

Kgl. Rugenhagen-Gymnasium zu Treptow a. R.

Bericht

über das Schuljahr 1889/90.

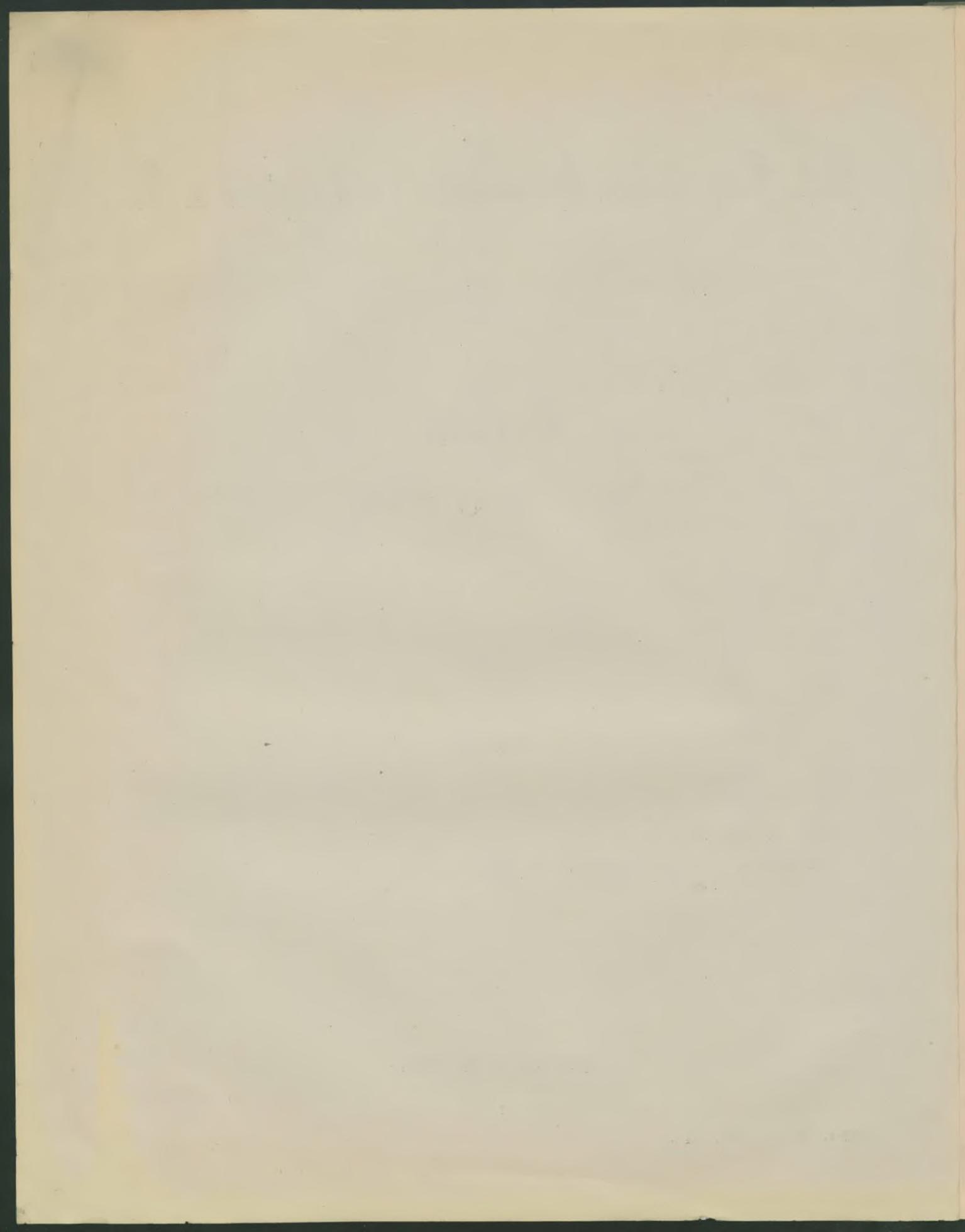
Inhalt:

1. Die Behandlung des Wortschatzes im fremdsprachlichen Unterricht. Erster Teil. Vom ordentlichen Lehrer Dr. Franz Tank.
 2. Schulnachrichten vom Direktor Professor Dr. Kolbe.
-

Treptow a. R. 1890.

Schnellpressendruck von Fr. Lehfeldt.

1890. Progr. No. 141.



Die Behandlung des Wortschatzes im fremd- sprachlichen Unterricht.

Unter den zahlreichen Bestrebungen, die sich in neuester Zeit auf dem Gebiete des Schulwesens geltend gemacht haben, sind, wenn wir von den mehr schulpolitischen absehen, es namentlich zwei, die unsere Aufmerksamkeit verdienen: das Streben nach einer möglichst weitgehenden Sichtung des Stoffes, besonders des grammatischen, und der Versuch, den gesamten oder doch wenigstens den sprachlichen Unterricht einheitlicher zu gestalten.

So dankenswert nun auch die Ergebnisse der ersten dieser beiden Richtungen — ich erinnere nur an die Arbeiten von Harre und Heynacher*) — in wissenschaftlicher wie in methodischer Hinsicht sein mögen: für die Schule ist die Frage nach der Konzentration die ungleich wichtigere.

Ob der Sextaner, Quintaner und Quartaner (denn diese kommen hier in erster Linie in Betracht) eine Anzahl von Ausnahmen, eine Reihe von Formen und Regeln mehr oder weniger zu lernen hat, macht im Grunde genommen nicht allzuviel aus; wohl aber ist die Vielseitigkeit unserer Lehrgegenstände und die Mannigfaltigkeit der Anforderungen in jedem einzelnen Fache nur zu sehr geeignet, eine Zersplitterung der Kräfte herbeizuführen und eine ruhige und gesunde Entwicklung des Geistes zu verhindern.**)

„Jede Lehrstunde bereichert den Wissensschatz des Schülers durch eine Reihe von Einzelerfahrungen. Sollen diese nicht verloren gehen, so müssen sie sich um feste Kerne krystallisieren,“ so müssen auch die einzelnen Fächer mit einander in Verbindung gesetzt und „durch einander und für einander fruchtbar gemacht“***) werden.

Wie weit wird nun diese Forderung in Wirklichkeit erfüllt?

*) Harre, Lat. Formenlehre für untere und mittlere Klassen. Berlin 1883. In zweiter, verbesserter und erweiterter Auflage erschienen als Lat. Schulgrammatik. Erster Teil. Berlin 1885.

Heynacher, Was ergibt sich aus dem Sprachgebrauch Cäsars im bellum gallicum für die Behandlung der Lat. Syntax in der Schule? 1. Aufl. 1881. 2. Aufl. 1886.

Derf., Wer arbeitet mit an einer Methode des fremdsprachlichen Unterrichts, welche auf eine Statistik der Klassenautoren begründet werden soll? Z. f. G.-W. 1883. S. 660 fgg.

**) Vergl. Clausen, Zum lateinischen Unterricht in der Sekunda des Gymnasiums. Progr. Berlin. Leibniz-Gymn. 1884. S. 7.

***) Mühlefeld, Die wissenschaftlichen Grundlagen des neu sprachlichen Unterrichts. Neuphilologische Beiträge. Hannover 1886. S. 4. Münch, Pädag. Archiv 1886. S. 530.

„Nur allzuhäufig,“ sagt Hornemann*), „findet sich bei unserm geteilten Unterricht in dem Kopfe des Schülers noch jener sonderbare Zustand, daß sein geistiges Bestreben einem Gestell mit vielen Kästchen gleicht. In der griechischen Stunde ist das griechische Kästchen aufgezo- gen, alle andern aber geschlossen. Fragt der Lehrer nun zufällig nach etwas Französischem, so dauert es geraume Zeit, bis das französische Kästchen sich öffnet. Die Schüler vermögen über ihren Besitz nicht zu verfügen; die einzelnen Fächer haben keine Beziehungen unter einander, sie gehen keine Verbindungen ein, befruchten sich nicht, kurz, sind t o t e s Wissen.“

Und doch beruht „das Wesen der Bildung überhaupt auf der Verknüpfung der Einzelkennt- nisse,“ und demnach ist auch „der bildende Wert des fremdsprachlichen Unterrichts bedingt einestheils durch den innigen Zusammenhang aller Zweige der sprachlichen und litterarischen Unterweisung sowohl unter sich als mit den Nachbardisciplinen der sprachlich-historischen Gruppe, andernteils durch den festen Zusammenschluß alles Gelehrten durch ein methodisch durchgebildetes System von Übungen.“**)

Man klagt neuerdings so viel über die Schädigung, die der altsprachliche Unterricht durch die Verordnungen vom 31. März 1882, durch die stärkere Betonung des Französischen, der Mathematik und der Naturwissenschaften erlitten habe: Konzentration sowohl innerhalb jedes einzelnen Faches als auch der verschiedenen sprachlich-historischen Fächer unter einander ist, wie ich glaube, der sicherste Weg, um hier Ab- hülfe zu schaffen, um trotz der verringerten Stundenzahl die Kenntnisse unserer Schüler auf der früheren Höhe zu erhalten, ja, das geistige Niveau derselben womöglich noch zu heben.***)

Wenn ich es nun versuche, auf einem von diesem Gesichtspunkte aus bisher weniger beachteten Gebiete ein Scherlein zu einer fruchtbareren Behandlung des fremdsprachlichen Unterrichts beizutragen, so ge- schieht es, nicht weil ich glaubte viel Neues bieten zu können, sondern in der Hoffnung, durch Vereinigung der weit zerstreuten und meist nur nebenbei erörterten Gesichtspunkte und durch gelegentliche Weiterentwicklung derselben zur Klärung einer nicht unwichtigen Frage beitragen zu können.

Dieser Zweck möge auch die zahlreichen Citate entschuldigen. Sicherlich wäre ohne dieselben die Darstellung leichter und fließender geworden. Da es mir aber in erster Linie darauf ankam, zu zeigen, w a s bisher zu der Frage beigebracht worden ist, glaubte ich einen jeden möglichst in seinen eigenen Worten sprechen lassen zu müssen.

„Daß für die Aufgabe der Sprachkenntnis auf die Aneignung eines ausreichenden Wortschatzes nicht geringeres Gewicht gelegt ist,“ heißt es in den Erläuterungen zu den Lehrplänen vom 31. März 1882,†) „als auf die grammatische Sicherheit, wird keiner besonderen Begründung bedürfen; überdies ist es vornehmlich der feste Besitz des einmal erworbenen Wortschatzes, durch welchen die Befriedigung an fort- schreitender Leichtigkeit der Lektüre gewonnen wird und durch welche die Beschäftigung mit derselben ihre Wirkung über die Schule hinaus erstreckt.“

*) Gedanken und Vorschläge zu einer Parallelgrammatik der fünf Schulsprachen. Hannover 1888. S. 6 fg.

**) Mühlefeld, a. a. O. S. 1.

***) Vgl. B a n n e r, Das Französische als Unterrichtsgegenstand an unseren Gymnasien. Frankfurter Neu- philologische Beiträge 1887. S. 114.

†) S. 19.

Diese Worte gelten zunächst dem Lateinischen; doch glaube ich auf keinen Widerspruch zu stoßen, wenn ich sie auf den gesamten fremdsprachlichen Unterricht übertrage.

Es sind goldene Worte, Worte, die wir nie aus dem Gedächtnisse verlieren sollten, wenn anders wir unsern Schülern in ihrer fremdsprachlichen Bildung einen dauernden Schatz für das Leben übermitteln wollen. Entsprechen sie nun aber auch der Praxis des Unterrichts?

„Im allgemeinen,“ sagt Münch*), „wird, was außerhalb der Sphäre grammatischer Gesetzgebung liegt, also der Wortschatz und das Idiomatische, entweder als eine ungeistige *ύλη* der zufälligen Aneignung überlassen, oder doch auch seinerseits schematisiert („Vokabular“), oder endlich auch sorgfältig isoliert und so angeeignet; in jedem Falle aber kommt es jener Hauptaufgabe anhangsweise hinzu.“

Daß die Erfolge dieser „anhangsweisen“ Behandlung jedenfalls nicht allseitig befriedigten, das zeigt allein schon die stattliche Zahl der bezüglichen Verordnungen der vorgelegten Behörden;***) das zeigt namentlich auch ein Blick in die Verhandlungen der Direktoren-Konferenzen, die gerade diese Seite des Unterrichts immer wieder und wieder zum Gegenstande ihrer Besprechungen gemacht haben,***) und zwar ohne zu einem einheitlichen Beschlusse kommen zu können.

Es wird deshalb nicht überflüssig sein, die in Betracht kommenden Gesichtspunkte noch einmal zu erörtern, und so werde ich denn erstens die Frage behandeln:

I. Woher ist der Wort- (Vokabel- und Phrasen-)schatz zu gewinnen? aus einem Vokabular oder aus der Lektüre?

II. Wie ist derselbe zu gewinnen? Wie ist unter anderem das Lesebuch auf der Unterstufe, wie der Schriftsteller auf der folgenden vom Standpunkte des Vokabel- und Phrasenlernens zu behandel'n? Ist namentlich der Schüler der unteren Klassen instande, selbständig zu präparieren oder nicht? Wie ist die Wortkunde für die unteren Klassen einzurichten? Sind die Vokabeln vor oder nach der Besprechung des Lesestoffes zu lernen? Mündliches Verfahren.

III. Wie ist das neu Gewonnene dem bereits Erworbenen einzugliedern? Immanente Repetition. Reihenbildungen: grammatische (Verbindung des Vokabellernens mit der Formenlehre und der Syntax), stilistische, etymologische, synonymische, sachliche. Verbindung des Griechischen und namentlich des Französischen mit dem Lateinischen, des Sprachunterrichts mit dem Sachunterricht.

IV. Wie ist der Wortschatz zu verwenden? Sprechen und freies Schreiben.

I.

Lange Zeit hatte man, abgeschreckt durch die Unfruchtbarkeit des bis dahin geübten mechanischen Vokabellernens, geglaubt auf dasselbe ganz verzichten und den Wortschatz der freien Aneignung überlassen zu dürfen.

*) Zur Förderung des französischen Unterrichts. Heilbronn 1883. S. 3 fg.

**) Unter anderem der Erlaß des königl. Prov.-Sch.-Koll. von Bonnern vom 27. Mai 1854, die Verfügung des Ministers der geistlichen u. s. w. Angelegenheiten vom 10. April 1856, der Erlaß des königl. Prov.-Sch.-Koll. zu Kassel vom 1. August 1878, die neuen Lehrpläne vom Jahre 1882.

***) Vgl. die bei Erler im Register unter Phrasensammlung, Lexika, Präparation, Vokabel-Lernen und Vokabularien angeführten Stellen.

Die hierbei gemachten Erfahrungen führten jedoch um die Mitte unseres Jahrhunderts zu einem völligen Umschwunge der Ansichten, der sich namentlich in den von Wiese angeregten Verhandlungen der pädagogischen Sektion der Altenburger Philologen-Versammlung zeigte[†]). Es kam die Zeit, in der man von den Vokabularien alles erwartete, eine Stimmung, aus der auch die bekannte Verfügung vom 10. April 1856 hervorging. Seither ist der Satz, daß es nicht genüge, die Erwerbung des Wortschatzes der zufälligen Aneignung zu überlassen, in der Theorie wohl allgemein anerkannt; ob auch in der Praxis, ist allerdings eine andere Frage, die ich nicht ohne weiteres bejahen möchte. Theoretisch ist man deshalb auch schon lange zu dem früher geübten Vokabellernen zurückgekehrt und sucht die Gefahr des rein mechanischen Auswendiglernens durch die Einführung bestimmter leitender Gesichtspunkte zu vermeiden.

Diese Gesichtspunkte waren und sind im wesentlichen, besonders im Lateinischen und Griechischen, doch auch in den neueren Sprachen, noch jetzt der sachliche und der etymologische.

Für den sachlichen Gesichtspunkt führt man besonders „die größere Faßbarkeit des in realer Zusammenstellung dem Gefühl des Knaben näherliegenden Wörterstoffes und dessen sofortige Verwendbarkeit“ ins Feld.^{*)} „Diese Anordnung,“ sagt L o d t,^{**)} „erleichtere das Lernen am meisten, weil sie dem auf Erkenntnis und Gruppierung der Dinge gerichteten Jugendalter am naturgemähesten sei; weil sich ihr auf die leichteste Weise jedes andere Moment unterordnen, weil sich so die Einprägung des gesamten Sprachstoffes in mündlichen und schriftlichen Übungen am leichtesten bewerkstelligen lasse.“

Zahlreichere Vertreter und weitere Verbreitung hat die etymologische Gruppierung gefunden, und scheinbar sind auch die Vorteile derselben noch bedeutender.

Sie lasse, heißt es, den Schüler vom Leichterem zum Schwereren fortschreiten, vom Primitivum, das in der Regel einfachere und dem Kinde näher liegende Begriffe ausdrücke, zum Derivatum, dem Komplizierteren, Abstrakteren; sie lasse ihn in vollkommen rationaler Weise bei der Erlernung der Wörter denselben Weg verfolgen, den die Sprache bei der Bildung derselben gegangen sei; sie lasse ihn das Verhältnis der Derivata zu den Wurzelwörtern, das der zusammengesetzten zu den einfachen und mittelst einer leicht verständlichen Induktion die Bedeutung der Ableitungsformen erkennen; sie rege hierdurch das Nachdenken wie die Selbstthätigkeit des Schülers an und unterstütze zugleich durch Aufdecken der inneren Wortverwandtschaft das Gedächtnis in ebenso natürlicher wie nachdrücklicher Weise; sie verschaffe ihm also das Verständnis gleichartiger und weitverzweigter Erscheinungen, so daß sein Wissen Zusammenhang und Gesetz gewinne, und erleichtere ihm mit dieser Einsicht in die Sprachbildung auch die Übersetzung der Schriftsteller und die häusliche Vorbereitung auf dieselben.^{***)}

Das wären gewiß schwerwiegende Vorteile, wenn die etymologische Anordnung sie in der That gewährte. In der Praxis aber stellen sich sowohl dieser wie der sachlichen schwere Bedenken entgegen.

Es ist unstreitig richtig, daß das Jugendalter in erster Linie nach Erkenntnis und Gruppierung der Dinge strebt und daß dieses Streben durch die sachliche Anordnung gefördert wird.

Soll diese Förderung aber eine wirklich geistige sein, so bedarf es der Selbstthätigkeit des Schü-

†) Den 28. September 1854. Vergl. die Verhandlungen der pädagogischen Sektion.

*) Vergl. die Verhandlungen der pädagog. Sektion der Altenburger Philologenversammlung.

**), Griechisches Vokabularium für den Elementarunterricht in sachlicher Anordnung. Vorrede zur 1. Aufl., citiert nach Schmid, Encyclopädie. X. S. 10.

***)) Wiggert, *Vocabula latinae linguae primitiva*. Vorerinnerungen. Vergl. Perthes, Zur Reform des lateinischen Unterrichts, Artikel II. S. 4.

Schrader, Erziehungs- und Unterrichtslehre, S. 356 fg.

lers. Die aber ist ausgeschlossen, wenn das Buch ihn hübsch systematisch in den ersten vier Wochen mit Schule und Haus, in den folgenden mit dem Garten und der Familie, sodann mit dem Landmann und der Viehzucht, mit den Himmelskörpern, den Raum- und Zeitverhältnissen u. s. w. u. s. w. bekannt macht.

Überdies wird eine Zusammenstellung, die „mit ermüdender Langweiligkeit einen und denselben Gegenstand zu erschöpfen sucht, um ihn dann für immer zu verlassen,“ gerade um ihrer Gründlichkeit willen die Lernbegier für gewöhnlich nicht anregen, sondern lähmen, und der Erfolg wird meist der sein, daß beim Einprägen des vierten oder fünften Abschnittes der erste schon wieder vergessen ist.*)

Daß auch die etymologische Anordnung ihre großen Mängel hat, zeigt leider die Erfahrung.

Schon Eckstein erklärte auf der oben erwähnten Altenburger Versammlung, er habe das Vokabular von Wiggert seit 20 Jahren in den zwei untersten Klassen gebraucht, aber es habe nicht viel Nutzen gebracht, obwohl eine erste, zweite, dritte (ja vierte und fünfte Stufe) unterschieden seien.**)

Und in der That kommen wir bei diesem und ähnlichen Primitivenbüchlein trotz aller Hände, Sterne u. s. w. über das schon in der Verfügung vom 10. April 1856 verworfene alphabetische, d. h. rein mechanische Vokabellernen nicht hinaus, ganz abgesehen davon, daß selbst die etymologische Anordnung in Wirklichkeit oft nicht streng durchgeführt ist.***)

Der Hauptmangel des Wiggertischen Buches, die zu geringe Zahl abgeleiteter Wörter, ist von Döderlein und anderen vermieden. Aber auch diese bieten für den Anfang wenig mehr „als ein des inneren Zusammenhanges entbehrendes Auswendiglernen von einzelnen aus der alphabetischen Folge herausgerissenen Wörtern, deren Nutzen als ein Fundament von Stämmen“ dem Schüler erst im Laufe der Jahre zu dämmern beginnt.†)

Überdies setzt ein Betreiben des Vokabellernens nach etymologischem Princip voraus, daß der Schüler wenigstens einige Einsicht in die Gesetze der Sprache durch die Kenntnis und Übung der regelmäßigen und teilweise auch der unregelmäßigen Formenlehre gewonnen und sich einiges Sprachmaterial angeeignet hat; der eigentlich beabsichtigte Nutzen etymologischen Verständnisses wird also bei fortgesetztem Gebrauch des Vokabulars frühestens in der Quarta oder Tertia erreicht werden können.††)

Ostermann hat deshalb auch mit Recht die etymologische Anordnung erst dem für Tertia bestimmten Teile seines Vokabulars zu Grunde gelegt; und es war ein ganz richtiges Gefühl, das Meiring leitete, als er in der Vorrede zur ersten Auflage seines Vokabulars denjenigen Lehrern, die „ein Auswendiglernen abgerissener Wörter für unzulässig oder unnötig“ hielten, den allerdings recht sonderbaren Rat erteilte, sie möchten „von Quarta, vielleicht schon von Quinta an, etwa bis zum Eintritt in die Sekunda die Schüler alle in ihrer häuslichen Präparation vorkommenden Wörter auch in seiner Sammlung behufs leichterer

*) Vgl. Hauser, *B. f. G.-W.* 1856. S. 359 fg.

Fleißbach, *l'Echo de Paris*. Vorwort. S. 2.

Legge, *Schulphrasologie*. Heft I. Berlin 1889. Vorwort. S. V.

**) *B. f. G.-W.* 1856. S. 366 fg.

***) Vgl. Wiggert, *Voc.* I. 1. pr. Vorwort zur 16. bis 19. Aufl. S. 5. Daß für den Zweck des Buches ja sehr wenig darauf ankomme, ist für Sexta und Quinta zwar richtig. Aber würde denn das Lernen der Vokabeln an der richtigen Stelle dem Sextaner oder Quintaner mehr Schwierigkeiten bereiten? Muß ihn, wenn er später einmal auf die Etymologie zu achten genötigt ist, die falsche Stellung (Ortsgedächtnis) nicht irre führen?

†) Vgl. Hauser, *B. f. G.-W.* 1856. S. 371.

††) Nach Nueck in der *Encyclopädie des gef. Erziehungs- und Unterrichtswesens*. B. X. S. 9.

Repetitionen oder auch zur späteren Kontrolle des bereits Gelernten und noch zu Lernenden mit Bleistift anstreichen lassen.“*)

Am besten hat, soweit meine Kenntnis reicht, Hauser**) die Klippe des rein alphabetischen Vokabellernens vermieden, hauptsächlich dadurch, daß er sich auf eine mäßige Anzahl von Gruppen beschränkte, die er dafür aber so zu gestalten suchte, daß sie bei aller notwendigen Beschränkung ein möglichst abgerundetes und für das betreffende Alter leicht überschauliches Ganze darböten, um so die Lust zu ihrer Bewältigung zu wecken und dem Schüler die Freude eines vollen Besizes zu gewähren.

So sehr nun auch diese Seite des, wie es scheint, jetzt aus der Schule verschwundenen Buches anzuerkennen ist, so erhebt sich doch gegen dasselbe, wie gegen jedes andere selbständige Vokabular, es mag ein System verfolgen, welches es will, ein anderer schwerer Vorwurf: Das Lernen von Vokabeln muß notgedrungen unfruchtbar sein, wenn dieselben nicht als Stoff zu den mannigfaltigsten Sprachübungen benutzt und nicht in dem eingeführten Lesebuche vielfach Anwendung finden.***)

Wo ist nun aber ein Lesebuch, das sich so eng an Wiggert oder Döderlein, an Ditsfurt oder Todt anschließt? Ja, ist ein solches überhaupt möglich?

Gewiß enthält jedes lateinische, griechische oder französische Lesebuch einen beträchtlichen Teil des von dem Vokabular für die betreffende Klasse bestimmten Wortschatzes; da aber das Lesebuch denselben selbstverständlich in anderer Ordnung darbietet, so ist die Folge eine beständige Kollision beider Lehrbücher. Daß diese dem Schüler seine Aufgabe nicht erleichtert, wird wohl niemand bestreiten; ebenso wenig, daß durch dieselbe der Gebrauch des Elementarbuches in unverhältnismäßiger Weise erschwert wird.†)

„Hat das Vokabelbuch,“ sagt Schiller††), „nicht genau die Vokabeln, welche im Lesestoff geboten werden, so war es zu keiner Zeit möglich, dieselben in den Lesestoff zu verarbeiten, und heute wird es nicht leichter sein, da die Zeit kaum zur Befestigung dessen ausreicht, was allein aus der Lektüre zuwächst.“

Wie das Lesebuch nur in sehr geringem Maße zur Verarbeitung des durch das Vokabular zugeführten Wortschatzes dienen kann, so auch die schriftlichen Arbeiten.

Ich sehe davon ab, daß es schon schwierig genug ist, das grammatische Pensum bei der Ausarbeitung der Extemporalien und Exercitien in ausreichendem Maße zu verwenden; daß durch den Gebrauch bestimmter, außerhalb jeder sachlichen Verbindung stehender Vokabeln die Aufgabe noch mehr erschwert wird; daß eine solche Zueinsbildung vollständig heterogener Bestandteile eine bedeutende Befähigung und Arbeitskraft auf Seiten des Lehrers voraussetzt und in der Mehrzahl der Fälle doch nur ein Resultat ergiebt, das weder den Lehrenden befriedigt noch für den Lernenden vorbildlich sein kann; daß namentlich die notwendige Grundlage eines jeden guten Stiles, die Sicherheit in dem einfachen Ausdruck und Satzbau der Erzählung, durch ein solches Verfahren untergraben zu werden pflegt: schon der Umstand hindert eine umfangreichere Verwendung des neu hinzukommenden Materials, daß der Stoff zu den schriftlichen Arbeiten auch auf der

*) Z. f. G. W. 1856. S. 365.

**) Hauser, *Elementa latinitatis in etymologischer Anordnung für die unteren Klassen gelehrter Schulen*. 5. Aufl. Karlsruhe 1872.

***) Vgl. Die Verhandlungen der 4. pommerischen Dir.-Konfer. vom J. 1870. ErIer. S. 110.

†) Vgl. Z. f. G. W. 1856. S. 365.

††) Über Konzentration im lateinischen Unterricht. Z. f. G. W. 1884. S. 208.

Unterstufe sich an die Lektüre anlehnen soll und daß, da Inhalt und Wortschatz einander bedingen, mit dem einen auch der andere gegeben ist. *)

Es blieben also nur noch die mündlichen Übungen. Bei diesen aber erheben sich, wenn wir uns nicht auf das unfruchtbare Überhören und auf gelegentliche Repetitionen des Erlernten beschränken wollen, dieselben Schwierigkeiten wie oben.

Lesebuch und Grammatik in entsprechender, wirklich fruchtbringender Weise zu vereinigen ist schon eine hinlänglich schwere Aufgabe. Nun soll noch ein dritter Gesichtspunkt hinzutreten, der sachliche, etymologische, durch das Vokabularium gegebene, der natürlich auch berücksichtigt werden will und um so stärker berücksichtigt werden muß, je weniger natürliche Anknüpfungspunkte er in dem sonstigen Unterricht findet. Heißt das nicht die geistige Kraft des Schülers in unverantwortlichem Maße zersplittern? **)

Der Mangel an natürlichen Anknüpfungspunkten führt außerdem eine solche Steigerung der Arbeitslast des Schülers herbei; er stellt so hohe Anforderungen an das Gedächtnis desselben, daß eine peinliche Belastung mit häuslichen Aufgaben kaum zu vermeiden ist.

Dazu kommt, daß der Anfänger von dieser Zersplitterung am schwersten betroffen wird, daß also Unlust und das Gefühl der Überlastung gerade da erweckt wird, wo in erster Linie ein lebendiges Interesse für die Sache gewonnen werden sollte, — immer natürlich vorausgesetzt, daß nicht andere, wichtigere Dinge um des Vokabulars willen verabsäumt werden. ***)

Mit Recht scheidet deshalb schon Heydemann †) die Sexta aus, und auch Eckstein ††) trägt wenigstens Bedenken, den Sertaner noch mit einem Buche mehr zu belasten.

Wir sehen also: die gehofften Erwartungen werden von den Vokabularien nicht erfüllt; sie stören den sonstigen Betrieb des Unterrichts; sie erfordern, wenn sie nicht ganz nutzlos bleiben sollen, einen bedeutenden Aufwand von Zeit; sie vermehren die ohnehin schon große Zersplitterung der geistigen Kraft des Schülers und belasten das Gedächtnis und die Arbeitskraft desselben in hohem Maße.

Damit ist aber die Reihe der Anklagen gegen dieselben noch lange nicht geschlossen.

Von geringerer Bedeutung, wenn auch nicht ohne Gefahr für den Unterricht, †††) ist es, daß die meisten Vokabularien zu viel enthalten, daß schon das Princip dazu verführt, ja oft dazu nötigt, Wörter aufzunehmen, die an der betreffenden Stelle nicht wohl übergangen werden durften, die der Schüler aber in seinem Leben nicht Gelegenheit haben wird anzuwenden. †)

Daß man z. B. bei einer neueren Sprache verlangt, der Schüler solle mit dem für das alltägliche Leben und den konventionellen Verkehr notwendigen Wortschatz vertraut gemacht werden, ist leicht ver-

*) Vgl. Liebig, *Z. f. G.-W.* 1856. S. 350 fgg. Lattmann, die Kombination der methodischen Principien in dem latein. Unterrichte der unteren und mittleren Klassen. Progr. Clausthal 1892. S. 27.

**) Vgl. Gottschid, Über die Benutzung von Vokabularien zum selbständigen Vokabellernen. *Z. f. Gym.* 1856. S. 90.

***) Vgl. Ostermann, *Lat. Vokabularium für Sexta*. Vorrede zur ersten Aufl. Hauje r, *Z. f. G.-W.* 1856. S. 359. Lutsch, *Der lat. Elementarunterricht in Sexta und Quinta*. Progr. Elberfeld 1888. S. 9. Kesseler, *Zur Methode des franz. Unterrichts*. Progr. Rawitsch 1889. S. 18.

†) Über den lat. Unterricht mit besonderer Beziehung auf das Vokabellernen. Progr. Stettin 1856. S. 22

††) *Lat. Unterricht*. Schmidt, *Encyclopädie*. S. 594.

†††) Vgl. z. B. Schiller, Über Konzentration, a. a. D. S. 208.

*†) Vgl. Gottschid, a. a. D. S. 91.

ständig, wenn sich auch gewichtige Stimmen dagegen erheben; daß aber dieselbe Forderung auch für das Lateinische gestellt und in einzelnen Lehrbüchern durchgeführt wird, will uns schon weniger einleuchten, so anerkennenswert auch die dafür angeführten Gründe sein mögen.*)

Besonders nahe liegt diese Gefahr bei denjenigen Vokabularien, welche wie die von Erbe,**) Erbe-Bernier,***) Beck-Benecke†) das Lateinische mit dem Griechischen oder das Lateinische mit dem Französischen und Englischen zusammenstellen, da ja die Anforderungen an die Auswahl der Vokabeln in den verschiedenen Sprachen sehr verschieden sind und es der Natur der Sache nach sein müssen, ein allseitig befriedigender Ausgleich hier aber kaum möglich ist.

Man hat ferner darauf hingewiesen, daß das Vokabularium auf die untere Stufe beschränkt bleibt und deshalb nach der oberen hin nicht unmittelbar und kräftig genug wirken kann.††)

Am bedenklichsten aber ist es, daß Wörter, die einzeln gelernt werden, gar zu leicht der Vergessenheit anheimfallen, daß also die gedächtnismäßige (und, wie wir oben gesehen haben, im wesentlichen rein mechanische) Einprägung derselben nicht nur äußerst mühsam, sondern auch noch unfruchtbar ist;†††) daß auch die Bedeutung derselben als einer wesentlichen Entlastung des Schülers bei der späteren Präparation auf den Schriftsteller gar sehr der Einschränkung bedarf. Und das ist im Grunde genommen nur natürlich.

„Der Schüler gewinnt die Vokabeln ja nicht an dem interessanten Inhalt einer Lektüre, sondern sie treten ihm nackt, unverständlich, gegenstandslos entgegen, erregen nach keiner Seite hin irgendwie sein Interesse und können es nicht, weil sie, wie Günther richtig bemerkt, in ihrer Isolirtheit dem Schüler nicht als Träger von Urteilen und zusammenhängenden Gedanken entgegentreten, weil sie ihm nicht unter einander verbundene Vorstellungen und Vorstellungsgruppen bieten, durch deren Verlauf die Erwartung des Schülers in Spannung gesetzt und wieder befriedigt werden könnte.“*†)

Der Schüler lernt eben „Worte ohne Inhalt“, „es fehlt demselben an einer belebenden und zusammenhaltenden Seele, an der rechten Verbindung der Einzelheiten unter sich und mit dem Gesamtorganismus“*†)

*) Döderlein, Erläuterungen zu dem Vokabularium. Erlangen 1852. S. 1 fg.
Heydemann, a. a. D. S. 26: „Der Gewinn ist der, daß dem Schüler das Fremdartige des fernliegenden Idioms schwindet und er sich gewöhnt behaglich und vertraut mit ihm umzugehen.“ Das läßt sich übrigens leichter und sicherer durch den mündlichen Betrieb des Unterrichts erreichen.

***) K. Erbe, Hermes, Vergleichende Wortkunde der lat. u. griech. Sprache, für die Tertia und Sekunda von Gymnasien sowie für den Selbstunterricht bearbeitet. Stuttgart 1883.

****) K. Erbe u. B. Bernier, Mentor, Vergleichende Wortkunde der lateinischen und franz. Sprache. Stuttgart 1884.

†) H. Beck, Lat. und deutsches Vokabular. Sachlich u. etymologisch geordnet. Mit Gegenüberstellung der franz. u. englischen Umbildungen von Alb. Benecke. 2. Aufl. Berlin 1875.

††) Vgl. die Protokolle d. 12. Vers. der Direktoren der westfälischen Gymnasien. S. 78. 3. f. G. W. 1856. S. 265 fg.

Thoms, Über die Wichtigkeit des phraseologischen Elementes im Lat. und über Einrichtung u. Benutzung phraseologischer Sammlungen. Progr. Greifswald 1861. S. 1.

†††) Quousque tandem (Victor), Der Sprachunterricht muß umkehren! 2. Aufl. S. 6.
Vgl. Mühlefeld, Die Erlernung des franz. u. englischen Vokabelschazes. Lehrproben und Lehrgänge, herausg. von Frid u. Meier. XV. S. 67.

*†) Baetgen, Zur Neugestaltung des französischen Unterrichts. Progr. Eisenach 1886. S. 8 fg.

*†) Lattmann, Kombination. S. 10.

Lutsch, a. a. D. S. 9.

Legge, Abgrenzung und Verteilung der lateinischen Phraseologie. Progr. Bunzlau 1887. S. 2.

Kein Wunder also, daß durch diesen Mangel an Interesse die bei unserer Jugend ohnehin schon so große Neigung, das zu Lernende sich rein äußerlich, papageienmäßig einzuüben, mächtig gefördert wird;*) daß das so Eingeeübte nicht dauernd im Gedächtnis haftet; daß ein solcher Unterricht oft gar keinen Einfluß darauf hat, daß der Zögling nicht das allerverfehrteste Zeug mit der zu lernenden Vokabel verbindet und sich zu einem Träumer ausbildet.**)

Denn man vergesse nicht, daß die denselben Begriff ausdrückenden Wörter verschiedener Sprachen sich in ihrer Bedeutungssphäre nie decken: „Die verschiedenen Sprachen gleichen Bildern, deren jedes uns dieselbe Landschaft aus einem andern Gesichtspunkte veranschaulicht. Was auf dem einen verdeckt wird, bildet auf dem andern den Mittelpunkt der Darstellung; was auf dem einen verschwommen und undeutlich erscheint, tritt auf dem andern klar und scharf hervor.“***)

Das Erlernen einer fremden Sprache wäre in der That sehr leicht, wenn jedes Wort derselben einem Worte der Muttersprache entspräche. Dann würde die einfache Vertauschung genügen, „dann könnte man den Schüler der unteren Klassen den Hegal übersetzen lassen, und das Wörterbuch wäre das einzige erforderliche Hilfsmittel.“†)

In der That aber geht der Unterschied so weit, daß „selbst Nase und Fuß in den verschiedenen Sprachen einen andern Umfang haben.“††)

Die Anschauung aber, die Begriffe in den verschiedenen Sprachen deckten sich, wird, wie Mü nch†††) hervorhebt, gerade durch die Vokabularien und gleichartige Hilfsmittel nur genährt, und die aus derselben entspringende Neigung, den einzelnen Worten die ihnen angeblich nun einmal zukommende Übertragung zu geben, ist selbst bis in die oberen Klassen hinein nicht auszurotten, obwohl diese Übertragung in vielen Fällen gleich einer Sinnesverschiebung ist, in anderen wenigstens eine Veränderung des Tones der Darstellung bedeutet.

Da es also mißlich ist, einzelne Wörter durch einzelne Wörter zu übersetzen,†) greift man vielfach, um eine wirklich zutreffende Vorstellung von dem Inhalte des fremdsprachlichen Wortes zu erwecken, zu dem Mittel, mehrere bedeutungsverwandte deutsche Wörter neben dasselbe zu setzen.†**)

Aber ist damit wirklich etwas gebessert? Ist der Schüler so wirklich imstande, sich ein klares Bild von dem Inhalte des Wortes zu machen, etwa wie der Photograph es versteht, aus einer größeren Anzahl von Bildern, welche Personen gleicher Abstammung, desselben Standes, desselben Charakters darstellen, ein für das betreffende Volk, die betreffende Klasse, den betreffenden Charakter typisches Bild herzustellen?

Ich fürchte, je größer die Zahl der Übersetzungen ist, um so weniger wird sich der An-

*) Latman n, Über den in Quinta zu beginnenden lat. Unterricht. Göttingen 1889. S. 20.

**) Günther, Jahrbuch des Vereins für wissenschaftliche Pädagogik. XIII. S. 178.

Küh n, Z. f. neufranz. Sprache u. Litteratur. 1888. S. 38.

***) Lachmund, Über den Bildungswert des Unterrichts in den alten und neueren Sprachen. Progr. Ludwigslust 1883. S. 9 fg.

†) Lichtenheld, Das Studium der Sprachen, besonders der klassischen, u. die intellektuelle Bildung. Wien 1882. S. 99.

††) v. Sallwürk, Die Leitmotive der Reform des Unterrichts der neueren Fremdsprachen. Lehrproben und Lehrgänge. XIX. S. 66.

†††) Zur Kunst des Übersetzens aus dem Französischen. Z. f. neufr. Sprache u. Litteratur. 1887. S. 63 fg.

†*) Vgl. Vietor u. Dörr, Englisches Lesebuch. Unterstufe. Vorwort. S. XI.

†**) Krafft u. Ranke, Begleitwort. S. 4.

fänger bei denselben denken; um so größer wird, wenn er es wirklich thun sollte, die Reihe der falschen Vorstellungen werden.

Auch die Umschreibung des Begriffes durch einen Satz kann hier nicht, oder doch nur in den seltensten Fällen helfen; würde doch gerade die beste Definition dem Schüler dieser Stufe am wenigsten verständlich sein.

Eins kann überdies keine Umschreibung geben: „das nachempfindende Verständnis, welches bei dem Vernehmen des lateinischen (griechischen, französischen) Wortes die in ihm zusammengefaßten Begriffsmomente ohne Hilfe der deutschen Sprache vorstellt,“*) das Sprachgefühl — neuerdings hat man dasselbe überhaupt leugnen wollen**) —, das sich nur an der zusammenhängenden Darstellung entfalten kann, das allein uns von den Fesseln frei machen kann, in die die Vokabeln nur zu oft unser Verständnis schlagen.***)

Bloße Worte sind ferner wohl „dem rohen Metalle vergleichbar, das zwar seinen inneren Wert, aber nicht, wie die geprägte Münze, im täglichen Verkehr Gültigkeit hat.“†)

Auch wer sein Vokabularium und seine Grammatik mit der größten Sicherheit beherrscht, wird deshalb doch mit seinem Latein bald zu Ende sein, wenn es auf die Anwendung des Erlernten ankommt: es fehlt ihm die Kenntnis des Wortes im Zusammenhang.††)

Die notgedrungenen Folgen sind daher auch ein beständiges Wälzen des Wörterbuches und, wenn es gilt, auch nur das einfachste zusammenhängende Stück in die fremde Sprache zu übersetzen, beständige Verstöße gegen Stilistik und Synonymik und besonders der von Rothfuchs†††) so schwer empfundene Mangel an idiomatischem Ausdruck, an dem, was den color latinus, den cachet français ausmacht.

Daher die vielen Antibarbari, Stilistiken, Synonymiken, in denen man ebenso viele Anklagen gegen die Art unseres Unterrichtsbetriebes und besonders gegen die bisher jedenfalls überwiegend geübte Art der Aneignung des Wortschazes erblicken sollte.

Ja noch mehr. Man klagt so viel über die Neigung unserer Schüler, sich unerlaubter Hilfsmittel zu bedienen, und hat mancherlei dagegen vorgeschlagen;†*) bisher ohne Erfolg.

Den wesentlichsten Grund für die Benetzung derselben, deren schwere Gefahr für die sittliche und geistige Ausbildung der uns anvertrauten Jugend besonders Perthes†**) und Rothfuchs†***) hervorheben, hat schon Eckstein†) erkannt: die zu geringe Vokabelfkenntnis, die überdies auch die wohl von keiner Seite gewünschte Benutzung der deutsch-fremdsprachlichen Wörterbücher bei den gebundenen wie bei den freien häuslichen Arbeiten bedingt.

*) Becker, Das Übersetzen aus dem Lateinischen, besonders in den mittleren Klassen. Lehrproben u. Lehrgänge. XXI. S. 77.

**) Tanger, Muß der Sprachunterricht umkehren? Berlin 1888. S. 35.

***) Vgl. Münch, Zur Kunst des Übersetzens u. s. w. 3. f. neufr. Sprache u. Litt. 1887. S. 63 fgg. Becker, a. a. O.

†) Bierbaum, Die Reform des fremdsprachlichen Unterrichts. Cassel 1886. S. 86.

††) Vgl. Perthes, Zur Reform. I. S. 12.

†††) Beiträge zur Methodik des altsprachlichen Unterrichts. 2. Aufl. Marburg 1882. S. 7 fgg.

Rühn, 3. f. neufr. Sprache u. Litt. 1888. Abt. 2. S. 38.

†*) Vgl. z. B. Schrader, Erziehungs- und Unterrichtslehre. S. 364 fg. Rothfuchs, Beiträge. S. 81. Erler, S. 91.

†**) Zur Reform. I. S. 19 fgg.

†***) a. a. O. S. 82 fgg.

*†) Schmid, Encyclopädie. XI. S. 593 fa.

So steht es im allgemeinen mit dem „Unterbau.“ Ist der „Oberbau“ (das Lernen der Vokabeln zweiter Stufe, d. h. der Phrasen*) fester und zuverlässiger gefügt?

Die Bedeutung dieser Seite des Sprachunterrichts ist in den letzten Jahren, namentlich im Gegensatz zu den Bestrebungen der sogenannten Reformen, bestritten worden.***) Und doch ist es die Phraseologie, in der das Leben der Sprache am frischesten pulsiert, in der sich eine wesentliche Seite des Volkscharakters offenbart, ohne deren Kenntnis ein Eingehen auf die eigentümliche Denk- und Ausdrucksweise eines Volkes unmöglich ist.***)

So zeigt die lateinische Phraseologie ganz jenes streng logische Gepräge, das den Römer im Gegensatz zum Griechen charakterisiert; so zeigt die griechische dasselbe feine Gefühl für Ebenmaß, Klarheit und Durchsichtigkeit, das wir an den griechischen Kunstwerken bewundern; so zeigen die französischen Phrasen den wenig poetischen Sinn unserer Nachbarn, „fesseln dafür aber Verstand und Phantasie in hohem Grade und überraschen oft durch scharfen Witz und treffendes Urteil.“†)

In der Phraseologie liegen ferner die Hauptschwierigkeiten für das Erlernen jeder Sprache.

Es ist oft genug hervorgehoben, daß man z. B. das Französische oder das Englische grammatisch völlig korrekt sprechen und schreiben kann, ohne auch nur einen Satz so zu bilden, wie es der Franzose oder der Engländer thun würde.††)

Wo ein einzelnes Wort fehlt, giebt das Lexikon meist schnelle und befriedigende Auskunft. Anders ist es, wenn es sich um phraseologische Gebilde handelt. Hier verläßt das Gefühl der Unsicherheit selbst den nicht, der sich schon ziemlich ausgedehnte Kenntnisse auf diesem Gebiete erworben hat. Er hat eben schon zu oft erfahren, daß in der fremden Sprache nicht dieselben Bilder, nicht dieselben Sympathien und Antipathien herrschen wie in der deutschen, daß „niemand eine Phrase a priori bilden und beliebig durch Variation, Kombination und Permutation modulieren kann.“†††)

Dennoch hat man auch hier das Material vielfach der „freien Aneignung“ überlassen und thut es nach meinen Erfahrungen auch jetzt noch.

Selbst Weisenfels†) meint in Bezug auf das Lateinische, in den mittleren Klassen müßten sich die Schüler selbst solche Zusammenstellungen machen, in den oberen aber sollten sie hinlänglich mit der Sprache vertraut geworden sein, um bei der Formulierung ihrer Gedanken in dem lateinisch-deutschen Lexikon eine ausreichende Unterstützung zu finden.

Aber ist es denn so leicht, sich selbst eine Phraseologie anzulegen?

„Es ist unglaublich,“ jagt Thoms,†**) „wie wenig man sich auf Knaben im Alter angehender Tertianer verlassen darf, wenn sie etwas, das mit ihnen selbst mehrmals in der Klasse durchgenommen worden ist, zu Hause aufschreiben sollen.“

*) Thoms, a. a. D. S. 1 fg.

**) Vgl. auch Heynacher, Z. f. G. 1883. S. 661.

****) Thoms, a. a. D. S. 3. d'Harques, Der Unterricht im Französischen. Vgl. Diesterwegs Wegweiser. 5. Aufl. Band III. S. 64 Schmaget, Zur Methodik des franz. Anfangsunterrichts. Gera 1886. S. 7. Tegge, Abgrenzung u. Verteilung der lat. Phraseologie nach den einzelnen Klassen des Gymnasiums. Bunzlau 1887. S. 5.

†) Mühlefeld, Abriss der französischen Rhetorik u. Bedeutungslehre. Leipzig 1887. S. VI.

††) Vgl. z. B. Franke, Die praktische Spracherlernung auf Grund der Psychologie u. der Physiologie der Sprache dargestellt. Heilbronn 1884. S. 23.

†††) Schmiß, Vorrede zur franz. Synonymik. 2. Aufl. Leipzig 1877. Weisenfels, Z. f. G.-W. 1887. S. 279. Tegge, a. a. D. S. 5.

†*) Z. f. G.-W. 1887. S. 273.

***) a. a. D. S. 10.

Und Tegge*) spricht (wie ich glaube, mit Recht) sogar den Primanern die Fähigkeit ab, sich bei der Privatlektüre ihre Phrasen selbständig zu sammeln: denn wer in aller Welt bürge dafür, daß sie überhaupt eine richtige, scharfe und idiomatische Übersetzung fänden und in ihre Phrasenologie eintrügen; so leicht sei eine gute Übersetzung doch wirklich nicht gemacht.

Übrigens glaube ich, daß, selbst wenn der Schüler durch die genaueste Kontrolle seiner Privatthätigkeit zur Anlage derartiger Hefte genötigt wird, selten etwas Ordentliches zustande kommt. Er wird es meist bequemer finden, „bei der Anfertigung seiner Exercitien und Aufsätze zum deutsch-lateinischen Lexikon zu greifen, statt sich selber einen eigenen Schatz für diesen Zweck zu sammeln.“**)

Die hier unausbleiblichen Mißerfolge führten zu einem anderen Verfahren, dem teilweisen Diktat.

„Von Quarta ab,“ lautet z. B. die neunte auf der Dir.-Konf. von Ost- und Westpreußen v. J. 1887 angenommene These, „ist auf die Aneignung eines geeigneten Phrasenschatzes hinzuwirken. Auf der Mittelstufe diktiert der Lehrer die Phrasen, auf der Oberstufe werden sie in freier Aneignung gewonnen.“***)

Es ist dasselbe Verfahren, das schon Thoms†) vorschlug, „zumal es sich nicht allein um die zweckmäßige Form der Phrasen, die richtige, treffende Übersetzung, sondern auch um die Stelle handele, an welcher die Phrasen einzutragen seien.“

Ich übergehe zunächst die letzte von Thoms hervorgehobene Schwierigkeit, um zu zeigen, daß auch mit dem Diktieren die Frage nicht gelöst ist.

Es ist schon nicht ohne Bedeutung, daß das Diktat, zumal wenn die Eintragungen an den verschiedensten Stellen zu machen sind, einen großen Zeitverlust mit sich bringt, der für den französischen Unterricht unerträglich, für den lateinischen und griechischen mindestens bedenklich ist; daß auch beim Diktat, vorzüglich im Griechischen und Französischen, die Zahl der Fehler eine nicht unbeträchtliche zu sein pflegt und daß selbst eine achttägige††) Korrektur die Einprägung des Falschen nicht hindern kann.

Wie steht es nun aber mit dem so notwendigen Ineinandergreifen des Phrasenlernens in den verschiedenen aufeinander folgenden Klassen?

Versuche ein solches herbeizuführen sind wohl oft gemacht worden. Sind sie auch gelungen? Berichte über etwaige hierbei gemachte Erfahrungen sind mir nicht bekannt; nur Schiller†††) gesteht: „Die mannigfach vorgeschlagene Übung, schon von unten auf die Schüler die Vokabelhefte nach Gruppen anlegen und durch alle Klassen durchführen zu lassen, wäre sicherlich ein Ideal des Vokabellernens und, wo stetige Lehrerverhältnisse bestehen und die Lehrer das nötige Interesse und die nötige Hingebung besitzen, ist auch Aussicht auf die Durchführung vorhanden. Von uns selbst in dieser Hinsicht angestellte Versuche sind an ungünstigen Umständen gescheitert.“

Ich glaube, es waren nicht die ungünstigen Umstände allein. Ich halte es schon für außerordentlich schwierig, derartige Hefte auch nur durch eine Reihe von Klassen hindurch zu führen.

*) a. a. D. S. 5.

**) Probst, Locutionum latinarum thesaurus, 4. Aufl. Köln 1874. Vorrede.

***) Z. f. G. W. 1887. S. 780.

†) a. a. D. S. 10.

††) Schiller (Handbuch der praktischen Pädagogik. Leipzig 1886, S. 364) verlangt eine „mindestens vierzehntägige“.

†††) Handbuch. S. 364. Vgl. auch Perthes, Zur Reform. Art. 1. S. 5 fg.

Wie pflegt ein solches Heft auszusehen, nachdem es der Quartaner ein Jahr lang benutzt hat, und zwar fortwährend an den verschiedensten Stellen benutzt hat?

Aber auch angenommen, es sei glücklich durch einige Klassen hindurch geführt: wie ist es bei dem ganz verschiedenen Inhalt der Hefte, welche die Schüler aus der Quarta und Tertia mitbringen, möglich, in den oberen Klassen eine Wiederholung nach denselben anzustellen? „Soll der Lehrer vielleicht die Schulstunde in einen Privatunterricht verwandeln und jedem Schüler aus seinem Heft eine Anzahl Phrasen vorlegen?“^{*)}

Dabei habe ich noch angenommen, daß stets der Lehrer der nächsthöheren Klasse bemüht ist, den einmal erworbenen Wortschatz, wie die Behörde es fordert, im festen Besitz des Schülers zu erhalten.

Ist das nun aber die Regel? — „Schon in Quarta,“ sagt Clausen (a. a. O.), „wird wohl auf allen Gymnasien eine kleine Anzahl lateinischer Phrasen gelernt; daß der Lehrer der Untertertia dieselben wiederholt, sollte sich von selbst verstehen; doch weiß er oft, weil man sich nicht darüber geeinigt hat, gar nicht, welche gelernt worden sind.“

„In Unter- und Obertertia wird es gewiß (?) kaum ein Lehrer unterlassen, aus jedem gelesenen Cäsarkapitel einige Phrasen zu diktieren, aufzugeben und in der nächsten Stunde abzufragen. Nur sehr unerfahrene mögen sich einbilden, wenn den Schülern die Lektüre eines Abschnittes recht anziehend und genutzreich erschienen sei, haften die darin vorkommenden Ausdrücke und Wendungen von selbst im Gedächtnis.“

„Auch wird vielleicht mancher am Ende des Semesters noch eine größere Repetition des gelernten Materials veranstalten. Mit dem Schluß des Semesters hört aber gewöhnlich jede Sorge für diesen wichtigen Besitz des Schülers auf. Im nächsten Semester wird ein anderes Buch Cäsar gelesen oder nach der Verfertigung eine Rede des Cicero in Untersekunda; darin kommen ein paar schon gelernte Phrasen wieder vor, diese werden behalten; die andern sind bald völlig vergessen.“

„So wiederholt sich das von Semester zu Semester, nur mit dem Unterschiede, daß man in Untersekunda oft das Ausziehen und Lernen der Phrasen den Schülern überläßt, ohne es streng zu kontrollieren.“

Selbst die von Clausen gemachten Voraussetzungen treffen schwerlich überall zu; und doch ist eine beständige, systematische Repetition auch in den oberen Klassen unbedingt nötig, wenn die Forderungen der Behörden erfüllt werden sollen.^{**)}

Man mache doch einmal die von Clausen (a. a. O.) vorgeschlagene Probe und diktiere dem Tertianer ein Kapitel aus Nepos, dem Sekundaner ein Kapitel aus Cäsar, Xenophon oder aus einem vorher gelesenen französischen Buche, und man wird sehen, ein wie hoher Prozentsatz von Schülern nicht einmal das beherrscht, was in dem betreffenden Schriftsteller Seite für Seite vorgekommen ist.

Wie die „freie“ Aneignung, so führt also auch das Diktieren nicht zum Ziel, teils aus äußeren Gründen, teils weil nicht alle Schüler, auch wenn wir nur bis zur Untersekunda hinaufgehen, dasselbe Pensum gelesen haben; endlich, weil ein entsprechendes Zusammenwirken nur selten zu erreichen sein wird.

Auf der Oberstufe soll auch hier die Sache dem Privatfleiß überlassen werden. Wie ich über denselben denke, habe ich oben ausgeführt.

An dritter Stelle greift man zur gedruckten Phrasologie, dem Gegenstück zu dem in den unteren Klassen gebrauchten Vokabular.

*) Clausen, a. a. O. S. 20.

***) Vgl. Meißner, Lateinische Phrasologie. 6. Aufl. Leipzig 1889. Vorrede.

Wie soll nun eine solche gedruckte Phraselogie benutzt werden?

Soll sie auswendig gelernt werden, wie Meißner,*) Wilhelm**) u. a. es fordern? — Dann erheben sich, da unter den bisherigen keine***) sich eng genug an die Lektüre anschließt, dieselben Bedenken, die oben gegen den Gebrauch von Vokabularien erhoben wurden. Man vergleiche z. B., wenn es noch eines Beweises bedürfte, die unten angeführte und vom Verfasser gebilligte Verteilung des Stoffes der Meißnerschen Phraselogie auf die Klassen Obertertia bis Prima†.)

Soll sich der Schüler etwa das ihm begegnende Phrasenmaterial behufs späterer Repetitionen im Buche anstreichen? — Das wäre für den Schüler eine sehr zeitraubende und im wesentlichen nur mechanische Arbeit, zumal er sich meist an das Register wenden wird. Läßt aber der Lehrer es in der Klasse thun, so geht doch auf alle Fälle — von dem Zeitverluste ganz abgesehen — die dem Schüler unbedingt nötige Übersicht verloren, namentlich im Anfange, wenn noch wenig angestrichen und gelernt ist.

Auch als Unterstützung für das Lateinschreiben, namentlich für den Aufsatz, scheint mir die Phraselogie ein höchst bedenkliches Mittel zu sein.

Die Jagd nach Phrasen — das ist doch wohl das von der Erfahrung gegebene Resultat — hat gewiß viel zu dem traurigen Ruße beigetragen, in dem jetzt der lateinische Aufsatz — an und für sich gewiß mit Unrecht — in so weiten Kreisen, auch bei Fachleuten, steht. Ja, Eckstein††) sieht die Benützung einer Phraselogie zu diesem Zwecke für noch bedenklicher an als selbst die des deutsch-lateinischen Wörterbuches; und Weiffenfels, der im Jahre 1883†††) meinte, kein Verständiger könne in Zweifel ziehen, daß solche Sammlungen praktischen Nutzen gewährten und schneller zu einer bewußten Vertrautheit mit der Sprache führten, als dies durch bloßes (?) Lesen der Schriftsteller möglich sei, schreibt im Jahre 1887*†): „Von der einen Seite betrachtet, ist dies (der rasche Erfolg der Phraselogien von Meißner und Sepp) erfreulich. Jedenfalls sind es ja lauter nützliche und beherzigenswerte Dinge, die die Schüler daraus lernen werden. Andererseits aber kann man sich nicht verhehlen, daß, je besser der lateinische Unterricht erteilt wird, um so seltener einem Schüler das Verlangen entstehen wird, seine Kenntnis des sprachlichen Materials durch solche Sammlungen zu vermehren und zu bereichern.“ Die gedruckte Phraselogie das Zeichen eines mangelhaften Unterrichts!

Ihr Hauptzweck sollte der sein, „den Sinn für das der Sprache Gemäße durch passend ausge-

*) Vorrede zur lat. Phraselogie.

**) Über lat. Phraselogien. Progr. Jena 1882.

***), Die Schulphraselogie von Tegge wird vom 2. Hefte an sich dem Gange der Lektüre anschließen.

†) Wilhelm sagt a. a. O.: „Der Obertertia, von welcher Klasse an das Buch (die Phraselogie von Meißner) benutzt werden mag, könnte als Penſum zum Einprägen zufallen: Abschnitt 1 u. 2: Welt und Natur, Raum und Zeit, dann Abschnitt 16 und 17: das Kriegswesen und das Seewesen. Der Tertianer würde hier manches finden, was ihm aus der Lektüre des Cäsar bereits bekannt ist. Der Untersekunda würde ich zuteilen die Abschnitte 3, 4 und 5: der menschliche Körper und seine Teile. Zustände und Eigenschaften des Körpers. Menschliche Zustände und Verhältnisse. Abschnitt 12: das häusliche Leben der Römer. In der Obersekunda könnten dann die Abschnitte 14 und 15: der Staat. Recht und Gericht. 11 und 13: Religion und Kultus, Handel und Gewerbe, und Abschnitt 6: der Geist und seine Funktionen behandelt werden. Für die Prima blieben noch die Abschnitte 7, 8, 9, 10 übrig: Wissenschaft und Kunst. Rede und Schrift. Zustände der Seele. Tugenden und Fehler.“

††) Schmid, Encyclopädie. XI. S. 599.

†††) Z. f. G.W. 1883. S. 132.

†*) Z. f. G.W. 1887. S. 278.

wähltes und geordnetes Material zu stärken und das schwankende Gefühl zu sicherem Bewußtsein zu erheben.“*)

Aber kann sie das wirklich? — Sprachgefühl läßt sich, wie schon oben gesagt ist, nur aus dem „lebendigen Quell der Lektüre“**) schöpfen, und zwar nur mit Hilfe einer sorgfältig geregelten Induktion.

Wenn daher der Lehrer „gelegentlich bei der Lektüre der Schriftsteller nach Durchnahme und Erklärung geleseener Pensa die Differenz des Idioms beider Sprachen klar machen und dem Schüler die Mittel an die Hand geben will, wie diese Differenz auszugleichen sei“***), so hat er sich dazu der gerade vorliegenden und der etwa früher vorgekommenen Beispiele zu bedienen; ein fremdes Buch würde nur stören.

Auch das von Ploetz†) geforderte wiederholte Nachschlagen und Nachforschen in einem nach Gegenständen geordneten Vokabular (Phrasologie), in dem Zusammengehöriges gefunden und eben durch die Zusammenstellung leichter eingeprägt werde, ist wohl kaum der richtige Weg für den Schüler, den Kreis seines Wissens allmählich bis zu einer gewissen Beherrschung des Sprachstoffes zu erweitern.

Die gedruckte Phrasologie ist denn auch mit großer Einhelligkeit in den Berichten der Direktoren-Konferenzen und in sonstigen mit der Methode des fremdsprachlichen Unterrichts sich beschäftigenden Abhandlungen verworfen,††) ein Umstand, der allerdings nicht hat hindern können, daß die Zahl dieser Bücher auch noch in den letzten Jahren beträchtlich zugenommen hat.

Eine andere Art von Phrasologien, die im neu sprachlichen Unterrichte weite Verbreitung gefunden hat, sind die Gesprächs-Jamm-Lungen.

Sie wollen die Aneignung des nötigen Wort- und Phrasenschatzes dadurch erleichtern, daß sie ihn in zusammenhängenden, mehr oder weniger abgerundeten Bildern darbieten, die in der Form von Frage und Antwort bestimmte dem Leben, den Wissenschaften u. s. w. entnommene Themata behandeln und zugleich — wenigstens oft — dazu dienen sollen, die nötigen Sachkenntnisse zu vermitteln.*†)

Insofern sie also einen zusammenhängenden, für sich verständlichen Text bieten, sind sie sicherlich den oben besprochenen Phrasologien überlegen. Dagegen ist bei ihnen die Gefahr außerordentlich groß, daß der Schüler die Gespräche auswendig zu lernen versucht und gerade dadurch die Fähigkeit zu dem freien Gebrauche des Gebotenen verliert.*††)

Fassen wir das Ergebnis unserer bisherigen Untersuchung kurz zusammen:

Wie das Vokabular in den unteren Klassen, so sind auch die Kollektaneen oder die gedruckten Phrasologien in den mittleren und oberen nicht imstande den Forderungen der neuen Lehrpläne gerecht zu werden.

Zu dem gleichen Ergebnis kommt auch Schiller: „Es ist,“ heißt es bei ihm,†*) „einigermaßen

*) Weiffenfels, *J. f. G.-W.* 1887. S. 279. Vgl. *J. f. G.-W.* 1883. S. 132.

**) Knaut, *Der lat. Unterricht in der Gymnasialprima.* *J. f. G.-W.* 1883. S. 517 fg.

***) Vgl. Berger, *Lateinische Phrasologie.* Celle 1878. Vorwort.

†) *Vocabulaire systématique.* Vorrede.

††) Vgl. z. B. die von Erler unter „Phrasensammlung“ angeführten Stellen. Münch, *Zur Förderung.* S. 95. Knaut, a. a. O. *Verh. der Direktoren-Vers. v. Ost- und Westpreußen v. J. 1886.* *J. f. G.-W.* 1887. S. 780.

†) Man vgl. z. B. Joh. Storm, *Französische Sprechübungen.* Mittlere Stufe. Bielefeld u. Leipzig 1888. Das Buch, wohl das beste in seiner Art, verfolgt zugleich den Zweck, durch reichliche systematische Übungen die unbedingt nötige grammatische Sicherheit zu fördern.

*†) Ausführlicher werde ich auf diese Phrasologien im vierten Abschnitte zurückkommen.

†*) Über Konzentration, a. a. O. S. 208.

wunderbar, daß trotz der üblen Erfahrungen, welche mit allen stofflich oder etymologisch geordneten Vokabularien gemacht worden sind, so selten der Gedanke hervortritt, daß mit allem darauf verwendeten Nachdenken und mit aller Gewissenhaftigkeit beim Gebrauche mit beliebig erlernten Vokabeln und Phrasen keine Erfolge erzielt werden können.“ Und ähnlich drückt sich v. Sallwürk*) aus: „Daß in der Aneignung des Wortschatzes ein ganz anderes Verfahren eingeschlagen werden muß, als es noch jetzt, besonders im lateinischen und griechischen Unterricht, vielfach üblich ist, kann nicht bestritten werden.“

Auch die neuen Lehrpläne scheinen mir, wenn sie auch keine Vorschriften über das bei der Aneignung des Sprachschates zu beobachtende Verfahren geben, doch ihrem Geiste nach gegen ein abgesondertes Vokabel- und Phrasenlernen zu sprechen, insofern sie den Wortschatz stets mit der Lektüre in Verbindung bringen.



Ich bin mir dessen wohlbewußt, daß ich bei weitem nicht alle Gesichtspunkte besprochen habe, die bei der Abfassung von Vokabularien maßgebend gewesen sind.

Ich habe z. B. die grammatisch geordneten bisher unberücksichtigt gelassen, hauptsächlich weil in ihnen schon eine gewisse Verbindung mit der Lektüre der Unterstufe versucht ist und ich deshalb im zweiten Teile auf sie zurückkommen werde. Aber auch diejenigen sind bisher nicht gewürdigt worden, welche, wie die oben erwähnten Vokabularien von Erbe, Erbe-Bernier und Beck-Benecke, zwei oder drei Sprachen neben einander stellen, ein Versuch den Unterricht zu konzentrieren, der gewiß alle Aufmerksamkeit verdient, dessen Besprechung ich mir aber, um nicht ohne Not Zusammengehöriges zu zerreißen, für eine spätere Stelle vorbehalten muß.

Man hat sich ferner bemüht, das sachliche und das etymologische Princip mit dem phraseologischen, dem grammatischen, der Stilistik und der Synonymik zu verbinden; ja Franke**) verlangt daneben noch Beispielsätze: alles Bestrebungen, die der Konzentration außerordentlich wichtige Dienste zu leisten geeignet sind. Aber ihnen allen fehlt noch der enge Anschluß an die Lektüre, alle geben Sprachtrümmer, die als Erinnerung an ein vorher angeschautenes lebensvolles Ganze vortreffliche Dienste leisten würden, auf die aber, wie sie jetzt vorliegen, leider immer noch die oben angeführten Worte Schillers Anwendung finden müssen.

Dennoch verwerfe ich Vokabularien und Phraseologien nicht ganz. Auch sie können, an der rechten Stelle und in der rechten Weise benutzt, Segen stiften. Dazu aber bedürfen sie einer anderen Einrichtung, die zuerst erkannt und bis zu einem gewissen Grade durchgeführt zu haben, das Verdienst von Bernhard Schmitz ist. Näheres hierüber später.

Für den Gebrauch selbständiger Vokabularien und gegen den Anschluß des Vokabellernens an die Lektüre, in dessen zielbewußter und methodischer Durchführung ich das einzige Mittel zur Vermeidung der

*) Die Leitmotive der Reform des Unterrichts der neueren Fremdsprachen. Lehrproben und Lehrgänge. XIX. S. 75. Man vgl. ferner Erler. S. 127, 129, 134. Schrader, Erziehungs- und Unterrichtslehre. S. 414 fg. u. S. 482. Petersdorf, Die wichtigsten Punkte der Methodik im gymnasiellen Unterricht. Progr. Pr. Friedland 1882. S. 15. Ulrich, Über die franz. Lektüre auf Realgymn. Progr. des Friedrichs-Gymn. zu Berlin 1884. S. 8.

**) a. a. O. S. 33.

oben angeführten Mängel sehe, hat man geltend gemacht, „das Wort müsse nicht nur als Sagediener, sondern in seiner Isoliertheit und Persönlichkeit dem Schüler entgegentreten, um ihm dadurch größeren Respekt einzuflößen.“*)

Man führt ferner an, daß, was an Wörtern gelegentlich aus der Lektüre oder aus der Grammatik gelernt werde oder bei der Übersetzung aus der Muttersprache zur Anwendung komme, als ein nur gelegentlicher und mittelbarer Erwerb nicht ausreiche;**) daß durch Zufall überdies manches wichtige Wort längere Zeit hindurch gar nicht oder wenigstens nicht in seiner Grundbedeutung vorkommen könne.***)

Man fürchtet neben der Unvollständigkeit auch Einseitigkeit, weil man für die Lektüre (im Lateinischen und Griechischen) vorzugsweise Geschichtsschreiber wähle und selbst Chrestomathien und Übungsbücher eine Vorliebe für Themata aus der alten Geschichte oder für moralische Reflexionen verrieten. Auf diese Weise erhalte der Schüler frühzeitig ein Kenntnis von militärischen, politischen, psychologischen Ausdrücken, welche im Mißverhältnis zu seiner Kenntnis von Wörtern aus dem gewöhnlichen Leben ständen.†)

Ferner heißt es††), die im Anschluß an die Lektüre erzielte Vokabellernnis sei für das Bedürfnis des Schülers, für das so wünschenswerte rasche Heimischwerden desselben auf dem Gebiete der lateinischen Sprache nicht ausreichend. Ja, einseitig fortgesetzt, sei dieses Verfahren sogar geeignet, dem Schüler jedes energische Anfassens der Lektüre und vollends gar der Übungen im Lateinschreiben und Lateinsprechen zu erschweren, wenn nicht gründlich zu verleiden. Denn gegenüber dem stets wachsenden Bedürfnis erscheine dem der Übersicht noch ermangelnden Knaben das einzelne neu hinzugelernte Wort wie ein Tropfen im Meere und auch an den Genuß der Autorenlektüre hänge sich noch auf Jahre hinaus das Bleigewicht des Wort für Wort unentbehrlichen Lexikons.

Daß das an erster Stelle angeführte Bedenken hinfällig ist, ergibt sich aus dem bisher Gesagten. Übrigens soll auch beim Anschluß des Vokabellernens an die Lektüre das Wort schließlich aus dem Satzverbande gelöst und dem Schüler „in seiner Persönlichkeit“ vorgeführt werden, aber erst nachdem der Zusammenhang seine Schuldigkeit gethan und den Inhalt des Wortes anschaulich gemacht hat.

Den Befürchtungen Ecksteins und Döderleins gegenüber genügt der Hinweis auf die neuen Lehrpläne, die namentlich auch den Anschluß der schriftlichen Übungen an die Lektüre fordern, also ein Bedürfnis nach einem Mehr nicht aufkommen lassen.

Den Ausführungen Wiggerts und Clausens gegenüber weise ich darauf hin, daß methodisch durchgeführte Reihenbildungen, wie sie im dritten Abschnitte der Arbeit besprochen werden sollen, den ungewungensten Anlaß dazu geben, wirkliche Lücken schnell und sicher zu erkennen und auszufüllen und auch der Grundbedeutung des einzelnen Wortes gerecht zu werden.

Den Bedenken Häusers begegnen zum Teil schon die obigen Ausführungen. Um übrigens zu sehen, wie weit ein in der Sexta und Quinta folgerichtig durchgeführtes Vokabellernen für die Quarta und Tertia vorbereite, habe ich den Wortschatz von Meurers Lateinischem Lesebuch für Sexta und Quinta (der allerdings im zweiten Teile wohl der Kürzung bedarf) mit dem des Nepos und Cäsar verglichen und gefunden, daß für beide verhältnismäßig wenig zu thun übrig bleibt.

*) Scheibert, Pädag. Arch. Jahrg. XIV. S. 144. Vergl. Schmid. X. S. 7.

**) Eckstein, Der lat. Unterricht. Schmid. XI. S. 594.

***) Wiggert, Vocabula latinae linguae primitiva. Vorerinnerungen. Clausen, a. a. O. S. 21.

†) Döderlein, Erläuterungen zu dem Vocabularium. Erlangen 1852. S. 1 fg.

††) Häuser, J. f. G.-W. 1856. S. 357 fg.

Wenn es nötig sein sollte, noch Zeugnisse von anderer Seite dafür beizubringen, daß der aus der Lektüre gewonnene Vokabel- und Phrasenschatz auch in den alten Sprachen genüge, so verweise ich auf vier Thesen der posenschen und der sächsischen Direktoren-Konferenz aus den Jahren 1885 und 1886:*) „Die Vokabeln aus der Lektüre genügen zur Erwerbung eines ausreichenden Wortschatzes.“ „Vokabeln sind möglichst im Anschluß an die Lektüre zu lernen.“ „Auch die Erweiterung des auf der Unterstufe gelernten Vokabelschatzes geschieht im Anschluß an die Lektüre.“ „Phrasen sind ebenfalls im Anschluß an die Lektüre zu lernen.“

Nur einen Grund oder vielmehr eine Entschuldigung für den Gebrauch der Vokabularien in den unteren Klassen muß ich anerkennen, allerdings einen Grund, den ihre Gegner, nicht ihre Freunde, beibringen: sie sind die notwendige Folge unserer Übungsbücher, wie sie bis vor kurzem fast ausschließlich gebraucht wurden und auch jetzt noch an der Mehrzahl der Schulen, namentlich im Lateinischen, weniger schon im Französischen und im Griechischen, in Gebrauch sind.

Bei der Art und Einrichtung dieser, heißt es bei Böcker**), „können Verdichtungen, Associationen nicht eintreten; da fehlt es an gegenseitig sich stützenden Vorstellungen, welche sicherer aufgenommen, festgehalten und in demselben Zusammenhang öfter wachgerufen werden können; die ohne Interesse vernommenen Sätze und Wörter lassen keine Spuren im Geiste des Lernenden zurück.“

Woher diese Unfruchtbarkeit unserer Übungsbücher?

Es sind überwiegend, oft sogar ausschließlich, Einzelsätze, die sie enthalten.

Wenn diese nun auch in erster Linie der Einübung der Formenlehre dienen sollen, so wollen und sollen sie daneben doch auch auf die spätere Schriftstellerlektüre vorbereiten.

Sind sie dazu geeignet?

Lattmann***) bestreitet es, falls man eine Vorbereitung auf das inhaltliche Verständnis des Schriftstellers meine, und auch Lutsch†) beantwortet die Frage: Ist der nach Ostermann vorbereitete Quartaner instande durch die Form hindurch zur Auffassung des Gedankeninhalts emporzusteigen? mit nein.

Es ist eine ebenso betäubende wie allgemein gemachte Beobachtung, daß unsere Schüler, selbst noch auf der Oberstufe, in ihren Klassikern häufig genug nichts als Buchstaben lesen; daß sie zu keiner klaren Vorstellung des Inhaltes zu gelangen, sich nicht hineinzuversetzen vermögen.††)

Sollte daran nicht zum Teil die Anlage unserer Übungsbücher schuld sein?

Ich denke hierbei nicht an die zahlreiche Klasse derer, die auf jeden Inhalt verzichten. Viel schädlicher sind meines Erachtens die Bücher, die es versuchen, den Schüler durch „gehaltvolle Einzelsätze“ zu fördern und sein Interesse zu wecken.

Was hat z. B. der Sextaner und Quintaner von jenen historischen Schatten und Gespenstern aus Cornelius Nepos, Cäsar, Xenophon u. s. w., die gerade in diesen Büchern so zahlreich ihr Wesen treiben?

Sollen sie ihn etwa auf die Geschichte vorbereiten? — Dann würden selbst die von Lattmann (a. a. O.) für diesen Fall als nötig erachteten drei Jahre in der Sexta nicht genügen. Und so wird denn, wenn diese historischen Brocken überhaupt eine Wirkung haben sollten, dieselbe wohl in den meisten Fällen die sein, daß der Schüler sich gewöhnt bei einem Satze geschichtlichen Inhalts überhaupt nichts zu denken.

*) Z. f. G.-W. 1886. S. 315. Z. f. G.-W. 1887. S. 784.

**) Die Reform des höheren Schulwesens. Berlin 1887. S. 81.

***) Die Kombination. S. 24.

†) Der lat. Elementarunterricht in Sexta u. Quinta. Progr. Elberfeld 1888. S. 5.

††) Vgl. Altenburg, Parallele Behandlung verwandter Stoffgebiete. Lehrproben u. Lehrgänge. X. S. 3.

Da ist der Sextaner immer noch besser daran, der durch sein lateinisches Lesebuch belehrt wird, daß er „kein Schwiegersohn, sondern ein zarter Knabe“ ist; der mit seinem französischen Übungsbuch „Leibschmerzen hat, während die Schwester an Kopfschmerzen und der Bruder an Zahnweh leidet.“ Kopfschmerzen und Zahnweh sind wenigstens für ihn verständliche Dinge. Kann man das aber auch von dem Inhalte des folgenden Satzes sagen?

Rerum copia verborum copiam gignit, et, si est honestas in rebus ipsis, de quibus dicitur, existit ex re naturalis quidam splendor in verbis. Sit modo is, qui dicet aut scribet, institutus liberaliter educatione doctrinaque puerili et flagret studio et a natura adiuvetur et ornatissimos scriptores oratoresque ad cognoscendum imitandumque delegerit, ne ille facile in rerum abundantia ad orationis ornamenta labetur. Nihil est enim aliud eloquentia nisi copiose loquens sapientia.*)

Ich bezweifle, daß der Inhalt dieser Zeilen auch dem begabtesten Sextaner wirklich klar gemacht werden kann.

Der Verfasser des Buches hat sich denn auch auf 32 Stellen der Art beschränkt, die bei ihm überdies den gesamten Lesestoff der Sexta und Quinta ausmachen, während er die Bildung des zur Einübung der Formenlehre nötigen Satzmaterials dem Lehrer überläßt.

Von einer solchen Beschränkung aber wissen die meisten derartigen Bücher nichts, und dann liegt jene Gefahr äußerst nahe, auf die Baetgen**) mit den Worten hinweist:

„Bei der Eile, mit welcher die massenhaften Sätze „durchgenommen“ werden müssen, bleibt für ein Überdenken und Festhalten des Inhalts keine Zeit, und so können inhaltreiche Sätze schließlich noch dazu führen, die Schüler zu gewöhnen über Ernstes, Würdevolles, Hohes mit Gleichgültigkeit und Blasiertheit hinwegzugehen.“

Ist somit eine Vorbereitung auf das inhaltliche Verständnis des späteren Schriftstellers mit Hilfe der Mehrzahl unserer Übungsbücher nicht möglich, so gewinnt der Schüler aus ihnen doch wohl den Wortschatz derselben?

Auch das ist nicht ohne Einschränkung zuzugeben. Zunächst hängt die Treue des Gedächtnisses wesentlich von der Schärfe und Deutlichkeit des ersten Eindrucks***) und von der Sicherheit ab, mit welcher dieser Eindruck weiterwirkt.

Da nun aber Einzelsätze infolge des steten Wechsels der Vorstellungen nicht geeignet sind hinreichend scharfe Bilder in der Erinnerung zurückzulassen,†) so ist bei ihnen wie bei dem Vokabularium das Gedächtnis fast ganz auf sich allein angewiesen.

Nun weiß ich zwar sehr wohl, daß das Gedächtnis in den meisten Fällen die stärkste Seite unserer Sextaner und Quintaner ist,††) und es liegt mir nichts ferner, als jener weitverbreiteten Angst vor jedem mechanischen Auswendiglernen das Wort zu reden, die man jetzt so häufig in öffentlichen Blättern, illustrierten wie nicht illustrierten, findet.

Aber müssen denn nicht, auch abgesehen von dem soeben angeführten Mangel, gegen das Lernen

*) Kübler, Lateinische Pensä für die unteren Gymnasialklassen. Berlin 1887. S. 33. Kübler Über Semestralkurse des lat. Unterrichts in Sexta. Progr. Berlin 1880. S. 24.

**) a. a. D. S. 9.

***) Vgl. Scheindler, Methodik des grammatischen Unterrichts im Griechischen. Wien 1888. S. 8.

†) Vgl. namentlich Günther, a. a. D. Hornemann, Zur Reform des neu Sprachlichen Unterrichts. Hannover 1885. S. 77.

††) Vgl. Münch, Zur Förderung. S. 19.

der Vokabeln im Anschluß an eine Sammlung von Einzelsätzen fast alle die Bedenken geltend gemacht werden, die oben gegen das Lernen derselben nach Vokabularien erhoben wurden?

Muß sich nicht die oben besprochene Gleichgültigkeit gegen den Stoff auch auf die Einkleidung desselben, auf die Form, das Wort, übertragen?

Lassen die Einzelsätze z. B. die Situationen,*) deren volles Nachempfinden dem Worte doch so oft erst seinen wirklichen Inhalt giebt, stets mit Sicherheit erkennen?

Können sie auf Gemüt und Phantasie in dem so dringend wünschenswerten Maße einwirken?

Können sie überhaupt Sprachgefühl erzeugen?**)

Das sicherste Mittel, dies Ziel zu erreichen, wäre allerdings die lebendige Wechselrede. Diese gestattet dem Sprechenden „eine Anschaulichkeit, eine Plastik in den Ausdruck hineinzulegen, den der kalte, tote Buchstabe nicht wiedergeben kann,***)“ und zugleich hat sie den außerordentlich schwerwiegenden Vorteil, daß bei ihr Wort und Anschauung zeitlich meist zusammenfallen.

So viel können wir nun allerdings unsern Schülern im fremdsprachlichen Unterricht für gewöhnlich nicht bieten. Doch haben wir einen annähernden Ersatz an einem gehaltvollen, der entsprechenden Altersstufe sorgfältig angepaßten zusammenhängenden Stoff.

Diesen können wir, zumal wenn wir uns entschließen mehr dem Princip der Mündlichkeit zu huldigen, wie es in den letzten Jahren namentlich von Böddeker betont worden ist, durch das freie Wort wieder beleben; und hier kommt uns — natürlich nur, wenn der Inhalt sie anregt — die lebhaftere Phantasie der Jugend in der erwünschtesten Weise entgegen.†)

Der zusammenhängende Stoff bietet aber auch noch einen anderen Vorteil: „Ist er möglichst interessant, und der Stoff ist für den Knaben das allein Interessante, so hilft das Interesse zunächst über die ersten Schwierigkeiten der Form hinaus und läßt sogar bald auch Interesse für die Form entstehen, besonders für idiomatische Ausdrücke, für deren Aneignung der Übersetzungsunterricht auf das bloße Auswendiglernen angewiesen ist.“††)

Nun gebe ich ohne weiteres zu, daß es außerordentlich schwer ist, ein allen nötigen Anforderungen entsprechendes Buch zu schaffen, ein Buch, „das unter strenger Wahrung der Möglichkeit eines stufenmäßigen Fortschreitens in der Grammatik den Lesestoff zum Mittelpunkt des fremdsprachlichen Unterrichts macht.“†††)

Daß diese Schwierigkeit aber nicht unüberwindlich ist, zeigen die Arbeiten von Meurer, besonders sein Pauli Sextani liber, in dem er sich leider im Stoffe vergriffen hat, †*) und das Lateinische Lehr- und Lesebuch von Lutsch, ††) der, wenn ich mir ein Urtheil gestatten darf, ohne das Buch im Unterricht benutzt zu haben, bisher das Beste auf diesem Gebiete geleistet zu haben scheint.

*) Vgl. Hornemann, a. a. O.

**) Vgl. Bierbaum, Die analytisch-direkte Methode des neufranzösischen Unterrichts. Cassel 1887. S. 77.

***) Böddeker, Wege u. Ziele des Unterrichts in fremden Sprachen. Progr. Stettin 1888. S. 2.

M ü n c h, Der Unterricht in der englischen Synonymik. Lehrproben u. Lehrgänge. XII. S. 48.

†) Näheres hierüber im vierten Abschnitt.

††) Kühn, Über den franz. Unterricht. Lehrproben u. Lehrgänge. XVI. S. 87.

†††) Alsleben, a. a. O. S. 10.

†*) Vgl. Lattmanns Antikritik. Lehrproben u. Lehrgänge. XII. S. 101.

††) Teil I für Sexta. Teil II für Quinta. Bielefeld u. Leipzig 1889. Die dazu gehörigen Vokabularien sind von Sternkopf.

Dennoch behält der Wunsch*) noch immer seine Berechtigung, es möchte eine recht große Anzahl erfahrener Schulmänner sich zur Lösung dieser schwierigen Aufgabe vereinigen, statt ihre Kräfte in besonderen, trotz aller Fortschritte im einzelnen doch nur unvollkommenen Arbeiten zu zersplittern.

Auch über die Inhaltslosigkeit unserer Übungsbücher (und daran leiden sie, wie wir oben gesehen haben, für den Schüler wenigstens, fast alle) hat man sich — nachträglich — zu trösten gewußt.

Man hat gemeint, dem Schüler müsse allein schon aus der Einsicht, wie eine fremde Sprache sich allmählich aufbaut, eine Freude und ein Interesse erwachsen.**)

Ein solches Interesse aber zeigen — abgesehen von einer bald gestillten Neugier — nur wenige Schüler, und diese auch wohl erst auf einer höheren Stufe, da ein solches, ich möchte sagen, künstlerisches Interesse wie jedes ähnliche einer sorgfältigen Erziehung bedarf.

Man behauptet ferner, die Teilnahme am Inhalte müsse bald schwinden, ja in Überdruß umschlagen; es müsse dem Schüler gehen, wie jenem armen Manne, der eine Zeitlang Tag für Tag nichts als seine Lieblingspeise aufgetischt bekam.***)

Aber entspricht dem wirklich die Erfahrung? — Soweit meine Kenntnis reicht, ist das Gegenteil der Fall; und deshalb haben mich auch die gegen zusammenhängende Stoffe vorgebrachten Bedenken nicht überzeugen können, da die Fassung derselben stets durchblicken ließ, daß dem Urtheil keine eigenen Versuche zu Grunde lagen.

Es wäre mir leicht, eine lange Reihe von Männern anzuführen, welche die gleiche Ansicht vertreten; doch möge es genügen, auf einen Mann hinzuweisen, der durch seine lange Erfahrung und seine Stellung sicherlich zu einem sachgemäßen Urtheil berufen ist, auf den Oberschulrat G. v. Sallwürk und auf dessen Ausführungen in seiner Rezension der mehrfach erwähnten Schrift von Tanager in der Zeitschrift für neufranzösische Sprache und Litteratur (1888. Abt. 2. S. 152—159).

Man ist noch weiter gegangen: ein gediegener Inhalt sei nicht nur gleichgültig, sondern sogar schädlich; der Schüler habe sich auf den unteren Stufen allein mit der Regel und der Form zu beschäftigen, nicht mit dem Stoffe, der erst in sein Recht trete, wenn die Form aufgehört habe ihn als lästige Scheidewand zu erscheinen;†) durch einen interessanten Inhalt werde er nur von der Beachtung der Form abgezogen; er werde durch denselben geradezu zur Zerstreutheit und Ungenauigkeit gewöhnt;††) ja man hat sogar interessant und bildend als Gegensätze hingestellt.†††)

Da frage ich denn doch mit D. Perthes,*†) ob ein lateinisches (oder sonstiges) Lesebuch, welches durch seinen Inhalt interessiert und die Schüler immer wieder von neuem anzieht, nicht allein schon dadurch bildend wirkt, daß es die Lust zur Arbeit, das innere Bedürfnis zum Lernen, weckt, und umgekehrt.

*) Vgl. *Misleben* a. a. O.

***) Müller, *Über die Reform des höheren Unterrichts mit besonderer Berücksichtigung des lat. Unterrichts*. Progr. Altenburg 1887. S. 17. Vgl. dagegen Hornemann, *Zur Reform des neufranzösischen Unterrichts*. Hannover 1885. S. 26 und die daselbst auf S. 58 citirten Worte Wendts.

****) Vgl. Tanager, a. a. O. S. 20 fgg.

†) Tanager, a. a. O. S. 25.

††) Hildebrandt in der Besprechung von *Bolles Amor u. Psyche*. *Neue Jahrbücher f. Phil. u. Pädag.* 1886. S. 321—27. Vgl. die Entgegnung *Bolles* ebendasselbst, S. 485—88.

†††) Führer, *Vorschule für den ersten Unterricht im Lateinischen*. Baderborn u. Münster 1886. Vorrede.
*†) *B. f. G.-W.* 1886. S. 434 fg.

Ich habe eine Anzahl von Stellen, an denen mir solche Ansichten begegnet sind, aufgezählt, absichtlich nur Stellen aus den letzten Jahren, um zu zeigen, daß diese schon von S. Perthes*) bekämpfte Anschauung auch jetzt noch weit genug verbreitet ist.

Angenommen nun, sie wäre richtig: wäre es dann nicht das Beste, nur einzelne Vokabeln lernen zu lassen und auf gedruckte Sätze überhaupt zu verzichten, wie, von den wenigen (4 $\frac{1}{3}$) Seiten Text abgesehen, Kübler es in seinen *Pensa* gethan hat?

Es liegt in dieser Anschauung sicherlich eine Verkennung des kindlichen Standpunktes. Für das Kind steht, wie schon oben angedeutet wurde, das Interesse an der Sache stets in erster Linie; ja mit dem Interesse an der Sache steht und fällt meist auch das Interesse für die Sprache.**)

„Die Jugend,“ sagt Bölder,***) „verlangt einen Zweck, einen faßbaren Inhalt ihres Lebens; sie will nicht gezwungen werden zu Abstraktionen, die sie nicht versteht; sie will volles, konkretes Leben, auch unter dem Gewande der ersten fremden Sprache.“

Wie stimmen nun zu dieser unzweifelhaft richtigen Beobachtung die obigen Ansichten? — Wenn irgendwo, so passen auf sie jene, zunächst allerdings den Unterricht im Lateinischen betreffenden Worte Günthers:†)

„Man will im Lateinunterricht in der That das psychologisch ganz Unerhörte mit bewußter Absicht erzielen: man will den Schüler durch den Unterricht dazu erziehen, daß er etwas liest, sich aber ja ganz und gar nichts dabei denkt und noch viel weniger über das Gelesene weiter nachsinnt, mit Lust und Liebe in seinen Gedanken dabei verweilt und ebenso wenig erwartet, er werde im Verlauf der Sätze über einen und denselben Gegenstand eine unter sich zusammenhängende Gruppe verständiger Gedanken und Urteile erhalten, welche sein Wissen bereichern und sein Urteil erregen, sein Interesse erwecken, deren sprachliche Bewältigung ihm mithin Freude machen und einen befriedigenden Lohn gewähren müsse für die Mühe, welche er auf die Übersetzung hat verwenden müssen. Ist man sich dessen bewußt, daß ein solcher Unterricht wahre Geistes- und Charakterbildung nicht begründet und fördert, sondern hemmt und zerstört?“

Ein solches Verfahren wäre nicht einmal dann gerechtfertigt, wenn (was doch kaum allgemein zugegeben werden dürfte) das gewünschte Ziel auf diesem Wege wirklich erreicht würde, wenn der Schüler durch dasselbe wirklich zur Sicherheit im Gebrauch der Vokabeln, Formen und Regeln gelangte, „denn,“ heißt es a. a. O. bei Günther, „auf dem Gebiete des Unterrichts darf man auch in der Hoffnung und Absicht, etwas Besseres damit zu erreichen, nie etwas an sich Verkehrtes und Verwerfliches thun.“

Mit der Wahl des Textes ist im wesentlichen auch die Frage nach der Auswahl der Vokabeln entschieden. Nichtsdestoweniger lohnt es sich bei den hier herrschenden Meinungsverschiedenheiten wohl, noch einmal kurz auf dieselbe zurückzukommen.

*) Zur Reform. IV. S. 67 fg. Vgl. auch Bölder, Die Reform . . . S. 93 fgg. Derf. In welcher Weise würde die Priorität des Französischen auf den deutschen Elementarunterricht einwirken? Progr. Schönebeck a. O. 1889. S. 9 fg. Bierbaum, Die analytisch-direkte Methode. S. 76 u. die dort angeführten Stellen.

**) Vgl. Bierbaum, Methodische Anleitung zum Lehrbuch der franz. Sprache. Leipzig 1889. S. 1 u. 3.

***) In welcher Weise u. s. w. S. 7. Vgl. auch Böddeker, Wege u. Ziele. S. 6 fg.

†) Jahrbuch des Vereins für wissenschaftliche Pädagogik. XIII. S. 106.

Sicherlich ist es eine geistige Dual, etwas Unverstandenes lernen zu müssen, und man sollte sich deshalb nach Möglichkeit hüten, den Sextaner mit Begriffen operieren zu lassen, die für ihn keinen Inhalt haben, die ihn nur der Gefahr aussetzen, sich an ein gedankenloses Nachplappern zu gewöhnen.*)

Welches sind nun aber die dem Knaben geläufigen Begriffe?

„Nur da,“ sagt Ohlert,**) „wo es sich um eigenste Erfahrung und Anschauung der kindlichen Seele handelt, deckt sich der Begriff mit dem ausgesprochenen Laut; nur hier entspricht dem (durch Nachahmung gewonnenen) Wort ein voller Begriff nach Inhalt und Umfang.“

„In einer großen Zahl von Fällen wird vom Kinde zwar der dem Begriff entsprechende Laut richtig verwendet, der Begriff selber ist aber nur teilweise vorhanden oder wird nur dunkel geahnt, und endlich: oft ist zwar der Laut vorhanden, der entsprechende Begriff aber existiert überhaupt noch nicht.“

Zu welcher von diesen drei Klassen gehören nun die Abstrakta?

Wenn man Kühlers Lateinische Pensa***) zur Hand nimmt, könnte man geneigt sein, sie zur ersten zu rechnen. Ja, Büttner sieht in der ausgiebigen Verwendung derselben sogar einen besondern Vorzug des Buches.

„Während,“ so schreibt er,†) „die Elementarbücher gewöhnlich eine Menge ziemlich willkürlich oder auch nach sachlichen Gesichtspunkten zusammengestellten konkreten Stoffes bieten und die meist recht trivialen Sätze nach den aufgestellten Vokabeln nicht gerade immer in klassischer Form zurecht gemacht sind, geht der Verfasser gleich von der später zu treibenden Lektüre aus, richtet nach ihr die Auswahl der Vokabeln und deren sorgfältig erwogene deutsche Bedeutung. Eine weit umfangreichere Berücksichtigung der Abstrakta ergiebt sich hieraus von selbst zum großen Vortheil der späteren Stufen. Denn während die Konkreta am leichtesten der späteren Präparation überlassen werden können, fordern gerade die flüssigeren und abstrakteren Begriffe, welche sich nicht mit den Ausdrücken unserer Muttersprache decken, eine feste Einprägung durch ein Vokabular mit sorgfältigster Bestimmung und Abgrenzung ihrer Bedeutung.“

Ist das nicht das gerade Gegenteil von dem natürlichen Wege, der doch wohl vom Leichterem zum Schwereren, vom Bekannten zum Unbekannten, vom Nahen zum Fernen führt?

Ich meine mit Fries††) und Kühn,†††) daß Abstrakta, wenigstens auf den beiden untersten Stufen, für Satzbildungen ungeeignet sind; daß sie für den jugendlichen Geist nicht faßlich genug sind; daß sie selbst die stärkere Kraft viel zu sehr ermüden, als daß sie auf die Dauer Interesse erwecken könnten; daß überdies der Sextaner schon eine hinreichende Menge abstrakten Stoffes in seinem grammatischen Pensum zu bewältigen hat; daß allein schon aus diesem Grunde der Inhalt ihm möglichst wenig Schwierigkeiten bieten darf.

Leider ist nun aber bei der tiefen Kluft zwischen dem antiken und dem modernen Leben die Zahl derjenigen Vokabeln, die dem Knaben ihrem Inhalte nach geläufig sind und die zugleich eine Anwendung auf

*) Vgl. Bölder, In welcher Weise u. s. w. S. 7. Wille, Über mündliche Übungen beim neu-sprachlichen Unterricht in den unteren u. mittleren Klassen. Progr. Leipzig 1888. S. 8.

**) Die Behandlung der Verbalflexion im franz. Unterricht. Hannover 1887. S. 21.

***) Vgl. die auf S. 19 gegebene Probe.

†) Z. f. G.-W. 1888. S. 436 fg. Vgl. Kühler, Über Semesterkurse. S. 8. Lichtenheld, a. a. O. S. 204 fgg.

††) Z. f. G.-W. 1884. S. 102 fg.

†††) Über den franz. Unterricht. Lehrproben u. Lehrgänge. XVI. S. 93.

gemeingültige antike Anschauungen gestatten, keine große, zumal sich unter diesen viele befinden, die um ihrer Form willen einer späteren Zeit vorbehalten werden müssen*). Und hierin liegt eine der Hauptschwierigkeiten, mit denen der lateinische Anfangsunterricht zu kämpfen hat.

Mag es nun auch schwer sein, hier Befriedigendes zu schaffen, für unmöglich halte ich es nicht; namentlich glaube ich, daß der mehrfach gemachte Vorschlag, die Fabel, die Heroensage und die älteste Geschichte als Lesestoff für die Unterstufe zu benutzen, geeignet ist eine entsprechende Lösung der Frage herbeizuführen.

Der Inhalt der Fabel liegt gerade dem Alter des Sextaners so nahe, er ist so allgemein menschlich und verständlich, daß hier kaum Schwierigkeiten entstehen dürften; und ein Gleiches gilt auch wohl von der Heroensage und der ältesten Geschichte, wenigstens von der Fassung, in der sie auf dieser Stufe allein vorgetragen werden kann.

Sachliche Erläuterungen werden allerdings nicht ganz vermieden werden können. Darin aber sehe ich durchaus keinen Nachteil, da ich der Meinung bin, daß mit dem Sprachunterricht der Sachunterricht stets parallel zu gehen habe; daß ein in angemessenen Schranken gehaltener Sachunterricht nur geeignet ist den Eifer und die Lernlust der Schüler zu heben und zu beleben.

Ein wesentlicher Schritt zum Besseren ist schon gethan, wenn man allgemein nach dem Vorgange von Lutsch statt mit der ersten mit der zweiten Deklination beginnt, eine Änderung, die sich auch für das Griechische empfiehlt, obwohl der oben gerügte Uebelstand sich bei dem Tertianer naturgemäß weniger fühlbar macht.

Am leichtesten gestaltet sich die Auswahl der Vokabeln für das Französische. Hier erlaubt uns die ziemlich weitgehende Parallelentwicklung unserer modernen Kulturen, ganz innerhalb der dem Kinde geläufigen Vorstellungskreise zu bleiben, ein Vorzug, der neben anderen immer weitere Kreise zu der Überzeugung führt, daß der fremdsprachliche Unterricht mit einer neueren Sprache beginnen müsse.**)

Daß der Wortschatz mit Rücksicht auf die spätere Lektüre zu wählen sei, ist jetzt wohl allgemein anerkannt. Leider aber hat dieser an und für sich gewiß richtige Grundsatz vielfach dahin geführt, daß man erst die Auswahl der Vokabeln traf und dann erst, wie schon oben Büttner bemerkte, aus denselben einen Text zu konstruieren versuchte. Da mußten denn natürlich die Vokabeln jene oben besprochenen für den Knaben inhaltslosen oder unverständlichen Klassikerfragmente nach sich ziehen, während doch das naturgemäße Verfahren das wäre, den Text mit Rücksicht auf die als richtig erkannten Gesichtspunkte auszuwählen und, wenn nötig, zu bearbeiten.***)

Noch einen Punkt möchte ich zum Schluß kurz berühren: Mit besonderer Vorliebe dringt man, namentlich in den Kreisen Herbartischer Pädagogen, auf eine ausgiebige Verwendung unserer Fremdwörter. Und gewiß verdienen diese eine gewisse Berücksichtigung, wo es gilt, die erste Brücke zwischen dem im kindlichen Geiste bereits Vorhandenen und dem Neuen herzustellen.†)

*) Vgl. Lichtenheld, a. a. O. S. 21. Lattmann, Über den in Quinta zu beginnenden lat. Unterricht. S. 11 fg. Böcker, die Reform. S. 60 fgg.

**) Vgl. außer den beiden oben citierten Schriften von Böcker namentlich Lattmanns Osterprogramm vom Jahre 1888 und die mehrfach angeführte Schrift: Über den in Quinta zu beginnenden lat. Unterricht.

***) Vgl. die trefflichen Bemerkungen von Lattmann, Über den in Quinta zu beginnenden lat. Unterricht. S. 35 fg.

†) Vgl. Lattmann, Lern-, Lese- u. Übungsbuch für den in Quinta zu beginnenden lat. Unterricht. Göttingen 1889. S. 1—3.

Weiter aber möchte ich in keinem Falle gehen, namentlich nicht, wie es Barth*) und Heilmann**) gethan haben, sie zur Bildung des ersten Satzmaterials verwenden, selbst nicht im Französischen, obwohl scheinbar ihre Verwendung hier am meisten Gewinn verspricht.

Erst in neuester Zeit sind die einschlägigen Punkte von Ph. Plattner***) sorgfältig untersucht worden, und das Ergebnis dieser Untersuchung ist das, daß die gründliche Kenntnis und der sichere Gebrauch des Französischen durch unsere Fremdwörter in hohem Maße erschwert wird.

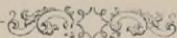
Im Französischen wird deshalb unsere Aufgabe in erster Linie gerade die sein müssen, den Sinn für die weitgehenden Unterschiede zwischen dem französischen und dem Fremdwort in lautlicher, grammatischer und lexikalischer Beziehung zu schärfen, eine Aufgabe, die wir am sichersten wohl dadurch lösen, daß wir unsern Schülern eine kleine Anzahl besonders lehrreicher Fälle, diese aber möglichst unverlierbar, einzuprägen suchen.†)

*) Barth, Lat. Lese- und Übungsbuch für Sexta und Quinta. Leipzig 1879.

**) Die ersten Lektionen im Lateinischen: in Sexta. Lehrproben u. Lehrgänge. V. S. 86. Vgl. Wilke, a. a. O. S. 10. Baetgen, a. a. O. S. 17.

***) Unsere Fremdwörter vom Standpunkte des franz. Unterrichts betrachtet. Progr. Waffelnheim i. E. 1889.

†) Vgl. Wendt, Encyclopädie des franz. Unterrichts. Hannover 1889. S. 137. Beckmann, Anleitung zu franz. Arbeiten. 2. Aufl. Berlin 1886. S. 4 fgg.



Schulnachrichten für das Schuljahr Oftern 1889/90.

1. Die allgemeine Lehrverfassung der Schule.

1. Die Übersicht über die einzelnen Lehrgegenstände und die für jeden derselben bestimmte Stundenzahl.

A. Gymnasium.

	VI	V	IV	IIIb	IIIa	IIb	IIa	Ib	Ia	Sa.
Christliche Religionslehre	3	2	2	2	2	2	2	2	2	19
Deutsch	3	2	2	2	2	2	2	3	3	21
Latein	9	9	9	9	9	8	8	8	8	77
Griechisch	—	—	—	7	7	7	7	6	6	40
Französisch	—	4	5	2	2	2	2	2		19
Hebräisch (fakultativ)	—	—	—	—	—	2		2		4
Geschichte und Geographie	3	3	4	3	3	3	3	3	3	28
Rechnen und Mathematik	4	4	4	3	3	4	4	4	4	34
Naturbeschreibung	2	2	2	2	2	—	—	—	—	10
Physik	—	—	—	—	—	2		2	2	6
Schreiben	2		—	—	—	—	—	—	—	2
Zeichnen	2	2	2	freiwillig 2						6 (8)
Gesang	2	2	Chor 3 Stunden						7	
Turnen	je 2 Stunden für 4 Abteilungen (im Sommer 2×2 Stunden)									8 (4)

B. Vorschule.

	Kl. 3	Kl. 2	Kl. 1	Sa.
Christliche Religionslehre	3	3		6
Deutsch und Lesen	6	6 und 1 vereinigt		23
Schreiben		4		
Heimatkunde	—	—	1	1
Rechnen	3	4	5	12
Turnen	1			1
Gesang	1			1
Sa.	14	20	22	

2. Übersicht der Verteilung der Stunden unter die einzelnen Lehrer im Winter.

	Ordnung	Ia	Ib	IIa	IIb	IIIa	IIIb	IV	V	VI	Sa.	
1. Direktor.	Prof. Lic. Dr. Kolbe	Ia II. Ib	Rel. 2 Deutsch 3 Lat. 2 Griech. 2 Hebr. 2	Rel. 2 Deutsch 1							14 (So. 16)	
2-5. Oberlehrer.	2. Prorektor Hanke	IIa	Lat. 6		Lat. 2 Griech. 7		Lat. 5				20	
	3. Dr. Schmidt			Lat. 6 Griech. 4 Gesch. 3							20	
	4. Dr. Doerks		Franz. 2	Franz. 2	Franz. 2 Gesch. 3	Franz. 2	Franz. 2 Geogr. 2	Franz. 2 Geogr. 3	Gesch. 2		22 (So. 20)	
	5. Schirmeister		Math. 4 Phys. 2	Math. 4 Phys. 2	Math. 4		Math. 3 Natb. 2				21	
6-10. Ordentliche Lehrer.	6. Oberlehrer Ralmus	IIIb					Rel. 2 Deutsch 2 Lat. 4	Lat. 4 Geogr. 2	Deutsch 2 Gesch. 1	Deutsch 3 Geogr. 3	23 (So. 20)	
	7. Decker	IIb		Lat. 6	Lat. 8 Griech. 7	Lat. 2					23	
	8. Dr. Tank	IV		Lat. 2 Griech. 2				Rel. 2 Franz. 5	Franz. 4	Lat. 9	24	
	9. Dr. Fischer	V		Deutsch 2	Rel. 2 Deutsch 2	Rel. 2	Rel. 2 Deutsch 2 Geogr. 1		Rel. 2 Lat. 9		24 (So. 22)	
	10. Dr. Alotz	IIIa			Hebr. 2		Lat. 7 Griech. 7	Griech. 7			23	
	11. Miss. Hilfslehrer Jahn				Deutsch 2 Gesch. 3			Deutsch 2 Lat. 5			12	
	12. Probchand. Dr. Michels				Math. 4 Physik 2						6	
13-16 Elementar u. techn. Lehrer.	13. Küttschwager	VI						Natb. 2	Geom. 1 Rech. 3 Natb. 2 Schreiben 2	Rel. 3 Rech. 4	19 (+9 Vorsh.) = 28	
	14. Zeichnl. Heidemann	I. u. 2. Vorfl.			Zeichnen 2			Math. 3	Zeichn. 2 Math. 2 Rech. 2	Zeichn. 2 Geogr. 2	Zeichn. 2	17 (+11 Vorsh.) = 28
	15. Turnlehrer Schulz	3. Vorfl.			8 Turnen in 4 Abteilungen				Natb. 2			10 (+18 Vorsh.) = 28
	16. Gesanglehrer Kantor Thielscher				Chorstunden 3					Gesang 2	Gesang 2	7 (+1 Vorsh.)

3. Übersicht über die im Schuljahre 1889/90 erledigten Penſen.

Ober-Prima. Ordinarius Dir. Kolbe.

1. Religionslehre. 2 St. S: Römerbrief. 1. Kor. W: Grundzüge der Glaubens- und Sittenlehre (nach der Conf. Aug.). Hebr.-Br. — Wiederholung früherer Penſen. — Griech. N. L. Thomafius Grundlinien I. II. Krahnert-Heinze Ev. Gymn.-Katechismus. Porſt Gefangbuch. — Kolbe.

2. Deutſch. 3 St. S: Übersicht über Goethes Leben. Egmont. Iphigenie. Schillers Jungfrau. — W: Biogr.-litt. Skizze von Schillers Leben. Braut von Meſſina. Maria Stuart. Wallenſtein. Balladen Ideengedichte. Leſſing über den Tod. 10 Aufſätze. Hauptſachen aus der Psychologie. Anregung zu Privatlektüre. Übungen im Deklamieren. — (S: 2 St. mit Ib). — Hülfsbüchlein für den deutſchen Unterricht in I u. II des Bug. Gymn. — Kolbe.

Aufſatz-Aufgaben. 1. a. Inwiefern vermag ich nachzuweiſen, daß Horazens Urteil über den ethiſchen Wert der Ilias (Ep. I, 2) berechtigt iſt, wenn ich nur den 22. und 24. Geſang der Dichtung ins Auge faſſe? b. Die Mittelmeerzone und die Zone des indiſchen Oceans. Eine geographiſche Parallele. c. Welche Säge der chriſtlichen Glaubens- und Sittenlehre vermag ich aus dem Coangelium des Johannes zu entwickeln? 2. (R.)* a. Wodurch weiſt Goethe es zu bewirken, daß unſere Spannung auch während der beiden lezten Akte ſeiner Iphigenie fortbauert? b. Inwiefern trägt Goethes Iphigenie das Gepräge eines Trauerſpiels, und weshalb iſt das Stück doch als Schauſpiel bezeichnet? 3. a. Der Charakter der Jungfrau von Orleans bei Schiller. b. Welches Bild von Patroklos können wir uns nach der Ilias entwerfen? c. Wie urteilt Horaz über den Wert und die Anwendung der äußeren Lebensgüter? d. Welches Bild von der Chriſtengemeinde zu Korinth bietet der erſte Brief des Paulus an dieſelbe? 4.—4 in Ib. 5. a. Wie ſtellt der Heiland in ſeinen von den Evangelisten überlieferten Reden die Entwicklung ſeines Reiches dar? b. Welches Bild altgriechiſchen Lebens können wir der homerischen Beſchreibung des Schildes Achills entnehmen? c. Inwiefern zeigt ſich Schillers dramatiſche Kunſt in den Balladen „Der Kampf mit dem Drachen“, „Der Gang nach dem Eiſenhammer“ und „Die Bürgſchaft“? d. Was lernen wir über die Entwicklung Schillers aus dem Gedichte „Der Riefe von Marbach“? 6. (R.) Mit welchem Rechte ſchreibt ein neuerer Forſcher über die Braut von Meſſina: „Es läßt ſich bei allen handelnden Perſonen eine Schuld nachweiſen; mit leichter Mühe kann man zeigen, daß die Perſonen durch ihr freies Handeln das Unglück heraufbeſchwören, das ohne ihr vermeſſenes Beginnen nicht eintreten würde“? 7. a. In welcher Weiſe ſtellt Sophokles in ſeiner Antigone das Entſtehen der Schuld Kreons und deren allmähliche Steigerung dar? b. Wie konnte man bei der Lektüre des Horaz zu der Meinung kommen, der Dichter ſei ein Apoſtat der Freiheit geweſen, und was darf man zu ſeiner Rechtfertigung ſagen? c. Auf welchem Punkte befindet ſich die Handlung zu Ende der einzelnen Aufzüge der Braut von Meſſina? 8. (R.) a. Welches Bild von Mortimers Leben und Charakter giebt uns Schillers Maria Stuart? 9. a. Leicester und Morſimer in Schillers Maria Stuart. Ein Vergleich. b. Welche Bedeutung hat die Einführung der Eliſabeth in Maria Stuart? c. Welches Bild des Katholicismus bietet Schillers Maria Stuart? 10. (R.) vorbehalten. — Bei der Entlaſſungsprüfung Michaelis: Iſt die Behauptung richtig, daß die Ilias Stoff zu verſchiedenen Tragödien biete? Oſtern: Weshalb darf man Kreon in der Antigone und Don Ceſar in der Braut von Meſſina als traagiſche Perſonen bezeichnen?

3. Latein. a) 2 St. Ausgewählte Oden und Briefe des Horaz. — Kolbe. b) 6 St. Cic. de off. I u. II mit Auswahl. Ausgewählte Briefe. de oratore I. c. 1—18. 25—47. Tac. Ann. I. II. mit Auswahl. — Stilift. Belehrungen, Stägige ſchriftliche Übungen (Exrt, Exerc., Aufſätze). Sprechübungen und kleine Vorträge — Ellendt-Seuffert Grammatik. — Gaake.

Aufſatz-Aufgaben: S. 1. Quibus rebus commotus Cicero ſenex ad philoſophiae ſtudia ſe rettulerit. 2. Quam recte Cicero Epaminondam Graeciae principem appellaverit. 3. Cur Horatius Pyrrhum, Hannibalem, Antiochum praeter ceteros quos vidit populus Romanus hoſtes carmine ſexto libri tertii commemorare videatur. 4. Quorum potiffimum ducum conſilio ac virtute res Romana in graviffimis belli Punici ſecundi temporibus ſuſtentata ſit (R.). 5. Quae potiffimum in vitae genere deligendo obſervanda ſint? Entlaſſungsprüfungsaufſatz: Quam recte Herennius Pontius apud Livium indicaverit eam eſſe Romanam gentem, quae victa quieſcere nesciret. W: 6. Occiſus Caesar aliis peſſimum, aliis pulcherrimum facinus videbatur. 7. De clade Variana. (R.) 8. Quibus rebus Tiberius adductus eſſe videatur, ut Germanicum e Germania revocaret. 9. Quo iure Tacitus dixerit Romanos a nulla gente ſaepe victos eſſe quam a Germanis. (R.) 10. Quo iure Scaevola apud Ciceronem (de or. I, 9, 38) plura detrimenta publicis rebus quam adiumenta per homines eloquentiffimos importata eſſe dixerit. Entlaſſungsprüfung: Quomodo factum eſt, ut Romani Germanos ſubigere non poſſent?

*) (R.) bedeutet einen im Klaſſenzimmer geſchriebenen Aufſatz.

4. Griechisch. a) 2 St. Ilias 15, 390 ff. 16. 18. 22. 24. Soph. Antigone. — Kolbe.
b) 4 St. Demosth. Phil. 1. 2. 3. Plato Protagoras. Übungen im Extemporieren (Ihuf. II). Bedeutungen, Extemp., Exercitien, gramm. Wiederholungen. Franke Griech. Formenlehre, Seyffert Gr. Syntax. v. Bamberg Homer. Formen. — Schmidt.

5. Französisch. 2 St. Corneille Horace. Reden von Mirabeau. — Alle 3 Wochen Extemp. und im Anschluß daran zusammenfassende gramm. Wiederholungen nach Plöb' Schulgramm. — Sprechübungen. — Doerks.

6. Hebräisch (sak. — mit Ib). 2 St. Ergänzung der Formenlehre und das Wichtigste aus der Syntax bei der Lektüre (aus 1. Mos. und 2. Sam., den Psalmen u. Jesaja I). Schriftl. Übungen. — Straß Gramm. Hebr. Bibel. — Kolbe.

7. Geschichte und Geographie. 3 St. Deutsche Geschichte bis 1648. — Geographische und geschichtliche Wiederholungen (bes. aus der alten Gesch.). Viertelj. Extyp. — Herbst Hilfsbuch und Hirsch Geschichtstabellen. — Schmidt.

8. Mathematik. 4 St. Erweiternde Wiederholung früherer Penzen, bes. des Penzens der Ib, verbunden mit Übungen. Extemp. und Exercitien. — Rambly 1—4. Bardey Aufgaben. Logarithmentafeln von Gauß. — Schirmeister.

Mathematische Abiturienten-Aufgaben. Michaelis 1889. 1. Fünf Zahlen bilden eine arithmetische Reihe. Die Summe der Quadrate der beiden äußeren Glieder ist 80, die der Quadrate des zweiten und vierten Gliedes 26. Wie heißt die Reihe? 2. Ein Dreieck zu konstruieren aus: $c, a: h_c, \gamma$. 3. Ein Dreieck zu berechnen aus: $c, 2r, \frac{\alpha - \beta}{2} = \delta$. Beispiel: $c=5, 2r=5, \delta=8^\circ 7' 48,4''$. Anmerkung: Das Dreieck ist rechtwinklig; die Berechnungsformeln sind für den allgemeinen Fall aufzustellen. 4. Eine Kugel hat den Radius $r=17$ cm. Auf derselben liegt ein Kugelkreis vom Radius $\rho=8$ cm. Wie groß ist die (kleinere) Kappe K, welche durch den Kugelkreis abgeschnitten wird? O s t e r n 1890. 1. $x y + x = 6; x y - y = 2$. 2. Ein Sehnenviereck zu konstruieren aus: a, b, c, α . 3. Ein Dreieck zu berechnen aus: $c, \gamma, \frac{a}{b} = k$. Beispiel: $c=10, \gamma=90^\circ, k=\frac{4}{3}$. Anmerkung wie oben. 4. Für einen geraden Kegestumpf ist $V = \frac{218}{3} \pi \sqrt{3}$, die Differenz von Grund- und Deckfläche $G - D = 24$. π und $r - \rho = 2$. Wie groß ist die Mantelfläche?

9. Physik. 2 St. Lehre vom Licht. Mathematische Geographie. — Zochmann-Hermes Grundriß der Experimentalphysik. — Schirmeister.

Unter-Prima. Ordinarius Dir. Kolbe.

1. Religionslehre. 2 St. S: mit Ia. W: Ev. Joh. und 1. Joh. — Bücher wie in Ia. — Kolbe.

2. Deutsch. 3 St. S: wie in Ia (und zwar 2 St. vereinigt). — Kolbe. W: a) 1 St. Grundzüge der Psychologie. Deklamationen. Anregung zur Privatlektüre. — Kolbe. b) 2 St. Klopstock und Lessing. Aufsätze. Fischer. — Hilfsbüchlein wie in Ia.

Aufsatz-Aufgaben. 1. a. Italien und Vorderindien, eine geographische Parallele. b. Welche Bedeutung für den Zusammenhang des Evangel. Johannes kommt den einzelnen Wundererzählungen zu? c. Inwieweit vermag ich nach den von mir gelesenen Gesängen der Ilias Bilder von den Charakteren im tröstlichen Königshause zu zeichnen? d (für die aus Ia Eintretenden). Elias und Johannes der Täufer. Parallele und Kontrast. 2. (R.) a. Auf welchem Punkte befindet sich die Handlung zu Ende der einzelnen Akte von Goethes Iphigenie? b. Welches Bild vom Leben und Charakter des Thoas bietet Goethes Iphigenie? 3. a. Die Entwicklung der Handlung im 1. Buche der Ilias. b. Wieweit kann ich mir nach dem 1. Buche der Ilias Bilder von den Charakteren homerischer Götter und Menschen zusammenstellen? c. Wieweit kann ich mir nach dem ersten Gesange der Ilias ein Bild altgriechischen Lebens herstellen? 4. (R.) a. Inwiefern dienen Alba und Oranien, die Regentin und Märchen in Goethes Egmont dazu, unser Urteil über Charakter und Handlungsweise der Helden zu bestimmen? b. Mit welchem Rechte hat Schiller seine Jungfrau von Orleans als

Tragödie bezeichnet? und inwiefern könnte man daran denken, das Stück ein Schauspiel zu nennen? — Winter: 5. (R.) Welche Lebensanschauungen Klopstocks können wir aus seiner Ode „der Zürchersee“ herauslesen? 6. a. Mit welchem Recht können wir Klopstock als einen Vorläufer der Dichter des Befreiungskrieges bezeichnen? b. Das Mönchsleben des 10. Jahrhunderts nach Schaffels Ekkehard. c. Am Abend wird man klug für den vergangenen Tag, doch nimmer klug genug für den, der kommen mag (Rückert). 7. a. Wie verherrlicht Klopstock den Eislauf? b. In welchem Zusammenhang steht das Waltharilied zu dem Roman Ekkehard? 8. (R.) Inwiefern kann Lessing ein Reformator der deutschen Bühne genannt werden? 9. a. Welche Vergleichungspunkte können zwischen Macedonien und Brandenburg-Preußen gefunden werden? b. Ist es recht, das Andenken großer Männer durch Denkmäler zu ehren? 10. noch unbestimmt.

3. Latein. a) 2 St. Horaz. Oden mit Auswahl. Sat. I, 6. Epode 2 u. 16. — Lanf. b) 6 St. Cic. Tusc. V mit Auswahl. Phil. II. pro Mur. Briefe. Tacit. Germania. Sonst wie in Ia. — Ellendt-Seyffert Grammatik. — Schmidt.

Aufsatz-Aufgaben: 1. a. Certamen Horatorum et Curiatorum enarretur. b. Quibus de causis Socrates e carcere effugere noluerit. — 2. Q. Horatii Flacci vita sat. 6 serm. libri prioris imprimis ratione habita adumbretur. (R.) — 3. Philippus, Macedonum rex, quibus rebus adiutus libertatem Graeciae oppresserit, demonstratur. — 4. Quo modo res inter M. Tullium Ciceronem et M. Antonium ad ultimum dimicationis venerit. (R.) — 5. Quo modo factum sit, ut Alexander rex magni Persarum regni dominum vincere posset. (R.) — 6. Quomodo factum est, ut in petitione consulatus L. Murena Ser. Sulpicio praeferreretur? (R.) — 7. Qua ratione M. Tullius Cicero Archiam poetam defenderit. — 8. Socratem omnium temporum iudicio clarissimum et virtutis et sapientiae exemplum. (R.) 9. Suae quemque fortunae fabrum esse in Caesarem potissimum cadere septimo de bello Gallico commentario demonstratur. — 10. vorbehalten.

4. Griechisch. a) 2 St. Ilias I—XII mit Ausw. Soph. Antigone. — Lanf. — b) 4 St. Demosth. II. 1. 2. 3. Plato Apol. Krit. — Übrigens wie in Ia. — Gr. Grammatik v. Bamberg-Seyffert-Franke. — Schmidt.

5. Französisch. 2 St. Molière l'Avare. Mignet Hist. de la révol. fr. Sonst wie in Ia. — Doerfs.

6. Hebräisch. 2 St. mit Ia. — Kolbe.

7. Geschichte u. Geographie. 3 St. wie in Ia. — Schmidt.

8. Mathematik. 4 St. S: Reihen niederer Ordnung. Zinseszins- und Rentenrechnung. Kombinationslehre. Wahrscheinlichkeitsrechnung. Kettenbrüche. Diophantische Gleichungen. Binomischer Lehrsatz. — W: Stereometrie. Aufgaben aus der Planimetrie und der ebenen Trigonometrie. — Daneben in jedem Semester Repetition früherer Abschnitte aus Arithmetik und Planimetrie. — Rambly 1—4. Bardey Aufgabensammlung. Gauß Logarithmentafeln. — Schirmeister.

9. Physik. 3 St. wie in Ia. — Schirmeister.

Ober-Sekunda. Ordinarius Prorektor Haake.

1. Religionslehre. 2 St. S: Das apostolische Zeitalter mit bes. Berücksichtigung der Briefe. — Kolbe. — W: Das Leben Jesu. — Fischer. — Deutsche Bibel. Porst Gesangbuch. Krahnert Katechismus. Thomajus Grundlinien I.

2. Deutsch. 2 St. S: Emilia Galotti. Jungfrau v. Orleans. W: Wallenstein. — Memoriert und deklam.: Der Fischer. Sansjoui von Geibel. Das Lied von der Glocke (in Hauptpartien). Epilog zu Schillers Glocke oder Schwabs Riefe von Marbach. — Aufsätze. Dispositions- und Vortragsübungen. — Fischer.

Aufsatz-Aufgaben: 1. Wieweit lernen wir Emilia Galotti im 1. Akt des Lessingschen Dramas kennen? 2. Die Bedeutung des Handelsstandes. (R.) 3. Welche Verschiedenheiten finden wir zwischen der Emilia Galotti und der Darstellung des Livius? 4. Welche Bedeutung hat der Prolog der Jungfrau von Orleans für das Drama? (R.) 5. a. Was lernen wir über Friedrich den Großen aus Geibels Sansjoui? b) Inwieweit erklärt Wallensteins Lager des Herzogs Verbrechen? 6. In welchem Zusammenhange stehen die Piccolomini und Wallensteins Lager? (R.) 7. In welchem Zusammenhange steht das Drama Max und Thekla zu dem Drama Wallenstein? 8. Mit welchen Wünschen und Hoffnungen

empfängt Schiller in der Hulldigung der Künste die Großfürstin Maria Paulowna? (R.) 9. a. Die Dünenbildung von Deep bis Rewahl. b. Die Bedeutung Johannes des Täufers. c. Mit welchen Gründen beweist Ernst Moritz Arndt, daß der Rhein Deutschlands Strom, nicht Deutschlands Grenze ist? 10. noch unbestimmt.

3. Latein. a) 2 St. Verg. Aen. VI. VII, sowie ausgewählte Stücke aus den folgenden Büchern. — Haake. b) 2 St. Nach Bedürfnis gelegentliche Wiederholung aus dem Gesamtgebiete der Syntax. Stilistische Belehrungen über die in der Lektüre vorkommenden Formen der tractatio. Lat. Berichte im Anschluß an die Lektüre. Vierteljährlich geschichtliche Aufsätze im Anschluß an die Lektüre. Extemp., Exercitien. c) 4 St. Liv. 22, 23, 1—33. Cic. de imp. Pomp. Gall. Jug. bis Kap. 80; extemp. aus Sallust, Liv. 21, pro rege Deiotaro. — Ellendt-Seuffert Gramm. — Decker.

Aufsatz-Aufgaben. 1. De Laocoonte. 2. Nuntio cladis Cannensis accepto quid senatores Carthaginienses de auxilio Hannibali ferendo censuerint. 3. Quibus potissimum causis Cicero adductus esse videatur, ut legem Maniliam suaderet. 4. noch unbestimmt.

4. Griechisch. 7 St. a) 2 St. Abschluß der Syntax, namentlich der Lehre über Tempora, Modi, Konjunktionen. Extemp., Exercitien, Verdeutschungen. b) 5 St. Odyssee 16—20. Xen. Mem. I, 1. 2. 4. II, 1, 20—34. Herod. I mit Ausw. Isokr. Paneg. Lysias Orat. Griech. Schul-Gramm. (1—3.) v. Bamberg-Seuffert-Franke. — Haake.

5. Französisch. 2 St. a) Ploetz Schulgramm. Lekt. 70—79 mit Ausw. Wiederh. des Pensums der II b. Exercitien, Extp., Orth. Diktate. Ségur Hist. de Napoléon VII—X. — Doerks.

6. Hebräisch (lat. mit II b). 2 St. Hauptsachen der Formenlehre u. Lektüre von I. M. I. Dabei Wichtiges aus der Syntax. Vokabellernen. Schriftl. Übungen. — Strack Gramm. — Klog.

7. Geschichte u. Geographie. 3 St. Röm. Gesch. bis 476 n. Chr. Extt. vierteljährlich. — Geogr. Wiederholungen (bes. Europa außer Deutschland). — Hirsch Tabellen. Herbst Hist. Hilfsbuch I. Kiepert, wenigstens Karten von Alt-Griechenland und Alt-Italien (oder Atlas antiquus). Daniel Leitf. — Doerks.

8. Mathematik. 4 St. S: Arithm. Weitere Einübung der Gleichungen. Quadr. Gleichungen mit einer und mehreren Unbekannten. Umfassende Wiederholung früherer Pensum, z. B. Potenzierung, Radicierung, Logarithmierung, aber auch aus der Geometrie. Vollst. Behandlung der Logarithmen. Hauptsätze über die Reihen niederer Ordnung. W: Gonometrie und ebene Trigonometrie. Daneben Aufgaben aus der Planimetrie und Wiederholung aus der Arithmetik. 14 täg. schriftl. Arb. — Rambly 1—3. Bardey Aufgabenammlung. Gauß fünfstellige Logarithmen-Tafeln. — Schirmeister.

9. Physik (mit II b). 2 St. S: Allgemeine Eigenschaften der Körper; einiges aus der Chemie. — W: Lehre vom Schall. — Fohmann-Hermes. — S: Schirmeister; W: Michels.

Unter-Sekunda. Ordinarius G. L. Decker.

1. Religionslehre. 2 St. Gesch. des Alten Bundes. — Deutsche Bibel. Porst Gesangbuch. Thomafius Grundlinien I. Krahnert Katechism. — Fischer.

2. Deutsch. 2 St. Minna von Barnhelm. Göz. Hermann und Dorothea. Ausgewählte Balladen, bes. von Schiller und Uhland. — Aufsätze. Dispositionsübungen. Vorträge. Memorieren von 5 Gedichten. Hilfsbüchlein wie in I.

1. Mein Lebenslauf. (R.) 2. Wie wird Just in Minna von Barnhelm geschildert? 3. In welcher Weise ändert sich im 4. Akt von Minna von Barnhelm die Lage der beiden Hauptpersonen? 4. a. Was erfahren wir aus der 3. Scene des 1. Aktes von Göz von Berlichingen? b. Wodurch hat sich Pisisstratus um Athen verdient gemacht? (R.) 5.

Wie wird in Götz von Berlichingen der Hof von Bamberg geschildert? (R.) 6. Gliederung und Gedankengang in Uhlands Ballade Des Sängers Fluch. 7. Weshalb hat Herodot recht, wenn er den Sieg über die Perser besonders den Athenern zuschreibt? 8. Wie beschreibt Goethe in Hermann und Dorothea die Besingung des Löwenwirthes? (R.) 9. Wie ist das Verhalten des Ritters in Schillers Kampf mit dem Drachen zu beurtheilen? 10. Welche Folgen hatte der peloponnesische Krieg für Sparta? 11. (R.) noch unbestimmt.

3. Latein. 8 St. a) 3: Abschließende Wiederh. der Syntax, Extemp., Klassenfcripta, Exercitien. — Ellendt-Seyffert Gramm. b) 3: Cic. in Cat. Liv. 2 mit Ausw. — c) 2: Verg. Aen. 1. 2. 4. — Decker.

4. Griechisch. 7 St. a) 2: Die wichtigsten Regeln der Syntax, bes. aus der Kasuslehre. Daneben Wiederh. der Formenlehre. Wöchentl. Extt. oder Exerc. und Verdeutschungen. b) 5: Hom. Od. 1. 2. 6. 7. 9. Übersicht über den homerischen Dialekt. — Xen. Anab. 3 u. aus 5, Hell. 1. 2. — v. Bamberg (Seyffert-Franke) Griech. Schulgr. 1—3. — Decker.

5. Französisch. 2 St. a) Ploetz Schulgr. S. 58—69 mit Ausw. Schriftl. Übungen wie in IIa. b) Aus Souvestre Au coin du feu. — Doerks.

6. Hebräisch. j. IIa.

7. Geschichte u. Geographie. 3 St. Griech. Gesch. bis 323. Penjum der IIIa wiederh. Extt. vierteljährl. — Geogr. Wiederh. bes. der außereurop. Erdteile. — Bücher wie in IIa. — Zahn.

8. Mathematik. 4 St. S: Ar. Potenzen und Wurzeln mit neg. und geb. Expon. Logarithmierung. Rechnung mit den Briggschen Logarithmen der nat. Zahlen. Gleichungen ersten Grades mit einer und mehreren Unbekannten. Proportionen. Quadrat. Gleichungen mit einer Unbekannten in ihrer einfachsten Form. Daneben geomtr. Wiederholungen. W: Geo. Ähnlichkeit. Regeln. Polygone. Berechnung und Messung des Kreises. Anleitung zur geom. Analysis. Konstr.-Aufgaben im engeren Anschluß an das Penjum. Daneben arith. Wiederholungen. 14tägige schriftl. Arb. — Rambly 1. 2. Bardey Aufgabensammlung. Gauß fünfstellige Logarithmentafeln. — S: Schirmeister, W: Michels.

9. Physik. j. IIa.

Ober-Tertia. Ordinarius Dr. Kloß.

1. Religionslehre. 2 St. Bergpredigt. Gleichnisse Christi. Lebensbilder aus der Reformationsgeschichte. Ev. Lucä. Geogr. von Palästina. Zusammenfassende Wiederholung des Katechismus und der Lieder von VI. und V; dazu neu einige andere. — Bibel. Porst Gesangbuch. Katechismus v. Krahnert-Heintze. — S: Kloß, W: Fischer.

2. Deutsch. 2 St. Lesen, Erklären und Wiedergeben prosaischer und poetischer Stücke aus dem Lesebuch. Memorieren und Vortragen von 8 bestimmten Gedichten desselben. Abschluß der Satz- und Interpunktionslehre. Einfache metrische Belehrungen. Aufsätze. Aufsuchen von Dispositionen geleseener Stücke. — Hopf und Paulsief für Tertia (II, 1) und für Quarta (I, 3). — Fischer.

3. Latein. 9 St. a) 4: Wiederholung der Formenlehre. Ergänzung der Lehre von den Tempora, Modi, Konjunktionen. Musterbeispiele, Übungen, schriftl. Arbeiten wie in IIIb. b) 3: Caes. Bell. civ. mit Ausw. — Ellendt-Seyffert Gramm. Süpffe Stilübungen II. Kloß. c) Ov. Met. aus 8—10. Decker.

4. Griechisch. 7 St. Abschluß der Formenlehre, besonders Einübung der Verben auf $\mu\epsilon$ und der anomala nach den Stammzeiten. Übungen wie in IIIb. Stücke aus dem Lesebuch. Xen. Anab.

aus I. II. III. Vokabeln wie in III b. — Franke-Bamberg Griech. Formenlehre. Bachof Elementarbuch I. — Kloß.

5. Französisch. 2 St. Modi, Tempora, Wortstellung, Kasusregeln, Infinitiv. Schriftl. Arb. wie in III b. Charles XII, Buch I u. II. Vokabeln aus Wiesner. Ploeg Schulgramm. — Doerfs.

6. Geschichte u. Geographie. 3 St. a) 2 St. Brand.-preuß. Geschichte bis 1871. Repetition der Hauptsachen der früheren Penssa. Extt. wie in IV. — Hirsch Tabellen. Hahn Leitf. der preuß. Gesch. Eckert Deutsche Gesch. — S: Fischer; W: Doerfs. — b) 1 St. Geogr. von Deutschland. Daniel Leiff. — S: Michels; W: Fischer.

7. Mathematik. 3 St. S: Arithm. Reduktions-Rechnungen (Zerfällung der Aggregate in Faktoren, Addition u. Subtr. von Brüchen mit Aggregaten). Potenzierung. Radizierung. Potenzen und Wurzeln mit ganzen pos. Expon. Wiederh. aus früheren geom. Penssa. W: Geom. Inhalt und Gleichheit gradliniger Figuren nebst Konstruktionsaufgaben. Arithm. Wiederh. 14 tägige schriftl. Arbeiten. — Kambly 1. 2. Bardey Aufgaben. — S: Michels, W: Schirmeister.

8. Naturbeschreibung. 2 St. S: Bau des menschl. Körpers. — Schilling Kl. Schulnaturgesch. Ausg. A. — W: Wiederholungen aus der Zoologie und der Anatomie des Menschen. Sodann Mineralogie. S: Michels, W: Schirmeister.

Unter-Tertia. Ordinarius Oberlehrer Kalmus.

1. Religionslehre. 2 St. Ev. Marci. Apostelgesch. Katechism.: 3. 4. 5. Hauptstück. — Wiederholung früher gelernter Lieder; einige neu memor. — Bücher wie in IIIa. — Kalmus.

2. Deutsch. 2 St. Lektüre wie in IIIa. 8 feststehende Gedichte memor. Genauerer über den zusammengesetzten Satz und die Interpunktion. Aufsätze, größtenteils Beschreibungen. — Hopf u. Paulsief II, 1 u. 1, 3. — Kalmus.

3. Latein. 9 St. a) 4: Erweiternde Wiederholung der Formenlehre. Erweiternde Behandlung der Kasus-, Modus-, Tempus- und Konjunktionslehre unter Erlernung bestimmter Musterbeispiele. Mündliche und schriftl. Übungen im Übersetzen nach dem Gehör und aus Sippfle. Wöchentl. Extemp. oder Exercitien. — Kalmus. — Ellendt-Seuffert Gramm. Sippfle Stilübungen I. — b) Vokabellernen nach Wiggert. Cäsar B. G. I. IV. u. Ovid Metam. aus I. u. IV. — Haake.

4 Griechisch. 7 St. Übungen im Lesen und Schreiben. Formenlehre mit Ausschluß der Verben auf μ und der anomala. Wöchentlich schriftl. Arbeiten. Übersetzen aus dem Lesebuch. Lernen von Vokabeln. — Franke-Bamberg Formenlehre. Bachof Elementarb. I. — Kloß.

5. Französisch. 2 St. a) 1: Ploeg Schulgramm. S. 24—38. Abschluß der Formenlehre und wichtige synt. Regeln. 14 tägige schriftl. Arbeiten. b) 1: Lektüre aus Charles XII, Buch VII u. VIII. Vokabellernen nach Wiesner. — Ploeg Schulgramm. — Doerfs.

6. Geschichte und Geographie. 3 St. a) 2 St. Deutsche Geschichte bis 1648. Rep. der Hauptsachen des Quartaner-Penssums. Extt. wie in IV. — Hirsch Tabellen. Eckert Hilfsbuch. b) 1 St. Europa ausschl. Deutschland. Viertelj. Extp. — Daniel Leiffaden. — Doerfs.

7. Mathematik. 3 St. S: Arithm. Die 4 Species mit absol. u. algebr. Zahlen (excl. Reduktions-Rechn.). Potenzen mit ganzen pos. Expon. Einübung der geläufigsten Potenzen der natürl. Zahlen. Anfangsgründe der Proportionen. — W: Geom. Dreieck weiter bespr. Parallelogr. Kreis (excl. Messung

und Berechnung). Leichte Konstruktionsaufgaben. Daneben arithm. Repetitionen. — Wöchentl. schriftl. Arbeiten, wenigstens zur Hälfte in der Klasse gefertigt. — Rambly 1. 2. Bardey Aufgaben. — Heidemann.

8. Naturbeschreibung. 2 St. Einführung in das System der Botanik u. Zoologie. — Schilling. — Schulz.

Quarta. Ordinarius Dr. Tank.

1. Religionslehre. 2 St. Bibellektüre aus dem N. T. zur Wiederholung und Erweiterung des Pensums der VI. Katechismus: Artikel III. Wiederholung des 1. u. 2. Hauptstücks und der Lieder von VI. u. V., dazu 6 neue Lieder memor. — Deutsche Bibel. Porst Gesangbuch. Katechismus von Krahnner-Heinze. — Tank.

2. Deutsch. 2 St. a) Lektüre wie in IIIa. Memorieren von 10 Gedichten. b) Starke und schwache Flexion. Rechtschreibung und Interpunktion. c) Kleine 14 tägige Aufsätze nach vorhergehender genauer Anleitung, bes. erzählenden Inhalts. — Hopf und Paulsief Leseb. 1, 3. — Zahn.

3. Latein. 9 St. a) 5: Wiederholung und Ergänzung der Formenlehre, bes. der unregelm. Verba. Hauptregeln über Kasuslehre und *syntaxis convenientiae*; das Notwendigste über Tempora, Modi, Konjunktionen. Mündliche und schriftliche Übungen. Ellendt-Seuffert Gram. Süpfle Stilübungen I. — Kalmus. b) 4: Corn. Repos: Milt., Them., Pausan., Alcib., Thrasjbul., Epam., Pelop., Hannib. Lesen und Übersetzen aus Siebelis' *Tirocinium poeticum*. — Zahn.

4. Französisch. 5 St. Wiederholung und Ergänzung des Quintaner-Pensums bis zu vollständiger Aneignung des gramm. Stoffs im Elementarbuch. Die gebräuchlichsten unreg. Verben nach Ploetz' Anhang. Lektüre aus den Lesebüchern im Anhang desselben. Wöchentl. schriftl. Arbeiten (auch orthogr. Diktate in französischer Sprache). — Ploetz Elementarb. und Anhang zum Elementarbuch. — Tank.

5. Geschichte u. Geographie. 4 St. a) 2 S: Übersicht über die Geogr. Alt-Griechenlands. Hauptsachen und Hauptpersonen aus der griechischen Gesch. bis auf Alex. incl. mit Einschaltung des Notwendigsten über die Barbarenvölker. W: Übersicht über die Geogr. Alt-Italiens. Röm. Gesch. bis Augustus. — Viertelj. ein Extemp. — Hirsch Tabellen. Jäger Hilfsbuch. Kiepert Atlas ant. (oder wenigstens die Karten von Alt-Griechenland und Alt-Italien). — Doerks. b) 2: Außereurop. Erdteile. Daniel Leiff. Debes Schulatlas f. d. mittlere Unterrichtsstufe. — S: Doerks; W: Kalmus.

6. Rechnen und Mathematik. 4 St. a) 2: Geometrie. Anfangsgründe bis zur Lehre vom gleichschenkl. Dreieck. Fundamental-Konstruktion. Konstruktionsaufgaben. b) 2: Rechnen. Abschluß der Bruchrechnung. Verwandlung der gem. Brüche in Dec.-Brüche u. dgl. Zusammengesetzte Regelbetri. Zinsrechnung, Rabatt-, Diskonto-, Terminrechnung mit Anwendung auf das bürgerl. Leben. — Kopf-rechnen. — 8 tägige schriftl. Arbeiten. — Rambly II. — Heidemann.

7. Naturbeschreibung. 2 St. Erweiterung der früheren Pensa unter Bestimmung des Familiencharakters. Schwierigere Pflanzen und die Gliedertiere treten hinzu. — Schilling Kl. Schulnaturgesch. A. — S: Schulz; W: Lüttschwager.

8. Zeichnen. 2 St. Zeichnen nach Draht- und Vollkörpern und nach Schmidts Wandtafel-Vorlagen. Bordüren, Frieße, zusammengesetzte Rosetten u. f. w. — Heidemann.

Quinta. Ordinarius Dr. Fischer.

1. Religionslehre. 2 St. Auswahl von Geschichten aus dem Leben Jesu. Wiederholung=

des I. Hauptstücks. Kurze Worterklärung von Art. I. und II. mit Sprüchen. Erlernen und Wiederholen von Liedern bezw. Liederverse. — Zahn Bibl. Gesch. Ausg. B. Luthers Kat. von Krahnert-Heinze. Porst Gesangbuch. — Fischer.

2. Deutsch. 2 St. wie VI. Hinzukommt das Nötigste vom zusammengesetzten Satz nebst den Hauptregeln der Interpunktion nach dem gramm. Anhang des Lesebuchs. Unter den wöchentl. schriftl. Arbeiten auch Vorübungen zu Aufsätzen. Hopf und Paulsies Lesebuch I, 2. Regel- und Wörterverzeichnis f. VI. (Dies Heftchen auch in IV—I). S: Fischer, W: Kalmus.

3. Latein. 9 St. a) 5: Neben Wiederh. des Pensums der VI. unregelm. Formenlehre. Die wichtigsten Adverbia. Die Präpositionen nach den Reimregeln mit den Hauptbedeutungen. — Analyse des zusammengesetzten Satzes und praktische Einübung einfacher syntaktischer Verhältnisse (im Anschluß an die Lektüre, doch nicht in den Extemporalien) wie acc. c. inf., abl. abs.; ut, ne, cum, postquam; Orts-, Raum- und Zeitbestimmungen. Übungen im Übersetzen aus dem Lateinischen und Deutschen, auch nach dem Gehör. Wöchentliche schriftl. Arbeiten. — Ellendt-Seyffert Gramm. b) 4: Lektüre aus Wellers Herodot. Lernen von Vokabeln nach Wiggert. Weller Lat. Lesebuch aus Herodot. — Fischer.

4. Französisch. 4 St. Plattner, Elementarbuch Kap. 1—15. Wöchentl. 1 schriftl. Arbeit zur Korrektur. — Lank.

5. Geschichte und Geographie. a) 1 St. Biograph. Erzählungen aus deutscher Sage u. Gesch. b) 2 St. Europa einschl. Deutschland. — Daniel Leitf. Debes Schulatlas f. d. mittl. Unterrechtsstufe. — S: a) Fischer, b) Schulz. — W: a) Kalmus, b) Heidemann.

6. Rechnen und Mathematik. 4 St. a) 1: geometr. Zeichnen. S: Heidemann, W: Lüttichwager. b) 3: Rechnen. Die 4 Species mit Dec. und gemeinen Brüchen. Regeldetri mit ganzen und gebrochenen, auch benannten Zahlen. Kopfrechnen und schriftl. Arbtt. wie in VI. — Kein Lehrbuch. — Lüttichwager.

7. Naturbeschreibung. 2 St. Vergleichende Beschreibung des Gattungscharakters. — Schilling Kl. Schulnaturgesch. Ausg. A. — Lüttichwager.

8. Schreiben (W: mit VI). 2 St. Deutsche und lat. Schrift. Übung der Buchstaben in Wörtern und Sätzen. Ziffern geübt. — Lüttichwager.

9. Zeichnen. 2 St. Rosetten, Blattform, Fünfeck, Ellipse, Spirale nach Vorzeichnungen des Lehrers an der Tafel. Zeichnen nach Schmidts Wandtafel-Vorlagen. Tuschübungen. — Heidemann.

Sexta. Ordinarius Gym.-Cl.-L. Lüttichwager.

1. Religionslehre. 3 St. Bibl. Gesch. des N. T. Zur Vorbereitung auf die kirchlichen Feste die betr. Festgeschichten des N. T. 1. Hauptstück mit Luthers Erklärung und Artikel II. 8 Kirchenlieder und 19 Liederverse memoriert. Bücher wie in V. — Lüttichwager.

2. Deutsch. 3 St. Lesen, Erklären und Wiedergeben prosaischer und poetischer Stücke aus dem Lesebuch. Memorieren und Vortragen von 12 feststehenden Gedichten desselben. Rechtschreibung. Wörterklassen. Präpositionen. Der einfache Satz. Schriftl. Übungen alle 8 Tage (meist Abschriften oder Satzbildungen, seltener Diktate). — Hopf und Paulsies Lesebuch I, 1. Regeln und Wörterverzeichnis f. d. dtsh. Rechtschreibung in preuß. Schulen (bis I in Gebrauch). — Kalmus.

3. Latein. 9 St. Regelm. Formenlehre mit entspr. Übungen. Vokabellernen. Übersetzen

aus dem Lesebuch und nach dem Gehör. — Ellendt-Seyffert Grammatik. Meurer Lesebuch für VI. Wiggert, Handb. der lat. Stammwörter. — Tank.

4. Geschichte und Geographie. a) 1 St. Biogr. Erzählungen aus Sage und Gesch. der ältesten Völker, bes. der Griechen und Römer. b) 2 St. Grundbegriffe. Außereuropäische Erdteile. — Daniel Leiff. Debes Schulatl. wie in V. — Kalmus.

5. Rechnen. 4 St. Wiederholung u. Befestigung der 4 Species mit benannten u. unben. ganzen Zahlen, dabei namentl. auch Zerlegung der Zahlen in ihre Faktoren im Zahlenraum von 1—100. Im Anschluß an das Maß-, Münz- und Gewichtssystem prakt. Einführung in die Bezeichnung der Decimalbrüche. Einfache Regelbetri mit ganzen Zahlen, mit vorwiegender Übung im Kopfrechnen. Wöchentl. 1 schriftliche Arbeit. — Kein Lehrbuch. — Lüttichwager.

6. Naturbeschreibung. 2 St. S: Botanik. Beschreibung von 16 einheimischen Pflanzenarten. Anleitung zum Trocknen und Sammeln von Pflanzen. W: Zoologie. Säugetiere und Vögel. Beschreibung von 24 (besonders einheimischen) Tierarten. — Schilling Kl. Schulnaturgeschichte Ausg. A. — Lüttichwager. (W: mit V.)

7. Schreiben. 2 St. Übung im Schreiben nach der Vorschrift an der Tafel: deutsche und lat. Buchstaben, Wörter, Sätze, Ziffern. Viel Lakttschreiben. — Lüttichwager.

8. Zeichnen. 2 St. S: Die gerade Linie u. gradlinige Figuren; W: die gebogenen Linien u. Figuren aus gebogenen Linien nach Zeichnungen des Lehrers an der Wandtafel. — Heidemann.

Von den alten Klassikern sind bestimmte Textausgaben durch die Schulordnung vorgeschrieben. Vgl. VII.

Von dem Religionsunterrichte war kein evangelischer Schüler entbunden.

Mitteilungen über den technischen Unterricht.

a) Zum Turnen waren in der warmen Jahreszeit auf dem Turnplatz die Gymnastiken in 2 Abteilungen (I. I—III a, 2. III b—VI) vereinigt, von denen jede unter Leitung der Riegen durch Vorturner 2 Stunden hatte. Im Winter wurden die Turnübungen in 2 gemieteten Sälen für 4 Abteilungen mit je 2 Lehrstunden gehalten. Befreit waren auf Grund ärztlicher Zeugnisse oder (täglich vom Lande hereinkommende Schüler) wegen zu weiten Schulweges im S. aus I 4, aus II 11, aus III 3, aus IV 3, aus V 0, aus VI 2, im ganzen 23; im W. aus I 14, aus II 8, aus III 13, aus IV 2, aus V 0, aus VI 1, im ganzen 26. — Turnlehrer Schulz.

b) Für das Chorsingen waren 3 Stunden angesetzt: 1 für Tenor und Baß, 1 für Sopran und Alt, 1 für den Gesangchor. — Gesanglehrer Kantor Thielcher.

c) Am fakultativen Zeichnen (Einzelunterricht im Freihandzeichnen, während die Klassen VI—IV Massenunterricht haben) beteiligten sich in 2 wöchentlichen Lehrstunden zu einer Abteilung vereinigt im S. 21 Schüler (Ia 3, Ib 5, IIa 1, IIb 3, IIIa 2, IIIb 7), im W. 17 (Ia 3, Ib 3, IIa 1, IIb 3, IIIa 2, IIIb 5). — Zeichenlehrer Heidemann.

Vorklasse 1. Klassenlehrer Zeichen- und Vorschullehrer *Heidemann*.

1. Religionslehre (mit 2). 3 St. Biblische Geschichten aus dem Alten u. Neuen Testamente. Gebete. Lieder und Liederverse, welche in Beziehung zum christlichen Kirchenjahr stehen. Das 1. Hauptstück nebst Luthers Erklärungen und ausgewählten Bibelsprüchen. — Kolde Erstes Religionsbuch. — *Heidemann*.

2. Deutsch und Lesen. 7 St. (6 St. mit 2). Sinngemäßes Lesen aus dem Lesebuch. Geeignete Stücke werden eingehend behandelt und wiedererzählt, einige Gedichte memoriert. Das Nötigste von den Redetheilen und der Flexion. Subjekt, Prädikat, Objekt. Jede Woche ein Diktat, täglich Abschriften, welche vom Lehrer forrigiert werden. — *Selbsam Leseb.* — *Heidemann*.

3. Heimatskunde. 1 St. Erläuterung geographischer Vorbegriffe an der Heimatskunde. Geographie der Provinz Pommern. Einiges vom preussischen Vaterlande. — *S: Lüttjchwager.* — *W: Schulz.*

4. Rechnen. 5 St. Die 4 Species mit unbenannten Zahlen im Zahlenraum bis 1000, schriftl. im unbegrenzten Zahlenraum. Großes Einmaleins. Zerfällen von Zahlen. Das Wichtigste von den Maßen, Münzen und Gewichten. In jeder Stunde Kopfrechnen. Wöchentlich 1 Extemporale und 1 häusliche Übung zur Korrektur. — *Wulkow Rechenheit 1.* — *Lüttjchwager.*

5. Schreiben (mit 2). 4 St. Die großen und kleinen deutschen Buchstaben, geordnet nach der Schreibleichtigkeit (in 1 auch die lat. Buchstaben). Wörter und Sätze. — *Lüttjchwager.*

6. Turnen (1 St. mit 2 u. 3). — *Schulz.*

7. Singen (1 St. mit 2 u. 3). Einige leichte Choräle und mehrere Lieder. — *Müller-Hartung Vaterländisches Liederbuch.* — *Thielcher.*

Vorklasse 2. Klassenlehrer wie in 1.

Religion und **Schreiben** mit 1; **Singen** u. **Turnen** mit 1 u. 3.

Deutsch und Lesen. 7 St. (6 St. mit 1). Die Rechtschreibung wird hier an täglichen Abschriften geübt. — *Heidemann.*

Rechnen. 4 St. Die 4 Species im Zahlenraum bis 100. Das Einmaleins. — *Schulz.*

Vorklasse 3. Klassenlehrer Turn- und Vorschullehrer *Schulz.*

1. Religionslehre. 3 St. Auswahl von Geschichten des Alten und Neuen Testaments mit dazu gehörigen Sprüchen und Liederversen. Gebete. — *Kolde Erstes Religionsbuch.* — *Schulz.*

2. Lesen und Schreiben. 6 St. Einübung der kleinen und großen Lauzeichen. Zusammensetzung derselben zu Silben und Wörtern. Lesen kleiner Lesestücke nach der Fibel von *Sendelbach*. Die Schreibübungen werden mit den Leseübungen verbunden. — *Schulz.*

3. Rechnen. 3 St. Einübung der 4 Species im Zahlenraum von 1—20. — *Schulz.*

4. Turnen und Singen (mit Vorkl. 1 und 2).

2. Aus den Verfügungen der vorgesehten Behörden.

1. Aus einem Ministerial-Erlaß vom 22. März 1889. „Mitteilungen über Ergebnisse der schriftlichen Reifeprüfung sollen unterbleiben und sind, sofern sie sich einmal als notwendig herausstellen sollten, bis zum Eintritt in die mündliche Prüfung dem Leiter der Anstalt, von da ab dem Kgl. Prüfungs-Kommissar vorzubehalten.“

2. Aus einem Ministerial-Erlaß vom 20. Dezember 1889. „Wer bereits einer Lebensstellung angehört hat, welche über die notwendig enge Zucht der Schule hinausversetzt, ist zum Klassenbesuch in höheren Lehranstalten im allgemeinen nicht mehr geeignet. Ausnahmen von dieser Regel, im Falle eines besonders gerechtfertigten Vertrauens zu der Persönlichkeit des Aufnahme nachsuchenden jungen Mannes, können nur unter vorgängiger ausdrücklicher Gutheißung des betreffenden Provinzial-Schul-Kollegiums stattfinden.“

3. Kgl. Prov.-Schul-Koll. 6. Aug. „Die Zahl aller vom regelmäßigen Unterricht ausgefallenen Stunden bezw. Tage und die Anlässe dazu sind in den Schulprogrammen alljährlich anzugeben.“

4. **Ferienordnung** für das Jahr 1890 mit den für Treptow genehmigten Besonderheiten:

Schluß der Schule.:	Anfang des Unterrichts:
Osterf. Mittw. 26. März zw. 9 u. 10 vorm.	Donnerst. 10. April früh 7.
Pfingstf. Freitag 23. Mai nachm. 4.	„ 29. Mai „ „
Sommerf. Mittw. 2. Juli zw. 9 u. 10 vorm.	„ 31. Juli „ „
Michael. „ 24. Sept. „ „	„ 9. Okt. früh 8.
Weihn. „ 20. Dez. „ „	„ 5. Jan. 1891 früh 8.

3. Chronik.

Das Schuljahr begann vorschriftsmäßig Donnerstag den 25. April 7 Uhr früh mit einer gemeinsamen Andacht auf der Aula, nach welcher der Direktor den Konrektor der hiesigen höh. Mädchenschule Dr. Michels als Probekandidaten einführte, die neu aufgenommenen Schüler vorstellte und auf die Schulordnung verpflichtete.

Die Ferien sind nach der gültigen Ordnung angelegt worden. Außerdem fiel der Unterricht der Gymnasialklassen, abgesehen von den vaterländischen Festtagen und Gedächtnisfeiern, wegen der mündlichen Reifeprüfung am 23. September und am 19. Februar aus, ferner am 25. Juni nachm. 3—4 Uhr wegen der Beerdigung des jüngeren Sohnes unseres Turnlehrers, des Sextaners Albert Schulz, dem wir gerne alle die letzte Ehre erweisen wollten.

Während der schriftlichen Entlassungsprüfung hatten die übrigen Primaner in entsprechender Form Klausur-Arbeiten anzufertigen, und zwar außer den bei der Prüfung verlangten noch einige andere, z. B. eine französische.

In der Zeit großer Hitze vor Pfingsten erschien es zweckmäßig, nicht ganze Stunden ausfallen zu lassen, sondern sämtliche Pausen auf den Zeitraum einer Viertelstunde auszudehnen und die Zimmer gründlich zu lüften.

Sonntag den 2. Juni folgten der Direktor sowie einzelne Lehrer und Schüler dem leider allzufrüh hingeschiedenen fleißigen und begabten Vorschüler Frik Scheib zur letzten Ruhestätte.

Vertretung von Mitgliedern des Lehrerkollegiums wurde wiederholentlich nötig: zunächst die ersten 3 Tage für D.-L. Dr. Schmidt, welcher in Folge allgemeiner höherer Anordnung dem Geographentage in Berlin beiwohnte; vom 18. Juni bis zu den großen Ferien für M.-Insp. Fahn, der zu einer militärischen Dienstleistung einberufen war; für den Direktor und Oberl. Schirmeister, die 3 Tage vor dem Beginn der Sommerferien wegen einer Kur aussetzten; dann für den letzteren noch 2¹/₂ Wochen nach den Ferien zum Abschluß der Kur; für Oberl. Kalnus mehrere Tage wegen einer Familienfeier; für denselben wie für Prorektor Gaake, D.-L. Dr. Dörks, Dr. Michels, Zeichenlehrer Heidemann, Turnlehrer Schulz je eine Reihe von Tagen wegen Krankheit, ebenso mehrfach für Oberl. Schirmeister um geringere Unterbrechungen hier zu übergehen.

Bei der vaterländischen Gedächtnisfeier am 15. Juni sprach Oberl. Kalnus, am 18. Oktober G.-L. Decker, am 8. März beim Wochenschluß zur Erinnerung an Kaiser Wilhelm I. der Direktor.

Derselbe hielt auch am 27. Januar bei der musikalisch-deklamatorischen Feier zu Ehren unseres regierenden Kaisers eine Ansprache und gedenkt ebenso am 22. März zu Ehren Kaiser Wilhelms I. zu sprechen. Zum Gedächtnis der Kaiserin Augusta führte Oberlehrer Dr. Schmidt, welcher am Tage nach dem Todesfall die Morgenandacht hielt, im Anschluß an dieselbe in Kürze ein Lebensbild der hohen Entschlafenen vor; ebenso boten die nächsten Episteln beim Wochenschluß dem Direktor Gelegenheit, des Vorbildes der „Samariterin im Purpur“ zu gedenken. Zur Feier des Sedantages fand in der Aula ein Aktus mit Deklamationen und Gesangsvorträgen und darauf gemeinsamer Kirchgang statt. Außerdem sind die herkömmliche liturgisch-deklamatorische Christfeier am Abend vor den Weihnachtsferien und die außerhalb der Unterrichtsstunden fallenden Abiturienten-Entlassungen am 25. September und am 12. März zu erwähnen; nur bei der letzteren sprachen auch Schüler, und zwar von den Abiturienten Horneffer deutsch über Goethes Wort, etwas wie sein Fischer lasse sich nicht malen, und Ettl lateinisch über die artes ingenuas, im Namen der zurückbleibenden Kameraden Vogeler über den Wert der Gymnasialbildung. In diesem Zusammenhange mögen hier auch die Stammbuchworte für den weiteren Lebensweg einen Platz finden, welche der Direktor aus der Feder des unlängst heimgerufenen Professors Dr. Franz Delisch bewahrt und den Osterabiturienten zum Abschied ans Herz gelegt hat: „Alles was Frucht bringt, nimmt seinen Anfang in verborgener Stille, und alles, was Bestand hat, ruht auf tief eingesenktem Fundamente, und alles, was Wert vor Gott hat, muß sich vor allem unvert erscheinen vor sich selber, und alles, was Segen schaffen will, muß Gott in sich und aus sich wirken lassen.“

Die Entlassungsprüfungen selbst fanden sowohl am 23. September wie am 19. Februar unter dem Vorsitz des Herrn Geh. Regierungsrats Dr. Wehrmann statt, welcher vor der zweiten noch dem Probekandidaten Dr. Michels eine Lehrprobe in der vereinigten Sekunda abnahm.

Die Turnhalle ist nunmehr von der Stadt aufgeführt und von einem königlichen Bau-Beamten technisch geprüft worden. Hoffentlich wird sie uns bald zum Gebrauche übergeben werden können.

Die Feier zum Gedächtnis des Stadtrats Gadebusch ward mit der Weihnachtscensur verbunden, indem die obersten Schüler beider Primen, Horneffer und Raasch, Vorträge über Blücher bezw. über die Förderung der archäologischen Studien durch die Hohenzollern hielten, worauf der Direktor die Büchergeschenke verteilte.

4. Statistische Mitteilungen.

A. Frequenztabelle für das Schuljahr 1889/90.

	A. Gymnasium.										B. Vorschule			
	O. I	U. I	O. II	U. II	O. III	U. III	IV	V	VI	Sa.	1	2	3	Sa.
1. Bestand am 1. Februar 1889	20	24	15	17	28	21	13	27	21	186	17	13	10	40
2. Abgang bis zum Schluß des Schulj. 1888/9	6	1	1	4	3	2	1	5	1	24	3	—	1	—
3a. Zugang durch Versetzung zu Ostern	9	9	10	17	9	5	20	16	11	106	13	9	—	—
3b. Zugang durch Aufnahme zu Ostern	2	7	1	4	3	—	2	—	4	23	—	—	—	—
4. Frequenz zu Anfang des Schulj. 1889/90	25	20	16	24	20	15	29	18	19	196	16	9	9	34
5. Zugang im Sommerhalbjahr	1	1	1	1	1	—	—	—	—	5	—	—	—	—
6. Abgang im Sommerhalbjahr	7	4	6	2	2	1	1	—	2	25	1	1	—	2
7a. Zugang durch Versetzung zu Mich.	12	2	5	—	—	—	—	—	—	19	—	—	—	—
7b. Zugang durch Aufnahme zu Mich.	1	3	2	—	—	—	—	—	—	6	1	1	—	—
8. Frequenz am Anfang des Winterhalbj.	32	20	16	18	19	14	28	18	17	182	16	9	9	34
9. Zugang im Winterhalbj. bis zum 1. Februar	1	—	1	—	1	—	—	—	—	3	1	1	1	—
10. Abgang im Winterhalbj. bis zum 1. Februar	2	1	—	—	3	1	1	—	—	9	—	1	—	—
11. Frequenz am 1. Febr. 1890	31	19	17	18	17	13	27	18	17	177	17	9	10	36
12. Durchschnittsalter am 1. Februar 1890	20,5	19,4	17,9	17,1	15,7	14,9	13,6	12,6	11		9,8	8,3	6,8	

B. Religions- und Heimatsverhältnisse der Schüler.

	A. Gymnasium.							B. Vorschule.						
	Evang.	Kath.	Diff.	Juden	Einw.	Ausw.	Ausl.	Evang.	Kath.	Diff.	Juden	Einw.	Ausw.	Ausl.
1. Am Anfang des Sommerhalbj.	182	2	—	12	80	112	4	27	—	—	7	20	3	1
2. Am Anfang des Winterhalbj.	168	4	—	10	73	103	6	28	—	—	6	28	5	1
3. Am 1. Februar 1890.	164	3	—	10	73	98	6	30	—	—	6	29	6	1

Das Zeugnis für den einjährigen Militärdienst haben erhalten Ostern 1889: 14, Michaelis: 6 Schüler; von diesen sind zu einem praktischen Berufe abgegangen Ostern 3, Michaelis 1 Schüler.

Im Bugenhagenschen Alumnate, einer Stiftung mit den Rechten einer juristischen Person, die also Schenkungen anzunehmen befugt ist und in allen äußeren Beziehungen vom Kgl. Provinzial-Schul-Kollegium vertreten wird, welches dem Gymnasialdirektor die besondere Leitung und Beaufsichtigung als Ehrenamt übertragen hat, wohnen nunmehr 3 Lehrer der Anstalt als Inspektoren: 1) der ordentliche Lehrer Dr. Fischer, 2) der wissenschaftliche Hilfslehrer Jahn, 3) der Turn- und Vorschullehrer Schulz, welcher auch die Ökonomie besorgt. Die volle Pension von 720 Mark jährlich zahlten im Sommer 16 Zöglinge (3 in Ia, 5 in Ib, 1 in IIa, 3 in IIb, 2 in IIIa, 2 in IIIb), während 9 sogenannte Freistellen zu 270 Mark Jahrespension hatten (2 in Ia, 3 in Ib, 1 in IIa, 1 in IIIa, 1 in IIIb, 1 in IV). Von jenen gingen 2, von diesen 1 mit dem Reisezeugnis zu Michaelis ab, außerdem 1 aus Ib, 1 aus IIa. Im Winter ist ein Obersekundaner in das Alumnat neu eingetreten. Dagegen sind zu Weihnachten auf den Rat des ersten Inspektors 2 (aus IIIa bezw. IIIb) vom Gymnasium weggenommen, so daß seitdem 19 Zöglinge, darunter 8 Beneficiaten, dem Alumnate angehören. Vgl. die Abituriententabelle. — Wegen der Aufnahme s. Schlußbemerkungen.

C. Übersicht der Abiturienten.

Nr.	Namen	Tag der Geburt	Ort der Geburt	Konf. (Rel.)	Stand u. Wohnort des Vaters	Aufenthalt			Künftiger Beruf	
						auf der Schule	in I,	in Ia		
Michaelis 1889.										
1.	Karl Wienstein	16. 4. 1866	Balkenkoppel Kr. Franzburg.	ev.	† Fabrikdir. Kronzegelei Besslin (Kr. Uckermünde)	1 ³ / ₄ J.	2 ¹ / ₂ J.	1 ¹ / ₂ J.	Theologie	
2.	Paul Lucas Alunne	7. 11. 1869	Berlin.	ev.	Zimmermeister Berlin	1 J.	3 J.	2 J.	Baukunst	
3.	Johannes Haffe	26. 4. 1867	Stolp i. Pommt.	ev.	Mädchenschullehrer Stolp i. P.	1 J.	2 ¹ / ₂ J.	1 ¹ / ₂ J.	Steuerfach	
4.	Johannes Neumeister	2. 11. 1866	Mastniz, Kr. Merseburg	ev.	Pastor, Schmolsin Kr. Stolp	fr. auf d. G. in Stolp	2 ¹ / ₂ J.	2 ¹ / ₂ J.	1 J.	Theologie
5.	Otto Piezker Alunne	17. 1. 1869	Potsdam	ev.	† Sprachlehrer Stettin	fr. auf d. Prog. in Schlawa	2 ¹ / ₂ J.	2 J.	1 J.	Philologie
6.	Karl Falkenheim	25. 7. 1870	Falkenburg i. Pom.	jüd. Rel.	Kaufmann Falkenburg i. P.	5 ¹ / ₂ J.	2 J.	1 J.	Medizin	
7.	Rudolf Klages genannt Rawiz Alunne	17. 1. 1869	Kalwellen Kr. Lasden	ev.	† Oberförster Kalwellen	1 ¹ / ₂ J.	2 ¹ / ₂ J.	1 J.	Medizin	
Ostern 1890.										
8.	Ernst Horneffer	7. 9. 1871	Stettin	ev.	Landschaftsrendant Treptow a. N.	10 J.	2 J.	1 J.	Philologie	
9.	Friedrich Plänsdorf Alunne	20. 7. 1871	Bublitz	ev.	Superintendent Schlawa i. P.	2 J.	2 J.	1 J.	Theologie	
10.	Anton Ettl	26. 5. 1870	Gr. Neuhof Kr. Ragnit	ev.	Kgl. Rechnungsführer, Neuhof b. Treptow a. N.	fr. auf d. Prog. in Schlawa	11 J.	2 ¹ / ₂ J.	1 ¹ / ₂ J.	Medizin
11.	Max Frenz	10. 8. 1867	Schlavin Kr. Schlawa	ev.	Gastwirt Schlavin	3 J.	3 J.	1 ¹ / ₂ J.	Theologie	

12.	Oskar Schreiber Munne	24. 5. 1868	Berlin	ev.	Generalmajor Berlin	3 J.	2 1/2 J.	1 1/2 J.	Naturwissen- schaften
13.	Erich Fuchs	17. 7. 1866	Pölitg Kr. Randow	ev.	Pastor Gr. Brüskow Kr. Stolp	2 J.	4 J.	1 1/2 J.	Theologie
14.	Karl Lemcke	25. 1. 1872	Gaulitz Kr. Kammin	ev.	† Rittergutsbes. Gaulitz	8 J.	2 J.	1 J.	Baukunst
15.	Max Hartung	2. 7. 1872	Trep- tow a. N.	ev.	Buchhändler Trep tow a. N.	9 J.	2 J.	1 J.	Rechtswissen- schaft
16.	Ernst Jonas	6. 12. 1872	Trep- tow a. N.	jüd. Rel.	Kaufmann Trep tow a. N.	9 J.	2 J.	1 J.	Medizin
17.	Friedrich Steffen	24. 9. 1870	Trep- tow a. N.	ev.	† Ackerbürger Trep tow a. N.	10 J.	2 J.	1 J.	Rechtswissen- schaft
18.	Alfred Mulert	10. 1. 1869	Rummels- burg i. P.	ev.	Apotheker, Rum- melsburg i. P.	1 J.	1 1/2 J.	1 J.	höherer tech- nischer Beruf
19.	Georg Banselew	28. 2. 1869	Köslin	ev.	Lehrer Köslin.		ebenso		Theologie
20.	Arthur Hain	18. 1. 1868	Breslau	ev.	Polizeikommissar a. D. Breslau	1 J.	3 J.	1 1/2 J.	Theologie

Von der mündlichen Prüfung befreit sind: Horneffer, Plänsdorf und Lemcke.

5. Sammlungen von Lehrmitteln.

1. Für die Lehrer-Bibliothek (Verwalter Dr. Klotz) wurden a) außer sämtlichen im Programm-Austausch zugänglichen Programmen angekauft α) Fortsetzungen zu folgenden Werken: Frick und Meier Lehrproben und Lehrgänge, Centralblatt für die Unterrichtsverwaltung, Fresenius Deutsche Litteraturzeitung, Zeitschrift für das Gymnasialwesen, Strack und Böckler Kommentar zur heiligen Schrift. β) Verhandlungen der Direktoren-Versammlungen in Preußen. Bd. 26—30. Hess, Wert der Sprache. Hamburg 1887. Perthes, Zur Reform des lat. Unterrichts. 4 Hefte. Klufmann, System. Verzeichnis der Abhandlungen in Programmen. Zastrow, Kleines Urkundenbuch zur neueren Verfassungsgesch. Legae, Studien zur latein. Synonymik. Raydt, Ein gesunder Geist in einem ges. Körper. Zurbonsen, Quellenbuch zur brandenburg.-preuß. Geschichte. Schilling, Quellenbuch zur Geschichte der Neuzeit. Herbarts pädagogische Schriften herzg. v. Willmann. Antibarbarus der latein. Sprache. 16. Aufl. v. Schmalz. v. Sybel, Begründung des deutschen Reiches. Bd. 1—3. Palmié, Evangel. Schulagende. Weiskensels, Horaz; seine Bedeutung f. d. Unterrichtsziel des Gymn. v. Treitschke, Deutsche Geschichte im 19. Jahrh. Iwan Müller, Handbuch der klass. Altertumsw. II. Zeitschrift für den evangel. Religionsunterricht. v. Fauth u. Köster 1. Zeitschr. f. lateinlose höhere Bürgerschulen v. Weidner 1. Scriptorum rer. Germanic. ed. Pertz in us. scholl., soweit erschienen; 12 Abdrücke von Cic. orationes selectae für die Examenbibliothek.

b) Geschenk wurde von den vorgesetzten Behörden: Philologus 1889.

2. Für die Schülerbibliothek (Verw. für 1 Dr. Fischer) kamen hinzu: a) durch Kauf: Abami, Das Buch von Kaiser Wilhelm, Teil II. Das neue Universum, Forts. — v. Steinkeller, Aus der Vergangenheit der Stadt Trep tow a. Rega. Schilling, Quellenbuch zur Geschichte der Neuzeit. Zurbonsen, Quellenbuch zur brand.-preuß. Geschichte. Wiesener, Kirchengesch. Pommerns; b) durch Schenkung: α) von Sr. Excellenz dem Herrn Minister: Schulte vom Brühl, Deutsche Schlösser und Burgen. 1. 2. Weck, Unsere Toten. β) von einem dankbaren früheren Schüler: Sohn, Kirchengesch. im Grundriß.

3) Für die physikalische Sammlung (Oberl. Schirmeister) wurden angeschafft: ein Himmels-globus, mehrere Crookes'sche Röhren, vier Stäbe im Accord abgestimmt, ein Flaschenelement, eine camera obscura.

4) An geographischen Lehrmitteln (G.-E.-L. Lüttichwager) wurden gekauft: Möhl, Dro-hydrographische Eisenbahn-Wandkarte von Deutschland. Kiepert, Europa, physisch. Kiepert, Europa, politisch.

5) Für die Musikalien-sammlung (Ges.-L. Thielscher) schenkte der Unterzeichnete 20 Ab-drücke von: Deutschen Herzens-Gruß an Kaiser Wilhelm II, von Dr. A. Kolbe, komp. von G. Flügel; gekauft wurden 80 Texte zu einer Weihnachtsfeier von Liesmeyer und Zauleck.

6) Für den Zeichen-Unterricht (Zeichenlehrer Heidemann) wurden drei Hefte Baumschlag-übungen und 1 Heft der Aquarellschule von A. Doll angeschafft.

7) Der Sammlung von Kunstwerken, welche zugleich zur Ausschmückung der Aula und der Lehrzimmer dienen und von dem Zeichenlehrer des Gymnasiums beaufsichtigt werden, waren Büsten des Kaisers Friedrich und des Kaisers Wilhelm II. 1888 einverleibt. Unter den Gebern ist noch der Michaelis-Abiturient Heinrich Schulze aus Stolp nachträglich zu nennen.

6. Stiftungen und Unterstützungen von Schülern.

Im letzten Jahre haben keine erheblichen Veränderungen stattgefunden.

Geschenke für Stipendien oder für die Anstalt, wie wir sie früher erhalten haben, werden auch ferner mit bestem Danke vom Unterzeichneten entgegengenommen.

7. Mitteilungen an die Schüler und an deren Eltern.

1. Der Anfang des neuen Schuljahres ist auf Donnerstag den 10. April früh 7 Uhr ange-setzt.

2. Neue Schüler für die unterste Klasse der Vorschule wolle man Mittwoch den 9. April um 10 Uhr in das Konferenzzimmer führen.

Schüler, welche eine Prüfung zur Aufnahme bestehen müssen, haben sich an demselben Tage vormittags 11 Uhr ebendasselbst zu melden; ebenso diejenigen, welche ein amtliches Abgangszeugnis von einem Gymnasium mitbringen.

Bei der Aufnahme ist auch der Impfs, bezw. Wiederimpfschein und der Taufschein (das Ge-burtszeugnis) vorzulegen.

3. Anmeldungen zur Aufnahme in das Alumnat (vgl. den Schluß der statistischen Mit-teilungen) sind an den Unterzeichneten zu richten. Die Jahrespension beträgt 720 Mk. Gesuche um Ver-leihung einer Freistelle zu 240 Mk. können in der Regel nur für den 1. April des nächsten Jahres berück-sichtigt werden. Dieselben sind an den Direktor zu richten, welcher im Januar die eingegangenen Bewer-bungen dem Kgl. Provinzial-Schul-Kollegium einzureichen hat. Jedenfalls muß das letzte Schulzeugnis und eine amtliche Bescheinigung der Bedürftigkeit beigelegt werden.

4. Für jeden Gymnasiasten, für den während des neuen Schuljahrs halbe oder ganze Be-freiung vom Schulgelde gewünscht wird, ist ein schriftliches Gesuch an das Lehrer-Kollegium zu richten und für den Direktor bei dem Schuldiener vor dem Wiederanfang des Unterrichts abzugeben, auch wenn dem Schüler bereits früher Schulgeld-Erlaß bewilligt war. Bei neuen Bewerbungen ist auch

ein amtlich bescheinigter Nachweis der Bedürftigkeit erforderlich. — Für Vorschüler ist unbedingt das volle Schulgeld zu zahlen.

5. Schüler, welche die Anstalt verlassen sollen, sind vor dem Schlusse der Unterrichtszeit bei dem Direktor schriftlich vom Vater oder Vormunde abzumelden. Ist die Abmeldung 6 Tage nach dem Schlusse noch nicht eingegangen, so ist das Schulgeld auch für das folgende Vierteljahr nach höherer Bestimmung zu zahlen. — Wenn ein Abgangszeugnis verlangt wird, so ist dasselbe schriftlich von dem Direktor zu fordern. Demselben muß die Bescheinigung des Rendanten über die Zahlung von 3 Mark Gebühren an die Gymnasialkasse und das Zeugnis des Verwalters der Schülerbibliothek, daß der Abgehende aus derselben kein Buch mehr habe, vorgelegt werden.

6. Neu eingeführt ist für Quinta das lateinische Lesebuch von Meurer, für Quarta das Elementarbuch der französischen Sprache von Plattner, wogegen die entsprechenden Bücher von Weller und Plöb in diesen Klassen abgeschafft sind.

Von Ellendt-Seufferts lateinischer Grammatik ist in Sexta nur die 32. oder eine spätere Auflage statthaft.

Von den alten Klassikern sind nur neue Teubner'sche Texte gestattet, jedoch für Nepos, Ovid, Vergil und Homers Odyssee die Freytagschen Ausgaben gefordert.

Dr. Kolbe, Direktor.