

Zweiundvierzigster Jahresbericht  
der deutschen  
**Staats-Oberrealschule**  
in Triest.



Veröffentlicht am Schlusse des Schuljahres  
**1911-1912.**



**TRIEST.**

Im Selbstverlage der k. k. Staats-Oberrealschule.

1912.



Zweiundvierzigster Jahresbericht

der deutschen

# Staats-Oberrealschule

in Triest,

veröffentlicht am Schlusse des Schuljahres

1911-1912.



## INHALT:

Die Kunstform des Erziehungsromans von Dr. O. Vanda.  
Schulnachrichten vom Direktor Dr. Artur Brandeis.



TRIEST.

Im Selbstverlage der k. k. Staats-Oberrealschule.

1912.

## INHALT.

	Seite
Die Kunstform des Erziehungsromans von Dr. O. Benda . . .	1
I. Der Lehrkörper und die Lehrfächerverteilung . . . . .	53
II. Die Lehrverfassung . . . . .	56
III. Themen der Aufsätze in den oberen Klassen . . . . .	72
IV. Die Lehrmittel . . . . .	75
V. Unterstützungswesen . . . . .	82
VI. Reifeprüfungen . . . . .	85
VII. Chronik der Schule . . . . .	89
VIII. Körperliche Ausbildung der Schüler . . . . .	94
IX. Die wichtigsten Verfügungen der vorgesetzten Behörden . .	97
X. Statistische Notizen . . . . .	99
XI. Verzeichnis der Schüler . . . . .	102
XII. Verzeichnis der Lehrbücher für 1912-1913 . . . . .	108
XIII. Kundmachung bezüglich des nächsten Schuljahres . . . .	112





# Die Kunstform des Erziehungsromans.<sup>1)</sup>

Von **Dr. O. Benda.**

1. Begriff des Romans; 2. Arten des Romans; 3. Roman und Novelle, Novelle und Drama, Kontinuität der Gattungen; 4. Konfliktroman und Entwicklungsroman; 5. Bildung und Kultur, Erziehung, die Erziehungsidee in der Weltliteratur; 6. Erlebnisroman und Erziehungsroman; 7. Erziehungsroman und Biographie, pädagogischer Roman, Robinsonaden; 8. Namen und Arten, Soziologie und Geographie des Erziehungsromans; biographischer Roman; Bildungsroman; Kultur- und Weltanschauungsroman; Erziehungs- und Entwicklungsroman, Bulwer's „Metaphysical Romance“; 9. Die Klippen des Erziehungsromans, Lyrik, Symbolismus, Passivität, Maschinerie.

## I.

Seit Goethe beherrscht der Typus des Erziehungsromans unsere Romanliteratur fast ausschließlich und in neuerer Zeit erobert er auch die des Auslandes in bemerkenswertem Ausmaße. Daß darin nicht eine jener Kunstmoden, die zeitweise Staub aufwirbeln, sondern eine bedeutsame Formerkenntnis vorliegt, lehrt ein tieferer Blick in die äußeren und inneren Lebensbedingungen dieser Form. Leider hat eine solche Untersuchung manche altersgeheiligte Irrtümer der theoretischen

---

<sup>1)</sup> Erziehungsromane oder Entwicklungsromane nennt man Romane von der Physiognomie des „Wilhelm Meister“. Die historische Entwicklungslinie des Erziehungsromans ist ungefähr folgende: Jörg Wickrams „Knabenspiegel“, Grimmelshausens „Simplicissimus“, Wielands „Agathon“, Goethes „Wilhelm Meister“, die „Bildungsromane“ der Romantiker und Jean Pauls „Flegeljahre“, Dickens' „David Copperfield“, Freytags „Soll und Haben“, Kellers „Grüner Heinrich“, Raabes „Hungerpastor“ und deren zahlreiche modernen Epigonen wie etwa Frenssens „Jörn Uhl“, Straußens „Freund Hein“, Holländers „Thomas Truck“, Hesses „Peter Camenzind“ u. a. Schon diese wenigen herausgegriffenen Namen zeigen die Bedeutung dieser Dichtungsart nicht nur für die Geschichte der Literatur, sondern auch die der allgemeinen Kultur. Merkwürdigerweise ist bisher nichts Zusammenhängendes über sie geschrieben worden. Ein kurzer Artikel H. Driesmanns (Lit. Echo V 22) bleibt, so schön er ist, eine lückenhafte Skizze. Ein Buch von Arnulf Perger (1910), das sich mit der Technik des Erziehungsromans in verfehlter Weise beschäftigte, ist gleich nach Erscheinen aus dem Buchhandel zurückgezogen worden. Die vorliegende Untersuchung, die vom Historischen absieht, ist als erster Teil einer Aufsatzserie zu betrachten, deren zweiter Teil sich mit der Technik und deren dritter Teil sich mit der ideellen Geschichte des Erziehungsromans zu befassen gedenkt.

Ästhetik aus dem Wege zu räumen, denn in keiner ästhetischen Gattung herrscht bei gleichzeitigem Zerflattern der Grenzen eine solche Dämmerung des Inhaltes, wie sie den Roman charakterisiert und vielfach wissenschaftlich verpönt. Fast gewinnt es den Anschein, als wäre eine schärfere Begriffsbestimmung hier von vornherein ausgeschlossen, als müßte die Bilanz, die wir aus all den „Beiträgen zur Theorie des Romans“ von den Gelegenheitsaphorismen der Schaffenden bis zu den Dickbänden der Gelehrten ziehen, jener Skeptizismus sein, der heute in ästhetischen Dingen immer weiter um sich greift.<sup>1)</sup> Man wird vielleicht im besonderen mit Oskar Bulle einmal feststellen, daß es eine allgemeine Theorie oder Technik des Romans überhaupt nicht geben könne, weil diese fast mit jeder Generation zu wechseln pflegen. „Alles fließt in dieser Gattung, mehr als in anderen poetischen Gattungen, wo festere Normen über alle Zeiten hin herrschen.“<sup>2)</sup>

Meiner Ansicht nach ist dieser Skeptizismus zu weitgehend. Er beruht auf einem Trugschluß, der wesentlich in zwei Ursachen wurzelt.

Vor allem in dem schon von Hettner scharf angegriffenen deduktiven Verfahren der älteren Poetik, die immer bankrott werden mußte, so oft eine bedeutende Persönlichkeit keine Lust verspürte, sich in das Prokrustesbett überlieferter Normen zu zwingen. In Schillers Briefwechsel finden wir öfters den Satz ausgesprochen, ein Gedicht sei desto poetischer, je weniger streng und vollständig es das Wesen seiner besonderen Gattung ausdrücke. Lessing hingegen verfiel dem Standpunkt, ein Drama sei um so vollkommener, je mehr es Drama, ein Epos, je mehr es Epos sei usw. Jener verlangt also Freiheit, dieser gebietet Beschränkung. Das ist der ewige Kampf zwischen dem Schaffenden und dem Kritiker, für die es scheinbar keinen Frieden geben kann. Und doch hat schon Lessing ein für allemal gezeigt, wie ein solcher Friede nicht nur bestehen kann, sondern sogar selbstverständlich ist, wenn der Theoretiker nicht als Diktator auftritt und erklärt: „Dies ist das Korrekte! Was über oder unter dieser Schablone ist, ist vom Übel“. Die Geschichte der Ästhetik lehrt, daß es bisher noch nicht gelungen ist, auch nur die Grundbegriffe, ja das Schöne selbst aus einem einheitlichen, etwa metaphysischen oder biologischen Prinzipie abzuleiten. Schon darum muß jede ästhetische Dogmatik verurteilt werden, denn es kann nicht absolute Regeln geben, solange die Frage nach dem absolut Schönen nicht gelöst ist. Nichts ist speziell in der Literaturbetrachtung verhängnisvoller als der Glaube an unwandelbare

<sup>1)</sup> Vgl. „Ztschr. für Ästhetik u. allgem. Kunstwissensch.“ II, „Skeptik in der Ästhetik“ und II, R. Lehmann, „Ziele und Schranken der modernen Poetik“.

<sup>2)</sup> „Allg. Ztg.“ 08, Beil. 41.

Gesetze, etwa die Orthodoxie der antiken Form u. dgl. Als ob die Kunst etwas Totes, ewig zu Stein Erstarrtes und nicht ein Ewig-Lebendiges wäre, ein Organismus, in dem die Entwicklung ebenso das zentrale Gesetz darstellt wie in der gesamten organischen Erscheinungswelt. Πάντα ἕξει — das ist die einzige und letzte Formel alles Menschlichen und eine Formel, die sich vor allem in der Kunst, dem Spiegel des Menschlichen, am augenfälligsten dokumentiert. Oder wäre jemand bereit, etwa G. Freytag zulieb das Drama Hebbels aus dem Umkreise des Künstlerischen auszuschalten?

Mit einem Worte: Die Literaturbetrachtung hat sich mit Tatsachen abzufinden, wenn anders sie den Anspruch auf Wissenschaftlichkeit nicht verlieren will. Und damit rührten wir an eine Grundfrage unserer Gattung: ihren Kunstwert. Es sind hauptsächlich formale Bedenken, die man gegen diesen hegt.<sup>1)</sup> Und wenngleich die Frage, ob der Roman den Titel eines Kunstwerkes und damit die Kunstbetrachtung verdiene, seit Goethe aufgehört hat, praktisch zu existieren, so gibt die seitherige Erweiterung des Formbegriffes auch rein ästhetisch eine nicht minder entschiedene Antwort. „Form“ ist bis heute durchaus einer jener mystischen Begriffe, mit denen die Literaturbetrachtung leider operieren muß, wie etwa auch das Korrelat der Form, der „Inhalt“, wie „Natur“, wie die von Scherer mit Recht geschmähte „Innerlichkeit“ und viele andere Wörter, die in einem Atem alles und nichts besagen. Solange man unter Form nur die metrische Form verstand, war der Roman aus dem Umfange des Kunstbegriffes allerdings ausgeschaltet. Aber wie sehr haben moderne Ästhetiker den Formbegriff erweitert! Heute ist Form soviel wie Ausarbeitung überhaupt, die gesamte geistige Tätigkeit, die den ästhetischen Erregungen Ausdruck verleiht. „Alles Schöne ist Ausdruck, und alle künstlerische Tätigkeit ist theoretische Funktion, welche anschauliche Erkenntnisse schafft, indem sie durch Darstellung Eindruck in Ausdruck verwandelt“ — definiert der italienische Neuhegelianer Croce. Man erkennt auf den ersten Blick, daß die besondere Prägung der Sprache, der Sprachrhythmus u. dgl. für den Kunstwert als solchen ganz irrelevant ist.<sup>2)</sup>

Die andere Ursache für die Verwirrung, die in der Vorstellung des Romans herrscht, wurzelt einerseits in der mangelhaften Übersicht über das historisch überlieferte Material und andererseits in einer Zufälligkeit, die gerade wegen ihrer Unscheinbarkeit das größte Unheil anrichtet. Wir meinen den

<sup>1)</sup> Vgl. bes. Wackernagel, Poetik S. 81, oder J. Mählys Vortrag „Der Roman des 19. Jhdts.“ Berl. 1872, S. 8.

<sup>2)</sup> Benedetto Croce, „Ästhetik als Wissenschaft des Ausdrucks und allgemeine Linguistik“. Lpzg. 05. — Vgl. auch Max Dessoir, „Ästhetik und allgem. Kunstwissenschaft“. Stuttg. 06. Übrigens schon Hebbel, Tageb. 6. Dez. 38: „Stoff ist Aufgabe, Form ist Lösung“.

Namen. Die Etymologie — Reimwerke, die in der lingua Romana verfaßt waren — ist bekannt. Indem man nun Reimwerke von einer bestimmten Physiognomie und später inhaltlich verwandte Prosawerke als „Romane“ bezeichnete, kam schon die erste Verwirrung in das Gebiet, die um so weiter um sich griff, als ja historisch tatsächlich das eine aus dem anderen hervorgegangen scheint, aber nur „scheint“, denn das Dogma von der Entstehung des modernen Romans aus dem alten Epos findet wohl in lokalen Tatsachen — vor allem in Deutschland — eine Bestätigung, kann aber durchaus keine allgemeine Geltung beanspruchen in dem Ausmaße, als bestünde zwischen Epos und Roman überhaupt nur ein sprachlicher und nicht auch ein Wesensunterschied. Es ist possierlich zu beobachten, wie Bobertag sich vergeblich abmüht, die Gründe für den Übergang der mittelalterlichen Volksepen in Prosaromane herauszufinden.<sup>1)</sup> Scherer weist darauf hin und meint mit richtigem Instinkt, daß „die Frage gar nicht an dem einen Punkte zu lösen ist, sondern nur als ein einzelner Fall in der Grenzbestimmung zwischen Poesie und Prosa“. Es handle sich lediglich um das Überwiegen des stofflichen Interesses vor dem formalen.<sup>2)</sup>

Damit ist tatsächlich das Entscheidende angedeutet, wenn auch dessen volle Erkenntnis angesichts der lückenhaften Übersicht, über die jene Zeit verfügte, Scherer noch versagt blieb. Der Roman ist weder aus dem Epos hervorgegangen, noch weist er mehr als technische Berührungspunkte mit diesem auf. Das lehrt, wenn nicht die in diesem Punkte durch Parallelerscheinungen verdunkelte französische oder deutsche, so doch schlagend die orientalische Literaturentwicklung, die zum großen Teile ein Epos gar nicht kennt, wohl aber einen Roman. Neuere Forschungen haben gezeigt, daß die Ägypter eine reiche Romanliteratur besaßen und geradezu überraschend ist ein Blick in die Geschichte des chinesischen Romans. Man erstaunt über die Fülle des unmittelbaren Lebens, über die Tendenzen, die so modern anmuten, als wären sie nicht zwei und mehr Jahrtausende vor unseren ersten primitiven Romanen, sondern gestern in Berlin oder Paris entstanden. Wir haben in China alle die Romantypen, deren Unterscheidung gegenwärtig üblich ist, längst vorweg genommen: wir finden den historischen Roman (z. B. „San-kro-tschü“, „Die Geschichte der drei Reiche“, „Schui-hu-tschü“, „Die Geschichte der Flußufer“ u. a.), den bürgerlichen und sozialen Roman („Die vollkommene Frau“, „Die schöne Ju und Lie“ u. a.), ja bereits jene Entartungen der Gespenster-, Räuber-, Schmutz- und

<sup>1)</sup> Bobertag, „Gesch. d. Romans u. d. ihm verwandten Dichtungsgattungen in Deutschl. im 16. u. 17. Jhdt.“ I. Kap. 22.

<sup>2)</sup> Scherer in seiner vielfach ungerechten, aber glänzenden Kritik des Bobertagschen Werkes: „Die Anfänge des deutschen Prosaromans“ S. 7.

anderer Schundromane, deren Verbreitung in China schon polizeilich verboten war, als das Abendland noch seine chevaliers errants in die Zauberwälder des Orients entsandte. Und brauchen wir schließlich noch auf Indien zu verweisen, um die gangbare Meinung, als wäre der Roman lediglich ein „verwildertes Epos“, als unhaltbar anzufechten? Alle diese Tatsachen sprechen dafür, daß der Roman eine selbständige Gattung bildet mit eigenen Lebensgesetzen und darum einem eigenen Maßstabe der Beurteilung, eine Gattung, die zwar in der höheren Ordnung der Epik wurzelt, aber neben dem Epos, unabhängig vom Epos einherläuft.

Und nicht nur die historischen Tatsachen widersprechen der populären Ansicht, nach der Epos und Roman lediglich durch das sprachliche Gewand geschieden wären, so daß das Epos einfach einen Roman in Versen, der Roman ein Epos in Prosa darstellte. Auch das Gefühl, das einigermaßen ästhetisch geschult ist, erweist schon ihre Haltlosigkeit. Oder würde man es wagen, eine Prosaauflösung des Nibelungenliedes mit Roman zu betiteln? Man empfindet instinktiv einen Unterschied, der nicht ein formaler, sondern ein viel tieferer, ein Wesensunterschied ist. Und in der Tat ist ein solcher vorhanden, nur hat man diesen, allzu eng an die historischen Anfänge des deutschen Romans sich klammernd, nicht erkannt und häufig nicht erkennen wollen. Wir nehmen es gleich vorweg: das wesentlichste Unterscheidungsmerkmal — und damit in Deutschland auch das eigentliche Agens im Übergange des hohen Epos in den Roman — ist das soziale Moment.

Auch hier gibt es natürlich, wie überall im Umkreise organischer Formen, keinen Sprung, vielmehr nur einen streng kontinuierlichen Übergang mit all den charakteristischen Misch- und Mißformen, als: einerseits Epen in der Form des Romans (hier paßt der Ausdruck „verwildertes Epos“) und andererseits soziale Elemente, die sich in den architektonischen Bau des Epos einschleichen und seine großen Linien verkrümmen oder sprengen. Aber die reinen Typen sind genügend scharf charakterisiert. Die ästhetische Kategorie des Epos ist das Erhabene. Götter, Heroen, Übermenschlichen treten auf. Religion und Mythos haben hier ihre adäquate Form erzeugt. Das Gebiet des Romans ist das Menschliche und Allzumenschliche, der Alltag mit seinen Bedürfnissen und Träumen, seinem Streben und Scheitern, seinen Konflikten und Kämpfen. Das Epos trachtet, in noch so kleinem Rahmen ein Weltbild zu geben, der Roman bietet nur ein Bild des gesellschaftlichen Lebens und der in diesem wirksamen Mächte von den dunklen Instinkten bis hinauf zu den weltumschaffenden Ideen. Natürlich haben wir Idealtypen vor Augen, die nicht immer erreicht werden, die aber doch den nötigen kritischen Maßstab liefern müssen. Ja, wir können nicht einmal einer gelegentlichen



Vermischung der Gattungselemente die Berechtigung absprechen. Es handelt sich lediglich um die theoretische Abgrenzung der Gebiete.

Das Epos ist also seinem innersten Kern nach Mythos oder Religion, es ist in gewisser Hinsicht reinste Kunst, bietet „l'art pour l'art“ im höchsten Sinne des Wortes. Ein Mißbrauch der Form, etwa zu satirischen Zwecken im Tierepos oder Popes Lockenraub u. a., bestätigt nur unsere Charakteristik, denn schlagendste Komik entsteht immer, wenn wir einen niederen Stoff in einer Form finden, mit der wir Erhabenes assoziieren, gewissermaßen einen Bettler im Königsmantel.

Der Roman hingegen ist Lebensanschauung. Sein konstitutives Merkmal ist soziale Tendenz. Darum fällt seine Entstehung im Abendlande in jene Epoche, da sich die Völker zum ersten Male sozial auf sich selbst besannen, da die erste bewußte soziale Schichtung in der mittelalterlichen Gesellschaft sich vollzog. Mit dem Verfall der ritterlichen Gesellschaft ging auch das Ritterepos zugrunde. Was man im Mittelalter Roman nennt, ist fast durchwegs verkapptes Epos, wenn auch durchsetzt von romanhaften Elementen, nicht so sehr wegen des versifizierten Gewandes, sondern weil es den spezifisch epischen Helden wahr, von dem leider der Name in den Roman übergegangen ist, und weil es dem realen Leben fern bleibt. Das gilt natürlich auch von den Prosaauflösungen dieser Epen, wie sie etwa in Deutschland von den adeligen Damen, in England von den ersten Druckern fast fabrikmäßig hergestellt wurden. Sie verdienen den Titel eines Romans ebensowenig wie die Nacherzählung eines Shakespeareschen Stückes den eines Dramas. Und ebenso gilt es von den Nachfahren dieser Prosaepen, wie sie bald aus diesem, bald aus jenem Milieu sich entwickelten. Schon der biedere Morhof hatte die richtige Empfindung, als er über „die sogenannten Romaine“ schrieb: „Es ist eine andere Art der Gedichte, aber in ungebundener Rede, welche dennoch mit gutem Fug Helden-Gedichte genannt werden können. Denn sie sind von den anderen nicht unterschieden, als nur bloß an dem metro. Es hat aber Aristoteles zugegeben, daß auch Poema ohne metro seyn können...“<sup>1)</sup>

Wenn wir als entscheidend für den Begriffsinhalt des Romans das soziale Moment hinstellten, so verstanden wir „sozial“ weder in jenem weitesten Sinne des aristotelischen „ζῶον πολιτικόν“, noch auch in dem durch den heutigen Gebrauch verengten, „sozialistischen“ des Auflehns eines niederen oder niedersten Standes gegen die höheren, sondern faßten unter dem Begriffe alle jene gesellschaftlichen Mächte, Bedürfnisse, Ideale, Schäden und Probleme zusammen, welche die Physiognomie einer Zeit bestimmen. Man könnte vielleicht

<sup>1)</sup> Morhof, „Unterricht der deutschen Sprache“. Lübeck 1700.

dieses Moment für jede Kunstgattung in Anspruch nehmen, indem man als letzten, geheimen Kern aller Motive die kristallinische Kondensation des sozialen Grundgedankens der Zeit aufdeckt. Und in der Tat ist der Nachweis nicht schwer, daß alle Kunst und vornehmlich die Poesie im letzten Grunde durch die soziale Schichtung ihrer Zeit und deren Ausstrahlungen bestimmt ist. Man nehme nur die altgermanische Dichtung. Ihr typisches Motiv ist bekanntlich die rückhaltlose Treue gegen den aus freier Entschliebung gewählten Herrn, aus der alle tragischen Konflikte hervowachsen, eine Treue, die oft, indem sie ihren Träger zur Selbstvernichtung führt, zu einer grandiosen Katastrophe gesteigert erscheint. Was ist aber diese Treue anderes, als der poetische Niederschlag der germanischen Verfassungs-, ja Lebensnotwendigkeit, das soziale Bindemittel? Und die Worte, die Lamprecht in seiner glänzenden „Deutschen Geschichte“ (I, 136) zu diesem Kapitel schreibt, sind vollständig richtig, wenn sie — auf den Kopf gestellt werden. Statt „man sang nicht bloß von der Treue, man lebte in ihr“ müßte es heißen: „weil man die Treue zum Leben wie das tägliche Brot brauchte, sang man von ihr“.

Gewiß, so könnte man die sozialen Grundlagen und Triebkräfte der Literaturentwicklung ihren ganzen Verlauf entlang bloßlegen. Aber sie werden doch nirgends so unmittelbar, so unverhüllt, so mächtig erscheinen wie im Roman. Eine tiefere Betrachtung seiner Geschichte zeigt, daß das soziale Element geradezu das Lebens element unserer Gattung ist. Freilich rührten wir damit an die heikle Frage, ob darin nicht bereits das liegt, was man gewöhnlich „Tendenz“ nennt und ob Tendenz im Kunstwerk erlaubt oder verpönt sei. Allein diese Frage ist ganz müßig, zumindest aber falsch gestellt. Denn Tendenz an sich, als Äußerung einer die Zeit beherrschenden religiösen, sozialen oder politischen Stimmung ist in jeder Dichtung nicht nur denkbar, sondern nach dem obigen selbstverständlich. Selbst die antike Kunst, die doch privilegiert ist, von groß und klein als die vollkommenste gepriesen zu werden, hat sich nicht gescheut zu bekennen, daß sie den Zweck hat, auf die Charakterbildung des Menschen wohlthätig einzuwirken, und von ihrer höchsten Gattung, der Tragödie, erwartete man jene berühmte „Reinigung der Leidenschaften“. Und Schiller, der so flammend für die Tendenzlosigkeit der Kunst eintritt, der in einem Paradoxon, das ebenso geistreich wie falsch ist, vom Kunstwerk „Zweckmäßigkeit ohne Zweck“ verlangt — widersprechen ihm nicht seine eigene Praxis, seine „Räuber“, „Fiesko“, „Kabale und Liebe“ und alles andere, widerspricht ihm nicht seine Lieblingsidee der „ästhetischen Erziehung“? Kurz, man sollte die kritische Sonde nicht an das Sein oder Nichtsein einer Tendenz, sondern lediglich an die Art legen, wie der Dichter seinen tendenziösen Einzelfall

anpackt und ihm den Charakter des Typischen aufzudrücken vermag. Bei einer rein sensationellen Behandlungsweise zieht die Tendenz das Kunstwerk allerdings in den Staub, andernfalls aber erhebt gerade sie es durch die künstlerische Verallgemeinerung eines vitalen Interesses über die Alltäglichkeit. Die besten Romane der Weltliteratur, der Quixote, der Simplicissimus, die Bücher eines Fielding, Goethe, Balzac, Dickens Thackeray, Dostojewsky u. a. sind in der wahrsten und edelsten Bedeutung des Wortes tendenziös und trotzdem, ja gerade deshalb Kunstwerke höchster Gattung wie Epos und Tragödie.

Fassen wir nun das hier nur flüchtig Angedeutete in einer Definition zusammen, indem wir sagen:

Der Roman ist das in einem individuellen Falle resultierende Gesamtbild des gesellschaftlichen Lebens einer Zeit.

Diese Definition ist exklusiv. Der Begriff „Gesamtbild“ scheidet unsere Gattung hinlänglich vom Drama, der Ausdruck „gesellschaftliches Leben“ hinlänglich vom Epos. Die Form ist, wie wir schon betont haben, nicht von Bedeutung. Es lassen sich Romane in Versform wohl denken. Ist z. B. nicht das meiste dessen, was man gewöhnlich „bürgerliches Epos“ nennt, in Wahrheit Roman? Und ist Goethes „Hermann und Dorothea“ nicht eine Musternovelle?

Natürlich deckt unsere Definition, wie schon betont, nur den Idealtypus der Gattung, gewissermaßen den Roman „an sich“, der nicht immer erreicht wird, dessen wesentlichen Anforderungen aber unsere besten Romane fast durchwegs genügen. Auch berücksichtige man, daß das genetische Gesetz der allmählich vorbereiteten Entwicklung überall, wo wir es mit organischen Produkten, sei es materiellen oder geistigen, zu tun haben, seine Geltung behauptet. So hat sich auch diese Kunstform wie jede andere nur langsam, nach jahrhundertelangen stofflichen, stilistischen und technischen Experimenten zu jener durchsichtigen und scharfumrissenen Gestalt durchgerungen, die uns heute vor Augen schwebt. Wir brauchen uns nur einige Definitionen aus verhältnismäßig später Zeit zu vergegenwärtigen, um den Fortschritt in der historischen Entwicklung einerseits und in der theoretischen Erkenntnis der Gattung andererseits deutlich vor Augen zu haben.

In dem von Gottsched herausgegebenen Handlexikon der schönen Wissenschaften definiert ein Mitarbeiter wie folgt: „Romane sind fabelhafte Helden- und Liebesbegebenheiten, die in den ältesten Zeiten milesische Fabeln und hernach Ritterbücher pflegten genennet zu werden: dergleichen sowohl die Griechen und Römer verfertigt, als auch schon bei den alten Britten und Friesen vorhanden gewesen sind“.<sup>1)</sup>

<sup>1)</sup> Wir führen diese Definition an, obgleich es charakteristischere aus der Zeit gibt, weil Bobertag, wie auch Scherer tadelt, dem Kreise



Nicht einmal 50 Jahre später fordert Wieland (in der Einl. zum „Agathon“), daß im Roman „alles mit dem Buch der Welt übereinstimme; daß die Charaktere nicht bloß willkürlich nach der Phantasie oder den Absichten des Verfassers gebildet, sondern aus dem unerschöpflichen Vorrathe der Natur selbst hergenommen seien; daß in der Entwicklung desselben sowohl die innere als die relative Möglichkeit, die Beschaffenheit des menschlichen Herzens, die Natur einer jeden Leidenschaft mit allen den besonderen Farben und Schattierungen, welche sie durch den Individualcharakter und die Umstände jeder Person bekommen, aufs genaueste beibehalten, das Eigene des Landes, des Ortes, der Zeit, in welche die Geschichte gesetzt wird, niemals aus den Augen gesetzt, kurz, daß alles so gedichtet sei, daß sich kein hinlänglicher Grund angeben lasse, warum es nicht gerade so, wie es erzählt wird, hätte geschehen können“.

Und wiederum kaum 50 Jahre später schreibt Goethe: „Der Roman soll eigentlich das wahre Leben sein, nur folgerichtig, was dem Leben abgeht“. Deckt sich diese Definition nicht bereits mit der unsrigen? „Was dem Leben abgeht“ — drückt das nicht die soziale Tendenz aus?

Vergessen wir nun nicht, daß in Wirklichkeit die Theorie der Praxis meist nachhinkt, wenn es oft auch umgekehrt erscheinen mag. Diese durch drei Etappen markierte theoretische Entwicklung war praktisch längst vor sich gegangen. Spanien, Frankreich, England und vor allem Deutschland besaßen längst schon ihren modernen Roman; man begann sich seiner nur langsam bewußt zu werden und ihm den gebührenden Platz unter den übrigen Kunstformen zuzuweisen. Die Wertschätzung des Romans stieg in dem Maße, als seine Beziehungen zum realen Leben inniger wurden, als unsere großen Dichter in ihm die geeignetste Form poetisch verkörperter Lebensanschauung erkannten. Und wenn wir ihn heute bereits für die populärste Kunstform erklären, eine Kunstform, die als „Epos der Gegenwart“ mit dem hohen Drama einen durchaus nicht aussichtslosen Kampf um die literarische Vorherrschaft führt, so greifen wir damit nicht zu hoch.<sup>1)</sup>

Gottscheds jedes Interesse am Roman abspricht. (Bobertag kennt übrigens auch die interessanteste, weil älteste, Definition des Romans nicht. Sie findet sich in Lucians „Wahren Geschichten“ Kap. 1.)

<sup>1)</sup> Wir sagen oben „vor allem Deutschland“, denn in der Geschichte des Romans scheint der Deutsche an seiner eigenschöpferischen Kraft am meisten verzweifeln zu wollen und doch gerade hier mit Unrecht. Wenn man die gangbaren Darstellungen Revue passieren läßt, ist man oft geneigt, mit Goethes Aurelie auszurufen: „Es kann doch kein Deutscher einen Schuh zusehnellen, der es nicht von einer fremden Nation gelernt hat!“ Und doch zeigt eine ursprüngliche Betrachtung der historischen Tatsachen die Erkenntnisse, daß der deutsche Roman autochthon ist und daß wir jenen fremden Nationen auf dem Gebiete des Romans nicht weniger gegeben als von ihnen empfangen haben, wie gerade in Deutschland die höchste Vollendung der Gattung erreicht worden ist.

2.

Es ist hier nicht unsere Aufgabe, über das Wesen des Epischen zu sprechen. Wir haben das Hauptkriterium in unserer Definition mit dem Worte „Gesamtbild“ zur Genüge angedeutet. In der Tat stimmen alle Ästhetiker darin überein, daß der Epiker die Totalität des Bildes, des Weltbildes der Epiker im engeren Sinne, des Bildes der Gesellschaft der Romancier, zu geben hat. Allein daraus resultiert die bedeutsame Frage nach der besonderen Art, wie diese Totalität von dem räumlich und zeitlich beschränkten Dichter erreicht werden kann. Merkwürdigerweise haben sich gerade über diese entscheidende Frage unsere Theoretiker den Kopf nicht zerbrochen, obwohl doch nur hier der Grund für eine wissenschaftlich einwandfreie Unterteilung der epischen Gattungen zu finden ist. Nur Carrière<sup>1)</sup> deutet das Wesentliche an, wenn er sagt: „Das Weltbild, das Ganze des Volkslebens in einer bestimmten Zeit, kann die Poesie in ihrer zusammendichtenden Kraft auf doppelte Weise bieten: in einer großen Begebenheit, welche alle nationalen Kräfte in gemeinsame Tätigkeit setzt, oder in der Entfaltung eines großen Einzellebens, das durch verschiedene Gebiete sich bewegt und zum Träger mannigfacher Erfahrung wird. Ilias, Mahabharata, Nibelungenlied gehören zur ersten; Odyssee, Parzival zur zweiten Art“.

Hier sind in der Tat die zwei fundamentalen Typen der epischen Gattung angedeutet, die sich aus der Gebundenheit aller dichterischen Darstellung an die poetische Zweidimensionalität der Zeit: dem Nacheinander und dem Nebeneinander, deduzieren lassen. Ilias und Odyssee, Wahlverwandtschaften und Wilhelm Meister, — das sind zwei grundverschiedene Typen. Wie notwendig, wie selbstverständlich ergibt sich diese Deduktion, und welche heillose Verwirrung herrscht nicht in der Unterscheidung der diversen Abarten des Romans. Im Umkreise des Dramas sind wir uns der Typen vollständig klar. Wir wissen genau Tragödie und Lustspiel zu scheiden, ohne je die Begriffe durcheinander zu werfen. Auf dem Gebiete der epischen Dichtung aber unterscheiden wir noch mit Not Epos und Roman; sobald wir aber an eine Einteilung des Romans in Unterarten gehen möchten, versagt die Überlieferung vollständig. Wir sehen uns einer verwirrenden Masse von Namen, von Synonymen und Äquivokationen gegenüber, die jeder Probe

<sup>1)</sup> M. Carrière, „Ästhetik“ II. p. 541.

spottet. Die üblichste und unter den bestehenden noch natürlichste Einteilung ist die in historische und in Zeitromane. Diese Kategorien unterscheiden z. B. Mähly, Spielhagen, Rehorn u. a. Allein schon eine flüchtige Untersuchung erweist deren Haltlosigkeit. Wir haben hier das berühmte Paradigma der formalen Logik: wann fängt eine Anzahl von Sandkörnern an, ein Haufen zu sein, wann beginnt eine Glatze... usw. Wo ist die Grenze zwischen historischem und Zeitroman? Und abgesehen davon, läßt sich überhaupt ein Roman wie z. B. der *Simplizissimus* in diese Kategorien einordnen? „Er ist ein Zeitroman“ — wird man sagen. Kann man ihn aber heute nicht mit demselben Rechte einen historischen Roman nennen? Wird nicht überhaupt jeder Roman nach Ablauf von so und so viel Dezennien zu einem historischen? Kurz, diese Scheidung ist lediglich ein Notbehelf, der ein für das Wesen der Gattung ganz belangloses Inhaltsmerkmal akzentuiert. Schließlich kann man ja auch beim Drama diese Einteilung vornehmen, aber gerade hier erkennt man, wie nebensächlich und untergeordnet dieser Einteilungsgrund ist. Dasselbe gilt von Bezeichnungen wie Schäferroman, Schelmen-, Räuber-, Ritter-, Künstler-, Gouvernanten-, Schuster-, Schneider- u. a. Romanen, ferner den sentimental, heroisch-galanten, realistischen, bürgerlichen, Frauen-, satirischen, didaktischen, Tagebuch-, Brief-, Ich-, Familien-, Volks-, Staats-, Salon-, Abenteuer-, Reise-, See-, philosophischen, politischen, psychologischen und allen anderen möglichen und unmöglichen Romanen, die uns täglich aufstoßen. Alle diese Namen greifen ein stoffliches oder technisches Merkmal heraus, sind bloße Epitheta, die wohl gelegentlich zur näheren Spezifizierung brauchbar sein können, aber durchaus keinen Anspruch auf kategoriale Gattung haben. Sie schließen einander nicht aus, sie kreuzen und verwirren einander. Wo liegt die Grenze z. B. zwischen Familien- und sozialem Roman? Gibt es einen Staatsroman, der nicht zugleich auch ein sozialer und politischer ist? Sind das Typen von jener unmittelbar einleuchtenden und exklusiven Physiognomie wie Tragödie und Lustspiel? Nehmen wir wieder den *Simplizissimus*: Er ist zugleich ein Schelmen-, ein Abenteuer-, ein realistischer, ein didaktischer, religiöser, philosophischer, psychologischer, naiver, sentimentaler, ein Ich-Roman und so manches andere noch, je nach der Seite, die wir gerade ins Auge fassen.

Wo liegt die Ursache dieser Anarchie, dieses Herumtapens nach Namen, die das Bezeichnete zur Not ganz individuell, meist aber auch so nur teilweise decken? Darin, daß alle, wie schon erwähnt, lediglich durch ganz äußerliche Gesichtspunkte bestimmt sind, nach dem Gewande, nach der Zeit, dem Stande, dem Berufe und dgl. Nebensächlichkeiten mehr. Wir sprechen wohl auch gelegentlich von einem Ritterdrama, einem Künstlerdrama usw., aber das sind doch ganz beiläufige

Charakteristika, denen zuliebe es kein Ästhetiker sich einfallen ließe, die übliche Einteilung aufzugeben. Denn schließlich muß doch jede Einteilung, die wissenschaftlich sein will, aus dem Wesen des Einzuteilenden mit apriorischer Notwendigkeit hervorgehen. Das dramatische Thema ist in allen Fällen ein Konflikt, in der Tragödie der Kampf des Individuums mit dem großen Schicksal, das es zugleich zermalmt und erhebt u. dgl. Und da das Wesentliche an einem Kampfe immer der Ausgang desselben ist, so ist eben die bestehende Einteilung des Dramas die einzig richtige. Daß eine analoge exakte Einteilung des Romans unmöglich wäre, könnte behauptet werden.<sup>1)</sup> Allein mit Unrecht. Die Behauptung wird hinfällig durch die Begriffsbestimmung, die wir im vorhergehenden Abschnitte vorgenommen haben. Die exakte Unterteilung ist nicht nur möglich, sie ergibt sich von selbst, hat man nur einmal die ganze Masse jener verwirrenden Begriffe frisch über Bord geworfen und damit den unnebelnden Schall und Rauch zerstreut, so daß man der nackten Gattung gegenübersteht. Und wir haben sie schon. Sie liegt in jenen zwei epischen Typen *Carrières*: *Ilias* und *Odyssee*, *Nibelungenlied* und *Parzival*.

Um es kurz zu machen: Die beiden fundamentalen Kategorien des Romans sind: der Konflikts- oder Entwicklungsroman und der Entwicklungsroman.

Das sind Typen, die sich aus dem Wesen der Gattung mit Notwendigkeit ergeben und mithin durch das empirisch überlieferte Material sich jederzeit rechtfertigen lassen. Sie erfüllen auch alle logischen Anforderungen. Vor allem sind sie exklusiv, denn sie haben beide hinreichend markante Physiognomien, die ein Durcheinanderwerfen unmöglich machen.

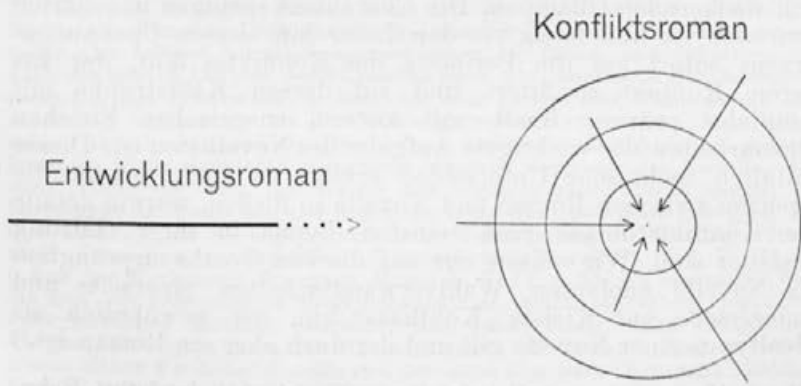
Wir haben im Entwicklungsroman das zeitliche Nacheinander in denkbar extensivster Weise wirksam. Wir haben nur einen Helden, der im Brennpunkte des Interesses steht, dessen Lebensfahrt wir von der Geburt bis zum Tode, oder doch von einem möglichst frühen Zeitpunkte bis zu einer entscheidenden Wendung, die den entgeltigen Ruhezustand bedingt, verfolgen. Die Geschehnisse erscheinen im Rahmen dieses Lebens wie die Perlen an einer Schnur aneinandergereiht, ganz lose, ohne daß ein Ereignis mit absoluter Notwendigkeit aus dem vorhergehenden geboren würde. Das Ganze gleicht einer Addition mit beliebig viel Gliedern; das Resultat ist die Idee des Romans. Der Held tritt also gewissermaßen als *tabula rasa* in den Roman ein, sammelt progressiv Eindrücke und Erfahrungen und erfährt im Verlaufe des Romans eine tiefgehende Gesinnungsumwandlung. Typus: *Wilhelm Meister*.

<sup>1)</sup> Z. B. Spielhagen, „Beiträge zur Theorie und Technik des Romans“.

Ganz anders im Konfliktroman. Dieser kann gelegentlich wohl auch wie jener herozentrisch sein, d. h. nur einen Helden aufweisen; die Regel ist jedoch, daß zumindest zwei oder mehrere technisch gleichwertige Personen durch ihr gegenseitiges Verhalten unser Interesse fesseln. U. zw. verfolgen wir nicht deren persönlichen Entwicklungsgang, der bereits als vor der eigentlichen Handlung vollendet gedacht wird; sie treten vielmehr als schon fertige Charaktere in die Handlung ein, um gerade durch die spezifischen Nuancen ihres Charakters die Schürzung des Konfliktes möglichst rasch herbeizuführen. Es ist also ein Ensemblespiel; das wesentliche Moment ist nicht die Episode, sondern die Situation im dramatischen Sinne. Wir haben nicht ein loses Nacheinander, sondern ein Neben- und Ineinander. Der Verwicklungsroman gleicht nicht wie der Entwicklungsroman einer Addition, sondern einem Multiplikationsexempel, in welchem mit wenigen Faktoren rasch ein sicheres Produkt herausgerechnet wird. Typus: Wahlverwandtschaften.

Die Handlung des Konfliktromans füllt also eine ganz kurze Spanne Zeit, selten mehrere Jahre, meist wenige Monate, Wochen, ja Tage aus, während der Entwicklungsroman zeitlich über viele Jahre, oft mehrere Dezennien sich erstreckt.

Dieser verläuft also technisch sehr einfach, wie ein Fluß von der Quelle bis zum Meere mit mehr oder minder zahlreichen Nebenflüssen, jener bietet sich verschlungen wie ein kunstreiches Gewebe dar. Die technischen Idealdiagramme sind also für jenen konzentrische Kreise (die Kulturkreise, die sich im Mittelpunkte zum Konflikte verengen) mit den Radien (die aus jenen resultierenden und sie durchschneidenden Charaktere), für diesen die gerade Linie. Also:



3.

Somit hätten wir die Physiognomien der beiden Typen eindeutig bestimmt.

Der Konfliktroman hat es also mit fertigen Charakteren zu tun, die in einen interessanten Konflikt gebracht werden, so daß sie gezwungen sind, sich in ihrer allereigensten Natur zu offenbaren. Durch die bereits entwickelte Eigentümlichkeit der engagierten Charaktere kann der Konflikt, der sonst Gott weiß wie lang verlaufen könnte, schlechterdings nur einen und keinen anderen Ausgang haben. Wir gewinnen aus dieser Bestimmung zwei wertvolle Erkenntnisse, die geeignet erscheinen, strittige Gebiete der Ästhetik endgiltig zu klären.

Zunächst erkennen wir die schon an Identität streifende Verwandtschaft des Konfliktromans mit der Novelle. In der Tat ist die Novelle, deren Wesen so viel Rätselhaftes anhaftet oder angeheftet wird, nichts anderes, als ein sozusagen siebenmal geschälter Konfliktroman. Sie abstrahiert nämlich von aller epischen Breite, dem Detail des Milieus, der Weite des Horizontes, so weit dies möglich ist, und gibt den nackten psychologischen Konfliktkern. Ist also graphisch der Konfliktroman ein Gebilde aus vielen konzentrischen Kreisen, so stellt die Novelle nur einen Einzelkreis dar. Der Unterschied, der zwischen diesen beiden epischen Formen besteht, ist also nicht, wie man vielfach annimmt, ein bloß quantitativer, vielmehr auch ein qualitativer, allerdings nicht im Sinne einer Wesensdivergenz, sondern rein technisch, vielfach auch rein stilistisch. Die Novelle arbeitet mit Blitzlichtern, der Roman mit gemütlich flackernden Öllampen. Die Charaktere springen in scharfen Umrissen fix und fertig vor den Leser hin, dessen Spannungskent sofort auf die Peripetie des Konfliktes fällt, der aus deren Kontakt resultiert und auf dessen Katastrophe mit möglichst präziser Kraft, mit kurzen, energischen Strichen hinzuarbeiten die wichtigste Aufgabe des Novellisten ist. Dieser lediglich technische Unterschied erklärt es auch, warum die Grenzen zwischen Roman und Novelle so fließen, warum gerade die Konfliktromane vom reinsten Typus in ihrer Gattung unsicher sind. Wir weisen nur auf die von Goethe ursprünglich als Novelle geplanten Wahlverwandtschaften einerseits und andererseits auf Kleists „Kohlhaas“ hin, der gewöhnlich als Idealtypus einer Novelle gilt und der doch eher ein Roman ist.<sup>1)</sup>

<sup>1)</sup> Man vgl., um ein Beispiel für die Unsicherheit der ästhet. Rubricierung zu haben, die sonst gute Analyse dieses Romans von Benfey im Euphor. XV. 94—140. Benfey bemüht sich u. a. die Gebiete des Romans u. der Novelle abzugrenzen. Kohlhaas ist ihm eine „echte Novelle“, aus der die Gesetze der Gattung abgeleitet werden können. Kaum aber sind



„Ja,“ wird vielleicht mancher schon ausgerufen haben, „paßt denn das alles nicht auch auf das Drama?“ In der Tat besteht zwischen Novelle und Drama und damit auch zwischen Konfliktroman und Drama, eine so innige Wesensverwandtschaft, daß die Novelle oft nur ein erzähltes Drama

diese Gesetze gewonnen, kommen die typischen, gelegentlich recht posierlich anmutenden Klauseln und Kautelen: „Aber so scharf geprägt der Novellencharakter des Ganzen ist, so wenig will manches Einzelne dazu stimmen.“ Als Hauptpunkt führt Benfey eine „fehlerhafte Erweiterung des Horizontes“ im 6. Buche an. Dieses 6. Buch sei darum unorganisch und sollte wegfallen. Daß dieses 6. Buch tatsächlich den runden Eindruck des Ganzen empfindlich verletzt, geben wir gerne zu, allein Benfey kann doch nicht ernstlich glauben, daß die Ursache dafür in der Divergenz gegen die theoret. Novellenform zu suchen sei! O nein, nicht die „Erweiterung des Horizontes“ als solche ist fehlerhaft, fehlerhaft ist aber Benfey's Bezeichnung dieses Romans als eine „echte Novelle“. Wenn dann Benfey gegen den novellistischen Charakter des Kohlhaas als weiteres gewichtiges Bedenken den Umstand anführt, daß „der Charakter des Helden einen unheilbaren Bruch“ erleidet, so ist dieser Einwand in jedem Falle falsch, u. zw. falsch vor allem auch vom Standpunkte der Novelle. Gerade die Novelle verlangt wie der Konfliktroman dieses höchst charakteristische Brechen; das geht mit Notwendigkeit aus dem tragischen Charakter dieser Gattungen hervor. Man vgl., was wir hierüber auf den folgenden Seiten sagen. Charakterentwicklung gibt es nur im Entwicklungsroman.

Wir dürfen bei all diesen Dingen, vor allem bei unserer obigen Begriffsbestimmung eben nicht außer acht lassen, daß der Begriff der Novelle im Laufe der Jahrhunderte eine völlige Umprägung erlebt hat, analog jener, die wir am Roman konstatieren mußten. Wir gehen natürlich von der Form aus, die uns in der Vorstellung der Novelle heute vorschwebt, im Sinne der Novellen eines Ludwig, Keller, Riehl, Heyse usw. Die Verwirrung entsteht auch hier durch die verschiedene Exemplifizierung, indem man bald von der Vorstellung der altitalienischen, bald von jener der modernen Typen ausgeht. Der Autoritätsglaube spielt zu stark herein. Denn das meiste, was uns Boccaccio, Bandello und die anderen „Meister und Muster der Novelle“ bieten, sind gar nicht Novellen im heutigen Sinne. Was ist die altitalienische „Novelle“? Nichts als eben eine „Neuigkeit“, das, was wir heute Anekdote nennen, mehr oder minder behaglich ausgesponnen. So fassen und definieren sie auch die älteren Dichter, selbst Goethe noch (als „unerhörte Begebenheit“, Gespräch mit Eckermann, I. 220), der aber bereits den Wendepunkt zur modernen Auffassung, als der Wiedergabe eines ethischen, sozialen oder psychologischen Problems, bedeutet. Durchaus in diesem letzteren Sinne definieren sie unsere neueren Vertreter der Novelle, die meist recht viel über das Wesen der Gattung nachgedacht haben; so bezeichnet es Riehl, der uns ungemein feine Analysen derselben gibt, als ihre Absicht, „ein Seelengeheimnis in der Verknüpfung und Lösung irdischer Tatsachen zu enthüllen“ („Sonate und Novelle“), und P. Heyse („Aus der Werkstatt“, Westerm. Monatsh. XLIV. p. 527 ff.) verlangt, „daß sie uns ein bedeutsames Menschenschicksal, einen seelischen, geistigen oder sittlichen Konflikt vorführe, uns durch einen nicht alltäglichen Vorgang eine neue Seite der Menschennatur offenbare...“. Daß zwischen dieser neuen Form der Novelle und der alten eine tiefe Divergenz besteht, beweist übrigens auch das Bedürfnis nach einem neuen Namen, der die echten Nachkommen der alten Novelle viel besser trifft: der *Novellette*. — Es ist vielleicht nicht überflüssig zu betonen, daß diese Umprägung des Begriffes, die wesentlich ein Vertiefungs- und Verinnerlichungsprozeß der Form ist, durchaus eine deutsche ist. Sie knüpft sich vor allem an die

zu sein scheint. Und das ist die zweite wertvolle Erkenntnis, die wir aus unserer Methode gewonnen haben. Sie ist gelegentlich schon geahnt und ausgesprochen worden, aber bezeichnenderweise fast ausschließlich nur von den Schaffenden, während die herrschende Ästhetik noch immer an der antiquierten Auffassung der Novelle als einer bloßen Anekdote festhält.<sup>1)</sup>

Aber auch wenn wir uns nicht auf diese Zeugnisse berufen könnten, so bietet doch die Empirie, die praktische Übung unanfechtbare Beweise. Brauchen wir auf die Vorliebe hinzuweisen, die unsere großen Tragiker — Kleist vor allem — für die Novelle hegten? Oder noch mehr: auf die zahllosen

---

Namen Goethes, Tiecks, Kleists usw. Die französische „Novelle“ eines Mérimée, Musset, Maupassant u. a. gravitiert durchaus gegen jene ältere Novelle, ist also mehr das, was wir gewöhnlich *Novellette* nennen, die beliebte russische Novelle aber eines Turgenjew u. a. steht ganz unter deutschem, Turgenjew speziell hauptsächlich unter dem Einflusse Storms (vgl. R. M. Meyer, „Ein russisches Dreigestirn“, Österr. Rundsch. 1908).

<sup>1)</sup> Schon Goethe hat die Grenzfrage zwischen Roman und Drama aufgeworfen. In einem Briefe an Schiller (23. XII. 97) erkennt er die Ähnlichkeit der beiden Gattungen auch theoretisch. Er ersieht aus dem Gange der Poesie, „daß alles zum Drama, zur Darstellung des vollkommen Gegenwärtigen sich hindrängt“. Am schärfsten formuliert er den Unterschied im Wilhelm Meister V. Kap. 7... „Im Roman sollen vorzüglich Gesinnungen und Begebenheiten vorgestellt werden; im Drama Charaktere und Thaten...“ usw. Freilich paßt der ganze Passus eben nur auf die Gattung des W. Meister, den Entwicklungsroman. An die Wahlverwandtschaften gelegt, versagt die Formel. Hebbel leitet aus diesem Konfliktroman reinsten Schlags im Vorw. zur „Maria Magdalena“ sogar die Grundidee, die Gesetze der modernen Tragödie ab. Er behauptet direkt, Goethe habe nach Shakespeare im Faust und in den Wahlverwandtschaften wieder zu einem großen Drama den Grundstein gelegt, u. zw. hat er getan, oder vielmehr zu tun angefangen, was allein noch übrig blieb, er hat die Dialektik unmittelbar in die Idee selbst hineingeworfen, er hat den Widerspruch, den Shakespeare nur noch im Ich aufzeigt, in dem Zentrum, um das das Ich sich herumbewegt, d. h. in der diesem erfäßbaren Seite desselben aufzuzeigen und so den Punkt, auf den die gerade wie die krumme Linie zurückzuführen schien, in zwei Hälften zu teilen gesucht usw.

Jean Paul unterscheidet in seiner Vorschule (1. Aufl., § 67 u. 68) direkt dramatische und epische Romane, freilich ohne — wie selten — sichere Begriffe zu fixieren. Die dramatischen Romane sollen sich weniger zum Spielraum der Geschichte ausbreiten als zur Rennbahn der Charaktere einschränken. Sie sollen Szenen der leidenschaftlichen Klimax, Worte der Gegenwart, heftige Erwartung, Schärfe der Charaktere und Motive, Stärke der Knoten geben. Seine eigenen Romane rechnet er zu den dramatischen, den Wilhelm Meister zu den epischen Romanen. Schon daraus ist ersichtlich, wie schwankend Jean Pauls Vorstellung dieser Dinge war. Immerhin hat er instinktiv das Entscheidende empfunden. Nach Gutzkow (Beitr. I. p. 268) liegt der Roman in der Mitte zwischen Epos und Drama. „Der Roman soll dramatisch, aber nicht theatralisch sein.“

G. Freytag (Ges. W. XVI. p. 221 u. I. 179) verlangt, nachdem er nachgewiesen, daß W. Scott bis in die Einzelheiten Shakespeare zum Vorbild gedient (Vgl. hiezu auch: K. Gaebel: Beitr. zur Technik der Erzählung in den Romanen W. Scotts. Diss. Marb. 01), daß „der Aufbau



Fälle einerseits, wo dieselbe Idee oder deren Umkehrung in Drama und Novelle zu gleicher Zeit behandelt erscheint — z. B. Kohlhaas und Penthesilea, Käthchen v. Heilbronn usw. — andererseits, wo die einwandfreiesten Dramen aus Novellen entstanden sind, von Shakespeare angefangen, dessen große Tragödien fast durchwegs nur Verarbeitungen italienischer und englischer Novellen sind, u. zw. gelegentlich recht lose, in ganzen Partien fast wörtlich übernommene Verarbeitungen, bis herauf zu Gerhart Hauptmann, der Grillparzers Novelle „Das Kloster von Sendomir“ in einer Tragödie — Elga — dramatisiert hat?

So finden wir ein Gesetz, das die ganze Welt des Organischen beherrscht, auch im Umkreise der poetischen Gattungen

---

in jedem Roman, in welchem der Stoff künstlerisch durchgearbeitet ist, mit dem Bau des Dramas große Ähnlichkeit habe“..

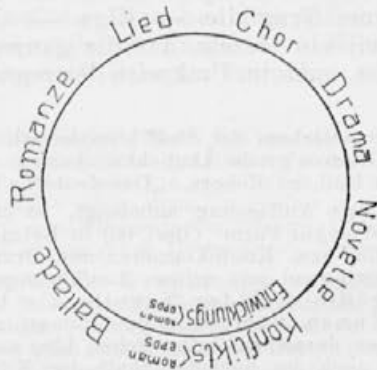
Vgl. auch die Einl. zu Rehorn, „Der deutsche Roman“ 1890.

Was die neueste Auffassung anbelangt, so kommt vor allem P. Ernsts Buch „Der Weg zur Form“ (Berl. 06) in Betracht, das die Wesensidentität von Novelle, bzw. Konfliktroman und Drama zwar nicht ausspricht, die aber zwingend aus seinen Ausführungen resultiert. Ernst sieht in der Tragödie und der Novelle die höchsten Formen der modernen Kunst, während er den Roman als formlos verwirft. Er faßt beide unter derselben ästhetischen Idee auf. Das Wesen des Tragischen ist ihm auch der höchste Inhalt der Novelle („der Konflikt zwischen dem Willen zur Integration und dem menschlichen Bedürfnis“. Integration nennt Ernst die Sehnsucht, die unser von Halbheit und Unbefriedigung umgebenes empirisches Ich nach der Reinheit des transzendentalen Ich hegt).

Was aber den technischen Unterschied zwischen Novelle (Roman) und Drama anbelangt, so sieht Hebbel (W. 12. p. 60) den „Übergang vom Epos zum Drama“ in dem „vom äußeren Umriß zum treibenden und springenden Lebenspunkt“. Das ist im allgemeinen das Richtige. Ein ungemein feines Beispiel für die praktische Durchführung dieses Momentes gibt Goethe in W. Meister V. Kap. 4. Es handelt sich um die Verkürzung des Hamlet für eine zeitlich nicht allzu ausgedehnte Ausführung, ohne daß die Idee, der Zusammenhang des Ganzen unter den Streichungen leiden soll. Und Goethe streicht mit wunderbar feinem Instinkt gerade jene epischen Elemente, die Shakespeare aus seiner novellistischen Vorlage (bekanntlich Belleforests und Boisteaus „Histoire of Hamlet“) übernommen hat: „Ich unterscheide... in der Komposition dieses Stückes Zweierlei: das Erste sind die großen inneren Verhältnisse der Personen und der Begebenheiten, die aus den Charakteren und Handlungen der Hauptfiguren entstehen..... das Zweite.... die äußeren Verhältnisse der Personen.... Zu diesen... zähle ich die Unruhen in Norwegen, den Krieg mit dem jungen Fortinbras, die Gesandtschaft an den alten Oheim... etc. etc.: alles dieses sind Umstände und Begebenheiten, die den Roman weit und breit machen können, die aber der Einheit des Stückes.... auf das Äußerste schaden und höchst fehlerhaft sind.... Diese Fehler sind wie flüchtige Stützen eines Gebäudes, die man nicht wegnehmen darf, ohne vorher eine feste Mauer unterzuziehen. Mein Vorschlag ist also..., diese äußeren, einzelnen, zerstreuten und zerstreuen Motive alle auf einmal wegzuerwerfen, und ihnen ein einziges zu substituieren“..

Diese kurze technische Analyse führt uns besser in das Wesen des Dramatischen und Epischen ein als alle bestehenden mehr oder minder dickleibigen ästhetischen Untersuchungen.

wirksam: das Fundamentalgesetz der Kontinuität. Wir haben diese, vom Epos als dem zentralen Glied ausgehend, nach der einen Richtung — gegen das Drama hin — dargelegt, sie bietet sich, nicht minder zwanglos auch in der anderen Richtung — gegen das Lied hin. So erhalten wir die kontinuierliche Gattungsskala der Poetik, die sich in Kreisbewegung, mit dem attischen Chor als Zwischenstufe zwischen Drama und Lied, wie folgt, darstellt:



Wie es also zwischen den Elementen der Sprache, zwischen den Lauten keine Kluft, keinen lautphysiologischen Sprung gibt, den wir grammatisch etwa zwischen Vokal und Konsonant ansetzen, sondern einen ganz allmählichen Übergang (etwa: ... g j i i e a o u w b ...), so auch keinen zwischen den höchsten und kompliziertesten Gestaltungen der Sprache, den Dichtformen. Wo der historische Anfang der Gattungen zu suchen ist, muß freilich Sache der Hypothese sein, mit der wir uns hier nicht weiter beschäftigen können. Allgemein glaubt man, daß das epische Element die Urform darstellt. Ich glaube aber, daß wir diese eher in der Lyrik zu suchen haben. Wie die Sprache aus Interjektionen entstanden ist, so sind die höheren Gattungen des Epos und des Dramas aus dem Liede hervorgegangen, das in seiner primitivsten Form ja nichts anderes ist, als ein kunstreiches System abgeklärter Interjektionen.

Wir haben dieses Gesetz der poetischen Kontinuität so stark hervorgehoben, um dem Einschleichen verhängnisvoller Irrtümer vorzubeugen, die leicht wieder zu jener Begriffsverwirrung zurückführen könnten, mit der aufzuräumen wir uns eben bemühen. Das Gesetz bedeutet nämlich in seiner praktischen Konsequenz nichts anderes, als daß der reine Gattungstypus tatsächlich nur eine platonische Idee ist, deren Realisierung nicht nur schwer denkbar, sondern nicht einmal wünschenswert ist, da sonst die Fälle und Mannigfaltigkeit der dichterischen Erscheinungswelt notwendig verloren ginge und schließlich

alle Kunstformen zu abstrakten Schemen verdorren und erfrühen müßten. Allein die Theorie muß immer erst dieses reine Schema hinstellen und dann erst zu den Modifikationen übergehen, welche sich herausstellen und notwendig werden, sobald das Prinzip in Aktualität tritt. Mit Recht erklärt H. Hart einem modernen Usus gegenüber, daß „einmal geschaffene ästhetische Rubriken, die geschichtlich festgelegt sind, nur der Unwissende acht- und fühllos über den Haufen wirft“. <sup>1)</sup> Sie besitzen eben eine nicht hoch genug zu schätzende Bedeutung als Kriterien der ästhetischen Wertung. Sie sind die Lampen, mit denen der ästhetische Diogenes seine Menschen sucht und sondert. Sie rücken vor allem die Mischformen in starke Beleuchtung, für die wir nur durch die Festlegung der vermischten Elemente den Maßstab einer gerechten Beurteilung gewinnen können. Und gerade im Umkreise unseres speziellen Interesses gibt es deren mehrere und mannigfaltigere als in irgendeinem anderen Gebiete. Wir haben Konfliktromane, die sich episodisch in die Genesis der Charaktere vertiefen, so daß sie die fixen Grenzen verwischen und zwischen den Kategorien zu schwanken scheinen. Ein klassisches Beispiel für diesen Fall ist der Tom Jones von Fielding. Und wir haben umgekehrt Entwicklungsromane, in denen sich die ganze Charaktermetamorphose in einem einzigen großen, langausgesponnenen Erlebnis vollzieht, das leicht zu einem dramatischen Konflikt gestaltet werden kann. Dieser Art nähern sich z. B. Immermanns „Epigonen“.

#### 4.

Wir haben in unserer Definition als letzten Zweck des Romans das Gesamtbild einer Kulturepoche hingestellt, ein Bild, das in zweifacher Weise durchgeführt werden kann: im Konfliktroman als Querschnitt und im Entwicklungsroman als Längsschnitt durch die gegebene Epoche. Wir haben dann den dramatischen Charakter des Konfliktromans hervorgehoben und erkannt, daß dieser um so markanter vortritt, je mehr der Roman von dem kulturellen und gesellschaftlichen Milieu, aus dem die Konfliktsidee springt, abstrahiert, je nackter, je psychologischer er wird, kurz, je mehr er sich zur Novelle hin bewegt.

Und so repräsentiert den reinsten Typus des Epischen nicht der Konflikt-, sondern der Entwicklungsroman. In diesem finden wir jene unbegrenzte epische Freiheit ermöglicht, die der Phantasie alles, was mit legitimen Mitteln erreichbar und darstellbar ist, zum Tummelplatz zuweist. „Die Fassungskraft

<sup>1)</sup> „Tag“ 05. 536.

der Zuhörer allein ist es nach Aristoteles, welche den sonst unbegrenzten Umfang des epischen Gedichtes nicht genau, aber doch ungefähr bestimmt<sup>1)</sup>. Nur diese Freiheit aber bietet dem Dichter die Möglichkeit jener Totalität, die als technischer Wesenskern der epischen Darstellung gilt. Mit Recht erklärt daher Putlitz, daß „die Schilderung eines Zeitabschnittes und seines Einflusses sich nicht an fertigen Charakteren, sondern nur an einem durch denselben werdenden gezeigt werden kann“<sup>2)</sup>. Drama und Konfliktroman setzen an einem Punkte der Kultursphäre an und dringen unter dem stählernen Zwang der menschlichen Logik rasch in die Tiefe. Sie geben einen Sektor in Kegelgestalt, dessen Spitze ins Zentrum strebt und dessen Basis nur durch einen relativ kleinen Teil der Kugeloberfläche gebildet wird, umfangreicher und unbestimmter im Roman, in die denkbar engsten und schärfsten Umrisse gezwängt in Novelle und Drama, aber immer im umgekehrten Verhältnis zur radialen Tiefe: je rascher die Linie ins Zentrum führt, desto enger wird der Rahmen der Oberfläche.

Es ist leicht ersichtlich, wie schwer, ja unmöglich es für den Konfliktroman ist, die epische Totalität zu erreichen. Hier ist der Punkt, an dem z. B. Gutzkows Idee eines „Nebeneinander-Romans“ scheitern muß<sup>3)</sup>. Will der Dichter mit Gewalt die ganze Oberfläche des Kulturkörpers im Konfliktroman erschöpfen, so kommen jene vielbändigen Ungetüme heraus, deren Bau eine Mißgestalt, deren Glieder in keinerlei Proportion zum Ganzen stehen und deren Übersicht für den Leser unmöglich oder eine Arbeit im Schweiße des Angesichts ist. Jene aristotelische Fassungskraft ist also nicht berücksichtigt. Der Roman hört auf, Roman, hört auf, Kunst zu sein. Im günstigsten Falle zerfällt die als Einheit konzipierte, als Roman des Nebeneinander gedachte Dichtung in eine Reihe von Teilromanen. Diesen billigen Ausweg wählen mit Vorliebe französische Romanciers, sie geben Romanzyklen: so Balzac seine 40bändige „Comédie humaine“, Zola seinen 7bändigen „Rougon-Macquart“ u. a. Das dünkt dem naiven Leser gigantisch, er staunt ob der übermenschlichen Kraft, die in ein paar Bänden den ganzen Makrokosmos umarmt. Aber selbst vorausgesetzt, daß es wenigstens Balzac gelungen ist, die gewollte Totalität

<sup>1)</sup> Fr. Schlegel. S. W. III. S. 14 ff.

<sup>2)</sup> Putlitz, „Karl Immermann“ II. 137.

<sup>3)</sup> Gutzkow, „Die Ritter vom Geiste“. Vorrede 7 ff. . . . „Da liegt die ganze Welt! Da ist die Zeit wie ein ausgespanntes Tuch! Da begegnen sich König und Bettler! . . . Nun fällt die Willkür der Erfindung fort. Kein Abschnitt des Lebens mehr, der ganze, runde, volle Kreis liegt vor uns; der Dichter baut eine Welt und stellt seine Beleuchtung der Wirklichkeit gegenüber. Er sieht aus der Perspektive des in den Lüften schwebenden Adlers herab. Da ist ein endloser Teppich ausgebreitet, eine Weltanschauung, neu, eigentümlich, leider polemisch. . . .“

als solche zu realisieren, wo steckt in diesen 40 so ungleich geratenen Romanen die wahre künstlerische Einheit, die uns das Ganze unmittelbar als solche erscheinen läßt, und nicht nur als eine bloße Zusammengehörigkeit, die da und dort durch einen gleichen Personennamen zusammengeknüpft ist? Fühlen wir irgendeinen Zwang, nachdem wir irgendeinen der Bände herausgegriffen haben, etwa auch alle anderen kennen zu lernen? In Wirklichkeit löst sich das erstrebte Ineinander auch bei noch so kunstreicher Verschlingung der Glieder doch nur in ein loses Nacheinander auf. Für den Leser zumindest immer. Das liegt eben in der innersten Natur der Dichtung überhaupt, deren oberste und strengste Form die Zeit ist. Wir haben das schon bei der Deduktion der Romangattungen wirksam gefunden, wir können auf dieses Prinzip direkt die Kompositionslehre des Romans aufbauen und dann tiefere Einblicke in diese Dinge gewinnen. Wir würden dann sehen, daß die Illusion eines zeitlichen Nebeneinander nur für ganz kurze Zeitstrecken erreicht werden kann. Es ist nur eine Schein-, eine Trugdimension. Das einzig Natürliche der epischen Darstellung ist das Nacheinander.

Indem nun der Entwicklungsroman<sup>1)</sup> in losem Nacheinander peripherisch, sei es in geradliniger, in Wellen- oder Zickzackbewegung, um jene Kultursphäre fortschreitet, bietet er tatsächlich die Möglichkeit einer vollen, wenigstens weitesten Übersicht über die Oberfläche, also: ein typisches Zeitbild im Rahmen einer individuellen Lebensentwicklung.

Damit wären wir bezüglich des Kunstwertes unserer Gattung zu einem Ergebnis gekommen, das der herrschenden Ansicht gerade entgegengesetzt ist. Wir heben nur ein Urteil hervor, das durch das Gewicht der Persönlichkeit, die es gefällt, schwerer wiegt als die anderen. Mähly sagt in seinem erwähnten Vortrage: „Wir haben in unserer Belletristik eine Anzahl biographischer Romane, welche als solche immerhin recht gründlich sein mögen, aber ebenso gründlich haben sie es mit der Poesie verdorben; mit der Geburt des Helden hebt der Roman an und schließt mit dessen Tode, zwischen beiden Punkten wickelt sich am langen und langweiligen chronologischen Faden das Leben ab — und dieses Abwicklungsgeschäft will man uns als eine poetische Entwicklung zu kosten geben“.

Die Gründe, die zu solchen Urteilen führen, werden wir noch näher darzulegen haben. Vorläufig gewinnen wir durch diese Kritik ein neues Sprungbrett, von dem aus wir wieder

<sup>1)</sup> Es ist übrigens auch etwas wie ein Entwicklungsroman denkbar — Faust! — vgl. J. Volkelt, „Fausts Entwicklung vom Genießen zum Handeln in Goethes Dichtung“, in „Zwischen Philosophie und Dichtung“. München 1910; freilich wird die Straffheit der Form notwendig aufgelöst; wir erhalten ein episches Drama.

um ein Stück tiefer in das Wesen der Gattung eindringen können. Mähly gibt uns eine Definition unseres Romantypus. Für ihn ist das Entscheidende das biographische Moment. Geburt und Tod sind die zwei Meilensteine, zwischen denen die Handlung sich abwickelt. Wir selbst präzisieren den Entwicklungsroman als typisches Zeitbild im Rahmen einer individuellen Lebensgeschichte. Das paßt ebensogut auf den Don Quixote oder Gil Blas wie auf den Wilhelm Meister und Grünen Heinrich.

Fassen wir nun aber lediglich die letztgenannten Romane ins Auge, etwa einen Agathon, David Copperfield, Hungerpastor u. a., so erkennen wir sogleich, daß damit wohl der äußere Umriß gegeben ist, aber nicht ein Wesentliches bezeichnet ist, das unsere Gattung gerade auf jene Höhe hebt, auf der ein Parzival, ein Simplizissimus, ein Wilhelm Meister stehen. Wollte Goethe wirklich nur einen Lebensfaden abwickeln, wirklich nur das Zeitbild als Selbstzweck geben? Körner schrieb darüber an Schiller u. a. (III. über W. Meister 390, 246 f., 250, 265, 267 u. a.): „Die Einheit des Ganzen denke ich mir als die Darstellung einer schönen menschlichen Natur, die sich durch die Zusammenwirkung ihrer inneren Anlagen und äußeren Verhältnisse allmählich ausbildet. Das Ziel der Ausbildung ist vollendetes Gleichgewicht — Harmonie und Freiheit“.

Das ist der springende Punkt. Hier haben wir den Abstand gegen die Masse jener Dichtungen, die äußerlich wohl dieselbe Physiognomie zeigen, aber innerlich diesen ganz fremd sind. Dort haben wir eine Kette von Abenteuern, die keinen anderen Zweck verfolgen, als eben Abenteuer zu sein, d. h. den Leser zu amüsieren; hier zieht sich der Goldfaden der Idee durch das Ganze, die Glieder fest verknüpfend, formend, angleichend, zu einer logischen und ideellen Einheit zusammenziehend. „Odyssee der Bildung“ — hat Treitschke (Grenzb. 1887 I. 169) den W. Meister genannt. Das Wort drückt alles aus. Die Entwicklung ist enger gefaßt, unter denkbar möglicher Vertiefung. Sie ist zur Erziehung geworden. Wir haben den Erziehungsroman.

Um bei unseren folgenden Betrachtungen einen festen Anhaltspunkt zu gewinnen, geben wir vorweg die endgiltige Definition:

Der Erziehungsroman gibt die Geschichte einer individuellen Entwicklung von innerer Gebundenheit zur freien Eigenpersönlichkeit durch das Durchleben einer Kulturgesamtheit.



5.

Eine nähere Betrachtung der unserer Gattung zugrunde liegenden Entwicklungsidee im Sinne einer Erziehung tut gut, von der überlieferten, d. h. der pädagogischen Auffassung des Begriffes auszugehen, um von hier aus dessen ästhetische Umwertung zu bestimmen.

Die exaktesten Definitionen des Begriffes „Erziehung“ — wir verweisen hier nur auf Herbart, Beneke und Mill — sind einig in dessen Bestimmung als eine absichtliche Einwirkung der Erwachsenen auf die Jugend, um dieser eine bestimmte Ausbildung zu geben. Diese Ausbildung charakterisiert Beneke einfach als diejenige, welche die Erwachsenen besitzen. Mill fügt hinzu, daß sie instand setzen soll, den bereits erreichten Kulturzustand aufrecht zu erhalten oder womöglich zu erhöhen. Alle aber beschränken die Erziehung auf absichtliche Einwirkungen und schließen jene Einflüsse aus, die von unserer Umgebung unwillkürlich durch Wort und Beispiel auf uns ausgeübt und von uns unbewußt aufgenommen werden, ebenso wie die Einflüsse, die wir durch Bodenbeschaffenheit, Klima, Verfassung, Land u. dgl. erfahren, trotzdem sie zur Ausbildung unseres Geistes wesentlich beitragen und deshalb von Herbart mit Recht als „verborgene Miterzieher“ bezeichnet werden.

Erziehung in pädagogischem Sinne ist inhaltlich demnach soviel wie Kulturvermittlung. Ihr angestrebtes Ziel ist die Bildung. Auch als Ziel der im W. Meister verkörperten Erziehung nannte Körner die Bildung. Es fragt sich daher, ob diese Ziele identisch sind, oder ob sich hinter dem Worte nicht ein Verschiedenes birgt. Die Antwort ist nicht schwer. Wir haben lediglich das Verhältnis zu bestimmen, in dem Kultur und Bildung zu einander stehen. Uphues hat hier als Pädagog scharfe Grenzen gezogen.<sup>1)</sup>

Unter Kultur verstehen wir in erster Linie die Erzeugnisse des geistigen Lebens, Sprache, Wissenschaft, Sittlichkeit, Religion, Kunst und Technik. Diese gehören trotz ihres individuellen Charakters der Gemeinschaft an. Das kommt daher, daß das geistige Leben im sozialen Leben seine Wurzeln und Quellen hat. Die Kulturgüter sind Besitztümer der Gemeinschaft, nicht des Einzelnen. Wie verhält es sich nun demgegenüber mit der wahren Bildung? Es ist klar: ein gebildeter Mensch ist mehr als ein Kulturmensch. Er versteht es, die Schätze der Kultur zu

---

<sup>1)</sup> J. Uphues. Philos. Abh. zum And. R. Hayms, Halle 1902. 337-352.

verwerten, sie sind ihm zu einer Quelle persönlicher Eigenschaften geworden. Geweckter Sinn, verfeinerter Geschmack, veredeltes Wesen sind ihm zu eigen. Der Kulturmensch wird in eine Kultursphäre hineingeboren, er wächst in sie hinein; der Gebildete hingegen hat durch eigene Bemühung, wenn gleich unter fremder Beihilfe, die Kulturelemente seiner Persönlichkeit einverleibt. Ist die Kultur so ein Mannigfaltiges, so gibt die Bildung den reichen Inhalt der Kultur nur in verjüngtem Maßstabe wieder. Man muß nicht Künstler, Techniker, Jurist, Philologe sein, um eine wahre Bildung zu besitzen. Eine sichere moralische, geistige und ästhetische Haltung ist freilich für die Bildung unerlässlich und ebenso auch ein Wissen, aber nicht ein Wissen von umfassendem Inhalt, sondern ein Wissen, das sich vor allem seiner Schranken bewußt ist. Träger der Kultur endlich ist das Volk als Ganzes, Träger der Bildung hingegen sind gewisse Stände oder bevorzugte Kreise des Volkes, die sich ihr Bildungsideal schaffen. Tatsächlich trägt es, so oft wir einem solchen Ideal begegnen, immer einen sozial exklusiven Charakter. Und das bedingt seine relative Seltenheit. Nur dreimal finden wir es in halbwegs klarerer Prägung und denkbar weitester Wirksamkeit: in der Kallokagathie der Alten, im Rittersium des Mittelalters und im „Gentleman“ des heutigen England. Wir ersehen schon daraus, daß Bildung und Kultur etwas völlig Verschiedenes sind. Kultur ist eine Summe von gegebenen Tatsachen, Bildung dagegen eine innere Form des Geistes. Sie ist ein Ideal, von dem wir von allen Idealen wohl einzelne Grundzüge kennen und darum wohl eine annähernde Beschreibung, aber keine eigentliche Definition geben können. Immer strebte sie danach, Äußeres und Inneres in Harmonie zu bringen, wie Jean Paul von Wuz sagt, „daß allemal seine äußere und innere Welt sich wie zwei Muschelschalen aneinander löten und ihn als ihr Schaltier erfassen“. Innere Ruhe und innerer Friede sind daher die wichtigsten Grundzüge der Bildung. Was wir heute Berufsbildung nennen, muß von der Bildung im eigentlichen Sinne des Wortes unterschieden werden. Zum Gelderwerb eignet sie sich nicht, aber trotzdem dient sie beruflichen Zwecken häufig mehr und besser als alle sogenannte Berufsbildung; so beim Arzt und Priester, wenn sie durch ihre bloße Gegenwart aufrichten, Mut und Vertrauen einflößen; so beim Lehrer, wenn er seinem Schüler das Gepräge seines Geistes aufzudrücken vermag. Ein weiterer Grundzug der Bildung ist das gehaltene Wesen, das Gegenteil des Sichgehaltens, der Direktionslosigkeit. Das Maßhalten ist immer das Kennzeichen wahrer Bildung. Der Gebildete zeichnet sich durch eine bestimmte Denkart, durch eine bestimmte Lebenshaltung aus, die den geraden Gegensatz zu der in den Kreisen der sogenannten Gebildeten so oft herrschenden Zuchtlosigkeit des Denkens und Lebens ausmacht. Gerade an diesem Momente



mußte der Erziehungsroman oder, wie er damals genannt wurde, der Bildungsroman jener Generation, welche die theoretisch höchste Vorstellung eines solchen entwickelt hatte, der Romantik, scheitern.

Das ungefähre ist das Wesen der wahren Bildung. Ihre Seele ist das ewige γῶσι: σ' α τόν, ihre vollkommenste Inkarnation die Persönlichkeit. Goethe beschreibt sie in diesem Sinne.<sup>1)</sup> Und sie ist das Ziel jener Erziehung, deren vorbildliche Verwirklichung der Erziehungsroman gibt.

So hat sich demnach der Begriff der Bildung als Erziehungsziel gespalten. In pädagogischem Sinne ist sein Inhalt ein bestimmter Kulturausschnitt, im besten Falle die Kulturgesamtheit, im künstlerischem dagegen die Persönlichkeit. Berücksichtigen wir nun noch, daß, wie das historische Material vom

<sup>1)</sup> Goethe wird in den Gesprächen mit Eckermann nicht müde, über den Begriff der Bildung und deren Bedeutung für Künstler, Dichter, Sänger, Schauspieler, Staatsdiener, Staatsmann usw. zu sprechen. Für uns wichtig ist das allgemein menschliche Bildungsideal, das Goethe im Wilhelm Meister aufstellte. Im 3. Kap. des V. Buches betont er: „mich selbst, ganz, wie ich da bin, auszubilden, das war dunkel von Jugend auf mein Wunsch und meine Absicht“. Und jener soziale Charakter der Bildung, der sie auf auserwählte Kreise des Volkes beschränkt, kommt im folgenden zum Ausdruck: „In Deutschland ist nur dem Edelmann eine gewisse allgemeine, wenn ich sagen darf, personelle Ausbildung möglich. Ein Bürger kann sich Verdienste erwerben und zur höchsten Not seinen Geist ausbilden, seine Persönlichkeit geht aber verloren, er mag sich stellen wie er will...“ „Ich habe nun einmal gerade zu jener harmonischen Ausbildung meiner Natur, die mir meine Geburt versagt, eine unwiderstehliche Neigung“. Die besonderen Merkmale dieser harmonischen, das Äußere wie das Innere umfassenden Bildung sind „vornehmer Anstand“, der „zu einem freien Anstand wird“, „Figur“, „eine gewisse feierliche Grazie bei gewöhnlichen Dingen, eine Art von leichtsinniger Zierlichkeit bei ernsthaften und wichtigen“, „sonore Stimme“, „gemessenes Wesen“, usw. Über die Art, wie man diese Bildung erreicht, sagt Goethe: „Geist und Körper müssen bei jeder Bemühung gleichen Schritt gehen...“, VII., „Alles, was uns begegnet, läßt Spuren zurück, alles trägt unmerklich zu unserer Bildung bei; doch ist es gefährlich, sich davon Rechenschaft geben zu wollen. Wir werden dabei entweder stolz und lässig, oder niedergeschlagen und kleinmütig, und Eins ist für die Folge so hinderlich als das Andere. Das Sicherste bleibt immer, nur das Nächste zu tun, was vor uns liegt...“ VII., „Er wußte nicht, daß es die Art aller der Menschen sei, denen an innerer Bildung viel gelegen ist, daß sie die äußeren Verhältnisse ganz und gar vernachlässigen...“ VIII., „Wehe jeder Art von Bildung, welche die wirksamsten Mittel wahrer Bildung zerstört und uns auf das Ende hinweist, anstatt auf dem Wege selbst zu beglücken“. — Ein anderes, gewissermaßen ein soziales Erziehungsziel verfolgt die geheime Turmgesellschaft. VIII., „Es ist gut, daß der Mensch, der erst in die Welt tritt, viel von sich halte, daß er sich viele Vorzüge zu erwerben denke, daß er alles möglich zu machen suche; aber wenn seine Bildung auf einem gewissen Grade steht, dann ist es vorteilhaft, wenn er sich in einer größeren Masse verlieren lernt, wenn er lernt, um Anderer willen zu leben, und seiner selbst in einer pflichtmäßigen Tätigkeit zu vergessen. Da lernt er erst sich selbst kennen; denn das Handeln eigentlich vergleicht uns mit Anderen.“... Man vergleiche auch den „Lehrbrief“.

Simplizissimus bis zu den bedeutendsten modernen Vertretern der Gattung zeigt, der Weg zu diesem im Erziehungsroman emporgehaltenen Bildungsideal durch die Kultur hindurch, über die Kultur hinausführt und daß das wesentliche Agens dieses Prozesses die Enttäuschung an dieser Kultur ist, so wird es klar, daß damit auch der Begriff der Erziehung eine ihrem Ziele analoge Spaltung erfährt, indem Erziehung in pädagogischem Sinne soviel wie Kulturvermittlung, im Sinne des Erziehungsromanes dagegen Kulturüberwindung ist.

Diese Erziehungsidee nun, d. h. die Annahme, daß eine Individualität durch ihre Erlebnisse eine durchgreifende Wesensmetamorphose im Sinne einer Entwicklung vom Niederen zum Höheren, von Irrtum zu Erkenntnis, von Sünde zu Reinheit erfährt, ist in eminentem Sinne die Blüte einer optimistischen Weltanschauung, oder genauer: das Kind der paradoxen Ehe einer optimistischen Weltvorstellung mit einer pessimistischen Lebensauffassung. Sie wirft ein hochragendes Ziel in das Weltgetriebe, dem das Erdengeschlecht zuwandert, und berauscht sich an der geheimen Überzeugung von einer lenkenden Hand, die über allem schwebt und die Menschheit jenem Ziele zuführt. Aber daraus folgt: das Leben selbst ist nur eine Wanderung, ein Durchgangsstadium, eine Vorbereitung auf, ein Kampf um dieses Ziel, ein trübes Vorspiel, das möglichst rasch überwunden, von dem man möglichst rasch erlöst werden soll. In jedem Menschen wohnt die immanente Tendenz zum Ziele, alles drängt, alles treibt dem Ziele entgegen.

Und hier wurzelt, beiläufig bemerkt, die gefährlichste Klippe des Erziehungsromans, der uns zeigt, wie ein repräsentativer Mensch diesem Ziele zuwandert, oder besser, zugeführt wird. Die Menschen sind dadurch eigentlich gebunden, sind nicht frei; sie sind Marionetten in jener lenkenden Hand. An dem praktischen Niederschlag dieses Fatalismus scheitern, wie wir sehen werden, künstlerisch viele der besten Vertreter unserer Gattung.

Diese Idee ist in ihrer künstlerischen Inkorporation durchaus germanisch. Wir finden sie weder in der antiken, noch in irgend einer der neueren auß germanischen Literaturen in halbwegs tieferer Erfassung und Durchführung vertreten. „Der Begriff der individuellen Entwicklung blieb den Hellenen versagt, blieb dem Altertum versagt“, lautet das lakonische Resultat eines Buches, das sich mit der natürlichsten Erscheinungsform dieser Idee befaßt.<sup>1)</sup> Und er mußte ihnen versagt bleiben, weil für sie der Schwerpunkt des Daseins nicht nach einer übersinnlichen Welt der Sehnsucht gravitierte, weil für sie nur der Genuß des Augenblickes Wert hatte, weil sie ihr

<sup>1)</sup> G. Misch „Geschichte der Autobiographie“ I. Band. Altertum Berl. 07.

höchstes Lebensideal, den Olymp, nach ihrem Leben modelten und nicht umgekehrt ihr eigenes Leben nur als einen dünnen Vorschatten jenes leuchtenden Zukunftsda-seins ansahen. Ihre Nationalhelden kennen daher keine Erziehung, ihr Sinn ist, zu leben, das Leben äußerlich möglichst mannigfaltig zu erfüllen. Und das, obgleich sie den Typus der Gattung aus jenem wunderbaren Kunstinstinkt geschaffen hatten, den nie mehr ein Volk besitzen wird. Aber in wie wunderbare Lagen Odysseus sich uns auch vorführt, einen tieferen Einblick in seinen Charakter gewinnen wir nicht; er bleibt, der er war, der er sein wird: immer derselbe Kühne, verschlagene, in Leiden erprobte, ausdauernde, durch seine Energie den Widerstand der Welt besiegende Held, der durch seine Taten zum Zuhörer spricht und dessen Gedanken und Empfindungen, soweit er sie äußert, stets der jeweiligen Situation, in welcher er sich befindet, angepaßt sind. Die Odyssee ist der Schelmenroman der Antike; weiter nichts. Ein Keim zu jener Entfaltung wäre dagegen wohl in der Herkules-sage vorhanden; allein diese ist weder als geschlossene Dichtung auf uns überkommen, noch deckt sich ihre „Idee“ im entferntesten mit jener obigen: Herkules ist durchaus kein Typus. In ihm symbolisiert sich nicht der Zweckbegriff der Menschheit, er hat von vornherein sein ausgesetztes Ziel und seine zwölf Arbeiten wollen höchstens besagen, daß es ohne Mühe keinen Lohn gäbe. Von einer seelischen Entwicklung ist keine Rede.

Auch bei den Indern finden wir eine solche nicht, obgleich wir sie hier am ehesten suchen würden, denn das buddhistische Religionsprinzip gipfelt ja ethisch in der Überwindung der rohen physischen Kräfte durch die sittliche Macht, in der individuellen Hinaufläuterung zum Nirvana. Diesen Gedanken versinnlicht am vollkommensten der „Ramayana“, der „Wandel“ oder wie wir sagen würden, die „Entwicklung“ Ramas, der menschliche Gestalt annimmt, um die Menschheit vom Übel zu befreien. Wir verfolgen sein irdisches Leben von der Kindheit bis zum Tode; Rama erfüllt schlecht und recht seine Heißung, aber von einer Erziehung in unserem Sinne ist keine Spur vorhanden.

Noch weniger finden wir die künstlerische Verkörperung der Erziehungsidee außerhalb des Kreises der indoeuropäischen Völkerfamilie. Vielleicht könnte man im alten Testament etwas wie die Bildungsodyssee, den Erziehungsroman eines Volkes erblicken. Allein im Grunde wäre dies dann jede Chronik, jede Nationalgeschichte und die Weltgeschichte gar der Erziehungsroman der Menschheit.<sup>1)</sup> Dies scheint sich auch tatsächlich als

<sup>1)</sup> So fassen auch große Geschichtsforscher die Weltgeschichte auf, Schiller, Lamprecht u. a. Besonders will Hegel („Vorlesungen über die Philosophie der Geschichte“) wie in jedem einzelnen, so in der Gesamtheit „einen Trieb der Perfektibilität“ sehen. Seine Entwicklungs-idee,

Wesenskern der großen neuzeitlichen Religionsprinzipie herauschälen zu lassen. Fast allen ist das Leben nicht viel mehr als eine Erziehung für ein transmortales Stadium der Erfüllung, gewissermaßen die „Lehrzeit“, das „apprenticeship“<sup>1)</sup> im Sinne von Goethes W. Meister; die Jahrhunderte der Geschichtsentwicklung sind einfach die „Lehrjahre“ der Ewigkeit. Allein mit einer solchen Auffassung treten wir in das Uferlose der Phantasie; wir jonglieren mit Abstraktionen.

Konkret greifbar tritt uns die Erziehungsidee zum ersten Male dort entgegen, wo sich aus dem Nebel der germanischen Götterdämmerung die ersten klarumrissenen Heldengestalten herauskristallisieren, in den Edda-Helden und deren einzeldialektischen Gestaltungen; in voller Entfaltung, durch den ganzen Gegensatz germanischer und auß germanischer Lebensauffassung grell beleuchtet, erst in jenen Umsatzprodukten romanischer in germanische Poesie, deren höchste Frucht der Parzival ist.

Dieser ist gelegentlich der erste Erziehungsroman genannt worden. Seit Gervinus' geistreicher Parallele wird denn auch immer der Vergleich zwischen dem „reinen Tor“ Parzival und dem „thumben Thor“ Simplizissimus mehr oder minder eingehend und geschickt durchgeführt. Wir wollen, unseren Zwecken entsprechend, hier lieber auf das Trennende hinweisen, ohne natürlich auch nur im Entferntesten die oft tatsächlich frappanten Analogien in der Idee, in einzelnen Momenten des Charakters und des Erlebens, also eine Ähnlichkeit, die sich u. a. auch auf Faust und auf jede dichterische Gestalt, die den Erlösungsgedanken versinnbildlicht, ausdehnen läßt, in Abrede zu stellen. Für uns ist die Ähnlichkeit der Gattung das Entscheidende. Von einer solchen aber kann — in engeren Grenzen — keine Rede sein, sonst könnten wir eben auch Goethes Faust einen Erziehungsroman nennen. Parzival erschöpft nicht nur nicht das gesamte Kulturleben seiner Zeit, bevor er zu einer dieses Leben überwindenden und beherrschenden Position gelangt, er wurzelt überhaupt nicht in realen

---

die in der Weltgeschichte (wie im Individuum) wirksam ist, streift an unsere: „Die Entwicklung ist... nicht das harm- und kampfflose bloße Hervorgehen, wie die des organischen Lebens, sondern die harte, unwillige Arbeit gegen sich selbst, und ferner ist sie nicht bloß das Formelle des Sichentwickelns überhaupt, sondern das Hervorbringen eines Zwecks von bestimmtem Inhalt. Dieser Zweck... ist der Geist, u. zw. nach seinem Wesen dem Begriff der Freiheit“. (Er spricht mehrere Zeilen darunter von dem „ungeheueren Gewinn der Bildung, u. zw. in einer Weise, die es nicht zweifelhaft macht, daß diese in ihrer höchsten Vollkommenheit jene Freiheit“, d. h. jener Zweck sei.) Auch Hebbels pantragistische Auffassung ist verwandt. Er sieht in der Weltgeschichte das Walten des sittlichen Weltgeistes in höchster Instanz. Sein Pantragismus ist daher nach dem oben Dargelegten selbstverständlich.

<sup>1)</sup> Siehe p. 70 ff.

Verhältnissen. Und so ist er durchaus nicht typisch für Tun und Schicksal der damaligen Menschheit, man müßte denn die im Gral sich bergende und nach Belieben geistig und sozial höher oder tiefer stellbare Erlösungssehnsucht als zeittypisch gelten lassen — allein es ist doch nur das ewige Symbol des strebenden, sündigenden, verzweifelnden und schließlich erlösten Menschentums. Er ist eine religiöse oder philosophische Allegorie, die in der unkontrollierten Traumwelt Wolframs ihr romantisches Dasein führt und dem Tatsächlichen überall ein entschiedenes „noli me tangere“ zuruft.

Das soll übrigens kein Werturteil der unsterblichen Dichtung, — die wir als Erziehungs ep o s allenfalls gelten lassen — bedeuten, sondern sie lediglich aus dem Umfange des Erziehungsromans ausschalten.

Wohl aber haben wir diesen in Deutschland sogar mehr als ein Jahrhundert vor Parzival: in dem bereits erwähnten Ruodlieb, der nicht mit Unrecht als der erste Roman der neueren europäischen Literatur bezeichnet wurde.<sup>1)</sup> Diese eigenartige Dichtung stellt in der Tat ein vollständiges Bild des deutschen Lebens während der ersten Hälfte des 11. Jahrhunderts dar. Wir sehen den Kaiser, von seinen Vasallen umgeben, und das ganze Hofleben, von einer vielverzweigten, zeremoniösen Etiquette beherrscht. Wir lernen auf der anderen Seite die bäurische Bevölkerung kennen, noch roh und unkultiviert, aber voll kraftvoller Regsamkeit. Wir wohnen Jagd- und Fischerszenen, Kämpfen, Schlachten, diplomatischen Ränkespielen bei, wir lernen dörfische Schönheiten und Liebeshändel, Hoffirte, Hochzeiten, Szenen häuslichen Glückes und Zwistes u. dgl. mehr kennen, so daß kaum eine Seite des Lebens unberührt bleibt. Und alles wird mit einer realistischen Unmittelbarkeit gegeben, die gegen die lateinischen Hexameter ganz merkwürdig kontrastiert, mit einer Detailsorgfalt, die nur mit den minutiösen Miniaturen zu vergleichen ist, welche die mittelalterlichen Manuskripte zieren. Leider ist die Dichtung Fragment geblieben. Gerade im entscheidenden Momente bricht die Handlung ab. Allein der überlieferte Teil läßt nicht im Zweifel, daß wir es tatsächlich mit einem Erziehungsroman zu tun haben, freilich einem gröbster Sorte. Ruodlieb verläßt seine Heimat, um in der Fremde besseren Lohn zu verdienen. Es glückt ihm, bei einem afrikanischen König durch seine Taten in Krieg und Frieden in Gunst und bevorzugte Stellung zu kommen. Und als er nun auf das Bitten seiner fernen, vereinsamten Mutter wieder heimkehren will, stellt ihn der König vor die Wahl, ob er Reichtum oder Lebensweisheit als Lohn empfangen wolle. Ruodlieb entscheidet sich für das letztere und erhält zwölf Lebensregeln mit auf den Weg. Und hier

<sup>1)</sup> Seiler in seiner Ausg. S. 82.



nun liegt das Hauptmoment, das die Dichtung an den Erziehungsroman in seiner niederen, programmatischen Form knüpft. Denn der Plan des Verfassers ging dahin, die Richtigkeit der Lehren an den folgenden Erlebnissen des Ritters zu erweisen, wie denn schon auf dessen Heimwege drei derselben ihre Bestätigung finden, so daß wir tatsächlich „Lehrjahre“, eine Erziehung vor uns haben.

Auch sonst lassen sich Ausstrahlungen der Erziehungs-idee in der alt- und mittelhochdeutschen Literatur häufig nachweisen. Doch gehört deren Verfolgung in eine historische Betrachtung. Hier wollen wir nur noch kurz darauf hinweisen, daß auch die modernen Entwicklungsphasen der romanischen und slawischen Literaturen den Erziehungsroman als solchen nicht kennen. Sein Typus blieb hier auf der Stufe der Odyssee stecken, er ist lediglich Abenteuerroman. Das läßt sich vor allem am Gil Blas erweisen, der gelegentlich der französische Simplizissimus genannt worden ist. Welche Entwicklung jedoch macht dieser Gil Blas durch? Als fertiger „Kavalier“ tritt er in die Geschichte ein und bleibt immer, was er war. Alles ist bei ihm auf das Dekorurn gestellt. Eleganz in Benehmen und Handlung ist das Zentralgesetz seines Lebens. Die haarsträubendsten Schurkereien begehen, aber begehen in der Pose eines Helden oder gar Philosophen, — das ist sein ganzer Zauber. Keck wandert er hin auf der Heerstraße der großen Welt, mit lockerem Degen, die Ellbogen eifrig gebrauchend, Arm in Arm mit Dirne Fortuna, die einzige, der er und die ihm treu bleibt. Gegen diesen Kavalier nimmt sich der arme Simplizissimus freilich oft wie ein Hausknecht aus. Und doch, welch ein unendlicher Unterschied im künstlerischen Werte dieser beiden Menschenkinder. Auch Simplizissimus steigt in die schmutzigsten Sümpfe, aber aus jedem schöpft er einen Baustein seines inneren Menschen. Und in dem Maße, als seine Erfahrungen reicher werden, wächst seine Erkenntnis und mit dieser die Reinheit seines Charakters. Er beginnt zu begreifen, er fängt an, über Leben und Welt sich Gedanken zu machen, er ringt danach, in den Kern der Dinge einzudringen, und findet als der Weisheit letzten Schluß das ewige „Nosce te ipsum!“, das sich zuzurufen er nicht müde wird. Durch Selbsterkenntnis erschließt sich ihm schließlich die Welt-erkenntnis. Sein Hinabtauchen in den Mummelsee, aus dessen Tiefe die Quellen alles Lebens fließen, symbolisiert seine Läuterung und höchste Weihe. Wie Faust zu den Müttern, so steigt er hinab in den Urgrund alles Seins, um als gänzlich Verwandelter ans Tageslicht zurückzukehren. Und nun, da ihn eine tiefe und erhabene Religiosität erfüllt, ruft er der Welt ein großartiges Adieu zu: „Dein Leben ist kein Leben nicht, sondern ein Tod, deine Tage ein schwerer Schatten, deine Jahre ein schwerer Traum, deine Wollüste schwere Sünden,

deine Jugend eine Phantasey und deine Wohlfahrt ein Alchymisten-Schatz, der zum Schornstein hinausfahret und dich verläßt, eh du dich dessen versiehest“. Mit diesen Worten zieht er sich als Einsiedler in die Wildnis zurück.

Und Gil Blas? Wie ihm stets zur rechten Zeit ein *deus ex machina* zu Hilfe gekommen war, fällt ihm auch nun, da er des endlosen Herumvagierens herzlich müde ist, durch Zufall ein reicher Landbesitz in den Schoß. Freudig kehrt er seinem alten Leben den Rücken und begrüßt das neue mit den horazischen Versen: „*Inveni portum. Spes et fortuna valet. Sat me lusistis; ludite nunc alios*“. — Und sein Diener setzt hinzu: „Was mir noch mehr gefällt, wir werden dort gutes Wildpret, Benicarlowein und herrlichen Muscat haben. Wohlan, mein Herr, laßt uns recht schnell die Welt verlassen und nach unserer Einsiedelei eilen“.

Wir sehen hier nichts von einer Erziehung zum Höheren. Den Romanen liegt eben diese Idee nicht. Dagegen haben sie, vor allem die Franzosen, den Konfliktroman zur höchsten Entfaltung gebracht, in dem ihre Rassenbegabung die adäquate Form gefunden zu haben scheint. Wir nennen nur Balzac, dieses größte Genie in der Ersinnung romanhafter Konflikte. Aber selbst sein glühendster Bewunderer, Hoffmannstal, muß Balzac dort, wo er Entwicklung zu geben versucht, d. h. den „biographischen Teil (seiner Figuren) schwach finden und an der Realität der Figur zweifeln“.<sup>1)</sup>

## 6.

Aus diesen Ausführungen geht hervor, daß Erziehungsepos, bzw. Erziehungsroman nicht mehr den unmittelbaren Gattungstypus, sondern schon eine ideale wie künstlerische Vertiefung desselben repräsentieren. Die reinen Typen sind *Odyssee* und *Gil Blas*. Wir haben darum noch in dieser Richtung die Grenze aufzurichten.

Alle pikaresken Romane, dann die Romane vom Typus des *Gulliver*, die sogenannten heroisch-galanten Romane, soweit sie nicht Konfliktromane sind, die *Robinsonaden*, kurz, alle jene Romane, die in ihrer Physiognomie durch ein loses Nacheinander bestimmt sind, gehören dieser Gattung an, für die wir als übergeordneten Begriff den Namen *Erlebnisromane* wählen können. Fällt der Akzent des künstlerischen Interesses lediglich auf die Erlebnisse des Helden, so haben wir den *Abenteuerroman*, sind dagegen diese Erlebnisse einem ideellen Zweck untergeordnet, so daß unser Interesse sich nicht

<sup>1)</sup> Einl. zur Balzac-Ausg. des Insel-Verlages.

auf die Erlebnisse als solche, sondern auf ihre besondere Tendenz, d. h. ihre moralische und geistige Einwirkung auf den Helden konzentriert, so haben wir den Erziehungsroman. Es ist unschwer zu erkennen, welcher Typus den künstlerisch höherstehenden darstellt. Abgesehen vom Eigenwerte der Idee, abgesehen davon, daß der Erlebnisroman nur auf der Oberfläche des Daseins sich bewegt, während der Entwicklungsroman in die letzten und rätselhaften Tiefen menschlichen Werdens zu dringen trachtet, gewinnen wir auch von einem anderen, lediglich im Gattungsbegriff wurzelnden Standpunkte aus die richtige Wertung. Wir haben schon hervorgehoben, daß man als Wesen des Epischen eine Art Grenzlosigkeit des Stoffes ansieht, der Aristoteles einfach die im Grunde nicht minder grenzlos zu denkende Fassungskraft des Zuhörers als Grenze zu setzen versucht. Man wollte von hier aus den Erlebnisroman aus dem Gebiete der Kunst, deren innerste Gesetze doch Maß und Notwendigkeit sind, überhaupt ausschalten. Er sei gewissermaßen eine Schraube ohne Ende; man könne ihn nach Willkür in die Länge und Breite ausdehnen, man könne nach Belieben hier neue Teile impolieren, dort welche streichen. Was schade es dem Don Quixote, wenn wir uns ihn zehn weitere Abenteuer bestehen denken, was, wenn wir das eine oder das andere seiner zahlreichen Erlebnisse wegdenken? Die Praxis gibt dem recht, denn es ist bekannt, wie viele Fortsetzungen fast ausnahmslos zu den beliebten Mustern dieser Gattung geschrieben worden sind. In der Tat scheint für sie ein wesentliches Inhaltserfordernis der Poesie nicht zu existieren: die Notwendigkeit. Es ist ihnen lediglich um amüsante Abenteuer zu tun; sie sind das, was wir jetzt Kolportageliteratur nennen, im besten Falle noch ein Vehikel, das dem Autor die Gelegenheit bietet, fremde Länder und Sitten und die Klassen der Gesellschaft zu beschreiben oder zu satirisieren. Ja, wir werden sogar zur entscheidenden Frage verleitet: sind das überhaupt noch Romane im Sinne unserer Definition? In der Tat, zum großen Teile sind sie es nicht! Sie sind nichts anderes als Rahmen Erzählungen, in welchen der oft recht lockere Rahmen durch die äußeren Lebensumrisse, vielfach überhaupt nur durch den Weg des Helden gebildet wird. Das Schema ist:

*N* kommt nach *a*, er erlebt *A*,

*N* " " *b*, " " *B*,

*N* " " *c*, " " *C*, und so geht es

weiter, solange es Autor und Publikum nicht satt bekommen, denn auch Geburt und Tod bilden keine endgiltigen Grenzpunkte. Diese können beliebig weit auseinandergerückt werden, und so wie uns Tristran Shandy kapitelweise die Ereignisse vor seiner Geburt, während er noch im Mutterleibe lag, erzählt, die er von diversen Oheimen und Tanten



erfährt, so kann im Notfalle (d. h. wenn es das Publikum verlangt) der Held wie in Heads „English Rogue“ einfach vom Tode auferstehen, um eine neue Abenteuerfahrt anzutreten.

Wie locker das Gefüge dieser Geschichten ist, offenbart sich, wenn das schematische Glied „N kommt nach a“, d. h. der Rahmen, die Fahrt des Helden als solche gestrichen und lediglich die Abenteuerreihe *A, B, C* gegeben wird. Das kommt praktisch ja häufig vor, indem wir z. B. aus dem Eulenspiegel nur einzelne besonders gelungene Teile erzählen und die einzelnen Schwänke nach Belieben umstellen, oder indem moderne Editoren der Schelmenromane die Fülle der Abenteuer stark sieben und auf das menschenmögliche Maß reduzieren. Freilich dürfen wir nicht übersehen, daß der Geschmack des Autors oft eine gewisse Harmonie und Abrundung in das Ganze zu bringen und so wenigstens äußerlich und formell geschlossene Kunstwerke zu geben vermag, wie den Don Quixote, Robinson u. a. Aber tritt nicht gerade Robinson seine menschlich und künstlerisch kaum zu rechtfertigende Reise nach Asien an und ist nicht gerade der große spanische Roman, der als das vollendetste Muster der Gattung gilt, von fleißigen Händen immer wieder „ergänzt“ worden, in einer Weise, daß ganze Partien der literarhistorischen Kritik als strittig erscheinen müssen?

Ganz anders beim Erziehungsroman. Hier geht durch das Ganze eine unverrückbare Idee, deren Strahlen in alle Teile dringen und diese fest zusammenhalten, so zwar, daß sie wohl jene unkünstlerische Anarchie, nicht aber die künstlerische Freiheit verloren haben. Jedes Glied muß nicht nur seine absolute, sondern auch seine relative Existenzberechtigung durch den Dienst, den es der übergeordneten Idee leistet, jederzeit erweisen können; aus jedem Gliede muß der Dichter die einzig mögliche Konsequenz ziehen, d. h. das nächste Glied bestimmen usw., und wenn sich aus einem Gliede die letzte Konsequenz, d. h. das vorgesetzte oder überhaupt das notwendige Entwicklungsziel ergibt, muß er schließen. So gewinnt der Erziehungsroman durchaus jene straffe und in sich geschlossene, präzise Komposition, die der Konfliktsroman besitzt. Das widerspricht durchaus nicht dem, was wir früher von der Freiheit des Erziehungsromans als Vorzug vor dem Drama und dem sich diesem annähernden Konfliktsroman gesagt haben. Dieser künstlerische Zwang ist lediglich ein ideeller, ein longitudinaler, der das legitime Feld der epischen Freiheit, die Breite, nur wenig tangiert.

Damit ist natürlich die Möglichkeit, daß der Erziehungsroman auch in das Geleise des Abenteuerromans geraten könnte, nicht ausgeschlossen. Aber gerade in dem Maße, in dem er von seinem gegebenen Wege abweicht, haben wir auch das Maß seiner künstlerischen Wertung gewonnen.

Jedenfalls ist eine scharfe Grenze gezogen und das Resultat, das wir unbedenklich aussprechen, ist: der größte Teil jener Phantasieerzeugnisse fällt aus dem Umfange unseres Romanbegriffes hinaus. Sie sind entweder, wie schon erwähnt, Rahmenerzählungen, oder, wie die Ritterromane, prosifizierte, „verwilderte“ Epen. Darum haben wir früher mit Bedacht gesagt: der Roman ist entweder Konflikts- oder Entwicklungs-, bzw. Erziehungsroman. Zumindest wird man zugeben, daß wir es mit zwei grundverschiedenen Gattungen zu tun haben, wenn man schon den überlieferten Namen trotz seiner verhängnisvollen Verwirrungsgefahr nicht aufgeben will.<sup>1)</sup>

## 7.

Aber noch gegen zwei andere Typen epischer oder pseudo-epischer Darstellung, die im weiteren Sinne in den Umfang unseres Gattungsbegriffes zu fallen scheinen, obliegt es uns, den Erziehungsroman abzugrenzen: gegen die Biographie und den sogenannten pädagogischen Roman.

Die Beziehungen des Erziehungsromans zur Biographie scheinen in der Tat so eng zu sein, daß er von manchen (Mähly, Berg u. a.) direkt als „biographischer Roman“ registriert wird. Allein das ist falsch, denn die Ähnlichkeit erstreckt sich nur auf die äußeren Umrisse, neben denen aber eine Reihe nicht nur formaler, sondern auch stofflicher und fundamentaler Unterschiede besteht, die eine genügend weite Distanz zwischen diesen beiden Formen schaffen.

Im allgemeinen verhält sich der Erziehungsroman zur Biographie eben wie Kunst zu Wissenschaft. Aus diesem Verhältnis, dem synthetischen Verfahren der Poesie einerseits und dem analytischen der Wissenschaft andererseits, ergeben sich alle anderen trennenden Merkmale. Freilich muß in ihren höheren Formen auch die Biographie ein Kunstwerk sein oder wenigstens einen künstlerischen Einschlag aufweisen, da sie nicht ohne eine stärkere oder schwächere Beteiligung der Phantasie zustande kommen kann. Auch der Biograph soll die Ereignisse des zu schildernden Lebens durch eine einheitliche Idee beleuchten, u. zw. mit einer feinfühlenden Lichtökonomie,

<sup>1)</sup> Die Engländer haben hier mehrere Namen, die eine Scheidung ermöglichen. Die gebräuchlichsten Namensind: „Fiction“, „romance“ und „novel“. Erstere zwei Begriffe bezeichnen den älteren, den phantastischen, novel den neuen Roman; letzterer wird immer gebräuchlicher. Sie leiten also den modernen Roman ganz richtig von der Novelle ab, bzw. erkennen die nahe Verwandtschaft. Die Novelle im alten Sinne nennen sie einfach „story“, „short story“ oder auch „short novel“. — Im Deutschen würde ich eine analoge Scheidung der Namen vorschlagen: Novelle für den Konflikts-, Roman für den Erlebnisroman, wobei allerdings wieder der Entwicklungsroman von dem bloßen Abenteuerroman zu scheiden wäre.

die nach künstlerischem Ermessen die eine Partie in Vollbeleuchtung, die andere in Helldunkel rückt, und so alles zur bequemsten Übersicht ordnen, wenn auch nicht wie der Dichter sub specie aeternitatis, so doch einer gereiften Lebensanschauung. Aber der Biograph ist bei alledem ein für allemal streng an die individuellen Schicksale seines Objectes gebunden; er mag sie noch so künstlerisch gruppieren, er mag sie von einem noch so hohen Standpunkte aus überblicken, — ändern darf er nicht einen i-Punkt, wenn er nicht die schlimmste aller biographischen Sünden begehen, wenn er nicht fälschen will. Und gerade diese unbedingte Pflicht der Wahrhaftigkeit involviert, daß auch die völlig unpoetischen, weil völlig zufälligen Störungen, welche nun einmal auch das glücklichste Menschenleben heimsuchen: plötzliche Krankheiten, Unfälle aller Art, das plumpe Eingreifen oder passive Imwegstehen im übrigen ganz indifferenter Menschen und solche Zufälligkeiten mehr, durch die oft eine lange Entwicklungslinie abbricht oder umbiegt, ferner nur durch Reflexion zu erschließende Details, zur Sprache kommen müssen. Zur Sprache kommen: gerade darin liegt der große technische Unterschied. Der Biograph anatomiert, diskutiert und erklärt — zum großen Teile nur hypothetisch — die Erscheinungen; der Dichter dagegen modelliert sie und stellt sie dar. Der Biograph Popes z. B. muß, wenn er ein volles Verständnis dieser kompliziertesten Persönlichkeit vermitteln will, eine ganze politische Abhandlung in die Kinderjahre und eine medizinische in die Mannesjahre einschieben. Er muß zeigen, wie einerseits aus der durch Katholikenverfolgungen verursachten Gedrücktheit seines Jugendmilieus, aus der ungewöhnlichen Erziehung und andererseits aus dem tiefen Einflusse, den die Darmkrankheit, an der Pope neben anderen Gebrechen litt, auf sein Gemüts- und Geistesleben ausübte, sich die Abnormitäten seines Charakters und Schaffens ableiten. Und er wird diese Dinge nicht etwa wie der Dichter in episodische Handlung umsetzen dürfen, er muß sie uns unmittelbar, pragmatisch geben, überall den letzten Ursprüngen nachspürend und die ganze Einflußsphäre bloßlegend. So sind philosophische, moralische, ästhetische, kulturhistorische u. a. Exkurse in der Biographie ebenso notwendig und unter Umständen schmuckhaft wie im Roman unter allen Umständen entstellend und unstatthaft. Der Maler darf seiner Venus unter keiner Bedingung die Blutgefäße mit Zinnober auf der Haut andeuten, der Bildhauer seinen Herkules niemals aus den anatomischen Teilen und Stücken des Körpers: Lunge, Hirn, Magen, Muskel etc., zusammenstellen. Das alles aber muß der Biograph, gerade das ist seine Aufgabe und Kunst.

Aus diesem fundamentalen technischen Unterschied ergeben sich alle anderen bis ins kleinste Detail hinabreichenden Abweichungen.

Der Biograph verzeichnet, registriert Tatsachen und trachtet möglichst rasch weiterzuschreiten, der Dichter verweilt mit eigensinniger Vorliebe gerade beim Kleinsten und Unscheinbarsten; seine Phantasie ist immer gleich bei der Hand, um jedes Detail zu einem Ganzen, zu einem Lebensbilde auszugestalten. Der Biograph konstatiert: „N ist geboren am 24. Mai 1720...“ Der Dichter erzählt: „Im Hause des Dorfschulzen herrscht reges Leben. In der Herrenstube drängen sich... Oben in der Kammer liegt die Wehmutter... usw.“ Er verwendet für Ereignisse, die jener mit einer Zeile abfertigt, ganze Kapitel. Was kümmert es den Biographen, welche Bedeutung die große Pappel am Hofe für seinen Helden in der Kinderzeit hatte? Der Dichter aber wird sich mit dieser Pappel mehr beschäftigen als mit den, sei es auch weltbewegenden, geschichtlichen Vorgängen zur selben Zeit.

Freilich dürfen wir auch hier nicht außer acht lassen, daß in Grunde das höchste Streben auch des Biographen auf jene unmittelbare Plastik und Lebendigkeit des Dichters zielen muß. Namentlich die Autobiographie wird mit großem Erfolge die Mittel des Romans verwerten und Goethe setzt seinem ewig vorbildlichen Leben in diesem Sinne mit Recht den Titel „Dichtung und Wahrheit“ voran, denn es ist Wahrheit und darum Wissenschaft, aber es ist Wahrheit in künstlerischer Darstellung und Beleuchtung und darum Dichtung.

In den extremen Typen dagegen wird die wahre Distanz durch die beiden treibenden Prinzipien, als: einerseits absolute Wahrhaftigkeit und andererseits schöpferische Phantasie, immer gewahrt sein. Die Frage aber, in welchem Maße und in welcher Weise der Erziehungsroman autobiographische Elemente verarbeitet, ist an sich irrelevant. Es ist eine Frage, die wiederum in die Biographie des Dichters gehört, hier jedoch höchstens so weit in Betracht kommt, als daraus technische Eventualitäten resultieren.

Gegen den pädagogischen Roman grenzt sich der Erziehungsroman vor allem durch die stillschweigende Fragestellung des Autors ab: Wie schaut das Ideal einer Erziehung aus? So führt uns der pädagogische Roman oder Pseudoroman in allen Fällen ein Muster vor (sofern er nicht überhaupt nur eine Sammlung aus pädagogischen Traktaten und Theoremen ohne eine wahre Handlung ist, wie z. B. Rousseaus „Emile“ u. a.), entweder, wie eine Erziehung nicht sein soll, oder wie sie sein sollte.

Im ersten Falle haben wir es mit einem Konfliktroman zu tun, meist einem Schulroman. Der Typus ist: ein Knabe wird von Eltern und Lehrer in seiner Individualität verkannt; eine seiner eigentlichen Veranlagung widerstrebende Erziehungsmethode wird ihm mit Gewalt aufgedrängt; er geht dadurch zugrunde. Man kennt die jetzt so beliebt gewordenen

Muster, „Freund Hein“ u. a. Der zweite Fall ist hypothetisch zu verstehen. Der Pädagog will sich verständigen, indem er das Geforderte einmal als erfüllt annimmt; eine Theorie soll veranschaulicht werden, indem sie ins Leben übersetzt wird. Diese Form ist also gewissermaßen das ideale Diapositiv zu jener. Während nämlich jene sagt: sieh, so ist unsere Erziehung, aber so soll sie nicht sein! — also im Grunde negativ ist, sagt diese: siehe, so ist unsere Erziehung nicht, aber so soll sie sein! In diesem Verhältnis stehen z. B., freilich durchaus nicht mit dieser extremen Schroffheit, Wilhelm Meisters Lehrjahre und Wanderjahre. Wir haben es also mit einem Typus zu tun, der durchaus zu den sogenannten Utopien gehört, wenn hier auch der Reflex einer realen Unterlage die in Wirklichkeit utopistische Handlung verdeckt. Das wirkliche Leben aber ist nur Gewand, nur Maske. Hierher gehören z. B. die pädagogische Provinz aus den Wanderjahren, Pestalozzis „Wie Gertrud ihre Kinder lehrte“ und vor allem jene utopistischen Erziehungslehren des besten Fürsten, die Cyropädie, Fénelons „Télémaque“, Ramsays „Les voyages de Cyrus“ u. a. Daß sich natürlich auch im Erziehungsroman, der, wie man sieht, mit dem pädagogischen nichts zu tun hat, dessen wesentliche Handlung vielmehr erst dort einsetzt, wo der pädagogische Roman natürlicherweise aufzuhören hat, mit den reifen Jünglingsjahren, trotzdem spezifisch pädagogische Elemente leicht und häufig einschleichen, erklärt sich aus der nahen Berührung, aus dem teilweisen Parallelismus des ideellen Gebietes. Allein wir haben das Synonymon „Erziehung“ bereits in diesem Sinne scharf geschieden. Schließlich lassen sich die beiden Formen auch äußerlich leicht auseinander halten, denn der pädagogische Roman beschränkt sich ja nur auf jene beabsichtigte, methodische Einflußnahme auf das kindliche Geistesleben, die wir als wichtigstes Inhaltsmerkmal unseres Begriffes in pädagogischem Sinne erkannt haben. Das Milieu, der technische Apparat wird daher immer derselbe, verhältnismäßig einfacher sein: Schule, Lehrer, pädagogische Maßnahmen im Elternhause, Internat u. dgl.

Etwas anders verhält es sich mit einer Gruppe von Romanen, in denen die Erziehungsidee deutlich wirksam ist, die aber gleichwohl außerhalb des Kreises unserer Definition liegen; wir meinen die sogenannten Robinsonaden. Wir haben an Defoes berühmtem Roman zwei Hauptmotive scharf zu trennen, deren Verquickung wohl nahe lag, die aber im Grunde genommen mit einander nichts zu tun haben: das *Inselmotiv*, das Motiv, an das man beim Namen Robinson gewöhnlich denkt, und das *Motiv der Selbsterziehung*, wie wir es, allerdings nicht ganz exakt, nennen können. Uns interessiert vor allem dieses zweite, eigentlich auch wesentliche Motiv. Es ist uralte und seine durchaus nicht vollendetste, wengleich populärste Gestaltung im Robinson Crusoe basiert auf langer Tradition.



Schon in dem alten, aus dem 7. oder 8. Jahrhundert stammenden geistlichen Roman „Barlaam und Josaphat“, das eines der Lieblingsbücher des mittelalterlichen Europa war, finden wir einen (in einem streng bewachten Turm) von der Welt abgeschiedenen Prinzen, der durch eigenes intensives Nachdenken stufenweise die moralischen Begriffe sowie die Vorstellung von Krankheit und Tod erlangt. Zu Beginn des 11. Jahrhunderts wird dann dieses System der Selbstbildung gewissermaßen aus dem Nichts heraus in einer Abhandlung des berühmten Avicenna exemplifiziert. Es wird darin vorgegeben, daß auf einer entzückenden, unbewohnten Insel ein menschliches Wesen ohne Zutun irdischer Eltern, durch das bloße Zusammentreffen der Elemente hervorgebracht wird. (Also das Homunkulus-Motiv, eine Vorstellung, die ja dem System des Demokrit und Epikur, wie sie Lukrez darstellt, ziemlich entspricht.) Das auf diese ungewöhnliche Weise erzeugte Wesen erhält nun durch seine eigenen Anstrengungen alles, was zu seiner persönlichen Bequemlichkeit erforderlich ist, und gelangt endlich durch Nachdenken auch zu den abstrakten Vorstellungen der Religion. Hier finden wir also bereits die Verquickung mit dem Inselmotiv (dem wir ja im Gudrunlied schon begegnen). Diese Idee ist nun von Ebn-Tophail, dem arabischen Philosophen, in der Geschichte des Hai Ebn Jokdhan weiter entwickelt. Ebn Jokdhan, die Frucht der verbotenen Liebe einer Prinzessin, wird nämlich auf dem Meere ausgesetzt und von der Flut auf eine entlegene Insel des Stillen Ozeans getragen. Hier wird das Kind durch ein Reh gesäugt und herangezogen. Es gewöhnt sich allmählich daran, mit den Rehherden umherzuziehen, unter denen es manche Eindrücke und Ideen empfängt und in ihm nach und nach eine Abneigung gegen die tierische Lebensweise erwacht. Indem er ferner auf die Eigentümlichkeit der verschiedenen Tiere aufmerksam wird, verfehlt er nicht zu bemerken, daß sie alle Verteidigungswaffen besitzen, wie Hufe, Hörner u. dgl., er hingegen nackt und unbewaffnet ist, daher er auch immer den kürzeren zieht, wenn sich über die von den Bäumen fallenden Früchte ein Streit erhebt. Sobald er ungefähr 7 Jahre geworden ist, denkt er daran, den Mängeln, deren er sich so in Betreff seiner Person bewußt wird, abzuhelpen und macht sich zuvörderst eine Bedeckung aus dem Felle und den Federn eines toten Adlers. Bald darauf eröffnet ihm das Verschwinden seiner treuen Amme, des Rehes, ein weiteres Feld der Spekulation, er konzipiert die Idee von der Auflösung des Körpers und denkt über das Wesen nach, welches, wie er glaubt, dieselbe veranlaßt haben muß; was es war, wie es existierte, wo es mit dem Körper verbunden war und wohin es nun gegangen ist. Dann gelangt er, als sich einmal zufällig trockenes Schilf entzündet, zur Kenntnis des Feuers usw., bis er endlich die höchsten Gipfel menschlicher Auffassung erklimmt, zur Idee eines einzigen



Schöpfers gelangt, ja schließlich in seinen theosophischen Spekulationen dahin kommt, daß er alle körperlichen Dinge aus seinen Sinnen gewissermaßen ausschaltet, bis er, in die Anschauung des durch sich selbst seienden Wesens versenkt und über die Grenzen dieser Welt hinaus entrückt, in seinen Verzückungen diejenigen Visionen von Seligkeit genießt, nach denen die alten Mystiker strebten.

Nach dem Muster dieser phantastischen Erzählung erschienen im 17. Jahrhundert mehrere Romane. Wir sehen, daß die eigentliche Idee identisch ist mit der des Robinson. Daß es freilich der nüchternere Robinson war, der zündete, hat in sekundären Momenten seinen Grund. Er fiel in eine Zeit, in der sich mächtiger denn je die kultursatte Menschheit nach dem Urzustand, nach einer Neuschöpfung ihrer Kultur zurücksehnte; kurz, er sprach vor Rousseau die Rousseausche Stimmung aus und verlockender, als es je der Philosoph vermochte. Diese geistige Verwandtschaft des Robinson mit Rousseau ist ja oft schon betont worden. Es ist hier nicht unsere Aufgabe, darauf näher einzugehen, noch, die Schwächen dieser Romane mit ihrer durchaus utopistischen und ganz auf Zufällen beruhenden Selbsterziehung, die übrigens Voraussetzungen macht, die zumindest im Robinson eine wirkliche Selbstbildung sehr fraglich erscheinen lassen, eingehender darzulegen. Daß die Entwicklung, die ihre Helden durchmachen, eine ganz phantastische ist, wird niemand leugnen.

## 8.

Versuchen wir nun, aus dem definierten Begriffe und dem historisch gegebenen Material des Erziehungsromans eine Scheidung desselben in besondere Klassen vorzunehmen. Aus dem Begriffe als solchem würde wohl der natürlichste, weil apriorisch gegebene, organische Gesichtspunkt zu gewinnen sein. Allein ein solcher ist hier nicht fruchtbar, denn der Begriff beinhaltet die Erziehung durch das Leben, und da bei einer Erziehung das Resultat das Wichtigste ist, wie beim Konflikt die Lösung, so würden wir eine Unterscheidung etwa in resignierende, glückliche, tragische, allenfalls in optimistische und pessimistische Erziehungsromane erhalten, die viel zu relativ ist, da sie in das Gegenteil umschlägt, je nachdem wir den Ausgangspunkt oder den Endpunkt der Entwicklung ins Auge fassen. So geht Wilhelm Meister im Grunde genommen tragisch aus, denn der Held erreicht das Ziel, das er sich vorgesetzt, die Weltbeglückung, durchaus nicht; im Gegenteil, er gelangt schließlich zu einer Beschränkung auf einen denkbar engsten Wirkungskreis. Andererseits ist der Ausgang wieder ein zweifellos glücklicher, denn gerade in dieser selbstauferlegten Beschränkung liegt ein persönlicher Gewinn, der jenes Scheitern

bei weitem aufwiegt, so daß Goethe sein Werk mit den Worten schloß: „Du kommst mir vor, wie Saul, der ausging, seines Vaters Eselinnen zu suchen, und ein Königreich fand“. Das Moment der Resignation aber ist, wie wir noch sehen werden, dem Begriffe des Erziehungsromans überhaupt inhärierend, ist die Seele aller dieser Lebensromane vom Knabenspiegel bis zum Thomas Truck. Und mag sie sich nun in jener weisen Beschränkung Wilhelm Meisters oder in dem völligen Rückdrehen gegen das Leben des Simplizissimus oder umgekehrt auch in dem vollen Einwurf der Kräfte in das Leben äußern, immer ist sie gerade das entscheidende Kriterium jener selbstbewußten Eigenpersönlichkeit, die ebenso ihre Fähigkeiten wie ihre Grenzen kennt, d. h. erkennen gelernt hat und die wir als einheitliches Ziel aller Erziehungsromane aufgestellt haben.

So kann tatsächlich nur aus äußeren Momenten ein Einteilungsgrund gewonnen werden, etwa dem sozialen, dem landschaftlichen u. dgl.

Eine Einteilung nach dem Stande des Helden ist ja an sich einwandfrei. Wir hätten etwa im Knabenspiegel den Erziehungsroman des adeligen Jünglings, also den adeligen Erziehungsroman, im W. Meister den bürgerlichen, in Jörn Uhl den bürgerlichen usw. Allein es fragt sich nur, ob dieses soziale Moment wirklich von so wesentlicher Bedeutung ist, daß es die gemäßen Kategorien rechtfertigen kann, oder ob es nicht vielmehr dem Dichter darauf ankommt, über diese äußeren Bedingungen hinweg das Schwergewicht in das Nationale, wenn nicht Allgemeinmenschliche zu verlegen, uns also den typischen Entwicklungsgang des deutschen Menschen oder des Menschen überhaupt zu geben. Ebenso wäre es zumindest eine unkünstlerische Einengung, von einem katholischen, einem protestantischen, einem kalvinischen und dgl. Erziehungsroman zu sprechen.

Dasselbe gilt von einer Einteilung nach dem Berufe des Helden. So fruchtbar dieser technisch für den Roman zweifellos ist, so bleibt er doch für die Idee im wesentlichen ohne Belang. Was verschlägt es, wenn Hans Unwirsch Kandidat der Theologie, David Copperfield Konzipient, Anton Wohlfahrt Kommissar ist? Höchstens ein Beruf wäre hier von größerer Bedeutung: der des Künstlers. Und das ist ganz natürlich, weil jedem Dichter wieder nur der Dichter, er sich selbst das unmittelbare Modell abgeben kann. Darum wird die höchste Form des Künstlerromans nicht der Konflikts-, sondern der Erziehungsroman darstellen, indem gerade das Werden des Genius eines der wichtigsten nationalen und menschheitlichen Probleme ist. In diesem Sinne faßte die Romantik den Erziehungsroman vornehmlich als Künstlerroman auf. Auch Goethe plante, wie wir wissen, ursprünglich lediglich einen solchen, aber dann „kam

die Bildungslehre der Lebenskunst hinzu und ward der Inhalt und Geist des Ganzen“.<sup>1)</sup>

Auch zu einem Erziehungsroman der Frau finden sich einzelne Ansätze. Wie die Spanier ihrem Picaro eine Picara gegenüberstellten, so schrieb auch Grimmelshausen als Pendant zum Simplicissimus die „Lebensbeschreibung der Erzbetrügerin und Landstörtzerin Courasche“, die anfangs Rittmeisterin, hernach Hauptmännin, Leutnantin, dann Marketenderin und zuletzt eine Zigeunerin wird. Es ist das verzerrte Lebensbild einer Dirne des großen Krieges, deren Entwicklung, insofern von einer solchen die Rede sein kann, nicht wie die des Simplicissimus in die Höhe, sondern in die Tiefe führt. Später stellte z. B. Wieland in Danae seinem Agathon eine weibliche Parallelentwicklung an die Seite; und seine Freundin La Roche versucht, in der Geschichte des Fräuleins von Sternheim einen weiblichen Agathon zu schaffen, allerdings mit sehr wenig Glück. Und so sind auch alle folgenden Ansätze, die gelegentlich gemacht wurden, nicht über den Charakter eines Versuches hinaus gekommen. Es ist eben einleuchtend, daß der Erziehungsroman der Frau im Sinne eines Wilhelm Meister oder grünen Heinrich nur von einer Frau selbst geschrieben werden könnte. Daß dies trotz einzelner Ansätze bis heute in jener bedeutenden Erfüllung in Deutschland nicht geschehen mochte, ist eine Frage, auf die eher eine kultur- als eine literarhistorische Betrachtung die Antwort geben muß. In England, wo das weibliche Geschlecht auf dem Gebiete des Romans bei weitem stärker als in Deutschland vertreten ist, begegnen wir viel glücklicheren Versuchen.

Günstiger scheint für eine Einteilung der landschaftliche Gesichtspunkt zu sein. Allein gerade hierin liegt ein beschränkendes Moment. Denn in keiner Gattung macht sich der Mangel einer Homogenität im deutschen Leben unvorteilhafter geltend als im unmittelbarsten Abbild dieses Lebens, im Erziehungsroman. Wie einfach hätte es ein französischer Erziehungsroman modernen Stils! In der Entwicklung seines Helden gäbe es im Grunde immer nur eine entscheidende Lebensetappe: Paris. Wie alle politischen und wirtschaftlichen Radian in dieser zentralen Riesenregulatorin des gesamten französischen Lebens zusammenlaufen, so kann auch ein Franzose, der einen höheren Flug nimmt, gar nicht anders als in Paris landen. Paris bedeutet ebenso für den Marseiller Schiffsherrn wie für den gallizierten vorsiebziger Straßburger Bürger den großen Moment des Lebens. In diesem Milieu erschöpft sich sein Werden, in diesem findet er seine Erfüllung oder seinen Untergang, je nachdem, ob er es versteht, die ihn hebenden Kräfte richtig abzapfen, oder sich von den dunklen

<sup>1)</sup> Fr. Schlegel: „Goethe u. d. Romantik“.

Armen der Tiefe hinabreißen läßt. Darum braucht der französische Romancier auch gar nicht so viel Kunst und Raum aufzuwenden, er braucht das Milieu nicht in jedem Detail zu zeichnen und verständlich zu machen, denn es ist jedem Franzosen vollauf bekannt und verständlich. Seine natürlichste Darstellungsweise ist die impressionistische.

In Deutschland dagegen verliert der Dichter, welcher sich an die Gesamtnation wenden will, sogleich den realen Boden unter den Füßen. Schildert er holsteinisches Leben, so fühlt sich der Wiener im Grunde des Herzens immer angefröstelt; bietet er Wiener Atmosphäre, so wird der Königsberger über das Milieuinteresse, das als solches ja recht groß sein mag, doch nie zu einem vollen Miterleben durchdringen. So gibt es für den deutschen Romandichter nur eine Alternative: Abstraktion oder Provinzialismus, die beide im Sinne der Gattung recht bedenklich sind.

Mit Abstraktion arbeitet im allgemeinen die ältere Schule. Sie müht sich ab, aus sämtlichen deutschen Milieus das deutsche Idealmilieu zu abstrahieren, ein Milieu, das dann überall und nirgends und nirgends wirklich ist und darum unsäglich dünn und anämisch anmutet. Dürfen wir es daher Wieland verargen, wenn er gleich nach Griechenland flüchtet?

Den zweiten, natürlicheren Ausweg schlägt mit Vorliebe die moderne Romandichtung ein. Sie kennt also eigentlich keinen schlechtweg „deutschen“, sondern nur einen Berliner, einen Münchner, Wiener, einen märkischen, einen Schweizer, einen Alpenroman und hundert andere. Es gibt kaum eine größere Stadt, die nicht ihren eigenen Roman hat. Dadurch ist es dem Dichter wohl ermöglicht, das Leben seines engeren Gebietes unmittelbar anschaulich und koloriert zu bieten, allein dieses Leben bleibt doch nur partiell. Mag schließlich die moderne Verkehrstechnik die territorialen Kulturen auch so weit nivelliert haben, daß der Siebenbürger einen spezifisch berlinischen Roman mit Verständnis und Genuß lesen kann, so wird doch immer eines fehlen, gerade das Innigste, das Familiäre, das du-und-du-Verhältnis des Lesers mit dem gelesenen Roman.

Es gibt nun allerdings Stimmen, die gerade in dieser Vielheit und Mannigfaltigkeit des deutschen Lebens den großen Vorzug jenes Romans erblicken. Und wir geben diesen bis zu einem Grade sogar recht, wenn wir einmal die Uniformität etwa des englischen Romans satt bekommen haben. Er bietet immer dasselbe Bild, das englische Haus mit seinem abgezurkelten Leben, vielleicht eine Villa, ein bißchen Seeküste und dann London, London, immer wieder London, London im Nebel, der Klub in London, der Hyde-Park, Ausflüge aus London, wie ein Panorama, in dem man aus Langweile sitzen bleibt: immer dieselben Bilder, dieselben Szenen, dieselben Situationen,

die, wenn sie auch die unvergleichliche Kunst eines Dickens zu individualisieren versteht, uns mit der Zeit doch unbeschreiblich grau und verstaubt, fast wie jene deutschen Idealstädtchen anmuten. Da taucht man dann mit Wonne in das frische Bad eines Alpenromans, schüttelt dem grobklotzigen Michel die Hand und preist sich am Ende das deutsche Vaterland, das kulturell noch immer so zerstückelt und zerhackt ist, wie es anno dazumal politisch war.

Jedenfalls aber bietet auch das landschaftliche Moment keinen exklusiven Einteilungsgrund. Es ist wie das soziale, berufliche, religiöse usw. wohl zu einer näheren Charakterisierung und Spezifizierung sehr geeignet; aber so wenig ein bürgerlicher Erziehungsroman oder ein Erziehungsroman etwa eines Pastors als solcher künstlerische Geltung hat, so liegt z. B. auch im grünen Heinrich der Wertakzent nicht auf dem Schweizerischen des Romans.

Aus all dem folgt, daß wir kaum eine einwandfreie Einteilung aus stofflichen Momenten werden ableiten können. Wollen wir eine Unterteilung haben, so kann sie nur eine technische sein. In der Tat bietet die Darstellungsform zwei Typen, die ebenso markant wie ausschließlich sind: den subjektiven und den objektiven Erziehungsroman. Dort erzählt der Held selbst in der ersten Person seinen Entwicklungsgang: Simplizissimus, Copperfield, der grüne Heinrich u. a., in letzterem stellt der Autor einen fremden Lebenslauf dar: Wilhelm Meister, Hungerpastor u. a. Auf diesen verschiedenen Methoden beruht eine Reihe von wesentlichen, allerdings nur technischen Abweichungen, die die Physiognomie scharf und eindeutig bestimmen.

Hier wollen wir nur noch kurz einige Namen, die für unsere Gattung üblich sind, sowie Derivate derselben Revue passieren lassen.

Solange man den Wesenskern der Gattung nicht erkannt hatte, legte man das Hauptgewicht auf die biographische Einkleidung und nannte sie einfach den biographischen Roman, ein Name, in dem bereits das abfällige Urteil enthalten ist. Wir kennen bereits Mählys höhnende Definition. Es ist aber klar, daß diese Bezeichnung etwas ganz Unwesentliches, rein Formales bezeichnet und so zu einer falschen Auffassung führen muß. Er ist daher unter allen Umständen zu verwerfen.

Später taucht der Name Bildungsroman auf,<sup>1)</sup> der verhältnismäßig noch die weiteste Geltung hat. Er bezeichnet auch ein wesentliches Moment des Begriffsinhaltes, allein er ist von

---

<sup>1)</sup> Dilthey, *Leben Schleiermachers* I. p. 282: „Ich möchte die Romane, welche die Schule W. Meisters ausmachen (denn Rousseaus verwandte Kunstform wirkte auf sie nicht ein), Bildungsromane nennen.“...



gefährlicher Verschwommenheit. Wir können ihm eine zweifache Bedeutung zugrunde legen. Zunächst in dem Sinne, in dem er ursprünglich angewendet wurde und in dem er nur auf Wilhelm Meister und höchstens noch einige romantische Vertreter der Gattung paßt, auf die er auch gemünzt wurde, denn nur Wilhelm Meister geht von vornherein auf „Bildung“ aus, nur er setzt sich „Bildung“ als Endziel seines Strebens. Der grüne Heinrich z. B. will lediglich Maler werden und die meisten dieser Helden: ein Simplizissimus, ein Hans Unwirsch, Anton Wohlfahrt usw., verfolgen überhaupt kein bestimmtes Entwicklungsziel, am wenigsten bewußt jene „Bildung“. So bedeutet der Name also eine Einengung; er ist nicht allgemein. Fassen wir aber den Begriff in nicht übertragener Bedeutung auf, lediglich im Sinne von „bilden“, „formen“, „gestalten“ (wie er aber nicht gemeint ist!), daß also der Charakter des Helden durch das Leben eine „Umbildung“ erfährt — so ist er nichts weiter als ein ebenso überflüssiges wie gefährliches, weil verwirrendes, Synonymon für „erziehen“, „entwickeln“.

Damit sind wir zu den natürlichen und richtigen Namen gekommen: Entwicklungsroman oder Erziehungsroman. Diese beiden Bezeichnungen sind im allgemeinen gleichwertig. Persönlich würde ich dem ersten Namen den Vorzug geben, weil er den übergeordneten, den allgemeineren, sozusagen unmittelbaren Gattungsbegriff darstellt. Denn nicht alles, was Entwicklung ist, muß zugleich Erziehung sein. Eine Pflanze „entwickelt“ sich, wird auch „aufgezogen“, „gezogen“, aber etwa von einer Erziehung derselben zu sprechen, geht nicht an. Denn beides bedeutet zwar soviel wie allmähliche Wesenswandlung, allmähliche Veränderung, ersteres aber überhaupt, vielleicht mit dem Nebengedanken einer Spontaneität, letzteres in dem eingengten Sinne von Entwicklung wider Willen und Absicht, in einer vorgezeichneten Bahn, jedoch unter relativ günstigem Ausgange, zu dem sie durch stärkere Mächte gelenkt wird. Jene absichtliche Beeinflussung, Methode liegt also in dem Begriffe, was wohl das Wesen der Erziehung im gewöhnlichen Sinne, d. h. der Pädagogik ist, aber jener Idee einer Erziehung durch das große Leben ganz fremd ist, ja, wo sie gelegentlich in dieser oder analoger Verwirklichung auftritt, die Gattung, wie wir sehen werden, künstlerisch gefährdet und sogar zerstört. Wenn wir trotzdem in den Titel dieser Untersuchung den Namen „Erziehungsroman“ setzten, so geschah dies einfach aus dem Grunde, weil dieser der gangbare ist und weil es schließlich wenig Zweck hat, denselben Wein in einen neuen Schlauch zu gießen, wenn der alte seine Pflicht voll erfüllt.

Zwei andere Namen, die gelegentlich auftauchen, würden wir übergehen, assoziierten sie nicht ein wichtiges Moment deutschen Literatureinflusses auf England: Kulturreman und



Weltanschauungsroman.<sup>1)</sup> In der Tat haben alle Dichter, die unsere Gattung pflegten, ihre Lebens- und Weltauffassung in künstlerischer Form bieten, in einem Roman die tiefsten Erfahrungen, die Bilanz ihres ganzen Lebens niederlegen wollen. Daher die bezeichnende Erscheinung, daß wenigstens die bedeutenderen Erziehungsromane nicht nur inhaltlich, sondern auch in ihrer Genesis ein ganzes Menschenleben erschöpfen. Goethe schrieb am Wilhelm Meister im ganzen fast 60, Keller am grünen Heinrich fast 40 Jahre. Kein Wunder, wenn diese Dichtungen die Kulturstimmungen und die aus ihnen resultierende Lebensanschauung einer Generation in der denkbar vollkommensten Weise zu verkörpern geeignet sind. Daß auch das Wesen der Gattung dem Erziehungsroman ermöglicht, ein Ziel zu erreichen, dem der Konfliktroman nur in vielbändigen Zyklen zustreben kann, haben wir bereits gezeigt. So erscheinen diese Namen wohl gerechtfertigt, allein sie sind doch zu umfassend, als daß sie eine eindeutige und prägnante Fixierung der Gattung bedeuten könnten. Eine breitere Darstellung der zugrunde liegenden Kultursphäre und der das Ganze tragenden Weltanschauung inhäriert ja dem Romanbegriff überhaupt. Zudem wird der Konfliktroman auf eine Kulturkonstellation durch den Konflikt, zu dem sich diese zuspitzt, in dem sie gewissermaßen sich entzündet, viel grellere Schlaglichter werfen als der longitudinale Erziehungsroman, mit dem er nur an Vollständigkeit nie wetzeln kann. Oder sind Goethes Wahlverwandtschaften, ist Kleists Kohlhaas nicht auch ein Kultur-, ein Weltanschauungsroman im höchsten Sinne?

Allein gerade diese Vollständigkeit, jener vielgeforderte weiteste Überblick über die menschlichen Verhältnisse, jene tiefsten Einblicke in die Gesetze, welche die individuelle und damit menschheitliche Entwicklung regieren, welche das Menschenleben zu einem Kosmos machen, die keine andere Romanform in so erschöpfender Weise geben kann, faszinierte am W. Meister vor allem die Engländer, die hier mit einem Male ihre epische Stammessehnsucht, den ganzen seelischen Makrokosmos in einer Dichtung zu umfassen, in einer Weise erfüllt sahen, die ihren Pilgrim, ihren Gulliver, ihren Robinson, die jenem Ziele immer ihr Köstliches, die lebensvolle Individualität zum Opfer bringen mußten, weit in den Schatten stellte. Daher die Begeisterung, mit der sie diesen Roman aufnahmen, der Eifer, mit dem sie ihn nachzuahmen, zu anglifizieren suchten. Ihr Romanideal, das jenem Ziele noch am nächsten schien, der Gil Blas, erhielt einen argen Stoß. Eine neue Theorie des

---

<sup>1)</sup> Der erste Name stammt, so viel ich weiß, von Koch: Einl. zu Immermanns Werken. National-Lit. Bd. 160 II. p. XV., der zweite von Heinrich Hart: Lit. Echo IV. 449 ff.

Romans wurde aufgestellt und W. Meister zum standard-work derselben ausgerufen. Bulwer ist ihr Hauptvertreter. Er nennt den neuen Roman den philosophischen oder metaphysischen. Dieser soll mit den Vorzügen der W. Scottschen Romane und der Weite des Gil Blas eine tiefergehende Kenntniss des geistigen und sittlichen Lebens verbinden, er soll nicht nur den Menschen und seine Handlungen beobachten, sondern auch den letzten und geheimsten Beweggründen der letzteren nachspüren, sie einem höheren Ziele zudirigieren. So sei es die einzige Aufgabe des Romans, die Erkenntnis der menschlichen Seele zu fördern; die Irrungen eines einzigen leidenschaftlichen Herzens bergen mehr Romantik als die fabelhaftesten Abenteuer jener älteren Romane. Im Godolphin entwickelt Fanny Millinger, diese englische Philine, die Idee eines Romans, die sie befriedigen würde (Tauchnitz. 23. p. 90): „I want some one to write a novel, which shall be a metaphysical Gil Blas, which shall deal more with the mind than Le Sage's book, and less with the actions; which shall make its hero the creature of the world but a different creation though equally true; which shall give a faithful picture in the character of one man of the aspect and the effects of our social system; making that man of a better sort of clay than the amusing lacquey was, and all product of a more artificial grade of society. The book I mean would be a sadder one than Le Sage's, but equally faithful to life. . . . Precisely: romance of idea as well as incident“. Später fordert Bulwer eine verborgene Idee.<sup>1)</sup> Er weist nach „that the most valuable works instruct not by the avowed moral but by the latent one. . .“, zugleich müsse es aber eine „typical moral“ sein. Man kommt also bei der spezifischen Bedeutung des englischen „typical“ auf eine „allegorische“ Darstellung hinaus. Bulwer nennt den Wilhelm Meister häufig einen allegorischen Roman. Er vergleicht ihn mit der Odyssee, der er die allegorische Interpretation der alten Kommentatoren unterlegt. Die Irrfahrt des Odysseus sei die „apprenticeship“ W. Meisters, wie jener die Heimatinsel suche, so gehe auch W. Meister einem fernen Ziele, der Tüchtigkeit des Lebens, entgegen. Die philosophische Bedeutung der Charakterentwicklung W. Meisters läge darum hauptsächlich in dessen „typical meaning“.

Hier haben wir den verhängnisvollen Punkt, in welchem das Leben zu Papier wird, die Ursache, warum Bulwers Romane künstlerisch scheiterten. Seine Figuren sind metaphysische Schemen, aus dem Pergament alter Folianten zusammengepappt.

---

<sup>1)</sup> In einem Aufsätze „On Moral Fictions“ aus dem Jahre 1883. Vgl. Goldhahn: Über die Einwirkung des Goetheschen Werthers und W. Meisters auf die Entwicklung E. Bulwers. Diss. Halle 1894.

Von hier ausgehend, fand es D'Israeli, der den neuen Roman-  
typus „The Psychological Romance“ nannte (Vorrede zu  
Contarini Fleming), überhaupt nicht mehr der Mühe wert, le-  
bendige Menschen zu bilden; die bloßen Begriffe Sorrow,  
Courage usw. erfüllen ja denselben Zweck, ob man ihnen nun  
Kleider umhängt oder nicht. Damit ist der Erziehungsroman  
tatsächlich an der krassesten jener Entartungen gelandet, denen  
wir uns nun zuwenden müssen.

9.

Im allgemeinen weist jede Kunstgattung ihre spezifi-  
schen Schwierigkeiten und Gefahren auf. Das Drama  
will Handlung, und wehe dem phantasiearmen Stümper, der  
Surrogate, der Schilderungen, endlose Konversation u. dgl. bietet.  
Aber der Dramatiker ist bei weitem besser daran als der Dichter  
des Erziehungsromans, dessen zahlreiche verborgene und offene  
Klippen nur die höchste künstlerische Kraft zu umschiffen ver-  
mag. Einige dieser Gefährnisse haben wir gelegentlich schon  
gestreift.

Wir haben gesehen, wie es fast unmöglich ist, eine funda-  
mentale Unterteilung unserer Gattung zu geben. Fast alle  
Erziehungsromane zeigen im Grunde dieselbe Physiognomie:  
Das Werden einer Menschenseele, die nach ihrem Heile strebt.  
Wir erleben ihr erstes Erwachen. Zwischen der frommen  
Einfalt der Kinderjahre und dem Gewinn jenes Heiles eine  
lange Zeit innerer und äußerer Kämpfe mit dem Zweifel, dem  
Schicksal, der Lebensnot, der Sinneslust und zahlreichen anderen  
bösen Feinden. Dann die Verschuldung, der Fall und endlich  
die aus dem Meere der Enttäuschungen aufdämmernde Erkennt-  
nis, die Läuterung und zuletzt das Heil, aber ein ganz anderes,  
das entgegengesetzte von dem erstrebten. Das ist das Schema.  
Ein ewiges Hohelied der Entsagung.<sup>1)</sup> Eine unverrückbare  
Idee, die freilich der tiefste sittliche Kern alles menschlichen

<sup>1)</sup> Dieser Entsagungsgedanke war es, der wiederum Carlyle im  
W. Meister enthusiastisierte. Vergl. Krüger: „Carlyles deutsche Studien“.  
(Anglia IX. Beibl. p. 278 ff.) Carlyle verehrte in Goethe besonders den-  
jenigen, „who has seen into the high meaning of ‚Entsagung‘“, wozu er  
sich im Sartor Resartus ausdrücklich bekannte: „Well did the Wisest of  
our time (Goethe) write: ‚It is only with Renunciation (Entsagung) that  
Life, properly speaking, can be said to begin‘“. Das wurde nicht nur  
mit derselben Ehrerbietung in den Essays wiederholt, sondern auch in  
den Briefen den Geschwistern und der Gattin ans Herz gelegt: „Pray  
to the unseen author of All . . . ., to give thee, if not victory and posses-  
sion, unwearied activity and Entsagung“ . . .

Dazu kam dann noch der Verzicht, den auch Novalis eine Zeitlang  
auf das Leben geleistet und in seinen Fragmenten als den wahren Quell  
aller Philosophie gepriesen hatte: „the true philosophical is annihilation

Lebens zu sein scheint, von der kein Erziehungsroman abirren kann. Er ist immer nur die Variation desselben Themas. Die Geschichte des Erziehungsromans ist nichts anderes als die Geschichte des menschlichen Ein- und Auskleidungsprozesses der Entsagungsidee durch die Generationen und Jahrhunderte hin.

Ein „Einkleidungsprozeß“ sagten wir, und damit rührten wir an die zweite, die schlimmste Klippe des Erziehungsromans überhaupt. Der Jenaer Privatdozent Vermehren bemerkt schon 1800 in einer Note seiner Briefe über Fr. Schlegels *Lucinde* (p. 224) bezüglich *Wilhelm Meister*, „daß der größte Teil des Publikums bei der ersten Erscheinung des Meisters höchlich sich wunderte, wie der Dichter einen unbestimmten, so wenig wirkenden Jüngling, als Wilhelm ist, der fast alles, was die Menschen und die Umstände wollen, aus sich machen läßt, als einen Romanhelden aufstellen konnte. . . .“ In der Tat liegt hier der tote Punkt der Gattung. Wenn wir alle diese Helden vom *Simplizissimus* bis zum *W. Meister* näher ansehen, so müssen wir zugeben, daß sie im Grunde recht unpsychologisch gehandhabt sind, nämlich nicht gemäß dem Schillerschen Satze: „In deiner Brust sind deines Schicksals Sterne“; vielmehr sehen wir sie von Zufall und Schicksal wie einen Fangball hin und her geworfen, von äußeren Geschehnissen gegängelt, ohne einen größeren, persönlichen Willen, der alles niedertreten könnte, was seinem höheren sittlichen Ziele im Wege steht. Ich habe irgendwo ein Bild gesehen: Ein Harlekin mit verbundenen Augen, weit zurückgebeugt, als versuchte er, unter der Binde hervorzublitzeln, taumelt und tappt einer am Horizont breit aufgehenden Sonne entgegen, während ihn ringsum hunderte neckische Nixen und Kobolde an den bunten Bändern seines Narrenkleides nach allen Richtungen zerren und locken. Darunter stand: das Glück. Es hätte aber ebenso gut dort stehen können: Der Erziehungsroman. Denn so kommen mir alle diese Helden vor. Sie taumeln berauscht, trunken, im Traume, ihre Hand am Leitseil der Idee. Der große persönliche Wille ist eliminiert, das individuelle Schicksal

of self (Selbsttötung)“; und als ein Lehrling dieses Meisters von Sais unterschreibt sich auch Teufelsdröckh: „The first preliminary moral Act, Annihilation of Self (Selbsttötung) had been happily accomplished“. Im Aufsatz über Diderot findet er sich wiederum betont: „Self denial, Annihilation of Self must be the beginning of moral action“ und zu den Vorbedingungen eines jeden Heroenlebens rechnet Carlyle „Denial of Self, Annihilation of Self“. Interessant ist in diesem Hause die Verbindung Goethes mit Novalis. — Alle diese hohen Gedanken von „Selbsttötung“, „Entsagung“, vom „Heiligtum des Schmerzes“ und der „Tiefe des Leides“ gingen, wie erwähnt, auch in seine Briefe nach Hause über, und hier zeigt sich die Schwäche Carlyles, die ohneweiters Sätze, die er aus der herben Philosophie des unglücklichen Novalis und des alternden Goethe ableitete, der frischen Jugend einimpfen und das Kreuz auch denen predigen wollte, die vorderhand von der Natur noch das Gegenteil zu fordern hatten.

läuft überall auf das große Menschenschicksal, nicht auf persönliche Tragik hinaus. Darin hat erst der moderne Erziehungsroman Wandel geschaffen. Goethe mag selbst diese Schwäche empfunden haben, denn es klingt wie eine Erklärung, fast wie eine Entschuldigung, wenn er W. Meister sagen läßt (V.): „Im Roman sollen vorzüglich Gesinnungen und Begebenheiten vorgestellt werden, im Drama Charaktere und Taten. . . . Der Romanheld muß leidend, wenigstens nicht in hohem Grade wirkend sein, von dem dramatischen verlangt man Wirkung und Tat“. Dieses Prinzip mag ja innerhalb gewisser Grenzen seine Geltung haben, allein diese ideale Passivität darf nicht bis zur absoluten Willenslosigkeit gesteigert sein, sie darf nicht alle menschlichen Verhältnisse in einer Weise umkehren, die man als Hypertrophie der Passivität, als eine Abnormität bezeichnen muß. Man vergleiche z. B. folgende Szene, die sich am Schlusse der Lehrjahre abspielt, da Wilhelm, möchte man glauben, doch schon ein reifer Mann ist. (VII.5.)

„Mein Freund!“ sagte Therese, „mein Geliebter!“ indem sie das Stillschweigen unterbrach und ihn bei der Hand nahm, „laß uns diesen Augenblick fest zusammenhalten, wie wir öfters, vielleicht in ähnlichen Fällen, werden zu tun haben!“ . . . . Sie umarmte ihn und schloß ihn sanft an ihren Busen; er faßte sie in seine Arme und drückte sie mit Heftigkeit an sich . . . .

Natalie trat herein.

„Gib uns deinen Segen!“ rief Therese, „laß uns in diesem traurigen Augenblick vor dir verbunden sein!“

Wilhelm hatte sein Gesicht an Theresens Halse verborgen; er war glücklich genug, weinen zu können. Er hörte Natalien nicht kommen, er sah sie nicht; nur bei dem Klange ihrer Stimme verdoppelten sich seine Tränen. . . .

Und nehmen wir, um zu zeigen, wie wenig sich das Mannesideal geändert zu haben scheint, die Schlußszene des grünen Heinrich, da dieser so unerwartet der interessanten Judith wieder begegnet, und die frappante Analogien mit jener aufweist: . . . „Sie schloß mich heftig in die Arme und an ihre gute Brust; auch küßte sie mich zärtlich auf den Mund und sagte leis: „Nun ist der Bund besiegelt!““

Wirkt das nicht lächerlich, zumindest ärgerlich? Man fragt unwillkürlich: Ja, wozu hat denn Wilhelm die ganzen Lehrjahre durchgemacht, wozu Heinrich in München, auf dem Grafenschloß und in der Heimat die ganze Erfahrung gesammelt, wenn sie schließlich nicht einmal wissen, wie in solchen Situationen ein Mann sich zu benehmen hat, wenn der eine am Halse der geliebten Frau weint und sich der andere wie ein Kind, das brav war, drücken und küssen läßt, anstatt daß es umgekehrt wäre. Carlyle, dessen Sartor Resartus so manche



ironische Spitze gegen die typischen Schwächen des deutschen Erziehungsromans aufweist, hat diese schlimmste nicht übersehen. Er stattet seinen Helden mit einem Charakterzuge aus, mit dem wir uns noch auseinanderzusetzen haben werden, und berichtet mit deutlichen Seitenhieben auf gewisse deutsche Erinnerungen: „On the whole, that same excellent „Passivity“, so notable in Teufelsdröckh's Siedhood, is here visibly enough again getting nourishment. He wept often; indeed to such a degree, that he was nicknamed „Der Weinende“ („the Tearful“)... und er fügt ironisch hinzu: which epithet, „till towards his thirteenth Year, was indeed not quite unmerited“.

Hier wurzelt eine andere große Gefahr des Erziehungsromans, die der Überwucherung durch Stimmungselemente. Wenn Goethe den Hauptakzent auf die „Gesinnungen“ der Romanpersonen legt, so meint er darunter, da er es in Gegensatz zu Charakter und Tat, also den Willen stellt, offenbar ungefähr das, was die Psychologie eine „Disposition“ nennt, und in weiterer Entfaltung dann eben „Stimmung“. So sind denn auch alle diese Helden mehr oder minder empfindsam und es ist bedeutsam, wenn Keller im grünen Heinrich (I. p. 175) von „hochwichtigen Ereignissen“ spricht, „bei denen es wahrhaft episch herging, Tränen der Rührung und schmerzlicher oder froher Erinnerung ihren Augen entschossen“. So erscheinen die meisten Erziehungsromane in eine lyrische Atmosphäre getaucht, die im W. Meister und dessen Nachahmungen direkt zu eingeschobenen Liedern sich verdichtet. Auch träumen diese Helden sehr gerne und mit einer Lebhaftigkeit, die ihre Träume zu wahren Visionen steigert. Sie sehen kommende Ereignisse voraus, vor jeder entscheidenden Schicksalswendung tritt ihre Traumnatur in Aktion. Schon Wilibald im Knabenspiegel ist ein großer Träumer, noch mehr Simplizissimus und vollends Agathons Psychetraum, Wilhelms Traum von Marianne, Ofterdingens Blumenvision usw. sind berühmt. Diese Stimmungselemente waren es vor allem, durch die W. Meister die Romantiker faszinierte und durch deren Übertreibung sie den Erziehungsroman praktisch unmöglich machten. Es ist nicht mehr Roman, was sie uns bieten, es sind konturlose Symphonien aus Ahnungen, Visionen, Märchenspek usw.

Damit hängt wiederum jene Klippe des Erziehungsromans zusammen, die wir schon im vorhergehenden Kapitel gestreift haben: der Symbolismus, der gewöhnlichen Gegenständen und Geschehnissen des Alltags einen sicheren, einen geheimen, das Schicksal des Helden vorgeahenden Sinn zuschreibt. Man weiß, in welchem — gelegentlich sogar unerträglichen — Maße Goethe diese Dinge verwertet. Es treibt ihn direkt der Allegorie in die Arme, so daß selbst Bulwer, der doch ein Faible für diese hatte, sich veranlaßt sah, den deutschen Roman darob zu



tadeln. Dabei tadelt er auch die deutsche Kritik, die den Hamlet in eine Allegorie verwandelt und so nicht einmal Shakespeare zutraut, die Menschheit zu zeichnen, wie sie ist.<sup>1)</sup>

Diese Neigung, die sich durchaus nicht auf Goethe beschränkt, sondern eine allgemeine Eigenschaft des deutschen Romans ist, hat auch technisch in vielen Erziehungsromanen, vor allem auch im W. Meister, ihre Wirkung gezeitigt, indem sie einen ganzen Apparat mystischer Mächte aufbietet, die den Zweck haben, die Entwicklung des Helden zu beeinflussen, zu leiten, und so den Erziehungsroman tatsächlich in die gefährliche Nähe jenes Gebietes rücken, wo er aufhört, Kunst zu sein: in die Nähe pädagogischen Experimentalromans. Denn erscheinen einmal die Nebenfiguren als die bloßen Werkzeuge einer bewußt handelnden erzieherischen Macht, so liegt die Konsequenz nahe, dies praktisch auch auf die Idee überhaupt auszudehnen. D'Israeli zieht denn auch, wie wir wissen, diese Konsequenz. Er läßt in seinen „Contarini Fleming“ die treibenden Gewalten der menschlichen Seele, er läßt die Abstrakta Joy, Hope, Sorrow, Ambition, Courage, Wit u. a. als Personen auftreten, womit der Roman als solcher ad absurdum geführt wird.

---

<sup>1)</sup> In „The Pilgrims of the Rhine“ 1834, p. 173 ff.



# Schulnachrichten.

## I.

### Der Lehrkörper

und die Verteilung der Lehrfächer und Ordinariate.

Zahl	Name, Titel und Charakter	Lehrfächer	Klassen	Wöchentl. Stunden	Klassen- vorstand
1	Dr. Artur Brandeis, Direktor.	Englisch	V a	3	—
2	Dr. Oskar Benda, prov. Lehrer.	Deutsch Englisch	III a, IV b, V b V b, VI	11 6	V b
3	Johann Bernt, Professor, Kustos des geogr.-hist. Kabinettes.	Deutsch Geogr. u. Gesch.	IV a II a, IV a, V b	4 12	IV a
*4	Horatius Chizzola, Professor, Kustos d. Lehrerbibl.	Italienisch Französisch	I a, IV, V, VI, VII VI	16 3	—
5	Albin Dewaty, Professor.	Deutsch Geogr. u. Gesch.	I a I a, I b, VII	6 11	I a im I. Sem.
6	Klemens Emptmeyer, Professor, VIII. Rangsklasse, Kustos d. Zeichenkab.	Freihandzeichnen	II a, III b IV a, V b, VI, VII	19	—
7	Leopold Höss, Professor, VIII. Rangsklasse, Kustos des Kabin. für Chemie.	Chemie Analyt. Chemie	IV a, IV b, V a, V b, VI 3 Kurse	14 6	—
**8	Vinzenz Hruby, Professor, VII. Rangsklasse.	Französisch Englisch	IV b, V b, VII VII	11 3	—
9	Augustin Kofler, Professor.	Naturgeschichte Mathematik	I a, I b, II a, II b, V a, V b, VI I b	14 (15) 3	—
10	Richard Lerchenfelder, Professor.	Freihandzeichnen Modellieren	I a, I b, II b, III a, IV b, V a 2 Kurse	22 4	I a im II. Sem.
11	Dr. Ludwig Lusner, Professor.	Deutsch Französisch Italienisch	II a IV a, V a I b	5 8 4	—
12	Dr. Hugo Mioni, Weltpriester, Professor.	Kathol. Relig. Exhorte	I a—VII III a—VII	23 2	—
13	Johann Rajakowitsch, Professor, Kustos d. phys. Kab. u. Verw. d. Georgstift.	Mathematik Physik Stenographie	IV a, VI IV a, IV b, VI 3 Kurse	8 (7) 8 6	VI

\* Mitglied der Prüfungs-Kommission für allgemeine Volks- und Bürgerschulen in Triest.

\*\* Mitglied der Prüfungs-Kommissionen für allgemeine Volks- und Bürgerschulen in Triest, Görz und Capodistria.

Zahl	Name, Titel und Charakter	Lehrfächer	Klassen	Wochenl. Stunden	Klassen- vorstand
14	<i>Anton Stephanides,</i> Schulrat, VII. Rangsklasse, Kustos d. geom. Kab.	Geometrie und geom. Zeichnen Darstell. Geom.	IV a, IV b Va, V b, VI, VII	6 11	—
15	<i>Adolf Thannabaur,</i> Professor, VII. Rangsklasse.	Deutsch Geogr. u. Gesch.	II b III a, III b, V a	5 12	V a
16	<i>Dr. Karl Vogl,</i> Professor, Kustos d. naturhist. Kabin.	Mathematik Geometrie Naturgeschichte Physik Kalligraphie	I a, II b II b VII III b I a, I b	6 2 3 3 2	II b
17	<i>Dr. Julius Wetternik,</i> Professor, Verwalter des Unterstützungsfonds.	Mathematik Physik	IV b, V b, VII VII	13 4	IV b
18	<i>Dr. Edwin Zellweger,</i> Professor, Kustos d. Schülerbibl.	Deutsch	III b, V a, VI, VII	14	VII
19	<i>Sebald Riedel,</i> Turnlehrer.	Turnen	In allen Klassen	24	—
20	<i>Hermes Fezzi,</i> suppl. Lehrer.	Italienisch Französisch	II a, II b, III III a	11 6	III a
21	<i>Johann Kratky,</i> Assistent.	Freihandzeichnen	II a—VII	33	—
22	<i>Josef Meindl,</i> suppl. Lehrer und Assistent.	Mathematik Geometrie Assistent für geom. Zeichnen	III b III b II a, II b, III a, IV a, IV b Va, V b, VI, VII	3 2 18	III b
23	<i>Josef Napotnik,</i> suppl. Lehrer.	Slowenisch Französisch	I b, II b, 3. Freikurs III b	10 6	—
24	<i>Dr. Karl Pirjavec,</i> suppl. Lehrer.	Mathematik Geometrie Physik	II a, III a, V a II a, III a III a	10 4 3	II a
25	<i>Karl Pirker,</i> Assistent.	Geom. Zeichnen Turnen	III b, I a, I b	2 4	—
26	<i>Heinrich Šonc,</i> Weltpriester, Konsistorialrat.	Exhorte	I a—II b	2	—
27	<i>Dr. Hermann Trattner,</i> suppl. Lehrer.	Deutsch Geogr. u. Gesch.	I b II b, IV b, VI	6 11	I b
28	<i>Dr. Herm. Lembacher,</i> Probekandidat seit 10. April.	—	—	—	—

### Akatholische Religionslehrer.

Zahl	Name, Titel und Charakter	Lehrfächer	Klassen	Wöchentl.- Stunden	Klassen- vorstand
1	<i>Hermann Adler</i> , evang. Pfarrer A. B.	Evangelische Religion A. B. bis 29. Febr. 1912	Ia + IIa, IIIa + IVa, V + VI + VII	2, 1 1	—
2	<i>Adolf Matuschek</i> , Kandidat der evang. Theologie.	Evangelische Religion A. B., seit 1. März 1912.	ebenso	2, 1 1	—
3	<i>Josef Schalaudek</i> , evang. Pfarrer H. B.	Evangelische Religion H. B.	ebenso	2, 1 1	—
4	<i>Dr. Israel Zoller</i> , Vize-Rabbiner.	Mosaische Reli- gion	Ia II-VII je 1 Stunde	2 6	—

### Nebenlehrer.

1	<i>Alois Pfurtscheller</i> , Übungsschullehrer an der Volksschule Via Annunziata.	Gesang	I II und III Männerchor IV—VII	2 2 1	—
---	--	--------	--------------------------------------	-------------	---

### Schuldiener.

Amtsdiener: *Andreas Castelluber* — *Vinzenz Kosmina*.

Aushilfsdiener: *Raimund Petzrick*, bis 31. Oktober 1911.

*Josef Franetić*, vom 1. November bis 31. März 1912.

II.

**Die Lehrverfassung.**

a) Übersicht über die Lehrgegenstände und ihre wöchentliche Stundenzahl.

(Nach dem Normallehrplane vom 8. April 1909 mit Ausnahme der Sprachen.)

Gegenstand	Klasse							Wöchentliche Stundenzahl
	I	II	III	IV	V	VI	VII	
Kathol. Religionslehre . . .	2	2	2	2	2	2	1	13
Evang. Religionslehre A. B.	2		1		1			4
" " " H. B.	ebenso							4
Mosaische Religionslehre . .	2	1	1	1	1	1	1	8
Deutsche Sprache . . . . .	6	5	4	4	3	3	4	29
Französische Sprache . . . .	—	—	5	3	3	3	3	17
Italienische Sprache <sup>1)</sup> . . . .	4	4	3	3	3	3	3	23
Slowenische Sprache <sup>1)</sup> . . . .	—	—	—	—	3	3	3	9
Englische Sprache <sup>2)</sup> . . . . .	—	—	—	—	3	3	3	9
Geographie . . . . .	2	2	2	2	1	1	1	10
Geschichte . . . . .	2	2	2	2	3	2	3	16
Mathematik . . . . .	3	3	3	4	4	I. Sem. 4 II. " 3	5	26
Naturgeschichte . . . . .	2	2	—	—	2	I. " 2 II. " 3	3	11 (19)
Chemie . . . . .	—	—	—	3	3	2	—	8
Physik . . . . .	—	—	3	2	—	4	4	13
Geometrisches Zeichnen . . .	—	2	2	3	3	3	2	15
Freihandzeichnen . . . . .	4	4	4	3	3	2	3	23
Schönschreiben . . . . .	1	—	—	—	—	—	—	1
Turnen . . . . .	2	2	2	2	2	2	2	14
<b>Freie Gegenstände:</b>								
Stenographie (3 Kurse à 2 St.)	—	—	—	2+2 <sup>3)</sup>	2	—	—	6
Analytische Chemie ebenso	—	—	—	—	2+2 <sup>4)</sup>	2	—	6
Gesang (2 Kurse à 2 St., 1 Kurs à 1 St.)	2 <sup>5)</sup>	—	—	—	—	—	—	5
Modellieren (2 Kurse à 2 St.) <sup>6)</sup>	—	—	2	—	1	—	—	3
			2	—	2	—	—	4

<sup>1)</sup> Gemäß Erl. des Min. für Kultus und Unterricht vom 29. August 1910, Zl. 29119, ist vom Schuljahre 1910-11 für alle Schüler entweder Italienisch oder Slowenisch nach Wahl der Eltern oder deren Stellvertreter obligat. Diese Einrichtung trat im Schuljahre 1910-11 für die I. Klasse, 1911-12 für die II. Klasse in Kraft; daher entfielen der I. u. 2. slow. Freikurs und es verblieb der 3. mit 2 Wochenstunden, der mit der fortschreitenden Einführung des obligaten Unterrichtes in den Landessprachen aufgelassen wird.

<sup>2)</sup> Für die Schüler der 3 oberen Klassen ist Italienisch oder Englisch obligat. Minist.-Erl. vom 4. Mai 1890, Zl. 813.

<sup>3)</sup> In den I. Kurs können Schüler von der 4., in den II. von der 5. Klasse an eintreten. Der I. Kurs wurde gemäß Minist.-Erl. vom 4. März 1912, Zl. 8103, in 2 Abteilungen geteilt.

<sup>4)</sup> In den I. Kurs können Schüler von der 5., in den II. von der 6. Klasse an eintreten.

<sup>5)</sup> Der Gesangsunterricht wurde in 3 Abteilungen erteilt: I. Abteilung (I. Kl.), II. Abteilung (II. u. III. Kl.), Männerchor (IV.—VII. Kl.) Minist.-Erl. vom 10. September 1911, Zl. 30833.

<sup>6)</sup> Eingeführt gemäß Minist.-Erl. vom 11. März 1912, Zl. 50026/11.



b) Lehrstoff nach Klassen und Gegenständen.

## I. Klasse.

**Katholische Religionslehre:** Die katholische Glaubens- und Sittenlehre; die Sakramente; Liturgik: Die kirchlichen Zeiten und Feste.

**Deutsche Sprache:** Wiederholung und Erweiterung des bei der Aufnahmeprüfung geforderten grammatischen Wissens nach Maßgabe der Bedürfnisse des fremdsprachlichen Unterrichtes und des Aufsatzunterrichtes. — Richtiges und sinngemäßes Lesen kleiner erzählender Gedichte, von Märchen, Sagen, Fabeln und Erzählungen. Erklärung, Besprechung und freie Wiedergabe des Gelesenen. — Auswendiglernen und Vortragen von kurzen Gedichten, ausnahmsweise von prosaischen Stücken. Im Semester 6 Schul- und 3 Hausarbeiten.

**Italienische Sprache** (mit italienischer Unterrichtssprache): Formenlehre des Artikels, Substantivs, Adjektivs, Pronomens und der regelmäßigen Verba. Praktische Übungen in der Orthographie. Lektüre aus den „Nuove letture italiane“, p. I. Mündliche und schriftliche Übungen. 6 Schul- und 3 Hausarbeiten in jedem Semester.

**Italienische Sprache** (mit deutscher Unterrichtssprache): Aussprache, Formenlehre nebst einigen Regeln aus der Satzlehre. Diktate schriftliche und mündliche Nacherzählungen, Konversationsübungen. Lehr- und Lesebuch der ital. Sprache (I.) von Baroni-Segatini. 4 Schularbeiten und 3 Diktate.

**Slowenische Sprache:** Formenlehre. Lektüre aus Sket-  
Wester, „Slov. čitanka“ (I.). Memorieren und Vortragen poetischer und prosaischer Stücke. Im I. und II. Sem. je 6 Schul- und 3 Hausarbeiten.

**Geographie,** 2 Stunden wöchentlich: Geographische Vor- und Grundbegriffe; die Hauptformen des Festen und Flüssigen in ihrer Verteilung auf der Erde, sowie die Lage der bedeutendsten Städte und Staaten der einzelnen Erdteile in übersichtlicher Weise. Stete Anwendung der Karten.

**Geschichte,** 2 Stunden wöchentlich: Altertum: Ausführlichere Darstellung der Sagen. Die weltgeschichtlich wichtigsten Personen und Begebenheiten, hauptsächlich aus der Geschichte der Griechen und Römer.

**Mathematik:** Dekadisches Zahlensystem, metrisches System, Grundoperationen mit unbenannten und einnamigen ganzen und Dezimalzahlen, Vorübungen in einfachen Schlußrechnungen. Vaterländische Münzen. Römische Zahlzeichen. Rechnen mit mehrnamig benannten Zahlen. Vorübungen für das Bruchrechnen. In jedem Semester 3 Schulaufgaben; außerdem von Stunde zu Stunde kleine Übungsaufgaben.

**Naturgeschichte:** Zoologie. I. Sem. und in den ersten 4 Wochen des II. Sem.: Beschreibung der wichtigsten Arten der Säugetiere und Vögel; im Rest des II. Sem.: Beschreibung einer Anzahl von phanerogamen Pflanzen, mit Erörterung der allgemeinen Merkmale an denselben.

**Geometrie:** Grundbegriffe der Geometrie und anschauliche Erklärung der elementaren Körperformen: Würfel, Prisma, Pyramide, Zylinder, Kugel und Kegel. Erläuterungen der wichtigsten ebenen geometrischen Gebilde und ihrer Merkmale auf dem Wege der Anschauung. Inhalt von Quadrat, Rechteck, Würfel und Quader.

**Freihandzeichnen:** Zeichnen einfacher Ornamente, stilisierter Blütenformen. Einfache Gefäße und andere Objekte nach der Natur. Material: Bleistift, Tusche und Farbe. Erklärungen über die Anwendung und Bedeutung der Ornamente.

**Schönschreiben:** Im I. Semester die deutsche und lateinische Schrift, im II. die Rundschrift.

## II. Klasse.

**Katholische Religionslehre:** Die christliche Liebe, die christliche Gerechtigkeit. Liturgik. Die religiösen Handlungen.

**Deutsche Sprache:** Grammatik: Wiederholung und Erweiterung des grammatischen Lehrstoffes der I. Klasse nach Maßgabe der Bedürfnisse des fremdsprachlichen Unterrichtes und des Aufsatzunterrichtes. — Lektüre: Ausdehnung des Lesestoffes auf Darstellungen geschichtlichen, natur- und erdkundlichen Inhaltes und auf umfangreichere Gedichte. Memorieren und Vortragen. — Schriftliche Arbeiten: Im Semester 6 Schul- und 3 Hausarbeiten. Etwas umfangreichere Nacherzählungen; Umbildungen einfacher Lesestücke nach gegebenen Gesichtspunkten; verkürzende Zusammenfassung ausführlicher Erzählungen.

**Italienische Sprache** (mit italienischer Unterrichtssprache): Formenlehre der unregelmäßigen Verba, Lektüre aus den „Nuove letture italiane“, p. II. Monatlich je eine Schul- und eine Hausaufgabe.

**Italienische Sprache** (mit deutscher Unterrichtssprache): Erweiterung der Formen- und Satzlehre. Schriftliche und mündliche Übungen. Lehr- und Lesebuch der italienischen Sprache (II.) von Baroni-Segantini. 5 Schul- und 3 Hausarbeiten.

**Slowenische Sprache:** Vervollständigung der Formenlehre, Ausführliches über das Zeitwort. Das Wichtigste aus der Satzlehre. — Lektüre aus Sket-Wester, Slov. čitanka I. Memorieren und Vortragen poetischer und prosaischer Stücke. Im I. und II. Sem. je 6 Schul- und 3 Hausarbeiten.

**Geographie,** 2 Stunden wöchentlich: Der scheinbare Sonnenlauf unter verschiedenen Breiten. Kugelgestalt und Größe der Erde. Vertiefende Lehre vom Globus. Asien, Afrika, Südeuropa und das britische Inselreich. — Kartenskizzen (lediglich zu Übungszwecken).

**Geschichte,** 2 Stunden wöchentlich: Mittelalter und Neuzeit bis zum westfälischen Frieden. Die weltgeschichtlich wichtigsten Personen und Begebenheiten mit besonderer Rücksicht auf die Geschichte der österreichisch-ungarischen Monarchie.

**Mathematik:** Rechnen mit Brüchen. Schlußrechnung, einfache Zinsrechnung. In jedem Semester 3 Schulaufgaben; außerdem von Stunde zu Stunde kleine Übungsaufgaben.

**Geometrie:** Symmetrie, geometrische Orte, Dreiecke, Vierecke, Vielecke, Kreis, Prisma, Pyramide, Kegel, Zylinder, Kugel.

**Naturgeschichte:** 6 Monate Zoologie: Die wichtigsten Vertreter der übrigen Wirbeltiere und der wichtigeren Ordnungen der Wirbellosen mit besonderer Berücksichtigung der Meeresbewohner. — 4 Monate Botanik: Beschreibung und Vergleichung einer Anzahl von Sporen- und Samenpflanzen; Besprechung der wichtigeren Familien.

**Geometrisches Zeichnen:** Übungen im Gebrauch der Reißinstrumente. Konstruktionszeichnen im Anschluß an den behandelten Lehrstoff und unter besonderer Berücksichtigung einfacher ornamentaler Formen.

**Freihandzeichnen:** Perspektivisches Freihandzeichnen nach Kombinationsmodellen in Einzel- und Gruppendarstellungen; Zeichnen einfacher Flachornamente und stilisierter pflanzlicher Motive. Zeichnen nach der Natur. Material: Bleistift, Farbe und Kreide.

Die Grundsätze des Perspektivzeichnens nach der Anschauung. Entwicklung und Zweck der Ornamente.

### III. Klasse.

**Katholische Religionslehre:** Liturgik: Die heiligen Orte. Geschichte der Offenbarung des alten Testaments.

**Deutsche Sprache:** Zusammenhängende Behandlung der Wortlehre und der Lehre vom einfachen Satze. Genaues Eingehen auf die Gedankenfolge und Gliederung prosaischer und poetischer Lesestücke, Memorieren und Vortragen. In jedem Semester 4 Schul- und 2 Hausarbeiten. (Umgestaltung kleiner epischer Gedichte in Prosa, Auszüge aus ausführlicheren Erzählungen, Beschreibungen.)

**Französische Sprache** (Lehrstoff der I. und II. Klasse des neuen Lehrplanes): Einzelne Sätze, dann zusammenhängende Lesestücke; sprachliche und sachliche Erklärung derselben. Französische Fragen und Antworten über das Gelesene. Nachsprechen der vom Lehrer vorg gesprochenen Sätze. Grammatik gelegentlich der Lektüre, später systematisch. 7 schriftliche Arbeiten, abwechselnd Diktate und Schularbeiten. Stoff der letzteren: Niederschreiben eines durchgearbeiteten Stückes, Fragen und Antworten in französischer Sprache über Gelesenes.

**Italienische Sprache:** Syntax. Lektüre aus den „Nuove letture italiane“, p. III. 4 Schul- und 2 Hausarbeiten im Semester.

**Geographie,** 2 Stunden: Die in der II. Klasse nicht behandelten Länder Europas (mit Ausschluß der österreichisch-ungarischen Monarchie), Amerika und Australien nach denselben Gesichtspunkten wie in der II. Klasse, insbesondere auch rücksichtlich der Erklärung der klimatischen Verhältnisse.

**Geschichte,** 2 Stunden: Neuzeit vom westfälischen Frieden bis zur Gegenwart. Die wichtigsten Personen und Begebenheiten mit besonderer Rücksicht auf die Geschichte der österreichisch-ungarischen Monarchie.

**Mathematik:** Abgekürztes Rechnen. Einübung der 4 Grundoperationen mit algebraischen Zahlen und Ausdrücken. Das Quadrieren und Kubieren, die Quadrat- und Kubikwurzel. In jedem Semester 3 Schulaufgaben; außerdem von Stunde zu Stunde kleine Übungsaufgaben. Geometrie: Ähnlichkeit, flächengleiche Figuren, Flächenverwandlungen. Flächen- und Körperberechnung.

**Physik:** Allgemeine Eigenschaften der Körper, Wärmelehre, Magnetismus, Elektrizität, Akustik, Optik, Himmelserscheinungen (über das ganze Schuljahr verteilt).

**Geometrisches Zeichnen:** Ausdehnung der in der II. Klasse begonnenen Konstruktionen auf den obigen Lehrstoff der Geometrie.

**Freihandzeichnen:** Perspektivisches Freihandzeichnen nach Holzmodellen und Modellgruppen mit Bleistift, Farbe und Kreide. Zeichnungen nach der Natur und kunstgewerblichen Objekten. Zeichnen nach ornamentalen Gipsmodellen. Zeichnen und Malen nach Flachornamenten der antikklassischen Kunstweisen. Blumenmalen nach Vorlagen und nach der Natur. Einfache Stilleben. Erklärungen über Farbengebung und Farbenharmonie.

#### IV. Klasse.

**Katholische Religionslehre:** Geschichte der Offenbarung des neuen Bundes.

**Deutsche Sprache:** Grammatik: Zusammenfassende Wiederholung der Formen- und Satzlehre. Das Wichtigste aus der Wortbildungslehre. Grundzüge der Prosodie und Metrik. — Lektüre wie in der III. Klasse. Außer den im Lesebuche enthaltenen Stücken: Kleists Novelle „Michael Kohlhaas“. Memorieren und Vortragen. — Aufsätze: In jedem Semester 4 Schul- und 2 Hausarbeiten. Stoff teilweise noch wie in der III. Klasse; außerdem Beschreibung von bestimmten Vorgängen; Schilderungen; Übungen im Herausheben der Disposition größerer Lesestücke und im Disponieren passend gewählter Stoffe.

**Französische Sprache** (Lehrstoff der 3. und 4. Klasse des neuen Lehrplanes): Sprachliche Erklärung des Sprech- und Lesebuches von Bechtel, Mittelstufe. Französische Fragen und Antworten über das Gelesene. Die wichtigsten unregelmäßigen Verba; Bildung des Adverbs; unregelmäßige Pluralformen; Übersetzungen aus dem Deutschen ins Französische im Anschlusse an den Lesestoff. In jedem Semester 4 Schulaufgaben. Stoff derselben: Beantwortung französischer Fragen über das Gelesene und kleine freie Nacherzählungen.

**Italienische Sprache:** Fortgesetzte syntaktische Übungen, Lektüre aus den „Nuove letture italiane“, p. IV. In jedem Semester 4 Schul- und 2 Hausarbeiten. Lektüre: Manzoni's „I promessi sposi“.

**Geographie:** 2 Stunden: Lage, physische und politische Geographie der österreichisch-ungarischen Monarchie mit Ausschluß des statistischen Teiles als solchen, jedoch mit eingehender Beachtung der Produkte der Länder; der Beschäftigung, des Verkehrslebens und der Kulturverhältnisse der Völker. — Kartenskizzen (zu Übungszwecken).

**Geschichte:** 2 Stunden: Geschichte des Altertums bis zum Untergange des weströmischen Reiches.

**Mathematik:** Allgemeine Arithmetik: Erläuterung der Operationsgesetze und ihres Zusammenhanges, vertieftes Verständnis des dekadischen Zahlensystems und einfachste Übungen mit anderen Systemen. Maße, Vielfache, Brüche; Gleichungen des ersten Grades mit einer und mehreren Unbekannten; Verhältnisse, Proportionen; reine Gleichungen zweiten Grades. Graphische Darstellung der linearen Funktion und ihre Benützung zur Auflösung von Gleichungen des ersten Grades.

**Planimetrie:** Wiederholung und Vertiefung des früher behandelten Lehrstoffes. Lösung von Konstruktionsaufgaben. Rechnungsaufgaben im Anschluß an den übrigen Lehrstoff.

3 Schulaufgaben im Semester, Hausübungen von Stunde zu Stunde.

**Physik:** Vom Gleichgewicht und der Bewegung, von den Flüssigkeiten und den Gasen. Zusammenfassende Wiederholung der Himmelserscheinungen und ihre Erklärung aus dem kopernikanischen System.

**Chemie:** Experimente über Lösung und Ausscheidung der Körper, chemische Synthese und Analyse. Über Atomgewichte, Wertigkeit und chemische Formeln. Grundzüge der Kristallographie. Chemie der Metalloide und Metalle mit ihren wichtigsten gegenseitigen Verbindungen, Besprechung der hierbei in Betracht kommenden Minerale und Gesteine, sowie der besonders für Handel und Industrie bedeutendsten organischen Verbindungen. Die 6 Kristallsysteme.

**Geometrisches Zeichnen:** Darstellung der Kegelschnittlinien auf Grund ihrer Brennpunkteigenschaften. Tangenten in einem Punkte und von einem Punkte außerhalb. Lagenbeziehungen.

Anschauungsmäßiges Zeichnen von Grund- und Aufriß einfacher Körper in besonderen Lagen gegen die Rißebenen. Geometrische Festsetzung der Begriffe Grund- und Aufriß für Punkte, Linien usw. Ermittlung der Länge und Tafelneigung von Strecken sowie der Gestalt geradliniger, in projizierenden Ebenen liegender Figuren. Darstellung ebenflächiger Körper in gedrehten Stellungen. Zeichnen von Seiten- und Schrägrissen solcher Körper. Schnitte mit projizierenden Ebenen. Netze ebenflächiger Körper, einfache Schattenkonstruktionen für solche Körper bei Parallelbeleuchtung.

**Freihandzeichnen:** Weitere Entwicklung im Zeichnen und Malen von Naturformen und Gruppenbildern.



## V. Klasse.

**Katholische Religion:** Allgemeine Glaubenslehre: Die Apologie der katholischen Kirche. Besondere Glaubenslehre: Die Lehre von Gott. Die Christologie.

**Deutsche Sprache:** Literaturgeschichte von den Anfängen bis einschließlich Wieland. — Lektüre: a) Auswahl aus dem Nibelungenliede. Inhaltsangabe der Gudrun, kurze Auswahl aus dem Minnegesang und der Spruchdichtung in Übersetzungen. Volkslieder, Proben aus Hans Sachs, kurze Proben aus dem Messias, Klopstocks Oden in knapper Auswahl; Wielands Oberon in Bruchstücken mit verbindender Inhaltsangabe. — b) Stücke aus Homers Ilias und ausgewählte Balladen aus der neueren Literatur.

Sprechübungen. In jedem Semester 5 Aufsätze.

**Französische Sprache:** Lektüre und Nacherzählung von Stücken erzählenden Inhaltes. Lektüre einiger Fabeln von La Fontaine. Wiederholung der Formenlehre in französischer Sprache, besonders der Zeitwörter. Gebrauch des Artikels und der Hilfsverba. Übersetzungen aus dem Deutschen. In jedem Semester 4 Schularbeiten, bestehend in Nacherzählung gele-sener oder vorgelesener Stücke.

**Italienische Sprache:** Le origini della lingua. Poesia dialettale; scuola poetica siciliana; il dolce stil novo; Dante Alighieri: vita e opere. Il Petrarca; il Boccaccio; i prosatori e i poeti minori del Trecento. Il Rinascimento; gli Umanisti. Dante: Inferno (IX-XIX). In jedem Semester 3 Schul- und 2 Hausarbeiten.

**Englische Sprache:** Aussprache; Formenlehre; Substantivum, Adjektivum, Adverb, Pronomen, regelmäßiges Verbum, starke Verba. Von Weihnachten bis Schluß des Jahres 6 Schularbeiten (Diktate, Beantwortung von Fragen, Umformungen, Nacherzählungen).

**Geschichte (3 St.) und Geographie (1 St.):** Geschichte des Mittelalters und der Neuzeit bis zum westfälischen Frieden (die österreichische Geschichte besonders hervorgehoben). Geographie: Allgemeine Übersicht Europas. Länderkunde Süd- und Westeuropas. Amerika und Australien im Überblick.

**Mathematik:** A. Arithmetik: Potenzen und Wurzeln. Die Gleichungen des zweiten Grades mit einer (und leichteste mit mehreren) Unbekannten. Gleichungen höherer Grade, die sich auf quadratische zurückführen lassen. Irrationale, imaginäre und komplexe Zahlen, soweit das Lösen jener Gleichungen auf sie führt. Graphische Darstellung der quadratischen

Funktion und ihre Verwendung zur Auflösung quadratischer Gleichungen. Logarithmen. *B. Geometrie*: Planimetrie und Stereometrie. In jedem Semester 3 Schulaufgaben, außerdem kleine Hausübungen von Stunde zu Stunde.

**Naturgeschichte**: Botanik: Morphologie der Pflanzen, Grundzüge der Anatomie und Physiologie mit praktischen Übungen. Systematische Vorführung der wichtigeren Familien der Krypto- und Phanerogamen mit besonderer Hervorhebung der Nutzpflanzen.

**Chemie**: Geschichtliche Einleitung. Chemie der Metalloide, Entwicklung der wichtigsten neueren chemischen Theorien, die Metalle und ihre Verbindungen, mit Hervorhebung der technisch wichtigen. Entwicklung des periodischen Systems.

**Darstellende Geometrie**: Im engen Anschluß an den Unterricht in der IV. Klasse systematische Durchführung der Grundaufgaben der darstellenden Geometrie über Punkte, Gerade und Ebenen mittels Auf- und Grundriß unter gelegentlicher Benützung des Kreuzrisses oder anderer Seitenrisse. Anwendung dieser Konstruktionen zur Lösung zusammengesetzter Aufgaben, insbesondere zur Darstellung regelmäßiger Prismen und Pyramiden von vorgeschriebener Gestalt und Lage samt ihren Schatten, zur Ermittlung ebener Schnitte von Prismen, Pyramiden oder anderen ebenflächigen Körpern, ferner zur Aufsuchung der Durchdringungsfigur zweier solcher Körper in einfachsten Fällen.

**Freihandzeichnen**: Figurales Zeichnen. Der menschliche Kopf erklärt und gezeichnet nach guten Vorbildern und Gipsköpfen. Übungen in der Landschaftsmalerei. Skizzierübungen von Vorgeschrittenen im Freien nach der Natur.

## VI. Klasse.

**Katholische Religionslehre**: Besondere Glaubenslehre. Die Gnade; die Sakramente. Die katholische Sittenlehre. Der letzte Grund des sittlich Guten. Das göttliche Gesetz. Die Pflichten und die evangelischen Räte. Das Gewissen. Tugend und Sünde. Pflichten des Christen gegen Gott, sich selbst und den Nächsten. Der Tod des Christen.

**Deutsche Sprache**: Literaturgeschichte: Von Lessing bis zu Schillers Tod. Lektüre nach dem Lesebuche: *a)* Lessing, Herder, Sturm und Drang, Goethe bis 1805, Schiller. *b)* Zeitlich nicht gebundener Lesestoff: Proben moderner Prosa, Reden. Gelesen und besprochen wurden folgende Werke: „Minna

von Barnhelm“, „Götz“, „Egmont“, „Kabale und Liebe“, „Maria Stuart“, „Jungfrau von Orleans“, „Wilhelm Tell“, „Macbeth“, Liliencron „Der Richtungspunkt“. — Memorieren und Vortragen. Redeübungen. In jedem Semester 5 Aufsätze.

**Französische Sprache:** Grammatik: Übereinstimmung des *participle passé*; Gebrauch der Hilfsverba und der Tempora; Kasuslehre, Moduslehre. — Lektüre: Musterstücke erzählender Prosa und Fabeln. Mérimée, Colomba, Tamango; Molière, Avare. Wiedergabe des Gelesenen in französischer Sprache. In jedem Semester 4 Schularbeiten.

**Italienische Sprache:** L'ultimo periodo del Rinascimento: Nicolò Machiavelli storico e politico; Francesco Guicciardini. Lodovico Ariosto: lettura di gran parte dell'„Orlando Furioso“ (ed. scol.); alcuni prosatori; G. Vasari, B. Cellini: la „Vita di se stesso“ (ed. scol.). Torquato Tasso: lettura dell'„Aminta“ e della „Gerusalemme liberata“ (ed. scol.). La prosa e gli studi scientifici del Seicento: G. Galilei; la storia civile e religiosa: i predicatori; la satira e l'eroicomico nel Seicento; il Marini e il Secentismo. In jedem Semester 3 Schul- und 2 Hausarbeiten. (Siehe Abschnitt IV.)

**Englische Sprache:** Wiederholung der Formenlehre; unregelmäßige Verba; Partizip und Gerundium; Accus. cum infinitivo; Passivum; Anwendung der verschiedenen Zeiten. Nach der Grammatik von Sonnenburg-Kellner. Lekt. 28—41. — Lektüre leichter Stücke aus dem Lesebuche von Nader und Würzner. Im Anschlusse Sprechübungen. Schriftliche Nacherzählung. In jedem Semester 4 Schularbeiten; Übersetzung aus dem Deutschen ins Englische.

**Geschichte (2 St.) und Geographie (1 St.):** Geschichte der Neuzeit bis zum Wiener Kongreß mit spezieller Rücksicht auf die österreichisch-ungarische Monarchie und besonderer Hervorhebung der kulturgeschichtlichen Momente. Geographie: Länderkunde Nord-, Ost- und Mitteleuropas (mit Ausschluß der österreichisch-ungarischen Monarchie); Afrika und Asien.

**Mathematik:** a) Algebra: Logarithmische und Exponentialgleichungen. Arithmetische und geometrische Progressionen. Zinseszinsen- und Rentenrechnung. b) Geometrie: Goniometrie, ebene Trigonometrie, sphärische Trigonometrie. 3 Schulaufgaben in jedem Semester; außerdem von Stunde zu Stunde kleine Übungsaufgaben.

**Physik:** Allgemeine Eigenschaften der Körper. Mechanik, Wärmelehre.

**Chemie:** Einleitung zur organischen Chemie. Petroleum, Fettkörper, Verarbeitung der Fette, Kohlenhydrate, Gärung,

Cyanverbindungen, aromatische Verbindungen. Bei der Entwicklung der neueren chemischen Theorien wurde besonders auf technisch wichtige Produkte Rücksicht genommen.

**Naturgeschichte:** Zoologie: Das Bemerkenswerteste über den Bau des Menschen und die Verrichtungen seiner Organe mit diätetischen Winken. Behandlung der Klassen der Wirbeltiere und der wichtigeren Gruppen der Wirbellosen auf Grund ihres äußeren und inneren Baues, mit gelegentlicher Rücksichtnahme auf entwicklungsgeschichtliche Verhältnisse und auf die lokale adriatische Fauna. Sezierübungen und mikroskopische Übungen.

**Darstellende Geometrie:** Darstellung des Kreises in Normalrissen, Schlagschatten auf Ebenen für Parallelbeleuchtung, Schrägriß des Kreises. Ableitung der konstruktiv wichtigsten Eigenschaften der als Normal- oder Schrägriß aufgefaßten Ellipse aus den entsprechenden Eigenschaften des Kreises. Darstellung von Zylindern und Kegeln (hauptsächlich Drehzylindern und Drehkegeln) und daraus zusammengesetzten Körperformen auch im Schrägriß. Berührungsebenen an Kegel- und Zylinderflächen. Ebene Schnitte, Netze und leichtere Fälle von Durchdringungen dieser Flächen. Schattenkonstruktionen für Parallelbeleuchtung; Ableitung der konstruktiv wichtigsten Eigenschaften dieser Schnittlinien.

**Freihandzeichnen:** Zeichnen nach Köpfen in Hochrelief, nach Masken und Büsten, eventuell nach der Natur. Wiederholung und Fortsetzung des Stoffes aus den vorhergehenden Klassen. Aquarellmalerei und Federzeichnen. Stilleben.

## VII. Klasse.

**Katholische Religionslehre:** Kirchengeschichte. Von dem Tode des letzten Apostels bis auf unsere Tage. Entwicklungsgeschichte der katholischen Glaubenssätze.

**Deutsche Sprache:** Lektüre: Einführung in das Verständnis der zweiten Blütezeit der deutschen Literatur (Fortsetzung) auf Grund der Lektüre prosaischer Schriftwerke und schwierigerer epischer und lyrischer Gedichte Lessings, Herders, Goethes und Schillers; Lektüre von Goethes „Hermann und Dorothea“ und „Iphigenie auf Tauris“; Schillers „Wallenstein“, „Die Braut von Messina“; Euripides „Iphigenie in Tauris“; Grillparzers „König Ottokar“; Hebbels „Agnes Bernauer“; Fontanes „L'Adultera“; Ibsens „Baumeister Solneß“; Liniencrons „Sommerschlacht“. Außerdem wurde unter der Leitung des Lehrers Goethes „Faust I. u. II.“ und „Tasso“

gelesen, abgesehen von der Privatelektüre der Schüler. Redewörter. — Aufsätze: Im I. Semester 5, im II. 4, abwechselnd Schul- und Hausarbeiten (Themen siehe Abschnitt IV.)

**Französische Sprache:** Wiederholung des Gebrauches der Fürwörter. Gebrauch der Zeiten. Konjunktiv nach Verben und nach Konjunktionen. Bedingungssätze. Syntax des *participe passé*. Präsenspartizip und Verbaladjektiv. Infinitiv. Die Negation. Partizipialkonstruktion. Verkürzung der Nebensätze durch den Infinitiv. Übersetzungen ins Französische. — Lektüre längerer prosaischer Stücke und einiger Gedichte. J. Sandeau, *Mademoiselle de la Seiglière*. — Im Semester 4 Schularbeiten.

**Italienische Sprache:** *Storia dei primi tre Secoli della letteratura*. *Le origini*. Dante. *Lettura dell'„Inferno“* e dei primi canti del „Purgatorio“. Francesco Petrarca. I cronisti; i novellieri: G. Boccaccio. — Il Quattrocento, gli Umanisti. Scrittori toscani; il Boiardo. — *L'Arcadia*; Pietro Metastasio e il melodramma; la prosa: riformatori, economisti, storici; la commedia del Goldoni; i Gozzi, il Baretta. — Il *Giorno* e le *Odi* del Parini; la tragedia dell'Alfieri. — La poesia del Monti, i Sepolcri e le liriche minori del Foscolo; il Manzoni e il romanticismo italiano; Giacomo Leopardi; romantici minori; Giovanni Prati; Giosuè Carducci. — Cenni di letteratura contemporanea. — Im ersten Semester 6, im zweiten 4 schriftliche Arbeiten.

**Englische Sprache:** Englische Syntax: Artikel, Substantiv, Adjektiv, Pronomen, Präpositionen, Konjunktionen, nach der Grammatik von Sonnenburg-Kellner, Lektion 36 bis zum Schlusse. Übersetzungen ins Englische. Kursorische Wiederholung der Grammatik. Lektüre ausgewählter Stücke aus dem Lesebuche von Nader und Würzner. Ch. Dickens, *Three Christmas Stories*. Im Anschlusse Sprechübungen. Schriftliche Nacherzählung. — In jedem Semester 4 Schularbeiten.

**Geschichte und Geographie:** Abschluß der Geschichte der Neuzeit vom Wiener Kongresse bis zur Gegenwart. Zusammenfassende Behandlung der Geschichte der österreichisch-ungarischen Monarchie.

Geographie der österreichisch-ungarischen Monarchie mit besonderer Berücksichtigung der Oro- und Hydrographie, der Geologie, der Klimatologie und der Wirtschaftsgeographie. Stellung im Weltverkehre.

Bürgerkunde: Verfassung und Verwaltung der österreichisch-ungarischen Monarchie, mit besonderer Berücksichtigung der im Reichsrate vertretenen Königreiche und Länder. Wesen und Funktionen des Staates; Staatsbürgerliche Rechte und Pflichten.

**Mathematik:** A. Algebra: Die Kombinationslehre; der binomische Lehrsatz; die Wahrscheinlichkeitsrechnung.

**B. Geometrie:** Die Elemente der höheren Analysis. Die analytische Geometrie der Ebene. Wiederholung des gesamten Lehrstoffes der Oberklassen mittels zahlreicher Übungsaufgaben. 3 Schularbeiten in jedem Semester. Außerdem von Stunde zu Stunde Übungsaufgaben.

**Physik:** Astronomie, Magnetismus, Elektrizität, Optik.

**Naturgeschichte:** I. Semester: Mineralogie: Grundzüge der Kristallographie, Beschreibung der wichtigsten Minerale nach vorliegenden Exemplaren, mit besonderer Berücksichtigung ihrer physikalischen und chemischen Eigenschaften, sowie ihrer Verwendung. II. Semester: Grundzüge der Geologie.

**Darstellende Geometrie:** Darstellung der Kugel, ihrer ebenen Schnitte und Berührungsebenen; Konstruktion der Eigenschattengrenze und des Schlagschattens auf Ebenen für Parallel- und Zentralbeleuchtung. Darstellung der Drehflächen, deren Achsen zu einer Rißebebene senkrecht stehen, Berührungsebenen und ebene Schnitte.

Die Grundbegriffe der Perspektive, soweit sie zur Darstellung eines durch Normalrisse gegebenen ebenflächigen Gegenstandes erforderlich sind.

Wiederholung und Ergänzung des behandelten Gebietes der darstellenden Geometrie an zusammengesetzten Aufgaben, die sich besonders auch auf praktische Anwendungen beziehen.

**Freihandzeichnen:** Wiederholung und Fortsetzung des Stoffes aus den vorhergehenden Klassen und in voller Ausführung.

---

## Religionsunterricht der evangelischen und israelitischen Schüler.

### Evangelische Religion A. B.

I.—II. Klasse: Kurze Geschichte der evangelischen Kirche bis zur Neuzeit, Unterscheidungslehren. Kirchenlied.

III.—IV. Klasse: Bibelkunde des Alten Testaments. Memorieren von Sprüchen und Kirchenliedern.

V.—VII. Klasse: Bibelkunde des Neuen Testaments. Ausführliche Behandlung der Bergpredigt.

### Evangelische Religion II. B.

I.—II. Klasse: Bibl. Geschichte des Alten Testaments.

III.—IV. Klasse: Kirchengeschichte.

V.—VII. Klasse: Einleitung in das Alte Testament.



### **Mosaische Religion:** I.—VII. Klasse:

Biblische Geschichte: Die Geschichte der Israeliten von der Schöpfung bis zur Emanzipation, mit spezieller Berücksichtigung der Juden in Österreich.

Hebräisch: Lesen, Grammatik, ausgewählte Bibelstellen.

Glaubens- und Pflichtenlehre: Wesen und Eigenschaften Gottes. Ritual- und Speisegesetze. Feier- und Fasttage. Pflichten gegen Gott, gegen den Nächsten, gegen sich selbst, gegen die Gemeinde und den Staat.

---

## **T u r n e n.**

Freiübungen: In den unteren Klassen einfache Arm- und Beintätigkeiten, Rumpfbeugen, Gehen mit Armtätigkeiten. Holzstabübungen, Entwicklung der Ausfälle; in den oberen Klassen: Spreizübungen, Auslagen und Ausfälle, Schreiten und Hüpfen zu verschiedenen Schrittstellungen, Eisenstabübungen, Hantelübungen, Liegestützübungen, schwedische Übungen.

Ordnungsübungen: Unterklassen: Taktmarsch und Taktlauf, Einfache Reihungen, Kreisen, Schwenken, Drehen während des Gehens. Oberklassen: Schwenken in größeren Reihen, Staffeln, Aufzüge, Dauer- und Wettlauf.

Gerätübungen: Hoch- und Weitsprung mit Steigerung der Höhe, respektive der Weite in den oberen Klassen; Sturmhoch- und Stabhochspringen (IV.-VII. Kl.); die Vorübungen des Kletterns in der I. Klasse; das Klettern, Wander- und Wettklettern (II.-IV. Kl.).

Leitern: Auf- und Abwärtssteigen vor- und rücklings (I. und II. Kl.); an den wagrechten Leitern das Hangeln und Hangzucken (III., IV. Kl.), in den Oberklassen im Beugehang, der Spannhang, ferner an den schrägen Leitern die Liegestützübungen.

Reck: Streckhang, Hangeln, Hangstand; Felgabschwung (I., II. Kl.), Knie- und Felgaufschwung, Knieumschwung, Ellbogen- und Oberarmhang (III., IV. Kl.). In den Oberklassen schwierige Übungsverbindungen der Übungen aus der Unterstufe, Sturzhang, die Dauerübungen, Felgüberschwung, Sitzwellen, Felg- und Knieaufschwung aus dem Hangschwingen, Recksprünge.

Barren: Sitzarten, Vorbereitung des Schwingens im Streckstütz, Überdrehen in einfacher Form (I., II. Kl.).

Schwingen im Stütz auch mit Beintätigkeiten, Liegestütz, Wende, Kehre, Flanke, Stützel und Stützhüpfen (III., IV. Kl.). In den Oberklassen: Spreizen, Kreisen, Ein- und Ausgrätschen, Kippen, Stemmen.

Breit gestelltes Pferd: Spreizen, Kreisen, die Übersprünge und Geschwünge (V.-VII. Kl.).

Lang gestelltes Pferd: Grätsche, Hocke; Fechtersprünge (VI., VII. Kl.).

Bock: Grätsche, Flanke, Wende, Kehre, Hocke; in den Oberklassen mit Steigerung der Höhe des Bockes, resp. Steigerung der Entfernung des Sprungbrettes vom Bocke.

Tau: Vorübungen des Kletterns (I. Kl.), Klettern, Wander- und Wettklettern (II.-IV. Kl.), Überdrehen, Sturzhang (VII. Kl.).

Schaukelringe: Hangstand, Biegehang (II. Kl.), Schwingen im Beugehang, Kreisschwingen, Überdrehen (III. Kl.), Schwengel, Schwingen mit Halbdrehungen, Ellbogenhang (IV. Kl.); in den Oberklassen das Ringspringen, Knieaufschwung, Schwimhang und Schwimmwelle, Dauerbeugehang.

Das Massentauziehen.

---

## Relativ-obligate Gegenstände.

**Italienische Sprache:** (Siehe bei den Klassen III und IV).

**Slowenische Sprache:** Der I. und II. Kurs entfielen infolge der Einführung des obligaten Unterrichtes in den Landessprachen.

III. Kurs 2 Stunden. Wiederholung der Lehre vom Zeitworte. Vervollständigung der Satzlehre. (Nach Janežič „Slov. slovnica“.) — Lektüre aus Skets „Slovenska čitanka“ IV. Teil, für Mittelschulen. Monatlich eine Schularbeit.

---

## Freigegegenstände.

**Stenographie:** (3 Kurse zu 2 Stunden.) I. Kurs (in 2 Abteilungen): Wortbildungs- und Wortkürzungslehre. Diktate, bestehend aus einzelnen Wörtern oder einfachen Sätzen.

II. Kurs: Wiederholung der deutschen und der fremden Vor- und Nachsilben. Verbindung der Partikeln. Satzkürzung. Diktate. Im zweiten Semester wurden die „Stenographischen Lesestunden“ von Weizmann zur Lektüre herangezogen.

**Analytische Chemie:** (3 Kurse zu 2 Stunden.) Korkbehandlung, Glasbehandlung. Untersuchung fester und flüssiger anorganischer Verbindungen. Lötrohranalyse. Maßanalyse. Analyse organischer Substanzen. Darstellung von Äthern, Estern, Chloral, Nitroprussidnatrium, Alkoholen, Milchzucker, Butter,

Anilin, Traubenzucker, Azetaldehyd, Azetamid, Azeton. — Eiweißreaktionen, Nachweise verschiedener organischer Körper. — Molekulargewichtsbestimmung des Äthers. — Versuche über Sauerstoff, Kohlendioxyd, Wasserstoff, mit Knallgas und Leuchtgas. Spektroskopische Untersuchungen.

Wegen Zuweisung eines Arbeitsplatzes im Laboratorium müssen sich alle Schüler, sowohl jene, welche schon im Vorjahre gearbeitet haben, als auch jene, welche neu eintreten, mit Beginn des nächsten Schuljahres mit einer schriftlichen Erlaubnis ihrer Eltern bei dem Kustos melden.

**Gesang:** (2 Kurse zu 2, 1 Kurs zu 1 Stunde.)

I. Kurs: *a)* Allgemeine Musiklehre: Ton, Schall Tonbenennung. Liniensystem, Noten, Notenschlüssel, rhythmische Wertzeichen, chromatische Zeichen, Durtonart, Intervallnamen, leitereigene Durdreiklänge. Einfache Taktarten, Tempo., *b)* Gehörbildung: Hörübungen, Treffsingen, Musikdiktat. — *c)* Stimmbildung: Der Stimmapparat, Atemgymnastik, Bildung des Vokaltones, die Schulung des Konsonantismus. — *d)* Einübung ein- und mehrstimmiger Lieder. Kirchenlieder.

II. Kurs: *a)* Allgemeine Musiklehre: Wiederholung, Oktavgruppen, Quintenfolge der Versetzungen, Klanggeschlechter, konsonante, dissonante, Intervalle. Hauptdreiklänge und Umkehrungen. Zusammengesetzte Taktarten, synkopische Bildungen. Vortragszeichen, Abkürzungen. Mittel zur Tonerzeugung, Arten der menschlichen Stimme, Arten der Musikinstrumente, Hauptgattungen der Tonkunst, musikalische Formen, Musikgeschichtliches. — *b)* Gehörbildung: Hörübungen, erhöhte Anforderungen im Treffsingen mit Anwendung der Tonarten, Musikdiktat. — *c)* Stimmbildung: Stimmhygiene, Mutation, die Bildung des Vokaltones, die Schulung des Konsonantismus. — *d)* Einübung ein- und mehrstimmiger Lieder. Kirchenlieder.

III. Kurs: Einübung vierstimmiger Männerchöre. Erläuterungen bezüglich des formellen Aufbaues, der Art und Weise des Vortrages gingen der gesanglichen Behandlung der Tonwerke voraus. Ebenso wurden musikgeschichtliche Daten und kulturgeschichtliche Betrachtungen geeigneten Ortes eingeschaltet.

Unter Leitung des Gesanglehrers wurde ein Schülerorchester gebildet, das aus 30 Schülern des k. k. Staatsgymnasiums und der k. k. Staatsrealschule bestand. Zweck und Ziel des Schülerorchesters ist die Erziehung der Schüler durch Pflege gediegener Instrumentalmusik zu dauerndem Interesse an der Tonkunst und zu musikalischem Gemeinsinn.

III.

**Themen der Aufsätze in den oberen Klassen.**

**a) Themen aus der Unterrichtssprache.**

**V. a Klasse.** 1. *a)* Was haben Stadt und Land vor einander voraus? *b)* Mein schönster Ferialtag. (S.) — 2. Belsazar in der Bibel und bei Heine. (H.) — 3. *a)* Das ältere und das jüngere Hildebrandslied, *b)* Die Filter von S. Croce, *c)* Ein Hafenspaziergang (S.) — 4. Marktleben. (H.) — 5. Siegfrieds Tod. (S.) — 6. *a)* Warum wandern wir? *b)* Der Minnesang und seine Formen. (S.) — 7. Miramar. (H.) — 8. Der Genesende. (S.) — 9. *a)* Warum ist dem Menschen die Nacht so unheimlich? *b)* Die Schönheit der Nacht. (H.) — 10. Eine seltsame Begegnung (Nach Wielands Oberon). (S.)

**V. b Klasse.** 1. Warum mir Triest gefällt. (S.) — 2. Im Freihafen. (H.) — 3. Gold. (S.) — 4. Gemälde aus dem Waltharilied. (H.) — 5. Eine Gestalt aus dem Nibelungenlied. (S.) — 6. Die Gralburg. (S.) — 7. Frühlingserwachen. (H.) — 8. Was mir ein Gulden erzählte. (S.) — 9. Gedanken über die Titanic-Katastrophe. (H.) — 10. Ferienerwartung. (S.)

**VI. Klasse.** 1. Die Bedeutung Lessings für das Drama. (S.) — 2. Die Dame in Trauer in Lessings „Minna“. (H.) — 3. *a)* Warum lernen wir fremde Sprachen? *b)* Ein trüber Tag. (S.) — 4. *a)* Weihnachtsleben am Corso. *b)* Nebel im Hafen. (H.) — 5. *a)* Die Laokoongruppe. *b)* Der Gruß. (S.) — 6. *a)* Reisen einst und jetzt. *b)* Lebensgefährliche Berufe. (S.) — 7. Georgs Charakter in Goethes „Goetz“. (H.) — 8. *a)* Generalprobe. *b)* Egmonts tragisches Selbstvertrauen. (S.) — 9. *a)* Mensch und Maschine. *b)* Mein Lieblingsbuch. (H.) — 10. Die romantischen Elemente in der „Jungfrau von Orleans“. (S.)

**VII. Klasse.** 1. *a)* Freiheit ruft die Vernunft, Freiheit die wilde Begier (Schillers Spaziergang). *b)* Künstler und Kaufmann (Ein Gespräch). (S.) — 2. Emilia Galotti, ein deutsches Drama. (H.) — 3. *a)* Die „Blätter von deutscher Art und Kunst“ und Goethes „Goetz“. *b)* Die Bedeutung der Presse. (H.) — 4. *a)* Max Piccolomini, ein idealer Jüngling. *b)* Die Bedeutung des Auges. (S.) — 5. *a)* Der Sport (sein Ursprung, seine Entwicklung und sein Zweck). *b)* Warum nennt man unser Zeitalter das eiserne? (S.) — 6. *a)* Mangel und Überfluß in ihrer Einwirkung

auf das Leben. *b*) Berufswahl (Ein Brief.) (H.) — 7. *a*) Es gehört oft mehr Mut dazu, seine Meinung zu ändern als ihr treu zu bleiben (Hebbel). *b*) Die Charakterentwicklung des Prinzen von Homburg. (S.) — 8. Ein Thema nach freier Wahl. (H.)

***b*) Themen der deutschen Redeübungen.**

**VI. Klasse.** Eine Meeressymphonie (Miklaučič), Dachsjagd (Frausin), Das weiße Kreuz (Berlot), Tolstois Biographie (Umek), Schifffahrt einst und jetzt (Cenčič), Über Faust (Lenček), Politische Ereignisse im Herbst 1911 (Demark), Kinematographie (Reiss), Körners Leben (Medicus), Giotto (Devescovi), Dante (Rittmeyer), Goethe als Zeichner (Morpurgo), Michelangelo Buonarroti (Perlmutter), Biographie Franklins (Luzatto), Entwicklung der deutschen Marine (Mirkovič), Schilderung eines Seegefehtes (Cerne), Mozart (Danelutti), Josef Haydn (Drašlar), Rafael (Fonzari).

**VII. Klasse.** Über Gustav Klimt (Erne), Otto Lilienthal (Aulinger), Konstantinopel (Arming), Buenos-Aires (Zahn), Torpedowesen (Bousquet), Die Frauenbewegung (Buchler), Beethoven (Meiler), Das antike Schauspiel (Ulcigrai), Über Unterseeboote (Premuda), Mozart (Ukmar), Eine Werfte (Carlini), Esperanto (Jasbitz).

**Redeübungen aus dem Gebiete der Physik und Mathematik,**  
gehalten von Schülern der VII. Klasse.

*a*) aus der Physik: Galvanoplastik und Galvanostegie (Aulinger), der Mars (Buchler), die Kometen (Erne), der Saturn (Meiler), die Planetoiden (Morterra), die Sonne, der Mond, die Radioaktivität und das Polarlicht (Winternitz), Erdmagnetismus (Scherling), die Geschichte des Magnetismus (Ukmar);

*b*) aus der Mathematik: Über die Kegelschnittlinien (Morterra), die Taylorsche Reihe (Winternitz).

***c*) Themen aus der italienischen Sprache.**

**V. Klasse.** *a*) Il racconto del mutilato. — *b*) Lucia abbandona il castello dell'Innominato. — Una beffa. — Il nostro Natale di quest'anno e quello di dieci anni fa. — Una partita di gioco all'apperto. — „Gigi parussula“. — Tanto va la gatta al lardo, che ci lascia lo zampino. — L'audace impresa d'un cavaliere errante. — Pro e contro l'elemosina.

**VI. Klasse.** Una gita fra i Rumeni d'Istria. — Vela e vapore. — Il maggiore von Tellheim. — Martin Lutero. — *a*) Il fiaccheraio. *b*) Il pensionato. — Io e i miei piccoli amici della prima classe. — *a*) Una notte d'estate; una notte d'inverno.

— *b*) Uno sciopero. — Dove non entra il sole, entra il medico. — Giornata d'esame. — L'isola del naufrago. — La vita d'un novello Robinson.

**VII. Klasse.** Gionata e Micole. — Persuadete un vostro condiscipolo a continuare gli studi. — Plebe e nobiltà nel Giorno del Parini. — Il Metastasio e l'Alfieri. — Il Wallenstein. — La carità ch'è residuo di feste non commuove nè educa quelli a cui è fatta; per commuovere ed educare deve essere frutto di sacrificio (R. Bonghi). — Beate le città e i villaggi che posseggono un loro monumento di bellezza e di gloria (Marchesi). — Dimmi chi pratici e ti dirò chi sei. — Consigli dello studente che parte a quello che resta. — Quelli che andavano allo studio di Atene, vi andavano maestri e se ne partivano scolari.

*d*) **Themen italienischer Redeübungen.**

**V. Klasse.** Giotto (Casa) — Il castello di S. Servolo (Cumin) — La vita di Dante (Weiss) — Arte veneta a Pirano (Weiss) — Lodovico il Moro (Talkner) — Marco Visconti (Zanini) — Storia ed arte a S. Giusto (Zorn) — Aquileia (Zorn) — Il lapidario di Trieste (Cumin).

**VI. Klasse.** Leonardo da Vinci (Devescovi) — Raffaello (Fonzari) — Michelangelo (Jerkich) — Nicolò Machiavelli (Luzzatto) — Pietro Aretino (Luzzatto) — Girolamo Savonarola (Morpurgo) — Giulio II. (Pavanello) — Sandro Botticelli (Perlmutter) — Architettura del Rinascimento (Perlmutter) — Lorenzo il Magnifico (Rittmeyer) — Benedek (Fonzari) — Beethoven (Jerkich) — L'origine della musica moderna (Jerkich) — Cacce istriane (Miloch) — Giuseppe Tartini (Morpurgo) — La fotografia nel passato (Reiss).



IV.

## Die Lehrmittel.

### I. Lehrerbibliothek.

#### 1. Zuwachs durch Ankauf:

Die Mittelschul-Enquête, Wien 21.-25. Jänner 1908, Wien, Hölder, 1908. — Fehling, Handwörterbuch der Chemie (Fortsetzung), 1912. — R. Wengraf, Jahrbuch des höheren Unterrichtswesens in Österreich 1912, Wien, Tempsky, 1912. — Halma-Schilling, Die Mittelschulen Österreichs (2 Bände), Wien, Schulbücherverlag, 1911. — Ehrhardt-Necker, Grillparzer, sein Leben und seine Werke, 2. Auflage, München, Beck, 1910. — von Teuffenbach, Die Basilica von Aquileja und ihr Bauherr, 2. Aufl., Görz, Ilariana, 1911. — Scheindler, Verhandlungen der Konferenzen der Direktoren der Mittelschulen in Niederösterreich (3 Bände), Wien, Hölder, 1905—1910. — Meyer-Lübke, Romanisches Etymologisches Wörterbuch (4 Lief.), Heidelberg, Winter, 1911-12. — Meyers Großes Konversations-Lexikon, VI. Aufl. (22 Bände), Leipzig, 1907—10. — Steinwenter, Paedagogica austriaca, Rückblicke, Graz, 1910. — G. Hauptmann, Der Biberpelz.

#### 2. Zeitschriften:

Verordnungsblatt für den Dienstbereich des k. k. Ministeriums für Kultus und Unterricht, 1912. — Zeitschrift für das Realschulwesen (mit Beilagen), 1912. — Archiv für das Studium der neueren Sprachen und Literaturen, 1911, 1912. — Zeitschrift für den französischen und englischen Unterricht, 1912. — Germanisch-romanische Monatsschrift, 1912. — Mitteilungen der k. k. geographischen Gesellschaft, 1912. — Geographische Zeitschrift, 1912. — Naturwissenschaftliche Rundschau, 1912. — Zeitschrift für den physikalischen und chemischen Unterricht, 1912. — Historische Zeitschrift, 1912. — Österreichische Rundschau, 1912. — Deutsche Kunst und Dekoration, 1911/12. — L'Illustration, 1903 (mit Beilagen). — Anzeiger der k. k. Akademie der Wissenschaften, Mathem.-Naturwissenschaftliche Klasse, 1910-1911 (Geschenk). — Verhandlungen der k. k. geologischen Reichsanstalt, 1912 (Geschenk). — Bollettino statistico mensile del Comune di Trieste, 1912 (Geschenk). — Telegramma meteorologico, 1912 (Geschenk). — Österreichische Blätter für Stenographie, 1892—99 (Geschenk von

Herrn Schulrat Stephanides). — Zeitschrift für körperliche Erziehung, 1912 (Geschenk des Ministeriums für Kultus und Unterricht).

### 3. Geschenke:

La beneficenza pubblica a Trieste nel 1909 (Direzione generale di pubblica beneficenza). — La beneficenza pubblica a Trieste nel 1910 (id.). — E. Mazelle, Rapporto annuale dell'i. r. Osservatorio marittimo di Trieste per il 1906, Trieste, Lloyd, 1910 (I. R. Osservatorio marittimo di Trieste). — E. Mazelle, Rapporto annuale dell'i. r. Osservatorio marittimo di Trieste per il 1907, Trieste, Lloyd, 1911 (id.). — Lindenthaler-Rauch, Geschichte des Bezirkes Vöcklabruck, Vöcklabruck, 1900 (Prof. J. Bernt). — Brunner-Zeumer, Die Constantinische Schenkungsurkunde, Berlin, 1888 (id.). — Vorträge des Vereines zur Verbreitung naturwissenschaftlicher Kenntnisse in Wien, Jahrgänge 1881-1890 (46 Bändchen) (id.). — Siebert, Josef Haydn, Festgabe, Wien, 1910 (Die Direktion der Anstalt). — Loos, Sach- u. Personen-Register zu den Verhandlungen der Mittelschul-Enquête 1908 (id.). — Rostok, Erinnerungsblätter an weil. I. M. die Kaiserin Elisabeth, Prag, 1903 (id.). — Peucker, Schattenplastik und Farbenplastik, Wien, 1898 (id.). — Müller, Beiträge zur Schulreform, Wien, 1905 (id.). — Kapper, Das Archiv der k. k. Steiermärkischen Statthalterei Graz, 1906 (id.). — Sauer, Grillparzers Gespräche und die Charakteristiken seiner Persönlichkeit, II. Abt., Wien, 1910 (k. k. Ministerium für Kultus und Unterricht). — Prospetto del personale insegnante e statistica degli allievi 1910-11, Trieste, 1912 (Munizipium der Stadt Triest). — Riassunto di statistica per l'anno 1911, Trieste, 1912 (id.). — Statistica della navigazione e del commercio marittimo nei porti austriaci per l'anno 1910 (Handelskammer in Triest). — Hinterberger, Ist unser Gymnasium eine zweckmäßige Institution zu nennen?, Wien, 1906 (Der Verfasser). — Enholtz, Lehrbuch der elementaren Mathematik: Reine Mathematik, Aarau, 1888 (Schulrat A. Stephanides). — Kleyer, Lehrbuch der Potenzen und Wurzeln, Stuttgart, 1884 (id.).

## II. Schülerbibliothek.

Kustos: Dr. Edwin Zellweger, k. k. Professor.

### a) Deutsche Abteilung:

Zuwachs durch Ankauf: Hauptmann, Hannele; Grimmelhansen, Simplizissimus; Bitterauf, Friedrich der Große; Cohn, Entwicklungsgeschichte der Stile; Seton, Jochen Baer; Böhlau, Ratsmädelgeschichten; Hartmann, Stilkunde; Cervantes, Don Quichote; Reich, Ibsens Dramen,

Grillparzers Dramen; Freytag, Journalisten; Anzengruber, Meineidbauer; Liliencron, Kriegsnovellen; O. Ludwigs Werke; Daudet, Tartarin; Smolle, Tegetthoff; Raabe, Deutsche Not; Kowalewsky, Infinitesimalrechnung; Gutzkow, Meisterdramen; Burnett, Der kleine Lord; Chamisso, Schlemihl; Nettelbeck, Lebensbeschreibung; Gobineau, Renaissance; Goethe, Reineke Fuchs; Dehmel, Das grüne Haus; Burkhardt, Differential- und Integralrechnung; Mielke, Geschichte des Romans; Eckermann, Gespräche; Hauff, Lichtenstein; Zabel, In Marokko; Kurz, Schillers Heimatjahre; Simrock, Amelungenlied; Edda übers. von Gering; Schoenbach, Walter von der Vogelweide; Lienhard, Das klassische Weimar; Swift, Gullivers Reisen; Hedin, Durch Asiens Wüsten, Von Pol zu Pol; Nansen, Reise nach dem Nordpol; Sealsfield, Mit Lasso und Kriegsflinte; Bismarek, Erinnerungen; Beowulf übers. von Gering.

Geschenke: Von der Direktion: Payer, Nordpolexpedition. Vom Schüler Morpurgo (VI.): 4 Bde. Goethe; vom Schüler Welker (III. b): Schmid, Goldene Früchte; vom Schüler Pinter (V. a): Klein, Astronomie; Steinhausen, Germanische Kultur; Cohn, Führende Denker; Richter, Einleitung in die Philosophie; von der VI. Klasse: Goethes Werke ed. Geiger, 40 Bde.; von der V. a Klasse: Seton, Bingo; Cortez, Eroberung von Mexiko; Aus der Ritterzeit; Bölsche, Stammbaum der Tiere; Weise, Deutsches Schrifttum; Bölsche, Abstammung des Menschen; Weise, Entwicklung der deutschen Sprache. — Außerdem flossen der Sammlung eine Anzahl Schulausgaben des Verlages F. Tempsky in Wien zu.

#### b) Italienische Abteilung:

De Gasperi, Il racconto del piccolo vetrajo; Ferrari, Il ridicolo; Fucini, Le veglie di Neri; All'aria aperta; Gherardi del Testa, Oro ed orpello; Giacosa, Novelle e paesi valdostani; Stoppani, Il bel paese; Salgari, Il figlio del Corsaro Rosso.

#### c) Slowenische Abteilung:

Aškerc, Zlatorog; Prešeren, Poezije; Jurčič, Zbrani spisi; Brinar, Medvedji lov.

### III. Historisch-geographische Lehrmittelsammlung.

Kustos: Hans Bernt, k. k. Professor.

#### Zuwachs durch Ankauf:

6 photograph. Naturaufnahmen des Ätnausbruches vom Jahre 1910. — 11 geogr. Wandkarten: Debes, Afrika (phys.);

Gaebler, Amerika (pol. und phys.), Asien (phys.), Balkanhalbinsel (phys.), Pyrenäenhalbinsel (phys.); Bamberg, Australien (phys.), Großbritannien (phys.), Rußland (phys.), Skandinavien (phys.), Österreich-Ungarn (phys.). — 1 Plankarte der Hohen Tatra.

Der Kustos dankt den Schülern Buda Ferd, Fink Leopold, Gregorič Josef, Grilz Wilhelm, Juras Theodor, Laussegger August der IV.a Klasse sowie dem Schüler Schlechta der V. b Klasse für ihre Unterstützung bei Ordnung und Instandhaltung des Kabinettes.

#### IV. Münzensammlung.

Kustos: **Hans Bernt**, k. k. Professor.

Stand: 515 Münzen und Medaillen, 10 Papiernoten.

#### V. Physikalisches Kabinett.

Kustos: **Johann Rajakowitsch**, k. k. Professor.

Zuwachs durch Ankauf:

Gaede'sche Kapselluftpumpe mit Elektromotorantrieb; hiezu: 1 Gefrierapparat, 1 elektrische Röhre, 1 tanzender Ball im Luftstrahl, 1 Teller mit Vakuummeter und Glasglocke, 1 Apparat zum Nachweis des aërostatischen Paradoxons.

Zuwachs durch Schenkung:

Die Sammlung wurde vermehrt durch Apparate, die von Schülern selbst angefertigt worden sind: Modell zur Erläuterung der reduzierten Pendellänge eines physischen Pendels und des Reversionspendels (von Mirkovič, VI.), Modell zur Erläuterung der harmonischen Bewegung (Berlot, VI.), Apparat zur Erklärung der Präzessionsbewegung (Frausin, VI.), Glasmodell zur Erläuterung des Heronsbrunnens (Fonzari, VI.), Drahtmodell zur Bestimmung der magnetischen Inklination, wenn die Schwingungsebene der Inklinationsnadel mit dem magnetischen Meridian einen beliebigen Winkel einschließt (Abiturient Dell'Oglio), 1 elektrisches Ventil (Frausin, VI.), die Schaltung bei einer elektrischen Klingel (Grilz, IV. a), selbst angefertigte Diapositive schenkten dem Kabinett: Meiler, VII. (10 Stück), Reiss, VI. (14 Stück), Lenček, VI. (8 Stück), Medicus, VI. (10 Stück), von Mirkovič, VI. (3 Stück).

Die Sammlung von Wandtafeln erfuhr eine Bereicherung durch folgende Zeichnungen:

1. Die Wimshurst'sche und die Holz'sche Influenzmaschine (Winternitz, VII.). — 2. 7 astronomische Tabellen (Gregorič, Jaut, Kirschner, IV. a, Krainer, IV. b). — 3. Die Schalttafel im Hörsaal des physikalischen Kabinettes (von Mirkovič, IV.). — 4. Die Kältemaschine von Linde (Prof. Richard Lerchenfelder).

Für den Unterricht in der Astronomie fertigten die Schüler Gruden (IV. a) und Krainer (IV. b) transparente Apparate zur Darstellung der scheinbaren Bewegung der Sonne in verschiedenen Breiten an. Derselbe Apparat wurde in kleinerem Format auch von den Schülern Jaut (IV. a), Milič (VI. b) und Sacher (IV. b) geliefert.

Herr Jungel, Direktor der Aktiengesellschaft Greinitz, schenkte dem physikalischen Kabinette einen Werkzeugkasten.

Der Kustos dankt bestens allen, welche zur Bereicherung des Kabinettes irgendwie beigetragen haben. Auch sei allen jenen Schülern gedankt, die den Kustos bei den manuellen Arbeiten unterstützt haben.

## VI. Kabinett für Chemie.

Kustos: Leopold Höß, k. k. Professor.

### Zuwachs durch Ankauf:

Verbrauchsgeräte und Chemikalien. — Apparat zur Herstellung flüssiger Luft. — Modelle für die Erklärung der optischen Aktivität und des asymmetrischen Kohlenstoffatoms.

### Zuwachs durch Schenkung:

1 Pyritkristall aus Spanien von Herrn Zollinspektor Arming. —  $\frac{1}{2}$  kg Kaliumchlorat von Herrn Christoph Lucich, Kaufmann.

Der Kustos spricht den Schülern Fonzari (VI.), Koroschitz (V. b) und Bähge, Calucci, Grilz und Mozetič der IV. für die von ihnen geleistete Hilfe seinen Dank aus.

## VII. Naturhistorisches Kabinett.

Kustos: Dr. Karl Vogl, k. k. Professor.

### Zuwachs durch Ankauf:

2 botanische Wandbilder von Schmeil. — 30 histologische Präparate von Siegmund.

Auf Grund einer außerordentlichen Dotation von 800 K wurde ein Mikroskop von der Firma Reichert angeschafft sowie verschiedene zum Mikroskopieren notwendige Utensilien.

Zuwachs durch Schenkung:

*Buteo vulgaris*, Büffelhörner (Schattanek I. b).

Lebendes Material für den Unterricht brachten die Schüler Kretzschmar (V. a), Rupnik und Schlehta (V. b), Kloss (II. a), Kauffmann (I. a) und Deutschmann (I. b).

Vom Kustos wurden folgende Präparate angefertigt und gesammelt:

*Echinus microtuberculatus*, *Holothuria* sp. *Cucumaria*, *Suberites domuncula*, *Paguristes maculatus*, *Cynthia*, *Cyone intestinalis* und *Botryllus*, *Aequorea Forckalina*, *Tiara pilleata*, *Solea vulgaris*. Ferner wurden eine größere Anzahl von mikroskopischen Präparaten (Algen) angefertigt. Auch die Conchyliensammlung erfuhr eine Bereicherung.

VIII. Kabinett für Geometrie.

Kustos: Schulrat Anton Stephanides, k. k. Professor.

Dreiseitiges schiefes Prisma mit schiefem Schnitt. — Dreiseitige schiefe Pyramide (Netzmodell). Ein Wandkasten.

IX. Kabinett für Freihandzeichnen.

Kustos: C. Emptmeyer, k. k. Professor.

8 Gipsmasken; 7 Gipsabgüsse von Tieren (Kondor, Marabu, Pferd, Affe, Tiger, Katzenkopf, Pintscher); 3 exotische Käfer in Glaskästchen; 12 Blattvorlagen, die elementaren Naturformen des Blattes darstellend; 6 Glasgefäße; 3 Stopfpräparate (Eisvogel, Papagei, Grünspecht).

---

Allen Spendern von Lehrmitteln wird hiemit der beste Dank abgestattet.

---



### Aufwand für die Lehrmittel.

Aus den regelmäßigen Einnahmen der Anstalt:

I. Aufnahmstaxen à K 4·20 von 121 neu aufgenommenen Schülern . . . . .	K 508·20
II. Lehrmittelbeiträge à 3 K von 499 Schülern . . . . .	„ 1497—
III. Taxen für Zeugnis-Duplikate à 4 K v. 10 Schülern . . . . .	„ 40—
1 Reifezeugnis-Duplikat . . . . .	„ 12—
IV. Für ein altes Exemplar von Meyers Konversations-Lexikon . . . . .	„ 25—
V. Barrest ex 1911 . . . . .	„ 76·44
	<hr/>
	K 2158·64

Dazu kommt eine mit K. U. Min.-Erl. vom 9./10. 1911, Zl. 8097 bewilligte außerordentliche Dotation zur Anschaffung eines Mikroskops von K 800—, von welcher K 797·90 für den gedachten Zweck zur Verwendung kamen.

V.

## Unterstützungswesen.

### Allgemeiner Unterstützungsfond.

1. Einnahmen:

a) Rest vom Vorjahre:

Im Einlagebuch der Postsparkasse (Nr. 2,068.118) K 330 08  
Barrest . . . . . " 0 80

b) Zinsen der Postsparkasse pro 1911 . . . . . 3 34

c) Coupons:

3 Stück vom 1. August 1911 à K 4 20 . . . . . 12 60  
3 " vom 1. Feber 1912 à K 4 20 . . . . . 12 60  
1 " vom 1. November 1911 à K 4 — . . . . . 4 —  
1 " vom 1. September 1911 à K 4 — . . . . . 4 —  
1 " vom 1. März 1912 à K 4 — . . . . . 4 —  
1 " vom 1. Mai 1919 à K 4 — . . . . . 4 —

d) Spenden:

Von den Maturanten 1911 (u. zw. Jensen, Kastelić, Saffaro, v. Wanniek à 10 K, v. Patay, Pfeiffer, Pontoni, Adamich, Zoerrer, Motka, Saul à 5 K, Panzera 2 K . . . . . 77 —  
Ungenannt . . . . . 100 —  
" . . . . . 54 42

Von Frau Berta Hoffmann-Stettner „zum Andenken an den verstorbenen ehemaligen Schüler der Anstalt Hans Stocka“ . . . . . 20 —

Von der II. a Klasse an Stelle einer Kranzspende für die verstorbene Mutter ihres Klassenvorstandes Dr. Karl Pirjevec . . . . . 12 —

Aus dem Ertrage der Schülerakademie<sup>1)</sup> (darunter die Spenden Sr. Durchlaucht des Herrn Statthalters Konrad Prinzen zu Hohenlohe, Sr. bischöflichen Gnaden Dr. Andreas Carlin, des Podestà Herrn Dr. Alfons Valerio, des Herrn Landesschulinspektors Franz Matejčič, des Herrn Barons Kimon von Ralli, des Herrn Direktors Richard Tischler, des Herrn Tripkovich) . . . . . 250 —

Zusammen . . . . K 888 84

<sup>1)</sup> Der Gesamtertrag ergab K 1004 64, wovon die Kosten im Betrage von K 543 12 in Abzug zu bringen sind. Der Reinertrag von K 461 52 wurde in der Weise geteilt, daß dem Unterstützungsfonds K 250 —, dem Musikfonds K 211 52 zuflossen, wodurch der letztere unter Zurechnung eines Barrestes von K 110 74 aus dem Vorjahre auf K 322 26 angewachsen ist.

2. Ausgaben:

a) Als Beiträge zur Zahlung des Schulgeldes den Schülern Meze Johann II. b, Petek Karl II. a und Stafuzza Heinrich I. a à 40 K . . . . .	K	120—
b) An Unterstützungen: den Schülern Johann Curti, Franz und Leopold Lipizer der V. a Klasse, August Lausegger der IV. a à 50 K . . . . . und Anton Welzl der III. b Klasse . . . . .	„	200— 40—
c) Für Effektaufbewahrung und Rentenbuch Nr. 859 . . . . .	„	2—
d) Für Ankauf von 2 Stück Feberrente (400 K Nominale) samt Manipulationsgebühr und Provision . . . . .	„	375·75
	Zusammen . . . . .	K 737·62
Aktivrest . . . . .	„	151·22
	Zusammen . . . . .	K 888·84

3. Vermögensstand am Ende des Schuljahres 1911/12:

a) Laut Rentenbuch der Postsparkasse Nr. 859		
1 Stück 4 <sup>0</sup> / <sub>0</sub> Mairente Nominale . . . . .	K	200—
5 „ 4·2 <sup>0</sup> / <sub>0</sub> Feberrente Nominale . . . . .	„	1000—
1 „ 4 <sup>0</sup> / <sub>0</sub> österr. Kronenrente Nominale . . . . .	„	200—
b) Im Einlagebuch der Postsparkasse Nr. 2,068.118) „	„	150·80
c) Barrest . . . . .	„	—42
	Zusammen . . . . .	K 1551·22

**Georgstiftung.**

Einnahmen:

Zinsen vom 1. November 1911 . . . . .	K	190—
„ „ 1. Mai 1912 . . . . .	„	190—
		<u>380—</u>

Ausgaben:

Ankauf von 18 Stück Zeichenblatthaltern . . . . .	K	50·40
„ „ Reißbrettern, Linealen und Winkelrahmen . . . . .	„	50—
Ankauf von Schulbüchern und Atlanten . . . . .	„	267·10
„ „ Kartonumschlägen für Reißbretter „	„	12—
An Postbestellgebühren . . . . .	„	—12
Barrest . . . . .	„	—38
	K	<u>380—</u>

Spenden:

Vom k. k. Schulbücherverlag: 4 bzw. 5 Stück  
„Jelinek, Pollak, Streinz, Deutsches Lesebuch für  
österreichische Realschulen“ 1. bzw. 7. Band.  
Von der Verlagsbuchhandlung Deuticke: 6  
Stück „Swoboda, Englisches Elementarbuch“.  
Von der Direktion: 1 Stück „Tumlirz, Deutsche  
Sprachlehre für Mittelschulen“.

**Marco-Brunner-Stiftung.**

Einnahmen:

a) Verfügbar aus dem Vorjahre . . . . .	K	107.64
b) Zinsen vom 1./11. 1911 und 1./5. 1912 . . . . .	„	80.—
Summe der Einnahmen . . . . .	K	187.64

Ausgaben:

Geldaushilfe zur Zahlung des Schulgeldes an die folgenden Schüler: Pertot Josef I. b 40 K; Udovič Marius I. b, Petermann Franz III. b, Fait Johann IV. a, Sbisà Marius IV. b, Pachernigg Eugen VI. je 20 K (Statth.-Erl. vom 17./4. 12 Z. VII—560-12), zusammen . . . . .	K	140.—
Barrest . . . . .	„	0.60
Im Einlagebuche am Schlusse des Schuljahres „	„	47.04
Zusammen . . . . .	K	187.64

**Die Direktion spricht im Namen der bedürftigen  
Schüler allen Spendern den herzlichsten Dank aus.**

VI.

**Reifeprüfungen.**

Bei den mündlichen Reifeprüfungen des abgelaufenen Prüfungsjahres fungierten als Vorsitzende, und zwar im Sommertermine 1911 der Leiter des staatlichen Antiquitätenmuseums in Pola Herr Professor Dr. Anton Gnirs, im Herbsttermine 1911 und im Februartermine 1912 Herr Landesschulinspektor Dr. Robert Kauer. Die Prüfungen fanden statt: vom 6.—10 Juli 1911, am 28. September 1911 und am 23. Februar 1912

**Ergebnis der Reifeprüfungen.**

	Öffentliche Schüler	Privatisten	Externe
<b>Sommertermin 1911:</b>			
Zur Prüfung haben sich gemeldet . . . . .	37	—	4
Während der Prüfung traten zurück . . . . .	1	—	3
Reif mit Auszeichnung . . . . .	4	—	—
Reif . . . . .	27	—	—
Reprobiert auf $\frac{1}{2}$ Jahr . . . . .	1	—	—
"    "    1    " . . . . .	—	—	1
<b>Herbsttermin 1911:</b>			
Zur Prüfung haben sich gemeldet . . . . .	1	—	3
Während der Prüfung traten zurück . . . . .	—	—	1
Reif mit Auszeichnung . . . . .	—	—	—
Reif . . . . .	1	—	1
Reprobiert auf $\frac{1}{2}$ Jahr . . . . .	—	—	1
<b>Februartermin 1912:</b>			
Zur Prüfung haben sich gemeldet . . . . .	1	—	3
Während der Prüfung traten zurück . . . . .	—	—	—
Reif mit Auszeichnung . . . . .	—	—	—
Reif . . . . .	1	—	3
Reprobiert . . . . .	—	—	—

## Verzeichnis

der im Jahre 1911/12 für reif erklärten Abiturienten.

N a m e	Geburtsort	Alter	Studien- dauer	Gewählter Beruf
Adamič Johann	Triest	17	7	Jus
Bolaffio Aetius	"	17	7	Beamter
Brumat Anton	Konstantinopel	22	Externer	Unbestimmt
Bruni Jordan	Triest	18	7	Technik
Chisté Alfons	"	19	9	Unbestimmt
Covatz Irenäus	"	18	8	Beamter
Dell'Oglio Johann	"	19	7	Unbestimmt
Dürr Gerhard	"	20	9	Technik
Eppi Lutius	"	19	7	Unbestimmt
Gerolimich Eugen	Lussinpiccolo	21	8	Handelsmarine
Gerolimich Johann	"	19	8	Jus
Goljevšček Wladimir	Triest	18	7	Unbestimmt
*Jensen Ludwig	"	17	7	Technik
*Kastelic Friedrich	"	20	9	Technik (Maschinenbau)
Kintz Walter	"	19	9	Unbestimmt
Miloch Johann	S. Bartolomeo	19	8	Technik (Hochbau)
*Monico Aetius	Triest	18	7	Technik (Maschinenbau)
Motka Friedrich	"	18	7	Chemie
Nadherny Kurt	St. Petersburg	24	Externer	Technik
Panzerer Adolf	Triest	18	7	Beamter
v. Patay Alois	Fiume	19	9	Kriegsmarine
Pfeiffer Konrad	Laibach	19	7	Jus
Pollovich Artur	Triest	20	7	Unbestimmt
*Pontoni Johann	Cavenzano	19	7	Jus
Rebick Josef	Triest	19	8	Technik
Rizzardari Marius	"	17	7	Technik (Hochbau)
Saffaro Marius	"	19	7	Kriegsmarine
Saul Adolf	"	20	9	Technik
Schizzi Hieronymus	"	18	8	Handel
Silič Johann	"	21	10	Beamter
Skok Albert	"	17	7	Jus
Slajko Miroslav	"	21	8	Unbestimmt
Stoka Bruno	Kraj (Istrien)	20	7	Unbestimmt
v. Vukelich Wilma, ge- borene Miskolczy	Esseg	31	Externe	Universität
v. Wanniek Karl	Triest	21	9	Handel
Wenedikter Gustav	Krems a. D.	19	9	Handel
Zoerrler Basilius	Wien	18	8	Technik

Die mit \* bezeichneten Abiturienten wurden als „reif mit Auszeichnung“ erklärt.



## Schriftliche Reifeprüfung im Jahre 1912.

Sommertermin: 10. bis 18. Juni.

Zur Reifeprüfung meldeten sich 37 öffentliche Schüler der VII. Klasse und 1 Externist.

### Themen.

Deutsch: 3 Themen zur Auswahl.

1. Die Bedeutung Triests für die Monarchie.

2. Völlig vollendet  
Liegt der ruhende Greis, der Sterblichen herrliches  
Muster.

(Goethes Achilleis.)

Der Vers ist durch das Leben des Dichters zu erläutern.

3. Kohle und Wasser.

Französisch. Aus A. Girot, Cours de thèmes écrits et oraux: Un rêve affreux. (Nacherzählung des vorgelesenen Textes.)

Italienisch: 3 Themen zur Auswahl.

1. L'importanza di Vienna e di Budapest nella difesa e diffusione della civiltà.

2. A che deve l'Europa la sua superiorità sopra le altri parti del mondo? (Condizioni favorevoli: clima temperato — coste molto frastagliate e mari mediterranei — non catene di monti invalicabili nè deserti — non eccessiva ferocità del suolo ecc.)

3. Che cosa significa divertimento? La vita non può essere un divertimento continuo; nè è bella senza divertimento nessuno.

Englisch. Aus Pelleters Lesebuch. Übersetzung des Stückes: Mozart.

Darstellende Geometrie:

1. Es ist der gegenseitige Schnitt zweier Drehkegel, deren Achsenparallel zu  $\Pi_1$  liegen und sich in dem Punkte  $P(7, 10, 4)$  schneiden, zu suchen. Hierbei seien die Basismittelpunkte  $M(4, 6.5, 4)$  und  $O(12, 7, 4)$ , die Halbmesser der Grundflächen  $4\text{ cm}$  und  $3\text{ cm}$  und außerdem die Höhen der Kegel mit  $9$  und  $12\text{ cm}$  gegeben.

2. Ein Drehparaboloid ist durch den Scheitel A (5, 5, 7) und den in  $\Pi_1$  liegenden Parallelkreis, dessen Halbmesser  $r=3.5$  cm ist, gegeben. Im Punkte P (4, 6, ?) des Körpers sind die zu  $\Pi_1$  unter  $30^\circ$  geneigten Tangenten zu zeichnen und für eine gegebene Lichtstrahlenrichtung  $l$  die Schattenkonstruktionen durchzuführen. [ $l'$  soll  $45^\circ$  und  $l''$   $60^\circ$  zu  $\Pi_2$  geneigt sein].

3. Ein gegebenes einfaches Monument ist im Maßstabe 1:25 in den Normalrissen zu entwerfen und in der Perspektive zu zeichnen, wenn die Höhe des Auges über der Grundebene 150 cm und die Augdistanz 450 cm beträgt.

VII.

**Chronik.**

1. Tiefgreifend waren die Veränderungen, welche der Lehrkörper im abgelaufenen Schuljahre erfahren hat. Fünf definitive und drei suppletorische Lehrkräfte verließen, zum Teile nach langjähriger Zugehörigkeit, die Anstalt.

Es gingen ab:

Professor Dr. Richard Hassfurther an die I. Staatsrealschule im II. Wiener Gemeindebezirke (K. U. Min.-Erl. vom 17./6. 1911, Zl. 24329 = Statth.-Erl. vom 13./7. 1911, Zl. VII—934—11),

Professor Franz Karollus an das Staatsgymnasium in Lundenburg (K. U. Min.-Erl. vom 29./8. 1911, Zl. 34694 = Statth.-Erl. vom 5./9. 1911, Zl. VII—1149—11),

Professor Ferdinand Meier an das Staatsgymnasium in Pola (K. U. Min.-Erl. vom 14./6. 1911, Zl. 22819 = Statth.-Erl. vom 13./7. 1911, Zl. VII—930—11),

Professor Dr. Josef Schiller an das Karl-Ludwig-Gymnasium in Wien (K. U. Min.-Erl. vom 29./8. 1911, Zl. 28700 = Statth.-Erl. vom 2./9. 1911, Zl. VII—1143—11),

Professor Dr. Karl Tertnik an das I. Staatsgymnasium in Graz (K. U. Min.-Erl. vom 17./6. 1911, Zl. 14341 = Statth.-Erl. vom 13./7. 1911, Zl. VII—935—11).

Mit dem letztgenannten Erlasse wurde die Direktion beauftragt, dem Professor Dr. Karl Tertnik „im Namen der k. k. Statthalterei in Triest den Dank für seine langjährigen, mit hingebungsvollem Eifer geleisteten Dienste auszusprechen“. Der Direktor kam diesem Auftrage mit um so größerer Freude nach, als Dr. Karl Tertnik sich durch sein vierzehnjähriges erfolgreiches Wirken an der Anstalt die hohe Wertschätzung seiner Kollegen und die volle Liebe der Schüler erworben hatte. Die herzlichsten Wünsche begleiten ihn in seine neue Stellung, die ihm einen langgehegten Wunsch erfüllt hat.

Aus dem Lehrkörper schieden ferner die supplierenden Lehrer:

Martin Kuhla, dem eine Lehrstelle am Staatsgymnasium in Gottschee verliehen wurde (Statth.-Erl. vom 16./8. 1911, Zl. VII—1091—11),

Andreas Verbich und Berthold Zimmermann, von welchen der erstere als Supplet an der Staatsrealschule in

Görz, der letztere als Assistent an der Staatsrealschule in Troppau bestellt wurde.

In den Lehrkörper traten ein:

Dr. Oskar Benda an Stelle des Prof. Dr. Hassfurther,  
Professor Albin Dewaty an Stelle des Prof. Dr. Tertnik,  
Professor Dr. Karl Vogl an Stelle des Prof. Dr. Schiller,  
Professor Dr. Julius Wettarnik an Stelle des Prof.

Karollus,

Professor Dr. Edwin Zellweker an Stelle des Prof. Meier.

Professor Richard Lerchenfelder erhielt die Lehrstelle nach dem verstorbenen Prof. Rudolf Hlawaty (K. U. Min.-Erl. vom 20./6. 1911, Zl. 24848 = Statth.-Erl. vom 13./7. 1911, Zl. VII—431/29—11).

Mit Ende des Schuljahres scheidet Professor Dewaty und Dr. Benda wieder aus dem Lehrkörper, da ihnen auf ihre Bitte vom Unterrichts-Ministerium ein Dienstaustausch an das Staatsgymnasium in Landskron, bzw. an die deutsche Staatsrealschule in Karolinenthal bewilligt wurde.

Der israelitische Religionslehrer Dr. U. Brettholz und der evangelische Religionslehrer A. B. Pfarrer H. Adler legten ihre Ämter, der eine zu Anfang des Schuljahres, der andere mit Ende Februar, zurück und wurden durch den Vize-rabbiner Dr. J. Zoller, bzw. den Theologiekandidaten A. Matuschek ersetzt.

Professor Dr. Ludwig Lusner, der für das Schuljahr 1910/11 dem Franz-Josef-Realgymnasium in Wien zur Dienstleistung zugewiesen war, kehrte im abgelaufenen Schuljahre an die Anstalt zurück (K. U. Min.-Erl. vom 6./9. 1911, Zl. 33127 = Statth.-Erl. vom 15./9. 1911, Zl. VII—1334/3—10).

Die supplierenden Lehrer Dr. Karl Pirjevec und Hermes Fezzi wurden mit Statth.-Erl. vom 2./10. 1911, Zl. VII—1211—11 neuerlich in gleicher Diensteseigenschaft bestätigt, ebenso der Assistent Karl Pirker (Statth.-Erl. vom 14./12. 1911, Zl. VII—1211/2—11 und 22./12. 1911, Zl. 1629—11).

Die Supplenten Dr. Hermann Trattner, Josef Meindl und Josef Napotnik sowie der Assistent für Freihandzeichnen Hans Kratky wurden neu bestellt (Statth.-Erl. vom 7./10. 1911, Zl. VII—1233—11).

Mit dem gleichen Erlasse wurde dem Professor Johann Rajakowitsch der Stenographieunterricht, dem Übungsschullehrer Alois Pfurttscheller der Gesangunterricht und dem Konsistorialrat Heinrich Šonc die Abhaltung der 2. Exhorte übertragen. Mit Bewilligung des K. U. Min. vom 11./3. 1912, Zahl 50026/11 wurde der Modellierunterricht für Schüler der III.—VII. Klasse eingeführt und zufolge Statth.-Erl. vom 27./3. 1912, Zl. VII—1507/1—11 Prof. Lerchenfelder mit der Erteilung desselben betraut.

Mit dem Statth.-Erl. vom 5./3. 1912, Zl. VII—409—12 wurde der Lehramtskandidat Dr. Hermann Lembacher der Anstalt zur Ablegung des Probejahres zugewiesen und unter die fachmännische Leitung des Prof. Höß gestellt (Statth.-Erl. vom 13./4., Zl. VII—409/2—12).

2. Professor Leopold Höß wurde mit K. U. Min.-Erl. vom 29./7. 1911, Zahl 24520 = Statth.-Erl. vom 11./8. 1911, Z. VII—693/1—11 in die VIII. Rangsklasse befördert.

Dem Professor Anton Stephanides wurde von Sr. Majestät dem Kaiser mit Allerhöchster Entschliebung vom 14. Juni 1912 der Titel eines Schulrates verliehen. Die Auszeichnung dieses hochverdienten Lehrers, der seit 24 Jahren an der Anstalt wirkt und dieselbe im Schuljahre 1910/11 interimistisch geleitet hat, erweckte bei seinen Kollegen wie bei den Schülern die lebhaftesten Gefühle der Freude und Befriedigung.

3. Ein längerer Urlaub wurde dem Assistenten Karl Pirker bewilligt (Statth.-Erl. vom 4./4. 1912, Zl. VII—691—12). Assistent Kratky übernahm für die Zeit vom 6.—31. März den Zeichenunterricht an der Staatsrealschule in Pola (Statth.-Erl. vom 24./3. 1912, Zl. VII—527—12).

4. Am 4. Oktober fand wie alljährlich ein Festgottesdienst zur Feier des Ah. Namensfestes Seiner Majestät des Kaisers statt. Am 19. November wurde für weiland Ihre Majestät die Kaiserin Elisabeth ein Trauergottesdienst abgehalten.

5. Am 20. April fand in den Räumen des Triester Vereines „Austria“ die diesjährige, von den Abiturienten veranstaltete Schülerakademie statt, deren Darbietungen den vollen Beifall des zahlreich versammelten Publikums und eine überaus wohlwollende Beurteilung von seiten der Triester Kritik fanden. Die Veranstaltung wurde durch die Anwesenheit des Herrn Statthaltereivizepräsidenten Grafen Attems und des Herrn Landesschulinspektors Dr. Kauer ausgezeichnet.

Unter den musikalischen Vorträgen sind besonders die Leistungen des aus Gymnasial- und Realschülern zusammengesetzten Orchesters unter der Leitung des Gesanglehrers A. Pfurtscheller, ferner jene des von Herrn H. Fezzi zusammengestellten Streichquartetts und die Solovorträge des begabten Violinisten Bruno Meiler (VII.) hervorzuheben. Unter der Leitung des Professors Dr. E. Zellweger wurden Schillers dramatische Skizze „Körners Vormittag“ und das Rüpelspiel aus Shakespeares „Sommernachtstraum“ von Schülern der VII., VI., V. a, IV. b, II. a und II. b Kl. zu wirkungsvoller Darstellung gebracht. Lebende Marmorgruppen, vom Turnlehrer S. Riedel gestellt, vervollständigten in glücklicher Auswahl das Programm.

Für die kostenlose Überlassung der Räume, deren Ausschmückung sich Prof. Lerchenfelder angelegen sein ließ, und für sonstige wertvolle Unterstützung ist die Anstalt dem Vorstande des Vereines „Austria“, insbesondere den Herren Ritter von Bernetich-Tomasini, Baron Albori und Kapitän Colledani zu innigstem Danke verpflichtet.

Über den ansehnlichen Ertrag des Abends, der zu ungefähr gleichen Teilen dem Unterstützungsfonde und dem Musikfonde der Anstalt zufließt, wird an anderer Stelle berichtet (S. 82). Dort wird auch der aus Anlaß der Schülerakademie eingelaufenen Spenden dankend gedacht.

6. Am 2. Juni fand in feierlicher Weise die erste Kommunion von Schülern der Anstalt gemeinsam mit den Schülern des Staatsgymnasiums statt. Das Hochamt zelebrierte P. Josef Tomz, der in einer tiefempfundenen Ansprache die Bedeutung des Tages würdigte. Den Kirchengesang und die Musik bestritten die Sängerkhöre und das Schülerorchester beider Anstalten unter der bewährten Leitung ihres Gesanglehrers Herrn A. Pfurtscheller.

7. Herr Landesschulinspektor Dr. Robert Kauer wohnte am 7. und 9. November 1911 dem Unterrichte in mehreren Klassen bei. Herr Hofrat Nikolaus Ravalico inspizierte den italienischen Unterricht in der II. b Klasse, der bischöfliche Kommissär Mons. A. Lupetina den katholischen Religionsunterricht. Am 7. Juni besuchte der neuernannte Fachinspektor für den Turnunterricht Gymnasialdirektor Dr. Josef Tomišek (Marburg) die Anstalt und erhob die für die körperliche Ausbildung der Schüler getroffenen Maßnahmen. Am 8. Juni wohnte er den Jugendspielen auf dem Exerzierplatze der Großen Kaserne bei.

8. Der Gesundheitszustand der Schüler war im abgelaufenen Schuljahre im ganzen recht befriedigend. Ansteckende Krankheiten sind abgesehen von sporadischen Masernfällen nicht vorgekommen. Am 27. Februar 1912 fand die augenärztliche Untersuchung der Schüler durch den Amtsarzt der k. k. Statthalterei Dr. G. Germonig junior statt.

Während der Sommerferien 1911 hatte die Anstalt den Tod eines fleißigen und braven Schülers zu beklagen. Anton Lonzar, der durch schwere Erkrankung genötigt war, von der Reifeprüfung im Sommertermine zurückzutreten, verschied am 31. Juli 1911 zum Schmerze seiner Angehörigen, aufrichtig betrauert von seinen Lehrern und Mitschülern.



9. Das Schuljahr wurde infolge baulicher Herstellungen in der Anstalt erst am 30. September eröffnet. Das hl. Geisamt fand am 3. Oktober statt; der Unterricht begann am 5. Oktober. Am 6. Juli fand das Dankamt und die Zeugnisverteilung statt.

10. Mit dem Statth.-Erl. vom 24. Mai 1912, Zl. Pr. 1528/25—11 erhielt der Direktor den Auftrag, das Inventar des vom Staate angekauften Schulgebäudes der Schulschwestern in der **Via P. Besenghi Nr. 14** zu übernehmen. Die Staatsrealschule wird demnach in den Hauptferien die bisherigen Räume in der Via Sanità verlassen und das nächste Schuljahr im neuen Hause eröffnen. Die Veränderung ist im Interesse der Anstalt zu begrüßen. Von räumlichen Rücksichten nicht mehr beengt, wird sie sich ihren Bedürfnissen gemäß erst voll entfalten können. Mitten unter Gärten frei gelegen, mit weitem Rundblick auf Gebirge und Meer, wird sie ihren Zöglingen in gesundheitlicher Richtung alles bieten, was man von einer modernen Anstalt verlangt: lichte Räume, Erholung im Freien, elektrische Beleuchtung, Zentralheizung und Bäder. Möge sie sich im neuen Heim in jeder Hinsicht gedeihlich entwickeln!

## VIII.

### Körperliche Ausbildung der Schüler.

1. Auch im heurigen Schuljahre wurde der Schießunterricht nach den Vorschriften des K. U. Min.-Erl. vom 8. Mai 1910, Zl. 19847 durchgeführt. Es beteiligten sich daran 34 Schüler der VI. und 20 Schüler der VII. Klasse. Herr Oberleutnant Alois Cosulich von Pećine, der das Jugendschießen im Vorjahre mit Eifer und Geschick organisiert hatte, verließ leider mit seinem Regimente die Garnison. Trotzdem konnte der Unterricht dank dem Entgegenkommen der Militärbehörden aufrecht erhalten und am 15. Juni 1912 mit einer scharfen Schießübung auf der k. u. k. Militärschießstätte in Basovizza abgeschlossen werden. Es schossen 29 Schüler der beiden obersten Klassen unter der Leitung des k. u. k. Oberleutnants Stephan von Patay. Herr Generalmajor Krauß von Elislago bekundete auch in diesem Jahre durch seine Anwesenheit das lebhafteste Interesse, das er an der Ausbildung der Mittelschüler im Schießwesen nimmt, wofür ihm an dieser Stelle der wärmste Dank ausgesprochen sei.

2. Die Jugendspiele begannen am 16. März und fanden mit Bewilligung des k. u. k. Militär-Stationskommandos auf dem Exerzierplatze der Großen Kaserne statt. Außer am Samstage, der den Klassen III—VII vorbehalten war, wurde auch am Mittwoch mit den beiden unteren Klassen gespielt. Die Leitung lag in den Händen des Supplenten Dr. K. Pirjevec, dem Mittwoch Prof. R. Lerchenfelder, Samstag Turnlehrer Riedel zur Seite standen. Für die Überlassung des Platzes ist die Direktion dem k. u. k. Militär-Stationskommando zu großem Danke verpflichtet.

3. Zum erstenmale wurde heuer ein Versuch mit dem Schülerrudern unternommen. Auf Grund eines Vertrages mit der Ruderabteilung des Vereines „Eintracht“ standen den Schülern der Staatsrealschule zwei Boote an zwei Tagen der Woche zur Verfügung. Acht Schüler der V. und VI. Klasse (Aichholzer Josef, Bibiza, Jurjavčič, Lipizer Leopold, Kenda, Zanini, Fonzari, Meller) wurden unter der Leitung des Turnlehrers Riedel im Rudern ausgebildet.

4. Zu Beginn der guten Jahreszeit wurden von einzelnen Klassen unter Führung ihrer Lehrer Ausflüge in die Umgebung

unternommen, die zum Teile auch Unterrichtszwecken gewidmet waren. Die Professoren Bernt und Höß veranstalteten geographisch-historische und technologische Exkursionen. Unter anderen wurden folgende Unternehmungen besichtigt: die Goldkettenfabrik von R. Dussich, die Dreherische Brauerei, der Franz-Josef-Hafen in Triest unter der Leitung des Prof. Bernt; die Wasserfilter von S. Croce, die Ölfabrik von Luzzatto & Co., die Brauerei von Senosetsch, die Kalköfen von Nabresina, die Ziegelei bei Dolina und die Spiegelfabrik von Revel in Triest unter der Leitung des Professors Höß.

Die Direktion erstattet den Besitzern und Beamten der genannten Unternehmungen den wärmsten Dank für die Förderung, die sie den Schülern der Anstalt haben angedeihen lassen.

Am 6. Juni unternahmen die Schüler mehrerer Klassen mit ihren Lehrern eine Fahrt nach Grado und Aquileja.

Der 15. Mai wurde von der Direktion zum Zwecke der Veranstaltung von Ausflügen freigegeben. Die beifolgende Tabelle gibt eine Übersicht der unternommenen Fahrten.

**Maiausflüge am 15. Mai 1912.**

Klasse	Zahl der Schüler	Weg und Ziel	Dauer	Begleitende Lehrer
I a	30	Mit der Bahn nach Rodik. Fußmarsch nach <b>Lipizza</b> und zurück über den Monte Spaccato nach Triest.	1 Tag	Lerchenfelder, Kratky
I b	32	Zu Fuß über den Jäger, Kljuc nach <b>Basovizza</b> und <b>Liplizza</b> .	1 Tag	Dr. Trattner
II a	30	Bahnfahrt nach S. Daniel. Fußwanderung auf den <b>Erzelj</b> . Rückkehr über <b>Čehovin</b> nach <b>S. Daniel</b> .	1 Tag	Dr. Pirjevec
II b) IV b)	25	Mit dem Schiff nach Pirano; zu Fuß nach <b>Portorose</b> und <b>Capodistria</b> .	1 Tag	Dr. Vogl, Dr. Mioni
III a	25	Bahnfahrt nach Herpelje; Aufstieg auf den <b>Slavnik</b> .	1 Tag	Fezzi
III b	22	Mit der Bahn nach Podgorje; Marsch auf den <b>Slavnik</b> , nach <b>Matteria</b> und <b>Herpelje</b> .	1 Tag	Meindl
IV a	20	Fahrt nach S. Daniel. Fußmarsch nach <b>Wippach</b> und <b>Heidenschaft</b> und <b>Prvačina</b> .	1 Tag	Bernt
V a	12	Zu Fuß nach <b>S. Canzian</b> zur Besichtigung der Grotte; Rückfahrt mit der Bahn von Divača.	1 Tag	Dr. Brandeis, Dr. Lusner
V b	11	Bahnfahrt nach Monfalcone; Fußwanderung über den <b>Doberdo</b> nach <b>Gradisca</b> und <b>Görz</b> .	1 Tag	Dr. Benda
VI	8	Fahrt nach Lupoglava; Aufstieg auf den <b>Monte Maggiore</b> .	1 Tag	Rajakowitsch
VII	16	Fahrt nach Divača; Fußmarsch nach <b>Präwald</b> , Besteigung des <b>Nanos</b> .	1 1/2 Tage	Höb

IX.

## Die wichtigsten Verfügungen der vorgesetzten Behörden.

1. Austritt während des Schuljahres: Schüler einer Mittelschule, die im Laufe des Semesters von ihrer Lehranstalt austreten, ohne — wie etwa in einem Übersiedlungsfalle der Eltern — ihre Studien noch in demselben Semester an einer anderen Lehranstalt unmittelbar fortzusetzen, treten nach den Bestimmungen der Verordnung vom 18. Oktober 1850, Z. 9134, in die Kategorie der an keiner Mittelschule eingeschriebenen Privatschüler über und können im nächstfolgenden Semester nur auf Grund einer aus allen obligaten Lehrgegenständen abzuhaltenden Aufnahmeprüfung und gegen Erlag der für eine solche Aufnahmeprüfung vorgeschriebenen Prüfungstaxe von 24 K, sowie der Aufnahmetaxe zur Fortsetzung ihrer Studien an einer Mittelschule wieder aufgenommen werden. (Min.-Erl. vom 6. Oktober 1878, Z. 13510.)

2. Nachmittägiger obligater Unterricht an den Volks- und Mittelschulen in Triest: Dieser Unterricht ist vom 16. Oktober bis Ende März von 2—4 Uhr, vom September bis 15. Oktober und vom 1. April bis zum Schlusse des Schuljahres von 3—5 Uhr abzuhalten. (Statth. Erl. vom 15. September 1894, Z. 16940.)

3. Neue Ferienordnung: Die Hauptferien an den Mittelschulen dauern vom 16. Juli bis 15. September. Zur Vornahme der Reife-, Privatisten- und Aufnahmeprüfungen entfällt die Erteilung des Unterrichtes in den letzten zehn Tagen vor Beginn der Hauptferien.

Das I. Semester schließt mit dem letzten Samstage vor dem 16. Februar.

Das II. Semester beginnt mit dem darauffolgenden Sonntage, doch sind der Montag und Dienstag noch schulfrei.

Die Weihnachtsferien dauern vom 24. Dezember bis einschließlich 2. Jänner.

Die Osterferien dauern vom Mittwoch vor bis einschließlich Dienstag nach dem Ostersonntage. (K. U. Min.-Erl. vom 5. April 1912, Zl. 14822.)

4. Wiedenzulassung zum Schulbesuche bei Diphtheritis: Ein von der Diphtheritis geheilter Schüler

kann erst drei Wochen nach Ablauf des lokalen Krankheitsprozesses unter Beibringung des ärztlichen Attestes wieder zum Schulbesuche zugelassen werden. — Einem eventuell mit einem Diphtheritiskranken zusammenwohnenden Schüler kann nach dessen Genesung und nach vollzogener Reinigung und Desinfektion der Wohnung auf Grund eines ärztlichen Zeugnisses sofort der Schulbesuch wieder gestattet werden. (Statth.-Erl. vom 12. April 1885, Z. 7489.)

5. Obligater Unterricht in den Landessprachen: Vom Schuljahre 1910-1911 ist an der Staatsrealschule in Triest entweder Italienisch oder Slowenisch nach Wahl der Eltern oder deren Stellvertreter für alle Schüler obligat. Die Schüler sind in die bestehenden Parallelabteilungen so einzureihen, daß bei der Erteilung des Unterrichtes in der einen Abteilung die Kenntnis der Sprache bereits vorausgesetzt, während in der anderen mit der Erlernung begonnen wird. In der Oberrealschule hat wie bisher das Englische als Wahlgegenstand neben dem Italienischen, bzw. Slowenischen zu verbleiben. Das Stundenausmaß aller Sprachfächer ist aus der Tabelle auf Seite 56 zu ersehen. (K. U. Min.-Erl. vom 29. August 1910, Zl. 29119.)

Repetenten und von anderen Mittelschulen, an denen das Italienische bzw. Slowenische kein obligater Lehrgegenstand ist, an die Mittelschulen mit deutscher Unterrichtssprache in Triest übertretenden Schülern kann die k. k. Statthalterei auf ihr Ansuchen die Frist zur Ablegung der Prüfung aus dem obligaten Italienischen bzw. Slowenischen auf ein Semester oder höchstens auf ein Schuljahr erstrecken. (Statth.-Erl. vom 27. November 1911, Zl. VII-1466/1—11.)



## X. Statistik der Schüler.

### Nachtrag zum Schuljahre 1910-1911.

K L A S S E . . .	I		II		III		IV		V		VI	VII	Summe
	a	b	a	b	a	b	a	b	a	b			
Zu einer Wiederholungsprüfung zugelassen . . .	1	1	2	2	1	—	—	2	4+1	4	9	1	27+1
Entsprochen haben . . .	1	1	2	2	—	—	—	2	3+1	3	7	1	22+1
Nicht entspr. haben oder nicht erschienen sind. . .	—	—	—	—	1	—	—	—	1	1	2	—	5
Zu einer Nachtragsprüfung zugelassen . . .	—	—	—	—	3+1	1	3+1	—	—	—	—	—	7+2
Entsprochen haben . . .	—	—	—	—	2	—	3	—	—	—	—	—	5
Nicht entspr. haben oder nicht erschienen sind. . .	—	—	—	—	1+1	1	+1	—	—	—	—	—	2+2
Demnach ist das Endergebnis für 1910/1911:													
Zum Aufsteigen vorzüglich geeignet (oberste Klasse mit vorzüglichem Erfolg beendet) . . .	1	1	—	—	3	1	2	2	1	—	1	4	16
geeignet (mit gutem Erfolg) im allgemeinen geeignet . . .	26	36	30+2	29+1	24	23	34	28+1	20+1	16	34	30	330+5
nicht geeignet (mit nicht genügendem Erfolg) . . .	6	3	—	5	4	1	5	5	—	—	—	—	29
Ungeprüft . . . . .	11	4	10	5	10	11	10+1	9	4	5	8+1	3	90+2
	—	1	—	—	1+1	1	3	—	—	—	1a	—	6+1+1a
Summe . . . . .	44	45	40+2	39+1	42+1	37	54+1	44+1	25+1	21	43+1	37	471+8+1a

### Schuljahr 1911-1912.

K L A S S E . . .	I		II		III		IV		V		VI	VII	Summe
	a	b	a	b	a	b	a	b	a	b			
<b>I. Zahl.</b>													
Zu Anfang 1911/1912. . .	53	48	45	43	42+1	41	34	32	34	40	45	38	495+1
Während des Schuljahres eingetreten . . . . .	—	4	—	1	—	—	—	—	—	+1a	—	—	5+1a
Im ganzen also aufgenommen. Darunter:	53	52	45	44	42+1	41	34	32	34	40+1a	45	38	500+1+1a
Neu aufgenommen/ aufgestiegen und zwar { Repetenten . . .	47	48	5	2	5	1	2	1	1	4+1a	1	—	117+1a
Wieder aufgenommen/ aufgestiegen men und zwar { Repetenten . . .	—	—	33	39	28+1	33	28	23	31	33	38	35	321+1
Während des Schuljahres ausgetreten . . . . .	6	4	7	3	9	7	4	8	2	3	5	2	60
Schülerzahl zu Ende 1911-1912. Darunter { öffentl. Schüler . . .	3	7	3	6	—	3	1	—	—	9	5	1	38
{ außerord. " . . .	50	45	42	38	42+1	38	33	31+1	34	40	40	37	460+3+1a
{ Privatisten " . . .	50	45	42	38	42	38	33	31	34	30	40	37	460
	—	—	—	—	—	—	—	—	—	1	—	—	1
	—	—	—	—	1	—	—	1	—	1	—	—	3
Summe . . . . .	50	45	42	38	42+1	38	33	31+1	34	30+1	40	37	460+3+1a
<b>2. Geburtsort (Vaterland).</b>													
Triest samt Gebiet . . . . .	41	23	27	18	28+1	26	22	18	17	18+1	24	27	287+2
Das übrige Küstenland. . .	3	6	6	4	3	4	2	7	5	6+1a	9	2	57+1a
Andere Provinzen Österreichs . . . . .	3	13	6	12	7	8	8	5+1	9	7	6	5	89+1
Ausland (inkl. Ungarn) . . .	3	3	3	4	4	—	1	1	3	1	1	3	27
Summe . . . . .	50	45	42	38	42+1	38	33	31+1	34	30+1	40	37	460+3+1a

1a außerord. Schüler. — \* Ein Schüler seit 16./3. 1912 suspendiert. — \*\* Ein Schüler wurde während des Jahres Privatist.

K L A S S E . . .	I		II		III		IV		V		VI	VII	Summe
	a	b	a	b	a	b	a	b	a	b			
<b>3. Muttersprache.</b>													
Deutsch . . . . .	5	22	9	19	13	11	11	7+1	15	11	16	13	152+1
Italienisch . . . . .	40	3	28	4	20	18	14	14	15	12+1a	13	18	199+1a
Slowenisch . . . . .	2	19	5	13	6+1	9	6	9	2	7+1	8	5	91+2
Serbo-kroatisch . . . . .	1	—	—	1	2	—	2	1	2	—	3	—	12
Andere Sprachen . . . . .	2	1	—	1	1	—	—	—	—	—	—	1	6
Summe . . . . .	50	45	42	38	42+1	38	33	31+1	34	30+1+1a	40	37	460+3+1a
<b>4. Religion.</b>													
Römisch-katholisch . . . . .	40	37	41	32	29+1	38	27	31+1	25	30+1+1a	33	31	394+8+1a
Griechisch-orientalisch . . . . .	1	—	—	2	—	—	2	—	1	—	1	—	7
Evangelisch { Augsb. Bek.	4	5	1	4	7	—	2	—	5	—	2	1	31
{ Helv. Bek. . . . .	2	3	—	—	3	—	2	—	—	—	—	3	13
Anglikanisch . . . . .	—	—	—	—	—	—	—	—	1	—	—	—	1
Mosaisch . . . . .	3	—	—	—	3	—	—	—	2	—	4	2	14
Konfessionslos . . . . .	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
Summe . . . . .	50	45	42	38	42+1	38	33	31+1	34	30+1+1a	40	37	460+8+1a
<b>5. Lebensalter.</b>													
10 Jahre . . . . .	—	2	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	2
11 " . . . . .	10	7	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	17
12 " . . . . .	24	16	2	9	—	—	—	—	—	—	—	—	51
13 " . . . . .	13	10	13	11	6	1	—	—	—	—	—	—	54
14 " . . . . .	1	8	16	8	11	8	—	2	—	—	—	—	54
15 " . . . . .	2	1	9	9	12+1	6	3	9	3	4	—	—	58+1
16 " . . . . .	—	1	2	1	10	18	15	11+1	10	10+1	1	3	82+2
17 " . . . . .	—	—	—	—	1	4	10	6	8	10+1a	6	9	54+1a
18 " . . . . .	—	—	—	—	1	1	1	3	11	6	12	10	45
19 " . . . . .	—	—	—	—	1	—	4	—	2	—	12	10	29
20 " . . . . .	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	8	4	12
21 " . . . . .	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	1	1	2
Summe . . . . .	50	45	42	38	42+1	38	33	31+1	34	30+1+1a	40	37	460+3+1a
<b>6. Nach dem Wohnorte der Eltern.</b>													
Ortsangehörige . . . . .	49	39	41	36	40	36	31	25+1	34	25+1	36	35	427+2
Auswärtige . . . . .	1	6	1	2	2+1	2	2	6	—	5+1a	4	2	33+1+1a
Summe . . . . .	50	45	42	38	42+1	38	33	31+1	34	30+1+1a	40	37	460+3+1a
<b>7. Klassifikation</b>													
am Ende des Schuljahres 1911/1912.													
Zum Aufsteigen in die nächste Klasse waren (bzw. haben die oberste Klasse beendet) vorzüglich geeignet:													
(mit vorzüglichem Erfolge) beendet:	1	—	—	1	1	—	3	1	1	—	—	3	11
(mit gutem Erfolge) . . . . .	39	36	32	21	35+1	21	24	23	26	22	21	34	334+1
im allgemeinen geeignet, nicht geeignet:	1	3	1	2	3	5	2	—	—	—	—	—	17
(mit nicht genügt Erfolge)	8	4	8	9	2	9	—	4	4	3	7	—	58
Die Bewilligung zu einer Wiederholungspr. erhielten	—	2	1	5	—	1	3	2	3	4	10	—	31
Nicht klassifiziert wurden	1	—	—	—	1	2	1	1+1	—	1+1	2	—	9+2
Außerordentliche Schüler	—	—	—	—	—	—	—	—	—	1	—	—	1a
Summe . . . . .	50	45	42	38	42+1	38	33	31+1	34	30+1+1a	40	37	460+3+1a

K L A S S E . . .	I		II		III		IV		V		VI	VII	Summe	
	a	b	a	b	a	b	a	b	a	b				
<b>8. Besuch des relativ obligaten und des nicht obligaten Unterrichtes</b>														
Italienisch . . .	I. Sem.	—	—	—	—	20	19	14	12	—	—	—	—	65
	II. "	—	—	—	—	20	18	14	12	—	—	—	—	64
Slowenisch . . .	I. Sem.	—	—	—	—	4	4	—	—	—	—	—	—	8
	II. "	—	—	—	—	4	4	—	—	—	—	—	—	8
Stenographie . . .	I. Sem.	—	—	—	—	—	—	31	16	26	18	8	—	99
	II. "	—	—	—	—	—	—	21	13	22	16	5	—	77
Modellieren . . .	I. Sem.	—	—	—	—	—	—	4	9	7	10	5	—	35
	II. "	—	—	—	—	—	—	3	9	5	6	5	—	28
Analyt. Chemie	I. Sem.	—	—	—	—	—	—	—	—	12	15	10	—	37
	II. "	—	—	—	—	—	—	—	—	12	13	6	—	31
Gesang . . .	I. Sem.	12	16	9	5	—	3	13	—	3	4	3	7	75
	II. "	12	15	6	5	—	3	10	—	3	2	3	7	66
Summe im I. Sem.	12	16	9	5	24	26	62	37	48	47	26	7		
Summe im II. "	12	15	6	5	24	25	48	34	42	37	19	7		
<b>9. Geldleistungen der Schüler.</b>														
Schulgeld zu zahlen waren verpflichtet im	I. Sem.	25	14	20	13	23+1	12	12	12	11	13+1	18	13+1	186+3
	II. "	21	8	17	16	19+1	19	16	11+1	14	13+1	26	15+1	197+4+1
Halb befreit . . .	I. Sem.	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
	II. "	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
Ganz befreit . . .	I. Sem.	31	38	25	28	19	29	22	13+1	23	21	25	24	304+1
	II. "	29	37	25	22	22	19	17	20	20	16	16	22	265
im ganzen betrag das Schulgeld im	I. Sem.	1000	560	800	520	960	480	480	480	440	560	720	560	7560 K
	II. "	840	320	680	640	800	760	640	440	560	640	1040	640	8000 "
Summe . . .	1140	880	1480	1160	1760	1240	1120	920	1000	1200	1760	1200	15560 K	
Die Aufnahmstaxe K 4-20 zahlten . . . . .	47	47	5	2	6	1	2	1	1	6	2	1	121	
Den Lehrmittelbeitrag à 3 K zahlten . . . . .	53	50	45	44	42+1	41	34	32	34	40	45	38	498+1	
Duplikat-Taxe à 4 K . . .	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	10	
Reiserequisitduplikat à 12 K . . . .	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	1	
<b>10. Stipendien.</b>														
Anzahl der Stipendisten	I. Sem.	2	3	1	3	2	—	1	1	1	2	1	—	17
	II. "	2	3	1	1	2	—	1	1	1	1	1	—	14
Gesamtbetrag der Stipendien	I. Sem.	370	600	200	600	500	—	200	200	200	436	100	—	3406 K
	II. "	370	600	200	200	500	—	200	200	200	236	100	—	2806 "
Summe . . .	740	1200	400	800	1000	—	400	400	400	672	200	—	6212 K	

\* 2 Privatisten sind zur Prüfung nicht erschienen.

XI.

**Verzeichnis der öffentlichen Schüler,  
die bis zum Jahresschlusse verblieben sind.**

(Die Schüler mit einem \* sind zum Aufsteigen „vorzüglich“ geeignet.)

**I. a.**

Adamich Celsius  
Alberti Steno  
Baldini Viktor  
Baker Georg  
Bäthge Walter  
Berberović Georg  
Bertos Isidor  
Buchberger Roman  
Cesca Johann  
Dapretto Josef  
Davanzo Aurelius  
Heidebrunn Heinrich  
Jaut Guido  
Kauffmann Alfred  
Kobau Peter  
Kovačić Silvius  
Kozlovich Jakob  
Kuch Albert  
Künzel Hermann  
Lah Rudolf  
Levi Alfred  
Levi-Minzi Wilhelm  
Madile Otto  
Malusa Bruno  
Marussig Robert  
Monico Gaston  
Morin Hugo  
Müller Josef  
Müller Karl  
Nemenz Guido  
Nikitowicz Eugen  
Ogrizek Felix  
Palminiello Alfred  
Perlmutter Bruno

Pitteri Virgil  
Podner Diego  
Predonzan Guido  
Reisaus Albert  
Somadossi Kandidus  
\*Solazzi Viktor  
Stafuzza Heinrich  
Strasser Friedrich  
Tischler Rolf Hermann  
Tomić Mirko  
Visintin Johann  
Vitturi Johann  
Zafuta Otto  
Zanzotti Alois  
Zuani Hugo  
Zuzzi Ernst

**I. b.**

Adrario Alfons  
Baretto Friedrich  
Bernhart Leopold  
Bratina Emil  
Deutschmann Johann  
Dobnik Martin  
Dorée Gustav  
Dürr Rudolf  
Ferluga Josef  
Gergič Franz  
Kanobelj Hermann  
Kokol Alois  
Köpplinger Friedrich  
Krajnc Franz  
Kunc Emil  
Laser Franz

Legiša Karl  
Lemut Wilhelm  
Limbeck Josef  
Ljuba Viktor  
Lozej Josef  
Naef Heinrich  
Naef Walter  
Pertot Josef  
Pilarz Leopold  
Pinter Wilhelm  
Praček Gottfried  
Prach Adolf  
Putzbach Ferdinand  
Rosman Josef  
Rottenbacher Guido  
Sagmeister Franz  
Šavpah Leopold  
Schattanek Peter  
Schmitz Anton  
Schusser Maximilian  
Schutzbier Karl  
Silvani Natalis  
Skaber Gustav  
Sramel Albert  
Trček Stanislaus  
Udovič Marius  
Wagner Richard  
Wlochowicz August  
Woynar Rudolf

## II. a.

Artner Gustav  
Baatz Eugen  
Bonetta Karl  
Borcich Marius  
Buda Karl  
Busatto Gaston  
Carra Franz  
Comelli Josef  
Cotič Alois  
Dalsasso Franz  
Dolenz Rudolf  
Exner Konrad Karl  
Faidiga Ludwig  
Giadrossich Nikolaus  
Goriup Cyrill

Jungl Josef  
Jurjavčič Rüdiger  
Ivancich Hektor  
Kiss Guido  
Kloss Karl  
Kukanja Marius  
Lorenzon Anton  
Maichin Peter  
Mihaleskul Silvius  
Motka Thomas  
Pečnik August  
Perich Alois  
Pettek Karl  
Pilipovič Rudolf  
Reinisch Josef  
Rogelj Theodor  
Rottenbacher Friedrich  
Salter Josef  
Scarpa Rudolf  
Schepitz Marius  
Stelzhammer Johann  
Sturz Wilhelm  
Vaccari Leo  
Valenti Johann  
Viltušnik Josef  
Zadnik Narziß  
Zwiner Josef

## II. b.

Baučer Peter  
Bauer Oskar  
Bergmeister Josef  
Cejak Josef  
Davanzo Marius  
Ferfoggia Narziß  
Ferluga Alois  
Fonda Johann  
Glasar Josef  
\*Gustinčič Paul  
Herzog Miloš  
Hresčiak Oskar  
Jenko Karl  
Kališ Friedrich  
Kocsis Lorenz  
Korosic Franz  
Mayr Emil

Meze Johann  
Milosevich Johann  
Negrelli R. v. Moldelbe Alois  
Persoglia Marius  
Pfeiffer August  
Pokorny Leopold  
Popelak Karl  
Poschlep Karl  
Richtzenhain Kurt  
Richtzenhain Walter  
Rupnik Egon  
Schmidt Karl  
Stepischnegg Eduard  
Supanc Rudolf  
Veble August  
Velicogna Anton  
Waller Walter  
Warto Viktor  
Widrich Johann  
Widter Georg  
Zaklan Emil

### III. a.

Bauer Bruno  
\*Bauer Emil  
Bednar Franz  
Berguglian Antenor  
Berlot Anton  
Bibiza Franz  
Blasina Bruno  
Bolaffio Alois  
Bucchich Albert  
Carlovatti Karl  
Cegnar Renatus  
Debelak Milutin (Priv.)  
Deljak Johann  
Dimnig Theodor  
Ferluga Johann  
Fitz Armand  
Giurovich Bruno  
Gjik Leo  
Godnig Eduard  
Graberg Richard  
Grandi Karl  
Hannich Gustav  
Hudax Franz

Issmann Humbert  
Jasbitz Marzellus  
Jersche Franz  
Joung Ignaz  
Kleinschuster Ludwig  
Kovačić Konstantin  
Lettocha Felix  
Liebezeit v. Burgschwert  
Franz  
Martelanc Alois  
Miča Josef  
Raicich Georg  
Richtzenhain Fritz  
Schönhardt Bruno  
Schultze Herbert  
Schwarz Ludwig  
Spitzer Egon  
Spyri Heinrich  
Tomicich Edgar  
Wittine Heinrich

### III. b.

Brešar Justus  
Fonn Max  
Godnik Radomir  
Komel Karl  
Maischer Max  
Mareglia Cäsar  
Nardini Egon  
Pachernigg Karl  
Perić Egd  
Perlitz Michael  
Pesusič Johann  
Petermann Franz  
Pfeiffer Egon  
Pinter Max  
Pitteri Olivier  
Di Pompeo Viktor  
Predonzan Humbert  
Resnik Ferdinand  
v. Reya Karl  
Rossetti Josef  
Sedlar Alois  
Semič Christian  
Skerjanec Roman  
Stejskal Josef



Sterle Vinzenz  
Stringaro Emil  
Sturz Johann  
Titz Georg  
Ulčakar Josef  
Vitez Karl  
Voncina Arianus  
Weithofer Wilhelm  
Welker Engelbert  
Welzl Anton  
Weniger Georg  
Winter Leopold  
Würschinger Philipp  
Zanzotti Marius

#### IV. a.

Antončič Anton  
Bäthge Egon  
\*Buda Ferdinand  
Calucci Georg  
Carminati Anton  
Dobnik Rudolf  
Dussich Karl  
Errath Johann  
Fait Johann  
Fink Leopold  
Fischer Albert  
Fischer Rudolf  
\*Gregorič Josef  
Grilz Wilhelm  
Gruden Miroslav  
Jaut Hektor  
Jeranč Alojz  
Jordan Josef  
Juras Theodor  
Jurizza Viktor  
Kalss Heinrich  
Kirschner Rudolf  
Lausegger August  
Lucich Elias  
De Maistre Arsen  
Meeraus Karl  
\*Melcher Gaston  
Pelikan Viktor  
Rebetz Viktor  
Reddi Georg

Sablich Walter  
Schäfer Hans  
Slovakovich Milan

#### IV. b.

Brunnlechner Walter (Priv.)  
Demark Franz  
Gosetti Rudolf  
Hanslich Georg  
Hesse Franz  
Kattinig Martin  
Kossovel Artemius  
Krainer Ferdinand  
Krebel Karl  
Lorcet Georg  
\*Mayer Alexander  
Milič Viktor  
Molini Josef  
Mozetič Rudolf  
Mühlbauer Friedrich  
Percig Egon  
Polakovics Sergius  
Potrebin Leopold  
Ribarič Martin  
Sacher Artur  
Sbisà Marius  
Strauss Alois  
Strial Lambert  
Šušmelj Ferdinand  
Tainšek Ferdinand  
Ulrich Alfred  
Višnovic Herminius  
Vošmera Robert  
Weiss Egon  
Wolf Viktor  
Zager Heinrich  
Zhelizh Albert

#### V. a.

Aichholzer Eduard  
Aichholzer Josef  
Bibiza Franz  
Burlini Heinrich  
Casa Egon

Cumin Gustav  
\*Curti Johann  
Fachin-Zumin Marius  
Frankel Walter  
v. Gavardo Olivier  
Granichstaedten Paul  
Hannich Franz  
Jurjavčič Marius  
Jestadt Rudolf  
Kampfer Johann  
Kavčič Roman  
Klingendrath Ferdinand  
Koren Karl  
Kovačević Johann  
Kretzschmar Aurelius  
Krischmann Gustav  
Kuch Karl  
Lewis Heinrich  
Lipizer Franz  
Lipizer Leopold  
Pinter Emil  
Rizzi Josef  
Rybář Miloš  
Saffaro Leo  
Schamanek Heinrich  
Schober Karl  
Stantig Silvius  
Tolloy Josef  
Weiss Ottokar

### V. b.

Bretzel Rudolf  
Giurovich Wladimir  
Hoenig Ferdinand  
Koroschitz Peter  
Kenda Julian  
Kuščer Milutin (Priv.)  
Laibert Josef  
Masek Artur  
Mikelič Karl  
Mikuš Franz  
Mircovich Johann  
Pajk Franz  
Pamfili Heinrich  
Pertot Johann  
Petelin Heinrich

Polak Karl  
Rebech Bruno  
Rosmann Alexander  
Rupnik Guido  
Salamon Max  
Sbisà Marius (ao. Sch.)  
Schlechta Friedrich  
Schlömer Hugo  
Stepančič Felix  
Strčić Karl  
Talkner Humbert  
v. Vieten Johann  
Wigele Alfons  
Zanini Josef  
Zenta Max  
Žetko Marius  
Zorn Ferdinand

### VI.

Berlot Isidor  
Brunnlechner Adolf  
Čenčič Paul  
Černe Hugo  
Danelutti Eduard  
Demark Anton  
Devescovi Oktavius  
Drašlar Josef  
Fonzari Richard  
Frausin Peter  
Godnig Ramirus  
Hlača Franz  
Homann Richard  
Jerkich Oskar  
Kralj Peter  
Krawanja Rudolf  
Künzel Adolf  
Kundič Duschan  
Kunz Leopold  
Lenček Anton  
Luzzatto Johann  
Medicus Waldemar  
Meller Richard  
Miklaučič Jakob  
Miloch Guido  
v. Mirkovič Feodor  
Morpurgo Heinrich

Nemeth Alfred  
Pachernigg Eugen  
Panzera Marius  
Pavanello Pompeius  
Perazzo Gustav  
Perlmutter Marius  
Petschnik Valentin  
Pirker Franz  
Prašelj Friedrich  
Reiss Josef  
Ribarič Michael  
Rittmeyer Salvator  
Umek Oskar

VII.

Arming Julian  
Aulinger Zeno  
Bousquet Egon  
Buchler Hans  
Carlini Josef  
Dolenz Marius  
Erne Alois  
Fischer Kurt  
Germek Franz  
\*Gerolimich Hermann

Jasbitz Adelchis  
Jast August  
Kaplanek Konrad  
\*Kavčič Marius  
Kiegerl Adolf  
Mankoč Igor  
Marolt Rudolf  
Meiler Bruno  
Morterra Gaston  
Nadrag Ferdinand  
Obermüller Ivo  
Pajnič Viktor  
Pohl Gustav  
Prašelj Alois  
Premuda Wilhelm  
Prighel Adolf  
Sablich Guido  
Scherling Thomas  
Šimenc Josef  
Singer Leo  
Skodnik Michael  
Tautschnig Peter  
Tomsche Heinrich  
Ukmar Alfons  
Ulcigrai Hektor  
\*Winternitz Paul  
Zahn Josef

Triest, den 6 Juli 1912.

**Dr. Artur Brandeis,**

k. k. Direktor.

XII.

**Verzeichnis der für das nächste Schuljahr  
eingeführten Lehrbücher.**

Vorbemerkung: Die Schüler werden aufmerksam gemacht, daß sie nur solche Lehrbücher kaufen dürfen, welche die ministerielle Approbationsklausel auf dem Tittelblatte tragen (K. U. Min.-Erl. vom 1. Jänner 1912, Zl. 31068).

**I. Klasse.** — Großer Katechismus. — Deimel, Lehrbuch der katholischen Liturgik. — Tumlirz, Deutsche Sprachlehre für Mittelschulen, 4. Aufl. — Jelinek, Pollak und Streinz, Deutsches Lesebuch für Realschulen, I. — Sket-Janežič, Slov. slovnica, 9. u. 10. Aufl. — Sket-Wester, Slov. čitanka, I., 4. Aufl. — Curto, Grammatica della lingua italiana. — Nuovo libro di letture italiane, parte I, ult. ediz. — Baroni-Segatini, Lehrbuch der ital. Sprache, I. Teil, 1. Aufl. — Dr. F. Heiderich, Österr. Schulgeographie, I. Teil, 4. u. 5. Aufl. — Heiderich-Kozenn, Geographischer Schulatlas in 84 Karten, 39.-42. Aufl. — Mayer, Lehrbuch der Geschichte für die unteren Klassen der Mittelschulen, I. Teil, 6. u. 7. Aufl. — Jakob, Arithmetik. — Schiffner, Raumlehre. — Schmeil-Scholz, Naturgeschichte des Tierreiches, 2. u. 3. Aufl. — Dr. G. v. Beck, Grundriß der Naturgeschichte des Pflanzenreiches, 4. u. 5. Auflage.

**II. Klasse.** — Großer Katechismus. — Deimel, Lehrbuch der katholischen Liturgik. — Dr. F. Willomitzer, Deutsche Grammatik, 13. Aufl. — Jelinek, Pollak und Streinz, Deutsches Lesebuch für Realschulen, II. — Sket-Janežič, Slov. slovnica, 9. u. 10. Aufl. — Sket-Wester, Slov. čitanka, II., 3. Aufl. — Curto, Grammatica della lingua italiana. — Nuovo libro di letture italiane, parte II, ult. ediz. — Baroni-Segatini, Lehrbuch der italienischen Sprache, II. Teil, 1. Aufl. — Dr. F. Heiderich, Österr. Schulgeographie, II. Teil, 3. Aufl. — Heiderich-Kozenn, Geographischer Schulatlas in 84 Karten, 39.-42. Aufl. — Mayer, Lehrbuch der Geschichte für die unteren Klassen der Mittelschulen, II. Teil, 6. Aufl. — Jakob, Arithmetik. — Schiffner, Raumlehre, I. Teil. — Schmeil-Scholz, Naturgeschichte des Tierreiches, 1910. — Schiffner, Geometrisches Zeichnen. — Dr. G. v. Beck, Grundriß der Naturgeschichte des Pflanzenreiches, 4. u. 5. Auflage.

**III. Klasse.** — Deimel, Lehrbuch der katholischen Liturgik. — Deimel, Geschichte der Offenbarung des Alten Bundes. — Dr. F. Willomitzer, Deutsche Grammatik, 13. Aufl. — Jelinek, Pollak und Streinz, Deutsches Lesebuch für Realschulen, III. — Curto, Grammatica della lingua italiana. — Nuovo libro di letture italiane, parte III., ult. ediz. — Maddalena, Prose e poesie ad uso dei Tedeschi. — Sket, Slov. čitanka, 3. Teil, 2. Aufl. — Bechtel, Französisches Sprech- und Lesebuch, I. Teil, 9. Aufl. — Dr. F. Heiderich, Österr. Schulgeographie, II. Teil, 3. Aufl. — Heiderich-Kozenn, Geographischer Schulatlas in 84 Karten, 39.-42. Aufl. — Mayer, Lehrbuch der Geschichte für die unteren Klassen der Mittelschulen, III. Teil, 6. Aufl. — Jakob, Arithmetik. — Schiffner, Raumlehre, I. Teil. — Rosenberg, Lehrbuch der Physik für die unteren Klassen, 3. Aufl. — Schiffner, Geometrisches Zeichnen.

**IV. Klasse.** — Deimel, Geschichte der Offenbarung des Neuen Bundes. — Dr. F. Willomitzer, Deutsche Grammatik, 13. Aufl. — Jelinek, Pollak und Streinz, Deutsches Lesebuch für Realschulen, IV. — Curto, Grammatica della lingua italiana. — Nuovo libro di letture italiane, parte IV., ult. ediz. — Bechtel, Französisches Sprech- und Lesebuch, II. Teil, 5. Aufl. — Heiderich-Kozenn, Geographischer Schulatlas in 84 Karten, 39.-42. Aufl. — Dr. F. Heiderich, Österr. Schulgeographie, III. Teil, 2. Aufl. — Mayer, Lehrbuch der Geschichte, Oberstufe. I. Teil, 6. Aufl. — Gajdeczka, Arithmetik und Algebra für die oberen Klassen, 7. Auflage. — Gajdeczka, Übungsbuch, 8. Aufl. — Rosenberg, Lehrbuch der Physik für die unteren Klassen, 3. Aufl. — Hans Huber, Leitfaden der Chemie und Mineralogie für die IV. Kl., 3. Aufl. — Mandl, Lehrbuch der Geometrie für die oberen Klassen. — Mandl, Übungsaufgaben. — Schiffner, Geom. Zeichnen.

**V. Klasse.** — König Artur, Lehrbuch für den katholischen Religionsunterricht in den oberen Klassen der Gymnasien und Realschulen, 9.-13. Auflage. — Bauer, Jelinek, Pollak und Streinz, Deutsches Lesebuch für Realschulen, V. Teil. — Jelinek, Pollak und Streinz, Leitfaden der deutschen Literaturgeschichte. — Dr. G. Vidossich, Compendio della storia della letteratura italiana, 1. Auflage. — O. Chizzola, Prose e Poesie dei sec. XIII, XIV, 2. Aufl., parte I. — Briansi-Bertagnolli, Prose e Poesie dei secoli XV, XVI. Ariosto, Tasso, Schulausgaben, Mailand. — Bechtel, Grammaire française, 5. Aufl. Bechtel, Übungs- und Hilfsbuch für die Oberstufe der Realschulen, 3. Aufl. — Bechtel, Französische Chrestomathie, 7. Aufl. — Swoboda, Elementarbuch der engl. Sprache für Realschulen, 1. Aufl. — Dr. F. Heiderich,

Österr. Schulgeographie, 4. Teil, 1. Aufl. — Heiderich, Geographischer Schulatlas in 84 Karten, 39.-42. Aufl. — Dr. Mayer, Lehrbuch der Geschichte, Oberstufe, 2. Teil, 5. u. 6. Aufl. — Putzger, historischer Schulatlas, 22.-32. Auflage. — Gajdeczka, Arithmetik und Algebra für die oberen Klassen, 7. Aufl. — Gajdeczka, Übungsbuch, 8. Aufl. — Mandl, Lehrbuch der Geometrie für die oberen Klassen. — Mandl, Übungsaufgaben. — Greve, 5stellige Logarithmen. — R. v. Wettstein, Leitfaden der Botanik, 3. u. 4. Aufl. — Hemmelmayr, anorganische Chemie, 5. Aufl. — Barchanek, Lehr- und Übungsbuch der darstellenden Geometrie, 3. Auflage. — Hilfsbuch: Heller, Aufgaben und Beispiele aus der darstellenden Geometrie, I. Teil, 3. Aufl.

**VI. Klasse.** — König Artur, Lehrbuch für den katholischen Religionsunterricht in den oberen Klassen der Gymnasien und Realschulen, 9.-13. Auflage. — Bauer, Jelinek, Pollak und Streinz, Deutsches Lesebuch für Realschulen, VI. — Jelinek, Pollak u. Streinz, Leitfaden der deutschen Literaturgeschichte. — Dr. G. Vidossich, Compendio della storia della letteratura italiana, 1. Aufl. — Briani-Bortagnoli, Prose e Poesie dei sec. XV, XVI. Ariosto-Tasso, Schulausgaben, Mailand. — Bechtel, Grammaire française, 5. Aufl. — Bechtel, Übungs- und Hilfsbuch für die Oberstufe der Realschulen, 3. Auflage — Daudet, Lettres de mon moulin, Ausg. Velhagen-Klasing. — Bechtel, Französische Chrestomathie, 7. Aufl. — Swoboda, Lehrbuch der engl. Sprache für Realschulen, II. Teil, English Reader. — Swoboda, Schulgrammatik der modernen englischen Sprache. — Heiderich, Österr. Schulgeographie, 4. Teil, 1. Aufl. — Gajdeczka, Arithmetik und Algebra für die oberen Klassen, 7. Aufl. — Gajdeczka, Übungsbuch, 8. Aufl. — Mandl, Lehrbuch der Geometrie für die oberen Klassen. — Mandl, Übungsaufgaben. — Greve, 5stellige Logarithmen. — Dr. Mayer, Lehrbuch der Geschichte, Oberstufe, 3. Teil, 3. u. 4. Aufl. — Putzgers historischer Schulatlas, 22.-32. Aufl. — Heiderich-Kozenn, Geographischer Schulatlas in 84 Karten, 39.-42. Aufl. — Rosenberg, Lehrbuch der Physik für die oberen Klassen, 5. Aufl. — Schmeil-Scholz, Leitfaden der Zoologie, I. Aufl. — Hemmelmayr, Organische Chemie, 5. Auflage. — Barchanek, Lehr- und Übungsbuch der darstellenden Geometrie, 3. Aufl. — Hilfsbuch: Heller, Aufgaben und Beispiele aus der darstellenden Geometrie, II. Teil, 3. Aufl.

**VII. Klasse.** — König Artur, Lehrbuch für den katholischen Religionsunterricht in den oberen Klassen der Gymnasien und Realschulen, 9.-13. Aufl. — Jelinek, Pollak und Streinz, Leitfaden der deutschen Literaturgeschichte. — Jelinek, Pollak und Streinz, Deutsches Lesebuch für



Realschulen, VII. — Dr. G. Vidossich, Compendio della storia della letteratura italiana, 1. Auflage. — Briani-Bertagnoli, Prose e Poesie dei secoli XV, XVI. Dante, Divina Comm., Ausg. Barbera. Manualetto storico. — O. Chizzola, Manuale della letteratura italiana, Parte I. — Bechtel, Grammaire française, 5. Aufl. — Bechtel, Übungs- und Hilfsbuch für die Oberstufe der Realschulen, 3. Auflage. — Pailleron, Le monde où l'on s'ennuie. — Bechtel, Französische Chrestomathie, 6. Aufl. — Sonnenburg-Kellner, Grammatik der englischen Sprache, 4. Auflage. — Nader und Würzner, Englisch-Lesebuch für höhere Lehranstalten, 2. Teil. — Dr. Mayer, Lehrbuch der Geschichte, Oberstufe, 3. Teil, 3. und 4. Auflage. — Putzgers historischer Schul-Atlas. — Heiderich-Kozenn, Geographischer Schulatlas in 84 Karten, 39.-42. Aufl. — Hannak, Österreichische Vaterlandskunde für die oberen Klassen der Mittelschulen, 16. Aufl. — Močnik-Neumann, Lehrbuch der Arithmetik und Algebra, 27.—28. Aufl. — Močnik-Spielmann, Lehrbuch der Geometrie, 26.—28. Aufl. — Greve, 5stellige Logarithmen. — Rosenberg, Lehrbuch der Physik für die oberen Klassen, 5. Auflage. — Dr. R. Scharizer, Lehrbuch der Mineralogie und Geologie, 3.—4. Auflage. — Barchanek, Lehr- und Übungsbuch der darstellenden Geometrie, 3. Auflage. — Heller, Aufgaben und Beispiele aus der darstellenden Geometrie, II. Teil, 3. Auflage.

**Evang. Religionslehre.** — Für die I. und II. Klasse: Müller, Biblische Geschichte. — Für die I.—IV. Klasse: Aust, Lehrbuch der Kirchengeschichte (A. K.). Biblisches Lesebuch für evang. Schulen (A. K.). — Witz, Der Heidelberger Katechismus (H. K.) — Liederschatz, Ausgewählte evangelische Kirchenlieder. — Für die III. und IV. Klasse: Die Bibel nach der deutschen Übersetzung Dr. Martin Luthers. — Für die V.—VII. Klasse: Hagenbach, Leitfaden zum christlichen Religionsunterricht für die oberen Klassen höherer Anstalten.

**Mosaische Religionslehre.** — Leopold Breuer, Israelitische Glaubens- und Pflichtenlehre. — Daniel Ehrmann, Biblische Geschichte.

**Stenographie.** — Lehrbuch der Stenographie von Emil Kramsal, 9. (6., 7., 8.) Auflage.

XIII.

**Kundmachung bezüglich des Schuljahres  
1912-1913.**

**Die Einschreibung** in die I. Klasse wird am **29. und 30. Juni** sowie am **14. September**, die Einschreibung **neuer** Schüler in die II.-VII. Klasse am **17. September** erfolgen. Letztere können nur nach Maßgabe der verfügbaren Plätze aufgenommen werden.

**Aufnahmsprüfungen** für die I. Klasse finden am **2. und 3. Juli** und am **16. September**, für die höheren Klassen am **18. September** statt.

Jene Schüler, welche der Anstalt im abgelaufenen Schuljahre bereits angehörten, haben sich, wenn sie ihre Studien daselbst fortsetzen wollen, am **16. September** im Sprechzimmer zu melden und den Lehrmittelbeitrag von **3 K** zu entrichten.

Die Wiederholungs- und Nachtragsprüfungen finden am **18. September** um **9 Uhr** statt.

Der Eröffnungsgottesdienst wird am **18. September** um **8 Uhr** abgehalten.

**Die Einschreibungen und Prüfungen im September finden im neuen Schulgebäude, Via Pasquale Besenghi Nr. 14, statt.**

Die neu eintretenden Schüler müssen, von ihren Eltern oder deren Stellvertretern begleitet, zur Einschreibung erscheinen und hiebei vorlegen:

- a) den Tauf-, resp. Geburtsschein,
- b) das Impfungszeugnis,
- c) die schriftliche Erklärung eines Arztes, daß sie mit der granulösen Augenkrankheit nicht behaftet sind,
- d) das letzte Schulzeugnis,
- e) zwei sorgfältig ausgefüllte Nationale (Formulare beim Schuldiener).

Jeder Schüler, welcher **in die erste Klasse** eintreten will, muß:

1. das 10. Lebensjahr zurückgelegt haben oder doch bis Ende Dezember vollenden;

2. bei der Aufnahmsprüfung aus der deutschen Sprache, dem Rechnen und der Religionslehre genügende Kenntnisse an den Tag legen.

Gefordert wird:

**In der Religion** jenes Maß von Wissen, welches in den ersten vier Jahreskursen der Volksschule erworben werden kann.

**In der deutschen Sprache** Fertigkeit im Lesen und Schreiben, Kenntnis der Elemente aus der Formenlehre und einige Übung im Diktandoschreiben und Analysieren der Redeteile und der wichtigeren Satzteile.

**Im Rechnen** entsprechende Übung und Gewandtheit in den vier Grundoperationen mit ganzen Zahlen.

**Für die Aufnahme in eine höhere Klasse** wird gefordert:

1. das entsprechende Lebensalter;

2. der Nachweis der notwendigen Kenntnisse durch ein legales Zeugnis über das letzte Semester, eventuell durch eine **Aufnahmsprüfung**. Für eine solche Prüfung ist die gesetzlich bestimmte Taxe von 24 K zu erlegen.

Alle Schüler der V. Klasse haben eine schriftliche Erklärung ihrer Eltern oder deren Stellvertreter vorzulegen, in welcher ausdrücklich gesagt ist, ob der Schüler den Unterricht in der englischen oder italienischen Sprache in den Oberklassen besuchen soll.

Jeder neu aufzunehmende Schüler hat **bei der Aufnahme eine Taxe von 4 K 20 h, sämtliche Schüler haben einen Lehrmittelbeitrag von 3 K** zu entrichten.

**Das Schulgeld** beträgt 80 K jährlich und muß im Betrage von 40 K in den ersten 6 Wochen eines jeden Semesters erlegt werden. Arme Schüler, welche einen guten Fortgang sowie ein gutes sittliches Betragen an den Tag legen, können von der Zahlung des Schulgeldes befreit werden. Den Schülern der ersten Klasse, die im I. Semester das Schulgeld spätestens im 3. Schulmonate zu entrichten haben, kann die Zahlung gestundet werden, wenn sie dürftig sind und bei einer 2 Monate nach der Aufnahme abzuhaltenden Konferenz im Betragen eine der beiden ersten Noten, sowie in allen Obligatfächern wenigstens die Note „genügend“ ausweisen. Die Stundungsgesuche sind 8 Tage nach der Schüleraufnahme einzureichen, die definitive Befreiung erfolgt erst nach Schluß des Semesters für diejenigen, die im Betragen die Noten „sehr gut“ oder „gut“ und in jedem Gegenstande mindestens die Note „genügend“ erhalten haben.







---

Buchdruckerei des österr. Lloyd, Triest.

---