

# Die Konzentrationsidee und ihre Bedeutung

für die Ober-Tertia des Gymnasiums.

Von

Dr. Georg Ihm.

Omnes artes, quae ad humanitatem  
pertinent, habent quoddam commune vinculum  
et quasi cognatione quadam inter se continentur.  
Cicero pro Archia poeta I 2.

Die veränderten Verhältnisse, in denen das Gymnasium der Gegenwart seine Aufgabe zu lösen hat, — ich hebe nur das Vielerlei der Lehrgegenstände und den Zudrang zu den höheren Bildungsanstalten hervor — haben das Bedürfnis nach einer Vervollkommnung der Lehrmethode wachgerufen und auch die Frage der Lehrerbildung mehr wie je in den Vordergrund gedrängt.<sup>1)</sup>

Die nachteiligen Folgen der Mannigfaltigkeit von Lehrgegenständen, besonders die sog. Überbürdung<sup>2)</sup>, kann in vieler Hinsicht durch eine grössere Geltung, die der **Konzentrationsidee** zu teil wird, ausgeglichen werden.<sup>3)</sup>

Unter Konzentration in diesem Sinne versteht man die Herstellung einer möglichst intensiven Wechselwirkung zwischen den einzelnen Unterrichtsgegenständen, in der Absicht, dem Schüler deren Aneignung zu erleichtern, seine schon erworbenen Kenntnisse in steter Bewegung zu erhalten und die verschiedenartigen Bildungselemente zu einem harmonischen Ganzen zu gestalten.

Hiermit muß naturgemäß eine konzentrische Behandlung der einzelnen Unterrichtsgegenstände Hand in Hand gehen. Man hat sich somit bei der Verarbeitung eines Klassenpensums folgende Fragen vorzulegen: 1) Wie lassen sich die Erscheinungen, die in das Klassenpensum gehören, konzentrisch gruppieren? 2) Inwiefern bilden sie Mittelpunkte für eine Vertiefung und Wiederholung in früheren Klassen behandelter Gegenstände? 3) Welche Punkte werden in späteren Klassen als sog. Apperzeptionsstützen dienen? 4) In welcher Beziehung steht der von mir zu behandelnde Gegenstand zu dem Klassenpensum der übrigen Unterrichtsfächer?

Wenn ich nun den Versuch mache, den Unterricht in Ober-Tertia, soweit es möglich ist, konzentrisch zu gruppieren, wird mir der Ausspruch Schillers<sup>4)</sup> „je natürlicher und ungesuchter

<sup>1)</sup> Vergl. die Verhandlungen der 38. Versammlung deutscher Philologen und Schulmänner und Curschmann im Gymnasium Bd. V. Sp. 592.

<sup>2)</sup> Vergl. die Verhandlungen der Kommission zur Prüfung der Frage der Überbürdung an den höheren Lehranstalten des Großherzogtums Hessen. Darmstadt. Staatsverlag 1883.

<sup>3)</sup> Vergl. Schillers Handbuch der prakt. Pädagogik pag. 192 ff. Curschmann Gymnasium V. Nr. 17. Altenburg: Parallele Behandlung verwandter Stoffgebiete. Lehrpr. 10. 1—16. Frick ebendas. 12. 1—38.

<sup>4)</sup> Handbuch pag. 202. 3. Vergl. meinen Aufsatz „Noch einmal die Ovidlektüre in Tertia“ Gymn. 1885 Sp. 842.

diese Verknüpfungen sich bieten, desto wertvoller sind sie, alle Künstelei und alles gezwungene Hineintragen von Berührungskreisen ist abzuweisen“, als Richtschnur dienen.

Liegt es ja doch bei dem in unserem Berufe vielfach herrschenden Bestreben, selbst in necessariis eine weitgehende libertas sich zu wahren, im Interesse der Schule, eine fruchtbare Idee so zu empfehlen und in die Praxis einzuführen, daß alles Gesuchte, Verstiegene und Unnatürliche vermieden ist. Denn leicht karriert eine zu weit gehende, absonderliche Konsequenz das richtige Prinzip und veranlaßt manchen, mit überlegenem Lächeln einen Gedanken zu übersehen, den er mit Vorteil für sich und andere verwerten könnte.

An einer paritätischen Anstalt wird man bei der einheitlichen Gestaltung der Unterrichtsgegenstände auf die **Pensa** des **Religionsunterrichts** keine Rücksicht nehmen können. Dabei bleibt jedoch für jeden Lehrer die Verpflichtung bestehen, zur Pflege des religiösen Sinnes der Schüler nach Kräften beizutragen. So bietet z. B. die Schriftstellerlektüre und der Geschichtsunterricht mannigfache Gelegenheit, auf die Bedeutung der Religion für das Leben des Einzelnen und der Völker hinzuweisen. Auch der naturkundliche Unterricht kann durch eine teleologische Auffassung nach dieser Richtung hin vorteilhaft wirken.

Allerdings erfordert das Betreten dieses Bodens großen Takt und ein feines, durch gründliche Sachkenntnis geschärftes Gefühl für das, was geeignet wäre, fremde Überzeugung zu verletzen und religiöse Interessen zu schädigen.

Zwischen dem **deutschen** Unterricht und der **Geschichte** ergeben sich vielfache Berührungspunkte völlig ungezwungen. Frick<sup>1)</sup> erörtert die Frage, ob man Archenholtz' Geschichte des siebenjährigen oder Schillers Geschichte des dreißigjährigen Krieges lesen solle und bietet eine den pädagogischen Anforderungen entsprechende Gliederung des Inhaltes beider. Der Verfasser giebt einem Lesebuch, welches eine reiche Auswahl historischer Stücke enthält, den Vorzug. Es ist dann die Strecke, die beide Unterrichtsgegenstände gemeinsam durchlaufen, größer und ihre Wechselwirkung reichlicher.

Ein Blick auf das Inhaltsverzeichnis von Paldamus Bd. V. genügt, um eine Reihe von Stücken zu entdecken, die sich bequem mit dem Geschichtspensum der Ober-Tertia (deutsche Geschichte von 1648 ab) in Verbindung bringen und zugleich zur Pflege nationaler Gesinnung verwerten zu lassen. Beginnen könnte man mit Nr. 80 „Deutschland nach dem 30jährigen Krieg“. Mit dem Abschnitt „Die Krönung Josephs II.“ von Goethe ist „Frankfurt in der Jugend Goethes“ zu verbinden. Für das Verständnis dieser beiden Stücke könnte auch ein Klassenausflug nach Frankfurt a. M. nutzbringend werden.

Auch Nr. 139 „Der Überfall“ von Stifter gehört wegen des historischen Hintergrundes in diese Klasse und ist hinsichtlich der Darstellung mit der in U.III. gelesenen Nr. 126 „Das Dorf im Gebirg“ von demselben Verfasser<sup>2)</sup> zu vergleichen.

Hinsichtlich der **französischen Lektüre**, die ebenfalls in Beziehung zum **Geschichtspensum** der Klasse gesetzt werden kann, giebt der Verfasser einer Chrestomathie den Vorzug vor Charles XII. Der Grund ist der nämliche, wie der oben gegen Archenholtz vorgebrachte. Es kommt aber noch dazu, daß bei der geringen Stundenanzahl, die dem französischen Unterricht zugemessen ist, nur eine verhältnismäßig kleine Partie eines Werkes wie Charles XII. gelesen werden kann. Übrigens bieten auch die Anekdoten, welche Ploetz' Lectures choisies zu Anfang enthalten, zahlreiche Züge,

<sup>1)</sup> Lehrpr. VIII. 70—83.

<sup>2)</sup> Es finden sich in Stifters Werken noch manche Stellen, die sich als Muster von Schilderung und Beschreibung verwerten ließen.

<sup>3)</sup> Meier Lehrpr. XIV. 1—32.

welche das persönliche Interesse an den im Geschichtsunterricht der O. III. vorkommenden Männern befriedigen. — Selbstverständlich soll dies nicht der einzige Gesichtspunkt für die Auswahl der französischen Lesestücke sein. Beschreibungen und Schilderungen, eventuell leichtere Stücke aus Montesquieus *Considérations* fänden ebenfalls Berührung mit den übrigen Klassenpensum.

Was die **Konzentration innerhalb des Geschichtsunterrichts** anlangt, so bietet das an Kriegsschauplätzen, Regenten, Staatsmännern und Feldherrn überreiche Pensum genügende Gelegenheit zu Parallelen und Vergleichen. Eine Reihe beachtenswerter Gesichtspunkte zu solchen Betrachtungen finden sich bei Widmann<sup>1)</sup> zusammengestellt. Auch Beispiele, wie sie Oskar Jäger<sup>2)</sup> bietet, können mutatis mutandis als Vorbild dienen. Allerdings muss man sich bei diesem in erster Linie für die Oberstufe bestimmten Material dasjenige auswählen, was der Fassungskraft des Ober-Tertianers zugemutet werden kann. Allzu ängstlich braucht man übrigens hierbei nicht zu verfahren, denn wenn auch Ober-Tertia noch zum elementaren Kursus der Geschichte gehört, so haben die Schüler doch durch ihre bereits zweijährige Beschäftigung mit diesem Fach schon ein solches Verständnis für geschichtliche Dinge erhalten, daß man ihre vergleichende Urteilskraft wohl in Anspruch nehmen kann. — Dies gilt besonders von den zur Besprechung kommenden staatlichen Einrichtungen. Sie müssen schon auf dieser Stufe in einer dem Alter und dem Verständnis der Schüler entsprechenden Weise zu Parallelen mit der Vorzeit und der Gegenwart benutzt werden.

So können z. B. die verschiedenen Regentengestalten, die in diesem Pensum vorkommen, Anlaß geben, den Begriff des absoluten Königtums in seinem Verhältnis zur konstitutionellen Monarchie der Gegenwart dem Schüler näher zu bringen.<sup>3)</sup>

Hierbei würden Einzelheiten aus dem Geschichts- und Geographiepensum der Quarta und der Unter-Tertia, Züge aus deutschen Gedichten, Motive der Caesar- und Xenophon-Lektüre wirksam verwertet werden können.

Ähnlich lassen sich an das parallel mit dem Geschichtsunterricht zu behandelnde Lesestück<sup>4)</sup> „Friedrich Wilhelm I. und sein Heer“ Fragen anknüpfen, welche einerseits die dort geschilderten Einrichtungen in ihrer Eigenart ins rechte Licht setzen und andererseits zum Verständnis des Charakteristischen der gegenwärtigen Verhältnisse anleiten.

Doch es kann nicht meine Aufgabe sein, den überreichen Stoff erschöpfend zu behandeln. Es genügt, im allgemeinen die Richtungen angegeben zu haben, in welchen innerhalb des Geschichtsunterrichts die Konzentrationsidee geeignet ist, die schon früher erworbenen Kenntnisse des Schülers in steter Bewegung zu erhalten, seine Urteilskraft zu schärfen und die Gegenwart durch die Vergangenheit verstehen zu lehren.

Hervorgegangen aus dem praktischen Bedürfnis und dem begreiflichen Bestreben, wissen zu wollen, wie es anderwärts aussieht, ist die **Geographie** unter der Pflege der Geschichte und der Naturwissenschaft zu einer Disziplin herangewachsen, die an einer gewissen Fülle leidet. — Lehrer und Schüler befinden sich bei ihrem traditionellen Betrieb in keiner besonders angenehmen Lage. Wenn ein Lehrer bloß in einer Klasse Geographieunterricht hat, dann ist oft dieser Gegenstand so recht Nebensache für ihn. Er wird sich die erforderlichen Einzelheiten meist nur ad hoc eignen und deshalb nicht leicht Berührungspunkte mit anderen Klassenpensum auffinden. — Die

<sup>1)</sup> Kurzer methodischer Lehrplan für den Geschichtsunterricht und Repetitionsfragen. Paderborn 1888.

<sup>2)</sup> Aus der Praxis. Wiesbaden 1885. 2. Aufl. pag. 103 ff.

<sup>3)</sup> Vergl. den höchst zeitgemäßen Aufsatz von Schiller: Bedarf es eines besonderen neuen Unterrichtsgegenstandes, um den Schülern höherer Lehranstalten die Kenntnis der staatlichen Einrichtungen ihres Vaterlandes zu sichern? Zeitschrift für das Gymnasial-Wesen. Berlin 1888. pag. 401—430.

<sup>4)</sup> Paldamus V. 88.

Folge davon ist, dass er die von den Schülern in früheren Klassen erworbenen Kenntnisse nicht genügend vor dem Vergessenwerden schützen kann. Denn hierzu ist gerade die Konzentration, das beständige Gruppieren des gesamten Stoffes um immer neue Mittelpunkte notwendig. — Daß man natürlich auch in diesem Fache sich vor der Anhäufung von überflüssigen Einzelheiten zu hüten hat, ist selbstverständlich; wir wollen ja die Atlanten nicht entbehrlich machen, sondern hauptsächlich zu ihrer richtigen Benutzung anleiten. Denn es läßt sich nicht leugnen, daß gerade das in der neuesten Zeit betonte Kartenlesen<sup>1)</sup> nicht wenig dazu beiträgt, einer Überbürdung auf diesem Gebiet vorzubeugen. — Im Lichte der Konzentrationsidee findet übrigens auch die Frage, ob in dem geographischen Unterricht die historische oder die naturbeschreibende und naturwissenschaftliche Seite vorherrschen soll, eine befriedigende Lösung. Auf der Unterstufe nämlich wird, abgesehen von der naturwissenschaftlichen Seite, auch die historische ziemlich im Hintergrund bleiben müssen, da die Schüler mit den betreffenden Ereignissen meist unbekannt sind. Man wird sich daher z. B. in IV. bei einem Land wie Frankreich hinsichtlich der geschichtlichen Seite auf die Dinge beschränken, die unserer Zeit nahe liegen und in ihr fortleben, d. h. auf die Erinnerung an den deutsch-französischen Krieg und die Wiedergeburt des deutschen Reiches. Alles, was sonst für mittlere und neuere Geschichte Bedeutung hat, wird bei Seite bleiben müssen. Diese Dinge sind dann in den Tertien einzugliedern, wo der Geschichtsunterricht Gelegenheit bietet, geographisches Wissen zu reproduzieren und zu erweitern. Ebenso kann man bei dem Überblick, der in VI. über die außereuropäischen Weltteile gegeben wird, naturgemäß die Staatenbildung wenig berücksichtigen, dafür aber manche Dinge aus der Naturkunde bringen, für welche in Folge der Beschränkung dieses Gegenstandes auf den Erfahrungskreis des Schülers dort kein Raum ist.

Speziell für O. III. empfiehlt Schiller<sup>2)</sup> Afrika und Australien, weil die Erforschung dieser Erdteile in die Neuzeit falle. Was zunächst Afrika anlangt, so bietet die teilweise Lage auf der nördlichen Halbkugel und die geringe Gliederung Anlaß zur Vergleichung mit Süd-Amerika. (U. III.) Einen Gegensatz dazu bildet das Fehlen tief einschneidender, schiffbarer Ströme. Der Mangel an Inseln bildet einen Gegensatz zu Australien. [Wo liegen die meisten Inseln bei Europa (IV.), bei Asien? (U. III.)] Das Innere von Afrika als Tafelland mit Randgebirgen und Querzügen erinnert an die Pyrenäenhalbinsel. (IV.) Bei der Sahara und der libyschen Wüste kann man auf die Wüste Gobi und die syrisch-arabische Wüste Bezug nehmen. Die Grassteppen im Norden der Sahara bieten Anlaß, an Süd-Rußland, Ungarn, Süd-Amerika und Australien zu denken. Die Region der Seen erinnert an die Alpen, Ober-Italien, Rußland, Skandinavien, das Gebiet der Havel<sup>3)</sup> und Nord-Amerika. — Die Stromschnellen des Kongo, Nil und Sambesi lassen sich mit der Eigenart der skandinavischen Flüsse in Verbindung bringen, der Senegal und Gambia z. B. mit Amu und Syr. Ebenso bildet die Deltaniederung des Nil Gelegenheit zu einer früher Erlerntes reproduzierenden Behandlung. Die den Übergang zwischen Asien und Australien vermittelnden Inseln erinnern an das ägäische Meer, die Wasserarmut Australiens an Arabien (III b.) und die Pyrenäenhalbinsel.<sup>4)</sup> — Die für Afrika und Australien bedeutungsvolle Kolonisation veranlaßt, die Beziehung zu den europäischen Staaten und den übrigen Weltteilen lebendig zu erhalten.

<sup>1)</sup> Vergl. Lehmann, Vorlesungen über Hilfsmittel und Methode des geographischen Unterrichts. Halle 1888. pag. 271 ff.

<sup>2)</sup> Handbuch pag. 537.

<sup>3)</sup> Frick, Lehrp. IV. pag. 97.

<sup>4)</sup> Vgl. Ahlheim, Eine Geographiestunde in Unter-Tertia. Lehrp. XIX. (lehrreiches Beispiel einer zusammenfassenden Ländervergleichung).

Die mit der Erforschung beider Weltteile zusammenhängenden anthropologischen Resultate erhalten zugleich die Fühlung des **geographischen** Unterrichts mit dem **naturkundlichen**, der sich in dieser Klasse mit dem Menschen beschäftigt.

Das **geographische** Pensum dieser Klasse ist aber auch reich an Beziehungen zum **Geschichtsunterricht** sowohl dieser als auch der vorhergehenden Klassen. Schon mit der Sagen-  
geschichte hat Afrika manche Berührungspunkte. Man denke nur an Atlas,<sup>1)</sup> Herkules und Perseus. Was die eigentliche Geschichte anlangt, so käme Ägypten in Betracht mit seinen Beziehungen zu den Juden, zu Griechenland<sup>2)</sup>, Kambyzes, Alexander, Alexandria, Ptolemaeer, Kleopatra-Antonius, Napoleon. Ferner Karthago: (Dido, Sidon und Tyrus, Aeneas), punische Kriege, Neu-Karthago und die pyrenäische Halbinsel, Marius, Genserich und das Vandalenreich, Belisar. Ferner Numidien (Caes. b. G. II. 7. Numidas et Cretas sagittarios), Jugurtha, Caesar, Cato Uticensis, Utica. Mit den Folgen der Völkerwanderung steht der Zusammenstoß des Tarik mit dem Westgothenreich in Verbindung, der die kulturgeschichtliche Bedeutung des Muhamedanismus zu beleuchten geeignet ist. Ferner gehört der 6. und 7. Kreuzzug und der Zug Karls V. gegen Tunis in diesen Rahmen. Wenn man dabei noch die Bedeutung der Südspitze Afrikas für den Seeweg nach Ost-Indien und die mit seiner Auffindung in Verbindung stehenden Entdeckungen (vergl. Paldamus V. 28), den Suezkanal (vergl. Canal du Midi und Panamakanal) und die Kolonisation der Neuzeit in Betracht zieht, so wird der Schüler unter allen Umständen die Vorstellung gewinnen, daß es sich um ein Gebiet handelt, welches bedeutendes historisches und zeitgeschichtliches Interesse bietet. In letzterer Hinsicht wird ihm natürlich auch Australien bedeutungsvoll erscheinen müssen.

Ebenso viele Beziehungen verknüpfen den **Geschichtsunterricht dieser Klasse** mit den **geographischen Pensen**, besonders mit dem der Quarta und Quinta. So bietet z. B. der nordische Krieg und der russische Feldzug Napoleons Gelegenheit, die Kenntnisse über die nordischen Reiche wachzurufen und zu beleben. Wenn so alle in diesem Klassenpensum gegebenen Anhaltspunkte, geographisches und geschichtliches Wissen mit einander in Verbindung zu setzen<sup>3)</sup>, gewissenhaft benutzt werden, gewinnt einerseits die Vorstellung von den historischen Vorgängen an Klarheit, andererseits werden die in den früheren Klassen erworbenen geographischen Bilder vor dem Erblaffen bewahrt.

Daß man natürlich hierbei planmäßig zu Werke gehen und die Schüler daran gewöhnen muß, diese Beziehungen zur Befestigung und Belebung ihres geographischen Wissens zu verwerten, liegt in der Natur der Sache. Denn zu einer, dazu noch irreleitenden Probe auf den Erfolg des Unterrichts früherer Klassen sollen diese Gesichtspunkte nicht mißbraucht werden.

Bei der **Caesarlektüre**<sup>4)</sup> handelt es sich zunächst darum, eine Auswahl zu treffen, die einerseits dem Fortgang der Ereignisse und andererseits den modernen Prinzipien der Stoffverteilung gerecht wird. Man wird daher mit Bezug auf den Anfang der deutschen Geschichte in U. III. die Person des Ariovist, die Usipeter und Tenkterer und im Anschluß daran die Stellen hervorheben, welche Deutschland behandeln (IV. 1 ff. VI. 21 ff.).

Die Bücher III.—VII., welche demnach in ihrem Hauptinhalt der O. III. zufallen, bieten zunächst Gelegenheit, den Schülern allmählich ein **geographisch-ethnographisches Bild** der Vorzeit eines großen Teiles von Europa herausarbeiten zu lassen.

<sup>1)</sup> Vergl. Ovid. Met. IV. 655—662.

<sup>2)</sup> Vergl. Menelaus im IV. B. der Odyssee (U. II.) und den Hintergrund von Schillers Ring des Polykrates.

<sup>3)</sup> Vergl. F. Helm: Geschichtsunterricht auf höheren Schulen. Wimpfen 1882. pag. 20.

<sup>4)</sup> Wagenführ: Zur Methode des lateinischen Unterrichts in der Tertia des Gymnasiums Teil II. Helmstedt 1887. bes. pag. 28 ff. Fries: Eine Caesarlektion in Ober-Tertia. Lehrpr. III. 46—57.

Hierbei wird sich zugleich eine mannigfache Berührung mit dem Geographiepensum der IV.<sup>1)</sup> und V. ergeben.

Die Entwicklung, die zwischen beiden Bildern — dem der Vorzeit und der Gegenwart — liegt, wird dem Schüler durch den **Geschichtsunterricht** der beiden Tertian in mehr oder weniger genauen Umrissen gezeigt.

Eine weitere Berührung mit dem **Geschichtspensum** dieser Klasse liegt in dem Umstand, daß man bei der Caesarlektüre den Kampf eines Volkes gegen einen fremden Eroberer mit interessanten und bedeutungsvollen Details<sup>2)</sup> kennen lernt (Befreiungskriege). Dabei eignet sich die Caesarlektüre in Verbindung mit der **Xenophonlektüre**, dem **Geschichtsunterricht** und den damit in Verbindung stehenden **deutschen** oder **französischen** Lesestücken, die Kenntnis des Kriegswesens<sup>3)</sup> zu erweitern und zu vertiefen.

Ein weiterer Gesichtspunkt, der geeignet ist, eine Verbindung zwischen der Caesarlektüre und den übrigen Fächern herzustellen, liegt in dem **ethischen Interesse**,<sup>4)</sup> welches die vorkommenden Personen und besprochenen Verhältnisse erregen. Da endlich Tertia die Klasse ist, welcher die Beschreibungen und Schilderungen zufallen, so liegt es in der Natur der Sache, daß in dem Bestreben, den Schüler im Gewinnen von klaren und deutlichen Anschauungsbildern<sup>5)</sup> zu üben, ein weiterer Konzentrationspunkt gegeben ist. Daß gerade die Caesarlektüre hierfür sehr geeignet ist, unterliegt keinem Zweifel<sup>6)</sup>.

<sup>1)</sup> Wezel, dessen Übungsbuch zugleich das Bild einer fortlaufenden Inhaltserklärung bieten soll, thut nach dieser Seite hin wohl des Guten etwas zu viel. Man verfällt auf diesem Weg gar leicht dem von Weissenfels Z. f. Gym. W. 1886 pag. 530—536 gerügten Materialismus des Gymnasialbetriebs, der zugleich eine Überbürdung des Gedächtnisses bedeutet.

<sup>2)</sup> Z. B. die Uneinigkeit im Inneren und der Antagonismus der einzelnen Staaten als Umstände, welche die Bestrebungen des fremden Eroberers fördern. (vgl. Griechenland und Deutschland.) — Die Verwüstung des eigenen Landes, um den Feind zu schädigen (Buch VII.), erinnert an das Verhalten der Russen im Jahre 1812. Die Beteiligung gerade der Jugend an dem Unternehmen des Vercingetorix läßt sich in Verbindung bringen mit der Begeisterung, welche die deutsche Jugend im Jahre 1813 beseelte. — Die Stimmung der Gallier ist VII. 76, 2 treffend charakterisiert. Analogien zu IV. 20. 1. aus der neueren Geschichte.

<sup>3)</sup> Zustandekommen des Heeres bei Caesar, den Galliern, den Germanen, bei Xenophon, im Mittelalter, in neuer und neuester Zeit. — Bewaffnung. — Kriegführung Caesars im Gegensatz zu der der Gallier, Germanen und Britannier (b. G. III. 23. lehrreich.) — Bestürmung und Belagerung fester Plätze im Altertum, Mittelalter und Neuzeit. — Das Ideal eines Soldaten VII. 52, 4. — Caesars Betonung der fortuna im Krieg. Der Übergang über die Cevennen VII. 8. vergl. mit dem Alpenübergang Hannibals und Napoleons.

<sup>4)</sup> Eine solche Behandlung hätte zu ergeben: eine Charakteristik Caesars (sein Verhältnis zu Freund und Feind, seine Stellung zu den Legaten z. B. wie er über Sabinus und Cotta im V. B. urteilt, zu den Centurionen, Soldaten, Bundesgenossen, sein Verhalten in kritischen Lagen.) der Legaten (Gegensätze wie Sabinus und Cotta — Sabinus im III. und V. Buch.) der hervortretenden Centurionen, des Divitiacus u. s. w. — Behandlung des Völkerrechts von Seiten der Römer und der Naturvölker. Sittliche Anschauungen und Eigenart der Germanen, Gallier, Britannier und ihrer Führer.

<sup>5)</sup> Frick: Bemerkungen über Art und Kunst des Sehens. Lehrpr. XIII, 1—25.

<sup>6)</sup> Man denke an die ethnographischen Exkurse (bei ihnen ist es, nebenbei bemerkt, eine interessante Aufgabe, der Vorstellung nachzugehen, welche den Schriftsteller im einzelnen Falle von der immerhin dem Ansatz nach vorhandenen Disposition ablenkten oder sonst für die Reihenfolge der Gedanken von Bedeutung waren), an die Schiffe der Veneter im Gegensatz zu den römischen, an die genauen Angaben über die Terrainverhältnisse, an die Lage der Städte, an die Szenen, die sich bei Bestürmung, Belagerung und Einnahme einer Stadt ergeben (II. 13.) und besonders im VII. Buch an Lebendigkeit und Anschaulichkeit zunehmen, an das Bild der brennenden Städte im Buch VII., an die Szenen aus dem Lagerleben. (I. 39. 40. V. 26 ff. 39 ff.) Schlachtenbilder.

**Innerhalb der Caesarlektüre** kommt es darauf an, das Bewußtsein für den Zusammenhang der Ereignisse immer wach zu halten und zu verhindern, daß sich zwischen die Kapitel und Bücher Wände einschieben, die den Blick des Schülers einengen. Denn gar leicht vergißt man bei einem Schriftsteller, dessen Lektüre so stetig fortschreitet, an den geeigneten Punkten Halt zu machen, um einen Blick auf die schon zurückgelegte Strecke zu werfen und die verschiedenen Eindrücke, die man auf dem Weg empfangen hat, mit einander zu vergleichen.<sup>1)</sup>

Die **Ovidlektüre** erhält durch die erzählenden Gedichte, welche im **deutschen Unterricht** behandelt werden, Beziehungen zu diesem Unterrichtsgegenstande. Diese Beziehungen sind sorgfältig zu benutzen. Besonders hat die Behandlung des Inhaltes der einzelnen Metamorphosen in der gleichen Weise zu erfolgen, wie die der deutschen Gedichte und zur Pflege der verschiedenen Interessen gleichmäßig beizutragen. Auch kann man bei beiden durch Herstellung einer schlichten prosaischen Inhaltsangabe und die Vergleichung derselben mit dem Gedicht den Schüler auf die Punkte aufmerksam machen, an denen die frei ausmalende Phantasie des Dichters mit besonderer Vorliebe angesetzt hat.<sup>2)</sup> Auf diese Weise bekommen die Schüler einen Einblick in die Thätigkeit des Dichters und — in gewissen Grenzen — auch in seine Liebhabereien. Daneben veranlaßt die Ovidlektüre zugleich eine Wiederholung und Vertiefung der in VI. erlernten **Sagengeschichte** und versieht den Schüler spielend mit dem für das Verständnis der übrigen antiken Dichter erforderlichen mythologischen Apparat.

Auch bietet Ovids Vorliebe, mit **geographischem** Wissen zu glänzen<sup>3)</sup>, die er übrigens mit seinen Landsleuten gemein hat, reichliche Gelegenheit, auch dieses Gebiet zu berühren.

Was die Auswahl<sup>4)</sup> der Stücke anlangt, so würde sich Atlas und Perseus mit dem geographischen Pensum der Klasse in Verbindung bringen lassen. Orpheus und Eurydice gehört in die Reihe der Gedichte, welche die Macht des Gesanges veranschaulichen.<sup>5)</sup> Midas berührt sich

<sup>1)</sup> Hierfür ist erforderlich, daß ähnliche Unternehmungen immer mit einander in Verbindung gebracht werden, z. B. gegen die Moriner und Menapier am Ende von Buch III. IV. und VI. 5, 6., die beiden Rheinübergänge (cf. Xen. I. 4, 17. 5, 10.), die Expeditionen nach Britannien. Dabei muß immer hervorgehoben werden, wie ein Ereignis mit dem eines vorhergehenden Buches in Beziehung steht. Ferner ist die Rolle, welche einzelne Stämme, z. B. die Äduer, Remer, Treverer spielen, bei gegebener Gelegenheit nach den zuvor gelesenen Büchern zusammenfassend zu behandeln. Auch für das häufige Vorkommen einer römischen und antirömischen Partei in den einzelnen Staaten gilt der gleiche Gesichtspunkt: Mit einander zu vergleichen sind die Städte hinsichtlich ihrer Lage. Auch die Eigenart einzelner Bücher muß dem Schüler zum Bewußtsein kommen. So ist III. reich an Kriegsschauplätzen. Da die Vorgänge bei den Venetern, Venellern und Aquitanern gleichzeitig spielen, treten die Legaten in größerer Selbständigkeit hervor (ähnlich wie im V. B.). Buch IV. ist ebenfalls reich an Kriegsschauplätzen, die dazu noch weiter auseinander liegen. Aber diese Unternehmungen hängen nicht so unter einander zusammen wie die, welche den Kern von B. III. bilden. Da sie nach einander spielen, bleiben die Legaten im Hintergrund. Am spannendsten wird die Darstellung im V. Buch bei der Erzählung der Vorgänge im Lager des Sabinus und Cotta und der kritischen Lage des Cicero. Im VII. Buch erreicht die Lebendigkeit der Darstellung ihren Höhepunkt. Sturm, Belagerung und die Lage der Bevölkerung, in deren Gebiet der Krieg tobt, sind nicht skizzenhaft geschildert, sondern anschaulich und vielseitig. Auch in stilistischer Hinsicht hat dieses Buch eine eigenartige Physiognomie, vgl. meinen Aufsatz Berliner Philol. Wochenschrift 1886. Nr. 33 und unabhängig davon: Fröhlich, Stilistisches und Realistisches zu Bellum Gallicum. Zürich 1887 pg. 28.

<sup>2)</sup> z. B. die Folgen der großen Flut in B. I., der Feuersbrunst in B. II., die Spezialisierung bei den von Midas angestellten Versuchen B. XI. 106—120 u. a. m. — Aus deutschen Gedichten gehört z. B. die Beschreibung des Meeresgrundes im Taucher hierher.

<sup>3)</sup> Besonders im Phaëthon.

<sup>4)</sup> Vergl. Rost Z. f. Gw. 1884. 1 ff., Frick ebend. pag. 257 ff., Magnus Jahresber. d. philol. Vereins XII. 216 ff. und meine Aufsätze Gymnasium 1885. Nr. 10 u. 24.

<sup>5)</sup> Der Sänger v. Goethe, des Sängers Fluch v. Uhland, Bertran de Born von Uhland, Arion v. Schlegel, der Graf v. Habsburg von Schiller; vergl. dazu Horand in der Paldamus V. Nr. 92 nach Vilmar gegebenen Inhaltsangabe der Gudrun. — Apollo als Sänger Ov. Met. XI. 165—170.

mit der Xenophonlektüre. Die calydonische Jagd ließe sich zu den Jagdscenen der Anabasis und den Stellen aus Kinkels „Otto der Schütz“, welche in Paldamus V. aufgenommen sind, in Beziehung setzen. An das Landschaftsbild zu Anfang der „Reiherbeize“ (Paldamus V. Nr. 19) erinnert die Schilderung des Pergus im Raub der Proserpina. Wenn Phaëthon in dieser Klasse gelesen wird, so kann man mit der phantasievollen Beschreibung des Sonnenpalastes die Schilderung des Graltempels nach Vilmar (Paldamus V. 114) vergleichen.

Über die Konzentration innerhalb der Ovidlektüre, über das Beleuchten der einzelnen Motive durch ähnliche oder entgegengesetzte aus Ovid selbst wird der Verfasser in seinem in Kürze erscheinenden „Hilfsbuch für die schulmässige Oviderkklärung“ handeln.

Wie sehr es bei der **Xenophonlektüre**<sup>1)</sup> darauf ankommt, auch den Inhalt mehr zu betonen, sieht man aus der bedauerlichen Thatsache, daß für gar manchen die Erinnerung an Xenophon sich auf das *ἐντεῦθεν ἐξελαύνει*, das Wort Parasange und das Bewußtsein, daß er nach vielen Verbalformen gefragt wurde, beschränkt. Und doch ist schon das erste Buch der Anabasis so reich an bedeutsamen Zügen! Wir befinden uns auf einem Boden, der dem Schüler in dem Geschichtsunterricht der IV. bei den Perserkriegen und dem Alexanderzug und in dem Geographieunterricht der U. III. bekannt geworden ist. — An den Alexanderzug erinnert ihn Tarsus mit dem Cydnus 2, 23 und Issus 4, 1. Den Erfolg des Alexanderzuges kann 5, 9 beleuchten.<sup>2)</sup> — Die Erinnerung an die Perserkriege knüpft an die Namen Darius, Sardes, Milet u. s. w. an. Dazu kommt 2, 8 der Palast, den Xerxes *ὅτε ἐκ τῆς Ἑλλάδος ἤντηθεις τῆ μάχῃ ἀπεχώρει* in Kelaenae erbaute. — Auch der Eindruck, den die *ἐνταξία* der Griechen bei Tyriacium (2, 14—18) auf die Perser machte, könnte man in dieser Richtung verwerten. — Bei der Erwähnung des Tissaphernes liegt der Gedanke an die Bedeutung, welche dieser Mann und andere ihm gleichgestellte Perser für den peloponnesischen Krieg und den Antagonismus zwischen Sparta und Athen hatte, nahe.

Ein Gegensatz zu Caesar liegt in der Verschiedenheit des Schauplatzes. Caesars Unternehmungen spielen bei verhältnißmäßig ungebildeten Völkern mit mehr oder weniger isolierten Kulturverhältnissen. Xenophon dagegen zeigt uns im I. Buch der Anabasis das Heer des Cyrus zwischen Sardes und Babylon in einer Gegend, reich an alter Kultur, in der Nähe des den Verkehr der Weltteile vermittelnden Mittelmeeres. Daher so oft *πόλις μεγάλη οἰκουμένη καὶ εὐδαίμων* (schroffer Gegensatz: das oppidum des Cassivellaunus im hohen Norden Caes. b. G. V. 21). Auch in der Art, wie Xenophon seinen Stoff behandelt, zeigt sich eine Verschiedenheit von Caesar, die dem Schüler zum Verständnis beider näher gebracht werden kann. Bei Caesar steht das strategische und politische Interesse im Vordergrund, das ethnographische und geographische tritt selten hervor. Alles, was in dieses Gebiet gehört, wird meist sehr summarisch behandelt. Im Gegensatz dazu charakterisieren den Xenophon die mit großer Regelmäßigkeit wiederkehrenden genauen Angaben über die Entfernungen, die Breite der Flüsse, den Zustand der Städte und das bei jeder Gelegenheit hervortretende Interesse an ethnographischen Dingen.<sup>3)</sup> Wer merkt nicht sofort, wie bei der Beschreibung des fruchtbaren Ciliciens (Cap. 4, 10) dem in diesen Dingen kundigen Verfasser des *Oeconomicus* das Herz lacht! (Hiermit lassen sich die mannigfachen Seitenblicke auf Landesprodukte in Verbindung bringen. Auch Cap. 9, 19 gehört hierher). Caesar berührt persönliche Eigenschaften meist nur, soweit sie sich auf militärischem und politischem Gebiete äußern (z. B. *regni cupiditas, studium rerum novarum*, die Neugierde der Gallier). Xenophon dagegen, der Sokratiker, betont die ethischen

<sup>1)</sup> Vergl. Rost, Xenophons Anabasis auf dem Gymnasium, Z. f. G. W. 1885. pag. 337—351, bes. pag. 343, Schiller Handbuch pag. 443.

<sup>2)</sup> Cap. 5, 9 wird im Zusammenhang mit der Größe des Perserreiches die Bedeutung der Schnelligkeit betont. cf. Caes. b. G. VI. 40. VII. 12.

<sup>3)</sup> Zu Cap. IV. 9. vergl. Caes. b. G. V. 12, 6.

Züge vielseitiger, vergl. Cap. 9. Was diese Charakteristik des Cyrus anlangt, so muß man in ihr, wie in einem Brennpunkt, die den Cyrus beleuchtenden Strahlen sammeln; z. B. Cap. 2, 11. (vergl. 9, 22) 14—18. 25—27. Cap. 5, 7. 8. 11. Cap. 7, 5. sein Verhalten in der Schlacht. — Als Richter Cap. 2, 20 und Cap. 6 (vergl. 9, 13).

Ebenso wie diese Stellen im Lichte von Cap. 9 betrachtet werden müssen, so müssen wir manche andere Stellen im Hinblick auf die in II. U. zu behandelnden Abschnitte würdigen, z. B. die den Clearch charakterisierenden Züge mit Bezug auf II. 6, 1—15, die Intrigue des Meno 4, 14. 15. im Hinblick auf II. 6, 21. das Verhalten des Ariaeus 9, 31 zu II. 5, 34 ff. Des Cyrus Worte 5, 16 zur Illustration dessen, was die Griechen nach seinem Tode erlitten. Ferner erklärt die Uneinigkeit, die sich bisweilen bei Lebzeiten des Cyrus im Söldnerheere zeigte, manches Vorkommnis aus der späteren Zeit, als die Söldner auf sich allein angewiesen waren.

Im Anschluß daran lassen sich die charakteristischen Züge des Söldnerheeres im Gegensatz zum Perserheer, den Legionen Caesars, den ihre Heimat verteidigenden gallischen Stämmen und der auf der allgemeinen Wehrpflicht beruhenden Militärmacht der europäischen Nationen in der Gegenwart zusammenfassen. Auch der Geschichtsunterricht kann hierzu Parallelen liefern. Nicht geringes Interesse bringt der Schüler auch den Szenen aus dem Lagerleben 2, 11. 3. 5. 10, der Parade in Tyriaeion 2, 14—18, die ihm ein *ἀνάλογον* zu Parademarsch und Felddienstübung zeigt und der Schilderung der vornehmen Perser V. 8. entgegen. Den Blick für landschaftliche Eigenart und das Vorstellungsvermögen für Örtlichkeiten übt die oben erwähnte Schilderung Ciliciens und als Gegensatz dazu das Wüstenbild in Cap. 5 (dabei veranschaulicht §. 6 den Unterschied zwischen der Lebensweise der Griechen und der nordischen Völkerschaften, vergl. Caesar b. G. IV. 1. V. 14. VI. 22. VII. 17, 3.) Korsote am Maskas 5, 4 vergl. Caesar b. G. I. 38 (Vesontio.) VII. 15 (Avaricum). — Kelaenae 2, 7 ff., die Midasquelle, die medische Mauer 7, 14. 15. 16 und das Dorf 10, 11. 12. — Auch 8, 8 kann zur Bildung der Beobachtungsgabe des Schülers verwertet werden.

Die verschiedenartigen Ergebnisse **der bis jetzt besprochenen Unterrichtsgegenstände** können einen Vereinigungspunkt in dem **deutschen Aufsatz** finden. Für ihn lassen sich die behandelten Personen zu Charakteristiken, die kriegerischen Unternehmungen und der Inhalt erzählender Gedichte zu Erzählungen, Schlachten und Landschaftsbilder u. dgl. zu Beschreibungen und Schilderungen verwerten.

Auch hinsichtlich der **sprachlichen Seite** ergeben sich mannigfache Berührungspunkte zwischen deutschem, lateinischem, griechischem und französischem Unterrichte. Diese liegen zunächst im Satzbau<sup>1)</sup>, der für diese Klasse eine zentrale Bedeutung hat. — Es kommen aber auch manche mehr oder weniger durchgreifende Erscheinungen der Formenlehre, z. B. starke und schwache Formenbildung im Lateinischen, Griechischen und Deutschen, und die Beziehungen zwischen dem Wortschatz der 4 Sprachen in Betracht. — Besonders beim französischen Unterricht kann ein kurzer Hinweis auf die mit dem Lateinischen in Verbindung stehenden Wörter die häusliche Vorbereitung der Schüler erheblich entlasten. — Daß es sich natürlich auch innerhalb des altsprachlichen Unterrichts empfiehlt, der häuslichen Vorbereitung eine überflüssiges Wörteraufschlagen ersparende Vorbesprechung voranzuschicken, ist einleuchtend.

Was speziell den **lateinischen Unterricht** anlangt, so ist der Verfasser ein entschiedener Anhänger derer<sup>2)</sup>, die eine Gruppierung dieses ganzen Gebietes um die Schriftstellerlektüre an-

<sup>1)</sup> Vergl. Rothfuchs, Beiträge zur Methodik des altsprachlichen Unterrichts, Marburg 1882 pag. 71 ff. Meier, die Konstruktion der lat. Periode. Jahrb. f. Phil. u. Päd. 1886 504—508. Rothfuchs, Vom Übersetzen, Gütersloh 1887. Meinen Entwurf zu einer Behandlung von Caes. b. G. II. 25. Lehrpr. XI. 42—49. Meyer, ebend. 1887 pag. 196 ff. — Die Arbeiten von Josupeit.

<sup>2)</sup> Vergl. Schiller, Handbuch pag. 351 und meinen Aufsatz „Alter und neuer Betrieb im lateinischen Unterricht“. Gymnasium 1888 Nr. 19.

streben. Da jedoch die Vorliebe für **Übungsbücher** so tief eingewurzelt ist und vielfach als eine durch die Natur der Dinge dem Lehrer gebotene Erleichterung seiner Vorbereitung angesehen wird, so möge diese Frage hier kurz berührt werden. — Wenn neben der Schriftstellerlektüre ein Übungsbuch benutzt wird, so ist dem Lehrer zunächst hinsichtlich der Auswahl und Anordnung des sprachlichen Materials die Hand gebunden und auf den vielgerühmten Spielraum für die Individualität des Lehrers wird in dieser wichtigen Sache verzichtet. Soll ein Übungsbuch, welches keine Fühlung mit der Lektüre hat, wirklich von Nutzen sein, dann muß es ähnlich benutzt werden, wie ein Schriftsteller beim Verfahren des strengen Anschlusses an die Lektüre. — Einfaches Übersetzen und Repetieren der Einzelsätze oder zusammenhängenden Stücke genügt nicht. Letzteres geschieht vielfach mechanisch, zumal an den meisten Anstalten unter den Schülern schriftliche Übersetzungen zu den längere Zeit gebrauchten Übungsbüchern zirkulieren. Es würde sich also auch bei den Übungsbüchern darum handeln, den Übungsstoff auf Grund genauer häuslicher Vorbereitung selbstständig zu variieren und zu verknüpfen. Auch die Klassenarbeiten und Extemporalien müßten gerade so wie beim Anschluß an die Schriftstellerlektüre aus dem Unterrichte herauswachsen und so zu sagen das Flußbett sein, in dem sich Lektüre und Übungsbuch vereinigen. Unrationell wäre es daher auch unter diesen Voraussetzungen, wenn man die Klassenarbeiten ohne vorherige Umarbeitung und Anpassung auf den jeweiligen Standpunkt der Klasse aus einem beliebigen Übungsbuche entlehnte, welches mit dem Unterrichte der betreffenden Schüler keine weitere Berührung hat, als die, daß auf dem Titelblatt zu lesen ist: „für Tertia“, „für Sekunda“ u. s. w. Selbst bei Übungsbüchern, die im Anschluß an die Klassenlektüre gearbeitet sind, kann man nicht ohne weiteres Stücke für diesen Zweck entlehnen. Denn wenn man jede Schülergeneration und jedes weitere Jahr der Amtserfahrung modifizierend auf die Einrichtung des Unterrichts einwirken läßt, wird man nicht einmal selbstverfertigte Variationen in späteren Jahrgängen ohne durchgreifende Umarbeitung als Vorlagen diktieren können.<sup>1)</sup>

<sup>1)</sup> Ohne Zweifel ist gerade die richtige Stellung und Vorbereitung der Klassenarbeiten und Extemporalien ein Gesichtspunkt, dem bei der Ausbildung der Lehrer ein hervorragendes Interesse gewidmet werden muß. Kommt es ja doch gerade hierbei darauf an, einer Überbürdung, die darin liegt, daß der Schüler seine gesamten Kenntnisse in allen Fächern praesent haben soll, wirksam vorzubeugen. — Arbeiten, die nicht in der richtigen Weise aus dem Unterrichte herauswachsen (über Fehler die hierbei gemacht werden können vergl. Widmann: Dressieren und Dozieren, die Feinde des Unterrichts. Gymn. VII. Nr. 5), versetzen die Schüler vielfach in den Zustand der Ratlosigkeit. Sie fühlen, daß sie dem Spiel des blinden Zufalles gegenüber ihre Lage nicht verbessern können. Oft führt allerdings die verkehrte Stellung der Arbeiten auch zu einer das Pflichtgefühl der Schüler abstumpfenden Nachsicht in der Beurteilung der Leistungen. Es ist auch verfehlt, wenn man bei Übernahme einer neuen Klasse sofort Arbeiten schreiben läßt, ehe man die Schüler etwas gelehrt hat. Jeder Lehrer sollte sofort mit dem Beginn des neuen Schuljahres sich seinen Boden selbst schaffen, indem er in den ersten 14 Tagen einiges Neue einübt und einen entsprechend größeren Abschnitt der früheren Klasse repetiert. Denn wenn schon vorübergehende Störungen des regelmäßigen Unterrichtes innerhalb des Schuljahres sich demselben Lehrer gegenüber fühlbar machen, so wird es gewiß in noch höherem Maße der Fall sein, wenn eine Schülergeneration nach der Erreichung des nächstliegenden Zieles und nach mehrwöchigen Ferien sich in die Manier eines anderen Lehrers eingewöhnen soll.

Übrigens dient auch die Stellung, welche das Elternhaus den Klassenarbeiten und Extemporalien gegenüber einnimmt, vielfach nicht dazu, die Interessen und die Absichten der Schule zu fördern. Oft steht die Schwere der Strafe, welche Eltern bei ungenügenden Leistungen ihrer Söhne verhängen, nicht im rechten Verhältnis zur Größe des Vergehens. Es wird eben vielfach nicht im Hinblick auf die vorliegende Schuld, sondern mit Bezug auf die Möglichkeit der Nichtversetzung gestraft. Noch beklagenswerter sind jene Knaben, die, sei es wegen ihrer körperlichen oder geistigen Veranlagung, schwer mitkommen und mit Nachhülfestunden und harter Strenge von Klasse zu Klasse gehetzt werden. Für sie ist natürlich jede schriftliche Arbeit eine Art Haupt- und Staatsaktion, ihre Knabenzeit wird ihnen verkümmert, und nicht selten leidet das Verhältnis zwischen Eltern und Kindern not. Für solche Dinge trifft aber nicht

Was die **Verteilung des grammatischen Stoffes** anlangt, so muß ich etwas weiter aus-  
 holen. Der Unter-Tertia fällt zunächst eine Wiederholung und Ergänzung der Kasuslehre zu. Hierbei  
 spielen naturgemäß zahlreiche Einzelheiten, welche in das in IV. gewonnene System einzugliedern  
 sind, eine Hauptrolle. Da gleichzeitig in dieser Klasse ein gutes Stück der Verbalsyntax zu er-  
 lernen ist, so wird man hierzu am besten die Kapitel nehmen, die weniger aus einer Reihe von  
 Einzelheiten bestehen, als vielmehr die fortgesetzte Anwendung einer beschränkten Anzahl von  
 Prinzipien erfordern; ich meine die *consecutio temporum*<sup>1)</sup> und die *oratio obliqua*. Hierbei können  
 die Sätze mit *ut*, *ne* und *quin*, welche der Schüler schon in IV. kennen gelernt hat, den Ausgangs-  
 punkt bilden. Besonders letztere sind sehr geeignet, da man bei ihnen bequem alle temporalen  
 Kombinationen herstellen kann. Mit den Haupterscheinungen der *consecutio temporum* lassen sich  
 somit die Regeln über *ut*, *ne*, *ut non*, *quin*, *quo* und *quominus* ihrem Abschluß entgegenführen.  
 Hinsichtlich der *oratio obliqua*<sup>2)</sup>, die in ihren Hauptregeln zum Verständnis des Caesar unbedingt  
 erforderlich ist, käme zunächst die Behandlung der abhängigen Aussage und Aufforderung und der  
 Nebensätze in Betracht. Dies wäre vom Standpunkt der Ober-Tertia aus betrachtet im allgemeinen  
 die Grenze nach unten. Was die Grenze nach oben anlangt, so möchte der Verfasser im Hinblick  
 auf das Konzentrationsprinzip aus dem Pensum der Ober-Tertia alle diejenigen Erscheinungen aus-  
 geschieden haben, welche dem subjektiv gefärbten Stile des Redners in seinem Gegensatz zur  
 schlichten Erzählung angehören.<sup>3)</sup>

Wenn auch solche Dinge ab und zu einmal bei Caesar und Ovid unterlaufen, so können  
 sie doch erst in Verbindung mit der Cicerolektüre richtig verstanden und dann richtig ange-  
 wandt werden.

die Schule die Schuld, sondern die sozialen Verhältnisse und die Befangenheit des Publikums. Dieses sollte  
 sich darüber klar werden, daß die Nichtversetzung eines Schülers bei den veränderten Verhältnissen der  
 Gegenwart keine Schande zu sein braucht und daß ein durch ethische und gesundheitliche Opfer gewonnenes  
 Jahr ein sehr zweifelhafter Vorteil ist.

<sup>1)</sup> In meinem Aufsatz „Bemerkungen zum Unterrichte in der lateinischen Tempuslehre“, Gymnasium 1886 Nr. 16,  
 habe ich versucht, eine methodische Behandlung der *consecutio temporum* zu geben. — A. Waldeck, „Die  
 didaktische Formgebung in der lateinischen Grammatik“, Lehrpr. 18 pag. 12–28, wünscht den Gesichtspunkt  
 der Vorzeitigkeit und Gleichzeitigkeit aus der Lehre von der *consecutio temporum* auszuschneiden. Wenn  
 man die Sache theoretisch betrachtet, hat er damit recht, im konkreten Fall jedoch ist es wünschenswert,  
 daß der Schüler sich bei der Wahl einer Verbalform für den konjunktivischen Nebensatz alle Fragen vorlegt,  
 welche in Betracht kommen. So muß bei einem Beispiele wie: „Wir wissen wohl, wie einfach die alten  
 Deutschen lebten“, der Schüler sich fragen: 1) Was für ein Tempus steht im Hauptsatz? 2) Ist die Neben-  
 handlung der Haupthandlung vorzeitig oder nicht? Auf diese Fassung der zweiten Frage lege ich beson-  
 deres Gewicht, weil ich den nicht ausreichenden Begriff der Gleichzeitigkeit verbannt haben möchte. Unter  
 diesem Begriff werden nämlich viele Beispiele zusammengefaßt, die eigentlich nachzeitig sind. Diese Nach-  
 zeitigkeit möchte ich aber nicht, wie sie Kleist Z. f. G.-W. 1888 pag. 781 beabsichtigt, in die Schulgrammatik  
 einführen. Sein Beispiel *seis, quid acturus sis* kann nicht als typisch gelten. Man denke nur an *finale*,  
*consecutive* und besonders an die von den Verben des Fürchtens abhängigen Nebensätze. Da ich somit  
 den Begriff der Nachzeitigkeit für keine Vereinfachung der Sache und den der Gleichzeitigkeit nicht für  
 zutreffend und allen Beispielen adaequat halten kann, wüßte ich keine einfachere Lösung-vorzuschlagen, als  
 die Entfernung beider aus der Schulgrammatik. Eine Regel für die Vorzeitigkeit und gewisse Fälle, in denen  
 der fehlende *Coni. der Futura* umschrieben wird, genügt.

<sup>2)</sup> Vergl. meinen oben erwähnten Aufsatz: Bemerkungen u. s. w. Gymnasium Sp. 556. 557.

<sup>3)</sup> Dahin gehören: Ellendt-Seyffert 31. Aufl. §. 219 Anm. 220. Anm. 1, 2, 3. 222. 226, 2 u. die Anm. zu 3. 227.  
 Anm. zu 2. 3. 4. 228. 231. 234. 236 c. *sequitur* — *relinquitur*. Anm. 1. 237. *fac.* mit dem *acc. c. inf.* u. dem *part.*  
*sequitur ut*. Anm. 4. 238 *vide ne*. 239, 1. 2. Anm. zu 4. 244. Anm. 2. 247, 1 Anm. 2. 3. 248. 249. 250, 2. Anm.  
 3 u. 4. 251. 252 Anm. 3. 253. 254, 1. 255. 256. 257, 2. 3. 5. 265 Anm. 1. 3. 270 Anm. 1. 2. 3. 4. 283, 1 mit Anm. 2.  
 287 zu 1. 304 Anm. 3.

Das grammatische Pensum der Ober-Tertia<sup>1)</sup> wäre dann allerdings weniger umfangreich, aber dies wäre schon deshalb zu wünschen, weil in dieser Klasse die in Unter-Tertia eingeleitete Caesar- und Ovidlektüre einen größeren Umfang anzunehmen hat.

Auch ist es zweckmäßig, daß es ab und zu Klassenpensa giebt, die weniger reichhaltig sind und deshalb Gelegenheit zu einer ruhigen Vertiefung und Befestigung der schon erworbenen Kenntnisse bieten, zumal wenn die betreffende Klasse in anderen Fächern eine besonders schwierige Aufgabe zu lösen hat (wie z. B. das griechische Klassenpensum der Ober-Tertia). Bei der grammatischen Seite des Unterrichts muß nun der Lehrer darauf bedacht sein, durch Gruppen- und Reihenbildung<sup>2)</sup> die Kenntnisse der Schüler beständig wach zu erhalten und zur Anwendung zu bringen.

Was den Wortschatz anlangt, so handelt es sich darum, die in der Lektüre vorkommenden Vocabeln ebenfalls zu Gruppen und Reihenbildungen zu verwerten. Hierbei kann man je nach Bedürfnis die Bedeutungsverwandtschaft oder das etymologische Prinzip als Zentrum dienen lassen. Naturgemäß nimmt auf dieser Stufe auch die Synonymik<sup>3)</sup> einen größeren Umfang an.

<sup>1)</sup> Also hauptsächlich: 177. Anm. 3. 4. 180. Anm. 2. 188. 190. 191. 194. 197. 207, 2. 208, 1. 211. 221, 3 mit Anm. 1. 225. 226. Anm. 2. 227. 228 (potentialis der Vergangenheit). 229 (Berührung mit dem griech. Unterricht). 230. 336b. 238, 2 Anm. 1. 2. 239, 4. 242, 1 Anm. 2. 2 Anm. 2. 244, 1. 2. 247 (an die Behandlung der Nebensätze in der or. obl. anzuknüpfen). 250, 1 (vergl. cum temporale) 3. (vergl. 229) nebst Anm. 1. 2. 254, 2. 257, 1. 4. 258—278. 279. 280. 281, 2. 282, (281, 1 u. 284 sind je nach dem Bedürfnis für Sprechübungen vorweg zu nehmen). 287, 2. 4. 5. 304 Anm. 1. 2. 310.

<sup>2)</sup> Hierbei hat man mit 2 Verfahren abzuwechseln. Man muß einerseits den grammatisch-stilistischen Gesichtspunkt maßgebend sein lassen und Erscheinungen auf Grund ihrer mehr oder weniger in die Augen springenden Verwandtschaft gruppieren; z. B. 1) Die Daß-Sätze. 2) Übersetzung des Infinitiv mit zu. 3) Umschreibung deutscher Substantiva. Hierbei ergeben sich auch manche Beziehungen zur Kasuslehre, man denke an decet, poenitet und interest. 4) Ausdruck des Zweckes. 5) Ausdruck der Ursache. 6) Ausdruck der Folge. 7) Komparativ als Konzentrationspunkt: abl. mensurae, abl. comparationis, quo, quominus, nihil antiquius tabeo quam ut, cupidius zu leidenschaftlich, cupidius, quam ut. — uter fratrum maior est natu? Komparativ doppelt cf. Seyffert §. 198. 8) Indikativ in einfachen und hypothetischen Hauptsätzen statt des deutschen Coni. 9) Der Futurbegriff. 10) Gebrauch des Ind. Perf. bei postquam, ubi, cum inversum, cum iterat, wenn im Hauptsatz ein Praes. steht. 11) Dignus und indignus c. abl. und mit Coni. Relativsatz. 12) Gerundium und Gerundivum mit Beziehungen zur Kasuslehre, vergl. cupidus gloriae, cupidus discendi; ars vivendi und spes vincendi in ihren Beziehungen zum genet. subi. u. obi. 13) accidit, ut. u. bene accidit, quod. 14) Genet. u. Abl. pretii Genet. u. Abl. qualitatis. 15) Doppelter Nom. u. Acc. 16) Syntax der Impersonalia. 17) Konstruktion des Adiect. 18) Verba des Affekts (Acc. u. quod). 19) advenio und pono in ihrem Verhältnis zum Deutschen.

Andererseits aber erscheint es auch geboten, aus dem sich in jedem Kapitel der Schriftstellerlektüre bietenden praseol. Material eine oder die andere besonders geeignete Wendung herauszugreifen und sie in alle möglichen grammatischen Verbindungen zu bringen. Vergl. über diesen Punkt meinen Aufsatz „Alter und neuer Betrieb“, Gymnasium VI. 652.

Wenn man diese beiden Verfahren verbindet, kann man ohne alle Künstelei den Schüler in jeder Stunde zur Anwendung von ca. 20 Regeln nötigen. — Auch die Lektüre wird hierdurch nicht gestört, denn es versteht sich von selbst, daß Übersetzung, Besprechung des Inhaltes und Behandlung der grammatisch-lexikalischen Seite streng zu scheiden sind. — Doch dieses Bedenken wird man um so weniger zu fürchten brauchen, da ja auch eine andere Organisation des lateinischen Unterrichts nicht immer hindern kann, daß bei der Lektüre die grammatische Seite einseitig betont wird.

<sup>3)</sup> Hierbei ist strenge Beschränkung und eine Wesentliches vom Unwesentlichen scheidende Behandlung besonders notwendig. — Manchmal ist die Einsicht in die spezielle Bedeutung eines Wortes nur für das Verständnis einer oder der anderen Stelle eines Schriftstellers erforderlich. Es wäre dann thöricht, solche Dinge zum Gegenstand besonderer Übung machen zu wollen. — Mit besonderem Nachdruck muß man, wo es in der Natur der Sache begründet ist, auf die allgemeine Bedeutung hinweisen, z. B. bei arma und tela auf arma, bei mors und nex auf mors. Manches, was gewöhnlich der Synonymik zugeteilt wird, könnte durch

Für die Phraseologie <sup>1)</sup> — denn daß auch nach dieser Seite hin der Schriftsteller planmäßig ausgebeutet werden muß, erfordert der Anschluss der schriftlichen Arbeiten an die Lektüre — bilden die Beziehungen der Staaten zu einander und das Kriegswesen Mittelpunkte.

Wird der lateinische Unterricht bei dieser Einrichtung dasselbe leisten können wie früher? Dieselbe grammatische Sicherheit und derselbe Einblick in die Eigenart der lateinischen Sprache wird unter allen Umständen gewonnen werden können.

Wie sich nämlich im Zahlenkreis von 1—1000 dieselben mathematischen Operationen vornehmen lassen, wie in dem von 1—100 000, so kann man mit einem beschränkteren Vokabel- und Phrasenschatz dieselben grammatischen und stilistischen Übungen vornehmen, wie mit einem 20 mal so großen. — Hierin ist aber auch zugleich das Gebiet angedeutet, auf welchem ein Rückgang zu konstatieren ist.

Einst, als die beste Zeit und die beste Kraft auf die Übung im Lateinschreiben und Sprechen verwandt wurde, war natürlich eine allseitigere Beherrschung des Sprachstoffes möglich. Diese Zeiten haben aber schon seit einigen Dezennien aufgehört. Angesichts der Verhältnisse aber die sich für das Gymnasium in diesem Zeitraum entwickelt haben, bietet die Konzentration des lateinischen Unterrichts um die Lektüre erhebliche Vorteile. Sie verhütet — und dies ist der Mannigfaltigkeit der Fächer und ihren Anforderungen gegenüber besonders wünschenswert — eine zwecklose Zersplitterung der Kräfte des Schülers innerhalb des betreffenden Faches. Zwecklos nenne ich diese Zersplitterung, weil auch sie bei den veränderten Verhältnissen nicht im Stande ist, eine Beherrschung der lateinischen Sprache, wie sie früher möglich war, zu erzielen und weil der moderne

präzises Vokabellernen überflüssig gemacht werden, z. B. *ager, humus, rus, terra*. — In die IV. gehören: *hostis inimicus, industria assiduitas labor, terra rus ager humus, aetas senectus vetustas, factum facinus res gestae, murus moenia, homo vir, femina mulier coniux uxor, nubo* (Kasuslehre) *uxorem duco, facilis levis, difficilis gravis, deesse abesse egere carere, do dono, utor adhibeo, relinquo desero, regno rego dominor, plures complures*. — In die U.III.: *via iter, exercitus agmen acies, urbs oppidum vicus pagus, ius fas, finis fines, hostilis hostium, bellicus* (b. G. VI. 24) *bellicosus, novus recens, iacere situm esse, obsidere oppugno, posco postulo flagito* (b. G. I. 11.) Mit dem grammatischen Pensum lassen sich *tam ita, nunc tum, metuo* (*metus*) *timeo* (*timor*) *vereor sequor* und *obsequor* in Verbindung bringen.

Für O.III. käme in Betracht: *ripa ora litus, iusiurandum sacramentum, civitas res publica, gens populus natio vulgus plebs, arma tela, praeda spolia exuviae, animus anima, antiquus vetus prior pristinus, novus recens, vicinus* (Ovid u. Caes. VI. 34) *finitimus, accidit contingit evenit* (bei quod.), *aptus idoneus opportunus* (vergl. *opportunitas* u. *occasio*.), *una pariter simul, iterum rursus, ante coram, fere paene prope* (Indikat. u. Konditionalsätze) *nuper modo*. — Die Ovidlektüre bietet Gelegenheit, folgende Begriffe in ihrer Grundbedeutung zu beleuchten: *fulgor fulmen* (vergl. jedoch zur herkömmlichen Bedeutungsscheidung Hor. od. II. 10, 12.) *gaudium laetitia, ostium ianua valvae fores porta, lux lumen, gressus* Met. VI. 275 in Bezug auf *gradus* und *passus*, *diversus* I. 260. II. 14., *varius* I. 270. V. 390., *altus profundus* I. 331., II. 267. 229; *pecus armentum* IV. 635 in Bezug auf *iumentum* (*ζεύγος*), *nitidus splendidus* II. 3, VIII. 419 *mico* II. 2 *radio* II. 4 *luceo* II. 24, *stella sidus, tellus* in Bezug auf *terra* und *humus*.

<sup>1)</sup> Auch hierbei sind zum Zweck der Einübung 2 Verfahren zu verbinden. Die Phrasen müssen zunächst auf Grund ihrer begrifflichen Zusammengehörigkeit (vergl. Fries Übungsbuch für Tertia, Anhang) gruppiert werden. Daneben sollen sie aber auch ab und zu nach grammatischen Gesichtspunkten geordnet werden. (Vergl. den Anhang zu Harre Hauptregeln der lateinischen Syntax.) Wünschenswert ist ferner, daß bei der Ausbeutung der Schriftsteller nach der phraseologischen Seite hin ebenfalls eine strenge Scheidung hinsichtlich der Wichtigkeit durchgeführt wird. Es giebt eine Summe von Wendungen, die der Schüler in den nächsten Klassen jeder Zeit zur Anwendung bereit haben muß. Andere dagegen dienen durch ihre Verwendung in Variationen (über den Vorzug dieser vor einfachen Retroversionen vergl. „Alter und neuer Betrieb“, Sp. 656) dazu, den Schüler in den grammatischen Regeln zu üben und mit dem Vokabelschatz des betreffenden Schriftstellers zum Nutzen der Lektüre vertraut zu machen. Diese verlieren naturgemäß mit dem Hervortreten anderer Gesichtspunkte an Bedeutung.

Betrieb für alle Bedürfnisse der Gegenwart, selbst für die Vorbildung klassischer Philologen vollkommen genügt. Wenigstens hat man — soweit mein Wissen reicht — noch nichts von widerstreitenden Beobachtungen und Erfahrungen der Universitätsprofessoren gehört.

Hiermit hängt die weitere Thatsache zusammen, daß bei dem Verfahren des Anschlusses sich am leichtesten greifbare, ansehnliche Leistungen ohne eine Einschränkung der Lektüre erzielen lassen.

Man vergleiche doch nur einmal aus diesem Betrieb hervorgegangene richtig abgefaßte Vorlagen<sup>1)</sup> mit einem beliebigen Übungsbuch für die betreffende Stufe und die Autorenstelle an die sie angelehnt wird und frage sich, ob solche Leistungen vernünftigen Anforderungen an den lateinischen Unterricht nicht vollkommen entsprechen. Daß Schüler, die nach diesen Grundsätzen unterrichtet sind, in einem beliebigen für die betreffende Stufe bestimmten, von der Lektüre unabhängigen Übungsbuche mannigfache Schwierigkeiten finden, ist kein Gegenbeweis, denn die gleiche Beobachtung ließe sich umgekehrt machen. Ja sogar bei dem Verfahren mit Übungsbuch könnte man dasselbe erleben, man nehme nur z. B. statt Haacke Tischer oder umgekehrt. Dafür sind eben die Übungsbücher planmäßig gearbeitet, jedes rechnet mit eigenartigen Voraussetzungen und ist bestimmt, dem ganzen Unterricht auf einer bestimmten Stufe als Grundlage zu dienen. Gar Manches bleibt natürlich bei dem von mir empfohlenen Betrieb des lateinischen Unterrichts noch zu verbessern und zu vervollkommen. Manche Ausstellungen, die an ihm gemacht werden, sind auf die Gärung zurückzuführen, die das höhere Schulwesen fast in seinem ganzen Umfange erfaßt hat. Wenn erst in zahlreichen Grundfragen die notwendige Klarheit herrscht, wenn alle Fächer zeitgemäß umgestaltet sind, dann wird man auch in dieser Sache manches richtiger beurteilen können.

Der **griechische Unterricht** absolviert nach dem Lehrplan für die Gymnasien des Großherzogtums Hessen die Formenlehre und giebt in der Lektüre des Xenophon Hauptregeln der Syntax. Da die Verba auf  $\mu$ , mit denen man wohl beginnen wird, zu tiefgreifende Unterschiede im Vergleich mit den Verbis auf  $\omega$ <sup>2)</sup> aufweisen, empfiehlt es sich nicht, sie, wie Matthias<sup>3)</sup> will, im Anschluß an Xenophon durchzunehmen. Denn man kann doch wohl nicht ohne entweder Grammatik oder Lektüre zu schädigen, bei Xenophon An. I. 2 u. 3  $\delta\epsilon\acute{\iota}\kappa\nu\mu$  und  $\acute{\iota}\sigma\tau\eta\mu$  erlernen lassen. Das Verfahren des Anschlusses müßte dann einfach zu umfänglichen grammatischen Exkursen führen.

Für dieses Kapitel wäre daher ein Elementarbuch<sup>4)</sup> mit zusammenhängenden Stücken, die dem Schüler gleichmäßig auch den Coni. Opt. die Partizipia etc. vor Augen treten lassen und ihn längere Zeit mit einem typischen Verbum und seinen Compositis beschäftigt, zu empfehlen. Bei den sogenannten unregelmäßigen Zeitwörtern und denen, die nach  $\delta\epsilon\acute{\iota}\kappa\nu\mu$  gehen, liegt die Sache anders. Bei ihnen handelt es sich hauptsächlich um die Aneignung der Stammzeiten und das häufige Zusammenfassen der Einzelheiten zu Gruppen. Dies kann im Anschluß an die Xenophonlektüre geschehen.

Bei der Einübung des vielgestaltigen Stoffes wird man sich der Einzelsätze nicht gut entschlagen können. Ein so gearteter Stoff läßt sich nicht gut in einen verhältnismäßig so kleinen Abschnitt der Lektüre, wie er in O.III. naturgemäß ist, hineinarbeiten, ohne daß entweder die

<sup>1)</sup> Vergl. z. B. Schultess Vorlagen und Dettweiler Lehr. XIV. p. 73.

<sup>2)</sup> Dies schließt nicht aus, daß sich auch zahlreiche Berührungspunkte ergeben, die für die Anknüpfung verwertet werden können, z. B. für die Endung  $\mu$  der Optativ. Für den Opt.  $\tau\acute{\iota}\theta\epsilon\acute{\iota}\nu\lambda\upsilon\theta\epsilon\acute{\iota}\nu$ , für die Accentuation des Coni. die des Coni. aor. pass., zu  $\tau\acute{\iota}\theta\acute{\epsilon}\nu\alpha\iota$   $\lambda\epsilon\lambda\upsilon\kappa\acute{\epsilon}\nu\alpha\iota$ , zu  $\tau\acute{\iota}\theta\epsilon\acute{\iota}\varsigma$   $\lambda\upsilon\theta\epsilon\acute{\iota}\varsigma$ , zu  $\acute{\epsilon}\tau\acute{\iota}\theta\epsilon\text{-}\sigma\alpha\nu$   $\acute{\epsilon}\lambda\acute{\upsilon}\theta\eta\text{-}\sigma\alpha\nu$ ,  $\tau\acute{\iota}\theta\epsilon\text{-}\mu\alpha\iota$   $\lambda\acute{\epsilon}\lambda\upsilon\text{-}\mu\alpha\iota$ ,  $\acute{\epsilon}\tau\acute{\iota}\theta\acute{\epsilon}\text{-}\mu\eta\nu$   $\acute{\epsilon}\lambda\acute{\epsilon}\lambda\acute{\upsilon}\text{-}\mu\eta\nu$ .

<sup>3)</sup> Vergl. Lehrpr. IV. pag. 44.

<sup>4)</sup> z. B. Bachof: Griechisches Elementarbuch Teil I.

Übung der Formenlehre nicht vielseitig genug wird oder Geschmacklosigkeiten herauskommen. Soll beides vermieden werden, dann wird dem Prinzip ein Nachdenken des Lehrers geopfert, welches in keinem richtigen Verhältnis zum Erfolg steht. — Man hat also bei mündlichen und schriftlichen Übersetzungsübungen aus dem Deutschen in zweckentsprechender Weise abzuwechseln mit Variationen und Einzelsätzen<sup>1)</sup>, die dem Vokabelschatz der Schüler angepaßt sind. Das Streben nach zusammenhängenden Übungen kann übrigens auch durch die von Matthias<sup>2)</sup> empfohlenen griechischen Inhaltangaben befriedigt werden. Bei ihnen bekunden die Schüler, wie der Verfasser selbst beobachtet hat, reges Interesse. — Die Einübung der Vokabeln hat bald nach sachlichen<sup>3)</sup>, bald nach etymologisch-grammatischen<sup>4)</sup> Gesichtspunkten planmäßig zu geschehen.

Dabei sind auch viele Wörter zu berücksichtigen, die vielleicht in der Xenophonlektüre vereinzelt oder gar nicht vorkommen, aber dem Schüler, weil sie in U. III. erlernt worden sind, für seine weitere Schriftstellerlektüre erhalten werden müssen. — Jeder Paragraph im Xenophon bietet zu solchen Übungen wenigstens Ausgangspunkte.

Welche Erscheinungen der Verbalflexion sich bei dem ersten Buch der Anabasis behandeln lassen, hat Matthias<sup>5)</sup> in seinem Kommentar vor jedem Kapitel zusammengestellt. Die syntaktischen Regeln finden sich ebenda in einem Anhang und bei Bachof<sup>6)</sup> übersichtlich gruppiert. Es ist daher nicht notwendig, das gesamte Material in diesem Zusammenhang nochmals vorzulegen. — Bei der Behandlung der syntaktischen Seite ergeben sich zahlreiche Berührungspunkte mit dem Lateinischen und Gelegenheit, das gegenseitige Verhältnis von griechischem, lateinischem und deutschem Satzbau zu beleuchten.<sup>7)</sup>

<sup>1)</sup> Über die Bedeutung, welche Einzelsätze für jeden Elementarunterricht haben, wenn sie auch natürlich zusammenhängenden Übungsstoff nicht auszuschließen brauchen, vergl. Rothfuchs Aurea mediocritas Gymn. 1885 Nr. 20.

<sup>2)</sup> Lehrpr. IV. pag. 55.

<sup>3)</sup> Vergl. die Gruppen in Matthias Wortkunde im Anschluß an Xenophons Anabasis. Berlin 1881.

<sup>4)</sup> z. B. Welche Worte sind mit στρατιά stammverwandt? — τυχή: τυγχάνω τύχη εὐτυχία ἀτυχία εὐτυχήs δυστυχήs. — ὄπ. Formen zu ὄραω, ὄψις ὀφθαλμός. — ἴδ εἶδον εἶδος οἶδα. — Zeitwörter auf ἴω im Futur. — Pass. Perf. aller Gruppen von Stämmen. — Aspiration in der Verbalflexion: z. B. ἐδιώχθην. δεδιώχθαι δεδιώχα. — Kontrakta mit den dazu gehörigen Substantiven: ροσέω νόσος, κοσμέω κόσμος, φιλέω φίλος, πολεμέω πόλεμος, κρατέω κράτος, φθονέω φθόνος, οἰκέω οἶκος etc. — Beispiele für die Veränderung der mutae in Futurum und Aorist — εὐρος εὐρέs, βάθος βαθύs, τάχος ταχύs, θάρασος θρασύs, βάρος βαρύs. — Verba mit αν im Praes. — Verba mit σκ. — Verba mit passivem Aorist in aktiver Bedeutung. — Perf. mit attischer Reduplikation. — Perf. mit Metathesis. — Übergang von ε zu ο in der Tempus- und Wortbildung: τρέφω τροφή, τρέπω τέτροφα τρόπαιον — γεν γένος γέγονα γονεύs etc. — Schwache Aoriste mit ε. — Hierdurch wird die Repetition der Vokabeln zugleich eine intensive Übung der Formenlehre.

<sup>5)</sup> Kommentar zu Xenophons Anabasis von Matthias. Berlin 1883.

<sup>6)</sup> Xenophons Anabasis herausgegeben von Bachof. Paderborn 1888. Kommentar pag. 54—61.

<sup>7)</sup> Artikel besitzanzeigend und Weglassung des nicht betonten Possessivpronomens im Lat. — διὰ μέσου τοῦ παραδείσου mitten durch, ebenso medius. — Doppelter Nom. u. Acc. — Κύρον μισθὸν αἰτοῦσι Aeduos frumentum flagitare. — Accusativus der räumlichen und zeitlichen Ausdehnung. Verteilung von Funktionen des lat. Ablativs auf Genetiv und Dativ. — Der Dativus sociativus bei den Verbis des Kämpfens durch bellum gerere cum aliquo illustriert. — ὡς τάχιστα quam celerrime. — coni. hortativus. — γαμέομαι τινί nubo. — ἤδη ἦν — ἦνκα. cum inversum. — ὑπισχνούμαι u. promitto c. fut. — εἰ wie si = ob. — χάριν ἀποδίδωμι gratiam referre. — χάριν οἶδα gratiam habere. — ἵνα ὡς ὅπως = ut finale. ὥστε = ut cons. u. itaque. — οὐκ ἔφασαν negabant = sagten daß nicht. — part. futuri final u. coni. periph. act. = ich bin im Begriff. — ὀλίγους Xen. I. 7, 20 = paucos = nur wenige. — Verhältnis des Griech. zum Lat. u. Deutschen bei Ausdruck der indir. Aussage und Frage. — κελεύω c. acc. c. inf. = iubeo ἐπιτίττω c. dat. = impero. beiden gemeinsam ist der inf. — Warum ist das Gebiet des part. coni. im Griech. größer wie im Lat.? — λέγεται dicitur. — Lateinische und griechische Korrelativa, lateinische und griechische Fragepronomina und Frageadverbia miteinander ver-

Hinsichtlich der **grammatischen Seite des französischen Unterrichts** bestimmt der hessische Lehrplan: „Bei der Erteilung desselben sind Formenlehre und Syntax nicht streng gesondert zu halten; sondern es sollen die Schüler möglichst früh nach Maßgabe der erreichten Kenntnisse die Sprache an gegebenem Stoffe anschauen und in passenden Übungen handhaben lernen.“

Der grammatische Unterricht im Französischen hat somit in seinem Betrieb in der Tertien eine gewisse Ähnlichkeit mit der Art und Weise, wie in Ober-Tertia das Griechische behandelt wird.<sup>1)</sup> — Bei dem französischen Unterricht in dem Gymnasium ist die Verbindung von Grammatik und Lektüre um so wünschenswerter, als bei geringer Stundenzahl eine immerhin erhebliche Aufgabe zu lösen ist und sich somit eine Zersplitterung von Kraft und Zeit noch empfindlicher rächen könnte, wie in anderen Fächern. — Zudem bietet dieses Verfahren eine gewisse Bürgschaft, daß die Schüler mit unnötigen Einzelheiten, die sich auch in der französischen Schulgrammatik angesammelt haben, nicht überbürdet werden.<sup>2)</sup>

Anlaß zu Parallelen mit dem Lateinischen und Griechischen bietet das *Passé défini* in seinem Verhältnis zum *Imparfait*. (Perf. hist. Aor. — Imperfectum.)

Que in seinen mannigfachen Verwendungen läßt sich mit den Daß-Sätzen, *ut, quod, ὅτι* etc. in Verbindung bringen.

Lorsque mit dem *passé défini* bei vorübergehendem *Imparfait* oder *Plusqueparfait* entspricht dem *cum inversum*. — Zu *je crains qu'il ne vienne* vergl. *timeo ne*, zu *élire roi* den doppelten Nom. und Acc., zu *en écrivant* in *scribendo*, zu *pourvoir à quelque chose* *providere alicui rei*, zu *rendre* (im Gegensatz zu *faire*) *heureux* vergl. das Lateinische, welches *reddere* und *facere* gestattet. — Bei *suiyre quelqu'un* liegt *sequor* nahe, bei *succéder à quelqu'un* *succedere alicui*; bei *se rappeler quelque chose* der Acc. der Sache bei *memini* und *reminiscor* *croire à quelqu'un* entspricht ungefähr dem *confidere alicui*. — Auf ähnliche Weise lassen sich noch zahlreiche Erscheinungen finden, die zu einer Vergleichung der verschiedenen Sprachen dienen und deshalb dazu beitragen jede einzelne Sprache in ihrer charakteristischen Eigenart zu erfassen.<sup>3)</sup>

Ich habe in der vorliegenden Arbeit versucht, den Unterricht der Ober-Tertia, soweit es mir zweckmäßig zu sein schien, unter dem Gesichtspunkt der Konzentration zu betrachten. Manches konnte nur angedeutet werden. Eine vollständige Ausführung hätte naturgemäß den Raum einer Programmabhandlung weit überschritten. — Manches ist vielleicht anderwärts auch schon gesagt — denn wer kann die so reichhaltige pädagogische Litteratur vollständig beherrschen! — in diesem Falle würde ich mich mit der Thatsache trösten, daß zum Nutzen der Schule alte Wahrheiten immer wieder einmal in neuer Form und neuem Zusammenhange gesagt werden müssen.

Wenn einer oder der andere der Fachgenossen durch meine Ausführungen veranlaßt wird, den betreffenden Fragen seine Aufmerksamkeit zuzuwenden, so hat die Abhandlung ihren Zweck erreicht.

binden. — Ähnlichkeit in der Behandlung der Städtenamen im Deutschen und Griechischen im Gegensatz zum Lateinischen. — Artikel bei Ländernamen im Gegensatz zum Deutschen. — *ἀφικνεῖσθαι εἰς Σάρδεας* *advenire Romam* = in Rom ankommen. — u. a. m.

<sup>1)</sup> Schiller, Handbuch pag. 468.

<sup>2)</sup> Vergl. Schiller ebenda.

<sup>3)</sup> Vergl. Mätzner, Vergleichende Syntax der neufranz. Sprache. — Weyerhäuser, Vergleichende Darstellung der lateinischen und französischen Conjugation. Büdingen 1875. — Behne, Vergleichende Grammatik und ihre Verwertung für den neusprachlichen Unterricht. Darmstadt 1882.

