Werk

Titel: Anzeigen und Besprechungen

Ort: Heidelberg

Jahr: 1895

PURL: https://resolver.sub.uni-goettingen.de/purl?558786499_0006|LOG_0130

Kontakt/Contact

Digizeitschriften e.V.
SUB Göttingen
Platz der Göttinger Sieben 1
37073 Göttingen

info@digizeitschriften.de

P. Dettweiler, Didaktik und Methodik des lateinischen Unterrichts. Sonderausgabe aus **A. Baumeisters** Handbuch der Erziehungs- und Unterrichtslehre für höhere Schulen. München 1895, Beck; 255 S., Pr. 5 M. 50 Pf.

Es ist erfreulich, daß die einzelnen Teile des von Baumeister unternommenen großen Handbuchs über die Erziehungs- und Unterrichtslehre für höhere Schulen in rascher Folge erscheinen: so jetzt neben der praktischen Pädagogik von A. Matthias die Didaktik und Methodik des Geschichtsunterrichts von O. Jäger und des lateinischen Unterrichts von Dettweiler. Säumen die übrigen Herren Mitarbeiter mit ihrer Aufgabe nicht zu lange, so werden wir bald ein Werk besitzen, aus dem sich neben einer großen Summe von Beobachtungen und der auf sie gegründeten Regeln die Gesammtanschauung unserer Zeit über Ziel und Mittel des Unterrichts in unseren Gymnasien und Realschulen entnehmen läßt. Selbst wenn sich hierüber eine völlige Übereinstimmung zwischen den Teilarbeiten nicht ergeben sollte, so wird das Ganze doch dem Ausgleiche und der Berichtigung der Meinungen wesentliche Dienste leisten. Das Bedenken, daß die einzelnen Fächer in ihrer Sonderbehandlung durch verschiedene Verfasser mit übermäßigem und für das Ganze störendem Gewicht bedacht und ausgestattet werden könnten, läßt sich durch eine besonnen abwägende Gesammtleitung heben oder doch abschwächen; in der Schrift von Dettweiler, deren Besprechung ich mich jetzt zuwende, ist ohnehin von dieser Gefahr nichts zu bemerken.

Wohl aber ist zu erwarten, daß der Herr Verf. die Bedeutung des Lateinischen in dem Lehrplan der Gymnasien zu würdigen und hervorzuheben wisse, und diese Erwartung wird durch sein Buch erfüllt. Schon der Wert der Überlieferung wird in ihrer geschichtlichen Darstellung S. 8 ff. u. S. 14 gebührend anerkannt. Auch allgemein wird S. 19 f. auf die Festigkeit der lateinischen Sprache, die Logik ihrer Grammatik, die Strenge ihrer Perioden hingewiesen, wobei noch die leicht faßbare Schärfe ihrer Flexionsformen Erwähnung verdient hätte; vgl. dazu, was ebendaselbst und S. 20 über Schulung des Denkens durch den Betrieb fremder Sprachen und S. 22 über die praktische Unentbehrlichkeit der Unterweisung im Lateinischen gesagt ist.

Hiernach darf man auf ein gesundes Urteil über den Wert und das gegenseitige Verhältnis der einzelnen Zweige des lateinischen Unterrichts rechnen. Dies trifft auch im ganzen zu; nur die Schreibübungen, d. h. das Übersetzen ins Lateinische, werden, wenn auch nicht ohne eine gewisse Unbestimmtheit der Forderungen, geringer geschätzt, als ich für rätlich halte, ja sogar ihr allmähliches Verschwinden in Aussicht gestellt (S. 42. 239). Was S. 37 und 219 über Unterweisung im

lateiniſchen Stil geſagt wird, iſt durchaus richtig; dieſe Kenntnis läßt ſich aber ohne ſchriftliche Nachbildungen lediglich durch theoretiſche Analyſe nicht erreichen. Wir ſind leider im Begriff, im Gegenſatz zu dem früheren Übermaß dieſer Übungen auf ein Mindermaß zurückzugehen, welches ſchließlich nicht weniger ſchaden und namentlich ſowohl der Schärfe der Auffaſſung als beſonders dem Können und der Kraftſtärkung bei unſerer Jugend Eintrag thun müßte. Der Anlaß zu dieſem Irrwege ſcheint mir vornehmlich in der jetzt allzuhäufigen Gleichſtellung von Grammatik und Sprache zu liegen. Obwohl der einſichtige Verf. ihren Unterſchied keineswegs verkennt (vgl. den ſchönen Ausſpruch S. 17: „Denn menſchlich wichtige Sachen durch Sprachkenntnis erſt gewinnen und erarbeiten iſt doch im höchſten Sinne geiſtige Erziehung"), ſo zieht er doch meines Erachtens die notwendigen Folgen dieſer Unterſcheidung nicht überall mit der erforderlichen Schärfe und Sicherheit.

Als letztes Ziel des lateiniſchen Unterrichts gilt dem Herrn Verf. das Verſtändnis des Schriftſtellers (nicht gerade treffend S. 41 Verſtändnis der Lektüre genannt) und ſeines Inhalts, wobei er wiederholt auch auf Erkenntnis des Gedankenzuſammenhangs hinweiſt, alles mit Recht, wenn wir hierbei an die Schule und nicht an den wiſſenſchaftlichen Betrieb der Altertumsſtudien denken, wie er durch Wolf erweitert und umſchrieben iſt. Daß hierin auch das geſchichtliche Verſtändnis einbegriffen wird, verſteht ſich; wenn der Verf. aber hierbei S. 136 erwähnt, daß nach der Ausſage eines erfahrenen preußiſchen Schulrats bei Perthes Reform IV, 70 unter hundert Lehrern (hundert iſt doch etwas viel!) es kaum einen gebe, der bei der Erklärung des Cäſar auf den Inhalt dieſes Schriftſtellers eingehe, ſo hätte ein ſo erfahrener und verantwortlicher Beamter vor allem dieſen Unfug bei jedem der hundert Lehrer und außerdem bei ihren Direktoren nachdrücklich rügen und ihm dann durch eine allgemeine Verfügung ein für allemal ein Ende machen ſollen. Vielleicht wird jedoch bei der Forderung des Verſtändniſſes jetzt zu ausſchließlich an den ſachlichen Stoff des Schriftwerks gedacht; mindeſtens finde ich in unſerer Schrift nicht genügend betont, daß dieſes auch in ſeiner Form und als ein künſtleriſches Ganzes zur Anſchauung der Schüler zu bringen iſt. Andernfalls wäre nicht leicht zu verſtehen, weshalb bei der Schulerklärung Ciceroniſcher Reden der Miloniana nicht gedacht wird, die als redneriſches Gebilde die ſonſt mit Recht empfohlene Rede de imper. Cn. Pomp. weit übertrifft und ebenſo wie dieſe in ihrer kunſtvollen und doch durchſichtigen Gliederung anſchaulich gemacht werden kann. Gerade da der Verf. wiederholt mit Nachdruck vor der Gefahr gedankenloſen Überſetzens warnt, woher ſollte dem Geiſte mehr Nahrung und Anregung, mehr unmittelbare Förderung ſeiner einheitlichen Entwickelung bei größerer Klärung des Denkens zuwachſen, als aus der Geſammtanſchauung einer ſprachlichen Schöpfung, welche zwar nicht ohne Erkenntnis des Gedankenzuſammenhangs gewonnen werden kann, mit dieſer aber nicht ſchlechthin zuſammenfällt.

Der techniſchen Regeln giebt unſer Buch viele begründete und preiswürdige, ſo über den Gebrauch der Wandtafel S. 26 und 176; daß kein Übungsſatz überſetzt werden ſoll, der nicht angeſchrieben werde, iſt zu mechaniſch und würde viel

Zeit kosten. Ferner über die Übung und Vorbereitung in der Klasse S. 63 u. 157, über Berücksichtigung der Wortbildung S. 84, über richtige Aussprache S. 68, über Zusammenstellung des Gleichartigen bei Einprägung des Wortschatzes S. 109, wobei der Hinweis auf die Abstammung vermißt wird, über stete Anwendung von Beispielen, besonders empfehlenswert über gutes und ausdrucksvolles Lesen S. 105 u. 234. Aus allem diesem spricht reiche Erfahrung und Belesenheit. Meinerseits stimme ich auch dem bei, was S. 60 für das Mitgehen des Lehrers mit seinen jeweiligen Schülern durch mehrere Klassen gesagt ist und sich in den Württembergischen niederen Seminaren so segensreich erweist. Gegen einiges hätte ich Bedenken, so z. B. gegen die häufige Beziehung der Vergangenheit auf die Gegenwart S. 245, was leicht zu schiefen Auffassungen verleitet; indes entscheidet hierbei Takt und politisches Verständnis, das nicht bei allen Menschen, auch nicht bei allen Lehrern zu erwarten ist. Daß die Vergilübersetzung mit dem Nibelungenliede und Goethes Hermann und Dorothea, später (wann?) auch mit Klopstocks Messias nach Form und Inhalt in Beziehung gebracht werden soll S. 247, ist eine etwas seltsame Zusammenstellung; wenn noch Homer statt Vergils stände!

Die Gegenwart, auch die pädagogische Litteratur der Gegenwart gefällt sich allzusehr in Hyperbeln; auch unser Werk ist hiervon nicht frei, weder in seinen Forderungen an Lehrer und Schüler noch in dem Tadel angeblicher Mißstände. Daß der Quintaner am Ende seines Jahres geradezu in nuce die ganze lateinische Syntax in ihren Haupterscheinungen gut angeschaut und, soweit ihre Bedeutung im Satze in Betracht kommt (wo kommt sie denn außerhalb des Satzes in Betracht?), auch bis zur Anwendung erfaßt haben soll S. 85, ist von einem elfjährigen Knaben auch bei dem besten Unterricht zu viel verlangt; und daß die Übungshefte stets an dem auf die Anfertigung folgenden Tage zurückgegeben werden sollen S. 124, wird sich schwerlich mit dem Organismus des gesammten Unterrichts und auch nicht immer mit den sonstigen Arbeiten des Lehrers vereinigen lassen. Es genügt, wenn die Rückgabe innerhalb derselben Woche erfolgt; ein weiteres Schematisieren ist nicht nötig. Die lateinischen Extemporalien sollen S. 55 einen fast schrankenlosen Einblick in die Unterschiede beider Sprachen und eine weitgehende Beherrschung des Deutschen verlangen; so viel kann selbst dem Lehrer auch nach genauer Kenntnis der Nägelsbachschen Arbeiten kaum annähernd zugemutet werden, geschweige denn dem Schüler.

Auffälliger finde ich freilich die Übertreibungen in der Angabe der angeblich vorhandenen Mißbräuche. Es sei, heißt es S. 39, doch immer noch mehr Regel als Ausnahme, daß der Lehrer, nach dem Wert eines Schülers gefragt, sein Taschenbuch öffne und nach den letzten lateinischen Extemporalien als den einzigen oder doch wesentlichsten Kriterien sein Urteil abgebe. Also die Regel ist, daß der Lehrer seine Schüler nicht nach seiner lebendigen Kenntnis, sondern nach seinem Taschenbuche beurteilt! Die Rückübersetzung könne (S. 44) auf den unteren Stufen leicht zu einem gedankenlosen Auswendiglernen führen und auf den oberen dem Fluche der Langweiligkeit verfallen; gewiß, wenn der Lehrer gedankenlos und langweilig verfährt. Der nachhelfende Privatunterricht sei die tollste pädagogische Ungeheuerlich-

keit der Neuzeit (S. 37); ach nein, er graſſierte vor fünfzig Jahren und iſt jetzt an den meiſten Anſtalten, mindeſtens in Preußen, verſchwunden und verboten. Die verſtandesmäßige Anwendung von etwas Gewußtem und das erzieheriſch wertvolle freie Können ſpielen nach den Klagen aller Pädagogen und nach den eigenen Erfahrungen des Herrn Verf. keine Rolle mehr, S. 41. Aller Pädagogen? Dann auch wohl bei allen Schülern? Ganz ordentliche Quintaner haben nicht gewußt, was Abhärtung und Niederlage bedeutet (S. 96)? Ganz ordentliche doch wohl nicht, eher gedankenloſe oder gedankenträge. Freilich wenn dieſe Übelſtände, noch dazu in dem behaupteten Umfange, vorhanden wären, wenn unſere Schüler S. 57 ſeit geraumer Zeit zum großen Teile weder Latein ſchreiben noch lateiniſche Schriftſteller leſen können oder wenn nach aufmerkſamer Beobachtung eine erſchreckende Fülle von Unſinn ſich durch wurzelloſes Überſetzen in dem Gehirn des Kindes oft unausrottbar feſtſetzt S. 91, dann iſt es nach den Urteilen eines ſolchen Fachmanns kein Wunder, daß unſere Gymnaſien von unwiſſenden Dilettanten oder von den Gegnern der klaſſiſchen Bildung für verrottete Anſtalten ausgegeben werden. Es wäre vielmehr ein Wunder, daß es dann noch berufsfreudige Lehrer gäbe. Ich kann begreifen, daß ein Lehrer einmal in augenblicklichem Unmut über Mangel an Aufmerkſamkeit, Nachdenken oder Fleiß ſeine Klaſſe mit ähnlichen Vorwürfen heimſucht, wiewohl er beſſer thäte, dieſe Vorwürfe an ſich ſelbſt zu richten. Aber daß ein Didaktiker derartige Behauptungen ſo ſchlechthin aufſtellt, die ſich ſelbſt in einem engeren Beobachtungskreiſe als maßlos, wo nicht ſchlechthin als grundlos erweiſen werden, daß er hiermit den geſammten Lehrerſtand, der an Eifer und ſelbſtändigem Nachdenken ſicher keinem anderen nachſteht, vor den Leſern ſeines Werks verunglimpft, — denn wer wäre Schuld an jenen Mißſtänden, wenn nicht die Lehrer? —, das iſt gelinde geſagt eine Unbedachtſamkeit, die mit dem Ernſt und der Tiefe der Aufgabe ſich in keiner Weiſe vereinigen läßt. Der Herr Verf. wird gut thun, dieſe Ausdrucksweiſe vor einer zweiten Auflage ſeines ſchätzenswerten Werks nochmals ſorgfältig zu prüfen.

Auch ſonſt findet ſich bei ihm eine Neigung zu abfälligen Urteilen: wenn Direktor und Schulrat ja wohl auch allmählich liberaler werden (S. 100), nämlich in ihren Forderungen an die Lateinarbeiten, ſo müſſen ſie bisher wohl illiberal geweſen ſein; woher hat der Verf., ſelbſt Direktor und dankbarer pädagogiſcher Zögling eines hervorragenden Didaktikers, dieſe böſe Erfahrung? Beiläufig bemerkt ſpricht er ab und zu (S. 32 und ſonſt) ſo, als ob die von ihm gerügten Mißgriffe erſt in den letzten Jahrzehnten aufgekommen ſeien, wonach früher wohl ein geſunderes Verfahren geherrſcht haben muß. Wer auf längere Beobachtungen zurückſchauen kann, weiß, wie manche Übelſtände ſeit einem Menſchenalter aus unſeren Schulen durch das Nachdenken der Lehrer und den Fortſchritt der Methode geſchwunden ſind. Das Lateinſprechen ſoll nicht nur bei Schülern, ſondern auch bei Studenten und ſelbſt bei Profeſſoren in philologiſchen Seminarien längſt nur ein jämmerliches Radebrechen geweſen ſein (S. 110). Ich will von G. Hermann und Lobeck, von Schömann und Döderlein ſchweigen; aber hat der Verf. nie von der Leichtigkeit und der glücklichen Wahl des Ausdrucks gehört, mit welcher A.

Meineke, Eckstein, Wichert, doch eigentliche Schulmänner, das Lateinische im mündlichen Gebrauch verwendeten? Ich könnte meine Liste reichlich aus der Gegenwart vermehren, wenn ich dies nicht aus naheliegenden Gründen zu vermeiden hätte.

Die Auswahl, welche der Herr Verf. unter den Klassikern für die Schulerklärung trifft, ist im ganzen angemessen und entspricht dem jetzt üblichen Kanon. Daß Cicero nach meiner Auffassung als Redner einigermaßen unterschätzt wird (S. 192. 194), habe ich schon angedeutet; wir sollten uns immer die hohe Wertschätzung gegenwärtig halten, die er bei seinen Zeitgenossen, selbst bei seinen Nebenbuhlern genoß. Zierlich sind übrigens seine Perioden in der Regel nicht, vielmehr wuchtig und wohlgegliedert. Daß Livius in beiden Abteilungen der Sekunda gelesen werde, scheint mir keine Zerreißung, vielmehr eine lobenswerte Stetigkeit des Unterrichts zu sein. Für gänzlich unrichtig halte ich, daß die Auswahl aus Tacitus sich im Wesentlichen auf einen Durchschnitt durch die Abschnitte beschränken soll, die sich auf Deutschland beziehen; für diesen Zweck genügt die Germania und ohnehin ist in den zusammenhängend gelesenen ersten Büchern der Annalen hinlänglich von Deutschland die Rede. Aber vor allem soll der Schüler den Schriftsteller in seiner Eigenart verstehen, er soll eine Anschauung von dem sittlichen und nationalen Pathos des Tacitus bis zum Mitempfinden erhalten; selbst wenn sein Urteil über Tiberius befangen wäre, wiewohl ich den Beweis hierfür keineswegs für erbracht halte, so darf dem Primaner die Umwandlung des römischen Volkscharakters, die Knechtsgesinnung des Senats nicht unbekannt bleiben. Gegen den S. 210 empfohlenen Gebrauch einer Chrestomathie aus der silbernen Latinität muß ich mich nach wie vor erklären, nicht wegen des etwa schädlichen Einflusses auf den lateinischen Ausdruck des Schülers, sondern weil alles Brockenhafte da zu verwerfen ist, wo wir selbst die ganzen vortrefflichen Schriftwerke der goldenen Zeit nur in geringer Zahl mit den Schülern lesen können. Und was hätte wohl der Primaner für einen bildenden Gewinn von einer so spärlichen Kenntnis des Sueton, Justin, Valerius Maximus? Vor Zeiten als wir für den lateinischen Unterricht der Oberklassen noch zehn Wochenstunden zur Verfügung hatten, wurden wohl die Briefe des Plinius mit einigem Nutzen gelesen; jetzt müssen wir auf ihn, auch auf den rhetorisierenden Seneca verzichten. Gegen Velleius ist nichts zu erinnern, er kann aber privatim und dann vollständig gelesen werden. Völlig stimme ich mit dem Hrn. Verf. darin, daß er die Dichter für Quarta und Untertertia nicht missen will; mindestens Ovid, natürlich mit zweckmäßiger Wahl, sollte der Untertertia zur Einführung in die Metrik und in die Sprache der Dichter nicht fehlen. Daß Terenz und Plautus nirgends genannt werden, bedauere ich; für ein Stück ließe sich ein Halbjahr der Prima leicht erübrigen, und es bedarf hierzu nicht einmal eines vollen Halbjahrs.

Der reiche Inhalt dieses Buches soll mit diesen wenigen teils zustimmenden teils widersprechenden Bemerkungen nicht ausgeschöpft werden; es wird für die Jugend unserer Berufsgenossen ein nutzreicher Wegweiser werden, zumal wenn manche seiner Urteile und Regeln einer nochmaligen Prüfung auf ihre Haltbarkeit unterworfen werden und wenn nicht allen dieselbe Befolgung der Vorschriften empfohlen

wird. Dies gilt übrigens von aller Technik in unserem Berufe; denn die Gleichförmigkeit des Verfahrens in einer so ganz dem lebendigen Geiste gewidmeten Thätigkeit ist, worauf auch der Hr. Verf. S. 50 hindeutet, ein grundsätzliches Übel, schlechthin dem Wesen ihres Zweckes widersprechend, jedem wahren Fortschritt entgegengesetzt, eine Lähmung für die Kraft des Lehrers und in ihrer Fortwirkung eine Quelle der Unlust für die Schüler. Aus der Geschichte unseres höheren Schulwesens hat sich als bleibender und höchster Gewinn eine stetige Vergeistigung, Vereinfachung und Vertiefung der allgemeinen Grundsätze ergeben, eben weil die Aufgabe mit verschiedenen Kräften von verschiedenen Seiten angefaßt wurde. Dieser Grundriß ist unverlöschlich und tritt aus dem Nebel vergänglicher Zeitströmungen immer wieder und zwar immer reiner und schärfer hervor; er liefert das Vorbild und den notwendigen Unterbau, aber keineswegs die hemmenden Schranken für das Einzelverfahren, das der Manigfaltigkeit in der Gestaltung der Mittel bei den Unterschieden in den Kräften der Lehrer, den Trieben und Anlagen der Jugend gar nicht entbehren kann. Wir alle sind Deutsche und haben aus unserer geistigen Vergangenheit einen reichen gemeinschaftlichen Schatz; aber die Jugend ist in den verschiedenen Landesgebieten verschiedener Sinnesart und will nicht nur sittlich, sondern auch bei der Erziehung des Verstandes und der Einbildungskraft auf besondere Weise angefaßt und gehoben sein. Der zähe Tiefsinn des einen, die scharfe fast trockene Verständigkeit des anderen Stammes, die schwerfällige Zuverlässigkeit hier und die leichte und heitere Auffassung anderswo, sie sollen alle mit gleicher Kraft ausgestattet, zu demselben Ideal hingeleitet werden; je mehr sie nach ihrer Eigenart behandelt werden, desto sicherer ist die Erreichung des Ziels.

Die allgemeinen Grundlagen aller Geisteserziehung zu erörtern lag außerhalb der Aufgaben unseres Buchs; es fehlt aber nicht an Zeugnissen, daß der Herr Verf. des Zusammenhangs seines Fachs mit jenen Grundlehren wohl bewußt gewesen ist (S. 20 u. sonst). Auf der Berliner Konferenz von 1890 versuchte ein besonders schuleifriges Mitglied einen Unterschied zwischen alter und neuer Pädagogik festzustellen, wobei ich dem Alter zugewiesen werden sollte. Damals wollte mir diese Scheidung nicht recht einleuchten; bei weiterem Nachdenken glaube auch ich einen Unterschied, wenn gleich nicht unbedingt nach den Zeitaltern, erkannt zu haben. Bei den einen, in der Mehrzahl allerdings den früheren, handelt es sich im Wesentlichen um Ermittelung der allgemeinen Grundsätze, Feststellung der Ziele, Zeichnung der Bahnen die zu diesem Ziele führen; bei den andern um Ausarbeitung der Unterrichtstechnik und um ihre gelenke Anwendung. Von den Handwerkern unsers Fachs rede ich natürlich ebensowenig als von denen, welche die Jugenderziehung auf den Bedarf des äußeren Nutzens zuschneiden wollen, geschweige denn von denen, welche sich dilettantisch auf Zeitphrasen einlassen. Ich lasse dahin gestellt, ob die vorerwähnte Zweiteilung eine der Art oder des Grades ist; denn die Pädagogik der Grundlehren muß sich in der Anwendung bewahrheiten, und die Technik kann der allgemeinen Lehren nicht entbehren. Hat aber diese Scheidung irgend welche Bedeutung, so lasse ich es mir gern gefallen, zu der Gattung der Alten gerechnet zu werden, da ich zwar stets Schärfe und Strenge der Grundzüge

empfohlen, aber für ihre Belebung und Verwirklichung im Unterricht die Freiheit in der Wahl des Verfahrens und der Mittel ebenso unerläßlich gefunden habe. Keineswegs ein Verächter der besonderen Didaktik, vielmehr immer bedacht auf ein haltbares Gerüst technischer Regeln bleibe ich mir doch bewußt, daß diese für sich allein nicht zureichen, was schließlich eben zum Handwerk führen müßte. Ich achte sie vielmehr in dem Sinne, daß sie, wie ihre Wurzel, so ihre stete Rechtfertigung und Verklärung in der höchsten und allgemeinsten Auffassung vom Wesen des Geistes, in dem idealen Ziele seiner Entwickelung haben müsse. Um dessen gewiß zu sein, hat die Erziehungs- wie die Unterrichtslehre immer wieder bei der Theologie, der Philosophie, überhaupt bei der reinen Wissenschaft Einkehr zu halten, um aus ihr Erleuchtung, Erhebung, Erfrischung zu schöpfen. Wurde die Technik früher ungebürlich hintangesetzt, so ist jetzt die Gefahr nicht fern, daß sie in einseitiger Pflege ihres Sondergebietes sich von dem loslöse, was ihre Mutterstätte sein soll, von der Idee als dem Bilde und Vorbilde des Ewigen, auf welches sich stets und immer wieder der Blick des Lehrers heftet, um Klarheit und schöpferische Methode, Begeisterung und Ausdauer zu gewinnen.

Halle a. S. W. Schrader.

Dr. O. Jäger, Didaktik und Methodik des Geschichtsunterrichts, München 1895, Beck. (Aus dem dritten Bande von Dr. Baumeisters Handbuch der Erziehungs- und Unterrichtslehre für höhere Schulen). 110 S. Pr. 3 M.

Meine Anzeige dieses Teils des großen Unternehmens kann ebensowohl kurz als lang ausfallen! kurz mit der Erklärung, daß ich ihn mit Freuden gelesen habe und mit den meisten seiner Vorschriften völlig einverstanden bin; lang, wenn ich die einzelnen beifallswürdigen Grundsätze aufzählen wollte. Indes weder das eine noch das andere Verfahren würde dem Zwecke unserer Zeitschrift entsprechen; nach der einen Seite würde der verehrte Leser doch erfahren wollen, worin das Gute der Schrift bestehe und wieweit dies neu sei, und andererseits könnte die größte Ausführlichkeit nicht das eigene Lesen ersetzen, das ich hiermit nachdrücklich empfehle. So möchte ich denn mein allgemeines Urteil zunächst dahin zusammenfassen, daß unser Buch überall den erfahrenen und selbständig beobachtenden Schulmann bekundet, der gleichwohl nirgends sklavische Nachfolge verlangt, vielmehr überall zu eignem Nachdenken auffordert, daß es kaum ein Citat enthält und doch sichtlich mit reicher Belesenheit arbeitet, daß es die Aufgabe des Lehrers und des Unterrichts groß und weit auffaßt und eben deshalb von didaktischer Handwerkerei frei ist und die kleinen Kunstmittel des Unterrichts gänzlich außer Acht läßt, daß es sich durchaus der Methode widmet und dabei gegen ihren Überschwang eindringlich warnt, dem Geschichtsunterricht bestimmt ist und doch die Gesamterziehung des jugendlichen Geistes bis in die anderen Lehrfächer hinein verfolgt, voll Vaterlandsliebe, aber ohne prunkhaften Patriotismus, kurz ein gesundes Buch, das den jungen Lehrer nicht fesselt und hemmt, sondern befreit und fördert.

Soll dieſes Urteil im einzelnen belegt werden, ſo iſt zuerſt auf die Darſtellung der Unterſtützung hinzuweiſen, die dem Geſchichtsunterricht, beſſer geſagt der geſchichtlichen Bildung des Schülers aus den anderen Lehrfächern bei einem aufmerkſamen Verfahren, aber ohne künſtliche Herbeiziehung zuwächſt. Dieſe Hilfe verſteht ſich bei dem altſprachlichen Unterricht leicht, namentlich ſobald beide Sprachen betrieben werden, S. 31, wogegen S. 32 nachgewieſen wird, daß von dem Franzöſiſchen trotz ſeiner ſonſtigen unleugbaren Bildungswirkung (S. 45) eine Stärkung und Ausweitung des hiſtoriſchen Sinnes nicht zu hoffen iſt. Vortrefflich ſchildert der Verf. S. 30 den Einfluß, den Caeſars bell. G. als ein Quellenwerk erſten Ranges auf die Belebung der geſchichtlichen Anſchauung übt, die doch auch ein aufmerkſamer Schulrat nicht verkennen würde (gegen S. 31), ebenſo die Bedeutung der Ciceroniſchen Reden für dieſen Zweck S. 58, welche z. B. von Dettweiler einigermaßen verkannt wird, den reichen Wert des Horaz für den Geſchichtsunterricht S. 70. Aus dem deutſchen Unterricht ergiebt ſich dieſe Hilfe von ſelbſt, falls er ſachlich und ohne künſtliche Übertreibung behandelt wird und nicht etwa, wie es jetzt ebenſo unklar als ſchädlich heißt, den Mittelpunkt alles Unterrichts abgeben ſoll (S. 52. 67). Zudem vermag nicht jeder auch ſonſt tüchtige Lehrer, was geiſtreiche Schulmänner, wie Ludw. Gieſebrecht in Stettin und Deinhard in Bromberg ſchufen und herbeiſchafften. Kleiſts Prinzen von Homburg (S. 46) würde ich nicht in der Obertertia, eigentlich überhaupt nicht auf der Schule leſen laſſen, da er bei aller vaterländiſchen Aufwallung nicht nur der geſchichtlichen, ſondern auch der pſychologiſchen Wahrſcheinlichkeit im einzelnen bis zur Unverſtändlichkeit widerſpricht und mit einem Worte zu romantiſch, d. h. für einen jungen Kopf zu unklar und unbegrenzt iſt. Der Verf. weiſt übrigens deutlich auf den Unterſchied zwiſchen poetiſcher und geſchichtlicher Wahrheit hin.

Ebenſo angemeſſen wird die Mitwirkung eines verſtändigen Religionsunterrichts, S. 34 und ſonſt, hervorgehoben. Den Wert des engliſchen Unterrichts ſcheint mir der Verfaſſer S. 73 einigermaßen zu unterſchätzen: die ſinnliche Lebendigkeit dieſer Sprache und die ſchlichte Wahrhaftigkeit des Ausdrucks, beides von J. Grimm ſchön gewürdigt, ziehen auch die Jugend an. Ich übergehe, was der Verf. verſchiedentlich über die Notwendigkeit eines verſtärkten lateiniſchen Unterrichts, über den Wert des Überſetzens ins Lateiniſche S. 31 u. 71, gegen den Gebrauch von Überſetzungen S. 62 ſagt; dieſe ziehen die Schüler der oberen Klaſſen nicht nur nicht an, ſie ſtoßen ſie geradezu ab und fordern bei ihrem Ungeſchick (wo giebt es gute Überſetzungen, etwa außer Langes Herodot und Jakobs Demoſthenes?) die Kritik des ſelbſtbewußten Primaners heraus.

Auch ſtimme ich mit allem, was über Benutzung der Quellen S. 58, wie von der übermäßigen Verwendung der Anſchauungsmittel S. 37. 61 geſagt iſt; es iſt ſchlechterdings nicht abzuſehen, welchen Vorteil die wenig beglaubigten, äſthetiſch und pſychologiſch ſchwer verſtändlichen Bildniſſe großer Menſchen den Schülern bringen ſollen, die ſie viel eher verwirren und häufig genug enttäuſchen werden. Von dem Gebrauch eines geſchichtlichen Atlas namentlich im Obergymnaſium denke ich günſtiger als der Verf. S. 37 und glaube ſeine gute Wirkung öfter beobachtet zu

haben: die Wanderstätten der Völker im frühen Mittelalter, die Teilungen des karolingischen Reichs, die Ausdehnung und die Zersplitterung des Habsburgischen Besitzes, das Anwachsen Preußens, der Zerfall Polens kann durch die längste Schilderung nicht so deutlich werden wie durch einen Blick auf eine klare, nicht überfüllte Karte. Was der Verf. über Begrenzung und Behandlung des geographischen Unterrichts und über seine Verbindung mit der Geschichte sagt, ist zweckmäßig; insbesondere ist S. 15 treffend ausgeführt, daß die Geographie auf unseren höheren Schulen *nicht* mit der Heimatskunde, sondern mit der Ferne beginnen soll, wie laut auch seit Jahrzenten das Gegenteil gepredigt wird.[1]) Das Kartenzeichnen der Schüler wird unter den Hilfsmitteln nicht erwähnt; es kostet zwar einige Zeit, braucht auch nicht häufig zu geschehen, ist aber namentlich in den mittleren Klassen ein Unterrichtsmittel ersten Ranges.

Die Wahl des Stoffes scheint mir nach Umfang *und* Verteilung auf die einzelnen Klassen richtig bemessen; über einzelnes sind verschiedene Ansichten zulässig. So sehr dem Lehrer die Behandlung der alten Geschichte in den oberen Klassen, mindestens in Preußen, durch ihre übermäßige Beschränkung erschwert wird, so würde ich doch bei den Griechen die zwiefache Art der Tyrannis, bei den Römern die Eroberung Italiens vor 264 und später namentlich die leges tabellariæ nach Ursprung und verderblicher Wirkung keinesfalls übergehen. Mit Recht wird S. 15 gegen allzuzeitige Einführung in die deutsche Sage gewarnt, die bei der Unsicherheit der Umrisse nach Verständlichkeit und Anziehungskraft für die frühe Jugend keinen Vergleich mit der griechischen aushält. Klar wird S. 47 Anm. und sonst der Zeitpunkt bezeichnet, wo die deutsche Geschichte notwendig zur europäischen wird; wie sollte wohl der Primaner das Deutschland des siebenzehnten Jahrhunderts ohne Frankreich, England, Spanien, die Niederlande verstehen, welche freilich nach ihrer Beziehung auf Deutschland, aber unweigerlich auch nach ihrer inneren Entwicklung, wenn auch ohne Überladung mit Einzelheiten geschildert werden müssen. Die Jahre 1848—52 sind meines Erachtens, gegen S. 50, *nicht* eingehender, mindestens nicht nach den thatsächlichen Vorgängen und deren noch immer nicht klargelegten Ursachen zu behandeln, sondern nur die Triebkräfte dieser Zeit zu zeichnen. Mit 1871 ist der Unterricht schlechterdings zu beendigen, was im Grunde auch die Meinung unseres Buchs ist; was nachher kommt, ist noch nicht Geschichte, sondern Geschehen, in dessen unklarer Gährung wir immer noch befangen sind. Bei den Schlachtenschilderungen (S. 86) wird sich die Zeichnung einiger Pläne an der Wandtafel, z. B. von Hohenfriedberg, Roßbach, Leuthen, Torgau, Leipzig, Waterloo, Sedan nicht entbehren lassen, wobei der Lehrer immerhin nach dem Rate des Verf. von eigner strategischer Weisheit möglichst absehen mag.

Zu der Wahl des Stoffs gehört noch, was der Verf. S. 74 über Vorsicht und Beschränkung bei der Behandlung des jetzigen Modegegenstandes, der wirtschaftlichen oder sogenannten sozialen Vorgänge im Völkerleben sagt. Verständige Geschichtslehrer haben es schon bisher an dem Nötigen nicht fehlen lassen, ohne sich

[1]) Vgl. meine Erziehungslehre, 5. Aufl. S. 531.

hochklingender, aber unklarer und eben deshalb besonders schädlicher Ausdrücke zu bedienen; muß ich noch die Seisachthie Solons, die alten Kolonien, die Ackerverteilung, die Verpachtung der Zölle, die Latifundienbildung und den Einfluß der Sodalitien bei den Römern, die Förderung des Ackerbaus durch Orden und Klöster, die Hansa, die Handelswege im ausgehenden Mittelalter, die Bauernaufstände in Deutschland und Frankreich erwähnen? Die Schilderung dieser Vorgänge wird wahrlich mehr belehren, als überstiegene Redensarten über das Verhältnis von Kapital und Arbeit, das wir alle noch nicht genügend verstehen, und der eine Satz, daß alle Raubwirtschaft der Spanier gerade zu ihrer Verarmung verhalf, weil den tapferen Abenteurern die Lust zu schlichter Arbeit fehlte, fördert und weckt mehr, als alles Reden über Lohnbewegung und den vierten Stand.

Die schwere Aufgabe, kirchliche Streitigkeiten vor einer konfessionell gemischten Schülerschaft zu behandeln, sucht der Verf. S. 42. 80 durch den Hinweis darauf zu beseitigen, daß der Lehrer wahrhaftigen Sinnes Geschichte und nicht Theologie vorzutragen habe. Eine volle Lösung wird indes hiermit nicht geboten; die Frage bleibt eben, was geschichtliche Wahrheit sei, worüber ja die Meinungen auseinander gehen, und welcher Grad von kühler Gegenständlichkeit einem Lehrer zuzumuten sei, der seiner Kirche aus Überzeugung anhängt, was doch bei jedem Geschichtslehrer, ja bei jedem Lehrer überhaupt anzunehmen ist. Durch Verschweigen und Gleichgiltigkeit ist überhaupt beim Unterricht in solchen Klassen nicht zu helfen; nur die Liebe zu allen Schülern kann die Schwere der Aufgabe wenn nicht heben, was ich für unmöglich halte, so doch mildern. Gut ist deshalb der S. 80 u. gegebene und auch nach meiner eigenen Erfahrung erprobte Rat, vor Erörterung solcher Vorgänge ein offenes, ich füge hinzu herzliches Wort an die Schüler der andern Konfession zu richten, wodurch zwar die Schwierigkeit der Sache nicht getilgt, aber die Stellung des Lehrers gesichert und dem Zwiespalt der giftige Stachel genommen wird. Sofern es sich um das sechzehnte Jahrhundert handelt, wird auch der Hinweis auf den Ernst und den Nutzen der katholischen Gegenreformation angebracht und ohnedies unvermeidlich sein. Und wenn hier wie anderswo die Mitteilung der thatsächlichen Wahrheit nicht leicht zu erreichen ist, so darf dem Lehrer jedesfalls nirgends die Wahrhaftigkeit fehlen, wie unsere Schrift S. 38 und sonst mit Nachdruck hervorhebt, und in dieser Verbindung danke ich dem geehrten Verf. für die Anführung des herrlichen Wortes von Niebuhr S. 56, daß ein aufrichtiger Wandel vor Gott unter den geschichtlichen Erkenntnisquellen (vielleicht besser Erkenntnisbedingungen) zu nennen sei. In denselben Zusammenhang gehört, was S. 91 über die Erzielung eines sittlich strengen Urteils bei den Schülern vorgeschrieben wird; die taktvolle und tiefe Art, welche der Verf. für die Erzählung des Kriegs 1866 empfiehlt, ist sehr zu beherzigen.

Ich übergehe anderes, das sich auf die wachsende Neigung unserer Primaner zum Lesen guter Geschichtswerke S. 55. 62 (ganz natürlich bei dem Aufblühen der deutschen Geschichtsschreibung seit vierzig Jahren), über den wohlangebrachten Rat S. 64, die Lehrer möchten statt der vielen methodischen Werke über den Geschichtsunterricht lieber die Geschichte selbst durchforschen, über die erste und oberste For-

derung an die Schüler S. 20, zu lernen und den Stoff sich mit Willen, Verstand und Gedächtnis anzueignen, über die freilich schon bekannte Doppelart der Widerholungen u. s. w. bezieht; auch die Warnung gegen das Unterfangen, bei den heranwachsenden Jünglingen alles machen zu wollen und zu können (S. 66), ist sehr zeitgemäß. Dergleichen Zuthat und Schminke ist bei der einfachen Erzählung der Zucht und Gnade, die Gott unserem Volke geschenkt hat, völlig überflüssig und deshalb wie jede Selbstbespiegelung vom Übel. Noch möchte ich auf die zweckmäßigen Winke über die Einrichtung des geschichtlichen Schulbuchs S. 21 und über die Möglichkeit wie die Grenzen des freien Vortrags S. 22. 63. 76 hinweisen, auch zu S. 77 o. bemerken, daß der Lehrer neben dem Vortrage auch die Aufgabe hat, die ganze Klasse zu beherrschen, in Zucht zu halten und durch gelegentliche Fragen anzuregen, womit der akademische Lehrstuhl nicht beschwert ist. Daß der geschichtliche Vortrag schwerer sei als jeder andere S. 63, kann ich kaum zugeben; ich habe den Religionsvortrag in der Prima, namentlich bei Behandlung der Glaubenslehre und bei der Erklärung der Augustana, erheblich schwieriger gefunden, wobei freilich manches auf Rechnung der persönlichen Anlage, auch des persönlichen Verhältnisses zu dem Gegenstande kommen mag.

Ich könnte mich noch gegen einzelnes wenden; es würde (zu S. 19) doch nicht schaden, wenn dem Quartaner die Abhängigkeit der französischen Sprache von der lateinischen an mancherlei schlagenden Beispielen klar gemacht würde. Die am Schluß S. 93 ff. mitgeteilten Vortragsproben finde ich an sich sehr gelungen, aber mindestens in ihrer Fassung und Ausdrucksweise für die bezeichneten Klassenstufen etwas hoch; indes wird hierüber wohl der lebendige Vortrag selbst entscheiden. Endlich möchte ich meinem verehrten Freunde anheimgeben, vor der hoffentlich bald nötigen zweiten Auflage seinen eignen Ausdruck etwas reiner von Fremdwörtern zu halten: reproduzieren, konstruieren, orientieren, datieren, detailliert, outriert, operiert, experimentiert, Faktum, utilitarischer Charakter, das häufig widerkehrende Repetition —, alles dieses läßt sich durch besser klingende deutsche Wörter völlig klar und noch schärfer ausdrücken. Ich besorge fast, daß der junge Lehrer beim eifrigen Lesen unsers Buchs sich diese Ausdrücke selbst aneigne und gelegentlich in den Unterricht übertrage, was nicht sehr löblich sein würde. Im übrigen spreche ich zum Schluß wie Anfangs gern meine Überzeugung aus, daß unser Werk, reichen und gesunden Inhalts, die Berufsgenossen fördern, befreien, erquicken wird.

Halle a. S. W. Schrader.