

Die innere Verknüpfung und vielseitige Verbindung der einzelnen Unterrichtsfächer und Lehr-Gegenstände als wesentliche Grundlage eines gedeihlichen erziehlischen Unterrichts ist eine Forderung, die zuerst von Herbart und seinen Anhängern erhoben wurde und heutzutage in den neuen Preussischen Lehrplänen als berechtigt und geradezu als notwendig anerkannt wird.

Über den Wert eines Unterrichts im Sinne der Konzentration kann nicht mehr im Zweifel sein, wer sich die Frage nach dem eigentlichen Zweck alles Unterrichts vorlegt.

Wer da weiss, dass der Unterricht das Ziel erstrebt, die einzelnen Fähigkeiten des Schülers zu Trägern der allgemeinen Bildung zu erheben, der wird auf eine Unterstützung, wie sie ihm die Konzentration, d. h. das Ineinanderweben und Verknüpfen der einzelnen Lehrstoffe, an die Hand giebt, nicht verzichten wollen, — am allerwenigsten an einer Anstalt, die als „Realschule“ mehr als andere höhere Schulen bei ihren auf das unmittelbar Nützliche gerichteten Zielen eine verhältnismässig grosse Anzahl von Unterrichtsfächern zu betreiben hat. Ihr ist eine durch geschickte Verknüpfung der einzelnen Unterrichtszweige herbeizuführende Sammlung und Besinnung ganz besonders von nöten.

Nach unsrem Dafürhalten ist die Thätigkeit eines Lehrerkollegiums hinsichtlich des Lehrplans noch keineswegs beendet, wenn die einzelnen Lehraufgaben für die betreffenden Klassen abgegrenzt und aufgestellt sind; es gehört hierzu des weiteren eine Betrachtung der einzelnen Klassenpensum vom Gesichtspunkte der Konzentration aus.

Die vorliegenden Zeilen wollen den Unterricht der Realschulklasse II in diesem Sinne beleuchten. Der hier gebotene Entwurf soll ein Versuch sein, die Thätigkeit besonders der Lehrer in innigere Beziehungen zu bringen, die in Fächern unterrichten, deren Vereinigung in einer Hand besonders wünschenswert erscheint, wenn sie auch nicht immer durchführbar ist. Besonders aber soll er die Gesamtheit der Kollegen einer Anstalt veranlassen, dem Unterrichtsbetrieb im Sinne der Konzentration noch weiter ihre Aufmerksamkeit zuzuwenden, um schliesslich einen auf gemeinsame Erfahrungen sich gründenden Entwurf für Stoffverteilung und Stoffeinteilung aufstellen zu können, der als eine wünschenswerte Ergänzung des amtlichen Lehrplans anzusehen sein dürfte.

Auf die Unterrichts-Veranstaltungen und Lehrmittel anderer gleichartiger Anstalten einzugehen, verbot mir der Umstand, dass mir von dieser Seite her wenig Material zur Verfügung stand, ich lege meiner Ausführung einzig und allein die Verhältnisse der Quedlinburger Realschule zu Grunde, von denen ich gerade in Klasse II wiederholt eingehendere Kenntnis erhalten konnte.

Im allgemeinen empfahl es sich, jede sich bietende Gelegenheit zu konzentrischer Betrachtung beim Schopfe zu fassen, ohne dabei das gleichmässige Vorwärtsschreiten des Unterrichts zu stören. In der Geschichte zog ich vor, grössere derartige Übungen am Ende eines jeden Vierteljahrs vorzunehmen und suchte zu diesem Behufe durch geeignete Stoffverteilung in jedem Quartal 3—5 Stunden zu erübrigen, die dann der Repetition nach konzentrischen Gesichtspunkten zu gute kamen.

I. Sprachlich-historische Gruppe.

Im Mittelpunkte des gesamten Unterrichts von Klasse II steht wie in allen Klassen das **Deutsche**; hier sollen die Fäden der übrigen Fächer zusammenlaufen. Alle Lehrer — nicht nur die Sprachlehrer — sollen gemeinsam danach streben, ihren Schülern eine möglichst sichere Kenntnis der Muttersprache zu vermitteln. Jede Unterrichts-Stunde soll in dieser Hinsicht eine deutsche Lehrstunde sein. Um die Übung in der Muttersprache auch in schriftlicher Beziehung zu sichern, hat die Unterrichts-Verwaltung die kürzeren Ausarbeitungen eingeführt, von denen in Klasse II der Quedlinburger Realschule jährlich zwölf, d. h. in jedem der in Betracht kommenden Lehrfächer (Deutsch, Französisch, Englisch, Geschichte, Erdkunde, Naturbeschreibung) in jedem Halbjahr je eine angefertigt werden. Hinsichtlich des deutschen Aufsatzes gilt ebenso als Forderung, dass er seine Themen nicht ausschliesslich dem deutschen Unterricht, sondern in gleicher Weise auch den eben genannten anderen Fächern entlehnen soll. Mit Recht sagen die amtlichen Lehrpläne von 1892 Seite 76: „Durch eine planmässige Pflege einer nicht blos richtigen, sondern auch dem Geiste unserer Sprache angemessenen deutschen Übersetzung aus den Fremdsprachen sowie durch die vorgesehenen regelmässigen deutschen Klassenarbeiten aus den meisten übrigen Fächern soll der Übung im schriftlichen Ausdruck eine besondere Unterstützung gesichert werden.“

Das Lehrmittel, das gewissermassen als „ehrlicher Makler“ zur Vertiefung und Verknüpfung der verschiedenen Unterrichtsgegenstände das meiste beiträgt, ist das deutsche Lesebuch. Obgleich im deutschen Unterricht der Klasse II die Schriftstellerlektüre (Ilias und Odyssee) im Vordergrund steht, kann nebenher auch das Lesebuch sehr wohl zu ausgiebigster Verwendung kommen. Für die gedeihliche Pflege und Festigung des Stils und die Erweiterung des Wortschatzes ist die Behandlung von mustergültigen

Prosastücken unerlässlich. Ihr sollte im Interesse der Ausdrucksfähigkeit der Schüler dieser Klasse noch grösserer Wert beigelegt werden, sei es auch auf Kosten der Homerlektüre. Die eingehendere, auf sorgfältiger Lektüre gegründeten Behandlung eines der beiden griechischen Gedichte dürfte für die dem Real-schüler nötige Kenntnis Homers genügen; bei dem andern Schwester-epos möge dann nur ein allgemeiner Einblick in den Inhalt gegeben werden. W. Stengel Lehrproben und Lehrgänge Heft 55 pg 78 hat die Osterprogramme 1896/97 von 145 Anstalten geprüft und 61 Schulen festgestellt, die nur die Odyssee lesen.

Die Forderung der Lehrpläne, dass in Klasse II die homerische Dichtung einen Hauptteil des deutschen Unterrichts ausmache, kann nur dann so recht zum Segen ausschlagen, wenn der Lehrer auch in anderer Beziehung dafür sorgt, dass die Schüler Einblicke in das klassische Altertum erhalten. Diese Eindrücke sind dann zusammen mit den Ergebnissen der Homerlektüre zu konzentrieren und auf diese Weise — soweit es bei Realschülern angängig — zu einem möglichst abgerundeten Gesamtbilde hellenischer Zustände zu gestalten.

Behufs Einführung in diesen altklassischen Anschauungskreis begann ich mit der Behandlung des Schillerschen Gedichts die „Kraniche des Ibykus“, das uns eine ungemein lebendige Vorstellung vom griechischen Theater und seinem Einfluss auf das Volk vermittelt und an das sich der Hinweis auf die Bedeutung der Nationalspiele ganz von selbst anknüpft. Hieran schloss sich das Lesestück: Die olympischen Spiele (Hopf-Paulsiek S. 273 für III, Ausgabe von Voss), das wiederum einen Hinblick auf die nationale Erziehung der Griechen ermöglicht und den Übergang bahnt zu dem Prosastück „Die athenische Erziehung nach den Gesetzen des Solon“ (Hopf-Paulsiek S. 270). Nun erst folgte die Lektüre der Odyssee während des Sommers, die der Ilias während des Winters. Wir benutzen die von Dr. Edm. Weissenborn in verkürzter Form bearbeitete Ilias und Odyssee (Leipzig 1896). Den Abschluss der gesamten Homerlektüre bildete am Ende des Schuljahres Schillers Gedicht „Das Siegesfest“, für das nun erst den Schülern das volle Verständnis ermöglicht war und das zugleich auch eine gewisse Verbindung zwischen den beiden Homerischen Epen herstellte. Die Behandlung der Homerischen Epen muss von vornherein davon absehen, dass man jene beiden Dichtungen als wertvolle Quellen für wirkliche geschichtliche Ereignisse verwerten könne; vielmehr ist auf ästhetische und ethische Vertiefung das Hauptgewicht zu legen. Nur dann bietet sich reichere Gelegenheit zu konzentrischer Behandlung.

In den Kreis solcher Betrachtung ist vor allem das in Klasse III behandelte Nibelungenlied hineinzuziehen. Dadurch, dass das

Verwandte in den griechischen Epen in Beziehung tritt zu den früher aus den deutschen Heldensagen geschöpften Anschauungen, vollzieht sich die psychologische Verwebung des Neuen mit dem Gesamtgedankenkreise der Schüler recht wirksam und anregend.

Es würden sich für einen Vergleich z. B. der Ilias mit dem Nibelungenlied etwa folgende Gesichtspunkte ergeben:

1. Der gewaltige Hintergrund der Handlung:
 - a) in mythologischer Beziehung (der hellenische Götterstaat in seiner Einwirkung auf den Gang der Ereignisse. — das Gold der Nibelungen und Wodans Geschlecht).
 - b) in geschichtlicher Beziehung (Trojanischer Krieg — Völkerwanderung).
2. Beide enthalten keine geschlossene einheitliche Kulturwelt. (vergl. Entstehung).
3. Die Frage nach der Entstehung der Ilias und Odyssee führt auf ähnliche Verhältnisse wie die Frage nach der Entstehung des Nibelungenliedes, ein Punkt, den wir schon deshalb berühren zu müssen glauben, weil ihm in der Einleitung zu unserer Homer-Ausgabe ein Kapitel gewidmet ist.
4. Die Verwicklung wird durch Frauen herbeigeführt (Helena — Kriemhild).
5. Befriedigung der Rache ist in beiden Epen ein Motiv der Handlung (Achill — Hektor, Brunhild — Kriemhild).
6. Zweikämpfe, Herausforderungen.
7. Erbitterter Vernichtungskampf, den nur wenige der Beteiligten überleben.
8. Auffallende Übereinstimmung in den Eigenschaften der Haupthelden Achill — Siegfried (ihre Unüberwindlichkeit im Kampfe, ihre Schnelligkeit im Laufen, ihre Verwundbarkeit an einer einzigen Körperstelle, ihr Fall durch Meuchelmord aus dem Hinterhalt).
9. Ähnlichkeit zwischen Agamemnon und Gunther (Herrscher eines reichen, mächtigen Landes und Volkes, prachtliebend, stolz, anmassend, nicht frei von Schwäche und Falschheit, finden von Frauenhand einen schimpflichen Tod).
10. Der Schutz und Trost der Könige Priamus und Etzel sind die opfermütigen Helden Hektor und Rüdiger; ihr Untergang; Trauer ihrer Angehörigen.

In genau derselben Weise können auch zwischen der Odyssee und dem Gudrunlied Parallelen gezogen und ohne Schwierigkeit durchgeführt werden.

Verwandtes aus andren Gebieten bietet sich ausserdem in Menge; wir erinnern hier nur noch an Odysseus Schuss durch die Äxte und Tells Meisterschuss sowie an Tells Monolog als Seitenstück zu dem Hektors vor dem Entscheidungskampfe mit Achill. Bei der Zusammenstellung der epischen Dichtungsarten in

Tertia hat der Schüler bereits als Muster des Idylls den „Siebzigsten Geburtstag“ und als Beispiel für das Tierepos die Dichtung „Reinicke Fuchs“ kennen gelernt und mit dem Hexameter als epischem Versmass eine, wenn auch nur flüchtige, Bekanntschaft gemacht; auch hier findet die Apperzeption und Konzentration so manchen willkommenen Stützpunkt.

Bei der Besprechung des Einflusses der Homerischen Dichtungen auf die Dichtkunst und die bildenden Künste alter und neuer Zeit gedachten wir besonders der Bedeutung Homers für unsre Dichter Lessing, Schiller, Goethe, mussten aber aus Mangel an geeigneten Anschauungsbildern die schöne Gelegenheit vorübergehen lassen, die Begeisterung für berühmte Werke der bildenden Künste zu wecken. Der Mangel an schulgemässen, preiswerten Abbildungen der Schöpfungen von Carstens, Thorwaldsen, Preller, das gänzliche Fehlen von immerhin kostspieligen Gypsmodellen der Griechengötter und Heldengestalten trägt wohl sicher die Hauptschuld daran, dass dieser hochwichtigen Seite der Homererklärung bisher noch so wenig Beachtung geschenkt wurde (vergl. W. Stengel, Beilage zum Osterprogramm Schmalkalden 1898).

Die ausserhalb der Homerlektüre stehenden deutschen Gedichte der Klasse II wurden folgendermassen behandelt. An die Wiederholung der in III gelernten Gedichte die „Kapelle“ von Uhland, „Es ist bestimmt in Gottes Rat“ von E. von Feuchtersleben, „Abend wird es wieder“ von Hoffm. von Fallersleben schlossen sich als inhaltlich zu diesem Cyclus gehörend in II an: Goethes „Wanderers Nachtlied“ und „Über allen Wipfeln ist Ruh“ (Klasse III).

Für das zweite Halbjahr fordert der Lehrplan der Klasse II neben der Iliaslektüre die Behandlung von Schillers Lied von der Glocke, für das sich grössere konzentrische Gesichtspunkte nicht bieten. Natürlich wurden eine Reihe ethischer Wahrheiten herausgearbeitet und mit Beispielen aus dem Gedankenkreise der Schüler belegt. Mehrfache Anklänge an andre Gedichte wie den „Schatzgräber“, die „Klage der Ceres“ und das „Eleusische Fest“ wurden hervorgehoben, die aus der griechischen Sage und Götterlehre entnommenen bildlichen Ausdrücke erklärt und bei der Schilderung des Aufbruchs auf die Gräuel der französischen Revolution hingewiesen.

Es bleibt uns nun noch zu zeigen, welche Dienste der Deutschunterricht an der Hand des Lesebuchs den übrigen Unterrichtsfächern, insbesondere der Geschichte, der Erdkunde und den Naturwissenschaften erweist. An unserer Anstalt ward bis Ostern 1899 in allen Klassen das Lehrbuch von Hopf und Paulsiek gebraucht. Im Schuljahr 1899/1900 haben wir mit der Einführung von Meyer und Nagel, Deutsches Lesebuch für Realschulen begonnen. Als besondere Vorzüge dieses Buches erwähnen wir, dass die Kapitel Geschichte, Erdkunde, Naturwissenschaften

recht geeignet vertreten sind, dass für die drei oberen Klassen eine Gedichtsammlung in einem Bande erschienen ist und der prosaische Teil aus einer Reihe von Einzelheften besteht, die je nach Wunsch und Bedürfnis der Schulen eine leicht zu erweiternde Auswahl bieten. Im allgemeinen ist in den vorliegenden Zeilen zunächst noch auf Hopf und Paulsiek Bezug genommen, wo jedoch Meyer-Nagel einen unverkennbaren Vorzug aufwies, wird letzteres Lesebuch berücksichtigt.

In engster Beziehung zum deutschen Unterrichte muss die Geschichte stehen, wie ja auch die Lehrpläne nachdrücklich betonen: „Die dem Deutschen gestellte besondere Aufgabe der Pflege vaterländischen Sinnes und des nationalen Gedankens weist dem Deutschen eine enge Verbindung mit der Geschichte zu.“ Der Lehrplan unserer Anstalt nimmt auf diesen Punkt Rücksicht, indem er den Lehrer des Deutschen zugleich mit dem Geschichtsunterricht betraut. Dem betreffenden Lehrer ist somit im konzentrierenden Lehrverfahren eine willkommene Freiheit gewährt.

Bei der Behandlung der Reformations-Geschichte wurde in drei Stunden Karl V von Ranke (Hopf-Paulsiek Seite 331) gelesen; es ward dabei an den Passauer Vertrag und den Augsburger Religionsfrieden angeknüpft; beschlossen wurde dieser Lehrgang mit der Darbietung und dem Auswendiglernen des Gedichts „Der Pilgrim vor St. Just“ (Hopf-Paulsiek Seite 147).

Eine Vertiefung des Geschichtsthemas „Reformation und Abfall der Niederlande“ lieferte das Lesestück „Gefangennahme der Grafen von Egmont und von Hoorn“ (Hopf-Paulsiek Seite 298). Für die brandenburg-preussische Geschichte von ihren Anfängen bis zu Friedrich dem Grossen, welche den Kern des Geschichts-Unterrichts von II bildet, boten sich als höchst willkommene Ergänzung und Belebung die Lesestücke aus Hopf und Paulsiek die Marienburg und der deutsche Orden, „Deutscher Anbau in Schlesien im 13. Jahrhundert“, der „erste Hohenzoller in der Mark“, Deutsche Landsknechte, Friedrich Wilhelm der Grosse Kurfürst, König Friedrich Wilhelms I. Sorge um das Heerwesen, Der Überfall bei Hochkirch in der Nacht vom 13. zum 14. Oktober 1758, Friedrich II. im Lager bei Bunzelwitz im Herbst 1761, Anrede Friedrichs II. an seine Generale und Staboffiziere. Aus Meyer und Nagels Prosahaft für III boten sich: Die Einnahme von Magdeburg im 30jährigen Kriege, August Hermann Franke, der Begründer des hallischen Waisenhauses, aus Meyer-Nagel Prosahaft II. Die Baukunst unter Friedrich dem Grossen.

Es ist an unserer Anstalt die Einrichtung getroffen worden, dass der Lehrer des Deutschen und der Geschichte in III möglichst auch die Klasse im folgenden Jahre weiterführt. In diesem Falle wird sich der geschickte Lehrer manches aus dem Prosaheft von III für die folgende Klasse aufsparen. Wir erwähnen hier nur

beispielsweise zur Vertiefung für das Kapitel „Luther“ die Lese-
stücke: Luther auf der Wartburg (Meyer-Nagel Heft 5 pg 102)
und Luther u. Melanchton bei der Disputation in Leipzig (Meyer-
Nagel Heft 5 pg 105).

Ebensowenig dürfte für das Lesestück „August Hermann Franke,
der Begründer des hallischen Waisenhauses“, irgend ein zwingender
Grund zur Lektüre in III vorhanden sein, während seine Durch-
nahme zur Zeit der Besprechung des Pietismus in Klasse II von
unleugbarem Nutzen ist. Es ist für ein solches Stück ein ganz
andres Interesse vorhanden, wenn der Geschichts-Unterricht dafür
Stimmung gemacht hat. Der Schüler weiss hier ohne vorausgehende
weit ausholende Vorbereitung, wie sie in III nötig wäre, aus welchem
Grunde und zu welchem Zwecke gerade hier das Lesestück seine
Stelle in der Behandlung findet. Es empfiehlt sich hie und da
geradezu, die Frage zu stellen: „Welches Stück unsres Lesebuchs
werden wir wohl jetzt zu behandeln haben?“ Eine ganze Anzahl
Schüler haben ein so reges Interesse für die ihnen unbekannt
Stoffe ihres Schulbuchs, dass sie sich aus freiem Antriebe hierüber
orientieren. Sie thun es natürlich in dem Masse, wie der Lehrer
dies Interesse willkommen heisst und lobend anerkennt. — Sobald
der Lehrer der Erdkunde die deutschen Kolonien in Afrika be-
handelt hat, wird sich der Deutschlehrer an geeigneter Stelle mit dem
Lesestück „Die deutsche Kolonie Kamerun“ (Hopf-Paulsiek S. 283)
beschäftigen. Die Durchnahme von Nord-Europa in der Erdkunde
des vierten Quartals führte zur Lektüre „Bilder aus dem Norden“
1—4 (Hopf-Paulsiek S. 350). — Für den naturwissenschaftlichen
Unterricht sind von Wert im Lesebuch von Meyer-Nagel die Prosa-
stücke „Die Passatwinde“, „Die Stellung der Pflanzenwelt in der
Natur“, „Das Wasser ein Baumeister“, „Eis und Gletscher“. —

In ergiebigster Weise lässt sich der **Geschichts-Unterricht**
von II nach konzentrischen Gesichtspunkten anlegen. Er hat die
Aufgabe, neben der Übermittlung von Wissensstoff vor allem das
Urteil zu bilden und klare Anschauungen über das politische und
wirtschaftliche Leben der Vergangenheit und Gegenwart zu ermög-
lichen. Diesen Forderungen wird der Geschichtslehrer am ehesten
gerecht, wenn er der Konzentration weitgehende Zugeständnisse
macht, wenn er das in der Geschichte der verschiedenen Perioden
und Länder zerstreut liegende Material unter grosse gemeinsame
Gesichtspunkte bringen und fortgesetzt nach allen Seiten Ausblicke
thun lässt.

Am Ende des Geschichtspensums von Klasse III oder zu
Beginn dessen in II, auf jeden Fall vor Eintritt in die Behandlung
der Neuzeit hat eine umfassende kulturhistorische Betrachtung über
das Mittelalter zu erfolgen, wenn ein rechtes Verständnis für den
Umschwung der Dinge im 16. Jahrhundert von dem Schüler ge-
wonnen werden soll. Wir schliessen uns zum Teil an den von

G. Siefert, Lehrproben und Lehrgänge Heft 55, gebotenen Überblick an.

Die mittelalterlichen Stände.

1. Die Geistlichen: Das Oberhaupt der Papst, seine Wahl (Gegenpäpste). Geistliche Orden. Konzile. Unumschränkte Macht durch Bann und Interdikt. Weitreichendsten Einfluss durch die Ohrenbeichte. Leitung der Jugend-Erziehung (Klosterschulen). Entartung — Verweltlichung der Geistlichen Schisma. Missbräuche, Irrlehren wie Lehre vom Fegefeuer, von den 7 Sakramenten, Versagung des Laienkelches, Verdienstlichkeit der guten Werke, Fasten, Wallfahrten, Bussübungen, Ablass.

2. Die Ritter: Mittelalterliches Lehnswesen, Adel. Rittererziehung, Leben am Fürstenhofe, Landesverteidigung. Französischer Einfluss auf höfische Sitte und Bildung. Kreuzzüge, Ritterorden; Sinken des Standes — Raubritterwesen.

3. Die Bürger: Entstehung der Städte (Bischofs-Landstädte, Reichsstädte), Privilegien durch Heinrich III., IV., V. Wachsen des Reichtums nach den Kreuzzügen, Kampf der Geschlechter mit den Zünften im 14. Jahrhundert, Kraftäusserungen der Städte (Hansa, Städtebündnisse).

4. Die Bauern: Abhängigkeit von Adel und Geistlichkeit (Frondienste). Rechtlosigkeit, verachtete Stellung. Grausame Bedrückung — Aufstände.

Diesen Überblick möchten wir im Gegensatz zu Siefert in seinem Aufsatz Lehrproben u. Lehrgänge 55 zu einer umfangreichen Konzentration im Fach verwenden. Wir begannen das Geschichtspensum der II mit der Behandlung der Entdeckungen und Erfindungen, die infolge des Absterbens vom mittelalterlichen Leben dem Entstehen eines neuen Geistes gleich förderlich waren, und verfolgten die Reformation der Kirche in Verbindung mit der Entwicklung der Reichsgeschichte bis ins zweite Jahrzehnt des 17. Jahrhunderts. Hier war ein natürlicher Halt geboten, um eine grössere Besinnung eintreten zu lassen auf die Lage der vier Stände vor Beginn des 30 jährigen Krieges. Was hatten die Durchführung der Reformation, die Erfindung der Buchdruckerkunst, die Vervollkommnung der Feuerwaffen, die Entdeckung des Seeweges nach Ostindien und die Auffindung Amerikas im Laufe des 16. Jahrhunderts aus ihnen gemacht?

Nach dieser Betrachtung schritten wir zur Geschichte Brandenburg-Preussens von den ältesten Zeiten bis zum Jülich-Cleveschen Erbfolgestreit unter ständiger Bezugnahme auf unsre Übersicht. Der Abschluss des 30 jährigen Krieges ergab ganz von selbst eine nochmalige Betrachtung Deutschlands, besonders der Marken unter obigem Gesichtspunkte. Der letzte Teil unsres Geschichtspensums bis zum Tode Friedrichs des Grossen war vorwiegend preussische Geschichte mit gelegentlichen Seitenblicken

auf das Reich und die Nachbarstaaten, soweit sie zum Verständnis nötig waren. Wir deuten hier noch eine Reihe kleinerer Konzentrationsthemen an, wie sie gelegentlich im Unterricht zur Ausführung gelangten.

Entstehung der deutschen Städte:

- a) aus römischen Standlagern (Wien, Passau, Regensburg, Koblenz, Bonn, Köln, Trier).
- b) aus Pfalzen, Bischofssitzen, Klöstern (Frankfurt a. M., Aachen, Ulm, Hamburg, Würzburg, Fulda, Münster, Osnabrück, Bremen, Verden, Hildesheim, Halberstadt).
- c) aus den Marken der Sachsenkaiser (Merseburg, Quedlinburg, Magdeburg, Goslar, Leipzig, Halle).
- d) unter den Hohenstaufen, besonders gegründet von Heinrich dem Löwen (München, Lübeck, Hannover, Braunschweig).
- e) in Preussen (Thorn, Marienwerder, Kulm, Königsberg, Memel, Elbing). Kulturarbeit fremder Nationalitäten in Preussen: (Deutschritter, Cisterzienser — Prämonstratenser, Kolonisten aus Holland, Seeland, Schweizer, französische Emigranten, Salzburger). Kraftausbrüche des deutschen Volkes: Völkerwanderung, Kreuzzüge, Hansa, Deutschritterorden, Reformation. Kriegswesen: Landsknechte (Maximilian, Frundsberg, Schärtlin). Söldner (E. von Mansfeld, Wallenstein). Stehende Heere (erstes aus Landeskindern von Gustav Adolf). Heer des Grossen Kurfürsten, König Friedrich Wilhelms I, Friedrichs des Grossen.

Reformationsbestrebungen: Huss — Hieronymus, Luther Zwingli — Calvin, Heinrich VIII. von England.

Wozu führten irrige Auffassungen der Lehre Luthers? (Bilderstürmer, Wiedertäufer, Bauernkriege).

Verirrungen des Menschengenies bei seinem Streben nach tieferer Erkenntnis der Natur: Astronomie — Astrologie (Wallenstein); Chemie — Alchimie (Berthold Schwarz); Geometrie, Algebra — Zauberei, Geisterbeschwörung; Aberglaube (Hexenprozesse, Teufelsglaube, Juden-Verfolgungen).

Ein wertvolles Mittel zu vertiefender, konzentrischer Betrachtung der gesamten brandenburg-preussischen Geschichte bis zum Tode Friedrichs des Grossen haben wir an dem Lesestück Nr. 1 in Meyer-Nagel, Heft 2 für I/II „Brandenburg-Preussen von seinen Anfängen bis zum Tode Friedrichs des Grossen“ von H. von Treitschke. Was der Geschichtsunterricht des Jahres in chronologischer Reihenfolge entwickelt hat, wird hier noch einmal in grossen allgemeinen Zügen vorgeführt und in klassischer Weise beleuchtet; die zerstreut liegenden Einzelkenntnisse des Geschichtsunterrichts gewinnen an der Hand solcher Lektüre erst wahres Leben.

Für die Bildung des Stils und Ausdrucks der Schüler wie für die Vertiefung in die brandenburgisch-preussische Geschichte gleich wertvoll dürfte es sein, wenn der Lehrer am Ende jeder Lektürestunde einige Konzentrationsfragen, wie sie sich aus dem Text leicht ergeben, zur schriftlichen Beantwortung aufgibt. Die zur Behandlung des Stückes erforderliche Zeit hätten am besten Deutsch und Geschichte gemeinsam zur Verfügung zu stellen. —

Der Unterricht in der **Erdkunde** zeigt schon bei einem Blick auf den Lehrplan mannigfache Beziehungen und Anknüpfungspunkte zu anderen Fächern. Die Frage, ob man den Historiker oder Naturwissenschaftler der Klasse damit betrauen soll, wird am besten vom Standpunkte der Konzentration aus entschieden. Während im allgemeinen an Gymnasien der Geschichtslehrer zugleich auch erdkundlichen Unterricht erteilt, die Erdkunde somit als Hilfswissenschaft der Geschichte betrachtet wird, also eine mehr dienende Stellung einnimmt, dürfte sie an Realanstalten vorwiegend dem Naturwissenschaftler übertragen werden, geleitet von der Annahme, dass die Naturwissenschaften als Hilfswissenschaften für die Erdkunde zu schätzen sind, diese also eine mehr führende Stellung behauptet. Während dort die Erdkunde gleichsam das Feld vorbereitet, auf dem der Geschichtsunterricht weiter arbeitet und aufbaut, geht sie hier selbständig vor und bezeichnet ihrer naturwissenschaftlichen Gehilfin nur die Art der für sie zu leistenden Arbeit.

Wir folgen in Klasse II letzterem Gesichtspunkte. Der Lehrplan fordert als Aufgabe Europa (ausser Deutschland) und die deutschen Kolonien, wobei der Kolonialbesitz der übrigen europäischen Mächte ganz besonders betont und mit dem Deutschlands verglichen wird. Bei der grossen Bedeutung dieses Unterrichtszweiges für das Verständnis unsres gesamten wirtschaftlichen und politischen Lebens, unsres Welthandels und unsrer Weltpolitik, andererseits bei dem Umfang des Pensums gebühren ihm 2 Wochenstunden.

Der Naturwissenschaftler wird sich am ersten bereit finden, eine seiner Stunden der Erdkunde zu überlassen, da diese die meisten Berührungspunkte mit den Naturwissenschaften aufweist. Das erste Vierteljahr behandelt die deutschen Kolonien; hier braucht der Lehrer vieles nur zu berühren und auf die Botanik zu verweisen, die gleichzeitig die ausländischen Kulturpflanzen behandelt. Der Unterricht wird überaus fruchtbar, da der Schüler an der Hand der Kolonialsammlung*) eine ganze Anzahl tierischer und pflanzlicher Erzeugnisse unsrer Kolonien aus der Anschauung kennen lernt und die Formen erfährt, unter denen sie in den Handel kommen.

*) Erzeugnisse der deutschen Kolonien. Sammlung für Lehrzwecke, Linnaea, Dr. Aug. Müller. Die Anschaffung der Sammlung dürfte jeder Realanstalt dringend zu empfehlen sein.

Im zweiten Vierteljahr beginnt die Behandlung Europas mit Spanien, Italien und der Balkanhalbinsel. Nicht allein vom Standpunkte der Konzentration aus, die hier die Beziehung des erdkundlichen mit dem Geschichtsunterricht hergestellt wissen möchte, dürfte ein ganz kurzgedrängtes Kapitel über die Geschichte des Landes zum besseren Verständnis für seine gegenwärtige politische und wirtschaftliche Lage zu wünschen sein. Weshalb soll man sich hier nicht die Geschichtskennntnisse der Schüler zu nutze machen? Nehmen wir z. B. Spanien an. Der Lehrer wird an die Weltmachtstellung Spaniens unter Karl V. erinnern, den reichen Kolonialbesitz aufzählen lassen und dann nur zur Beantwortung der Frage nach den Gründen des unaufhaltsamen Niedergangs der spanischen Macht schreiten, dessen letzten Akt die Schüler miterlebt haben.

Hier wäre vielleicht auch im Anschluss an die Erwähnung Portugals ein Hinweis auf das mutmassliche Schicksal des portugiesischen Kolonialbesitzes am Platze, der auf Holland ausgedehnt werden und zur flüchtigen Erörterung eines Punktes unsrer deutschen Kolonialpolitik führen könnte, ohne dass der Lehrer den Vorwurf verdiente, in der Schule Parteipolitik getrieben zu haben.

Nach einem derartigen historischen Rückblicke, dessen Hauptpunkte der Schüler aus dem vorangegangenen Geschichtsunterricht mit freudigem Eifer zusammentragen wird, hat die Klasse ein ganz andres Interesse an dem Schauplatz, den sie nun vom Standpunkte der Erdkunde aus kennen lernen soll, ganz abgesehen von dem Nutzen, den der Geschichtsunterricht erfährt. Dem dritten Vierteljahr schreibt der Lehrplan Frankreich, Holland-Belgien, England vor. Bei der Besprechung Englands, unsres gefährlichsten Rivalen zur See und auf dem Weltmarkte, dürfte dem rein erdkundlichen Pensum die Beantwortung der Frage nach den Umständen, die die heutige Grösse Englands bewirkt haben, voranzuschicken und an die auffallende Ähnlichkeit mit dem morschen römischen Kaiserreiche zu erinnern sein. Der Unterricht füllte damit zugleich eine vom Geschichtsunterricht gelassene Lücke aus.

Den Schluss des Pensums bildet das Kapitel „Nordeuropa, Russland, Östreich-Ungarn.“ Bei der Behandlung aller dieser europäischen Staaten stehen im Vordergrund des Interesses die Fragen nach den Handelsbeziehungen, nach den Erzeugnissen ihres Bodens und ihrer Industrie, soweit sie Wert und Bedeutung für uns haben. Hier wiederum liegen die Fäden deutlich sichtbar, welche die Erdkunde mit der Botanik, Zoologie, Mineralogie verbinden.

Von seiten der Naturlehre erfährt die Erdkunde in Klasse II eine nicht minder wirksame Unterstützung. Im Winterhalbjahre schreibt der Lehrplan der Physik die Wärmelehre vor, die zu

meteorologischen Belehrungen führt. Die hier erworbenen Kenntnisse über Tau, Reif, Nebel, Wolken, Regen, Schnee, Hagel, Luft- und Meeresströmungen tragen zum besseren Verständnis der klimatischen Verhältnisse der betreffenden Länder nicht unwesentlich bei, wenn sie zur Begründung fleissig herangezogen werden. Zur Veranschaulichung dieses Zusammenhangs von Meteorologie — Botanik — Zoologie — Erdkunde diene z. B. Südwestafrika.

Der **französische Unterricht** von II leistet der Idee der Konzentration verhältnismässig geringe Dienste. Die grammatischen Unterweisungen schlossen sich an das Übungsbuch von Plötz-Kares, Ausgabe C für Realschulen an. Von verwendbaren Lesestücken erwähnen wir Nr. 61 Persévérance, Nr. 71 b Louis XIV en Hollande, Nr. 58 Les avalanches, Nr. 63 Les lycées de Paris, Nr. 66 Le concours général. Nr. 61 gab uns Veranlassung, das Schicksal Brémontiers mit dem des Kolumbus zu vergleichen. (Undank ist der Welt Lohn. Der Prophet wird in seinem Vaterlande nicht geehrt.) Das Stück erwies sich ausserdem als vorzüglich geeignet, eine Reihe französischer Sprüchwörter in den Gang der Erzählung einzuflechten, oder sie zu Überschriften kleiner französischer Erzählungen zu machen, welche die Schüler auf Grund des Lesestücks selbst zusammentragen mussten. Wir erwähnen nur *Qui vivra verra*. *La fin couronne l'oeuvre*. *Petit à petit Poiseau fait son nid*. *Nécessité rend industriel*. *La nuit porte conseil*. *Rira bien qui rira le dernier*.

Lesestück Nr. 71 gestattete einen vorläufigen Hinweis auf die Raubkriege Ludwigs XIV., die in der Geschichte zur Behandlung kamen, Nr. 63 und 66 vertieften die Kenntnis vom französischen Schulwesen. Nr. 58 zeigte eine flüchtige Beziehung zum naturkundlichen Unterricht.

Die Lektüre hatte im laufenden Schuljahre Boissonas, *Une famille pendant la guerre 1870—71* zum Gegenstande. Es ist eine Reihe von Briefen, welche die weiblichen in der Heimat zurückgebliebenen Glieder einer französischen Familie mit den männlichen am Kriege teilnehmenden wechseln. Da in diesem Jahre zum ersten Male der Versuch gemacht wurde, ohne Streichungen am Pensum mit 4 anstatt 5 Wochenstunden auszukommen, konnte im Interesse der sprachlichen Ausbildung der Klasse auf geschichtliche Vertiefung des Inhalts nur wenig Gewicht gelegt werden. Bei genügender Zeit müsste es eine lohnende Aufgabe sein, gleichsam die Bindeglieder zwischen den einzelnen Briefen zu konstruieren und so dem Geschichtsunterricht zu dienen. Da die neuste Geschichte dem Pensum von I angehört, möchten wir den Stoff dem Kanon der nächsten Klasse zuweisen, ebenso wie die zum Teil bereits früher gelesenen, vom deutsch-französischen Kriege handelnden Schriftsteller.

Für unsere Zwecke erscheint es notwendig, einen ganz bestimmten Kanon der Schriftstellerlektüre aufzustellen, in dessen Grenzen sich die dreijährige französische wie die zweijährige englische Lektüre zu halten hat. Bei der Wahl der Schriftsteller hat natürlich auch der Geschichtsunterricht ein Wort mitzusprechen. Welcher in Klasse II mit Deutsch, Geschichte, Französisch betraute Lehrer möchte wohl auf die günstige Gelegenheit verzichten, durch die Lektüre von Duruy, *Siècle de Louis XIV.*, *Règne de Louis XIV.* die Kenntnis dieser Glanzperiode französischer Geschichte zu vertiefen? Damit ist noch keineswegs gesagt, dass uns die Geschichte Alles, die modernen Verhältnisse, die Gegenwart nichts wären. Wir wollen nur von der allgemeineren geschichtlichen Anfangslektüre, die das ganze Land oder Volk im Auge hat, zu der besonderen der Einzelperiode, der Hauptstadt, der Gegenwart aufsteigen. Alle übrigen Anforderungen an einen guten Lektürestoff bleiben bestehen. Nach unsren Erfahrungen und in unsrem Sinne dürfte sich folgender Kanon empfehlen:

III. Klasse (4. franz. Schuljahr.)

Bruno, *Le tour de la France par deux enfants.*

Angé et Pictet, *Premier livre d'histoire de France.*

Dupuis, *La France en zigzag.*

Lamé - Fleury, *Histoire de France 1328—1862.*

Eckmann - Chatrian, *Histoire d'un conscrit de 1813.*

II. Klasse (5 frz. Schuljahr)

Paganel, *Histoire de la guerre de 7 ans.*

Paganel, *Jeunesse de Frédéric le Grand.*

V. Duruy, *Règne de Louis XIV.*

V. Duruy, *Siècle de Louis XIV.*

I. Klasse (6. frz. Schuljahr).

Séguir, *Histoire de Napoléon et de la grande armée en 1812.*

Napoléon à Moscou et passage de la Bérésina.

Barran, *Scènes de la révolution française.*

Boissonas, *Une famille pendant la guerre.*

D'Hérisson, *Journal d'un officier d'ordonnance.*

Halévy, *L'invasion*

Deschaumes, *Journal d'un lycéen de 14 ans pendant le siège de Paris.*

Da wir beabsichtigen, später die französischen und englischen Schulautoren hinsichtlich ihrer Brauchbarkeit vom Standpunkte der Konzentration aus an anderer Stelle eingehender ins Auge zu fassen, wenden wir uns jetzt der zweiten Fremdsprache zu.

Im **englischen Unterricht** wird von Ostern 1900 ab die von Regel bearbeitete Englische Sprachlehre (Gesenius) durch Deutschbein und Willenberg, Leitfaden für den englischen Unterricht (2 Teile) ersetzt werden. Für uns ist von besonderem Werte die Wahl des Lesestoffs im zweiten Teil, der fast ausschliesslich eng-

lische Verhältnisse schildert und Hauptereignisse aus der englischen Geschichte vorführt.

Besonders glücklich war die Wahl der Schriftstellerlektüre des laufenden Schuljahres, die das im Gärtnerischen Verlage erschienene Werkchen Chambers, English History verwendete. Diese „Englische Geschichte“ weist eine ganze Reihe von Vorzügen auf, die sie von unsrem Standpunkte aus als ganz besonders geeignet für Klasse II erscheinen lassen. Das Büchlein führt dem Schüler in packender Darstellung und modernem Englisch die Hauptstadien der englischen Geschichte vor und bahnt dadurch das Verständnis modernen englischen Lebens und englischer Politik an, eine Lücke, die bedauerlicherweise der Geschichtsunterricht lassen muss, trotzdem heutzutage niemand mehr leugnen wird, dass ein Überblick über die geschichtliche Entwicklung unsrer Nachbarvölker, der Franzosen, noch mehr aber der Engländer, im Lehrplan der höheren Schulen nicht vernachlässigt werden darf.

Bezüglich der Schriftstellerlektüre setzen wir voraus, dass sie dem Grundsatz huldigt, Form und Inhalt des Stoffes gleichmässig zu ihrem Rechte kommen zu lassen. Jedes einzelne Kapitel in Chambers History giebt durch seine Schilderungen englischen Lebens alter und neuer Zeit reichliche und passende Gelegenheit zu den von den Lehrplänen geforderten Sprechübungen im Anschluss an das Gelesene und Vorgänge des täglichen Lebens.

Einen ganz besonderen Vorzug sehen wir mit den Herausgebern Dubislav und Boek darin, „dass der reiche, wissenswerte Inhalt eine zusammenfassende Wiederholung jedes einzelnen kleinen Abschnittes in deutscher Sprache zulässt und so Gelegenheit bietet, die englische Lektüre mehr als es bei Zugrundelegung anderer Lesestoffe möglich ist, der Ausbildung des Schülers im Gebrauche seiner Muttersprache dienstbar zu machen.“

Der Kanon für die zweijährige englische Lektüre würde nach den oben entwickelten Grundsätzen etwa folgendermassen aussehen:

II. Klasse (2. Schuljahr des englischen Unterrichts.)

Baker, History of the English People.

Chambers, English History.

„ The Age of the Stuarts.

Conrad, On English Life and Customs.

I. Klasse (3. Schuljahr des englischen Unterrichts.)

Besant, London Past and Present.

London and its environs (Leitritz.)

Massey, In the struggle of life.

„ , God save the Queen.

Mason, The counties of England.

Die systematische Behandlung sprachlicher Erscheinungen an der Hand des Übungsbuchs und der Grammatik

sollte immer von den in der Lektüre gemachten Beobachtungen eingeleitet und angeregt werden, da die in Verbindung mit einem bedeutsamen Inhalt erlangten Beispiele viel fester im Gedächtnis haften. In derselben Weise, wie die geschichtlichen und deutschen Unterrichtsstoffe, so sollten auch die fremdsprachlichen zu stilistischen Arbeiten die Themen liefern. Dies ist eine Forderung, die nur erfüllt werden kann, wenn der Inhalt der englischen und französischen Lektüre ein wertvoller und fesselnder ist.

An die der philologisch-historischen Fächer schliesst sich auch der **Religions-Unterricht** an. Er bildet mit dem Deutschen und der Geschichte die ethischen Unterrichtsfächer, von denen die „Lehrpläne“ erwarten, „dass sie fruchtbare Keime für die Charakterbildung und tüchtiges Streben entwickeln.“ Von dem Religionsunterricht im besonderen verlangen die Lehrpläne Seite 69 und 70, „dass er nicht zu sehr zersplittert und als vereinzelttes Fach behandelt, sondern ohne künstliche Mittel zu allen übrigen Lehrgegenständen, insbesondere den ethischen in engste Beziehung gesetzt werde.“

Der Aufsatz von Stutzer „Konzentrations-Aufgaben aus den ethischen Unterrichtsfächern“ Lehrproben und Lehrgänge Heft 45 pg 47 nennt es geradezu eine grosse Kunst, „die engen Beziehungen, die zwischen Religion, Deutsch und Geschichte durch ihren sittlichen Unterrichtsstoff obwalten, nicht zu beachten.“ Das Ineinandergreifen dieser ethischen Unterrichtsfächer, mit andren Worten die innige Beziehung des Deutschen und der Geschichte zur Religion veranschaulicht die Forderung unsres Lehrplans, dass in der Geschichte von Klasse II Reformationsgeschichte, in der Religion Reformationsgeschichte im Anschluss an ein Lebensbild Luthers und im Deutschen Luthers Bedeutung für die Sprache und Litteratur zu behandeln sei. Die Geschichte zeigt Luther mehr als politische Persönlichkeit im Kampf mit dem Papst, die den mächtigen Drang des deutschen Volkes nach Befreiung befriedigt, der Wahrheit zum Siege verhilft, — die Religion sieht in ihm mehr den nach wahrer Erkenntnis strebenden Christen, den Prediger, Lehrer, den Begründer der neuen Lehre; der deutsche Unterricht würdigt ihn als Schöpfer der neuhochdeutschen Sprache. Bei der Mitarbeit zu dem gemeinsamen Ziele, dem Erfassen von Luthers gewaltiger Persönlichkeit und jener hochbedeutsamen Zeit darf keins der drei Fächer fehlen, keins darf sich irgendwie auf das andre verlassen wollen. Sollte der Religionsunterricht von Klasse II nicht Zeit finden, im Anschluss an E. Frommels Lutherbüchlein seiner vom Lehrplan vorgezeichneten Aufgabe besser zu entsprechen und dadurch zugleich dem Deutschunterricht die wirksamste Hilfe zu leisten?

Ein treffendes Beispiel für die innige Fühlung, welche die Religion mit dem Deutschen und der Geschichte unterhalten kann, ist folgendes: In Goethes „Schatzgräber“ tritt uns

als Grundgedanke des Gedichts entgegen, dass das wahre Glück des Menschen in treuer, angestrenzter Arbeit und vorsichtigem Genuss der Freuden des Lebens bestehe. In Schillers „Lied von der Glocke“ lehrte uns die Thätigkeit des Glockengiessers den Wert der rechten Arbeit, die wahre Beschaffenheit des treuen Arbeiters.

„Von der Stirne heiss
Rinnen muss der Schweiss,
Soll das Werk den Meister loben;
Doch der Segen kommt von oben.“

Arbeit ist des Bürgers Zierde,
Segen ist der Mühe Preis;

Eine Reihe von Sprichwörtern kann das Gewonnene noch vertiefen. Dann hat aber unbedingt die Wertschätzung der Arbeit vom Standpunkte unsres christlichen Glaubens aus zu erfolgen. Hier werden die Schüler sofort aus Bibel und Katechismus die Belege bringen für die Ansicht, dass die Arbeit eine von Gott gewollte Einrichtung, ein Gesetz der sittlichen Weltordnung ist. (Sechs Tage sollst du arbeiten Wer nicht arbeiten will, der soll auch nicht essen. Bete und arbeite. Wenn unser Leben köstlich gewesen ist, so ist es Mühe und Arbeit gewesen etc.) Die Geschichte als dritte im Bunde zeigt an dem Beispiele einzelner Männer (Friedrich Wilhelm I., Friedrich der Grosse etc.) wie an dem ganzen Nationen (Niederländer, Nord-Amerikaner) die Wahrheit dieses Gesetzes.

II. Mathematisch-naturwissenschaftliche Gruppe.

Man hat vielfach behauptet, dass die **Mathematik** unbekümmert um die übrigen Lehrfächer und Lehrstoffe der Klasse ihre eigenen Wege wandle, ein Vorwurf, der wohl mehr den Mathematiker als die Mathematik trifft. Es dürfte kaum zwei Unterrichtsfächer geben, die einander so ergänzen, die in so innige Beziehung zu einander gebracht werden können, wie Geometrie und Algebra, von denen jene bei ihrer Anschaulichkeit für Deutlichkeit, diese bei ihrer logischen Schärfe für die Richtigkeit des Arbeitens sorgt. Ein schlagendes Beispiel hierfür ist die Konstruktion algebraischer Ausdrücke und die sich anschliessende algebraische Analysis geometrischer Aufgaben. Die Formel $(a+b)^2 = a^2 + 2ab + b^2$ wird der Schüler nie wieder vergessen, der nur einmal ihr geometrisches Bild gesehen hat. Erst wenn der Schüler vor die Aufgabe gestellt worden ist: Welche Seite hat ein Quadrat von gegebener Fläche? darf der Wurzelbegriff als Vereinfachung derselben Aufgabe auftreten.

Aber nicht nur zu gegenseitiger Unterstützung sind die beiden mathematischen Schwestern bereit, sie leisten auch den **Naturwissenschaften** manchen Freundschaftsdienst. Das Heranziehen der Näherungswerte der stetigen Teilung vertieft die Vorstellung von der Blattstellung und den Fruchtformen der Pflanzen. Die Erdkunde erfreut sich der wirksamen Unterstützung der Geometrie, insofern das Zeichnen von geographischen Plänen, Skizzen, Karten und Kartennetzen als Anwendung der Ähnlichkeitslehre aufzufassen ist. Das Kapitel der Flächenberechnung findet Verwendung in der Erdkunde bei der Berechnung der Grösse der einzelnen Länder nach vorgeschriebenem Massstabe. Der Algebralehrer findet reichlich Gelegenheit, sein Fach in Beziehung zu setzen zu den meisten übrigen Disciplinen, wenn er nicht mehr jene bekannten gedankenlosen Buchstaben-Aufgaben stellt, sondern sie aus der Erdkunde, Geschichte, Naturkunde, Physik wählt und sie lebensvoll einkleidet.

Ein Blick auf den Lehrplan in der Naturbeschreibung zeigt deutlich ihre Beziehungen zur Erdkunde. Während sich der Geographielehrer mit kurzen Hinweisen auf die Erzeugnisse der Kolonien, insbesondere der Kulturpflanzen und Tiere begnügt, macht sie der Lehrer der Botanik und Zoologie zum Gegenstande eingehender Betrachtung und entlastet damit den erdkundlichen Unterricht. Zur Besprechung gelangten an pflanzlichen Erzeugnissen: als Früchte: Kaffee, Kakao, Erdnuss, Ererbse, Kolanuss, Kokosnuss, Palmkerne und Palmöl, Reis, Mais, Mungobohne, Negerhirse, Baumwolle, Sesam, Ricinus, Pisang, Manna, Affenbrot, Steinuss, Nelken, Muskatnuss, Kardamon, spanischer Pfeffer, Vanille. Als Stengel, Rinden, Blätter: Zuckerrohr, Sago, Kokosfaser, Raphiabast, Piassava, Massoirinde, Tabak, Kongothee. Als Wurzeln: Ingwer, Kurkuma, Batate, Yamswurzel. Als Nutzhölzer: Ebenholz, Mahagony, Polysander, Neu-Guinea-Rosenholz, Eisenholz. Als Gummi oder Harz: Kopal, Gummi arabicum, Kautschuk, Orseille.

Die Mitteilungen über die geographische Verbreitung der Pflanzen und Tiere, wie sie im Lehrplan gefordert werden, kommen der Naturbeschreibung und Erdkunde gleichmässig zu gute. Die Beziehungen, welche die Physik mit der Erdkunde unterhält, insofern sie zur Begründung der klimatischen Verhältnisse der Länder die in der Wärmelehre erworbenen meteorologischen Kenntnisse heranzieht, sind oben bereits erörtert worden. In anderer Hinsicht unterstützt die Physik den Geologen im Unterricht, welcher im Winterhalbjahre die Anatomie und Physiologie des Menschen nebst Unterweisungen in der Gesundheitspflege zur Aufgabe hat. In Anlehnung an die Mechanik ist dem Schüler hierbei recht klar zu machen, dass eine Reihe einfacher Maschinen am menschlichen Körper thätig sind: Der Keil als Zahn, der

Hebel als Kiefer, Arm, Bein, die Zange als Finger, die feste Rolle am Ellenbogengelenk. Das Auge erscheint vom physikalischen Standpunkte aus als photographischer Apparat. Die Hygiene gestattet auch geographische Seitenblicke auf Indien und seine Pest, auf Russland und die Pocken, auf die Tropen und das Malariafieber.

Zum Schluss sei noch der Klassenbibliotheken gedacht. Ihre Bedeutung für den Unterricht ist keineswegs gering, wenn die Anschaffungen mit ganz besonderer Rücksicht auf die in der betreffenden Klasse behandelten Stoffe gemacht werden. Im Vordergrund des Interesses steht natürlich die vaterländische Geschichte, in Klasse II ganz besonders die der Hohenzollern, die eine wertvolle Vertiefung erfahren kann durch die Lektüre einer Reihe guter Jugendschriften über den grossen Kurfürsten, Friedrich Wilhelm I. und Friedrich den Grossen.

Wahrhaft wirksam und wertvoll wird die Klassenbibliothek erst, wenn die betreffenden Lehrer im Unterricht auf ihren Inhalt gebührenden Bezug nehmen und dadurch der Kenntnis des Inhalts in den Augen der Schüler höheren Wert verleihen.

Abhandlungen aus neuester Zeit, in welchen die Konzentration der Unterrichtsfächer betrachtet oder berührt wird.

- Dr. J. Loos, Der österreichische Gymnasiallehrplan im Lichte der Konzentration. Wien 1892.
- Dr. Merian-Genast, Die Lehrstoffe der Quarta im Lichte der Konzentration. Programm des Jenaer Gymnasiums 1891.
- W. Stengel, Die Homerlektüre im fünften Jahreskurse der Realanstalten. Osterprogramm Schmalkalden 1898.
- Mathi, Die Ilias im deutschen Unterricht der Realanstalten. Programm 1893.
- R. Lehmann, Der deutsche Unterricht, Berlin 1897.
- Frick u. Polack, Aus deutschen Lesebüchern, Bd. 4.
- D. Müller, Geschichte des deutschen Volkes, Berlin 1897.
- Dr. W. Schilling, Kunst und Schule Lehrproben und Lehrgänge Heft 60.
- Dr. Fritz Horn, Über Konzentration des Unterrichts, Ztschr. für l. h. Schulen, 10. Jahrg. 6. Heft,
- E. Stutzer, Konzentrationsaufgaben aus den ethischen Unterrichtsfächern, Lehrproben und Lehrgänge Heft 45.



Hebel als Kiefer, Arm, am Ellenbogengelenk. Standpunkte aus als gestattet auch geogra Pest, auf Russland u Malariafieber.

Zum Schluss sei Bedeutung für den U Anschaffungen mit g betreffenden Klasse Vordergrunde des Int Geschichte, in Klasse eine wertvolle Vertief Reihe guter Jugend Friedrich Wilhelm I. u

Wahrhaft wirksa erst, wenn die betreffe gebührenden Bezug ne in den Augen der Sch

Abhandlungen a Konzentration der

Dr. J. Loos, Der öste Konzentration.

Dr. Merian-Genast Konzentration. J

W. Stengel, Die Hor anstalten. Oster

Mathi, Die Ilias im o gramm 1893.

R. Lehmann, Der de Frick u. Polack, A

D. Müller, Geschicht

Dr. W. Schilling, K Heft 60.

Dr. Fritz Horn, Üb für l. h. Schulen,

E. Stutzer, Konzent richtsrächern, Le



e Rolle lischen Hygiene d seine nd das

t. Ihre nn die in der n. Im ndische ern, die e einer fürsten,

liothek t Inhalt Inhalts

die t oder

ate der

hte der 891.

c Real-

a. Pro-

rgänge

Ztschr.

Unter-

© The Tiffen Company, 2007