

Königliches Gymnasium zu Konitz.

Schuljahr 1898/99.

Achtundsiebzigster Jahresbericht

von dem

Direktor des Gymnasiums

Professor Dr. Robert Thomaszewski.

- Inhalt: 1. Aus der Praxis des deutschen Unterrichts, im Anschluss an den Lehrplan von 1892 vom Oberlehrer Dr. Stoewer.
2. Schulnachrichten von dem Direktor.



Konitz, 1899.

Th. Kämpf Nachfl. F. Roehl.

1899. Progr. Nr. 32.

9/10
40 (1899)



Aus der Praxis des deutschen Unterrichts im Anschluss an die Lehrpläne von 1892.

Wenn in der folgenden Abhandlung einige Fragen aus der Praxis des deutschen Unterrichts besprochen werden, so kann bei der Kürze einer Programmarbeit nicht eine ausführliche Methodik dieses Lehrfaches erwartet werden, wie sie Hieke, Laas, Lion, Becker Lehmann, Wendt (in Baumeisters Handbuch III) u. a. versucht haben, auch nicht ein ausführlicher Lehrplan, wie ihn manche Programmabhandlungen nicht ohne Nutzen geben, sondern beabsichtigt ist nur ein kurzes Gutachten über einige praktische Fragen, die jeden Lehrer des Deutschen wohl schon zum Nachdenken gezwungen haben. Nicht nur theoretisch haben sich mir die behandelten Fragen aufgedrängt, sondern praktisch habe ich dazu Stellung nehmen müssen, weil ich das Glück hatte im Verlaufe einer etwa 17jährigen Lehrthätigkeit den deutschen Unterricht in allen Klassen höherer Lehranstalten von Sexta bis Prima zu erteilen. Für einen Vorzug muss ich es halten die Schüler gerade im Deutschen in mehreren Anstalten und womöglich mehreren Provinzen in allen Klassen kennen zu lernen; denn das Deutsche steht als Unterrichtsfach trotz eines gewissen Spottes, den z. B. der bekannte Pädagog Oskar Jäger in seinem vielfach anregenden neusten Buch*) über Lehrkunst und Lehrhandwerk (S. 13) bei diesen Worten beliebt, doch im Mittelpunkt des gesamten Unterrichts und zwar gleichmässig in allen höheren Lehranstalten jeglicher Schattierung.

In der centralen, ethischen Bedeutung mag der deutsche Unterricht auch von andern Unterrichtsfächern, die mit Liebe und Geschick erteilt werden, zu erreichen sein, wie dies Wendt

* Auf die vielen beachtenswerten Bücher über Methodik des deutschen Unterrichts konnte hier nicht im einzelnen eingegangen werden; nur bei diesen neusten Ansichten des Altmeisters Jäger geschieht dies mehrmals, da ich zwar in den Grundanschauungen d. h. in der Verwerfung von Pedanterie, Formalismus und Schematismus den grossen Pädagogen stets als Vorbild verehrt habe, aber in den Konsequenzen und in der Wertschätzung der neusten Lehrpläne für das Deutsche doch sehr wesentlich von dem Jägerschen Buche abweiche.

in seiner Besprechung des deutschen Unterrichts**) so trefflich ausführt; in praktischer Hinsicht steht das Deutsche unzweifelhaft mehr wie andere Fächer im Mittelpunkt des gesamten Unterrichts auf der deutschen Schule.

Jedes Lehrfach hat seinen Vorteil aus dem deutschen Unterricht, und der deutsche Unterricht wiederum hat mehr wie jeder andere seine engen nützlichen Beziehungen zu allen übrigen Lehrgegenständen. Deshalb ist mit Recht besonders in den unteren und mittleren Klassen seit jeher die Praxis durchgeführt, dass der Lehrer des Deutschen möglichst mehrere andere Lehrfächer zugleich in derselben Klasse vertritt. In den oberen Klassen, wo zu der praktischen und historischen Seite die kritische, fachwissenschaftliche auch schon auf der höheren Lehranstalt hinzutritt, wird dies allerdings meist nicht durchgeführt werden können.

Und noch eins spricht für die fundamentale, centrale Bedeutung des Deutschen auf deutschen Lehranstalten: Das »non scholae, sed vitae discimus« kommt naturgemäss selbst dem Schüler von den ersten Anfängen dieses Unterrichts, d. h. vom Buchstabieren und von den Rechtschreibeübungen an, deutlicher zum Bewusstsein wie bei andern Unterrichtsfächern, da unsere höheren Lehranstalten in dieser Hinsicht Gott sei Dank keine Fachschulen sind.

Das allgemeine Lehrziel des deutschen Unterrichts fordert nach den Lehrplänen vom 6. Januar 1892 Fertigkeit im richtigen mündlichen und schriftlichen Gebrauche der Muttersprache, Bekanntschaft mit den wichtigsten Abschnitten der Geschichte unserer Dichtung an der Hand des Gelesenen und Belebung des vaterländischen Sinnes insbesondere durch Einführung in die germanische Sagenwelt und in die für die Schule bedeutsamsten Meisterwerke unserer Litteratur.

Hiernach ist die praktische und historische Stufe des Unterrichts die wesentlichste, die kritische tritt zunächst in diesen allgemeinen Worten vollständig zurück. In den speciellen Ausführungen zu den einzelnen Klassen auf der mittleren und besonders der oberen Stufe und ferner in den methodischen Bemerkungen kommt aber auch diese kritische Seite zu ihrem Recht. Ja, bei einem lebendigen Unterricht, der sich besonders hier auf induktiver, analytischer Methode mehr wie in andern Fächern aufbauen kann, wird ein reges geistiges Hin und Her zwischen Schüler und Lehrer bei der Entwicklung des Lehrstoffes schon in den untersten Klassen höherer Lehranstalten die Kritik in den kleinsten Anfängen üben. Wenn irgendwo, so wird im Deutschen derselbe Stoff in einer erweiterten und vertieften Art von der Vor- schule bis Prima gelehrt, und die Prima hat somit vielfach nur die Zusammenfassung unter verschärfter und vertiefter Kritik zu geben. Der reine, unmittelbare Genuss eines Dicht- werkes darf hierdurch allerdings weder in den unteren noch in den oberen Klassen ver- kümmert werden; er ist besonders in der Unterstufe unbedingt die Hauptsache.

**) In Baumeisters Handbuch der Erziehung und Unterrichtslehre III. 1896.

Auf dieser Unterstufe, zumal in der Sexta und Quinta ist der trockene, rein verstandesmäßige Teil des deutschen Unterrichts, **die Grammatik**, besonders mit Vorsicht und Geschick zu behandeln. Die methodischen Bemerkungen der Lehrpläne fordern mit Recht hier nur das Notwendigste, das sich in analytischer Methode an bestimmte Beispiele anschliesst, wie dies ja auch in den andern modernen Sprachen gegenüber alter synthetischer Behandlung jetzt verlangt wird. Die Behandlung der deutschen Grammatik wie die einer Fremdsprache ist sogar ganz verworfen. Für das Gymnasium besonders ist dies um so leichter, da die lateinische Sprache hier schon von Sexta an helfend eintritt, und der Lehrplan fordert bei der Sexta auch Terminologie durchaus in Uebereinstimmung mit dem lateinischen Unterricht. Um so mehr muss ich es deshalb aus praktischer Erfahrung an Schülern und meinen eigenen Söhnen bedauern, dass den speciellen gymnasialen Vorschulen von Seiten der Regierung, wie mir scheint, keine Vorliebe neuerdings entgegengebracht wird. Es mag ja ein socialer Grund am grünen Tisch dafür angeführt werden, d. h. Berührung aller Volksschichten im Kindesalter und Hebung der Volksschulen hierdurch; aber mein durchaus nicht aristokratisches Fühlen sagt mir, dass solche Versuche in kleineren und mittleren Städten einmal anders gelöst werden können und ferner doch zu sehr in diesen Städten mit Nachteil der Kreise geschehen, die ihre Söhne zur Ausbildung einem Gymnasium übergeben wollen oder besser müssen. Bei dem Passus des Lehrplans über die lateinische Terminologie wird man ganz besonders zu diesem Einwurf geführt, eine nähere Ausführung und Anführung vieler anderer Gründe würde hier zu weit führen. Die Uebereinstimmung mit dem Lateinischen überträgt sich nun allerdings, wie später noch eingehender besprochen werden soll, trotz aller neuen Gegenströmungen immer noch etwas zu stark auf das Deutsche, und es scheint mir selbst für die deutsche Grammatik der Sexta höchst fraglich, ob monströse, in der lebendigen deutschen Volkssprache nicht vorkommende Bildungen wie »ebenderselbe« notwendig sind, wenn sie ja auch eine schematische Uebersetzung des idem gegenüber dem is erleichtern mögen. Hält man den kleinen Sextaner und Quintaner für unfähig solche Worte in einer lebendigen, richtigen deutschen Uebersetzung zu erfassen, d. h. mit »auch« oder ähnlichen guten deutschen Wendungen, so könnte man vielleicht ruhig mit diesen Worten bis zur Quarta warten, wo ja überhaupt erst zusammenhängendere lateinische Stücke aus Nepos gelesen zu werden pflegen. Während bei solchen Beispielen wegen der Uebereinstimmung mit dem Lateinischen immer noch ein Zuviel gegeben wird, das in den Mittelklassen mühsam wieder ausgemerzt werden muss, wird hie und da auf der Unterstufe auch wohl an anderer Stelle der Grammatik eine Unterlassungssünde begangen, weil man wieder leicht gegenüber der lateinischen Form vor einer kräftigen, volkstümlichen deutschen Grammatik zurückscheut. So sollte dem Kinde von den ersten Anfängen grammatischen Denkens der Genitiv oder zweite Fall der Deklination auch in der zusammengesetzten Form mit der Präposition »von«

als ebenso gewöhnlich oder besser gewöhnlicher gelehrt werden. Die Deklination sollte also lauten: Der Topf, des Topfes oder von dem Topfe; denn das Kind wird praktisch im Leben häufiger und zwar von gebildeten Menschen hören: »Paul, gib mir den Deckel von dem grossen Topf« als: »gib mir den Deckel des grossen Topfes«. Das Kind selbst wird sicherlich trotz der zunächst gelernten Grammatik sagen: »Mutter, ich habe eben die Frau von unserm Lehrer gesehen«. Die lebendige Sprache hat das Machtwort gesprochen, und weder Mutter noch Kind wird sich an die gedruckte Grammatik kehren, zumal da alle andern modernen Sprachen in dem Falle denselben Prozess vollzogen haben (de, of). Ich schliesse mit der praktischen Nutzenanwendung bei diesem Beispiele, dass in der Quarta und Tertia der lateinische Genitivus partitivus und andere Genitive (3. B. Pyrrhus, rex Epiri,) wohl leichter dann begriffen würden, und dass auch die Deklination der französischen und englischen Sprache so keine eigentliche Abweichung zeigen würde.

Wenn der grammatische Lehrplan der Sexta das Verständnis der Redeteile und Glieder des einfachen Satzes verlangt, so kann das wohl getrost völlig der lateinischen Stunde überlassen werden, denn daohne ist die Einübung des lateinischen Pensums der Sexta undenkbar.

Die Hauptschwierigkeit des trocknen, doktrinären Teils des deutschen Unterrichts in der Sexta und auch in der Quinta liegt in der festen Einübung der **Rechtschreibung**. Ich habe an eigenen Kindern und Schülern die mich überraschende Erfahrung gemacht, dass die drei Jahre einer guten, auf spätere gymnasiale Weiterbildung berechneten Vorschule allerdings schon ziemlich Fertiges in der Rechtschreibung bei einigermaßen begabten Kindern leistet; aber ich habe doch auch eingesehen, dass diese Sicherheit nicht Stich hält bei dem erweiterten Lehrplan, dem grössern Gesichtskreis, der dann an den Schüler des Gymnasiums herantritt. Wenn die deutsche Rechtschreibung nicht stramm gepaukt wird, so haben nach meiner Erfahrung auch begabte Schüler hier in der ersten Zeit sogar eher etwas Sicherheit verloren als gewonnen. Gegenüber neueren Pädagogen halte ich es nun für die unteren Klassen der höheren Lehranstalten für entschieden vorteilhaft, wenn ausser den empirischen Uebungen bei der Durcharbeitung der kleinen Rechtschreibung von Willmanns auch das Einprägen gewisser Regeln und selbst das verpönte Auswendiglernen pädagogisch zusammengestellter Wörter hochgehalten wird. So lernen z. B. die Schüler am einfachsten nach wie vor die Worte mit Vokalverdoppelung § 20 auswendig, ebenso § 4 die wenigen mit ai geschriebenen Worte, § 3 Worte wie behende, edel, echt und vielleicht noch einige wenige dazu, § 17 die mit einfachem i zu schreibenden Bibel . . Tiger. § 14 Damwild, Walnuss, Herberge, Herzog, Mittag, Schiffahrt, vielleicht auch § 9 die mit x geschriebenen Worte und die wenigen mit ks, sodass dann die übrigen zahlreicheren mit chs übrigbleiben und nicht das Gedächtnis durch Erlernen beschweren. Auch Adolf, Rudolf, Westfalen liess ich gegenüber den mit ph geschriebenen meist griechischen Wörtern der Einfachheit halber merken.

Es ist dies so ziemlich alles, was geradezu auswendig gelernt werden muss, und ein Lehrer, der praktisch selbst den betreffenden Unterricht erteilt hat, wird das Prinzip dabei herausgemerkt haben, dass selbstredend immer bei zwei Schreibarten die Beispiele der Schreibart mit numerisch geringerer Zahl erlernt werden sollen, wie z. B. § 17 u. a. Oft kommt man auch mit der Regel aus, dass die begrifflich selteneren Worte gewöhnlich mit den selteneren von 2 in Frage kommenden Buchstaben geschrieben werden. Dies ist z. B. der Fall in § 3 bei e und ä, § 4 bei ei und ai und auch sonst bei verschiedenen konsonantischen Schreibarten wie Zwerg und Zwerch, Fliess, Vliess u. a. Ist diese Regel mehr äusserlich und sogar teilweise Gefühlssache, so sind manche andern Regeln ethymologischer oder logisch grammatischer Art bei der Einübung der Rechtschreibung nicht zu übersehen. Es sei hier nur auf wenige besonders notwendige hingewiesen. Dass bei § 3 die Regel des Umlauts verstanden werden muss, ist selbstredend; dasselbe ist bei § 5 der Fall, bei § 6₂ muss die verbale Flexionslehre begriffen werden, bei 6, 2 und § 8 die Wortbildung (tödlich, Totengräber und mächtig, sittlich, aber adelig); in § 12 bei der Einübung der verschiedenen S-laute kommt man ohne verschiedene einfache Regeln überhaupt nicht aus, ebensowenig wie in dem wichtigen § 13 bei der Konsonantenverdoppelung. Hier muss der Unterschied, der in der Schreibart vom Hemde und hemmt oder Schaft und schafft liegt, begrifflich erklärt und in bestimmte Regeln gefasst werden. Dasselbe ist in § 15 bei der Regel von z und tz der Fall. Bei allen diesen letzten Regeln spielen die Phonetik (Länge und Kürze), die Wortbildung und Flexion durcheinander. Und so spielt die Regel neben der blossen empirischen, praktischen Uebung ihre Rolle weiter. Da kommt § 17 die Grundregel: Die Länge des deutschen i-Lautes wird durch ie ausgedrückt; dann lässt sich mit gewisser Einschränkung die Regel für die Anwendung des andern Dehnungsmittels h zunächst so fassen, dass die Länge der übrigen Vokale (ausser i) gewöhnlich durch h vor den Liquiden l m n r und auch meist vor d und t ausgedrückt wird. Auch der Gebrauch des h hinter t ist wieder nicht ohne Regel einzuüben möglich, und am Schluss der Rechtschreibung sind dann die grossen und kleinen Anfangsbuchstaben nur durch logische Regeln zum Verständnis des Schülers zu bringen. Mag nun in der Sexta die Regel gegenüber den blossen empirischen Uebungen noch zurücktreten, in der Quinta, Quarta und leider auch noch in der Tertia und Sekunda muss sie schroff betont werden; wenigstens hat mir mehr wie ein Schüler, welcher mit orthographischen Schwächen bis Tertia und Sekunda durchgeschlüpft ist, dankbar anerkannt, dass er durch solche Regeln einen festen Pol gefunden habe, der ihn zunächst einmal zum Nachdenken und Schwanken und dann auch fast immer zum Wählen der richtigen Schreibart brachte.

Wenn die Rechtschreibung in Sexta und Quinta im wesentlichen gefestigt sein muss, so darf doch und zwar besonders mit Rücksicht auf die neueren Lehrpläne in einigen Punkten in den Klassen nicht zu rigoros vorgegangen werden. Es sind dies die Regeln über die

Schreibart der adverbialen Verbindungen und der Fremdwörter. Da der Grundsatz der höheren Lehranstalten doch gerade das quellenmässig begründete Wissen ist, so sollte der Lehrer in Klassen, wo das Griechische und Französische noch nicht oder erst sehr wenig gelehrt ist, vorsichtig in der Anwendung und nachsichtig in der Anrechnung von Fehlern gegen griechische und französische Fremdwörter sein, deren Rechtschreibung man in früheren Zeiten, wo diese Sprachen schon in Quinta und Quarta gelehrt wurden, wohl schon eher verlangen konnte. In den adverbialen Verbindungen zeigt die jetzige Schreibart überhaupt eine Unklarheit, und deshalb sollte man hier besonders in mittleren und oberen Klassen jeden Fall nachsichtig behandeln, bei dem sich ein klares Denken des Schülers zeigt.

Hand in Hand mit der Einübung einer sichern Rechtschreibung gehen in den wöchentlichen Diktaten besonders der Quinta die **Interpunktionsübungen**. Die Regeln der Zeichensetzung ergeben sich aus dem Verständnis des einfachen und zusammengesetzten Satzes und können besonders in einer höheren Lehranstalt auch nur im Anschluss an die Erklärung der Satztheile und bei den ersten stilistischen Uebungen gelehrt und verstanden werden. Der zusammengesetzte Satz wird als entstanden durch Erweiterung der Theile des einfachen Satzes gelehrt, und auch nur so kann die Lehre vom Komma begriffen werden. Das Lateinische wird besonders in der Quarta hier vielfach wieder zur Hilfe herangezogen werden können. Mit welchem Theile man nun praktisch diese Lehre beginnt, darüber können verschiedene Ansichten herrschen. In meiner Praxis hat es mir bei einer innerlichen Besprechung der Interpunktionsregeln immer erfolgreich geschienen, mit den Regeln bei der Apposition und dem attributiven Relativsatz, also mit dem Komma beim Attribut und attributiven Nebensatz zu beginnen und dann erst zu der Zeichensetzung bei den adverbialen Nebensätzen in ihren verschiedenen Stellungen zum Hauptsatz überzugehen. Die Regeln des Kommas bei Anreihung gleichartiger Redetheile (und, oder!) können allerdings dazwischen oder auch als Anfang besprochen werden; den Schluss bilden dann die Regeln der direkten, indirekten und unterbrochenen Rede. Das Semikolon könnte der Quarta oder besser noch der Tertia überlassen bleiben. Dies Interpunktionszeichen ist sowohl für den rhetorischen Stil als auch für Perioden logisch klarer, schriftlicher Darstellung ausserordentlich nützlich; aber es setzt volle Klarheit über den Satzbau und Stil voraus und gehört somit in die Besprechung der Stilistik, der Aufsatzlehre. Ueber die Zeichensetzung vor dem Infinitiv mit »zu« sowie über einige andere Fragen der Interpunktionslehre*) ist sich der deutsche schriftstellerische Gebrauch nicht einig; deshalb sollte die Konferenz jeder Anstalt gemeinsame Prinzipien für die Interpunktion aufstellen. Am besten wäre es allerdings, wenn auch hierfür ein ministerieller Erlass vorläge, der massgebend für alle Anstalten vielleicht als Anhang der kleinen Rechtschreibung erschiene.

*) Komma vor »unde« bei gleichartigen Nebensätzen!

Die Diktate für die Klassen sollten wechseln zwischen solchen, die speciell für die Einübung bestimmter Regeln der Rechtschreibung und Zeichensetzung zusammengestellt sind, und allgemeineren, die sich nicht so eng an das eben besprochene Klassenpensum halten. Durch die letzteren wird besonders in der Quinta und Quarta der Lehrer neben seinem planmässigen Pensum ansehen, wo es sonst noch hapert und was er somit zwischen durch einmal wieder besprechen muss; ausserdem wird der allgemein reifere Schüler gegenüber dem bloss fleissigen und aufmerksamen dadurch richtiger beurteilt werden.

Bei der Korrektur durch Schüler und Lehrer und bei der Besprechung der Arbeit führen manche Wege nach Rom; zu schematische Vorschriften hierüber haben zum mindesten ihr Bedenkliches. Jäger wünscht möglichst volle verbesserte Abschriften, um die Bedeutung eines deutschen Diktats dadurch zu heben. Für flüchtige und schlecht schreibende Schüler haben solche Abschriften gewiss ihren Vorteil; übertragen wir aber die Forderung vielleicht noch auf andere Unterrichtsfächer, so ist die vielbesprochene Ueberbürdung da.

Und nun zu dem frischeren fröhlichen Teil des deutschen Unterrichts, dem Auswendiglernen und verständnisvollen **Vortragen von Gedichten**. Gerade in den unteren Klassen sind hier die Schüler, häufig sogar solche mit geringern allgemeinen Leistungen, mit Leib und Seele dabei, und auch in den oberen Klassen kann hierbei nicht über Mangel an Interesse geklagt werden; im Gegenteil, es muss sogar zuweilen Eitelkeit und Effekthascherei unterdrückt werden. Ein verständnisvoller, seelenvoller Vortrag gehört jedenfalls zu den Mitteln, wodurch der Idealismus, die Belebung des vaterländischen Sinnes, die Einführung in die Meisterwerke unserer Litteratur gehoben werden. Wenn solche Vortragskunst erreicht werden soll, so muss von der Vorschule an streng auf eine phonetisch klare, die Modulationsfähigkeit der Stimmwerkzeuge voll ausnutzende Vortragsart auch bei kleineren Gedichten gehalten werden. Der dramatische Vortrag der oberen Klassen findet in den kleinsten epischen und lyrischen Gedichten, besonders in den Balladen, wo oft Frage und Antwort wechseln, eine Vorübung. Man denke z. B. an Goethes Erlkönig, Schillers Bürgschaft, Uhlands blinden König, Arnolds Leipziger Schlacht u. a. In den unteren Klassen sind für die Ausbildung der Stimmittel die Refrainlieder lehrreich: Goethes Heideröslin, Rückerts bestrafte Ungenügsamkeit. Im Heideröslin wird der Refrain im ersten Verse frisch, im zweiten warnend, im dritten bedauernd, traurig gesprochen. Eine gute natürliche Beanlagung in den Stimmmitteln und eine gewisse musikalische Befähigung erleichtert den Vortrag wesentlich, aber der Lehrer, welcher sich selbst in diesem Punkt zu fördern sucht und bestimmte, klare Ziele einer phonetisch richtigen Deklamation verfolgt, wird auch bei geringerer Beanlagung der Schüler durch das eigne Vorsprechen allgemeiner einen brauchbaren Vortrag erreichen.

Jäger behandelt in seiner Lehrkunst diese Frage wie manche andern unnötig spöttisch; nach meinen Erfahrungen muss ihr ohne eigentlichen Zeitaufwand mehr Wert beigelegt werden, wie dieser grosse Schulmann will; darum braucht man noch lange nicht ein Eiferer zu sein, der eine Art Aktion oder Hypokrisis üben lässt, die in einem zwecklosen Fucheln mit den Armen besteht. Glücklicher Weise scheint man aber in Schulkreisen den Wert eines guten Vortrages neuerdings zu würdigen. Ausser allgemeineren Belehrungen, wie Palleskes Kunst des Vortrages, ist auch für Schulzwecke mancherlei in Zeitschriften und Sonderverlag hierüber geschrieben worden, z. B. Humpendiek: Ueber den Vortrag epischer und lyrischer Dichtungen (Köln, Du Mont-Schauberg), Parow: Der Vortrag von Gedichten als Bildungsmittel und seine Bedeutung für den deutschen Unterricht, (Berlin, Gärtner 86), Krumbach: Deutsche Sprach-, Lese- und Sprachübungen (Leipzig, Teubner 93).

Das Altertum und das Mittelalter hatten hierin vielleicht eine bessere Erkenntnis als unser Jahrhundert. Bei den Griechen, bei den Deutschen des Tacitus und bei unsern Ahnen zur Zeit des Minnesanges genügte nicht die Lektüre mit den Augen allein, auch nicht ein Vorlesen der Dichtungen in unserm gewöhnlichen Sinne; der Vortragende war ganz mit der Seele dabei, und wes das Herz voll war, des ging der Mund über, nicht in der gewöhnlichen Sprache des täglichen Umganges, sondern aus voller Brust im Gesange, den das Saiteninstrument begleitete. Wie nahe aber ein edler Vortrag und eine edle natürliche Komposition sich berühren, dafür ist ein Beweis die neuere klassische Richtung der dramatischen Komposition, besonders R. Wagner. Auch die modernen Recitatoren greifen bei manchen Gedichten zu einer Art singenden Vortrages, so z. B. Palleske und seine Schüler bei der Geisterstimme in Erlkönig. Die Schule braucht sich sicher nicht die Ziele solcher Recitatoren zu stecken, fern sei vor allem jede körperliche Aktion unserer Vorbilder unter den dramatischen Künstlern; aber mit der blossen richtigen logischen Betonung hat sich die höhere Lehranstalt jedenfalls nicht zu begnügen; das wäre eine Unterlassungssünde an edlen Gaben der Jugend. Die Phonetik muss im Interesse aller Sprachen in ihr Recht treten, die Modulationsfähigkeit der Sprachorgane geübt werden.

Eine lohnende Aufgabe wäre es, im einzelnen Gedichte aus dem Kanon der unteren und oberen Klassen für den Vortrag zu besprechen; hier soll nur auf einige häufiger vorkommende Sprach- und Vortragsmängel hingewiesen werden.

So fällt es oft unangenehm auf, dass das löbliche Streben nach deutlicher Aussprache in Volksschulen und in der Vorschule und den unteren Klassen des Gymnasiums zu der Pedanterie ausartet, dass auch die Flexionssilben mit gleichem, ja infolge eines widernatürlichen Zwanges, welchen sich der Schüler anthun muss, noch mit stärkerem Ton gesprochen werden als die Stammsilben. Vielleicht soll durch solche Uebungen die Grammatik gewinnen. Sicherlich ist aber der Schaden, den das Gefühl für die Schönheit der Sprache hierbei hat,

ein grösserer als der Nutzen. Umgekehrt dürfen allerdings auch die Stammsilben nicht verstümmelt oder verschluckt werden, besonders nicht in den Fällen, wo Stamm und Endung verschmelzen, so dass man etwa 'Vates' statt 'Vaters' spricht.

Andere Punkte, welche auch schon auf der Unterstufe nicht häufig genug betont werden können, damit von klein auf Eintönigkeit in der Sprache vermieden und die Modulationsfähigkeit der Sprachorgane geübt wird, sind das Zurücktreten der Reimworte und das Anschwellen der Stimme bei der Aufeinanderfolge gleichartiger Begriffe. Es mag vielen überflüssig erscheinen, dass auf eine so selbstverständliche Vortragsregel wie die Forderung des Zurücktretens der Reimworte noch hingewiesen wird, und doch wird selbst von guten Recitatoren, welche viel grössere Schwierigkeiten überwinden, oft diese kleine Regel nicht genug beachtet. Ich möchte auf ein ganz einfaches lyrisches Gedicht, welches in das Pensum der Sexta und Quinta gehört, als Beispiel hinweisen, indem ich die Pausen der ersten Strophe durch senkrechte Striche markiere: M. Claudius, Abendlied:

Der Mond | ist aufgegangen, |
 Die goldnen Sternlein | prangen ==
 Am Himmel | hell und klar. |
 Der Wald steht schwarz | und schweiget, |
 Und aus den Wiesen | steigt ==
 Der weisse Nebel | wunderbar!

Auch Bürgers Lied vom braven Mann bietet hierfür mehrere klare Beispiele:

Und kühn in Gottes Namen | sprang ==
 Er in den nächsten Fischerkahn. —
 Doch höher und himmlischer wahrlich | schlug ==
 Das Herz, das der Bauer im Kittel trug.

Gewiss sind hier die Pausen einfach und unbestreitbar, und doch achte man darauf, wie oft dagegen gesündigt wird.

Ein leichtes Beispiel für Anschwellen oder Steigerung in der Höhe und Kraft des Stimmtones bietet das Kernersche Gedicht 'der reichste Fürst', wenn es zum Schluss heisst: 'Und es rief der Herr von Sachsen, der von Baiern, der vom Rhein: Graf im Bart' . . . (die letzten drei Worte wieder tiefer mit voller Wucht!).

Auch in ganzen Strophen kann der Ton der Stimme anschwellen und abschwellen. So verlangt Körners Harras eine solche Steigerung im Vortrage bis zum Anfange der zweiten Strophe, weil bis dahin das Herandämmern des Morgens und das Herannahen der Reiterschar geschildert wird. Einige vereinzelte Worte müssen noch besonders mit heller, accentuierter Stimme gesprochen werden, so wie auch schon aus der Ferne beim Herannahen einer Schar bewaffneter Reiter ein scharfer Hufschlag oder Waffengerassel zum Ohre dringt,

ehe vielleicht der Zug um die Waldecke sprengt und dem Auge sichtbar wird. Z. B. Strophe 1 'klingt', 'Waffengeklirr', 'Hufschlag'. Die höchste Kraft im Stimmtone erreicht der Vortrag dann bei den Worten: 'vorbei mit wildem Ruf', worauf die Stimme allmählich abschwilt bis zum Schluss der zweiten Strophe.

Dann muss auf das Sinken der Stimme zum Schluss des Satzes und besonders des ganzen Gedichtes recht aufmerksam gemacht werden. Ein passendes Beispiel ist der Schluss des Geibelschen Wanderliedes: 'Wie bist du doch so schön, o du weite, weite Welt.' Auch bei Gegensätzen kann zuweilen die Modulationsfähigkeit der Stimme geübt werden. So müssen z. B. in demselben Geibelschen Liede Strophe 3 die Worte: 'Wohl über die Berge' leicht und mit einem in der Höhe sich steigernden Stimmtone gesprochen werden, während die darauf folgenden Worte: 'Wohl durch das tiefe Thal' in dumpferem, abschwellendem Tone zu sprechen sind. Ganz besonders sind derartige Verschiedenheiten in der Höhe und Tiefe (Kopfstimme, Bruststimme!) in gemässigter Weise bei einem plötzlichen Wechsel der sprechenden Personen innerhalb eines Gedichtes zu üben. Ein gutes Beispiel bietet Chamissos Riesenspielzeug Str. 6 und 7:

Ei Vater, lieber Vater, ein Spielding wunderschön!
So Allerliebste sah ich noch nie auf unsern Höhn'

Diese Verse sind mit hellem, leichtem Tone der Kopfstimme zu sprechen, und gleich darauf sind mit wuchtiger, tieferer Bruststimme die Worte zu sprechen, welche so schon durch die Häufung des vollen A-lautes wirken:

'Der Alte sass am Tische und trank den kühlen Wein.'

Wie der Reim, so ist auch der Rhythmus nicht zu stark hervorzukehren, wenn der Vortrag nicht monoton, leierig wirken soll. Und doch kann schon in den unteren Klassen darauf aufmerksam gemacht werden, wie anderseits an vereinzelter Stellen ein rhythmisches Sprechen gerade ein wirkungsvolles Kunstmittel des Vortrages ist. Um bei denselben Gedichten zu bleiben, so kann wieder aus dem Geibelschen Liede ein Beispiel genannt werden. Bei den Worten: 'Im Winde die Linde, die rauscht mich ein gemach' wird ein Hervorkehren des Rhythmus die wiegende, einschläfernde Stimmung hervorbringen. Zahlreiche Beispiele würden sich gerade hierfür aus den Gedichten Goethes und Uhlands anführen lassen; haben doch schon die Alten in ihrer Metrik z. B. in der Hervorkehrung des Spondeus. bzw. anderseits des Dactylus dieses Princip anerkannt. Zuweilen kann ein rhythmischer Vortrag auch das Zusammensprechen mehrerer Personen des Gedichtes wiedergeben. So in Uhlands Blindem König, Str. 7 und 8.

'Der Räuber ist gefallen, er hat den blut'gen Lohn.
Heil dir, du Held vor allen, du starker Königssohn!'

Zur Uebung könnten derartige Stellen gelegentlich überhaupt im Chore gesprochen werden;

es wird hierdurch das Verständnis der Form und des Inhalts des Gedichtes oft wesentlich gehoben, und die Schüler zeigen stets ein besonderes Interesse für eine derartige 'Dramatisierung' eines epischen Gedichtes. Ueberhaupt sollte das Chorsprechen schon von früh auf geübt werden, da gerade auf der Unterstufe hierdurch oft die Probe gemacht werden kann, ob gewisse einfache Regeln des Vortrages allgemein verstanden worden sind. Palleske spricht in seiner Kunst des Vortrages eingehend von der Wirkung eines guten chorischen Vortrages und giebt die nötigsten Anleitungen zu demselben.

Auch die klangvollere Aussprache der volleren Vocale a, o und u gegenüber den schärfer klingenden Vocalen e und i kann leicht schon früh geübt werden. Worte wie Sang, Klang, Gold, Dom u. a. bieten hierfür Beispiele:

'Von dem hohen Dom zu Speier hört man dumpf die Glocken schallen.'

Dieser Vers ist ein Beispiel für vollen Vocalismus und rhythmisches Sprechen.

Ebenso kann auf gewisse consonantische Effekte bei vielen Gedichten aufmerksam gemacht werden. Körners Harras, Chamissos Riesenspielzeug und besonders Bürgers Gedichte bieten hierfür leichte Beispiele: 'Die Schwerter entfliegen der Scheide', 'die Schwerter klirren', 'es schäumt in den Zügel', 'er spornt's, dass die Fersen bluten', 'es kriecht das kleine Wesen', 'es glitzert in der Sonne der Pflug so blank und klar' u. a.

Nach solchen allgemeinen Erwägungen, welche sich meist auf die Einübung eines schön modulierten Vortrages beziehen, sei noch kurz auf einige landläufige Mängel des phonetisch richtigen Sprechens hingewiesen. Am meisten wird bekanntlich gegen eine richtige Aussprache des g und r gesündigt. Abgesehen davon, dass von vielen Lehrern und Schülern besonders in den nordöstlichen deutschen Provinzen das g am Anfange vor dem Vocale e wie j gesprochen wird ('jegeben'), sind durchaus unklare Ansichten über die Aussprache des g im Auslaute vorhanden. Man hört hier oft den umgekehrten Fehler bei Sängern und Deklamatoren, nämlich ein zu scharf gesprochenes g nach kurzen Vocalen im Auslaute, z. B. der Tak (dies). Wohl hat man nach langem Vocale Tägē, seligē, Wēg (via) hart, der griechischen media entsprechend (aber nie explosiv, d. h. 'wek'!) zu sagen; aber im kurz gesprochenen Auslaute (gegen Notkers Gesetz!) mehr aspiriert, als eine Art Reibungslaut, etwa: Täch, selich, wēch (= fort). Ebenso wird nach dem nasalen n das g fast durchgehend falsch wie der Explosivlaut k gesprochen, d. h. Gesank, Klank, Drank. en k, während es auch im Auslaute durativ ebenso wie in Flexionssilben, d. h. wie im Dativ Gesang (e), Klang (e), Drang (e), eng (e) nach den Regeln des Wohlklanges gesprochen werden muss.

Was den Reibungslaut r anbetrifft, so giebt es drei Möglichkeiten denselben hervorzubringen, nämlich das Zungen-r, das Gaumen-r und das Kehlkopf-r, das der Meklenburger in dem Wort Ko(a)rl (Karl) spricht. Das rhetorisch wohlklingendste und den Sprechorganismus

am meisten schonende Zungen-r wird meist nur durch frühzeitige Uebung fliegend erlernt; aber nach gewissen Lauten, bei denen die Stellung der Mundhöhle und der Sprachorgane schon eine ähnliche ist wie beim Zungen-r, z. b. nach den Dentalen, kann auch meist noch in späterem Alter das Zungen-r erlernt werden.*)

Als ein passendes Uebungsbeispiel für Sänger und Declamatoren zu den eben besprochenen phonetischen Regeln über das g, ng und das Zungen-r in Verbindung mit Dentalen sei der Anfang des bekannten Heineschen Liedes angeführt:

‘Auf Flügeln des Gesanges,
Herzliebchen, trag ich dich fort,
Fort nach den Fluren des Ganges,
Dort weiss ich den schönsten Ort;
Da liegt ein rotblühender Garten
Im stillen Mondenschein,
Die Lotosblumen erwarten
Ihr trautes Schwesterlein.’

Diese wenigen, aus der Praxis herausgegriffenen Winke über einen phonetisch richtigen, klangvollen Vortrag müssen hier genügen. Wer eingehendere Studien hierüber machen will, möge die lautphysiologischen Lehrbücher durcharbeiten, wie Brücke: Grundzüge der Physiologie und Systematik der Sprachlaute (Wien, bei Karl Gerolds Sohn), ferner Sievers: Grundzüge der Phonetik zur Einführung in das Studium der Lautlehre der indogermanischen Sprachen (Leipzig, bei Breitkopf und Härtel), ferner auch Palleske: die Kunst des Vortrages u. a. In kurzer, fasslicher Form giebt die Grundzüge der Phonetik in einer Programmabhandlung des Realgymnasiums zu Stralsund Ostern 1888 Oberlehrer Badke: die Anfangsgründe im Französischen auf phonetischer Grundlage.

Und nun noch einige Worte über den Kanon der Gedichte. In den methodischen Bemerkungen zu den Lehrplänen heisst es: Im Auswendiglernen ist vorsichtig Mass zu halten und daraufhin der an den meisten Anstalten eingeführte Kanon von Gedichten erneuter Prüfung zu unterziehen. Der massgebende Gesichtspunkt bei dieser Prüfung kann doch nur der sein, dass nur solche Gedichte kanonisch gelernt werden, die einen bleibenden Wert fürs Leben oder einen hohen pädagogischen und vaterländischen Wert haben oder eine Litteraturperiode oder Dichtungsform charakterisieren. Der letzte Grund sollte jedoch auch noch vorsichtig behandelt werden und deswegen mindestens nur kürzere Gedichte ausgewählt oder längere in Auszügen gelernt werden. In den für den Kanon empfohlenen Gedichten bekannter Lesebücher und in kanonischen Zusammenstellungen für bestimmte höhere Lehranstalten sind meist ängstlich solche Gedichte vermieden, welche durch ihre

*) Siehe hierüber, was Palleske im Anfange seiner Kunst des Vortrages über die Erlernung des Zungen-r mit Hilfe des Dentalen d sagt.

Komposition wirklich Gemeingut des deutschen Volkes geworden sind. In dem Kanon für Sexta macht ja der Muffsche Paulsiek hier eine rühmliche Ausnahme, dafür ist in der Quinta aber auch nur Hauffs Morgenrot ein singbares Lied. Quarta ist wieder etwas besser vertreten, in den Tertien tritt mit etwas Berechtigung dieser Gesichtspunkt ganz zurück. Man verlässt sich hierbei möglicher Weise auf den Gesangunterricht. Dieser Unterricht hat bei den wenigen Stunden aber auch viele andere Ziele, und eine Thatsache ist jedenfalls das spöttische Wort: Der Deutsche kennt von seinen Liedern immer nur den ersten Vers! Wenn von solchen volkstümlichen, singbaren Liedern wirklich eins mehr gelernt wird, so wird die Ueberbürdung nicht zu gross sein; denn einmal sind diese Lieder meist kurz, zweitens aber unterstützt hier der Gesang und bei einem frohen deutschen Familienleben auch das Haus. Das »non scholae, sed vitae discimus« tritt wieder hierbei praktisch in sein Recht. Im übrigen kann bei der grossen Auswahl guter deutscher Gedichte der Geschmack bei Feststellung des Kanons wohl ein verschiedener sein, aber Vorsicht ist in den durch die Sprachen jetzt immerhin stark belasteten mittleren Klassen doch geboten, wenn der Lehrer des Deutschen das Vielerlei seines Unterrichts bewältigen soll. Wir sind alle davon überzeugt, dass der Tertianer und Sekundaner seinen Schiller möglichst kennen und lieben soll; er soll auch eine gewisse Zahl von Balladenauswendigkennnen; aber hier muss aus Barmherzigkeit doch etwas nach der Elle gemessen werden. Der Handschuh mag wegen seiner dramatischen Lebhaftigkeit, zumal da ihn die Schüler leicht und gern lernen, noch durchgehen, obgleich hiermit Schiller eigentlich doch nur eine romantische Schnurpfeiferei geleistet hat; ob aber der Kampf mit dem Drachen und der Taucher wirklich von den armen Tertianern völlig gelernt werden müssen, das überlasse ich dem Mitgefühl der Herren Kollegen. Dasselbe gilt von Archibald Douglas, Taillefer und manchem andern Gedicht, das sich herrlich zum Vortrag eignet, aber deshalb noch lange nicht in den Kanon gehört.

In der Mittelstufe, auf die auch in dem Vorgehenden schon mehrfach eingegangen wurde, bietet die hauptsächlichste und schwierigste Aufgabe die **Stilistik**, die **Aufsatzlehre**. War schon bei den früheren Fragen manches streitig, so ist es naturgemäss bei allen Sprachen noch mehr die gesamte Art der Wiedergabe und Verbindung der Gedanken, der Stil. Aber nicht nur der Stil im einzelnen, schon die **Auswahl der Themata** hat in den letzten Jahrzehnten viel Staub aufgewirbelt. Verhältnismässig enig scheint man sich darin zu sein, dass die Auswahl der Themen in den ersten Jahren der Aufsatzlehre, d. h. besonders in der Quarta und Untertertia schwieriger ist als in den oberen Klassen. Dies ist die Ansicht Jägers in seiner Lehrkunst, und Rudolf Lehmann in seinem deutschen Unterricht (Berlin, Weidmann 90) widmet im wesentlichen Einverständnis mit Laas verfehlten Themen ein Kapitel, das viele bemerkenswerte Winke enthält. Während nun aber Jäger schon auf dieser Stufe es mit der reinen Reproduktion des Gelesenen nicht zu genau nehmen will,

schwört Lehmann bis möglichst in die Untersecunda darauf. Jäger traut sich vielleicht etwas viel zu oder setzt eingehende Anweisung durch den Lehrer voraus, Lehmann aber unterschätzt bedenklich die bessere Hälfte der Obertertianer und Untersekundaner, oder er legt einen gewaltigen Massstab bei der Beurteilung an. Wenn er mit Paulsen und andern Gelehrten häufig in Prüfungsarbeiten von Juristen stilistische Mängel bemerkt, so ist das noch lange kein Grund dafür, dass nicht ein guter Teil von Obertertianern und Untersekundanern etwas mehr wie blosser Reproduktion bei überlegter Anleitung durch den Lehrer fertig bekommt. Solche blosser Reproduktion giebt den bessern Schülern sicher nicht auf die Dauer den nötigen Stachel ihr Können zu üben, und die schwächern müssen sich wenn auch oft dürftig unter immer neuer Anweisung des Lehrers auch herfinden oder als unbrauchbar zur rechten Zeit die höhere Lehranstalt verlassen. Das Deutsche ist hier ein sehr guter Kraftmesser, der den mühselig Strebenden von dem allgemeiner brauchbaren Schüler schon in Obertertia und Untersekunda scheidet. Bei dieser optimistischeren Ansicht verstehe ich auch nicht, weshalb nach manchen Lehrbüchern über den deutschen Aufsatz und selbst auch nach den neuen Lehrplänen die Disposition*) eines Aufsatzthemas erst in der Sekunda von dem Schüler aufgefunden werden darf. Klarheit ist von den ersten Anfängen an nötig, und das kindlich einfältige Nacherzählen des Untertertianers und selbst des Quartaners wird nicht gestört oder getrübt, wenn etwa eine Zweiteilung und Dreiteilung deutlich dem Schüler sich dabei ergibt und von Schüler und Lehrer auch festgestellt wird.

Sogar Berichte über Spaziergänge, Ferientage, Landparteen, die dem Inhalte nach doch sicher dem Begriffsvermögen eines Tertianers entsprechen, weist Lehmann aus dem Rahmen der Themata für die mittleren Klassen. Er befürchtet eine zu sterile, dürftige Darstellung. Einmal wird diese Befürchtung für die bessere Hälfte der Tertianer aber wohl kaum von vielen Lehrern des Deutschen geteilt, und zweitens, falls das betreffende Erlebnis in Wirklichkeit vorwiegend nüchterner Art war, braucht ein einfacher, nüchterner Bericht hierüber keineswegs mit ungenügend bezeichnet zu werden. Das Leben verlangt in den verschiedensten Berufszweigen gerade solche Berichte und wird auch ohne Blümchenthee fertig. Eine wirkliche Begabung für tiefer empfindende Schilderung macht sich aber auch schon bei dem Tertianer und Untersekundaner in gewissen Zügen bemerkbar. Nach meinen Erfahrungen sind solche Themata, gerade für Unter- und auch noch Obertertia recht geeignet. Daher gehören auch ähnliche Aufsätze, wie die Beschreibung einer Turnstunde, Schwimmstunde, eines Jahrmarkts, auch wohl die schon schwierigere Schilderung der Turn- und

*, Ich wähle als gemässigter Anhänger der Sprachreinigung dies bezeichnende Wort statt des allgemeineren

*Anordnung. Siehe Baumeisters Handb. III. 127.

Schwimmanstalt. Auch Beschreibungen nach Anschauungsbildern habe ich in dieser Art nach kurzer Besprechung mit Erfolg bearbeiten lassen, z. B. den Rheinfluss, eine Gletscherlandschaft, Helgoland u. a. Mit Recht scheint mir deshalb der neue Lehrplan schon in Untertertia Erzählungen, Beschreibungen, Schilderungen und in Obertertia Selbsterlebtes auch in Briefform zu verlangen. Vielfach wird über die Briefform gespottet, und kein Lehrer wird sich in der That einbilden durch einige wenige Aufsätze in Briefform den gesamten Briefstiel gelehrt und erschöpft zu haben. Aber soweit darf die Forderung des »non scholae« auch selbst beim deutschen Unterricht nicht gehen. Gewisse Anforderungen der Briefform sind für den Schüler immerhin auch durch wenige solche Themen gelehrt, und Jäger hat vollkommen recht, dass vielleicht schon dem Quartaner die Neuheit der Sache Lust und Liebe zu dieser Form des Aufsatzes giebt. Jedenfalls habe ich viele Briefe korrigiert, bei denen der Ton der Beschreibung in Briefform häufiger als nur in der Ueberschrift und im Schluss durchbrach. Die Briefform ist eine Darstellungsart, die unsere Litteratur für die verschiedensten litterarischen Genres ausgebildet hat; sie muss auch in der Schule geübt werden. Verwandt mit diesen beschreibenden Themen sind auch die von Jäger empfohlenen Themen aus der Naturgeschichte und Erdkunde. So haben mir die Tertianer mit grosser Liebe schon mehrmals den Rhein beschrieben, nachdem die Disposition vorher besprochen war, oder auch den Golfstrom und seine Bedeutung u. a.

Ganz besonders abfällig spricht sich das sonst verdienstvolle Buch von Lehmann gegen Referate über Abschnitte dramatischer Dichtungen, Akte, Expositionen, Charakteristiken in Sekunda aus. Mir ist zunächst unverständlich, wo der grosse Unterschied liegt zwischen Reproduktion einiger leichten dramatischen, in der Handlung fortschreitenden Szenen (Tells Gefangennahme, Befreiung u. a.) und zwischen der Wiedergabe des Inhalts und der Handlung eines epischen Gedichtes, einer Ballade, Romanze oder eines prosaischen Lesestückes. Handelt es sich um Szenen mit ausführlichen, für die innere Technik des Dramas wichtigen Monologen oder Dialogen. d. h. vorwiegend um Seelenhandlungen (Tells Monolog in der hohlen Gasse, Johannes Monolog im Anfang des vierten Akts, Wallensteins grosser Monolog), so sind das auch bei gründlicher Besprechung durch den Lehrer natürlich keine Themen für einen Obertertianer und Untersekundaner. Auch mit Expositionen mag man vorsichtig sein; immerhin habe ich die Vorhandlung von Tell, von der Jungfrau von Orleans und Minna von Barnhelm mit gutem Erfolg in der Untersekunda bearbeiten lassen. Charakteristiken sind selbsterklärend schwieriger; aber man mag in der Untersekunda die chronologische Entwicklung einer Figur selbständig erzählen lassen und die wesentlichsten Charakterzüge nach Vorbesprechung in der Schule als Schluss hinzufügen lassen: Dieser Aufgabe sind bei einfacheren Charakteren selbst Obertertianer gewachsen. Wie soll denn der Schüler der oberen Klassen schwierigeren Abhandlungen über dramatische Dichtungen gewachsen

sein, wenn nicht schon in der Untersekunda solche einfacheren Themata bearbeitet werden! Im übrigen scheint meine Ansicht im Einklang mit den Lehrplänen zu stehen, die doch die Lektüre von Tell in Obertertia und Minna von Barnhelm, Jungfrau von Orleans und Hermann und Dorothea in Untersekunda verlangen und leichte Aufsätze abhandelnder Art fordern. Berechtigter scheint mir das abfällige Urteil neuerer Pädagogen über die sog. allgemeinen Themata und Behandlungen von Sprichwörtern, Sentenzen und Epigrammen. Jäger redet sonderbarer Weise den letzteren gerade für die Sekunda das Wort. Zu Dispositionsübungen mögen sie einen gewissen Wert haben, zu Abhandlungen sollten sie selbst in den oberen Klassen nicht zu oft gewählt werden. Solche Themata werden die Phantasie des Obertertianers und Sekundaners meist nur wenig befruchten, denn es fehlt noch die weitere Anschauung des realen Lebens, und es kommt etwas Gequältes, Abenteuerliches oder im besten Fall Historisches heraus, das Moralische bereitet selbst dem Primaner noch die grössten Schwierigkeiten. Solche Sprichwörter und Sentenzen sollen ja auch gerade durch ihre markige Kürze wirken und durch Einzelfälle im Leben bewährt werden; eine theoretische, schön disponierte Aneinanderreihung der Fälle, eine Hindurchzerrung durch die Chrie oder irgend eine natürlichere Disposition beraubt das Wort seiner ursprünglichen Schönheit und Kraft. Laas, Wendt u. a. weisen auf den Wert hin, den solche allgemeinen Themata für die philosophische Propädeutik haben. Die Lehre vom Urteil, die Kategorien der Relation und Modalität, die verschiedenen Arten des Beweises und der Widerlegung an einer Reihe allgemeiner Sätze und Aussprüche sollen dadurch hervorragend geübt werden. Hiergegen ist aber einmal zu sagen, dass der Wert solcher äusserlichen philosophischen Propädeutik vielfach bestritten, jedenfalls oft überschätzt wird, dass vor allem aber die eigentlichen Denkgesetze, die hierbei geübt werden, genau so in jedem andern Thema und überhaupt in jedem andern Unterrichtsfach, wie in der Mathematik oder in den alten Sprachen, bei klarer Unterrichtsart geübt werden.

Am meisten Berechtigung haben, wie dies auch die neuen Lehrpläne fordern, von Themen allgemeineren Inhalts wohl die Vergleichen, schon weil der Stoff hier meist ein konkreterer ist. Das Meer und die Wüste kann ein Untersekundaner wohl vergleichen, ebenso kann er nachweisen, wie das Meer ein Freund und Feind des Menschen genannt werden kann, und der Schüler der oberen Klassen wird reif sein zu der Bearbeitung des Goetheschen Wortes: Seele des Menschen, wie gleichst du dem Wasser! Die faden allgemeinen Themata, wie ich sie in meiner Jugend wohl in Obertertia und Secunda mit viel trivialem Wortschwall und künstlichen formellen Uebergängen bearbeiten musste, erinnern mich an den biedern Plutarch von Chäronea, der in den geistigen Picknicks der wortreichen silbernen Gracität manch grosses Wort gelassen darüber aussprach, ob Wassertiere oder Landtiere, ob Feuer oder Wasser nützlicher seien. Auch jetzt noch finden sich zuweilen in Programmen

Nachklänge solcher braven Themen, wie Nutzen des Wassers, des Feuers, der Hand und ähnliche erbauliche Sachen für Obertertia und Untersekunda.

Allgemein anerkannt ist die Notwendigkeit einfach reproducierender Erzählungen für die Aufsätze der Quinta, Quarta und meist auch der Untertertia. Bei den ersten Versuchen in Quinta und im ersten Semester der Quarta kann man nicht einfach genug vorgehen. Eine kurze historische Erzählung, eine einfache Anekdote des modernen Lebens, eine leichte Fabel mögen den Stoff bilden. Der Lehrer muss dies mustergültig vortragen und den Inhalt dann mit der gesamten Klasse, in einzelne Sätze zerlegt, wiederholen und bei dieser Wiederholung deutlich die Verbindung der Sätze betonen. Bei diesen ersten Uebungen, die dann in der Klasse selbst hinterher niedergeschrieben werden, muss die Hinweisung auf die Satzverbindung, auf den Schluss und Anfang der einzelnen, möglichst kurzen Perioden höchst elementar und deutlich geschehen. Gerade der Periodenschluss, d. h. das richtige Setzen des Punktes ist es, was dem Quartaner wirkliche Schwierigkeiten macht, mit Haupt- und Nebensatz innerhalb einer gegebenen Periode findet er meist leicht zurecht. Diese kleinen schriftlichen Arbeiten der Quinta sollten ein bis zwei Durchschnittsseiten, die der Quarta zwei bis drei nicht überschreiten. Für die häuslichen Aufsätze besteht hier bis in die Untertertia die entschiedene Schwierigkeit, dass gerade bei den mustergültigsten Themen dieser Art der Schüler selbst leicht zu Hause eine gedruckte Vorlage findet, oder dass ihm durch einen erfahreneren, hilfreichen Freund, durch Bruder, Mutter, Vater solch Hilfsmittel gegeben wird, das die Selbstständigkeit der Arbeit ganz oder teilweise in Frage stellt. Sollen nun deshalb gerade diese besten Themata, besonders die kleinen Geschichtserzählungen fortfallen oder durch Aenderungen ihre Brauchbarkeit und Ursprünglichkeit einbüßen? Ein einfacheres Mittel zur Umgehung dieser Schwierigkeit wäre da die Praxis die Mehrzahl oder mindestens die Hälfte aller deutschen Aufsätze der Quarta und Untertertia in die Schule zu legen. Dass diese Praxis ausserdem noch viele Vorteile hat, liegt auf der Hand. Die Zeit für die Arbeit müsste in Untertertia auf zwei Stunden festgesetzt werden, in der Quarta wird meist die eine deutsche Stunde schon genügen. Vor jedem Zeugnis, also durchschnittlich alle Vierteljahre, wird nach der gewöhnlichen Praxis solch Klassenaufsatz geschrieben; wenn in der Untertertia also noch 2 bis 4 Stunden im Laufe des ganzen Jahres für diesen Zweck abgegeben würden, so wäre die vorgeschlagene Forderung erreicht. Durch diesen Vorschlag werden aber erstens leichter passendere Themen gegeben, zweitens ist die Selbstständigkeit der Schüleraufsätze gesichert, und drittens haben wir hiermit einen neuen Weg der Entlastung in der häuslichen Arbeit der immerhin am meisten überbürdeten mittleren Klassen.

Ueber den **Stil** im einzelnen kann hier keineswegs etwas Erschöpfendes gegeben werden; nur auf einige stilistische Mängel möchte ich hier aufmerksam machen, die sich jedenfalls überall finden und gegen die vielleicht noch mehr vorgegangen werden könnte.

Es sind dies einmal Ungehörigkeiten, die sich aus der Einwirkung des Lateinischen erklären, und zweitens solche, die durch die Annahme der Existenz einer gesonderten Schriftsprache gegenüber der lebendigen, gesprochenen Sprache entstehen.

Auf lateinische Einwirkung möchte ich die vielen falschen Relativsätze in den Schüleraufsätzen zurückführen. Leider muss ich bemerken, dass hiergegen auch in den Abhandlungen unserer Gelehrten genugsam gesündigt wird. Der deutsche Relativsatz darf nicht eine neue Handlung anreihen; er sollte auf die attributive und quieszierende Bedeutung beschränkt bleiben. Wenn Lyon (Handbuch der deutschen Sprache, Leipzig, Teubner) den Relativsatz aufführt, der nicht ein Satzglied vertritt, sondern einen neuen Gedanken an den Hauptsatz anfügt, so sind diese Relativsätze als papierne, undeutsche Nachahmungen des Lateinischen den Schülern durchaus nicht zu empfehlen. Lyon führt das Beispiel an: Der Brief kam zu spät, was mir sehr unangenehm war. Schon dieser Satz behagt meinem Sprachgefühl nicht trotz Lyons, aber noch weniger thun es die vielen Anflückungen mit »was, wozu, warum, wodurch u. s. w.«, die ich bei den Schülern korrigieren muss. Auch bei den lokalen Relativsätzen ist Vorsicht geboten. Der Franzose sagt wohl: *Il s'embarqua pour l'Amérique, où il périt*; aber er sieht hierin auch einen uneigentlichen Relativsatz und setzt davor zum Unterschiede ein Komma. Der Deutsche sollte solchen Satz überhaupt nicht relativisch übersetzen, sondern demonstrativisch: Er schiffte sich nach Amerika ein und starb dort. Mein Notizbuch enthält eine ganze Blütenlese von falschen Relativsätzen aus Aufsätzen der Quarta bis Prima. Dass die Ausdrucksweise »Der Blitz schlug in ein Haus ein, welches abbrannte« einen groben stilistischen Fehler enthält, unterschreibt jeder; milder aber habe ich die Gesinnung gefunden gegenüber Sätzen wie: »Dort heiratete er die Tochter seines Vorgängers, mit welcher er sehr glücklich lebte,« oder »er eilte in die hohle Gasse von Küssnacht, wo er seinen Todfeind erschoss,« oder »man reichte den durchschossenen Apfel dem Vogt, der sich sehr darüber wunderte,« oder noch milder, wenn es heisst: »An dem Markt lagen die schönsten Gebäude, unter denen sich auch das Wirtshaus zum goldenen Löwen befand.« Auch die letzte Ausdrucksweise geht entschieden aus dem lateinischen Gebrauch oder aus einer papiernen Kürzungsbestrebung hervor, die wir Zeitungsredakteuren im Interesse billiger Honorierung ihrer eingesandten Artikel überlassen wollen. Gegen alle solche mangelhaften Relativsätze muss das lebendige, gute Deutsch den Krieg erklären, aber der Lehrer des Deutschen muss der Hilfe aller andern Fachlehrer, besonders der Lateinlehrer sicher sein.

Eine zweite Schwierigkeit, die sich aus dem Ueberwiegen des lateinischen Unterrichts auf Gymnasien erklärt, zeigen die Schüleraufsätze im Gebrauch der indirekten Rede. Dass in den konjunktivischen, abhängigen Sätzen im Deutschen die temporalen Beziehungen ihre Bedeutung ganz verloren haben, dass die Modalbedeutung der Konjunktivformen allein in Frage kommt, das ist glücklich auch in die sogenannte Schriftsprache so gut wie allgemein

durchgedrungen. Die Regeln, wie sie Wilmanns deutsche Schulgrammatik 6. Aufl. II. § 121 und 125—127 trefflich zusammenstellt, versteht auch der Tertianer. Allein nicht der deutsche Lehrer in erster Linie, sondern der Lehrer des Lateinischen und Griechischen muss bei der Uebersetzung des Cäsar und Xenophon dauernd auf die praktische Anwendung der Regel achten: »Er sagte, er habe,« »er sagte, sie hätten« oder noch besser »er sagte, er glaube« »er sagte, sie glaubten.« Schwieriger und weniger beachtet aber scheint mir noch eine andere Abweichung des deutschen Gebrauchs vom Lateinischen. Der Lateiner, besonders der für Tertia so wichtige Cäsar lässt wohl ein ganzes, langes Kapitel von einem regierenden Verbum abhängen. Diese Möglichkeit ist in der wirklichen deutschen Sprache thatsächlich nicht vorhanden. Wenn zu Liebe der Uebersetzung von Cäsarkapiteln in lateinischen Uebungsbüchern oder zur kürzern Wiedergabe von Reichstagsreden oder Stadtverordnetenberichten in Zeitungen als sog. Schriftsprache solche deutschen indirekten Reden konstruiert werden die über den Punkt weg ohne neues regierendes Verbum halbe Seiten füllen, so wird der, nicht lateinisch voreingenommene, gebildete Deutsche solche Schriftsprache nicht anerkennen. Ich habe mir seit Jahren bei Uebersetzung des Cäsar und Livius stets die Mühe gemacht zu Ehren eines richtigen deutschen Stils in jeder neuen Periode ein neues regierendes Verbum, sei es vornean oder eingeschoben, hinzuzufügen. Selbstredend muss auch dann noch gesagt werden, dass auch diese Art der Uebertragung ins Deutsche nur ein schwaches Mittel ist, dass in Wirklichkeit das Deutsche überhaupt nicht zu solcher langen indirekten Wiedergabe neigt. Leider wird mir in deutschen Aufsätzen bis in die Prima hinein solche latinistische, indirekte Wiedergabe noch häufig ganz unnötig aufgetischt. Angenehm berührt werde ich überhaupt nicht davon; wo aber hinter dem Punkt hierbei ein regierendes Verbum für die Periode fehlt, erfolgt unbarmherzig von meiner Seite der rote Tintenstrich. Vielleicht wird dies kleinlich gehalten werden, vielleicht stehe ich mit meiner Ansicht auch etwas einsam; jedenfalls werde ich aber der Praxis solange treu bleiben, bis ich durch den lebendigen Sprachgebrauch der gebildeten Deutschen eines andern belehrt bin. Otto Schroeder hat ein beachtenswertes, frisches Büchlein über den papiernen Stil geschrieben (Berlin, Walther und Apolant 1889.) Es mögen sich darin ja manche gewagte Behauptungen finden; sicherlich aber ist es eine gute Lektüre für alle, die noch zu sehr in den Banden des lateinischen Stils liegen und das Wort »schriftdeutsch« zu gern im Munde führen. Besonders brauchbar ist in dem Schroederschen Buch die Abhandlung über das unglückliche Wörtchen »derselbe«. Der Gebrauch der Fürwörter, der richtige und geschickte Wechsel zwischen Hauptwort und Fürwort, die richtige Beziehung des Fürworts sind Schwierigkeiten, die sich durch die Aufsätze auch besserer Schüler bis zur Oberprima ziehen. Man hat wohl zur grössern Klarheit der logischen Beziehungen bei der Möglichkeit von Verwechslung die gute Regel aufgestellt, dass sich die Formen des Personalpronomens und Possessivpronomens: er, sie,

sein, ihm, ihn u. s. w. auf den casus rectus, das Subjekt des vorangehenden Satzes, die demonstrativen Formen dieser, derselbe auf den casus obliquus, das Objekt oder auch auf das zuletzt Genannte beziehen. Das Wörtchen »derselbe« sollte man bei solchen Fällen lieber möglichst aus dem Spiele lassen*) und sich in anderer Weise helfen; denn so unbestritten der Gebrauch dieses Wortes in dem Sinne von »der Gleiche« ist, so bestreitbar ist die übrige Anwendung in der jetzigen deutschen Schriftsprache. Grosse Schriftsteller, die wirklich die lebendige deutsche Sprache in sich pulsieren fühlten, wie Goethe, bestätigten schon in früheren Jahrzehnten diese Regel. Wie ungeheuer und undeutsch nun gar die Zusammensetzung »ebenderselbe« ist, darüber ist schon früher gesprochen worden.

Auch die zu häufige Anwendung der steiflogischen Worte ersterer und letzterer sollte man einschränken, und in unangenehmer Erinnerung steht mir besonders das Monstrum »welch' letzterer.« Luther hat in seiner Bibelübersetzung manche Verstösse gegen die stilistischen Regeln unserer Zeit gemacht, und die genaue Einprägung mancher Bibelsprüche im lutherschen Stil mag vom Standpunkt des Deutschlehrers kein Vorteil sein; immerhin aber hat ihn sein lebendiges Sprachgefühl gegenüber hyperfeiner Logik davor bewahrt den Anfang der Genesis etwa so zu übersetzen: Im Anfang schuf Gott Himmel und Erde. Letztere war wüst und leer, und es war finster auf derselben.

Schwer wird es auch dem Deutschen, dessen Musterbuch nicht die lateinische Grammatik ist, das Fürwort »derjenige« passieren zu lassen, und Schroeder hat in seinem Büchlein vollkommen recht, wenn er das Ulkige, das die lebendige deutsche Sprache in das Wort legt durch den bekannten Vers belegt:

»Und die Kaiserin Eugenie
War besonders auch diejenige.«

Wir kommen mit »der« ganz gut aus, und schon Paul Fleming singt:

»Der ist selig zu begrüßen,
Der ein treues Herze weiss.«

Wenn in Sexta und Quinta nun einmal aus wichtigeren Gründen diese Worte zur genaueren Deckung der lateinischen Ausdrücke gelernt werden müssen, so bleibt halt in der Tertia nichts anderes übrig als zu lehren: Ihr habt früher aus gewissen Gründen etwas Falsches lernen müssen; ihr müsst euch das jetzt wieder abgewöhnen und richtig deutsch sprechen und schreiben lernen.

Dass auch sonst unsere deutsche Phraseologie an Latinismen krankt, ist besonders in den Lateinschulen unbestreitbar. Das Allerweltsverbum anthun infolge des lateinischen *afficere* mag ja wohl heute nur noch gelegentlich bei den ersten Uebersetzungsversuchen

*) Siehe Becker: Hdbuch d. Deutsch, Sprache 10 Aufl. S. 287. Der Vater schrieb seinem Sohn, derselbe (Sohn) müsse nach London reisen. Sie sprach von ihrer Tochter, und erzählte von den Leiden derselben.

gebraucht werden,*) dagegen die für die Dativlehre der Quarta bequeme Phrase »es gereicht« kehrt mündlich beim Uebersetzen der lateinischen Schriftsteller noch viel zu häufig wieder, und sie verirrt sich auch unnötig oft bei schwerfälligen Schülern in den deutschen Aufsatz.

Auf andere häufige Schülerfehler, wie die Inversionen und die fehlerhaften Infinitivkonstruktionen (namentlich beim Infinitiv mit »um zu«) soll hier nicht eingegangen werden, da ich hier besonders der Beseitigung eines tief eingewurzelten Krebseschadens das Wort reden möchte, der Ausmerzungen der Latinismen und der Stilblüten des papiernen Stils.

Zu den Eigentümlichkeiten des papiernen Stils gehört auch die zu häufige Anwendung der Anführungsstriche oder Häkchen. Weshalb man Goethes »Faust« oder Schillers »Glocke«, Schillers »Braut von Messina«, Goethes »Iphigenie von Tauris« u. a. mit Häkchen schreibt, wie eben als abschreckendes Beispiel geschehen ist, kann ich nicht einsehen. Noch viel peinlicher und von geringerem Sprachmut zeugend finde ich allerdings: Schillers »die Kraniche des Ibykus«. Ebenso, wie ich spreche, darf ich auch mit ruhigem Gewissen selbst in flektierter Form schreiben: In Schillers Kranichen des Ibykus. Die Häkchen sollten auf eigentliche Citate und längere wörtliche Anführungen fremder Ansichten beschränkt bleiben; sonst werden sie leicht eine Faulbank gegenüber klarem grammatischen Denken und kräftiger volkstümlicher Sprache.

Zum Pensum der mittleren Klassen gehören auch Belehrungen über die **poetischen Formen**; aber der Lehrplan betont mit Recht, dass diese induktiv zu geben sind bei der Erläuterung des Gelesenen. Das Verständnis des Epischen wird übrigens am sichersten später durch die Lektüre Homers vertieft. Bei der Lyrik wird man sich in den mittleren Klassen auf das Wichtigste, d. h. hauptsächlich auf das Begreifen des Unterschiedes lyrischer Stoffe und lyrischer Wiedergabe gegenüber dem Epischen beschränken müssen, die Besprechung der einzelnen Arten lyrischer Dichtung mag der Secunda oder auch der Prima überlassen bleiben, wo ausser Goethe, Schiller, Uhland und den Sängern unserer patriotischen Lyrik auch Klopstock und Horaz in Betracht kommen. Immerhin scheint mir aber Jäger wieder einmal in der abfälligen Beurteilung der Lehrpläne und in seiner Verwerfung des Formellen zu weit gegangen zu sein, wenn er auch diese Art der Belehrung aus der Poetik bedenklich hält und selbst die übersichtlichen Einteilungsprinzipien unserer Lesebücher nach den Hauptarten der Poesie als Schulmeisterei, eitel dürres Stroh und Staketenzäune bespöttelt. Inwiefern Romanzen und Balladen lyrisch epische Mischdichtungen sind, das kann ein Obertertianer und Untersekundaner recht gut verstehen; ja, ich kann auch nicht einsehen, dass dem Schüler nicht die Grundzüge der Ballade gegenüber der

*) Im Text von Haydns Schöpfung wirkt es bei der Schilderung des eben geschaffenen Menschen übrigens ganz würdig: »Mit Würd' und Hoheit angethan«.

Romanze klar werden sollten. Die einfache Erklärung könnte etwa so lauten: Eine Ballade ist ein lyrisch episches Gedicht, in dem uns das vergebliche Ankämpfen gegen eine übermenschliche Kraft geschildert wird. (Im Erlkönig die Elfen, ähnlich in Uhlands Harald, in Goethes Fischer das Seeweib. Weniger volkstümlich, abstraktere, geistige Kräfte in den Kunstballaden: In Bertram de Born der vergebliche Kampf des Königs gegen den Geist des Sängers, selbst in der Bürgerschaft das vergebliche Ankämpfen des Tyrannen gegen die Thatsache der Treue u. a.) Dazu hat eine echte Ballade meist einen geheimnisvollen, mysteriösen Hintergrund. Alles dies ergibt sich leicht induktiv aus der Lektüre der Goetheschen und Uhlandschen Balladen, ja der Unterschied dieser gegenüber den Schillerschen kann dem Untersekundaner wohl fühlbar gemacht werden. Dass aber sowohl Ballade wie Romanze neben dem deutlich hervortretenden epischen Geschehnis auch charakteristisch lyrische Merkmale haben durch häufigen Gefühlsausdruck der Personen oder durch Beschaffenheit ihrer Begebenheiten, das dürfte sich für den Untersekundaner doch auch einfach aus der Lektüre und der gründlichen Kenntnis verschiedener solcher Gedichte ergeben. Die Wirkung, der unmittelbare Eindruck und vor allem die Würdigung eines Gedichts wird nach meinem Dafürhalten nicht gemindert, sondern erhöht bei solcher induktiv gewonnenen Kenntnis einiger Grundfragen der Poetik. Durch gelegentliche Aufsätze in Untersekunda und Obersekunda ist mir übrigens auch der Beweis geliefert worden, dass die Schüler es auf dieser Stufe verstanden haben, das seit Untertertia gelegentlich Gegebene zu einer einfachen Abhandlung aus dem Gebiete der Poetik ohne wiederholte Besprechung zusammenzustellen. Solche Themata waren z. B.: Ballade und Romanze nach bekannteren Uhlandschen und Goetheschen Gedichten. Die epische, lyrische und dramatische Poesie und ihre Entwicklung bei den Griechen und Deutschen. Ich muss allerdings bemerken, dass die Mehrzahl der Schüler von Untertertia bis Obersekunda von demselben Lehrer den deutschen Unterricht bekommen hatte, und dass auch der lateinische und der griechische Geschichtsunterricht in der Hand desselben Lehrers während dieser Jahre lag.

So ist diese Abhandlung unvermerkt auf den erhabensten Teil des deutschen Unterrichts, auf die **poetische Lektüre in den oberen Klassen** gekommen. Ohne den spöttischen Ton von Jäger zu verdienen, hat der Lehrplan vollkommen recht, wenn darin der Unterricht im Deutschen neben dem in der Religion und der Geschichte der ethisch bedeutsamste in dem Organismus unserer höheren Schule genannt wird. Dieses ethische Moment bildet gerade für das reifere Jünglingsalter unserer Schüler vor allem die Lektüre der dramatischen Meisterwerke unserer grossen klassischen Dichter. So sehr ich mich hier wie an andern Stellen mit der pädagogischen Grundanschauung Jägers eins fühle, so ist es doch sonderbar, wie sehr ich und mit mir sicher viele der Jüngeren im einzelnen in den Konsequenzen von dem erfahrenen grossen Schulmann abweichen müssen. Jäger wirft den Lehrplan und die

methodischen Bemerkungen für das Deutsche in den Oberklassen eigentlich fast ganz über den Haufen, und die Behandlung dieses Unterrichts durch die Jüngern konstruiert er sich in einer Weise, dass er Gelegenheit genug findet seine sarkastischen Bonmots darüber auszusprechen. Zunächst scheinen ihm die Dramen für die einzelnen Klassen eigentlich alle nicht glücklich gewählt, und über die Behandlung der dramatischen Lektüre giesst er erst recht die Schale seines Spottes und Zornes aus. Von dem ganzen Raisonnement über die Auswahl lässt sich eigentlich nur die Beanstandung des Tell für Obertertia verstehen. Ob das nun aber wirklich solch Unglück und solches Lamentos wert ist, wenn Tell ein Jahr früher gelesen wird, das bezweifle ich nach meinen Erfahrungen in der Obertertia auch noch, zumal bei den geringen Anforderungen Jägers, der nur das »Stoffliche« betont wissen will und das Aesthetische völlig streicht. Auch Lessings Minna wird vielleicht auf einer späteren Stufe, wie Jäger wohl will, besser gewürdigt werden; aber das ist schliesslich bei den meisten Dramen der Fall, und dann hat es doch auch viel für sich, dass neben der Jungfrau, welche den Gipfel des Schillerschen Idealismus (nächst der hier ausser Vergleich stehenden Braut von Messina) ausmacht, ein natürliches, einfaches bürgerliches Schauspiel respektive auch Lustspiel gelesen wird, das neben den modernen Journalisten Freitags seit mehr als hundert Jahren einzig in seiner Art dasteht. Die Geschichte des 18. Jahrhunderts ist dem Untersekundaner seit dem Lehrplan von 1892 genügend bekannt, und den wenigen anime triste, die mit dem Zeugnis für den einjährigen Dienst abgehen, schadet es erst recht nicht, wenn sie vorher unter kundiger Leitung neben dem »Ganzen, Vollen, Schönen« Schillerscher Dichtung ein so natürliches, aus dem Leben gegriffenes, nationales Schauspiel gelesen haben. Schiller, Lessing und Goethe scheinen mir gerade durch die Jungfrau von Orleans, Minna von Barnhelm und Hermann und Dorothea trefflich für den Standpunkt des Untersekundaners und für den leider doch vorhandenen ersten Abschluss der höheren Lehranstalt ausgewählt. Das eine Schauspiel ist reich an Sentenzen, voll von Schillerschem Pathos, Idealismus, (Hypernaturalismus), und doch ethisch wertvoll, national begeisternd; das zweite dagegen ist unser erstes realistisches deutsches Schauspiel, ohne die Schattenseiten moderner Realisten, gleichfalls klar im Aufbau und ethisch von der gleichen vaterländischen Bedeutung; die dritte Dichtung steht in ihrer klassischen Objektivität zwischen beiden als herrlichste Blüte eines bürgerlichen Epos, als einzig dastehendes episches Idyll.

In der Obersekunda verlangt Jäger für das schulmässige Lesen dramatischer Dichtung am liebsten eine Pause. In diese setzt er neben etwas reichlich bemessenen Dispositionsübungen grösstenteils (geschlossene 3 Quartale, so verstehe ich,) wieder wie früher die mittelhochdeutschen Dichtungen in ihrer Ursprache. Was der Schüler dabei zu leisten hat, bleibt unklar; es scheint, wie an einer Stelle bei der Behandlung der dramatischen Lektüre in der Secunda gesagt ist, wesentlich darauf hinauskommen zu sollen, dass ihm das Gelesene

sein Lebelang in den Ohren klingt (Seite 184). Dazu reicht aber auch der grössere Teil des Sommersemesters im Anschluss an den neuen Lehrplan aus, denn bei dem Klang im Ohre fällt mir unwillkürlich der Schluss von Schillers Glocke ein:

Und wie der Klang im Ohr vergehet,
Der mächtig tönend ihr entschallt,
So lehre sie, dass nichts besteht,
Dass alles Irdische verhallt.

Vielleicht sehen es sogar eingefleischte Germanisten für richtig an, dass seit 1882 das historisch Sprachliche zeitlich kürzer behandelt wird; denn ein wirklicher Erfolg lässt sich auch in einem Jahre auf der Schule hierin nicht erreichen, die herzerquickende Naivität früherer Jahrhunderte aber kann ein geschickter Lehrer an der Hand eines guten Lesebuchs (Paulsiek, Foss) auch in kürzerer Zeit in echter Sprache zu den Schülern reden lassen und nicht nur Kriemhildens Traum, sondern noch manche andern Proben des Mittelhochdeutschen lernen lassen. Da ist es doch wohl vorteilhafter, dass wenigstens für die dramatische Lektüre, den ethisch wichtigsten Teil des Unterrichts, längere Zeit, grössere Vertiefung ermöglicht ist. Wenn dieses tiefere dramatische Verständnis angebahnt ist, kann auch nicht eingesehen werden, warum Jäger den Wallenstein, nicht, wie der Lehrplan vorschreibt, im zweiten Semester der Obersecunda lesen lassen will, warum er dies allerdings grossartig angelegte Werk durchaus an den Schluss der ganzen Schullektüre nach Oberprima verlegen will. Gewiss ist es ein schönes, richtiges Wort, dass Schiller in diesem Stück sich im Verein mit Sophokles, Aeschylus, Shakespeare und Goethe um den grossen dramatischen Preis der Jahrhunderte bewirbt; dass ein Preisstück nicht aber unter Umständen leichter verständlich sein kann, leichter und gewaltiger unmittelbar wirken kann, sehe ich durchaus nicht ein, am wenigsten beim Wallenstein. Im Wallenstein steht gerade Schiller unsern modernen Forderungen an das Drama am nächsten. Wenn damit nun auch durchaus nicht gesagt sein soll, dass ein Obersecundaner unsern meist schwächlichen modernen Dramen gewachsener ist wie den idealen Schillerschen, so ist dies doch der klassisch gemässigten Form des Wallenstein gegenüber der Fall. Nur eins ist hierbei allerdings vorauszuschicken: Die starke Opposition Jägers gegen die Forderung des Lehrplans, dass die Erklärung eines Dramas in möglichst einfacher Weise darauf zu richten ist, dass das Ganze von dem Schüler als ein in sich abgeschlossenes Kunstwerk aufgefasst werde, darf nicht gutgeheissen werden. Bei gutem Willen ist diese Forderung des Lehrplans viel harmloser zu verstehen, als es der grosse, aber sehr spottlustige Pädagog thut.

Jäger will die Idee des Stückes besonders betont wissen. Wie kann diese aber besser begriffen werden als durch kurze Hinweisung auf die innere dramatische Fünfstufigkeit, die jeder dramatischen Handlung in einem Einakter ebenso wie im Fünfakter zugrunde liegt. Was hierbei für das Verständnis eines Jünglings zu hoch ist oder besondern Zeitverlust bietet, ist mir unverständlich. Jede Handlung kann nur so vor sich gehen,

selbst die der Anschauung des Knaben gewiss klare Ohrfeige hat ihre steigende Handlung (Ausstrecken des Armes), ihren Höhepunkt, ihre in schnellerem Tempo erfolgende sinkende Handlung und ihre Katastrophe. Selbst einleitet es Zaudern (Peripetie) und darauf folgendes schnelles Sinken kann hier eintreten. Ich will mich nicht in solchem scherzhaften Ton weiter ergehen, aber der billige Spott eines sonst verehrten Vorbildes geht uns Jüngern auch an die Nieren der Berufsfreudigkeit.*) Jedes beliebige Gedicht mit etwas bewegter Handlung zeigt Exposition, steigende Handlung, Höhepunkt, sinkende Handlung und Katastrophe, und Untersecundaner, ja bessere Obertertianer haben mir den Inhalt von Uhlands blindem König geschickt genug in dieser Anordnung als Aufsatz erzählt. Die Freude an dem schönen Gedicht und die ethische Erhebung ist ihnen dadurch auch nicht verkümmert worden. Damit ist noch lange nicht gesagt, dass der Lehrer ein inhaltsloses Sechseck und Dreieck den Schülern vorkonstruiert, wie der zornige, alte Herr, der auch Freitags tüchtiges Buch in den Staub zieht, boshaft meint. Jäger will die Menschen, die Charaktere verstanden wissen. Wie können die aber besser verstanden werden als durch ihr Verhältnis zu der auch von Jäger hochgestellten Idee des Stücks, d. h. also durch gelegentliche Hinweisung auf Spiel und Gegenspiel. Selbst wenn Jäger diese Hinweisung lässt, so wird der gute Dichter bei dem mitfühlenden Leser oder besser noch Zuschauer sie von selbst erreichen. Der Lehrer muss aber auch bei dem unaufmerksameren, schwächer fühlenden Teil der Klasse, wenn auch ohne Docieren, dem Dichtwerk Erfolg zu sichern suchen. Was schadet es z. B. selbst der einheitlichen Wirkung des Tell, wenn der Schüler das, was er selbst gefühlsmässig empfindet, gelegentlich verstandesmässig begriffen hört und wiedergibt, dass neben der Hauptidee, der Befreiung der Schweiz, noch eine abgerundete Handlung in der Entwicklung des Verhältnisses von Bertha zu Rudenz in das Drama eingeflochten ist. Wir sind doch keine Formenreiter im Sinne der schon von Lessing angegriffenen französischen Klassiker, dass wir den Wert von Dramen mit gewaltigerer umfassenderer Einheit der Idee, wie Tell und Götz, hierdurch verkümmert sehen. Dass die Apfelschusscene der Höhepunkt ist, fühlt wieder jeder Schüler, dass der Monolog in der hohlen Gasse das letzte Schwanken des Helden bildet, ebenso. Welch ethischer Schaden wird nun damit angerichtet, wenn diese richtig gefühlten und begriffenen Dinge mit einem kurzen Namen benannt werden und hierdurch das Verständniss weiterer Dramen erleichtern? Die Schüler lernen für tausende von Dingen Vokabeln und Benennungen; hier bei der ethisch wichtigsten Sache sollen ein paar anschauliche Bezeichnungen unterbleiben! Dass hierdurch die Aesthetik und Kritik zu scharf hervortritt, will mir nicht einleuchten. Freitags Technik wird jeder Student, Lehrer, Theaterkritiker mit grossem Erfolg lesen, dem Schüler braucht sie dadurch

*) Dasselbe lässt sich übrigens auch von andern Ansichten Jägers z. B. von seinen Ausführungen über den Turnunterricht sagen.

noch lange nicht mit Haut und Haar aufgetischt zu werden. Wenn ein Primaner und Sekundaner aber schliesslich auch einmal von einem Grundakkord hört, der in der ersten Scene im Tell angeschlagen wird, so erstickt er nicht an diesem Wort Freitagscher Aesthetik, sondern für Gefühl und Verständniss kann dadurch bei vielen eine packendere, bleibendere Wirkung erreicht werden. Wie im Leben der Knabe, der Jüngling, der Mensch, die Mitmenschen bei so vielen Gelegenheiten als Freunde, Feinde und neutrale Individuen betrachtet, so wird er sie auch in dem das Leben widerspiegelnden Drama als Spieler und Gegenspieler auffassen; ja der noch unmittelbarer mitfühlende Schüler wird für die Spieler Johanna, Dunois oder Tell, Bertha, Gertrud geradezu subjektiv Partei ergreifen und in seinem Fühlen mit ihnen ihre Gegner bekämpfen und lässigen Charakteren wie Rudenz oder Karl VII. ein schnelleres Tempo in ihrer Erwärmung für die Idee des Stückes mitwünschen.

Leider verbietet es der Raum und Zweck dieser Abhandlung von den einfachen Dramen der Schullektüre ein Beispiel in dem angedeuteten Sinne näher zu besprechen; sonst wäre die Jungfrau von Orleans bei ihrem besonders klaren Bau trefflich dazu geeignet, zu zeigen, wie das ethische und sog. ästhetische Moment sich in keiner Weise bei der dramatischen Lektüre in der Schule stören. So ist auch im Wallenstein die Bedeutung des Lagers für das Ganze leicht dem Obersekundaner klar zu machen, ja es muss dies sogar geschehen, ohne dass hier die Freude an dem herrlich abgerundeten, mit realen Verhältnissen rechnenden, aber doch wieder idealisierten dramatischen Preiswerk getrübt wird. So werden die Piccolomini und Wallensteins Tod als Einzelwerk verstanden, aber es kann und muss auch die Forderung des Lehrplans erreicht werden, dass das Ganze als ein in sich abgeschlossenes Kunstwerk aufgefasst wird. Mir scheint dies keine Wortemacherei, über die Jäger so ganz berechtigt ist zu sagen: »Mit Erlaubnis: Was das ist, ein in sich abgeschlossenes Kunstwerk, das versteht der Halbjüngling noch garnicht, und je mehr man es ihm deutlich machen wollte, um so weniger würde er es verstehen.« Der Schüler der oberen Klassen versteht ein gut Stück davon und gerade durch solch Verständnis des Ganzen wird er auch Stoffliches dauernder sich einprägen. Mit wem sollen schliesslich unsere klassischen Dichter als Wissenden rechnen? Ihr Publikum wird durch Jäger zu sehr decimiert, und Schiller und Goethe könnten dann lieber gleich dauernd der Einladung des Göttervaters folgen:

Willst du in meinem Himmel mit mir leben,
So oft du kommst, er soll dir offen sein.

Und nun noch ein kurzes Wort über die nach Jägers Wunsch aus dem Kanon*) der Schuldramen zu streichenden Goetheschen Schauspiele, Götz und Egmont. Einmal gehören beide aus litterarhistorischen Gründen nach Obersekunda vor die klassischen Dramen, Iphigenie und

*) Mir scheint dies Wort und sein Begriff für die Schule auch garnicht so überflüssig.

Braut von Messina der Prima. Dann nimmt Egmont im besondern eine vermittelnde Stellung ein zwischen der Sturm- und Drangperiode und der Klassicität; er entspricht dem Verständnis der Jünglinge ferner durch die Knappheit der ganzen Handlung, durch die Einfachheit und Klarheit der Charaktere, durch den packenden Realismus der Volksscenen. Diese Volksscenen werden deshalb auch mit so gutem Erfolg von Schülern der oberen Klassen bei Schüleraufführungen dramatisch dargestellt. Dazu sind die historischen Verhältnisse zumal bei der freien Art, die Goethe hierin hat, vorbereitet, der Zeitverlust für die Schullektüre ist schliesslich bei dem kurzen, keiner Einzelerklärung bedürftigen Stücke gering. Götz dagegen bedarf zur rechten Würdigung der Erklärung im einzelnen und als Ganzes; er bedarf bei der Lektüre mehr wie andere Schauspiele der kundigen Leitung durch den Lehrer, wenn er nicht womöglich als Räuberkomödie nach Friedrichs des Grossen Bezeichnung aufgefasst werden soll oder günstigsten Falls durch die Adelheid-Franz-Scenen die Sinnlichkeit nur reizen soll. Das jüngst erschienene und vielfach verurteilte Büchlein von Busch über Bismark hat im ersten Kapitel hierüber und über Goethe im allgemeinen Worte gesagt, die weit mehr wert sind wie die gesamte übrige Seitenzahl.

Dass in dem Schwören auf Lessing leicht von dem deutschen Schulmeister zu weit gegangen wird, darin kann man mit Jäger wohl übereinstimmen. Hat doch Lessing allerdings in seinem Kampf gegen den Formalismus leider selbst den Fehler durch zu pedantische Gründlichkeit hie und da auf eigensinnige Abwege zu geraten, in Schematismus zu verfallen. Immerhin hat aber im Grunde das edle Streben und die innerliche Bescheidenheit dieses unsers grossen litterarischen und ästhetischen Pfadfinders so viel Sympathisches, dass man wohl den Laokoon als Selbstzweck einer Primanerlektüre etwa in einem Auszug wie ihn Manlik in der Freitagschen Sammlung von Schulausgaben giebt, mit Schülern lesen und erklären muss. Dass sich auch Lessings Kritik wieder bezweifeln lässt, kann hierbei auch wohl an einigen wenigen Stellen z. B. im 2. Kapitel kurz angedeutet werden. Wenn Jäger bei der Besprechung des Schildes des Achilles sehr richtig Schillers Glocke zum Vergleich empfiehlt, so kann der Lehrer der Prima allgemeiner im Anschluss an den neuen Lehrplan auch wohl auf Goethes und Schillers Gedankenlyrik hierbei eingehen und zeigen, wie Lessings Gesetz, dass Handlungen der eigentliche Gegenstand der Poesie seien, doch auch trotz Herders Zweifel seine richtig verstandene Anwendung auf die nur scheinbar quiescierende Lyrik findet. Am Schlusse dieser Besprechung über die dramatische Lektüre in den oberen Klassen möchte ich der neuerdings wieder mehrfach empfohlenen Anlegung eines Specilegiums oder Florilegiums das Wort reden. Trotz des besten Erinnerungsvermögens wird besonders in späteren Jahren solch Buch doch für viele Fälle ein nützliches Hilfsmittel sein und eine schöne Erinnerung an das Denken und Fühlen früherer Jahre, die vielleicht wertvoller ist als manches thörichte Tagebuch, das meist später nur ein Lächeln

erzeugt und doch fast immer etwas Unvollständiges und Nutzloses bleiben wird. Die Individualität des Schülers wird nicht eingeengt werden, wenn der Lehrer ein wohl durchdachtes Schema für Anlegung eines solchen Buches anbieht. Ein geschickter Lehrer wird unter Umständen durch einen Blick in dies Buch auch eine Kontrolle der Privatlektüre des Schülers haben; doch eine Betonung dieser Kontrolle wäre mindestens ein zweischneidiges Schwert, da die Individualität des Schülers dadurch zu stark gestört würde oder gar Heuchelei und Schein von Belesenheit und nichtiges Abschreiben und Hineinschreiben von Sentenzen u. dgl. hierdurch hervorgerufen werden kann.

Dass die sogenannte **philosophische Propädeutik** als besondere Lehraufgabe ausgeschieden ist, wird wohl allgemein von Deutschlehrern mit und ohne diese Lehrbefähigung als ein Vorzug angesehen werden. Wenn diese Sache nicht auf ganz unnötigen Wortkram sogenannter formaler Logik mit etwas Ueber- und Unterordnung und den Wortdefinitionen von Begriff, Urteil und Schluss und dazu auf eine ebenso äusserliche Lehre von den sog. drei Seelenvermögen (Psychologie!?) herauskommen soll, dann wird die subjektive Verschiedenheit der unterrichtenden Persönlichkeiten trotz aller Normen doch für die Schule zu stark hervortreten.

Die formalen Definitionen, die mir einst in meiner Primanerzeit unter dem hochtönenden Titel von philosophischer Propädeutik aufgetischt wurden und die so ähnlich auch heute noch in manchem kleinen Büchlein zusammengestellt sind, muss der Gesamtunterricht des Gymnasiums im Laufe der Zeit, soweit sie begriffliche Bedeutung haben, schon geleistet haben, sei es in den Sprachen, in der Religionslehre, in der Mathematik, Physik und Naturkunde oder besonders in der deutschen Dispositionslehre. Eine fein dispositionsmässige Zusammenfassung dieser Dinge in den deutschen Stunden der Prima dürfte unnötiger Zeitvertreib sein und hat ausserdem die Gefahr den tiefer denkenden Schüler wenig zu befriedigen, während sie den zu flacher Worteinprägung neigenden, selbstzufriedenen Schüler noch dünklicher macht in dem zweifelhaften Stolz auf auswendig gelernte Seiten seines gedruckten oder geschriebenen Lesebuchs und ihn vielleicht noch länger von dem Streben der Ergründung des Warum vom Warum, um mit Leibnitz zu reden, abhält. Die Kenntnis des historischen Entwicklungsganges der wichtigsten Systeme muss ja schon im griechischen und lateinischen Unterricht, in der griechischen Geschichtsstunde in Obersekunda und bei neueren Systemen in der neueren Geschichte und besonders im Religionsunterricht vermittelt werden.

Soll durchaus auch die deutsche Stunde in diesem gewiss bedeutsamsten, ja alles umfassenden Gebiet menschlicher Wissenschaft, in der Philosophie, etwas Bestimmtes bieten, so mag es in dem Sinne von Hiecke und Cauer geschehen, dass leichtere Partien aus Kant, etwa aus der Kritik der praktischen Vernunft, aus Fichte, Hegel oder auch aus dem noch leichter

zu verstehenden Engländer Hume im Zusammenhang in der Prima gelesen werden. Es wäre dies in der That ebenso möglich und jedenfalls ebenso anregend und noch mehr mit dem praktischen Leben und Denken der modernen Zeit zusammenhängend als die Lektüre mancher kritischen Schrift Lessings.

Noch ein anderer brauchbarer Vorschlag wurde neuerdings in der Zeitschrift für das Gymnasialwesen (Januar 1899) von O. Weissenfels gemacht. Hiernach soll von der Lektüre vollständiger philosophischer Schriften in der Schule noch abgesehen werden, und es soll eine freie Erörterung gewisser logischer und physiologischer Fragen von dem Lehrer geleitet werden, eine Erörterung, die einem Fundamentalsatz eines der genannten Philosophen, zu denen vielleicht Baco, Cartesius und Locke noch hinzuzufügen wären, zustrebt oder einen solchen, um ein Platonisches Bild zu gebrauchen, zum Schwunzbrett der Betrachtung nimmt. Im Gegensatz zu der Art, wie die Philosophie auf der Universität behandelt wird, kommt es allerdings auf der obersten Stufe mehr nur auf eine angemessene Beschäftigung des im Jünglingsalter regen philosophischen Erkenntnisdranges, auf die Erzeugung einer philosophischen Gesinnung und Denkweise an, die, wie die Religion in Glauben und Sitte, so im Gewirre der Sophismen des Verstandes unsern Jünglingen die schwere Aufgabe erleichtert einen festen Pol im praktischen Leben zu finden.

Jedenfalls ist es aber hier noch mehr wie in andern Fällen die heilige Pflicht des Lehrers, den Unterricht dem Fassungsvermögen der Schüler anzupassen, denn Unverstandenes kann gerade in unserer zu Zersplitterung, Halbheit und geistigem Dünkel neigenden Zeit bei Jünglingen grossen Schaden anrichten. Darum gilt hier der Grundsatz: Non multa, sed multum!

Schulnachrichten.

I. Allgemeine Lehrverfassung.

1. Zahl der Stunden in den einzelnen Klassen und Unterrichtsgegenständen.

Nr	Lehrgegenstand.	IA.	IBa.	IBb.	IIA.	IIB.	III A.	III Ba.	III Bb.	IV A.	IV B.	V.	VI.	Gesamtzahl der Stunden.
1	Christliche Religionslehre a. katholische	2			2		2			2		2	3	13
	b. evangelische	2			2		2			2		2	3	13
2	Deutsch	3	3	3	3	3	2	2	2	3	3	2	3	32
3	Lateinisch	7	5	5	7	7	7	7	7	7	7	8	8	84
4	Griechisch	6	6	6	6	6	6	6	6	—	—	—	—	48
5	Französisch	2	2	2	2	3	3	3	3	4	4	—	—	28
6	Geschichte und Erdkunde	3	3		3	3	3	3	4	4	3	3	3	35
7	Rechnen und Mathematik	4	4	4	4	4	3	3	3	4	4	4	4	45
8	Naturbeschreibung	—	—	—	—	—	—	2	2	2	2	2	2	12
9	Physik	2	2	2	2	2	2	—	—	—	—	—	—	12
10	Schreiben	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	2	2	4
11	Zeichnen	—	—	—	—	—	2	2	2	2	2	2	—	12
	Gesamtzahl	29	29	29	29	30	30	30	30	28	28	25	25	338
12	Hebräisch	2			2	—	—	—	—	—	—	—	—	4
13	Englisch	2			2	—	—	—	—	—	—	—	—	4
14	Polnisch	2					2					2		6
15	Jüdischer Religionsunterricht	1			1		2			2				6
16	Gesang	—			—			2			2			6
		—			—			—			2			
17	Turnen	3			3		3			3		3	3	18
	Im Sommer													
	Im Winter	3			3		2	2	2		3	3		

2. Uebersichtstabelle über die Verteilung der Lehrstunden unter die einzelnen Lehrer im Schuljahre 1898/99.

Nr.	Lehrer.	Ordinararius in	IA.	IBa.	IBb.	IIA.	IIb.	IIIA.	IIIBa.	IIIBb.	IVA.	IVB.	V.	VI.	Gesamtzahl der Stunden
1	Direktor: Prof. Dr. Thomaszewski		6 Griech. 2 Horaz	2 Horaz											10
2	Professoren:	IA.	3 Deutsch 4 Math. 2 Physik	4 Math. 2 Physik			2 Physik			2 Naturb.					19
3	1. Dr. Praetorius					4 Math. 2 Physik	4 Math. 2 Physik			3 Math.			2 Polnisch		20
4	2. Paszotta	IBa.	6 Griech. 5 Latein										8 Latein		19
5	3. Dr. Kitt.	IIb.	3 Deutsch				7 Latein 3 Deutsch				2 Religion		2 Relig.	3 Relig.	20
6	5. Lücke, Religionslehrer		2 Religion 2 Hebräisch 2 Englisch	2 Hebr.					2 Religion				2 Relig.	3 Relig.	21
7	6. Papenfus	IBb.		5 Latein 6 Griech.		6 Griech.			2 Deutsch						19
8	Oberlehrer: 1. Dr. Stoewer	IIA.	2 Religion	3 Deutsch		7 Latein 3 Gesch.	2 Religion		2 Religion						19
9	2. Zielinski		4 Math. 2 Physik	2 Polnisch								4 Rechn. 2 Naturb.	2 Naturb.		20 + 2 Turnen
10	3. Zimmermann	IIIBa.				3 Deutsch	6 Griech.		7 Latein 3 Gesch. u. Erdk. 2 Deutsch						21
11	4. Boettcher	IIIA.						7 Latein 6 Griech. 2 Deutsch							21 + 2 Turnen
12	5. Meyer	IIIBb.	5 Latein							7 Latein 6 Griech.	2 Gesch. 2 Erdk.				22
13	6. Dr. Thiel I	IVA.		3 Gesch.		3 Gesch.					7 Latein 3 Deutsch 2 Erdk.				18
14	7. Schoenenberg	IVB.	3 Gesch.			3 Gesch.			3 Gesch.	2 Gesch. 3 Deutsch					21
15	8. Thiel II		2 Franz. 2 Franz. 2 Franz.	2 Engl. 3 Franz. 3 Franz.					4 Franz.						21
16	Wissenschaftl. Hilfslehrer: 1. Hofrichter	VI.							3 Franz.			4 Franz.		8 Latein 4 Deutsch 2 Erdk.	23
17	2. Steinbrecher	V.							2 Naturb. 3 Math.	4 Rechn. 2 Naturb.		4 Rechn.	3 Deutsch 4 Rechn.	4 Rechn.	22 + 2 Turnen
18	Technischer Lehrer: Kaffler, Oberlehrer								2 Zeichn.	2 Zeichn.	2 Zeichn.	2 Zeichn.	2 Zeichn.	2 Schreib.	22
19	Jüdischer Religionslehrer: Dr. Grabowski			2 Chorgesang					2 Religion	2 Religion			2 Religion		6

3. Übersicht über die während des abgelaufenen Schuljahres in den Klassen I und II gelesenen Schriftsteller und die in I, II und III bearbeiteten Aufsätze.

A. Deutsch. IA. Lektüre: Torquato Tasso von Goethe. Lessings »Nathan.« Shakespeares »Macbeth.« Einiges aus »Wahrheit u. Dichtung« und der »Hamburgischen Dramaturgie.«

Themata zu den deutschen Aufsätzen: 1. Brutus und Antonius bei der Leiche Cäsars. Shakespeares. 2. Es giebt ein Glück, allein wir kennen's nicht. Wir kennen's wohl und wissen's nicht zu schätzen. Goethe's Torquato Tasso. 3. Majoram gloria posteris quasi lumen est. Sallust. bell. Jug. c. 85, 23. 4. Arbeit ist des Bürgers Zierde, Segen ist der Mühe Preis. (Klasse) 5. Erlaubt ist, was sich ziemt. 6. Reichtum und Armut in Lessings »Nathan«. Wie stellen sich die Hauptpersonen des Dramas dazu? 7. Qui studet optatam cursu contingere metam Multa tulit fecitque puer sudavit et alsit (Klasse.) 8. Freiheit! Ein schönes Wort, wer's recht verstände! Aus Goethe's »Egmont.« (Abiturientenaufsatz).

IBa. Lektüre: Lessings Laokoon, Schillers Braut von Messina, Goethes Iphigenie auf Tauris, Schillers Gedankenlyrik — in der Klasse; Shakespeares Julius Cäsar — privatim; ausserdem Privatlektüre anderer Werke unserer Klassiker im Anschluss an Vorträge der Schüler.

Themata zu den deutschen Aufsätzen: 1. Max Piccolomini und Markgraf Rüdiger von Bechlarn. 2. Der bildende, sühnende und siegende Einfluss Iphigeniens in dem Goetheschen Drama. 3. Welche Umstände haben auf die geistige Entwicklung des jungen Goethe einen fördernden Einfluss ausgeübt. 4. An welche Erinnerungen knüpft sich das Selbstgefühl der deutschen Nation? (Probeaufs.). 5. Unglück selber taugt nicht viel; doch hat es drei gute Kinder: Kraft, Erfahrung, Mitgefühl. 6. Im Leben der Völker sind äussere Gefahren oft die Quelle nationaler Erhebung und Grösse. (Probeaufs.). 7. In welchen Stücken und aus welchen Gründen unterscheidet sich die Laokoongruppe von der Darstellung des Virgil? 8. Omnia sunt hominum tenui pendencia filo-Et subito casu quae valere ruunt oder: Gute Bücher sind gute Freunde. (Probeaufsatz.)

IBb. Lektüre: Lessings Laokoon; Schillers Braut von Messina. Die Euripideische und Goethes Iphigenie. Shakespeares Julius Cäsar, Schillers, Goethes, Klopstocks Lyrik, Proben aus der Litteratur des 16., 17. und 18. Jahrhunderts. Privatlektüre anderer Werke unserer Klassiker im Anschluss an Vorträge der Schüler.

Themata zu den deutschen Aufsätzen: 1. Die Volksszenen in Goethes Egmont. 2. Wie verhält sich Schillers Gedankenlyrik zu den Gesetzen der Poesie in Lessings Laokoon? 3. Die Vorfabel in Schillers Braut von Messina. 4. Das Antike in Schillers Braut von Messina (Klassenarbeit). 5. Die Volksbücher und ihre Bedeutung für die deutsche Litteratur. 6. Das eben ist der Fluch der bösen That, dass sie, forzeugend, Böses muss gebären. (Klassenarbeit). 7. Wie unterscheidet sich Goethes Iphigenie von der Euripideischen. 8. Deutschland, Deutschland über alles, Ueber alles in der Welt. (Probeaufs.)

IIA. Das Nibelungenlied im Urtext nach dem Lesebuch von Hopf und Paulsiek. Proben mittelhochdeutscher Lyrik. — Schillers Wallenstein, Goethes Götz von Berlichingen, Goethes Egmont.

1. Themata: Wer da bauet an der Strassen, Muss die Leute reden lassen. 2. Der Soldat im dreissigjährigen Kriege (Nach Schillers Wallensteins Lager). 3. Buttler und Wallenstein (Ein Vergleich). 4. Vorzüge des Jünglingsalter. (Klassenarbeit). 5. Götz und seine Gesellen, Musterbilder deutscher Treue. 6. Die Gastfreundschaft der Griechen, verglichen mit den Verhältnissen unserer Zeit. 7. Das Leben ist Kampf. 8. Gewitter und Krieg. (Probearbeit.)

IIB. Lektüre: Goethes Hermann und Dorothea, Schillers Jungfrau von Orleans, Lessings Minna von Barnhelm. Schillers erzählende Gedichte und einige lyrische Dichtungen von demselben Verfasser.

Themata zu den deutschen Aufsätzen: 1. Der Anteil der Familie des Löwenwirts an dem Schicksal der Vertriebenen. 2. Die Person des Pfarrers in ihrer Bedeutung für die Gestaltung der Handlung in Goethes Hermann und Dorothea. 3. Wodurch giebt sich die Liebe des Sonnengottes zu Phaethon zu erkennen? 4. Züge von Edelmüt in dem Charakter Tellheims (Probeaufs.). Ist Armut immer ein Unglück zu nennen? 6. Die Lage Frankreichs vor und nach dem Auftreten der Jungfrau von Orleans (Probeaufs.). 7. Wodurch beglaubigt die Jungfrau von Orleans ihre göttliche Sendung? 8. Worauf beruht unser Interesse an Schillers Bürgschaft? 9. Die Vaterlandsiebe ist die Triebfeder zu grossen Thaten. (Probeaufsatz.)

IIIA. 1. Weshalb wollte Cäsar es nicht dulden, dass sich die Germanen in Gallien festsetzten? 2. Eine unrühmliche Scene im Lager Cäsars. 3. Ein Tag aus den letzten Ferien (Klassenarbeit). 4. Innere Einrichtung und Verwaltung des Ordensstaates (Probearbeit). 5. Lob des Eisens. 6. Was Hänschen nicht lernt, lernt Hans nimmermehr. 7. »Schlugst die Feinde, die Verheerer, Ruhelos vom Rhein zum Rhin, Junger Aar von Fehrbellin!« 8. Die Feuersbrunst. (nach der Glocke). Not entwickelt Kraft. 10. Die Zusammenkunft der drei Vertreter der Schweizer Kantone im Hause Walther Fürsts. (Probeaufsatz.)

IIIBa. 1. Kastor und Pollux (Nacherzählung). 2. Simonides (Nach dem Gedichte von Apel). 3. Der Ring des Polykrates (nach Schiller). 4. Hochverrat und Tod des Orgetorix (Klassenarbeit). 5. Unsere Sedanfeier (Brief). 6. Der Wald in den vier Jahreszeiten. 7. Leiden und Freuden eines Untertertianers (Klassenarbeit). 8. Die Eroberung von Aduatuka (Nach Cäsar). 9. Die Erfindung des Schiesspulvers. 10. Die Eiche. (Probearbeit.)

IIIBb. 1. Ein römischer Triumphzug. 2. Der Sänger erzählt seine Erlebnisse auf dem Schlosse. 3. Einteilung und Begrenzung Galliens. 4. Das Verhalten treuer Freunde in der Not. 5. Der Alpenjäger. 6. Das Mittagessen. 7. Die Nervierschlacht. 8. Kampf Cäsars gegen Aduatuka. 9. Freuden des Winters. 10. Belsazar, Inhaltsangabe. (Klassenarbeit.)

B. Latein. I A. Horaz Oden lib. IV. Auswahl aus Satiren und Episteln. Tacitus Agricola, annal. lib. I u. II. Cicero de oratore lib. I. priv.: Livius lib. XXX.

IB. Horaz Oden lib. 1–3. Tac. Histor. IV und V. Tac. Germania. Cic. Briefe nach Aly mit Auswahl. priv. Liv. XXIV.

IIA. Cicero: In Catilinam III u. IV. Livius lib. 22 u. 23. Vergil lib. I, III u. V. Kursorisch: Einiges aus Sallust bellum Jugurthinum.

IIB. Cicero: Pro imperio Cn. Pompeji. Livius: lib. XXII. Ovid Metamorphosen und Elegieen mit Auswahl nach der Ausgabe von Sedlmayr.

C. Griechisch. IA. Homer JI. XIII–XXIV. Sophocles Antigone, Demosthenes Ol. II, Phil. III u. *Περὶ τῶν ἐν Χερρονήσῳ*.

IB. Homer II. I–X. Soph.: Electra. Plato: Apol., Kriton, Schluss vom Phaedon.

IIA. Homer, Odyssee V–VII, XIII–XVII, Herodot I, VII, VIII mit Auswahl. Lysias gegen Eratosthenes und Agoratos.

IIB. Xenophons Anabasis III und IV. Homer Odyssee I–V.

D. Französisch. Mignet, Histoire de la révolution française. Molière, l'Avare.

IBa. Daudet, Le petit Chose. — Victor Hugo, Hernani.

IBb. Daudet, Elf Erzählungen aus Lettres de mon Moulin. — Scribe, Le verre d'eau

IIA. Halévy, *L'invasion*. — Auswahl französischer Gedichte nach der Sammlung von Gropp und Hausknecht.

IIB. Erkmann-Chatrian, *Histoire d'un Conscrit de 1813*.

IIIA. Bruno, *Le Tour de la France*.

Englisch. I. Shakespeare, *Macbeth*.

4. Themata zu den kleinen deutschen Ausarbeitungen.

Latein. IA. Rede des Calgarius an die Caledonier vor der Entscheidungsschlacht (Tac. Agric. 30—32) — Welche Gründe führt Cicero dafür an, dass die Redekunst weit weniger hervorragende Vertreter aufweist als alle übrigen Künste und Wissenschaften? IBa. Warum wurde Cicero verbannt, und wie ertrug er seine Verbannung? — Welche Tugenden rühmt Tacitus an unsern Vorfahren? IBb. Welche Vorbereitungen trifft Civilis zum Abfall von den Römern? Ciceros Verdienst um die Salaminier. IIA. Die Landung des Aeneas in Karthago. (Vergil Aen. 1.). Der Ruderwettkampf in Vergils Aeneide 5. IIB. 1. Philemon und Baucis, ein Seitenstück zu Niobe. 2. Minucius nach der Schlacht bei Gereonium. IIIA. 1. Schluss des Zuges nach Britannien. 2. Der Sonnengott sucht seinen Sohn Phaethon von seinem Vorhaben abzubringen. IIIBa. Der Sieg Cäsars über die Helvetier. Die Expedition Galbas in das Land der Seduner. IIIBb. Cäsar und Dumnorix.

Griechisch. IA. Der staatsmännische Charakter des Demosthenes in der dritten philippischen Rede. — Auf wen beziehen sich die Schlussworte des Chors in Sophocles *Antigone*? IBa. Entwicklung des Gedankenganges im Schlusse der *Apologie* Platons. — Kurzgefasster Inhalt des fünften Buches der *Ilias*. IBb. Was verschaffte dem Sokrates die üble Nachrede? Aufnahme der Gesandtschaft bei Achill. IIA. Welche Antworten erhielt Kroesus auf seine Anfragen vom delphischen Orakel? Wiedererkennung des Odysseus durch Telemach. IIB. Athene fordert den Telemach auf, Erkundigungen nach seinem Vater einzuziehen. Des Telemach Aufnahme in Sparta. IIIA. Wie Cyrus d. J. ein Heer sammelt.

Französisch. IA. 1. Wie sucht Harpagon seine Kinder über seinen Reichtum zu täuschen? (Molière, *l'Avare*, I. 4.) 2. Harpagons Verzweiflung über den Verlust seiner Kassetten. (Molière, *l'Avare*, IV. 7.). IBa. Daudets *Kindheit*. — Wie stellt sich Victor Hugo zu den sogenannten drei Einheiten? IBb. Ein Bild aus dem sozialen Elend der Grossstadt. — Charakteristik des Herzogs von Bolingbroke. IIA. Die Zustände in Sedan am 2. September 1870. — Ein Tag in Rouen nach Abschluss des Waffenstillstandes i. J. 1871. IIB. Wie urteilte das Volk in Frankreich über Napoleon nach dem Feldzuge gegen Russland? — Eine Parade unter Marschall Ney. IIIA. Eine nächtliche Wanderung durch die Vogesen. Der Mistral.

Geschichte. IA. 1. Aeussere Politik Ludwig XIV. 2. Ueberblick über die Entwicklung des brandenburgischen Staates bis auf den Grossen Kurfürsten. IB. 1. Der Investiturstreit. 2. Die Stellung der Kurfürsten nach der goldenen Bulle. II. A. 1. Die Eroberung von Sphakteria. 2. Die Schlacht bei Cannä. IIB. 1. Die Ursachen der franz. Revolution. 2. Kriegsplan Napoleons nach der Schlacht bei Dresden. IIIA. 1. Wallenstein. 2. Jülich-klevischer Erbfolgestreit. IIIBa. Das Auftreten der Westgoten in der Völkerwanderung. Der Tod Friedrich Barbarossas und seine Folgen. IIIBb. 1. Germanische Ansiedelungen auf römischem Boden. 2. Heinrichs IV. Streit mit seinen Söhnen.

Naturwissenschaften. IA. Das Fernrohr. — Das Jahr (Math. Geogr.). IBa. Erklärung und Zusammenhang der Begriffe: Gewicht, Masse, spezifisches Gewicht, Dichte der Körper. — Das freischwingende Pendel als Beweis der Achsendrehung der Erde, und wie gross ist die scheinbare Aenderung der Schwingungsebene in 4 Stunden a) am Pol b) unter $53^{\circ} 40'$ nördlicher Breite. — IBb. Die Hebelgesetze und ihre Anwendung. Die Gesetze der schiefen Ebene und ihre Anwendung. IIA. Das Eisen; seine Gewinnung und Verwendung. — Ueber Erdmagnetismus. IIB. Methode, um das Wasser zu zersetzen. — Ueber Bereitung des Leuchtgases. IIIA. Die Druckpumpe. — Was für Bilder kann man durch die Vergrösserungslinse erhalten? Anwendung der Vergrösserungslinse in der camera obscura. — Das Thermometer. IIIBa. 1. Der Theestrauch. 2. Aeusserer und innerer Körperbau der Käfer. IIIBb. Der Tabak. Der Oelbaum.

II. Mitteilungen aus den Verfügungen des Königlichen Provinzialschulkollegiums zu Danzig.

1. 1898. Vom 1. April. Professor Paszotta wird zum naturwissenschaftlichen Ferienkursus in Berlin einberufen.
2. Vom 2. April. Der Hilfslehrer Kalau vom Hofe wird an das Wilhelmsgymnasium zu Königsberg Opr. berufen.
3. Vom 2. April. Die vorgeschichtlichen Wandtafeln für Westpreussen werden empfohlen.
4. Vom 9. April. Hilfslehrer Gerlach wird nach Pr. Friedland versetzt; an seine Stelle kommt Hilfslehrer Hofrichter aus Marienburg.
5. Vom 16. April. Dr. Wolffgramm wird als Hilfslehrer nach Culm versetzt.
6. Vom 22. April. Der Lehrplan wird genehmigt.
7. Vom 25. April. An das Ministerium sind künftig 10 Programme in jedem Schuljahr einzusenden.

8. **Vom 29. April.** Der Tag des Gebäude-Revisions-Termins ist künftig bis spätestens den 1. April mitzuteilen.

9. **Vom 10. Juni.** Der Ministerialerlass betreffend die Körnerkrankheit wird zur Nachachtung übermittelt.

10. **Vom 23. Juni.** Die Bezeichnung des Etatsjahres mit Bruchteilen aus zwei Kalenderjahren ist künftig zu vermeiden und nur die Jahresziffer anzuwenden, welche den grössten Teil des Etatsjahres vom 1. April bis 31. Dezember umfasst.

11. **Vom 2. August.** Bis nach dem Tage der Beisetzung des verewigten Fürsten Bismarck ist halbmast zu flaggen.

12. **Vom 4. August.** Nachtrag zum Regulativ über Dienstwohnungen.

13. **Vom 15. August.** Fünf Exemplare von Büxenstein »Unser Kaiser« zur Verteilung als Schülerprämien werden übersandt.

14. **Vom 6. September.** Der Herr Minister ist zwar geneigt, eine Beihilfe aus Anstaltsmitteln zur Förderung des Schwimmunterrichts zu gewähren, aber nicht zur Förderung des Badens.

15. **Vom 14. September.** Am Tage der Beisetzung der Kaiserin von Oesterreich haben die Gymnasialgebäude halbmast zu flaggen.

16. **Vom 15. September.** Einnahmen der Lehrer aus Nebenämtern d. h. Funktionen öffentlich-rechtlichen Charakters sind mitzuteilen.

17. **Vom 20. September.** Der Anschluss des Gymnasiums an die hier in Aussicht genommene Wasserleitung wird genehmigt.

18. **Vom 18. November.** Der Mietswert darf nach Entscheidungen des Ober-Verwaltungsgerichts nicht als Einkommen versteuert werden.

19. **Vom 24. November.** Vorschriften über Erwärmung und Reinigung der Turnhallen werden zur künftigen genauen Beachtung mitgeteilt.

20. **Vom 14. Dezember.** Vorschriften über die Form der Zeugnisse, in denen die Reife für Prima bescheinigt wird.

21. **1899. Vom 10. Januar.** Die Ferienordnung für 1899 wird wie folgt festgesetzt:

Schulschluss:

Wiederbeginn:

Ostern: Sonnabend, 25. März,

Dienstag, 11. April,

Pfingsten: Freitag, 19. Mai,

Donnerstag, 25. Mai,

Sommer: Sonnabend, 1. Juli,

Dienstag, 1. August,

Michaelis: Sonnabend, 30. September,

Dienstag 17. Oktober,

Weihnachten: Sonnabend, 23. Dezember, Dienstag, 9. Januar 1900.

22. **Vom 14. Januar.** Professor Lüke wird für das Jahr 1899 wieder zum Mitglied der Kommission zur Prüfung der Lehrer an Mittelschulen und der Rektoren ernannt.

23. dgl. Zwei Exemplare von Wislicenus, »Deutschlands Seemacht sonst und jetzt« werden als Prämien für zwei »besonders gute« Schüler zur Verteilung an Kaisers Geburtstag zur Verfügung gestellt.

III Chronik der Anstalt.

Mit dem Schlusse des vorigen Schuljahres verliess Herr Hilfslehrer Kalau vom Hofe unsere Anstalt, um in eine gleiche Stellung bei dem Wilhelmsgymnasium in Königsberg Opr. einzutreten; Herr Hilfslehrer Gerlach wurde bei Beginn des neuen Schuljahres an das Progymnasium in Pr. Friedland, Herr Hilfslehrer Dr. Wolffgram an das Gymnasium zu Culm versetzt. Statt dieser drei Lehrer kam Herr Hofrichter vom Gymnasium zu Marienburg als etatsmässiger Hilfslehrer hierher.

Am 21. April wurde für den verstorbenen Bischof von Culm, Herrn Dr. Redner, der von 1854 bis 1857 Religionslehrer am hiesigen Gymnasium war, ein feierliches Requiem in der Gymnasialkirche gehalten.

Am 21. Juni fanden die Ausflüge der einzelnen Klassen nach Buschmühl, Schlochau, Zawüst und Marienburg unter Leitung ihrer Ordinarien statt.

Am 22. Juni vollendete der Geheime Regierungs- und Provinzialschulrat Dr. Kruse sein 70. Lebensjahr. Der unterzeichnete Direktor schloss sich den Direktoren aller übrigen höheren Lehranstalten Westpreussens an, die ihren hochverehrten Vorgesetzten persönlich in Danzig begrüßten und beglückwünschten.

Am 4., 8., 9., 16. und 17. August fiel von 11 Uhr ab der grossen Hitze wegen der Unterricht aus; ebenso am 31. Januar 1899 von 3 Uhr ab, um den Schülern Gelegenheit zum Schlittschuhlaufen zu geben.

Am 2. September wurde das Sedanfest gefeiert. Professor Dr. Praetorius hielt die Festrede. Fünf Exemplare von Büxenstein, »Unser Kaiser« wurden als Prämien den Primanern Dogs, Klosak, Ernst Schulz, Sieg und dem Obersekundaner Heise übergeben.

Am 11. September wurden 13 Schüler, die von dem katholischen Religionslehrer in besonderen Stunden vorbereitet waren, zu den heiligen Sakramenten angenommen. Den übrigen Schülern wurden dieselben dreimal im Jahre gereicht, wobei die hiesigen Herren Geistlichen dankenswerte Hilfe leisteten.

Am 6. Dezember wurde in Anwesenheit sämtlicher katholischer Lehrer und Schüler in der Gymnasialkirche ein feierliches Requiem abgehalten, zum Andenken an den am 30. November verstorbenen Geheimen Regierungsrat Dr. Goebel, der von Ostern 1859 bis Ostern 1866 Direktor des hiesigen Gymnasiums war.

Am 27. Januar 1899 wurde der Allerhöchste Geburtstag Seiner Majestät des Kaisers

und Königs in der festlich geschmückten Aula in Gegenwart sämtlicher Spitzen der Behörden und überaus zahlreicher Gäste festlich begangen. Die Festrede hielt Herr Oberlehrer Meyer. — Im Verlaufe der Feier entledigte sich der unterzeichnete Direktor gleichzeitig des ihm gewordenen Auftrages, dem Quartaner Willy Lipke, der mit eigener erheblicher Lebensgefahr seine Schwester und noch ein zweites Mädchen vom Tode des Ertrinkens gerettet hatte, die Allerhöchste Belobigung Sr. Majestät des Kaisers zum Ausdruck zu bringen und die beiden Exemplare von Wislicenus »Deutschlands Seemacht sonst und jetzt«, die als Prämien für »besonders gute« Schüler von Sr. Majestät zur Verfügung gestellt waren, dem Oberprimaner Bernhard Zschech und dem Unterprimaner Stanislaus Dobrowolski zu überreichen

IV. Statistische Mitteilungen.

1. Frequenztabelle für das Schuljahr 1898/99.

	OI	UI		OII	UII	IIIA	IIIB		IV		V	VI	Sa.
		a	b				a	b	a	b			
1. Bestand am 1. Februar 1898:	16	15		36	41	26	27	28	33	32	55	46	355
2. Abgang bis zum Schlusse des Schuljahres 1897/98:	16	—		3	9	4	8	1	5	10	3	2	61
3a. Zugang durch Versetzung zu Ostern:	15	16	15	24	20	33	21	19	24	25	39	—	251
3b. Zugang durch Aufnahme zu Ostern:	—	—	1	2	9	—	2	2	—	4	6	47	73
4. Frequenz am Anfange des Schuljahres 1898/99:	15	16	16	28	37	35	29	28	31	32	48	52	367
5. Zugang im Sommersemester:	—	—	—	—	—	2	—	1	—	3	1	—	7
6. Abgang im Sommersemester:	—	—	—	3	2	1	1	1	3	4	3	2	20
7a. Zugang durch Versetzung zu Michaelis:	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
7b. Zugang durch Aufnahme zu Michaelis:	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	1	4	12
8. Frequenz am Anfange des Wintersemesters:	15	16	16	25	35	36	28	28	28	31	47	54	359
9. Zugang im Wintersemester:	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
10. Abgang im Wintersemester:	—	1	—	—	—	—	1	—	2	1	1	3	9
11. Frequenz am 1. Februar 1899:	15	15	16	25	35	36	27	28	26	30	46	51	350
12. Durchschnittsalter am 1. Februar 1899:	20,4	19,6	19	17,8	17,3	15,7	14,8	15	13,5	13,7	12,5	11	

Das Zeugnis für den einjährigen Militärdienst haben 1898 zu Ostern 31 Schüler erhalten, von denen 7 zu einem praktischen Berufe abgegangen sind. Michaelis fand keine Prüfung statt.

2. Religions- und Heimatsverhältnisse der Schüler.

	Kathol.	Evang.	Juden	Einheim.	Auswärtige
1. Am Anfange des Sommersemesters:	179	150	38	184	183
2. Am Anfange des Wintersemesters:	171	151	37	180	179
3. Am 1. Februar 1899:	170	144	36	171	179

3. Turnen.

Die Anstalt war besucht im Sommer von 367, im Winter von 359 Schülern. Von diesen waren befreit:

	Vom Turnen überhaupt	Von einzelnen Uebungen
a) Auf Grund ärztl. Zeugnisse:	im S. 26, im W. 31	im S. keine, im W. keine
b) Aus anderen Gründen:	im S. 2, im W. 3	im S. 7, im W. 6
Zusammen	im S. 28, im W. 34	im S. 7, im W. 6
Also von der Gesamtzahl der Schüler	im S. 7,6, im W. 9,5, vom Hundert	im S. 1,9, im W. 1,7, vom Hundert.

4. Übersicht über die Abiturienten.

Bei der unter dem Vorsitze des Geheimen Regierungs- und Provinzial-Schulrats Dr. Kruse am 3. März 1899 abgehaltenen Reifeprüfung erhielten 14 Oberprimaner das Zeugnis der Reife, und zwar:

Namen	Geburts- tag	Geburtsort	Kon- fession	Stand und Wohnort des Vaters	Aufenthalt			Berufsfach
					auf dem Gymn.	in I	in IIA	
1. Sigismund Cohn	7. 6. 81	Berlin	jüd.	Kaufmann in Konitz	9	2	1	Medizin.
2. Paul Dogs	5. 5. 79	Barkenfelde, Kr. Schlochau	ev.	Gutsbesitzer in Barkenfelde	6	2	1	Jura.
3. Paul Evert	24. 3. 80	Krojantke, Kr. Tuchel	ev.	† Rittergutspächter in Krojantke	9	2	1	Medizin.
4. Martin Fleischer	11. 9. 77	Konitz	jüd.	Kaufmann in Konitz	12	2	1	Jura.
5. Adalbert von Chamier- Gliszczynski	1. 10. 76	Modziel, Kr. Schlochau	kath.	Rentier in Modziel	9	2	1	Theologie.
6. Martin Goerke	14. 7. 76	Stegersmühle, Kr. Schlochau	kath.	Besitzer in Stegersmühle	5	2	1	Theologie.
7. Erich Herrmann	26. 6. 80	Prechlau, Kr. Schlochau	ev.	† Gutsbesitzer in Prechlau	4	2	1	Medizin.
8. Walter Kath	9. 6. 80	Polzin, Kr. Belgard	ev.	Hauptsteueramtsrendant in Konitz	7	2	1	Jura.
9. Konstantin Licznarski	28. 8. 76	Roeschken, Kr. Osterode	kath.	Besitzer in Roeschken	4	2	1	Theologie.
10. Czesław Rogala	12. 7. 77	Kamin Wpr.	kath.	Praktischer Arzt in Kamin	6	2	1	Medizin.
11. Mieczysław von Rzewuski	12. 12. 77	Kamin Wpr.	kath.	Posthalter a. D. in Ploetzig, Kr. Flatow	5	2	1	Theologie.
12. Joseph Schwemin	23. 2. 80	Tuchel	kath.	Kaufmann in Tuchel	7	2	1	Jura.
13. Peter Zakrys	5. 12. 77	Bladau, Kr. Tuchel	kath.	† Gutsbesitzer in Bladau	10	2	1	Theologie.
14. Bernhard Zschech	29. 4. 79	Glumen, Kr. Flatow	ev.	Amtsvorsteher in Karszin, Kr. Konitz	10	2	1	Medizin.

V. Sammlungen von Lehrmitteln.

1. Für die Lehrerbibliothek wurden angeschafft: Kaemmel, Illustrierte Geschichte der neuesten Zeit. Sell, die Entwicklung der katholischen Kirche. Boeddeker, die wichtigsten Erscheinungen der französischen Grammatik. Tacitus Agricola ed. Knaut. Tacitus Agricola ed. Tücking. Wander, deutsches Sprichwörterlexikon. Kürschner, Staats-, Hof- und Kommunal-Handbuch für 1898. Hartmann, repertorium rituum. Vorgeschichtliche Wandtafeln für Westpreussen. Horaz von Kiessling, ed. III von Heinze. Schultz, Meditationen. Klussmann, systematisches Verzeichnis der Programmabhandlungen von 1886—1890. Busch, Bismarck und sein Werk. Büxenstein, Unser Kaiser. Otto von Leixner, Geschichte der deutschen und der fremden Litteraturen. Wandkarte der deutschen Kolonien von Kiepert. Kunzes Schulkalender für 1898/99. Matthias, wie erziehen wir unsern Sohn Benjamin ed. II. Bürgerliches Gesetzbuch von 18. August 1896. Cauer, die Kunst des Uebersetzens. Atlas der Alpenflora. Morich, Bilder aus der Mineralogie. Bismarck, Gedanken und Erinnerungen.

Dazu kommen die Fortsetzungen der in dem 76. Jahresberichte angeführten Werke, die in Lieferungen erscheinen, so wie der dort genannten Zeitschriften, die noch um eine vermehrt wurden: Prometheus, Illustrierte Wochenschrift über die Fortschritte in Gewerbe, Industrie und Wissenschaft.

An Geschenken gingen der Lehrerbibliothek zu: a) von dem Königlichen Provinzialschulkollegium der siebente Jahrgang des Jahrbuchs für Volks- und Jugendspiele von Schenkendorff und Schmidt, b) von dem Friedrichskollegium in Königsberg Opr. Zippel, Geschichte des Friedrichskollegiums, c) von dem früheren Schüler des Gymnasiums cand. med. Walter Schultz Brehms Tierleben. Kleine Ausgabe. d) vom Verleger Rudolf Mosse Fünfundzwanzig Jahre deutscher Zeitgeschichte 1872—1897.

2. Für die Schülerbibliothek wurden beschafft: a) für I u. II: Giese, deutsche Bürgerkunde. Kaffler, Laudate (10 Exemplare). Elise Polko, Neue Künstlermärchen. Büxenstein, unser Kaiser. Spillmann, die Wunderblume von Woxindon. Enzberg, Hercen der Nordpolforschung. Karl Mey, Im Reiche des silbernen Löwen. Weber, Dreizehnlinden. b) für III und IV: Ziethen-Hinze, der Sohn der Wölfin. Falkenhorst, Stanleys Forschungen am Kongo und Nil. Marryat, Steuermann Hurtig. Zwanzig Bände der Collection Verne. Spillmann, Aus fernen Landen, 8 Bände. c) für V: Auerbachs deutsche Kinderkalender. Hoffmanns Jugendbibliothek, 60 Bände. Lautenschlaegers Jugendschriften, 24 Bände. Kümmel, an Gottes Hand, drei Bände.

Geschenkt wurden der Pauperbibliothek von einem früheren Schüler der Anstalt, Herrn cand. med. Walter Schultz in Königsberg Opr. 23 Bände brauchbarer Schulbücher.

Fräulein Gahbler übergab im Auftrage eines Wohlthäters, der nicht genannt sein will, 20 M. für die polnische Schülerbibliothek.

3. Für das physikalische Kabinett: eine Pendeluhr, ein Stromwender, ein Ampèremeter, ein Voltmeter, eine Kalklichtlampe, eine Gebläselampe.

4. Die naturwissenschaftlichen Sammlungen wurden durch Ankauf von 17 ausgestopften Tieren vermehrt, ausserdem schenkte Herr Rittergutsbesitzer A. v. Wolszlegier-Zoldan: Urnen mit Beigaben, darunter eine Gesichtsurne. Herr Direktor Grofebert: frische Krähen und verschiedene Mäusearten, darunter mehrere Exemplare der Zwergmaus. Herr Gutsbesitzer Meyer-Friedrichshof: ausser Krähen und Mäusen, worunter gleichfalls die seltene Zwergmaus, verschiedene frisch geschossene Vögel: Reiher, Flusseeeschwalbe. Herr Postsekretär Rahmel: Fischreiher. Herr Hans Wunderlich-Butzendorf: Fischreiher. Herr Rendant Dörffer: Blasentang auf Steinen. Herr Inspektor Esch senior ein am Bahndamm bei Linde lebendig gegriffenes Chamäleon. Herr Forsteleve Grzonkowski: Stieglitz, Kieselsinter. v. Prądzyński IB: Schleiereule. Borta IIIA: fossile Orgelkoralle und versteinertes Holz v. Lukowicz III B: Flusseeeschwalbe, Märzente, Lachmöve, Wachtelkönig, Schädel von Hund und Reh. Wisniewski IIIB: Kranich, Blindschleiche. Schulz IIIB: Seidenschwanz ausgestopft, gefangen 1897/98. Rieck IIIB: Wachtelkönig. Siekerski IIIB: Speere aus Neu-Guinea. Winter IIIB: Mineralien (Granate) aus Afrika. Säcker IIIA: Quarzkrystalle. Büttner IV: Vogeleier. Dobrindt IV: Vögel, Hasenschädel. Drucker IV: Saatkrähe. Boldt IV: Kohlmeise. A. v. Wolszlegier IV: Wiedehopf. Sarnowski IV: Maulwurfsgrille. Weydert IV: Schleiereule, Zähne. Nowak V: Wasserläufer jung, lebendig gegriffen. Reuter VI: Schädel vom Baumarder. v. Lukowicz VI: Thurmfalk. Fritz VI: Mauersegler, lebendig gegriffen. Schröder VI: Eichhörnchen. Silber VI: Sperber.

VI. Stiftungen und Unterstützungen.

1. Die von Herrn Oberlehrer Franz Thiel unentgeltlich verwaltete Krankenkasse hatte

Bestand aus 1897/98 4206,97 M.

Einnahmen aus 1898/99 448,16 „

= 4655,13 M.

Ausgabe aus 1898/99. 331,94 „

Bestand 4323,19 M.

2. Die seitens des Gymnasiums zu verleihenden Stipendien im Gesamtbetrage von 315,64 M. aus 7 verschiedenen Stiftungen wurden stiftungsgemäss an einen Studenten und 6 Schüler des Gymnasiums vergeben. Für die Waller-Stiftung (453,47 M.) hatte sich auch in diesem Jahre kein Bewerber gemeldet. Von den Zinsen der Nelke-Stiftung (217,08 M.) wurden 170 M. an zwei dem Stifter verwandte, der Rest an zwei andere dürftige katholische Schüler verteilt. Das Kapitularvikariatamt des Bistums Culm verlieh an 9 Schüler des Gymnasiums Stipendien im Gesamtbetrage von 660,98 M.

VII. Mitteilungen an die Schüler und deren Eltern.

1. Die Schlussfeier findet Freitag, den 24. März, vormittags in folgender Ordnung statt: 8 Uhr Schlussgottesdienst in der Gymnasialkirche; 9 Uhr auf der Aula: a) Gesang, b) Abschiedsrede des Abiturienten Sigismund Cohn, c) Gesang, d) Entlassung der Abiturienten und Verkündigung der Versetzungen durch den Direktor.

2. Das neue Schuljahr beginnt Dienstag, den 11. April, morgens 8 Uhr mit einem feierlichen Hochamt in der Gymnasialkirche für die katholischen und 8 $\frac{3}{4}$ Uhr mit einer Morgenandacht auf der Aula für die evangelischen Schüler. Um 9 Uhr wird in allen Klassen der Stundenplan diktiert.

3. Die Anmeldungen neuer Schüler werde ich Montag, den 10. April, vormittags von 8—12 Uhr in meinem Amtszimmer entgegennehmen. Bei der Anmeldung ist der Tauf- bzw. Geburtsschein, das Impfstattest — für die vor 1887 geborenen ein Zeugnis über die wiederholte Impfung — und von denen, welche bereits eine höhere Schule besucht haben, auch ein Abgangszeugnis von derselben vorzulegen. Bedingung für die Aufnahme ist ferner die Vollendung des neunten Lebensjahres.

4. Die gemeinsame Prüfung der in die Sexta neu aufzunehmenden Schüler findet Dienstag, den 11. April von 9 Uhr ab statt.

5. Die Wahl und der Wechsel der Wohnungen unterliegt der vorherigen Genehmigung des Direktors.

6. Das Schulgeld beträgt jährlich 120 Mark und ist pünktlich in vierteljährlichen Teilzahlungen zu entrichten. Befreiungen vom Schulgelde werden stets nur für ein Schuljahr und nur Schülern gewährt, die dürftig und würdig sind. Diese Bedingung gilt auch für dritte Brüder. Gesuche um Freischule, die also auch die bisherigen Freischüler einzureichen haben, sind während der Osterferien schriftlich an mich zu richten und glaubwürdig betreffs der Dürftigkeit zu begründen. Wo dies schon in früheren Gesuchen geschehen ist, muss wenigstens darüber eine amtliche Bescheinigung beigebracht werden, dass in den Vermögensverhältnissen keine wesentliche Besserung eingetreten ist.

6. Abgangszeugnisse können erst ausgestellt werden, wenn der Schüler nachweist, dass er die aus den Schülerbibliotheken entliehenen Bücher abgeliefert hat. Schüler, die abgehen sollen, müssen ordnungsmässig abgemeldet werden; andernfalls sind sie zur Zahlung des Schulgeldes für das folgende Quartal verpflichtet.

7. Von einem jeden Fall von ansteckender Augenkrankheit, welcher bei einem Mitgliede des Haushaltes, dem der Schüler angehört, vorkommt, bitte ich mir unverzüglich Anzeige zu erstatten.

Konitz, 15. März 1898.

Prof. Dr. Thomaszewski,
Gymnasialdirektor.

VII. Mitteilungen an die Schüler und deren Eltern.

1. Die Schlussfeier findet statt: 8 Uhr Schlussgottesdienst
b) Abschiedsrede des Abiturienten
und Verkündigung der Versetzung

2. Das neue Schuljahr beginnt mit einem feierlichen Hochamt in der Aula am Montag, den 1. April, um 8 Uhr mit einer Morgenandacht auf der Aula. Der Stundenplan wird in allen Klassen der Stundenplan diktieren

3. Die Anmeldungen finden mittags von 8—12 Uhr in meinem Büro statt. Bei der Anmeldung ist der Tauf- bzw. Geburtsschein, ein Zeugnis über die wiederholte Impfung — haben, auch ein Abgangszeugnis. Ist ferner die Vollendung des neunten Lebensjahres.

4. Die gemeinsame Prüfung findet am Dienstag, den 11. April von 9 Uhr bis 12 Uhr statt.

5. Die Wahl und der Wechsel der Klassen findet am Donnerstag, den 13. April von 8 Uhr bis 12 Uhr statt.

6. Das Schulgeld beträgt 10 Mark pro Schuljahr. Teilzahlungen zu entrichten. Bei den Teilzahlungen wird nur Schülern gewährt, die die dritte Brüder. Gesuche um Freischule zu reichen haben, sind während der Prüfungswürdig betreffs der Dürftigkeit zu schehen ist, muss wenigstens das Vermögen in den Vermögensverhältnissen k

6. Abgangszeugnisse werden nur dann ausgestellt, wenn der Schüler nachweist, dass er die aus den Schülern die abgehen sollen, müssen sind sie zur Zahlung des Schulgeldes verpflichtet.

7. Von einem jeden Fall der Erkrankung oder eines Mitglieds des Haushaltes, dem der Fall bekannt ist, ist eine Anzeige zu erstatten.

Konitz, 15. März 1898.

s in folgender Ordnung
f der Aula: a) Gesang,
lassung der Abiturienten

il, morgens 8 Uhr mit
hen und 8 $\frac{3}{4}$ Uhr mit
Um 9 Uhr wird in allen

g, den 10. April, vor-
Bei der Anmeldung ist
geborenen ein Zeugnis
höhere Schule besucht
gung für die Aufnahme

amenden Schüler findet

vorherigen Genehmigung

lich in vierteljährlichen
ts nur für ein Schuljahr
edingung gilt auch für
erigen Freischüler ein-
zu richten und glaub-
früheren Gesuchen ge-
ebracht werden, dass
eten ist.

Wenn der Schüler nach-
geliefert hat. Schüler,
werden; andernfalls
rtal verpflichtet.

zeit, welcher bei einem
e ich mir unverzüglich

aszewski,
ektor.

