

401795

II 30:1875

Kat. komp.

XXX.

PROGRAMM

des

Königlichen Gymnasiums

zu

OSTROWO

Michaelis 1875.

INHALT:

1. Zum deutschen Unterrichte (mit besonderer Rücksicht auf die Provinz Posen und auf Westpreussen) von Dr. Dolega.
2. Schulnachrichten vom Direktor.



OSTROWO.

Theodor Hoffmanns Buchdruckerei.

-2-

U 801.145

XXX

401795

II 30: 1875



Biblioteka Jagiellońska



1002549374

# Zum deutschen Unterrichte

(mit besonderer Rücksicht auf die Provinz Posen und auf Westpreussen)

VON

Dr. Dolega.

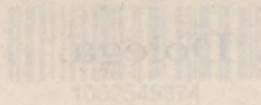
—•••••—

*Was an Stillstand, Rückgang und Zirkeltanz glaubt, . . . . . dieses, wo auch es geboren sei und welche Sprache es rede, ist undeutsch und fremd für uns, und es ist zu wünschen, dass es je eher je lieber sich gänzlich von uns abtrenne.*

**Fichte** in der siebenten der Reden  
an die deutsche Nation.

# Zum deutschen Unterrichte

(mit besonderer Rücksicht auf die Provinz Posen und auf Westpreußen)



Es ist ein Bedürfnis, die deutsche Sprache und Schrift zu lehren, um auch in der Provinz Posen und Westpreußen die deutsche Sprache zu lehren. Die deutsche Sprache ist die Grundlage der deutschen Kultur und Wissenschaft. Es ist ein Bedürfnis, die deutsche Sprache und Schrift zu lehren, um auch in der Provinz Posen und Westpreußen die deutsche Sprache zu lehren. Die deutsche Sprache ist die Grundlage der deutschen Kultur und Wissenschaft. Es ist ein Bedürfnis, die deutsche Sprache und Schrift zu lehren, um auch in der Provinz Posen und Westpreußen die deutsche Sprache zu lehren. Die deutsche Sprache ist die Grundlage der deutschen Kultur und Wissenschaft.

Bibl. Jag.  
1957 Cz D 407

Zu einer Zeit, wo pädagogische und didaktische Fragen nicht bloß in den Lehrercollegien und in Schulprogrammen behandelt, sondern zum Gegenstande der Debatte in den Parlamenten gemacht werden, ist es in der Ordnung, über Ziel und Weg eines so wichtigen Unterrichtsgegenstandes wie des Deutschen zu Jedermanns Kenntniss Rechnung abzulegen. Gerade dieser vielumstrittene Gegenstand hat seine besonderen Schwierigkeiten, selbst für Diejenigen, welche unter ganz normalen Verhältnissen darin unterrichten; um wie viel mehr für Denjenigen, welcher unter anderen Bedingungen zu unterrichten hat und seine Methode unmöglich nach der Methode derjenigen Pädagogen gestalten kann, welche es schon auf dem Titel ihrer Schriften aussprechen oder es doch voraussetzen, dass ihre Ausführungen nur für solche Schüler gelten, welche das Deutsche als ihre Muttersprache sprechen. Ganz abgesehen von der grossen Verschiedenheit der Ansichten auf diesem Gebiete, wodurch die Orientirung schon schwer genug ist, hat die Methode bei unsern Verhältnissen hier im Osten an der Grenze Deutschlands noch ihre ganz besonderen Schwierigkeiten. Aber ich finde nirgends die Aufstellung und Durchführung einer Methode des deutschen Unterrichtes für Gymnasien, die ihre Schüler unter denselben oder ähnlichen Verhältnissen zu bilden haben wie wir.

Nach den in den letzten Jahren getroffenen Aenderungen in Bezug auf die Unterrichtssprache an einigen höheren Lehranstalten der hiesigen Provinz, wodurch aus der Zersplitterung eine Einheit hergestellt ist, und dann auch nach den das Elementarschulwesen betreffenden Einrichtungen ist es zu erwarten, dass nicht nur der Unterricht im Deutschen, sondern auch der gesammte übrige Unterricht sich zu seinem Vortheile verändern wird. Ob die Entwicklung aber mit langsameren oder schnelleren Schritten vor sich gehen wird, das hängt nicht von den in derselben Lebenden allein ab; denn es sind noch manche andere Factoren dabei wirksam. Aber Aufgabe des Einzelnen ist es, unter den jedesmal gegebenen Verhältnissen das Ziel, welches ihm durch Gesetz und Gewissen gesteckt ist, fest und klar im Auge zu behalten und den dazu führenden, als richtig erkannten Weg unbeirrt nach seinen Theilen genau abzustecken und zu verfolgen. Wenn also die hier ausgesprochenen Ansichten immer auf solche Gymnasien Rücksicht nehmen, deren Schüler etwa zur einen Hälfte das Polnische, zur andern das Deutsche als Muttersprache sprechen, und von vorn herein nur für enge Kreise berechnet sind, so glaube ich doch, dass dasjenige, was der Einzelne in beschränkten Verhältnissen für sich erarbeitet und für seine nächste Umgebung zu verwerthen strebt, auch dem Ganzen zu Gute kommt. Denn das Ganze setzt sich eben aus seinen Theilen zusammen und mögen diese auch noch so klein sein.

Von demselben Gesichtspunkte aus huldige ich auch nicht dem Fatalismus derjenigen Pädagogen, welche in eine Aenderung seit lange bestehender Verhältnisse kein Zutrauen setzen und der Ansicht sind, dass Alles doch beim Alten bleiben werde. Ich halte es für sehr wohl möglich, dass auch unsere polnischen Schüler im Deutschen den Anforderungen des Abiturienten-Prüfungs-Reglements bei einer streng methodischen Anleitung von unten auf und bei fortgesetztem Fleisse von unten auf auch ohne besondere Begabung in ganzem Umfange genügen. Allerdings

kennt ja jeder Lehrer des Deutschen bei uns die Schwierigkeit seiner Aufgabe; aber er begreift auch, dass sich hier ein grosses Feld eröffnet, welches bei sorgfältigem und unermüdlichem Anbau gewiss reiche Früchte bringen wird.

Wenn es nun auch von Wichtigkeit ist, sich auf diesem Gebiete möglichst schnell und gründlich zu orientiren, so warnt andererseits die Weite desselben davor, sich darin zu verirren und die leitenden Gesichtspunkte zu verlieren. Es ist daher nicht meine Absicht, die Methode des gesammten deutschen Unterrichtes zu skizziren, sondern ich will mich begnügen mit einer kurzen Hindeutung zu demjenigen Ziele des deutschen Unterrichtes, welches den Schülern persönlich am meisten am Herzen liegt, nämlich zu den Anforderungen des Abiturienten-Prüfungs-Reglements im deutschen Aufsätze. Es hängt der deutsche Aufsatz indessen auch mit allen anderen Unterrichtsgegenständen zusammen und ganz besonders mit den verschiedenen Theilen des übrigen deutschen Unterrichtes, weshalb er ja vielfach als der Gradmesser der Gesamtbildung des Schülers bezeichnet wird; aber am meisten berührt er sich gewiss mit der Erklärung der deutschen prosaischen Lesestücke, da diese zugleich Regel und Muster und zum Theil auch Stoff für die eigenen prosaischen Ausarbeitungen der Schüler gewähren, und so wird denn auch diese Erklärung mit in den Kreis der Betrachtung zu ziehen sein. Da nun die Grundlage für die Aufsätze das selbstständige Denken bildet und in den Aufsätzen die Gedanken der Schüler zum Ausdruck kommen, so wird auch die Behandlung der prosaischen Lesestücke die Rücksicht auf das Denken und den für die Aufsätze daraus zu ziehenden Gewinn stets festzuhalten haben. Es wäre zwar denkbar, dass diese zwei Theile des deutschen Unterrichts auf verschiedenen Wegen zum Ziele gelangen; wenn sie jedoch in ihrer Wechselwirkung mit einander betrachtet werden sollen, dann lässt es sich nur erklären, dass sie Hand in Hand denselben Weg gehen oder sich doch nur so weit von einander entfernen, um jeden Augenblick wieder in gegenseitige Beziehung treten zu können. Zuerst muss natürlich eine Anleitung zum Verständnisse von Prosastücken vorausgehen, ehe an die Schüler die Forderung einer eigenen prosaischen schriftlichen Leistung gestellt werden darf. Dann aber müssen beide Uebungen möglichst enge mit einander verbunden werden, sich gegenseitig stützen und fördern. Es dürfen nicht verschiedene Rücksichten sein, durch welche sich diese zwei Theile des deutschen Unterrichtes bestimmen lassen, es muss ein einziges Princip sein, welches sie beide durchdringt.

Durchmustert man diejenigen Lesestücke, welche den untersten Stufen in der Regel als Lectüre dargeboten werden, so kommt man um das bei der Erklärung zu beobachtende Grundprincip leicht in arge Verlegenheit. Eine besondere Erklärung verlangt die einfache Erzählung, eine andere die Fabel, eine andere das Märchen, die Sage, die Beschreibung, die Abhandlung u. s. w. Mögen nun aber die Arten der Erklärung bei allen diesen Gattungen noch so verschieden sein, irgend etwas Gemein-sames müssen sie dennoch haben. Es wird sich also die Art der Erklärung aller dieser Gattungen nach Demjenigen richten, was allen diesen Gattungen der Darstellung gemeinsam ist. Dasjenige aber, was diesen Darstellungsarten gemeinsam ist, das ist eine Eigenthümlichkeit der deutschen Sprache überhaupt, nämlich das logische Element in derselben. Der Wohlklang und Rhythmus auch in der prosaischen Rede, auf welche die Alten beim Studium der Beredsamkeit ein so grosses Gewicht legten und für die auch das römische und athenische Publicum in der Volksversammlung, im Senate, vor Gericht und im Theater ein ungemein feines Gehör hatte, so dass Cicero von den fastidiosae aures der Zuhörer sprechen konnte, ergibt sich bei uns erst aus dem logischen Principe, welches sich gleichsam als ein in Erz gegrabenes Gesetz durch die ganze deutsche Sprache zieht. Dieses strenge Princip tritt schon bei der Aussprache

des einzelnen Wortes hervor. Wir legen den Hauptton, mag das Wort noch so lang, noch so zusammengesetzt sein, mag die Silbe lang oder kurz sein, mag einfache oder doppelte Consonanz folgen, immer auf die Stammsilbe. Diese bildet den Mittelpunkt des ganzen Wortes, mögen immerhin noch mehrere Silben vorhanden sein, welche einen Nebenton erfordern. Nicht anders ist es im Satze. Hier ist es das Subject, welches den Hauptton erfordert, wenn der Begriff besonders hervorgehoben werden soll, das Prädicat dagegen, wenn auf das Urtheil der Nachdruck gelegt wird. Liegt der Hauptton auf einem anderen Worte, so müssen andere logische Gründe dafür sprechen. Ohne dieses Grundgesetz, welches sich in seiner weiteren Ausführung und bis in die kleinsten Theile consequent durch die deutsche Sprache zieht, gründlich zu begreifen, ist es nicht möglich, dass der Schüler ein Lesestück in allen seinen Theilen und im Ganzen richtig auffassen lerne. Der Schüler muss begreifen, nicht bloß fühlen, wo der Schwerpunkt des einzelnen Wortes, wo der des Satzes, dann des Abschnittes und zuletzt der des ganzen Lesestückes liegt. Welche anderen Rücksichten nun auch bei der Erklärung der Lesestücke zu nehmen sein mögen, so bilden die eben angedeuteten doch den Mittelpunkt, um welchen sich die ganze übrige Erklärung, die ja einer jeden Darstellungsart, einem jeden Schriftsteller und einem jeden Lesestücke eigenthümlich sein wird, herum gruppirt.

Es bildet also die Kenntniss der einzelnen Abschnitte des Lesestückes und da diese nicht ohne die Kenntniss des Satzes in ihrem ganzen Umfange richtig verstanden werden können, die Kenntniss des Satzes die Grundlage für die ganze deutsche Prosalectüre und für den deutschen Aufsatz. Es heisst nichts gesagt, dass der Schüler dieselbe schon im lateinischen Unterrichte lerne. Der lateinische Satzbau ist ein anderer als der deutsche. Wer den deutschen Stil kennen will, muss auch den deutschen Satz kennen.\*)

\*) Hiernach wird es ersichtlich sein, dass ich dem weit verbreiteten Usus, auf den unteren und mittleren Klassen den deutschen Unterricht in die Hand des lateinischen Lehrers zu legen, für unsere Verhältnisse kein Gewicht beilege oder denselben vielmehr unter Umständen für unheilvoll halte. Zu wessen Gunsten soll denn diese Vereinigung stattfinden? Ich meinerseits bin darüber nicht im Ungewissen und citire statt aller Antwort einige Sätze aus einer Recension des Hieckeschen Lesebuches von Herrn Professor Wilmanns in der Zeitschr. f. d. G. W. 1871 S. 251 f: „Durch die in vieler Beziehung nützliche Bestimmung, dass der deutsche Unterricht wenigstens in den unteren Klassen nicht einem Lehrer übertragen werde, der sonst in der Klasse keinen Unterricht ertheilt, wurde dies Verhältniss (der Dienstpflicht des deutschen Unterrichtes gegenüber den übrigen Unterrichtsgegenständen) begünstigt. Da thut nun der deutsche Unterricht Vasallendienste, und erfährt je nach dem Charakter seines Lehnsherrn strengere oder mildere Behandlung. Führt der lateinische Unterricht das Scepter, so muss er die lateinische Grammatik vorbereiten, die lateinischen Stücke in die Muttersprache (das Deutsche) hinüberführen, auch wohl die Uebungsstücke zum Uebersetzen in die fremde Sprache zerlegen und für den Herrn mundgerecht machen, und was sich sonst der Art erdenken lässt; fällt der Unterricht dem Geschichtslehrer zu, so werden historische Abschnitte aus dem Lesebuch gelesen und nacherzählt, bis sie sitzen, auch das in der Geschichtsstunde Gelernte in ordentlicher zusammenhängender Weise wiederholt und für Aufsätze zurecht gelegt; ab und zu kommt er wohl auch einmal in die Hände des Geographie- oder Naturgeschichtslehrers, der auch nicht in Verlegenheit sein wird oder braucht, wie er im Interesse der Centralisation seinen Lehrstoff in die deutsche Stunde hineinträgt. Milde Herrn schonen dabei allerdings die angeborene Neigung ihres Vasallen, die auf eine gewisse Nettigkeit und Sauberkeit der Form gerichtet ist; ja sie suchen sie sogar auszubilden; sie verlangen von ihm nicht sowohl, dass er neuen Stoff herauffördere, sondern den schon vorhandenen bearbeite.“ Um weitere Ausführungen zu ersparen, möchte ich dem Wunsche, dass auf den unteren und mittleren Klassen der deutsche Unterricht dem lateinischen Lehrer anvertraut werde, folgende Fassung geben: „Es ist wünschenswerth, dass der Lehrer des Deutschen auf den unteren und mittleren Klassen auch noch einen anderen Unterrichtsgegenstand, namentlich das Lateinische mit übernehme“, oder wenn die Ausführung nicht angeht, „dass dann für das Deutsche das Fachlehrersystem von unten bis oben, von der Sexta bis zur Prima durchgeführt werde.“ O wé dir, tüschü zunge!

Bei einer solchen Grundlage der Erklärung wird auch in gleichmässigem Fortschritte das Denken angeregt und das Denken ist die unerlässliche Bedingung auch des Schreibens und Lesens. Und die Bildung, Entwicklung und Vertiefung des eigenen Denkens, welches ohne eine entsprechende Entwicklung und Kräftigung zugleich des Willens nicht gedacht werden kann, bildet, wie ja häufig wiederholt worden ist, das wesentlichste Moment auch für die nationale Erziehung. So urtheilt auch der Verfasser des Buches „Ueber nationale Erziehung“ und sagt dann S. 22: „In unsern höheren Schulen ist bis jetzt für die Begründung scharfer und vollständiger Beobachtung so gut wie gar Nichts gethan, am wenigsten aber sind die Schüler angeleitet worden auf methodische Weise Beobachtungen anzustellen. Es ist daher kaum zu verwundern, wenn die Erfahrung immer häufiger gemacht wird, dass Leute, welche nur eine mittlere Bildung erhalten haben, über die durch Universitätsstudien gebildeten, über die Beamten, in dieser Hinsicht eine unleugbare Ueberlegenheit besitzen.“ Wir müssen uns freilich hüten, bei der Schwierigkeit unserer Aufgabe unsere Erwartungen zu hoch zu spannen, wir müssen zufrieden sein, wenn nicht Alles so günstig von Statten geht, wie es Anfangs zu hoffen war. Aber unsere Aufgabe ist es, einen streng stufenmässigen Gang uns vorzuzeichnen, einen möglichst kurzen und durch die Ebene führenden Weg; denn der Hindernisse haben wir noch genug.

Bei den nunmehrigen Einrichtungen des Elementarschulwesens in unserer Provinz wird es nicht mehr vorkommen, dass in die untersten Gymnasialklassen Schüler aufgenommen werden, welche des Deutschen noch vollständig unkundig sind. Es ist jetzt jedem Vater die Gelegenheit geboten, sein Kind in der Elementarschule oder in einer Vorbereitungs-klasse, wie z. B. an unserem Gymnasium, oder auch privatim durch einen Hauslehrer in der deutschen Sprache so weit vorzubereiten zu lassen, dass es auf der Sexta dem Unterrichte ohne besondere Schwierigkeit zu folgen vermag. Ich sage ohne „besondere“ Schwierigkeit; denn eine billige Rücksicht wird auf die noch schwachen Kräfte der Schüler genommen werden müssen, namentlich dann, wenn die Eltern es sich angelegen sein lassen, dass ihre Kinder diejenige Sprache, welche Unterrichtsgegenstand und Unterrichtsmittel zugleich ist, wirklich gründlich erlernen. Jedenfalls ist zu verlangen, dass das polnische Kind den langsam und deutlich über die Gegenstände des gewöhnlichen Lebens in deutscher Sprache sprechenden Lehrer verstehe. Es hängt in dieser Beziehung das Heil und der Fortschritt der Gymnasien gar sehr von den Leistungen der Elementarschulen ab. Die Elementarschulen müssen den Gymnasien so weit vorbereitete Schüler übergeben, dass sie sich in deutscher Sprache in einfachen Sätzen bereits möglichst fehlerfrei auszudrücken verstehen. Ich kenne ländliche Schulen in West- und Ostpreussen, deren Schüler die Directoren der nächst gelegenen Gymnasien mit Freuden in die unteren Klassen aufnahmen und die bald tüchtige Fortschritte machten, trotzdem doch die Methode des Gymnasialunterrichts eine andere ist. Aber ich habe auch Schulen anderer Art kennen gelernt.

Es ist als das geringste Mass der Forderung aufzustellen, dass jeder Knabe, also auch der polnische, bei seiner Aufnahme nach Sexta wenigstens eine mechanische Lesefertigkeit solcher Lesestücke, welche dem Standpunkte des Sextaners angemessen sind, mitbringe. Auf diese Forderung aber muss mit aller Strenge gehalten werden, weil sich der deutsche Unterricht auch auf der Sexta mit dem rein Mechanischen in dieser Uebung unmöglich mehr befassen kann. In der Regel wird derjenige Schüler, welcher diese Fertigkeit in genügendem Grade nach der Sexta mitbringt, auch im Stande sein, wenigstens leichtere Stellen schon siingemäss zu lesen, er wird vielleicht sogar eine ganze Erzählung einfacher Art, deren Stoff und Stil seinem Verständnisse und seinem Gesichtskreise angemessen ist, im Allgemeinen mit richtiger Betonung lesen können.

Aber mit Rücksicht auf unsere schwierigeren Verhältnisse sind hier die Forderungen nicht zu hoch zu spannen, und man muss damit zufrieden sein, wenn der deutsche Unterricht auf der Sexta sofort an der Stelle ansetzen kann, wo er die Schüler zu eigenem Denken anzuregen vermag.

Da der Schüler bereits von der Elementarschule die richtige Betonung der einzelnen Worte mitbringt und ebenso ein mechanisch richtiges Lesen, so ist es Aufgabe der **untersten Lehrstufe** des Gymnasiums, ein sinngemäßes Lesen zuerst des einfachen und dann des erweiterten Hauptsatzes zu erreichen. Unter dem sinngemässen Lesen wird aber verstanden, dass Begriffe, Gedanken und mündlicher Ausdruck des Schülers mit der Absicht der Worte und Sätze des Lesestückes übereinstimmen. Es wende mir Keiner ein, dass dieses Ziel ja selbstverständlich oder doch in wenigen Stunden zu erreichen sei und dass es hierzu nicht eines ganzen Schuljahres bedürfe. Ich trete dieser Ansicht sofort damit entgegen, dass ja der deutsche Unterricht noch viele andere Dinge umfasst und nicht bloss die Erklärung von Lesestücken, dann aber mit der sehr häufig zu machenden Beobachtung, dass viele, selbst „gebildete“ Leute oftmals mit falscher Betonung nicht nur lesen, sondern was noch schlimmer ist, mit falscher Betonung sprechen. Auch gehe ich in meinen Forderungen noch weiter; denn ich verlange, dass der Sextaner einfache und erweiterte Hauptsätze nicht nur sinngemäss richtig zu lesen verstehe, sondern dass er sich auch jedesmal des Grundes der Betonung bewusst werde. Ich sage damit nicht, dass dem Sextaner nur solche Lesestücke vorgelegt werden sollen, welche in lauter Hauptsätzen geschrieben sind; das wäre, wenn nicht ein Ding der Unmöglichkeit, so doch sehr unzweckmässig. Noch geht es nicht an, dem Sextaner das Verhältniss der Hauptsätze zu einander sowie das des Nebensatzes zum Hauptsatz in der Weise klar zu machen, dass er Rechenschaft darüber zu geben vermag. So lange ihm der Hauptsatz als Ganzes und in seinen Theilen noch Schwierigkeiten bereitet, kann er nicht daran denken, dieses Ganze zu betrachten im Verhältniss zu einem anderen Ganzen. Aber trotzdem werden ihn leichtere Nebensätze in der Auffassung der Hauptsätze nicht stören.

Eins der wichtigsten Gesetze bei der Behandlung der deutschen Lesestücke, das zwar für alle Klassen gilt, für die unteren aber am allermeisten, ist das durchaus langsame und deutliche Lesen, eine Forderung, die von verschiedenen Regierungen besonders den Elementarlehrern gegenüber mit aller Bestimmtheit ausgesprochen worden ist. Der Schüler muss so lesen, dass jedes Wort, jede Silbe, jeder Buchstabe deutlich gehört und von anderen Worten, Silben und Buchstaben auf das Bestimmteste unterschieden werden kann. Es ist selbstverständlich, dass ich darunter kein mattes und schläfriges Lesen und Sprechen verstehe, — soll es doch das gerade Gegentheil sein — ich will es vielmehr angewandt wissen im Gegensatz zu dem so genannten „Ableiern“ und zum „Plappern.“ Nichts ist dem Denken und der Anleitung zum Denken gefährlicher als das so weit verbreitete hastige Hinwegschlüpfen über die Worte und Sätze. Das Denken, zu welchem die Schüler allmählich und stufenweise von unten auf angeleitet werden sollen, ist eine schwere Uebung. Die Gedanken desjenigen, welcher wirklich denkt oder zum Denken angeleitet werden soll, dürfen nicht hin und her flattern wie die Zunge der Goldwage. Dadurch dass die Schüler langsam mit deutlich hervorgehobener Betonung lesen, wird dem Lehrer das Mittel geboten, die beim Lesen und bei der Betonung gemachten Fehler zu entdecken. Erweist sich ein Schüler im Lesen ungeschickt und macht er in einem Satze mehrere Fehler, — und in einer Sexta gewöhnlichen Schlages wird das etwas sehr Häufiges sein — so wird sofort am Schlusse des betreffenden Satzes Halt gemacht. Die anderen Schüler haben die gemachten Fehler zu berichtigen und die Gründe für die richtige Betonung anzugeben. Ohne vielfache Zergliederung der

Sätze in ihre Bestandtheile und ohne ein immer erneutes und immer fester einzuübendes Aufsuchen der wichtigsten Begriffe im Satze und ihres Verhältnisses zu einander und zum ganzen Satze geht es dabei natürlich nicht ab. Oftmals gehen diese Erläuterungen und Besprechungen auf den Inhalt des Lesestückes zurück. Dieser muss sich den Schülern in seiner vollen Lebendigkeit erschliessen, und der Lehrer ist dazu da, der Unbeholfenheit, dem vielfachen Missverständniss der Knaben, der geringen Anschauungsfähigkeit und Vorstellungskraft zu Hilfe zu kommen. Wenn der Stoff für die Lectüre glücklich gewählt ist und wenn die Form keine zu schwierige ist, so entwickelt sich beim Lesen ein lebhaftes Gespräch zwischen den Schülern und dem Lehrer, und es ist kaum glaublich, bis zu welchem Grade die Lebhaftigkeit der Theilnahme schon bei Knaben dieser untersten Stufe gesteigert werden kann. So halte ich denn eine solche lebhaft geführte Unterhaltung über den Inhalt des Lesestückes für die Weckung und Kräftigung der Denkhätigkeit von der höchsten Bedeutung. Es liegt zugleich ein wunderbarer Reiz in einem zum Zwecke des richtigen Verständnisses eines eben gelesenen Satzes mit den Schülern lebhaft geführten Gespräches sowohl für die Schüler wie für den Lehrer. Schon das Aufsuchen der von dem Lesenden gemachten Fehler setzt den fähigeren Theil der Klasse in Bewegung. Denn selten thut die Jugend auch schon auf dieser untersten Stufe etwas so gern als Fehler aufsuchen. Aber noch lebhafter wird das Gespräch, wenn es dazu kommt, das Unrichtige zu widerlegen und das Richtige zu beweisen. Dann sind es wenige, die da theilnamlos dasitzen; selbst die langsamsten werden dann von dem Interesse an dem Gegenstande fortgerissen und zeigen, dass auch sie bei der Sache sind.

Ist nun ein Satz oder mehrere zusammenhängende Sätze in der Weise besprochen, dass alle Fehler aufgedeckt, die richtige Betonung erklärt und die nothwendigen sachlichen Erläuterungen gegeben sind, so ist es nothwendig, sich zu überzeugen, ob nun auch der schwächere Schüler den Satz oder die Sätze richtig zu lesen im Stande ist. Und hier darf der Lehrer nicht müde werden, immer von Neuem zu belehren, wofern der Schüler sich nur für die Auffassung nicht überhaupt unfähig zeigt. — In der angegebenen Weise wird in kleineren oder grösseren Abschnitten mit dem Lesen und der Besprechung des Gelesenen in Form von Frage und Antwort fortgeschritten bis zur Beendigung des Lesestückes. Die Länge der Abschnitte, nach deren Lesung die Besprechung erfolgt, richtet sich nach dem bereits mehr oder weniger vorgerückten Verständniss der Schüler oder nach der grösseren oder geringeren Zahl der gemachten Fehler. Ein ganzes grösseres Lesestück mit einem Male herunterlesen und dann eine Besprechung der beim Lesen gemachten Fehler oder ein Nacherzählen Seitens der Schüler eintreten zu lassen, halte ich nur dann für zweckmässig, wenn die Schüler bereits so weit vorgeschritten sind, um ein solches Stück von Anfang bis zu Ende möglichst fehlerfrei und sofort mit dem richtigen Verständniss lesen zu können oder wenn auch das Verständniss der einzelnen Abschnitte und Sätze nur nach Lesung des ganzen Stückes erschlossen werden kann. Beide Fälle kommen zuweilen gewiss vor, sind aber keineswegs als Regel zu betrachten, da für diese unterste Stufe möglichst einfache und gleichmässig fortschreitende Erzählungen zu wählen sind. Erst dann wird das Stück im Ganzen noch einmal gelesen und von den Schülern nacherzählt, wenn alle einzelnen Theile ausführlich besprochen und richtig verstanden sind. — Die von Einigen empfohlene Methode, dass der Lehrer das Lesestück den Schülern erst vorlese und dass diese erst darnach ihre Bücher aufschlagen und dann nachlesen, kann ich höchstens als eine Ausnahme gelten lassen. Denn dass der Sextaner zuerst den ganzen Inhalt kennen lernt, dadurch wird nur sein Interesse für die einzelnen Theile abgestumpft. Hat ein Knabe in diesem Alter nur erst das Ganze, dann machen ihm die einzelnen

Theile wenig Sorge mehr, während er bei dem umgekehrten Wege auf den schliesslichen Ausgang doch immer gespannt bleiben muss. Ich halte diesen Weg vom Einzelnen auf das Ganze mit Rücksicht auf die Eigenthümlichkeit dieser Altersstufe für so nothwendig, dass mir Lesestücke, welche keinen so gleichmässigen Fortschritt und gleichsam ein solches Aneinanderreihen der einzelnen Gedanken enthalten, für diese unterste Stufe ungeeignet scheinen. Ein Lesestück, welches sich etwa über eine Seite ausdehnt, aber die Pointe des Ganzen erst im letzten Satze enthält, ist für die Sexta geradezu unbrauchbar. Selbst die so sehr beliebte Fabel bietet unseren Sextanern noch viele Schwierigkeiten; die Moral derselben ist ihnen oft sehr schwer verständlich. Und haben sie dieselbe endlich aufgefasst, so kann man noch keineswegs immer behaupten, dass der Gewinn den Anstrengungen entspricht, welche das Verständniss verursacht. Die Thierfabel sollte man den späteren Stufen vorbehalten und statt dessen die Thiersage, unser altes germanisches Erbgut, in angemessenen prosaischen Bearbeitungen mit den Schülern lesen. Diese letztere lehrt ja auch, geht aber nicht direct auf das Lehren aus wie die Thierfabel, und wird schon darum von den Kindern mit weit grösserer Liebe gelesen. — Aus einem ähnlichen Grunde halte ich auch die Lehrsätze am Ende der Hebelschen Erzählungen für überflüssig oder sogar lästig und finde das Verfahren von Kern und Lübbers, in ihrem deutschen Lesebuche diese Lehrsätze wegzulassen, trotz aller gegentheiligen Bemerkungen durchaus zweckmässig. Wer zu viel moralisirt bewirkt nur, dass die Schüler zuletzt gar nicht mehr auf ihn hören wollen.

Also halte ich Märchen, Erzählungen und Sagen, namentlich aber die Thiersage, als die besten Lesestoffe dieser Stufe.

Noch sei hier ein Wort gesagt über die Aussprache der Schüler. Die Stimme soll nicht allein deutlich, laut und langsam sein, sie soll nicht bloß überall den richtigen Ton treffen, sondern sie soll auch schon beim Sextaner von einer gewissen Ruhe, einem gewissen Ernste getragen werden. Dazu trägt auch die gerade und straffe Haltung des Körpers bei und hier muss der Turnunterricht dem Lehrer des Deutschen zu Hilfe kommen. Leider ist nicht bloß bei Schülern vielfach ein so leicht bewegliches Temperament verbreitet, welches den Hörer durch Gesticulationen und den Schwall der Worte zu erdrücken glaubt, während es ihn durch die Wahrheit derselben überzeugen sollte. Diese Disharmonie zwischen der Art, wie die Schüler den Inhalt des Lesestückes zum Ausdruck bringen, und zwischen dem wirklichen Geiste desselben ist eine bewusste oder unbewusste Unwahrheit. Wird diese Disharmonie und Lüge nicht mit unerbittlicher Consequenz bekämpft, so zeigt sie sich früher oder später auch noch in anderer Weise, in einem feinen, höflichen, aber rein äusserlichen Benehmen, das von innerer Höflichkeit und von wahrer Feinheit des Gefühls weit entfernt ist, oder im Phrasenthum über nichtige Dinge, welches mit der Gleichgiltigkeit bei wirklich bedeutenden Dingen oder der vollständigen Unfähigkeit, auf dieselben einzugehen, in grellem Gegensatze steht. Auf einen ruhig überlegenden und ernstesten Menschen muss ein solches Verhalten bei Knaben nothwendig den Eindruck der Oberflächlichkeit, bei Erwachsenen den der Scurrilität machen. Um also die Jugend vor solchen Abwegen zu bewahren, haben schon die Sextaner wie die griechischen Redner „den Arm unter dem Mantel zu halten“ d. h. sich aller Effectmacherei beim Lesen zu enthalten. Denn gemäss dem Grundprincipe, dass die Schüler das Lesestück vor Allem zu verstehen haben und höchstens durch ihr klares Verständniss bei ihren Mitschülern und beim Lehrer Eindruck machen dürfen, kann eine andere Art des Lesens nicht gestattet werden. — Von demselben Gesichtspunkte aus sind auch Lesestücke, in welchen eine weichliche oder weinerliche Gemüthsstimmung hervortritt oder die eine solche Stimmung bei den Lesenden hervorzurufen geeignet sind, sowie diejenigen Erzählungen, welche den blossen so ge-

nannten „gemüthlichen Humor“ enthalten und bloß für das Divertiren geistig träger Menschen berechnet sind, auf dieser und allen anderen Stufen vollständig auszuschliessen.

So hat der Schüler auf der Sexta gelernt, alle Theile eines Hauptsatzes richtig zu verstehen, solche Sätze sinngemäss zu lesen und über die Berechtigung dieser oder jener Betonung durch die Zergliederung des Hauptsatzes Rechenschaft abzulegen.

Auf der **Quinta** wird diese Uebung immer von Neuem befestigt und dann wird übergegangen auf die Verknüpfung der Hauptsätze und das Verhältniss derselben zu einander. Daraus ergibt sich wieder eine ganze Kette von neu zu beobachtenden Gesetzen. Es handelt sich hier keineswegs bloß um die verschiedene Art der Coordination von Hauptsätzen und um die richtige Einsicht und die Rechenschaft darüber, sondern auch um das in Folge dessen sich ergebende Verhältniss der einzelnen Theile des einen Hauptsatzes zu denen des anderen. Hier wird schon eine weit grössere Sorgfalt beim Lesen erfordert als vorher. Es wird also auch nicht mit dem Lesen und Besprechen des einzelnen Satzes angefangen werden, sondern es werden bereits zwei oder noch mehr Sätze gelesen und dann besprochen werden können. So bietet sich denn wieder eine reiche Fülle von interessanten Fragen zur Besprechung dar und die Unterhaltung wird eine um so lebhaftere, als das Verständniss der Schüler schon ein grösseres ist. Schon die Verbindung der Hauptsätze als ganzer und selbstständiger Organismen bietet Gelegenheit zu vielfachen Beobachtungen. Die Schüler haben zu achten auf den Unterschied, welcher entsteht, wenn Hauptsätze ohne Conjunction einfach an einander gereiht oder wenn sie durch anreihende Conjunctionen mit einander verbunden werden. Eine noch reichere Gelegenheit zu vielfachen Uebungen im Lesen und zu den sich daran knüpfenden Besprechungen bieten diejenigen Hauptsätze, welche adversativ oder causativ mit einander verbunden werden, sowie ferner solche, welche mehrere Satztheile mit einander gemeinsam haben. Denn bei dieser Art von Sätzen kommt fortwährend nicht nur das Ganze, sondern auch die einzelnen Theile und ihr Verhältniss zu einander in Betracht. Wie nöthig diese Uebungen sind und welche geringe Gewandtheit in der Auffassung und namentlich im Ausdrücken copulativer, causativer und adversativer Verhältnisse selbst auf den obersten Klassen noch herrscht, das wird Jeder zu beurtheilen wissen, welcher mit den Schülern Leseübungen anstellt und deutsche Aufsätze zu corrigiren hat.

Das Endziel der Quinta ist also nicht bloß sinngemässes Lesen der bereits früher eingeübten einfachen und zusammengesetzten Hauptsätze, sondern auch richtiges Verständniss des Verhältnisses der Hauptsätze sowie der einzelnen Theile der Hauptsätze zu einander und dem entsprechenden Lesen.

Für die **Quarta** findet sich denn endlich in sehr vielen Programmen die Satzlehre als Pensum des deutschen Unterrichtes. Auch wird in besonderen Schriften über den deutschen Unterricht die Nothwendigkeit der Durchnahme der Satzlehre auf dieser Stufe besonders hervorgehoben und begründet. Aber es ist nicht abzusehen, warum der Schüler erst so spät Dinge lernen soll, welche er zum Theil wenigstens schon früher praktisch anwenden muss. Es wird doch verlangt, dass der Knabe auf den unteren Klassen richtig, sinngemäss oder wohl gar ausdrucksvoll lesen lerne und nicht etwa nur einzelne Sätze, sondern ganze Abschnitte und Lestücke. Wie ist das möglich, wenn er über den grösseren oder geringeren Werth, den stärkeren oder schwächeren Ton der einzelnen Worte und der einzelnen Satztheile nicht auch verstandesgemäss Rechenschaft ablegen kann? Ich weiss wohl, was mit dieser Forderung der Durchnahme der Satzlehre meistens gemeint ist, nämlich das Einprägen derselben nach irgend einem systematischen Leitfaden. Allein bei den in der Klasse so vielfach vorzunehmenden Uebungen zur Be-

festigung der Satzlehre, welche von unten auf mehrere Jahre hindurch betrieben werden, halte ich einen solchen Leitfaden überhaupt für überflüssig, da sich alles Nothwendige fortwährend aus der Behandlung der Lesestücke ergibt und der von mir verlangten viel schwierigeren praktischen Einübung gegenüber eine verhältnissmässig sehr geringe Zeit erfordert, ferner auch die dazu nothwendigen Beispiele von den Schülern selbst allmählich zusammen zu stellen sind. Auf diese Weise bildet sich eine eigene Satzlehre unter den Händen des Schülers, welche von Klasse zu Klasse vervollständigt wird. Will man indessen einen eigenen Leitfaden einführen, so mag derselbe ganz kurz sein, nur wenige Blätter. Ich fürchte, dass, je systematischer und erschöpfend vollständiger unsere Lehrbücher werden, desto unsystematischer der ganze Unterricht sich gestaltet. Unter dieser Last seufzt zum Theil schon der lateinische Unterricht, weil die Schüler aus dem Studium der Schriftsteller immer mehr in das Studium der aus den Schriftstellern abstrahirten Grammatik gedrängt werden. Nicht anders verhält es sich mit der Satzlehre, welche doch nur aus den Erzeugnissen der Sprache aufgestellt ist und welche die Schüler durch eigene concrete Anschauung und vielfache Uebung kennen lernen sollen. Ich habe gefunden, dass diejenigen Schüler der Sexta und Quinta, welche verhältnissmässig gut und richtig lesen konnten, auch über die Construction des Satzes Auskunft zu geben wussten, obgleich sie darüber nur mündlich im Anschluss an die Erklärung der Lesestücke belehrt worden waren. Warum also diese Dinge auf den untersten Klassen ignoriren, während sie doch in Wirklichkeit nicht einmal ignorirt werden können?

Uebrigens fällt auch der Quarta ein hinreichend grosses Pensum in der Satzlehre und den damit verbundenen Leseübungen zu, um damit vollauf zu thun zu haben und sich unmöglich mit Dingen befassen zu können, welche beim Eintritt in die Quarta bereits gewusst und gekonnt werden sollen. Denn es ist die Aufgabe dieser Klasse, eine hinreichende Uebung im Lesen der Nebensätze und das Verständniss des hierher gehörigen Theiles der Satzlehre zu erreichen. Hier eröffnet sich ein fast unermessliches Feld für die geistige Thätigkeit der Schüler. Sie haben die verschiedenen Verhältnisse der Nebensätze zum Hauptsatz zu lernen und beim Lesen durch den Ton der Stimme deutlich hervorzuheben. Bis in die obersten Klassen des Gymnasiums hinein herrscht hierüber noch eine solche Unsicherheit, dass es zum Erschrecken ist. Es werden in den Aufsätzen oft vollwichtige Gedanken, die für sich einen eigenen Hauptsatz bilden und deutlich zwischen zwei Punkten stehen sollten, so nebenher an irgend einen Nebensatz und Nebengedanken angehängt. Es ist, als wenn ein Kind einen Riesen auf den Rücken nimmt. Ergötzliche Beispiele hiefür führt Andresen in der Zeitschr. f. d. G. W. 1872 S. 708 ff. an. Auch das Verhältniss von Nebensätzen ersten und zweiten Grades wird von den Schülern öfters total verfehlt oder missverstanden; mit einem Worte, das ganze Verhältniss vom Haupt- zum Nebensatz wird vollständig umgekehrt, das Unwichtigere erhält eine bedeutendere Stelle, das Bedeutendere wird als ganz nebensächlich behandelt.

Um ein schnelles und richtiges Auffassen der Gedanken des Lesestückes zu fördern, ist es nothwendig, auch die Schüler selbst in vielfachen Variationen des Ausdruckes zu üben, und auch hiefür bieten die Lesestücke reichliche Gelegenheit. Da die Schüler auf den beiden unteren Klassen den Satz noch nicht in seiner ganzen Ausdehnung beherrschen, so sind die Uebungen im Umsetzen und Variiren des Ausdruckes noch etwas mehr beschränkt und es wird daher das Nacherzählen einen etwas breiteren Raum einnehmen. Aber die Quartaner, welche bereits die Herrschaft über den ganzen Satz erlangen sollen, also ein grösseres Gebiet für ihre geistige Gymnastik haben, müssen sich auch in mannigfachen Formen des Ausdrucks bewegen lernen. Doch dies ist

keineswegs der einzige oder auch nur der Haupt Gesichtspunkt, von welchem aus nach meiner Ansicht die Behandlung der Lesestücke zu betreiben ist. Sondern ich glaube, dass durch Umsetzungen von Lesestücken in andere Ausdrücke, andere Wendungen, andere Sätze der Sinn für die Schüler mehr erschlossen wird. Denn es ist kaum glaublich, welche wunderbaren Missverständnisse bei der Lectüre eines Lesestückes oder einer mündlich vorgetragenen Erzählung den Schülern unterlaufen. Ich habe sogar die Beobachtung gemacht, dass in den Aufsätzen der Quartaner und der Untertertianer, welche fast immer Reproduktionen einer von mir einmal oder zweimal vorgetragenen und dann von den Schülern noch mehrmals mündlich wiederholten einfachen Erzählung waren, die wunderlichsten Irrthümer vorkamen. Bei der Correctur der Aufsätze bildeten mir diese Missverständnisse eine eigene Rubrik in meiner Fehlerstatistik, und ich kann versichern, dass sie nicht zu den kleinsten gehörte.

Zum Zwecke dieser Uebungen muss man aus dem Lesebuche die für die Schüler interessantesten Stoffe wählen. Beschäftigt man die Schüler mit langweiligen Stoffen, so ermüdet man sie dadurch vollständig. Warum soll man das Angenehme, wenn es sich von selbst darbietet, nicht mit dem Nützlichen verbinden? Ich weiss, dass die fleissigsten Schüler durch die Behandlung gleichgiltiger Stoffe geistig geradezu misshandelt werden können, so dass sie zuletzt sogar das Interesse für den schönsten Stoff verlieren. Dann kommt es wohl vor, dass die Schüler, wenn ihnen auch die schönste Erzählung vorgelegt wird, gerade nicht so sehr schlecht lesen, aber doch in einer Weise, als haben sie mit dem schönen Inhalte gar nichts zu thun. Man vermisst dann die Liebe, die Begeisterung für die herrliche Sage oder Erzählung vollständig. Da sieht man dann deutlich, wie sich der Charakter einer langweiligen Erzählung auch in den Charakter der Schüler fest einprägt und welch hoher Werth darauf zu legen ist, dass die Lesebücher eine gute Auswahl enthalten und dass auch der Lehrer wiederum glücklich wähle. Ich würde mich getrost dem Gange des gerade eingeführten Lesebuches oder der daraus zu treffenden Wahl des betreffenden Lehrers anvertrauen, wenn ich nicht wüsste, dass dabei die ärgsten Missgriffe vorkommen können. Nur Einen Stoff kenne ich, der auch bei der schlechtesten Behandlung noch immer sich reichlich belohnt, nämlich die griechische und altdeutsche Sage. Ich glaube gerade diesen Stoff, welcher auf den unteren Klassen vieler Anstalten in einer besonderen Stunde als Vorbereitung für den Geschichtsunterricht behandelt wird, auch für die Lectüre besonders hervorheben zu müssen, da er mir für die auf dieser Stufe zuerst eintretenden schriftlichen Ausarbeitungen fast noch wichtiger erscheint.

Von dem Augenblicke an, wo der erste Aufsatz\*) abgeliefert wird, ist derselbe mit der Behandlung der Lesestücke so enge verbunden, dass beide fortdauernd zusammen und von demselben Gesichtspunkte aus betrachtet werden müssen. Es kann nur Ein Princip sein, welches beide Theile des deutschen Unterrichtes gleichmässig durchdringt. Meine allerdings noch nicht sehr lange, aber an einer Reihe von Gymnasien mit Schülern gemischter Nationalität und in allen Klassen gemachten Erfahrungen über die deutschen Aufsätze haben mich darauf geführt, dass nur bei Befolgung und consequenter Durchführung einer einheitlich gestalteten Methode durch alle Klassen desselben Gymnasiums das durch das Gesetz vorgeschriebene Ziel erreicht werden kann. Es kann sich bei unseren Verhältnissen nicht darum handeln, nach irgend einem vielleicht wün-

---

\*) Ich habe in einem Referate für die im nächsten Jahre stattfindende Directoren-Conferenz meine Gedanken über die schriftlichen Uebungen an Gymnasien mit Schülern gemischter Nationalität in ihren Grundzügen bereits durchgeführt und darauf beruht auch ein Theil der folgenden Ausführungen.

schenwerthen, aber doch ungewissen Ziele in Bezug auf die Leistungen im deutschen Aufsätze zu streben, sondern es ist unsere Aufgabe, zunächst den Anforderungen des Abiturienten-Prüfungs-Reglements zu genügen. Die Bestimmung desselben über den deutschen Aufsatz lautet: „Das Zeugniß der Reife ist zu ertheilen, wenn der Abiturient das Thema für den Aufsatz in der Muttersprache in seinen wesentlichen Theilen richtig aufgefasst und logisch geordnet, den Gegenstand mit Urtheil entwickelt und in einer fehlerfreien, deutlichen und angemessenen Schreibart dargestellt hat. . . . Auffallende Verstöße gegen die Richtigkeit und Angemessenheit des Ausdrucks, Unklarheit der Gedanken, und erhebliche Vernachlässigung der Rechtschreibung und der Interpunktion begründen gerechte Zweifel über die Befähigung des Abiturienten.“ In einer weiteren Bestimmung wird für die Schüler, deren Muttersprache das Polnische ist, dieselbe Forderung in Bezug auf den deutschen Aufsatz aufgestellt.

Der Abiturient hat nun keineswegs zu erwarten, dass ihm bei seinem Examen Themata über alle möglichen Stoffe in allen möglichen Darstellungsarten gestellt werden, sondern er hat nur seine Fähigkeit in der Bearbeitung solcher Stoffe zu zeigen, welche im Laufe der Schulzeit durchgenommen, und nur in denjenigen Stilarten, welche in dieser Zeit eingeübt worden sind. Wenn es die Schule auch nicht versäumen wird, auf die wichtigsten Darstellungsarten und das Wesentlichste ihrer Technik gelegentlich, z. B. bei der Durchnahme der deutschen Literatur hinzuweisen, so kann sie doch nicht vom Abiturienten verlangen und verlangt es auch nach Ausweis der Programmnachrichten nicht, dass dieser in jeder Darstellungsart gleich tüchtig sei, dass er es ebenso verstehe, eine Rede zu verfassen wie einen Dialog, einen Brief wie eine Schilderung, einen amtlichen Bericht wie einen Geschäftsbrief u. s. w. Was aber die Schule vom Abiturienten verlangen darf und muss, das ist die Fähigkeit, einen in der Schule hinlänglich behandelten oder dem Abiturienten aus dem Leben hinreichend bekannten Stoff in einer der gewöhnlichsten Darstellungsarten in der von dem Abiturienten-Prüfungs-Reglement geforderten Weise zu bearbeiten. Das mag zwar überhaupt und ganz besonders in unseren bisherigen Verhältnissen nicht so leicht sein, allein wenn man die Zahl der von den Abiturienten zu verlangenden Darstellungsarten genau begrenzt und den Weg, wie man zur Beherrschung derselben allmählich gelangt, sich genau vorzeichnet und auf das Strengste einhält, dann müsste es doch wunderbar zugehen, sollte das Ziel nicht wirklich erreicht werden. Nur verlange ich, dass die Zahl dieser Darstellungsarten nicht unnütz ausgedehnt werde, und ferner, dass die Schüler in einer jeden derselben so lange geübt werden, bis sie dieselbe hinreichend beherrschen, und dass zu gleicher Zeit niemals zwei Darstellungsarten zusammen eingeübt werden, weil ein solches Verfahren aus der Schwierigkeit der Sache geradezu eine Unmöglichkeit machen würde. Doch lässt sich dagegen nichts einwenden, es ist im Gegentheil sogar zu empfehlen, dass eine auf einer früheren Stufe eingeübte Darstellungsart auf der folgenden noch einmal wiederholt und befestigt werde.

Man findet in den Programmen die Angabe weit verbreitet, dass als erste schriftliche Uebungen einfache Erzählungen und Beschreibungen auf der Quarta oder wohl schon auf der Quinta von den Schülern zu bearbeiten seien. Ich muss bekennen, dass ich in diesen alten und weit verbreiteten Usus, mit zwei Darstellungsarten zu gleicher Zeit zu beginnen und zwar auf einer Stufe, auf welcher die Kräfte der Schüler doch noch äusserst schwach sind und der kräftigsten Stütze bedürfen, kein rechtes Vertrauen setze. Da ich nämlich der Ansicht bin, dass es wie überhaupt, so ganz besonders bei der Abfassung der Aufsätze darauf ankomme, die Schüler zu einem vernünftigen Denken und zu einer streng logischen Disposition stufenmässig und mit aller Strenge anzuleiten und dass schon bei dem ersten Aufsätze ein Anfang hiermit zu machen sei,

wenn auch zunächst noch den Schülern unbewusst, so weiss ich nicht, wie man mit zwei Darstellungsarten, welche in der Disposition so ganz verschiedenen Gesetzen folgen, zugleich den Anfang machen kann. Ich glaube, die Schüler haben mit dem Verständnisse der einen Gattung so viel zu thun, dass sie einige Jahre damit beschäftigt werden müssen, ehe sie im Stande sind, zu einer zweiten Darstellungsart überzugehen. Gesetzt auch, dass die Schüler in rein deutschen Gegenden die Gesetze der erzählenden und beschreibenden Darstellungsart zugleich zu begreifen und anzuwenden vermögen, so will ich bei uns auf Kosten der Schüler diesen Versuch nicht wagen. Ich halte es vielmehr durchaus nothwendig, nur mit Einer Darstellungsart zu beginnen. Welche von beiden hierfür zu wählen sei, darüber wird man nicht lange im Zweifel sein dürfen. Denn es ist unstreitig, dass die Schüler auf der Quarta und oftmals auch auf den folgenden Stufen im Allgemeinen für Gegenstände der Natur noch sehr trübe und unklare Augen haben, mit einem Worte, dass ihre Sinne für ein eindringenderes Beobachten noch ziemlich stumpf sind. Ich weiss wohl, dass man es dem Lehrer des Deutschen vorhalten könnte, eben darum seien die Sinne zu schärfen. Aber erstens ist darauf zu erwidern, dass der deutsche Unterricht namentlich bei uns sich gegenwärtig noch in so vieler Beziehung selbst zu helfen hat, dass er vorläufig erst manche anderen Unterrichtsgegenstände um ihre Hilfe wird bitten müssen, und dass er auf diese Hilfe hoffentlich auch einige berechnete Ansprüche hat; und zweitens muss man bedenken, dass eine grössere Empfänglichkeit und Schärfe der Sinne erst einige Zeit später eintritt und dass diese Eigenschaften dann auch durchaus auszubeuten sind. Wenn wir der Natur des Knaben folgen, so wüsste ich keinen anderen Stoff, an dem er mehr Freude empfindet, mit dem er sich lieber beschäftigt, als die so reiche und immer so unerschöpfliche Sage, die griechische sowohl als die altdutsche. Es kommt ja eben Alles darauf an, die Knaben an das Denken, an das vernünftige Ordnen der Gedanken zu gewöhnen. Um sie hierzu anzuleiten, darf der Lehrer nicht mit dem Schwereren, sondern er muss mit dem Leichterem beginnen. Von diesem Gesichtspunkte aus würde ich mich, auch wenn uns die Natur der Knaben nicht deutlich den rechten Weg zeigte, dennoch dafür entscheiden, zuerst mit der Sage oder der Geschichte, genug überhaupt mit „Erzählungen“ (von erdichteten oder wirklichen Begebenheiten) als den Stoffen zu den ersten schriftlichen Ausarbeitungen zu beginnen. Denn da die Begebenheiten der Erzählung wirklich oder scheinbar sich in der Zeit ereignen, die Zeit aber den Knaben als ein fortlaufender Faden oder eine Kette dargestellt werden kann, so hat der Schüler die Gedanken nur immer in Einer Richtung zu ordnen, er hat darauf zu achten, dass er nicht Begebenheiten, die später geschehen sind, voran stellt oder Früheres nach hinten setzt. Es muss in der Kette Alles seine bestimmte Stelle haben.\*)

Bei der Beschreibung von körperlichen Gegenständen dagegen, welche im Raume neben einander liegen, ist es nicht eine, sondern es sind drei Richtungen, welche der Beschreibende zu verfolgen hat, die Länge, die Breite, die Höhe. Ich erspare es mir, etwa an den Beispielen der Beschreibung eines Hauses, einer Kirche, einer Stadt, einer Landschaft u. s. w. die weit grössere Schwierigkeit der Ausführung für das in Rede stehende Alter nachzuweisen. Bei mir steht sie unumstösslich fest.

Die ersten Stoffe für die schriftlichen Ausarbeitungen der Schüler bilden also „Erzählungen“ von Begebenheiten, welche entweder wirklich oder scheinbar in der Zeit auf einander folgen.

\*) Dass ich bei der Erzählung das mehr äusserliche Theilungsprincip der Zeit wähle, geschieht darum, weil den Schülern auf den unteren Stufen das Verständniss für die Kategorie der Causalität noch zu viele Schwierigkeiten bereitet. Es wird aber im weiteren Verlaufe allmählich zu derselben hinüber geleitet.

Der Anfang dieser Ausarbeitungen ist in die Quarta zu setzen oder wenn die vorangehende Stufe schon genügend dafür vorbereitet ist, in die letzte Zeit des Quintanercursus. Aber niemals sollte die Quarta so wenig vorbereitet sein, dass nicht sofort mit dem Beginne des Schuljahres auf dieser Klasse die ersten Anfänge der schriftlichen Ausarbeitungen gemacht werden könnten. — Die Kräfte der Schüler für diese schriftlichen Ausarbeitungen sind Anfangs noch ungemein schwach. Sie haben trotz aller Vorbereitungen, die namentlich in einer gründlichen Behandlung der Lesestücke liegen, noch so sehr mit der Sprache zu ringen, das rein Formelle des Aufsatzes bereitet ihnen noch so viele Schwierigkeiten, zumal da eine systematische Behandlung der Nebensätze doch erst auf dieser Stufe beginnt, dass die vielfach aufgestellte Forderung nach eigenen Productionen auf dieser Stufe doch immer cum grano salis zu verstehen ist. Als ein Ideal in den Forderungen für die Leistungen dieser und auch der nächstfolgenden Klasse muss ich es ansehen, wenn der Lehrer zwar durchaus nur Reproductionen verlangt, wenn die Schüler ihm aber dennoch in gewissem Sinne Productionen liefern. Dies Ideal kann nach meiner Ansicht eben dadurch erreicht werden, dass man den Schülern solche Stoffe zur Bearbeitung gibt, welche sie mit ganzer Liebe umfassen. Diese Stoffe aber sind keine anderen in gleichem Grade als die schon für die Lectüre genannte griechische und altdeutsche Heldensage, an welcher ja nicht blos der Knabe, sondern noch der Jüngling, der Mann und der Greis ihre Freude haben. Aber dazu gehört, dass dem Knaben diese Stoffe mit aller Lebendigkeit vorgeführt, mit einem Worte, dass sie ihm aus warmem Herzen vorerzählt werden. Es ist mir undenkbar, dass in einem solchen Falle irgend ein Schüler theilnamlos und nicht vielmehr mit der gespanntesten Aufmerksamkeit dasüsse. Wenn dieselbe Erzählung nun von den Schülern mehrmals nacherzählt, vom Lehrer nochmals vorerzählt worden, dann wird gewiss voraussetzen sein, dass die Schüler sich dieselbe zu ihrem geistigen Eigenthum gemacht haben. Dann wird bei einer schriftlichen Fixirung dieses geistigen Eigenthums nicht mehr anzunehmen sein, dass der Schüler lediglich reproducirt; dann gibt er in seinem Aufsätze seine eigene Vorstellung, seine eigene Auffassung von dem Helden. Dass die Schüler diese Vorstellung wirklich vielfach als ihr Eigenthum betrachten, habe ich öfters beobachten können. Denn bei phantasiereichen Knaben kommt es vor, dass sie aus eigenem Antriebe irgend etwas hinzudichten, zuweilen im Sinne der Sage, zuweilen aber auch in ungeschickter Weise. Dann aber sind manche Schüler bei den Erzählungen und Nacherzählungen dieser Sagenstoffe in ihren Gegenstand so versenkt, dass sie plötzlich ganz selbstvergessen aufspringen, um kleine unwesentliche Abweichungen ihrer Mitschüler, welche sie jedoch für sehr wesentlich halten, zu berichtigen. Auch beweist mir die Lebhaftigkeit der mündlichen Erzählung, dass man hier schon in einem gewissen, wengleich natürlich sehr beschränkten Sinne, von Production sprechen kann. Nur in diesem Sinne sind mir auf dieser Stufe Productionen verständlich. So muss denn der Schüler den Stoff nicht blos in sein Gedächtniss, sondern auch in seine Seele aufgenommen haben und denselben aus seinem Innern wieder zu erzeugen im Stande sein. Die Correctur der Arbeit wird den Beweis liefern, dass der Schüler noch in vieler Hinsicht gefehlt habe und dass nur langsam und Schritt für Schritt, nicht sprungweise vorwärts gegangen werden könne. Es versteht sich also von selbst, dass die ersten Arbeiten auch in Bezug auf den Umfang auf ein möglichst kleines Mass beschränkt werden.

Was weiter auf dieser Stufe zu verlangen ist, das sind die ersten Anfänge einer Disposition in der erzählenden Darstellungsart. Nur erschrecke Niemand vor dieser Forderung. Man findet häufig in den Lectionsplänen verzeichnet, dass auf der Obertertia die ersten Anfänge der Disposition gelehrt werden. Allein ich für mein Theil mag auch nicht den Aufsatz des Quartaners

ohne eine dem Standpunkte desselben angemessene Disposition lesen. Denn ich vermag keinen Grund einzusehen, warum der Schüler die ersten Jahre ohne Ordnung schreiben und erst auf der Obertertia in seine Gedanken Ordnung zu bringen lernen solle. Ich fürchte, dass ihm dies sehr schwer werden wird, wenn der erste Grund dazu nicht schon früher gelegt worden ist. Allerdings ist bei der Methode, schon auf der Quarta Erzählungen und Beschreibungen durch einander bearbeiten zu lassen, die Grundlegung einer Disposition fast unmöglich, und es ist kein Wunder, wenn sich die Schüler schon von den unteren Klassen an gewöhnen, zwar alle möglichen Einfälle in buntem Wechsel durch einander aufzuführen und wohl auch ein grosses Schema einer so genannten Disposition mit fast unabsehbarer Reihe von Buchstaben- und Zahlzeichen aufzustellen, worin jedoch kaum diese Zeichen richtig angewandt sind, aber von der Nothwendigkeit der logischen Ordnung der Gedanken und von der Schwierigkeit dieser Ordnung gar keinen Begriff haben und sich für Belehrungen äusserst schwer zugänglich erweisen. Um solchen Uebelständen rechtzeitig vorzubeugen und die Schüler frühzeitig für eine Ordnung der Gedanken empfänglich zu machen, sind die den Quartanern vorzuerzählenden Stoffe in der Weise zu wählen, dass sie die Abschnitte der Erzählung sowohl dem Inhalte nach als auch aus dem Tone des erzählenden Lehrers und der an der betreffenden Stelle zu machenden Pause deutlich erkennen. Es ist den Schülern bemerklich zu machen, dass jede Begebenheit, die in der Zeit verläuft, einen Anfang und ein Ende, wohl aber auch einen oder mehrere Abschnitte oder Theile habe. Und diese Theile müsse der Erzählende durch den Ton der Stimme und durch eine Pause, der Schreibende durch Einrücken einer Zeile auch für Ohr und Auge deutlich hervorheben. Es sind selbstverständlich Anfangs nicht complicirte Erzählungen zu wählen, welche in eine Reihe von Abschnitten zerfallen, sondern es ist mit dem möglichst Einfachen, also mit der Zweitheilung zu beginnen. Der Lehrer erzähle den Schülern z. B. die Sage vom Raube der Helena, natürlich in etwas breiterer Ausführung:

1. Den Besuch des Paris in Lacedämon, den Raub der Helena und die eilige Flucht,
2. Das Abenteuer mit dem Meeresgreise Nereus mitten auf dem Meere und seine Weissagung der Folgen des Raubes.

Der Augenblick, wo Paris mit seinem Raube scheinbar im höchsten Glücke die Flucht ergreift, bildet einen natürlichen Einschnitt in der Erzählung, der auch äusserlich von den Schülern hervorgehoben werden muss.

Als besonders geeignet sind solche Erzählungen anzusehen, in welchen nicht blos rein äusserlich die Zeittheile als das Theilungsprincip anzusehen sind, sondern wo dieses Princip sich noch mit einem anderen Principe vereinigt, z. B. mit dem des Grundes und der Folge oder mit anderen, so dass also der erste Abschnitt den Grund enthält, wovon das in dem zweiten Abschnitte Erzählte als Folge zu betrachten ist. Als Beispiel diene „Die Eroberung Trojas“ und „Tantalus“.

1. Mit Gewalt war Troja nicht einzunehmen. Da ersinnt Odysseus die List mit dem hölzernen Pferde, welches die Trojaner unbesonnen in die Stadt ziehen. Allgemeine Freude und Ausgelassenheit.
2. Folgen dieser Unbesonnenheit. Ueberfall, Einnahme und Vernichtung der Stadt.  
„Tantalus oder Ὑβρις und Νέμεσις.“
1. Die Frevel des Tantalus in stets steigendem Verhältnisse bis zu dem grässlichen den Göttern vorgewetzten Mahle. Das ist seine ὕβρις.
2. Als Strafen die dreifachen Qualen in der Unterwelt ebenfalls in steigendem Verhältnisse. Das ist die νέμεσις.

Hat der Quartaner die Zweitheilung in Stoffen erzählender Art recht begriffen, so kann auf der **Untertertia** zur Dreitheilung übergegangen werden. Es versteht sich von selbst, dass zum vollständigen Verständnisse und zur Einübung einer Disposition von Stoffen erzählender Art, aber auch aus den vorher entwickelten Gründen die Bearbeitung von Beschreibungen von dieser Stufe und ebenso wenigstens für den grösseren Theil des Schuljahres der Obertertia auszuschliessen ist. Auch auf der Untertertia können die Sagen noch verwerthet werden. Will man durchaus davon abgehen, so mag man andere erzählende Stoffe, vielleicht geschichtliche wählen, wofern man dieselben für diese Stufe für besser hält. Man erzähle den Schülern z. B. den „Tod Sigfrids.“

1. Brunhilde gewinnt Hagen zur Ausführung ihres Planes der Ermordung Sigfrids, und Hagen entlockt der arglosen Chriemhild das Geheimniss, wo Sigfrid verwundbar ist.
2. Rüstung zum vorgeblichen Kriege, Veranstaltung der Jagd. Die Ahnungslosigkeit Sigfrids zeigt sich in der Kurzweil, die er der Jagdgesellschaft mit dem Bären bereitet.
3. Der Wettlauf nach dem Brunnen und die Ermordung.

Der erste Abschnitt endet hier mit dem Augenblicke, wo die Ermordung Sigfrids nicht allein beschlossen, sondern auch durch eine verrätherische List vollständig gesichert ist. Der Schluss des zweiten Abschnittes deutet die vollständige Ahnungslosigkeit Sigfrids über das ihm bevorstehende Schicksal an, welche durch die dem ganzen Lager und auch seinen Mördern bereitete Kurzweil besonders hervortritt. Der dritte Abschnitt schliesst mit der Ermordung.

Sollten die Schüler in der Beherrschung der Sprache und in dem Verständniss für die ersten Anfänge einer solchen Ordnung der Gedanken weit genug vorgerückt sein, so nehme man von dem Vorerzählen Abstand und lese mit ihnen das betreffende Abenteuer in der Uebersetzung des Nibelungenliedes. Meist jedoch wird es wiederholten Vor- und Nacherzählens bedürfen.

Aber es verdient doch noch eine andere Art der Dreitheilung vor dieser den Vorzug, nämlich diejenige, welche in dem mittleren grossen Haupttheile den eigentlichen Gegenstand des Themas behandelt, in der Einleitung aber die Vorbereitungen zur Begebenheit und im Schlusse das der Begebenheit unmittelbar Folgende, in so fern es nämlich damit zusammenhängt, entwickelt. Z. B. „Rolands Tod.“

1. Karls Zug nach Spanien und Besiegung der Mauren. Roland zurückgelassen.
2. Ueberfall durch die Mauren. Dreimaliger Sturm der Heiden. Olivier, Turpin und Roland fallen.
3. Rückkehr Karls und Strafe an dem Verräther Genelun.

Eine besondere Aufmerksamkeit und Uebung erfordert auf dieser Stufe diejenige Art der Dreitheilung eines Aufsatzes, welche in der Einleitung die Ursachen einer Begebenheit und im Schlusse die Folgen derselben entwickelt, in dem mittleren grossen Haupttheile aber die Begebenheit selbst erzählt. Z. B. „Hektors Tod.“

1. Veranlassung zum Tode ist der durch den Tod seines Freundes Patroklos erregte Zorn Achills.
2. Die Vorbereitungen zum Kampfe, der Kampf selbst und der für Hektor unglückliche Ausgang desselben.
3. Hinweisung auf das der Stadt und dem Königshause drohende Verhängniss.

Auch die Geschichte ist unerschöpflich an geeigneten Stoffen dieser Art und bietet denjenigen Lehrern, welche die Sage auf dieser Stufe schon für ungeeignet halten, Themata in Fülle. Aber mit weiter durchgeführten und aus vielen Abtheilungen und Unterabtheilungen bestehenden Dispositionen sollte man die Schüler nicht belästigen, dagegen aber auf die Durchführung dieser

wenigen Theile mit aller Strenge halten und jedes Vergehen dagegen unter die grösste Art von Fehlern rechnen.

Die Behandlung der Lesestücke auf dieser Klasse soll nicht etwa hinter den Leistungen im Aufsätze zurückbleiben, sondern sie hat dieselben fort und fort zu unterstützen. Erst auf der Quarta haben die Schüler die Herrschaft über den ganzen Satz und das Verhältniss der einzelnen Sätze unter einander kennen gelernt und vermögen darüber auch Rechenschaft zu geben. Nun hat der Schüler noch einen anderen Weg zurückzulegen, der ebenfalls seine Schwierigkeiten hat. Denn auf den drei untersten Stufen hat er es doch nur immer mit der directen Rede zu thun gehabt. Die Uebung im Gebrauche der indirecten Rede wird er jedenfalls noch nicht haben, mögen ihm immerhin auch einige Beispiele dafür vorgekommen sein und mag er auch einzeln im Deutschen das Richtige treffen. Auf der Untertertia aber soll der Schüler ganze Haupt- und Nebensätze in ihrem Abhängigkeitsverhältniss verstehen und die richtigen Modi und Tempora zu setzen lernen. Wiederum ein grosses Gebiet. Und welche Fehler kommen hiergegen noch auf den obersten Klassen vor. Ich spreche nicht von den Fällen, in denen es vielen Schülern schwer wird, einen ganzen Abschnitt in indirecter Rede zu erzählen, sondern wo sie vielfach in demselben Satze aus der indirecten Rede in die directe übergehen. Da es mir nicht denkbar ist, dass die Schüler einen Satz in seinem Abhängigkeitsverhältnisse kennen lernen, bevor sie noch den unabhängigen Satz verstehen, so kann nach meiner Ansicht zwar nicht früher, muss aber auch sofort die Berücksichtigung der indirecten Rede in der Erklärung der Lesestücke an der Stelle ansetzen, an welcher die Schüler die Herrschaft und das Verständniss des unabhängigen Satzes bereits erlangt haben. Es ist das Verständniss und die Uebung im Gebrauche der indirecten Rede unentbehrlich; und ich verstehe die bei der Lectüre in dieser Beziehung anzustellenden Uebungen nicht bloß in der Weise, dass die in den Lesestücken vorkommenden directen und indirecten Reden umgewandelt werden, sondern ich halte es für zweckmässig, dass die ganzen Erzählungen bis zu hinreichender Befestigung durch vielfache mündliche Uebungen in indirecte Rede verwandelt werden. — Sofern in den Aufsätzen der Quarta zuweilen Reden zu berichten sind, — und in der Helden-sage sind ja Rede und Gegenrede sehr häufig — müssen dieselben natürlich direct angeführt werden. Erst auf der Untertertia ist in den Aufsätzen an den geeigneten Stellen die indirecte Rede anzuwenden.

Neben diesen Verwandlungen der directen Rede in die indirecte und umgekehrt laufen nun die anderen bereits vorgekommenen zu dauernder Befestigung und noch immer grösserer Uebung nebenher. Denn die Schüler sollen eine möglichst weit gehende Gewandtheit erreichen, Theile des Hauptsatzes in Nebensätze und Nebensätze in Theile des Hauptsatzes zu verwandeln, natürlich mit Ausnahme derjenigen Fälle, in welchen dies unmöglich ist oder nur dadurch möglich wird, dass man dem Geiste der deutschen Sprache Gewalt anthut. Neben dem Vortheil, welchen diese Uebungen für die Entwicklung des Verständnisses des Lesestückes haben, wird durch die mannigfachen Umsetzungen und Umgestaltungen der Sätze der Sprachschatz der Schüler bedeutend bereichert. Und von vielen Seiten wird die Bereicherung des Sprachschatzes gerade als Aufgabe für die Tertia aufgestellt. Jedenfalls muss schon auf der Untertertia dahin gestrebt werden, dass die Schüler eine möglichst grosse Herrschaft über die Sprache und eine Kenntniss synonymischer Unterschiede erlangen, damit dann auf den beiden oberen Klassen, der Prima und Secunda, das unleidliche Gestotter gänzlich aufhört und die Schüler sich hinreichend auszudrücken lernen. Die weitere Erklärung der Lesestücke wird vollständig parallel laufen müssen mit den ersten Anfängen der Disposition in den Aufsätzen. Es sind daher die Schüler dazu anzuleiten,

den Inhalt eines einzelnen Abschnittes einer Erzählung kurz und immer kürzer und zuletzt in einen einzigen Satz zusammen zu fassen. Es lässt sich hierbei die von einigen Pädagogen vorge-schlagene Methode anwenden, mit den Schülern dieser und der nächstfolgenden Stufe für einzelne Abschnitte oder auch für die ganzen Lesestücke passende Ueberschriften zu suchen. Soweit diese Uebungen des Suchens von Ueberschriften mit der Anleitung zur Abfassung von Aufsätzen in Verbindung stehen, wird man natürlich den Erzählungen vor anderen Darstellungsarten bei Wei-tem den Vorzug geben.

Auf der **Obertertia** ist das Ziel dahin festzusetzen, dass die Schüler zuerst eine hinreichende Gewandtheit erlangen, den Inhalt eines einzelnen Abschnittes einer Erzählung kurz zusammen zu fassen, dass sie dann zu den übrigen Abschnitten des Lesestückes übergehen und mit diesen das-selbe vornehmen, dass sie ferner das Verhältniss und Zusammengreifen der einzelnen Abschnitte erkennen, dass sie dieselben wieder unter sich nach verschiedenen Gesichtspunkten gruppiren lernen und dass sie zuletzt das ganze Stück in eine einheitliche Disposition zusammen fassen. Mit einem Worte, es ist die Aufgabe des Ober-Tertianers, die Disposition von Begebenheiten, welche der Zeit nach auf einander folgen, in ihren einfachsten Haupttheilen kennen zu lernen. Die Vor-berereitung dazu erfolgt auch hier ganz stufenmässig. So haben wir bereits in der Quarta und Unter-Tertia mit dem Allereinfachsten angefangen, nämlich mit der Erklärung einzelner Abschnitte und mit solchen Lesestücken, die nur aus wenigen Abschnitten bestehen. Auf der Obertertia nun ist der Inhalt eines jeden Abschnittes einzeln möglichst kurz zusammen zu fassen; dann folgt die Betrachtung, wie diese beiden Abschnitte von einander getrennt und auf welche Weise sie andererseits doch mit einander verknüpft sind. Es ist klar, dass man hierzu mit möglichst prägnanten Beispielen beginnen muss, worin die Abschnitte sehr scharf markirt sind. Die in den beiden Abschnitten ausgesprochenen und kurz zusammen gefassten Gedanken werden nun in einen einzigen Grundgedanken zusammen gefasst und dieser eine Gedanke den beiden anderen, die in den beiden Abschnitten zum Ausdruck und zur Ausführung gekommen sind, übergeordnet und auch äusserlich vom Lehrer mit der Kreide an der Tafel und mit Anwendung der nöthigen Schematisirung den Schülern vor Augen geführt. — Bei der Dreitheilung wird der Inhalt eines jeden der drei Abschnitte kurz zusammen gefasst und diese drei Gedanken in einen einzigen Grundgedanken vereinigt und das Schema wiederum vom Lehrer mit den betreffenden Zahl- und Buchstabenzeichen aufgestellt. Nachdem mit den Schülern mehrere Uebungen dieser Art angestellt und sie immer mit besonderem Nachdrucke auf den Einen Grundgedanken, welcher das ganze Lesestück durch-zieht, hingewiesen worden sind, wird ihnen begreiflich gemacht, dass jedes gute Lesestück, welches nicht aus dem Zusammenhange gerissen ist, jeder gute Aufsatz so aus Einem Gusse sein müsse, dass es also nur Ein Grundgedanke sei, welcher das ganze Stück beherrsche, und dass die bis dahin gefundenen Theile dieses Einen Ganzen gewissermassen nur die Glieder seien, welche einzeln in dem Organismus des ganzen Leibes ein jedes seine Stelle und seine Function haben. Es ist Sache des Lehrers, die für diese Art der Erklärung passendsten Beispiele aus dem Lese-buche auszuwählen. Zuweilen wird man sich mit dem in dieser Beziehung minder Vollkommenen begnügen müssen, aber das müsste ein bereits ganz unbrauchbares Lesebuch sein, in welchem nicht wenigstens zum Theil auf dies Princip der Einheit in der Auswahl der Lesestücke Rück-sicht genommen wäre, womit zweitens aber auch der Wunsch der möglichsten Einfachheit zu ver-binden wäre.

Was aber auch immer die Auswahl des Lesebuches in dieser Beziehung zu wünschen übrig lässt, das muss die für die Disposition der Aufsätze zu ertheilende Belehrung ersetzen.

Denn es ist daran festzuhalten, dass auf der Obertertia die Grundgesetze der Disposition in geschichtlichen Stoffen in den wesentlichsten Theilen eingeübt werden. Der bereits vorgerücktere Standpunkt dieser Klasse erheischt es, dass man von den Sagen zur Geschichte (am besten aus dem jedesmaligen Klassenpensum) übergehe. Am natürlichsten geht man zunächst von der schon auf der Quarta eingeübten Zweitheilung aus. Man zeigt nun den Schülern, — und eine Vorbereitung dazu werden sie ja schon von der Untertertia mitbringen — wie keine Begebenheit in der Geschichte abgerissen für sich dastehe, sondern wie sie gleichsam ein Glied in einer grossen Kette sei, wie sie zusammenhänge mit dem Vorangehenden und dem Folgenden, nicht zufällig und äusserlich, sondern nach einem strengen Gesetze. Eine jede, vor allem aber eine bedeutende Begebenheit ist die Wirkung von etwas Vorangehendem, aber es ist auch die Ursache für etwas Folgendes. Wir können dies Gesetz mit unseren schwachen Sinnen und unserem schwachen Verstande nicht immer erkennen, aber es ist unsere Aufgabe, dasselbe möglichst ausfindig zu machen und klar zu legen. Wenn der Schüler z. B. als Aufsatz bearbeitet das Thema „Die Untreue Heinrichs des Löwen gegen den Kaiser Friedrich Barbarossa und ihre Bestrafung“, so fallen ihm die beiden grossen Haupttheile des Aufsatzes sofort von selbst in die Augen, nämlich

1. Die Erzählung vom fünften Zuge des Kaisers gegen die lombardischen Städte, seine Noth auf diesem Zuge, dann die Zusammenkunft des Kaisers mit dem stolzen Herzoge zu Chiavenna, die Erfolglosigkeit derselben und die Niederlage des Kaisers bei Legnano sowie der darauf folgende Friede mit dem Papste und den Lombarden. (Die Untreue).
2. Die an Heinrich vollzogene Strafe, die Berufung der Reichstage, die Achtserklärung und Absprechung der beiden Herzogthümer Sachsen und Baiern und endlich die Niederlage des Herzogs und seine Zusammenkunft mit dem Kaiser zu Erfurt, die Bestätigung der Reichstagsbeschlüsse und die dreijährige Verbannung des Herzogs. (Die Strafe).

Aber diese ganze Begebenheit steht nicht abgerissen in der Kette der Ereignisse, sondern die Untreue des Herzogs hat ihre Ursachen gehabt, sie ist veranlasst worden durch frühere Ereignisse. Das Glück und die Machtvergrösserung haben den Herzog übermüthig gemacht, so dass er nun daran denkt, noch immer mehr vom Kaiser zu erlangen, oder wohl gar, sich ihm vollständig an die Seite zu stellen. In diesem Gefühle vergisst er sein Vasallenverhältniss zum Kaiser. Daher ist seine Weigerung, ihm Heeresfolge zu leisten, zu erklären. Das sind also die Ursachen der zu erzählenden Begebenheit. Diese Ursachen bilden die natürliche Einleitung. Aber die Bestrafung des Herzogs hat auch noch ihre weiteren Folgen. Sachsen und Baiern werden ihm genommen, nur seine Stammlande Braunschweig und Lüneburg bleiben ihm. Sachsen wird an verschiedene Fürsten vertheilt, Baiern wird an Otto von Wittelsbach gegeben, dessen Nachkommen noch heute auf dem Throne Baierns sitzen. Aber auch die Nachkommen Heinrichs leben noch heute, es ist das Königshaus von England. Hätte Heinrich die Untreue am Kaiser nicht begangen, so wären seine Nachkommen eins der mächtigsten Fürstenhäuser Deutschlands. Diese weiteren Folgen der Bestrafung bilden den natürlichen Schluss der ganzen Erzählung, so dass sich folgendes kurze Schema der Disposition ergibt.

„Bestrafte Vasallenuntreue Heinrichs des Löwen.“

Einl. Ursachen zur Untreue. Heinrichs Machtentwicklung und Hochmuth. Vergessen des Vasallenverhältnisses zum Kaiser.

Abh. Untreue des Herzogs und Bestrafung durch den Kaiser.

1. Die Untreue. Ausführlichere Erzählung der Weigerung des Herzogs zur Heeresfolge, wovon die Zusammenkunft zu Chiavenna den Mittelpunkt bildet.

2. Die Bestrafung. Berufung der Reichstage, Achtserklärung, Verlufterklärung der Herzogthümer, Zusammenkunft zu Erfurt.

Schluss. Weitere Folgen. Die Nachkommen Heinrichs aus der Reihe der mächtigsten Fürsten Deutschlands bis auf den heutigen Tag gestrichen.

Wenn einige Themata in dieser Art der Disposition von den Schülern in genügender Weise behandelt sind, dann kann der Lehrer weiter gehen und kann den Schülern zeigen, wie dagegen viele Begebenheiten naturgemäss in drei Theile zerfallen, in den Anfang, in die Mitte und das Ende. Hat der Schüler z. B. die Erzählung irgend einer bedeutenden Schlacht zu liefern, so bildet den Kern der Erzählung natürlich der ganze Verlauf der Schlacht von dem Augenblicke an, wo der erste Schuss fällt, bis dahin wo der letzte Schuss verhallt oder das letzte Schwert in die Scheide gesteckt wird. Aber das wäre doch eine sehr oberflächliche Auffassung einer so bedeutenden Begebenheit. Denn die Vorbereitungen zum Kampfe werden doch schon früher getroffen. Es würde also der eigentlichen Schlacht die Aufstellung der beiden Heere und ihrer Operationen vorangehen. Ebenso würde auf die unmittelbare Beendigung der Schlacht doch noch eine weitere Ausführung folgen müssen, etwa der Rückzug des geschlagenen Feindes, die Verfolgung durch den Sieger, der Zustand der beiden Heere. — Aber auch eine solche Auffassung einer bedeutenden Schlacht wäre noch äusserlich und oberflächlich genug. Es kommt vielmehr darauf an, zu betrachten, in welchem Verhältnisse die Schlacht zum ganzen Kriege oder zu den vorausgegangenen und den folgenden Zeiterenissen stehe. Es würde nachzuweisen sein, wie es im Verlaufe des ganzen Krieges zu dieser Schlacht hat kommen können oder müssen, also welchen Zusammenhang die Schlacht mit dem vorangegangenen Theile des Krieges hat. Aber ebenso sind nun weiter zu betrachten die bestimmenden Folgen, welche die Schlacht für die späteren Theile des Krieges hat. So würden sich also fünf Theile der Disposition ergeben, wovon der mittelste den eigentlichen Kern und den Haupttheil der Handlung umfasst, wofür ich folgendes allgemeine Schema aufstelle:

Einl. (Ursachen). Der Zusammenhang irgend einer Begebenheit mit den vorausgehenden Ereignissen. Erklärung, wie diese Begebenheit aus den früheren Ereignissen sich hat entwickeln können oder müssen.

Abh. Erzählung der Begebenheit im ganzen Umfange, und zwar: 1. Die nächsten Vorbereitungen oder der Anfang der Begebenheit selbst, 2. die Begebenheit selbst oder die Entwicklung des Haupttheiles derselben, 3. das nächste Resultat der Begebenheit (die Wirkungen) oder der Schluss derselben.

Schluss. (Folgen). Der Zusammenhang der Begebenheit mit den folgenden Ereignissen. Erklärung, wie die Begebenheit auf die folgenden Ereignisse bestimmend eingewirkt.

Man kann z. B. „Die Schlacht bei Fehrbellin“ nach dieser Fünfteilung behandeln.

Einl. (Ursache). Um den Grossen Kurfürsten, welchen Ludwig XIV richtig als den Mittelpunkt des Bündnisses gegen Frankreich erkennt, vom Rheine zu entfernen, bewegt er die Schweden zum Einfall in die Mark.

Abh. Die Schlacht bei Fehrbellin: 1. Aufbruch aus Franken und Erstürmung Rathenows, um die Vereinigung der beiden feindlichen Heeresabtheilungen zu verhindern. 2. Verfolgung der Schweden durch das Havelland. Angriff des Prinzen von Homburg und Eingreifen des Kurfürsten. Seine persönliche Gefahr. 3. Rückzug der Schweden über Fehrbellin. Nachträgliches Eintreffen der brandenburgischen Infanterie. Sage vom Kriegsgerichte über den Prinzen von Homburg.

Schluss. (Folgen). Der Sieg blieb vorläufig fruchtlos. Aber er zeigte, dass der Grosse Kurfürst die damals so mächtigen und kriegsgeübten Schweden mit weit geringerer Macht zu schlagen verstand.

Ueber die Fünftheilung gehe man auf der Obertertia nicht hinaus. Mass zu halten ist gut. Denn vorläufig haben die Schüler noch genug damit zu thun, auch nur wenige Abschnitte logisch zu gruppieren. Sind sie dagegen durch eine Anzahl von Aufsätzen darin geübt und verstehen sie es, historische Begebenheiten nach dieser Vier- und Fünftheilung zu bearbeiten, dann werden sie auf den oberen Klassen auch die Fähigkeit erlangen, je nach Bedürfniss diesen fünf grossen Theilen andere Unterabtheilungen zu subsumiren und überhaupt ihre Arbeiten weiter auszuführen, als es auf dieser Stufe möglich ist.

Es richtet sich ganz nach der Leistungsfähigkeit der betreffenden Klasse, sowie darnach, ob auf der Quarta und Untertertia bereits die hinreichenden Vorübungen für diese Dispositionen angestellt sind, wie lange Zeit diese Art der Disposition und die Behandlung erzählender, besonders historischer Stoffe in Anspruch zu nehmen hat. Es liesse sich vielleicht erreichen, dass der grösste Theil der Vorarbeiten hiefür schon auf der Quarta und Untertertia bewältigt würde und dass vielleicht nur ein Semester auf der Obertertia daran zu wenden wäre, wenn die Schüler sich als besonders befähigt und fleissig erwiesen. Wenn nicht, so ist nöthigenfalls das ganze Jahr der Obertertia dafür anzuwenden und erst auf der Untersecunda zu einer neuen Darstellungsart und in Folge dessen auch zu einer neuen Art der Disposition überzugehen.

Nach den bisherigen Ausführungen und nach den auf der Obertertia schon in höherem Grade an die Verstandesthätigkeit gestellten Forderungen, wobei die mechanischen Fertigkeiten, welche zum Verständniss eines Lesestückes und andererseits zur Abfassung eines Aufsatzes unbedingt nothwendig sind, nämlich sinngemässes Lesen mit der richtigen Betonung und orthographisch richtiges Schreiben, vorausgesetzt werden, kann es nicht geduldet werden, dass Schüler, welche diese Fertigkeiten nicht in hinreichendem Grade besitzen, nach den höheren Klassen aufsteigen. Auf der Tertia mag immerhin mit Rücksicht auf die schwierigen sprachlichen Verhältnisse einige Rücksicht geübt werden. Dass aber der Lehrer des Deutschen auf der Secunda noch einen wahren Krieg gegen die grössten Verstösse in der Betonung und im mündlichen Ausdrucke sowie in der Orthographie und Interpunktion zu eröffnen habe, ist nicht zu verlangen. Auch macht eine Ministerialverfügung vom 13. Dec. 1862 besonders darauf aufmerksam, dass gerade bei der Versetzung nach der Secunda in Betracht zu ziehen sei, ob die Schüler eine genügende Sicherheit in correctem Schreiben, eine Geübtheit in deutlichem, sinngemässem, die Interpunktion beachtenden Lesen und ein Bewusstsein über die Bedeutung der Unterscheidungszeichen besitzen. Befindet sich in den oberen Klassen eine grössere Anzahl von Schülern, die in diesen Dingen nicht fest sind, so können sie die ganze Anstalt von dem Standpunkte eines preussischen Gymnasiums um einen Grad herabdrücken.\*)

Auf die Darstellung von Dingen, die sich der Zeit nach hinter einander ereignen, folgt auf der **Untersecunda** die Darstellung von solchen Dingen, welche im Raume neben einander liegen, d. h. die Beschreibung. Während die Schüler es bisher mit Handlungen zu thun hatten, bekommen sie es jetzt mit körperlichen Dingen zu thun. Gute Beschreibungen zu liefern wird den Schülern aus mehrfachen Gründen sehr schwer. Erstens nämlich ist bei den Schülern in Folge der Methode unseres ganzen Unterrichtes eine gesunde Sinnlichkeit d. h. ein scharfer Gebrauch der Sinne so sehr vernachlässigt, dass auch sonst sehr tüchtige Schüler die Naturgegenstände für den Zweck

\*) Nach der Ansicht der Schüler freilich nicht, da sie ihre Lehrer „Professoren“, sich selbst unter einander „Collegen“, ihre Versetzung nach einer höheren Klasse „Promotion“ nennen, sich unter einander, wenn sie deutsch sprechen, mit dem steifen „Sie“ anreden und vom gewöhnlichen Manne polnischer Zunge als „Studenten“ bezeichnet werden.

einer Beschreibung nicht deutlich und scharf genug aufzufassen vermögen und in Folge dessen fast durchgehends mit einer gewissen Unlust an die Bearbeitung des Themas gehen. Zweitens aber liegt bei einer Reihe von Themen, welche die Beschreibung von Gegenständen oder Vorgängen in der Natur zur Aufgabe haben und bereits eine ideale Auffassung der Dinge voraussetzen, die Gefahr gar zu nahe, dass der Beschreibende, da er sich zu dieser Auffassung nicht zu erheben vermag, in eine gewisse weichliche sentimentale Gemüthsstimmung gerathe. Ist nun auch die grosse Masse der Schüler solchen sentimentalischen Neigungen nicht zugethan, so umgehen viele dennoch nicht diese Klippe, sondern gerathen wirklich in eine solche Stimmung oder doch in ein Schönthun mit erheuchelten Gefühlen, während die nüchternen Naturen sich mit einer trockenen Aufzählung der einzelnen Eigenschaften des zu beschreibenden Gegenstandes begnügen. Noch schlimmer ist es, wenn man den Schülern Beschreibungen solcher Naturerscheinungen zumuthet, welche sie meistens mit eigenen Augen nicht angesehen haben, z. B. Eine Gewitternacht. Aber weiter kommt in Beschreibungen noch die Schwierigkeit hinzu, dass körperliche Dinge nach drei Richtungen, der Länge, der Breite und Höhe zu betrachten sind. Wegen der Schwierigkeit, diese Disposition in allen Theilen streng durchzuführen, aber noch viel mehr um die ganze Darstellung dadurch lebhafter zu machen, ist es angemessen, die Schüler dazu anzuleiten, sich des schon von Homer gebrauchten, besonders von Lessing im Laokoon besprochenen Kunstmittels zu bedienen, aus dem räumlichen Nebeneinander der körperlichen Dinge ein zeitliches Nacheinander der Begebenheiten zu machen d. h. die Beschreibung in eine Erzählung zu verwandeln. Die Zahl der Beispiele hiefür ist unendlich, man darf ja nur an Homer denken. — Es gibt zwei Arten, auf welche der Schüler körperliche Gegenstände in dieser Weise beschreiben kann. Entweder nämlich kann er die Sache so darstellen, dass er die Dinge an sich vorüberziehen lässt und sich das Leben und Treiben dieser Dinge ansieht, während er sich selbst ruhig und bloß beobachtend verhält (Die Thurmschau bei Homer), oder die Beschreibung kann auch in die Form gefasst werden, dass er selbst sich thätiger dabei verhält, dass er den zu beschreibenden Gegenstand, das Gebäude, den Ort, die Gegend durchwandert und die bei jedem Theile dieses Gegenstandes empfängenen Eindrücke schildert. Hat er z. B. einen Frühlingstag zu schildern, so kann er den Aufsatz in die Form fassen, dass er selbst einen Spaziergang an einem hellen Frühlingstage unternimmt und uns die Eindrücke wiedergibt, die er auf seiner Wanderung durch Dorf und Aue, durch Feld und Wald, über Berg und Thal empfangen hat. Es ist kein Zweifel, dass seine eigene Betheiligung an der Sache die Beschreibung lebhafter macht. Doch wird es noch zweckmässiger sein, als Quelle für diese Art von Themen nicht so sehr die eigene Anschauung der Schüler als vielmehr die altclassischen und die deutschen Dichter zu betrachten; zur grösseren Veranschaulichung mögen sich die Schüler den zu beschreibenden Gegenstand zeichnen. Namentlich die auf dieser Klasse gelesene Odyssee und Hermann und Dorothea, ferner Ovid sind für Aufsätze dieser Art vielfach benutzt worden und bieten so viele treffliche Themen, dass der fleissigste Secundaner sie nicht alle wird behandeln können. Vgl. Laas, Der deutsche Aufsatz S. 197 u. 218 und Willmann, Die Odyssee im erziehenden Unterrichte. Leipzig 1868.

In die Gattung der Beschreibungen gehört aber noch eine andere Art, nämlich die Beschreibung geistiger Zustände, des Lebens, der Sitten, Gebräuche, Einrichtungen, des Charakters einzelner Menschen oder auch ganzer Völker. Auch bei dieser Art der Beschreibung ist dasselbe Gesetz zu beobachten, dass aus dem Neben- oder Ineinander dieser Dinge ein zeitliches Nacheinander gemacht werde, was dadurch geschieht, dass man eine Erzählung derjenigen Handlungen gibt, welche zur Kennzeichnung der Zustände, des Lebens, der Sitten u. s. w. des einzelnen Men-

schen oder des ganzen Volkes besonders geeignet sind. Die Erzählung irgend einer treffend gewählten Handlung zeigt uns den Charakter besser als lange und ausführliche Charakterschilderungen. Aus einer Erzählung, wie sich ein Volk in dieser und jener Lage, im Glücke oder im Unglücke, z. B. das deutsche Volk im Jahre 1813, der römische Senat nach der Schlacht bei Cannä verhalten, lernen wir den Charakter desselben weit besser kennen, als wenn uns der Verfasser eine ausführliche Charakteristik geben wollte. Das Gebiet, aus welchem die Stoffe für diese Charakterschilderungen entnommen werden können, sind vor Allem die Balladen und das deutsche und griechische Volksepos oder wohl auch die Geschichte.

Die Benutzung des Lesebuches berührt sich fort und fort mit der Behandlung der Aufsätze. Eine besondere Aufmerksamkeit ist hierbei zu richten auf diejenigen Beschreibungen, in welchen der Beschreibende selbst handelnd auftritt, und die Schüler sind darauf hinzuweisen, wie der Beschreibende dadurch das von ihm entworfene Bild lebhafter macht, wie er es dem Leser klarer vor Augen stellt, als wenn er lange Reihen von Eigenschaften der Körper oder Naturgegenstände darstellte. Zugleich ist auf diese Art für eine Reihe von Themen die Disposition gegeben und diese wird der Schüler zur Nachahmung für seine eigenen Arbeiten ganz besonders verfolgen. In der einen Beschreibung zeichnet sich der Schriftsteller den Lauf der Reise oder des Weges vor und dieser Gang dient ihm bei seiner Beschreibung als Richtschnur und in so fern geht er an den zu beschreibenden Gegenständen vorüber. Ein anderer macht die Zeit zum Theilungsprincipe und beschreibt die Naturgegenstände, wie sie ihm in den einzelnen Theilen der Zeit erscheinen, und lässt so gewissermassen die Gegenstände an sich vorübergehen. Vgl. Die Beschreibung von Martius, Ein Tag unter dem Aequator in seiner „Reise in Brasilien“. Bei anderen Lesestücken wird der Schüler bemerken, wie der Verfasser z. B. bei der Beschreibung einer Stadt ausgeht von der Umgebung derselben, von der entfernteren, dann der näheren, und wie er dann endlich die Stadt selbst betritt, ihr Aussehen und ihre Bewohner beschreibt; oder wie er auch den umgekehrten Weg einschlägt und dann allmählich die weitere Umgebung in den Kreis seiner Betrachtung zieht.

Auf dem geistigen Gebiete, bei Charakterschilderungen oder bei Schilderungen von Zuständen, Sitten und Einrichtungen u. s. w. wird sich die hier angedeutete Methode so gestalten, dass der Lehrer erstens solche Abhandlungen zur Lektüre wählt, welche diese Dinge zwar beschreiben, aber in Form einer Erzählung, und dass er die Aufmerksamkeit der Schüler darauf lenkt, wie in der Erzählung der Charakter, die Eigenthümlichkeit des zu Beschreibenden hervortritt. Die Schüler müssen angeleitet werden, die Eigenschaften eines Individuums, z. B. den Heldenthum, die Standhaftigkeit, die Besonnenheit, die Rachsucht u. s. w. aus der Erzählung derjenigen Handlungen, welche aus diesen Charaktereigenthümlichkeiten hervorgehen, kennen zu lernen. Es ist klar, dass für diese Art der Betrachtung nur einheitlich gestaltete Charaktere geeignet sind, nur solche, welche all ihr Thun und Handeln nach einem einzigen Principe einrichten. Hierbei hat der Schüler nun wieder zu achten auf die verschiedenen Abschnitte der Erzählung, in welchen sich der Grundcharakter des betreffenden Individuums zeigt oder auf die Stärke oder Steigerung der in der Erzählung hervortretenden Eigenschaft.

Aber auf dieser Klasse kann die Lectüre schon einen grösseren Umfang annehmen. Die Durcharbeitung der Lesestücke kann ausschliesslich zu Hause erfolgen, so dass die Besprechung in der Klasse nur die etwa vorgekommenen Missverständnisse zu berichtigen und ihr Hauptaugenmerk auf die Disposition zu richten hat. Aber die Kraft der Schüler hat sich noch weiter zu entwickeln. Es ist darum zu verlangen, dass sie auf dieser Klasse auch grössere Werke lesen

und durcharbeiten. Dahin würden vor Allem erstens Reisebeschreibungen, welche viel Handlung enthalten, und zweitens Biographien einzelner bedeutender einheitlicher Charaktere, nicht bloß einzelner Männer, sondern auch ganzer Völker gehören. So ist z. B. die römische Geschichte eine lange Erzählung von der Tapferkeit und Besonnenheit eines Volkes und kann darum besonders dem Studium der Secundaner empfohlen werden.

Diese letztgenannte Art der Erklärung der Lesestücke und der Behandlung der Lectüre bereitet bereits für die nunmehr auf der **Obersecunda** zu betreibende Lectüre vor, welche letztere wiederum der Prima vorzuarbeiten hat. Allgemein werden auf der Prima die Elemente der Logik behandelt. Die Absicht dieses Unterrichtes ist es nicht, die Schüler die abstracten Gesetze dieser Wissenschaft auswendig lernen, sondern sie dieselben vielmehr für die eigenen schriftlichen Ausarbeitungen verwerthen zu lassen oder wohl gar lediglich an diesen einzuüben. Dass es hierzu vielfacher und langsam und gleichmässig fortschreitender Uebungen bedarf, ist ohne Frage. Wenn es nun auch anzunehmen ist, dass tüchtige und an Geistesarbeit gewöhnte Schüler dieses Pensum in dem zweijährigen Cursus der Prima theoretisch und praktisch bis zu dem erforderlichen Grade wirklich bewältigen, so führt mich dennoch die von mir bisher eingeschlagene Methode dazu, schon auf der Obersecunda mit den Vorarbeiten hiefür zu beginnen. Die Obersecunda kann der Prima einen kleinen Theil der Arbeit, nämlich die Lehre vom Begriffe abnehmen. Die prosaische Lectüre lässt sich ohne viele Schwierigkeiten nach diesem Gesichtspunkte wählen, auch ist bereits auf der vorigen Stufe ein Anfang dazu gemacht worden. Denn die Schüler sind bereits auf der Untersecunda gewöhnt, einheitliche Charaktere oder Zustände zu betrachten, aber immer an concreten Beispielen und immer unter besonderer Hervorhebung gerade der Handlungen des betreffenden Individuums. Aber noch sind sie nicht angeleitet worden, die einzelnen Eigenschaften, die allgemeinen Begriffe getrennt von dem Besonderen für sich zu betrachten und systematisch zu ordnen. Mit diesen Uebungen ist nun auf der Obersecunda zu beginnen, jedoch in der Weise, dass die Schüler das Besondere immer vor Augen haben. Denn das Allgemeine wird ihnen dadurch leichter verständlich, dass sie es an einem Besonderen hervortreten sehen. Hiernach sind für diese Stufe besonders diejenigen Abhandlungen zur Lectüre geeignet, welche an einem concreten Gegenstande, an einem Individuum irgend eine Eigenschaft gleichsam verkörpert zeigen und dem Schüler ein Muster geben, wie man z. B. aus den Handlungen eines Menschen sich den ganzen Charakter desselben construiren könne. Dass auch für diese Art der Erklärung solche Abhandlungen am geeignetsten seien, welche durchaus einheitliche Charaktere oder möglichst einfache Verhältnisse zum Gegenstande haben, ist hiernach wohl klar. Leider tritt in der Wirklichkeit und in der Geschichte diese Einheit und Einfachheit der Charaktere und Verhältnisse nicht immer so deutlich hervor, und es ist gerade die Poesie, welche uns für diese Zwecke dienlicher ist. Dennoch finden sich wohl in den auf dieser Stufe gebrauchten Lesebüchern Abhandlungen und Charakteristiken, welche in diesem Sinne verwerthet werden können, wenn sie auch selbst den angegebenen Zweck nicht mit der ganzen Strenge zu erkennen geben. Den Begriff wahrhafter Tugend können die Schüler z. B. an Sokrates, gewisse Grundeigenschaften des Alterthums aus hervorragenden Perioden der alten Geschichte, unbezwingliche Herrschsucht an Napoleon, wahre Regententugenden an Friedrich dem Grossen entwickeln. Wenn die Schüler erst in der Kunst geübt sind, vom Besonderen zum Allgemeinen hinaufzusteigen, dann werden sie auch die andere Kunst leichter lernen, vom Allgemeinen zum Besonderen hinabzusteigen. Wie ungeschickt sie fast durchgängig darin sind, sieht man in ihren Aufsätzen an der Art und Weise, wie sie für bestimmte Begriffe und Gedanken Beispiele anzuführen pflegen. Sie zeigen dem Leser

das als Beispiel angeführte Individuum fast niemals von der den Begriff oder den Gedanken allein bezeichnenden Seite, sondern in seiner Allgemeinheit. Da nun aber in historischen Persönlichkeiten die vollständige Einheit des Charakters seltener und nicht so deutlich hervortritt als in poetischen, so ist es auch erklärlich, dass die Schüler gerade mit den aus der Geschichte angeführten Beispielen viel eher missglücken als mit den aus der Poesie genommenen. — Um des Beispiels willen kann der Lehrer wohl auch einmal den umgekehrten Weg einschlagen und ihnen ein Lesestück erklären, welches zuerst ein Allgemeines hinstellt und dann betrachtet, wie ein Besonderes demselben entspricht. Diesen Weg hat Engel in seiner Lobrede auf Friedrich den Grossen eingeschlagen. Er sagt selbst in derselben, dass seine Lobrede auf Friedrichs Regententugenden nur sein solle eine „Betrachtung jener allgemeinen Vortrefflichkeit, die sich mehr oder minder bei jedem wahrhaft grossen König und mit einem ganz sichtbaren, nicht zu verkennenden Vorzuge bei diesem Einzigem findet.“ Er nennt das abstracte Bild eines wahrhaften Regenten einen „flüchtigen, unvollendeten Schattenriss, einen Entwurf der äussersten Linien“, dagegen das concrete Bild eines Regenten, wie Friedrich es war, „ein volles, redendes und beseeltes Gemälde.“ Ich halte diese Rede für ganz besonders geeignet, den Schülern zu zeigen, wie man aus einem Besonderen ein Allgemeines abzuleiten im Stande sei. Denn auch dem Schüler wird es bei der Lectüre der Rede bald klar werden, dass Engel in Wirklichkeit sein Bild eines vollkommenen Regenten von Friedrich selbst abstrahirt und dann wiederum die Uebereinstimmung des Besonderen, des in Friedrich in die Erscheinung getretenen vollkommenen Regenten, mit dem Allgemeinen d. h. dem Begriffe des vollkommenen Regenten nachweist. — Uebrigens kann die Lectüre selbst, wenn die Klasse genügend vorgebildet ist, fast lediglich nach Hause verlegt werden, so dass in der Klasse nur die Besprechung und Erläuterung des Lesestückes erfolgt. Dazu tritt eine umfangreichere Privatlectüre, wobei namentlich Biographien bedeutender Männer und Völker, die sich zu einem einheitlichen Charakter entwickelt haben, zu berücksichtigen sind; ebenso auch Entwicklungen von Gegenständen und Verhältnissen, die einen so einheitlichen Charakter haben.

Der Erklärung der Lesestücke müssen die Aufsätze entsprechen. Wenn jedoch aus den prosaischen Lesestücken den Schülern klar gemacht werden muss, wie sie von der Anschauung eines Gegenstandes zur Vorstellung desselben und von dieser zum Begriffe gelangen, so wird ihnen hauptsächlich die poetische Lectüre reichlichen Stoff zu den zu bearbeitenden Themen bieten. Der Uebergang zu einer richtigen Begriffsbildung kann nur langsam stattfinden und der Lehrer wird Anfangs zufrieden sein müssen, wenn auch nicht alle, sondern nur einige wesentliche Merkmale richtig angegeben sind. Im späteren Verlaufe aber muss mit Strenge darauf gehalten werden, dass bei diesen Begriffsbildungen kein wesentliches Merkmal ausgelassen werde. Ich wüsste wenigstens nicht, wie die Obersecundaner ohne die Erfüllung dieser Forderung und ohne die Kenntniss von dem, was Gattung, Art und Individuum, was Inhalt und Umfang, was *divisio* und *partitio*, was ein wesentliches Merkmal, was Abstraction und Reflexion ist, und ohne vielfache Uebung in diesen Dingen ihre Aufsätze vernünftig zu disponiren im Stande sein sollten. Uebrigens stelle ich mit der Forderung, dass der Obersecundaner Themata behandeln lerne, welche die Begriffsbildung vorbereiten, keine Neuerung auf. Denn in Wirklichkeit wurden und werden Themata dieser Art auf der Obersecunda derjenigen Gymnasien, welche ich hier im Auge habe, zuweilen bearbeitet, Z. B. Das Wesen des Staatsmannes an Perikles gezeigt, Freundestreue nach Schillers Bürgschaft, Aemilius Paulus, ein Bild altrömischer Thätigkeit nach Plutarch. Da auch noch auf der Prima vielfach die Nothwendigkeit eintreten wird, dergleichen Themata behandeln zu lassen, so bleiben selbstverständlich die leichteren der Obersecunda vorbehalten. Zu dieser leichteren Art gehören

diejenigen Themen, welche ihren Stoff aus den Balladen und Epen, namentlich den griechischen und deutschen Volksepen schöpfen. Diejenigen Begriffsentwickelungen dagegen, welche ihren Stoff aus dem Drama schöpfen, mögen der Prima zugewiesen werden. Bei dieser Art von Themen kann es den Schülern an Stoff niemals fehlen; dagegen ist aber auch mit aller Strenge darauf zu halten, dass sie das wesentlichste Material vollständig ausbeuten. Eine nachlässige Verwerthung des gebotenen Materials ist als ein ganz grober Fehler anzurechnen, welcher keine Nachsicht verdient. Denn ausser der streng logischen Durchführung einer Disposition sind die Schüler nun auch zu einer angemessenen Quellenbenützung für ihre schriftlichen Arbeiten anzuleiten. Den zu behandelnden Lesestücken entsprechend müssen die Quellen Anfangs kleiner und leichter zu benutzen sein, dann aber allmählich umfangreicher und schwieriger werden. — Es kann für diese Art von Themen auch die Geschichte benutzt werden, da sie Charaktere, Eigenschaften, Tugenden, Laster und Verhältnisse der verschiedensten Art vorführt; jedoch nur unter der Bedingung, dass der Schüler angewiesen wird, ein bestimmtes historisches Werk oder den Vortrag des Geschichtslehrers als seine Quelle zu benutzen, und seine Urtheile auf Grund der Ausführungen dieser bestimmten Quelle abgibt. Es werden viele historische Persönlichkeiten von verschiedenen Geschichtsschreibern doch sehr verschieden behandelt und der Schüler wäre dann dem Urtheile desjenigen Historikers preisgegeben, dessen Werk ihm gerade in die Hände fiel. Auch würde es dem umsichtigsten und vielerfahrensten Lehrer schwer werden, in allen Fällen die eigenen Leistungen des Schülers zu unterscheiden von demjenigen, was er in unredlicher Weise aus einer anderen Quelle geschöpft hat. Arbeitet der Schüler dagegen nach einem bestimmt angewiesenen Geschichtswerke und ist er verpflichtet, seine Urtheile aus den Nachrichten dieses Werkes zu belegen, so ist allerdings auch die Geschichte als eine vorzügliche Fundstätte für Themen der bezeichneten Art zu betrachten.

Auf der **Prima**, welcher die theoretische Behandlung der Logik zufällt, muss dieselbe an den Aufsätzen und an der Lectüre auch praktisch eingeübt werden. In der Begriffsbildung muss eine grössere Gewandtheit erzielt werden, namentlich aber muss der Primaner mit den bereits auf der Secunda gewonnenen Begriffen freier umzugehen lernen. Ist nur auf der Secunda mit aller Consequenz verfahren worden, so muss er bereits eine grössere Anzahl fester Begriffe im Kopfe haben, welche auf der Prima noch mehr zu bereichern sind. Die einmal gewonnenen Begriffe aber sind durchaus festzuhalten, es ist immer wieder darauf zurück zu kommen, so dass der Lehrer bei Nennung derselben eine vollständige Kenntniss bei den Schülern voraussetzen darf. Es ist von mancher Seite sogar vorgeschlagen worden, eine bestimmte Anzahl feststehender Begriffe aufzustellen, deren Entwicklung in der Schule vorgenommen werden müsste. Ein solches Verfahren würde zugleich für die Bestimmtheit der Ausführungen in den Aufsätzen wie für das Verständniss der auf den oberen Klassen zu behandelnden Lesestücke von Vortheil sein. Es wäre daher wünschenswerth, dass die Lehrer des Deutschen der oberen Klassen sich über eine wenn auch nur kleinere Anzahl bestimmter Begriffe vereinigten, deren Kenntniss sie von den Schülern verlangen und deren Entwicklung dann entweder in den Aufsätzen, bei der Durchnahme der Lesestücke oder in den Disponirübungen der oberen Klassen vorzunehmen wäre.

Unter die schwierigeren der Prima vorzubehaltenden Begriffsentwickelungen gehören diejenigen, welche von dramatischen Charakteren abstrahirt sind, die man mit dem Namen der Charakteristiken dramatischer Personen bezeichnet. Doch wird die Behandlung eine andere sein als auf der Obersecunda. Auch auf der Untersecunda sind schon Charakterbeschreibungen gegeben worden, aber auf jeder der drei Stufen in anderer Weise. Dem Untersecundaner werden

die Eigenschaften des von ihm darzustellenden Charakters bemerklich gemacht und er hat nun in einer Erzählung an den Handlungen seines Helden zu zeigen, wie diese Eigenschaften hervortreten. Der Obersecundaner untersucht die Handlungen des betreffenden individuellen Charakters, führt dieselben auf gewisse Eigenschaften und diese verschiedenen Eigenschaften auf eine einzige Grundeigenschaft zurück und zeigt auf diese Weise dem Leser ein abstractes Bild, von welchem der bestimmte individuelle Charakter seines Helden gewissermassen nur ein Abbild ist. Der Primaner endlich zeigt uns die Handlungsweise eines zwar einheitlichen Charakters, aber auch alle wesentlichen Momente dieses Charakters in ihrem Verhältnisse zu den verschiedenen Theilen einer einheitlich fortschreitenden Handlung. So findet eine stufenweise erhöhte Forderung an die Leistungsfähigkeit der Schüler statt. Die klassischen deutschen und auch die griechischen Dramen, besonders von Sophokles, können hierzu als Quelle benutzt werden. Werden die letzteren auf der Prima nicht im Urtexte gelesen, so mag der Lehrer des Deutschen sie den Schülern in der Donnerschen Uebersetzung in die Hand geben.

Aber weiter kommen auf der Prima solche Themen zur Behandlung, welche sich das Aufstellen, Durchführen und Beweisen oder Widerlegen von Urtheilen zur Aufgabe stellen (die Abhandlungen) und daher eine hinreichende Uebung in der Anwendung der logischen Schlussformen verlangen. — Da der Primaner vom Endziele des Gymnasiums nicht mehr so sehr weit entfernt ist, da die Leistungsfähigkeit des polnischen Schülers im Deutschen auf dieser obersten Stufe im Wesentlichen zu demselben Grade gefördert sein muss wie auf Gymnasien mit nur deutschen Schülern, so werden über die genauere Begrenzung des Gebietes der Abhandlung wohl eben so viele Streitfragen entstehen wie auf rein deutschen Gymnasien. Aber den Anforderungen des Reglements wird der Abiturient, vorausgesetzt dass er in der angegebenen Weise vorgebildet ist, gewiss entsprechen können. Und es bestimmt sich hiernach das zu verfolgende Endziel in folgender Weise: Der Abiturient wird die bereits auf den früheren Stufen erlangte Uebung in der Abfassung historischer Aufsätze in den letzten Schuljahren erweitern und vertiefen; er wird ferner eine Beschreibung im engeren Sinne d. h. von Naturgegenständen zu liefern im Stande sein; er wird auch eine Beschreibung im weiteren Sinne d. h. eine Charakteristik entwerfen können; er ist in der Bildung von Begriffen auf der Obersecunda und Prima geübt worden; endlich wird er auch im Stande sein, ein Urtheil, eine Sentenz aus dem Gebiete der Lebenserfahrung in einer logischen Disposition mit richtiger Anwendung der logischen Schlussfiguren zu beweisen oder zu widerlegen. Ich wüsste nicht, was mehr von ihm zu verlangen wäre. Aber ich wüsste auch nicht, dass dies nicht zu erreichen wäre.

Nur den einen Wunsch möchte ich hier in Bezug auf die für die Themen zu benutzende Quelle äussern, dass man bei etwaiger Verlegenheit um dieselbe oder statt fremde Literaturen ungebührlich zu berücksichtigen — nur bei der griechischen ist diese Gefahr nicht vorhanden — möglichst aus der deutschen Literatur schöpfe. Zwar ist die Kenntniss der Literatur keineswegs allein massgebend für die Wahl der Themen; aber erstens lernen die Schüler daraus den deutschen Stil und die für eine jede Art der Darstellung geltenden Gesetze am besten kennen, und zweitens wird dadurch den Missgriffen bei der Wahl der Themen, die Jedem bei der Durchsicht der Programme in die Augen fallen müssen, am ehesten vorgebeugt. Es ist ja vielfach die Beobachtung gemacht worden, dass die wissenschaftlichen Lieblingsneigungen des deutschen Lehrers aus den von ihm gestellten Themen ersichtlich seien. Deinhardt bemerkt dies ausdrücklich und Laas bestätigt es und fügt hinzu, es sei aus Deinhardts Aufgaben zu ersehen, dass er ein Buch über Schiller geschrieben habe. Solche Lieblingsneigungen wird sich Jeder gewiss gefallen lassen;

aber es gibt auch andere Lieblingsneigungen oder Lieblingsklagen, die sich aus den deutschen Themen durchblicken lassen. Es berührt unangenehm, Themen zu lesen über den Schaden, den der Luxus der Frauen anrichte; weder Themen, in welchen eine weichliche, sentimentale Stimmung hervortritt, wollen mir gefallen, noch auch eine solche Lieblingsneigung für die polnische Literatur, dass von zehn in einem Jahre bearbeiteten Themen genau die Hälfte Uebersetzungen oder Bearbeitungen nach dem Polnischen sind.\*) Andererseits darf man nicht vergessen, dass trotz der Durchführung der strengsten Methode gerade der deutsche Unterricht einer voreiligen Kritik oftmals sehr unberufener Leute ausgesetzt ist. Da will bei den Aufsätzen der Eine dieses, der Andere jenes berücksichtigt wissen, unbeachtet ob es überhaupt in den Zwecken des Gymnasialunterrichtes liegt; dem Einen sind die Forderungen zu hoch, dem Andern zu niedrig. Behandeln die Schüler historische Themen, so will man nicht haben, dass sie sich über weltgeschichtlich bedeutende Personen naseweis abzuurtheilen gewöhnen; bearbeiten sie didaktische Themen, so klagt man über ein leeres Moralisiren; stellen sie dramatische Charaktere dar, so erwidert man, es gehöre für eine solche Aufgabe bereits ein hochgebildeter Geist; entwickeln sie Begriffe, so soll dies schon über die Anforderungen der Schule hinaus gehen. Gibt man den Schülern den fertigen Stoff und überlässt ihnen nur die Disposition und die elocutio, so wendet man ein, die inventio, das Auffinden des Stoffes sei doch auch ein sehr wesentlicher Theil beim Aufsatzschreiben; überlässt man ihnen das Aufsuchen des Stoffes, so heisst es, man solle die Schüler nicht erst auf Entdeckungsreisen ausschicken. Hiernach wird es klar sein, wie derjenige Lehrer des Deutschen, welcher unter steter Berücksichtigung der Leistungsfähigkeit seiner Schüler eine streng einheitliche, nicht für eine einzelne Klasse, — wie es vielfach Mode geworden ist — sondern mit Rücksicht auf den ganzen zurückzulegenden Weg gestaltete Methode befolgt, sich solchen Klagen gegenüber zu verhalten habe.

Das Hauptlehrbuch für die Logik bleibt die prosaische Chrestomathie, in welcher die Abhandlungen den grössten Platz einnehmen müssen. Dieselben dürfen aber nicht aus dem Zusammenhange gerissen, sondern müssen selbstständige abgerundete Untersuchungen sein. Denn die Disposition, der Gedankengang und die Art und Weise der Argumentation in solchen abgerissenen Stücken können nicht in allen Theilen massgebend sein für einen einheitlich und aus Einem Stücke anzulegenden Aufsatz. Nachdem man mit den Schülern zuerst die einzelnen Abhandlungen des Lesebuches als einheitliche Ganze besprochen und erklärt hat, bereite man sie auch für schwierigere Arbeiten vor, nämlich für das Verständniss, auch grössere Abhandlungen und Schriften durchzuarbeiten und sich durch angestrenzte und ernste Geistesarbeit den Inhalt zu assimiliren. Bei Schülern dieser Klasse, die auf den früheren Stufen an den vollen Ernst der Arbeit gewöhnt sind, muss eine gewisse Begeisterung und die dazu nöthige Kraft und Ausdauer vorausgesetzt werden, sich zuerst unter Anleitung des Lehrers, dann selbstständig auch mit grösseren Abhandlungen, welche Fragen von allgemeinerem menschlichen Interesse zum Gegenstande haben, zu beschäftigen. Der Zweck dieser Geistesarbeit ist nur die Entwicklung der Geisteskräfte, keineswegs aber die blosser Aneignung von Kenntnissen. Und dies scheint mir zugleich die letzte und beste Vorbereitung zu sein, welche der deutsche Unterricht für das Universitätsstudium gewähren kann.

---

\*) Ich bemerke hierbei, dass ich mir zur Orientirung über die Grundsätze der in unseren Verhältnissen zu stellenden Themen von den dabei irgend in Betracht kommenden Gymnasien, so weit die Nachrichten der Programme reichen, alle Themen zusammen gestellt habe und dass die obigen Bemerkungen nur einige gelegentliche, wie ich glaube, bescheidene Wünsche sind.

Es wiederholen sich nun zwar die Klagen immer von Neuem, dass die Schule nicht in genügender Weise für ein strenges Denken und für die Studien auf der Universität vorbereite, und andererseits, dass die reine Gedächtnisthätigkeit auf der Universität in gleicher Weise wie auf dem Gymnasium fortgesetzt werde; und man ist in den Vorschlägen zur Beseitigung dieses Uebelstandes zum Theil ziemlich weit gegangen. So hofft der Verfasser der Schrift „Ueber nationale Erziehung“ eine gründlichere Vorbereitung zum selbstständigen Denken dadurch zu erreichen, dass er das ganze letzte Semester der Abiturienten nur selbstständigen wissenschaftlichen Arbeiten unter Anleitung der Lehrer gewidmet wissen will, ein Plan, dessen Ausführung sich sehr viele Hindernisse in den Weg stellen. Aber der Feind des strengen, selbstständigen Denkens, der in der mechanischen und rein gedächtnismässigen, oftmals sogar bis zur grössten Geläufigkeit bewirkten Aneignung des Lehrstoffes und in der daraus entstehenden Verdummung auftritt und sich bei jungen Studenten zuweilen in einer gewissen wissenschaftlichen Ekstase manifestirt, ist schon viel früher und viel radicaler zu bekämpfen. Immerhin mag man den Abiturienten in der letzten Zeit einige besonders schwierige Fragen zu lösen geben, wohin namentlich die Auflösung und Aussöhnung von Widersprüchen zweier verschiedenen Gedanken oder Abhandlungen über dieselben oder ähnliche Gegenstände besonders aus dem Gebiete der Literatur und der allgemeinen menschlichen Lebenserfahrungen gehören, und sie werden dabei zeigen müssen, ob ihr Wissen nur Gedächtnissache oder Herzenssache ist. Aber man erfrische und belebe nur den ganzen einheitlichen Organismus, und es wird nicht nöthig sein von der Ansetzung eines neuen Gliedes die Heilung des Uebels zu erwarten.

Ich habe in meinen Ausführungen ein besonderes Gewicht auf die von unten auf in einem einheitlichen Geiste erfolgende Entwicklung der Methode des deutschen Unterrichtes gelegt und gezeigt, wie der Schüler die zwei ersten Jahre durch Betrachtung und Uebung zum Verständniss des Hauptsatzes gelange und wie, nachdem dieser erste nothwendige Grund gelegt worden, sofort auch die schriftlichen Uebungen beginnen, deren Gegenstände die Erscheinungen nach ihrem Zeit- und Raumverhältnisse sind und zwar vier Jahre hindurch vom dritten bis zum sechsten Schuljahre, während gleichzeitig die Einübung auch der Nebensätze und der indirecten Rede und dann die Zerlegung der Lesestücke parallel laufen, und wie dann in den drei letzten Schuljahren der Schüler es zu thun habe mit den Begriffen, den Urtheilen und Schlüssen in den Lesestücken wie in den Aufsätzen. Somit wird auch der Abiturient eine einheitliche bis zu einem gewissen Grade abgeschlossene Bildung mitnehmen, nicht müde und erdrückt von der Last des aufgebürdeten Wissens, sondern mit ausdauernder Begeisterung und Kraft für geistige Arbeit ausgestattet. Denn wenn er von unten auf in zwar langsamem, aber stetigem und festem und allmählich wachsendem Fortschritte das eigene Denken geübt hat und am Schlusse seiner Schülerlaufbahn darauf hingewiesen wird, dass man trotz der umfangreichsten, aber mit einander nicht verbundenen Kenntnisse doch sehr wohl vom Wesen der Wissenschaft nicht die leiseste Ahnung haben könne, dann wird er sich nicht dem geistigen Hochmuth hingeben, welcher die niedrigste von allen Arten des Hochmuthes ist, und sich nicht einbilden, mit geistigen Schätzen reich beladen zur Universität zu gehen, sondern bescheiden erkennen lernen, dass er zwar Manches gelernt habe, aber nur gerade so viel, um jetzt anfangen zu können, nach der Wahrheit zu suchen. Die Schule aber kann sich Glück wünschen zu ihrer Wirksamkeit und zu der Tüchtigkeit ihrer Schüler, wenn sie von solchem Geiste erfüllte Abiturienten entlässt, die nicht nur zu sprechen und zu schreiben verstehen, sondern die auch denken d. h. in der Vielheit die Einheit suchen gelernt haben und die dann auch später als Bürger und Beamte im Organismus des Staates für das gemeinsame Vaterland, unter dessen Segnungen wir alle geboren sind, leben und sterben werden, denken und darnach handeln.

# Schulnachrichten.

## Lektions-Tabelle.

(Sommer-Semester.)

Unterrichts- Gegenstände.	Wöchentliche Unterrichtsstunden													Summe:
	OI	UI	OII	UII	OIII	UIII	IVA	IVB	VA	VB	VIA	VIB	VII.	
Religion	kath. . . . .	2		2		2	2	2		3		3		(16)
	evang. . . . .	2		2		2		2		1		3		12
	jüd. . . . .		2			2				2				6
Deutsch . . . . .	3	3	2	2	3	3	3	3	3	3	4	4	12	36 + 12
Latein . . . . .	8	8	10	10	10	10	10	10	9	9	10	10		114
Griechisch . . . . .	6	6	6	6	6	6	6	6						48
Französisch . . . . .	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2				20
Polnisch ) fakultativ . . . . .	2		2		2		2		2		2		2	14 + 2
Hebräisch ) . . . . .	2		2											4
Geschichte u. Geographie . . . . .	3	3	3	3	3	3	3	3	2	2	2	2	1	29 + 1
Mathematik resp. Rechnen . . . . .	4	4	4	4	3	3	3	3	3	3	3	3	5	40 + 5
Physik . . . . .	2		1	1					2	2	2	2		4
Naturbeschreibung . . . . .					1	1			2	2	2	2		10
Zeichnen . . . . .			1					1		2	2	2		8
Schreiben . . . . .									2	2	2	2	4	6 + 4
Singen . . . . .					2					2	2	2		8
Gesamtzahl der wöchentl. Unterrichtsstunden. . .													359 + (16) + 24	

+ Turnunterricht wurde in 8 Stunden wöchentl. erteilt.

Lehrerkollegium und Vertheilung der Unterrichtsgegenstände

Lehrer.	O.I	U.I	O.II	U.II	O.III
<b>Dr. Beckhaus</b> , Direktor, Ord. in O.I.	8 Latein	2 Homer			
<b>Dr. v. Bronikowski</b> , Prof. u. 1. Oberlehrer, Ord. in U.I.	6 Griechisch	6 Latein	6 Griechisch		
<b>Regentke</b> , 2. Oberlehrer, Ord. in U.II.	3 Geschichte		3 Geschichte		7 Latein 4 Griechisch 2 Deutsch
<b>Dr. Zwolski</b> , 3. Oberlehrer.					2 Polnisch
<b>Marten</b> , 4. Oberlehrer.			4 Mathematik	4 Mathematik	
<b>Jagielski</b> , 5. Oberlehrer. vacat.	4 Mathematik 2 Physik	4 Mathematik	1 Physik	1 Physik	3 Mathematik
<b>Polster</b> , 7. Oberlehrer, Ord. in VA. vacat.					
<b>Kotliński</b> , 2. ordentlicher Lehrer.			2 Französisch	2 Französisch	2 Französisch 1 Naturkunde
<b>Dr. v. Wawrowski</b> , 3. ordentl. Lehrer, Ord. in VIB.			2 Polnisch		3 Geschichte
<b>Paten</b> , 4. ordentl. Lehrer, Ord. in VB.					
<b>Zenkeler</b> , 5. ordentl. Lehrer, Ord. in O.III.	2 Polnisch		2 Vergil		9 Latein 6 Griechisch
<b>Tschich</b> , 6. ordentl. Lehrer, Ord. in IV.	2 Französisch	4 Griechisch 2 Französisch	2 Deutsch		
<b>Wegner</b> , 7. ordentl. Lehrer, Ord. in VIA					
<b>Dr. Dolega</b> , 8. ordentl. Lehrer, Ord. in O.II.	3 Deutsch	3 Deutsch 2 Horaz	8 Latein	2 Homer	
<b>Fleischer</b> , wissenschaftlicher Hilfslehrer, Ord. in U.III.				2 Vergil 1 Metrik	3 Deutsch 1 Metrik Lat.
<b>Zellner</b> , technischer Lehrer, (i. d. Central-Turn-Anstalt in Berlin.)	eine allgemeine Zeichen				
<b>Lie. Dilloo</b> , evangelischer Religionslehrer.	2 Religion 2 Hebräisch		2 Religion 2 Hebräisch		2 Reli
<b>Dr. Freimann</b> , jüdischer Religionslehrer.	2 Religionsstunden				2
<b>Blümel</b> , Lehrer der Vorschule.					

am Gymnasium zu Ostrowo, Wintersemester 1874/5.

U.III	IV	VA	VB	VIA	VIB	VII	
				1 Latein			11.
							18.
							19.
6 Griechisch 3 Deutsch 2 Polnisch	3 Geschichte 2 Polnisch	2 Schreiben					20.
	3 Mathematik	3 Rechnen 2 Naturb.	3 Rechnen				19.
3 Mathematik							18
	6 Griechisch	9 Latein 3 Deutsch 2 Geograph.					20
1 Naturb.		2 Französisch	2 Naturb.	3 Rechnen 2 Naturb.	3 Rechnen 2 Naturb.		22.
3 Geschichte					10 Latein 4 Deutsch		22.
			9 Latein 3 Deutsch 2 Französisch 2 Geographie	2 Geographie	2 Geographie		22.
2 Französisch	1 Zeichnen	2 Polnisch					22.
	10 Latein						20.
	3 Deutsch 2 Französisch			9 Latein 4 Deutsch	2 Schreiben 2 Polnisch		22.
							18.
10 Latein							22.
stunde		2 Zeichen.		2 Zeichnen			
		1 Biblische Geschichte					
gion	2 Religion		3 Religion				16.
Religionsstunden	2 Religionsstunden						6.
						12 Deutsch 2 Polnisch 5 Rechnen 4 Schreiben 1 Geographie	24.
						<b>Summa</b>	317 + 24.



Pensen-

	VI	V	IV	III
Religion: katholisch:	Der Unterricht ist in			
Religion: evangelisch:	<b>VII und VI.</b> a) Bibl. Geschichte: Die Geschichte von d. Schöpfung bis zur Theilung des Reiches; Geschichte der Hauptfeste. w. 2 St. b) Katechismus: 1. u. 2. Hauptstück mit Luthers Erklärung memorirt und kurz erklärt. Bibelsprüche. 10 Kirchenlieder. w. 1 St.	Bibl. Gesch.: Die Gesch. der Könige bis zu den Makkabäern. Geschichten aus dem N. T., die sich nicht auf die christl. Feste beziehen. w. 1 St. V u. IV. a) Erkl. der Perikopen u. des christlichen Kirchenjahres. Einl. in d. Bücher des A. u. N. T. Jesu Lebensjahre. w. 1 St. b) 1. 2. u. 3. Hauptstück mit Luthers Erkl. memorirt u. kurz erklärt. Kirchenlieder. w. 1 St.		a) aus d. A. T. werden d. grösserem Zusammenh. Psalmen u. prophetische die Geschichte anschliessw. 1 St. b) Zusammenfassende Erklärungen. Reformationsgeschichte. 1 St.
Religion: jüdisch:	<b>VII bis IV.</b> Biblische Geschichte: Inhalt der 5 Bücher Moses. Religion: Erklärungen aus der Glaubenslehre und Bedeutung der Festtage.			<b>III.</b> Biblische Geschichte: störung des ersten Tempels. Religion: Fortsetzung der Erklärung von Theilen der
Deutsch:	Redetheile. Leseübungen u. Nacherzählen des Gelesenen u. Vorerzählten. In Verbindung damit die Lehre vom einfachen u. erweiterten Hauptsatz. Präpositionen. Lesen u. Vortragen von Gedichten. Wöchentlich ein orthographisches Diktat.	Leseübungen und Nacherzählen des Gelesenen und Vorerzählten. In Verbindung damit die Lehre von der Koordination der Hauptsätze. Lesen und Vortragen von Gedichten. Wöchentlich ein Diktat zur Einübung der Orthographie und der einfachsten Interpunktionsgesetze.	Uebungen im Gebrauche der Nebensätze. Leseübungen und Nacherzählen des Gelesenen und Vorerzählten. Vervollständigung der Interpunktionslehre. Vortragen von Gedichten. Alle 2 Wochen eine schriftliche Reproduktion eines vorerzählten, möglichst einfachen Stoffes, vorwiegend Erzählungen.	Die indirekte Rede. Starke u. schwache Dekl. u. Conj. Erklären u. mündliches Reproduciren von prosaischen Lesestücken besonders erzählender Art mit besonderer Achtung auf die Hauptabschnitte der Erzählung. Erklärung u. Vortrag von Gedichten, besonders epischer und lyrisch-epischer Art. Aufsätze dreiwöchentlich u. zwar Reproduktionen von Erzählungen.
Latin:	Regelm. Deklination u. Conjugation nebst Deponentien. Das hauptsächlich von der Comparation, von den Pronom., Zahlw. (Cardin. u. Ordin.) Praeposit. Schultz §§ 2-105, von § 4 nur die Genusregeln, von § 25 nur Nr. 1, von § 33 nur Nr. 2, von § 45 nur die Declin., von § 47 nur IV u. V von § 58 nur Zahl 1-10. Das Kleingedruckte fällt weg bei §§ 21, 48, 53, 63, 64, 66, 67. Ganz fallen weg: §§ 15, 35, 42, 52, 54, 59, 60, 61, 68, 69, 70, 104. Vokabeln. Uebersetzung. Einfacher Satz.	Wiederholung u. Ergänzung des Pensums der VI. Unregelm. Formenlehre. Schultz §§ 106-165. Das Wichtigste von den Conjunktionen. Acc. c. Inf., Abl. abs. aus dem Gebrauch. Zusammengesetzte Sätze. Lektüre im Anschluss an die Grammatik.	Die Kasuslehre mit Abschluss der Spezialitäten. Memoriren von je einem Satze zu jeder Regel. Konjunktionen. Etwas aus der Wortbildungslehre. Uebersetzungen aus Schultz' Uebungsbuch.	Kasuslehre vervollständigt. Das Wichtigste von den syntaktischen Eigenthümlichkeiten im Gebrauche der Adj. u. Pron. Vom Gebrauche der Tempora, vom Indikativ und Conjunktiv das Wesentliche. § 236-264. — Uebersetzungen. Das Wichtigste aus der Prosodie.

Tabelle.

III	II	III	II	III
diesem Jahre ausgefallen.				
historisch. Abschnitte in gelesenen, dazu leichtere Stellen, wo sie sich an sen. Apostelgeschichte	a) Gesch. des Reiches Gottes im alten Testam. mit besondr. Rücksicht auf d. Didaktische. Griech. Lekt. des Evang. St Joh. u. d. 1. Joh. Briefes. b) Das Leben Jesu nach d. Harmonie der Evang. mit Besprechung der wichtigsten biblisch-dogmatischen Begriffe. Kleinere paulin. Briefe u. d. Jakobusbrief im Urtext. Kirchenlieder. 2 St.	a) Kirchengeschichte bis auf d. neuere Zeit. Lektüre der Augsburgischen Konfession. Unterscheidungslehren. b) Glaubens- und Sittenlehre. Römerbrief; Theile der Korintherbriefe; Epheserbrief; 1. Timoth.; Brief und Abschnitte aus der Apokalypse. Wiederholung der Kirchenlieder. 2 St.		
Von Josua bis zur Zerpels. Glaubenslehre und Erklärung von Theilen der Bibel.	<b>II-1.</b> Pflichtenlehre und Erklärung von ausgewählten Theilen der Bibel.			
Periodenbau. Bei der Lektüre von erzählenden Stoffen Aufsuchen der Disposition. Kleinere Vorträge. Vortrag von Gedichten, besonders leichtere Balladen. Dreiwöchentliche Aufsätze erzählenden Inhalts mit möglichst einfacher Disposition.	Belehrung über die wichtigsten Gattungen der Poesie, besonders des Epos u. Balladen, immer im Anschluss an die Lektüre. Nibelungenlied und Gudrun. Prosaische Lektüre von Beschreibungen u. Darstellungen (Remacly S. 1-180). Vorträge. 4wöchentliche Aufsätze, besonders Beschreibungen und Charakteristiken, möglichst im erzählender Form.	Belehrung über die wichtigsten Gattungen der Prosa. Vorträge. Schillers Balladen, Hermann u. Dorothea oder Tell oder die Jungfrau v. Orleans. Vierwöchentl. Aufsätze, besonders Schilderungen einheitlicher Charaktere aus den Balladen und den Epen.	Ueberblick über den innern Entwicklungsgang u. die Gliederung der Literatur bis Lessing incl. Im Winter: Bis zur Reformation. Näheres Eingehn auf das Hildebrandslied, auf Parival u. eine Auswahl von Gedichten Walthers von der Vogelweide (nhd.). Im Sommer: Literatur bis Lessing incl. Nähere Betrachtung v. Klopstock u. Lessing. Lektüre: Klopstocks Oden u. Lessings Laokoon (cap. 1-24). Privat-Lektüre: Minna von Barnhelm, Emilia Galotti, Nathan der Weise. Uebungen im Definiren und Disponiren. Vorträge. 4 w. Aufsätze. Propädeutik.	Literaturgeschichte. Repetition. Im Winter: Betrachtung Herders m. Heranziehung einzelner Proben u. Anleitung zu privater Lectüre (Auswahl aus d. Ideen z. G. d. M.) Goethes mitbes. Eingehen auf die Iphigenie u. Tasso, von denen 1 Stück vollständig gelesen u. erklärt wird. Privatim: Wahrheit u. Dichtung. Italien. Reise. Im Sommer: Schiller m. bes. Eingehen auf Wallenstein. Klassenlektüre: Ueber Anmuth u. Würde od. über naive u. sentim. Dichtung.
Wiederholungen, Ergänzung und Abschluss der Moduslehre nach der kleinen Sprachlehre von Schultz. Uebersetzungen. Prosodie.	Nach Schultz grösserer Sprachlehre §§ 319-402. Tempora u. Modi. Uebersetzungen aus Súpfle 2. Theil.	Indirekte Rede, Participle, Gerandium, Supinum. Schultz § 420-427. Das Wichtigste vom Satzbau u. der Satzverbindung. Anleitung zum lateinischen Aufsatz. Uebersetzen aus Súpfle.	Wiederholungen u. Ergänzungen einiger wichtigen Parthien aus der Grammatik. Lateinische Vorträge u. Periodenbau. Kleine Lateinische Vorträge und Sprechübungen Súpfle 3. Schriftliche Uebungen. Aufsätze.	Syntaxis ornata. Periodenbau. Wiederholungen. Lateinische Vorträge u. Sprechübungen. Schriftliche Uebungen. Aufsätze.

	VI.	V.	IV.	U.III.
Griechisch:			Einübung der regelm. attischen Formenlehre bis zum verb. mutum incl. Enger §§ 1-44, excl. § 16, § 17, § 31, § 33, 4, 5. § 38, § 39 2. Anm. 1, 2, 3. § 42 2, 7. § 44 3. Anm. 1, 2, 3. 4. Vokabellernen nach Kübler. Uebersetzen aus dem Lesebuche von Enger.	Wiederholung d. regelm. Verb. Verbaliquida, contracta u. verba in $\mu$ §§ 47-58. Vokabellernen. Uebersetzen.
Französisch:		Lesen. Aussprache. Avoir und être. Plötz Elementargram. Lektion 1-43, mit Berücksichtigung von Lektion 44-60 in Betreff der Aussprache und der Vokabeln.	Die 4 regelmässig. Conjugationen, das Verbe passiv und pronominal. Plötz Elementargram. Lektion 61-105.	Die unregelmässigen Verba. Plötz Schulgrammatik, Abschnitt 1 u. 2., Lektion 1 bis 24.
Polnisch (fakultativ)	Redetheile. Der einfache Satz. Lesen u. Nacherzählen n. d. Lesebuche Przyjaciel dzieci. Orthographische Uebungen.	Koordination d. Hauptsätze. Das Uebrige wie in VI.	Uebungen im Gebrauche der Nebensätze. Lesen und Nacherzählen wie in VI. Schriftliches Nacherzählen.	Beendigung der Satz- Uebungen nach dem Lesebuche. Schriftliches Nacherzählen.
Hebräisch (fakultativ)				
Geschichte und Geographie.	Die nothwendigsten Grundbegriffe aus der physischen und mathematischen Geographie ohne Beweise. Die orograph. u. hydrograph. Verhältnisse der einzelnen Erdtheile nebst den wichtigsten Ländern in denselben.	Wiederholung u. Erweiterung der Vorbegriffe aus der mathem. Geographie, die Staaten Europas mit den hervorragendsten Städten. Einzelnes über Preussen.	Geschichte der Griechen und Römer. Topische u. politische Geographie von Süd-Europa, Asien u. Nordafrika.	Deutsche Geschichte während des Mittelalters. Brandenburg.-Preussische Geschichte bis 1517. Topische u. politische Geographie v. Deutschland u. Oestreich-Ungarn.
Mathematik und Rechnen.	Numeriren. Die 4 Species mit unbenannten u. benannten Zahlen; Zeitrechnung; gewöhnliche Brüche. Einübung durch von Stunde zu Stunde auf gegebene Beispiele.	Wiederholung u. Erweiterung der Lehre von den gemeinen Brüchen; Dezimalbrüche; einfache u. zusammenges. Schlussrechnung. Einübung durch auf gegebene Beispiele.	a) Rechnen: Wiederholung u. Erweiterung d. Lehre von den Dezimalbrüchen; Verhältnisse u. Proportionen; Gesellschaftsrechnung; Zinsrechnung u. andre bürgerl. Rechnungen. Beispiele. b) Geometrie: Von den graden Linien und gradlin. Winkeln; von d. Parallellinien. Kambly §§ 1-32.	a) Arithmetik: Von den absoluten Zahlen u. von der relativen bis zur Potenzirung. Kambly §§ 1-39. b) Geometrie: Von den ebenen Figuren im Allgem., von den Dreiecken speciell. Von den Vierecken, besonders d. Parallelogrammen. Kambly §§ 32-81.
Physik und Naturbeschreibung.	Winter: Beschreibung der bekanntesten Wirbelthiere. Sommer: Beschreibung von Pflanzen.	Wie in VI aber ausführlicher, mit Berücksichtigung der Systematik.		Mineralogie.
Zeichnen.	Vorbereitungsunterricht für Freihandzeichnen. Nach Domschke Heft 1 und 2.	Elementarunterricht im Freihandzeichnen. Nach Domschke Heft 3 und 4.	Freihandzeichnen. Domschke Heft 5 u. 6.	Zeichnen
Schreiben.	Deutsche u. lateinische Buchstaben, einzelne u. im Schriftzusammenhange. Ziffern.	Leschaft Heft 9 u. Folge. Im letzten Quartal: Suckow griech. Schreibvorschriften.		
Gesang.	Kotzolt's Gesangschule Heft 1 u. 2. Volkslieder.	K. G. Heft 3 und 4. Volks- und Chor-Lieder.		2 Stunden

O.III.	U.II.	O.II.	U.I.	O.I.
Wiederholung der Formenlehre; Durchnahme u. Einübung der Verba anomala und der Präpositionen. Vokabellernen. Uebersetzen.	Ergänzung der Verba anomala; Durchnahme u. Einübung d. Kasuslehre, des Artikels und der hypothetischen Sätze. Vokabeln.	Lehre von den Temporibus und Modis. Wiederholungen.	Wiederholung u. Erweiterung der gesammten Syntax.	Wiederholungen u. Erweiterungen der Syntax.
Anwendung von avoir und être zur Bildung der zusammengesetzten Zeitformen. Formenlehre des Substant., Adj. Adv.: die Praeposit. u. Zahlwörter. Inversion Plötz Schulgram. III. IV. V. Abschn., Lektion 25-45.	Syntax des Artikels, des Adj. u. Adv. das Fürwort. Plötz Schulgramm. Abschnitt VII u. VIII. Lektion 53-75. Ein leichter französ. Schriftsteller (Prosaiker).	Gebrauch der Tempora u. Modi. Konkordanz des Verbs mit dem Subjekt. Kasus der Verba; Infinitiv und Konjunktionen. Plötz Schulgram. Abschnitt VI u. IX. Lektion 46-57 u. 76-78. Ein Prosaiker.	Wiederholung d. Grammatik im Anschluss an die Lektüre. Ein französischer Klassiker.	Wiederholungen. Lektüre von Prosa und Poesie.
lehre. Fortsetzung der Lektüre u. Erweiterung der Lektüre aus sicks prosaischen Werken.	Das Hauptsächliche aus der Stilistik u. über die Dichtungsarten. Proben. Lektüre aus Krasicki. Schriftl. Klassenübungen.	Literaturgeschichte. Vorträge. Monatliche schriftliche Klassenarbeiten.		
	Formenlehre bis zu den schwachen Verbalwurzeln; mündliche und zum Theil schriftliche Uebersetzung d. Uebungsbeispiele (nach Seffer).	Fortsetzung der Formenlehre bis zur Syntax. Einzelnes aus der Syntax. Lektüre aus den histor. Büchern und leichte Psalmen.		
Deutsche u. genauer die brandenb.-preussische Geschichte von 1517 bis jetzt. Topische u. polit. Geographie v. West-Nord- u. Ost-Europa. Die europ. Kolonien u. Nordamerika.	Griechische Geschichte. Ergänzende Wiederholung der Geographie von Asien und Afrika. Das Wichtigste aus der physischen Geographie.	Römische Geschichte. Ergänzende Wiederholung der Geographie von Amerika u. Australien. Wichtige Abschnitte aus der physischen Geographie.	Geschichte des Mittelalters mit besonderer Berücksichtigung der deutschen. Repetitionen aus der alt. Geschichte. Wiederholung der Geographie v. Europa exclud. Deutschland.	Neuere Geschichte. Repetitionen aus allen Gebieten der Geschichte. Wiederholung der Geographie von Deutschland.
a) Arithmetik: Potenzen, Radizieren und Wurzelgrößen. Kambly §§ 39-56. b) Geometrie: Vom Kreise u. vom Flächenraume geradliniger Figuren. Kambly §§ 81-127.	a) Arithmetik: Wiederholung der Wurzelgrößen; von den Bestimmungsgleichungen 1. u. 2. Grades mit 1. u. mehren Unbekannten. 2 St. b) Geometrie: Aehnlichkeit; Berechnung d. regelmässigen Polygone u. des Kreises. Aufgaben. 2 St.	a) Arithmetik: Schwierigere unreine quadratische Gleichungen; Logarithmen; Exponentialgleichungen. 2 St. b) Geometrie: Vollständigkeit u. Schluss der Planimetrie; geometrische Aufgaben. Aus der Trigonometrie die Goniometrie bis § 18 nach Kambly. 2 St.	a) Arithmetik: Sicherheit in der Theorie der Logarithmen; arithmetische u. geometrische Reihen; Zinseszinsrechnung. 1 St. b) Geometrie: Trigonometrie 2 St. c) Uebung im Auflösen von Aufgaben aus dem ganzen Gebiete. 1 St.	a) Arithmetik: Kombinationslehre und der binomische Lehrsatz; Kettenbrüche, diophantische Gleichungen. 1 St. b) Geometrie: Stereometrie, 2 St. c) Uebung im Auflösen von Aufgaben aus dem ganzen Gebiete. 1 St.
Abwechselnd die Geologie und die Lebenserscheinungen des Menschen.	Abwechselnd in einem Jahre: Mechanik der festen Körper, im andern: Mechanik der flüssigen und luftförmigen Körper.	Abwechselnd in einem Jahre: die Lehre vom Schalle, vom Licht und von der Wärme, im andern: Lehre vom Magnetismus und der Elektrizität.		
nach Vorlegeblättern: Arabesken, Landschaften, Köpfe. Pflanzenübungen und Kreidezeichnen. Perspektive.				

**Schriftliche Arbeiten:** im Lateinischen und Griechischen wöchentliche, im Französischen zweiwöchentliche Arbeiten, Extemporalien und Skripta wechseln ab. Dazu kommen in O.II 3 bis 4 lateinische Aufsätze, und in I monatliche lateinische Aufsätze.

Im Deutschen VI—V wöchentliche Diktate, in IV zweiwöchentliche Reproduktionen, in III dreiwöchentliche, in II und I monatliche Arbeiten.

In der Mathematik in II und I monatliche Arbeiten, in den anderen Klassen Aufgaben zu den betreffenden Stunden.

### Lehrbücher.

- Religion:** katholisch: (der Unterricht ist ausgefallen).  
 evangelisch: Preuss biblische Geschichte VI—IV, Luthers Katechismus von Reymann IV—III, Petri Lehrbuch II—I. Luthers Bibelübersetzung VI—I.  
 jüdisch: Systematisches Lehrbuch der israelitischen Religion von Feilchenfeld.
- Deutsch:** Die deutschen Lesebücher von Hopf und Paulsiek für VII—III. Das Lesebuch von Remacly für II—I.
- Lateinisch:** Ferd. Schultz kleine lat. Sprachlehre VI—III, derselbe Uebungsbuch VI—IV, Aufgabensammlung IV—III, derselbe grössere lat. Sprachlehre II—I. Süpffe Aufgaben für lat. Stilübungen, II. Theil in II, III. Theil in I.
- Griechisch:** Griech. Elementar-Grammatik und Uebungsbuch von Enger IV—III, Küblers Vokabularium (von Michaelis 1875 an). Buttmanns Grammatik u. Böhmes Aufgaben zum Uebersetzen ins Griechische II—I.
- Französisch:** Plötz Elementargrammatik V—U.III. Plötz Schulgrammatik O.III— I.
- Polnisch:** Przyjacieli dzieci von Lukaszewski VI—O.III. Woliński und Hensel Elementarbuch.
- Hebräisch:** Seffer hebr. Grammatik und die hebräische Bibel.
- Geschichte:** Der Grundriss von Pütz für die mittlern (IV—III) u. obern Klassen (II—I).
- Geographie:** Voigt's Leitfaden.
- Mathematik:** Féaux' Rechenbuch VI—IV. Die Lehrbücher von Kambly III—I (von Michaelis 1875 an).
- Physik:** Leitfaden von Brettner II—I.
- Naturbeschreibung:** Schillings Thierreich und Pflanzenreich VI—V, Mineralreich in III.

### Gelesen wurde:

#### Prima.

- A.** Cic. de or. I. Tusc. V. Horat. Carm. III. IV., Epod. (mit Auswahl) carm. saec., dazu einige Satiren. priv. Liv. XXVI u. XXVII Cic. 1. Phil. Herod. IX. VI c. 1—31. Dem. de cor. Hom. II. VI—X. Soph. Oed. tyr. priv. Xen. Mem. III. Goebel II. 2—6. Racine: Athalie.
- B.** Cic. Tusc. III. IV. Tac. Ann. I. Horat. Carm. III. IV. Einige Epoden und Satiren. priv. Liv. XXVI. Herod. IX. VI c. 1—31. Plat. Euth., Phaedon (mit Auswahl). Hom. II. VI—X. Soph. Oed. tyr. priv. Xen. Mem. I. Goebel II. 2—9.

#### Secunda.

- A.** Liv. XXIII. Cic. pro Rosc., Verg. Aen. III—V. priv. Sall. de conj. Cat. Cic. in Cat. I. II. Xen. Cyr. V. VI. VII zur Hälfte. Hom. Od. IV—VII. priv. Xen. Anab. IV. Goebel XVII. p. 1—96.
- B.** Liv. XXIII. Cic. pro Rosc., Verg. Aen. III. IV. Ecl. I. IV. IX. Xen. Cyr. I. IV. Hom. Od. IV—VI. Goebel XVII p. 1—80.

#### Ober-Tertia.

Caes. Bell. Gall. IV—VI. 20. Ov. Met. 800 vv. Xen. An. III. IV. Hom. Od. IX 215—315.

#### Unter-Tertia.

Caes. Bell. Gall. IV. V. Ov. Met. 700 vv.

*Quarta.*

Cornelius Nepos:

- A.** Miltiades, Themistocles, Aristides, Pausanias, Conon, Lysander, Tkrasybulus, Epaminondas, Pelopidas, Hannibal, Agesilaus, Chabrias, Iphicrates.
- B.** Miltiades, Themistocles, Aristides, Pausanias, Conon, Lysander, Thrasybulus, Epaminondas, Pelopidas, Hannibal, Cimon.

**Aufgaben zu den schriftlichen Arbeiten in***Prima.*

- A.** Im Deutschen: In wiefern ist der Mensch als das Kind des Bodens zu betrachten, in dem er wurzelt? — Wahre Bildung macht bescheiden. — Was ist von der horazischen Empfehlung der „aurea mediocritas“ zu halten? — Begeisterung und Besonnenheit, die Quellen grosser Thaten. — Man vergleiche die Schlacht von Salamis mit der von Tours und Poitiers! (Klassenarbeit). — Ist das Mittelalter eine Zeit der Finsterniss? — Die Wahrheit der Worte des Prologs zu Wallensteins Lager: „Des Lagers Abgott und der Länder Geissel“ soll aus Wallensteins Lager nachgewiesen werden. — Hat Goethe mit Recht den Leichtsinns als holden Gefährten der Jugend nicht nur entschuldigt, sondern sogar ganz löblich gefunden? — „Zwar herrlich ist die lideswerthe That, Doch schön ist's auch der Thaten stärkste Fülle Durch würd'ge Lieder auf die Nachwelt bringen.“ (Held und Dichter). — Welche Schuld hat Alkibiades an der Niederlage Athens im peloponnesischen Kriege? — Bearbeitung einiger Dispositionen. (Klassenarbeit). — Abiturienten-Aufsatz.

Im Lateinischen: Rebus angustis animosus atque fortis appare. — Memoria majorum quid apud Romanos ad excitandam virtutem momenti habuerit. — Horatii carmina III. 1–6 quibus rebus inter se contineantur. — Quibus argumentis et rationibus Antonius Crassi de summo oratore sententiam refutaverit. — Argumentum et dispositio carminis Horatiani III. 29 explicetur. — Iliadis libri sexti argumentum. — Quibus rebus factum sit, ut Vercingetorige duce Galli a Caesare vincerentur. — Labor voluptasque, dissimilia natura, naturali quadam inter se societate sunt juncta. — Cicero consul quam bene meruerit de republica Romana (Klassenarbeit). — Abiturienten-Aufsatz.

- B.** Im Deutschen: Mein Lebenslauf. — Nicht der ist in der Welt verwaist, Dem Vater und Mutter gestorben, Der ist es, der für Herz und Geist, Keine Liebe, kein Wissen erworben. — Charakteristik eines beliebigen Helden aus dem Nibelungenliede oder aus Homers Ilias. — Wie die Saat, so die Ernte. (Klassenarbeit). — Ueber das Leben in der Einsamkeit. — Weshalb konnten die Griechen ihre Freiheit gegen die Perser, aber nicht gegen Philipp von Macedonien vertheidigen? — Luctor et emergo. (Inscription auf dem Wappen der Provinz Seeland). — Warum hat der Bildhauer den Laokoon nicht schreiend, d. h. mit weit geöffnetem Munde dargestellt? (im Anschluss an die Lektüre). — Heimath und Fremde, weshalb mag sich der Mensch von beiden angezogen fühlen? — Das Unglück ist oft eine gute Schule. Im Lateinischen: Troja capta graecarum civitatum forma mutata est. — Pugna ad Thermopylas enarratur. — M. Attilius Regulus res Romanorum clade in Africa accepta affixit, pietate ac fide auxit. — Capua a Romanis recepta. — Τοῦ Κλέωνος καίπερ μανιώδης οὔσα ἢ ὑπόσχεσις ἀπέβη. — Cicero nihil unquam sua potius quam civium suorum causa fecisse se profitetur. — Fortunam nonnunquam eos, quos plurimis beneficiis, ornaverit, ad duriorem casum reservare, exemplo Cn. Pompeji demonstratur. — Motus Pannonicarum legionum auctore Tacito. — Quid explicandum sibi proposuerit Plato dialogo, qui inseribitur Eutyphron. — Quid de se sperare possent cives, Germanicus quum aliis rebus, tum ratione indicavit, qua vehementem Germanicarum legionum seditionem compressit.

*Sekunda.*

- A.** Im Deutschen: Welche Männer nennt die Geschichte gross? — Die Besetzung des Wirthes in Goethes Hermann und Dorothea. — Es bildet ein Talent sich in der Stille, Sich ein Charakter in dem Strom der Welt. — Charakteristik der Mutter in Goethes Hermann und

Dorothea. — Kameel und Schiff. Eine Vergleichung. (Klassenarbeit). — Die Schlacht bei Nola nach Livius lib. XXIII, 42—46. — Charakteristik des Wachtmeisters in Wallensteins Lager. — Dic, cur hic. — Ueber das Wesen der Freundschaft nach der biblischen Erzählung von David und Jonathan. — Probe-Aufsatz: Marius als Retter und Verderber seines Vaterlandes.

Im Lateinischen: Brevis expositio conjurationis Catilinae. — De C. Sempronii Gracchi legibus. — De pugna navali ad Actium promontorium commissa.

**B.** Im Deutschen: Sprache der herbstlichen Natur. — Capuas Abfall von Rom. — Cäsars Krieg mit den Helvetiern. — Cäsars Krieg mit Ariovist. — Die Verdienste des Servius Tullius um Rom. — Der Gedankengang in Uhlands Romanze: Bertram de Born. — Der Sänger nach Zeugnissen der Dichter. — Ueber schädliche Thiere und Mittel sich gegen dieselben zu wehren. — Die Elemente hassen das Gebild der Menschenhand. (Klassenarbeit). Wir haben nicht zu wenig Zeit, aber wir verlieren zu viel.

### Aufgaben zu den Abiturientenarbeiten:

#### Ostern 1875:

Was gab dem griechischen Volke seine weltgeschichtliche Bedeutung. — De principatu Romanorum. — Von einer geraden Strasse gehen gerade Nebenstrassen ab; die erste unter einem Winkel von  $30^\circ$  links, die andere unter einem Winkel von  $60^\circ$  rechts, aber erst  $1\frac{1}{2}$  Meilen weiter. Auf der ersten trifft man nach einem Wege von 4 Meilen einen Ort A; auf der zweiten nach einem Wege von  $2\frac{1}{2}$  einen Ort B. Beide Orte sind durch einen geraden Weg verbunden. Wie lang ist dieser Weg? — In einem geraden Prisma, dessen Grundfläche ein regelmässiges Achteck ist mit der längsten Diagonale  $a = 10$  cm., beträgt die Höhe das Doppelte einer Seite der Grundfläche. Gesucht wird der Radius der Kugel, deren Volumen dem Inhalte des Prismas gleich ist. — Es sollen die beiden Wurzeln der Gleichung  $3\sqrt{x+8} - \sqrt{x-8} = 2\sqrt{2x+2}$  berechnet werden. — Von fünf Zahlen bilden die drei ersten eine geometrische, die vier letzten eine arithmetische Progression. Die Summe der vier letzten ist  $= 20$ , das Produkt aus der zweiten und fünften beträgt 16. Welche fünf Zahlen genügen diesen Bedingungen?

#### Michaelis 1875:

Wie erklärt es sich, dass Friedrich der Grosse trotz der feindlichen Uebermacht aus dem siebenjährigen Kriege siegreich hervorging? — C. Marius maximam et salutem et perniciem patriae attulisse. — In einem Kreise schneiden sich zwei Winkel in einem Durchmesser unter einem Winkel  $\gamma = 67^\circ 42' 36''$ , 2. Verbindet man ihre Endpunkte, so ist die eine Verbindungslinie um  $d = 79^m$  grösser, als die andere. Wie gross ist der Durchmesser und wie gross sind die die Endpunkte der Durchmesser verbindenden Sehnen? — Der Winkel eines abgestumpften Kegels beträgt  $M = 200^{\text{U}m} 25^{\text{U}dm}$ , die Seitenlinie  $s = 8^m 2^{\text{dm}}$ . Die Seitenlinie ist gegen den grössern Grundkreis unter dem Winkel  $\alpha = 70^\circ 22' 35''$  geneigt. Wie gross ist das Volumen des Kegelstumpfes? — Die Wurzeln der Gleichungen: 1)  $3x - 2y = 4$  und 2)  $27x^3 - 8y^3 = 104xy$  sollen berechnet werden. — Jemand versichert sein Leben am Anfange seines 38<sup>sten</sup> ( $n^{\text{ten}}$ ) Lebensjahres mit 12000 (s) Mark, und muss jährlich, am Anfange jedes Jahres, eine Prämie von 360 ( $\alpha$ ) Mark zahlen. Wenn dieser Mann bald nach dem Beginn seines 65<sup>sten</sup> ( $m^{\text{ten}}$ ) Jahres stirbt, wie gross ist der Gewinn oder Verlust der Versicherungsbank, die Zinsen zu  $3\frac{1}{2}$  (p) Prozent gerechnet?

## Verfügungen der vorgesetzten Behörde von allgemeinem Interesse.

- Verf. des K. P-S-K. vom 1. December 1874.* Mittheilung des Ministerialreskripts vom 20. November, wonach wichtige und seltene alte Drucke der Anstaltsbibliotheken aus dem 15—17 Jh. durch das Programm oder durch eine geeignete Zeitschrift mit kurzen aber ausreichenden Titelangaben zur allgemeinen Kenntniss gebracht werden sollen.\*)
19. *Januar 1875.* Mittheilung des Ministerialreskripts, wonach der Sinn und das Interesse für den Schutz der nützlichen Vögel, namentlich durch Beschaffung einschlägiger Druckschriften und Abbildungen, zu wecken und zu fördern ist.
17. *April 1875.* Mittheilung, dass eine amtlich redigirte Tabelle zur leichtern Berechnung der Wittwen-Kassen-Beiträge in Reichswährung erschienen ist. Berlin. Decker.
20. *Mai 1875.* Mittheilung, dass vom Jahre 1876 ab eine Aenderung im Programmwesen der höheren deutschen Unterrichtsanstalten eintritt. Nur für die Schulnachrichten bleibt die Nothwendigkeit regelmässiger Veröffentlichung bestehen, während in Betreff der Beigabe einer wissenschaftlichen Abhandlung ferner kein Zwang stattfindet. Die wissenschaftliche Abhandlung, die allein zu weiterer Verbreitung gelangt (durch die Teubnersche Verlagsbuchhandlung in Leipzig), ist deshalb gesondert von den Schulnachrichten im Druck zu veröffentlichen.
22. *Mai 1875.* Empfehlung einer Sammlung patriotischer Gedichte betitelt: Schlachtfanfare und Heroldsrufe. H. Mathes in Leipzig.
15. *Juli 1875.* Vom 1. Oktober d. Js. ab werden die Kamblyschen mathematischen Lehrbücher sowie das griechische Vokabularium von Kübler am Gymnasium in Gebrauch kommen.
24. *Juli 1875.* Empfehlung der Chorlieder „Te Deum“ und „Macte Imperator“ sowie der Schul-Chöre Heft I von H. Kotzolt. A. Haack in Berlin.

## Chronik der Anstalt.

Das neue Schuljahr begann am 14. Oktober 1874, nachdem am vorherigen Tage die Anmeldung und Prüfung der neu aufzunehmenden Schüler stattgefunden hatte.

Mit dem Schlusse des vorigen Schuljahres, Michaelis 1874, schied der Gymnasiallehrer Herr Ronke von uns, um einem ehrenvollen Rufe als Oberlehrer an das Mariengymnasium zu Posen zu folgen; zu gleicher Zeit wurde der bisherige wissenschaftliche Hilfslehrer Herr Miedzychodzki als ordentlicher Lehrer an das Gymnasium zu Glatz und der wissenschaftliche Hilfslehrer Herr Dr. v. Karwowski als ordentlicher Lehrer an das Gymnasium zu Sagan berufen. Ostern 1875 wurde der Gymnasiallehrer Herr Paten an das Gymnasium zu Erfurt versetzt. — Dagegen trat Michaelis 1874 der bisherige wissenschaftliche Hilfslehrer am Mariengymnasium zu Posen, Herr Dr. Dolega hier eine ordentliche Lehrerstelle an und der bisherige ordentliche Lehrer am

\*) Anm. In der hiesigen Bibliothek sind folgende Werke bemerkenswerth:

- 1.) Ein grosses Volumen (4<sup>o</sup>) in Buchenholz gebunden, mit Holzschnitten reich ausgestattet, enthaltend:
  1. Magnae compositionis Cl. Ptolemaei Pelusiensis Alexandrini Libri XIII. Das Titelblatt und pag. 1—12 fehlen.
  2. pag. 333—379: Procli Diadochi hypotyposis astronomicarum positionum, Georgio Valla Placentino interprete.
  3. pag. 380—447: Cl. Ptolemaei mathematici operis libri quattuor, in quibus de judiciis disseritur, ad Syrum, Joachimo Camerario interprete. Basileae, in officina Henrichi Petri; mense Martio a. MDLI.
  4. Vitruv, de architectura, deutsch übersetzt von H. Rivius. Nürnberg 1548.
- 2.) Reverendissimi Cardinalis: tituli sancti Sixti domini Johannis de Turre cremata: expositio brevis et utilis super toto psalterio Argentine impressa. Anno Domini MCCCCLXXXII. nono Kal. Maii feliciter consummata. folio ohne Titelblatt.  
Diesem Werke ist beigegeben:  
Ex gestis Romanorum historiae notabiles de vicis virtutibusque tractantes cum applicationibus moralisatis et mysticis Incipiunt feliciter. folio. Das Titelblatt fehlt sowie einige Blätter am Ende.
- 3.) St. Hieronymi Stridonensis opera omnia cum notis et scholiis, variis item lectionibus. Francof. ad M. et Lipsiae. Apud Christianum Genschium 1684. 3 voll. in gr. 8<sup>o</sup>.
- 4.) Insignium aliquot virorum icones. Lugd. (Tornaes.) M. D. LIX.

Gymnasium zu Culm Herr Dr. Schroeer erhielt die neu creirte 6. Oberlehrerstelle. Schon Weihnachten für dieselbe bestimmt, wurde er erst Ostern aus seiner bisherigen Stellung entlassen. Zu gleicher Zeit übernahm Herr Dr. Klee, der bisher am Gymnasium zu Erfurt thätig war, hier die 4. ordentliche Lehrerstelle.

1. Dr. Silvius Dolega, geboren den 2. November 1846 zu Panzerei bei Osterode in Ostpreussen wurde Ostern 1865 vom Gymnasium zu Hohenstein Ostpr. mit dem Zeugniss der Reife entlassen, widmete sich dem Postfache, schied dann wegen Krankheit aus demselben aus, studirte von Michaelis 1867 bis Michaelis 1871 in Königsberg und Breslau klassische und deutsche Philologie, wurde auf Grund der Abhandlung: *De Sallustio Graecorum scriptorum imitatore*, zum Doctor promovirt, später am Gymnasium in Roessel beschäftigt, am 9. November 1872 pro fac. doc. geprüft, absolvirte das Probejahr in Neustadt, Culm und Konitz, war dann Hilfslehrer am Mariengymnasium in Posen und wurde am 1. October 1874 in Ostrowo definitiv angestellt.
2. Dr. Heinrich Schroeer, geboren den 5. Juli 1843 zu Warmen bei Unna in Westfalen, wurde Herbst 1863 vom Gymnasium zu Münster mit dem Zeugniss der Reife zur Universität entlassen und studirte in Münster und Bonn Geschichte und Philologie. In Bonn erwarb er sich März 1867 auf Grund seiner Abhandlung „de studiis Anglicis in regno Siciliae et Alemanniae adipiscendo collocatis a. 1250—1257“ die Doctorwürde und bestand im Juli desselben Jahres das Examen pro facultate docendi. Von Herbst 1867 bis Herbst 1868 hielt er am Gymnasium in Rheine sein Probejahr ab, war sodann als commissarischer Lehrer in Conitz und Culm thätig und wurde am 1. April 1869 an letzterer Anstalt definitiv angestellt. Am 1. April d. J. wurde er als Oberlehrer an das hiesige Gymnasium versetzt.
3. Dr. Hermann Klee, geboren zu Halberstadt in der Provinz Sachsen den 16. November 1840, besuchte dort das Gymnasium, studirte 3½ Jahr in Leipzig und Berlin Philologie, erhielt Ostern 1864 die facultas docendi, promovirte darauf in Jena. Nachdem derselbe ½ Jahr am Halberstädter, dann 10½ Jahr am Erfurter Gymnasium gewirkt hatte, wurde er zu Ostern 1875 an das hiesige Gymnasium versetzt.

Während des Wintersemesters war der technische Lehrer Herr Zellner beurlaubt, um einen Kursus an der Central-Turn-Anstalt zu Berlin durchzumachen. Zu Ostern schied auch der evangelische Religionslehrer Herr Lic. Dilloo, der als Prediger nach Soldin berufen ward, von der Anstalt und der Herr Prediger Muche, der statt des erkrankten Herrn Dilloo schon seit dem 22. Februar unterrichtet hatte, übernahm provisorisch den Unterricht im Hebräischen und in der evangelischen Religion.

Am 22. März wurde das Allerhöchste Geburtsfest Sr. Majestät des Kaisers und Königs durch Abhaltung eines öffentlichen Schulakts festlich begangen. Der Herr Oberlehrer Polster hielt die Festrede.

Am 14. Juni unterzog der Herr General-Superintendent D. Cranz den evangelischen Religionsunterricht in sämtlichen Klassen der Anstalt einer Revision und überzeugte sich zugleich von den hebräischen Kenntnissen der betreffenden evangelischen Schüler.

Am 10. Juli besichtigte der Herr Oberpräsident Günther die Klassenräume und Sammlungen des Gymnasiums, insbesondere auch die neu erbaute Turnhalle.

Den 2. September, den Tag von Sedan, feierte die Anstalt durch einen öffentlichen Schulakt, bei welchem der Herr Oberlehrer Dr. Schroeer die Festrede hielt.

Eine Maturitätsprüfung fand am 9. März und am 9. und 10. September unter dem Vorsitz des Königlichen Regierungs- und Provinzial-Schulraths Herrn Dr. Tschackert statt.

Der Gesundheitszustand der Lehrer und Schüler war im Allgemeinen ein befriedigender; nur der Herr Lic. Dilloo musste wegen Krankheit wiederholt beurlaubt werden und der Herr Oberlehrer Jagielski war durch einen kranken Fuss genöthigt, zweimal auf einige Tage den Unterricht zu unterbrechen. Herr Oberl. Dr. Zwolski war 6 Tage krank.

Ein hoffnungsvoller Schüler, der Sextaner Emil Pepinski, verunglückte während der Sommerferien beim Baden und wurde beim Wiederbeginne der Schule am 3. August von Lehrern und Schülern zu Grabe begleitet.

## Statistisches.

### Schüler.

Von den 332 Schülern, welche am Schlusse des vorigen Schuljahres die Gymnasialklassen besuchten, gingen 304 in das neue Schuljahr über, dazu traten 69, so dass die Gesamtfrequenz sich auf 373 belief. Vor Michaelis zählte die Vorschule 23 Schüler, davon verblieben 7, neu aufgenommen wurden 19.

Es befanden sich in,

	O.I.	U.I.	O.II.	U.II.	O.III.	U.III.	IVA.	IVB.	VA.	VB.	VIA.	VIB.	VII.	Summa:
katholische . .	9	13	8	20	32	25	15	16	19	19	19	20	14	215 + 14
evangelische . .	4	6	2	5	6	11	5	2	8	10	10	8	9	77 + 9
jüdische . . . .	3	4	7	8	11	13	7	5	6	1	7	9	3	81 + 3
zusammen . . .	16	23	17	33	49	49	27	23	33	30	36	37	26	373 + 26
abgegangen . .	2	2	1	6	5	6	1	2	3	3	2	4	1	37 + 1

Gegenwärtig besuchen die Anstalt demnach 336 + 25 = 361 Schüler und zwar katholische 205, evangelische 78, jüdische 78. Aus Ostrowo waren im Ganzen in den Gymnasialklassen 154, in der Vorschule 12.

Dem Examen pro maturitate unterzogen sich:

N A M E N der Abiturienten.	Kon- fession.	Alter. Jahre	Heimath.	Aufenthaltszeit		Will sich widmen dem Studium	
				im Gym- nasium Jahre	in Prima Jahre	der	in
a) am 9. März:							
Johann Wlazlo	katholisch	23 $\frac{1}{6}$	Ostrowo	12	3 $\frac{1}{2}$	Philologie	Breslau
b) am 9. und 10. September:							
Franz Domański	katholisch	20	Mixstadt	10	2	Medicin	Greifswalde
Joseph Kozankiewicz	—	22 $\frac{1}{2}$	Pfeschchen	10	2	Jurisprudenz	Breslau
Wenzel Krasnosielski	—	19	Ostrowo	10	2	Philosophie u. vergl. Sprachwissenschaft	Leipzig
Johann Leciejewski	—	21 $\frac{1}{2}$	Görchen b. Rawitsch	8	2	slavischen Sprachen	Prag
Isidor Lewkowitsch	mosaisch	18	Ostrowo	9	2	wird Kaufmann	
Gustav Marcus	—	19 $\frac{1}{2}$	Grabow Kr. Schildb.	8	2	Medicin	Berlin
Stanislaus Moczyński	katholisch	20	Ostrowo	11	2	dto.	Berlin
Georg Perez	evangel.	17 $\frac{1}{4}$	—	4	2	Rechts- u. Staatsw.	Breslau
Casimir Regentke	katholisch	18 $\frac{1}{6}$	—	11	2	tritt in die Armee ein	
Bernhard Schubert	evangel.	21	Bogislawitz Kr. M. litisch	12	2	Agronomie	Halle
Nathan Teichmann	mosaisch	20 $\frac{1}{4}$	Ostrowo	11	2	Medicin	Breslau
Adolph Thau	evangel.	21 $\frac{1}{2}$	—	12	2	Agronomie	Berlin
Albert Volbeding	—	19 $\frac{1}{3}$	—	9	2	Medicin	Berlin
Johann Zapart	katholisch	23 $\frac{1}{3}$	Węgry Kr. Adelnau	10	2	Chemie	Leipzig.

Sämmtliche Abiturienten erhielten das Zeugniß der Reife, Lewkowitsch, Perez, Volbeding unter Befreiung von der mündlichen Prüfung.

### Unterstützungen.

Es ist eine angenehme Pflicht, dankend berichten zu können, dass mehrere Stipendien für fleißige und bedürftige Schüler gestiftet worden sind.

- Zu Ostern d. Js. wurden aus dem Ertrage der zu Ostrowo im Winter gehaltenen wissenschaftlichen Vorträge
  - 12 Thlr. sofort an drei Schüler der verschiedenen Konfessionen vertheilt; es wurde
  - ein Pfandbrief über 100 Thlr. nebst Zinsen dem Gymnasium mit der Bestimmung überwiesen, die jährlichen Zinsen an einen würdigen und bedürftigen Schüler ohne Rücksicht auf die Konfession zu verleihen.
- Mit derselben Bestimmung hat neuerdings eine gleiche Summe der Herr Kaufmann Leopold Lissner hier ausgesetzt, in Erinnerung daran, dass er vor 25 Jahren die Anstalt besuchte.
- Der zu Jankow verstorbene Herr Probst Leporowski hat 500 Thlr. vermacht, von denen die Zinsen für einen Schüler römisch-katholischer Konfession auf dem Gymnasium zu Ostrowo

verwendet werden sollen und zwar in erster Linie für Schüler aus der Familie Felix Leporowski zu Jankow, dann, wenn solche nicht da sind, aus der Parochie Jankow.

Die Zinsen des Major Kretschmerschen Stipendiums für das Jahr 1874 wurden zu gleichen Theilen den Quintanern Hugo Geldner und Wilhelm Timm verliehen.

### Lehrapparat.

Für die Lehrer- und Schülerbibliothek sind die etatsmässigen Mittel verwendet worden.

Als Geschenk erhielt die Anstalt:

- von der hohen Behörde: Klempin, diplomatische Beiträge zur Geschichte Pommerns.
- vom Herrn Gymnasiallehrer Dr. Henrychowski in Gnesen: Grammatik der deutschen Sprache mit vgl. Berücks. des Lat. und. Poln. Gnesen 1875;
- einige Schulbücher von Verlagshandlungen.

## ORDNUNG

### der öffentlichen Prüfung

### des Schulakts.

Dienstag den 28. September.

Mittwoch den 29. September Morgens 9 Uhr.

8 — 8½	<b>VII</b>	<i>Deutsch</i>	Blümel.
8½ — 9	<b>VIB</b>	<i>Latein</i>	v. Wawrowski.
9 — 9½	<b>VIA</b>	<i>Deutsch</i>	Zwolski.
9½ — 10	<b>VB</b>	<i>Französisch</i>	Wegner.
10 — 10½	<b>VA</b>	<i>Rechnen</i>	Marten.
10½ — 11	<b>IVB</b>	<i>Latein Nepos</i>	Tschich.
11 — 11½	<b>IVA</b>	<i>Griechisch</i>	Klee.
11½ — 12	<b>U.III</b>	<i>Ovid</i>	Fleischer.
2 — 2½	<b>O.III</b>	<i>Mathematik</i>	Jagielski.
2½ — 3	<b>U.II</b>	<i>Homer</i>	Regentke.
3 — 3½	<b>O.II</b>	<i>Latein</i>	Dolega.
3½ — 4	<b>I</b>	<i>Geschichte</i>	Schroerer.

- Gesang.
  - Deklamationen.
  - Lateinische Rede des Abiturienten Wenzel Krasnosielski:  
Tu ne cede malis, sed contra audentior ito.
  - Deutsche Rede des Abiturienten Isidor Lewkowitzsch: Das Leben ein Traum: Das Leben kein Traum.
  - Gesang.
  - Entlassung der Abiturienten.
  - Gesang.
- Die Verlesung der Versetzungen erfolgt nach beendeter Feierlichkeit in den einzelnen Klassen.

### Zur Beachtung.

Mittwoch, den 13. October von 9 Uhr Vormittags ab finden die Anmeldungen, Nachmittags 2 Uhr die Prüfung der neu aufzunehmenden Schüler statt. Dieselben haben ein Geburts- und Impftatt resp. bei einem Alter von über 12 Jahren ein Revaccinationsattest sowie ein Zeugnis über den zuletzt genossenen Unterricht beizubringen.

„Die Aufnahme in die Sexta geschieht vorschriftsmässig in der Regel nicht vor dem vollendeten neunten Lebensjahre. Die elementaren Vorkenntnisse, welche dabei nachgewiesen werden müssen, lassen sich dahin zusammenfassen, dass von dem Knaben gefordert wird:

Geläufigkeit im Lesen deutscher und lateinischer Druckschrift; Kenntniss der Redetheile; eine leserliche und reinliche Handschrift; Fertigkeit, Diktirtes ohne grobe orthographische Fehler nachzuschreiben; Sicherheit in den vier Grundrechnungen in ganzen Zahlen; Bekanntschaft mit den Geschichten des A. u. N. Testaments.“

Von einem in die Vorschule (Septima) aufzunehmenden Knaben werden gefordert:

Kenntniss der wesentlichen Lehren aus dem Elementar-Katechismus; wenigstens mechanisch richtiges Lesen; Befähigung, kurze Sätze mit leserlicher Handschrift und Beachtung der einfachen Regeln der Orthographie niederzuschreiben; Bekanntschaft mit der Addition und Subtraktion unbenannter ganzer Zahlen und mit dem kleinen Einmaleins.

An Schulgeld zahlt jeder das Gymnasium sowie die Vorschule besuchende Schüler jährlich 24 Thaler.

Die Wahl der Pension bedarf meiner Genehmigung.

Donnerstag, den 14. October, 8 Uhr Vormittags wird das neue Schuljahr eröffnet.

Ostrowo, den 18. September 1875.

Dr. Beckhaus.

