



Programm

des

Königlichen Progymnasiums zu Hohenstein in Preussen.

Eine Einladungsschrift

zu

der öffentlichen Prüfung im Schuljahre 1847 — 1848,
am 18. April 1848.

Inhalt:

1. Zum lateinischen Elementarunterricht. Von C. Witt.
2. Schulnachrichten. Von dem Director C. Fried. Aug. Dewisheit.



Hohenstein, 1848.

Gedruckt in der C. H. Harich'schen Buchdruckerei.



1918

Województwo Lubelskie
Urząd Wojewódzki w Lublinie

1918

1918

1918

1918

1918



Zum lateinischen Elementarunterricht.

Die lateinische Grammatik wirft nicht selten auf das lieblichste Jugendalter einen dunkeln Schatten. Daher muß, wer nicht durch Unglück erziehen will, nach Kräften beitragen, daß dieser Zweig des Unterrichts sich freundlicher gestalte. Wie viele Thränen sind nicht dem Lateinischen geflossen!

Viel Neues habe ich leider nicht zu bieten. Auch ist vielleicht das, was ich für neu halte, schon früher ausgesprochen, denn meine Kenntniß der pädagogischen Literatur ist eben nicht umfassend. Ich habe meine Ansichten hauptsächlich mit der landüblichen Praxis verglichen, soweit diese mir unmittelbar oder durch die Schulprogramme bekannt geworden. Aber ich lege überhaupt auf das Materielle meiner Vorschläge nicht großen Werth; sie gelten mir nur als vorläufige Andeutungen des Richtigen, das auf diesem Wege zu finden ist. Gut, wenn man eins oder das andere praktisch brauchbar erachtet, aber wesentlich ist mir die Basis, die Gesichtspunkte der Untersuchung; auch diese sind, Gott sei Dank! nicht unerhört, aber doch lange noch nicht allgemein genug, daß man es für überflüssig halten sollte, sie durch erneute Anwendung geläufiger zu machen. Als den Nordstern, den keine

Entdeckungsfahrt auf unserm Gebiete aus den Augen verlieren darf, sehe ich den einfachen Gedanken an, dass wir eine Methode zu suchen haben, welche sich durchaus an den guten Willen des Kindes wendet und keiner Reizmittel bedarf, die ausserhalb des Gegenstandes liegen, weder der Furcht, noch des Ehrgeizes. Die Theilnahme des Kindes für den Lehrer ist vielleicht das Einzige dieser Art, was wir nie werden entbehren können, die Beseitigung aller übrigen Nebenmotive ist aber gewiss kein utopischer Traum. Sie wird leicht, sobald der Gegenstand dem Interesse des Kindes nicht unzugänglich und die Methode der kindlichen Natur so zu sagen adäquat ist, während zugleich billige Rücksicht genommen wird auf die besondere Individualität gegenüber der allgemeinen Methode. Aber ich muss freilich zugeben, diese Forderungen sind nicht so bescheiden, als sie auf den ersten Blick erscheinen, auch der beste Wille kann ihnen, nach meinem Dafürhalten, nur annäherungsweise entsprechen. Wir sind noch nicht empfindlich genug für die Vorgänge im jugendlichen Geiste, wir müssten genau nachfühlen können, in welcher Richtung und wie stark wir wirken. Im Besitz einer genaueren Kenntniss von des Kindes Natur und Neigung werden wir die Schwierigkeiten, die es zu zu überwinden hat, richtig schätzen und die Art des Interesses, die es einer geistigen Arbeit entgegen bringt, sicher ermitteln können. Darum haben wir uns zu bemühen. Der folgenden Untersuchung wünsche ich vor allem das Verdienst, dass sie in diesem Sinne geführt sei.

Zur Sache. Meine Bemerkungen gelten nur dem ersten Jahre des lateinischen Unterrichts, also der Sexta unsrer Gymnasien. Die Kinder stehen auf dieser Stufe gewöhnlich im Alter von neun bis zehn Jahren, das Lateinische ist die erste fremde Sprache, die sie lernen, grammatische Vorkenntnisse besitzen sie so gut wie keine.

Die verschiedenen Methoden eine Sprache zu erlernen lassen sich auf zwei Elementarmethoden zurückführen. Die eine nennen wir die

empirische, sie ist diejenige, durch welche wir zum Gebrauch unserer Muttersprache gelangen. Ihr Charakter ist, dass sie das Gesetz aus der Erfahrung entnehmen lässt, wobei es zum ausgesprochenen Gesetz gar nicht zu kommen braucht, sondern die Auffassung mit dem Sprachgefühl für die Praxis ausreicht. Den Gegensatz der empirischen Methode bildet die rationelle. Sie lässt sich nicht rein darstellen, denn sie würde nichts Geringeres verlangen, als dass die Sprache bis in ihre einfachsten Grundbestandtheile aus Gesetzen hergeleitet würde, wozu die Sprachwissenschaft für jetzt und wohl in alle Zukunft außer Stande ist. Daher muss die rationelle Methode bald mehr, bald weniger zur Empirie ihre Zuflucht nehmen. Andererseits ist auch die empirische Methode einer rationalen Beimischung fähig. Wollten wir ihre Strenge mildern, so lassen wir die Erfahrungen in absichtlicher Reihe folgen, wir ordnen sie, so dass sie einander nicht stören, sondern aufhellen. Man sieht leicht, wie jene Elementarmethoden zwei Pole bilden, zwischen welchen ein weiter Spielraum ist, und so viele gemischte Methoden auch versucht sind, so ist ihre Summe doch lange noch nicht erschöpft. Nach der gewöhnlichen Schulpraxis beschränkt sich das rationelle Element für den Anfang des lateinischen Unterrichts meistens auf Paradigmen, das empirische folgt ihm auf dem Fusse, indem die Paradigmen sogleich in entsprechenden Leseblücken ihre Anwendung finden. Demgemäss haben die Leseblücke eine methodische Folge und man lässt eine Sprachform nicht leicht vorkommen, ehe das Kind sie in die zugehörige Flexionsreihe zu bringen weis. Nach diesem Grundsatz sind die gebräuchlichsten Lesebücher eingerichtet. Ich weis kein besseres Princip an die Stelle zu setzen, daher halte ich mich für jetzt so nahe als möglich an die bezeichnete Schulmethode, und suche aus der Natur der kindlichen Auffassung und aus der Rücksicht auf das Interesse des Kindes den zweckmässigsten Gebrauch derselben zu bestimmen.

Erwägen wir zunächst, auf welche Arten von Interesse wir unter den gegebenen Umständen rechnen dürfen. Die Gründe der Theil-

nahme für eine Sprache und damit die Wege, auf welchen sie uns ein-
 geht, können sehr verschieden sein. Montaigne (Essais, Liv. I,
 Chap. XXV) wurde in frühester Kindheit von seinem Vater einem
 Deutschen übergeben, der immer lateinisch zu ihm sprach; Niemand
 durfte sich ihm nahen, als wer sich lateinisch zu verständigen wußte,
 so daß Mutter und Dienerschaft genöthigt waren, einige Brocken sich
 ebenfalls anzueignen. Er lernte das fremde Idiom vor seiner Mutter-
 sprache und so konnte er es wohl zur Fertigkeit darin bringen „sans
 grammaire, sans fouet, et sans larmes.“ Das Interesse, mit dem wir
 die erste Sprache unseres Lebens lernen — mag sie die Muttersprache
 oder eine andre sein — ist ohne Zweifel das mächtigste. Wir können
 nicht denken ohne Worte, der Geist rankt sich daher gleichsam an den
 Worten hinauf, und umfaßt diese Sprossen mit der ganzen Energie sei-
 ner Triebkraft. Eine zweite, dritte Sprache lernen wir vielleicht eben-
 falls aus Bedürfnis, indem wir in die Nothwendigkeit gerathen, mit
 Menschen einer anderen Zunge uns zu verständigen. Auch dies Motiv
 kann unter Umständen sehr kräftig sein, wenn es auch jenem ersigenann-
 ten an Intensität weit nachsteht. Mithridates soll bekanntlich zwei-
 und zwanzig Sprachen der ihm untergebenen Völker in seiner Gewalt
 gehabt haben. Für unseren Zweck und nach der gewöhnlichen Methode
 steht uns das erste Motiv gar nicht, das zweite nur in grosser Abschwä-
 chung zu Gebote. Wir werden uns nach kleinerer Münze umsehen
 müssen. In guter alter Zeit wären hier an erster Stelle „ferula scü-
 ticaque“ zu nennen gewesen, doch wir wollen lieber hoffen, daß wir
 diesen Factor ganz werden eliminiren können. Zunächst hat jede fremde
 Sprache für das Kind das Interesse einer Maske. Es ist ihm fast
 spaßhaft, daß die Dinge auch anders heißen können, als es so lange
 gewußt, und da ihm die Bezeichnungen der Muttersprache noch untrenn-
 bar mit den Dingen verwachsen sind, so erscheint die fremde Bezeichnung
 als Maske und ist als solche unterhaltend. Bei ungebährlichem Ernste

von Seiten des Lehrers ist freilich der Reiz des Maskenspiels bald dahin. So lange es sich um einzelne Wörter handelt, muss das Räthsel und seine Lösung immer gleichzeitig gegeben werden. Im Fortschreiten zu einzelnen Sätzen und ganzen Geschichten lässt die Lösung sich verzögern und aus gegebenen Andeutungen durch das Kind selbst finden. Einfacher gesprochen, dem Kinde pflegt es Vergnügen zu machen, wenn es den fremden Worten einen Sinn entlocken kann. Es versteht sich von selbst, dass die Schwierigkeiten nicht zu gross sein dürfen und der Sinn für das Kind auch wirklich ein Sinn sein, d. h. in seinem Horizonte liegen muss. An dem Faden dieses Interesses habe ich Kinder durch die im Grunde inhaltleeren Sätze des französischen Lehrgangs von Ahn (Erster Cursus) mit Lust und grosser Ausdauer fortschreiten sehen. Diese beiden Arten von Interesse, das Vergnügen, welches Kinder an der Vermummung, und das, welches sie an der Enthüllung finden, können uns die Wege bahnen. Auch der Reiz, mit fremder Zunge zu reden und, wenn man einige aussprechende Sagen von der Urzeit der Römer erzählt, die Theilnahme für das Volk, das die Sprache geredet, können manchmal das Interesse unterstützen, doch ist nicht darauf zu bauen. Unser Hauptaugenmerk muss sein, dass die Kinder zur Sprache gelockt werden durch den Reiz des Inhalts, der ihnen in derselben geboten wird. Dieses Interesse halte ich für das einzige, was mit der Sprache vertraut macht, wodurch die Wörter Leben gewinnen. Zugleich ist es für Kinder das stärkste. Hätten wir daher eine Odyssee, einen Neinick Fuchs im Lateinischen, durchweg in leichter Sprache gehalten, so würden sie, wo die Methode nur erträglich wäre, kaum etwas lieber lernen als Latein. Eine Odyssee, einen Neinick haben wir nicht, die Römer haben überhaupt nicht für Kinder geschrieben, doch so viel wenigstens steht in unserer Macht, dass wir die Leselücke eben so verständlich und unterhaltend einrichten, als sie oft unverständlich und langweilig gefunden werden. Was die theoretische Einübung der Flexion betrifft, so

glaube ich, daß der fast liedartigen Abwickelung der Paradigmen, die im Munde der Kinder leicht rhythmisch und melodisch wird, der Spieltrieb derselben, wenn ich so sagen darf, gar nicht abhold ist, eben so wenig als dem Herauslösen eines einzelnen Gliedes aus der Kette, zu der es gehört. In den gewöhnlichen Spielen der Kinder lassen sich manche Analogien dazu finden. Aber hier, wo das Kind leider nicht wie in seinen Spielen Anfang und Ende zu bestimmen hat, muss man sich sorgfältig hüten, daß man nicht das Maas überschreite, sonst wird Decliniren und Conjugiren zu einer Qual, die alles Interesse vernichtet. Zu allen hier aufgezählten Elementen, aus welchen wir das Interesse für unseren Gegenstand zusammenzusetzen hoffen, kommt nur noch ein sehr wirksames, die Lust am Lernen überhaupt, die in Kindern dieses Alters noch frisch genug zu sein pflegt, und die leider so bald, wohl nicht ohne fremde Verschuldung, in einer grossen Anzahl verkümmert. Wir wollen sie zu unserem Zwecke brauchen, aber sie ja nicht überbürden. Die Folgen davon würden vielleicht nicht im ersten Jahre, aber später um so sicherer eintreten.

Nachdem wir nun einen Ueberblick gewonnen über die Hebel, die uns zu Gebote stehen, haben wir die Last zu erwägen, die Schwierigkeiten uns klar zu machen, die das Lateinische umgeben. Nur einzelne hebe ich hervor, und auch diese nur leicht andeutend. Sie liegen theils darin, daß es die erste fremde Sprache ist, theils in der eigenthümlichen Natur desselben. Nach der Methode nämlich, der ich mich hier anschliesse, muss das Kind mit dem Fachwerk aller Sprachen bekannt werden, ehe oder doch während es in die Formen der lateinischen eingeführt wird. Wir haben aber den Pädagogen noch zu erwarten, der die allgemeine Grammatik einem zehnjährigen Knaben mundgerecht machen soll. Von der Vorstellung eines Apfels, der so und so aussieht, so und so schmeckt, zu dem Begriff: Apfel ist ein Dingwort — welsch? ein Sprung! Die Geschichte darf so herzzgewinnend mit der Sage beginnen,

die Grammatik tritt sogleich ganz unumwunden dem Kinde entgegen. Die traurige Folge davon ist, daß unter Erwachsenen Interesse für die großartige „Architektonik der Sprache“ eine so seltene Sache ist. Wir werden es uns zum Gesetz machen müssen, für den Anfang uns auf das Minimum grammatischer Erklärungen zu beschränken und die herbe Strenge des Gegenstandes auf jede Weise zu mildern. Sieht ja das Lateinische schon ohnedies den Knaben fremdartig genug an. Es liegt auf der Hand, daß es in seinem grammatischen Bau dem Deutschen viel ferner steht als eine romanische oder germanische Sprache. Der fehlende Artikel, die überzähligen Casus (unter welchen allerdings der Vocativ wenig stört), die einfache Verbalbildung an Stelle unserer Zusammensetzung, — dies und manches Andere bringt das fremde Idiom in einen ziemlich schroffen Gegensatz zur Muttersprache. Auch eine andere Seite jener Fremdartigkeit scheint mir schon für den Elementarunterricht nicht ohne Bedeutung. Die Gedankenkreise gleichzeitiger Völker decken sich im Wesentlichen, sofern sie unter dem Einflusse der nämlichen Cultur stehen, daher die große Uebereinstimmung in den Sprachen solcher Völker. Man sucht nicht leicht vergebens in dem Wörternvorrath einer gleichzeitigen Sprache, wenigstens wenn es sich um die Bezeichnung sichtbarer Dinge handelt. Dagegen muß ein neueres Volk das Sprachgewand eines älteren überall zu kurz und zu knapp finden. So geschieht es, daß wir viele Theile unserer Kleidung, Hauseinrichtung u. s. w. im Lateinischen mit klassischen oder auch nur einfachen Wörtern gar nicht wiedergeben können. Das ist aber, wollen wir die Kinder mit der fremden Sprache befreunden, sehr ungünstig. Vorhin sagte ich, das Kind sehe die neuen Wörter als Masken der Dinge an. Wie uns nun diejenigen Masken am meisten anziehen, die unsere vertrautesten Bekannten verhalten, so sieht das Kind am liebsten — und, dürfen wir hinzufügen, mit dem größten Nutzen — solche Dinge in dem Gewande der fremden Sprache, die ihm am geläufigsten sind. Die Gelegenheit dazu

ist aber im Lateinischen spärlicher zugemessen als in einer neueren Sprache. Manches Wichtige, das noch unter die Rubrik der erschwierenden Umstände gehörte, ist hier übergangen, aber auch so schon haben wir uns wohl über die wesentlichen Gesichtspunkte orientirt. Als Hauptaufgabe sehe ich an, die Lesestücke so ansprechend als möglich einzurichten und die Grammatik, d. h. sowohl die allgemeinen Begriffe als die Flexionsübungen mit einer gewissen Discretion zu behandeln. Ich will nun das Verfahren beschreiben, das mir bisher am zweckdienlichsten erschienen ist, und die leitenden Grundsätze zu vertheidigen suchen.

Da die Lektüre durch das Vorschreiten in den theoretischen Übungen bedingt ist, so werde ich diese vor jener besprechen. Es fragt sich also, in welchem Maasse und in welcher Weise für das erste Jahr des lateinischen Unterrichts die Grammatik zu gebrauchen sei. Was zunächst die grammatischen Unterscheidungen betrifft, so will ich sie nur dem Sprachgefühl des Kindes geklärt machen, das am besten ausgebildet wird, indem man ihm häufig Gelegenheit giebt, sich zu bethätigen. Wo es irgend möglich ist, wähle ich vorläufig deutsche Bezeichnungen. Die neuen Dinge sehen das Kind in der vertrauten Form der Muttersprache doch weniger fremd an, und sind die Ausdrücke leicht erkennbaren Sinnes, so hat das Kind eine Beschäftigung für die Phantasie, welche die Begriffe vorbereitet. Für jetzt bin ich weit entfernt, erschöpfende grammatische Begriffe zu geben, über grammatische Kennzeichen (je äußerlicher desto besser) gehe ich nicht hinaus. Ich sage also: Das Dingwort erkennst du an dem Artikel, das Zeitwort an den Personenwörtchen, das Beiwort daran, daß du es zwischen Artikel und Dingwort schieben kannst, — wohl wissend, daß diese Kennzeichen das Kind vor Irrthum und Fehlgriffen nicht ganz sicher stellen. Das darf mich aber wenig kümmern, ich berichtige, erweitere, sobald es nöthig wird. Die Kinder müssen noch viel reifer werden, ja sie müssen aufgehört haben, Kinder

zu sein, ehe ich es versuchte, ihnen grammatische Begriffe klar zu machen. Und wenn ich mich endlich dazu entschloße, so würde ich genöthigt sein, die gangbaren Definitionen streng zu sichten, denn es finden sich manche ganz unhaltbare darunter *). Auf der untersten Stufe kommt es mir nur auf die einfache Unterscheidung an; dabei gebe ich mir Mühe, die sprachlichen Verhältnisse, über die ich das Kind aufzuklären habe, durch eine Art von Personification in seine Sphäre zu rücken, dem das Kind muß sich, wie die Griechen der Sagenzeit, als lebendes Wesen, als Person vorstellen, woran es Interesse nehmen soll. Dafs ich die grammatischen Unterscheidungen auf das Allernothwendigste beschränkte, habe ich schon früher gesagt. Für das erste Jahr scheinen mir folgende unentbehrlich: Zeitwort — Dingwort, jenes mit dem Personen-, dieses mit dem Geschlechtswörtchen; Einzahl — Mehrzahl; Vergangenheit, Gegenwart, Zukunft; die vier Casus, geschieden nach den Fragen, auf die sie antworten; das Beiwort; Activum — Passivum; die Präposition (Kennzeichen: steht mit einem Dingworte, das von ihr regiert wird); endlich die sogenannten Steigerungsformen. Bei günstiger Gelegenheit füge ich wohl noch diese und jene Unterscheidung hinzu, doch sehr sparsam. Es versteht sich von selbst, dafs alle diese Unterschiede in der Muttersprache geübt werden, und zwar dann, wenn ich sie eben für das Lateinische brauche. — Ich will, wie gesagt, vorläufig nur den sprachlichen Tastsinn bilden, dies schließt jedoch die Klarheit und Sicherheit nicht aus. //

*) Wenigstens eins will ich bezeichnen, die meines Erachtens eben so unhaltbar als allgemein angenommen ist. In allen grammatischen Lehrbüchern, die ich gesehen, wird der Positiv für die Unterstufe des Comparativs, dieser für die Unterstufe des Superlativ erklärt. Dennoch ist es ein handgreiflicher Irrthum. Die Vergleichung der Dinge hat man mit der von Potenzen verwechselt. An einem andern Orte mehr darüber.

Die Kinder müssen vielmehr alles Genannte im Griff haben, und sie können es auch, da ihnen wenig zugemuthet wird. Ich verkenne nicht, wieviel auf das erste Lernen ankommt, und suche daher jede Unterscheidung sogleich zur möglichen Klarheit zu bringen. Lange Jahre können oft die Gebrechen des ersten Lernens nicht gut machen. Aus einem übereilten ersten Lernen erkläre ich es mir, daß noch Schüler der mittleren Klassen nicht selten Nominativ und Accusativ, Activum und Passivum, und ähnliches verwechseln. Vielleicht tragen auch die grammatischen Begriffe einen Theil der Schuld.

Nun zu den Declinationen und Conjugationen. Ich bin der Meinung, daß man hierin mit grosser Bedächtigkeit verfahren und langsam Stein auf Stein legen müsse. Die grammatische Gelehrsamkeit eines Knaben, der in einem halben Jahre die ganze regelmässige Flexion gelernt hat, nebst allem, was darum und daran hängt, — kommt mir wie ein hastig aufgeführtes Gebäude vor, das seinem Bewohner jeden Augenblick über den Kopf zu stürzen droht, er selbst mit buntscheckigen Declinations- und Conjugationsformen wie tätowirt. Sowohl im Maasse als in der Anordnung weiche ich, was diesen Theil der Elemente betrifft, von der gewöhnlichen Methode mehrfach ab. Daher lege ich den Gang der meinigen zuerst vollständig vor, dann motivire ich diejenigen Punkte, die, ohne den Zusammenhang zu stören, nicht sogleich erörtert werden können. — Ich beginne mit dem Verbum, weil dessen Flexion ausserhalb des Cases viel faßlicher ist als die des Substantivs, auch weil es mir dazu verhilft, sobald ich eine Declination geübt, sogleich die Anwendung der Casus in lat. Sätzen zu zeigen. Doch lasse ich das unregelmässige, abstracte sum für jetzt und noch für lange bei Seite liegen; Formen von häufigem Gebrauch gebe ich einzeln. Zunächst wähle ich ein Transitivum der ersten Conjugation, und zwar pulso, das seinem Lautkörper nach nicht so einfach ist als amo, aber

später ein handgreifliches Passivum und gleich jetzt eine Fülle von brauchbaren Sätzen giebt. Ich lasse für's Erste nur den Ind. Act. lernen, mit Ausschluß des Fut. II, dessen Begriff von seltener Anwendung und Kindern dieses Alters nur in einer abgeleiteten Bedeutung geläufig zu sein pflegt *). Möglichst schnell hinter einander werden: Präsens, Imperfectum, Futurum I gelernt, damit ich die drei Zeiten nachweisen kann, etwas später folgen: Perf. und Plusqpf. Alles spreche ich vor, bis die grosse Mehrzahl es gefasst hat; dies gilt von der ganzen Flexion, so weit ich sie für Sexta zu brauchen glaube. Sobald die ersten drei Tempora hinlänglich geübt sind, beginne ich die Flexion der Substantiva. Mit den Wörtern in us nach der Zweiten fange ich an. Es liegt mir nämlich daran, die Declination zuerst an einem Worte zu üben, das im Deutschen männlich ist, weil ein solches die Casus am deutlichsten unterscheidet. Daß ich aber mit dem deutschen Masculinum lieber ein lat. Wort in us als in a verbinde, geschieht, um das gewöhnliche Geschlecht dieser Endung sogleich anzudeuten. Von einem passenden Worte, etwa lupus, werden Singularis und Pluralis gelernt, jedoch nur die vier Casus, die das Lat. mit dem Deutschen gemein hat. Ich gebe mir Mühe, die Bedeutung der Casus lebendig zu erhalten, indem ich die Frage vor den Casus setze und im Zusammenhange deutscher Sätze die verschiedenen Fälle durch die Fragen erkennen lasse. Nun sind die Kinder schon kleinen Sätzen mit Subject und Object gewachsen. Nachdem durch das Perf. und Plusq. das Activverbum für jetzt vervollständigt ist, kehre ich zur Declination zurück. Es kommen an die Reihe die Wörter in a I (capra), dann als leichte Variation der früher gelernten die in um II (ovum). Nun ist es an der Zeit, von dem Geschlechte der lat. Dingwörter zu sprechen: die in us sind männlich, in

*) „Er wird es vergessen haben“ = „Er hat es wahrscheinlich vergessen.“

a weiblich, in um sächlich. Von hier aus gehe ich zu den Adjectivis über, ihrer dreifachen Endung, ihrer Uebereinstimmung mit dem Subst., zu dem sie gehören. Dies Verhältniß muß recht einfach und klar hingestellt werden. Was in der Schule gelernt ist, wird durch häusliche Uebungen im schriftlichen Nachbilden von Subst. und Verbis befestigt, jedoch in bescheidenem Maasse und ja nicht weiter, als die Lust der Kinder reicht. — Bis hieher gehe ich im ersten Vierteljahre und bin mit den Kindern und mit mir zufrieden, wenn alles Wurzel schlägt. Für das zweite Vierteljahr ist das Passivum von pulso und die dritte Declination bestimmt, von der ich als Paradigma ein Masculinum und Neutrum gebe. An das Passivum schließt sich der Ablativ, an diesen die Präpositionen. Gelingt es auch hier, so ist das Schwerste gethan und der Erfolg so gut wie gesichert. Ueber das zweite Halbjahr habe ich wenig zu bemerken. In angemessenen Zwischenräumen treten die zweite, dritte und vierte Conjugation hinzu, II. im dritten, III. und IV. im letzten Quartal. Ebenso werden die fehlenden Declinationen (IV und V) bis gegen das Ende des Jahres verpart; der Wörter, welche zu ihnen gehören, sind bekanntlich wenige und sie werden daher leicht entbehrt. Die Flexion der einfachen Pronomina, unter den Zahlwörtern die Cardinalia und Ordinalia, die regelmäßigen Steigerungsformen — alles dies lernen die Kinder zur Abwechslung zwischen den verschiedenen Declinationen und Conjugationen, doch hat freilich jedes seine Stelle, wo es am passendsten eintritt. Den Vocativ nachzuholen hat natürlich gar keine Schwierigkeit, auch wohl das Futurum II nicht, der Conjunctiv aber, Gerundium, Participien u. s. w. bleiben noch ausgeschlossen, ebenso das Deponens.

Dies ist das grammatische Pensum, das ich dem ersten Jahre des Unterrichts im Lat. angemessen glaube, und dies die Anordnung, in welcher der Stoff nach meiner Ansicht am zweckmäßigsten vertheilt wird.

Ich kann mir denken, dass meine Ordnung manchem als Unordnung und die Grammatik in dieser Vertheilung wie zerstückelt erscheinen wird. Allein unsere grammatischen Schulbücher sind nach dem System der Wissenschaft eingerichtet, nicht nach pädagogischen Rücksichten. Ein näheres Eingehen auf die Natur des Gedächtnisses wird dasjenige in meinem Plane, was anscheinend nur sonderbar ist, vielleicht auch als zweckdienlich erweisen. Aber dass ich die einzelnen Quartale so ungleich bestalle, z. B. die gute Hälfte der Last auf das letzte lege, gehört wohl nicht einmal zum Sonderbaren. Ueberall, wo ein System einzuprägen ist, das eine oder mehrere durchs Ganze hindurchgreifende Entwicklungsweisen hat (wie hier die Typen der Decl. und Conjug.), muss der ersten Gestaltung derselben mehr Zeit zugewendet werden als der zweiten, dieser wieder mehr als der dritten u. s. w. Man könnte sagen, das Fortschreiten erfolge unter solchen Umständen in geometrischer Progression. — Ich versuche nun, meinen Lehrplan im Uebrigen zu rechtfertigen.

Als Zeit, die einem zu erlernenden Gegenstande zu Gute kommt, ist nicht blos diejenige anzusehen, in welcher er geübt wird, sondern auch die darauf folgende, in welcher er ruht. Alles, was dem Geiste zugeführt wird, braucht Zeit, um — wie ein sehr gewöhnlicher Ausdruck sagt — sich zu setzen. Es tritt eine Art von chemischer Reaction ein, die zuerst noch eine trübe Mischung, später einen klar geschiedenen Niederschlag giebt. Die Zeit ist in der geistigen wie in der körperlichen Welt ein mächtiges Reagens, auch für die Pädagogik von grosser Bedeutung. Ich erinnere an die Erfahrung, die gewiss jeder Lehrer gemacht hat, dass Kinder nach kurzen Ferien sich klarer zeigen in dem, was sie zuletzt lernten, ohne dass unterdessen nachgeholfen wäre. Wie oft klärt sich in uns eine Auffassung zwischen Morgen und Abend, noch häufiger zwischen Abend und Morgen, ohne unser Zutun. In diesem unwillkürlichen Fortarbeiten muss der Geist nicht gestört werden. Was wir vor-

zugswise mit dem Gedächtnisse auffassen, macht in dieser Beziehung keine Ausnahme: das Ruhelassen eines Gegenstandes ist nicht selten das beste Mittel, ihn einzuprägen. Hierauf gründet sich meine Trennung der gleichartigen Flexionstypen. Die verschiedenen Declinationen, die verschiedenen Conjugationen bilden nämlich ähnliche Reihen, und von diesen gilt ganz allgemein das Gesetz, daß sie einander stören, wenn die zweite vorgeführt wird, ehe die erste sich vollständig befestigt und gefestigt hat, daß dagegen jede folgende Reihe durch die vorhergehenden gestützt wird, wenn diese nicht mehr in Gefahr stehen, mit der neuen in Eins zu verlaufen. Die Sicherung einer gewonnenen Reihe braucht aber Zeit, und ich verwende diese auf die Einübung einer Reihe anderer Art, die an jene gar nicht erinnert. Die Zeit wirkt hier wie der Schlag, durch den der Weber den zuletzt gezogenen Faden dicht an die fertige Masse treibt. Das Zueinandergreifen der verschiedenen Flexionstypen hat sich in der Erfahrung sehr gut bewährt; ich habe z. B. den ganzen Indicativ der vierten Conjugation, Act. und Pass., in einer Stunde soweit geübt, daß in einer Klasse, wo fast lauter sehr mittelmäßige Köpfe waren, nicht leicht einer seine Frage verfehlte. Freilich muß ich den Erfolg zum Theil auch der mündlichen Einübung beimessen, die ich schon vorhin erwähnte. Daß trotz jenes Auseinanderhaltens der ähnlichen Reihen später, wenn alle Decl. oder Conjugationen zusammengeworfen werden, die Kinder noch häufig aus einer Reihe in die andere kommen, muß ich zugeben, das Gegentheil verlangen hiesse aber auch zu viel verlangen, und die Zweckmäßigkeit jenes Verfahrens wird dadurch nicht aufgehoben. Noch erinnere ich an einen andern Uebelstand der gewöhnlichen Methode. Mag man zuerst die Declinationen oder die Conjugationen üben, immer kann man zu ihrer Anwendung in Sätzen nicht früher kommen, als bis die eine Flexionsweise vollständig, die andre zum Theil gelernt ist. In gangbaren Lesebüchern hat man sich in dieser Beziehung zu helfen gesucht, indem man über die Declinationen sehr

schnell hinwegeilt, was doch aber aus andern Rücksichten nicht zu billigen ist. Nach meiner Vertheilung dagegen steht in wenigen Stunden schon eine Fülle von brauchbarem Material zu Gebote. Die bekannte Art, die Lesebücher nach der Folge unserer Grammatiken einzurichten, — also zuerst die fünf Decl., dann die Adj. mit ihrer Steigerung, die Pronomina, die Zahlwörter, die Verba — scheint mir in keiner Weise gerechtfertigt. Eine Stufenfolge nach der Schwierigkeit der Formationen ist hierin nicht wahrzunehmen und eine Hervorhebung der wichtigsten und unumgänglichen Sprachelemente ebenso wenig. Ich mache nun einen Versuch, diejenige Anordnung zu finden, die pädagogischen Rücksichten entspricht. Man nehme daher keinen Anstoss, wenn sie mit der grammatischen Lehrbücher nicht zusammenfällt. Darf ich mich etwas höher versteigen, so führe ich zu Gunsten der Abwechslung zwischen Nominal- und Verballstexion noch dieses an, dass dadurch die Kenntniss von der Sprache gleich von Anfang eine gewisse Rundung erhält. Das Kind wird von vorne herein in die Mitte der Sprache gestellt, deren Reichthum es gleichsam in concentrischen Kreisen wachsen sieht, ein Vortheil, der sich nicht handgreiflich darstellen lässt, aber von feineren Kennern der Sprache und des Sprachsinnes vielleicht zugegeben wird.

Zu meinem grammatischen Pensum fehlt der Coniunctiv, fehlen die Participien, Infinitive u. s. w. Alle die, welche sich nicht können getrennt denken, was doch so viele Jahre zusammengedrückt gewesen ist, müssen gegen diese Ausschliessung sein. Ich bestehe auch nicht einmal darauf. Es scheint mir kein grosser Unterschied, ob der Coniunctiv und seine Genossen zu Anfang des zweiten oder am Ende des ersten Jahres gelernt werden. Leicht kann in einer Klasse die Zahl der schnell fassenden Köpfe so überwiegend sein, dass man, ohne die Gründlichkeit und Nachhaltigkeit zu gefährden, im vierten Quartal das Verbum vervollständigen mag. Für gewöhnlich dürfte es nicht rathsam sein und je-

Denfalls ist kein Nachtheil zu besorgen, wenn man den Anfang des zweiten Jahres abwartet. Meine Gründe dafür, dass ich den Coniunctiv so weit vom Indicativ trenne oder ihn gar vom ersten Jahre ausschliesse, sind folgende. Erstlich bedarf es, nach dem obigen Grundsatz, einer zwischenliegenden Zeit, um die ähnlichen Reihen der verschiedenen Modi klar zu scheiden. Ein zweiter Grund beruht auf der geringen Bekanntheit, welche die Kinder mit dem Coniunctiv der Muttersprache zu haben pflegen. Jedermann weiß, dass Kinder anders sprechen als Erwachsene. Ihr Wörrervorrath überschreitet kaum den Saum ihres Denkens, auch verwenden sie lange nicht alle Mittel der Structur, die ihre erwachsene Umgebung braucht. Sie suchen sich die einfachsten Sprachverhältnisse heraus und mit diesen wissen sie auszukommen. Die Kindersprache ähnt vielfach der Volkssprache, mit der sie theilweise auch in äusserem Zusammenhange stehen mag, aber wohl nur theilweise. Ein charakteristisches Merkmal beider ist der Vorzug, den sie der Zusammensetzung als dem Fasslicheren vor der Flexion geben *), z. B. hört man in diesen Kreisen sehr selten den Genitiv, dafür gewöhnlich eine Umschreibung mit Präpositionen, namentlich von. Zu dem nun, was das Kind aus der Sprache der Erwachsenen nicht leicht aufnimmt, gehört der Coniunctiv. Es lässt sich auch wohl erklären: der Begriff des Coniunctivs liegt, so zu sagen, hinter der sinnlichen Erscheinung. Jedenfalls haben wir im Alter eines Sextaners erst einen schwachen Anfang im Gebrauche des Coniunctivs voranzusetzen, ein Jahr später könnte er vielleicht reif dafür sein. Denn in einem Jahre macht die Sprachauffassung des Kindes bedeutende Fortschritte, besonders wenn die Schule die erste Umgebung ist, in der es seine Muttersprache schriftgemäss brauchen hört. Sieht man die Richtigkeit der angeführten Beobachtung zu, so wird man es auch

*) Wie sehr dies dem Verhältnisse der romanischen Sprachen zu ihrer Mutter, der lateinischen, analog ist, bedarf kaum der Hinweisung.

auch billigen müssen, daß ich, wo der deutsche Coniunctiv noch zwischen Sein und Nichtsein schwankt, den lateinischen möglichst fernhalte. Es wäre eine unzweckmäßige Häufung der Schwierigkeiten, wollte ich sogleich zu Anfang in solche Parthieen der fremden Sprache einführen, die in der eigenen kaum noch im Dämmerlichte stehn. Das Kind hat schon genug mit den fremden Wörtern und Biegungen zu thun, für's Erste vollauf zu thun. Soviel ich daher kann, will ich alles vermeiden, was, auch abgesehen von der fremden Form, dem Kinde fremd ist. Auch für die Pädagogik gilt das Divide et impera, der Erfolg hängt von einer geschickter Vertheilung und Vereinzlung der Schwierigkeiten ab. Es gilt den Sprung in einen Stufengang zu verwandeln; je mehr Stufen man zu scheiden weiß, desto leichter für die Schwachen und nicht eben langwieriger für die Starken. Eine feine Articulation erhöht die Fruchtbarkeit des Unterrichts um ein Bedeutendes. Demgemäß hebe ich zu Anfang nur die handfesten Verbalformen aus, die dem Kinde durch eigenen Gebrauch geläufig sind, und auch in der Vereinzlung (außerhalb des Satzes) eine deutliche Umgrenzung haben. Die erstgenannte Eigenschaft geht dem Coniunctiv, die zweite den Infinitiven und Participien ab, daher bleiben sie noch ausgeschlossen. Der Inf. Präs. und das Part. Pers. dürfen jedoch darum in den Lesestücken nicht vermieden werden. Vielmehr halte ich es für gut, wenn einzeln vorkommende Formen dieser Art allmählig an die abgelegeneren Verbaltheile gewöhnen. Die zweite Person des Imperativs ist dem Kinde sehr geläufig und kann dem Indicativ bald folgen; ihn sogleich zu geben unterlasse ich deshalb, weil ich in der ersten Zeit das Personenwörtchen als das wesentliche Kennzeichen des Zeitworts darstelle, diese Regel aber, ehe sie sich hinreichend befestigt, durch Ausnahmen nicht schwächen will. Dies führt mich auf einen allgemeinen Grundsatz, der auf dem Gebiete des Jugendunterrichts vielfacher Anwendung fähig ist.

Keine Regel ohne Ausnahme! Hat man es nun mit ungeübten und verschiedenartigen Auffassungen zu thun, was beides in den unteren Schulclassen zutrifft, so muß man, wie ich glaube, Regel und Ausnahme niemals „in einem Athem“ sagen, sondern zuerst die Regel hinstellen, als gäbe es gar keine Ausnahme. Nachdem die Regel — je nach Bedürfnis — längere oder kürzere Zeit geübt ist, füge man die Ausnahme hinzu. Nur auf diese Weise macht sich auch in einer stumpferen Auffassung das richtige Verhältniß zwischen Regel und Ausnahme geltend. Im andern Falle gerathen Position und Negation in einen ungeordneten Kampf, den der Lehrer Mühe haben wird zu schlichten. Die Substantiva in a bezeichne ich als weibliche, in us als männliche, den Ablativ III gebe ich in e an, ohne alle Beschränkung — erst viel später füge ich hinzu, daß jene die Geschlechter auch wechseln und dieser sich in i bilden kann. Das Deponens schlicke ich von meinem Pensum ganz und gar aus, denn es kommt mir darauf an, daß die Kinder im ersten Jahre ein sicheres Gefühl für den Unterschied der Activ- und Passivformation gewinnen. Diese Sicherheit glaube ich aber zu gefährden, wenn ich dieselbe Bildung jetzt in passiver, und kurz darauf in activer Bedeutung vorführe. Die Klarheit der Sonderung müßte darunter leiden. Was hierin Versäumnis scheint, bringt sich später reichlich ein, wie jede Rücksicht, die auf die Schwierigkeit der Anfänge genommen wird; man braucht weder um das Deponens noch um den Coniunctiv besorgt zu sein. Den Ablativus lasse ich nicht sogleich mit den andern Casus lernen. Auch hier ist nämlich ein Verhältniß von Regel und Ausnahme, wenn auch in etwas anderer Weise. Nom., Gen., Dat., Acc. entsprechen deutschen Casusbildungen, dies ist die Regel in Betreff der lat. Casus, aus welcher der Abl. heraustritt, da er durch eine Präposition wiederzugeben ist. Jene vier Casus machen nicht den richtigen Eindruck, wenn sie in einer Reihe auftreten mit einer Form, die in der Muttersprache gar nicht als Casus erscheint. Nachdem der Parallelismus beider Sprachen

eine Zeit lang rein erhalten ist, mag dann die Abweichung folgen. Zudem können wir auch den Abl. in den Leseblättern nicht sogleich brauchen, bevor das erste Passivum gelernt ist. Denn man muss ihn doch zuerst frei, nicht sogleich mit Präpositionen erscheinen lassen, um zu zeigen, was er an sich bedeuete. Bei seiner vieldeutigen Natur hat es übrigens grosse Schwierigkeit, das erste Auftreten zweckmässig anzuordnen. Kurz, sein Wesen ist unbequem genug, so dass ich erst eine etwas geübtere Auffassung mit ihm bekannt machen möchte. Noch in anderer Beziehung ist es mir sehr willkommen, dass ich ihn ausschliessen darf, ich gewinne dadurch für die erste Zeit kürzere Flexionsreihen, was der Sicherheit der einzelnen Formen nur zuträglich sein kann. So vieles, ja vielleicht alles, was wir glauben einzeln im Gedächtnisse zu haben, erhält sich nur durch die Verbindung, in der es mit anderem steht. Wollen wir uns z. B. auf einen Namen besinnen, so suchen wir die Reihe anderer Namen oder Dinge, mit welchen wir jenen in das Gedächtniss aufgenommen haben. Es dürfen nur nicht immer so gleichartige Reihen sein, als in der Sprache die Decl. und Conjugationen bilden; vielmehr sind sie oft sehr bunt aufgefädelt. Von den Flexionsformen, wenn sie nach der gewöhnlichen Methode reihenweise gegeben werden, ist es noch einleuchtender, dass die Sicherheit der einzelnen durch die Uebersicht über das Ganze bedingt wird. Kinder pflegen, so lange sie noch ungeübt sind, jede einzelne Form sich abzuzählen, später haben sie dies nicht mehr nöthig, aber dennoch, glaube ich, geschieht dann nur auf einen Schlag, was sie früher in einer deutlichen Folge ausführten. Also je übersichtlicher die Reihe, desto sicherer die einzelne Form. Die Uebersichtlichkeit wird aber offenbar gefördert, wenn die Reihe sich verkürzt. Acht Glieder sind im Ganzen und im Einzelnen für den ungeübten Anfänger bedeutend leichter zu fassen als zwölf; dies ist aber das Verhältniss meiner verkürzten Declination zu der vollständigen, ich habe in Einzahl und Mehrzahl vier Casus statt ihrer sechs. In gleicher Weise kommt es mir zu

Statten, daß ich das Fut. II. seiner schwierigeren Auffassung und seines seltenen Gebrauchs wegen für's Erste ausschließen darf; auch gegen den Conjunctiv mache ich es geltend, daß er mit dem Indicativ zu einem Ganzen wird, welches durch sein Hinzutreten fast um das Doppelte wächst und um das Doppelte das Auffinden einer einzelnen Form erschwert. Gegen diese Theorie wird sich kaum etwas einwenden lassen, wenn nicht etwa, daß die Reibentheile, welche zunächst ausgeschlossen werden, für immer oder doch für lange Zeit verlorene Posten sein möchten, daß ihre spätere Verbindung mit den vorangegangenen, namentlich soweit es sich um den Ablativ handelt, nur ein Ankleimen wäre, kein inniges Verwachsen. Doch wie die Assimilationskraft der Kinder überhaupt grösser ist als die der Erwachsenen, so erweist sie sich auch in diesem Falle: das Kind fügt einer mehrgliederigen Reihe mit Leichtigkeit neue Glieder hinzu, so daß später die Bruchstelle gar nicht zu erkennen ist. Wenigstens habe ich nie bemerkt, daß das ungleichzeitige Erlernen der Flexionsformen nachtheilige Folgen gehabt hätte.

Diese Freiheit im Verkürzen der Paradigmen dürfte ich mir nicht gestatten, wenn nicht alles, wie erwähnt, in der Schule und auf Vorfagen gelernt würde. Durch W. Münscher (Ueb. den Elementarunterricht in der lat. Spr. Progr. des kurf. Gym. zu Hersfeld 1845) wurde ich auf dieses Verfahren hingeleitet; indessen glaube ich, daß sich noch mehr dafür sagen läßt, als Münscher anführt. Wollen wir dem Knaben die Lust am Lernen nicht verleiden, so müssen wir bei vielen andern Rücksichten auch die nehmen, daß wir niemals häusliche Arbeiten von ihm verlangen, die über seine Kräfte oder auch nur bis an die Grenze derselben gehn. Abgesehen davon, daß wir die oft sehr störenden Verhältnisse, unter welchen das Kind zu Hause arbeitet, nicht in unserer Gewalt haben, so ist seine Leistungsfähigkeit auch selbst in ungestörter häuslicher Einsamkeit geringer anzuschlagen, als sie sich unter

den Augen des Lehrers zeigt. Die Gelegenheit, jeden Erfolg in den Mienen eines Andern abzulesen, auf dessen Meinung das Kind etwas giebt, die kleinen Hülfen, mit welchen wir einen einzelnen Anstoß beseitigen, auch wohl ein wenig Wettseifer — alles dies erhöht die Kraft, fördert das Gelingen. Darum sollte alles Schwierigere in der Schule geübt werden; jedenfalls gehört aber zu dem Schwierigeren der Anfang im Lateinischen. Wir wollen also den Knaben Decl. und Conjugationen unter unsern Augen lernen lassen, wollen sie ihm durch Vorsprechen noch erleichtern. Es ist nämlich ein kürzerer Weg vom Ohre als vom Auge zum Gedächtniß; das Kind lernt leichter, was es hört, als was es liest. Die Erleichterung ist aber nicht der einzige Vortheil, den diese Methode gewährt, sie führt zugleich eine willkommene Gelegenheit herbei, das Gedächtniß zu discipliniren (nach dem Herbart'schen Ausdruck: die Gedanken discipliniren). Das sogenannte Auswendiglernen ist eine künstliche Proccedur, die ihrem Namen nur zu oft in dem Sinne entspricht, daß das Gelernte auswendig bleibt und zur Innerlichkeit gar nicht gelangt. Man muß daher mit diesem Verfahren vorsichtig umgehen und das Kind an eine vernünftige Anwendung desselben gewöhnen. Das Behalten ist oft ein unwillkürlicher Act; eine Vorstellung, an sich stark oder durch Wiederholung verstärkt, wird von unserm Gedächtnisse nach Inhalt und Form aufgenommen. Wir können den Vorgang aber auch willkürlich veranlassen: wir wollen oder sollen etwas behalten. Geschieht es aus eigenem Antriebe, so pflegt der Wunsch von einem so starken Interesse unterstützt zu sein, daß die Vorstellungen dadurch frisch und unverfehrt erhalten werden. Sollen wir aber behalten, so kann es bei Mangel an zweckmäßiger Übung leicht geschehen, daß wir den Sinn ganz aufgeben und nur die Form uns aneignen. Mehr oder weniger ist dies mit jeder vielfachen Wiederholung verbunden, auch mit der freiwilligen. Wiederholen wir schnell hintereinander dasselbe Wort — ein Versuch,

den Kinder bisweilen als Spiel betreiben, — so können wir beobachten, wie allmählig der Sinn von der Form sich trennt, das Wort ist bald nur noch ein Eidoson. Dasselbe kann mit einer Reihe von Worten geschehen, die eine zusammengesetzte Vorstellung bilden; sie hören am Ende auf, Claves geistiger Vorstellungen zu sein. Nun liegt die Gefahr sehr nahe, dass das Kind, wenn es etwas zu lernen hat, namentlich wo sein Interesse nicht genug im Spiele, sein Fleiß zu sehr in Anspruch genommen ist — nur auf die Aneignung der Form ausgeht und diese durch recht schnelles gedankenloses Durchlaufen der Reihe zu erreichen sucht; es richtet seine Zunge ab, eine Buchstabenverbindung auf die andere folgen zu lassen *). Dies ist eine Gewohnheit, die nicht nur den Aufgaben seiner Schulzeit, sondern auch der Frische und Lebendigkeit seiner ganzen späteren Ausbildung sehr nachtheilig werden kann. Aus diesem Grunde halte ich es für eine nicht abzulehnende Pflicht der Schule, das Lernen zu üben. Hätte ich Macht darüber, so müsste das Auswendiglernen erst lange in der Schule geübt werden, ehe ich die gefährliche Waffe dem unbehüteten Gebrauche des Kindes überliesse, und ich meine, der Erfolg würde sein, dass die Kinder viel mehr, ohne es gerade gelernt zu haben, behalten, und nicht so häufig unter dem Auswendiglernen den besten Gehalt verlieren würden. Es ist schon viel gewonnen, wenn man an ein mäßiges Tempo im Durchlaufen der Reihe, wenn man daran gewöhnen kann, von jedem einmaligen Durchlaufen Erfolg zu verlangen, während in undisciplinirten Köpfen es lediglich die Menge bringen muss.

*) Die besten Exemplare solcher Entgeistigung bieten gewöhnlich die verficirten Genusregeln im Gedächtnis zwölfjähriger Knaben, doch pflegt hier noch der besondere Umstand hinzutreten, dass sie dieselben gleich von Anfang nicht als eine Begriffsreihe, sondern, im günstigsten Falle, als Musik aufgefasst haben.

Dies ist, was ich zur Begründung meiner Ansichten über die grammatischen Uebungen zu sagen hatte. Ich bilde mir nicht ein, dass meine Sache mit ihrem Vertheidiger ganz zufrieden sein dürfte; vielmehr halte ich die aufgestellten Grundsätze einer schlagenderen, tiefer greifenden Beweisführung fähig. Bis sie diese finden, mag aber auch eine ungenügende Erörterung wohl ihren bescheidenen Werth haben. Ueber den zweiten Theil des lat. Unterrichts, die Lesestücke, werde ich mich kürzer fassen. Doch erachte ich ihn wichtiger noch als den grammatischen Theil, und muss es bedauern, dass dieser so oft ihm alles Licht benimmt. Bis das Kind mit Decl. und Conjugationen vollständig ausgerüstet ist, pflegen die Lesestücke nur als Wechslein grammatischer Subtilität behandelt zu werden, man scheut sich kaum vor baarem Unsinn. Wie denn in der ältern Ausgabe eines noch jetzt gebräuchlichen Lesebuchs folgende Sätze sich finden: Aesopus fuit gibbosus. Non omnes poetae sunt gibbosi^o). Es scheint, als wenn das Kind durch keinen sachlichen Eindruck von der Aufmerksamkeit auf die Formen soll abgezogen werden. Das ist altfränkisch. Den specifischen Unterschied der alten und neuen Pädagogik — Rousseau und Pestalozzi sind die Verkünder der letzteren — sehe ich darin, dass diese überall an des Kindes Interesse anzuknüpfen bedacht ist, während jene mit den logischen Elementen der Wissenschaft beginnt, in der Mathematik mit der abstracten Zahl und der abstracten Linie, in einer fremden Sprache mit der abstracten Form, d. h. den Endungen. Wir können wohl nachempfinden, wie es zuerst als ein glänzender Gedanke erscheinen musste, das System der Wissenschaft unverkümmert und unentstellt in die kindliche Brust zu

Wird ein Kind in der Sprache der Wissenschaft, die es nicht versteht, unterrichtet, so wird es nur die Form der Wissenschaft, ohne den Inhalt zu empfangen.

*) Eine rühmliche Ausnahme von der herkömmlichen Fabel der ersten zwanzig, dreißig Seiten macht das Elementarbuch von H. Schmidt, Friedland 1841.

verpflanzen, — aber es war dennoch ein glänzender Irrthum, den nur die Begabtesten zu verwinden im Stande waren, während die grosse Mehrzahl durch ihn der Wissenschaft entfremdet wurde. Die neuere Pädagogik ist bemüht, das Princip der Anschliessung an des Kindes Eigenthümlichkeit zu voller Entfaltung zu fördern, aber es fehlt noch viel, dass sie ihr Ziel erreicht hätte. Was das Lateinische betrifft, so lehrt schon eine oberflächliche Beobachtung, dass das Interesse des Kindes weit mehr den Stämmen und ihrer Verbindung als den Endungen gehört. Sie häufen von einem Stamme zum andern und knüpfen mit ihrer Phantasie ein Band zwischen ihnen. Diesen deutlichen Zug der Kindesnatur möchte ich nicht mit dem Vorwurf der Flüchtigkeit abfertigen, wir müssen ihn, da er so allgemein sich zeigt, in dem Wesen der Entwicklung begründet glauben und gebührende Rücksicht auf ihn nehmen. Darum denke ich mir gern, dass einmal sich eine Methode wird aufstellen lassen, die die Kinder mit den Endungen nicht eber beschäftigt, bis sich durch Fragen und andere Zeichen ein Bedürfnis kund giebt, über die Verschiedenheit der Endungen aufgeklärt zu werden. Vielleicht bedarf die Hamilton-Jacototsche Methode nur einer geringen Modification, um diesem Zwecke ganz zu entsprechen. Bleiben wir aber auch zunächst bei der althergebrachten Weise, so muss doch zugegeben werden, dass die Beschäftigung mit der Flexion eine ansprechende Lektüre neben sich duldet, ja sie verlangt, wenn wir die Kinder mit der Sprache befreunden wollen. Zu einer ansprechenden Lektüre gehört aber vor allem, dass sie nicht Sentenzen gebe, sondern Vorgänge, und zwar solche, auf die das Kind gern achtet. Der geringste Theil der Menschen findet ein Genüge daran, die Dinge in ihrer Ruhe zu betrachten, die allermeisten wissen nur an der Bewegung, der Veränderung Interesse zu nehmen, die Geschichte zählt bei weitem mehr Verehrer als die Philosophie. Gesetze sind für jene, Vorgänge für diese. Die ganze Kindheit verlangt Vorgänge und man könnte die Zerstörungslust der Kinder

Kinder

Kinder daraus erklären, daß sie die ruhigen Dinge zu Vorgängen nöthigen wollen. Ein ruhig stehendes Haus, eine ruhig liegende Landschaft ziehen das Kind nicht an, dagegen sieht es stundenlang dem Bewegen eines Hühnerhofes zu. Der starken Pointen bedarf es nicht, es ist schon durch einfache Wendungen befriedigt. So viel mir bekannt, hat den Geschmack des Kindes bis jetzt Niemand so richtig getroffen als Hey, der Verfasser der Fabeln mit Specterschen Bildern, vorzüglich in den Geschichten, die keine moralische Tendenz haben. Diesen Charakter halte ich daher auch der lat. Lectüre des ersten Jahres am angemessensten. Weil uns noch Niemand mit einem Vorrathe solcher Geschichten versehen hat, so war ich genöthigt, für meinen Gebrauch selbst einige zusammenzustellen. Wie sie gehalten sind, mag man aus folgenden Proben sehen:

I. In silva erat lepus cum muliere sua et cum octo liberis. Interdum sub foliis latebant, noctu in agris erant, ubi pabulum inveniabant. Sed non procul a silva habitabat venator, qui duos bonos canes habebat. Tempore auctumni et hiemis venator saepe in silvam veniebat. Canes quaerebant lepores et dominus necabat eos. Quum arbores denuo virebant, ex tota familia mater et tres liberi reliqui erant, ceteros venator necaverat.

II. Duae cornices sedebant in tecto, major et minor. Erat hiems et multa nix jacebat in agris. Major dixit: Vexor fame, hodie nihil adhuc voravi. Rogavit minor: Cur non? Dixit illa: Quia nihil inveni; jam non possum longe volare, sum quinquaginta annos natus. Heri, inquit altera, in urbe eram, ubi ante januam lanii videbam carnem; volabo et tibi apportabo. Vetus cornix manebat in tecto, altera volavit in urbem et mox cum carne revolavit. Sed socium non invenit. Erant in nive nonnullae guttae sanguinis, nam venator cornicem necaverat.

III. Ante domum venatoris stabat arbor cum multis ramis, qui omnes vestiti erant foliis. In arbore columbae habebant nidum; liberi venatoris saepe iis projiciebant grana, et gaudebant, si columbae pullis suis pabulum apportabant. Contra imbres nidus erat tectus foliis. Dum aestas erat, columbae habitabant in arbore, sed auctumno migraverunt cum pullis in calidiores regiones. Fla-

bant vehementes venti et rapiabant folia, postremum arbor stabat nuda. Per hiemem dormiebat arbor, in ramis jacebat multa nix. Nullam avem vidi in arbore nisi cornicem, nam corvices manent apud nos etiam frigidissima hieme. Sed quum ver adveniebat, arbor cantu alaularum excitata est ex somno. Folia crescebant denuo et columbae redierunt ex calidis regionibus.

Bei Gelegenheit solcher Geschichten mir eine Abschweifung zu gestatten, die allein den Inhalt betrifft, halte ich durchaus nicht für einen Raub an der Zeit. Es kommt mir darauf an, den Inhalt recht durchsichtig und anregend zu machen; alles, was dazu dient, ist mir willkommen. Wird das Bild von dem Kinde lebendig aufgenommen, so prägt sich auch die Sprache ein, in der es ihm zugetragen wird. Es ist eine unglückselige Abstraction, wenn man im Jugendunterricht die Sprache von dem Leben scheidet, je tiefer sie sich in dieses eintaucht, desto näher tritt sie dem Kinde. Darum findet jede Frage, die auf den Inhalt geht, mich zur Antwort bereit.

Nicht sogleich kann ich neben den Anfängen in der Grammatik mit den Kindern Geschichten lesen, erst im zweiten Vierteljahre ist genug Material vorhanden um größere Ganze zu bauen. Bis dahin muß ich mit Bruchstücken mich begnügen. Zuerst gebe ich einzelne Wörter, dann einzelne Sätze. Beide sind, wie sich von selbst versteht, aus demselben Kreise, in dem sich später die Geschichten bewegen. Ich nenne Hausthiere, Körpertheile, Dinge in Haus und Hof u. s. w., nicht leicht andere Wörter als Substantiva. Um die fremden Namen in der Vorstellung des Kindes einheimisch zu machen, lasse ich sie als Antwort brauchen auf Fragen, die ich stelle, oder ich zeige die Gegenstände selbst und lasse sie benennen. Dieselben Dinge, die ich zuerst einzeln genannt, treten später in den Sätzen in Bewegung. Ueberhaupt nehme ich darauf Bedacht, daß das Kind in Sätzen und Geschichten theilweise immer alte Bekannte vorfinde, ich suche deshalb gleich zu Anfang solche Wörter aus,

die zu einem recht ausgedehnten Gebrauch sich eignen. Durch die bekannten Wörter ist oft der Faden der Erzählung schon gegeben, das Kind wird dadurch einigermassen gespannt auf die unbekanntes und faßt sie lebhafter auf. Sätze und Geschichten müssen natürlich mehrmals gelesen werden, und dabei mag man durch mannigfaltige Fragen erproben, wie mit dem Inhalt auch die Form allmählig sich im Gedächtnisse befestigt. Dies ist auf jede Weise zu fördern, doch daß der Sextaner den Text auswendig lerne, halte ich für misslich. Dafür ist diese Stufe noch nicht reif. Auch die Wiederholung hat ihr Maass und man hüte sich vor der Gründlichkeit, eine Geschichte ganz und gar abzudreschen. Besser ist es, neue Geschichten zu geben, in denen die alten Verhältnisse mit geringen Veränderungen wiederkehren. Auch so werden die früher nur leicht gezogenen Furchen vertieft.

Es ist nun von der Grammatik und vom Uebersetzen gehandelt, wir haben noch zu erwägen, in welcher Weise man beides verknüpfen sollte. Hat man es vielleicht nur nebeneinander zu stellen und den Prozeß der Vereinigung dem Kinde selbst zu überlassen? Ich habe schon vorhin erklärt, wie sehr ich eine Methode schätzen würde, die nicht eher antwortete, bis sie gefragt wäre. So könnte man sich auch begnügen, die Typen der Decl. und Conjugation einzuüben, und daneben aus dem Lat. zu übersetzen, mit der Rücksicht, daß die Lektüre im Wesentlichen gleichen Schritt hielte mit den grammatischen Uebungen. Endlich würden die Kinder von selbst die Formen auf ihre Typen zurückführen wollen, und wo sie es nicht könnten, darüber Fragen thun. Hat man aber nicht Geduld, diesen Zeitpunkt abzuwarten, so mag man, nach der gewöhnlichen Weise, die Lektüre mit der Grammatik in Verbindung setzen, nur daß des Guten nicht zu viel geschehe, man nicht jedes Wort unter die grammatische Lupe bringe. Die beste Gelegenheit, eine vorkommende Form auf das Paradigma zurückzuführen und daraus

ihre Bedeutung zu erkennen, bietet das erste Uebersetzen. Wo von dem Kinde falsch übersezt wird, weise man auf die lat. Form und mache aufmerksam, dass sie jene Uebertragung nicht gestatte. Sind die Kinder schon etwas weiter, so kann man den Formensinn auf unterhaltende Weise üben, indem man ein gelesenes Sächchen modulirt. Es wird aus der Einzahl in die Mehrzahl, aus der Gegenwart in Vergangenheit oder Zukunft, aus dem Activum ins Passivum versezt. Zunächst meine ich Modulationen des lat. Textes, doch lassen sich auch die ersten Versuche im Uebersetzen aus dem Deutschen hier anknüpfen. Nur leichte Modulationen wähle ich für diesen Zweck, eine Versezung aus dem Activ ins Passiv möchte für die Mehrzahl schon zu schwer sein. Die freie Uebertragung aus der Sprache, sogenannte Exercitien, sind jedenfalls einer höheren Stufe vorzubehalten. Das Interesse, durch welches wir hauptsächlich das Kind mit der Sprache befreunden wollen, das Interesse am Inhalt fällt hier weg; schon durch das Deutsche ist der Inhalt gegeben, dessen allmähliche Zusammensetzung dem Uebertragen aus dem Lat. den besten Theil seines Reizes verleiht. Den fremden Worten einen Sinn zu entlocken kann auch träge Geister ansprechen, zumal wenn es gelingt, die Lesestücke so einzurichten, dass bald nach den ersten Worten eine Spannung entsteht. Wird dagegen aus dem Deutschen übertragen, so ist die Aufgabe, nachdem die Rectionsverhältnisse erwogen sind, in dem angehäuften Formenschatz das passende Muster zu finden und richtig nachzubilden. Hiesfür aber pflegen Kinder wenig Interesse zu haben. Wir setzen daher diese Uebung aus, bis die Kinder sich in den fremden Formen mit grösserer Leichtigkeit bewegen.

Schulnachrichten.

I. Chronik der Anstalt.

Bald nach dem Beginne des neuen Schuljahres erlitt der Unterricht Störung durch eine Krankheit, die hierorts herrschend zu werden anfing. Einige Wochen vor und nach dem Pfingstfeste erkrankte etwa der fünfte Theil der Schüler an den Masern, die jedoch glücklicher Weise einen im Ganzen gutartigen Charakter annahmen. Die dadurch herbeigeführte größte Schulversäumniß fiel auf den 28. Mai, an welchem Tage 33 Schüler die Stube hüteten.

Der Herr Minister Eichhorn genehmigte laut Rescript vom 19. März 1847, daß von dem bei der Kasse der Anstalt verbliebenen disponiblen Bestande von 290 Thlr. den Lehrern Gratificationen gewährt würden. Für die Gewährung dieser Unterstützung, welche vorzugsweise im verfloffenen Jahre bei dem hohen Preise der Lebensmittel höchst wünschenswerth sein mußte, fühlt sich des Lehrercollegium zu innigem Danke verpflichtet.

Den Ausbau des hiesigen alten Schlosses für das Proghmnasium genehmigte Se. Majestät der König Mittels Kabinettsordre vom 28. August 1846 und zwar zugleich unter huldvoller extraordinairer Bewilligung des Kostenbetrages von 12000 Thlr., Herr Oberpräsident Bötticher, welchem die Anstalt die Förderung der Bauangelegenheit hauptsächlich verdankt, setzte schon unterm 8. September 1846 die Direction hievon in Kenntniß. Von diesem für die Anstalt höchst erfreulichen Allerhöchsten Befehl wurde die Königl. Hochl. Regierung zu Königsberg gleichfalls zeitig in Kenntniß gesetzt mit der Andeutung, daß die Aus-

führung des Baues ohne Aufenthalt eingeleitet und derselbe durch Abtragung des wegzuräumenden Gemäuers, und, soweit es nach Maßgabe der Witterung so wie der disponiblen Mittel möglich sei, noch in diesem Jahre (1846) bis dahin vorbereitet werde, daß der Bau sogleich bei Anfang der nächsten Bauzeit aufgenommen und ohne Unterbrechung zur Ausführung gebracht werden könne.“ — Mit Rücksicht auf die sehr beschwerlichen, die gesammte Wirksamkeit der Anstalt niederdrückenden, Hindernisse, mit welchen Unterricht und Schulzucht in dem nun bereits seit drei Jahren benutzten durchaus unzureichenden Interims-Schullocalen zu kämpfen hatten und noch haben, war jene hohe Bestimmung der Beschleunigung des Baues eine wahre Ermuthigung für Lehrer und Schüler. Die Hoffnung, den Bau nun mehr in raschen Angriff genommen und das Haus, welches allen mühsam ertragenen Beschwerden ein Ende machen sollte, jetzt endlich schnell erbauen zu sehen, mußte für jeden Hohensteiner, für Eltern, Lehrer, Schulfreunde, für den hiesigen Magistrat, für die hiesigen Handwerker u. s. w. eine überaus freudige und belebende sein. Unvorhergesehene Hindernisse ließen diese Hoffnung nicht sobald in Erfüllung gehen. Unterdeß erfolgte mit Anfang des Jahres 1847 eine neue Schüleraufnahme und zu Ostern 1847 Beförderung und Aufnahme. Die Klassen Tertia und Quinta waren gefüllt, neue Schüler konnten in dieselben nicht mehr aufgenommen werden. Die Direction sah sich deshalb genöthigt, die genannten Klassen nicht eben wegen zu großer Schülerzahl, sondern wegen mangelnden Raumes als geschlossen zu erklären. Unterm 17. Mai 1847 wandte sich der Director in seiner Verlegenheit vertrauensvoll wiederum an den Herrn Oberpräsidenten und bat dringend um hochgeneigte Begräumung der in Hohenstein unbekanntem Bauhindernisse. Unterm 2. Juni ej. äußerte derselbe über den genannten Uebelstand sein Bedauern und versicherte baldige Abhilfe. Diese erfolgte denn auch noch im Laufe desselben Monats. Am 21. Juni 1847 wurde unter Leitung des Herrn Bau-

conducateur Fischer der Anfang mit dem Abbrechen des alten Schloßgemäuers gemacht. Die Ausbesserung der alten, so wie die Legung neuer Fundamente, desgleichen die Aufführung der Zwischenmauern im Innern des künftigen Schulgebäudes ist bis zur Zeit des im Spätherbste eintretenden Frostes bewerkstelligt worden. Die Benutzung des neuen Schulhauses zu Michaelis 1848 ist noch nicht bestimmt, jedoch möglich.

Die Anstalt befindet sich dem gemäß wegen beengten Raumes gegenwärtig noch immer in der alten Verlegenheit. Die Hitze in den gefüllten Klassenräumen während der Monate Juli und August 1847 war oft unerträglich und erregte Befürchtungen. Die in den engen und niedrigen Zimmern eingeschlossene Luft wirkte erschlassend auf Lehrer und Schüler. Bis zum Anfange der Sommerferien fiel dessen ungeachtet keine Unterbrechung des Unterrichts vor. Da jedoch auch zur Zeit der Wiedereröffnung der Schule (d. 16. August) die Hitze noch anhält, so beschloß das Lehrercollegium, daß bis zum Eintritte einer gemäßigten Temperatur 1.) Nachmittags nur eine Stunde und zwar von 3 bis 4 Uhr unterrichtet werden, und daß 2.) in den kürzern Pausen um 8 und um 10 Uhr (der Unterricht begann um 7 Uhr Morgens) aus den gefüllten Klassen die Jugend zur Erholung und zum Genuße der frischen Luft hinausgelassen werden solle. Wurde durch solche Maßregeln die Unterrichtszeit im Allgemeinen verkürzt, so konnte doch auch auf der andern Seite ebenso die der Gesundheit schuldige Rücksicht beobachtet, als der Gesichtspunct festgehalten werden, daß vor allen Dingen die Anstalt in ihrem unterrichtlichen Wirken keine Totalunterbrechung erleide. Dadurch endlich, daß wir das dritte Schulquartal bis zum 10. October ausdehnten und mit diesem Tage erst die eine und eine halbe Woche dauernden Herbstferien eintreten ließen, waren wir im Stande, auf die früher nothwendig gewordene Einbuße an Zeit eine Ausgleichung folgen zu lassen.

In den Unterrichtsverhältnissen der Anstalt ist sonst weder eine Störung noch eine wesentliche Veränderung vorgekommen. Sowohl die Vertheilung der Lehrgegenstände unter die Lehrer, als auch die abgehandeltsten Lehrgegenstände selbst, sind in der Hauptsache dieselben geblieben. Die speciellen, in den beiden frühern Programmen hiefür gemachten, Angaben sind deswegen diesmal weggeblieben.

Ueber das Wirken der Vorbereitungsclassen des hiesigen Progymnasiums forderte die hohe vorgesetzte Behörde Bericht, welcher unterm 9. December 1847 eingeschickt wurde. Es sei aus demselben hier die Mittheilung eines kleinen Stückes gestattet, theils wegen des speciellen Schulinteresses, welches daran die beteiligten geehrten Eltern nehmen dürften, theils wegen einer darin nothwendig gewordenen Angabe und Beurtheilung des allgemeinen, hier herrschenden, Unterrichtsstandes der zarteren Jugend.

„Es ist unläugbar, daß die Vorbereitungsclassen für eine allmähliche und geregelte Entfaltung des wissenschaftlichen Lebens auf den untern Bildungsstufen der Anstalt von wohlthätigem und wesentlichem Einflusse gewesen ist. Zu dieser Ansicht berechtigen vorzugsweise zwei Gründe. Einmal nämlich bewirkt sie durch Einheit des Lehrplanes Sicherheit und Erleichterung des Fortschreitens in Sexta, weil der Knabe gerade in den Lehrgegenständen unterrichtet und mit dem Maß von Kenntnissen ausgestattet nach Sexta herübergenommen werden kann, welches für diese Classen vollständig ausreicht. Fremd ankommende Schüler, welche unsere Vorbereitungsclassen nicht besucht haben und nach abgehaltenener Prüfung zur Aufnahme in Sexta berechtigen, sind in den Schulwissenschaften gewöhnlich sehr ungleich vorbereitet. Meistens sind sie im mechanischen Rechnen zwar nicht eigentlich vorgebildet, aber doch weiter vorgeschritten, als nöthig ist. Im Deutschen, in der Geographie
und

und in der Naturgeschichte ist ihre Ausstattung dürftig. Es ist ihnen höchstens ein buntes Vielerlei, und auch dieses nicht selten in falscher Farben, fast nie ein sicherer Grund oder ein anschauliches Bild gegeben, ein Bild, welches sie in seinen festen Grenzen und Dimensionen übersehen könnten. Die Vorbereitungsstufe kann also hier leisten, was sie soll, was ihr Beruf ist, und was ihr Name ankündigt, zweckmäßige Vorbereitung im Allgemeinen. Der andere Grund ist ein besonderer, unsern Ortsverhältnissen entnommener, er ergibt sich aus der innern Mangelhaftigkeit des Unterrichtswesens. Die Jugend, welche aus den Schulen der nächsten Umgebung bei uns Aufnahme wünscht, ist zwar wiederum gewöhnlich mit einem Quantum von Wissen angefüllt, aber diesem Wissen fehlt fast immer die rechte geistige Durchdringung. Das Gelernte ist loses Stückwerk, ist ein mit dem Gedächtnisse nicht mit dem Verstande aufgenommenes. Die Kinder zeigen bei der Prüfung gewöhnlich gänzlichliches Unvermögen, mit dem Gelernten etwas praktisch anzufangen. Gehet die an sie gerichtete Frage aus dem ihnen einzig bekannten Geleise des alten Unterrichtsmechanismus auch nur Zoll breit heraus, so stehen sie hilflos und verlassen da. Diesem großen Uebelstande beugt meine Vorbereitungsstufe, in welcher vor Allem freies, geistiges Erfassen, druck- und zwangloser Verkehr zwischen Schüler und Lehrer, in welcher Anschauung und Durchdringung im Auge behalten und als Hauptsache angesehen wird, auf eine erfreuliche Weise vor. Daß ein Talent begraben, daß eine der Entwicklung fähige, sich auch nur schwach verrathende edle Gemüthsseite verkümmert, übersehen oder rauh erdrückt werde, dergleichen pädagogische Schwächen dürfen Eltern nicht leicht bei uns besorgen. Die Anstalt besteht erst etwas über 2¹/₂ Jahre, und ich kann Schüler aufweisen, die in der Vorbereitungsstufe aufgenommen wurden und jetzt seit 3 Jahren in Quarta sitzen.

Das Turnen, von Herrn Valdus geleitet, fand, wie früher, regelmäßig an zwei Wochentagen Statt und wurde bis in die zweite Hälfte des October fortgesetzt.

Das Schulfest feierte die Anstalt am 18. Juni im hiesigen Stadtwalde in derselben Weise, wie diese bereits in den frühern Programmen ausführlicher besprochen worden.

In Betreff der nun bald zweijährigen Wirksamkeit unserer provisorischen Secunda hatten sich bereits befriedigende und zu weiterem Streben auffordernde Resultate zu zeigen angefangen. Nach einem nur anderthalbjährigen Aufenthalte in dieser Klasse verließ uns der Secundaner Edmund Volk am 5. October und wurde in dem Königl. Gymnasium zu Rastenburg am 13. October in Prima aufgenommen. Das K. S. Prov. Schul-Kollegium sah (Verfüg. vom 26. Octbr.) hierin eine erfreuliche Leistung der Anstalt und erregte auch später durch ein bevorwortendes Vorstellen an den Herrn Minister die Hoffnung auf eine zu Ostern 1848 zu erwartende Umwandlung der einseitigen provisorischen Secunda in eine definitiv zu errichtende Klasse. Diese Hoffnung ist nicht in Erfüllung gegangen. Der Herr Minister erklärte in einem Rescr. vom 7. Februar c. daß die gewünschte Umwandlung nicht eher beantragt werden könne, bevor nicht die Genehmigung Sr. Majestät des Königs und sichere Mittel vorhanden wären, das Progymnasium zu Hohenstein mit hinreichenden Lehrkräften für einen erweiterten Umfang zu versehen. — Wenn sonach das Bildungsbedürfniß der hiesigen Gegend durch Errichtung des seit drei Jahren in Hohenstein bestehenden Königl. Progymnasiums nicht befriedigt erscheinen sollte; so trifft mindestens den guten Willen und die Leistungen der Anstalt kein Vorwurf.

II. Disciplin.

Sie wurde in derselben Weise gehandhabt, wie im vorjährigen Progr. S. 24 angedeutet worden. Daß wir so wohl im unterrichtlichen wie im sittlichen Leben zeitig auf bewußte Thätigkeit und auf Erweckung des eigenen aus freier Wahl hervorgehenden Strebens hinzuwirken suchen, darüber äußerte sich bei Gelegenheit der vorjährigen Prüfung in einem ausführlicheren Vortrage der Oberlehrer Dr. Krause.

Für zweckmäßige Beschäftigung außer den Schulstunden ist auch im verfloffenen Jahre gesorgt worden. Die Abendunterhaltungen haben wieder Statt gefunden; wegen der ansehnlichen Frequenz zwar nicht ohne Beschränkungen und Unterbrechungen, sie haben sich jedoch auch mit diesen Modificationen in ihrem guten Einflusse auf die Disciplin bewährt. Ein stetes Interesse zeigte dafür unser Kollege Witt, dessen uneigenübiger und aufopfernder Fürsorge die Jugend überhaupt so manche heitere Stunde, so manchen Genuß verdankt. Auch die Leitung der Fechtübungen einiger erwachsener Schüler, welche im Winter wöchentlich zweimal im Schullocale Statt fanden, hatte derselbe freiwillig übernommen.

Was die Theilnahme der Schüler an öffentlichen Vergnügen, den Besuch von Bällen, Concerten, u. dgl. betrifft, so hat das Lehrercollegium festgesetzt:

1. daß jeder Schüler, welcher an einem derartigen Vergnügen Theil zu nehmen wünscht, einen Aufseher nachweise. Für den Fall, daß Eltern und Pfleger die Aufsicht zu übernehmen nicht im Stande, daß sie z. B. abwesend sind, daß sie an solchen Vergnügen überhaupt nicht Theil nehmen u. s. w. erklären sich einzelne Lehrer selbst zur Führung der Aufsicht bereit.

2. Von der Theilnahme an Bällen und Concerten bleiben die Schüler der vier untern Klassen ausgeschlossen.

3. Die Conferenz behält es sich vor, denjenigen Schülern, welche sich durch Trägheit, tadelnswerthes Betragen u. dgl. des Besuchs solcher Vergnügungsorte unwürdig zeigen, säßen sie auch in einer der obern Klassen, die Theilnahme nach Umständen zu versagen.

Die vorgelegte Behörde hat vorstehenden Conferenzbeschuß unterm 24. November 1847 genehmigt und zwar mit der ausdrücklichen Verschärfung, daß für Tertianer die Erlaubniß nur ausnahmsweise, und

nachdem sich der Klassenordinarius mit dem Director berathen hat, ertheilt werden kann.

III. Verfügungen der vorgesetzten Behörde.

Vom 27. April 1847. Das Lehrbuch der heiligen Geschichte von J. H. Kurz wird den Religionslehrern als Studium empfohlen.

Vom 4. Mai ej. Ueber die loci memoriales von Rutherford und Zastra wird eine gutachtliche Aeußerung gefordert.

Vom 19. Mai. Die hohe Behörde übersendet der Anstalt die patriotischen Gesänge von Döring zur Benützung beim Gesangunterrichte.

Vom 29. Mai. Der unterm 17. Mai eingereichte Stunden- und Lectionsplan wird genehmigt. Ueber das Verhältniß der Vorbereitungsclassen wird bis zum 15. December Bericht erwartet.

Vom 23. Juni. Die von dem Herrn Minister angeordnete Zeitschrift „Mittheilungen aus der Verwaltung der geistl. Unterrichts- und Medicinal-Angelegenheiten in Preußen“ wird empfohlen und die Direction zur Anschaffung autorisirt.

Vom 25. Juni. Das R. S. Prov. Schulcollegium genehmigt die nachgesuchte Verlängerung der Sommerferien auf überhaupt vier Wochen.

Vom 28. Juni. Das R. Progymnasium wird auf die zweckmäßig verfertigten physikalischen und akustischen Apparate von F. Lange in Berlin aufmerksam gemacht.

Vom 14. September. Auf den Antrag vom 4. August genehmigt die vorgesetzte Behörde, daß zur Beseitigung des Bedürfnisses der Anstalt bei dem Gesangunterricht ein Fortepiano für dieselbe angeschafft werde.

Vom 25. September. Die Anstalt wird auf die Zweckmäßigkeit der Plattischen Erdgloben als Unterrichtsmittel aufmerksam gemacht.

Vom 29. October. ej. Zur Vermeidung schwer zu ersetzender Verluste bei Brandschäden hat das K. Ministerium der geistl. Angel. für nothwendig erachtet, daß die wissenschaftlichen Sammlungen, Lehrmittel und Inventarien des K. Progymnasiums gegen Feuergefahr bei einer inländischen Mobiliar-Versicherungsanstalt versichert werden.

Vom 24. November. In Betreff der Pensionsanstalten und der in sie verflochtenen Schulordnung setzt das Königl. Hochlöbl. Prov. Schulcollegium fest: „Wir finden uns mit Bezug auf die bestehenden allgemeinen Anordnungen veranlaßt, hiedurch ausdrücklich zu erklären, daß diejenigen Schüler, für welche bei der Aufnahme eine nach dem Ermessen des Directors zuverlässige Pension — so daß Gastwirthe, Conditoren, Krämer, Schänkwirthe, falls nicht etwa nahe verwandtschaftliche Verhältnisse als Abwehr gegen die zu erwartenden nachtheiligen Einflüsse geltend gemacht werden können; und Wittwen, falls nicht von ihnen eine genügende und verbürgende männliche Aufsicht für die Pensionaire dargethan wird, von der Haltung von Pensionairen auszuschließen sind — nicht nachgewiesen werden kann, nicht aufgenommen werden dürfen. Ebenso sind diejenigen Schüler, deren Pension bei dem Besuch derselben durch die Klassen-Ordinarien und durch den Director oder durch anderweitige Merkmale als bedenklich erscheint, von ihren Eltern u. s. w. entweder anderweit mit Genehmigung des Directors unterzubringen oder den Ihrigen zurückzugeben.“

Vom 7. December. Die bei der Magdeburger Feuerversicherungsgesellschaft erfolgte Versicherung der wissenschaftlichen Sammlungen, Lehrmittel und Inventarien des K. Progymnasiums mit überhaupt 2250 Thlr. wird von der hohen Behörde genehmigt.

Vom 29. December. Das K. H. Prov. Schulcollegium setzt fest, daß, wenn sich Schüler der gegen sie verhängten Schulstrafe durch Abgang von der Schule mit Bewilligung ihrer Eltern entziehen,

solche Schüler zwar nicht zur Abbüßung der Strafe gezwungen werden sollen, daß sie aber als Verwiesene zu betrachten seien, und daß dieser Umstand ausdrücklich in ihrem Abgangszeugnisse mit Hindeutung auf die Folgen der Verweisung bemerkt werden solle.

IV. Lehrapparat.

1. Die Lehrerbibliothek. Ein speciellcs Verzeichniß der die Grundlage unserer noch kleinen Büchersammlung bildenden Werke ist in dem vorjährigen Programm Seite 30 veröffentlicht worden. Dazu sind außer den Ergänzungen mehrtheiliger nach und nach erscheinender Schriften noch gekommen: Wirths deutsche Gesch. vorläufig 5 Bdd. Homeri Ilias recens F. Spitzner 2 Bdd. Remigius Fresenius Anleit. zur quantitativen chemischen Analyse, und desselb. Anleit. zur qualitativen chem. Anal. Kurz, Lehrb. der heil. Gesch. Hurlers Grundriß der Pflanzlehre. R. Rosenkranz, Göthe u. seine Werke. Zeitschrift für das Gymnasialwesen von Heydemann u. Mügel. Des Pindaros Werke von J. T. Mommsen. Clavis novi test. philologica auct. A. C. A. Wahl. Adolph Stieler, Handatlas über alle Theile der Erde. Bronn, Lethaea geognostica. Galnich, philos. Propädeutik. M. T. Ciceronis orat. de praetura Siciliensi, herausg. von Kreuzer u. Moser. Kunisch, Hdbuch. der dtshen. Spr. u. Lit. 3 Bdd. Mittheilungen aus der Verwaltung der geistl. Unterrichts- u. Medicinal-Angelegenheiten. Die Hallische Literaturzeitung Jahrg. 1847. Gruner u. Wilmdermuth, Franz. Chrestomathie 2 Bdd. — Außerdem sind als Geschenke der hohen vorgesetzten Behörde hinzugekommen: E. H. Sack, Monhemii Catechismus. Nicolaus Bach, deutsches Lesebuch, 4 Bdd. E. H. Breslers Gesch. der dtsh. Reformation 2 Bdd. Döring, patriot. Gesänge für den Männerchor.

2. Andere Unterrichtsmittel. Der physikalische Apparat ist vermehrt worden durch einen Elektrophor, eine Luftpumpe,

eine Zinkkohlenbatterie, zwei Stabmagnete, einen Pulshammer, eine Wasserwage und eine Scheibe zur Darstellung Chladnischer Magfiguren. — Zur Förderung des Gesangunterrichtes ist ein neues birkenes Flügelfortepiano aus der Fabrik des Instrumentenmacher Gebauhrsen. angeschafft worden. — Zu den schon vorhandenen ausgestopften Bögen sind einige neue Exemplare hinzugekommen.

3. Die Schülerbibliothek. Bei der Anschaffung von Lesebüchern wurde das Bedürfnis der jüngern Schüler vorzugsweise im Auge behalten. Die Büchersammlung hat im Laufe des Jahres einen Zuwachs von etwa 90 Bänden erhalten. Werke von Philipp Körber, Nieritz, Löhr, Franz Hoffmann bilden darunter die Mehrzahl. Außerdem sind jedoch auch hiezu gekommen einzelne Werke von Seume, Barmhagen von Ense, Zach. Werner, Göthe, Walther Scott u. Tieck; ferner Pestalozzis Lienhard und Gertrud, J. P. Hebels Werke, H. W. Stolls Hohenstaufen, G. H. v. Schuberts Biographien, Laurents Napoleon u. a.

V. Frequenz. Prüfung. Schulschluss.

Die Schülerzahl betrug am Anfange des Schuljahres 159, gegen das Ende desselben 154.

Zahl der Schüler auf den einzelnen Klassen.

auf II.	. . . . .	9	| | | | | | |		
• III.	. . . . .	35		Darunter aus Hohenstein	41
• IV.	. . . . .	36		Aus andern Städten und	
• V.	. . . . .	43		vom Lande	113.
• VI.	. . . . .	21			
• VII.	. . . . .	10			

Segenwärtig zählt die Anstalt 14 katholische Schüler, welche in jenen 154 mit inbegriffen sind.

Uebersicht der öffentlichen Prüfung.

Dienstag, den 18. April 1848 Vormitt. von 8 Uhr ab.
Eröffnung durch Gesang und Gebet.

- | | |
|------------------------------|-----------------------|
| 1. Religion mit IV. | Herr Dr. Krieger. |
| 2. Phädrus mit IV. | Herr Dkt. Dr. Krause. |
| 3. Naturgeschichte mit V. | Herr Baldus. |
| 4. Mathem. Vorübungen mit V. | Herr Oberl. Dudeck. |
| 5. Griechisch mit III. | Herr Witt. |
| 6. Mathematik mit III. | Herr Oberl. Dudeck. |
| 7. Virgil mit II. | Der Director. |
| 8. Geschichte mit II. | Herr Dr. Servais. |

Nachmittag von 2 Uhr ab.

- | | |
|-----------------------|--------------------|
| 1. Deutsch mit VII. | Herr Dr. Heinicke. |
| 2. Rechnen mit VII. | Herr Dr. Krieger. |
| 3. Geographie mit VI. | Herr Dr. Heinicke. |
| 4. Latein mit VI | Herr Witt. |

Einige Schüler werden in den Pausen zwischen den einzelnen
Lectiönen deklamiren.

Bei der Prüfung vorkommende Gesänge.

I. Choral.

Met. Freu' dich sehr o meine Seele, 2c 2c

Gott, vor dessen Angesichte
 Nur ein reiner Wandel gilt:
 Keiner kommt zu deinem Lichte,
 Der nicht dein Gesetz erfüllt,
 Heilig und gerecht bist du,
 Und du ruffst uns Allen zu:
 Ich bin heilig, heilig werde
 Jeder Mensch schon auf der Erde.

Keiner sündlichen Begierde,
 Dir nur sei das Herz geweiht,
 Unsers Wandels größte Zierde
 Sei rechtschaff'ne Heitigkeit.
 Mach' uns deinem Bilde gleich!
 Denn zu deinem Himmelreich
 Wirst du, Herr, nur die erheben,
 Die im Glauben heilig leben.

2. Germania.

Ged. v. C. Wagner. Mus. v. Carl Loewe.

Heberall Germania!

Tönen deines Ruhmes Lieder.

Unsrer Heimath Preisgesang

Hallt von deutschen Hügeln wieder,

Strömt durch des Vaterlandes Lüfte so schön.

Mächtiges Leben,

Liebe und Neben

Blüh'n durch die heiligen Thäler und Höhen!

Heil euch all' ihr Fürsten groß,

Männer unter Deutschlands Söhnen!

Euch soll stets der schönste Ruhm,

Freier Völker Dank, umtönen,

Die ihr für Vaterlandes Sicherheit wacht.

Nebel entziehen,

Künste erblühen,

Wenn es der Herrscher gebietet mit Macht.

Vaterland, dir lehre bald

Goldner Zeiten Fülle wieder!

Geist des Friedens, schwinde dich,

Zu der Heimath Flur hernieder!

Laßt uns als Brüder vereinigt bestehn!

Heilig Getümmel

Schalle zum Himmel!

Gott über Alle, erhöhr' unser Fleh'n!

3. Turner. Jubelfestmarsch,

von V. E. Becker.

Frisk, ganze Kompagnie,

Mit lautem Sing und Sang!

Bei froher Lieder Klang

Wird nie der Weg zu lang.

Links, rechts, streng' im Takt!

Rein, fest, angepackt!

Masch' voran, Mann an Mann,

Unsre frohe Bahn!

Sang, Lieb' und Freude

Führen uns heute.

Unsre lust'ge Kompagnie

Wandert so spät und früh

Durch die weite Welt,

Wohin es ihr gefällt.

Winkt des Lenzes Grün hinaus, Weht der Herbst uns Kühlung zu,
Bleiben wir nicht träg zu Haus; Zieh'n wir ohne Raft und Ruh;
Auf, in's Feld! Unser Zelt Hier im Lauf, dort bergauf
Ist die weite Welt. Stürmt der frohe Hauf!
Will des Sommers höh're Gluth Bringt der Winter raub und kalt
Beugen uns den frischen Muth Schnee und Eis in Flur und Wald:
Ungenirt wird marschirt, Frisch gerührt, schneeballirt!
Keiner sich blamirt. Keiner dann erfrirt.

4. Hymnus.

„Jauchzet dem Herrn alle Welt“ Psalm 100,
von Theodor Baldus.

Jauchzet dem Herrn, alle Welt! Dienet dem Herrn mit Freuden, kommt
vor sein Angesicht mit Frohlocken! Erkennet, daß der Herr Gott ist! Er hat
uns gemacht, und nicht wir selbst, zu seinem Volk, und zu Schafen seiner Weide.
Gebet zu seinen Thoren ein mit Danken, zu seinen Vorhöfen mit Loben. Dan-
ket ihm, lobet seinen Namen! denn der Herr ist freundlich, und seine Gnade
währet ewig, und seine Wahrheit für und für.

(Die Gesänge werden von einem Orchester begleitet werden).

Die vierteljährigen Zeugnisse werden sogleich nach beendigter Prü-
fung ausgetheilt. Die Anstalt bleibt alsdann bis Sonntag den 30.
April geschlossen. Das neue Schuljahr beginnt Montag, den 1. Mai c.

In der letzten Hälfte der Festwoche wird der Unterzeichnete zur
Prüfung und Inscriptio neu aufzunehmender Schüler bereit sein. Ob
wegen beengter Räumlichkeit in allen Klassen, namentlich in Tertia,
Aufnahme Statt finden wird, darüber ist vorläufig eine feste Bestimmung
noch nicht möglich.

Hohenstein, den 4. April 1848.

C. F. A. Dewischeit.

