

## Bemerkungen

über den geschichtlichen Unterricht auf Gymnasien.

---

Ueber didaktische Gegenstände zu schreiben, hat etwas Unerquickliches, weil bei allem Lehren mehr als auf anderen Gebieten des Lebens die Persönlichkeit des Lehrenden das Entscheidende ist und somit auch die bestersonnene Methode gewisser Maßen mit einer *Petitio principii* beginnen muß. Wer einen didaktischen Gegenstand theoretisch beleuchtet, ist von vornherein geneigt, zu idealisieren; ein übertreibender und mehr als nöthig salbungsvoller Ton zeichnet in der That einen großen Theil unserer pädagogischen und didaktischen Literatur unvortheilhaft aus, und vielleicht mehr als alle übrigen Unterrichtsgegenstände leidet der Geschichtsunterricht unter diesem ideologischen Theoretisiren, da dieser Unterricht wirklich eben so leicht in der Vorstellung zu idealisieren, als in der Wirklichkeit schwer zu verwalten ist. Es soll nicht bestritten werden, daß diesem Idealismus von mancher Seite her eine nüchternere Auffassung entgegengesetzt wird: aber fast überall da, wo vom geschichtlichen Unterricht öffentlich gehandelt worden ist, tritt jene Neigung hervor, wie noch jüngst in der Conferenz der Directoren der Provinz Preußen vom Jahre 1865, wo die Wiedereinführung besondern geschichtlichen Unterrichts in Sexta und Quinta besprochen und, für die letztere Klasse wenigstens, einstimmig empfohlen worden ist, und in der pädagogischen Section der letztjährigen Versammlung deutscher Philologen und Schulmänner zu Heidelberg, wo die Forderung, daß die alte Geschichte einen Hauptgegenstand des Geschichtsunterrichts in Prima bilden solle, den Gegenstand einer abermaligen unfruchtbaren Verhandlung gebildet hat.

Die beiden letzteren Besprechungen sind dem Verfasser der gegenwärtigen Abhandlung die nächste Veranlassung gewesen, im Folgenden zusammenzustellen, was sich ihm bei lebhaftester Vorliebe für den Gegenstand in einer vieljährigen Praxis auf verschiedenen Punkten vaterländischen Schulbodens dargeboten hat. So weit er die betreffende Literatur kennt, scheint ihm die Frage nach Ziel, Methode, Vertheilung des geschichtlichen Unterrichts auf Gymnasien zu wenig im Zusammenhange mit dem Ganzen des Gymnasial-Unterrichts behandelt zu werden, und von dieser Seite her möchte sich vielleicht der eine und andere der im Folgenden aufgestellten Gesichtspunkte einer näheren Erwägung der Fachgenossen empfehlen.

**Erste These.** Historische Bildung, d. h. eine auf intensiver Erkenntniß vergangener Zeiten und Zustände gegründete intellectuelle Befähigung für die Arbeiten der Gegenwart ist überhaupt der Zweck und bestimmt den Charakter des Gymnasiums gegenüber der Realschule. Innerhalb dieser, auf historische Bildung gerichteten Gesamthätigkeit des Gymnasiums hat der Geschichtsunterricht seine, wesentlich nur subsidiäre, Stelle.

Dieser Satz mag wie ein unfruchtbares Theorem aussehen; es wird sich aber zeigen, daß er von praktischer Bedeutung ist. Noch auf der letzten Philologen-Versammlung ist so gesprochen worden, als ob auf dem Gymnasium außerhalb des geschichtlichen Unterrichts gar nichts von Geschichte getrieben werde, und die ganz und gar ideologische Forderung besonderer Quellenlectüre im historischen Unterricht scheint von derselben Ansicht auszugehen. Wird denn aber nicht von Tertia aufwärts, d. h. sobald es und nach dem Maße wie es möglich ist, eine ganz erhebliche Anzahl von Geschichtsquellen im Original gelesen? Man wende nicht ein, daß dadurch die Bedeutung des sprachlichen Moments herabgedrückt werde. Sprachliches und Sachliches läßt sich gar nicht trennen\*); schon indem unsere Schüler in ihren lateinischen Elementarbüchern deren einzelne einfache Beispiele übersetzen, eignen sie sich, ohne es zu gewahren, geschichtliche Vorbegriffe, gleichsam unorganischen historischen Rohstoff an, lernen sie, was ein Consul, Prätor, Senat ist, und hundert ähnliche Dinge, und wie auf höherer Stufe die Philologie theils selbst Geschichte, theils eine Hilfswissenschaft der Geschichte ist, so ist in der Sphäre, von der wir hier reden, die gründliche Erlernung der zwei wichtigsten Sprachen des Alterthums eine Vorbereitung für ein gründliches Verständniß der Quellen griechischer und römischer und weiterhin für das Verständniß aller übrigen Geschichte. Wäre unsere Aufgabe die, einen künftigen Historiker vom Fach von seinem siebenten Jahre an zu bilden, wir könnten keinen anderen Weg einschlagen, als den im Lehrplane der Gymnasien vorgezeichneten; ein Satz, der sich auch so ausdrücken läßt: die Bildung, welche das Gym-

\*) Toute langue, sagt Vinet in seiner vortrefflichen Vorrede zum ersten Theil der französischen Chrestomathie, en nommant définit, en classant les mots classe les idées. — Une langue parfaite serait la vérité même. La seule étude des langues fait plus pour étendre l'esprit, plus pour le mettre à la hauteur des idées générales, plus pour le préparer à la philosophie (vielmehr zunächst für ihre Grundlage, die Geschichte), que toute autre étude à laquelle ses premières forces pourraient être appliquées. Ich füge dem bei, was Thiers, Histoire du consulat etc. 3, 364, gelegentlich der von Napoleon I. geschaffenen Lycées sehr verständig bemerkt: Il voulut y rétablir l'ancienne règle classique, qui assignait aux langues anciennes la première place, ne donnait que la seconde aux sciences mathématiques et physiques, laissant aux écoles spéciales le soin d'achever l'enseignement des dernières. Il avait raison en cela comme dans le reste. L'étude des langues mortes n'est pas seulement une étude de mots, mais une étude des choses; c'est l'étude de l'antiquité avec ses lois, ses moeurs, ses arts, son histoire si morale, si fortement instructive. Il n'y a qu'un âge pour apprendre ces choses: c'est l'enfance. La jeunesse une fois venue avec ses passions, avec son penchant à l'exagération et au faux goût, l'âge mûr avec ses intérêts positifs, la vie se passe, sans qu'on ait donné un moment à l'étude d'un monde, mort comme les langues qui nous en ouvrent l'entrée. Si une curiosité tardive nous y ramène, c'est à travers de pâles et insuffisantes traductions qu'on pénètre dans cette belle antiquité! Et dans un temps, où les idées religieuses se sont affaiblies, si la connaissance de l'antiquité s'évanouissait aussi, nous ne formerions plus qu'une société sans lien moral avec le passé, uniquement instruite et occupée du présent, une société ignorante, abaissée, exclusivement propre aux arts mécaniques.

nasium mittheilt, ist wesentlich geschichtliche Bildung. Der besondere Geschichtsunterricht hat zunächst nur die Aufgabe, die nothwendigsten Thatsachen aus der Geschichte der hervorragendsten Menschen und Völker dem Schüler in einer Form, die, wo möglich, wie aller Unterricht, lebendiges Interesse erwecken soll, vorzuführen und einzuprägen und so von seiner Seite den historischen Sinn zu stärken und zu läutern, den zu fördern überall die Aufgabe der Gymnasialbildung ist. In welchem Sinne wir dies meinen, wird sich weiterhin noch näher ergeben; zur vorläufigen Vermeidung von Mißverständnissen nur so viel, daß, je reiner und vollständiger auf den unteren Stufen die Sprache als solche gelernt und geübt worden ist, desto leichter und desto wirksamer später die Classiker als das, was sie sind, als Geschichtsquellen, gelesen werden können.

**Zweite These.** Der geschichtliche Unterricht für die unterste Stufe, Sexta und Quinta, ist Unterricht in der biblischen Geschichte und was von Notizen über das Leben einiger orientalischen Völker sich an diese unmittelbar und zwanglos anschließen läßt. Spärlichen geschichtlichen Stoff enthält auch der geographische, der deutsche Unterricht: für Quinta können die schönsten Sagen des classischen Alterthums im deutschen Unterricht in ausgedehntem Maasse Berücksichtigung finden. Dieselben aber \*) zum Gegenstand fortlaufenden Geschichtsunterrichts zu machen, widerspricht eben so sehr dem Begriff der Sage, wie dem des geschichtlichen Unterrichts.

Wie sehr wir es vom didaktischen Standpunkt aus als ein Glück zu schätzen haben, in der biblischen, zunächst alttestamentlichen Geschichte einen Stoff zu besitzen, der zugleich Religion und Geschichte ist, ist oft ausgeführt worden, scheint aber noch immer nicht genug ausgebeutet zu sein. Es ist die Geschichte einer Person, die sich zur Geschichte einer Familie, eines Stammes, eines Volkes erweitert, dann wieder zur Geschichte einer Persönlichkeit sich zu verengern scheint, zu gleicher Zeit aber zu wahrer Weltgeschichte sich ausdehnt: eine Geschichte mit unermesslich tiefem Hintergrund, unermesslich weitem Ausblick und doch für sich selbst klar, in den mannigfaltigsten individuellen Bildern verständlich und wirksam; die Kraft und Art einer Nation überall in hervorragenden Charakteren, Mose, Simson, Samuel, David, zusammengefaßt, denen das von trüben Leidenschaften gährende, bald störrisch-eigenwillige, bald fromm-gutwillige, bald begeisterte, bald verzagte, immer aber der Wunderzeichen und der Führung bedürftige Volk, das Volk wie es immer ist, gegenübersteht; es sind die einfachsten Volks- und Staatszustände, Zusammenhänge, Uebergänge: Steuern sind „Geschenke, mit denen man des Königs Hand füllt“, Anarchie: „um diese Zeit war kein Richter in Israel, und Jedermann that, was ihm gut deuchte“; das Ganze getragen von einer Auffassung, die tief ist, ohne dunkel zu sein, vorgetragen in einer Sprache, deren Congenialität mit dem kindlichen Alter schon der stehende Gebrauch der directen Rede charakterisiert: eine Welt, die für die Kindheit zugleich den vollen Reiz des ganz Fremden und Entlegenen und die ganze Deutlichkeit des unmittelbar Gegenwärtigen und Gewissen hat. Außerdem ist, da dieser Unterricht zugleich Religion ist, einige Garantie gegeben, daß die Reflexion nicht vorzeitig sich einmische;

\*) Wie die preussische Directoren-Conferenz will.

dagegen thut es dem Gegenstand ganz und gar keinen Eintrag, sondern entspricht vielmehr gar sehr seinem Zweck, wenn über diejenigen Völker, denen das Volk Israel auf seinem Wege begegnet ist, etwas ausführlicher als gewöhnlich zu geschehen pflegt, gesprochen, also etwas davon erzählt wird, worin die Weisheit der Aegyptier bestanden, was für ein Volk die Phönicier, die Perser, wer Nebukadnezar, Cyrus, Alexander gewesen. Dieses alles bedarf keiner weiteren Erörterung: der Lehrer, dem dieser Unterricht vertraut ist — daß er theologisch gebildet sei, ist durchaus nicht nöthig —, kann und soll den Grund zu einer ernstern, religiösen Auffassung alles ferneren geschichtlichen Stoffes legen, und je mehr er diesen Unterricht als Geschichte geben wird, desto wirksamer wird er das Interesse der Religion wahrnehmen. Das Lernen von Sprüchen und Liedern (in den Zahn'schen biblischen Historien sehr passend in unmittelbarem Zusammenhang gesetzt mit den biblischen Geschichten) versteht sich von selbst, denn der enge Zusammenhang dieses Unterrichts mit dem Kultus und Leben der Gemeinde muß durchaus aufrecht gehalten werden: aber keine Dogmatik, kein Katechismus-Unterricht soll auf dieser Stufe (Sexta) jenes unmittelbare Nahetreten des göttlichen Geistes in den Führungen eines Volkes stören. Eben darum aber, weil der Geschichtsstoff, den die biblischen Geschichten des Alten Testaments bieten, der denkbar beste ist, weil er Phantasie, Gemüth und jede Kraft des kindlichen Gemüthes mächtig anregt, soll seine Wirkung mögl.chst wenig gestört werden durch heterogenen historischen Stoff; vollends die Sagen des classischen Alterthums auf dieser Stufe zum Gegenstand nebenherlaufenden besonderen Unterrichts zu machen, halten wir für gänzlich verkehrt: nicht weil wir fürchteten, daß unsere Sextaner wieder an Apollo und Athene glauben könnten, sondern weil wir Gemüth und Phantasie der Kinder dieser Stufe nicht nach verschiedenartigen Seiten gezogen wünschten, weil wir die einfachen und starken Eindrücke den bunten vorziehen. — Daß im geographischen Unterricht geschichtlicher Stoff gelegentlich beigebracht werde, darauf legen wir, wie auf alles Gelegentliche, keinen weiteren Werth, als daß eine eingestreute Erzählung, wie z. B. von Columbus' erster Entdeckungsfahrt und Aehnliches den Unterricht beleben kann: dagegen ist aller geographische Unterricht, und so auch der elementare in Sexta, eine so nothwendige Vorstufe für späteren Geschichtsunterricht, daß er eben möglichst rein erhalten, nicht durch geschichtliches Interesse in den Hintergrund gedrängt werden darf. — Im deutschen Unterricht nimmt das rein Technische, Lesen, Schreiben, Aussprache, noch viel Zeit in Anspruch: ein gutes Lesebuch, wie z. B. das Wackernagel'sche, führt doch der Phantasie der Kinder hinlänglichen Stoff zu, so daß ein weiteres geschichtliches Material nicht nöthig ist; der Satz, mit welchem ein Mitglied der preussischen Directoren-Conferenz die Nothwendigkeit besonderen geschichtlichen Unterrichts in Sexta zu begründen suchte, daß „sonst in dieser Klasse nur die deutschen und die Religionsstunden zur Bildung des Gemüths und der Phantasie übrig bleiben, während alle anderen Lectionen nur den Verstand bilden“, ist zu abstract, um wahr sein zu können. In Quinta ändert sich die Sachlage in manchem Betracht. Auch hier ist es zwar keineswegs nöthig, zwei besondere geschichtliche Stunden anzusetzen, einmal weil sich zwei weitere Stunden nicht gut ausmitteln lassen, und der Vorschlag, das Französische für diese Klasse zu streichen und so die gesuchten Stunden zu gewinnen, zwar an sich recht vernünftig, aber so wie die Verhältnisse liegen, nicht ausführbar ist, anderentheils weil es sich auch in dieser Klasse nur erst um Weckung des Sinns für geschichtliche Zusammenhänge,

so zu sagen um die Pflege einer Art historischen Gemeingefühls, noch nicht um bestimmte historische Kenntnisse handelt \*). Dagegen ist es recht gut und zweckmäßig, hier im deutschen Unterricht, sei es daß das Lesebuch dies ermöglicht, sei es unabhängig davon, die schönsten Sagen des classischen Alterthums, auch passende Localsagen, wo der Lehrer deren mächtig ist, vorzulesen oder vorzuerzählen, solche auch als Themata für die schriftlichen Nacherzählungen zu benutzen, welche man schon auf dieser Stufe Aufsätze zu nennen die üble Gewohnheit hat. Die antiken oder irgendwelche andere Sagen zum Gegenstand eines fortlaufenden Unterrichts (mit Repetitionen und allem, was daran hängt \*\*) zu machen, ist schon darum falsch, weil damit die spezifische Wirkung der Sage als Poesie Noth leidet; wenn man aber von einem Vorerzählen im Tone Niebuhr's (in den „griechischen Heroengeschichten, an seinen Sohn erzählt“), oder wie Schwab in seinen „schönsten Sagen des classischen Alterthums“ spricht, so vergißt man zweierlei, einmal, daß ein Lehrer 40 — 60 Schülern gegenüber und ein Vater seinem Sohne gegenüber verschiedene Dinge sind, und zweitens, daß, wo ein Lehrer erzählen könnte, wie Niebuhr in jenen Heroengeschichten, oder wie Schwab, der auch im gewöhnlichen Leben durch sein Erzählungstalent berühmt war, er nicht lange den Geschichtsunterricht in der Quinta eines Gymnasiums zu erteilen haben würde. Sage ist nicht Geschichte: sie ist an ihrem Orte schön und gut, aber sie darf auch im Unterricht nicht den strengen und ernsten Sinn für das wirklich Geschehene verdrängen wollen.

Dritte These. Der richtige Zeitpunkt, besondere Geschichtsstunden anzusetzen, ist mit Quarta (11 — 13 J.) eingetreten. Der Stoff ist aus der griechischen und römischen Geschichte und dem was von orientalischen Dingen im engsten Zusammenhange mit jener steht, zu entnehmen. Die Methode dieses elementaren Geschichtsunterrichts läßt sich kurz aussprechen: Auflösung der Geschichte in Geschichten und Einprägung einer mäßigen Anzahl von Thatsachen mit ihren Jahreszahlen.

Warum der richtige Zeitpunkt erst mit dieser Klasse gekommen scheint, ist unschwer zu zeigen. Es ist diejenige, in welcher zuerst im Lateinischen zusammenhängende Lectüre, Cornelius Nepos oder ein ähnliches Buch, eintritt, wo in den grammatischen Uebungen an die Stelle einzelner Beispiele zusammenhängende leichtere Stücke meist geschichtlichen Charakters treten; wo im Deutschen, wenn auch noch fragmentarische, doch immer schon größere Stücke vorgeführt werden, in der Religion zusammenhängende Partien der Bibel, auch wohl ein ganzes einzelnes Buch gelesen wird, wo, mit Einem Wort, überall aus dem Fragmentarischen und Vereinzelten herausgestrebt wird. Dieses Herausstreben aus dem Fragmentarischen zu größeren Zusammenhängen ist der eigentliche Charakter dieser Klasse: mit

\*) Was auf der preussischen Directoren-Conferenz von einer Seite vorgeschlagen worden: zur Orientierung des Schülers auf dem weiten Gebiete der Geschichte eine chronologische Vorschule, welche die Zeitvorstellungen des Schülers zu entwickeln habe, — und zwar von Noah bis zum Sturm auf die Düppeler Schanzen, — das bekenne ich, mir in concreto nicht denken zu können: es scheint mir, wie so mancher wohlgemeinte didaktische Vorschlag, das zu sein, was die Apotheker ein album nihilum nennen.

\*\*) Ein Freund, mit dem ich die Angelegenheit besprach, hat dies grob, aber treffend so ausgedrückt: ich kann einem Jungen keine Ohrfeige geben, weil er nicht weiß, wie der Vater des Odysseus geheißen hat.

Nachdruck von allen Seiten muß es der Schüler empfinden. Der Schüler hat in seinen lateinischen Übungsbüchern bis dahin allerlei Namen und Dinge aus dem Alterthume berühren, von Themistokles und Salamis, von Rom und Karthago u. s. w. reden hören. Diese Männer und Sachen dürfen ihm nicht länger bloße Namen sein: seine Neugier ist rege geworden, welche die Schule rechtzeitig ergreifen und zum Wissenstrieb veredeln muß. Es ist also Zeit, ihm einen Zusammenhang zu erschließen, wo er zuvor nur Einzelheiten gehört hat. Dieser Zusammenhang selbst aber kann sich zunächst nur auf kleine, leicht übersehbare Gebiete beziehen. Der Unterricht also muß durchaus den elementaren Charakter tragen, während wir in Wirklichkeit das Unkraut der „Weltgeschichten für mittlere Klassen“ noch in zahllosen Auflagen wuchern sehen. Die in unsern Lectiionsplänen dafür ermittelte Zeit, zwei wöchentliche Stunden — die dritte muß ausschließlich der Geographie, der Repetition und Befestigung des in Serta und Quinta Durchgenommenen gewidmet werden — ist überaus knapp; aber sie reicht eben aus, wenn man darauf verzichtet, einem Phantom von Vollständigkeit, von Weltgeschichte für Quarta, einer *Contradictio in adjectis* nachzujagen, sondern sich darauf beschränkt, die wichtigsten Parteen der griechischen und römischen Geschichte in einzelnen, möglichst in sich abgerundeten Geschichten vorzutragen und für Einprägung einer mäßigen Anzahl von Thatsachen und Jahreszahlen zu sorgen: um durch Concentrierung des Interesses — denn darin werden wir doch die vielbegehrte Concentration des Unterrichts vorzugsweise zu suchen haben — die Wirkung dieser Geschichten aus dem Alterthum einiger Maßen zu erhöhen, wird zu empfehlen sein, daß im ersten Halbjahr, wo die griechische Geschichte den Stoff liefert, auch nur die griechischen Feldherrn im Repos, im zweiten Halbjahr analog die römischen den Gegenstand der lateinischen Lectüre bilden, wie auch, daß die Themata zu den deutschen „Aufsätzen“ nicht sentimentale Frühlings- und Herbstgefühlsbeschreibungen, sondern ausschließlich dem eben zu durchwandernden geschichtlichen Boden entnommen sein sollen. Vor allem aber wünschen wir, daß in Beziehung auf den Stoff der Schwindel aus Programmen, Schul- und Lesebüchern und deren Titeln verschwinde, und daß der Lehrer, namentlich der jüngere, was nicht immer der Fall ist, den Unterricht mit dem Bewußtsein antrete, daß er nicht Weltgeschichte, nicht die Geschichte von Griechenland und Rom, sondern Erzählungen aus diesem Geschichtsgebiete in chronologischer Folge, nicht mehr und nicht weniger, vorzutragen habe. Das letztere, die chronologische Folge, muß betont werden. Die Ordnung der einzelnen Geschichten darf nicht willkürlich sein, und es müssen die wichtigsten Personen und Hauptepochen (aber nicht die Diadochen- und nicht die Kaiserzeit) behandelt werden. Auch sind Geschichten nicht mit Anekdoten zu verwechseln. Diese bleiben, wenn sie gleich für diese Stufe einen breiteren Raum mit Recht beanspruchen können, doch immer etwas Secundäres: schon auf dieser Stufe ist es Pflicht, den Respect vor dem Wirklichen gegenüber dem historischen Klatsch zu pflegen. Man preist mit Recht als Muster Herodot: vor Allem also muß, was der Lehrer sagt, mit Sachkenntniß und ohne Phraße gesagt werden: namentlich dürfen Schlachten (und die wichtigeren, Thermopylä, Salamis, Cannä u. s. w. sollen ausführlich behandelt werden) nicht inani verborum strepitu erzählt, sondern sie müssen wie sie geschehen sind, beschrieben werden; wie der Lehrer überhaupt, dem großen Muster Herodot's folgend, nicht sein eigenes, sondern das Pathos der Thatsachen auf den Schüler wirken lassen

muß: rem tene, verba sequentur. Uebrigens ist der freie Vortrag für diese Altersstufe etwas, was beim Lehrer große Uebung oder großes natürliches Talent voraussetzt: wo das eine oder andere fehlt, kann Roth's „Lesebuch zur Einleitung in die alte Geschichte“ (die griechische ganz, die römische mit Auswahl) vom Lehrer benutzt werden. Vortrag und Vorlesen muß in kleineren Absätzen geschehen, wogegen jüngere Lehrer häufig in den Fehler verfallen, die ganze Stunde durch vorzutragen; nach jedem Absatz überzeuge man sich durch Wiedererzählenlassen, ob der Zusammenhang richtig gefaßt ist; die katechetische Repetition am Ende jedes größeren Abschnitts wird verhüten, daß die Stunde nicht zur bloßen Unterhaltungsstunde werde. Verstandesfragen, namentlich solche, welche sich mit Hilfe genauer Betrachtung der Karte beantworten lassen, sind durchaus zulässig: warum die Griechen gegen Xerxes ihre Stellung in Thessalien wieder aufgaben, weshalb Darius' Stellung bei Issus verfehlt, Pyrrhus' Lage trotz seiner Siege mißlich war, weshalb Hannibal den Krieg in der Polandschaft begann, warum er nach der Schlacht bei Cannä nicht auf Rom zog, und ähnliche, sind Fragen, die den Schüler dieser Altersstufe interessieren, an denen er gern sein Nachdenken übt und die ihm deshalb der Lehrer stellen muß. Was die Gestaltung des Stoffes betrifft, so fordert man, daß der geschichtliche Unterricht auf dieser Stufe vorzugsweise den biographischen Charakter tragen solle; diese Forderung ist bis zu einem gewissen Grade berechtigt, aber man darf sie nicht dahin spannen, daß die Geschichte in dieser Klasse ganz in Form von Biographien vorgetragen werden solle. Ich habe versucht, mir den Unterricht in alter Geschichte nach diesem Princip zu schematisieren, und mich überzeugt, daß dasselbe sich nicht rein durchführen läßt: es wird ein falsches Bild geben, wenn man z. B. den zweiten punischen Krieg als Biographie Hannibal's behandeln wollte, und es ist eine ganz richtige Bemerkung, daß diese Altersstufe für einzelne Thaten und Abenteuer, ja, man darf sagen, für den Zusammenhang der Ereignisse mehr Interesse hat, als für das eigentlich Biographische, das auf einer höhern Stufe sich viel fruchtbarer behandeln läßt. Dagegen ist bei Repetitionen das Biographische gerade für diese Stufe ein sehr fruchtbares Princip: ob der Schüler die Geschichte der Jahre 218—184 sich wohl gemerkt und gut aufgefaßt hat, kann ich sehen, wenn ich die Lebensgeschichte Hannibal's zum Faden der zu stellenden Fragen nehme. Uebrigens muß die Geschichte auf dieser Stufe ganz politische und Kriegsgeschichte sein: für Cultur-, Literatur-, Kunstgeschichte ist keine Zeit und wenig Empfänglichkeit vorhanden. — Was die Förderung betrifft, welche der Sinn für Geschichte in dieser Klasse durch die übrigen Unterrichtsgegenstände finden kann, so möchten wir den deutschen Unterricht am liebsten für diese Klasse ganz mit dem geschichtlichen zusammenwerfen, was die sorgfältige sprachliche Behandlung der deutschen schriftlichen Arbeiten und das Auswendiglernen deutscher Gedichte (hier wie in der folgenden Klasse vorwiegend epischen Charakters) nicht ausschließen würde: eine Concentration, die um so angemessener erscheint, als diese Klasse ohnehin schon an einem Vielerlei von Unterrichtsgegenständen (Latein, Französisch, Griechisch) leidet. Wenigstens muß die häusliche Unterhaltungslectüre, so weit die Schule durch die Schüler-Bibliotheken auf dieselbe Einfluß übt, auf gute geschichtliche Unterhaltungsbücher, also z. B. nicht die aus der Spanier'schen Fabrik, welche in einer ganz falschen Manier geschrieben sind („allein mit ihrem Gram saß Lucretia in ihrem Gemache“ und ähnliche Ingredienzien für ein Vomitiv), hingelenkt

werden. — Der Religionsunterricht lenkt in dieser Klasse gewöhnlich wieder auf das alttestamentliche Gebiet zurück: die Richter und die Königszeit bieten hier einen Stoff, der, unmittelbar aus der Quelle geschöpft, die religiöse Auffassung geschichtlicher Dinge und die geschichtliche Auffassung religiöser Dinge auf's Wirksamste fördern kann. — Die lateinische Lectüre trägt noch den strengsprachlichen Charakter; doch muß, was gelesen wird, dem Schüler auch sachlich deutlich gemacht werden — Einrichtungen, wie der Ostracismus z. B., wo dies in dem Gelesenen erwähnt wird, erklärt werden; auch ist dafür zu sorgen, daß eine gelesene Vita des Nepos, oder was sonst in dem gelesenen Buche einen größeren Zusammenhang darstellt, noch einmal cursorisch repetirt, auf den Schüler als Ganzes wirke. — Auf dieser Stufe tritt endlich eine neue Sprache, die griechische, den Gesichtskreis des Schülers erweiternd, hinzu: dies ist keine Erweiterung des historischen Wissens, mittelbar aber des historischen Sinnes, der Fähigkeit, sich in fremde, vergangene, entlegene Denkweise nachdenkend einzuleben.

**Vierte These.** Mit Tertia, deren Cursus zweijährig sein sollte, tritt mannigfache Bereicherung des historischen Wissens ein: Gegenstand der besonderen Geschichtsstunden sei die vaterländische Geschichte. Die wichtigste Förderung des geschichtlichen Sinnes aber liegt in der beginnenden Quellenlectüre, Cäsar und Xenophon.

Der Normalschulplan für die preußischen Gymnasien setzt für den geschichtlichen, in Verbindung mit dem geographischen Unterricht drei Stunden fest, und nimmt, was auch ganz richtig ist, als Pensum die vaterländische, d. h. die deutsche Geschichte an, welche durch die brandenburgisch-preussische zu ergänzen und zu exemplificieren ist, bis allmählich beide so zusammengehen, daß der Name: vaterländische Geschichte keinen Dualismus mehr enthält. Da aber eine ausführliche geographische Beschreibung Deutschlands und für preussische Schulen insbesondere des preussischen Staats hinzukommt, so leuchtet ein, wie völlig unzureichend Ein Jahr für diese, eben wie für alle anderen Aufgaben der Tertia ist. Es kann hier nicht ausführlicher erörtert werden, soll aber doch ausgesprochen sein, daß es unserer Ansicht nach viel richtiger wäre, das berühmte Recht zum einjährigen Militärdienste, dessen große Wirkung auf die Hebung der Nationalbildung in Preußen unbedingt anzuerkennen ist, an Absolvierung der Tertia zu knüpfen, deren Cursus dafür auf zwei Jahre normiert werden müßte, anstatt daß es jetzt durch einen halbjährigen Besuch der Secunda, wo von irgend einem auch nur relativen Abschluß gar nicht die Rede ist, erseffen werden kann. Bei einjährigem Cursus der Tertia muß nun vor Allem der geschichtliche Unterricht nothwendig Fragment bleiben: er kann nur Biographien aus der vaterländischen Geschichte und zwischen diesen eine trockene Chronik der vaterländischen Ereignisse geben. Ueber die Begeisterung für deutsche Kraft und Größe, welche aus diesem Unterricht zu ziehen sein soll, ließe sich Vieles sagen: es ist die Schuld des Lehrers nicht, wenn der deutschen Geschichte vielmehr dasjenige fehlt, was der Engländer, der Franzose aus der Betrachtung der seinigen zieht, die Kraft eines ungebrochenen Nationalgefühls. Von dieser Seite tritt der deutsche Unterricht ergänzend hinzu, und schon der Schüler dieses Alters kann einen Begriff davon fassen, daß, wie die welt-historische Bedeutung, so die einigenden Momente unseres Nationallebens in seiner Literatur und Cultur, in den höchsten Sphären des Geistes liegen. Was aus dem Schätze unserer National-Literatur dem



Schüler vorgeführt wird, muß also mit Pietät, nicht mit ästhetischer Kritik und Raseweisheit ihm nahe gebracht werden. — Wenn beim besonderen geschichtlichen Unterricht der Lehrer stets bedacht sein muß, bestimmte Kenntnisse den Schülern beizubringen, so ist es dagegen von der größten Wichtigkeit für die Pflege des historischen Sinnes überhaupt, für das Verständniß historischer Zustände und Zusammenhänge, für die allmählich zu erringende Erkenntniß der im Völker- und Menschenleben wirkenden Kräfte, daß auf dieser Stufe die historische Quellenlectüre beginnt. Denn was ist die Lectüre von Cäsar und Xenophon anders, als Quellenlectüre, wenn auch auf erster und elementarster Stufe? Cäsar's gallischer Krieg und Xenophon's Anabasis ist nicht eine Beispielsammlung zu Zumpt's oder Buttman's Grammatik, auch für Tertianer nicht: und wenn sie es lange gewesen und wo sie es etwa noch sind, da ist es Zeit, daß dies anders werde. Es ist schlechterdings nicht einzusehen, in wie fern es der sprachlichen Gründlichkeit Eintrag thun soll, diese Schriften als das zu lesen, was sie wirklich sind: als höchst interessante, höchst sachverständige Berichte zweier hervorragenden Männer über die Lösung von Aufgaben schwierigster Art — eine Lösung, welche der Freiheit und der Civilisation gegenüber dem Barbarenthum gelang. Das Bildende an solcher Lectüre von Geschichtsquellen in fremder Sprache besteht eben darin, daß der Schüler durch denkende Bewältigung der sprachlichen Schwierigkeiten zum Verständniß des Sachlichen gelangt; die erste Forderung also ist eine vollkommene Uebersetzung, welche, die gemeinsame tägliche Arbeit von Lehrer und Schülern bildend, hundert unnütze Anmerkungen und Excurse erspart. Unumgänglich nothwendig aber ist, daß der Lehrer wo möglich am Ende jeder Stunde, oder am Ende jeder zweiten, dritten Stunde das Gelesene als Ganzes in guter Uebersetzung, wie sie durch ihn und die Schüler zusammenwirkend hergestellt worden, noch einmal vorführe: ohne dieses bleibt dem Schüler Alles Fragment. Daß das Sprachliche überall das Erste ist, der Lehrer sich nirgends mit einem bloßen Quidproquo von Uebersetzung zufrieden geben darf, ist selbstverständlich: aber eben so nachdrücklich muß darauf bestanden werden, daß jetzt, wo wir die schönsten Hilfsmittel ganz leicht zugänglich haben, der Lehrer sich die Mühe nicht verdrießen lassen darf, sich aus Müstow, Göler, dem zweiten Bande von Napoleon's III. Werk eine deutliche Vorstellung vom römischen Heerwesen, vom Legionargefecht u. s. w. anzueignen, um so von dieser Seite das sachlich-sprachliche d. h. das volle Verständniß, das letzte Ziel jedes vernünftigen Unterrichts, zu unterstützen. Hier, bei dieser Quellenlectüre, der einzigen, die auf dem Gymnasium möglich oder rätzlich ist, kann und soll der Schüler lernen, was er beim historischen Unterricht, der nur oder fast nur die Resultate geben kann, nicht lernt — was jene Ausdrücke alle in Wirklichkeit bedeuten, die er bis dahin ohne viel Verstand gehört und nachgesprochen hat —, was zur Bewegung eines Heeres gehört, welches die Mittel und Bedingungen des Sieges sind, wie die Persönlichkeit eines großen Führers auf die Soldaten wirkt (Caesar b. g. I, 38—40), warum und wie die disciplinierte Tapferkeit eines civilisirten Heeres der rohen Tapferkeit von Barbaren überlegen ist: hier, mit Einem Wort, kann ein gesunder historischer Realismus gepflegt werden, wie er dem heranwachsenden Geschlechte so nöthig ist. Daß aus dem Gelesenen der lateinische wie der deutsche Sprachschatz des Schülers sich vermehre, ist eine billige Forderung: sie wird um so leichter befriedigt werden, je mehr durch eine wirklich historische Behandlung des Schriftstellers das Interesse des Schülers

geweckt sein wird. Ich habe, als ich das Glück hatte, mit einer Tertia Cäsar lesen zu dürfen, beispielsweise B. G. 2, 18—28 zuerst in circa 5—6 Stunden mit den Schülern durchübersetzt, dann meine eigene Uebersetzung langsam vorgetragen, hierauf den Plan der Schlacht nach Göler an die Tafel gezeichnet, die Bücher bei Seite legen lassen, den Gang des Kampfes alsdann an der Zeichnung von Punkt zu Punkt verfolgt und mir bei jedem Moment desselben die von Cäsar gebrauchten lateinischen Ausdrücke von den Schülern sagen, überhaupt während der Lectüre die auf das Kriegswesen sich beziehenden Ausdrücke sammeln lassen und diese endlich gelegentlich so repetiert, daß ich sie nach einem Schema der Kriegsalterthümer (Verpflegung — Waffen — Heer auf dem Marsch — vor dem Feind — im Lager u. s. w.) abfragte. Dasselbe Verfahren beobachtete ich bei der Lectüre des Xenophon, sobald die ersten Schwierigkeiten überwunden waren, und meine, günstige Erfolge von demselben wahrgenommen zu haben. Von historischen Excursen, Einleitungen u. s. w. ist nicht die Rede: nur das soll verlangt werden, daß der Schriftsteller selbst und daß er um seiner selbst willen getrieben werde. Man hat in Beziehung auf die Lectüre der Classiker den früher beliebten Unterschied zwischen statarischer und cursorischer Lectüre mit der Formel „so schnell als möglich, so langsam als nöthig“ sehr vernünftiger Weise beseitigt; auch der nicht minder unzutreffende zwischen vorwiegend sprachlicher und vorwiegend sachlicher Behandlung des Schriftstellers ist reif, in dem höheren Begriff einer sprachlich-sachlichen, einer wahrhaft historischen Methode, bei welcher ein Moment das andere ergänzt, aufgehoben zu werden. Auch hier aber drängt sich die Nothwendigkeit eines zweijährigen Cursus für Tertia, namentlich mit Rücksicht auf das Griechische, sofort auf. — Beiläufig gestatte ich mir hier die Bemerkung, daß mir die jetzt nicht selten auftauchende Ansicht, auf dieser Stufe die Themata zu den freien deutschen Arbeiten den gelesenen lateinischen oder griechischen Schriftstellern zu entnehmen, nicht richtig zu sein scheint. Der Schüler lernt auf dieser Stufe, mit starker Beihülfe des Lehrers, aus dem widerstrebenden lateinischen oder griechischen Stoffe correcte deutsche Sätze und Perioden zu bilden; aber er ist noch nicht fähig, einen Stoff, den er lateinisch oder griechisch in fertiger Gestalt vor sich liegen hat, in freier Umbildung so zu gestalten, daß eine wirklich deutsche Arbeit daraus entsteht: es werden Halbübersetzungen in barbarischem oder semibarbarischem Uebersetzungsdeutsch sein. Die Stoffe für die deutschen Arbeiten dieser Stufe müssen Gegenstände, die ursprünglich deutsch gedacht sind, zum Grunde haben. Aufsätze aus Xenophon oder Cäsar, selbst Ovid, behalten wir aus Gründen, die noch zur Sprache kommen sollen, der folgenden Klasse vor.

**Fünfte These.** In Secunda geht die Lectüre geschichtlicher Quellen aus dem Alterthum ihren natürlichen Gang weiter. Für den besonderen geschichtlichen Unterricht ist nunmehr die Stufe erreicht, wo ein geschichtliches Ganzes, ein Völkerleben, vorgeführt werden kann. Das naturgemäße Object für den Geschichtsunterricht in dem zweijährigen Cursus der Secunda bildet die Geschichte der Griechen und der Römer: angeschlossen an sie hervorragend Wichtiges aus der Geschichte der orientalischen Völker, wobei namentlich der Geschichte des Volkes Israel etwas mehr Interesse zugewendet werden muß, als durchgängig geschieht.

Wiewfern wir die Lectüre der alten Classiker als historische Quellenlectüre ansehen, ist schon ent-

wickelt: daß diese Art der Behandlung mit jeder höheren Stufe, die der Schüler erreicht, fruchtbarer werde, braucht nicht erst gezeigt zu werden. Je reifer der Schüler wird, um so nothwendiger ist es aber auch, daß eine solche Quellenlectüre dem besondern geschichtlichen Unterricht zur Seite gehe: denn drei Viertel unserer Weltgeschichte und des auf sie gegründeten historischen Unterrichts besteht in der That in jenem „Fechten und Todtschlagen“, mit Locke zu reden, welches mehr als nöthig wäre, überall in den Vordergrund gerückt wird. Doch läßt sich dies zwar mäßigen, aber nicht ändern, denn Cultur-, Literatur-, Kunstgeschichte als solche für Secundaner vorzutragen, ist natürlich ganz sinnlos, und Kriegs- und Staatsgeschichte ist nun einmal die nothwendige Voraussetzung, bildet den Rahmen für die übrigen geschichtlichen Stoffe. Das aber, daß Geschichte nicht bloß „Fechten und Todtschlagen“ ist, daß sie Bewegung des Geistes und was sie sonst Alles noch ist, das lernt der Schüler mehr aus seinem Homer, Herodot, Xenophon, Sallust, Virgil\*), Livius, als aus dem vollkommensten Vortrag seines Geschichtslehrers: denn dort schaut er das Leben einer interessanten Vergangenheit unmittelbar und mit eigenen Augen; er sieht das Haus, die Waffen, den Verkehr, Handwerk, Kunst, Dichtung, Schiffahrt der heroischen Zeit, er schaut die großen und kleinen Kräfte, welche das Menschenleben bewegen, in ihrer unmittelbaren Wirksamkeit: und mehr als dies, er erarbeitet sich den intellectuellen Genuß, den dieses Betrachten längst entschwundenen Lebens gewährt, während er dem Geschichtsvortrag des Lehrers bloß folgen kann, gelangweilt, wenn er langweilig, neugierig, wenn er anziehend ist: aber in jedem Falle ohne jene intensive Freude, welche die ernste, productive Arbeit gegenüber der bloß receptiven begleitet.

— Was nun aber diesen besondern geschichtlichen Unterricht betrifft, so ist hier noch einmal gegen den Mißbrauch mit dem Worte Weltgeschichte zu protestieren. Weltgeschichte ist, wenn man das Wort nicht ohne Sinn brauchen will, dasjenige, was man sonst wohl Philosophie der Geschichte genannt hat, und somit, weil sie einige Vertrautheit mit den äußeren Thatsachen schon voraussetzt, kein Gegenstand für das Gymnasium, sondern für die Universität. Das Gymnasium hat nur vorbereitend das Material herbeizuschaffen für eine solche philosophische und universal-historische Betrachtung: der Weg zu jenem Allgemeinen führt durch das Besondere und Einzelne, und dieses gründlich kennen zu lehren, ist Aufgabe des Gymnasiums. Ein Volksleben in seinem Zusammenhange, seinem Aufblühen, Reifen, Welken, Absterben zu verfolgen, dazu ist der Schüler dieser Stufe reif, und diese Betrachtung geschieht am besten am griechischen und römischen Volke, theils weil diese dem Schüler sonsther am besten bekannt, theils weil sie am meisten einer rein objectiven Behandlung fähig sind: das ägyptische, persische, israelitische Volk aber darf schon des Gegenjages wegen nicht leichtthin abgethan werden und namentlich leuchtet die stiefmütterliche Behandlung der Geschichte des Volkes Israel, als welche in einen andern Zusammenhang gehöre, durchaus nicht ein. Es mag recht schwer sein, wenn man etwa von der Lectüre von Duncker's Geschichte des Alterthums herkommt, hier mit dem nöthigen Tact, mit der nöthigen Pietät zu verfahren; aber wenn wir es unterlassen, die biblische Geschichte in diesem Zusammenhange dem Schüler

\*) Auch wenn er das Unglück haben sollte, ihn noch unter diesem Namen und noch nicht als Vergil interpretiert zu hören.

aufzufrischen, so werden wir die Verantwortung tragen für die tiefe Ignoranz und Gleichgültigkeit gegen dieses so hochwichtige geschichtliche Gebiet, welche bei der Menge der Gebildeten unverkennbar herrscht, — eine Gleichgültigkeit und Ignoranz, für welche der Name Rationalismus viel zu gut ist. Ueber das Maß der Begeisterung, mit welchem griechische, römische u. s. w. Geschichte vorzutragen sei, läßt sich natürlich nichts vorschreiben: die größten Dinge möglichst einfach zu sagen, müssen wir stets von den Alten lernen; vor Einer Verirrung aber zu warnen, erscheint zeitgemäß — der des Modernisierens, welche in zwei bedeutenden, berühmten und vielbenutzten Werken, Mommsen's römischer, Curtius' griechischer Geschichte, dort jedes erlaubte Maß übersteigt und hier den ganzen Ton der Darstellung beherrscht, und welche in einer Zeit, in der so viele Vorgänge der alten Geschichte in der That lebendige Analogieen in der Gegenwart finden, namentlich jüngere Lehrer leicht mit sich fortreißt: wie denn ein Lehrbuch für lateinische Stilübungen aus neuerer Zeit nicht verfehlt, unter seine Uebersetzungskunststücke jene widerlichfüßigste Charakteristik des jüngeren Cato aufzunehmen, mit der Mommsen, wie an so manchen anderen Stellen, die Wirkung seines schönen Werkes verdorben hat. Es ist der Vorzug der alten Geschichtschreiber, daß sie nicht generalisiren, sondern ohne Kunstausdrücke und Schlagwörter jedem Dinge den einfachen Namen geben, den seine Zeit ihm schuf; in römischer und griechischer Geschichte von Conservativen und Liberalen, von Fortschrittspartei, Junkerthum, Pfaffenhum, Muckerthum — von Antiochus Epiphanes als einem carrikirten Joseph II., von Antiochus des Großen Cürassieren, oder von Cato als dem Don Quixote der Aristokratie zu reden, mag pikant genug sein, und in einem Werke für reife Leser mag das auch seinen Nutzen haben, wenn wir gleich der Ansicht sind, daß der Geschichtschreiber der bestimmten Zeit auch ihre bestimmte und eigene Farbe lassen sollte: für den Schüler sind solche Ausdrücke Gift, weil sie den Sinn für das Specificische, für eine rein objective Betrachtung der bestimmten Zeit, also den Wahrheitsinn, abstumpfen. Insbesondere bezeichne man die Parteigegensätze im Alterthum stets mit den Namen, die ihnen das Alterthum selbst gegeben; wenn man dem Schüler den Cajo Gracchus oder gar den Catilina einen Demokraten, den Sulla einen Junker nennt, so gibt das eine Verwirrung in seinem Kopfe, die er um so schwerer wieder los wird, je einleuchtender und blendender für ihn eine solche Bezeichnung ist. — Auf dieser Stufe, meinen wir, sollten nun die Aufsatzthemata ausschließlich oder beinahe ausschließlich der lateinischen und griechischen Lectüre der je vorausgegangenen Classe entnommen werden: der Schüler wird dadurch (eine überaus wichtige Sache) genöthigt, die Bücher der vorhergegangenen Classe wieder in die Hand zu nehmen, und er darf über etwas schreiben, was er versteht — während das Elend unserer deutschen Aufsätze meist daher rühren möchte, daß wir häufig die Schüler nöthigen, über Dinge zu schreiben, die sie nicht, oder schlimmer, die sie nur halb verstehen.

**Sechste These.** Das Eindringen in den Geist der alten Geschichte ist ein wichtiger Gesichtspunct beim Gesamtunterricht in Prima, und der wichtigste bei der Lectüre der zu lesenden Classiker. Ausschließlicher Gegenstand des besonderen Geschichtsunterrichts aber (die selbstverständlichen Repetitionen früherer Zeiträume abgerechnet) bleibt die Geschichte Europa's vom Untergange des weströmischen Reichs bis zum Jahre 1815.

Seit einiger Zeit ist bekanntlich der letztere Satz angefochten worden, und man hat von höchst achtbarer Seite die Geschichte des Alterthums als Hauptgegenstand oder als einen Hauptgegenstand (wie viele kann es deren geben?) des Geschichtsunterrichts in Prima bezeichnet; noch auf der letzten heidelerger Philologen-Versammlung ist diese Ansicht mit Wärme in Anregung gebracht und darüber eine freilich wenig eingehende und ziemlich verworrene Debatte geführt worden. Seltsamer Weise ist dort so gesprochen worden, als ob sonst und außerhalb des Geschichtsunterrichts gar kein Raum für alte Geschichte in Prima sei: und doch ist sie in Wahrheit der Mittelpunkt und wirklich der Hauptgegenstand des Unterrichts auf dieser Stufe. Sind denn Cicero's Reden, Briefe, rhetorische Schriften, Tacitus, Thucydides, Horaz, Homer, Sophokles und was man sonst auf Prima lesen mag, nicht Geschichtsquellen und Documente ihrer Zeiten? Hat nicht, wer Sophokles' Antigone gelesen und verstanden, die Denkungsart des Alterthums in Beziehung auf gewisse hochwichtige sittliche Fragen kennen gelernt und damit ein sehr bedeutsames Stück Geschichte sich angeeignet? ein viel bedeutsameres, als wenn er von allen Schlachten des Alterthums wüßte, wie viel Mann auf dem rechten und wie viel auf dem linken Flügel gestanden haben? Mit Primanern Plato's Apologie, Kriton, Phädon lesen, heißt den Proceß und das Lebensende des Sokrates quellenmäßig zu verstehen suchen, heißt Jünglinge zu quellenmäßiger Erkenntniß wichtiger historischer Vorgänge anleiten, und daselbe gilt oder sollte wenigstens von aller übrigen lateinischen und griechischen Lectüre dieser Stufe gelten: hier eben und hier vor Allem ist der Ort, geschichtlichen Sinn, strengen Wahrheitsfönn der Vergangenheit gegenüber, zu pflanzen. Daneben, wie wohl geschehen, eine besondere wöchentliche Stunde für Quellenlectüre aus alten Schriftstellern anzusetzen, ist nicht räthlich: einmal ist mit Einer wöchentlichen Stunde nichts anzufangen \*), und dann würde ein zu rasches Lesen den Schüler täuschen, ein zu langsames, mit erklärenden Excursen beschwertes, ihn von der Quelle ab auf den Vortrag des Lehrers lenken und damit den Zweck der Stunde verfehlen lassen. Die Quellenlectüre muß den ruhigen, sprachlich-sachlichen Gang gehen, der nur in den sechs Stunden lateinischer, den fünf Stunden griechischer Lectüre möglich ist. Eine solche Behandlung der lateinischen und griechischen Lectüre ist um so leichter fruchtbar zu machen, als die Geschichtsstunden der vorausgehenden Classe einen vollständigen Cursus der griechischen und römischen Geschichte gebracht haben, und an ein vernünftiges Lehrbuch der Geschichte für die letztere Stufe ist deshalb die Forderung zu stellen, daß es diejenigen Notizen enthalte, welche der Schüler zur nothwendigsten Orientierung für die in Secunda und Prima gebräuchlichen Classiker bedarf. — Die besonderen Geschichtsstunden haben nun bei Weitem nicht diejenige bildende Kraft, welche den lateinischen und griechischen Lectürestunden innewohnt, aus Gründen, die auf der Hand liegen, und es ist gut, daß man sich darüber für alle Classen jeder Illusion entschlage; sie sind aber deswegen nicht unfruchtbar und nicht entbehrlich. Sie dienen, wenn man den Ausdruck nicht mißverstehen will, zunächst einem sehr praktischen Zweck. Sie sollen den Jüngling

\*) Noch weniger, scheint uns, in „einzeln auszusparenden Geschichtsstunden“, wie sie die Vorrede zu dem so eben erschienenen „Historischen Quellenbuch zur alten Geschichte“ von Baumeister und Herbst verlangt. Einen fruchtbaren Gebrauch dieser historischen Chrestomathie für den Geschichtsunterricht, den nicht die Classiker selbst ebenso gut gewährten, kann ich mir nicht denken: zum Gebrauch für Privatlectüre und Aufsätze aber scheint sie sehr passend zusammengestellt.

einführen in die großen Gegensätze des handelnden Lebens, in deren Mitte er einst gestellt sein wird, sollen ihm diese Gegensätze in ihrem geschichtlichen Werden bekannt machen. Der Schüler soll an der Hand eines gereiften Mannes den Lauf der europäischen Dinge von der Völkerwanderung bis auf die Gegenwart oder eine Zeit nahe der Gegenwart mit allen ihren Verwirrungen, religiösen und politischen Leidenschaften, Revolutionen und Restaurationen, ihren Verbrechen und Großthaten, ihren großen und kleinen Männern verfolgen. Eben dies aber, das

periculosae plenum opus aleae  
tractas et incedis per ignes  
suppositos cineri doloso —

ist das Hauptargument gegen diesen Unterricht in dieser Classe: daß die Gegensätze, von deren leidenschaftlicher Gegeneinanderbewegung die mittelalterliche und die neuere Geschichte handelt, noch dieselben seien, welche ungeschlichtet die Gegenwart erregen. Ganz richtig; eben darum wird dieser Unterricht für die gereiftesten Schüler aufgespart. Die Gespensterfurcht vor Politik in der Schule und Politisieren der Jugend kann ich nicht theilen; ist man wirklich so naiv, zu glauben, daß achtzehn-, zwanzigjährige Jünglinge die Feuerluft, die sie rings umgibt, die so eben noch in einer furchtbaren Explosion sich entladen hat, nicht merken sollten? Unsere Jugend soll nicht bloß von Rom und Griechenland erfahren, was Vaterland und Staat ist: sie soll wissen und erfahren, welche Stelle in den europäischen Verwickelungen der Staat eingenommen hat, in dem sie dereinst zu wirken, dereinst ihre politischen Pflichten und Rechte auszuüben hat; sie soll hier auf dem Gymnasium wie zu aller sonstigen, so auch zu ihrer politischen Bildung, jenem *καλλιστον των μαθημάτων ἀρχεσθαι και ἀρχειν*, den Grund legen, und dazu kann eine historische Wanderung durch die Geschichte der europäischen Staaten nicht entbehrt werden. Man hat die Befürchtung ausgesprochen, daß in bewegten Zeiten einzelne Lehrer diese Stunde zu politischen Diatriben mißbrauchen könnten: es mag sein, daß dies von heißblütigen Radicalen der verschiedenen Parteien in vereinzeltten Fällen geschehen ist, aber im Ganzen und Allgemeinen gesprochen: wo sind so viele Garantien gegeben, daß die Geschichte in würdiger, objectiver, leidenschaftsloser Weise dem Schüler dargeboten werde, als auf dem Gymnasium? Die Amtspflicht, die Rücksicht auf das pädagogisch Angemessene, die Gewohnheit, nach dem Standpunct der zu Unterrichtenden sich zu bequemen, gibt hier Bürgschaften, die vollständig fehlen, wenn wir es ganz dem Zufall überlassen, auf welche Weise sonst der Schüler sich orientieren soll über denjenigen Theil der Geschichte, der ihm am nächsten und unentbehrlichsten ist \*). Die Frage darf als abgethan betrachtet werden und hätte niemals

\*) Es war ein eigener Zufall, daß auf der heidelberger Versammlung die Sitzung der pädagogischen Section, in welcher jener Gegenstand zur Besprechung kam, unterbrochen wurde, um eine Probe der neuesten Ausgeburt politisirender Schulmeisterei, die Uebungen einer Compagnie Jugendwehr, anzusehen. Ich kann mir nicht versagen, diese Gelegenheit vom Zaune zu brechen, um, da es noch nirgends sonst geschehen zu sein scheint, gegen die unpädagogische Kinderei der süddeutschen Jugendwehren mit all ihren anhängenden Armseligkeiten eines „Jugendwehrtags“ zu Frankfurt, Jugendwehrtällen, der Huldigung der stuttgarter „Jugend-Artillerie“ an den eben dort versammelten Arbeitertag u. s. w. zu protestieren. Wer die Geschichte dieses Instituts, mit dem man die gute Sache des Turnens gefälscht hat und unreifen Jünglingen und Knaben die Köpfe verriekt, kennt, der weiß, daß es ein Wechselbalg von Radicalismus und Reaction ist, die sich dabei gegenseitig zu pressen suchten. Ernste Pflichten kann man nicht spielend lösen: und es ist zu bedauern, daß verdiente und höchst ehrenwerthe Männer sich zur Mitwirkung bei diesem Versuch haben verleiten lassen, mit dem man in Süddeutschland um die allgemeine Waffenpflicht, welche den Stolz und die Größe des preussischen Landes bildet, sich herumzuschleichen meint.

aufgeworfen werden sollen. — Vom Lehrer der Geschichte in Prima muß der freie Vortrag verlangt werden; was man gegen das Hestschreiben oder Nachschreiben der Schüler geltend macht, gilt auf dieser Stufe nicht mehr. Wo die Anschauung des Lehrers mit der des Lehrbuchs so zusammentrifft, daß sein Vortrag dasjenige, was das Lehrbuch gibt, nur in anderer flüssiger Form bietet, kann man es sich vielleicht ersparen; sonst aber ist das Nachschreiben ganz gut, weil es den Schüler nöthigt, dem Vortrag zu folgen, und es nur eine Vor Spiegelung der Selbstgefälligkeit wäre, zu glauben, daß die Schüler dem Vortrag, er sei so interessant er wolle, mit einer die ganze Stunde durch gleich gespannten Aufmerksamkeit folgen werden, wenn nicht das Schreiben sie nöthigte, bei der Sache zu bleiben. Um die Nachschrift der Schüler zu controlieren, dazu dient die Repetition des in jeder vorausgegangenen Stunde Vorgetragenen, welche von dem Schüler dieser Stufe in zusammenhängendem Vortrag verlangt werden kann, wodurch die sogenannten freien Vorträge in der deutschen Stunde in Wegfall kommen können. Ist ein längerer Abschnitt absolviert, so muß er unter anderen Gesichtspuncten, als denjenigen, welche die Anordnung des Vortrags bestimmt haben, repetiert werden, also beispielsweise: wenn der Vortrag die religiösen Wirren in Deutschland und die Verwicklungen der spanisch-französischen Politik während des Reformations-Zeitalters in ihrer Verkettung dargestellt hat, so muß die Repetition beide trennen. Vorläufig wird es dabei bleiben müssen, den Geschichtsunterricht mit dem Jahre 1815 abzuschließen: ihn weiter zu führen, hängt von einer Reihe von Vorbedingungen ab, die noch nicht vorhanden sind; sehr wünschenswerth wäre am Schluß eine geographisch-geschichtliche übersichtliche Vorführung der europäischen Großstaaten. — Ueber den deutschen, den französischen, den Religionsunterricht u., wie fern sie geeignet sind, dem Schüler dieser Stufe weiteren geschichtlichen Stoff, weitere geschichtliche Anschauungen zuzuführen, besonders zu reden, würde zu weit führen. Mit einem Worte möchte darauf aufmerksam zu machen sein, daß im Religionsunterricht einige Berücksichtigung der vorchristlichen Religionen dem christlichen Religionsunterricht gar sehr zu Gute kommen, auch künftige Theologiestudierende darauf hinweisen könnte, diesem wichtigen Gebiet ihre Studien zu widmen, welches von den jetzigen — der großen Menge derselben — völlig vernachlässigt zu werden scheint. — In Beziehung auf den deutschen Unterricht ist vor dem, was man Literaturgeschichte nennt, auf dieser Stufe eher zu warnen. Literaturgeschichte heißt für das Gymnasium und so auch noch für seine oberste Classe vorzugsweise nur: Lebensgeschichte unserer hervorragendsten Classiker mit möglichst reichlicher Vorführung von Proben, möglichst nachdrücklicher Hinweisung auf die Nothwendigkeit einer fleißigen Lectüre der Hauptwerke. Das geheimnißvolle Zueinanderwirken allgemeiner Zustände und individueller Kräfte darzustellen, bildet die schwere Aufgabe der Geschichte. Das Ueberschätzen der ersteren hat uns in praktischen wie in wissenschaftlichen Fragen (der homerischen z. B.) zu Verkehrtheiten geführt; für das Gymnasium und so insbesondere für seinen Geschichtsunterricht und jeden, der ihm gleicht, muß überall die Kraft der Individuen in den Vordergrund der Anschauung gerückt werden, wie sie, Werkzeuge einer höheren Macht, zertrümmernd oder belebend auf die Weltzustände wirken.



