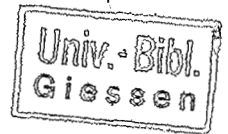


Programm



# Programm

des

## Grossherzoglich Hessischen Gymnasiums

zu

### Giessen, als Einladung

zu den

am 17. und 18. März 1893 stattfindenden öffentlichen Prüfungen.

---

Beigegeben wird eine Abhandlung des Gymnasiallehrers Dr. Franz Schmitt: Der Unterricht in Quinta nach dem Konzentrationsprincip. I. Sprachlich-grammatischer Teil.

---

Giessen 1893.

Wilh. Keller'sche Druckerei.



# Schulnachrichten.

## I. Unterricht.

Da seit Ostern 1877 ein amtlicher Lehrplan für die Landesgymnasien (Revidierte Ausgabe von 1884, Darmstadt, Buchhandlung Großherzoglichen Staatsverlags) die Aufgaben und Ziele der einzelnen Unterrichtsgegenstände für die betr. Klassen festgestellt hat, so erscheinen nur diejenigen Angaben hier, welche nicht aus dem allgemeinen Lehrplan ersichtlich oder durch die Speciallehrpläne des hiesigen Gymnasiums veranlaßt sind.

### A. Vorschule.

III. Klasse. Religion: Ausgewählte Geschichten des alten und neuen Testaments. — Deutsch: Die Elemente des Lesens der Schreib- und Druckschrift nach der Schreiblese-methode. Lautrichtiges, geläufiges Lesen der im Hess. Lesebuch, Teil I, enthaltenen Lesestücke in deutscher und lateinischer Schrift. Memorieren kleiner Gedichte. — Schreiben: Abschreiben aus der Fibel. Orthographische Übungen. Die Buchstaben des deutschen Alphabets. — Rechnen: Die vier Species im Zahlenraum von 1—20. — Anschauungsunterricht: Die bekanntesten Tiere nach den Bildern von Leutemann; ausgestopfte Tiere.

II. Klasse. Religion: Ausgewählte Geschichten des alten und neuen Testaments. — Deutsch: Leseübungen aus dem Hess. Lesebuch, Teil II und III. Besprechung des Gelesenen. Übung im Wiedererzählen. Memorieren kleiner Gedichte. Hessische Sagen. Orthographische Übungen (wöchentlich 2 Diktate). Unterscheidung von Subst., Adject. und Verbum. Declination des Subst. u. Adject. — Rechnen: Die 4 Species im Zahlenraum bis 100. — Anschauungsunterricht: Betrachtung von Tieren nach Bildern; Handwerke; ausgestopfte Tiere. Heimatkunde. — Schönschreiben: Übung der deutschen und lateinischen Steilschrift. — Singen: 4 Choräle und 8 Volkslieder.

I. Klasse. Religion: Ausgewählte Geschichten des alten und neuen Testaments. Kirchenlieder und Sprüche. — Deutsch: Leseübungen aus dem Deutschen Lesebuch von v. Dadelsen I. Teil. Besprechung des Gelesenen. Übung im Wiedererzählen. Memorieren kleiner Gedichte. Orthographische Übungen. Kleine Aufsätze im Anschluß an den Lesestoff. Conjug. des Verbs, Activ und Passiv. Der einfache Satz. Der einfach erweiterte Satz. Heimatkunde. — Rechnen: Die 4 Species mit unbenannten Zahlen im unbegrenzten Zahlenkreis. — Schreiben: Übungen der deutschen und der lateinischen Steilschrift. — Zeichnen siehe unter B, h. — Singen: Choräle und Vaterlandslieder, Tonleiter. Noten, Takt, Pausen.

## B. Gymnasium.

### a) Lateinisch.

VI. Regelmäßige Formenlehre nach der lateinischen Schulgrammatik von August Waldeck §§ 1—34 mit Ausschluss der Deponentia. Mündliche Übungen nach Schmidt, Th. I. Schreibübungen.

V. Regelmäßige und unregelmäßige Formenlehre nach Seyffert. Lesestücke aus Schmidt, Th. I im Sommer; H. Müller, de viris illustribus: Ausgewählte Stücke aus der Gesch. Alexander d. Gr. im Winter. Hauptlehren der Syntax. Extemporalien.

IV. Repetition der Formenlehre; die wichtigsten Regeln aus Casus- und Satzlehre, insbesondere die betr. Abschnitte aus Ellendt-Seyffert (35. Aufl.) §§ 90—188. 192. 195. 201. 231. 268. 274 A. 1. H. Müller, de viris illustribus: Miltiades, Themistokles, Hannibal. Ausgewählte Fabeln aus Phaedrus. Extemporalien und Klassenarbeiten.

UIII. Repetition der Casuslehre; die wichtigsten Regeln aus der Lehre vom Verbum. Ellendt-Seyffert bis § 282. Caesar bell. gall. VI 11—28; I, 1, 30—54; II; Ovid. met. VI, 317 bis 381; VIII. 183—235; X, 1—63; Hexameter.

OIII. Casus- und Satzlehre zu Ende. Caesar bell. gall. III, IV, V, VII, Ovid. met. I, III, VI mit Auswahl.

UII. Curtius Rufus, histor. Alex. (Auswahl); Cicero, de imp. Cn. Pomp.; pro Arch. poët.; Vergil, Aeneis (Auswahl aus I, II).

OII. Liv. Auswahl aus IV—VI, XXI—XXVI. Verg. Aen. Auswahl aus IV—XII.

UI. Cicero, de oratore (Durchblick). Horaz, Oden.

OI. Horaz, Oden. Ciceros Briefe in der Sammlung v. Hofmann u. Andresen V. Buch. Tacitus, Annalen I, II. Germania.

In den Klassen UIII—OI Klassenarbeiten im Anschluss an die Lektüre; schriftliche Übertragungen in die Muttersprache in allen Klassen.

### b) Griechisch.

UIII. Formenlehre nach Gerth, gr. Gr. bis zu den Hauptverben auf  $\mu$  ausschließlich. Übersetzen aus Bachof. Schriftliche Übungen in der Schule.

OIII. Gerth, gr. Gr. §§ 169—190. Verba auf  $\mu$ . Repetition der ganzen Formenlehre. Vorkursus der Syntax. Anfangs Bachofs Übungsbuch. Xen. Anab. I, 1—6. Hom. Od. I, etwa 300 Verse. Klassenarbeiten.

UII. Repetition der Formenlehre. Lehre vom Nomen und Erweiterung der Lehre vom Verbum. Xen. Anab. Durchblick durch I, 7 bis Ende, II u. III (Auswahl); Hom. Odyssee I, 300 bis Ende, III—359, IV, VII, VIII—132 in der Schule; II, III, 252 bis Ende, V, VI, VIII, 133 bis Ende privatim, X Aufgabe für die Osterferien. Klassenarbeiten.

OII. Hom. Od. IX—XXIV (ausgenommen XI, teilweise privatim), Herod. VI, 94—IX mit Auswahl. Zusammenfassende Behandlung der gesamten Syntax. Klassenarbeiten.

UI. Demosthenes' Olynth. I, Phil. I, Chers. Hom. II. 1—12. Sophokles' Aias.

OI. Thukyd. I, II mit Auswahl. Sophokles' Antigone, Platos Apologie, Kriton, Phaedon (erzählende Teile). Hom. II. 13—24. Schriftliche Übertragungen in die Muttersprache in allen Klassen.

### c) Französisch.

IV. Lesestücke aus Meurer, Franz. Lesebuch I. Teil (Frankreich, Land und Leute).

UIII. Lesestücke aus Meurer, Franz. Lesebuch I. Teil (vorzüglich Geschichte Frankreichs.)

OIII. Lesestücke aus Meurer, Franz. Lesebuch I. Teil (Geschichte Frankreichs und Deutschlands).

UII. Ségur; Mérimée, Mateo Falcone; Corneille, le Cid (IV, 3).

OII. Rollin; Montesquieu; Souvestre.

UI. Guizot; Thierry; Sandeau, Mademoiselle de la Seiglière; Chénier; Béranger; Vigny; Victor Hugo.

OI. Corneille, le Cid (mit Auswahl); Mignet; Mirabeau, Discours sur la banqueroute; Thiers; Lanfrey.

In den Klassen IV—OIII Formenlehre und Elemente der Syntax nach Plötz-Kares, Sprachlehre; in UII—OI: Plötz, Schulgrammatik von Lekt. 29 ab.

In den Klassen IV—OI Extemporalien im Anschluss an die Lektüre.

### d) Englisch.

UI. Scott, Tales of a Grandfather. Im Anschluss daran Deutschbein, kurzgef. engl. Grammatik § 1—72.

OI. 48 charact. Abschnitte aus Macaulay's History of England ed Deutschbein. Macaulay, Lord Clive.

### e) Deutsch.

#### 1) Lektüre.

UII. Aufsätze aus Masius III; Gedichte (das Siegesfest; das eleus. Fest; Glocke). Herders Cid; Uhlands Ernst, Herzog von Schwaben; Schillers Wilhelm Tell.

OII. Der Nibelunge nôt. Walter v. d. Vogelweide mit Auswahl. Goethe: Hermann und Dorothea. Gedichte und Aufsätze aus Masius III.

UI. Aufsätze aus Hieckes Lesebuch für obere Gymnasialklassen. Kurze Besprechung über Luther, Hans Sachs, Volkslied, Kirchenlied, Opitz, Gottsched und die Schweizer. Klopstock: Oden und Messias mit Auswahl. Lessing: Abhandlungen über die Fabel. Minna von Barnhelm. Em. Galotti. Miss Sara Sampson und Nathan der Weise privatim. Laokoon und Hamb. Dramat. mit Auswahl.

OI. Goethe: Dichtung und Wahrheit teilweise. Götz. Egmont. Iphigenie. Gedichte. Schiller: Räuber (Durchblick). Don Carlos. Wallenstein. Braut von Messina. Gedichte. Besprechung von Aufsätzen aus Hieckes Deutschem Lesebuch für obere Gymnasialklassen.

#### 2) Aufsätze.

UII. 1) Die Schwächen des Perserheeres. 2) Der Einfluss der geographischen Gesetze, welche Westgriechenland beherrschen, auf die Entwicklung des Volks. 3) Die geschichtliche Bedeutung des Feldzugs des jüngeren Kyros. 4) Wie sicherte und regierte Alexander der Große sein Reich? 5) Die Schuld des Antinous. 6) Agamemnons Schicksale nach der Zerstörung Trojas, erzählt nach Homers Odyssee Ges. 1—4. 7) Die Handlung in Uhlands »Ernst, Herzog von Schwaben«. 8) Bedeutung der lex Gabinia u. Manilia.

OII. 1) Auf welche Gründe stützen sich Patrizier und Plebejer in dem Streit um die Anträge des Kanulejus? 2) Tarent und Karthago; Vergleich der Grundlagen ihrer Macht und ihrer Verfassungen. 3) Die Hauptcharaktere im Liede von Siegfrieds Tod. 4) Giselher. 5) Wolfhart und Hildebrand. 6) Vergil als Nachahmer Homers. 7) Griechen und Perser nach Herodot Buch VII C. 101—104. 8) Odysseus und Themistokles als typische Vertreter des Griechentums.

UI. 1) Die Fabel in Shakespeares Julius Cäsar. 2) Brutus (nach Shakespeares Julius Cäsar). 3) Klopstocks Vaterlandsgefühl (nach seinen Oden). 4) Die Hölle und ihre Bewohner (nach dem zweiten Gesang von Klopstocks Messias). 5) Die Vorfabel zu Minna von Barnhelm. 6) Weshalb sind die beiden ersten Akte der Minna von Barnhelm ein Meisterstück der Exposition? 7) Weshalb rief Minna von Barnhelm ein allgemeines Interesse hervor? 8) Wodurch wird in Emilia Galotti der Plan Marinellis vereitelt?

OI. 1) Ausgeführte Disposition der Einleitung des Thukydides (I, 1—23). 2) Enthält der erste Akt des Götz die Exposition? 3) Die Typenbildung in »Egmont«. 4) In welcher Weise hat Goethe in der Unterredung zwischen Alba und Egmont die Gegensätze beider zur Anschauung gebracht? 5) Wie hat Goethe die Euripideische Iphigenie benutzt? 6) Die Schuld des Kreon. 7) Charakteristik Philipps II, in »Don Carlos«. 8) Welche Anklänge an Sophokles König Oedipus finden sich in der Braut von Messina? (Reifeprüfungs-Aufsatz).

### 5. Freie Arbeiten.

VI. 1) Wie wurde der kleine Hydriot ein tüchtiger Seemann? 2) Herakles' erste Heldenthat. 3) Die Entstehung des eisernen Menschengeschlechts. 4) Trojas Fall. 5) Kassandras Warnruf. 6) Beschreibung einer Deckfeder. 7) Die schwarze Suppe der Spartaner. 8) Die Rache. (Nach Uhland's Gedicht.) 9) Der Kreislauf des Wassers. 10) Der Bund mit dem Löwen. 11) Der Raub der Proserpina. 12) Das Zusammenzählen oder Addieren. 13) Das Abzählen oder Subtrahieren. 14) Das Vervielfachen oder Multiplizieren. 15) Das Teilen oder Dividieren.

Deutsch 5; Latein 4; Geographie 1; Naturgeschichte 1; Rechnen 4.

V. 1) Das Haus der alten Deutschen. 2) Der Vogelsberg. 3) Giefsen. 4) Der Odenwald. 5) Über die Zahlen und deren Teilbarkeit. 6) Das kleinste gemeinschaftliche Vielfache. 7) Die Orakel Griechenlands. 8) Die schwäbisch-bayrische Hochfläche. 9) Die Gesinnung Alexanders des Großen im Kriege gegen die Thebaner und Perser. 10) Der Kreis. 11) Die Blüten des weißen Bienensaugs. 12) Der Lauf des Mains. 13) Das Erweitern der Brüche. 14) Das rheinische Schiefergebirge. 15) Kreislinie, Spirale, Schneckenlinie. 16) Einteilung, Verwaltung und Kontrolle der Beamten im Reiche Karls des Großen. 17) Das Heben und Kürzen der Brüche. 18) Der Tod des Epaminondas. 19) Tyrtäus und die Spartaner. 20) Der Saal im Schloß zu Aachen. 21) Über das Zusammenzählen der Brüche. 22) In dem Satze: »Jupiter schleuderte den Salomeus durch einen Blitz in den Tartarus, weil er auf sein allzugroßes Glück stolz war« soll eine Participialkonstruktion angewandt und das Verfahren angegeben werden. 23) Über die Multiplikation der Brüche. 24) Die Nagezähne des Hasen. 25) Die Teile des Modells einer gotischen Kirche. 26) Die Ereignisse bei der Geburt Alexanders des Großen. 27) Die Flüsse der norddeutschen Tiefebene und ihre Eigentümlichkeiten. 28) Das Turnier. 29) Mit welchen Hindernissen hatten die Kreuzfahrer bei der Eroberung des hei-

ligen Landes zu kämpfen? 30) Die Participialkonstruktionen, ihre Anwendung und Übersetzung im Deutschen. 31) Die Lösung des gordischen Knotens.

Deutsch 5; Lateinisch 8; Geographie 7; Naturgeschichte 2; Rechnen 6; Zeichnen 3.

IV. 1) Die gerade Linie. 2) Die Vorbereitungen zur Gründung einer Kolonie auf dem Chersones. 3) Über die ebenen Winkel. 4) Woraus erklärt sich die eifrige Teilnahme der griechischen Städte Kleinasiens an dem Skythenzuge des Darius? 5) Wie übersetzt man den Satz: »Darius verlor einen großen Teil seines Heeres und kehrte nach Asien zurück« unter Anwendung einer Participialkonstruktion? 6) Das Ende des Miltiades. 7) Die Nebenwinkel. 8) Die Verdienste des Themistocles um Athen. 9) Die Weizenblüte. 10) Athen und Sparta. 11) Pariser Strafsenindustrie. 12) Alexander Ypsilanti's Traum. 13) Was erfahren wir von Burg Munkacs aus Müllers »Alexander Ypsilanti«? 14) Nizzas Lage. 15) Die Geselligkeit der Auswanderer am Missouri. 16) Wie erklärt sich die Milde des englischen Klimas? 17) Die Ereignisse des Jahres 217 bis zur Schlacht am trasimenischen See. 18) Warum zog Hannibal nach der Schlacht bei Cannae nicht gegen Rom? 19) Das Herz der Säugetiere und Vögel. 20) Die römische Legion. 21) Das Klima Frankreichs. 22) Der Handel Frankreichs. 23) Der Wolf und das Lamm. 24) Das Ackergesetz des Tiberius Gracchus. 25) Über Gegenwinkel. 26) Über Wechselwinkel. 27) Der jambische Senar. 28) Die wirtschaftliche Lage Italiens. 29) Der Angriffskrieg der Griechen gegen die Perser (479—449). 30) Die Giftzähne der Kreuzotter.

Deutsch 3; Latein 11; Französisch 4; Geschichte 2; Rechnen 5; Geographie 2; Naturgeschichte 3.

UIII. 1) Warum überschritt Cäsar den Rhein? 2) Was lernen wir aus Caes. VI 22, Satz 1 über Land und Leute der alten Germanen? 3) Warum sollten die Germanen keinen Ackerbau treiben? 4) Welchen Einfluß haben die Eroberungen Chlodwigs auf den Wechsel seiner Residenzen gehabt? 5) Innere Einrichtung des Frankenreiches. 6) Wie verlor der gemeine Mann bei den Galliern seine Freiheit? 7) Die Menschenopfer bei den Galliern. 8) Welche Umstände verhalfen den Römern in der Schlacht auf dem raudischen Felde zum Siege? 9) Otto der Große. 10) Warum trat Cäsar Ariovist entgegen? 11) Die geschichtliche Grundlage des Gedichtes »Bertran de Born«. 12) Eine Schreckensscene im römischen Lager vor Vesontio. 13) Die Einteilung der römischen Legion zu Cäsars Zeit. 14) Perseus. 15) Die Mundteile der Wespe und ihre Verwendung. 16) Das Tarimbecken. 17) Peter von Amiens in Clermont. 18) Der Hexameter. 19) Eigentümlichkeiten der dichterischen Sprache. 20) Die Bedeutung der Wagenburg. 21) Eine römische Hochzeitsfeier. 22) Die Amtstätigkeit eines römischen Prokonsuls zu Cäsars Zeit. 23) Weshalb unterlag Konstantin am 29. Mai 1453? 24) Das griechische Medium. 25) Inwiefern erklärt sich der Untergang der während der Völkerwanderung auf römischem Reichsboden gegründeten germanischen Staaten aus der Art ihrer Besitzergreifung?

Deutsch 2; Lateinisch 11; Griechisch 2; Französisch 3; Geschichte 5; Geographie 1; Naturwissenschaft 1.

OIII. 1) Die Gliederung der »Bürgschaft«. 2) Aus welchen Gründen übertrug Sigismund die Mark Brandenburg dem Hohenzoller Friedrich? 3) Aus welchen Gründen war der Venetierkrieg unvermeidlich? 4) Warum tritt im spanischen Erbfolgekrieg Europa den Franzosen anders entgegen als in den Raubkriegen? 5) Der König in Schillers »Taucher«. 6) Der große Kurfürst als Landesvater. 7) An welchem Punkte Britanniens landete Cäsar im

Jahre 55? 8) Kyros und die jonischen Städte. 9) Die Bedeutung der Schlacht bei Kollin. 10) Die Kolonisation Australiens. 11) Das Urteil des Volks in Schillers »Kampf mit dem Drachen.« 12) Was lernen wir aus Kapitel I der Anabasis über die Zustände im Perserreiche? 13) Worin beruht Lykaons besondere Verderbtheit? 14) Warum war die Politik Östreichs im Jahre 1809 verfehlt? 15) Die Titanen. 16) Der Angriff auf das Centrum des englischen Heeres in der Schlacht bei Waterloo. 17) Die deukalionische Flut. 18) Bau der Haut. 19) Die politische Lage nach der Schlacht bei Leipzig. 20) Die Bedeutung der Oasen. 21) Die Verhandlungen zu Donchery am Abend des ersten Septembers 1870. 22) Das Gepäck der römischen Legion. 23) Land und Volk der Arverner. 24) Kyros u. Klearchos. 25) Die Vorgänge bei der Verdauung in der Mundhöhle. 26) Der Erbkönig (Inhaltsangabe der einzelnen Strophen).

Deutsch 4; Lateinisch 7; Griechisch 3; Französisch 3; Geschichte und Geographie 7; Naturgeschichte 2.

III. 1) Das Verhältnis Griechenlands zu Alexander während des Perserzugs. 2) Die klimatischen Unterschiede in Griechenland. 3) Die Arier. 4) Die geographischen Gesetze, welche Westgriechenland beherrschen. 5) Die elastische Dehnung einer Spiralfeder. 6) Welche Hoffnungen setzte Napoleon auf die Eroberung Moskaus? 7) Zweck und Folgen von Alexanders Zug nach der Oase Siwah. 8) Alexander und Parmenio gegenüber den Friedensvorschlägen des Darius. 9) Wann ist ein drehbarer Körper im Gleichgewicht? 10) Des Klearchos Verhalten in der Schlacht bei Kunaxa. 11) Zur weiteren Charakteristik des Klearchos (nach Anab. II 1 u. 2). 12) Junos Verhalten im ersten Buch der Aeneide. 13) Σαδμδς, eine Worterklärung. 14) Die Ankunft der Franzosen im Kreml. 15) Aristides. 16) Neoptolemus vir impietate insignis. 17) Der Heronsball. 18) Der Lebensplan des Cicero. 19) Warum zögerte Mithradates so lange, bis er den dritten Krieg gegen Rom begann? 20) Über die Entstehung des Cid. 21) Welche Folgen hätte der Verlust von Kleinasien unmittelbar für die Römer gehabt? 22) Der Compaß. 23) Welches sind die Gründe der Feindschaft zwischen Ernst und Konrad? 24) Die Seeräubernot (nach Cicero). 25) Der griechische Handel im homerischen Zeitalter. 26) Licht- und Schattenseiten der spartanischen Erziehung. 27) Die »Mâquis« auf Corsika.

Deutsch 4; Griechisch 4; Lateinisch 9; Französisch 3; Geschichte 3; Physik 4.

OII. 1) Die erste Lautverschiebung. 2) Inhalt des 10. Buches der Odyssee. 3) Worauf beruhte das Übergewicht des Senats über die Konsuln? 4) Der Wagner'sche Hammer. 5) Kampfmittel der Plebejer und Patrizier. 6) Wie unterscheiden sich die livianische und die historische Anschauung von der Ausbreitung der Etrusker? 7) Aus welchen Gründen wollte Hannibal zu Anfang des Jahres 217 sobald wie möglich den Apennin übersteigen? 8) Wie weit erstreckt sich Homers Kenntnis der Mittelmeerländer? 9) Übergänge aus der starken in die schwache Conjugation sollen aus mhd. und nhd. Formen erwiesen werden. 10) Vergleich zwischen der Stellung eines Senators zur Zeit der Republik und der eines deutschen Reichstagsabgeordneten. 11) Veranlassung, Ziele und Wirkung der Äneis. 12) Hermes bei Homer und Vergil und seine Darstellung bei den Alten. 13) Hauptunterschiede zwischen den römischen quaestiones perpetuae und den heutigen Schwurgerichten. 14) Hagen sucht am Hofe Etzels die Katastrophe zu beschleunigen. 15) Dietrich von Bern in Sage (Nibelungenlied) und Geschichte. 16) Wärmezustand und Wärmeinhalt des Wassers. 17) Die Einleitung des Livius zum 21. Buch. 18) Der Nominativ und Accusativ der Pronomina

interrogativa im Französischen. 19) Die Verdienste Athens um Griechenland im 3. Perserkriege. 20) Die Grundlagen der Macht des Prinzepts. 21) Der Gegensatz der Charaktere des Wirts und des Apothekers im dritten Gesang von Hermann und Dorothea. 22) Hannibal in Kapua. 23) Ort und Zeit in Souvestres Holzschnitzer aus dem Schwarzwald. 24) Die Amphiktyonien, insbesondere die delphische. 25) Die retardierenden Momente in Hermann und Dorothea.

Deutsch 6; Latein 4; Griechisch 5; Französisch 3; Geschichte 5; Physik 2.

UI. 1) Der geographische Demos Athens in seiner politischen Bedeutung. 2) Was verlangt Cicero von einem wirklichen Redner? (de orat. I, §§ 16—18). 3) Worin unterscheiden sich Meistergesang und Volkslied? 4) Das erste Buch der Ilias als Exposition des Ganzen betrachtet. 5) Wie stellt sich Antonius zur Auffassung des Crassus von dem Berufe des Redners? 6) Inwiefern ist Luther der Begründer der neuhochdeutschen Schriftsprache? 7) Inwiefern liegt in Cic., de or. I. §§ 69/70 ein logischer Schluss vor, und in welcher Form tritt er auf? 8) Die Befreiung Englands von den Norwegern (1066). 9) Mit welchem Rechte hat man Karl den Großen den Attila der kleinen freien Grundbesitzer genannt? 10) Die Bewegung einer senkrecht nach oben abgeschossenen Büchsenkugel von 500 m Anfangsgeschwindigkeit zu beschreiben. 11) Ursprung und Bedeutung der Sachsenkriege unter Karl dem Großen. 12) Die troische Ebene (mit Skizze). 13) Der Einfluß der Kreuzzüge auf den Adel. 14) Logaöden. 15) Zwei Stilmittel des Horaz: Die Individualisierung und die Zerlegung des Gedankens in drei Hauptmomente sollen kurz dargelegt und durch je ein Beispiel aus der ersten Ode erläutert werden. 16) Um was handelt es sich bei dem Investiturstreit, und wie wird er beigelegt? 17) Was sind die Regalien, und was bedeutet ihre Feststellung? 18) Wie Demosthenes auf das Ehrgefühl der Athener wirkt, soll an einem oder dem anderen Beispiele aus der Rede: Περὶ τῶν ἐν Χερῶν ἡσῶ nachgewiesen werden. 19) Die Exposition in Mademoiselle de la Seiglière. 20) Der Aufbau der Handlung in Minna von Barnhelm. 21) Welche Thaten lassen sich in Horaz' Oden II, 17 und I, 20 erkennen? 22) Welches ist der Grundgedanke der 35. Ode des I. Buches, und in welche Form ist er gekleidet? 23) Achilles und Siegfried. 24) Die Themata in Emilia Galotti. 25) Der Gang der Disputation zu Leipzig. 26) Gedankengang im Chorlied: ὦ κλεινὰ Σαλαμίς.

Deutsch 4; Lateinisch 7; Griechisch 6; Französisch 3; Geschichte 5; Physik 1.

OI. 1) Welche Umstände führten bei der englischen Reformation die Umbildung der Lehre herbei? 2) Der Bau der ersten horazischen Ode. 3) Welche Streitpunkte entstanden zwischen den beiden ersten Stuarts und dem Volke bis zum Jahre 1628? 4) Welche Wirkung brachte die Entlassung Neckers in der Nationalversammlung hervor? 5) Grundbedeutung von ἐπι und Herleitung der verschiedenen Anwendungen aus derselben. 6) Faunus in den Oden des Horaz. 7) Welche allgemeinen Gedanken liegen der Ode II, 12 zu Grunde, und in welcher besonderen Form erscheinen sie? 8) Die Veränderung der europäischen Staatenverhältnisse seit Ludwig XIV. 9) Die staatsrechtlichen Verhältnisse, welche der pragmatischen Sanktion zu Grunde liegen. 10) Welche Stufenfolge zeigt sich in dem Verhalten Albas und Egmonts in IV, 2 e.? 11) Das Motiv der 9. Ode des ersten Buches im Vergleich mit der 13. Epode und die Inconsequenz in der Ausführung. 12) Postumus in der Ode II, 14, ein Typus. 13) Wie stellt Thukydides in der Leichenrede den athenischen Geist dar? 14) Die Haupt- und Nebenthemen in der Iphigenie. 15) Welche Bedeutung haben für die Entwicklung Goethes Götze, Egmont und Iphigenie? 16) Inwiefern kann sich Regulus bei Horaz carm. III, 5 als capitis minor bezeichnen? 17) Wie verlief die Schlacht bei den Pyramiden? 18) Inwieweit war

die Idee des modernen Staates unter Ludwig XIV. verwirklicht? 19) Der Zusammenhang des ersten Stasimon in der Antigone mit dem Vorhergehenden und dem Folgenden. 20) Die erste Niederlage der Regierung nach Berufung der Reichsstände. 21) Die Einheitlichkeit des Aufbaues im 1. Akte des Don Carlos. 22) Gang der Handlung von des Patroklos Tod bis zum Tod des Hektor. 23) Die Aufstellung der Franzosen und Engländer bei Abukir. 24) Wie ist der Stoff in den ersten 8 Cap. des 1. Buches der Annalen angeordnet? 25) Was versteht man unter vexillarii? 26) Disposition des 2. Teils der Apologie. 27) Welche Thatsachen sprechen dagegen, daß die Odyssee einheitlich konzipiert ist? 28) Wie stellt Schiller die Wirkung des Reichstages von Regensburg auf Wallensteins Charakter dar? 29) Wie hat Plato den Kriton charakterisiert als Vertreter der unphilosophischen Lebenspraxis? 30) Die Versuche Frankreichs seit frühester Zeit, das europäische Gleichgewicht zu seinen Gunsten zu verschieben.

Deutsch 5; Lateinisch 8; Griechisch 7; Französisch 3; Geschichte 7.

#### f) Mathematik.

Nach den Bestimmungen des Lehrplans.

#### g) Physik.

Nach den Bestimmungen des Lehrplans.

#### Physikalische Schülerübungen.

Seit Ostern 1891 finden an der Anstalt physikalische Schülerübungen statt; dieselben sind fakultativ und werden an schulfreien Nachmittagen wöchentlich dreistündig abgehalten. Es nahmen an den Übungen 10 Obersekundaner und 10 Primaner teil. Es wurden nur solche Schüler zugelassen, deren Leistungen in den Hauptfächern keinen Anlaß zu Bedenken gaben.

#### h) Zeichnen.

Vorschule I: Gerade Linie, Senkrechte, Wagerechte. Winkel. Übungen am Quadrat.

VI: Die regelmäßigen Figuren der Ebene. Anwendung an Ornamenten.

V: Die krumme Linie. Anwendung an naturgeschichtlichen Modellen und Ornamenten.

IV: Anfänge der Linearperspective: Würfel, Prismen, Pyramiden. Verwendung der verkürzten Fläche an einfachen Hausmodellen. (Testudo, röm. Haus etc.)

UIII. Lehre von Licht und Schatten. Kugel, Walze, Kegel. Anwendung an Modellen der fränkischen Rüstung.

OIII. Weitere Einführung in die Perspective. Organismus des Auges. Distanz und Accidentalpunkte. Verkürzte krumme Figur. Anwendung an Modellen der röm. Rüstung.

II—I. Einführung in die Geschichte der antiken Plastik. Zeichnen entsprechender Modelle.

Notiz: Alles wird nach Modellen gezeichnet.

## 2. Die Schüler.

Herbst 1892 bestanden die unter dem Vorsitze des Unterzeichneten abgehaltene Reifeprüfung: Karl Ottmann aus Gießen, der Kameral-, und Karl Nicolaus aus Hausen, der Forstwissenschaft studiert.

Am 11. März 1893 wurden infolge der unter dem Vorsitze des Direktors abgehaltenen Reifeprüfung folgende Schüler mit dem Reifezeugniss entlassen:

- 1) Hermann Deibel aus Gießen, will Rechtswissenschaft studieren.
- 2) Emil Eisenhuth aus Rodheim v. d. H., will Offizier werden.
- 3) Fritz Fresenius aus Gießen, will Rechtswissenschaft studieren.
- 4) Otto Gennes „ „ „ „
- 5) Fritz Henckel „ „ „ Medizin „
- 6) Hans Laspeyres „ „ „ Architektur „
- 7) Gustav Luft „ „ „ Medizin „
- 8) Ernst Mende „ „ „ Rechtswissenschaft „
- 9) Wilhelm Niemeyer aus Ronshausen will Theologie „
- 10) Hugo Schaumberger aus Gießen „ Medizin „
- 11) Wilhelm Thaler „ „ „ Architektur „
- 12) Ludwig Vaubel „ „ „ Rechtswissenschaft studieren.

Im Laufe des Jahres verlor die Schule durch den Tod: am 27. September 1892 den Quintaner Erwin Zöpplitz, und am 2. März 1893 den Schüler der 2. Vorschulklasse Ludwig Baer, die durch einen jähen Tod infolge von Diphtherie den Ihrigen entrissen wurden. Beide berechtigten zu den schönsten Hoffnungen.

Klasse.	Bestand am Anfang des Schuljahres.	Während des Schuljahres eingetreten.	Gesamtzahl.	Ausgetreten		Bestand am Ende des Schuljahres.	Evangelische	Katholiken.	Israeliten.	Confessionslos.
				Sommer	Winter					
III. Vorschulkl.	27	1	28	—	—	28	18	2	8	—
II. „	25	—	25	—	—	25	20	1	4	—
I. „	26	2	28	—	—	28	26	1	1	—
VI.	32	1	33	4	—	29	29	2	2	—
V.	36	2	38	1	2	35	34	2	2	—
IV.	39	3	42	2	—	40	36	2	4	—
UIII.	33	1	34	—	1	33	28	2	4	—
OIII.	40	1	41	1	—	40	35	1	5	—
UII.	40	1	41	6	—	35	38	1	2	—
OII.	34	1	35	2	—	33	34	1	—	—
UI.	30	—	30	3	—	27	20	1	9	—
OI.	16	1	17	2	—	15	15	1	1	—
	378	14	392	21	3	368	333	17	42	—

### 3. Verteilung des Unterrichts um Ostern 1893.

	Lehrer	Vorschule	VI	V	IV	UIII	UII	UI	OI	Summe der Stunden
1.	Prof. Dr. Schiller, Direktor, Ordinarius in OI.		2 Religion	2 Religion	2 Religion	2 Religion	2 Religion	3 Gesch.	3 Griech. 3 Gesch.	15 + 4 Stunden päd. Sem.
2.	Gymnasiallehrer Prof. Stamm, Religionslehrer.		2 Religion			8 Latein 3 Gesch. 2 Deutsch		2 Religion 2 Hebräisch 2 Griech.	2 Religion 2 Hebräisch 2 Griech.	22
3.	Gymnasiallehrer Prof. Dr. Weiffenbach, Ordinarius in OIII u. Bibliothekar.						3 Gesch.			16 (u. Bibl.)
4.	Gymnasiallehrer Dr. Blase, Ordinarius in OII.						8 Latein. 7 Griech. 2 Deutsch 3 Gesch.	2 Griech.		22
5.	Gymnasiallehrer Dr. Noack.						4 Math. 2 Physik 1 1/2 Übung	4 Math. 2 Physik 1 1/2 Übungen	2 Physik 2 Griech.	16 + 2 St phys. Sem. + 3 St. Schülervorübungen
6.	Gymnasiallehrer Kutsch.		2 Naturb.	2 Naturb.	4 Math. 2 Naturb.	4 Math. 2 Naturb.		4 Math.	4 Math.	24
7.	Gymnasiallehrer Dr. Clemm, Ordinarius in UII.					6 Griech.	8 Latein. 7 Griech. 2 Deutsch			23
8.	Gymnasiallehrer Hüter, Ordinarius in UI.								8 Latein. 4 Griech.	20 + 2 St. altspr. Sem.
9.	Gymnasiallehrer Dr. Matthaei, Ordinarius in UIII.		2 Zeichnen	2 Zeichnen	2 Deutsch 8 Latein. 6 Griech. 1 Zeichnen	1 Zeichnen			1 1/2 Zeichnen u. Kunstgeschichte	21 1/2
10.	Gymnasiallehrer Dr. Dorfeld.			5 Französ.	2 Französ.	2 Französ.			3 Deutsch 2 Französ. 2 Englisch	22
11.	Prov. Lehrer Dr. Schmitt, Ordinarius in V und Turnlehrer.		9 Latein. 4 Deutsch 3 Geogr.	2 Turnen					2 Turnen	22 + 2 Instruktionsst. Turnen
12.	Prov. Lehrer Dr. Nessling, Ordinarius in IV.		8 Latein. 3 Deutsch 2 Gesch. 2 Turnen	3 Gesch. 2 Turnen						22
13.	Prov. Lehrer Dr. David, Ordinarius in VI.		9 Latein. 4 Deutsch 2 Geogr. 2 Turnen	2 Geogr.				2 Franz. 2 Turnen		23
14.	Gymnasiallehrer Hartmann.	2 Heimalkunde 4 Rechnen	3 Rechnen 4 Rechnen 3 Schreiben 2 Zeichnen 2 Naturk.	3 Rechnen 3 Rechnen 1 Geometr.						28
15.	Levy, Lehrer an der Vorschule.	28								28
16.	Haggenmüller, Lehrer a. d. Vorsch.	27								27
17.	Pfarrer Bayer, kath. Religionslehrer		2 Religion					2 Religion		4
18.	Musikdirektor Felchner, Gesangslehrer.	1 Gesang	1 Gesang	1 Chorstunde	2 Gesang				1 Gesang	6
19.	Marx, israel. Religionslehrer.		2 Religion		2 Religion					4

### 4. Nachricht.

Die Prüfungen werden in folgender Ordnung in der Aula des Gymnasiums abgehalten:

Freitag, den 17. März.

Vormittags 9 VI Deutsch, David.  
 10 V Naturgeschichte, Kutsch.  
 11 IV Latein, Nefsling.  
 Nachmittags 3 3te Vorschulklasse, Levy.  
 3 3/4 2te Vorschulklasse, Levy. Haggenmüller.  
 4 3/4 1te Vorschulklasse, Hartmann. Haggenmüller.

Samstag, den 18. März.

Vormittags 9 UIII Mathematik, Kutsch.  
 9 3/4 OIII Französisch, Dorfeld.  
 10 1/2 UII Griechisch, Clemm.  
 11 1/4 OII Geschichte, Blase.

Nach den Prüfungen findet die Bekanntmachung der Versetzungen und die Austeilung der Zeugnisse statt.

### 5. Chronik des Gymnasiums.

Dem Großh. Gymnasiallehrer Dr. Weiffenbach wurde der Titel »Professor« verliehen.

Vom 15. Juli 1892 bis 15. Januar 1893 war der Großh. Gymnasiallehrer Dr. Matthaei beurlaubt, um sich für seine Habilitation der Universität vorzubereiten. Seine Vertretung übernahm Acc. Fuchs. Die Störung des Unterrichts durch Einziehung von Lehrern zu militärischen Übungen überschritt nicht das gewohnte Maß.

Dem pädagogischen Seminare gehörten folgende Mitglieder an: a) seit Ostern 1892: Heinrich Fuchs (kl. Philol.), Adolf Kemmer (kl. Philol.), Heinrich Lucius (Math.), b) seit Herbst 1892: Wolfgang Textor (kl. Philol.), Ferd. Markert (Naturw.), Karl Braun (Naturw.), Karl Noll (Naturw.) Von den Einrichtungen des pädagogischen Seminars und von dem gesamten Unterrichtsbetrieb nahmen Kenntnis: Herr Prof. Dr. Loos aus Wien vom 21 bis 26. Mai 1892; Herr Universitäts-Dozent Dr. Johnson aus Helsingfors vom 28. Juni bis 9. Juli; Herren Gymn.-Lehrer Todt und Ratz aus Budapest am 11. und 12. Juli; Herr Dr. Mann vom kgl. Gymnasium in Leipzig am 7. Oktober; Herr Gymnasiallehrer Dr. Merian-Genast aus Jena am 17. und 18. Oktober; Herr Prof. Treutlein vom Gymnasium in Karlsruhe vom 27. bis 29. October; Herr Tilly aus Australien vom 15. bis 24. Oktober; der Direktor der Kais.-Russ. philol.-hist. Akademie Herr Dr. Skworzow aus Njeshin vom 30. Januar bis 10. Februar 1893.

Am 23. Juli 1892 fand eine Visitation des katholischen Religionsunterrichts durch den Herrn Bischof Dr. Haffner von Mainz, am 28. Februar und 1. März eine solche des evangelischen Religionsunterrichts durch Herrn Prälat Dr. Habicht statt.

Bei den am 25. November 1892 und am 27. Januar 1893 abgehaltenen religiösen Schulfeiern zu Ehren der Allerhöchsten Geburtsfeste Sr. Königl. Hoheit des Großherzogs und Sr. Maj. des deutschen Kaisers sprach Professor Stamm.

## 6. Bekanntmachung.

### Über Zeit und Bedingungen der Aufnahme in das Gymnasium und die Vorschule.

Anmeldungen zur Aufnahme in das Gymnasium und die Vorschule werden Montag den 10. April morgens von 9—11 Uhr in dem Konferenzzimmer des Gymnasiums entgegen genommen. Die Nachprüfungen finden Montag den 10. April von morgens 8 Uhr ab, die Aufnahmeprüfungen an demselben Tage von 11 Uhr ab statt; der Unterricht beginnt Dienstag den 11. April morgens 8 Uhr.

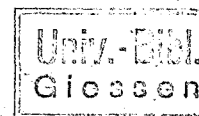
Zur Aufnahme in die Sexta genügt das zurückgelegte neunte Lebensjahr. Bedingungen der Aufnahme sind geläufiges Lesen und Schreiben der deutschen und lateinischen Schrift, Kenntnis der deutschen Deklination und Konjugation mit lateinischer Terminologie, angehende Sicherheit in der Rechtschreibung und im Gebrauch der vier Grundrechnungsarten.

Erfahrungen der verflossenen Jahre mögen die Bitte an die verehrlichen Eltern rechtfertigen, ihren Söhnen doch auch ihrerseits die Teilnahme an den monatlichen Schulspaziergängen zur Pflicht zu machen; die Anordnungen der vorgesetzten Behörde für den Schutz der Gesundheit können nur dann ihre volle Wirkung äußern, wenn sie durch das Elternhaus Unterstützung finden. Ganz besonders gilt dies auch für die Erhaltung der Sehkraft, und ich erlaube mir die an die Schüler verteilten gedruckten Ratschläge, welche hierauf bezug nehmen, recht dringend wohlwollender Beobachtung und Förderung zu empfehlen.

Großherzogliche Direktion des Gymnasiums zu Gießen.

Prof. Dr. H. Schiller, Geh. Oberschulrat.

(Als Beilage zum Programm des Großherzoglichen Gymnasiums zu Gießen 1892/93).



## Der Unterricht in Quinta nach dem Concentrationsprincip.

Vom Gymnasiallehrer Dr. <sup>Franz</sup>Schmitt.

### I. Sprachlich-grammatischer Teil.

Die vorliegende Arbeit ist völlig aus der Praxis des Unterrichts erwachsen und stellt einen Versuch dar, den Lehrstoff der Quinta auf Grund des Concentrationsprincips d. h. des Principes der Verknüpfung verwandter Vorstellungsreihen oder Ideenkreise innerhalb eines Faches oder verschiedener Fächer nach dem Gesichtspunkte planmäßiger Einheitlichkeit zu betrachten. Dabei erschien es mir geboten, nicht nur das sachlich-historische Material zusammenzustellen, sondern vor allem die sprachlich-grammatische Seite des Unterrichts zu betonen im Hinblick darauf, daß — sei es in Folge von unzureichender Einsicht in die hier bestehenden Verhältnisse oder gar aus mangelnder Kenntnis des Wesens der Concentration überhaupt<sup>1</sup> — dem Unterrichte unserer Anstalt wiederholt der Vorwurf gemacht worden ist,

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



das sachlich-historische Moment trete zum Nachteile der sprachlich-grammatischen Bildung des Schülers zu sehr in den Vordergrund. Dabei wird ganz außer Acht gelassen, daß der Schüler der unteren Klassen den Inhalt eines Lesestücks, derjenige der mittleren und oberen den eines Schriftstellers ja gar nicht eher verstehen kann, — und ein einigermaßen verständiger pädagogischer Unterricht darf das auch nicht eher fordern — bis ihm die Form, die den Inhalt umkleidet, ganz klar geworden ist. Um aber das Verständnis der fremdsprachlichen Form, in Quinta also des Lateinischen, auf eine eben so einfache wie falsche Art und Weise zu ermöglichen, bedarf es der Aufsuchung von Apperceptionsstützen, die der Schüler entweder in der fremden Sprache schon als Eigentum erworben hat oder in seiner Muttersprache bereits vorfindet. Es wird also in grammatischer Hinsicht in letzter Linie doch stets eine Anlehnung an die Muttersprache stattzufinden haben. Denn nur solche Vorstellungen, die an klare Vorstellungen angeknüpft werden, vermögen sich leicht im Gedächtnis zu befestigen und gewähren eine desto größere Verwendbarkeit, je häufiger sie in demselben oder einem ähnlichen Zusammenhange hervorgerufen werden. Nach diesem Gesichtspunkte sind nicht nur verwandte Vorstellungsreihen oder Complexe in verschiedenen Fächern zu betrachten, sondern auch einzelne Vorstellungen, Kreise und Gruppen innerhalb desselben Faches.<sup>1</sup> — Für die sprachliche Verknüpfung — der sachlich-historische Teil soll im nächsten Jahre folgen — habe ich auch nur die eigentlich sprachlichen Fächer, Lateinisch und Deutsch, sowie die Geographie herangezogen, die in meiner Hand vereinigt sind. Aus diesem Grunde hauptsächlich ist im vorliegenden Teile ein Eingehen auf andere Fächer, besonders Religion, Naturbeschreibung, Rechnen und Zeichnen vermieden worden, obgleich z. B. die Ausdrucksform<sup>2</sup>, die in diesen Fächern zur Anwendung kommt, manche Anknüpfungspunkte für eine Verwendung im sprachlichen Unterrichte bieten würde.

### I. Lateinisch und Deutsch.

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

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

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

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

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

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

Ein vernünftiger pädagogischer Unterricht kann hier nur so verfahren, daß er die vorhandenen Schwierigkeiten teilt. Denn da jeder Unterricht mit der Anschauung beginnen muß, so hat der Lehrer zunächst die Vorstellungen festzustellen, an welche die neue sprachliche Erscheinung am besten und sichersten geknüpft wird. Dies geschieht aber für den Schüler am leichtesten durch Anlehnung an die Muttersprache<sup>1</sup>, die er durch Umgang und Gewöhnung bereits erworben hat. Von der concreten Vorstellung aus, die das deutsche Beispiel liefert, wird er dann zum Allgemeinen, zum Begriffe geführt, und das Verfahren schließlic auf das Lateinische übertragen. Keine sprachliche Erscheinung darf ihm daher vorgeführt werden, ohne daß sie vorher im Deutschen erklärt ist, und er dieselbe gewissermaßen in seiner Muttersprache angeschaut hat. Dies vermag er aber nur dann, wenn die Behandlung des Neuen von Seiten des Lehrers seiner Selbstthätigkeit ausreichend Anlaß bietet, das gewünschte Resultat, die Auffindung einer Regel oder eines sprachlichen Gesetzes, mit erarbeiten zu helfen. Die lateinischen Beispiele müssen selbstverständlich aus dem vorliegenden Lesestoff gewählt<sup>2</sup> und, wenn sie vor der Behandlung der betreffenden Regel in größerer oder geringerer Zahl vorkommen, als Vokabeln oder als Ausdrücke<sup>3</sup> gelernt werden. In jedem Falle hat der Lehrer dann die gegebene Übersetzung mit der lateinischen Form insoweit in Einklang zu bringen, daß der Schüler eine klare Vorstellung von der Sache in dem concreten Falle gewinnt.

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

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

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

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

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

### 1. Der Accusativ und Infinitiv.

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

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

Man beginnt etwa mit dem Beispiele: *Lacaena quaedam audiverat filium male se gerere* und läßt die wörtliche Übersetzung geben: Eine Lakonierin hatte gehört ihren Sohn sich schlecht benehmen oder: E. L. hatte ihren Sohn sich schlecht benehmen hören. Ist diese Uebersetzung gut deutsch? Nein. Ich möchte aber im Deutschen einmal einen ähnlichen einfachen Satz mit dem Verbum hören gebildet haben. Etwa: Ich höre Dich sagen, sie hörten ihn rufen. Diese Beispiele werden an die Tafel geschrieben<sup>2</sup>, und eventuell die lateinische Übersetzung sogleich beigefügt. Hierauf läßt man den Schüler, vom finiten Verbum ausgehend, die einzelnen Satzteile erfragen: Ich höre — wer hört — wen höre ich? Ist damit der Inhalt des Satzes vollständig erfragt? Was fehlt noch? Das, was ich dich thun höre. Wie ist das hier ausgedrückt? Gibt also der Accusativ allein hier einen Sinn? Woraus besteht demnach das Object in dem Satze? (Eventuell Hilfsfrage: Bloß aus einem Accusativ?) Aus einem Accusativ und einem Infinitiv. Dieser Ausdruck wird an die Tafel geschrieben, nachdem bei dem andern Satze: Sie hörten ihn rufen, in genau gleicher Weise verfahren, und die Übereinstimmung auch an der wörtlichen lateinischen Übersetzung klargemacht worden ist. Nach einer nochmaligen Zusammenfassung des Verfahrens bis zu diesem

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

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

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

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

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

Bei den Übersetzungen aus dem Lateinischen muß das Hauptaugenmerk darauf gerichtet werden, daß die Muttersprache keine Gefährdung erleidet<sup>1</sup>; wo es angeht, ist deshalb die Accusativ- und -Infinitiv-Construction jedesmal in gutem Deutsch wiederzugeben. So wird auch in dem schon oben angeführten Beispiel von der Lakonierin es heißen können: sie hatte gehört, ihr Sohn betrüge sich schlecht, eine Übersetzung, die man ebenfalls als verkürzt bezeichnen kann. Umgekehrt wäre es jedoch zuviel verlangt, wenn der Lehrer auf dieser Stufe schon eine glatte Rückübersetzung solcher verkürzter Sätze in die fremde Sprache ohne weiteres fordern wollte.

## 2. Das Participium coniunctum.

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

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

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

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

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

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

## 3. Der Ablativus absolutus.

Ich knüpfe die Behandlung dieser Construction gewöhnlich an das Beispiel aus dem Lesestück Epaminondas: Multo sanguine profuso animam edidit, was wir im Anschluß an die Anmerkung des Lesebuchs seinerzeit übersetzt haben: Nach starkem Blutverluste gab er den Geist auf. Das Schwierigste an der Construction scheint der Casus zu sein; er läßt sich jedoch auf sehr einfache Weise erklären. Der Schüler construirt zuerst den deutschen Satz: Er gab auf — wer gab auf — wen gab er auf — wann gab er auf. Bei der darauf folgenden Betrachtung des lateinischen Satzes antwortet auf die letzte Frage mit wann ganz richtig der Ablativ, der sich dem Schüler also von vornherein als ein Ablativus temporis kundgibt<sup>1</sup>. Dadurch wird ihm vor allem die Berechtigung des Casus klar, sowie weiterhin auch die in beiden Sprachen sich entsprechende Kürze des Ausdruckes. Von der wörtlichen Übersetzung des Lateinischen: Nach vielem vergossenem Blute, die auch die Anmerkung des Lesebuchs bietet, geht man hierauf zur Wiedergabe durch einen Nebensatz über. Auch hier findet der Schüler durch Vergleichung dieser Übersetzung mit der lateinischen Form den Unterschied und das Verfahren beim Übertragen. Den Fall der Anwendung dieser Construction hat er selbst durch Gegenüberstellen von Beispielen des vorher geübten Participium coniunctum festzustellen. Sicherheit im Gebrauche beider Ausdrucksweisen erzielen zahlreiche Deductionen, die sich sofort anschließen müssen. Dabei hat jedoch der Lehrer im Interesse des Sprachgefühls und der Sprachcorrectheit der Schüler stets auf die Übersetzung durch adverbiale und präpositionale Verbindungen sowie gegen Ende des Schuljahres auch auf die mit dem Verbum finitum und der Conjunction »und« hinzuweisen. Viel wird in dieser Hinsicht auch ein verständiger deutscher Unterricht nützen können, wenn von Zeit zu Zeit bei deutschen Lesestücken, die leider noch allzuhäufig Nebensätze mit als, nachdem u. s. w. enthalten, der Schüler zum Ersetzen derselben in der oben angegebenen Weise veranlaßt wird. Der dabei zu Tage tretende Unterschied zwischen der lateinischen und deutschen Periodenbildung gibt ferner auf dieser Stufe schon Gelegenheit, auf den subordinierenden bzw. coordinierenden Sprachgebrauch in beiden aufmerksam zu machen.

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

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

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

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

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

Zu den specifisch lateinischen Constructionen<sup>1</sup> gehört die unpersönliche coniugatio periphrastica passiva. Hier muß im Anfange bei allen zu bildenden Formen zuerst die dem Lateinischen entsprechende wörtliche deutsche Umwandlung vorgenommen werden; jedoch hat neben die lateinische Ausdrucksweise dann sofort auch die bessere deutsche zu treten, damit der deutsche Ausdruck nicht verdorben wird. Erst wenn der Schüler mehr Übung erlangt hat, kann man von der guten deutschen Form ausgehend sich direct die lateinische Übersetzung geben lassen, wobei er den die Zwischenstufe bildenden Denkprozeß von selbst bei sich vorzunehmen hat.

Einzelne Punkte aus der Casuslehre habe ich schon oben berührt. Der Accusativ auf die Frage wie lange wird im Anschluß an die Raum- und Zeitaccusative im Deutschen behandelt.<sup>2</sup> Viel wichtiger erscheint mir jedoch ein anderer Punkt. Gelegentlich der Behandlung der unregelmäßigen Verba lernt der Schüler schon eine Reihe von solchen kennen, die hauptsächlich bei der Casuslehre in Quarta vorkommen, und deren Gebrauch ihm deshalb so viele Schwierigkeiten bereitet, weil sie — wie es gewöhnlich in den Grammatiken heißt — abweichend vom Deutschen im Lateinischen einen andern Casus regieren. Ich glaube, diese Schwierigkeiten ließen sich zum großen Teile heben, wenn von vornherein beim Vocabellernen darauf ausgegangen würde, die Bedeutung dieser Verba möglichst an die lateinische Construction anzulehnen.<sup>3</sup> Natürlich müßte die auf dieser Stufe gegebene Übersetzung durch alle Klassen hindurch festgehalten werden. Im folgenden gebe ich eine Zusammenstellung solcher Verba.

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

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

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

<sup>1</sup> Vgl. Waldeck, Lehrpr. XVII p. 18.

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

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

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

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

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

### I. Von Verben abgeleitete Verba.

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

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

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

b) vom Verbalstamm (Präsensstamm) agito, proficiscor.

### II. Zusammengesetzte Verba.

1. mit einer (ein- oder zweisilbigen) Präposition, z. B. die Composita von do u. sto.  
2. mit mehrererer Präpositionen: abscondo, recognosco (recognoscieren, Recognoscierungstruppen); vgl. incognitus (Incognito).<sup>2</sup>

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

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

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

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

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

<sup>2</sup> Vgl. die deutschen Beispiele S. 14, VI, 4.

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

1. Nur die von curro können reduplicieren,

2. die Formen repperi, reppuli, rettuli (rettudi selten) stehen statt re-peperi (zugleich einziges Verbum der IV. Conj., das ursprünglich Reduplication hatte), re-pepuli, re-tetuli. Äußerlich stellt man diese Formen vielleicht mit reddo zusammen<sup>1</sup>.

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

a) Einschlebung eines Consonanten bei Compositen, wenn das einfache Verbum mit einem Vocal anlautet: redeo, redigo, redimo, prodeo, prodesse<sup>2</sup>.

b) Ableitung der meisten abgeleiteten Worte von dem Supinalstamm: voveo — votum (Votum), cado — casus (Casus), decerno — decretum (Decret).

c) Jedoch sind auch viele Worte vom Präsensstamm gebildet: sentio — sententia, cado — caducus — cadaver (Cadaver), pario — parentes.

d) die Assimilation: offero (Offerte, offerieren), corrigo (corrigieren, Correctur), illustro (illustrieren, Illustration) intellego (intelligent)<sup>3</sup>.

e) Änderung des Stammvocals bei vielen Compositen.

1. a wird zu e: arceo — exerceo (exercieren), pario — aperio, patior (Patient; Passiv) — perpetior.

2. ä zu ĩ: capio — accipio, cado — occido (Occident), habeo — cohibeo, salio — desilio.

3. äe zu ĩ: caedo — concido, quaero — inquirō (inquirieren, Inquisition).

4. ě zu ĩ: teneo — contineo (Continent), sedeo — possideo (Possessiv-Pronomen), rego — corrigo.

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

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

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

f) Abwerfen der Endung bei den Imperativen *dic, duc, fac, fer* <sup>1</sup>.

g) Zusammenstellungen von Formen wie *desultum (desilio), sepultum (sepelio), cultum (colo)*, wobei auch *prudens (=providens)* und *vult (volo)* vielleicht Anschluß finden.

#### IV. Betrachtung einer Wortfamilie.

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

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

#### V. Synonymische Zusammenfassungen:

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

#### VI. Transitiva und Intransitiva:

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

#### VII. Zusammenstellung von Phrasen:

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

#### VIII. Betrachtung sachlicher Gebiete,

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

#### IX. Zusammenstellungen ähnlich lautender Worte,

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

Im Vorstehenden habe ich schon gelegentlich hinter einzelnen Worten und Formen die daraus in unsere Sprache übergegangenen Fremdwörter zum Teil mit angegeben. Daraus erwächst ein nicht geringer Nutzen für Sprachbildung und Sprachgefühl des Schülers <sup>2</sup>. Denn einmal gewinnt er einen Einblick in die große Zahl der fremden Worte, die seine eigne Sprache auf allen Gebieten durchdrungen haben <sup>3</sup>; andererseits bieten diese dem Lehrer vor-

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

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

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

treffliche Anknüpfungspunkte zum Auffinden der Bedeutung lateinischer Vocabeln und Formen <sup>1</sup>, die er dem Schüler neu zuführen will; ich erinnere nur an die Feststellung der Vocabeln bei Beginn eines neuen Lesestücks. Betont man jedoch dem Schüler gegenüber die verderbliche Wirkung der Fremdwörter für die Muttersprache, so wird diese Thatsache zugleich Gelegenheit geben, sie von ihm durch gute deutsche Worte oder Ausdrücke ersetzen zu lassen. Abgesehen von dem Werte solcher Übungen als Denkübung überhaupt bereichern sie auch den Wortschatz des Kindes und geben ihm das Bewußtsein der Bildungsfähigkeit seiner Muttersprache, eine Erscheinung, die durch besondere Übungen im deutschen Unterrichte ihre Bestätigung findet <sup>2</sup>.

In den vorstehenden Ausführungen habe ich schon zu zeigen versucht, in wie mannigfachen Beziehungen die deutsche und die lateinische Sprache zu einander stehen, und wie zahlreiche Anknüpfungspunkte nach jeder Seite hin vorhanden sind. Für den deutschen Unterricht speciell geben die schriftlichen Übungen (Dictate, Aufsätze, freie Arbeiten), Gedichte, prosaische Lesestücke, Worte des Lehrers und Schülers die ausgedehnteste Gelegenheit zu einem Einblick in das Leben und Schaffen der Sprache. Auch hier sind zeitweilige Gruppenbildungen sehr geeignet, das Sprachgefühl des Schülers zu entwickeln und seinen Wortschatz zu bereichern. Gestattet es dabei die Ähnlichkeit des beiderseitigen Sprachgebrauchs oder der Wortbildung, so liegt es naturgemäß im Interesse einer intensiveren Behandlung des Sprachunterrichts überhaupt, in diesem Falle auch auf solche Erscheinungen im Lateinischen überzugreifen. Eine Reihe von Gruppen lasse ich nun folgen <sup>3</sup>.

#### I. Zusammenstellung bildlicher Ausdrücke: <sup>4</sup>

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

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

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

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

<sup>2</sup> Vgl. das Beispiel S. 14, V.

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

<sup>4</sup> Hildebrand, *Vom deutschen Sprachunterricht*, p. 108 ff.

### III. Zusammenstellung synonymischer Worte oder Redensarten:

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

### IV. Auffindung transitiver Worte von intransitiven ausgehend und umgekehrt:

fallen (fallen machen) — fallen, setzen (sitzen machen) — sitzen, trinken (trinken machen) — trinken, flößen (fließen machen) — fließen; ebenso drängen — dringen, senken — sinken, schwimmen — schwimmen, legen — liegen, schellen — schallen<sup>2</sup>.

### V. Betrachtung einer Wortfamilie.

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

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

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

### VI. Zusammengesetzte Verba.

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

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

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

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

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

2. auf die Ähnlichkeiten und

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

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

## II. Geographie.<sup>1</sup>

Wenn auch der geographische Unterricht zu der sprachlichen Bildung naturgemäß nicht soviel beizutragen vermag wie der lateinische und deutsche<sup>2</sup>, so kommen doch dabei eine Anzahl von Namen vor, deren Deutung geeignet ist, das sprachliche Interesse des Schülers zu wecken und seine Mitarbeit beim Auffinden des Wortsinns in Anspruch zu nehmen. Mancher Vorgang aus der lateinischen oder deutschen Wortbildung wird dadurch eine Stütze erhalten oder als Anknüpfungspunkt dienen können. Tritt vollends zu der sprachlichen Erklärung eine sachliche hinzu, so hört gar mancher Name auf, ein unverständlicher Laut zu bleiben, und die kindliche Phantasie hat den weitesten Spielraum<sup>3</sup>.

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

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

<sup>2</sup> Vgl. auch S. 11, Anm. 3 und S. 12, Anm. 3.

<sup>3</sup> Allerdings gilt dies vorzugsweise für die Erklärung aufserdeutscher resp. aufereuropäischer Namen, wie Thomas a. a. O. in der Vorrede ausführt.

noch Spuren der ursprünglichen Bezeichnung in sich trägt.<sup>1</sup> Dabei denkt der Schüler unwillkürlich zurück an die Zeiten der Freiheitskämpfe seiner Vorfahren gegen die Römer, für deren Kriegszüge<sup>1</sup> im Westen und Süden Germaniens neben einer Reihe anderer Castelle hauptsächlich die eben erwähnten den Ausgangspunkt bildeten.

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

Aus der keltischen Zeit ist — im Gegensatz zu der Wohnart der Germanen in zerstreut liegenden Gehöften — die Niederlassung Halle<sup>4</sup> bekannt, die Bezeichnung dieses Volkes für den Ort der Salzgewinnung<sup>5</sup>, die sich auch in Reichenhall, Leopoldshall, Schwäbisch-Hall, Theodorshall, Friedrichshall, Ludwigshall noch findet (vgl. auch Hallein, Hallstadt). In denselben Zusammenhang lassen sich weiter die Namen Salzhausen, Salzschlirf, Salzbrunn, Salzungen, Salzwedel, Saale, Salzach, Saalach einordnen.

Die Endungen der beiden letztgenannten Flüsse führen uns auf den in seiner Vollständigkeit (Ache<sup>6</sup>, vgl. Gasteiner Ache) fast nur noch in den Alpen erhaltenen altdeutschen Ausdruck für Gewässer — aha, der dem Schüler wieder in Brigach, Wertach, Schwarzach, zu a verkürzt in Brega, Fulda, Schwarza, Werra sowie als au im Namen Königsau vorkommt<sup>7</sup>. Dieselbe Bedeutung hat die Endung ara in Ahr (Ahrweiler, Neuenahr), Aar (Nebenfluß der Lahn), Aare (Aarau, Aargau)<sup>8</sup>, sowie in Neckar, Isar und zu er abgeschwächt in Wetter, Aller, Iller, Ocker.<sup>9</sup>

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

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

<sup>2</sup> Vgl. Frick, Lehrpr. II p. 109 u. Anm. 1. Hierher gehören auch die Lausitzer Wenden (Spreevald) und die Altenburger Bauern.

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

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

<sup>5</sup> Nach Kirchhoff, Schulgeographie p. 171, 3; anders Seydlitz, große Schulgeographie p. 346.

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

<sup>7</sup> Auch zu e abgeschwächt in: Hunte, Leine, Lenne, Lippe.

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

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

Namen Münden, Gemünden, schwäbisch Gmünd, Neckargemünd, Saargemünd, wohin ferner die Orte Geeste-, Trave-, Swine-, Warne-, Weichselmünde gehören. Um bei den Gewässern zu bleiben, führe ich einige Orte an, die von ihrer Lage an einem Flußübergang benannt sind. Vor allem Frankfurt, über dessen Entstehung es sogar eine schöne Sage gibt, die dem Schüler aus der Vorschule her bekannt ist, und auf welche das zum Klassenpensum gehörige Gedicht »Frankfurt a. M.« von Kobisch wieder hinweist.<sup>1</sup> Außerdem lassen sich die Orte Fürth, Ochsenfurt, Schweinfurt, Erfurt hierherstellen. Ein analoges Beispiel aus der Behandlung von Holland bieten die Städte Maastricht und Utrecht (traiectus, also Maas- und Rheinübergang). Auch die frühere oder jetzige Lage eines Ortes auf oder in der Nähe eines Werders, d. h. einer Flußinsel, ist auf solche Namen nicht ohne Einfluß geblieben; ich erinnere nur an Marienwerder, Kaiserswerth, Nonnenwerth, Wertheim, Donauwörth, wobei noch orthographisch die Verschiedenheit der Schreibweise zu bemerken ist. Die Endung lar in Fritzlar, Goslar und Wetzlar bezeichnet Ansiedelung oder Niederlassung überhaupt. Fügen wir dazu noch einige Ortsnamen, deren Zusammensetzung auf das Vorhandensein heilkräftiger Quellen hindeutet, wie Salzbrunn, Warmbrunn, Baden, Wiesbaden, Schlangenbad, Wildbad, Aachen, Schwalbach, so wären wir mit den Städtenamen zu Ende.

Eine viel geringere Ausbeute gestatten die Namen der Bodenerhebungen. Sie bezieht sich, um von der Ableitung, z. B. von Volksnamen, wie schwäbisch-bayrische Hochfläche, oder den Namen des bildenden Gesteins, wie Elbsandsteingebirge, abzusehen, fast nur auf die Bewaldung und die Art derselben. Auf Waldbestand deutet die Benennung Hard, (Hardt, Hart = Wald) z. B. in Spessart = Spechtswald, Hardtgebirge (oder einfach Hardt), Hardtberg (im Odenwald), aber auch allein gesetzt in den Worten Harz und Hard.<sup>2</sup> Hier findet sich auch Gelegenheit, die zahlreichen Zusammensetzungen mit wald einmal zusammenstellen zu lassen. Auf eine Bewaldung mit Nadelholz deuten das Fichtelgebirge, der Fichtelberg, die Tafelfichte (?) und der Schwarzwald.

Besonders interessant wird es auch für den Schüler sein, wenn gewisse Berg- und Gebirgsnamen auf eine bestimmte altgermanische Gottheit hinweisen, die hier ihre Verehrungsstätte hatte, z. B. der Donnersberg auf Thor, der Odenwald auf Odin, u. s. w.<sup>3</sup> Grade in diesem Falle, jedoch auch überall sonst bei geographischen Namensklärungen lassen sich in den verschiedenen Gegenden unseres Vaterlandes verschiedene Anknüpfungspunkte und Belege finden, welche Gelegenheit geben, vorstehende Beispiele nach der einen oder anderen Seite hin zu vermehren.<sup>4</sup>

Wenn jedoch solche Namensdeutungen nicht nur im Interesse einer gruppierenden Zusammenfassung behufs festeren Einprägens liegen, sondern auch dem Schüler einen Einblick

<sup>1</sup> Überhaupt wird es den Unterricht sehr beleben, wenn der Lehrer zuweilen die Herkunft von Namen durch die Sage erklärt, ich erinnere nur an Rofstrappe, Taufstein, Seligenstadt, Darmstadt, Kreuznach; besonders empfehlenswert für solchen Zweck ist das Buch von Schneider, Deutschland in Lied, Volksmund und Sage, Hilchenbach, L. Wiegand, 1892.

<sup>2</sup> Der Name zweier kleinen Erhebungen in der Nähe von Lich und Giessen, deren erstere ganz, letztere noch an einem Abhang zum Teil mit Wald bewachsen ist.

<sup>3</sup> Auch für Ortsnamen läßt sich ein solches Verhältnis nachweisen. Vgl. Frick, Lehrpr. II p. 106 u. Anm. 1 u. 4.

<sup>4</sup> Vgl. Lehrpr. a. a. O. S. 109; Buchholz, Charakterbilder aus Deutschland, 2. Aufl. p. 62 ff.; Hentschel u. Märkel, Umschau in Heimat u. Fremde, p. 172.



in die Bildung und Umbildung der Sprache gewähren<sup>1</sup>, so dürfen sie doch nicht zu sehr in den Vordergrund gestellt werden.<sup>2</sup> Nur einer stärkeren Hervorhebung dieses Moments im geographischen Unterricht soll hier das Wort geredet werden, und dazu bietet jeder Rückblick nach Abschluß einer größeren methodischen Einheit, besonders aber die nach Beendigung des Gesamtsumms am Schlusse des Schuljahres noch vorhandene Zeit reichlich Gelegenheit.

---

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

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

