

(Als Beilage zum Programm des Grossherzoglichen Gymnasiums zu Giessen 1892/93).

Der Unterricht in Quinta nach dem Concentrationsprincip.

Vom Gymnasiallehrer Dr. Schmitt.

I. Sprachlich-grammatischer Teil.

Die vorliegende Arbeit ist völlig aus der Praxis des Unterrichts erwachsen und stellt einen Versuch dar, den Lehrstoff der Quinta auf Grund des Concentrationsprincips d. h. des Principis der Verknüpfung verwandter Vorstellungsreihen oder Ideenkreise innerhalb eines Faches oder verschiedener Fächer nach dem Gesichtspunkte planmäßiger Einheitlichkeit zu betrachten. Dabei erschien es mir geboten, nicht nur das sachlich-historische Material zusammenzustellen, sondern vor allem die sprachlich-grammatische Seite des Unterrichts zu betonen im Hinblick darauf, daß — sei es in Folge von unzureichender Einsicht in die hier bestehenden Verhältnisse oder gar aus mangelnder Kenntnis des Wesens der Concentration überhaupt¹ — dem Unterrichte unserer Anstalt wiederholt der Vorwurf gemacht worden ist,

¹ Vgl. Lattmann, die Verirrungen des deutschen und lateinischen Sprachunterrichts, Göttingen 1882, p. 61 f.; Ziegler, die Fragen der Schulreform, Stuttgart 1891, p. 80 ff.; Weissenfels in Zeitschr. f. d. G. 46, p. 692 ff. Interessant ist es, wie sich Ziegler in den Händen der »Geister zweiter und dritter Ordnung« — wahrlich eine scharfe und wohl auf eingehendem Studium des deutschen Lehrerstandes beruhende Einteilung unserer Gymnasiallehrer — die Ausübung dieser Concentration in praxi denkt. A. a. O. S. 81 sagt er: »Ich kann mich kaum enthalten, das (nämlich die inhaltliche Verknüpfung von Heimatkunde, Zeichnen und Lateinisch) anders als Schnurrpfeifereien zu nennen. Aber wenn es allenfalls da noch geht, wo geistreiche Männer die Träger dieses Concentrationsgedankens sind, so wird es in den Händen der Geister zweiter und dritter Ordnung . . . natürlich viel schlimmer . . . etwa so: In der vorigen Stunde haben wir in der Religion von Joseph in Aegypten gesprochen; jetzt kommen wir in der Geographie an Oesterreich; bekanntlich heißen viele österreichische Kaiser Joseph, und so verbinden wir ganz naturgemäß jene alttestamentliche Erzählung mit der Beschreibung der kärntischen Alpen!« — Mich wundert, daß H. Professor Ziegler, als er vor 4 Jahren von dem Unterricht am hiesigen Gymnasium, auch dem geographischen, sowie von den Einrichtungen unseres päd. Seminars Kenntnis nahm, seine Unzufriedenheit oder doch wenigstens seine Verwunderung über den damals in allem Wesentlichen schon vorhandenen concentrirenden Unterrichtsbetrieb nicht kundgab, sondern im Gegenteil in der Beil. z. Allgem. Zeitung seine Anerkennung aussprach; vielleicht hätten wir ihm dann doch eine etwas vorteilhaftere Anschauung von dem Wesen und Werte dieser »Zeitphrase« verschaffen können. Jedenfalls traute er uns damals noch zu, »daß wir wüßten, es handle sich im lateinischen Unterrichte um Latein, und nicht um deutsche Fürsten und um germanische Waffenkunde«. Denn sonst hätte er doch nicht drucken lassen können: »Die ganze Einrichtung macht den Eindruck einer ihrer Ziele wohl bewussten, energischen Arbeit«. — Auch Weissenfels kann ich wenigstens für Quinta nicht zustimmen, wenn er (a. a. O. p. 711) sagt, auf der untersten Stufe müsse die Grammatik die Hauptsache, ja fast alles sein, und der geistige Gewinn, der durch die im Lesestück mitgeteilten Sachen und Gedanken erwachse, sei fast

das sachlich-historische Moment trete zum Nachteile der sprachlich-grammatischen Bildung des Schülers zu sehr in den Vordergrund. Dabei wird ganz außer Acht gelassen, daß der Schüler der unteren Klassen den Inhalt eines Lesestücks, derjenige der mittleren und oberen den eines Schriftstellers ja gar nicht eher verstehen kann, — und ein einigermaßen verständiger pädagogischer Unterricht darf das auch nicht eher fordern — bis ihm die Form, die den Inhalt umkleidet, ganz klar geworden ist. Um aber das Verständnis der fremdsprachlichen Form, in Quinta also des Lateinischen, auf eine ebenso einfache wie falsche Art und Weise zu ermöglichen, bedarf es der Aufsuchung von Apperceptionsstützen, die der Schüler entweder in der fremden Sprache schon als Eigentum erworben hat oder in seiner Muttersprache bereits vorfindet. Es wird also in grammatischer Hinsicht in letzter Linie doch stets eine Anlehnung an die Muttersprache stattzufinden haben. Denn nur solche Vorstellungen, die an klare Vorstellungen angeknüpft werden, vermögen sich leicht im Gedächtnis zu befestigen und gewähren eine desto größere Verwendbarkeit, je häufiger sie in demselben oder einem ähnlichen Zusammenhange hervorgerufen werden. Nach diesem Gesichtspunkte sind nicht nur verwandte Vorstellungsreihen oder Complexe in verschiedenen Fächern zu betrachten, sondern auch einzelne Vorstellungen, Kreise und Gruppen innerhalb desselben Faches.¹ — Für die sprachliche Verknüpfung — der sachlich-historische Teil soll im nächsten Jahre folgen — habe ich auch nur die eigentlich sprachlichen Fächer, Lateinisch und Deutsch, sowie die Geographie herangezogen, die in meiner Hand vereinigt sind. Aus diesem Grunde hauptsächlich ist im vorliegenden Teile ein Eingehen auf andere Fächer, besonders Religion, Naturbeschreibung, Rechnen und Zeichnen vermieden worden, obgleich z. B. die Ausdrucksform², die in diesen Fächern zur Anwendung kommt, manche Anknüpfungspunkte für eine Verwendung im sprachlichen Unterrichte bieten würde.

1. Lateinisch und Deutsch.

Das lateinische Pensum der Quinta enthält außer den Unregelmäßigkeiten der Declination und Conjugation (Genet. d. II. Decl. auf *ius*, Vocat. auf *i*, Defectiva, Abundantia, unregelm. Comparison — unregelm. Verba, Impersonalia, Verba anomala) die Einführung in die

gleich Null. Ich glaube kaum, daß die kleinen Erzählungen von Leonidas' Benehmen vor der Schlacht bei Thermopylä, dem Tode des Epaminondas, der Milde Cäsars im Bürgerkriege und den Ereignissen bei der Geburt Alexanders des Grossen wirklich so wenig gewinnbringend sind. Oder wird der Schüler in der That gar kein Interesse und Verlangen zeigen, wenn er bisher in einzelnen zerstreuten Stücken von der Geburt Alexanders, seiner Erziehung durch Aristoteles, von Apelles und Lysippus, den Künstlern am Hofe Philipps gelesen hat, nun auch noch mehr über den jungen Alexanders zu hören, der später den Beinamen »Der Große« erhalten hat? Soll der Lehrer hier wirklich aus dem Grunde von einem Eingehen auf das Sachliche dieser Lesestücke und ihre Verknüpfung absehen, weil die Grammatik »fast die Hauptsache« ist? Oder erreicht man mehr in einer Stunde, wo man nur Grammatik treibt? Die inhaltliche Zusammenfassung kann ja doch mit grammatischen Übungen verbunden werden, indem der Lehrer lateinische Fragen stellt wie: *Quis erat Alexander? Quo anno natus est? Quem magistrum habuit (A quo educatus est)? Quid de Apelle legimus u. s. w.*; denn derartige einfache Sprechübungen werden schon in der Sexta angestellt und sind dem Schüler nichts neues; ferner wird er beispielsweise bei der letzten Frage schon zur Anwendung eines Acc. u. Inf. in der Antwort genötigt.

¹ Frick, Lehrpr. XII, p. 4 ff. Schiller, Über Concentration im lat. Unterr. Z. f. Gym. 38, 193 ff.

² Lattmann a. a. O. p. 53; vgl. Schiller, Handb. d. pr. Pädag.² p. 626.

Syntax, besonders die Participialconstructions, den Accusativ und Infinitiv, die Coniugatio periphrastica, die Städtenamen, Adverbia, die häufigsten Nebensätze, die Satzverbindung und einen Einblick in die Wortbildung; ferner wird einiges aus der Kasuslehre teils genauer behandelt, teils vorbereitet, wie die Ablative temporis, mensurae, instrumenti, causae, der doppelte Accusativ und Nominativ sowie der Accusativ auf die Frage: wie lange? — Der Lehrplan für die deutsche Grammatik weist der Klasse die einfachen, abgeleiteten und zusammengesetzten Verba, die Adverbia, Interjectionen, Accusative des Raums und der Zeit, die Satzverbindung, Inversion, sowie das Satzgefüge, die Nebensätze und die Interpunction zu.

Eine Vergleichung dieses Lehrstoffes ergibt, daß in beiden Pensen eine Reihe von einfacheren Dingen sich entsprechen; jedoch schon hier, ganz besonders aber bei den syntactischen Erscheinungen des Accusativ und Infinitiv, der Participialconstructions sowie der Coniugatio periphrastica treten dem Schüler in der fremden Sprache Begriffe entgegen, die ihm, selbst bei normaler Beanlagung, große Schwierigkeiten bereiten, ja dem schwächeren sogar häufig ganz unverständlich bleiben. Wie sollen ihm nun die abstracten Begriffe zu klaren Vorstellungen gebracht, wie der Weg zum Verständnis der fremden Form gebahnt werden?

Ein vernünftiger pädagogischer Unterricht kann hier nur so verfahren, daß er die vorhandenen Schwierigkeiten teilt. Denn da jeder Unterricht mit der Anschauung beginnen muß, so hat der Lehrer zunächst die Vorstellungen festzustellen, an welche die neue sprachliche Erscheinung am besten und sichersten geknüpft wird. Dies geschieht aber für den Schüler am leichtesten durch Anlehnung an die Muttersprache¹, die er durch Umgang und Gewöhnung bereits erworben hat. Von der concreten Vorstellung aus, die das deutsche Beispiel liefert, wird er dann zum Allgemeinen, zum Begriffe geführt, und das Verfahren schließlic auf das Lateinische übertragen. Keine sprachliche Erscheinung darf ihm daher vorgeführt werden, ohne daß sie vorher im Deutschen erklärt ist, und er dieselbe gewissermaßen in seiner Muttersprache angeschaut hat. Dies vermag er aber nur dann, wenn die Behandlung des Neuen von Seiten des Lehrers seiner Selbstthätigkeit ausreichend Anlaß bietet, das gewünschte Resultat, die Auffindung einer Regel oder eines sprachlichen Gesetzes, mit erarbeiten zu helfen. Die lateinischen Beispiele müssen selbstverständlich aus dem vorliegenden Lesestoff gewählt² und, wenn sie vor der Behandlung der betreffenden Regel in größerer oder geringerer Zahl vorkommen, als Vokabeln oder als Ausdrücke³ gelernt werden. In jedem Falle hat der Lehrer dann die gegebene Übersetzung mit der lateinischen Form insoweit in Einklang zu bringen, daß der Schüler eine klare Vorstellung von der Sache in dem concreten Falle gewinnt.

Was nun zunächst die oben angegebenen Constructions des Accusativ und Infinitiv, Participium conjunctum und Ablativus absolutus betrifft, so werden sie am besten wohl in der Weise auf das Schuljahr verteilt, daß im ersten Tertial (Ostern—Herbst) der Acc. u.

¹ Schiller, Handb. d. prakt. Pädag.² p. 392 ff, 418; Schiller, die einheitl. Gestaltung u. Vereinfachung d. Gymnasialunterr. p. 37, 56; Waldeck, Lehrpr. XVII, p. 6 ff. u. in seiner Anleitg. z. Unterr. in d. lat. Gramm. p. 55 ff.; Fries, Lehrpr. XXXIII, p. 72.

² Schiller, Z. f. G, 38, p. 198. Ebenso darf auch die Übung nur am behandelten Lesestoffe vorgenommen werden, a. a. O. p. 201.

³ So sind z. B. bei der Behandlung der Regeln über die Städtenamen bereits folgende Formen als Vokabeln gelernt: Myndum, Brundisium, Athenas; Antiochiä, Delphis; Babylone, Athenis, Megaris, Dodonae, Corinthi. Vgl. auch Lattmann, Combination d. method. Principien p. 32.

Inf.¹ im zweiten (Herbst—Weihnachten) das Participium coniunctum, im dritten (Neujahr—Ostern) der Abl. abs. behandelt wird. Die verhältnismäßig späte Durchnahme des letzteren gleicht sich in der Weise aus, daß durch häufige Nebeneinanderstellung von Beispielen aus beiden Participialconstructions die Sicherheit in der Anwendung erheblich gefördert wird.

1. Der Accusativ und Infinitiv.

Für die Wahl der Beispiele, deren das Lesebuch (Schmidt, Elementarbuch der lat. Sprache, Teil I) eine große Anzahl bietet, halte ich mit Waldeck (Lehrpr. XVII, 16) folgende Gesichtspunkte für maßgebend.

Man zeigt zuerst an deutschen Beispielen, daß wir denselben Gebrauch haben, veranschaulicht an diesen den Begriff und läßt sie ins Lateinische übersetzen. Dann geht man zu anderen Beispielen über mit Verben, nach denen sich sowohl die dem Lateinischen entsprechende deutsche Übersetzung, wie auch eine solche mit daßs geben läßt. Im Anschluß hieran zeigt man dem Schüler, daß der Gebrauch der verkürzten Ausdrucksweise in der fremden Sprache viel ausgedehnter ist wie in der Muttersprache, und läßt ihn zu diesem Behufe alle die Beispiele zusammenstellen, wo im Deutschen dieselbe Ausdrucksweise gar nicht möglich ist.

Man beginnt etwa mit dem Beispiele: *Lacaena quaedam audiverat filium male se gerere* und läßt die wörtliche Übersetzung geben: Eine Lakonierin hatte gehört ihren Sohn sich schlecht benehmen oder: E. L. hatte ihren Sohn sich schlecht benehmen hören. Ist diese Uebersetzung gut deutsch? Nein. Ich möchte aber im Deutschen einmal einen ähnlichen einfachen Satz mit dem Verbum hören gebildet haben. Etwa: Ich höre Dich sagen, sie hörten ihn rufen. Diese Beispiele werden an die Tafel geschrieben², und eventuell die lateinische Übersetzung sogleich beigefügt. Hierauf läßt man den Schüler, vom finiten Verbum ausgehend, die einzelnen Satzteile erfragen: Ich höre — wer hört — wen höre ich? Ist damit der Inhalt des Satzes vollständig erfragt? Was fehlt noch? Das, was ich dich thun höre. Wie ist das hier ausgedrückt? Gibt also der Accusativ allein hier einen Sinn? Woraus besteht demnach das Object in dem Satze? (Eventuell Hilfsfrage: Bloß aus einem Accusativ?) Aus einem Accusativ und einem Infinitiv. Dieser Ausdruck wird an die Tafel geschrieben, nachdem bei dem andern Satze: Sie hörten ihn rufen, in genau gleicher Weise verfahren, und die Übereinstimmung auch an der wörtlichen lateinischen Übersetzung klargemacht worden ist. Nach einer nochmaligen Zusammenfassung des Verfahrens bis zu diesem

¹ Auch Fries in seinen Bemerkungen zum neuen preussischen Lehrplan (Lehrpr. XXXIII, p. 73) stellt diese Construction so ziemlich an den Anfang des Quintapensums. — Die Unregelmäßigkeiten der Declination, die Adverbien, die unregelmäßigen Verbia und die Deponentia werden in der Reihenfolge gelernt, wie sie das bei uns im Gebrauch befindliche Elementarbuch von Schmidt vorschreibt. Die Coniugatio periphrastica activa beginnt in den letzten Wochen des ersten, die passiva im zweiten Tertial.

² Hierbei, wie überhaupt während jeder inductiven Vorführung an der Wandtafel müssen alle Bücher, Bleistifte u. s. w. von den Tischen entfernt werden, um die Aufmerksamkeit der Schüler nicht abzulenken. Ferner empfiehlt es sich, bei der ganzen Behandlung möglichst die schwachen Schüler aufzurufen, wenn auch der Gang des Unterrichts dadurch etwas verlangsamt wird; der Erfolg rechtfertigt ein solches Verfahren stets. Die erstmaligen Zusammenfassungen bei jedem Rückblick müssen ohnehin doch wohl durch bessere Schüler vorgenommen werden. Ich bemerke noch, daß ich ausnahmslos für die Behandlung des Acc. u. Inf. und der Participialconstructions stets zwei hintereinanderliegende Stunden nehme; denn es muß stets noch ausreichende Zeit bleiben, um die dem Schüler inductiv vorgeführte Regel sogleich in weiteren Beispielen auch deductiv von ihm zur Anwendung bringen zu lassen.

pag 3/4: Verh. des. acc. u. inf. in Passiv

schon auf. h. u. d. Terh. ! (vergl. auf

Volger, pag 17)

pag 4: Anm. 3. ^{der} ~~h. u. d.~~ auf 2. Lk. (hinter
einanderliegende) verteidigen!

utis insidias strui übersetzen. Die wörtliche
angen bereitet werden sah — ist unbeholfen;
en sah; aber da das Passiv im Lateinischen
die Uebersetzung möglich: Als er sah, dafs
erste Beispiel: Lacaena quaedam audiverat,
rich den Satz: Eine Laconierin hatte gehört,
hier bei dem Verbum hören im Deutschen
steht hier an dessen Stelle? Also seht ihr,
orten hören und sehen verschieden über-
sogar im Deutschen das Gewöhnliche. Das
hen, die ihr schon gehabt habt, z. B. quod
esse und: cum comperisset alterum in statione
afs« gar nicht möglich. — Diese Übersetzung
mit der lateinischen Construction. In welcher
? Was mufs also beim Übersetzen ins La-
Vorte ausgefallen, unübersetzt geblieben sein.
lung anschaulicher zu gestalten, unterstreicht
e, welche im Lateinischen und Deutschen sich
e Ausdrücke insidias strui und filium se gerere,
reitet würden, und: dafs der Sohn sich be-
rsetzung dieser Sätze mit »dafs« ins Latei-
le Punkte: 1. Auslassung der Conjunction,
i. Übersetzung des finiten Verbums durch den
on ist, wie der Schüler schon aus den Bei-
läfst, schliessen kann, im Lateinischen viel
chriebenen Worte Accusativ und Infini-
ese inductive Behandlung werden dann Sätze
id Passiv gebildet, und die Übereinstimmung
em vorhandenen Accusativ von dem Schüler
stimmung jedes Prädicatsnomens mit dem
nenfassung der hauptsächlichsten Verba, nach
eine Unterordnung unter die verba sentiendi
die Schüler leicht, den ersteren wird ihnen

und dicendi statt. Letzteren Ausdruck müssen
wohl der Lehrer sagen müssen.

¹ Der Ausdruck entsprechend bietet dem Schüler keine grossen Schwierigkeiten, nachdem er selbst gefunden hat, dafs hier die Einsetzung z. B. des Inf. Perf. oder Futur. Act. oder gar eines passivischen Infinitivs ganz unmöglich ist.

² Es wäre ganz verfehlt, schon in den ersten Stunden diese Verba dem Schüler selbst angeben zu wollen; denn bei der Einführung in die neue Construction handelt es sich doch in erster Linie darum, den bei der Übersetzung in die fremde Sprache vor sich gehenden Denkprozefs und Vorstellungsverlauf ihm möglichst geläufig zu machen. Bis zur Zusammenfassung der verba sentiendi u. dicendi kann man ihm ja jedesmal sagen, er solle den betreffenden dafs-Satz im Lateinischen durch eine verkürzte Übersetzung wiedergeben.

Inf.¹ im zweiten (Herbst—Weihnachten) das der Abl. abs. behandelt wird. Die verhältn in der Weise aus, dafs durch häufige Participialconstructions die Sicherheit in der

1. Der Accu

Für die Wahl der Beispiele, deren Sprache, Teil I) eine große Anzahl bietet, Gesichtspunkte für maßgebend.

Man zeigt zuerst an deutschen Beis anschaulich an diesen den Begriff und läßt zu anderen Beispielen über mit Verben, n sprechende deutsche Übersetzung, wie auch hieran zeigt man dem Schüler, dafs der fremden Sprache viel ausgedehnter ist wie i hufe alle die Beispiele zusammenstellen, wo möglich ist.

Man beginnt etwa mit dem Beispiele : und läßt die wörtliche Übersetzung geben : schlecht benehmen oder : E. L. hatte ihren Uebersetzung gut deutsch? Nein. Ich mö einfachen Satz mit dem Verbum hören ge hörten ihn rufen. Diese Beispiele werden a nische Übersetzung sogleich beigefügt. Hier ausgehend, die einzelnen Satztheile erfragen damit der Inhalt des Satzes vollständig erfra höre. Wie ist das hier ausgedrückt? Gi Woraus besteht demnach das Object in de Accusativ?) Aus einem Accusativ und ein geschrieben, nachdem bei dem andern Satze verfahren, und die Übereinstimmung auch a gemacht worden ist. Nach einer nochmalige

¹ Auch Fries in seinen Bemerkungen zum neuen preussischen Lehrplan (Lehrpr. XXXIII, p. 73) stellt diese Construction so ziemlich an den Anfang des Quintapensums. — Die Unregelmäßigkeiten der Declination, die Adverbien, die unregelmäßigen Verbia und die Deponentia werden in der Reihenfolge gelernt, wie sie das bei uns im Gebrauch befindliche Elementarbuch von Schmidt vorschreibt. Die Coniugatio periphrastica activa beginnt in den letzten Wochen des ersten, die passiva im zweiten Tertial.

² Hierbei, wie überhaupt während jeder inductiven Vorführung an der Wandtafel müssen alle Bücher, Bleistifte u. s. w. von den Tischen entfernt werden, um die Aufmerksamkeit der Schüler nicht abzulenken. Ferner empfiehlt es sich, bei der ganzen Behandlung möglichst die schwachen Schüler aufzurufen, wenn auch der Gang des Unterrichts dadurch etwas verlangsamt wird; der Erfolg rechtfertigt ein solches Verfahren stets. Die erstmaligen Zusammenfassungen bei jedem Rückblick müssen ohnehin doch wohl durch bessere Schüler vorgenommen werden. Ich bemerke noch, dafs ich ausnahmslos für die Behandlung des Acc. u. Inf. und der Participialconstructions stets zwei hintereinanderliegende Stunden nehme; denn es muß stets noch ausreichende Zeit bleiben, um die dem Schüler inductiv vorgeführte Regel sogleich in weiteren Beispielen auch deductiv von ihm zur Anwendung bringen zu lassen.

Punkte läßt man das Beispiel: *cum cerneret a nautis insidias strui* übersetzen. Die wörtliche Übertragung: Als er von den Schiffen Nachstellungen bereitet werden sah — ist unbeholfen; besser könnte man sagen: Nachstellungen bereiten sah; aber da das Passiv im Lateinischen steht und auch im Deutschen stehen soll, ist nur die Uebersetzung möglich: Als er sah, dafs Nachstellungen bereitet wurden. So ist auch das erste Beispiel: *Lacaena quaedam audiverat, filium male se gerere* am besten zu übersetzen durch den Satz: Eine Laconierin hatte gehört, dafs ihr Sohn sich schlecht betrüge. Haben wir hier bei dem Verbum hören im Deutschen auch einen Accusativ und einen Infinitiv? Was steht hier an dessen Stelle? Also seht ihr, dafs man je nach dem Beispiel nach den Worten hören und sehen verschieden übersetzen muß, und die Übersetzung mit »dafs« ist sogar im Deutschen das Gewöhnliche. Das werden wir gleich noch an anderen Beispielen sehen, die ihr schon gehabt habt, z. B. *quod credebat ingentem bestiam tanti clamoris auctorem esse* und: *cum comperisset alterum in statione sua cecidisse*. Hier ist eine Übersetzung ohne »dafs« gar nicht möglich. — Diese Übersetzung betrachten wir nun genauer und vergleichen sie mit der lateinischen Construction. In welcher Sprache haben wir die kürzere Ausdrucksweise? Was muß also beim Übersetzen ins Lateinische stattgefunden haben? — Es müssen Worte ausgefallen, unübersetzt geblieben sein. Um die Änderungen festzustellen und die Behandlung anschaulicher zu gestalten, unterstreicht man etwa in den beiden ersten Sätzen die Worte, welche im Lateinischen und Deutschen sich genau entsprechen, dann bleiben im Lateinischen die Ausdrücke *insidias strui* und *filium se gerere*, im Deutschen die Sätze: dafs Nachstellungen bereitet würden, und: dafs der Sohn sich betrüge, übrig. Es ergeben sich dann für die Übersetzung dieser Sätze mit »dafs« ins Lateinische unter der Mitarbeit der Schüler folgende Punkte: 1. Auslassung der Conjunction, 2. Verwandlung des Subjects in den Accusativ, 3. Übersetzung des finiten Verbums durch den entsprechenden¹ Infinitiv. Diese Construction ist, wie der Schüler schon aus den Beispielen, deren Zahl sich erheblich vermehren läßt, schliessen kann, im Lateinischen viel häufiger wie im Deutschen, und die vorher angeschriebenen Worte *Accusativ* und *Infinitiv* finden ihre Bestätigung. Im Anschluß an diese inductive Behandlung werden dann Sätze mit den Infinitiven anderer Tempora im Activ und Passiv gebildet, und die Übereinstimmung der declinierbaren Formen dieser Infinitive mit dem vorhandenen Accusativ von dem Schüler gefunden; daraus folgt dann weiter die Übereinstimmung jedes Prädicatsnomens mit dem Accusativ. Nach einiger Zeit findet eine Zusammenfassung der hauptsächlichsten Verba, nach denen der Accusativ und Infinitiv steht, sowie eine Unterordnung unter die *verba sentiendi* und *dicendi* statt². Letzteren Ausdruck finden die Schüler leicht, den ersteren wird ihnen wohl der Lehrer sagen müssen.

¹ Der Ausdruck entsprechend bietet dem Schüler keine großen Schwierigkeiten, nachdem er selbst gefunden hat, dafs hier die Einsetzung z. B. des Inf. Perf. oder Futur. Act. oder gar eines passivischen Infinitivs ganz unmöglich ist.

² Es wäre ganz verfehlt, schon in den ersten Stunden diese Verba dem Schüler selbst angeben zu wollen; denn bei der Einführung in die neue Construction handelt es sich doch in erster Linie darum, den bei der Übersetzung in die fremde Sprache vor sich gehenden Denkprozefs und Vorstellungsverlauf ihm möglichst geläufig zu machen. Bis zur Zusammenfassung der *verba sentiendi* u. *dicendi* kann man ihm ja jedesmal sagen, er solle den betreffenden dafs-Satz im Lateinischen durch eine verkürzte Übersetzung wiedergeben.

Bei den Übersetzungen aus dem Lateinischen muß das Hauptaugenmerk darauf gerichtet werden, daß die Muttersprache keine Gefährdung erleidet¹; wo es angeht, ist deshalb die Accusativ- und -Infinitiv-Construction jedesmal in gutem Deutsch wiederzugeben. So wird auch in dem schon oben angeführten Beispiel von der Lakonierin es heißen können: sie hatte gehört, ihr Sohn betrüge sich schlecht, eine Übersetzung, die man ebenfalls als verkürzt bezeichnen kann. Umgekehrt wäre es jedoch zuviel verlangt, wenn der Lehrer auf dieser Stufe schon eine glatte Rückübersetzung solcher verkürzter Sätze in die fremde Sprache ohne weiteres fordern wollte.

2. Das Participium coniunctum.

In ähnlicher Weise wie der Acc. u. Inf. wird im zweiten Tertial das Participium coniunctum behandelt, und zwar zuerst die Übersetzung durch deutsche Relativsätze, dann — nach ca. 4—6 Wochen — die durch conjunctionale Nebensätze klar gemacht. Die Behandlung geht ebenfalls von der Muttersprache aus, die ja die gleiche Construction kennt; den Stoff zur inductiven Behandlung bietet das Lesebuch.

Am anschaulichsten wird wohl der Lehrer verfahren, wenn er aus den vorliegenden Beispielen je eines, in welchem das Participium im Nominativ, Genetiv, Dativ, Accusativ und Ablativ steht, auswählt. Denn bei anderer Behandlung entsteht nicht selten bei dem Schüler die Anschauung, diese Construction könne im Lateinischen nur dann eintreten, wenn das Subject des Nebensatzes dasselbe sei, wie das des Hauptsatzes. Ferner wird es sich empfehlen, von vornherein Beispiele mit Participien verschiedener Tempora — etwa des Praes. Act. und des Perf. Pass. vorzuführen. Aus dem Elementarbuch von Schmidt wären folgende Sätze zu benutzen:

1. Nominativ. Die aus dem Felsen hervorfliessende Quelle murmelt.
Fons ex saxo profluens murmurat.
2. Genetiv. Cäsar erbeutete Schränke voll der (besser voll von) an Pompejus geschickten Briefe
Caesar deprehendit scrinia plena epistularum ad Pompeium missarum.
3. Dativ. Den von einer langen Rede Gebrauch gemacht habenden Gesandten antworteten die Spartaner.
Legatis longa oratione usis Spartiatae responderunt.
4. Accusativ. Apelles malte die vom Chor der Nymphen umgebene Diana.
Apelles pinxit Dianam Nympharum choro cinctam.

Für den Ablativ mangelt ein passendes Beispiel. Von der deutschen Übersetzung ausgehend wird zunächst die Übereinstimmung des Participiums mit dem Worte, auf das es sich bezieht, mit dem es verbunden ist, festgestellt, wobei behufs klarerer Anschauung Artikel und Geschlechtsendung unterstrichen werden können. Daraus ergibt sich der Begriff des verbundenen Participiums, der nun auch an der dabeigeschriebenen lateinischen Übersetzung klar gemacht wird. Hierauf erst geht man zur Übersetzung der lateinischen Beispiele durch einen Relativsatz über und läßt den Schüler durch Vergleichung mit der fremden Ausdrucksweise die Unterschiede im beiderseitigen Sprachgebrauch und die Art des Verfahrens bei der Umwandlung ins Lateinische feststellen, nämlich 1. die Auslassung des Relativums, 2. die Ver-

¹ Schiller, Handb. d. prakt. Pädag.² p. 311 u. 418; Waldeck, Lehrpr. XVII, p. 18.

wandlung des finiten Verbums in das entsprechende Participium, 3. die Übereinstimmung des letzteren mit dem Worte, auf das es sich bezieht; daher auch der Name der Construc-

Beispiele findet der Schüler, daß sie nur Pronomen im Nominativ steht. Unschwerliche Conjunctionalsätze sowie die Veranschaulichung. Dabei möchte ich die Behandlung von Beispielen, in denen also das Substantiv des dasselbe im Hauptsatze vertreten; wo ja ohnehin den Participialconstruc-

absolutus.

tion gewöhnlich an das Beispiel aus dem Plinius edidit, was wir im Anschluß an haben: Nach starkem Blutverluste gab er auf. — wann gab er auf. Bei der darauf beantwortet auf die letzte Frage mit wann ganz vornherein als ein Ablativus temporis. Die Eindeutigkeit des Casus klar, sowie weiterhin auch durch den Ausdruck. Von der wörtlichen Übernahme der Blute, die auch die Anmerkung des Verbums durch einen Nebensatz über. Auch hier die Übersetzung mit der lateinischen Form den den Fall der Anwendung dieser Constructions. Die Beispiele des vorher geübten Participium con- siderieren. Dabei hat jedoch der Lehrer im Interesse der Schüler stets auf die Übersetzung durch ad- gegeben. Ende des Schuljahres auch auf die die hinzuweisen. Viel wird in dieser Hin- nützen können, wenn von Zeit zu Zeit bei häufig Nebensätze mit als, nachdem u. s. w. in der oben angegebenen Weise veranlaßt werden. Zwischen der lateinischen und deutschen Gelegenheit, auf den subordinierenden Verbumen aufmerksam zu machen.

¹ Die Richtigkeit des temporalen Verhältnisses kann nachträglich an den Beispielen aus der nach dem Neujahr mit Auswahl gelesenen vita Alexandri (H. Müller, de viris illustribus, lat. Lesebuch, III. Teil, Hannover, Karl Meyer) in jedem Falle nachgewiesen werden.

pueri saltantes per campos ambulabant.
~~*agricolis laborantibus praesidium fulerunt.*~~
~~*agricolas laborantes adiuerunt.*~~
~~*pueri ab agricolis laborantibus*~~

Bei den Übersetzungen aus dem Lateinischen muß das Hauptaugenmerk darauf gerichtet werden, daß die Muttersprache keine Gefährdung erleidet¹; wo es angeht, ist deshalb die Accusativ- und -Infinitiv-Construction jedesmal in gutem Deutsch wiederzugeben. So wird auch in dem schon oben angeführten Beispiel von der Lakonierin es heißen können: sie hatte gehört, ihr Sohn betrüge sich schlecht, eine Übersetzung, die man ebenfalls als verkürzt bezeichnen kann. Umgekehrt wäre es jedoch zurückzuführen, das Lehren auf dieser Stufe schon eine glatte Rückübersetzung solcher Sätze zu fordern wollte.

2. Das Participlum

In ähnlicher Weise wie der Acc. u. Infinitiv behandelt, und zwar zuerst die Übersetzung nach ca. 4—6 Wochen — die durch Conjunction geht ebenfalls von der Muttersprache den Stoff zur inductiven Behandlung bietet da

Am anschaulichsten wird wohl der Lehrenden Beispielen je eines, in welchem das Participlum Ablativ steht, auswählt. Denn bei anderer Beispielen die Anschauung, diese Construction könne Subject des Nebensatzes dasselbe sei, wie empfehlen, von vornherein Beispiele mit Participium Act. und des Perf. Pass. vorzuführen. Aus diesen Sätze zu benutzen:

1. Nominativ. Die aus dem Felsen hervorgehende Quelle
Fons ex saxo profluens
2. Genetiv. Cäsar erbeutete Schränke
schickten Briefe
Caesar deprehendit scrinia
3. Dativ. Den von einer langen Rede
antworteten die Spartaner.
Legatis longa oratione
4. Accusativ. Apelles malte die vom Chryseides
Apelles pinxit Dianam Nyctegale

Für den Ablativ mangelt ein passendes Beispiel. In der Übersetzung gehend wird zunächst die Übereinstimmung der Construction bezieht, mit dem es verbunden ist, festgestellt und Geschlechtsendung unterstrichen werden können. Die verbundenen Participiums, der nun auch an der Übersetzung gemacht wird. Hierauf erst geht man zur Übersetzung des Relativsatz über und läßt den Schüler durch die Unterschiede im beiderseitigen Sprachgebrauch die Übersetzungswandlung ins Lateinische feststellen, nämlich 1

¹ Schiller, Handb. d. prakt. Pädag.² p. 311 u. 418; Waldeck, Lehrpr. XVII, p. 18.

wandlung des finiten Verbums in das entsprechende Participium, 3. die Übereinstimmung des letzteren mit dem Worte, auf das es sich bezieht; daher auch der Name der Construction. Aus der Nebeneinanderstellung verschiedener Beispiele findet der Schüler, daß sie nur bei solchen Relativsätzen möglich ist, wo das Pronomen im Nominativ steht. Unschwer schließt sich hieran die Übersetzung durch deutsche Conjunctionalsätze sowie die Veranschaulichung des dabei zu beobachtenden Verfahrens. Dabei möchte ich die Behandlung von Sätzen wie: Als die Freunde fragten, antwortete ihnen Cäsar, in denen also das Subject des Nebensatzes bei der Übersetzung in den Kasus des dasselbe im Hauptsatze vertretenden Pronomens kommt, erst für Quarta vorschlagen; wo ja ohnehin den Participialconstructions noch recht viel Raum zuzuweisen ist.

3. Der Ablativus absolutus.

Ich knüpfe die Behandlung dieser Construction gewöhnlich an das Beispiel aus dem Lesestück Epaminondas: *Multo sanguine profuso animam edidit*, was wir im Anschluß an die Anmerkung des Lesebuchs seinerzeit übersetzt haben: Nach starkem Blutverluste gab er den Geist auf. Das Schwierigste an der Construction scheint der Casus zu sein; er läßt sich jedoch auf sehr einfache Weise erklären. Der Schüler construirt zuerst den deutschen Satz: Er gab auf — wer gab auf — wen gab er auf — wann gab er auf. Bei der darauf folgenden Betrachtung des lateinischen Satzes antwortet auf die letzte Frage mit wann ganz richtig der Ablativ, der sich dem Schüler also von vornherein als ein Ablativus temporis kundgibt¹. Dadurch wird ihm vor allem die Berechtigung des Casus klar, sowie weiterhin auch die in beiden Sprachen sich entsprechende Kürze des Ausdruckes. Von der wörtlichen Übersetzung des Lateinischen: Nach vielem vergossenem Blute, die auch die Anmerkung des Lesebuchs bietet, geht man hierauf zur Wiedergabe durch einen Nebensatz über. Auch hier findet der Schüler durch Vergleichung dieser Übersetzung mit der lateinischen Form den Unterschied und das Verfahren beim Übertragen. Den Fall der Anwendung dieser Construction hat er selbst durch Gegenüberstellen von Beispielen des vorher geübten Participium coniunctum festzustellen. Sicherheit im Gebrauche beider Ausdrucksweisen erzielen zahlreiche Deductionen, die sich sofort anschließen müssen. Dabei hat jedoch der Lehrer im Interesse des Sprachgefühls und der Sprachcorrectheit der Schüler stets auf die Übersetzung durch adverbiale und präpositionale Verbindungen sowie gegen Ende des Schuljahres auch auf die mit dem Verbum finitum und der Conjunction »und« hinzuweisen. Viel wird in dieser Hinsicht auch ein verständiger deutscher Unterricht nützen können, wenn von Zeit zu Zeit bei deutschen Lesestücken, die leider noch allzuhäufig Nebensätze mit *als*, nachdem u. s. w. enthalten, der Schüler zum Ersetzen derselben in der oben angegebenen Weise veranlaßt wird. Der dabei zu Tage tretende Unterschied zwischen der lateinischen und deutschen Periodenbildung gibt ferner auf dieser Stufe schon Gelegenheit, auf den subordinierenden bzw. coordinierenden Sprachgebrauch in beiden aufmerksam zu machen.

¹ Die Richtigkeit des temporalen Verhältnisses kann nachträglich an den Beispielen aus der nach Neujahr mit Auswahl gelesenen *vita Alexandri* (H. Müller, *de viris illustribus*, lat. Lesebuch, III. Teil, Hannover, Karl Meyer) in jedem Falle nachgewiesen werden.

Das obenerwähnte Herausarbeiten der Übersetzung jedes Satzes vom finiten Verbum aus — und zwar nicht nur der einzelnen Glieder, sondern auch innerhalb eines Satzgefüges der einzelnen Nebensätze — ist weiterhin vortrefflich geeignet, dem Schüler einen Einblick in das Verhältnis der Satztheile zu gewähren und hierbei die Arten der Nebensätze in ihrer Beziehung zum Hauptsatze oder zu einander zu veranschaulichen. Durch Fragen mit wann, weshalb (warum, aus welchem Grunde), zu welchem Zwecke (in welcher Absicht) u. s. w. wird er bald im Stande sein, den betreffenden Satz als einen Temporal-, Causal-, Finalsatz u. s. w. zu erkennen. Sehr schwierig sind die Folgesätze klar zu machen, und oft können hier nur umfangreichere Ausdrücke wie: mit der Folge dafs, so dafs in Folge davon u. ä. das richtige Verhältnis zwischen Haupt- und Nebensatz feststellen. Zur Veranschaulichung empfehlen sich häufige Nebeneinanderstellungen von Final- und Consecutivsätzen, und es wird das Verständnis nicht wenig fördern, wenn solche Übungen auch im eigentlichen deutschen Unterrichte öfter vorgenommen werden, und der Lehrer sich bei leicht verständlichen Sätzen hie und da einmal die lateinische Übersetzung geben läßt. Äußerlich gibt die Einkleidung durch damit oder um zu und so dafs einen Anhaltspunkt für die Satzart.

Auf zwei syntactische Punkte will ich noch hinweisen, die Behandlung der Adverbia und der Coniugatio periphrastica. Das Verständnis des Adverbs fällt dem Schüler insofern schwerer, weil es im Deutschen keine besondere Form hat. Hier knüpft man am besten an die im Anfange des Sextaunterrichts vorgenommenen Übungen an, die dem Schüler äußerlich die Übereinstimmung zwischen Subject und Prädicatswort an der Gleichheit der Endungen vorführen. Dieselbe wird ihm z. B. in dem Satze: Deus bonus est klar gemacht durch die Übersetzung: Gott ist ein guter (näml. Gott). Hier gehört der Ausdruck gut zu Gott. Stelle ich aber daneben den Satz: Gott handelt gut, so gehört der Begriff gut hier nicht zu Gott, sondern zu handelt; er bestimmt das Verbum näher und hat deshalb als erklärender Zusatz zu demselben den Namen Adverbium erhalten. Im Lateinischen giebt es dafür eine besondere Form, im Deutschen nicht, und man erkennt das Adverbium dann nur daran, dafs man es durch einen umfangreicheren Ausdruck ersetzen kann, wie in unserem Beispiel: in guter Weise, auf gute Art. Hier kann nur häufiges Nebeneinanderstellen von beiderlei Beispielen die nötige Sicherheit in der Anwendung geben, und im Anfang muß der Lehrer sich den zu übersetzenden Satz immer im Deutschen erst so von den Schülern umwandeln lassen, wie ihn sich der Lateiner in seiner Sprache denkt. — Was die Endungen der Adverbia betrifft, so sind hinsichtlich der Bildung die Superlative von dem Schüler als Adjectiva auf us anzusehen. Die Befestigung der Steigerungsformen geschieht am besten dadurch, dafs bei jedem vorkommenden Adverbium die Angabe derselben stets von den Schülern verlangt wird.

Bezüglich der Coniugatio periphrastica bin ich der gleichen Ansicht wie Waldeck, der z. B. bei der Erlernung des Part. Fut. Pass. in Sexta sogleich die Zusammenstellung mit esse beifügt, also amandus sum ich bin ein zu liebender (mit Übereinstimmung des Geschlechts). Man kann aber auch von der deutschen Übersetzung z. B. des Part. Fut. Pass. ausgehen, etwa mit der Frage beginnend: Wie heißt: Einer der geliebt werden muß? Wie wird heißen: Ich bin einer, der geliebt werden muß? Sum amandus oder besser lateinisch: Amandus sum. Sagen wir nun im Deutschen auch so: Ich bin einer, der geliebt werden muß? Nein, wir sagen: Ich muß geliebt werden. Wie heißt nun weiter: Du bist einer, der geliebt werden muß? Wie sagen wir statt dessen mit einem besseren deutschen

Ausdruck? So läßt man den Schüler zunächst die sämtlichen Personen des Indic. Praes. bilden, dann die der übrigen Tempora; schließlic wird man auch Coniunctivformen mit cum, ut, ne bilden lassen, vielleicht auch den Infinitiv, sodafs der Schüler zum Bewußtsein kommt, hier eine vollständige Coniugation mit allen Zeiten vor sich zu haben.

Zu den specifisch lateinischen Constructionen¹ gehört die unpersönliche coniugatio periphrastica passiva. Hier muß im Anfange bei allen zu bildenden Formen zuerst die dem Lateinischen entsprechende wörtliche deutsche Umwandlung vorgenommen werden; jedoch hat neben die lateinische Ausdrucksweise dann sofort auch die bessere deutsche zu treten, damit der deutsche Ausdruck nicht verdorben wird. Erst wenn der Schüler mehr Übung erlangt hat, kann man von der guten deutschen Form ausgehend sich direct die lateinische Übersetzung geben lassen, wobei er den die Zwischenstufe bildenden Denkprozeß von selbst bei sich vorzunehmen hat.

Einzelne Punkte aus der Casuslehre habe ich schon oben berührt. Der Accusativ auf die Frage wie lange wird im Anschluß an die Raum- und Zeitaccusative im Deutschen behandelt.² Viel wichtiger erscheint mir jedoch ein anderer Punkt. Gelegentlich der Behandlung der unregelmäßigen Verba lernt der Schüler schon eine Reihe von solchen kennen, die hauptsächlich bei der Casuslehre in Quarta vorkommen, und deren Gebrauch ihm deshalb so viele Schwierigkeiten bereitet, weil sie — wie es gewöhnlich in den Grammatiken heißt — abweichend vom Deutschen im Lateinischen einen andern Casus regieren. Ich glaube, diese Schwierigkeiten ließen sich zum großen Teile heben, wenn von vornherein beim Vocabellernen darauf ausgegangen würde, die Bedeutung dieser Verba möglichst an die lateinische Construction anzulehnen³. Natürlich müßte die auf dieser Stufe gegebene Übersetzung durch alle Klassen hindurch festgehalten werden. Im folgenden gebe ich eine Zusammenstellung solcher Verba.

1. Dativ. faveo günstig sein, invideo mißgönnen, parco Schonung gewähren (angedeihen, zu Teil werden lassen), persuadeo die Ueberzeugung beibringen (verschaffen), einreden, zureden, medeor abhelfen, maledico Übles nachreden, intercludo alicui viam jemand den Weg versperren, verlegen.

2. Accusativ. inuvo, adiuvo unterstützen, iubeo heißen, beauftragen, auffordern; vires me deficient = die Kräfte verlassen mich, superbiam alejs. indignor = ich betrachte den Übermut jems. mit Unwillen (siehe ihn mit Unwillen an).

3. Ablativ. abstineo sich fernhalten, careo abgehen, abweichen, sich trennen, fruor Genuß haben von, fungor die Verwaltung haben von, beschäftigt sein mit, utor Gebrauch machen von, abutor Mißbrauch treiben mit, potior (gewaltsam) Besitz nehmen (ergreifen), Herr werden von [dagegen mit dem Genetiv rerum = sich bemächtigen], vescor sich nähren. — Der Ablativ bei solchen Ausdrücken wird dem Schüler umsoweniger fremd vor-

¹ Vgl. Waldeck, Lehrpr. XVII p. 18.

² Kern. Leitf. f. den Anfangsunterricht in d. deutsch. Gramm. § 142—147. Weitere Beispiele dazu aus dem Französischen erhält der Schüler in Quarta; vgl. Schiller, die einheitl. Gestaltung u. Vereinfachung des Gymnasialunterrichts. p. 62.

³ In den neueren Auflagen der Ellendt-Seyffert'schen Grammatik ist dies für einzelne Verba geschehen, ebenso bei Waldeck a. a. O. p. 15 u. in seiner Anleitung zur lat. Gramm. p. 130.

kommen, als er gewohnt ist, auf die Fragen *wovon* und *womit* diesen Casus ohne Präposition zu setzen.¹

Eine weitere wichtige Seite des lateinischen Unterrichts in dieser Klasse ist die *Wortbildung*. Schon in Sexta wird der Lehrer hinweisen auf einfache Bildungen wie *laus* — *laudare*, *iucundus* — *iniucundus*, denen im Deutschen: *Lob* — *loben*, *angenehm* — *unangenehm* entsprechen. In Quinta wird der Stoff bedeutend umfangreicher. Hier kommen bezüglich der *Adjectiva* vor allem die Endungen *ax*, *eus*, *ilis*, *osus* vor, und es wird interessant sein, durch den Schüler nachweisen zu lassen, dals im Deutschen in solchen Fällen nicht immer die gleiche, einheitliche Endung sich findet: hier lassen sich vielleicht im allgemeinen die Endungen *ig* (*loquax* geschwätzig, *audax* waghalsig), *ern* (jedoch *metallen*, *golden*), *lich* (*facilis* thunlich, *mobilis* beweglich) und *reich* (*fructuosus* fruchtreich, *umbrosus* schattenreich, jedoch auch *schattig*) als entsprechend hinstellen.

Die grösste Ausbeute auf dem Gebiete der *Wortbildung* bieten jedenfalls die unregelmässigen *Verba*, und die vielfachen, ja fast zahllosen Gruppierungen, die sich in dieser Hinsicht bei ihnen vornehmen lassen, prägen sie zugleich dem Gedächtnis des Schülers fester ein, zumal wenn er dazu angehalten wird, stets dabei *Averbo* und *Bedeutung* anzugeben. Aus der Masse des Stoffs führe ich nur einzelne Gruppen an.

I. Von Verben abgeleitete Verba.

1. Nach der *Bedeutung* geordnet: a) *frequentativa* u. *intensiva*: *dico* — *dicto* (*Dictat*) — *dictito* (*Weiterbildung*; *Visite*, *Visitenkarte*, *visitieren*), *ago* (*Agent*, *Agentur*) — *agito* (*agitieren*, *Agitator*, *Agitation*).

b) *inchoativa*, durch besondere Endung gebildet: *luceo* — *illucescit* (dagegen *advesperascit* von *vesper*, wie *luceo* von *lux*), *proficio* — *proficiscor* (vgl. das Deutsche: *sich fort* (*weiter*) *machen*).

2. Nach *Stämmen*. a) vom *Supinalstamm*: *dicto*, *viso*, *dictito*, *visito*.

b) vom *Verbalstamm* (*Präsensstamm*) *agito*, *proficiscor*.

II. Zusammengesetzte Verba.

1. mit einer (*ein-* oder *zweisilbigen*) *Präposition*, z. B. die *Composita* von *do* u. *sto*.

2. mit *mehrereren* *Präpositionen*: *abscondo*, *recognosco* (*recognoscieren*, *Recognoscierungstruppen*); vgl. *incognitus* (*Incognito*).²

3. mit *andern* *Worten*. a) die *Silbe* *re* oder *red* (*reddo*).

b) *andere* *Bestandteile*: *assuefacio* (vgl. *assuesco*), *calefacio*, *satisfacio* (*eventuell* *venundo*, *pessumdo*), *animadverto*.

4. mit *Reduplication*. a) schon im *Präsensstamme*: *si-sto*, *gi-gno*, (*Vorbereitung* auf das *Griechische*).

b) nur im *Perfectum*. Hier können *weitere* *Gruppen* und *Unterabteilungen* dadurch ge-

¹ Dabei mache ich darauf aufmerksam, dafs schon von Sexta an die Regel für die Anwendung des blofsen *Ablativs* (zum Teil verfährt Waldeck so in seiner *lat. Grammatik*) etwa so zu fassen wäre: Auf die Frage *wovon*, *womit* oder *wodurch* steht der blofse *Ablativ*; fragt man *von wem*, *mit wem* oder *durch wen*, so stehen die *Präpositionen* *a* (*ab*), *cum* und *per*.

² Vgl. die deutschen Beispiele S. 14, VI, 4.

bildet werden, daß die im Perfect reduplicierenden Verba nach Conjugationen in sich zusammengefaßt werden. Die Composita zu betrachten verlohnt sich ebenfalls, und es ergibt sich:

1. Nur die von *curro* können reduplicieren,
2. die Formen *repperi*, *reppuli*, *rettuli* (*rettudi* selten) stehen statt *re-peperi* (zugleich einziges Verbum der IV. Conj., das ursprünglich Reduplication hatte), *re-pepuli*, *re-tetuli*. Äußerlich stellt man diese Formen vielleicht mit *reddo* zusammen¹.

III. Zusammenfassung bestimmter bei der Wortbildung beobachteter Vorgänge, z. B.:

- a) Einschubung eines Consonanten bei Compositen, wenn das einfache Verbum mit einem Vocal anlautet: *redeo*, *redigo*, *redimo*, *prodeo*, *prodesse*².
 - b) Ableitung der meisten abgeleiteten Worte von dem Supinalstamm: *voveo* — *votum* (*Votum*), *cado* — *casus* (*Casus*), *decerno* — *decretum* (*Decret*).
 - c) Jedoch sind auch viele Worte vom Präsensstamm gebildet: *sentio* — *sententia*, *cado* — *caducus* — *cadaver* (*Cadaver*), *pario* — *parentes*.
 - d) die Assimilation: *offero* (*Offerte*, *offerieren*), *corrigo* (*corrigieren*, *Correctur*), *illustro* (*illustrieren*, *Illustration*) *intellego* (*intelligent*)³.
 - e) Änderung des Stammvocalen bei vielen Compositen.
1. a wird zu e: *arceo* — *exerceo* (*exercieren*), *pario* — *aperio*, *patior* (*Patient*; *Passiv*) — *perpetior*.
 2. ä zu ĩ: *capio* — *accipio*, *cado* — *occido* (*Occident*), *habeo* — *cohibeo*, *salio* — *desilio*.
 3. ae zu ĩ: *caedo* — *concido*, *quaero* — *inquiri* (*inquirieren*, *Inquisition*).
 4. ě zu ĩ: *teneo* — *contineo* (*Continent*), *sedeo* — *possideo* (*Possessiv-Pronomen*), *rego* — *corrigo*.

¹ In der Form *reddo* erkläre ich gewöhnlich die beiden d als durch kurze Aussprache des e entstanden und allmählich in die Schriftsprache übergegangen. Auch der Schüler, der Formen wie *männ*, *inn* ausspricht, schreibt zuweilen in seinen Arbeiten statt dessen: *mann*, *inn*; ebenso spricht der gemeine Mann (wie der Diensthote oder Soldat vom Lande) bei uns stets: *Vatter* (*Vadder*) statt *Vater* oder: *hawwe(n)* statt *haben*, und seine nach Hause gerichteten Briefe beweisen, daß diese Formen auch in seine Schriftsprache übergegangen sind. Vgl. übrigens die nächste Anmerkung.

² Will man den Bestandteil *red* als ursprünglich annehmen und das *d* nur als im Auslaut vor folgendem Consonant abgefallen erklären, so bieten im Deutschen die Formen *dabei*, *dadurch*, *damit*, *wobei*, *wodurch*, *womit* einen analogen Fall für den Buchstaben *r*; denn die Formen *darin*, *darum*, *daran*, *darüber*, *worin*, *worum* (*warum*), *woran*, *worüber* beweisen das ursprüngliche Vorhandensein des *r*, welches nur vor einem Vocal stehen blieb. Ähnlich finden wir neben *eher* — *ehe*, *hier* — *hie*, *darnach* — *danach*. — In diesem Zusammenhang verlohnt es sich vielleicht auch, den Schüler auf das Einschleichen anorganischer Laute in seiner Muttersprache hinzuweisen, z. B. in den Formen *allenthalben*, *entlang*, *entzwei*, oder bei den zahlreichen Bildungen: *gelegentlich*, *hoffentlich*, *namentlich*, *eigentlich*, *ordentlich*, *öffentlich*, *wesentlich* u. ä. Auch in den Wendungen der Volkssprache unserer Gegend: *obs*, *ehs*, (*weils*, *wanns*, *wenns*) *du kommst*, *obt* (*wannt*, *wennt*, *weilt*) *ihr geht*, sind *s* und *t* jedenfalls anorganische Laute. Vgl. Behaghel, *die deutsche Sprache*, Leipzig, 1886 p. 163.

³ Als analog bieten sich dialectische Formen wie *Kinner* (*Kinder*), *annere* (*andere*), *himme*, (*hinten*; mit Ausfall des *n*), *unne*, *unner* (*unten*, *unter*), *kamman* (*kann man*), *vommir* (*von mir*) u. ä.; noch weitergehend ist z. B. die Assimilation in *Muffel* (= *Mundvoll*); auch der Schüler sagt im gewöhnlichen Leben *fūmpf* (*fünf*) und *confirmieren* statt *fünf* und *confirmieren*. Schriftdeutsch ist die Form *Hoffahrt* = *Hochfahrt* (noch vorhanden im Adjectiv *hochfahrend*). Auch geographische Namen wie *Bamberg* = *Babenberg*, *Homburg* = *Hohenburg*, *Schaumburg* = *Schauenburg* lassen sich hier verwerten.

- f) Abwerfen der Endung bei den Imperativen *dic, duc, fac, fer*¹.
 g) Zusammenstellungen von Formen wie *desultum (desilio), sepultum (sepelio), cultum (colo)*, wobei auch *prudens (=providens)* und *vult (volo)* vielleicht Anschluß finden.

IV. Betrachtung einer Wortfamilie.

Beispiel: *sto.* 1. *Composita.* a. mit einfacher, b. mit mehrsilbiger Zusammensetzung: *ab — ad — con (constatieren) — in — ob — per — prae (prästieren), ante — circum;* c. mit Reduplication: *si-sto.*

2. Vom Supinalstamme abgeleitete Worte: *status (Status), statio (Station), statua (Statue), statura (Statur), statim (= stehenden Fußes);* ferner die Fremdwörter *Statist, Statistik, statistisch.* Als Weiterbildung kann man noch *statuo (von sisto — statum)* mit seinen Ableitungen betrachten lassen.

V. Synonymische Zusammenfassungen:

z. B. die Worte für *glauben, meinen:* *puto, existimo, arbitror, opinor, censeo, duco, sentio.*

VI. Transitiva und Intransitiva:

concremo, incendo, uro — ardeo, flagro; traduco, transfero, traicio (Trajectboot), transporto (Transport), transmitto — transeo (Transithandel), transgredior, (auch transveho — transvehor).

VII. Zusammenstellung von Phrasen:

wie *bellum parare, inferre, gerere, ducere, trahere, conficere;* im Anschluß daran

VIII. Betrachtung sachlicher Gebiete,

z. B. des Krieges und alles dessen, was damit zusammenhängt, in der Weise wie es Fries, *Neue Jahrb.* 1878 S. 233 u. *Lehrpr.* XXXIII S. 75 angiebt.

IX. Zusammenstellungen ähnlich lautender Worte,

die leicht zu verwechseln sind, z. B. *cado, caedo, cedo; torqueo, torreo, terreo, tero.* (Vgl. auch Fries, *Lehrpr.* XXXIII, 73).

Im Vorstehenden habe ich schon gelegentlich hinter einzelnen Worten und Formen die daraus in unsere Sprache übergegangenen Fremdwörter zum Teil mit angegeben. Daraus erwächst ein nicht geringer Nutzen für Sprachbildung und Sprachgefühl des Schülers². Denn einmal gewinnt er einen Einblick in die große Zahl der fremden Worte, die seine eigne Sprache auf allen Gebieten durchdrungen haben³; andererseits bieten diese dem Lehrer vor-

¹ Ähnliche Formen haben wir im Deutschen: *Sag an, wer sind die Wächter treu (Klein Roland), Führ uns zum Siege (Gebet während der Schlacht),* wo die ausgefallene Endsilbe auch durch den Apostroph ersetzt werden kann. Zahlreiche andere Beispiele bietet der Dialect, z. B. im Abschwächen der Infinitivendung wie *komme* statt *kommen*.

² Vgl. Willmann, *Päd. Vorträge*, 2. Aufl. p. 74. Leipzig. 1886; daselbst wird auch ihr Wert für die Geschichte und Geographie etwas näher beleuchtet.

³ Auch hier kann der Lehrer mannigfache Gruppierungen vornehmen, wie z. B. aus den in der Handelsgeographie vorkommenden Worten (die das Schulbuch gebraucht): *Export, Import, Transithandel (Belgien), Kolonialwaaren (Hamburg)* u. s. w. Werden die Schüler übrigens an Gruppierungen gewöhnt, so stellen sie solche oft von selbst zusammen; so wurden mir einmal gelegentlich einer Wortableitung *Comité, Comet, Comitatus* und *Commission* gebracht. Besonders die Erklärung des den Schülern aus einem Liede bekannten Wortes *Comitatus* hatte für sie, weil in einer Universitätsstadt wohnend, großes Interesse.

treffliche Anknüpfungspunkte zum Auffinden der Bedeutung lateinischer Vocabeln und Formen¹, die er dem Schüler neu zuführen will; ich erinnere nur an die Feststellung der Vocabeln bei Beginn eines neuen Lesestücks. Betont man jedoch dem Schüler gegenüber die verderbliche Wirkung der Fremdwörter für die Muttersprache, so wird diese Thatsache zugleich Gelegenheit geben, sie von ihm durch gute deutsche Worte oder Ausdrücke ersetzen zu lassen. Abgesehen von dem Werte solcher Übungen als Denkübung überhaupt bereichern sie auch den Wortschatz des Kindes und geben ihm das Bewußtsein der Bildungsfähigkeit seiner Muttersprache, eine Erscheinung, die durch besondere Übungen im deutschen Unterrichte ihre Bestätigung findet².

In den vorstehenden Ausführungen habe ich schon zu zeigen versucht, in wie mannigfachen Beziehungen die deutsche und die lateinische Sprache zu einander stehen, und wie zahlreiche Anknüpfungspunkte nach jeder Seite hin vorhanden sind. Für den deutschen Unterricht speciell geben die schriftlichen Übungen (Dictate, Aufsätze, freie Arbeiten), Gedichte, prosaische Lesestücke, Worte des Lehrers und Schülers die ausgedehnteste Gelegenheit zu einem Einblick in das Leben und Schaffen der Sprache. Auch hier sind zeitweilige Gruppenbildungen sehr geeignet, das Sprachgefühl des Schülers zu entwickeln und seinen Wortschatz zu bereichern. Gestattet es dabei die Ähnlichkeit des beiderseitigen Sprachgebrauchs oder der Wortbildung, so liegt es naturgemäß im Interesse einer intensiveren Behandlung des Sprachunterrichts überhaupt, in diesem Falle auch auf solche Erscheinungen im Lateinischen überzugreifen. Eine Reihe von Gruppen lasse ich nun folgen³.

I. Zusammenstellung bildlicher Ausdrücke:⁴

Ins Auge fassen, im Auge haben, ins Auge fallen (daher: augenfällig, mit augenscheinlich zusammenzustellen), in die Augen stechen, im Auge behalten, ein Auge zudrücken, ein Auge auf etwas werfen, die Augen gehn mir über; oder: das Leben lassen (= hingeben), aber einem das Leben lassen (= schenken), ins Leben rufen, es geht mir ans Leben, er will mir ans Leben.

II. Angabe gut deutscher Formen oder Ausdrücke statt seltener oder veralteter

nach Abschluß eines Lesestücks, z. B. aus dem Gedichte Roland Schildträger: stand = stund, that = thät; Eile = Hast; halten, ansehen, glauben = vermeinen; (Tannen-)Wald = Tann; hell = licht (zusammengesetzt in hellicht), Schild = Tartsche; Stelle, Ort, Platz = Stätte; gelegentlich des letzteren Wortes kann eine Zusammenstellung seiner Composita stattfinden: Begräbnisstätte, Brandstätte, Feuerstätte, Opferstätte, Richtstätte, Werkstätte und Werkstatt, Lagerstätte und Lagerstatt.

¹ So benutzte ich einmal das Wort Tortur, um einen besseren Schüler, der das Supinum von torqueo falsch angab, dieses finden zu lassen; denn er wußte, daß die meisten Wortableitungen von Verben dem Supinalstamme angehören.

² Vgl. das Beispiel S. 14, V.

³ Zu dem Ganzen vgl. den instructiven Aufsatz von G. Völker im Pädag. Arch. 33 S. 597: Die Aufgaben des zu verstärkenden deutschen Unterrichtes der unteren Klassen. Proben aus einer dem Lesebuch entnommenen Beispielsammlung gibt Oberländer, Zeitschr. f. d. Realschulwesen XVII, p. 582 ff.

⁴ Hildebrand, Vom deutschen Sprachunterricht, p. 108 ff.

III. Zusammenstellung synonymischer Worte oder Redensarten:

wie: den Geist aufgeben, das Leben (die Seele) aushauchen, aus dem Leben scheiden, ins Gras beißen u. ä.¹

IV. Auffindung transitiver Worte von intransitiven ausgehend und umgekehrt:

fällen (fallen machen) — fallen, setzen (sitzen machen) — sitzen, tränken (trinken machen) — trinken, flößen (fließen machen) — fließen; ebenso drängen — dringen, senken — sinken, schwimmen — schwimmen, legen — liegen, schellen — schallen².

V. Betrachtung einer Wortfamilie.

Beispiel: stehen. a. Komposita; ab, an, auf, aus, be, bei, ein, ent, er (Weiterbildung: aufstehen, Auferstehung), ge (Weiterbildung: eingestehen, Eingeständnis, zugestehen, Zugeständnis), nach, über (1. = ich stehe über ihm [an Rang], 2. ich überstehe etw., z. B. eine Krankheit), unter (1. = ich unterstehe ihm, er ist mein Vorgesetzter, 2. = ich stehe unter ihm, z. B. an Bildung), um, ver, vor (bevorstehen), zu, zurück (dagegen: Rückstand, rückständig).

b. Substantiva: Stand: Abstand (1. = Entfernung, 2. = Verzicht, z. B. Abstand nehmen von etw.), Anstand (1. = Höflichkeit, Gesittung, 2. = Bedenken (die Sache hat keinen Anstand), 3. in dem Jagdausdruck: er geht auf den Anstand), Aufstand, Ausstand (1. = Arbeitseinstellung, 2. = Guthaben, gewöhnlich im Plural: Ausstände), Bestand, Beistand (Rechtsbeistand = Advocat), Umstand, Verstand (Unverstand), Vorstand, Rückstand, Zustand; ferner Weiterbildungen von Stand und seinen Komposita: Wohlanständigkeit, Unanständigkeit, Beständigkeit, Unbeständigkeit, Geständnis (Zugeständnis), Verständnis, Zuständigkeit (Competenz), Standhaftigkeit; andere Substantivbildungen von stehen sind: Entstehung, Vorsteher.

c. Adjectiva: 1. ständig, anständig (unanständig), aus, be, ge, ver, rück, zu. 2. aufständisch. 3. umständlich (Umständlichkeit), verständlich (Unverständlichkeit), 4. standhaft (Standhaftigkeit).

VI. Zusammengesetzte Verba.

1. Vollständige Zusammensetzung: be, ent, er, ge, ver, umstehen (ich umstehe).
2. Unvollständige Zusammensetzung: ab, an, auf, aus, bei, ein, nach, vor, zustehen (ich stehe zu).
3. Vollständige und unvollständige Zusammensetzung je nach der Bedeutung: überstehen, unterstehen, übersetzen, übergehen, übertreten, umgehen, unterhalten, unterlaufen, unterstellen, überkommen — mit Beispielen und Angabe der Betonung im Infinitiv in jedem Fall.
4. Doppelte Zusammensetzung: auferstehen, eingestehen, zugestehen; vgl. lat. abscondo deperdo, recognosco.

Das Ergebnis der in vorliegender Betrachtung gegebenen Gesichtspunkte dürfte kurz gefasst in folgenden Forderungen bestehen:

¹ Ähnlich im Lateinischen: de vita decedere, animam efflare od. edere, diem supremum obire.

² Hildebrand, a. a. O. S. 92 ff. Im Lateinischen kann der Lehrer hier auf *sido* — *sedeo*, *caedo* — *cado* hinweisen, wenn auch die beiden letzteren streng genommen nicht mit einander verwandt sind; vgl. Engelhard, Stammzeiten d. lat. Conj. § 11, 5 u. 6.

1. dem Schüler gegenüber der Einwirkung des Lateinischen sein Sprachgefühl möglichst zu entwickeln und zu stärken, ihm ferner Correctheit und Gewandtheit im Gebrauche der Muttersprache zu sichern; dabei ihn jedoch

2. auf die Ähnlichkeiten und

3. auf die Verschiedenheiten des beiderseitigen Sprachgebrauchs stets aufmerksam zu machen.

Eine strenge Achtsamkeit auf seine Fehler und eine stete Kritik der Ausdrucksweise, sei es bei Nacherzählungen im Deutschen, bei Inhaltsangaben im Lateinischen oder bei irgend einer abschließenden Zusammenfassung nach Beendigung einer methodischen Einheit, erweist sich dabei als besonders förderlich. Werden in erster Linie stets die Mitschüler des Erzählenden zur Kritik angehalten — die sich übrigens nicht nur auf die Form, sondern auch auf den Inhalt zu erstrecken hat — so schärft sich ihr Ohr bald für die Verstöße gegen die Muttersprache, und sie werden in Zukunft bestrebt sein, selbst solche möglichst zu vermeiden.

II. Geographie.¹

Wenn auch der geographische Unterricht zu der sprachlichen Bildung naturgemäß nicht soviel beizutragen vermag wie der lateinische und deutsche², so kommen doch dabei eine Anzahl von Namen vor, deren Deutung geeignet ist, das sprachliche Interesse des Schülers zu wecken und seine Mitarbeit beim Auffinden des Wortsinns in Anspruch zu nehmen. Mancher Vorgang aus der lateinischen oder deutschen Wortbildung wird dadurch eine Stütze erhalten oder als Anknüpfungspunkt dienen können. Tritt vollends zu der sprachlichen Erklärung eine sachliche hinzu, so hört gar mancher Name auf, ein unverständlicher Laut zu bleiben, und die kindliche Phantasie hat den weitesten Spielraum³.

Ich habe hier weniger die gewöhnlichen und oft von selbst verständlichen Zusammensetzungen mit berg, burg, hafen, heim, wald u. ä. oder Namensableitungen politischer und physikalischer Gebiete von dem Namen des dort ansässigen Volksstammes (z. B. schwäbisch-bayrische Hochfläche) im Auge — obgleich sich auch hier gelegentlich eine gruppierende Zusammenstellung im Interesse der leichteren Einprägung empfiehlt — sondern z. B. Namen wie Coblenz — lat. ad Confluentes, Cöln — Colonia (Agrippina), Trier — Augusta Trevirorum, Mainz — Moguntiacum, Augsburg — Augusta Vindelicorum, Regensburg — Castra Regina, Passau — Castra Batava (vgl. Bataver, Batavia, Betuwe). Wie aus diesen römischen Castellen allmählich die jetzigen blühenden Städte entstanden sind, so haben auch im Laufe der Zeit ihre Namen in der Volkssprache eine veränderte Gestalt angenommen, die jedoch

¹ A. Thomas, Etymologisches Wörterbuch geographischer Namen (Leipzig, Hirt; alphabetisch geordnet). A. Ganzenmüller, Erklärung geographischer Namen (Leipzig, Fock; nach Erdteilen und Ländern geordnet). Von dem großen Werke von Egli, Nomina geographica (Leipzig, Brandstetter; alphabetisch geordnet) erscheint eben die erste Lieferung d. zweiten Auflage. Vgl. auch Behaghel, die deutsche Sprache (Leipzig, Freitag) p. 225 ff. Willmann a. a. O. p. 63.

² Vgl. auch S. 11, Anm. 3 und S. 12, Anm. 3.

³ Allerdings gilt dies vorzugsweise für die Erklärung aufserdeutscher resp. aufseuropäischer Namen, wie Thomas a. a. O. in der Vorrede ausführt.

noch Spuren der ursprünglichen Bezeichnung in sich trägt. Dabei denkt der Schüler unwillkürlich zurück an die Zeiten der Freiheitskämpfe seiner Vorfahren gegen die Römer, für deren Kriegszüge¹ im Westen und Süden Germaniens neben einer Reihe anderer Castelle hauptsächlich die eben erwähnten den Ausgangspunkt bildeten.

Gehen wir nun zu den Städten Deutschlands im Osten, so beweisen hier die zahlreichen Endungen auf *itz* slavischen Ursprung; umgekehrt wird auch diese Endung bei ihrem Vorkommen in Ortsnamen zwischen Elbe und Oder sowie auf der linken Seite der Elbe dem Schüler im allgemeinen den Schlufs gestatten auf slavische Ansiedelungen aus einer Zeit, wo unsere Vorfahren im Kampfe gegen Anwohner oder Eindringlinge dieses Volksstammes nicht immer siegreich waren.² In denselben sachlichen Zusammenhang gehört auch die Endung *ow* in Namen zwischen der Elbe und Oder: Spadow (Spandau), Treptow, Teltow, Warnow, Dievenow, Finow (— Kanal) u. s. w.³

Aus der keltischen Zeit ist — im Gegensatz zu der Wohnart der Germanen in zerstreut liegenden Gehöften — die Niederlassung *Halle*⁴ bekannt, die Bezeichnung dieses Volkes für den Ort der Salzgewinnung⁵, die sich auch in Reichenhall, Leopoldshall, Schwäbisch-Hall, Theodorshall, Friedrichshall, Ludwigshall noch findet (vgl. auch Hallein, Hallstadt). In denselben Zusammenhang lassen sich weiter die Namen Salzhausen, Salzschlirf, Salzbrunn, Salzungen, Salzwedel, Saale, Salzach, Saalach einordnen.

Die Endungen der beiden letztgenannten Flüsse führen uns auf den in seiner Vollständigkeit (Ache⁶, vgl. Gasteiner Ache) fast nur noch in den Alpen erhaltenen altdeutschen Ausdruck für Gewässer — *aha*, der dem Schüler wieder in Brigach, Wertach, Schwarzach, zu *a* verkürzt in Brega, Fulda, Schwarzach, Werra sowie als *au* im Namen Königsau vorkommt⁷. Dieselbe Bedeutung hat die Endung *ara* in Ahr (Ahrweiler, Neuenahr), Aar (Nebenfluß der Lahn), Aare (Aarau, Aargau)⁸, sowie in Neckar, Isar und zu *er* abgeschwächt in Wetter, Aller, Iller, Ocker.⁹

Schon der Name [ad] *Confluentes* zeigte den Schülern den Grund zur Benennung dieser römischen Ansiedelung. Auch im Deutschen lernt er eine solche kennen in den zahlreichen

¹ Die Züge des Drusus, des Gründers vieler solcher Castelle am Rhein, und des Varus lernt der Schüler schon in den ersten Wochen des Schuljahrs im deutschen Unterrichte kennen. Vgl. Schiller, die einheitl. Gestaltung und Vereinfachung d. Gymnasialunterrichts p. 44 u. 47.

² Vgl. Frick, Lehrpr. II p. 109 u. Anm. 1. Hierher gehören auch die Lausitzer Wenden (Spreewald) und die Altenburger Bauern.

³ Auch Städte mit slavischer Bauart (Posen, Breslau: der Ring) lernen die Schüler kennen. Weist das Lehrbuch darauf hin, so kann man in diesem Zusammenhang an andern slavischen Namen wie Bautzen (Budissin), Breslau (Wratislaw), Mährisches Gesenke (Eschengebirge, von jesenik Esche), Leipzig (von lipa, eigentlich Lindenstadt, vgl. Lindenau in der Nähe von Leipzig) ebenfalls die Einwirkung der Zeit auf die Umwandlung der Sprache nachweisen.

⁴ Ebenso die keltischen Niederlassungen Metz und Trier; die heutigen Halloren (Salzsieder?) sind noch Abkömmlinge der alten Kelten.

⁵ Nach Kirchhoff, Schulgeographie p. 171, 3; anders Seydlitz, grofse Schulgeographie p. 346.

⁶ Vgl. Kirchhoff, a. a. O. p. 193, 2. Ache = aqua, noch in Aachen (aquae) erhalten.

⁷ Auch zu *e* abgeschwächt in: Hunte, Leine, Lenne, Lippe.

⁸ Auch in Waldeck gibt es ein Flüschen Aar, an der Arolsen gelegen ist.

⁹ Ähnliche durch die Bequemlichkeit in der Aussprache abgeschwächte Endungen sind dem Schüler aus dem Sprachunterrichte bekannt. Vgl. S. 12, Anm. 1 und S. 16, Anm. 7.

in die Bildung und Umbildung der Sprache gewähren¹, so dürfen sie doch nicht zu sehr in den Vordergrund gestellt werden.² Nur einer stärkeren Hervorhebung dieses Moments im geographischen Unterricht soll hier das Wort geredet werden, und dazu bietet jeder Rückblick nach Abschluss einer größeren methodischen Einheit, besonders aber die nach Beendigung des Gesamtsumms am Schlusse des Schuljahres noch vorhandene Zeit reichlich Gelegenheit.

¹ Auch auf derartige Andeutungen des Lehrbuchs kann der Lehrer zuweilen hinweisen, z. B. Wasgau = lat. Vosegus (falsch: Vogesen); Dunkelboden (Löfsboden an d. Donau) = Dun-Ga, d. h. Donaugauboden.

² Dies will z. B. Haselmayer in seinem Buche: Ueber Ortsnamenkunde (Würzburg, J. Kellner, 1890) gethan haben.



in die Bildung und Um
den Vordergrund gestell
geographischen Unterric
blick nach Abschluss eine
des Gesamtpensums an

¹ Auch auf derartige
= lat. Vosegus (falsch:
Boden.

² Dies will z. B. Ha
gethan haben.

dürfen sie doch nicht zu sehr in
vorhebung dieses Moments im
n, und dazu bietet jeder Rück-
onders aber die nach Beendigung
andene Zeit reichlich Gelegenheit.

hrer zuweilen hinweisen, z. B. Wasgau
Donau) = Dun-Ga, d. h. Donaugau-

menkunde (Würzburg, J. Kellner, 1890)



Druck der Wilh. Keller'schen Drucker (H. Keller, Hermann u. L. Preisag) Giessen.