

Berücksichtigung der Etymologie beim Unterrichte auf Realschulen.

„Die Aufgabe der Etymologie ist, nach Diez, ein gegebenes Wort auf seinen Ursprung zurückzuführen. Sie bestrebt sich, dem Genius der Sprache auf der Spur zu folgen, ihm seine Geheimnisse abzugewinnen. Das Höchste, was der Etymologe erreicht, ist das Bewusstsein, wissenschaftlich gehandelt zu haben.“

Da unsre heutigen Realschulen, auf die hier vorwiegend Rücksicht genommen werden soll, nicht mehr Anstalten sind, wo man durch bequeme Methoden und Gedächtnisübungen lediglich Fertigkeit im Sprechen zu erzielen sucht und dadurch Oberflächlichkeit und Unklarheit befördert, sondern, wo die neueren Sprachen, die in den Vordergrund gerückt sind, als Bildungsmittel des Denkvermögens benutzt werden, durch Hervorhebung der allgemeinen Sprachgesetze: so liegt die Frage sehr nahe, welchen Nutzen speciell die Etymologie dem Lehrer und Schüler beim Sprachstudium bietet und in welchen Grenzen sie am zweckmässigsten sich zu bewegen hat.

Freilich liegt es uns Schulmännern ferner, das Gesamtmaterial der Sprachwissenschaft selbstständig zu vermehren, zu dessen Herbeischaffung Männer, wie Diez, Grimm, Bopp u. a. ihre ganze Lebenskraft geopfert haben; es ist weniger unsre Sache, die Sprachvergleichung durch originelle Forschungen wesentlich zu fördern; um so mehr haben wir aber die Pflicht, was uns die grossen Männer der Wissenschaft bieten auf diesem Felde, dankbar entgegenzunehmen und davon die praktische Nutzenanwendung zu machen. Und dass grade die neueren Sprachen hier von grosser Bedeutung sind, ist von Max Müller deutlich nachgewiesen und ausgesprochen worden. „Die modernen Sprachen“, sagt er, „verhelfen uns dazu, durch Zeugnisse, die nicht in Frage gestellt werden können, die leitenden Grundsätze der Sprachwissenschaft aufzustellen. Sie sind für den Sprachforscher das, was die tertiären oder selbst noch neueren Formationen für den Geologen sind. Aber die Wichtigkeit derselben in Bezug auf eine gründliche Kenntniss der Natur der Sprache, auf eine wahre Würdigung der Grundsätze, nach welchen das Wachsthum der alten Sprachen erfolgt ist, ist nie hinlänglich gewürdigt worden. Weil das Studium der alten Sprachen sich stets auf eine kleine Minderzahl beschränkt hat und weil man im Allgemeinen annimmt, dass eine neuere Sprache leichter zu erlernen ist, hat man sich daran gewöhnt, die sogenannten classischen Sprachen als reinere und vollkommene Mittel zur Gedankenmittheilung anzusehen, als die sogenannten vulgären Mundarten Europa's. Wir wollen jetzt nicht von der Litteratur Deutschlands, Englands, Frankreichs oder Italiens reden. Wir sprechen nur von der Sprache an sich, von ihren Wurzeln und Wörtern, von den Declinationen, Conjugationen und Constructionen, welche jeder einzelnen Mundart eigenthümlich sind, und in Bezug auf diese muss zugegeben werden, dass die neueren Sprachen mit den alten auf vollkommen gleichem Fusse stehen. Kann es denn vorausgesetzt werden, dass wir, die wir immerfort in Kunst und Wissenschaft, in Philosophie und Religion fortschreiten, die Sprache, dieses mächtigste Werkzeug des Geistes, von ihrer früheren Reinheit hätten herabsinken, sie ihre Kraft und ihren Adel verlieren und zu einem blossen Jargon werden lassen? Wenn auch die Sprache sich fortwährend verändert, sie ist darum keineswegs in fortwährendem Verfall begriffen;

was wir in der Geschichte der Sprache Verfall oder Verderbniss zu nennen gewohnt sind, ist jedenfalls in Wahrheit nichts Anderes als die nothwendige Bedingung ihres Lebens. Vor dem Richterstuhl der Sprachwissenschaft verschwindet der Unterschied zwischen alten und neuen Sprachen.“*)

Und so wird es denn dem Lehrer der neueren Sprachen nicht nur Bedürfniss, sondern auch Pflicht sein, seinem Schüler Winke zu geben, die ihm den Blick in das Gebiet der Etymologie eröffnen sollen. Er bringt unzweifelhaft die durch eigene Erfahrung gewonnene Ueberzeugung mit sich, dass das Interesse an der Sprachwissenschaft auf diese Weise bei dem Schüler im höchsten Grade gesteigert, und der Unterricht durch die Etymologie erfrischt und belebt wird. Wir wissen ja alle recht wohl, dass der jugendliche Geist einen ziemlich hohen Grad von Neugierde besitzt, und warum sollten wir Anstand nehmen, dieselbe zu befriedigen, wenn sie sich auf richtigem Wege und in richtigem Masse zeigt? Der Drang, bei allen Dingen — vom erhabensten philosophischen Theorem bis zum einfachsten physischen Gesetze — die Entstehung und Grundform zu erforschen, ist nun einmal dem Menschengenossen eigen. Sind wir so glücklich, schon bei dem Knaben diesen Trieb zu finden, — und wie leicht ist er in ihm wachzurufen, — so werden wir ihn gewiss hegen und pflegen. In dem schon gereifteren Schüler entsteht durch solches Verfahren das Bewusstsein, Positives, Reelles, Handgreifliches zu besitzen, das ihn der Wahrheit einen bedeutenden Schritt näher gebracht hat. Die todtten Sprachtheile beginnen zu leben und nehmen gleichsam Bewegung an vor den Augen des an Lebhaftigkeit gewöhnten jugendlichen Geistes. Handlung wird nachgewiesen auf dem Sprachgebiete, die mit der Gesamtentwicklung und Fortbildung des menschlichen Geistes gleichen Schritt hält und keinen Stillstand duldet. Die Etymologie zeigt uns also den Fortschritt im Leben des Geistes — und insofern ist sie ein wesentlicher Stützpunkt der Concentration des Unterrichtes; sie trägt wesentlich mit dazu bei, jenen geistigen Hauch der Allgemeinbildung, der verständigen Auffassung aller irdischen Dinge zu verbreiten.

Hat man so das Interesse des Schülers gewonnen, so ergeben sich leicht auch andere Vortheile für den Unterricht. Durch die Etymologie wird Gelegenheit zum selbstständigen Nachdenken geboten. Die Schüler können dahin gebracht werden, das Meiste in der Klasse selbst zu lernen. Das Nachdenken dehnt sich nicht nur auf die Lehrstunden, sondern auf das Gesamtstudium aus. Was früher ohne Anhaltspunkte dem Gedächtnisse mit Mühe eingepägt wurde, tritt nun klarer hervor, und es tritt grössere Geschwindigkeit im Denkverfahren ein. Der Schüler betrachtet die Sprache nicht mehr als etwas nach Willkür Gemachtes, das er auf Befehl des Lehrers lernen muss, sondern mit der gewonnenen richtigen Erkenntniss der allgemeinen Sprachgesetze verfolgt er selbstständig mit innerer Freude und Selbstbefriedigung die Spuren des waltenden Sprachgenius.

So bietet mithin die Etymologie als dritten wesentlichen Nutzen Erleichterung des Lernens überhaupt. Der Schüler arbeitet mit dem Lehrer, er gewinnt grösseres Zutrauen zu ihm, das Gedächtniss versagt bei dem grösseren Interesse nicht mehr so leicht, und in vielen Fällen wird das zeitraubende Nachschlagen im Wörterbuche erspart. Einfache Winke reichen oft hin, um Schlüsse zu machen, welche sonst lange Erörterungen und mühsame Gedächtnissübungen nothwendig gemacht hätten. Von Ueberbürdung der Schüler wird an einer Anstalt nicht Rede sein, wo der Sprachunterricht in den Händen solcher Lehrer ist, die sich über bestimmte Grundsätze in dieser Beziehung zu verständigen wissen.

Wir haben so in kurzen Worten die höchsten Resultate zusammengestellt, die auch nur einigermaßen annähernd zu erreichen, den fleissigen und tüchtigen Philologen in hohem Grade befriedigen muss. Und nun fragt es sich, in welchen Grenzen sich die Etymologie zu bewegen habe, um den Weg zu jenen Resultaten mit einiger Sicherheit zu betreten. Es ist begreiflich, dass wir, die wir die Grenzen eines Unterrichtszweiges für ein Schuljahr ausserordentlich enge ziehen müssen, um den Schülern gründliches Wissen, multum, non multa beizubringen, nicht hinabsteigen können und dürfen zu den Urquellen und den ältesten Fundgruben. Aus dem ausgedehnten Gebiete der Etymo-

*) Max Müller, Vorlesungen II. Serie, I. Hälfte, p. 230 u. 232.

logie suchen wir aus, was den Unterricht erfrischt und belebt und annähernd zu obigen Resultaten führt. Dass diese Arbeit keinen Anspruch macht auf vollkommene Lösung und Abschluss des Gegenstandes, braucht wohl nicht gesagt zu werden.

Da das Lateinische an der Realschule die Bedeutung gewonnen hat, dass es die Stelle einer Grundsprache vertritt, in welcher zur Grammatik der übrigen Sprachen der Grund gelegt wird, so wird in etymologischer Beziehung seine Grammatik die Grundlage sein, auf welche bei Behandlung der neueren Sprachen zurückgegangen werden muss. „Der lateinische Unterricht“, sagt die Prüfungsordnung, „soll dem gesammten grammatischen Unterricht der Realschule Einheit und Halt und die für eine wissenschaftliche Spracherlernung in Bezug auf Etymologie und Syntax unentbehrliche Grundlage geben.“ — Von Etymologie bei Behandlung des Lateinischen selbst kann selbstverständlich nicht Rede sein, weil eine ältere Sprache oder eine Schwestersprache, wie das Griechische, an der Realschule nicht gelehrt wird. Es lässt sich aber die Frage stellen, inwieweit beim lateinischen Unterrichte auf den unteren Klassen schon auf die später folgende etymologische Behandlung der neueren Sprachen vorbereitet werden soll.

Bevor wir jedoch näher hierauf eingehen, müssen wir die Ansichten einiger Collegen, wie sie uns über diesen Gegenstand in Programmen vorliegen, genauer betrachten und mit zu Rathe ziehen. Zunächst liegt uns eine Programmabhandlung vor von Herrn Oberlehrer Kottenhahn in Ruhrort, mit dem Titel: „Mittelhochdeutsch statt Lateinisch auf Realschulen.“ Wer einen so neuen und gewissermassen revolutionären Satz aufstellt, muss eine schneidige Sprache führen. Sie ist in dieser Arbeit durchaus vorhanden; jedoch gibt dieselbe mannichfache Gelegenheit zu Angriffen, wie der Verfasser selbst zugesteht. Für vorliegenden Gegenstand ist auf Seite 20 folgende Stelle heranzuziehen: „Zu Etymologie bietet mein Vorschlag (nämlich Mittelhochdeutsch statt Lateinisch zu lehren) ungleich mehr Anlass. Denn ohne Sprachvergleichung nach allen Seiten hin kann dieser Unterricht gar nicht gedacht werden. Die Vergleichung des Neuhochdeutschen mit dem Plattdeutsch der einzelnen niederdeutschen Gegenden, Pommern, Westfalen, das untere Rheinland — drängt sich schon bei dem jetzigen neuhochdeutschen Unterricht dem Lehrer geradezu in die Klasse hinein. In wieviel höherem Masse würde dies nutzbar gemacht werden, wenn ein Hauptgewicht gelegt werden dürfte auf die Vergleichung des Neuhochdeutschen nicht nur mit anderen Dialekten, sondern auch mit andern Sprechstufen.“

Hiernach würde das Latein in den etymologischen Studien durchaus keinen Platz finden, wodurch uns aber gradezu das beste Hilfsmittel zu etymologischer Ergründung für unsere Zwecke abgeschnitten wäre. — Abgesehen davon, dass die deutsche, französische und englische Sprache schon eine ganze Menge Wörter fast unverändert dem Lateinischen entnommen haben, die aus der Conversations- und Gelehrtensprache nun einmal nicht mehr zu verdrängen sind, wüssten wir in der That nicht, wie das Französische und Englische etymologisch zu behandeln wäre ohne das Lateinische. Ohne Kenntniss des Lateinischen kann der wissenschaftliche Sprachlehrer im Englischen nicht gründlich unterrichten, was im Verlauf dieser Arbeit noch näher untersucht werden wird. Und „die französische Sprache ist gegenwärtig eine romanische Mundart“, sagt Max Müller, „und ihre Grammatik ist nur eine verwischte und entstellte Copie der Grammatik des Cicero.“

In einer andern Abhandlung: „Zur Methode des lateinischen Unterrichts auf Realschulen“ Programm 1863, Münster, spricht sich Herr Oberlehrer Weber folgendermassen aus: „Welche Vocabeln gelernt werden sollen, darüber kann Streit sein, aber mit den gelernten muss der Lehrer wuchern und sie durch Anwendung und vieles Repetiren fest einprägen, Analoges nach Form und Bedeutung zusammen stellen und schon in Sexta Etymologie und Synonymik im Auge behalten, also auch hier den todten Stoff beleben, z. B. ora = bete, die Küste, das Gesicht, malum = Apfel, Uebel, mors, nex; und agmen, acies, exercitus.“

Während das zuerst erwähnte Programm gar kein Latein will, soll nach diesem schon der Unterricht in Sexta Etymologie und Synonymik mit sich verbinden. Sehen wir zu, in wie weit und mit welchem Nutzen sich das letztere bewerkstelligen lässt. Zunächst beziehen sich die vorhin citirten Beispiele doch nur auf den Begriff „Synonymik“; wie Etymologie schon in Sexta getrieben werden soll, lässt sich aus der angeführten Stelle nicht absehen. Es wäre höchst wünschenswerth, darüber Aufschlüsse zu finden. Sie sind indess nicht vorhanden, und wir bleiben vorläufig

der schon oben ausgesprochenen Ansicht, dass beim lateinischen Unterrichte selbst im strengen Sinne nicht Rede sein kann von Etymologie. Und sollte etwa die Lehre von der Wortbildung dem Schüler der Sexta schon beigebracht werden, so ist das entschieden verfrüht. Was aber die Synonymik betrifft oder die Methode, Analoges nach Form und Bedeutung zusammenzustellen, so wird es wohl nicht rathsam sein, in Sexta, auch noch nicht in Quinta, so zu operiren. Wenn solche Zusammenstellungen wie *malum* = Apfel, Uebel u. a. so dem Schüler gegeben werden, als ob dasselbe Wort diese beiden weit auseinanderliegenden, für den Schüler durch keinen Zusammenhang des Gedankens zu verbindenden Bedeutungen habe, so möchte sich doch wohl Einiges dagegen einwenden lassen. Verfasser sagt in derselben Abhandlung, dass die Arbeit des Unterscheidens die Denkkraft bilde und übe, und so möchte denn hier die Beobachtung der Quantität von grossem Nutzen sein, weil sie sich als einziges Unterscheidungsmittel an die Hand bietet. Es soll hier durchaus nicht auf die Frage eingegangen werden, ob überhaupt das Lesen nach der Quantität zu empfehlen oder zu verwerfen sei — aber grade bei Beispielen, wie *malum*, *ora* u. a. möchte es nicht unvortheilhaft sein, strenge auf die Quantität zu achten. Erstens ist es unrichtig, dem Schüler beizubringen, dass *mālum* mit langem *a* gleich *mālum* mit kurzem *a* sei: zweitens wird es demjenigen, der etwas Gewicht auf diesen Punkt legt, nicht entgangen sein, dass bessere Sextaner mit besonderer Präcision auf die Frage: Was heisst *sītis*, oder *pōpulus* oder *līber*? jedesmal schlagfertig sind mit einer richtigen Doppelantwort.

So angewandt scheint doch die Beobachtung der Quantität dem Schüler eher eine ununterbrochene Gedächtnissthätigkeit abzuverlangen, als die Zusammenstellung von massenhaften Synonymen. Sie sind aus dem Grunde den unteren Klassen nicht angemessen, weil das Häufen von solchen Wörtern wohl eher Verwirrung als Klarheit in dem sonst schon überladenen Kopfe des Anfängers verursacht. — Vor Allem ist festzuhalten, dass der Anfänger bei den in der That hochgestellten Anforderungen das Nöthigste und Verständlichste genau lernen soll. Auf den unteren Klassen wird daher für die später folgende etymologische Behandlung der neueren Sprachen direct Nichts zu thun sein, was etwa in einem besondern Lehrpensum abgegrenzt im Unterrichtsplan seinen besonderen Platz fände. Es wird nicht angebracht sein, hierin zu früh theoretisch zu verfahren, praktisch vorbereiten bei Gelegenheit wird jeder Lehrer, der seinen Schülern gründlichen Unterricht zu ertheilen bestrebt ist. Im zweiten Halbjahr des Cursus der Quarta würden dann etwa die Hauptlehren von der lateinischen Wortbildung angebracht sein. In Tertia würden diese gründlich wiederholt und vervollständigt, in den oberen Klassen würde neben Synonymik immer wieder zurückzukommen sein auf die Wortbildung, welche aber alsdann systematisch zu behandeln sein würde.

Dies sind in Kurzem die Grundzüge, nach welchen das Lateinische zur Förderung der Wissenschaft der neueren Sprachen einzurichten wäre.

Bei solchem Verfahren im lateinischen Unterrichte ergeben sich nun fast von selbst die Grenzen, in welchen die Etymologie sich in Bezug auf das Französische zu bewegen hat. Da das Französische als Metamorphose des Lateinischen aufzufassen ist, so ist gründliche Kenntniss desselben ohne Latein nicht möglich. Wenn es nun im Lateinischen von grossem Werthe ist, bei dem festen Gepräge, welches den toten Sprachen eigen ist, auf einer systematisch geordneten Zusammenstellung der Lehren von der Wortbildung von vorne herein zu fussen, und dem Schüler diese auch wo möglich im Drucke in die Hand zu geben, damit er sich immer die Unveränderlichkeit und Festigkeit seiner Grundsprache ins Gedächtniss zurückrufen kann, so möchte bei der Zurückführung des Französischen auf das Lateinische zunächst wohl besser anders verfahren werden können. Wenn die Etymologie erfrischen und beleben und den Unterricht würzen soll, so darf der Lehrer auf den mittleren Klassen weder gedruckte Regeln auswendig lernen lassen, noch irgend welche dictiren, welche der Schüler mit Zwang auswendig lernen muss. In diesem Falle ist für den Schüler der Reiz der Sache schon von vornherein abgeschnitten. Der Reiz aber bleibt und wird erhöht, wenn der Schüler durch eclatante Beispiele darauf geführt wird, durch eigenes Denken selbst mit dem Lehrer gemeinsam feste Regeln zu abstrahiren. Hierbei wird vor der Hand die Gelegenheit die beste Führerin sein; sie muss nur systematisch benutzt werden.

Dem Quartaner wird es z. B. höchst willkommen sein, zu erfahren, dass die Endungen des

futurs der 4 Conjugationen übereinstimmen mit denen des présent von avoir und die des Conditionnels mit denen des imparfait von avoir. Diese Gedächtnissregel wird selbst dem Quintauer ganz besondere Freude machen, indem er nun gleichsam einen geheimen Kunstgriff besitzt, vermöge dessen er die nicht geringen Schwierigkeiten in den Conjugations-Formen dieser Tempora geschickt vermeidet. Aber sollten wir mit dem Quartaner nicht einen Schritt weiter gehen? Es kann ihm nicht schwer fallen, hier seinem Lehrer einen Schritt in das Verständniss der Sprachentwicklung zu folgen, indem er das „Warum“ dieser Erscheinung vernimmt. Er versteht es gewiss, wenn man ihm sagt, dass mehrere Sprachen vom Lateinischen abgeleitet sind, und dass in jeder dieser Sprachen die Futur-Endungen mit denen des Hilfsverbs übereinstimmen, weil es ursprünglich geheissen habe: z. B. je dirai = „ich habe zu sagen“, was alsdann leicht die Bedeutung annahm: ich werde sagen. Der Schüler sieht das futur nun nicht mehr als rein grammatische Form an und findet es nach dieser Erörterung gar nicht mehr befremdend, dass man anstatt des futurs je dirai sagen kann: je vais dire, was er in der 6. Lection von Plötz II. anwenden soll. Er sieht also ein, dass die Bedeutungen: „ich habe zu sagen“ und „ich gehe (zu) sagen“ ganz dieselben sind. Worauf muss aber der Lehrer sein Hauptaugenmerk richten bei solchen Erörterungen? Ich denke darauf, dass er dem Schüler nicht so sehr lange Erklärungen gibt, als dass er ihm die Sache zum wörtlichen Uebersetzen vorlegt, und, wenn dies geschehen, kurz das nothwendige Historische hinzufügt. Ich kann es nicht unterlassen, gerade an dieser Stelle mich des Weiteren über diesen Punkt zu verbreiten, wenn auch streng genommen die Sache nicht in das Capitel der Etymologie gehört. Jedentalls aber ist das wörtliche Uebersetzen aus einer fremden Sprache der erste Schritt dazu, einem Gedanken und den ihn ausdrückenden Wörtern am sichersten auf die Spur zu kommen. Uebersetzt man aber aus dem Deutschen in eine fremde Sprache, als etwa nach Plötz ins Französische, so werden viele Schwierigkeiten, die, wie kein College leugnen wird, sich dem Schüler darbieten, in diesem sonst vortrefflichen Uebungsbuche einzig und allein nur dadurch gehoben werden können, dass man analoge Constructions in beiden Sprachen aufsucht, d. h. dass man wörtlich übersetzen lässt. Da dies natürlich nicht in allen Fällen möglich ist, so werden denn doch diejenigen, welche vorkommen, nicht unwahrscheinlich zu klarerem Verständniss auch für die übrigen beitragen. Beispiele werden die Sache klarer machen. Bei Plötz in der 7. Lection lesen wir: se repentir de = bereuen. Welche Noth solcher Art Constructions machen, wie: „bereue es“ u. a., wird jeder College wissen. Die Schwierigkeiten werden jedoch zum grössten Theil gehoben, wenn man sich die Mühe gibt, eine dem Französischen analoge Wendung im deutschen aufzusuchen; se repentir de wortgetreu ins deutsche übersetzt heisst: sich betrüben über. Und diese Wendung thut dem Sinne keinen Eintrag, wohl aber führt sie den Schüler auf einen Weg, den er mit sicherem Fusse betreten kann. Der Satz „Bereue deine Fehler“ muss also vom Schüler zuerst im Deutschen eine Umwandlung erfahren in „Betrübe dich über deine Fehler“, und dann erst kann die Uebersetzung vor sich gehen. So könnte man s'en aller wiedergeben durch: sich davon begeben, servir qn. = einen bedienen, demander qch. à qn. = Einem Etwas abverlangen, briguer qch = Etwas erstreben. Unzweifelhaft muss venir de faire so lange wörtlich übersetzt werden, bis die Construction jedesmal augenblicklich erkannt wird vom Schüler, grade deshalb, weil er sie im Deutschen erst umzuändern gehalten ist. Es könnten dieser Beispiele noch weit mehr herangezogen werden. Es soll durch die wenigen eben angeführten nur gezeigt werden, dass es dem Lehrer möglich ist, vermittels des durch die Etymologie veranlassten und fortwährend verlangten wörtlichen Uebersetzungsverfahrens sich seine Arbeit zu erleichtern. Wenn es auch immer Sache des einzelnen Lehrers ist, in wie weit er sich und seinen Schülern einen Vortheil verschafft, so ist dabei nicht ausgeschlossen, dass auch das Hilfsbuch das Seinige dazu beitrage. Dass Plötz dies auch eingesehen, geht aus einzelnen Beispielen deutlich hervor: so übersetzt er s'enquérir jetzt nicht mehr: Erkundigungen einziehen, sondern wörtlich und dem deutschen analog: „sich erkundigen.“ Sehr Wesentliches liesse sich an Lection 28. ändern. In Lection 13 liesse sich auch mit wörtlicher, dabei nicht unschöner Uebersetzung ein Fehler heben, der jedesmal fast von allen Schülern, auch den besten, gemacht wird. Es heisst dort: veuille, veuillez = habe, haben Sie die Güte. veux, voulez, = haben Sie den festen Willen. Danach darf man sich fast nicht wundern, wenn der Schüler den Satz 40 übersetzt: Veux de faire ton devoir, habe den festen Willen deine

Pflicht zu thun; und Satz 42: *veuillez de remettre cette lettre à la dame* = haben Sie die Güte, diesen Brief der Dame zu überbringen, dieser Fehler würde ganz gewiss vermieden, wenn es im deutschen hiesse: Wolle, wollen Sie gütigst, und wolle, wollen Sie standhaft oder mit festem Willen. Es lässt sich, um diesem Uebelstand vorzubeugen, kaum vermeiden, den Schüler anzuhalten, mit einem Bleistiftstriche im Uebungsbuche sich solche gefährliche Stellen ganz besonders zu bemerken. —

Nach dieser kleinen Abschweifung kehren wir zurück zu der Frage, wie denn fernere etymologische Bemerkungen auf höheren Klassen als Quarta und auch noch in Quarta mit Nutzen angebracht werden können. Die Gelegenheit, ist früherhin gesagt worden, wird, systematisch benutzt, zunächst die beste Führerin sein.

Der Lehrer nimmt sich z. B. die Zeit, die wahrlich nicht verschwendet ist, bei der Lecture vorkommende Wörter zu erklären: „jamais“ aus „jam magis“, „jadis“ aus „jam diu“, „désormais“ aus „de ipsa hora magis“; „dorénavant“ aus „de hora in ab ante“; „souvent“ aus „sub inde“, „car denn“, aus „qua re“; er hält es nicht für überflüssig, das gewöhnlich als wohl lautend bezeichnete *l'* vor dem unbestimmten Pronom „on = man“ als Artikel des *in on* wie im deutschen *man* enthaltenen Substantivs *homme* zu erklären; er verweilt bei Wörtern wie *maison*, das er aus *mansio*, *manere* ableitet. Er stellt Wörter zusammen wie *feu* aus *focus*, *jeu* aus *jocus*, *peu* aus *paucus*, er leitet *malade* ab aus *male aptus*, *encore* aus *hanc horam*, *chacun* aus *quisque unus*, *viande* aus *vivanda*, *boutique* aus *apotheca* u. drgl. — so wird das Interesse an der Erkenntniss dieser Metamorphosen erhöht und geschärft, und es erwacht im Schüler die Lust, das Gesammelte zu verarbeiten und zu ordnen. Um dies zu erleichtern, giebt alsdann der Lehrer deutlichere Fingerzeige. Er erklärt die Negation *rien* aus *latein. rem*, *raison* aus *rationem*, *oraison* aus *orationem*, *origine* aus *originem*, *homme* aus *hominem*. Es ergiebt sich aus diesen Beispielen für den Schüler leicht die Regel, dass der Accusativ die typische Form für die Ableitung ist. — Aus Beispielen, wie *porte* = *porta*, *vie* = *vita*, *langue* = *lingua*, *livre* = *libra*, *école* = *schola*, ergiebt sich die Regel, dass auslautendes stummes *e* vorzugsweise die lateinische Endung *a* vertritt. Beispiele, wie *fenêtre* = *fenestra*, *étoile* = *stella*, *école* = *schola*, *âne* = *asinus*, *carême* = *quadragesima*, *bête* = *bestia*, *île* = *insula* ergeben die Regel, dass latein. *s* im Anlaut und Inlaut durch *Accente* und Verlängerung des vorhergehenden Vowels vertreten wird. — Aus latein. *ni* und *ne* vor einem Vocal bildet sich durch Verdichtung des Vowels französisch *gn*: *oignon* = *unionem*, *vigne* = *vinea*, *seigneur* = *seniorem*, *cicogne* = *ciconia*, etc. — Französisch *ai* entsteht durch Verbindung eines *a* mit einem nach Ausfall des folgenden Consonanten daranstossenden *i* oder *e*: *mais* = *magis*, *maitre* = *magistrum*, *traître* = *traditorem*, *faire* = *facere*, *taire* = *tacere*, *plaire* = *placere*, *liaison* = *ligationem*, *venaison* = *venationem*, *maire* = *majorem*. — Bei Bestimmung des Genus ist die Bemerkung nicht zu übergehen, dass zahlreiche Neutra des Lateinischen in ihrer Pluralform zum Femininum übergetreten sind: *folium* = *la feuille*, *gaudium* = *la joie*, *mare* = *la mer*.

Diese und ähnliche kleinere Regeln, welche zugleich anziehend sind, würden also wohl auf den mittlern Klassen entweder schon ausreichen oder doch leicht von Jedem nach eigenem Ermessen ausgedehnt werden können. Jedenfalls wird in hohem Grade das Resultat erreicht, — und dies dient gewiss zur Befriedigung — dass dadurch auf die bewusste Kenntniss der Sprache hingearbeitet wird, dass „die Wörter nicht todte Schälle oder nur konventionelle Zeichen sind.“ Dies sind die Worte Heinrich Knebels in der Vorrede zu seiner französischen Grammatik, die durch ihren engen durchaus systematischen Anschluss an das Lateinische die ersten Verdienste errungen hat und immer ein schätzbares Buch bleiben wird. Er hat den von der Wortbildung handelnden Theil mit besonderer Sorgfalt ausgearbeitet, aber auch so, dass er mit Recht in folgender Weise über den Gebrauch desselben sich ausspricht: „Weil die Nutzbarkeit desselben in hohem Grade nicht nur von umfassenderer Kenntniss der Römischen Sprache, sondern auch von grösserer Reife des Urtheils und bereits gewecktem Interesse für tiefere Forschung bedingt ist, glaube ich, dass derselbe nur auf der oberen Unterrichtsstufe mit völligem Erfolg betrieben werden kann.“

Durch solche und ähnliche etymologische Regeln, wie die vorhin aufgeführten, die nur beispielsweise zusammengestellt sind, glaube ich, dass das Interesse für die Sprachwissenschaft auf

den mittleren Klassen geweckt werden muss, so dass auf den oberen Klassen erst dadurch systematisch und eingehender verfahren werden kann. Und so hätten wir der Etymologie beim Französischen Unterrichte annähernd ihre Grenzen angewiesen.

Beim englischen Unterrichte wird im Allgemeinen dasselbe Verfahren anzuwenden sein. Ich habe es unterlassen, ähnliche kleinere Regeln, wie für das Französische zusammenzustellen, weil Jeder dies aus Mätzner's Grammatik leicht selbst thun kann, dann aber auch weil es nöthig ist, grade beim Englischen auf einige ganz besondere Punkte unsere Aufmerksamkeit zu lenken. — Zunächst muss vorausgeschickt werden, dass auch hier ohne Latein gründliche Kenntniss nicht leicht möglich ist. „Lateinische Elemente“, sagt Max Müller, „flossen in das Bassin der englischen Sprache in vier verschiedenen Perioden und durch vier verschiedene Kanäle.“

Nähere Untersuchungen darüber sind hier nicht am Orte. Wir benutzen das von trefflichen Männern darüber Festgestellte und betrachten zunächst das Lateinische als Hilfsmittel zur Aussprache, die dem Anfänger keine geringen Schwierigkeiten macht. In Bezug auf Betonung spricht sich die Grammatik von Mätzner (I pag. 74) in Folgendem deutlich aus: „Die englische Sprache hat für die Betonung der Wörter verschiedene Prinzipien mit einander auszugleichen gehabt. Das Prinzip der Betonung der Stammsilbe des einfachen Wortes ging aus den angelsächsischen Bestandtheilen der Sprache hervor; der normanisch-französische Wörterröth machte die Betonung der vollen Endsilbe geltend; die mit der Zeit der klassischen Studien eindringenden lateinischen und lateinisch-griechischen Elemente verschafften dem lateinischen Prinzip Eingang, wonach in zweisilbigen Wörtern stets die erste, in mehrsilbigen die vorletzte oder drittletzte nothwendig den Ton hat. Im Allgemeinen hat das Prinzip der Betonung der Stammsilbe in mehrsilbigen Wörtern den Sieg davon getragen, das französische Prinzip der Betonung der Endsilbe hat sich in manchen Fällen gleichsam ausnahmsweise erhalten; doch hat die lateinische Betonung, insbesondere in den lateinisch-französischen Bildungsformen der Wörter im Neu-Englischen unter Mitwirkung der Sprachgelehrten eine ziemliche Ausdehnung erlangt.“ Dass uns demnach das Lateinische von unschätzbarem Nutzen sein muss, lässt sich gewiss nicht verkennen. Wir geben beispielsweise einige kleinere Regeln: Alle Substantive, die auf ion mit vorhergehenden Consonanten endigen, haben ohne Ausnahme den Accent unmittelbar vor dieser Endung wie im Lateinischen, z. B. religion, suspicion, condition, occasion.

Diese Regel dehnt sich auf mehr als 2000 Wörter aus. Fast 700 Wörter auf ety und ity, der lateinischen Endung etas und itas entsprechend, richten sich ebenfalls nach dem lateinischen Accente: sincerity, impunity, variety.

Bei vielsilbigen Wörtern, welche dem Lateinischen und Griechischen entnommen, zum Theil auch nachgebildet sind, verräth die Sprache das entschiedene Bestreben, den Ton nach lateinischer Weise nicht über die drittletzte Silbe zurück zu verlegen, sondern hier vorzugsweise festzuhalten.

Es ist leicht zu begreifen, wie willkommen und schätzenswerth bei der sonstigen Unklarheit und Unbestimmtheit der englischen Ausspracheregeln solche in der Etymologie begründete zuverlässige Anhaltspunkte dem Schüler sein müssen. Mit Zugrundelegung dieser sprachvergleichenden Methode lässt sich auch ferner eine wesentliche Erleichterung gewisser, uns nicht so geläufiger grammatischer Constructionen gewinnen.

Wenn man sagt, dass an den Realschulen der Unterricht im Englischen zwei Jahre später beginnt als der französische, so ist die Sache wohl vielleicht richtiger ausgedrückt, wenn man sagt, der englische Unterricht beginnt 3 Jahre nach dem Lateinischen. Nach dreijährigem lateinischen Cursus beginnt endlich in Tertia die zusammenhängende Lectüre des Caesar oder eines andren leichten Klassikers, und in engem Anschluss an das Lateinische auf dieser Stufe sind im englischen Unterrichte die besten Resultate ebenfalls in leichter zusammenhängender Lectüre zu erzielen. Ist im Lateinischen der Nominativ und Accus. c. infinitiv, das Particip. conj. der Ablat. absol. von den meisten Schülern verstanden, so wird der Lehrer des Englischen dem des Lateinischen aufrichtigen Dank wissen. Wenn die Mehrzahl der Schüler volle Sicherheit hat, Beispiele wie: adjutus sum, mir ist geholfen worden, jussus sum, mir ist befohlen worden, rasch aufzufassen und selbstständig zu übersetzen, so braucht der Lehrer des Englischen bloss die

lateinische Regel wiederholen zu lassen, dass der Accusativ eines activen Zeitworts im Passiv Subject oder Nominativ werden muss. Einer weiteren Ausführung dieses Punktes müssen wir uns jedoch enthalten, da wir es streng genommen nur mit der Verwendung der Etymologie, nicht der vergleichenden Grammatik beim Unterrichte zu thun haben.

Da das Französische vorangegangen ist, so bietet die Uebung in der Auffassung des einzelnen Wortes schon nicht mehr dieselbe Schwierigkeit. Es bildet in vielen Fällen das Französische gleichsam die Brücke vom Lateinischen zum Englischen. Es ist deshalb um so leichter, das Hauptaugenmerk auf ein zweites besonderes Ziel zu richten. Und dieses finden wir gewiss in der englischen Orthographie. Sie macht dem Anfänger nicht geringere Schwierigkeiten als die schon besprochene Betonung in der Aussprache. Aber nach lateinischen und französischen Vorstudien erzielt der eifrigere Deutsche in den meisten Fällen eine grössere Sicherheit in diesen formalen Dingen als der Ausländer selbst, welcher seine Muttersprache noch nicht auf wissenschaftlichem Wege kennen gelernt hat. —

Die Orthographie der aus dem Französischen oder direkt aus dem Lateinischen entlehnten Wörter hat sich im Ganzen nicht weit von der französischen Schreibweise entfernt, da die französische Sprache von den Gebildeten vielfach studirt wurde. Wie leicht sind nicht die lateinischen Affixe und Suffixe im Englischen zu behalten! Der Schüler aber muss auch eben auf die einfachsten Dinge aufmerksam gemacht werden, damit das Bestreben zu vergleichen in ihm rege erhalten wird. Es wird hier vielleicht nicht ungeeignet erscheinen, mit Rücksicht auf diesen Punkt, ein auf vielen Schulen eingeführtes Lehrbuch etwas eingehender zu beurtheilen. Mag das Auge des Lehrers noch so sehr darauf gerichtet sein, auch in der Orthographie wissenschaftlich zu verfahren, so werden nichtsdestoweniger die Resultate, die er erzielen will, gehemmt, und die er erzielt hat, wieder vernichtet durch Handbücher, in denen dem Schüler unmittelbar neben dem sprachlich richtig geschriebenen Worte ein anderes Wortbild im Drucke gezeigt wird, durch welches die Aussprache bezeichnet werden soll. Wenn, wie in dem Handbuch von Fölsing, die Aussprache des th durch das Bild eines grossen lateinischen Z oder S dargestellt ist, wenn die Aussprache von ea durch i gegeben ist, die Aussprache des Ölautes durch lateinisches u, so verwirrt sich der Schüler gar zu leicht in den Wortbildern, und fast unwillkürlich setzt sich das grössere Gedruckte, also das Falsche fest. Beispiele von Fehlern dieser Art in den schriftlichen Arbeiten der Schüler könnten in ziemlich grosser Menge angeführt werden. Es sind dies unerquickliche Erfahrungen für den Lehrer, und eine schwere Aufgabe ist es, solche Dinge, wenn sie einmal ingerissen sind, auszurotten. Ein Buch in Händen des Schülers darf solche Verzerrungen dem Auge nicht bieten. Es reicht völlig hin, wenn ein solches Buch die Aussprache in der kleinsten Anzahl von Regeln giebt; der Schüler lernt dieselbe ja trotz aller gegebenen Regeln, und seien sie noch so klar, immerhin lediglich nach dem Munde seines Lehrers; spricht dieser schlecht, so thun es die Schüler auch trotz aller Aussprachebezeichnungen; spricht er gut, so wird es den Regeln des Handbuches kaum zuzuschreiben sein, wenn die Schüler es auch thun. Es sind also solche Verzerrungen unnütz, nachtheilig und störend, besonders wenn sie mitten in den Text hineingedruckt sind, so dass der Zusammenhang eines gegebenen Stückes nicht zu übersehen ist. — Um so erfreulicher ist es daher, Arbeiten verwerthen zu können, wie die von Rudolf Sonnenburg, Danzig, Programm der Realschule 1865, welche eine höchst interessante wissenschaftliche Zusammenstellung von Regeln gibt, die in schlagenden Beispielen die Uebereinstimmung der Grundsätze der englischen Orthographie und Aussprache mit denen des Deutschen nachweist.

Wir stellen nunmehr einzelne Regeln zusammen aus Mätzner's Grammatik, die Orthographie betreffend, im Anschluss an das Französische; auch diese sollen jedoch nicht als abgeschlossen zu betrachten sein; sie werden aufgeführt, damit man beurtheilen kann, ob der Realschultertiärer sie zu verstehen und Nutzen daraus zu ziehen vermag.

Die französische Endung *é* und *ée* verwandelt sich im Neu-Englischen in *y* nach Mätzner I. 95. Beispiel: *pitié* = pity, *cité* = city, *charité* = charity, *armée* = army.

Französisch ai wird häufig ea im Neuenglischen: z. B. clair = clear, raison = reason, aigle = eagle, traïter = treat, paix = peace, trahison = treason. Auch französisch e wird bisweilen ea z. B. zèle = zeal, appeler = appeal. —

Französisch e wird häufig a: exemple = example, merveille = marvel, guerre = war.

Französisch o tritt häufig als ou mit dem Laute au besonders vor dem ursprünglichen oder aus m entstandenen Nasallaut n auf: z. B. nom = noun, monter = mount, rond = round, conter = account, confondre = confound, announce, pronounce, renounce entsprechend dem Stamm noncer, als Auslaut geht es über in ow: avouer = avow; auch im Auslaute von einzelnen Silben: pouvoir = power.

Was die Consonanten angeht, so ist französisch ss, welches mit c. u. ch. zu wechseln pflegt, häufig durch sh wiedergegeben; z. B. brosse = brush, angoisse = anguish. — l findet sich als Einschub vor stummem e nach Lippen-, Zahn- und Kehllauten; geläufige Beispiele für den ersten Fall sind: principle, participle, syllable. Das Französische pflegte eine Anziehung eines kurzen i oder e durch einen vorhergehenden Vocal eintreten zu lassen, wenn ein Konsonant zwischen ihnen stand und dem kurzen Vocal ein anderer folgte, wie in histoire = historia, poison = potionem. Das Englische hat diese Metathesen zum Theil aufgehoben und sich der lateinischen Grundform wieder angenähert, vielleicht schon alt französischen Nebenformen gemäss: history, victory. Die englischen Consonanten jedoch führen den Lehrer, der Natur der Sache gemäss, viel leichter auf das Gebiet der deutschen Muttersprache, und so mag denn vorläufig das bisher über den englischen Unterricht Gesagte genügen, weil der Etymologie im deutschen Unterricht hier auch noch Raum zur Besprechung gestattet werden muss.

Wenn irgend eine Erscheinung auf sprachlichem Gebiete dem Schüler interessant ist, so ist es das Gesetz der Lautverschiebung. Das Staunen, welches ihn ergreift beim Verständniss desselben, entwickelt sich zu der klaren Erkenntniss, dass auch die Zungen der Völker einer höheren Einwirkung unterworfen sind. Wenn erst der Schüler der oberen Unterrichtsstufe es zu verstehen braucht, wie die romanische Lautverschiebung den vollkommensten Gegensatz zu der deutschen bildet, wie hier ein Herabsteigen der muta stattfindet, im Anlaut sich die muta mit grosser Festigkeit jede auf ihrer Stufe behaupten, beim Inlaut aber sich ein Herabsinken der tenuis zur media, der media theilweise zu einem Vocal zeigt, wie b und p im Inlaut gern in v übergehen: avoir = habere, prouver = probare, pauvre = pauper, concevoir = concipere, — —, so wird es nicht zu frühe sein, dem Quartaner im letzten oder dem Tertianer im ersten Halbjahre die deutsche Lautverschiebung in einfachen Lettern und Beispielen vor Augen zu führen. Die Ausarbeitung eines Schema's für diese Unterrichtsstufe haben wir, unter vielen andern, in dem Handbüchlein der lateinischen Stammwörter von Wiggert, in dem Abschnitte, der von der Wortbildung handelt. Was hier für Gymnasien berechnet ist, nämlich das Griechische auf gleicher Lautstufe mit dem Lateinischen, könnte sehr passend durch das Englische ersetzt und durch passende Beispiele daraus erläutert werden. Letzteres hat der Verfasser an einigen Stellen, wie collis = hill, pauci = few, nicht umgehen wollen, trotzdem das Büchlein für die unteren Stufen der Gymnasien berechnet ist; dass aber, um Einzelnes schon gleich hervorzuheben, was nicht ganz sichere Autorität für sich hat, z. B. das deutsche Wort „Dorf“ aus dem lateinischen „tribus“ entstammen soll, was allerdings auch Wackernagel's altdeutsches Handwörterbuch hat, durch Vermittlung eines altdeutschen Wortes „drup“, stimmt nicht mit der Ansicht von Diez. Das lateinische Grundwort ist turba = gothisch thaurp. Auch cliens giebt nicht altdeutsch hliuti = Leute; dies ist abgeleitet vom gothischen liudan = wachsen.

Genug, es bedarf hier nur ganz deutlicher Beispiele, die der besseren Auffassung wegen an die Wandtafel geschrieben werden; und eines der deutlichsten ist gerade das vorerwähnte „Dorf“ aus turba, englisch thorp. Dann etwa „Zahn“ aus dens, englisch tooth, wobei freilich zu bemerken ist, dass das Wort früher „Zand“ lautete. — Es giebt Gelegenheiten und Beispiele genug, diese Kenntniss den Schülern beizubringen. Man bringe alsdann gelegentlich Beispiele zur Sprache, in denen die Metathesis deutlich wird, wie man im deutschen „Born“ neben „Brunnen“ hat, so ist das deutsche „durch“ genau gleich dem englischen „through“. Bestimmtere Regeln, wie etwa die vom Lautwechsel, lassen sich gewiss verständlich machen, besonders im Anschluss an das Englische. Wie

man nämlich in den englischen Wörtern to laugh, enough, to cough die Kehlaspirate schreibt, während man die Lippenaspirate spricht, so haben wir im deutschen beide Sprach- und Schreibweisen in: Lachter, Klafter, sanft und sachte, taufen und tauchen, Schlucht und Schluft. Bei der Lectüre erklärt der Lehrer wieder gelegentlich Einzelnes, z. B. das Wort „Herr“ wird deshalb mit zwei r geschrieben, weil es ursprünglich der Comparativ des Adjectivs hehr ist, ebenso wie das französische seigneur und das englische sir auch Comparative sind. Die Schüler sollen, um die strenge Gesetzmäßigkeit der Sprache kennen zu lernen, sich üben in Ableitungen, wie „Kunst“ von „können“, „Gunst“ von „gönnen“, „Durst“ von „dörren“, „Kunft“ von „kommen“, „Brunst“ von „brennen“, „Zucht“ von „ziehen“ u. s. w. — Die grammatische Grundlage für den deutschen Unterricht von Heinrich Bone enthält darüber in den p. 50 und 51 Anhaltspunkte für Lehrer und Schüler in hinreichendem Masse, und zwar für die unteren Klassen. Das Buch ist überhaupt der heutigen Unterrichtsform angemessen und gerade deshalb brauchbar, weil der Verfasser von dem Grundsatz ausgeht, dass auf historischem Wege die Kenntniss der Muttersprache erzielt werden muss, „weil man dadurch das Verhältniss von Freiheit und Gesetz kennen lernt.“ „Und wenn selbst das Gesetz“, sagt Bone in seiner Vorrede, „die Beschäftigung mit dem Altdeutschen verböte, so kann doch nimmer dem Lehrer verboten werden, in seinem mündlichen Unterrichte gelegentlich zu bemerken, dass es früher geheissen habe „der List“ und „der Gewalt“ statt des jetzigen „die List, die Gewalt“.

Dass auf den oberen Klassen wo möglich gründliche Studien des Mittelhochdeutschen und Althochdeutschen mit Berücksichtigung des Gothischen zu machen sind, ergibt sich von diesem Standpunkt aus ganz von selbst. Es würden die deutschen Stunden alsdann gewiss mit grösserer Lust erwartet werden, sowohl von dem Schüler wie vom Lehrer. —

Jedoch eingehender davon zu handeln, ist hier nicht am Orte, da gerade über diesen Punkt fortwährend ganze Abhandlungen in Programmen erscheinen, deren Bestrebungen, so extrem sie auch vorläufig noch sein mögen, doch endlich einmal zu einem guten Mittelwege führen werden.

Dr. Mieck.