

Mitteilungen aus den Lehrplänen des Königlichen Progymnasiums.

I. Ausgeführter Lehrplan für den deutschen Unterricht.

5. Teil.

E. Unterweisung 1. in der Grammatik sowie in der Setzung der Interpunktionszeichen, 2. in der Rechtschreibung.

1. Grammatik und Zeichensetzung.

(Fortsetzung.)

Seit der Drucklegung des letzten Programmes sind folgende Hilfsmittel erschienen: Cramer, Die Stellung des deutschen Unterrichts in den drei unteren Klassen. Vortrag, gehalten auf der Versammlung des Vereins rheinischer Schulmänner am 7. April 1896, abgedruckt im »Gymnasium« 1896 Nr. 21. Cramer spricht über angelehnten, selbständig und planmäßig erteilten Unterricht. Vgl. die Abhandlung des letzten Jahresberichts S. 14—20. — Wendt, Der deutsche Unterricht und die philosophische Propädeutik. IV. Band 1. Hälfte. VII. Abt. des Handbuchs der Erziehungs- und Unterrichtslehre von Baumeister. München 1896. S. 30—38. W. behandelt die Methodik des grammatischen Unterrichts in großen Zügen und gibt manchen praktischen Wink. — Übungen zur deutschen Grammatik mit einem Abriss der deutschen Sprachlehre. Von G. Bötticher. Leipzig 1896. Im 1. Teile (Seite 1—24) giebt B., vom Beispiele ausgehend, beachtenswerte methodische Anweisungen und bietet, was die Vorrede erwarten läßt, ausreichenden, passend gewählten Übungsstoff. — Matthias, Kleiner Wegweiser durch die Schwankungen und Schwierigkeiten des deutschen Sprachgebrauchs. Leipzig 1896. M. giebt in Fällen des Zweifels rasche Auskunft.

Lehrmittel: Buschmann, Leitfaden für den Unterricht in der deutschen Sprachlehre. Trier, Lintz. — Linnig, Deutsches Lesebuch. 1. Teil. Anhang: Deutsche Sprachlehre. IV. Satzlehre in Beispielen. Paderborn, Schöningh.

Vorbemerkungen.

Die hier folgenden Erläuterungen zu den Lehraufgaben der einzelnen Klassen bilden keinen Kommentar zu der eingeführten Grammatik, vielmehr sollen sie an bestimmten Beispielen zeigen, wie die in der vorigjährigen Abhandlung S. 15—23 dargelegten Grundsätze für die Erteilung des grammatischen deutschen Unterrichts in der Praxis ihre Anwendung finden. In ihnen wird auf Grund der gesammelten Erfahrung ferner dasjenige hervorgehoben, wogegen die Schüler in besonderem Maße zu fehlen pflegen. Dies sind teils Dinge, welche ihnen überhaupt Schwierigkeit machen, ohne daß sie gerade durch sprachliche Eigentümlichkeiten ihrer Heimat geschaffen werden, teils sind es sogenannte ortsübliche Fehler, das sind solche, welche dem Schulorte und dessen weiterer Umgebung, also für uns dem Gebiete der oberen Nahe und Blies, zum Teil auch dem der Saar und Mosel eigentümlich sind, und welche der Schüler außerhalb des Unterrichts von Jugend an gehört hat und noch täglich hört. Auf diese Fehler hat die Schule besonders ihr Augenmerk zu richten; sie hat auf allen Stufen in den Schülern das Bewußtsein zu wecken, daß sie, wenn sie hochdeutsch sprechen oder schreiben, sich von ihnen frei machen müssen. Dies ist für Schüler aus der hiesigen Gegend aber schwieriger als für solche aus dem niederdeutschen Sprachgebiete, welche ihre plattdeutsche Mundart

als eine besondere, von der hochdeutschen scharf geschiedene Sprache empfinden und daher nicht so leicht in die Versuchung kommen, ihre Formen und Wendungen ins Hochdeutsche zu übertragen.

Erläuterungen zur Lehraufgabe der Sexta.

1. Die ersten Unterweisungen betreffen die Einführung in die Teile des einfachen Satzes; nebenher gehen Übungen im Deklinieren und die Aneignung der grammatischen Bezeichnung der Redeteile, welche in der Reihenfolge angeeignet werden, wie es das jedesmalige Bedürfnis erheischt. Formenlehre und Satzlehre sind aber, worauf schon früher hingewiesen ist, nicht nacheinander, sondern nebeneinander zu behandeln und möglichst ineinander zu verweben. Wie nämlich der Lehrer im naturgeschichtlichen Unterrichte den Kopf, die Gliedmaßen der einzelnen Tiere nicht für sich beschreibt, sondern ihre verschiedenartige Gestaltung an den einzelnen Tieren als Teile ganzer Körper vorstellt und dann erst in systematische Zusammenstellung bringt, so werden wir auch im deutschen Unterrichte die Wortformen nicht als unorganische, selbständige Wesen für sich allein betrachten, sondern sie zunächst als Glieder eines organischen Satzganzen dem Schüler vorführen und dann, wenn am Satze selbst die einzelnen Redeteile und ihre Funktionen erkannt sind, diese einzeln für sich behandeln. Wie dies passend geschieht, zeigen die Ausführungen Kerns im Leitfaden für den Anfangsunterricht in der deutschen Satzlehre. S. 7 ff.

2. Die Art und Weise, wie die Einführung in die Grundzüge der Satzlehre im Unterrichte vor sich geht, ist in der Abhandlung des letzten Programms S. 20—21 im einzelnen nachgewiesen worden. Das dort näher bezeichnete Verfahren, bei der Satzanalyse von der Bestimmung des Prädikates auszugehen, empfiehlt sich schon aus einem äußeren, praktischen Grunde: hat doch in der Regel wenigstens jeder Satz nur ein Prädikat, während oft mehrere Subjekte in ihm sich zeigen. Später wird man, wenn die Schüler genügend Übung erlangt haben, die Sache kürzer behandeln, indem man sie Prädikat mit Subjekt zusammen nennen läßt. Für den Anfang genügt es ferner, sagen zu lassen, das Prädikat sei immer ein Zeitwort; erst wenn in dem fremdsprachlichen Unterrichte Infinitiv und Partizip vorgekommen sind und der Begriff »verbum finitum« den Schülern geläufig geworden ist, kann man sich der genaueren, in die Grammatik aufgenommenen Erklärung Fr. Kerns bedienen, wobei man »finite Formen« als solche erklärt, in denen die Bezeichnung einer Person enthalten ist.

3. Zu Buschmann §. 5, 3. Sehr verbreitet ist hier die Gewohnheit, einer Anzahl von Wörtern die unrichtige Geschlechtsbezeichnung zu geben. Masc. sind hier: Bier, Butter, Dach, Gehalt (= Diensteinkommen), Lohe, Tinte, Wurst; fem.: Bach (das Grundstück, auf welchem das Progymnasialgebäude steht, hat im Kataster die Bezeichnung: »in der untersten Bosenbach«), Fenster, Rabe; neutra: Platz, Regenschirm, Schürze, Weste.

4. Das Verfahren, die Deklination der Substantive, Adjektive, Pronomina auf induktivem Wege verständlich zu machen, zeigt in sorgfältig ausgeführten Lehrgängen Hellwig in der schon erwähnten Abhandlung: Die Technik des Elementarunterrichts in der deutschen Grammatik. Berlin 1895. Beilage zum Jahresberichte der V. Realschule. S. 10—15, 22—24.

Bei den Deklinationsübungen ist im einzelnen zu beachten:

a. Der immer mehr aufkommenden Unsitte, im Gen. der st. Deklination, ferner im Dativ, besonders aber im Acc. Sing. der schw. die Flexionsendungen auszulassen, ist entgegenzutreten; falsche Formen wie des Pastor, Rektor, Direktor, den Bär, Fürst u. a. bedürfen besonderer Besprechung, ebenso der unrichtig gebildete Plural: die Fenstern.

b. Die Deklinationsübungen sind nicht auf einzelne Wörter zu beschränken, sondern auch in ganzen, im vernünftigen Zusammenhange stehenden Sätzen vorzunehmen. Beispiele: Der Kampf beginnt. Das Getöse des Kampfes ist furchtbar. Der Feige entzieht sich dem Kampfe. Der Krieger liebt den Kampf. — Beispiele für die Deklination der Adjektive: Der tapfere Krieger rüstet sich. Die Wunden des tapferen Kriegers sind ehrenvoll. Dem tapferen Krieger gefällt der Kampf. Den tapferen Krieger schmückt der Kranz. — Der Gesandte reist ab. Die Aufträge des Gesandten sind wichtig. Dem Gesandten gelingt die Versöhnung. Der König belohnt den Gesandten. — Der Schüler wird hier darauf aufmerksam gemacht, daß das *m* des Dativs nur einmal gesetzt ist. — Es empfiehlt sich ferner, verschieden deklinierende Substantive nebeneinander zu stellen, z. B. Der Bruder und die Schwester kommen an. Ich gedenke des Bruders und der Schwester u. s. w. Mehr Beispiele bietet die früher empfohlene Abhandlung von Freyer. Löbau 1891. Pr.

5. Erhebliche Schwierigkeit macht dem Schüler die Erkennung des Kasus bei vorgeschobenem oder eingeschobenem Genitiv, der den zugehörigen Artikel verdrängt hat, z. B. »Gottes Finger erkennen wir in manchem, was geschieht. Vertraue dich in allem Gottes Führung an«. Besonders ist dies der Fall bei Abhängigkeit von Präpositionen, z. B. »An Gottes Segen ist alles gelegen. Legt Balsam auf des Reiters Wunde. In der Erde Schofs senken wir die Leiche«. Fälle dieser Art werden oft und zahlreich besprochen. Hierbei ist zunächst wenigstens solche Stellung der Wörter zu wählen, welche den Kasus erkennen läßt, also: an dem Segen Gottes, auf den Hieb des Reiters, in den Schofs der Erde. Besonderer Besprechung bedarf: aus aller Herren Länder, unrichtig statt Ländern, ein Ausdruck, den man sehr oft in falscher Form gedruckt findet.

6. Die Unterscheidung der starken und schwachen Biegung bei der Deklination wie Konjugation wird in folgender Weise vermittelt. Nach den früher dargelegten Grundsätzen geht die unterrichtliche Behandlung von der Betrachtung bestimmter Einzelbeispiele aus. Der Lehrer schreibt sie an die Holztafel und hält die Schüler an, ihre Beobachtungen auszusprechen sowohl über das, was an diesen gemeinsam ist, als auch darüber, wie sie sich voneinander unterscheiden. Das Beobachtete wird in Worte zusammengefaßt, und das hier waltende Sprachgesetz ist gefunden.

An der Tafel erscheint z. B. folgendes Bild:

Der Fürst,	Der Bube,
Des Fürsten,	Des Buben,
Dem Fürsten,	Dem Buben,
Den Fürsten.	Den Buben.
Die Fürsten,	Die Buben,
Der Fürsten,	Der Buben,
Den Fürsten,	Den Buben,
Die Fürsten.	Die Buben.

Unter diese Formen schreibt der Lehrer folgende:

Das Kind,	Der Baum,
Des Kindes,	Des Baumes,
Dem Kinde,	Dem Baume,
Das Kind.	Den Baum.
Die Kinder,	Die Bäume,
Der Kinder,	Der Bäume,
Den Kindern,	Den Bäumen,
Die Kinder.	Die Bäume.

»Wie viele Formen erscheinen in der unteren Gruppe, welche von den Formen des Nom. Sing. verschieden sind? — Die Schüler werden auf Grund eigener Beobachtung finden, daß 4 Formen vom Nom. Sing. verschieden sind, daß also jede Reihe 5 verschiedene Formen aufweist. Jetzt werden die beiden Gruppen deklinierter Beispiele miteinander verglichen, und hierbei erkennen die Schüler, daß der Unterschied der Kasus bei der einen Gruppe schwach und fast nur durch Zuhilfenahme des Artikels, bei der anderen dagegen recht stark hervortritt. Wird dies erkannt, so ist auch schon dem Sextaner klar geworden, daß die Bezeichnungen »starke« und »schwache« Deklination keine inhaltlosen, unverständlichen sind. Die an diesen Wörtern gefundenen Kennzeichen der st. und schw. Deklination auswendig lernen zu lassen, wäre ganz verkehrt; es genügt, wenn der Schüler Sicherheit gewinnt in der Bildung der Formen und bei den vorkommenden Beispielen die starke und schwache Bildung zu scheiden versteht.

Noch leichter kann der Lehrer, wenn er später zur Behandlung des Zeitworts gekommen ist, dem Schüler das Verständnis des Unterschiedes zwischen starker und schwacher Konjugation übermitteln. In zwei Reihen nebeneinander schreibt er etwa folgende Verbalformen auf die Tafel:

- | | |
|----------------------------------|---------------------------------|
| 1. schicke, schickte, geschickt, | 1. finde, fand, gefunden, |
| 2. sage, sagte, gesagt, | 2. schlage, schlug, geschlagen, |
| 3. rede, redete, geredet. | 3. rate, riet, geraten. |

Die Schüler werden die Beobachtung aussprechen, daß die Verba in der ersten Reihe im Imperfekt die Endungen — te oder — ete, im Part. der Vergangenheit — t oder — et zeigen, daß dagegen die Verba der zweiten Reihe ohne einen solchen Zusatz des — te, aus sich, durch Umwandlung des Vokals, das Imperfekt und das Partizip der Vergangenheit bilden. Nun weist der Lehrer

darauf hin, daß — te der Rest eines Zeitwortes »thun« ist, der zur Bildung des Imperfekts dem Stamme angehängt wird. Diese gewiß den Schüler anziehende Entdeckung macht er nutzbar durch den Hinweis darauf, daß eine ähnliche Umschreibung des Imperfekts in Volksliedern und anderen Gedichten, in denen ein volkstümlicher Zug vorherrscht, auch jetzt noch sich findet. Es erinnern sich die Schüler an die ihnen im Gedächtnis haftende Stelle aus der »Schwäbischen Kunde«: »und thät nur spöttlich um sich blicken«. — Die Beobachtungen ergeben folgende Regeln: 1. Schwach konjugieren diejenigen Verba, welche im Imperfekt — te oder — ete, im Part. der Vergangenheit — t oder — et anfügen, 2. stark konjugieren alle anderen Verba, welche das Imperfekt aus sich selbst, ohne Hinzunahme des haltenden — te bez. — ete, bilden können und im Partizip der Vergangenheit die Endung — en zeigen. Ist dieser Unterschied erfaßt, so wird es auch für die Schüler nicht schwer sein, Formen wie brannte, kannte, sandte, brachte, dachte als schwach bildende zu erkennen, da auch diese nur vermittels des stützenden — te ihr Imperfekt bilden können. Bezüglich der Vokalveränderung in diesen Formen bescheidet der Lehrer die Schüler mit den Worten: »Diese Veränderung werdet ihr erst später begreifen können«.

Dagegen lernen die Schüler wohl den Namen »Ablaut« und seine Bestimmung bei der Bildung der starken Formen; auch werden sie geübt, diesen von der ihnen aus der Besprechung der Deklination her bekänten Erscheinung des Umlautes zu unterscheiden. Sind die Kennzeichen der st. und schw. Konjugation erfaßt, dann werden die Formen der am häufigsten vorkommenden Verba tüchtig mündlich geübt, für sich allein, besonders aber in kleinen Sätzen, und das thut not; denn gar manchmal machen im mündlichen wie schriftlichen Gebrauche die Schüler Fehler gegen die stark wie schwach bildenden Präterita. Weniger oft vorkommende Verba sowie Einzelheiten in der Bildung bleiben für das folgende Jahr verspart. — Die Ablautsreihen selbst werden nicht auswendig gelernt; wohl aber hat es sich als praktisch erwiesen, von jeder Reihe ein bestimmtes Zeitwort durch fleißige Übung so fest einzuprägen, daß der Schüler in Fällen des Zweifels nach diesem selbst zu entscheiden vermag. Es sind an hiesiger Anstalt hierzu bestimmt: binden, beginnen, befehlen, flechten, bitten, essen, fahren, stehen, befeilsen, bleiben, biegen, saugen, lügen, blasen, heifsen, laufen, stossen; für die folgende Klasse werden zurückgestellt: erwägen, glimmen, gären, gebären, kommen, löschen, schwören, wiegen; saugen, hangen, gehen, rufen.

7. Daneben stellt der Lehrer zahlreiche Übungen in der Bildung der einzelnen Personen und Zeiten an. Besonders ist auf folgendes zu achten:

a. Schwierigkeiten macht, wie der lateinische Unterricht zeigt, dem Schüler die Unterscheidung des Ind. Fut. Akt. vom Präs. Pass., zumal bei denjenigen Verben, bei welchen diese Formen gleichklingen: begraben, beladen, empfangen, erschlagen, verlassen, verraten.

b. Die unrichtigen Formen: es geben, ich bin vergessen, ich habe begegnet, es macht kalt (frz. il fait froid), ich habe kalt (frz. j' ai froid), welche man so oft aus dem Munde der Schüler wie der Erwachsenen hören muß, werden der Gegenstand wiederholter Besprechung sein, doch so, daß die Hauptsache die Gewöhnung an das Richtige bleibt.

c. Der Umstand, daß es hier ortsüblich ist, jeden Konjunktiv des Imperfekts vermittels »würde« zu umschreiben, nötigt den Lehrer, von der untersten Stufe an der richtigen Bildung dieser Form die volle Aufmerksamkeit zuzuwenden, damit die Schüler eine gewisse Scheu, sie zu bilden, ablegen, wenn ihnen die richtigen Formen durch Übung recht geläufig geworden sind. Die zusammenfassende Besprechung des Gebrauchs von: würde, würdest u. s. w. muß aber einer späteren Stufe vorbehalten bleiben. Von den Konjunktiven des Imperfekts werden besonders geübt: hülfe, stürbe, verdürbe, würfe; sänge; gewönne, entrönne, erklömme,

d. Die Imperativformen: ifs, gieb, hilf, lies, nimm, sprich, stirb, tritt, befehl finden schon in den grammatischen Übungen der Sexta reiche Verwendung; drängen sich doch die entsprechenden schwachen Formen auch in die Sprache der Gebildeten immer mehr ein, und dem soll die Schule entgegenwirken.

8. Wie in den fremden Sprachen, so macht auch in der Muttersprache das Pronomen mannigfache Schwierigkeiten. Der Lehrer wird sich die Arbeit erleichtern, wenn er die Formen des persönlichen Pronomens, welches den Schülern bei ihrem Eintritt in die unterste Klasse wenig bekannt zu sein pflegt, nach dem Vorgange Hieckes so auf die Tafel schreibt, daß die einzelnen Personen nebeneinander, die Kasus untereinander stehen. Hierauf übe er mit den Schülern in der Weise, daß er die Formen abwärts und aufwärts, wagerecht nach rechts und links und die einzelnen Formen des Singulars und des Plurals nebeneinander nennen läßt, zunächst von der Tafel, dann aus dem

Kopfe. Das Gewonnene bringt er in recht vielen Sätzen zur Anwendung. Besonders behandelt werden die Genitive der persönlichen Fürwörter, da sie der Mundart fremd sind, ferner die mehrdeutigen Formen: ihr, euch, sie, endlich Zusammenstellungen wie: mein, meiner; dein, deiner; sein, seiner; unser (vergl. Vater unser), unserer; euer, euerer; ihr, ihrer; alle diese bespricht man an der Hand passend gewählter Beispiele und läßt sie in Sätzen, welche der Lehrer angiebt, und in welchen der Schüler die entsprechende Form einzusetzen hat, zur Anwendung kommen.

Übrigens gewöhne man die Schüler schon von der untersten Stufe an, mit den Formen des Possessivpronomens so zu wechseln, wie es das Interesse der Deutlichkeit und die Schönheit der Darstellung erfordert. — »Jener« und »dessen« sind manchen Schülern unbekannt; anstatt dieser Formen wenden sie lieber »der erstere, der letztere«, besonders gern »welch letzterer« an; für alles aber glauben sie die Formen von »derselbe« einsetzen zu können, die überhaupt auch bei sonst sorgfältigen Schriftstellern immer mehr in Anwendung kommen.

9. Die in Sexta eintretenden Schüler sind vielfach im Besitze mechanisch angeeigneter Reimverse für den Gebrauch der Präpositionen und sie suchen sich in zweifelhaften Fällen in gleicher Weise zu helfen, wie Schüler, welche gereimte Genusregeln im Lateinischen haben lernen müssen; wenn sie nämlich im Zweifel sind, ob ein Wort bezüglich seines grammatischen Geschlechts nach der Hauptregel oder nach der Ausnahme behandelt wird, so sagen sie die-gelernte Regel für sich her, bis sie an dasjenige Wort kommen, über welches sie sich Gewißheit verschaffen wollen. Wie aber die gereimten Genusregeln aus den Lehrbüchern der fremden Sprachen immer mehr verschwinden, so ist auch auf das Memorieren gereimter Regeln über den Gebrauch der Präpositionen ganz zu verzichten; dafür wird man jedoch um so mehr das Sprachgefühl wecken und richtig leiten, indem man recht oft die Schüler anhält, in gegebenen Beispielen den Kasus einzusetzen, welchen die Präposition verlangt. Genügenden Übungsstoff findet der Lehrer bei B. §. 13. Von den dort gebotenen Beispielen ist auszugehen; durch ihre Umwandlung erhält der Schüler reichliche Gelegenheit, sich zu üben.

Die Bedeutung einiger Präpositionen pflegt dem Schüler nicht recht klar zu sein. So bedürfen die als Präpositionen verwandten Adverbia »mittels, kraft, halber, laut, vermöge« einer besonderen Besprechung und zwar auf Grund zahlreicher Beispiele; bei »halber« werden die Formen »deshalb, weshalb« erklärt; bei »kraft, mittels, laut, wegen, statt, zufolge, trotz« wird auf ihre eigentlich substantivische Natur hingewiesen, aus welcher die Verbindung mit dem Genitiv sich leicht ergibt. Vor allem macht hiesigen Schülern die richtige Anwendung von »wegen« zu schaffen, das in ortsüblicher Weise allgemein mit dem Dativ (»wegen heftigen Zahnschmerzen«) verbunden wird.

10. Von den Erweiterungen des einfachen Satzes sind der Lehraufgabe für Sexta nur die schlichtesten Formen zugewiesen. Ihre Darbietung wird auch hier in rein induktiver Weise vor sich gehen, indem man in gegebene Beispiele die Schüler selbst die Ergänzungen einsetzen läßt. Der Lehrer schreibt auf die Tafel: Siegfried war. »Giebt das für sich allein schon einen verständigen Sinn?«. . . .« Setzt dasjenige ein, was als notwendige Ergänzung erscheint. Denkt daran, was wir im Lesebuche von Siegfried kennen gelernt haben.« »Siegfried war ein stolzer Knabe«. In ähnlicher Weise werden Ergänzungen zu den Verben »bleiben, heißen, scheinen, werden« gesucht. Hierauf schlägt man den umgekehrten Weg ein: man läßt die bei B. §. 18 II und im grammatischen Anhang zum Lesebuche §. 23 abgedruckten Sätze einzeln lesen und bei jedem angeben, in welcher Weise das Prädikat zusammengesetzt ist, und welche Wortarten vorkommen. Ist die Ergänzung des Prädikats durch Accusativobjekte klar erkannt, dann läßt man fleißig die erhaltenen aktiven Konstruktionen in passive umwandeln, eine Übung, welche das Gefühl für den Unterschied des Nom. und Acc. stärkt. Die entsprechenden Änderungen mit Dativobjekten bleiben aber der Klasse Quarta vorbehalten, wo dergleichen Übungen angestellt werden müssen, bevor die Übertragung der mit dem Dativ verbundenen lateinischen Verba ins Passiv stattfinden kann. Als Abschluß empfiehlt es sich, an der Schultafel aus schlichten Sätzen solche entstehen zu lassen, welche alle den Schülern übermittelten Erweiterungen zeigen, dann die einzelnen Teile dieser Sätze von den Schülern bezeichnen, endlich durch Wegnahme der Erweiterungen sie auf die einfache Form bringen zu lassen.

11. Die Satzzeichen. Hilfsmittel für den Lehrer: Glöde, Die deutsche Interpunktionslehre. Leipzig 1893. Dazu Glöde, Die historische Entwicklung der deutschen Satzzeichen und Redestriche. Zeitschrift für den deutschen Unterricht 1894 S. 6—22. — Die Satzzeichen sind das Mittel, beim Lesen durch Änderung der Stimmfarbe und Tonhöhe die bestimmte Art der inneren Empfindung äußerlich zum Ausdruck zu bringen. Dem Auge wahrnehmbar, dienen sie ferner dazu, die Übersicht über einen Satz nach Form und Inhalt zu erleichtern. Diesen Zwecken gemäß gilt als oberste und

erste Regel der Zeichensetzung, den geschriebenen oder gedruckten Satz durch diese bestimmten Zeichen verständlich zu machen und Mißverständnisse auszuschließen. Die Schüler zu genauer Setzung der Interpunktionszeichen zu führen, ist schwieriger, als sie anzuleiten, orthographisch richtig zu schreiben. Denn während wenigstens in unseren Schulbüchern die Schreibung der Wörter eine einheitliche, allenthalben sich gleichbleibende ist, herrscht in der Zeichensetzung die bunteste Mannigfaltigkeit; außerdem erschwert ihre verschiedene Handhabung in den fremden Sprachen, besonders im Französischen, die feste Aneignung des für die Muttersprache Notwendigen.

Wie die Unterweisung in der Rechtschreibung ein Teil der grammatischen Formenlehre ist, so erscheint die Behandlung der Zeichensetzung mit der Lehre vom Satze und seinen Teilen untrennbar verbunden. Hieraus ergibt sich für den Lehrer die Notwendigkeit, bei der Beurteilung von Schülerarbeiten Verstöße gegen die Zeichensetzung nur soweit in Anrechnung zu bringen, als die betr. grammatische Erscheinung schon im Unterrichte behandelt worden ist. Was darüber hinausgeht, wird der Lehrer angeben müssen, wenn er den Schülern den Stoff zu den deutschen Rechtschreibübungen diktirt. Bei der Darbietung ist auch hier von vorliegenden Beispielen auszugehen.

Lehraufgabe für Quinta.

Eigentümlichkeiten der starken und schwachen Flexion. Wiederholung und Erweiterung des einfachen Satzes, das Notwendigste vom zusammengesetzten Satze.

Erstes Jahresdrittel.

I. Flexionslehre:

1. Wiederholung der Deklination der Substantive und Adjektive, soweit sie in Sexta behandelt ist. — 2. Besonderheiten: Substantive mit doppeltem Geschlecht bei gleicher und bei verschiedener Bedeutung. — 3. Wörter, welche nur im Singular oder nur im Plural vorkommen. — 4. Eigentümlichkeiten der starken Deklination: a. Pluralbildung auf — e oder — er. b. Wegfall des — e der Flexionsendung. c. Schwankungen im Gebrauch des Umlautes im Plural. — 5. Eigentümlichkeiten der schwachen Deklination: a. Reste der Flexionsendung der Feminina im Singular. b. Wegfall und Beibehaltung des — e der Endung. c. Käse (stark); Buchstabe, Daume, Drache, Haufe; Friede, Funke, Gedanke, Glaube, Name, Same, Schade, Wille; Fels; Bauer, Nachbar, Vorfahr, Pfau; Bank, Steuer; Aar, Greis, Hahn, Schwan; Macht; Ohnmacht; Vollmacht; Unbill. — 6. Eigentümlichkeiten der gemischten Deklination, besonders Schwanken zwischen starker und gemischter Flexion.

II. Satzlehre:

1. Wiederholungen: Subjekt, Prädikat, Objekt, Attribut, Adverbiale — soweit sie in Sexta behandelt sind. — 2. Einzelnes über das Prädikatsnomen. B. 18, II a—d. — 3. Doppeltes Objekt. — 4. Besonderheiten über das Attribut. B. 18, IV c—e. — 5. Wortfolge des einfachen Satzes.

Zweites Jahresdrittel.

I. Flexionslehre:

1. Wiederholung der starken und schwachen Deklination der Adjektive. — 2. Besonderheiten: a. gutes Mutes, heutiges Tages; vgl. keineswegs, keinesfalls; meines, deines, seines, eines, jedes, manches. b. mein guter Vater; unsere guten Eltern. c. Schwanken zwischen starker und schwacher Flexion: viele große (großen) Männer; vieler großen Männer; aber: alle, keine großen (große) Männer. d. Deklination der substantivierten Adjektive. — 3. Komparation: breit, süß, falsch, dreist; groß; kurz; lang, blaß, dumm, fromm, gesund, flach, froh, klar, rasch, schmal, voll, zart. — 4. Deklination der Grundzahlen 1—3; doppelte Form von ein. — 5. Pronomina. Wiederholung des Lehrstoffs der Sexta; Reflexivpronomen; Deklination von solch, jemand, niemand; Behandlung von viel, wenig. — 6. Zeitwort: a. Subjektive, objektive, unpersönliche Verben. b. Weitere Übungen in der Formenbildung starker Verben, besonders solcher, bei denen die Schüler sich unsicher zeigen:

schwimmen, spinnen, dreschen, helfen, werben; fechten, quellen, schmelzen; erwägen; glimmen, gären, schwören, wiegen; genesen; backen, schaffen; bleichen, gleiten, leiden, weisen; biegen, erkiesen, siedeln, sprießeln, stieben, triefen, verdriessen; schnauben, küren, trügen; braten, heissen, hauen. — c. Einzelheiten: Verwandlung des stammhaften e in i; Annahme des Umlauts in der 2. und 3. Sg. Ind. und im Imp. Konj. — Übungen in den Formen der Präterito-Präsentia. — Bildung des Perf. und Plusq. durch »sein«.

7. Präpositionen. Übungen mit den in Sexta besprochenen Präpositionen, dazu: außer, binnen, entgegen; bis; am, beim u. s. w., längs; an meines Bruders Statt; während, trotz; meinerthalben u. s. w.; diesseit, jenseit u. s. w. Als Abschluss: Übungen an den »Beispielen über den Gebrauch der Präpositionen« B. §. 13.

II. Satzlehre.

Der zusammengesetzte Satz: Satzverbindung.

Drittes Jahresdrittel.

1. Wiederholung des im 1. und 2. Jahresdrittel Behandelten.
2. Syntax: Das Satzgefüge in seinen Grundzügen. — Von den einzelnen Arten der untergeordneten Sätze: die Temporal-, Kausal-, Konsekutiv-, Final-, Konditional-, Koncessivsätze.
3. Aus der Zeichensetzung: Komma zur Trennung koordinierter Satzteile und Satzglieder und subordinierter Satzglieder; Strichpunkt; Apostroph.

Erläuterungen zur Lehraufgabe für Quinta.

1. Bei der Besprechung des Relativpronomens weist der Lehrer mit Nachdruck auf folgende von Schülern so oft gebrauchte falsche Wendungen hin und übt an ihrer Stelle das Richtige ein: vieles, alles, manches, das Schönste, welches; das Getreide, was (statt welches oder das); die Soldaten, womit Cäsar den Rhein überschritt; er bemüht sich, seine Pflicht zu thun, welches ich nur loben kann. Richtig ist: Das Buch, worin ich lese; das Haus, wohin er gerne ging; unschön klingt: »ein Tempel, der (statt welcher) der Athene geheiligt war«, während im übrigen die Formen von »der, die, das« vor »welcher« u. s. w. den Vorzug verdienen. Zu den ortsüblichen Fehlern gehört endlich der Gebrauch von »wo« für alle Kasus des Relativpronomens bei Personen wie bei Sachen, z. B. das Haus, wo (statt »welches«) er gekauft hat; richtig: »eine Zeit, wo«, »ein Ort, wo«. Sehr verbreitet sind endlich Fehler wie: »ein Berg, auf dessen höchsten (statt höchstem) Gipfel das feindliche Lager stand.

2. Die unterrichtliche Behandlung des Zeitwortes in erweitertem Lehrgange wird zweckmäßig verschoben, bis in den lateinischen Stunden die Einübung abweichend bildender Stammzeiten ein gutes Stück vorgerückt ist; denn hier ergibt sich Stoff zu Vergleichen, welche die Schüler auch schon in Quinta anziehen und in ihnen die Ahnung erregen, daß eine Verwandtschaft zwischen dem Lateinischen und dem Deutschen besteht. Der Lehrer schreibt auf der Tafel Formen untereinander wie:

I lese, las, gelesen.

ago, egi, actum,

II schicke, schickte, geschickt.

nubo, nupsi, nuptum.

Der Schüler wird die Beobachtung aussprechen, daß die unter II aufgeführten Formen durch äußerlich hinzutretende Silben entstehen, hier durch »te«, dort durch »si«, während die unter I genannten ohne einen solchen äußeren Ansatz, durch Veränderung des Stammvokals, durch den Ablaut gebildet sind. — Die so gewonnene Erkenntnis liefert einen schätzenswerten Beitrag zur Konzentration des sprachlichen Unterrichts im Deutschen und Lateinischen.

Folgende Einzelheiten sind hier noch zu erledigen. Es ist zu erwägen, ob der Gebrauch der Formen »frägst, frägt, frug« u. s. w. in der Schule zu gestatten ist. Die Mischbildung frage, frug, gefragt, noch von J. Grimm entschieden bekämpft, hat sich mit der Zeit und zwar durch den Gebrauch der Dichter, welche das kraftvoll klingende »frug« der historisch richtigen Form »fragte« mit

Rücksicht auf Rhythmus und Reim vorzogen, die Aufnahme in den Sprachgebrauch erzwungen, so daß sie nicht nur in der vertraulichen Ausdrucksweise der Umgangssprache, sondern auch in den Schriftstücken sorgfältiger prosaischer Schriftsteller Eingang gefunden hat. Es zeigt sich hier der gleiche Vorgang wie bei *preisen* und *weisen*; die starken Formen »*pries*« und »*wies*« haben sich neben den historisch richtigen »*preiste*« und »*weiste*« in dem Maße Geltung zu verschaffen gewußt, daß sie die schwach bildenden Formen aus dem mündlichen wie schriftlichen Gebrauche gänzlich verdrängten. Die Aufnahme der Formen *frug*, *frugst* u. s. w. in den Lehrplan der hiesigen Anstalt muß aber unterbleiben, da dieser mit der eingeführten Grammatik nicht im Widerspruch stehen darf. Unbedenklich abzuweisen sind die Formen »*frägt*« und »*frägt*«, gleichfalls starke Bildungen, denn sie haben ebensowenig wie »*käufst*«, »*jägst*« Bürgerrecht zu erringen vermocht. — Über den hier dargestellten sprachlichen Vorgang handelt Lyon in seiner anregenden Abhandlung: *Historische und gesetzgebende Grammatik* S. 22 ff., Pr. der Annenschule in Dresden 1890. — Übrigens stehen die Fälle, daß ursprünglich schwache Formen zur starken Bildung übergehen, mehr vereinzelt da. Der Zug der Zeit zeigt vielmehr das entgegengesetzte Bestreben, nämlich den Besitzstand der starken Flexion zu verringern. Deshalb hat die Schule die Aufgabe, den Eindringlingen, z. B. Formen wie: *helfe* (Imp.) u. s. w. statt *hilf* u. s. w. (vergl. Erläuterungen zur Lehraufgabe der Sexta) den Weg zu sperren, dagegen den Formen: *briet*, *focht*, *flocht*, *glitt*, *zieh* (*zeihen*), ferner: *pflog*, *wob*, *drasch*, *barst*, *glomm*, *klomm*, *sott*, *troff*, *schnob*, *buk*, *gerochen* (pass.: vergl. *ungerochen*) neben *gerächt*, *gespalten* neben *gespaltet*, *gefalten* neben *gefaltet*, *verhohlen* (adj. Partizip) neben *verhehlt* — ihre Stellung zu sichern.

Ein sehr verbreiteter ortsüblicher Fehler ist es, das Plusquamperfekt in Fällen zu setzen, wo an das Verhältnis der Vorzeitigkeit nicht gedacht werden kann. So wird ein Schüler, der nicht besonders auf seine Ausdrucksweise acht hat, auf Fragen wie: »Warum warst Du nicht im Turnen u. s. w., weshalb hast Du Deine häuslichen Arbeiten nicht angefertigt?« eine Antwort geben wie: »Ich war krank gewesen, ich hatte Zahnschmerzen gehabt«, und eine ähnliche unrichtige Anwendung des Plusquamperfekts hört man bei Erwachsenen in einem fort. Dies darf die Schule in ihrem Kreise nicht unbeachtet lassen. Auf Quinta schon werden wir unter Anknüpfung an diese Sprachfehler durch zahlreiche Beispiele in den Schülern das Gefühl für die richtige Bildung der Zeiten der Vergangenheit wecken, während der genauere Unterschied der Zeiten erst später behandelt werden kann.

5. Bei der wiederholten Einübung der Präpositionen werden, abgesehen von den Anmerkungen zu B. §. 12, diejenigen Fälle einfacher Art geübt, wo Präpositionen in örtlicher Bedeutung bald mit dem Dativ, bald mit dem Accusativ verbunden werden, z. B. bei *liegen* — *sich legen*, *sitzen* — *sich setzen* u. a., damit durch gute Gewöhnung schliesslich das Ohr als Ratgeber und Richter dienen kann. Übungsstoff bietet B. §. 13, 4. Solche Fälle dagegen, in denen man mit den Fragen »*wo*?« bez. »*wohin*?« nicht auskommt, werden erst in Quarta behandelt.

Besonders zu besprechen ist der eigentümliche, hier allgemein verbreitete Gebrauch, nach Verben der Bewegung und der Ruhe der Präposition »*in*« den mit der Endung — *s* versehenen Familiennamen oder bei Beamten die Amtsbezeichnung mit *s* folgen zu lassen, wobei die Wörter: *Haus*, *Wohnung* ausbleiben, z. B. *in Müllers*, *in Direktors*, *in Notars* gehen, sein, ebenso der ortsübliche Gebrauch von »*ins*«, worauf der mit *e* versehene Familienname folgt. = *in das Haus des* —, ferner der Gebrauch von »*an*« mit folgendem mit *s* versehenen Familiennamen z. B. *an Müllers* = *an dem Hause des* —, alles Wendungen, welche so geläufig sind, daß unsere Schüler sie auch in die Schule übertragen, endlich Verbindungen wie: *bei einem* (statt: *zu einem*) *gehen*, *treten* sowie die schon früher erwähnte Konstruktion von »*wegen*« mit dem Dativ, die sich in Schülerarbeiten bis zur Klasse Untersekunda findet.

Satzverbindung und Satzgefüge werden in Quinta in ihren einfachsten Arten vorgeführt; Nebensätze kommen nur insofern in Betracht, als sie sich streng an die entsprechenden Satzglieder anschließen. Es empfiehlt sich, das Verständnis der Satzverbindungen dadurch zu übermitteln, daß man sie vor den Augen der Schüler an der Tafel aus einfachen Sätzen entstehen läßt. Der Lehrer schreibt eine Anzahl Sätze nebeneinander, die er so ausgewählt hat, daß sie in einem leicht zu findenden logischen Zusammenhange zu einander stehen, und läßt dann von den Schülern die erforderlichen Konjunktionen selbst auffinden sowie deren Bedeutung aus dem Verhältnisse der Sätze zu einander erkennen, z. B. *Der Vater Siegfrieds war ein Ritter, lebte auf einer Burg. Siegfried war jung und stark, hatte noch kein Schwert. Ihn verdroß dies, er wünschte ein Ritter zu sein. Der Vater wollte ihm kein Schwert geben, Siegfried war noch nicht zum Ritter geschlagen worden. Die Eltern hatten ihm untersagt allein von der Burg sich zu entfernen. Siegfried ging ohne*

ihm Wissen fort. Er traf in einer Schmiede einen Meister. Dieser schmiedete ein Schwert. Siegfried wollte auch die Schmiedekunst erlernen, er trat in die Schmiede. Der Meister nahm ihn als Lehrling an. Siegfried schlug alles Eisen in Stücke. Der Meister geriet in Zorn, erlaubte ihm von der letzten Stange sich ein Schwert zu schmieden. — Die einzelnen Zeilen werden soweit auseinander gesetzt, daß die gefundenen Konjunktionen an ihrer Stelle dazwischen geschrieben werden können. Diese werden unterstrichen. Solche Konjunktionen, welche hier keine Verwendung gefunden haben, muß der Lehrer an besonderen Sätzen vorführen. Dann erst läßt er die Grammatik aufschlagen und bespricht im Zusammenhange die gebräuchlichsten Konjunktionen. Das Gewonnene wird an den Beispielen bei B. §. 20 I und im Anhange des Lesebuches befestigt.

Den Schülern pflegt es nicht leicht zu werden, ein richtiges Verständnis von einem auch ganz einfachen Satzgefüge zu gewinnen; sie haben zwar die Bezeichnungen »Haupt-« und »Nebensatz«, »Vorder-« und »Nachsatz« rasch sich angeeignet, zeigen aber durch häufige Verwechslungen dieser Namen, durch ihre Unsicherheit bei der Satzanalyse und auch später im Aufsatz durch Bildung solcher Sätze, die aus bloßen Nebensätzen bestehen, des Hauptsatzes aber entbehren, daß ihnen vielfach der rechte Begriff fehlt.

Die Darbietung des Satzgefüges dürfte folgendes Lehrverfahren vereinfachen. Der Lehrer schreibt, auch hier von schon Bekanntem ausgehend, etwa folgende Satzverbindungen an die Tafel: 1. Der Knabe Siegfried war groß und stark; deshalb wünschte er sich ein Schwert. »Wie viel Sätze haben wir? . . . »Wie lautet der 1., wie der 2. Satz? . . . »Weshalb wünschte sich Siegfried ein Schwert? 2. »Siegfried wünschte sich ein Schwert, weil er groß und stark war«. »Auch hier haben wir 2 Sätze; der 1. endet da, wo das 1. Satzzeichen steht«. — »Kann man jeden der beiden Sätze von Nr. 1 für sich setzen? . . . »Kann das auch mit Nr. 2 geschehen? . . . »Können die Worte »weil es groß und stark war« für sich allein gesetzt werden? . . . »Wessen bedürfen sie also noch, damit es einen vernünftigen Sinn giebt? . . . »Ihr seht also, der 2. Satz ist von dem 1. abhängig, er ist ihm untergeordnet. Beide Sätze, der selbständige und der untergeordnete, sind so fest miteinander verbunden, daß der untergeordnete nicht für sich bestehen kann, vielmehr erst durch die Vereinigung mit dem selbständigen Leben und Kraft gewinnt. So versteht Ihr, daß man beide zusammen ein Satzgefüge und den selbständigen Satz »Hauptsatz«, den unselbständigen »Nebensatz« nennt.« — An einem zweiten ebenfalls auf die Tafel geschriebenen Beispiel wird das Gleiche noch einmal vorgeführt, damit die gewonnene Vorstellung sich befestige. — 3. Leonidas hatte kein großes Heer bei sich; trotzdem widerstand er mutig den Persern. 4. Obgleich Leonidas kein großes Heer bei sich hatte, u. s. w.

»Betrachtet jetzt die Stellung der Prädikate in den 4 Sätzen!« — Die Schüler werden ihre Beobachtungen dahin aussprechen, daß in den beiden Satzverbindungen Prädikatsnomen, Negation, Objekt nach den flektierten Verbalformen stehen, während sie in den Nebensätzen der beiden Satzgefüge ihre Stelle geändert haben und vor das Prädikat getreten sind. — »Gebt in den Nebensätzen beider Satzgefüge den flektierten Verbalformen den gleichen Platz, welchen sie in den beiden Satzverbindungen haben!« »Da Siegfried war groß und stark« . . . »Obgleich Leonidas hatte kein . . . »Ist diese Stellung möglich? — »Wie muß sie sein? . . . »Ihr habt somit auch ein äußeres Kennzeichen eines Nebensatzes? Worin besteht es? . . . »Betrachtet noch einmal die beiden Satzgefüge! In welchen Sätzen ist dasjenige ausgedrückt, was man als das Wichtigere bezeichnen will? . . . »Es kommt in den Hauptsätzen zum Ausdruck« . . . »Merkt Euch dies; denn das ist in der Regel der Fall!«

Ist das Satzgefüge sowie das Verhältnis zwischen Haupt- und Nebensatz klar zum Verständnis gebracht, so gilt es, die unterordnenden Konjunktionen und die Arten der nach ihnen benannten Adverbialsätze kennen zu lernen. Die Einführung geschieht zweckmäßig in der Weise, daß man Satzverbindungen sowie einfache Sätze mit adverbialen Bestimmungen in Satzgefüge umwandeln läßt. Beispiele:

1. Nach der Eroberung der Hauptstadt kehrten die Feinde zurück. »Was ist das für ein Satz? . . . »Was ist »nach der Eroberung der Hauptstadt? . . . »Jetzt wollen wir die adverbiale Bestimmung in einen Satz verwandeln: Wann kehrten die Feinde zurück? »Die Feinde kehrten zurück, nachdem sie die Hauptstadt erobert hatten«. . . »Was ist anstelle der adverbialen Bestimmung der Zeit getreten? . . . »Was leitet den Nebensatz ein? . . . »Dieses Wort, welches Neben- und Hauptsatz in Verbindung setzt, nennen wir ebenfalls Konjunktion (coniungere) und zwar eine unterordnende, subordinierende. Betrachten wir nunmehr das Verhältnis, in welchem beide Sätze zu

einander stehen! »Was giebt Euch, wenn Ihr beide Sätze miteinander vergleicht, der Nebensatz an? »Er giebt an, wann das im Hauptsatze Gesagte geschah.« »Schiebt im Hauptsatze ein Substantiv ein! »Er giebt die Zeit an, wo u. s. w.«. »Also haben wir hier einen Zeitsatz oder, wie wir ihn nennen wollen, Temporalsatz (tempus).«

2. Der Feige flieht an einen sicheren Ort. Der Feige flieht dahin, wo er sicher ist. — Ich verweile gerne bei Dir. Ich verweile gerne da, wo du bist.

3. Die Lebenszeit ist kurz, deshalb muß man jeden Tag benutzen. Da die Lebenszeit kurz ist, muß man u. s. w.

4. Sprich gelassen. Sprich so, dafs du gelassen sprichst.

5. Der Himmel war bewölkt, trotzdem herrschte bittere Kälte. Obgleich der Himmel bewölkt war, u. s. w.

Auf diese Weise lernt der Schüler von den Adverbialsätzen die Temporal-, Lokal-, Kausal-, Konsekutiv-, Koncessivsätze kennen und verstehen. Durch die an ihnen vorgenommenen Übungen ist aber so viel Verständnis gewonnen, dafs diejenigen noch übrig bleibenden Adverbialsätze, die in dieser Weise sich nicht behandeln lassen, ohne besondere Schwierigkeiten klar gemacht werden können. Ist dies geschehen, dann werden die zahlreichen bei B. §. 20 abgedruckten Beispiele einzeln durchgesprochen. Hierauf läßt man die Schüler den umgekehrten Weg machen und Satzgefüge in Satzverbindungen, bez. in einfache Sätze mit adverbialen Bestimmungen verwandeln, wobei auch hier zu berücksichtigen ist, dafs der Satz in der einfachsten Form erscheine. Den Abschluß bilden die sprachlichen Analysen mannigfacher Sätze in zusammenhängenden Stücken und zwar wenigstens für jetzt in der schlichten Form, wie sie das Hilfsbuch zum Übersetzen ins Lateinische für Quinta von Fisch bietet, das deshalb zu diesen Übungen benutzt wird. Weiteren Stoff giebt Böttcher, Übungen zur deutschen Grammatik. S. 37—41. Bei allen diesen Übungen weisen wir auf die richtige Folge der Wörter hin, um die Schüler vor den besonders beim Übersetzen aus dem Lateinischen oft gemachten Fehlern zu bewahren und hier schon an das Richtige zu gewöhnen: Hannibal nach Eroberung von Sagunt zog nach Italien; Cäsar auf die Nachricht von der Verschwörung der Belgier liefs neue Legionen ausheben; Ariovist, nachdem er lange mit den Römern gekämpft hatte, zog sich an den Rhein zurück; die Athener, anstatt den Miltiades bis an sein Ende zu ehren, warfen ihn ins Gefängnis. — Durch viele Beispiele muß der Schüler dazu geführt werden, zu beachten, dafs es dem deutschen Sprachgefühl widerspricht, das Subjekt des Satzes für sich allein, ohne Verbindung mit dem Verbum stehen zu lassen. Demgemäß muß der erste Satz lauten: Nach Eroberung von Sagunt zog Hannibal nach Italien oder Hannibal zog nach Eroberung von Sagunt nach Italien u. s. f.

Lehraufgabe für Quarta.

Wiederholung und Befestigung der Besonderheiten der Formenlehre. Erweiternde Besprechung des zusammengesetzten Satzes. Das Wichtigste aus der Wortbildungslehre an typische Beispiele angeschlossen.

Erstes Jahresdrittel.

I. Lautlehre.

Einteilung der Silben nach ihrer Bedeutung; Konsonantenwechsel; Verhärtung, Ähnlichung, Abstufung, Ausstofsung, Umstellung, Einschlebung von Konsonanten.

II. Flexionslehre.

1. Wegfall des Flexions — e im Dativ.
2. Männer, Mannen, Leute.
3. Eigennamen auf — s, — fs, — sch, — x, — z.
4. Die Gedichte Ernst Moritz Arndts; die Regierung Friedrich Wilhelms; die Dichtungen Hartmanns v. Aue, Hartmann v. Aues Dichtungen; die Werke Friedrich v. Schillers, Friedrich v. Schillers Werke; Kaiser Wilhelms Siege, des Kaisers Wilhelm Siege; Herrn Müllers Wohnung, die Wohnung des Herrn Müller.

5. Zeitwort.

a. Verben mit transitiver oder intransitiver Bedeutung; faktitive, reflexive Verben.

b. Besonderheiten: Ausfall oder Beibehaltung des e der Endung — est; Wegfall des Bindevokals; schwankende Formen: glimmen, klimmen, melken, saugen, schnauben, schallen, sprießsen, stieben, triefen, backen: es schwirt, es schwor; dingen, falten, salzen, spalten, mahlen, rüchen, verwirren, verhehlen; verschiedene Formen bei verschiedener Bedeutung: bedingen, bewegen, erleichen, gären, laden, pflegen, schaffen, siedeln, sinnen, weben, wiegen.

III. Satzlehre.

Ergänzungen: 1. zum einfachen Satze: Dativ des Interesses; unterscheidet: er trat ihm auf den Fuß, er traf ihn ins Herz; den Nagel auf den Kopf treffen, den Feind aufs Haupt schlagen; Genitiv statt des Accusativs in gehobener Sprache bei Adjektiven und Verben; Präpositionen statt des Genitivs.

2. zum zusammengesetzten Satze: Behandlung der den koordinierten Satzteilen oder den koordiniert zusammengesetzten Sätzen gemeinsamen Wörter.

Zweites Jahresdrittel.

I. Flexionslehre.

1. Deklination der Fremdwörter.

2. Biegung des Adjektivs.

a. Wechsel zwischen st. u. schw. Biegung nach: mir, dir, wir u. s. w. — b. Verbindung mehrerer Adjektive mit einem Substantiv ohne Artikel. — c. Ein deutscher Gelehrter; ein großes Ganzes. —

3. Komparation.

a. Umschreibung durch »mehr«; b. der »erstere, letztere«; c. Gebrauch von »denn« statt »als«.

4. Verbum.

a. Zusammengesetzte Zeiten mit »haben« oder »sein« je nach der Bedeutung der betr. Verben; b. Auslassung von »haben, sein, worden«; c. Vorsilbe ge — im Partizip der Vergangenheit; d. Partizip der Vergangenheit gleichlautend mit dem Inf. des Präsens. — Erklärung von: fahrende Habe, stillschweigendes Übereinkommen, sitzende Lebensweise. Aktive oder passive Bedeutung des Partizips der Vergangenheit.

II. Wortbildungslehre.

1. Äußere Wortbildung

a. durch Zusammensetzung: Apfelbaum, Handtuch, Mordlust, Windstofs; Kirchturm, Kirchweihe, Kirchenrat, Kirchengenossenschaft, Kirchenfürst, Kirchenversammlung; Baurat, Forstrat, Staatsrat, Regierungsrat; Brennglas, Kennzeichen, Raubtier, Schreiblehrer, Turnstunde, Rechenheft, Rechenunterricht, Rechenbuch, Zeichenheft, Zeichenlehrer, Zeichenunterricht; Fehmgericht, Kieselstein, Lindwurm, Lurleifelsen, Mastbaum, Sennhirt, Tragbahre, Walfisch; allemal, allenfalls, allerdings, allerhand, allerorten, allerorts, allerseits, derart, derentwegen, dergestalt, jederzeit, einerseits, seinerseits, mittlerweile; haufenweise, klugerweise, schlauerweise, stofsweise. Bildung der Verben durch Zusammensetzung mit untrennbaren und trennbaren Partikeln; besonders besprochen und eingeübt werden: ver, zer, her, hin, herab, hinab, herauf, hinauf, herein, hinein, umher, herum, wieder, wider, ob.

b. durch Ableitung: Heiland; —heit, —keit, —rich, —schaft, —tum, —bar, —haft, —lich, —sam; —ig, —icht, —isch.

III. Satzlehre.

1. Elliptische Sätze.

2. Wiederholung der Adverbialsätze.

3. Subjekt- und Objektsätze, Prädikatsnominativsätze, Attributsätze.

4. Wortfolge im zusammengesetzten Satze.

Drittes Jahresdrittel.

I. Flexionslehre.

1. Belehrung über die Formen der Anrede an bestimmte Personen: Du, Ihr, Sie u. s. w.
2. Gebrauch des Genitivs »es«; Ersatz der obliquen Kasus des Neutrums der 3. Person in Abhängigkeit von Präpositionen.
3. Erklärung von: Der Hut ist mein, unser, euer, sein.
4. Gebrauch der Genitivformen »dessen, deren, derer«, des Pronomens »derselbe«.
5. Wechsel zwischen »welcher, welche, welches« und »der, die das.«
6. Bei all den Leuten; trotz alledem, trotz dem allem; in aller Bescheidenheit.

II. Adverbium.

Eigentliche und abgeleitete Adverbien.

III. Präpositionen.

1. Sonder; gen.
2. Verbindung der Adverbien »da, her, hier, hin, wo« mit Präpositionen zu einem Worte; Gebrauch dieser Verbindungen.
3. Zufolge, entlang.
4. Besonderes über den Gebrauch der Präpositionen »an, auf, in, über, unter, vor« in Fällen, wo man mit den Fragen: »wo? wohin« nicht ausreicht. Übungen an den Beispielen bei B. §. 13. 4 Anm. a–f.

IV. Wortbildungslehre.

Innere Wortbildung: Ding, Spring, Sinn, Sitz, Grab, Berg; binde, Band; biegen, Bogen, Bucht, Bügel; fliegen, Flug, flugs, Flügel, flügge; fliefse, Flufs, Flofs; klinge, Klang; trinke, Trank, Trunk; wachse, Wuchs. — Vergleichende Zusammenstellung von: beifsen — beizen; dringen — drängen; fahren — führen; fallen — fällen; fliefsen — einflöfen; hangen — hängen; schmilzt — schmelzt; springen — sprengen; schrickt — schreckt; erlischt — er löscht aus. Zusammenstellung ganzer Wortfamilien in Anlehnung an die Stammformen folgender starker Verben: fahre, finde, gebe, genieße, sitze, spreche.

V. Wiederholungen über den zusammengesetzten Satz.

VI. Zeichensetzung.

1. Komma bei der Anrede und Apposition, bei Interjektionen und den Partikeln »ja, nein«, bei eingeschaltetem Hauptsatz, beim Infinitiv mit »zu« oder »um zu«, bei Partizipien, welche an Stelle eines Relativ- oder Adverbialsatzes stehen.
2. Bindestrich, Gedankenstrich.

Erläuterungen.

Die Wiederholungen aus der Formenlehre und aus der Syntax haben sich hier wie in den folgenden Klassen nach dem jedesmaligen Bedürfnis zu richten, wie es sich besonders bei der Korrektur der deutschen Aufsätze fühlbar macht. In dem einen Jahrgange wird der Lehrer Dinge einfachster Art den Schülern wiederholt vorführen müssen, in deren Anwendung sie schon längst die nötige Sicherheit besitzen sollten, in dem anderen wird er mit viel weniger auskommen. In jedem Jahr aber werden ihn bis zur Klasse Sekunda hinauf die im mündlichen wie schriftlichen Verkehr mit seinen Schülern gemachten Beobachtungen und Erfahrungen zur wiederholten Besprechung oft ganz elementarer Dinge nötigen, über welche die Schüler manchmal eine eigentümliche Unkenntnis und Unsicherheit an den Tag legen. — Bei den Lehraufgaben der einzelnen Klassen werden grammatische Wiederholungen dieser Art nicht mehr ausdrücklich genannt, es wird aber auf ihre Notwendigkeit besonders hingewiesen.

Zu B. §. 6.

Die Schüler werden angehalten, in allen Fällen den Genitiv bei Eigennamen zu bilden, wo dies geschehen kann, nicht aber der Präposition »von« sich zu bedienen, deren Gebrauch immer mehr an Umfang gewinnt.

Die Übungen im Deklinieren derjenigen Eigennamen, welche mit dem Vornamen und ihrem Titel versehen sind, werden passend in ganzen Sätzen veranstaltet, z. B.:

I. Wilhelm der Erste starb hochbetagt.

Wir feiern den hundertjährigen Geburtstag Wilhelms des Ersten.

Wilhelm dem Ersten verdankt Deutschland viel.

Die Dichter verherrlichen Wilhelm den Ersten.

II. Kaiser Wilhelm der Erste starb hochbetagt.

Wir feiern den hundertjährigen Geburtstag Kaiser Wilhelms des Ersten oder des Kaisers Wilhelm des Ersten.

Kaiser Wilhelm dem Ersten oder dem Kaiser Wilhelm dem Ersten verdankt Deutschland viel.

Die Dichter verherrlichen Kaiser Wilhelm den Ersten oder den Kaiser Wilhelm den Ersten.

Zu B. §. 7. 4.

Die Schüler sind oft im Zweifel, wie sie in einzelnen Fällen den Komparativ bilden sollen. Zu den a. a. St. genannten Formen ist noch hinzuzufügen: unvorbereitet, weniger vorbereitet; scharfsichtiger, aber entzündlich, »leichter entzündlich«; wohl unterrichtet, besser unterrichtet; die Frage wird brennender, aber nicht das Haus wird brennender u. s. w.

Zu B. §. 9, 3 c.

Schon in den Erläuterungen zu der Lehraufgabe in Sexta ist darauf hingewiesen, daß unter den Demonstrativpronomina die Formen von »derselbe« in den Schülerarbeiten einen recht breiten Raum einnehmen und zwar nicht sowohl in der Bedeutung »der nämliche« als in der abgeblafsten, in welcher es auf etwas Erwähntes zurückweist. Der Grund dieser Erscheinung ist teils in einer gewissen Bequemlichkeit der Schüler zu suchen, die in diesem Pronomen die Bedeutung der Formen »dessen, dieser, jener, er, sie, es, sein, ihr« vereinigt zu finden glauben, teils durch die häufigen Übersetzungsübungen mit lateinischem »eius« u. s. w., griechischem »autu« u. s. w., von denen das letztere noch dazu die gleiche Stellung zu seinem Substantiv hat als »derselbe«, leicht zu erklären. Dazu kommt, daß die fremdsprachlichen grammatischen Lehrbücher die genannten griechischen und lateinischen Formen mit Vorliebe durch »derselbe« wiedergeben, und die Übersetzungsbücher dieses Pronomen mehr anwenden, als wünschenswert ist; außerdem finden die Schüler in ihrer Unterhaltungslitteratur und in den Zeitungen den Gebrauch dieses Wortes so oft, daß es nicht wunder nehmen darf, wenn sie es sich aneignen. Dem weiteren Umsichgreifen dieser Verwendung von »derselbe« arbeitet die Schule dadurch entgegen, daß sie die Schüler anhält, sorgfältig auf den Gebrauch der Pronomina, an deren Stelle »derselbe« tritt, zu achten, und daß sie bei der Verbesserung der Aufsätze ein »derselbe« in seiner abgeblafsten Bedeutung nur in dem Falle duldet, daß sonst ein Mißverständnis eintreten könnte. Für den Lehrer bietet die ausführliche Darlegung, welche Schröder in seinem Buche: »Vom papiernen Stil«, Berlin 1889, über den verbreiteten Gebrauch des Pronomens »derselbe« S. 33—72 giebt, manches Beachtenswerte.

Zu B. §. 11, I, 5.

Hangen und hängen sind wenigstens im Imperfekt und im Partizip der Vergangenheit auseinander zu halten: Der Hut hing an der Wand, aber ich hängte den Hut an die Hand; ebenso ist zu unterscheiden: gegangen und gehängt.

Zu B. §. 11. II.

Unterscheide: »ich bin gelaufen«, aber »ich habe mich müde gelaufen«; »ich bin durch die Stadt gefahren«, aber »der Blitz hat die Luft durchfahren«.

Zu B. §. 11, III, 3.

Der Jäger hat das Lager der Reisenden umgangen. Der Bote ist umgegangen d. i. er hat einen Umweg gemacht. — Der Schüler hat übersetzt. Der Fährmann hat den Reisenden übergesetzt. — Die Lokomotive hat den Beamten überfahren. Der Fährmann hat den Reisenden übergefahren.

Zu B. §. 12, 2 b Anm.

Komm herein.

Geh hinab.

Komm heraus zu mir; komm her zu mir.

Geh hinaus; tritt dort hin.

Zu B. §. 13, 3.

In Schülerarbeiten finden sich oft folgende Fehler: durch was, mit was, von was, zu was statt wodurch, womit, wovon, wozu; richtig ist: um was. Falsch sind folgende Schüleraufsätze entlehnte Verbindungen: da vermochte er nichts auf zu antworten, statt darauf u. s. w.; das Lager, wo der Feind noch drin war, schien verlassen; der Berg, wo Cäsar das Gepäck hatte hinbringen lassen; da erfuhr der Feldherr nichts von; Cyrus gab dem Söldnerführer Klearch Geld, wo er das Heer mit unterhielt. »Warum« und »worum«, »weshalb« und »wozu« wissen manche nicht zu unterscheiden.

Zu B. §. 16.

Die »neuen Lehrpläne« ordnen an, daß in der Klasse Quarta das »Wichtigste aus der Wortbildungslehre« den Schülern dargeboten werde, sie geben auch für die unterrichtliche Behandlung Anweisung, indem sie bestimmen, daß diese Belehrungen an »typische Beispiele« angeschlossen werden, d. i. an solche, welche das betr. Sprachgesetz zur Darstellung bringen.

Die Besprechungen werden teils in besonderen halben Stunden (S. die Abhandlung vom Jahre 1895 S. 16), teils gelegentlich vorgenommen und an diejenigen Beispiele, welche die deutsche Lektüre (S. a. a. O. S. 19) geboten hat, angelehnt, und auch hier wird insofern planmäßig verfahren, als der Lehrer dafür Sorge trägt, daß die in diesem Lehrplane genannten sprachlichen Erscheinungen während des Schuljahres ihre Erledigung finden.

Der vorliegende Gegenstand kann, so trocken und unfruchtbar er auch bei deduktiver und systematisch vollständiger Behandlung sein müßte, durch eine geschickt gemachte Auswahl des für diese Klassenstufe zur Mitteilung Geeigneten und durch eine die Schüler anregende Darbietung recht anziehend gemacht werden. Um dies zu erreichen, wird man den Stufengang der Behandlung in der Grammatik ganz verlassen und mit Wörtern, in welchen die Zusammensetzung eine rein äußere ist, beginnen und zwar zunächst mit solchen, welche ihre Bestandteile noch jetzt unverseht erhalten haben. Hierbei verzichtet man auf die Aneignung des Unterschiedes von eigentlicher und uneigentlicher Zusammensetzung. Beispiele bei B. §. 16 III.

Besondere Beachtung schenke man Zusammensetzungen wie: Kirchturm, Kirchweihe, daneben Kirchenfürst, Kirchenversammlung, Kirchenvorstand, welche zum Teil wie Liebfrauenkirche Reste des ursprünglich schwach gebildeten gen. sing. zeigen, ferner Kirchgang = Gang zur Kirche, Fronleichnam; Hoffart, Meineid, Weihnachten; Heuschrecke, Kurfürst, endlich: Baurat, Forstrat, Staatsrat, daneben Regierungsrat. Die Erklärung des unorganischen — s in dem letzten Worte ist dem Schüler nicht vorzuenthalten. Für die Zwecke der Schule genügt es aber, von Bildungen wie Staatsrat = Rat, Berater des Staates, Friedensschluß = Abschluß des Friedens auszugehen und den Schülern an der Tafel zu zeigen, wie nach Art dieser Genitivbildungen ein s auch an den Schluß weiblicher Substantive getreten ist, trotzdem es nicht dahin gehört. Weitere Beispiele s. B. a. a. O. Ausführlich handelt über diese unorganische Bildung Trautmann in der Zeitschrift des allgemeinen deutschen Sprachvereins I, 4 ff., III, 130 ff. Die Ergebnisse sind kurz zusammengestellt bei Weise, Unsere Muttersprache §. 129. — Hieran schließt sich Bildungen wie: Turnhalle, Schreib-, Turn-, Zeichenunterricht. Der Schüler erfährt, daß die Zusammensetzung nicht mit der Infinitivform des betr. Zeitwortes, sondern mit dessen Stamme sich vollzieht, daß also Bildungen, wie er sie oft hört und gedruckt findet: Zeichenheft, Zeichenstunde u. a. ohne Berechtigung sind. — Endlich werden folgende Zusammensetzungen das Interesse der Schüler wecken: Schuster aus Schuh und lat. sutor, Ziegelstein aus lat. tegula und Stein, ferner Femgericht, Kieselstein, Lindwurm, Lurleifelsen, Mastbaum, Tragbahre, Walfisch. In den zuletzt genannten Wörtern hat der ältere Bestandteil einen verdeutlichenden Zusatz erhalten, als man seine Bedeutung nicht mehr recht verstand. Vergl. Weise, Unsere Muttersprache §. 127.

Sodann geht man zu Wörtern über, welche ihre Bestandteile einzeln für sich noch unverstümmelt erhalten haben, die aber durch ihre Zusammensetzung in andere Wortklassen übergetreten sind: allemal, allenfalls, allerdings, allerhand, allerorten, allerorts, allerseits, derart, derentwegen, dergestalt, jederzeit, einerseits, seinerseits, mittlerweile. Einen Schritt weiter thaten Zusammensetzungen, in denen die ursprünglich zur Bildung dienende Präposition ausgefallen ist, z. B. haufenweise = in Haufen Weise, also = nach Art von Haufen; stofsweise = wie ein Stofs; klugerweise, schlauerweise = nach der Art der Klugen, Schlaunen.

Noch weiter gingen jene Bildungen, deren zweite Bestandteile ursprünglich Substantive bez. Adjektive gewesen sind, aber ihre Selbständigkeit ganz eingebüßt haben und zu Ableitungssilben abgeschwächt sind: —heit, —keit, —rich, —schaft, —tum, —bar, —haft, —lich, —sam. Wie die

Zusammensetzungen mit diesen Ableitungssilben besprochen werden, mag folgendes Lehrverfahren darlegen. Der Lehrer schreibt an die Tafel etwa: brüderlich, mütterlich, väterlich. »Die Silbe —lich ist der Rest eines Substantivs, welches Körper bedeutete. Wir haben das Wort in wenig veränderter Gestalt noch erhalten«. In »Leiche«. »Was bedeutet also nach der gegebenen Erklärung »brüderlich« ursprünglich? »Körper des Bruders«. »In noch einem Worte steckt das alte Substantiv, in »gleich« = »von eben demselben Körper«. Das ursprüngliche Substantiv verlor seine substantivische Bedeutung und wurde Adjektiv, also »brüderlich« = »die Gestalt des Bruders habend«, daraus entwickelte sich die Bedeutung: »Diejenige Eigenschaft habend, welche Brüder gegeneinander zu haben pflegen«. Ebenso werden behandelt mütterlich, väterlich. Bei dieser Art der Besprechung wird dem Schüler auch klar, warum »—lich« mit einer Aspirata schließt.

Von anderen Ableitungssilben sind —bar und —rich besonders hervorzuheben; bei —bar zieht man zweckmäßig lat. —fer zur Vergleichung heran und das deutsche Substantiv »Bahre«, in welchem der Begriff des Tragens noch vorliegt; bei der Besprechung von —rich füge man den bei B. genannten Wörtern hinzu: Enterich, Friedrich, Gänserich, Ulrich (= Herr des Hofes), Wüterich (in dessen Wesen »Wut« vorherrscht), aber nicht das so nahe liegende »Fähnrich«, das, von »Fahne« und dem niederdeutschen »dragen« stammend, in der Form »Fähndrich« seine richtige Bildung zeigt.

Hierauf endlich bietet man dem Schüler Fälle innerer Wortbildung, teils solche, welche den Vokal des Präsensstammes aufweisen: Ding (ursprünglich »gerichtliche Verhandlung«) zu dingen, Spring (Quelle) zu springen, Sinn zu sinnen, Berg zu bergen, eigentlich = schützen, Sitz zu sitzen, Grab zu graben, Schlag zu schlagen, Streit zu streiten u. a., teils solche, welche durch Ablaut gebildet werden. Stoff bei B. §. 16.

An sie schliesse man die Besprechung folgender Zusammenstellungen, welche das Interesse der Schüler in besonderem Maße zu wecken vermögen: beifse, bifs, davon beizen = machen, dafs etwas beifst, sich einfrifst, Beize = Jagd mit abgerichteten Vögeln, welche in ihre Beute sich »einbeifsen«, auch = scharfe Flüssigkeit; singe, sang, davon sengen = singen machen, Schweine sengen = die Borsten mit »rauschendem Feuer oben abbrennen«; springen, sprang, davon sprengen, sprengte = springen machen, z. B. Felsen sprengen, der Reiter sprengt, die Strafe besprengen; hange, hing, davon hängen; rinne, rann, davon rennen; schwimme, schwamm, davon schwimmen u. a.

Als Abschluss dieser Besprechungen empfiehlt es sich, in Anlehnung an die Ablautsreihen starker Verben auch hier in gemeinsamer Thätigkeit mit den Schülern die Mitglieder ganzer Wortfamilien aufzusuchen und an der Wandtafel etwa in folgender Weise gruppieren zu lassen:

finde	find	gefunden
Finder, Erfinder, erfinderisch, findig, ausfindig;		Fund
Findelhaus		
fahre, gefahren	fuhr	
fahrlässig, Fahrlässigkeit, Fahrt, Hoffart, Gefährte,	Fuhre, Fuhrmann, Fuhrwerk, Führer, Führung.	
fertig, Fährte, Fährmann		
gebe, gegeben	gab	
Geber, ergeben, Ergebung, Ergebnis.	Gabe	
Gift, Mitgift; ergiebig	gäng und gäbe	
genieße	genofs	genossen
genießbar, Nießbrauch, Nutznießung.	Genosse, Genossenschaft.	Genufs. Zu Nutz und Frommen nutz, zu nichts nütze, nutzbringend nützen, nützlich, Nutznießung Benutzung.
sitze, gesessen	safs	
(s. Bauer — Duden, Grundzüge der neuhochdeutschen Grammatik §. 100, wo reicher Stoff geboten wird.)	Satz, aus—sätzig, vor—sätzlich	
Sitzung, an—siedeln, Ein—siedler, Sessel, Truch—sefs, setzen, Ge—setz.		
spreche	sprach	gesprochen
Fern—sprecher, ver—sprechen,	Sprache, gesprächig.	Spruch, spruchreif, anspruchs—voll, anspruchig.
Sprichwort.		

springe,
Spring, Springbrunnen, Springinsfeld, Springer,
sprengen, Sprengung, Sprengstoff, besprengen;
Sprengel; sprenkeln.

sprang,

gesprungen.
Sprung, Ursprung, ursprünglich.

Zu B. §. 18.

Der Umstand, daß im lateinischen Unterrichte der Quarta die Übereinstimmung des substantivischen Attributs mit dem näher zu bestimmenden Substantiv, welche in der lateinischen Sprache schärfer durchgeführt ist, als in der deutschen, eingeübt wird, legt es nahe, zugleich die Schüler anzuleiten, auf die Übereinstimmung der Apposition sorgfältiger zu achten, als es vielfach geschieht. Besonders häufig sind die Fehler in Schülerarbeiten, wenn der Artikel fehlt, und hier wiederum am meisten bei den Substantiven der schwachen Deklination, welche auch sonst oft ohne Endung erscheinen. Das Gefühl für das Richtige ist in dem Grade geschwächt, daß Schüler das Fehlerhafte in folgenden den Aufsätzen entlehnten Beispielen nicht merkten: Die Bedeutung Cäsars als Staatsmann und Feldherr; Otto den Reichen, Graf von Ballenstedt.

Schüler pflegen zu schwanken, ob sie sagen sollen: Tell zeigte sich als ein Mann von großer Thatkraft oder, wie es der entsprechende Gebrauch im Lateinischen und im Griechischen erfordert, als einen Mann u. s. w. Für die Zwecke der Schule dürfte es genügen, ihnen die Wahl zu lassen, den Nom. oder Acc. zu setzen, wenn nicht ausdrücklich bezeichnet werden soll, daß »sich zeigen« gleich ist »erscheinen«, daß also das vom Subjekte Ausgesagte ohne Absicht geschieht, z. B. Im Kampfe der Helden zeigte sich Paris als ein feiger Krieger (= erwies sich).

Zu B. §. 18 II.

Schüler zweifeln, ob sie nach Kollektivbegriffen das Prädikat in den Singular oder in den Plural setzen, ob sie sagen sollen: eine Menge Freiwillige ist angekommen oder sind angekommen, eine Menge Freiwilliger eilte oder eilten zu den Waffen. Der Sprachgebrauch ist hier schwankend; doch wird man nicht fehlgehen, wenn man dazu anhält, zu sagen und zu schreiben: eine Menge Freiwillige sind angekommen, da »Freiwillige« hier frei angeschlossener Nominativ ist, dagegen: eine Menge Freiwilliger eilte zu den Waffen. Bei mehreren Subjekten im Singular lasse man das Prädikat ebenfalls in den Singular setzen, wenn jedes einzeln für sich genommen wird, z. B. Der General, der Hauptmann, der gemeine Soldat war der Wichtigkeit des Augenblicks sich wohl bewußt. Treue und Zuverlässigkeit steht allen Menschen gut an.

Zu B. §. 19.

Die Wortfolge im einfachen Satze ist in den beiden vorhergehenden Klassen behandelt worden; es erübrigt noch, an Beispielen die Stellung folgender Wörter, gegen welche in den Schülerarbeiten viel gefehlt wird, nachzuweisen und zu zeigen, wie die Bedeutung eines Satzes sich ändert, je nachdem sie in ihm ihren Platz haben: nicht, niemals, nirgend; sogar, selbst, noch; auch, ebenfalls; nur, wenigstens. Beispiel: Nur er konnte die Zeichnung entwerfen; er konnte nur die Zeichnung entwerfen; er konnte die Zeichnung nur entwerfen.

Zu B. §. 20.

Die Einführung in die für Quarta vorbehaltenen Arten der Satzgefüge geschieht in gleicher Weise, wie dies in dem Lehrverfahren für die Klasse Quinta ausführlich dargelegt ist. Man geht vom Bekannten aus und läßt Subjekte, Objekte, Attribute in einfachen Sätzen aus der Nominalform in die Satzform bringen, dann aber die umgekehrte Übung machen. Beispiele: Der Schmeichler ist schlimmer als der Feind. Wer uns schmeichelt, schadet uns mehr, als wer uns offen nachstellt. — Der Eilbote verkündigte den Bewohnern Athens den herrlichen Sieg über die Perser. Der Eilbote verkündigte, daß die Perser besiegt seien. — Geld ist ein schlechter Herr. Geld ist ein Herr, welcher schlecht mit uns verfährt. — Die Hoffnung auf ein besseres zukünftiges Leben hält den Christen aufrecht. Die Hoffnung, daß es ein besseres zukünftiges Leben giebt, hält den Christen aufrecht.

Die in der Klasse Quarta beginnende Lektüre der lateinischen Schriftsteller zeigt dem Schüler eine Menge relativischer Anknüpfungen, welche im Lateinischen sehr beliebt, der Muttersprache aber fremd sind. Wie wir diese Konstruktion beim Übertragen ins Deutsche nicht dulden, so rügen wir sie um so mehr, wenn sie im Aufsätze sich zeigt. Der Schüler soll z. B. sprechen und schreiben: ein Heer, welches u. s. w., nicht welches Heer.

Bezüglich der »zusammengesetzten« Sätze nimmt der deutsche Lehrplan der hiesigen Anstalt folgende Stellung. In dem Satze: »Die Schildkröte, das Krokodil, der Alligator, die

Eidechse, die Schlange sind Kriechtiere« haben wir mehrere Subjekte, in dem Satze: »Der Krieg zerstört Häuser, Dörfer, Städte« mehrere Objekte, in dem Satze: »Da tritt aus seiner Kluft hervor der Räuber groß und wild« mehrere Attribute, in dem Satze: »Im Wald und auf der Heide da such' ich meine Freude« zwei adverbiale Bestimmungen — in allen sind Satzteile mehrfach gesetzt, es ist aber an eine Entstehung aus mehreren Sätzen, in deren jedem der betr. Satzteil nur einmal vorkommt, nicht zu denken, wir haben vielmehr hier einfache Sätze. Dagegen ist der Satz: »Der Esel trägt das Korn in die Mühle und bekommt die Spreu« aus zwei Sätzen: »Der Esel trägt das Korn in die Mühle. Der Esel bekommt die Spreu« entstanden, und es ist das beiden gemeinsame Subjekt nur einmal gesetzt. Das Gleiche ist in allen Sätzen der Fall, in welchen mehrere Prädikate sind; wir fassen sie auf als zusammengesetzte Sätze. So gilt für uns der Satz: »Alles rennet, rettet, flüchtet« als ein zusammengesetzter Satz, in welchem die koordinierende Konjunktion »und« ausgeblieben und das gemeinsame Subjekt an die Spitze gestellt ist. Für die Zwecke der Schule dürfte es nicht angehen, diesen Satz als einen einfachen mit mehreren Prädikaten, dagegen ihn in der erweiterten Form: »Alles rennet durcheinander und rettet die bewegliche Habe aus den Flammen« als einen zusammengesetzten zu erklären; denn die so gemachte Unterscheidung wird der Schüler nicht verstehen. Für ihn sind beide Sätze zusammengesetzte. Wissenschaftlich ist diese viel behandelte Frage von Kern in der »Deutschen Satzlehre« S. 125 ff. der 2. Auflage, praktisch von Burg-hauser in der »Zeitschrift für den deutschen Unterricht« V. S. 340 ff. erörtert worden. Der Bezeichnung »zusammengezogener Satz« bedienen wir uns in Übereinstimmung mit der hier eingeführten deutschen Grammatik von Buschmann im Unterrichte nicht.

Lehraufgabe für Untertertia.

Im Sommerhalbjahr durchschnittlich jede Woche eine halbe Stunde, im Winterhalbjahr hin und wieder eine halbe Stunde nach Bedürfnis.

Laut- und Flexionslehre: Übersicht über die Besonderheiten in der Deklination der Substantive, Adjektive, Eigennamen, Fremdwörter; Formen des Konjunktivs; Übersicht über die Besonderheiten in der Bildung des Präteritums starker und schwacher Verben sowie über die Schwankungen in diesen Formen; Näheres über die Präterito-Präsentia; passive Bedeutung des Infinitivs.

Satzlehre: Wiederholung und erweiternde Behandlung des einfachen und des zusammengesetzten Satzes. Im besonderen:

1. Einzelheiten: Rektion von ankommen, angehen, anfechten, anwandeln, bezahlen, dünken, eckeln, gelten, es giebt, grauen, grausen, heißen, kosen, kosten, lehren, nachahmen, rufen, versichern.
2. Genaueres über den Gebrauch der Tempora.
3. Konjunktiv in relativischen, konditionalen, concessiven Nebensätzen.
4. Participien anstelle von relativischen Attributsätzen, von Kausal-, Konditional-, Concessiv-, Temporal-sätzen.
5. Infinitiv mit »zu« und mit »um zu« anstelle von Finalsätzen.
6. Mehrfach zusammengesetzte Sätze sowohl koordinierte als subordinierte.

Im letzten Jahresdrittel: Zusammenfassender Überblick über die wichtigsten der deutschen Sprache eigentümlichen grammatischen Gesetze, im besonderen Übersicht über die bei der Deklination wie Konjugation waltenden Gesetze, durch Beispiele vermittelte Darbietung der Erscheinungen des Umlauts, Rückumlauts, Ablauts, der Brechung, der Schwächung, Dehnung, des Ausfalls von Vokalen, Vergleichung entsprechender Erscheinungen im Lateinischen und Griechischen, soweit diese im fremdsprachlichen Unterrichte den Schülern schon bekannt geworden sind.

Lehraufgabe für Obertertia.

1. Lautlehre. Im 1. Jahresdrittel: Entstehung der Laute; Verschlusslaute: Stofslaute: Nasenlaute: Reibelaute: Hauch- und Zischlaute, Zitterlaute; Lippenlaute, Zahn- oder Zungenlaute: Gaumenlaute; weiche oder stimmhafte, harte oder stimmlose Konsonanten. B. §. 1. 5.

2. Gelegentliche Wiederholungen aus der Satzlehre, im besonderen der Lehre von den abhängigen Sätzen und von der Zeitfolge, angeschlossen an praktische Beispiele und mit Rücksichtnahme auf die Lektüre des Cäsar.

Lehraufgabe für Untersekunda.

Das Gesetz der Lautverschiebung an Beispielen veranschaulicht.

Stellung des Hochdeutschen zum Niederdeutschen; Schriftsprache und Dialekt; Stellung der deutschen Sprache zum Holländischen und Flämischen, zum Englischen, zu den skandinavischen Sprachen, zum Lateinischen, Griechischen, Französischen.

Erklärung 1. oft gebräuchter Lehnwörter, 2. solcher ursprünglich deutscher Wörter, welche in fremde, besonders romanische Sprachen übergangen und von dort als »Fremdwörter« zurückkehrten, 3. interessanter Ortsbezeichnungen aus der Stadt St. Wendel und ihrer Umgebung, 4. vielgebrauchter Vornamen deutschen Ursprungs, 5. der Namen einheimischer Münzen, der Wochentage, einiger Bezeichnungen aus dem Kalender, 6. der Formen der Anrede.

Lehraufgabe für Obertertia und Untersekunda.

Gelegentliche Wiederholungen aus dem gesamten bisheran behandelten Gebiete der deutschen Sprache nach Bedürfnis.

Erläuterungen.

1. Die so oft gemachte Beobachtung, daß die Schüler die deutschen Zeiten unrichtig anwenden, nötigt den Lehrer an Beispielen das Verständnis für ihren richtigen Gebrauch in der Muttersprache zu schärfen. Gelegenheit hierzu findet sich besonders in jenen beiden Klassen, wo die Bedeutung der lateinischen Tempora (Untertertia), bez. der griechischen (Untersekunda) eine vergleichende Betrachtung mit der deutschen Sprache nahe legt. Zwar bieten die Übersetzungsübungen aus den Schriftstellern der fremden Sprachen den Schülern vielfach Gelegenheit, in der richtigen Anwendung der deutschen Zeiten sich zu üben, aber ebenso bringt der fremdsprachliche Text die Gefahr mit sich, daß der Schüler den in diesem üblichen Gebrauche in die Muttersprache überträgt.

Es kann abgesehen werden von dem undeutschen Gebrauche des fut. exactum, zu welchem dessen Verwendung in den Sätzen mancher Übungsbücher verleitet, der aber schon wegen der Umständlichkeit der Form nicht recht beliebt ist, häufiger und schlimmer ist die unrichtige Anwendung des Plusquamperfekts, dessen Gebrauch im Deutschen weit mehr eingeschränkt ist als im Lateinischen. Durch das strenge für das Lateinische geltende Sprachgesetz verleitet, pflegen Schüler in Fällen, wo eine Handlung der andern zwar vorausgeht, doch so, daß die vorausgehende und die nachfolgende Handlung unmittelbar ineinander greifen, dem deutschen Sprachgebrauche entgegen, statt des Imperfekts das Plusquamperfekt zu setzen, z. B. »Als Cäsar vernommen hatte (statt »vernahm«), daß die Feinde heranrückten, gab er sofort das Zeichen zum Angriff«.

Viel weiter noch geht der ortsübliche Gebrauch des Plusquamperfekts, das man hier allgemein auch dann setzt, wenn an das Verhältnis der Vorzeitigkeit gar nicht zu denken ist. In dem Verkehr mit den Schülern muß man immer wieder Wendungen hören wie: »Ich hatte Zahnschmerzen u. s. w. gehabt« (statt: »Ich hatte Zahnschmerzen oder ich habe Zahnschmerzen gehabt«); ich war krank gewesen (statt »ich bin krank gewesen« oder »ich war krank«); es war halb neun gewesen, als Noch häßlicher klingt es, wenn ein »gewesen« oder »gehabt« geradezu nachhinkt: »Ich war mit ihm gegangen gewesen«, »die Landstrafe war aufgetaut gewesen«, »ich hatte meine Aufgaben fertig gemacht gehabt«. — Im Kampfe gegen diese sprachlichen Unarten werden wir von einer vergleichenden Gegenüberstellung mit dem Lateinischen Nutzen ziehen, indem wir von Beispielen ausgehen wie: domus ornata est, domus ornata erat, domus ornata fuit, domus ornata fuerat und hiermit zusammenstellen: Das Gebäude wurde beflaggt, ist beflaggt worden, war beflaggt worden, ist beflaggt, ist beflaggt gewesen, war beflaggt gewesen.

Ferner wird in Schüleraufsätzen viel gefehlt durch unbegründeten Wechsel zwischen dem Imperfekt und dem erzählenden Präsens nicht nur in mehreren aufeinander folgenden Sätzen, sondern sogar in ebendenselben Satze, »ohne daß in der Erzählung ein Höhepunkt mit besonderer Lebhaftigkeit vor das Auge der Leser oder Hörer gerückt werden soll«; besonders auffällig erscheint dieser Wechsel in ein und demselben Satze.

Bei der Inhaltsangabe von Teilen einer Rede, eines Dramas, überhaupt einer Dichtung, welche den Gang der Ereignisse so lebendig uns vorführt, daß wir das einzelne, wie es z. B. in Goethes

»Hermann und Dorothea« geschieht, vor unseren Augen sich vollziehen sehen, bei der freieren Bearbeitung eines aus diesen Schriftwerken entlehnten Stoffs, z. B. der Darstellung von Charaktereigenschaften einer Person, welche, in ganz bescheidenen Grenzen gehalten, auch in den beiden oberen Klassen des Progymnasiums ihre berechnete Stelle findet, bei der Zeichnung eines poetischen Gemäldes, bei der Beschreibung eines vorliegenden Bildes hat der Schüler das Präsens zu gebrauchen, welches nur dann mit dem Perfekt wechselt, wenn das Verhältnis der Vorzeitigkeit zum Ausdruck kommen muß.

In den Schülerarbeiten bis zur obersten Klasse hin haben wir oft die Verbindung der Konjunktion »nachdem« mit dem Imperfekt zu rügen; diese ist in jedem Falle unrichtig, mag nun die Handlung des Nebensatzes mit der des Hauptsatzes gleichzeitig sein oder zu ihr im Verhältnis der Vorzeitigkeit stehen. In diesem Falle muß das Perfekt folgen, wenn der Hauptsatz ein Präsens oder Futur, das Plusquamperfekt, wenn er eine Zeit der Vergangenheit zeigt (Beachte »nachdem« ursprünglich Adverb der Zeit = nachher).

Wie bei »nachdem«, so wird auch sonst gegen die Wechselbeziehung der Zeiten oft gefehlt, und doch liefse der strenge Gebrauch in der lateinischen Sprache erwarten, daß dieser die Aufmerksamkeit des Schülers für die Muttersprache schärfe. Alles dies nötigt uns zu vielfacher Übung. Passenden Stoff bietet Matthias a. a. O. § 60; weitere Beispiele muß der Lehrer sich selbst aus dem Lesebuche zusammenstellen.

Die gleiche Sorgfalt ist auf die Gewöhnung im richtigen Gebrauche der Konjunktive zu verwenden, der in der eingeführten Grammatik klar und deutlich zur Darstellung gekommen ist. Wir leiten unsere Schüler an, in abhängigen Aussage- und Fragesätzen den Konjunktiv des Präsens bez. Perfekts in allen Fällen zu bevorzugen, wo diese Form von der entsprechenden des Indikativs sich unterscheidet, dagegen in die Formen des Imperfekts überzugehen, so oft die Form des Konj. der des Ind. gleichlauten würde. Beispiel: »In der „Rütli-Szene“ erzählt Stauffacher die Vorgeschichte der Schweizer. Ihre ursprüngliche Heimat liege im Norden Deutschlands. Als dort eine große Hungersnot ausgebrochen sei, habe man beschlossen, daß der zehnte Mann auswandere. Mit dem Schwerte hätten ihre Väter sich durch Deutschland den Weg gebahnt und seien endlich in das Land, das sie jetzt bewohnten, gekommen. Damals sei es noch öde und unfruchtbar gewesen, und lange Zeit habe es gedauert, bis sie die Wälder ausgerodet und den unwirtlichen Boden in fruchtbares Ackerland umgewandelt hätten.« . . . (Aus einer »kleineren Ausarbeitung« eines Obertertianers).

Auch in dem Fall muß natürlich der Konj. Imp. bez. Plusq. eintreten, wenn ihn schon die direkte Rede zeigt. Beispiel: »Aus Xenophons Erzählung von der Schlacht bei Kunaxa ersehen wir, daß das Unternehmen der Cyrus geglückt wäre, wenn dieser nicht selbst im Kampfe den Tod gefunden hätte.«

Die Übungen in dem Gebrauche der abhängigen Darstellung müssen in der Tertia schon aus einem praktischen Grunde erfolgen. Nachdem nämlich die Schüler im Laufe dreier Jahre soweit gefördert worden sind, daß sie die einfachsten Formen der Erzählung in stufenweise fortschreitender, immer freier sich gestaltender Weise beherrschen, halten wir sie jetzt an, solche Stoffe zu behandeln, welche größere Schwierigkeiten in formaler Hinsicht bieten; sie sollen lernen, über Gegenstände der Lektüre zu berichten, und hierbei muß ihnen der Gebrauch der indirekten Darstellungsweise geläufig werden. Dies setzt aber eine Einsicht in die logische Zeitfolge und in die Abweichungen voraus, in denen zum großen Teil die syntaktischen Eigentümlichkeiten beider Sprachen bestehen. Während die lateinische Sprache in innerlich abhängigen Sätzen die logische Zeitfolge streng beobachtet, hat im Deutschen die modale Bedeutung der Konjunktivformen die temporale Bedeutung verdrängt (Lehmann, Der deutsche Unterricht S. 190).

Damit der Schüler in der richtigen Anwendung der Konjunktive gewandt werde, bedarf es mancher Übungen; es empfiehlt sich, teils mündlich, teils schriftlich, etwa in »kleineren Ausarbeitungen«, direkte Reden und erzählende Berichte der fremdsprachlichen Lektüre in indirekte verwandeln zu lassen und umgekehrt; hierzu bieten Cäsar und Xenophon reichen Stoff.

Auch kommt dem deutschen Unterricht zu gute, daß wir zu Anfang jeder Lektürestunde die Schüler veranlassen, über das zuletzt Gelesene Bericht zu erstatten und die Verknüpfung des Früheren mit demjenigen herzustellen, was in der betr. Unterrichtsstunde vorgenommen werden soll.

Zu B. §. 10. 3. Anmerkung a.

Die unbefugte Umschreibung des Konjunktivs des Imperfekts durch »würde« u. s. w. hat

eine Anzahl in der Zeitschrift für den deutschen Unterricht veröffentlichter Untersuchungen veranlaßt, welche von ihrer weiten Verbreitung zeugen. Im 4. Bande (1890) S. 158 ff. teilt von Dadelsen (Gebweiler im Elsass) seine Erfahrungen über diese eigentümliche Erscheinung mit und hält es aus Gründen des Wohlklangs für notwendig, »den gerügten Mißbrauch zu bekämpfen und dem Verfall der Präteritalformen entgegenzuarbeiten, im 5. B. (1891) S. 49—51 führt Burghauser (Karolinenthal-Prag) aus, weshalb er den Kampf gegen diese Umschreibung für erfolglos erachtet; der neue Sprachgebrauch dürfe nicht verurteilt werden, und es bleibe nichts übrig, als der »vis maior« zu weichen; im 6. B. (1892) S. 44 ff. sieht Maydorn (Marienwerder) in der Umschreibung mit »würde« »einen Zug der Sprache, durch vorangestellte umschreibende Wörter da den Sinn sicher zu stellen, wo Endungen ihrem Zwecke nicht mehr genügen«; es sei ein sprachlicher Vorgang, welcher in eigenartigen, von mehr volkstümlichen Schriftstellern der mhd. Zeit bis ins 16. Jahrhundert angewandten Umschreibungen des Imperfekts wie: »ich ward schlafen = ich schlief ein, er ward essen = er begann zu essen« seine Vorläufer gehabt habe. Zur Abwehr rät M. der Schule, welche hier mehr thun könne als vielleicht in anderen Dingen, den Zöglingen recht oft Gelegenheit zum Gebrauche der Formen ohne Umschreibung zu geben, damit sie ihnen so geläufig seien, wie die anderen Formen alle, welche sie täglich in den Mund nähmen; in dem gleichen Bande weist Reichel (Graz) den »Mißbrauch des Konditionalis« an einer Anzahl von Beispielen aus neueren Schriftstellern nach, während Weitzenböck (Graz) im 7. Bande (1893) S. 134 f. den bezeichneten unrichtigen Gebrauch bei Schülern »zu einem guten Teile den französischen Übungsbüchern aufs Kerbholz schneiden« möchte, welche in ihren Konjugationstabellen den Conditionnel regelmäÙig durch »würde« wiedergäben. Über die unrichtige Verwendung von »würde« besonders in Bedingungsvordersätzen spricht in launiger, aber treffender Weise Th. Matthias in einem Büchlein, das mir während des Druckes dieser Arbeit zugeht: »Aufsatzsünden. Warnende Beispiele zu Nutz und Frommen der deutschen Schuljugend« u. s. w. Leipzig 1897. M. handelt über eine ganze Reihe solcher grammatischer Fehler, welche immer wieder in den deutschen Schülerarbeiten erscheinen.

Weiter, als in den genannten Arbeiten nachgewiesen ist, geht der hier ortsübliche Gebrauch, indem noch dazu jeder Konjunktiv in abhängiger Darstellung durch »würde« umschrieben wird. Beispiele: Cyrus gab vor, die Pisidier bekriegen zu müssen, weil diese seinem Lande Nachstellungen bereiten würden (statt bereiteten). Die Alten glaubten, die Götter würden oft auf der Erde umhergehen (statt gingen). Häufiger noch sind die Fehler im mündlichen Verkehr. Wird z. B. an einen Schüler die Frage gerichtet, warum dieser oder jener ihm näher stehende Mitschüler fehle, so vernimmt der Lehrer, wenn nicht der Schüler besonders auf sich selbst achtet, als Antwort: Er sagte, er würde krank sein (statt er wäre krank). Recht bezeichnend ist: Er sagte, er würde glauben. Wendungen ähnlicher Art hört man in unzähligen Fällen. — Richtig ist hier die Umschreibung, wenn das Verhältnis der Zukunft zum Ausdruck gebracht werden soll, z. B. Cäsar vermutete, die Feinde würden ihn angreifen. Es können ferner die genannten Formen nicht entbehrt werden, wenn sie nicht modale Bedeutung haben, sondern selbständige Verben sind; ebenso ist es beim Passiv. Beispiele: Für die Entwicklung seiner Körperkräfte wäre es vorteilhaft, wenn er Soldat würde. — Er müßte sich schämen, wenn er als Lügner erfunden würde. — Falsch ist der Gebrauch von »würde« in Wunschsätzen statt »möge, möchte«. Recht häßlich endlich klingt, wenn man die Umschreibung im Haupt- und im Nebensatze zugleich anwendet. Wer so schreibt, liest nicht, was er schreibt, sonst müßte sein Ohr Einspruch erheben.

4. Zu B. §. 20 d. Anm. b.

Zu den ortsüblichen Fehlern gehört die Verbindung »für zu« statt »um zu«. Beispiel: »Nicht für den bedrängten Eidgenossen zu nützen, schließt Du Dich an Österreich an, sondern für Bertha als Braut zu gewinnen« (Aus dem Aufsätze eines Obertertianers).

5. Hiermit findet der planmäÙig erteilte deutsche grammatische Unterricht im ganzen seinen Abschluß. Da er ausschließlich einen auf die praktische Bethätigung des Erkannten gerichteten Zweck verfolgt, so mußte durch die ganze vorbergehende Darlegung die Forderung sich ziehen, daß alles darauf ankomme, durch Anschauung und Erfassung des Richtigen das Sprachgefühl zu wecken, zu regeln und die Schüler zu befähigen, in Fällen des Schwankens und Zweifels bewußt das Richtige zu setzen.

6. Was zu thun übrig bleibt, trägt, abgesehen von der immer noch notwendigen Auffrischung bald dieses, bald jenes grammatischen Stoffes in den Korrekturstunden für die deutschen Arbeiten und von den Übungen im Gebrauche der abhängigen Darstellung, einen wesentlich anderen Charakter: es

kommt nicht mehr auf praktische Anwendung des grammatischen Stoffes, sondern auf ein Begreifen sprachlicher Erscheinungen an, welche ein tieferes Verständnis des hohen Wertes, der Stellung unserer Muttersprache zu den der Schule naheliegenden Sprachen, der ungeahnten Gesetzmäßigkeit, welche in ihr herrscht, des Reichthums an schönen Formen, welche sie bietet, des in ihr sprudelnden Lebens und Waltens wenigstens anbahnen sollen.

7. Die Bestimmung der n. L., daß in der Klasse Untertertia ein zusammenfassender Überblick über die wichtigsten der deutschen Sprache eigentümlichen grammatischen Gesetze gegeben werde, hat zu Deutungen verschiedener Art Anlaß gegeben. Müller, Der deutsche Unterricht nach den n. L., Zeitschrift für das Gymnasial-Wesen 1892 S. 680, glaubt auf Grund des Wortlautes der Erläuterungen zu den deutschen Lehraufgaben S. 16 »Die grammatische Unterweisung« u. s. w., daß die Forderung betr. die der deutschen Sprache eigentümlichen Gesetze auf das richtige Maß sich reduciere und daß sie weiter nichts bedeute, als einen vorläufigen Abschluß der grammatischen Unterweisung zu geben. Einen ähnlichen abweisenden Standpunkt nimmt im »Gymnasium« 1893 Sp. 421 Eschweiler in dem Aufsätze: Das grammatische Unterrichtspensum im Deutschen in den Lehrplänen von 1892« ein. Ottens, Lehrplan für den deutschen Unterricht. Pr. der Oberrealschule in Kiel 1893, schließt in Übereinstimmung mit Arens, »Zum grammatischen deutschen Unterrichte in Untertertia« im »Gymnasium« Band 14 Sp. 229—236, 269—274, die Betrachtung der Lautverschiebung und des Rückumlauts aus, will aber den Unterschied zwischen Ober- und Niederdeutsch, die Entstehung von Wortfamilien im Anschluß an die Ablautsreihen und diejenigen Gesetze, welche bei der Biegung der Substantive, Adjektive, Verben sowie bei dem Gebrauche der Personalpronomina als der deutschen Sprache eigentümlich sich ergeben, dargeboten sehen. Dagegen glaubt Schmidt, Der Umlaut und Ablaut in dem Unterricht der Mittelklassen, veröffentlicht in den »Lehrproben und Lehrgängen« H. 42 S. 25 bis 37, unter den der deutschen Sprache eigentümlichen Gesetzen ständen in erster Linie die Erscheinungen des Umlauts und Ablauts, auf denen ein guter Teil der deutschen Formen- und Wortbildung beruhe. Sch. zeigt in einem ausgeführten Lehrgange, wie schon in den Mittelklassen neuhochdeutsche Grammatik in einer Weise gelehrt werden könne, welche das Verständnis für mittelhochdeutsche Sprachverhältnisse wirkungsvoll vorbereite. Er behandelt Umlaut, Ablaut, Rückumlaut, die Präterito-Präsentia.

Der vorliegende Lehrplan schließt sich derjenigen Auffassung an, welche die Elemente des Lautwandels: Umlaut, Rückumlaut, Brechung (im Grimmschen Sinne) und der Lautverschiebung mit in den Kreis der Darbietung zieht. Hiermit decken sich n. a. die schon vor Erlaß der n. L. in den Verhandlungen der Direktoren-Versammlungen von Westfalen (1889) S. 59 und 127 und von Schlesien (1891) S. 14 niedergelegten Ausführungen, ferner die Angaben Klees, Lehrplan für den deutschen Unterricht. Leipzig 1891.

Für die hiesige Anstalt als eine unvollständige ist der Umstand noch zu berücksichtigen, daß der größere Teil der Schüler mit dem Zeugnisse für Obersekunda, welches ihnen den Eintritt in die Stellung eines Subalternbeamten gestattet, in das praktische Leben übertritt, also an den Belehrungen, die in der Klasse Obersekunda einen Einblick in die Entwicklung unserer Muttersprache eröffnen, nicht mehr teilnimmt. Wenn wir diese Schüler im griechischen Unterrichte mit manchen eigenartigen Lautverhältnissen der Homerischen Sprache soweit wenigstens bekannt machen, daß sie die einzelnen vorkommenden Erscheinungen verstehen, so gehen wir über die uns im deutschen Unterrichte gesteckten Ziele nicht hinaus, wenn wir ihnen das Verständnis einiger weniger lautlicher Erscheinungen unserer deutschen Sprache, die uns doch viel näher liegt, vor ihrem Abgange von der Schule übermitteln. Dazu gehört aber auch die Lautverschiebung, deren Kenntnis man bei einem Gebildeten doch wohl voraussetzen darf. Lautlehre als solche soll die höhere Schule nicht betreiben, zumal nicht schon in den mittleren Klassen, auch kann sie keine Geschichte der Lautverhältnisse bieten, sie begnügt sich vielmehr mit einer falschen Erklärung an der Hand von Beispielen und hält sich in recht bescheidenen Grenzen.

Die Zusammenfassung derjenigen Gesetze, welche sich aus den bisheran behandelten einzelnen grammatischen Erscheinungen ergeben, kann nur eine sehr eingeschränkte sein; sonst wird der an sich etwas spröde Stoff bei den Schülern wenig Entgegenkommen finden. Wo wir in der Lage sind, entsprechende Erscheinungen des Lateinischen, Griechischen, Französischen zu vergleichen, vermögen wir die Aufmerksamkeit des Schülers schon eher rege zu machen.

Lautlehre: Wortbetonung. B. §. 2. Gegensatz: Accentgesetze im Lateinischen, Griechischen, Französischen.

Formenlehre: 1. Übersicht über die innere Wortbildung (vergl. S. 17). — 2. Bestimmter und unbestimmter Artikel. Gegensatz: Latein, z. T. Griechisch. — 3. Drei Geschlechter. Gegensatz: Französisch. — 4. Deklination: Scharfe Scheidung der Kasus bei der starken Deklination durch Endungen. Gegensatz: Französisch. Neigung, auf Endungen zu verzichten: —s im Genitiv, —e im Dativ, —en bei der schwachen Deklination (vergl. Reste aus älterer Sprache), wachsende Vorliebe für Umschreibung mit Präpositionen. Vergl. Französisch. — 5. Konjugation. Lateinische Perfekta mit Reduplikation und Ablaut, griechische zweite Aoriste entsprechend dem deutschen Imperfekt der starken, lateinische Perfekta auf —avi, —evi, —ivi und Perfekta mittels s gebildet sowie griechische erste Aoriste den deutschen Imperfekten der schwachen Konjugation entsprechend. Einbuße des Duals, des Mediums. Zunehmender Gebrauch der Hilfszeitwörter. Vergl. Französisch.

Syntax. Stellung der Wörter im Satze im Vergleich mit dem Französischen und den klassischen Sprachen; Vorliebe des Deutschen für Beiordnung, Gegensatz: Latein (Vergl. Arens a. a. O.).

Wie später in der Klasse Untersekunda anregende Vergleiche zwischen Erscheinungen der griechischen und deutschen Syntax gemacht werden können, zeigt Richter in der Zeitschrift für den deutschen Unterricht Band 6 (1892) S. 521—542, worauf hier empfehlend hingewiesen wird.

Die Darbietung der Elemente des Vokalwandels (in U III) und der Lautverschiebung (in U II) kann sprachliche Formen aus älterer Zeit nicht entbehren; doch empfiehlt es sich, auf die Bezeichnungen ahd. und mhd. ganz zu verzichten und statt ihrer dem Schüler solche zu bieten, die ihm leicht verständlich sind. Man wird statt von ahd. Sprache von hochdeutscher Sprache zur Zeit Ottos des Großen oder der sächsischen Kaiser, statt von mittelhochdeutscher von der hochdeutschen Sprache zur Zeit Friedrichs Barbarossa oder der hohenstaufischen Kaiser sprechen. — Der eigentümliche Vokalwechsel in: brannte, kannte, nannte, rannte, sandte, von dem die Schüler doch eine klare Anschauung gewinnen müssen, wird erst recht erkannt, wenn man auf ältere Bestände zurückgeht. »Zur Zeit der sächsischen Kaiser war ein vielgebrauchtes Zeitwort rinnan = laufen, fließen, rinnen, welches folgende Stammformen zeigte: rinnu, ran, runnumēs, runnan = rinne, rann, rannen, geronnen. Für uns ist von Wichtigkeit die Form ran. Von ihr bildete man vermittels — i, das vor Vokalen zu — j wurde, ein neues Zeitwort rannjan = rennen machen. Der i-Laut bewirkte den Umlaut des a in e (= unserem ä): rennjan, Imp. rennita. Es fiel nach einem durch Natur oder durch Stellung langen Vokale i vor der Endung aus; hiermit schwand aber auch der Grund, weshalb Umlaut des a in e eingetreten war, und der ursprüngliche Vokal a kehrte zurück. Diesen sprachlichen Vorgang nennen wir Rückumlaut.« Es kann noch hingewiesen werden auf: erlaucht zu erleuchten, getrost zu trösten, fast zu fest. Vgl. Schmidt a. a. O. S. 31 Anm. — Bei der Lautverschiebung wähle man nur solche Beispiele, welche das Sprachgesetz in regelrechter Weise durchgeführt zeigen, und lasse die zur Darstellung gekommenen Formen in folgenden drei Gruppen erscheinen: 1. griechisch-lateinisch, 2. niederdeutsch, 3. hochdeutsch, z. B. lat. dens, St. dent-, niederdeutsch Tant, hochdeutsch Zahn; lat. labor, niederdeutsch loupe, hochdeutsch laufe; lat. ego, niederdeutsch ek, hochdeutsch ich. Weitere Beispiele bieten Bauer-Duden, Anhang Nr. 8, und Wilmanns, Deutsche Grammatik I § 39 ff.

8. Zu B. §. 1. 5.

Im 3. Abschnitte dieses Lehrplans »Übungen im mündlichen Ausdruck«, abgedruckt in dem Jahresberichte von 1894, ist S. 4 und 5 das Verfahren dargelegt, wie die auf eine Verbesserung der Aussprache im Deutschen hinielenden Sprechübungen passend in den deutschen Stunden angestellt werden. Es ist dort darauf hingewiesen, daß bloße theoretische Belehrungen darüber, wie die Vokale und Konsonanten entstehen, auf den unteren Klassen wenig Erfolg haben, daß wir vielmehr in manchen Fällen es den Schülern praktisch vormachen müssen, wie die Verrichtungen zur Hervorbringung dieses oder jenes Lautes im Munde wirklich vor sich gehen. Diese Übungen werden von Quarta an in den französischen Lehrstunden fleißig fortgesetzt, wo sie, im »Vorsprechen des Lehrers, Nachsprechen des Schülers« bestehend, ein Mittel zur Erreichung einer richtigen Aussprache sind. In der Klasse Obertertia bietet sich nun Gelegenheit, die physiologischen Vorgänge beim Sprechen innerhalb ganz enger, bescheidener Grenzen zu erörtern. Dem naturwissenschaftlichen Unterrichte dieser Klasse weisen die n. L. für die Sommermonate Belehrungen über den »Menschen und seine Organe« zu. An dasjenige wird der Lehrer des Deutschen anknüpfen, was die Schüler hier von dem Bau und den Verrichtungen der Sprechorgane kennen gelernt haben, und wird dies den besonderen Zwecken dienstbar machen, welche der deutsche Unterricht hat.

9. Auch in den Wortschatz der deutschen Sprache gewähren wir den Schülern jetzt einen tieferen Einblick, als wir bisheran geben konnten. Hilfsmittel für den Lehrer. Ältere, weit ver-

breitete Bücher: Weigand, Deutsches Wörterbuch; Kluge, Etymologisches Wörterbuch der deutschen Sprache; Andresen, Über deutsche Volksetymologie. — Neuere: Heyne, Deutsches Wörterbuch in 2 Ausgaben, einer größeren in 3 Bänden, einer kleineren in einem Bande, Leipzig, Hirzel. — Bequeme Nachschlagewerke: Tetzner, Deutsches Wörterbuch, Leipzig, Reklam. T. will »die sprachgeschichtlichen Forschungen über unsere Muttersprache möglichst vielen zugänglich machen und bisher nur den Reichen und Gelehrten offenstehende Wissensquellen weiteren Kreisen erschließen«. Das Büchlein ist mit Benutzung der neuesten Werke und sehr sorgfältig bearbeitet; Braune, Deutscher Sprachschatz, Beiträge zum Unterrichte in der deutschen Sprache, Cassel 1894. B. verfolgt die gleichen Zwecke wie T. und bietet auf 87 S. sehr viel, was man unmittelbar im Unterrichte verwenden kann. Auf die zahlreichen in den Abschnitten III und IV erläuterten deutschen Redewendungen weise ich um so lieber hin, als ich wegen Mangels an Raum davon absehen muß, zur Besprechung besonders geeignete zum Abdruck zu bringen; Harder, Werden und Wandern unserer Wörter, Berlin 1896, Gärtner. H. bespricht in anziehender Form, welche alles Trockene meidet, eine große Anzahl nach sachlichen Gesichtspunkten geordneter Wörter aus dem täglichen Leben und weist ihren Ursprung, ihre Schicksale, ihre Bedeutung nach; Paul, Deutsches Wörterbuch, Halle 1897, 567 S. P. giebt nicht nur die Ableitung und Geschichte der Wörter, sondern behandelt auch ihren Gebrauch in Fällen des Schwankens so eingehend, daß er dem Lehrer bei der Korrektur der Aufsätze ein guter Ratgeber ist. Mit Recht verzichtet er »auf eine vollständige Aufzählung sämtlicher Wörter und Wortbedeutungen, insbesondere der selbstverständlichen Ableitungen und Zusammensetzungen, sowie auf überflüssige Erklärung des allgemein Verständlichen«; Hildebrand, Vom deutschen Sprachunterrichte S. 189. H. zeigt, wie die Behandlung der Lehnwörter im Unterrichte anregend gemacht werden kann. Den gleichen Zweck verfolgt Nebe, Die Lehnwörter im deutschen Unterrichte, Zeitschrift für den deutschen Unterricht V, S. 665—676; Hildebrand, Wie die Sprache altes Leben fortführt, Ebendasselbst V und VI; Müller, Die Verwertung der Redensarten im Unterrichte, Ebend. V; Über deutsche Vornamen, Ebend. VII und VIII; Haberland, Krieg im Frieden, eine etymologische Plauderei über unsere militärische Terminologie, 3 Teile, Pr. Lüdenscheid 1893, 1895, 1896.

Gewiß wird der Schüler mit Interesse vernehmen, daß ganz geläufige Wörter des täglichen Lebens, welche ihm als echt deutsche erschienen sind, z. B. Birne, Brief, Brille, Dichter, Kampf, kaufen, Kohl, Kirsche, Lärm, Laune, Pflaume, pflücken, Pferd, Putz, Speise, Stiefel, Strafe, Tinte, Tisch, Uhr, Weiher, Witwe, Ziegel von anderen Völkern, besonders von den Römern, und vielfach schon in alter Zeit entlehnt (Lehnwörter) sind, während andere, jetzt ganz fremdartig klingende, ursprünglich deutsches Eigentum waren, aber schon früh ihre Heimat verließen und in fremdem Gewande bei uns wieder Eingang gefunden haben, z. B. Balkon, Bankett, Blockade, Equipage, frisieren, garnieren, Lognette, logieren, Marschall, Robe, Souper, Spion. Aufmerksam hört er zu, wenn er vernimmt, daß manche Wörter einen ganz anderen Ursprung haben, als es bei oberflächlicher Betrachtung erscheint, daß z. B. Abenteuer mit Abend und teuer, Alldruck mit Alpen, Armbrust mit Brust, Armut mit Mut, Brosamen mit Brot, geruhen mit Ruhe, Hagestolz mit stolz, Hifthorn mit Hüfte, Leumund mit Leute und Mund, Meltau mit Mehl und Tau, Vormund mit Mund, Wildbret mit Brett, Eichhörnchen mit Horn, Maultier mit Maul, Murmeltier mit murmeln, Rebhuhn mit Rebe, Vielfraß mit fressen, Werwolf mit wehren gar nichts zu thun hat, daß die Bewohner der hiesigen Gegend aus »Rainstrafe«, dem uralten über die Höhen westlich von St. Wendel führenden Handelswege (Rain = Grenze der Felder) eine Rheinstrafe, aus »Wareswald« (bei Tholey) = Herrenwald, dem armen Manne zu verwehrender Wald, französisch la Varenne = bois défendu, einen »Varuswald« machten, wohl durch den Umstand veranlaßt, daß dort Reste aus der römischen Zeit in großer Menge sich finden. Die Erklärung der zuletzt genannten Wörter wird passend dazu benutzt, dem Schüler den Begriff »Volksetymologie« klarzumachen. — Die Deutung folgender Namen kann noch empfohlen werden: a. Vornamen: Bernhard, Eberhard, Gerhard, Leonhard, Walther, Friedrich, Dietrich, Heinrich, Alfons, Arnold, Albert, Robert, Rudolf, Adolf, Konrad; Bertha, Hedwig, Gertrud; b. Namen der Wochentage und folgende Bezeichnungen aus dem Kalender: Fastnacht, Karwoche, Ostern, Pfingsten, Fronleichnam; c. Namen von Münzen: Groschen, Heller, Mark, Pfennig, Schilling, Thaler; d. Formen der Anrede: Du, Er, Ihr, Sie. Vergl. die eingehende Abhandlung Deneckes, Zur Geschichte des Grufses und der Anrede, in der Zeitschrift für den deutschen Unterricht 6. Band, 1892, S. 317—345.

Dem deutschen Unterrichte kommen hier der Unterricht in der Religionslehre wie in der Geschichte zu Hilfe. Aus der Kirchengeschichte erfährt der Schüler, daß die Glaubensboten mit der Einführung der christlichen Religion eine ganze Anzahl fremder, besonders römischer Wörter in die deutsche

Sprache brachten, z. B. Bischof, Erzbischof, Kelch, Kirche, Küster, Messe, Mette, Münster, Opfer, Pfarre, Priester, Pfingsten; im geschichtlichen Unterrichte, der, wo es nur thunlich ist, die Beziehung zur engeren Heimat nicht aus dem Auge lassen soll, wird er auf eine Reihe von Bezeichnungen im Schulorte und in dessen Nachbarschaft aufmerksam gemacht, welche ihm auch in sprachlicher Beziehung wertvolle Aufschlüsse geben. An die vorrömische Zeit erinnert der Name »Kels« in Kelsweiler, dem nördlichen Stadtteil von St. Wendel, Kels aber selbst ist keltisch = »Schwarzwasser« und ist der alte Name für den ihn durchfließenden Bach, jetzt »Totenbach« genannt. An die Anwesenheit der Römer erinnern aufer den oben erwähnten Lehnwörtern die unzähligen, gerade in hiesiger Gegend gehäuft vorkommenden Ortsnamen auf — weiler, »kleine, abgetrennt liegende Gruppen von Gehöften« bezeichnend, lateinisch villare zu villa = Landhaus, ländliche Wohnung, ferner der Spiemont, nicht ohne Grund als speculi mons gedeutet. In das germanische Altertum versetzt uns der nahe Gudesberg, auf den wir nach manchen Anzeichen eine Opferstätte des Gottes Wuotan verlegen dürfen. (Vgl. Max Müller, Beiträge zur Geschichte des Westrichs. St. Wendel 1897, ein Büchlein, welches dem Lehrer der Geschichte wie des Deutschen viel Anregung bietet.)

So arbeiten andere Unterrichtsfächer vor; Sache des deutschen Unterrichts ist es, das hier zerstreut Behandelte zusammenzustellen, wobei aber alles Systematische, Trockene zu meiden ist. Es kommt überhaupt nur darauf an, dem Schüler solche Einblicke zu gewähren, das er Verständnis für den Wert und die Schönheit der Muttersprache gewinnt, und der Gedanke darf uns nicht zurückhalten, das von dem, was der Unterricht bietet, manche Einzelheit im Drange des späteren praktischen Lebens verloren geht. Auch unter diesen Verhältnissen wird mancher, in der Schule richtig geleitet, das Interesse für seine Muttersprache dadurch bekunden, das er in Mufestunden gern zu Büchern greift, welche mit der Absicht geschrieben sind, eine vertiefte Kenntnis der deutschen Sprache in breitere Schichten des Volkes zu tragen. Dieses Streben fördern wir dadurch, das wir unter die Geschenke, welche wir alljährlich bei der Schlußfeier aus den Zinsen der Cetto-Jochem-Hallauerschen Stiftung unter fleißige Schüler verteilen, auch Bücher dieses Inhaltes aufnehmen.

Der nächste Jahresbericht wird voraussichtlich als Schluß des ausgeführten deutschen Lehrplans zwei Anhänge bringen: 1. Unterweisungen in der deutschen Rechtschreibung, 2. die Geschichtserzählungen in Sexta und Quinta.