

Mitteilungen aus den Lehrplänen des Königlichen Progymnasiums.

I. Lehrplan für den deutschen Unterricht. 4. Teil.

D. Übungen im schriftlichen Gebrauch der deutschen Sprache (Aufsatz). (Fortsetzung).

Korrektur des Lehrers; Beurteilung der Aufsätze; Besprechung der korrigierten Arbeiten in der Klasse; Verbesserung des Schülers.

Hilfsmittel für den Lehrer: Verhandlungen der Direktoren-Versammlungen. 10., 24., 33., 37., 45., 46. Band. — Schrader, Erziehungs- und Unterrichtslehre. S. 466 u. f. (3. Auflage). — Schiller, Handbuch der praktischen Pädagogik. § 32 und 33. — Klee, Ausgeführter Lehrplan für den deutschen Unterricht. Leipzig 1891. S. 30 f. und 87—95 (Enthält eine wohlgeordnete Zusammenstellung gewöhnlich vorkommender Schülerfehler). — Hentschel, Lehrplan für den deutschen Unterricht. Leipzig 1892. S. 82—87. — Schnippel, Ausgeführter Lehrplan im Deutschen. Berlin, Gärtners Verlag. — Als Bücher zum Nachschlagen bei der Korrekturarbeit werden empfohlen: Duden, Vollständiges orthographisches Wörterbuch der deutschen Sprache. Leipzig, Bibliographisches Institut. — Sanders, Wörterbuch der Hauptschwierigkeiten in der deutschen Sprache. Große Ausgabe. Berlin, Langenscheidt. — Sichere Beantwortung von allerlei Fragen geben: Andresen, Sprachgebrauch und Sprachrichtigkeit. Heilbronn, Henninger, sowie Th. Matthias, Sprachleben und Sprachschäden. Ein Führer durch die Schwankungen und Schwierigkeiten des deutschen Sprachgebrauchs. Leipzig, Richter. — Kleinere, ganz praktische Nachschlagebücher sind: Wessely, Grammatisch-stilistisches Wörterbuch der deutschen Sprache. Leipzig, Reiland, und Heintze, Richtig Deutsch! Berlin, Regenhardt.

Haben die Schüler ihre Aufsätze abgegeben, so beginnt die Hauptarbeit des Lehrers. Sie stellt bei zahlreich besuchten Klassen an seinen Fleiß und seine Ausdauer ganz besondere Anforderungen, gehört aber, mit Hingabe und Gewissenhaftigkeit verrichtet, zu den ersprießlichsten Beschäftigungen, zu denen ihm sein Beruf Anlaß giebt.

Es empfiehlt sich sehr, mit der Korrektur thunlichst bald zu beginnen. Je länger wir warten, desto mehr wird uns der Stoff, den wir bei der Vorbereitung des Aufsatzes in gemeinsamer Thätigkeit mit den Schülern gesammelt und geordnet haben, fremd, desto mehr schwindet das Interesse, welches auch die Schüler an dem Erfolg einer Arbeit zu haben pflegen, die oft eine ganze Reihe von Stunden erforderte.

Das Verfahren bei der Korrektur kann ein zweifaches sein. Der Lehrer liest entweder mit Aufmerksamkeit die Arbeiten, ohne zur Korrektur derselben zu schreiten, alle durch, notiert sich das vorläufig geltende Prädikat, korrigiert, nachdem er einen Überblick über das gewonnen hat, was die Schüler im ganzen geleistet, was sie verfehlt haben, jede Arbeit und versieht sie

dann endgültig mit seinem Prädikat — oder er begiebt sich sofort an die Korrektur und die Beurteilung der einzelnen Arbeiten, läßt aber das Prädikat einstweilen bei allen Aufsätzen fort, bei deren Beurteilung Bedenken oder Zweifel sich geltend machen, und nimmt, nachdem alle censiert sind, die wenigen noch nicht mit dem Prädikat versehenen für sich allein vor. Jetzt kann er durch Vergleichung der „zweifelhaften“ Arbeiten unter einander sowie mit den schon erledigten zu einem sicheren Urteil gelangen. Mag er aber ein Verfahren wählen, wie er will, notwendig wird er schon in den mittleren Klassen mit der ganzen Sammlung des Geistes der Korrektur und Beurteilung der Aufsätze sich widmen müssen und, da an einem Tage nicht alle Aufsätze erledigt werden können, seine Arbeitszeit an den folgenden Tagen und besonders an den schulfreien Nachmittagen für die Fortsetzung und Vollendung dieser Thätigkeit sich frei zu halten suchen.

An der hiesigen Anstalt bedienen wir uns überall da, wo es darauf ankommt, den Fehler als solchen zu charakterisieren, festgesetzter Abkürzungen und bestimmter Zeichen, welche dem Schüler die Art des Fehlers kenntlich machen. Es bezeichnet ein am Rande gesetztes O. Fehler gegen die Rechtschreibung, Gr. Fehler gegen die Formenlehre oder Syntax, V das Fehlen oder die unrichtige Setzung der Interpunktion, † die Auslassung eines Wortes, () überflüssiges Wort, Ged. einen Fehler gegen die Richtigkeit des Gedankens, A. einen solchen gegen die Richtigkeit des sprachlichen Ausdruckes, K. Konstruktionsfehler, Ü. unrichtige Fassung des Überganges; Z.! deutet dem Schüler an, daß er eine umständlich und wenig übersichtlich gebaute Periode in kleinere Sätze zerlegen, D., daß er anstelle eines recht gut zu entbehrenden Fremdwortes das entsprechende deutsche Wort setzen, N. S.!, daß er mit einem neuen Satz, N. Z.!, daß er mit einer neuen Zeile beginnen soll, W.=Wechsel im Ausdruck, daß dasselbe Wort, die gleiche Redewendung vorhergegangen ist oder unmittelbar nachher folgt, V.?, daß die aneinander sich anreihenden Sätze der notwendigen inneren Verbindung entbehren, f., daß sachlich Unrichtiges, ?!, daß gar Widersinniges geschrieben ist. Grammatische und orthographische Fehler schwerer Art werden außerdem am Rande durch ein | angemerkt, das Zeichen, welches an hiesiger Anstalt zur Kennzeichnung eines „ganzen“ Fehlers bei der Korrektur der schriftlichen Arbeiten überhaupt angewandt wird. Der gleichmäßige Gebrauch dieser Abkürzungen und Zeichen in allen Klassen hat sich als notwendig ergeben, seitdem durch Einführung der „kleineren Ausarbeitungen“ nicht mehr der Lehrer des Deutschen allein, sondern nahezu alle in einer Klasse unterrichtenden Lehrer an der Korrektur deutscher Arbeiten beteiligt sind.

Auf der unteren Stufe wird der Lehrer im wesentlichen nur Verstöße gegen die Rechtschreibung und Grammatik sowie gegen die Setzung der Interpunktionszeichen anzustreichen haben, denn die Schüler schreiben hier so ziemlich wörtlich nach, was und wie sie es in der Schule gehört haben, der Lehrer aber meidet bei der Vorbereitung des Aufsatzes in der Klasse solche Satzbildungen, welche bis dahin im grammatischen Pensum noch nicht vorgekommen sind. Je größere Anforderungen aber an die Selbständigkeit der Schüler gestellt werden, um so mannigfacher sind auch die Fehler, welche in ihren Aufsätzen sich finden.

Für die Korrekturarbeit selbst werden einige leitende Grundsätze besonders dem jüngeren Amtsgenossen erwünscht sein. Der Lehrer lasse unangetastet, was nicht geradezu falsch, nicht gegen den guten Geschmack oder gegen den Sprachgebrauch ist. Überhaupt übe er gegen Unvollkommenheit des Ausdruckes eine gewisse Nachsicht; er verlange nicht die Abänderung dessen, was verbesserungsfähig, sondern dessen, was als verbesserungsbedürftig erscheint. Ist doch die Herstellung eines Mustersatzes nicht seine Aufgabe. Zudem wird durch zu vieles Tadeln und Mäkeln dem Schüler die Freude an seiner Arbeit und, was für seine Entwicklung nicht günstig wirkt, das Zutrauen zu sich selbst genommen. Man vergesse auch nicht, daß mit der zunehmenden Reife

desselben manches Unvollkommene in seiner Ausdrucksweise schwinden wird, auch ohne daß der Lehrer in jedem Falle tadelnd oder verbessernd eingreift. Wenn aber das vom Schüler Geschriebene nicht stehen bleiben kann, so verbessere der Lehrer es in der Regel nicht selbst, sondern gebe ihm eine kurze Andeutung — oft in Form der Frage — über die Art des Fehlers, manchmal auch einen Hinweis, wie er die verbessernde Hand anlegen soll. Denn abgesehen davon, daß das vom Lehrer selbst Verbesserte in vielen Fällen die nötige Beachtung nicht findet, verfehlen dergleichen Änderungen des Lehrers gar leicht den Zweck des Unterrichts; soll doch der Schüler durch eigenes Nachdenken lernen; er soll „geführt, nicht getragen werden“. Damit ist allerdings nicht ausgeschlossen, daß der Lehrer hin und wieder einen ganz treffenden Ausdruck da einsetzt, wo der Schüler etwas verfehlt hat und wo man annehmen darf, daß er das Richtige selbst zu finden nicht im Stande ist.

Unterstrichen werden alle phrasenhaften, bloß schön klingenden Verbindungen, ferner die bei manchen Schülern beliebten Wörter: „ohne Zweifel“, „natürlich“, „unbedenklich“ und ähnliche Wendungen, welche in bezeichnender Weise dort gerade ihre Stelle zu finden pflegen, wo es mit der Beweiskraft des Angeführten recht schwach bestellt ist. Keinem Satze endlich wird seine Stelle gegönnt, der zur Lösung der Aufgabe nichts beiträgt, der vielleicht nur eine bloße Umschreibung von schon Gesagtem enthält; kein Fremdwort wird geduldet, für das die Muttersprache entsprechenden Ersatz bietet. — Schüler, welche zu schwungvoller Darstellung neigen, haben eine besonders sorgfältige Behandlung nötig. Man lege ihrer Phantasie Zügel an, damit sie nicht ausschweife, aber nur sanft und leise; denn durch straffes Anziehen derselben würde etwas im Keime erstickt, was, in richtiger Weise geleitet, zu schöner Blüte leicht sich entfalten kann.

Bei Festsetzung des Urteils über die korrigierte Arbeit berücksichtigt der Lehrer im allgemeinen, ob bei der Sammlung des Stoffes nichts Wesentliches übersehen und das Aufgefundene logisch richtig eingeteilt ist, so daß die einzelnen neben einander geordneten Teile einander ausschließen und vereinigt den Inhalt des Hauptteiles ausmachen, ob nichts in die Einleitung oder in den Schluß gesetzt ist, was in die Abhandlung gehört oder gar dort schon behandelt ist (und umgekehrt), sodann im besonderen, ob die Gedanken inhaltlich richtig zum Ausdruck gebracht und in naturgemäßer Folge, ohne Sprung und Abschweifung, wie die Glieder einer Kette, ebemäßig auf einander folgen, ob die Übergänge scharf und genau, doch mit Ausschluß alles Formelhaften gebildet sind, ob der sprachliche Ausdruck richtig, bestimmt, frei von Härten und solchen dialektischen Eigentümlichkeiten ist, welchen in der Schriftsprache kein Raum gegönnt werden darf. — Für das Prädikat der Arbeiten fallen in erster Linie Fehler gegen die Richtigkeit des Denkens schwer ins Gewicht, sodann, besonders im Wiederholungsfall, solche gegen die Grammatik, Rechtschreibung, Interpunktion, soweit sie in der betr. Klasse schon durchgenommen ist, endlich schwerere Verstöße gegen die Richtigkeit und Angemessenheit des Ausdrucks, besonders, wenn derselbe durch schwülstige, phrasenhafte Darstellung verunziert ist. Milder zu beurteilen sind ortsübliche Fehler, welche der Schüler außerhalb des Unterrichtes zu Haus wie bei seinen Kameraden immer wieder hört; aber auch diese müssen schließlic gänzlich schwinden. Auf der anderen Seite finde auch bei geringerem Können eifriges Streben wohlwollende Anerkennung; aber flüchtiges, oberflächliches Arbeiten gerecht waltende Strenge. Aus dem ganzen Verfahren des Lehrers soll — kurz zusammengefaßt — der Schüler die Empfindung gewinnen, daß nicht sowohl Gedankenreichtum, blühender Stil, geschmackvolle, kunstgerechte Darstellung von ihm verlangt wird, als vielmehr richtige Auffassung, zweckentsprechende Gliederung des Themas, Klarheit und Einfachheit der Darstellung, Richtigkeit, Deutlichkeit und Angemessenheit des Ausdruckes, Sorgfalt und Gewissenhaftigkeit auch im einzelnen (S. Programm des Friedrich-Gymnasiums zu Cassel. 1887. S. 30).

Das Gesamturteil über den Aufsatz faßt der Lehrer in eins der Zeugnisprädikate zusammen: sehr gut, gut, genügend, mangelhaft, ungenügend. Bei geordneten Verhältnissen wird er selten in die Lage kommen, in deutschen Aufsätzen das Prädikat „ungenügend“ erteilen zu müssen. Weder in den Haus- noch in den Klassenarbeiten kommen Zwischenprädikate, z. B. nicht ganz genügend, fast genügend, kaum genügend, recht befriedigend u. s. w., zur Anwendung. Will man angeben, daß das Prädikat genügend nicht ohne Einschränkung oder „nur eben“ erreicht ist, so schreibe man „genügend (schwach)“, eine Bezeichnung, von der einen ausgiebigen Gebrauch zu machen wir uns wohl hüten müssen; nähert sich „mangelhaft“ dem „ungenügend“, „genügend“ dem „gut“, so bringe man dies dadurch zum Ausdruck, daß man das betr. Prädikat unterstreicht. Übrigens trage man kein Bedenken, eine Arbeit, die sichtlich von dem angewandten Fleiße des Schülers zeugt und in ihrer Ausführung ganz befriedigt, „gut“ zu nennen, und beachte, daß das Prädikat „sehr gut“ nicht allein dazu da ist, in der Reihenfolge der Prädikate auf dem Zeugnisformular obenan zu stehen.

Recht häufig gebe man, jedenfalls aber überall da, wo der Arbeit das Prädikat „genügend“ nicht mehr oder nur notdürftig erteilt werden kann, eine kurze Begründung des Urteils. Man führe oft mit Bezugnahme auf die am Rande derselben geschriebenen Bemerkungen an, was in der Arbeit gelungen, was verfehlt ist, wäge das eine gegen das andere ab, um schließlich das Prädikat in einem der angeführten Worte auszudrücken; man äußere sich u. a. auch über schwere Fehler gegen die Grammatik, Rechtschreibung u. s. w., welche bei sonst genügendem Inhalte das Gesamtprädikat auf „mangelhaft“ herabgedrückt haben; hier ist aber auch die Stelle, dem angewandten Fleiße wohlwollende Anerkennung zu spenden. Für den Aufsatz in der Entlassungsprüfung schreibt § 9 der Prüfungsordnung vor, daß die „sich findenden Fehler nach ihrer Art und dem auf sie zu legenden Gewichte bezeichnet und daß über den Wert der Arbeit im Verhältnisse zu den Prüfungsforderungen ein Urteil abgegeben werde, welches schließlich in eins der vier Prädikate: sehr gut, gut, genügend, nicht genügend zusammenzufassen sei“.

Die Rückgabe der verbesserten und beurteilten Arbeiten erfolge thunlichst bald nach der Einlieferung derselben und zwar geschehe sie für die ganze Klasse zu gleicher Zeit. Bevor der Lehrer den Schülern die Hefte einhändig, gibt er ihnen ein Gesamturteil über die Arbeiten; er erwähnt dasjenige, was geleistet, und was verfehlt ist. Sodann bespricht er unter fleißiger Benutzung der Tafel im einzelnen solche Fehler, bei deren Verbesserung die Gesamtheit der Schüler gleichmäßig interessiert ist, ein jeder etwas lernen kann. Diesen Besprechungen legt er ein etwa nach folgenden Gesichtspunkten geordnetes und bei der Korrektur der Aufsätze ausgefülltes Verzeichnis gemachter Fehler zu Grunde:

Fehler gegen 1. die Richtigkeit a) der Gedanken, b) des Ausdrucks, 2. die Grammatik, 3. die Rechtschreibung, 4. die Zeichensetzung. Da somit manche Fragen zur Besprechung kommen, so giebt die Korrekturstunde Gelegenheit, Vergessenes aufzufrischen, anderes zu ergänzen.

Recht guten Stoff zur Verwertung bietet Gloel, Der deutsche Stil und seine Pflege auf den höheren Schulen, zuerst als Beilage zum Jahresbericht über das Gymnasium zu Wesel 1889, dann als Buch in Kühlers Verlag ebendasselbst erschienen, ferner Kutzner-Lyon, Praktische Anleitung zur Vermeidung der hauptsächlichsten Fehler in Anlage und Ausführung deutscher Aufsätze, Leipzig 1891, ein Büchlein, welches nicht dem Schüler allein, für den es zunächst geschrieben ist, gute Dienste leistet.

Sind nach diesen Unterweisungen, welche der Lehrer auch hier so einrichtet, daß er die Schüler zum Selbstfinden des Richtigen leitet, die Hefte zurückgegeben, so beginnt die Verbesse-

rung des Verfehlten. Dieselbe wird unter das Prädikat der jedesmaligen Arbeit geschrieben, nicht auf den Rand. Dieser steht zur Verfügung des Lehrers, der seinerseits im Texte nur unterstreicht, aber nichts schreibt (Verfügung des Königlichen Provinzial-Schulkollegiums zu Coblenz vom 27. Dezember 1888. S. C. 285 A). Der Schüler hat auf den Rand nur die Zahlen einzutragen, welche auf seine Verbesserung unter der Arbeit hinweisen. Nicht alles kann in dieselbe aufgenommen werden; so fordern wir nicht die Umarbeitung ganzer verfehlter Teile des Aufsatzes. Im übrigen hat der Schüler auf die Verbesserung Fleiß und Sorgfalt zu verwenden; nicht nur die Fehler gegen die Grammatik, Rechtschreibung, Zeichensetzung — bei der Verbesserung dieser letzteren Fehler soll der Schüler den ganzen Satz in möglichst knapper Form hinschreiben —, gegen die Angemessenheit des sprachlichen Ausdrucks werden in dieselbe aufgenommen, sondern auch von neuem angefertigte Teile der „Anordnung“, neue Übergänge und soviel von dem Inhalt, als in wenigen Sätzen erledigt werden kann. So verlangen wir mit Recht, wenn Einleitung oder Schluß ganz verfehlt sind, die Neubearbeitung dieser Teile, doch jetzt so kurz als möglich. Daß bei der Verbesserung die Schüler Fragen an den Lehrer richten können, bedarf wohl keiner Begründung. Bei der Erteilung der Antworten hat aber der Lehrer es zu vermeiden, daß die Lehrstunde „in eine Anzahl von Zwiegesprächen sich auflöse“, vielmehr soll auch hier jede Belehrung der Gesamtheit der Schüler Nutzen bringen. Deshalb leitet er die Verbesserung der Schüler so, daß jeder Hauptteil der Arbeit für sich vorgenommen wird.

Es verdient empfohlen zu werden, daß der Lehrer einen von ihm selbst ausgearbeiteten Aufsatz nach Beendigung der Verbesserung in der Klasse vorliest. (Vigelius, Der Lehreraufsatz als positive Korrektur des Schüleraufsatzes. Progr. von Frankfurt a./O. 1881). Gewiß „wird die Freude der Schüler gehoben, wenn sie sehen, daß der Lehrer nicht bloß Forderungen stellt, sondern sein Interesse an dem Gelingen ihrer Arbeit durch eigenes positives Mitarbeiten bethätigt“. Aber eine solche Ausarbeitung von dem Lehrer außer in den unteren Klassen, wo der Schüler genau an das von dem Lehrer ihm Vorgelesene sich hält, zu fordern, dürfte nicht angängig und in den meisten Fällen nicht notwendig sein. Ist doch unter den eingelieferten Arbeiten in der Regel eine, durch deren Vorlesen die Klasse angeregt und hinreichend belehrt wird, zumal wenn der Lehrer es sich angelegen sein läßt, zu zeigen, wie dies oder jenes in der vorgelesenen Arbeit noch besser hätte gemacht werden können. Unumgänglich notwendig ist es aber, daß der Lehrer den Stoff selbst durchdacht und im Geiste durchgearbeitet hat, zunächst seine Einteilung, dann auch die Ausführung, und daß er eine ausführliche „Anordnung“ mit Angabe der erforderlichen Übergänge in jedem Falle niederschreibt.

Die Thätigkeit des Lehrers hat aber erst ihr Ende erreicht, wenn er nach Wiederempfang der Hefte jede einzelne Verbesserung des Schülers mit dem gemachten Fehler verglichen, sie geprüft und den Schüler veranlaßt hat, etwa auch hier sich findende Unrichtigkeiten zu beseitigen. Ist alles erledigt, so versieht er die „Verbesserung“ mit seinem „Gesehen!“

Zahl der Aufsätze; Einrichtung der Hefte für Haus- und Klassenarbeiten und der „Bogen“ für die Klassenaufsätze.

1. Quinta. Alle 14 Tage Abschrift einer im Tagebuch während des Unterrichts angefertigten kleineren Nacherzählung, bald als Haus-, bald als Klassenarbeit; in den beiden letzten Jahresdritteln tritt je eine Nacherzählung als Probearbeit an die Stelle einer Hausarbeit.

2. Quarta. Alle 4 Wochen eine freiere Nacherzählung des in der Klasse Gehörten. An die Stelle einer Hausarbeit tritt in jedem Jahresdritteln des Winterhalbjahrs eine Probearbeit.

3. Untertertia, Obertertia, Untersekunda. Alle Monate ein Aufsatz und zwar im Sommerhalbjahr 4, in jedem Jahresdrittel des Winterhalbjahrs 3. An die Stelle einer Hausarbeit tritt in jedem Jahresdrittel eine Klassenarbeit.

Die Hausarbeiten werden in Hefte eingetragen, wie sie hier für alle Rearbeiten aller Klassen vorgeschrieben sind. Dieselben haben 24 Blätter und sind 21 cm hoch, 17 cm breit; jede Seite ist mit einem durch einen farbigen Strich bezeichneten 6 cm breiten Rand versehen und hat 17 Zeilen in blauer Farbe. Die aus kräftigem, dunkelblauem Papier gefertigten Deckel tragen Umschläge von gleicher Farbe. Deckel und Umschläge haben gleiche Aufschriften; oben links steht der Name der Klasse, rechts der Name des Schülers, in der Mitte „Deutsche Aufsätze“, darunter Heft 1 u. s. w. Hefte, deren Blätter mit Draht statt mit Zwirn befestigt sind, werden zurückgewiesen.

Bei Beginn des Schuljahrs werden in der Klasse mit Benutzung der Schultafel die Hefte zum Gebrauch eingerichtet, nachdem der Lehrer sich zuvor davon überzeugt hat, daß alle gleichmäßig ausgestattet, auch mit je 2 Löschblättern versehen sind. Das erste Blatt jedes Heftes bleibt frei; vor jeder Arbeit steht in der Mitte der ersten Zeile eine arabische Ziffer zur Bezeichnung der Zahl der Arbeit, auf dem Rande der zweiten das Datum des Tages der Abgabe. Jede Arbeit ist mit einer neuen Seite zu beginnen. Vollgeschriebene Hefte hat der Schüler dem Lehrer abzugeben.

Die Klassenaufsätze in V bis O 3 einschließlicly werden auf zusammengeheftete halbe Bogen von der Größe und in der Einrichtung der Reinhefte, in U 2 auf ganze Bogen, bei denen die rechte Hälfte jeder Seite liniert ist, geschrieben. Diese Arbeiten dienen einem doppelten Zwecke. Mehr noch als die häuslichen Aufsätze sollen sie den Schüler anleiten, einen Gegenstand, der überdies erst kurz vor Beginn seiner Arbeit ihm genannt wird, innerhalb einer bestimmten Stundenzahl zu erledigen, wobei die Hilfe des Lehrers in der gemeinsamen Vorbereitung auf das durchaus Notwendige sich beschränkt. Die Bestimmungen der Reifeprüfung für Obersekunda nötigen ihm zur Erledigung einer solchen Aufgabe; er wird nicht im stande sein, ohne erhebliche Überschreitung der in ihnen festgesetzten Arbeitszeit ihr gerecht zu werden und in angemessener, sorgfältiger, nicht durch erhebliche Verbesserungen verunzierter Schrift seine Gedanken zum Ausdruck zu bringen, wenn er nicht vorher schon oftmals in dieser Art sich geübt hat. — Dieselben dienen aber auch als Probearbeiten zur Vervollständigung und Berichtigung des Urteils, welches der Lehrer aus der Korrektur der häuslichen Aufsätze, aber auch der „kleineren Ausarbeitungen“ sich bildet; denn diese letzteren zeigen u. a., wie weit der Schüler es versteht, einen durch den Unterricht ihm unmittelbar zugeführten Gegenstand in einem Zeitraum von höchstens einer Stunde in ganz knapper Form und sofort in der Reinschrift zu behandeln, während er bei Abfassung eines Probeaufsatzes in einer mit den einzelnen Klassen zunehmenden Ausdehnung und größeren Arbeitszeit einen ihm naheliegenden Stoff sich zurecht zu legen, im Entwurf („Unreinen“) auszuarbeiten und nach einer mit Ruhe angestellten Prüfung und Verbesserung des Niedergeschriebenen die Reinschrift anzufertigen hat. Die Wichtigkeit, welche wir auch nach Einführung der „kleineren Ausarbeitungen“ den Klassenaufsätzen beilegen, hat, in der Bestimmung des deutschen Lehrplanes unserer Anstalt ihren Ausdruck gefunden, daß von dem Winterhalbjahr der Klasse Quarta an in jedem Jahresdrittel ein Klassenaufsatz angefertigt wird.

Diejenigen Arbeiten, welchen das Prädikat „genügend“ nicht hat erteilt werden können, werden in dem Falle, daß dieses ungünstige Ergebnis nicht bloß vereinzelt dasteht, den Eltern zur Kenntnisnahme vorgelegt. Wünscht man hierüber die Bescheinigung der Eltern, so sind die Aufsätze durch den Schuldner oder durch die Post, nicht durch den betr. Schüler, auch nicht durch

einen Mitschüler denselben zu übermitteln. (Verf. des Kgl. Prov. Schulkollegiums zu Coblenz vom 19. Januar 1893. S. C. 16929.)

Anhang zum 1. Teil des ausgeführten Lehrplans.

(S. Jahresbericht über das Schuljahr 1892/93 S. 9).

Kanon deutscher Prosastücke.

Das Verzeichnis derjenigen Prosastücke, aus denen der Lehrer des Deutschen die Auswahl trifft, konnte dem Kanon deutscher Gedichte nicht beigelegt werden, denn zu der Zeit, wo der 1. Teil des Lehrplans gedruckt wurde, war die Neubearbeitung beider Teile des hier gebrauchten Lesebuches von Fr. Linnig, die auf Grund der in den n. L. gegebenen Anweisungen veranstaltet wurde, erst im Erscheinen begriffen.

S e x t a.

Deutsches Lesebuch von Franz Linnig. 1. Teil.

1. Abschnitt. Märchen.

Brüder Grimm: Die Wichtelmänner (S. Lyon, Die Lektüre als Grundlage eines einheitlichen und naturgemäßen Unterrichts in der Muttersprache. I. S. 17); Simelberg; der Fuchs und das Pferd; der Wolf und der Mensch (S. Lyon a. a. O. S. 9); die Bremer Stadtmusikanten. — J. W. Wolf: Der Traum des Wolfes.

2. Abschnitt. Fabeln.

Der Rabe und der Fuchs. Nach Phaedrus. — List über List. Aus Reinhard Fuchs. — Der Specht und die Taube. Meißner. — Der Mäuse Krieg mit den Fröschen. — Die beiden Ziegen. — Der Kürbis und die Eichel. Chr. v. Schmid. — Der sterbende Löwe. Lessing. — Sonne und Wind. Nach Äsop. — Die Äxte. Nach Äsop. — Die zwei Pflugscharen. Meißner. — Heilung des Löwen. Nach Äsop.

6. Abschnitt. Deutsche Heldensage.

Eigel der Schütze. — Der gehörnte Siegfried. — Der Nibelungenhort. — Siegfried in Worms. — Siegfrieds Tod. — Hildebrand und Hadubrand.

7. Abschnitt. Deutsche Volkssagen und Volksschwänke.

Der Hörseelenberg und der treue Eckart. Bätpler. — Das Riesenspielzeug. Brüder Grimm. — Den Wind vergessen. Pröhle. — Der Gemsjäger. Brüder Grimm. — Hermann Billings Berufung. Bätpler. — Der Hirt auf dem Kyffhäuser. Brüder Grimm. — Richmodis von Aducht. Frei nach den Brüdern Grimm. — Der Glockenguß zu Breslau. Brüder Grimm. — Der reichste Fürst. Bätpler. — Till Eulenspiegel. Bätpler. — Herr von Münchhausen erzählt einige Jagdgeschichten. — Der Geiger in der Wolfsgrube. Schubert. — Seltsamer Spazierritt. Hebel. — Kammitverstan. Hebel.

10. Abschnitt. Deutsche Geschichte. Zur Stütze des vorbereitenden Geschichtsunterrichts.

Hermann. — Pipins Kraftprobe. Bätpler. — Karl der Große. Welter. — Die Kreuzzüge. Welter. — Gottfried von Bouillon. Welter. — Rudolf von Habsburg. Welter. — Deutsche Treue. Kohlrausch. — Die faule Grete. — Die Schlacht bei Fehrbellin. Grube. — Krönung Friedrichs I. zum König von Preußen. — Spartanische Beredsamkeit eines preussischen Husaren. v. Archenholz. — Die Schlacht bei Roßbach. Curtmann. — Die wackern Markaner bei ihrem Könige. — König Friedrich und sein Nachbar. Hebel. — Belohnung kindlicher Liebe. — Friedrich der Große und Ziethen. — Dankbarkeit Friedrich Wilhelms II. — Der aufrichtige Prinz. — Jena und Auerstädt. Pierson. — Preußens Erhebung im Jahre 1813. Pierson. — Blücher. Varnhagen von Ense. — Die

Erstürmung der Düppeler Schanzen. Hahn. — Der Königsritt am Abend von Königgrätz. — Der Tag von Weissenburg. Nach Hiltl. — König Wilhelm an die Königin Augusta. — Die Schlacht bei Sedan. Freytag.

14. Abschnitt. Lesefrüchte.

Das Schwert. — Der gute Kamerad. — Erziehung eines Ritterknaben. — Schäfers Sonntagslied.

B. Q u i n t a.

Linnig, Deutsches Lesebuch. 1. Teil.

5. Abschnitt. Sagen des klassischen Altertums. Zur Stütze des vorbereitenden Geschichtsunterrichts.

Herkules' Geburt und Jugend. — Herkules erjagt den nemeischen Löwen. — Die Äpfel der Hesperiden. — Tod des Herkules. — Niobe. — Kastor und Pollux. — Der Argonautenzug. — Jason und Aetes. — Heldenprobe des Jason. — Jason gewinnt das goldene Vlies. — Orpheus. — Jphigenie in Aulis. — Achilleus. — Der Zorn des Achilleus. — Aufbruch zum Kampfe. — Des Patroklos Tod und des Achilleus Rache. — Das hölzerne Pferd. — Die Zerstörung Trojas. — Irrfahrten des Odysseus. — Nausikaa. — Odysseus und der Cyklop. — Orestes und Pylades. — Arion. — Dädalus und Ikarus.

9. Abschnitt. Alte Geschichte.

Zur Stütze des vorbereitenden Geschichtsunterrichts.

Kleobis und Biton. — Cyrus und Krösus. Andrä. — Des Sokrates Tod. Stacke. — Alexander und Diogenes. Welter. — Der afrikanische Rechtspruch. Herder. — Äneas. Stoll. — Gründung der Stadt Rom. Stacke. — Zweikampf der Horatier und Kuriatier. Welter. — Horatius Coeles. Welter. — Mucius Scävola. Welter. — Koriolan. — Camillus. Welter. — Curius Dentatus. —

14. Abschnitt. Lesefrüchte.

Das Gasthaus zum goldenen Apfel. — Die Rache. — Der reichste Fürst. — Barbarossa im Kyffhäuser. — Der Geißbub. — Der tapfere Schwabe. — Held Frühling.

Q u a r t a.

Deutsches Lesebuch von Fr. Linnig. 1. Teil.

3. Abschnitt. Parabeln und lehrreiche Erzählungen.

Drei Freunde. — Der Kaufmann und der Schiffer. — Die sieben Stäbe. — Der Löwe. — Selbstprüfung. Krummacher. — Alles zum Guten. — Lernbegierde. Nach Bone. — Kleantes. — Kindesdank. — Der Pilger.

5. Abschnitt. Sagen des klassischen Altertums. Zur Befestigung und Ergänzung der in der vorigen Klasse angeeigneten Geschichtserzählungen.

Prometheus. — Theseus. — Tantalus. — Antigone. — Das Rätsel der Sphinx. — Der trojanische Krieg. — Odysseus im Palaste des Alkinoos. — Ein Festtag der Phäaken. — Penelope. — Der treue Eumaios.

9. Abschnitt. Alte Geschichte.

Zur Belebung des Geschichtsunterrichts: Der gefesselte Löwe. Bäfsler. — Die Schlacht bei Marathon. — Heldenkampf der Griechen im Engpaß von Thermopylä. — Die Seeschlacht bei Salamis. — Themistokles. Bäfsler. — Aristides. Bäfsler. — Epaminondas' Tod. Grube. — Alexanders Geburt und Erziehung. Bäfsler. — Standhaftigkeit des Fabricius. — Regulus. — Die Schlacht bei Cannä. Stacke. — Zerstörung Karthagos. Nach Welter. — Julius Cäsar. Welter.

13. Abschnitt. Beschreibungen.

Der Knabe am Teiche. — Eine Lieblingsstelle im Garten. — Die Giftbeere. Bone. — Eine Winterlandschaft Sommer. — Jagdstück. Bone. — Die Ruine. Tschache. — Der Abend. Curtmann. — Aufgang des Vollmondes. Bone. — Das Gewitter. Hirschfeld (Vrgl. hierzu meine Ausführung im Jahresbericht 1894/95 S. 15 Z. 14--22). — Wie der Wald erwacht. Tschudi. — Der Winter. Hirschfeld.

14. Abschnitt. Lesefrüchte.

Der brave Mann. Zu verbinden mit „Ein braver Mann“ (III. Abschn. 29). — Der Postillon. — Der frohe Wandersmann.

Untertertia.

Linnig, Deutsches Lesebuch 1. und 2. Teil.

1. Germanische Sagen.

Warnatsch, Beiträge zur germanischen Mythologie nebst Anhang: Nordische Sagen auf dem Gymnasium. S. 13—20. Programm von Beuthen (G.) 1895.

Schöpfung. Wägner. — Welt-Untergang und Verjüngung. Nach Wägner und Simrock. — Hertha. Grube. — Beowulf (Linnig D). — Grendels Mutter (L. I). — Walther von Aquitanien (L. I). — Walthers Kampf am Wasgenstein. (L. I. Die Erzählung bricht vor Beginn des Kampfes mit den fränkischen Helden ab. Das Fehlende ist von dem Lehrer zu erzählen.) — Wiederholung folgender Lesestücke aus L. I: Der gehörnte Siegfried; der Nibelungenhort; Siegfried in Worms; Siegfrieds Tod. — Neu: Der Nibelungen Not (L. I). — Horand und Hilde (L. I). — Gudrun (L. I). — Aus L. II: Dietrichs von Bern erste Ausfahrt. Osterwald. — Weiteren Stoff zur Ergänzung des hier Gebotenen findet der Lehrer bei Mogk, Germanische Mythologie, in Paul, Grundriß der germanischen Philologie II. 1, Abschnitt 6, bei Symons, Heldensage, ebendasselbst II. 1, Abschnitt 7, und bei Golther, Germanische Mythologie. Leipzig 1895. — Zu augenblicklicher Orientierung leisten die für Schüler bez. für weitere Kreise geschriebenen Büchlein: Golther, Deutsche Heldensage, Dresden, Ehlermann; Kaufmann, Deutsche Mythologie, Stuttgart, Göschen; Jiriczek, Die deutsche Heldensage, Stuttgart, Göschen, gute Dienste. Auch in diesen Hilfsmitteln, sind die Ergebnisse der neueren Forschung verwertet.

2. Zur Belebung bez. Vertiefung des Geschichtsunterrichts

a) des Lehrstoffes der Quarta: Die olympischen Spiele. Becker. — Ein Ringkampf in Olympia. Ebers. — Leben in Sparta. Stoll. — Eine Verhandlung der athenischen Volksversammlung. Stoll. — Der Markt von Athen. Stoll. — Die athenische Erziehung nach den Gesetzen Solons. Duncker. — Eroberung Roms durch die Gallier. Niebuhr.

b) des Lehrstoffes der Untertertia: Kimbrer und Teutonen. Freytag. — Gottesfurcht der alten Germanen. Wolf. — Heilige Kultusstätten. Wolf. — Altdeutsche Kampfspiele. Freytag. — Wittekinds Taufe. Bäfsler. — Krönung Ottos I. v. Giesebrecht. — Der Anfang der Kreuzzüge. v. Raumer. — Das Ende des dritten Kreuzzuges. v. Raumer. — Die deutsche Hansa. Grube.

3. Vermischtes.

Der Rangstreit der Tiere. Lessing. — Sonnenaufgang auf dem Ätna. Campe. — Der Seesturm. Campe. — Der Hirtenknabe. Herder. — Die Tropengewächse. A. v. Humboldt. — Der südliche Sternenhimmel. A. v. Humboldt. — Des Vaters Segen baut den Kindern Häuser. Schubert. — Das war für mich. Schubert. — Der Hofschulze. Immermann. — Der Oberhof. Immermann. — Der Heideknabe. Stifter. — Ein Gewittertag auf dem Lande. Freytag. — Eine antike Räuergeschichte. Stoll. — Aus L. I: Der Winter und das menschliche Alter. Ritsert und Wagner.

Obertertia.

Linnig, Deutsches Lesebuch 2. Teil.

1. Sagen.

Die Menschenalter. Stoll. — Phaethon. Stoll. — Midas. Stoll. — Herakles am Scheidewege. Stoll. — Der arme Heinrich. Linnig. — Parzivals früheste Jugend. Linnig. Nach Vilmar.

2. Zur Belebung und Vertiefung des Geschichtsunterrichts.

Kurfürst Friedrich I. v. Ranke. — Deutschland im Anfange des dreißigjährigen Krieges. Freytag. — Soldatenleben im dreißigjährigen Kriege. Freytag. — Wallensteins Absetzung. Schiller. — Feier des westfälischen Friedens. Freytag. — Der große Kurfürst. v. Ranke. — Des großen Kurfürsten Kolonialbestrebungen. Rogge. — Soldatenleben unter Friedrich Wilhelm I. Freytag.

3. Vermischtes.

Deutschland. Luden. — Der Rhein. Krummacher. — Das Urserenthal. Sulzer. — Erdbeben. A. v. Humboldt. — Die Verschüttung von Pompeji. Stoll. — Ausbruch des Vesuvs. Winkelmann. — Feier der Dionysien. Becker. — Der Kommandant und die badischen Jäger in Hersfeld. Hebel. — Herzog Alba bei einem Frühstück auf dem Schlosse zu Rudolstadt. Schiller. — Die Neujahrsnacht eines Unglücklichen. J. Paul.

Untersekunda.

Linnig, Deutsches Lesebuch 2. Teil.

1. Zur Vertiefung der deutschen Lektüre.

Die drei Einheiten des Dramas. Lessing. — Über epische und dramatische Dichtung. Goethe. — Die Charaktere in „Hermann und Dorothea“. A. W. v. Schlegel. — Klopstock. (Aus Goethes Dichtung und Wahrheit). — Sage und Geschichte. Wackernagel. — Friedrich II. und die deutsche Dichtung. Goethe.

2. Zur Belebung des Geschichtsunterrichts.

Gott in der Geschichte. Görres. — Deutschlands Heil. Görres. — Deutschlands Weltberuf. Wackernagel. — Friedrich der Große. Häufser. — Das preussische Herrscherpaar bei Napoleon in Tilsit. Eylert. — Rückzug aus Rußland. Freytag. — Innere Wiederbelebung Preussens. v. Sybel. — Friedrich Wilhelm III. Charakteristik. Nach Eylert. — Deutschlands Erhebung 1813. v. Sybel. — Friedrich Wilhelm IV. Hahn. — Thronrede des Königs Wilhelm von Preußen am 19. Juli 1870. — Die Kaiserfeier zu Versailles. Oncken. — Der 18. Juni 1888. — Erlaß Kaiser Wilhelms II.

3. Zur Vertiefung der altklassischen Lektüre.

Laokoon. Winkelmann. — Grundzüge der griechischen Religion. Nach Asmus. — Athene-Minerva. Welcker. — Der König im heroischen Zeitalter. Stoll. — Die homerischen Gedichte. Fr. v. Schlegel. — Die griechische Halbinsel. Curtius. — Delphi. Stoll. — Alexanders des Großen Tod. Droysen. — M. P. Cato. Jäger. — J. Caesar. Mommsen.

4. Vermischtes.

Die Poesie des Nordens. Grimm. — Riesen. Wägner. — Haus und Kleid. Rochholz. — Novelle. Goethe. — Die heilige Cäcilia. Gemälde von Raphael. Fr. v. Schlegel. — Der Eintritt des Christentums in die römische Welt. v. Ranke. — Ein Tagebuch als Weihnachtsgeschenk. Garve. — Drei Grundfehler der Menschheit. Fichte.



Kanon

derjenigen Lesestücke und Abschnitte, aus denen zum Auswendiglernen eine Auswahl getroffen wird.

Sexta.

Der Fuchs und das Pferd; List über List; Die beiden Ziegen; Der Kürbis und die Eichel; Sonne und Wind; Die zwei Pflugscharen; Der gehörnte Siegfried; Das Riesenspielzeug; Den Wind vergessen; Seltsamer Spazierritt; Die faule Grete; König Friedrich und sein Nachbar; Belohnung kindlicher Liebe; Der aufrichtige Prinz; Preußens Erhebung im Jahre 1813.

Quinta.

Kastor und Pollux; Alexander und Diogenes; Koriolan; Curius Dentatus; Standhaftigkeit des Fabricius; Der tapfere Schwabe.

Quarta.

Drei Freunde; Antigone; Aristides; Zerstörung Karthagos (von den Worten: „Nachdem die Karthager entwaffnet waren“ bis zum Schluß); Der Knabe am Teiche; Aufgang des Vollmonds; Der Winter (1. Abschnitt).

Untertertia.

Der Rangstreit der Tiere. Lessing. — Wittekinds Taufe. Bäfsler. — Der Seesturm. Campe. — Der Oberhof. Immermann. Abschnitt 1, 3, 4 (bis „verstatten“), 5, 6. — Die deutsche Hansa. Grube. Abschnitt 1 und 2. — Die olympischen Spiele. Becker. Abschnitt 5 und 6. — Hertha. Grube. Abschnitt 2. — Altdeutsche Kampfspiele. Freytag. Vorletzter Abschnitt.

Obertertia.

Ein Tagebuch als Weihnachtsgeschenk. Garve. Abschnitt 2, 3, 5. — Deutschlands Zustand während des dreißigjährigen Krieges. Schiller. — Erdbeben. A. v. Humboldt. 7. Abschnitt. — Deutschland. Luden. — Wallensteins Absetzung. Schiller. Von „Wallensteins Absetzung wurde beschlossen“ bis „entbehrlich lassen würde“. — Der große Kurfürst. v. Ranke. Abschnitt 5 von „Aus Friedrich Wilhelms starken“ bis „das will ich auch vollzogen haben“.

Untersekunda.

Deutschlands Heil. Görres. 1. Abschnitt. — Friedrich der Große. Häufser. 1. Abschnitt. — Innere Wiederbelebung Preußens. v. Sybel. 2. Abschnitt. — Friedrich Wilhelm III. Eylert. Abschnitt 3–7. — Die Kaiserfeier zu Versailles. Von: „Wir übernehmen“ bis „Gesittung“. — Caesar. Mommsen. Von „Von seinem öffentlichen Auftreten an“ bis „weil er ein großer Staatsmann war“.

Im „Kanon deutscher Gedichte“ (Lehrplan 1. Teil, 1893) ist auf Seite 6, Z. 6 von unten zu streichen: Die Teilung der Erde von Schiller, und auf Seite 12 (Z. 8) der diesjährigen Abhandlung ist in dem Verzeichnis deutscher Prosastücke hinzuzufügen: Deutschlands Zustand während des dreißigjährigen Krieges. Schiller.



E Unterweisung I. in der Grammatik sowie in der Setzung der Interpunktionszeichen, II. in der Rechtschreibung.

I. Grammatik und Zeichensetzung.

Hilfsmittel für den Lehrer: Lehmann, Der deutsche Unterricht. Berlin. 1890. — Verhandlungen der Direktoren-Versammlungen, Band 7, 8, 20, 24, 25, 28, 33, 35, 39. — Lehrproben und Lehrgänge von Frick und Richter. Heft 13: Böhme, Lehrgang des Unterrichts in der neuhochdeutschen Grammatik in Quarta nebst beigefügten kurzen Lehrproben; Heft 15: Frick, Bemerkungen über den grammatischen Unterricht in der Muttersprache; Heft 37: Waldeck, Die Gemeinsamkeit der Satzlehre in den Schulsprachen; Heft 42: Schmidt, Der Umlaut und Ablaut im deutschen Unterricht der Mittelklassen. — Klee und Hentschel a. a. O. — Schnippel, Ausgeführter Lehrplan im Deutschen für die mittleren und oberen Klassen. Berlin, Gärtners Verlag. — Recht praktische Anweisung geben ferner: Richter, Ziel, Umfang und Form des grammatischen Unterrichts in der Volksschule, Leipzig 1886; Lyon, Handbuch der deutschen Sprache 1. Teil, Leipzig 1891; Nicklas, Methodische Winke für den deutschen Unterricht an den drei unteren Klassen höherer Lehranstalten. München 1894. — Bauder, Die Behandlung der deutschen Grammatik. Pr. von Homburg v. d. Höhe. 1886. — Hörter, Die Behandlung der deutschen Grammatik an den unteren und mittleren Klassen. Pr. des R. G. zu Barmen. 1882. — Empfehlend wird hingewiesen auf Freyer, Kleinigkeiten zum deutschen Unterricht auf der unteren Stufe. S. 22—39: Über Deklination, S. 40—47: Über das Verbum. Pr. der Realschule zu Löbau. 1891. — Kanon der Interpunktionslehre, aufgestellt von der Fachkonferenz. Pr. von Hohenstein 1887. — Glöde, Die deutsche Interpunktionslehre. Leipzig 1893.

1. Allgemeiner Teil: Lehraufgaben des grammatischen Unterrichts in den Klassen des Progymnasiums; methodische Bemerkungen, welche für alle Stufen gelten.

Allgemeines Lehrziel: „Fertigkeit im richtigen mündlichen und schriftlichen Gebrauche der Muttersprache.“ Lehrpläne und Lehraufgaben S. 13.

Als Lehraufgabe für den deutschen grammatischen Unterricht bezeichneten die Lehrpläne vom 31. März 1882 ganz allgemein, „den Schülern die Kenntnis der wichtigsten Gesetze der Formenlehre und der Syntax zu übermitteln.“ Zu dieser Anordnung der Behörde gaben die auf S. 17 jener Lehrpläne beigefügten Erläuterungen die nähere Erklärung; diese forderten, daß der Schüler „über Punkte der Formenlehre und der Syntax seiner Muttersprache bestimmte Kenntnis gewinne, um nicht für Fälle des Zweifels und der Schwankung dem Zufalle und dem subjektiven Ermessen preisgegeben zu sein“.

Die „methodischen Bemerkungen“ zu den „neuen Lehrplänen“ vom 6. Januar 1892 treffen auf S. 16 mit Bezugnahme auf diese frühere Anordnung bezüglich des grammatischen Unterrichts folgende Bestimmungen: „Die grammatische Unterweisung in der Muttersprache ist beibehalten, um dem Schüler eine objektive Norm für die Beurteilung eigenen und fremden Ausdrucks zu bieten und ihn auch später noch in Fällen des Zweifels zu leiten“.

Über die unterrichtliche Behandlung geben sie folgenden Auftrag: „Diese Unterweisungen haben immer an bestimmte Beispiele sich anzulehnen. Die Behandlung der deutschen Grammatik wie die einer Fremdsprache ist in deutschen höheren Schulen zu verwerfen.“ Lehrpläne und Lehraufgaben S. 16.

Diese Bestimmungen der Behörde beruhen auf der gewiß richtigen Voraussetzung, daß unsere Schüler derjenigen Sprache, um die es sich hier handelt, nicht fremd gegenüberstehen, wie dem Lateinischen, Französischen, Griechischen, daß sie vielmehr von ihr schon mehr oder minder sichere Kenntnisse mitbringen, daß sie dieselbe als ihre Muttersprache sprechen und ein ihnen angeborenes Sprachgefühl für dieselbe besitzen, während dies für die fremden Sprachen, wenigstens bei dem Beginn ihrer Aneignung, ihnen fehlt. Es ist der Schule die Aufgabe gestellt, das in den Schülern schlummernde Sprachgefühl zu wecken und von dem Einfluß freizumachen, welchen die Mundart ihrer Heimat mit ihren Eigentümlichkeiten und Fehlern außerhalb der Lehrstunden auf sie ausübt, ferner sie soweit zu fördern, daß sie in Fällen des Zweifels vor dem Raten und dem blinden Hin- und Herfahren bewahrt und befähigt werden, mit sicherem Blick und selbständigem Urteil das zu wählen, „was die neuhochdeutsche Schriftsprache bezüglich der Sprachrichtigkeit und Sprachreinheit von einem gebildeten Deutschen verlangt“, und das, was sie bisher unbewußt gesprochen und geschrieben haben, mit dem Bewußtsein anzuwenden, daß es nur so und nicht anders sein kann, daß sie endlich bei weiterem Fortschritt des Unterrichts mehr und mehr eine Anschauung gewinnen von der Schönheit, dem Ebenmaß, der Gesetzmäßigkeit im Leben der Muttersprache und von Hochachtung vor derselben erfüllt werden, die auch dann nicht schwindet, wenn ihre Kenntnis des Baues und der Eigentümlichkeiten der fremden Schulsprachen mit zunehmendem Alter sich vertieft.

Von den Lehrmethoden, vermittels deren man dem Schüler die für den schriftlichen wie mündlichen Gebrauch der deutschen Sprache erwünschte Sicherheit bieten zu können glaubt, wurden schon in den „Erläuterungen“ zu den Lehrplänen vom 31. März 1832 mit bestimmten Worten zwei zurückgewiesen, deren Anwendung früher nicht wenig dazu beigetragen hat, die Unterweisung in der deutschen Grammatik überhaupt in Verachtung zu bringen, 1. jene auch in den „methodischen Bemerkungen“ zu den Lehrplänen vom 6. Januar 1832 verworfene Methode, welche, durch Adelungs „Deutsche Sprachlehre“ in weiteren Kreisen verbreitet, unsere Muttersprache behandelt, sehen wollte wie eine uns fremde, erst von uns zu erlernende Sprache, und 2. die sogenannte Beckersche Richtung, deren Grundsätze insofern zu billigen waren, als sie die mechanische Aneignung der grammatischen Gesetze durch Beobachtung des vorliegenden sprachlichen Materials und durch Gewinnung der grammatischen Regeln aus Beispielen ersetzte, die aber darin das Richtige verfehlte, daß sie dem grammatischen Unterricht in der Muttersprache gleichsam die Aufgabe zuwies, eine Beispielsammlung für die Logik zu liefern.

Durch die Angabe der n. L., daß die grammatischen Unterweisungen immer an bestimmte Beispiele sich anzulehnen haben, ist die induktiv-heuristische, von der Einzelbeobachtung ausgehende Art der Behandlung, welche den Schüler auf Grund der Betrachtung von einer Reihe von Beispielen zur Erkennung des hier waltenden allgemeinen Gesetzes führt, geradezu gefordert.

Wenn schon der Lehrer der fremden Sprachen in allen Fällen, wo es praktischen Nutzen verspricht, die neu zu lernende Form mit Herbeiziehung des Bekannten aus gewissen Grundformen vor den Augen der Schüler entstehen läßt, wenn er jedesmal, bevor er die syntaktischen Regeln vorführt und lernen läßt, die Schüler anhält, aus den gegebenen Beispielen selbst das hier waltende Gesetz zu entwickeln, und dann erst sie nötigt, das Beobachtete in Worte zu fassen und, sofern es erforderlich ist, gedächtnismäßig sich anzueignen, so wird um so mehr der Lehrer des Deutschen in dem Bewußtsein, daß die Schüler die deutsche Sprache schon sprechen, sie anleiten, durch eigene Beobachtung vorliegender Beispiele das in ihnen waltende Gesetz selbst aufzufinden.

Der Lehrer geht also nicht von einer gegebenen Regel aus, um ihre Richtigkeit etwa durch Beispiele nachzuweisen, sondern vom Beispiel und er schließt mit der Regel. An einer

ganzen Reihe von Beispielen, wie sie z. B. der Anhang zum ersten Teil des Lesebuches für die Satzlehre bietet, zeigt er die sprachliche Erscheinung, die klargemacht werden soll, läßt die Schüler ihre Beobachtungen aussprechen, das in allen Beispielen Gemeinsame herausheben, dies als das hier obwaltende Gesetz erkennen, es in Worte fassen und dann, wenn nötig, einprägen.

Aus dem Gesagten ergibt sich, daß der Lehrer lediglich den praktischen Gesichtspunkt im Auge behalten muß. Er wird demnach Fragen vermeiden, wie: Was ist ein Satz, ein Subjekt, Prädikat, Tempus, Modus? — sondern zufrieden sein, wenn die Schüler nach gewonnener eigener Anschauung ihm angeben können, was in einem Satze geschieht, was für Funktionen Subjekt und Prädikat verrichten, wenn sie dieses oder jenes Tempus, diesen oder jenen Modus richtig erkennen und bilden können. Ferner wird er über tausendmal richtig Angewandtes keine Regeln geben, sondern dasselbe einfach übergehen oder doch nur mit der Absicht erwähnen, um es mit anderem zusammengefaßt zu behandeln. Er wird sich ferner nicht von seinen Schülern etwa die verschiedenen Ablautsreihen aufsagen lassen, sondern durch häufige praktische Übungen sie dahin zu führen suchen, daß sie die Präteritalformen besonders in Fällen, wo erfahrungsmäßig leicht gefehlt wird oder der Sprachgebrauch selbst schwankt, richtig zu bilden verstehen; er erachtet es nicht als seine Aufgabe, die Schüler dahin zu bringen, daß sie jedes Teilchen des Satzes, jede Art des Nebensatzes benennen lernen, vielmehr begnügt er sich damit, daß sie die hauptsächlichsten Teile des Satzes und die verschiedenen Arten der Sätze von einander verständig zu unterscheiden vermögen. Aber zu einem sicheren Gebrauch der sprachlichen Erscheinungen soll er die Schüler hinführen, und hierzu reicht das bloße Kennen des Richtigen sicher nicht aus, auf das Können kommt es an, und dies wird nur durch tüchtige Übung und durch Gewöhnung erreicht.

Aus dem bisherigen Entwickelten folgt, daß der Lehrer diesen Unterricht nicht mit dem Lehrbuche in der Hand erteilt. Es ist aber erforderlich, daß er bei seiner Vorbereitung auf denselben mit den im Buche gegebenen Beispielen und den aus ihnen abgeleiteten Regeln sich vertraut macht, damit er den Unterricht so leiten kann, daß das Ergebnis desselben auch in seinem Wortlaute mit dem übereinstimmt, was das Buch bietet. Die Schüler haben während der Unterweisung die Bücher geschlossen. Statt des Buches wird die Schultafel fleißig benutzt; hier erscheinen die Beispiele zur Einübung der Formenlehre, hier werden die grammatischen Gesetze erschlossen. Auch die Erweiterung, Verkürzung, Umwandlung von Sätzen geschieht zweckmäßig mit fortwährender Benutzung der Schultafel. Ist aber eine Reihe von Sätzen nacheinander zu betrachten, so wird die Beispielsammlung des Lesebuches und der Grammatik vorgelegt, damit nicht durch fortwährendes Anschreiben dem eigentlichen Unterricht zu viel Zeit entzogen werde. Ebenso läßt der Lehrer jedesmal nach Erledigung eines Abschnitts die Bücher öffnen, die zum Ausdruck gekommene Regel lesen und, wo nötig, noch einmal erklären, wobei er Fragen an die Schüler stellt, deren Beantwortung ergeben soll, ob sie in der rechten Weise dem Gang des Unterrichts haben folgen können. Auch im deutschen Unterricht soll der Schüler mit seinem Lehrbuch sich vertraut machen, damit er während seiner Schulzeit wie im späteren Leben, wenn er in Fällen des Zweifels nicht selbst mit Sicherheit zu entscheiden vermag, weiß, wo er Belehrung sich holen kann, und nicht dem eigenen subjektiven Ermessen und einem Gefühle folgt, das ihn trotz sorgfältiger Unterweisung in der Schule doch manchmal irre führt.

Auf zweierlei möchte ich noch kurz hinweisen, was ich zum Teil schon im 1. Abschnitt (1893) erwähnt habe: 1. Wenn wir schon bei dem fremdsprachlichen Unterricht uns wohl hüten, eine ganze Stunde grammatischen Erörterungen zu widmen, so ist diese Vorsicht besonders im deutschen Unterricht angebracht. Es dürfen nie mehr als 15—20 Minuten nacheinander auf deutsche grammatische Unterweisungen verwandt werden; der übrige Teil der Stunde wird in Sexta, zum

Teil auch in Quinta und Quarta, zur Anfertigung einer Rechtschreibübung benutzt. Mit Ausnahme der ersten Schulwochen des Kursus der Sexta genügt es, wenn nur in einer wöchentlichen deutschen Unterrichtsstunde grammatische Unterweisungen stattfinden, und es empfiehlt sich sehr, hierzu eine Vormittagsstunde zu verwenden.

2. Es ist nicht angängig, zur Befestigung des in der Schule durchgearbeiteten grammatischen Lehrstoffs schriftliche Arbeiten zu Hause anfertigen zu lassen. Früher war es an manchen Orten Sitte, den Schülern die Aufgabe zu stellen, Substantiva, Adjectiva mit und ohne Substantiva, Pronomina, Verba abzuwandeln, für den Gebrauch der Präpositionen Beispiele zu suchen, die einzelnen Satzarten, die Arten der Nebensätze durch Sätze, welche der Schüler selbst zu erfinden hatte, einzüben. Nachdem man aber im fremdsprachlichen Unterrichte das Paradigmataschreiben auf ein ganz geringes Maß herabgesetzt bzw. ganz eingestellt hat, ohne daß man irgendwie eine schädliche Nachwirkung für diese Unterlassung verspürt, darf man hoffen, daß im Deutschen das Gleiche stattfindet, zumal die Überzeugung immer mehr Boden gewinnt, daß, wo Übungen notwendig sind, mündliche in der Regel denselben Zweck erfüllen, wie schriftliche. Auch beachte man, daß z. B. das Anfertigen von Sätzen nach bestimmten Mustern an den Schüler recht hohe Anforderungen stellt; denn er wird angehalten, neben der Form auch den Inhalt zu suchen. Da dies so schwierig ist, so nimmt er gerade hierbei die häusliche Hilfe des Vaters, der Mutter, der Geschwister in Anspruch. Hat man einmal das Bedürfnis, von den Schülern neue Sätze bilden zu lassen, so nehme man diese Übung im Unterrichte selbst und zwar mündlich vor. Hierbei muß man ihnen dadurch eine Erleichterung bieten, daß man vorher gewisse Gesichtspunkte angiebt, sie an bestimmte Thaten von Personen, die ihnen aus dem Unterrichte geläufig sind, z. B. an Erzählungen aus der biblischen Geschichte, der Sage, der Weltgeschichte, oder an besprochene Lesestücke erinnert, damit sie einen festen Boden haben, auf dem sie bauen können.

3. Formenlehre und Satzlehre sind nicht nacheinander, sondern auf allen Stufen nebeneinander zu behandeln und möglichst ineinander zu verweben.

4. Für die Behandlung der deutschen Satzlehre ist die Kenntnis der Untersuchungen Franz Kerns auf diesem Gebiete, die kein Lehrer des Deutschen unbeachtet lassen darf, den Lehrern der hiesigen Anstalt um so notwendiger, als sowohl die deutsche Sprachlehre von Buschmann wie der Anhang zum Lesebuche von Fr. Linnig dasjenige von den Änderungen Kerns aufgenommen haben, was als sicheres Ergebnis anzusehen ist und für Unterrichtszwecke verwendbar erscheint. Kern hat in den Schriften: „Die deutsche Satzlehre. Eine Untersuchung ihrer Grundlagen“. Berlin 1888 (2. Aufl.) und in der ersten Hälfte seines Buches: „Zur Methodik des deutschen Unterrichts“, Berlin 1883 eingehend dargelegt, was er „als Neues, von dem Herkömmlichen Abweichendes“ geboten hat, und in den Schriften: „Zur Reform des Unterrichts in der deutschen Satzlehre“. Berlin 1884 und „Die 5. Dir. Vers. der Provinz Sachsen und die deutsche Satzlehre“. Berlin 1888 die Bedenken gegen seine Auffassung zu widerlegen gesucht. Die praktische Durchführbarkeit seiner Vorschläge zeigt Kern in dem „Leitfaden für den Anfangsunterricht in der deutschen Grammatik“. Berlin 1888 und in dem „Grundriß der deutschen Satzlehre“ 3. Aufl. bearbeitet von Koch Berlin 1896. Der „Leitfaden“ ist auch deshalb beachtenswert, weil zumal der jüngere Lehrer für die Verwendung der induktiven Methode aus ihm recht viel lernen kann. — Über Kerns Vorschläge handeln Urban und Hubatsch „Dir. Vers.“ Band 25, S. 336—345 und S. 377—389, ferner Seeger, Güstrow 1889 (Progr.), Wüseke „Gymnasium“ 1890 Sp. 196 ff. und 226 ff., Matthias und Eberhard im 35. Bande der Dir. Vers., S. 36—43 und S. 69—74. Hier ist S. 36 ff. eine treffliche Darlegung und Beurteilung der Ansichten Kerns von dem Direktor Dr. Barlen in Trarbach aufgenommen.

Gelegentlich erteilter, an die deutsche Lektüre und an den Unterricht in den fremden Sprachen angelehnter, selbständig und planmäßig in der deutschen Stunde betriebener Unterricht.

Gelegenheit, dem Schüler Fertigkeit im richtigen Gebrauche der Muttersprache zu geben, bietet sich stündlich in allen Lehrfächern; denn in allen ist die deutsche Sprache die Unterrichtssprache. Alle Lehrer der Anstalt, nicht allein die des Deutschen, müssen es deshalb als ihre Pflicht erachten, überall da verbessernd einzugreifen, wo die Schüler während ihrer Unterrichtsstunden im mündlichen wie schriftlichen Gebrauche der deutschen Sprache Fehler machen, und bei jeder ungezwungen sich bietenden Gelegenheit das grammatische Können der Schüler zu mehren suchen. Sind wir von der notwendigen Erfüllung dieser Forderung immer durchdrungen, so wird jedes Lesen in jedem Unterrichte, jede Beantwortung einer an die Schüler gerichteten Frage zugleich eine Übung im richtigen Gebrauche der deutschen Sprache sein. Der besorgte Lehrer wird nichts Fehlerhaftes in der Aussprache, wozu die zahlreichen sprachlichen Unarten der heimatlichen Mundart sie nur zu leicht verführen, unverbessert hingehen lassen; er wird in dem Bewußtsein, daß unter ihrem undeutlichen Sprechen sprachliche Fehler gern sich verstecken, darauf achten, daß die einzelnen Silben rein, die Flexionsendungen klar und bestimmt ausgesprochen werden; er wird nie mit einer Antwort in halben oder schlecht gebauten Sätzen zufrieden sein, sondern ganze Sätze fordern.

Aber nicht nur innerhalb der Lehrstunden, sondern überall da, wo der Schule die Pflicht der Beaufsichtigung der Schüler obliegt, beim Turnen, während der Bewegungsspiele, auf gemeinsamen Ausflügen u. s. w., halten wir sie an, in grammatisch richtiger Form ihre Gedanken auszudrücken, auch hier verbessern wir, wenn wir Falsches vernehmen.

Ferner haben wir ein wachsames Auge auf alles, was der Schüler niederschreibt, wenn es sich auch nicht um den Inhalt der Reinhefte handelt. Giebt uns doch die Überwachung derjenigen Hefte, in denen angewandte Rechenaufgaben oder mathematische Konstruktionsarbeiten gelöst, Lehrsätze ausgearbeitet, die Präparationen für die Schriftstellerlektüre eingetragen werden, mehr noch diejenige der Tagebücher, der Entwürfe für deutsche Aufsätze und Vorträge zu ernstem Bedenken Anlaß. Denn auch bei sonst nicht unfleißigen Schülern finden wir nur zu oft hier eine Menge von Unordnung und Fehler aller Art.

So sind wir bemüht, von unseren Zöglingen alles fernzuhalten, was den geregelten Fortschritt in ihrem grammatischen Können zu hemmen geeignet ist, und gewöhnen sie, schriftlich wie mündlich das Richtige anzuwenden. In allem aber suchen wir selbst den Schülern das rechte Beispiel zu geben. Wir sind bestrebt, einer genaueren, von mundartlichen Eigentümlichkeiten gereinigten Ausdrucksweise uns zu befeißigen und unsere Gedanken in richtig gebauten, vollständigen Sätzen auszuprägen. Die Nachahmung dessen aber, was der Schüler von Tag zu Tag aus dem Munde derjenigen Männer vernimmt, welche für ihn, wenn anders das richtige Verhältnis obwaltet, in mancher Beziehung mehr Ansehen genießen als Vater und Mutter, wird ihren tief eingreifenden Einfluß nicht verfehlen, sondern nachhaltig auf ihn wirken. Eine besondere Stütze findet die Schule hierbei an der Beihülfe, welche das deutsche Lesebuch giebt. Wie bei der Auswahl des hier gebotenen Stoffes der Gesichtspunkt obwalten soll, daß der Inhalt desselben Herz und Gemüt zu veredeln geeignet sei, so muß nicht minder auf eine in jeder Beziehung mustergültige Form der Darstellung gesehen werden. Da nun aus diesem Buche allwöchentlich mehrmals unter Führung des Lehrers ausgewählte Proben mit Verstand gelesen werden, und da auch zu Hause der Schüler besonders in jüngeren Jahren gern nach den ihm lieb gewordenen Erzählungen und Schilderungen greift, so macht er allmählich neben dem Inhalt unbewußt auch die richtig gesetzten Formen sich zu eigen.

Gelegenheit, das grammatische Können der Schüler zu befestigen, bietet endlich die Korrekturstunde, in welcher die von dem Lehrer beurteilten Rechtschreibeübungen, Aufsätze und „kleineren Anarbeiten“ besprochen und von den Schülern verbessert werden. Über die Art und Weise, wie dieselbe einzurichten und zur Förderung der Schüler zu verwerten ist, habe ich mich S. 6 f. geäußert. Es mag also hier der Hinweis auf die im Unterrichte gemachte Erfahrung genügen, daß die Schüler vielfach dem in der Korrekturstunde Besprochenen um so lieber ihre Aufmerksamkeit zuwenden, als ihr persönliches Interesse in besonderem Maße zur Geltung kommt.

Angelehnt wird der grammatische Unterricht zunächst an die Lektüre deutscher Prosastücke. Gedichte dürfen zu diesem Zwecke nicht benutzt werden. Hat nach vollständig abgeschlossener Behandlung eines Lesestückes der Gesamteindruck desselben lebendig auf die Schüler gewirkt, haben Gemüt und Verstand die rechte Nahrung erhalten, ist Inhalt wie Form zum geistigen Eigentum der Schüler geworden, dann steht nichts im Wege, daß der Lehrer grammatische Erscheinungen der Formenlehre wie der Syntax herausgreift, um an der Hand derselben verschiedene grammatische Gebiete zu durchwandern, daß er Satzgefüge zerlegen und umwandeln läßt. Belehrung darüber, wie er solche Übungen im Unterrichte zweckmäßig einrichtet, sowie Anregung empfängt er durch die Lehrproben, welche Oberlehrer Nagel in der Beilage zum Programm der 5. Städtischen höheren Bürgerschule zu Berlin 1892 unter dem Titel: „Der deutsche Unterricht in den unteren Klassen der höheren Bürgerschule“ veröffentlicht hat. Diese Lehrproben verdienen besondere Beachtung auch wegen der sorgfältig erwogenen Form der Frage.

Ein erheblicher Teil der Aufgabe, welche der Schule dadurch zugewiesen ist, daß sie den Schüler im mündlichen wie im schriftlichen Gebrauche der Muttersprache gewandt machen soll, fällt dem grammatischen Unterrichte in den fremden Sprachen zu. Wie man diesen Unterricht für die Zwecke der Muttersprache dienlich machen kann, zeigen folgende Arbeiten: Über grammatischen Unterricht im Deutschen in den unteren und mittleren Gymnasialklassen. Von Fr. Linnig. Jahrbücher für Philologie und Pädagogik. 106. Band, S. 417—441; Das Deutsche als Ausgangspunkt im fremdsprachlichen Unterrichte. Von Vogt. Programm des Gymnasiums zu Neuwied 1886; Über deutsche Satzlehre im Anschluß an den lateinischen Unterricht auf der mittleren Gymnasialstufe. Von Bästlein. Schlessingen 1887.

Dasjenige, was in einer fremden Sprache erlernt werden soll, muß erst in der Muttersprache klar erfaßt sein; sonst entbehrt der fremdsprachliche grammatische Unterricht der Grundlage. Unsere gymnasialen Anstalten mit ihren drei fremden Sprachen befinden sich insofern in günstiger Lage, als die Lehrer dieser Sprachen dreimal veranlaßt werden, einen großen Teil der deutschen Formenlehre in manchen Einzelheiten zu besprechen, und die Einführung in die fremde Syntax dreimal sie nötigt, deutsche und fremdsprachliche Satzkonstruktionen in vergleichender Gegenüberstellung zu behandeln. Bei dem großen Nutzen aber, welcher durch die Erlernung der fremden Sprachen für den Gebrauch der Muttersprache sich ergibt, ist es durchaus wünschenswert, daß der deutsche und der fremdsprachliche Unterricht wenigstens auf der Unterstufe in einer Hand liegen, als eine Forderung aber muß es bezeichnet werden, daß, wenn dies nicht möglich ist, die Lehrer beider Fächer fortgesetzt enge Verbindung mit einander unterhalten. In der Sexta besonders sind der lateinische und der deutsche Unterricht so innig mit einander verknüpft, daß jede lateinische Stunde ebensogut eine deutsche genannt werden kann. Da gilt es zunächst, eine ganze Reihe neuer grammatischer Bezeichnungen zu lernen, welche von den auf der Volksschule üblichen Benennungen scharf sich scheiden, aber, geradezu international geworden, auf den höheren Lehranstalten nicht entbehrt werden können und nach der Bestimmung der neuen Lehrpläne auch gebraucht werden sollen. Gleichzeitig hiermit beginnt die Einübung der Deklination

der lateinischen Substantiva. Es muß aber der Schüler die einzelnen Casus in seiner eigenen Sprache zu unterscheiden und anzuwenden vermögen, ehe er die entsprechenden Erscheinungen in der fremden Sprache bewältigen kann. Die ersten Übersetzungsversuche nötigen den Lehrer, die einzelnen Sätze zergliedern zu lassen, und dann erst können diese in die deutsche bzw. in die lateinische Form übertragen werden: diese Übung aber kommt in erster Linie der Muttersprache zu gute.

Das hier zur Anwendung zu bringende Verfahren mag folgender Lehrgang veranschaulichen, welchen ich in möglichst knapper Form mit Unterdrückung der zu erwartenden Antworten der Schüler darlege.

Die dem Schüler sogleich in der ersten lateinischen Unterrichtsstunde begegnenden neuen Bezeichnungen für grammatische Begriffe und für die Wortarten lernt er an ihm dargebotenen ganzen Sätzen und zwar an solchen, welche einen ihm naheliegenden, ohne weitere Erklärung verständlichen Inhalt haben und sich überdies leicht umwandeln bzw. erweitern lassen. Deshalb wählt der Lehrer Sätze aus von ähnlicher Art wie folgende und schreibt sie an die Tafel: 1. Der Landmann pflügt; 2. Der Vogel singt; 3. Der Feige flieht; 4. St. Wendel ist eine Stadt; 5. Der Rhein ist ein Fluß; 6. Helgoland ist eine Insel u. a. — „Was habe ich auf die Tafel geschrieben“? (Der Lehrer zeigt auf die einzelnen Sätze.) — „Von wem wird in dem ersten Satze etwas ausgesagt“? — „Was wird von dem Landmann ausgesagt“? — „Wie habt Ihr bisheran dasjenige Wort im Satze genannt, welches etwas aussagt“? — „Wir nennen es von jetzt an Prädikat“. — Das Wort wird von dem Lehrer auf die Schultafel geschrieben. Dasselbe geschieht auch mit den im folgenden genannten, für die Schüler neuen Bezeichnungen, ohne daß dies jedesmal hier erwähnt wird. — „Wie nanntet Ihr bisheran dasjenige Wort im Satze, von welchem etwas ausgesagt wird“? — „Wir nennen es hier Subjekt“. — „Was für ein Wort ist Landmann“? — „Wir nennen es Substantiv oder Substantivum. Achtet auf meine Betonung! — Zu welcher Wortart gehört „pflügt“? — „Wir nennen es Verbum“. — Merkt Euch, daß das Prädikat immer ein Verbum ist; auch „ist“, „sind“, „war“, „waren“ sind Prädikate. — Bei der Erklärung eines Satzes beginnen wir immer damit, daß wir das Prädikat suchen. Wie lautet das Prädikat des zweiten Satzes? — „Wer singt“? — „Wie dasjenige des dritten“? — „Wer flieht“? — „Sucht das Prädikat des vierten Satzes“! — „Worüber wird hier etwas ausgesagt“? — „Geben die Worte: „St. Wendel ist“ allein für sich einen Sinn“? — „Sie bedürfen also noch einer Ergänzung“. — „Wie lautet dieselbe“? — „Diese notwendige Ergänzung nennen wir: Prädikatsnomen“. — „Gebt noch einmal die neu gelernten Bezeichnungen in dem 4. Satze an!“ — Nachdem durch wiederholte Übungen an den genannten wie an den noch folgenden Sätzen 5 und 6 die neu gelernten Bezeichnungen festes Eigentum der Schüler geworden sind, läßt der Lehrer das „Lese- und Übungsbuch“ von Fisch aufschlagen, liest die Prädikate auf S. 1 von est bis audiunt mit der deutschen Bedeutung, läßt sie wiederholt nachlesen und dann jedes Paar für sich im Unterrichte lernen. In gleicher Weise werden die auf derselben Seite weiter unten folgenden 6 Prädikate angeeignet und die entsprechenden Formen des Imperfekts geübt. Jetzt geht es ans Übersetzen, bevor noch das Paradigma der 1. Deklination und die auf S. 1 folgenden Substantiva gelernt sind. — Der Lehrer liest: Creta est insula. — „Welche beiden Wörter sind Euch nicht bekannt“? — „Ihr findet sie auf S. 1“. — „Sucht das Prädikat“! — „Von wem wird etwas ausgesagt“? — „Nennt das Prädikatsnomen“! — „Überträgt den Satz ins Deutsche“! — „Für welches deutsche Wort fehlt das entsprechende lateinische“? — „Was für ein Wort ist „eine“? — „Wir nennen hier dasjenige Wort, welches Ihr bisheran „Geschlechtswort“ genannt habt, „Artikel“! — Nunmehr geht der Lehrer sogleich zu Nr. 11 über: Euböa ist eine Insel. Nachdem das Verständnis für die einzelnen Worte

desselben erzielt ist, fragt der Lehrer: „Welcher „Fall“ steht auf die Frage wer?“ — „Was Ihr bisheran „ersten Fall“ genannt habt, nennen wir hier „Nominativ“ oder „nominativus“, für das deutsche Wort „Fall“ gebrauchen wir „Causus“. Merkt Euch, daß, wenn Euböa Nominativ ist, das Wort „Insel“ auch im Nominativ, also in dem gleichen Casus, steht. Übersetzt jetzt den Satz!“ — Nr. 2 und 12 zeigen je zwei Subjekte; der Schüler lernt somit die Bezeichnungen Plural — plurális und übt mit den lateinischen Formen die deutsche „Inseln“. Die folgenden Sätze bringen neue Erscheinungen der Satzlehre: nähere Bestimmungen zum Subjekt und Prädikat, Objekte, Attribute, adverbiale Bestimmungen. Das Verständnis für dieselben eröffnet der Lehrer dadurch, daß er den vorhin erwähnten und erklärten Sätzen diejenigen Erweiterungen giebt, welche die folgenden Sätze des Übungsbuches zeigen, z. B. St. Wendel ist eine Stadt der Rheinprovinz (Attribut). Der Landmann pflügt den Acker (Objekt). Der Feige flieht den Kampf (Objekt) des Heeres (Attribut). In St. Wendel (adverbiale Bestimmung) sind zwei Kirchen.

So nötigen die Übersetzungsversuche zur Bildung mannigfacher Formen und bringen alle Casus zu häufiger Anwendung. Sind die ersten Schwierigkeiten überwunden, dann läßt der Lehrer lateinische und deutsche Wörter zusammen deklinieren, stellt Treffübungen an, indem er bald die lateinische, bald die deutsche Form nennt, läßt dann die übersetzten lateinischen wie deutschen Sätze in der verschiedensten Weise umwandeln, wobei er Numerus und Casus in bunter Folge verändert und Prädikate einsetzt, welche einen Wechsel der Konstruktion bedingen. Diese Übungen fördern die grammatische Schulung im Lateinischen wie im Deutschen und werden hier angelegentlichst empfohlen.

Nach Erledigung der ersten 26 Abschnitte des Übungs- und Lesebuches wird der Schüler veranlaßt, Adjektive mit und ohne Artikel in allen vorkommenden Formen anzuwenden. Soll ihm die Übereinstimmung des Adjektivs mit dem Substantiv, welche in beiden Sprachen nur teilweise sich deckt, klar werden, so muß der Lehrer vom Deutschen ausgehen als dem Bekannten, daran das Neue, Fremde anschließen und hieraus für die beiden Sprachen das Gesetz finden und feststellen lassen. Er schreibt an die Schultafel:

Ein guter Sohn,	eine gute Tochter,	ein gutes Schwert.
<i>filius bonus,</i>	<i>filia bona,</i>	<i>ferrum bonum.</i>

Die vergleichende Gegenüberstellung zeigt dem Schüler leicht das hier waltende Gesetz, welches gleichmäßig für das Lateinische wie für das Deutsche Geltung hat. Mit Hilfe des Übungsbuches läßt nunmehr der Lehrer eine Reihe anderer Beispiele bilden, in denen dieselbe Erscheinung zu Tage tritt. Hierauf aber führt er dem Schüler Fälle vor, welche den hierbei obwaltenden Unterschied in beiden Sprachen veranschaulichen:

Der Sohn ist gut,	die Tochter ist gut,	das Schwert ist gut,
<i>Filius est bonus,</i>	<i>filia est bona,</i>	<i>ferrum est bonum.</i>

So lernt der Schüler auf ebendemselben Wege der Vergleichung die verschiedene Art der Behandlung, welche beide Sprachen dem prädikativ und ohne den Zusatz eines flexionslosen Wortes gesetzten Adjektiv zu teil werden lassen. (S. Zeitschrift für den deutschen Unterricht. 5. Jahrgang. 1891. S. 380 f.)

Besondere Schwierigkeiten bietet dem Schüler in allen Sprachen die Erlernung des Pronomens; einzelne Formen desselben im Deutschen muß er sich beinahe so aneignen, als wenn er es mit den Erscheinungen einer fremden Sprache zu thun hätte; die Genitive des Personalpronomens „unser“, „euer“ und die gleich- oder ähnlichlautenden Formen des Possessivpronomens „unser“, „euer“, „unserer“, „eurer“ werden immerwährend von den Schülern verwechselt. Auch über den dreifachen Gebrauch des ursprünglichen Demonstrativ-Pronomens „der, die, das“, welches

Artikel, Determinativ, Relativpronomen ist, herrscht bei ihm wenig Klarheit. Gewinnt er sie aber nicht, dann ist er beim Übersetzen in das Lateinische ratlos, ob er *is* oder *qui* zu setzen hat, und gar oft wendet er das Falsche an. Unsicherheit in der Bedeutung der Formen ist ferner der Grund, weshalb das Futurum Activi und das Präsens Passivi (ich werde lieben — ich werde geliebt), der Coniunctivus Imperfecti Activi und Passivi wenigstens in dem Falle, daß im Deutschen die Umschreibung mit „würde“ steht (ich würde lieben — ich würde geliebt), die 2. Person Singularis Imperativi Passivi und der Infinitivus Praesentis Passivi (werde geliebt — geliebt werden) immer wieder verwechselt werden; auf Unkenntnis in der Bildung des deutschen Perfekts ist es zurückzuführen, daß Formen wie *accessus*, *concursum*, *mansus*, *perventus* u. s. w. *sum* - ich bin herangekommen, zusammengelaufen, geblieben, gelangt bis zu den obersten Stufen die lateinischen Arbeiten der Schüler verunzieren.

So nötigt die Rücksicht auf das Lateinische den Lehrer, einen großen Teil der deutschen Formenlehre und aus der Satzlehre den einfachen Satz sowie vom zusammengesetzten Satze die vorkommenden Relativsätze schon im ersten Jahr des Gymnasialkurses zu behandeln und dieselben, so oft sie vorkommen, analysieren zu lassen. — Der lateinische Unterricht der folgenden Klasse bietet Gelegenheit, die in Sexta begonnenen Deklinationsübungen an Substantiven, Adjektiven mit Substantiven, den verschiedenen Arten des Pronomens eifrig fortzusetzen. Die Hauptaufgabe ist hier aber die Einübung der zahlreichen sog. unregelmäßigen lateinischen Verba, die nahezu zwei Drittel des ganzen Schuljahrs ausfüllt: die vielfachen Übungen mit lateinischen Verba kommen aber auch der Muttersprache zu gute. Dazu wird der Bau der lateinischen wie der deutschen Sätze des Übungsbuches mannigfacher, und dies führt dazu, das aus der Satzlehre in Sexta Angeeignete entsprechend zu erweitern. — Die Klasse Quarta bringt mit der Aneignung der Elemente des Französischen neue Aufgaben auch für das Deutsche und zwar liegen diese hier mehr auf dem Gebiete der Laut- und Formenlehre, während die in derselben Klasse beginnende altklassische Lektüre die Syntax in den Vordergrund drängt. Hier begegnen dem Schüler zuerst die langen, dem deutschen Sprachgefühl widersprechenden Perioden mit ihren eingeschalteten Konstruktionen und den vorgeschobenen Nebensätzen; es gilt, unter Leitung des Lehrers die wesentlichen Teile des Hauptsatzes aus dem verwickelten Satzgefüge herauszuschälen und, von hier ausgehend, das übrige zu erkennen. Nun geht es an das Übersetzen, ganz wörtlich zuerst mit Nachahmung des lateinischen Satzgebildes. Es wird damit allerdings zunächst etwas gewonnen, was sich mit dem deutschen Sprachgefühl und Sprachgebrauch wenig verträgt. Ist aber das einzelne verstanden und über das ganze Satzgefüge der Überblick vermittelt, dann beginnt eine zweite Arbeit, und diese kommt dem Deutschen zu gute; denn nun gilt es, die eigenartig gebaute Periode in der deutschen Satzaneinanderstellung wiederzugeben, der lateinischen Unterordnung die logisch entsprechende Beiordnung im Deutschen gegenüberzustellen, dem Partizip durch einen ganzen Satz und zwar bald durch einen Haupt-, bald durch einen Nebensatz gerecht zu werden.

So kann der gelegentlich wie der in Anlehnung an deutsche Lesestücke und an den Unterricht in den fremden Sprachen erteilte Unterricht recht fruchtbar wirken. Trotzdem aber werden die hierdurch gebotenen Hilfsmittel in Anbetracht der vielen Schwierigkeiten, mit denen er zu kämpfen hat, und der besonderen Zwecke, welchen er dienen soll, nicht genügen. Gewiß bietet die deutsche Lesestunde viel Gelegenheit zur Befestigung in der deutschen Grammatik — aber alles, was das Bedürfnis der Schule erheischt, kann und soll sie nicht geben. Denn sonst würde sie zu Zwecken gebraucht, denen sie nicht dienen darf; auch müßte das Lesebuch einen Stoff zeigen, so reich an grammatischen Formen, daß die Wirkung, welche dasselbe auf Herz und Gemüt ausüben soll, gestört würde. Viel Gutes stiftet ferner die Korrekturstunde, in welcher die gramma-

tischen Besprechungen an das in den Schülerarbeiten Verfehlte angelehnt werden — ist es aber nicht besser, den Schüler von vornherein das Richtige zu lehren? — Sehr viel bietet endlich die Erlernung der fremden Sprachen. Da aber bei ihr zunächst das eigene Interesse Berücksichtigung findet, so kommen die der Muttersprache eigentümlichen Erscheinungen doch nur nebenher zur Besprechung und die übrigen nur insoweit, als ihr Verständnis für die Erfassung des Fremden notwendig ist. — Somit kann ein eigentlicher deutscher Sprachunterricht in besonderen deutschen Stunden nicht entbehrt werden. Seine Aufgabe ist es, das der deutschen Sprache Eigentümliche zu behandeln, dasjenige, was der fremdsprachliche Unterricht in einer Reihe von Einzelercheinungen geboten hat, zusammenzufassen und planmäßig zu ordnen, so daß in allmählichem Aufbau die feste Grundlage zu zusammenhängendem Wissen gelegt wird. Es lernt z. B. der Schüler schon im lateinischen Unterricht der Sexta durch häufige Übung in den verschiedensten Formen deutsche Substantiva nach der starken, schwachen, gemischten Deklination richtig gebrauchen; damit ist aber auch die Thätigkeit des Lehrers in der lateinischen Stunde erschöpft. Die Aufgabe besonderer deutscher Stunden ist es, aus einer Reihe von Beispielen die Kennzeichen der einzelnen Deklinationen zu erschließen. In dem letzten Jahresdrittel der Sexta, besonders aber in der Klasse Quinta führt die Einübung der Konjugationen zur Bildung unzähliger deutscher Verbalformen. Die Erkenntnis aber, daß diejenigen Formen, welche das Präteritum aus sich selbst, durch eine eigentümliche Abänderung des Vokals, bilden, zur starken, jene dagegen, welche dazu einer von außen her entlehnten Stütze bedürfen, des — te, zur schwachen, daß Formen wie „wandte“ zu wenden, „sandte“ zu senden, „kannte“ zu kennen trotz der Veränderungen des Stammvokals ebenfalls zur schwachen, nicht aber zu einer sogenannten „gemischten“ Konjugation gehören, — alles dies und manches andere, z. B. die nicht unwichtige Bekanntschaft mit der Zeichensetzung, deren Gesetze in den einzelnen Sprachen ganz verschieden sind, gehört in besondere deutsche Stunden.

Auf systematische Vollständigkeit ist nicht zu sehen, wohl aber soll der Unterricht planmäßig erteilt werden und zwar in der Weise, daß eine bestimmte Gruppe sprachlicher Erscheinungen bezeichnet wird, welche in der betr. Klasse zur Anschauung und zum Verständnis zu bringen ist. In diesem Sinne geben die n. L. für die Klassen VI bis U 3 einschließlic einen fest umgrenzten Unterrichtsplan.

Wenn auch jedem Schuljahr seine bestimmte Aufgabe zugewiesen ist, so muß doch dem Lehrer immerhin freie Bewegung gestattet bleiben. Er wird nicht nur wie bei jedem anderen Unterrichtsfache früher Behandeltes wieder vornehmen, um es von neuem aufzufrischen und nach Bedürfnis zu ergänzen, er wird auch, so oft praktische Unterrichtszwecke es notwendig machen, auf die Lehraufgaben folgender Klassen hinübergreifen.



2. Besonderer Teil. Lehraufgaben für die einzelnen Klassen.

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.

Teils Wiederholung, Erweiterung, zusammenfassende Behandlung des in anderen Lehrstunden Angeeigneten, teils im besonderen den deutschen Unterrichtsstunden Zugewiesenes.

Lehraufgabe für Sexta:

a) Erstes Jahresdrittel:

Kenntnis der Bezeichnungen: Vokale, Diphthonge, Konsonanten (§. 1. 1—4; Praesens; Imperfectum; Substantivum; Deklination, deklinieren; Namen für die einzelnen Casus; Singularis, Pluralis, Masculinum u. s. w.; Präposition; Adverbium; Konjunktion (§. 4. b; §. 5. 1, 3—6; §. 12. 1; 13. 1). — Vom einfachen Satz: Subjekt, Prädikat; Subjekt und Prädikat in Beziehung zu einander; Objekt (§. 17. 1; 18, I. 1, 2 ohne Anm.; II. 1, 2; III. 1—3 ohne Anm.) — Silben (§. 2. 1); Silbentrennung (Anhang I Nr. VIII); Verständnis der Bezeichnungen: Stamm, Endung; bestimmter, unbestimmter Artikel (§. 5. 3); Unterschied der starken und schwachen Deklination; gemischte Deklination (§. 6. 1, 2; II a, 2; II bis IV — nur das Großgedruckte), hierbei Kenntnis des Umlauts (§. 3 I 2 — ohne das Kleingedruckte); Deklination des Adjektivs (§. 7 1—3, nur das Großgedruckte).

b) Zweites Jahresdrittel:

Steigerung der Adjektive (§. 7. 4 nebst d); Kenntnis der persönlichen, zueignenden, hinweisenden, fragenden, bezüglichen, unbestimmten Fürwörter; Deklination derselben (§ 9; von dem Kleingedruckten nur die Deklination von „unser“ und „euer“). — Namen und Bedeutung der Genera Verbi und der Zeiten, der Aussageweisen, der Nennformen (§. 10. 1, 3 abis d — nur das Großgedruckte); — Übungen in der Bildung der Zeitformen der bei den einzelnen Ablautsreihen stehenden Verba (§. 11. I 2); unregelmäßige Formen (5 a, b); zusammengesetzte Zeiten (II 1, 2).

c) Drittes Jahresdrittel:

Unterschied der starken und schwachen Konjugation (§. 10, 5); Einteilung und Steigerung der Adverbia (§. 12, 2 und 3). — Wiederholung der Bestandteile des einfachen Satzes: Subjekt, Prädikat, Objekt; Subjekt und Prädikat in Beziehung zu einander. Hinzu kommt die Einteilung der Sätze nach ihrer Satzform sowie die Arten des Attributs und des Adverbiale (§. 17. 1, 2, 3 a; §. 18 I 1, 2 a; II 1, 2; III 1—3; IV 1, 2; V — nicht das Kleingedruckte); Übungen an den Beispielen im Anhang zu Linnigs Lesebuch §. 18—22.

Zeichensetzung.

§. 23. 1, 2, 5—7 (das Großgedruckte).

Den Schluss des ausgeführten deutschen Lehrplans wird voraussichtlich der nächste Jahresbericht bringen.