

VERHANDLUNGEN  
DER  
**DIREKTOREN-VERSAMMLUNGEN**

IN DEN PROVINZEN DES KÖNIGREICHS

**PREUSSEN**

SEIT DEM JAHRE 1879.

---

**ACHTZEHNTER BAND.**  
SIEBENTE DIREKTOREN-VERSAMMLUNG IN DER PROVINZ POSEN.

---

**BERLIN.**  
WEIDMANNSCHE BUCHHANDLUNG.  
1885.

# VERHANDLUNGEN

DER

# SIEBENTEN DIREKTOREN-VERSAMMLUNG

IN DER PROVINZ

# POSEN.

1885.

*I 39<sup>K</sup>*



**BERLIN.**

WEIDMANNSCHE BUCHHANDLUNG.

1885.

W-359

57595.18  
II



# Inhalt.

	Seite
Verzeichnis der Teilnehmer . . . . .	VII
I. Ist eine Änderung bezüglich der durch die Verfügung vom 30. Juni 1874 Nr. 1969/74 vorgeschriebenen Censur-Prädikate angezeigt? . . . . .	1
II. Wie ist den immer wieder erhobenen Klagen über Überbürdung seitens der Schule zu begegnen? . . . . .	16
III. Wie sind die Lehrpensen im Lateinischen nach Einführung der revidierten Lehrpläne vom 31. März 1882: a) auf Gymnasien und b) auf Realgymnasien zu verteilen? . . . . .	50
IV. Wie sind die Lehrpensa in der Geschichte nach Einführung der revidierten Lehrpläne vom 31. März 1882 zu verteilen? . . . . .	85
V. Beurteilende Übersicht über die in den vier unteren Klassen der höheren Lehranstalten hiesiger Provinz eingeführten sprachlichen Lehrmittel auf Grund der bisher mit denselben gemachten Erfahrungen (cfr. Verhandlungen der 9. Direktoren-Versammlung der vereinigten Provinzen Ost- und Westpreußen 1880. S. 226 ff.)	
a) für die Gymnasien . . . . .	112
und VII. b) für die Realgymnasien . . . . .	169
VI. Wie sind die Lehrpensen im Griechischen nach Einführung der revidierten Lehrpläne vom 31. März 1882 zu verteilen? . . . . .	152
Protokoll über die Besprechung des 1. Themas . . . . .	187
"    "    "    "    "    2. " . . . . .	193
"    "    "    "    "    3. " . . . . .	198
"    "    "    "    "    4. " . . . . .	207
"    "    "    "    "    5. und 7. Themas . . . . .	213
"    "    "    "    "    6. Themas . . . . .	219



# Verzeichnis

der

Direktoren (Rektoren), welche zur Teilnahme an den Verhandlungen einberufen waren:

1. Dr. Gerber, Direktor des städtischen Realgymnasiums in Bromberg.
  2. Dr. Methner, Direktor des Königlichen Gymnasiums in Gnesen.
  3. Dr. Liersemann, Direktor des Königlichen Realgymnasiums in Rawitsch.
  4. Nötel, Direktor des Königlichen Friedrich-Wilhelms-Gymnasiums in Posen.
  5. Marg, Direktor des Königlichen Gymnasiums in Meseritz.
  6. Dr. Geist, Direktor des städtischen Realgymnasiums in Posen.
  7. Dr. Eckardt, Direktor des Königlichen Gymnasiums in Lissa.
  8. Dr. Kunze, Direktor des Königlichen Gymnasiums in Schneidemühl.
  9. Dr. Beckhaus, Direktor des Königlichen Gymnasiums in Ostrowo.
  10. Dr. Meinertz, Direktor des Königlichen Marien-Gymnasiums in Posen.
  11. Leuchtenberger, Direktor des Königl. Wilhelms-Gymnas. in Krotoschin.
  12. Dr. Guttmann, Direktor des Königlichen Gymnasiums in Bromberg.
  13. Schneider, Direktor des Königlichen Gymnasiums in Schrimm.
  14. Dr. Richter, Direktor des Königlichen Gymnasiums in Nakel.
  15. Ronke, Direktor des Königlichen Gymnasiums in Wongrowitz.
  16. Dr. Dolega, Direktor des Königlichen Gymnasiums in Rogasen.
  17. Dr. Eichner, Direktor des Königlichen Gymnasiums in Inowrazlaw.
  18. Dr. Friebe, Direktor des Königlichen Realgymnasiums in Fraustadt.
  19. Professor Dr. Sarg, Rektor des Königlichen Progymnasiums in Tremessen.
  20. Dr. Martin, Rektor des städtischen Progymnasiums in Kempen.
-



I.

**Ist eine Änderung bezüglich der durch die Verfügung vom 30. Juni 1874 No. 1969/74 vorgeschriebenen Censur-Prädikate angezeigt?**

Referent: Gymnasialdirektor Noetel.

---

**Referat.**

Die zur Beantwortung gestellte Frage ist nicht auf Aufhebung und Ersetzung der Verfügung vom 30. Juni 1874 gerichtet, sondern lediglich auf eine Änderung derselben. Diese Auffassung ist für Haltung und Anordnung der nachfolgenden Erörterung maßgebend.

Die Verfügung vom 30. Juni 1874 hat folgenden Wortlaut:

„Die Mehrzahl der Direktoren der zu unserem Ressort gehörigen höheren Lehranstalten hat sich bei Erstattung des durch unsere Verfügung vom 14. October 1872 No. 3679 erforderten Berichts über die Zweckmäßigkeit der nach unserer Verfügung vom 22. April 1858 bei Beurteilung der Schülerleistungen zur Anwendung kommenden Prädikate dafür ausgesprochen, daß von dem nur mit Bedenken zur Anwendung zu bringenden Prädikate vorzüglich abgesehen, dagegen bei dem großen Spielraum, welcher zwischen befriedigend und mittelmäßig vorhanden sei, und bei der Schwierigkeit, eine in der Mitte zwischen beiden liegende Leistung mit einem der vorgeschriebenen Prädikate zu bezeichnen, als Zwischenprädikat die Censur ziemlich befriedigend eingeschoben werde.

Gleichzeitig ist mit Rücksicht darauf, daß das Betragen eines Schülers, wenn es auch nicht gut sei, doch immer noch ohne besonderen Tadel sein könne, der Wunsch ausgesprochen worden, an Stelle des von dem Prädikat tadelhaft nur wenig verschiedenen Prädikats nicht ohne Tadel ein die Mitte zwischen Lob und Tadel haltendes Prädikat setzen zu dürfen.

Indem wir uns hiermit einverstanden erklären, bestimmen wir, das künftighin an allen höheren Lehranstalten der Provinz in Bezug auf die Leistungen in den Censuren folgende Prädikate gebraucht werden: sehr gut, gut, befriedigend, ziemlich befriedigend, mittelmäßig, ungenügend.

Bei denjenigen Anstalten, welche zur Bezeichnung des Gesamtwertes eine Censurnummer anwenden, wird demgemäß folgende Skala entstehen: I A. I. II A. II. II B. III.

Das Betragen ist durch die Prädikate gut, ohne besonderen Tadel, tadelhaft (wegen —) zu charakterisieren.

In Bezug auf den Fleiß und die Aufmerksamkeit werden bestimmte Prädikate nicht vorgeschrieben; es empfiehlt sich vielmehr, den Eltern über etwaige Mängel ihrer Kinder unter möglichster Berücksichtigung der Individualität derselben in den Censuren genaueren Aufschluß zu geben."

Der erste Abschnitt der Verfügung handelt von der Beurteilung der Leistungen, nicht der Fortschritte. Die Fortschritte eines Schülers können alles Lobes wert sein, ohne daß er darum dasjenige erreicht hat, was am Schluß des zur Beurteilung stehenden Zeitraumes erreicht sein sollte. Die Beurteilung der Fortschritte berücksichtigt die individuelle Verschiedenheit des Ausgangspunktes und verteilt danach Lob und Tadel; die Beurteilung der Leistungen geht von dem für alle Schüler gleichen Zielpunkte (d. h. nicht etwa dem Klassenziel, sondern dem absolvierten Pensum, vgl. Prot. d. Schl.-Holst. Dir.-Konf. von 1880, p. 8) aus und bemißt nach der größeren oder geringeren Entfernung von diesem den Wert derselben (Prot. Wongrowitz; vgl. auch Prot. d. Rhein. Dir.-Konf. von 1881, p. 250: „das Prädikat für die Leistungen ist die einfache Konstatierung der Thatsache, ob und wie weit der Schüler den Anforderungen genügt, welche die Schule auf der Klassenstufe, die er erreicht hat, zu der Zeit, wo die Censur ausgestellt wird, an sein Wissen und Können stellen darf und muß"; und Prot. d. Dir.-Konf. v. O.- u. Westpr. von 1880, p. 165: „ausgehen muß man jedenfalls von dem Verhältnis, in dem der Schüler zu dem durchgenommenen Lehrpensum steht, und muß feststellen, ob er sich dasselbe vollständig, teilweise oder gar nicht zu eigen gemacht hat"; vgl. auch Prot. d. Schl.-Holst. Dir.-Konf. von 1880, p. 7). Von dem Ergebnis dieser Prüfung macht die Censur Mitteilung, damit die Angehörigen des Schülers zu erkennen vermögen, mit welchem Grade von Wahrscheinlichkeit regelmäßiges weiteres Fortschreiten desselben erwartet werden darf. Das gilt von allen Censuren, nicht bloß von den am Schluß des Kursus erteilten. Insofern die Abgangszeugnisse — mit Ausschluß der Abiturienten-Zeugnisse — den Schülern mindestens die Möglichkeit der Rückkehr zur Schule offen halten, haben auch sie teil an dieser erziehenden Absicht aller Schulzeugnisse (Ref. Ostrowo), durch welche sie von den Abiturienten-Zeugnissen so sehr verschieden sind (vgl. Prot. Ra-

witsch), daß die Analogie der letzteren für die Gestalt und Einrichtung der ersteren nicht maßgebend sein kann.

Wir betrachten nunmehr die in der Verfügung vorgeschriebenen Prädikate zunächst einzeln für sich. Berechtigt ist die Forderung, daß die gebrauchten Ausdrücke nicht lediglich ad hoc zurecht gemachte Typen seien, die etwa erst durch ihre Zusammenstellung ihren Sinn bekommen, sondern unzweideutig, in ihrem Wortsinn schnell erkennbar, ohne Kommentar allgemein verständlich, also mit dem gewöhnlichen Sprachgebrauch in Übereinstimmung seien (Ref. Bromberg R. G., Ref. Lissa, Korref. Nakel, Ref. Meseritz, Ref. Inowrazlaw).

In Leistungen, die als ungenügend prädicirt sind, wird jedermann solche erkennen, bei denen ein erfolgreiches Weiterarbeiten im Gang des Unterrichtes so wenig zu erwarten ist, daß vielmehr die Rückkehr zum Beginn des Kursus geraten erscheint. Die Ausdrücke nicht genügend, nicht befriedigend sind in ihrer rein negativen Fassung der auf die Zukunft gerichteten Tendenz des Schulzeugnisses wenig angemessen; sie sind, weil sehr umfassend, auch sehr unbestimmt (Prot. Lissa).

Das Prädikat gut ist an sich nirgends angefochten: es ist auch in der That in seinem Sinne unzweifelhaft klar; auch das Publikum wird unter guten Leistungen eines Schülers ohne Bedenken solche verstehen, von denen aus derselbe mit einer gewissen Leichtigkeit fortschreiten kann. Und ebenso wird man sehr gut als Steigerung von gut auffassen, nicht in dem Sinne, daß damit über den Fleiß oder die Begabung des Schülers ein Urtheil abgegeben sein sollte, sondern so, daß eine noch größere Leichtigkeit des Weiterarbeitens erwartet wird, wie sie allerdings nur in sehr seltenen Fällen vorhanden ist.

Bei den drei Prädikaten ungenügend, gut, sehr gut deckt sich dasjenige, was sie bezeichnen sollen, mit demjenigen, was nach allgemeinem Sprachgebrauch in ihnen gesucht wird.

Thesis 1. Die Prädikate ungenügend, gut, sehr gut sind für die Beurteilung der Leistungen beizubehalten.

Daß mit dem Prädikate befriedigend gesagt sein soll, das Geforderte sei geleistet, und damit schein die Regelmäßigkeit des Fortschreitens, soweit dieselbe eben von den Vorkenntnissen abhängt, gesichert, das wird nicht leicht bezweifelt werden. Aber vielfach, und wie mir scheint, mit Recht wird bestritten, daß für diesen Sinn der gewählte Ausdruck nun auch wirklich recht bezeichnend sei. Zwar, daß das Wort befriedigend diesen Gedanken mit einem gewissen Nachdruck zum Ausdruck bringe, so daß man Bedenken tragen möchte, ihn häufig anzuwenden, und durch billige Rücksicht auf die Schüler statt dessen die Bezeichnung genügend sich empfehle, diese Empfindung habe ich nicht; der Unterschied zwischen befriedigend und genügend scheint mir nicht graduell zu sein. Aber der Ausdruck befriedigend trägt einen subjek-

tiven Charakter (Ref. Meseritz, Ref. Rogasen, Prot. Tremessen), der in die Beurteilung der Schülerleistungen nicht hineingehört; nicht darum handelt es sich, ob der Lehrer mit den Leistungen zufrieden ist; dies um so weniger, als bei diesem Urteil auch die Individualität des Schülers nach Begabung und Fleiß in einer an dieser Stelle unzulässigen Weise ihre Rolle spielen wird; nur dies ist die Frage, ob mit den Leistungen, wie sie vorliegen, den Anforderungen des Unterrichtsplanes entsprochen ist. Diese objektiv gestellte Frage fordert eine objektiv gehaltene Antwort; und diese Antwort giebt im bejahenden Sinne der Ausdruck genügend (Ref. Posen R.-G., Ref. Inowrazlaw, Ref. Rogasen, Ref. Wongrowitz).

Thesis 2. Das Prädikat befriedigend ist durch das Prädikat genügend zu ersetzen.

Die Angriffe, welche in nicht unbeträchtlicher Zahl gegen das Prädikat mittelmäßig gerichtet sind, gehen, wenn nicht ausdrücklich, so stillschweigend in der Mehrzahl davon aus, daß der Sinn dieses Wortes, indem man seine etymologische Bedeutung aufgegeben, unklar geworden sei; es bedeute ursprünglich das mittlere, durchschnittliche, also normale Maß, es werde in diesem Sinne auch auf den Censuren in der Nachbarprovinz Schlesien gebraucht; der Sprachgebrauch, vielleicht auch nur der vulgäre Sprachgebrauch, habe ihm aber den Sinn des Mangelhaften beigelegt. Ich kann nun zwar diese letzte Behauptung nicht ohne weiteres zugeben; ich glaube vielmehr, daß, wenn man von einem mittelmäßigen Kopf, einem mittelmäßigen Arbeiter redet, darin zwar eine gewisse Geringschätzung liegt (ähnlich im Protokoll Meseritz), aber doch zugleich das Zugeständnis, daß, wenigstens zur Not, den Anforderungen genügt sei. Aber eben diese Auffassung — ganz abgesehen von dem Umstande, daß thatsächlich Verschiedenheit im Urteil über den Sinn des Wortes mittelmäßig vorhanden ist — bringt mich dahin, daß ich diesen Ausdruck für nicht geeignet halte. Denn darüber kann, zumal seit der Einschaltung des Prädikats ziemlich befriedigend, kein Zweifel sein, daß mit dem Worte mittelmäßig auf den Censuren unserer Provinz Leistungen bezeichnet sein sollen, die den Anforderungen eben nicht mehr entsprechen.

Darum kann ich denn auch Prädikate, wie nicht ganz oder nicht völlig genügend, wenig befriedigend, wenig genügend, nicht für einen geeigneten Ersatz halten; sie enthalten alle die Anerkennung wenigstens eines gewissen Maßes von Genügen. Mit dem Prädikate nicht ausreichend (Prot. Bromberg G.) würde ich mich eher befreunden können; der relative Begriff ausreichend findet seine natürliche Ergänzung in dem Erfordernis sicheren und regelmässigen Fortschreitens. Aber nicht ausreichend ist auch das, was ungenügend ist. Den Gegensatz zu dieser untersten Stufe markieren wir, wenn wir mehr einschalten und damit die verhältnismässige Nähe an dem Ausreichenden bezeichnen. (In ähnlicher Anschauung gelangt Ref. Bromberg

R.-G. zu dem Prädikat noch nicht ausreichend.) Freilich der Ausdruck ist aus drei Worten zusammengesetzt, und es ist gewiß richtig, daß die Prädikate kurz sein, womöglich nur aus einem Worte bestehen sollen (Ref. Meseritz); aber über dieser Forderung steht doch wohl die der Unzweideutigkeit. Daß an der Zusammenstellung von genügend und nicht mehr ausreichend nicht Anstoß zu nehmen ist, darüber wird bei der Betrachtung der Scala zu reden sein.

Thesis 3. Das Prädikat mittelmäßig ist durch den Ausdruck nicht mehr ausreichend zu ersetzen.

Das Prädikat ziemlich befriedigend endlich ist kaum irgendwo nicht angegriffen worden. Es verbindet sich mit ihm nicht mit Notwendigkeit ein allgemein feststehender Begriff; es ist nicht zu erwarten, daß in ihm das verständige Publikum jederzeit denjenigen Sinn finden werde, den die Schule mit ihm hat ausdrücken wollen. Zu beseitigen ist es sicherlich. Aber ob es zu ersetzen ist, und im bejahenden Falle, was an seine Stelle zu treten hat, diese Fragen empfiehlt es sich erst dann zu erörtern, wenn die Abstufung der Scala zur Behandlung steht.

Thesis 4 vorbehalten.

Wenn angenommen werden darf, daß die einzelnen Prädikate ihrem Wortsinne nach allgemein verständlich sind, so entsteht die weitere Frage, ob sie ausreichen, um die Leistungen, deren an dem Unterrichtsziel gemessenen Wert sie bezeichnen, nun auch soweit zu charakterisieren, wie im Interesse des Schülers, seines Fortschreitens erforderlich ist. Die Berechtigung dieses Anspruchs ist mit der erziehenden Aufgabe der Zeugnisse gegeben. Die Mitwirkung der Eltern bei den Leistungen ihrer Kinder ist dann allerdings nicht erwünscht (Ref. Bromberg R.-G.), wenn sie in einer unzweckmäßigen Hilfe besteht, die den Schüler der eigenen Arbeit überhebt und entwöhnt; aber notwendig ist sie doch insofern, als sie darüber wacht, daß die Thätigkeit des Schülers sich auch gerade an die richtigen Stellen wendet. Das aber wird mindestens erschwert, wenn die Prädikate als Sammel- oder Durchschnittsprädikate in dem Sinne gebraucht werden, daß sie sich zusammenfassend auf Leistungen beziehen, die nicht nur ungleichwertig, sondern auch ungleichartig sind, d. h. wenn grundsätzlich und durchweg die Gesamtleistungen in jedem Gegenstande auch nur mit einem Gesamtprädikate bezeichnet werden. Dieses Verfahren ist weder durch die Verfügung vom 30. Juni 1874 noch durch die ihr zu Grunde liegende vom 22. April 1858 vorgeschrieben. Die Anwendung sogenannter Teilprädikate ist also sicherlich nicht verboten (so auch Prot. Meseritz). Es scheint aber angezeigt, sie geradezu als zulässig zu bezeichnen. Auf den untersten Stufen ist das Lehr- und Lerngebiet jedes Gegenstandes so beschränkt, der Unterricht so konzentriert, daß verschiedene Zweige nicht aus-

einandertreten, verschiedenartige Leistungen nicht zu unterscheiden sind. Von dem Augenblick aber, da z. B. ein selbständiger Lektürebetrieb auftritt, der besondere Anforderungen an den Schüler stellt, erscheint auch die Möglichkeit anderswertiger Leistungen auf diesem Gebiete als z. B. in der Grammatik; und wenn diese Möglichkeit zur Wirklichkeit wird, so ist damit die Notwendigkeit verschiedener Prädicierung — natürlich unter ausdrücklicher Bezeichnung der Gebiete — gegeben, auch damit das Bessere zu seinem Rechte komme, namentlich aber, damit kein Zweifel darüber sei, wo eventuell die Remedur einzutreten hat. Wenn die Leistungen in der lateinischen Lektüre ziemlich befriedigend, in der Grammatik ungenügend sind, so ist es weder gerecht noch zutreffend, die Gesamtleistungen im Lateinischen schlechthin mit dem Prädikate mittelmäßig zu bezeichnen. Die Teilung geht noch weiter in all denjenigen Fällen, in denen die Dichter-Lektüre abgezweigt ist. Sie wird sich ferner ebenso gut, wie auf die Unterscheidung von Lektüre und Grammatik, auch auf die Trennung von schriftlichen und mündlichen, von häuslichen und Klassenleistungen beziehen, und sie wird auch damit noch nicht in allen Fällen erschöpft sein. Aber es kann nicht Sache allgemeiner Bestimmungen sein, ein für allemal festzusetzen, in welchem Umfange sie eintreten soll; das muß dem Takte des einzelnen Lehrers, dem Takte des einzelnen Lehrerkollegiums überlassen bleiben, und es wird dabei auch die Erwägung Platz finden müssen, ob nicht durch die Wortfassung angedeutet werden kann, welches der Teilprädikate das ausschlaggebende ist. Damit kommen wir zu der Frage, ob die Teilprädikate in einem Hauptprädikate für den betreffenden Gegenstand zusammengefaßt werden sollen. Daß diese Hauptprädikate nicht auf dem Wege mechanischer Berechnung nach einer feststehenden Formel gefunden werden dürften, sondern das Ergebnis besonders angestellter, die individuelle Natur des vorliegenden Falles berücksichtigender Erwägungen sein müßten, das halte ich für selbstverständlich. Darum aber scheint es mir nicht ratsam, die Mitteilung eines Hauptprädikates obligatorisch zu machen; denn der Weg, auf welchem dasselbe aus den Teilprädikaten gewonnen ist, würde dem Publikum nicht immer klar sein, und damit würde mißverständlichen Auffassungen Thür und Thor geöffnet werden. Für die Versetzungsverhandlungen ist das Vorhandensein von Hauptprädikaten neben den Teilprädikaten kein unabweisbares Bedürfnis. Die wesentliche Schwierigkeit dieser Beratungen liegt in den Kompensationsfragen, und deren sachgemäße Erledigung wird durch das Fehlen von Hauptprädikaten nicht erschwert.

Ich fasse das über die Teilprädikate Gesagte an einem Beispiel zusammen. Wenn etwa in einer Klasse der Lehrplan für den geschichtlichen Unterricht neben der Durchnahme des laufenden Pensums auch in regelmäßigen Zwischenräumen die Repetition der in früheren Klassen absolvierten Pensa ansetzt, und

die Leistungen eines Schülers diesen verschiedenartigen Forderungen auch in verschiedenem Maße entsprechen, so ist es nicht zulässig, ihm in die Geschichtscensur zu schreiben: theils befriedigend, theils mittelmäßig; es ist auch nicht zulässig, statt der beiden Prädikate lediglich das Durchschnittsprädikat ziemlich befriedigend zu geben; es ist zulässig, zu schreiben: im laufenden Pensum befriedigend, bei der Repetition der früheren Pensa mittelmäßig; und es ist zu erwägen, ob es nicht angeht, dafür diese Fassung zu wählen: befriedigend, aber bei der Repetition früherer Pensa nur mittelmäßig.

Thesis 5. Zur Bezeichnung ungleichartiger und zugleich ungleichwertiger Leistungen bleibt die Anwendung von Teilprädikaten zulässig; die Zusammenfassung derselben durch ein Hauptprädikat ist nicht notwendig.

Die Censurprädikate sind auch dann, wenn sie sich auf gleichartige Leistungen beziehen, häufig insofern Durchschnittsprädikate, als sie in ihrer Beurteilung eine Reihe von Einzelleistungen zusammenfassen, die nicht alle von gleichem Werte waren. Gleichviel auf welchem Wege ein solches Durchschnittsprädikat gewonnen sein mag, unter allen Umständen haftet ihm, eben weil es ein kurzes, formelhaftes Prädikat ist, der Übelstand an, daß bei ihm manches nicht zum Ausdruck kommt, was zu wissen demjenigen von Wert ist, der auf die Besserung der Leistungen hinwirken oder zur Erhaltung ihrer befriedigenden Beschaffenheit beitragen soll; man denke z. B. an das Abnehmen oder Zunehmen im Werte der Leistungen zu Anfang oder gegen den Schluß des beurteilten Zeitraumes. Beseitigen läßt sich der Übelstand nicht, weil er eben in der Natur des Prädikates wurzelt; so muß man wenigstens suchen, ihn in seiner Wirkung abzuschwächen. Dazu giebt es kein anderes Mittel, als zusätzliche Bemerkungen. Dieselben sind in unserer Provinz nicht verboten. Wenn die Verfügung vom 22. April 1858 limitierende Zusätze, wie kaum, ziemlich, im ganzen, untersagt, so hat sie damit alles ausschließen wollen, was die Deutlichkeit der Wertbestimmung beeinträchtigt. Und gewiß muß alles vermieden werden, wodurch die Bestimmtheit derselben geschädigt werden (Ref. Rogasen, Ref. Tremessen), was dazu führen könnte, Zwischenstufen zu schaffen (Ref. Nakel). Aber wenn dieselbe Verfügung es als selbstverständlich bezeichnet, daß jeder eine bestimmte Thatsache aussprechende Zusatz gestattet ist, so erkennt sie damit die Unentbehrlichkeit der Zusätze (Ref. Tremessen) für manche Fälle an, und man befindet sich mit den bestehenden Bestimmungen nicht im Widerspruche, wenn man erläuternde Zusätze zu dem bestimmt und ohne Einschränkung ausgesprochenen Prädikate wünscht oder empfiehlt (Prot. Fraustadt, Ref. Nakel). Hier — und nicht in der Rubrik für besondere Bemerkungen — findet alles dasjenige seinen Platz, was zur näheren Charakteristik

der Leistungen dient; zunächst also Bemerkungen, aus denen eventuell hervorgeht, daß das Prädikat eben als Durchschnittsprädikat aufzufassen ist („ungleich“, „anfangs schwächer“, „einzelne Leistungen erheblich besser“ und dergl.), außerdem aber auch Äußerungen, die Andeutungen über die Stelle enthalten, an welcher Vorzüge oder Mängel hervortreten. Es ist doch für den Vater und seine Mitarbeit an der wissenschaftlichen Entwicklung des Sohnes von Bedeutung, zu wissen, warum die Leistungen desselben z. B. in der fremdsprachlichen Lektüre mangelhaft sind, ob die Ursache in einer gewissen Unbehilflichkeit des deutschen Ausdruckes liegt, oder in der Ungeschicklichkeit im Überblick des Satzbaues oder in grammatischer Unwissenheit; es ist derselben Stelle von Wert, darüber ins klare zu kommen, ob die wenig befriedigende Beschaffenheit der mathematischen Leistungen in der Aneignung des systematischen Lernstoffes oder lediglich in der Anwendung desselben auf die Lösung von Aufgaben zu Tage tritt. Es kann nur dienlich sein, wenn es ausgesprochen wird, daß die Leistungen in den Geschichtsstunden gelobt werden, weil der Schüler seine Kenntnisse in zusammenhängender Entwicklung darzulegen versteht, daß an seinen deutschen Aufsätzen namentlich ein gewisser Reichtum an Gedanken Anerkennung verdient. Alle diese Zusätze vermindern die Bestimmtheit des Prädikates nicht, wohl aber charakterisieren sie die Leistung innerhalb ihrer Wertstufe in einer Weise, welche geeignet ist, die erziehende Absicht des Zeugnisses zu unterstützen.

Thesis 6. Zu den Prädikaten darf nichts hinzugefügt werden, wodurch sie an Bestimmtheit verlieren; erläuternde Zusätze sind nach wie vor zulässig.

Betrachten wir nunmehr die Prädikate in ihrer Zusammenfassung als Scala, so ist zunächst daran festzuhalten, daß die Scala, wie bisher, einheitlich, dieselbe für alle Klassen sein muß; wenn man für die Schüler der oberen Klassen, etwa im Anschluß an die Abiturienten-Zeugnisse, eine besondere Stufenfolge einführt, so erweckt das in denselben leicht die störende Vorstellung, als ob bei der Beurteilung ihrer Leistungen ein anderer als der bisher gebrauchte Maßstab angelegt würde.

Die Angriffe, welche auf die in der Verfügung vom 30. Juni 1874 aufgestellte Scala gerichtet werden, gehen alle von der Forderung einer ungeraden Zahl von Stufen aus; darin begegnen sich die wenigen Stimmen, die für eine sieben- oder dreiteilige Scala eintreten, mit den zahlreichen, die eine fünfteilige verlangen. Daß die ungerade Zahl eine Forderung der Logik ist (Prot. Meseritz; ähnlich Ref. und Prol. Tremessen), gebe ich im Princip mit der Maßgabe als richtig zu, daß die Grundlage nicht die für den pädagogischen Zweck unfruchtbare Zweiteilung, sondern die Dreizahl ist, welche außer der Mitte dasjenige bezeichnet, was über das Geforderte hinausgeht, und das-

jenige, was darunter bleibt. Innerhalb des Mindermaßes und des Überschusses eine graduelle Unterscheidung vorzunehmen, wird durch den erziehenden Zweck des Zeugnisses angeraten und gefordert, und es darf weder die Annahme, daß das eine oder das andere der extremen Prädikate doch nur sehr selten zur Anwendung kommen werde, noch die Befürchtung, daß die mittleren Prädikate durch das Vorhandensein der extremen in ihrer Bedeutung abgeschwächt werden möchten, zu einer Verstümmelung der Scala führen. Die Teilung weiter auszudehnen, als so, daß je eine der Mitte sich annähernde und eine äußerste Stufe entsteht, dafür liegt ein praktisches Bedürfnis nicht vor. So zur fünfteiligen Scala gelangt, betrachten wir die mittlere Stufe. In mehreren der vorliegenden Verhandlungen findet sich für diese der Ausdruck „Indifferenzpunkt“; es wird geradezu gesagt, daß in der Mitte der Scala der Gleichgewichtspunkt zwischen Lob und Tadel liegen solle; dieselbe oder eine sehr ähnliche Auffassung von der Bedeutung der mittelsten Stufe scheint den Äußerungen zu Grunde zu liegen, daß die Mittelprädikate milde Versetzungen bewirken, daß sie dazu dienen, die Verantwortlichkeit des urteilenden Lehrers zu decken, daß sie im Interesse der fleißigen Schüler zu wünschen oder auch gerade nicht zu wünschen seien. Ich kann mich zunächst mit der Auffassung nicht einverstanden erklären, als ob es sich bei den Censurprädikaten für die Leistungen um Lob und Tadel handle; Lob und Tadel gelten der Person; das Prädikat enthält lediglich ein Urteil über den Wert der Leistungen (ähnlich Ref. Nakel). Der Wert der Leistungen aber bemißt sich, wie oben gesagt, nach ihrem Abstand von dem Ziel, das erreicht sein soll. So kann es, da dieses Ziel durch den Unterrichtsplan ganz bestimmt fixiert ist, nicht Leistungen geben, die ihrem objektiven Werte nach ebenso gut zu Gunsten wie zu Ungunsten des Schülers aufgefaßt werden können. In der Mitte zwischen dem, was die Forderung nicht erfüllt, und dem, was sie übertrifft, kann nur dasjenige liegen, was ihr entspricht (Prot. Rawitsch und ähnlich Ref. Bromberg R.-G.). Aber freilich, in der Wirklichkeit wird kaum jemals eine Leistung vorkommen, die gleichsam die mathematische Mitte hält zwischen dem Plus und dem Minus, die ganz so ist, wie sie nach dem Standpunkt der Klasse und dem Klassenalter des Schülers sein soll. Die Leistungen, welche normal genannt werden, sind es thatsächlich nur annähernd, von der einen oder von der andern Seite. An sich würde es angehen, diese ganze, nahe um die Mitte gelagerte Zone mit einem einzigen Ausdruck zu bezeichnen; thatsächlich aber unterscheidet sich innerhalb derselben das volle Maß von dem knappen, und im Interesse der pädagogischen Wirkung ist es daher geraten, dieser Unterscheidung durch die Wahl zweier gesonderter Prädikate gerecht zu werden. So gelangen wir, indem wir im Princip die dreiteilige Scala annehmen, in der Praxis zu einer sechsstufigen (Korref. Posen R.-G.), und man kann sagen, daß der „Indifferenzpunkt“, aber

nur nicht zwischen Lob und Tadel, oder zwischen Reife und Unreife, sondern zwischen Überschufs und Defizit nicht in einem Prädikate, sondern zwischen zwei Prädikaten gelegen ist (Korref. Nakel).

Es unterliegt keinem Bedenken, zur Bezeichnung derjenigen Stufe, auf welcher den Anforderungen im vollem Maße entsprochen wird, das Prädikat genügend zu verwenden; die Abwesenheit jedes einschränkenden Zusatzes bezeichnet eben das völlige Genügen. Dann muß auf der vierten Stufe ein Ausdruck stehen, der immerhin noch ein Genügen, wenn auch in bescheidenem, notdürftigem Maße, bezeichnet. Dazu ist ziemlich befriedigend schon darum nicht geeignet, weil die Bedeutung des adverbialen ziemlich sprachgebräuchlich nicht hinlänglich feststeht. Dasselbe gilt natürlich von ziemlich genügend. Die Ausdrücke meist genügend, teilweise genügend, noch teilweise genügend sagen überhaupt nichts über das Maß des Genügens, sondern charakterisieren sich selbst als unvollkommene Durchschnittsprädikate; Durchschnittsprädikat, nicht Maßprädikat ist auch im ganzen genügend. Am meisten bezeichnend scheinen mir die Ausdrücke kaum genügend und noch genügend, wenn ich auch das Bedenken nicht ganz zu unterdrücken vermag, daß sie mit Hilfe eines limitierenden Zusatzes gebildet sind. Unter diesen beiden liegt bei kaum genügend der Ton mehr auf dem Zweifel, bei noch genügend auf der Andeutung der Möglichkeit regelmäßigen Fortschreitens; dies letztere ist dasjenige, was der Stufe des Genügens, wenn auch nur im knappen Maße, am genauesten entspricht.

Thesis 4. Das Prädikat ziemlich befriedigend ist durch noch genügend zu ersetzen.

Wollte man die fünfte Stufe statt mit nicht mehr ausreichend lieber mit nicht mehr genügend bezeichnen, so würde das den Schein größerer sprachlicher Konsequenz für sich haben, es würde aber auch die Folge nach sich ziehen, daß die Gliederung der sechsteiligen Scala in drei Gruppen verwischt würde, und das ist um des leichten Verständnisses willen zu vermeiden. Aus diesem Gesichtspunkte empfiehlt es sich denn auch, als allgemeine Censurnummern statt der bisher vorgeschriebenen, bei denen drei Nuancen von II vorhanden sind, vielmehr Ia, I, IIa, II, IIIa, III aufzustellen (Prot. Posen R.-G.). Ich gebe dieser Abstufung vor den sonst vorgeschlagenen I bis VI oder Ia, Ib, IIa, IIb, IIIa, IIIb den Vorzug, weil sie mehr als diese an dasjenige sich anschließt, was dem Publikum und der Schule bisher geläufig ist.

Thesis 7. Als allgemeine Censurnummern sind anzuwenden Ia, I, IIa, II, IIIa, III.

Die Beurteilung von Betragen, Fleiß und Aufmerksamkeit ist von derjenigen der Leistungen insofern wesentlich verschieden, als es sich bei ihr allerdings um die Austeilung von Lob und Tadel handelt. Lob und Tadel

gelten, wie gesagt der Person. Das Verhalten, Art und Mafs der Anstrengung zu Hause und beim Unterrichte lassen sich von der Persönlichkeit eines Schülers nicht so loslösen, wie dasjenige, was er hervorbringt, seine Leistungen. Für den Wert der Leistungen besitzen wir an dem Unterrichtsziel einen objektiven Mafsstab; bei der Beurteilung des Betragens, des Fleißes, der Aufmerksamkeit sind eine Reihe von durchaus subjektiven Momenten in betracht zu ziehen, individuelle körperliche und geistige Dispositionen, häusliche Verhältnisse und dergl. Eine Leistung verdient darum weder ein höheres noch ein geringeres Prädikat, weil der Lehrer weiß, wie viel oder wie wenig Schwierigkeiten der Schüler zu ihrer Anfertigung hat überwinden müssen; das Urteil über den Fleiß wird durch die Berücksichtigung gerade dieses Umstandes wesentlich beeinflusst.

Was die Beurteilung des Betragens angeht, so wird von verschiedenen Seiten der Wunsch ausgesprochen, es möchte davon Abstand genommen werden für dieselbe den Gebrauch ein für alle mal feststehender Prädikate vorzuschreiben. Man erhebt diese Forderung im Interesse größserer Klarheit, also im Interesse eingänglicherer Charakteristik; man beruft sich für sie auf die Analogie, die bei der Beurteilung von Fleiß und Aufmerksamkeit vorliegt. Von diesem letzten wird nachher zu reden sein. Die Genauigkeit der Charakteristik ist durch den Gebrauch formelhafter Prädikate an sich nicht ausgeschlossen oder erschwert, sondern erst dann, wenn die Beifügung erläuternder Zusätze zu denselben untersagt ist.

Auch abgesehen von denjenigen Stimmen, welche Änderungen an der durch die Verfügung vom 30. Juni 1874 vorgeschriebenen Scala überhaupt nicht für nötig oder wünschenswert halten, ist das Prädikat gut insbesondere nirgends angefochten. Sein Sinn ist unzweifelhaft; es drückt uneingeschränktes, positives Lob aus; man wird es vielleicht nicht gerade als normales Prädikat bezeichnen, aber sicherlich als dasjenige, nach welchem jeder Schüler streben soll; denn allerdings soll jeder Schüler sich Mühe geben, dafs er sich empfehle nicht blofs durch die möglichste Abwesenheit störender Eigenschaften, sondern auch durch wirklich vorteilhafte Eigenschaften. Freilich läfst sich das Lob, das dem Verhalten gezollt wird, nicht so messen, wie der Wert einer Leistung, und es wird darum vielleicht von Zeit zu Zeit der Fall eintreten, dafs der Lehrer das Bedürfnis einer ganz besondern Anerkennung empfindet; dann mag dem in einem Zusatz Ausdruck gegeben werden; denn es ist sicherlich nichts dagegen zu erinnern, dafs neben dem typischen Prädikate auch die ausdrückliche Erwähnung besonders löblicher Seiten an dem Verhalten des Schülers Platz finde. Die Einführung eines besondern Prädikates über gut, etwa lobenswert, empfiehlt sich nicht; damit würde gut aufhören, ein Lob ohne alle Hintergedanken (Ref. Ostrowo) zu sein, es würde auf eine niedrigere Stufe

herabgedrückt werden, als ihm nach dem allgemeinen Wortverstande zukommt. Als Qualitätsprädikat kann gut nicht überboten werden; auch ein Betragen, das so musterhaft ist, das es seines Gleichen kaum findet, fällt unter den Begriff des guten Betragens; als Mafsbezeichnung kann gut übertroffen werden, wie eben jede Mafsangabe.

Thesis 8. Für die Beurteilung des Betragens ist gut als oberstes Prädikat beizubehalten.

Der Ausdruck ohne besondern Tadel ist von sehr vielen Seiten, zum teil mit großer Energie angegriffen worden. Er bietet keinen unzweifelhaften Sinn; schon darum scheint es nicht geraten, ihn beizubehalten. Je nach der Betonung wechselt die Bedeutung. Accentuiert man das Epitheton, so sagt das Prädikat nur, das kein Tadel vorliegt, dessen ausdrückliche Erwähnung not thut (Ref. Fraustadt). Aber um gar nicht davon zu reden, das gegenüber einer solchen Bemerkung der häusliche Erzieher des Schülers sich in einer ratlosen Verlegenheit befinden kann, so liegt darin das Zugeständnis, das Tadelnswertes allerdings vorhanden ist. Und von dieser Stufe (welche auch durch nicht ganz tadelfrei, nicht ohne Tadel bezeichnet wird) bis zu dem positiv lobenden gut ist der Abstand zu groß. Denn es kann recht wohl sein, das in dem Verhalten eines Schülers nichts vorhanden ist, wodurch es sich zum positiven Lob empfiehlt, das aber auch nichts daran zu tadeln ist. Die Ausdrücke nicht immer, nicht durchweg gut zu nennen, oder sonst gut nach vorausgegangener Erwähnung dessen, was gemißbilligt wird, kommen freilich dem Prädikat gut näher; aber der letztere scheint mir einen Widerspruch in sich zu enthalten, insofern gut eben ein uneingeschränktes Lob bezeichnet; den ersteren anzunehmen, werde ich durch seine negative Fassung abgehalten. — Betont man nun aber in dem Ausdruck ohne besondern Tadel nicht das Epitheton (und ich vermute, das dies in der Verfügung vom 30. Juni 1874 gemeint ist), so bedeutet er dasselbe, wie ohne Tadel, d. h. er bezeichnet die vorhin besprochene Stufe, auf welcher nichts zu rügen, aber freilich auch — denn sonst würde eben das Prädikat gut angewendet worden sein — nichts zu loben ist. Ich würde daher dieses Prädikat für diese Stufe vorschlagen, wenn ich nicht doch an seiner negativen Fassung Anstoß nähme, und wenn ich mich nicht aus früherer Erfahrung erinnerte, das er vom Publikum leicht schärfer (Korref. Posen, Mar.-G., fürchtet das Gegenteil) aufgefaßt wird, als er gemeint ist. Wenn von einem Schüler gesagt werden kann, das an seinem Verhalten keine Ausstellungen zu machen sind, so kann man mit ihm wohl zufrieden sein, auch wenn Vorzüge an ihm nicht zu rühmen sind. Darum scheint mir dieser Stufe das Prädikat zur Zufriedenheit zu entsprechen.

Thesis 9. Das Prädikat ohne besondern Tadel ist durch den Ausdruck zur Zufriedenheit zu ersetzen.

Gegen das Prädikat tadelhaft wird erinnert, daß dieses Wort nicht recht gebräuchlich und daß der Ausdruck zu hart sei. Mit dem letzteren deckt es sich, wenn die Einschaltung eines dritten Prädikates nicht ohne Tadel gewünscht wird, und auf einer ähnlichen Empfindung beruht es, wenn statt tadelhaft vorgeschlagen wird getadelt. Zu dem ersteren füge ich hinzu, daß selbst wenn statt des in der Verfügung vorgesehenen wegen auch weil zugelassen wird, die Konstruktion doch leicht unbequem werden kann (so auch Ref. Bromberg R.-G.). Als das Wesentliche erscheint überall der motivierende Zusatz. Die Konsequenz ist meines Erachtens, daß für die Beurteilung eines Betragens, über das ein Tadel ausgesprochen werden soll, überhaupt nicht der Gebrauch eines feststehenden Prädikats, sondern die Anführung der Beobachtungen vorgeschrieben wird, auf welche derselbe sich gründet. Den Ausdruck „Anführung von Thatsachen“ vermeide ich absichtlich; denn darunter könnte man schliesslich auch einen kahlen Auszug aus dem Klassenbuche verstehen; und ein solches Verfahren würde allerdings gegen das Recht und die Pflicht der Schule zu eigenem Urteil über das Verhalten des Schülers (Nachtrag zum Prot. Meseritz) verstossen. Aber nicht erst wenn einem Schüler Täuschungsversuche und Wirtshausbesuch nachgesagt, sondern auch schon, wenn bemerkt wird, daß er vergeblich ist, daß er öfters wegen Plauderns hat erinnert werden müssen, liegt darin ein nicht mißzuverstehendes Urteil der Schule ausgesprochen. Ausgeschlossen ist es ja nicht, daß ausdrücklich geschrieben wird, das Betragen habe zum Tadel, zu schwerem Tadel Anlaß gegeben, es habe Besorgnisse erregt; aber bei der großen Mannigfaltigkeit nicht nur der Verstöße, sondern auch der Aufnahme, die sie je nach der Individualität des Schülers verdienen, ist es nicht angebracht, die Beurteilung von vorneherein in feststehende Formeln hineinzuzwängen; und die Hauptsache ist doch — im Hinblick auf den Zweck des Zeugnisses — die Erwähnung dessen, was zum Tadel Anlaß gegeben, was der Besserung bedarf.

Thesis 10. Für die Beurteilung eines Verhaltens, über das ein Tadel ausgesprochen werden soll, ist überhaupt nicht der Gebrauch eines feststehenden Prädikates, sondern die Anführung der Beobachtungen vorzuschreiben, auf welche derselbe sich stützt.

Für die Censurierung von Fleiß und Aufmerksamkeit schreibt die Verfügung vom 30. Juni 1874 bestimmte Prädikate nicht vor: darin wird ihr an den meisten Stellen zugestimmt. Indem sie aber zusätzlich empfiehlt, den Eltern über etwaige Mängel ihrer Kinder unter möglichster Berücksichtigung der Individualität derselben genaueren Aufschluß zu geben, läßt sie offenbar für den Fall, daß Mängel nicht zu erwähnen sind, den Gebrauch von kurzen Prädikaten zu, und es ist auch nicht abzusehen, welche Bedenken hier gegen ein Verfahren obwalten sollten, das für die Beurteilung des Verhaltens ange-

nommen ist. Dann ist es aber auch geraten, diese Prädikate bestimmt zu fixieren, damit nicht eine Mannigfaltigkeit entstehe, welche die Verständlichkeit erschwert; denn nach dem Wortlaute der Verfügung würde auch gegen den Gebrauch von Prädikaten, wie meist gut, im ganzen gut, noch befriedigend und dergl. nichts zu erinnern sein, über deren Sinn im einzelnen Falle doch recht viel Unsicherheit bestehen kann. Am natürlichsten bieten sich die für die Beurteilung des Betragens vorgeschriebenen Prädikate auch für die Censurierung von Fleiß und Aufmerksamkeit dar (ähnlich Ref. Bromberg G. und Ref. und Prot. Inowrazlaw). Wo aber zu einer Bemängelung Ursache ist, da reicht für den Zweck der Censur die Konstatierung dieser Thatsache durch ein Prädikat nicht aus, sondern es bedarf der individualisierenden Bezeichnung des Mangels (Ref. Bromberg G., Ref. und Prot. Inowrazlaw); diese letztere ist daher nicht nur zu empfehlen, sondern geradezu vorzuschreiben.

Thesis 11. Mit der Beurteilung von Fleiß und Aufmerksamkeit ist es zu halten, wie mit der Beurteilung des Betragens.

Die zusammenfassende Beurteilung von Fleiß und Aufmerksamkeit ist durch die Verfügung vom 30. Juni 1874 nicht angeordnet, wenn auch vielleicht nahe gelegt. Meistens sind die beiden in den Vorverhandlungen zugleich besprochen; einmal wird gewünscht, daß die Aufmerksamkeit für sich allein, einmal, daß sie mit dem Betragen zusammen censiert werde.

Fleiß und Aufmerksamkeit gehen erfahrungsmäßig in bezug auf Mängel und Vorzüge öfters so weit auseinander, daß es nicht möglich oder wenigstens nicht geraten ist, sie unter einem Urteil zusammenzufassen. Die Zusammenfassung kann also nicht allgemein empfohlen werden.

Auf der andern Seite ist zwischen den Vorzügen oder Mängeln von Fleiß und Aufmerksamkeit, aber auch von Fleiß und Betragen, von Aufmerksamkeit und Betragen oder auch von allen dreien nicht selten die Verbindung so eng, daß im Interesse der Charakteristik die Zusammenfassung zu wünschen ist. Es muß also durch die Einrichtung des Censur-Schemas dafür Sorge getragen werden, daß die Möglichkeit der Zusammenfassung für jede der bezeichneten Kombinationen offen bleibt.

### T h e s e n .

1. Die Prädikate ungenügend, gut, sehr gut sind für die Beurteilung der Leistungen beizubehalten.
2. Das Prädikat befriedigend ist durch das Prädikat genügend zu ersetzen.
3. Das Prädikat mittelmäßig ist durch den Ausdruck nicht mehr ausreichend zu ersetzen.

4. Das Prädikat ziemlich befriedigend ist durch noch genügend zu ersetzen.
5. Zur Bezeichnung ungleichartiger und zugleich ungleichwertiger Leistungen bleibt die Anwendung von Teilprädikaten zulässig; die Zusammenfassung derselben durch ein Hauptprädikat ist nicht notwendig.
6. Zu den Prädikaten darf nichts hinzugefügt werden, wodurch sie an Bestimmtheit verlieren; erläuternde Zusätze sind zulässig.
7. Als allgemeine Censurnummern sind anzuwenden Ia, I, IIa, II, IIIa, III.
8. Für die Beurteilung des Betragens ist gut als oberstes Prädikat beizubehalten.
9. Das Prädikat ohne besonderen Tadel ist durch den Ausdruck zur Zufriedenheit zu ersetzen.
10. Für die Beurteilung eines Verhaltens, über das ein Tadel ausgesprochen werden soll, ist überhaupt nicht der Gebrauch eines feststehenden Prädikates, sondern die Anführung der Beobachtungen vorzuschreiben, auf welche derselbe stützt.
11. Mit der Beurteilung von Fleiß und Aufmerksamkeit ist es zu halten, wie mit der Beurteilung des Betragens.

## II.

# Wie ist den immer wieder erhobenen Klagen über Überbürdung seitens der Schule zu begegnen?

Referent: Gymnasialdirektor Dr. Beckhaus.

Korreferent: Direktor Marg.

---

### Referat.

Die Überbürdungsfrage hat seit geraumer Zeit eine solche Bedeutung in Deutschland gewonnen, daß sie trotz der vielfachen Verhandlungen auf Direktorenkonferenzen und der umsichtigen Erwägungen und Verfügungen hoher Behörden nicht zur Ruhe kommen kann.

Die posener Direktoren-Versammlung verhandelte 1876 über Maß und Ziel der häuslichen Arbeiten, 1879 über die praktische Ausbildung der Schulkandidaten für das Lehramt, 1882 über Turnen und Turnspiele.

Seitdem ist der revidierte Lehrplan vom 31. März 1882 eingeführt, die Entlassungsprüfung neu geordnet. Die früher überbürdete Quarta ist entlastet, die Prima von dem Übermaß des Grammatischen befreit, die Beschränkung des gedächtnismäßigen Wissens wird verlangt.

Der Ministerial-Erlaß vom 27. Oktober 1882 über Turnen und Turnspiele faßt die geistige und körperliche Frische der Jugend ins Auge und dieser Frage wird seitdem eine unausgesetzte Fürsorge gewidmet.

Dennoch richtete der Centralverein für Körperpflege in Volk und Schule am 5. Dezember 1882 eine Petition an das Haus der Abgeordneten, dem sich dann eine große Anzahl von Magistraten, Lehrerkollegien, Vereinen angeschlossen hatten. Weitere Petitionen folgten. Die Kommission für das Unterrichtswesen im Abgeordnetenhaus hat darüber berichtet am 23. April 1883 und am 1. Februar 1884.

Es ist ferner eine Denkschrift betreffend die Frage der Überbürdung der Jugend an unseren höheren Schulen im Ministerium ausgearbeitet und ein Gut-

achten der wissenschaftlichen Deputation für das Medizinalwesen über dieselbe Frage dem Herrn Minister am 19. Dezember 1883 erstattet worden. Beide sind abgedruckt im Centralblatt für die gesamte Unterrichts-Verwaltung 1884 S. 202—255. Schliesslich regelt gerade jetzt der Ministerial-Erlass vom 10. November 1884 die Erholungspausen zwischen den Lehrstunden und die Zeitdauer der häuslichen Arbeit der Schüler an höheren Schulen.

Es ist daher natürlich, daß diese Frage in irgend einer Form auch die nächste Direktoren-Versammlung in Posen beschäftigt. Das zweite Thema lautet: „Wie ist den immer wieder erhobenen Klagen über Überbürdung seitens der Schule zu begegnen?“

Bei dem Umfange des Themas, das es mit dem ganzen Unterrichtsbetriebe zu thun hat, sei gleich bemerkt, daß auch die folgenden für diese Versammlung zur Beratung gestellten Themen in einem gewissen Zusammenhange mit dieser Frage stehen und schon so eine Beschränkung der Behandlung ermöglichen. Denn Thema III beschäftigt sich mit den sprachlichen Lehrmitteln in den vier unteren Klassen und die drei folgenden Themen behandeln die Verteilung der Lehrpensen im Lateinischen, Griechischen und in der Geschichte nach Einführung der revidierten Lehrpläne vom 31. März 1882.

Über die Frage nun, wie seitens der Schule diesen Klagen zu begegnen sei, liegen mir von 20 höheren Lehranstalten der Provinz Gutachten vor. Neun Anstalten geben Referat, Korreferat und Konferenz-Protokoll, 8 liefern Referat und Protokoll, 3 ein Gutachten, mit dem die Konferenz ohne Debatte ihre Übereinstimmung erklärt.

Benutzt sind besonders die Denkschrift und das Gutachten der Deputation für das Medizinalwesen, ferner die Verhandlungen von Direktoren-Versammlungen; von sonstigen Schriften mehrmals Wiese „pädagogische Ideale und Proteste“, Berlin 1884, und Wendt „die Gymnasien und die öffentliche Meinung“, Karlsruhe 1883.

Die meisten Gutachten vertreten die Ansicht, daß die Klagen ganz vorwiegend veranlaßt werden durch Verhältnisse, an denen die Schule wenig oder nichts ändern könne, man müsse darüber Klarheit gewinnen und das Publikum aufzuklären suchen, daneben aber nicht die Mittel zur Besserung vergessen, welche die Schule selbst biete; einige finden in der Organisation und in der Höhe des Lehrziels den Grund der Überbürdung.

Längere Erörterungen über die Geschichte der Frage, ebenso Ausführungen, die aus dem Rahmen des Themas heraustreten, sind von mir nicht weiter berücksichtigt worden.

Einen recht bedeutenden Teil der Referate nimmt die Besprechung dieser Übelstände ein, zu deren Beseitigung die Schule wenig beitragen kann; die Beleuchtung derselben ist zur Klärung und Beantwortung der gestellten Frage notwendig.

### 1. Die großen Anstalten und die Überfüllung der einzelnen Schulklassen.

Über diese Verhältnisse handeln die Denkschrift und das Gutachten der Deputation. Eine Abhilfe in dem Sinne, wie sie von vielen Seiten verlangt wird, ist hier aus finanziellen Gründen sobald nicht zu erwarten. Die Konferenz Schneidemühl nimmt folgende These an: „Die unteren Klassen der höheren Lehranstalten dürfen nicht mehr als 40, die mittleren nicht mehr als 30, die Prima darf nicht mehr als 20 Schüler enthalten“.

Die Heranziehung der Lehrer zum Maximum der Stundenzahl bei überfüllten Klassen birgt, wie oft hervorgehoben wird, eine Gefahr für die Schüler.

Die Einrichtung der Wechselcöten an den höheren Anstalten in Posen und Bromberg wird in den betreffenden Gutachten als ein Übel angesehen.

### 2. Die große Anzahl der Schüler, die körperlich oder geistig zum Studieren nicht geeignet sind.

Empfohlen wird als Gegenmittel strenge Aufnahme und strenge Versetzung, sowie Hinweis auf geeignete Berufsarten.

Gegen den Referenten Gnesen bemerkt hierbei der Korreferent, daß, wenn dies wirksame Mittel rücksichtslos angewandt werden sollte, die Klagen sich noch mehren dürften, besonders bei Eltern, deren Lebensstellung es ihnen als selbstverständlich erscheinen lasse, daß ihre Söhne durch eine wissenschaftliche Laufbahn zu einem höheren Berufe vorbereitet würden.

Besonders in kleinen Städten, wo neben dem Gymnasium nur Elementarschulen bestehen, wird dasselbe auch von Knaben aus dürftigen Verhältnissen und mäßigen Anlagen besucht, die bei schlechter Wohnung und ungenügender Ernährung den geistigen Anstrengungen nicht gewachsen sind. Einer rechtzeitigen Hinweisung auf eine andere Lebensbahn wird auch von diesen selten Folge geleistet.

Wiederholt wird auch der Wunsch ausgesprochen, die Schüler sollen erst mit zehn Jahren nach Sexta aufgenommen werden. Ein gereifterer und körperlich kräftigerer Knabe lernt in den unteren Klassen manches spielend, was jüngeren Kindern recht schwer wird.

### 3. Das Berechtigungswesen. Verschiedene Klassen berechtigen zu verschiedenen Berufszweigen. Viel ist geschrieben worden über die Belastung der Gymnasien mit Schülern, welche nur das sogenannte einjährige Zeugnis erlangen wollen.

Mit Wiese a. O. S. 113 wird der Wunsch ausgesprochen, daß mehr Mittelschulen gegründet würden, die nur eine fremde Sprache lehrten und diese Berechtigung erhielten. Die kleineren Städte mit Gymnasien würden durch diese Einrichtung nicht gewinnen, da Mittelschulen hier nicht leicht bestehen könnten.

#### 4. Die mangelhafte Vorbereitung der Lehramtskandidaten für das praktische Lehramt.

Die praktische Ausbildung der Kandidaten ist schon dadurch mehr gesichert, daß ein Mangel an Lehrern nicht mehr vorhanden ist. Wenn aber der Kandidat der Anstalt nicht mehr zur Aushilfe, sondern zur eigenen Ausbildung überwiesen wird, so ist eine Anleitung desselben wohl zu ermöglichen, ohne daß die Schüler geschädigt werden.

Erfreulich ist die Vermehrung von Veranstaltungen zur Bildung der Lehrer, wie sie in Gießen, Göttingen, Halle bestehen, und neuerdings ist eine ähnliche Einrichtung in Posen getroffen.

#### 5. Das Fachlehrersystem.

Besonders in den unteren Klassen soll der Ordinarius möglichst viele Gegenstände in seiner Hand vereinigen. Der Fachlehrer soll die durch den Organismus der Schule bestimmten Grenzen achten.

Man wünscht nicht mit dem Fachlehrersystem zu brechen, da ein tüchtiger Fachlehrer am meisten geeignet ist, den betreffenden Gegenstand mit der gehörigen Klarheit und Sicherheit zu behandeln. Referent des Posener Mar. Gymn., Ref. Ostrowo. In der Sitzung des Abgeordnetenhauses vom 24. Februar 1883 sagt Bonitz: „Sehr selten pflegen solche Lehrer die Schüler zu überbürden, welche den Gegenstand vollkommen beherrschen, sondern diejenigen überbürden die Schüler mehr, die in ihrem Gegenstande selbst erst noch versuchen zuzulernen, um das schnell Zugelernte möglichst schnell wieder ihren Schülern beizubringen“.

Aus der Denkschrift erfahren wir, daß in der Lehramtsprüfung eine Änderung bevorsteht. Hiernach soll der zukünftige Lehrer aufser gründlichen Kenntnissen in seinem besonders erwählten Gebiet zugleich in gewissen angrenzenden oder unterstützenden Fächern ein bestimmtes Maß von Kenntnissen nachweisen. Es soll hierdurch eben so sehr einer zu weitgehenden Spezialisierung in den wissenschaftlichen Studien des zukünftigen Lehrers, als einer zu engen Beschränkung seiner Lehrthätigkeit vorgebeugt werden.

Es ist gewiß zu wünschen, daß wir nicht so viele Lehrer am Gymnasium erhalten, die nur Geschichte und Geographie getrieben und nicht einmal die Befähigung erhalten haben, im Deutschen und Lateinischen in mittleren Klassen unterrichten zu können. Besonders die Befähigung für den deutschen Unterricht in diesen Klassen müßte sich mit allen Fächern aufser etwa mit der Mathematik verbinden.

#### 6. Die Vorbereitung der zukünftigen Lehrer auf der Universität nimmt zu wenig Rücksicht auf die spätere Thätigkeit derselben.

Es wird besonders geklagt, daß auf der Universität meist zu entlegene

Schriftsteller und in einseitig kritischer Weise behandelt würden, während die auf Schulen gelesenen Klassiker verhältnismäßig wenig Berücksichtigung fänden. Die immer wachsende Wissenschaft und die Teilung der Fächer zersplittert die Kraft der Studierenden. Der Philologe müßte auch weitere Anleitung zum Lateinschreiben haben.

Auch hier steht eine Abhilfe bevor nach der Erklärung der Denkschrift: „Gleichzeitig wird bei der vorher erwähnten Revision der Ordnung für die wissenschaftliche Lehramtsprüfung in der Formulierung der zu stellenden Ansprüche darauf Bedacht genommen, daß die Universitätsstudien der zukünftigen Lehrer, unbeschadet ihrer wissenschaftlichen Gründlichkeit, die Beziehung auf die Aufgabe des Schulunterrichts nicht außer acht lassen“.

7. Die vielen Fächer, welche die Schüler zu bewältigen haben und die Anforderung, daß in allen Befriedigendes geleistet werde.

Das mächtige Anwachsen und die fortschreitende Teilung der Wissenschaft wirkt auf die Schule zurück. Diese nun, sagt Ref. Meseritz, — so verlangt man —, da sie für das Leben bilde, solle eine dem Leben möglichst verwandte Bildung geben und demgemäß die naturwissenschaftlichen Disciplinen und modernen Sprachen, womöglich auch noch Fertigkeiten wie Stenographie in ihren Lektionsplan aufnehmen. Dies führte namentlich in den französischen Schulen dazu, durch eine übergroße Masse von Realien die Kräfte und Anlagen nicht zu bilden, sondern vielmehr zu lähmen und niederzudrücken. So urteilt Referent Meseritz, der besonders die Realschulen, die er aus langjähriger Erfahrung kennt, von diesem krankhaften Zustande berührt findet.

Unter den Anlässen zur Überbürdung, sagt Korreferent Inowrazlaw, welche die Denkschrift in der Lehreinrichtung findet, nimmt die Notwendigkeit, jetzt in allen obligatorischen Lehrgegenständen gleichmäßig ein gewisses, unerlässliches Maß von Kenntnissen zu erlangen, gewiß die erste Stelle ein.

Ref. Fraustadt will daher die Schulzeit verlängern und eine Bifurkation von Prima an, ohne die Zustimmung der Konferenz zu erlangen; auch Korref. Posen R. G. will wegen Überbürdung der obern Klassen eine Bifurkation unter Zustimmung der Konferenz.

Amtsrichter Hartwich will nach seinen vorjährigen Reden die klassischen Sprachen verbannen, Staatsanwalt Hasemann in Straßburg denkt an Entfernung des Griechischen, während umgekehrt Ed. v. Hartmann in einem Aufsatz vom 28. Juni 1884 in der „Gegenwart“ nur Latein und Griechisch als Hauptgegenstände behalten will.

Die Steigerung der Ansprüche in den Nebenfächern, sagt v. Hartmann, setze die Leistungsfähigkeit herab. Die Fächer, die besonders das Gedächtnis in Anspruch nehmen, Geschichte, Geographie und Naturkunde verlangten am

wenigsten Fortbau. Mathematische Beanlagung sei verhältnismäßig selten und bei der Versetzung dürfte nur Latein und Griechisch als Maßstab dienen.

Durch den Wettstreit der Fachlehrer würden die Schüler überlastet und individuelle Anlagen würden unterdrückt. Dadurch würde Mittelmäßigkeit hervorgebracht und die Schüler würden zu Täuschungen verführt.

Während man einen achtstündigen Normalarbeitstag für Handarbeiter anstrebe, sollen der geistig und körperlich noch in der Entwicklung begriffenen Jugend bis 9 Stunden geistiger, auch den Körper angreifender Arbeit täglich zugemutet werden.

Korref. Gnesen, der Direktor, erachtet bei manchem, was keine Zustimmung in schulmännischen Kreisen finden werde, einiges beherzigenswert, vor allem vielleicht den Grundgedanken, daß bei der jetzigen Organisation der höhern Lehranstalten die Klagen über Überbürdung der Schüler sich nicht aus der Welt schaffen lassen werden, wenn jene die ihnen gesteckten Ziele mit allem Nachdruck zu erreichen bemüht sind. Ob von der Erfüllung dieser Forderung „befriedigende Leistungen in allen Fächern“ ebensoviel für die Zukunft herauskommen werde, als bei der früheren Art, sei fraglich. Die vielen Gegenstände zersplitterten die Kraft der Jugend, besondere Begabung für einzelne Fächer werde unterdrückt.

Aber schon im Jahre 1828 hat sich Friedrich von Raumer (Wiese a. O. S. 68) also geäußert: „Überzeugt, daß eines sich nicht für alle schicke, erlaubte und billigte man sonst, wenn ein Schüler, nach Maßgabe seiner Anlagen und seines künftigen Berufs, einem oder dem andern Gegenstande mit besonderem Eifer oblag; jetzt dagegen heißt es: alles ist für jeden gleich wichtig, und kein Fortschritt in eine höhere Klasse erlaubt, so lange nicht das Wissen in allen Gegenständen gleichmäßig gewachsen ist. Diese Mechanik, vom Standpunkt untergeordneter, negativer Abstraktion für die höchste Weisheit auszugeben, ertötet in Wahrheit Lust, Liebe, Geist, Individualität, und verschafft in der Regel denjenigen das höchste Lob, die sich zu allen Gegenständen des menschlichen Wissens durchaus gleichmäßig verhalten, d. h. den geborenen Philistern.“

Und doch, der Vorschlag, die Nebenfächer und selbst die Mathematik, für welche übrigens eine gewisse Begabung allgemeiner ist, als v. Hartmann annimmt, bei der Versetzung wenig oder gar nicht zu berücksichtigen, muß pädagogisch zurückgewiesen werden. Welcher Lehrer sollte auch in solchen Fächern unterrichten wollen?

Hier gilt das Wort von Wendt a. O. S. 28: „Alles, was wir auf unserer Schule treiben, muß, darauf bestehen wir, mit vollem Ernste betrieben werden. Wohl möglich, daß darin ein Grund liegt, weshalb die Jugend jetzt stärker

angestrengt erscheint, als ehemals. Als gleichgültiges Nebenfach aber soll nichts behandelt werden, gesammelte Aufmerksamkeit fordern wir durchweg."

In dem bunten Vielerlei der Fächer liegt ein bedenklicher Punkt; die vielerlei Ansprüche sind für manche Naturen, und nicht für die schlechtesten, ein schwerer Druck; die Schule aber kann das, was ihr als Unterrichtsgegenstand anvertraut ist, nicht mit Lässigkeit betreiben.

Früher arbeitete man vielleicht bei einem Lehrer, während man beim folgenden sich erholte, und in der Abiturientenprüfung mußte Nachsicht geübt werden. Bonitz a. O. — Es war also früher dem Zufall überlassen, wie grade die Lehrer waren; aber da wäre es doch besser, wenn die Schüler aus solchen Stunden gleich wegblieben.

Die weiteren Punkte, die zu den Überbürdungsklagen beitragen, ohne daß die Schule als solche hier wesentlich helfen kann, betreffen das Haus.

8. Mancherlei Zerstreungen und Nebenbeschäftigungen tragen dazu bei, daß die Jugend überbürdet erscheint.

Dahin rechnet man Musik, Tanz, das gesellschaftliche Leben der Eltern, Kartenspiel, das Lesen von Romanen, die Genufssucht der Jugend. Eine materialistische Richtung im Hause läßt die Begeisterung nicht aufkommen, die das Gymnasium bedarf.

9. Die mangelhafte Aufsicht, welche die Schüler zu Hause bei ihrer Arbeit haben.

Besonders die kleinen Schüler können eine Beaufsichtigung zu Hause nicht entbehren, weil sie sonst die Zeit am Tische mit Träumen und Spielen hinbringen.

Das Haus unterläßt es leider oft, von Anfang an die Kinder an regelmäßiges, pünktliches, selbständiges und ehrliches Arbeiten zu gewöhnen (Lissa, Konf.).

Die Schüler in den untern Klassen sind zwar immer in der Klasse zu belehren, wie sie arbeiten sollen (Ref. Kempen), aber eine häusliche Kontrolle ist nicht zu entbehren. Die Einrichtung von Arbeitsstunden, in denen die Schüler das Haus nicht verlassen dürfen, erzieht zur Ordnung.

10. Die Eltern und deren Vertreter achten zu wenig auf die Gesundheit der Schüler.

Die Schüler lesen zu Hause oft bei ungenügender Beleuchtung, sie arbeiten in gebückter Haltung, sie benutzen die freie Zeit nicht zu einer den Körper stärkenden Bewegung in freier Luft. Nach dieser Seite der Einwirkung auf das Haus hat der Centralverein für Körperpflege ein schönes Feld der Thätigkeit. Auch sollten die Ärzte mehr im Volke den Sinn für eine vernünftige Körperpflege wecken. Frische Luft, Bewegung, Baden müssen in ihrer gesundheitsfördernden Kraft mehr erkannt werden.

Schön ist das Ziel, welches sich Hartwich in seinen Reden über die vernachlässigte leibliche Ausbildung unserer Jugend stellt (Düsseldorf 1884. S. 55): „Es muß uns gelingen“, sagt er, „unsere Kinder wieder für Naturschönheit und einfache Lebensgenüsse zu begeistern. Man muß sie so sehr an die Bewegung in frischer Luft mit all' ihren Wohlthaten für Körper und Geist gewöhnen, daß sie gar keine Lust mehr verspüren, in den dumpfen Kneipen zu hocken.“

Zur Beseitigung der bis jetzt besprochenen Übelstände kann die Schule im engeren Sinne nur wenig beitragen. Gegen Überfüllung der Schulen kann sie durch strenge Versetzung wohl nicht viel mehr leisten, wie bisher; eine spätere Aufnahme der Schüler nach Sexta würde die Nachteile für dieselben lindern.

Die mangelhafte Vorbereitung der Lehramtskandidaten wird sich bessern. Es sind jetzt ausreichende Kräfte vorhanden und die Beratungen über die zweite Lehrerprüfung, wie man über dieselbe auch denken mag, sowie die Angaben über die Revision der Prüfungsordnung in der Denkschrift zeigen die unausgesetzte Fürsorge der Behörde. Im übrigen muß der Fachlehrer sich als das Glied eines Ganzen betrachten, dem er sich mit seinen Ansprüchen zu fügen hat, wenn die gleichmäßige Ausbildung der Schüler in so vielen Fächern für die Schüler nicht eine erdrückende Last sein soll. Auch das Haus muß die Schule unterstützen, wenn diese ihre Zöglinge in rechter Weise entwickeln soll.

Welche Mittel stehen nun besonders der Schule zu Gebote, um die Schüler vor Überbürdung zu schützen? Wie muß sich der Unterricht gestalten?

## Der Unterricht.

### Der Stundenplan.

Der Stundenplan muß so eingerichtet werden, daß für die einzelnen Tage der Woche eine möglichst gleichmäßige Verteilung von leichteren und schwereren Stunden sich ergibt, sowohl wegen des Maßes der häuslichen Vorbereitung als auch wegen der eintretenden Abspannung der Schüler, wenn mehrere schwere gleichartige Stunden aufeinander folgen. Eine mathematische und grammatische Stunde unmittelbar hintereinander strengen mehr an, als wenn etwa die Lektüre eines Dichters dazwischen fällt.

In den untern Klassen kann ein solcher Wechsel durch Schreib- und Gesangstunden erreicht werden. Hier müssen ferner möglichst viele Stunden in der Hand des Ordinarius liegen; ein häufiger Wechsel der Lehrer ist hier nach Möglichkeit zu vermeiden. Hat der Ordinarius eine bedeutende Anzahl von Stunden, so lernt er die Schüler in ihrer Eigentümlichkeit besser kennen, der Unterricht gewinnt und leichter ergibt sich das rechte Maß von häus-

licher Arbeit. Aus solchen Gründen wird auch gewünscht, daß der Ordinarius die Schüler etwa von Sexta bis Quarta führe.

Zu verhindern ist auch, daß an einem Tage zu viele Stunden zusammenfallen, für welche ein Memorieren verlangt wird, damit das Gedächtnis der Schüler sich nicht an einem Abend die verschiedenartigsten Stoffe, wie Kirchenlieder, deutsche Gedichte, Geschichtszahlen, geographische Namen hintereinander einzuprägen habe. Schwierigkeiten im Stundenplan müssen in der ersten allgemeinen Konferenz des Semesters gehoben werden. Erlaubt der Stundenplan selbst keine Änderung, so werden etwa sogenannte Nullstunden bezeichnet, für die zu Hause eine Vorbereitung nicht stattfindet.

In dem neuen Lehrplan für Gymnasien wird dringend empfohlen, die griechischen Stunden der obersten Klassen in eine Hand zu legen, damit ein Schriftsteller hintereinander gelesen werden kann.

In den Gutachten finden sich ähnliche Wünsche für das Lateinische und auch für Vereinigung des Lateinischen und Griechischen und noch weiter gehende.

### Der Arbeitskalender.

Der Ministerialerlaß vom 14. Oktober 1875 schärft die Verpflichtung ein, daß am Anfange eines jeden Semesters die Ordinarien in Verständigung mit den übrigen Lehrern der Klassen das Maß der für jeden Lehrgegenstand zu erfordernden häuslichen Beschäftigung festzusetzen und die angemessene Verteilung auf die einzelnen Tage zu treffen haben.

In der ersten Konferenz des Semesters ist diese Verteilung genau zu besprechen und auszugleichen. Aufser der Zeit, die jedes Fach in jeder Klasse für jede Stunde der Woche an häuslicher Vorbereitung beanspruchen kann, sind die Termine für schriftliche Arbeiten festzustellen. Insbesondere ist darauf zu achten, daß deutsche und lateinische Aufsätze und mathematische Hausaufgaben durch einen angemessenen Zwischenraum getrennt sind.

Bei der Berechnung der Zeit, welche die häusliche Vorbereitung für eine Lektion fordert, sind Schüler von mittlerer Begabung zu Grunde zu legen.

Die Krotoschiner Konferenz hat im Anschluß an die Ausführungen des Referenten das Maß der häuslichen Vorbereitungszeit nach Klassen und Fächern noch einmal durchberaten. Danach ergibt sich an wöchentlicher Vorbereitung in abgerundeten Zahlen in Stunden für: VI: 6, V: 7, IV:  $10\frac{1}{2}$ , III:  $11\frac{1}{2}$ , II u.: 13, I o.: 14, I:  $14\frac{1}{2}$  Stunden.

Nicht einbegriffen sind die deutschen bzw. lateinischen Aufsätze und die schriftlichen mathematischen Arbeiten, auch sind die fakultativen Fächer, Hebräisch und Polnisch, nicht berücksichtigt. Für Religion werden für jede

Klasse und Woche 30 Minuten zur häuslichen Vorbereitung bestimmt, für die andern Fächer ergaben sich folgende Zahlen in Minuten:

Klasse:	Deutsch	Latein.	Griech.	Französ.	Gesch.	Geogr.	Math. u. Rechnen	Naturb.u. Physik
VI	45	210			10	20	45	—
V	30	190		80	10	20	45	15
IV	40	340		100	30	20	60	15
III	40	210	210	50	50	30	40	20
IIu.	30	270	270	50	60		45	20
IIo.	30	300	300	60	60		50	20
I	60	300	270	60	60		60	30

Für die oberen Klassen reichen nach meiner Erfahrung diese Zahlen weder für die klassischen Sprachen, noch für Mathematik und Geschichte aus. Der Schüler von mittlerer Begabung braucht, abgesehen von den schriftlichen Arbeiten, täglich 3 Stunden für häusliche Vorbereitung, bei den Abiturienten kommen dazu noch Wiederholungen mancherlei Art.

Der Referent Schrimm, der sich mit der Arbeitszeit der obersten Klassen sehr eingehend beschäftigt, kommt zu dem Resultat, daß die Schüler, abgesehen von den schriftlichen Arbeiten, für Vorbereitung täglich 4 Stunden nötig haben, wenn sie ihrer Pflicht gewissenhaft nachkommen, und die Konferenz weicht nur wenig von der Auffassung ihres Referenten ab.

Nach der Berechnung des Korreferenten Posen, Mar.-G., wird der Primaner seitens der Schule täglich ungefähr 9 Stunden in Anspruch genommen. In der Konferenz wird daselbst die Frage aufgeworfen, ob man durch genaue Festsetzung der Arbeitszeit für die Schüler der Überbürdung entgegen wirken könne. Der Direktor spricht sich entschieden gegen eine solche Festsetzung aus und stellt folgende These auf, welche von der Konferenz einstimmig angenommen wird:

„Allgemeine Bestimmungen über das Maß der bei Aufstellung der Arbeitspensen für die einzelnen Klassen in Ansatz zu bringenden Zeitdauer sind nicht geeignet, der Überbürdung entgegen zu arbeiten.“

Auch der Referent Posen, Fr. W. G., findet die Einschränkung der Arbeit auf eine bestimmte Stundenzahl nicht unbedenklich, denn der Lehrer komme dabei leicht in eine Lage, als wenn jemand eine Strecke von 100 Meilen in 20 Tagen zurücklegen solle, ohne an jedem einzelnen Tage mehr als 4 Meilen zu machen.

Der Schüler aber, der die bezeichnete Zeit wirklich gebrauche — am Fr. W. Gymnasium ist den Schülern eine bestimmte Zeit angegeben —, erhalte schließlichschließlich vielleicht im Fleiße das Prädikat: „könnte angestregter sein“ und

werde nicht versetzt. Dennoch werden die Vorteile eines solchen Arbeitsmafses gewürdigt. „Wenigstens wird, sagt der Referent, durch den Arbeitskalender die gar zu übermäfsige Belastung einzelner Tage verhindert. Diese Aufstellung führt aufserdem für jeden einzelnen Lehrer die Nötigung herbei, sich einmal klar zu machen, mit welchem möglichst geringen häuslichen Arbeitsmafs er auskommen kann; sie ruft ihm immer wieder ins Bewusstsein zurück, dafs er und der von ihm vertretene Gegenstand nur der Teil eines Ganzen ist, dem er sich einzufügen und unterzuordnen hat; sie unterwirft die Ansprüche des einzelnen Lehrers dem Urteile seiner Amtsgenossen und führt dieselben, falls sie zu weit gehen, auf das nach den Gesamtverhältnissen richtige Mafs zurück; sie zwingt überhaupt die gesamte Lehrerkörperschaft einer Anstalt dazu, sich mit dieser Frage in regelmäfsig wiederkehrenden Zeitabschnitten zu beschäftigen und sich immer wieder zu vergegenwärtigen, dafs die Rücksicht auf die Schüler und die Schonung der Leistungsfähigkeit derselben mit zu seinen wesentlichen Aufgaben gehört.“

Durch Ministerialerlafs vom 10. November 1884 ist eben jetzt für das Steigen der zulässigen Zeitdauer der täglichen häuslichen Arbeit nachstehende Stufenfolge angenommen: VI 1 St., V 1½, IV, IIIu 2, IIIo, IIu 2½, IIo, I 3 St., wodurch nicht blofs der allmählichen Zunahme der geistigen Kraft und der Arbeitsfähigkeit der Schüler, sondern auch den in den Lehrplänen der Schulen enthaltenen Forderungen Rechnung getragen wird.

Falls diese häusliche Arbeitszeit nicht ausreichen sollte, würde in einem oder anderen Fache der Umfang des Lehrstoffs beschränkt, die Höhe des Lehrziels herabgesetzt werden.

### Das Klassenbuch.

Zur Kontrolle dient das Klassenbuch. Es wird empfohlen, die Aufgabe möglichst genau und zwar für den Tag einzutragen, an dem sie durchgenommen wird. Dabei ist das Datum des Tages zu bemerken, an dem sie gestellt ist. Es darf nicht mehr aufgegeben werden, als mit Bestimmtheit durchgenommen wird; die etwa überschiefsende Zeit läfst sich zu Wiederholung, Extemporieren und weiterer Vorbereitung benutzen.

In der Konferenz Schneidemühl schlägt der Direktor vor, zu jeder Lektion auch die Zeit zu schreiben, die der Lehrer zur Präparation zu fordern hat. Das erinnert den Lehrer und erleichtert die Kontrolle.

Der Ordinarius mufs für die Innehaltung der Ordnung eintreten, nötigenfalls dem Direktor Mitteilung machen.

Zu möglichster Verhütung der Überbürdung ist in Inowrazlaw die Mitwirkung der Schüler in Anspruch genommen. Der Ordner in jeder Klasse ist

nämlich ausdrücklich angewiesen, Klagen seiner Mitschüler, die auch ihm begründet scheinen, dem Ordinarius oder dem die letzte Aufgabe stellenden Lehrer in geeigneter Weise vorzutragen; andererseits sind die Lehrer verpflichtet, derartige Klagen unbefangen zu prüfen und zu berücksichtigen.

Diese Einrichtung hat sich, wie Korreferent, der Direktor, bemerkt, bewährt.

### Der Unterrichtsstoff.

Der Unterrichtsstoff muß in Fachkonferenzen sorgfältig gesichtet und auf das Notwendigste beschränkt werden. Die dem Unterrichte zu Grunde liegenden Bücher müssen auch mit Rücksicht auf diese Beschränkung gewählt sein.

Korreferent Inowrazlaw stellt zwei Gesichtspunkte auf, nach welchen der Unterricht in mehrfacher Beziehung erleichtert und gefördert werden könnte.

1. Der Lehrstoff sollte in höherem Maße als bisher nach didaktischen Grundsätzen auf die einzelnen Klassen und Quartale dergestalt verteilt werden, daß alles Wichtige und Unerläßliche, soweit es der Fassungskraft der Schüler entspricht, früher genommen und, bei konzentrischer Erweiterung, auch innerhalb der Lehrstunden immer wiederholt und so zum sicheren Eigentum gemacht wird.

2. Der grammatische Unterricht in den verschiedenen Sprachen würde ohne Zweifel sich mannigfach vereinfachen und zusammenfassen lassen, wenn bei allen im großen und ganzen, abgesehen natürlich von notwendigen Besonderheiten, derselbe Gang eingeschlagen würde, welcher sich naturgemäß an das fortschreitende Satzverständnis anschließen müßte, wie es der Schüler durch die Muttersprache erlangt und durch Vermittlung des Lateinischen befestigt und vertieft.

Im ganzen finden sich in den Gutachten über die so notwendige Beschränkung wenige eigenartige Bemerkungen.

Bei der Verhandlung der Themen III—VI über die Lehrbücher in den unteren Klassen und über die Verteilung der Lehrpensen im Lateinischen, Griechischen und in der Geschichte nach Einführung der revidierten Lehrpläne werden sich die Überbürdung betreffende Fragen nach dieser Seite vielfach ergeben.

Die verminderte Stundenzahl im Lateinischen und die Richtung auf die Lektüre im Griechischen und Lateinischen erheischen eine sichere Auswahl des notwendigsten grammatischen Pensums.

Mit Recht wird vielfach eine Normalgrammatik verlangt, in welcher das für jede Klasse bestimmte Pensum genau bezeichnet ist. Das Exemplar wird im Lehrerzimmer aufbewahrt, so daß es jedem Lehrer zugänglich ist. Die Normalgrammatik bewahrt besonders die jüngeren Lehrer vor Mißgriffen, setzt jeden Lehrer in den Stand, genau zu wissen, was Eigentum der Schüler aus

der vorigen Klasse ist, erleichtert Lehrern und Schülern die Repetition und gewährt strebsamen Schülern die Möglichkeit, auch Erscheinungen, die in der Schule bei der Lektüre aufstossen, selbst aufzufinden.

Wenn nun die Grammatiken nach dem Gesichtspunkte des für Schulen Notwendigen durchgearbeitet werden, so wird noch viel unnützer Ballast fortfallen. So finde ich in einer jetzt erschienenen griechischen Schulgrammatik von Kaegi — Berlin, bei Weidmann 1884 — den Grundsatz betont: „Der grammatische Unterricht muß der Lektüre dienen und durch diese seine Begrenzung erhalten. Was dem Schüler in seiner Gymnasialzeit nie oder nur selten in seiner Lektüre begegnet, braucht er nicht in der Grammatik zu lernen.“

Kaegi führt in der Vorrede als Beispiele eine Reihe von Bildungen an, die noch jetzt in den gebräuchlichsten griechischen Schulgrammatiken aufgeführt werden, in der Schullektüre aber nie oder höchst selten vorkommen. Dahin gehören eine Reihe von unregelmäßigen Komparativen und unregelmäßigen Verbalformen. Kaegi hat die gesamte griechische Litteratur, soweit sie auf Schulen gelesen wird, zu diesem Zwecke durchgearbeitet, dabei konnte Äschylus und Plutarch u. a. noch wegbleiben.

Der Zweck, die Befreiung der Schüler von Raritäten, Ausnahmen und Finessen ist anzuerkennen.

Referent Rogasen verlangt in der lateinischen Grammatik eine Vereinfachung der Regeln über die Folge der Zeiten und Fortfall der Ausführungen über die Umschreibung des Konjunktivs der Futura.

Seltene Erscheinungen solle man gelegentlich bei der Lektüre besprechen.

Referent Lissa klagt über die französische Grammatik von Knebel und die Übungsbücher von Probst. Die Grammatik bringe besonders in ihrem syntaktischen Teile eine große Menge von Subtilitäten. Hier kann das über die Normalgrammatik Gesagte helfen.

Auch die lateinischen Übungsbücher von Ostermann und die Vokabularien müssen mit Rücksicht auf die verminderte Stundenzahl gesichtet und besonders von selten vorkommenden Wörtern befreit werden.

Der Memorierstoff ferner an Gesangbuchliedern, Bibelsprüchen, Dichterstellen, Geschichtszahlen, Ortsangaben und Mafsen in der Geographie ist genau zu prüfen und auf das Notwendige zu beschränken.

Der Kanon von Geschichtszahlen ist den Schülern gedruckt in die Hand zu geben.

Ist der Unterrichtsstoff in dieser Weise auf das Wesentliche begrenzt, so ist Sorge zu tragen, daß jeder Lehrer sich streng nach diesen Vereinbarungen richtet.

### Die Unterrichtsstunde.

„Der Schwerpunkt des Unterrichts liegt in der Lehrstunde, in der der Lehrer alles durchnimmt und abschließt, was nicht notwendigerweise der Haus-thätigkeit zufällt. Alles zu Erlernende ist so durchzuarbeiten, daß die feste Aneignung desselben zu Hause dem Schüler keine besondere Schwierigkeit mehr macht.“ Ref. Bromberg G.

In den Sprachen müssen Grammatik, Lektüre, Phrasensammlung und Schreibübungen möglichst ineinandergreifen. Die Vokabularien der untersten Klassen müssen sich daher eng an die Übungssätze anschließen, wie die von Ostermann thun, in Quarta ist kein Vokabular mehr nötig. Im Griechischen ist z. B. das Übungsbuch von Wesener gut eingerichtet.

Die Vokabeln müssen vom Lehrer vorgesprochen und dann im Chor nach der richtigen Aussprache geübt werden, so daß zu Hause nur eine Befestigung nötig ist. In der lateinischen Deklination und Konjugation ist mit den Schülern zuerst nur das Regelmäßige in der Schule an der Wandtafel und mündlich durchzuarbeiten, so daß für das Haus nur die Wiederholung verbleibt. In ähnlicher Weise sind die schon gereiften Schüler anfangs im Französischen und Griechischen in der Klasse selbst einzuüben.

Auch sonst herrscht in den didaktischen Regeln, soweit sie berührt werden, eine wesentliche Übereinstimmung.

„Bei grammatischen Regeln, sagt Ref. Ostrowo, muß in der Klasse von einem Beispiele ausgegangen, die Regel daraus abstrahiert und die so gewonnene Regel erst durch hinreichende Beispiele erläutert und geübt werden, ehe man die Übersetzung von Übungsbeispielen als Hausaufgaben verlangen kann.“

Nepos in der Quarta, Ovid in Untertertia, Odyssee in Untersekunda ist längere Zeit mit den Schülern in der Klasse zu präparieren, die häusliche Arbeit beschränkt sich zunächst auf Wiederholung des Durchgenommenen. Bei der Lektüre des Xenophon sind den Schülern anfangs Schwierigkeiten wegzuräumen, insbesondere die unregelmäßigen Verba anzugeben, bis dieselben in der Klasse geübt sind.

Die Klassikerausgaben mit Anmerkungen hinter dem Text werden empfohlen, damit der Schüler nicht so viel Zeit mit dem Lexikon verschwendet.

Ein häufigeres Extemporieren wird von mehreren Seiten empfohlen; ebenso zuweilen eine schriftliche Klassenübersetzung aus den Klassikern an Stelle des Extemporale, um den unerlaubten Hilfsmitteln entgegen zu treten und mit aller Macht die Lektüre zu fördern. Ref. Posen Mar. G.

Alle Stücke, die zum Memorieren aufgegeben werden sollen, müssen vorher genau durchgenommen und durch öfteres lautes Lesen in der Klasse hinreichend vorbereitet werden.

Beim geschichtlichen, geographischen und naturwissenschaftlichen Unterricht soll der Lehrer in einem freien durch Anschauungsmittel, wenn irgend möglich, belebten Vortrage die Schüler so anregen und durch Fragen den Gegenstand so befestigen, daß die häusliche Wiederholung leicht ist. Ref. Ostrowo.

Der Memorierstoff in Religion, Geschichte und Geographie ist möglichst zu beschränken, in häufigen kleineren Repetitionen zu befestigen, damit Massen-Wiederholungen vermieden werden können.

Überhaupt in allen Fächern, wo gedächtnismäßiges Wissen eine Rolle spielt, kann es bei weiser Beschränkung und richtiger Verteilung wohl erreicht werden, daß durch ein systematisches, öfteres Wiederholen das Wichtigste ein festes Eigentum werde und so die massenhaften Repetitionen fortfallen. Was eilig für eine Prüfung zusammengerafft wird, geht ebenso schnell wieder verloren.

Noch füge ich einige wichtige Punkte an, die von Kruse in der Zeitschrift für das Gymnasialwesen 1884 S. 88 ff. hervorgehoben werden:

„Sehr wichtig ist die didaktische Regel: „Man lasse vor allem nur leichte Extemporalien schreiben.“

„Jede Arbeit wird um so leichter und förderlicher, je mehr sie freundlicher Aufmunterung begegnet und aller Unterricht ist verfehlt, der nicht die Freudigkeit des Lernens zu erzeugen, Lust und Liebe zur Selbstthätigkeit zu entwickeln versteht.“ —

### Die häusliche Arbeit.

Wenn durch möglichste Beschränkung des Unterrichtsstoffs, durch tüchtige und richtige Ausnutzung der Lehrstunde die Schüler auch entlastet werden, so kann darum die häusliche Arbeit doch keineswegs entbehrt werden. Die Erziehung zur richtigen häuslichen Thätigkeit ist eine der wesentlichsten Aufgaben der Schule. Wird der Schüler nun in der Klasse angeregt und fühlt er sich innerlich gefördert, so muß auch die Lust in ihm geweckt werden, sich mit diesem Gegenstande zu Hause zu beschäftigen. Referent Bromberg R.-G. in seinem kurzen Gutachten betont vor allem, daß das Beste, was die Schule gegen die Klagen über Überbürdung thun könne, dies sei: „Der Lehrer solle sich bemühen, dem Schüler Lust und Liebe zur Arbeit einzuflößen.“ Über die Wichtigkeit der häuslichen Thätigkeit ist man allgemein einverstanden; mit besonderer Schärfe hebt Ref. Gnesen die Notwendigkeit hervor, zur Arbeit, nicht zur Weichlichkeit zu erziehen.

Zu verwundern ist es, daß Ed. v. Hartmann a. O. in Anbetracht dessen, daß häusliche Arbeit eine Quelle von Betrug sei, dieselbe überhaupt verwirft und für unpädagogisch erklärt. Es gibt keine Einrichtung, die nicht mifs-

braucht werden kann. Eine vorzügliche Charakterbildung liegt darin, daß der Knabe zuerst unter den Augen der Eltern, nach und nach freier, gewissenhaft seine Pflicht für die Schule erfüllen lernt. Gerade der fleißige Schüler von mäßiger Begabung ist im stande, durch tüchtige Benutzung der Hausarbeit das Fehlende auszugleichen und so, was man häufig zu beobachten Gelegenheit hat, mehr beanlagte, aber weniger gewissenhafte Schüler zu überflügeln. Aus diesen Schülern bilden sich die tüchtigsten, die thätigsten Beamten.

Hier zu Hause kann er sich besinnen, hier im stillen Kämmerlein empfindet er die reinste Freude an der Arbeit, wenn der Unterricht angeregt und richtig vorbereitet hat. Beim Extemporale entscheidet die Schlagfertigkeit, beim Exerzitium daheim können die, welche eines guten Willens sind, durch moralische Kraft das ausgleichen, was ihnen die Natur versagt hat.

Der kleine Knabe schon soll zu treuer Pflichterfüllung durch häusliche Arbeit erzogen werden. Allerdings ganz verschiedene Anforderungen sind an die Schüler der verschiedenen Klassenstufen zu stellen, um richtig zur Arbeit zu erziehen.

Auf der untersten Stufe liegt der Schwerpunkt des Unterrichts durchaus in der Klasse, die Hausarbeit begleitet die Schule nur in sofern, als sie das in der Schule Erlernte befestigt und wiederholt; die häusliche Arbeit wendet sich auf dieser Stufe also durchaus wesentlich an das Gedächtnis.

Auf der folgenden Stufe wird der Schüler allmählich zur selbständigen Präparation erzogen, die an das eigene Denken gestellten Anforderungen werden stufenweise gesteigert.

Schließlich beschränkt sich die Vorbereitung in der Klasse, die immer spärlicher geworden ist, auf einzelne Winke, bis auch diese wegfallen.

„Diejenigen Schüler der Oberstufe,“ sagt Ref. Posen, F. W. G., „sind die schlechtesten, welche auch hier noch nicht gelernt haben, selbständig zu arbeiten und, statt auf eigenes Denken und Urteilen sich zu stützen, durchaus nur in verba magistri schwören. Es ist daher ein durchaus regelrechtes Verhältnis, wenn die häusliche Arbeitslast in den untersten Klassen eine durchaus geringfügige ist, wenn dieselbe ganz allmählich sich steigert und in den obersten Klassen den größten Umfang erreicht. Ein Ausdruck aber dieses Verhältnisses ist die Thatsache, daß die Klagen über Überbürdung auf die Schüler der untern Klassen fast gar keinen Bezug haben, sondern erst von den mittleren Klassen an allmählich beginnen und mit besonderem Nachdruck für die obern Klassen sich laut machen.“

Um aber das rechte Maß der häuslichen Arbeitszeit nicht zu überschreiten, sind besonders die schriftlichen Hausarbeiten gegen früher bedeutend beschränkt worden.

### Schriftliche häusliche Arbeiten.

Alle schriftliche Arbeiten dieser Art, die keinen Bildungswert haben oder zu große Ansprüche an die häusliche Thätigkeit der Schüler machen, werden verworfen. Strafschriften und mechanische Abschriften werden verurteilt. Keine schriftliche Hausarbeit ist aufzugeben für die technischen Lehrfächer; für Religion, Geschichte, Geographie, Naturbeschreibung bedarf es derselben nicht. Geschichtliche und geographische Ausarbeitungen sind nicht zu gestatten, auch Kartenzeichnen wird verworfen; der Lehrer zeichne Umrisse an die Wandtafel, und der Schüler versuche in der Klasse dies nachzumachen. Auch Ferienarbeiten werden völlig verworfen.

Es bleiben schriftliche Aufgaben für die Sprachen und die Mathematik; aber auch hier thut Beschränkung not. Das Paradigmschreiben ist nur in sehr beschränktem Maße zu gestatten, Abschriften von Extemporalien sind nur in seltenen Fällen zu fordern. Da die Extemporalien leicht sein müssen, so wird eine Korrektur selten unmöglich sein. Lateinische Exercitien im wöchentlichen Wechsel mit Extemporalien, so daß diese Arbeiten in keiner Woche zusammenfallen, beginnen in Quinta. In Sexta sind neben Extemporalien nur schriftliche häusliche Reproduktionen von ausreichend durchgenommenen Sätzen möglich. Diese führen allmählich zu größerer Selbständigkeit und gewöhnen an Ordnung und Sauberkeit. In Wöngrowitz sind mehr häusliche Arbeiten in Gebrauch, doch erklärt sich die Majorität der Konferenz entschieden dagegen; andere Anstalten lassen die Extemporalien noch mehr überwiegen.

Im Griechischen beginnen die Exercitien im zweiten Semester der Untertertia; die griechische Schrift kann schon im letzten Semester der Quarta in der Zeichenstunde geübt werden. Es ist nun so einzurichten, daß in der Woche, wo ein lateinisches Exercitium zu liefern ist, kein griechisches verlangt wird. Im Französischen ist bei der vermehrten Stundenzahl häusliche schriftliche Arbeit in beschränkterem Maße zu verlangen. Da in Quinta und Quarta nur wenige schriftliche Arbeiten dem Hause zufallen, so können diese Klassen entsprechend leichten Exercitien im Französischen wohl Raum gewähren.

Im Deutschen ist in Sexta und Quinta ein wöchentliches Klassendiktat zur Übung der Rechtschreibung ausreichend; in Quarta beginnen zwei- oder dreiwöchentliche Reproduktionen leichter Art. Im engen Anschluß an den Unterricht werden für Tertia drei- oder vierwöchentliche Aufsätze verlangt, von Sekunda an monatliche, die auch eine Frucht des Unterrichts sein müssen. Von diesen Aufsätzen ist vierteljährlich einer in der Klasse zu arbeiten.

Im zweiten Semester der Obersekunda kommt der lateinische Aufsatz dazu, der von nun an monatlich zu liefern ist. Zur Entlastung wird auch hier vierteljährlich ein Aufsatz in der Klasse zu schreiben sein, so daß ungefähr

6 deutsche und 6 lateinische Aufsätze der häuslichen Arbeit verbleiben. Weil gerade die Aufsätze leicht zur Überbürdung führen, ist darauf zu achten, daß die Abgabetermine der größeren Arbeiten nicht nahe zusammenfallen. Um die Schüler zu schützen, verlange man einige Zeit vor der Ablieferung des Aufsatzes das Konzept. Dies Verfahren sollte möglichst ausgedehnt werden; denn so verhütet man am besten nächtliches Studieren. Geklagt wird mehrfach, daß die Schüler die Sonntage gerade zu den größeren Arbeiten zu benutzen pflegen und doch wird sehr oft das Verlangen ausgesprochen, daß der Sonntag von Schularbeiten frei sein solle.

Da der lateinische Aufsatz in Obersekunda beginnen muß und da vor der Versetzung nach Prima eine französische und eine griechische Probearbeit zu schreiben ist, so fürchtet man eine Überbürdung dieser Klasse.

Wert und Bedeutung des lateinischen Aufsatzes werden vielfach angezweifelt; nur ganz einfache Erzählungen und Inhaltsangaben im Anschluß an die Lektüre will man empfehlen. Die Zahl der lateinischen Aufsätze wird auch von einigen Seiten so gering bemessen, daß dann eine ausreichende Übung unmöglich erscheint. Ebenso wenig kann man aber auch die Zahl der deutschen Aufsätze erheblich heruntersetzen; denn der deutsche Aufsatz ist doch die wichtigste schriftliche Hausarbeit.

Es bleiben noch zu erwähnen die schriftlichen Arbeiten für die Mathematik. Bis in die obere Klasse wird es genügen, wenn schriftliche mathematische Hausarbeiten nur im Konzept in einem Rechenheft vorgewiesen werden; diese Aufgaben müssen durch den Unterricht gut vorbereitet sein und dürfen nicht viel Zeit in Anspruch nehmen. Insbesondere sind große Zahlen zu vermeiden.

Die These des Mathematikers in Schneidemühl: Längere mathematische Arbeiten sind überhaupt nicht aufzugeben, wird von der Konferenz einstimmig angenommen. Schwierige mathematische Aufgaben verleiten die Schüler zu Täuschungen.

Ein gewisses Maß von Anlagen für die Mathematik fehlt selten, aber der Unterschied in der Auffassungskraft ist hier doch größer, wie in anderen Fächern. Aufgaben, die einige Schüler spielend lösen, kosten anderen einen bedeutenden Zeitaufwand. Ref. Schrimm weist darauf hin, wie dies besonders bei der schriftlichen Abiturienten-Prüfung zu Tage tritt.

Durch regelmäßige leichte Klassen-Extemporalien, welche von unten auf zu beginnen sind, hat der Lehrer der Mathematik die beste Kontrolle für den Fortschritt der Schüler.

Der Lehrer der Mathematik muß sich mit dem Maße begnügen, das ihm der Organismus der Anstalt für sein Fach gewährt; besonders begabte Schüler müssen individuell behandelt werden.

### Individualisieren.

„Neben der Ermäßigung häuslicher Arbeiten, sagt Korref. Inowrazlaw, soweit sich dieselbe jetzt schon ausführen liefse, könnte füglich der Versuch gemacht werden, dem Verlangen der Deputation für das Medizinalwesen nach größerer Individualisierung innerhalb gewisser Grenzen gerecht zu werden. Schüler, welche sich nach dem Urteil der Konferenz in angegriffenem Zustande befinden, könnten von Aufgaben, die ohne augenblickliche Nachteile ausgesetzt werden können, z. B. vom Memorieren von Versen und Gedichten, auch von der Anfertigung einzelner Übungsaufgaben, ausnahmsweise ganz oder auf eine bestimmte Zeit befreit werden. Freilich wäre dabei die höchste Vorsicht geboten; denn es müßte auch der Schein der Willkür und Ungerechtigkeit und zugleich der Mißbrauch seitens träger Schüler verhütet werden.“

Ähnliche Forderungen werden in der Konferenz Ostrowo gestellt. Besonders der Ordinarius hat die Pflicht, sich in die Natur seiner Schüler einzulieben. Wie verschieden sind die Anlagen nach Gedächtnis, Phantasie, Verstand; wie verschieden verhalten sich die Schüler der Strafe gegenüber; bei einem wirkt ein Wort mehr, als bei einem anderen ein Schlag.

Knaben, die bei ungebildeten Leuten wohnen, sind Verhaltensregeln über gebücktes Sitzen, über Lesen in der Dämmerung, über die Art, wie man arbeiten soll, besonders nötig.

Die Anforderungen an den lateinischen Aufsatz werden bei der Beschränkung des lateinischen Unterrichts besonders in Sekunda doch wohl herunter gehen müssen, da eine Verringerung der Lektüre mehr zu beklagen ist. Schüler, die eine besondere Begabung für den lateinischen Stil zeigen, möchten gefördert werden, polnischen Schülern, denen der deutsche Aufsatz größere Schwierigkeit bereitet, könnte geholfen werden, wenn ihnen statt des lateinischen Aufsatzes eine Übersetzung aus dem Lateinischen gestattet würde. Auch Schülern, die Hebräisch lernen müssen, wäre eine Ausgleichung zu wünschen.

Die Direktoren-Versammlung in Ost- und Westpreußen von 1883 hat sich mit der Frage beschäftigt, wie den Primanern eine größere Freiheit und Selbständigkeit der Ausbildung gewährt werden könne?

Die Konferenz nimmt unter anderen die folgenden Thesen an:

1. Freie und selbständige Studien, bei denen es nicht sowohl auf ein Überschreiten der Grenzen des in das Gebiet der Schule fallenden Wissensstoffes, als vielmehr auf geistige Durchdringung und Verarbeitung desselben ankommt, verdienen in allen obligatorischen Lehrgegenständen Förderung und sind besonders ersprieflich, wenn sie sich eng an den Schulunterricht anschließen.

2. Die Vorbereitung für die Reifeprüfung wird weniger zeitraubend werden, wenn a) die Überbürdung des Gedächtnisses mit Daten, die an sich keinen Bildungswert haben, vermieden, das Wissensmaterial nach Anleitung des neuen Lehrplanes ermäßigt wird, b) die Kompensationen in freierer Weise als bisher geübt werden.

### Körperpflege.

Durch Ministerialerlafs vom 10. November 1884 ist neuerdings in Übereinstimmung mit dem Gutachten der wissenschaftlichen Deputation für das Medizinalwesen und auf Grund umfassender Äußerungen der Unterrichtsbehörden die Dauer der Erholungspausen zwischen den Lehrstunden einheitlich geregelt. In den großen Pausen haben die Schüler die Lehrzimmer zu verlassen, worauf dieselben gelüftet werden müssen. An guten Ventilationseinrichtungen fehlt es gewiß in vielen Fällen.

Schulärzte fordern Korref. Inowrazlaw mit Zustimmung der Konferenz und Ref. Ostrowo, wo die Konferenz anderer Meinung ist. Es möchte vorläufig genügen, was die wissenschaftliche Deputation zunächst verlangt, nämlich an einzelnen, besonders geeigneten Orten die Hauptfragen durch Ärzte in Angriff nehmen zu lassen, um danach zu entscheiden, ob im ganzen Staate organische Einrichtungen zu treffen seien, welche die regelmässige Beteiligung von Ärzten an der Beaufsichtigung der Schulen sicher stellen.

In der 11. Versammlung des deutschen Vereins für öffentliche Gesundheitspflege zu Hannover gelangten in der Sitzung vom 17. September 1884 folgende Thesen, die als ein Kompromiß zwischen dem Standpunkt des Dr. Baginski und dem des Stadtschulrats Dr. Bertram anzusehen sind, zur Annahme:

1. Die Schulhygiene wird am wirksamsten gefördert durch wissenschaftliche Erörterungen, welche von Ärzten ausgehen, die über Schuleinrichtungen umfassende Beobachtungen anstellen.
2. Ärztliche Autoritäten sollen bei Aufstellung von Normativbestimmungen über Schulhygiene, sowie bei der Entscheidung allgemeiner, auf dieselbe bezüglicher Fragen zu Rate gezogen werden.
3. Behufs praktischer Durchführung anerkannter Normen der Schulhygiene ist sowohl die hygienische Ausbildung der Lehrer als die Mitwirkung dazu qualifizierter Ärzte wünschenswert.

Über Turnen und Turnspiele ist auf der vorigen Direktoren-Versammlung zu Posen verhandelt worden. Die Wichtigkeit des Turnens wird vielfach betont, ohne daß hier besondere Ausführungen zu verzeichnen wären. Am Gymnasium zu Bromberg ist ein dritter freier Nachmittag zu Turnspielen

eingrichtet. An Anstalten mit polnischem Unterricht wird sich dies nicht durchführen lassen. Bemerkenswert erscheint mir, was nach der Monatsschrift für Turnwesen von Euler und Eckler 1884 S. 249 Medizinalrat Birch-Hirschfeld in Dresden verlangt: „Aufser den 2 Turnstunden 2 weitere Stunden für das mit gehöriger Muskularbeit verbundene Spiel“. In der guten Jahreszeit mufs dazu ein Nachmittag angesetzt werden; die gröfseren Schüler beschäftigt besonders der Fufsball in anregender und auferordentlich kräftigender Weise, wie ich aus eigner Erfahrung weifs.

### Schlussbetrachtung.

Im vorstehenden sind nun die Ursachen, aus denen Überbürdung der Schüler hervorgehen und die Mittel, mit denen die Schule denselben entgegen-treten kann, aufgeführt.

Diese Mittel kommen auch jetzt mehr wie je früher zur Anwendung; seit einer Reihe von Jahren wird von den Behörden besonders darüber gewacht. Die Klagen aber hören nicht auf; sind sie berechtigt?

Die vorliegenden Gutachten vertreten verschiedene Ansichten. Manche erklären ausdrücklich, bei ihnen liege Überbürdung nicht vor, Klagen der Eltern hätten sie nicht vernommen. Aber die Eltern in kleineren Städten sind gewöhnlich zufrieden, wenn ihre Söhne nur vorwärts kommen, wie lange sie zu arbeiten haben, ob ein Übermafs von geistiger Anstrengung verlangt wird, diese Fragen beschäftigen sie noch nicht. Dabei betonen manche Gutachten die Ungerechtigkeit der Angriffe und erwarten eine Besserung bei energischer Abwehr durch Wort und Schrift. Einige Stimmen finden auch, dafs man noch nicht wissen könne, ob die neuen Lehrpläne eine Erleichterung oder eine blofse Verschiebung von Schwierigkeiten bedeuten. Einige geben eine Überbürdung in beschränktem Sinne oder die Möglichkeit einer solchen zu bei vollen Klassen oder anderen ungünstigen Verhältnissen.

Es finden sich aber auch mehrere Stimmen und ganze Konferenzen, welche das Vorhandensein einer Überbürdung unbedingt anerkennen und zwar bedingt durch die Höhe des Lehrziels in so vielen Fächern. Überbürdet erscheinen die fleifsigen Schüler der oberen Klassen von mittlerer Begabung, die sie für ein besonders wertvolles Material erachten. Am stärksten betont dies vielleicht Ref. Fraustadt, ohne die Zustimmung der Konferenz zu finden, die dem Korreferenten beitrifft; dagegen stellt sich die Konferenz Posen R. G. auf seiten des Korreferenten, der das Vorhandensein der Überbürdung in der Organisation der höheren Schulen findet. Während Referent Fraustadt eine Verlängerung der Schulzeit fordert, verlangt Korref. Posen R. G. eine Vereinfachung des Lehrplans; beide empfehlen eine Bifurkation für die oberen Klassen. Ref. Schrimm erklärt, dafs zwar für die unteren und mittleren Klassen eine Aus-

nutzung der Unterrichtsstunden und eine gute Methode ausreichende Hilfe gewähren können, dagegen beweist er an der Hand seiner eigenen Erfahrung und Beobachtung, daß die oberen Klassen überbürdet seien. Die oberen Klassen hätten täglich 4 Stunden häusliche Arbeit, abgesehen von fakultativen Fächern und schriftlichen Arbeiten; für letztere werde der Sonntag benutzt, der frei bleiben müsse, oder man nehme die Nacht zu Hilfe. Besonders im Sommer finde sich keine ausreichende Zeit zur Arbeit und Erholung, wenn manche Stunden wegen der Hitze nicht benutzt werden könnten. Die Konferenz stimmt in allen wesentlichen Punkten bei.

Auch Referent Posen Fr. W. G. läßt sich von eigener Erfahrung leiten und erklärt: „Das Übel ist vorhanden, nicht für alle Schüler, wohl aber für einen gerade besonders wertvollen Teil derselben, nämlich für die fleißigen und gewissenhaften Schüler hauptsächlich der oberen Klassen. Die Hauptursache ist die Höhe des Lehrziels, die gleichmäßige Berücksichtigung sämtlicher Unterrichtsgegenstände und der Nachdruck, mit dem man überall das Lehrziel zu erreichen sucht. Durch die neuen Lehrpläne ist eine Ermäßigung nicht erfolgt; im Lateinischen und Griechischen soll bei weniger Stunden genau dasselbe erreicht werden, die Berücksichtigung der Physik in der Reifeprüfung ist eine Erschwerung.“

Die Statistik dient ihm dann zum Beweise, daß das Lehrziel für Schüler mittlerer Begabung zu hoch sei; er stellt eine Tabelle der Abiturienten des Fr. W. Gymnasiums für die Jahre 1873—1884 auf und findet, daß statt neun Jahre  $9\frac{1}{2}$  bis 13 Jahre gebraucht haben 63% der Abiturienten. Diese Ziffer würde sich erhöhen, wenn die Schüler berücksichtigt werden könnten, welche die Anstalt früher verlassen mit der Berechtigung für bestimmte Fächer oder Forderungen.

Das methodische Lehrgeschick der Lehrer sei hier nicht vorwiegend anzuklagen; Einrichtungen allgemeiner Art dürften nur auf ein Mittelmaß von Lehrern und Schülern berechnet sein. Besser werde jetzt im allgemeinen unterrichtet wie früher; an die Stelle der alten gemüthlichen Weise sei eine straff angespannte Thätigkeit getreten. Planmäßiger gehe der Lehrer an die einzelnen Stunden heran, der besser gesichtete Stoff werde nach zweckmäßiger eingerichteten Lehrbüchern den Schülern eindringlicher zum Verständnisse gebracht. In viel höherem Grade wie früher werde die ganze Klasse zur Arbeit herangezogen, die Aufmerksamkeit aller gespannt gehalten. Aber je besser der Lehrer, um so größer die Anspannung der Schüler in der Stunde, um so weniger dürfe man ihm zu Hause zumuten. Die Ermüdung der strebsamen Schüler lasse sie die häusliche Arbeit trotz ihrer Verminderung gegen früher drückend empfinden.

Auch hier schließt sich die Konferenz den Ausführungen ihres Referenten in den wesentlichsten Punkten an.

Annehmbare Vorschläge, wie der Überbürdung abzuhelpen sei, habe ich in den Gutachten, welche dieselbe in der Höhe des Lehrziels finden, nicht entdeckt. Aber auch von solchen, die eine Überbürdung im allgemeinen nicht annehmen, wird darauf hingewiesen, daß in dem neuen Lehrplan für Gymnasien bei Verminderung der Stundenzahl im Lateinischen die Ansprüche dieselben geblieben sind. Insbesondere werden die stilistischen Stunden in Sekunda fehlen, um den lateinischen Aufsatz vorzubereiten; der Wert desselben wird vielfach angezweifelt. Eine Verminderung der Lektüre darf nicht eintreten, im Gegenteil, man muß die griechische und lateinische Lektüre noch zu heben suchen, damit dieselbe auch noch mehr den deutschen Unterricht unterstütze.

In dem Artikel: „Preußen: die Maturitätsprüfung“ in der Encyclopädie von Schmidt 2. Aufl. 1884 Bd. VI S. 271 sagt Wiese, daß man die Reifeprüfung mehr und mehr vereinfacht hat und allmählig zu freieren Einrichtungen übergegangen ist, und so werde man, wie nicht zu bezweifeln, nur in dieser Richtung weitergehen.

So macht Kruse a. O. den auch früher schon von ihm erwähnten Vorschlag, „nichts bei dieser Prüfung zu fragen, was nicht im Unterrichte der zwei letzten Jahre in Prima behandelt oder vorgekommen sei.“

Beim lateinischen Aufsätze würde es sich besonders darum handeln, ob derselbe in der Reifeprüfung wegfiel; dann würde er in einer einfacheren Form zur Unterstützung der Lektüre noch weiter nützlich sein können.

In Bezug auf Vereinfachung der Abiturienten-Prüfung finden sich verschiedene Anträge auch in solchen Gutachten, welche nur eine Überbürdung in Oberprima infolge der Reifeprüfung annehmen. So wird der Vorschlag gemacht, die Geschichtsprüfung fallen zu lassen. Die Majorität der Konferenz Meseritz nimmt folgende These des Referenten an: . . . Dem Abiturienten soll eine Erleichterung gewährt werden durch weitere Beschränkung der mündlichen Prüfung; die Gymnasial-Abiturienten sollen nur in den beiden alten Sprachen und in der Mathematik geprüft werden.

Durch Ministerial-Erlafs vom 10. November 1884 ist die Dauer der häuslichen Arbeit bestimmt. Das festgesetzte Maß soll auch dann innegehalten werden, wenn sich daraus ergäbe, daß in dem einen oder anderen Gegenstande der Umfang des Lehrstoffs beschränkt, die Höhe des Lehrziels herabgesetzt werden müßte. Das wird zur Klärung der Frage führen. —

## Thesen.

A. Die Überbürdungsklagen sind zum großen Teil bedingt durch Verhältnisse, an denen die Schule selbst wenig oder nichts ändern kann. Solche sind:

1. Die Größe der Anstalten, Überfüllung der Klassen, ungeeignete Schüler, das Berechtigungswesen.

Mittel dagegen:

- a) Gründung von Mittelschulen, an welchen die Zöglinge die wissenschaftliche Berechtigung zum einjährig-freiwilligen Militärdienst erlangen können.
- b) Die Schüler sind nach Sexta mit der Vollendung des zehnten Jahres oder nicht erheblich früher aufzunehmen.
2. Die Art der Vorbildung der Lehrer. (Hier stehen Änderungen bevor.)
3. Die vielen Fächer, in denen von den Schülern Befriedigendes geleistet werden soll.
4. Die mangelhafte Beaufsichtigung der Schüler durch das Haus.

B. Mittel, welche der Schule zu Gebote stehen, um Überbürdung zu verhüten.

1. Die zweckmäßige Einrichtung:

- a) des Stundenplans — Konzentration ist geboten; besonders in den unteren Klassen müssen möglichst viele Fächer in einer Hand liegen —;
- b) des Arbeitskalenders zur Regelung und gleichmäßigen Verteilung der Arbeit auf die einzelnen Wochentage;
- c) des Klassenbuchs, welches insbesondere eine rasche Kontrolle der täglichen Arbeitszeit der Schüler durch Ordinarius und Direktor gestatten muß.

2. Die Beschränkung des Lehrstoffs und besonders des Memorierstoffs.

Dahin gehören gleichmäßige Benutzung der sorgfältig festgestellten Normalgrammatiken, ein mäßiger Kanon von Kirchenliedern, Bibelsprüchen, von geschichtlichen und geographischen Namen und Zahlen etc.

3. Die methodische Ausnutzung der Lehrstunden.

4. Die Beschränkung der häuslichen Arbeit

- a) durch die richtige Vorbereitung der häuslichen Arbeit durch den Unterricht,
- b) durch die Begrenzung der Zeit für die Anfertigung der häuslichen Arbeiten nach Klassen und Fächern,
- c) durch die möglichst Beschränkung der schriftlichen häuslichen Arbeiten.

5. Sorge für die Gesundheit:

- a) Durch Erholungspausen, regelmäßige Lüftung der Klassen, durch Sorge für die Körperhaltung der Schüler und die Schonung ihrer Augen, durch Hinweis auf gesundheitsschädliche Verhältnisse, durch Individualisieren;
- b) durch Turnen und Turnspiele.

Außer den zwei Turnstunden sind wöchentlich in der guten Jahreszeit zwei weitere Stunden für das mit gehöriger Muskularbeit verbundene Spiel nötig. Im Winter tritt besonders das Schlittschuhlaufen an die Stelle der Turnspiele.

C. Entlastung der Schüler der oberen Klassen:

1. Durch möglichste Berücksichtigung der Individualitäten,
2. durch Beschränkung des stilistischen Unterrichts im Lateinischen und des lateinischen Aufsatzes insbesondere,
3. durch Vereinfachung der Abiturientenprüfung.

## K o r r e f e r a t .

---

Der Begriff der Überbürdung ist allmählich zu einem Fundamentalbegriff der Gymnasialpädagogik angeschwollen. Es ist nicht gar lange her, da suchte man nach dem Mittelpunkt des Unterrichts, nach demjenigen Lehrgegenstand, um den, wie um eine Centralsonne alle anderen zu rotieren hätten; Konzentration war das A und O aller pädagogischen Erörterung. Zu einer anderen Zeit wieder hatte die Lehrkunst, so schien es, keine wichtigere Aufgabe zu lösen, als die Schüler zur selbständigen häuslichen Thätigkeit anzuleiten; die Methodik des Privatstudiums beschäftigte alle Köpfe. So lenkt von Zeit zu Zeit ein neuer Gegenstand die allgemeine Aufmerksamkeit auf sich, er erscheint eine Weile im hellsten Lichte, um nach und nach wieder die gleichmäßige Farbe der übrigen Gegenstände anzunehmen. Nicht anders wird es in unserm Falle geschehen, der so oft laut gewordene Überbürdungsschmerzenschrei wird einmal verhallt sein, nicht etwa, weil diejenigen Einrichtungen, auf welche man die behauptete Überbürdung zurückführen zu müssen glaubt, beseitigt oder geändert worden wären, sondern weil dann wieder ein anderer Gegenstand im Vordergrund der Betrachtung stehen wird. Ja, wir sind, wenn ich nicht sehr irre, schon jetzt über den Höhepunkt der Bewegung hinaus. Dieser elegische, allerdings äußerst triviale Hinweis auf den Wechsel alles Irdischen mag denen zu einigem Troste gereichen, welche die Beschäftigung mit der Überbürdungsfrage nunmehr bereits für eine Überbürdung ansehen oder die gar den maßlosen Klagen mit einem für sie noch zu schmiedenden Siegfriedsschwerte „begegnen“ wollen. So gar unbegreiflich ist dieser Unmut nicht, zumal wenn man bedenkt, wie man fort und fort von Medizinern, Juristen und den naiven sogenannten Pädagogen der Tagespresse sich die erstaunlichste Belehrung über das, was not thut, angedeihen lassen muß; sonst pflegt man die Ansicht der Fachmänner als maßgebend zu betrachten, in unserm Falle wird der Fachmann von Leuten, die eben noch seine Schüler waren, auf seinem eigenen Grund und Boden väterlich zurecht gewiesen. Man muß jedoch, wie in dem Protokoll des Fr. W. G. Posen mit Recht bemerkt wird, dieser Kritik nicht mehr Beachtung schenken, als sie verdient, und man muß sich von der Ansicht, daß die Agitation in dieser Angelegenheit zum Teil dem Übelwollen gegen den Lehrerstand ihre Entstehung verdanke, die Objektivität des Urteils nicht rauben lassen. Es ist ja unleugbar, daß das große Publikum sich in einer gewissen gegensätzlichen Stimmung befindet, diese ist aber keine moderne Erscheinung,

sondern war zu allen Zeiten da, sie ist sozusagen ein Nebenprodukt der erziehenden Thätigkeit. Wer durch die Schule gegangen ist, glaubt auch über Schulangelegenheiten urteilen zu dürfen, und da die meisten die Erziehung als Zwang und Beschränkung empfinden, diese Jugendeindrücke aber ins Leben mitgenommen werden, so tritt denn die Empfindung, wenn sie nicht inzwischen durch verständige Überlegung temperiert ist, nicht selten mit naiver Rücksichtslosigkeit in Beurteilung der Erzieher und der Erziehungsweise zu Tage, und die „himmlische Freude, mit der wir nach dem Abiturientenexamen unseren Buttman und seinen dickleibigen Kollegen Zumpt in den eigens dazu angesteckten Ofen geschleudert haben“ (Hartwich, Woran wir leiden, S. 19), bleibt für manchen ein Pharos im Meere des Lebens. Dieses Schulodium muß man als Lehrer einfach zu den Geschäftsunkosten schreiben.

Doch die Sache hat nicht bloß ihre pathologische Seite. Auch für diejenigen Referenten und Kollegien, die in der Überzeugung, daß über den Gegenstand nichts Neues von Belang mehr gesagt werden könne, sich sehr summarisch geäußert haben, bleibt doch noch die Frage zu beantworten: Warum wiederholen sich die Klagen immer wieder, auch nachdem sie in der Mehrheit als völlig unbegründet erwiesen worden und, soweit sie begründet waren, ihnen der Boden entzogen worden ist? Volkesstimme ist zwar nicht Gottesstimme, aber wo stets von neuem auf denselben Punkt hingewiesen, fort und fort dasselbe Verlangen geäußert wird, da muß ein Bedürfnis vorhanden sein, welches Befriedigung sucht. Die Rufer selbst wissen nicht immer zu sagen, was ihnen fehlt, nur daß ihnen etwas fehlt, empfinden sie. Was ist in unserm Falle das Bedürfnis? Auf diese Frage muß vor allem geantwortet werden. Von der Antwort wird es abhängen, ob die Schule dem Bedürfnis abzuhelpen im stande ist.

Vorher möchte ich gelegentlich noch darauf hinweisen, wie nützlich es ist, daß von Zeit zu Zeit das Gesamtgebiet der Pädagogik von einem ganz speciellen Gesichtspunkte aus revidiert werde. Führt das auch eine gewisse Einseitigkeit in Auffassung und Abwägung mit sich, so lehrt es andererseits doch manches bemerken, was sich sonst dem Blicke entzogen hatte; die Einseitigkeit aber wird durch den nachweislich oft genug eintretenden Wechsel des Standpunktes aufgehoben. Mit der Überbürdungsangelegenheit sind so ziemlich alle methodischen, didaktischen, disciplinarischen, politischen, ökonomischen, hygienischen Fragen, welche in das Gebiet der Gymnasialpädagogik fallen, in Verbindung gesetzt worden, und es bietet ein nicht geringes Interesse, diese mannigfaltigen Gegenstände auch einmal von dem einen Augenpunkte der Entbürdung aus anzusehen. Mehrere der eingereichten Gutachten haben eine ziemlich vollständige und sorgfältige Rundschau gehalten und die Ergebnisse ihrer Inspektion in bestimmten Forderungen ausgesprochen. Die Er-

wägung dieser Forderungen führt zu der allerdings vorauszusehenden Entdeckung, daß von dem Gesichtspunkte der Überbürdung aus manches, was bisher für zweckmäßig gehalten wurde, als unnütz oder gar verwerflich erscheint. Da wird z. B. das Paradigmschreiben als ganz überflüssig bezeichnet, das Kartenzeichnen mit einer gewissen Entrüstung getadelt, das Nachschreiben der Vorträge des Lehrers als eine reaktionäre Ignorierung des Vorhandenseins der Buchdruckerkunst gebrandmarkt, da werden die Lehrer des Lateinischen ernstlich verwahrt, die Schüler mit „Feinheiten“ zu quälen, da wird die Befreiung der oberen Klassen von einer Menge grammatischen Stoffes als weittragende Errungenschaft der Neuzeit gefeiert u. s. w., alles um der lieben Entbürdung willen. Man müßte hiernach glauben, daß doch recht vieles im pädagogischen Staate faul gewesen war und daß erst das von dem Begriff der Überbürdung ausgehende Licht die latenten Schäden plötzlich aufgedeckt hat. Doch ist die Sachlage vielmehr die, daß über alle diese Dinge ohne eine einzige Ausnahme schon seit langen Jahren in Lehrerkreisen verhandelt worden ist und daß der aus den Raisonsnements über die Überbürdung sich ergebende Zuwachs an Erkenntnis für den in der pädagogischen Litteratur der letzten fünfzig Jahre hinreichend bewanderten Lehrer sehr unbedeutend ist. Allein die Angst vor dem Vorwurf der Überbürdung und vor der Mitschuld an der Schädigung der Volkskraft hat bei vielen Lehrern die noch bestehenden Zweifel und Bedenken hinsichtlich der behaupteten Entbehrlichkeit dieser oder jener Übung rasch beseitigt, wie denn z. B. mancher das Kartenzeichnen, das ihm als eine wenn auch nicht durchaus unentbehrliche, so doch recht nützliche Arbeit erschien, jetzt eilig auf dem Altare der Überbürdung geopfert hat. Die Überbürdungsklage hat auf die Lehrerschaft gewirkt, wie auf den Ameisenhaufen die Spitze eines ihn berührenden Stabes. Reges Leben herrscht hier immer, nun aber beginnt ein fieberhaftes Hasten, um den fremden Körper zu entfernen. Ja, jene Bewegung hat auch solche Lehrer in ihren Bereich gezogen, welche das Vorhandensein einer Überbürdung im großen und ganzen entschieden in Abrede stellen. Auch sie sind von reformatorischem Sturm und Drang erfüllt und behandeln, wie unsere Vorlagen zeigen, ganze Serien der hierher gehörigen Fragen (nebenbei gesagt mit einer Frische und Lebhaftigkeit, die den Anschein erwecken, als träten jene Fragen eben erst in den Gesichtskreis der Pädagogen). Darin liegt freilich kein Widerspruch; man kann überzeugt sein, daß das fernere Tragen der bisherigen Bürde den Schülern keine Nachteile bringen wird, und kann doch nach Entlastung streben. Daß diese aber gerade jetzt, wo über Überbürdung geschrien wird, erfolge und in tumultuarischer Weise erfolge, davor möchte ich doch warnen; man kommt sonst leicht in die Lage, was man als entbehrlich aufgegeben hat, später als unentbehrlich wieder einzuführen, und das Laien-

publikum, welches derartige Erörterungen liest, muß wähen, daß die Überbürdung, wenn sie auch gelegnet wird, denn doch eine Thatsache sei.

In der Richtung der Entlastung ist die wissenschaftliche Pädagogik unausgesetzt thätig gewesen. Man braucht nur einen Blick in die Programme und pädagogischen Zeitschriften der letzten Jahrzehnte zu werfen, um zu erfahren, daß man unermüdlich befißen ist, die Behandlung sämtlicher Unterrichtsgegenstände einfacher, zusammenhängender, übersichtlicher zu gestalten, dem Schüler das Auffassen und Behalten zu erleichtern, die zweckmäfißigsten Unterrichtsmittel herzustellen, und man braucht nur die Entwicklung der Unterrichtsgesetzgebung in unserem Jahrhundert zu verfolgen, um sich zu überzeugen, daß die Schulbehörden allezeit in gleichem Sinne gewirkt haben und daß sie auch die in den äußeren Verhältnissen der Schule begründeten Schwierigkeiten zu beseitigen bemüht gewesen sind. Und darin liegt meines Erachtens für den Pädagogen der Kern der Überbürdungsfrage: wie macht man es den Schülern — nicht leicht, denn das wird nimmer angehen, weil Denken seiner Natur nach schwer ist, aber — leichter. Die Aufsuchung der Mittel zu diesem Zweck ist immer ein Hauptobjekt der Pädagogik gewesen, ist es schon damals gewesen, als die *blandi doctores* in Rom ihren Schülern *crustula* gaben, und wird es auch ferner sein, selbst dann, wenn man über kurz oder lang die eifrigsten Verhandlungen darüber pflegen wird, wie wohl die Schüler hinsichtlich der gedeihlichen Benutzung ihrer im Überflufs vorhandenen freien Zeit am sichersten zu beaufsichtigen sind.

Hiermit ist im Grunde auch die Antwort auf die uns jetzt beschäftigende Frage gegeben. Begegnen kann die Schule als ganzes betrachtet jenen Klagen nur dadurch, daß sie die bisher festgehaltene Tendenz der Erleichterung des Lernens auch ferner mit den Mitteln der wissenschaftlichen Erörterung verfolgt und daß sie den Ergebnissen derselben entsprechend ihre Einrichtungen trifft. Ebenso wenig kann die Schulbehörde etwas anderes thun, als was sie bisher gethan; sie wird jenen dialektischen Prozeß von des Hauses weit-schauendem Giebel mit steter Aufmerksamkeit begleiten und was sie als nutzbaren Niederschlag erkannt hat, dem Schulorganismus einfügen. Die Schule, ob auch von der Parteien Haß und Gunst entstellt, muß unentwegt ihren Gang gehen; auch wenn sie von der mit der Miene der Überlegenheit an sie herantretenden Laienkritik sich belästigt fühlt, muß sie aufmerksam auf das hören, was da draußen gesagt wird — kann man doch auch aus dem schlechtesten Buche noch etwas lernen — aber sie darf sich dadurch nicht beunruhigen und zu hastigen Schritten bewegen lassen. Wir brauchen nicht zu meinen, daß wir es gar herrlich weit gebracht, aber das Zeugnis darf sich der Lehrerstand im ganzen doch wohl geben, daß er in gründlicher Erfassung und energischer Durchführung seiner Berufsobliegenheiten hinter keinem anderen

Stande zurückbleibt. Darum können wir ohne Unbescheidenheit sagen: *Nolite turbare circulos nostros!* Ratet, wir hören euch, aber unsere Figuren zeichnen und konstruieren wir selbst! Die einzelne Schule und der einzelne Lehrer hat, wie ich glaube, ganz ausreichende Mittel, um den Klagen des zunächst beteiligten Publikums zu begegnen; beide kommen nur höchst selten in die Lage, diese Mittel anzuwenden. In mehreren Konferenzprotokollen wird ausdrücklich erklärt, daß dem Kollegium Klagen über Überbürdung nicht bekannt geworden sind oder daß, wo es geschehen, eine Besprechung mit den Eltern sofort die Grundlosigkeit der Klagen herausgestellt hat. Es bleiben also vornehmlich nur die in der Tagespresse und in agitatorischen Broschüren erhobenen Beschwerden als *materia peccans* übrig. An Erwidierungen seitens einzelner Schulmänner hat es ja nicht gefehlt; mit der stetig wirkenden Flut ernster, objektiver Gründe wie mit der Dampfdruckspritze der Ironie hat man den Augiasstall unbegründeter Vorurteile und Beschuldigungen zu reinigen sich bemüht, allein es ist, wie die Wiederholung der Vorwürfe zeigt, nicht vollständig gelungen. Damit stehen wir denn wieder vor der oben aufgeworfenen Frage: Welches Bedürfnis spricht sich in jenen Klagen aus?

Wenn auch die Mehrzahl der Referate, Korreferate und Konferenzprotokolle die Überbürdung als allgemeines Übel in Abrede stellt, sie vielmehr nur für einzelne Fälle als möglich zugiebt, wie wenn nicht genügend vorbereitete, zu alte oder zu junge, unbegabte, siehe Kinder den Gymnasien zugeführt werden, wenn das Haus es an seiner Mitwirkung fehlen läßt oder gar eine Gegenwirkung ausübt, wenn einzelne Lehrer sich Mißgriffe zu schulden kommen lassen, so haben doch auch einige Gutachten und Konferenzen die Allgemeinheit der Überbürdung als Thatsache hingestellt, insofern sie dieselbe für die große Mehrzahl der Schüler behaupten. Natürlich können sie die Ursache des Leidens nicht in jenen mehr zufälligen und vorübergehenden oder leicht abstellbaren Umständen finden, sondern sie müssen allgemeine Ursachen angeben. Sie erblicken diese teils in der durch die Ordnung der Entlassungsprüfungen gesetzten Höhe des Lehrziels, teils in der gleichmäßigen Anspannung der geistigen Kraft und der Forderung befriedigender Leistungen in allen Lehrgegenständen, teils in der noch nicht genügend entwickelten Methodik des Unterrichts, teils darin, daß der durch die Schule veranlaßten großen Anstrengung der geistigen Kraft keine völlig entsprechende Pflege des leiblichen Lebens zur Seite gehe, teils darin, daß durch das Berechtigungswesen die Gymnasien mit einer großen Zahl solcher Schüler angefüllt werden, die, ohne Begabung und wissenschaftliches Interesse und nur den Erwerb gewisser Berechtigungen verfolgend, einen retardierenden Einfluß auf ganze Klassen ausüben, teils endlich in einer Kombination einzelner dieser Ursachen oder aller. Dem entsprechen denn auch die zur Abhilfe vorgeschlagenen Mafsregeln, die

ich nicht anzugeben brauche, weil dies in dem Referat des Kollegen Dr. Beckhaus mit genügender Ausführlichkeit geschehen ist. Einige wenige Stimmen behaupten zwar auch eine allgemeine Überbürdung, geben sie aber nur für die Prima, namentlich für die Oberprima zu, daher denn ihre Besserungsvorschläge hauptsächlich auf eine Modifikation der Prüfungsordnung hinauslaufen.

Als vor fünfzig Jahren die Klagen über Überbürdung zuerst öffentlich und in weiteren Kreisen laut wurden, war die Erörterung für und wider nicht minder lebhaft als heute, nur die Tagespresse, welche damals noch nicht das sichere Bewußtsein hatte, den Großmächten anzugehören, benahm sich zurückhaltender. Fast alle in den letzten Jahren kund gewordenen Beschwerden und alle angerathenen Heilmittel sind schon damals zur Sprache gekommen, man hat, wie heute, versucht, aus der Flut der Angriffe auf das Gymnasialwesen die zu Klagen wirklich berechtigenden Momente zu eruieren und Abhilfe zu schaffen. Die äußeren Verhältnisse der Schulen haben sich im Laufe der Zeit unendlich gebessert, die Lehrmethode ist unzweifelhaft vervollkommenet worden, so daß einer der Referenten sogar das Paradoxon gewagt hat, nicht weil schlecht, sondern weil gut unterrichtet werde, seien die Schüler überbürdet; eine bessere Ökonomie des Lehrstoffes ist eingeführt worden, so daß nicht nur die Lehrstunden jeder einzelnen Klasse in näherem Zusammenhange stehen, sondern auch durch die verschiedenen Klassen der Lehrstoff so verteilt ist, daß eine stete Aufnahme und Ergänzung erfolgt, daß alles für den Bildungszweck Entbehrliche auszuschneiden versucht wird und daß auch das Material für die schriftlichen Arbeiten in Verbindung mit den Lehrgegenständen gesetzt wird; die Lehrer sind für ihren Beruf jetzt zweckmäßiger vorgebildet als früher; die Schulbehörden haben die leichtere und sicherere Erreichung der Klassenziele stets im Auge behalten und das Lehrziel im ganzen eher herabgesetzt als erhöht. Wenn nun trotzdem die alten Klagen genau in derselben Form wiederkehren, und zwar die Realgymnasien von dem Vorwurf ebenso wie die humanistischen getroffen werden, so kann die Veranlassung dazu nicht Schuld der Lehrer und der Schulbehörden sein, auch nicht in dem weit verbreiteten Mangel an Erkenntnis der Zweckmäßigkeit der Beschäftigung mit den alten Sprachen liegen, sondern sie muß außerhalb der Schule gesucht werden.

In einem Protokoll finde ich die Äußerung, daß sich in der ganzen Agitation die oppositionelle Stimmung der Eltern gegen die Schule abspiegele. Es liegt etwas Wahres in dieser Ansicht, und sie behält auch angesichts der Thatsache, daß doch auch viele Lehrer von dem Vorhandensein der Überbürdung überzeugt sind, eine gewisse Berechtigung. Denn wenn auch die Schule die Eltern für einen Teil des Tages von der Aufsicht über die Kinder entlastet, so wird sie andererseits doch wieder unbequem, indem sie die häusliche Thätigkeit ihrer Schüler in Anspruch nimmt. Das verursacht manche Störung des

Familienlebens; der Sohn ist mit den Arbeiten nicht immer gerade dann fertig, wenn es die Eltern zu wünschen Veranlassung haben, oder er verlangt Unterstützung beim Ausrechnen seiner Exempel — und der Vater hat die zusammengesetzte Regeldetri und die Elemente der Algebra längst vergessen, oder er sucht Rat bei Anfertigung eines griechischen Exercitiums — und der Vater traut sich die Herrschaft über die bösen Accente nicht mehr zu, dabei ist er von der Tagesarbeit ermüdet und zerstreut, er will auch zur Erholung vielleicht gerade die Reichstagsverhandlungen lesen. Da ist die Störung unangenehm, und wenn nun gar der Sohn nicht recht vorwärts kommt, so ist die Klage fertig, und die Schule, die Urheberin so vieler Unbequemlichkeiten, die die Schüler, vornehmlich aber die Eltern überbürdet und trotzdem so wenig erreicht, ist an dem Mißerfolge schuld. Ich frage die Lehrer, welche Kinder in die Schule schicken, ob sie von dieser „oppositionellen Stimmung“ sich völlig frei wissen. Das vielgestaltige moderne Leben mit seinen Zerstreuungen, divergierenden Bestrebungen und Verpflichtungen nimmt die Kraft der Menschen in einem Maße in Anspruch, wie frühere Zeiten es nicht kannten. „Ist es daher nicht so bei Unzähligen, daß sie zwar für die physische Erziehung und körperliche Ausbildung ihrer Kinder Aufmerksamkeit haben, für die Seele und den Geist aber gern andere sorgen lassen und nach der Seite ihrer Pflicht genügt zu haben meinen, wenn sie das Schulgeld bezahlen und was sonst nötig aufwenden? In der Unruhe und Hast alles Lebens unserer Zeit verbreitet sich diese Achtlosigkeit und diese Entwöhnung von den heiligsten Rechten und Pflichten zusehends immer weiter unter den Eltern.“ (Dr. L. Wiese, Pädagogische Ideale und Proteste, S. 93.) Das Mißverhältnis zwischen den Forderungen der Schule und der Fähigkeit und Willigkeit des Hauses, ihre Befriedigung zu ermöglichen, ist nicht durch die Schule geschaffen worden, kann daher auch nicht von ihr beseitigt werden.

Dazu kommt ein zweites Moment von nicht geringerer Bedeutung. Wie haben sich die Ansprüche an die jungen Leute, welche in solche Gebiete des Staatsdienstes und bürgerlichen Lebens übergehen wollen, in denen man sich sonst mit Fertigkeit im Lesen und Schreiben und der durch die Berufsthätigkeit selbst erlangten Routine begnügte, gesteigert! Es giebt kaufmännische Geschäfte, die keinen Lehrling annehmen, der nicht die Berechtigung für den einjährigen Militärdienst besitzt. Dadurch werden den Gymnasien zahlreiche Schüler zugetrieben, die den Anforderungen nicht in ausreichendem Maße genügen können, und der Lehrer muß seine ganze Kraft darauf verwenden, die schwerfällige Menge wenigstens einigermaßen vorwärts zu bringen. Daß die Eltern solcher Kinder, die fast in jeder Klasse doppelt so viel Zeit zubringen, als an sich nötig wäre, mit der Schule, die so viel mehr verlangt, als ihre Kinder leisten können, unzufrieden sind, ist erklärlich. „Mein Sohn ist doch

sonst nicht dumm", so heisst es, „ich kann ihn schicken, wohin ich will, er besorgt alle meine Aufträge, er weifs verständig zu raten, sich im Hause so nützlich zu machen. Warum kommt er nur in der Schule nicht fort?" Die Überbürdungsklagen entstehen in vielen Fällen lediglich aus dem Unwillen über die Höhe und Strenge der Forderungen, von denen die Schule ihrerseits doch nichts nachlassen kann. Würden sämtliche Schüler regelmäfsig versetzt, so würde von Überbürdung nicht mehr viel zu hören sein. Auch in diesem Punkte ist die Schule aufser stande, einen Wandel zu schaffen und das den Klagen zu Grunde liegende Bedürfnis zu befriedigen.

Endlich ist nicht zu verkennen, dafs es auch für die hinreichend begabten Schüler wegen der Vielheit der Unterrichtsgegenstände, in denen etwas geleistet werden soll, nicht ganz leicht ist, gleichmäfsig fortzuschreiten. Auch auf diesen Umstand ist vor fünfzig Jahren ebenso bestimmt hingewiesen worden, wie jetzt. Auch damals hat man die Lehrer, insbesondere die der Mathematik, der Naturwissenschaften, der Geschichte und der Muttersprache, Disziplinen, in denen vordem nur „gespielt und dilettiert" worden, angeklagt, dafs sie „mit bitterem Ernst auf die Ehre ihres Faches halten und extensiv und intensiv über die Vorschrift hinausgehen". Schon damals hat man, wie heute (z. B. Dir. Dr. Krumme, Betrachtungen über die Lehrpläne höherer Schulen, S. 6), gesagt: „Nicht durch Beschränkung des Lehrstoffes, sondern nur durch Verminderung der Zahl der Unterrichtsfächer wird man die Ursache der Überbürdung beseitigen". Welche Fächer aber zu beseitigen sind, darüber ist man noch nicht einig, wird es auch nicht werden. Ich glaube doch, dafs man in der Beschränkung des Lehrstoffes, namentlich des Memorierstoffes, wie der Zahl und des Umfangs der schriftlichen Arbeiten noch weiter gehen kann, als schon geschehen ist, freilich möchte die Erleichterung nicht so bedeutend sein, dafs sie zur Verminderung der Überbürdungsklagen beitragen würde. Die hierher gehörigen Fragen bedürfen aber einer reiflichen Erwägung; um der lästigen Klagen willen die Entscheidung zu verfrühen ist nicht ratsam.

Ich komme zu dem Schluss, dafs es kein Mittel giebt, um die Wiederholung der Klagen zu verhindern, und dafs die Schule sich darein ergeben mufs, noch diese Last zu anderen Lasten zu tragen; auch möchte ich mit dem Referenten über das dritte Thema der posener Direktorenversammlung vom Jahre 1882 die Ansicht teilen, dafs keine Verpflichtung der Schule bestehe, nach Mitteln zu forschen, nicht etwa Überlastung zu vermeiden, sondern nur Klagen verstummen zu machen.

Was nun weiter die Mafsregeln zur Verhütung einer für specielle Fälle nachgewiesenen oder nachweislichen Überbürdung betrifft, so möchte ich es ablehnen, mich auf eine Erörterung derselben einzulassen. Denu der Gesichtspunkt der Überbürdung scheint nicht mafsgebend sein zu können z. B. bei einer

Untersuchung über die zweckmäßigste Vorbildung der Lehrer oder bei Beantwortung der Fragen, ob schwächliche und unbegabte Kinder vom Besuch der Gymnasien ausgeschlossen oder von ihnen entfernt werden sollen, ob sich die Anstellung eines Schularztes empfehle u. s. w. Da jedoch der Kollege Dr. Beckhaus in den Thesen, die er erörtert zu sehen wünscht, einen Teil dieser Gegenstände aufgeführt hat, so glaube ich erklären zu müssen, dafs ich

1. Einrichtungen, die längst bestehen, wie Arbeitskalender, Erholungspausen, Lüftung der Klassen, nicht als Mittel zur Abstellung eines trotzdem vermeintlich oder wirklich vorhandenen Übels ansehen kann,
2. dafs ich mich den angeratenen neuen Einrichtungen gegenüber fast durchweg skeptisch verhalte.

Nur über diesen zweiten Punkt erlaube ich mir noch einige kurze Bemerkungen. Von mehreren Seiten wird ein Schularzt gewünscht. Es wäre aber doch seltsam, wenn zur Beurteilung gewisser Externa, wie der Beschaffenheit der Unterrichtslokale, der Subsellien, der Beleuchtung und was sonst hierher gehört, die Mitwirkung eines Arztes erforderlich wäre. Übelstände hinsichtlich dieser Dinge kennt der Lehrer ganz genau, und ihre Beseitigung liegt nicht in der Macht des Arztes. Die bisherigen Errungenschaften der neuen Zweigdisciplin, die man Schulhygiene nennt, sind ausserdem noch keineswegs so umfangreich und gesichert, dafs es zur Kontrolle ihrer Beachtung eines Schularztes bedürfte.

Weiter wird mehrfach verlangt, die Schule möge die Eltern warnen, geistig oder körperlich schwache Kinder überhaupt oder in frühem Alter dem Gymnasium zuzuführen. Wohin denn nun mit diesen Kindern, und wer will entscheiden, ob sie körperlich oder geistig schwach sind? „Zu sagen, das Gymnasium sei nur für Gesunde, wäre herzlos; es giebt der schwächlichen Knaben und Jünglinge nicht wenige, welche ein christlicher Staat nicht stiefmütterlich behandeln und ohne weiteres vom Höheren ausschliessen kann. Nicht selten ist ein anscheinend kränklicher Knabe von so zäher Lebenskraft, dafs er es in Ertragung von Anstrengungen dem muskulösesten weit zuvorthut; sonderlich aber sind die feinorganisierten, zartnervigen sehr oft die geistig kräftigsten und begabtesten, während der rotwangigen, bausbackigen, saftigstrotzenden agresten Gesundheit die Dummheit und Beschränktheit aus den Augen sieht. Ja, man kann behaupten, dafs, wie wirkliche Kränklichkeit und hypochondrische Verstimmung des Nervensystems der Seele leicht ihre frische Kraft benimmt, also ein gewisser Grad von natürlicher Schwächlichkeit erforderlich ist, wenn die sittlichen und geistigen Fühlfäden ihre gehörige Empfindlichkeit haben sollen.“ So schrieb vor fast 50 Jahren ein namhafter Pädagoge mit Beziehung auf den schon damals vorgeschlagenen Sanitätskordon. —

Ferner erwarte ich auch keine günstigen Wirkungen von der Aufhebung



### IIIa.

## **Wie sind die Lehrpensen im Lateinischen nach Einführung der revidierten Lehrpläne vom 31. März 1882 a) auf Gymnasien zu verteilen?**

Referent: Direktor Ronke.

### **Referat.**

Über das vom Königlichen Provinzial-Schulkollegium aufgestellte Thema: „Wie sind die Lehrpensen im Lateinischen nach Einführung der revidierten Lehrpläne vom 31. März 1882 auf Gymnasien zu verteilen?“ haben dem Referenten von den beteiligten Gymnasien resp. Progymnasien 15 Referate, 3 Korreferate und 10 Konferenz-Protokolle vorgelegen. Je ein Referat, Korreferat und Konferenz-Protokoll haben geliefert das Marien-Gymnasium in Posen, die Gymnasien in Inowrazlaw und Wongrowitz, ein Referat und Konferenz-Protokoll die Gymnasien in Bromberg, Krotoschin, Ostrowo, Rogasen, Schneidemühl und das Progymnasium zu Tremessen, ein bloßes Referat das Friedrich-Wilhelms-Gymnasium in Posen, die Gymnasien in Gnesen, Lissa, Meseritz, Schrimm und das Progymnasium in Kempen; das Gymnasium in Nakel endlich ein bloßes Protokoll, welches die Ergebnisse der Beratung in der Lehrerkonferenz angiebt. Von den eingereichten Gutachten besprechen einige mit regem Interesse, mit eingehender Gründlichkeit im allgemeinen und aus dem engen Kreise ihrer Schule heraustretend das gestellte Thema; andere begnügen sich damit, für ihre Anstalt einen speciellen, nach den Paragraphen der dort eingeführten Grammatik festgestellten Lehrplan für die einzelnen Klassen zu entwerfen.

Nachdem durch die Ministerialverfügung vom 30. Juni 1876 die gleiche Geltung der Abgangszeugnisse dahin ausgesprochen worden ist, daß bei einem

Wechsel der Anstalt jeder Schüler in die Klasse aufgenommen werden solle, für welche er das Abgangszeugnis beibringe, ist, wenn für andere Lehrgegenstände (cfr. Direktoren-Konferenz Posen 1882, Thema I), so auch für das Lateinische, wie das Konferenz-Protokoll vom Marien-Gymnasium zu Posen und das Referat von Ostrowo betont, eine möglichst gleiche Pensenverteilung an den Gymnasien einer Provinz eine Forderung der Billigkeit allen denen gegenüber geworden, die diese Schulen besuchen. Für diesen Zweck, d. i. zur Herstellung einer gewissen Uniformität der Klassenziele bietet das Erscheinen der revidierten Lehrpläne den einzelnen Lehrer-Kollegien nur einen willkommenen Anlaß zu erneuter Prüfung der festgesetzten Klassenpensen, im besonderen darauf, ob ihre gegenwärtige Abgrenzung als eine bewährte beizubehalten sei, oder ob in Rücksicht auf die neuen Bestimmungen Änderungen daran vorzunehmen seien, und wenn dies der Fall, welche Änderungen ratsam oder notwendig erscheinen.

Das Thema verlangt eine Verteilung der Lehrpensen, hat es also wesentlich nur mit der Scheidung des Lehrstoffes zu thun. Sich strengend an den Wortlaut desselben haltend, glaubt daher Referent alles ausschließen zu müssen, was nicht unter denselben fällt, und sich beschränken zu müssen auf den vorliegenden praktischen Zweck, bei dem es sich um methodische Erörterungen höchstens nur insoweit handelt, als eine Rücksichtnahme auf die Methode für die Zukunft durch die revidierten Lehrpläne geboten erscheint. Hierbei sieht, den Gutachten von Bromberg, Krotoschin und Rogasen folgend, Referent seine Aufgabe nicht darin, eine nach den Paragraphen einer bestimmten Grammatik detaillierte Pensenverteilung für die einzelnen Klassen aufzustellen, vielmehr begnügt er sich, nur die Grundzüge zu skizzieren und im allgemeinen festzusetzen, was als Pensum für jede Klasse notwendig ist. Denn abgesehen davon, daß ersteres, so lange nicht an allen Gymnasien dieselbe Grammatik eingeführt ist, in welcher der ganze Lernstoff mit allen Einzelheiten vorliegt, undurchführbar ist, halte ich ein Specialisieren nach Paragraphen auch nicht für die Aufgabe der Direktorenberatung, sondern vielmehr für die besonderer Fachkonferenzen bei den einzelnen Lehrerkollegien.

Treten wir nunmehr der Sache selbst näher. Das Reglement für die Maturitätsprüfung bei den Gymnasien vom 4. Juni 1834 bestimmt für das Lateinische: „das Zeugnis der Reife ist zu erteilen, wenn die schriftlichen Arbeiten des Abiturienten ohne Fehler gegen die Grammatik und ohne grobe Germanismen abgefaßt sind, und einige Gewandtheit im Ausdrucke zeigen, und er die weniger schwierigen Reden und philosophischen Schriften des Cicero, sowie von den Geschichtsschreibern den Sallust und Livius und von den Dichtern die Eklogen und die Aeneide Vergils und die Oden des Horatius im ganzen mit Leichtigkeit versteht, sicher in der Quantität ist, und über die gewöhnlichen

Versmase genügende Auskunft geben kann". In der Ordnung der Entlassungsprüfung an den Gymnasien vom 27. Mai 1882 heisst es § 3, 3: „In der lateinischen Sprache muß der Schüler die leichteren Reden Ciceros, den Sallustius und Livius, die Aeneide Vergils, die Oden und Episteln des Horaz verstehen und ohne erhebliche Nachhilfe übersetzen, auch über die am häufigsten vorkommenden Versmase sichere Kenntniss besitzen. Seine schriftlichen Prüfungsarbeiten müssen von Fehlern, welche eine grobe grammatische Unsicherheit zeigen, und von Germanismen im wesentlichen frei sein und einen Anfang stilistischer Gewandtheit erkennen lassen". Wenn wir beide Reglements neben einander stellen und zur Vergleichung noch die revidierten Lehrpläne nebst ihren Erläuterungen heranziehen, so ergibt sich, daß eine wesentliche Herabsetzung des bisher dem lateinischen Unterricht gesteckten Zieles nicht eingetreten ist. Neben dem Skriptum wird nach wie vor auch der freie Aufsatz beibehalten, nur daß bei diesem der enge Anschluß an den durch die Lektüre zugeführten Gedankenkreis und Wortschatz gefordert wird. Wenn ferner die Prüfungsarbeiten früher ohne Fehler gegen die Grammatik und grobe Germanismen verlangt wurden und jetzt nur grobe grammatische Unsicherheit zeigende Fehler vermieden werden sollen, so ist dies allerdings eine Differenz, aber wie das Gutachten von Lissa sagt, kein Unterschied von wesentlicher Bedeutung, da auch sonst in der Praxis bei Erteilung des Reifepredikats über leichte grammatische Verstöße weggesehen werden mußte. Mit dem Lateinschreiben ist auch die Übung im mündlichen Gebrauche der lateinischen Sprache allerdings in weiser Beschränkung als Mittel „zur mannigfachen Verwertung des Gelesenen, und als geeignet, die prompte Herrschaft über einen bestimmten Sprachschatz zu fördern und das Lateinschreiben wesentlich zu unterstützen" beibehalten worden. Die Lektüre wird hervorgehoben, aber dabei auf bestimmte Klassiker beschränkt, der Anschluß der Grammatik und schriftlichen Arbeiten an dieselbe gebührend verlangt. Während so das Ziel des lateinischen Unterrichts nicht erniedrigt, sondern nur in gewisser Weise beschränkt worden ist, hat dagegen die hierfür zu verwendende Unterrichtszeit eine wesentliche Einbuße erlitten: jede der Klassen von VI bis IIIa aufwärts hat wöchentlich eine, die II zwei Stunden verloren, eine Verminderung von 360 Stunden jährlich, wenn man das Jahr zu 40 Unterrichtswochen rechnet.

Mit welchen Mitteln, fragt es sich, ist dieser Ausfall an Zeit zu ersetzen? Einige Berichte betonen die Vervollkommnung der Lehrmethode und Lehrmittel, die gewissenhafte Ausnutzung der Lehrstunden und die sorgfältige Vorbereitung auf den Unterricht seitens des Lehrers. Dazu weist Schneidemühl noch auf die Einschränkung der Schülerzahl hin, indem es annimmt, daß für die drei Klassenstufen je 40, 30 und 20 Schüler das Maximum bilden sollten. Wenn ich letzteres acceptiere und zugebe, daß in einer der Schülerzahl nach normalen

Klasse mehr als in einer überfüllten geleistet werden kann, so möchte ich ersteres, den Hinweis auf die Methode und die Hingebung des Lehrers, mit dem Referate von Rogasen nicht gelten lassen, nur dafs ich für die Ablehnung einen anderen Grund anführe als dort geschehen. Es ist nicht zu leugnen, dafs in den letzten Dezennien die Unterrichtsmethode außerordentliche Fortschritte aufzuweisen hat, auch nicht, dafs sie in der Folge noch verbesserungsfähig sei; wenn früher der Schwerpunkt des Unterrichts in der häuslichen Arbeit lag, ist er jetzt in die Lehrstunde selbst verlegt. Ich bin auch davon überzeugt, dafs diese Verlegung an die Kraft des Lehrers und seine Thätigkeit gröfsere Ansprüche stellt, ich möchte aber dem Referenten Rogasen nicht zugestehen, dafs damit die Leistungsfähigkeit überhaupt erschöpft sei und eine noch weitere Kraftanstrengung hier an dem Mafse menschlichen Könnens eine Grenze finde. Bezweckten die revidierten Lehrpläne einen Hinweis darauf, dafs das Minus an Zeit in erster Linie durch eine mehr methodische Behandlung des Lehrstoffes ausgeglichen werden solle, so würde damit der Lehrerwelt seitens der obersten Behörde indirekt der Vorwurf ausgesprochen sein, dafs die bis dahin angewandte Methode sich der Mittel, durch die das Ziel erreicht werden könne, entweder nicht bewußt gewesen sei, oder wenn dies der Fall, dieselben nicht hinreichend ausgenutzt habe. Diesen Vorwurf, meine ich, hat die höchste Unterrichtsverwaltung in den revidierten Lehrplänen nicht erheben wollen; und sollten bei der neuen Einrichtung noch gröfsere Anforderungen an den Fleifs und den Eifer der Lehrer gestellt werden, so bin ich der Überzeugung, dafs bei dem regen Pflichtgefühl und bei der anerkannten Hingebung derselben an ihren Beruf man nicht vergeblich an sie appelliert haben dürfte. Wenn ich jenen obigen Hinweis ablehne, so geschieht dies, weil ich meine, dafs die Forderung auf eine stete Vervollkommnung der Methode hinzuarbeiten, stets gelten habe und stets gelten werde, nicht aber erst Leben und Fluß bekommen habe durch die revidierten Lehrpläne.

Ein anderes Mittel, die Einbufse an Zeit zu ersetzen, welches wohl ohne Ausnahme alle Gutachten anführen, scheint mir von der gröfsten Bedeutung: es ist die Forderung, den überlieferten grammatischen Lehrstoff in Formenlehre und Syntax zu sichten, auf das notwendigste zu beschränken und alles Überflüssige als Ballast fortan über Bord zu werfen. In wie weit diese Beschränkung im einzelnen einzutreten habe, dies zu bestimmen gehört nicht in das vorliegende Referat, ist vielmehr den Fachkonferenzen der einzelnen Lehrerkollegien als Aufgabe zuzuweisen. Hier handelt es sich nur darum, die allgemeinen Gesichtspunkte dafür zu gewinnen. Wir gewinnen diese aber, wenn wir uns klar machen, welche Stellung das Latein auf den Gymnasien in der neueren Zeit einnimmt. Wie das Referat von Inowrazlaw, dem ich in dem Nachstehenden mich anschliefe, hervorhebt, schließt die durch die revidierten

Lehrpläne notwendig gewordene Sichtung und Beschränkung des zu lernenden Materials nicht eine Herabwürdigung des inneren Wertes der lateinischen Sprache in sich: nach wie vor wird ja als Lehraufgabe in erster Linie Sicherheit in der Formenlehre und Syntax gefordert. Freilich ist dabei nicht zu verkennen, daß die Stellung des Latein auf den höheren Schulen doch wesentlich eine andere geworden, wie dies auch in der neuen Lehrereinrichtung folgerichtig Ausdruck gefunden hat. Früher die Sprache der Kirche, der Diplomatie und überhaupt des wissenschaftlich gebildeten Verkehrs, ist das Latein schrittweise zurückgedrängt worden und hat im Laufe der Zeit mehr und mehr den Forderungen, die das reale Leben stellt, weichen und Feld einräumen müssen. Vordem Selbstzweck, ist es jetzt Mittel zum Zweck geworden, das Mittel teils zur wissenschaftlichen Beschäftigung mit den lateinischen Klassikern, teils zum leichteren Verständnis der modernen Sprachen, teils und hauptsächlich überhaupt zur logischen und grammatischen Schulung des jugendlichen Geistes. Diese Zwecke lassen eine Beschränkung des grammatischen Lehrstoffes nicht nur zu, sondern scheinen sie fast gebieterisch in gleicher Weise zu fordern: „Denn“, sagt das Referat von Inowrazlaw, „so notwendig für die Lektüre gründliche grammatische Kenntnisse sind, so sicher müßte eine ins specielle eingehende Sprachbeobachtung zur Vernachlässigung des Inhalts führen. Die Erlernung der modernen Sprachen ferner wird nicht sowohl durch die Kenntnis einer Menge von abweichenden und leicht verwirrenden Einzelheiten des lateinischen Sprachgebrauchs gefördert, als durch den festen Besitz eines genügenden Wortschatzes und durch Klarheit und Sicherheit in dem Verständnis der maßgebenden Sprachgesetze. Endlich würde der Wert des Lateinischen für die formale Gedankenbildung erheblich beeinträchtigt, vielleicht so gut wie illusorisch gemacht werden durch die Bekanntschaft mit vielen, oft nur wenig oder gar nicht zusammenhängenden speciellen Beobachtungen.“ Hiernach darf in der Grammatik nur das Aufnahme finden, was 1) die Lektüre nicht entbehren kann, 2) auf die Entwicklung der modernen Sprachen und 3) für die Ausbildung der Denkfähigkeit von Wichtigkeit ist. Zu streichen ist somit alles, was nur theoretischen Wert hat und sich aus der Praxis leichter erlernt, sodann alle die Seltenheiten und Ausnahmen, die nur der systematischen Vollständigkeit zu Liebe aufgenommen worden sind. — Es mag mir erlassen sein, alles das namhaft zu machen, was in den Grammatiken, wie wir sie haben, entbehrlich erscheint. Im allgemeinen will ich nur auf einzelne Partien hinweisen, die in den Gutachten als besonders der Beschränkung bedürftig bezeichnet werden: es sind dies die Genusregeln, das Unregelmäßige in der Deklination (besonders *pluralia tantum*, *defectiva casibus*, *substantiva abundantia*) und in der Comparison. Auszuscheiden seien ferner ein großer Teil der *verba anomala*, namentlich eine Menge der *inchoativa* und der *verba* mit fehlendem *perfectum* und

supinum. Der Lektüre vorzubehalten seien ferner die meisten Composita der unregelmäßigen Verben; desgleichen seien nur gelegentlich die unregelmäßigen Verbalformen wie *amasti, delessem, accestis, accingier* zu behandeln. Wie in der Formenlehre, ebenso ist es in der Syntax und Stilistik: auch hier soll nur das Regelmäßige und Notwendige geübt, alles übrige aber bei der Erklärung des Schriftstellers, wo es sich gerade bietet, erwähnt und besprochen werden: so die subtilen Distinktionen und die sogenannten feineren Beobachtungen, wie sie sich besonders in den Anmerkungen und Zusätzen aufgespeichert finden, die, wie der Referent von Krotoschin richtig an einem Beispiele nachweist, nicht einmal immer scharf und bestimmt gefasst sind und an die selbst die Verfasser sich nicht immer streng halten. — Die heutzutage gebräuchlichen Grammatiken leiden zumeist an dem Mangel, daß sie für die Schüler zu viel bieten und darum keine Schulbücher mehr sind: in jeder Auflage, sehen wir, bringen sie neue, zum Teil höchst zweifelhafte syntaktische Subtilitäten, bis sie — vordem kurze Leitfäden — zu dickleibigen Lehrbüchern anschwellen. Vielfach wirken diese Grammatiken sodann auf die Art der Einrichtung der Extemporalien ein, die anstatt einfache und natürliche Kompositionen zu sein, oft genug den Eindruck von absichtlicher Sammlung künstlicher syntaktischer Fälle machen, und die darum weit entfernt davon, die Freudigkeit des Könnens im Schüler zu fördern, nur das Gefühl der Unlust und Qual in ihm erzeugen. „Während man früher“, sagt das Gutachten von Wongrowitz, „nach knappester grammatischer Vorbereitung unmittelbar in die Lektüre eingeführt wurde und nunmehr an deren Hand das Notwendigste der grammatischen Regeln nachholte und teilweise ergänzte, und auf diese Weise bekanntlich fließend lateinisch lesen, schreiben und sprechen lernte, trat mit dem Anschwellen der früher wenn auch unvollkommenen, aber kurzen Leitfäden zu dicken Lehrbüchern die Lektüre von selbst in den Hintergrund und erweiterte sich der grammatische Unterricht zu einer selbständigen in sich abgeschlossenen Sprachlehre. Es ist daher das Verdienst der revidierten Lehrpläne, unter der Zustimmung der bedeutendsten Pädagogen auf die gute alte Methode wieder hingewiesen zu haben.“ Und angesichts dieses Mangels stimme ich demselben Referenten bei in dem Vorschlage, daß in jeder Anstalt dem Unterricht ein von den Fachlehrern ausgearbeitetes Normalexemplar der Grammatik zu Grunde zu legen sei, in welchem zuerst das Musterbeispiel und dahinter gleichsam zur Erklärung scharf und knapp die Regel angeführt werde. — Vorausgesetzt die erforderliche Beschränkung des grammatischen Stoffes in der Weise, daß nur die Hauptsachen, nur die Hauptregeln systematisch zu erlernen, dagegen alle vereinzelt Fälle und untergeordneten Regeln der Lektüre vorzubehalten seien, herrscht in den Gutachten zumeist darin Übereinstimmung, daß das, was die vorgesetzte Behörde in Zukunft als das Ziel des lateinischen Unterrichts angesehen wissen will [Sicherheit

in der Formenlehre und Syntax, Erwerbung eines Wortschatzes, welcher zum Verständnis der Schriften der klassischen Periode, soweit sie nicht speciell technischen Inhalts sind, ausreicht, zu festem Besitze für spätere Fachstudien und als Grundlage zum Verständnis der daraus hervorgegangenen modernen Sprachen. Lektüre einer Auswahl der dem Bildungsgrade der Schüler zugänglichen bedeutendsten Werke der klassischen Litteratur: die Lektüre hat, auf grammatisch genauem Verständnis beruhend, zu einer Auffassung und Wertschätzung des Inhalts und der Form zu führen. Fertigkeit, die lateinische Sprache innerhalb des durch die Lektüre bestimmten Gedankenkreises schriftlich ohne grobe Inkorrektheit und mit einiger Gewandtheit zu verwenden,] sich auch trotz der verkürzten Stundenzahl erreichen lasse. Nur der Referent von Rogasen hegt dagegen Bedenken; wenn er auch zugiebt, daß die Klassen VI bis incl. IIIa mit 9 wöchentlichen Lehrstunden im stande seien auszukommen, so erscheint ihm die Verkürzung der Stundenzahl in II äußerst bedenklich, ein Notstand, durch den in weiterer Folge auch die I werde in Mitleidenschaft gezogen werden. „Zugegeben“, äußert er sich, „daß die Kürzung von 10 auf 9 Stunden in den Klassen VI bis IIIa ohne wesentliche Schädigung der Klassenziele sich vollziehen wird (obgleich auch hier die Erfahrung einer längeren Zeit wird sprechen müssen), scheint doch die in II eingeführte Kürzung von 10 auf 8 Stunden im höchsten Grade bedenklich.“ Referent rechnet sodann aus, daß von den 8 grammatischen Stunden, die auf 4 Wochen fallen, abgezogen die Zeit, die auf die Anfertigung und Durchnahme der schriftlichen Arbeiten und für die notwendige Repetition des in den früheren Klassen durchgenommenen Pensums zu verwenden ist, für die Erweiterung und Vertiefung des grammatischen Pensums, für Synonymik und Stilistik nur eine Stunde wöchentlich übrig bleibt. „Daß aber“, fährt er fort, „in dieser einen Stunde auch nicht annähernd dasjenige geleistet werden kann, was einen auch nur leidlichen Fortschritt in der I gewährleisten könnte, ist wohl klar. Denn auch in der I stehen wöchentlich nur 2 Stunden für die grammatische und stilistische Seite der lateinischen Sprache zur Verfügung, welche schon bisher kaum für alles, was hier noch zu bewältigen ist, hinreichen.“ Gegenüber diesem offenbaren Notstande verlangt er entweder die Wiederherstellung der früheren Stundenzahl in II oder eine Verminderung der Anforderungen bei der Maturitätsprüfung, speciell den Wegfall des lateinischen Aufsatzes. Dieselbe Ansicht vertritt auch die Lehrerkonferenz von Nakel. Ich gebe zu, daß diese Bedenken eine gewisse Berechtigung haben: der Philologe kann in der neuen Lehrinrichtung einen harten Schlag für das Latein auf den höheren Lehranstalten sehen, kann es schmerzlich bedauern, daß zu Gunsten der Realien besonders durch die Schmälerung des Latein der humanistische Charakter der Gymnasien Einbuße erlitten hat: in der Zeit, in der die Klage über die Abnahme der Fertigkeit im Lateinschreiben und noch

mehr im Lateinsprechen immer lauter und dringender erschallt, da werden diesem Unterricht 9 wöchentliche Lehrstunden entzogen. Ich gebe ferner zu, daß in 8 resp. 9 Stunden nicht dasselbe geleistet werden kann als in 10 Stunden, oder man müßte denn annehmen, daß ein Teil der Arbeit die ganze Arbeit sei, desgleichen daß die II durch die neue Organisation am schwersten betroffen werde, indes Klagen helfen hier nichts, vielmehr müssen wir uns auf den Boden der Thatsachen stellen und uns nach der Decke strecken; die neuen Lehrpläne sind nun einmal da, und wir haben mit ihren Bestimmungen zu rechnen, aber nicht zu rechten; was aber im besonderen den lateinischen Aufsatz anlangt, so dreht sich der Streit nicht mehr um seine Existenz, um die Frage, ob er beizubehalten sei oder nicht, wir sehen ihn eben in den revidierten Lehrplänen als einen integrierenden Bestandteil des lateinischen Unterrichts gefordert, und dies nach meiner Ansicht mit Recht, weil er nebst den Übersetzungen ins Latein „den wichtigsten Beitrag zur Vertiefung der Lektüre in Hinsicht auf Sprache und Gedankeninhalt“ giebt. — Trotz der schwierigen Verhältnisse, unter denen jetzt das Ziel des lateinischen Unterrichts zu erreichen ist, zeigen doch die Mehrzahl der Berichte das Bestreben, an der bestehenden Ordnung möglichst wenig zu ändern; sie verlangen zumeist nur Vereinfachung der Grammatik und Sichtung des grammatischen Stoffes, ohne darum eine veränderte Abgrenzung der Pensen für notwendig zu erachten. Der Verlust an Lehrstunden trifft ja auch die unteren Klassen (VI bis IIIa) und die oberen (II und I) fast gleichmäßig, indem bis zur IIIa incl. wöchentlich je 1, in jeder II je 2, also im ganzen auf der unteren Stufe 5, auf der oberen 4 Stunden dem Latein entzogen sind. „Es liegt darin“, sagt der Referent des Marien-Gymnasiums Posen, „kein Grund vor, an der durch langjährige Erfahrung bewährten Gliederung des grammatischen Pensums etwas zu ändern, der zufolge in den ersten 5 Jahren des Gymnasialkurses Formenlehre und Syntax, erstere vollständig, letztere in den Hauptregeln angeeignet werden müssen, während in den folgenden 4 Jahren die Vertiefung und wissenschaftliche Begründung der Satzlehre, Synonymik und Stilistik das Ziel des grammatischen Unterrichts bilden.“

Ebenso ist die Verteilung des grammatischen Pensums für die einzelnen Klassen auf der unteren Stufe so naturgemäß und zweckentsprechend, daß jede Änderung ausgeschlossen erscheint.“ Im allgemeinen wird, wie die Gutachten dies betonen, der Pensenverteilung der Normalplan bei Wiese auch fernerhin zu Grunde zu legen sein. Wie bisher wird sich auch in der Folge der lateinische Unterricht in 3 Stufen gliedern, ohne daß diese jedoch scharf von einander getrennt sind. Denn es wird (Gutachten von Wongrowitz) allerdings nur in einfacher und vorbereitender Weise schon auf der unteren Stufe in VI und V in die Elemente der Syntax, und auf der mittleren Stufe schon in die Anfänge

der Stilistik und Synonymik eingegriffen. Auf der unteren VI und V umfassenden Stufe wird die Aufgabe darin bestehen, dem Schüler aufer dem für diese Stufe nötigen Wortschatze eine möglichst sichere Kenntnis der Formenlehre und die elementarsten Grundzüge der Syntax zu vermitteln und die Sicherheit im Übersetzen aus dem Lateinischen ins Deutsche und umgekehrt zu erstreben. Die zweite Stufe (IV und III) soll die bereits gewonnene Kenntnis der Formenlehre sichern und im wesentlichen zum Abschlufs bringen, die Kenntnis der Wortbildungslehre sowie der syntaktischen Grundregeln vermitteln, in die Lektüre der Autoren einführen und die Schüler befähigen, längere Sätze und leichte zusammenhängende Stücke zu übersetzen. Auf der dritten Stufe tritt die Lektüre in den Vordergrund, es ist hier auf ein gründliches Verständnis der Schriftsteller nach Inhalt und Form hinzuwirken, wie dies auch in den Erläuterungen zu den revidierten Lehrplänen vorgeschrieben ist. Das grammatische Pensum ist hier Wiederholung der Syntax, die einfachsten Regeln der Stilistik und die Unterscheidung der gebräuchlichsten Synonyma. —

I. Grammatik. Von denjenigen Berichten, die sich überhaupt auf Änderungsvorschläge einlassen, verlangen mehrere meist unbedeutende Verlegungen einzelner Partien aus der Grammatik. So wird beantragt (Bromberg), nicht nur die Composita von sum, sondern auch die Verba possum, volo, nolo, malo und fero bereits in der VI durchzunehmen. Andere Gutachten, die das Pensum dieser Klasse als zu umfangreich entlasten wollen, verlegen folgend der pommerschen Direktoren-Konferenz 1879 die Deponentia als für die VI „entbehrlich und begrifflich zu schwer“ in die V. Für diese Verlegung läßt sich geltend machen, daß der Schüler, der soeben erst und vielfach mit großer Mühe das Aktiv und Passiv zu unterscheiden gelernt hat, im Deponens nun wieder das Umgekehrte zu lernen hat. Dem gegenüber glaubt Referent bemerken zu dürfen, daß doch die Scheidegrenze zwischen der letzten Zeit des Kursus der VI und dem Anfange des Quintanerpensums nicht so weit sei, daß durch die Verlegung der Deponentia in das erste Quartal der V, wo sie doch hingehören müßten, dem Eintreten einer Verwirrung beim Schüler vorgebeugt würde. Inowrazlaw ferner macht den Vorschlag, aus der VI die systematischen Genusregeln zu streichen und in Bezug auf das Genus der Substantiva, namentlich derer der dritten Deklination so zu verfahren, wie dies im Griechischen und Französischen der Fall sei, d. h. das Geschlecht der für den sofortigen Gebrauch notwendigen Wörter nicht durch Abstraktion von einer Regel oder Ausnahme oder Ausnahme von einer Ausnahme finden, sondern als einen integrierenden Teil der Vokabel, wie den Genitiv und die Bedeutung, gleich mitlernen zu lassen. Der Infinitiv, das Participium, Gerundium und Supinum sowie das ganze Deponens seien als zu schwierig und einstweilen unnötig aus der VI auszuschließen und dafür event. die gewöhnlichsten unregelmäßigen

Verba und aus der Syntax dasjenige zu nehmen, was ohne Schwierigkeit aus dem selbständigen Gebrauche des Conjunktivs, aus dem Imperativ, der indirekten Frage, dem attributiven Genitiv und dem adverbialen Ablativ in die Lehre vom einfachen Satz und seinen Erweiterungen gezogen werden kann. In der V will derselbe Referent neben der Formenlehre auch die Syntax und zwar diese in nicht unerheblichem Maße behandelt wissen, so den genitiv gerund. nach Substantiven, die beiden Supina, das Prädikatsnomen bei *facere* und *putare*, u. s. w. Einige Referenten sodann wünschen die Orts-, Raum- und Zeitbestimmungen in die V, andere in die IV zu verlegen, noch andere gehen darin auseinander, ob die Verba auf *io* dem Pensum der VI oder V zuzuteilen seien. Der Referent von Lissa schließlich beantragt, daß ein Teil des Pensums der IV abgezweigt und in die IIIb verlegt werde, wozu ohnehin schon die Verlegung des griechischen Unterrichts auf diese Stufe hinsichtlich einiger Abschnitte der Formenlehre nötige. Der Mehraufwand an Zeit, den die Bewältigung des umfanglicheren Pensums erfordere, werde am zweckmäßigsten durch die Beschränkung der Dichterlektüre auf das Wintersemester bestritten. — Alle diese Vorschläge bieten indes keine wirkliche Abhilfe, sondern verschieben lediglich einzelne Partien des Lehrstoffes von einer Stufe auf eine andere. Durch solche Verschiebungen aber wird die Einbuße an Lehrstunden nicht ausgeglichen; das einzige Mittel dazu ist allein die Reduktion der einzelnen Regeln auf ihre einfachste Fassung. — Wichtiger erscheint eine andere in den Gutachten aufgeworfene Frage: wo erreicht die systematische Grammatik ihren Abschluß? Während einige Referenten (wie Krotoschin, Posen Fried. Wilh.-Gymn., Wongrowitz) diesen Abschluß in die IIIa setzen, weisen ihn andere (Lissa, Protokoll des Fried. Wilh.-Gymn. Posen) der IIb, noch andere wie der Referent des Mar.-Gymn. zu Posen, der die II auf Kosten der I entlastet wissen will, der IIa zu, so daß der I die systematische Behandlung der *Syntaxis ornata*, die *Synonymik* und *Stilistik* als Pensum verbleibe. Hierdurch verspricht sich Referent, werde auf der II eine vollständige grammatische Sicherheit erzielt werden und so dem nur zu begründeten Mangel abgeholfen werden, daß die wenigsten Primaner in der Syntax sicher seien. Andere (die Konferenz des Fried. Wilh.-Gymn. Posen), führen als Grund gegen den Abschluß der systematischen Grammatik in IIIa an, daß vielen Partien der lateinischen Syntax der Ober-Tertianer noch kein hinreichendes Verständnis entgegen bringe. Ich möchte mich denen nicht anschließen, welche noch über die IIIa hinaus die Grammatik systematisch betrieben wissen wollen, und zwar deswegen nicht, weil die Gedächtniskraft jüngerer Knaben, wie sie auf der unteren und mittleren Stufe sitzen, noch frisch und rege arbeitet und eher etwas starke Zumutungen verträgt. Außerdem ist zu beachten, daß je früher etwas gelernt wird, es um so mehr durch häufige Repetitionen befestigt und zum bleibenden

Besitze des Lernenden gemacht werden kann. Dazu kommt, daß die II und I, den übermittelten Stoff zu verarbeiten und zu vertiefen und außerdem noch beide ihr eignes großes Pensum — ich erwähne nur den lateinischen Aufsatz und die Lektüre, — zu bewältigen haben. Damit will jedoch Referent keineswegs gesagt haben, daß auf der oberen Stufe die Grammatik überhaupt nicht mehr betrieben werden dürfe. Im Gegenteil sind auch hier, wenn nicht bald Unsicherheit in dem grammatischen Wissen eintreten soll, recht häufige Repetitionen einzelner Abschnitte vorzunehmen. Es wird dies auch, wie der Referent Wongrowitz richtig bemerkt, gar nicht gut anders möglich sein, denn die Stilistik läßt sich nicht ohne grammatische Repetition betreiben. Auch in der Lektürestunde werden einzelne grammatische Fragen, wo es sich um die Erklärung einer Wortform oder Konstruktion handelt, zur genauen Fixierung des Inhalts sich nicht vermeiden lassen.

Was die Wortbildungslehre anlangt, so wird in dem Protokoll zu einem Gutachten dem Bedauern Ausdruck gegeben, daß derselben nicht eine bestimmte Stelle in der Pensenverteilung zugewiesen sei. Dem gegenüber wird mit Recht hervorgehoben, daß eine systematische Behandlung dieses Kapitels ziemlich unfruchtbar sei; ein gelegentliches Hinweisen darauf sei von ausreichendem Nutzen und dazu finde sich häufig genug Gelegenheit. Auch Referent möchte die Wortbildungslehre als ein anregendes Kapitel der Grammatik nicht gern entbehren, kann sich aber mit einer systematischen Behandlung derselben, weil diese mehr wissenschaftliches als pädagogisches Interesse hat, nicht recht befreunden und weist ihr darum, weil sie nur gelegentlich berücksichtigt werden soll, auch keine bestimmte Stelle zu.

II. Stilistik und Synonymik. Wie Haacke in der Vorrede zu seiner Stilistik bemerkt, ist die übliche Scheidung zwischen Grammatik und Synonymik eine willkürliche und wenig berechtigte. „Die Grammatik“, äußert sich der Referent Wongrowitz, „dient dem nächsten Bedürfnisse des Lernenden, die Stilistik faßt ferner liegendes ins Auge.“ Um so leichter sind also auf den gegebenen grammatischen Grundlagen die notwendigen stilistischen Ergänzungen aufzubauen. Das Prüfungsreglement verlangt, daß die schriftlichen Prüfungsarbeiten von Fehlern, welche eine grobe grammatische Unsicherheit zeigen, und von Germanismen im wesentlichen frei sein sollen und einen Anfang stilistischer Gewandtheit müssen erkennen lassen. Diese etwas allgemein gehaltenen Anforderungen bedürfen der Erklärung. „Deutet man“, sagt das Referat von Lissa, „die erste jener beiden Forderungen dahin, daß auffällige Verstöße im Gebrauch der Redeteile und gegen die durch den Sprachgebrauch fixierten Wortverbindungen sowie Verwechslungen der üblichsten, sozusagen auf Schritt und Tritt begegnenden Synonyma in den schriftlichen Prüfungsarbeiten nicht begegnen, die andere dahin, daß Wortstellung, Satzbildung, Satz- und Ge-

dankenverbindung nicht gerade Befremdendes bieten dürfen, so scheint das Richtige getroffen zu sein." Wenn es nun heißt, daß Stilistik und Synonymik den beiden oberen Klassen als Lehrpensen angehört, so soll damit nicht gesagt sein, daß in den übrigen Klassen diese beiden Gebiete unberücksichtigt bleiben sollen; im Gegenteil wird dieser Unterricht in II und I dann besonders gedeihen, wenn er schon von VI an zweckmäßig vorbereitet wird und wenn die Anfänge desselben schon auf dieser Stufe gelegentlich bei der Korrektur und der Lektüre gelegt werden. Was aus diesem Gebiete den einzelnen Klassen zuzuweisen, giebt der Referent von Lissa, wenn auch nicht erschöpfend, so doch in reicher Auswahl an.

In die VI gehört: die Grundstellung des verb. fin., der Negation, der Apposition, des attributiven Adjectivs, der Pronomina possessiva im Hauptsatze; Stellung der Partikel que, Übersetzung des Superlativs mit „sehr" und dem Positiv.

In die V: die feste Stellung von rex, imperator (Kaiser), res publica, res familiaris, inquit, terra marique, ferro ignique, alter-alter, alius-alius, Stellung der Negation non 1) vor einem einzelnen für sich negierten Worte, 2) zwischen Infinitiv und Hilfsverb, Stellung der Partikeln sed-autem, nam-enim, itaque-igitur, etiam-quoque, ne-quidem; Voranstellung und Auslassung der Pronomina possessiva.

In die IV: Übersetzung deutscher Verbalsubstantiva (meist auf-ung) durch a) ablat. absol., b) partic. conjunct., c) gerundium oder gerundivum. Anwendung lateinischer Volksnamen statt der deutschen Ländernamen, in Persas proficisci, aber nur in Gracciam, in Italiam proficisci. Gebrauch des Adjectivs zur Bezeichnung der Herkunft und des Ortes (Miltiades Atheniensis, pugna Marathonica), Wiedergabe des deutschen Positivs mit „zu, ziemlich u. s. w." durch den lateinischen Comparativ. Umschreibung der Casus obliq. von nihil mit res, sagen und befehlen, daß nicht = negare und vetare mit dem accus. c. Inf., das den deutschen Nachsatz einleitende „so" bleibt unübersetzt; a, ab, abs; causa, propter und ob unterschieden, et-et, neque-neque; Verbindung dreier oder mehrerer gleicher Satzglieder durch et; Unterschied zwischen et und atque (ac), sed = „aber" oder „sondern"; als = 1) Conjunction, 2) nach dem Comparativ, 3) vor dem nominalen Prädikate; zu = 1) ad, in, causa, 2) genit. object., 3) Dat. des Zwecks, 4) beim nominalen Prädikate.

In die IIIb: Übersetzung deutscher Verbalsubstantiva durch abhängige Sätze z. B. perfecit, ut rex crearetur = setzte die Wahl zum Könige durch; die üblichsten Bedeutungen von res; zusammengesetzte Substantiva mit „Wesen" ausgedrückt durch res und ein Adjectiv z. B. Gemeinwesen, Kriegswesen. Wiedergabe der deutschen Pronomina und Adverbia: etwas, nichts, dies, jenes, hierin, hierdurch, hiermit, hierüber, deshalb, dadurch etc. durch res, z. B. hierdurch bewirkte er = quibus rebus effecit. Attributive Beifügung von Adjectiven, um einen Teil zu bezeichnen; primo vere, media aestate, extrema hieme.

Verstärkung des Comparativs durch *multo*, *etiam*, des Superlativs durch *multo*, *longe*, *vel*, *etiam*; „möglichst“ mit dem Positiv = lateinischer Superlativ mit *quam potest* oder *quam allein*; *ipse* = eben, grade, sogar u. s. w. Auslassung des Pronomen *is* im zusammengezogenen Satze, wenn er ein gemeinsames Objekt hat, z. B. *virtus conciliat amicitias et conservat* = und erhält sie; desgleichen bei anderen gemeinsamen Satzteilen: *Orestes cum Pylade adolevit et intimam amicitiam conjunxit* = und schloß mit ihm; ferner in Fällen wie: *Tullia domo profugit execrantibus viris mulieribusque* = indem sie verfluchten. Das anknüpfende pronom. relativ. *neque quisquam* für *et nemo*; kein = kein einziger = *nullus* oder *non* (*accepit non magnum prae-mium*); „keiner“ ohne dabeistehendes Substantiv = *nemo* (*neminem vidi*); „keiner“ bei einem substantivierten Adjektiv = *nemo*, z. B. *nemo doctus*. *Nam cum* = als nämlich, *sed cum* = als aber, *itaque cum* = als daher; *cum-tum*; „wie, als“ = *ac* (*atque*); „nicht mehr, und nicht mehr“ = *jam non*, *neque jam*. Reflexive Passiva wie *mutari* sich ändern, *augeri* wachsen, *exerceri* sich üben, *lavari* sich baden, *delectari* sich ergötzen, *terreri* sich schrecken lassen, *adduci* sich verleiten lassen und ähnl. Wiedergabe deutscher präpositionaler Wendungen a) durch Sätze (*daher* = *quo factum est, ut*; auf diese Weise = *ita fit ut*; unter diesen Umständen = *quae cum ita sint*; während dessen = *dum ea geruntur*; in diesem Falle = *quae si ita sunt* oder *quod si acciderit*, sonst = *quod ni ita est* u. s. w., b) durch Participialkonstruktionen: dieser Anordnung gemäß = *hac re constituta*; infolge dessen oder darauf = *his rebus gestis*, darauf = *quo facto*, auf die Kunde hiervon = *hoc nuntio accepto* (*allato*), nach kurzer Zwischenzeit = *brevi spatio interjecto*, bei dieser Gelegenheit = *ea occasione oblata*; nach dieser Rede = *hac oratione habita*; nach diesem Treffen = *hoc proelio facto* u. s. w., in der Hoffnung = *sperans*, in der Überzeugung = *arbitratus*; unter Benutzung = *usus*; aus Furcht = *veritus* u. s. w. Endlich eine Übersicht der hauptsächlichsten Fälle, in welchen beim Übersetzen aus dem Deutschen ein *ablat. absol.* oder ein *partic. conjunct.* an einen Hauptsatz oder Nebensatz sich anschließen kann (cfr. Lattmann, Übungsbuch für IIIb pag. 20—24).

In die IIIa: Wiedergabe deutscher Substantiva durch Relativsätze z. B. die Waffenfähigen = *qui arma ferre possunt*; der Nachfolger = *is qui alicui succedit*; Ersatz fehlender Passiva z. B. zu *hortari*, *admoneri*, zu *aggredi* und *persequi* *peti* und *agi*, *agitari* u. s. w. Übersetzung deutscher Adverbia, die mit dem Verbum zu einem Begriffe verschmelzen z. B. *petere atque orare* = flehentlich bitten; *interdicere atque imperare* = auf strengste untersagen. Wiedergabe deutscher Adverbia durch *Verba cum infinit.*, z. B. *contendere*, *maturare* = schleunig, eilig; *videri* = anscheinend; *non dubitare* = unbedenklich. Beziehung deutscher Adverbia als Adjektiva auf das lateinische Nomen; abwesend =

absens, in der Gegenwart = praesens, absichtlich = sciens, prudens; von vorn = adversus; von hinten = aversus, einzeln = rarus; Umschreibung der Person durch corpus, animus; Caesar hanc urbem primus-primum-primam cepit; Stellung von omnis hinter dem pronom. demonstrat. und alii, ceteri, reliqui; ebenso alii multi = viele andere; alle mögliche = omnis z. B. omnes cruciatus perferre. Auslassung des deutschen „nur“ bei Zahlbegriffen wie unus, pauci. Grundlegung des Unterschieds zwischen is, hic, iste, ille. Stellung der Konjunktion hinter dem verbindenden Relativ: qui si, qui cum; alius—aliud; Unterschied zwischen ambo und uterque; Stellung des pronom. quisque; neque enim, vero, tamen am Satzanfange, neque—et und et—neque; neque aut — aut und ne aut — aut; non minus quam und non magis quam: Grundlegung des Unterschieds von aut, vel, sive und sed, autem, vero, at. — Während die Methode bis IV mehr prophylaktischer Natur, also vorbeugend gegen stilistische Fehler sein wird, soll in der III der Sinn für die Eigentümlichkeiten des lateinischen Ausdrucks angeregt und die Lehre vom Satzbau vorbereitet werden. Der II alsdann fällt eine zusammenfassende Übersicht über Wortfolge, Satzbau, über Behandlung der Redeteile und Gebrauch der Partikel, sowie die Anleitung zur Technik des Aufsatzes als Pensum zu. In I wird diese Anleitung vervollständigt und die stilistischen Kenntnisse empirisch erweitert: namentlich werde die Satzverbindung durchgenommen und der Gebrauch der Tropen und Figuren durch geeignete Beispiele veranschaulicht. —

Ein weiterer Punkt käme hierbei noch in Betracht, der zu meinem Bedauern nur in einem Referate besprochen wird, die Frage: wie ist das stilistische Material durchzunehmen? Während der grammatische Stoff auf jeder Stufe fest bestimmt ist und in genau in einander greifende Pensen geschieden wird, ist dies auf dem stilistischen Gebiete durchaus nicht der Fall, und es hat Dr. Koppin in seinem Referate „über die Begrenzung des Unterrichts in der lateinischen Stilistik“ (3. Dir.-Konf. Hannover 1882 p. 209) Recht, wenn er sagt: „Vielleicht auf keinem Gebiete des gymnasialen Unterrichts herrscht auf vielen Anstalten eine größere individuelle Freiheit, die es dem einzelnen Lehrer überläßt, aus der Fülle des überreichen Stoffs auszuwählen, was er will oder mag, was er seinen Schülern glaubt zumuten zu dürfen, oder was die landläufigen Übungsbücher und der in ihnen doch vielfach herrschende Zufall ihm aufdrängen; und nicht nur in der Auswahl und dem Umfange des Stoffs, auch in der Form und Art seiner Überlieferung macht dieser in seiner Ausdehnung immerhin gefährliche Individualismus sich geltend. Welche stilistischen Regeln in den einzelnen Klassen erlernt werden, welche Synonyma und welches phrasologische Material oder nach welchem gemeinsamen Kanon die Regeln von der Wortstellung und dem Periodenbau überliefert werden, auf solche Fragen dürften nicht alle Anstalten Antwort haben, während doch gemeinsame und

stufenweise Arbeit wenigstens die Festsetzung eines Minimums für jede Klasse und eine bestimmte Formulierung dieser notwendigen Materie zu erfordern scheint." Angesichts dieses gefährlichen Individualismus auf der einen Seite und der Verkürzung der Zeit für den lateinischen Unterricht andererseits erhebt sich mit Notwendigkeit die Forderung auch auf diesem Gebiete den Lehrstoff zu sichten und für die einzelnen Klassen genau zu fixieren: der Lehrer muß eben wissen, was in jeder einzelnen Lehrstunde vor- und durchzunehmen ist. Ist dies nicht der Fall, so leidet namentlich wo der lateinische Unterricht in der Hand mehrerer liegt, darunter seine Einheitlichkeit: es wird daher Bekanntes häufig noch einmal, womöglich mit abweichender Erklärung und Terminologie besprochen, noch öfter Erwähnenswertes als bereits bekannt vorausgesetzt und übergangen werden. Um derlei Übelstände zu vermeiden, muß auch auf diesem Gebiete das für den Schüler notwendige Material in knappster Fassung zusammengestellt werden. Diese Zusammenfassung kann entweder als ein besonderes Lehrbüchlein oder als Anhang zur Grammatik dem Schüler in die Hand gegeben werden oder andererseits nur im Besitze des Lehrers zu einem Leitfaden dienen, der dem stilistischen Unterricht zu Grunde gelegt wird. Referent will nicht entscheiden, welches von beiden als das praktischere vorzuziehen sei, für ihn handelt es sich nur darum, daß der Lernstoff möglichst genau fixiert sei; wie dies zu geschehen habe, kann billig den einzelnen Anstalten zur Anordnung überlassen werden. Angenommen aber, es werde ein kurzer Leitfaden (empfohlen wird das 70 Seiten zählende Heftchen von B. Schmidt, 2. Auflage, Teubner 1884) dem stilistischen Unterricht zu Grunde gelegt, so möchte ich doch einer systematischen Stillehre in der Weise, daß selbständig Paragraph nach Paragraph zusammenhängend vorgetragen werde, nicht das Wort reden. Hierbei würde der Schüler ebensowenig Stil lernen, wie etwa einer aus einem Lehrbuch der Logik logisch denken lernt. Auch hier ist und bleibt die Hauptsache das Beispiel, an welchem die Regel verständlich gemacht und eingeübt wird. Gelegenheit dazu bietet die Durchnahme der schriftlichen Arbeiten und die Übersetzungsübungen aus dem Deutschen ins Lateinische an der Hand eines sich eng an die Lektüre anschließenden Übungsbuches, wie wir solche von Gidionsen, Klaucke, Köpke, Müller, Radke, Schulthefs, Uppenkamp u. s. w. haben. An die Klassikerlektüre den stilistischen Unterricht anzuknüpfen, empfiehlt sich nicht; denn abgesehen davon, daß die Lektüre durch die zum Verständnis unentbehrlichen sachlichen und sprachlichen Bemerkungen schon zu oft unterbrochen werden muß, und darum alle Ursache ist, sie durch stilistische Auseinandersetzungen oder gar durch Einübung stilistischer Regeln und Übersetzen passender Beispiele nicht noch mehr zu zerreißen, warnen auch die Erläuterungen zu den revidierten Lehrplänen ausdrücklich davor, die Lektüre der Klassiker zu einer Anhäufung stilistischer Bemerkungen zu machen. —

Wie die Stilistik, so muß auch die Synonymik in ihren ersten und einfachsten Anfängen schon von unten herauf betrieben werden. Die Unterweisung hierin kann nur eine gelegentliche sein, die ihre Anknüpfungspunkte überall sucht. Wie die Erfahrung lehrt, fehlt es grade auf diesem Unterrichtsgebiete an Einheit der Behandlung. Sollen hier Erfolge erzielt werden, so ist nötig a) eine Vereinbarung über den jeder Stufe zuzuweisenden Lehrstoff herbei zu führen; hinzuzutreten hat b) auf allen Unterrichtsstufen eine verbindliche Formulierung der Bedeutungsunterschiede, so daß jegliche Änderung der Normalfassung nach individuellem Gutdünken ausgeschlossen wird. Am zweckmäßigsten ist auch wohl hier, dem Unterricht einen Leitfaden zu Grunde zu legen, nach welchem, ohne daß er sich in den Händen der Schüler befindet, die Lehrer sich richten. Aufmerksam gemacht wird auf die kurzgefaßte Synonymik von Meißner, welche den Lehrstoff auf die einzelnen Klassen von IV bis I verteilend, nur die in bestimmten Worten formulierbaren Synonyma enthält.

III. Metrik. Die Frage, ob besondere metrische Übungen anzustellen seien, wird nur von einigen Gutachten berührt; die übrigen Referenten übergehen sie, wohl deshalb, weil dieselben als Selbstzweck in den revidierten Lehrplänen nicht Raum gefunden haben. Angesichts der in den oberen Klassen besonders bei Schülern polnischer Nationalität in der Lektüre häufig sich zeigenden Unsicherheit in der Quantität der Silben, misse ich diese Übungen als ein jenen Verstößen steuerndes Mittel sehr ungern. Indes da die Zeit jetzt bedeutend knapper bemessen ist, wird auf besondere metrische Übungen Verzicht geleistet werden müssen. Die Einführung in die Prosodie und Metrik bleibt selbstverständlich dabei als notwendig bestehen; freilich wird auch hier die Unterweisung auf das wesentlichste zu beschränken sein. Durchzunehmen ist dieser Abschnitt in einigen der Ovid-Lektüre abgezweigten Stunden.

IV. Wortschatz. Ein ganz gleiches Gewicht, wie auf die grammatische Sicherheit legt der neue Lehrplan auf „die Aneignung eines festen Wortschatzes, durch welchen die Befriedigung an fortschreitender Leichtigkeit der Lektüre gewonnen werde und durch welchen die Beschäftigung mit derselben ihre Wirkung über die Schulzeit hinaus erstrecke“. Und dies mit vollem Recht; denn wie will jemand eine Sprache kennen ohne Vokabelkenntnis! „Wer die Grammatik beherrscht,“ äußert sich der Referent Wongrowitz, „beherrscht darum noch nicht die Sprache. Er kennt gleichsam nur das Gerippe, weiß aber noch nichts von der Schönheit der lebendigen Sprache selbst.“ Die häufig mangelhaften Leistungen im Latein haben zumeist, wie ich glaube, ihren Grund wenn nicht in einer Vernachlässigung, so doch in einer zu geringen Ausdehnung des Vokabel- und Phrasenlernens; kann doch in jeder Extemporierstunde der Lehrer beobachten, wie dem Schüler häufig genug selbst die landläufigsten Ausdrücke und Redewendungen fehlen. Desgleichen ist wohl auch auf den

Mangel an einem ausreichenden Wortschatze zumeist die Erscheinung zurückzuführen, daß selten über die Schulzeit hinaus das Interesse die lateinischen Autoren im Original zu lesen rege und thätig bleibt. — Wenn der Schüler nicht frühzeitig und von vornherein angehalten wird, seine Vokabeln gründlich zu lernen, so bleibt natürlich die Rückwirkung nicht aus: die häusliche Arbeitszeit wird alsdann eine ungebührliche Ausdehnung erhalten, weil der Schüler bei der Präparation sich nicht über die Worte weghelfen kann und oft genügt schon längst vorgekommene Wendungen im Lexikon nachzusuchen sich genötigt sieht. Hierdurch aber muß die Freude an der Lektüre erheblich beeinträchtigt werden. Bei der Anfertigung der schriftlichen Arbeiten sodann wird alle Augenblicke zum deutsch-lateinischen Lexikon gegriffen werden müssen, vor dessen Gebrauch unter anderen Gründen auch darum zu warnen ist, weil bei Anfertigung der schriftlichen Abiturientenprüfungsarbeiten dies Hilfsmittel nicht gestattet ist. Somit ist klar, daß die Mühe, die Schüler und Lehrer auf die Aneignung des Wortschatzes verwenden, in der Zukunft dauernden Lohn bringt und viel Zeit und Mühe erspart. Es fragt sich nunmehr: wie muß das Vokabellernen vor sich gehen? Die Referate schweigen hierüber entweder ganz oder behandeln diesen Punkt, wenn sie darüber sprechen, äußerst stiefmütterlich. Die letzteren beantragen entweder namentlich für die unteren Klassen besondere von der Lektüre unabhängige grammatisch, etymologisch, sachlich oder alphabetisch geordnete Vokabularien, oder sie entscheiden sich dafür, daß der Wortschatz im Anschluß an die Lektüre resp. das Lesebuch angeeignet werden muß. Abgesehen davon, daß durch besonders eingerichtete und meistens an stofflicher Fülle leidenden Vokabularien die Arbeit erschwert und nur die Zahl der Lehrbücher vermehrt wird, lassen auch die neuen Lehrpläne, in denen die Lektüre in den Mittelpunkt des Unterrichts gestellt wird, keinen Zweifel darüber, welche von beiden Methoden einzuschlagen sei. „Soll die Lektüre“, sagt der Referent von Wongrowitz, „den Mittelpunkt des Unterrichts bilden und es bleiben, so hat sich das Vokabellernen ebenso an dieselbe anzuschließen wie die Grammatik. Ein besonderes Vokabularium mit besonderen von der Lektüre abweichenden Wörtern würde die so notwendige Konzentration des Unterrichts sprengen, ein besonderes Vokabularium mit denselben Vokabeln, wie sie die Lektüre bietet, ist überflüssig.“ Vorausgesetzt aber die Begrenzung durch die Lektüre, bedarf auch hier, soll anders die Arbeit erfolgreich sein, die Lernthätigkeit einer geordneten Leitung von unten auf: Man lasse die Vokabeln, wie die Lektüre sie bietet, sorgfältig lernen, frage sie stündlich ab, benutze geeignete Gelegenheiten, in den grammatischen Stunden an das in der Lektüre vorgekommene zu erinnern, stelle Repetitionen an unter sachlicher oder etymologischer Gruppierung des Stoffes, verarbeite endlich die vorgekommenen Ausdrücke in den schriftlichen Übungen, und der Schüler wird beim Abgange von der Schule einen

Schatz von Vokabeln mitnehmen sowohl für das spätere Fachstudium wie als Grundlage zum Verständnis der daraus hervorgegangenen modernen Sprachen.

V. Lektüre. Wenn in den letzten Dezennien es mit der Interpretation der Schulautoren auch vielfach besser geworden als dies früher war, und diese nicht mehr, wie die Schulpraxis lange Zeit hindurch es übte, nur zur Bestätigung eingelernter grammatischer Regeln, sondern ihres Inhalts wegen traktiert werden, so ist es doch das Verdienst der neuen Lehrpläne, hierin das allgemein anerkennende und sanktionierende Wort gesprochen zu haben, indem sie die Lektüre in den Vordergrund stellen und, wie schon angedeutet, zum Mittelpunkt des Unterrichts machen. Die Gutachten, soweit sie von Lektüre sprechen, unterscheiden diese im engeren und weiteren Sinne; wir lassen diesen Unterschied gelten und nehmen an, daß die erstere die lateinischen Originalschriftsteller, Prosaiker und Dichter, umfaßt, während die letztere auch den Lesebüchern gilt, die ohne Rücksicht auf bestimmte grammatische Regeln in dem Lesebuch für die untere Stufe Aufnahme gefunden haben. Die Lektüre in letzterem Sinne beginnt schon in VI: das Lesebuch biete möglichst früh zusammenhängende Stücke aus der alten Sage und Geschichte in geeigneter Weise für diese Stufe zusammengestellt. Hier wie in V ist Grammatik und Lektüre noch nicht zu scheiden, sondern gleichmäßig neben einander zu betreiben, so daß in jeder Stunde beides vorgenommen wird. Das Lesebuch bereitet allmählich die nunmehr beginnende Autorenlektüre vor. Für die IV wird von fast allen Gutachten, hier und da unter Berufung auf den Artikel Ecksteins in Schmidts Encyclopädie des gesamten Erziehungs- und Unterrichtswesens Bd. II pag. 662 fig. für die Prosalektüre Cornelius Nepos empfohlen. Nur der Korreferent Wongrowitz, der diesem Schriftsteller eine große Anzahl von grammatischen Inkorrektheiten nachweist, will ihn deswegen den Quartanern nicht in die Hände gegeben wissen; aus gleichem Grunde wünscht das Gutachten von Lissa statt des Originals den „gereinigten Nepos“ von Ortmann. Von den einzelnen vitae ist die des Atticus, die umfangreichste und formell vollendetste, für IV zu schwer, Timoleon, Dion, Datames und Eumenes liegen dem Gesichtskreise des Quartaners zu fern; empfohlen werden mit Übereinstimmung Miltiades, Themistocles, Aristides, Epaminondas, Agesilaus und Hannibal. Poetische Lektüre auf dieser Stufe nach dem Tirocinium poeticum von Siebelis setzt während des Wintersemesters nur Gnesen an, ich meine mit Unrecht, weil man bei 9 wöchentlichen Lehrstunden unsomehr darauf verzichten muß, als die Schüler in IV sattsam damit zu thun haben, sich in den einen Schriftsteller einzuarbeiten und vor allem dazu ihre Kräfte anstrengen müssen. Für die III behauptet ausschließlich Caesar bell. Gallic. das Feld, und zwar stimmen die meisten Gutachten dafür, daß in der unteren Abteilung Buch I, II, III resp. IV, in der oberen der Rest gelesen werde. Der Referent Posen

Marien-Gymn. weicht davon ab und verlangt, daß die einzelnen Bücher, nicht wie es gewöhnlich geschieht, in chronologischer Folge gelesen werden, sondern daß der Unter-Tertianer mit den mittleren Büchern vom 3. an beginne, während das schwierigere 1. und 2. der IIIa vorbehalten bleibe. Neben Caesar bell. Gall. verlangt der Korreferent von Posen Mar.-Gymn. im zweiten Halbjahre Curtius Rufus berücksichtigt (von der Konferenz abgelehnt), Lissa die vita Attici; letztere auch der Referent von Wongrowitz, der außerdem noch Cicer. Cato major und pro Archia poeta für diese Stufe als geeignet empfiehlt. Geltend gemacht wird für diese Vorschläge, daß Cäsar-Lektüre durch drei Semester hindurch nachgrade für den Schüler genug sei und daß, was Cato major und pro Archia anlange, dadurch eine passende Ein- und Überleitung in die Lektüre Ciceros geschaffen würde. Für das bell. civil. neben dem bell. Gallic. in IIIa treten ein Krotoschin und Gnesen, während andere Gutachten, und wie ich meine mit Recht, zahlreiche und gewichtige Gründe gegen diese Schrift anführen; ich erwähne daraus nur: „ihren tendenziösen Charakter, die verwickelten Parteiverhältnisse, die schwierigen Verfassungsfragen, schließlic den verderbten Text“. In IIIb beginnt auch die poetische Lektüre: als Gegenstand derselben werden ausschließlich Ovids Metamorphosen bezeichnet. Sache des Lehrers ist es, aus diesen eine für seine Klasse geeignete Auswahl zu treffen, bemerkt sei hierbei nur, daß es sich nicht empfiehlt, mit dem Anfange dieser Schrift zu beginnen, weil die Schüler für die mythisch-naturwissenschaftliche Theorie der alexandrinischen Gelehrten, wie sie in der Schöpfungsgeschichte niedergelegt ist, noch kein Verständnis haben können. Für die oberen Klassen schreibt der Lehrplan eine Auswahl der dem Bildungsgrade der Schüler zugänglichen bedeutendsten Werke der klassischen Litteratur vor, (in der Ordnung der Entlassungsprüfung werden genannt: die leichteren Reden und philosophischen Schriften Ciceros, Sallust und Livius, die Aeneide Vergils, die Oden und Episteln des Horaz). Die prosaische Lektüre der II ist Cicero, Livius und Sallustius, die der I Cicero, Livius und Tacitus. Es erübrigt nur noch, den Lektürestoff den gemachten Vorschlägen gemäß auf die einzelnen Klassen zu verteilen. Für die IIb eignen sich vorzugsweise Cicer. in Catil. I und II, Sallust. bell. Catilin. Cic. pro imper. Gn. Pomp. eine Rede, „die sowohl wegen ihres Gegenstandes, als wegen ihrer durchsichtigen Anlage und wegen der darin gebotenen Beispiele des genus demonstrativum“ sich empfiehlt, ferner Cato major und Laelius; außerdem pro Ligario, pro Dejotaro, pro Marcello, pro Archia. Daneben halbjährlich wechselnd Livius lib. XXI bis XXIV; für die IIa: Cic. 4. Buch der Verrinen, de signis; welches sich „durch seinen bedeutungsvollen archäologischen Inhalt und durch musterhafte Narrationen auszeichnet, die dem Schüler zur Anfertigung der lateinischen Aufsätze durchaus zu empfehlen sind“; ferner pro Murena, pro Sulla, pro Roscio Amerino und die

zweite Philippika gegen Antonius. Daneben halbjährlich Livius wie in IIB oder Sallust. Jugurth. Als poetische Lektüre für beide Abteilungen ist Vergils Aeneis bestimmt (lib. I—IV und VI—IX), daneben Auswahl aus den Georgicis; außerdem die erste Ekloge, die dem Schüler ein anschauliches Bild von der Vertreibung der Colonen durch die Veteranen giebt, und die vierte Ekloge zur Vorbereitung auf Horaz epod. 16 und carmen saeculare. In I, die wohl an den meisten Gymnasien der Provinz vereinigt ist, ist von Cicero vor allem die Miloniana zu lesen; desgleichen eignet sich auch die Sestiana, von den philosophischen Schriften die Tusculan. (besonders Buch I, II und V), de fin. bon. et mal. lib. III; de officiis; von den rhetorischen Schriften, die ebenso wie die Briefe in dem angeführten Kanon nicht erwähnt werden, de orat. lib. I. Neben Cicero gleichfalls halbjährlich wechselnd sind Livius und Tacitus zu lesen, von ersterem die erste Decade (lib. I, II und V—VII), von letzterem die Germania, Abschnitte aus den Annalen (lib. I—IV) und der Agricola. Die poetische Lektüre ist Horaz, Oden und Episteln, die so zu verteilen sind, daß jedes Semester ein Buch der Oden und der vierte Teil der Episteln zu lesen ist; außerdem, wenn Zeit übrig ist, das carmen saecul., ausgewählte Epoden (1, 2, 9, 13, 16) und einzelne Satiren (I, 1, 6, 9, II, 6). Der Lektüre geht hier eine Belehrung über das Versmaß voraus. —

Neben der Klassenlektüre verlangen eine Anzahl von Gutachten zur Ergänzung und Erweiterung der Kenntnis in der Litteratur Privatlektüre, so Gnesen, Kempen, Meseritz, Ostrowo für beide oberen Klassen, der Referent Posen Mar.-Gymn. für IIA und I, während er sie für IIB für zwecklos, ja schädlich erachtet. So sehr die Privatlektüre dazu geeignet sein mag, den Schüler zu einer freieren wissenschaftlichen Thätigkeit und zu eigener Selbstbeschäftigung anzuregen, so glaube ich doch mit dem Referenten Wongrowitz und Lissa, daß gegenüber den großen Ansprüchen, welche die anderen Lehrfächer an die Arbeitskraft- und Zeit der Schüler stellen, eine dahin gehende Forderung zur Überbürdung führe, die zu vermeiden eine vielleicht zu humane Zeitströmung streng gebietet.

An die Lektüre haben sich, wie schon bemerkt, die schriftlichen Arbeiten anzuschließen; desgleichen auch das Lateinsprechen; letzteres hat seinen Beginn nach der Vorschrift der Lehrpläne schon in den mittleren Klassen zu nehmen in der Weise, daß der Inhalt der gelesenen Kapitel quaerendo und respondendo entwickelt und auf eine zusammenhängende Wiedergabe des Gelesenen hingearbeitet wird.

VI. Verteilung der Stunden für Lektüre einerseits; für Grammatik und verwandte Übungen andererseits. Mit Recht haben die meisten Gutachten die Frage berührt, wie die Zahl der wöchentlichen Lehrstunden auf Grammatik und Lektüre zu verteilen sei. Da wie schon angeführt,

auf der untersten Stufe Grammatik und Lektüre noch nicht zu scheiden ist, so kommen hier nur die Klassen IV bis I in Betracht. Für die IV sind die Ansichten der Referenten schwankend, indem hier der Grammatik 6 und der Lektüre 3, dort der ersteren 5 und der letzteren 4 Stunden zugewandt werden. Von III an tritt zu dem Prosaiker der Dichter hinzu: derselbe behält bis zur I hinauf seine 2 vollen Stunden, nur der Referent von Lissa macht ihm das Feld streitig, indem er vorschlägt, in IIIb die Ovidlektüre auf das Wintersemester zu beschränken und in IIb den Vergil auf 1 Stunde wöchentlich herabzusetzen; der Gewinn an Zeit solle der Grammatik und dem Prosaiker zu gute kommen. Die übrigen Gutachten zumeist wenden in der III der Grammatik 4, dem Prosaiker 3 Stunden zu, nur Posen Mar.-Gymn. und Kempen hält hier 3 Stunden Grammatik für ausreichend. In der IIb setzt die Mehrzahl der Referate für Grammatik und Prosaiker je 3 Stunden; Lissa und Meseritz haben hier für Grammatik 2, Prosaik. 4 Stunden. Für die IIa gilt dieselbe Verteilung, nur dafs Krotoschin und Schneidemühl sich mit 2 grammatischen Stunden in der Woche begnügen. Für die I, die an Lehrzeit nicht gekürzt worden, herrscht Übereinstimmung: 2 Stunden Grammatik, 4 Stunden Prosaiker. Diesen verschiedenen Ansichten gegenüber wird man ein festes Prinzip für die Verteilung der Stunden nur gewinnen können, wenn man die Stellung betrachtet, die Grammatik und Lektüre in dem Lehrplan einnehmen: in den mittleren Klassen, wo der Schüler mit dem ganzen grammatisch-syntaktischen Rüstzeug zu selbsteigner Thätigkeit versorgt werden soll, wird naturgemäfs die Grammatik, für die obere Stufe, wo die Klassiker die Hauptsache sind, die Lektüre den Sieg davon tragen. Überlegt man, dafs in der IV die Formenlehre repetiert und die Syntax der Casus eingeübt werden, und dafs ferner in der III die Grammatik im ganzen ihren Abschluss finden soll, — wahrlich ein großes Pensum — so wird man zu der Überzeugung kommen, dafs dort für Nepos, hier für Cäsar je 3 Stunden ausreichen müssen. Hienach möchte ich mir gestatten, unter Annahme einer getrennten Sekunda folgende Verteilung vorzunehmen:

	Grammatik und Übungen	Lektüre
IV	6	3
III	4	5
IIIb	3	5
IIa	2	6
I	2	6.

VII. Ich führe nunmehr die Pensen an, wie sie nach der Mehrzahl der Referate sich gestalten würden:

Sexta: 1. Regelmäßige Formenlehre: Deklination der Substantiva mit den Genusregeln und deren Ausnahmen; Deklination und Komparation (auch

die umschreibende) der Adjektiva, Hauptregeln über die Bildung der Adverbien und ihre Komparation. Die Cardinalia und Ordinalia mit der Deklination von unus, duo, tres und milia; die Pronomina ohne die Correlativa und die Indefinita; sum und die vier Konjugationen mit Einschluß der Deponentien. Die geläufigsten Präpositionen mit ihrer Rektion als Vokabeln. 2. Syntax: der einfache Satz und die leichteren Formen des relativen Satzgefüges, Umbildung der aktiven Konstruktion in das Passivum. 3. Memorieren von Vokabeln nach dem Übungsbuch. 4. Mündliche und schriftliche Übersetzungsübungen (Exercitien und Extemporalien).

Quinta: 1. Wiederholung und Ergänzung des Pensums der VI mit besonderer Hervorhebung der Unregelmäßigkeiten in der Deklination, die Zahlwörter und Pronomina vollständig. Die unregelmäßigen Verba, die Conjugatio periphrastica. (Alle Eigentümlichkeiten der Sprache, soweit sie den Griechen entlehnt sind oder der Dichtersprache angehören, werden nicht berührt, erstere bleiben der IIIb vorbehalten, letztere werden an die Dichterlektüre der folgenden Klassen angeschlossen.) 2. Syntax: der zusammengesetzte Satz; Einübung einfacher syntaktischer Regeln, besonders Acc. c. Infin, Ablat. absol. partic. conjunct., die öfter vorkommenden Konjunktionen (ut, ne, cum, quod etc.); die wichtigsten Orts-, Raum- und Zeitbestimmungen. 3. Lektüre zusammenhängender Stücke aus dem Lesebuch. 4. Memorieren von Vokabeln. 5. Mündliche und schriftliche Übersetzungsübungen (Exercitien und Extemporalien).

Quarta: 1. Wiederholung der Formenlehre des Verbums; die Hauptregeln vom Gebrauch der Casus; gelegentlich einzelne wichtige Regeln aus der Tempus- und Moduslehre, wie die Lektüre des Schriftstellers dazu führt. 2. Lektüre: Cornel. Nepos, hieran im Anschluß Anfang der Übungen im Lateinsprechen durch Retroversionen und Bildung leichter kleiner Sätze. 3. Memorieren von Vokabeln und Phrasen nach der Lektüre und dem Übungsbuch, sowie von ausgewählten Satzbeispielen zur Syntax. 4. Mündliche und schriftliche Übungen im Übersetzen, entsprechend dem grammatischen Lehrgange (Exercitien und Extemporalien).

Tertia b; 1. Ergänzung der Casuslehre. Das Wesentlichste aus der Tempus- und Moduslehre; Grundlehren der Prosodie und Metrik, Deklination der griechischen Wörter, die Hauptstücke des römischen Kalenders, Abkürzungen der Vornamen im Anschluß an die Lektüre. 2. Lektüre: Caes. bell. Gall., Ovids Metamorphosen in Auswahl; von dieser Stufe an werden stets bei der Lektüre bündige litterarisch-historische Notizen über den Schriftsteller gegeben. In Verbindung mit der Lektüre weitere Sprechübungen. 3. Mündliche und schriftliche Übersetzungen in das Latein und aus dem Latein im Anschluß an den grammatischen Lehrgang (Exercitien und Extemporalien) nach dem

Übungsbücher und im Anschluß an die Lektüre. 4. Vokabeln, Phrasen, Satzbeispiele wie in IV.

Tertia a: 1. Abschließende Repetition der Formenlehre mit Erweiterung durch bisher noch weniger berücksichtigte Abschnitte. Ergänzung der Tempus- und Moduslehre. 2. Lektüre: wie in IIIb, Befestigung der Prosodie und Metrik; Sprechübungen. 3. Mündliche und schriftliche Übersetzungen, Vokabeln, Phrasen, Satzbeispiele zur Grammatik wie in IIIb.

Sekunda b: 1. Repetition der Casuslehre; stilistische Belehrungen über den Gebrauch der nominalen Redeteile und der Konjunktionen. 2. Lektüre: Cicero, Livius oder Sallust halbjährlich abwechselnd; Vergils Aeneis. 3. Mündliche und schriftliche Übersetzungsübungen (Exercitien und Extemporalien), Sprechübungen im Anschluß an die Lektüre.

Sekunda a: 1. Repetition der Tempus- und Moduslehre. 2. Stilistische Belehrungen, namentlich das Wichtigste über Wortstellung, Satzverbindung, Satzstellung und Periodenbau in Verbindung mit der Prosalektüre und den Übersetzungsübungen, das Wesentlichste aus der Technik des lateinischen Aufsatzes. 3. Lektüre wie IIb, im Anschluß daran Sprechübungen. 4. Übersetzungsübungen (Extemporalien und Exercitien) im Anschluß an die Lektüre und im zweiten Halbjahr drei freie Aufsätze historischen Inhalts.

Prima: 1. Gelegentliche Repetitionen einzelner Partien aus der Grammatik. Erweiterung des stilistischen Pensums der II, außerdem besonders Tropen und Figuren; die Hauptformen der tractatio und argumentatio. 2. Lektüre; Cicero, Livius oder Tacitus, halbjährlich wechselnd, im Anschluß daran Sprechübungen; Horaz, Belehrung über die Metra, Memorieren einer Anzahl von Oden; 3. Übersetzungsübungen (Exercitien und Extemporalien), daneben acht freie Aufsätze (historische Darstellungen oder leichtere Abhandlungen) möglichst im Anschluß an die Lektüre, darunter zwei Klassenaufsätze. —

### T h e s e n .

1. Es ist wünschenswert, daß an den Gymnasien einer Provinz die lateinischen Pläne der einzelnen Klassen möglichst gleichmäßig verteilt werden.
2. Eine wesentliche Herabsetzung des bisher dem lateinischen Unterricht gesteckten Zieles ist durch die revidierten Lehrpläne nicht eingetreten. Zur Erreichung desselben ist es nötig, den grammatischen Stoff noch mehr, als dies bisher geschah, zu sichten und zu vereinfachen.
3. An jeder Anstalt ist ein in Fachkonferenzen festgestelltes Normal-exemplar der Grammatik einzuführen, nach welchem die Pläne für die einzelnen Klassen, sowie die durchzunehmenden Regeln genau bestimmt sind.

4. Die revidierten Lehrpläne bedingen keine wesentliche Änderung in den Klassenplänen.
5. Der Lateinunterricht gliedert sich in 3 Stufen: die Unterstufe, welche die Formenlehre, die Mittelstufe, welche die Elementarsyntax umfasst, und die Oberstufe, welche auf grammatischem Grunde das zur Lektüre nötige stilistische und synonyme Material lehrt.
6. Die Elementargrammatik erreicht in IIIa ihren Abschluss.
7. Die Lektüre ist der Mittelpunkt des lateinischen Unterrichts. An sie haben sich die Übungen im Lateinschreiben und -sprechen anzuschließen.
8. Grammatik und Stilistik sind in den oberen Klassen nicht grundsätzlich zu trennen. Die stilistische Grundlage werde schon in den unteren und mittleren Klassen gelegt.
9. Die Synonymik, schon von unten vorbereitet, hat in den oberen Klassen ihr Maß und ihre Grenze an dem Gebrauche der Schriftsteller.
10. Der stilistische Unterricht ist nicht systematisch zu erteilen. Dem stilistischen Unterricht ist der größeren Einheitlichkeit wegen ein kurzer Leitfaden zu Grunde zu legen.
11. Ein an die Lektüre sich anschließendes Übungsbuch zum Übersetzen ins Latein ist auch in den oberen Klassen erforderlich.
12. Auf besondere metrische Übungen wird angesichts der Beschränkung der Lehrstunden Verzicht geleistet werden müssen.
13. Die Vokabeln aus der Lektüre genügen zur Erwerbung eines ausreichenden Wortschatzes. Besondere Vokabularien sind nicht erforderlich.
14. Die Aneignung des Wortschatzes ist Aufgabe aller Klassen und aller Lehrstunden.
15. In IV ist poetische Lektüre nicht zu treiben.
16. Privatlektüre lateinischer Schriftsteller ist nicht anzusetzen.
17. Lateinische Aufsätze (historische Darstellungen oder leichtere Abhandlungen) sind im zweiten Halbjahr der IIa 3, in I in jedem Halbjahr 4 anzufertigen, darunter zwei Klassenaufsätze. Dieselben müssen sich möglichst der Lektüre anschließen.
18. Die Stundenverteilung für Grammatik und Lektüre ist in VI und V noch nicht notwendig; in IV 6 Std. Gram., 3 Std. Lekt.; in III 4 Std. Gram., 5 Std. Lekt.; in IIb 3 Std. Gram., 5 Std. Lekt.; in IIa und I 2 Std. Gram., 6 Std. Lekt.
19. Die grammatischen Pensa sind folgende:
  - in VI: regelmäßige Formenlehre;
  - in V: unregelmäßige Formenlehre;
  - in IV: Syntax der Casus;
  - in IIIb: das Wesentlichste aus der Tempus- und Moduslehre, Grundregeln der Prosodie und Metrik, Deklination der griechischen Wörter, römischer Kalender;
  - in IIIa: Ergänzung der Tempus- und Moduslehre;
  - in IIb: Gebrauch der nominalen Redeteile und Konjunktionen;
  - in IIa: das Wichtigste über Wortstellung, Satzverbindung, Satzstellung und Periodenbau;
  - in I: Tropen, Figuren; die Hauptformen der tractatio und argumentatio.

### IIIb.

## Wie sind die Lehrpensen im Lateinischen nach Einführung der revidierten Lehrpläne vom 31. März 1882 auf Realgymnasien zu verteilen?

Referent: Realgymnasialdirektor Dr. Gerber.

### R e f e r a t.

Es sind nach den revidierten Lehrplänen vom 31. März 1882 für die Realgymnasien folgende Leistungen festgesetzt: „Sichere Kenntnis der Formenlehre und der Hauptregeln der Syntax und Bekanntschaft mit den wichtigsten Gesetzen der Verslehre. Erwerbung eines für die Schullektüre ausreichenden Wortschatzes. Lektüre einer Auswahl der für die einzelnen Klassen geeigneten Werke der klassischen Litteratur.“

Erläuternd wird ferner gesagt: „Der grammatische Unterricht hat sich auf das in Formenlehre und Syntax gewöhnlich Vorkommende zu beschränken und in diesem Umfange Sicherheit der Kenntnisse zu erzielen.“ Für die Lektüre werden als „besonders“ geeignet bezeichnet: „historische Schriftsteller (Caesar, Sallust, Livius) und leichtere Reden Ciceros“, ferner eine Auswahl aus Ovids Metamorphosen, Virgils Aeneide und „aus den lyrischen Dichtern“. Die Erklärung darf sich nicht auf grammatische Bemerkungen beschränken, sondern hat die Schüler in das Verständnis des Gelesenen einzuführen.“ Aus der lateinischen Verslehre wird „Kenntnis des elegischen Versmaßes und der gewöhnlichsten Odenformen“ gefordert.

Für die Verteilung der Lehrpensen auf die einzelnen Klassen geben die revidierten Lehrpläne vom 31. März 1882 dadurch einen Anhalt, daß sie sagen, es seien durch dieselben „die drei untersten Jahreskurse der Gymnasien und Realgymnasien so angenähert, daß bis zur Versetzung nach Untertertia

der Übergang von der einen Kategorie der Schulen zu der anderen unbehindert ist." Da indes die Gymnasien in Sexta, Quinta, Quarta je 9 Stunden wöchentlich für den lateinischen Unterricht zur Verwendung haben, die Realgymnasien in Sexta 8, in Quinta und Quarta je 7 Stunden, so ist weiter durch die Verordnung vom 15. März 1883 bestimmt worden, daß nur diejenigen Schüler der Realgymnasien „zur Aufnahme in die entsprechende Klasse eines Gymnasiums berechtigt sind", deren Abgangszeugnisse im Lateinischen das Prädikat „genügend" ohne irgend welche Beschränkung haben. Wenn aber auch durch diese Bestimmung, in Verbindung mit der anderen, daß für die Aufnahme von Schülern der Gymnasien aus deren drei unteren Klassen in die entsprechenden der Realgymnasien das Zeugnis „genügend" für Französisch und Mathematik erforderlich ist, einer Schädigung des Schulbetriebs einigermaßen vorgebeugt ist, so bedingt doch jedenfalls die Verschiedenheit der Stundenzahl des Lateinischen auf dem Gymnasium und dem Realgymnasium auch eine besondere Behandlung des Gegenstandes, und das Lehrpensum des ersteren kann nicht ohne weiteres auch das Lehrpensum sein für das letztere. Da nach den „revidierten Lehrplänen" den Gymnasien die Aufgabe gestellt ist, es zu einer „Fertigkeit zu bringen, die lateinische Sprache innerhalb des durch die Lektüre bestimmten Gedankenkreises schriftlich ohne grobe Inkorrektheit und mit einiger Gewandtheit zu verwenden", für die Realgymnasien aber eine Aufgabe nach dieser Richtung nicht formuliert ist, so könnte es scheinen, als ob besonders durch Unterlassen von Übungen im Übersetzen aus dem Deutschen ins Lateinische es zum Ausdruck zu bringen sei, daß die Realgymnasien über eine geringere Stundenzahl für das Lateinische verfügen als die Gymnasien. Für die drei unteren Klassen ist Referent dieser Ansicht nicht. Wenn natürlich wegen der Minderzahl der Stunden das Realgymnasium auch für solche Übungen eine geringere Zeit zur Verwendung hat als das Gymnasium, müssen sie ihm dennoch recht wichtig bleiben. — Ihm sowohl wie dem Gymnasium dienen sie dazu, die grammatischen Formen zum sicheren Eigentum der Schüler zu machen, so daß sie dieselben nicht nur unter Mithilfe des Zusammenhangs der Satzglieder in einem lateinischen Texte, der gegeben ist, zu erkennen vermögen, sondern auch imstande sind, sie selbständig einer erst von ihnen darzustellenden Satzform gemäß zu bilden. Erst so werden sie sich des eigenen Wissens bewußt, wenn sie es reproducieren, und mit Erreichung einer derartigen Sicherheit und des Bewußtseins um dieselbe hat das Realgymnasium sich zu begnügen. Auch auf den höheren Klassenstufen verfolgt es mit den lateinischen Exerzitien und Extemporalien keinen weiteren Zweck, als den, die syntaktischen Verhältnisse der lateinischen Sprache zu sicherer Kenntnis der Schüler zu bringen und diesen eine bewußte Einsicht in die Verbindungen und in das Gefüge der Satzkonstruktionen zu verschaffen.

Dem Gymnasium dagegen gelten diese Übungen nicht bloß als Mittel zu solchem Zweck; sie sind an sich selbst ein Zweck seines Unterrichts. Darum muß es danach streben, daß sie sich zu einer *εξέλιξις* des Wissens und Könnens gestalten, daß also in den unteren Klassen die Formenbildung, wie bei einer zweiten Muttersprache, auch ohne bewußte Anstrengung erfolge, und es setzt diese Übungen fort unter beständiger Aneignung einer Phraseologie, deren angemessene Verwendung mehr Sache ist eines sich entwickelnden Sprachgefühls als des klaren Verständnisses. Es ist klar, daß sehr starke Beschäftigung mit der Sprache, daß sehr viele Übungen im Gebrauch des Lateinischen nötig sind, damit auf ein solches Einleben in die Sprache gehofft werden kann, und es wird vielfach bezweifelt, ob die dem Gymnasium bewilligte Stundenzahl hierfür ausreiche.

Das Realgymnasium fordert die praktische Verwertung dieser Übungen nach dieser Richtung nicht, und die ihm von den „revidierten Lehrplänen“ zugewiesene Stundenzahl kann gewiß als ausreichend betrachtet werden, damit „durch den lateinischen Unterricht im wesentlichen die Grundlage sprachlich-formaler Bildung bei den Schülern hergestellt werde“, zumal, wenn mit Sorgfalt darauf geachtet wird, „daß der grammatische Unterricht sich auf das in Formenlehre und Syntax gewöhnlich Vorkommende beschränkt, um in diesem Umfange Sicherheit der Kenntnisse zu erzielen“.

Hiernach kann Referent dem Referate und Korreferate eines Gutachtens (Posen, Realgymnasium) nicht beistimmen, welches für das Realgymnasium bis Quarta die gleiche Stundenzahl im Lateinischen mit dem Gymnasium verlangt, ebenso die Einführung derselben Lehrbücher an beiderlei Anstalten derselben Stadt, da, wie ausgeführt wird, sonst ein Übergang der Realgymnasiasten zum Gymnasium „einfach unmöglich“, die „Gleichstellung der drei untersten Klassen beider Schwesteranstalten nur illusorisch“ sei. Obwohl es in dem Gutachten nicht ausgesprochen ist, wird hiermit doch zugleich verlangt, daß die Stundenzahl in der Mathematik und im Französischen auf dem Realgymnasium herabgesetzt werde auf die des Gymnasiums.

Die von der Unterrichtsverwaltung angeordnete, durchaus zweckmäßige „Annäherung der Lehrpläne des Gymnasiums und Realgymnasiums für die drei untersten Jahreskurse“ liegt im Interesse des Publikums, ist doch aber sicherlich nicht der Zweck, um dessentwillen der Lehrplan des Realgymnasiums so wie geschehen eingerichtet worden ist. Vielmehr ist es richtig, wenn von Anfang an bei Bestimmung der Lehrpläne auf den prinzipiellen Unterschied zwischen Gymnasium und Realgymnasium in maßvoller Weise Rücksicht genommen wird. Die zum Gymnasium aus den drei untersten Klassen des Realgymnasiums übergehenden Schüler, deren Zahl übrigens doch nur sehr gering ist, werden sich im Lateinischen weniger eingeübt zeigen, als ihre

neuen Mitschüler, aber ihre Kenntnisse werden bei zweckmäßiger Einrichtung der Pensn — welche den Gebrauch derselben Lehrbücher, welche das Gymnasium benutzt, eher ausschließt als ratsam macht — ganz wohl ausreichen, wenn sie auf dem Realgymnasium „genügend“ waren. Ist also das Maß der grammatischen Kenntnisse für die drei untersten Klassen des Realgymnasiums durch die angeordnete Annäherung der Lehrpläne im allgemeinen als dasselbe bestimmt, welches vom Gymnasium gefordert wird, so muß der Schüler des Realgymnasiums, um für den Eintritt in die Untertertia desselben reif zu sein, eine sichere Kenntnis der Formen besitzen, außerdem aber imstande sein, die häufiger vorkommenden Satzkonstruktionen der lateinischen Sprache richtig zu beurteilen, so daß er für die Lektüre des Nepos oder Caesar genügend vorbereitet ist.

Vielleicht ist die Art dieses Wissens um die syntaktischen Verhältnisse ausreichend gekennzeichnet, wenn man sie als eine Kenntnis von Thatsachen faßt, welche sich dem Schüler ergeben, wenn er beim Übersetzen aus dem Lateinischen ins Deutsche die grammatischen Formen der lateinischen Sätze mit den entsprechenden vergleicht, deren er sich in der Muttersprache bedient. Ein Erlernen von Regeln über die lateinischen Satzkonstruktionen halte ich in der Quarta für verfrüht, wohl aber wird es eine gute Vorbereitung auf das später zu fordernde Verständnis der Regeln sein, wenn in geeigneten Fällen der Versuch gemacht wird, diese aus dem einzelnen Beispiel von den Schülern ableiten und aussprechen zu lassen. Es genügt also z. B. in Bezug auf die Konstruktion des Accusativus cum Infinitivo, der Ablativi absoluti, wenn der Schüler dieselben zu bilden weiß, und ein sicheres Bewußtsein davon hat, welche Formen er für sie im Gegensatz zum Deutschen Ausdruck anzuwenden hat, aber er lernt weder die Regeln über die Bedingungen, welche den Accusativus cum Infinitivo erfordern, noch die, welche den Gebrauch der Ablativi absoluti beschränken. Es ist genug, wenn ein Quartaner deutsche Sätze richtig ins Lateinische zu übertragen versteht, nachdem man ihm gesagt oder ihn vielmehr daran erinnert hat, daß in ihnen diese oder jene Fälle einer Abweichung vom deutschen Sprachgebrauch vorliegen. Das systematische Erklären, Erlernen und Einüben der syntaktischen Regeln wird das Realgymnasium den drei folgenden Klassenstufen der Unter- und Obertertia und der Untersekunda überlassen können.

Ich kann hiernach auch nicht der Ansicht sein, daß man gut thut, wenn man schon in der Quarta des Realgymnasiums mit der Lektüre eines lateinischen Schriftstellers beginnt. Das Gymnasium, dem auch in dieser Klasse zwei Stunden mehr zur Verfügung stehen, wird durch Vorpräparationen, Vor-konstruieren, Vorübersetzungen, welche der Lehrer veranstaltet, sich über die Schwierigkeiten leichter hinweghelfen, welche solche Lektüre bei fehlender oder

ungenügender Regelkenntnis bietet. Das Realgymnasium dagegen wird zweckmäßig verfahren, wenn es zunächst an einzelnen Sätzen passenden Inhalts, welche dem Verständnis des Schülers immer nur eine Schwierigkeit zu überwinden geben, die hauptsächlichlichen Abweichungen des lateinischen Ausdrucks von dem der Muttersprache im Gebrauch der Kasus, des Konjunktivs, des Infinitivs, der Participia, Gerundia, Supina, kennen lehrt, so daß die Schüler befähigt werden, diese dann weiter in einer Anzahl aus klassischen Schriftstellern sorgsam gewählter Erzählungen wiederzuerkennen und bei Übersetzungen aus dem Deutschen nachzubilden. Es wird auch bei solchen kleineren und ausgesuchten Stücken in der Regel nötig sein, daß der Lehrer Anleitung gebe für die Präparationen auf dieselbe, doch wird dies nicht zu viel Zeit in Anspruch nehmen und daher eher anregen als ermüden.

Man fürchte nicht, daß eine auf diesem Wege von den Schülern erwartete Kenntnis von Satzkonstruktionen, der, wenn sie vom Standpunkt einer wohleingerichteten Grammatik betrachtet wird, es an innerem Zusammenhange fehlt, die sich nur aus der Erinnerung an lauter Einzelfälle zusammensetzt und deshalb zu einer allgemeinen Auffassung des Sprachgebrauchs nicht gelangt, unfruchtbar bleiben müsse, weil das Gedächtnis sie so nicht festzuhalten vermöge. Freilich wird der Schüler auch an diesem Unterrichtsstoff zeigen, daß er die Kunst des Vergessens versteht, aber der Quintaner und Quartaner würde hierin noch viel mehr leisten, wenn man ihm Regeln beibrächte, die für ihn doch auch nur Einzelheiten bleiben. Auch erwartet man kaum, daß abstraktes Regelwerk für sich haften werde, und man giebt deshalb dem Gedächtnis einen Halt an Mustersätzen, feststehenden Beispielen, die auswendig gelernt werden müssen, auf die in den folgenden Klassen immer wieder zurückzugehen ist, damit so dem Lehrer ein stets bereites Mittel sich biete zur Auffrischung der verblassenden Erinnerung, zur Erneuerung des Verständnisses der Regel und zur Verdeutlichung ihrer Anwendung.

Wenn man nun dies zweckmäßig findet, so dürfte es doch ratsamer sein, diese Kraft des eingepprägten Satzes nicht erst nachträglich auszunutzen, indem man sie zur Hilfe herbeizieht, wenn das Regelwerk im Kopfe der Kleinen sich zu verwirren droht, sondern daß man sie von Anfang an als Grundlage zur Entwicklung eines Sprachgefühls behandelt, auf welche später ein grammatisches Fachwerk aufgebaut werden kann. Diese Kraft nämlich wirkt still, sie wirkt verschieden je nach den Anlagen der Schüler, aber immer wirkt sie als Reiz zu eigener Arbeit des Schülers, welche durch verfrühtes Darbieten der Regel zerstört und überflüssig gemacht wird, zu der Arbeit, für welche der Menscheng Geist organisiert ist: das Faktum zu erfassen als Begriff. Wie oft wird der Schüler fehlgreifen, wenn er bald hier bald da zu solcher Arbeit ansetzt, aber dieses Fehlgreifen bildet ihn mehr, als wenn durch Dar-

reichung der Regel es ihm von vornherein erspart werden soll. Die Regel kommt früh genug, wenn der Schüler fühlt, wozu sie ihm nützt, was sie wert ist. —

Um aber eine solche anregende Wirkung nach und nach entfalten zu können, müssen die zum Übersetzen ins Deutsche bestimmten Sätze zum festen Eigentum der Schüler geworden sein. Ich meine damit nicht, daß sie zum Auswendiglernen aufgegeben werden sollen, um ohne Anstofs hergesagt werden zu können. Mechanisches Lernen schließt im allgemeinen ein bewußtes Reproduzieren aus, und nur dies ist es, worauf in diesem Falle Wert zu legen ist. Es ist zu verlangen, daß der Schüler, wenn ihm der deutsche Satz gesagt wird, den entsprechenden lateinischen ohne Anstofs wiedergebe, und es ist unschwer auch dies zu erreichen, daß er auf Fragen, in welchem Satze etwa die Verbindung von sequor mit dem Accusativus vorgekommen sei, in welchem ein Supinum II, in welchem absolute Ablative mit einem Substantiv an Stelle eines Participiums sich gefunden haben, solchen Satz anzugeben wisse, oder doch — mit einiger Beihilfe — sich auf ihn besinne und dann ihn zu reproduzieren imstande sei.

Es versteht sich von selbst, daß die Zahl der Sätze, welche so im Gedächtnis bleiben sollen, nicht zu groß sein darf, daß überhaupt der Übersetzungsstoff nur bei mäßigem Umfange so durchgearbeitet werden kann, wie die Sache es fordert. Wenn einerseits es verkehrt sein würde, fast ausschließlich durch Auswendiglernen und Abfragen der Deklinations- und Konjugationsformen nach der Reihenfolge, welche die Schulgrammatik innehält, die Formenlehre einüben zu wollen — verkehrt auch schon deshalb, weil dabei das Zusammenarbeiten des Lehrers mit den Schülern sich auf ein Minimum reduziert, der Unterricht also durchaus geringwertig bleibt — so würde andererseits doch das Streben, durch möglichst ausgedehnte Lektüre die Schüler zu einer sicheren Kenntnis der Formen zu bringen, sich in noch höherem Grade als unfruchtbar erweisen, jedenfalls wenigstens bei der beschränkten Stundenzahl, welche dem Realgymnasium für das Lateinische zur Verfügung steht. Die Lektüre in den drei untersten Klassen muß lediglich durch das Ziel bestimmt und in ihrem Umfange begrenzt werden, daß mit ihrer Hilfe das grammatische Pensum mit Einsicht in die Verwendung der Formen zum festen Eigentum des Schülers gemacht werden soll.

Damit aber dieser Aufgabe genügt werden könne, muß sie die ganze Kraft des Lehrers beschäftigen; zeitraubende Nebenaufgaben dürfen ihm nicht gestellt sein; sie würde das Interesse von der Hauptsache ablenken; die Erfolge würden langsamer eintreten, und damit wäre der Arbeitslust der Schüler, welche darauf beruht, daß gefühlt wird, wie es vorwärts geht, der wichtigste, der gesunde Antrieb entzogen; sie würden, kurz gesagt, Kraft und Zeit zer-

splittern und damit auch das Urteil des Lehrers über die Leistungen, für welche er verantwortlich ist, ins Schwanken bringen. Referent glaubt, noch bestimmter andeuten zu sollen, was seines Erachtens nicht zu betreiben wäre. Gesagt ist schon, daß Erlernung syntaktischer Regeln keine Aufgabe für die drei untersten Klassen sein könne. Es scheint in dieser Beziehung ratsam, daß Bücher, welche solche Regeln enthalten, den Schülern gar nicht in die Hand gegeben werden. Zu widerraten ist ferner jede Beschäftigung mit einem Vokabularium, mag es sich für die Augen eines Erwachsenen auch noch so vorteilhaft präsentieren. An den Sätzen, an dem inneren Zusammenhang der Satzelemente in ihren durch den Sinn bestimmten Formen, soll der Schüler auch die Wörter mit ihrer Bedeutung festzuhalten sich gewöhnen. Er muß sie freilich auch kennen, wenn sie aus dem Zusammenhange gelöst sind, aber es soll nicht versucht werden, seinem Gedächtnis eine Sammlung von einzelnen Vokabeln zu festem Besitz zu übergeben, den er als Schatz aufzubewahren habe. Der etwaige Erfolg würde, wenigstens für das Realgymnasium, der aufgewandten Zeit und Mühe nicht entsprechen. — Von Anfertigung besonderer Exerzitien, welche neben der Einübung und Durcharbeitung der Sätze hergingen, ist für die drei untersten Klassen Abstand zu nehmen; Extemporalien, auf der Grundlage der den Schülern bekannten Sätze zusammengestellt, werden dagegen zur genaueren Orientierung des Lehrers über die Sicherheit und Dauer der Erfolge seines Unterrichts von Zeit zu Zeit geschrieben werden müssen. — Das Abfragen einzelner Formen zur Einübung der Deklinationen und Konjugationen verliert an Nutzen, wenn es für jedes Mal zu lange fortgesetzt wird; es ist darauf zu halten, daß jede Antwort überlegt sei; häusliches Paradigmen-schreiben in mäßigem Umfange ist zu empfehlen, wie es auch von einem Gutachten (Rawitsch, Realgymnasium) besonders verlangt wird, denn es ist gut, wenn das Gedächtnis auch an den sichtbaren Zeichen, welche der Schüler selbst niederschreibt, einen Anhalt gewinnt.

Von wesentlichem Nutzen für den Anfangsunterricht im Lateinischen wird es sein, und es wird namentlich die Konzentrierung desselben in der ange-deuteten Weise begünstigen, wenn die Schüler nur mit einem einzigen Buche zu thun haben, welches den gesamten Lern- und Übungsstoff in sich faßt und gar nichts enthält, was sie nicht lernen müssen und festhalten sollen. Ein Gutachten (Realgymnasium in Fraustadt) empfiehlt für die Sexta „den Gebrauch eines einzigen Buches, das zugleich Grammatik, Übungsstücke und Vokabeln enthält“, aber es ist durchaus anzuraten, daß solches Buch auch die Pensa der Quinta und Quarta umfasse, und zwar schon deshalb, damit Rekapitulationen in diesen immer wieder auf dieselben Sätze und Formen zurückgreifen können, an welchen zuerst gelernt und geübt wurde. Referent weiß auch jetzt noch kein besseres Lehrbuch dieser Art vorzuschlagen als das von

dem Schulrat Otto Schulz verfasste „Tirocinium d. i. Erste Übungen im Übersetzen aus dem Lateinischen nebst einer kurzen Formenlehre“, von dem 1873 die vierzehnte im wesentlichen unveränderte Aufgabe erschienen ist. Befindet sich also dieses oder ein ähnliches Buch in den Händen der Schüler, so würde der Unterricht etwa in folgender Art einzurichten sein.

Es werden zunächst die in den Überschriften der einzelnen Abschnitte angegebenen Formen der Konjugation, Deklination, Komparation, der Pronomina u. s. w. aus dem grammatischen Teile des Buches erlernt, also zunächst sum, dann die erste Konjugation, hierauf die erste und zweite Deklination u. s. w. und zwar geschieht dies bis zu den Abschnitten, welche die Sätze zur Einübung der syntaktischen Eigentümlichkeiten enthalten. Es folgt hierauf die Übersetzung der einzelnen Abschnitte, zu welcher der Lehrer die Schüler anleitet. Die unter dem Text befindlichen, bei der Übersetzung zur Kenntnis der Schüler gekommenen Vokabeln werden zu Hause gelernt, in der Klasse abgefragt, und es läßt nun der Lehrer, während das Buch geschlossen bleibt, im Anfang Wort für Wort des lateinischen Textes, weiterhin mehrere Wörter zusammen, ins Deutsche übertragen, dann aber, indem er in derselben Weise die deutsche Übersetzung angiebt, die Rückübersetzung ins Lateinische vornehmen. Hieran schließt sich als häusliche Arbeit die schriftliche Übersetzung des so behandelten Abschnittes, welcher längere Zeit hindurch auch die Abschrift des lateinischen Textes beizufügen ist. Nachdem auf diese Weise mehrere Satzabschnitte den Schülern eingeprägt worden sind, wiederholt der Lehrer deren Einübung in der Art, daß er Umformungen der Sätze, sowohl der deutschen wie der lateinischen, zur mündlichen Übersetzung giebt, von Zeit zu Zeit sie auch als Text von Extemporalien verwendet. An diesen Umformungen, welche sich zuerst dem Text möglichst eng anzuschließen haben, nach und nach sich aber freier gestalten werden, sobald es sich um Einübung syntaktischer Eigentümlichkeiten handelt, gewinnt der Lehrer ein vortreffliches Mittel, den Unterricht zu einem wirklichen Zusammenarbeiten des Schülers mit dem Lehrer sich entwickeln zu lassen. Auch sind diese Übungen nicht auf die drei untersten Klassen zu beschränken. Ein Gutachten (Realgymnasium in Rawitsch) sagt allgemein von den „schriftlichen Übungen“, daß sie „den Stoff vorzugsweise durch Umarbeitungen“ aus der jedesmaligen Lektüre zu entnehmen haben, und daß in sie „nach Bedarf die betreffenden grammatischen Regeln mit hineinverflochten werden sollen.“ Referent ist derselben Meinung. Das Realgymnasium sollte über eine durch solche Übungen zu gewinnende Fertigkeit im Gebrauch der lateinischen Sprache seine Schüler nicht hinausführen wollen; sie genügt, damit der Schüler über den Sprachgebrauch ein klares Bewußtsein gewinne und nachweise. Weiteres zu erstreben, halte ich für zwecklos, doch wird es ratsam sein, daß der Lehrer in den Klassen von Untertertia an bis

zur Obersekunda incl. für die Extemporalien leichte Sätze zum Übersetzen ins Lateinische auswähle, welche mit der Lektüre nicht im Zusammenhang stehen, um aus diesen Arbeiten zu entnehmen, welche Punkte aus Formenlehre oder Syntax einer Wiederholung bedürfen. Diese Wiederholung würde dann bei der Rückgabe der Hefte an den Sätzen vorzunehmen sein. Nötig ist dies, weil die Umformungen aus der Lektüre nur eine beschränkte Zahl und Art von Formen und Regeln zur Anwendung bringen können; und nur Extemporalien sollten für solche freiere Übersetzungen bestimmt sein, weil es sich bei ihnen lediglich darum handelt, daß die Sicherheit der Kenntnisse erprobt werde, wie sie in jedem Augenblick dem Schüler zu Gebote stehen. — Daß auch in Prima lateinische Exerzitien und Extemporalien geschrieben werden, halte ich für nicht nötig, dagegen ist es Aufgabe für diese Klasse, und zwar eine recht schwierige, an geeigneten Abschnitten die Schüler zu lehren, wie aus dem Lateinischen ins Deutsche den Ausdrucksmitteln beider Sprachen gemäß zu übersetzen ist, ohne daß man Zuflucht nimmt zu breiter Umschreibung, zu verwässernden Phrasen und dazu, daß man den Schwierigkeiten durch ungenaue Übertragung ausweicht. Sorgfältig vorbereitete Übersetzungen dieser Art würden auch zuweilen als Themata für deutsche Aufsätze aufgegeben werden können. Auch die „revidierten Lehrpläne deuten an, daß Übungen im Lateinisch-Schreiben mit Obersekunda abzuschließen seien, indem sie anordnen, daß „bei den Realgymnasien den Prüfungsarbeiten (der Abiturienten) die Übersetzungen in das Lateinische beizulegen sind, welche die Schüler behufs ihrer Versetzung nach Prima geliefert haben“, dagegen bei der Maturitätsprüfung „eine Übersetzung aus dem Lateinischen in das Deutsche“ verlangen.

Referent wendet sich nach dieser Abschweifung noch einmal zurück zu den Umformungsübungen, welche an den erlernten Sätzen anzustellen sind, so weit sie, und zwar in der Regel mündlich, in den drei untersten Klassen zur Behandlung kommen, um zu bemerken, daß es nicht ratsam ist, diese Übungen über ganze Stunden auszudehnen. Es wird vielmehr zweckmäßig sein, wenn der Lehrer von dem Zeitpunkt an, wo sie vorgenommen werden können, jedesmal nur etwa während der Hälfte der Unterrichtsstunde sich mit ihnen beschäftigt, dann aber das Erlernen des dem folgenden Abschnitt zu Grunde liegenden Teiles der Formenlehre vorbereitet und durchführt. Es würden also z. B. beim Gebrauch des Tirociniums von Otto Schulz die Schüler zur Erlernung der ersten Konjugation kommen, während sie im übrigen noch die Sätze behandeln, bei denen es vorzugsweise auf Einübung von *sum, fui, esse* abgesehen ist; sie würden weiter die Kasusformen der ersten und zweiten Deklination zu erlernen haben neben der Beschäftigung mit den Sätzen, an welchen die erste Konjugation geübt wird, u. s. f. Monotonie des Unterrichts wird auf diese Weise vermieden. —

Durch das Gesagte ist das Lehrpensum der drei untersten Klassen, die grundlegende Arbeit des Realgymnasiums für den Unterricht im Lateinischen, nach Ausdehnung und Art angegeben. Das grammatische Pensum würde sich auf die einzelnen Klassen am besten so verteilen, daß in Sexta die regelmäßigen Formen der Deklination und Konjugation bis zu den Deponentia, die Komparation, die Pronomina (personalia, possessiva, demonstrativa, determinativa, relativa), die Numeralia (cardinalia und ordinalia), die allgemeinen Geschlechtsregeln und die Präpositionen erlernt würden; in Quinta die sogenannten unregelmäßigen Verba, die Anomala und Defectiva, die Geschlechtsregeln, die Unregelmäßigkeiten in der Casusbildung und in der Comparation, die Numeri distributivi und die Adverbia numeri. In Quarta wäre die Formenlehre in dem Umfange zu wiederholen, in welchem sie bisher behandelt wurde, besonders wären dabei zu berücksichtigen die Komposita und Impersonalia; einzuüben wären ferner in der besprochenen Weise die Hauptregeln über die Casus und über den Gebrauch des Conjunctivus, des Accusativus cum Infinitivo; der Gebrauch der verbundenen und absoluten Participia, die Conjugatio periphrastica, das Gerundium, die Supina. —

In den drei folgenden Klassen, in der Untertertia, Obertertia und Untersekunda würde dann das grammatische Pensum der drei untersten Klassen in systematischem Zusammenhang und in erweitertem Umfange zur Behandlung kommen. Referent ist der Ansicht, daß die „Kleine lateinische Sprachlehre von Ferdinand Schultz“ (Siebzehnte verbesserte Auflage), obwohl der Verfasser sie eigentlich für den Unterricht an Gymnasien bis zur Secunda bestimmt hat, auch zum Gebrauch an Realgymnasien für das Erlernen der Formenlehre und Satzlehre in Untertertia, Obertertia und Untersekunda empfohlen werden kann. Als Pensum der Untertertia würde zu setzen sein 1) aus der Formenlehre: Wiederholung und Erweiterung der Formenkenntnis der Nomina, also des Nomen Substantivum, Adjectivum, der Numeralia und Pronomina, 2) aus der Satzlehre: die Lehre von der Übereinstimmung der Satztheile und vom Gebrauch der Casus; in Obertertia wäre zu behandeln 1) aus der Formenlehre: das Verbum; 2) aus der Satzlehre: die Lehre vom Gebrauch der Tempora, vom Gebrauch des Indikativs und des Konjunktivs; das grammatische Pensum der Untersekunda: 1) aus der Formenlehre: die Partikeln, 2) aus der Satzlehre: vom Gebrauch des Imperativs, des Infinitivs, der Participien, des Gerundiums und Supinums, würde den Abschluß bilden für die systematische Erlernung der Grammatik. — In Obersekunda wird die Korrektur und Besprechung der Exerzitien und Extemporalien Gelegenheit geben zur Erklärung von mancherlei syntaktischen Eigentümlichkeiten im Gebrauche der Adjectiva und Pronomina, wie sie sich z. B. in der Grammatik von F. Schultz zusammengestellt finden, in der Prima werden Belehrungen über grammatische Ver-

hältnisse in Formenlehre und Syntax zuweilen auch sprachvergleichend gegeben werden können. —

Was die Lektüre in den Klassen von Untertertia bis Prima betrifft, so scheint mir ratsam, den *Nepos* für die Untertertia beizubehalten, obwohl dem Schulunterricht ein besserer Schriftsteller zu wünschen wäre. Es empfiehlt sich für die Anfangslektüre, wenn dem Schüler immer ein leicht überschaubares Ganzes geboten wird. Auch einige Fabeln des *Phaedrus* könnten in dieser Klasse gelesen und gelernt werden. — In der Obertertia und ebenso im ersten Semester der Untersekunda würde *Caesar de bello Gallico* zu lesen sein; im zweiten Semester könnten die Schüler der Untersekunda ausgewählte Abschnitte aus *Ovids Metamorphosen* und *Fasten* übersetzen. Für die Obersekunda ist *Livius* die geeignete Lektüre, dann *Vergils Äneis* in einer Auswahl aus den ersten 6 Büchern; zur Lektüre in Prima wären Reden und eine Auswahl aus den Briefen des *Cicero* vorzuschlagen, ferner *Sallust*; auch wohl *Tacitus' Germania*; außerdem ausgewählte Oden des *Horaz*. — Die Bekanntschaft mit der lateinischen Verslehre, soweit sie von den „revidierten Lehrplänen“ verlangt wird, ist hiernach in Untertertia (Jambischer Senar), Untersekunda (dactylischer Hexameter und Pentameter) und Prima (Odenformen) herbeizuführen. —

---

#### IV.

### Wie sind die Lehrpensa in der Geschichte nach Einführung der revidierten Lehrpläne vom 31. März 1882 zu verteilen?

Referent: Gymnasialdirektor Dr. Eckardt.

#### Referat.

Die Frage, wie der Geschichts-Unterricht auf Gymnasien und Realgymnasien am zweckmäßigsten einzurichten sei, ist in den letzten Jahren wiederholtlich auf Direktoren-Konferenzen verhandelt worden, sei es in ihrem vollen Umfange, sei es so, daß irgend eine einzelne Seite daraus zur Besprechung gestellt war. Unter anderen ist dies geschehen: Posen 1867, Preussen 1877, Westfalen 1878, Pommern und Hannover 1879, Rheinprovinz 1881, Schlesien 1882. In den zum Teil sehr ausführlichen Referaten und Korreferaten und den daran sich anknüpfenden Debatten ist alles, was Theorie und Praxis zur gründlichen Erörterung, zur erschöpfenden Behandlung der Frage hat beibringen können, faktisch beigebracht worden.

Es ist daher nicht zu verwundern, wenn in den 19 Referaten, die mir — aufser meinem eigenen für das Lissaer Gymnasium eingesendeten — seitens des Königl. Provinzial-Schul-Kollegiums zugestellt sind, neue Gedanken und Vorschläge, die nicht schon anderweitig verarbeitet und gedruckt wären, nicht vorkommen. Umsomehr habe ich allen Anlaß, der mir zugegangenen Weisung, mich recht kurz zu fassen, nachzukommen, und so Geld und Papier beim Druck, den Lesern aber Zeit zu ersparen. Ich werde mich deshalb jeder Auslassung enthalten über „konzentrische Kreise“, in denen der Geschichts-Unterricht zu erteilen sei; über „biographischen, ethnographischen, universalhistorischen Standpunkt“, über „pragmatische Behandlung“ und was dergleichen hohe Begriffe mehr sind. Auch werde ich nicht so thun, als wenn hier ein

gänzlich unbekanntes Gebiet des Unterrichts zum ersten Male zu besprechen wäre. Die vielen Reskripte der vorgesetzten Behörden, die reichhaltige Litteratur über diesen Gegenstand, die große Zahl brauchbarer Lehrbücher und Hilfsmittel, die Protokolle der Direktoren-Verhandlungen u. s. w. müssen doch endlich die Sache soweit geklärt haben, daß jedermann, der jetzt an die Frage herantritt, im allgemeinen weiß, um was es sich handelt. — Zudem sind die bei Kunze in Mainz erschienenen Lehrbücher von Jäger, Eckertz, Herbst auch in hiesiger Provinz, wie die Referate ergeben, sehr vielfach verbreitet, jedenfalls leicht zugänglich. Wenn ich also kurz schreibe: „Geschichte der Kreuzzüge“ oder „englische Geschichte von 1509—1689“ u. dergl. m., so meine ich den geschichtlichen Lehr- und Lernstoff ungefähr in dem Umfange und der Gruppierung, wie er dort bei Herbst den Lehrern und Schülern geboten wird. Bei dieser Voraussetzung kann ich mir unter anderem die weitläufigen Kapitel-Aufzählungen aus der ganzen Weltgeschichte ersparen, auf die manche der Herren Kollegen in ihren Referaten, um ja recht genau zu sein, verfallen sind. Offenbar eine Mühe, mit der nichts erreicht wird; — denn wenn z. B. ein Referent für das 3. Quartal der Ober-Prima ansetzt: „Die französische Revolution, die Revolutionskriege, Napoleon und seine Kriege, Wiedergeburt des preussischen Staates, Königin Luise und Friedrich Wilhelm III., ausführliche Geschichte der Freiheitskriege von 1813—1815“ —, so ist damit über den Umfang dessen, was in dem Quartal gelehrt und gelernt werden soll, im Grunde genommen nichts gesagt; für jeden Kundigen genügt es vielmehr zu schreiben: Geschichte von 1789—1815.

Nach dieser Vorrede wende ich mich zu unserm Thema: „Wie sind die Lehrpensa in der Geschichte nach Einführung der revidierten Lehrpläne vom 31. März 1882 zu verteilen?“

Bei der Beantwortung der Frage wird man gut thun zuvörderst ins Auge zu fassen, welche Veränderungen der neue Lehrplan und das neue Abiturienten-Reglement dem Geschichts-Unterrichte gebracht haben.

Den Wegfall des „zusammenhängenden historischen Vortrages“ im Abiturienten-Examen wird man dabei allerdings kaum in Betracht zu ziehen brauchen, da diese Forderung zwar auf das Endziel und die Methode des Unterrichts in der Geschichte von nicht unerheblichem, auf die Verteilung der Lehrpensen aber von gar keinem Einfluß gewesen sein dürfte.

Dagegen setzt der neue Lehrplan statt oder neben dem bisherigen propädeutischen Geschichts-Unterricht in VI und V, der in den Religion-, den deutschen und Geographie-Stunden dieser Klassen getrieben werden sollte, je eine Stunde wöchentlich an, die „biographischen Erzählungen“ zu widmen sei. — In IV, so heißt es dann weiter in Abschnitt C der „Erläuterungen“ zu No. 7 und 8, „in IV beginnt der geschichtliche Unterricht und wird in

zwei Kursen, einem niedern (IV und III) und einem höhern (II und I) durchgeführt".

Der Ausdruck: „In IV beginnt der geschichtliche Unterricht" deutet offenbar darauf hin, daß es eben nur die zwei angeführten Geschichts-Kurse geben und demnach die „biographischen Erzählungen" in VI und V noch nicht eigentlichen Geschichts-Unterricht ausmachen sollen.

Weil die Sache in den vorliegenden Referaten mehrfach berührt worden ist, so bemerke ich gleich hier kurz, daß man unter solchen „biographischen Erzählungen" selbstredend nicht die Geschichte der inneren und äußeren Entwicklung eines Helden zu verstehen hat in dem Sinne, wie man z. B. von einer Biographie Lessings oder Goethes spricht; vielmehr eine biographische Erzählung soll die Erzählung derjenigen geschichtlichen Ereignisse sein, die sich an den Namen eines einzelnen hervorragenden Mannes anknüpfen lassen, weil er direkt oder indirekt ganz besonderen Anteil daran gehabt hat; also z. B. eine „biographische Erzählung" über Leonidas wird von seinem sonstigen Leben gar nichts bieten, sondern einfach seinen und seiner 300 Spartiaten Heldentod bei den Thermopylen zum Inhalt haben.

Was nun die neue Geschichtsstunde in VI und V betrifft, so muß ich vorweg bemerken, daß mir eine Stunde wöchentlich für irgend einen Lehrgegenstand in jeder Klasse, namentlich aber in VI und V, keine glückliche Einrichtung zu sein scheint. Eine Woche ist für ein Kind ein sehr langer Zeitabschnitt; es kann unmöglich so recht im Zusammenhang des Unterrichts bleiben, vollends wenn gar einmal wegen eines katholischen Feiertages oder aus sonst einem Anlaß diese eine Geschichtsstunde in der Woche ausfällt. Ich würde es daher im Interesse der Sache entschieden praktischer und ohne Schwierigkeiten ausführbar finden, wenn in VI 10 Stunden Latein und gar keine Geschichte, in V dafür 8 Stunden Latein und 2 Stunden Geschichte erteilt würden; — oder aber, wenn es wenigstens — vorausgesetzt, der Unterricht liegt in derselben Hand — gestattet würde, z. B. in VI im ersten Semester 4 Stunden Deutsch und keine Geschichte, dafür im zweiten Semester 2 Stunden Deutsch und 2 Stunden Geschichte anzusetzen; sogar in V könnte man diesem entsprechend im ersten Semester 10 Stunden Latein und keine Geschichte, im zweiten Semester 8 Stunden Latein und 2 Stunden Geschichte ansetzen, ohne damit aus dem Rahmen des allgemeinen Lehrplanes herauszutreten.

Beim Realgymnasium möchte sich eine solche veränderte Kombination vielleicht weniger leicht mit dem Lateinischen, aber sicher unschwer mit dem Deutschen herstellen lassen.

Ich erwähne solche Möglichkeiten nur, um meine prinzipielle Auffassung von der Sache anzudeuten; auf eine nähere Ausführung und Begründung gehe

ich nicht ein, weil das mit dem vorliegenden, eine sehr positive Forderung stellenden Thema nichts zu thun hat. Nur folgende Bemerkung möchte ich nicht zurückhalten: Der Preis, um den man diese Geschichtsstunde in VI und V neu eingeführt hat, die Verminderung der lateinischen Stunden, erscheint mir zu teuer. Ja hätte man das Französische aus der V des Gymnasiums entfernt und dann neben den 10 Stunden Latein in VI und V für die letztere Klasse allein 2 Stunden Geschichte ausgeworfen, so wäre ich meinerseits mit dieser Maßregel wohlzufrieden; so aber würde ich ohne vieles Besinnen die neue Errungenschaft für den Wiedergewinn der zehnten lateinischen Stunde in VI und V hingeben.

Die meisten meiner Herren Fach-Kollegen werden dieser Ansicht nicht beipflichten, wenigstens nach dem Eindruck aus den Referaten zu urteilen. Denn in letzteren spricht sich großenteils eine rechte Freude über den durch die neuen Lehrpläne errungenen Gewinn aus, desgleichen eine große Fülle von guten Vorsätzen und Erwartungen, wie man diese eine Stunde ausnutzen, was man alles in ihr erreichen werde. Viele hoffen in der Stunde so eine Art Übersicht über die ganze Geschichte von Herakles bis auf Kaiser Wilhelm unsern Sextanern und Quintanern geben zu können. Die Referate von Ostrowo, Schrimm, Wongrowitz, Posen Real-Gymnasium liefern ein Verzeichnis von dem, was sie in VI und V verarbeitet wünschen. Beispielsweise das der erstgenannten Anstalt — allerdings nicht ohne Widerspruch in der Konferenz-Beratung — schreibt: „In den Kanon würden aufzunehmen sein.

### I. Sexta.

#### A. Sommerhalbjahr.

1. Romulus und Remus. 2. Numa Pompilius. 3. Tullus Hostilius.
4. Tarquinius Superbus. 5. Porsenna (und der an ihn sich anschließende Sagenkreis). 6. Coriolan. 7. Appius Claudius. 8. M. Furius Camillus. 9. T. Manlius Torquatus und M. Valerius Corvus und die Decier. 10. Papius Cursor und Pontius. 11. Pyrrhus und Fabricius. 12. C. Duilius. 13. M. Atilius Regulus. 14. Hannibal. 15. Scipio Africanus minor. 16. Marius und Sulla. 17. Pompejus. 18. Cicero. 19. C. Julius Cäsar. 20. Augustus.

#### B. Winterhalbjahr.

1. Herakles. 2. Jason. 3. Theseus. 4. Oedipus. 5. Achilles. 6. Odysseus.
7. Lykurgus. 8. Kodrus. 9. Solon. 10. Cyrus. 11. Darius. 12. Miltiades.
13. Xerxes. 14. Leonidas. 15. Themistocles. 16. Pericles. 17. Alcibiades.
18. Lysander. 19. Socrates. 20. Pelopidas und Epaminondas. 21. Alexander.

### II. Quinta.

#### A. Sommerhalbjahr:

1. Germanische Götterwelt. 2. Siegfriedsage. 3. Gudrunssage. 4. Hermann

der Cheruskerfürst. 5. Alarich. 6. Attila. 7. Genserich. 8. Odoaker. 9. Theodorich. 10. Justinian und seine Feldherrn Belisar und Narses. 11. Alboin und die reiche longobardische Sage. 12. Mohamed. 13. Karl Martell. 14. Pippin der Kurze. 15. Karl der Grofse und seine Paladine. 16. Heinrich I. 17. Otto der Gr. 18. Gottfried von Bouillon. 20. Kaiser Friedrich I. und Saladin. 21. Konradin.

#### B. Winterhalbjahr.

1. Rudolf von Habsburg. 2. Wilhelm Tell. 3. Ludwig von Baiern und Friedrich von Östreich. 4. Wenzel. 5. Sigismund. 6. Gutenberg. 7. Christoph Columbus. 8. Maximilian I. 9. Luther. 10. Tilly, Wallenstein und Gustav Adolf. 11. Albrecht der Bär. 12. Friedrich Wilhelm der grofse Kurfürst, Froben. 13. Friedrich Wilhelm I. 14. Friedrich der Gr. und seine Generale. 15. Napoleon I. 16. Friedrich Wilhelm III. 17. Königin Luise. 18. Kaiser Wilhelm.“

Ich für meinen Teil hege nun doch nicht ganz so stolze Erwartungen von dem, was sich faktisch wird erreichen lassen; mein für VI und V vorzuschlagendes Pensum wird daher etwas bescheidener lauten.

Über einen Punkt herrscht übrigens in den Kollegien, soweit sich das aus den Referaten ersehen läfst, im ganzen und grofsen ziemliche Übereinstimmung. Man nimmt an, der Geschichts-Unterricht in VI und V sei von maßgebender Stelle aus angeordnet worden nicht gerade ausschließlichsich zu dem Zwecke, dafs den Schülern ein bedeutendes Quantum von historischen Kenntnissen übermittelt und eingepägt werde; vielmehr soll in erster Linie durch ihn eine Art Gegengewicht geschaffen, eine Art Ausgleich herbeigeführt werden: Nämlich der grammatische Unterricht im Lateinischen und Französischen, desgleichen der Rechenunterricht nehmen zu einseitig die Verstandeskräfte des Kindes in Anspruch; Herz und Gemüt und Phantasie sollen aber doch nicht leer ausgehen, und für Anregung, Belebung und Bethätigung grade dieser Geisteskräfte erscheint die Geschichte besonders geeignet. — In diesem Sinne bezeichnet z. B. das Protokoll des Friedrich Wilhelm-G. die „geschichtlichen Stunden in VI und V im wesentlichen als Erholungsstunden“. Eine „Erholung“ sollen und mögen sie ja immerhin sein von der andern Arbeit und Anspannung der Schüler; — aber freilich keine blofse Unterhaltung und kein blofser Zeitvertreib; auch sie sind volle Unterrichtsstunden, und ohne rechtschaffene Anstrengung, namentlich auf seiten des Lehrers, ohne Arbeit und Mühe auch auf seiten der Schüler wird es, fürchte ich, nicht gehen, wenn anders wir einen wirklichen Erfolg erzielen, die allgemeine geistige Entwicklung der Kinder fördern wollen; denn auch diese Stunden werden ihr Scherflein mit dazu beitragen müssen, diejenigen Fertigkeiten zu entwickeln, dasjenige Maß von historischen Kenntnissen zu übermitteln und zu befestigen, worauf dann weiter gebaut werden kann. Käme

es nämlich auf das letztere überhaupt nicht an, dann brauchte man auf eine Stoffauswahl und Stoffabgrenzung für diese Klassen kaum Bedacht zu nehmen. Diesen Standpunkt ungefähr nimmt der Referent des Friedrich Wilhelms-Gymnasium ein, wenn er schreibt: „Da, wie immer wieder hervorgehoben werden muß, keine geschichtlichen Kenntnisse mit diesem Unterricht erzielt werden sollen, so kommt es natürlich nicht darauf an, daß eine bestimmte Reihenfolge festgehalten werde, auch nicht darauf, ob man mit den griechisch-römischen Sagen und Geschichten oder mit den deutschen den Anfang macht, sondern nur darauf, daß das, was den Schülern vorgeführt wird, ein geschlossenes Ganzes mit scharf hervortretenden Zügen bildet“. Da könnte man denn nun freilich noch einen Schritt weiter gehen und sagen: So mag doch jeder Lehrer aus irgend einem Gebiete, es braucht nicht einmal ein geschichtliches zu sein, irgend etwas, was anregend und den Schülern zusagend ist, für seine Besprechungen auswählen. — Ich meinerseits möchte aber im Gegensatz hierzu den neuen propädeutischen Unterricht in der Geschichte auch in den rechten innern Zusammenhang mit dem eigentlichen Geschichts-Unterricht der folgenden Klassen gebracht sehen.

Welchen Stoff werden wir da für ihn auswählen? Zunächst schliesse ich aus das ganze Gebiet der jüdischen Geschichte. Dasselbe gehört dem Religions-Unterrichte an, der überall die biblische Geschichte A. u. N. Testamentes den Klassen VI und V zuweisen wird.

Ebenso würde ich die Behandlung der deutschen Sagen, z. B. einige Partien aus dem Nibelungenlied und der Gudrun, wie es bisher üblich gewesen ist, auch weiterhin dem deutschen Unterricht der untern und mittleren Klassen überlassen. Auch das Deutsche hat ja durch die neuen Lehrpläne unten eine kleine Vermehrung der Stunden (eine in VI) und oben eine Verminderung des Unterrichtsstoffes (Wegfall des M. H. D.) erfahren. Weshalb sollte es da nicht imstande sein, die deutschen Sagen in der maßvollen Beschränkung, wie es bisher vielfach geschehen, in den deutschen Lehrstunden zu bewältigen? Zumal auch noch der propädeutische Geschichts-Unterricht in VI und V, wie ich ihn mir denke, in erster Linie das Deutsche mit fördern hilft.

Denn derselbe wird, wie ihn am besten wohl der Lehrer des Deutschen übernimmt, so auch eng an das deutsche Lesebuch sich anzuschließen haben, wenigstens insoweit letzteres geeigneten Stoff dafür zur Verfügung stellt. Der an sehr vielen Anstalten unserer Provinz eingeführte Hopf und Paulsiek z. B. giebt im Teil I Abt. 1 für Sexta in dem Abschnitte „Griechische Sagen“ Stück N. 38—56 p. 45—138 einen passenden und für den größten Teil des Jahres auch völlig ausreichenden Stoff, dem sich ja nach Bedarf noch einiges wird anreihen lassen, z. B. Stück No. 75 (p. 181—184) „Der Götterdienst der

ältesten Griechen“, No. 57 (p. 138—144) „Aus dem Leben Alexanders des Großen“.

In Quinta bieten die Stücke No. 72—79 (p. 88—103) des Hopf u. Paulsiek I, 2 geeignete Abschnitte zur Vervollständigung des aus dem griechischen Sagengebiete in VI Gelernten. Daran könnte man anschließen Stück No. 89 Lykurgos und No. 90 Solon und Crösus. Weiter würde ich es für angemessen erachten, wenn man hierauf in biographischer Form und etwa in dieser Reihenfolge: Aristodemus und Aristomenes; Pisistratus; Cyrus, Cambyses, Darius; Histiaeus, Miltiades, Leonidas, Themistocles, Pausanias, Cimon — eine Art Übersicht der griechischen Geschichte bis zum Ende der Perserkriege geben wollte; — die Kämpfe gegen die Barbaren wären natürlich die Hauptsache.

Was dann noch an Zeit übrig bleibt, — und so sehr viel wird das nicht sein, wenn man die in VI durchgenommenen griechischen Sagen wiederholen und dafür sorgen will, daß die Mehrzahl der Schüler auch einigermaßen das Gelernte festhält! — ich sage, was dann noch an Zeit übrig bleibt, benütze man, um die Schüler mit denjenigen Personen und historischen Vorgängen der griechischen und römischen Geschichte in etwas bekannt zu machen, welche alle Augenblicke in den Sätzen des lateinischen Lesebuches oder den vom Lehrer in der Stunde frei gebildeten Sätzen vorkommen, deren Kenntnis also gewissermaßen durch die ganze geistige Lebensluft des Lateinschülers auch schon auf dieser Stufe notwendig gemacht wird. Ich rechne dahin Namen wie: Alcibiades, Socrates, Epaminondas und Pelopidas (Leuctra); Philipp und Alexander d. Gr. (cf. oben); ferner Aeneas, Romulus und Remus, Tullus Hostilius (Alba, Horatier und Curiatier); Tarquinius Superbus, Horatius Cocles, Mucius Scaevola; Coriolan; Camillus; Pyrrhus; Hamilcar, Hannibal, Scipio: Cicero; Pompejus, Cäsar, Augustus. — Auf Ausführlichkeit und Vollständigkeit der Mitteilungen käme es hierbei nicht an, sondern nur darauf, daß der Schüler mit diesen Namen fortan einen richtigen Begriff verbindet, daß sie für ihn einen Inhalt bekommen. Bei Hopf und Paulsiek gehören hierher die Abschnitte 80—88 (p. 103—127).

Die Methode des Unterrichts, um auch diesen Punkt kurz zu berühren, muß ähnlich sein, wie bei einer richtigen Behandlung der biblischen Geschichte auf dieser Stufe: Lesenlassen und Abfragen des Inhalts, Einprägung der vorgekommenen unumgänglich notwendigen Namen (aber auch nur solcher!), Versuche im zusammenhängenden Nacherzählen sowohl in derselben als namentlich in der nächstfolgenden Stunde. Für dieses freie Erzählen hat der Lehrer selbst Anleitung und Muster zu geben; seine Weise des Sprechens kann dabei gar nicht einfach und schlicht genug sein. In V wird das freie Nacherzählen der Schüler doch schon stärker und mit etwas mehr Selbständigkeit hervortreten können.

Aus dem Gesagten erhellt, daß ich mir als Grundlage des ganzen Unterrichts ein gedrucktes Buch in der Hand der Schüler denke, mindestens in VI, während es in der V vielleicht nicht mehr so absolut notwendig ist. Ist das deutsche Lesebuch für diesen Zweck durchaus unzureichend, dann wird man nicht umhin können, ein möglichst kurzes und einfaches Hilfsbuch einzuführen, Vom Referenten des Progymnasiums in Kempen wird als vortrefflich geeignet ein Büchlein von C. Andrä gerühmt.

Die „biographischen Erzählungen“ auf das Gebiet der ganzen übrigen Geschichte bis zur Jetztzeit hin auszudehnen, dafür kann ich mich im Prinzip nicht erklären. Einmal ist meines Erachtens für eine solche Erweiterung des durcharbeitenden Stoffes gar keine Zeit vorhanden, wenn man nicht etwa hastig immer nur weitergehen und in jeder Stunde etwas ganz Neues mitteilen will, ohne sich darum zu kümmern, ob die Schüler auch das Frühere verdaut und einigermaßen sich zum geistigen Eigentum gemacht haben. Und möchte immerhin für lebhaftere Knaben solch buntes Kaleidoskop von stets wechselnden Geschichtsbildern etwas Anreizendes und Fesselndes haben: — ich würde doch fürchten, daß der ganze Unterricht mehr nur zur Unterhaltung, für viele wohl gar zur Zerstreuung dienen, der reelle Gewinn aber in Bezug auf die geistige Schulung und Ausbildung der Kinder ein äußerst geringer, und gar ein bleibendes Resultat des Unterrichts, ein irgendwie gesichertes Wissen vielleicht gar nicht nachweisbar sein würde.

Dagegen bei der vorgeschlagenen Beschränkung auf die griechischen Sagen und die griechische und römische Geschichte läßt sich erstlich so, wie schwerlich bei irgend einem anderen Stoff, die Anregung und Belebung von Phantasie und Gemüt der Kinder erreichen, sodann werden die „biographischen Erzählungen“ auch einiges positives Wissen der Schüler erzielen und endlich sich wirklich organisch an den in Quarta beginnenden eigentlichen Geschichtsunterricht anschließen.

Davor aber braucht einem nicht bange zu sein, daß die Schüler in IV sich langweilen würden, wenn sie hier wieder nur Sachen aus der alten Geschichte hören. Denn einmal kommt das Gebiet, woraus sie einiges zuletzt im zweiten Semester der V hatten, erst im zweiten Semester der IV, also nach Verlauf einer geraumen Zeit, wieder heran; und sodann wird der Lehrer in der Auswahl seines Stoffes, in dem Zusammenhang und der Art seiner Darstellung doch bei Quartanern sehr anders verfahren, als früher bei Sextanern und Quintanern; es wird also der Reiz des Neuen keineswegs fehlen. Und wenn dem Quartaner auch dieser und jener Name, diese und jene Begebenheit von früher her bekannt ist, um so besser; man gönne ihm diese Freude! Geht es nicht in anderen Gegenständen ebenso, z. B. wenn in der Geographie im zweiten,

dritten und vierten Buch des Daniel unter anderen auch alle die Namen wiederkehren, die der Schüler s. Z. im ersten schon gelernt hatte?

Wer nun aber mit der angegebenen Beschränkung auf alte Sage und Geschichte nicht einverstanden ist, — und ich gebe ohne alle Umstände zu, daß hiervon das Heil nicht gerade abhängt, daß vielmehr Gymnasium wie Realgymnasium eine Mannigfaltigkeit in diesem Punkte ohne Schaden vertragen können —, wer sich also damit nicht einverstanden erklären mag, dem würde ich raten, nachdem er die alte Sage und Geschichte absolviert, in V gleich zur preussischen Geschichte überzugehen und hier von der Zeit des großen Kurfürsten an bis auf unsere Tage seine Auswahl zu treffen. Auf diesem Gebiete lassen sich alle Vorgänge und Persönlichkeiten den Kindern näher und in einen gewissen Zusammenhang bringen, ungleich besser, als wenn die doch völlig zusammenhangslosen Geschichtsbilder aus den verschiedensten Zeitaltern ihnen vorgeführt werden. — Auch in den Volksschulen wird überall in denjenigen Klassen, die dem Alter der Schüler nach etwa unserer VI und V entsprechen, preussische Geschichte gelehrt. Es dürfte dieselbe also ein besonders geeigneter Unterrichtsstoff für Knaben von 10 bis 12 Jahren sein.

Auf Realgymnasien, bei deren Schülern die alte Sage und Geschichte nicht ganz die Bedeutung hat, wie auf dem Gymnasium, würden in VI biographische Erzählungen aus der alten, in V aus der preussischen Geschichte anzusetzen sein; bleibt Zeit übrig, so weise man ein paar Stunden der Geographie zu und belebe diese durch biographische Erzählungen aus ihrem Gebiete, also durch Erzählungen von Bartolomeus Diaz und Vasco de Gama, von Christoph Columbus, Ferdinand Cortez, Ferdinand Magelhães u. dgl. m.

Bei der Abgrenzung der Geschichtspensen für die Klassen Quarta bis Prima empfiehlt es sich durchaus, das ganze Gebiet der Geschichte, insofern es Unterrichtsgegenstand in den betreffenden Klassen sein kann, zweimal zur Durchnahme zu bringen, wobei dann den 3 Jahren der IV und II des Gymnasiums die alte, den 4 Jahren der beiden Tertien und der Prima das Mittelalter und die Neuzeit zuzuweisen sind.

Gründe hierfür nochmals anzugeben, erscheint höchst überflüssig; in den Verhandlungen diverser Direktoren-Konferenzen stehen sie erschöpfend abgedruckt. Daß einzelne Lehrer sich durch dieselben von ihrer subjektiven Ansicht nicht werden abbringen lassen, ist nicht zu ändern; ein und der andere wird sich immer finden, der es für zweckmäßiger erachtet, das ganze Gebiet der Geschichte zu einem einmaligen Cursus über die Klassen IV bis I zu verteilen, oder namentlich die alte Geschichte — als die Hauptsache für das Gymnasium — der Prima zuzuweisen. Die weitaus überwiegende Mehrzahl aller Lehrer-Kollegien und aller Stimmen auf den Direktoren-Versammlungen hat immer wieder für die thatsächlich fast allgemein übliche Einteilung des geschichtlichen

Lehrpensums sich ausgesprochen, desgleichen die mir vorliegenden Referate; und nach meiner Auffassung ist die Sache nunmehr endgiltig entschieden, denn erstens heift es in den Erläuterungen zu dem Lehrplan des Gymnasiums ad 7 und 8c: „In IV beginnt der geschichtliche Unterricht und wird in zwei Kursen, einem niedern (IV und III) und einem höhern (II und I) durchgeführt“, und zweitens in den Erläuterungen zu dem Lehrplan für die Realgymnasien und Ober-Realschulen ad § 6 und 7a: „Durch den ganzen Lehrplan der Realanstalten ist es jedoch bedingt, dafs in der griechischen und römischen Geschichte der Umfang des Unterrichts auf der obern Stufe hier mehr beschränkt wird (auf ein Jahr in II, während am Gymnasium beide Jahre dieser Klasse der alten Geschichte zufallen).“

#### Quarta.

In Quarta also ist alte d. h. in der Hauptsache griechische und römische Geschichte zu treiben. Beim Beginn der griechischen wie der römischen Geschichte ist eine kurze Übersicht der alten Geographie von Hellas und Italien vorzuschicken, und sind die wichtigsten Namen daraus dem Gedächtnis und der Anschauung auf der Karte sicher einzuprägen. Ist in der oben angegebenen Weise in VI und V der propädeutische Unterricht betrieben worden, dann wird es jetzt möglich sein, im Sommer-Semester die griechische Geschichte etwa an der Hand von O. Jägers „Hilfsbuch für den ersten Unterricht in alter Geschichte“ durchzunehmen und zwar bis zum Tode Alexanders d. Gr.; das Folgende ist nur noch mit kurzen Worten etwa in einer halben Stunde abzumachen.

Im Winter-Semester kommt die römische Geschichte heran und ist dieselbe in der zusammenhängenden Form wie bei Jäger bis zum Jahre 133 v. Chr. zu führen; von da ab wird sie für das Verständnis von Quartanern zu schwierig, auch reicht die Zeit nicht aus. Es kann also der Faden nur noch in der Weise weitergesponnen werden, dafs einige fest einzuprägende Jahreszahlen durch den Lehrer ausführlich erläutert und einige Vorgänge, deren Kenntnis dem Schüler in den nächsten Klassen zu unentbehrlich ist, durchgenommen werden (Krieg gegen Jugurtha, Marius, Verschwörung des Catilina, Caesar, Augustus).

In IV wie in jeder folgenden Klasse sind die notwendigen Jahreszahlen, am besten nach einer in allen Klassen gebrauchten Tabelle, zu erlernen und durch immer wieder angestellte Repetitionen, auch schriftliche, zum unverlierbaren Eigentum der Schüler zu machen.

Solche Tabellen von den Schülern selbst anfertigen zu lassen scheint mir, auch ganz abgesehen von der Mehrarbeit, die Schülern wie Lehrern daraus erwachsen würde, nicht praktisch und darum nicht rätlich.

#### Unter-Tertia.

In Unter-Tertia beginnt dann die deutsche Geschichte und zwar mit den Cimbern und Teutonen. Von sonstigen geschichtlichen Ereignissen

ist nur das kurz mit heranzuziehen, was für die ganze Entwicklung auch der deutschen Dinge zu wissen unentbehrlich ist: Ausbreitung des Islam, Kreuzzüge, Eroberung Konstantinopels durch die Türken, Erfindungen und Entdeckungen.

Das vielfach eingeführte Hilfsbuch von Eckertz giebt eine leidlich brauchbare Auswahl und Gliederung des Stoffs; man kann darnach gehen; nur wird der Lehrer gut daran thun, wenn er in einzelnen Partieen den eigentlichen Lernstoff zusammenzieht und kürzt; auch wird dem Schüler hier wie in den andern Klassen so manche Zahl und mancher Name erlassen werden können, z. B. von vielen Päpsten; denn bei den meisten der letzteren kann man ruhig sagen: „Der Papst“, weil dieser ein historisches Prinzip repräsentiert und der Name weiter nichts zur Sache thut.

Geführt muß der Vortrag werden bis 1648, wobei aber die Zeit von 1556—1618 und die Kriegsjahre von 1635—1648 ganz kurz abzumachen sind.

### Ober-Tertia.

In Ober-Tertia ist zunächst ausführlich und zusammenhängend — denn einzelnes ist schon früher besprochen worden — die Entwicklung des brandenburgisch-preussischen Staates bis zum J. 1640 durchzunehmen; c. 4 Wochen werden dazu erforderlich sein; denn auch die Ordensgeschichte, eins der interessantesten und stolzesten Blätter der deutschen Geschichte überhaupt, ist gebührend zu berücksichtigen. Das bei Eckertz Gebotene ist vielleicht nicht ganz ausreichend. Bei der speciell brandenburgischen Geschichte ist der Germanisierungs-Prozess der Marken und in großen Zügen die territoriale Entwicklung des brandenburgisch-preussischen Staates die Hauptsache. Ein Eingehen auf die Details ist aber vom Übel; es wecken dieselben doch kein lebendiges Interesse bei den Schülern und sind sehr schnell wieder vergessen. Die früher ziemlich allgemein verbreitete Methode, vielleicht mit bestimmt durch eine gewisse Pietät für die Anfänge unsers preussischen Staates und seines Herrscherhauses, verleitete hier vielfach zu einer übermäßigen Breite und Ausführlichkeit. Solche Pietät zu beweisen und zu erwecken, dazu bietet aber die Geschichte Preussens und des Hauses Hohenzollern seit dem großen Kurfürsten schon noch eine unermessliche Fülle des Stoffes! —

Mit dem letztgenannten Fürsten mündet dann dieser Strom der brandenburgisch-preussischen Geschichte ein in den Hauptstrom der deutschen, oder bald genauer gesagt preussisch-deutschen Geschichte. Eckertz bleibt auch hier ein brauchbarer Führer; nur könnte bei den Kriegen Ludwig XIV., dem österreichischen und bayerischen Erbfolgekrieg, den Koalitions-Kriegen von 1792—1802, sowie bei der „Einrichtung des deutschen Bundes auf dem Wiener Kongress“ u. a. m. vieles gekürzt werden.

In der deutschen Geschichte noch über das Jahr 1815 bis zum J. 1871 hinauszugehen, dazu wird und muß sich in O—III bei besonnener Ökonomie

des Lehrers die Zeit wohl finden. Doch enthält das bei Eckertz Gegebene zu viel Material in zu wenig glücklicher Gruppierung; was da steht, ist für einen Ober-Tertianer weder alles verständlich noch zu wissen notwendig.

### Unter-Sekunda.

Von dem Geschichts-Unterricht dieser Klasse wünsche ich zuvörderst, wie oben bei Quarta, die Jüdische Geschichte ausgeschlossen zu sehen. Nicht gerade weil ich mit dem Referenten für Rogasen deduziere: „Der neue Lehrplan weist der sog. heiligen Geschichte nirgends im Geschichts-Unterricht eine Stelle an, folglich schließt er sie davon aus;“ — auch, nicht weil ich irgendwie die Bedeutung und den bildenden Wert des Gegenstandes leugne, sondern einzig und allein, weil ich mir sage: Die Geschichte der Juden samt der Geographie von Palästina findet ihren vollberechtigten Platz schon in dem Lehrpensum der Religion, wo sie sogar mit einer Art Quellenlektüre verbunden werden kann; bei der ohnehin knapp zugemessenen Zeit ist es nicht statthaft, daß ungefähr derselbe Lehrstoff außerdem in den Geschichts-Stunden durchgenommen wird.

Sollte wirklich infolgedessen hie und da eine starke Unwissenheit in der jüdischen Geschichte bei Schülern der obern Klassen sich zeigen, so dringe man auf bessere Ausnutzung der Religions-Stunden nach dieser Richtung hin; erreicht man das nicht, nun so wird deshalb der Himmel noch nicht gleich einstürzen. Soll es doch auch in andern Lehrgegenständen nicht bloß früher öfters vorgekommen sein, sondern dann und wann noch heutigen Tages vorkommen, daß an einer Anstalt zeitweilig ein Gegenstand, der selbst wichtiger ist als die jüdische Geschichte, in einzelnen Klassen ganz oder nahezu ganz „ausfällt“! —

Die sog. orientalische Geschichte, d. h. die Geschichte der Assyrier, Babylonier, Meder, Perser, Phönizier, Ägypter, Inder, wollen manche Referenten vor der griechischen Geschichte durchnehmen, manche nach dem Vorgange Herbsts an den geeigneten Stellen der griechischen, macedonischen und römischen einschalten. Ich meine, wo das an der Anstalt eingeführte Lehrbuch den ersten Weg einschlägt, soll der Lehrer es auch thun; wo Herbst eingeführt ist, da folge er diesem. Einige Stimmen sind nun allerdings laut geworden, die letzteres für unzulässig erklären, weil dadurch bei den Schülern die falsche Vorstellung erweckt würde, als seien die Griechen gewissermaßen das ältere Volk und käme ihrer Kultur eine Art Priorität zu. Gegen diesen Vorwurf muß ich, wer Herbst folgt, in Schutz nehmen. Denn erstlich giebt man vor Beginn der griechischen Geschichte eine Einleitung über „Begriff und Inhalt der alten Geschichte“; sodann erfahren die Schüler schon bei Gelegenheit der Mythen von den vorgeschichtlichen *κίσταις*, Cecrops, Danaus, Cadmos, Pelops,

und nicht minder nachher, wenn die Rede auf Meder, Perser und Ägypter kommt, genug von dem höhern Alter dieser Völker und ihrer Kultur, um jene irrthümliche Meinung nicht sich in den Kopf zu setzen.

Nicht auf die Stelle also, an welcher man dieses Kapitel der Geschichte behandelt, kommt es an, sondern auf die Art, wie man es thut, auf die Auswahl und die Verarbeitung des daraus zu nehmenden Stoffes. Nur bei den Persern ist ein näheres Eingehen auf ihre Geschichte statthaft und ratsam; — bei den übrigen Völkern begnüge man sich damit, den Schülern die Bedeutung eines jeden derselben für die Entwicklung der Kultur des Menschengeschlechts in kurzen Umrissen darzulegen. Vor einem speciellen Eingehen etwa auf die Ergebnisse assyrisch-babylonischer Forschungen, weil die „Wissenschaft“ das mit Notwendigkeit fordere, hüte man sich ja. Die Wissenschaften sind heut zu Tage so unendlich zahlreich und umfassend, dafs nicht einmal das ganze Leben, geschweige denn die paar Schuljahre hinreichen, um auch nur einen winzigen Teil davon kennen zu lernen und in sich aufzunehmen. Wir müssen uns also überall recht sehr beschränken und bescheiden! — Griechen und Römer — das ist die Hauptsache für die Schule — leben noch heut zu Tage und üben noch heute ununterbrochen auf unsere Erziehung und Entwicklung einen mafsgebenden Einflufs; und dafs sie auch in alle Zukunft bei uns lebendig bleiben und solchen Einflufs weiter üben, dafür Sorge zu tragen ist vor allem Aufgabe des Gymnasiums. Aus diesem Grunde haben wir auch in unsern Geschichtsstunden, soweit sie auf das Altertum sich beziehen, vor allen Geschichte der Griechen und Römer zu treiben. Die andern Völker des Altertums üben nur noch indirekt einen Einflufs auf das jetzige Menschengeschlecht; darum darf ihre Geschichte nicht irgendwie in ausgedehnterem Mafse Unterrichtsgegenstand sein, wenn auch die Wissenschaft z. Z. gerade dieses Feld der Forschung mit Erfolg anbaut und herrliche Triumphe erringt.

Also etwa drei Wochen wird man für die Geschichte der orientalischen Völker in der U II verwenden, nicht aber, wie manche wollen, drei Monate. Die übrige Zeit ist der griechischen Geschichte zu widmen.

Vorweg ist eingehend die Geographie des alten Hellas und der griechischen Kolonien durchzunehmen, und haben die Schüler dann eine Karte der Graecia antiqua anzufertigen. Auf diese ausführliche Durchnahme der Geographie von Hellas, wie später in O II der Italia antiqua, lege ich großes Gewicht, nicht blofs damit die Sekundaner das Land genau kennen lernen, in welchem die Völker wohnten, deren Geschichte sie so lange beschäftigen wird, sondern noch aus einem andern Grunde: Eigentliche Geographie-Stunden setzt der Lehrplan des Gymnasiums in II und I nicht mehr an; da ist es doch gut, wenn man mit den gereiftern Schülern wenigstens diese beiden so eminent wichtigen Kulturländer Europas eingehend behandelt. Nur freilich darf diese eingehende

geographische Behandlung nicht etwa darauf hinauslaufen, daß den Schülern eine Unmasse von Namen diktiert und aufgegeben wird!

Im Herbst Teil I finde ich den Abschnitt über die Geographie von Hellas und den über die Kolonien nicht brauchbar; denn ersterer ist unzulänglich, letzterer mit unnützem Lernstoff überladen. Sonst ist gerade dieser erste Teil des Hilfsbuchs weitaus der beste, und der Lehrer kann sich vollständig darnach richten.

Daß die griechische Geschichte mit dem Tode Alexanders d. Gr. zu schliessen, die folgenden Ereignisse nur in kurzer Übersicht zu geben sind, darüber herrscht volle Übereinstimmung.

Die späteren Kämpfe der Griechen mit den Römern und ihre endgültige Unterwerfung als einen Teil der griechischen Geschichte noch in U II zu behandeln, wie manche in ihren Referaten vorschlagen, um für das Pensum in der O II etwas mehr Raum zu gewinnen, das halte ich für wenig ratsam; denn man wird dann kaum umhin können, auch die Kämpfe Philipps und Perseus von Macedonien gegen Rom und das letzte Ringen der Macedonier um die Wahrung ihrer nationalen Selbständigkeit mit heranzuziehen. Alles das gehört aber entschieden besser in die Römische Geschichte hinein, in das Pensum der

### Ober-Sekunda.

Hier hüte sich der Lehrer zunächst davor, daß er nicht etwa aus „wissenschaftlichem“ Interesse bei der Vorgeschichte und bei der Königsgeschichte lange Wochen sich aufhält. In die Werkstätte der Wissenschaft einzuführen, zu zeigen, wie die Wissenschaft sich bemüht Licht in das Dunkel jenes Zeitalters hineinzubringen, wie sie es anstellt, um aus den Bruchstücken einer trümmerhaften Überlieferung mit Aufbietung unendlichen Scharfsinns und unendlich mühsamer Sorgfalt ein Mosaikbild von der älteren römischen Geschichte herzustellen, — das alles ist Aufgabe der Universität, nicht der Schule.

Die römische Kaisergeschichte ist ausführlich bis 68 n. Chr., kürzer, aber doch noch im Zusammenhang, bis 180 durchzunehmen. Aus den folgenden drei Jahrhunderten bis 476 sind nur die allerwichtigsten Ereignisse, Namen und Zahlen herauszuheben. Herbst widmet diesem Abschnitt 8 volle Seiten; sie enthalten viel mehr, als notwendig ist; die Hälfte wäre hier entschieden besser als das Ganze.

In einem letzten Abschnitt behandelt Herbst noch die „Kultur“, d. h. Religion, Sitten, Kunst und Litteratur des römischen Volkes. Diesen Abschnitt im Zusammenhang durchzunehmen, dazu wird der Lehrer vielleicht nicht immer die Zeit finden. Weitaus das Meiste, was da gegeben ist, muß aber jedenfalls sonst an geeigneter Stelle zur Mitteilung kommen, z. B. das über Religion und Sakralwesen Gesagte bei Numa Pompilius, Vieles aus der

„Litteratur“ bei Kaiser Augustus u. s. w. An sich ist es indes sehr zweckmässig, das Lehrbuch alles auf die „Kultur“ Bezügliche in einem Kapitel zusammengestellt bietet, weil man so am bequemsten die Schüler gelegentlich, auch in den philologischen Stunden, darauf hinweisen kann.

Bei der hier angegebenen Beschränkung und Begrenzung des Geschichtspensums in den beiden Sekunden des Gymnasiums hat man in der U II, d. h. bei der griechischen Geschichte, noch vollkommen Zeit, häufige und umfassende Repetitionen des Pensums der vorhergehenden Klassen anzustellen; nach meinen Erfahrungen steht dem Lehrer durchschnittlich alle 14 Tage eine Stunde für diesen Zweck zur Verfügung. In der O II ist das zu verarbeitende Pensum umfassender; um so mehr hat der Lehrer besonnene Ökonomie zu üben, damit er die unumgänglich notwendige Zeit zu Repetitionen, namentlich auch der griechischen Geschichte, erübrige.

Denn die Klagen über mangelhafte Geschichtskennntnisse der Schüler und über die besonderen Anstrengungen, welche unsere Abiturienten grade für die Geschichte machen müfsten, haben, soweit sie gerechtfertigt sind, nach meiner Meinung ihren Grund hauptsächlich darin, das die Geschichtslehrer zu viel lehren und zu viel lernen lassen, aber zu wenig für die Einübung und Befestigung und Erhaltung des einmal Gelernten Sorge tragen. Es geht das ganz natürlich zu, namentlich da, wo mehrere Lehrer sich in den Geschichts-Unterricht der verschiedenen Klassen teilen. Der Lehrer findet, besonders wenn er sein Pensum noch nicht des öftern durchzuarbeiten Gelegenheit gehabt hat, und zwar je eifriger und gewissenhafter er sich auf seinen Unterricht vorbereitet, desto mehr findet er, das die Masse des zu Lehrenden und zu Erlernenden für die wenigen Geschichtsstunden unverhältnismässig groß ist; er kommt, das wird er bald mit Schrecken gewahr, nicht so vorwärts mit seinem Pensum, wie er es selber wünscht; gar erst bei einer zusammenhängenden Repetition eines gröfseren Abschnitts macht er die unangenehme, sehr niederschlagende Entdeckung, das sehr Vieles von dem, was er mitgeteilt, den Schülern schon wieder verschwunden ist, das bei sehr vielen auch das Wichtigste nicht fest sitzt. Sehr nahe liegt es ihm da zu denken: Es ist genug, das ich mit meinem eignen Pensum meine eigne Plage habe! Ich kann mich nicht auch um das kümmern, was in der vorhergehenden Klasse gelernt ist, oder doch hat gelernt werden sollen. Bemerkt er gelegentlich eine erschreckende Unwissenheit der Schüler in diesen früheren Geschichtspensen, so beruhigt er sich mit dem Gedanken, das ja dafür im Grunde allein der Lehrer der vorhergehenden Klassen verantwortlich sei. Mancher bemerkt es aber überhaupt nicht, das den Schülern die früher erworbenen Geschichtskennntnisse allmählich abhanden kommen; der Lehrer, der in U II ausschliesslich seine griechische oder in O II seine römische Geschichte traktiert, hat, wenn er Repetitionen scheut, gar keine Gelegenheit einmal zuzu-

sehen, wie es eigentlich um das Wissen seiner Schüler über Karl d. Gr. und Friedrich d. Gr. steht. Auf andern Gebieten ist es nicht möglich, sich in dieser Weise zu isolieren. Der Lehrer des Lateinischen oder Griechischen in Unter-Sekunda z. B., der es so mit dem grammatischen Pensum der IV oder III machen wollte, würde bald durch die Fehler in den Extemporalien der Schüler auf das hingewiesen werden, woran er selbst es fehlen läßt, und mit der bequemen Entschuldigung: „Dafür ist der Lehrer des Lateinischen in IV und III verantwortlich“ besserte er eben gar nichts. Sollte er aber trotzdem das ganze Schuljahr es so weiter treiben, dann wird sicher doch sein Kollege in der nächsthöheren Klasse energisch bemüht sein, das Versäumte nachzuholen, und die von letzterem in den Konferenzen erhobenen Klagen werden schon den betreffenden Lehrer und den Direktor darauf aufmerksam machen, daß hier ein Mangel vorliegt, dem abgeholfen werden muß.

Anders ist das in der Geschichte. Die Ober-Sekundaner können z. B. in der römischen Geschichte gute Fortschritte machen und dabei trotzdem ihre früher erworbenen geschichtlichen Kenntnisse ganz gründlich vergessen, bis etwa eine plötzlich eintretende außerordentliche Revision das Übel aufdeckt. Und in Prima mag dann der Geschichtslehrer sich redlich mit seinen Schülern abquälen, ohne doch beim Abiturienten-Examen je ein recht befriedigendes Resultat zu erzielen, wenn er nicht etwa den Schülern für das Examen ganz außerordentliche Anstrengungen zumutet und abzwingt.

Je wünschenswerter es aus pädagogischen und didaktischen Gründen ist, daß ein Lehrer nicht ausschließlich der „Historiker“ an der Anstalt sei, in verschiedenen Klassen immer nur ein paar Geschichts- und Geographiestunden erteilt, je mehr es dann also notwendig wird, zumal an einer großen Anstalt, daß eine ganze Anzahl Kollegen sich in den Geschichts-Unterricht teilen, desto dringender erwächst für jeden Einzelnen die Verpflichtung, sich nicht etwa mit seinem speciellen Pensum zu isolieren; jeder Einzelne muß sich ganz und voll verantwortlich fühlen und verantwortlich gemacht werden für das Wissen und Nichtwissen seiner Schüler auf dem Gebiete der vorhergehenden Pensen so gut wie des eigenen Klassenpensums. Die Schuld auf die leidige Vergesslichkeit der Schüler oder auf den Mangel an Lehrgeschick und Energie bei den Kollegen der vorhergehenden Klassen abwälzen zu wollen, das kann zu nichts führen, es bessert nichts an der Sache, trifft auch oft gar nicht einmal die Sache!

Wo dagegen jeder einzelne Kollege für alle und alle für jeden einzelnen sich verantwortlich fühlen, da wird auch der einzelne ernstlich darauf bedacht sein, daß er in seinem speciellen Klassenpensum besonnenes Maß hält. Denn recht eigentlich kann man hier sagen: In der Beschränkung zeigt sich der Meister! — Die Schüler mit einer Menge detaillierten, an sich vielleicht sehr interessanten Wissensstoff zu überschütten, der mit dem übrigen Unterricht

auf dem Gymnasium in keiner Weise sich verknüpfen läßt, den immer wieder aufzufrischen es keine Gelegenheit, den festzuhalten für die Schüler es keine Möglichkeit giebt, — das ist an sich gar kein Kunststück, ist aber sicher ein zweiter Hauptgrund, weshalb das schließliche Endergebnis des ganzen Geschichts-Unterrichts oft ein so wenig erfreuliches bleibt.

Darum nochmals: Jeder Geschichtslehrer soll für sein Klassenpensum weises Maß und Beschränkung üben und jeder einzelne dabei die volle Mitverantwortung übernehmen dafür, daß seine Schüler die notwendigen Kenntnisse auch der früheren Pensum immer wieder auffrischen und befestigen. Dann wird wenigstens das eine Ziel des ganzen Geschichts-Unterrichts: „Sichere Aneignung und Befestigung eines gewissen Maßes historischen Wissens“ bei unsern Schülern erreicht, und zwar auf vernünftige Weise, ohne Überanstrengung und ohne Überbürdung erreicht werden. — Namentlich die Hauptmasse aller dem Gedächtnis fest einzuprägenden historischen Namen, Jahreszahlen, Fakten, leges u. dgl. m. müssen die Schüler schon sicher wissen, wenn sie in die I eintreten, ebenso wie die Regeln der lateinischen oder griechischen Grammatik, wenn sie nach II bzw. nach I kommen. —

Es könnte manchem scheinen, als ob dieser Exkurs über das Repetieren mit dem vorliegenden Thema, Abgrenzung der Geschichtspensum, eigentlich nichts zu thun habe. Dem ist aber doch so. — In mehreren Referaten nämlich wird Klage darüber geführt, daß das Pensum der Prima, Mittelalter und Neuzeit, viel zu umfassend sei und kaum bewältigt werden könne, während die Sekunden des Gymnasiums ein zu kleines Pensum hätten. Der Referent für Krotoschin z. B. fordert, daß in U II außer der griechischen auch noch die römische Geschichte bis zum ersten punischen Kriege hin oder auch bis zum Ende der punischen Kriege geführt werden solle; dem entsprechend sei in O I nicht bloß die römische Geschichte zu Ende durchzunehmen, sondern auch noch die der Völkerwanderung und der Gründung der fränkischen Universalmonarchie, also bis 800 (besser wohl bis 814). Seine hierauf bezüglichen Thesen werden in der Konferenz einstimmig angenommen, nur daß ein Fachlehrer statt 800 das J. 843 als Endziel der O II wünscht.

Ich verkenne durchaus nicht das Gewicht der hier geltend gemachten Gründe; trotzdem möchte ich die in Krotoschin vorgeschlagene Abgrenzung nicht acceptieren.

Denn einmal würde entschieden das Pensum der U II zu umfassend, wollte man die römische Geschichte bis 146, oder sage ich consequenter Weise nur gleich bis 133 v. Chr., bis zum Beginn der grachischen Bewegung, hinnehmen; zumal man immer auch in Anschlag bringen muß, daß die Schüler der U II in der Auffassung eines geschichtlichen Vortrages, wie er hier geboten wird, und in der Reproduktion sehr bedeutend selbst schon hinter Ober-Sekun-

danern zurückstehen. Jene vorgeschlagene Änderung würde überdies unfraglich eine ganz erhebliche Abweichung von den Bestimmungen der neuen Lehrpläne enthalten. Vor allen aber, es wird dadurch an die Stelle einer ganz natürlichen, gewissermaßen durch den Stoff selbst mit Notwendigkeit gebotenen Abgrenzung der Jahres- u. Klassenpensa eine rein künstliche, dem subjektiven Ermessen Thür und Thor öffnende eingeführt, die ich ohne die zwingendsten Gründe nicht gutheissen könnte. Ich meinerseits möchte es deshalb bei der üblichen Einteilung lassen, aber die auch nach meiner Ansicht in U II und selbst in O II relativ reichlicher zugemessenen Zeit voll auskaufen durch die umfassenden Repetitionen, die Befestigung und Sicherung der bisher erworbenen Kenntnisse, und auf diese Weise indirekt den Unterricht in Prima fördern, ein rascheres Vorwärtsgen in dieser Klasse dem Lehrer ermöglichen. Beiläufig bemerkt würde auch den zahlreichen Schülern, die nach Absolvierung der U-II das Gymnasium verlassen, diese Befestigung ihrer Kenntnisse in der deutschen und der preussischen Geschichte noch recht heilsam sein.

Soviel über das Pensum der Sekunda des Gymnasiums.

Beim Realgymnasium steht die Sache etwas anders. Zwar in IV, U III u. O III kann der Geschichtsunterricht, also auch die Stoffverteilung, an beiden Anstalten durchaus die gleiche sein, — hierin stimmen alle Referate, die sich darüber äussern, zumal die der vier Realgymnasien, überein. Lautet doch auch in den neuen Lehrplänen für das Gymnasium der § 7 über die Geschichte wörtlich so, wie der entsprechende § 6 für das Realgymnasium, und erst die „Erläuterungen“ zum letzteren fügen hinzu: „Durch den ganzen Lehrplan der Realanstalten ist es jedoch bedingt, dass in der griechischen und römischen Geschichte der Anfang des Unterrichts auf der obern Stufe hier mehr beschränkt wird (auf ein Jahr in Sekunda, während am Gymnasium beide Jahre dieser Klasse der alten Geschichte zufallen) und die mittlere und neuere Geschichte in den Vordergrund treten“.

Darüber kann kein Zweifel obwalten, dass man überall der U II die alte Geschichte, der O II das Mittelalter zuweist. Ist die Klasse freilich nicht getrennt, so ist das für den Lehrer und für diejenige Schüलगeneration, welche nach eben erfolgter Absolvierung der alten Geschichte eintritt, recht übel. Beide müssen indes zusehen, wie sie sich einrichten.

Allgemein wird nun die Klage laut, es sei in U II schwer oder gar unmöglich das vorgeschriebene Pensum zu bewältigen. Der Referent für Rawitsch sagt: „In II B die alte Geschichte weiter zu führen als bis zur Schlacht bei Actium ist ein Ding der Unmöglichkeit“. Andererseits hebt der Referent für Bromberg R. G. hervor: „Gerade die griechische Geschichte darf, weil die Realgymnasiasten nicht griechisch lernen, in keiner Weise beeinträchtigt werden, und es muss Zeit bleiben z. B. beim perikleischen Zeitalter Mitteilungen aus

der griechischen Kulturgeschichte zu machen". Ich würde u. a. auch das sehr wünschenswert finden, wenn ein Lehrer, der gut lesen kann, den Schülern ein Sophocleisches Stück, etwa den Oedipus tyrannos, in der Übersetzung vorliest — bei einzelnen Szenen genügt Angabe des Inhalts —, und in gleicher Weise einige Partien etwa aus Aristophanes Wolken, damit die Schüler so einen Eindruck von einer antiken Tragödie und Komödie bekommen. Aber freilich Zeit kostet auch das wieder! In diesem Dilemma verfällt man nun mehrfach auf den Gedanken, der bedrängten U II Luft zu machen dadurch, daß man einen Teil der römischen Geschichte nach O II verlegt. Der Referent für Bromberg R. G. möchte am liebsten die ganze Periode von 133 v. Chr. an in dieser Weise verschieben. Wie sehr ich auch seinem Argumente, daß die Geschichte der Grachen, der Bürgerkriege u. s. w. für Unter-Sekundaner recht schwierig ist, beipflichte, — eine so weitgehende Verschiebung würde doch unfraglich eine starke Abänderung des Normalplanes sein, denn die Periode der sich auflösenden und untergehenden römischen Republik ist unfraglich durchaus römische und somit alte Geschichte. Dagegen könnte man ohne Bedenken in U II mit dem J. 31 v. Chr. abschließen, die ganze Geschichte der Kaiserzeit also, die einen mehr universellen Charakter trägt, so viel und so wenig man aus ihr durchnehmen will, der O II zuweisen. Im übrigen wird sich der Lehrer so helfen müssen, daß er die umfassenden Repetitionen früherer Pensen, von denen ich oben sprach, in dieser Klasse des Realgymnasiums unterläßt und auch von der Geographie ab und zu eine Stunde entlehnt. Ein dadurch entstehendes Manko kann er in O II leicht ausgleichen. Sind beide Abteilungen kombiniert, dann hat ein solches Verfahren gar keine Schwierigkeiten, ist auch offenbar aus dem Sinne des Reglements zu rechtfertigen, welches in den Erläuterungen zu § 6 u. § 7 No. b sagt: „Wenn der geschichtliche und geographische Unterricht in einer Hand liegen, ist es unbenommen, die drei wöchentlichen Stunden abwechselnd auf eines der beiden Fächer zu verwenden".

In der O II bis zum Jahre 1517 zu gehen, wie der Referent des Bromberger R. G. das als wünschenswert erklärt (Fraustadt will „das Mittelalter mit Maximilian abschließen"), dazu scheint mir nicht die mindeste Nötigung vorzuliegen. Als äußerstes Ziel setze ich das Jahr 1492; d. h. die gerade für das Realgymnasium so sehr wichtige Geschichte jener Übergangsperiode aus dem Mittelalter in die Neuzeit, die großen Erfindungen und Entdeckungen, müßten unter allen Umständen noch in die Prima hinübergenommen werden. Rawitsch will nur bis 1270(3) gehen, und das wird man acceptieren können, obschon dabei allerdings die Schwierigkeit erwächst, wo man die französische und englische Geschichte des Mittelalters behandeln soll. Mir würde es am praktischsten erscheinen, wenn man auf dem Realgymnasium die

letztere im Zusammenhang mit der französischen und englischen Geschichte der Neuzeit erst in U I vortrüge; in diesem Falle kann man als Endziel der O II immerhin das Jahr 1492 ansetzen.

In den beiden Jahren der

### Prima

ist am Gymnasium Mittelalter und Neuzeit durchzunehmen. Wo Herbst im Gebrauche, hat der Lehrer für Stoffgruppierung und Stoffauswahl daran einen brauchbaren Leitfaden, obschon der zweite und in einzelnen Partien auch der dritte Teil an Wert mir entschieden gegen den ersten zurückzustehen scheinen.

In dem ersten Jahre, also in U I, ist zu gehen bis zum Ende des dreißigjährigen Krieges, so natürlich daß dabei die englische und französische Geschichte des 16. und 17. Jahrhunderts im Zusammenhang verbleibt und der O I zufällt.

Für das Mittelalter bietet — darüber herrscht keine Meinungsverschiedenheit — die deutsche Geschichte, und was mit ihr in Beziehung tritt, den eigentlichen Lehrstoff.

An geeigneter Stelle ist die Geschichte des Ordensstaates bis 1618 einzuschieben.

Die Geschichte der großen Erfindungen und der Entdeckungen ist als ein eigenes Kapitel im Zusammenhange, wenn auch nicht mit übermäßiger Breite, vorzutragen am Ausgang des Mittelalters, nicht wie bei Herbst an verstreuten Punkten einzuschalten. Das Interesse des Gegenstandes für die Jugend und die kulturgeschichtliche Bedeutung des Stoffes macht das rätlich, ebenso wie der innere Zusammenhang der Begebenheiten selbst.

Von der französischen und englischen Geschichte ist eine kurze Übersicht etwa am Ende der 2. und 4. Periode des Mittelalters zu geben; doch ist nicht fortlaufend zu erzählen, sondern es sind nur einige besonders bedeutungsvolle Momente, die für das Verständnis der Zustände und der Entwicklung dieser Länder in der spätern Zeit unerlässlich sind, herauszuheben, also z. B. bei England: Die Eroberung durch die Angelsachsen; Germanisierung und Christianisierung des Landes; Angriffe der Dänen; Eroberung durch die Normannen; Verhältnis der unterworfenen Angelsachsen und der Normannen zu einander; Entwicklung der englischen Sprache; die magna charta; die weitere Ausbildung einer ständischen Vertretung; — die englisch-französischen Kriege hat man besser bei der französischen Geschichte genommen; Bedeutung derselben für die Entwicklung der Städte und des Bürgerstandes; Krieg der weißen und roten Rose (ganz kurz!) und die fast vollständige Ausrottung des normannischen Adels. — Vielleicht drei Stunden werden hierzu erforderlich sein.

Bis wie weit man im ersten Jahre der I zu kommen hat, darüber sind

die Ansichten in den Referaten geteilt. Einige wollen nach alter Weise bis zum „Beginn der Neuzeit“ d. h. also bis zum Jahre 1517 vordringen; andere stecken sich den Augsburger Religionsfrieden 1555 als letztes Ziel, noch andere das Jahr 1618. Ich für meine Person wünsche, wie gesagt, auch den dreißigjährigen Krieg noch mit zu absolvieren. Und zwar nicht deshalb, weil der westfälische Friede ein besserer Abschnitt wäre als die andern vorerwähnten Ereignisse (ein schlechterer als diese ist er übrigens auch nicht, — aber hierauf kommt es in Prima überhaupt nicht so sehr an), sondern weil ich meine, wenn man den durchzuarbeitenden Geschichtsstoff nicht mit dem Metermafs absteckt, sondern nach seinem Gewicht und seiner Bedeutung für unsere Schulen beurteilt, so hat man mit 1648 ungefähr die Hälfte bezeichnet und die Last auf die beiden Klassen annähernd gleich verteilt. Denn der Strom des modernen geschichtlichen Lebens wird, je näher wir der Gegenwart kommen, immer breiter und tiefer, die Fülle des Überlieferten immer reichhaltiger, die Masse des Wissenswürdigen, ja des zu wissen Notwendigen immer gröfser. Gerade aus dieser neuern und neusten Geschichte hat die Schule ihre Zöglinge mit dem Verständnis von so unendlich vielen Dingen auszurüsten, die sie für das Leben brauchen; das Gymnasium soll und muß dieser seiner Verpflichtung nachkommen, damit ihm nicht mit Recht der Vorwurf gemacht werde, es entlasse seine Zöglinge, ohne sie dazu zu befähigen, dafs sie später für das sie umgebende moderne Leben ein rechtes Verständnis gewinnen können.

Schon die äufserer politische Geschichte unseres Vaterlandes und der Staaten, welche uns rings umgeben, ist viel eingehender zu behandeln, als die Staatengeschichte weit hinter uns liegender Zeiten; und für deutsche, für preussische Jünglinge unserer Zeit haben die Kriege etwa Friedrich d. Gr. oder die Freiheitskämpfe von 1813, 14, 15 denn doch noch eine ganz andere Bedeutung, erfordern also eine ganz andere Behandlung als etwa die Kriege Karls des Gr. oder Kaiser Karl V. Aber was ich in erster Linie meine, liegt noch auf einem andern Gebiet. Vielleicht gelingt es mir an einem Beispiel es klar zu machen.

Ich führe bei der Darstellung von Friedrich d. Gr. Regententhätigkeit nach dem Hubertsburger Frieden aus: „Der König liefs grofse Brüche urbar machen; Anbau der Kartoffel; Verbesserung der Schafzucht; Einführung der landschaftlichen Kreditbanken; Anlage wichtiger Kanäle; Hebung vieler Industriezweige, so der Linnenindustrie in Schlesien, der Tuchweberei in der Mark, der Baumwollspinnerei und -Weberei; die Berliner Porzellanfabrik errichtet; Gründung der Bank und der Seehandlung. Friedrich Anhänger des Merkantilsystems, daher Handelsmonopole, gelegentlich Ausfuhrverbote, Einführung der Regie.“ — Oder aus einem andern Kapitel, z. B. bei der Geschichte des Jahres 1789 heifst es: „In allen Hauptfragen unterlag die gemäfsigte

Partei; so geht das Einkammersystem, so das blofs suspensive Voto durch." — Im Leitfaden gedruckt sind das nur ein paar Zeilen, wenn aber der Lehrer diese Dinge Primanern so zum Verständnis zu bringen versucht, wie ich das für notwendig erachte, so den Zusammenhang, das Wesen, die Bedeutung und die Tragweite dieser Vorgänge und Einrichtungen durchspricht, dann braucht er sehr viel Zeit, so viel Zeit, dafs er in eben derselben vielleicht von andern, frühern Partien der Geschichte fast so viele Seiten, als hier Zeilen des Hilfsbuchs bewältigen kann.

Aus diesem in der Sache, in dem Lehrstoff selbst liegenden Grunde also wünsche ich im ersten Jahre der Prima bis 1648 zu gelangen. Sollte Ostern einmal sehr frühe eintreffen, oder der Geschichtslehrer hat vielleicht wegen Krankheit im Jahre mehrere seiner Stunden verloren, nun in solchem Falle ist es noch weiter kein Unglück, wenn er etwa beim Jahre 1618 stehen bleiben muß; er wird das im nächsten Jahre wieder einbringen, zumal da wohl ausnahmslos in U- und in O-Prima derselbe Lehrer den Geschichts-Unterricht erteilen dürfte.

Wenn aber einer meiner Spezialkollegen meint, es sei unmöglich in einem Jahre bis 1648 zu gelangen, so antworte ich ihm: Er möge es sich nur ernstlich vornehmen und dazu zwingen. Ich habe früher ganz ebenso gedacht; seit längerer Zeit aber komme ich thatsächlich bis zum Westphälischen Frieden, und kann das also nicht nur als praktisch ausführbar, sondern auch als entschieden richtiger und sachgemäfsere anempfehlen.

An den, in unserer Provinz allerdings nicht eben zahlreichen Anstalten, wo U I und O I vollständig getrennte Klassen sind, tritt noch ein Umstand hinzu, der die Erweiterung des Pensums für U I bis zum Jahre 1648 rätlich erscheinen läfst — der Referent des Friedrich Wilhelm-Gymnasium in Posen erwähnt ihn —, nämlich die Störungen des meistens in jedem Semester wiederkehrenden Abiturienten-Examens und die unumgänglich notwendigen umfassenden Repetitionen, welche das Examen erfordert; dadurch wird die für den Vortrag disponible Zeit in O I im Vergleich zur U I entschieden gemindert.

Also nochmals: Ich will, wenn ich Herbst zu Grunde lege, 112 + 45 = 157 Seiten des Hilfsbuchs für U I, 101 Seiten für O I als Pensum ansetzen. —

Geführt soll aber der Unterricht werden bis zum Jahre 1871. Aus der Periode von 1815—1871 ist natürlich nur einiges auszuwählen, wie das z. B. Herbst im Abschnitt VI der neuen Auflagen ganz glücklich gethan hat.

Für eine solche eingeschränkte Erweiterung des Pensums bis 1871 spricht der unendlich reiche Inhalt dieser Epoche und das ganz besondere nationale Interesse, welches unsere Jugend für die Erhebung Deutschlands unter Preussens Führung mitbringt.

Überdies findet die frühere Geschichte Preussens jetzt erst die rechte

Beleuchtung: Sein Aufkommen im Reiche seit 1640 im Gegensatz zu Österreich wird abgeschlossen durch 1866; Deutschlands Kämpfe zur Abwehr des seit dem dreißigjährigen Kriege immer übermütigeren, weil immer übermächtigeren Frankreich, namentlich auch die Freiheitskriege von 1813, 14, 15 finden ihren Abschluss durch den Krieg von 1870/71. Konnte man bis 1866 noch mancher Orten davon sprechen, daß „die Episode Friedrich d. Gr. auszustreichen“ sei, oder daß man „Preußen den Großmächtskittel austreiben müsse“, so wird jetzt auch dem blödesten Auge die Berechtigung, die Notwendigkeit des preussischen Staates für Deutschland klar zu machen sein. Diese Aufgabe muß fortan die Schule mit übernehmen; man darf es nicht dem Zufall anheimstellen, ob der Zögling vielleicht später einmal ein gutes Buch in die Hand bekommen und daraus sich belehren wird.

Die Behandlung dieser Periode von 1815—71 erfordert, wenn man sich wirklich auf die Hervorhebung des Bedeutendsten beschränkt, d. h. vier Wochen.

In der Theorie sind allerdings wohl die meisten Stimmen, die in der pädagogischen Litteratur und auf den Direktoren-Konferenzen darüber sich ausgelassen haben, einig, daß man bis 1871 zu gehen habe. Alle mir vorliegenden Referate sprechen sich in gleichem Sinne aus, mit Ausnahme des Korreferenten für Posen R. G., der es für unmöglich erklärt (NB. am Realgymnasium!) „über das Jahr 1815 hinauszugehen“, und zwar wegen Mangel an Zeit. — Aber wie steht die Sache in praxi? Die meisten Kollegen werden, falls sie ehrlich sein wollen, mir zugeben, man ist froh, wenn man in dem einen Jahr von 1517 oder auch von 1555, ja selbst von 1618 bis 1815 gelangt, und nicht einmal dies will einem immer glücken. Woher also die Zeit hernehmen, um noch ein neues Pensum, welches uns früher nicht zugemutet wurde, hereinanzuziehen?

Ich meine doch, man muß ernstlich versuchen, ob das durch Kürzungen auf manchen andern Gebieten nicht möglich sein sollte.

Wenn ich mir darauf hin den 3. Teil des Herbst ansehe, so scheinen mir z. B. die Italienischen Kriege zur Zeit Maximilians, die Kriege zwischen Karl V. und Franz I., der Abfall der Niederlande, der Jülich-Clevische Erbfolgestreit relativ zu ausführlich behandelt und hier eine Zeitersparnis möglich zu sein. Ferner sind zu beschränken der Abschnitt „Zeitalter Ludwig XIV“, namentlich die Kriegsgeschichte; dann der Abschnitt „Europäische Ereignisse zwischen dem spanischen Erbfolgekrieg und dem Regierungsantritt Friedrich d. Gr.“, wo der Krieg der Quadrupelallianz und der polnische Erbfolgekrieg auf ein minimum zu reduzieren sind; desgleichen später die eigentliche Kriegsgeschichte in dem „Abfall der Nordamerikanischen Kolonien von England“; vor allem aber muß kürzer gefaßt werden die französische Geschichte von 1795—1805. Denn

die Zeit auf dem Gymnasium ist zu knapp bemessen, als daß wir unsere Jugend damit abquälen sollten, die politischen Experimente, welche die Franzosen an sich, an den Niederländern, Italienern u. s. w. machten, sowie die ephemeren politischen Gestaltungen dieser Tage sich einzuprägen. Ohnehin ist ja die Zeit für uns glücklich vorüber, wo man noch die Versuche der Franzosen, eine theoretisch construierte beste Verfassung zu ersinnen und bei sich einzuführen, als Quintessenz politischer Weisheit anstaunte und gelegentlich anpries. — Ebenso befeifsige sich der Lehrer bei den Koalitions-Kriegen von 1793—97 und von 1798—1802 der äussersten Kürze. Jedes Eingehen in die Details dieser Geschichte ist zu vermeiden, ausgenommen bei der Expedition Napoleons nach Ägypten.

Wie der 3., so bietet übrigens auch der 2. Teil des Herbst manchen Abschnitt, bei dem man durch Verminderung des eigentlichen Lernstoffes und namentlich durch eine geschicktere Gruppierung (z. B. bei Karl d. Gr. und Otto d. Gr.) Zeit und Arbeit sparen kann. Und selbst im ersten Teil könnte unter anderm mancher Name weggelassen werden. Was sollen z. B. p. 113 die Städte-Namen „Ficana, Politorium, Tellenae, Medullia“, oder p. 132 die Kolonien „Sutrium, Nepete, Setia“? Genügt es nicht zu sagen: „einige Städte“ oder „einige Kolonien“? Ferner mehrere Schlachten und Namen von Feldherrn u. s. w. in den Abschnitten über den zweiten und dritten Samniten-Krieg, über die „Rückkehr Sullas nach Rom und Sturz der Marianischen Partei“, über den dritten Mithridatischen Krieg u. a. m. Wie bei Herbst, so werden aber wahrscheinlich auch bei den andern im Gebrauch befindlichen Hilfsbüchern ähnliche Kürzungen ohne Schaden für die Sache sich vornehmen lassen. Frisch gewagt heifst hier viel gewonnen!

In dieses selbe Kapitel der Überhäufung mit Lernstoff rechne ich ferner auch die zu vielen Jahreszahlen. Schon auf der Posener Direktoren-Konferenz vom Jahre 1867 ist hierin vor einem „zu viel“ dringend gewarnt worden, und die „Erläuterungen“ schreiben zu § 7 und 8 No. b vor: „Die chronologische Kenntnis, unentbehrlich um die Erinnerung an die Thatsachen vor Verworrenheit zu schützen, ist nur dadurch zur Sicherheit zu bringen, daß Beschränkung auf das dringend Notwendige eingehalten wird.“ Gerade in diesem Punkte aber ist Herbst Teil II und III nach meinem Dafürhalten in hohem Grade der Verbesserung bedürftig, weil darin eine Unmasse ganz willkürlich eingestreuter Jahreszahlen stehen. So sind z. B. bei der Geschichte Karls d. Gr. dreifsig und einige Zahlen abgedruckt, wo etwa 14, bei Otto d. Gr. auch 30, wo etwa 6, bei dem Abschnitt „Geschichte des Abfalls der Niederlande“ gegen 60, wo etwa 16 Zahlen genügen.

Sind diese Zahlen wirklich alle zum Erlernen bestimmt, so würde der Lehrer, der das durchführte, sehr unrecht thun, denn er müßte Zeit und Kraft

der Schüler auf das Erlernen vieler hundert für die Schulzwecke durchaus überflüssiger Jahreszahlen verwenden, die der Zögling, sobald er die Anstalt verlassen, sofort vergessen wird, — das Beste übrigen, was er mit diesem toten Wissen anfangen könnte. Einen Nutzen von der Sache hätte also niemand, vielmehr Zeit, Arbeit und Mühe des Lehrers wie der Schüler wären einfach verschwendet.

Sind die Zahlen dagegen nicht zum Erlernen bestimmt, wozu stehen sie da? Will vielleicht der Verfasser dadurch seine Kenntnisse dokumentieren? So notwendig zur Orientierung Jahreszahlen in einem ausführlichen Geschichtsbuche oder in einem wissenschaftlichen Geschichtswerke sind, so überflüssig, darum verwirrend und schädlich, sind sie in einem Leitfaden für Schüler, der den letztern eben nur ihren Lernstoff, und zwar auch an Jahreszahlen, bieten soll.

Macht der Lehrer sich hierin und sonst überall in seinem Geschichts-Unterricht die „maßvolle Beschränkung“ zum Gesetz, welche die Erläuterung zu § 7 und 8 vorschreibt, dann wird es ihm schon möglich werden, das Geschichtspensum, welches bisher allgemein im Lehrplan stand, zu bewältigen und auch noch das neue — Übersicht der Periode von 1815 bis 1871 — hinzuzuziehen.

Soviel von der Prima des Gymnasiums.

Das Realgymnasium ist in dieser Klasse mit seinem Geschichtspensum ungleich besser daran.

Die „Erläuterungen“ zu § 6 und 7 sagen nämlich unter No. 6: „Das Zeugnis über die Kenntnisse in der Geographie, welches ein Schüler bei seiner Versetzung nach Prima erhalten hat, ist seiner Zeit in das Reifezeugnis aufzunehmen“; und die „Ordnung der Entlassungsprüfung“ bestimmt § 11 No. 8: „Eine Prüfung in der Geographie findet nicht statt.“ Daraus ergibt sich, daß der Lehrer in Prima eigentliche Geographie-Stunden nicht mehr zu erteilen braucht, daß ihm also seine drei Stunden in der Hauptsache ungeschmälert für die Geschichte zur Verfügung stehen. Nun soll allerdings (Erl. zu § 6 und 7, a) „die französische und englische Geschichte an den Realanstalten eine größere Berücksichtigung erfahren (als an den Gymnasien), um die Einführung der Schüler in die Litteratur dieser Völker zu erleichtern“; — allein diese nicht eben bedeutende Mehrbelastung wird überreichlich dadurch aufgewogen, daß in O II bereits die ganze Geschichte des Mittelalters oder doch der weitaus größere Teil derselben absolviert ist.

Demnach wird der Lehrer in U I gehen von 1492 (bezw. von 1273) bis zum Ende des spanischen Erbfolgekrieges und bis zum Tode Ludwig XIV. (1715), der Art jedoch, daß die russische Geschichte Peter des Gr., die des Nordischen Krieges, desgleichen die preussische von 1640 ab noch der O I verbleibt. Das Pensum der O I reicht dann von 1715—1871. Die Referenten

für Rawitsch und Fraustadt wollen in U I nur bis 1648, der für Posen R.-G. ungefähr ebensoweit, nämlich bis 1661, der für Bromberg R.-G. dagegen bis 1740 gehen. Für beides lassen sich Gründe anführen, doch scheint mir bei ersterem Vorschlage für O I etwas zu viel, beim zweiten relativ zu wenig übrig zu bleiben.

Außer den Abgrenzungen der Jahrespensum haben manche Referenten auch für die einzelnen Semester, ja Quartale, manche sogar für jede Schulwoche das durchzunehmende Pensum festzustellen versucht. Wenn der Lehrer, zumal der noch weniger erfahrene, eine solche Disposition zu Anfang des Semesters oder Quartals sich machen will, so ist dagegen nichts zu sagen; eine allgemeine Festsetzung dieser Art auf einer Direktoren-Konferenz aber wäre nicht bloß unzuweckmäÙig, sondern geradezu schädlich; so detaillierte Vorschriften würden zu einem hohlen, lästigen Schematismus führen, der dem Lehrer die ihm absolut notwendige Freiheit nimmt, nach dem jedesmaligen, oft recht verschiedenen Zustand seiner Klasse sich sein Pensum einzuteilen.

Endlich habe ich auch die in mehreren Referaten ventilirte Frage, ob und wie weit die Provinzial-Geschichte mit in den Unterricht hineinzuziehen sei, nirgendwo berührt. Die Geschichte Polens — sie ist für unsere Anstalten zugleich Provinzial-Geschichte — wird an einigen Stellen der deutschen und preussischen, namentlich bei der Ordensgeschichte, beim großen Kurfürsten und dem nordischen Krieg, berührt werden müssen; für durchaus unerläÙlich aber erachte ich es, daß in Prima bei der ersten Teilung Polens die ganzen sozialen und politischen Verhältnisse der Republik, die Genesis der Teilung, ausführlich und viel eingehender, als man das in andern Provinzen thut, behandelt werden. Die Misere der zweiten und dritten Teilung läÙt sich dann kürzer abmachen.

Zum Schluß noch eine Bemerkung: Dem Geschichtslehrer in der Prima und Sekunda des Gymnasiums schreibe ich die Verpflichtung zu, in jedem Quartal zwei bis drei seiner Stunden der Geographie zu widmen, desgleichen ein ziemlich bedeutendes Quantum häuslicher Arbeit bei Korrektur der von den Schülern quartaliter anzufertigenden Probearbeiten. Diese EinbuÙe an Stunden muß er von vorn herein bei Einteilung seines Pensums mit in Rechnung setzen. Ungefähr das gleiche Opfer an Zeit wird der Geschichtslehrer in der Prima eines Realgymnasiums bringen müssen, um die geographischen Kenntnisse seiner Schüler nicht in Vergessenheit geraten zu lassen.

## Thesen.

### 1. Sexta und Quinta des Gymnasiums und Realgymnasiums.

- a) Der Stoff zu den „biographischen Erzählungen“ ist in erster Linie aus der griechischen und römischen Sage und Geschichte zu wählen.
- b) Demnächst eignen sich für Quinta auch Erzählungen aus der preussischen und deutschen Geschichte der neueren Zeit, d. h. vom großen Kurfürsten bis Kaiser Wilhelm I.
- c) Am Realgymnasium ist der Stoff aus der alten Sage und Geschichte der Sexta allein zuzuweisen.

Für Quinta eignen sich aufer der neueren preussischen und deutschen Geschichte besonders auch Erzählungen aus dem Zeitalter der Entdeckungen.

### 2. Quarta, Unter-Tertia und Ober-Tertia des Gymnasiums und Realgymnasiums.

- a) In Quarta ist griechische und römische Geschichte durchzunehmen, und zwar die letztere zusammenhängend nur bis zum Jahre 133 v. Chr., von da ab in kurzer zweckentsprechender Auswahl.
- b) In Unter-Tertia deutsche Geschichte bis 1648, mindestens aber bis 1618.
- c) In Ober-Tertia die brandenburgisch-preussische samt der Ordens-Geschichte; dann deutsche und preussische von 1648 (bezw. 1618) bis 1871.

### 3. Unter-Sekunda, Ober-Sekunda, Unter-Prima, Ober-Prima.

#### A. Des Gymnasiums.

- a) Unter-Sekunda: Die griechische und — in maßvoller Beschränkung — die Geschichte der orientalischen Völker mit Ausschluss des jüdischen.
- b) Ober-Sekunda: Die römische Geschichte bis zum Jahre 476 n. Chr.
- c) Unter-Prima: Geschichte des Mittelalters und der Neuzeit bis 1648, mindestens aber bis 1618.
- d) Ober-Prima: Die Neuzeit von 1648 (bezw. 1618) bis 1871.

#### B. Des Realgymnasiums.

- a) Unter-Sekunda: Alte Geschichte — mit Ausschluss der jüdischen — bis zum Jahre 31 v. Chr.
- b) Ober-Sekunda: Römische Kaisergeschichte; Geschichte des Mittelalters bis 1492, mindestens aber bis 1273.
- c) Unter-Prima: Fortsetzung der Geschichte bis zum Ende des spanischen Erbfolgekrieges und zum Tode Ludwig XIV. (1715).
- d) Neuzeit von 1715—1871.

V.

**Beurteilende Übersicht über die in den vier unteren Klassen der höheren Lehranstalten hiesiger Provinz eingeführten sprachlichen Lehrmittel auf Grund der bisher mit denselben gemachten Erfahrungen (cfr. Verhandlungen der 9. Direktoren-Versammlung der vereinigten Provinzen Ost- und Westpreußen 1880. S. 226 ff.)**

**a) für die Gymnasien.**

Referent: Gymnasialdirektor Dr. Meinertz-Posen.

Korreferent: Gymnasialdirektor Leuchtenberger-Krotoschin.

---

**Referat.**

Das nachstehende Referat beruht auf den Einzelgutachten von 14 Gymnasien und 2 Progymnasien der Provinz Posen. Zu 16 Referaten kommen von 4 Anstalten Korreferate und von 10 Anstalten längere oder kürzere Konferenzprotokolle. Die Verfasser der Einzelgutachten haben sich zum größeren Teil mit eingehender Gründlichkeit ihrer Aufgabe gewidmet, und es kann im Interesse der Sache und namentlich etwaiger neuer Auflagen nur bedauert werden, daß der beschränkte Raum die unverkürzte Aufnahme mancher Gutachten oder auch nur größerer Partien derselben nicht gestattet.

Das Thema ist von einer Anstalt dahin mißverstanden worden, daß von jedem Lehrerkollegium eine Beurteilung der in der ganzen Provinz gebrauchten sprachlichen Lehrmittel erfordert werde, eine Auffassung, welche der Zusatz „auf Grund der bisher mit denselben gemachten Erfahrungen“ ausschließen mußte.

Drei Anstalten haben von einer Besprechung der Lehrmittel für den deutschen Unterricht abgesehen, der Referent für eine dieser Anstalten mit

dem Bemerken, „dafs etwaige deutsche Lehrmittel nicht zur Besprechung zu ziehen sind, da nach allgemeinem (!) Usus unter „sprachlich“ nur „fremdsprachliches“ verstanden wird, und sodann der deutsche Unterricht im Sinne des sprachlichen Unterrichts keine Lehrmittel erfordert.“

Ich habe mich nicht berufen geglaubt, ein Urteil über die Urteile der verschiedenen Anstalten abzugeben und meine persönliche Überzeugung von dem Werte der in der hiesigen Provinz eingeführten sprachlichen Lehrmittel zum Ausdruck zu bringen: das Urteil eines Einzelnen scheint mir dem zum Teil auf langjähriger Erfahrung beruhenden Urteile ganzer Lehrerkollegien gegenüber von geringem Belange zu sein. Ich habe es vielmehr für meine Aufgabe gehalten, die in den Gutachten enthaltenen Urteile übersichtlich zusammenzustellen.

## I. Lateinische Sprache.

### A. Grammatiken.

1. Friedrich Ellendts lateinische Grammatik, bearbeitet von Professor Dr. Moritz Seyffert. 28. Aufl. von Dr. M. A. Seyffert und Professor H. Busch. Berlin, Weidmann. 1884.

[Bromberg, Gnesen (IV—I), Inowrazlaw, Kempen, Krotoschin, Lissa, Meseritz, Nakel, Ostrowo (IV—I), Posen Fried. Wilh.-Gymn., Rogasen, Schneidemühl, Schrimm, Tremessen.]

Die Urteile über die Brauchbarkeit gehen sehr auseinander. Sie habe sich als Schulbuch vortrefflich bewährt (Lissa), entspreche in allen Stücken den an eine Schulgrammatik zu stellenden Anforderungen und sei daher geeignet, von der untersten bis zur obersten Stufe mit Erfolg benutzt zu werden (Posen, Fr. Wilh.-Gym.); unbestritten die beste Schulgrammatik (Nakel); die beste Grammatik, besonders brauchbar in der Kasuslehre, die nur dasjenige enthalte, was der Schüler wissen mufs (Meseritz); sie bringe die Gesetze der Sprache in knapper und klarer Form zur Erkenntnis mit vorwiegender Berücksichtigung des Bedürfnisses der Schule, sei daher recht brauchbar, aber nur, wenn die Festsetzung des Unterrichtsstoffes und die Fassung einzelner Regeln durch Konferenzbeschlüsse geordnet wird (Bromberg). Inowrazlaw will die Grammatik aus Mangel einer besseren beibehalten, nennt aber die immer lauter und allgemeiner werdenden Angriffe gegen das Buch gerechtfertigt. Die Zuverlässigkeit des Buches in Bezug auf den Sprachgebrauch Ciceros und Cäsars wird vielfach gelobt; diese ausschließliche Berücksichtigung der klassischen Latinität sei allerdings ein Vorzug, meint Kempen, aber ein gefährlicher, der, überspannt, zu einem schweren Fehler werde; und vor diesem Fehler habe sich das Buch

nicht immer gehütet; es sei nicht selten klassischer als die Klassiker selbst. — Dafs die Grammatik von der untersten bis zur obersten Klasse benutzt werden kann, was z. B. Lissa als einen besonderen Vorzug rühmt, hält Tremessen für einen Nachteil, erstens wegen des schlechten Zustandes täglich benutzter Bücher und dann wegen der fast jedes Jahr neu erscheinenden Auflagen; was die letzteren anbetrifft, so wird über die häufige Veränderung des Wortlautes der Regeln geklagt, welche die Benutzung verschiedener Auflagen neben einander außerordentlich erschwere (Posen, Fr. W.-Gymn.). Nicht geeignet für Sexta und Quinta, überhaupt für Schüler der vier unteren Klassen wenig geeignet, auch was den syntaktischen Teil angeht, nennen das Buch Ostrowo und Rogasen; auch Krotoschin wünscht an Stelle der vollständigen Grammatik für Sexta und Quinta einen nach dieser Grammatik entworfenen Auszug, der das Wesentliche der Formenlehre enthält. — Die dem Buche sonst nachgerühmte weise Beschränkung und zweckmäßige Gruppierung des Stoffes wird namentlich in der Kasuslehre vielfach vermifst (Gnesen, Krotoschin, Ostrowo, Schrimm, Tremessen); viele Regeln gingen über die Fassungskraft des Quartaners hinaus; auch das in den Anmerkungen zur Syntax der Tempora und Modi Gesagte sei für den Schüler oft recht schwer verständlich, die Wahl des deutschen Ausdruckes nicht immer glücklich, für eine Schulgrammatik enthalte das Buch noch immer zu viele Einzelheiten und Erwähnungen des seltenen Sprachgebrauchs, was der Referent für Krotoschin in sehr zutreffender Weise belegt. — Viele Beispiele seien als paradigmatische entschieden zu schwer; auch bedürften dieselben einer Anordnung in besserer Aufeinanderfolge (Krotoschin). Die Wahl der Mustersätze tadelt auch Kempen; auch könnten viele Sätze bei mehreren Regeln als Beispiele dienen, wodurch der Umfang des Buches zwar um einige Seiten wachsen, der Umfang des von den Schülern gedächtnismäßig zu erlernenden Materials aber verringert würde. Dagegen müsse eine Grammatik, die für alle Klassen ausreichen soll, vieles enthalten, was kein Lernmaterial für den Sextaner, Quintaner u. s. w. sei, sondern was erst für die oberen Klassen Wert habe und oft auch für diese nur als Nachschlagematerial.

Im Einzelnen erklärt Schneidemühl manche Paradigmen bei der Deklination für überflüssig, Bromberg tadelt die Fassung der Genusregeln, die Unterscheidung von Concretis und Abstractis auf *io* und die schlechte Gruppierung der Regeln über einzelne Kasus der dritten Deklination, für § 50 (genet. plur. auf *ium*) wird mehrseitig eine bessere Fassung gewünscht (Krotoschin, Posen, F. W.-G., Schneidemühl), statt der alten Reimregel *tolle me* etc. hält Krotoschin (Korref.) für einfacher: *domus* geht nach der vierten, nur heißt der Ablativ stets *domo*, der Accusativ plur. meist *domos*, der Genetiv plur. *domorum* und *domuum*. — Lissa bedauert, dafs der Grundsatz, zu jedem Wort die Bedeutung zu geben, nicht überall streng durchgeführt sei. — Das Verzeichnis

der unregelmäßigen Verba wird von mehreren Seiten bemängelt (Lissa, Ostrowo, Schneidemühl); die Anordnung nach dem Stammpincip erschwere die sichere Aneignung desselben; auf abweichende Bildungen werde durch den Druck oder die Stellung nicht genügend aufmerksam gemacht; auch sei keine Konsequenz beobachtet in der Angabe der Bedeutung, die oft ohne greifbaren Grund weggelassen sei.

Die wissenschaftliche Seite der Kasuslehre giebt zu manchen Ausstellungen Anlaß, z. B. die Auffassung des dat. ethicus als Abart des dat. commodi oder incommodi, die Definition des Genetivs, die Einteilung des Genetivs bei Substantiven, die Behandlung des genet. epexegeticus als Abart des gen. subiectivus (Meseritz). — Schneidemühl meint, die sicheren Ergebnisse der vergleichenden Sprachwissenschaft müßten verwertet werden, sobald sie nennenswerte Erleichterungen gewährten, z. B. in der Kasuslehre. — Es findet Tadel, daß nach den Regeln über das Subjekt und Prädikat statt des leichteren Accusativs zuerst der schwerere Genetiv folgt (Kempen, Schrimm), ferner daß die Raum- und Zeitbestimmungen von der Lehre über den Ablativ ausgeschlossen und in den Anhang zur Kasuslehre verwiesen sind (Schrimm). — Die Häufung lexikalischen Stoffes in der Kasuslehre tadelt Bromberg. — Inowrazlaw bemängelt die Fassung mehrerer Regeln: § 175 1e Anm., § 182 nebst Anm. 1, § 237; Kempen nennt die Lehre von den Abweichungen der consecutio temporum (§ 244, namentlich Anm. 1) verworren und wünscht einige getrennte Regeln zusammengezogen, z. B. § 240 mit § 265, welche beide von den coniunctiones temporales handeln, ferner § 281—82 mit § 251, weil mit diesem die Lehre vom Imperativ inhaltlich zusammenhänge; bei der orat. obl. wird Präcision in der Fassung der Regeln, bei der Lehre von den abhängigen Bedingungssätzen Zusammenhang und Genauigkeit der Darstellung vermifft (Schrimm).

2. Koehler, B. Formenlehre der lateinischen Sprache zum wörtlichen Auswendiglernen für Sexta und Quinta. Schleswig, Meves. 1880.

[Gnesen, Ostrowo.]

Ein ganz brauchbares Buch, nur sind bei den unregelmäßigen Verben zu wenig für den Quintaner notwendige Composita angeführt (Gnesen). — In Ostrowo gehen die Ansichten über die Brauchbarkeit des Buches auseinander: von einer Seite wird dem Buche die Brauchbarkeit abgesprochen, von anderer Seite gesagt, es sei übersichtlich für die Schüler und verhindere insbesondere den jungen Lehrer, zu viel durchzunehmen; auszusetzen sei an dem Buch besonders der hohe Preis und das schlechte Papier.

3. Meirings Kleine lateinische Grammatik. 7. Aufl., bearbeitet von Dr. J. Fisch. Bonn, Cohen & Sohn. 1881.

[Posen, Marien-Gymn. VI—III].

Das Buch ist nicht schlechthin unbrauchbar, doch wird seine Brauchbarkeit durch große Mängel beeinträchtigt; diese bestehen, wie das Gutachten für mehr als fünfzig Stellen nachweist, darin, daß Überflüssiges angeführt, Notwendiges fortgelassen, Deutlichkeit und Falschlichkeit vielfach vermifst wird. Als fernerer Übelstand kommt hinzu, daß außer dieser kleinen Grammatik, welche ungebunden 2,20 M. kostet, der Schüler sich von Unter-Sekunda ab die größere desselben Verfassers für 4 M. anschaffen muß, die im Allgemeinen nur ein mit einem mächtigen Apparat von oft unnötigen Anmerkungen ausgestatteter Abdruck der kleinen ist.

4. Schultz, Dr. Ferdinand, Kleine lateinische Sprachlehre, zunächst für die unteren und mittleren Klassen der Gymnasien und Realgymnasien. 18. Aufl. Paderborn, Schöningh. 1882.

[Wongrowitz VI—III].

Ein vorzügliches Lehrbuch, das sich durch Klarheit der Regeln, präzise Fassung, zweckmäßige, übersichtliche Anordnung und gut gewählte, namentlich Cicero und Cäsar entnommene Beispiele auszeichnet. Zumal die letzten Ausgaben haben alles, was sich bisher in Fassung einzelner Regeln noch wünschen liefs, oder was vermifst wurde, gebracht. Auch die lateinische Orthographie entspricht allen Anforderungen. Bei den Geschlechtsregeln der dritten Deklination könnten vielleicht einzelne sehr seltene Wörter aus den Hauptregeln entfernt und in die durch kleineren Druck bezeichneten, wenigstens für den Anfänger weniger wichtigen Nebenregeln verwiesen werden, z. B. faex und forfex. Auch manches in den zur Kasuslehre gegebenen Anmerkungen wird als entbehrlich bezeichnet, so könnte z. B. § 212 bedeutend verkürzt werden; auch in dem Verzeichnis der unregelmäßigen Verba könnten manche fehlen.

## B. Übersetzungsbücher und Vokabularien.

1. Bonnells lateinische Übungsstücke. Neu bearbeitet von P. Geyer und W. Mewes.

I. Teil: Für Sexta. Berlin, Enslin. 1883.

II. Teil: Für Quinta. „ „ 1884.

[Posen, Friedr. Wilh.-Gymn.]

Das Buch ist erst seit kurzem am Fr. W.-G. im Gebrauch, es sind aber bereits mannigfache Klagen über seine Unbrauchbarkeit laut geworden. Das

Buch vertrage sich wenig mit dem daselbst eingeführten Lehrverfahren, nach welchem in Sexta und Quinta je 6 Stunden wöchentlich der Grammatik, die übrigen 3 der Lektüre gewidmet sind; nur die Hälfte des Stoffes, den beide Teile bieten, sei brauchbar, die andre biete zu erhebliche Schwierigkeiten; die brauchbaren Sätze seien so zerstreut, daß es selten möglich sei, dem Schüler fünf Zeilen im Zusammenhang zur Präparation aufzugeben. Bedauert wird, allerdings nicht allgemein, das Fehlen von Übungsstücken zum Übersetzen aus dem Deutschen ins Lateinische. —

In dem Teil für Sexta hätten die allerdings seltenen Abweichungen von dem Grundsatz, den die Bearbeiter in der Vorrede aussprechen, mit größter Konsequenz alle Unregelmäßigkeiten der Flexion, alle Ausnahmen von den Hauptgenusregeln aus der Sexta auszuschließen und der Quinta zuzuweisen, vermieden werden können. Bedenklich erscheint es namentlich, *possum*, weil Compositum von *sum*, gleich anfangs erlernen zu lassen. In der Anordnung des Stoffes wird getadelt, daß die Adjektiva der dritten Dekl. den Neutris auf *e*, *al*, *ar* voraufgehen, und daß die 4. Konjugation vor der 3. eingeübt werden soll, da doch die Bearbeiter in der 3. Konjugation die Verba auf *io* von dem Pensum der Sexta ausschließen. Getadelt wird ferner die häufige Vorausnahme noch nicht gelernter grammatischer Formen, ferner daß in vielen Sätzen syntaktische Regeln zur Anwendung kommen, die dem Pensum der Quarta und Unter-Tertia angehören, desgleichen der ausgedehnte Gebrauch von phrasenhaften Redewendungen, deren Erlernen doch erst da einzutreten habe, wo die Schriftstellerlektüre beginnt.

Vermisst wird ein alphabetisches Vokabular mit der deutschen Bedeutung, mit der Verweisung auf die einzelnen Abschnitte sei wenig gewonnen. Ein Übelstand sei, daß das Vokabular von Quinta die Kenntnis der Vokabeln für Sexta voraussetzt, da nicht selten Schüler in die Quinta einträten, die nicht nach Bonnell unterrichtet wären. — Das Vokabular enthält manche seltenen Vokabeln und manche, für welche leichter zu erlernende eingesetzt werden könnten. Zu tadeln sei es, daß das Vokab. zuerst die specielle Bedeutung gebe und die Grundbedeutung an zweiter Stelle hinzufüge.

Viele Sätze sind in ihrem Bau für den Sextaner zu schwierig, namentlich durch Häufung von Nebensätzen, manche auch inhaltlich dem geistigen Standpunkt des Sextaners nicht recht angepaßt; in dem Teile für Quinta werden besonders die zusammenhängenden Lesestücke durch die Schwierigkeiten der Konstruktion fast gänzlich unbrauchbar. — In der Behandlung der verschiedenen grammatischen Partien herrscht zu wenig Gleichmäßigkeit; so sind für die erste Dekl. nur 15 Sätzchen vorhanden; im Teile für Quinta kommen auf die Einübung der drei ersten Konjugationen 23 Seiten, auf die vierte nur 23 Sätze; den Inchoativis werden 26 Sätze gewidmet.

2. J. E. Ellendts Materialien zum Übersetzen aus dem Latein. ins Deutsche für die Quarta höherer Lehranstalten. 6. Aufl. von M. Seyffert. Berlin, Bornträger. 1877.

[Wongrowitz].

Das Werkchen enthält eine Anzahl von lateinischen Lesestücken, die, dem Standpunkt des Quartaners entsprechend gehalten, nichts Wesentliches auszusetzen bieten.

3. Lhomond, Urbis Romae viri illustres a Romulo ad Augustum. Umgearbeitet und mit einem Wörterbuche versehen von C. Holzer. 9. Aufl. von E. C. Holzer. Stuttgart, Neff. 1885.

[Kempen IV.]

Das Buch hat sich seit 15 Jahren in Kempen als latein. Lesebuch der Quarta bewährt. Es hat entschiedene Vorzüge vor Corn. Nepos (u. a. schon den, daß davon keine gedruckte Uebersetzung existiert). Der Inhalt — Bilder aus der römischen Geschichte in biographischer Form, verschiedenen lat. Autoren entlehnt, vom Herausgeber entsprechend umgearbeitet — erweist sich als wohl geeignet, das Interesse der Schüler zu wecken und zu erhalten, ihre Phantasie in edler Weise anzuregen. — Die Darstellung ist korrekt und frei von besonderen Schwierigkeiten; der Sprachschatz — Vokabeln wie Redensarten — ist im Wesentlichen mit dem cäsarianischen identisch. Das Material reicht für vier Schuljahre aus.

4. Ostermann, Dr., Christian, lateinisches Übungsbuch im Anschluß an ein grammatikalisch, sachlich und etymologisch geordnetes Vokabularium. 4 Abteilungen. Leipzig, Teubner.

I. Abteilung.	Für Sexta.	20.	Doppelauf.	1883.
II.	„	Quinta.	14.	„ 1882.
III.	„	Quarta.	13.	„ 1882.
IV.	„	Tertia.	10.	„ 1883.

Desselben lateinisches Vokabularium, grammatikalisch, sachlich und etymologisch geordnet, in Verbindung mit einem Übungsbuche. Leipzig, Teubner. 4 Abteilungen.

I. Abteilung.	Für Sexta.	25.	Doppelauf.	1884.
II.	„	Quinta.	16.	„ 1883.
III.	„	Quarta.	13.	„ 1883.
IV.	„	Tertia.	7.	„ 1881.

[Bromberg, Gnesen, Inowrazlaw, Lissa, Meseritz, Nakel, Ostrowo, Posen (Mar.-Gymn.), Rogasen, Schneidemühl, Schrimm, Tremessen.]

Die methodische Anordnung des Stoffes, das langsame Fortschreiten vom Einfacheren und Leichterem zum Schwierigeren, der Reichtum des aus einzelnen

Sätzen und zusammenhängenden Stücken bestehenden Inhalts, die angemessene Auswahl der Sätze, sowie endlich die Übersichtlichkeit der Ostermannschen Übungsbücher werden fast in allen Gutachten anerkannt. Korref. Ostrowo hält dieselben für die relativ zweckentsprechendsten aus der gesamten Litteratur der lateinischen Übungsbücher, und die Mängel für verschwindend den unleugbaren Vorzügen gegenüber. Gerühmt wird auch, daß sie die Sätze einem der jeweiligen Altersstufe der Schüler entsprechenden Gesichtskreise entnehmen (Inowrazlaw), wiewohl manche Sätze, namentlich in den Abteilungen für Sexta und Quinta, über das Verständnis der Schüler hinausgehen (Gnesen, Inowrazlaw, Meseritz, Nakel, Posen, Schrimm). — GroÙe Anerkennung verdiente das mit Glück durchgeführte Streben des Verfassers, durch die gewählten Beispiele den Schüler in die Sphäre der lateinischen Schriftsteller, welche er demnächst in die Hand bekommen soll, einzuführen (Posen).

Abteilung I. Die Anordnung des Lehrstoffes für Sexta bietet bis auf die anomale Konjugation eine besonnene und wohlberechtigte gradatio a minori ad maius (Ostrowo, Tremessen). — Inowrazlaw tadelt, daß das Buch gleich mit den mannigfachsten Variationen des einfachen Satzes beginnt, also auf eine allmähliche Einführung des Schülers in den Satzbau (die auch Tremessen vermißt) keine Rücksicht nimmt. — Über die vielen Eigennamen bald im Anfange klagt Inowrazlaw, das Buch bringe die für diese Stufe schwierigen Composita von esse zu zeitig (Gnesen, Tremessen). — Getadelt wird, daß Ostermann die Konjugationen nicht früh genug bringt und nicht wenigstens die erste Konjugation neben der Dekl. erlernen läßt (Bromberg, Inowr., Tremessen); der Notbehelf, Formen wie parant, amant, desunt etc. gleich als Vokabeln lernen zu lassen, sei verwerflich, da dem Schüler bei deren Anwendung das Bewußtsein ihrer Notwendigkeit fehle (Inowr.); Schneidemühl dagegen möchte zu den vorhandenen auch noch Imperfekt- und Perfektformen der ersten Konjug. haben zur Erzielung größerer Mannigfaltigkeit der Übungssätze. — Von zwei Seiten (Nakel und Schneidemühl) werden vom 14. Abschnitte ab kleinere zusammenhängende Stücke gewünscht. — Entschiedene Mißbilligung findet es (Lissa, Nakel Ostrowo, Tremessen), daß das Sextanerpensum um die unregelmäßige zweite, dritte und vierte Konjug. der verba activa und deponentia vermehrt worden ist; am wenigsten sei es zu billigen (Lissa), daß unter den Deponentien sich auch solche finden, deren Konstruktion vom Deutschen abweicht, wie uti, frui, fungi, sequi, oblivisci; vor einer solchen Überbürdung des Sextaners mit fremdsprachlichen Unregelmäßigkeiten müsse man sich besonders in der hiesigen Provinz hüten, wo die Unsicherheit im Gebrauch der deutschen Sprache bei vielen Schülern der Sexta noch sehr groß sei (Ostrowo).

Abteilung II. In dieser findet Bromberg den geschichtlichen Stoff in zu großem Umfange herangezogen, indem derselbe oft zeitraubende Er-

klärungen veranlasse. — Die zusammenhängenden latein. Stücke am Ende des Buches seien gut gewählt, weniger gut die deutschen, beide aber in zu geringer Zahl vorhanden (Schneidemühl); auch Nakel wünscht eine Vermehrung der deutschen Stücke. — Es wird bemängelt (Meseritz, Schrimm), daß in den deutschen Stücken die Form der Sätze in Klammern zum Zweck der Übersetzung oft eine vollständige Änderung erfährt, oder die Sätze undeutsche Wendungen enthalten. — Die coniugat. periphrast. ist so gut wie gar nicht berücksichtigt (Gnesen), der Accus. c. inf. zu spät (Gnesen, Inowr.), desgleichen der Abl. abs. (Inowrazlaw); die Beispiele zur Einübung des partic. coniunctum und Abl. abs. könnten bedeutend vermehrt werden (Schneidemühl). — Die dem Quintanerpensum zugeteilten syntaktischen Abschnitte über doppelten Nom. und Acc. u. s. w., die in den Lehrplänen der meisten Anstalten für Quinta fehlen, sind überflüssig (Lissa, Tremessen), können aber auch ohne Schwierigkeit überschlagen werden (Posen).

Abteilung III. Unter den O.'schen Übungsbüchern begegnet dieses den meisten Ausstellungen; Bromberg hält das Buch überhaupt nicht für geeignet, die Kasuslehre als Hauptabschnitt der Quarta zu einem festen und sicheren Eigentum der Schüler zu machen. Dringend gewünscht wird der Wegfall der vor die Übungsstücke gestellten Regeln (Lissa, Nakel, Posen, Schneidemühl, Schrimm, Tremessen); Ostrowo (Ref.) sähe dieselben lieber fortlaufend hintereinander gedruckt. Mehrere wichtige Regeln werden vermisst, z. B. über interest und refert (Posen); recht dürftig sei der Dativ bedacht (Lissa, Tremessen); die Schwierigkeiten der Kasuslehre seien grundsätzlich vermieden (Bromberg). — Die der Kasuslehre hinzugefügten Abschnitte über die Tempus- und Moduslehre gehören nicht auf diese Stufe (Lissa, Meseritz, Posen). — Bedauert wird das Fehlen latein. Übungssätze, die zur Einübung der Regeln über die Kasus viel beitragen würden (Lissa, Nakel, Posen, Schneidemühl). — Schwach und dem latein. Stil wenig angepaßt seien die zusammenhängenden Stücke (Gnesen); eine Vermehrung derselben wünscht Nakel. — Lissa erklärt die Übersetzungsstücke im Anschluß an die Lektüre des Nepos für eine angenehme Beigabe, die sich zur Repetition der Vitae recht gut benutzen liefse. — Es wird geklagt, daß die überwiegende Zahl der Beispiele aus recht kurzen Sätzen bestehe, die meist nur eine, eben zu übende Regel enthielten; auf die Repetition der vorausgehenden Kasusregeln und besonders des Quintanerpensums sei wenig geachtet (Posen, Tremessen).

Abteilung IV. Ist für Unter-Tertia recht brauchbar (Meseritz, Schneidemühl) und gibt zu hesonderen Ausstellungen keinen Anlaß (Gnesen). — Meseritz lobt das im wesentlichen korrekte und reine Deutsch, in dem die Stücke abgefaßt sind, sowie die Vermeidung zu schwieriger Wendungen und Konstruktionen, durch welche dem Schüler von allen Seiten Fallen gelegt

würden; es fehle aber der Fortschritt zwischen Unter- und Ober-Tertia (Meseritz, Nakel, Schrimm), für Ober-Tertia sei es zu leicht; Tremessen rügt, daß für die Einübung des eigentlichen Pensums für Ober-Tertia nur 4 Abschnitte (30 Seiten) vorhanden seien, die fast gar keine Schwierigkeiten enthielten und selbst für Unter-Tertia zu leicht seien. Lissa hält den Tadel, daß das Buch für Tertia zu leicht sei, und daß der Fortschritt zwischen Unter- und Ober-Tertia fehle, bei der jetzigen Beschränkung der Stundenzahl fürs Lateinische nicht mehr für zutreffend. Getadelt wird (Posen, Tremessen), daß die Übungsstücke nicht für einzelne Regeln, sondern immer für ganze Abschnitte der Grammatik zusammengestellt sind, was den Gebrauch des Buches sehr erschwere. — Den Anhang, welcher in einer Reihe latein. Sätze die wichtigsten syntaktischen Regeln darstellt, erklärt Gnesen für eine zweckmäßige Handhabe zur Wiederholung derselben; Meseritz hält ihn für überflüssig und wünscht statt dessen eine Sammlung der bekanntesten Sprichwörter; Lissa will dieselben höchstens als Übungsmaterial gebrauchen, aber nicht, wozu der Verf. sie bestimmt hat, auswendig lernen lassen, da sie nicht überall mit den Mustersätzen bei Ellendt-Seyffert übereinstimmen.

Über die Vokabularien lauten die Urteile der Gutachten im ganzen nicht günstig. Schrimm erklärt sie für wenig brauchbar, Bromberg nur dann für verwendbar, wenn eine geeignete Auswahl aus der Überfülle des Stoffes getroffen wird. Die grammatikalisch geordneten Vokabularien für Sexta und Quinta hält Inowrazlaw für ganz unbrauchbar: sie erschwerten dem Schüler die Vorbereitung auf die Übungssätze, da das Vokabellernen nach diesen Vokabularien mit dem Übersetzen nicht gleichen Schritt halte (so auch Schneidemühl und Schrimm); viele der Vokabeln kämen in den Übungssätzen gar nicht vor, verdienten es zum Teil auch gar nicht, zum dauernden Eigentum der Schüler gemacht zu werden; ferner würden die Schüler, besonders in Sexta, gleich mit einer zu großen Anzahl der erfahrungsmäßig am schwersten zu lernenden Abstrakta überbürdet; — die Fassung der im Quintanerkursus gegebenen Genusregeln stehe der bewährten Fassung der Ellendt-Seyffertschen Grammatik bei weitem nach (so auch Gnesen, Lissa, Tremessen); auch die Aufnahme der unregelmäßigen Verba ins Vokabularium wird von vielen Seiten mißbilligt, da diese doch besser nach der Grammatik gelernt würden. — Trotz ihrer Mängel hält Ostrowo die Vokabularien für Sexta und Quinta neben dem Übungsbuch für unentbehrlich, für entbehrlich das für Quarta; auch dieses, wie das für Tertia, meint Schneidemühl, verträge eine erhebliche Streichung von Vokabeln, für welche dann eine Anzahl der gebräuchlichsten Phrasen aufgenommen werden könnte. — Tremessen erklärt die Vokabularien für Quarta und Tertia für wenig brauchbar, und zwar hauptsächlich deswegen, weil sie zu den betreffenden Übungsbüchern in keiner Beziehung ständen; Lissa be-

zeichnet das Vokabularium für Quarta trotzdem als recht brauchbar zur Wiederholung und Erweiterung des Wortschatzes.

5. Schultz, Dr. Ferdinand, Übungsbuch zur lateinischen Sprachlehre, zunächst für die untern Klassen der Gymnasien. Paderborn, Schöningh. 12. Aufl. 1879.

[Wongrowitz VI und V.]

Das Buch ist zur Einübung des grammatischen Pensums der Sexta und Quinta vorzüglich geeignet. Den in einem Gutachten für die 9. preufs. Direktoren-Konferenz getadelten Umstand, daß die grammatischen Besonderheiten jedesmal in einen besonderen Abschnitt verwiesen seien, dessen Überschrift (z. B. Superlativ auf *illimus*) die Art der Beispiele genau bezeichne, so daß die Schüler des eignen Denkens überhoben würden, hält das Gutachten, allerdings nicht ohne Widerspruch von einer Seite, für nicht besonders wesentlich; denn abgesehen davon, daß in den gemischten Beispielen sämtliche Regeln vorkämen, befänden sich auch in vielen die Einzelheiten behandelnden Paragraphen andere Formen in ausreichender Zahl. Auch den weiteren Vorwurf, daß in den 75 für Sexta bestimmten Paragraphen die ersten 47 nur Sätze mit *esse* enthalten, erklärt das Gutachten für nicht gerechtfertigt. — Von einer Seite wird bemerkt, daß zur Einübung der unregelmäßigen Verba Sätze vorkommen, die leichter seien als die für Sexta bestimmten. — Hinsichtlich des für Quarta bestimmten Teils wird gewünscht, daß der die Kasuslehre behandelnde Abschnitt mehr Material enthielte, während dafür die Stücke über die Moduslehre beschränkt werden oder auch ganz fehlen könnten; dasselbe gelte von den deutschen Übungsstücken im vierten Teil. Dadurch würde der dem Buche gemachte Vorwurf, daß es sich für Quarta nicht eigne, gegenstandslos werden und dasselbe auch an solchen Anstalten besser gebraucht werden können, wo etwa die Aufgabensammlung desselben Verf. nicht eingeführt ist.

6. Schultz, Dr. Ferdinand, Aufgabensammlung zur Einübung der lateinischen Syntax. Mit Verweisungen auf Ellendt-Seyffert. Paderborn, Schöningh. 9. Aufl. 1882.

[Krotoschin IV und III, Wongrowitz IV—II.]

Wongrowitz findet das Buch ausgezeichnet brauchbar und ohne nennenswerten Mangel. Ref. Krotoschin lobt zwar die inhaltliche Gediegenheit, die Anlehnung der Übungsstücke an die in Quarta und Tertia gelesenen Schriftsteller, die mustergültige Form, das Verzeichnis der Eigennamen, bezeichnet aber dennoch das Buch in einem sehr eingehenden und mit großer Sorgfalt ausgearbeiteten Gutachten als nicht geeignet für Quarta und Tertia; das Buch sei im Anschluß an die lat. Sprachlehre des Verf. geschrieben, und wenn auch

in der neuesten Auflage die Paragraphenzahl der Ellendt-Seyffertschen Grammatik hinzugefügt worden sei, so werde das Buch dadurch nicht brauchbarer, es sei vielmehr ein unerträglicher Zustand, wenn sich ein Übungsbuch nicht in erster Linie an die eingeführte Grammatik anlehne. Als einen Übelstand bezeichnet derselbe, worin ihm allerdings nur eine kleine Minderheit der Konferenzmitglieder beipflichtet, das Fehlen von Einzelsätzen, die ihm zur Befestigung der einzelnen Paragraphen durchaus notwendig erscheinen; auch vermifst er mit dem Korreferenten für Krotoschin einen systematischen Fortschritt vom Leichterem zum Schwierigeren. Einig sind ferner beide in der Verurteilung der Anmerkungen; Vokabeln sollten überhaupt nicht unter dem Texte stehen (so auch Korref. für Wongrowitz); noch in den spätesten Stücken fänden sich Vokabeln angegeben, die lange zum bleibenden Besitz der Schüler geworden sein müßten. Lästig und überflüssig seien die häufigen Verweisungen auf früher vorgekommene Vokabeln, auch das ewige Verweisen auf die Grammatik, selbst auf spätere, noch nicht durchgenommene Gebiete derselben, ganz unangemessen Verweisungen auf Paragraphen des gerade durchgenommenen Abschnitts; auch die Inkonsequenz in der Bezeichnung der Quantität verdiene Tadel. Entgegen den Ausführungen des Referenten neigt sich die Konferenz dahin, daß das Buch für Tertia ein sehr geeignetes Hilfsmittel sei; was die Benutzung des Buches für Quarta betrifft, so hält auch für diese Klasse die große Mehrzahl der Mitglieder das Buch für wohl geeignet, besonders wenn einzelne Abschnitte der Kasuslehre, z. B. der Dativ, eine entsprechende Bereicherung erfahren.

7. F. Spiels, Übungsbuch zum Übersetzen aus dem Lateinischen ins Deutsche und aus dem Deutschen ins Lateinische. Essen, Bädeker.

I. Abteilung: Für Sexta. 56. Aufl. 1884.

II. Abteilung: Für Quinta. 27. Aufl. 1884.

[Kempen, Krotoschin; dem Gutachten von Krotoschin liegt die 53. Aufl. von 1882, resp. die 26. von 1883 zu Grunde; in dem Gutachten von Kempen sind die zu Grunde gelegten Auflagen nicht angegeben.]

Die Abteilung für Sexta wird als ein vortreffliches Lehrbuch bezeichnet; allerdings mißfällt es in Kempen, daß das Buch aus lauter Einzelsätzen besteht; es empfehle sich, in Sexta und Quinta ein solches Übungsbuch zu benutzen, in welchem zwar die deutschen Stücke vorwiegend aus einzelnen Sätzen bestehen, die lateinischen aber möglichst zusammenhängend sind. — Gerühmt wird die Sorgfalt in der Auswahl und die systematische Anordnung der Vokabeln; auch die Repetitionen der Vokabeln ließen sich an der Hand des Buches ohne Schwierigkeit anstellen. — Die Übungssätze seien in genügender Zahl vorhanden und inhaltlich gut gewählt; es werde in denselben ganz

allmählig vom Leichterem zum Schwierigeren vorgeschritten, was namentlich in der hiesigen Provinz, wo das Deutsche vielen Schülern Schwierigkeiten mache, von besonderer Wichtigkeit sei (Krotoschin); auch der Inhalt der Stücke sei dem geistigen Standpunkt des Schülers angemessen, es könnte übrigens mit Leichtigkeit eine gröfsere Abwechslung in die Monotonie des Satzbaues gebracht werden, wenn nicht, wie es geschieht, erst sämtliche 5 Deklinationen durchgenommen würden, ehe man zu esse und der 1. Konjugation gelangt (Korref. Krotoschin). — Verstösse gegen die gute Latinität seien möglichst vermieden. Getadelt wird die Aufnahme der pluralia tantum schon in den ersten Kapiteln, weil diese den Anfänger ohne Not verwirren, ferner, dafs mitunter Vokabeln vorkommen, die sich in den vorhergehenden Tabellen nicht finden. — Die mit grofser Sorgfalt gesammelten Ausstellungen, die Ref. Krotoschin an Einzelheiten und Kleinigkeiten macht, können allerdings nicht, wie Korref. Krot. bemerkt, für erheblich genug betrachtet werden, um der Brauchbarkeit des Buches Abbruch zu thun, würden aber, vom Herausgeber berücksichtigt, dem Buch unzweifelhaft neue Freunde erwerben.

Die Abteilung für Quinta wird als ein geeignetes Lehrbuch bezeichnet, in welchem nur einige Sätze als zu schwer für einen Quintaner fortfallen könnten (Kempen). Minder günstig lautet das Urteil, das in Krotoschin über das Buch gefällt wird. Es wird das Fehlen angemessener zusammenhängender Stücke bedauert; die vorhandenen, wenigstens die als dritter Abschnitt angehängten, seien zum gröfsten Teil zu schwierig. — Die zu lernenden grammatischen Regeln kämen vielfach nicht häufig genug zur Verwendung; das schlechteste jedoch am ganzen Buche seien die angeführten Regeln, welche der Mehrzahl nach in einer dem Schüler unverständlichen Form abgefaßt seien. — Als einen Mangel, den das Buch mit vielen anderen wie eine Modekrankheit teile, rügt Korref. Krotoschin die in jeder neuen Auflage sich findenden Änderungen in den Übungssätzen, welche dieselben durchaus nicht verbesserten, sondern nur dazu dienten, den Gebrauch der verschiedenen Ausgaben beim Unterricht zu erschweren. — Ein Übelstand sei auch, dafs die Sätze nicht numeriert sind, man also genötigt ist, alle Sätze nach einander herunterzuübersetzen.

8a. F. Spiefs, Übungsbuch zum Übersetzen aus dem Deutschen ins Lateinische, für die Quarta bearbeitet. Essen, Bädeker. 18. Aufl. 1883.

b. Dasselbe für die Tertia bearbeitet. 12. Aufl. 1884.

[Kempen; dem Gutachten über b. liegt die 11. Aufl. von 1879 zu Grunde, dem über a. eine nicht angegebene, aber nicht die neueste.]

Das Buch für Quarta habe sich trotz einiger Schattenseiten als brauchbar erwiesen. Getadelt wird, dafs die Übungsstücke meist nur einer (noch dazu

darüber bezeichneten) Regel dienen, wodurch einem rein mechanischen Übersetzen Vorschub geleistet werde. Die Zahl der gemischten Übungen sei zu klein. Unbequem sei es, daß das Buch sich nicht genau an die Grammatik von Ellendt-Seyffert anschließt. Dieser Übelstand wird auch in Tertia störend empfunden. Es wird anerkannt, daß der Teil für Tertia in der neuesten (11.) Bearbeitung wesentlich gewonnen hat. — Die Zahl der Übungsstücke zur Kasuslehre sei zu groß (57 Seiten); es könne nur ein kleiner Bruchteil davon absolviert werden. — Als ein Fehler wird bezeichnet, daß so viele Sätze und Stücke wörtlich den Schulautoren entlehnt sind; ein einigermaßen findiger Schüler könne ganze Seiten einfach abschreiben.

9. Dr. Gustav Tischers Übungsbuch zum Übersetzen aus dem Deutschen ins Lateinische. Bearbeitet von Dr. O. Müller. 3. Aufl. Braunschweig, Vieweg und Sohn. 1879.

[Posen, Friedr. Wilh.-Gymn. III—U II.]

Hat sich als ein brauchbares Buch erwiesen. Die Einzelsätze sind leicht und durchweg so knapp gehalten, daß die anzuwendende Regel bei jedem Beispiel klar hervortritt; daher kann das Buch schon in IV. mit Nutzen verwendet werden. Die Kürze der Sätze bringt es mit sich, daß meist nur eine grammatische Regel zur Anwendung kommt.

Auch die zusammenhängenden Übungsstücke bieten keine besonderen Schwierigkeiten, obgleich bei der neuen Auflage die Schwierigkeiten vermehrt sind, ohne jedoch bis zur Verwirrung des Schülers gehäuft zu sein. Ein alphabetisch geordnetes Wörterverzeichnis erleichtert dem Schüler den Gebrauch des Buches. — Es wäre zu wünschen, daß das Buch in einigen Partien reichhaltiger würde; in den Übungsstücken zur Kasuslehre reiche es völlig aus; einzelne Abschnitte der Moduslehre jedoch seien darin entweder gar nicht oder doch nicht hinreichend vertreten. Auch durch den Umstand, daß die Anordnung des Buches nicht nach der Ellendt-Seyffertschen Grammatik erfolgt sei, büße es etwas an praktischer Brauchbarkeit ein.

10. G. Weller, Lateinisches Lesebuch für Anfänger, enthaltend zusammenhängende Erzählungen aus Herodot. 15. Aufl. Hildburghausen, Kesselring. 1880.

[Schrimm V.]

Ein vortreffliches Buch, sehr geeignet für das zweite Halbjahr in Quinta, vielleicht auch für das erste Halbjahr in Quarta. Da jedoch die neueren Auflagen der Ostermannschen Übungsbücher für Quinta denselben Text zum Teil wiederbringen, so dürfte die besondere Ausgabe von Weller überflüssig sein.

## II. Griechische Sprache.

### A. Grammatiken.

#### (Formenlehre.)

1. Enger, Robert, Elementargrammatik der griechischen Sprache. 3. Aufl. Leipzig, Leuckart. 1873.

[Gnesen, Kempen, Ostrowo, Tremessen.]

Ostrowo rühmt an ihr weise Beschränkung auf die Bedürfnisse der Schule, Kürze und Klarheit der Regeln, hält aber eine vielfach verbesserte, den heutigen Anforderungen entsprechende Auflage für notwendig, wenn das Buch noch weiter im Gebrauche bleiben soll; ein großer Übelstand sei es, daß die Gramm. in keinerlei Beziehung zu dem eingeführten Übungsbuche steht.

Auch Kempen will dem Buche Knappheit und Präcision nicht absprechen, kann es aber als ein gutes Unterrichtsmittel nicht bezeichnen, weil diesen Vorzügen, wie sehr eingehend nachgewiesen wird, ganz erhebliche Mängel (Ungenauigkeit resp. Unrichtigkeit, Unvollständigkeit und mangelhafte Systematik) gegenüberstehen; dieses Verzeichnis von Mängeln im einzelnen wird von Tremessen vervollständigt, welches aber trotz derselben die Gramm. als eine für Unter-Tertia wohl empfehlenswerte bezeichnet. — Auch Gnesen will die Gramm., besonders bei richtiger Behandlung durch den mit ihren Schwächen bekannten Lehrer, immerhin noch als brauchbar gelten lassen, nimmt übrigens von einer näheren Angabe der Mängel im einzelnen Abstand, da das Buch bei der Unwahrscheinlichkeit einer neuen verbesserten Auflage wohl doch bald durch ein anderes zu ersetzen sein dürfte.

2. Franke, Dr. Carl, Griechische Formenlehre, bearbeitet von Dr. A. von Bamberg. Berlin, Springer. 16. Aufl. 1883.

[Bromberg, Inowrazlaw, Krotoschin, Posen (Fr. Wilh.-Gymn.), Posen (Mar.-G.).]

Das Buch wird als ein brauchbares, zum Teil sogar als ein in hervorragender Weise brauchbares Lehrmittel bezeichnet; gerühmt wird die strenge Sichtung, weise Beschränkung und zweckmäßige Gruppierung des Stoffes.

Posen (F. W.-G.) beklagt es entschieden, daß v. Bamberg von der 13. Aufl. (1880) an den bisherigen Weg verlassen und sich der Curtius'schen Methode angeschlossen hat; besonders hätten die über die 3. Dekl. handelnden Paragraphen durch den mißlungenen Versuch, die wissenschaftlichen Anforderungen mit denen des Schulunterrichts in Einklang zu setzen, in empfindlicher Weise gelitten; die einzelnen Regeln hätten eine so unklare und unpraktische Fassung erhalten, daß man oft zu der Fassung der älteren Auflagen zurückkehren müsse. — Posen (M. G.) hat dagegen die Erfahrung gemacht,

dafs die gesicherten Resultate der vergleichenden Methode, vorsichtig und mit Mafs, wie es die Gramm. meist thut, den Schülern zugeführt, für diese das Lernen erleichtert und das Gelernte besser haften läfst; allerdings habe sich die Gramm. vor dem Zuviel in dieser Beziehung nicht immer gehütet. — Auch Krotoschin erkennt an, dafs das Buch in seinen neuesten Auflagen die Ergebnisse der vergleichenden Sprachwissenschaft, so weit es für die Schule Nutzen verspricht, in richtiger Weise in Betracht zieht; ganz unstatthaft sei aber die Änderung der bisher üblichen Reihenfolge der Kasus — Nom. Voc. Acc. Gen. Dat. —; sie greife zu tief in das grammatische Gefühl der Schüler ein, namentlich so lange in der lat. Gramm. die alte Ordnung beibehalten wird. —

Als Mangel wird das Fehlen der Bedeutung in den Modis und Temporibus von *παιδεύω* empfunden, ferner dafs bei den verb. liq. die Modi des Aor. *ἤγγειλα* nicht angegeben sind (Posen F. W.-G.). — Kaum zu erklären ist, warum bei Anführung von Beispielen bald die alphabet. Ordnung aus den früheren Aufl. beibehalten ist, bald die Vokabeln jeglicher Ordnung entbehren; in §. 15 finden sich seltsamer Weise die Proparoxytona und Properispomena alphabetisch geordnet, die übrigen nicht (Posen M.-G.). — Die Gruppierung des Stoffes in den die verba anomala behandelnden Paragraphen erregt manche Bedenken; es werde durch dieselbe an vielen Stellen Zusammengehöriges zerrissen (Posen F. W.-G.). — Krotoschin wünscht, dafs die verba anom. in alphabetischer Folge oder neben der Anordnung in Klassen auch noch in alphabetischer Folge aufgeführt würden. — Die Manier des Verf., bei der regelmässigen Formenlehre gelegentlich mancherlei abzumachen, was eigentlich in das Kapitel der verba anom. gehöre, sei verderblich; es seien dies Kunstgriffe einer methodischen, nicht einer systematischen Grammatik, wie sie für das Griech. nötig sei (Posen, F. W.-G.). — Geklagt wird über die mannigfachen Schwierigkeiten, die für den Unterricht beim Nachschlagen in der Gramm. dadurch entstehen, dafs sich noch immer ältere und neuere Bearbeitungen neben einander in den Händen der Schüler befinden (Posen F. W.- und M.-Gymn.); diesem Übelstande liesse sich leicht abhelfen, wenn in den neueren Auflagen die betreffenden Paragraphen aus den älteren in Klammern hinzugefügt oder am Rande vermerkt würden.

3. Koch, Dr. Ernst, Griechische Schulgrammatik auf Grund der Ergebnisse der vergleichenden Sprachforschung bearbeitet. Leipzig, Teubner. 9. Aufl. 1882.

[Nakel, Schrimm.]

Nakel erklärt das Buch für recht brauchbar. Auch Schrimm hat keinen Anlaß zu Ausstellungen gefunden, kann die Gramm. vielmehr wegen ihrer Klarheit und Übersichtlichkeit nur empfehlen. Den auf der 9. preufs. Direk-

toren-Konferenz erwähnten Tadel, den das Königl. Gymn. in Danzig über die Behandlung des Verbums ausgesprochen hat, bezeichnet Schrimm als unberechtigt.

4. Krüger, K. W., Kleinere griech. Sprachlehre. 11. Aufl., besorgt von W. Pökel. Leipzig, K. W. Krügers Verlagsbuchhandlung. 1884.

[Lissa U III—I, Meseritz.]

In Lissa, dessen Gutachten die 10. Aufl. (1878) zu Grunde liegt, hat sich diese Sprachlehre so wenig bewährt, daß sie durch ein anderes Buch ersetzt werden soll. Die sonst gerügten Mängel — Nichtbeachtung der wissenschaftlichen und praktischen Fortschritte in der Behandlung der griech. Sprache, wenig übersichtliche Anordnung des Stoffes, die beständigen Hinweisungen auf andere Paragraphen, Unzulänglichkeit der zur Konjugation gegebenen Paradigmen — sind auch dort empfunden worden. Ähnliche Klagen erhebt Meseritz auch über die neueste Bearbeitung des Buches. In der Hand eines geschickten Lehrers werde die Grammatik in Unter-Tertia wohl gebraucht werden können, ein unerfahrener Lehrer jedoch könne mit ihr viel Unheil anstiften. — Daß auch Anmerkungen betreffs der Methode des griech. Unterrichts im Texte stehen (z. B. zu § 15), deren Richtigkeit nicht einmal unanfechtbar sei, hält Meseritz für einen Unfug. Das Verzeichnis der verba anomala (§ 40) wird für brauchbar und gut erklärt, die Syntax dagegen wegen der allzu großen Knappheit und Kürze des Ausdrucks und wegen der oft unverständlichen Terminologie für wenig brauchbar. Das in der neuesten Aufl. hinzugefügte Register beseitige eine längst empfundene Lücke.

5. Kunze, Karl, Griechische Formenlehre in Paradigmen. Rogasen, Alexander. 1875.

[Rogasen, Schneidemühl U III—I.]

Erfahrungen über die Brauchbarkeit des Buches sind nicht mitgeteilt.

6. Schnorbusch, Dr. H. A. und Dr. F. J. Scherer, Griechische Sprachlehre für Gymnasien. Paderborn, Schöningh. 3. Aufl. 1876.

[Wongrowitz.]

Die Mehrzahl der Konferenzmitglieder erklärt sich sehr entschieden gegen die Brauchbarkeit des Buches. Die grammatische Ansicht der Verf. in betreff der Formenlehre sei nicht falsch, aber für Schulzwecke unpraktisch (im syntaktischen Teile herrsche eine so große Weitschweifigkeit, daß es schon für den Lehrer schwer sei, das Richtige zu wählen). — Die der Dekl. vorangeschickten Regeln über die Kontraktion der Silben, sowie die Zusätze über die konsonantischen Lautveränderungen in der Flexion sind geradezu verwirrend. Der Lehre vom Verbum fehlt es an Übersichtlichkeit; der Abschnitt über die verba liquida ist wegen der mangelhaften Erläuterung der Tempusbildung un-

brauchbar; über die Bildung der tempora secunda wird der Schüler in ungenügender Weise belehrt; die Erläuterung der Verba auf *μ* entbehrt der Einheitlichkeit; vermist wird ein alphabetisches Verzeichnis der unregelmäßigen Verba. Der Referent für Wongrowitz, dessen Urteil etwas günstiger lautet, erklärt es für einen Vorzug des Buches, dafs es sich so weit als möglich in Ausführung und einzelnen Abschnitten an die latein. Sprachlehre von Ferdinand Schultz anschliesft, wodurch seine Brauchbarkeit bei gleichzeitiger Benutzung dieser Sprachlehre gewinne.

## B. Übersetzungsbücher und Vokabularien.

1. Büchschütz, Dr. B., Griechisches Lesebuch. 4. Aufl. Berlin, Oehmigke. 1880.

[Posen Fr. Wilh.-Gymn.]

Das Buch wird als unbrauchbar, von einer Seite sogar als schädlich bezeichnet; durch seine schwierigen Sätze und den trockenen, langweiligen Inhalt derselben errege es den Schülern Unlust; auch zeige es in der Zusammenstellung der Sätze keinen methodischen Fortschritt vom Leichterem zum Schwereren; aus fast jedem Stücke sei nur ein geringer Teil für die Lektüre der Unter-Tertia zu brauchen. Gegen die Anordnung des Buches wird eine lange Reihe von Ausstellungen gemacht; auch wird das Vokabular als unvollständig bezeichnet, da nicht nur wichtige Eigennamen, deren Genetiv der Schüler erfahren müsse, sondern auch andere wichtige Vokabeln fehlten.

2. von Destinon, Dr. Justus, Griechisches Lesebuch für Unter-Tertia. Nach Arrians Anabasis bearbeitet und mit einem Wörterverzeichnis versehen. Kiel, Lipsius und Tischer. 1883.

[Meseritz.]

Das Buch ist erst seit Ostern 1884 eingeführt, um im zweiten Semester der Unter-Tertia gelesen zu werden und als Vorbereitung auf die Lektüre von Xenophons Anabasis zu dienen. Die bisher angestellten Versuche fielen im ganzen günstig aus; die Schüler fanden sich in die Lektüre sehr leicht hinein, doch scheint der Inhalt, da der Bearbeiter aus nahe liegenden Gründen alle Schilderungen auszuseiden genötigt war und nur im einfachen historischen Stil erzählt, wenig interessant zu sein.

3. Schmidt, Hermann, und Wilhelm Wensch, Elementarbuch der griechischen Sprache. 8. Aufl. Halle, Buchhandl. des Waisenhauses. 1877.

[Bromberg.]

Recht brauchbar; nur sei eine den neuen Bestimmungen entsprechende Bearbeitung des zweiten Teils (über das Verbum) wünschenswert.

4. Schnorbusch, Dr. H. A. und Dr. F. J. Scherer, Griech. Übungsbuch zur griechischen Sprachlehre für die Quarta und Tertia der Gymnasien, nebst Formenlehre für Quarta. 2. Aufl. Paderborn, Schöningh. 1879.

[Wongrowitz.]

Das Buch wird als wenig brauchbar bezeichnet, besonders wegen der großen Ungleichmäßigkeit in der Erläuterung der einzelnen gramm. Abschnitte durch Beispiele; — für die tempora secunda nur 12 kurze Beispiele, für die unregelm. Verba, das Jahrespensum der Ober-Tertia, nur 17 Seiten, für die Paradigmen *τίθημι, ἵστημι, δίδωμι, δέικνυμι* nur 6 Seiten, dagegen für die den Schülern notorisch leicht fallenden verba contracta 22 Seiten. — Auch entsprechen die Sätze nicht immer dem Standpunkt der Schüler; namentlich beim Verbum seien die griech. Sätze vielfach in ihrer Konstruktion zu schwer und trotz der beigefügten Winke und Anmerkungen unverständlich; andere enthielten einen entlegenen oder unbefriedigenden Sinn; auch die deutschen Sätze seien vielfach zu schwer und erforderten eine genauere Kenntnis der Syntax, als von einem Schüler dieser Stufe verlangt werden könne.

5. Spiess, Fr., Übungsbuch zum Übersetzen aus dem Griechischen ins Deutsche und aus dem Deutschen ins Griechische für Anfänger. 14. Aufl. von Dr. Th. Breiter. Essen, Bädeker 1882.

[Gnesen, Inowrazlaw, Kempen, Krotoschin, Lissa, Meseritz, Schneidemühl, Rogasen, Tremessen.]

Lissa hat das Buch recht brauchbar gefunden, Inowrazlaw im ganzen brauchbar, auch Kempen recht brauchbar, allerdings weniger für Ober-Tertia; Rogasen klagt über etwas zu spärlichen Stoff, hat aber erspriessliche Resultate erzielt. — An den übrigen Anstalten (Schneidemühl hat keine Erfahrungen mitgeteilt) hat sich das Buch weniger bewährt. — Die Beispielsammlung des ersten Kursus allein bedürfe einer bedeutenden Vermehrung (Krotoschin, Meseritz); auch Tremessen erklärt, daß der erste Kursus allein für das Bedürfnis der Unter-Tertia nicht ausreicht; das Buch entspreche seinem Zwecke nur, wenn der zweite Kursus zu Hilfe genommen werde. — Die ganze Anordnung des Buches widerstreite dem Lehrplan (Gnesen). — Eine große Anzahl von Formen entspreche nicht dem attischen Sprachgebrauch (Krotoschin). — Unter die griechischen Beispiele seien zu viele Sentenzen aufgenommen, deren Verständnis dem Schüler durch ihren abstrakt moralisierenden Inhalt, aber auch durch die ihnen eigentümliche poetische Ausdrucksweise große Schwierigkeiten bereite (Krot.). — Die unter dem Texte angegebenen syntaktischen Regeln werden einerseits (Kempen) wegen ihrer kurzen und doch verständlichen Fassung gerühmt, anderseits (Krot.) als wertlos bezeichnet, indem der Schüler solche nur als Anmerkungen unter dem Texte befindlichen Regeln nicht für vollbe-

rechtigt ansehe und sich deshalb nicht einprägen. — Tremessen klagt, daß in neueren Auflagen durch Beseitigung eines Übelstandes ein neuer entstanden sei, daß nämlich mit den Vokabeln, die unter dem Texte jedem Stücke beigefügt waren, auch die erklärenden, oft nicht zu entbehrenden Anmerkungen verschwunden seien. — Daß die Sätze auch in der neuesten Aufl. noch nicht numeriert sind, beklagt Krotoschin als einen Übelstand, da der Lehrer so gezwungen werde, die Sätze jedes Stückes hinter einander herunter übersetzen zu lassen. — Der Ersatz des Buches durch ein anderes, der Grammatik sich besser anschließendes, ist für Gnesen nur eine Frage der Zeit; auch Krotoschin denkt an die Beibehaltung desselben nur, wenn eine neue Auflage die gerügten Mängel gänzlich beseitigt.

6. Wesener, Dr. T., Griechisches Elementarbuch, zunächst nach den Grammatiken von Curtius, Koch und Franke — Bamberg bearbeitet. Erster Teil. Das Nomen und das regelm. Verbum auf  $\omega$  nebst einem systematisch geordneten Vokabular. 10. Aufl. Leipz., Teubn. 1883. Zweiter Teil. Verba auf  $\mu$  und unregelmäßige Verba nebst einem etymologisch geordneten Vokabular. 8. Aufl. Leipzig, Teubner. 1883.

[Nakel, Ostrowo, Posen M. G., Schrimm.]

Das Buch hat sich als brauchbar bewährt; die Schüler benutzen es gern, da es ihnen nirgends zu viel, sondern nur das zumutet, was sie zu leisten imstande sind. Die Sätze sind vorsichtig ausgewählt, nicht zu schwer, dem Inhalte nach mit seltenen Ausnahmen angemessen, doch im ersten Teile zuweilen etwas inhaltsleer. — Schrimm tadelt an dem Buche, daß der Schüler von vorn herein zu viele Vokabeln zu lernen habe; das Hereinziehen so vieler Vokabeln habe seinen Grund in dem unnötigen Bestreben, möglichst für jede grammat. Regel oder jeden kleineren Abschnitt der Grammatik eine besondere Sammlung von Übungssätzen zu geben; besonders den polnischen Schülern, deren Ohr für die Unterscheidung der Quantität der Vokale u. dgl. nicht geübt ist, falle erfahrungsmäßig die sichere Einprägung der vielen Vokabeln recht schwer.

Nakel hält es für wünschenswert, daß jetzt — nach Einführung der neuen Lehrpläne — aus den zwei Teilen des Buches einer würde, bei welcher Gelegenheit der Wortschatz des Xenophon mehr ausgebeutet werden könnte; eine reichlichere Ausnutzung von Xenophons Anabasis erscheint auch Posen (M.-G.) wünschenswert.

7. Kübler, O., Griechisches Vokabularium. Berlin, Wiegandt und Grieben. 9. Aufl. 1881.

[Lissa U III — I.]

Zweckmäßig; das Quantum der gebotenen Vokabeln ist nicht zu groß, enthält jedoch die dem Schüler bei der Lektüre und beim Extemporale unent-

behrlichen Vokabeln. Die Anordnung ist recht übersichtlich. In den oberen Klassen bietet sich bei der Repetition des Vokabulars Gelegenheit, auch die Formenlehre wieder in Erinnerung zu bringen.

Laut Schulprogramm von 1884 ist das Buch auch in Schneidemühl (für Tertia) und in Rogasen (für Tertia und Sekunda) im Gebrauch; Erfahrungen über die Brauchbarkeit des Buches sind nicht mitgeteilt; nur meint Rogasen, daß das Küblersche Vokabular nicht zu entbehren sei, wenn nicht, was am vorteilhaftesten sei, das Übungsbuch zugleich die Pflicht des Vokabulars erfülle.

### III. Französische Sprache.

1. Knebel, Dr. Heinrich, Französische Schulgrammatik. 17. Auflage, bearbeitet von Dr. H. Probst. Leipzig, Bädeler. 1884.

[Gnesen, Lissa, Posen (M.-G.), Schneidemühl.]

An der Grammatik wird einstimmig gelobt die wissenschaftliche, dem Unterricht in den alten Sprachen analoge Anordnung, die das Buch für Gymnasien vorzugsweise geeignet erscheinen lasse. — Leider ist die Neubearbeitung seitens des Dr. Probst dem Buche nicht vorteilhaft gewesen. Die neuesten Auflagen weisen so viele Mängel auf, daß die Brauchbarkeit des Buches bestritten werden muß. In den Gutachten wird auf die über diese Gramm. handelnden beiden Programme von Dr. Hane (Roessel 1883 und 84) hingewiesen. Zunächst ist das Buch in seiner jetzigen Gestalt für Gymnasien in Anbetracht der geringen auf Grammatik entfallenden Stundenzahl viel zu umfangreich. Übrigens steht sein Inhalt zur Seitenzahl (300 S. gegen 200 früher) in gar keinem Verhältnis. Die Fassung der Regeln läßt an Bestimmtheit und Richtigkeit sowie an praktischer Hervorhebung des Hauptsächlichen vieles zu wünschen übrig. Statt bündiger Kürze, wie sie in einer Schulgrammatik geboten ist, macht sich breite Entwicklung geltend. — Die letzten Ausgaben weichen so erheblich von einander ab, daß ein gedeihlicher Unterricht gar nicht mehr möglich ist.

2. Knebel, Dr. Heinrich, Französisches Lesebuch für die mittleren Klassen der Gymnasien und die Progymnasien. Coblenz, Bädeler. 5. Aufl. 1868.

[Lissa, Posen (M.-G.) Schneidemühl.]

In den Lesestücken kommen nicht nur ungewöhnlich viele entlegene Vokabeln vor, sondern auch manche Sätze, die inhaltlich dem Standpunkte eines Quartaners oder Tertianers wenig angemessen sind. — Die unter dem Text angebrachten Noten geben eine Menge Formen und Ausdrücke an, die dem Schüler ohne nähere Erklärung unverständlich sind. — Ein weiterer Übelstand besteht darin, daß das Buch mehrfach in den einzelnen Übungsstücken auf den Gesamtinhalt der entsprechenden Paragraphen der Grammatik

Bezug nimmt und in seinen Verweisungen über das Jahrespensum der Klassen hinausgeht. — Was den Übungsstoff angeht, so werden statt der häufigen Schilderungen Abschnitte aus leichteren Historikern gewünscht, wie sie die Erläuterungen zu den revidierten Lehrplänen für den französischen Unterricht ausdrücklich vorschreiben.

Schließlich sei es unvorteilhaft, daß die Benutzung dieses Buches noch die Benutzung eines zweiten für das Übersetzen aus dem Deutschen ins Französische nötig macht, während sich beide Zwecke sehr wohl durch ein einziges Buch erreichen ließen, das den Umfang und also auch den Preis jedes einzelnen nicht zu übersteigen brauchte.

3. Lüdeking, Dr. Heinrich, Französisches Lesebuch. Erster Teil mit einem vollständigen Wörterbuche, für untere und mittlere Klassen. Leipzig, Amelang. 1883. 17. Auflage.

[Inowrazlaw.]

Das Buch findet lebhaften Beifall wegen der sorgfältigen Auswahl und guten Anordnung des Lesestoffes.

4. Ploetz, Dr. Karl, Elementar-Grammatik der französischen Sprache. Berlin, Herbig. 14. Aufl. 1883.

[Inowrazlaw, Kempen, Meseritz, Nakel, Ostrowo, Rogasen, Schrimm, Tremessen.]

Von den eingegangenen Gutachten spricht sich die größere Hälfte günstig über das Buch aus. — Das methodische Fortschreiten vom Leichteren zum Schwereren, die Verbindung von Grammatik, Lesebuch und Vokabular, sowie die korrekte Bezeichnung der Aussprache werden als Vorzüge gerühmt (Kempen). Auch ist die in der Gramm. getroffene Anordnung wohl geeignet, das Interesse der Schüler zu wecken und rege zu erhalten; bei Benutzung des unlängst erschienenen Anhangs dürfte das Buch auch den durch den revidierten Lehrplan gesteigerten Anforderungen noch genügen (Ostrowo). Selbst ein mit dem Französischen weniger vertrauter Lehrer vermag mit dieser Grammatik noch ein zufriedenstellendes Resultat zu erzielen (Inowrazlaw). — Die Elementargrammatik ist dem Elementarbuch vorzuziehen (Rogasen, Wongrowitz).

Den Vorzügen gegenüber werden bedeutende Mängel geltend gemacht. Die Lehrmethode sei durchaus unwissenschaftlich; es liege kein Grund vor und müsse auch den Schüler befremden, daß das Französische in einer von dem altsprachlichen Unterricht durchaus abweichenden Weise gelehrt und gelernt wird. Von Natur Zusammengehöriges werde derart zerbröckelt und über das ganze Quintanerpensum verteilt, daß dem Schüler jede Einsicht in den Gang und das Ziel des Unterrichts versagt und die Möglichkeit genommen wird, sich ein auch nur annähernd richtiges Bild von der französischen Sprache zu machen (Meseritz). Andererseits werde dem Lehrer jede Selbständigkeit

unterbunden und der Unterricht, weil handwerksmäßig und geisttötend, verleidet. Ein Abweichen von dem im Buche vorgezeichneten Wege zu Gunsten eines mehr systematischen Verfahrens sei aber schon deswegen nicht angänglich, weil den Schülern dann die Kenntnis der erforderlichen Vokabeln und Regeln abgehe. — Die Art der Verbindung der verschiedenen Unterrichtsmittel, Vokabular, Grammatik und Wörterbuch, könne der gewissenhaften Präparation und nachhaltigen Aneignung auf die Dauer nur nachteilig sein (Tremessen). Der Vokabelschatz nehme nicht genug Rücksicht auf die Erleichterung der später eintretenden historischen Lektüre; dabei seien manche Vokabeln zu unbedeutend, mehr dem Gesichtskreise einer höheren Töchterschule entnommen oder auch der Fassungskraft des Schülers nicht entsprechend. — Der dem Buche vorausgeschickte sog. systematische Teil erweise sich als unbrauchbar, weil er die Benutzung der Übungsstücke ausschließt (Tremessen).

5. Ploetz, Dr. Karl, Elementarbuch der französischen Sprache. Berlin, Herbig. 35. Aufl. 1883.

[Bromberg, Krotoschin, Posen (F. W.-G.), Posen (M.-G.), Wongrowitz.]

Als recht brauchbar wird das Buch von Bromberg und Wongrowitz bezeichnet, von ersterem mit dem Bemerken, daß es durch seine sonstigen Vorzüge den Übelstand unsystematischer Verteilung des Lehrstoffes wieder ausgleiche. Im übrigen findet das Buch wenig Beifall. Die Bücher von Ploetz seien wegen der Anordnung des Stoffes, welche im Widerspruch steht mit der nach den Bestimmungen der neuen Lehrpläne getroffenen Penserverteilung, nicht mehr verwendbar (Posen F. W.-G.). Das unwissenschaftliche Verfahren, die Zersplitterung des grammatischen Stoffes, die unmittelbare Verbindung der Regeln und Vokabeln mit den Übungsstücken, wodurch eine gründliche Vorbereitung illusorisch gemacht werde, die mangelhafte äußere Ausstattung seien Übelstände, deren Beseitigung im Interesse der Schüler dringend zu wünschen sei. Es sei nicht denkbar, daß der Schüler aus dem Buche die nötige Achtung vor der neuen Sprache schöpfe, zumal wenn er nicht merkt, daß er planvoll gefördert wird, und stets im Unklaren bleibt, wie weit er in seinen Kenntnissen vorgeschritten ist (Posen M.-G.). — Die Denkhätigkeit des Schülers finde keine hinreichende Nahrung, dagegen werde das Gedächtnis durch die rein mechanische Arbeit übermäßig belastet (Krotoschin). — Die Lesestücke seien vielfach inhaltlich dürftig oder für das Gymnasium nicht geeignet; historische Erzählungen oder Anekdoten würden das Interesse ungleich mehr wecken. — Der systematische Anhang erfülle seinen Zweck nicht; der gleichzeitige Gebrauch von zwei Büchern, von denen das eine über das andere Aufschluß geben soll, sei nicht ratsam, lasse den Schüler in keinem heimisch werden und müsse störend auf das Gedächtnis wirken, das nun mit zwei Bildern zu arbeiten

hat (Posen M. - G.). — Die einmal durchgenommenen Regeln kämen in den späteren Stücken fast gar nicht mehr zur Verwendung; so sei es zu erklären, daß bei der leichten und flüchtigen Aneignung das Gelernte um so schneller wieder vergessen wird. Es wäre daher erwünscht, daß an passenden Stellen Wiederholungsstücke eingeschoben würden (Posen M. - G.). — Das angehängte Lesebuch hat keine Daseinsberechtigung, da es nur in geringem Umfange das vom Schüler Gelernte zur Verwertung bringt und sehr häufig Sprachkenntnisse voraussetzt, die weit über das Ziel der Quarta hinausgehen (Krotoschin).

6. Ploetz, Dr. Karl, Schulgrammatik der französischen Sprache. Berlin Herbig. 28. Aufl. 1882.

[Bromberg, Inowrazlaw, Kempen, Krotoschin, Meseritz, Nakel, Ostrowo, Posen, (F. W.-G.), Rogasen, Schrimm, Tremessen, Wongrowitz.]

Die Schulgrammatik hat sich mehr Freunde erworben, als die beiden eben genannten Bücher. Entschieden gegen die Grammatik haben sich nur drei Gutachten erklärt; allerdings wird auch von den übrigen mehrfach der Wunsch nach einer Grammatik geäußert, die wissenschaftlicher und dem Gymnasialunterricht mehr entsprechend eingerichtet sei. — Der Vorwurf des unsystematischen Verfahrens, sagt Wongrowitz, wird dadurch gegenstandslos, daß der Schüler schon durch die Elementargrammatik oder das Elementarbuch an diese Methode gewöhnt ist; eine Änderung des bisher angewandten Unterrichtsverfahrens sei nicht wünschenswert. Bromberg tadelt die Überfülle des gebotenen Lehrstoffes, der sich am Gymnasium gar nicht bewältigen lasse und den eifrigen Lehrer leicht zu Überbürdungen verleite; es sei daher eine Sichtung und Feststellung des Lernstoffes für die einzelnen Klassen durch die Konferenz erforderlich (Normalgrammatik). Auch Nakel hält bei der Benutzung dieser Grammatik weise Beschränkung und Auswahl des Hauptsächlichen bei manchen Partien für dringend geboten. — Für den Unterricht in der Syntax sei die Grammatik wenig zu verwerten (Schrimm). — Leider wird der Nutzen, den die Grammatik bieten könnte, vielfach durch den in den Händen der Schüler befindlichen Schlüssel von Thibaut in Frage gestellt.

7. Ploetz, Dr. Karl, Lectures choisies. Französische Chrestomathie mit Wörterbuch. Berlin, Herbig. 21. Aufl. 1884.

[Wongrowitz.]

Das Buch wird warm empfohlen wegen der reichen und geschickten Auswahl der prosaischen und poetischen Musterstücke; es könne auch in Sekunda noch mit Vorteil benutzt werden.

8. Probst, Dr. Hermann, Praktische Vorschule der französischen Sprache. Leipzig, Bädcker. 7. Aufl. 1884.

[Gnesen, Lissa, Schneidemühl.]

Gnesen ist gegen den Gebrauch des Buches; es passe nicht in den Orga-

nismus des Gymnasialunterrichts, der eine einheitliche Behandlung aller Sprachen, auch der französischen, verlange. Schneidemühl hat das Buch, trotz mancher Ausstellungen im einzelnen, für den Unterricht praktisch und zweckmäÙig eingerichtet gefunden. — Lissa: Die Vorschule entspricht zwar den an ein Schulbuch zu stellenden Anforderungen, reicht aber, seitdem die revidierten Lehrpläne in Kraft getreten sind, für einen zweijährigen Kursus nicht mehr aus; das letztere bestreitet Schneidemühl. — Die Beispiele und Lesestücke sind meist gut gewählt und für den Schüler recht belehrend; nur sind zur Abrundung des Ganzen auch einige poetische Lesestücke erwünscht (Gnesen). Getadelt wird, daß manche Paragraphen in Bezug auf den neu zu lernenden Stoff zu inhaltlos sind (Scheidemühl). Auch bringe das Buch eine allzu große Menge von Vokabeln, darunter viele recht ungewöhnliche, wodurch das Gedächtnis der Schüler ganz unnötig in Anspruch genommen werde. Auch würden die einmal vorgekommenen Vokabeln in den späteren Übungsstücken zum großen Teil gar nicht mehr verwendet und schon deswegen leicht wieder vergessen.

9. Probst, Dr. Hermann, Übungsbuch zum Übersetzen aus dem Deutschen ins Französische. Mit besonderer Berücksichtigung der französischen Schulgrammatik von Dr. H. Knebel. Erster Teil. Für mittlere Gymnasial- und Realklassen. Leipzig, Bädeker. 7. Aufl. 1883.

[Gnesen, Lissa, Posen (M.-G.), Schneidemühl.]

Die Anordnung des Übersetzungstoffes ist mangelhaft. In den Stücken 1—38 werden die Hilfsverben und die regelmäÙigen Verben eingeübt, aber erst mit dem Stücke 89 kommen die intransitiven, reflexiven und unpersönlichen Verben an die Reihe. Ein Übergehen einzelner Abschnitte ist aber wegen der engen Beziehung des lexikalischen und grammatischen Materials ausgeschlossen. Da nun nach den neuesten Bestimmungen die Einübung der unregelmäÙigen Verben spätestens mit dem zweiten Quartal der Quarta zu beginnen hat, so ist das Buch ohne eine dem entsprechende Änderung für die Quarta nicht zu gebrauchen. Überhaupt ist die Anzahl der Übungsstücke für Quarta und Tertia zu groß, einzelne Abschnitte, z. B. über das regelmäÙige Verbum, sind zu weit ausgedehnt, was in der unvorteilhaften Teilung nach dem Temporibus seinen Grund hat. Wenn die Auswahl des Stoffes auch im allgemeinen befriedigt, so ist doch zu wünschen, daß manche Stücke beschreibenden Inhalts, z. B. die Hunde in Sibirien, Abfahrt zum Häringsfang, Kamtschatka, Mexiko u. a. zu Gunsten einer Erweiterung des dem Schüler näher liegenden historischen Stoffes wegfelen. Die Zahl der Vokabeln, die zum Teil sehr entlegen sind, z. B. Pumphose, Zündpfanne, Sackpfeife, Protzkasten u. s. w., ist so groß, daß an ein Auswendiglernen derselben seitens der Schüler nicht gedacht werden kann. Die zu den zusammenhängenden Stücken angegebene

Vokabeln sind dagegen lange nicht ausreichend. Als weiterer Übelstand wird von Lissa bemerkt, daß die Übungsstücke die Kenntnis sämtlicher Regeln eines ganzen Abschnitts voraussetzen, statt sich fortlaufend zunächst an die wichtigsten derselben anzuschließen, so daß ein erfolgreiches Übersetzen erst nach vollständiger Durchnahme des betreffenden Abschnitts aus der Grammatik möglich ist.

Das Übersetzen bietet stellenweise große Schwierigkeiten. Der Schüler hat zum Zwecke der Präparation zunächst das angehängte Vokabular, daneben aber noch ein anderweites Wörterbuch nachzuschlagen und schließlich die in den Noten angezogenen Abschnitte aus dem Pensum einer späteren Klasse zu studieren. So kommt es, daß das Buch unter den Schülern wenig oder gar keine Freunde hat (Posen M.-G.).

#### IV. Deutsche Sprache.

1. J. Hopf und K. Paulsiek, Deutsches Lesebuch für höhere Lehranstalten. Berlin, Grote.

I. Teil.	1. Abteilung.	Für Sexta.	31. Aufl.	1884.
„	2. „	„	Quinta. 29. „	1884.
„	3. „	„	Quarta. 29. „	1884.
II. „	1. „	„	Tertia. 13. „	1884.

[Bromberg, Gnesen, Inowrazlaw, Kempen, Krotoschin, Lissa, Meseritz, Nakel, Ostrowo, Rogasen, Schneidemühl, Schrimm, Tremessen, Wongrowitz.]

Daß jede Klasse ihr besonderes Lesebuch hat, wird von manchen Seiten unter Anerkennung der von den Verfassern angeführten Gründe als ein Vorzug des Buches gerühmt, von anderen Seiten (namentlich Krotoschin und Inowrazlaw) als ein Nachteil desselben bezeichnet. Zunächst wird der Kostenpunkt gegen die Trennung geltend gemacht. Die Mühe der Auswahl werde bei dem überreichen Inhalt der einzelnen Abteilungen dem Lehrer doch nicht erspart. Innerhalb der einzelnen Abteilungen sei viel enthalten, was für die Schüler der betreffenden Stufen nicht geeignet ist. Für die häusliche Lektüre brauche ein Schulbuch nicht zu sorgen, dazu sei die Schülerbibliothek da. Dem Knaben vollends ein neues Lesebuch als Prämie für die Versetzung in die nächst höhere Klasse in Aussicht stellen zu wollen, verdiene als Grund für die Trennung der einzelnen Teile den geringsten Beifall. Krotoschin hält es für wünschenswert, daß die Zahl der prosaischen wie der poetischen Stücke fast bis auf die Hälfte vermindert werde, und zwar durch Weglassung von Prosastücken, denen die Übersichtlichkeit (Disponierbarkeit) fehlt, und von Poesiestücken, bei welchen mehr Rücksicht auf die Vorführung der einzelnen Poesiegattungen als auf wirklichen poetischen Wert genommen zu sein scheine. Wongrowitz würde es

ausreichend erscheinen, wenn die 4 Bände in 2 zusammengezogen würden, von denen der eine den Lehrstoff für Sexta und Quinta, der andere den für Quarta und Tertia enthielte. Ostrowo möchte sogar alle 4 Abteilungen zu einem mäßigen Bande vereinigt sehen.

Manche der in den Gutachten für die 9. preussische Direktoren-Versammlung gemachten Ausstellungen sind in den neueren Ausgaben berücksichtigt worden; mancherlei Wünsche, die dort ausgesprochen worden sind, werden auch in den hiesigen Einzelgutachten laut.

I. Teil. I. Abteilung. Die Mehrzahl der prosaischen Lesestücke ist zu lang. Es ist nicht möglich, in einer oder zwei Stunden eine Nummer wiederholt zu lesen resp. lesen zu lassen, sachlich und grammatisch zu erklären, dem Inhalte nach kurz angeben oder vollständig reproduzieren zu lassen, schliesslich auch noch nach einzelnen Teilen zu zerlegen, wenn diese Nummer zwei oder mehr Seiten enthält (Ref. Krotoschin). — Inowr. (Korref.) vermifst ungern eine gröfsere Anzahl einfacher kleiner Erzählungen; nur an diesen lerne der Schüler dieser Stufe ein gelesenes Stück inhaltlich ganz übersehen und mündlich wiedergeben. — Die aus Jacobs entnommene moralische Erzählung No. 5 (das Lamm) ist für ein Sextanerlesebuch ungeeignet; sie mag bei Thekla Gumpert am Platze sein (Ref. Krot.). Ebderselbe nennt die Fabeln mit Ausnahme von No. 14 (der Wolf und der Mensch) zu schwer verständlich für einen Sextaner; auch Inowr. (Korr.) findet Lessingsche Fabeln ganz ungeeignet für Sexta. — Dem Märchen sähe Schneidemühl gern einen breiteren Raum zugewiesen; den Froschkönig in No. 18 wünscht Krot. (Ref.) abgeändert, am liebsten gekürzt; der Schluss sei mindestens nicht bildend. Auch die deutsche Sage findet Schneidemühl äufserst stiefmütterlich behandelt, vermifst auch Erzählungen aus der deutschen Mythologie. No. 33 (der Binger Mäuseturm) wird für zu unästhetisch erklärt; auch müsse es verwirren, wenn erst über den Bischof von Mainz eine Geschichte von bodenloser Verderbtheit erzählt, hinterher aber eine Ehrenrettung in Gestalt einer historischen Notiz nötig erachtet werde. No. 36 d. (Kaiser Friedrichs Herrlichkeit im Kyffhäuser) sei dem Verständnis des Sextaners zu wenig angepaßt, No. 37 (das Pferd im Bodenloch) als von ganz lokaler Bedeutung und zu sehr im Sinne des albernen, abergläubischen Volkes, besser zu streichen (Ref. Krot.). — Bei den meisten der griechischen Sagen wird ein passender Eingang vermifst; auch fänden die Forderungen der Sittlichkeit und der ästhetischen Schönheit nicht immer die gebührende Berücksichtigung; auch Lissa findet die Darstellungsweise an manchen Stellen für diese Stufe nicht immer passend. — Beifall findet es, daß die Lesestücke der beschreibenden Prosa in lateinischer Schrift gedruckt sind; Krot. (Ref.) findet das besonders zweckmässig für die polnischen Schüler, da dieselben sich schwer daran gewöhnen

könnten, mit den lateinischen Lettern andere als die Laute ihrer Muttersprache zu bezeichnen. Lissa findet diesen Abschnitt zu reichlich bedacht; auch würde es die geographischen Bilder aus fremden Ländern zum Teil gern durch solche aus dem deutschen Vaterlande ersetzt sehen. — In dem poetischen Teile, der übrigens im ganzen Beifall findet, möchte Krot. (Ref.) ein paar grausige Motive (z. B. No. 97 der Türmer) dem fröhlichem Kindergemüt erspart sehen. — Gnesen vermisst die Hinweise auf die inhaltsgleichen und -ähnlichen Lesestücke und Gedichte, wie solche, auch in Bezug auf diese Abteilung, sich in den Abteilungen für Quinta und Quarta finden.

I. Teil. 2. Abteilung. Manches in diesem Teile geht über den Standpunkt des Schülers hinaus, so daß selbst dem fähigeren die Auffassung erschwert wird (Nakel, Tremessen u. a.). — Den Fabeln ist ein zu weites Gebiet eingeräumt; von den 18 möchte Krot. (Ref.) nur die beiden Grimmschen stehen lassen. — Das Märchen ist zu wenig berücksichtigt (Schneidemühl, Schrimm); die behagliche Breite der beiden vorhandenen ist für eine Unterrichtsstunde ungeeignet. — Der schüchterne Versuch, in No. 27 die deutsche Mythologie heranzuziehen, muß als verfehlt betrachtet werden; statt Mythen erzählung finden wir die trockene Aufzählung einiger Namen von Göttern und Göttinnen, die zum Teil allerdings der deutschen Mythologie angehören, zum Teil aber erst der altnordischen (Schneidemühl). — Der die Sagen enthaltende Abschnitt bietet viel Gutes und Schönes, ist aber bedeutender Kürzungen fähig. No. 37 (Siegfrieds Tod) ist zu lang, aber auch inhaltlich ungeeignet; eine so grasse Mordthat wirkt eben so wenig bildend wie der Justizmord in No. 68 (Krot. Ref.); überdies wird durch die Beibehaltung altertümlicher Ausdrücke dem Quintaner die Erfassung des Inhalts unnötig erschwert, z. B. der Hunde kann ich entraten bis auf einen Bracken, der so genossen hat, daß er die Fährte der Tiere durch den Tann hin spüre u. a. m. (Kempen). — Auch Lissa findet die Auswahl der deutschen Sagen nicht glücklich; Gnesen erklärt unter ihnen die Stücke 36, 38 und 39 für trockene Inhaltsangaben, wie es scheint, nur der Vollständigkeit wegen aufgenommen. — Die Stücke 74 (Perseus) und 77 (Theseus) sind zu lang. — In den römischen Sagen findet sich vielfach mangelhafte und geschraubte Satzbildung resp. Periodisierung. — Die Naturbilder finden fast durchweg Beifall. — Unter den geographischen Bildern gehen manche über den Standpunkt eines Quintaners hinaus. — Unter den geschichtlichen Charakterzügen und Lebensbildern vermisst Kempen Darstellungen, betreffend den dreißigjährigen Krieg, den großen Kurfürsten, Friedrich II., die Befreiungskriege, die Königin Luise, den Kaiser Wilhelm. — Der poetische Teil wird im ganzen gelobt; eine Sichtung könne allerdings auch dieser vertragen. — Unter den Fabeln und Parabeln seien manche wenig gehaltvolle (Krot. Ref.). — Aus dem dort aufgestellten Kanon

auswendig zu lernender Gedichte wünscht Guesen 145 und 146 gestrichen; das Fehlen des Reims erschwere das Lernen ungemein, bei 146 auch noch der Rhythmus, Satzbau und Umfang des Gedichtes. — Wongrowitz möchte die Zahl der vaterländischen Gedichte noch etwas vermehrt sehen.

I. Teil. 3. Abteilung. Das Märchen in No. 20 (Die Gänsehirtin am Brunnen) erscheint Wongr. wenig geeignet. — Die Darstellungen aus der griech. Götterlehre und Heldensage werden als überflüssig angesehen, da diese Materie als Vorbereitung für den Geschichtsunterricht schon in Sexta und Quinta behandelt wird (Schrimm). — Die verhältnismäßig zahlreich vertretenen naturwissenschaftlichen und geographischen Bilder, deren volles Verständnis auch auf dieser Stufe noch Schwierigkeit mache, könnten zum Teil beseitigt werden (Lissa, Wongr.), namentlich diejenigen, die wie 64, 67, 75—77 hauptsächlich Stimmungsbilder sind (Schrimm). — Zu bedauern ist, daß für eine Klassenstufe, auf welcher der Aufsatz allmählig bescheiden in den Vordergrund treten soll, nicht mehr Stücke sich finden, die den Schülern als Muster einer einfachen, kurzen Beschreibung oder Schilderung dienen können; nur die Bilder aus dem Völker- und Menschenleben machen in dieser Hinsicht zum Teil eine rühmliche Ausnahme (Krot. Ref.). — Die Auswahl der poetischen Stücke wird gerühmt, besonders die der lyrischen; Wongrowitz bedauert, daß auch die neueste Auflage noch keine einzige Ballade von Schiller enthält; der getreue Eckart von Goethe sei für diese Stufe noch zu schwer; manche in dem Bande für Tertia enthaltenen Gedichte würden besser für diese Stufe passen, so der Postillon, der Szekler Landtag, Belsazar, Abdallah, der Schenk von Limburg und einige andere kleine Gedichte Uhlands.

Teil II. 1. Abteilung. Dieser Teil findet vielseitigen Beifall. Er ist, was Reichhaltigkeit des Stoffes, gute Auswahl und Brauchbarkeit für den Unterricht anbetrifft, entschieden der beste (Wongrowitz). — Daß der poet. Abteilung das größere Gewicht beigelegt wird, was auch äußerlich durch die Voranstellung der Poesie gekennzeichnet ist, findet Beifall. — Allerdings werden manche für den Schüler der Tertia durchaus notwendige Gedichte vermisst, wie Bertran de Born, des Sängers Fluch, der Taucher, die Kraniche des Ibykus u. a. (Meseritz, Wongrowitz); die Sammlung der lyrischen Gedichte sei auf Kosten der epischen zu reichhaltig, und doch sei wieder die Zahl der patriotischen Gedichte zu gering; die Proben zur dramatischen Poesie gingen über das Ziel der Klasse hinaus (Meseritz, ähnlich Nakel). — Die Prosastücke sind zweckmäßig ausgewählt, um die Hauptgattungen der Prosa zur Anschauung zu bringen und eine klare, übersichtliche Disposition durchblicken zu lassen (Meseritz); das letztere rühmt auch Schneidemühl und Nakel; dieses wünscht unter den geschichtlichen Darstellungen noch einige Musterstücke von F. Dahn, Giesebrecht, Ranke, Droysen. — Krotoschin und Ostrowo vermissen dagegen

vielfach eine rechte dispositionelle Anordnung des Inhalts, was eine Folge der Losreißung einzelner Stücke aus dem Zusammenhang und der erkennbaren Kürzungen sei, z. B. in den Stücken 236, 240, 243, 256. — Wongrowitz wünscht die Aufnahme einiger gut disponierten Abschnitte aus Cäsar und Ovid. — Manche Abschnitte der beschreibenden Prosa, z. B. No. 288, gehen über das Verständnis eines Tertianers hinaus (Ostrowo), ebenso manche aus der didaktischen Prosa, z. B. No. 295 und 296 (Krotoschin).

Trotz der mancherlei Ausstellungen im einzelnen haben sich die Hopf und Paulsiekschen Lesebücher — das wird fast in allen Gutachten mehr oder minder deutlich zum Ausdruck gebracht — als brauchbare Lehrmittel bewährt, die bei der Reichhaltigkeit des gebotenen Lesestoffes, der trotz des vielen Unbrauchbaren immer noch bedeutend bleibt, und bei der Sorgfalt, mit welcher bei Auswahl der Musterstücke auf klassische Formvollendung der größte Wert gelegt ist, einerseits dem Lehrer eine willkommene Fülle anregender Bemerkungstoffe liefern, anderseits dem Schüler, wenn man darauf hält, daß er die einzelnen Teile auch über seine Klasse hinaus in Händen behält, einen wahrhaften Schatz genussreicher Lektüre und guten Bildungsstoff als *κῆρυμα εἰς ἀεί* bieten (Ostrowo).

Was den Anhang anbetrifft, so findet es Beifall, daß der grammatische Teil desselben nunmehr in den letzten Auflagen für Sexta bis Quarta denselben Wortlaut hat. Die übrigen Teile des Anhangs, deren Inhalt durch die Verschiedenheit der Lesestücke in den einzelnen Abteilungen bedingt ist, sind weniger von Wichtigkeit, werden auch mehrfach, namentlich das erklärende Wörterverzeichnis und das Schriftstellerverzeichnis für Sexta, als recht überflüssig bezeichnet.

Über die Brauchbarkeit des Anhangs gehen die Gutachten auseinander; aber auch diejenigen, die ihn brauchbar finden, bezeichnen ihn als verbesserungsbedürftig (Krotoschin, Wongrowitz). Verbesserungsbedürftig sei z. B., was über die schwache Deklin. der Adjektive gesagt ist; wenn es heißt: nach der Konjunktion „daß“ in der indirekten Rede steht der Konjunktiv, so finden sich im Lesebuch selbst viele Stellen, die mit dieser Regel im Widerspruch stehen; besonders der Verbesserung bedürftig seien die Regeln über die Interpunktion; Lissa findet dieselben nicht klar und bündig genug, ja zum Teil unverständlich. — Gnesen erscheint der Anhang wegen seiner allzu reich gegliederten Anordnung für den Unterricht wenig geeignet, Schneidemühl für Sexta und Quinta zu ausführlich, dagegen für Quarta wohl brauchbar. — In mehreren Gutachten wird das Fehlen erläuternder Beispiele zur Satzlehre bedauert (Gnesen, Lissa, Nakel, Schneidemühl). — Es wäre zu wünschen, daß der grammatische Anhang auch dem Lesebuch für Tertia beigegeben würde (Inowrazlaw, Krotoschin, Lissa, Meseritz, Schneidemühl). — Beifall finden auch

die in einem Heftchen von 80 Seiten besonders herausgegebenen, nur für den Lehrer bestimmten Anmerkungen zum ersten Teile (Krotoschin).

2. Schulz, Dr. Bernhard, Deutsches Lesebuch für höhere Lehranstalten. Erster Teil. Für die untern und mittlern Klassen. 6. Aufl. Paderborn, Schöningh. 1883.

[Posen (Fr. W.-G.), Posen (M.-G.)]

Es sei mit Recht gegen das Buch eingewendet worden, daß „neben der Rücksicht auf die Verstandesbildung die Rücksicht auf die Belebung der Phantasie und auf die Bildung des Herzens und des Gemütes zu wenig maßgebend gewesen sei.“ — Viel zu gering sei die Anzahl von Stücken aus der brandenburgisch-preussischen und der deutschen Geschichte, namentlich gegenüber der ausgiebigen Berücksichtigung von Hellas und Rom. — Musäus mit seinen Rubezahl-Legenden wird ungern vermisst. — Für Tertia werden noch einige Parabeln und Paramythieen gewünscht. — Unter den Charakterbildern werden 176 (Neujahrsnacht eines Unglücklichen), 182 (Abendbetrachtungen eines Nachtwächters), 184 (der westfälische Hofschulze) als ungeeignet bezeichnet. Unter den Stücken didaktischen Inhalts seien einige zu lang, z. B. 209 (Geschichte eines Wassertropfens), 219 (Aus dem Herzen beten), jenes 6, dieses 5 Seiten lang; die Länge solcher Stücke erschwere die freudige Auffassung und Wiedergabe des Gelernten und die Auffindung der Disposition, die allerdings auch nicht in allen Stücken klar hervortrete. — Die Wahl der poetischen Stücke befriedigt nicht immer; namentlich im lyrischen Teile seien manche ungeeignete Gedichte, z. B. 292 (Freie Kunst), 296 (Lob des Höchsten), 299 (die Kirche), 305 (Verborgenheit). Ungern vermisst werden Gedichte aus des Knaben Wunderhorn und Flemmings „In allen meinen Thaten“. — Der didaktische Teil sei verunglückt und überflüssig; Epistel und Satire gehöre übrigens nicht zur Didaktik. — Im übrigen entspricht das Buch den an ein deutsches Lesebuch zu stellenden Anforderungen und hat sich am Marien-Gymnasium wohl bewährt; das Friedr. Wilhelms-Gymn. hat keine Erfahrungen mitgeteilt.

3. Schwartz, Dr. W., Leitfaden für den deutschen Unterricht auf höheren Lehranstalten. 10. Aufl. Berlin, Hertz. 1883.

[Bromberg, Posen (F. W.-G.), Posen (M.-G.)]

Nach den am Marien-Gymnasium (Posen) gemachten Erfahrungen — die beiden andern Anstalten haben keine Erfahrungen mitgeteilt — läßt sich der Leitfaden namentlich in Sexta und Quinta mit gutem Erfolge gebrauchen; einzelne Regeln könnten wohl mit Rücksicht auf die kindliche Fassungskraft etwas kürzer und einfacher gehalten sein, doch vermöge der Lehrer sie durch sorgfältige Erläuterung zum Verständnis der Schüler zu bringen; die große

Mehrzahl der Regeln sei nach Inhalt und Form dem Standpunkte der betreffenden Klassen angemessen. — Von anderer Seite wird allerdings eine ganze Reihe von Ausstellungen im einzelnen gemacht und als Ergebnis derselben die Ansicht ausgesprochen, daß der Leitfaden teils durch Erweiterung resp. Überarbeitung, teils durch Kürzung an Brauchbarkeit gewinnen würde.

### V. Polnische Sprache.

Gutachten über die eingeführten polnischen Lehrmittel sind nur von vier Anstalten, Lissa, Posen (M.-G.), Schrimm und Wongrowitz, eingegangen.

1. Cegielski, H., *Nauka poezyi*. 5 Aufl. Posen, Żupański. 1879.

[Lissa IV und III.]

Das Buch erfüllt seinen Zweck und ist wohl zu gebrauchen.

2. Łukaszewski, Xav., *Przyjaciel dzieci*. 7. Aufl. Berlin, Mittler & Sohn. 1873.

[Lissa VI—IV.]

Das Buch erfüllt seinen Zweck und ist wohl zu gebrauchen.

3. Małeckı, Ant., *Gramatyka języka polskiego szkólna*. 6. Aufl. Lemberg, Verlag des Autors. 1879.

[Posen (M.-G.), Schrimm, Wongrowitz.]

Diese Schulgrammatik ist eine kürzere Bearbeitung der „historisch vergleichenden Grammatik der polnischen Sprache“, von dem Verf. selbst veranstaltet, ohne daß in ihr das historisch vergleichende Element ganz aufgegeben und der streng wissenschaftliche Ton und Ausdruck vereinfacht wäre. Aus diesem Grunde und wegen ihrer noch viel zu breiten Anlage (310 Seiten) ist sie für den Unterricht nicht nur auf den unteren, sondern auch auf den mittleren Stufen unbrauchbar (Posen, M.-G.). Ebenso urteilt Wongrowitz, günstiger dagegen der Ref. für Schrimm; derselbe sagt, es sei bis jetzt die anerkannt beste Schulgrammatik; es wäre nur wünschenswert, daß die Lehre von der Deklination und Konjugation noch kürzer und präziser dargestellt würde; diesem Wunsche suche der Verf. in den neueren Ausgaben entgegenzukommen; für Sexta sei sie schwer zu gebrauchen.

4. Moliński i Spychałowicz, *Nowy wybór prozy i poezyi polskiej*. I. Teil: Für Sexta und Quinta. II. Teil: Für Quarta und Tertia. Posen, Leitgeber. 1878.

[Posen (M.-G.), Schrimm, Wongrowitz.]

Alle drei Gutachten sprechen sich entschieden gegen die Brauchbarkeit des Buches aus. Der Inhalt der Stücke ist vielfach wenig ansprechend und die Auswahl derselben nicht immer den einzelnen Klassenstufen entsprechend; auch sind es nicht immer sprachliche Musterstücke, die den Schülern geboten

werden; die neueste Litteratur ist verhältnismäßig wenig vertreten, wodurch dem Buche mitunter in Sprache und Inhalt die erwünschte Frische abgeht. Die Redaktion einzelner Lesestücke ist nicht sorgfältig genug; auch kommen vielfach Druckfehler vor. Der Druck der poetischen Teile für Sexta und Quinta ist zu klein; die Paginierung der Teile für Quarta und Tertia sollte gleich der der beiden ersten Teile aus praktischen Gründen fortlaufend sein.

5. Popliński, Anton, Elementarbuch der polnischen Sprache für den Schulgebrauch und zum Selbstunterricht. 11. Aufl. Leipzig, Brockhaus. 1882.

[Lissa, Posen (M.-G.).]

Das Buch erfüllt seinen Zweck und ist wohl zu gebrauchen (Lissa).

Posen: Es hat die Vorzüge und Mängel der Ploetzschen Bücher fürs Französische. Es ermangelt der Wissenschaftlichkeit, ist aber praktisch für die Erreichung derjenigen Zwecke, welche deutsche Schüler in der Regel beim Erlernen der polnischen Sprache verfolgen, und darum für unsre Verhältnisse brauchbar, zumal da es an einem den Ansprüchen eines Gymnasiums genügenden Buche fehlt. — Die Beispiele sind durchweg inhaltlos und trivial; zusammenhängende Stücke fehlen ganz. Die Anordnung des grammatischen Stoffes richtet sich nicht nach der latein. Grammatik: die Behandlung des Adjektivs z. B. geht der des Substantivs voran. Von den syntaktischen Regeln könnten manche als übereinstimmend mit dem Lateinischen wegfallen. Der für die Schule überflüssige Abschnitt über die Aussprache gehört an den Anfang. Die Vokabeln sind durchweg den Übersetzungsbeispielen vorangeschickt, was nur für die ersten 10 bis 15 Seiten zu wünschen wäre. Der Druck der Vokabeln und besonders der Anmerkungen ist so klein, daß man ihn geradezu als schädlich für die Augen bezeichnen muß.

6. Woliński, J., und K. A. Schönke, Polnisches Elementarbuch zum Schul- und Selbstunterricht. 5. Aufl. Posen, Türk. 1881.

[Wongrowitz.]

Das Buch, für deutsche Schüler bestimmt, ist passend, enthält aber manche kurze, inhaltlose Sätze.

## K o r r e f e r a t.

Auch das Korreferat ist von dem Standpunkt aus angefertigt, den der Herr Referent im Schlufspassus seiner Einleitung bezeichnet hat.

Bei manchen von den zur Verhandlung stehenden 48 Büchern ergab die Durchsicht des zu Grunde liegenden Materials es als völlig unnötig, dem Referat ein Wort hinzuzufügen.

Dem Korreferat ist eine Reihe von Thesen angefügt, zu welchen gleichfalls nur die Lektüre der Einzel-Referate, -Korreferate und -Konferenzbeschlüsse Veranlassung geboten.

### I, A, 1 des Referats:

#### Lateinische Grammatik von Ellendt-Seyffert-Busch.

Ich nehme davon Abstand, die Bemängelung einzelner Regeln und Paragraphen aus den Referaten und Korreferaten der einzelnen Anstalten zu vervollständigen. Dagegen hebe ich folgendes hervor:

I. Nicht weniger als 6 von den 14 die Grammatik benutzenden Anstalten erklären unumwunden, teilweise in starken Ausdrücken, daß die Formenlehre für VI und V ungeeignet sei, nämlich Rogasen, Schneidemühl (Konfer. im Gegensatz zum Ref.), Tremessen, Ostrowo, Gnesen, Krotoschin. Zwei von diesen Anstalten, Gnesen und Ostrowo, haben daher schon einen Auszug aus derselben eingeführt. Seitens anderer Anstalten werden gegen die Art der Behandlung der Formenlehre so zahlreiche und erhebliche Ausstellungen gemacht, daß der Schluf nahe liegt, auch sie würden einer speciell für das Bedürfnis der beiden unteren Klassen vereinfachten Formenlehre den Vorzug geben. Daß ihnen die Grammatik für alle Klassen, die beiden unteren eingerechnet, zusage, erklären bestimmt nur Posen F. W.-G., Meseritz und Lissa.

II. Was die Syntax betrifft, so wird von einer erheblichen Anzahl der Anstalten (sehr bestimmt z. B. von Rogasen, Ostrowo, Gnesen, Krotoschin, Tremessen, Schrimm) darüber geklagt, daß 1. die Regelfassung sehr oft dem Verständnis der betreffenden Klassenstufe nicht angepaßt sei, und daß 2. das Verständnis sehr vieler von den Beispielen den Schülern zu große Mühe mache, teils wegen ihres abstrakten Inhalts, teils weil sie nicht geschickt aus ihrem Zusammenhang herausgehoben seien, teils auch weil zu oft in ihnen Regeln zur Anwendung kommen, die einem noch nicht durchgenommenen

Pensum der Syntax angehören. Ebenso häufig wird 3. der Vorwurf erhoben, daß der Stoff zu wenig auf das Wichtigste beschränkt sei (so Ostrowo, Gnesen, Krotoschin, Tremessen, Schrimm, auch Nakel mit der Bemerkung, es sei das phraseologische und stilistische Material wegzulassen).

I, B, 4 des Referats:

Lateinische Übungsbücher von Ostermann.

Im einzelnen ist bezüglich des Übungsbuchs für III vielleicht noch der Erwähnung wert, daß ein Abschnitt zur Einübung des Futurums sowie ein solcher zur Einübung der hypoth. Sätze vermißt wird (Rogasen); ferner daß die in dem Teil für IV übergangenen Regeln von interest und refert auch in dem für III nur in wenigen Beispielen berücksichtigt werden.

Was das Buch für IV betrifft, so stehen sich, abgesehen davon, daß gerade an diesem von sehr vielen Seiten Ausstellungen gemacht werden, die abschließenden Urteile mehrerer Anstalten besonders schroff gegenüber. Während Ref. Ostrowo das Quartabuch für das beste der Ostermannschen Bücher erklärt und auch Ref. Gnesen es ein gutes Buch nennt, halten es Bromberg Ref. und Konfer. für wenig brauchbar, und Tremessen und Meseritz stehen diesem Urteil ganz nahe.

Gegen die Ostermannschen Vokabularien ergibt sich aus fast allen Gutachten der Vorwurf, daß sie zu viel Stoff enthalten.

I, B, 6 des Referats:

Aufgabensammlung von Ferd. Schultz.

Die mancherlei Ausstellungen, welche Referent Krotoschin an dem Buche macht, hindern ihn nicht, sein Gesamturteil dahin zusammenzufassen, daß das Buch ganz brauchbar sein würde, wenn zur systematischen Einübung der einzelnen Paragraphen auch die nötigen Einzelsätze vorhanden wären. Er schätzt das Buch wegen seines gehaltvollen und gerade für Gymnasien geeigneten Inhalts und wegen seiner fast durchweg musterhaften Form so hoch, wie kein anderes. Was die Mängel desselben im einzelnen betrifft, so ist auch er der Meinung, daß sie sich bei einer Neubearbeitung alle sehr wohl beseitigen lassen. — Gegenüber der Forderung von Einzelsätzen hebt Korreferent Krotoschin hervor, der Lehrer werde zur Veranschaulichung und Einübung eben besprochener Regeln lieber selbst aus dem Kopfe Sätze bilden als die Schüler ihr Übungsbuch aufschlagen lassen. Im übrigen liege schon in IV der Schwerpunkt des lateinischen Unterrichts nicht mehr in dem Übungsbuche. Von den 9 Stunden kämen mindestens 3 auf die Lektüre, 2 auf die Extemporalien; es blieben 4 zur Durchnahme des grammatischen Pensums und für das Übungsbuch. Da sei an eine so häufige Benutzung des letzteren, wie in den vorherigen

Klassen, nicht mehr zu denken. Aber das Übungsbuch habe eben auch nicht mehr allein das Pensum einzuüben, sondern werde dabei wesentlich von der Lektüre unterstützt. — Bezeichnend für den Wert des Buches ist der Schluss des Referenten und des Korreferenten Krotoschin. Der Referent schließt sein 12 Bogen starkes Referat: „Ich habe zwar das Übungsbuch von Schultz in seiner jetzigen Fassung für nicht recht geeignet bezeichnet, doch sage ich nicht, welches Buch an seine Stelle zu setzen wäre; vielleicht behandelt mein Korreferent dieses Thema“. Der Korreferent aber schließt: „Das Buch hat Mängel, aber sie sind nicht so schwerwiegend, daß man es darum für unpraktisch erklären dürfte. Soll es aber darum abgeschafft werden, so mache man erst das Übungsbuch namhaft, das bei den gleichen Vorzügen, wie sie das Schultz'sche Buch aufweist, frei ist von seinen Mängeln. Ich meine, es soll erst noch geschrieben werden“.

I, B, 7 des Referats:

#### Übungsbücher für VI und V von Spielfs.

Von den Ausstellungen an dem Buch für Quinta, welche Ref. Krotoschin macht, dürfen noch hervorgehoben werden, daß die in VI gelernten Vokabeln in dem Quintabuch nur sehr wenig zur Verwendung kommen; es müßten in V nur solche neue Vokabeln hinzutreten, die sich gerade auf das einzuübende grammatische Pensum bezögen. Ferner: Die zu lernenden grammatischen Regeln werden vielfach nicht häufig genug angewandt. Dies gilt namentlich von den besonderen Regeln über den abl. auf i (e) und den gen. pl. auf ium (um). Die Beispiele beschränken sich auf die wenigen Hauptregeln, die in VI gelernt sind; von den Adjektiven, die im abl. e haben, findet sich kein einziges Beispiel, von dem abweichenden gen. pl. auf um der Adj. begegnet nur pauperum, divitum, vigilum, veterum, desidum, und zwar vigilum dreimal, die übrigen je einmal. Auch die Übungssätze über die Pronomina lassen Beispiele mit einzelnen der Indefinita vermischen; Sätze, in denen quisquam, aliquis vorkommen, sucht man vergebens. Auch wichtige Regeln fehlen. So vermifft man eine Bemerkung über den Gebrauch der Reflexiva und namentlich über den Unterschied zwischen eius und suus, der wiederholt als bekannt vorausgesetzt wird. Bei den Verbis des Sagens, die mit ut verbunden werden, wie suadere, adhortari, imperare (dem gegenüber iubere, vetare) würden wenige Worte, der Regel auf pag. 56 beigefügt, den Schüler aus seiner Unsicherheit herausreißen. — Die Beispiele enthalten sehr oft zu viel Schwierigkeiten und sind vielfach zu abstrakten Inhalts, so daß der Schüler sie bei selbständiger Präparation nicht versteht. Sehr mißlich ist, daß an den Beispielen fortwährend Änderungen vorgenommen werden ohne gleichzeitige entsprechende Änderungen im Vokabular; dadurch ist dieses bereits an vielen Stellen unvollständig (Korref. Krotoschin).

## II, A, 2 des Referats:

## Griechische Formenlehre von Franke-von Bamberg.

Als hauptsächlichliche Ausstellungen ergeben sich folgende: 1. dafs die übliche Folge der Kasus und (beim Artikel und Adjektiv) der Genera aufgegeben ist; 2. dafs der Abschnitt von der 3. Deklination seit der 13. Auflage an Übersichtlichkeit und Verwendbarkeit für den Elementar-Unterricht eingebüfst hat; 3. dafs ein übersichtliches Verzeichnis der verba anomala fehlt.

## II, B, 1 des Referats:

## Griech. Lesebuch von Büchschütz.

Das Buch ist nach Einführung der neuen Lehrpläne noch nicht wieder bearbeitet; daraus resultieren manche Unzuträglichkeiten. Hievon abgesehen, wird im einzelnen besonders folgendes getadelt: Der 1. Kursus beginnt mit 3 Lesestücken, die ohne Accente gedruckt sind; dem 1. Abschnitt ist ein Lesestück vorangestellt, das, statt besonders aus Sätzen mit Wörtern der 1. Deklination, aus solchen mit lauter Wörtern der 2. Deklination besteht; in den Abschnitten 10—14 über die regelmässige 3. Deklination fehlen Sätze, in denen einsilbige Wörter, der acc. sing. auf  $\nu$  u.  $\alpha$  und der voc. sing. zur Anwendung kommen; der Grundsatz, dafs auf keiner Stufe dem Anfänger Formen geboten werden dürfen, die er noch nicht versteht, ist nicht konsequent durchgeführt; die verba pura non contracta sind zu wenig verwendet; die Übungsbeispiele für die verba muta müßten nach den 3 Klassen der P-, K-, T-Laute getrennt werden; die Zahl der Übungssätze für die tempora secunda ist zu gering.

Im ganzen urteilt der Referent Posen F. W.-G., trotz dieser Bemängelungen, günstiger über das Buch als die Konferenz. Er ist der Ansicht, dafs es der Umarbeitung nicht nur bedürftig, sondern auch wert sei, und ihm erscheinen die Sätze einer gröfseren Anzahl von Stücken dem Standpunkt der Schüler angemessen, methodisch gut geordnet und darum mit Nutzen verwendbar.

## II, B, 5 des Referats:

## Übungsbuch von Spiels.

Was durch die meisten Gutachten unbedingt gefordert wird, ist: 1. Der 1. und 2. Kursus sind angemessen zu vereinigen, um ein nach den neuen Lehrplänen genügendes Pensum für die III zu bieten. 2. Es sind die sicheren Ergebnisse der Untersuchungen über den attischen Sprachgebrauch nicht ferner zu ignorieren. 3. Die schwerverständlichen, abstrakt moralisierenden, durch poetischen, vom gesetzmässigen vielfach abweichenden Ausdruck für die III ungeeigneten Sätze sind zu beseitigen.

## II, B, 6 des Referats:

## Griech. Elementarbuch von Wesener.

Der Referent Schrimm kommt in seinem Tadel zu dem Resultat, daß das Buch nach Einführung der neuen Lehrpläne „unpraktisch“ sei. Die Konferenz ist damit einverstanden.

## III, 1 des Referats:

## Französische Schulgrammatik von Knebel.

Eine eingehendere Besprechung giebt Ref. Lissa, der auch eine Anzahl von Einzelverbesserungen in Vorschlag bringt. Er verlangt einen Auszug aus der Grammatik, der den Verhältnissen und Bedürfnissen des Gymnasiums Rechnung trägt, und erklärt, aus dem Buche, wie es jetzt sei, müsse erst der eigentliche Lernstoff für die Schüler durch sorgfältige Beratung festgestellt werden.

## III, 4 des Referats:

## Elementar-Grammatik von Ploetz.

Von 8 Anstalten, welche das Buch benutzen, sprechen sich 2, Referent Meseritz und Tremessen, entschieden gegen dasselbe aus; die übrigen 6 Referenten machen zwar hier und da Ausstellungen, erachten es aber im ganzen für wohl brauchbar, Ref. Schrimm allerdings mehr den Kursus für V als den für IV.

## III, 5 des Referats:

## Elementarbuch von Ploetz.

Das Buch ist in 5 Anstalten eingeführt. Ref. Wongrowitz findet es, von einigen Mängeln abgesehen, „durchaus brauchbar und gut“; die Majorität der Konfer. Bromberg erklärt sich, wenn auch nicht ohne wesentliche Ausstellungen, gleichfalls für das Buch; bedenklicher scheint schon Ref. Bromberg. Gegen dasselbe sprechen die sehr eingehenden Referate (resp. Korreferate) von Krotoschin und Posen F. W.-G., desgleichen Ref. Posen M.-G. Die Konfer. Posen F. W.-G. und Krotoschin halten es für erforderlich, daß auf Abschaffung des Buches Bedacht genommen werde.

## III, 6 des Referats:

## Schulgrammatik von Ploetz.

Das Buch ist an 12 Anstalten eingeführt, von 11 Anstalten beurteilt. Besondere Freundschaft für dasselbe spricht sich in keinem der Gutachten aus. Von den 11 Gymnasien erklären sich 5, bei mancherlei Ausstellungen, nicht gerade gegen das Buch. Mit vielen Bedenken sprechen sich noch 2 für die „vorläufige“ Beibehaltung aus. Eine Anstalt findet das Buch „wenig empfehlenswert“. Drei Referate und Lehrerkollegien sind für Abschaffung desselben.

## III, 9 des Referats:

## Übungsbuch von Probst.

Von den 4 Gymnasien, welche das Buch benutzen, giebt eins kein eignes Gutachten ab, weil das Buch dort erst kürzlich in Gebrauch genommen ist. Von den 3 übrigen sprechen sich 2 gegen seine Brauchbarkeit aus, eins von ihnen unter besonderer Hervorhebung, daß es in seiner jetzigen Gestalt den revidierten Lehrplänen nicht entspreche. Der Ref. von einer Anstalt erachtet, trotz wesentlicher Ausstellungen, Teil I (IV, IIIB) für im ganzen seinem Zweck genügend, Teil II (IIIA—IIA) dagegen nicht.

## IV, 1 des Referats:

## Deutsches Lesebuch von Hopf und Paulsiek.

Der schwerste und weitaus von den meisten Anstalten, besonders gegen I, 1, 2, 3 erhobene Vorwurf ist der, daß nicht wenige von den Prosastücken, vor allem von denen beschreibender und schildernder Art, dem Verständnis der Schüler der betreffenden Klassen zu große Schwierigkeiten bieten. Eine Anstalt hat sich daher genötigt gesehen, I, 1 nicht nur in Sexta, sondern auch noch in Quinta, I, 2, statt in Quinta, in Quarta und I, 3, statt in Quarta, in Tertia zu benutzen, eine Einrichtung, die freilich naheliegende andere Übelstände, aber doch nicht so schwer empfundene mit sich bringt.

Ein zweiter ziemlich allgemein geäußerter Wunsch ist der nach Kürzung vieler Prosastücke oder nach Ersatz zu langer durch kürzere, zumal in I, 1 und 2.

Drittens ist die Zahl der Referenten, welche leichte Übersichtlichkeit und Disponierbarkeit bei vielen Prosastücken vermissen, größer als die derer, welche diese Vorzüge anerkennen.

---

**T h e s e n .**

1. Die Benutzung derselben Lehrbücher an den Gymnasien ein und derselben Provinz anzustreben, ist mehr bedenklich als empfehlenswert.
2. In keiner Disciplin darf ein neues Lehrbuch eingeführt werden, bevor nicht konstatiert ist, daß dasselbe nichts enthält, was mit dem Inhalt der sonst an derselben Anstalt in Gebrauch befindlichen Bücher derselben Disciplin im Widerspruch steht.
3. In keiner Disciplin darf ein neues Übungsbuch (Übersetzungsbuch) eingeführt werden, bevor nicht entweder konstatiert ist, daß die Anordnung desselben der Penserverteilung an der betreffenden Anstalt entspricht, oder eine dem Gang des Buches entsprechende Abänderung der Penserverteilung beschlossen ist.

4. Es genügt, wenn in dem Übungsbuch (Übersetzungsbuch) für Klassen mit einjährigem Kursus Material für ein Jahr enthalten ist.
  5. Die Übungsbücher (Übersetzungsbücher) für Sexta und Quinta im Lateinischen, für Quinta und Quarta im Französischen, für Tertia im Griechischen müssen zur Einübung derselben grammatischen Abschnitte und derselben Vokabeln Stücke zum Übersetzen sowohl ins Deutsche als aus dem Deutschen enthalten.
  6. Die Übungsbücher (Übersetzungsbücher) für Quarta und Tertia im Lateinischen haben nur Stücke zum Übersetzen in die fremde Sprache zu bieten.
  7. Die lateinischen Übungsbücher für Sexta und Quinta müssen zur Einübung des grammatischen Pensums vorwiegend Einzelsätze geben. Doch sind daneben, besonders zur Repetition ganzer grammatischer Abschnitte, zusammenhängende Stücke für Sexta wünschenswert, für Quinta erforderlich.
  8. Die lateinischen Übungsbücher für Quarta und Tertia haben vorwiegend zusammenhängende Stücke zu bieten. Einzelsätze sind daneben nicht unbedingt erforderlich, aber wünschenswert; sie haben event. den zusammenhängenden Stücken voranzugehen.
  9. Es ist dringend zu wünschen, daß die lateinischen Übungsbücher für Sexta, Quinta, Quarta und die französischen für Quinta und Quarta in der Weise gearbeitet sind, daß der auf den vorhergehenden Stufen angeeignete Vokabelschatz auf den folgenden reichliche Verwendung findet.
  10. Es ist möglich und dringend zu wünschen, daß die lateinische Schulgrammatik in der Formenlehre wie in der Syntax sich streng auf das Regelmäßige und auf das für die Kompositionen (Übersetzungen ins Lateinische) Notwendige beschränkt, etwa in der Weise, wie es in von Bambergs „Griechischer Sprachlehre“ annähernd geschehen ist.
  11. Es ist ratsam, auch für das Französische eine systematische Grammatik zu Grunde zu legen. Auch für diese gilt die Forderung unbedingter Beschränkung auf das Regelmäßige und für die Kompositionen Notwendige.
  12. Eine Schulgrammatik muß die Regeln in einem Stil ausdrücken, der dem Fassungsvermögen der Schüler entspricht.
  13. Eine Schulgrammatik muß ihre Musterbeispiele durchweg so wählen, daß sie dem Verständnis des Schülers keine erheblichen Schwierigkeiten bereiten.
  14. Es ist dringend zu wünschen, daß ein und dieselbe Grammatik (lat., griech., franz.) in allen Klassen derselben Anstalt gebraucht werde.
  15. Das deutsche Lesebuch der unteren und mittleren Klassen hat nur Stoff zu bieten für den Schulgebrauch, nicht auch für die Privatlektüre.
  16. Im deutschen Lesebuch für Sexta und Quinta müssen die Prosastücke in der Regel kurz genug sein, um in einer Stunde didaktisch erschöpfend behandelt zu werden.
-

## VI.

# Wie sind die Lehrpensen im Griechischen nach Einführung der revidierten Lehrpläne vom 31. März 1882 zu verteilen?

Referent: Gymnasialdirektor Dr. Kunze.

## Referat.

Ich befinde mich in der angenehmen Lage auf Grund der mir vorliegenden Referate der sämtlichen höheren Lehranstalten der Provinz Posen konstatieren zu können, daß kein einziges Lehrerkollegium die den griechischen Unterricht betreffenden Bestimmungen der durch die Cirkular-Verfügung vom 31. März 1882 angeordneten revidierten Lehrpläne mit Besorgnis und Zweifel aufgenommen hat. Alle sind überzeugt, obgleich die dem Griechischen zu widmende Zeit für jeden Schüler um circa 80 Stunden vermindert worden ist, daß an maßgebender Stelle eine Herabminderung der Forderungen nicht beabsichtigt worden ist. Ich teile gleichfalls diese Ansicht. Nur möchte ich an dieser Stelle mit dem Referenten von Schrimm die Hoffnung aussprechen, daß dieselbe weise Vorsicht und Sachkunde, die in den allgemeinen Bestimmungen vom 28. Februar 1883 zu dem revidierten Lehrplane fortgesetzte schriftliche grammatische Übungen für Prima vorschreibt, rechtzeitig eine bedenkliche Anordnung beseitigen werde, die, wie es in den Verhandlungen der Direktoren-Konferenz von Ost- und Westpreußen 1883 pg. 103 u. 104 mit Recht heißt, „in schreiendem Widerspruch mit den revidierten Lehrplänen steht und als Todesstofs für die Hebung des griechischen Unterrichts zu betrachten ist“, der Gebrauch des Lexikons bei der griechischen Prüfungsübersetzung. Es dürfte mit Recht die Anweisung erbeten werden, wie man es anfangen soll, die Schüler zum freudigen energischen Aneignen und Festhalten des ausreichenden Wortschatzes zu bringen, die da wissen, daß ihnen nach dem sechsjährigen Unter-

richte, wenn sie sich über den Besitz eines Vokabelschatzes ausweisen sollen, das bequeme Hilfsmittel des Wörterbuches in die Hand gedrückt wird.

Abgesehen von diesem einen Wunsche haben wir uns auf den Boden der Thatsachen zu stellen und zu fragen: „Wie sind die Lehrpensen im Griechischen nach Einführung der revidierten Lehrpläne vom 31. März 1882 zu verteilen?“

Als das zu erreichende Ziel im Griechischen stellen die revidierten Lehrpläne hin:

1. „Sicherheit“ in der attischen Formenlehre;
2. „Bekanntschaft“ mit der Formenlehre des epischen Dialekts;
3. Kenntnis der Hauptlehren der Syntax;
4. Erwerbung eines ausreichenden Wortschatzes;
5. eine nach dem Mafse der verfügbaren Zeit umfassende Lektüre des

Bedeutendsten aus der klassischen poetischen und prosaischen Litteratur, welche geeignet ist, einen bleibenden Eindruck von dem Werte der griechischen Litteratur und von ihrem Einfluß auf die Entwicklung der modernen Litteraturen hervorzubringen. Vergleichen wir mit diesen Forderungen, sagt der Referent für Lissa, die dazu gegebenen Erläuterungen, namentlich den Satz: „die Schreibübungen haben auch in der zweiten Hälfte der Unterrichtszeit nur den Zweck durch Befestigung der Kenntnisse der Formenlehre und durch Eingewöhnung in die Grundlehren der Syntax die grammatische Gründlichkeit der Lektüre zu sichern“, und ferner die Zahl der Lektürestunden, welche in den „Allgemeinen Bestimmungen betreffend Änderungen in der Abgrenzung der Lehrpensa“ bestimmt sind, nämlich 4 von 7 in Obertertia (wenigstens im 2. Semester) 5 von 7 in der Sekunda und 5 von 6 in der Prima, so ist es klar, daß die Grammatik nur dazu getrieben werden soll eine gründliche Lektüre der Schriftsteller zu ermöglichen. Daraus folgt, daß von dem grammatischen Stoff dem Schüler nur soviel eingeprägt werden soll, als er zu einem sichern Verständnis der ihm auf den verschiedenen Stufen seines Könnens vorgelegten Schriftsteller bedarf, und ferner, daß ihm dieser grammatische Lernstoff in einer Weise zugeführt werde, die geeignet ist den Schüler so bequem und so schnell als möglich in die Lektüre der Schriftsteller einzuführen.

Wenngleich nun also der grammatische Unterricht nur Mittel zum Zweck ist, so darf seine Bedeutung dennoch nicht unterschätzt werden. Er muß im Gegenteil, je mehr er an Umfang des zu Lernenden zu beschränken ist, um so mehr an Vertiefung gewinnen. Der Stoff muß dem Schüler zum sicheren Eigentum gemacht werden, so daß dieser bei der Lektüre durch Unkenntnis der Formen und der häufigsten Erscheinungen der Syntax nicht gehemmt und von der Erfassung des Inhalts nicht abgelenkt werde; denn dadurch kann in ihm nur Unlust entstehen (Referent Rogasen), die zuletzt die warnende Stimme des Lehrers,

zur Übersetzung zugreifen, übertönt, ihn der Unselbständigkeit in die Arme führt und ihn des Hochgefühls beraubt, das eine selbstüberwundene Schwierigkeit erweckt.

Für den Lehrer ist es geboten, beim grammatischen Unterricht das für diesen Zweck wirklich Nötige und Nützliche von dem Nebensächlichen zu scheiden und zu sondern. Es genügt, sagt Referent Gnesen, die gründliche Einübung der wichtigsten Paradigmen und Sprachformen und vorläufige Fernhaltung aller derjenigen Spracherscheinungen, die nur vereinzelt und selten, vielleicht niemals in der Schullektüre vorkommen. Der Tertianer braucht z. B. nichts zu wissen von einer sogenannten dorischen 1. Deklination, die ihm auf seiner ganzen Gymnasialaufbahn nirgends in den Schriftstellern begegnet.

Das Kapitel der griechischen sogenannten Anomalieen, welche die sichere Aneignung des notwendigen grammatischen Lehrstoffes nur aufhalten und erheblich beeinträchtigen, werde ich bei der Verteilung der Pensen für die einzelnen Klassen noch einmal berühren, und ich werde mir, wie ich hoffe, den Dank vieler Kollegen verdienen, wenn ich die Formen, welche der Schüler in den ersten Jahren des griechischen Unterrichts niemals findet und welche in vielen Grammatiken noch angeführt sind, namentlich aufzähle. Zu verlangen ist, daß die Lehrer des Griechischen an jeder Anstalt an der Hand der eingeführten Grammatik genau festsetzen, was in den einzelnen Klassen zu lernen, was wegzulassen ist. Der Willkür des Einzelnen die Begrenzung des Stoffes zu überlassen ist gefährlich. Es wird, schreibt der Referent für Lissa, jungen Lehrern, denen die praktische Erfahrung noch fehlt, oft genug beim besten Willen schwer fallen bei der Auswahl das Richtige zu treffen, und es wird immer Lehrer geben, die es sich als ein besonderes Verdienst anrechnen, wenn sie den Schüler dazu bringen können, eine recht große Masse von Lernstoff mit möglichster Präcision herzusagen.

In weiterer Konsequenz habe ich mit Dank begrüßt die allgemeinen Bestimmungen, betreffend Änderungen in der Abgrenzung der Lehrpensa in Folge der Lehrpläne vom 31. März 1882. Durch diese ist der Willkür der einzelnen Anstalten vorgebeugt. Wer hier in unserer Provinz den häufigen Wechsel der Beamten mit ihren Kindern kennen gelernt hat, wird zugleich erfahren haben, in welche üble Lage die armen Jungen durch den Wechsel der Anstalten gekommen sind. Genaue, gleichmäßige Abgrenzung der Lehrpensa, ja geradezu die Aufstellung eines bindenden Kanons der Schulautoren halte ich für notwendig. „Man spreche nicht“, schreibt Steinmeyer in seinen vortrefflichen „Betrachtungen über unser klassisches Schulwesen“. Kreuzburg 1882 S. 54, „von Beschränkung der Freiheit, von Schablonisieren und Uniformieren; Bestimmungen über das, was gelesen werden soll, legen dem Geiste keine Fesseln an und sind im Interesse unserer Jugend dringend notwendig. Hier gilt das Wort: „in necessariis unitas“.

In einer Fachlehrerkonferenz ist genau zu bestimmen, was von dem in der eingeführten Grammatik gegebenen Lernstoffe von den Schülern wirklich zu lernen ist, und es ist streng darauf zu achten, daß keine Übergriffe geschehen. Wie soll nun der Unterrichtsstoff nach den neuen Lehrplänen verteilt werden? Die „Allgemeinen Bestimmungen, betreffend Änderungen in der Abgrenzung der Lehrpensa infolge der Lehrpläne vom 31. März 1882“ bestimmen:

1. Die Formenlehre des attischen Dialekts ist in der Tertia zum Abschlusse und zu sicherer Aneignung zu bringen. Die Lektüre des Homer und die dazu erforderliche Einführung in die Bekanntschaft mit der Formenlehre des epischen Dialekts ist in Untersekunda zu beginnen.

Es wird empfohlen, in der Untertertia die Formenlehre bis zum Abschlusse der Konjugation der Verba auf  $\omega$  (pura, contracta, muta, liquida) zu führen, dagegen die Verba auf  $\mu$  und die unregelmäßigen Verba auf Obertertia aufzuschieben.

2. Die Hauptlehren der Syntax bilden unter steter Verbindung mit der erforderlichen Repetition der Formenlehre die grammatische Lehraufgabe der Sekunda.

3. In der Untertertia ist eine Unterscheidung der Lehrstunden für Grammatik und grammatische Übungen einerseits, für Lektüre andererseits nicht erforderlich. In Obertertia sind jedenfalls vom zweiten Semester an 4 Stunden wöchentlich ausschließlich der Lektüre einer attischen Prosaschrift zu bestimmen. Auf Grammatik und die darauf bezüglichen Schreibübungen sind in Sekunda 2 Stunden wöchentlich, in Prima 1 Stunde wöchentlich, auf die Lektüre in beiden Klassen 5 Stunden wöchentlich zu verwenden. Übungen im schriftlichen Übersetzen in das Griechische zur Sicherung der Kenntnis der Formenlehre und der Hauptlehren der Syntax sind auch in Prima anzustellen. Durch die Erfahrungen, die ich in den zwei letzten Jahren, in denen ich selbst den griechischen Unterricht in der Untertertia gegeben habe, gemacht habe, ist mir die Gewißheit geworden, daß die „empfohlene“ Pensenverteilung, (und vor allem kommt hier die Untertertia in Betracht), eine praktisch leicht ausführbare ist. Der Ausfall von 80 Stunden gegen früher wird nicht fühlbar durch Weglassung alles Unwesentlichen und durch strenge Konzentration des Unterrichts. Auszuscheiden ist in der Grammatik alles, was nur singuläre Erscheinung ist und bei der Lektüre sich nicht häufig wiederholt; von Vokabeln sind nur diejenigen zu lernen, welche in der Lektüre sich öfter von neuem darbieten; bei allen Übungen des Übersetzens ins Griechische, bei den Extemporalien, Exercitien und dem mündlichen Übersetzen ist nur der Stoff zu verwerten, der dem Schüler in der Lektüre häufig begegnet. Dabei ist festzuhalten, daß Grammatik, Vokabellernen und Lektüre nicht nebeneinander hergehen dürfen, sondern daß alle drei in der Weise ineinander greifen müssen, daß

die Lektüre den Mittelpunkt bildet (cf. Bordellé, Z. f. G. 1884 S. 395). Die hierbei zu befolgende Methode ist es freilich, die, wie Rothfuchs mit Recht sagt, alles erblühen oder kümmerlich misraten läßt. Man führe den Schüler gleich anfangs zum Können und nicht blofs zum Kennen. Man sei recht sparsam und knapp im Erklären, aber unermüdlich im Üben; man lasse jede Regel aus den Beispielen resultieren. Jedes griechische Wort, welches die Schüler in der Lehrstunde zu schreiben haben, präsentiere sich ihnen zugleich an der Wandtafel. Von großem Zeitgewinn wäre es, Wandtafeln zu besitzen, welche die Paradigmen in schöner großer Schrift zeigten. „Man treibe ferner keine Anatomie, Physiologie oder sonstige Theorie der Sprache, Dinge, die dem Knaben eine das frische und rasche Aneignen erschwerende Gedächtnisfracht sind“. Rothfuchs, Gymnasium 1884 No. 3.

Zu verlangen ist ferner, daß das griechische Alphabet im letzten Quartal des Quartanerkursus gelernt werde. Dabei sind die Begriffe spiritus lenis und asper beizubringen, sowie die Regel, daß ein griechisches Wort nur auf einer der letzten Silben den Accent hat (Referent Rogasen).

Nach diesen einleitenden Bemerkungen möchte ich die Verteilung der Pensen in folgender Weise für die einzelnen Klassen vorschlagen.

### Unter-Tertia.

Der Lernstoff dieser Klasse, die Formenlehre bis zum Abschluß der Konjugation der Verba auf  $\omega$  (pura, contracta, muta, liquida) wird in konzentrischen Kreisen erweitert; man beschränke sich auf das Notwendigste d. h. auf das, was der Schüler von diesem Lehrstoff zur Lektüre der Anabasis nötig hat.

1. Kreis: Accente und Accentregeln; erste und zweite Deklination nebst Artikel, Contracta der ersten und zweiten Deklination; die attische zweite Deklination (mit  $\tau\eta\nu \xi\omega$ ); Adjektiva der 1. und 2. Deklination; Adjectiva contracta der 1. und 2. Deklination;  $\xi\sigma\tau\acute{\iota}$ ,  $\epsilon\iota\sigma\acute{\iota}\nu$ ,  $\eta\nu$ ,  $\eta\sigma\alpha\nu$ , die Lehre von den Enkliticis nach dem Schema:

a)	— — — ' }	} $\xi\sigma\tau\iota\nu$
	— — — " }	
	— ' — ' }	
	— — " ' }	
	— — ' —	$\xi\sigma\tau\acute{\iota}\nu$
b)	— — — ' }	} $\tau\iota\varsigma$
	— — — " }	
	— — ' — }	
	— ' — ' }	
	— — " ' }	

Das Praesens und Imperfektum des Aktivs und Passivs einiger transitiven Verba

auf  $\omega$  (die Endungen  $\omega$ ,  $\epsilon\iota\varsigma$ ,  $\epsilon\iota$  u. s. w.,  $\omega$ ,  $\eta\varsigma$ ,  $\eta$  u. s. w.,  $\omicron\iota\mu\iota$ ,  $\omicron\iota\varsigma$ ,  $\omicron\iota$  u. s. w., lasse man gründlich lernen und im Chor und einzeln öfter hersagen);  $\acute{\upsilon}\pi\omicron$  c. gen.,  $\acute{\epsilon}\nu$ ,  $\epsilon\iota\varsigma$ ,  $\acute{\epsilon}\kappa$  ( $\acute{\epsilon}\xi$ );  $\omicron\upsilon\kappa$   $\omicron\upsilon\chi$ ,  $\omicron\upsilon$ . Fortzulassen ist: der dorische Genetiv;  $\gamma\epsilon\omega\mu\acute{\epsilon}\tau\rho\eta\varsigma$ ,  $\acute{\omega}$   $\acute{\alpha}\delta\epsilon\lambda\phi\acute{\epsilon}$  (nicht  $\acute{\omega}$   $\acute{\alpha}\delta\epsilon\lambda\phi\epsilon$ );  $\acute{\omega}$   $\theta\epsilon\acute{\omicron}\varsigma$  (Vokativ fehlt);  $\acute{\alpha}\nu\omega\gamma\epsilon\omega\nu$ ,  $\kappa\alpha\nu\omicron\upsilon\nu$ ,  $\pi\epsilon\rho\acute{\iota}\pi\lambda\omicron\upsilon\varsigma$ .

2. Kreis. Das Futurum und der Aorist der verba pura non contracta und der verba muta; die 3. Deklination, die Adjectiva nach der 3. und die nach der 3. und 1. Deklination; das ganze  $\epsilon\iota\mu\acute{\iota}$  (man bilde Sätze wie  $\acute{\omega}\sigma\phi\rho\nu\epsilon\varsigma$   $\acute{\alpha}\mu\epsilon\nu$ ,  $\epsilon\acute{\iota}$   $\gamma\acute{\alpha}\rho$   $\acute{\omega}\sigma\phi\rho\nu\omega\nu$   $\epsilon\acute{\iota}\eta\nu$ ,  $\acute{\omega}\sigma\phi\rho\nu\omega\nu$   $\acute{\iota}\sigma\theta\iota$ ).

Fortzulassen ist: das Futurum und der Aorist von  $\acute{\alpha}\rho\mu\acute{\omicron}\tau\tau\omega$  (für immer),  $\pi\lambda\acute{\alpha}\iota\tau\omega$  (für den 4. Kreis),  $\sigma\pi\acute{\epsilon}\nu\delta\omega$  für den 4. Kreis,  $\sigma\acute{\phi}\acute{\iota}\zeta\omega$  für den 4. Kreis,  $\acute{\alpha}\lambda\alpha\lambda\acute{\alpha}\zeta\omega$  für den 4. Kreis,  $\kappa\lambda\acute{\alpha}\zeta\omega$  (für immer),  $\kappa\rho\acute{\alpha}\zeta\omega$  für den 4. Kreis,  $\omicron\iota\mu\acute{\omega}\zeta\omega$  und  $\sigma\tau\epsilon\nu\acute{\alpha}\zeta\omega$  für immer,  $\sigma\alpha\lambda\pi\acute{\iota}\zeta\omega$ ,  $\beta\iota\beta\acute{\alpha}\zeta\omega$  und  $\kappa\omicron\mu\acute{\iota}\zeta\omega$  für den 4. Kreis,  $\pi\alpha\acute{\iota}\zeta\omega$  für immer;  $\acute{\omega}$   $\acute{\sigma}\acute{\omega}\tau\epsilon\rho$ ,  $\delta\acute{\alpha}\epsilon\rho$ ,  $\acute{\Delta}\acute{\eta}\mu\eta\tau\epsilon\rho$ ,  $\tau\acute{\omega}\nu$   $\acute{\omega}\tau\omega\nu$ ,  $\gamma\acute{\omega}\tau\omega\nu$ ,  $\delta\mu\acute{\omega}\omega\nu$ ,  $\delta\acute{\alpha}\delta\omega\nu$ ,  $\delta\acute{\epsilon}\pi\alpha\varsigma$ ,  $\gamma\rho\alpha\upsilon\varsigma$ ,  $\acute{\alpha}\sigma\tau\acute{\eta}\rho$ ,  $\acute{\eta}\eta\alpha\rho$ ,  $\pi\nu\acute{\nu}\xi$ ,  $\omicron\iota\delta\acute{\iota}\pi\omicron\nu\varsigma$  für immer; von den Adjektiven lasse man weg:  $\acute{\alpha}\rho\rho\eta\nu$ ,  $\pi\alpha\rho\acute{\alpha}\rho\phi\rho\nu\omega\nu$ ,  $\sigma\eta\nu\acute{\eta}\theta\eta\varsigma$  (dafür  $\epsilon\delta\acute{\eta}\theta\eta\varsigma$ ),  $\acute{\alpha}\upsilon\tau\acute{\alpha}\rho\kappa\eta\varsigma$ .

Zur Methodik: Die analogen lautlichen Erscheinungen in der Konjugation und Deklination müssen dem Schüler vor Augen geführt werden, wie  $\acute{\alpha}\rho\acute{\zeta}\omega$ ,  $\kappa\acute{\omicron}\rho\alpha\acute{\zeta}$ ,  $\acute{\epsilon}\lambda\pi\acute{\iota}\varsigma$ ,  $\psi\epsilon\acute{\nu}\sigma\omega$ . Bei der 3. Deklination lasse man z. B. die Ausnahmen  $\pi\alpha\acute{\iota}\delta\omega\nu$ ,  $\pi\acute{\alpha}\nu\tau\omega\nu$ ,  $\pi\acute{\alpha}\sigma\iota$  in der Weise lernen, daß der Schüler hersagt:  $\pi\alpha\acute{\iota}\varsigma$ ,  $\pi\alpha\acute{\iota}\delta\acute{\omicron}\varsigma$ ,  $\pi\alpha\acute{\iota}\delta\iota$ , aber  $\pi\alpha\acute{\iota}\delta\omega\nu$ ,  $\pi\alpha\acute{\iota}\delta\omicron\iota\nu$ ;  $\pi\acute{\alpha}\varsigma$ ,  $\pi\alpha\nu\acute{\iota}\acute{\omicron}\varsigma$ ,  $\pi\alpha\nu\acute{\iota}$ , aber  $\pi\acute{\alpha}\nu\tau\omega\nu$ ,  $\pi\acute{\alpha}\sigma\iota$ . Bei der Bildung der Verbalformen halte man von Anfang an darauf, daß der Schüler z. B. in folgender Weise vorgehe: Bilde die 2. Person Plur. Ind. Aor. Akt. von  $\kappa\omega\lambda\acute{\iota}\omega$ : Der Verbalstamm ist  $\kappa\omega\lambda\nu$ , der Aoriststamm  $\kappa\omega\lambda\nu\sigma$ , der Indikativ der Nebentempora hat das Augment:  $\acute{\epsilon}\kappa\omega\lambda\nu\sigma$ , der Bindevokal ist  $\alpha$ :  $\acute{\epsilon}\kappa\omega\lambda\nu\sigma\alpha$ , die Endung der 2. Pers. Plur. der Nebentempora ist  $\tau\epsilon$ , also  $\acute{\epsilon}\kappa\omega\lambda\nu\sigma\alpha\tau\epsilon$ , der Accent tritt soweit vom Ende zurück, als die letzte Silbe zuläßt; hier ist die letzte Silbe kurz, daher  $\acute{\epsilon}\kappa\omega\lambda\acute{\upsilon}\sigma\alpha\tau\epsilon$  ein Proparoxytonon. Während ein Schüler die Formen mündlich bildet, schreibt ein zweiter dieselben an die Tafel.

3. Kreis: Das verbum purum non contractum vollständig, die Komparation, die Adverbia, Numeralia ordinalia und cardinalia, die Pronomina.

Anm.:  $\lambda\acute{\upsilon}\omega$  ist durchzunehmen,  $\kappa\alpha\tau\epsilon\lambda\epsilon\acute{\upsilon}\sigma\theta\eta\nu$ ,  $\kappa\alpha\tau\epsilon\kappa\lambda\epsilon\acute{\iota}\sigma\theta\eta\nu$ . — Fortzulassen ist:  $\delta\acute{\upsilon}\omega$  ( $\acute{\alpha}\pi\omicron\delta\acute{\upsilon}\omega$ ,  $\acute{\epsilon}\nu\delta\acute{\upsilon}\omega$ ) für diese Klasse,  $\acute{\epsilon}\tau\acute{\upsilon}\theta\eta\nu$  (findet sich in der Anabasis nicht);  $\acute{\alpha}\kappa\acute{\omicron}\upsilon\omega$  für diese Klasse, von  $\kappa\epsilon\lambda\epsilon\acute{\upsilon}\omega$  findet sich das Perf. Aet. und Pass. und der Aor. Pass. nicht in der Anabasis; daher hier nicht zu lernen;  $\sigma\epsilon\acute{\iota}\omega$ ,  $\kappa\rho\acute{\omicron}\upsilon\omega$  (wovon nur  $\acute{\epsilon}\kappa\rho\nu\sigma\alpha\nu$  und  $\kappa\rho\acute{\omicron}\upsilon\omega\nu$  sich finden),  $\chi\rho\acute{\iota}\omega$ ,  $\acute{\epsilon}\lambda\kappa\acute{\upsilon}\omega$ .

Anm.:  $\pi\acute{\alpha}\nu\omega$  ist als regelmäsig durchzunehmen, da  $\pi\alpha\nu\sigma\tau\acute{\epsilon}\omicron\nu$  in der Anabasis sich nicht findet, wohl aber  $\pi\acute{\epsilon}\pi\alpha\nu\mu\alpha\iota$ . —

Von unregelmäßigen Komparativen sind zu lernen:  $\gamma\epsilon\rho\acute{\alpha}\iota\tau\epsilon\rho\varsigma$ ,  $\gamma\iota\lambda\acute{\alpha}\iota\tau\epsilon\rho\varsigma$ ,  $\acute{\epsilon}\rho\omega\mu\epsilon\nu\acute{\epsilon}\sigma\tau\epsilon\rho\varsigma$ ,  $\acute{\eta}\delta\acute{\iota}\omega\nu$ ,  $\theta\acute{\alpha}\sigma\sigma\omega\nu$ ,  $\mu\epsilon\acute{\iota}\zeta\omega\nu$ ,  $\beta\epsilon\lambda\acute{\tau}\iota\omega\nu$ ,  $\acute{\alpha}\mu\epsilon\acute{\iota}\nu\omega\nu$ ,  $\kappa\rho\epsilon\acute{\iota}\tau\tau\omega\nu$ ,  $\lambda\acute{\eta}\omega\nu$ ,

κακίων, χείρων, ἥτιον, καλλίων, ἐλάττων, μείων, πλείων, πλειῖον, πλέον, ῥάων, πρότερος, ὕστερος, μᾶλλον nebst den entsprechenden Superlativen. Von den Adverbien sind nicht zu lernen die Ortsadverbia und die Adverbia correlativa.

Von den Pronominibus sind fortzulassen: ὁ, ἡ, τὸ δεῖνα und die correlativa.

Die Pronomina οὗτος, ἐκεῖνος sind stets mit dem Artikel zu nennen, also: οὗτος ὁ, ἐκεῖνος ὁ. —

4. Kreis. 1. Das verbum contractum incl. διψῆν, ζῆν, πεινῆν, χρῆσθαι, die einsilbigen Stämme auf ε, δῶ ich binde, τελῶ, καλῶ; πλέω, πνέω, ἐπαινῶ, αἰδοῦμαι (ἡδέσθῃ), γελῶ, σπῶ, τρέω, κάω.

Fortzulassen ist: ἀπόρη, ἀκροῶμαι, νέω, ἀκοῦμαι, ἀρκῶ, κλάω ich breche und ich weine, χαλῶ, χρῶ, χέω.

2. Das verbum mutum: a. P-Stämme incl. τρέπω, τρέφω, στρέφω.

Fortzulassen ist κλέπτω und πέμπω, von denen nur die regelmäsig gebildeten Formen in der Anabasis sich finden.

b. K-Stämme incl. πλάττω, ὀρύττω.

Fortzulassen ist: φεῦξομαι und φευξοῦμαι, ἀρμόττω, ἐλέγχω (wovon nur die regelmäsig gebildeten Formen in der Anabasis sich finden).

c. T-Stämme incl. σπένδω, ἀλαλάζω, σφίζω, κράζω, κομίζω, βιβάζω, σαλπίζω, στίζω.

Fortzulassen ist: παίζω, οἰμῶζω, στενάζω, κλάζω.

3. Das verbum liquidum incl. αἶρω, κρίνω, τείνω, βάλλω.

Fortzulassen ist: ὑγιαίνω, περαίνω, κοιλαίνω, κερδαίνω (nur κερδαίνοι kommt vor), πλύνω, κλίνω, αἰσχύνω, ἄλλομαι.

4. Die tempora secunda. Zu lernen sind:

1. Aor. Act. u. Medii: ἔλιπον, ἔβαλον, ἤγαγον, ἔφηνον, ἐτραπόμην, κατέκανον.

Fortzulassen ist: ἐτραπον, ἔτεμον (ἔταμον), ἔτεκον.

2. Perfect. II Act: κέκραγα, λέλοιπα, ἐγγήγορα, πέφευγα, ἔοικα, εἴωθα.

Fortzulassen sind: ἀπέκτονα, γέγηθα, σέσηπα, τέτοκα, πέποιθα, πέφηννα, μέμηνα, πέπραγα.

3. Aor. II Pass.: συνηλλάγην, ἐδάρην, ἐτάφην, ἐκόπην, συνελέγην, ἐμάνην, ἐπλήγην, ἐσπάρην, ἐστράφην, ἐσφάλην, ἐτρόφην, ἐφάνην, ἐφθάρην.

Wegzulassen sind: ἐβάφην, ἐγράφην, ἐκλάπην, κατεκλίνην, ἐπλάκην, ἐρρίφην, ἐσάπην, ἐσκάφην, ἐστάλην, ἐσφάγην, ἐτρόπην, ἐτίβην, ἐψύχην, ἐψύγην.

5. Die Augmentation und Reduplikation.

a. Das Augmentum syllabicum bei konsonantisch anlautenden Verbalstämmen.

b. Augmentum temporale bei vokalisch anlautenden Verben incl. εἶώ, ἔχω, ἔλκω, ἔπομαι, ἐργάζομαι; ὄράω, ἀνοίγω.

Auszulassen sind: ἐλκῶ, ἐθίζω, ἐλίσσω, ἐστίαω, ὠθέω, ὠνέομαι.

c. Die Reduplikation oder Augmentation der Perfektstämme.

Hierbei: *συνείλεγμα*, aber *συνελέγην*.

d. Augmentation und Reduplikation in den Kompositis incl. *περιέφερον*, *προῦφαινον*, *προέλυσα*, *εὐεργέτησα*, *εὐτύχουν*, *ἐδυστύχησα*, *δεδυστύχηκα*.

Fortzulassen: *ἐπιώρησα*, *ἠνειχόμην*, *ἐπηνώρθουν*, *ἐκάθιζον*, *ἐκαθεζόμην*, *ἐκάθευδον*, die Decomposita, die attische Reduplikation.

e. Der Accent der Komposita:

Nur etwa: *ἐκφεύγω*, *ἐκφευγε*, *ἀπόλειπε*, *παρεῖχον*, *ἐξήγον*, *λαβοῦ*, *σλλαβοῦ*, aber *σλλάβεσθε*.

Der Unterricht ist in der Untertertia in allen Stunden grammatischer Natur und die Lektüre zur Einprägung der Formenlehre Satzlektüre nach einem Übungsbuch, das freilich so eingerichtet sein muß, daß die so zugeschnittene Grammatik (Referent Lissa) mit dem, was das Übungsbuch bietet, nicht kollidiert. Da aber ferner auch der ganze Unterricht in dieser Klasse nur eine Vorbereitung für die später eintretende Lektüre sein soll, so folgt konsequent daraus, daß auch der Wortschatz dieses Übungsbuches der Anabasis entnommen sein muß. Vorläufig fehlt es freilich an einem solchen Übungsbuche, und es wäre nur zu wünschen, daß das Bedürfnis sobald als möglich ein solches zu Tage förderte.

Für ein gründliches Lernen von Vokabeln muß schon hier gesorgt werden. Ein besonderes Vokabularium halte ich für diese Klasse nicht für nötig; das Übungsbuch muß so eingerichtet sein, daß die zu lernenden Vokabeln aus der Arbeit mit diesem gewonnen werden. Dieselben dürfen aber nicht, wie es z. B. das Übungsbuch von Spiess thut, vor den einzelnen Übungssätzen stehen, sondern sind am Ende des Buches im genauen Anschluß an die Einteilung der Übungssätze zu geben.

Die neu aufzugebenden Vokabeln sind stets zuvor vom Lehrer, dann von einzelnen Schülern oder von der Klasse laut vorzulesen, und hat das Aufsagen stets in derselben vorgeschriebenen Form zu geschehen (*ἢ τιμή, τιμῆς*), wobei mit dem Zeigefinger der Accent anzugeben ist.

Die schriftlichen Übungen werden im ersten Monat auf die Klasse beschränkt; die deutschen Sätze des Übungsbuches werden mündlich und schriftlich in der Klasse übersetzt, während einer der besseren Schüler den Satz an die Tafel schreibt. Die Exercitien, in denen zu Anfang nur bereits in der Klasse mündlich übersetzte Sätze zur Anwendung kommen, treten hinter die Formenextemporalien zurück; sie sind aber mit Rücksicht auf die Sauberkeit der Handschrift nicht gänzlich zu unterlassen. Die Satzextemporalien dürfen erst dann zur Anwendung kommen, wenn der Schüler in der Beherrschung der einzelnen Formen fest ist. Ich habe erst im 2. Semester der Untertertia Satzextemporalien schreiben lassen und auch in der ersten Zeit nur in der

Weise, daß der erste Teil des Extemporales, ein Formenextemporale, die für das Satzextemporale nötigen Formen, freilich an anderen Substantiven und Verben enthielt. Ich hütete mich, die Schüler von Anfang an durch Fallen und Schwierigkeiten um das Interesse an dem Griechischen zu bringen. Der Erfolg war ein recht guter.

### Obertertia. (7 Stunden).

Zu Anfang des Schuljahres wird das Pensum der Untertertia repetiert, sodann werden neu eingeübt die Verba auf *μι*. Der Unterricht ist in allen 7 Stunden vorerst grammatischer Natur und die Lektüre nur Satzlektüre zur Einprägung der Formenlehre und Einübung einiger syntaktischen Regeln im Anschluß an ein Übungsbuch. Ich stimme vollkommen mit Bachof überein, welcher in der Zeitschrift „Gymnasium“ N. 17. 1883 den Vorschlag macht, daß man, um später die Lektüre energisch betreiben zu können, ohne den Schüler durch syntaktische Regeln zu belasten, ihn mit dem größten Teile der syntaktischen Erscheinungen schon bekannt mache, ehe er die Anabasis in die Hand bekommt. Manches läßt sich ohne Mühe ganz gelegentlich mit der Formenlehre einüben; im übrigen müßte es noch mehr als bisher Sache der Übungs- und Lesebücher sein, auch in dieser Hinsicht auf die Schriftstellerlektüre planmäßig vorzubereiten.

Die Konjugation der Verba auf *μι*, welche dem Schüler viel Neues bietet und erfahrungsmäßig nicht leicht wird, fordert von allen Abschnitten der griechischen Formenlehre vielleicht am meisten die Aufmerksamkeit und Thätigkeit des Schülers. Darum ist es notwendig, in der Zeit der Durchnahme dieser Verba die ganze Kraft des Schülers auf diesem Gebiete zu konzentrieren.

Von den Verbis auf *μι* sind zu lernen *τίθημι* (mit den Kompositis *κατα—δια—συν—ἐπι—ἀνα—ἐν—παρα—προστίθημι*).

*δίδωμι* (mit den Kompositis *ἐκ—προς—προ—δια—ἀπο—ἀντι—παραδίδωμι*).

*ἵημι* (mit den Kompositis *ἀφ—καθ—ἀν—ὕφ—δι—συν—παρα—προ—προίημι*).

*ἵστημι* (mit den Kompositis *ἐφ—παρα—περι—δι—συν—ὕφ, ἀνθ—ἀν—ἀφ—προ—καθίστημι*);

Hieran mögen sich schließen: *ἄγαμαι* (es findet sich *ἡγάσθη* und *ἀγαστός*) *δύναμαι, κρέμαμαι* (es findet sich *ἐκρέματο* und *κρέμανται*) *πρίαμαι* (es findet sich *πριάμενοι, πρίασθαι* und *πριάμεθα*).

*φημί, δύνημι, πίμπλημι, πίμπρημι, εἶμι, κείμαι* mit den Kompositis *συν—κατα—ἐν—δια—ἐπι—παρα—προ—ἀπο*), *εἶμι* (Repetition aus

Untertertia), *κάθηναι, οἶδα, δέδια, δείκνυμι, ξεύγγνυμι, ἀπόλλυμι, κεράννυμι* (*κεράσαι* und *κερασθεῖς* finden sich)

*κρεμάννυμι* (*κρεμάσαι* I, 2,8 und *κρεμασθέντες* VII, 4,17).

Vorläufig werden ausgelassen:

*ἄγγνυμι* (erst Anabasis IV, 2,20 *κατέαξαν*).

*μίγγνυμι* (erst im 3., 4. und 7. Buche finden sich Formen).

*οἴγγνυμι* (nur im 5. und 7. Buche finden sich Formen).

*πήγγνυμι* (erst im 4., 5. und 7. Buche finden sich Formen).

*ῥμνυμι* (erst im 2., 3., 6. und 7. Buche finden sich Formen).

*πειάννυμι* (nur VII, 1,17 *ἀναπειτανύασι*).

*σβέννυμι* (im 6. Buche finden sich 2 Formen).

*σκεδάννυμι* (erst vom 3. Buche an finden sich Formen).

Ganz ausgelassen werden:

*ἤμι, κίχρημι, ῥήγγνυμι, ἀμφιέννυμι, κορέννυμι, ζώννυμι, στρώννυμι, χρώννυμι.*

Später werden gelernt:

*ἔβην, ἔγων, ἐάλων, ἔδην, ἀπέδραν, ἐρρύν.*

Nicht gelernt werden:

*ἔφθην, ἔσβην, ἐβίων, ἔσυν.*

Hierzu kommen die a verbo von

*ἔρχομαι, λαμβάνω, αἰσθάνομαι, πίπτω, ἄχθομαι, γίγνομαι, ἐπισχοῦμαι, ἀφικνούμαι, δέομαι, ἐλαύνω, ὀρῶ.*

Sind diese Verben gründlich eingeübt, dann wird mit der Anabasis in der Weise begonnen, daß die Präparation in der Klasse unter Leitung des Lehrers geschieht. Die Grammatikstunden werden von nun an auf 3 reduziert, während für die Anabasis 4 Stunden anzusetzen sind.

Das grammatische Pensum, welches aus der Formenlehre noch übrig geblieben ist, kann in diesen Stunden mit Leichtigkeit absolviert werden. Die Pronomina und Adverbia correlativa und Präpositionen, soweit sie nicht schon in Untertertia gelernt wurden, sind in erster Linie jetzt nachzuholen, dabei ist *πηλίκος, πηνίκα* (aber nicht *ήνίκα*) wegzulassen.

Von den eigentlichen unregelmäßigen Verben sind nicht zu lernen:

*γαμεῖν* (*γεγαμημένην* II, 5, 24 ist regelmäÙig),

*ῶζω, οἴχομαι* (nur Formen des Präsens und Imperfect kommen vor),

*ὀφείλω* (nur *ᾠφέλε* ist zu lernen),

*πέτομαι* (nur *πέτονται* und *πετόμενον* finden sich),

*τύπτω, χαίρω, κάμνω* (nur Formen des Präsens und Imperfect kommen vor),

*αὔξάνω* (nur *ἠῦξω* VII, 7, 27),

*βλαστάνω, καταδαρθάνω; δσφραίνομαι* (nur *δσφραίνεσθαι* V 8, 3),

*θιγγάνω, ἀρέσκω* (nur *ἤρεσκε* II, 4, 2),

*γηράσκω, ἡβάσκω* (nur *ἡβάσκοντα* VII, 3, 46 *ἡβάσκοντος* VII, 6, 1),

*ιλάσκομαι, μεθύσκω*. —

Die am häufigsten auftretenden syntaktischen Erscheinungen des ersten Buches der Anabasis sind als syntaktisches Pensum der Obertertia zu betrachten und zu lernen (cf. Bordellé Z. f. G. 1884 S. 401).

1. Bei den Verbis zu etwas machen, ernennen, für etwas halten gesellt sich zum Objektsaccusativ ein Prädikatsaccusativ:

*ποιεῖν, ἀποδεικνύναι, καλεῖν, νομίζειν, οἶσθαι, γινώσκειν, κρίνειν, εὐρίσκειν*.

2. Die Verba *δυνάμει, ὠφελεῖν, εὖ ποιεῖν, ἀδικεῖν, κακῶς ποιεῖν* regieren den Accusativ und bilden ein persönliches Passiv.

3. Der Accusativ steht zur Bezeichnung der Ausdehnung im Raume.

4. Der Dativ steht auf die Frage „wann?“, wenn mit dem Substantiv, das den Zeitabschnitt bezeichnet, eine Ordinalzahl verbunden ist.

5. Der Genetiv steht bei den Verbis des Herrschens und Anführens: *αρχεῖν, ἡγεῖσθαι, στρατηγεῖν*.

6. Dem lateinischen Ablativ der Trennung entspricht der griechische Genetiv der Trennung (*κωλύειν, διέχειν, παύεσθαι*).

7. Bei den Verben und Adjectiven des Mangels und Überflusses steht der Genetiv: *δέομαι, πίμπλημι, ἀπορᾶ, μεσιός, πλήρης, σύμπλεως, ἔρημος, κενός*.

8. Die Städtenamen werden mit den Präpositionen konstruiert (*ἐν, εἰς, ἐξ*).

9. Der Optativ ohne *ἄν* steht zum Ausdruck eines erfüllbar gedachten Wunsches. Negation ist *μή: (εἴθε) μὴ γίνοιτο*. Der Optativ mit *ἄν* steht zum Ausdruck einer gemilderten Behauptung. Negation ist *οὐ: οὐκ ἄν λέγοις* non dicas (Potentialis).

10. Die Finalsätze werden eingeleitet durch *ὅπως, ὡς, ἵνα* (*ὅπως μή, ἵνα μή*). Der Konjunktiv steht in den Finalsätzen nach einem Haupttempus, der Optativ nach einem Nebentempus.

11. ich fürchte, daß

*φοβοῦμαι μή*

ich fürchte, daß nicht

*φοβοῦμαι μή οὐ*

} die Konstruktion wie bei  
den Finalsätzen.

12. Die Infinitivkonstruktion steht als Objekt

a) bei den Verbis des Sagens und Meinens;

b) bei allen Verbis, die eine Absicht bezeichnen (*κελεύειν, παραγγέλλειν, δέομαι*).

13. Das particip. fut., häufig mit *ὡς* verbunden, hat finalen Sinn.

14. *παρὼν ἐτίγγανε* er war gerade zugegen.  
*ἔλαθον ἀπελθὼν* ich ging unbemerkt fort.  
*ἄνω λαμβάνων* ich nehme früher.  
*δῆλός εἰμι, φανερός εἰμι, γαίνομαι ἐπιβουλευόν* es ist offenbar, daß ich Nachstellungen bereite.  
*ἔχων* „mit“.
15. Bei den Verben der sinnlichen und geistigen Wahrnehmung:  
*οἰᾶν, ἀκούειν, αἰσθάνεσθαι, πυνθάνεσθαι, εἰδέναι* steht das Partizip auf das Objekt bezogen: *εἶδέ τις Κλέαρχον διελαύνοντα*.
16. *ὥστε* = und so, itaque, cum indicativo;  
*ὥστε*: „so daß“ mit dem Infinitiv bei gleichem Subjekt, mit dem Acc. c. Inf. bei verschiedenem Subjekt, um zu bezeichnen, daß die Folge eintreten kann oder muß.

Über die Methode, wie die Anabasis zu betreiben ist, mich hier zu äußern, muß ich unterlassen, da eine solche Besprechung außerhalb der gestellten Aufgabe liegt. Nur auf einen Punkt, auf die Erwerbung eines ausreichenden Wortschatzes, will ich noch näher eingehen, da die Lehrpläne diese ausdrücklich als eine Lehraufgabe im griechischen Unterricht bezeichnen. Hierbei ist vor allem der Grundsatz festzuhalten 1. unnötiger Wortvorrat (d. h. ein solcher, der in der Schullektüre nicht gefunden wird) ist nicht erst zu erwerben, 2. der nötige ist so rasch als möglich zu erwerben und 3. der erworbene ist möglichst zu erhalten (cf. Rothfuchs). Ich mache mit Rothfuchs (Gymnasium 1884 No. 4) den Vorschlag: Um diese copia verborum so schnell als möglich zu erwerben, darf der Schüler sich diese in den ersten 2 Jahren nicht auf den zeitraubenden und unsicheren Wegen des Aufschlagens und Aufschreibens aneignen. Im Elementarunterricht einer Sprache ist alles Schreiben, welches vom Lehrer nicht korrigiert wird, vom Übel. Vielmehr kann in der genannten Zeit durch ein Vokabular im engen Anschluß an die Lesestücke der Wortvorrat der Anabasis viel schneller und viel sicherer gelernt werden als durch ein Lexikon. Auf diese Weise werden falsche Wege der Analyse vermieden, das so häufige Mißverständnis des Lexikons beim Aufschlagens und Fehler im Aufschreiben sind ausgeschlossen, überall wird die richtige Bedeutung (wo es nötig, die ursprüngliche und abgeleitete nebeneinander) gelernt, und endlich wird — ein nicht zu unterschätzender Vorteil — allen Schülern genau dasselbe Wortmaterial gegeben, so daß es sich methodisch repetieren läßt. Bei Schülerpräparationen ist dies fast unmöglich, wenigstens sehr erschwert, weil ihr Inhalt nicht übereinstimmt. Aus dem gedruckten Vokabular aber kann der Lehrer Abschnitte zum Repetieren aufgeben. —

Was die schriftliche Übung anbetrifft, so wird es sich empfehlen, schon um den Schüler möglichst von häuslicher Arbeit zu entlasten, hier noch die-

selben zum großen Teile in Extemporalien bestehen zu lassen, welche im ersten Semester meistens Formenextemporalien sind und erst dann, wenn der Stoff der Anabasis Gelegenheit zu Sätzen bietet, zu Satzextemporalien werden. Die Forderung, den Stoff für die Extemporalien einzig und allein nur der jedesmaligen Lektüre zu entnehmen, ist unerfüllbar. Hauptsache bleibe bei der Komposition der Extemporalien und Exercitien, daß die in den grammatischen Stunden befestigten Formen und Regeln zur schriftlichen Anwendung kommen.

### Untersekunda.

#### I. Grammatik: 2 Stunden.

Als grammatisches Pensum zunächst fällt der Sekunda die systematische Durchnahme der Syntax zu. Dieselbe ist, wie die Erläuterungen zum revidierten Lehrplan fordern, auf die klare Einsicht in die Hauptgesetze und auf deren feste Einprägung zu beschränken. Für die systematische Durchnahme des Stoffes in besonderen Grammatikstunden wird man am besten dem Gange der Grammatik folgen, indem man dem Bedürfnisse der Lektüre zu jeder Zeit dabei Rechnung tragen kann (Ref. Lissa).

Es wird also der Untersekunda zufallen die Lehre vom Artikel und den Pronominibus, die Kasuslehre und im Zusammenhange mit dieser das Wichtigste aus den Präpositionen. Von allen diesen Regeln wird der Schüler beim Eintritt in die Untersekunda schon eine ganze Masse wissen. Nicht zu unterlassen ist die Repetition der Formenlehre. Von Zeit zu Zeit nehme man einzelne Abschnitte derselben durch und lasse dann über das repetierte Pensum ein Formenextemporale schreiben. Auf diese Weise wird es möglich sein, den in der Tertia erworbenen Schatz zu hüten. Auch hierbei meide man alle Formen, die der Schüler in der Lektüre während seiner Schulzeit niemals findet. Zu wiederholen ist fortgesetzt das für die Ober-Tertia aufgestellte syntaktische Pensum, dem man hinzufügen wird, um dem Schüler bei der Lektüre wesentlich zu helfen, die Regeln über den Gebrauch des Mediums, das Wichtigste über den Gebrauch der Negationen (Unterschied zwischen  $\sigma\delta$  und  $\mu\eta$ ), den irrealen Fall.

#### II. Lektüre: 5 Stunden.

1. Prosa: 2 Stunden im 1., 3 Stunden im 2. und 3. Tertial. Für die Untersekunda ist eine Lektüre zu wählen, die der Obertertianer-Lektüre möglichst gleichartig ist, d. h. man wähle die Anabasis. „In die Anabasis soll man (Korreferent Oberl. Müller-Wongrowitz) die Schüler gründlich einführen und lasse sie möglichst viel davon lesen. Sie ist für sie interessanter, als die anderen Schriften dieses Autors. Hier zeigt sich Xenophon als das, was er ist, als ein sehr gediegener, die praktischen Bedürfnisse der Gegenwart scharf

ins Auge fassender Soldat." Xenophons Memorabilien möchte ich als Schullektüre nicht empfehlen. Xenophon ist zwar ein tüchtiger Feldoffizier, aber ein schlechter theoretischer Pädagog und ein noch schlechterer Philosoph, der seinen Lehrer Sokrates nicht verstanden und ihn zu einem nüchternen, allen Idealismus baren Utilitarier gemacht hat.

2. Dichter. (Im ersten Tertial 3 Stunden Odyssee, im zweiten und dritten 2 Stunden.) Der Schüler wird im langsamen Tempo in die Homerlektüre eingeführt, alle epischen Formen, welche ihm begegnen, werden erklärt und von ihm gesammelt und gruppiert unter gewissenhaftem Memorieren des Erklärten. Diesem Verfahren ist nicht entgegen die von mir geübte Praxis, unter Zugrundelegung eines kurzen Abrisses, etwa des Kochschen, bei der Repetition der attischen Formenlehre die wichtigsten Erscheinungen des epischen Dialekts lernen zu lassen. Hat der Schüler einen solchen Abrifs zur Hand, dann kann er sich darin später bei seiner der Hilfe des Lehrers mehr entbehrenden Präparation Rat holen. —

Warnen will ich in Bezug auf das Mafs der Dichterlektüre vor der Forderung, die Odyssee und Ilias ganz lesen zu lassen. Nur der gröfsere Teil dieser Gedichte werde gelesen, alles Bedeutende. Der Schüler erhalte zugleich einen klaren Überblick über den Gang der Begebenheiten von Anfang bis zu Ende. „Sicherlich werden, sagt Referent Lissa, die Schüler von der Art und Weise homerischer Dichtung und homerischer Sprache eine bessere Einsicht erhalten, wenn man sich Zeit läfst zur ruhigen Interpretation, als wenn man sie durch die ganzen grofsen beiden Dichtungen hindurchhetzt." Sechs bis acht Bücher der Odyssee dürften genügen in der Untersekunda. Bei der Homerpräparation erspare man dem Schüler das zeitraubende Aufschlagen und unvermeidliche Fehlermachen durch ein etwa an die halbe Odyssee sich anschließendes Vokabular mit einem angehängten alphabetischen Verzeichnis von Hinweisen auf die Fundstellen.

„Es ist ungemein wichtig, die Homerlektüre der beiden ersten Jahre nicht durch selbstgefertigte Schülerpräparationen zu würgen." (Rothfuchs.)

### Obersekunda.

#### 1. Grammatik: 2 Stunden.

Genus Verbi, Tempus und Moduslehre. Lehre vom Infinitiv und vom Partizip. Das Wichtigste über den Gebrauch der Partikeln. Repetition der Formenlehre und Formenextemporalien. Das grammatische Pensum ist womöglich bis Weihnachten zu absolvieren, um im letzten Vierteljahr neben einer Repetition des Pensums der Untertertia recht zahlreiche schriftliche Übungen zu veranstalten und zwar jetzt besonders ohne Anlehnung an die Klassenlektüre, damit auf diese Weise der Schüler eine Art Vorbereitung auf die Versetzungs-

arbeit habe, welche so einzurichten ist, daß die Vokabeln den Schülern bekannt und daß alle in ihr enthaltenen syntaktischen Regeln mehrfach auch schriftlich im Laufe des letzten Jahres geübt worden sind.

2. Lektüre: 2 Stunden Prosaiker, 3 Stunden Odyssee (im 1. und 2. Tertial, im dritten 3 Stunden Prosaiker, 2 Stunden Odyssee).

In dieser Klasse, wo das Pensum der griechischen Geschichte absolviert ist, empfiehlt es sich in erster Linie Lysias lesen zu lassen. Die Geschichte des peloponnesischen Krieges und der nächsten darauf folgenden Jahre muß den Schülern bekannt sein, wenn sie an den Lysias herantreten und an ihm Freude haben sollen. Die schlichte, reine und leicht verständliche Sprache des Lysias empfehlen diesen Schriftsteller ganz besonders zur Lektüre für die Obersekunda. „Seine Reden, ausgezeichnet durch die lebensvolle Charakterzeichnung der sie haltenden Personen, geben uns ein lebendiges Bild von dem bewegten politischen Leben in der letzten Zeit des peloponnesischen Krieges und nach demselben, ebenso aber auch treffliche Bilder und Typen des Privatlebens der Athener“ (Korref. Wongrowitz).

Die 12., 13., 16., 7. und 2. Rede eignen sich vortrefflich für diese Klasse.

In zweiter Linie empfehle ich ganz besonders die 4 letzten Bücher von Herodot. Man befürchte nicht, daß durch ihn die attische Formenlehre in den Schülerköpfen in Konfusion geraten könnte. Man weise in der Stunde sorgfältig auf die attischen Formen hin, und ich glaube, daß gerade diese Vergleichung der Dialekte den Schüler in den attischen Formen nur sicherer und fester machen wird. „Begegnet aber wirklich hin und wieder einmal in den Extemporalien eine jonische Form — was schadet denn das?“ (Lissa Referent). Gegen Xenophons Memorabilien wie gegen die lederne, langweilige Cyropaedie erkläre ich mich ganz entschieden.

Von Prosaikern eignet sich für diese Stufe noch Isocrates, dessen Sprache rein und klar ist. Aber von ihm kann nur der Panegyricus und Euagoras in Frage kommen.

Schriftliche Übersetzungen aus dem Griechischen ins Deutsche sind von der Obersekunda an ex tempore am Schlusse eines jeden Vierteljahres vornehmen zu lassen, um sich zu überzeugen, wie weit die Schüler es in der Fähigkeit gebracht haben, griechische Schriftsteller ohne den Gebrauch von allerhand Eselsbrücken zu verstehen.

### Prima.

Grammatik: 1 Stunde. Auch in dieser Klasse sind, freilich hier größere, Abschnitte aus der Formenlehre zur Repetition aufzugeben; die genaue Erlernung derselben wird darauf durch etwa 3 Formenextemporalien nachgewiesen. Auf diesem Wege wird der Abiturient im Besitz der „Sicherheit in der attischen Formenlehre“ bleiben, die er beim Eintritt in die Sekunda hatte.

In den vorgeschriebenen Schreibübungen ist für Prima das Hauptmittel geblieben, „Kenntnis (d. h. Sicherheit) der Hauptlehren der Syntax“ zu erhalten. Damit ist vorgeschrieben, daß in dieser Klasse neuer grammatischer Stoff nicht hinzukommen soll, sondern daß nur das bisher angeeignete grammatische Wissen bewahrt werde. Es wird sich empfehlen, einen bestimmten Abschnitt zur Repetition aufzugeben und dann über diesen ein *Scriptum* anfertigen zu lassen.

Lektüre: 5 Stunden. Für die *Ilias* sind 2 Stunden anzusetzen. In den übrigen 3 Stunden lese man abwechselnd Plato (*Apologie*, *Kriton* oder *Protagoras* oder *Gorgias* oder *Phädon* in Auswahl), von Demosthenes einige Philipische Reden und Sophokles (*Antigone* oder *König Ödipus*), und zwar mit der Verteilung, daß jeder Abiturient die drei genannten Autoren kennen gelernt hat. Thukydides gänzlich aus dem Kanon zu streichen kann ich mich nicht entschließen. Mit einer guten Schülergeneration ihn zu lesen, empfehle ich dringend. Die *Ilias* ist nicht ganz zu lesen, wohl aber alles Bedeutsame teils in der Schule, teils privatim, wobei ich bemerke, daß ich die griechische Privatlektüre allein auf die *Ilias* beschränkt wissen will. Die in der Klasse gelesenen Schriftsteller der Alten und die Kenntnis Homers sind für jeden studierten Mann Mitgabe genug ins Leben. Durch eine Vermehrung der Privatlektüre, wie sie z. B. der Referent für Wongrowitz will, müßte die zur allseitigen geistigen Ausbildung so notwendige Privatlektüre der deutschen Klassiker und der bedeutenderen Geschichtsschreiber allzusehr eingeschränkt werden. —

Zur Vorbereitung auf die Übersetzung aus dem Griechischen ins Deutsche, wie sie für die Abiturientenprüfung vorgeschlagen ist, empfiehlt es sich mindestens viermal im Jahre eine solche in der Klasse anfertigen zu lassen. Der Text hierzu ist nicht diktiert, sondern hektographiert den Schülern zu geben.

### T h e s e n.

1. In der Quarta sind für die Erlernung der griechischen Schrift einige Stunden im letzten Quartal anzusetzen.
2. Das Pensum der Untertertia bildet die attische Formenlehre mit Ausschluss der Verba auf  $\mu$  und der sogenannten unregelmäßigen Verba. Es ist auf das zu beschränken, was unbedingt notwendig ist zur Lektüre der *Anabasis*.
3. Das in der Untertertia eingeführte Lesebuch muß seinen Wortschatz der *Anabasis* entnehmen und muß auch Übungsstücke enthalten, die für die erste Zeit in Obertertia (etwa ein Vierteljahr) ausreichenden Stoff bieten.
4. Die Verba auf  $\mu$  und die *anomala* sind in der Obertertia zu lernen. Auszulassen sind diejenigen, welche in der *Anabasis* sich nicht finden. Ausser-

- dem sind die einfachsten syntaktischen Regeln, soweit sie für das Verständnis der Anabasis unbedingt erforderlich sind, einzuüben.
5. Von der Einübung durch die schriftlichen Arbeiten ist in der Tertia und in der Untersekunda alles auszuschneiden, was die Anabasis nicht bietet.
  6. Die Lektüre in der Anabasis hat in Obertertia erst dann zu beginnen, wenn die regelmäßigen Verba auf  $\mu$  gelernt und die Schüler auch sonst im Griechischen ausreichend gefördert sind.
  7. Das grammatische Pensum der Untersekunda ist die Syntax des Nomens, das der Obersekunda die Syntax des Verbums.
  8. Die Anabasis bleibt die Prosalektüre der Untersekunda.
  9. Die Lektüre des Homer beginnt erst in der Untersekunda.
  10. Die Odyssee ganz zu lesen ist nicht zu fordern.
  11. Die Formenlehre des epischen Dialekts ist in der Sekunda anfänglich nicht systematisch einzuüben.
  12. Den Kanon der Lektüre in der Obersekunda bilden, abgesehen von der Odyssee, Lysias, Herodot und Isocrates.
  13. Die Prima hat das in den Vorklassen erworbene grammatische Pensum durch Repetitionen zu erhalten.
  14. Den Kanon der Lektüre in der Prima bilden, abgesehen von der Ilias, Plato, Demosthenes, Sophokles und bei einer guten Schülergeneration auch Thukydides.
-

## VII.

### Beurteilende Übersicht über die in den vier unteren Klassen der höheren Lehranstalten hiesiger Provinz eingeführten sprachlichen Lehrmittel auf Grund der bisher mit denselben gemachten Erfahrungen.

#### b) für die Realgymnasien.

Referent: Realgymnasialdirektor Dr. Geist in Posen.

Korreferent: Realgymnasialdirektor Dr. Liersemann in Rawitsch.

---

### R e f e r a t.

In dem vorliegenden Referat wird die Einrichtung der betr. Schulbücher als bekannt vorausgesetzt und lediglich die Brauchbarkeit nach Angabe der eingereichten Gutachten behandelt.

Es liegen die gutachtlichen Referate seitens der Realgymnasien zu Bromberg (B.), Fraustadt (F.), Posen (P.) und Rawitsch (R.) vor.

Im **Deutschen** wird für den grammatischen Unterricht Dr. W. Schwartz „Leitfaden für den deutschen Unterricht auf höheren Lehranstalten“ in B. von Untertertia bis Prima, in R. durch alle Klassen benutzt. Die Regeln haben meist eine präzise Fassung, doch bedarf die Satzlehre noch einiger Ergänzung und Durcharbeitung; in der vorliegenden Form zwingt sie die Lehrer, manche Partien in genauerer Anordnung den Schülern zu diktieren. Der Lehrstoff des Anhangs ist für Tertia ausreichend. Der Referent macht darauf aufmerksam, daß der Titel des Buches: Leitfaden für „den deutschen Unterricht“ zu weitgreifend ist.

In F. wird die dem Kehreinschen Lesebuch für VI und V angehängte, ziemlich umfassend behandelte Grammatik, sowie die für IV und III bestimmte Übersicht der deutschen Verskunst, Dichtungsarten, Figuren und Tropen benutzt. Der grammatische Anhang enthält zum Theil termini technici, welche über den Standpunkt der VI und V hinausgehen. Auch die Ausfüh-

rungen über die Verskunst und die Dichtungsarten gehen über den Bedarf und die Fassungskraft der Schüler wenigstens der mittleren Klassen hinaus.

In Posen ist vor langer Zeit Breysigs Auszug aus der Grammatik eingeführt worden. Die Abschaffung desselben wird gewünscht; er ist teilweise zu gründlich, oft unpraktisch.

Der grammatische Anhang in den Lesebüchern von Hopf und Paulsiek verdient besonderes Lob (B., R.). Die Darstellung der Flexion und Satzlehre enthält alles, was man gebraucht; die Regeln über die Interpunktion sind präcis und genau gefasst, überall erschöpfend und mit Beispielen versehen (B.). Mehrfach jedoch bedarf der dargebotene Stoff der Vereinfachung und Kürzung; das allzu große Streben nach Klassifikation und Übersichtlichkeit ist gerade der Klarheit der letzteren schädlich gewesen (P.).

Die Lesebücher von Hopf und Paulsiek für VI bis III werden in B., P. und R. als durchaus bewährte Lehrmittel anerkannt. Sie bieten eine geeignete und reiche Auswahl von prosaischem und poetischem Lese- und Lernstoff (B., P.), Stücke von ganz verschiedenartigem Charakter, so daß die Schüler jedesmal durch neue eigenartige Reize der Darstellung gefesselt werden und ihren Anschauungskreis bedeutend erweitern. Doch sind die Erzählungen aus der deutschen Sage ziemlich reizlos gehalten und für die Lektüre durchaus unfruchtbar befunden worden; die geschichtlichen Darstellungen gehen sehr oft über das Verständnis des Schülers hinaus (B.). Die beschreibenden Stücke naturwissenschaftlichen Inhalts bleiben ohne Anschauungsmittel wirkungslos; auch Stücke geographischen Inhalts voll statistischer Angaben sind zu übergehen (B., P.), zumal es sich im deutschen Unterricht nicht principiell um Vermehrung realer Kenntnisse handelt (P.). Häufig bieten die prosaischen Stücke keine in sich abgerundete Einheit, kein künstlerisches Ganzes (P.).

In Fraustadt ist das Lesebuch von Jos. Kehrein im Gebrauch, doch wird es als ein im allgemeinen nicht zu empfehlendes Lehrmittel bezeichnet. Beide Teile haben in den letzten Ausgaben nicht unerhebliche Änderungen resp. Erweiterungen erfahren. Die Reichhaltigkeit und Mannigfaltigkeit des Inhalts des ersten Teils, nicht so des zweiten, in welchem der prosaische Lehrstoff das Bedürfnis des Unterrichts noch nicht ausreichend befriedigt und öfters das Fassungsvermögen der Schüler übersteigt, ferner das Streben, dem sittlich religiösen Geist Geltung zu verschaffen, wird anerkannt. Doch drückt sich in beiden Teilen deutlich eine spezifisch katholisierende Richtung aus, wie die große Zahl der als Lesestoff herbeigezogenen Legenden, manche Lieder und andere Lesestücke zeigen. Zu erwähnen ist auch, daß das in Oesterreich viel verbreitete Buch eine nicht geringe Anzahl von Stücken enthält, welche dem einseitigen österreichischen Interesse dienen. —

Im **Lateinischen** wird in B., P. und R. die kleine Sprachlehre von

Ferd. Schultz gebraucht. Sie hat sich, wenn sie auch nicht frei von Mängeln ist und an die methodische Behandlung seitens des Lehrers besondere Anforderungen stellt, Streichung von Überflüssigem, einzelne Ergänzungen, bessere Gruppierungen, Vereinfachung der Regeln bisweilen nötig macht, doch als ein gutes Lehrbuch bewährt. Sie ist hinsichtlich der Anordnung leicht übersichtlich und rücksichtlich des Inhalts und des Ausdrucks kurz, klar, bestimmt, leicht faßlich. Sie bietet alles Nötige, d. h. dasjenige, was für das Lernen und Begreifen der wesentlichen Eigentümlichkeiten des lateinischen Idioms unentbehrlich ist (B., P., R).

Die Grammatik von Putsche-Schottmüller wird vom Referenten F. als nur im ganzen brauchbar bezeichnet. Bisweilen fehlt den syntaktischen Regeln eine knappe Form; doch sind sie klar gefaßt. Die Resultate der Sprachwissenschaft sind verwertet, um die Formenbildung verständlicher zu machen, syntaktische Gesetze erklären zu helfen und einen Einblick in den Zusammenhang von Reihen sprachlicher Erscheinungen zu gewähren. Jedoch benachteiligt auch die sprachwissenschaftliche, zum Teil auf Hypothesen beruhende Systematik innerhalb der Syntax bisweilen die klare Verständlichkeit der Regeln (z. B. beim Ablativ, noch mehr beim Coniunctiv), welche in der Schule erstes Erfordernis ist.

Das Übungsbuch und die Aufgabensammlung zur Einübung der Syntax von Ferd. Schultz haben manche treffliche Seiten, bieten einen reichen Vokabelschatz, geschickt gewählte Beispiele, eine gute Verarbeitung der früher gelernten Vokabeln, der Reihen der unregelmäßigen Verba, gelegentlich in den Sätzen zur Formenlehre Anwendung und Einprägung syntaktischer Erscheinungen (R.). Dagegen erscheint das Übungsbuch von Ferd. Schultz den Referenten in B. und P. weniger brauchbar. Die Verteilung des grammatischen Lehrstoffes ist nicht zweckmäßig. Die Sichtung des Regelmäßigen und Unregelmäßigen ist nicht ausreichend genug vollzogen; die unregelmäßige Formenlehre kommt zu früh, die erste Coniugation zu spät, nach dem Pronomen und Numerales; die Schwierigkeiten häufen sich zu sehr (B.). Es fehlt die Einfachheit des Fortschritts vom Leichterem zum Schwereren, von der genauen Einprägung und längeren Verarbeitung des Regelmäßigen zu der Erlernung des Unregelmäßigen und Komplizierten. Die Unregelmäßigkeiten müssen von dem Sextanerpensum möglichst gänzlich ausgeschlossen werden; ebenso die Distributiv- und Multiplicativzahlen und ein Teil der Pronomina. Auch das Vokabelquantum der Sexta ist in dem Buche sehr ungleich auf die beiden Halbjahre verteilt. Für das erste beträgt es etwa das Doppelte von dem im zweiten zu lernenden Wortschatz. Manche Vokabeln sind ganz überflüssig und ein unnützer Ballast. Die Überschriften der einzelnen Kapitel,

welche die Art der Beispiele bezeichnen, überheben den Schüler des eigenen Denkens. Es sind zu wenig gemischte Beispiele vorhanden (P.).

Schönborns latein. Lesebuch, erster Kursus für VI wird von F. als im ganzen brauchbar bezeichnet. Das Buch hat in der letzten Zeit durch Kühner manche Verbesserungen erfahren. Dazu gehört namentlich die Beigabe eines Vocabularium. Doch ist die Verteilung des Lehrstoffes unzweckmäfsig geblieben. Die unregelmäfsige Formenlehre müsse gröfstenteils der V vorbehalten bleiben, während dagegen die Ausnahmen von den Genusregeln in die VI gehören. (Der Korreferent in F. dagegen wünscht, dafs auch die Beispiele, welche die Ausnahmen vom Genus enthalten, aus dem Lesebuch beseitigt würden). Der Kursus für V ist weniger zweckmäfsig. Er enthält eine Reihe der wichtigsten syntaktischen Regeln mit Übungsstücken und einem Anhang, der zugleich zur Einübung der unregelmäfsigen Verba dient. Die Regeln sind zuweilen nicht bestimmt genug begrenzt; die Beispiele, auch in den letzten Abteilungen des Buches, könnten leichter in Ausdruck und Konstruktion gehalten sein. Die Zahl der angegebenen Vokabeln und sonstigen Anmerkungen ist noch zu grofs. Ein Teil der syntaktischen Regeln gehört nach IV; auch die Lektürestücke lassen sich dort gut vor dem Gebrauch des Cornelius Nepos verwenden.

Tischers Übungsbuch zum Übersetzen aus dem Deutschen ins Lateinische, in P. gebraucht, gewährt durch sein reichhaltiges Material und seine Einrichtung, welche einen zweckmäfsigen Wechsel von Einzelsätzen und zusammenhängenden Stücken bietet, ein treffliches Hilfsmittel zur sicheren Einübung der Syntax. Zugleich fordert die Art der sehr zweckmäfsig die Vorbereitung unterstützenden Anmerkungen allenthalben zum Nachdenken heraus, ohne über den geistigen Horizont des Schülers hinauszugehen.

Gröbels Praktische Anleitung zum Übersetzen aus dem Deutschen ins Lateinische wird in F. in III benutzt. Das Buch bringt die syntaktischen Regeln in einer durchaus verständlichen Sprache; doch ist die Form derselben nicht knapp genug und sie sind durch ein Beiwerk bereichert, dessen gelegentliche Erlernung der Lektüre überlassen werden konnte. Die Beispiele enthalten eine zweckmäfsige Verarbeitung des früher Gelernten, sind aber ihrer Mehrzahl nach zu leicht gewählt (im allgemeinen sogar wesentlich leichter als die in den späteren Abschnitten des auch in F. und zwar in V und IV gebrauchten zweiten Kursus von Schönborns lat. Lesebuch), und weisen zum Teil recht fern liegende Wörter auf. Leider fehlen lateinische Beispiele ganz. Auch wird die Angabe der Vokabeln am unteren Rande der Seiten gemifsbilligt, weil dies die Schüler fast aller Präparation überhebe. Das Buch steht in keinem engen Zusammenhang mit der eingeführten Grammatik von Putsche, bringt die Kasusregeln in einer ganz anderen Fassung, als in welcher sie schon in IV von den

Schülern gelernt worden sind, und ist namentlich zu einem auf III beschränkten Gebrauche nicht zu empfehlen.

Wellers Lesebuch, Erzählungen aus Herodot, hat sich als ein vortreffliches Lehrmittel für IV zur Einführung in die Lektüre der Autoren bewährt (P.). —

Im **Französischen** wird von Plötz in B. die Elementargrammatik und die Schulgrammatik, in P. das Elementarbuch und die Schulgrammatik gebraucht. Über die Mängel der beiden in B. gebrauchten Bücher urteilt der dortige Referent folgendes: In den Übungsbeispielen beider Werke sind die Regeln der früheren Lektionen nicht genügend verarbeitet; gewöhnlich behandeln die Übungsbeispiele ausschließlich die Regeln der bezüglichen Lektion. Eine Anzahl recht gewöhnlicher Wörter und Phrasen, deren man sich bei mündlichem Gebrauch der Sprache alltäglich bedienen müßte, ist nicht in dem Übungsstoff verwertet, ein Übelstand, der namentlich auf Versuche, mit den Schülern kleine Sprechübungen anzustellen, lähmend einwirkt. Bereits gelernte Wörter werden oft als neue Vokabeln wiederholt. In Vergleichen mit der lateinischen Sprache hätte Plötz noch weiter gehen können (B.). Trotz der berührten Mängel sind die Plötzschen Bücher sehr brauchbar. Es findet ein besonnenes und gut methodisches Fortschreiten vom Leichterem zum Schwereren statt; die Regeln über die Aussprache sind einfach, klar und zuverlässig; Formenlehre und Syntax sind präcis und leicht faßlich entwickelt und die neuesten Wandlungen des Sprachgebrauchs sind gewissenhaft berücksichtigt. Die Übungsbeispiele — deutsche und französische — zeichnen sich durch korrekte Form und verständigen Inhalt aus (B., P.). Der Referent in P. giebt, nach einer sorgfältigen Vergleichung mit der Schulgrammatik von Knebel, dem Übungsbuch (Vorschule) von Probst, der Schulgrammatik von Beneke, den Steinbart-Wüllenweberschen Lehrbüchern, doch dem Elementarbuch und der Schulgrammatik von Plötz den Vorzug. In der sogenannten „Zerstückelung“ des grammatischen Stoffes wird kein begründeter Vorwurf gefunden; vielmehr zeigt sich in ihr gerade eine praktische Auswahl, Verteilung und Verwertung des grammatischen Materials, und es gelangt der Schüler mit Benutzung dieser Plötzschen Bücher viel leichter zur sicheren Beherrschung der Formen als bei einer mehr systematischen Behandlung der Grammatik. Es ist Sache des Lehrers, den im Buch methodisch verteilten Stoff bei Repetitionen methodisch zusammenzufassen. Dabei werden dem Lehrer die Repetitionen noch erleichtert durch einen Anhang, in welchem das grammatische Material übersichtlich geordnet ist. Der Vokabelschatz, welchen der Schüler sich anzueignen hat, ist mäfsig, aber genügend. Die Sätze sind im großen und ganzen nicht trivial, sondern sinnreichen und anregenden Inhalts. Die unregelmäßigen Zeitwörter sind in althergebrachter

Weise schematisch zur Einprägung aufgeführt. Der Verfasser hat sich nicht wie Beneke und Steinbart der Mühe unterzogen, die unregelmäßigen Formen in größere Gruppen zusammenzureihen, dieselben aus den regelmäßigen Verben herauszukonstruieren und dadurch den Schüler geistig anzuregen; es fehlt eine übersichtliche, durchgreifende Begründung. Auch ist das Kapitel von den Präpositionen nicht ganz richtig besprochen; es fehlt die Einteilung in eigentliche Präpositionen und *locutions prépositives*; dieselbe ist wenigstens nicht klar ausgesprochen. Manche Regel ist nicht präcis genug und zuweilen ohne Grund negativ ausgedrückt. Der Lehrer muß hier und dort methodisch nachhelfen. Gleichwohl haben sich die Plötzschen Bücher, ihre Art der Verbindung der Grammatik mit den Übungsstücken durchaus als vorzügliche Lehrmittel bewährt.

Zur Ergänzung ist bei Benutzung der Plötzschen Lehrbücher allerdings schon in Untertertia ein eigentliches Lesebuch erforderlich. Das bisher in P. gebrauchte Lesebuch von Eisenmann hat sich nicht als zweckmäßig bewährt. Es enthält viel überflüssigen Stoff, da in dieser Klasse lediglich Stücke historischen Inhalts zu empfehlen sind; der unnütze Ballast muß von den Schülern allzu teuer mit drei Mark bezahlt werden. Daher wird zur Lektüre, entsprechend dem Cornelius Nepos und Caesar im Latein, der Auszug von Rollin: *Hommes illustres de l'antiquité* empfohlen. Für Obertertia behält der Charles XII seinen Wert. Als Wörterbuch reicht für die ganze Schule das vorzügliche Lexikon von Sachs aus.

In F. wird in dem grammatischen Unterricht der Quinta, Quarta und der beiden Tertien die Elementargrammatik von Steinbart, daneben in Quarta und Tertia das französische Lesebuch von Lüdeking gebraucht. Der dortige Referent macht darauf aufmerksam, daß nach Dir. Steinbarts Wunsch und Plan die Elementargrammatik vornehmlich in einer Anstalt Verwendung finden solle, in welcher wöchentlich 6 Stunden französisch gegeben werden. Obgleich das Buch infolge seiner breiten, mitunter sogar weitschweifigen Behandlung des Lehrstoffes (vgl. das Kapitel vom Pronomen) ungewöhnlich hohe Anforderungen an das Denk- und Lernvermögen der Schüler stellt, so hat dasselbe doch seine großen Vorzüge, und es hat sich im großen und ganzen unter der erforderlichen Vereinfachung und Modifizierung des Stoffes in F. bewährt. Doch führt die Notwendigkeit, in einem eingeführten Buche viele Abänderungen treffen zu müssen, mancherlei Übelstände mit sich. Es wird der Wunsch ausgesprochen, der Verfasser möchte selbst die Vereinfachung bei einer neuen Bearbeitung übernehmen, die einzelnen Lektionen durch eine kürzere Fassung der Regeln etc. bestimmter abgrenzen, die Schwierigkeiten, zu deren Lösung ein vorgeschrittenes Alter gehört, ganz beseitigen, die langen Übungsstücke mit den oft recht schwierigen Sätzen und der dazu gehörenden, bis-

weilen geradezu erstaunlichen Menge von Vokabeln, deren Erlernung selbstverständlich eine sehr große Anstrengung der Schüler verlangt, zweckmäßig teilen. Die Lautgesetze hätten für die Schüler keinen rechten Wert und könnten ohne Bedenken fortfallen.

Das Lesebuch von Lüdeking hat sich in F. bewährt. Die Auswahl der Erzählungen und Parabeln, sowie der Kapitel aus der Geschichte ist als gelungen zu bezeichnen. Wenn dieselbe noch um einige vermehrt und dafür die Gespräche, Briefe und ein Teil der naturgeschichtlichen Abhandlungen ausgelassen worden wäre, so hätte es dem Buche jedenfalls nichts geschadet. Der Schüler hat wegen der Leichtigkeit des gegebenen Stoffes Interesse an dem Buche und arbeitet gern und mit genügendem Verständnis darin.

In R. ist das Elementarbuch von Steinbart eingeführt. Der dortige Referent erhebt Bedenken über die Einrichtung des Buches. Auf das erste Semester des französischen Unterrichts in V entfalle allein die Lehre von der Aussprache, wobei allerdings gleichzeitig das Einfachste von der Formenlehre gegeben werde. Die für den Anfänger allzu ausführliche Darstellung der Aussprache dürfte wohl diesem die französische Sprache verleiden; denn es sei wohl kaum zu verkennen, daß sich die allgemeinen Regeln über die Laute sehr schwer dem kindlichen Gemüt einprägen. Das Elementarbuch stelle zu hohe Anforderungen an die kindliche Auffassung und das Schlimme dabei sei, daß der Lehrer absolut an den vorgezeichneten Lehrgang gebunden ist. Das Buch sei viel zu doktrinär gehalten und lasse die gerade für den Anfänger so unerläßliche klare, scharfe Übersichtlichkeit vermissen. Sicherheit in der Aussprache lasse sich ohne die labyrinthisch-systematische Methode Steinbarts erreichen. Es seien ferner im einzelnen mancherlei Ausstellungen zu machen hinsichtlich der Behandlung der Ausspracheregeln und der Verteilung des Stoffes. Ein besonderes Bedenken erzeuge Steinbarts Bestreben, vom Verbum, bei welchem er an 4 regelmäßigen Konjugationen festhalte, dem Schüler eine möglichst wissenschaftliche Auffassung beizubringen; es dürfte wohl mit dieser Methode mehr Unheil als Gutes gestiftet werden, da für derartige Lehren die nötige Fassungskraft und das rechte Verständnis bei Anfängern nicht voraussetzen sei. Vom pädagogischen Standpunkte aus betrachtet sei es bedenklich, statt mit den einfacheren Formen von *aimer* und *finir*, mit einem Verbum der vierten Conjugation (*rompre*) deshalb zu beginnen, weil an ihm die Bildung der Formen am klarsten hervortrete. Ferner erzeuge hierbei nicht bloß die Wahl des ziemlich vereinzelt bleibenden *rompre* Bedenken, sondern auch die Einteilung der Verba der vierten Konjugation, für welche der Quartaner statt eines Paradigmas deren drei zu lernen habe. Es sei das eine geradezu unfruchtbare, den Schüler überlastende Arbeit; denn nach der alten Methode, welche alle diese Zeitwörter als unregelmäßig aufführt, lerne der Schüler die

Übereinstimmung einzelner Gruppen deshalb doch genau genug kennen, und es sei doch der historischen Methode für den Schulzweck nur ein beschränkter Raum zugestehen, um so mehr, als gerade auf dem Gebiet der romanischen Philologie sich noch ein beständiges Schwanken geltend mache. Es sei ferner ein Übelstand, daß das überaus schwierige Kapitel von den Fürwörtern in solcher Ausführlichkeit in Quarta vorgetragen werde, während wesentlich leichtere, z. B. von den Zahlwörtern, nach Tertia verlegt werden. Das allzu häufige Hineinziehen von Sprüchwörtern, welche in ihrer Fassung oft Unregelmäßigkeiten enthalten, in die Übungsstücke von Lektion 11 an, sei nicht zweckmäßig. An manchen Stellen seien Sätze gewählt, welche zahlreiche Winke in Parenthese nötig gemacht haben. Sonst bieten die Übungsbeispiele ein sehr reiches Material zur Einübung des grammatischen Stoffes; nur wäre eine größere Zahl von zusammenhängenden Stücken erwünscht. Daß im allgemeinen die Übungsstücke von dem Lehrbuche selbst getrennt sind, wird lobend hervorgehoben. Das Lesebuch sei recht brauchbar. Als Vorzug des Buches sei hauptsächlich anzuführen, daß der Verfasser von vornherein bemüht ist, schon bei den bloßen Wortformen dem Schüler Syntaktisches beizubringen, und daß er die allgemeinen grammatischen Begriffe erläutert. Auch ist anzuerkennen, daß, wenn auch die grammatische Darstellung allzu diskursiv sei, das Elementarbuch die Formenlehre doch ganz bringe. Der sich an das Elementarbuch anschließenden „Methodischen Grammatik“ von Steinbart stimmt Referent bei; namentlich sei die Moduslehre durchaus geeignet, dem Schüler ein klares Verständnis für das „Warum“ zu geben. Nur sei für diese Grammatik seiner Meinung nach ein Fehler, daß sie in Obertertia beginne.

Dem grammatischen Unterricht im **Englischen** wird in den beiden Tertian von F. das Lehrbuch von Foelsing, der Einführung in die englische Lektüre das Lesebuch von Brennecke zu Grunde gelegt. Foelsing wird von dem Referenten und Korreferenten nicht für zweckmäßig erklärt. Die wenigen Aussprache- und Lautregeln sind nicht klar und verständlich ausgedrückt und exemplifiziert worden. Es ist nicht möglich, an den gegebenen, zum Teil verkehrten Musterwörtern dem Schüler eine richtige Kenntnis der englischen Aussprache zu lehren. Erschwert wird der Unterricht dadurch, daß die Lautbezeichnungen nach keinem bestimmten System geregelt, sondern ganz willkürlich gemacht worden sind, ein Vorwurf, der in noch höherem Maße das Lesebuch von Brennecke trifft, in welchem die Bezeichnung von derjenigen der Grammatik ganz abweicht. Der grammatische Lehrstoff ist bei Foelsing so dürftig, daß man eigentlich nur von grammatischen Umrissen sprechen kann. Die Folge davon ist, daß der Lehrer, um den Schülern die Übersetzung der mitunter recht schwierigen Erzählung, durch deren Verarbeitung der Verfasser das Interesse der Schüler zu erweitern und ihre Phantasie anzuregen

hofft, zu erleichtern, grammatische Regeln in Menge hinzufügen muß. Die Anordnung des grammatischen Stoffes ist nicht praktisch, insofern der Schwerpunkt auf das Verb, den Nerv des Satzes, zu legen und dasselbe möglichst an den Anfang jeder Elementargrammatik zu bringen ist. An das Verb aber sollen sich Regeln über Wortstellung etc. anschließen. Das verarbeitete Lesestück findet Referent, entgegen der Ansicht des Verf., für die Anfangsgründe zu schwierig. Das grammatische Lehrbuch ist im ersten Semester darum nicht recht zu brauchen, weil die Schüler durch die Übersetzungsübungen vorzeitig schon mit einer ermüdenden Masse von Vokabeln überschüttet werden. Die deutschen Übungssätze schließen sich in Wort, Grammatik und Konstruktion möglichst eng an die englischen Stücke an. Der Verf. setzt den Haupterfolg seines Buches in das Auswendiglernen des Sprachstoffes. Der den Lesestücken zur Erleichterung beigegebene Schlüssel verführt die Schüler gar zu leicht zur Trägheit, hat also gar keinen rechten Zweck. — Das Lesebuch von Brennecke ist praktisch eingerichtet und bewährt sich im allgemeinen gut, nur darf der Lehrer keine Rücksicht auf die willkürliche Laut- und Tonbezeichnung nehmen. Dieselbe ist nur störend und sollte ganz fehlen. Der Lese- und Übersetzungstoff ist glücklich und geschmackvoll gewählt und bereitet dem Schüler gar keine Schwierigkeiten.

In B. und R. wird das Elementarbuch von Gesenius gebraucht. Es hat sich trefflich bewährt (B., R.). Es läßt in seiner Anlage dem Lehrer möglichste Freiheit des Lehrganges. Der Lehrer arbeitet mit Liebe und gutem Erfolg nach ihm (R.). Die Scheidung zwischen Lehrbuch und Übungsbuch ist für die Übersichtlichkeit und Einheit des Ganzen zweckmäßig (R.). Es bietet das rechte Maß und einen sicheren Anhalt für die Aussprache (B., R.). Die Fassung der grammatischen Regeln in den Redeteilen läßt zwar an manchen Stellen zu wünschen übrig, und die wissenschaftliche Grammatik ist hier und da, wo von „Unregelmäßigkeit“ gesprochen wird, nicht genug berücksichtigt (B.); doch steht das Lesebuch im wesentlichen durchaus auf der Höhe der heutigen Wissenschaft (R.), und es kann in dieser Beziehung, wo wirklich einmal größere Wissenschaftlichkeit von praktischem Nutzen ist, der Lehrer nach Bedürfnis und Gelegenheit leicht nachhelfen (Korreferent B.). Das Buch vermittelt unter Benutzung der im deutschen und fremdsprachlichen Unterricht bereits erworbenen Kenntnisse eine reiche materielle Sprachkenntnis in kurzer Zeit, bevor die spezifischen Eigentümlichkeiten des Idioms dem Schüler Schwierigkeiten bereiten. Die grammatischen Regeln geben Beobachtungen über den Sprachgebrauch, welche trefflich zur Induktion anleiten (Korreferent B.). Die Methode, nach welcher der Übersetzungstoff dargeboten wird, ist durchaus zu billigen und ein Hauptvorteil des Buches. Die Schüler werden durch sie mitten in die lebendige Sprache zu einem freieren

Gebrauch derselben, ihr Wissen durch planvolle Verarbeitung des Materials zu fester Aneignung desselben geführt (B.). Durch die der lebendigen Sprache entnommenen Übungsstücke wird ein Schatz von Anglicismen kennen gelernt und praktisch angeeignet, ehe eine theoretische Belehrung eintritt, welche nun sehr zweckmäßig an die bereits bekannten Wendungen und Beispiele in den Lesestücken anknüpft (Korreferent B.). Das Buch enthält eine geeignete, reiche Auswahl von Einzelsätzen, zusammenhängenden Lesestücken und Memorierstücken, welche des Interessanten und Fesselnden für das jugendliche Alter viel bieten und ein besonderes Lesebuch ersetzen (R.). Es werden vom Referenten B. Dialoge über Verhältnisse und Dinge des alltäglichen Lebens in dem Elementarbuch vermifst, welche nötig seien, um die Schüler zu freiem mündlichen Gebrauch der fremden Sprache im Verkehr anzuregen und sie dafür mit einer genügenden Anzahl alltäglicher Wörter und Redensarten auszurüsten. Doch wird in der Konferenz dagegen bemerkt, daß darunter der wissenschaftliche Charakter des Unterrichts leiden könne und es sich vielmehr empfehle, für den bezeichneten Zweck die gegebenen Lesestücke als Stoff zu praktischen Sprechübungen zu benutzen. Auch bemerkt R., daß die Konversationsform in den Anekdoten, Einzelsätzen und zusammenhängenden Stücken in reichem Maße beachtet sei. — Das angehängte Vokabular ist für den Anfangsunterricht in Untertertia zweckmäßig (B., R.). Doch sind die Schüler möglichst bald zum Gebrauch eines eigentlichen Wörterbuches anzuhalten, welches ohnedies in Obertertia für die Lektüre erforderlich ist (R.).

Für Tertia ist in P. Mefferts Elementarbuch eingeführt. Der Referent, mit welchem der Korreferent übereinstimmt, faßt seine ausführlich motivierte Ansicht über dasselbe in folgende Bemerkungen zusammen: Bezüglich der Aussprache hält Ref. die Vokaltabelle p. 2 für knapp und übersichtlich; die angegebenen Zeichen genügen für die Unterscheidung der Laute. Doch bezeichnet der Verf. leider die Aussprache nur in dem Abrifs der Aussprache § 1—24, in den Fußnoten und im Wörterbuche. Da es unmöglich ist jene 24 Paragraphen mit dem Anfänger sogleich hintereinander durchzunehmen, da es ferner wünschenswert ist, eine Zeit lang mit den Anfängern in der Klasse zu präparieren, weil dieselben einer großen Menge von formalem Lehrstoff gegenüberstehen, so hätte die Aussprache etwa bis § 27 bezeichnet, die stummen Konsonanten durch kursiven Druck kenntlich gemacht werden müssen. Auch dann würde dem lebendigen Wort des Lehrers noch genug zu thun übrig bleiben. — Ref. ist der Ansicht des Verfassers, daß die Durcharbeitung der für die Lektüre gegebenen Abschnitte der Beschäftigung mit kleinen, mehr oder weniger inhaltslosen Sätzchen vorzuziehen ist. Doch wünschte Ref., es sei in den ersten Kapiteln etwas gekürzt, und in dem Anfangspensum für Untertertia (bis § 30 incl.) eine Anzahl idiomatischer Wen-

dungen gestrichen, die vom Ausdruck in anderen Sprachen abweichen und die vom Schüler nur mechanisch nachübersetzt werden. Die Texte der an die Lektüreabschnitte angehängten deutschen Exercitien schliessen sich zu eng an die englische Vorlage an; diese Übungen können durch einfache Retroversion ersetzt werden. Für einige Regeln der Grammatik sind leider zu wenig Übungssätze vorhanden, so für den verkürzten Dativ, das Pron. reflex. und recipr., für die Komparation und die unvollständigen Hilfsverba. Ref. kann die Anlage der Grammatik des Elementarbuches nur gut heissen; er billigt im allgemeinen auch das Princip einer möglichst knappen, grammatischen Darstellung; doch ist das vom Verf. gegebene grammatische Material nicht ausreichend gegenüber dem Reichtum sprachlicher Erscheinungen in den Lektürestoffen. — Trotzdem das Elementarbuch in Bezug auf ein ausreichendes Maß des grammatischen Stoffes und eine genauere, sorgfältigere Bearbeitung zu wünschen übrig läßt, muß sich Ref. für die Brauchbarkeit des Buches im Unterrichte erklären. Ist auch nicht zu leugnen, daß manchen Schülern beim Beginn des Erlernens der Sprache durch die Masse der Lektürestoffe und die Menge der Vokabeln in den verschiedensten Aussprachentönen nicht geringe Schwierigkeiten bereitet werden, so ist doch andererseits der gewählte Lesestoff eine gute Vorschule für spätere Beschäftigung mit englischer Lektüre. —

Im **polnischen** Unterrichte, welcher den polnischen Schülern erteilt wird, ist in P. die kleine Grammatik von Małecki, welche ebenso den Forderungen der Wissenschaft, wie durch meist klare Fassung der Regeln dem Bedürfnis des Unterrichts im ganzen entspricht, von VI bis III mit gutem Erfolg benutzt worden. Das Lesebuch von Moliński und Spychałowicz, in zwei Teilen für VI, V und IV, III vorhanden, ermangelt noch der sorgfältigen Durcharbeitung in Bezug auf Korrektheit der Form und Sichtung der Lesestücke, welche sich gegenwärtig öfters über den Standpunkt der Mittelmäßigkeit nicht erheben. In seiner gegenwärtigen Gestalt ist das Buch wenig brauchbar. — Dem Unterrichte der deutschen Schüler im Polnischen wird von VI—III das Elementarbuch von Woliński und Schönke zu Grunde gelegt. Der Ref. tadelt den Mangel an systematischer Behandlung des Lehrstoffes, das Fehlen von zusammenhängenden deutschen Übungstücken und von Übungsstücken für die Gesprächsform, die unpraktische Anlage des beigegebenen Wörterbuchs. Der Korref. dagegen erklärt das Buch, welches auf kürzestem und leichtestem Wege dem Schüler zu geläufigem mündlichen und schriftlichen Ausdruck verhelfen soll, als ganz geeignet. Es giebt dem Lernenden einen reichen, vollkommen ausreichenden Vorrat von Vokabeln und Redensarten für den Gebrauch des täglichen Verkehrs und über das ganze Gebiet der Spracherscheinungen Auskunft. Auch in der Konferenz wird geltend gemacht, daß die von dem Referenten gemachten Ausstellungen sich größtenteils auf eine

Einrichtung des Buches bezügen, welche von dessen Verfassern wegen des praktischen Zweckes raschen Sprechenslernens geradezu beabsichtigt ist. Für diesen Zweck, welcher dem fakultativen polnischen Unterricht in der That zu Grunde liegt, ist das Buch sehr wohl zu gebrauchen, doch ist eine Sichtung des Übersetzungsstoffes, welcher bisweilen trivial ist, wünschenswert. Gleichwohl entschied sich die Majorität der Konferenz dafür, das Buch in seiner gegenwärtigen Fassung für unbrauchbar zu erklären. —

---

Der Referent erlaubt sich zum Schluß folgende These zu stellen:

Die Sprachen gehören auf der Schule als Unterrichtsobjekte nicht zu den Wissenschaften.

Deshalb haben die sprachlichen Lehrmittel der Schule lediglich den praktischen Zweck der formalen Bildung, der Aneignung und korrekten Anwendung des Sprachmaterials, behufs Vorbereitung für das Verständnis und eine möglichst ausgedehnte Lektüre der klassischen Litteratur und — bei den modernen Sprachen — auch für das Sprechenslernen, die freie Beherrschung der Rede, zu erfüllen.

Diesem praktischen Zwecke der sprachlichen Lehrmittel hat sich in jeder Hinsicht die wissenschaftliche Systematik unterzuordnen, und es ist deshalb streng wissenschaftliche Form der sprachlichen Schulbücher, resp. der Regeln, teils indifferent, teils schädlich. Die praktische Verwertung der Resultate der Wissenschaft ist, soweit sie möglich ist, immer erforderlich. —

---

## K o r r e f e r a t.

Dem Referat des Herrn Direktor Dr. Geist habe ich, da dasselbe, was in den eingereichten Gutachten irgend von Wichtigkeit für die uns beschäftigende Frage ist, vollständig und in übersichtlicher Anordnung aufführt, nur äußerst wenig hinzuzufügen gefunden. Meine Zusätze enthalten im wesentlichen nicht mehr als die aus den Gutachten abgeleiteten oder auch in denselben aufgestellten Thesen über die einzelnen Lehrmittel: ohne solche Thesen würde eine Beschlusfassung der Konferenz eines festen Untergrundes entbehren und thatsächlich unmöglich sein.

Die These, welche der Herr Referent seinem Berichte angefügt hat, dürfte sich wohl zur Beratung und Abstimmung vor den meinigen empfehlen, da, je nachdem man derselben zustimmt oder sie ablehnt, die Anforderungen,

welche an die (fremdsprachlichen) Lehrmittel zu stellen sind, andere und andere sein werden. Ich glaube betreffs derselben nur darauf aufmerksam machen zu sollen, daß das in dem ersten Absatz der These enthaltene ganz allgemeine Urteil in den folgenden Absätzen wesentlich eingeschränkt wird, enthalte mich aber im übrigen, obwohl die These es sehr nahe legt, hier eines weiteren Eingehens auf dieselbe.

Im Anschluß hieran dürfte es sich vielleicht auch empfehlen, die These vorweg zu beraten, welche von dem Referenten für die Französischen Lehrmittel am Realgymnasium zu Posen seinem eingehenden und umfassenden Gutachten angefügt, und von mir unter No. 13 aufgenommen worden ist, auf den ganzen neusprachlichen Unterricht, jedenfalls im Sinne des Verfassers, ausgedehnt.

Es folgen nun zunächst einige wenige Zusätze zu dem vorausgehenden Referate.

Die deutschen Lesebücher von Hopf und Paulsiek sind zwar in dem Referate auf Grund der Gutachten als „durchaus bewährte Lehrmittel“ bezeichnet: wenn man aber einen Blick auf die folgenden zur Begründung dienenden Angaben wirft, so findet man leicht, daß des Tadelnden überwiegend mehr angeführt ist, als dessen, was für jene Lesebücher spricht. Ich erlaube mir daher aus den Gutachten noch auszuziehen, daß die Darstellungen der klassischen Mythologie und Geschichte zumal auf den beiden untersten Stufen einen außerordentlich tiefen Eindruck machen und den Anschauungskreis des Schülers bedeutend erweitern. Die beschreibende Prosa enthält neben den als verfehlt zu bezeichnenden Aufsätzen naturwissenschaftlichen und geographischen Inhalts recht interessante Beschreibungen und höchst stimmungsvolle Schilderungen, namentlich die aus dem Seeleben fesseln außerordentlich. B.

Da aber für jede Klassenstufe eine besondere Abteilung des Lesebuches erschienen ist, so könnte ohne Schaden jede der beiden unteren Abteilungen bedeutend, vielleicht um die Hälfte gekürzt werden: es werden z. B. in Sexta in den 42 Schulwochen gewiß nicht 260 Seiten, ja kaum 130 von dem Lehrer mit den Schülern gelesen. Auch für Tertia könnte eine Herabminderung erfolgen, da hier schon klassische Werke neben dem Lesebuch gelesen werden. Die geschichtlichen Lesestücke können statt in der deutschen in der Geschichtsstunde gelesen werden; es empfiehlt sich dies besonders, wenn die eine Geschichtsstunde in Sexta bzw. Quinta dem Lehrer des Deutschen übertragen wird. Aus den beiden untersten Abteilungen könnten ferner die beschreibenden Stücke bis auf sehr wenige in Wegfall kommen. In dem Teile für Quarta sind die naturwissenschaftlichen und geographischen Schilderungen, die meistens Stimmungsbilder sind, als zu schwierig für diese Klasse zu bezeichnen. P.

Die poetische Abteilung wird in allen vier Teilen als fast durchweg recht gut gewählt anerkannt; sie ist auch entsprechender in Bezug auf den Um-

fang. P. Wenn bei einzelnen der aufgenommenen Gedichte nicht mehr als die Tendenz zu loben ist, so bei manchen vaterländischen Dichtungen aus der neuesten Zeit, so fesselt doch der Stoff die Knaben, und sie lernen die Gedichte gern. B.

Betreffs des Übungsbuches von Ferdinand Schultz, welches in den Gutachten von B. und P. eine ablehnende, in dem von R. eine warm empfehlende Beurteilung gefunden hat, glaube ich aus diesen Verhandlungen noch anführen zu sollen, daß die für unzweckmäßig befundene Verteilung des grammatischen Lehrstoffes ihre Erklärung darin findet, daß das Übungsbuch sich der Grammatik desselben Verfassers eng anschließt, was wohl nicht anders sein kann, da das umgekehrte Verhältnis, wonach sich die Grammatik dem Gange eines methodisch und praktisch angelegten Übungsbuches anbequemt, wie in den Plötzschen Büchern, für den lateinischen Unterricht wohl kaum jemand angemessen erscheinen dürfte. Immerhin sind die Ausstellungen, welche P. und namentlich B. macht und mit Beispielen belegt, erheblich genug, um die dem Korreferat angefügte These 8 zu begründen. Auch ist nicht zu unterschätzen, daß die 9. Direktoren-Versammlung der vereinigten Provinzen Ost- und Westpreußen 1880 einige Ausstellungen gemacht hat, welche, da sie als gerechtfertigt und nicht unbedeutend anerkannt werden müssen, das Urteil der genannten beiden Realgymnasien unterstützen. Allerdings ist nicht aufser Acht zu lassen, daß einige der in den Gutachten von B. und P. sowie in den Verhandlungen der preussischen Direktoren-Versammlung angeführten Mängel in den neuesten Auflagen sich nicht wieder vorfinden.

Entschieden scheint der Referent für P. zu weit zu gehen, wenn er mit dem Übungsbuch auch die Grammatik von Schultz fallen lassen will, eine Folgerung, welcher übrigens die Lehrerkonferenz jener Anstalt nicht beigetreten ist.

Über das Steinbartsche Elementarbuch enthält auch das von dem Realgymnasium zu P. eingereichte Gutachten beachtenswerte Angaben, die der Herr Referent wohl nur um deswillen nicht mit aufgenommen hat, weil das betreffende Buch an jener Anstalt nicht im Gebrauch ist. Ich erlaube mir daraus folgendes hier anzuführen:

Steinbart ist der Ansicht, daß das Übungsbuch von der eigentlichen Grammatik getrennt sein müsse\*), um dem Lehrer freie Hand zu lassen, zunächst größere grammatische Pensen hinter einander zu absolvieren und wieder längere Zeit das Übersetzen zu üben; dadurch soll eine größere Selbständigkeit des Schülers erzielt werden. Es sind daher zur Einübung der Grammatik

\*) Dem stimmt das Gutachten von R. sowohl über Steinbarts Elementarbuch, wie auch über Gesenius, englisches Elementarbuch, völlig bei, wenn auch mit ganz anderer Begründung.

von Steinbart drei Teile „Übungsbücher von Dr. Wüllenweber“ erschienen. Hiergegen bemerkt der Referent in seinem Gutachten: Dafs der Schüler der oberen Klassen zu einer gewissen Selbständigkeit anzuleiten sei, könne nicht bestritten werden; aber für gefährlich würde er es erachten, die Selbständigkeit nach unten zu weit auszudehnen. (Übrigens entspricht jene Angabe, soweit ich die betreffenden Bücher kenne, nicht der Wirklichkeit. Es ist nur ein Teil Wüllenweber mit den Übungsstücken für die Oberklassen — Obertertia bis Prima — herausgegeben; für die übrigen Klassen sind die Übungsstücke in dem Steinbartschen Elementarbuch enthalten.)

In der darauf folgenden Beleuchtung, welche in dem Gutachten die Behandlung der Konjugation gefunden hat — sie berührt sich vielfach mit dem von R. abgegebenen Gutachten — wird an diesem Beispiele nachgewiesen, dafs die Steinbartsche Bearbeitung des grammatischen Stoffes eine durch und durch selbständige ist und auf der historischen Entwicklung der Sprache und den Gesetzen der Lautumwandlung beruht. Während aber P. diese Beleuchtung mit den Worten schließt: „Das ganze Kapitel von dem Verbum ist klar, übersichtlich und leicht faßlich behandelt“, sprechen sich R., teilweis auch F., welche das Buch aus längerer Verwendung im Unterrichte kennen, gerade entgegengesetzt dahin aus, dafs dasselbe „die für den Anfänger so unerläßliche klare und scharfe Übersichtlichkeit vermissen läßt.“

Die Terminologie ist an vielen Stellen einer Änderung zu unterziehen.

Wenn die von dem Herrn Referenten verfasste Übersicht über die einzelnen Gutachten erwähnt, dafs R. an der Steinbartschen Elementargrammatik u. a. „Ausstellungen macht hinsichtlich der Behandlung der Ausspracheregeln“, so möchte es dem, was R. an der betreffenden Stelle anführt, mehr entsprechen, wenn gesagt würde: es wird an einzelnen Beispielen (u, i, —bre, —tre, Nasenlaut) eingehend nachgewiesen, dafs die von Steinbart gelehrte Aussprache in mehreren Fällen ungenau, ja fehlerhaft ist.

Der Steinbartschen Lehre von den unregelmäßigen Verben wird in demselben Gutachten der „schwere Vorwurf der Unvollständigkeit“ gemacht, indem es zur gründlichen Einübung der französischen unregelmäßigen Zeitwörter völlig ungenügend sei, nur vier Formen a verbo sagen zu lassen.

Die Konferenz in F. fügt dem Gutachten über die Steinbartsche Elementargrammatik noch hinzu, dafs sie sich auch darum nicht empfehle, weil die formale Seite in ihr zu sehr hervortrete; die Ausbildung im formalen Teil der Grammatik werde jetzt auch auf Realgymnasien durch den lateinischen Unterricht erreicht. Überdem sei sie schon zu der Zeit, wo das Lateinische in den realen Lehranstalten noch nicht so hervortrat wie jetzt, für die Schüler zu schwer gewesen. Allgemein wurde die große Fülle des Stoffes ganz besonders

auf Quinta, wo der französische Unterricht beginnt, und die daher sich ergebende Überlastung der Schüler bemängelt.

An dem englischen Elementarbuch von Gesenius wird unter den zahlreichen Vorzügen, welche das Referat auf Grund der Gutachten von B. und R. aufführt, die Behandlung der englischen Aussprache anerkennend, aber nur sehr kurz erwähnt. Da die Aussprache ein ganz besonders wichtiges Kapitel in jeder lebenden Sprache, zumal in der englischen ist, so führe ich aus den Gutachten noch folgendes darüber an. Um das große Interesse, mit welchem im allgemeinen der Untertertianer an das Englische herantritt, wach und rege zu erhalten, ist die Aussprache verhältnismäßig kurz behandelt worden, ohne lange bei der allgemeinen Theorie zu beharren. (R.) Die Erfahrung hat gezeigt, daß der Schüler, auch ohne die an Ausnahmen so reichen Regeln der englischen Aussprache zu kennen, mit Hilfe der von Gesenius angewandten Zeichen bald im Stande ist, das vom Lehrer Vorgelesene richtig wiederzugeben, und daß ihm auch für die Folge ein bequemer und sicherer Anhalt für die Aussprache der Wörter gegeben ist. (B.) Es wäre nur zu wünschen, daß die von Gesenius befolgten Grundsätze im ganzen neusprachlichen Unterrichte als richtig allgemein anerkannt würden. Hat der Schüler es in seinen englischen Kenntnissen erst zu einem gewissen Zusammenhange gebracht, so prägen sich die allgemeinen Regeln über die Aussprache leicht und sicher ein. Die sorgfältige Bezeichnung der Aussprache, welche Gesenius in seinem Elementarbuch durchweg durchführt, ist nicht genug zu loben. Gerade in Bezug auf die Aussprache ist rückhaltlos anzuerkennen, daß er den höchstgespannten Anforderungen genügt. (R.)

In betreff des Meffertschen Elementarbuches hingegen faßt das Gutachten von P., was der Herr Referent daraus mitteilt, zum Schluß dahin zusammen, daß „der Verfasser in Bezug auf Aussprache, dieses so wichtige Gebiet beim Erlernen der englischen Sprache, entschieden zu wenig gethan hat.“

## T h e s e n .

1. Der Leitfaden für den deutschen Unterricht von Schwartz bedarf einer gründlichen Durcharbeitung und Erweiterung, um seinem Titel gemäß allgemein für den deutschen Unterricht auf höheren Lehranstalten verwertet werden zu können.
2. Der grammatische Abrifs, welcher sich in dem Lesebuche von Hopf und Paulsiek findet, verdient in Rücksicht auf die Behandlung der Flexion und Satzlehre wie der übrigen Teile, insbesondere auch die präzise Fassung der Regeln über Interpunktion, entschieden den Vorzug vor dem Schwartz'schen Leitfaden. Es ist zu wünschen, daß auch dem Teile für Tertia ein Abdruck jenes Abrisses beigegeben werde.
3. Statt des Auszuges aus der deutschen Grammatik von Breysig, welcher teilweise zu gründlich, oft unpraktisch ist, empfiehlt es sich, den Grundriß der deutschen Satzlehre von Wendt einzuführen, da er durch Klarheit und Übersichtlichkeit, Einfachheit und Verständlichkeit im Ausdruck, durch maßvolle Beschränkung auf das Notwendigste als musterhaft zu bezeichnen ist.
4. Die Lesebücher von Hopf und Paulsiek sind wegen der vortrefflichen Auswahl der Lesestücke als vorzügliche Lehrmittel zu bezeichnen; es empfiehlt sich jedoch, in jedem der für die vier unteren Klassen bestimmten Teile durch Auslassung von Stücken, welche weniger geeignet sind, den Umfang des Buches bedeutend zu vermindern.
5. Das deutsche Lesebuch von Kehrein, samt dem grammatischen Anhang, ist zum Gebrauch an höheren (preussischen) Lehranstalten nicht zu empfehlen.
6. Die kleine lateinische Sprachlehre von Ferd. Schultz ist, da sie sich im Unterricht bewährt hat, ein zu empfehlendes Lehrmittel.
7. Die lateinische Schulgrammatik von Schottmüller (Putsche) ist, wenigstens für Realgymnasien, nur als im ganzen brauchbar zu bezeichnen.
8. Das Übungsbuch von Ferd. Schultz steht an Brauchbarkeit hinter der Sprachlehre desselben Verfassers zurück; es würde eine teilweise Umarbeitung, wie eine Ausmerzung unpassender Sätze vorgenommen werden müssen, wenn es ebenfalls uneingeschränkt empfohlen werden sollte.
9. Die lateinischen Lesebücher von Schönborn, erster und zweiter Kursus, sind im ganzen brauchbar, der zweite weniger als der erste.
10. Tischers Übersetzungsbuch (für die Einübung der gesamten Syntax) bewährt sich als förderndes, ebenso zur Aufmerksamkeit wie zum Nachdenken anreibendes Lehrmittel.
11. Gröbels praktische Anleitung zum Übersetzen ist, namentlich zu einem auf Tertia beschränkten Gebrauche, nicht zu empfehlen.
12. Wellers Herodot ist als eins der zur Einführung in die Lektüre zusammenhängender Stücke geeignetsten Schulbücher zu bezeichnen.
13. Grammatik und Übungsbuch sollen für den neusprachlichen Unterricht in den untersten Klassen bis Tertia einschließlic möglichst in einem Buche vereinigt sein.
14. Die Plötzschen Lehrbücher (das Elementarbuch, die Elementargrammatik, die Schulgrammatik) sind trotz ihrer Mängel so lange als Lehrmittel für den französischen Unterricht zu empfehlen, bis wirklich würdigere Nachfolger als Ersatz gefunden sind. Es ist mit ihnen das (bis Obertertia) zu steckende Ziel sicherer und leichter zu erreichen, als mit Knebel-Probst oder mit Benecke oder mit Steinbart-Wüllenweber.
15. Die französische Elementargrammatik von Steinbart ist nicht zu empfehlen, sie müßte denn (in dem Umfange, wie das Gutachten von F. angiebt) einer

- Umarbeitung unterzogen werden, welche der Abfassung einer neuen Grammatik annähernd gleich zu erachten wäre; wie sie jetzt vorliegt, kann sie in Anstalten, welchen für die Erlernung der französischen Sprache nur 4 bis 5 (nicht durchweg 6) Stunden wöchentlich zu Gebote stehen, nicht mit Erfolg dem Unterrichte zu Grunde gelegt werden.
16. Für die französische Lektüre empfiehlt sich in Untertertia (statt des Lesebuches von Eisenmann) Rollin, *Hommes illustres de l'antiquité*, für Obertertia Voltaire, Charles douze.
  17. Als französisches Lesebuch in Quarta und Tertia hat sich das von Lüdecking, sowie von Herrig *Premières lectures françaises* bewährt.
  18. Als französisches Wörterbuch (von Tertia an) ist am meisten das von Sachs zu empfehlen, ev. würde auch das von Thibaut ausreichen.
  19. Das Lehrbuch von Fölsing ist für den grammatischen Unterricht in der englischen Sprache nicht zweckmäßig.
  20. Das englische Elementarbuch von Gesenius ist in hervorragender Weise geeignet mit Erfolg in das Englische einzuführen; es ist nach gesunden pädagogischen und didaktischen Grundsätzen abgefaßt und steht auf der Höhe der heutigen Wissenschaft.
  21. Das Elementarbuch von Meffert ist als brauchbar im Unterrichte zu bezeichnen; seine Brauchbarkeit würde bedeutend erhöht werden, wenn in Bezug auf Fülle des grammatischen Stoffes und eine genauere sorgfältigere Bearbeitung eine zweite Auflage die vorhandenen Mängel abstellte.
  22. Das englische Lesebuch von Brennecke bewährt sich im allgemeinen gut.
  23. Die (kleine) Grammatik von Matecki (für polnische Schüler) entspricht allen Anforderungen, welche man an eine wissenschaftliche Grammatik zu stellen berechtigt ist; auch zeichnet sie sich durch klare Fassung der Regeln und eine schöne mustergültige Sprache aus.
  24. Das Lesebuch von Moliński und Spychałowicz wird brauchbar werden, wenn es bei einer neuen Auflage durch genaue Durchsicht und eingehende Prüfung von den zahlreichen Mängeln und Versehen befreit sein wird, welche ihm jetzt noch infolge der viel zu kurzen auf seine Herstellung verwendeten Zeit anhaften.
  25. Das polnische Elementarbuch von Woliński und Schönke (für deutsche Schüler bestimmt) ist, obwohl sich die an ihm bemerkten Mängel aus dem praktischen Zwecke erklären, dem das Buch in erster Reihe dienen soll, doch in seiner gegenwärtigen Fassung für unbrauchbar zu erklären.

Überblickt man noch einmal diese zahlreichen Lehrmittel, allein für die Sprachen, noch dazu an nur vier Schulen derselben Kategorie in derselben Provinz, und zwar nur in den vier unteren Klassen derselben; erwägt man ferner, wie viele von diesen Lehrmitteln von den Anstalten, an denen sie im Gebrauche sind, als unbrauchbar erklärt werden — darunter allein fünf grammatische Werke, für jede der in Betracht kommenden Sprachen eins: so wird man zu dem auch aus anderen Gründen berechtigten Wunsche veranlaßt:

Möchte die Zeit nahe sein, da wenigstens in allen Anstalten derselben Kategorie in einer und derselben Provinz die verwendeten Lehrmittel für jeden Unterrichtsgegenstand möglichst dieselben sind!

# Protokolle der Verhandlungen.

---

Verhandelt im Zeichensaal des Königl. Friedrich-Wilhelms-Gymnasiums.

Posen, den 27. Mai 1885.

Besprechung des Thema I:

## **Ist eine Änderung bezüglich der durch die Verfügung vom 30. Juni 1874 Nr. 1969/74 vorgeschriebenen Censur-Prädikate angezeigt?**

Vorsitzender: Provinzial-Schulrat Polte.

Referent: Gymnasial-Direktor Nötel.

Protokollführer: Gymnasial-Direktor Dr. Kunze.

Seine Excellenz der Herr Oberpräsident von Guenther begrüßt die Versammlung, hebt unter aller Anerkennung des von ihm bei seinem Dienstantritt in der Provinz Vorgefundenen, den erfreulichen Fortschritt hervor, den das höhere Schulwesen seit dieser Zeit genommen, knüpft daran die Hoffnung, daß auch die gegenwärtige Konferenz dazu beitragen werde, die erzielten Erfolge immer mehr zu sichern, und überträgt alsdann den Vorsitz dem Provinzial-Schulrat Polte.

Derselbe übernimmt den Vorsitz mit dem Hinweis darauf, daß innerhalb des Direktoren-Kollegiums der Provinz in den letzten drei Jahren ein mehrfacher Wechsel stattgefunden habe. So seien die beiden Direktoren Hanow und Krüger durch Pensionierung, Menzel durch den Tod, Dr. Deiters durch Versetzung ausgeschieden. An Stelle Hanows sei Direktor Dr. Kunze von Rogasen nach Schneidemühl versetzt, an seine Stelle sei Dr. Dolega, an die Stelle Krügers Dr. Friebe, an die Stelle Menzels Dr. Eichner und an die Stelle von Deiters Dr. Meinertz neu eingetreten.

Nunmehr wird in die Beratung des 1. Themas eingetreten, und es erhält das Wort der Referent: Ein Korreferat liege nicht vor, er beschränke sich deshalb darauf, die leitenden Gesichtspunkte, wie er sie in seinem Referate gegeben, noch einmal orientierend zu wiederholen.

Zur Generaldebatte erhält zunächst das Wort Dr. Geist, welcher vorschlägt, die Debatte über die Beurteilung der Prädikate für Leistungen und Betragen zu trennen. Er stimmt mit dem Referenten in der Forderung einer sechsteiligen Skala überein.

Dr. Meinertz beantragt: Die bisherige sechsteilige Skala ist durch eine fünfteilige zu ersetzen (1. gut; 2. befriedigend; 3. ausreichend; 4. wenig befriedigend; 5. ungenügend).

Dr. Gerber ist für die fünfteilige Skala und betont, daß den Wortlaut des Prädikats anlangend auf subjektiv und objektiv in ihrem Unterschiede kein allzugroßer Wert zu legen sei, jedes Prädikat sei ein Urteil und jedes Urteil sei etwas Subjektives. Die Hauptsache bei Schulcensuren sei, daß die Zeugnisse so ausgestellt werden, daß die Eltern genau wissen, wie es mit den Schülern aussehe.

Dir. Leuchtenberger plädiert für eine Vermehrung der Censurprädikate; eine solche sei notwendig angesichts der großen Verschiedenheit in den Schülerleistungen. Er stellt den Antrag: An Stelle der sechsteiligen Skala ist eine neunteilige zu setzen. Die Prädikate für die Leistungen sollen werden:

sehr gut, gut, im ganzen gut, befriedigend, hinreichend;  
mangelhaft, sehr mangelhaft, ungenügend.

Richter erklärt sich für Meinertz' These.

Guttmann bemerkt, daß in dem Antrage Meinertz und Leuchtenberger zwei Prinzipien sich bekämpfen, das des Objektivierens und das des Individualisierens. Demgegenüber sei er der Ansicht, daß man besser mit wenigen Prädikaten auskomme.

Dir. Meinertz: Durch den Antrag Leuchtenberger wird der Forderung Genüge gethan, daß die Censur wahr sei, aber nicht der, daß sie verständlich sei. Je mehr Prädikate man schaffe, umso mehr würden allmählich notwendig werden. Ihm reiche die Zahl der zwei nicht anerkennenden Prädikate, sowie die drei anerkennenden Prädikate vollständig aus.

Dir. Eckardt betont namentlich, daß die Prädikate mit der Rücksicht gewählt würden, daß die Eltern daraus ersähen, ob ihr Sohn der Versetzungsaussicht nahe sei oder nicht. Die Prädikate sehr gut, gut, genügend und ungenügend müssen festgehalten werden wegen der Analogie der Prädizierung im Abiturientenzeugnis. Die Zwischenstufen erscheinen ihm ihrem Ausdruck nach irrelevant. Die Hauptsache sei, daß auf dem Zeugnis die Worte durch Zahlen ihre Erklärung finden. Im übrigen sei er persönlich gegen: sehr gut.

Nötel ist für „sehr gut“; man möge aber nur dasselbe gebrauchen, wie mittelmäßig. Daß es nicht gebraucht werde, sei ein Fehler der Praxis, nicht der Skala. Die Rücksicht auf das Fortkommen in der neuen Klasse sei bei der Versetzung das Maßgebende.

Marg bestreitet die Notwendigkeit der Änderung der bestehenden Skala der Prädikate, nur wolle er anstatt sehr gut recht gut; ziemlich befriedigend sei ein praktisches Prädikat.

Leuchtenberger verteidigt die Vermehrung der Prädikate mit dem Bedürfnis der Lehrer nach Zusätzen zu den Prädikaten. Der pädagogische Takt der Lehrer, nicht etwa Willkür ihrerseits, dringe zu einer Vermehrung der Prädikate. Er ist für das Prädikat „sehr gut“ und empfiehlt seine öftere Anwendung.

Eckardt ist gegen sehr gut, das liege im Begriff des Wortes gut; eine Steigerung dieses Begriffs sei nicht recht möglich. Leider werde sich sehr gut aber nicht beseitigen lassen, da das Abiturientenreglement es gebrauche.

Meinertz: die Vielzahl der Prädikate beruhe auf Unentschlossenheit und Unsicherheit im Urteil. Das Reifezeugnis dürfe nicht maßgebend sein; die Klassenzeugnisse hätten nur erziehlischen Zweck.

Guttman will der Verfügung des Provinzial-Schulkollegiums gemäß nur Leistungen prädiert wissen und wünscht nur besonders festgesetzt zu sehen, welche Prädikate der Versetzungsreife entsprechen.

Beckhaus ist für eine geringe Änderung der Prädikate, nur wüßte er zu wissen, wie es mit dem Prädikat „ziemlich befriedigend“ zu halten sei in Bezug auf die Versetzungsfähigkeit. In der Beibehaltung von „sehr gut“ stimme er mit Leuchtenberger überein, überhaupt wüßte er eine milde Prädiierung, da er darin eine Aufmunterung für die Schüler sehe.

Nötel tadelt ebenfalls den Unfug der zu strengen Censuren. Wesentlich sei die Feststellung der Prädikate, die die Versetzung ermöglichen.

Liersemann ist gegen jede Änderung der zehnjährigen Praxis, da das Haus sich an die Prädikate gewöhnt habe.

Schneider stimmt Liersemann und Marg bei, nur wüßte er eine Änderung der Prädikate „ziemlich befriedigend“ und „ohne besonderen Tadel“. Im übrigen bemerke er, daß es ein Zeichen von dem guten Zustande der Schule sei, wenn die Prädikate gut und sehr gut selten vorkommen.

Geist ist für sehr gut, überhaupt für die Beibehaltung der bisherigen Skala, nur müsse ziemlich befriedigend zur Versetzung berechtigen.

Leuchtenberger ist, für den Fall, daß eine Vermehrung der Prädikate nicht beschlossen werde, für Beibehaltung der alten Skala.

Es wird darauf in die Spezialdebatte eingetreten. Der Antrag Leuchtenberger wird darauf abgelehnt, ebenso der Antrag Meinertz. Die Majorität der Konferenz entscheidet sich für eine sechsteilige Skala. Darauf wird einstimmig die These 1 des Referenten angenommen.

Zu These 2. Marg bezweifelt den subjektiven Charakter des befriedigend und spricht sich für Beibehaltung desselben aus.

Martin plädiert für genügend im Hinblick auf dasselbe Prädikat im Abiturientenzeugnis.

Nach einer längeren Debatte über den Unterschied von befriedigend und genügend, an der sich die Dir. Nötel, Beckhaus, Marg und Geist beteiligten, wird These 2 des Referenten abgelehnt.

Die Debatte über These 3 wird vorläufig ausgesetzt und zunächst über These 4 eröffnet.

Guttman beantragt:

„Das Prädikat „ziemlich befriedigend“ ist durch „ausreichend“ zu ersetzen,“

welcher Antrag abgelehnt wird, ebenso die These 4 des Referenten. Nunmehr wird die Beratung über These 3 des Referenten aufgenommen. Auch hier entspinnt sich eine längere Debatte über das Prädikat „mittelmäßig“, welches durch „nicht ausreichend“ (Gerber, Kunze), durch „mangelhaft“ (Leuchtenberger) ersetzt werden soll, worauf alle dahin gehende Anträge, sowie die These 3 des Referenten abgelehnt werden.

Dir. Nötel beantragt:

„Das Prädikat ziemlich befriedigend ist zur Bezeichnung des knappen Mafses der Versetzungsfähigkeit zu gebrauchen.“

Sein Antrag bezweckt im Interesse der Eltern und Schüler eine Deklaration des ziemlich befriedigend.

Auch Liersemann und Guttman wünschen eine solche Deklaration, während Prof. Sarg eine solche Deklaration für bedenklich hält.

Marg stellt den Antrag, ziemlich befriedigend dahin zu deklarieren, dafs es ein eben noch ausreichendes Mafs der Leistung bezeichnet. Er motiviert seinen Antrag damit, dafs das Prädikat nicht nur bei der Versetzung, sondern auch an anderen Zeugnis-Terminen gebraucht werde.

Nach längerer Debatte zieht Nötel seinen Antrag zu Gunsten des Margschen zurück, welch letzterer angenommen wird.

Zu These 5. Guttman beantragt die Absetzung von These 5 und 6, der Antrag wird abgelehnt.

Meinertz ist mit These 5 und 6 einverstanden bis auf den Zusatz: „Die Zusammenfassung desselben durch ein Hauptprädikat ist nicht notwendig.“ Eine solche Zusammenfassung erscheine ihm notwendig im Interesse der Deutlichkeit der Censur, wie dies bei den Reifezeugnissen der Fall sei; notwendig sei sie auch zum Zweck der Aufstellung einer Rangordnung.

Marg hält die Fassung der Thesen 5 und 6 für glücklich.

Guttman und Beckhaus wollen den Gebrauch von Teilprädikaten den einzelnen Anstalten überlassen.

Die Thesen 5 u. 6 werden darauf angenommen.

Zu These 7. Kunze beantragt, falls allgemeine Censurnummern angenommen werden sollten, der Deutlichkeit wegen und den einzelnen Censur-Prädikaten entsprechend, I—VI.

Marg schlägt vor: Ia, I, IIa, II, III, IIIb.

Beckhaus: Ia, I, II, III, IV, V.

Gerber rät, falls allgemeine Censurnummern beliebt werden, die bestehende Skala festzuhalten: Ia, I, IIa, II, IIb, III.

Der Antrag Gerber wird angenommen, die übrigen Anträge werden abgelehnt.

Kunze beantragt:

„Allgemeine Censurnummern anzuwenden ist nicht notwendig.“

Der Antrag wird einstimmig angenommen.

These 8 wird nach kurzer Besprechung angenommen.

Zu These 9. Nötel empfiehlt Annahme der These im Sinne des Referats.

Geist beantragt zu These 9—11: Betragen, Aufmerksamkeit und Fleiß bedürfen, wenn sie nicht das Prädikat gut erhalten können, einer individualisierenden Bezeichnung des Mangels.

Beckhaus beantragt dagegen: Für die Beurteilung des Betragens gelten folgende Prädikate: 1. gut, 2. im ganzen gut, 3. ohne besondern Tadel, 4. tadelhaft.

Marg beantragt: 1. gut, 2. ohne Tadel, 3. nicht ohne Tadel, 4. tadelhaft.

Schneider schlägt folgende Fassung der These 9 des Referenten vor:

„Das Prädikat ohne besondern Tadel ist durch den Ausdruck „nicht zur vollen Zufriedenheit“ zu ersetzen.“

Methner beantragt: „Für Aufmerksamkeit und Fleiß gelten dieselben Prädikate wie für die Leistungen, nötigenfalls mit näherer Begründung.“

Bei der nunmehrigen Abstimmung wird der erste Teil des Antrages Geist: „Betragen bedarf, wenn es nicht das Prädikat gut erhalten kann, einer individualisierenden Bezeichnung des Mangels“ angenommen.

Für die Präzisierung von Aufmerksamkeit und Fleiß wird der Antrag Methner angenommen.

Der Wortlaut der von der Konferenz angenommenen Thesen ist sonach folgender:

1. Die bisherigen Prädikate für die Beurteilung der Leistungen sind beizubehalten.
2. Das Prädikat ziemlich befriedigend ist dahin zu deklarieren, daß es ein eben noch ausreichendes Maß der Leistungen bezeichnet.

3. Zur Bezeichnung ungleichartiger und zugleich ungleichwertiger Leistungen bleibt die Anwendung von Teilprädikaten zulässig; die Zusammenfassung derselben durch ein Hauptprädikat ist nicht notwendig.
4. Zu den Prädikaten darf nichts hinzugefügt werden, wodurch sie an Bestimmtheit verlieren; erläuternde Zusätze sind zulässig.
5. Als allgemeine Censurnummern sind anzuwenden: Ia, I, IIa, II, IIb, III, falls allgemeine Censurnummern beliebt werden.
6. Allgemeine Censurnummern anzuwenden ist nicht notwendig.
7. Für die Beurteilung des Betragens ist „gut“ als oberstes Prädikat beizubehalten.
8. Für die Beurteilung des Betragens bedarf es, wenn es nicht das Prädikat „gut“ erhalten kann, einer individualisierenden Bezeichnung des Mangels.
9. Für Aufmerksamkeit und Fleiß gelten dieselben Prädikate wie für die Leistungen, nötigenfalls mit näherer Begründung.

Besprechung des Thema II:

## Wie ist den immer wieder erhobenen Klagen über Überbürdung seitens der Schule zu begegnen?

Vorsitzender: Provinzial-Schulrat Polte.

Referent: Gymnasial-Direktor Dr. Beckhaus.

Korreferent: Gymnasial-Direktor Marg.

Protokollführer: Progymnasial-Rektor Dr. Martin.

Referent beleuchtet zunächst den Standpunkt des Korreferenten. Derselbe betrachte die Frage von einer gewissen Höhe. Diese Bewegung, sage er, werde wie so manche andere vorübergehen, ohne besondere Veränderungen zu hinterlassen, sobald die Zeit einen anderen Gegenstand in den Vordergrund der Betrachtung gestellt haben werde. In der Richtung der Entlastung sei die wissenschaftliche Pädagogik und die Behörde seit geraumer Zeit thätig. Diese Tendenz müsse den Klagen gegenüber festgehalten werden. Er unterscheide drei Arten von Gutachten: 1. die, welche die Überbürdung nur in einzelnen Fällen zugeben; 2. die, und zwar die Minorität, welche sie allgemein anerkennen; 3. die, welche sie nur für die oberen Klassen behaupten. Der Korreferent schliesse sich der ersten Gruppe an. Die meisten Klagen seien einer oppositionellen Stimmung gegen die Schule zuzuschreiben. Gegen die Verbesserungsvorschläge verhalte er sich im allgemeinen skeptisch. Er (Referent) halte dagegen die Überbürdungsfrage für notwendig. Dieselbe habe nicht bloß auf Turnen und Turnspiele gewirkt. Wie viel man einem Knaben an geistiger Arbeit zumuten dürfe, um diese so wichtige Frage habe man sich früher nicht gekümmert. Jetzt verhandelten hervorragende Ärzte darüber und das Maximum der häuslichen Arbeitszeit sei festgestellt. Der Fortschritt der Kultur und das Anwachsen der Bevölkerung hätten in der politischen Welt die soziale, in der pädagogischen die Überbürdungsfrage erzeugt. Man möge sich nur das Anwachsen und die Teilung der Wissenschaften auf der

Universität vergegenwärtigen, andererseits das Anwachsen der Bevölkerung und den Zudrang zu allen Berufsfächern. Das wirke auf die Schlufsprüfungen ein, erschwere sie; daher sei die Gefahr der Überbürdung besonders groß in den oberen Klassen. Nach dieser Darlegung seines Standpunktes begründet Referent die Einteilung seiner Thesen in drei Gruppen.

Hierauf legt Korreferent seine Stellung zum Thema dar. Er habe gefragt, was im Thema „begegnen“ heisse und habe die Überzeugung, daß es entgegneten, bekämpfen bedeute. Was nun die Klagen wegen der Überbürdung betreffe, so sehe er in ihnen nur einen Teil der allgemeinen Klage über die Anforderung des modernen Lebens an das Individuum. Soweit diese Klagen berechtigt seien, seien dieselben dadurch zu bekämpfen, daß man auf dem schon lange betretenen Wege, es den Schülern leichter zu machen, beharre; dabei möge man sich nicht zu hastigen Schritten verleiten lassen. Den unberechtigten Klagen müsse man durch Widerlegung den Boden entziehen oder, wenn man nicht dazu geneigt sei, ihnen eine gewisse Ataraxie entgegensetzen, man müsse eben das Vertrauen haben, daß die gute Sache schließlich doch den Sieg behalten werde. Er sei nicht gegen die Verbesserungsvorschläge und die im Referate angeführten Einrichtungen, er verahre sich nur dagegen, daß dieselben bei Gelegenheit der Überbürdungsfrage zu behandeln seien.

Dir. Richter ist der Ansicht, daß die Schule thatsächlich überbürde. Beispielsweise führe er an, daß die Übungsbücher für alte Sprachen in den oberen Klassen vielfach veraltet und zu schwer seien, weil sie auf die Lektüre keinen oder keinen hinreichenden Bezug nähmen und darum eine zu langwierige Vorbereitung seitens der Schüler erforderten; auch das französische Versetzungsextemporale in der Ober-Sekunda involviere eine Überbürdung für die jetzigen Schüler, die in den unteren Klassen den jetzt in Vordergrund gestellten französischen Unterricht nicht gehabt hätten.

Dir. Kunze spricht sich gegen den Standpunkt des Korreferenten aus. Die Überbürdungsfrage sei dauernd im Fluß zu erhalten. Bei den mit Schülern angestellten Proben habe er immer wieder gefunden, daß noch überbürdet werde und zwar infolge der Ungeschicklichkeit der Lehrer. Diese geben, wie er in seiner Praxis gefunden, die Arbeitszeit der Schüler oft zu kurz an.

Korreferent stimmt der Beurteilung des Dir. Richter die Übungsbücher betreffend bei, aber giebt nicht zu, daß diese Sache bei Beantwortung der Überbürdungsfrage zu behandeln sei; ähnlich äußert er sich gegenüber den Bemerkungen des Dir. Kunze.

Dir. Nötel betont, daß man unterscheiden müsse zwischen der Überbürdung, welche durch die Schuld der Lehrer entstehe, und der, welche in dem

Organismus der Schule begründet sei. Gegen die erste helfe nur Schärfung des Gewissens. Hierauf zeigt er an seinem eignen Bildungsgange auf den Gymnasien in Posen, Stettin und Frankfurt a. O. ausführlich in welcher maßloser Weise die Schüler in früherer Zeit belastet worden seien, ohne dafs geklagt worden sei. — Jetzt werde den Schülern weit weniger an Arbeiten zugemutet und diese noch durch den Unterricht sehr erleichtert.

Die General-Debatte wird geschlossen; bei der Spezial-Debatte begründet Referent kurz die Thesen unter A.

Dir. Gerber verbreitet sich über eine Überbürdung besonderer Art, an welche man gewöhnlich nicht denke. Es sei nämlich zu viel uniformiert und reglementiert worden; und doch sei in den beiden obersten Klassen eine individuelle Behandlung der Schüler durchaus zu wünschen; auf dieser Stufe müsse man den Schülern die Möglichkeit gewähren, selbstgewählte wissenschaftliche Richtungen mit Vorliebe zu verfolgen. Oft würden und zwar gerade die besten Schüler mißmutig darüber, dafs sie in ihren Lieblingsbeschäftigungen fortwährend nicht bloß durch den Schulunterricht, sondern auch durch die gleichmäßige Vorbereitung für so vielerlei Schulfächer behindert würden.

Referent bedauert, dafs Dir. Gerber diese Ausführung nicht bis zur Debatte über den dritten Teil seiner Thesen unter C aufgeschoben habe; vieles von dem Gesagten sei ihm sympathisch.

Hierauf wird die These des Referenten unter A 1 angenommen, allerdings mit folgender von dem Korreferenten beantragten Änderung:

„Überbürdung kann herbeigeführt werden durch Verhältnisse, an denen die Schule selbst wenig oder nichts zu ändern vermag.“

Nach einer kürzeren Debatte wird sodann auch 1a und b angenommen, ebenso 2; No 3 in der Fassung:

„Die Vielheit der Fächer, in denen etc.“, schließlic auch No. 4.

Hierauf wird über die Thesen unter B debattiert. Zu 1a beantragt Dir. Nötel statt „des Stundenplans“ die Worte „des Lektions- und Stundenplans“ zu setzen.

Dir. Geist will zu 1b die Worte hingefügt wissen „sowie zur Beschränkung der Aufgaben zu täglicher Arbeit für höchstens vier Fächer.“

Der Antrag des Dir. Geist wird abgelehnt; darauf B 1a b. c. mit der vom Dir. Nötel beantragten Änderung angenommen.

B2 wird angenommen, jedoch ohne den Zusatz:

„Dahin gehören . . . . . etc.“

B3 und 4a werden angenommen, 4b und c dagegen abgelehnt.

Angenommenen wird sodann 5a mit folgender von Dir. Nötel für die Worte „durch Individualisieren“ vorgeschlagene Änderung:

„durch billige Berücksichtigung schwächerer Gesundheit.“ Ferner wird angenommen 5b mit Ausschluss des Zusatzes: „Außerdem zwei Turnstunden . . . . . Turnspiele.“

Dir. Leuchtenberger beantragt für C1 folgende Fassung:

„durch Erlafs von Bestimmungen der Schulbehörden, mit welchen die Möglichkeit gröfserer Berücksichtigung der Schülerindividualitäten gegeben ist.“

Der Antrag wird angenommen.

C2 wird mit einer Stimme Majorität angenommen.

C3 wird angenommen mit folgendem von Dir. Leuchtenberger beantragten Zusatze:

„Die Konferenz empfiehlt Wegfall der Forderung in No. 6 der zwischen den deutschen Staatsregierungen inbetreff u. s. w. vom April 1874, nach welcher Kompensation der Leistungen im Abiturienten-Examen nur dann zulässig sein soll, wenn die mangelhafte Leistung in einem Gegenstand nicht unter das Mafs herabgeht, welches für die Versetzung nach I erfordert wird.“

Abgelehnt dagegen wird der Antrag des Direktor Kunze für C3 zu sagen: „durch Wegfall der mündlichen Abiturientenprüfung in Religion, Geschichte und Geographie.“

Hierauf wurde von mehreren Seiten das Bedauern ausgesprochen, dafs in der Abiturientenprüfung das mathematische Pensum des ganzen Gymnasiums gefordert werde und auf den Seite 38 des Referats erwähnten Vorschlag von Kruse hingewiesen: „nichts bei der Abiturientenprüfung zu fragen, was nicht im Unterricht der zwei letzten Jahre in Prima behandelt und vorgekommen sei.“

Schliesslich erklärt die Versammlung unter Beistimmung des Referenten und Korreferenten, dafs die unter B vorgeschlagenen Mittel schon grfstenteils in Übung sind.

Die von der Konferenz zum Thema II angenommenen Thesen lauten:

A. Überbürdung kann herbeigeführt werden durch Verhältnisse, an denen die Schule selbst wenig oder nichts zu ändern vermag.

Solche sind:

1. Die Gröfse der Anstalten, Überfüllung der Klassen, ungeeignete Schüler, das Berechtigungswesen.

Mittel dagegen:

a) Gründung von Mittelschulen, an welchen die Zöglinge die wissenschaftliche Berechtigung zum einjährig-freiwilligen Militärdienst erlangen können.

b) Die Schüler sind nach Sexta mit der Vollendung des zehnten Jahres oder nicht erheblich früher aufzunehmen.

2. Die Art der Vorbildung der Lehrer. (Hier stehen Änderungen bevor.)

3. Die Vielheit der Fächer, in denen von den Schülern Befriedigendes geleistet werden soll.

4. Die mangelhafte Beaufsichtigung der Schüler durch das Haus.
- B. Mittel, welche der Schule zu Gebote stehen, um Überbürdung zu verhüten.
1. Die zweckmäßige Einrichtung:
    - a) des Lektions- und Stundenplans — Konzentration ist geboten; besonders in den unteren Klassen müssen möglichst viele Fächer in einer Hand liegen—;
    - b) des Arbeitskalenders zur Regelung und gleichmäßigen Verteilung der Arbeit auf die einzelnen Wochentage;
    - c) des Klassenbuchs, welches insbesondere eine rasche Kontrolle der täglichen Arbeitszeit der Schüler durch Ordinarius und Direktor gestatten muß.
  2. Die Beschränkung des Lehrstoffs und besonders des Memorierstoffs.
  3. Die methodische Ausnutzung der Lehrstunden.
  4. Die Beschränkung der häuslichen Arbeit durch richtige Vorbereitung derselben durch den Unterricht.
  5. Sorge für die Gesundheit:
    - a) durch Erholungspausen, regelmäßige Lüftung der Klassen, durch Sorge für die Körperhaltung der Schüler und die Schonung ihrer Augen, durch Hinweis auf gesundheitsschädliche Verhältnisse, durch billige Berücksichtigung schwächerer Gesundheit;
    - b) durch Turnen und Turnspiele.
- C. Entlastung der Schüler der oberen Klassen:
1. durch Erlafs von Bestimmungen der Schulbehörden, mit welchen die Möglichkeit größerer Berücksichtigung der Schülerindividualitäten gegeben ist.
  2. durch Beschränkung des stilistischen Unterrichts im Lateinischen und des lateinischen Aufsatzes insbesondere,
  3. durch Vereinfachung der Abiturientenprüfung. Die Konferenz empfiehlt Wegfall der Forderung in Nr. 6 der zwischen den deutschen Staatsregierungen getroffenen Vereinbarung vom April 1874, nach welcher Kompensation der Leistungen im Abiturienten-Examen nur dann zulässig sein soll, wenn die mangelhafte Leistung in einem Gegenstande nicht unter das Maß herabgeht, welches für die Versetzung nach I erfordert wird.
-

Posen, den 28. Mai 1885.

Besprechung des Thema III:

## **Wie sind die Lehrpensen im Lateinischen nach Einführung der revidierten Lehrpläne vom 31. März 1882**

- a) auf Gymnasien**
  - b) auf Realgymnasien**
- zu verteilen?**

Vorsitzender: Provinzial-Schulrat Polte.

Referenten: für a) Gymnasial-Direktor Ronke.

für b) Realgymnasial-Direktor Dr. Gerber.

Protokollführer: Gymnasial-Direktor Dr. Eichner.

### **Generaldebatte.**

Referent hat nichts Erhebliches hinzuzufügen zu seinem Referate, welches im wesentlichen in Übereinstimmung mit der großen Mehrzahl der eingegangenen Referate und im engsten Anschluß an den Wortlaut des Themas abgefaßt sei. Verbessern müsse er ein Versehen auf S. 59, wo es Z. 2 v. o. statt indirekte Rede direkte heißen müsse.

Nötel stellt fest, daß auch auf S. 50 irrtümlich stehe, von dem Friedrich-Wilhelms-Gymnasium zu Posen sei nur ein Referat eingegangen, während an anderer Stelle des gleichfalls eingesandten Protokolls Erwähnung geschehe.

Martin bemerkt ad S. 54, es sei unmöglich, dasselbe wie früher zu leisten; stelle man diese Forderung, so erzeuge man den Verdacht auszusprechen, daß früher nicht genug geleistet sei.

Leuchtenberger: Bei These 3 und im Referat sei ihm der Sinn aufgefallen, in welchem das Wort Normalgrammatik gebraucht sei. S. 55, Z. 8 v. u. ff. sei damit eine eigene Fassung der Regeln verbunden. Gewöhnlich verstehe man das nicht darunter, und wenn man in der Normalgrammatik oft Änderungen in der Fassung der Regeln vornehme, so werde der Wert, den man von dem Gebrauch derselben Grammatik an allen Anstalten erwarte, illusorisch.

Referent denkt bei Normalgrammatik in erster Linie an die Verteilung des Stoffes auf die einzelnen Klassen, hält es aber nicht für bedenklich, im Wortlaut der Regeln Abweichungen festzusetzen.

In demselben Sinne spricht sich Kunze aus.

Beckhaus wünscht nur ausnahmsweise Veränderungen im Wortlaut der Regeln vorgenommen zu sehen.

Marg hält es für bedenklich, neben der eingeführten Grammatik gleichsam eine neue Grammatik zu schaffen.

Nötel hält Veränderungen in der Fassung der Regeln für berechtigt, zuweilen für notwendig. Durch Fortlassung einzelner Worte gewinne die Regel oft schon an Schärfe und Bestimmtheit. Bis zur Schaffung einer neuen Grammatik werde man nicht gehen. Den Gebrauch derselben Grammatik an allen Anstalten halte er nicht einmal für wünschenswert.

Kunze stimmt diesen Ausführungen vollständig bei.

Guttman konstatiert die gleiche Praxis auch für Bromberg und hält es für kein Unglück, wenn von anderen Anstalten kommende Schüler Regeln in anderer Form gelernt haben, vorausgesetzt, daß sie dieselben richtig verstehen und anzuwenden wissen.

Leuchtenberger und Marg halten in so beschränktem Umfange Veränderungen in der Regelfassung ebenfalls für zulässig. Marg hält aber die Stelle auf S. 55 für mißverständlich.

Ronke erklärt, daß er auch an dieser Stelle das Wort „Normalgrammatik“ nicht anders gemeint habe.

#### Specialdebatte.

Referent begründet die These 1 mit dem Hinweis auf die analoge These der Direktoren-Versammlung vom Jahre 1882 in Beziehung auf die Mathematik; die vielfachen Versetzungen bei Militär und Civil machten die Gleichmäßigkeit der Pläne an den Gymnasien einer Provinz wünschenswert. Zwischen verschiedenen Provinzen sei eine Gleichmäßigkeit nicht zu erreichen, wohl aber in der Sphäre unserer Provinz.

Marg stimmt zu; der Zusatz „möglichst“ sichere vor allzu straffer Handhabung.

Guttman wünscht die Gleichmäßigkeit nicht zu weitgehend und beantragt eine dahin zielende Fassung der These.

Referent acceptiert dieselbe, die nun lautet:

„Es ist wünschenswert, daß an den Gymnasien einer Provinz die Pläne der einzelnen Klassen in der lateinischen Grammatik möglichst gleichmäßig verteilt werden.“

Martin wünscht die Worte „einer Provinz“ fortgelassen.

Von mehreren Vorschlägen teils redaktioneller, teils inhaltlicher Art wird der Antrag Meinertz angenommen, so daß These 1 lautet:

„Es ist wünschenswert, daß an den Gymnasien einer Provinz die Pensen der lateinischen Grammatik für Sexta und Quinta und möglichst auch für die übrigen Klassen gleichmäßig verteilt werden.“

2. These. Referent: Da eine wesentliche Herabsetzung des Zieles durch die revidierten Lehrpläne nicht eingetreten sei, wohl aber eine bedeutende Kürzung der Stundenzahl, so müsse der notwendig entstehende Ausfall durch Sichtung und Vereinfachung des Lehrstoffes gedeckt werden. Von der Verbesserung der Methode erwarte die Behörde diese Deckung nicht.

Beckhaus hebt die Notwendigkeit von Veränderungen in der Methode hervor.

Nötel hält strenge Sichtung für ausreichend und möchte für „ist nötig“ setzen „genügt es“. Den zweiten Satz von der 2. These will er streichen, den ersten Satz derselben mit der 4. These vereinigen und dann die 3. These folgen lassen.

Dieser Antrag wird bekämpft von

Marg. Der zweite Satz von These 2 sei notwendig.

Der Vorsitzende stellt zunächst die 4. These zur Debatte.

Referent betont die fast ausnahmslose Übereinstimmung sämtlicher Gutachten und teilt auch seinerseits diese Ansicht.

Beckhaus stellt zu dem Antrag Nötel das Amendement, hinter „Änderung in den Klassenpensen“ zu setzen „bis Sekunda ausschließlic“.

Kunze will in der 4. These das Wort „wesentlich“ streichen, wird aber von Gerber bekämpft, der die nötig gewordene Änderung für außerordentlich wesentlich erklärt. Da er aber die Art der Umgestaltung den Vertretern der Gymnasien allein überlassen will, so wird er sich bei den nachfolgenden Thesen der Abstimmung enthalten.

Guttmann entgegnet, es sei hier nur zu denken an das gesetzliche Ziel, welches nicht wesentlich geändert sei. Nachdem der Antrag Nötel und damit das Amendement von Beckhaus gefallen, werden beide Sätze der 2. These des Referenten angenommen.

3. These. Die These wird nach Ablehnung des Antrages Martin: „An jeder Anstalt muß durch Fachkonferenzen das knappste Maß des aus der Grammatik zu erlernenden Pensums festgestellt werden“ mit der von Leuchtenberger vorgeschlagenen Veränderung angenommen und lautet nun:

„An jeder Anstalt ist ein in Fachkonferenzen festgestelltes Normal-exemplar der Grammatik einzuführen, in welchem die Paragraphen der Grammatik mit den zu memorierenden Musterbeispielen für jede Klasse bestimmt sind.“

Die 4. These wird angenommen.

5. These. Leuchtenberger beantragt, unter Wegfall der 9. u. 10. These, den Schlusssatz der 5. These so zu fassen: „Die Oberstufe, welche das erforderliche stilistische und synonyme Material im Anschluß an die Lektüre lehrt.“

Der Antrag Marg, die 5. und 6. These zu streichen, wird abgelehnt.

Es beginnt im Anschluß an den Antrag Leuchtenberger die Debatte über die 9. und 10. These. Dieser Antrag wird unterstützt von Kunze, Meinertz und Nötel, von Methner bemängelt. Er wird bei der Abstimmung mit den von Kunze gewünschten Zusätzen, hinter „Unterstufe“ „(VI, V)“, hinter „Mittelstufe“ „(IV, III)“, hinter „Oberstufe“ „(II, I)“ angenommen und lautet die 5. These demnach:

„Der Lateinunterricht gliedert sich in drei Stufen: die Unterstufe (VI, V), welche die Formenlehre, die Mittelstufe (IV, III), welche die Elementarsyntax umfaßt, und die Oberstufe (II, I), welche das erforderliche stilistische und synonyme Material im Anschluß an die Lektüre lehrt.“

6. These. Referent bemerkt, daß die Referate in betreff der Grenze zwischen Ober-Tertia bis Ober-Sekunda schwanken. Er habe sich für Ober-Tertia entschieden, halte aber grammatische Wiederholungen in II und I für dringend geboten.

Kunze möchte die 6. These streichen. An ihre Stelle wird auf Nötel's Antrag gesetzt:

„Die Ergänzung der Elementar-Grammatik bleibt der Sekunda vorbehalten.“

7. These. Referent betont, daß diese These veranlaßt sei durch die Bestimmung der revidierten Lehrpläne: „Die Sprech- und Schreib-Übungen schliessen sich an die Lektüre an.“

Nötel befürwortet die 7. These hauptsächlich deshalb, weil dem Lateinschreiben und -sprechen dadurch ein bestimmtes Maß gesetzt werde. Mit seinem Zusatzantrage: „Und nach ihrem Bedürfnis ist der grammatische Unterricht zu bemessen“ wird die 7. These angenommen und lautet:

„Die Lektüre ist der Mittelpunkt des lateinischen Unterrichts. An sie haben sich die Übungen im Lateinschreiben und -sprechen anzuschließen, und nach ihrem Bedürfnis ist der grammatische Unterricht zu bemessen.“

8. These. Die These wird vom Referenten kurz begründet und auf Kunze's Wunsch, das stilistische Material für die einzelnen Klassen festzusetzen, wird vom Referenten die Verteilung empfohlen, welche die Grammatik von Holzweiszig in einem Anhang enthält.

Guttman möchte solche methodischen Wünsche und Grundsätze nicht so beiläufig aufgestellt sehen.

Martin beantragt für „werde gelegt“ „mufs gelegt werden“. Mit dieser vom Referenten acceptierten Veränderung wird die 8. These angenommen und lautet:

„Grammatik und Stilistik sind in den oberen Klassen nicht grundsätzlich zu trennen. Die stilistische Grundlage muß schon in den unteren und mittleren Klassen gelegt werden.“

11. These oder nach Ablehnung der 9. und 10. These No. 9.

Referent hält auch für Sekunda und Prima die Benutzung eines Buches zum Übersetzen ins Lateinische für nötig. Brauchbare Bücher seien zur Genüge vorhanden.

Anders sprechen sich aus Richter, Leuchtenberger, Nötel, Meinertz und betonen teils den Mangel an Zeit, teils die Entbehrlichkeit, teils die Übersättigung der Schüler, wenn der Stoff der Lektüre nicht bloß beim Lateinisch-Schreiben und -Sprechen, sondern auch beim Übersetzen aus dem Deutschen immer wieder vorgebracht werden solle. Der Antrag Leuchtenberger:

„Ein Übungsbuch zum Übersetzen ins Lateinische ist in den oberen Klassen (OII und I) nicht mehr erforderlich“

wird an Stelle der These des Referenten angenommen.

12. bzw. 10. These. Referent motiviert die Fassung der Thesis mit dem Bedauern, daß es jetzt an Zeit, oft auch an einer geeigneten Lehrkraft fehle, um diese auch zur Befestigung in der Quantität für viele, zumal die polnischen Schüler höchst wünschenswerten metrischen Übungen zu betreiben.

Es widersprechen Leuchtenberger, der auch aus andern Gründen und prinzipiell gegen metrische Übungen ist, Kunze, der die notwendige Sicherheit in der Quantität durch konsequentes Beachten derselben in allen Klassen für ebenso gut erreichbar hält, Meinertz, der niemals einen auch nur annähernd befriedigenden Erfolg davon gesehen, und Nötel, der den Ausdruck des Bedauerns in der Fassung der Thesis entfernt und geschrieben wünscht: „Metrische Übungen sind nicht anzustellen.“

Die Konferenz entscheidet sich mit geringer Majorität für den Antrag Leuchtenberger, welcher an die Stelle der These des Referenten die Worte setzt:

„Metrische Übungen sind nicht zu treiben.“

13. bzw. 11. These. Referent hält besondere Vokabularien für überflüssig, ja für störend und für geeignet, den Unterricht zu zersplittern. Im Falle der Not könne der Lehrer gruppierende Zusammenstellungen aus dem Gebiete der gelernten Vokabeln selbst vornehmen.

Dagegen hebt Kunze die Notwendigkeit besonderer Vokabularien für VI und V hervor, die allerdings im engsten, anfangs satzweisen Anschluß an die

Übungsstücke angelegt sein müßten. Ihm stimmen bei Beckhaus, der die Vokabularien von Ostermann empfiehlt, aber diejenigen für VIII und IV für entbehrlich erklärt; desgleichen Meinertz, weil nicht aus allen Übungsbüchern für die unteren Klassen die Vokabeln in geeigneter Weise erlernt werden könnten; Schneider, der nur durch gleichmäßige, die Kontinuität des Unterrichts festhaltende Benutzung besonderer Vokabularien die Erlangung des notwendigen Vokabelschatzes für gesichert hält; nach seiner Ansicht involviere die richtige Benutzung geeigneter Vokabularien anstatt der von Nötel gefürchteten Gefahr der Überlastung vielmehr eine Erleichterung, da dann das mechanische, oft fehlerhafte Aufschreiben der Vokabeln seitens der Schüler wegfallen. Eckardt wünscht, entgegen dem Antrage Kunze, der für den 2. Satz der These die Fassung vorschlägt: „Besondere Vokabularien im Anschluß an die Übungsstücke sind nur in VI und V notwendig“, auch für IV ein besonderes Vokabular, Guttman will die Vokabularien von Ostermann bis VIII einschließlich gebraucht sehen.

Bei der Abstimmung wird Satz 1 der These des Referenten angenommen, Satz 2 aber sowohl in der Form des Referenten, wie in der von Kunze abgelehnt.

Die These lautet demnach:

„Die Vokabeln aus der Lektüre genügen zur Erwerbung eines ausreichenden Wortschatzes.“

14. bzw. 12. These. Die Streichung der These wird von Methner empfohlen und von Meinertz damit begründet, weil die zu weite Fassung der These selbst für die Horazstunden in I die Aneignung des Wortschatzes als ein zu erreichendes Ziel aussprechen würde.

Die Konferenz beschließt die Streichung der These.

15. bzw. 12. These. Der Referent motiviert die These mit dem Mangel an Zeit und findet die gleichzeitige Einführung der Quartaner in die Prosa- und Dichterlektüre bedenklich. Nötel ist mit dem Inhalt der These einverstanden, wünscht sie aber ebenso, wie die 16., als aus dem Rahmen des Themas fallend, zu streichen. Guttman und Marg verteidigen die Beibehaltung, welche die Konferenz beschließt.

16. bzw. 13. These. Referent erkennt den Wert der Privatlektüre an, hält aber ihren Fortfall für notwendig, weil keine Zeit dazu bleibe, und weil damit leicht eine Überbürdung herbeigeführt werden könnte.

Richter empfiehlt die Beibehaltung der Privatlektüre in I als Vorbereitung auf die Extemporalien und zum Ersatz für die jetzt beschränkte Lektüre des Livius in II.

Eckardt, Guttman, Beckhaus wünschen die These zu streichen,

Kunze, Schneider und jetzt auch Nötel, weil sonst zu befürchten stehe, daß mit These 7 kein rechter Ernst werde, wollen die These beibehalten.

Die Konferenz nimmt die These des Referenten an.

17. bzw. 14. These. Für die Absetzung der These sprechen sich aus verschiedenen Gründen Meinertz, Nötel, Beckhaus aus. Martin und Kunze wünschen von OII lateinische Aufsätze auszuschließen.

Die Konferenz beschließt die These des Referenten abzusetzen.

18. bzw. 14. These. Liersemann enthält sich der Abstimmung über diese und die folgenden Detailbestimmungen der Gymnasial-Lehreinrichtungen.

Die Konferenz nimmt die These mit der von Richter beantragten Veränderung an, daß in IV 4 Stunden der Lektüre, 5 Stunden der Grammatik zuzuweisen sind.

Die These lautet also:

„Die Stundenverteilung für Grammatik und Lektüre ist in VI und V noch nicht notwendig; in IV 5 Stunden Grammatik, 4 Stunden Lektüre; in III 4 Stunden Grammatik, 5 Stunden Lektüre; in UII 3 Stunden Grammatik, 5 Stunden Lektüre; in OII und I 2 Stunden Grammatik und 6 Stunden Lektüre.

19. bzw. 15. These. Es entspinnt sich über die einzelnen Bestimmungen der These eine längere Debatte. Die Konferenz stimmt über jede Bestimmung besonders ab und erklärt sich für nachstehende Fassung:

Die grammatischen Pensas sind folgende:

- in VI regelmässige Formenlehre;
- „ V unregelmässige Formenlehre;
- „ IV das Wesentlichste aus der Kasuslehre;
- „ UIII Ergänzung der Kasuslehre, das Unentbehrliche aus der Tempus- und Moduslehre, Grundlehren der Prosodie und Metrik, Deklination der griechischen Wörter, römischer Kalender;
- „ OIII das Wesentlichste aus der Tempus- und Moduslehre;
- „ UII Ergänzung der Tempus- und Moduslehre, Gebrauch der nominalen Redeteile;
- „ OII Gebrauch der Konjunktionen, das Wichtigste über Wortstellung, Satzverbindung, Satzstellung und Periodenbau;
- I hat kein besonderes grammatisches Lehrpensum.

### Thema IIIb.

Referent Gerber. Derselbe findet das Nötige schon in den revidierten Lehrplänen vom 31. März 1882 genügend festgesetzt und stellt folgende 3 Thesen auf, die er jede eingehend begründet:

1. Auf dem Realgymnasium hat die Lektüre eines lateinischen Schriftstellers erst mit der VIII zu beginnen (Referat pag. 77).
2. Die systematische Behandlung der Syntax im Lateinischen beginnt auf dem Realgymnasium mit der VIII (Referat p. 77).
3. In der I der Realgymnasien werden lateinische Exercitien und Extemporalien nicht weiter geschrieben; dagegen sind von Zeit zu Zeit sorgfältig vorbereitete Übersetzungen aus dem Lateinischen ins Deutsche zu liefern.

Die Debatte bewegt sich über folgende Punkte: Die Lektüre müsse in IV beginnen (Friebe, Liersemann), Cornel sei in IV zu lesen (Geist); an Stelle des Cornel empfiehlt Eckardt ein ähnliches Lesebuch mit zusammenhängenden lateinischen Stücken, wie etwa das von Schönborn für IV, Kunze empfiehlt Wellers verbesserten Herodot.

Referent verwahrt sich dagegen, daß er in IV Zusammenhängendes nicht lesen wolle, er ist nur gegen die Lektüre eines lateinischen Autors in IV, zumal gegen die des Cornel. Als besonders geeignet empfiehlt er das Tirocinium von Schultz. Referent hält auch den Widerspruch gegen die Lektüre von Ciceros Briefen nicht für zutreffend, er lese sie nach der für Realgymnasien getroffenen Auswahl von Weidemann schon seit mehr als 30 Jahren.

Die von Geist befürwortete Notwendigkeit, daß auch im grammatischen Unterrichte die Realgymnasien bis IV einschließlich mit den Gymnasien nach Möglichkeit übereinstimmen, wird vom Referenten unter der Voraussetzung zugegeben, daß die Gymnasien ihrerseits sich mit einem knappen grammatischen Lehrbuche, etwa dem neulich erschienenen von Holzweissig, begnügen.

In Bezug auf These 3 des Referenten erklärt Liersemann es für nötig, in I von Zeit zu Zeit, etwa alle 6 Wochen einmal, und auch nur  $\frac{1}{2}$  Stunde lang, ein Extemporale schreiben zu lassen, damit die nötige grammatische Sicherheit nicht verloren gehe. In diesem Umfange und zu diesem Zwecke will Referent Extemporalien von I auch nicht absolut ausschließen, erklärt sie aber für entbehrlich, wenn die Behandlung der Lektüre unausgesetzt darauf ausgehe, die grammatischen Kenntnisse festzuhalten und zu verwerten.

Die von der Konferenz zu Thema III angenommenen Thesen:

1. Es ist wünschenswert, daß an den Gymnasien einer Provinz die Pensen der lateinischen Grammatik für VI und V und möglichst auch für die übrigen Klassen gleichmäßig verteilt werden.
2. Eine wesentliche Herabsetzung des bisher dem lateinischen Unterricht gesteckten Zieles ist durch die revidierten Lehrpläne nicht eingetreten. Zur Erreichung desselben ist es nötig, den grammatischen Stoff noch mehr, als dies bisher geschehen, zu sichten und zu vereinfachen.
3. An jeder Anstalt ist ein in Fachkonferenzen festgestelltes Normalexemplar der Grammatik einzuführen, in welchem die Paragraphen der Grammatik mit den zu memorierenden Musterbeispielen für jede Klasse bestimmt sind.

4. Die revidierten Lehrpläne bedingen keine wesentliche Änderung in den Klassenpensen.
5. Der Lateinunterricht gliedert sich in drei Stufen: Die Unterstufe (VI, V), welche die Formenlehre, die Mittelstufe (IV, III), welche die Elementarsyntax umfaßt, und die Oberstufe (II, I), welche das erforderliche stilistische und synonyme Material im Anschluß an die Lektüre lehrt.
6. Die Ergänzung der Elementargrammatik bleibt der II vorbehalten.
7. Die Lektüre ist der Mittelpunkt des lateinischen Unterrichts. An sie haben sich die Übungen im Lateinschreiben und -sprechen anzuschließen, und nach ihrem Bedürfnis ist der grammatische Unterricht zu bemessen.
8. Grammatik und Stilistik sind in den oberen Klassen nicht grundsätzlich zu trennen. Die stilistische Grundlage muß schon in den unteren und mittleren Klassen gelegt werden.
9. Ein Übungsbuch zum Übersetzen ins Lateinische ist in den oberen Klassen (OII und I) nicht mehr erforderlich.
10. Metrische Übungen sind nicht zu treiben.
11. Die Vokabeln aus der Lektüre genügen zur Erwerbung eines ausreichenden Wortschatzes.
12. In IV ist poetische Lektüre nicht zu treiben.
13. Privatlektüre lateinischer Schriftsteller ist nicht anzusetzen.
14. Die Stundenverteilung für Grammatik und Lektüre ist in VI und V noch nicht notwendig; in IV 5 St. Grammatik, 4 St. Lektüre; in III 4 St. Grammatik, 5 St. Lektüre; in OIII 3 St. Grammatik, 5 St. Lektüre; in OII und I 2 St. Grammatik, 6 St. Lektüre.
15. Die grammatischen Pensa sind folgende:
  - in VI regelmässige Formenlehre;
  - „ V unregelmässige Formenlehre;
  - „ IV das Wesentlichste aus der Kasuslehre;
  - „ OIII Ergänzung der Kasuslehre, das Unentbehrliche aus der Tempus- und Moduslehre, Grundlehren der Prosodie und Metrik, Deklination der griechischen Wörter, römischer Kalender;
  - „ OIII das Wesentlichste aus der Tempus- und Moduslehre;
  - „ OII Ergänzung der Tempus- und Moduslehre; Gebrauch der nominalen Redeteile;
  - „ OII Gebrauch der Konjunktionen, das Wichtigste über Wortstellung, Satzverbindung, Satzstellung und Periodenbau;
  - „ I hat kein besonderes grammatisches Lehrpensum.

Besprechung des Thema IV:

**Wie sind die Lehrpensa in der Geschichte nach Einführung der revidierten Lehrpläne vom 31. März 1882 zu verteilen?**

Vorsitzender: Provinzial-Schulrat Polte.

Referent: Gymnasial-Direktor Dr. Eckardt.

Protokollführer: Gymnasial-Direktor Schneider.

Zuerst erhält das Wort der Referent. Derselbe erklärt sich auf das Notwendigste in seinen Vorbemerkungen beschränken zu wollen und begründet den Nichtgebrauch von fortlaufenden Nummern für die einzelnen Thesen durch die Rücksicht auf die Übersichtlichkeit. Er legt die Auffassung dar, die er mit der Abgrenzung in These 2b verbindet. Es sei wünschenswert, daß die deutsche Geschichte in Unter-Tertia bis 1648 geführt werde, wenn es aber nicht zu erreichen sei, könne man auch bei 1618 stehen bleiben.

Dir. Beckhaus bemerkt zu dem pag. 88 und 89 des Referates erwähnten Kanon für den biographischen Unterricht, daß der Referent vom Gymnasium Ostrowo nicht nur bei der Konferenz Widerspruch gefunden habe, sondern mit seiner Ansicht völlig isoliert dagestanden habe.

Dir. Leuchtenberger bemerkt, der Name der neuen Disziplin „biographische Erzählungen“ scheine mißverstanden zu werden. Nicht als ob er Erzählungen aus der griechischen und römischen Mythologie für die Sexta und Quinta nicht wünsche, aber der Wortlaut der Ministerial-Verfügung scheine ihm die Erzählungen aus der Sage auszuschließen und nur Erzählungen aus der Geschichte zuzulassen.

Rektor Sarg betont dem gegenüber, daß sich auch die Personen der Sage biographisch behandeln ließen.

Dir. Geist findet, daß eine Stunde in der Woche für den Gegenstand keine günstige Einrichtung sei, zumal da die Lesebücher für diese eine Stunde ein sehr reichhaltiges Material enthielten.

Dir. Nötel scheint die Auffassung des Referenten auch nicht im Einklange mit der Ministerial-Verfügung zu stehen. Die letztere betone den Beginn des Geschichtsunterrichts von Quarta ab, die biographische Stunde in Sexta und Quinta solle offenbar keine Propädeutik dafür, sondern eine Erholungsstunde sein, dem Anschauungsunterricht in der Vorschule vergleichbar. Darum sei es gleichgültig, welche Reihenfolge dabei beobachtet werde. Die Schüler hätten auf dieser Stufe noch keine Vorstellung von der Zeitdifferenz, man könnte auch mit Kaiser Wilhelm beginnen. Darum habe der Referent des Fr. W. Gymnasiums recht mit der pag. 90 angeführten Behauptung, daß es nur darauf ankomme, daß das, was den Schülern geboten werde, ein geschlossenes Ganze mit scharf hervortretenden Zügen bilde.

Referent bemerkt dagegen, das Streben nach Wiedereinführung eines propädeutischen geschichtlichen Unterrichtes reiche 40 Jahre zurück, die diesbezügliche Anordnung der revidierten Lehrpläne sei offenbar die Antwort darauf. Es sei nicht gleichgültig, womit man anfangs, im Gymnasium müsse man mit dem klassischen Altertum beginnen; auch die Erzählungen aus der Sage seien biographische Erzählungen.

Dir. Leuchtenberger hält seine Behauptung aufrecht, daß biographische Erzählungen nur bei historischen Persönlichkeiten möglich seien.

Dir. Nötel verharret desgleichen bei der Auffassung, daß durch die revidierten Lehrpläne kein propädeutischer historischer Unterricht eingeführt worden sei. Dagegen spreche positiv der Ausdruck „der historische Unterricht beginnt in Quarta.“

Der Referent betont Dir. Leuchtenberger gegenüber, Herkules sei für den Sextaner so gut wie eine historische Person.

Dir. Guttmann schließt sich der Auffassung des Direktor Nötel an und findet einen Beweis für die Richtigkeit derselben in den beiden konzentrischen Kreisen, in denen der Geschichtsunterricht nach der westfälischen Instruktion erteilt werden solle. Gegen Dir. Leuchtenberger macht er geltend, daß für den kleinen Schüler Sage auch Geschichte sei, und bedauert, daß der Ausdruck „Sagengeschichte“ aufgegeben sei.

Auch Dir. Beckhaus hebt hervor, daß die biographische Stunde nach Wünschen früherer Direktoren-Konferenzen ein Gegengewicht gegen den grammatischen Unterricht bilden solle und daß, wenn man auf das Gemüt durch diese Erzählungen wirken wolle, die biographische Stunde eine Erholungsstunde sein müsse; mit Rücksicht auf den lateinischen Unterricht empfiehlt er den Anfang in Sexta mit der römischen oder griechischen Sage zu machen.

## Spezialdebatte.

These 1a und b. Dir. Leuchtenberger erklärt nicht ein Gegner des Inhalts von These 1a zu sein, auch er wünscht Erzählungen aus der griechischen und römischen Mythologie und Heroengeschichte behandelt zu sehen, die Geschichte aber solle die Quarta bieten. Auch der Unterricht dieser Klasse werde ja im wesentlichen biographisch bleiben. Mit These 1b des Referenten erklärt er sich einverstanden. Ein preufsisches Kind müsse preufsische Charaktere auch schon vor dem eigentlichen Geschichtsunterricht kennen lernen. Er beantragt folgende Fassung der These 1a:

„Statt biographischer Erzählungen werden für Sexta Erzählungen aus der griechischen und römischen Mythologie und Heroengeschichte empfohlen.“

Rektor Sarg wünscht in Sexta nur griechische, in Quinta nur römische Sagen behandelt zu sehen. Mit Rücksicht auf die besonderen Verhältnisse seiner Anstalt und die Schwierigkeit, welche vielen Schülern derselben das Verständnis des Deutschen auf dieser Stufe noch bereite, will er in seinen Forderungen noch bescheidener als der Referent sein. In Quinta solle der Lehrer des Deutschen auch deutsche und preufsische Charaktere bieten. Er beantragt, These 1a und b in folgender Fassung zusammenzuziehen:

„Auf der unteren Stufe (VI und V) ist nur Sagengeschichte zu behandeln, und zwar ist in Quinta auch die deutsche Götter- und Heldensage in den geschichtlichen Unterricht hineinzuziehen.“

Der Referent betont, daß seine These 1a und b den Inhalt der eingegangenen Referate wiedergebe. Der Ausdruck „biographische Erzählungen“ sei in der Ministerialbestimmung enthalten, der Antrag Leuchtenberger ändere die Ministerialbestimmung. Er (Referent) müsse daher an dem Wortlaut seiner These festhalten.

Dir. Nötel macht geltend, daß der Übergang von den Gestalten der Sage zu den historischen Personen für den kleineren Schüler kein Fortschritt sei, für ihn sei beides dasselbe. Er sei mit dem Antrage Leuchtenberger vollkommen einverstanden, nur möchte er dem Lehrer auch die Freiheit gewahrt sehen, schon mit dem Sextaner nach Wunsch auch geschichtliche Bilder zu behandeln. Ein preufsischer Knabe müsse auch vor dem geschichtlichen Unterricht schon das Bewußtsein empfangen: du bist ein preufsischer Knabe. Er beantragt daher folgende Fassung von 1a: der Stoff zu den „biographischen Erzählungen“ ist aus der griechischen und römischen Sage und Geschichte und aus der vaterländischen Geschichte zu wählen; dagegen soll These 1b gestrichen werden.

Referent macht dagegen geltend, dem Lehrer könne es zwar gleich sein, womit er anfangs, der Sextaner aber habe mehr Verständnis für die Vorgänge

der griechischen Sage, für einen Odysseus und die Cyklopen, als für unsere preufsischen Geschichtshelden; auch der lateinische Unterricht auf dieser Stufe bedinge Sagen des klassischen Altertums.

Dir. Nötel betont dagegen, daß die Wirkung auf den Knaben nicht gleichgültig sei; die vaterländische Geschichte erweise sich kräftiger in ihrer Einwirkung auf Gemüt und Phantasie.

Dir. Geist meint, die geschichtlichen Erzählungen aus der modernen Zeit dürften leicht mehr Verständnis erfordern, als einem Sextaner zu Gebote stehe. Er stellt im Zusammenhange mit seinen vorhergehenden Ausführungen den Antrag, die eine Geschichtsstunde in Sexta und Quinta dem Lehrer des Deutschen zuzuweisen.

Dir. Guttmann weist auf den außerordentlich hervortretenden Mangel an mythologischen Kenntnissen bei unseren Schülern der oberen Klassen hin; ein Sammelpunkt für die vereinzelt mythologischen Anregungen, welche der lateinische Unterricht biete, sei erforderlich.

Dir. Liersemann spricht dafür, man solle das Pensum für Sexta und Quinta nicht zu ängstlich nach griechischer und römischer Sage abgrenzen, sondern sich mehr an die im Gebrauch befindlichen deutschen Lesebücher anschließen.

Referent hebt hervor, daß in seiner These 1b ja nur gesagt sei „eignen sich“, ein Ausdruck, der dem Lehrer nach seinem Taktgefühl überlasse aus der deutschen und preufsischen Geschichte hineinzunehmen, was er verwerten könne und dürfe.

Dir. Beckhaus spricht sich auch ausdrücklich für Verwertung der griechischen und römischen Mythologie auf dieser Stufe aus und schließt sich Dir. Guttmann darin an, daß die mythologischen Kenntnisse unserer Schüler namentlich auf den oberen Stufen sehr mangelhafte seien, Anregung und gewissermaßen ein Sammelpunkt sei geboten. These 1a sei unbedingt beizubehalten.

Für die Erweiterung des biographischen Unterrichts und die Überführung desselben in das deutsche und preufsische Gebiet gewähre ja meistens das Lesebuch genügende Anregung. Er habe auch schon vor der Einführung der revidierten Lehrpläne an seiner Anstalt auf die entsprechende Verwertung gedrungen.

Dir. Friebe erklärt sich gegen die verschiedenen Abänderungsanträge und für These 1a und b des Referenten, will aber in 1b die Worte „für Quinta“ gestrichen wissen.

Rektor Martin hebt hervor, wie schwer es bisher dem Lehrer der Quarta geworden sei, sein Pensum zu erledigen; er erklärt sich daher für die These

des Referenten, weil die Quarta dadurch eine Entlastung erfahren werde. Die Bilder aus der Antike seien plastischer als die modernen.

Dir. Nötel macht geltend, dafs These 1a den Lehrer zu sehr binde. Er wolle gar nicht vorschreiben, dafs der Anfang mit deutscher Geschichte gemacht werde.

Dir. Beckhaus wünscht auch die deutsche Sage neben der griechischen und römischen in den biographischen Unterrichte der unteren Stufe berücksichtigt zu sehen, wogegen Direktor Eckardt geltend macht, dafs die Weglassung der deutschen Sage an dieser Stelle durch die Zuweisung derselben in den deutschen Unterricht (cf. p. 90 des Referats) motiviert sei.

In der darauf folgenden Abstimmung werden die Anträge Sarg, Nötel Leuchtenberger zu 1a, desgleichen Friebe zu 1b abgelehnt, und These 1a und b in der Fassung des Referenten angenommen.

These 1c. Referent motiviert die darin enthaltene Erweiterung durch die Rücksicht, welche das Realgymnasium auf die Forderungen des modernen Lebens zu nehmen habe.

Dir. Kunze empfiehlt eine redaktionelle Änderung dahin: „eignen sich aufser Erzählungen aus der neuern deutschen u. s. w.“

Dir. Liersemann erkennt auf dieser Unterstufe einen Unterschied zwischen gymnasialen und realgymnasialen Anstalten nicht an und beantragt These 1c zu streichen, so dafs dann nach dem Wortlaut der Überschrift These 1a und b sowohl für Gymnasium als Realgymnasium Geltung habe.

Dir. Geist stimmt dem zu, desgleichen Gerber und Friebe. Der Antrag Liersemann wird angenommen.

Nunmehr wird über den im Anfang der Diskussion gestellten Antrag des Direktors Geist:

„die eine Geschichtsstunde in Sexta und Quinta ist dem Lehrer des Deutschen in diesen Klassen zuzuweisen“,

die Diskussion eröffnet, an welcher sich die Direktoren Guttmann und Eckardt beteiligen. Der Antrag wird abgelehnt mit Rücksicht darauf, dafs es schon in den revidierten Lehrplänen empfohlen ist. These 2 und 3a werden darauf einstimmig angenommen.

These 3A b. Rektor Sarg will die römische Geschichte bloß bis auf Augustus geführt und den Rest mit der deutschen Geschichte verbunden sehen.

Dir. Eckardt weist dem gegenüber auf die Motivierung in seinem Referate auf p. 98 hin. Auch Direktor Beckhaus hält eine Behandlung der römischen Geschichte bis 476 für notwendig mit Rücksicht auf das ohnehin grofse Pensum der Prima, desgleichen Direktor Gerber, denn die Zeit von 180 bis 476 sei eine zu wichtige Zeit.

Referent verkennt die Wichtigkeit dieser Periode nicht, nur habe sie

für unsere Schüler geringere Bedeutung und müsse darum kürzer behandelt werden.

Rektor Martin weist auch auf die Bildungsmomente dieser Zeit der römischen Geschichte hin.

These 3A b wird darauf einstimmig angenommen.

In These 3A c und d wird auf Antrag des Direktors Guttman unter Zustimmung des Referenten statt Unter- und Oberprima „Erstes und Zweites Jahr“ gesetzt, und mit dieser Änderung die These angenommen.

Darauf werden die sämtlichen Thesen 3B mit der entsprechenden Änderung in c und d einstimmig angenommen.

### Angenommene Thesen.

1. Sexta und Quinta des Gymnasiums und Realgymnasiums.

- a) Der Stoff zu den „biographischen Erzählungen“ ist in erster Linie aus der griechischen und römischen Sage und Geschichte zu wählen.
  - b) Demnächst eignen sich für Quinta auch Erzählungen aus der preussischen und deutschen Geschichte der neueren Zeit, d. h. vom großen Kurfürsten bis Kaiser Wilhelm I.
2. Quarta, Unter-Tertia und Ober-Tertia des Gymnasiums und Realgymnasiums.
- a) In Quarta ist griechische und römische Geschichte durchzunehmen, und zwar die letztere zusammenhängend nur bis zum Jahre 133 v. Chr., von da ab in kurzer zweckentsprechender Auswahl;
  - b) In Unter-Tertia deutsche Geschichte bis 1648, mindestens aber bis 1618;
  - c) In Ober-Tertia die brandenburgisch-preussische samt der Ordens-Geschichte; dann deutsche und preussische von 1648 (bezw. 1618) bis 1871.

3. Unter-Sekunda, Ober-Sekunda, Unter-Prima, Ober-Prima.

#### A. Des Gymnasiums.

- a) Unter-Sekunda: Die griechische und — in maßvoller Beschränkung — die Geschichte der orientalischen Völker mit Ausschluss des jüdischen.
- b) Ober-Sekunda: Die römische Geschichte bis zum Jahre 476 n. Chr.
- c) Prima, 1. Jahr: Geschichte des Mittelalters und der Neuzeit bis 1648, mindestens aber bis 1618.
- d) Prima, 2. Jahr: Die Neuzeit von 1648 (bezw. 1618) bis 1871.

#### B. Des Realgymnasiums.

- a) Unter-Sekunda: Alte Geschichte — mit Ausschluss der jüdischen — bis zum Jahre 31 v. Chr.
- b) Ober-Sekunda: Römische Kaisergeschichte; Geschichte des Mittelalters bis 1492, mindestens aber bis 1273.
- c) Prima, 1. Jahr: Fortsetzung der Geschichte bis zum Ende des spanischen Erbfolgekrieges und zum Tode Ludwigs XIV (1715).
- d) Prima, 2. Jahr: Neuzeit von 1715 bis 1871.

Besprechung von Thema V und VII:

**Beurteilende Übersicht über die in den vier unteren Klassen der höheren Lehranstalten hiesiger Provinz eingeführten sprachlichen Lehrmittel auf Grund der bisher mit denselben gemachten Erfahrungen (cfr. Verhandlungen der 9. Direktoren-Versammlung der vereinigten Provinzen Ost- und Westpreußen 1880. S. 226 ff.)**

**a) für die Gymnasien,**

Referent: Gymnasial-Direktor Dr. Meinertz.

Korreferent: Gymnasial-Direktor Leuchtenberger.

**b) für die Realgymnasien.**

Referent: Realgymnasial-Direktor Dr. Geist.

Korreferent: Realgymnasial-Direktor Dr. Liersemann.

Vorsitzender: Provinzial-Schulrat Polte.

Protokollführer: Realgymnasial-Direktor Dr. Friebe.

**Generaldebatte.**

Zunächst teilt der Herr Vorsitzende mit, daß Referent und Korreferent für Thema VII eine Abstimmung über ihre Thesen nicht wünschen.

Meinertz, Referent für Thema V, erklärt, daß er sich in Übereinstimmung mit dem Korreferenten befinde, der ihn nur in dankenswerter Weise ergänzt habe. Das Thema habe zu Thesen nicht herausgefordert, doch seien die Thesen des Korreferenten der Ausdruck der Wünsche der Referate und Protokolle der einzelnen Anstalten.

Leuchtenberger, Korreferent für Thema V, ist derselben Ansicht; er habe, ohne erschöpfend zu sein, aus der Fülle der Gesichtspunkte, welche ihm in den Einzelreferaten entgegengebracht worden wären, diejenigen ausgewählt und als Thesen aufgestellt, bei denen er eine Beratung durch die Direktoren-Konferenz für wünschenswert erachtet habe.

Geist, Referent für Thema VII, giebt ein Resumé über den Eindruck, welchen die Gutachten über die gröfsere und geringere Brauchbarkeit der besprochenen sprachlichen Lehrmittel auf ihn gemacht haben. Er könne einen erfreulichen Fortschritt auf diesem Gebiete der Schullitteratur konstatieren, doch brächten manche Schulbücher partienweise das grammatische Material in nicht richtig abgemessener Auswahl; sie seien zu systematisch und hätten es allzusehr auf Erweiterung und Vertiefung des grammatischen Wissens abgesehen, während doch in der Schule die Grammatik nur ein wissenschaftliches Mittel sein solle für einen praktischen Bildungszweck, für ein klares, bewusstes Können im Übersetzen, Verständnis der Lektüre, für den unmittelbar darin sich vollziehenden praktischen Akt der Gymnastik der geistigen Vermögen. Die Schulbücher sollen mit der Wissenschaft gleichen Schritt halten, doch stecke der propädeutische Charakter der Schule diesem Streben eine Grenze. In den Schulbüchern müßten grobe Irrtümer beseitigt werden, welche durch die Resultate der wissenschaftlichen Forschung widerlegt worden seien; dagegen könnten manche Ungenauigkeiten vom praktischen Gesichtspunkte aus ignoriert werden.

Liersemann, Korreferent für Thema VII, zeigt an, dafs Seite 176, Zeile 21, bei den Worten „stimmt Referent bei“ ausgelassen worden sei: „in höherem Mafse.“

Zu Seite 113, Zeile 5, bemerkt Marg, dafs das von Meseritz eingereichte Gutachten nur die Ansicht des dortigen Referenten gebe; ein Urteil des ganzen Kollegiums sei nicht zustande gekommen.

### Specialdebatte.

These 1. Leuchtenberger empfiehlt seine These mit dem Hinweis darauf, dafs die in vielen Gutachten verlangte Benutzung derselben Lehrbücher an den Gymnasien ein und derselben Provinz nur einem geringen Teile derjenigen Schüler zu gute käme, welche durch die Versetzung der Eltern zu einem Wechsel der Lehranstalt gezwungen würden, nämlich nur demjenigen, welchen der Wechsel nicht aus der Provinz herausführe. Dagegen sei die Mannigfaltigkeit der Lehrbücher von grossem Vorteile für die Lehrer, da sie, wenn sie durch Versetzung genötigt würden, andere Lehrbücher zu benützen, neuen Antrieb und Schwung erhielten und pädagogisch und didaktisch gewönnen. Auch würde die Uniformierung der Lehrbücher Änderungen erschweren und die Lehrer abhalten, selbst einmal ihre pädagogischen und didaktischen Erfahrungen in einem eigenen Lehrbuche niederzulegen.

Nötel beantragt, die These zu streichen, da er befürchte, dafs durch dieselbe die Mannigfaltigkeit ins Extrem getrieben werde. Doch wolle er durch Ablehnung der These auch nicht das Uniformieren begünstigen, wiewohl er sich sagen müsse, dafs es für schwächere Schüler, welche die Anstalt wechselten,

um zu versuchen, in neuem Boden besser fortzukommen, von Segen sei, wenn sie an der neuen Anstalt die bisher gebrauchten Lehrbücher vorfinden.

Guttman meint, die Vielheit der Bücher schade dem Schüler und nütze dem Lehrer wenig, da die Verschiedenheiten in den Lehrbüchern für denselben oft geringfügig seien. Kleine Fortschritte der methodischen Technik gehörten in die Zeitschriften. Der übergroßen Produktion gegenüber sei ein Druck heilsam.

Meinertz will den Lehrerkollegien Freiheit lassen, da die Beurteilung und Brauchbarkeit der fraglichen Lehrbücher eine sehr verschiedene sei. Die Behörde könne ja inhibieren, wenn Anträge auf Änderung in zu großer Fülle kämen.

Marg stellt den Antrag:

„Die Benutzung derselben Lehrbücher an den Gymnasien derselben Provinz ist anzustreben; doch darf dieses Einheitsstreben nicht zu einem Hindernis für die Fortschritte der Methodik werden. Es ist daher zweckmäßig, daß die Direktoren-Konferenzen den Gegenstand unausgesetzt im Auge behalten.“

und begründet ihn mit dem geringen Unterschiede, der zwischen manchen Lehrbüchern besteht.

Kunze ist der Ansicht, daß die Zahl der guten Lehrbücher noch zu gering sei. Kombination der guten Partien in den verschiedenen Büchern werde bessere herbeiführen.

Gerber billigt die in dem Margschen Antrag niedergelegte Ansicht, doch verkenne Marg die Adresse; derselbe müsse sich an die unbekanntenen Verfasser guter Bücher wenden. Er tritt für den Antrag Nötel auf Streichung der These ein, da bekanntlich die Behörde auf Uniformierung in bestimmten Grenzen sähe.

Im weiteren Verlaufe der Debatte, an welcher sich Leuchtenberger, Marg, Beckhaus, Kunze, Nötel, Guttman, Richter, Eckardt und Liersemann beteiligen, zieht Leuchtenberger seine These zu Gunsten des Margschen Antrages zurück, doch nimmt sie Beckhaus wieder auf.

Guttman stellt den Antrag:

„Die Einführung derselben Lehrbücher an den Gymnasien ein und derselben Provinz ist durch die Direktoren-Konferenz anzustreben.“

Nachdem der von Marg beantragte Schluß der Debatte angenommen worden war, wird der Antrag Nötel mit 11 Stimmen angenommen. Damit sind die übrigen Anträge gefallen.

These 2 und 3 wird von Leuchtenberger kurz erläutert.

Marg beantragt beide zu streichen; es genüge, daß die Lehrerwelt durch

die Stellung der Thesen aufmerksam gemacht sei; einer besonderen Zustimmung seitens der Direktoren-Konferenz bedürfe es nicht.

Der Antrag Marg wird angenommen.

Zu These 4 bemerkt Leuchtenberger, daß es für schwache Schüler, welche die Versetzung nicht erreicht haben, gut sei, wenn sie dasselbe noch einmal übersetzten.

Liersemann beantragt, die These mit den Worten beginnen zu lassen: „Es genügt nicht“, weil die Zurückgebliebenen dasselbe grammatische Pensum an neuem Material lernen müßten. Er findet bei Gerber und Guttmann, welche das Abschreiben und das Vererben der Hefte verhüten wollen, Unterstützung und gewinnt die Mehrheit der Konferenz für seinen Antrag.

These 5 und 6 werden ohne Debatte angenommen.

Zu These 7 und 8 erklärt Leuchtenberger, daß er auf den verschiedenen Klassenstufen Einzelsätze verlange, sich auch vor wenig inhaltsreichen nicht scheue, da sie notwendig wären, die Regeln prägnant zum Ausdrucke zu bringen.

Bei These 7 stellt Gerber den Antrag, in der letzten Zeile zu sagen: „Für VI und für V wünschenswert“.

Während Guttmann für Bücher eintritt, die in Einzelsätzen ein Ganzes bieten, und Marg zusammenhängende Stücke will, weil sie den Schüler interessieren, verteidigt Gerber seinen Standpunkt damit, daß für den Sextaner und Quintaner jeder Satz ein Ganzes sei, daß die zusammenhängenden Stücke, in einfachen Sätzen zurechtgemacht, für das Sprachgefühl nachteilig wären. Doch wird schließlich sein Antrag abgelehnt. Ebenso der von Kunze zu These 8:

„Einzelsätze sind daneben für IV erforderlich.“

Dagegen werden auf die Anträge von Nötel zu These 7 und von Marg zu These 8 die beiden Thesen in folgender Fassung angenommen:

7. Die lateinischen Übungsbücher für VI und V und die griechischen für III müssen zur Einübung des grammatischen Pensums vorwiegend Einzelsätze geben. Doch sind daneben, besonders zur Repetition ganzer grammatischer Abschnitte, zusammenhängende Stücke, deren grammatisches Verständnis für die betreffende Klassenstufe erreichbar ist, für VI wünschenswert, für V bzw. III erforderlich.
8. Die Übungsbücher zum Übersetzen ins Lateinische für IV und III haben vorwiegend zusammenhängende Stücke zu bieten. Einzelsätze sind daneben nicht unbedingt erforderlich, aber wünschenswert.

Als neue These wird hier der Antrag Liersemann eingefügt:

Entsprechend sind die Übungsbücher in den übrigen fremden Sprachen einzurichten.

These 9 empfiehlt Leuchtenberger zu einstimmiger Annahme und erlangt dieselbe in der ihm von Liersemann proponierten Fassung:

Es ist dringend zu wünschen, daß die fremdsprachlichen Übungsbücher in der Weise gearbeitet sind, daß der auf den vorhergehenden Stufen angeeignete Vokabelschatz auf den folgenden reichliche Verwendung findet.

Ebenso acceptieren er und die Konf. den Zusatz Nötel:

Der Vokabelschatz ist ganz vorzugsweise aus denjenigen Schriftstellern zu entnehmen, welche auf der Schule zunächst gelesen zu werden pflegen.

Zu These 10 bemerkt Leuchtenberger, daß die Beschränkung in der lateinischen Grammatik am notwendigsten sei, weil in dieser am meisten dagegen gefehlt werde. Phraseologisches und Synonymisches müsse herausgebracht werden.

Marg erklärt sich für umfangreiche Grammatiken, damit der Schüler sich für die Lektüre Rat holen könne.

An der weiteren Debatte beteiligen sich Kunze, Meinertz, Guttman, Gerber, Leuchtenberger und Nötel, welcher für „Kompositionen“ „Lektüre“ einzusetzen beantragt. Die Konferenz acceptiert aber mit 11 Stimmen folgende von Kunze vorgeschlagene Fassung:

Es ist dringend zu wünschen, daß die lateinische und griechische Schulgrammatik in der Formenlehre wie in der Syntax sich auf das, was die Schullektüre bietet, beschränke.

These 11 wird ohne Debatte angenommen mit der durch die neue Fassung von These 10 notwendig gewordenen Änderung von „Kompositionen“ in „Schullektüre“.

These 12. Es beteiligen sich Leuchtenberger, Richter, Kunze, Gerber, Beckhaus und Marg an der Debatte, bei der es sich darum handelt, ob es nötig sei, auszudrücken, daß der Stil einer Schulgrammatik dem Fassungsvermögen der Schüler entsprechen müsse. Da Richter dies mit Rücksicht auf These 14 in welcher dieselbe Grammatik für alle Klassen verlangt werde, für unmöglich erklärt, beantragt er Streichung der These, dringt jedoch nicht durch. These 12 wird angenommen.

Ebenso ohne Debatte These 13.

Zu These 14 beantragt Marg den Zusatz, daß 2 Grammatiken desselben Verfassers sollen gebraucht werden dürfen, falls die umfangreichere den Auszug, soweit irgend möglich, auch dem Wortlaute nach enthält. Doch fällt sein Antrag.

Meinertz meint, die Schüler der oberen Klassen würden in einer neuen Grammatik zu schwer bekannt, Gerber, daß die Denkweise der oberen Klassen

eine andere sei, und die Schüler dieser Klassen andere Kost verlangten. Für die neueren Sprachen sei jedenfalls auf der Oberstufe eine erweiterte Grammatik erforderlich, weil man vergleichende Grammatik treiben müsse.

Geist will zu Gunsten der Lektüre die Ausführlichkeit der Grammatik beschränken, so daß eine für alle Klassen ausreiche.

Die These wird angenommen.

These 15 und 16 werden auf den Antrag Marg's gestrichen, nachdem Leuchtenberger sich für ihre Annahme verwendet, Beckhaus sich gegen die 15., Liersemann und Guttmann gegen die Notwendigkeit der 16. erklärt hatten.

Demnach sind folgende Thesen angenommen:

1. Es genügt nicht, wenn in dem Übungsbuch (Übersetzungsbuch) für Klassen mit einjährigem Kursus Material für ein Jahr enthalten ist.
2. Die Übungsbücher (Übersetzungsbücher) für Sexta und Quinta im Lateinischen, für V und IV im Französischen, für III im Griechischen müssen zur Einübung derselben grammatische Abschnitte und derselben Vokabeln Stücke zum Übersetzen sowohl ins Deutsche als aus dem Deutschen enthalten.
3. Die Übungsbücher (Übersetzungsbücher) für IV und III im Lateinischen haben nur Stücke zum Übersetzen in die fremde Sprache zu bieten.
4. Die lateinischen Übungsbücher für VI und V und die griechischen für III müssen zur Einübung des grammatischen Pensums vorwiegend Einzelsätze geben. Doch sind daneben, besonders zur Repetition ganzer grammatischer Abschnitte, zusammenhängende Stücke, deren grammatisches Verständnis für die betreffende Klassenstufe erreichbar ist, für VI wünschenswert, für V erforderlich.
5. Die Übungsbücher zum Übersetzen ins Lateinische für IV und III haben vorwiegend zusammenhängende Stücke zu bieten. Einzelsätze sind daneben nicht unbedingt erforderlich, aber wünschenswert.
6. Entsprechend sind die Übungsbücher in den übrigen fremden Sprachen einzurichten.
7. Es ist dringend zu wünschen, daß die fremdsprachlichen Übungsbücher in der Weise gearbeitet sind, daß der auf den vorhergehenden Stufen angeeignete Vokabelschatz auf den folgenden reichliche Verwendung findet. Der Vokabelschatz ist ganz vorzugsweise aus denjenigen Schriftstellern zu entnehmen, welche auf der Schule zunächst gelesen zu werden pflegen.
8. Es ist dringend zu wünschen, daß die lateinische und griechische Schulgrammatik in der Formenlehre wie in der Syntax sich auf das, was die Schullektüre bietet, beschränke.
9. Es ist ratsam, auch für das Französische eine systematische Grammatik zu Grunde zu legen. Auch für diese gilt die Forderung unbedingter Beschränkung auf das Regelmäßige und für die Schullektüre Notwendige.
10. Eine Schulgrammatik muß die Regeln in einem Stil ausdrücken, der dem Fassungsvermögen der Schüler entspricht.
11. Eine Schulgrammatik muß ihre Musterbeispiele durchweg so wählen, daß sie dem Verständnis des Schülers keine erheblichen Schwierigkeiten bereiten.
12. Es ist dringend zu wünschen, daß ein und dieselbe Grammatik (lat., griech., franz.) in allen Klassen derselben Anstalt gebraucht werde.

Besprechung des Thema VI:

## Wie sind die Lehrpensen im Griechischen nach Einführung der revidierten Lehrpläne vom 31. März 1882 zu verteilen?

Vorsitzender: Provinzial-Schulrat Polte.

Referent: Gymnasial-Direktor Dr. Kunze.

Protokollführer: Gymnasial-Direktor Dr. Dolega.

Referent bemerkt vor dem Eintritt in die Generaldebatte, daß er sich in den Thesen auf die Verteilung der Lehrpensen beschränkt habe, und über die in seinem Referate vorkommenden methodischen Bemerkungen zur Tagesordnung überzugehen bitte. Vom grammatischen Stoffe wünsche er nur soviel in das Pensum aufgenommen zu sehen, als zum Verständnis der Schulschriftsteller nötig ist. Im übrigen werde er bei Gelegenheit der Debatte über die Thesen das zum Verständnis derselben etwa Dienende angeben.

Dir. Dr. Richter wendet sich gegen die Forderung des Referenten S. 166, daß schriftliche Übersetzungen aus dem Griechischen in das Deutsche schon in der Ober-Sekunda ex tempore am Schlusse eines jeden Vierteljahres vorzunehmen seien, um sich zu überzeugen, wie weit die Schüler es in der Fähigkeit gebracht haben, griechische Schriftsteller ohne den Gebrauch von allerhand Eselsbrücken zu verstehen. Diese Forderung sei zu groß und stehe im Widerspruche mit dem Ministerial-Erlasse vom 10. November 1884, wo es heiße, daß die Schülerleistungen vorbereitet werden sollen. Es sei zu befürchten, daß der von dem Referenten beabsichtigte Zweck, die sogenannten Eselsbrücken zu beseitigen, nicht erreicht, vielmehr der Gebrauch gedruckter Übersetzungen noch weiter um sich greifen würde.

Dir. Dr. Eckardt: Die von dem Herrn Referenten S. 152 unter Citierung der Verhandlung der Direktoren-Konferenz von Ost- und Westpreußen 1883 vorgetragene Ansicht, daß der Gebrauch des Lexikons bei der griechischen Prüfungsübersetzung als Todesstofs für die Hebung des griechischen Unterrichts zu betrachten sei, könne er nicht teilen. Aus der Erlaubnis, das Lexikon

zu gebrauchen, ergebe sich nicht die Folge, daß nun weniger Vokabeln gelernt würden. Schon durch das bei dem Übergange nach der Prima zu liefernde Skriptum würden die Schüler gezwungen, sich einen hinreichenden Vokabelschatz anzueignen. Auch biete sich bei jeder Lektürestunde Gelegenheit, Vokabeln abzufragen; wo Kübler eingeführt sei, ließen sich bequem Repetitionen anknüpfen. Ferner zeige sich überhaupt beim Übersetzen und bei dem mündlichen Examen die Vokabelkenntnis des Schülers. Übrigens sei die Aneignung des Vokabelschatzes nicht das schwerste; es seien beim Übersetzen andere, größere Schwierigkeiten zu überwinden. — Würde dem Abiturienten der Gebrauch des Wörterbuchs untersagt und wisse derselbe einmal eine Vokabel nicht, so gerate er bei der Übersetzung zuweilen auf Irrwege. In der neuen Prüfungsordnung sei absichtlich und wohlüberdacht festgesetzt worden, daß dem Abiturienten, der ein zwar nicht zu schweres, aber doch immer aus seinem Zusammenhange herausgenommenes Stück zu übersetzen habe, der Gebrauch des Lexikons gestattet wird. Darum sei an dieser Bestimmung nicht zu rütteln, der griechische Unterricht würde dadurch nicht geschädigt.

Der Referent gibt zu, daß alle schriftlichen Leistungen der Schüler durch den Unterricht vorbereitet werden sollen; selbst das Abiturienten-Skriptum solle durch den vorhergehenden Unterricht schon lange vorbereitet werden. Der zur Übersetzung gegebene Abschnitt dürfe nur Vokabeln enthalten, die der Schüler gehabt habe. Es empfehle sich daher, die schriftlichen Arbeiten in der Prima darauf hin einzurichten, indem man die nötigen Vokabeln dabei möglichst zur Verwendung bringe. Ganz seltene Vokabeln könnten ja gegeben werden. Im übrigen habe er den Ausdruck „Todesstofs“, wie im Referate angegeben, aus den Verhandlungen der preussischen Direktoren-Konferenz nur citiert. Dem Dir. Dr. Richter gegenüber bemerke er, daß die in der Ober-Sekunda ex tempore zu übersetzenden Abschnitte dem Standpunkte dieser Klasse angemessen, selbstverständlich viel leichter sein müßten als die dem Abiturienten zu gebenden. Gerade diese Übungen seien ja auch eine Vorbereitung für das Abiturienten-Examen.

Dir. Dr. Geist stimmt auch für Benutzung eines Lexikons beim Abiturienten-Examen. Der aus der Lektüre gelernte Vokabelschatz sei ein zufälliger und nach den verschiedenen Nüancen der Wortbedeutung nicht für alle Fälle ausreichender. Dem Abiturienten komme es aber doch sehr darauf an, den treffenden Ausdruck zu finden, wozu ihm allein die im Lexikon gebotene vollständige Reihenfolge sichere Gelegenheit biete.

Dir. Dr. Guttman: Die Schüler, welche anfänglich die jetzige Forderung der Prüfungsordnung für eine leichte gehalten, hätten sich jetzt von dem Gegenteil überzeugt. Durch Verbannung eines Lexikons würde die Schwierigkeit einer Expositionsarbeit noch mehr gesteigert.

## Spezialdebatte.

1. These. Dieselbe wird nach längerer Debatte abgelehnt.
2. und 3. These werden ohne Debatte angenommen.
4. These. Dieselbe wird im Einverständnis mit dem Referenten auf den Antrag Richter in folgender Fassung angenommen:

„Die Verba auf  $\mu$  und die anomala sind in der Ober-Tertia zu lernen. Auszulassen sind diejenigen, welche in der Anabasis sich nicht finden. Außerdem sind die Schüler mit den einfachsten syntaktischen Regeln, soweit sie für das Verständnis der Anabasis unbedingt erforderlich sind, bekannt zu machen.“

Zugleich acceptiert die Konferenz den Zusatzantrag Leuchtenberger: Die Skripta in dieser Klasse sollen vor allem Sicherheit in der Formenlehre ausweisen; Sicherheit in Anwendung der für die Xenophon-Lektüre gelernten syntaktischen Regeln ist für die Versetzung nicht zu verlangen.“

Die 5. These wird ohne Debatte angenommen.

Die 6. These wird angenommen.

7. These. Dir. Dr. Richter wünscht unter Hinweis auf die Bemerkungen zu den allgemeinen Bestimmungen betreffend Abänderungen in der Abgrenzung der Lehrpensa S. 2 Abschnitt 2 keine gesonderte Durchnahme nach Klassen, sondern im Anschluß an die Lektüre das ganze Pensum in Unter-Sekunda mit Erweiterung und Abschluß in Ober-Sekunda.

Dir. Dr. Eckardt spricht sich für den Wortlaut der These aus, welche darauf angenommen wird.

8. These. Dir. Dr. Eckardt schlägt vor, statt „Anabasis“ zu lesen „Xenophon“. Außer der Anabasis empfehle er dringend die Hellenika.

Dir. Marg stellt darauf den Antrag: „Auch in der Unter-Sekunda bildet die Anabasis den Hauptgegenstand der Prosalektüre“ und motiviert ihn damit, daß die Anabasis ihm zu sehr in den Vordergrund gestellt zu werden scheine. Auch Arrian erscheine ihm geeignet für die Unter-Sekunda.

Dir. Leuchtenberger empfiehlt außer den Hellenika von Xenophon noch die Cyropädie in einer Auswahl (Crösus, Panthea, das Ende des Cyrus), namentlich mit Rücksicht darauf, daß der Übergang von der Anabasis zu Lysias in OII sonst zu wenig vermittelt sei.

Der Referent bittet nochmals um Annahme seiner These; er wünsche, daß der Schüler wenigstens in einem Schriftsteller heimisch werde. Auch die Anabasis enthalte in vielen schwierigen Stellen einen passenden Übergang zu Lysias.

Unter Ablehnung des Antrages Eckardt und Annahme des Antrages Marg ist die These des Referenten gefallen.

9. These. Der Referent zieht die These auf die Bemerkung des Dir. Nötel, daß der Inhalt derselben durch die Erläuterungen zu den revidierten Lehrplänen von 1883 vorgeschrieben sei, zurück.

10. These. Dir. Dr. Beckhaus stimmt der These bei und bemerkt zu S. 165 des Referates, daß in Unter-Sekunda nicht mehr als 5 Bücher gelesen werden sollen. Die These wird angenommen.

11. These. Dir. Dr. Eckardt bittet um Aufklärung über die Bedeutung des Wortes „anfänglich“.

Der Referent will die Formenlehre des epischen Dialekts im Verfolg und Anschluß an die Lektüre gelehrt, dann nach Durchnahme der wichtigsten Erscheinungen etwa nach Kübler systematisch repetiert sehen oder auch im Anschluß an die Repetition der attischen Formenlehre.

Dir. Dr. Guttmann erklärt, daß er die Formenlehre des epischen Dialekts im Anschluß an die Lektüre lernen und in der Prima eine systematische Durchnahme eintreten lasse.

Dir. Marg stellt den Antrag:

„Die Formenlehre des epischen Dialekts ist nicht losgelöst von der Lektüre systematisch einzuüben.“

Dir. Leuchtenberger spricht sich aus für Streichung des Wortes „anfänglich“ in der These des Referenten.

Die Konferenz nimmt den Antrag an, so daß die 11. These lautet:

„Die Formenlehre des epischen Dialekts ist nicht systematisch einzuüben.“

12. These. Dir. Dr. Meinertz will den Isokrates nicht in der Ober-Sekunda, sondern in der Prima gelesen wissen.

Dir. Dr. Eckardt will außer Lysias noch Xenophons Memorabilien in Ober-Sekunda lesen lassen.

Dir. Dr. Methner stimmt bei, will aber auch noch die Lektüre der Anabasis in Ober-Sekunda betrieben wissen.

Dir. Dr. Beckhaus stimmt Meinertz zu und empfiehlt außerdem noch die Memorabilien, deren Lektüre noch Leuchtenberger, Marg und Schneider warm empfohlen.

Dir. Dr. Guttmann hat im Hinblick auf das Versetzungs-Skriptum Bedenken, Herodot in Ober-Sekunda lesen zu lassen. Er sehe Herodot lieber als Privatlektüre in der Unter-Prima.

Dir. Nötel ist gegen die Lektüre des Isokrates in Ober-Sekunda, weil sie für diese Klasse zu schwer sei. Sie empfehle sich aber für die Prima.

Der Referent erwidert, daß die Bedenken des Dir. Dr. Guttmann dadurch sich beseitigen ließen, daß man Herodot im ersten Semester der Ober-Sekunda und den Attiker im zweiten lesen lasse.

Dir. Dr. Beckhaus und Dr. Eckardt stimmen dem Referenten bei.

Die These wird unter Weglassung des Isokrates und Hinzufügung des Xenophon in der Fassung des Referenten angenommen.

13. These ohne Debatte angenommen.

14. These. Dir. Leuchtenberger beantragt die Worte „bei einer guten Schülergeneration“ zu streichen und hinter „Sophokles“ „und Thucydides“ zu setzen.

Dir. Dr. Meinertz empfiehlt für die Prima die Lektüre des Isokrates; übrigens eigne sich von Isokrates nicht nur, wie im Referate S. 166 empfohlen, Euagoras und Panegyricus, sondern namentlich auch der Areopagiticus zur Lektüre; ebenso Dir. Nötel, welcher dieselbe schon wegen der Einübung der Formen der Tractatio und Argumentatio für besonders geeignet hält.

Unter Annahme des Antrages Leuchtenberger und Meinertz lautet die von der Konferenz angenommene These nunmehr so:

„Den Kanon der Lektüre in der Prima bilden, abgesehen von der Ilias, Plato, Demosthenes, Isokrates, Thucydides, Sophokles.“

Dir. Nötel stellt die Zusatzthese:

„Die schriftlichen Übungen in Prima sind in erster Linie Übersetzungen aus dem Griechischen, nur im Interesse der grammatischen Repetition werden von Zeit zu Zeit Übersetzungen ins Griechische in der Klasse angefertigt.“

Er begründet seine These erstens damit, daß die Übersetzungen beim Abiturienten-Examen nicht so leicht seien, und daher ihre Vorbereitung eine regelmäßige sein müsse. Auch erfahre die Lektüre dadurch eine kräftige Unterstützung. Als zweiten Grund führt er an, daß er gegenüber der Lektüre eine Zurückdrängung der Grammatik in der Prima wünsche. Er wünsche je zwei Übersetzungen aus dem Griechischen und eine in das Griechische; letztere sei immer anzustellen, nachdem ein bestimmter Abschnitt der Grammatik zur Repetition aufgegeben sei.

Der Referent verweist auf seine Ausführungen im Referate, welche mit den Wünschen des Dir. Nötel übereinstimmten. So habe er S. 167 empfohlen, „einen bestimmten Abschnitt zur Repetition aufzugeben und dann über diesen ein Skriptum anfertigen zu lassen.“

Die Konferenz nimmt die These Nötel an.

Die angenommenen Thesen lauten nunmehr:

1. Das Pensum der Unter-Tertia bildet die attische Formenlehre mit Ausschluß der Verba auf  $\mu$  und der sogenannten unregelmäßigen Verba. Es ist auf das zu beschränken, was unbedingt notwendig ist zur Lektüre der Anabasis.
2. Das in der Unter-Tertia eingeführte Lesebuch muß seinen Wortschatz der Anabasis entnehmen und muß auch Übungsstücke enthalten, die für die erste Zeit in Ober-Tertia (etwa ein Vierteljahr) ausreichenden Stoff bieten.

3. Die Verba auf  $\mu\epsilon$  und die anomala sind in der Ober-Tertia zu lernen. Auszulassen sind diejenigen, welche in der Anabasis sich nicht finden. Außerdem sind die Schüler mit den einfachsten syntaktischen Regeln, soweit sie für das Verständnis der Anabasis unbedingt erforderlich sind, bekannt zu machen.

Zusatz dazu:

- „Die Skripta in dieser Klasse sollen vor allem Sicherheit in der Formenlehre ausweisen; Sicherheit in Anwendung der für die Xenophon-Lektüre gelernten syntaktischen Regeln ist für die Versetzung nicht zu verlangen.“
4. Von der Einübung durch die schriftlichen Arbeiten ist in der Tertia und in der Unter-Sekunda alles auszuschneiden, was die Anabasis nicht bietet.
  5. Die Lektüre der Anabasis hat in Ober-Tertia erst dann zu beginnen, wenn die regelmäßigen Verba auf  $\mu\epsilon$  gelernt und die Schüler auch sonst im Griechischen ausreichend gefördert sind.
  6. Das grammatische Pensum der Unter-Sekunda ist die Syntax des Nomens, das der Ober-Sekunda die Syntax des Verbums.
  7. Auch in der Unter-Sekunda bildet die Anabasis den Hauptgegenstand der Prosalektüre.
  8. Die Odyssee ganz zu lesen, ist nicht zu fordern.
  9. Die Formenlehre des epischen Dialektes ist nicht systematisch einzuüben.
  10. Den Kanon der Lektüre in der Ober-Sekunda bilden, abgesehen von der Odyssee, Xenophon, Lysias und Herodot.
  11. Die Prima hat das in den Vorklassen erworbene grammatische Pensum durch Repetitionen zu erhalten.
  12. Den Kanon der Lektüre in der Prima bilden, abgesehen von der Ilias, Plato, Demosthenes, Isokrates, Thucydides, Sophokles.
  13. Die schriftlichen Übungen in Prima sind in erster Linie Übersetzungen aus dem Griechischen; nur im Interesse der grammatischen Repetition werden von Zeit zu Zeit Übersetzungen ins Griechische in der Klasse angefertigt.

Damit war, wie der Herr Vorsitzende feststellte, die Tagesordnung der diesmaligen Direktorenkonferenz erschöpft.

Der Herr Präsident v. Sommerfeld hatte sich bereits am Vormittag mit warmen, dankbar aufgenommenen Worten von der Versammlung verabschiedet.

Nummehr schloß Se. Excellenz der Herr Ober-Präsident von Guenther die 7. Konferenz der Direktoren der Provinz Posen mit dem Hinweis, daß die Beratungen wohl manche Anstrengung, aber auch durch den Verkehr der Direktoren unter einander und mit den Mitgliedern des Königlichen Provinzial-Schulkollegiums manche Anregung und Erfrischung gebracht hätten.

Direktor Gerber dankte im Namen der versammelten Direktoren sowohl Sr. Excellenz dem Herrn Ober-Präsidenten und dem Herrn Präsidenten v. Sommerfeld für die durch ihre Beteiligung an den Konferenzen gegebene Anregung, als auch dem Vorsitzenden, Herrn Provinzial-Schulrat Polte, für seine umsichtige Leitung der Debatten.



