

Badische Landesbibliothek Karlsruhe

Digitale Sammlung der Badischen Landesbibliothek Karlsruhe

Der deutsche Aufsatz

Strehl, W.

Berlin, 1895

VI.

[urn:nbn:de:bsz:31-272438](https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:bsz:31-272438)

bisweilen zur Folge hat, daß sich ein einheitlicher, verwandtschaftlicher Zug in Gedanken und Sprache der Aufsätze bemerkbar macht, so ist das auf Quarta und Tertia kein Fehler.

Der Stil kann sich erst im späteren Lebensalter zu selbständigeren Formen ausbilden, unsere Unterrichtsweise und unser Aufsatz verschafft ihm zum originalen Auswachsen nur Boden und Nahrung. Der freien Bewegung und reiferen Anschauung des praktischen Lebens muß besonders auf dem Gebiet der Beschreibung und Schilderung das meiste zugewiesen werden. „Die natürlich fortschreitende innere Entwicklung im späteren Leben, gereifte Erfahrung und praktische Beschäftigung vermehren den auf der Schule noch mangelnden Gedankenreichtum, schließen ihn auf und führen ihn zu stilistischer Sicherheit und Eigentümlichkeit,“ sagt treffend eine alte Prüfungsordnung.

VI.

Dieser Grundsatz hat in gewissem Sinn für alle Aufsatzthemata Gültigkeit, die aus den einzelnen Stunden des Fachunterrichts fließen. Es kommen hier nur Stoffe aus der Naturbeschreibung und Erdkunde, aus der Geschichte und Lektüre der fremden Sprachen und der deutschen Litteratur in Betracht.

Zu den freien Aufgaben aus Natur und Leben tritt der naturkundliche und geographische Unterricht zum Teil in enge Beziehungen. Man verliere sich hier nur nicht in Einzelheiten des Specialsachses. Seitdem die neuen Lehrpläne Fachaufsätze in den Realfächern verlangen, wird man auf rein naturwissenschaftliche Stoffe, welche die Themensammlungen noch reichlich anbieten, gern Verzicht leisten.¹⁾ Ein allgemein kulturgeschichtlicher Gedankeninhalt, soweit er dem geistigen Gesichtskreis der Unterrichtsstufe angemessen ist, muß diesen Aufgaben innewohnen. Von diesem Standpunkte aus sind hier einige Themen vorgeschlagen, die zum Teil innigen Zusammenhang mit einzelnen Zweigen des erdkundlichen Unterrichts, besonders der Kultur- und Verkehrsgeographie haben. Sie suchen einige im Fachunterricht

1) Themata über das Petroleum, den Sauerstoff, die Diffusion flüssiger Körper oder gar über die Reblaus u. a. stehen im 4. Band eines im Jahre 1893 in 5. Auflage erschienenen Aufsatzwerkes. — Es ist sehr nützlich wöchentlich eine kleine Aufgabe über ein beschränktes Gebiet, etwa $\frac{1}{2}$ Stunde lang, in der Klasse bearbeiten zu lassen. Vgl. Lehrproben und Lehrgänge 26. 1891. S. 86 ff. H. Schiller, Hdb. S. 385.

und in der erfahrungsmäßigen Anschauung getrennte Vorstellungsreihen unter einem einheitlichen Gesichtspunkt zu verknüpfen und zu vertiefen. In diesem Bereich wird die *ars inveniendi* bei der Sammlung und Gruppierung der Materialien vorzüglich in Bewegung gesetzt; hier kann mancher schlummernde geistige Besitz geweckt, Zerstreutes vereinigt und auf einen fruchtbringenden Zweck gerichtet werden.

Das Lesebuch für Obertertia und Untersekunda hat auf dieses Bedürfnis der Realanstalten, für die jene Themengruppen sich vorzugsweise eignen, gebührend Rücksicht genommen.¹⁾

Der erdkundliche und naturbeschreibende Unterricht in Obertertia fordert die eingehende Kenntnis der deutschen Länder mit den Kolonien und behandelt die Bedeutung und Verbreitung der wichtigsten ausländischen Kulturgewächse. Es treten in Untersekunda die europäischen Küstenländer und die Bekanntschaft mit den wichtigsten modernen Verkehrs- und Handelswegen als Lehraufgabe hinzu. Alle diese Stoffe lassen sich für die Stilübungen wohl verwerten, sobald man für den Aufsatz natürliche und ungesuchte „Konzentrationscentren“ zu schaffen versteht.²⁾ Bereits in der Sexta und Quinta sind Naturanschauung, geographische Vorstellungen und geschichtliche Erinnerungen lebensvoll miteinander verknüpft worden.³⁾ Auch die Mittelstufe bietet, wenigstens im Kursus der Realanstalten, hinreichend Gelegenheit für die kombinierende Behandlung einerseits der erdkundlich-naturwissenschaftlichen Stoffgebiete, andererseits des länderkundlich-geschichtlichen Materials, und einige anregende Aufgaben der vergleichenden Länderkunde wird in Sekunda der Lehrer stellen dürfen, der den geographischen Fachunterricht mit dem Deutschen in Händen hat.⁴⁾ Eine Association geographischer Vorstellungsinhalte mit geschichtlichen Entwicklungsreihen ergibt sich auf natürlichem Wege von selbst. Wir brauchen nur an den Zusammenhang des geographischen Schauplatzes mit den geschichtlichen Vorgängen und an den Einfluß von Meeren, Strömen, Verkehrsstraßen zu erinnern, und auf Plateaubildung,

1) Vgl. Hopy und Paulsiek, VIII. Nr. 17—21 (Naturbilder), Nr. 21 bis 26 (Geographische Bilder), II. Nr. 17—32 (Naturbilder u. geogr. Bilder).

2) Die Geographie ist eine associierende Wissenschaft und soll die Gelegenheit müssen, Verbindung unter mancherlei Kenntnissen, die nicht vereinzelt stehen dürfen, zu stiften (Herbart). Vgl. Willmann, Pädagogische Vorträge, 1886. Über die Verbindung der Lehrfächer untereinander.

3) Vgl. Fried, Lehrproben (1885), Nr. 2 (Verknüpfung der mittelalterlichen Geschichte mit der Heimatkunde).

4) Vgl. Münch, Gesammelte Aufsätze. Deutscher Unterricht am Realgymnasium. S. 146 ff. — Vgl. ApeIt, Der deutsche Aufst. in I (1883) S. 172 f.

Hochgebirge und Wüsten als Schranken und Hindernisse der Kultur-entwicklung hinzuweisen. Soll ein kleines anschauliches Gesamtbild der Landesnatur unter einem bestimmten Gesichtspunkt dargestellt und dazu zweckmäßig die Schülerlektüre flüssig gemacht werden, so hüte man sich vor einer zu gleichmäßigen, systematischen Behandlung¹⁾ und treffe bereits in der Geographiestunde nur eine Auswahl des dem Verständnis und der Neigung der Jugend Zugänglichen. Ein ansprechendes Muster, das uns zeigt, wie ein solches Aufsätzchen auf diesem Stoffgebiet zu einem kleinen Kunstwerk gestaltet werden kann, giebt Kretschmann in seinem Musteraufsatz: „Frankreich, das Paradies der Länder.“ —

* * *

Schwieriger als bei dem Lehrstoff der Erdkunde gestaltet sich die Verknüpfung der selbstthätigen Anschauung mit der rezeptiven Gedächtnisarbeit im Geschichtsunterricht. Über Methode und Lehrgang sind in der einschlägigen Litteratur in Lehre und Beispiel viele treffende und brauchbare Beobachtungen dargelegt. Auf der Unterstufe ist die Geschichte der engsten und engeren Heimat der Gegenstand einer Lehrweise, die mannigfache Interessen wecken und konzentrieren will. Die Oberstufe vereinigt die Vorstellungsinhalte aus Leben und Lektüre zu einer Vertiefung der Kenntnis der vaterländischen Geschichte. Die einen wollen im ganzen Bereich dieses Unterrichts das rezeptive Verhältnis des Schülers zu Gunsten der unausgemünzten, unverfälschten geschichtlichen Wahrheit gewahrt wissen, andere die induktive Gedankenarbeit im Folgeren, Schließen und Kombinieren in Bewegung setzen: der Schüler soll zu einer höheren Stufe der Erkenntnis, als es ein ruhendes, gedächtnismäßiges Wissen der Thatsachenfolge erzielen kann, emporgehoben werden.

Wir betrachten hier die Behandlung des Materials, das dem Geschichtsunterricht vorliegt, nur unter dem Gesichtswinkel seiner Verwertung für die Zwecke und Ziele des deutschen Aufsatzes.

1) Auf den Zusammenhang der Landesnatur, die sich als ein Produkt der Oberflächenformen und der klimatischen Faktoren darstellt, auf Wesen und Eigenart der Volksnatur ist auf elementarem Wege die Aufmerksamkeit des Schülers hinzulenken; aber auch darauf, daß Abstammung und eine ursprüngliche glückliche Empfänglichkeit der Völker für Religion, geistiges und staatliches Leben und die Berührung mit benachbarten Völkern die geschichtliche Entwicklung mehr bestimmt haben, als Klima und Landesnatur. Das ist bei diesen Themen-gruppen der Oberstufe wohl zu berücksichtigen. — Über die Anordnung des geographischen Lehrstoffes bei der Behandlung der Länder und über die einschlägige Litteratur zur Methodik des Unterrichts vgl. Fricke, Lehrproben Nr. 4 (1885) S. 87 ff. und Schiller, Handb. d. Päd. S. 614 f.

Das Einprägen geschichtlicher Daten und die Kenntnis der territorialen Veränderungen durch Erbschaft, Heirat, Kriege und Verträge ist an sich recht nützlich und notwendig. Man fördert aber mit dieser Gedächtnisarbeit eine rege Gedankenfähigkeit und die Erziehung zu einer gewissen geistigen Reife ebensowenig, wie die Schulung im freien Gebrauch der Sprache bei der Darstellung erkannter Verhältnisse. Von einem Erwecken sittlicher und patriotischer Interessen, worauf gerade der Geschichtsunterricht das Schwergewicht legen soll, kann bei einer reinen Gedächtnisthätigkeit keine Rede sein. Eine fahle Verständigkeit, ein nackter Gedächtnisstoff ist ein totes Wissen, ohne lebendige Einwirkung auf das Gemüt und ohne befruchtende Kraft für den Geist.¹⁾ Das durch Unterricht und Lektüre gewonnene Wissen besitzt nur dann dauernden, geistesbildenden Wert, wenn es sich auf der obersten Stufe über das gedächtnismäßige Wissen des Thatfachenmaterials hinaus erhebt und unter lebendiger Mitwirkung der Denkarbeit und Gemüsthätigkeit der Schüler das Fertige als ein im pragmatischen Zusammenhang der Ereignisse Gewordenes und Entwickeltes begreifen lehrt. So soll der Geschichtsunterricht der Oberstufe die Fähigkeit und den Trieb heranziehen, die dargestellten Ereignisse nach Ursache und Folge überall da zu prüfen, wo diese in kräftiger Wirkung hervortreten. Darauf weisen mit allem Nachdruck die Lehrpläne hin.

Die Übermittlung des Thatfächlichen geht von der Übung im Nacherzählen zusammenhängender kleiner Abschnitte auf Grundlage des Lehrervortrages über zu einer kombinierenden Selbstthätigkeit, welche die Verkettung der Ereignisse zu finden und gewisse im Geschichtsverlauf ruhende und ihn bestimmende Ideen zu erkennen sucht. Die Anleitung im Suchen und Zusammenfassen ähnlicher Vorgänge und zusammengehöriger Erscheinungen wird dem deutschen Unterricht mannigfachen Nutzen bringen. Hier ist es die viva vox des Lehrers, die mit dem Hinwirken auf Korrektheit, Gewandtheit und Abwechselung des Ausdrucks die Sprachfertigkeit des Schülers ständig erhöhen hilft. Dasselbe gilt von den Religionstunden. Dieses Förderungs mittel der Stilfertigkeit auf der Mittelstufe ist von denen, die sich auf die Musterbilder der Lektüre beschränken, nicht gebührend berücksichtigt worden. Das geistige, selbstthätig wirkende Durchbringen des Geschichtstoffes auf der Oberstufe zieht notwendig eine wachsende Sicherheit im Ausdruck und Satzbau nach sich, bedingt vor allem

1) Wir wollen Menschenbildung von der Schule haben, statt Abrichtung von Gedächtnissen, die doch noch jetzt vorherrscht (Hildebrand).

andere Wortbilder, Gedankenübergänge und Satzformen als die einfache Erzählung eines tatsächlichen Verlaufes.

Der klare und schlichte Vortrag des Lehrers, ohne Einleitungen, ohne allgemeine Betrachtungen arbeitet zunächst auf die Aneignung eines bestimmten gedächtnismäßigen Wissens bis zur obersten Stufe hin. Auf Grund dieser erworbenen positiven Kenntnisse kann die geschichtliche Einsicht mit der sprachlichen Beweglichkeit gefördert, das Interesse an räumlich und zeitlich getrennten Einzelercheinungen gehoben werden, wenn man bereits in Untersekunda Vorgänge gruppiert und vergleichend betrachtet, die eine charakteristische Artbestimmtheit und eine gewisse Ähnlichkeit des Herganges enthalten und sich allgemeineren Ideen unterordnen lassen. Auch ist es für die Repetitionsstunden zu empfehlen, geschichtliche Sondererscheinungen auf politischem und socialen Gebiet in ihrer ganzen historischen Entwicklung zusammenzufassen. Die leitenden Gesichtspunkte ergeben sich aus Aufgaben folgender Art:

Gruppierende Zusammenfassung der Eroberungs- und Befreiungskriege, der Bürger- und Religionskriege, ihre Bewegungsgründe und Wirkungen; Die Vaterlandsbefreier; Die Welteroberer; Die Überlegenheit der Volkshere über das Söldnertum in den verschiedenen Zeiten; Die Einwirkungen glücklicher und unglücklicher Kriege auf das Aufblühen, Welken und Absterben von Völkern und Staaten; Der weltgeschichtliche Kampf zwischen Asien und Europa in seinen wichtigsten Abschnitten: zur Zeit der hellenischen Seeherrschaft, der makedonischen Kriegszüge, der römischen Eroberungen, der Herrschaft des Islam in Vorderasien (Kreuzzüge) und der Eroberung der Balkanhalbinsel durch die Türken (Türkentriege, orientalische Frage); Vergleichungs- und Unterscheidungspunkte der Völkerwanderungen in Altertum, Mittelalter, Neuzeit in ihren typischen Ursachen und Folgen; Verwandte Erscheinungsformen der Wanderungen und Kolonisation der Griechen, Phönizier, Römer; Verwandte und fremdartige Züge in der Kolonisation des Altertums und der Neuzeit;¹⁾ Kreuzzüge und Kolonisation der Germanen, besonders der Normannen; Kreuzzüge und Kolonisation an den Küsten des Mittelmeeres und der Ostsee in ihrem Zusammenhang; Eigenart des Mittelmeerhandels im Altertum und Mittelalter, Bedingungen seiner Blüte und seines Verblühens im Altertum und zu Beginn der Neuzeit; Die Kämpfe um die Herrschaft auf dem Mittelmeer (auf der Nordsee

1) Vgl. Roscher u. Janna sch, Kolonien, Kolonialpolitik u. Auswanderung. 3. Aufl. 1885. Vgl. Ranke, Geschichten der roman. u. german. Völker. Einl.

und Ostsee); Ähnlichkeit der Vorgänge bei der Begründung der antiken Tyrannis, des römischen Principats und der Gewaltherrschaften in Italien im Zeitalter der Renaissance; Die mannigfachen Formen der Alleinherrschaft im Altertum, Mittelalter und zur Zeit der absoluten Fürsteherrschaft seit dem 17. Jahrhundert; Die städtefreundliche und städtefeindliche Politik der deutschen Kaiser, ihre Folgen; Vergleich des mittelalterlichen Kaisertums mit dem deutschen Kaisertum der Gegenwart; Die weltgeschichtlichen Schicksale der ewigen Stadt Rom seit dem Untergang des oströmischen Reiches bis 1871; Die vielfachen, besonders zur Zeit der Lehnsherrschaft interessanten Versuche und Bestrebungen der Fürsten, ihrem Hause die Krone zu sichern; Die monarchischen Einheitsbestrebungen in Frankreich und im Deutschen Reiche seit dem 14. Jahrhundert; Die Ausbildung der Erblichkeit der Monarchie auf Grund des Rechtes der Erstgeburt; Die Versuche der Begründung von Weltmonarchien, die Ursachen ihrer Unbeständigkeit und des jedesmaligen Verfalls; Die Oligarchien in der Geschichte; Die Einigungsversuche von Staatenbünden innerhalb einer Nation zu Bundes- und Einheitsstaaten; Ähnliche Vorgänge bei der Umgestaltung von Monarchien zu demokratischen und oligarchischen Regierungen; Der Umwandlungsprozeß der absoluten Fürsteherrschaft zur konstitutionellen Monarchie; Die geschichtliche Entwicklung des Nationalitätsgedankens bei den Franzosen, Italienern, Engländern, Deutschen; Gemeinsame Züge der politischen Revolutionen; Sociale Revolutionen in ihren Ursachen und Bestrebungen, ihr Ausgang;¹⁾ Allgemeine gemeinsame Merkmale und Wirkungen in den gesetzgeberischen Verfassungs- und Gesellschaftsreformen zu Zeiten politischer und socialer Krisen; Sklavenwirtschaft und Fabrikarbeitertum; Das Schwinden des Mittelstandes (Bauern, Handwerker) in verschiedenen Kulturepochen; Sklaverei, Leibeigenschaft, Hörigkeit, freies Arbeiterverhältnis; Entwicklung der Ständeversammlung und der Parlamentsherrschaft in England, Frankreich, Deutschland; Vorbereitungen für eine Parlamentsherrschaft auf dem Gebiete der socialen und geistigen Entwicklung einer Nation u. a.

Schwieriger ist die vergleichende Darstellung der Fälle, in denen die äußere Politik die innere staatliche Gestaltung in politischer und religiöser Hinsicht beeinflusst und bestimmt hat, die Betrachtung der Wechselbeziehungen zwischen innerer Geistesentwicklung und politischer

1) Vgl. Böhlmann, Die Überbevölkerung antiker Großstädte, im Zusammenhang mit der Gesamtentwicklung städtischer Civilisation, 1884. Gesch. des antiken Kommunismus und Socialismus 1893.

Machtentfaltung, man denke an das Erlühen von Kunst und Litteratur in national und politisch erstarkten Staaten (an das goldene Zeitalter der griechischen und römischen Litteratur, die Litteraturblüte des 13. Jahrhunderts in Deutschland, des 16. in Spanien, des 16./17. in England, des 17. in Frankreich).

Selbst die leichteren dieser Aufgaben können nur unter bestimmten Voraussetzungen mündlich oder schriftlich behandelt werden; ihre zureichende Lösung ist nur dann möglich, wenn der ganze Geschichtsstoff nicht allein seinem chronologischen Gange nach gründlich durchgearbeitet ist, sondern auch mit seiner zusammenhängenden Verkettung innerhalb dieses chronologischen Rahmens dargeboten und begriffen ist.

Dem vorbereitenden Geschichtsunterricht der Quarta und Tertia bleibt ein Hervorfuchen des Gemeinsamen, Typischen in der Fülle der geschichtlichen Erscheinungen und ein Aufdecken des Kausalnexuses ebenso fern wie jede Reflexion und Abstraktion. Nur für das Vorher und Nachher, aber nicht für das Verhältnis von Ursache und Folge hat der Knabe Sinn. An dem konkreten, individuellen Leben, an der Persönlichkeit haftet sein Interesse: Schönheit und Heldengröße, ritterlicher Edelsinn und heldenmütige Tapferkeit, abenteuerlicher Thatendrang und wunderbare Begebenheiten, Kampf und kriegerische Ereignisse reizen seine Phantasie und fesseln seinen Geist. Alles, was sich auf Verfassung und staatliche Territorialentwicklung bezieht, was auf das Gebiet der politischen Beziehungen hinübergreift, und was in den Bereich der Verfassungskämpfe, socialer bürgerlicher Streitigkeiten und der Volkswirtschaft gehört, läßt ihn kalt und stößt ihn zurück. Und selbst Kunst und Wissenschaft bleiben ihm im Rahmen der politischen Geschichte ein vile corpus ohne Blut und Seele, meist auch dann, wenn ihm ihre Denkmäler in Wort und Bild vorgeführt werden. Daher ist es ein Unding, das Wesen der elementaren Geschichtsdarstellung bereits auf der Mittelstufe in der „Kulturgeschichte“ zu suchen, deren Verständnis doch erst eine recht genaue Kenntnis der politischen Geschichte zur Grundlage hat.¹⁾

1) Ein sonst scharf und klar denkender Kopf wie H. Grimm urteilt über die Behandlung der vaterländischen Geschichtserzählung in der Quinta (Deutsche Rundschau, 1891, [68] S. 442): „Mir scheint am einfachsten, bei der Erzählung ihrer (der preußischen Könige) Thaten den materiellen Zustand des Landes immer an die erste Stelle zu bringen und die Beurteilung der Persönlichkeit dem späteren Studium anheimzugeben. Statistische Daten müssen die vornehmste Grundlage der Anschauung bilden. Der erste König von Preußen ist dem Quintaner als der Herr einer Macht darzustellen, die in Bevölkerungs- und Produktionszahlen einzuprägen ist (!!).

Schließen wir doch das ganze materielle, geistige und religiöse Leben der Völker mit der ganzen Fülle seiner Einzelercheinungen in den Bereich der Kulturgeschichte ein. Man schlage den „großen“ Weber auf und sehe, welch gewaltige, buntschillernde Schleppe, genannt „Kulturgeschichte“, Frau Klio auf ihrem erhabenen Gange hinter sich herzieht! Und gar da, wo die Kulturgeschichte mit allen ihren geistigen und materiellen Elementen sich mit der rein politischen Geschichte zu einem kunstvollen Organismus verwebt, wie bei Lamprecht, ragt die Geschichtsbehandlung über den geistigen Auffassungsbereich und die Aufgabe der Schule weit hinaus.

Außerdem verkenne man nicht die versteckte Gefahr, die ein Hervorkehren der materiellen Elemente der Kulturgeschichte, die Bevorzugung der wirtschaftlichen vor den politischen Einflüssen, in sich birgt. Sie kann den unreifen Menschen leicht zu jener grundsätzlichen Geschichtsauffassung verleiten, die in den materiellen Bedürfnissen der Volksmassen geschichtsbildende Faktoren erkennen will. Muß nicht das Zurücktreten der Idee und der machtvollen Persönlichkeit, ein Verkennen der Bedeutung der moralischen Antriebe und der überragenden Individualität die Geschichte ihres idealen, geist- und seelenerhebenden Gehaltes entkleiden? Sobald wir die wirtschaftlichen Einflüsse vor die politischen stellen, die materiellen Güter vor den idealen, geistigen bevorzugen, und hier wieder die Wissenschaft höher achten als Religion und Moral, da verwandelt sich naturgemäß die Völker- und Staatengeschichte in eine Geschichte der sozialen Massenentwicklung: Mechanische Gesetze auf Grundlage einer materialistischen Weltanschauung wirken auf das gesellschaftliche, staatliche und geistige Wachstum der Völker. Wenn ein Mann von gründlichem Studium, umfassender Geschichtskennntnis, wissenschaftlichem Ernst und Geisteskraft mit dieser Grundauffassung an die Geschichte herantritt, bleiben Leben und Wissenschaft ungefährdet. Selbst ein Conte hat den gewaltigen geschichtlichen Einfluß der Ideen zu würdigen gewußt. Wo aber diese geistige Reife und wissenschaftliche Grundlage fehlt, muß eine solche Geschichtsphilosophie volksvergiftende Wirkungen ausüben.¹⁾ Möge der Himmel unsere Jugend vor der Umgestaltung des Geschichtsunterrichts im Sinne der Du Bois-Reymond und anderer naturwissenschaftlicher Kulturgeschichtler und Socialphilosophen bewahren. —

1) In einseitiger Konsequenz von Bucke ausgebildet haben die Ideen Contes in Deutschland Eingang gefunden; sie gehören heute in dem geistigen Arsenal der Socialdemokratie zu dem eisernen Bestand.

Betrachten wir die Verwertung des Geschichtsstoffes für die deutschen Arbeiten in Rücksicht auf die Lehraufgaben der einzelnen Klassen.

Die mündliche, erzählende Reproduktion hat Geist und Sprache hinreichend vorgebildet¹⁾, um zu der schriftlichen Wiedererzählung von Leben und Thaten der großen Männer des klassischen Altertums und der deutschen Geschichte vorzuschreiten. Erfolgreich werden die ersten schriftlichen Übungen unterstützt von einer methodischen Klassenlektüre der deutschen Lesestücke und der lateinischen Lebensbeschreibungen griechischer und römischer Helden.²⁾ Der erste wirkliche Geschichtsunterricht und Schulaufsatz sucht seine Kraft und Wirkung in einer einfachen Erzählung sich anreihender fesselnder Handlungen und Ereignisse.³⁾ Die Erzählung braucht den Anschluß an die von dem Kinde mitgebrachte Volks- und Hausprache nicht zu scheuen. Die verwandte Erzählungsweise Herodots soll als Muster gelten; der Geschichtslehrer kann nicht besser erzählen, als der Vater der Geschichtschreibung. Natürlich muß er sich kürzer fassen, das Rankenwerk der Episoden abschneiden und vieles zusammenziehen, das Ausgewählte aber mit möglichst treuer Anlehnung an den Wortlaut der Herodoteischen Erzählung wiedergeben. Worauf beruht wohl der fesselnde Zauber, den die Herodoteischen Erzählungen auf das jugendliche Gemüt ausüben? Vorwiegend darauf, daß die reflektierende geschichtliche Abstraktion umgesetzt wird in dramatische Handlung. Er giebt keine allgemeinen Erörterungen über die weltgeschichtlichen Gegensätze Asiens und Europas, die im Kampf aneinanderprallen, er ergeht sich nicht in Betrachtungen über das moralische Übergewicht des Hellenentums über das asiatische Wesen, obwohl er die Ursachen der hellenischen Siege scharf und sicher erfaßt hat: er er-

1) Zu Hildebrand, Vom deutschen Sprachunterricht (Reden und immer wieder reden lassen von Dingen, die das Kind versteht, das ist der rechte Durchgang zum Schreiben) Völker, Aufgaben des zu verstärkenden deutschen Unterrichts der unteren Klassen, Programm Schönebeck, S. 31 f. 45 f.

2) „Die einzigen sicheren Muster sind die alten Klassiker. Man übe sich an Erzählungen des Herodot. Die Wirkung auf Kinder ist überraschend. Später können Arrian und Livius gebraucht werden. Die Weise der Alten, den Hauptpersonen ihre Ansichten und Motive in den Mund zu legen (wobei der Erzähler es vermeidet, mit eigenen Reflexionen aufzutreten) ist sorgfältig nachzuahmen“ (Herbart).

3) Vgl. D. Willmann, Pädagogische Vorträge, 1886.

Zum methodischen Übergang von der mündlichen Reproduktion zu den ersten Aufsatzübungen vgl. H. Schiller, Handbuch, S. 360 ff. — Krumbach, Deutsche Sprech-, Lese- und Sprachübungen. Zugleich eine Ergänzung zu jedem Lesebuch und zu jeder Grammatik, 1893.

kennt sie in der Überlegenheit eines für Vaterland und Freiheit kämpfenden Bürgertums gegenüber einer dem allmächtigen Despotenwillen blind gehorchenden Masse. Durchdrungen von dem ethischen Grundgedanken, daß der Menschheit Leben und Los nichtig und ungewiß ist, daß frevelhafte menschliche Überhebung dem göttlichen Strafgericht nicht entgeht, personifiziert er wie in einem großartigen Epos diese abstrakten Gegensätze; sie erhalten Fleisch und Blut und werden so dem Verstand und Herzen des naiv empfindenden Lesers näher gerückt. Der Vater der Historie ist kein Geschichtsschreiber im Geiste der Ranke'schen Schule, er ist kein nüchternen Quellenkritiker und Geschichtsphilosoph, sondern ein Künstler! Das zeigen vorzüglich jene Dialoge zwischen Xerxes und Demaratos; in ihnen sind jene weltgeschichtlichen Gegensätze künstlerisch episch zum Ausdruck gebracht.

Diese Gespräche des Xerxes bilden in der Erzählung des Lehrers vor den Quartanern das wesentlichste Element und zwar unter Wahrung des direkten Wechselgesprächs. Schulgeschichtsbücher, welche die Färbung dieses Erzählungstones verwischen, verstehen nicht Herodot und das sympathische Gefühl unserer Knaben. Wir haben hier als Probe einer Geschichtsverwertung für die deutsche schriftliche Übung das Stück griechischer Geschichte vom Aufbruch des Heeres des Xerxes bis zur Ankunft vor dem Thermopylenpaß dargeboten. Mehrere Gespräche des Demaratos, die Herodot bei verschiedenen Gelegenheiten eingeflochten hat, sind kombiniert. Es sind doch diese Dialoge nur freie künstlerische Komposition des Geschichtsschreibers; oder glaubt jemand noch, daß Herodot die hinterlassenen Tagebücher eines Geheimsehreibers des Großkönigs eingesehen hat?

Der Zug des Xerxes.

Mit einem ungeheuren Heere, zu dem alle Völkerschaften Vorderasiens, Ägyptens und Rubiens ihre streitbare Mannschaft gestellt hatten, brach Xerxes aus Kappadokien auf und marschierte nach Sardes. Auf dem Wege dorthin, in Phrygien, traf er einen Lyder, der als der reichste Mann der Erde galt. Dieser, Pytheas mit Namen, machte sich ein Vergnügen daraus, das ganze Heer des Königs zu bewirten; außerdem bot er Xerxes ein Geschenk von vier Millionen Goldbareiken weniger siebentausend an. Xerxes war über eine solche treue Gesinnung eines Unterthanen hoch erfreut und sagte zu ihm: „Lydischer Gastfreund, seit ich das persische Land verlassen habe, hat noch niemand mein Heer bewirtet oder mir freiwillig Geld für den Krieg beigezahlt. Dafür verleihe ich dir die

Ehre, fortan mein Gastfreund zu sein, und schenke dir zu deinen vier Millionen noch die fehlenden siebentaufend Goldbareifen, damit du die Summe voll hast."

Solche stolze Gefinnung hatte der Großkönig: ein Unterthan sollte sich nicht rühmen, seinen König an Freigebigkeit und Großmut übertraffen zu haben.

Als er in Sardes, der Hauptstadt des einstigen Lydischen Reiches, angekommen war, schickte er zuerst Herolde nach Hellas, welche von allen Staaten Erde und Wasser fordern sollten. Nur nach Athen und Sparta schickte er keine Gesandten. Diese hatten nämlich einst die Herolde seines Vaters Darios in den Brunnen geworfen mit der höhniischen Aufforderung, sich daraus Erde und Wasser zu holen. Xerxes glaubte jetzt, alle Staaten ohne Ausnahme würden aus Furcht vor seinem heranziehenden Heere diese Zeichen der Unterwerfung geben, selbst diejenigen, welche dem Darios noch nicht Erde und Wasser gegeben hatten. Zugleich hatte er von den Phöniziern und Ägyptern zwei Brücken über den Hellespont schlagen lassen. Da erhob sich aber ein gewaltiger Sturm, und die Wellen rissen die Brücken fort. Ergrimmt darüber ließ der König dem Hellespont 300 Peitschenhiebe aufzählen und in die Tiefe ein Paar Handfesseln hinabsenken. Er schickte auch Leute ab, welche das Meer brandmarken sollten wie einen Rebellen, den der König bestraft. Während der Geißelung des Wassers sollten sie die frevelhaften Worte ausrufen: „Du bitteres Wasser, diese Strafe legt dir unser Herr auf, weil du ihm nicht gehorcht hast, und der König Xerxes wird doch über dich hinweggehen, magst du wollen oder nicht!“

Dazu ließ er die Aufseher beim Brückenbau köpfen. Es wurden darauf über die Meerenge zwei neue Schiffbrücken von anderen Baumeistern geschlagen. Als der König die Meldung bekommen hatte, daß die Brücken fertig wären, brach er von Sardes nach dem Hellespont auf. Unterwegs kam wieder der reiche Lyder zu ihm und bat sich vom König eine Gnade aus. Gnädig gewährte ihm dieser eine solche. Wie erstaunte aber Xerxes, als jener sagte: „Herr, ich habe fünf Söhne, diese alle ziehen mit deinem Heere in den Krieg, und ich bin ein alter Mann. Laß mir wenigstens den ältesten zurück, damit mir ein Erbe für meine Güter übrigbleibt.“

Da geriet der König in heftigen Zorn, weil er jetzt erkannte, daß der Lyder in eigennütziger Absicht sein Heer bewirtet und ihm das große Geschenk angeboten hatte, und erwiderte:

„Du schlechter Mensch, du wagst deinen Sohn zurückzubehalten, während ich mit allen meinen Söhnen, Brüdern und Verwandten in

den Krieg ziehe? Und doch bist du mein Sklave und verpflichtet, mir mit deiner Person und deinem ganzen Hause in den Krieg zu folgen! Dir und deinen vier Söhnen rettet meine Gastfreundschaft das Leben, aber der eine, an dem du am meisten hängst, soll's mit dem Leben büßen!"

Er ließ den Unglücklichen ergreifen, ihn in zwei Stücke hauen, diese an die beiden Seiten des Weges legen und das Heer durchmarschieren. Sie sollten alle sehen, wie streng der König den hinterlistigen Eigennutz und den Versuch sich der Kriegspflicht zu entziehen bestrafe. Wir aber erkennen hierin die maßlose und entsetzliche Grausamkeit des orientalischen Despoten.

Xerxes kam mit seinem gewaltigen Heere an den Hellespont. Dort hielt der Herrscher von einem Thron aus weißem Marmor, der auf einer Anhöhe erbaut war, eine Flottenschau ab und sah das Gewimmel der Menschen auf dem Lande und dem Meere. Da pries er sich laut glücklich, dann aber weinte er. Erstaunt fragte ihn sein Oheim Artabanos, warum er weine. Er antwortete: „Es ergreift mich ein Gefühl des Mitleids, wie ich daran denke, wie kurz und vergänglich das menschliche Leben ist und daß von den vielen, die ich da unten sehe, keiner mehr nach hundert Jahren am Leben sein wird.“

So konnte auch der grausame Despot, der allmächtig das Leben von Tausenden in seiner Hand hielt, ein menschliches Nühren fühlen.

Am Morgen des Tages, an dem das Heer über den Hellespont zog, spendete der König bei Sonnenaufgang aus goldener Schale Wein ins Meer und betete zum Sonnengott, er möchte jeden Unfall von ihm fern halten, bis er Europa unterworfen hätte bis an die Westgrenze — das war das Endziel seines Eroberungszuges! Darauf warf er die Schale in den Hellespont und dazu noch einen goldenen Mischkrug und ein persisches Schwert. Sieben Tage und Nächte dauerte der Übergang des Heeres über die beiden Brücken. Xerxes sah von der Küste Europas zu, wie die endlosen Scharen unter Geißelhieben hinüberzogen.

Durch Thrakien zog die Heeresmasse und die Flotte an der Küste entlang. Die Schiffe fuhren jedoch nicht um das Vorgebirge Athos, an dem einst des Mardonios Flotte scheiterte, sondern durch einen Kanal, der die Landenge der Halbinsel durchschnitt; ihn hatte der König von den Phöniziern und den Eingeborenen graben lassen drei Jahre lang. Xerxes wollte zeigen, daß der Perserkönig auch Herr sei über die Natur und unabhängig von ihren Mächten. Zu Doriskos veranstaltete er eine Heer- und Flottenschau.

10 000 Menschen mußten sich zuerst gedrängt aufstellen. Um sie wurde eine Furche gezogen und darauf eine Umzäunung errichtet; in diese wurden immer je 10 000 Mann hineingetrieben und so das ganze Heer wie Herdenvieh gezählt. Es sollen 1 700 000 Mann Fußtruppen gewesen sein, im ganzen soll der König $2\frac{1}{2}$ Millionen Menschen aus Asien nach Europa mit sich geführt haben. Die ganze thrakische und makedonische Küste war bereits dem König seit dem Skythenfeldzug des Darios und dem Zuge des Mardonios zinspflichtig. So konnte er ungefährdet das Land bis nach Thessalien durchziehen. Aus dem Tempepaß, zwischen Olymp und Ossa, hatten die Hellenen die Besatzung zurückgezogen, und so mußten sich die Thessaler dem Perser ergeben. Erst an dem Thermopylenpaß, zwischen den Ausläufern des Ota und dem Meer, sperrte der König Leonidas mit 300 Spartiaten und 4000 anderen Griechen den Durchzug. Sobald Xerxes davon Kunde erhielt, schickte er Reiter vor, welche die Stärke des Feindes auskundschaften sollten. Diese sahen zu ihrem Erstaunen vor der Mauer, die den Engpaß sperrte, einige griechische Krieger, die miteinander wettrangen, andere, die ihr Haar kämten und es mit Kränzen schmückten; ihre Waffen hatten sie an die Mauer gelehnt und kümmerten sich um die feindlichen Reiter nicht. Als die Kundschafter das dem König meldeten, kam ihm ihr Treiben lächerlich vor, und er ließ den Demaratos, den einstigen König der Spartaner, der in der Verbannung bei ihm weilte, zu sich rufen und fragte ihn, was die Männer da trieben. Der antwortete ihm:

„O König, diese Männer rüsten sich dazu, dir den Eingang streitig zu machen, und sie schmücken sich zum Sieg oder Tod wie zu einem Fest! Jetzt hast du die tapfersten Männer und das ruhmvollste Königtum von Hellas dir gegenüber. Hast du diese bezwungen, so wird dir niemand mehr in Hellas widerstehen.“

Da antwortete Xerxes: „Wie, diese wenigen Männer wollen es wagen, meinem Heer sich entgegenzustellen?“

Und Demaratos erwiderte: „Ja, diese Spartaner werden dir widerstehen, selbst wenn alle Hellenen auf deine Seite treten. Wie viele ihrer sind, frage nicht; und wenn auch nur 1000 ins Feld gezogen sind, so werden sie mit dir kämpfen, auch wenn es weniger sind oder mehr!“ Da lachte Xerxes und sprach:

„Demaratos, was hast du gesagt! 1000 Männer sollen mit diesem Heer den Kampf wagen? Wohlan, willst du sofort mit zehn Persern kämpfen? Und wenn nun jeder von euch zehn Persern gewachsen sein will, so mußt du, da du doch ihr König warst, es mit 20 aufnehmen können. Das ist eitel Prahlerei! Wie können selbst

10 000 oder 50 000, die alle gleich frei sind und nicht von einem befehligt werden, einem so großen Heere entgegentreten! Ja, wenn sie unter dem Befehle eines Einzigen ständen, so würden sie wohl, aus Furcht vor diesem und von Geißelhieben gezwungen, gegen eine Übermacht vorgehen! So aber, glaube ich, werden die Hellenen, selbst wenn sie alle einig wären und an Zahl den Persern gleich, schwerlich es allein mit den Persern aufnehmen! Es giebt unter meinen Lanzenträgern Männer, welche mit drei hellenischen Kriegern zugleich kämpfen wollen. Die kennst du nicht, daher sprichst du so einfältiges Zeug!"

Betrübt antwortete Demaratos:

"Ich mußte wohl, daß ich dir nichts Angenehmes sagen würde, wenn ich die Wahrheit rede. So wisse, daß ich es nicht übernehmen will, mit zehn oder auch nur mit zwei Männern zugleich zu kämpfen. Ja, aus freien Stücken möchte ich auch nicht mit einem kämpfen. Wenn es aber einen großen Preis gilt, dann möchte ich am liebsten mit denen deiner Krieger den Kampf wagen, die es mit drei Hellenen aufnehmen wollen. So sind auch die Spartaner, wenn es den Preis des Vaterlandes gilt, die tapfersten von allen Männern. Zwar sind sie frei, aber nicht in allem: denn über ihnen steht ein Gebieter, das Gesetz! Das fürchten sie weit mehr als deine Krieger ihren König und die Geißelhiebe. Das Gesetz befiehlt ihnen aber, vor keiner Menschenmenge im Kampf zu fliehen, sondern in der Schlachtreihe zu stehen und zu siegen oder zu sterben!"

Der Großkönig, verblendet von dem Anblick seiner ungeheuren Macht, verstand den Demaratos nicht, er lachte über seine Worte und entließ ihn gnädig.

Vier Tage ließ der König verstreichen. Und als die Hellenen am Engpaß noch nicht davongelaufen waren, hielt er ihr Aushalten für Unverschämtheit und Ratlosigkeit; zornentbrannt ließ er die Meder und Kiffier gegen die Mauer vorgehen. Diese waren nächst der persischen Garde, den 10 000 „Unsterblichen“, die tapfersten seiner Truppen. Ihnen gab er den Befehl, die Unverschämten lebendig zu fangen und vor sein Angesicht zu bringen u. s. w. —

* * *

Der Geschichtsstoff der altsprachlichen Lektüre läßt sich für den Aufsatz nur dann fruchtbringend verwerten und ausschöpfen, wenn die deutschen mit den lateinischen oder den griechischen Unterrichtsstunden in der Hand eines Lehrers vereinigt sind. Zu allernächst erwächst aus den zweckmäßig geleiteten Übersetzungsübungen mannigfacher Nutzen. Nicht nur die logische Strenge in

Formenlehre und Syntax, die klaren und bestimmten Fügungen des Satzbaues und der Periode, das geordnete Denken an sich, das besonders dem Lateinischen einen ewigen Bildungswert verleiht, üben nachhaltigen Einfluß auf das Denken, Sprechen und Schreiben in der Muttersprache aus: selbst die Gegensätze in Syntax, Satzbildung und Periodenbau können der deutschen Stilbildung zu gute kommen. Nur müssen bereits den Tertianern diese Gegensätze in klaren und festen Formen zum Bewußtsein gebracht werden. Die praktische Übung macht sie darauf aufmerksam, wie sich die lateinische Periodisierung mit der Vorliebe für subordinierende Einfügung von der deutschen Eigenart der Beiordnung der Satzglieder unterscheidet, wie die Perioden dort durch formale, hier durch rein gedankliche Verbindung aneinander geknüpft werden. Wird bei der Übertragung frühzeitig darauf hingewirkt, das lateinische Periodengebäude in einzelne selbständige Satzglieder zu zerteilen, die zahlreichen Participial- und Infinitivkonstruktionen sinngemäß in oft ganz kurze substantivische oder adverbiale Ausdrücke umzuwandeln, wird der Übersetzer dazu angehalten, die eigenartigen relativen Anknüpfungen und die sogenannten „Daß“-Sätze zu beseitigen, so ist schon etwas für einen brauchbaren deutschen Stil gethan.

Der reifere Übersetzer wird den reicheren Wortschatz der deutschen Sprache ausnutzen lernen und durch praktische Übung belehrt werden, daß unsere höhere Entwicklung des Geistes, der Empfindung und des äußeren Lebens viel feinere und vielgestaltigere Modifikationen des Ausdrucks herausgebildet hat. Welchen Reichtum an Substantiven hat nicht das Deutsche vor dem Lateinischen voraus; man denke z. B. nur an die Fülle der (allerdings durch ein rationales Band verknüpften) Bedeutungen des Wörtchens *res*, das philologische Forschungen bei Nepos 284 mal, in Cäsars gallischem Krieg 375 mal gezählt haben!

Andererseits dürfen wir nicht unsere Ansprüche zu hoch schrauben und vom Schüler gar noch verlangen, er solle auch die wechselnde Originalität des Stils bei allen Autoren bis zur feinen Färbung des Tones nachahmen;¹⁾ es ist das Höchste, was wir erreichen können, wenn er im allgemeinen die Dichter in ein poetisches, die

1) „In der Lektüre des Homer sei sie (die Sprache der Übersetzung) naiv und lieblich, des Herodot einfach und treuherzig, des Demosthenes feurig und patriotisch, des Sophokles erhaben und geistreich, des Tacitus ernst und scharf, bisweilen bitter, des Horaz lebensvoll und heiter, des Cäsar sachlich und gehaltvoll, des Plato ideal und tief, in der Lektüre aller aber kraftvoll und maßvoll“! Rothfuchs Programm, Gütersloh, 1887. (Dasselbst eine Reihe treff-

Historiker in ein korrektes und präcises, Tacitus vielleicht in ein gedrungenes, feierliches Deutsch zu übertragen versteht. Die Verdeutschung sei nur treu und angemessen, möglichst fließend und stilrein, dann wird sie nicht unbeträchtlich die stilistische Sicherheit des Schülers fördern, während hingegen die Gewöhnung an ein slavisches Übersetzen und ein Kleben am lateinischen Satzgefüge alle stilistischen Übungen in der deutschen Stunde zu einer Danaidenarbeit macht. Dann hätten diejenigen recht, die da beklagen, daß unter dem Druck der alten Sprachen die Stilbildung verkümmere. „So kann das Lateinische zwar ein arger Sprachverderber, aber auch ganz gewiß ein sehr guter, wenn nicht geradezu der beste deutsche Sprachbildner sein.“¹⁾

Wie sollte der Notbehelf deutscher Übersetzungen in den Händen der Schüler diese sprachbildenden Vorzüge ersetzen? Nirgends wie bei den Alten sind Inhalt und Form so untrennbar zu einer Einheit verbunden, und gerade diese harmonische Übereinstimmung enthält eine unersehbare gedanken- und sprachbildende Kraft für den unreifen Menschen. Nicht minder hat die Erfahrung gezeigt, wie gerade in der Einseitigkeit und Beschränkung der römischen Autoren die beste Vorschule und Vorbereitung des unfertigen, wachsenden Geistes für das Studium unserer besten Sprachdenkmäler beruht, die ein reiferes Denken und ein hochentwickeltes Empfinden verlangen.

Das Suchen nach treffende Ausdrucksformen und Redewendungen erweitert bei dem Übersetzen einer fremden Sprache den Sprachschatz, indem es die typische Armut auf lexikalischem Gebiet bereichert und das Sprachvermögen zu einer wachsenden Mannigfaltigkeit, Kraft, Freiheit und Geschmeidigkeit erzieht. So finden klares Denken, Sprachfertigkeit und Sprachgefühl ihre wechselseitige wirksame Förderung. Gleichwohl weisen wir die schriftlichen Musterübersetzungen nicht gern den an sich stofflich sehr belasteten drei deutschen, sondern den fremdsprachlichen Stunden ausschließlich zu. Wird einmal eine häusliche Musterübersetzung aus Cäsar, Dvid oder Xenophon und Thukydides einer Aufsatzleistung gleichgestellt, so muß man mit Rücksicht auf die vielen unkontrollierbaren Hilfsmittel, die dem Schüler zu Gebote stehen, bei der Beurteilung der grammatischen und logischen

licher Bemerkungen zur Methodik der Übersetzung und Interpretation, besonders über die Anwendung der Normalstufen- und Interessendidaktik in der Lektüre. Vgl. Rothschuß, Zur Methodik des altsprachlichen Unterrichts. 3. Aufl. 1893. Bekanntnisse aus der Arbeit des erziehenden Unterrichts.

1) Steinmeyer in den Blättern für höheres Schulwesen, 1886.

Richtigkeit sowie bei der Anforderung an Feinheit und Fluß in Ausdruck und Satzbau recht genau und streng verfahren.

Meister der deutschen Prosa haben von jeher die schriftlichen Übersetzungsübungen sehr hoch geschätzt.¹⁾ Unter dem Einfluß einer utilitaristischen Zeitströmung sind weite Kreise heute nur zu sehr geneigt, die fruchtbaren Elemente zu verkennen, die unsere Sprache dem Lateinischen und Griechischen verdankt. Viele denken heute nicht mehr daran, daß unsere Prosa ohne die strenge lateinische Schulung sich überhaupt nicht einen logisch korrekten und durchsichtigen Satzbau erworben hätte; sie beachten nicht mehr, daß die Römer und Griechen nicht bloß in den Kunstformen der Sprache, sondern auch in der treffenden Schärfe und logischen Klarheit des Ausdrucks und der Gedankenentwicklung die Lehrmeister unserer besten deutschen Prosa- Schriftsteller und Dichter gewesen sind und vergessen, daß einst Klopstock, Lessing, Wieland,²⁾ Schiller, Goethe in Form und Stoff der Darstellung herangewachsen sind an den Mustern des klassischen Altertums. Eine hohe Würdigung dieses Einflusses schließt keineswegs die Anerkennung der Einwirkungen aus, die das lebendige französische und englische Schrifttum auf die Entwicklung des Stils unserer ersten Autoren ausgeübt hat. Winkelmann, ein Meister deutscher Prosa von selbstgeschaffener Eigenart,³⁾ erhielt von der Schule das Zeugnis, daß er zwar ein guter Lateiner, aber ein schlechter deutscher Stilist sei. Er verdankt zwar das Kräftige, Gehaltvolle und Edle in Ausdruck und Darstellung den altklassischen Sprachdenkmälern und dem Geist der Antike, aber das eigenartig Anschauliche, die sinnliche Fülle, das begeistert Gehobene seiner Diktion hat er erst am Italienischen herausgebildet. Mit Lessing, Kant und Herder ward Winkelmann der Schöpfer des deutschen Prosa-

1) Mommsen äußerte sich gelegentlich: „Meines Erachtens ist schriftliches Übersetzen aus fremden Sprachen bei weitem die zweckmäßigste Form der Bildung des deutschen Stils, natürlich muß der Lehrer darauf halten, daß dann Demosthenes so deutsch redet, wie Keiske ihn reden läßt.“

2) Herbeiziehen könnte man das Selbstzeugnis Wielands, er habe an Cicero sein Deutsch gelernt, wenn nur nicht die Kenien dem Freunde in lebenswürdiger Bosheit einen Lebensfaden wünschten, der der Länge seiner Perioden entspräche! — Über Goethe vgl. S. 83 f.

3) Vgl. Goethe, Winkelmann und sein Jahrhundert. Nach Gerwinus ist die Charakteristik Winkelmanns die beste, die Goethe geschrieben. Er hat die Schriften des genialen „Entdeckers“ der griechischen Schönheit eifrig studiert und verdankt ihnen viel. — Hervorragend in Hinblick auf Verarbeitung des biographischen Materials J u f i, Winkelmann, sein Leben, seine Werke und seine Zeitgenossen, 1866/72.

stils für wissenschaftliche Darstellung. Wieland, Lessing, Schiller haben von den Franzosen, besonders Voltaire, gelernt; hier fanden sie die fließende Leichtigkeit und geistvolle Eleganz, die glänzende Färbung und durchsichtige Gliederung. Goethes Prosa entsprang reicheren Quellen; es dürfte schwer zu entscheiden sein, welche fremde Sprache den tiefsten Einfluß ausgeübt hat. Weit mehr ist A. von Humboldt mit seiner Kunst der brillanten Schilderung bei den Franzosen in die Schule gegangen. Was dagegen heute unsere kunstmäßige Darstellung von den französischen Vorbildern lernt, schlägt oft durchaus nicht zum Vorteil der Entwicklung unseres Schrifttums, besonders der dramatischen Litteratur, aus.

Es ist wunderbar, welches Anpassungsvermögen und welche Ausnahmekraft unsere Sprache für die Eigentümlichkeiten fremden Schrifttums hat. Wie verstand es Voß, sein Deutsch der griechischen Eigenart bis ins kleinste anzuschmiegen, wie Wieland, das griechische Wesen zu dem deutschen hinüberzuziehen, wie schließlich Geibel, beide Vorzüge in seinen poetischen Übersetzungen zu vereinen! A. W. Schlegels Übersetzungen haben Shakespeare zu einem deutschen Dichter gemacht, der tiefe Spuren in der Entwicklung unserer Sprache und Gedankenwelt schon seit Lessing hinterlassen hat. Und in welchem Maße haben es Rückert und andere verstanden, den deutschen Sprachschatz selbst durch den fremdartigen Gedankeninhalt und die Gefühlswelt der orientalischen Litteraturen zu bereichern!

„Die Erhaltung und Fortbildung unserer reichen und herrlichen Sprache bleibt unbeschadet ihrer Eigenart auf stetige Fühlung mit anderen alten und neuen Kultursprachen angewiesen.“¹⁾

Unsere Ausführungen wollen die Auswertung der altsprachlichen Lektüre für den deutschen Aufsatz rechtfertigen, sie wollen die rein formale und geistige stilbildende Kraft der altklassischen Sprachen, besonders des Lateinischen, mindestens gleichwertig neben den sprachbildenden Einfluß des Französischen und Englischen stellen.

* * *

Im Gegensatz zu der Ansicht unseres geistvollsten Systematikers des Schulgeschichtsunterrichts sind wir überzeugt, daß für die Tertia

1) Vgl. die lehrreichen Aufsätze von Rümelin in der Deutschen Rundschau, Bd. 59 (1889) und G. Grimm das. Bd. 89 (1888) (auch Essays IV [1890] S. 33 ff.). Dazu B. Förster, „Der deutsche Prosaстиl in unseren Tagen“ und Logander in den preußischen Jahrbüchern, 1888, S. 109 ff. 1892, S. 782 ff. Vorzüglich Behagel, Die deutsche Sprache, 1886 (Wissen der Gegenwart, Band 54).

die Quellenlektüre Cäsars und Xenophons reiches Material zu deutschen Ausarbeitungen der mannigfachen Gattung bietet, von der einfachen, verkürzten Geschichtserzählung und dem Zusammenfassen getrennt erzählter, aber zusammengehöriger Vorgänge bis zur freien Umformung und Verwertung des Stoffes.

Die Rücksicht auf den Aufsatz nötigt die altsprachliche Lektüre, auf das Erfassen der sachlichen (geographischen, kriegsgeschichtlichen, verfassungsmäßigen, religiösen u. s. w.) Elemente das Schwergewicht zu legen, nicht auf die grammatische Ausbeute. Sicherlich darf man in der Obertertia schon etwas mehr als bloße Auszüge stofflich abgerundeter größerer Abschnitte verlangen. Eine für Lehrer und Schüler gleich anziehende Aufgabe ist es, den Stoff nach gewissen veränderten und allgemeinen Gedanken zu sammeln und zu beleuchten, um so die schriftliche Darstellung von den Fesseln zu befreien, in die sie die Sprache der lateinischen oder griechischen Vorlage einschränkt; so wird die Sprache des Aufsatzes an Beweglichkeit und Natürlichkeit in Ausdruck, Satzbau und Gedankenfolge gewinnen. Nach wechselnden Gesichtspunkten, die sich den geschichtlichen Verhältnissen anpassen, kann der vorliegende Stoff in andere Formen umgegossen werden. Es lassen sich z. B. die Thaten der einzelnen Legaten Cäsars bald als referierende Geschichtserzählung, bald als mündliche oder schriftliche Berichte behandeln. Und selbst die letzteren lassen noch mannigfache Modifikationen zu. Einige Beispiele: ein Winterlager ohne Befehl des Oberfeldherrn zu verlassen, ging gegen die römische Disciplin und militärische Ehre (vgl. *bell. gall.* 5, 28); da lasse man doch den Galba über die Verlegung seines Winterquartiers nach der Provinz, zu der ihn überlegene Angriffe nötigten, einen Rechtfertigungsbericht an Cäsar schreiben; — Der Legat D. Cicero, dessen Umsicht Cäsar rühmend hervorhebt, hat an seinen Bruder in Rom so manchen Brief über seine und Cäsars Kriegsthaten und über andere Dinge geschrieben, er hatte selbst auf dem zweiten Zuge nach Britannien noch Zeit zu poetischen Schilderungen; — Bei den interessanten Kämpfen um Vergovia spielt die Tapferkeit einiger Centurionen eine große Rolle; sollte nicht einmal einer der Braven von den eigenen und seines Feldherrn Heldenthaten seinen Angehörigen in Italien berichtet haben? — Das Vertrauen, das Cäsar dem Labienus entgegenbrachte, hatte das Selbstgefühl des Legaten in dem Maße gesteigert, daß er sich Cäsar gleich dünkte und nach seinem Abfall von Cäsar dem Pompejus und dessen Anhang eine blinde Verachtung der Macht Cäsars einflößte. Dabei hat Labienus von seinen Ruhmesthaten und seinem

Anteil an dem Eroberungswerk Galliens viel erzählt und reichlich geprahlt.¹⁾ —

Es eignen sich derartige Übungen, die den Stoff unter einem veränderten Standpunkt betrachten und in verschiedene Formen einkleiden, vorzüglich, eine selbständigere Geistesthätigkeit in der Klasse anzuregen.

Die Umformung der indirekten Rede Cäsars in die deutsche direkte möge man reichlich üben; die Verwandlung der direkten Xenophons in die indirekte wird geringere nutzbringende Vorteile bringen. Zwar bietet die Übung in der indirekten Rede ein fruchtbares Feld, die Anwendung der richtigen Tempora und Modi zu lernen, aber zeigt heute selbst die bessere deutsche Schriftsprache noch die korrekte Strenge im Gebrauch derselben? Wie weit ist heute überhaupt noch die strenge Form einer durchgeführten indirekten Rede üblich?

Neben Cäsars Denkwürdigkeiten ist die farbenreiche, lebendig subjektive Geschichtserzählung Xenophons in seinem Rückzug der 10 000 wie geschaffen für die Geistesstufe eines Obertertianers und Untersekundaners. Und gerade die Mängel, die der Geschichtsforscher an dem formal klassischen Werk des Atheners schwer empfindet, dieses liebevolle Haften an militärtechnischen Einzelheiten und an Ereignissen, die gerade mit seiner Person in engerer Berührung stehen, diese Ungleichmäßigkeit in der Würdigung der Ereignisse, das Außerachtlassen allgemeiner, rein geschichtlicher Gesichtspunkte, werden zu Vorzügen für den Schulzweck. Ausgewählte Abschnitte eignen sich zu ähnlichen freieren Reproduktionen wie bei Cäsar. Die Rücksicht auf das Verständnis und Interesse der Jugend muß hier gerade so maßgebend sein wie bei der Behandlung der anmutigen Erzählungen Dvids.

An Stelle Xenophons und Cäsars tritt auf der Mittelstufe der Realanstalten die eklektische Lektüre französischer und englischer Klassiker.²⁾ Den stil- und gedankenbildenden Gehalt der altklassischen Autoren vermögen sie nicht vollständig zu ersetzen;³⁾

1) Vgl. die Themen.

2) Bequem zugänglich gemacht in den Schulausgaben.

3) Wir stehen hier auf dem Standpunkt der gründlichen Arbeit von Planck, Das Recht des Lateinischen als wissenschaftliches Bildungsmittel (gegenüber dem Französischen). Progr. Kgl. Realgymn. Stuttgart, 1888 und der Schriften von D. Zäger, Ziegler im Gegensatz zu Neudecker, Böcker u. a. Münch., Gesammelte Aufsätze, Deutscher Unterricht am Realgymnasium, S. 125 ff. möchte die vorbildliche erziehende Kraft der französischen und englischen Klassiker für eine wohlabgewogene, harmonische Darstellung über die alten Prosaisien stellen. — Im allgemeinen vgl. Laas, Der deutsche Unterricht, Kapitel 3 und 6. Willmann, Didaktik als Bildungslehre, II.

die unerbittliche Logik und strenge Gesetzmäßigkeit der Grammatik, die Klarheit und Einfachheit in Ausdruck und Gedankenentwicklung, die große Kunst, das Erhabenste und Tiefste mit den einfachsten Worten zu sagen, die frische Ursprünglichkeit und natürliche Anmut der Darstellung — das sind Vorzüge der altklassischen Schriftwerke, die auf die formale und materiale Geistesbildung wie auf die ethische und ästhetische Erziehung des unreifen Menschen stets die höchste Wirkung ausüben müssen.

Die Geschichte des Mittelalters und der neueren Zeit bietet für die Mittelstufe in geringerem Maß dankbare Stoffe, sie kann fast ausschließlich nur da für den Aufsatz flüssig gemacht werden, wo die deutsche oder die französische und englische Lektüre ergänzend und vertiefend eintritt. Die Lesebücher und Quellenbücher zur Geschichte¹⁾ suchen deshalb reichlichen Stoff aus der neueren deutschen Geschichte darzubieten. Eine häusliche Lektüre umfangreicherer Geschichtsdarstellungen muß beim Übertritt zur Oberstufe fortan dem Klassenunterricht zu Hilfe kommen.²⁾ Bei der Auswahl der Erzählungen aus dem Bereich der mittelalterlichen Geschichte vermeide man doch widerwärtige Streitigkeiten wie die Kämpfe der Kaiser mit ihren Söhnen, die Gebiete des Investiturstreites, religiöse und sociale Kämpfe mannigfacher Art ebenso wie die Zeiten des Glends und des Verfalls des Deutschen Reiches. Man wähle die Stoffe zur schriftlichen Reproduktion aus den glanzvollen Epochen, aus denen bedeutende Männer und wunderbare Thaten hervorleuchten. Unsere vaterländische Geschichte ist doch so reich an herzerhebenden Persönlichkeiten und erfreulichen Lichtbildern, daß es schier unbegreiflich erscheint, weshalb Themenverfasser an den unglücklichen Zeiten haften oder gar so grauenvolle Gestalten aus dem Schattenreich heraufbeschwören wie in Aufgaben der Gattung: Über gewaltsame Todesarten der Fürsten; Die Scheusale und die Wohlthäter der Menschheit; Die geschichtlichen Blutzengen der Wahrheit; Die Nachtseiten der Weltgeschichte; Die weltgeschichtlichen Selbstmorde!

Auf der Unterstufe muß sich die Geschichtsdarstellung um einzelne, die Zeit beherrschende Persönlichkeiten konzentrieren; auch in den mittleren Klassen wird sie den gleichmäßigen Entwicklungsengang auf-

1) Dazu Th. Flath, Deutsche Reden. Denkmäler zur vaterländischen Geschichte des 19. Jahrhunderts. 2 Bände. 1893/94.

2) Man empfehle dem eifrigen, geistig regen Schüler der Sekunda nicht die Lektüre rein wissenschaftlicher Darstellungen, selbst nicht Rommens römischer Geschichte; wir haben so vorzügliche Darstellungen für das jugendliche Verständnis, unter denen wir nur auf die Bücher Oskar Jägers hinweisen.

geben und den Stoff um die Gestalten gruppieren, in denen sich die geschichtliche Idee und der Charakter der Epoche zu Fleisch und Blut verdichten; sie wird mit vertiefender Ausführlichkeit nur an den Abschnitten verweilen, wo die Geschichte von idealen Antrieben bewegt sich episch und dramatisch gestaltet. Die Erzählungen aus dem Lesebuch treten in enge Beziehungen zu der Geschichtsstunde. Vor allem kommt das Helden und Thaten verherrlichende Gedicht als Förderer phantasiereicher Geschichtsanschauung hinzu.¹⁾ Mit seinem ethischen Gedankengehalt trägt das Gedicht zur Vertiefung und Verinnerlichung des Geschichtstoffes das meiste bei.

Ist die Fähigkeit erworben, einen Geschichtstoff unter einem veränderten Gesichtspunkt zu gruppieren und darzustellen, hat man den Gedankengehalt eines Gedichtes für die Erzählung zu verwerten gelernt, so darf man ein freieres Schalten über einen bestimmten Geschichtsinhalt in der schriftlichen Aufsatzübung damit anbahnen, daß man das Schwergewicht der Darstellung mehr und mehr von der Folge der Thatfachen auf den in ihnen ruhenden ethischen Gehalt verlegt. Man stellt einen inhaltvollen Erfahrungssatz auf und fordert, es soll die allgemeine Wahrheit desselben aus der Geschichte erläutert und bestätigt werden. Wenngleich die exempla der Geschichte in dem rhetorischen Schema nur einen Teil der allgemeinen Beweisführung ausmachen, so bringt es doch dem Schüleraufsatz nicht geringen Nutzen, den Siltigkeitsnachweis auf den Bereich des geschichtlichen Erfahrungstoffes zu beschränken und die in den Geschichten ruhende sittliche Wahrheit als Beleg und Beweis herbeizuziehen. Die Geschichte ist die angesammelte Erfahrung des Menschengeschlechts, sie schließt Gedanken- und Lebenskreise von Jahrhunderten in sich ein. Das Begrenzte und Sachliche des aus diesem reichen Quell schöpfenden Beweismaterials hat für diese Stilübungen besondere Vorzüge, sie sind die beste Vorarbeit für die „Abhandlungen“ der Oberstufe.

Wollen wir den hohen Anforderungen, die der Geschichtsunterricht an die Auffassungskraft der Untersekunda nach den neuen Lehrplänen stellt, gerecht werden,²⁾ so müßten die elementaren Anfänge einer geschichtlichen Lehrmethode, welche die innere Verkettung der politischen

1) Während des ganzen Lauses dieses Unterrichts (der Geschichte) gebührt ihm eine Begleitung durch Proben von Poesie, die, wenn auch nicht unmittelbar den verschiedenen Zeitaltern entnommen, sich doch auf ihn beziehen. — Immer bleibt die Hilfe der Poesie nötig, um die entfernten historischen Objekte näher zu rücken und sie gleichsam zu verklären (Herbart).

2) Lehrpläne: Im Anschluß an die vaterländische Geschichte und die Lebensbilder der betreffenden Herrscher vergleichende Berücksichtigung unserer gesell-

und religiösen Erscheinungen mit den Vorgängen der vergangenen Epoche begreifen lehrt, bereits mit der preussischen Geschichte der Obertertia einsetzen. Wir würden aber der geistigen Aufnahmefähigkeit des Schülers zu viel zumuten, wenn wir die Forderung, „die inneren Verhältnisse müssen vor den äußeren in den Vordergrund treten, das Verständnis für den pragmatischen Zusammenhang der Ereignisse und für ein höheres Walten in der Geschichte, die Fähigkeit zum Begreifen der Gegenwart aus der Vergangenheit müssen vor allem geweckt werden“, auf das ganze Gebiet der Geschichte der Mittel- und Oberstufe ausdehnen wollten. Alle überspannten Bestrebungen, die den Zungen von der Obertertia aufwärts ein „tieferes Verständnis“ für die Geschichtsentwicklung beibringen wollen, die gar Charakterisierungen geschichtlicher Perioden geben und geschichtsphilosophische Fragen erörtern wollen, um sie für den Aufsatz zu verwerten, erziehen bei den unreifen Geistern nur zu leicht ein überfluges und vorwitziges Aburteilen, ein großthuendes und hohlgeistiges Phrasentum, sie erzeugen Wahnvorstellungen über den Umfang und die Tiefe des eigenen Wissens, das sich doch nur recht oberflächlich und geringfügig darstellt.

Mit dem Unterricht in der vaterländischen Geschichte fällt für uns Preußen die Erziehung zu einer nationalen und monarchischen Gesinnung zusammen.¹⁾ Haben Vorschriften der Behörden die Kraft, dieses kostbare geistige Gut in die Herzen der Lehrer und Schüler einzupflanzen? Nicht Unterrichtsreglements, nicht Wissen noch Methode, nicht die verherrlichende Schilderung der Gestalten und Thaten der Herrscher schlecht hin bilden im Bereich dieses Unterrichts das Wesen der gesinnungsbildenden Erziehung. Nicht schöner und schärfer können wir ihren Inhalt und Geist ausdrücken als mit den Worten, die ein edelgesinnter Mann zur Zeit des heftigen Streites zwischen Idealbildung und Nützlichkeitsbildung kund gab: „Der religiösen Empfindung zunächst steht die nationale Gesinnung, dazu erzieht man nicht durch Breite und Fülle patriotischer Worte, nicht auch dadurch, daß man alle Gelegenheiten aufsucht und aufgreift, bei denen man den Zöglingen mit Ansprachen beikommen könnte oder wenn man patriotischen Sinn mit nationalem Hochmut verwechselt. Zweifellos überträgt sich Gesinnung durch Anschauung, durch jene geheimnisvolle

schastlichen und wirtschaftlichen Entwicklung bis zur Gegenwart unter der Hervorhebung der Verdienste der Hohenzollern insbesondere um die Hebung des Bauern-, Bürger- und Arbeiterstandes.

1) Trefflich H. Meier, Die Erziehung zur Vaterlandsliebe in Lehrpr. und Lehrg. 14. (1888).

Wirkung, welche von Person auf Person ausströmt, sie wird auch geweckt durch erleuchtenden Hinweis, durch Anempfehlung, in einem gewissen Sinn und Maß durch Lehre. Der eigentliche Boden aber, aus dem sie erwächst, ist das persönliche Empfindungsleben. Und dieses zu pflegen ist die wichtigste Aufgabe der Menschenerziehung.¹⁾

Deshalb darf der Unterricht ebensowenig in der Geschichte wie in der deutschen Sprache sich einseitig an das rein verstandesmäßige Auffassen und Erkennen wenden, wozu die leidige Abschlußprüfung der Untersekunda heute mehr verführt wie früher, er wird sich auch die Pflege des Empfindungslebens bei der Darbietung angelegen sein lassen. Verkenne niemand, wie schwer es ist, die gedächtnismäßige Aneignung von so hohen ethischen Zwecken durchdringen zu lassen: Würdige man mit warmem Anteil die opfernde Hingabe des einzelnen zum Wohl des Mitmenschen und des Vaterlandes, die Unterordnung des persönlichen Vorteils unter eine höhere Pflicht, die Geringschätzung des eigenen Gutes und Wohles gegenüber einer erhabenen sittlichen und religiösen Idee!

Die Lektüre zeitgenössischer Profadarstellungen und passender Gedichte muß mit dem fortschreitenden Unterricht der neueren preussischen Geschichte seit Friedrich dem Großen Hand in Hand gehen. Die klassischen Darstellungen von Archenholz sind schon von früher her bekannt, sie haben die Vorzüge der Kriegsgeschichten Cäsars und Xenophons: ein Fachmann schildert mit lebendigem Schwung Ereignisse, an denen er selbst Anteil genommen hat. Auch Nettelbecks anschauliche Erinnerungen sind dem Schüler noch in Erinnerung. Arndts Schriften wirken auf Erziehung der Kraft und Wahrheit der Sprache und des vaterländischen Gefühls; sein Leben und die wichtigsten seiner Gedichte sind ebenso wie Körner, und andere Dichter aus der Zeit der Freiheitskriege bereits in der Obertertia behandelt worden. Die Bekanntschaft mit ihnen wird in der Untersekunda wieder aufgefrischt und erweitert.²⁾

Der planmäßig geleiteten Lektüre kommt vorzüglich die Aufgabe zu, in dem erfassen Geschichtsstoff die Kräfte der Empfindung und

1) Vgl. Münch, Die Mitarbeit der Schule an den nationalen Aufgaben der Gegenwart, 1890. (Vgl. dazu Kruse, Zeitschrift für Gymnasialwesen, 1891. S. 45); Vermischte Aufsätze über Unterrichtsziele und Unterrichtskunst, 1.

2) Die amtlichen Lehrpläne und Lehraufgaben hätten die Behandlung der Dichter der Freiheitskriege in das Pensum der Obertertia aufnehmen müssen. — „Aus deutschen Lesebüchern“, IV. S. 883 ff. (Die Vaterlandslieder der Freiheitskriege, erklärt von Polack) und II. S. 162 ff. (historische Gedichte) S. 629 ff. (Vaterlandslieder).

Einbildungskraft zu heben und zu pflegen. Die schaffende Phantasie ist stets an einen bestimmten Gedächtnisinhalt gebunden, die Erinnerung ist der Grund, auf dem sie weiter aufbaut, sie ist gewissermaßen ein bewegliches, ein gelöstes Gedächtnis, eine verwandelnde Reproduktion. Und diese gestaltende Einbildungskraft wird in dem jungen Gemüt selbst da nicht leblos bleiben, wo der Geschichtsstoff recht unfruchtbar und tot zu sein scheint. Stets muß die lehrende Thätigkeit den beweglichen, körperlich gestaltenden Gedächtniskräften der Jugend Rechnung tragen, schemenhaften Gestalten Blut und Leben einhauchen, trockene Bruchstücke des geschichtlichen Verlaufes zu lebensvollen Bildern gestalten, ohne der geschichtlichen Wahrheit Gewalt anzuthun.¹⁾ Nicht schwer ist es, im Rahmen der Aufgabe der Oberstufe die Kräfte der gefühlvollen Einbildungskraft auf den Gebieten der vaterländischen Geschichte zu entfesseln, wo die Ereignisse und Charaktere ein höherer Schwung befeelt, wie in den Jahren 1870 und 1871, in der Zeit der Befreiungskriege mit ihrer jugendkräftigen Begeisterung, ihrem glühenden Idealismus, ihrer Erhebung der Seelen und Geister, mit ihrem Reichtum an eigenartiger dichterischer Schöpferkraft!

Viel spröder verhält sich naturgemäß der Geschichtsstoff des klassischen Altertums. Er ist jetzt in der Obersekunda auf ein Jahr eingeschränkt. Wollten wir diese Beschränkung beklagen, so wüßten wir nicht, wie das Geschichtsspensum der Untersekunda und Prima gekürzt werden könnte, um die nötige Zeit für eine eingehendere Behandlung der griechischen und römischen Geschichte zu gewinnen. So bleibt dem Verehrer der klassischen Geschichte nur die platonische Liebe zu ihr übrig, und mit Wehmut erinnert er sich der schönen Worte, mit denen einst Arnold Schäfer ihren hohen Wert für die ethische und politische Bildung der Jugend würdigte: „Die inneren Kämpfe, wie sie Griechen und Römer zu bestehen hatten, kehren in allen späteren Perioden wieder; denn sie entspringen dem Wesen der menschlichen Gesellschaft. Aber nirgends sind sie mit gleicher Spannkraft auf einem so engen Raume, so anschaulich und ich möchte sagen, so vorbildlich durchjochten worden. Die wirtschaft-

1) Ganz anders ist die Aufgabe der wissenschaftlichen Geschichtsdarstellung, in der die Rankeschen Grundsätze zur Herrschaft kommen. Kein phantasievolles Überbrücken von Lücken in der Überlieferung, kein gefühlvolles Gestalten und Nachempfinden im Geiste der Zeit, sondern reale Darstellung dessen, was auf Grund der zuverlässigsten Quelle geschehen ist. Man achte auf die interessantesten Gegensätze in der Art der Geschichtsschreibung bei Max Duncker und Eduard Meyer, bei Droysen und B. Niese!

lichen Verhältnisse, die Entwicklung des Gemeindefens, Sklaverei und Hörigkeit, Geschlechterherrschaft und bürgerliche Gleichberechtigung, Tyrannis und Pöbelgewalt und militärische Autokratie, die Kleinstaaterei und die Bundesgenossenschaften, die Ausgestaltung des Großstaates und die Bildung von Weltreichen treten uns nach Ursprung, Wesen und Wirkung in hellem Lichte entgegen. Es giebt kein besseres Mittel, hohlen Doktrinen und überspannten Vorstellungen zu begegnen und eine echte politische Bildung zu erzeugen, als das Studium des Altertums. Denn wer dieses recht erkennt, bleibt frei von dem Banne willkürlich ausgeklügelter oder erbogter Formeln. Er hat sein Urteil geschärft für die Aufgabe unserer Zeit und unseres Volkes und hat gelernt, den Wert eines den Lebensbedingungen unserer Nation entsprechenden Rechtsstaates zu würdigen, wie Preußens Könige ihn zum Segen des deutschen Volkes geschaffen haben.“¹⁾

Einer mehr nach geschichtlichen als nach sprachlich-grammatischen Gesichtspunkten geleiteten Quellenlektüre des Livius und Thucydides, des Tacitus und Demosthenes, des Homer und Horaz muß heute das Schwergewicht der Unterweisung in der klassischen Geschichte überlassen bleiben. Im Quellenstudium findet hier der deutsche Aufsatz seine stoffliche Grundlage. Dem Trieb zum phantasievollen Gestalten kann man auch hier hinreichend Spielraum gewähren, wenn man z. B. Themen wie „der welthistorische Kampf zwischen Asien und Europa“ in die Form faßt: „Was die Welle des Hellespont erzählt.“

Der im Sinne Arnold Schäfers an der klassischen Geschichte erzogene historische Sinn kann in der Prima an schwierigeren Aufgaben seine Kraft erproben. Nur bleibe auch hier der propädeutische Charakter des Schulunterrichts stets gewahrt und versteige sich auch bei der Verwertung des Stoffes für den Aufsatz nicht zu so erhabenen Aufgaben, als sie manche Themen in Programmen verraten.“²⁾ —

1) A. Schäfer, Historische Aufsätze und Festreden. 1873.

2) Je tiefer und gründlicher das Studium und die Kenntnisse der Lehrer auf dem Schulkatheder oder der akademischen sella curialis sind, desto bescheidener und vorsichtiger pflegen sie mit ihren Anforderungen hervorzutreten; denn sie kennen die gewaltigen Schwierigkeiten, die sich der Erkenntnis des „inneren Zusammenhangs des geschichtlichen Verlaufes“ entgegenstellen, sie kennen auch das Schwankende dieser Erkenntnisse. Quellenstudium und selbständige kritische und darstellende Arbeit schafft und erhält dem Historiker nicht nur robur und acies ingenii, sondern lehrt ihn auch das richtige Maß für das geistige Eindringen in den inneren Gehalt der Geschichte finden. Im Quellenbade erstarbt wird der sich nicht in byzantinischer Ruhmredigkeit oder demokratischer Verkleinerungssucht über Verdienste und Größe unserer Herrscher ergehen, der die Thatsachen, die