

“Fonte” [*Quelle*] e “método” [*Methode*] na historiografia didática em língua alemã (1699-1904)

Margarida Maria
Dias de Oliveira [*]

[*] Universidade Federal do Rio Grande
do Norte (UFRN). Natal (RN), Brasil.
margaridahistoria@yahoo.com.br

ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-8542-4173>

Itamar Freitas [**]

[**] Universidade Federal de Sergipe (UFS).
Sergipe (PB), Brasil. itamarfreitasufs@gmail.com

ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-2226-2015>

Resumo: Este artigo trata dos significados das palavras fonte [*Quelle*] e método [*Methode*], expressos nos prefácios e notas introdutórias dos livros didáticos de História publicados em língua alemã, entre os anos 1699 e 1904. Narramos as mudanças de função desses termos, em seus empregos isolado (método/fonte) e conjugado (método de fontes) visando a demonstrar que a principal renovação dos métodos no ensino de História em países de língua alemã – o emprego da crítica histórica – anunciada como fenômeno ocorrido nos Estados Unidos da América, no último quartel do século XIX, era muito mais um discurso de historiadores estadunidenses que propriamente uma prática alemã de transposição de um método da Ciência da História para a disciplina escolar História.

Palavras-chave: Método; Fonte; Ensino de História.

*“Source” [Quelle] and “method”
[Methode] in the didactic historiography
in german language (1699-1904)*

Abstract: This paper regard the meaning of the words source [*Quelle*] and method [*Methode*], such as they are expressed in the prefaces and introductory remarks of the history textbooks published in the German language between 1699 and 1904. We enunciate the function changes of these words in their isolated (method / source) and conjugated (sources method) employ. Thereby, we intend to demonstrate that the main renovation in the history teaching methods in German language countries – namely, the use of historical criticism – announced in the last quarter of the nineteenth century, was rather one more speech of American historian than a German practice of transposition of a Science of History method into the History as school subject.

Keywords: Method; Source; History teaching.

Introdução

Entre 1870 e 1910, a diversidade de práticas e de propostas teóricas vivenciadas em escolas normais, *colleges* e departamentos universitários de História e de Educação fazia dos Estados Unidos da América (EUA), muito provavelmente, o maior laboratório sobre Didática da História do mundo. Nesse campo, os estadunidenses esboçavam tentativas de substituir o ensino escolástico, sob bases da Teologia, Filosofia e Psicologia, pelo ensino científico referendado na Ciência Histórica. É exatamente por esta razão que iniciamos e encerramos este artigo sobre a experiência de estados da língua alemã, fazendo referência à experiência dos EUA.

Alguns autores proeminentes nos jogos da política, como Charles Kendall Adams (1835-1902), ex-aluno das universidades de Berlim, Leipzig e Bonn e provável introdutor do “*seminary method*” nos EUA, preferiram relacionar as origens escolares dos novos métodos às renovadas experiências dos ginásios germânicos, no que foram seguidos pelos historiadores do ensino de História (Haines, 1977; Cherry, 2010) e também pelos especialistas em História da Historiografia (Breisach, 1993; Novick, 1998; Townsend, 2013). Adams ressaltava a importância do “*historical seminary*” e da “*own investigation*” na educação estadunidense (Adams, 1884, p. 177, 181). Na mesma linha, seguia Henry E. Bourne (1862-1946) que retrogiu à experiência escolar germânica do professor Carl Ludwig Peter (1808-1993), pioneiro no planejamento de livros e aulas de história estruturados com extratos de fontes históricas (Bourne, 1902, p. 170). Esses autores tentavam circunscrever as práticas do ensino escolar ao domínio dos historiadores universitários, usando, como principal argumento, a necessária cientificização da didática da História, sob as regras da cientificização das práticas acadêmicas em História. Contudo, quando fazemos as primeiras incursões exploratórias nos manuais de método ou de metodologia do ensino de História em língua alemã, notamos que fica prejudicada a sedutora busca por evidências de que a dominante representação das metodologias da História historicista (as operações de investigação), sobretudo as de Friedrich August Wolf (1759-1824), Leopold von Ranke (1795-1886), Johann Gustav Droysen (1808-1884) e Ernst Bernheim (1850-1942), fora transposta às práticas de ensino, fundamentando didáticas da História nos estados alemães.

Vejam-se, por exemplo, dois manuais destacados pelos historiadores do ensino nos Estados Unidos. O texto de C. Peter, professor de Latim na *Hauptschule* em Halle, citado por Adams, ocupa-se da renovação do ensino de História nas classes elementares e secundárias e cita Ranke, Barthold Niebuhr (1776-1831) e Heinrich von Sybel (1817-1895) como marcos de um novo espírito na ciência da História (de uma historiografia retórica em lugar de uma historiografia ingênua e pragmática). As observações mais importantes são tributadas, entretanto, à Psicologia, que orienta a “firme e metódica impressão do material”, via imaginação,

como meio para controlar as antigas práticas centradas isoladamente na memória (Peter, 1858, p. 11-14). Quases cinquenta anos depois (1905), Oskar Jäger (1830-1910), professor honorário de Pedagogia, na Universidade de Bonn, também anuncia as renovadas ideias de Ciência da História (estudo do mundo histórico considerado um todo ético) como impulso à renovação dos currículos prescritos e das práticas de ensino alemãs. As citações à crítica de August Ludwig von Schlözer (1735-1809), disparadas contra uma suposta “teoria da objetividade” de Ranke – o conflito entre duas personas às quais foram transferidos dois diferentes catálogos de virtudes epistêmicas (Paul, 2019, p. 2-3, p.10) – e a descrição de textos que põe Ranke em flagrante contradição com essa teoria, entretanto, são as mais significativas contribuições da Teoria da História à renovação da Didática da História professada pelo autor e dominante na região da Prússia (Jäger, 1908, p. 8; Bernheim, 1903, p. 696-697).

As distâncias entre o que pregou Adams sobre a Alemanha e o que efetivamente circulava entre os povos de língua alemã ganham vulto quando ampliamos a escala temporal de setenta anos – lapso entre o lançamento da *Historik* de Droysen (1882) e das guerras do método (1894-1905), desencadeadas pela História Cultural de Karl Lamprecht (1856-1915) – para uma escala de duzentos anos – lapso entre as tentativas de organização de vários saberes antiquários na Universidade de Göttingen (em meados do século XVIII) e as mesmas guerras culturais provocadas por Lamprecht – e estabelecemos uma série com os discursos veiculados nos prefácios e introduções dos livros didáticos escolares de História em língua alemã. Com esse exame, além de percebemos que, no século XIX, os germânicos não estavam tão certos da positividade da extensão de algumas operações da heurística, da crítica e da interpretação de fontes às práticas dos professores da escolarização infrauniversitária, constatamos que alguns professores (alemães – e também estadunidenses) temiam que a vulgarização das práticas universitárias pusesse em risco o traço diacrítico da formação científica do universitário em relação à formação geral do professor escolar. Por fim, percebemos ainda que o significado da expressão “uso de fontes”, núcleo básico dos discursos sobre as práticas inovadoras estadunidenses, estava longe de figurar como elemento dominante nas práticas alemãs e menos ainda como proveniente de uma cientificização da História escolar sob transposição de práticas universitárias dos seminários históricos que se ocupavam, predominantemente, daquelas atividades antiquárias.

Essas dúvidas, geradas na leitura exploratória dos livros didáticos e nas referências ao método histórico e ao método de ensino, buscamos saná-las mediante o exame da literatura especializada produzida na própria Alemanha. O resultado confirmou nossas expectativas, ou seja, a ideia de que a transposição didática de um modelo crítico (estruturado na coleção, leitura e interpretação de fontes) para o ensino primário e secundário de História, inclusive, funcionou muito mais como mito forjado por alguns professores universitários estadunidenses que, apesar das boas intenções, não teriam força suficiente para

modificar práticas seculares de ensino memorístico em direção a um ensino ativo, estruturado sobre uma nascente epistemologia histórica. Mesmo nos estados alemães, a adoção do trabalho com fontes históricas não havia se tornado prática comum entre os professores de História da escola básica.

Na segunda metade do século XVIII, sob resquícios da pedagogia jesuítica, predominavam as estratégias do método catequético, a retenção de datas, nomes e eventos relativos ao mundo que excedia a Antiguidade (Vitt, 2004, pos. 131-140). Ao longo do século XIX, o trabalho com fontes emergiu e minguou conforme a ênfase depositada no ensino de História local, nacional, clerical, dinástica, nacional ou universal; migrou conforme a ênfase atribuída ao passado recente ou à experiência do Mundo Antigo e ao interesse pela participação política da sociedade civil. A presença de um governo conservador, em 1819, liberal, em 1848, e ufanista e autoritário entre as décadas de 1870 e 1910, a instituição de escolas dos trabalhadores, entusiastas da preleção professoral, e a perseguição monarquista aos partidos trabalhistas, eventos ocorridos na passagem do século XIX para o século XX, e mesmo as disputas de *status* e de identidade profissional entre os professores de História das universidades e os professores de História das escolas secundárias (Jordan, 2005, p. 266-267) condicionaram o sucesso ou a proibição do ensino de História Cultural e o emprego de estratégias de aprendizagem direta e construtiva (e não mediante a cópia, leitura ou audição de narrativas) que visavam ao desenvolvimento das capacidades de inferir e julgar, caras ao historiador cientista (Schindler, 2004, p. 206; Deile, 2011, p. 116-117). Somente ao final do primeiro terço do século XX, na favorável conjuntura da República de Weimar, a interpretação e a crítica de fontes foram sancionadas em dispositivo legal (Vitt, 2004, pos. 335).

Essas questões não problematizadas na literatura especializada nos estimularam a empregar uma das estratégias comuns dos estudos de Etimologia – uma história dos usos das palavras (Durkin, 2009, p. 28-29) –, historiando os empregos de “método” e “fonte”, isoladamente e, em seguida, flagrando o encontro dos mesmos termos na construção da expressão de largo uso no início do século XX: o “método de fontes”. O *corpus* da nossa análise são os livros didáticos de História em língua alemã que atravessaram os séculos XVIII e XIX e que estão disponíveis na rede mundial de computadores. Abordamos apenas uma série: a da Historiografia didática, aqui empregada como sinônimo de escrita da História com fins didáticos e escolares. O seu exame pode fornecer respostas mais sofisticadas a partir do momento que o cruzarmos com a série “dispositivos legais prescritores do ensino de História” emitidos pelos governos dos vários estados alemães e, ainda, a série “manuais de metodologia do ensino de História.” Neste artigo, nosso objetivo está limitado à identificação do lugar da “crítica de fontes” – mais conhecido aspecto do “método histórico”, desde o século XVIII (Blanke, 2005, p. 289) – nos discursos alemães sobre teoria e prática de ensinar História.

Métodos e caminhos

É evidente que o ensino de História entre os povos de língua alemã, durante os séculos XVIII e XIX, sofreu modificações em termos de finalidades e conteúdos, relativos às demandas de socialização, às necessidades da formação de professores (Paulsen, 1896; Quesada, 1910; Ringer, 1910) e nos significados de “didática da História” nos currículos e manuais produzidos para escolas secundárias e superiores ao longo dos últimos 250 anos (Pandel, 1990; Jordan, 2005; Deile, 2003; Jacobmeyer, 2011). É também evidente que algumas dessas mudanças foram flagradas nos textos sobre História da Teoria da História e da Metodologia da História na Alemanha. Os significados de “método de ensino” de História, contudo, não foram objeto sistemático de estudo nessa escala e grandeza e com as fontes com as quais trabalhamos. Isso vale para as abordagens centradas na crítica de obras e de autores representativos (Iggers, 1997; Muhlack, 2013; Escudier, 2003), na combinação do emprego de paradigmas e construtos típico-ideais (Blanke, 2005), na Sociologia das Profissões (Telman, 1993) e na História das Ideias (Fulda, 1996). Não obstante as lacunas da literatura, método é intensamente empregado na descrição de adequados modos de ensinar, seja para a escola elementar, seja para a escola secundária. Com esse abrangente significado (caminho para cumprir um objetivo),¹ “*Methode*” foi dicionarizado no século XVII e empregado nos séculos XVIII e XIX, nos prefácios dos livros didáticos de História entre os povos de língua alemã.

Estes prefácios foram recolhidos por pesquisadores do Instituto Eckert (Georg Eckert Institut, s.d.), que inventariaram 1.848 livros didáticos de História, publicados entre 1699 e 1945 e colecionados em bibliotecas do país. O relatório editado por Saskia Handro, Bernd Schönemann e Wolfgang Jacobmeyer (2011) informa que o pico da produção se deu entre 1871 e 1918. Entre meados do século XVIII e início do século XIX, escritoras do sexo feminino praticamente inexistiram. Os autores eram predominantemente protestantes (havia também católicos e uma minoria de autores judeus). Até os anos 1820, diletantes, professores sem experiência escolar e teólogos produziam livros didáticos, mas esse contingente foi praticamente substituído por professores de ginásios e universidades a partir de 1850. Essa historiografia era destinada aos alunos da escola elementar, secundária e, também, à formação de professores para ambos os níveis de ensino. Alguns raros textos foram produzidos para o ensino superior.

Em uma visão do conjunto, após consulta aos prefácios, pudemos identificar três situações dominantes nas ocorrências da palavra método: caminho para ensinar, caminho para

¹ O termo “*Methode*” provém do latim tardio “*methodus*” e do grego “*methodos*” - *metá* = em direção a + *hodós* = caminho (Dwds, s.d.; Duden, s.d.).

compor um livro didático e caminho para ensinar ou compor um livro didático que reflete modos de aprender História.

A ação de ensinar é anunciada mediante termos que indicam atividades do professor, do aluno e do responsável pela elaboração dos currículos e programas. Sobre o professor, os autores afirmam que ele deve, residualmente, ditar (ou expor e ditar) palavras e, predominantemente, descrever atos pios, expor dramas, poemas, eventos, nomes, povos, vidas e conexões causais. Os autores também qualificam esses caminhos do método de ensinar história [*Lehrmethode der Geschichte*] (Reuscher, 1824, p. [536]):² deve o professor expor oralmente e com clareza, sob os modos pragmático [*pragmatische Methode*], sincrônico ou etnográfico [*synchronistische oder ethnographische Methode*] (Wiecke, 1827, p. 561), topográfico ou comparativo. O professor também pode seguir a vida de um personagem [*biographische Lehrmethode*] (Schwartz, 1842, p. 697), migrar do particular ao geral, do todo às partes [*synthetische Methode*] (Tetzner, 1832, p. 596), usando mapas históricos mnemônicos, narrativas, aforismos, tabelas diacrônicas, tabelas sincrônicas ou chaves.

Não há predomínio em termos de frequência de um método sobre outro. Também não flagramos associação direta entre métodos de ensino e objetos de estudo. Assim, o ensino de História do Mundo é compatível com o fazer refletir (1788) e o buscar as causas (1827), e a História da Alemanha acolhe tanto a leitura de grupos de capítulos do livro didático (1804) como o exame de tabelas (1864) para a repetição. Mas há relativa oposição de autores ao método catequético ou de perguntas e respostas [*katechetische Methode*], talvez o preferido pelos professores das escolas elementares, entre meados do século XVIII e meados do XIX (Wernhard, 1829, p. 577).

No ensino catequético – ou na apresentação mediada por seus corretivos, o método filosófico ou da reflexão [*philosophische Methode*] (Müller, 1788, p. 413) ou o método de leitura compreensiva da História [*Methode des Vortrages der Geschichte*] (Wachler, 1816, p. 496) –, a ação do aluno é referida em menor quantidade. Além das perguntas e respostas, fazendo expressar, na maioria dos casos, os textos expostos nos livros didáticos, os autores aconselham fazer ler, memorizar e repetir textos escritos e tabulares, inscritos em capítulos e livros inteiros.

Outro verbo bastante requisitado na orientação sobre o ensinar remete ao exterior da sala de aula. Trata-se, por exemplo, do planejar a progressão no currículo, respeitando faixas etárias ou etapas biológicas da vida. Assim, pode o professor sequenciar biografia, etnografia e História Universal; etnografia e história universal ou, ainda, estabelecer círculos de cultura ou círculos concêntricos.

² Todos os números de página inseridos entre colchetes remetem à obra de Jacobmeyer (2011). Todos os prefácios citados foram publicados nesse livro.

Diferentemente do “ensinar”, o “caminho para aprender” é ocorrência residual. Rara é a situação onde o termo aparece isolado, como o capacitar-se a reproduzir tabelas. Rara também é a reivindicação do modo de aprender por meio da “compreensão”, “intuição”, “leitura de fontes” e “ginástica da mente”. Menos incomum é o aprender como aquisição de valores (a prudência), aprender via audição da exposição sincrônica do professor ou exercícios de mnemônica [*mnemonische Methoden*] (Merti, 1847, p. 729). Em geral, as referências sobre método de aprender estão conjugadas à parte ínfima do conjunto de referências aos modos de compor e de ensinar.

Quando esboçam os caminhos para a escrita de um adequado livro didático, os autores se dividem entre informar sobre a natureza material apresentada, os modos de organização e os critérios de seleção desse material. Eles, portanto, prescrevem a composição dos livros mediante a necessária apresentação de determinados gêneros, como o poema, a biografia, a história da cultura e, em situação mais rara, a história da erudição ou da historiografia (Baumann, 1762, p. 320).

Autores também afirmam que a apresentação do conhecimento sobre o passado deve focar determinados objetos, como a experiência da cultura [*kulturgeschichtliche Methode*] (Biedermann, 1895, p. 1195) e o patriotismo, as causas dos eventos, a descrição da Terra e o valor de certos personagens (os que estão ligados ao presente, os que dão exemplos de patriotismo e os que manifestam a relação com Deus e a Providência).

Outro grupo numeroso de ocorrências acolhe narração dos eventos de frente para trás, a exemplo do “método hegeliano” [*Die Hegel'sche Methode*] (Hecht, 1855, p. 813) ou método regressivo [*regressive Methode*] (Schiffels, 1891, p. 1138) a elaboração de tabelas, a formulação de perguntas e respostas, a divisão em períodos – método das quatro monarquias [*Methode von den vier so genannten Monarchien*] (Volz, 1773, p. 337), da divisão da História Universal por povos (método etnográfico), da ordenação sincrônica do material [*synchronistische Methode*] (Roth, 1808, p. 471), da compilação de fragmentos de fontes (Herbst, Baumeister, 1866, p. 894) e a apresentação das fontes de modo diacrônico ou agrupadas em torno de um tema. Em grande parte dos casos onde é citada, a periodização das quatro monarquias é usada para a História Antiga, e a composição etnográfica é empregada na apresentação da História Moderna (no significado de pós-antiga).

Esses “métodos” são empregados de modo isolado, a exemplo do usual método narrativo [*erzählende Methode*] (Klemm, 1860, p. 849) e do método que privilegia o desenvolvimento (ou o método genético) [*genetische Methode*] (Lorenz, 1904, p. 1275). Podem também ser dispostos em grupo, por exemplo, na distribuição progressiva de material – biográfico, etnográfico e sincrônico –, na interpolação de detalhes à narração dos eventos e na adoção de procedimentos macro da lógica (da análise de eventos à síntese ou da síntese à análise de eventos). A periodização e as tabelas são mais recorrentes na dispersa distribuição dos

métodos. Elas também podem incluir a divisão da história dos povos de Baierne em oito períodos (1838) e o exame das causas na história de Hanover (1864).

A composição escrita regrada por todos esses métodos é comum, sobretudo na segunda metade do século XIX. A única vez em que a expressão “métodos históricos” [*historische Methoden*] (Volger, 1855, p. 815) foi empregada, cumpriu, efetivamente, essa função de agrupar ordenações cronológicas, geográficas e sincrônicas. C. Peter (1858) combina, por exemplo, o “método tabular” [*tabellarische Methode*] (Borheck, 1777, p. 364) – indicação de tempo, acontecimento e literatura secundária – com o uso de fontes, ou seja, a narrativa do fato e a indicação dos trechos da documentação primária onde pode ser lida – inclusive com a transcrição de trechos em grego.

Vemos, então, que o termo “método”³ foi significado como “caminho”. E vários foram os caminhos para ensinar, aprender e compor, que os autores de língua alemã defenderam como os adequados entre 1699 e 1904: periodizar, repetir, memorizar, refletir, questionar e responder, conhecer as atividades do espírito (cultura), construir ou ler a história de frente para trás, construir ou ler a história das origens aos nossos dias, da parte para o todo, do todo para a parte, construir ou ler tabelas e narrativas, organizar ou ler os acontecimentos de modo sincrônico ou etnográfico, ler, comparar, repetir e memorizar aforismos e extrato de fontes.

Considerando que, de todas as coisas referidas, a manipulação de fontes é a mais próxima das operações antiquárias que foram reivindicadas, no século XIX, como parte da identidade do historiador profissional e, também, como fundamento da nova Didática da História nos EUA, questionamos, a seguir, os significados e usos da palavra fonte, principalmente em sua relação com a(s) epistemologia(s) da História (melhor seria grafar *Teorias do Conhecimento em História*) em vigor naquele período, na Alemanha.

O caminho da leitura de fontes

O significado etimológico de “fonte” [*Quelle*] é nascente, lugar de onde brota a água e, literalmente, fonte (Kluge, 1910, p. 360; Grande Dicionário Houaiss, s.d.). Entre a segunda metade do século XIX e as três primeiras décadas do século XX, tempo recortado pela

³ A variante metodologia conserva a mesma orientação de “método”: conjunto de caminhos pensados e/ou efetivados como desenvolvimento de habilidades, aquisição de conhecimentos específicos e uso de artefatos-suporte que viabilizam os referidos desenvolvimento e aquisição, relativos ao ensinar História ou compor um livro para o ensino de História, como, por exemplo: metodologia do ensino de História [*Methodik des Geschichtsunterrichts*] (Dethier, 1839, p. 650; Bär, 1905, p. 1285), a metodologia para a formação da mente e do coração [*die Methodik für Bildung des Geistes und Herzens*] (Schwartz, 1842, p. 697). Mesmo quando se referem ao uso das fontes, os autores empregam o termo como campo de estudos que se ocupa do conjunto de meios de ensino (Pleitner, 1904, p. 1277).

maioria dos pesquisadores que se ocupam dos fenômenos da profissionalização do historiador, da cientificização da História e/ou da institucionalização dos cursos de formação do professor de História, o “método histórico” – traço diferenciador de profissão, do curso e até de exames de habilitação docente – estava assentado sobre três elementos típico-ideais, a heurística, a análise e a síntese, ou sobre duas de suas variáveis mais comuns: (1) heurística/crítica/interpretação/narração e (2) seleção de material/pesquisa/escrita da História.

A heurística era a arte ou o conjunto de atividades responsáveis pela busca e organização das fontes. Com esse elemento, concordou a maioria dos autores de manuais propedêuticos de História produzidos na passagem do século XIX para o XX.⁴ Para indivíduos responsáveis pela construção de uma comunidade internacional de historiadores, todo juízo sobre o passado assentava-se em fontes.

Mas essas certezas e acordos dizem respeito aos manuais de introdução à ciência, à pesquisa ou à metodologia da História, ou seja, são mediadores empregados no ensino superior de História. De que maneira o trabalho com as fontes seria compreendido pelos autores de livros didáticos escolares que atuaram entre os séculos XVIII e o XIX? Em que medida a primeira parte (ou o conjunto das partes) desses caminhos bi, tri ou quadripartite constitui um método de ensinar, compor ou aprender? Qual o peso de uma ciência da História na justificação dos seus usos?

No início do período em estudo, as fontes [*Quellen*], em geral, são significadas como textos ou autores legitimados e citáveis [*Quellenzitate*] (Krantzium, 1721, p. 284) na construção dos livros ou na apresentação dos conhecimentos em situação didática. Também flagramos o uso metafórico de “fonte”, indicando o lugar onde repousa (ou tem origem), por exemplo, o metafísico fenômeno da felicidade [*die Quelle unserer Glückseligkeit* – 1762] (Tappe, 1762, p. 321).

No último quartel do século XVIII, de modo disperso, a fonte já aparece, em uma mesma obra, como testemunho para a investigação sobre o passado dos povos “bárbaros”, registro confiável sobre a História Antiga e registro incerto e raro sobre História pátria. Fonte é tópico de uma seção [*“Kenntniß der Quellen”*] relativa a um conhecimento auxiliar (Lorenz, 1775, p. 349) e alimenta uma definição de “história”: a busca da “verdade em suas fontes” [*die Wahrheit in ihren Quellen hervorsuchen*] (Baumgartner, 1786, p. 393).

Nas primeiras três décadas do século XIX, o uso do mais largo e metafórico significado segue prestigiado; entretanto, é o valor e a tipificação das fontes como base empírica probatória que ganham destaque na composição das obras. Autores se penitenciam, por exem-

⁴ Apenas para citar alguns autores de diferentes países: Na Alemanha, Johan Gustav Droysen (1838-1908); na Espanha, Rafael Altamira y Crevea (1856-1961); nos EUA, Fred Morrow Fling (1860-1934); na França, Charles Seignobos (1854-1942); na Itália, Antonio Labriola (1843-1904); em Portugal, Fidelino de Figueiredo (1888-1967); e, no Brasil, Francisco Isoldi (1879-1960).

plo, quando fazem afirmações sem abonamento de fontes autenticadas por outros historiadores (Melos, 1817, p. 497), mesmo que em benefício da didaticidade. Outros se vangloriam de fugir às teses e datas costumeiras, evidentemente, fundados em fontes indicadas, ainda que desconhecidas. Autores empregaram cada vez mais o termo, indicando alinhamento com certo *ethos* do historiador, seja na escrita da História da Grécia, seja no ensino de História do Oriente. As fontes manuscritas, como diários, por outro lado, passaram a valer mais que as impressas ou bibliográficas [*gedruckten Quellen*] (Engelhardt, 1809, p. 474).

Ampliaram-se, desse modo, as ocorrências de indicações das principais fontes na composição do livro didático, a transcrição das fontes de informação escritas, a inserção de documentos como apêndice, a publicação de textos como prova/evidência e explicações adicionais. A palavra “fonte”, enfim, ganhou espaço nos títulos dos livros didáticos, que passaram a explicitar: “de acordo com as fontes e as últimas pesquisas” [*Nach den Quellen und neuesten Forschungen*] (Apel, 1843, p. 577), acompanhado de “fontes e literatura” [*Quellenauszüge und Literaturangaben*] (Richter, 1873, p. 965) ou através de seus “documentos, crônicas e monumentos oficiais” [*Urkunden, Chroniken und Rechtsdenkmäler*] (Lochner, 1851, p. 762). Essa situação, afirma Richard Schillmann (1880, p. [1022-1023]), exigiu maior preparação por parte dos professores, mediante “guias metodológicos” e a formação nos seminários.

A passagem de título de seção a gênero textual, constatamos em textos publicados em meados da década de 1830. É provável que o pioneiro tenha sido mesmo C. Peter, aquele historiador citado pelo estadunidense C. K. Adams, em [*Linhas do tempo*] de história grega (1835). Peter radicalizou na *História romana*, onde transcreveu extratos de fontes [*Auszüge aus den Quellen*] (Peter, 1841, p. 684) como evidência dos acontecimentos, comparando-os e comentando sobre os graus de credibilidade atribuíveis a cada um. Chegou a afirmar que o trabalho direto com as fontes, por parte do aluno, estimulava o trabalho autônomo ou o ensino ativo (Peter, 1835, p. 619). Já nos anos 1860, o gênero “livro de fontes” [*Quellenbuch*] não era mais uma novidade, sendo indicado para o ensino de História Antiga sob a justificativa de que o contato com as fontes fortalecia e despertava o aluno dos últimos anos do ginásio para a matéria e o conduzia à concepção original de um povo (Herbst; Baumeister, 1866, p. 893).

A difusão do “método de fontes” e/ou do “livro de fontes”, contudo, não se deu sem controvérsias. Os autores discutiram as vantagens do processamento dos referidos registros em ordem diacrônica e do agrupamento em torno de um tema. O valor das fontes para a produção do conhecimento histórico estava fora de questão, bem como o seu caráter probatório. Isso podemos perceber até mesmo na metafórica extensão desse princípio historiográfico às orientações e ações do domínio pedagógico: da mesma forma que o historiador se ocupa das fontes para a adequada representação dos fatos, alertava August Grube (1852, p. 765),

os pedagogos deveriam preferir fontes claras, simples e vívidas (como as lendas) para a construção do livro didático destinado aos estudantes da escola elementar.

Na segunda década do século XIX, Karl W. Wiecke (1827, p. 560) afirmou que bastava ao professor enumerar as fontes. O acesso integral não era necessário. O dissenso também incidia sobre a faixa etária e o tipo de formação. Para Karl Tücking (1862, p. 860), o ensino de História deveria despertar o “sentido histórico” ou o interesse pela “percepção das mudanças nos Estados e ideias da humanidade”, explicadas pelas “leis de causalidade”, que seriam preparatórias ao estudo acadêmico da História. Contudo, a leitura direta das fontes deveria ser prática esporádica, já que os alunos, provavelmente, não teriam maturidade intelectual para enfrentar trabalhos de hermenêutica e crítica histórica. Gustav Zeiss (1852, p. 777), por seu turno, questionava a didaticidade do uso das fontes por causa do desconhecimento factual dos estudantes. Mesmo para o jovem do ginásio, a leitura de um livro narrativo ou a audiência da exposição narrativa do professor permaneciam atividades fundamentais à compreensão das próprias fontes. Algo semelhante afirmou Heinrich R. Dietsch (1847, p. 440) que aconselhava o uso do “método pragmático” para a formação básica e reservava “o estudo das fontes” [*das Quellenstudium*] aos cursos universitários.

Os senões também estavam relacionados à natureza da fonte histórica adequável à representação sobre determinado período. Inicialmente, falava-se muito da sua importância para a História Antiga. No entanto, segundo Max Schilling (1884) e Hugo Landwehr (1891), deveriam servir ainda ao trabalho com a História Moderna no ensino secundário. Ao final do século, não apenas as sugestões de uso, as faixas etárias e os períodos históricos adequados variaram. Também a natureza da fonte foi discutida. Nos títulos, no último quartel do século XIX, era comum a separação “fontes e literatura”, “documentos e fontes” ou a tipificação “fontes bibliográficas”. Fontes foram definidas como documentos oficiais e referências dos respectivos fatos históricos e condições nas quais ocorreram, segundo seus contemporâneos (Schiffels, 1892, p. 1055). Foram também concebidas como relatos produzidos a partir de “testemunhas oculares” [*Berichte von Augenzeugen*] (Erler, 1882, p. 1038) ou, como as empregou C. Peter (1835, p. 977), por mais de quatro décadas, leis, inscrições e moedas para o estudo de História Romana.

Essas variações também estavam relacionadas à necessidade de adequação às idades mentais dos estudantes. Albert Richter (1881, p. 1052), crítico do material clássico trabalhado pelos adultos (crônicas, tratados e correspondência entre diplomatas), sugeriu músicas que indicassem o clima entre pessoas de determinada época, o uso do diário de um comerciante, do relato de um simples cidadão ou de uma carta familiar. Friedrich Zurbonsen (1889, p. 1097), autor do *Livro de fontes sobre a história de Brandenburgo e da Prússia*, sugeriu reduções nos textos e adaptações no vocabulário. As adaptações, entretanto, não eliminavam os cuidados eruditos. Paul Arras (1889, p. 1096-1097) advertiu: as fontes sobre a histó-

ria da Saxônia deveriam ser transcritas com a sinalizada tradução das palavras estrangeiras para correspondentes alemãs, visando a preservação do seu caráter original.

Os autores também costumavam justificar o uso das fontes nas escolas como redutor da distância espaço-temporal entre o estudante e o acontecido e como estimulador da empatia. Elas contribuía, por exemplo, para aprender “o que é” a história [zu *lernen, was Geschichte ist* – 1839], precisamente a de Israel (Hofmann, 1839, p. 656), adquirir uma percepção “mais íntima” do passado [*Vergangenheit zu erreichen*] (Lochner, 1851, p. 762) ou apresentar aos estudantes da escola primária “como viviam” filósofos, heróis e homens de estados gregos [*wie dieselben in dem Bewußtsein des Alterthums selbst lebten*] (Henneberger, 1864, p. 878). O acesso direto às fontes também promoveu a “intuição” mais “vívida” [*lebendiger*] e “verdadeira” [*wahrhafter*], sem o filtro de representações derivadas [*abgeleiteten Darstellungen*] (Richter, 1881, p. 1029). Elas viabilizariam a rápida apreensão do pensamento dos personagens, com os quais o estudante contactaria diretamente (Schilling, 1884, p. 1051).

Outros escritores focaram no desenvolvimento de determinadas capacidades, como o sentir. As fontes seriam úteis, por exemplo, para reforçar o sentimento patriótico, após as Guerras de Libertação. A esse objetivo serviriam os *Monumenta* (Schumann, Heinze, 1877, p. 997). Essas coleções foram instrumentos empregados para reviver, complementar e recriar a história pátria (Müllermeister, 1887, p. 1081), encorajar a autoatividade dos estudantes, conduzi-los a compreender a história, ensiná-los a reconhecer e compreender o ocorrido, encontrar os “porquês” [*Warum und weil*] dos eventos (Fritzchel, Hase, 1892, p. 1158), estimular a leitura e a pesquisa autônoma, mesmo na escola elementar (Rude, 1892, p. 1158).

Com tais exemplos, estávamos, enfim, no último terço do século XIX, período coetâneo à anunciada renovação do ensino de História nas escolas primárias e, sobretudo, secundárias dos EUA, como propagou C. K. Adams. Mas o emprego de fontes históricas no ensino de História significaria mesmo uma transposição da Ciência da História “alemã” ao Ensino de História estadunidense?

Considerações finais

Vimos que, no último quartel do século XVIII, autores já citavam o conhecimento das fontes no livro didático de História como procedimento básico para o conhecimento científico da História (Lorenz, 1775, p. 349). Mas era ainda um objeto do “estudo” (investigação) da história e não do “ensino” (exposição/retenção) da História. No século seguinte, cartas, proclamações, trechos de crônicas e uma infinidade de registros foram traduzidos, reunidos e adaptados, passando a compor os livros didáticos como mediadores do ensino e da aprendizagem. Em alguns casos, as fontes foram concebidas como método de apresentação da

história nacional (Prinz, 1892) ou método de familiarização do aluno com os personagens e acontecimentos de tempos distantes.

A expressão “método de fontes”, entretanto, não necessariamente indicava a reprodução de habilidades caras às atividades da heurística, da crítica ou da hermenêutica, em conjunto ou isoladamente. Em raríssimos casos, encontramos uma Ciência da História (no singular e sem o complemento – universal, pátria etc.) a ditar os caminhos do ensino, mesmo nas duas últimas décadas do século XIX e na primeira do século XX, quando a *Historik* de Droysen e a *Methodik* de Bernheim já haviam rompido as fronteiras da língua alemã. As esparsas citações, além de tudo, reproduzem habilidades historiadoras genéricas, como o desenvolvimento da capacidade de julgar um ato com relação aos fins e a importância da História para os seres humanos. O comparar, elaborar esquemas e identificar leis, por outro lado, eram habilidades indicadas ao trabalho com os alunos, mas provenientes da Ciência do Estado (Estatística) (Bär, 1905). Da mesma forma, a orientação de apreciar as fontes criticamente foi discurso referido apenas duas vezes e de modo negativo: os jovens da escola secundária eram incapazes de fazê-lo, e os professores deveriam frequentar seminários para dominar o ofício da crítica (Schillmann, 1880).

Esses resultados vão ao encontro das teses já clássicas de Hans-Jügen Pandel (1990), para quem as expressões “método” e “historiografia” (empregadas no século XVIII para designar, indistintamente, método de ensino de História e método de investigação histórica), sofreram modificações drásticas em seus usos. Foi no texto de Georg Leonhard von Dresch (1786-1836), professor de História e Filosofia do Direito de Tübingen (1811), que a distinção entre “método” (como instrumento exclusivo para a “pesquisa crítico-filológica” ou “crítica de fontes”) e “método de ensino” (como atividade “mecânica”, “memorística”, “não científica” ou “pré-científica”) começou a ficar clara. A consolidação dessas diferenças se deu ao final do século XIX, no processo de formação identitária (via diferenciação) dos professores universitários, que deliberadamente se distanciaram dos professores da escolarização básica, sobretudo aqueles que atuavam no ensino primário (Pandel, 1990, p. 301).

As notícias sobre inovação, como o estímulo ao ensino ativo, entretanto, estão relacionadas ao trabalho de uma nova Pedagogia. Não foi apenas uma vez que o filósofo Johann Friedrich Herbar (1776-1841), teórico da Psicologia e da Pedagogia científicas, serviu de autoridade para os autores de livros didáticos que estavam interessados na promoção da empatia do estudante com personagens e situações passadas e no emprego de proclamações, decretos, leis, discursos e cartas no ensino de História (Landwehr, 1891, p. 1130) e de “fontes” e “poemas” para a *Volksschule* (Fritzsche, 1891). Para quem se ocupa das condições de possibilidade de uma didática da História alemã, na segunda metade do século XIX (e limitando-nos, apenas, a essa série analisada), será fácil concluir que ela esteve fundamentada em elementos da Psicologia aplicada à aprendizagem (e não à Psicologia aplicada aos testemu-

nhos – à busca das causas na pesquisa histórica). Na verdade, foi a “metodologia”, ou seja, um domínio que se ocupava dos métodos de ensinar (e não de investigar) que, ao final do período em análise, atribuiu ao método de fontes a chancela de estratégia adequada ao ensino de História nas escolas elementar e secundária (Pleitner, 1904).

Se os estadunidenses escolheram majoritariamente o *seminar method* ou o *source method* como mito de origem para a sua inovada didática da História, relacionando-o à pesquisa acadêmica na área, isso é um fenômeno caro, talvez, às várias modalidades de transculturação de práticas de um país a outro. É algo tão compreensível como a incorporação, no campo erudito, de um Ranke objetivista apartado de princípios da Filosofia especulativa da História e da Estética pelos fundadores da Associação Histórica Americana (AHA), hoje considerada um grande desvio em relação ao que o mestre alemão transmitiu à sua rede de discípulos durante a segunda metade do século XIX.

Referências

- ADAMS, Herbert Baxter. *Methods of historical study*. Baltimore: M. N. Murray, 1884.
- BERNHEIM, Ernst. *Lehrbuch der Historischen Methode und der Geschichtsphilosophie*. Leipzig: Duncker & Humblot, 1903.
- BLANKE, Horst Walter. The rise of historical criticism and the process of professionalization in historical studies in Europe – the case of Germany. In: SCHMIDT-GLINTZER, Helwig; MITTAG, Achim; RÜSEN, Jorn. *Historical truth historical criticism and ideology: Chinese historiography and historical culture from a new comparative perspective*. Leiden: Brill, 2005. p. 289-335.
- BOURNE, H. E. *The teaching of history and civics in the elementary and the secondary school*. New York: Longmans, Green, 1902.
- BREISACH, E. A. *American progressive history: an experiment in modernization*. Chicago: The University of Chicago Press, 1993.
- CHERRY, T. K. B. *Online cultural heritage materials and the teaching of History in the schools: a concept analysis of state archives and collaborative digitization program web resources*. Tese (Doutorado em Filosofia), University of North Carolina. Chapel Hill, 2010.
- DEILE, Lars. Didactics of History, 2003. Disponível em: <http://docupedia.de/zg/Didaktik_der_Geschichte>. Acesso em: 16 jun. 2018.
- DEILE, Lars. “Oppositionswissenschaft” mit Privileg. Kulturgeschichte und Geschichtsdidaktik im Kaiserreich. In: KUHN, Barbe; POPP, Susanne. *Kulturgeschichtliche Traditionen der Geschichtsdidaktik*. [s.n.]: Röhrig, 2011.
- DROYSEN, Johann Gustav. *Grundriss der Historik*. 3ed. Leipzig: von Veit, 1882.
- DUDEN *on line*. s.d. Disponível em: <<https://www.duden.de/rechtschreibung/Methode>>. Acesso em: 16 jun. 2018.
- DURKIN, Philip. *The Oxford Guide to Etymology*. Oxford: Oxford University Press, 2009.
- DWDS. *Das Wortauskunftssystem zur deutschen Sprache in Geschichte und Gegenwart*. s.d. Disponível em: <https://www.dwds.de/wb/Methode>. Acesso em: 16 jun. 2018.
- ESCUDIER, A. De Chladenius à Droysen. Théorie et méthodologie de l’histoire de langue allemande (1750-1860). *Annales – Histoire, Sciences Sociales*, v. 58, n. 4, p. 743-777, 2003.
- FULDA, Daniel. *Wissenschaft aus Kunst – die Entstehung*

- der modernen deutschen Geschichtsschreibung, 1760-1860. Berlin: Walter de Gruyter, 1996.
- GEORG ECKERT INSTITUT. s.d. Disponível em: <<http://www.gei.de/home.html>>. Acesso em: 21 maio 2017.
- GRANDE DICIONÁRIO HOUAISS. s.d. Disponível em: <<https://houaiss.uol.com.br/pub/apps/www/v5-4/html/index.php#1>>. Acesso em: 19 abr. 2019.
- HAINES, D. Scientific History as a Teaching Method: The Formative Years. *The Journal of American History*. v. 63, n. 4, p. 892-912, mar., 1977.
- IGGERS, G. G. American traditions of social history. In: *Historiography in the Twentieth Century: from scientific objectivity to the postmodern challenge*. Hanover: Wesleyan University Press, 1997. p. 41-47.
- JACOBMEYER, Wolfgang, HANDRO, Saskia, SCHÖNEMANN, Bernd. *Das deutsche Schulgeschichtsbuch 1700-1945*. Berlin: Lit, 2011.
- JORDAN, Stefan. The development of a problematic discipline on the history of historical diactics. *Zeit-historische Forschungen/Studies in Contemporary History*, n. 2, p. 274-279, 2005.
- KLUGE, Friedrich. *Etymologisches Wörterbuch der deutschen Sprache*. Strasbourg: K. Trübner, 1910.
- MUHLACK, Ulrich. German enlightenment historiography and rise of historicism. In: BOURGAULT, Sophie; SPARLING, Robert. *A companion to enlightenment historiography*. Leiden: Brill, 2013. p. 249-305.
- NOVICK, P. *That noble dream: the "objectivity question" and the American Historical Profession*. New York: Cambridge University Press, 1998.
- PANDEL, Hans-Jürgen. Fragestellung. In: *Historik und Didaktik: Das Problem der Distribution historiographisch erzeugten Wissens in der deutschen Geschichtswissenschaft von der Spätaufklärung zum Frühhistorismus (1765-1830)*. Stuttgart: Bad Cannstatt, 1990. p. 11-22.
- PAUL, Herman. Ranke vs Schlosser: Pairs of Personae in Nineteenth-Century German Historiography. In: *How to be a historian: scholarly personae in Historical Studies, 1800-2000*. Manchester: Manchester University Press, 2019, p. 36-52.
- PAULSEN, Friedrich. *Geschichte des Gelehrten Unterrichts auf den deutschen Schulen und Universitäten vom Ausgang des Mittelalters bis zur Gegenwart*. Leipzig: Veit, 1896.
- QUESADA, Ernesto. *Enseñanza de la Historia en las universidades alemanas*. La Plata: Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales, 1910.
- RINGER, Fritz K. *The decline of the german mandarins: the german academic community, 1890-1933*. Londres: Oxford University Press, 1969.
- SCHINDLER, Thomas Oliver. Zur Geschichte der Quellenverwendung. In: *Zur Verwendung von schriftlichen Quellen im Geschichtsunterricht*. München: Ludwig-Maximilians-Universität; Grin, 2004. p. 1-8.
- TELMAN, David Aaron Jeremy. *Clio ascendant: the historical profession in Nineteenth-Century Germany*. Tese (Doutorado em Filosofia), Cornell University. Ithaca, 1993.
- TOWNSEND, R. B. *History's Babel: scholarship, professionalization, and the historical enterprise in the United States, 1880-1940*. Chicago: University of Chicago Press, 2013.
- VITT, Yvonne. *Zur Geschichte der Geschichtsdidaktik und des Geschichtsunterrichts – Ein entwicklungsgeschichtlicher Einblick in den Wandel des Geschichtsunterrichts von seinen Anfängen bis zur Nachkriegszeit*. Berlin: Grin, 2004.

Fontes

- APEL, Heinrich Eduard. *Geschichte des römischen Staats mit vorzüglicher Berücksichtigung der Chorographie und Antiquitäten. Nach den Quellen und neuesten Forschungen für die obere Classen der Gymnasien und Realschulen bearbeitet*. Leipzig: Mayer & Wigand, 1843.
- ARRAS, Paul. *Bilder aus der sächsischen Geschichte. Für Schule und Haus zusammengestellt*. Leipzig: Veit, 1889.
- BÄR, Adolf. *Methodisches Handbuch der Deutschen Geschichte*. 9 Bände. Teil I: Die deutsche Urzeit. Gotha: Thienemann, 1905.
- BAUMANN, Ludwig Adolph. *Kurzer Entwurf einer Historie der Gelehrsamkeit. Zum Gebrauch der Jugend auf Schulen*. Brandenburg; Leipzig: [s.n.], 1762.
- BAUMGARTNER, Anton. *Kurzer, deutlicher, und vollständiger Auszug aus der [Westenriederschen] Geschichte von*

- Baiern zum Unterrichte für die Kinder. Munique: Strobl, 1786.
- BIEDERMANN, Karl. *Leitfaden der Deutschen Geschichte für den Schulgebrauch, unter Beirat praktischer Schulmänner verfaßt*. Leipzig: Voigtländer, 1895.
- BORHECK, August Christian. *Vom Unterrichte in der Erdbeschreibung und Geschichte*. Magdeburg; Köthen: Zapf, 1777.
- DETHIER, Philipp Anton. *Geschichte der alten Welt in ausgewählten Biographien oder Leben und Wirken der berühmtesten und edelsten Männer des Alterthums, ein methodisches geschichtliches Lesebuch für die Jugend erster und mittlerer Bildungsstufe*. Bd. 1. Leipzig: Köhler, 1839.
- DIETSCH, Heinrich Rudolf. *Lehrbuch der allgemeinen Geschichte für die oberen Klassen der Gymnasien und zum Selbststudium*. 3 Bände. 1. Theil: Die Zeit vor Christi Geburt. Leipzig: Teubner, 1847.
- ENGELHARDT, Karl August. *Tägliche Denkwürdigkeiten aus der Sächsischen Geschichte. Der vaterländischen Jugend zum Unterrichte*. I. Teil. Dresden: [Edição do autor] (in Kommission bei Barth), 1809.
- ERLER, Georg. *Deutsche Geschichte von der Urzeit bis zum Ausgange des Mittelalters in den Erzählungen deutscher Geschichtsschreiber*. 3 Bände. Band I: Wanderzüge und Staatengründungen der Ost und Westgermanen. Leipzig: Dürr, 1882.
- FRITZSCHE, Richard. *Die Deutsche Geschichte in der Volksschule. Präparationen und Entwürfe nach Grundsätzen der neueren Pädagogik für das 5. bis 8. Schuljahr*. 2. Teil: Vom Dreißigjährigen Krieg bis zur Gegenwart. Altemburg: Pierrer, 1891.
- FRITZCHEL, Richard; HASE, E. *Schroedel's Lehr- und Lesebuch für den Deutschen Geschichtsunterricht. Ausgabe B für Bürger und Mittelschulen*. Halle: Schroedel, 1892.
- GRUBE, August Wilhelm. *Charakterbilder aus der Geschichte und Sage für einen propädeutischen Geschichtsunterricht*. 3 Bände 1. Theil: Die vorchristliche Zeit. Leipzig: Brandstetter, 1852.
- HECHT, Emanuel. *Israels Geschichte von der Zeit des Bibel Abschlusses bis zur Gegenwart. Für Schüler jüdischer Lehranstalten, höherer Bürgerschulen und Gymnasien, für Familien und Schulbibliotheken*. Mit einem Vorworte von Dr. L. Philippson. Leipzig: Baumgärtner, 1855.
- HENNEBERGER, August. *Charakterbilder aus der alten Welt. In Biographien aus der römischen und griechischen Geschichte. Nach den Quellen entworfen, zus. m. Ad. Schaubach und E. Bernhardt*. 2 Bände. Band I: Griechische Geschichte in Biographien. Hildburghausen: Nonne, 1864.
- HERBST, Wilhelm; BAUMEISTER, August. *Quellenbuch zur Alten Geschichte für obere Gymnasialklassen*. I. Abtheilung: Griechische Geschichte. 1. Heft. Leipzig: Teubner, 1866.
- HOFMANN, Johann Christian Konrad. *Lehrbuch der Weltgeschichte für Gymnasien*. 2 Bände. 1. Band: Die Welt vor Christo. Nördlingen: Beck, 1839.
- JÄGER, Oskar. *The teaching of History*. Oxford: B. H. Blackwell, 1908.
- KLEMM, Sophie. *Leitfaden für den Unterricht in der Weltgeschichte*. Freiburg: Herder, 1860.
- KRANTZIUM, Gottlob. *Compendium Historiae Civilis Ab Orbe Condito Usque Ad Annum Seculi XVIII*. Vigesium In Usus Gymnasiorum Wratislaviensium. Wratislaviae [Breslau]: Blessing, 1721.
- LANDWEHR, Hugo. *Charaktere aus der neuen deutschen Geschichte vornehmlich in zeitgenössischer Schilderung. Ein Hilfsbuch für den Unterricht in der neuen Geschichte*. Berlin: Mittler, 1891.
- LOCHNER, Georg Wolfgang Karl. *Das deutsche Mittelalter in den wesentlichsten Zeugnissen seiner Urkunden, Chroniken und Rechtsdenkmäler. Zugleich als Handbuch für den Geschichtsunterricht in höhern Bildungsanstalten*. 2 Theile in einem Band. Nuremberg: Bauer & Raspe, 1851.
- LORENZ, Johann Friedrich. *Anleitung zur Universalgeschichte, zum Gebrauch der Schulen*. Halle: Waisenhaus, 1775.
- LORENZ, Karl. *Lehrbuch der Geschichte für Mittelschulen*. München: Oldenbourg, 1904.
- MELOS, Johann Gottfried. *Kurze Geschichte der Reformation für Bürger und Volksschulen*. Weimar: Hoffmann, 1817.
- MERTI, Raphael, O.S.B.SZS. *Die allgemeine Geschichte und Uschold's Grundrisse für Schulen und zum Privatgebrauch*. Augsburg: Schmid, 1847.

- MÜLLER, Johann Kaspar. *Lehrbuch der allgemeinen Weltgeschichte zum Gebrauche der studierenden Jugend eingerichtet*. Würzburg: Göbhardt, 1788.
- MÜLLERMEISTER, Josef. *Vaterländische Geschichte für Katholische Volksschulen. Ausgabe für Lehrer*. Aachen: Barth, 1887.
- PETER, Carl Ludwig. *Zeittafeln der griechischen Geschichte zum Handgebrauch und als Grundlage des Vortrags in höheren Gymnasialklassen mit fortlaufenden Belegen und Auszügen aus den Quellen*. Halle: Waisenhaus, 1835.
- PETER, Carl Ludwig. *Zeittafeln der Römischen Geschichte zum Handgebrauch und als Grundlage des Vortrags in höhern Gymnasialklassen mit fortlaufenden Belegen und Auszügen aus den Quellen*. Halle: Waisenhaus, 1841.
- PETER, Carl. *Zeittafeln der Griechischen Geschichte zum Handgebrauch und als Grundlage des Vortrags in höheren Gymnasialklassen mit fortlaufenden Belegen und Auszügen aus den Quellen*. Zweite, völlig umgearbeitete Auflage. Halle: Waisenhaus, 1858.
- PLEITNER, Emil. *Oldenburgisches Quellenbuch. Ein Handbuch für Lehrer und Freunde der oldenburgischen Geschichte*. Oldenburg: Nonne, 1904.
- PRINZ, Peter. *Quellenbuch zur Brandenburgisch-Preussischen Geschichte*. Band I: Von der ältesten Zeit bis zum Tode Joachims I. (1535). Freiburg: Herder, 1892.
- REUSCHER, Samuel Friedrich Andreas. *Lehrbuch der Geschichte der Völker und Staaten des Alterthums; nebst allgemeiner Angabe der Hauptquellen zur Beförderung eines zweckmäßigen Studiums der alten Geschichte*. Berlin: Amelang, 1824.
- RICHTER, Gustav. *Annalen der deutschen Geschichte im Mittelalter von der Gründung des fränkischen Reichs bis zum Untergang der Hohenstaufen*. Mit fortlaufenden Quellenauszügen und Literaturangaben. Halle: Waisenhaus, 1873.
- RICHTER, Gustav. *Zeittafeln der Deutschen Geschichte im Mittelalter von der Gründung des fränkischen Reichs bis zum Ausgang der Hohenstaufen mit durchgängiger Erläuterung aus den Quellen. Für den Gebrauch an höheren Unterrichtsanstalten und zum Selbststudium*. Halle: Waisenhaus, 1881.
- ROTH, Christian Theodor. *Lehrbuch der Geschichte für die obern Classen gelehrter Schulen*. 2 Bände. Theil I: Alte Geschichte. Giessen; Darmstadt: Heyer, 1808.
- RUDE, Adolf. *Quellenlesebuch für den Geschichtsunterricht in Volks und Mittelschulen*. Osterwieck: Zickfeldt, 1892.
- SCHIFFELS, Josef. *Hilfsbüchlein für den ersten Unterricht in der Geschichte. Nach der regressiven Methode für die Mittelstufe der Volksschule*. Paderborn: Schöningh, 1891.
- SCHIFFELS, Josef. *Handbuch für den Unterricht in der Preussischen Geschichte. Nach den maßgebenden amtlichen Bestimmungen und methodischen Forderungen zunächst zum Gebrauch für Lehrer na Volksschulen*. Paderborn: Schöningh, 1892.
- SCHILLING, Max. *Quellenbuch zur Geschichte der Neuzeit. Für die oberen Klassen höherer Lehranstalten*. Berlin: Gaertner, 1884.
- SCHILLMANN, Richard. *Deutsche Geschichte in Lebensbildern. Ein geschichtliches Lehrbuch aus zuverlässigen Originalschriftstellern zusammengestellt*. – I. Theil: Von 102 v. Chr. bis 1500 n. Chr. Berlin: Nicolai, 1880.
- SCHUMANN, Gottlob; HEINZE, Wilhelm. *Lehrbuch der deutschen Geschichte. Für Seminare und andere höhere Lehranstalten. Zur Belebung des Geschichtsunterrichtes mit einer Auswahl von Geschichtsbildern aus den Quellenschriften versehen*. Hannover: Helwing, 1877.
- SCHWARTZ, Karl. *Handbuch für den biographischen Geschichtsunterricht*. 2 Bände. 1. Teil: Alte Geschichte. Nebst einer Zeittafel. Fulda: Müller, 1842.
- TAPPE, Sylvester. *Einleitung in die Universal Historie. Vom Anfange der Welt bis auf unsre Zeiten zu desto bequemem und nützlichern Gebrauche der Schulen verbessert und fortgesetzt von Heinrich Caspar Baurmeister*. Braunschweig; Hildesheim: Schröder, 1762.
- TETZNER, Theodor. *Leitfaden für den Unterricht in der allgemeinen Geschichte, besonders in Bürgerschulen. Nach dem größeren Lehrbuche bearbeitet*. Leipzig: Dürr, 1832.
- TÜCKING, Karl. *Grundriß der Universal-Geschichte zunächst für die oberen Klassen höherer Lehranstalten*. 3 Bände. I. Band: Das Alterthum. Geschichte des Alterthums. Ein Handbuch für höhere Lehr-Anstalten. Münster: Cazin, 1862.
- VOLGER, Wilhelm Friedrich. *Geschichtstafeln zum Schul- und Privatgebrauch*. Hamburg; Leipzig: Meißner; Richter, 1855.

VOLZ, Johann Christian. *Vorwort zu Johann Georg Essigs Kurze[r] Einleitung zu der allgemeinen und besondem Welthistorie*. Stuttgart: Mezler, 1773.

WACHLER, Ludwig. *Lehrbuch der Geschichte zum Gebrauche bey Vorlesungen auf höheren Unterrichtsanstalten*. Breslau: Graß, Barth & Co., 1816.

WERNHARD, Joseph. *Kurzer und doch reichhaltiger und faßlicher Geschichts-Katechismus von Bayern besonders für Schulen. In Fragen und Antworten bearbeitet, und in sechs Zeiträume abgetheilt*. München; Passau; Regensburg: Daisenberg, 1829.

WIECKE, Karl Wilhelm. *Abriß der allgemeinen Geschi-*

chte. Eine Grundlage bei dem universalhistorischen Unterrichte in den obern Gymnasialklassen. 2 Bände. 1. Abth.: *Abriß der alten Geschichte für die obern Gymnasialklassen*. Glogau; Lissa: Günter, 1827.

ZEISS, Gustav. *Lehrbuch der allgemeinen Geschichte vom Standpunkte der Kultur für die oberen Klassen des Gymnasiums*. 3 Bände. Band I: *Geschichte des Alterthums*. Weimar: Böhlau, 1852.

ZURBONSEN, Friedrich. *Quellenbuch zur brandenburgisch-preußischen Geschichte. Denkwürdige Urkunden und Quellenberichte*. Berlin: Nikolai, 1889.