 1638 (Pötsch. 1922), 1639 (Bauser. 1922), 1650 (Schremmer. 1928), 1653 (Bonwetsch. 1924), 1664 (Henche. 1925), 1678 (Steudel. 1926), 1681 (Kawerau. 1926), 1688 (Schremmer. 1926), 1690 (Brinkmann. 1927), 1693 Kolbe. 1927), 1705 (Uhl u.a., nur auf die Antike bezogen. 1929), 1708 (Hohmann. 1929), 1709 (Batzel und Rimm. 1930), 1718 (Scharold. 1932).

1078 1688 (Schremmer, Arbeitsbuch für den Deutschen Geschichtsunterricht. 1926).

1079 1681 (Kawerau, Synoptische Tabellen für den geschichtlichen Arbeits-Unterricht. 1926).

Schüler fachlich ein „in die Breite und Verwickeltheit der Voraussetzungen und Wechselwirkungen, unter denen unsere heutige Wirtschaftsordnung entstanden ist und steht“[1080]. Und wenn man denn schon den Akzent auf Verfassungsfragen legte, dann ließ sich der Gegenstand geschichtswissenschaftlich wenigstens so methodisieren, wie der Hagener Oberstudiendirektor Dr. Walther Hohmann es mit seinem Verfassungsvergleich zwischen den Reichsverfassungen von 1849, 1871 und 1919 und den preußischen Verfassungen von 1850 und 1920 vorsieht[1081]. Analog diskutiert der Kölner Studienrat Wilhelm Hack historische Weltreichspläne und politische Absichten des Völkerbunds in vergleichender Absicht[1082]. Auch der Versuch des Studienrats Albert Henche, staatsbürgerliche Fragestellungen für die Verständnisebene der Vorstufe zum eigentlichen Geschichtsunterricht zu transponieren, erscheint alles in allem doch respektabel, auch wenn der „vaterländische“ Tonfall des 19. Jahrhunderts unverkennbar ist:

> „Unser Vaterland hat eine lange und gewaltige, aber auch sehr schwere Geschichte unter den andern Völkern der Welt erleben müssen, bis es einen angesehenen Staat auf wohlgepflegtem Lande bilden konnte. Jahrhunderte hindurch hat unser Volk unter der Führung starker und edler Männer den Boden gebaut, die Stämme geeint, die Stände versöhnt, die Kultur gepflegt, bis durch die Arbeit, den Mannesmut und die geistigen Fähigkeiten der Deutschen ihre Heimat zu einem herrlichen und geschützten Vaterland, ihre Volksgemeinschaft zu einem geordneten, auf Einigkeit, Recht und Freiheit gegründeten Staate geworden ist. Diesen zu lieben, für ihn zu wirken ist Pflicht eines jeden Deutschen; denn im Vaterland wohnen alle Staatsbürger gesichert durch die staatlichen Machtmittel, behütet durch die staatlichen Gesetze, beschirmt durch die staatliche Verfassung. Wir alle wohnen in unserm Vaterlande wie in einem großen Vaterhaus und wollen nie vergessen, daß es schwer und langwierig war, dieses Haus zu bauen. Wir wollen aber seine Geschichte durchforschen, damit wir es um so mehr schätzen und lieben lernen, damit wir verstehen, in dieser Heimat und in diesem Vaterlande zu arbeiten, daß wir als nützliche Staatsbürger und kenntnisreiche Vaterlandsfreunde unserm Volke dienen können, wenn es unsere Arbeit brauchen und jeden von uns zu seinem Dienste an dem Gemeinwohl und im staatlichen Leben rufen wird.“[1083]

1080 1690 (Brinkmann, Geschichtswerk für höhere Schulen. Ergänzungsband 11: Wirtschafts- und Sozialgeschichte. 1927).

1081 1708 (Hohmann, Die deutsche Reichsverfassung von 1849, 1871, 1919. Die preußische Verfassung von 1850 und 1920. 1929).

1082 1714 (Hack, Bilder aus der antiken Kultur. 1931). – Vgl. auch 1675 (Hohmann, Völkerbundgedanke und Völkerbund. 1925).

1083 1664 (Henche, Geschichte in Tatsachen. 1925).

1.7.5 Aporie

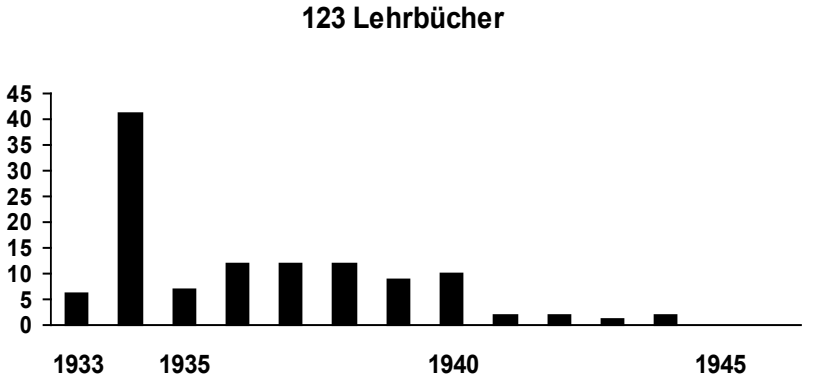
In der frühen Weimarer Republik findet offensichtlich der Diskurs über Unterrichtsgegenstände, Lehrbücher und Lehrerrolle keine Entfaltungsmöglichkeiten. Das Problem der als nationale Kränkung begriffenen Niederlage ist zu mächtig und fragmentiert allen Unterrichtsbezug. Erst in den letzten drei Jahren setzt wieder eine eigentlich geschichtsdidaktisch zu nennende Diskussion ein. Erst jetzt werden substantiierte Konzeptionen in Lehrbüchern entwickelt und im Fach vorgestellt. Man sieht allerdings sehr deutlich, daß diese Diskussion überhaupt erst beginnt. Sie ist alles andere als widerspruchsfrei – etwa im Hinblick auf die Kulturgeschichte, wo wichtige, aber kaum zu versöhnende Konzepte vorgetragen werden: abseitige Versuche zur Parallelisierung der Kulturgeschichte im Rahmen von Weltgeschichte, wobei ein pauschalierter Kulturbegriff über sein Vermögen hinaus zum Schlüsselreiz eines didaktischen Modells[1084] avanciert; Betonung der Wichtigkeit von Kulturgeschichte im Geschichtsunterricht bis hin zur Inklusion der orientalischen Geschichte, die man im 19. Jahrhundert ebenso resolut wie ungerecht zur Gunsten des bifocalen griechisch-römischen Modells aufgegeben hatte[1085]; und endlich gehört auch der entschiedene Widerspruch gegen Kulturgeschichte überhaupt dazu, weil die politische Geschichte so viel wichtiger und drängender ist[1086]. Solche konzeptionellen Kontradiktionen drängen sich in den wenigen letzten Jahren vor 1933. Wenngleich in politischer Hinsicht die Weimarer Republik an ihr Ende gelangt war, so hatte die geschichtsdidaktische Debatte überhaupt erst begonnen. Über die Tatsache, daß sie so rasch und so radikal vernichtet wurde, kann man sich mit den Vögeln der Minerva und ihrem Flug in der Weimarer Dämmerung nicht trösten.

1084 Vgl. 1714 (Hack, Bilder aus der antiken Kultur. 1931).
1085 Vgl. 1715 (Cauer, Geschichte des Altertums für Gymnasien. 1831).
1086 Vgl. 1718 (Scharold, Geschichtswerk für höhere Unterrichtsanstalten. 1932).

1.8 Achte Periode: 1933 bis 1945

1.8.1 Die Lehrbücher und ihre Autoren

Die Lehrbuchlandschaft des sog. Dritten Reiches ist nach ihrem Produktionsverlauf, nach ihrem Gesamtvolumen, nach den Autorenmerkmalen, nach dem thematischen Zugriff der Lehrbücher und nach der Lehrintention vollständig von jeder früheren Periode der Gattungsgeschichte abgesondert.



Die Lehrbuchproduktion des Dritten Reiches weist auch in ihrem Verlauf bizarre Züge auf. Die Abflachung der Produktion ab 1941 ist eine kriegsbedingte Folge und kann deshalb nicht überraschen. In den fünf Jahren ab 1941 werden nur 8 neue Lehrbücher veröffentlicht. Im Grunde ist die Lehrbuchproduktion des Dritten Reiches also Ende 1940 eingestellt worden. Aber auch insgesamt gesehen ist der Jahresdurchschnitt von knapp 9 neuen Lehrbüchern nicht hoch, wenn man dagegen hält, daß 1933 eine „nationale Revolution" stattgefunden hatte. Sie setzte zwar Motivik und Kräfte frei, im Jahr 1934 insgesamt 41 Lehrbücher zu produzieren, was eine enorme Zahl ist, die selbst in der Wilhelminischen Hochphase der Gattung in keinem Jahr erreicht wurde. Die Erklärung für solchen Überschuß findet sich indessen in einer typologischen Veränderung des Lehrbuchs. 32 dieser Lehrwerke, die 1934 die Gattung aufschwemmen, sind sog. Klassenlesestoffe[1087], eher Schulungshefte als herkömmliche Lehrbücher, die, von einem einzigen Lehrer-Autor ausgewählt und häufig genug auch selbst geschrieben, die Erlebnis-Themen, die historischen Heroen und die Elite des Nationalsozialismus in einer knappen Erzählform vorstellen. In einer etwas traditionelleren, sozusagen akademisierten Fassung tritt das noch einmal in der Reihe des Teubner-Verlags „Stoffe und

1087 Vgl. 1746-1778.

Gestalten der deutschen Geschichte“[1088] 1936 bis 1940 auf. Hier schreibt jedoch nicht ein begeisterter nationalsozialistischer Lehrer, sondern es äußern sich akademische Fachleute[1089]. Dennoch ist auch diese zweite Serie mit der überkommenen Gattungstypik unvereinbar.

Auch die rund 100 Autoren unterscheiden sich von dem gewohnten Muster. 9 Autoren ragen noch aus Weimarer Tagen in das Dritte Reich hinein, darunter Vertreter einer handfesten, aber nicht radikalisierten völkisch-nationalen Gesinnung – etwa Walther Gehl oder Friedrich Fikenscher –, die sich in der Weimarer Republik unbehelligt artikulieren konnten und nun entfalten. Rund 80 Autoren lassen sich biographisch näher beschreiben. Sie bieten kein ungewohntes Bild, wenn man von den 4 NS-Funktionären absieht. Die 31 Gymnasiallehrer (fast 40 %), die 16 Volksschullehrer (20 %), 10 Mittelschullehrer (12 %) und 4 Schulverwaltungsbeamte (fast 5 %) bedeuten, daß drei Viertel aller Autoren dem Schuldienst zugehören, übrigens auch in der gewohnten numerischen Abstufung der Schulformen. Neu sind die 10 Universitätsprofessoren, die vor allem in der Teubnerschen Reihe auftreten, und die 5 Professoren der Pädagogischen Akademien oder Universitäten, die zu akademischem Rang gelangten ideologischen „hardliner“ des Dritten Reiches: Karl Alnor, Moritz Edelmann, Ludwig Kiehn, Paul Schmitthenner[1090] und Hjalmar Kutzleb. Das Gesamtpersonal der Schulhistoriographie ist also nur unwesentlich heterogener als in früheren Perioden; aber die Unterschiede sind sehr viel härter. Rainer Geißlers Bemerkung, Träger der offiziellen historischen Überlieferung seien „die politischen Eliten als normsetzende Klasse sowie die Lehrer und Produzenten von Unterrichtsmaterialien als normausführende Gruppen“[1091], ist darin besonders gut belegt. Ein bedenkenswertes Merkmal der Autoren ist ihr Durchschnittsalter von fast 44 Jahren. Sie stellen damit die älteste Gruppe unter den Autoren aller anderen Perioden dar. Das ist ein vielsagender Widerspruch zum Jugendkult des Nationalsozialismus, öffnet aber auch eine neue Perspektive. Man muß sich ja fragen, woher die neuen Autoren kamen, wenn sie so vergleichsweise alt sind. Die Antwort ist, daß sie aus jenen Schichten kamen, die professionell schon in der Weimarer Republik vorhanden und tätig waren, sich aber erst im Dritten Reich öffentlich zu Wort meldeten. Damit bestätigt sich auch, daß das völkische und imperialistische Gedankengut, das

1088 Vgl. 13 Hefte: 1795, 1797f., 1805ff., 1809, 1812ff., 1822, 1831f.

1089 Das Vorwort des Verlags beschreibt das Auswahlmuster so: „Die Verfasser sind beste Kenner der einzelnen Zeiträume, die ausnahmslos der Frontgeneration und der ihr folgenden angehören.“ Vgl. 1812 (Schulz, Vorgeschichte. 1938).

1090 Das Heidelberger Ordinariat, mit dem sich Schmitthenner seine Parteitreue und Ergebenheit dem Führer gegenüber honorieren ließ, war eigens für ihn geschaffen worden mit der Denomination „Geschichte mit besonderer Berücksichtigung von Kriegsgeschichte und Wehrkunde“.

1091 Rainer Geißler, Junge Deutsche und Hitler. Eine empirische Studie zur historisch-politischen Sozialisation. Stuttgart 1981, S.38f.

die Lehrbuchautoren des Dritten Reiches vertreten, keine Neuschöpfung nach 1933 war, sondern in programmatischen Ansätzen schon früher vorlag, z.T. vor dem Ersten Weltkrieg[1092], und schon vor 1933 seine „Gemeinde“ hatte. Deren Mitglieder waren es, denen sich unverhofft die Chance eröffnete, ihre Anschauungen zur Norm zu machen.

1.8.2 Ideologisierung der „neuen Zeit“

Das Bedürfnis der deutschen Gesellschaft nach immaterieller und emotionaler Bestätigung kann gar nicht hoch genug veranschlagt werden, wie man an der mit Gefühlen öffentlichen und privaten Glücks besetzten Rezeption der sog. Machtergreifung einschätzen kann. Für die nun entstehenden Lehrbücher, aber auch für den mit dem Gefühl innerer Aufrichtigkeit erteilten Geschichtsunterricht des Dritten Reiches muß in Rechnung gestellt werden, daß die Zeitgenossen offenbar nicht nur das Bewußtsein einer tiefen Zäsur hatten, sondern daß sie ihre neue staatliche Verfassung auch als eine siegreiche „nationale Revolution“ bewerteten. Unter dem Druck dieser inneren Befindlichkeit vollzieht sich auch der eigentümliche Wandel, daß Geschichte nicht als das Fremde verstanden wird, das dem Menschen gegenübertritt, sondern daß sie sich in völlig selbstreferentielle Formen der Wahrnehmung und Forderung umbildet.

Wenn man die Bekundungen und Urteile der Lehrbuchautoren zusammenstellt, wird der tiefe Einschnitt deutlich, den die „nationale Revolution“[1093] in deren politischem und historischem Bewußtsein darstellt. Der „junge Frühling des Jahres 1933“, so heißt es praktisch zeitgleich, habe „nationale Schmach und völkischen Zerfall“[1094] von Deutschland abgewendet. Die gefühlsstarke Vorstellung einer nationalen Erlösung bildet sich also nicht allmählich, sondern ist sogleich ausgeformt. „Rettenden Umbruch in der deutschen Geschichte“[1095] diagnostiziert der Berliner Gymnasiallehrer Leo Gruenberg. Der Darmstädter Lehrer und Heimatschriftsteller Heinrich Eidmann erkennt im März 1933 den Kairos der deutschen Geschichte, denn vorher ging es „in unserem Volke immer auf und nieder“, während nunmehr als Telos „endlich die höchste Aufgabe erkannt ward“[1096]. Diese Perspektive des Heils, durchaus auch hymnisch artikuliert, hält sich in den Lehrbüchern die gesamte Geschichte des Dritten Reiches hindurch. Die „Zeiten eines mächtigen neuen Werdens“[1097] werden nur noch zusätzlich mit den Attributen der „spezifisch deutschen Art“ ausge-

1092 Vgl. Karl Ferdinand Werner, Das NS-Geschichtsbild und die deutsche Geschichtswissenschaft. Stuttgart 1967.
1093 1728 (v. Kloeber, Vom Weltkrieg zur nationalen Revolution. 1933).
1094 1731 (Hüls, 1914-33. Vom deutschen Kampf und Sieg. 1933).
1095 1783 (Gruenberg, Zusammenbruch und Wiederaufbau 1918 bis 1935. 1935).
1096 1793 (Eidmann, Geschichte als Gegenwart. 1936).
1097 1808 (Hübschmann, Von den Stämmen zum deutschen Volk. 1937)

stattet, die sich nunmehr „organisch und dynamisch entwickelt“[1098], so daß der Weg zur Rassen-Ideologie geebnet ist, weil alles andere nicht-deutsch und deshalb minderwertig ist. Charismatische und zugleich artgebundene Zentralfigur dieses Wende-Erlebnisses ist Hitler, der jedoch von Anfang an nicht als Person dargestellt, sondern als historische Größe angesprochen wird, als der „Führer“. Ihm galten die kultischen Beteuerungen mehr der Hingabe als nur der Loyalität: „tiefste Dankbarkeit, grenzenloses Vertrauen und felsenfeste Treue“[1099]; er wurde in den Rahmen des Schulischen gezwängt und sogleich darüber erhöht: „Und auch das haben wir erlebt, daß der große Führer stets der größte Erzieher ist“[1100]; und er stieg auf von der Gestalt des völkisch legitimierten „pater patriae“ zur überzeitlichen Heilsgestalt: „wie ein Führer nur aus echtem Volk und Volkstum erwachsen kann, so ist ein Volk ohne Führer verloren“[1101]. Auf diese Weise wurde Schule unter der Androhung einer nationalen Katastrophe in den Glaubenskanon der Legitimation einer charismatischen Herrschaft eingestellt.

Unter diesem Druck hat sich auch das professionelle Selbstverständnis der Autoren verwandelt. Herkömmliche Züge des fachwissenschaftlich korrekt arbeitenden Historikers haben sie sich vielleicht als „Diener der Wahrheit [in] Ehrfurcht vor der geschichtlichen Tatsache bewahrt“; aber das „Erleben unserer großen Zeit hat uns zu Blickpunkten und Maßstäben geführt, die der Geschichtsschreibung künftig ein anderes Gesicht geben“[1102]. Allerdings war es nicht nur die Rezeption von Politik, die diesen Wertewandel bewirkt hat, sondern die Autoren wurden auch von den frühen Richtlinien der Länder, des Reichsministeriums des Innern und des 1934 eingerichteten zentralen Reichsministeriums für Wissenschaft, Erziehung und Volksbildung zum Wechsel von wissenschaftlichen Normen zu denen des Sozialdarwinismus angehalten. Dabei ist es wichtig zu sehen, welches die Ziele dieser staatlichen Normensetzung waren. Die Richtlinien haben nicht nur die Stoffe des Geschichtsunterrichts – Rassenkunde, völkische Erziehung, erbbiologischer Unterricht, völkische Selbsterhaltung, Heldentum, Führerprinzip, Schicksalsbindung, Blut und Boden – vorgeschrieben, sondern sie haben vor allem deren Interpretation verbindlich gemacht. Bedenkt man das Inkohärente der einzelnen Glaubensartikel, so liegt der Schluß nahe, daß die Schule das Feld war, auf dem die nur relative Konsistenz der nationalsozialistischen Ideologie ausprobiert und erzeugt wurde.

1098 1840 (Kutzleb, Geschichtserzählungen. 1941).
1099 1739 (Stoll, Hitler baut auf. 1934).
1100 1827 (Schmitthenner und Fliedner, Führer und Völker. 1939).
1101 1840 (Kutzleb, Geschichtserzählungen. 1941): „In der Notzeit unseres Volkes wurde uns ein Führer geschenkt, der uns das Wirkliche und Wesentliche sehen lehrte“.
1102 1827 (Schmitthenner und Fliedner, Führer und Völker. 1939)

Das Besondere an den ideologischen Großkategorien „Rasse“, „Blut und Boden“ und „Volk“ war der Sachverhalt, daß sie an ihren definitorischen Rändern relativ unscharf gehalten waren. Auf diese Weise konnte jede einzelne von ihnen stets mit dem Anspruch auf Generalzuständigkeit verwendet werden, ohne daß sie dabei die Geltung und Wirksamkeit einer anderen Kategorie beeinträchtigt hätte. Diese strategischen Unschärfen lassen sich recht gut an der Verwendung im nationalsozialistischen Schulbuch studieren, etwa an der Kategorie „Volk“. In einem frühen Lehrbuch war das „Bauerntum“ identisch mit dem „Volk“: „eigentlicher Träger der deutschen Geschichte“[1103]. Wenig später suggeriert ein Lehrbuch, die Deutschen seien historisch erst durch ihre „Volkwerdung“ zu dem geworden, was sie sind[1104]. Dann bringt der Oberstudiendirektor Walther Hohmann, der in der Weimarer Republik Lehrbücher zum Völkerbund und zur Weimarer Reichsverfassung geschrieben hatte, „Volk“ mit Wehrhaftigkeit und dem Rassegedanken zusammen; das von ihm dabei ideologisch ermittelte „Herrenvolk“ zeichnet sich nun tatsächlich nicht nur historisch, sondern in erster Linie durch Wehrhaftigkeit aus, die „das beste Mittel zur Erhaltung und Aufartung der Rasse“[1105] darstellt. Oberstudienrat Hans Bartels und Studienrat Erich Buchholz halten das „Volkstum als Ganzes“ – was immer das heißen mag – für die eigentlich treibende Kraft der Geschichte und diagnostizieren, bei den Deutschen sei „trotz aller Irrtümer und Rückschläge im politischen Geschehen der Kern des Volkes gesund“[1106]. Der Lehrstuhlinhaber Zimmermann und der Studienrat Disch fügen geopolitische Vorstellungen bei und sprechen von dem „Volke der Mitte“[1107]. Der Mittelschulrektor Johannes Mahnkopf nutzt „Volk“ als eine Folie, um die Uranlagen der Deutschen zu beschwören und zugleich deren prototypische Geschichte zu skizzieren:

> „erfolgreiches Ringen mit den Naturgewalten, tatkräftige Gewinnung einer Heimat und Sicherung des Nahrungsraumes, artgemäße heldische Lebensführung, entschlossene Abwehr fremder Angriffe, die aufkeimende Sehnsucht nach einem geordneten und gesicherten Staatswesen, aber auch die Gefahren bergende Neigung für fremdes Gedankengut“.[1108]

Herbert Göbel endlich spricht in seinem Geschichtsbuch für Mittelschulen die Schüler direkt an und identifiziert sie mit dem „Volk“ und dessen metahistorischer Eigenschaft: „Ewig ist das Volk, und ihr, Enkel und Ahnherren, seid

1103 1730 (Schütte und Gaede, Geschichtsbuch für die Jugend des Dritten Reiches. 1934).
1104 1780 (Edelmann, Volkwerden der Deutschen. 1935).
1105 1817 (Hohmann, Deutsche Wehrhaftigkeit im Wandel der Jahrhunderte. 1938).
1106 1828 (Bartels und Buchholz, Von der Gründung des Ersten Reiches bis 1648. 1939).
1107 1830 (Zimmermann und Disch, Deutsche Geschichte von 1648 bis 1871. 1939).
1108 1833 (Mahnkopf, Von der Urzeit zum Großdeutschen Reich. 1940).

das lebendige Bindeglied zwischen Vergangenheit und Zukunft in der großen Blutsgemeinschaft des deutschen Volkes“[1109]. Wir sehen an diesem Beispiel, wie beliebig verwendbar eine dieser Fundamentalkategorien ist: „Volk“ als mutierte Reichsidee, als Quellgrund von Geschichte, als Selbstvergewisserung der Deutschen, als Normierung des „richtigen“ Geschichtsverlaufs, als individuelle Bestätigung.

Dagegen ist „Rasse“ als Ideologem distinkter gezeichnet als „Volk“. Auch die Richtlinien sind weniger permissiv, setzen vor allen Dingen nicht auf gymnasialer Ebene an, sondern auf der der Volksschule, zunächst für die Unterstufe, mit der Verordnung für „Vererbungslehre und Rassenkunde“ vom 13. September 1933 auch für die Oberstufe, seit dem 13. Januar 1935 dann endlich für alle Schulaltersstufen[1110]. Auch war es nicht Thema oder Unterrichtsprinzip eines schon etablierten Faches, sondern erhob den Anspruch eines eigenen Unterrichtsfaches. Während das „Volk“ die Substanz von Geschichte ist, wird die „Rasse“ als deren Dynamik verstanden. Da „dem nordischen Blute ungeheure Bedeutung in der Geschichte zukommt“[1111], ist es zwingend, dieses rein zu erhalten. Denn das reine Blut korreliert mit dem historischen Aufstieg, dessen Vermischung mit Dekadenz und Niedergang. Aus diesem Dogma wird etwa das Ende der Antike erklärt, das durch rassische Vermischung zustande gekommen sei: „Erst durch das Eindringen der Germanen in die morsch gewordene Mittelmeerwelt wird ihr frisches nordisches Blut zugeführt und so das Erbe der Antike gerettet“[1112]. Rassische Reinheit hat allerdings verbrieften Anspruch auf genügend Lebensraum, wie es in allen „biologisch“ drapierten Begründungen zu diesem Zusammenhang heißt[1113]. Unverkennbar in der Lehrbuch-Überlieferung ist gewiß, daß das Erbe des Historismus und der Rassegedanke schwer vereinbar waren; aber die Indizien sind implizit und müssen aus der Propagierung von Rassevorstellungen durch Negation herauspräpariert werden. Wenn man diesen Sachverhalt auf die schulförmi-

1109 1837 (Göbel, Geschichtsbuch für Mittelschulen. 1940).

1110 Vgl. die Berufung auf diese Vorschrift in 1785 (Füßler, Geschichte des deutschen Volkes für die deutsche Schuljugend. 1935): „ein schulpraktisches Unterrichtswerk für die deutsche Schule zu schaffen, das den heldischen und den rassischen Gedanken, der in der Geschichte der Deutschen lebendig ist, unserer Jugend nahebringt.“

1111 1742 (Schmelzle, Rassengeschichte und Vorgeschichte im Dienste nationaler Erziehung. 1934).

1112 1794 (Geyer, Rasse, Staat und Volk im Altertum. 1936). – Der Antike wurde oftmals die Sonderstellung einer „einzigartigen Lehr- und Beispielhaftigkeit“ zugeschrieben, weil diese „Geschichte unserer nächsten Blutsbrüder“ vorgeblich alle sozialen, wirtschaftlichen, vor allem alle rassebiologischen Entwicklungslinien vorgezeichnet hatte und nach dem Ende der Antike gleichsam laborhaft eingefroren war. Vgl. 1834 (Bartels, Klotzsch und Lüdemann, Volkwerden der Deutschen. 1940).

1113 Vgl. 1802 (Folkers, 24 Karten zur Rassen- und Raumgeschichte des deutschen Volkes. 1937), wo es zu Rasse und Raum heißt, diese seien „die den Verlauf der Geschichte und damit das Schicksal der Völker grundlegend bestimmenden Kräfte“.

ge Gliederung der Autoren anwendet, wird man überrascht. Die Lehrer von Volks- und Mittelschulen, die wohl ihren Beruf gelernt, nicht aber das Fach akademisch studiert hatten und deshalb dem Historismus fern standen, haben gleichwohl als Rasse-Propagandisten nur die Vorhut gebildet[1114]; die gelegentlich in der Literatur anzutreffende Auffassung, die wissenschaftlich geschulten Lehrbuchautoren hätten den Rasse-Gedanken allenfalls beiläufig behandelt, ist unzutreffend[1115].

Die drei ideologischen Großkategorien besetzen in den Lehrbüchern das Werturteil vollständig mit jener Mechanik, wie sie allen Ideologien eignet, und bewirken einen Totalschaden für das Sachurteil. Sie korrumpieren das historische Urteil, machen die Gegenwartsanalyse irreal und verleiten zu einer fahrlässigen Zukunftsprognose. Die Jugend soll, so propagieren die promovierten Studienräte Dr. Buchholz und Dr. Disch und Prof. Dr. Zimmermann, also respektable Vertreter von Schule und Hochschule, durch den Geschichtsunterricht ein politisches Urteil erlangen, „für das sie ja den festen Wertmaßstab der nationalsozialistischen Erfüllung besitzt“[1116]. Durch einfache Ableitungen wird nunmehr das schwierige Problem, ein angemessenes Urteil zu bilden, für leicht und im vorab gelöst ausgegeben. Prof. Dr. Schmitthenner und der Oberstudiendirektor des nicht ganz unbedeutenden Evangelischen Stiftischen Gymnasiums in Gütersloh, Dr. Fliedner, versichern, das Urteil werde sich „immer aus der Leistung für die Erhaltung von Blut und Boden, für die Sicherung der artgemäßen sittlichen Güter ergeben“[1117]. Wenn im Vorstehenden Personen und professioneller Rang näher bezeichnet sind, dient das nicht persönlicher Inkriminierung, wenngleich dazu Anlaß genug besteht; sondern die Hinweise sollen einen Anhalt für den systemischen Großschaden geben, daß Professionalität abgewirtschaftet hatte. In letzter Konsequenz der Ideologisierung war das zwar von der Machtelite des Dritten Reiches angestrebt, aber nicht allein deshalb eine unausweichliche Folge. Wenn der vielleicht etwas früh zur Autorenschaft eines Lehrbuchs gelangte Berliner Studienreferendar Werner Hübschmann in seinem Lehrbuch ausführlich aus Hitlers Rede auf

1114 Vgl. 1187 (Grunwald und Lukas. 1936), 1792 (Paul. 1936), 1793 (Eidmann. 1936), 1755 (Schaefer. 1934).

1115 Vgl. 1742 (Schmelzle. 1934; OStR), 1743 (Klotz. 1934; Professor, Klass. Philologie), 1794 (Geyer. 1936; StR), 1802 (Folkers. 1937; StR), 1810 (Gutmann und Stoll. 1938; OStD u. OStR), 1817 (Hohmann. 1938; OStD), 1827 (Schmitthenner und Fliedner. 1939; Professor u. OStD). – Zur Literatur vgl. den vorzüglichen Beitrag von Klaus Schreiner, Führertum, Rasse, Reich. Wissenschaft von der Geschichte nach der nationalsozialistischen Machtergreifung. In: Peter Lundgreen (Hg.), Wissenschaft im Dritten Reich. Frankfurt 1985, S.163-252.

1116 1835 (Buchholz, Disch und Zimmermann, Volkwerden der Deutschen. 1940).

1117 1827 (Schmitthenner und Fliedner, Führer und Völker. 1939). – An dieser Schule hatte u.a. der innerkirchlich heftig umstrittene „Reichsbischof“ Ludwig Müller sein Abitur abgelegt.

dem Nürnberger „Parteitag der Freiheit“ (wegen der Wehrfreiheit) von 1935 zitiert, urteilt er, Hitlers Auffassungen seien das „endgültige Urteil über den geschichtlichen Werdegang der deutschen Nation“[1118]. Das Beispiel belehrt durch seine Ambivalenz. Es zeigt, wie viele andere, daß die hemmungslose Ideologisierung der professionellen Kontrolle entglitten war, aber auch, daß die Profession in die Ideologisierung eingewilligt hatte.

1.8.3 Das Lehrbuch als Instrument ideologischer Agitation

In keiner anderen Periode der Gattungsgeschichte als in der des Dritten Reiches wird die Lehrbuchdarstellung chronologisch bis an die Gegenwart herangeführt. Hier geschieht es vor allem in den Jahren 1933/34 und markiert durch neu konzipierte und ausschließlich zu diesem Zweck verfaßte Lehrbücher ein Epochenbewußtsein für die Zeit von 1914 bis 1933[1119], das gezielt der Erlösungs-Metaphorik der Machtübernahme zuzuarbeiten hatte. Rückwärts blickend wird das Lehrbuch als „Dank an die Männer und die von ihnen geschaffene Bewegung“[1120] zugeeignet. Vorausblickend wird dem Geschichtsunterricht nunmehr aufgegeben, die Verantwortung „für die rassische, politische und charakterliche Erziehung des deutschen Volkes“[1121] zu tragen. Nicht nur in seinem Unterrichtsmedium, sondern ganz generell hatte der Geschichtsunterricht die Aufgabe, „die Standortbezogenheit, ohne die ein fruchtbarer nationalpolitisch-geschichtlicher Unterricht undenkbar ist, von sich aus herzustellen“[1122]. Es standen nicht nur die „Arbeitshefte im Dienst der politischen Erziehung“[1123], wie ein Reihentitel heißt, sondern der Geschichtsunterricht hatte die gleiche Funktion zu übernehmen. Wenn also der Lehrer Heinrich Eidmann mit nicht einmal angemaßtem pluralis majestatis

1118 1808 (Hübschmann, Von den Stämmen zum deutschen Volk. 1937).

1119 Vgl. 1728 (Kloeber. 1933), 1731 (Hüls. 1933), 1732 (Lankes. 1933), 1733 (Fikenscher. 1933), 1735 (Hanke. 1933), 1741 (Hohmann. 1934), 1745 (Hack. 1934). – Andere Lehrbücher setzen den Periodenschnitt bei 1918 und umgreifen damit die verhaßte „Systemzeit“ der Weimarer Republik: 1725 (Dahmen. 1933), 1780 (Edelmann. 1935), 1782 (Jungnitsch. 1935) oder 1873 (Gruenberg. 1935). – Noch weiter zurück, etwa bis 1890, geht es nur selten: 1795 (Ullmann. 1936) oder 1843 (Vom Hofe. 1942).

1120 1731 (Hüls, 1914-1939.Vom deutschen Kampf und Sieg, von Schmach und Erhebung. 1933).

1121 1827 (Schmitthenner und Fliedner, Führer und Völker. 1939). – Vgl. auch für die Bedeutung des Geschichtsunterrichts 1840 (Kutzleb, Geschichtserzählungen. 1941): „Kaum zu überbietende Steigerung“ der Bedeutung.

1122 1785 (Füßler, Geschichte des Deutschen Volkes für die deutsche Schuljugend. 1935).

1123 1729 (Plagemann, Der politische Weg des deutschen Arbeitertums. 1933). – Vgl. auch 1780 (Edelmann, Volkwerden der Deutschen. 1935): „erziehender Geschichtsunterricht“.

unter dem Lehrbuchtitel „Geschichte als Gegenwart“ sagt, „alles Überkommene messen wir mit dem Maßstab deutscher Art, deutschen Wesens und seiner Wertechtheit“[1124], dann betrifft das Geschichte nicht nur als „res gestae“, sondern auch als „narratio“. Das Ganze diente freilich auch der politischen Absicherung des Systems, besonders in den ersten beiden Jahren. Oberstudiendirektor Max Stoll ruft jedenfalls mit seinem Lehrbuch die Schüler auf, gegen „gewissenlose Miesmacher und Nörgler“ offensiv vorzugehen; deren „Wühlarbeit“ solle sich nicht länger „versündigen gegen Volksgemeinschaft und Nation“[1125].

Ein sicheres Zeichen für die indoktrinierende Absicht des Geschichtsunterrichts ist die Tatsache, daß es praktisch keinerlei Aussagen zur Unterrichtsmethodik gibt. Wohl aber wird der Unterricht unter ein verkleinertes Führer-Modell gestellt. Der Schüler soll „unter Führung Deiner Erzieher“[1126] lernen, so wie zugleich „Leitung und Unterordnung, Führen und Geführtwerden“[1127] einzuschulen sind. Mit dem Führer-Prinzip ist auch die Hierarchie zwischen Lehrer und Lehrbuch geordnet. Das Lehrbuch kann und will den Lehrer nicht ersetzen[1128], sondern arbeitet ihm nur zu[1129]. Der Lehrer ist der Souverän des Lehrbuchs[1130] und des Unterrichts. Er soll Geschichte „wieder erstehen lassen“[1131], soll das neue nationalsozialistische Geschichtsbild vermitteln[1132], und zwar durch den methodischen Rückschritt des Lehrervortrags.

Das ideologisch Lehrhafte ist das eine Lernziel des Geschichtsunterrichts, das Erlebnis von Geschichte das andere. „Wir wollen nicht nur den Geist der Vergangenheit verstehen, wir wollen noch weniger in der Geschichte versinken, sondern wir wollen wirklich Geschichte erleben“[1133]. Diese Aussage wird der völkischen Intention gerecht, durch Geschichtsunterricht ein Gemeinschaftserlebnis zu stiften; aber sie ebnet auch die Unterschiede zwischen Lehrer und Schülern ein. Denn „Geschichte“ verändert sich dabei funktional, ist jetzt wenig mehr als eine Lieferantin von Beispielen für die ideologischen

1124 1793 (Eidmann, Geschichte als Gegenwart. 1936).
1125 1739 (Stoll, Adolf Hitler baut auf. 1934).
1126 1730 (Schütte und Gaede, Geschichtsbuch für die Jugend des Dritten Reiches. 1933).
1127 1780 (Edelmann, Volkwerden der Deutschen. 1935).
1128 Vgl. 1785 (Füßler, Geschichte des Deutschen Volkes für die deutsche Schuljugend. 1935). – Vgl. auch 1833 (Mahnkopf, Von der Urzeit zum Großdeutschen Reich. 1940).
1129 Vgl. 1744 (Alnor, Vergleichende Geschichtszahlen der letzten 50 Jahre für den völkischen Geschichtsunterricht. 1934).
1130 Vgl. 1838 (Edelmann und Gruenberg, Volkwerden der Deutschen. 1940).
1131 1728 (v. Kloeber, Vom Weltkrieg zur nationalen Revolution. 1933). – Hitlers Lehrererlebnis, das in „Mein Kampf“ geschildert wird, gilt als Ideal. Vgl. 1793 (Eidmann, Geschichte als Gegenwart. 1936).
1132 Vgl. 1812 (Schulz, Vorgeschichte. Vorwort des Verlags zur Reihe. 1938).
1133 1793 (Eidmann, Geschichte als Gegenwart. 1936).

Botschaften des Regimes. Die Frage ist nicht, ob Geschichte überhaupt eine völkische Botschaft enthält, sondern der Unterricht soll „die völkische Idee durch die Vertiefung in unsere Geschichte“[1134] erfüllen. Geschichtsunterricht basiert nicht auf Geschichte, sondern auf der „Rasse“. Seine Ziele liegen nicht darin, Schüler zu historischer Erkenntnis zu führen, sondern zu Nationalstolz, zu Rassebewußtsein, zur Erkenntnis des „nordischen Ursprungs unseres Volkes und seiner Kultur“[1135]. Er soll eine „ganz ursprüngliche Freude wecken an Heldentum und Heldentat“[1136], soll „das Herz mitklingen lassen in Freude oder Schmerz über Sieg oder Niederlage, Glück oder Unglück unseres Volkes“[1137]. Nur selten, und dann in der Oberstufe, soll „dem mitschwingenden Gefühl der sichtende Verstand zur Seite treten“[1138]. Für den Anfangsunterricht gilt, noch gar nicht mit Geschichte anzufangen, sondern mit Begeisterungsmomenten der Gegenwart, jede Stunde zu einem emotionalen Höhepunkt werden zu lassen – Überwältigung als pädagogischer Auftrag! –, die 10jährigen Schüler „für die großen Gestalten unserer Geschichte zu begeistern“, und endlich in ihnen „eine erste Ahnung geschichtlicher Größe zu erwecken, sie fühlen zu lassen, welche Eigenschaften und Tugenden den großen Führer ausmachen“[1139]. Das läuft auf eine politisch affine, überschaubare Tugendlehre hinaus: Stolz, Begeisterung für das deutsche Volkstum, Opferfreudigkeit, Pflichttreue, Einsatzbereitschaft[1140]. Historische Einsicht ist begrenzt auf die völkische Zuversicht, daß „immer dem Verfall der Emporstieg folgt“[1141]. Sie soll in der Jugend den Glauben wecken und stärken „an die Größe und weltgeschichtliche Sendung unseres Volkes, an das ewige Deutschland, wie es sich offenbart hat im Großdeutschen Dritten Reich“[1142]. Es ist aber kein religiöser Glaube, sondern der Jugend ist verordnet ein „fanatischer Glauben an Volk und Reich und an den Führer, dessen Erbe sie einst zu bewahren haben“[1143] wird.

1.8.4 Raunende Metaphorik der Darstellung

Das Dritte Reich produziert Lehrbücher, die „keine trockenen, sachlichen Zusammenstellungen“ mehr sind, sondern die „den Geschichtsstoff bereitstellen,

1134 Ebenda.
1135 1827 (Schmitthenner und Fliedner, Führer und Völker. 1939).
1136 Ebenda.
1137 1828 (Bartels und Buchholz, Von der Gründung des Ersten Reiches bis 1648. 1939).
1138 1835 (Buchholz, Zimmermann und Disch, Volkwerden der Deutschen. 1940).
1139 1838 (Edelmann und Gruenberg, Volkwerden der Deutschen. 1940).
1140 Vgl. 1730 (Schütte und Gaede, Geschichtsbuch für die Jugend des Dritten Reiches. 1933), 1840 (Kutzleb, Geschichtserzählungen. 1941).
1141 1730 (Schütte und Gaede, Geschichtsbuch für die Jugend des Dritten Reiches. 1933).
1142 1827 (Schmitthenner und Fliedner, Führer und Völker. 1939).
1143 1819 (Bouhler, Kampf um Deutschland. 1938).

gründlich und eingehend wie nur je“[1144]. Das Lehrbuch ist zwar ein „Mittel der bewußten Schulung der Urteilsbildung auf historischer Grundlage“.[1145] Aber die Gewichte sind umverteilt, denn das Lehrbuch kann sich „nicht damit begnügen, die einfachen Tatsachen zu übermitteln“[1146]; es bietet vielmehr eine „neuartige Stoffauswahl“, die „zugleich Ausrichtung und Sinndeutung“[1147] vermittelt.

Wenn die Darstellung „das Herz der Jungen zu Freude und Stolz oder zu Trauer und Hoffnung mitreißen soll“[1148], ist die Emotionalisierung um des emotionalen Effekts willen unerläßlich. Die ideologischen Perspektiven selbst sind es, von denen sich die Autoren sprachlich hinreißen lassen. Sie mögen zwar erklären, daß sie „ästhetisch-stilistischen Maßstäben“[1149] nicht zu genügen hätten. Aber in Wirklichkeit geraten sie immerfort in das Fahrwasser des ins Großartige stilisierten Überschwangs. Ein Autor, der den Vorsatz erklärt, „möglichst klar und einfach zu schreiben“, dann aber „der ursprünglichen Schönheit unserer herrlichen Sprache keinen Abbruch“[1150] tun will, erkennt offenbar die Dissonanz von Inhalt und Form seiner Äußerungen nicht und bewegt sich blind auf zwei verschiedenen Ebenen. Besonders pathetisch geraten die von den Autoren als problematisch empfundenen Stationen der deutschen Geschichte – die „Leidensgeschichte der deutschen Uneinigkeit“[1151], das deutsche „Versinken im Abgrund des völligen Zusammenbruchs“[1152], die „tragische Wellenbewegung des deutschen Geschichtsverlaufs“[1153], „die Tiefe der deutschen Not, der Gefahr der Auflösung und Selbstvernichtung“[1154], „der schicksalhaft schwere Kampf, den die Deutschen im Herzen Europas gegen eine Welt von Widersachern zu bestehen hatten“[1155]. Selbstmitleid, Pathos und par-

1144 1780 (Edelmann, Volkwerden der Deutschen. 1935).
1145 1834 (Bartels, Klotzsch und Lüdemann, Volkwerden der Deutschen. 1940).
1146 1732 (Lankes, Aufbruch der deutschen Nation 1914-1933. 1933).
1147 1744 (Alnor, Vergleichende Geschichtszahlen. 1934). – Versicherung der Autoren, „wissenschaftliche Treue“ (1728: Bartels und Buchholz. 1939) zu wahren oder „wissenschaftlicher Gediegenheit zu genügen“ (1840: Kutzleb. 1941), sind bloße Versuche, an der alten Reputation der Historiographie teilzuhaben; sie werden aber durch die inhaltlichen Auflagen bereitwillig konterkariert.
1148 1828 (Bartels und Buchholz, Von der Gründung des Ersten Reiches bis 1648. 1939).
1149 1785 (Füßler, Geschichte des Deutschen Volkes für die deutsche Schuljugend. 1935).
1150 1740 (Galle, Geschichte des deutschen Volkes für die deutsche Jugend nach den Richtlinien des Reichsministeriums des Innern. 1934).
1151 1732 (Lankes, Aufbruch der deutschen Nation 1914-1933. 1933).
1152 1739 (Stoll, Adolf Hitler baut auf.1934).
1153 1840 (Kutzleb, Geschichtserzählungen. 1941).
1154 1830 (Zimmermann und Disch, Deutsche Geschichte von 1648-1871. 1939).
1155 1828 (Bartels und Buchholz, Von der Gründung des Ersten Reiches bis 1648. 1939).

teiamtlich geförderte, auch geforderte Herrschaftssprache lassen sich zwanglos mit geopolitischen Vorstellungen und Weltkriegsparolen amalgamieren. Die Affektsteuerung dieser Sprachleistungen verstärkt sich noch – nach dem Maßstab erwünschter Propaganda zu Recht –, sobald es darum geht, das nationale Erleben vom März 1933 zu erfassen. „Heute, wo alles Gewordene bebt und wankt“[1156] wird Gegenwart 1934 zur Metapher; 1936 „raunt und rauscht es“[1157], während 1940 die „wildgärende, zukunftsträchtige Gegenwart“[1158] beschworen wird. Die nationale Erlösung ist zwar naturgesetzlich vorgeschrieben, vollzieht sich jedoch kämpferisch: „Aus dem unerschöpflichen Born deutschen Lebens brechen wiederum die Kräfte zur Abwehr auf“[1159]. Der Lehrbeauftragte der Münchner Universität, Wilhelm von Kloeber, ruft einen historischen Moment im Tonfall der zeitgenössischen Radiopropaganda ins Gedächtnis zurück, „jenen denkwürdigen 1. Mai 1933, an dem die Bataillone des ganzen schaffenden Deutschland unter den Fahnen einer neuen Zeit und den Farben einer ruhmvollen Vergangenheit ihr Bekenntnis zur Einheit und zum Lebenswillen der Nation ablegten“[1160]. Denn den Deutschen wurde „in der Notzeit ein Führer geschenkt, der uns das Wirkliche und Wesentliche sehen lehrte“[1161]. Die Metaphern überladen sich mit Bedeutung und steigern sich zur Sentimentalität, verlieren dabei jedoch durchgängig an Abbildungsleistung: „schicksalhaftes Ringen“[1162], „schicksalhafte Sendung“ und „unvergängliche Lebensgüter der deutschen Nation“[1163], „stolzes Aufbauwerk“[1164], „reiches Vätererbe“[1165], „Jahrtausende alte Kraftquellen“[1166], die Geschichte „im weitesten und tiefsten Sinne ist ein unversiegbarer Quell der deutschen Art und Kraft“[1167], usw. An symbolträchtiger Quellen-Metaphorik vor allem fehlt es nicht. Von den „Kraftquellen der Völker“[1168] ist die Rede, von den „Quellen unseres Wesens“[1169], vom „Ursprung und Brunnquell des europäi-

1156 1738 (Strasser, Deutschlands Urgeschichte. 1934).
1157 1793 (Eidmann, Geschichte als Gegenwart. 1936).
1158 1834 (Bartels, Klotzsch und Lüdemann, Volkwerden der Deutschen. 1940).
1159 1835 (Buchholz, Zimmermann und Disch, Volkwerden der Deutschen. 1940).
1160 1828 (Bartels und Buchholz, Von der Gründung des Ersten Reiches bis 1648. 1933).
1161 1827 (Schmitthenner und Fliedner, Führer und Völker. 1939).
1162 1840 (Kutzleb, Geschichtserzählungen. 1941).
1163 Beides 1785 (Füßler, Geschichte des Deutschen Volkes für die deutsche Schuljugend. 1935).
1164 Ebenda.
1165 1793 (Eidmann, Geschichte als Gegenwart. 1936).
1166 1742 (Schmelzle, Rassengeschichte und Vorgeschichte im Dienste nationaler Erziehung. 1934).
1167 1793 (Eidmann, Geschichte als Gegenwart. 1936).
1168 1834 (Bartels, Klotzsch und Lüdemann, Volkwerden der Deutschen. 1940).
1169 1738 (Strasser, Deutschlands Urgeschichte. 1934).

schen Wesens“[1170]. Und endlich spielt auch die Temperatur eine Rolle, denn dem Wollen wird noch die Sehnsucht beigegeben: „heißes Bemühen“[1171] ist erforderlich, das „reiche Vätererbe“ soll „mehr und mehr mit heißer Liebe“[1172] erworben werden, während die Euphorie über den nationalsozialistischen Sieg von 1933 zwei Jahre später das „stolze Aufbauwerk unseres von uns so heiß erstrebten und erkämpften ‚Ewigen Reiches’“[1173] vor sich sieht.

Geradezu liturgischer Duktus läßt sich aus einer Formulierung wie der folgenden lesen: „Unsere Geschichte lehrt uns so, die deutschen Grundkräfte ermessen, die uns befähigen sollen und können, unsere Sendung würdig und willig zu erfüllen“[1174]. Dabei soll es „echt-, ur- und grunddeutsch“[1175] zugehen. Das „reine, deutsche Menschentum“[1176] ist ein Erbe aus der „Frühe der Germanen mit ihrer hohen eigenwüchsigen Gesittung“[1177]. Und noch die Antike wird als „reichhaltige Rüstkammer für Geist und Willen“[1178] beliehen. Sie steht besonders der Jugend zur Verfügung in „der großen Zeit, in der zu erwachsen sie vor anderen Geschlechtern begnadet ist“[1179].

Der Wechsel von der pädagogischen Sprache früherer Perioden in die Herrschaftsdiktion des Dritten Reiches läßt nicht nur in sprach-ästhetischer Hinsicht aufmerken; sondern er belehrt uns Nachlebende in nützlicher Weise, wenngleich deutlicher vielleicht, als wir es wünschen, darüber, daß Herrschaft und Gestus sich gegenseitig bedingen. Die redundante, rhapsodische, gleisnerische, übertreibende, sentimentale, Tiefsinn nur vortäuschende Rhetorik war ein Instrument der inneren Gleichschaltung, half bei der inneren Ausrichtung der „Volksgenossen“ ebenso wie bei der Konstruktion eines „volkhaften Unterrichts“[1180]. Das Regime, die angebliche „deutsche Freiheitsbewegung“,[1181] besorgte sich im Bereich der Schule bei Lehrenden wie Lernenden die gewünschte Zustimmung auch mit diesen Mitteln und unterlief damit die Nötigung zu kommandiertem Gehorsam.

1170 1740 (Galle, Geschichte des deutschen Volkes für die deutsche Jugend nach den Richtlinien des Reichsministeriums des Innern. 1934) - ein Leibniz-Zitat.
1171 1787 (Grunwald und Lukas, Von der Urzeit bis zur Gegenwart. Aufgabe und Stoff eines Geschichtsunterrichts auf rassischer Grundlage. 1936).
1172 1793 (Eidmann, Geschichte als Gegenwart. 1936).
1173 1785 (Füßler, Geschichte des Deutschen Volkes für die deutsche Jugend. 1935).
1174 1793 (Eidmann, Geschichte als Gegenwart. 1936).
1175 Ebenda.
1176 1828 (Bartels und Buchholz, Von der Gründung des Ersten Reiches bis 1648. 1939).
1177 1834 (Bartels, Klotzsch und Lüdemann, Volkwerden der Deutschen. 1940).
1178 Ebenda.
1179 Ebenda.
1180 1801 (Fikenscher, Deutsche Geschichte. 1937).
1181 1739 (Stoll, Adolf Hitler baut auf. 1934).

Anhang

Verfasser- und Verlagsregister

Verfasserregister

(Verweise auf die Dokumentnummern)

Abicht, Karl Ernst 1013, 1113
Adam, Paul 1801
Adelberg, Hermann 695, 741
Ahe, Friedrich Wilhelm v.d. 749
Albers, Johann Heinrich 953
Albert, Fr. 1779
Albrecht, Franz Heinrich Josef 446
Albrecht, Johann Gottlieb 112
Altendorf, Friedrich 1493
Althaus, Theodor 468f.
Alnor, Karl 1745, 1840
Altmann, Hanns 1609
Amberg, Johann 1191
Amelung, C. E. J. 562
Andrä, Jacob Carl 598, 755, 780f., 867f., 902, 906, 963, 1178
André, Paul 1323
Annegarn, Joseph A. 266, 282f., 360
Anrich Ernst 1830, 1833
Anton, Karl Gottlob v. 86
Apel, Heinrich Eduard 426
Apel, Hermann 1544
Arnold, August E. Gotthold Johann 192f., 278
Arras, Paul 1130
Asshoff, Berhard 1585
Assmann, Wilhelm 526f., 554
Assmuss, Friedrich 313, 463
Ast, Georg Anton Friedrich 144
Atzler, Alois 1121, 1423, 1446, 1475, 1494, 1644, 1691
Atzerodt, Friedrich 324, 402
Aumann, August 41
Aumann, Carl 726
Ausländer, Fritz 1681
Autenrieth, Georg Gottlieb Philipp 673
Avemarie, Friedrich 1738

Baacke, Georg 1325
Bach, Arthur 1755, 1759
Bachmann, Julius 1489
Backhaus, Georg 1383f.
Backhaus, Johann Christian Nikolaus 808, 832
Baczko, Ludwig Franz Adolf Josef v. 83, 115f., 121
Baden, Gustav Ludwig 106
Bader, Josef 351
Bähne, Otto 933
Bär, Adolf 1469
Bäßler, Ferdinand 478f., 885
Bäumker, Franz 592
Baier, Joseph 153
Ballien, Theodor 773
Bals, Heinrich 1471
Baltzer, Justus C. R. 1591
Bardey, Ernst Georg 1060, 1193f.
Bartels, Friedrich 630
Bartels, Hans 1829, 1835
Barth, Christian Wilhelm A. 517
Basler, Johann Gottlieb 471
Batzel, Valentin 1711
Bauer, ? 167, 171
Bauerschmidt, Hans 1549
Baumann, Ludwig Adolph 21, 34, 37
Baumeister, August 697
Baumgart, Alexander 805
Baumgartner, Anton 64
Bauser, Adolf 1640
Becher, Wilhelm Rudolf 1597
Beck, Alexander 1814
Beck, August Karl 1452, 1463, 1478
Beck, Friedrich Adolf 268f.
Beck, Joseph 346, 412
Becker, Hermann 1220
Becker, Johann Philipp 487
Becker, Karl-Friedrich 110
Becker, Michael 641, 654, 777
Becker, Peter 1696, 1698
Beckurts, Ferdinand 1477
Beeck, Nicolaus 1014
Beetz, K. O. 1508
Beier, Karl 1550
Beihack, Maximilian 799
Beitelrock, Johann Michael 315, 472
Bender, Franz 1701
Bender, Ludwig 565
Benicken, Friedrich Wilhelm 252, 321
Benjes, Carl 1326, 1385, 1387, 1447
Berckenmeyer, Paul Ludolph 4
Berger, Heinrich 1351
Berger, Luise 1693
Berger, Wilhelm 968, 1015
Berlet, Bruno 538
Berlin, Johann Julius H. 147, 188, 200
Berlin, Wilhelm 259, 311
Berndt, Johannes 1449, 1464, 1489, 1508
Berresheim, Fritz 1248

Berthelt, August Friedrich 440, 455
Berve, Helmut 1789
Beumer, Philipp Jacob 427, 623
Beyer, Ludwig 1521, 1586
Bezzenberger, Heinrich Ernst 431
Biach, Adolf 1509
Biedermann, Karl 1049, 1313
Biernacki, Karl 593
Blech, Abraham Friedrich 141
Blümeling, Franz Anselm 353, 361, 386
Blume, Edmund 1016
Blumenfeld, M. 1334
Bock, Alfons 1485
Bock, Eduard 600
Bockemüller, Friedrich Christian Julius 649, 1112
Boclo, Ludwig 245, 271
Bode, Conrad 510
Bodesohn, August 1632
Böe, August 1175, 1271, 1407
Böhme, Franz Albert 1845
Böhr, Hubert 1079
Bönneken, Julius 690
Böse, Georg 973
Boettcher, Carl 1183
Böttiger, Karl Wilhelm 213, 235, 331, 355, 383
Bohr, H. G. 532
Bolle, Ludwig 1427
Bonat, C. A. 671
Bongaertz, Julius 1223
Bonnell, Waldemar 1192
Bonstedt, Ernst 877
Bonwetsch, Gerhard 1653, 1704, 1721
Borheck, August Christian 44, 57, 70
Bormann, Karl Wilhelm Emil 423
Bornhak, August 1008
Bornhak, Friederike 1404
Bornschein, Johann Ernst Daniel 117, 125, 134
Borsum, Carl 1078
Botzenhart, Erich 1832
Bosl, G. 1522
Bouhler, Philipp 1820
Bräunlich, Anton 536
Bräunlich, Otto 874
Bräutigam, J. Adolf 610
Brand, Jakob 197
Brandenberg, Paul 1327
Braselmann, Julius Eduard 762
Braun, Isabella 495
Brecher, Adolf 753, 1098, 1153
Bredow, Gabriel Gottfried 109, 119f., 135
Brettschneider, Harry 1244, 1377, 1433, 1468, 1611, 1647
Breyer, Carl Wilhelm Friedrich v. 181, 194
Brinkmann, Carl 1400, 1692
Britzelmayr, Max 1176
Brock, Julius Andreas 936, 994
Brock, Leopold 1426
Brockmann, Emil 1282, 1286, 1429, 1476, 1512, 1515, 1525, 1564, 1570, 1605
Brügger, Wilhelm 1840
Brünnert, Gustav 1170
Brunner, Gottfried 1573
Brunner, Karl 1454
Buchholz, Erich 1829, 1836
Buchner, Joseph Andreas 256
Buchwald, Alfred 1490, 1502, 1565
Büchling, Johann David 82
Büsching, Anton Friedrich 22, 31
Büttner, Ernst August 1700, 1718
Bumke, Otto 981
Bumüller, Johannes 432, 508, 629
Burckhardt, Carl Eduard 335
Burckhart, Christian 1390
Buschmann, Josef 818, 934
Buß, Johannes 1136
Butzer, Heinrich 1297
Buurmann, Ulrich 1419

Cammerer, Anselm Andreas Caspar 169, 222
Campe, Joachim Heinrich 111
Carus, Ewald Friedrich Sophion 286
Cassian, Heinrich 519, 608, 651
Cauer, Eduard 539
Cauer, Friedrich 1646, 1668, 1716
Chowanetz, Julian 523
Christensen, Heinrich 1089, 1218, 1302, 1532, 1547f.
Christoffel, Karl 1847
Cohnfeld, Adalbert 378
Conrad, Leopold 790
Couvreur, F. 787
Crämer, Ulrich 1823
Cranz, Gottlob s. Kran[t]z
Crousaz, Adolf Friedrich Johannes v. 721
Cüppers, Adam Joseph 900, 917
Curas, Hilmar 7
Curtius, Michael Conrad 77
Curtmann, Wilhelm Jacob Georg 452
Cyranka, Lorenz 1180, 1215, 1303, 1391
Czyborra, Albert 1662

Dackweiler, Werner 1222
Dageförde, Karl 1488
Dahl, Johann Conrad 206
Dahmen, Hans 1725f.
Dahmen, Joseph 1188, 1361, 1420f., 1452, 1463, 1478, 1514, 1555
Dahn, Ernst 905, 1124, 1285, 1491
Dallinger, Franz Xaver 186
Damm, Hermann 783, 806, 881, 913, 927, 942
Decken, E. v.d. 1396
Dederich, Andreas 621, 644
Degel, Hermann 1497
Demelt, Werner 1816f.
Derichsweiler, Hermann 856
Desing, Anselm 13f.
Deter, Christian Gustav Johann 795, 879
Dethier, Philipp Anton 382
Dettmer, Hermann 1325
Deutelmoser, Arno 1822
Dieffenbach, Ludwig Christian 302
Dienstbach, Wilhelm 1677
Dielitz, Theodor 350, 366, 410, 466, 1051
Dietlein, Woldemar 788, 798, 873, 1216
Dietsch, Heinrich Rudolf 413, 467, 545, 601
Dietz, Rudolf 1299
Dilcher, Adolf 1542, 1694
Disch, Karl 1831, 1836
Dithmar, Georg Theodor 501
Dittmar, Franz 1086, 1301
Dittmar, Gottlob 959
Dittmar, Heinrich 397, 405, 558f., 586f., 1086
Dix, Franz 845
Dobritzsch, Alfred 1550
Doctor, Max 1509
Döberl, Michael 1435
Döring, Emilie 876, 960
Döring, Reinhold 365f.
Dörpfeld, Friedrich Wilhelm 1151
Dohmann, Hubert 1628, 1649
Dolz, Johann Christian 93, 122, 161
Donat, Friedrich 1537, 1545
Dorenwell, Klaus 1105, 1108
Dorner, Friedrich 1707
Dresch, Georg Leonhard v. 187
Dreyer, Friedrich 1209
Dreyer, Ludwig 864
Driesch, Leo v.d. 752
Dücker, Johann Friedrich 700
Dürr, Julius 1308, 1376
Dyck, Johann Gottfried 127-131, 152
Dykerhoff, Wilhelm 424

Ebeling, H. Markus Friedrich 61
Eben, Hermann 922
Ebner, Eduard 1533
Eckertz, Gottfried 738, 851
Edelmann, Moritz 1781, 1839
Egelhaaf, Gottlob 1053
Egger, Karl 451
Ehntholt, Julius Adolf 692
Ehringhaus, Friedrich 1624, 1629, 1708
Eichelsbacher Joseph August 1592
Eick, Wilhelm 914, 1011, 1075
Eidmann, Heinrich 1666, 1794, 1805
Eiselen, Friedrich 684
Eisenmann, Joseph Anton 149, 176
Ellendt, Friedrich 267
Elsner, Johann Karl 136f.
Enderlein, Oskar Richard 1072
Endesfelder, Gottlieb 20
Endrulat, Bernhard 589
Engelbrecht, Augustin Edmund 336
Engelhardt, August 102, 145, 175, 233
Engelhardt, Georg 1499
Engelmann, F. 971, 1001
Engleder, ? 1367
Enzinger, Alfred 1615
Epking, Albert 1762
Epstein, Ludwig 1307
Erler, Georg 992
Ernesti, Johann Heinrich Martin 215
Ernsing, Rudolf 1581
Ernst, Konrad 1352
Essig, Johann Georg 3
Evers, Edwin 1221
Eyth, Eduard 403f., 434, 520

Falk, Heinrich 1524, 1637, 1685
Faßbaender, Franz 1414
Fechner, Hermann 1357
Fecht, Ottmar 1782
Feddersen, Jakob Friedrich 43
Fehring, Max 1648, 1652, 1712
Feigel, August 1159, 1247
Fellinger, M. 1343
Feyerabend, C.C. 163
Fichtl, Fr. Xaver 577
Fick, Johann Michael 297, 420
Fick, Johann 904, 919f.
Fiedler, Franz 201, 270, 333, 357, 473
Fikenscher, Friedrich 1631, 1722, 1734f., 1802, 1843

Findeklee, Christian Wilhelm 275, 326
Fink, J. 979
Fischer, Ernst 612
Fischer, Ferdinand Ludwig 693, 743, 754
Fischer, F. W. 764f.
Fischer, F. W. R. 732
Fischer, Karl 1137
Fix, W. 603, 631
Flamming, Ulrich 105
Flathe, Ludwig 369
Flathe, Theodor 875
Fliedner, Friedrich 1828
Flurl, Matthias Bartholomäus Ritter v. 73
Förderreuther, Max 1506, 1638
Förster, Carl 797
Förster, Eduard 668, 685, 691
Folkers, Johann Ulrich 1780, 1803
Fortmann, Heinrich Hermann 337, 362, 372
Foß, Rudolf 567
Frahm, Ernst 878
Frank, Paul 645, 674
Franke, Alfred 1816f., 1819
Franke, Friedrich Richard 1362
Franke, Theodor 1289, 1318, 1362, 1378, 1482, 1498, 1587
Francke, August Ludwig 531
Freudenthal, Herbert 1648, 1652, 1712
Frese, Karl 1110
Freudensprung, Sebastian 409
Freudenfeld, H. 534
Freund, Wilhelm 1207
Freundgen, Joseph 1115
Freyer, Hans 1798
Freyer, Hieronymus 8, 11
Frick, Karl 1028
Fricke, H. 1062
Fricke, Wilhelm 702, 817
Friedemann, Emil Hugo 1138
Friedländer, Konrad 1281
Friedrich, Johann 1395
Friedrich, Wilhelm 604
Fritsche, E. 776
Fritsche, Edmund 848
Fritzsche, Richard 823, 1199, 1232, 1255, 1322, 1483
Fritzsche, Richard W. 449, 464, 486
Fröhlich, Gustav 1328
Frohnmeyer, Immanuel 1064, 1074, 1618
Froning, Richard 1436-1439, 1451, 1536, 1551
Fürg, Johann Baptist 374, 494
Füßler, Wilhelm 1722f., 1786, 1800, 1812
Gaede, Otto 1731
Gaede, Udo 1400
Gall, W. 1507
Galle, Josef 1741
Gailer, Jacob Eberhard 334, 379
Galletti, Johann Georg August 68f., 84f., 89, 92, 204, 239f., 249
Gansen, Johann Josef 1125
Gebauer, Heinrich Johannes 1544
Gehl, Walther 1674, 1826
Gehmlich, Ernst 1600
Gehrig, Johann Martin 255
Gehring, August 884
Gehrke, Albert 894, 955ff.
Geisler, Adolf 524
Genzken, M. C. 195
Gerken, Wilhelm Friedrich 81
Gerlach, Theodor 498
Gerold, Hans 1524, 1637, 1685
Geyer, Bernhard 1052
Geyer, Fritz 1795
Giese, August 1434
Giesebrecht, Ludwig 323, 358, 457
Gigl, Georg Godhard 214, 408
Gittermann, Rudolph Christoph 217
Göbel, Herbert 1838
Göpfert, Armin 1171
Göttsch, Adolf 1042, 1305
Götz, Wilhelm 1010
Götze, Friedrich Wilhelm 839
Gohr, Robert 744
Goldhagen, Hermann 38
Goldschmidt, Paul 800, 802
Goldsmith, Oliver 118
Goldwitzer, Franz Wenceslaus 247
Gonscherowski, Gerhard 1821
Gosselck, Johannes 1596
Gräfe, Heinrich-Karl 1804
Gräße, Johann Georg Theodor 568
Graf, Leonhard 1301
Graff, Georg 174, 224f., 277, 285, 327, 340, 617
Grashof, Julius Werner 300
Grebenstein, Fritz 1672
Greve, Theodor 1009
Griebel, Heinrich 1408
Grieben, L. 198
Griehl, H. 1595
Grobe, Heinrich 515
Groebe, Paul 1544
Groß, J. 779
Große-Bohle, Adam 949

Grothe, Adolf 1451
Grube, August Wilhelm 509, 689
Gruenberg, Leo 1784, 1839
Grünberg, Otto 1029
Grüllich, Adalbert 1320
Grünewaldt, M. v. 1139
Grunsky, Ferdinand 1198
Grunwald, Karl 1788
Güth, Anton 1190
Günther, Felix 1600
Günther, Friedrich Joachim 482, 609, 642
Günther, Georg Friedrich Carl 219
Gumlich, Bruno 1657
Gutmann, Karl 1811
Gutmann, Karl Andreas 827, 841f., 855, 1003, 1012, 1046, 1104, 1311

Haacke, Christian Friedrich Ferdinand 157, 166, 263
Haacke, Ulrich 1676, 1842
Haas, Nikolaus 170, 173
Haase, August 1562
Haase, G. 941
Haberl, Johann 1527
Hack, Wilhelm 1636, 1715, 1746
Haehnel, Georg 1270, 1431
Hänle, Christian Heinrich 142, 158f., 168, 202
Haesters, Albert 522, 1334
Hahn, Edmund 1258
Hahn, H. A. 542, 928
Hahn, Julius Ernst 470
Hahn, Ludwig 560f.
Halle, Johann Samuel 88
Haller, Nikolaus 1561
Halmhuber, L. 535
Hammerdörfer, Karl 60, 67, 75
Hanke, Georg 1736f.
Hannecke, Carl 901
Hansen, Karl Adolf 731
Hardt, Wilhelm Leopold Walther 1546
Harms, Heinrich 1625
Harnisch, Wilhelm 180, 262
Hartmann, Ernst 1821
Hartmann, Heinrich L.W. 1392f.
Hartmann, Johann Friedrich Wilhelm 454
Hartmann, J. R. 1019
Hartmann, Moritz 1575, 1696, 1698, 1725
Hase, E. 1232
Hassencamp, Robert 1401
Haupt, Friedrich 394
Hausmann, W. 1615
Havemann, Wilhelm 371
Hecht, Emanuel 572, 1509
Heckenhayn, Friedrich Theodor 703, 794
Heger, Moritz 578
Heil, August 1824f.
Heine, Heinrich 1481
Heinemann, Isaak 1472
Heinemann, Jeremias 481, 504, 540
Heinel, Friedrich Eduard Richard 209, 290, 436
Heinisch, Georg Friedrich 496
Heinze, Wilhelm 903, 931, 1061, 1083, 1233, 1295, 1365, 1619
Helbok, Adolf 1790
Hellwig, Ludwig Albert 1117f.
Hellwig, Paul 1274, 1504
Henche, A. 1664, 1675
Henneberger, August 676
Hense, Johann Karl Conrad 391, 525
Hense, Josef 1442
Hensel, Johann Daniel 95f., 160
Henze, G. 1168
Herber, Pauline 1430
Herbst, Ludwig Theophil 766
Herbst, Wilhelm 697, 699
Herfurth, Christoph 1848
Herkenrath, August 516
Hermann, Hans 1556
Hermann, J. 1111
Herrmann, Albrecht 1682
Herrmann, Karl 1141
Herrmann, August Lebrecht 207, 320, 439
Herrmann, Wolfgang 1708
Hesse, R. 1204
Hesselmeyer, Ellis 1353
Heunisch, Cajetan Ignaz 477
Heuser, Peter 399, 493
Hildebrandt, ?? 582
Hindelang, Fr. Jos. 584
Hinrichs, Eduard Philip[p] 303
Hirsch, Theodor 563
Hirtz, Arnold 847
Hirzel, Karl 618
Hinsche, A. 814
Hirtz, Arnold 1026
Hochgemuth, Ewald 826
Hochreiter, Joseph 1103
Höfler, Karl Adolf Constantin Ritter v. 437f., 488
Hölscher, Franz 1291
Hösch, Carl 546
Hösch, Gottlieb 367

Hofe, Werner Vom 1846, 1848
Hoff, Ludwig 1312
Hoffmann, Albert 1094, 1150
Hoffmann, C. 1088, 1095
Hoffmann, Chr. 863
Hoffmann, Christian 521
Hoffmann, C. F. Ernst 869f.
Hoffmann, Ernst 1021, 1022
Hoffmann, Kurt 1707
Hoffmann, Karl 896
Hoffmeyer, Ludwig 918, 1037, 1116
Hofmann, Balthasar 1492
Hofmann, Friedrich 974
Hofmann, Johann Christian Konrad v. 387
Hofmann, Karl 1588
Hohmann, Ludwig 1369
Hohmann, Walther 1670, 1710, 1742, 1818, 1827
Hold, Ernst 164, 185
Holdermann, Karl 1092, 1102, 1344
Holzhey, Christian Friedrich 229
Hopf, Georg Wilhelm 638, 687, 768
Hopf, Fr.[iedrich] 938
Hopstein, Peter 723, 725
Horch, Ludwig 677
Horchler, Gottfried 1058
Huber, Peter 1702
Hübner, Johann 15
Hübner, Max 1070, 1148, 1257, 1290, 1394, 1406
Hübschmann, Werner 1809
Hüls, Wilhelm 1732
Hüsch, Toni 1555
Hüssen, Peter Wilhelm 355
Hüttig, Christian Gottfried 980, 1006
Hufnagel, Eduard 226
Hufschmidt, J. 828f.
Hugendubel, Christian Heinrich 435
Humburg, O. 575
Hummel, August 887
Hunger, Karl 1689
Huschens, Jakob 997, 1045
Hussong, L. 947
Huther, Alfons 1639
Hutzelmann, Christian 704, 853, 1002

Iselin, L. K. s. Meynier, Johann Heinrich

Jacobi, M. F. L. 156
Jäger, Edmund 964
Jäger, Oscar 698, 865
Jäkel, J. E. 552
Jäkel, Julius C. 440, 455, 543
Jäkel, K. 567
Jaenicke, Hermann 952, 969, 1109, 1173, 1206, 1243, 1270, 1511, 1630
Jahn, Ernst 1513
Jahnke, Ernst 1205
Jann, Franz Xaver 50
Jansen, Karl 750, 888
Jenkner, Hans 1236, 1496
Jennrich, Paul 1844
Jerrer, Georg Ludwig s. Meynier, Johann Heinrich
Jöris, Martin 1422, 1534
Joachimsen, Paul 1590
Johansen, Chr. 746
Jolowicz, Heymann [Heimann] 511
Judae, Carl 354, 441
Jüptner, Gottlob Ehrenfried 295
Junge, Friedrich 1054, 1140, 1272
Junghans, August 227
Jungnitsch, Bernhard 1783
Junker, P. J. 210, 260

Kabisch, Richard 1568
Kaemmel, Otto 1129, 1238, 1535
Kästner, Christian August Lebrecht 288
Kästner, Oskar 1573
Kahnmeyer, Ludwig 1403, 1542, 1694
Kaiser, H. 659
Kaiser, W. 1081
Kania, Hans 1610
Kannegießer, O. 628
Kannengießer, Adolf 1031f.
Kappe, Ernst 309, 363, 433
Kappert, Hermann 1693
Kappes, Karl 634, 837
Kauffmann, Karl 1449, 1489
Kawerau, Siegfried 1681
Kayserling, Meyer 1509
Keber, Agathon 491, 658, 694
Keck, Heinrich 746
Kentzler, Wilhelm 930
Keppel, Karl 792, 807, 915f.
Keferstein, Horst 647, 720
Keller, Ernst 1201, 1245f.
Kellner, H. 998
Kemmerich, Max 1519
Kern, Reinhold 1544
Kiehn, Ludwig 1785
Kiesel, Karl 564, 737
Kinghorst, Wilhelm 1619
Kinsberger, August 1797
Kirchmann, Peter Friedrich 556

Kirchner, Friedrich Gotthold 1132
Kittel, Helmuth 1815
Klar, Gustav 1608, 1699
Klarmann, Georg 1551
Klee, Gotthold Ludwig 1174, 1276
Klein, J. 831, 850, 1430
Klein, Sophie 635, 880
Kleinstäuber, Christian Heinrich 571
Klemm, Friedrich Gustav 279
Klemmert, Hugo 1034, 1165
Klenk, J. G. 1330, 1370
Kletke, Hermann 579, 605, 636
Klett, Theodor 1308
Kloeber, Wilhelm v. 1729
Klotz, Alfred 1744
Klotzsch, Karl 1835
Klunzinger, Karl 1277
Knaake, Emil 1067, 1292, 1453
Knak, Paul 1520
Knabe, Karl 1486
Knapp, Johann F. 294
Knochenhauer, Karl 637, 705
Knötel, Paul 1304
Knoke, Friedrich 1047
Kobilinski, Georg v. 1346
Koch, Gottfried 1544
Koch, Konrad 932
Köhler, Johann August Ernst 1057
Köhler, Johann David 10
König, F. 1805
Köpert, Hermann 648, 696, 767
Körner, Friedrich 607, 662, 858, 1158
Köster, Henrich Martin Gottfried 26
Kösters, Josef 1525, 1570, 1580, 1634
Kohl, Horst 835, 1050
Kohlrausch, Friedrich 162, 172
Kolbe, Hermann 1695, 1713
Kolbe, Konrad 1120f., 1227, 1386
Kollhoff, Wilhelm 1114
Kolligs, Hans 1572, 1579
Kopp, Waldemar Edmund 585, 769, 948
Kornrumpf, Ernst 1259f.
Korsch, Hans 1603, 1621
Kortenbeitel, C. F. 706, 1017
Kosche, Christian Traugott 60
Kraffzik, A. 1642
Krahmer, Hermann 512
Krallinger, Johann Baptist 1372
Kran[t]z, Gottlob 6
Krause, Gottlieb 1068, 1142
Krause, Johann Christoph 54
Krause, R. 1844
Kretschmar, Christian Friedrich 40
Kreuzberg, Peter Joseph 1461, 1510, 1604, 1669, 1673, 1690
Kriebitzsch, Theodor 513, 594, 734
Krieg, Cornelius 820
Kröller, Wilhelm 1682
Kromayer, Karl 890, 935, 975
Krosta, Friedrich Ottomar 785
Krüger, Carl Adolf 891, 921, 945f., 1043, 1059, 1177, 1196, 1264-1267, 1316, 1554
Krüger, August 483
Kruse, Franz 926
Kumsteller, Bernhard 1676
Kunze, Otto 886, 951
Kurtz, Friedrich 626, 650
Kuttner, Louis 730
Kutzleb, Hjalmar 1840f.
Kuznik, Thomas 663

Labarre, Franz 944
Lahrssen, Hermann 722, 977
Lammert, Friedrich 1671
Lamprecht, Karl 1550, 1593
Landmann, Theodor 1025
Landwehr, Hugo 1197, 1228
Lange, Friedrich 165
Lange, Gustav 1250, 1275
Lange, Otto 456, 492, 660
Lankes, Otto 1707, 1733
Lassetzki, J. 986
Latzer, G. F. S. 32
Lauer, Friedrich 602
Launay, Charles Louis de 17
Lehmann, Adolph Ernst 1131
Lehmann, Ernst 1253
Lehmann, Johann Bernhard 954, 1155
Lehmann, Johann Gottlieb 293
Lehmann, Karl 364
Lehr, Kuno 1827
Leipold, Eugen 1212
Lenschau, Thomas 1544
Lentz, Carl Georg Heinrich 251, 306, 397
Lentz, E. 724
Leo, Heinrich 296, 347, 377
Lettau, Heinz Helmut 897, 965, 1128
Leugermann, S. Thekla 1698
Lewin, Heinrich 1146, 1214, 1474
Liebler, P. A. 216, 289
Liek, Gustav 943
Liese, Adolf 940
Lindemann, Jürgen 882f.
Lindenau, Susanne 1543

Lindner, Franz 1228
Lindner, Jakob 1555
Lindner, W. Bruno 476
Lindorfer, Joseph 1373
Lipowsky, Felix Joseph 177
Lochner, Georg Wolfgang Karl 388, 503
Loebker, Gerhard 580, 812
Löhlein, Theodor 898, 1092, 1344
Löhr, Johann Andreas Christian 155
Löschhorn, Hans 1340
Löschke, Karl Julius 417, 453
Lohmann, Friedrich 547
Lohmeyer, Karl Heinrich 1073
Lohse, J. 665
Loos, Wilhelm 1724
Loose, Wilhelm 1119
Lorch, J. 1018, 1033
Lorenz, Hermann 1249
Lorenz, Johann Friedrich 41
Lorenz, Johann Gotthilf 80
Lorenz, Karl 1460, 1553
Losch, Otto 1837
Ludewig, August 345
Ludwig, Gottfried 2
Ludwig, Johann Lorenz 688
Lübeck, Hugo 1594
Lüdemann, Hans 1835
Lukas, Otto 1788
Luz, Georg 838

Mackensen, Ludwig 1441
Maenß, Johannes 925, 991, 1100, 1251
Maetschke, Ernst 1563
Mahnkopf, Johannes 1834
Maier, E. 533
Mangelsdorf[f], Carl Ehregott Andreas 53, 91, 108, 113
Marner, Wilhelm 999
Marggraff, Fr. 443
Marschhausen, Johann Heinrich 103
Marte, Hans 1707
Martens, Wilhelm 1107, 1241, 1331, 1375, 1467, 1505
Maschke, Erich 1806
Maskus, Karl 1273
Maß, Theodor 1428
Matthaei, R. 583, 1055
Matzat, Heinrich Ferdinand 982
Mauer, August 852, 923, 970
Mauer, Wolfgang 679
Mauerer, Wolfgang 208
Maurer, Christian Friedrich 1030
Mayer, Christian 909
Mayr, Heinrich 1552
Meerkatz, Albert 1727
Meiners, Wilhelm Heinrich 1413
Meister, Aloys 1580
Meißner, Walter 1528f.
Melos, Johann Glottfried 179
Mensch, Ella 1530
Mensch, Hermann 899, 1065
Merget, August 381
Merschmann, Friedrich 549
Mertens, Martin 1154, 1329, 1487, 1582
Mertl, P. Raphael 460
Metzker, Otto 1672
Meuser, Heinrich 462
Meyer, Alfred Gustav 1084
Meyer, Edmund 1167
Meyer, Friedrich 1540
Meyer, Hans 1106
Meyer, Johann Leonhardt 87
Meyer, Johannes 1319, 1342
Meyer, Wilhelm 1622
Meynier, Johann Heinrich („Iselin“, „Jerrer“) 244, 261
Michahelles, Karl Friedrich 203
Michel, Hans 1797
Milbiller, Joseph 123, 126
Mittenzwey, Louis 1363
Mittermüller, R. 793
Möving, Julius H. 811
Mohr, Carl August Friedrich 428f.
Mommsen, Wilhelm 1807
Morgenbesser, Michael 281, 352
Morich, Sophie 893
Müller, August 1374
Müller, Catharina 1507, 1580
Müller, David 667, 727, 772, 822, 860
Müller, Franz Xaver 190, 292
Müller, Johann Kaspar 48, 74
Müller, Karl August 401
Müller, M. 816, 912
Müller, Paul 1364
Müller, Peter 983
Müller, Richard 1366
Müller, Wilhelm 652
Müllermeister, Josef 1085
Müsing, Wilhelm 1694
Muggenthaler, Hans 1707

Nagel, Ernst 672
Naumann, Julius 1036, 1091
Naumann, Louis 1256

Naundorf, R. 1587
Neels, H. 1479
Nehring, Johann Christian 1
Nehring, Ludwig 1503, 1677
Neubauer, Friedrich 1348, 1443, 1450, 1473, 1480, 1516f., 1576, 1620, 1633
Neuhaus, Johann C. 715, 1069
Neukirch, Franz 1048
Neumann, Ernst 1166
Neumann, O. 804
Neumann, Otto Alfred 1164
Neumann, Richard 1658
Neusinger, Johann Leonhard 65
Neustadt, Ernst 1721
Nickol, Hermann 1566
Niebour, Minna 1536
Niemeyer, Johann Anton 25
Nissen, Johannes Friedrich 707
N.N. 9, 138, 710, 1041, 1399, 1518, 1613, 1626
Nöding, Kaspar 199
Nösselt, Friedrich 205, 211, 250, 272f., 274, 280, 448
Nohl, Walther 1577
Normann, H. s. Mensch, Hermann
Nürnberg, Albert 846

Oberbreyer, Max 924
Oertel, Friedrich Maximilian 499
Oeser, Christian s. Schröer, Tobias Gottfried
Offner, J. 380
Opitz, Walter 1660
Oßwald, Paul 1544
Osten, Hans Hinrich v. 861
Otto, Katharine 1526

Pätz, E. A. 230
Pätzold, Wilhelm 1538
Pahlke, Heinrich 1837
Paldamus, F. 830
Pallmann, Reinhold 624
Palm, Franz 1608
Pape, Paul 1544
Paul, Gustav 1793
Pawlowski, Joseph Nikodemus 1409
Peil, Franziska 1607
Pestalozza, Hanna Gräfin v. 1678
Peter, Carl Ludwig 343, 407, 489, 862
Petermann, Karl Fr. 544, 570
Petermann, Karl Gottlieb 440, 455, 632
Peters, Ulrich 1652, 1665
Petersen, Carl 1791
Petersen, Hans Thomas 415
Petry, Friedrich Erdmann 232
Pfalz, Franz Reinhold 801, 1268, 1310
Pfeffer , F. 528, 534
Pfeifer, Wilhelm 1354f., 1465
Pfeilschifter, Anton 1263
Pfennings, Aloisia 1717
Pflug, Johann 375
Philipp, Hans 1658
Philippi, Ferdinand 329
Piel, Erich 1848
Piening, Peter Karl Theodor 810
Pierson, William John 661, 680, 834
Pigge, Heinrich 1581
Pinnow, Hermann 1641
Pischon Friedrich August 196, 317, 322
Pixberg, Hermann 1758
Plagemann, Johann Otto 148
Plagemann, Wilhelm 1730
Pleitner, Emil 1462, 1479
Plümer, Friedrich 1840
Ploetz, Carl Julius 664
Pock, P. Edmund 16
Pölitz, Karl Heinrich Ludwig 100, 101, 133, 139f., 146, 154
Pötsch, Joseph 1639
Polack, Friedrich 843f., 910f., 1230
Pollinger, Johann 1145, 1309
Poppe, Johann Friedrich 52
Porger, G. 1531
Possart, M. 1332
Pracht, C. 589
Preger, Wilhelm 669, 670
Prinz, Peter 1226
Prutz, Hans 1200
Pütz, Wilhelm 332, 458, 591, 646
Purgold, Karl 298f.

Quell, Victor 708
Querfurth, H. 1569

Raabe, August 124
Rachel, Walter 1491
Rackwitz, Maximilian 1547
Radtke, Johannes 1606
Raff, Georg Christian 71
Rambach, Friedrich 114
Ramshorn, Carl 425, 430
Ramtour, Gustav Friedrich 389
Ranft, Michael 35
Ranke, Johann Friedrich 714
Rath, Klaus Wilhelm 1799
Rathie, Gustav 889
Rauche, Martin 356

Rauh, Sigismund 1601
Rauschnick, Gottfried Peter 231, 236f., 248, 257f.
Rebau, Heinrich 218
Reccard, Gotthilf Christian 27
Reddersen, Heinrich Otto 760
Redenbacher, Christian Wilhelm Adolf 627
Rehner, Anton 341, 348f.
Reichart, Walther 1544
Reimann, Arnold 1684
Reime, Loskar 1269
Reinhard, Karl v. 291
Reinhardt, Otto 1181, 1347
Reiniger, Max 1584
Reintjes, Heinrich 1681
Remer, Julius August 107
Renneberg, August 682f.
Reppich, Hans 1827
Rethwisch, Konrad 1005, 1024
Reuscher, Samuel Friedrich Andreas 228
Rheinländer, C. 1341
Richter, Albert 871, 993, 1027, 1172
Richter, Erdmann 1300
Richter, Ernst Wilhelm 619, 849
Richter, Eugen 1000, 1044, 1339, 1578
Richter, Fritz 1612
Richter, Georg 1334
Richter, Gustav 821, 835, 976, 1050
Riedel, Gustav 784
Riedl, Otto 1195
Riegel, Eduard 718
Riegelmeyer, Hermann 1723, 1786
Rimm, Hans 1710
Rockenbach, Therese 1698
Rockstroh, Heinrich 287
Röhm, Georg 1721
Rösiger, Ferdinand 1480
Röth, Christian 611
Rogge, Hermann 442
Rohden, L. v. 613
Rolfus, Hermann Ludwig 775
Romig, Ludwig Friedrich 368, 506, 590
Rosenburg, Hermann 1448, 1481, 1619
Rosenfeld, Wilhelm 1544
Rosenhagen, Gustav 1597
Roßbach, Ferdinand 1224, 1293f., 1315, 1349, 1405, 1559
Rotermund, Heinrich 182
Roth, Carl Ludwig 392
Roth, Christian Theodor 143
Rother, Karl 1524, 1637, 1685, 1787
Rottländer, ?? 176, 756
Ruckgaber, Heinrich 465
Rude, Adolf 1234, 1508
Rübenkamp, Wilhelm 1208, 1359, 1416
Rückert, Heinrich 581
Rüdiger, Otto 1398, 1410
Rüthning, Gustav 1589
Ruf, Georg Friedrich 184
Ruider, Hans 1707
Rummel, Georg 1689
Rumpf, Heinrich Friedrich 246
Runze, Friedrich Wilhelm 1210
Rustmann, W. 1157
Rzesnitzek, Franz 1411

Sachs, Johann Christian 45
Saegert, Carl Wilhelm 422
Salow, Wilhelm 1379
Sattler, Maximilian Vinzenz 748, 771, 803, 1143f.
Saur, Hugo 761
Schaaff, Johann Christian Ludwig 13
Schaarschmidt, Georg 1285
Schaden, Adolph v. 308
Schaefer, Arnold 459, 595
Schaefer, Konrad Otto 1039
Schaefer, Matthias 1750ff., 1756f., 1760f., 1763-1778
Schaeling, Marie 656, 939
Scharold, Hans 1705, 1719
Scharrer, Kaspar 444
Schatz, Johann Jacob 18f.
Schaube, Kolmar 1563
Schaumann, Adolf Friedrich Heinrich 666
Schaumann, Johann Christian Gottlieb 606
Scheiblhuber, Alois Clemens 1077, 1336, 1455, 1523, 1654
Scheiner, Eberhard 1035
Schenk, Karl 1397, 1418
Schepers, Hansjulius 1810
Scherer, Karl Friedrich 550
Schiefer, Wilhelm 1827
Schiffels, Joseph 1169, 1203, 1217, 1229, 1262, 1280, 1388f., 1598f., 1616
Schiller, Hermann 1200, 1424
Schilling, Max 1023, 1162
Schillmann, Richard 937, 958, 978, 1189, 1225, 1252
Schlag, A. W. 500
Schlegel, Johann Adolph 28
Schlözer, August Ludwig 46
Schmalfeld, Gottlieb Friedrich August 416
Schmaus, Peter 1797

Schmeizel, Martin 5
Schmelzer, A. 836, 988, 1179, 1288
Schmelzle, Karl 1743
Schmidel, Johann Andreas 615
Schmidt, Alexander 497
Schmidt, Ernst Alexander 316, 414
Schmidt, Ernst Ludwig 1720
Schmidt, Ferdinand 681, 742
Schmidt, Friedrich Julius 474, 633
Schmidt, Max 1020
Schmidt, Otto Eduard 1080, 1093
Schmieder, Benjamin Friedrich 76
Schmieder, Isidor 1557, 1574
Schmitthenner, Friedrich 220
Schmitthenner, Paul 1792, 1828
Schnabel, Franz 1704
Schnabel, Johannes Theophil 713
Schneider, Benno 1676
Schneider, Karl Friedrich Theodor 778
Schnückel, Ignaz 908
Schoenborn, Heinrich 1541, 1614, 1680
Schöppner, A. 599
Schollmeyer, Adolf 1683
Scholtze, Adolf 1310
Scholz, H. A. 305
Schrader, Bert. 1562
Schram, Wilhelm 961
Schreiber, Aloys 183
Schreiber, C. 984
Schremmer, Wilhelm 1650, 1688
Schröckh, Johann Matthias 39, 47, 49, 51, 59
Schröder, Johannes 1213
Schrödter, Franz Adolf 104
Schröer, Tobias Gottfried („Oeser“) 411, 421, 445
Schrohe, Heinrich 1444
Schubart, Friedrich 328
Schubert, Gotthilf Heinrich v. 622
Schuberth, Wilhelm 1310
Schütte, Carl 1731
Schultz, Ferdinand 1261, 1371, 1381
Schulz, Walther 1813
Schulze, Hermann 1403, 1542
Schulze, Johann Michael Friedrich 79
Schulze, Otto 1242
Schulze, Rudolf 1667
Schumann, Gottlob 903, 931, 1061, 1233
Schuricht, Hermann 815
Schurig, Gottlob 600, 892, 1066
Schuster, Gustav 557, 596
Schwahn, Walther 1185, 1219, 1237, 1659
Schwaiger, Jos. 1697
Schwanold, Heinrich 1686
Schwartz, Johann Wilhelm 55, 94, 99
Schwartz, Karl 419
Schwartz, Wilhelm 735
Schwedler, J. 711, 782
Schwerdtfeger, F. 597
Schwierskott, Konrad 1747
Sebaldt, Georg Friedrich 30
Seel, Heinrich 254
Seemann, H. J. 390
Seifert, Peter 1846, 1848
Senckpiehl, Richard 859, 966
Sermond, H. 1202
Sevin, Ludwig 1314
Seyfert, Bernhard 1473, 1500, 1540, 1661, 1703
Sickenberger, Hermann 1235
Siebert, Johann Ernst 447
Siebert, L. 1099
Siemon, Johannes 1567
Slawyk, J. 840
Smitt, W. 712
Solger, Heinrich 854, 895
Sommer, Otto 733, 757
Spielmann, Christian 1350, 1456
Spieß, Moritz 538
Sprockhoff, A. 1328
Stacke, Ludwig 507, 529f., 625, 751, 774, 950
Stahl, A. 1198
Stahlberg, Wilhelm 643
Stark, F. 1445
Staude, Richard 1171
Stein, Bernhard 1572
Stein, Heinrich Konrad 709, 789, 1296, 1572
Stein, Karl 150, 212
Steinacker, Harold 1808
Steinbach, A. 1188
Steinel, Oskar 1239f.
Steinert, Karl 833
Steinmann, M. 1076
Stenzler, Rudolf 1228
Steudel, Theodor 1678
Steuer, Friedrich 1657
Stich, Hans 1278, 1337, 1617
Stichart, Franz Otto 537, 569, 675
Stock, A. 1306
Stöber, H. 995
Stöckel, Hermann 1134f., 1367, 1432
Stohn, Hermann 962
Stohrer, Fr. 1206
Stoll, Heinrich Wilhelm 701, 813

Stoll, Hermann 1412
Stoll, Max 1707, 1740, 1811
Stolte, Carl 872
Stolze, Bernhard 1709
Stolze, Maria 1717
Stooß, C. W. 1415
Storch, Friedrich 1748
Stork, Fr. 1187
Strasser, Karl Theodor 1739
Streich, Traugott Friedrich 1127
Streit, Wilhelm 1040
Strukat, Albert 1651
Stuckert, Ludwig Wilhelm 29
Stüve, Carl Georg August 234
Stutzer, Emil 1056, 1182, 1356, 1635
Suhr, W. 1548
Swillus, Franz 1623

Tappe, Sylvester 23
Taube, Wilhelm 1657
Tecklenburg, August 1333, 1360, 1395, 1417, 1457f., 1488, 1558, 1569, 1683
Teggers, Heribert 1705
Tetzner, Theodor 243, 301, 312, 398
Thamm, Adolf 929
Thiemann, Max 1087
Thieme, Moritz 221
Thoma, Walter Erdmann 1431
Thomas, Alfred 1063
Tiedemann, Heinrich Christian Wilhelm 406
Tiemann, Hermann 990, 1402
Timm, Hans 450
Timm, Heinrich 1645, 1656, 1687
Tomuschat, Walther 1449, 1489
Traut, Heinrich Theodor 736
Trautmann, G. 1321
Treuber, Oskar 1308, 1376
Trockels, Wilhelm 1544
Truckenbrot, Michael 56, 78
Tschauder, Franz 1339, 1445
Tücking, Carl 574, 639, 655, 740, 809, 857

Uebel, Hans 1821
Uellenberg, Emil 1753f.
Uhl, August 1707
Ullmann, Hermann 1796
Ullrich, August 1432
Ulrich, Wilhelm 1038
Ulbricht, Edmund 1122f.
Uschold, Johann Nepomuk 314, 339, 385

Vaders, Joseph 1211, 1279
Vahlbruch, Johannes 1474
Vatter, Johannes 1627
Viernow, A. 1844
Violet, Franz 1418
Völker, Carl Chr. Conrad 739
Vogel, Friedrich 1231
Vogel, Theodor 1466, 1612
Voges, Theodor 1184
Völker, J. A. 1364
Voigt, Albert 758
Voigt, Ferdinand 620, 640, 653
Volger, Wilhelm Friedrich 310, 338, 573, 616
Volkert, J. 967
Volkmann, Wilhelm 1583, 1643, 1655
Volkmar, Wilhelm 588
Volz, Johann Christian 33
Vonolfen, Wilhelm 1848
Vormbaum, Friedrich 304, 330, 396

Waas, Joseph 191
Wachler, Ludwig 178
Wachsmuth, Ernst Wilhelm Gottlieb 151
Wacker, Karl 1186
Wagenführer, Otto 1501
Wagner, Ernst 1346
Wagner, Friedrich 985, 1317, 1335
Wagner, Carl Friedrich 490
Wagner, Karl Friedrich Ludwig 370
Wahrheit, Hans 1680
Waitzmann, Johann Georg 42, 373
Walch, Albrecht Georg 72
Walter, Friedrich Adolf 475
Wander, Karl Friedrich Wilhelm 376, 484f.
Warneck, Hans 1714
Warnecke, Georg 1101
Warlich, August Rudolf 66
Weber, Friedrich Wilhelm 717
Weber, Georg 461, 502
Weidner, Andreas 719
Weigeldt, Paul 1594
Wellenbeck, E. 548
Weller, Karl 1663
Welter, Theodor Bernhard 253, 344, 384
Wehrmeister, Frank 551
Weidner, Oskar 1484
Weigand Georg 1666
Weigand, Heinrich 1333, 1360, 1395, 1459, 1470, 1558
Weise, Richard 1007
Werner, Christian 1163
Werner, Ernst 1126
Werner, Theodor Ewald 825
Wernhard, Joseph 284, 318f.

Wernicke, Carl 480, 518, 728f.
Werra, Josef 1186
Weschollek, Erich 1837
Wessel, Paul Otto 1147, 1283f., 1338
Westenrieder, Lorenz v. 62, 63, 97, 98
Westermann, Heinrich 1004
Wetzel, Paul 1652, 1665
Wewer, Johannes 1254, 1382, 1436ff., 1551
Wickenhagen, Ernst 1096
Widmann, Simon Peter 1097, 1581
Wiecke, Karl Wilhelm 223, 238, 241f., 264f., 325, 395
Wilhelmi, Ferdinand 359
Wilhelmi, J. 553
Willmann, Otto 763, 819
Wilms, Bernd Diedrich 716
Wilsdorf, Oskar 907
Winderlich, Carl 505, 614
Winter, Hans 1298, 1345, 1380, 1440, 1531
Wippermann, Albert 541
Wischmeyer, P. 1187
Witschel, Johann Ephraim 58
Witt, Carl 1160
Wittneben, Albert 1161
Wörle, Johann Georg Chr. 400, 678, 791
Woerlein, Johann Wolfgang 342, 393
Woldenhauer, Franz 1287
Wolf, Heinrich 1539
Wolff, Carl 745, 759, 786, 796, 972
Wollschläger, C. S. 824, 866
Wollschläger W. 1152
Wolter, August 996, 1324, 1358
Worbs, Johann Gottlieb 189
Wülker, Ludwig 1536
Wünsche, Alwin 1602
Würth, Friedrich 1506, 1638
Wuessing, Fritz 1681
Wütschke, Johannes 1728
Wunderlich, Gottlob 987, 989, 1082
Wychgram, Jakob 1071

Zaum, Karl 1749
Zehme, Arnold 1368
Zeiß, Gustav 514
Zellmer, Wilhelm 1149
Zeplichal, Anton Michael 36
Zimmermann, Gustav 1560
Zimmermann, Ludwig 1831, 1836
Zitzlsperger, Joseph 686, 770
Zöllner, Curt Wilhelm 1310
Zopf, Johann Heinrich 12, 24
Zschech, Franz 1281
Zurbonsen [zur Bonsen], Friedrich 1090, 1133, 1495, 1571
Zwengler, W. 1694

Register der Verlage

(Verweise auf die Dokumentnummern)

Acken (Lingen) 1254
Ackermann (München) 1099
Adler (Rostock) 148, 195
Adolf (Berlin) 562
Akademische Buchdruckerei (Breslau) 36
Akademische Buchhandlung (Königsberg(811
Alberti (Danzig) 209
Albrecht (Wolfenbüttel) 251
Ambrosi (Passau) 153
Amelang (Berlin) 228, 359
Andreä (Frankfurt a.M.) 197
Anhuth (Danzig) 563
Anton (Halle) 262, 296, 374, 377, 886, 951, 1007
Arnold (Dresden-Leipzig) 293, 329, 455, 459
Aschendorff (Münster) 1211, 1223, 1279, 1581, 1636
Ashelm (Berlin-Köln) 1713
Attenkofer (Straubing) 1058, 1336
Axt (Danzig) 946, 1043

Bachem (Köln) 723, 725
Bacmeister (Eisenach) 866, 914, 1253
Baedeker (u.a. Essen) 300, 332, 458, 522, 555, 565, 591, 962, 1132, 1161, 1177, 1334
Baensch (Leipzig) 512, 925, 991, 1100
Bagel (Wesel) 271, 379, 427, 623
Barchewitz (Hainichen) 619
Bärensprung (Schwerin) 112
Barth (Leipzig) 93, 96, 122, 161, 256, 428, 612, 1009, 1952, 1058, 1205
Basse (Quedlinburg) 156, 402
Bartholomäus (Erfurt) 1170
Bauer & Raspe (Nürnberg) 244, 503, 615
Bauhof (Regensburg) 1212, 1263
Baumann (Dessau) 1096
Baumgärtner (Leipzig) 239, 240, 249, 357, 425, 572
Beck (Straßburg) 18f
Beck (Nördlingen) 387
Becker (Wesel) 372
Beenken (Berlin) 1747-1779, 1845
Beer (Leipzig) 67
Behre (Hamburg) 1110
Behrend (Wiesbaden) 1363, 1382, 1436-1439, 1451
Belser (Stuttgart) 404, 434
Beltz (Langensalza) 1566, 1584, 1645, 1651, 1656, 1659, 1683, 1687, 1695, 1736f, 1741, 1780, 1803
Bergmann (Wiesbaden) 1049
Bertelsmann (Gütersloh) 996, 1151, 1174, 1187, 1276
Berthold & Schwerdtner (Stuttgart) 1640
Bertram (Kassel) 611
Bethge (Berlin) 286, 364
Beyer (Langensalza) 659, 745, 776, 927, 1088, 1095, 1216
Bibliographisches Institut (Hildburghausen, Berlin) 394, 575
Bieler (Berlin) 528
Bieling (Nürnberg) 65, 90
Bindewald (Greifswald) 1020
Blank (Würzburg) 32
Bleyl & Kaemmerer (Dresden) 1141, 1171
Bock (Hamburg) 81
Böhlau (Weimar) 514, 536
Bohne (Kassel) 431
Boicke (Berlin) 246
Bon (Königsberg) 1025
Bonde (Altenburg) 1483
Bonz (Stuttgart) 1330, 1618
Bornträger (Königsberg) 268
Bösendahl (Rinteln) 1501
Boysen (Hamburg) 1412
Brandstetter (Leipzig) 421, 509, 689, 845, 871, 973, 993, 1027, 1259f, 1492, 1602
Braun (Karlsruhe) 183, 412, 898, 1505
Bredow (Leipzig) 1251
Breer & Thiemann (Hamm) 1628
Brockhaus (Leipzig) 261, 499, 511
Brönner (Frankfurt a.M.) 501
Bruer (Berlin) 1404
Brüggemann (Blankenburg) 588
Bruhn (Braunschweig) 733, 788, 873, 883, 905, 933, 1124
Brünslow (Neubrandenburg) 872
Buchholz & Diebel (Troppau) 961
Büching (Hof) 807, 915f
Buchner (Bamberg) 496, 525, 1231, 1235, 1240, 1278, 1337, 1353, 1435, 1497, 1617, 1702, 1707, 1733, 1740, 1743f, 1811,
Büchting (Nordhausen) 544
Bull (Straßburg) 840
Burchhardt (Berlin) 215

Büsching (Hof) 792
Büschler (Elberfeld) 162, 172, 304, 399, 493

Campe (Nürnberg) 229
Carsted (Aschersleben) 658
Carstens (Lübeck) 553
Cazin (Münster) 574, 639, 655
Central-Schulbücher-Verlag (München) 194, 437, 688, 710, 909
Cnobloch (Leipzig) 287
Concordia (Bühl) 1094, 1150
Coppenrath (Münster) 253, 266, 344, 384, 1585
Cordier (Heiligenstadt) 1163
Costenobel (Leipzig) 607, 858
Crusius (Leipzig) 92
Crüwell (Dortmund) 1444, 1699, 1846

Dabis (Jena) 874
Daisenberger (München) 284
Danckwerts (Harburg) 1117
Danehl (Osterburg) 1242, 1546
Dannheimer (Kempten) 169, 222, 254, 388, 838
Darnmann (Züllichau) 276
Decker (Berlin) 478f, 885
Deichert (Erlangen) 669f, 673, 695, 741, 841f, 855, 1003, 1012, 1104, 1408, 1485, 1504, 1595
Deutscher Schulverlag (Berlin) 1846, 1848
Deutscher Schulverlag
Dieckmann (Dresden) 556
Diehl (Darmstadt) 370, 452
Diesterweg (Frankfurt a.M.) 876, 960, 1136, 1139, 1246, 1507, 1573, 1583, 1648, 1652, 1657, 1663, 1665f, 1670, 1672, 1701, 1710, 1712, 1730, 1739,
1742, 1746, 1782, 1785, 1788, 1801, 1816f, 1819, 1847
Dieterich (Göttingen) 72
Dieterich (Leipzig) 1539
Dietze (Dresden) 720
Disteldorf (Trier) 1561
Du Mont-Schauberg (Köln) 749, 900, 1327
Dülfer (Breslau) 1474, 1513
Dümmler (Berlin) 620, 640, 653
Dumont-Schauberg (Köln) 646
Duncker (& Humblot; Berlin) 196, 317, 322, 350, 366, 383, 518, 643, 728, 1400
Dupont (Konitz) 1383f
Dürr (Leipzig) 301, 312, 324, 398, 992, 1033, 1268, 1310, 1449, 1489, 1535, 1559, 1562, 1838
Dyck (Leipzig) 128, 130f, 152

Effenbart (Stettin) 457
Eggensperger (Stadtamhof) 190, 292
Eher (Berlin) 1820
Ehlermann (Dresden-Leipzig-Berlin) 533, 656, 939, 1261, 1274, 1297, 1371, 1381, 1612
Eidmann (Berlin) 952
Einhorn (Leipzig) 411, 445
Eisen (Köln) 353, 361, 186
Eisfeld (Leipzig-Berlin) 22,31
Elkan (Harburg) 731, 808, 832, 1031f, 1325
Enderes (Frankenthal) 118
Engel (Leipzig) 1509
Engelmann (Leipzig) 461, 502, 1014,
Enslin (Berlin) 328
Ernst am Ende (Dresden) 647
Eßmann (Minden) 309, 330, 396
Etlinger (Würzburg) 255
Ettinger (Gotha) 68f, 84f, 89, 192f, 279
Evangelische Buchhandlung (München) 1735

Fabricius (Hamburg-Magdeburg) 406, 513
Felßecker (Nürnberg) 30
Ferber (Gießen) 602
Finsterlin (München) 374, 494, 622
Fischer (Wittlich) 1598f, 1616
Fleckeisen (Helmstedt) 188, 200, 219, 306
Fleischer (Leipzig-Dresden) 155, 250, 273ff, 281, 381, 401, 448, 569, 621, 644, 675, 712
Fleischmann (München) 176, 318
Fleißig (Coesfeld) 1312
Fock (Leipzig) 1214, 1291
Franke (Habelschwerdt) 1120f, 1423, 1475, 1644
Frantz (Halberstadt) 482
Franz (München) 1134f, 1432
Franzen (& Große; Stendal) 147, 157, 166, 263, 671
Freund (Breslau) 1207
Freytag (Leipzig) 1092, 1102, 1344, 1368, 1422, 1534, 1537, 1658
Friedberg & Mode (Berlin) 1021
Friedrich (Dillingen) 472
Fries (Leipzig) 610
Friese (Magdeburg) 925
Fritze (Freienwald) 769
Fritzsche (Leipzig) 449, 464, 486
Fröhlich (Berlin) 110
Frommann (Jena) 234, 647
Fues (Tübingen-Leipzig) 964, 1006, 1060

Gaertner (Berlin) 567, 660, 936, 994, 1005, 1023f, 1084, 1162
Gall (Trier) 277
Gastel (Stadtamhof) 14
Gaunier (Stettin) 358
Gebauer (Halle) 57, 79
Gelehrten-Buchhandlung (Koblenz) 269
Gesenius (Halle) 1350, 1456, 1528, 1624, 1629, 1708
Gestewitz (Düsseldorf) 762
Giel (München) 177
Gleditsch (Leipzig) 15, 163
Göbhardt (Würzburg) 74, 170
Goedsche (Meißen)
Goerlich (Breslau) 981, 1070, 1148, 1159, 1247, 1257, 1290, 1390, 1394, 1406, 1490, 1502, 1565
Göschen (& Beyer; Leipzig) 80, 207
Götz (Mannheim) 289
Gräbner (Leipzig) 763, 800, 819, 1175, 1271
Graß, Barth & Co. (Breslau) 178, 417, 453
Greßler (Langensalza) 679, 693, 743, 754, 1082, 1209f, 1220, 1342, 1556
Grote (Arnsberg) 828f, 1200
Gruihn (Danzig) 921, 945, 1059, 1196, 1265ff
Günter (Glogau) 223, 238, 241f, 264f
Gutsch (Breslau-Leipzig) 55
Gutsch (Karlsruhe) 1588
Gyldendal (Kopenhagen) 532

Haacke (Nordhausen) 632, 844
Habel (Habel) 786, 796
Habelschwerdt (Berlin) 1273
Haeckert (Brandenburg) 1193
Häffner (Mainz) 38
Hahn (Hannover) 217, 272, 310, 338, 346, 616, 666, 1004, 1047, 1182, 1343
Hainichen (Dresden) 849
Halem (Bremen) 692, 760
Halle (Brandenburg) 21, 34, 37
Hamel (Düren) 1401
Hammerich (Altona) 104, 109, 119, 120, 135
Handel (Breslau) 1000, 1227, 1339, 1386, 1445, 1503, 1529, 1677
Hanstein (Bonn) 1461
Hartmann (Leipzig) 204
Hartung (Königsberg) 785
Haug (Leipzig) 75
Hayn (Berlin) 150
Hecht (Bromberg) 1409
Heege (Schweidnitz) 295
Heiberg (Schleswig) 700, 746, 778
Heinemann (Gießen) 606
Heinrichshofen (Magdeburg) 132, 151, 243, 863
Heller (Halle) 53
Helwing (Hannover) 903, 918, 1037, 1083
Hemmerde (& Schwetschke; Halle) 12, 24, 43, 107
Hendel (Halle) 54, 82, 498, 783
Henninger (Heilbronn)
Hentze (Breslau) 389
Herder (Freiburg) 235, 351, 508, 564, 629, 635, 737, 775, 820, 880, 1154, 1226, 1329, 1375, 1582
Hering (Braunschweig) 893
Hermsdorf & Anton (Görlitz) 86
Herold (& Wahlstab;Lüneburg-Hamburg) 371, 114
Herrmann (Halle) 787, 814
Herrosé (Wittenberg) 843, 910, 1632
Hertz (Berlin) 560f, 735, 1357
Herzbruch (Flensburg) 716
Hesse (Berlin) 52
Heuser (Neuwied-Leipzig) 940, 959, 1294, 1405
Heydeck (Paderborn) 1213
Heyder (Erlangen) 87, 213, 247
Heyer (Gießen-Darmstadt) 143, 232, 302
Heyse (Bremen) 182
Hilscher (Dresden-Leipzig) 40, 58, 100f, 280
Hinrichs (Leipzig) 133, 139f, 146, 154, 164, 185, 201, 473
Hinstorff (Parchim-Wismar) 450, 878
Hirmer (Straubing) 1103
Hirschfeld (Leipzig) 537, 1057
Hirt (Breslau-Leipzig) 600, 892, 1066, 1089, 1107, 1115f, 1142, 1180, 1215, 1218,1302, 1317, 1323, 1335, 1361, 1391, 1411, 1420f, 1452, 1463ff, 1478, 1514, 1526, 1532, 1543, 1547f, 1552, 1555, 1575, 1604, 1606, 1608, 1664, 1674f, 1826, 1837
Hitz (Chur) 519
Hochneder (Landshut) 1522
Höckner (Dresden) 1072, 1080, 1093, 1122f, 1129
Hofer (Göttingen) 630
Höfer (Leipzig) 94
Hoffmann (Frankfurt a.d.O.) 395
Hoffmann (Striegau) 929
Hoffmann & Campe (Hamburg) 303, 810
Hofmann (Gera-Berlin-Leipzig) 911, 967, 987, 998, 1040, 1071, 1075, 1230, 1319

Holäufer (Breslau) 160, 171
Holle (Leipzig) 35
Hölscher (Koblenz) 257
Holzmann (Karlsruhe) 405
Homann (Danzig-Kiel)) 877, 888
Hoster (Mönchen-Gladbach) 717
Hostmann (Delmenhorst) 1479
Hübner (Leipzig) 531
Hugendubel (München) 1590
Huhle (Dresden) 1138, 1238, 1289, 1320, 1378
Hurter (Schaffhausen) 599

Illgen (Lobenstein) 117, 125, 134
Immel (Freising) 13

Jacobi (Aachen) 1044
Jaeger (Frankfurt a.M.) 651, 830
Jakobi (Eisenach) 703
Jenichen (Hamburg) 1078
Jenisch & Stage (Augsburg) 319
Jurany & Hensel (Wiesbaden) 746

Kabus (Danzig) 497
Kafemann (Danzig) 891
Kahle (Dessau) 1249
Kaltenbrunner (Jena) 5
Kaltenmeier & Verhuven (Hüls-Krefeld) 1627
Kamlah (Lichterfelde) 879
Kamp (Bochum) 1649, 1711, 1732
Kaven (Altona) 106
Kellerer (München) 1527, 1613
Kern (Breslau) 614, 989
Kesselring (Hildburghausen) 259
Kesselring (Frankfurt a.M. – Leipzig) 1472, 1536, 1538, 1551
Kiesler (Wurzen) 1587
Kilian (Pest) 662
Kirchheim (Mainz) 999, 1022
Klaubarth (Leipzig) 138
Klemann (Berlin) 454, 661
Klincke (Goldberg) 471
Klinkhardt (Leipzig) 429, 440, 542f, 708, 722, 801, 928, 971, 1001, 1519, 1623, 1804
Klinkicht (Meißen) 355
Klönne (Wesel) 333, 487
Kloß (Hamburg) 1407
Kluge (Reval) 447, 1029
Klüger (Rudolstadt) 149
Koch (Amberg) 42, 1160
Koepke (Neumark) 1250, 1275
Köhler (Leipzig) 382
Kohlhammer (Stuttgart) 1198, 1370
Kollmann (Augsburg) 297, 495, 577, 584
Köppen (Milwaukee) 433
Korn (Nürnberg) 768, 853, 895, 1010, 1046, 1077, 1301, 1455, 1523, 1533, 1549, 1654, 1685, 1787
Körner (Erfurt-Leipzig) 668, 685, 691
Kortmann (Berlin) 470
Kösel & Pustet (Kempten-München) 1506, 1638, 1697
Krabbe (Stuttgart) 1064, 1074
Kramer & Baum (Krefeld) 1399
Kreuscher (Bunzlau) 805
Krieger (Kassel-Marburg) 158f, 168, 199, 206, 220
Krigöer (Marburg) 77
Krüger (Leipzig) 985
Krüll (Landshut) 1145, 1309
Kuhlmeyer (Liegnitz) 326
Kunze (Mainz) 608, 698f, 702, 738, 851, 856, 865, 884, 922
Kupferberg (Mainz) 278, 285, 340

Lanckisch (Leipzig) 2
Landes-Industrie-Comptoire (Weimar) 187
Landgraf (Nordhausen) 227, 230
Lang (Metz-Tauberbischofsheim) 953, 968, 1015, 1454, 1015, 1454
Langewiesche (Barmen) 546
Lauterborn (Ludwigshafen) 947
Lehmann (Danzig) 1155
Leibrock (Braunschweig) 307
Lentner (München) 73, 163, 420, 641, 654, 777
Leske (Darmstadt) 327
Lessing (Breslau) 6
Leuckart (Breslau-Leipzig) 390, 713, 663, 797
Levisohn (Grünberg-Leipzig) 418
Lewent (Berlin) 378
Limbarth (Wiesbaden) 1190
Lindauer (München) 97f, 123, 126, 191, 308, 314, 339, 380, 385, 409, 747f, 771, 803, 1143f, 1372
Lindemann (Magdeburg) 624
Lindow (Berlin) 438, 504
Links-Cusins (Kaiserslautern) 1679
List & v.Bressensdorf (Leipzig) 1603, 1621, 1625
Literatur-Comptoir (Stuttgart) 331
Lobeck (Berlin) 681
Loewe (Stuttgart) 1484

Logier (Berlin) 852
Löhe (Nürnberg) 827
Lork (Leipzig) 524
Lösch (Tilsit) 764f
Lubrecht (Stuttgart) 678, 791
Lüderitz & Habel (Berlin) 759
Ludwig (Oels) 1426
Lung (Esslingen) 1127

Mäcken (Reutlingen) 334
Macklot (Karlsruhe) 45
Manegold (Blaubeuren) 400
Manniske (Aschersleben) 491
Manz (Regensburg) 488, 571, 869f
Manz & Lange (Hannover) 1241, 1331, 1444, 1467
Marcus (Bonn) 270
Marowsky (Minden) 995
Marx (Karlsruhe) 218
Mathes (Stolberg) 1248
Matthes (Leipzig) 736
Mauke (Jena) 515, 570
Maurer (Berlin) 88, 167
Max (Breslau) 180, 205, 211, 282, 352
Meinhold (Dresden) 568
Meißner (Hamburg) 557, 596, 1062, 1185, 1219, 1237
Merseburger (Leipzig) 645, 674, 682f, 980
Merzbach (Posen) 517
Metzler (Stuttgart) 368, 435, 506, 590, 912
Meyer (Breslau) 29
Meyer (Braunschweig-Hannover-Berlin) 251, 345, 540, 931f, 1038f, 1061, 1063, 1067, 1081, 1157, 1204, 1233, 1295, 1299, 1328, 1333, 1340, 1359f, 1365, 1395, 1416f, 1448, 1457ff, 1470, 1477, 1481, 1488, 1558, 1569, 1619, 1643, 1655, 1686
Meyer & Wigand Leipzig) 426
Mezler (Stuttgart) 3, 33
Michels (Düsseldorf) 516, 756
Mittler (Berlin) 442, 1197, 1228, 1358, 1499, 1809
Mohr & Zimmer (Heidelberg) 142
Monath & Kußler (Altdorf) 203
Morgenstern (Breslau) 726
Mosche (Meißen) 604, 1119
Mühlmann (Halle) 1324
Müller (Karlsruhe) 184
Müller (Erfurt) 252
Müller (Fulda) 419
Müller (Neustadt) 706
Müller (Brandenburg) 834
Müller (Holzminden) 1048
Muschket (Bunzlau) 1431

Nahmmacher (Neubrandenburg) 1181, 1347
Nauck (Berlin) 175, 313, 323, 463, 480, 1008, 1149
Neff (Stuttgart) 1308, 1376
Neumann (Hamburg) 4
Neumann (Freiberg i.S.) 1824f
Nicolai (Berlin- Stettin) 7, 39, 198, 441,744, 937, 958, 978, 1090, 1133, 1252, 1369
Nicolovius (Königsberg) 83, 115f
Niemeyer (Hamburg) 589
Nitze (Berlin) 492
Nolte (Hamburg) 707
Nonne (Hildburghausen) 538, 672, 676, 1462

Oehmigke (Berlin-Leipzig) 443, 766, 1225, 1577
Oesterwitz & Voigtländer (Dessau) 1321
ohne Verlagsangabe 99, 108, 129, 179, 186, 189, 218, 298, 305, 376, 618, 815, 833, 889, 908, 1019, 1045, 1152, 1164, 1208, 1392
Oldenbourg (München) 979, 1086, 1176, 1298, 1380, 1440, 1460, 1531, 1553, 1592, 1615, 1631, 1646, 1668, 1684, 1692, 1689, 1706, 1714, 1716, 1718f, 1722, 1729, 1811
Opitz (Güstrow) 941
Oppenheim (Berlin) 802

Pabst (Delitzsch) 1269
Pädagogische Verlagsgemeinschaft Ostpreußen (Königsberg) 1821
Parey (Berlin) 1520
Paulus (Stuttgart) 521
Peiser (Berlin) 680
Perison (Dresden) 1428
Perrenon (Osnabrück-Hamm) 70
Pertes (Gotha) 1283
Perthes 1147, 1158, 1338, 1593
Perthes, Besser & Mauke (Hamburg) 665
Peter (Halle) 1288
Peter (Rothenburg) 1311
Peters (Leipzig) 859, 897, 907, 965f, 984, 990, 1128, 1202
Petrenz (Neu-Ruppin) 1307
Petsch (Breslau-Leipzig) 20
Pfeffer (Halle) 609
Pierer (Altenburg) 643, 729, 826, 935, 975, 1051, 1199, 1255, 1322
Piloty & Loehle (München) 1367
Pittschiller (Leipzig) 95
Plahn (Berlin) 456

Ploetz (Berlin) 664
Pohl (Amberg-München)) 686, 770, 1195, 1239
Post Kolberg) 551, 628
Prausnitz (Berlin) 734
Prechter (Neuburg a.d. Donau) 315
Prior (Mülheim) 548
Prögel (Ansbach) 1734, 1802, 1843
Pustet (Passau-Regensburg) 208, 214, 1578

Quelle & Meyer (Leipzig) 1486, 1544, 1671, 1676, 1728, 1818, 1830, 1842

Rackhorst (Osnabrück) 724
Ramm & Seemann (Leipzig) 1284
Raske & Mendelssohn (Duisburg) 901
Raspe (Frankfurt a.M.-Leipzig) 26
Rath (Stuttgart) 1794, 1805
Rathgeber (Wetzlar) 617
Rauh (Berlin) 549
Realschulbuchhandlung (Berlin) 27
Regensberg (Münster) 580, 926
Reichardt (Eisleben-Leipzig) 391, 416, 642, 647ff, 696, 767
Reimer (Berlin) 165, 753, 1098, 1153
Reindl (Bamberg) 477
Remer (Görlitz) 779
Renger (Leipzig) 1419
Rentel (Berlin) 1264, 1316
Reyländer (Tilsit) 790
Rheinische Schul-Buchhandlung (Mörs) 363
Richter (Leipzig) 573, 1172, 1224,1293
Ricker (Gießen) 1351
Riegel (Potsdam) 637, 705
Riegel & Wießner (Nürnberg) 393
Rieger (Augsburg) 50, 373
Ritter (Arnsberg) 367
Romen (Emmerich) 424
Roßberg (Leipzig) 1315, 1349
Roth (Gießen) 983, 1364, 1723f, 1738, 1786, 1797, 1800, 1812
Rüdiger (Cölln a.d.Spree) 1
Ruff (Halle-Leipzig) 91, 113
Russel (Münster) 818

Salle (Halle) 1530
Sauerländer (Frankfurt a.M.) 226
Scheinert (Danzig) 1041
Scherz (Schwelm) 248, 258
Scheube (Gotha) 594
Scheuble (Freiburg) 816
Scheurlen (Heilbronn) 652
Schildberger (Berlin) 1332
Schlimpert (Dresden-Meißen) 578, 1597
Schmid (Augsburg) 451, 460
Schmid (Nürnberg) 638, 687, 704, 1002
Schmidt (Querfurt) 510
Schmidt (Döbeln) 1126
Schmidt (Oldenburg) 1589
Schmidt & Spring (Stuttgart) 593
Schmithals (Kreuznach) 1166
Schneider (Bischofswerder-Leipzig) 1168
Schneider (Berlin-Leipzig) 1681
Schneider & Weigel (Nürnberg) 392
Schnock (Aschersleben) 694
Schöne (Berlin) 136f
Schöningh (Paderborn-Münster) 592, 740, 789, 809, 857, 934, 1097, 1125, 1169, 1186, 1203, 1217, 1229, 1262, 1280, 1282, 1286, 1296, 1352, 1388ff, 1429, 1446, 1476, 1494f, 1510, 1512, 1515, 1525, 1564, 1570, 1572, 1579f, 1605, 1607, 1634, 1639, 1667, 1669, 1673, 1690f, 1717
Schorner (Straubing) 408
Schröder (Hildesheim) 23
Schröder & Jeve (Hamburg) 1398, 1410
Schroedel (Halle) 1232, 1393, 1521, 1545, 1586, 1662, 1731, 1821, 1845,
Schroeder (Berlin) 354, 422
Schröter (Plauen) 541
Schropp (Berlin) 603, 631
Schubert (Leipzig) 335
Schuberth (Hamburg) 415
Schulbücher-Hauptverlag (München) 181
Schulbuchhandlung (Braunschweig) 105, 111, 124, 552, 576, 730, 825
Schulprogramm (Gymnasium Wetzlar) 174
Schulte (Straßburg) 890
Schultze (Berlin) 528, 534f, 657, 846, 896, 1374
Schulze (Oldenburg) 337, 362, 977
Schulze (Hannover) 746
Schulze (Leipzig) 1011, 1616
Schulze (Köthen) 1016
Schünemann (Bremen) 462
Schüppel (Berlin) 291
Schwan & Götz (Mannheim) 216
Schwann (Köln-Düsseldorf) 523, 715, 752, 831, 847, 850, 917, 997, 1069, 1341, 1430, 1571, 1696, 1698, 1709, 1725f
Schwartz (Brieg) 365, 566
Schweigger (Berlin) 727
Schwers (Kiel) 882
Schwetschke (Halle) 325
Schwickert (Leipzig) 476

Sebald (Nürnberg) 342
Seehagen (Berlin) 1287
Seel (Dillenburg) 938, 1018, 1137
Selbstverlag 127, 145, 256, 262, 356, 375, 423, 481, 761, 773, 920, 986, 1373, 1415, 1442, 1560
Send (Meerane) 784
Sendelbach (Coburg) 794
Setzer (Rottweil, a.N.) 465
Seybold (Ansbach) 1524
Seybold (München-Leipzig) 1637
Siegismund & Volkening (Leipzig) 848, 881, 913, 924, 806
Simion (Berlin) 1493
Siwinna (Kattowitz) 899, 1065, 1076
Skrzeczek (Löbau) 943
Solinus (Düren) 1222
Sommer (Leipzig) 102
Sonnenburg (Trier) 1518
Spaarmann (Mönchen-Gladbach) 690
Spaarmann (Leipzig) 824
Spemann (Berlin) 1424
Spittler (Basel) 403
Springer (Berlin) 579, 585, 605, 636, 732, 948, 974, 1106
St. Rochus-Spital (Mainz) 48
Stahel (Würzburg) 904, 919
Stahl (Arnsberg) 949
Stalling (Oldenburg) 507, 529f, 582, 625, 751, 774, 950
Staudinger (Würzburg) 799
Stechert (Potsdam) 475
Steffenhagen (Merseburg) 988, 1179
Stein (Nürnberg) 550
Stein (Potsdam) 944
Stein (Werl) 1188
Steinacker & Hartknoch (Leipzig) 288
Steinkopf (Stuttgart) 627
Stephanus (Trier) 1258
Stern (Lüneburg) 1396
Steudel (Stade) 649, 1112
Stiebner (Nürnberg) 56, 78
Stollberg (Merseburg) 1256
Stoppani (Stuttgart) 438
Strebel (Gera) 817
Strobl (München) 62ff
Strötter & Gastel (Regensburg) 16
Strübig (Königsberg) 1068
Stubenrauch (Berlin) 711, 782
Stuber (Würzburg) 854, 1034f, 1165
Süsserott (Berlin) 1326, 1385, 1387, 1447

Teubner (Leipzig-Berlin) 430, 467, 545, 601, 697, 701, 719, 812f, 823, 1028, 1101, 1183, 1397, 1413, 1418, 1425, 1466, 1541, 1600, 1609f, 1614, 1641, 1653, 1678, 1680, 1682, 1693, 1700, 1704, 1721, 1781, 1783f, 1789-1793, 1795f, 1798f, 1806ff, 1810, 1813ff, 1822f, 1827, 1829, 1831-1836, 1839
Theissing (Münster) 267, 283, 360, 709, 1414
Thienemann (Gotha) 1469
Thomann (Landshut) 144
Thomann 793
Trampen (Halle) 76
Trautwein (Berlin) 316, 414
Trewendt (& Granier; Breslau) 539, 721, 1109, 1543
Trowitzsch (Berlin) 1642, 1727
Türk (Posen) 1191

Universitätsbuchhandlung (Kiel) 750
Unzer (& Goebbels; Königsberg) 121, 141, 290, 436

v. Rohden (Lübeck) 613
v. Senf (Leipzig) 677
v. Vangerow (Bremerhaven) 758
Vahlen (Berlin) 667, 860, 1054, 1140, 1272
Vandenhoeck & Ruprecht (Göttingen) 46, 66, 71, 597, 836, 1366, 1568, 1601
Varnhagen (Schmalkalden) 231, 236f,
Veit (Leipzig) 1130
Veith (Augsburg) 17
Velhagen & Klasing (Bielefeld-Leipzig) 714, 836, 1111, 1236, 1304, 1403, 1496, 1542, 1596, 1622, 1619, 1650, 1688, 1694, 1715. 1828, 1840f
Vereinsbuchhandlung (Calw) 627
Vereinsbuchhandlung (Hamburg) 742
Vereins-Buchhandlung (Berlin) 212
Verlags- u. Seminarbuchhandlung (Belle-Vue b. Konstanz) 432
Verlagsbureau (Leipzig) 468f
Verlags-Expedition (Neu-Schönfeld) 500
Vieweg (Braunschweig-Quedlinburg) 526f, 554, 839
Voigt (Ilmenau) 221
Voigtländer (Kreuznach-Leipzig) 598, 755, 780f, 867f, 902, 906, 963, 1178, 1281, 1313f, 1379, 1434, 1626, 1660
Völcker (Goch) 1705
Volkmann (Elberfeld) 739
Vorländer (Siegen) 1291
Voss (Berlin) 114, 1189

Wachsmuth (Leipzig) 1131
Wagener (Freiburg) 1201
Wagner (Neustadt a.d. Orla) 311
Wagner (Schiebus) 490
Wagner (Freiburg) 634, 837, 1245
Waisenhaus (Halle) 8, 11, 25, 41, 103, 202, 343, 407, 413, 489, 821, 835, 862, 976, 1050, 1073, 1244, 1292, 1348, 1354ff, 1377, 1433, 1443, 1450, 1453, 1468, 1473, 1480, 1500, 1516f, 1540, 1576, 1591, 1611, 1620, 1633, 1635, 1647, 1661, 1703
Weber (Berlin) 795
Weber (Leipzig) 875, 930, 1030
Weidemann (Merseburg) 321
Weidmann (Leipzig) 47, 49, 51, 59f, 772
Weidmann (Berlin) 822,969, 1056, 1987, 1167, 1173, 1206, 1243, 1270, 1346, 1487, 1511, 1630
Weidmann & Reich (Leipzig) 28
Weigel (Nürnberg) 10
Weigel (Leipzig) 581
Weigel 626, 650
Weigmann (Schweidnitz) 474
Weigmann 633
Weise (Elberfeld-Barmen) 294
Weiß (München) 444
Weiß (Grüneberg) 583, 1055
Weiß (Heidelberg) 718
Welsché (Bamberg-Frankfurt) 173
Westermann (Braunschweig) 1720
Westphalen (Flensburg) 861, 864, 1042, 1305
Weygand (Leipzig) 61, 369
Wiebe (Lyck) 677
Wiegand (Pest) 320
Wiegand (Leipzig) 505
Wiegand (Hilchenbach) 1146, 1156
Wiegand & Grieben (Berlin) 684, 1017
Wiegandt (Leipzig) 1550
Wienbrack (Leipzig) 210, 260
Wigand (Göttingen) 611
Wigand-Hempel-Parey (Berlin) 982
Willimsky (Ober-Glogau) 1300
Winckelmann (Berlin) 410, 466, 1221, 1554
Winckler (Wetzlar) 224f
Winkler (Passau) 336
Winter (Heidelberg) 397, 520, 558f, 586f, 1013, 1113
Wirth (Mainz) 341, 348f
Wohlgemuth (Berlin) 804, 923, 970
Wolff (Augsburg) 9
Wortmann (Emden) 217
Wreden (Braunschweig) 798
Wülfing (Elberfeld) 1306
Wunderlich (Leipzig) 1318, 1362, 1482, 1498, 1557, 1567, 1574, 1594

Zaiser (Nagold) 1277
Zapf (Magdeburg-Köthen) 44
Zickfeld (Osterwiek-Leipzig) 1234, 1508, 1745
Ziebarth (Deutsch-Crone) 954
Zillessen (Berlin) 1192
Zwißler (Wolfenbüttel) 894, 955ff, 1105, 1108, 1184, 1441