

XXXVIII. Jahresbericht
des
Kaiser Franz Josef-Gymnasiums
in
Pettau.

Veröffentlicht am Schlusse des Schuljahres 1906/1907

vom

Direktor Andreas Gubo.

Inhalt:

1. Gedanken über die Erziehung zur Kunst an unseren Gymnasien. Vom
Gymnasialprofessor Dr. Ägidius Raiz.
2. Schulnachrichten. Vom Direktor.



Pettau, 1907.

Im Verlage des Kaiser Franz Josef-Gymnasiums.



Gedanken über die Erziehung zur Kunst an unseren Gymnasien.

Über Kunsterziehung ist, seitdem man begann, sie von der Schule zu fordern, so viel gesprochen und geschrieben worden, daß es einer Auseinandersetzung darüber, was man unter diesem Worte zu verstehen habe, wohl nicht mehr bedarf. Indes dürfte eine genaue Abgrenzung des Sinnes, in welchem ich das Wort fasse und meinen folgenden Betrachtungen zu Grunde lege, doch nicht unnütz sein. Es ist, was wir meinen, natürlich nicht Erziehung zu irgend einer praktischen Kunstübung, wie dies Gegenstand des Unterrichtes in den Kunstschulen ist — schon das Wort „Erziehung“ deutet ja nach einer anderen Richtung —, sondern, wie man gewöhnlich sagt, Erziehung zum Kunstgenusse oder zum Kunstverständnisse. Aber das grobe Wort „Genuß“ bezeichnet wohl nicht zutreffend genug, was ich mir denke; wie für den Künstler das Schaffen mehr als bloßes Arbeiten ist, so ist für den „Genießenden“ die Aufnahme der Kunst mehr als bloßer „Genuß.“ Das Wort „Kunstverständnis“ wieder erinnert unliebsam an den Verstand; wir wollen das Gefühl erziehen, nicht den Verstand; wir wollen keine Kritiker heranbilden; das Verstehen ist die Vorstufe, nicht das Endziel. Wie der schaffende Künstler in jedem wahren Kunstwerke, das heißt in jeder seiner Schöpfungen, die mehr als bloß das Erzeugnis einer wenn auch noch so virtuosen Fertigkeit ist, uns ein Stück seines Innenlebens gibt, so empfangen wir in ihm ein Stück Leben, wir erleben etwas, was zwar von den Erlebnissen der Wirklichkeit verschieden, aber so gut wie diese ein Erlebnis ist, ein Erleben von Freude und Leid, der ganzen Skala der uns zugänglichen Gefühlswelt, ein Schwingen und Klingen von Saiten unserer Seele, welche die Wirklichkeit nur schwach oder unrein zum Tönen bringt oder auch gar nicht. Die Entwicklung der Fähigkeit, Kunst zu erleben, ist es, was ich unter Kunsterziehung oder, wie ich eindeutiger sagen will, Erziehung zur Kunst verstehe.

Es steckt in dieser Auffassung ein hoher Sinn sowohl der Kunst als auch der Erziehung. Letztere will den Menschen nicht bloß zu einem nützlichen Mitgliede der sozialen Verbände machen, sondern ihn auch befähigen, für seine Person so glücklich als möglich zu sein; die moderne individualistische Lebensauffassung tritt darin zu Tage. Und sie will ihm die Möglichkeit bieten, sich sein Glück aus seinem Inneren zu holen. Wie die Religion Tausende von Menschen, denen die Glücksgöttin nicht lächelt, in ihren Herzen beglückt, so kann es auch die Kunst; sie erfüllt das Herz mit Freude, sie spendet ihm Trost im Leide, sie läßt den Menschen die harte Wirklichkeit vergessen, sie befreit ihn vom Irdischen und führt ihn in eine andere Welt ein, sie macht den Armen reich, den Bettler zum König. Sie ist Vergessenheitstrank und Wonne-

trank zugleich. Das ist es, was wir der Jugend bieten wollen, wenn wir versuchen, sie an die Pforten des Reiches zu führen, wo die Kunst herrscht. Wir wollen ihr den Weg zu den Gefilden der Seligen zeigen, die selig sind durch die Kunst.

Die noch junge, auf Erziehung zur Kunst abzielende Bewegung ist von der bildenden Kunst ausgegangen. Wir haben ja miterlebt, wie die Teilnahme für diese andauernd stieg. Ein Neues suchte sich im Kampfe gegen das Alte durchzusetzen, das brachte Leben in das laue Kunstinteresse und rüttelte auch die auf, welche ferne gestanden waren. Das Interesse für die bildende Kunst hat Kreise ergriffen, die vorher davon ganz unberührt waren. Und nun steht sie auch vor der Schule und begehrt unter dem Schlagworte „Kunsterziehung“ Einlaß und Aufnahme. Sie verlangt von der Schule, daß sie die Jugend auch zu ihrem Verständnisse erziehe; denn sie hat die bittere Erfahrung gemacht, daß dieses Verständnis in den weitesten Kreisen noch fehle und daß daher eine Erziehung hiezu dringend nötig sei.

Doch ist die Kunst in der Schule kein Fremdling. Die Dichtkunst hat in ihr seit je, mehr oder minder, eine Pflegestätte gehabt. Diese braucht in die Schule nicht erst eingeführt zu werden. Aber man fing nun an, die Poesie als Kunst zu betrachten und zu fragen, ob sie denn in der Schule wohl auch als Kunst behandelt und eine Erziehung zu ihr in dem Sinne geübt werde, wie man es bezüglich der bildenden Kunst verlangt. Dem Kunsterziehungstage vom Jahre 1901 folgte der von 1903, dessen Verhandlungen die deutsche Sprache und Dichtung betrafen. Wir können nur dankbar dafür sein, daß auch die Poesie in das Bereich der kunsterzieherischen Bestrebungen gezogen und die Stellung der Schule zu ihr aufs neue und in einem Punkte beleuchtet wurde, der vielleicht allzusehr vernachlässigt worden war. So verschieden die beiden Künste sind, in dem, was Kunst für uns überhaupt ist, Erlebnis, Freude, Glück, sind sie gleich und dürfen unter einem Gesichtspunkte betrachtet werden.

Und es ist klar, daß es von ihm aus nicht berechtigt ist, wenn sich bloß die Poesie, nicht aber die bildende Kunst der Pflege in der Schule erfreut. Warum sollen diejenigen die für das Verständnis der letzteren besser veranlagt sind als für die erstere, verkürzt werden? Ich bin überzeugt, daß es solche gibt; wir können es aber jetzt gar nicht wissen. Das Gleiche gilt für die Musik. Nun ist es freilich unbestreitbar, daß die Poesie die umfassendste Kunst ist, deren Ausdrucksmittel überdies deshalb am leichtesten verständlich ist, weil wir alle es selbst gebrauchen; und sie wird immer die vorderste Stelle beanspruchen dürfen. Aber auch den anderen Künsten dürfen wir einen Platz in der Schule nicht verwehren. Die Musik hat ihn ja im Gesangunterrichte. Ob dieser Erziehung zur Kunst in unserem Sinne ist, bleibe vorläufig dahingestellt. Die bildende Kunst hat ihn, wird man sagen, im Zeichenunterrichte. Auch diese Behauptung muß erst einer Prüfung unterzogen werden.

Es ist nämlich der Hauptnachdruck auf den Begriff „Erziehung“ zu legen. Wenn wir fest ins Auge fassen, was wir mit der Erziehung zur Kunst erreichen wollen, dann ist es vollkommen klar, daß es sich um keinerlei Unterricht, sondern eben nur um Erziehung handeln kann: es soll nicht irgend ein Wissen übermittelt, es sollen Anlagen entwickelt werden und zwar nicht solche des Verstandes, sondern des Gefühles. Kein Unterricht, das Wort in seinem eigentlichen Sinne genommen, kann dies meines Erachtens leisten. Das Mittel, mit dem man zur Kunst erzieht, kann ich allein in dem Erleben von Kunsteindrücken sehen: Anschauen von Bildern, Hören von Musik, Lesen oder Hören von Poesie. Das heißt: dies allein ist noch nicht Erleben von Kunst. Es müssen die ästhetischen Werte auch zur Wirkung kommen, dann erleben wir einen Kunsteindruck. Aber die Bedingungen für dieses Erleben zu schaffen, so-

weit es in unserer Macht steht, das wird die Aufgabe einer Erziehung zur Kunst sein. Diese Bedingungen sind mehrfacher Art; sie liegen teils außer dem, der erzogen werden soll, teils in ihm. Zur Kunst kann man nur durch Kunst erziehen; wir brauchen hiezu nicht Bücher über Kunst, historische oder ästhetische, sondern Kunstwerke. Diese müssen dem zu Erziehenden dargeboten werden. Das ist von ihm noch unabhängig. Die zweite Bedingung ist die Erfassung des Kunstwerkes, eine Aufgabe, die je nach der Beschaffenheit desselben außerordentlich verschieden ist. Die ganze Persönlichkeit des Menschen, seine natürliche Veranlagung, seine intellektuelle und emotionale Bildung, seine Lebenserfahrung können hiebei in Frage kommen. Die dritte Stufe ist das Erleben des Kunstwerkes. Ich trenne in voller Klarheit diesen Punkt von dem zweiten: Erfassen ist noch nicht Erleben. Führen wir jemand vor ein Bild, welches zu erfassen er in jeder Hinsicht befähigt ist; wir können feststellen, daß er sowohl den dargestellten Gegenstand als auch die künstlerischen Qualitäten desselben ganz erfaßt hat; und doch macht es auf ihn keinen Eindruck, es übt keine ästhetische Wirkung aus, es ist für ihn kein künstlerisches Erlebnis.

Offenbar sind es nur die zwei ersten Dinge, welche die Erziehung zu verwirklichen vermag. Das dritte liegt außerhalb desselben, was sie unmittelbar beeinflussen kann. Die Darbietung ist die selbstverständliche Voraussetzung des Erfassens. Aber um sie schon muß sich die Erziehung sorgsam kümmern; denn davon, was, wem und wie dargeboten wird, hängt zunächst die Erfassung des Dargebotenen und darnach das künstlerische Erlebnis ab. Ja, es gehört meines Erachtens zu den allerwichtigsten Aufgaben der Erziehung zur Kunst, geradeso wie auf ihren anderen Gebieten, das „Was?“ und das „Wem?“ in Einklang zu bringen. Es ist dazu eine wirkliche Kenntnis der Eigenart der Alterstypen sowie der Individualitäten nötig, eine Individualkenntnis also, wie wir sie in der Schule heute fast nie erreichen können. Aber auch das „Wie?“, die Umstände, unter denen ein Kunstwerk jemand dargeboten wird, und die, unter denen er es aufnimmt, sind von großem Belange. Wir reden ja alle von der Stimmung einer Tageszeit, eines Raumes usw. sowie von unserer eigenen Stimmung und kennen den Einfluß dieser Dinge auf den Kunstgenuß. Auch an ihnen darf die Erziehung nicht achtlos vorübergehen.

Über die Art, wie man vor einem gegebenen Kunstwerke zur Erfassung desselben anleiten soll, will ich mich hier nicht aussprechen. Das versteht sich von selbst, daß man die nötigen Voraussetzungen für das Erfassen des Kunstwerkes nicht so ohne weiters und auf einmal herbeischaffen kann, daß der Erziehung zur Kunst nicht eigentlich obliegen kann, für das Verständnis des Inhaltlichen eines Werkes zu sorgen, sondern sie ihre Aufgabe vor allem darin erblicken muß, in die künstlerischen Qualitäten einzuführen. Die anderen Voraussetzungen müssen die allgemeine Bildung, die Altersreife und Lebenserfahrung liefern. Es erscheint mir daher immer mehr die richtige Wahl der Werke, mit denen man zu Kunst erziehen will, als die erste und vielleicht wichtigste Angelegenheit.

Ob ein Kunstwerk seine Wirkung übt oder nicht, ob es erlebt wird, das läßt sich nicht immer erkennen. Es kann sich äußern, aber auch nicht. Beeinflußbar ist, glaube ich, auch dies. Gefühlsdispositionen lassen sich durch Übung, wo nicht begründen, so doch entwickeln. Üben können wir freilich nicht das Erleben selbst, nur das, was ihm vorangehen muß: das Aufnehmen und Erfassen. Je leichter und tiefer dies geschieht, desto günstiger sind die Vorbedingungen für den eigentlichen Kunstgenuß.

Es ist nun eine grundlegende Frage, ob der „Kunstgenuß“ in der Schule überhaupt eine Berechtigung hat. Man hat gesagt, daß die Schule nicht die Aufgabe habe, zum Genusse, sondern zur Arbeit zu erziehen. Wollte ich das

zugeben, so bestünde natürlich das ganze Problem der Erziehung zur Kunst, wie ich es auffasse, für die Schule überhaupt nicht. Allein ich habe schon auseinandergesetzt, daß es sich in diesem Falle nicht um „Genuß“ im gemeinen und gewöhnlichen Sinne handelt; die Kunst ist mir wenigstens weit mehr als ein Genußmittel. Es ist also die Frage, ob es zur erzieherischen Aufgabe gehört, der Jugend neben der Arbeit auch Freude zu bereiten, sie zur Freude zu erziehen (denn auch dazu muß man, so paradox es klingt, erzogen werden!), insbesondere zu den edlen Freuden, welche die Kunst gewährt. Diese Frage aber muß ich, wenigstens in ihrem allgemeinen Teile, auf das entschiedenste bejahen. Ob diese Aufgabe nicht naturgemäßer der Familie als der Schule zufiele, wäre ja zu überlegen; nach meiner Meinung ist sie der Familie natürlicher. Der Anteil, den Schule und Haus an der Erziehung der Jugend nehmen, ist zu verschiedenen Zeiten ein verschiedener; er hängt u. a. von den sozialen Verhältnissen und der Art des Familienlebens ab. Heute ist in weiteren Kreisen zweifellos noch die Tendenz herrschend, daß vor allem die Schule die Aufgabe der Erziehung zu lösen habe; sie pflegt man für alles verantwortlich zu machen. Eine Reaktion dagegen ist, wie mir scheint, schon im Anzuge; sicherlich wird sie nicht ausbleiben, man wird über das, was die Schule in diesem Punkte für unsere Zeit zu leisten vermag, etwas bescheidener denken lernen. Aber solange mit tönenden Worten die Erziehung als die Hauptaufgabe der Schule gepriesen wird, hat sich diese der Sache, von der wir reden, allerdings anzunehmen. Sie hat von der Jugend nicht bloß Arbeit zu verlangen, sie hat ihr auch Freude zu bieten. Wenn sie letzteres versäumt hat, dann hat sie ihr Erziehungswerk einseitig geübt und darf sich nicht wundern, daß die Freudigkeit in ihr nicht zu Hause ist. — Nachdem ich den Begriff der Erziehung zur Kunst im allgemeinen festgestellt, auch die Berechtigung derselben in der Schule bedingt zugegeben habe, darf ich daran gehen zu erörtern, wie ich mir Form und Gestalt dieser Erziehung denke, zuvor aber zu prüfen, ob die Anläufe, die man jetzt hiezu im Rahmen des Unterrichtsplanes und der ganzen Organisation unseres Gymnasiums nimmt oder nehmen kann, dem entsprechen, was wir wollen. Ich schöpfe da, wie sich von selbst versteht, hauptsächlich aus meiner eigenen Erfahrung, welche im Laufe der Zeit die Gedanken, die ich vorlegen will, mit Notwendigkeit hervorgetrieben hat, und gebe gerne zu, daß sie, wie die jedes einzelnen mehr oder weniger, beschränkt ist. Ich nehme auch für keinen meiner Gedanken Originalität in Anspruch. Von vielen weiß ich, daß sie schon anderwärts ausgesprochen worden sind, bei anderen mag das ohne mein Wissen der Fall sein — ich habe mich nie bemüht, die ganze pädagogische Literatur, die eine höchst unerquickliche Überproduktion von großenteils zweifelhaftem Werte Tag für Tag erzeugt, in mich aufzunehmen. Es ist mir auch gleichgültig; wer eine Sache, die ihm am Herzen liegt, fördern will, den kümmert es wenig, wer zuerst einen Gedanken ausgesprochen hat, der nach vorwärts weist, genug, daß er da ist.

Ich zitiere darum auch, mit wenigen Ausnahmen, keine Literatur. Daß ich aber alles, was ich sage, selbst durchgedacht und durchgeföhlt habe, das wird jeder Leser auch ohne meine Versicherung spüren. Der Kritik stelle ich auch Positives zur Seite; wir wissen, wie billig und unfruchtbar das eine ohne das andere ist. Ich bilde mir dabei nicht ein, das Richtige gefunden zu haben; nur daß ich ehrlich darnach suche und daß ich aufrichtig sage, was ich denke, sei mein Verdienst. Wollen wir vorwärts kommen, so müssen wir den Dingen klar und unbefangenen ins Auge sehen und wahrhaft sein gegen uns und gegen andere nach allen Seiten, ohne Scheu vor dem, was durch Alter und Gewohnheit geheiligt ist. Daran soll es, hoffe ich, nicht mangeln.

Man glaubt, Erziehung zur Kunst innerhalb einzelner Lehrgegenstände, die hiezu Gelegenheit bieten, üben zu können. Da ich ebensowohl Poesie wie bildende Kunst im Auge habe, so kommen nach meiner Ansicht und Erfahrung der Deutschunterricht, die klassische Philologie und der Geschichtsunterricht von den wissenschaftlichen Fächern in Betracht; demnächst der Zeichenunterricht. Über diesen und den Gesangunterricht, der zu unserem Gegenstande ja auch eine Beziehung hat, will ich meine persönlichen Ansichten mit der Zurückhaltung äußern, die einem Nichtfachmanne geziemt. Ich beginne mit der Kunst des Dichters.

In unserem deutschen Unterrichte nimmt die Poesie einen breiten Raum ein. Für die unteren Klassen bieten die Lesebücher eine dem Alter angepaßte Auswahl von Stücken in Prosa und Vers, welche, wie der übliche Ausdruck lautet, erklärt werden. Allmählich sollen sie an die zur induktiven Einführung in die Gattungen und metrischen und stilistischen Formen der Poesie ausgenützt werden. Diese Behandlung der Poesie im Unterrichte erreicht ihren Höhepunkt und vorläufigen Abschluß in der „Poetik“, welche der V. Klasse zufällt. Hierauf setzt die geschichtliche Betrachtung der poetischen Literatur ein und wird von der Lektüre der Hauptwerke aller Perioden, soweit sie auch pädagogisch gerechtfertigt erscheint, begleitet.

Daß hier neben der Vermittlung eines Wissensstoffes vor allem eine Erziehung zur Poesie beabsichtigt ist, liegt auf der Hand. Nicht ausschließliches, aber doch Hauptziel der Lektüre poetischer Werke in der Schule ist, sie zu ihrer Wirkung auf das Gemüt der Jugend zu bringen. Darauf läuft die sogenannte Erklärung hinaus oder sollte es wenigstens. Was diese zu leisten vermag und welchen Umfang sie demnach haben soll, darüber wird man im einzelnen wohl immer verschiedener Meinung sein. Maßgebend bleibt hier im letzteren Grunde das Feingefühl des Lehrers für die Poesie und für die jugendliche Seele. Ich gehe nicht so weit, die Erklärung gänzlich zu verwerfen; ich meine vielmehr, daß sie nötig ist, wo dem Verständnisse Schwierigkeiten im Wege stehen, besonders sachlicher oder sprachlicher Art, und daß sie die Auffassung zu vertiefen wohl geeignet ist. Sie bietet Hilfen, sie räumt Hemmnisse hinweg, sie lenkt die Aufmerksamkeit und fixiert sie auf Dinge, die ihr sonst entgehen würden, sie hilft durch alle diese Mittel der Auffassung nach, sie kann ohne Zweifel die Wirkung verstärken. Auch wenn man metrische und stilistische Beobachtungen machen, ja selbst wenn man auf die berüchtigten „Tropen und Figuren“ aufmerken läßt, so kann das alles diesen Erfolg befördern. Nur darf man ja nicht das Verhältnis umkehren, nicht, was nur Diener sein soll, zum Herrn machen: alle jene Beobachtungen sollen angestellt werden um der Poesie willen, nicht darf diese mißbraucht werden, um an ihr Metrik, Poetik und Stilistik zu treiben. Wesentlich ist, daß die poetischen Ausdrucksmittel erfaßt, das Poetische an ihnen verlebendigt werde; Terminologie ist Nebensache.

Alle diese Hilfen wenden sich zunächst an den Verstand. Es wird durch sie Verständnis erzielt. Die poetische Wirkung ist damit nicht gegeben. Man kann ein Gedicht sprachlich und sachlich verstehen, sich die Ausdrucksmittel jeglicher Art, die der Dichter verwendet hat, zum Bewußtsein gebracht haben und doch bei seiner Lektüre vollkommen kalt bleiben. Dem Verstande ist alles klar, der dunklen Gefühle Gewalt aber bleibt unerweckt im Herzen. Dann hat das Gedicht seine Wirkung doch ganz verfehlt. Das Verstehen ist eine unumgängliche Vorbedingung der Wirkung, sie selbst ist es nicht.

Sehen wir uns nach den anderen Bedingungen um. Ein Gedicht läßt uns kalt, wenn wir es lesen, erwärmt uns dagegen, wenn wir es gut vortragen hören. Ein Drama wirkt gelesen nicht, tut dagegen auf der Bühne eine starke Wirkung. Der Erfolg steckt hier offenbar in sinnlichen Wirkungen, welche erst

durch den Vortrag oder das Spiel auf Ohr und Auge geübt werden. Ich meine nicht bloß rein Sinnliches wie Rhythmus, Klang und Reim oder die dem Auge sichtbare Verkörperung des Dramas durch das Schauspiel, das sind niedrigere Werte, die man aber nicht unterschätzen darf, ich meine auch Seelisches, hervorgerufen durch sinnliche Eindrücke. Wie kommt es, daß eine leidenschaftliche Szene, leidenschaftlich vorgetragen, weit anders wirkt, als wenn sie bloß still gelesen wird? Die Worte mit ihrer Bedeutung und ihren Gefühlswerten sind dieselben; also muß die Steigerung der Wirkung wohl von dem Vortrage ausgehen. Mir scheint die Sache so zu liegen: die Töne und Geberden eines Affektes wirken an sich erregend auf uns, erzeugen in uns einen ähnlichen Affekt, selbst dann, wenn wir wissen, daß es bloß Schauspielerei ist. Warum reißt ein temperamentvoller Redner hin, mögen seine Worte noch so hohl und leer sein? Gefühle stecken an, das ist eine bekannte Tatsache. Es gibt also poetische Werke, welche sinnlich wirken müssen, um ihre volle Wirkung zu erreichen: auf das Ohr, auf das Auge. Manches lyrische Gedicht gehört hieher, vielleicht die meisten, Mörikes „Gelassen stieg die Nacht ans Land“ ebensogut wie Platens „Wie rafft' ich mich auf in der Nacht, in der Nacht!“ Klopstocks „Messias“ kann in manchen Partien einen mächtigen Eindruck machen, wenn er klangvoll und mit Wärme gelesen wird; das habe ich selbst erprobt. Und von wie manchem Drama wird gesagt: das muß man auf der Bühne gesehen haben, sonst kennt man es nicht. Wo es sich um Wirkungen durch das Ohr handelt, sind natürlich Leute, die akustisch denken, im Vorteile: sie werden jene Wirkungen auch stärker verspüren als andere.

Weiters wissen wir, daß uns zu gewissen Zeiten ein Werk gleichgiltig läßt, zu anderen dagegen ergreift. Wir sagen, wir seien im ersteren Falle nicht disponiert. Der Zustand unseres gesamten Bewußtseins kann für die Aufnahme von Poesie überhaupt oder eines bestimmten Werkes günstig oder ungünstig sein, auch intellektuell, aber insbesondere emotional. Seine volle Wirkung wird es nur haben, wenn wir für seine Aufnahme empfänglich sind.

Endlich noch die Tatsache, daß auf uns in einem gewissen Alter dies, in einem anderen jenes wirkt, daß in späteren Jahren einen tiefen Eindruck macht, was uns in jüngeren gleichgiltig gelassen hat und umgekehrt. Es handelt sich nicht um das Verstehen allein, sondern vor allem um die Entwicklungsstufe unseres Gemütes. Alle Kunst ist ja nur Zeichen, Symbol, Ausdruck oder wie man es nennen mag, für das, was der Künstler gefühlt hat; Ähnliches soll dieses Zeichen in dem Genießenden erwecken. Das kann nur geschehen, wenn er das betreffende Gefühl zusammen mit diesem Zeichen schon erlebt hat oder wenigstens fähig ist, es zu erleben.

Wenn wir trachten wollen, die Poesie auf unsere Jugend ihre volle Wirkung üben zu lassen und darin die Erziehung zur Poesie sehen, so ergeben sich aus dem Gesagten in umgekehrter Ordnung drei Forderungen:

Was ihnen an Poesie geboten wird, soll der seelischen Entwicklungsstufe angepaßt sein; was sie ergreifen soll, muß ihrer Gefühlswelt zugänglich sein. — Die Umstände, unter denen sie Poesie genießen, sollen so geartet sein, daß sie die Empfänglichkeit hierfür steigern. — Die Werke der Poesie sollen auch zu der ihnen innewohnenden sinnlichen Wirkung gebracht werden, durch gutes Vorlesen, durch dramatische Aufführungen u. dgl.

Die Frage, ob diese Forderungen bei unserer Schullektüre poetischer Werke erfüllt sind, muß wohl in vielen Punkten verneint werden. Die Auswahl mag in den Lesebüchern für die Unterstufe im allgemeinen unbedenklich sein. Auf das einzelne näher einzugehen, liegt nicht im Rahmen dieses Aufsatzes. Auf der Oberstufe bestimmen die Auswahl neben den pädagogischen Rücksichten

in erster Linie unterrichtliche Zwecke, zunächst die Poetik, dann die Literaturgeschichte. Davon soll später die Rede sein.

Daß die Unterrichtsstunde als solche günstige Umstände schafft, um poetische Eindrücke zu erleben, wird niemand behaupten können. Die ganze Methode, wie der Lesestoff behandelt wird, behält, mag der Lehrer auch noch so eifrig bemüht sein, dem entgegenzuwirken, doch soviel vom Charakter des Unterrichtes und vom unvermeidlichen Schulzwange, daß im ganzen und großen von einem reinen Genusse von Dichtung kaum die Rede sein kann. Ich glaube, wir dürfen uns darüber keiner Täuschung hingeben. Wir lesen tatsächlich nicht bloß, um dem Schüler Freude zu machen und ihn Poesie genießen zu lassen; die Erklärungen, mit denen wir die Lektüre begleiten, dienen nicht bloß diesem einen Zwecke. Und was am schwersten wiegt: wir verlangen ja auch Rechenschaft darüber; wir machen den Lesestoff zum Gegenstand einer Prüfung. Was kann denn nun davon geprüft und zugerechnet werden? Natürlich nur das, was wir so „Verständnis“ nennen, also was mit dem Verstande begriffen werden kann. Ob ein Schüler einen tiefen oder oberflächlichen Eindruck oder gar keinen erhalten hat, ob die Saiten seiner Seele in Schwingungen geraten sind oder nicht, das entzieht sich zum guten Teil unserer Beobachtung, das kann keinesfalls, auch wenn wir es sicher feststellen könnten, unserem Prüfungsurteile zu Grunde gelegt werden. Mit dieser Beschränkung auf das dem Verstande Zugängliche ist aber schon eine Veräußerlichung gegeben. Der Schüler sieht außerdem in der Lektüre einen Prüfungsstoff und seine Aufmerksamkeit ist von vornherein auf das eingestellt, worüber von ihm Rechenschaft gefordert wird. Er ist nicht unbefangen, er nimmt die Poesie nicht in Freiheit auf und erhält infolge dessen nur einen mehr oder weniger verkümmerten Eindruck. Ich weiß es aus meiner eigenen Schulzeit, daß ich die stärksten und bleibenden Eindrücke von dem empfangen habe, was ich für mich, ganz unabhängig von der Schule, gelesen habe. Ich erinnere mich, daß es wie die Offenbarung einer neuen Welt auf mich wirkte, als ich die erste Shakespearesche Tragödie — es war „Othello“ — auf der Bühne sah; ich weiß, wie ich als Knabe dem Pathos der Schiller'schen Gedichte unterlag und in der schlechten Ausgabe, die mir mein Vater zu Weihnachten kaufte, die Schiller'schen Jugenddramen mit heißem Kopfe immer wieder las — für die Schullektüre versagt meine Erinnerung fast vollständig, die hier erlebten Eindrücke müssen also sehr schwach gewesen sein. Das mag bei anderen nicht zutreffen, gewiß ist, daß das Milieu des Deutschunterrichtes den Kunstgenuß mehr zu hindern als zu fördern geeignet ist. Ich habe ein unangenehmes Gefühl — es stumpft sich diese Warnung eines guten Geistes freilich leider mit der Zeit ab —, wenn ich über Dichtungen von meinen Schülern Rechenschaft fordern soll, und je wertvoller sie sind, desto mehr; ich empfinde, daß ich über das Gegenständliche und Formelle, das sich wahrnehmen und verstehen läßt, kaum hie und da einen Schritt hinausgehen und zur Gefühlswirkung, um deren willen doch alle Kunst meines Erachtens da ist, vordringen kann. Mögen meine Absichten noch so rein auf die Vertiefung des Eindruckes allein gerichtet sein, mag ich dem Wechselgespräche, womit ich sie zu erreichen suche, noch so viel Freiheit geben, ich kann es nicht verhindern, daß die Mehrzahl in dem Gedanken, daß der ganze Vorgang eine mehr oder weniger versteckte „Prüfung“ oder eine Vorbereitung auf sie sei, befangen bleibe. Und schließlich, hat sie etwa Unrecht? Bin ich nicht genötigt, auch auf die Lektüre und nach der herrschenden Meinung sogar vorwiegend darauf mein Urteil über den Erfolg, den der deutsche „Unterricht“ bei den Schülern erreicht hat, zu begründen? Wenn wir aufrichtig gegen uns selbst sind, müssen wir gestehen, daß das Hauptziel, dem die Lektüre dienen soll, die Wirkung auf das Gemüt, weder recht feststellbar ist noch Unterlage einer Klassifikation sein

kann. Was ich „prüfen“ kann, ob eine Dichtung nach Inhalt und Form erfaßt ist, ob das „Verständnis“ vorhanden ist, das ist es doch gar nicht, warum ich sie habe lesen lassen, das sind Dinge, die bloß, richtig benutzt, die Wirkung auszulösen helfen sollen; diese kann nur die Dichtung selbst üben, wenn sie unter möglichst günstigen Dispositionen erlebt wird.

Dem Deutschunterrichte haftet aber auch noch ein zweites Übel an. Man hat oft gesagt, die Deutschstunden sollen Weihestunden sein. Nicht alle, aber doch diejenigen, in denen die Poesie das Wort erhält. Schön. Zu einer Weihestunde muß der Mensch gestimmt sein, Lehrer wie Schüler. Stimmung läßt sich nicht erzwingen; sie hängt von so viel Umständen ab, die zu regeln nicht in der Macht des Lehrers steht. Man denke sich, dieser wolle etwas Zartpoetisches vorlesen. Die Stunde, in der das geschehen soll, ist aber eingeklemmt zwischen eine Mathematikstunde und eine Physikstunde; in ersterer hätte eine schriftliche Arbeit alle geistigen Kräfte in Anspruch genommen, in letzterer sollte ein schwieriges Kapitel geprüft werden. Wie es da mit der Stimmung, mit der Empfänglichkeit der Schüler für Poesie bestellt ist, kann man sich leicht ausmalen. Vielleicht wird es der Macht der Poesie und dem Lehrer allmählich gelingen, diese Stimmung zu schaffen, alles Hemmende zurückzudrängen und die Seelen für sich zu erobern — da ist die Zeit wohl um, zumal da unsere Unterrichtsstunde längst keine 60 Minuten mehr hat. Und wie vermag der empfangene Eindruck überhaupt nachzuklingen? Wird er nicht durch den folgenden Unterricht über den Haufen geworfen? Man wende nicht ein, daß dieser ganz andere Seelenkräfte in Anspruch nehme. Die menschliche Seele ist kein Instrument, an dem sich beliebig verschiedene Register unabhängig von einander ziehen lassen.

Ich kann hier eine Betrachtung nicht unterdrücken. Unser Unterrichtsplan ist für alle Stufen in gleicher Weise auf dem Wechsel der Unterrichtsgegenstände aufgebaut, nach dem Grundsätze, daß der Unterricht in einem Gegenstande nicht über eine Stunde dauern dürfe, weil er sonst ermüde, und daß eine Abfolge möglichst verschiedener Unterrichtsgegenstände, welche die Geisteskräfte nach verschiedenen Richtungen beschäftigen, das Ersprießlichste sei. Pausen, welche zwischen sie hineingelegt sind, sollen die geistige Arbeit unterbrechen und Gelegenheit zu körperlicher Bewegung geben. Ich bin dahin gekommen, an der Selbstverständlichkeit dieser Einteilung zu zweifeln. Sie scheint mir für die Unterstufe, für die Gymnasialjugend, die noch der Kindheit angehört, berechtigt zu sein; denn hier ist die Gefahr der Ermüdung vorhanden, die Abwechslung eine Wohltat und die Pausen erfüllen ihren Zweck, wenn sich die Jugend in freier Luft tummeln kann. Der Unterricht leidet bei den kleineren und weniger schwierigen Aufgaben, die er zu lösen hat, unter dem Wechsel nicht. Dagegen scheint sie mir, je höher die Stufe ist, je älter die Schüler sind, umso weniger begründet. Ich finde, daß, was für die Unterstufe eine wohltätige Abwechslung ist, für die Oberstufe immer mehr zu einer schädlichen Zersplitterung wird. Die Aufgaben des Unterrichtes werden schwieriger und zusammenhängender und erfordern eine tiefere Versenkung und Durchdringung, wie auch die Arbeitskraft der Schüler gewachsen ist. Ich glaube nun, daß es schwieriger ist, sich hintereinander mit vier verschiedenen Gegenständen je eine Stunde gründlich zu befassen als mit zweien je zwei Stunden, daß desgleichen die gründliche Vorbereitung auf vier Fächer eine größere Leistung ist als die auf zwei, auch wenn sie in diesem Falle mehr beanspruchen, daß die Aufteilung eines zusammenhängenden Unterrichtskapitels auf vier Male statt auf zwei die Auffassung und Verarbeitung erschwert und daß mit einer Konzentrierung Zeit und Mühe erspart und mehr Erfolg erzielt wird. Denn jedes Fach verlangt eine besondere Einstellung. Selbstverständlich darf das wieder

nicht als ein Grundsatz für allen und jeden Unterricht gelten. Ich habe hier vor allem die Lektüre des Obergymnasiums im Auge, sowohl die deutsche als auch insbesondere die altklassische; jeder Lehrer hat wohl schon empfunden, wie sie unter der unseligen Zersplitterung leidet, die mit dem Stundenplan gegeben ist. Davon soll noch die Rede sein. Ob eine derartige Konzentration in irgend einer Hinsicht auch im Interesse der realen Fächer gelegen wäre, darf ich mir aus Mangel an Erfahrung nicht zu behaupten erlauben, bin es aber zu glauben geneigt. Den ganzen Gekankengang hat in mir die am eigenen Leibe gemachte Erfahrung geweckt, wie unangenehm und zerstreudend ein rascher Wechsel verschiedener Fächer wirkt und wie schwer es ist, innerhalb einer so knapp bemessenen Zeit sich und die Schüler in einen Gegenstand zu vertiefen, wie oft das Glockenzeichen eine Gedankenentwicklung gewaltsam abschneidet. Die Theorie schreibt vor, daß man den Unterrichtsstoff nach der verfügbaren Zeit bemessen müsse, als ob der Stoff wie Lehm beliebig zu kneten, die Schuljugend eine Maschine wäre, deren Gang sich nach Vorschrift regeln ließe. Ich möchte um nichts die Spontaneität, weder beim Lehrer noch beim Schüler, preisgeben. Den bis auf das I-Tüpfelchen ausgeklügelten und auf die Minuten berechneten „Musterlektionen“ kann ich keinen Geschmack und keinen Schein der Berechtigung abgewinnen. Sie nehmen sich auf dem Papier vielleicht gut aus (mir gefallen sie auch da nicht), Leben gedeiht auch in der Schule nur in Freiheit, nicht in anarchischer, aber in weise geleiteter. Und dann meine ich immer noch, daß das Bedürfnis des Gegenstandes und der zu erreichende Zweck die Zeit, die man ihm widmet, zu bestimmen habe, nicht ein außerhalb seiner liegendes Maß.

Es erscheint mir auch bei genauerem Nachdenken verwunderlich, daß ganz die gleiche Arbeitseinteilung für den 11jährigen Knaben wie für den 18jährigen Jüngling gelten solle. Unterrichtsstoffe, Ziele und Methoden ändern sich, die Gliederung der Arbeit aber bleibt gleich trotz dem tiefgreifenden Wandel in der Entwicklung vom Kinde zum mannbaren Jünglinge. Und macht dieser schließlich den Schritt von der Mittelschule zur Hochschule, dann sieht er sich mit einem Male vor die Aufgabe gestellt, statt Lektionen zu lernen, sich stundenlang mit demselben Gegenstande zu beschäftigen, nicht in den dreiviertelstündigen Vorlesungen (mit dem Unterricht, wie ich ihn jetzt im Auge habe, sind die Seminare, nicht die Vorlesungen zu vergleichen), sondern bei seinem freien Studium. Die Aufgabe, auf die Hochschule vorzubereiten, muß das Gymnasium wohl auch in der Art der Arbeitseinteilung zu lösen trachten. Natürlich gewinnt diese Aufgabe erst dann ernstliche Bedeutung, wenn das Gymnasium, von dem ihren Bildungsmitteln unzugänglichen Schülermaterial entlastet, seinem wahren Zwecke, auf die gelehrten Berufe vorzubereiten, wiedergegeben wird.

Ich würde mir von einem Versuche, die Unterrichtsstunden mancher Fächer zu gewissen Zwecken zusammenzulegen, in mehr als einer Hinsicht Vorteil versprechen, so auch für die deutsche Lektüre, für die dadurch eine besser auszunützendende Zeit und eine bessere Disposition gewonnen würde.

Die dritte Forderung lautete: Dichtungen sollen auch zu ihrer sinnlichen Wirkung gebracht werden. Ich gehe hier bloß auf den mündlichen Vortrag ein, der innerhalb der Schulwände allein in Betracht kommt. Zum Vortrage ist vor allem der Lehrer berufen, zu dessen Fähigkeiten und Ausbildung ein guter Vortrag gehören sollte. Dann sind dazu auch Schüler zu erziehen. Ein guter Vortrag einer Dichtung, nicht die nur mit konventionellen äußeren Mitteln wirkende „schwungvolle Deklamation“, die ich aus der Schule am liebsten ganz verbannt sähe, weil sie meist unwahr ist, setzt voraus, daß sich der Vortragende des inneren Gehaltes derselben ganz bemächtigt hat, oder besser umgekehrt,

daß ihn dieser Gehalt ganz ergriffen hat; zweitens, daß er seine sprachlichen Mittel zum Ausdruck dieses Inhaltes verwenden kann. Letztere Fähigkeit muß allmählich entwickelt werden und zwar durch Beispiel und Übung. Solche Übungen können auch oft zu tieferem Eindringen in eine Dichtung führen als alle Erklärungen. Erfolg im Hinblick auf einen guten Vortrag werden sie bei dem einen mehr, bei dem anderen weniger oder gar keinen haben, je nach der Veranlagung hiezu und der Entwicklung des Sinnes für Poesie überhaupt sowie auch, was nicht übersehen werden darf, je nachdem es in seiner Natur liegt, aus sich herauszutreten und sein Inneres vor Fremden aufzudecken, oder nicht. Denn wenn einer zu einem guten Vortrage nicht zu bringen ist, so ist das noch kein Zeichen dafür, daß er nichts fühlt; wie umgekehrt die „Deklamation“ nichts für das Vorhandensein einer inneren Ergriffenheit beweist. Ich möchte darum auch den Vortrag von Gedichten aus der Reihe der Dinge ausgeschlossen sehen, die klassifiziert werden. Sinngemäßes Lesen darf und muß man von jedem verlangen; Gefühle und ihr Ausdruck unterliegen nicht der Zensur. Nur der freien Pflege des Vortrages kann ich eine Berechtigung auf der Schule zusprechen.

Das Vortragen soll Freude machen, dem Vortragenden selbst und den Zuhörern. Wer sich nicht dazu erziehen läßt, bleibe damit verschont; man fordere es nicht von ihm. Es soll nach Möglichkeit eine freie Leistung sein, die Ziel und Lohn in sich trägt; sie soll der Freude an dieser Tätigkeit, die auch eine künstlerische ist, entspringen. Sie soll, auch was die Wahl betrifft, keinem Zwange gehorchen, natürlich unbeschadet der Anregung und Leitung des Lehrers. Auszuschließen ist bloß, was auf der betreffenden Stufe noch nicht innerlich erfaßt werden kann. Natürlichkeit und Schlichtheit sind die Eigenschaften, auf deren Pflege das meiste Gewicht zu legen wäre.

Mit dem Vortragen von Dichtungen hängt das Memorieren insofern zusammen, als es einen guten Vortrag befördert. An sich ist es eine reine Gedächtnisleistung, die mit der Erziehung zur Kunst nichts zu tun hat. Sie kann diese unter Umständen unterstützen oder auch nicht, je nach der Art der Aneignung. Was mechanisch auswendig gelernt ist, das ist deshalb noch lange nicht innerlich aufgenommen. Ich möchte daher einer Überschätzung des Memorierens entgegenreten und größerer Freiheit auch in diesem Punkte das Wort reden. Denn sicherlich spielen hier individuelle Unterschiede eine nicht unbedeutende Rolle. Wer mit einem schwerer arbeitenden Gedächtnisse begabt ist, für den wird das Memorieren zu einer nicht unerheblichen Plage und der Zwang hiezu kann ihm wirklich verkehren, wovon er an sich Gefallen findet. Das Ideal wäre, daß jeder das auswendig lernte, was ihm besonders lieb und wert ist.*) Den allgemeinen Zwang zum Auswendiglernen desselben Stoffes finde ich aufrichtig gesagt unpädagogisch, jedesfalls führt es eher dazu, die Liebe zur Poesie abzustumpfen als sie zu fördern. Wo der Schüler an der Sache selbst nicht eine wirkliche Freude hat, die sich nicht aufnötigen läßt, dort fühlt er bloß den Zwang und er fühlt ihn selbst da, wo sie aufrichtig vorhanden ist. Weiters erheischt der Zwang natürlich, daß der Lehrer sich von der vollzogenen Leistung überzeuge und das führt wieder zu jenen Wiederholungen um der Prüfung willen, die zumal unter der Leitung eines weniger geschickten Lehrers aller Poesie den Garaus machen können. Ich verkenne nicht, welchen Wert

*) Ich habe den Versuch einmal gemacht, nicht ganz mit dem erwarteten Erfolge; es ergab sich, daß ich einen gewissen Zwang doch üben mußte, um überhaupt zum Ziele zu gelangen. Trotzdem halte ich den Weg der Freiheit für besser; nur müßte die Sache dem Unterrichte entzogen und dadurch wirklich zu einer freien Leistung gemacht werden. Der einzelne Versuch beweist noch nichts, denn der vorgeschlagene Weg müßte von unten auf schon planvoll besritten werden.

das Auswendiglernen von Gedichten u. dgl. haben kann, auch für die Erziehung zur Poesie, glaube aber, daß es, wenn es widerwillig geschieht, bloß den Wert einer Gedächtnisübung hat, die Freude an der Poesie jedoch nur schädigt. Das Auswendigwissen von Poesie ist zum Leben nicht nötig und wird von unseren Schülern in der Regel auch nicht ins Leben mitgenommen. Das wäre natürlich ganz gleichgültig, wenn es seine bildende Kraft geäußert hätte. Wo es aber eine bloß erzwungene Leistung ist, ohne Wirkung auf das Gemüt — und das ist es in mehr Fällen, als man meint, — dort ist es unnütz, ja schädlich. Darum möchte ich es für das beste halten, in diesem Punkte den Zwang einzuschränken und der individuellen Freiheit mehr Raum zu gewähren. —

Können wir nun sagen, daß der Deutschunterricht unseres Gymnasiums, wie er ist, der Erziehung zur Poesie wirklich dient? Zum mindesten müssen wir zugeben, daß die Bedingungen, unter denen er steht, hierfür nicht die günstigsten, vielmehr zum Teil recht ungünstig sind, ja sogar, daß dieses Ziel, so oder so genannt, nicht einmal recht erfaßt ist. Immer wieder verfällt dem Unterrichte, was seinem Wesen nach nur Gegenstand der Erziehung sein sollte; das liegt in der ganzen Organisation des „Deutschunterrichtes“; und wenn es einem Lehrer doch gelingt, in seinen Schülern die Freude an der Poesie zu wecken und zu nähren, so geschieht es, behaupt' ich, nicht dank, sondern trotz dieser Organisation.

Poesie soll nicht Gegenstand des Unterrichtes sein. Ich schreibe diesen Satz mit einigem Bangen nieder. Und doch werde ich, so oft ich mir alles genau überlege, immer wieder zu ihm zurückgeführt. Poesie ist nicht Wissen, es ist tieferes Erleben. Man kann es nicht lehren, man kann nur die Bedingungen dazu schaffen, und auch nicht alle, die wichtigsten vielleicht nicht. Man kann es nicht prüfen und nicht zensieren, denn es offenbart sich uns vielleicht gar nicht und es ist frei. Unser Wissen kommt von der Welt und wir teilen es mit ihr, unsere Gefühle sind uns allein zu eigen, sie gehen niemand was an und niemand hat ihnen zu gebieten. Und wie man niemand durch Lehre und Befehl zu einem guten Menschen machen kann, so kann man niemand durch Unterricht und Zwang zu einem kunstfreudigen und kunstverständigen Menschen machen. Man kann ihn bloß dazu erziehen. Alle Erziehung wurzelt in der Natur des Zöglings. Was dieser Boden versagt, das kann kein Gärtner ihm abgewinnen; der Same verdirbt. Keimt er aber und wächst er, dann ist Erziehung der Regen, der ihn befeuchtet, die Sonne, die ihm Licht und Wärme spendet, die Luft, die ihn mild umweht, ist sie die schützende und pflegende Hand des Gärtners.

Wie der Adel des Gemütes den Menschen ziert und ihn selbst beglückt und andere, so ziert und beglückt ihn der Sinn für Kunst; wir schätzen beides, aber wir können es nicht von ihm fordern. Es ist die Blüte der Bildung, aber es ist keine soziale Tugend, deren Mangel die menschliche Gesellschaft gefährdet. Und wie die ethische Erziehung durch Beispiel und Gewöhnung und die Gestaltung der Umwelt geschieht, so geschieht die Erziehung zur Kunst dadurch, daß man die Bedingungen für die künstlerischen Erlebnisse schafft.

Aus diesem Grunde möchte ich die Erziehung zur Poesie aus dem „Unterrichte“ mit seinem Zwange und seinen Prüfungen ausgeschieden sehen. Der auf dem 2. Kunsterziehungstage ausgesprochene Gedanke der Erlebnisstunden sowie der Dichterabende gefällt mir darum sehr wohl: eigene Stunden zu geeigneter Zeit, in der das Gemüt von anderem möglichst frei ist, um den Schülern künstlerische Erlebnisse zu verschaffen, indem der Lehrer oder hiezu taugliche Schüler Dichtungen vorlesen, vortragen, lediglich zur Freude, ohne daß über den Erfolg irgend eine Rechenschaft gefordert würde. So etwa möchte ich es mir denken. Vorbereitende, vermittelnde, nachträgliche Erklärungen, sofern sie nötig scheinen, wären nicht auszuschließen; je weniger ihrer von Nöten sind, desto besser.

Der Deutschunterricht hat aber auch einen wirklichen Unterrichtsstoff: die Poetik und die Literaturgeschichte — von der Ausbildung des Lesens, des mündlichen Ausdrucks, von der deutschen Sprachlehre und solchen ihrerseits ganz vollwertigen Dingen sehe ich hier ab und berücksichtige nur das, was in Beziehung zur Poesie steht. Beides, Poetik und Literaturgeschichte, erfordert die Unterlage der Lektüre: die Poetik, weil sie induktiv gelehrt werden soll, die Literaturgeschichte, bei der man sich das induktive Verfahren wohl nur ausnahmsweise an einzelnen Beispielen gestatten kann, zur Illustration ihrer Tatsachen und Urteile. Daß die Hauptsachen aus der Poetik und Metrik und besonders daß die Entwicklung der deutschen Literatur in den Hauptzügen gelehrt werden müsse, darüber kann bei der ungeheuren Bedeutung der Literatur für das Geistesleben kein Zweifel walten; ob der Poetik ein eigenes Jahr mit Recht eingeräumt ist, wäre eine andere Frage, die ich ruhig verneine.

Macht man damit Ernst, den Werdegang der Literatur geschichtlich vorzuführen, dann ist es natürlich unerläßlich, daß die Lektüre sich nicht auf die nach unserem heutigen Geschmacke besten, sondern auf die für die jeweilige Zeit bezeichnendsten Werke erstrecke. Man wird sich hierin natürlich Beschränkung auferlegen müssen und ästhetischen und charakteristischen Wert nach Möglichkeit vereint zu finden trachten; immer wird es nicht angehen. Ferner muß sich die Lektüre im allgemeinen an den geschichtlichen Faden anreihen. Diese beiden Umstände sind der Erziehung zur Poesie ebenso wenig förderlich wie die gleiche Lage der Dinge bei der Kunstgeschichte es für die Erziehung zur bildenden Kunst ist. Die Literaturgeschichte verfolgt aber auch nicht diesen Zweck, sie hat den geschichtlichen Zusammenhang in der Literatur aufzudecken. Ob ihr, so gefaßt, die Reife unserer Gymnasialschüler wirklich immer gewachsen ist, darf allerdings mit Recht gefragt werden; aber ich glaube, sie ist es gegenüber gar manchen Teilen der politischen Geschichte auch nicht. Ob Schüler der V. Klasse, die eben aus der Kindheit hinausgetreten sind, für den gewaltigen Ständekampf, der sich in der römischen Republik abspielte, ein ausreichendes Verständnis haben? Oder die der folgenden für das Ringen der im Kaisertum und Papsttum verkörperten Machtprinzipien im Mittelalter? Ich bin pessimistisch genug, daran aufrichtig zu zweifeln. Es ist sehr merkwürdig: man verurteilt es, daß sich unsere Jugend, solange sie am Gymnasium ist, um die politischen Zustände und Kämpfe der Gegenwart, in der sie lebt, kümmere und sie zu begreifen suche, und spricht ihr, das mit Recht, die Reife ab, über sie zu urteilen, und verbietet ihr, auch das mit Recht, die tätige Anteilnahme am politischen Leben — und mutet ihr doch zu, verwickelte politische Erscheinungen der Vergangenheit, die sie doch am ehesten aus der Gegenwart begreifen könnte, zu verstehen — und findet es ganz in der Ordnung, daß dieselbe Jugend, im Besitze der amtlich bescheinigten Reife, sogleich zu den politischen Fragen des Tages Stellung nehme und, als „Zukunft des Staates“, die Hoffnung und Avantgarde der politischen Parteien werde! Ich halte den Satz für falsch: aus den analogen Erscheinungen der Vergangenheit lernt man die Gegenwart verstehen; ich halte das Umgekehrte für richtig. Wer den Organismus des Staates, dessen Bürger er ist, kennt, wer z. B. die Teilung der Macht zwischen dem Herrscher und der Volksvertretung und ihren Einfluß auf die Leitung des Staates, weiters die Geschichte der Entstehung dieser Verfassung kennt, der hat für das Verständnis ähnlicher Erscheinungen der Vergangenheit erst den Boden gewonnen. Und doch steht merkwürdig genug die Vaterlandskunde, die „eingehende Schilderung der wichtigsten Tatsachen über Land und Leute, Verfassung und Verwaltung, Produktion und Kultur“ des Heimatlandes (vgl. den Lehrplan für die österreichischen Gymnasien) am Schlusse statt am Anfange des Geschichtsunterrichtes! Mag man es Bürgerkunde nennen oder mit einem besseren Worte

bezeichnen: eine Belehrung über die dem Schüler am nächsten liegenden staatlichen Verhältnisse gehört vor die eingehende Beschäftigung mit der politischen Geschichte der Vergangenheit. Was davon in der vierten Klasse geboten wird, reicht keineswegs aus.

Dasselbe darf bezüglich der Literaturgeschichte gesagt werden. Auch da ist es unnatürlich, zuerst die Literatur der ältesten und älteren Zeiten kennen zu lernen und hernach die der eigenen Zeit. Glücklicherweise ist hier schon, ehe die Literaturgeschichte einsetzt, durch die Lektüre der Unterstufe, die allerdings zunächst nicht auf Literaturkenntnis zielt, vorgearbeitet. Aber will man, wie es geschieht, von der Lektüre, welche sich an den Faden der Literaturgeschichte reiht, erzieherischen Wert verlangen, dann leidet dieser entschieden unter der zeitlichen Folge, welchen die Literaturgeschichte vorschreibt. Einsichtige Lehrer werden sie auch gewiß in manchen Fällen durchbrechen. Aber der Widerspruch bleibt im Großen doch bestehen.

Wie er ganz befriedigend zu lösen wäre, kann ich nicht angeben. Aber zu mildern wäre er vielleicht auf folgendem Wege. Von einer wirklichen Geschichte der Literatur in der Schule halte ich nicht sehr viel. Sie ist wirklich zu schwer. Aber eine Übersicht über die Entwicklung der Literatur mit Beschränkung auf die Haupttatsachen und Hauptpersönlichkeiten muß, wie schon gesagt, zum Bildungsbesitze des Gymnasialschülers gemacht werden. Dieser Unterricht müßte den Anschluß an die allgemeine Geschichte suchen und in ihr seine Unterlage und Stütze finden. Bei der heutigen Verteilung des Stoffes beider Fächer ist davon nicht die Rede: zuerst läuft die Literaturgeschichte der Geschichte weit voraus, dann bleibt sie hinter ihr zurück. Gewiß hat jeder Deutschlehrer dieses „Inderlufthängen“ seines Faches schon schmerzlich empfunden. Ein volles Parallelgehen ist ja natürlich nicht zu erreichen, aber die Inkongruenz sollte nicht so groß sein, wie sie heute ist; am zweckmäßigsten wäre, daß die allgemeine Geschichte der Literaturgeschichte immer etwas vorausginge.

Den Gang der Literaturentwicklung hätten Proben zu illustrieren, die im Hinblick auf eine möglichst klare Charakteristik ausgewählt sind: Proben, aber nicht im Sinne von Bruchstücken, außer wo der Umfang es verbietet, ein Ganzes zu geben. Diese Proben hätten besondere Bedeutung namentlich für die älteren Perioden; für die jüngeren, etwa vom 18. Jahrhundert ab, übernimmt ihre Rolle immer mehr die erzieherische Lektüre, von der ich noch sprechen will. Das Biographische behält im Rahmen der Literaturgeschichte natürlich seine Bedeutung; ich halte die Kenntnis des Lebens bedeutender Dichter für wertvoll genug, um sie zu fordern. Ein tieferes, von wärmerem Interesse geleitetes Versenken in das Leben und die Art großer Menschen, wie z. B. Goethe, würde ich lieber der erziehenden Lektüre vorbehalten.

Nun zu dieser selbst. Ich habe von ihr eigentlich schon gesprochen; ich habe nur noch nachzutragen, daß ich auch einen großen Teil der Lektüre, welche jetzt mit dem Unterrichte in der Literaturgeschichte verbunden ist, den Erlebnisstunden zuweisen möchte. Daß die hier gehabten „Erlebnisse“ der Literaturgeschichte zugute kommen, ist einleuchtend. Auch ich wünsche ja „Kenntnis der Literatur“, nur sollte sie meines Erachtens auf einem anderen Wege als dem des Unterrichtes oder in einem anderen Rahmen, unter anderen Begleitumständen erworben werden, nicht in erster Linie zum Zwecke der Kenntnis, sondern, wozu alle Poesie da ist: um Freude daran zu haben. Erläuterungen an die Lektüre anzuschließen, Erörterungen daran zu knüpfen, ästhetische Analysen vorzunehmen, halte ich je nach Umständen für sehr ersprießlich; ich gehöre nicht zu denen, die den Teil der Poesie darin sehen; mitunter kann es vielmehr eine Auferstehung derselben bedeuten. Ja ich be-

haupte, daß gerade dort, wo etwas tiefen Eindruck gemacht hat, sich darüber zu äußern sogar zu einem Bedürfnisse auch der Schüler wird. Nur liegt der Wert all dessen nicht im Wissen, sondern im Fühlen, Finden und Aussprechen. Den zarten Bau eines lyrischen Gedichtes zu erkennen, seiner inneren Bewegung nachzuspüren, auf seine Melodie zu lauschen ist wertvoll; die Architektur eines Dramas zu überblicken, in die Tiefe eines Charakters einzudringen, seine Entwicklung, sein Verhältnis zur Welt zu verfolgen, den Konflikten auf den Grund zu gehen u. s. w. — man braucht darum weder „Aufbauarchitekt“ noch „Schuld-Schnüffler“ zu sein — das alles bringt Gewinn auch für den Genuß, es bereichert, vermännigfaltigt und vertieft ihn. Aber man muß das alles selbst gefühlt und selbst gefunden haben, nicht darf es einem fertig geboten werden, wie das so viele der „Schulausgaben“ unserer Dichtungen tun, welche den Schüler nicht bloß vor allen möglichen moralischen Schäden, sondern auch vor dem eigenen Denken bewahren wollen. Da gibt es eine Inhaltsangabe, einen nach Freytags „Technik“ gezimmerten „Aufbau“, eingehende Charakteristiken, die haarscharfe, höchst moralische Abwägung der unvermeidlichen „Schuld“ und was dergleichen mehr ist, die Darstellung der wahren Vorgänge bei einem historischen Drama nicht zu vergessen. Kann es ein grasseres Beispiel dafür geben als diese Schulausgaben, daß aus der Behandlung der Dichtungen ein Unterricht, ein Wissen gemacht wird? Und doch werden diese zumeist bloß buchhändlerischen Unternehmungen von den Rezensenten immer aufs neue gelobt und zum Gebrauche empfohlen. Die guten unter diesen Schulausgaben sind in der Minderzahl. Die anderen fördern nicht die Lektüre, sie hemmen das, was sie wertvoll machen kann; sie sind dem selbständigen Lehrer ein Ekel und nur dem denkfaulen Schüler eine Wonne. Aber fragen wir auch: woher kommt das Bedürfnis nach derartigen Krücken? Ich will nicht annehmen, daß sie der Bequemlichkeit des Lehrers entgegenkommen sollen; aber es braucht sie nicht nur der denkfaule Schüler, auch derjenige, von dem etwas gefordert wird, was er nicht leisten kann; der mit ihrer Hilfe einer schlechten Zensur zu entgehen hofft. Und man muß ja in der Tat zugestehen: ein derartiges Eindringen in eine Dichtung ist weder jedermann gegeben noch interessiert es jedermann. Es gibt doch auch Menschen, denen Poesie Zeit ihres Lebens Hekuba ist. Und wenn sie's einmal nicht in sich haben, so hat es für sie auch keinen Wert. Werden sie aber gezwungen zu dem, was sie nicht oder nur zur Not können, so greifen sie eben zu den bequemen Hilfsmitteln und bürden dem Gedächtnisse auf, was ihr Intellekt versagt. Darum: auch das sei eine freie Leistung oder wenigstens dann, wenn es gewisse Grenzen überschreitet, innerhalb deren jeder das Seine leisten kann. Vielleicht bildet sich die jetzt versagende Fähigkeit allmählich heran, wenn die Freude an der Sache erwacht. Aber man schalte all das aus der Klassifikation aus, wenigstens aus der Einzelklassifikation, die wir ja jetzt noch immer zu üben genötigt sind.

Sollen wir also die Schulausgaben verbannen? Sie können ganz brauchbar sein, wenn sie enthalten, was der Schüler selbst nicht finden kann: Nachrichten über den Dichter und die Entstehung des Werkes, dessen literaturgeschichtliche Stellung und Bedeutung u. dgl., ferner Anmerkungen, welche sachliche und sprachliche Schwierigkeiten beheben. Aber allen miteinander haftet ein Schlimmes an: es ist das Schulschmäcklein. Sie werden mit den übrigen „Lehrbüchern“ so rasch als möglich fortgeworfen, sobald ihr Besitzer der Schule entsprungen ist. Das sollte nicht sein. Er sollte die Dichtungen, die er hier gelesen hat, als einen lieben Besitz ins Leben mitnehmen; sie sollten den Grundstock des Bücherschatzes bilden, den er sich später erwirbt. Das können sie nun nicht: sie sind eben „Schulausgaben.“ Deshalb auch sind sie mir unsympathisch und wenn ich in der Hand eines Schülers einen Band einer

vollständigen Ausgabe des zu lesenden Dichters sehe, freue ich mich. Vielleicht gewinnt er ihn lieb, denk' ich, und behält ihn; vielleicht kauft er sich noch einen dazu. Und das wäre wertvoller als die ganze Einleitung samt Anmerkungen der Schulausgabe.

Es erscheint mir auch erwägenswert, es schon öfters begehrt wurde: ob es nicht besser wäre, mit dem durchgängigen Gebrauche der „Lesebücher“, welche Unterrichts- und Lesestoff zusammen enthalten, zu brechen und, sobald die Literaturgeschichte den leitenden Faden für die Lektüre bildet, einen „Leitfaden“ in Gebrauch zu nehmen, der nebst einem Abriß der Metrik und Poetik eine übersichtliche, aber trotzdem gut lesbare Darstellung der Literaturgeschichte böte, die mehr, als es bis jetzt geschehen ist, im Zusammenhange mit der allgemeinen Geschichte stehen, aus ihr geradezu hervorzurwachsen müßte. Der Lesestoff aber wäre in billigen und guten Einzelausgaben zu suchen, wie sie zum Teile schon bestehen und für den weiteren Bedarf alsbald beschafft werden könnten. Wir brauchen ja die Tatsache nicht zu verhehlen, daß im Deutschunterrichte, wofern der Lehrer eine selbständige Natur ist, das Lesebuch eine verhältnismäßig geringe Rolle spielt, daß viele Stunden vergehen, in denen es nicht aufgeschlagen wird. Im Lesestoff muß sich das Lesebuch auf die Lyrik und die kleinen Gattungen der Epik beschränken; das Epos und das Drama sind wegen ihres Umfanges ausgeschlossen. Darin geht die Lektüre über das Lesebuch hinaus. Bruchstücke zu bringen, hat man doch schon so ziemlich aufgegeben und erkannt, daß nach Möglichkeit Dichtungen stets als ganze zu bieten sind. Aber auch in der Lyrik kann das Lesebuch nicht allen Ansprüchen genügen; denn wie man es sonst tut, muß man auch hier den individuellen Neigungen des Lehrers einen Spielraum gewähren. Nur was ihm selbst lebendig geworden ist, kann er auch anderen lebendig machen; er wird daher vielfach eine andere Auswahl treffen, als sie das Lesebuch darbietet.

Also würde es durchaus keinen Umsturz bedeuten, wenn man Unterrichts- und Lesestoff von einander loslöste. Ich würde davon mehrerlei Vorteil erwarten: Erstens würde der oben gedachte Leitfaden das Lehrbuch für das ganze Obergymnasium sein, während jetzt, da die Schüler tatsächlich nur das Lesebuch ihrer Klasse in Händen haben, ein Hinweis und Zurückgreifen auf frühere Perioden Schwierigkeiten begegnet. Zweitens erhielte der Lehrer mehr Bewegungsfreiheit in Bezug auf den Lesestoff; er hat sie allerdings jetzt auch, allein je mehr er sie nützt, desto mehr verliert eben das Lesebuch für ihn an Wert. Drittens kann nach meiner Empfindung — sie dürfte darin kaum irre gehen — der Schüler an Ausgaben, welche dichterische Werke schlechtweg, ohne weitere Beziehung zur Schule, bieten, mehr Freude haben, als wenn sie in einem so ausgesprochenen Schulbuche, wie es das deutsche Lesebuch ist, enthalten sind; es gilt hier, was ich schon über die Schulausgaben gesagt habe. Die Erläuterung, welche diese bieten, fielen dann wieder als Aufgabe demjenigen anheim, dem sie naturgemäß zukommt, dem Lehrer, vor allem aber der gemeinsamen Arbeit von Schüler und Lehrer. Anmerkungen, welche Wort- und Sacherklärungen enthalten, könnten immer noch als erwünschte, die Kleinarbeit des Lehrers erleichternde Beigabe den Text begleiten, wie dies schon bei manchen Ausgaben, die nicht zu Schulzwecken gemacht sind, geschieht. Nur für die älteren Perioden und für die Lyrik müßten natürlich Sammlungen benützt werden, wie sie auch schon bestehen: z. B. „Althochdeutsche Literaturdenkmäler“ oder „Mittelhochdeutsche Lyrik“ (nebst Walther noch andere Lyriker, sowie auch volkstümliche Lyrik aus Österreich enthaltend) oder „Literaturdenkmäler aus“ der Zeit der Reformation, aus dem 17. Jh., Lyrik des 18. Jh. vor Goethe und Ähnliches nach dem Bedürfnisse. Das könnten gut ausgestattete, billige Bändchen sein, deren Inhalt nicht nur für die

Zwecke der Schule genügt, sondern auch dem darüber hinausgehenden Interesse noch etwas bietet; und sie brauchten nicht den Stempel „Für den Schulgebrauch“ an der Stirne zu tragen. Unsere Dichter haben nicht für die Schule geschrieben, sondern für die Menschheit. Wir brauchen zwischen der Schullektüre und der Lektüre im Leben keine Scheidewand zu errichten. Wir brauchen nicht die besten von ihnen zu „Schulklassikern“ zu stempeln, die ins Leben als eine nicht immer erfreuliche Erinnerung hindübergenommen werden. Wo immer in die Schranken, die Schule und Leben heute trennen, eine Bresche geschlagen wird, kann es der Schule nur zum Heile sein. Hier ist, wie mich dünkt, eine wertvolle Gelegenheit dazu.

Für die freie Befriedigung der Leselust wird durch die Schülerbücherei gesorgt. Die von Hamburg ausgegangene Diskussion über das „Elend unserer Jugendliteratur“ hat schon zu gewissen Grundsätzen geführt, unter welchen ich den einen mit voller Zustimmung begrüßt habe; ich fasse ihn in die Worte Theodor Storms: „Wenn du für die Jugend schreiben willst, so darfst du nicht für die Jugend schreiben! — Denn es ist unkünstlerisch, die Behandlung eines Stoffes so oder anders zu wenden, je nachdem du dir den großen Peter oder den kleinen Hans als Publikum denkst.“ (Nachwort zu „Pole Poppenspüler.“) Unsere Literatur ist reich genug, um für alle Entwicklungsstufen unserer Jugend Geeignetes und Wertvolles zu bieten. Wir brauchen weder eigens „für die Jugend von 11 bis 13 Jahren“ u. s. w. geschriebene, moralisierende oder abenteuerliche Erzählungen, noch die bekannten Bearbeitungen für die Jugend. Was so, wie es ist, für ein bestimmtes Alter nicht taugt, das bleibe eben einem höheren vorbehalten. Das soll die Regel sein; Ausnahmen sollten sie bloß bestätigen. Wenn da und dort ein Ausdruck gemildert, ein Satz ausgemerzt wird, so verschlägt das nichts. Nur was die Reinheit des jugendlichen Gefühles verletzt, haben wir fernzuhalten die Pflicht: Derbheiten gewisser Art und Ähnliches. Das soll weg bleiben; doch das ist immer Einzelnes ohne Bedeutung für das Ganze.*) Vor allem fürchte man sich nicht vor der Erotik. Sie tut so, wie sie in der für die Schule in Betracht kommenden Dichtung erscheint, der Jugend keinen Schaden; sie kann sie nur zu einer edleren Auffassung der Liebe erziehen, als die ist, welche sich heute unter der Maske unserer gesellschaftlichen Heuchelei birgt, und das wäre ein Gut, dessen Wert für das Leben nicht hoch genug anzuschlagen ist. Ich habe als Lehrer mit der Unbefangenheit und Natürlichkeit, die ich der Erotik gegenüber übe, noch nie schlechte Erfahrungen gemacht.

Soll die Schülerbibliothek aber ihren Zweck, erzieherisch und bildend zu wirken, erfüllen, dann darf sie nicht als „Unterhaltungsbibliothek“ aufgefaßt werden — eine Art Schul-Leihbibliothek —, sondern muß mit der gesamten Erziehungs- und Unterrichtstätigkeit im Zusammenhang stehen. Nicht der „Unterhaltung“ soll sie dienen, sondern dem Leselustigen eine künstlerisch wertvolle Lektüre, dem nach Fortbildung Strebenden Gelegenheit hiezu bieten. Jeder Lehrer sollte in Fühlung mit ihr stehen, seine Schüler für sein Fach beraten können. Hier ist die Möglichkeit vorhanden, durch eine nach künstlerischen Gesichtspunkten getroffene Wahl und Verteilung der Lektüre zur Poesie zu erziehen, den Geschmack zu veredeln, der seichten Unterhaltungslektüre zu entfremden und ihn für die Kunst zu erobern. Natürlich müßten die Schülerbibliotheken, sollten diese Grundsätze durchgeführt werden, einen großen Teil ihrer

*) Es scheint darnach, als ob ich die ausgetriebenen Schulausgaben durch ein Hinterpförtchen wieder einführen wollte — mit nichten. Den Text in obigem Sinne zu revidieren ist nur in seltenen Fällen von Nöten; daß sich die Schulausgaben auf diese Fälle nicht beschränken, lehrt ein Blick auf die Massenproduktion derselben, ganz abgesehen davon, daß sie sich mit der Textrevision nicht begnügen.

Bestände an „Jugendschriften“ opfern und bei den Neuanschaffungen den künstlerischen Wert in erster Linie berücksichtigen. Davon sind wir leider noch weit entfernt.

Zur Kunst kann nur durch Kunst erzogen werden. So gewiß dieser Satz ist, so kann doch das Nachdenken über Fragen der Kunst zu einer Vertiefung des Verständnisses führen und die Lektüre ästhetischer Schriften ist daher, Reife und Schulung in der Erörterung solcher Dinge vorausgesetzt, ganz unbedenklich. Unser Lehrplan schreibt für die oberste Klasse die Lektüre einer Auswahl von Lessings Laokoon und der Hamburgischen Dramaturgie vor, welche die ästhetischen Beobachtungen der früheren Jahre zusammenfassen und theoretisch abschließen soll. Die Frage, ob die Wahl dieser Schriften zu dem angeführten Zwecke glücklich und von dem Standpunkte der Gegenwart zu rechtfertigen ist, hat schon die energichste Verneinung erfahren, ohne daß die Stimmen zu Gunsten dieser Lektüre verstummt wären. Da die Sache für unseren Gegenstand nicht unwichtig ist, berührt sie doch gleich zwei Kunstgebiete, so will ich mich auch über sie kurz äußern.

Die Lektüre von Lessings „Laokoon“ ist ein Dokument des Klassizismus, der an unserem Gymnasium im ganzen und großen noch herrscht. Ich verstehe nicht, wie dieses Buch dazu beitragen soll, die Ergebnisse ästhetischer Beobachtungen zusammenzufassen und abzuschließen; dazu ist es schon darum ungeeignet, weil es bloß das Grenzgebiet zwischen Poesie und bildender Kunst behandelt und auch dieses mit einer Einseitigkeit, wie sie eben der Klassizismus Lessing nahe legte. Den „Laokoon“ kann man entweder lesen als ein kritisches Werk Lessings, auf seine Stellung zu den darin angefaßten Problemen und seine kritische Methode hin, also zur Charakteristik des Verfassers, und weiters im Hinblick auf seine literaturgeschichtliche Bedeutung als ein zu seiner Zeit höchst einflußreiches Werk, mit Rückblicken auf die Ursachen, denen es seine Entstehung verdankte, und Vorblickten auf die Wirkung, die es auf Kritik und Produktion der Folgezeit übte, wobei man seinen sachlichen Inhalt lediglich als Lessings Meinung hinnimmt, ohne ihn zu beurteilen. Oder man kann ihn lesen, um dieses seines Inhaltes willen, indem man vom Standpunkte unserer heutigen Erkenntnis und der Tatsachen, die uns die Kunstgeschichte bietet, an ihm Kritik übt. Nicht kann man ihn lesen als ein ästhetisches Lehrbuch, dessen Thesen man voll Ehrfurcht vor dem Namen Lessing als gültig hinzunehmen hat. Es mag noch hier und dort so geschehen; aber diese Weise der Laokoonlektüre verdient lediglich, als grobe Rückständigkeit gebrandmarkt zu werden. Gegen die rein historische Behandlung des „Laokoon“ wäre natürlich nichts einzuwenden außer etwa, daß man erwägen könnte, ob nicht ein anderes Werk Lessings sich unter diesem Gesichtspunkte zur Schullektüre besser eignete und ob nicht eine eingehendere Beschäftigung mit den Literaturbriefen genügte. Wie man aber ohne Kritik der Gefahr begegne, daß der Schüler entweder unter dem Drucke von Lessings Autorität doch seine Folgerungen für richtig halte oder, wenn er gut vorgebildet ist und selbständig denkt, an ihnen Anstoß nehme, wie ferner der Schein zu meiden sei, daß der Lehrer selbst an all das glaube, das wüßte ich nicht zu sagen. Er müßte denn zuvor das Geständnis machen, daß viele der Lessingschen Sätze nicht haltbar seien; und sollte er dann, wenn er so den Geist des Widerspruches geweckt hat, auf eine sachliche Erörterung dieser Sätze einzugehen sich weigern? mit dem Hinweise auf unseren historischen Standpunkt? Eine solche Selbstverleugnung darf man weder dem Lehrer noch dem Schüler zumuten. Bleibt also bloß die Kritik. Damit könnte man sich abfinden, wenn von ihr nur einiges Nebensächliche betroffen würde; es ist aber leider das meiste, von den ersten Sätzen der Vorrede an, die von der Wirkung von Malerei und Poesie im Sinne

der Aristotelischen Mimesis sprechen. Was übrig bleibt, ist zum Teile selbstverständlich und führt nicht in die Tiefe. Aber auch eine solche Behandlung, welche ungescheut Kritik übt, wo es not tut, kann fruchtbar werden, wie der treffliche Aufsatz von Walther Busch in der Monatschrift für höhere Schulen 1904 1. Heft gelehrt hat. Ich selbst habe, so oft ich den Laokoon lesen mußte, aus der Not eine Tugend gemacht und außer den ziemlich einwandfreien Abschnitten vor allem solche gewählt, an die sich eine positive Kritik knüpfen ließ; ich ging von Lessings Behauptungen aus, prüfte sie und erörterte dann, über sie hinausgehend, damit im Zusammenhange stehende Probleme selbstständig an der Hand eines entsprechenden Bildermaterials. Daß ich dabei Lessing historisch gerecht zu werden suchte und die Vorzüge Lessingscher Dialektik, Gedankenschärfe und Folgerichtigkeit gebührend würdigte, ist ganz selbstverständlich. So läßt sich die Laokoonlektüre gewiß anziehend und förderlich gestalten. Allein dies alles zugegeben, darf man trotzdem erstens fragen, ob ein Werk, das so sehr zu Widerspruch herausfordert, dessen geschichtliche Bedeutung groß, dessen Gegenwartswert aber gering ist, an der Schule überhaupt gelesen werden soll; zweitens ob die Reife von Schülern selbst der obersten Klasse einem derartigen Verfahren, an dem sie doch selbsttätig mitwirken sollen, gewachsen ist, besonders wenn nicht Übungen vorausgegangen sind, und endlich auch, ob es erzieherlich wirkt, wenn man junge Leute derart über das Werk eines bedeutenden Denkers Gericht halten läßt. Ich sage ohne Bedenken nein und bin der Ansicht, daß man besser täte, auf die obligate Lektüre des Laokoon zu verzichten oder höchstens jene Abschnitte zu lesen, die sich ausschließlich auf die Poesie beziehen (wobei freilich wieder die Hauptabsicht des Werkes nicht zur Anschauung käme). Das Verständnis für die bildende Kunst würde keinen wesentlichen Schaden davon haben.

Ungefähr das Gleiche läßt sich über die Lektüre von Lessings „Hamburgischer Dramaturgie“ sagen. Auch sie ruht auf klassizistischer Unterlage, die aristotelische Definition der Tragödie steht im Mittelpunkt. Man kann aus ihr auch heute noch manches lernen, gewiß, aber nicht ohne Kritik; auch sie bedarf fortwährend der Berichtigung. Statt aller weitem Auseinandersetzung verweise ich auf die Schrift von Fr. Seiler „Der Gegenwartswert der Hamburgischen Dramaturgie“^{*)}, der ich vollkommen beistimme. Seiler verneint diesen Wert in der Hauptsache, hält es für „kürzer und zweckentsprechender, die dramaturgischen und ästhetischen Erörterungen, welche in den Rahmen des Schulunterrichtes gehören, unter Heranziehung der dem Schüler bekannten dramatischen Dichtungen selbstständig zu geben und dabei gelegentlich und beiläufig die Ansichten Lessings vorzutragen“ und meint weiter: „Die Primaner werden solchen unabhängigen Erörterungen, welche sie nicht über die Meinung eines andern von der Sache, sondern über die Sache selbst unterrichten, mit ganz anderem Interesse folgen, als wenn sie beständig fühlen, daß in erster Linie nur immer ihr Verstand formalistisch gebildet werden soll, und zwar an einem stark veralteten Stoffe, der, um für die Gegenwart nutzbar zu werden, beständig berichtigt und zurecht gerückt werden muß.“ Um Lessings „Hamburgische Dramaturgie“ historisch kennen zu lernen, genügt die Lektüre der von Seiler im Folgenden genannten Teile. Das hat jedoch mit unserem Gegenstande nichts weiter zu schaffen. Ich wäre der Meinung, daß unsere Schüler für das Ästhetische mehr gewinnen, wenn eine der ästhetischen Schriften Schillers mit ihnen durchgearbeitet würde; eine gut veranlagte Klasse würde ich dieser Aufgabe schon für gewachsen halten.

Auch in der Psychologie nimmt die Ästhetik einen kleinen Raum ein.

^{*)} Berlin, Weidmann 1901.

Aber der Stoff scheint mir, wenn man über die ganz einfachen Tatsachen, welche die Schüler wenig interessieren, hinausgeht, so schwierig zu werden, daß mir der Erfolg recht zweifelhaft ist. Wie schwer es zudem ist, auf diesem Felde „wissenschaftlich“ zu bleiben, hat wohl jeder erfahren, der da festen Fuß zu fassen suchte. Ein allgemeines, schöngeistiges Gerede aber fände ich nur verwerflich. So habe ich wenigstens hier bisher nichts zu machen gewußt, was mich befriedigt hätte. Für die Erziehung zur Kunst kommt die Psychologie als theoretische Wissenschaft übrigens gar nicht in Betracht. —

* * *

Der **deutsche Aufsatz** kann in eine zweifache Beziehung zu den Künsten treten: er ist entweder selbst eine Schöpfung aus Phantasie und Gemüt und im Formellen ästhetisch bestimmt, oder sein Gegenstand gehört in das Gebiet der Künste.

Erwägen wir den ersten Fall, daß der Aufsatz eine Schöpfung aus Phantasie und Gemüt sei. Ich meine darunter nicht etwa bloß die freie Erfindung eines Inhaltes und die freie Aussprache des Gefühlslebens, sondern den freien Aufsatz überhaupt im Gegensatz zur Reproduktion eines gegebenen Inhaltes, wofern an seiner Entstehung die Kräfte der Phantasie und des Gemütes mehr oder weniger beteiligt sind. Ausgeschieden sind daher nebst der unselbständigen Reproduktion solche Themen, welche bloß mit dem Verstande zu behandeln sind.

Es ist eine Art Dogma, daß am Gymnasium bis hinauf in die oberen Klassen wesentlich bloß Reproduktionen erwartet werden können und zu fordern sind. Dementsprechend wird die Nacherzählung gepflegt, die Beschreibung, die Schilderung, der Vergleich, die Abhandlung und die übrigen Aufsatzarten, alle unter so eingehender Vorbereitung, daß der Inhalt des zu fertigenden Aufsatzes vollkommen festgestellt ist und von einem Schüler, der aufmerksam an der Vorbereitung teilgenommen und ein gutes Gedächtnis hat, nicht verfehlt werden kann. Ja diese Darbietung erstreckt sich anfänglich sogar auf die sprachliche Form und es gibt Lehrer, welche auch diese unverändert wieder finden wollen und eine Abweichung von ihr als einen Fehler rügen, so daß der erzeugte Aufsatz lediglich eine Gedächtnisleistung ist und höchstens den Wert einer orthographischen Niederschrift hat. Später wird dem Schüler wohl zugemutet, daß er die stilistische Form für den Aufsatz finde, der Inhalt aber bleibt nach wie vor gegeben. Er erhält theoretische Anweisung, wie er einen Aufsatz zu machen habe mit Einleitung, Ausführung des Themas und Schluß, es werden ihm für die verschiedenen Aufsatzarten bestimmte Regeln eingeschärft und Muster vorgeführt, die er nachahmen soll. Alles ist auf Reproduktion, Verstand und Lehre gestellt, der Phantasie und dem Gemüte bleibt so gut wie gar kein Spielraum. Daß ein Kind aus Phantasie und Gefühl mit seinem natürlichen Sprachvermögen etwas schaffen könne, das scheint man wohl darum ganz zu übersehen, weil auf diesem Wege allerdings kein Aufsatz nach der schulmäßigen Schablone zustande kommt.

Ich halte diese Anschauung und die darauf gebaute Methode für einen schweren und verhängnisvollen Irrtum. Das Kind ist, wenn es in die Schule eintritt, keine unbeschriebene Tafel, auf die der Lehrer die ersten Zeichen schreibt; es bringt eine Menge von Vorstellungen mit, es steht in bestimmten Verhältnissen zu den Dingen, es hat eine lebhaft Phantasie und ein leicht ansprechendes Gefühl, sowie ein gewisses Maß von sprachlicher Ausdrucksfähigkeit. Fehlt dies einem normalen Kinde, so liegt die Schuld an den Eltern, welche es geistig vernachlässigt haben, wie überhaupt mir die Erziehung in den vorschulpflichtigen Jahren für die geistige Entwicklung eines Kindes ebenso viel Wichtigkeit zu haben scheint, wie für die körperliche. Das Kind ist beredt,

voll Interesse; sitzt es eine Zeit lang in der Schule, dann wird es stumm und seine Teilnahme sinkt. Es darf stundenlang nur sprechen, wann und was es gefragt wird, es darf sich nicht rühren, wie es will; es ist nicht mehr Subjekt, sondern Objekt, an dem der Lehrer seine methodischen Künste übt. Sein Verhältnis zur Welt wird nicht mehr durch die Beziehung der Dinge zu ihm bestimmt, es lernt sie mit Hilfe des Lehrers objektiv kennen. Es wird gezwungen, abstrakt zu denken, vor allem in Rechnen und Sprachlehre.

Das alles hängt mit der unvermeidlichen Einrichtung des Massenunterrichtes, des Unterrichtes überhaupt zusammen. Ich mache der Elementarschule daraus keinen Vorwurf; ich denke bloß, es wäre besser, man überließe das Kind noch ein bis zwei Jahre seiner natürlichen Entwicklung, ehe man es dem Schulzwange unterwirft; man schiebe das Schreibenlernen hinaus und übe das Sprechen in Anknüpfung an die Sprachfähigkeit, die das Kind mitbringt, nicht indem man ihm Sätze vorsagt und Verse und Geschichten eindrillt, sondern indem man mit ihm über alles mögliche spricht: nicht Frage und eingedrillte Antwort, sondern Konversation! Doch da sprechen mancherlei andere Rücksichten mit. Aber das eine ist möglich: man unterbinde das freie Walten der natürlichen Kräfte im Kinde nicht dort, wo es durchaus nicht nötig ist, im Aufsätze. Im Anfangsunterrichte mag ja das Niederschreiben von Diktaten und memoriertem Stoffe vielleicht unumgänglich sein; ich weiß es nicht, mir fehlt hiezu die Erfahrung. Aber ist einmal eine Übung im Schreiben erzielt, dann darf der freie Aufsatz eintreten, der auf Grund eines dem Kreise der kindlichen Erfahrung, diese im weitesten Sinne verstanden, entnommenen Themas den Schüler schreiben läßt, was ihm sein Geist an Bildern, Gedanken und Gefühlen aus eigenem bietet, und in der Form, die seinem Sprachvermögen entspricht. Die Erfahrung lehrt, daß da oft Aufsätze von köstlicher Frische entstehen, in einer Sprache, die wohl manches gegen die grammatische Richtigkeit verfehlt, aber weit entfernt ist von dem korrekten Papierdeutsch, welches unsere Aufsatzsammlungen so ungenießbar macht. Anstatt dessen wird, wenn ein Aufsatz entstehen soll, der fertige mündlich solange wiederholt, bis er im Gedächtnisse nach Inhalt und Form festsetzt, dann von den Schülern wortwörtlich ins Unreine geschrieben, vom Lehrer verbessert und endlich ins Reine übertragen — das ist die endgiltige Leistung, ein Scheinerfolg, wie er unwahrer nicht gedacht werden kann. Nichts als das Gedächtnis und der Drill im Rechtschreiben kommen so zur Geltung; es ist eine „Methode“, die ich nicht scharf genug verurteilen kann. Sie setzt geistig tote Kinder voraus, für ein reges Kind ist sie eine Qual. Wird ein so verdorbenes Kind vor die Aufgabe gestellt, ein einfaches Erlebnis, eine Wahrnehmung, die es gemacht hat, aus sich heraus niederzuschreiben, dann zeigt es sich hilflos und man merkt deutlich, wie es mit allgemeinen Redensarten wirtschaftet, die ihm aus den eingelernten Aufsätzen geläufig geworden sind. Es scheut sich, das Wörtchen „ich“ zu gebrauchen und das Eigenpersönliche irgendwie vortreten zu lassen. Es scheint, als ob es nie gefühlt und gedacht hätte, so ist alles Individuelle verwischt. An Stelle des Eigenartigen, Urwüchsigen steht das Konventionelle in Gedanken und Worten. Ich habe diese Erfahrung an 15 bis 16jährigen Mädchen gemacht, die so „vorgebildet“ waren: sie waren nicht im Stande, ein Naturschauspiel, das sie eben beobachtet hatten, frisch zu schildern; gewohnt, daß ihnen alles, was sie niederschreiben sollen, vorgesagt werde, fühlten sie sich hilflos, als das nicht eintrat. Das Ergebnis waren Schilderungen, die sich in ein paar Allgemeinheiten erschöpften.

Ich bin auf diese grasse Form einer unfreien „Aufsatzmethode“, wie sie an Volks- und Bürgerschulen hoffentlich nicht allgemein in Ansehen steht, näher eingegangen, weil sie schließlich aus derselben Wurzel erwachsen ist,

der wir das Verfahren verdanken, das in den unteren Gymnasialklassen auch noch geübt wird, und weil die Volksschule ja die Voraussetzungen für den Gymnasialunterricht schafft. Sind die ins Gymnasium übertretenden Volksschüler bloß an die reproduzierende Weise des Aufsatzes gewöhnt, ist ihre Selbständigkeit nicht entwickelt, jede eigene Regung unterdrückt, so fällt es schwer, das Versäumte nachzuholen und den Fehler gutzumachen.

Es fällt mir nun nicht bei, den Aufsatz im Gymnasium auf solche Themen zu beschränken, die der Schüler rein aus sich heraus bearbeiten kann. Jeder Lehrer weiß, daß solche bei der Verschiedenheit der Lebensumstände unserer Schüler nicht leicht zu finden sind; außerdem wäre das zu beschränkt.

Viele Themen werden sich vorwiegend an die Verstandestätigkeit wenden und eine objektive Behandlung verlangen. Viele werden eine inhaltliche Vorbereitung nötig machen, ich räume dies sogar gerne für die Mehrzahl ein. Wogegen ich mich wende, ist nur die Unterbindung aller Selbständigkeit, ist die Forderung, daß der Aufsatz auch dort, wo der Schüler mit seinem Ich einsetzen kann reine Reproduktion sei. Was ich verlange, ist, daß dem selbständigen Denken Spielraum gegeben werde und daß neben dem Denken auch Phantasie und Gemüt als ebenbürtige Kräfte ungehindert zur Aussprache kommen sollen. Eine Folge hätte das freilich: wir müßten mit den Themen sinken. Und das wäre nur ein Vorteil. Wenn ich in den Listen der Aufsatzthemen, die in den Jahresberichten veröffentlicht werden, lese, so finde ich immer wieder solche, die eine bedeutende Vorbereitung von Seite des Lehrers erfordern müssen und deren Bearbeitung bei dem Durchschnitte nur Reproduktion gewesen sein kann. Sie sind zu hoch gegriffen; der beste Lehrer vergeift sich zuweilen. Ich kann mir nicht denken, daß der Unterricht an sich die Schüler zu dieser Höhe getragen hat, daß sie fähig wären, solche Themen zu behandeln.

Das Wichtigste ist, daß die Aufgaben der Stufe angepaßt sind. Man sollte noch weiter gehen und sagen: der Individualität des einzelnen Schülers. Das aber ist ja beim Massenunterricht unmöglich; man kann 2, 3 Themen geben oder innerhalb des einen Spielraum lassen, mehr zu tun, geht nicht an. Diese Anpassung ist besonders nötig bei den freien Aufsätzen, von denen ich ausgegangen bin; in ihnen soll sich die Individualität des Schülers aussprechen können, er soll ohne Zwang seine Wahrnehmungen und Erlebnisse erzählen, die Einfälle und Bilder seiner Phantasie gestalten und den Regungen seines individuellen Seelenlebens Ausdruck verleihen dürfen. Hier erschöpft sich die Aufgabe des Themas darin, die Richtung anzugeben. Einige willkürliche Beispiele solcher Themen wären: „Was ich auf dem Schulwege erlebt habe.“ „Wie unser Wohnzimmer aussieht.“ „Schicksale eines Knaben, der sich in einer großen Stadt verirrt hat.“ „Was ich täte, wenn ich reich wäre.“ „Mein Lieblingstier.“ „Die Erlebnisse eines Tages.“ Eine Vorbereitung solcher Themen ist ebenso unnötig als unmöglich.

Das sind die Themen, welche die künstlerischen Kräfte, die im Menschen schlummern, anregen. Das Kind ist ja ein Künstler, wenn es spielt. Diese Fähigkeiten sollten so lange als möglich entwickelt und gefördert werden; die Mutter sollte damit den Anfang machen, die Volksschule es fortsetzen und die Mittelschule das kostbare Erbe übernehmen.

Hier liegen die Fäden, die den deutschen Aufsatz mit der Kunst verbinden. In dieser Anregung des Innenlebens und in den Schöpfungen desselben, mögen sie noch so einfach sein, liegt schon eine Erziehung zur Kunst, eine Vorbereitung auf das Kunstverständnis.

Schon gut, wird man sagen, allein was dann, wenn diese Fähigkeiten bei dem einen oder anderen nicht vorhanden sind? Phantasie kann ich doch von

niemanden fordern? Wie, wenn bei einem solchen freien Thema diesem oder jenem nichts einfällt? Und ob einer ein Eigenleben besitzt oder nicht, das kann ich nicht zur Grundlage eines Urteils über einen Aufsatz machen, ich kann das doch nicht klassifizieren! Darin liegt es eben. Unterricht vermittelt Wissen. Erziehung ist die Entwicklung von Fähigkeiten. Beim deutschen Aufsatz würde ich mehr von Erziehung als von Unterricht reden wollen. Die Art, wie wir es mit dem Deutschaufsatz am Gymnasium halten, ist mehr Unterricht als Erziehung. Und doch kann das Schreiben meines Erachtens nicht gelehrt werden. Es können allgemeine Grundsätze, Schemen aufgestellt und Muster gegeben, Fehler nachgewiesen und gerügt werden. Das alles sind gewiß Hilfen. Aber sie dürfen nicht äußerlich bleiben, sie müssen in Fleisch und Blut übergehen, sonst kommt trotz aller Theorie nichts Rechtes heraus. Der gute Aufsatz entspringt nicht dem Wissen, sondern dem Können. Zum Können führt, die natürliche Begabung vorausgesetzt, nicht Theorie, sondern Übung. Darum behaupte ich — die mit Korrekturen schwer belasteten Kollegen mögen es mir verzeihen —: wir haben zu wenig Aufsätze. Unsere Aufsätze, wie sie in bestimmt vorgeschriebener Zahl jährlich und in bestimmten Fristen anzufertigen sind, werden von Schüler und Lehrer als Prüfungsarbeiten empfunden; sie stehen in einer Reihe mit den Schularbeiten in den klassischen Sprachen und der Mathematik. Während aber hier zahlreiche Übungen vorangehen, fehlen solche bei den Aufsätzen: denn die Übung im mündlichen Ausdrucke, wie sie der Unterricht mit sich bringt, kann nicht als wirkliche Vorbereitung auf den schriftlichen Ausdruck gelten. Die geschriebene Sprache ist anders als die gesprochene und in der Rede bleibt der Inhalt doch immer die Hauptsache.

Die Anfertigung eines Aufsatzes ist jetzt eine Haupt- und Staatsaktion, die an voraus bestimmten Tagen des Jahres sich wiederholt und jedesmal mit einem wichtigen Prüfungsurteil quittiert wird. Über die so entstandenen Arbeiten wird dann Gericht gehalten, Lob und Tadel ausgeteilt, theoretische Belehrungen gegeben an praktischen Beispielen, etwa auch Muster vorgelesen — und zur nächsten Frist wird eine ganz anders geartete Aufgabe gestellt, die wieder beurteilt wird. Da fehlt die Übung. Der Aufsatz sollte die Frucht der Übung sein. Seine Gedanken niederzuschreiben sollte dem Schüler etwas Gewöhnliches sein, kein seltenes, aufregendes Ereignis. Es soll auch nicht in Aufsatzform geschehen. Die Aufsatzform ist ein Zwang, den der Schüler empfindet. „Ich weiß nicht, wie ich anfangen soll“, seufzt er. „Mit der Sache. Mit dem, was du zuerst denkst,“ möchte ich antworten. Diese Aufsatzform erzeugt die banalen Einleitungen, die „schwungvolle“ Phrase, den moralisch angehauchten Schluß. Es ist so schwer, gegen diese Dinge anzukämpfen, wenn sie sich eingenistet haben. Darum lerne der Schüler erst schlicht und gerade, ich möchte ruhig sagen „formlos“, seine Gedanken niederschreiben, nicht mehr und nicht weniger als diese. Bei vielen Gelegenheiten, über viele Dinge. Das gäbe die Übung. Lang brauchten die Niederschriften nicht zu sein, klassifiziert dürften sie nicht werden, ja es wäre nicht nötig, daß der Lehrer immer alle kritisch durchsehe. Könnten dies nicht auch Schüler tun, könnten sie die Fehler anderer nicht aufsuchen und daran lernen? Und vielleicht ist es gar das Wichtigste, daß überhaupt geschrieben wird, daß geübt wird?

* * *

Der Aufsatz steht weiters auch dann in Beziehung zur Kunst, wenn er ein Kunstwerk zum Gegenstande hat. In Betracht kommen für uns nur die redende und die bildende Kunst. Zuerst sei von der Poesie die Rede. Es ist zweierlei zu erwägen: erstens, ob die Bearbeitung von Themen über gelesene Dichtungen, wie man oft behauptet, diese den Schülern verekele, und zweitens,

ob sie die Erziehung zur Kunst unterstütze. Ich sehe von so selbstverständlichen Dingen ab, wie daß über ein und dasselbe Werk nicht mehr Themen gegeben werden, als das Interesse es verträgt, was bei unseren Verhältnissen, den bestimmten Intervallen, die zwischen je zwei Aufsätzen liegen sollen, die Beschränkung auf ein Thema gebietet. In Erwägung ziehe ich ferner nur Themen, die so beschaffen sind, daß ihre Bearbeitung das Verständnis für die Dichtung erweitert und vertieft. Andere sollte man über Kunstwerke nicht geben. Welche Themen dies tun, welche nicht, wo da die Grenze liegt, ist freilich schon schwierig zu bestimmen. Wir dürfen nie vergessen, daß ein Kunstwerk für jeden Menschen nur das ist, was es in ihm an Vorstellungen und Gefühlen auslöst. Ohne mich näher einzulassen, will ich nur mitteilen, daß ich die Erfahrung an unserer Schuljugend gemacht habe, daß bei ihr Themen, welche mehr auf das Ganze losgehen, die großen, wesentlichen Züge einer Dichtung betreffen, auf Verständnis und Liebe eher rechnen dürfen als solche, die zur Beschäftigung mit dem Einzelnen, zu scharfer Zergliederung und Beobachtung der Teile und Einzelheiten nötigen. Und das ist psychologisch leicht zu begreifen. Die Jugend steht unter dem Eindrucke des Ganzen; dieser Eindruck wurzelt zum guten Teile im Unbewußten und in der Gefühlssphäre und er leidet weniger unter der Betrachtung des Großen als der des Kleinen. Je tiefer ein Kunsteindruck ist, desto mehr gleicht er einem lebenden Organismus, der nicht ohne Schaden zergliedert wird.

Auf diesem Wege kommen wir auch zu einer Antwort auf die Frage, ob ein Aufsatz über eine Dichtung sie verleiden könne. Der Eindruck liegt bei der Jugend, wie gesagt, stärker in der Gefühlssphäre als in späterem Alter; und er liegt stark im Unbewußten. Wird nun ein Thema über das Werk gestellt, so wird damit verlangt, daß der Schüler sich Rechenschaft gebe über das bisher Unbewußte und das bloß Gefühlte. Er soll sich also über den Eindruck erheben, statt sich ihm hinzugeben. Er soll sich dessen klar bewußt werden und es äußern, was er bisher mehr gefühlt als gedacht hat. Daß dagegen gerade bei solchen, welche Poesie stark empfinden, ein Widerwille aufkommen kann und daß der rein gefühlsmäßige Eindruck dadurch etwas beeinträchtigt wird, gebe ich unbedenklich zu. Man wird deshalb auch erst dann ein solches Thema bearbeiten lassen, wenn der erste Gefühlseindruck schon im Abklingen begriffen ist. Dann kann aber, glaube ich, ein nochmaliges Lesen, ein Nachdenken über die Dichtung zu einem bestimmten Zwecke ihre Wirkung keineswegs mehr schädigen, sondern sie im Gegenteil unter Umständen vertiefen. An die Stelle des Genusses tritt hier allerdings geistige Arbeit; aber diese Arbeit kann, wenn sie zu tieferer Erfassung der Dichtung führt, ihrerseits wieder sowohl an sich Genuß bereiten als auch neue Genüsse erschließen. Und diese Arbeit leistet, wo es sich um ein poetisches Werk handelt, durchaus nicht der Verstand allein, sondern Phantasie und Gemüt, durch die Poesie angeregt, wirken da erheblich mit. Ich wenigstens ziehe Themen vor, welche auch diese Seiten des Seelenlebens beanspruchen. Aber auch der Verstand findet seine Objekte, denn namentlich in der Epik und Dramatik gibt es Werte, welche, wie sie verstandesmäßig vom Dichter geschaffen worden sind, ebenso genossen werden, z. B. die Komposition u. dgl. Auch in solcher Erkenntnis liegt ein gewisser Genuß. Nur wenn durch ein Thema das, was, wenigstens in der Wirkung, lediglich Sache des Gefühles ist, dem zergliedernden Verstande unterworfen wird, darf man sagen, daß die Arbeit die Dichtung verleiden könne. Ein zartes Stimmungsgedicht z. B. werde ich nur zur Wirkung bringen; ich werde einen Schüler nicht nach den Mitteln, mit denen sie hervorgebracht wird, philologisch forschen lassen, mag es mir selbst noch so interessant sein und mögen sie auch vom Dichter ganz bewußt angewendet worden sein. Da wird

der Jugend die Poesie wirklich zerstört, da geht ihr Hauch und Schmelz verloren.

Ich setze auch jetzt Aufsätze voraus, welche zwar vorbereitet sind, für die durch Lektüre und Besprechung das Rohmaterial, soweit nötig, herbeigeschafft worden ist, welche aber durchaus nicht bloße Reproduktionen sind. Wenn der Inhalt eines zu fertigenden Aufsatzes nach allen Richtungen hin festgelegt ist, dann hat es kein sachliches Interesse mehr, über das Thema zu schreiben, und der Aufsatz wird nichts als eine stilistische Übung. Ob solche Stilübungen über Werke der Poesie dieser gerade nützen, möchte ich recht bezweifeln.

Wenn man so, wie ich ausgeführt habe, vorsichtig und behutsam zu Werke geht, so halte ich die Gefahr der Verekelung nicht für groß. Übrigens dürfte das sehr individuell sein. Die Erfahrung hat mich gelehrt, daß Themen über Dichtungen von manchen mit großer Liebe und bestem Erfolge bearbeitet werden, so daß von einer Verekelung nicht im entferntesten die Rede sein kann, während andere trotz Anleitung nichts von Wert zustande bringen. Wenn für die letzteren die Erinnerung an die betreffende Dichtung mit unangenehmen Gefühlen verknüpft ist, so kommt es daher, daß von ihnen eine Leistung verlangt wurde, für die sie weder Interesse noch Fähigkeit besaßen. Wer zu einer Dichtung kein tieferes Verhältnis gewonnen hat, wer sie nur oberflächlich kennt, dem wird die Arbeit an einem darauf bezüglichen Thema schwer fallen, sie wird ihm unangenehm und lästig sein und er wird den Widerwillen, den er gegen sie hat, in psychologisch sehr begreiflicher Weise auf die Dichtung übertragen. Nicht die Art des Themas an sich, sondern das Verhältnis des Schülers zu ihm ist also schuld daran. Und daß das innere Verhältnis der Schüler zur Poesie außerordentlich verschieden ist, dessen wird man inne, wenn man sie nicht bloß vom Katheder herab beobachtet.

Die Frage, die uns beschäftigt, scheint sich übrigens mit der anderen zu decken, ob überhaupt die Besprechung einer Dichtung, geschehe sie mündlich oder schriftlich, dem Eindrücke schade oder nicht. Ich habe mich darüber prinzipiell auch schon bei der deutschen Lektüre ausgesprochen. Indes ist doch noch ein Unterschied vorhanden. Bei der mündlichen Besprechung schweigt, wer nichts zu sagen weiß; der Aufsatz aber muß ohne Erbarmen gemacht werden. Dieser Unterschied ist so wesentlich, daß ich in dem Zwange die Wurzel der Verekelung sehe. Dieser Zwang ist natürlich für diesen mehr, für jenen weniger empfindlich, je nach dem Maße an Interesse und Begabung für die geforderte Leistung. Dazu kommt, daß diese Leistung zensiert wird, daß sich also auch dort, wo sachliches Interesse vorhanden ist, ein persönliches einmischt, indem das Wohl und Weh des Schülers mit ins Spiel kommt. So entsteht der Aufsatz nicht aus dem Interesse für die Sache, sondern aus Zwang im Hinblick auf die zu erwartende Zensur. Das sind für die Erziehung zur Poesie durch den Aufsatz keine gesunden Verhältnisse.

Wollen wir sie bessern, dann müssen wir meines Erachtens mehr individualisieren. Das können wir eigentlich nur, indem wir das Thema freigeben. Gerade für die literarischen Themen, wo das persönliche Verhältnis des Schülers so stark mitspricht, würde ich gerne an freiwillige Leistungen denken, die neben den Pflichtleistungen einhergehen könnten. Für die Gesamtheit erscheint es mir nicht günstig, wenn literarische Themen in überwiegender Mehrzahl gegeben werden. Wir unterschätzen, glaube ich, auch die Schwierigkeit solcher Aufgaben, weil sie uns liegen; sonst wären wir ja nicht Philologen. Aber unter den Schülern gibt es ganz verschiedene Köpfe, Neigungen und Fähigkeiten. Es ist ganz unberechtigt, die Ausbildung im Stil vorwiegend auf die literarischen Themen zu stellen. Wir nützen sie sachlich, um das Verständ-

nis für poetische Werke zu vertiefen — und das können sie meiner Meinung nach durchaus leisten, — aber als Stilübungen sind sie natürlich einseitig. Ich spreche mich daher entschieden für eine Einschränkung der literarischen Themen und für die Ausdehnung der Themenwahl auf recht verschiedene Gebiete, besonders Lebensgebiete aus.

* * *

Die Kunst des Dichters bietet sich dem Gymnasialschüler nicht bloß im deutschen, sondern auch im lateinischen und griechischen Unterrichte dar. Ein Hauptziel desselben ist, die Gymnasialjugend zu befähigen, daß sie die Werke der altklassischen Dichter lese. Und gerade in neuester Zeit wird mit immer größerem Nachdrucke gefordert, man solle nicht vergessen, daß man es auch hier mit Kunstwerken zu tun hat und daß sie auch im Unterrichte ihre Bestimmung, ästhetischen Genuß zu bereiten, erfüllen sollen. Das ist außerordentlich löblich, besonders im Hinblick darauf, daß sie vielfach durch eine verkehrte Auffassung und Methode dieser Bestimmung entfremdet wurden. Aber fragen wir auch nach der Ursache dessen? Sie liegt vornehmlich in einem erschwerenden Umstande, welcher die Lektüre der altklassischen Dichter wesentlich anders gestaltet als die der deutschen: es ist die fremde Sprache. Eine Dichtung kann nur derjenige ästhetisch vollkommen genießen, welcher die Sprache, in der sie tönt, vollkommen beherrscht, d. h. nicht bloß dem Sinne nach versteht, sondern auch alle an den Worten und Gedanken haftenden Nebenwerte, vor allem die Gefühlswerte, in sich mitsprechen läßt. Soweit gelangen wir gegenüber einer toten Sprache niemals, gegenüber einer lebenden nur unter den allergünstigsten Umständen; es ist ein Ideal. Und im altklassischen Unterrichte müssen wir dieses Ideal still beiseite legen und zusehen, was erreichbar ist. Was tatsächlich im Durchschnitte erreicht wird, könnte einem ja allen Mut und allen Glauben nehmen, so weit bleibt es oft hinter bescheidenen Zielen zurück. Man muß sich aber wohl auch fragen, ob nicht doch mehr zu erreichen wäre und was an den geringen Erfolgen schuld sei. Vorauszusetzen ist natürlich eine Art von Schülern, welche in ausreichendem Maße befähigt ist — nach den Unterbefähigten sollte man niemals weder Ziel noch Methode eines Unterrichtes bestimmen. Da sehe ich zwei Dinge, denen ich bei der herrschenden Methode einen guten Teil der Schuld an den Mißerfolgen aufbürden möchte, zwei Dinge, welche Ursache und Wirkung zu einander sind. Erstens ist es unsere durchaus künstliche und vom Leben ganz abgewandte Art der Spracherlernung. Wir wollen gewiß nicht lateinisch und griechisch sprechen lehren (können wir's denn wohl?), aber wir suchen von allem Anfange auf die Lektüre der Schriftsteller vorzubereiten, entnehmen daher sobald als möglich dem Nepos und Curtius und Cäsar die Übungssätze, die für die angehenden Lateiner nicht das geringste Interesse haben, und übersetzen her und hin und üben an ihnen die Sprache ein. Das ist ein Verfahren, welches eine Sprache niemals zum Leben erwecken kann. Ganz lebendig wird sie in Wahrheit allein durch den praktischen Gebrauch, davon bin ich überzeugt. Darauf müssen und dürfen wir verzichten. Aber eines sollten und könnten wir erreichen: ein lebendiges, unmittelbares Verständnis der Sprache ohne die Hilfe der Übersetzung. Zu diesem Ziele, das uns ja auch bei der jetzigen Methode vorschwebt, führt jedoch der übliche Weg nun und nimmer oder er ist wenigstens ein überlanger, mühsamer Umweg. Warum lernen Kinder eine Sprache zu Hause so schnell und leicht? Weil sie mit ihr ins Leben hineinwachsen. Die Schule ist hierin unendlich im Nachteile, sie steht unter ganz anderen Bedingungen und ich halte daher die Meinung, daß man die Art, wie Kinder zu Hause eine Sprache erlernen, so ohne weiters auf

die Schule übertragen könne, für einen Fehlschluß. Aber man braucht darum sich vom Leben nicht abzukehren. Der junge Lateiner soll zuerst lernen, wie die Dinge heißen, die er um sich sieht, die zu seiner Person in Beziehung stehen und lernen, die Gedanken in die fremde Sprache zu kleiden, die er selbst denkt, nicht ihm ferne, die ihm von außen aufgenötigt werden. Was sind ihm vorerst noch Miltiades und Ariovist? So nur kann er auch zu Sprechversuchen gebracht werden, weil er nur so wirklich etwas sagen oder fragen kann, was ihn persönlich angeht, nicht durch das Eindringen, Wiederholen und Variieren jener ihm völlig gleichgiltigen Übungssätze. Da beschäftigt ihn bloß das Formale, ihn interessiert aber vor allem der Inhalt. Um des Inhaltes willen ist die Sprache da, nicht umgekehrt, meint er mit Recht. Und mit dem Inhalte, dem Gedanken sollen ihre Formen von Anfang an verwachsen, dann nur kann es zu einem unmittelbaren Verstehen der Sprache kommen. Wird auf solchem Wege unter zehn Wörtern eines gelernt, das in der Schriftstellerlektüre nicht vorkommt, so ist das wahrhaft ein kleines Unglück gegenüber der Tatsache, daß die Sprache lebendig wird. Diesen Gewinn bringt der Schüler ja zur Lektüre mit; an ihm hängt meines Erachtens das wirkliche Können und die echte Freude, beide Dinge, die wir jetzt in der Schule so schwer vermissen.

Das ist das erste. Das zweite ist das Übersetzen. Weil wir das unmittelbare Verstehen der Sprache nicht entwickeln, müssen wir eben übersetzen. Wie ungeheuer viel Zeit wird im Gymnasium auf das Übersetzen verwendet! Ich weiß die Übung des Denkens, welche im Übersetzen liegt, die Ausbildung des Sprachvermögens, die Selbsttätigkeit wohl zu schätzen. Das alles hat uns kürzlich Zielinski in seinem Buche „Die Antike und wir“ treffend auseinandergesetzt. Ja es kann gewiß auch eine künstlerische Tätigkeit darin liegen: einen Dichter geschmackvoll übersetzen ist ihn nachschaffen. Aber wollen wir ein poetisches Werk in einer fremden Sprache ästhetisch genießen, dann müssen wir es schon beim Lesen verstehen, ohne zu übersetzen. Dahin bringen wir aber unsere Schüler in den wenigsten Fällen. Erst die Übersetzung vermag ihnen zumeist einen Geschmack am Original zu geben, soweit es überhaupt dazu kommt. Wenn dem aber so ist, warum lesen wir dann das Original und nicht gleich die Übersetzung? Man pflegt zu sagen: „Ach, welch größerer Genuß ist es doch, das Original zu lesen als eine Übersetzung!“ Natürlich, die Übersetzung deckt das Original auch sachlich nicht ganz, sie ist besten Falles eine Nachdichtung und hat ihre eigenen sprachlichen Reize an Stelle der originalen. Aber genießt, Hand aufs Herz, unsere Gymnasialjugend die altklassischen Dichter wirklich im Original oder erst in der Übersetzung? Selbst wenn nach erfolgter Übersetzung das Original möglichst wirkungsvoll gelesen oder vorgetragen wird, steht die erstere leise vermittelnd dazwischen. Ich bin daher der Überzeugung, daß unter den jetzigen Verhältnissen die Dichtungen der Alten mit wenig Ausnahmen rein ästhetisch auf unsere Schüler in Übersetzungen viel stärker, ja in gewissem Sinne originaler wirken würden, als sie es in der Urform tun. Dazu kommt noch anderes: die Tätigkeit des Übersetzens ist meist mühsam und schwächt die ästhetischen Reize, schafft sicherlich keine günstige Disposition zu ästhetischem Genuße. Ferner kann man in Übersetzung weit mehr lesen, so daß manche Dichtung als Ganzes wirken kann, welche in der Urform nur in Bruchstücken zu lesen ist. Welche ästhetischen Werte der Komposition in letzterem Falle verloren gehen, brauche ich nicht zu sagen. Deshalb möchte ich ohne Bedenken dafür eintreten, daß neben der Lektüre der Originaltexte, welche selbstverständlich ihren hohen Wert behält, solange überhaupt die klassische Philologie einen Platz im Gymnasiallehrplan hat, auch die Lektüre von Übersetzungen die Kenntnis und den Genuß der altklassischen Poesie vermittele, zumal da es uns an vortrefflichen Übersetzungen nicht mangelt. Ich möchte nicht entscheiden,

ob nicht derjenige Schüler, der eines der homerischen Epen in deutscher Sprache ganz gelesen hat, von der Dichtung als solcher einen reineren und höheren Genuß gehabt habe als der, welcher nur einzelne Gesänge im Originale gelesen d. h. übersetzt hat.

Die altklassische Lektüre leidet ebenso wie die deutsche auch unter der Zersplitterung der Zeit. Ein Teil der Unterrichtsstunde, die ja bekanntlich keine Stunde mehr ist, wird nach dem üblichen Verfahren auf das Abfragen der Vokabeln, die Herstellung des Zusammenhanges, die Wiederholung verwendet; und ist der Faden der Lektüre endlich aufgenommen, so dauert es nicht lange, bis der Stundenschluß Lehrer und Schüler nötigt, ihn wieder fallen zu lassen. Beim nächsten Male wiederholt sich dieses Spiel und so besteht die Lektüre aus einer Reihe aneinandergeknotteter Stücke, die zu einem Ganzen zusammenzufassen dem Lehrer am Ende der Lektüre auch nur die kurze Unterrichtsstunde zur Verfügung steht. Mir scheint es nun sonnenklar: je weniger solcher Knoten, desto besser; je mehr man in einem Zuge liest, desto größer ist die Wirkung. Das hat natürlich seine Grenzen, wie im Leben, so in der Schule. Allein, daß es eine unerfüllbare und verwerfliche Zumutung an Schüler der oberen oder wenigstens der obersten Klassen wäre, anderthalb oder zwei Stunden sich der Lektüre eines Textes zu widmen, das will mir durchaus nicht einleuchten. Ganz abgesehen von der unstreitigen Ersparnis an Zeit würde die Lektüre an Intensität gewinnen, eine größere Vertiefung wäre möglich und vor allem: bei poetischen Werken wäre der ästhetische Eindruck stärker. Die Einstellung ist da und wird ausgenützt, vielleicht kann man sogar von ein bischen Stimmung reden, die eine solche ungestörte Lektüre manchmal zu erzeugen fähig wäre. Was sich sonst noch, wie mir scheint, zu Gunsten einer derartigen Arbeit-einteilung sagen läßt, habe ich schon beim Deutschunterrichte ausgesprochen und brauche es hier nicht zu wiederholen.

Auf die Methode der Dichterlektüre will ich mich nicht einlassen, Methodisches zu besprechen liegt außerhalb meiner Absicht. Daß sie der in der Muttersprache befolgten nicht gleichen kann, ist mit Rücksicht auf die fremde Sprache selbstverständlich. Daß auch sie über das sprachliche Verständnis hinaus zu den ästhetischen Werten vordringen und trachten muß, sie nach Möglichkeit zur Wirkung zu bringen, ist anerkannt; je lebendiger dem Schüler die Sprache geworden ist, desto rascher ist seine Auffassung, desto kürzer und glatter ist der Weg zu jenem letzten Ziele. Im übrigen aber ist Poesie in welcher Sprache immer. Wir können ihre besondere Art nach Sprache, Form, Stil u. s. w. erkennen, erleben können wir sie nur mit dem Gemüte. Die Bedingungen hiefür zu schaffen, ist hier wie dort unsere Aufgabe, hier natürlich die weit schwierigere im Hinblick auf das sprachliche Verständnis; inhaltlich kann sie ja zuweilen auch die leichtere sein.

* * *

Ich gehe zur bildenden Kunst über. Rechnen wir wieder mit den gegebenen Verhältnissen, so kommen als die Unterrichtsfächer, zu denen sie in Beziehung steht, vor allem die klassischen Sprachen, die Geschichte, der Aufsatz und der Zeichenunterricht in Betracht. Wir wollen erwägen, welche Berücksichtigung sie hier findet, zuerst in der alten Philologie.

Im klassischen Altertum, besonders bei den Griechen, nahm die bildende Kunst eine Stellung ein, wie sie sie in dieser Art bisher zu keiner anderen Zeit gehabt hat. Es wäre deshalb eine arge Vernachlässigung, wenn man im klassisch-philologischen Unterrichte, aus welchem doch dem Gymnasialschüler die lebendige Kenntnis des Altertums in erster Linie erwachsen soll, nicht auch auf diese wichtige Seite der Betätigung antiken Geistes einging, auf die antike Kunst. Im Mittelpunkte des philologischen Unterrichtes steht die Lektüre

von Schriftwerken, mit vollem Rechte, weil sie das vielseitigste Mittel und die reichste Quelle zur Erkenntnis des Altertums ist. Von diesem Mittelpunkt aus führen die Wege nach allen Richtungen zu den verschiedensten Lebensäußerungen der Alten, so auch ihrer bildenden Kunst. Und seit man auf Anschauung immer mehr Wert legt, pflegt man auch die von der Lektüre gebotenen Anlässe dazu zu benützen, um Werke der bildenden Kunst der Griechen und Römer vorzuführen, sie zu besprechen und so in die antike Kunst einzuführen. Eine historische Einführung wird nur im beschränkten Umfange möglich sein, weil sie zu weit vom Weg abführen würde, das kann wohl besser in ihrem Rahmen die Geschichte leisten, da sie von keiner Lektüre abhängig ist und den historischen Faden von selbst verfolgt; dafür aber liegt es dem Philologen nahe, die antiken Kunstwerke mit seinen Schülern ästhetisch zu betrachten. Das wäre also Erziehung zur Kunst auf einem historisch beschränkten Gebiete.

Weil nun aber diese Betrachtung nicht ganz um ihrer selbst willen vorgenommen wird, sondern aus Anlaß der Lektüre, gleichwie es bei den sogenannten Realien der Fall ist, so erscheint es dringend geboten, das Verhältnis der Kunstwerke zu den Anschauungsmitteln festzustellen.

Der Ruf „Mehr Anschauung“ ist ein beliebtes Schlagwort. Es hat gewiß seine Berechtigung und nicht zum wenigsten im Hinblick auf die klassische Philologie. Man hat im Schulbetriebe der alten Sprachen lange über den Worten die Sachen, über der Gedankenwelt das Leben, über der Poesie die anderen Künste vernachlässigt, ist sich dieser Einseitigkeit bewußt geworden und sucht den Fehler gut zu machen. Daß man in diesem Falle leicht dazu neigt, des Guten zu viel zu tun, ist natürlich und unvermeidlich. Unter den Anschauungsmitteln, welche dazu dienen sollen, die in der Lektüre aufstoßenden Realien zu illustrieren, finden sich natürlich auch Werke der bildenden Künste: Bauwerke, Skulpturen wie Statuen und Reliefs, Werke der Malerei. Man braucht nur illustrierte Speziallexika zu Schulautoren oder deren Schulausgaben — Abbildungen beizugeben ist ja jetzt sehr beliebt — durchzublättern, um Bilder von Kunstwerken reichlich zu bemerken. Gegen die Verwendung von Anschauungsmitteln ist natürlich nicht das mindeste einzuwenden, wenn sie ihren Zweck erreichen; es ist nur die Frage, ob dies Kunstwerke immer tun. Der Zweck der Anschauungsmittel ist, zu zeigen, wie etwas im Altertum ausgesehen hat: ein Haus, ein Tempel, ein Bad, ein Triclinium, ein Himation, ein Schwert u. s. w., oder wie sich die Alten etwas vorgestellt haben: einen Kentauren, einen Giganten, oder wie sie dies und jenes getan haben; kurz alles, was im Altertum sichtbar war, uns wieder in irgend einer Art sichtbar zu machen. Es leuchtet ein, daß auch Kunstwerke durch den Gegenstand, den sie darstellen, diese Veranschaulichung leisten können. Die Demosthenesstatue sagt uns: so hat Demosthenes ausgesehen; der Diskuswerfer lehrt: so hat man den Diskus geworfen; der betende Knabe: in solcher Stellung haben die Griechen gebetet. Aber der Hermes des Praxiteles, die Niobe, die Laokoongruppe, sie sagen nicht: so haben sich die Alten den Götterboten, die Niobe, den Tod des Laokoon und seiner Söhne vorgestellt, sondern: so schön hat den Hermes der Künstler Praxiteles des 4. Jh., so den Schmerz und die Größe der Niobe ihr unbekannter Schöpfer zur selben Zeit, so die rhodischen Künstler im 1. Jh. v. Ch. den grausen Untergang des Laokoon dargestellt. Und sie haben diese Gestalten und Vorgänge nicht etwa deswegen so dargestellt, weil sie meinten, damit der mythischen oder sagenhaften Vorstellung objektiv am nächsten zu kommen, sondern, weil diese Gegenstände sich in ihrer schöpferischen Phantasie eben so künstlerisch wirksam gestalteten. Der Gegenstand der Darstellung ist nur der Träger einer künstlerischen Wirkung. Diese aber besteht nicht darin, daß, wie Lessing in der Vorrede zum Laokoon sagt, uns abwesende Dinge gegenwärtig vorgestellt werden. Und in jedem

Kunstwerke steckt etwas Persönliches vom Künstler; je stärker dieses ist, desto ungeeigneter ist das Werk als Anschauungsmittel. Deshalb taugen Werke von geringem künstlerischen Werte, deren ganzes Verdienst darin besteht, daß sie den Gegenstand ihrer Darstellung treu, wenn auch unvollkommen wiedergeben, mehr zu sachlicher Illustrierung als Schöpfungen großer Meister. Ich denke z. B. an die einfachen Wandmalereien von Pompeji (nicht die Wiedergaben von bedeutenden Gemälden der Vorzeit) oder die zahlreichen Vasenbilder, welche Szenen aus dem Leben ohne künstlerische Ansprüche darstellen. Was aber sollen, um ein Beispiel willkürlich herauszugreifen, in dem sehr nützlichen Schulwörterbuch zu den homerischen Epen von Harder die Bilder der Artemis von Velletri, des Apollo von Belvedere, des Ares Ludovisi, der Hera Barbarini oder der vatikanischen Penelope? Heißt das: so haben sich die Griechen zur Zeit Homers diese Götter vorgestellt? Oder auch nur die Dichter der Ilias oder Odyssee? Das wäre ganz unhistorisch. Oder: so sollt ihr euch Apollo, Ares, Hera und die Penelope denken? Ein phantasievoller Junge würde sich dafür bedanken. Er stellt sich nach den Beiwörtern, die Homer ihnen gibt, nach den Handlungen, die er von ihnen erzählt, diese Götter und Odysseus' edle Gattin ganz anders vor, lebendig in Bewegung und Handlung. Er braucht diese Abbildungen nicht. Und als Illustrationen sind sie doch gemeint, denn um eine Ahnung von den Kunstwerken zu geben, dazu sind sie zu schlecht.

Man muß also, wenn man Kunstwerke als Anschauungsmittel verwendet, immer fragen, ob sie das, was sie veranschaulichen sollen, für die betreffende Zeit gegenständlich getreu wiedergeben. Und wenn dies zutrifft, dann leisten sie natürlich etwas, was mit ihrem Wesen als Kunstwerke nichts zu tun hat, was außerhalb der Kunst liegt. Der illustrative Wert eines Kunstwerkes ist von seinem künstlerischen ganz unabhängig. Wenn ich die Schlacht bei Issos durch das berühmte Mosaik aus Pompeji „veranschaulichen“ wollte, so käme dabei die rein künstlerische Komposition dieser Darstellung, sein mächtiges Ethos gar nicht in Frage. Ja, mir schiene ein solcher Vorgang nicht einmal unbedenklich, weil man damit, wie ich glaube, dem Kunstwerke Gewalt antut, ihm abfordert, was nicht in ihm ist, und sein wahres Wesen verleugnet. Dem Schöpfer des Gemäldes, das diesem Mosaik zugrunde liegt, ist es nicht eingefallen, zu dem geschichtlichen Ereignisse eine Illustration zu liefern, zu zeigen, wie es sich etwa abgespielt hat; das ist ihm ganz gleichgültig gewesen. Kunst ist nicht getreue Nachbildung der Wirklichkeit. Wenn wir also das Mosaik als Illustration verwenden, so stellen wir uns und die Schüler dem Werke gegenüber auf einen falschen Standpunkt, von dem es nicht betrachtet sein will, und es liegt die Gefahr nahe, daß es wirklich von den Schülern bloß als Illustration aufgefaßt wird.

Das Gleiche gilt, wenn Kunstwerke verwendet werden, um Stellen aus Dichtern zu illustrieren. Sie dienen da nicht gerade als Anschauungsmittel, sondern sollen offenbar der Phantasie zu Hilfe kommen. Z. B. wenn zur Illustrierung der Geschichte der Niobe im Ovid die Niobiden gezeigt werden oder zu der von Orpheus und Eurydike das Neapler Relief. Wenn es sich wirklich bloß um Illustration handelt, dann muß dagegen energische Einsprache erhoben werden, sowohl von Seite der bildenden wie der redenden Kunst. Diese bedarf der Bilder nicht; sie wendet sich an die Phantasie, welche, zumal die jugendliche, die Schilderungen der Dichter in voller Freiheit weit lebendiger nachzuschaffen vermag, als es dem Pinsel oder Meißel möglich ist. Wie leblos erscheinen die Bilder in den illustrierten Klassikerausgaben in der Regel! Sind sie einmal künstlerisch gut, dann sind sie als Illustrationen schlecht: sie passen nicht zum Text, sie sind anders. Und anders sind natürlich auch in der

Antike die Darstellungen des Malers und Bildhauers als die des Dichters. Von Seite der bildenden Kunst wieder muß man sich dagegen verwahren, daß etwas, was selbständige Geltung hat, einem so untergeordneten Zwecke, wie es die Illustration ist, dienstbar gemacht werde.

Für unbedenklich halte ich bloß folgendes Verfahren: wenn Werke der Poesie und der bildenden Kunst dasselbe zum Gegenstande haben, dann sind sie einfach selbständig einander gegenüber zu stellen; von dem einen zum anderen leitet bloß der Gegenstand über. So wäre die Niobidengruppe neben die Erzählung Ovids zu stellen und zu sagen: das hat aus dem Stoffe der Dichter, das der Bildhauer gemacht. Die Bedeutung der beiden Darstellungen liegt in ganz verschiedenen Werten, die von einander unabhängig und zum Teil gar nicht vergleichbar sind. Wollen wir dem Werke der bildenden Kunst gerecht werden, dann müssen wir ganz unabhängig von der Dichtung auf seine künstlerischen Qualitäten eingehen und diese zur Wirkung zu bringen suchen. Dadurch erst betreten wir den Weg der Erziehung zur Kunst, alles andere hat mit ihr nichts zu tun.

Aus dem Gesagten geht hervor, daß wir, wenn wir die „Anschauung“ fördern, noch lange nicht der Erziehung zur Kunst dienen, daß diese beiden Dinge vielmehr miteinander nichts weiter zu schaffen haben. Wir müssen in jedem Falle über die Veranschaulichung hinaus zum Künstlerischen gelangen, wollen wir jene Absicht erreichen. Die Lektüre der antiken Schriftsteller bietet uns nun Anlässe verschiedener Art, auf die bildende Kunst einzugehen, Kunstwerke zu zeigen und ästhetisch zu besprechen. Ich verstehe unter den Anlässen nicht bloß solche Stellen, die eine Veranschaulichung wünschen lassen (solche kommen im Gegenteil weniger in Betracht), sondern überhaupt Gelegenheiten, von denen man ausgehen kann, um Kunstwerke vorzuführen und zu erörtern. Die Frage, wie dies letztere stattfinden solle, lasse ich auch hier unberührt. Aber eines ist klar: diese Anlässe sind, wenn wir eine methodische Erziehung zur Kunst ins Auge fassen, ganz zufällig, abgesehen davon, daß der eine Lehrer sie nützt, der andere nicht. Noch viel weniger als die historische Abfolge, welche die Kunstgeschichte vorschreibt, ist eine derartige Zufälligkeit zu brauchen. Welche Werke nacheinander vorgeführt werden, ist für die Erziehung durchaus nicht gleichgiltig. Ist es uns mit ihr ernst, dann dürfen wir sie nicht dem Zufalle und der Willkür preisgeben. Ferner wird die Vorführung von Kunstwerken im klassisch-philologischen Unterrichte immer nur „nebenbei“ geschehen können, selbst wenn der Lehrer sich der Sache annimmt; es fehlt eben an Zeit. Eine derartige nebensächliche Behandlung verträgt aber keine Kunst, nur eine volle Hingabe an sie kann einen ihr nahe bringen.

So ist das Ergebnis, daß, selbst wenn man die Sache richtig anfaßt, im klassisch-philologischen Unterrichte unter den jetzigen Verhältnissen für die ästhetische Einführung in die antike Kunst nichts Rechtes geleistet werden kann. Sollte sich auch hier eine Lostrennung vom „Unterrichte“ als nützlich und notwendig erweisen?

* * *

Im Rahmen des Geschichtsunterrichtes hat, seitdem man gegenüber der politischen Geschichte mit Recht die Kulturgeschichte stärker betont, auch die „Kunstgeschichte“ ihren Platz gefunden, d. h. es wird im Zusammenhange mit der allgemeinen Kulturentwicklung auch auf die Entwicklung der bildenden Kunst in ihren HAUPTerscheinungen kurz Rücksicht genommen. Dieser Zusammenhang ist in der Sache gelegen; und während für die Poesie im Deutschunterrichte eine geschichtliche Übersicht über den Gang der deutschen Literatur geboten wird, ist der Geschichtsunterricht der einzige Ort, wo ein Gleiches, nur natürlich in weitaus geringerem Umfange, für die bildende Kunst geschehen

kann. Die Hauptperioden ihrer Geschichte, ihre bedeutendsten Vertreter und Schöpfungen sollen einem jungen Manne, der das Gymnasium verläßt, nicht unbekannt sein; mit der Persönlichkeit eines Raffael, Dürer, Rembrandt, Cornelius (um ganz willkürlich einige Namen zu nennen) sollte er vertraut sein, wie er es mit Walther von der Vogelweide, Wolfram von Eschenbach, Hans Sachs, Lessing, Goethe usw. ist. Er sollte ihre hervorragendsten Werke ebenso kennen gelernt haben wie die der Dichter. Für die letzteren besorgt dies der Deutschunterricht durch seine Lektüre. Für die bildende Kunst hätte dasselbe der Geschichtsunterricht zu leisten. Daß er es nur in einem unvergleichlich bescheidenen Umfange tun kann, ist, da dies nur einen kleinen Teil seiner Aufgabe bildet, klar. Aber er befindet sich auch sonst im Nachteil. Erstens beschränkt sich der Deutschunterricht im wesentlichen natürlich auf die deutsche Literatur, während der Geschichtsunterricht seine Betrachtung nicht auf eine Nation beschränken kann. Zweitens geht der geschichtlichen Übersicht, die der Deutschunterricht gibt, eine mehrjährige Beschäftigung mit poetischen Werken voraus, die allmählich immer mehr unter stilistische und ästhetische Gesichtspunkte gerückt wird: eine ähnliche Vorbereitung fehlt für die Verfolgung des Werdeganges der bildenden Künste, obwohl sie hier ebenso nötig wäre wie bei der Poesie. Drittens werden die Werke der Poesie, auch der älteren Perioden (wo das Mittelhochdeutsche gelehrt wird) im Original vorgeführt; für die bildende Kunst ist das unmöglich, hier muß man sich mit Wiedergaben begnügen, denen oft gerade das Wesentliche, z. B. die Farbe, fehlt. Das sind Umstände, welche es dem Lehrer der Geschichte sehr erschweren, auch nur die Anfangsgründe einer „Kunstgeschichte“ vorzuführen.

Aber, wie gesagt, ich halte es trotzdem für eine berechtigte Forderung, daß, wer Gymnasialbildung genossen hat, die Haupttatsachen der Kunstgeschichte kennt. Der Lehrer wird diese im Zusammenhange der allgemeinen geschichtlichen Entwicklung zu vermitteln haben und die Werke, die er nennt, in möglichst guten Reproduktionen vorführen. Und die Methode wird im allgemeinen keine andere sein können als die des Geschichtsunterrichtes überhaupt, die Darbietung der Tatsachen und ihrer Zusammenhänge. Aus der Analyse der Werke diese Tatsachen von den Schülern erschließen zu lassen, ist schon deshalb unmöglich, weil die Zeit hiezu fehlt; außerdem aber mangelt es an der Vorbildung, welche dazu befähigen würde. Man sollte sich nicht daran stoßen, daß hier dem Schüler fertige Urteile geboten werden; dies geschieht ja auch, trotz allem Gerede, in der Literaturgeschichte. Nur wird man trachten, sie auf die geschichtlichen Tatsachen zu beschränken und Werturteile nach Möglichkeit auszuschließen. Nach Möglichkeit! Denn gänzlich lassen sie sich nicht vermeiden, weder hier noch in der Literaturgeschichte. Es liegt ja doch schon in der Auswahl des Dargebotenen eine versteckte Wertung und eine Beeinflussung des Werturteiles der Schüler. So richtig der Grundsatz ist, daß dem Schüler nichts fertig dargeboten werden solle, was er selbst finden oder nachprüfen könne — für viele Wissensgebiete (und Kunstgeschichte ist zunächst eine Sache des Wissens) ist diese Forderung entweder zu verwirklichen unmöglich oder es fehlt an den Voraussetzungen oder es würde dies eine Zeit beanspruchen, die nicht zur Verfügung steht, und könnte nur an einzelnen Fällen beispielsweise vorgenommen werden. Die Korrektur der von der Schule gebotenen Wertungen dürfen wir getrost der fortschreitenden geistigen Reife des heranwachsenden Menschen, der Ausbildung seines Geschmackes und seinen Lebenserfahrungen überlassen. Das findet ja statt, ob wir wollen oder nicht; wir erfahren es an uns selbst, solange wir noch geistig fortschreiten; es findet statt in der Ethik gerade so gut wie in Sachen der Kunst und allem, was einer Wertung unterliegt. Es genügt, wenn wir Lehrer uns der Relativität menschlicher Wertungen bewußt

bleiben und sie auch der Jugend gegenüber, die zum Glauben an das Absolute neigt, beizeiten geltend machen. Nichts schädlicher als Dogmatismus in Dingen des Gefühles. Darum fort mit den Urteilen wie: „Die Plastik hat die höchste Stufe der Vollendung in der griechischen Kunst erreicht“ oder „Raffael ist der größte Maler aller Völker und Zeiten“ gleichwie „Goethe ist der größte deutsche Dichter“ u. dgl. Das ist unhistorisch und anmaßend zugleich. Daß der Lehrer hinter den Fortschritten der Wissenschaft nicht zurückbleibe, ist er seinem Gewissen schuldig; er scheue sich aber auch nicht, mit seiner Persönlichkeit hervorzutreten und sein subjektives Verhältnis zu den Dingen, von denen er spricht, zum Ausdruck zu bringen. Er sei nicht unfehlbare Autorität, aber auch keine Unterrichtsmaschine, sondern vor allem Mensch, auch in der Schule.

Der Geschichtslehrer begleitet also seine geschichtlichen Darlegungen mit einer Auslese von Bildwerken, die den Zweck haben, seine Worte zu illustrieren. Es ist das zunächst nur Anschauungsmaterial, geradeso wie die Bilder, welche die illustrierten Weltgeschichten enthalten oder welche in der Schule als geschichtliche Wandbilder verwendet werden. Wie die Historienbilder die geschichtlichen Vorgänge illustrieren, also dafür rein gegenständlich zu nehmen sind, so sollen die zur Kunstgeschichte beigebrachten Bilder, wie in einem kunstgeschichtlichen Werke, alle die Daten dieser Wissenschaft, die Stile, den Charakter der Epochen, die Eigenart der Künstler usw. nicht bloß nach der Stoffwahl, sondern auch nach den künstlerischen Qualitäten, der Komposition, der Raumdarstellung, Zeichnung und Farbe veranschaulichen. Diese Dinge sind mit Auge und Verstand zu fassen. Ich meine nicht, daß die Kunstgeschichte bei ihnen stehen bleiben, nicht zu dem seelischen Gehalte fortschreiten solle, dem, was sich vom Gemütsleben des Künstlers in seinem Werke ausspricht und zum Beschauer zu sprechen sucht. Allein, da sich doch nur jene äußerlicheren Eigenschaften nachahmen und lernen lassen, das Persönliche aber zwar fortwirken, aber nicht überliefert werden kann, so ist die Kunstgeschichte doch vor allem eine Geschichte jener Darstellungsmittel und — Weisen. Sie ist eine Wissenschaft und wie jemand ein Literaturhistoriker sein kann, ohne eigentlich poetisch empfinden zu können, so kann ich mir einen Kunsthistoriker denken, der nur mit dem Verstande arbeitet, ohne Erregung seines Gefühles.

Ich will damit nur das eine sagen: Kunstgeschichte, veranschaulicht durch Bilder, ist nicht Kunsterziehung. Der Historiker bilde sich nicht ein, daß er schon, indem er Kunstgeschichte lehrt, zur Kunst erziehe. Er vermittelt ein Wissen und Kennen, dem ich einen Wert durchaus nicht absprechen möchte, aber er vermittelt nicht Kunst. Ich verkenne nicht, daß schon die Tatsache, daß die Schuljugend Bilder zu Gesicht bekommt, wertvoll ist; aber der Faden der Geschichte bringt es mit sich, daß der Lehrer chronologisch verfährt und mit den ältesten Zeiten anfängt. Will man aber zur Kunst erziehen, so ist das durchaus verkehrt; man muß meiner Überzeugung nach mit Werken beginnen, welche gegenständlich und inhaltlich unserer Zeit und unserem Empfinden nahe stehen, damit man ohne Schwierigkeit zu beiden vordringen könne. Ich vergesse ferner nicht, daß es sehr nützlich ist, wenn man die historischen Voraussetzungen kennt, unter denen ein Werk entstanden und zu verstehen ist. Das sind schätzenswerte Hilfen, welche die Einstellung auf ein uns gegenständlich und in seinen künstlerischen Qualitäten ferner stehendes Werk erleichtern. Die Einstellung! D. h. es sind die Schwierigkeiten hinweggeräumt, welche der vollen Wirkung dessen, was das Bild enthält und sagen will, entgegenstehen. Ich weiß auch, daß es dem Historiker unbenommen ist, einzelne Werke um ihrer selbst willen zu betrachten, in sie einzuführen, ohne Rücksicht auf ihre historische Stellung, und den Boden zu ihrem Genusse zu bereiten; er wird auch beides zu verbinden trachten. Gut. Aber es wird ihm nicht oft gegönnt

sein, so zu verfahren, und es bleibt der Übelstand bestehen, daß die Auslese ihm von der Geschichte diktiert ist. Die Kunsterziehung soll aber nicht im günstigsten Falle ein Nebenprodukt der Kunstgeschichte sein, da sie unstreitig wichtiger als diese ist, sondern es erscheint mir selbstverständlich, daß sie der Kunstgeschichte vorauszugehen habe. Erst wenn das Interesse für die Kunst erweckt, die Freude daran lebendig geworden und die Fähigkeit ausreichend geübt ist, vor den Werken der Kunst zu sehen und zu fühlen, dann sind die Voraussetzungen gegeben, dann darf man wohl auch das Interesse und das Verständnis für die Geschichte der Kunst erwarten. Sie soll den Abschluß bilden, nicht am Anfange der Beschäftigung mit der bildenden Kunst stehen.

* * *

Auch für die deutschen Aufsätze kann die bildende Kunst Stoffe liefern; ich habe mich solcher ziemlich viel bedient und die Erfahrung gemacht, daß derartige Themen gern und mit nicht schlechterem Erfolge bearbeitet werden als literarische. Ob es im Interesse der künstlerischen Erziehung liegt, über Werke der bildenden Kunst Aufsätze machen zu lassen, darüber läßt sich meines Erachtens nicht anders urteilen, als es bezüglich der Themen zur Poesie geschehen ist. Ich verweise auf das dort Gesagte. Auch von ihnen darf man, wenn sie richtig gestellt sind, erwarten, daß sie die Erfassung der Kunst unterstützen. Daß das Verständnis für die bildende Kunst keine so einfache Sache ist und des helfenden Wortes zumeist nicht entraten kann, daß es nicht genügt, schauen zu lassen, davon habe ich mich überzeugt. Als die einfachste und grundlegende Leistung kommt die Beschreibung in Betracht. Ich weiß genau, daß wir uns bei ihr nur im Vorhofe des Tempels der Kunst befinden; aber durch ihn führt eben zu allermeist der Weg in das Innere. So oft es mir entbehrlich schien, mich zu überzeugen, ob alles richtig gesehen wird, habe ich es selbst bei den einfachsten Darstellungen bereuen müssen. Das Erste, wozu wir anzuleiten haben, ist daher das Sehen dessen, was da ist, und es ist das Beschreiben eine Übung hierin, die nach meiner Überzeugung bis hinauf in die oberste Klasse unverächtlich bleibt. Versucht man über die Beschreibung des Gegenständlichen hinaus zur Anordnung in Fläche und Raum, zu Licht und Farbe vorzudringen, dann merkt man sofort den Mangel an Schulung in der Auffassung dieser Dinge, einer Schulung, die natürlich nicht schon an dem gerade in Frage stehenden Werke, indem man es bespricht, erreicht werden kann. Der Sinn hierfür muß eben allmählich erschlossen werden. Und fragt man nach dem seelischen Gehalte, forscht man darnach, welche Gedanken und Stimmungen ein Bild in den Schülern auslöst, dann kommt man erst recht zur Erkenntnis, einerseits wie wenig und wie unrichtig gesehen wird, wie viel in das Bild mitunter sogar gegenständlich hineingetragen wird, andererseits wie schwach jene anderen Dinge, die künstlerischen Qualitäten, für den Eindruck mitsprechen. Wollen wir daher den Aufsatz in der Erziehung zur bildenden Kunst verwerten, dann genügt es nicht, hie und da einmal ein derartiges Thema nach entsprechender Vorbereitung zu geben, sondern der Aufsatz muß vielmehr als das Ergebnis voraufgegangener Übungen im Schauen und Erfassen erscheinen, wie das bei den literarischen Themen der Fall ist, für welche die mündliche Beschäftigung mit der Poesie die Vorübung gibt. Dann dürfte es uns auch gelingen, über die Beschreibung wirklich hinauszukommen, nicht bloß in der Form einer Reproduktion dessen, was der Lehrer selbst gesagt hat; dann dürfen wir zuweilen auch im Klange, den ein Kunstwerk in der Seele des Genießenden erweckt hat, jenen Eigentönen zu vernehmen hoffen, der doch das Beste und Erfreulichste an der ganzen Leistung wäre. — Über Methodisches mich zu

äußern, liegt mir ferne. Nur eine ganz kleine Nebenbemerkung sei mir erlaubt.

Man hat geraten, es solle die Besprechung eines Kunstwerkes mit der Frage beginnen: Was gefällt euch daran? Ich habe dies öfter versucht, doch gewöhnlich mit schlechtem Erfolge. Und wenn ich mir's überlege, sehe ich ein, daß diese Frage schwierig und verkehrt ist. Das Gefallen ist ein Lustgefühl, dessen Voraussetzungen durchaus nicht so bewußt sein müssen, daß man über sie ohne weiteres Rechenschaft geben kann. Man versuche es nur selber einmal, auf diese Frage gegebenen Falles eine befriedigende Antwort zu geben, und wird die Schwierigkeit sofort erkennen. Und die Frage ist verkehrt, weil im „Gefallen“ die Wirkung eines Kunstwerkes oft gar nicht besteht. Der dargestellte Gegenstand, die Harmonie der Farben, der Schwung der Linien, der Aufbau, die Kontraste von Licht und Schatten, die Stärke der erreichten Illusion können etwa gefallen, aber was „gefällt“ uns denn an Böcklins „Spiel der Wellen“ oder an seinem „Selbstbildnis mit dem Tode“? Ist, was aus diesen Bildern Seelisches in uns überströmt, ein Gefallen? Wird es nicht in uns lebendig als ein mächtiges Gefühl, ist es nicht ein Erleben? Wir haben auch gar nicht weiter nach dem Gefallen zu fragen, die Aufgabe dessen, der zur Kunst, welche immer es sei, erziehen will, ist, die Bedingungen zu schaffen, aus denen jenes „Gefallen“ entstehen oder, wie ich lieber sage, unter denen das Kunstwerk zum Erlebnis werden kann.

* * *

Für die bildende Kunst wird namentlich von Seite der Zeichenlehrer der Anspruch erhoben, daß es der Zeichenunterricht sei, welcher zu ihr zu erziehen habe. Und nichts scheint in der Tat natürlicher zu sein, als daß der Unterricht im Zeichnen und Malen, etwa auch Modellieren eine Belebung des Sinnes, eine Vertiefung des Verständnisses für die bildende Kunst zur Folge habe. Wer sein Auge im Erfassen von Formen und Farben, seine Hand in der Wiedergabe derselben geübt hat, der hat vor dem Ungeschulten gewiß vieles voraus: er sieht schärfer, kennt die Probleme und Schwierigkeiten der Darstellung, er weiß, wie es gemacht wird und worauf es dabei ankommt. Er vermag gewisse Dinge zu beurteilen und einzuschätzen, über die der Laie vielleicht nur eine unklare Vorstellung, jedenfalls kein sicheres Urteil hat. Aber man darf nicht vergessen, daß diese Dinge zur Mache — im guten Sinne —, zur Technik gehören. Man überschätzt jetzt, besonders in gewissen Künstlerkreisen, das Wie auf Kosten des Was, die Technik auf Kosten des Inhaltes und legt allen Wert auf die erstere, insoferne sie das größtmögliche Maß an Illusion zu erzeugen imstande ist. Diese Wahrnehmung drängt sich einem heute in allen Künsten auf, besonders aber in der Kunst, die ihrer Natur nach am meisten innerlich, Ausdruck eines Seelischen ist: in der Musik. Man wird die 2. Hälfte des verflossenen Jahrhunderts vielleicht einmal als das Zeitalter der Ausbildung des virtuoson Könnens bezeichnen. Ein gewisses Mißverhältnis zwischen dem Gehalte und den virtuoson Mitteln, die zu dessen Darstellung aufgeboten werden, ist unverkennbar. Nicht nur der Gehalt ist häufig gering, es sind auch die Darstellungsmittel dem sein sollenden Gehalte unangemessen und daher unverständlich — man möchte nach einem zweiten Lessing rufen, der Poesie, Musik und Malerei von einander abgrenzte. Das Gesamtkunstwerk Richard Wagners, in dem die Künste friedlich zusammenwirken, nicht sich räuberisch ins Gehege fallen, bleibt natürlich davon unberührt.

Nun mag man über den Begriff „Kunst“ denken, wie man will; ich trete in den Wortstreit nicht ein. Aber ich erinnere an die Auffassung von der Sache,

die ich gleich zu Beginn gegeben und zum Ausgangspunkt alles Folgenden gemacht habe. Sie ist der Art, wie die große Masse der Menschen sich zur Kunst stellt, nicht entgegengesetzt. Wenn diese vor allem darnach fragt, was dargestellt ist, so tue ich es auch; nur ist der Gehalt, den ich suche, nicht mit dem Gegenständlichen erschöpft, er ist feiner, er liegt in den Wirkungen von Form, Farbe und Licht, und ist tiefer, er liegt in einer Stimmung, einem Gefühl, kurz in etwas Seelischem, das sich in alledem ausdrückt. Über das rein Gegenständliche hinaus zu diesem Gehalte hinzuleiten, wäre die Aufgabe, welche die Erziehung zur Kunst zu lösen hätte. Wie es gemacht wird, das ist mir zunächst ebenso gleichgiltig wie den übrigen Menschen, die nicht schaffende Künstler sind. Weiß ich es, so bewundere ich wohl auch die Meisterschaft des Könnens, die sich darin offenbart, — aber Bewunderung ist, wie Lessing sagt, ein kalter Affekt, sie ist nicht das Endziel künstlerischer Wirkung.

Daß demnach, wer im Zeichnen und Malen Unterricht genießt, in meinem Sinne noch lange nicht zur Kunst erzogen wird, weil ich in dieser Ausdruck der Empfindung, nicht das Produkt einer Fertigkeit sehe, brauche ich nicht weiter auszuführen. Ja ich besorge, es könnte, wenn die Aufmerksamkeit ausschließlich auf das Technische gelenkt wird, leicht das Gegenteil eintreten. Aber ich zweifle auch nicht, daß hier der natürlichste und fruchtbarste Boden für das, was wir anstreben, zu finden ist. Nur darf man nicht glauben, daß es mit dem Zeichenunterrichte getan sei. Neben diesem muß das Betrachten, Erfassen und Erleben von Kunstwerken einhergehen, unterstützt durch die steigende Übung im künstlerischen Sehen und Nachbilden der ewigen, unerschöpflichen Meisterin Natur, wozu der Kunstunterricht anleitet, und in Verbindung mit ihm. Daß, wenn man dies tatsächlich durchführen wollte, der Zeichenlehrer diese Dinge nicht etwa neben dem praktischen Zeichenunterrichte her leisten könnte, sondern ihnen eine eigene Zeit widmen müßte, ist ohne weiters klar, ebenso, daß hiemit an den Zeichenlehrer Anforderungen gestellt werden, die über die bloße Ausbildung zur praktischen Kunstübung weit hinausgehen. So komme ich zum Schlusse, daß auch im Zeichenunterrichte unter den heutigen Verhältnissen unser Zweck nicht wesentlich gefördert werden kann.

Doch ich habe mich vielleicht schon zu weit gewagt und in Dinge hineingeredet, die mir nur so von außen zu beschauen gestattet ist. Trotzdem darf ich an einem anderen Fache unseres Gymnasiallehrplanes nicht vorüber gehen, das zweifellos auch hieher gehört: am Gesangunterrichte. Es ist ja eine einfache musikalische Erziehung, die da geübt wird, aber sie ist wohl auf dem richtigen Wege, wenn es ihr gelingt, in dem Schüler Lust am Gesange zu wecken. Das geschieht aber nur, wenn man ihn singen läßt, was ihm Freude macht, was er auch empfinden kann. Das erste ist also die richtige Wahl der Gesänge. Dann würde ich dem Gesange den Charakter eines Unterrichtes nach Möglichkeit nehmen, ich würde ihn ferner aus der Schule hinaus verlegen; zwischen die Schulbänke, in den Schulstaub gehört er nicht. Ins Leben hinaus gehört er — wo er ja leider nicht mehr heimisch ist. Unsere ganze Singerei, wie sie in den Vereinen gepflegt wird, ist Kunstgesang; das die Brust von Lust und Leid befreiende Lied scheint ausgestorben zu sein. Wir erleben den Gesang nicht mehr, wir suchen nur recht kunstvoll zu singen. Daran kann die Schule kaum etwas ändern, wenigstens die Mittelschule nicht; unsere Jugend nimmt ins Leben keinen Schatz von Liedern mit. Lediglich die Volksschule auf dem Lande kann, wenn sie die heimatlichen volkstümlichen Gesänge pflegt, in manchen Gegenden (z. B. Kärnten) noch etwas wirken, wie ich erfahren habe. Dort ertönt noch hie und da spontan aus frohem oder traurigem Herzen ein Lied; in der Stadt gibt es bloß Konzerte und Liedertafeln: der Gebildete und der Proletarier, beide sind sanglos.

Man glaubt der künstlerischen Erziehung auch unter dem Schlagworte „Wandschmuck“ dienen zu können und behängt nun die Wände der Gänge und Schulzimmer mit Bildern, soweit der Vorrat reicht. Die Verteilung der Bilder erfolgt gewöhnlich nicht aus der Überlegung, wie die einzelnen nach ihrer ganzen künstlerischen Beschaffenheit den verschiedenen Altersstufen entsprechen, sondern mit Rücksicht auf den Unterricht, selbst dann, wenn es sich nicht um Reproduktionen aus der Kunstgeschichte, sondern um Bilder handelt, die lediglich als Wandschmuck zu ästhetischem Genusse gedacht sind, wie z. B. die bei Teubner und Voigtländer erscheinenden farbigen Steinzeichnungen. Man hängt die gleich gerahmten Bilder in Gängen und Zimmern auf gleicher Linie und in gleichen Abständen auf. Das ist ungefähr die Form, in welcher der „Wandschmuck“ zu erscheinen pflegt; wenn es Ausnahmen geben sollte, so würde ich mich darüber freuen.

Diese Art des Wandschmuckes ist in meinen Augen nichts weniger als ein Mittel, zur Kunst zu erziehen, sie ist, gerade heraus gesagt, eine ästhetische Barbarei. Kunstwerke sind nicht dazu da, daß sich an ihnen Auge und Seele bis zur völligen Gleichgültigkeit abstumpfe. Dies geschieht aber, wenn dieselben Bilder den Schülern dauernd und noch dazu in Masse vor Augen stehen. Das Interesse ist vom Anfang an zersplittert und schwindet allmählich ganz; ich bin überzeugt, daß die Schüler diese Bilder nach einiger Zeit überhaupt nicht mehr sehen. Erginge es uns denn anders, wenn wir Tag für Tag etliche Stunden zwischen so behängten Wänden zubringen müßten? Werden uns nicht die schönsten Bilder gleichgiltig, wenn wir sie immer vor Augen haben? Die Schule steht nicht unter dem Zwange der Museen und Galerien, in denen die Anhäufung einer Masse von Bildern in einem Raume eine vielbeklagte Notwendigkeit ist, die man wenigstens für die allerbedeutendsten zu umgehen sucht. Das Richtige wäre: wenige Bilder, welche von Zeit zu Zeit gewechselt werden. Der Wechselrahmen hat hier in Funktion zu treten.

Sicherlich ist der Wechselrahmen nicht das Ideal; denn der Rahmen soll zu dem Charakter des Bildes stimmen. Individuelle Rahmen aber kann sich eine Schule höchstens für ihre wertvollsten Bilder (wenn sie solche hat!) leisten. So bleibt als Ausweg nur eine kleine Zahl von verschiedenen, mehr indifferent gehaltenen, aber trotz aller Einfachheit geschmackvollen Wechselrahmen. Aber eines darf doch wenigstens nicht unterdrückt werden, wenn man von Erziehung zur Kunst sprechen will: das Gefühl, daß für ein Kunstwerk die Umgebung durchaus nicht gleichgiltig ist. Wenn man aber die Wände füllt, indem man Bild an Bild reiht, in einer geraden Linie, so eng, daß die Umgebung eines Bildes seine Nachbarn sind, so hoch, daß die Bilder zwar den Händen der Schüler unerreichbar sind, aber auch eine genauere Betrachtung derselben unmöglich ist, so erinnert mich das an die Weise mancher Leute, die, wenn sie ihre Wohnung einrichten wollen, so viel Bilder und von der Größe kaufen, als die freien Wandflächen Raum haben. Eine gewisse dekorative Gesamtwirkung kann man ja auch damit erzielen, wenn man mit Geschmack verfährt. Aber die Bilder, die wir in die Schule hängen, sollen doch mehr bedeuten, als eine dekorative Flächengliederung. Will man die Räume, in welchen unsere Schüler einen so großen Teil ihrer kostbaren Jugendzeit verbringen, dekorieren, will man sie wohnlich machen, dann breche man mit der einfachen Tünchung der Wände, man belebe sie durch Malerei (nicht mit der Patrone!), etwa durch ein leichtes Rankenwerk oder einen heiteren figürlichen Fries. Wie könnte dergleichen auf die Stimmung wirken und den Schülernst mildern! Man baue statt der bis zum Überdruß wiederholten „stilvollen“, aber, wenn Stil der bestimmte Ausdruck einer bestimmten Empfindung ist, in Wirklichkeit ganz stillosen, nach etwas aussehen wollenden und doch so leeren Renaissance-Kasten einfache,

heitere Schulhäuser aus moderner Empfindung heraus, damit ein Hauch von Kunst schon auf dem Gebäude liege, in dem unsere Jugend aus und eingeht. Aber ich verirre mich in Utopien. Handwerk ist billiger als Kunst, also triumphiert es über die Kunst.

Die Wurzel aller der Verfehlungen, die mit dem Wandschmuck begangen werden, ist, wie ich sicher zu erkennen glaube, der Umstand, daß trotz aller Rederei von Kunsterziehung den Lehrern das Gegenständliche der Bilder die Hauptsache bleibt, daß man in ihnen vor allem Anschauungsmittel sieht und sie in den Dienst des Unterrichtes stellt. So „schmücken“ die Reproduktionen von Kunstwerken aus vergangenen Zeiten die Wände der Klassen, in denen die entsprechenden Epochen der Geschichte vorgetragen werden. Und selbst für moderne Bilder sucht man den Anschluß an irgend einen Unterricht. Stellt ein Bild eine Landschaft, ein Tier, ein geschichtliches Ereignis dar, so ist für seine Zuweisung an eine Klasse (und genau aufgeteilt müssen natürlich die Bilder werden) der Unterrichtsplan maßgebend, ob es nun ein Stimmungsbild, ein Historienbild oder irgend was sonst ist. Ich habe darüber schon gesprochen, daß die kunstgeschichtlichen Tatsachen, soweit sie im Geschichtsunterrichte vorkommen, eines Illustrationsmaterials bedürfen, und habe bei der klassischen Philologie den Unterschied zwischen Illustration und Kunstwerk scharf hervorgehoben. Ich wiederhole nur auch hier, daß die Erziehung zur Kunst mit der Veranschaulichung der Tatsachen irgend eines Unterrichtes nichts zu tun hat, sondern auf eigenem Wege einem eigenen Ziele zustrebt. Ich glaube nicht, daß hiefür durch das Behängen der Wände mit Bildern, selbst wenn es vom Standpunkte der Kunst aus einwandfrei geschieht, viel gewonnen wird, wenn nicht eine Anleitung zum tieferen Verständnisse derselben hinzukommt. Der Sinn für die Kunst muß in der Jugend zumeist erst geweckt werden; dazu genügt es nicht, wenn man bloß Gelegenheit zum Anschauen von Bildern gibt.

* * *

Bei der Prüfung der Gelegenheiten und Möglichkeiten, welche innerhalb der jetzt bestehenden Organisation unseres Gymnasiums vorhanden sind, um zur Kunst zu erziehen, hat sich, wie ich glaube, folgendes herausgestellt:

Was die Poesie betrifft, so wird die künstlerische Erziehung für eine der ersten Aufgaben des Deutschunterrichtes angesehen und er ist bestrebt, sie zu erfüllen. Doch ist seine darauf gerichtete Tätigkeit mit der unterrichtlichen aufs engste verbundenen und strebt, wie die Dinge jetzt liegen, gleich dieser nach Erfolgen, die wie ein durch Unterricht vermitteltes Wissen und intellektuelles Können klassifiziert werden, was mit dem Wesen der künstlerischen sowie jeder Erziehung im Widerspruche steht; mit einem Worte: diese rein erzieherische Aufgabe soll, obwohl sie ganz anderer Art ist als die unterrichtliche, in demselben Rahmen und mit Erfolgen gelöst werden, wie sie dem Unterrichte, nicht aber der Erziehung angemessen sind. In unserer Schulorganisation ist alles auf die Formen, Bedürfnisse und Forderungen des Unterrichtes, d. h. der Vermittlung eines Wissens und Entwicklung intellektueller Dispositionen zugeschnitten, selbst Fächer, deren Ziel die Ausbildung anderer als intellektueller Anlagen und Fähigkeiten ist. Man denke an den Gesang- und Turnunterricht; auch der Zeichenunterricht gehört zum großen Teile in diese Reihe. Notgedrungen ist diesen Fächern, auch wenn sie Pflichtfächer sind, das Zugeständnis gemacht, daß ein Mißerfolg in ihnen anders zu beurteilen ist als in den Gegenständen, die sich an den Intellekt wenden. Das ist in ihrer besonderen Art durchaus begründet. In ganz ausgesprochener Weise aber strebt die künstlerische Erziehung eine Entwicklung und Ausbildung von Dispositionen an, die nicht den Verstand angehen, und darf daher nicht in die Formen des

Unterrichtet gezwängt werden. Wenn ich von diesen spreche, so meine ich natürlich weniger die Lehrmethode — diese ist ja heutzutage stark erziehlich — als die äußeren Formen, in denen er sich abspielt: die Unterrichtsstunde im Schulzimmer, die Stundeneinteilung, das Prüfen und Klassifizieren mit all seinen Folgen für Lehrer wie Schüler und Verwandtes.

Die bildende Kunst befindet sich von diesem Gesichtspunkte aus gegenüber der Poesie noch in einer besseren Lage: sie hat keinen „Unterrichtsgegenstand“, in dessen Schoße sie gehegt und gepflegt wird. Sie wird nicht in bestimmten Wochenstunden „behandelt“, sie unterliegt nicht der Prüfung und Klassifikation. Aber sie ist zur Zeit auch bloß ein Eindringling, der sich nur an die erbgewesenen Fächer anlehnen darf und zufrieden sein muß, wenn sich ein Lehrer seiner annimmt und ihm soviel Zeit widmet, als er seinem Unterrichtsfache abborgen kann. Dieser Anschluß an gewisse Gegenstände ist ein recht loser. Ich glaube gezeigt zu haben, daß mit keinem derselben die Erziehung zur Kunst innerlich etwas zu tun hat, daß sie auch etwas durchaus anderes ist als Kunstgeschichte, sowohl in den Zielen wie in der Methode. Daher ist dieser Anschluß in meinen Augen wertlos und bringt nur die Gefahr nahe, daß verschiedene Dinge, wie z. B. Veranschaulichung und Kunstgeschichte einerseits, Erziehung zur Kunst andererseits, zum Schaden der letzteren vermengt werden. Auch ist ein wirklicher Erfolg kaum zu erreichen, wenn die Sache nur so nebenbei, in äußerlicher Anlehnung an anderes, betrieben wird. Sie verlangt genau so ernst genommen zu werden wie irgend etwas sonst und beansprucht die volle Hingabe des Lehrers und Schülers.

Also soll der Erziehung zur bildenden Kunst im Gymnasium ein eigener Platz eingeräumt werden? Ich antworte unbedenklich: wenn es uns um die Sache wirklich ernst ist, ja. Aber keine Furcht! Der „Lehrplan“ soll um kein neues Fach bereichert, die Unterrichtsstunden nicht vermehrt, der Schuljugend nicht ein neuer Prüfungsgegenstand aufgebürdet werden. Statt aller Theorie will ich in den Grundzügen darstellen, wie ich es mir praktisch ausgeführt denke. Die Schule besitze eine lediglich im Hinblick auf den erziehlichen Zweck, ohne Rücksicht auf die geschichtliche Bedeutung zusammengestellte Sammlung möglichst guter und treuer (Farbe!) Reproduktionen von Kunstwerken, vielleicht auch eine Anzahl von Gypsabgüssen*) (an Originale ist ja leider nicht zu denken; auch die originalen Steinzeichnungen scheinen mir wegen der Eigentümlichkeit ihrer Technik nicht recht geeignet). Aushängen, Betrachten und gemeinsames Besprechen derselben**) in einer bloß durch das zu erreichende Ziel bestimmten Folge, ohne Zusammenhang mit irgend einem Unterrichte, außerhalb der Schulstunden (ideal wäre auch außerhalb der Schulzimmer), unter der Leitung eines Lehrers, gleichgiltig welches Faches, der hiezu die natürliche Eignung und die Vorbildung hat. Daneben und vorher als 1. Stufe derselbe Vorgang unter Benützung von Reproduktionen,***) welche

*) Es ist für mich ganz selbstverständlich, daß hiebei der Prüderie keinerlei Zugeständnis gemacht werden darf. Scheu vor Nacktheit und künstlerische Erziehung sind in meinen Augen unverträglich. Letztere soll nach meiner Ansicht nebenbei auch den ethischen Erfolg haben, daß der menschliche Körper wieder geachtet und heilig gehalten, unbefangen und mit reinen Augen angeschaut wird. Bei der Jugend muß man damit anfangen, je eher desto besser; und die Kunst ist das edelste Mittel hiezu. Wenn der Rezensent der neuesten Auflage von Luckenbachs »Abbildungen zur alten Geschichte« (Kunst und Geschichte I), die ich sehr schätze, in der Zeitschr. f. d. öst. Gymnasien 1907, 3. Heft die durchgängige Verwendung des Feigenblattes freudig begrüßt, weil „das Heft ohne Anstand den Schülern in die Hand gegeben werden kann“, so muß ich meinerseits diese Tatsache nur bedauern und bezweifeln, daß es Luckenbach von Herzen gegangen ist.

**) Worauf es dabei ankommt, erörtert recht gut Avenarius im Aufsätze „Kunstgenuß und helfendes Wort“ (Kunstwart 1902, 1. Oktoberheft).

***) Manche der „Meisterbilder fürs deutsche Haus“ wären zu diesem Zwecke schon brauchbar.

jeder Schüler in der Hand hat und besitzt (Erweckung des Sammeleifers). Gelegentlich, nur um lebhaftere Eindrücke zu erzielen, Verwendung des Skioptikons (hat für unseren eigentlichen Zweck so gut wie keinen Wert und ist entbehrlich). Selbstverständlich kein Prüfen und Klassifizieren. Ziel lediglich: Freude an der Kunst, Achtung vor ihr, Liebe zu ihr, allenfalls Verständnis für sie.

In ähnlicher Weise möchte ich mir auch die Erziehung zur Poesie denken: Vorlesen und Vortragen von Dichtungen, getrennt vom Deutschunterrichte, ohne irgend einen unterrichtlichen Zweck, zunächst bloß um des Genusses willen; Besprechungen, welche die Aufnahme vorbereiten und auf sie einstellen und die Auffassung vertiefen sollen. Die auf solche Art gewonnenen Eindrücke und Erlebnisse würden einen Teil der Unterlage für den Deutschunterricht bilden. Wie das Verhältnis der Erlebnisstunden, wenn ich sie so nennen darf, zu den Unterrichtsstunden im einzelnen zu regeln wäre, das bedürfte einer breiteren Erwägung, der ich nicht Raum geben kann. Nur das eine sei gesagt, daß ich nicht etwa noch mehr Poesie in die Schule einführen möchte. Wenn auf dem 2. Kunsterziehungstage behauptet wurde, daß unsere Jugend mit Poesie überfüttert werde, so bin ich dieser Meinung auch. Nicht mehr Beschäftigung mit Poesie, sondern reinerer Genuß derselben und tieferes Versenken in sie ist es, was ich wünsche, die Kunst soll dem Alltag entrückt sein, eine Feierstunde soll es sein, wenn man sich ihr naht, und mit Ehrfurcht soll es geschehen.

Einem Bedenken will ich noch kurz begegnen. Eine solche Scheidung von Erziehung und Unterricht, wie ich sie hier befürworte, scheint gegen den pädagogischen Grundsatz zu verstoßen, daß aller Unterricht erziehlich sei. Ich lasse ihn unangetastet, obwohl ich glaube, daß man in dieser Hinsicht doch etwas zu optimistisch denkt. Aber man hat noch nie verlangt, daß alle Erziehung unterrichtlich sein solle. Und besonders die künstlerische leidet zweifellos unter der Verquickung mit dem Unterrichte, weil ihr Ziel so ganz andersartig ist. Deshalb trage ich kein Bedenken, für die reinliche Sonderung beider einzutreten.

* * *

Wie wir gesehen haben, rührt die Frage der künstlerischen Erziehung an eine Menge von Dingen im Schulleben und regt zu einer Überprüfung und neuen Auffassung derselben an. Ich bin mir bewußt, daß die Form, welche ich ihr gegeben sehen möchte, für die bestehende Organisation etwas Fremdes ist und in ihr nicht recht Platz findet; und mir schwebte in der Tat bei meinen Gedanken über diesen Gegenstand eine anders geartete Schule vor. Ich sehe gerade in der Beschränkung dessen, was im Unterrichte von allen gefordert wird, und in der Einführung solcher rein erziehlichen Aufgaben, wie es die in Rede stehende ist, einen der Wege, welche zu einer gesunden Neugestaltung unseres Gymnasiums führen könnten. Denn daran zweifle ich nicht, daß eine solche nicht bloß im zeitgemäßen Ausbaue der jetzigen Organisation bestehen könne, sondern sich diese selbst manche Änderung wird gefallen lassen müssen; unsere Zeit ist zu raschlebig, als daß sie noch länger unberührt fort dauern könnte, ohne in Konflikt mit den Anforderungen des Lebens zu kommen. Für rein erziehliche Aufgaben ist in unserem „Lehrplane“ — schon das Wort paßt nicht mehr — kein Raum. Wir kennen bloß Unterrichtsgegenstände, in welchen wir gewisse Erfolge zu erzielen trachten, die nach einer bestimmten Skala zensiert werden. Eine Ausnahme bilden bloß die Jugendspiele. Es ist ferner kein Platz für die Entwicklung starker Begabungen. Wir haben einen Lehrplan, eine Methode, ein allerdings dehnbare Maß von Anforderungen für alle, auf einen idealen Schülerdurchschnitt berechnet. Und

wir haben keinen Platz für die besondere Ausbildung und Betätigung verschiedener Begabungen, denn einem unseligen Ideale von allgemeiner Bildung zuliebe wenden wir auf alle dieselben Bildungsmittel in gleichem Maße und parallel an, ohne darnach zu fragen, ob sie der Eigenart des einzelnen entsprechen und für ihn überhaupt Wert haben. Dieses Übel wird noch durch die unglückselige Tatsache vergrößert, daß durch unser Gymnasium der einzige Weg zu einer Menge von Berufen führt, zu welchem die Gymnasialbildung gar keine innere Beziehung hat, daß daher das Publikum sich mit dem Gymnasium wie mit einem unvermeidlichen Übel widerwillig abfinden muß, während es die besondere Art der Bildung, die es gewährt, nicht schätzt, wenn schon nicht haßt und bekämpft. Außerdem drängt infolge der herrschenden sozialen und wirtschaftlichen Verhältnisse alles zur festen Anstellung mit sicherem Gehalte und Altersversorgung und so werden die Gymnasien überfüllt. Die Lehrer aber müssen Jahr für Jahr Tausende von Berufenen und Unberufenen in harter und oft erfolgloser Arbeit diesen selben Weg führen und sie mit denselben Bildungsmitteln von allen Seiten bearbeiten, ohne Rücksicht darauf, ob die natürlichen Voraussetzungen für diese Bildungsmittel vorhanden sind oder nicht, ob daher ihre Arbeit wertvoll oder wertlos ist, und müssen sie schließlich in dem Bewußtsein aus der Schule entlassen, daß sie in vielen Fällen das gymnasiale Bildungsziel nicht erreicht haben. Das ist das Grundübel, an dem unser Gymnasium krankt.

Den Mangel an natürlicher Begabung für dieses oder jenes Bildungsmittel glaubt man durch die Methode des Unterrichtes ausgleichen zu können. Ich habe alle schuldige Achtung vor der Methode und bin selbstverständlich überzeugt, daß alle Tätigkeit des Lehrers und Erziehers wohlüberlegt und planvoll sein müsse. Aber mir scheint, wir sind in eine Überschätzung derselben hineingeraten, welche uns vom Einfachen und Natürlichen, den Hauptvorzügen alles Unterrichtens, hinweg zum Künstlichen verführt. Die heutige Pädagogik hat die Tendenz, mit Hilfe der Methode dem Unterrichte und dem Schüler Zeit zu ersparen und die Kraft des letzteren zu schonen; dasselbe Ziel soll mit geringerem Aufwande an Zeit und Kraft erreicht werden. Das hat natürlich seine Grenzen und ich fürchte, wir sind an der äußersten bereits angelangt. Wir leiden schon unter dem Methodenwahn. Wir brauchen mehr Zeit und mehr Ruhe zu wirklicher Aneignung und Verarbeitung des Unterrichtsstoffes und zur Vertiefung in ihn; ein Behagen kennt bei dem Hasten und Jagen, das heute im Unterrichte herrscht, weder Lehrer noch Schüler mehr. Es ist ja schön, wenn dem Schüler die Arbeit erleichtert wird; allein es darf nicht so weit kommen, daß er infolge der Methode, die in der Schulstunde womöglich alles leisten soll, das selbständige Arbeiten, ja das Arbeiten überhaupt verlernt. Auf solchem „methodischen“ Wege werden nur Scheinerfolge geschaffen; die Erfahrung lehrt das für alle Schulgattungen, denn das wirkliche, sichere Wissen und Können der Schüler ist im Durchschnitte trotz der Vervollkommnung der Methoden, deren sich die Pädagogen rühmen, recht gering. Für den wahren Erfolg ist eben meines Erachtens doch zu allererst die Veranlagung des Schülers, nicht unsere Unterrichtskunst entscheidend. Die Hauptsache ist, daß dem Schüler diejenige Art von Bildung zugeführt werde, die seiner Natur entspricht. Darum sehe ich auch nicht in der Reform der Lehrerbildung das Wesentliche einer Besserung unserer Schulverhältnisse, sondern darin, daß durch eine Neugestaltung der ganzen Organisation natürliche und gesunde Bedingungen des Unterrichts geschaffen werden; die Lehrer werden sich dann schon finden.

In diesen großen Zusammenhang stelle ich auch die Erziehung zur Kunst. In dieser Zukunftsmusik, die aus der Ferne an mein Ohr klingt, ist auch ihr

eine Stimme zugeteilt. Eine Schule, deren höchstes und schönstes Ziel die harmonische Ausbildung aller individuellen Anlagen des Geistes und Gemütes ist, die aus dem Menschen das zu machen strebt, wozu ihn die Natur begabt hat, die das letzte Ziel ihres Berufs darin erblickt, ihn, soweit sie es vermag, zu einem glücklichen Menschen zu erziehen, eine solche Schule hat auch Raum für die Erziehung zur Kunst. Daß dieses Schulideal die vielbegehrte Einheitschule nicht ist, erhellt ohne weiteres. Doch ich breche ab. Es muß mir genügen, über die Frage der künstlerischen Erziehung meine persönlichen Erfahrungen und Ansichten ausgesprochen und dadurch vielleicht zu ihrer Klärung etwas beigetragen zu haben.

PETTAU, im Juni 1907

Ägid Raiz



Schulnachrichten.

I. Personalstand und Lehrfächerverteilung.

A. Veränderungen im Lehrkörper.

1. Von den im vorigen Jahresberichte angeführten Mitgliedern des Lehrkörpers sind aus dem Verbands desselben geschieden:

- a) Professor Dr. Franz Pichler, der eine Lehrstelle am k. k. I. Staatsgymnasium in Graz erhielt (Erl. v. 6. Juli 1906, Z. 3¹⁶⁹¹/₃),
- b) Anton Suette, der eine Lehrstelle am Landes-Realgymnasium in Klosterneuburg erhielt (Erl. v. 7. Juli 1906, Z. 442—G—V/47c).

2. In den Verband des Lehrkörpers sind eingetreten:

- a) Severin Mair, wirklicher Gymnasiallehrer (Erl. d. steierm. L.-A. v. 23. September 1906, Z. ³⁵⁴⁹⁰/_{IV 1784}),
- b) Rudolf Heckel, Supplent (Erl. d. steierm. L.-A. v. 23. September 1906, Z. ³⁵⁴⁹⁰/_{IV 1784}).

B. Stand des Lehrkörpers am Schlusse des Schuljahres.

H. Lehrer der Pflichtgegenstände :

1. Gubo Andreas, Direktor, VI. Rangsklasse, lehrte Geographie und Geschichte in der III. und V. Klasse, wöchentlich 6 Stunden.
2. Brauner Adolf, Dr. phil., wirklicher Gymnasiallehrer, Klassenvorstand der VI. Kl., lehrte Latein in der VI. Kl., Griechisch in der V. und VIII. Kl., wöch. 16 Stunden.
3. Heckel Rudolf, Supplent, lehrte Griechisch in der III. Kl., Deutsch in der III., IV. und V. Kl., wöch. 14 Stunden.
4. Kaltnegger Gustav, Professor, lehrte Freihandzeichnen in allen vier Kl. des Untergymnasiums, Mathematik und Kalligraphie in der I. Klasse, wöch. 20 Stunden.
5. Kolarič Anton, wirklicher Gymnasiallehrer und Exhortator, lehrte Religion in allen 8 Klassen und in der Vorbereitungsklasse, wöch. 20 Stunden.
6. Komljanec Josef, Dr. phil., Professor, lehrte Slowenisch in 4 Abteilungen in 6 Klassen, wöch. 10 Stunden (s. B.)
7. Mair Severin, wirklicher Gymnasiallehrer, Klassenvorstand der I. Kl., lehrte Latein in der I. Kl., Deutsch in der I. und VI. Kl., wöch. 15 Stunden.
8. Pirchegger Hans, Dr. phil., Professor, Klassenvorstand der VIII. Klasse, lehrte Geographie und Geschichte in der I., II., IV., VI., VII. u. VIII. Klasse, wöch. 21 Stunden.
9. Pogatscher Josef, Professor der VIII. Rangsklasse, Klassenvorstand der IV. Klasse, lehrte Latein in der IV. Kl., Griechisch in der IV. u. VIII. Kl., wöch. 15 Stunden.
10. Preindl Johann, Professor, Klassenvorstand der III. Klasse, lehrte Latein in der III. und VII. Kl., Griechisch in der VI. Kl., wöch. 16 Stunden.
11. Raiz Ägydius, Dr. phil., Professor der VIII. Rangsklasse, Klassenvorstand der VII. Kl., lehrte Latein in der V. Kl., Griechisch in der VII. Kl., Deutsch

in der VIII. Kl., philosophische Propädeutik in der VII. und VIII. Kl., wöch. 17 Stunden.

12. Schöbinger Karl, Dr. phil., Professor der VIII. Rangklasse, Mitglied des Gemeinderates von Pettau, Klassenvorstand der V. Kl., lehrte Mathematik in der V.—VIII. Kl., Naturlehre in der IV., VII. u. VIII. Kl., wöch. 22 St.
13. Karl Went, Dr. phil., wirklicher Gymnasiallehrer, lehrte Naturgeschichte in der I., II., III., V. und VI., Mathematik in der II.—IV. und Naturlehre in der III. Klasse, wöch. 19 Stunden.
14. Zack Josef, Dr. phil., Professor, Klassenvorstand der II. Kl., lehrte Latein in der II. Kl., Deutsch in der II. und VII. Kl., wöch. 15 Stunden.
15. Mischkonigg Franz, Übungsschullehrer, Vorstand der Vorbereitungsklasse, unterrichtete Deutsch, Rechnen, Schönschreiben, Zeichnen und Turnen in der Vorbereitungsklasse, Turnen in der I.—IV. Kl., wöch. 30 Stunden. (s. B.)

B. Lehrer der Freigegegenstände :

1. Kaltnegger Gustav, Professor, lehrte Freihandzeichnen, geometrisches Zeichnen und darstellende Geometrie, wöch. 4 Stunden.
2. Komljanec Josef, Dr. phil., Professor, erteilte den deutsch-slowenischen Unterricht in vier Abteilungen, wöch. 8 Stunden.
3. Mischkonigg Franz, Übungsschullehrer, erteilte den Turnunterricht in 2 Abteilungen, wöch. 4 Stunden.
4. Mühlbauer Franz, Volksschullehrer, lehrte Gesang in zwei Abteilungen, wöch. 4 Stunden.
5. Brauner Adolf, Dr. phil., wirklicher Gymnasiallehrer, lehrte Stenographie im I. Sem. in einer, im II. Sem. in zwei Abteilungen, wöch. 4 Stunden.
6. Pirchegger Hans, Dr. phil., Professor, lehrte steirm. Geschichte, wöch. 1 Stunde.

Schuldiener: Inanger Franz, Janschitz Thomas.

II. Alphabetisches Verzeichnis

sämtlicher Schüler am Schlusse des II. Semesters 1906/7.

(Die Namen der Vorzugsschüler sind mit fetter Schrift gedruckt.)

Vorbereitungs-Klasse.

Auguſtin August, Stacheldorf.
Bezjak Anton, Stadlberg.
Brenčič Vinzenz, Krottendorf.
Brunflicker Friedrich, Pettau.
Brus Konrad, Podvinzen.
Daros Paul, Pettau.
Eberhartinger Robert, Wien.
Elsnig Oskar, Radkersburg.
Fantur Leopold, St. Georgen.
Fürst Ernst, Pettau.
Glas Wilhelm, Pettau.
Glatz Vinzenz, Stuken bei Pettau.
Golob Josef, Neudorf.
Hafner Josef, Graz.
Horvat Max, Stacheldorf.
Kasper Heribert, Rann bei Pettau.
Koegeler Eduard, Mandndorf.
Krajnc Alois, Pettau.
Kristovič Johann, Pettau.

Lah Karl, Ober-Bresnica.
Matjašič Johann, Grajenaberg.
Mir Karl, Marburg.
Mlaker Alexander, Moschganzen.
Pichler Alois, Unter-Velovlek.
Požun Emerich, Pettau.
Rižner Franz, St. Veit bei Pettau.
Salomon Eduard, Przemysl.
Savec Anton, Gorischnitz.
Schedelbauer Rudolf, Pettau.
Scheichenbauer Raimund, Pettau.
Scherks Josef, Arnoldstein.
Senčar Milko, Abstell.
Skuhala Franz, Kleinsonntag.
Slawitsch Hans, Pettau.
Sonnenschein Wilhelm, Pettau.
Straus Franz, Brunndorf.
Voller Anton, Planitz.
Vouk Otto, Pettau.
Wankmüller Walter, Hlg. Geist i. d. Kolos.

I. Klasse.

Batič Rudolf, Mostar.
Bratušek Wilhelm, Schönstein.
Drevenšek Alois, Ober-Haidin.
Erhartič Viktor, Friedau.
Govedič Johann, St. Urbani.
Kanzler Anton, Haidin.
Knopf Hugo, Leibnitz.
Koban Hugo, Graz.
Kogeler Emil, Kötschach.
Krivec Martin, Drasendorf.
Luttenberger Johann, Pettau.
Maister Johann, Pettau.
Marics Franz, Prendl b. Radkersburg.
Meese Wilhelm, Brunn b. Hatzenorf.
Mescher Kornelius, Spielfeld.
Mischkonigg Franz, Abstell.
Perko Josef, Stadtberg b. Pettau.
Pihlar Johann, Skorba.
Prelog Viktor, Ober-Haidin.
Pristernik Konrad, St. Jakob W. B.
Reinhard Fried., Oberleutensdorf b. Bräx.
Scherks Rudolf, Arnoldstein.
Schreiber Artur, Czernowitz.
Sellinschegg Adolf, Pettau.
Sluga Georg, Kartschowina.
Sueli Viktor, Wien.
Toplak Anton, Ragosnitz.
Wankmüller Alfons, Hl. Geist i. d. Kolos.
Wresnig Ludwig, Rann b. Pettau.

Privatist:

Attems Max, Graf, Burg-Feistritz.

II. Klasse.

Bacher Jakob, Laßnitz.
Blahouš Josef, Kamenitz bei Iglau.
Blanke Herbert, Pettau.
Bruck Josef, Pettau.
Brumen Albert, Neudorf.
Delpin Werner, Klagenfurt.
Elsnig Otmar, Radkersburg.
Gerscha Fritz, Zeltweg.
Grasser August, Arnfels.
Huber Otmar v., Hartberg.
Jurin Franz, Brdovec.
Kadletz Rudolf, Wartberg.
Kalb Hermann, Steinbrück.
Kofler Albert, Pettau.
Kotzbek Wando, Radkersburg.
Kupferschmied Karl, Meran.
Mlaker Josef, Planina.
Molitor Rudolf, Pettau.
Müller Eduard, Sarajevo.
Sattler Leopold, Sedlaschegg.
Taferner Hubert, Waiern.
Teltschik Wilhelm, Graz.
Toplak Josef, Pettau.
Tschataritsch Roman, Marburg.
Ullmann Gustav, Pettau.

III. Klasse.

Bouvier Edwin, Oberradkersburg.
Bratkovič Kasimir, Treffen.

Feldner Friedrich, Wien.
Fürst Richard, Wien.
Gambis Dagobert v., Turn-Severin.
Haller Hellmut, Graz.
Hausberger Friedrich, Postelberg.
Heß Karl, Wasendorf.
Jurca Anton, Pettau.
Karner Michael, Haidin.
Knopf Karl, Leibnitz.
Korpar Ferdinand, Formin.
Košir Rudolf, Pettau.
Krainz Karl, Knittelfeld.
Krischan Gustav, Bruck a. d. Mur.
Laube Eduard, Reichenberg.
Laufenstein Karl, Mariazell.
Mezler Lotar v., Pettau.
Mraz Gustav, Oberrann.
Mursec Johann, Windischgraz.
Nötel Ernst, Gittersee.
Nübler Rudolf, Wien.
Ornig Paul, Pettau.
Osoinik Johann, Stadtberg.
Pessler Viktor, Pettau.
Pevce Anton, Rabeldorf.
Plochl Alfred, Klagenfurt.
Pugl Johann, Graz.
Saria Balduin, Pettau.
Scheibel Walter, Leoben.
Scheichenbauer Leo, Pettau.
Ustrnul Reinhold, Graz.
Wagner Rudolf, Cormons.
Wrentschur Karl, Mahrenberg.
Zech Walter, Alt-Irdning.

IV. Klasse.

Czerny Franz, Debreczin.
Duller Wilhelm, Luttenberg.
Gedliczka Hugo, Friedau.
Habianitsch Artur, Luttenberg.
Hein Heinrich, Oderberg.
Kalb Adolf, St. Peter bei Steinbrück.
Kaps Hubert, Mies.
Kogeler Karl, Meran.
Koschut Kamillo, Troppau.
Marinz Franz, Pettau.
Nedved Karl, Rann a. d. Save.
Pugl Franz, Graz.
Rasser Walter, Friedberg.
Scheitz Robert, Irdning.
Schulfink Erich, Pettau.
Senčar Karl, Negau.
Sieg Emil, Donawitz.
Skorjanec Friedrich, Michalofzen.
Wachner Emil, Wien.
Weissenberg Karl, Wien.

Privatisten:

Attems Edmund, Graf, Burg-Feistritz.
Strafella Leo, Neumarkt.

V. Klasse.

Bachmann Karl, Warnsdorf.
Bruck Rudolf, Pettau.
Druschkovitsch Franz, Gonobitz.

Duller Alexander, Luttenberg.
Eigler Konrad, Maria-Buch.
Fleck Fritz, Lichtenwald.
Guggi Friedrich, Judenburg.
Koegele Hans, Brixlegg.
Krajnc Anton, Pettau.
Marek Johann, Pilsen.
Neuner Wilhelm, Hohenmauthen.
Roschker Josef, Gams bei Marburg.
Slinker Otto, Weitenstein.
Steinwender Hans, Arnfels.
Streit Adolf, Köflach.
Vistarini Bruno v., Leitersberg.
Weissenstein Franz, Pettau.
Wolf Hermann, Gamlitz.

Privatist:

Kadletz Heinrich, Wartberg.

VI. Klasse.

Barmüller Karl, Voitsberg.
Birnbacher Fritz, Graz.
Blanke Otto, Pettau.
Bratanič Franz, Rohitsch.
Czerny Rudolf, Debreczin.
Fischer Josef, Groß-Klein.
Glatz Hans, Leoben.
Gmoser Josef, Feistritz b. Ilz.
Hold Christian, Graz.
Kolarič Ludwig, Neudorf b. Pettau.
Kollenz Vinzenz, Križovljan.
Laibacher Franz, Pragerhof.
Ortner Anton, Arnfels.
Osterberger Hermann, Pettau.
Ranzinger Franz, Gottschee.
Scharner Albert, Pettau.

Schwarz Otmar, Pettau.
Seifert Artur, Chicago.
Valentin Julius, Frohnleiten.
Winkler Alfons, Pettau. *in A*

Privatist:

Strafella Franz, Pettau.

VII. Klasse.

Gerhart Moritz, Wien.
Glaas Wilhelm, Rosental bei Köflach.
Kandrič Mathäus, Mihovec.
Klar Otto, Graz.
Knopf Otto, Graz.
Križan Martin, Unter-Heudorf.
Mikel Friedrich, Mährisch-Ostrau.
Mikel Rudolf, Mährisch-Ostrau.
Olbrich Karl, Waltersdorf.
Rollet Edwin, Graz.
Runovc Viktor, Windischgraz.
Starkel Theodor, Pettau.
Trummer Otmar, Radkersburg.
Vedernjak Karl, Pettau.
Zalka Géza v., Wien.

VIII. Klasse.

Besgeth Franz, Friedau.
Blanke Wilhelm, Pettau.
Fürst René, Pettau.
Kosser Otto, Pettau.
Krischan Max, Bruck a. d. M.
Langenmantel Erwin v., Eggenberg.
Ornig Josef, Pettau.
Scheichenbauer Ludwig, Pettau.

III. Unterricht.

A. Lehrplan.

Dem Unterrichte lag der Lehrplan samt Instruktionen vom 23. Februar 1900, Z. 5146, zugrunde. Der obligate Zeichenunterricht in den vier unteren Klassen wurde gemäß der k. k. Ministerial-Verordnung v. 17 Juni 1891, Z. 9193 und der obligate Turnunterricht gemäß der Ministerial-Verordnung v. 12. Februar 1897, Z. 17261 ex 1896, erteilt.

B. Lesestoff.

1. Aus der römischen Literatur.

III. Klasse.

Cornelius Nepos: Miltiades, Themistokles, Epaminondas. — Memoriert: Miltiades I 1—20, III., Themistokles I, IV., Epaminondas I. — Curtius Rufus: Historiae Alexandri Magni: I, III, IV, VI, VIII, IX, X, XI, XII, XIII, XIV. Memoriert: I, Kp. 1, XI, Kp. 1. u. 2.

IV. Klasse.

Caesar de bello Gallico I, IV, VI. (Auswahl). — Ovid (nach Sedlmayer) aus d. Metam. Nr. 1 (Vorwort des Dichters), Nr. 2 (Die vier Weltalter); aus den Fasten: Nr. 5 (Die wunderbare Rettung des Arion). Privatlektüre: Caesar de b. G. V. Memoriert: Die vier Weltalter 1—25.

V. Klasse.

Livius: B. I, B. XXI cc. 30—38; Auswahl aus B. II. — Ovid: Metam. I 1—4, 89—162, III 528—731, IV 615—662, 670—746, 753—764, VIII 183—235, X 1—63, 72—77 XI 87—193, XII 1—38, 575—606; Am. III 8, 35—56; Fast. II 83—118, 533—566, 617—638, 687—710, III 713 f., 725—790, IV 393—620; Trist. I 3, IV 8, 10, V 10. — Einzelne Schüler lasen:

Metam. III 1—94, 101—130; V 385—437, 462—571; VI 5—82, 103—107, 127—145, 313—381, VII 159—227, 234—293; XII 39—145; XIV 246—307; Amor. II 6, Trist. III 12; ex Pont. III 2. — Memoriert: Dädalus u. Icarus, Arion.

VI. Klasse.

Sallust: Bell. Jug. — Caesar: Bellum civ. I. — Cicero: Cat. I. — Vergil: Aeneis I u. II; Ecl. I und IX; Georg. II, 109—176, 319—345, 458—540. — Privatlektüre: Cicero, Cato maior; Sallust: Bell. Cat. — Vergil: Ecl. 2, 3, 4, 5; Die Briefe des jüngeren Plinius nach der Auswahl von R. C. Kukula. — Memoriert: Bell. Jug. c. XIV. und c. LXXXV.

VII. Klasse.

Cicero: Pro lege Manilia, pro Archia poeta, de officiis lib. I. — Vergilius: Aen. IV, VI. Privatlektüre: Ausgewählte Stücke aus dem II. u. III. Buche Ciceros de officiis und aus den in der Schule nicht gelesenen Büchern von Vergils Aeneis. Auch von Cäsars commentarii de bello civili lasen Schüler einzelne Abschnitte. — Memoriert: Pro lege Manilia § 1—5, pro Archia poeta § 17—19. Vergils Aeneis W 1—50.

VIII. Klasse.

Tacitus Annalen I. Germania 1—27. — Horaz: Oden I 1, 3, 7, 11, 12, 18, 19, 22, 24, 34, 37, II 3, 13, 16, III 1, 2, 3, 4, 5, 30, IV 2, 6., Epoden 2., Sat. I. 9., Epist. I. 2. — Livius III. Auswahl. Privatlektüre: Tacitus, Germania cap. 28—46; Historiae I 1—30. Memoriert: Horaz, Oden I 1, III 30.

2. Aus der griechischen Literatur.

V. Klasse.

Chrestomathie aus Xenophon von H. Schenkl: Anabasis I—VII; Cyropaedie I und II; Homers Ilias I u. II. Privatlektüre: Xen. Hellenika B I u. II. — Memoriert: Ilias I, 1—200.

VI. Klasse.

Homers Ilias III, IV, VI, XVI, XXII; Xenophon: Chrestomathie von Schenkel: Kyropädie I, III, V. — Herodot ed. Hintner I—XLII (Auswahl). Privatlektüre: Homers Ilias V. Herodot: einzelne in der Schule nicht gelesene Abschnitte aus den Perserkriegen und der Anhang. — Memoriert: II, III 1—90, Herodot: I, II.

VII. Klasse.

Demosthenes: Olynth. I u. II, Phil. I; Privatlektüre: Rede vom Frieden und Phil. III. — Homer Od. I 1—75, V—X. — Einzelne Schüler lasen: Homer Od. I—IV, XII—XIII; Batrachomyomachie; Xenophons Hellenika I, Auswahl aus d. VI. u. VII. B.; Thukydides, Leichenrede des Perikles, Pest in Athen; Lysias, Rede gegen Eratosthenes; Plutarch, Perikles, Pausanias I (Akropolis); Lukian, Der Traum; Auswahl aus griech. Lyrikern.

VIII. Klasse.

Plato: Apologie, Charmides, Gorgias, c 16—36. Sophokles: Oedipus rex. — Homer: Od. XXI, XXII. — Privatlektüre: Euripides, Iphigenie auf Aulis; Homer: Od. XIV, XIX. Memoriert: Oed. rex: Die Parodos.

3. Aus der deutschen Literatur.

V. Klasse.

Lesebuch. Goethes Reineke Fuchs, Wielands Oberon.

VI. Klasse.

Lesebuch. Lessing: Philotas, Mina von Barnhelm, Emilia Galotti, Nathan der Weise. Privatlektüre einzelner Schüler: 1) Nibelungenlied, 2) Gudrun, 3) der arme Heinrich, 4) Meier Helmbrecht, 5) die Nibelungen von Hebbel, 6) Miss Sara Sampson von Lessing, 7) Agathon von Wieland, 8) Geschichte der Abderiten von Wieland.

VII. Klasse.

Lesebuch. Shakespeares Macbeth, König Ödipus. Goethes Gedichte (Auswahl von Blume), Götz, Werther, Clavigo, Egmont, Iphigenie; Schillers Gedichte in Auswahl, Räuber, Fiesko, Kabale und Liebe, Don Carlos. Privatlektüre: Einzelne Schüler lasen Goethes Dichtung und Wahrheit vollständig, mit einem wurde Goethes Tasso gelesen.

VIII. Klasse.

Lesebuch. Schiller, Gedichte (Auswahl), Wallenstein; Goethe, Gedichte (Auswahl von Blume), Iphigenie auf Tauris; H. v. Kleist, Käthchen von Heilbronn, Prinz Friedrich von Homburg;

Eichendorff, Aus dem Leben eines Taugenichts; Mörike, Mozart auf der Reise nach Prag. Gedichte; Lessing, Laokoon und Hamburgische Dramaturgie in Auswahl; Grillparzer, Der Traum ein Leben. — Privatlektüre: Schiller, Jungfrau v. Orleans, Braut von Messina, Tell; Kleist, Der zerbrochene Krug; Grillparzer, Bruderzwist in Habsburg.

C. Lehrplan für die Freigegegenstände.

Stefermärkische Gedichte. (1 Stunde wöchentlich.)

Schülerzahl 7. An der Preisprüfung beteiligten sich 5 Schüler. (s. VII.)

Slowenische Sprache. (8 Stunden wöchentlich.)

Der Unterricht wurde in 4 Abteilungen, die aus Schülern des Unter- und Obergymnasiums nach dem Verhältnisse der Vorkenntnisse zusammengesetzt waren, in je zwei Stunden erteilt. I. Abteilung: Nach dem Übungsbuche von Dr. Sket die Laut- und Formenlehre (Lektion 1—29), Vokabellernen, Übersetzen und Sprechübungen; monatlich eine schriftliche Arbeit. II. Abteilung: Beendigung der Formenlehre, Vokabellernen, Satzlehre, Übersetzungen schwieriger prosaischer und poetischer Lesestücke und Sprechübungen; monatlich eine schriftliche Arbeit. III. Abteilung: Die syntaktischen Haupteigentümlichkeiten und deren praktische Anwendung; Vokabellernen, Übersetzungen deutscher Übungen. Erklären und Nacherzählen slowenischer Lesestücke, vorwiegend slowenische Unterrichtssprache; monatlich eine schriftliche Arbeit. IV. Abteilung: Lesen, Erklären, Nacherzählen ausgewählter Stücke aus der neuslowenischen Literatur mit Berücksichtigung der Entwicklung derselben. Sprechübungen und Deklamation. Schriftliche Aufsätze: 7 im Semester, abwechselnd Schul- und Hausarbeiten, Unterrichtssprache slowenisch.

Stenographie. (4 Stunden wöchentlich.)

In zwei Kursen zu je 2 Stunden wöchentlich. I. Kurs: Unter sorgfältiger Pflege der stenogr. Kalligraphie die Korrespondenzschrift bis zu den Siegeln, unter teilweiser Einbeziehung der Wortbildungs- und Wortkürzungslehre. Lese- und Schreibübungen auf diesem Gebiete. II. Kurs: (im II. Sem.) Wortbildungs- und Wortkürzungslehre beendet. Lese- und Schreibübungen bezüglich der Wortkürzung.

Freihandzeichnen. (2 Stunden wöchentlich.)

Systematische Einführung in figurales Zeichnen, Verhältnisse des Kopfes und Gesichtes zum Körper. Proportionen der Gesichtsteile mit Rücksicht auf die verschiedenen Altersstufen des Menschen. Die veränderlichen Gesichtsteile sowie der anatomische Bau des Halses, die Verbindung des Kopfes mit dem Rumpfe. Zeichnen des menschlichen Kopfes nach guten Vorbildern sowie nach der Plastik in Reliefbildern und Profilstellungen der Büsten. Perspektivzeichnen nach Modellen der S. III (IV. Klasse.) Zeichnen nach der Natur.

Konstruktives Zeichnen. (2 Stunden wöchentlich.)

I. Kurs. Geometrisches Zeichnen. (1 St. wöch.) Die wichtigsten Konstruktionen in der Ebene; Konstruktionen von geradlinig begrenzten Figuren, als Dreiecke, Vierecke, regelmäßige Vielecke. Verwandlung geradliniger Figuren. Die wichtigsten Aufgaben über Kegelschnittslinien mit besonderer Berücksichtigung der Tangenten- und Normalen-Konstruktion.

II. Kurs. Elemente der darstellenden Geometrie. (1 St. wöch.) a) Orthogonale Projektion von Punkten, Geraden auf eine Projektionsebene. Darstellung der Ebene. Orthogonale Projektion ebener Figuren. b) Orthogonale Projektion auf zwei Projektionsebenen. Zugeordnete Projektionen des Punktes und der Geraden. Länge von Strecken. Neigungswinkel von Geraden. Die Ebene, parallele und sich schneidende Geraden. Sich kreuzende Geraden. Zugeordnete Spuren der Ebene. Gerade Linien in einer Ebene. Spurparallele. Spurnormale. Neigungswinkel der Ebene. Konstruktion der Spuren von Ebenen. Parallele und sich schneidende Ebenen. Schnittpunkt einer Geraden und einer Ebene. Aufgaben über die parallele Lage von Geraden und Ebenen. Schattenkonstruktion. Einführung neuer Projektionsebenen. Normalstellung der Geraden zur Ebene. Aufgabe über die normale Stellung von Geraden und Ebenen. Konstruktion von Abständen. Zugeordnete Projektionen ebener Figuren. Konstruktion von Neigungswinkeln. Schattenkonstruktion. Die orthogonale Projektion des Kreises. Einige Konstruktionen über Körpercke. Darstellung von Prismen, Pyramiden, Zylindern und Kegeln.

Gefang. (4 Stunden wöchentlich.)

I. Abteilung für Anfänger 2 Stunden wöchentlich. Erlernung der Noten im Violinschlüssel, der Dur- und Molltonarten, der Drei- und Vierklänge; Treffübungen bis inkl. einer Quarte und Stimmübungen. Zwei- u. dreistimmige Lieder. II. Abteilung für Vorgerückte 2 Stunden wöchentlich. Vornahme der Theorie wie in der I. Abteilung, aber mit gesteigerten Anforderungen, Einübung 4stimmiger gemischter Chöre weltlichen und geistlichen Inhalts.

Turnen. (4 Stunden wöchentlich.)

I. Abt. (V. u. VI. Kl.): (2 Stunden wöchentlich.) a) Ordnungsübungen: Militärisches Turnen, Exerzieren im Zuge, Aufmärsche, Reigen. b) Freiübungen: Elemente derselben, Verbindung derselben zu Gruppen ohne und mit Belastung. c) Gerätturnen: Übungen der I. Stufe. d) Spiele.

II. Abt. (VII. u. VIII. Kl.): (2 Stunden wöchentlich.) a) Ordnungsübungen: Zug, Aufmärsche. b) Freiübungen: Verbindung der Elemente zu Gruppen mit und ohne Belastung. c) Gerätturnen: Alle Geräte mit Übungen der zweiten Stufe. d) Turnspiele.

D. Schulbücher im Schuljahre 1906/7.

a) Pflichtgegenstände.

1. Katholische Religionslehre.

I. und II. Klasse: Großer Katechismus der kathol. Religion. — III. Klasse: Fischer, Liturgik, 11.—14. Aufl. und Fischer, Geschichte der Offenbarung des alten Bundes, 7.—9. A. — IV. Klasse: Fischer, Offenbarung des neuen Bundes, 7.—9. Aufl. — V. Klasse: Wappler, Lehrbuch der kathol. Religion, I. T., 8. Aufl. — VI. Klasse: Wappler, Lehrbuch der kathol. Religion, II. T., 7. u. 8. Aufl. — VII. Klasse: Wappler, Lehrbuch der kathol. Religion, III. T., 6. u. 7. Aufl. — VIII. Klasse: Bader, Lehrbuch der Kirchengeschichte, 4. u. 5. Aufl.

2. Lateinische Sprache.

I.—VIII. Klasse: Goldbacher, Lateinische Grammatik 5.—7. Aufl. — I. Klasse: Nahrhaft, Lateinisches Übungsbuch, I. T., 6. Auflage. — II. Klasse: Nahrhaft, Lateinisches Übungsbuch, II. T., 5. Auflage. — III. Klasse: Nahrhaft, Lateinisches Übungsbuch, III. T., 2. Aufl. — IV. Klasse: Nahrhaft-Walser, Lateinisches Übungsbuch IV. T., 2. Auflage. — V.—VIII. Kl.: Sedlmayer-Scheidler, Lat. Übungsbuch für d. ob. Kl., 2. u. 3. Aufl. — III. Klasse: Golling, Chrestomathie aus Cornelius Nepos und Q. Curtius Rufus, 2. Aufl. — IV. Klasse: Caesars commentarii de bello Gallico, ed. Prammer, 6. Aufl.; ausgewählte Gedichte des P. Ovidius Naso, herausgegeben von Sedlmayer, 5. u. 6. Aufl. — V. Klasse: Ausgewählte Gedichte des Q. Ovidius Naso, herausgegeben von Sedlmayer, 5.—7. Auflage.; Livii ab urbe condita libri I, II, XXI, XXII et partes, sel. ed. Zingerle, 4.—7. Aufl. — VI. Klasse: Salustii bellum Jugurthinum ed. Scheindler; Cicero, In Catilinam, ed. Nohl; Vergils Aeneis nebst anschw. Stücken der Bucolia, ed. Klouček, 2. u. 3. Aufl. — VII. Klasse: Cicero, Pro lege Manilia, Pro Archia poeta, De officiis, ed. Nohl; Vergils Aeneis, 2. u. 3. Aufl. ed. Klouček. — VIII. Klasse: Tacitus, Germania, Annales und Historiae, ed. Müller; Horatii carmina selecta, ed. Petschenig, 3. Auflage.

3. Griechische Sprache.

III.—VIII. Klasse: Curtius, Griechische Schulgrammatik 24. u. 25. Aufl. — III.—VI. Klasse: Schenkel, Griechisches Elementarbuch, 19. Aufl. — V. Klasse: Schenkel, Chrestomathie aus Xenophon, 10.—13. Aufl.; Homers Ilias, Schulausgabe von Christ, 1.—3. Aufl. — VI. Klasse: Homers Ilias, Schulausgabe von Christ 1.—3. Aufl.; Herodots Perserkriege, herausg. von Hintner, 4.—6. Aufl. — VII. Klasse: Demosthenes, ausgew. Reden von Wotke, 3. u. 4. Aufl.; Homers Odyssee für den Schulgebr., herausg. von Christ, 2.—4. Aufl. — VII. u. VIII. Klasse: Schenkel, Übungsbuch zum Übersetzen aus dem Deutschen ins Griechische, 8.—11. Aufl. — VIII. Klasse: Platon, Apologie, Gorgias und Charmides, ed. Christ; Homers Odyssee von Christ, 2.—4. Aufl.; Sophokles, Oedipus rex, ed. Schubert.

4. Deutsche Sprache.

I.—VI. Klasse: Willomitzer, Deutsche Grammatik für österr. Mittelschulen, 7.—11. A. — I. Klasse: Lampel, Deutsches Lesebuch für österr. Gymn., I. Bd., 7.—11. Aufl. — II. Klasse: Lampel, Deutsches Lesebuch für österr. Gymn., II. B., 5.—9. Aufl. — III. Klasse: Lampel, Deutsches Lesebuch für österr. Gymn., III. B., 5.—9. Aufl. — IV. Klasse: Lampel, Deutsches Lesebuch für öst. Gymn., IV. B., 6.—8. Aufl. — V. Klasse: Lampel, Deutsches Lesebuch für die oberen Klassen der Gymn., 1. T., 3. u. 4. Aufl. — VI. Klasse: Lampel, Deutsches Lesebuch für die oberen Klassen der Gymn., 2. T., 4. und 5. Auflage. — VII. Klasse: Lampel, Deutsches Lesebuch für die oberen Klassen der Gymn., 3. T., 1. u. 2. Aufl. — VIII. Klasse: Lampel, Deutsches Lesebuch für die oberen Klassen der Gymn., 4. T., 1. und 2. Aufl.

5. Slowenische Sprache.

I.—VI. Klasse: Sket, Slovenska slovnica, 8. Aufl. — I. Klasse: Sket, Slovenska čitanka I. T., 2. u. 3. Aufl. — II. Klasse: Sket, Slovenska čitanka, II. T., 2. Aufl. — III. Klasse: Sket, Slovenska čitanka, III. T. — IV. Klasse: Sket, Slovenska čitanka, IV. T. — V. Klasse: Sket, Slovenska čitanka, V. T., 1.—3. Aufl. — VI. Klasse: Sket, Slovenska čitanka, V. T., 1. und 2. Aufl. — VII. und VIII. Klasse: Sket, Slovstvena čitanka, 2. Aufl.; Sket, Staroslovenska čitanka.

6. Geographie und Geschichte.

I.—VII. Klasse: Richter, Lehrbuch der Geographie, 5. u. 6. Aufl. — IV. Klasse: Mayer, Geographie der öst.-ung. Monarchie, 5.—7. Aufl. — I.—VII. Klasse: Kozenn, geogr. Schulatlas für Mittelschulen, 36.—40. Aufl. — II.—VIII. Klasse: Putzger, Histor. Schulatlas 24.—26. Aufl. — II. Klasse: Gindely-Würfl, Geschichte des Altertums, 11.—13. A. — III. Klasse: Gindely-Würfl, Geschichte des Mittelalters, 12. und 13. Aufl. — IV. Klasse: Gindely-Doublier-Schmidt, Geschichte der Neuzeit, 10. u. 11. Aufl. — V. Klasse: Bauer, Geschichte des Altertums für die oberen Klassen der Gymn. — VI. Klasse: Bauer, Geschichte des Altertums, Woynar, Mittelalter, Gindely-Mayer, III. Bd., 10. u. 11. Aufl. — VII. Klasse: Gindely-Mayer, Lehrbuch der allgem. Geschichte, III. Bd., 10. u. 11. Aufl. — VIII. Klasse: Lang, Vaterlandskunde für die VIII. Klasse, 2. Aufl.; Bauer, Woynar, Gindely-Mayer (III.).

7. Mathematik.

I. u. II. Klasse: Močnik, Lehrbuch der Arithmetik, I. T., 36. u. 37. Aufl., — III. u. IV. Klasse: Močnik, Lehrbuch der Arithmetik, II. T., 27. u. 28. Aufl. — I. und II. Klasse: Močnik, Lehrbuch der Geometrie, I. T., 25.—27. Aufl. — III. und IV. Klasse: Močnik, Lehrbuch der Geometrie, II. T., 20.—22. A. — V.—VIII. Klasse: Močnik, Lehrbuch der Arithmetik und Algebra für die oberen Klassen der Gymn., 26.—28. Aufl. — Močnik, Lehrbuch der Geometrie für die oberen Klassen, 23. u. 24. Aufl. — V. u. VI. Klasse: Heis, Sammlung von Beispielen und Aufgaben, 2.—4. Aufl. — VII. u. VIII. Klasse: Wallentin, Methodisch geordnete Sammlung von Beispielen und Aufgaben, 4. u. 5. Aufl. — VI.—VIII. Klasse: Schlämlich, Logarithmische und trigonometrische Tafeln.

8. Naturgeschichte.

I. u. II. Klasse: Pokorny, illustrierte Naturgeschichte des Tierreiches, 27. u. 28. Aufl. Pokorny, illustr. Naturgeschichte des Pflanzenreiches, 23. u. 24. Aufl. — III. Kl. (II. Sem.): Pokorny, illustr. Naturgeschichte des Mineralreiches, 20. u. 21. Aufl. — V. Kl.: Scharitzer, Lehrbuch der Mineralogie und Geologie, 5. Aufl. — Wettstein, Leitfaden der Botanik, 3. Aufl. — VI. Kl.: Graber, Leitfaden der Zoologie für die oberen Klassen der Mittelschulen, 4. Auflage.

9. Naturlehre.

III. Klasse (I. Sem.) und IV. Klasse: Krist, Anfangsgründe der Naturlehre für die unteren Klassen der Mittelschulen, 19. und 20. Aufl. — VII. u. VIII. Klasse: Wallentin, Lehrbuch der Physik für die oberen Klassen der Gymn., 12. und 13. Aufl.

10. Philosophische Propädeutik.

VII. Klasse: Höfler, Grundlehren der Logik, 2. und 3. Aufl. — VIII. Klasse: Höfler, Grundlehren der Psychologie, 1. u. 2. Aufl.

11. Zeichnen.

I. und II. Klasse: Peyrek, Zeichenblatthalter. — III. und IV. Klasse: Zeichenreißbrett samt Mappe.

Vorbereitungsklasse.

Religion: Mittlerer Katechismus der katholischen Religion.

Deutsche Sprache: Lehmann, Sprachbuch für fünfklassige Volksschulen. III. Teil.

Zeynek, Lesebuch, Ausgabe in 3 Teilen, II. Teil, Regeln- und Wörterverzeichnis für die deutsche Rechtschreibung, neue veränderte Auflage.

Rechnen: Močnik, 4. Rechenbuch.

b) Freigegegenstände.

1. Steiermärkische Geschichte.

Hirsch-Zafita, Heimatkunde des Herzogtums Steiermark, 2. Auflage.

2. Slowenische Sprache.

I. u. II. Abteilung: Sket, Deutsch-slowenisches Übungsbuch, 4.—6. Aufl.

3. Gesang.

Vogl, Liederbuch für Gymnasien, 3. Aufl. — Fiby, Chorliederbuch für österr. Mittelschulen I. — Hasel-Weirich, Liederbuch für Studierende.

4. Stenographie.

Scheller, Lehr- u. Lesebuch der Gabelsberger'schen Stenographie, I. u. II. T., 7.—10. A.

5. Darstellende Geometrie.

Josef Menger, Lehrbuch der darstellenden Geometrie.

E. Aufgaben für die schriftlichen Arbeiten.

a) In der deutschen Sprache.

V. Klasse.

1. „Erkönig“ und „Erkönigs Tochter“. Ein Vergleich. (Sch.) — 2. Wodurch wird in den „Kranichen des Ibykus“ die Entdeckung der Mörder herbeigeführt? (Nach Schillers Gedicht „Die Kraniche des Ibykus“.) (H.) — 3. Ägypten, ein Geschenk des Nil. (Sch.) — 4. Aus welchen Erscheinungen geht hervor, daß schon unter Romulus ein Gegensatz zwischen Patriziern und Plebeiern bestanden hat? (Nach Livius.) (H.) — 5. An dem Märchen „Dornröschen“ sind die Merkmale der Dichtungsart, der es angehört, nachzuweisen. (Sch.) — Krimhildens Glück, Leid und Rache. (H.) — 7. Welche Tugenden werden in der Hegelingsage hervorgehoben? (Sch.) — 8. Historische und mythologische Bestandteile in der Nibelungensage. (H.) — 9. Wie entzieht sich Reineke der verdienten Strafe? (Sch.) — 10. Die Führer der Ältesten im 4. Gesange des Messias. (H.) — 11. Ein Morgengewitter im Frühling. (Im freien Anschluß an Klopstocks Ode „Die Frühlingsfeier“.) (Sch.) — 12. Was erzählt uns der Hellespont? (H.) — 13. Der Festtag des Liber in Rom. (Nach Ovid, Fasti III.) (Sch.) — 14. Die Ursachen der punischen Kriege. (H.) — 15. An Wielands „Oberon“ ist das Wesen des romantischen Epos zu zeigen. (Sch.) — 16. Eine Ferienreise. (H.) Heckel.

VI. Klasse.

1. Annehmlichkeiten des Herbstes. (H.) — 2. Welche Motive treiben die Handlung in der nordischen Nibelungensage? (Sch.) — 3. Einfluß der Kreuzzüge auf die deutsche Dichtung. (H.) — 4. Hektors Abschied von Andromache (nach dem VI. Ges. der Ilias, V. 390—493). (Sch.) — 5. „Wer mit dem Leben spielt, — Kommt nie zurecht; — Wer sich nicht selbst befiehlt, — Bleibt immer Knecht.“ Goethe. (H.) — 6. Übersetzung aus dem Niebelungenliede, XVII. Ges., 1.—7. Str. (Sch.) — 7. Siegfried, das Idealbild eines deutschen Helden. (Nach dem VIII. Liede des Niebelungenliedes.) (H.) 8. Warum hat es sich im deutschen Investiturstreit gehandelt? (Sch.) — 9. Gliederung und Gedankengang des „Frühlings“ von Ch. E. von Kleist. (H.) — 10. Was rühmt Klopstock an seinem Vaterlande? (Nach seinen Oden.) (Sch.) — 11. „Der Dinge Wert ist das, was wir davon empfinden“. Haller. (H.) — 12. „Das Werk des Meisters, welches von hohem Geist geflügelt, hinschwebt, ist wie des Helden Tat, unsterblich.“ (Klopstock). (Sch.) — 13. Charakterbild Tellheims nach dem I. Akte von Lessings „Minna von Barnhelm.“ (Sch.) — 14. Lösung des Konfliktes in „Minna von Barnhelm.“ (H.) Mair.

VII. Klasse.

1. Die Begeisterung ist eine Quelle großer Taten. (H.) — 2. Die Entwicklung des Mordgedankes in Macbeths Seele bis zur Tat. (Sch.) — 3. Wie bewährt sich in Macbeth die Wahrheit des Spruches: „Das eben ist der Fluch der bösen Tat, daß sie fortzeugend immer Böses muß gebären?“ (H.) — 4. Wie sah es mit der Kriegsführung der Athener zur Zeit des Demosthenes aus? (Nach Demosth. Phil. I.) (Sch.) — 5. Götz und Weislingen, zwei Gegensätze deutschen Rittertums. (H.) 6. Warum hielt Cicero den Pompejus für den geeignetsten Feldherrn im Kriege gegen Mithridates? (Sch.) — 7. Homer und Ossian in Goethes Werther. (H.) — 8. Iphigeniens Wirksamkeit unter den Barbaren auf Tauris. (Sch.) — 9. Tat Iphigenie recht, das Leben ihres Bruders und seines Freundes aufs Spiel zu setzen? (H.) 10. Die Katastrophe in Schillers „Räubern“. (Sch.) 11. „Entzwei und gebiete! Tüchtig Wort. Verein und leite! Bess'rer Hort.“ (Goethe Gedichte: Sprichwörtlich.) (H.) — 12. Vater und Sohn in Schillers „Kabale und Liebe“. (Sch.) — 13. Wie reift Don Carlos zum Manne? (Sch.) — 14. Die Gesittung der Phäaken. (Nach Od. VI—VIII.) (H.) Dr. Zack.

VIII. Klasse.

1. Schüler und Meister in Goethes „Zauberlehrling“. (Sch.) — 2. Der Gegensatz als Prinzip des Aufbaues in Schillers „Lied von der Gloke“. (H.) — 3. Aus welchen Ursachen geschah die Erhebung von Österreich und Steiermark zu Herzogtümern? (Sch.) — 4. Zur Wahl: a) „Das Abendmahl“ von Fritz von Uhde; b) „Hieronymus im Gehäuse“ von Dürer. (H.) — 5. Wallensteins Generale und ihr Verhältnis zum Feldherrn in Schillers „Wallenstein“. (Sch.) — 6. Dichter und Schauspieler. Eine Rede. (H.) — 7. a) Ungleich verteilt sind des Lebens Güter unter der Menschen flüchtigem Geschlecht, Aber die Natur, sie ist ewig gerecht. (Schiller, Braut v. Mess.); b) Inwiefern erscheint Schillers Fürstin von Messina als eine echte Niobe? (Sch.) — 8. Vergleich der Zwiesprache Stauffachers und Tells mit ihren Frauen. (Schillers „Tell“ I 2 u. III 1.) (H.) — 9. „Herr, das Gesetz, das höchste, oberste, Das wirken soll in deiner Feldherrn Brust, Das ist der Buchstab deines Willens nicht, Das ist das Vaterland, das ist die Krone, Das bist du selber, dessen Haupt sie trägt.“ (Kottwitz zum Kurfürsten in Kleists „Prinz Friedrich v. Homburg“.) Eine Verteidigung des Prinzen. (Sch.) — 10. a) Mozarts Charakter. b) die adelige Gesellschaft auf dem Schlosse in Mörikes Novelle „Mozart auf der Reise nach Prag“. (H.) — 11. a) Motive und Konflikte sowie deren Lösung in Goethes „Iphigenie auf Tauris“; b) Iphigeniens Verhältnis zu den Göttern. (Sch.) — 12. Graf Kalkreuths Bild „Die Fahrt ins Leben“, verglichen mit dem zu Grunde liegenden Naturmotive. (H.) — 13. König Ödipus als tragischer Charakter. (Sch.) — 14. Maturitätsprüfungs-Arbeit. Dr. Raiz.

b) In der slowenischen Sprache.

VI. Klasse.

1. Na jesen gre! A čas noben — ni kmetu ljubši kot jesen. (H.) — 2. Kake uspehe sta dosegla sv. Ciril in Metod? (Sch.) — 3. Red vlada svet. (H.) — 4. Hektorjev sestanek z Andromaho. (Po VI. spevu Il.) (Sch.) — 5. Zakaj je propala rimska država? (H.) — 6. Božična noč. (Sch.) — 7. Človeško telo v primeri z živalskim. (H.) — 8. Slovenščina v srednjem veku. (Sch.) — 9. Ljubi to, kar je pravično, — kar je vzvišeno, lepo; — brez zadržka mu posveti — glavo, srce in roko! (L. Pesjakova.) (H.) — 10. Korist križarskih vojsk. (Sch.) — 11. Dejanje Askerčeve „Stare pravde“. (H.) — 12. Vihar na morju. (Oris po Eneidi.) (Sch.) — 13. Kakega pomena za dijaka je potovanje. (H.) — 14. S kakimi težavami so se imeli boriti protestantski pisatelji, ustanavljajoči novo slovensko slovstvo? (Sch.)

VII. Klasse.

1. Kteri dogodki značijo nastop novega veka? (H.) — 2. Kake uspehe sta dosegla sv. Ciril in Metod? (Sch.) — 3. Človek samo enkrat živi, pravi modrijan, pravi pa tudi nespametnik. (H.) — 4. Kake lastnosti naj ima vojskovodja? (Po Ciceronovem govoru De imp. Cn. Pompei.) (Sch.) — 5. Važnost govornišva nekdanj in sedaj. (H.) — 6. Vse suče se, preminja brez prestanka. (Stritar.) (Novoleten govor.) (Sch.) — 7. Važnost stare cerkvene slovenščine za razvoj in razumevanje nove slovenščine. (H.) — 8. Slovenščina v srednjem veku. (Sch.) — 9. Nada in strah, vedna spremljevalca človeškega življenja. (H.) — 10. Vzroki francoske revolucije. (Sch.) — 11. Askerčeva „Stara pravda“ kot pesniška celota. (H.) — 12. Odi-sejev prihod k Fejacom. (Po Odesiji.) (Sch.) — 13. Kakega pomena za dijaka je potovanje. (H.) — 14. Ktere misli so vodile pisatelje protestantske in sledeče katoliške dobe pri njihovem slovstvenem delovanju? (Sch.)

Dr. Komljanec.

F. Redeübungen.

a) Aus Deutsch.

VII. Klasse.

1. Das Volksleben in der Bukowina. — 2. Eine Grubenfahrt in einem Kohlenbergwerke. — 3. Die Gotik im Mittelalter. — 4. Über das englische Theater zur Zeit Shakespeares. — 5. Entwicklung des Ganges der Handlung in Shakespeares „König Lear“. — 6. Die Handlung in Shakespeares „Othello“ mit besonderer Berücksichtigung der Vorgänge im Innern des Helden. — 7. Kulturverhältnisse Deutschlands zur Zeit der Kreuzzüge. — 8. Bedeutung des Papstes Innozenz III. — 9. Maximilian I. in der Geschichte und in Goethes „Götz“. — 10. Der Zustand des Reiches in Goethes „Götz“. — 11. Die Richtigkeit der Bemerkung Lessings über die Nachahmung in der Dichtkunst, erwiesen an Klingers „Otto“. — 12. Inhalt und Aufbau von Gerstenbergs „Ugolino“. — 13. Die Entstehung von Goethes „Werther“. — 14. Der Einfluß des Carlos auf Clavigo. — 15. Die Vertreter des Volkes in Goethes „Egmont“. — 16. Goethes „Iphigenie“ mit der des Euripides verglichen. — 17. Shakespeares „König Johann“ mit besonderer Berücksichtigung von Goethes „Euphrosyne“. — 18. Bedeutung Frankfurts für Goethes Entwicklung (nach Goethes „Dichtung und Wahrheit“). — 19. Vergleich von Schillers „Räubern“ mit Schuberts Erzählung „Zur Geschichte des menschlichen Herzens“. — 20. Karl Moor als leidender Held. — 21. Die Verschworenen in Schillers „Fiesco“. — 22. Die sozialen Verhältnisse in Schillers „Kabale und Liebe“. — 23. Ist in Schillers „Don Carlos“ das dramatische Gesetz von der Einheit der Handlung durchgeführt? — 24. Der Gang der Handlung in Klopstocks „Hermannsschlacht“.

Dr. Zaack.

VIII. Klasse.

1. Schillers Lied von der Glocke und der Schild des Achilles bei Homer. — 2. Ein Jagdausflug in die Drau-Auen. — 3. u. 4. Mein erster Besuch in Wiener Gemäldegalerien. — 5. Die Bedeutung unserer Alpenbahnen — 6. Octavio und Max Piccolomini in Schillers Wallensteintragödie. — 7. Österreichs Anteil an der Literatur des Mittelalters. — 8. Das Schicksalsdrama. — 9. Böcklins Toteninsel. Vergleich der 1., 3. und 5. Fassung. — 10. H. v. Kleists Lustspiel „Der zerbrochene Krug“. — 11. Goethes „Iphigenie auf Tauris“, verglichen mit der des Euripides. — 12. Leben und Wirken der Brüder Grimm. — 13. Die Bedeutung des Kraftwagens für die Entwicklung des Verkehrs. — 14. Vergleich zwischen höfischem Epos und Volksepos.

Dr. Raiz.

b) Aus Slowenisch.

VII. Klasse.

1. Glavne ideje v Gregorčičevih poezijah. — 2. Prispodobe v Gregorčičevih pesmih.

Dr. Komljanec.

IV. Lehrmittelsammlungen.

1. Bibliothek.

B. Lehrerbibliothek.

Bibliothekar: Professor Dr. Ägid Raiz.

Ankauf: a) Fortsetzungen: Neue Jahrbücher f. d. klass. Altertum etc. 10 H. — Zeitschrift f. d. österr. Gymn. 12 H. — Monatsschrift f. höhere Schulen 10 H. — Lehrproben und Lehrgänge 3 H. — Petermanns Mitteilungen aus J. Perthes geogr. Anstalt 13 H. — Zeitschrift f. d. Zeichen- u. Kunstunterricht 10 H. — Roscher, Lexikon der griech. u. röm. Mythologie 6 Lief. — Grimm, Deutsches Wörterbuch 2 Lief. — Verordnungsblatt des k. k. Min. f. K. u. U.

b) Neue Erwerbungen: Archäolog. Anzeiger 4 H. — Naturwiss. Rundschau 30 H. — Mach, Analyse der Empfindungen. — Ibsens gesammelte Werke (Reklam). 4 B. — Goldscheider, Lesestücke und Schriftwerke. — Geyer, Der deutsche Aufsatz. — R. M. Meyer, Deutsche Stilistik. — Raithel, Maturitätsfragen aus der allgem. Geschichte. — Das Kriegsjahr 1809 in Einzeldarstellungen. Hgg. v. E. v. Woinovich. I. B. — Die Welt in Farben I. Abt. 10 Lief. — Luschin v. Ebengreuth, Allgem. Münzkunde u. Geldgeschichte. — Klassiker der Kunst I.—7. B. — Groos, Der ästhetische Genuß. — Jäger, Lehrkunst und Lehrhandwerk. — Münch. Geist des Lebramtes. — Boltzmann, Vorlesungen über Maxwells Theorie der Elektrizität u. des Lichtes. — Pichler, Austria Romana. — Bock, Das Buch vom gesunden u. kranken Menschen. — Hatschek u. Cori, Elementarkurs der Zoologie. — Luckenbach, Akropolis und Olympia, Erläuterungen zu den Wandtafeln 2 H. — Xenophons Anabasis 3 Exempl.

Anka Kersnika zbrani spisi IV. 1—2. I. B. — Zbornik 8. zv. — Vošnjak, Spomini 2. zv. — Slovenske narodne pesmi 10. snopić.

Geschenke: Histor. Atlas der österr. Alpenländer. Erläuterungen zur Landgerichtskarte. — Mitteilungen des naturwissenschaftlichen Vereines für Steiermark. Jg. 1902—3. — Levec, Pettau Studien III. — Ehrenbuch des Kurbades Velden a. W. — Zeitschrift des histor. Vereines für Steiermark IV. Jg. 1.—4. Heft. — Beiträge zur Forschung steirischer Geschichte XXXV. Jg. — Zeitschrift des allgem. deutschen Sprachvereines 5 H. — Sitzungsbericht der k. k. Akad. d. Wiss. — 271 Jahresberichte.

Stand: 2105 Bände, 8561 Hefte, Blätter und Jahresberichte.

B. Schülerbibliothek.

Bibliothekar: Professor Dr. Josef Zack.

Ankauf: Herchenbach, Andreas Hofer; Die Landsknechte in Rom; Zwischen Paris und Moskau; Der Rhein von Worms bis zum Bodensee; Die Schweiz vom Bodensee bis zu den Quellen des Hinterrheins. — Meister, der Seekadett. — Möbius, Deutsche Göttersagen. — Bac hmann, Im Strome der Völkerwanderung. — Stephan, Treue um Treue. — Muschi, Die deutsche Hansa. — A. Stifter, Bergkristall; Katzensilber. — Stelzhammer, Im Walde. — Freytag, Bilder aus der deutschen Vergangenheit III. — Rosegger, Ernst und heiter und so weiter. — Smolle, Prinz Eugen von Savoyen. — Kleist, Michael Kohlhaas. — Wiesenberger, Robinson. — Schwab, Herzog Ernst. — Brentano, Gockel, Hinkel und Gackeleia. — Reupen, Deutsche im fernen Westen. — Holitscher, Oliver Twist von Dickens. — Braun, Sarajevo 1878. — Ritter, Deutschlands Wunderhorn. — Hanns von der Sann, Die Schlacht bei St. Gotthard. — Willomitzer, Ein deutsch-österr. Eskimo. — Ebner-Eschenbach, Ein Spätgeborener. — Anastasius Grün, Nikolaus Lenau. — E. Th. A. Hoffmann, Lebensansichten des Katers Murr (2 St.) — Jean Paul, Doktor Katzenbergers Badereise (2 St.) — G. Keller, Die drei gerechten Kammacher (3 St.); Pankraz der Schmoller. — H. Kurz, Der Sonnenwirt (2 St.) — Rückert, Liebesfrühling. — Schack, Die Plejaden. — H. Seidel, Der Rosenkönig (2 St.); Weihnachtsgeschichten (2 St.) — Uhland, Ludwig der Baiern; Ernst von Schwaben. — Wilbrandt, Novellen aus der Heimat. — Arndt, Gedichte. — Bürger, Des Freiherrn v. Münchhausen Reisen und Abenteuer. — Chamisso, Peter Schlemihls wundersame Geschichte (3 St.) — Dickens, Das Heimchen am Herd; Die Pickwickier. — Eichendorff, Aus dem Leben eines Taugenichts (5 St.) Fouqué, Undine. — Goldsmith, der Landprediger von Wakefield. — Gotthelf, Uli der Knecht (2 St.) — E. Th. A. Hoffmann, Das Fräulein von Scuderi (3 St.) — Ibsen, Ein Volksfeind (3 St.); Die Stützen der Gesellschaft (3 St.) — Köstlin, Martin Luther. — O. Ludwig, die Heiterthei (2 St.) — W. Müller, Gedichte. — Novalis, Heinrich von Ofterdingen. — Raimund, Der Verschwender (3 St.) — Schenkendorf, Gedichte. — Scott, Ivanhoe. — Tennyson, Enoch Arden. — Tieck, Der Aufruhr in den Cevennen (2 St.) — Töpffer, Genfer Novellen. — Riehl, Der Stadtpfeifer (5 St.) — Dickens, Ein Weihnachtsabend (3 St.) — A. Stifter, Der Waldsteig (5 St.) — H. Hoffmann, Spätglück, Sturmwolken (5 St.) — Ebner-Eschenbach, Krambambuli, Der gute Mond (5 St.) — M. Mayr, Der Sieg des Schwachen (3 St.) — F. Keller, das Fähnlein der sieben Aufrechten (5 St.) — Storm, Von Jenseits des Meeres (5 St.) — Raabe, Die

schwarze Galeere (5 St.) — Droste-Hülshoff, Die Judenbuche (3 St.) — F. Saar, Tambi (3 St.) — Heibel, Meine Kindheit, Mutter und Kind (3 St.) — Spindler, Der Hofzwerg. — A. Pichler, Der Einsiedler (2 St.) — Björnson, Ein fröhlicher Bursch (2 St.) — F. Reuter, Ut de Franzosentid (2 St.) — Mörike, Mozart auf der Reise nach Prag (5 St.) — Knjižnica za mladino 29, 30. — Sienkiewicz, Podravski, Brez dogme. — Trdina, Zbrani spisi II, III. — Slovenska Matica: Hrvatska knjižnica I, Zabavna knjižnica XVIII, Knezova knjižnica XIII, Prevodi iz svetovne književnosti III. — (Tolstoj, Moč teme.)

Geschenke: 21 Stück von Freytags Schulausgaben klassischer Werke für den deutschen Unterricht vom Direktor. — Stand 808 Bände und Bändchen.

2. Geographisches Kabinett.

Kustos: Professor Dr. Hans Pirchegger.

Ankauf: Schober, Karte von Österr.-Ungarn. — Seemann, Wandbilder, 6. Lieferung, 10 Stück. — Lehmann, Wandbilder 2 Stücke (Festplatz von Olympia und Pfahlbauten.) — Oldenburg, Rekonstruktion der Akropolis und Olympias mit Text. — 14 Stück Spezialkarten, aufgezogen auf Kartons. — Gerasch-Pendl, Triest. — Goering-Schmidt, Dattelpalme.

Stand: 112 Wandkarten, 14 Atlanten, 3 Globen, 2 Tellurien, 597 Wandbilder und Spezialkarten.

3. Physikalisch-chemisches Kabinett.

Kustos: Professor Dr. Karl Schöbinger.

Ankauf: Bunsen-Batterie, 5 farbige Glasplatten, 1 Doppelblasebalg samt Windlade, 1 Quecksilber-Reinigungsapparat, 1 Universalmagnet, 1 Apparat zur Zersetzung von Salzlösungen, 1 Stromwechsler, 1 Righi's Sender nach Weinhold, 2 Leydnerflaschen zur Demonstration elektrischer Resonanz, 1 Giftheber, Kalkzylinder für Kalklicht, 6 Dtzd. Eprouvetten, 2 Eprouvettengestelle, 4 Eprouvettenbürsten, 6 Trichter, 5 Trichterröhren, 5 Sicherheitsröhren, 60 Flaschen mit eingeriebenen Stöpseln, Gummistöpsel, 1 Reibschale mit Pistill, 4 Abdampfschalen, 4 Korkplatten, 5 Klemmschrauben, 1 Pinzette, 2 Quetschhähne, 24 Diapositive. — Geschenk: Verschiedene Chemikalien und Glassorten.

Stand: Werkzeuge und Geräte 60, Chemie 450, Mechanik 120, Akustik 22, Optik 71, Wärmelehre 25, Elektrizität und Magnetismus 108. Im ganzen 856. Geometrie 22, Diapositive 84.

4. Naturhistorisches Kabinett.

Kustos: Gymnasiallehrer Dr. Karl Went.

Ankauf: Brillenschlange. — Vollständiges Verdauungsorgan der Taube. — 3 Wandtafeln von Purtscheller. — Werkzeuge.

Geschenke: Quebracho (Holz von *Aspidosperma*) von H. Gerichtsadjunkt Dr. Georg Račić. — Brachvogel vom H. Gemeindevorsteher Franz Babošek. — Ungeschälter Kaffee von H. Kaufmann Sadnik. — Kopf der Ringelnatter vom Sekundaner Gerscha. — Quarz-Krystall von H. Dr. K. Kaufmann.

Stand: 1. Zoologische Sammlung: Skelette 62, Wandtafeln 65 und 4 Bde. Bilderatlas, Wirbeltiere 453, Weichtiere 163, Gliedertiere 975, Würmer 17, Stachelhäuter 16, niedere Tiere 15. — 2. Botanische Sammlung: Modelle 24, Präparate 35, Wandtafeln 132, Holzarten 36, Samen und Früchte 331, Herbarblätter 1266. — 3. Mineralogische Sammlung: Krystallmodelle 202, Handstücke 1163, Wandtafeln 4, Werkzeuge 22.

5. Sammlung für Freihandzeichnen.

Kustos: Professor Gustav Kaltnegger.

Ankauf: 150 Gefäße, 106 Schmetterlinge, 1 Stilleben, 113 Holzmodelle. — Geschenk: Musterbueh für Gold- und Silberarbeiten (230 Blätter) von H. Gspallt. — Stand: Modelle 1006, Vorlagen 1285, Fachwerke 13 Bände und 112 Hefte.

6. Musikaliensammlung.

Stand: Chöre 39; Liedersammlungen 3; Ouverture 1.

7. Andere Sammlungen.

Turn- und Spielgeräte.

V. Förderung der körperlichen Ausbildung der Jugend.

In Befolgung des k. k. Min.-Erl. vom 15. September 1890, Z. 19097, wandte sich die Direktion an den Verschönerungsverein und an das Stadtamt Pettau, die in freundlicher Gewährung der an sie gestellten Bitte den Schülern der Anstalt gegen Vorweisung der amtl. Legitimation bedeutende Ermäßigungen für die Benützung des Eislaufplatzes im Volksgarten und der städt. Badeanstalt an der Drau gewährten, wofür der beste Dank ausgesprochen wird. Der Turnunterricht wurde in der I.—IV. Klasse obligat, in der V.—VIII. Klasse als Freigegegenstand in 2 Abteilungen erteilt. Die Beteiligung war eine sehr rege. Für die Jugendspiele, die von Mai ab viermal wöchentl. stattfanden, wurde vom k. u. k. Militär-Stations-Kommando der Exerzierplatz in den übungsfreien Stunden auf das bereitwilligste zur Verfügung gestellt. Die Leitung der Spiele hatte Übungsschullehrer Franz Mischkonigg. An 26 Spieltagen beteiligten sich 842 Spieler. Betreffs der Wahl der Spiele wurde nach der k. k. Min.-Verord. vom 12. Februar 1897, Z. 17261 ex 1896 vorgegangen. Die Schüler beteiligten sich recht lebhaft und zwar wöchentlich in zwei Abteilungen zu 1½ Stunden. Septimaner und Oktavener nahmen am Lawn-Tennis-Spiel teil. Auch in diesem Schuljahre machten die Lehrer mit den Schülern Ausflüge in die nähere und weitere Umgebung der Stadt. Während der täglichen Unterrichtspausen bewegte sich die Jugend bei günstiger Witterung in dem geräumigen Hofe der Anstalt. Die Lehrzimmer wurden während der Pausen ausgiebig gelüftet. Die Konferenz über die Förderung der körperlichen Ausbildung der Jugend wurde am 5. Jänner 1907 abgehalten.

VI. Statistik der Schüler.

	K l a s s e								Zusamm.	
	Vrb.- Kl.	I	II	III	IV	V	VI	VII		VIII
1. Zahl der Schüler.										
Zu Ende 1905/6	28	33	31	23 ²	21	25 ²	18	8	14	201 ⁴
Zu Anfang 1906/7	44	35 ¹	28	32	20 ¹	21	19 ¹	15	8	222 ³
Während des Schulj. sind eingetreten	2	2	—	4	1 ¹	—	1	—	—	10 ¹
Im ganzen wurden aufgenommen . .	46	37 ¹	28	36	21 ^{2*}	20 ¹	20 ¹	15	8	231 ³
Darunter neu aufgenommen und zwar aufgestiegen	46	35 ¹	—	6	1	1	2	2	1	94 ¹
Repetenten	—	—	—	2	1	1	—	—	—	4
Wieder aufgenommen und zwar: aufgestiegen	—	—	24	23	18 ²	13 ^{3*}	17 ¹	12	7	114 ⁴
Repetenten	—	2	4	5	1	5	1	1	—	19
Während des Schuljahres traten aus	7	8	3	1	1	2	—	—	—	22
Zu Ende 1906/7	39	29 ¹	25	35	20 ^{2*}	18 ¹	20 ¹	15	8	209 ³
2. Geburtsort.										
Pettau	12	3	6	7	2	3	6 ¹	2	5	46 ¹
Steiermark außer Pettau	21	20 ¹	12	18	12 ¹	12 ¹	10	9	3	117 ³
Österreich unter der Enns	1	1	—	3	2	—	—	2	—	9
Kärnten	3	2	2	1	—	—	—	—	—	8
Krain	—	—	1	1	0 ¹	—	1	—	—	3 ¹
Tirol u. Vorarlberg	—	—	1	—	1	1	—	—	—	3
Küstenland	—	—	—	1	—	—	—	—	—	1
Böhmen	1	1	—	2	—	2	—	—	—	6
Mähren	—	—	1	—	—	—	—	2	—	3
Schlesien	—	—	—	—	2	—	—	—	—	2
Bukowina	—	1	—	—	—	—	—	—	—	1
Galizien	1	—	—	—	—	—	—	—	—	1
Ungarn	—	—	—	—	1	—	1	—	—	2
Kroatien	—	—	1	—	—	—	1	—	—	2
Bosnien	—	1	1	—	—	—	—	—	—	2
Deutsches Reich	—	—	—	1	—	—	—	—	—	1
Rumänien	—	—	—	1	—	—	—	—	—	1
Vereinigte Staaten von Nordamerika	—	—	—	—	—	—	1	—	—	1
Summe	39	29 ¹	25	35	20 ^{2*}	18 ¹	20 ¹	15	8	209 ³

*) Je ein öffentlicher Schüler wurde im II. Semester Privatist.

	K l a s s e								Zusamm.	
	Vrb.- kl.	I	II	III	IV	V	VI	VII		VIII
3. Muttersprache.										
Deutsch	24	18 ¹	22	27	19 ²	18 ¹	18 ¹	13	8	167 ³
Slowenisch	14	11	3	7	1	—	1	2	—	39
Tschechisch	1	—	—	1	—	—	—	—	—	2
Englisch	—	—	—	—	—	—	1	—	—	1
Summe	39	29 ¹	25	35	20 ²	18 ¹	20 ¹	15	8	209 ³
4. Religionsbekenntnis.										
Katholisch	38	25 ¹	24	30	17 ²	18 ¹	19 ¹	15	8	194 ³
Evangelisch A. K.	—	4	1	4	3	—	1	—	—	13
„ H. K.	—	—	—	1	—	—	—	—	—	1
Mosaisch	1	—	—	—	—	—	—	—	—	1
Summe	39	29 ¹	25	35	20 ²	18 ¹	20 ¹	15	8	209 ³
5. Lebensalter.										
10 Jahre	13	2 ¹	—	—	—	—	—	—	—	15 ¹
11 „	14	5	—	—	—	—	—	—	—	19
12 „	5	9	5	—	—	—	—	—	—	19
13 „	3	9	10	7	—	—	—	—	—	29
14 „	1	3	4	12	4 ¹	—	—	—	—	24 ¹
15 „	3	1	4	8	5	4 ¹	—	—	—	25 ¹
16 „	—	—	2	3	8 ¹	7	4 ¹	—	—	24 ²
17 „	—	—	—	5	1	5	3	—	—	14
18 „	—	—	—	—	1	1	10	6	3	21
19 „	—	—	—	—	1	1	2	3	3	10
20 „	—	—	—	—	—	—	—	4	1	5
21 „	—	—	—	—	—	—	1	1	—	2
22 „	—	—	—	—	—	—	—	1	1	2
Summe	39	29 ¹	25	35	20 ²	18 ¹	20 ¹	15	8	209 ³
6. Nach dem Wohnorte der Eltern.										
Ortsangehörige	20	10	11	13	6	8	6	2	6	82
Auswärtige	19	19 ¹	14	22	14 ²	10 ¹	14 ¹	13	2	127 ³
Summe	39	29 ¹	25	35	20 ²	18 ¹	20 ¹	15	8	209 ³
7. Klassifikation.										
a) Zu Ende des Schuljahres 1906/7.										
I. Fortgangsklasse mit Vorzug	4	2	3	—	2	1	—	2	1	15
I. Fortgangsklasse	29	17 ¹	16	19	18 ²	8 ¹	15 ¹	7	5	134 ³
Zu einer Wiederholungsprüf. zugel.	—	4	5	8	—	6	4	6	1	34
II. Fortgangsklasse	6	3	1	4	—	2	1	—	1	18
III. Fortgangsklasse	—	3	—	3	—	1	—	—	—	7
Ungeprüft	—	—	—	1	—	—	—	—	—	1
Summe	39	29 ¹	25	35	20 ²	18 ¹	20 ¹	15	8	209 ³
b) Nachtrag zum Schuljahre 1905/6.										
Wiederholungsprüf. waren bewilligt	—	4	5	4	—	2	3	3	—	21
Entsprachen haben	—	4	3	2	—	2	3	3	—	17
Nicht entsprochen haben	—	—	2	2	—	—	—	—	—	4
c) Ergebnis für 1905/6.										
I. Fortgangsklasse mit Vorzug	4	5	—	3	1	1	2	—	1	17
I. Fortgangsklasse	21	24	25	15 ²	19	16 ²	14	7	13	154 ⁴
II. Fortgangsklasse	3	4	6	5	1	4	2	1	—	26
III. Fortgangsklasse	—	—	—	—	—	3	—	—	—	3
Nicht klassifiziert	—	—	—	—	—	1	—	—	—	1
Summe	28	33	31	23 ²	21	25	18	8	14	201 ⁴
8. Geldleistungen der Schüler.										
Das Schulgeld haben gezahlt:										
im I. Semester	17	18	12	21	15	11	13	9	6	121
im II. Semester	14	19	14	26	17	12	16	10	5	133

	K l a s s e								Zusamm.	
	Vrb.- Kl.	I	II	III	IV	V	VI	VII		VIII
Befreit waren :										
im I. Semester	26	15	16	11	7	10	7	6	2	100
im II. Semester	25	11	11	9	5	7	5	5	3	81
Das Schulgeld betrug (brutto) :										
im I. Semester K	350	525	360	660	465	345	390	270	180	3545
im II. Semester K	290	555	420	765	495	360	480	300	150	3815
Aufnahmestaxen K	216.—									
Lehrmittelbeitrag K	2000.—									
Taxen f. Zeugnisduplikate K	24.—									
Beiträge für die Schüler- bibliothek K	114.60									
9. Besuch des Unterrichtes in den rel. obligaten und nicht obligaten Gegenständen.										
Slowenisch für Slowenen (obligat) .	—	9	3	7	1	—	1	2	—	23
Slowenisch für Deutsche (nicht oblig.)	—	3	8	4	5	5	6	6	—	37
Turnen I, II, III, IV. u. Vorb.-Kl. (obl.)	37	29	25	32	19	4	10	5	4	165
Stenographie (nicht obligat)	—	—	—	—	12	15	6	5	—	38
Gesang (nicht obligat)	—	13	8	9	3	2	3	3	1	42
Steiermärkische Geschichte (nicht obl.)	—	—	—	—	5	—	—	—	—	5
Freihandzeichnen (nicht obligat) . .	—	—	—	—	—	4	—	2	3	9
Geometrisches Zeichnen und dar- stellende Geometrie (nicht obl.) .	—	—	—	—	—	1	3	1	1	6
10. Stipendien.										
Anzahl der Stipendien :										
im I. Semester	—	—	2	1	2	5	2	2	2	16
im II. Semester	—	—	2	1	2	5	2	2	2	16
Gesamtbetrag der Stipendien :										
im I. Semester K	—	—	400	200	360	780	400	310	350	2800
im II. Semester K	—	—	400	200	360	780	400	310	350	2800
Summe K	—	—	800	400	720	1560	800	620	700	5600

VII. Preisprüfung.

Die Preisprüfung aus der steiermärkischen Geschichte wurde am 17. Mai unter dem Vorsitze des Gymnasialdirektors und im Beisein des hochwürdigen Herrn Propstes und Stadtpfarrers Josef Fleck und der Professoren Josef Pogatscher, Anton Kolarič und Severin Mair vom Fachlehrer Professor Dr. Hans Pirchegger mit 5 Schülern der IV. Klasse abgehalten. Die besten Leistungen wiesen auf Skorjanec Friedrich und Habianitsch Artur; sie erhielten die von Josef Wartinger und Johann Ritter von Kalchberg gestifteten und von den steirischen Ständen vermehrten silbernen Medaillen. Auch Kaps Hubert, Pugn Franz und Wachner Emil taten sich hervor; sie bekamen zur Erinnerung kostbare Geschenke, die Herr Propst Josef Fleck, die Direktion und der Klassenvorstand Professor Josef Pogatscher gespendet hatten. Schließlich hob der Direktor die Bedeutung des Studiums der steiermärkischen Geschichte für die Jugend besonders hervor.

Viii. Maturitätsprüfung.

a) Im Sommertermine 1906.

Das Ergebnis der unter dem Vorsitze des Herrn k. k. Landesschulinspektors Leopold Lampel am 23. und 24. Juli 1906 abgehaltenen Maturitätsprüfung war folgendes: 12 öffentliche Schüler wurden für reif erklärt, darunter einer mit Auszeichnung, einer erhielt eine Wiederholungsprüfung im Herbsttermine und einer wurde auf ein Jahr reprobiert.

Das Ergebnis stellt sich demnach dar wie folgt:

Es meldeten sich	14 öffentl. Schüler
Davon reif mit Auszeichnung	1 » »
Reif	11 » »
Wiederholungsprüfung	1 » »
Reprobiert auf ein Jahr	1 » »
Summe	14 öffentl. Schüler

b) im Herbsttermine 1906.

Die schriftliche Prüfung aus der griechischen Sprache fand am 20. September 1906 statt. Es war zu übersetzen: „Herodot IV. 118, 119“ (Teubner). Die mündliche Prüfung wurde am 21. September 1906 unter dem Vorsitze des k. k. Landesschulinspektors Leopold Lampel abgehalten. Der Examinand wurde reif erklärt.

Die reif erklärten Schüler waren:

Nr.	Name	Geburtsort	Geburts-Datum	Dauer der Gymnas.-studien	Künftiger Beruf
1	Blodig Manfred	Bregenz	12. Okt. 1886	10 Jahre	Medizin
2	Erhartić Martin	Osluschofzen	1. Nov. 1883	9 »	Post
3	Glatz Ludwig	Hartberg	23. Aug. 1886	9 »	Eisenbahn
4	Heiss Alfred*)	Drachenburg	31. Dez. 1886	8 »	Medizin
5	Kuschlan Johann	Bleiburg	15. Sep. 1885	8 »	Medizin
6	Poschacher Anton	Graz	1. Juli 1888	8 »	Jus
7	Prommer Artur	Laibach	25. Nov. 1887	8 »	Philosophie
8	Royer Paul	Elberfeld	15. Okt. 1884	10 »	Theologie
9	Schwarz Richard	Pettau	26. Okt. 1887	8 »	Eisenbahn
10	Tschurtschenthaler Paul v.	Bozen	11. Okt. 1887	8 »	Forstwesen
11	Vedernjak August	Pettau	15. Aug. 1887	8 »	Technik
12	Welzmüller Ferd.	Kartschowina	28. Nov. 1887	8 »	Tierarzneik.
13	Widmann Karl	Krumpendorf	9. Juli 1888	8 »	Technik

c) Im Sommertermine 1907.

Es meldeten sich alle acht öffentlichen Schüler der VIII. Klasse zur Prüfung. Die schriftliche Prüfung fand vom 13. bis 17. Mai 1907 statt. Zur Bearbeitung wurden folgende Aufgaben gegeben:

1. Zum Übersetzen aus dem Deutschen ins Lateinische: Horaz und Mäenas. 1. und 2. (Nach Sedlmayer-Scheidlers Latein. Übungsbuch für die oberen Klassen. 3. Aufl. pag. 180.)

2. Zum Übersetzen aus dem Lateinischen ins Deutsche: Cicero de re publica VII. c. 9—c 11 § 11 (habes adhuc a nobis hereditarium).

*) Reif mit Auszeichnung.

Zum Übersetzen aus dem Griechischen ins Deutsche: Plutarch, Alkibiades c VIII.

4. Aus dem Deutschen: Der Aufschwung Athens von den Perserkriegen bis zum peloponnesischen Kriege.

5. Aus der Mathematik: a) Jemand zahlt 20000 K in eine Rentenkasse und legt am Schlusse jedes der folgenden 12 Jahre je 3000 K noch dazu. Wie lange wird er dafür eine jährliche Rente von 7000 K beziehen können, wann der erste Ratenbezug 3 Jahre nach der letzten Einzahlung stattfinden soll, falls 4% Zinseszinsen gerechnet werden? b) In einem Dreieck beträgt die Summe der Quadrate zweier Seiten 976 und der von ihnen eingeschlossene Winkel $63^{\circ} 35' 30''$; wie groß sind die Seiten und Winkel des Dreiecks, wenn der Flächeninhalt desselben $214,955 \text{ m}^2$ beträgt? c) Ein gleichschenkliges Trapez rotiert um die größere Paralleleseite. Wie groß ist der Inhalt und die Oberfläche des dadurch entstehenden Rotationskörpers, wenn ein Winkel des Trapezes gleich $54^{\circ} 18'$, das Verhältnis der beiden Parallelen $5:3$ und die Mittellinie $28,8 \text{ dm}$. ist? d) Die vom Punkte $(-4,0)$ an den Kreis $x^2 + y^2 = 1$ gezogene Tangente teilt der Kreis $x^2 - 6x + y^2 + 5 = 0$ in zwei ungleiche Teile. Wie groß ist die Fläche des kleinen Kreissegmentes?

Die mündliche Prüfung fand am 24. Juni unter dem Vorsitze des k. k. Landesschulinspektors Dr. Karl Rosenberg statt.

IX. Behördliche Erlässe.

1. K. k. Landesschulrat (L.-Sch.-R.) vom 14. Juli 1906, Z. 3 $\frac{4781}{1}$, womit die k. k. Min.-Verordnung vom 3. Juli 1906, Z. 26588, mitgeteilt wird, daß der Unterricht in Physik in der VII. Klasse der Gymnasien in wöchentlich vier Stunden erteilt werde. Im zweiten Semester dieser Klasse sind je zwei Stunden in der Woche speziell dem Unterrichte in der Chemie zu widmen.

2. K. k. L.-Sch.-R. vom 31. Jänner 1907, Z. 3 $\frac{19}{11}$; Der Jahreshauptbericht für das Schuljahr 1905/6 wurde mit Befriedigung zur Kenntnis genommen und dem Direktor für die umsichtige Leitung der Anstalt und den Mitgliedern des Lehrkörpers die gebührende Anerkennung ausgesprochen.

3. K. k. L.-Sch.-R. vom 5. Mai 1907, Z. 3 $\frac{2468}{9}$; Laut Erlaß des k. k. Ministeriums für Kultus und Unterricht vom 21. April 1907, Z. 16359, hat das Schuljahr 1906/7 ausnahmsweise am 6. Juli zu schließen.

X. Chronik der Anstalt.

Das Schuljahr begann am 17. September. Zur Aufnahme in die I. Klasse meldeten sich in beiden Terminen 41 Schüler, von denen 7 zurückgewiesen wurden. Die Aufnahme der übrigen Schüler und die Wiederholungsprüfungen fanden am gleichen Tage statt. In die Vorbereitungs-klasse wurden 44 Schüler aufgenommen.

Am 18. September wurde das Schuljahr mit dem Veni, sancte spiritus! feierlich eröffnet, am 19. September begann der regelmäßige Unterricht.

Am 4. Oktober wurde zu Ehren des Allerhöchsten Namensfestes Seiner Majestät des Kaisers Franz Josef I. in der Stadtpfarrkirche ein feierlicher Gottesdienst gehalten, dem der Lehrkörper und alle Schüler anwohnten. Den Schluß bildeten das Tedeum und die Volkshymne.

Am 16. und 17. Oktober empfingen die katholischen Schüler die heiligen Sakramente der Buße und des Altars.

Am 19. November, dem Namensfeste weiland Ihrer Majestät der Kaiserin Elisabeth, wurden zum Gedächtnisse der hohen Verewigten vom Religionsprofessor Anton Kolarič in der Stadtpfarrkirche ein Gottesdienst gehalten, dem sämtliche Lehrer und Schüler beiwohnten.

Am 8. Dezember Experimental-Vortrag des Physikers Liebetrau über flüßige Luft.

Vom 24. Dezember 1906 bis einschließlich 2. Jänner 1907 dauerten die Weihnachtsferien.

Am 1. und 2. Februar fanden die Privatistenprüfungen für das erste Semester statt.

Am 1. Februar starb in Hl. Dreifaltigkeit Gollob Ernst, Schüler der V. Klasse. Eine Abordnung von Mitschülern und mehrere Professoren gaben ihm das letzte Geleite. Die Seelenmesse wurde am 9. Februar in Beisein aller Schüler und Lehrer gelesen. R. I. P!

Am 9. Februar wurde das I. Semester geschlossen und am 13. Februar begann das zweite.

Am 11. und 12. März fand die österliche Beichte und Kommunion statt.

Vom 24. März bis 2. April dauerten die Osterferien.

Am 26. April Projektions-Vortrag des Professors Dr. Ägyd Raiz über griechische Tempel.

Am 8. Mai machten die einzelnen Klassen mit den Lehrern Ausflüge.

Am 13. Mai begann die schriftliche Maturitätsprüfung, die mündliche am 24. Juni unter dem Vorsitz des Herrn k. k. Landesschulinspektors Dr. Karl Rosenberg.

Am 17. Mai fand die Preisprüfung aus der steiermärk. Geschichte statt.

Am 11. und 12. Juni empfingen die katholischen Schüler das Sakrament der Buße und des Altars.

Am 15. Juni wurde der Unterricht in der VIII. Klasse geschlossen.

Am 22. Juni begannen die Versetzungsprüfungen.

Am 30. Juni Ausstellung der Zeichnungen der Schüler.

Am 2. und 3. Juli fanden die Privatistenprüfungen für das II. Semester statt.

Am 6. Juli wurde das Schuljahr zufolge Erlasses des k. k. Ministeriums für Kultus und Unterricht mit dem feierlichen Dankamte und der Absingung der Volkshymne geschlossen, worauf die Verteilung der Zeugnisse folgte.

XI. Unterstützungsverein für arme Studierende.

Bericht über die am 23. Juni 1907 abgehaltene 38. Hauptversammlung.

Der Obmann, Direktor Gubo, eröffnete die 38. Hauptversammlung des Vereines und begrüßte die Anwesenden. Hierauf gedachte er des verstorbenen langjährigen Mitgliedes Adolf Sellinschegg und forderte die Anwesenden auf, sich zum Zeichen der Ehrung von den Sitzen zu erheben. Nach Verlesung und Genehmigung des Protokolles der 37. Hauptversammlung berichtete der Vorsitzende über die Lage und Tätigkeit des Vereines. Dieser zählte im abgelauenen Schuljahre 110 Mitglieder und 9 Spender; allen wie auch dem hohen steiermärkischen Landtage, der löblichen Stadtgemeinde Pettau und der löblichen Bezirksvertretung Pettau wurde für die großmütige Förderung der Vereinszwecke durch Unterstützungen der wärmste Dank ausgesprochen. Es wurden 91 Schüler mit 904 Schulbüchern beteiligt, außerdem erhielten 30 Schüler des Untergymnasiums Zeichenblatthalter, Reißbretter und Skizzenbücher. Winterkleider und Schuhe bekamen 25 Schüler. Im Sinne der k. k. Min.-Ver. wurden zur Mund- und Zahnpflege einzelnen Schülern Zahn-

bürsten gegeben. Für die Bücherei wurden 217 Bücher angekauft; sie zählt 1470 Nummern. Schließlich sprach der Obmann den p. t. Ärzten und Apothekern der Stadt für die unentgeltliche Behandlung der armen Studierenden und für die unentgeltliche Darreichung von Arzneimitteln den innigsten Dank aus und ersuchte die Anwesenden, eifrig neue Mitglieder zu werben, da die Anforderungen an den Verein immer größer werden. Hernach legte der Zahlmeister, Professor Dr. Hans Pirchegger, folgenden Rechnungsausweis vor:

Einnahmen.

Strafgelder für beschädigte Bücher	K	8-40
Subvention des steiermärk. Landtages	»	300-—
„ der Stadtgemeinde Pettau	»	50-—
„ des Bezirksausschusses Pettau	»	400-—
Mitgliederbeiträge	»	235-—
Spenden „Sühnebetrag“	»	20-—
Graf E. Attems	»	10-—
Prof. J. Preindl	»	15-—
Landesgerichtspräsident Klar	»	10-—
Zinsen	»	297-63
	<u>Summe . . K</u>	<u>1346-03</u>

Ausgaben.

Für Bücher und Zeichenrequisiten	K	661-18
„ Schuhe	»	111-10
„ Kleider	»	135-57
„ Fachmiete in d. Sparkasse	»	8-—
„ das Einsammeln der Mitgliederbeiträge	»	8-—
Mullbinde für Schüler Toplak (1. Kl.)	»	0-50
	<u>Summe der Ausgaben . . K</u>	<u>924-35</u>
	<u>Ueberschuß K</u>	<u>421-68</u>

Vermögensstand 1907:

2 Notenrenten zu 100 fl. (200 K)	K	400-—
Sparkasse-Einlage	»	7123-47
Bargeld	»	448-05
	<u>K</u>	<u>7971-52</u>

Pettau, am 23. Juni 1907.

Dr. Hans Pirchegger,
Zahlmeister.

Andreas Subo,
Obmann.

Die Rechnung wurde geprüft und dem Zahlmeister das Absolutorium erteilt.

Verzeichnis der Mitglieder des Unterstützungsvereines für arme Studierende 1906/7.

	X		X
1	Frau Beer A., k. k. Hauptmannsw.	2	55 Herr Mesarce Jak., k. k. Ger.-Offiz.
2	Herr Behrbalk Ig., Apotheker	2	56 > Dr. Mezler v. Andelberg, pr. Arzt
3	> Berghaus K., Fleischhauerm.	2	57 Hochw. Minoriten-Konvent
4	> Blanke Wilh., Buchhändler	2	58 Herr Mischkonigg Fr., Übungsl.
5	Frau Blanke Rosa, Buchhlds.-Gattin	2	59 > Muchitsch A., Kaufmann
6	Herr Blaschke Aug., k. k. Hauptm.	2	60 > Molitor H., Apotheker
7	> v. Bouvard, k. k. Bezirks-Ober-	2	61 > Neumann W., Stationschef
	Kommissär	2	62 > Ornig J., Bürgermeister
8	> Bratković Kasimir, k. k. Notar	5	63 Frau Osterberger, Hotelbesitzerin
9	> Dr. Brauner A., Gymn.-Prof.	2	64 Herr Pauluzza J., k. k. Post-Oberoffiz.
10	> Čilensšek M., Gymn.-Prof. i. R.	2	65 > v. Pisačić G., k. u. k. Major i. R.
11	> Czerny Fr., k. k. Offizial	2	66 > Dr. Pirchegger H., Gym.-Prof.
12	> Dreflak F., k. k. Bez.-Schulinsp.	2	67 > Dr. Plachki Edl. v., Rechtsanw.
13	> Dolezell A., Dr., k. k. Ger.-Adj.	2	68 > Pogatscher J., Gymn.-Profess.
14	> Elsbacher V., k. k. Steuer-Komm.	2	69 > Preindl Joh., Gymn.-Professor
15	> Fantur L., Verwalter	2	70 > Pristolisch, k. k. Fin.-Ob.-Komm.
16	Fräul. Ferner, Private	2	71 > Prosl E., k. u. k. Hauptmann
17	Herr Febler T. Dr., k. u. k. Regim.-Arzt	2	72 > Pschunder F., Stadtpfarrkaplan
18	> Dr. R. v. Fichtenau, Rechtsanw.	2	73 > Dr. Rack A., pr. Arzt
19	Sr. Gnad. Fleck Jos., inf. Propst	5	74 > Dr. Račić, k. k. Ger.-Adj.
20	Frau Fritsch, Privat	2	75 > Dr. Raiz Äg., Gymn.-Professor
21	Herr Fürst Konrad, Weingroßhändl.	2	76 Frau Remiz, Realitätenbesitzerin
22	> Gylek Alex., k. u. k. Hauptmann	4	77 Herr Ružička, Handelsmann
23	> Dr. Glas, k. k. Bezirksrichter	2	78 > Sadnik R., Kaufmann
24	> Gubo A., Gymn.-Direktor	4	79 Frau Sadnik M., Private
25	> Hiltischer F., Domänen-Verw.	2	80 Herr Saria A., Dist.-Kommissär
26	> Hnevkovsky J., k. u. k. Hauptm.	4	81 > Scheichenbauer Aug., Schlosserm.
27	> Hrovatin, k. k. Post-Assistent	2	82 > Schulfink V., Kaufmann
28	> Hutter Simon, Fabriksbesitzer	2	83 > Dr. Schöbinger K., Gym.-Prof.
29	> Jurin, k. k. Postassistent	2	84 > Schröfl Alex., Hausbesitzer
30	> Jurza A., Kommerzialrat	2	85 > Schmuck v., Inspektor d. Südb.
31	> Dr. Jurtela, Advokat	2	86 > Schramke A., Kaufmann
32	> Kalb A., k. k. Post-Oberoffizial	2	87 > Schwab Wilh., Kaufmann
33	> Kaltnegger G., Gymn.-Professor	2	88 > Schwabe, Justizrat
34	> Dr. v. Karnitschnig H., k. k. G.-A.	2	89 > Senčar A., Kaufmann
35	> Kasimir Jos., Kaufmann	2	90 > Sellinschegg A., Kaufmann
36	> Kasper J., Ober-Buchhalter	2	91 > Slavinec J., Gastwirt
37	> Kersche H., k. k. Ger.-Oberoffiz.	2	92 > Slawitsch Brüd., Kaufleute
38	Frau Kofler, Realitätenbesitzerin	2	93 > Sonnenschein, Handelsmann
39	Herr Kolarić A., Gymn.-Professor	2	94 > Stary H., Bäckermeister
40	> Kollenz Josef, Kaufmann	2	95 > Dr. v. Steeb, k. k. Statth.-Konz.
41	> Dr. Komljanec J., Gymn.-Prof.	2	96 > Stering A., Bürgerschul-Direktor
42	> Kossär, Hotelier	2	97 > Stepic, k. k. Hauptsteuereinn.
43	> Kratzer K., Tischlermeister	2	98 > Straschill Max, Hausbesitzer
44	> Kraker A., Kaufmann	2	99 Frau Straschill M., Realitätenbesitz.
45	> A. Kraus, k. k. Bez.-Kom.	2	100 Herr Strohmayer H., Hausbesitzer
46	> Krischan M., k. k. Postverwalt.	2	101 > Dr. Teltšchik, k. k. Ger.-Adjunkt
47	> Laibacher Fr., k. k. Steueramts-	2	102 > Dr. Treitl E., pr. Arzt
	Offizial	2	103 > Truchelut, k. u. k. Hauptmann
48	> Lindner A., k. u. k. Oberst.-Leutn.	2	104 > Wagner Fr., Stadtamtskanzlist
49	> Luttenberger J., Fleischhauerm.	2	105 > Dr. Wazulik, k. k. Ger.-Adj.
50	> Makesch Fr., Kaufmann	2	106 > Weber A., k. k. Obergeringieur
51	> Mair S., Gymn.-Lehrer	2	107 > Dr. Went Karl, Gymn.-Prof.
52	> Matzun J., Fabriksbesitzer	2	108 > Wibmer Rud., Realitätenbesitzer
53	> Marinz Fr., städt. Wachmann	2	109 > Winkler H., Kaufmann
54	> Dr. Mauczka J., k. k. Bez.-Arzt	2	110 > Dr. Zack Jos., Gymn.-Professor

b) Verzeichnis der Spender von Freitischen und Geldbeträgen.

1	Studentenküche	112	6	Herr k. k. Landesgerichts-Präsident
2	Herr Simon Hutter	4		Kajetan Klar 10 K
3	» Heinrich Stary	2	7	» Graf Emil Attems 10 »
4	» Andreas Bratuschek	1	8	» Professor Joh. Preindl . 15 »
5	Hochw. Minoritenkonvent	7	9	„Sühnebetrag“ 20 »

XII. Kundmachung für das Schuljahr 1907/1908.

Das Schuljahr beginnt am 16. September 1907. Die Aufnahme der Schüler in die I. und **Vorbereitungsklasse** findet in zwei Terminen statt: Am 8. Juli u. am 16. September, jedesmal von 9 bis 10 Uhr im Lehrzimmer der III. Klasse; unmittelbar darnach folgt die Aufnahmeprüfung. Eine Wiederholung der Aufnahmeprüfung, sei es an derselben Anstalt oder an einer anderen Mittelschule im gleichen Jahre ist unzulässig. Die Aufnahmswerber sind von den Eltern oder deren Stellvertretern vorzustellen.

Bei der Aufnahmeprüfung werden nach der Verordnung des k. k. Ministeriums für Kultus und Unterricht vom 14. März 1870, Z. 2370 und vom 27. Mai 1884, Z. 8019 folgende Anforderungen gestellt: a) Jenes Maß von Wissen in der Religion, das in den vier ersten Klassen der Volksschule erworben werden kann; b) In der deutschen Sprache: Fertigkeit im Lesen und Schreiben der deutschen und lateinischen Schrift, Kenntnis der Elemente der Formenlehre; Fertigkeit im Analysieren (Zergliedern einfacher bekleideter Sätze.) Bekanntschaft mit den Regeln der neuen Rechtschreibung und richtige Anwendung derselben im Diktandoschreiben. c) Übung in den vier Grundrechnungsarten in ganzen Zahlen.

Die von einer Volksschule kommenden Schüler haben ein Zeugnis dieser Schule oder Schulnachrichten, die nach dem h. Erlasse des k. k. Min. f. K. u. U. vom 1. April 1886, Z. 5772 verfasst sind, demnach je **eine einzige Note für Religion, deutsche Sprache und Rechnen** enthalten, und den **Tauf- oder Geburtsschein** beizubringen. Die Aufnahmegebühr beträgt 5 K 20 h. An demselben Tage melden sich auch solche Schüler, die die Aufnahmeprüfung in eine höhere Klasse machen wollen.

Jene Schüler, denen eine Wiederholungsprüfung gestattet wurde, haben sich am 17. September von 8—9 Uhr in der Direktionskanzlei anzumelden und das Interimszeugnis abzugeben. Die Wiederholungsprüfung findet sofort statt. Die Aufnahme der übrigen Schüler in die II. bis VIII. Klasse und der Repetenten der I. Klasse findet am 17. September von 10 bis 11 Uhr im Lehrzimmer der III. Klasse statt; begonnen wird mit der obersten Klasse. Hierbei hat jeder für die Schülerbibliothek und für die Tinte 1 K 20 h zu zahlen, das letzte Semestralzeugnis und, wenn er von der Entrichtung des Schulgeldes befreit war, auch das Mittellosigkeitszeugnis, das nicht über ein Jahr alt sein darf, abzugeben. Mittellose Schüler, die Bücher vom Unterstützungsvereine haben wollen, müssen zugleich ein Gesuch, das die betreffenden Bücher anführt, abgeben.

Jeder Schüler, der **neu in die II.—VIII. Klasse der Anstalt aufgenommen werden will**, hat sich in Begleitung der Eltern oder deren Stellvertreter am 17. September einzufinden und **das letzte Semestralzeugnis mit der Abgangsklausel und den Tauf- oder Geburtsschein** mitzubringen; die Aufnahmegebühr beträgt 5 K 20 h.

Die Anmeldung von Privatisten soll gleichzeitig mit jener der öffentlichen Schüler geschehen.

Das Schulgeld beträgt für das Gymnasium für das Semester 30 K, für die Vorbereitungsklasse 20 K und ist anfangs Oktober und anfangs März bei der Direktion zu erlegen. Öffentliche Schüler können bei nachgewiesener Mittellosigkeit, bei wenigstens befriedigenden Sitten, befriedigendem Fleiße und I. Fortgangsklasse von der Entrichtung des Schulgeldes ganz oder teilweise befreit werden. Schüler der I. und Vorbereitungs-Klasse, die schon im ersten Semester befreit werden wollen, müssen nach Ablauf der ersten zwei Schulmonate in **jedem Gegenstande** wenigstens die Note befriedigend erhalten.

Der Eröffnungsgottesdienst findet am 18. September um 8 Uhr statt. Der *regelmässige Unterricht beginnt am 19. September.*

Mit Bezug auf den § 70 des Org.-Entw. wird den auswärts wohnenden Eltern hiesiger Schüler die Pflicht ans Herz gelegt, dieselben unter eine **verlässliche Aufsicht** zu stellen. Das »Deutsche Studentenheim« bietet dazu günstige Gelegenheit. Kostorte sind jederzeit in der Direktionskanzlei zu erfragen. *Überhaupt wird allen Eltern und deren Stellvertretern eindringlichst empfohlen, bezüglich ihrer der Lehranstalt anvertrauten Kinder und Pfleglinge mit dieser in regsten Verkehr zu treten, denn nur durch so vereinte Kräfte kann das Wohl der studierenden Jugend gefördert werden.*

Andreas Gubo,

Gymnasialdirektor.

