



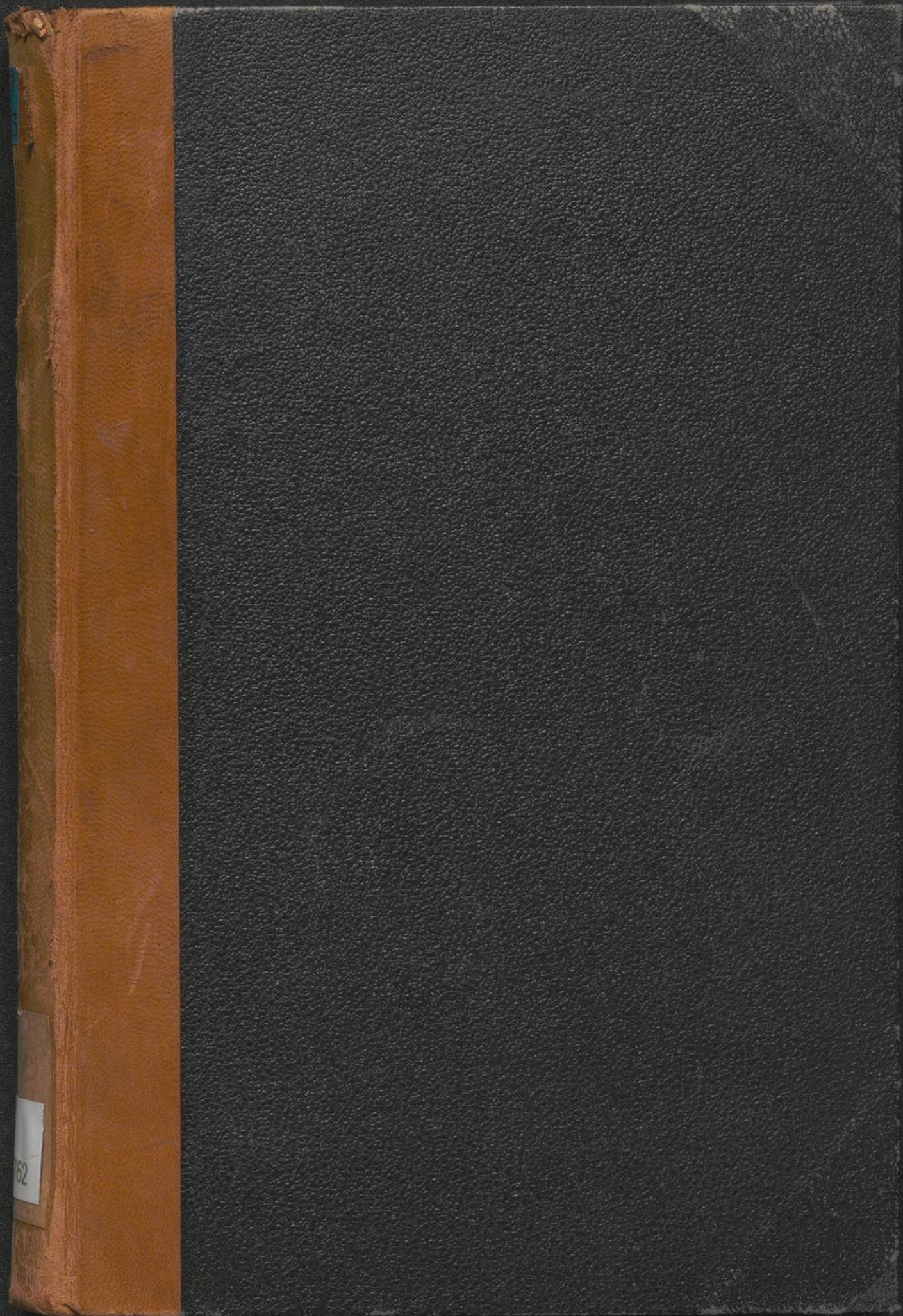
UNIVERSITÄTS-
BIBLIOTHEK
PADERBORN

Grammatik, Rechtschreibung, Zeichensetzung

Berlin, Hermann

Breslau, 1899

[urn:nbn:de:hbz:466:1-77656](https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:hbz:466:1-77656)

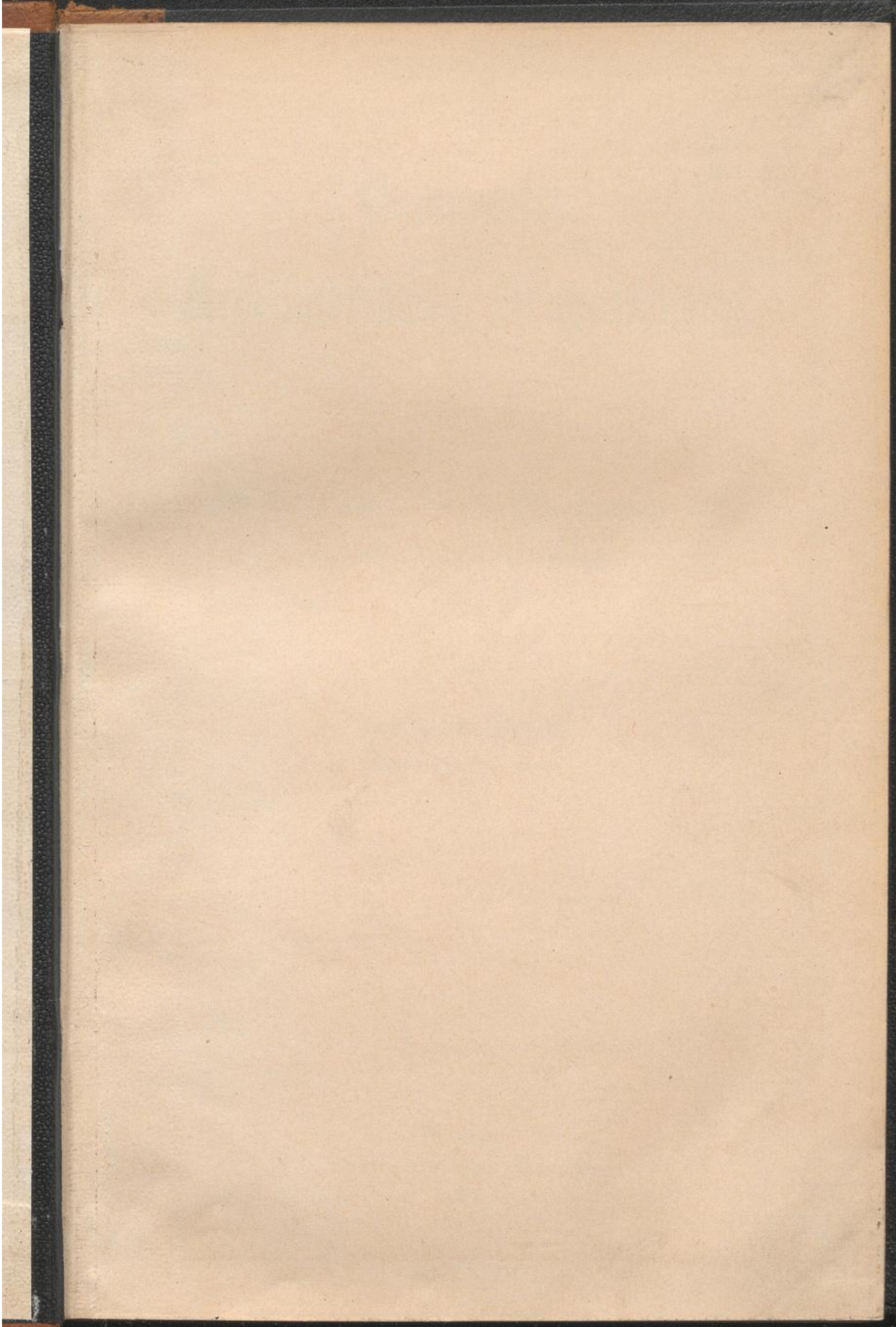


62

Z. K. 5808

1477

6



03

M

19762

Σ. K. 5808

1477
6

Grammatik,
Rechtschreibung, Zeichensetzung.

Ein Gang durch die deutsche Sprache auf
grammatischer Grundlage.

Von

Sermann Berlin,

Hauptlehrer in Neu-Ruppin.

Motto: Eins muß in das and're greifen,
Eins durchs and're blüh'n und reifen.

Breslau.

Verlag von Max Woywod.

1899.

2. Aufl.
1877

Grammatik

Rechtschreibung und Zeichensetzung

Ein Band durch die deutsche Sprache auf
grammatischer Grundlage.

Erste Auflage

Verlag von ...

Alle Rechte vorbehalten

Verlag von ...
1877

Vorwort.

In nachstehenden Ausführungen übergebe ich der Öffentlichkeit, besonders den Kollegen, meine Ansichten über den deutschen Unterricht in der Volksschule und damit zugleich eine Begründung des Lehrganges, den ich in meinem „Führer durch die deutsche Sprache“ zur Entwicklung des Sprachgefühls festgelegt habe. Mein Lehrgang weicht doch, weil er die natürliche Grundlage der Unterweisung in der deutschen Sprache, nämlich die Grammatik, wieder in ihr altes Recht einsetzt und nicht bloß das richtige Schreiben, sondern auch das richtige Sprechen bezweckt, so wesentlich von den bisherigen Methoden ab, daß ich meinen Kollegen eine Klarstellung und Begründung desselben schuldig bin und ihnen diese nicht vorenthalten darf. Ich glaube diese Aufklärung umsomehr geben zu müssen, weil ein Kollege wörtlich an mich schreibt:

„Ich muß sagen, daß noch nie ein Büchlein auf diesem Gebiete so „revolutionär“ auf mich gewirkt hat als das Ihrige. Man merkt es jeder Seite an, daß ein praktischer Schulmann der Verfasser ist, dem es vor allen Dingen darauf ankommt, daß unsere Schüler (und zwar schon vom 2. Schuljahre an) die Sprache kennen und können lernen. So und

nicht anders wird Sprachgefühl erweckt und in der Kindesseele geradezu empfindlich gemacht. Was nützen uns die Musterbeispiele, die meistens über den Horizont der Kinder hinausgehen und wieder vergessen werden, wenn der Unterricht aus ist. Ihr „Führer“ ist in der That gut bewandert auf dem Gebiete der Regellosigkeiten und Inkonsistenzen der deutschen Sprache und verfolgt unentwegt nur ein Ziel: Sprachgefühl.“

Mögen sich dieses Büchlein und der „Führer“ in der deutschen Lehrerwelt gute Freunde erwerben!

H. Berlin.

Die Muttersprache muß nicht bloß
für das bloße Wissen, sondern für die
Anwendung im Leben gelehrt werden.
Friedr. Ludw. Fahn.

Ein beliebtes Thema für die amtlichen Konferenzen ist die Frage: „Welchen Gang haben wir einzuschlagen, um unsere Schuljugend zur Sicherheit in der Rechtschreibung zu bringen?“ Daß dieses Thema so gern und oft zur Bearbeitung vorgeschlagen wird, hat seinen Grund nicht bloß darin, daß man die Schwierigkeiten erkannt hat, mit denen der Lehrer im Unterrichte in der Rechtschreibung kämpfen muß, sondern auch darin, daß kein anderer Unterrichtsgegenstand dem Lehrer wie dem Schüler so oft eine unangenehme Stunde bereitet als der in der Rechtschreibung. Man möchte immer wieder den Lehrern Gelegenheit geben, sich mit den Schwierigkeiten dieses Unterrichtsgegenstandes bekannt zu machen, nicht etwa deswegen allein, daß sie nach Mitteln und Wegen suchen sollen, sie mit Erfolg überwinden zu können, sondern wohl auch deswegen, um einsehen zu lernen, daß diese Schwierigkeiten zum weitaus größten Teile im Gegenstande selbst liegen, daß also die vielfachen Strafen, die die Kinder wegen mangelhafter Leistungen erhalten, psychologisch unbegründet sind. Ich gebe gern zu, daß die Flüchtigkeit der Kindesnatur eine ganze Menge orthographischer Fehler verschuldet; aber mehr Fehler werden gemacht, weil das Kind unklar ist in der Auffassung des Wortbildes, wenig geübt in dem Niederschreiben eines gedachten oder gehörten Wortes und unsicher in der Anwendung der einschlä-

gigen Regel. Und wenn man dazunimmt, daß erfahrungsgemäß die Flüchtigkeit des Kindes sich nicht herausstrafen läßt, wohl aber durch Strafe das Kind noch ängstlich gemacht wird, so ergiebt sich klar und deutlich, daß wir alle Ursache haben, mit der Bestrafung des Kindes wegen orthographischer Fehler recht vorsichtig zu sein.

Bevor ich auf das bisher Gesagte näher eingehe, möchte ich mich mit der Schwester der Orthographie, nämlich der Grammatik, kurz beschäftigen. Von ihr hört man seltener reden, und gering ist in den der Praxis dienenden pädagogischen Zeitschriften die Zahl der Arbeiten, die sie behandeln. Wie kommt das? Ist sie weniger schwierig als die Orthographie, weniger wichtig als diese? Das entschieden nicht; denn es ist sehr schwer, die Kinder bis zum richtigen Sprechen zu fördern, so schwer, daß selbst gute Rechtschreiber noch recht grobe Schnitzer machen, wenn sie auch im grammatischen Unterrichte nicht gerade versäumt worden sind, und wichtig für das Leben ist es gewiß auch, daß der Mensch nicht mit „mir und mich“ auf gespanntem Fuße lebt. Besonders wichtig ist dies für den Mann, der in Versammlungen irgend welcher Art gern das Wort nimmt. Er wird oft erleben, daß sein fehlerhaftes Sprechen die Wirkung seiner Rede stark beeinträchtigt; denn am Ende des 19. Jahrhunderts will sich eben niemand mehr von einem Redner belehren lassen, der noch erst das grammatische Abc lernen muß. Ist nun aber das richtige Sprechen schwer und das unrichtige unangenehm, dann ist wohl die Frage erlaubt, wie es komme, daß unsere Volksschüler und unsere Mitbürger, die aus der Volksschule hervorgegangen sind, so wenig geübt sind, grammatische Fehler zu erkennen und zu vermeiden, wenn sie nicht Privatunterricht genossen oder sich durch Selbststudium fortgeholfen haben. Ich antworte darauf:

Jahrzehntelang hat man das Ziel des grammatischen Unterrichts nicht so klar erkannt wie das des orthographischen,

ja es ganz wo anders gesucht, als wo es gesucht werden muß, wenn die Sprache des Kindes und damit nach und nach auch die des Volkes von den Fehlern gereinigt werden soll. Man hat bisher ein **Wissen** über die deutsche Sprache zu erzielen gesucht, das wohl bei Prüfungen zu gebrauchen, aber zur Erreichung eines richtigen Sprechens wenig, herzlich wenig zu benutzen ist. Gelehrte Männer haben über den Auf- und Ausbau unserer Muttersprache so mancherlei geschrieben, und die Ergebnisse ihrer tiefen Studien sollten auch die Volksschüler kennen lernen. Daß das so leicht nicht war, liegt auf der Hand, aber ebenso auch, daß dieser Stoff recht gut die ganze Zeit erforderte, die der Stundenplan für die Grammatik bestimmt hatte, so daß für die Übung im richtigen Sprechen die nötigen Stunden nicht mehr übrig blieben. Aber wie ist es denn eigentlich gekommen und bloß möglich, daß dies jahrzehntelang so fortgehen konnte? Auch dafür giebt's eine einfache Erklärung. Der Sprachfehler des Schulkindes, soweit er bloß gehört wird, wirkt bei weitem nicht so unangenehm als der sichtbare orthographische Bock; man sucht ihn sogar zu entschuldigen, weil — die Eltern und Geschwister ja auch nicht richtig sprechen, und hält es wohl gar für einen Kampf mit Windmühlenflügeln, gegen das Elternhaus vorzugehen und die Kinder im richtigen Sprechen zu üben. Anders ist es sonst nicht zu erklären, daß man das fehlerhafte Sprechen so nebenher zu beseitigen suchte, etwa durch Fragen wie: „Wie heißt es? Wie mußt du sagen?“ Man hat die Sache niemals ernst genommen und den Stier niemals bei den Hörnern gefaßt, also dem Elternhause gegenüber einfach die Segel gestrichen, weil man sich ohnmächtig meinte und weil — und das ist die Hauptsache — der Revisor sich schon zufrieden gab, wenn es nur der Lehrer nicht versäumte, die Sprachfehler der Kinder zu verbessern. Vielleicht war man auch der thörichten Meinung, daß schon genug gethan worden sei,

wenn man das Kind in die Geheimnisse der Declination eingeweiht und ihm die regierenden Wörter, besonders die Verhältnißwörter, beigebracht hätte. Daß auch Volksschullehrer, die doch alle Klavier, Geige und Orgel spielen, diese thörichte Meinung fassen konnten und sich nicht sagten, daß es mit dem bloßen Kennen der Noten, Tasten und Saiten bei weitem nicht gethan ist, sondern noch eine andauernde Übung hinzukommen muß, wenn flottes Spiel erzielt werden soll, ist mir unbegreiflich. Denn wie die Fertigkeit im Spiele nur durch Übung, durch wiederholte Übung, die durch Belehrung und Überlegung unterstützt wird, erreicht werden kann, so auch nur die Fertigkeit im richtigen Sprechen, d. h. die Verbindung der regierenden Wörter mit dem richtigen Falle, und da bei Kindern im Durchschnitt noch wenig von Überlegung die Rede ist, so muß bei ihnen durch Übung auch das noch gewonnen werden, was bei den Erwachsenen durch Überlegung erreicht wird. In der Schule heißt es üben und immer wieder üben, und je mehr Übungsbeispiele im Unterrichte Verwendung finden, desto mehr trägt der Lehrer dem Kindesgeiste Rechnung, desto mehr wird er erreichen und desto sicherer zum Ziele kommen. Wie man daher die Menge der Übungen und Beispiele bemängeln kann, die im deutschen Unterrichte zur Verwendung kommen sollen, dieselbe Menge, die man im fremdsprachlichen Unterrichte gutheißt, kann ich nur verstehen, wenn ich annehme, daß man weder die Kindesnatur, noch die Kraft des Beispiels und der Übung, noch das wirkliche Ziel des grammatischen Unterrichts kennen will.

Nach dieser Abschweifung auf grammatisches Gebiet kehre ich wieder auf das der Rechtschreibung zurück, um auch meinerseits eine Antwort auf die Frage zu geben: „Wie bringen wir die Kinder zur orthographischen Sicherheit?“

Die Orthographie hat es nur mit dem einzelnen Worte zu thun, dagegen die Grammatik mindestens mit zwei Wörtern, oft

ſogar mit einem ganzen Satze. Dies Wort beſteht aus Lauten, deren Zeichen in ihrer richtigen Reihenfolge niedergeſchrieben werden müſſen und an denen kein Laut fehlen darf, wenn nicht ein anderes Wort entſtehen ſoll. Dies Wort kann groß oder klein geſchrieben und kurz oder lang geſprochen werden, ja ſogar einen Laut enthalten, der ſchriftlich auf zweierlei oder dreierlei Weiſe oder gar durch einen andern Buchſtaben oder durch eine ganze Buchſtabenverbindung bezeichnet werden muß. Wenn wir nun den hier ange deuteten orthographiſchen Stoff gruppieren, ſo erhalten wir drei Gruppen, erſtens Wörter, die ſo geſchrieben wie geſprochen werden, zweitens Wörter, bei deren Schreibung eine Regel anzuwenden iſt, und drittens Wörter, deren Wortbild einfach gelernt werden muß. Dieſe Gruppierung nun haben viele Lehrer ihrem Lehrgange zu Grunde gelegt und dadurch drei Übungsgruppen erhalten; andere dagegen haben ſich aus noch zu erörternden Gründen an dieſe Gruppierung nicht ſklaviſch gebunden und die Dreiteilung wenig beachtet, und zu dieſen habe auch ich mich in meinem „**Führer durch die deutſche Sprache**“*) geſellt und zwar nach reiflicher Überlegung, die ich hier klarlegen will.

Wenn die Anfänge des Lesens richtig betrieben werden, dann verſtehen es die Kinder, den Buchſtaben die richtigen Laute zu geben und zwei und mehrere Laute zu einer Silbe und zwei und mehrere Silben zu einem Worte zuziehen. Umgekehrt verhält es ſich ebenſo mit dem Schreiben. Im Schreibunterrichte lernen die Kinder nicht etwa bloß die Buchſtabenform nachmalen, ſondern den Lauten die richtigen Buchſtaben geben, eine Silbe in ihre Laute, ein Wort in

*) Führer durch die deutſche Sprache zur Entwicklung des Sprachgefühls bis zum richtigen Sprechen, Schreiben und Zeichenſetzen. Von Hermann Berlin. Fünf Hefte. II. Aufl. Heft I 24 Seiten 15 ₰, Heft II 48 Seiten 25 ₰, Heft III 60 Seiten 30 ₰, Heft IV 88 Seiten 40 ₰, Heft V 120 Seiten 50 ₰. (Breslau, Verlag von Max Woywod.)

seine Silben und Laute und einen Satz, sei er gesprochen oder gedacht, in seine Wörter zerlegen und schriftlich darstellen. Das richtige Aufbauen wird also bei beiden Thätigkeiten geübt, beim Lesen das der sichtbaren Zeichen zur Silbe, zum Worte und zum Satze, beim Schreiben das der hörbaren Laute zu Buchstabengruppen. Eine ist die Umkehrung der andern, und eine unterstützt die andere. Wenn freilich der erste Schreibunterricht nichts anderes ist als ein mechanisches Abschreiben; wenn er nicht ebenso sorgfältig betrieben wird wie der Leseunterricht; wenn sich der Lehrer der Unterklasse nicht dessen bewußt ist, daß der erste Schreibunterricht die Grundlage der späteren Nachschriften, die Grundlage aller schriftlichen Darstellungen sein muß; wenn der erste Schreibunterricht wie leider heutzutage noch recht oft aufgefaßt wird als ein Ausruhen von des Lesens Mühen und Qual: dann freilich fehlt für den orthographischen Unterricht jegliche Grundlage, und er muß selbst das noch treiben, was der Schreibunterricht abgemacht haben soll, nämlich das Nacheinanderaufschreiben der Laute, während umgekehrt diese Übung nicht erst nötig ist. Hieraus folgt, daß bei der Voraussetzung eines guten Schreibunterrichts die erste Gruppe der orthographischen Übungen fallen kann, umsomehr als die Bearbeitung der folgenden Gruppen eine fortwährende Wiederholung von Wörtern der ersten in sich schließt und auch die Durcharbeitung der Deklination, Rektion und Flexion diese Fertigkeit unterstützt und erstrebt.

Das zweite Schuljahr (Heft I).

Wir beginnen unsere orthographischen Übungen sofort mit der zweiten Gruppe, also mit den Wörtern, deren Schreibung nur an der Hand einer Regel möglich ist, und da ist es nun der **Großbuchstabe**, dessen richtige Anwendung wir zuerst anzubahnen suchen. Er führt uns sofort in die

Grammatik und zeigt, wie eng die Rechtschreibung mit ihrer Schwester Grammatik verbunden ist. Die Benennung und Betrachtung recht vieler Dinge macht das Kind in der **Erkenntnis und Bestimmung des Dingwortes** und damit auch mit der Regel sicher, daß Dingwörter groß zu schreiben sind. Das Aufschreiben mehrerer Dingwörter ergiebt die Anwendung des Kommas zwischen mehreren Dingwörtern und auch die des Bindewortes „und“ zwischen zwei oder zwischen den beiden letzten einer ganzen Reihe. Als Schlußzeichen der schriftlichen Arbeit lernt das Kind den Punkt kennen. Beim Lesen der Dingwörter wird zugleich die **Silbentrennung** und das **Buchstabieren** geübt, das Buchstabieren, weil ich aus Gründen des guten Geschmacks und der Deutlichkeit kein Freund des Lautierens auf der Mittel- und Oberstufe bin. Das Lautieren hat eben seine Schuldigkeit gethan, wenn das Kind lesen kann.

Ich habe für die ersten orthographischen und grammatischen Übungen diesen Weg eingeschlagen, weil auf diese Weise nebenher die Lesefertigkeit geübt wird, die Rechtschreibung und Sprachlehre sich gegenseitig unterstützen und in naturgemäßer Weise alles das behandelt wird, was zusammengehört und für die später auftretenden Nachschriften und Aufschriften die Grundlage schafft.

Auch die weiteren Übungen sind streng an die Grammatik geschlossen und ergeben sich aus dem Fortschritte der Kinder in der Sprachlehre, wie die folgenden beweisen.

Jedes Dingwort duldet und fordert es, daß man vor dasselbe eins der **Geschlechtswörter** setzt. Diese Geschlechtswörter sind es, die wir jetzt zu besprechen haben: **der** ein e für ein gehörtes ä, **die** das stumme e hinter dem i und **das** mit dem Schluß-s. Die unbestimmten Geschlechtswörter **ein**, **eine** und **ein** bieten keine orthographische Schwierigkeit. Um nun dem vielfachen Auftreten des ie in der Schrift Rechnung zu tragen und die Kinder daran zu gewöhnen, daß sie dem

gedehnt gesprochenen i in deutschen Wörtern ein e zufügen — auf die in den Wörtergruppen auf den ersten Seiten vorkommenden Ausnahmen ist aufmerksam zu machen — habe ich auf Seite 6 eine kleine Gruppe Wörter mit ie aufgenommen, die in der Sprache des Kindes und in seinem Lesestoffe häufig vorkommen. Sie soll das Kind in die **Dehnung** des i durch e einführen.

Die **Zahl** des Dingwortes hat nun in orthographischer Hinsicht zunächst die Aufgabe, das Kind im **Schreiben des Schluslautes der Einzahl** sicher zu machen. Gerade diese Übung ist für die Rechtschreibung von großer Wichtigkeit und darum wiederholt zu treiben. Besondere Schwierigkeit machen ck, k, f, s, ß und ff. Für die letzten vier habe ich sogar für nötig befunden, noch eine besondere Übung einzustellen. Sodann soll die Bildung der Mehrzahl das **Umlauten** von a, o, u und au vorführen, und damit die Kinder auch solche Wörter kennen lernen, die in der Einzahl ein ä oder äu haben, die ja selbstredend auch in der Mehrzahl beibehalten bleiben, sind zum Lesen und Merken die wichtigsten derselben zusammengestellt. Dies ä in der Einzahl führt uns auf die Wörter, die ein wie ä bezw. äu gesprochenes e bezw. eu haben und geschrieben werden müssen. Schließlich giebt uns das Kapitel von den Dingwörtern bei der Mehrzahlbildung der weiblichen Dingwörter auf l und r Gelegenheit, auch das Rektions-n hinter l und r zu üben.

Betreibt man so die ersten **orthographischen** Übungen, also **in Verbindung mit der Grammatik**, so überstürzen sie sich nicht, sind der Fassungskraft des Kindes, das ja erst ein einziges Jahr liest, angepaßt, werden durch grammatische Kenntnisse unterstützt und führen unsomehr zum Ziele, als der Lehrer einen guten Schreibunterricht erteilt hat und es nicht versäumt, den Kindern wiederholt Anleitung zum Ab- und Aufschreiben zu geben. Am Schlusse des Sommerhalbjahres sind seine Schüler dann so weit gefördert, daß er

kleine Sätze nachschreiben lassen kann, in denen Subjekt und Prädikat durch ein Dingwort ausgedrückt sind, und ist er nun vorsichtig in seinen Sätzen und verwendet besonders die Dingwörter, die das Kind in seinem Hefte hat und die nach allen Richtungen hin gründlich besprochen sind, dann wird er die angenehme Erfahrung machen, daß seine Kinder nur wenig, die meisten gar keine Fehler machen. Er hat nur noch nötig zu lehren, daß hinter einem Punkte auch das Geschlechtswort groß zu schreiben ist; daß es sonst klein geschrieben wird, haben die Kinder schon früher gelernt.

Aus diesen Darlegungen geht klar hervor, daß die sichere Orthographie, d. h. die **fehlerlose Darstellung des Wortes**, sich auf das **Wissen** gründet. Wer's nicht weiß, wie das Wort geschrieben wird, und sich's mit Hilfe seines Wissens nicht zusammenreimen kann, der schreibt es falsch oder zufällig richtig. Wenn wir Lehrer uns nun beim Schreiben nicht immer der Regel bewußt sind, die angewendet werden muß, so liegt das daran, daß unser **Wissen bereits zum Können umgekehrt** ist, und wenn unsere Schulkinder trotz Belehrung und Übung in der Rechtschreibung nicht sicher sind, so ist eben **ihr Wissen noch kein Können**. Man hat früher das anders ausgedrückt und gesagt, daß von uns das **Wortbild** klar, von den Kindern aber noch unklar aufgefaßt werde, und hat die Sicherheit in der Rechtschreibung abhängig gemacht von der sichereren Auffassung des Wortbildes und damit in der Rechtschreibung dem Auge eine Stellung eingeräumt, die es thatsächlich nicht hat. Zu dieser Annahme ist man dadurch gekommen, daß man das Wort hingeschrieben und es dann dem Auge überlassen hat zu bestimmen, ob es richtig oder falsch geschrieben ist, auch dadurch, daß ja die Taubstummen ebenfalls fehlerlos schreiben lernen. Neuere Autoren haben aber psychologisch bewiesen, daß diese Theorie nicht richtig ist, und wir wollen uns freuen, daß es so ist. Denn wenn sie richtig wäre, dann wäre die Ortho-

graphie noch vielmals schwerer, als sie schon ist. Denken wir doch an die vielen tausend Wortbilder, die den Kindern sicher eingeprägt werden müßten und ohne deren sichere Einprägung niemand richtig schreiben könnte! Da ist doch unser Weg von **der Belehrung zum Wissen und durch die Übung zum Können** bedeutend kürzer und leichter.

Die Theorie von der sicheren Auffassung des Wortbildes hat jahrzehntelang in den Schulen geherrscht und ist wohl heute noch nicht beseitigt. Sie hat eine Unmenge litterarischer Erzeugnisse auf den Markt gebracht und thatsächlich die Rechtschreibung von ihrer Schwester losgelöst und ganz selbständig gemacht, hat wohl auch verschuldet, daß die Grammatik in unseren Schulen eine Breite annehmen konnte, die ihr nicht gebührt, die aber ganz von selbst dadurch gekommen ist, daß man für sie viel Zeit hatte. Da war die Verleitung zum grammatischen Paradewissen zu groß, als daß man ihr hätte widerstehen können, umsomehr aber; als man mit dem **wirklich Nötigen** aus der Sprachlehre, **der sichern Verbindung des regierenden Wortes mit dem richtigen Falle des regierten**, vor dem Publikum und dem Revisor wenig Aufhebens machen konnte. Wir haben diese Theorie glücklich als falsch erkannt und sie darum aus den Schulen verbannt; wir trauen dem Auge wohl eine große Kraft, aber nicht alles zu; wir wollen es als Kontrollbeamten gern in unsern Dienst nehmen, aber es nie zur Grundlage unseres Lehrganges machen. Wir wollen wieder nach dem Worte arbeiten: „Eins soll in das and're greifen, eins durchs and're blüh'n und reifen“.

Auf dieser Stufe, d. h. im zweiten Schuljahre, mehr über das Dingwort zu geben, halte ich für verfrüht und unnütz, auch für unmöglich, wenn der grammatische wie orthographische Stoff, der naturgemäß hierhergehört, ordnungsmäßig be-

handelt werden soll. **Auf der Unterstufe will eben jedes, auch das unscheinbarste Lehrsubjekt seine ausreichende Behandlungszeit haben**, während doch auch Lehrsubjekte genug da sind, die behandelt werden müssen. Aus dem so häufigen Auftreten der **persönlichen Fürwörter** in Wort und Schrift habe ich nun gefolgert, daß nächst dem Dingworte wohl diese Wörter besprochen und behandelt werden müssen. Sie stehen an Stelle des Dingwortes, daher ihr Name, und werden mit der den Kindern bekannten Ausnahme (— hinter einem **Punkte!**) immer klein geschrieben. **Ich, du, er** und **es** bieten keine orthographischen Schwierigkeiten, wohl aber **sie, wir** und **ihr**. „Sie“ hat wieder das stumme e hinter i und giebt uns Gelegenheit, einen unserer Grundsätze zur Geltung zu bringen, nämlich den, **an verwandten Objekten die bekannten zu wiederholen**. „Wir“ hat ein gedehntes i ohne Dehnungszeichen, ebenfalls auch **mir, dir** und alle Wörter, die in der kleinen Gruppe aufgeführt sind. Ist noch Zeit vorhanden, dann lasse man noch andere Dingwörter aufsuchen, die ein solches i haben, wenn nicht, dann kann man ruhig weitergehen, weil sie später wiederholt auftreten. „Ihr“ hat auch ein gedehntes i, aber mit dem h als Dehnungszeichen. Da keins von den Wörtern, die ein ih haben, den Kindern unbekannt ist, so halte ich es für eine Pflicht, sie zu besprechen und einzüben. Es sind nur deren **neun**, weshalb ich keine Gedächtnisbelastung darin finden kann, wenn sich die Kinder diese Wörter gedächtnismäßig einprägen. Wir müssen noch manches aus der Grammatik und der Orthographie einlernen, das später, wenn das Können erzielt ist, als unnütz erscheint, und wer da meint, daß solche Einprägungen wegbleiben könnten, der hat ihren Wert noch nicht erkannt und sollte kleine Kinder nicht unterrichten. Aber auch beim Unterrichte junger Leute, ja selbst im Selbstunterrichte wird er die Erfahrung machen, daß es **ohne Einlernen von Hilfen oder Stützen nicht abgeht**; sie sind

eben die Grundlage für die Weiterarbeit, deren Ziel das Können ist.

Nachschreiben können wir jetzt Sätze, deren Subjekt ein persönliches Fürwort und deren Prädikat ein Dingwort ist.

Jedem Dinge läßt sich eine **Eigenschaft** beilegen, jedem Dingwort ein Eigenschaftswort hinzufügen. Das bringt uns auf die **Eigenschaftswörter** und zwar zuerst auf die **beifügenden**. Wir haben zwar schon bei der Mehrzahlbildung des Dingwortes das Bestimmen des Schlußlautes einer Silbe geübt; aber es unterstützt die Rechtschreibung gewaltig, wenn wir dieselbe Übung auch an einer andern Wörtergruppe durchmachen, und wo uns dazu auf so natürliche Weise Gelegenheit geboten wird wie bei den Eigenschaftswörtern, da sollen wir's nicht unterlassen und nicht etwa denken, daß ja die Kinder diese Sache schon können. Auf **einen** Nieb fällt kein Baum. Die beifügenden Eigenschaftswörter lassen den fraglichen Laut zu Anfange der Silbe deutlich hören, der bei den aussagenden unklar vernommen wird. Da nun aber unklare Dinge sich am besten aus den verwandten klaren deutlich machen, so drängt uns die Rechtschreibung, und sie steht ja auf dieser Stufe ganz und gar im Vordergrunde, mit Gewalt dahin, zunächst die beifügenden und nach diesen erst die aussagenden Eigenschaftswörter zu besprechen. Wer freilich die Eigenschaftswörter ohne Rücksicht auf die orthographischen Schwierigkeiten behandelt, was ich aber niemals empfehlen kann, der nimmt im Hinblick auf den Satzbau zuerst die aussagenden und reiht daran die beifügenden Eigenschaftswörter, muß sich's dann aber gefallen lassen, daß seine Schüler unnötige Fehler machen und daß man ihm mit Recht den Vorwurf macht, daß sein Lehrgang nicht stufenmäßig ist.

Entsprechend nun dem Wissen und Können der Kinder sind nach der Behandlung der Eigenschaftswörter die **Nachschriften** einzurichten. Wir schreiben zuerst Sätze, in denen das beifügende, und dann solche, in denen das aussagende Eigenschaftswort auftritt. Wenn der Lehrer nicht sicher davor ist, daß seine Kinder die Hilfszeitwörter **bin, bist, sind** und **seid** richtig schreiben, so muß er diese in ihrer Schreibweise erst durchnehmen, weil er dann ein leichteres Bilden der Sätze hat.

Auf Seite 17 des ersten Hefes ist eine Anzahl Sätze abgedruckt, die alle das Satzbindeglied **ist** haben. Das Lesen derselben in der Weise, daß man mit **ist** beginnen läßt, soll das Kind die **Frage** und das Aufschreiben dieser Fragen mit dem **Fragezeichen** kennen lehren, so daß die Sätze zum Nachschreiben schon recht mannigfaltig sein können.

Nachdem die Kinder das Ding-, Für- und Eigenschaftswort und auch die Hilfszeitwörter „bin, bist, ist, sind und seid“ kennen gelernt haben, ist die Zeit gekommen, mit ihnen den **Satz und seine beiden Hauptteile** zu besprechen. Früher diese Besprechung vorzunehmen, war weder die Zeit noch die Möglichkeit. Das Kind soll eben auch auf der Unterstufe Gelegenheit haben, sein Wissen und Können **anzuwenden**, und als eine solche Anwendung fasse ich die Lehre vom Satze auf, wie ja auch im Leseunterrichte das Zusammenziehen der Laute zur Silbe nichts anderes ist als die Anwendung der gelernten Buchstaben. Es kann sein Wissen von den Dingwörtern u. s. w. jetzt praktisch verwerten, indem es diese Wörter zu einem Satze zusammenfügt. Wer es umgekehrt macht und in der Schule seinem Unterrichte in der Grammatik und Orthographie die Lehre vom Satze zu Grunde legt, macht's den Kindern zu schwer und kommt leicht in die unerquickliche Lage, daß er weder das Ding- noch das Für-

und das Eigenschaftswort so gründlich treibt, wie es für die Rechtschreibung geschehen muß, wenn das Kind im richtigen Schreiben der ihm bekannten Wörter von Stunde zu Stunde sicherer werden soll. Erst das Wort und zwar gründlich und dann der Satz und zwar auch gründlich, so verlangt es die Praxis, die die Fassungskraft der 7—8jährigen Kinder berücksichtigt, die Praxis, die die Schularbeit erleichtern, auch nichts überstürzen und zur un rechten Zeit treiben will. Ich bin kein Feind der Theorie und lasse jedem Lehrer freies Denken, meine aber, daß es durchaus naturgemäßer sei, die Kinder erst Wörter lesen, sprechen und schreiben zu lehren, als sie zuerst mit dem Satze und seinen Hauptgliedern bekannt zu machen. Habe ich dagegen ein einzelnes und noch dazu begabtes Kind zu unterrichten, dann würde ich vielleicht auch den umgekehrten Weg einschlagen, besonders wenn ich in meinem Leseunterrichte eine Fibel nach der Jacototischen Methode gebraucht hätte; aber in einer vollen Klasse, in der sich bei der Arbeit die Durchschnittsbegabung geltend macht und nicht das Ideal eines Theoretikers, ist nur der naturgemäße Weg vom Einfachen zum Zusammengesetzten sowohl beim Lesen wie beim Rechtschreiben ratsam, als solcher von den Praktikern auch längst erkannt und gewürdigt, wie fürs Lesen die Herrschaft der Schreiblesemethode beweist. Die „Selbstamen“ Jacototianer meinen allerdings anders; aber sie sollten doch aus der Geschichte ihrer Methode lernen, daß wir praktischen Schulmänner ihre Art und Weise nicht schmachhaft finden. Ich will mich weiter mit ihnen nicht streiten, da ich weiß, daß es Eulen nach Athen tragen heißt, mit jemand zu kämpfen, der sein Steckenpferd verteidigt.

Sobald die Kinder die Begriffe **Satzgegenstand** und **Satzausgabe** klar erfaßt haben und im Bestimmen derselben durch Erfragen sicher sind, macht man sie mit zwei, auch mit drei aussagenden Eigenschaftswörtern bekannt. Das zu zwei, beziehungsweise drei Aussagen nötige „Und“ ist ihnen ja ge-

läufig, ebenso das Komma. Nebenbei haben sie zugleich gelernt, wie ein Satz dadurch entsteht, daß man von einem Dinge etwas aussagt, und daß für gewöhnlich nach einem Satze ein Punkt steht. Am Schlusse dieses Kapitels lernen die Kinder noch das Dingwort als Satzaussage kennen und erfragen.

Für die **Nachschriften** aus diesem Kapitel empfiehlt es sich, hauptsächlich Ding- und Eigenschaftswörter zu nehmen, die nicht zu schwierige Lautverbindungen haben und die den Kindern bekannt sind. Diese Auswahl empfiehlt sich übrigens auch für die nächstfolgenden Stufen, da ja auch hier noch nicht zu erwarten steht, daß der Lese-, der Schreib- und der deutsche Unterricht die Kinder im Nacheinanderschreiben der Buchstaben soweit gefördert haben, daß ihnen schwierige Lautverbindungen keine Mühe mehr machen. Im zweiten, dritten und vierten Schuljahre soll man nicht verlangen, daß die Kinder **alle** Schwierigkeiten beherrschen; das Kind hat ja noch vier Schuljahre vor sich und will auch dann noch lernen. Wer das nicht berücksichtigt, und leider geschieht's oft genug nicht, der macht's falsch, quält seine Kinder und erreicht doch nur ein unsicheres Resultat, mit dem weder dem Kinde noch dem Lehrer später gedient ist. Die Anforderungen an das Kind in der Rechtschreibung müssen mit dem **durch den gesamten deutschen Unterricht** erzielten Wissen und Können der Kinder Schritt halten.

Nach dieser einleitenden Behandlung des Satzes ziehen wir die Besprechung des **Zeitwortes** heran.

Die Kinder lernen zunächst das **Wesen** des Zeitwortes und zwar an der **Reinform** kennen. Das Wesen des Zeitwortes weist uns mit Gewalt auf den **Satz** hin; deshalb steht dieser wieder im Vordergrund. Das Zeitwort ist Satzaussage und muß erfragt werden, und ist diese Übung an den gegebenen Sätzen gründlich getrieben, so ist die folgende

leicht, nämlich die, aus gegebenen Dingwörtern durch Hinzufügen der passenden Zeitwörter Sätze zu bilden. Ein kurzer Rückblick nun ergiebt als grammatischen Gewinn, daß die Aussage ein Eigenschafts-, Ding- oder Zeitwort sein kann.

Das Lesen der Sätze hat schon ergeben, daß das Zeitwort klein geschrieben werden muß, so daß man jetzt ruhig Sätze nachschreiben lassen kann, in denen die Grundform des Zeitwortes die Aussage ist.

Bei der Bildung von Sätzen mit dem Zeitworte als Aussage ist es oft genug vorgekommen, daß von den Kindern zwei, sogar drei passende Zeitwörter genannt worden sind. Das wollen wir mündlich und schriftlich benutzen. Es genügt, wenn die gegebenen Beispiele gut besprochen werden; ist aber noch Zeit vorhanden, dann können an der Wandtafel durch gemeinsame Arbeit des Lehrers und der Schüler auch noch andere Beispiele entstehen. Übrigens ist diese gemeinsame Arbeit, der Lehrer mit der Kreide in der Hand, bei allen orthographischen Übungen auf dieser Stufe warm zu empfehlen, besonders bei der Besprechung der Fehler. Ich halte es sogar für äußerst praktisch, wenn jedes Wort, das die Kinder in dem Sprachhefte lesen und buchstabieren müssen, auf diese Weise in der Schreibschrift an der Tafel entsteht. Später, wenn die Schwierigkeiten der Übertragung der Druck- in die Schreibschrift und des gehörten Wortes in das sichtbare überwunden sind, ist diese Schreibarbeit des Lehrers nicht mehr nötig.

Den Schluß des ersten Heftes bilden die mündlichen und schriftlichen Übungen, die sich aus der **Verbindung der persönlichen Fürwörter mit dem Zeitworte** ergeben. Jetzt zeigt sich's wieder, wie gut und notwendig es ist, wenn man die Behandlung dieser Fürwörter möglichst bald vornimmt. Wer sich nämlich die Besprechung derselben aufspart, bis ihn die Aufnahme des Zeitwortes in seinen Unterricht dazu zwingt, der treibt zwei Schwierigkeiten kurz hintereinander, vielleicht nebeneinander,

während die frühere Behandlung der einen Schwierigkeit und die oftmalige Wiederholung der betreffenden Wörter den Vorteil hat, daß sich die Schwierigkeiten nicht überstürzen. Unseren Kindern sind jetzt die Fürwörter geläufig; sie kennen auch ihre Schreibweise. Darum muten wir ihnen mit den Flexionsendungen nicht zu viel zu, wenngleich dieselben mancherlei Schwierigkeiten zeigen. Da diese ganze Übung im wesentlichen wieder eine orthographische ist und da sie bedeutende Schwierigkeiten in sich schließt, so ist die Gründlichkeit derselben unbedingt erforderlich. Wer sich die Mühe nimmt, alle gegebenen Zeitwörter in der Gegenwart — nur um diese handelt es sich hier — mündlich wie schriftlich konjugieren zu lassen, der errichtet eine orthographische Barriere, die zuverlässig ist und für das ganze Leben standhält. Ich will die Schwierigkeiten nicht aufzählen, die das Schreiben der Gegenwartsformen macht, da sie im Hefte in den fünf Anmerkungen zum Ausdruck kommen; aber ich mache auf sie besonders aufmerksam und empfehle dringend, gerade hier ruhig und langsam zu arbeiten und sich durch die begabten Kinder nicht zur Eile fortreißen zu lassen. Je ruhiger gearbeitet wird, desto sicherer und fertiger werden die Kinder und desto geläufiger wird ihr Können. Für die Hauptschwierigkeit der Gegenwartsformen, nämlich für die Umwandlung eines Buchstabens in einen andern, des *ff* in *ß*, halte ich eine besondere Übung für durchaus notwendig.

Wie sich aus diesen Darlegungen wohl ergibt, habe ich in meinem „**Führer durch die deutsche Sprache**“ den Versuch gemacht, Sprachlehre, Rechtschreibung und Zeichensetzung organisch zu verbinden und zwar naturgemäß so, daß auf den ersten Stufen des deutschen Unterrichts die Rechtschreibung und später das richtige Sprechen im Vordergrunde steht, und soweit ich dies Verfahren praktisch prüfen konnte, bewährt es sich und hat nach vielen Seiten hin vor der früheren Methode, nach der die Zweige des deutschen

Unterrichts nebeneinander betrieben wurden, wesentliche Vorzüge. Sehr wichtige orthographische Dinge, wie der Schlußlaut, die Umlautung und die Gegenwartsformen, finden schon im zweiten Schuljahre eine eingehende Behandlung und erweisen sich später als eine feste Grundlage, auf der erfolgreich weiter gearbeitet werden kann. Auch das grammatische Wissen ist zuverlässig und bleibt es, wenn im folgenden Schuljahre der pädagogische Fundamentalsatz: „Wiederholung ist die Mutter des Wissens“ die nötige Beachtung findet.

Das dritte Schuljahr. (Heft II.)

Nach der Versetzung der Kinder hat der Lehrer nichts Wichtigeres zu thun, als das Wissen festzustellen und zu wiederholen, das sie aus der vorigen Klasse mitgebracht haben. Dazu treibt ihn nicht etwa die Neugierde oder die Kontrollsucht, sondern der Umstand, daß zwischen der letzten deutschen Stunde und dem Schulanfange mindestens vierzehn Tage liegen, die die Kinder in ungebundener Freiheit verlebt haben und in denen doch mancher Merksatz wenn nicht verloren, so doch mindestens unklar geworden ist. Diese Arbeit ist auch aus dem Grunde wichtig, um die Kinder an einem bereits durchgearbeiteten Stoffe an die Frageweise des neuen Lehrers zu gewöhnen und um ihnen bemerkbar zu machen, daß auch ihm alles wichtig sei, was sie in der vorigen Klasse gelernt haben. **Sie kann am besten geschehen, wenn dem bisherigen Unterrichte ein Heft zu Grunde gelegen hat, das die Merksätze enthält und aus dem sie wörtlich übernommen werden können.** Fehlt dagegen ein solches Heft, dann erhalten die Merksätze, deren Inhalt derselbe ist, von den verschiedenen Lehrern verschiedene Form; diese Verschiedenheit der Form dient aber nicht etwa der Klarheit, sondern bewirkt in der Kindesseele dasselbe, was wir Lehrer selbst zu beklagen

haben, wenn wir ein Kirchenlied umzulernen gezwungen sind, die **Unsicherheit**. Mit dieser aber möchten wir unsere Kinder unter allen Umständen gern verschonen. Außerdem sind achtjährige Kinder noch keine Denker; deswegen wollen wir bei ihnen noch keine Sprachgewandtheit voraussetzen, von ihnen vielmehr auswendig lernen lassen, was wir zum Weiterbau an ihrem Geiste notwendig gebrauchen, das alles freilich in einer einfachen, ihnen verständlichen Sprache.

Nachdem nun diese Generalwiederholung geschehen und der Zweck derselben erreicht ist, geht der Lehrer an die ihm im besondern überwiesene Arbeit. Sie beginnt mit der **Einführung der Kinder in die Biegung des Dingwortes**. An Sätzen, die den Kindern bekannt sind, entwickelt er die vier Fälle der Ein- und Mehrzahl mit den bestimmten und unbestimmten Geschlechtswörtern, und da der **erste** Fall als Subjekt (auch Prädikat) von besonderer Wichtigkeit ist, so verweilt er bei ihm am längsten, übt auch die Kinder im Erfragen desselben. „Das Lied vom Samenkorn“ soll ihm dabei zur Grundlage dienen.

Der **zweite** Fall ist in den gegebenen Beispielen abhängig von dem vorhergehenden Dingworte und die Beifügung zu demselben. Er giebt also Gelegenheit, den Begriff „Beifügung“ zu wiederholen und zu erweitern. Orthographisch ist er insofern wichtig, als er uns zu dem **Biegungs-s** und zu dem **zusammengesetzten Dingworte** führt, das aufgebaut und auseinandergesetzt werden muß. An gegebenen Beispielen ist mit den Kindern auch die Ausnahme zu besprechen, die den beifügenden zweiten Fall vor dem ersten zeigt.

Der **dritte** und **vierte** Fall sind an dieser Stelle grammatisch wie orthographisch weniger wichtig als der erste und zweite; sie erfahren ja später eine besondere Übung und brauchen darum jetzt weniger eingehend behandelt zu werden. Aber sie hier ganz fortlassen, wie das einige Methodiker empfohlen haben, ist nicht ratsam. Ihre Eigenschaft als Er-

gänzung habe ich nur der Vollständigkeit wegen erwähnt und darf weggelassen werden.

Es folgen nun **Biegungsbeispiele** mit Aufgaben, die alle wie im Rechnen das Einmaleins tüchtig zu üben sind, um die größtmögliche Fertigkeit und Sicherheit zu erzielen; nur eine solche ist die beste Grundlage für die weitere Arbeit.

Sind die Schwierigkeiten der Biegung des Dingwortes überwunden, dann folgt wieder erst die Anwendung des erworbenen Wissens und Könnens. Der Lehrer nimmt die **Verhältnißwörter** auf, zuerst die mit dem **vierten** und dann die mit dem **dritten** Falle. Es ist aber ratsam, jetzt wie nachher noch besonders den Fall zu üben, ohne Geschlechtswort und mit dem bestimmten und unbestimmten Geschlechtsworte in der Ein- und Mehrzahl. Diese Übungen gleichen den Fingerübungen beim Geigespielen und müssen wie diese gut gepflegt werden. Nur wenn die Kinder im stande sind, den betreffenden Fall ohne Besinnen schnell und richtig anzugeben, ist es ihnen möglich, ihn schlagfertig mit dem regierenden Worte zu verbinden und in der Rede nicht fehl zu greifen. Ich halte es sogar für nötig, auch noch auf der Zwischenstation, nämlich der Verbindung der Verhältnißwörter mit dem richtigen Falle des Dingwortes, zu verweilen, bevor die Anwendung derselben in Sätzen auftritt. Es darf eben keine Vorübung überschlagen werden.

Die Behandlung der Sätze soll nun in folgender Weise geschehen: Die Kinder lesen den Satz; der Lehrer hebt das Wort heraus, das regiert wird, läßt den Fall angeben und damit die fehlenden Laute und Silben, läßt ihn mit dem in Frage stehenden Verhältnißworte verbinden und dann den ganzen Satz einzeln und im Chore so lange lesen, bis kein Zaudern mehr zu hören ist. Findet er die unter a. gegebenen Sätze, das sind die ohne Geschlechtswort, schwerer als die andern, dann mag er sie hinter denen unter b. durchnehmen. Die durchgenommenen Sätze sind als häusliche

Arbeit aufzugeben, nicht alle zum folgenden Tage oder zur folgenden Stunde, sondern auf alle Tage so verteilt, daß die schriftlichen Übungen mit den mündlichen gleichen Schritt halten. Es ist sehr empfehlenswert, wenn die Kinder für diese Hausaufgaben ein besonderes Heft haben. Zu Anfange der nächsten deutschen Stunde werden zuerst die in der vorhergehenden durchgearbeiteten Sätze wiederholt gelesen, und damit sich das erzielte Sprachwissen in ein **zuverlässiges Sprachgefühl, das Wissen also in Können umsetzt**, sind die früheren Penssen zu wiederholen.

Hat der Lehrer soviel Sätze durchgearbeitet, wie er zu Hausaufgaben bis zur nächsten Stunde gebraucht, dann bricht er diese dem richtigen Sprechen dienende Arbeit ab, bespricht das Verhältnisswort, also zuerst „durch“, orthographisch und übt das ch in den folgenden Wörtergruppen. Auch aus dieser Übung ergeben sich häusliche Arbeiten, in Klassen mit zwei Abteilungen Aufgaben zu stiller Beschäftigung; sie sind im Tagebuche anzufertigen. Nunmehr werden die in lateinischer Schrift gedruckten Beispiele gelesen und besprochen. Eine Nachschrift aus diesen Sätzen — die Sätze sind, wenn zugänglich, nicht wörtlich zu geben — wird den Lehrer davon überzeugen, daß seine Arbeit nicht vergeblich gewesen ist.

In gleicher Weise werden die anderen Verhältnisswörter mit den ihnen angehängten grammatischen und orthographischen Aufgaben, die entweder der Wiederholung oder der Weiterförderung dienen, durchgearbeitet.

Unser Grundsatz nun, nach dem die verwandten Dinge im Anschlusse an bekannte zu behandeln sind, bringt uns bei dem Verhältnissworte **sonder** auf das Bindewort **sondern**, das des vor ihm stehenden Kommas wegen besprochen werden muß und hier am besten zur Behandlung kommt. Leicht schließen sich an diese Besprechung andere **Bindewörter**, die ebenfalls das Komma erfordern. „Wider“ erinnert uns an „wieder“; beide Wörter kommen eingehend zur Behandlung.

Auch das **Häkchen** (der Apostroph) und die **Bindestriche** zwischen zusammengesetzten Wörtern werden gelegentlich besprochen.

Dem Übungsstoffe für die **Verhältnißwörter** mit dem **dritten** Falle sind einige Fußnoten beigegeben, die zu lesen und zu besprechen ich ganz besonders empfehle.

In dieser Stelle möchte ich nun zuerst die Gründe angeben, die mich veranlassen, die Übungen in der Hauptsache nur an **gegebenen** Beispielen zu treiben. Es sind folgende:

Kinder sind weder sprachlich noch sonst reif genug, sich die Beispiele selbst zu bilden. Werden sie trotzdem dazu angehalten, dannbürdet man ihnen eine unerträgliche Last auf, die sogar die Eltern und Geschwister unangenehm empfinden. Sieht man sich nun ihre Sprachgebilde, auf die sie soviel Zeit und Mühe verwandt haben, genau an, so findet man, daß sie weder sprachlich noch inhaltlich genügen. Weiter: diese von Kindern gebauten Sätze sind so verschieden, daß sie ein Zusammenarbeiten, ein Arbeiten im Chor, unmöglich machen. Dadurch fällt ein wesentliches Moment im Üben fort. Sie sind auch nicht allgemein bildend, unterstützen also auch den Aufsatunterricht nicht. Ebenso können sie nicht das Lesen unterstützen, auch nicht, da sie vielfach falsche Wörter enthalten, die Rechtschreibung. Alle diese Fehler werden durch die **gegebenen** Sätze vermieden, und läßt man nun nicht bloß abschreiben, sondern hält aufs **Umbilden**, dann erreicht man auch, was die Freunde der eigenen Sätze so scharf betonen, die Übung im Aufbauen des Satzes, aber viel leichter und weniger zeitraubend. **Ein wirkliches Üben des Sprachgefühls ist nur an gegebenen Sätzen möglich**, die außerdem den Vorteil haben, daß man im Unterricht schneller fortkommt und die Wiederholung in Wirklichkeit zur mater studiorum ausbauen kann.

Es kann nun nicht meine Aufgabe sein, jede im dritten Schuljahre nötige Aufgabe, die das richtige Sprechen und

Schreiben erzielen soll, im besondern durchzugehen und zu beleuchten. Zum Verständnisse meines Lehrganges und meiner Methode, die von den bisherigen im einzelnen doch wesentlich abweicht, genügt wohl das, was ich bisher gesagt habe. Wer sie genau studieren will, der dürfte genötigt sein, sich meinen „**Führer durch die deutsche Sprache**“, der dieser Arbeit zu Grunde liegt und auf Grund der in derselben niedergelegten Gedanken und Grundsätze entstanden ist, anzusehen und Übung für Übung und Aufgabe für Aufgabe auf die Berechtigung und Naturgemäßheit ihrer Aufeinanderfolge und auf die Beachtung aller hier einschlägigen pädagogischen Grundsätze selbst zu prüfen. Nur das will ich noch sagen, daß ich am Schlusse des Heftes noch zwei Wörtergruppen, die eine Wörter mit ai, die andere solche mit qu, gegeben habe, die die bekanntesten derselben enthalten. Sie kommen in dem Lesestoffe der Kinder zu oft vor, als daß wir uns nicht gezwungen fühlen sollten, auch ihre Schreibweise zu üben, wengleich die Kinder erst am Schlusse des dritten Schuljahres stehen.

Ein Überblick über das zweite Heft zeigt klar, daß es grammatisch ganz der Biegung und der Anwendung der Verhältnißwörter dient; die kurze gelegentliche Besprechung bei „**sondern**“ über das Komma vor Bindewörtern und bei „**innen**“ und „**seit**“ über die Zeitbestimmung erscheinen nur als Anlehnungen. Für die **orthographischen** Übungen waren mir hauptsächlich die in den Verhältnißwörtern liegenden Schwierigkeiten maßgebend; aber auch solche Übungen sind aufgenommen, die sich beim Lesen der Sätze ergeben. Der grammatische Stoff läßt es gewiß auf einen Blick erkennen, daß ich die **Reinigungsarbeit an der Sprache** des Kindes gründlich aufgefaßt wissen will und daß ich es ernst mit der Erreichung des Ziels, **der Sicherheit in der Anwendung der regierenden Wörter**, meine. Ich will eben ernstlich, daß auch die Kinder, die unsere Volksschule besuchen, später in

ihren Unterhaltungen, in Vorträgen, Reden und Gegenreden keine Böcke schießen, die sie blamieren und unserer Schularbeit ein schlechtes Zeugnis ausstellen. Es hiermit ernst zu meinen, wenn man nur wenige Übungen giebt, von denen noch dazu manche wertlos sind, weil sie nicht verstanden werden und die Kinder aufs Raten verweisen, oder gar gefährlich, weil sie die Schüler zum Drauflosschwätzen verführen, kann wohl nicht behauptet werden. Nur die nötige Zahl von Übungen führt zum vorgesteckten Ziel, steuert dem Übel und reinigt den Augiasstall. Wenn nun neben dieser Arbeit durch fleißige Wiederholung auch die Befestigung des in dem vorhergehenden Schuljahre gebotenen Stoffes geliefert und bei Gelegenheit gezeigt wird, daß das zum Können nötige Wissen, soweit es bisher gelehrt worden ist, gegenwärtig und dem Kinde immer klarer und durchsichtiger geworden ist, dann hat das dritte Schuljahr seinen Teil geleistet.

Auch in **orthographischer** Hinsicht sind die Kinder wesentlich sicherer geworden, so daß jetzt schon der Versuch gemacht werden könnte, sie zum Niederschreiben kleiner **Aufsätze** anzuhalten. Ich kann das aber nicht empfehlen, da diese Übungen in ihrer Vorbereitung noch zu viel Zeit wegnehmen, selbst wenn sie sehr einfach und wenig umfangreich gehalten werden; die Kinder sind in der Rechtschreibung noch nicht sicher genug. Erst das eine und dann das andere; **erst das Fundament und dann das Stockwerk**, so ist meine Meinung. Das Fundament aber in dieser Hinsicht ist nicht bloß eine gewisse Vertrautheit mit der Feder, so daß der Durchschnitt der Kinder schon eine Schrift liefert, die das Auge nicht beleidigt, sondern auch eine gute Vorarbeit in der Orthographie und im Bilden von Sätzen. Wir können mit unseren stilistischen Übungen ruhig noch eine Zeitlang warten und während dieser Zeit lieber an dem Fundamente weiter bauen, so daß es noch brauchbarer wird.

~~~~~

### Das vierte Schuljahr. (Heft III.)

Zu Anfange des vierten Schuljahres steht ebenfalls die **Biegung der Dingwörter im Vordergrunde**; es werden zunächst die Verhältnißwörter mit dem zweiten Falle mit allen sich an sie anschließenden grammatischen wie orthographischen Übungen durchgearbeitet. Nebenher wird das bereits vermittelte Wissen wiederholt und befestigt. Als wichtiger orthographischer Stoff treten die Silben *isch, ich, lich, ig* und *lig* in Ding-, Eigenschafts- und Zeitwörtern auf. Es ist auch hier nötig, daß zu Anfang der Sprechübungen der zweite Fall nach allen Seiten hin gründliche Übung erfährt. Je leichter ihn die Kinder angeben können, desto schneller geht die Arbeit von statten. Den Schluß dieses Kapitels bildet die **Biegung der Eigennamen**.

Ist bis hierher gründlich gearbeitet worden, dann sitzen Kinder vor uns, über die wir uns freuen können. Sie wissen etwas und können den Anforderungen genügen, die an sie gestellt werden. Ein Kollege, der einen geweckten, achtjährigen, aber franken Knaben allein unterrichtet und in seinem Unterrichte meinem „Führer“ folgt, hat mir freudig mitgeteilt, daß es schon den Familienmitgliedern aufgefallen ist, daß der Knabe „so richtig“ spricht, auch weiß, warum er so und nicht anders sprechen muß. Nun, ein besseres Zeugnis für die Brauchbarkeit und Zweckmäßigkeit meiner Methode kann nicht abgegeben werden. **Die Belehrungen haben das nötige Wissen vermittelt und die zahlreichen Übungen das Können herbeigeführt.**

---

Nachdem mit den Kindern die Biegung der Eigennamen, deren gelegentliche Wiederholung nicht versäumt werden darf, gründlich durchgenommen ist, brechen wir die Behandlung des Dingwortes ab und nehmen zunächst wieder die des

**Eigenschaftswortes** auf. Eine kurze Wiederholung stellt zuerst fest, was die Kinder über diese Wortklasse bereits wissen, und dann gehen wir **auf die Biegung des Eigenschaftswortes** ein. Das aus sagende Eigenschaftswort bleibt bekanntlich unverändert und macht uns für das richtige Sprechen keine Schwierigkeit; aber das beifügende, das die Endungen des bestimmten Artikels annimmt, will wieder gründlich behandelt sein. Wir üben es ähnlich wie das Geschlechtswort, auch in der Verbindung mit den Verhältniswörtern. **Auch hier zeigt sich eine bedeutende Abweichung meines Lehrganges von vielen andern.** Ich bin der Meinung, daß zur Erzielung des richtigen Sprechens, und die drängt sich allmählich in den Vordergrund des Unterrichts, während die Rechtschreibung nach und nach in den Hintergrund tritt, es durchaus nötig ist, **daß die Verhältniswörter möglichst oft herangezogen werden** und daß es für Kinder durchaus nicht gleich ist, ob zwischen dem Verhältnis- und dem Dingworte ein Geschlechts- oder ein beifügendes Eigenschafts- oder statt des Geschlechtswortes ein Eigenschaftswort steht. Ich sehe in diesem beifügenden Eigenschaftsworte eine Schwierigkeit, die beachtet werden muß, und trage ihr durch die nötige Anzahl Übungsbeispiele Rechnung. Andere dagegen verlangen, daß die Kinder nach Einlernen der Verhältniswörter gleich den richtigen Fall setzen, ob es sich nun um ein Geschlechts- oder um ein anderes Wort handelt, und denken nicht daran, daß schon das beifügende Wort an und für sich den Kindern Schwierigkeiten macht, wenigstens den Schülern der Volksschule. Ich erreiche durch Beachtung dieser Thatsache nicht bloß, daß die Grundlage für die Übung im richtigen Sprechen der Fassungskraft der Volksschüler angemessen möglichst breit ist, sondern auch **daß alle Stufen an ihrem Stoffe die Anwendung der Verhältniswörter üben** und auf allen Stufen genügend Material geboten wird, um den vorgeschriebenen Stoff gründlich kennen zu lernen.

In **orthographischer** Hinsicht haben wir nachzuholen, daß das **Eigenschaftswort auch groß geschrieben werden kann**. Ich bitte bei diesem Kapitel die Regel zu beachten, die ich auf Seite 20 gegeben habe und nach der das Eigenschaftswort groß zu schreiben ist, wenn auf dasselbe kein Dingwort folgt, sondern dasselbe das Ding selbst bezeichnet, so daß es wie jedes andere Dingwort eine Beifügung (meistens ein beifügendes Eigenschaftswort) annehmen kann. Die auf derselben Seite unter „Merke“ gegebenen Beispiele sind gründlich durchzugehen und später zu wiederholen, damit absolute Sicherheit erzielt werde.

Es folgt in meinem Lehrgange nun die Behandlung des **Zahlwortes**. Auch diese Wortklasse ist mir in erster Linie der **Rechtschreibung** wegen wichtig; daher fordere ich fortwährend, diese Wörter zu schreiben. Sie zeigen übrigens eine ganze Menge orthographischer Schwierigkeiten, so daß sich schon derentwegen eine breite Behandlung dieser Wortklasse notwendig macht. Ich bin nämlich entschieden dafür, daß solche Schwierigkeiten, eine wie die andere, besprochen und geübt werden und daß wir uns nicht darauf verlassen, daß sie der Leseunterricht den Kindern vorführt und beseitigt. Einmal hat dieser Unterrichtsgegenstand ganz andere Ziele, nämlich **Lesefertigkeit und eine den Charakter bildende Erschließung des Inhalts** der Lesestücke, und zweitens treten in dem Lesestoffe die orthographischen Schwierigkeiten viel zu vereinzelt auf, als daß sich gleichsam als Anhängsel eine durchgreifende methodische Behandlung derselben ermöglichen läßt. Wer seinen orthographischen Unterricht so nebenher betreiben will, dürfte auch wohl in die Lage kommen, ihn oftmals stiefmütterlich zu behandeln, weil ihm die Erreichung der eigentlichen Ziele des Lesens die ganze Zeit wegnimmt. Ehe er sich's versieht, ist die Stunde verstrichen, und für

die nächste Stunde steht ein anderes Lesestück zur Behandlung. Ich weiß freilich, daß sich hervorragende Pädagogen für eine derartige Behandlung der Rechtschreibung ausgesprochen haben — man nennt es „das Lesebuch in den Mittelpunkt des deutschen Unterrichts stellen“ —; **aber ich kann mich nun einmal nicht für diesen orthographischen Unterricht erwärmen**, weil ich nicht voraussehe, daß er die ihm anhaftenden Gefahren glücklich meidet und zum Ziele führt. Man muß doch ja nicht meinen, daß es so einfach sei, ein Lesestück nach dem andern in Rücksicht auf Rechtschreibung und Satzzeichen einzulernen und abzuschreiben. Wenn ich es könnte, würde ich's verbieten; denn es packt den Kindern eine ungeheure Arbeit auf und verursacht das mit, was man „Überbürdung“ nennt. Ich habe es mit meinen eigenen Augen gesehen, welche Arbeit das Kind bewältigen mußte, um solch ein Lesestück nach Orthographie und Zeichensetzung einzulernen, und bloß deshalb, um unter die nächste Nachschrift ein gutes Urtheil zu bekommen. Es führen freilich viele Wege nach Rom; aber der eine ist länger und schwieriger als der andere, und bei Licht betrachtet, ist nur ein Weg der kürzeste. Daß das in Bezug auf die Rechtschreibung für die Kinder nur der sein kann, auf dem sie Stunde für Stunde eine bestimmte Strecke zurücklegen, also eine bestimmte orthographische Schwierigkeit überwinden lernen, und nicht der, der sie zwingt, in derselben Stunde vielerlei Schwierigkeiten zu überwinden, die doch niemals häufig genug vorkommen können, d. h. von denen doch niemals eine genügende Zahl Beispiele gegeben werden kann, um den Vorteil zu erzielen, den die Zusammenstellung gleicher Schwierigkeiten zu Worterguppen bietet, liegt auf der Hand. Unser Volksschüler darf nicht mit **einem** Beispiele bedacht werden, wenn er etwas begreifen und lernen soll; er will — und das liegt in seiner geringen sprachlichen Entwicklung — ein ganzes Paket davon haben, wenn er etwas begreifen, behalten und können soll.

Um das richtige **Sprechen** zu üben, sind wieder die Verhältnismörter heranzuziehen und die gegebenen Sätze durchzuarbeiten.

Die „Quittung“ und auch die „Mitteilung“ habe ich zumeist der Vollständigkeit wegen gegeben; doch dachte ich dabei auch an das Elternhaus und daran, daß sie auch mit den Kindern besprochen werden können.

An die Behandlung des Zahlwortes schließe ich die **des besitzanzeigenden, des unbestimmten und des persönlichen Fürwortes**. Diese Wörter werden ebenso behandelt wie das Zahlwort: Sie werden gewonnen, geschrieben, dekliniert und mit den Verhältnismörtern angewendet. Der Hinweis darauf, daß einige besitzanzeigende und auch die persönlichen Fürwörter der angeredeten Person in Briefen groß geschrieben werden, bringt uns auf **Briefe**. Vier Entschuldigungsbriefe und ihre Umwandlung sorgen dafür, daß das Großschreiben der betreffenden Fürwörter geübt wird und daß auch das Elternhaus die richtige Form derselben kennen und beherrschen lernt. Nicht Einladungsbriefe führe ich den Kindern zuerst vor die Augen, sondern **Entschuldigungsbriefe**. Einmal liegt unsern Schülern die Einladung viel ferner als die Entschuldigung, und zweitens halte ich die Zeit für gekommen, daß auch die Eltern der Arbeiterkinder durch die Schule soweit gebildet werden müssen, daß sie wenigstens einen klaren, einfachen und lesbaren Entschuldigungszettel schreiben lernen, damit endlich der die Schularbeit nicht ins beste Licht setzende fehlerhafte und formlose Entschuldigungszettel aus der Tagespresse verschwindet. Ich habe mich stets über solche Schreiberei und auch über den Kollegen geärgert, der sie einer Zeitung übergeben hat. Sie sind doch nichts weiter als ein Prüfstein der Schule, die der Schreiber besucht hat, und unser eigenes Arbeitsfeld in den Schmutz ziehen, das ist in meinen Augen nicht taktvoll.

Großes Gewicht ist auf das **Schreiben der unbestimmten Fürwörter** zu legen. Ihre enge Verwandtschaft mit den Dingwörtern — sie stehen ja an deren Stelle — kann leicht zum Großschreiben verführen; außerdem haben einige derselben auf das Eigenschaftswort eine eigentümliche Einwirkung. Beiden Fällen ist hinreichend Rechnung zu tragen.

Die persönlichen Fürwörter bringen uns auf die Bekämpfung der falschen Anwendung des „mir und mich“. Wenn wir sie richtig und gründlich betreiben wollen, dann bleibt nichts anderes übrig, als solange zu üben, bis die Kinder den geforderten Fall des betreffenden Fürwortes sicher und ohne Stocken angeben und mit dem Verhältniswort verbinden können. Es ist entschieden besser, die gegebenen Sätze einmal öfter, als einmal zu wenig lesen zu lassen.

Mancher von meinen aufmerksamen Lesern dürfte sich wohl schon gewundert haben, daß ich bis jetzt das **Zeitwort** so wenig erwähnt habe; es scheint fast so, als hätte ich mich einer Unterlassungssünde schuldig gemacht. Das ist freilich nicht der Fall, da ich die Verbindung der persönlichen Fürwörter mit dem Zeitworte in der Gegenwart, die ja bereits am Schlusse des zweiten Schuljahres gründlich getrieben worden ist, **der Rechtschreibung wegen auch auf den folgenden Stufen entsprechend fortgesetzt habe**, wie die betreffenden Aufgaben zu den Wörtergruppen beweisen. Die Konjugation fortzusetzen, lag für mich aber weder in Hinsicht auf das richtige Schreiben, noch auf das richtige Sprechen irgend welche Notwendigkeit vor. Die Nachschriften werden meistens in der Gegenwart gegeben, und wenn wirklich ein Satz in der Mitvergangenheit geschrieben wird, dann haben die Kinder soviel Einsicht und Können von den Konjugationsendungen, daß sie nicht wohl in Verlegenheit kommen. Auch das richtige Sprechen hat mich bis jetzt nicht veranlaßt, auf

das Zeitwort näher einzugehen. Erst mußte die aufgenommene Biegung gründlich durchgeführt werden, damit dieses Wissen zum Können kam. Auch hier erst eins und dann das andere. Oder sollte ich gar den Fehler begehen, den Kindern noch mehr regierende Wörter als die Verhältniswörter zu geben, wie das sonst leider oft genug geschieht? Das darf man wohl von mir nicht erwarten, der ich ein Feind der Überlastung bin und, wenn's sein kann, die ganze Klasse und nicht bloß einzelne Schüler dahin bringen will, daß das in Behandlung stehende sprachliche Objekt sicher aufgefaßt und angewendet wird. Ihrer selbst wegen aber die Konjugation treiben, dazu hat es in meinem Lehrgange thatsächlich an Zeit gefehlt. Ich betrachte überdies für die Volksschule die Konjugation mehr als ein Paradieswissen, das gelernt werden kann, wenn die Zeit dazu da ist; bis dahin aber genügt mir die sichere Anwendung der Konjugationsendungen, und die ist ausreichend geübt.

Auch jetzt setze ich noch nicht mit der Entwicklung der Haupt- und Nebenzeiten ein, sondern behandle erst die **Nennform**, zeige, wann sie nicht durch ein Komma vom Satze abgeschnitten werden darf, entwickle die Regel, daß das **Infinitiv** „zu“ mit dem einfachen Zeitworte nicht, mit dem zusammengesetzten aber zusammengeschrieben werden muß, mache aufmerksam auf die **Vorsilbe zu** und erarbeite mit den Kindern die Begriffe **Thats**- und **Leideform**. Die Leideform bringt uns auf das **Mittelwort der Vergangenheit**, dessen beide Formen gewonnen und geschrieben werden. Nunmehr können wir auf die Eigentümlichkeit der Zeitwörter näher eingehen, daß nicht alle eine Leideform haben und daß die Zeitwörter mit Leideform zwei Dinge erfordern, eins, das die Thätigkeit ausübt, und eins, das sie erleidet. Wir sind damit bei der **Einteilung der Zeitwörter in ergänzungslose und ergänzungsbedürftige** und bei dem Begriffe „**Ergänzung**“ angekommen.



Nachdem das soeben skizzierte Wissen erworben ist, haben wir die **Grundlage für die regierenden Zeitwörter** erhalten und wenden deshalb einige wichtige derselben an. Sie früher, also wohl gar anwenden, bevor die Kinder wissen, **was Fall und was Leideform ist**, halte ich für einen schweren pädagogischen Mißgriff, den ernste Methodiker nicht machen sollten. **Das Können ergibt sich aus dem Wissen**, lautet mein Grundsatz; also **erst das Wissen und dann die Übung im Können**. — Die gegebenen Übungsbeispiele genügen für diese Stufe vollständig; es ist aber durchaus nötig, daß die Kinder die ausgewählten dreizehn Zeitwörter mit dem **vierten** und die fünf mit dem **dritten** Falle genau so gedächtnismäßig beherrschen wie die Verhältniswörter, und daß nach der Entwicklung der Hauptzeiten die Sätze auf den Seiten 51—54 noch einmal tüchtig gelesen werden. **Nur die wiederholte Übung macht das Können sicher und unverlierbar**. Die Beachtung dieser Regel kann für den Volksschulunterricht nicht dringend genug empfohlen werden.

Es folgt nun eine kurze Betrachtung über die Zeit und daran sich schließend die **Entwicklung der drei Hauptzeiten**; nebenher wird der Begriff „**Hilfszeitwörter**“ gewonnen. Bei der Gegenwart schadet's nicht, wenn die gegebenen Zeitwörter noch einmal mündlich und die schwierigsten auch schriftlich konjugiert werden. Es geschieht das teils der Rechtschreibung, teils des richtigen Sprechens wegen. Solch eingewurzelte Fehler wie „ihr frägt, ihr fäßt, ihr nimmt u. a.“ wollen nur einer Radikalkur weichen. Die Zusammenstellung der drei Hauptzeiten und die Übung in dieser Zusammenstellung bildet dann den Schluß dieser Arbeit.

---

#### **Das fünfte und sechste Schuljahr (Heft IV).**

Im ersten Halbjahre des fünften Schuljahres werden die wichtigsten Kapitel des IV. Heftes noch einmal durchgearbeitet.

Als solche bezeichne ich besonders die Biegung der Eigennamen, das Eigenschaftswort als Dingwort unter „Merke“ und die häufig vorkommenden Zeitwörter mit dem 4. und solche mit dem 3. Falle. Das Eigenschaftswort als Dingwort bildet am Schlusse des Sommers die Brücke zum 4. Hefte, das uns auf der ersten Seite all die übrigen Fälle bringt, in denen das Eigenschaftswort groß geschrieben werden muß. Sie sind nicht leicht zu begreifen; deshalb habe ich damit gewartet, bis der Kindesgeist durch Alter und Schulung soweit herangereift ist, daß er diesen Stoff bewältigen kann. Daß der **Beiname** groß geschrieben werden muß, begreift sich noch einigermaßen leicht, nicht aber, daß dasselbe beifügende Eigenschaftswort einmal groß und das andere Mal klein zu schreiben ist, je nachdem es aufgefaßt werden soll. Ich habe die Sache möglichst klar und einfach zu geben versucht und hoffe, daß die Beispiele genügen werden, um die Kinder sicher zu machen. Wenn es die Zeit erlaubt, dann dürfte es sich empfehlen, alle Beispiele in Sätze umzuwandeln und zu besprechen; aber unbedingt ist es nötig, daß verschiedene derselben in Nachschriften geübt werden. Das Eigenschaftswort in **Briefauffschriften** giebt Gelegenheit, an der Wandtafel Adressen entstehen und sie von den Kindern ins Tagebuch eintragen zu lassen. Wir stehen zwar noch nicht am Ende der Schulzeit, für das diese Übung eigentlich bestimmt ist; aber eine Vorübung schadet nicht, besonders diese nicht, die sich so naturgemäß aus dem Unterrichte ergibt.

Die **Steigerung** der Eigenschaftswörter, die wir nunmehr entwickeln, ist im wesentlichen auch nur für die **Rechtschreibung** wichtig. Die Grund- und Höherstufe haben keine besonderen Schwierigkeiten, wohl aber die Höchstufe. Sie müssen wir uns also besonders ansehen. In Rücksicht auf das richtige Sprechen üben wir das „wie“ und „als“ in Vergleichen und das **Komma** vor diesen Bindewörtern.

Nicht steigern lassen sich die **zusammengesetzten Eigenschaftswörter**, deren Entstehung und Schreibweise wir der Rechtschreibung wegen auch eine Stunde widmen müssen. Es geschieht dies am besten an dieser Stelle, also im Anschlusse an die Steigerung.

Jetzt ist die Zeit gekommen, die Kinder auch mit den **Verhältnißwörtern des 3. und 4. Falles** bekannt zu machen. Ich bin bei Aufstellung der Übungsbeispiele sehr vorsichtig gewesen und habe an dieser Stelle nur diejenigen gebracht, für deren Anwendung uns in den Fragewörtern „**wo? wohin? wann? und wie lange?**“ sichere Stützen gegeben sind. Die schwierigen Fälle kommen erst später zur Übung, da sie ein bereits geschultes Sprachgefühl erfordern. In lateinischer Schrift habe ich Prüfungsaufgaben angehängt, so daß wir sofort ermitteln können, ob Sicherheit erzielt worden ist.

Der Rechtschreibung wegen ist in **adverbiellen Bestimmungen** das Schreiben des Wortes zu merken, das hinter einem dieser Verhältnißwörter steht; deshalb habe ich jedesmal eine Zusammenstellung dieser Schwierigkeiten gegeben, und damit auch die auf den früheren Stufen behandelten orthographischen Schwierigkeiten dem Gedächtnisse nicht verloren gehen, sind gelegentliche kurze Wiederholungen anzustellen, die ebenfalls zu Nachschriften verwertet werden sollen.

Die Zusammensetzung dieser Verhältnißwörter mit den Zeitwörtern bringt uns auf die **zusammengesetzten Zeitwörter**. Wir geben von diesen die wichtigsten und machen besonders auf die Schreibweise des Dingwortes aufmerksam, wenn es in der Rede hinter das Zeitwort zu stehen kommt. Aus **haushalten** wird: „Ich halte haus“, aus **preisgeben**: „Ich gebe preis“, aber aus **hohnlachen**: „Einem Hohn lachen“ und aus **maßhalten**: „Haltet Maß in allen Dingen“. Fragt man nun nach dem Warum dieser Verschiedenheit, dann lautet die Antwort: „Weil in den beiden ersten Beispielen

die Dingwörter Haus und Preis alles Dingwörtliche verloren haben und zu einer wirklichen Vorsilbe herabgesunken sind, wogegen in den beiden letzten Zusammensetzungen die Wörter **Hohn** und **Maß** das Dingwörtliche beibehalten haben und man zu ihnen recht wohl eine Beifügung (— großen Hohn, gutes Maß) setzen kann. Die Entscheidung wird also auf Grund der früher aufgestellten Regel gefällt, nach der ein Wort groß zu schreiben ist, wenn es eine Beifügung annehmen kann.

Es folgt nun die Behandlung des **hinweisenden und des zurückweisenden Fürwortes** und mit ihr die Einführung in das Verständnis des **Satzgefüges**. Von diesen Fürwörtern, die bekanntlich mit oder ohne Dingwort gebraucht werden, interessiert uns besonders das Wort „**das**“. Gut ist es, dieses Wort solange zu behandeln, bis es die Kinder wenigstens einigermaßen sicher erkennen. Daran ist freilich gar nicht zu denken, daß es schon durch diese erste Behandlung so klar gefaßt werde, daß es das Kind von jetzt ab stets richtig schreibt. Doch dürfte das wiederholte Heranziehen bei dem Satzgefüge auch hier Sicherheit bringen. — Uns das Fürwort „**was**“ genau anzusehen, dazu zwingt uns das richtige Sprechen. Es wird bekanntlich oft genug gebraucht, wo „**das**“ stehen müßte und umgekehrt. Ebenso ist darauf zu dringen, daß beim Sprechen, selbstredend auch beim Schreiben, die Zusammensetzungen von „**wo**“ mit einem Verhältnisworte nicht zerrissen werden, also nicht Sätze entstehen wie: „Ich weiß nicht, **wo** du **dran** denkst“. Daß diese zusammengesetzten Wörter insofern falsch gebraucht werden können, als man sie auf Personen bezieht, ist weniger zu befürchten; aber ein Hinweis auf diese fehlerhafte Anwendung darf trotzdem nicht versäumt werden.

Das Komma vor dem zurückweisenden Fürworte bringt uns nun auf das Satzgefüge selbst. Nicht das ist mir bei der Besprechung dieser Satzform zunächst wichtig, daß die Kinder den Nebensatz als ein in einen Satz umgewandeltes Glied des Hauptsatzes erkennen, sondern vor allem die richtige Anwendung des Kommas. Daraus folgt, daß ich mich bei der Besprechung dieser Satzform gar nicht um die Satzglieder kümmern, sondern nur daran denke, wie ich am einfachsten zur sicheren Anwendung dieses Satzzeichens komme. Ich gehe darum am besten von der Thatsache aus, daß vor jedem zurückweisenden Fürworte, selbst vor einem solchen, dem ein Verhältniszwort vorangeht, ein Komma steht, und gewöhne durch eine Anzahl Beispiele die Kinder an die Anwendung dieser Regel. Erst jetzt gehe ich daran, durch Frage und Antwort die beiden Sätze des Satzgefüges festzustellen und die Regel einzuüben: „Die Frage ist der Hauptsatz und die Antwort der Nebensatz; zwischen beiden steht ein Komma“. Nunmehr ist die Erklärung dafür gegeben, weshalb vor dem zurückweisenden Fürworte ein Komma steht, und nunmehr bedarf's bloß noch der Übung, um das Weglassen dieses Satzzeichens zwischen Haupt- und Nebensatz zu verhindern.

Diese Übung muß aber gründlich sein, wenn sie zum Ziele führen soll, zumal ja auch die schwierigen Formen beachtet werden müssen, nach denen der Nebensatz vor, in und nach dem Hauptsatz und als Zwischensatz vor dem mit „und“ angeknüpften letzten Teile des Hauptsatzes stehen oder auch als Infinitivsatz ausgedrückt werden kann. Üben wir nun noch das Erkennen des Satzgeschlechtswortes „daß“, das bekanntlich leicht mit dem gleichlautenden Fürworte verwechselt wird, und denken auch daran, daß der durch „denn“ eingeleitete Satz der Form nach Haupt-, dem Inhalte nach aber Nebensatz ist und durch den Strichpunkt abgeschnitten wird, so bietet uns das Satzgefüge soviel Schwierigkeiten, daß wir kein Verlangen danach haben, uns auf dieser Stufe

die Arbeit durch Benennung des Nebensatzes nach seinem Inhalte schwerer zu machen. Später werden wir bei den regierenden Zeitwörtern noch Gelegenheit haben, das in einen Satz umgewandelte Subjekt und Objekt kennen zu lernen.

Ich habe mich für diese vereinfachte Behandlung des Satzgefüges entschieden, weil sie den deutschen Unterricht bedeutend entlastet und doch alles bietet, was für das richtige Schreiben dieser Satzart unentbehrlich ist. Ob die Kinder wissen oder nicht, daß ein Nebensatz nach seinem Inhalte so oder so heißt, thut zur richtigen und sichereren Anwendung des Kommas nichts, wohl aber, ob sie soweit geschult sind, daß sie ohne Besinnen den Haupt- und den Nebensatz angeben und die Stelle bezeichnen können, wo das Satzzeichen stehen muß. Darum ist auch hierauf die ganze Kraft zu verwenden.

---

Fortschreitend in der Behandlung der **Satzzeichen**, besprechen wir nunmehr das **Fragezeichen**. Es bringt uns auf die **fragenden Fürwörter** und den **Fragesatz**. Die Kinder lernen Fragen kennen und bauen, die mit diesen Fragewörtern oder mit den Wörtern „**wo? wann? woran?**“ eingeleitet werden oder gar kein fragendes Einleitungswort haben; sie lernen auch die Frage mit einem Fragezeichen abschließen. Geben wir nun den Fragen einen **Einleitungssatz**, so erhalten wir entweder die **wörtliche** oder die **umschriebene Frage**, deren Aufbau und deren Satzzeichen ebenfalls geübt werden müssen. Hieran reiht sich sehr leicht die andere Form der sogenannten **direkten** und **indirekten Rede**, nämlich die, daß auf den Einleitungssatz ein Befehls- oder ein Erzählssatz folgt. Hier haben wir als besondere Schwierigkeit zu betrachten, daß der Einleitungssatz auch nach oder zwischen den Gliedern der direkten Rede stehen kann. Diese Schwierigkeit gehört übrigens zu den größten, die das Schulkind zu bewältigen hat, und muß deshalb besonders eingehend und in mehreren Nachschriften geübt werden.

---

Wir kommen nun zu der **schwierigsten Biegungsart**: Es steht zwischen dem Geschlechtsworte oder dem Worte, das die Endungen des bestimmten Geschlechtswortes annimmt, und dem Dingworte mindestens noch ein beifügendes Wort. Für Ausländer muß diese Partie der Grammatik ungemein schwer zu erlernen sein, da sie selbst unsern Kindern der vielen Abweichungen wegen trotz des bisherigen deutschen Unterrichts noch große Mühe macht. Ich habe dieser Hauptschwierigkeit Rechnung getragen und möglichst viele Beispiele und Aufgaben gegeben. Wenn sie alle durchgeübt werden, dann dürfte das Sprachgefühl der Kinder wohl soweit geschärft worden sein, daß wenigstens der Durchschnitt sicher ist. Mit den Regeln ist wenig anzufangen, weil sie zu umfangreich sind. Ich habe sie aber der Vollständigkeit wegen trotzdem gegeben. Besondere Aufmerksamkeit erfordern die Beispiele auf den Seiten 48 und 49 des vierten Heftes. Daß ich in den Beispielen auf Seite 49 nicht erst von Umstandswörtern geredet, sondern mir auf andere Weise geholfen habe, nämlich so, daß ich auf die den Kindern bekannte Steigerung zurückgreife, dürfte wohl kein methodischer Fehler, vielmehr ein methodischer Vorteil sein.

Es will mir so scheinen, als ob die Annahme, daß wir ja das Kind in seiner Muttersprache unterrichten, dazu verleitet hat, die Schwierigkeiten der deutschen Sprache viel zu leicht zu nehmen. Anders ist es sonst nicht zu verstehen, daß die meisten Methodiker in der Vorführung derselben jeden Aufbau vom Leichten zum Schweren durchaus vermissen lassen. Man setzt bei Kindern, besonders bei den Schülern unserer Volksschule, viel zu viel voraus, unterrichtet frisch drauf los, als wenn man geschulte Jünglinge vor sich hätte, mit denen man einen Spaziergang, nicht einen Arbeitsweg durch die deutsche Sprache zurücklegen und denen man die Schwierigkeiten derselben zeigen wolle. Diese Auffassung von der wirksamen Unterstützung durch die Kindessprache ist

ganz unberechtigt, umsomehr aber, wenn man Kinder vor sich hat, die außerhalb der Schulzeit eine ganz andere Sprache sprechen und deren Aussprache der Laute von der der gebildeten Welt ganz verschieden ist. Für solche Kinder führt nur der sorgfältigste Aufbau des Lehrganges zum Ziele, der alles Nötige zur Behandlung bringt und jedes zur rechten Zeit. Im Rechnen kommt ein solcher Aufbau schon seit Jahren zum klaren Ausdruck; im Deutschen muß das auch geschehen.

Im folgenden Kapitel handelt es sich um die Verbindung zweier aussagenden Eigenschaftswörter, um die Anwendung des **Kommas** zwischen drei und mehr aussagenden Eigenschaftswörtern und um das Komma und den **Strichpunkt** vor **Bindewörtern**. Auch an den Fall ist gedacht worden, daß kein Komma zu setzen ist, wenn dem Dingworte zwei und mehrere verschiedene Wörter vorangehen.

Es folgt nun die Anwendung des erworbenen Wissens und Könnens mit den **Verhältnißwörtern**. Da ich bei den hinweisenden, fragenden und unbestimmten Fürwörtern keine besondere Übung in ihrer Verbindung mit den Verhältnißwörtern vorgenommen habe, weil ich ihre Behandlung nicht unterbrechen wollte und weil sie mich zur Besprechung anderer Schwierigkeiten zwangen, so habe ich sie jetzt mit aufgenommen. Ihrer Anwendung in Sätzen muß aber eine kurze Wiederholung vorausgehen, damit sie den Kindern wieder geläufig werden.

Zwar ergeben sich aus diesen Sprechübungen schon laufende Hausarbeiten zur Genüge; es sind aber noch einige orthographische Schwierigkeiten übriggeblieben, deren Beseitigung auf dieser Stufe erfolgen muß, nämlich das pf, ch, chs, gs, fs, cks, chz und fz. Sie sollen solange den Stoff für die Nachschriften ergeben, als die Sprechübungen in der Verbindung der Verhältnißwörter mit den Für-, Eigenschafts- und Zahlwörtern dauern.



Es ist ein ganzer Posten grammatisches und orthographisches Wissen, den die Kinder beherrschen müssen, um mit ihm mündlich und schriftlich leicht und sicher arbeiten zu können. Ich huldige zwar dem Ausscheidungsprinzip in hohem Maße und dulde in der Volksschule nichts, was nicht notwendig gebraucht werden muß; aber eben dies Nötige häuft sich schließlich so an, daß es fast so scheint, als sei es nicht zu bewältigen, und will immer wieder einmal in die Erinnerung zurückgerufen werden, wenn es im Bewußtsein nicht unterdrückt werden soll. Darum bin ich auch dafür, so oft wie möglich Gelegenheit zu nehmen, es zu wiederholen, und bitte, keine einzige von den angegebenen Wiederholungsaufgaben flüchtig zu behandeln oder sie wohl gar zu übergehen, sondern womöglich selbst noch solche Aufgaben bilden und stellen zu wollen. Die weitaus größte Zahl derselben dient der Rechtschreibung und der Zeichensetzung, den Zweigen des deutschen Unterrichts, die der Schüler einigermaßen beherrschen muß, wenn ihm die schriftlichen Arbeiten keine Last werden sollen. Ihn, auch den minder begabten, aber soweit zu fördern, das ist eben unsere Aufgabe, der wir unter allen Umständen gerecht werden müssen.

Wir treten nunmehr den Fehlern entgegen, die in den Schriftsätzen der Kinder beim Gebrauche des **Satzbandes** gemacht werden. Die Sache ist nicht schwer zu begreifen, darum auch schnell abgethan und bringt uns durch die Verbindung zweier Subjekte auf **die Verbindung von zwei und mehreren Satzgliedern** überhaupt. Geübt haben wir diese gelegentlich bereits mehrmals; aber an dieser Stelle soll es zusammenfassend und abschließend geschehen, da wir im stilistischen Unterrichte soweit vorgeschritten sind, daß auch hierin das Können erzielt sein muß. Zwei für ihren Zweck besonders geeignete Beispiele zeigen dann noch einmal, daß zwischen ungleichartigen Satzgliedern niemals ein Komma steht.

Wir fassen nun das **Großschreiben** der Zeitwörter ins Auge. So leicht die Regel ist, daß alle Zeitwörter klein zu schreiben sind, so schwer ist es in einzelnen Fällen festzustellen, wann diese Wörter groß geschrieben werden müssen. Es hat mir große Mühe gekostet, diese Fälle klar zu machen, da ich keinen Methodiker gefunden habe, der auf diesem Gebiete sorgfältig vorgegangen ist; aber ich halte dafür, daß auch hierin Klarheit sein muß, weil man den Kindern nicht damit kommen darf, „daß sich die Gelehrten in dieser Sache noch nicht einig seien.“ Was Kindern geboten wird, muß durchsichtig sein und in einem Merksatz ausgedrückt werden können.

Während der Zeit nun, daß wir in Nachschriften erproben, ob die Kinder das Großschreiben der Zeitwörter begriffen haben, wiederholen wir das, was sie von der That- und Leidform bereits wissen sollen, und nehmen **Sprechübungen mit den bekanntesten regierenden Zeitwörtern des vierten und des dritten Falles** vor. Die Zahl dieser Wörter ist um etwas vergrößert, da die Kinder ja ein Jahr älter sind. Aus demselben Grunde habe ich alle möglichen sich daraus ergebenden Aufgaben gestellt, deren gründliche Durcharbeitung schon deswegen geschehen muß, weil doch schon manches Kind auf dieser Stufe eingeseget und entlassen wird. Aber schon jetzt noch mehr regierende Zeitwörter heranzuziehen, verbietet einfach die Zeit.

Es folgt nun das **Mittelwort**. Wir lernen es in der Anwendung kennen, zeigen es als Mittelwort der Gegenwart und der Vergangenheit, üben das *d*, *t* und *en* am Schlusse desselben, führen Beispiele an, in denen es groß geschrieben werden muß, bringen es als nähere Bestimmung des Zeitwortes, lassen es dann in verkürzten Sätzen auftreten, die durch ein Komma abgetrennt werden müssen und in vollständige umgewandelt werden können, und **steigern es, um die in der Höchsthufe so oft gemachten Fehler zu bekämpfen.**

Eine Schlußaufgabe greift dann wieder auf die Wörter zurück, mit deren Hilfe man auch ohne zu steigern einen höheren Grad der Eigenschaft ausdrücken kann, nämlich auf die Umstandswörter **sehr**, **höchst**, **recht** u. a., um mit den Kindern diese Sprachformen wiederholt üben zu können.

Der verkürzte Mittelwortsatz erinnert uns lebhaft an den **Beisatz**, der nach zwei Seiten hin unser Interesse erregen muß, weil er durch das Komma von seinem Hauptsatze abgeschnitten werden und in demselben Falle und in derselben Zahl stehen muß wie das Wort, zu dem er gehört. Den Grund für dieses Komma sehen die Kinder bald ein; nicht aber werden sie so schnell dahin geführt, daß sie den richtigen Fall und die richtige Zahl setzen. Es ist darum dieser Schwierigkeit entsprechend auch eine große Anzahl geordneter Beispiele gegeben, die man auch zu Nachschriften verwerten muß.

Ebenfalls als verkürzte Satzform ist die **Befehlsform** anzusehen; darum lassen wir sie hier gleich folgen. Orthographisch ist bei ihr nur zu merken, daß für das ausfallende e kein Häkchen gesetzt werden darf, interpungistisch dagegen, daß hinter jedem Befehle und **Befehlsätze** ein **Ausrufungszeichen**, hinter jedem Satze aber, dessen Zeitwort die Befehlsform hat und der einen wohlgemeinten Rat enthält, ein Punkt steht. Der verstärkte Befehl bringt uns auf das Hilfszeitwort **sollen**, nach dessen Anwendung ebenfalls ein Ausrufungszeichen stehen muß. Will man dagegen eine Bitte, einen Wunsch, eine Aufforderung oder einen Zuruf aussprechen, dann kann man die Hilfszeitwörter **lassen**, **können**, **dürfen**, **mögen**, **müssen** und **wollen** anwenden. Hinter solchen Sätzen steht auch das Ausrufungszeichen.

An diese Übung knüpft sich sehr leicht die Zeichensetzung nach **o** und **ad**, die in recht vielen Lehrgängen eigentümlicherweise viel zu kurz kommt und deswegen selbst den Gebildeten oft noch unklar ist. Nach einer gründlichen Vorarbeit habe ich mich auch bei diesem Kapitel vergebens umgeschaut, war des-

wegen wieder auf mich selbst angewiesen. Es ist doch sonderbar, daß über unsere Muttersprache soviel geschrieben worden ist und daß sich trotzdem Dinge in derselben finden, die jegliche Regel vermissen lassen. Freilich ist der Himmel darüber noch nicht eingefallen und würde es gewiß auch künftig nicht, wenn die Zeichensetzung bei o und ach fernerhin ad libitum bliebe; aber ein Methodiker, der in die Öffentlichkeit tritt und einen Lehrgang giebt, der in der Praxis verwertet werden soll, darf keine Unklarheit bestehen lassen. Wonach soll sich denn das Kind, wonach der Korrektor richten, wenn im Aufsatze, bezw. in einer Nachschrift der Fall entschieden werden muß? „Nach dem Lehrer!“ höre ich ausrufen. Ja, wenn dieser nur selbst erst taktfest wäre! Bisher konnte er es nicht sein, weil er darüber keine Regel gelernt hatte.

Ich habe dieses Kapitel nun zu einem sorgfältigen Studium gemacht und aus der Anwendung der Zeichen nach o und ach in Kirchenliedern, Lesestücken u. s. w. die Regeln gezogen, daß alle mit o und ach eingeleiteten Ausrufe, Bitten und Wünsche mit einem Ausrufungszeichen zu schließen sind und daß hinter o niemals ein Komma steht und hinter ach auch nicht, wenn ein Ding- oder Zeitwort folgt oder der Satz sehr kurz ist.

Die schwierigste Anwendung des Ausrufungszeichens, d. i. die Anwendung desselben in der direkten Rede und in Ausrufen (nach den Empfindungswörtern), muß besonders eingehend besprochen und geübt werden, wenn sie sicher werden soll.

Um die Lehre von dem Komma soweit zu Ende zu führen, daß die Kinder beim Einschreiben des Aufsatzes nicht in Verlegenheit kommen, ist noch die **Anrede** zu betrachten und die Regel zu gewinnen, daß die Anrede von dem übrigen Teile des Satzes durch ein Komma abzuschneiden ist. Die gegebenen Beispiele werden gelesen, in Rücksicht auf das Komma

besprochen und dann nachgeschrieben. Ergiebt die Nachschrift, die man selbstredend erst einige Tage nach der Besprechung schreiben läßt, trotzdem noch Unsicherheit, dann muß eine nochmalige Besprechung und auch eine nochmalige Nachschrift folgen. Es soll eben nichts gelehrt werden, was nicht sofort angewendet (geübt) wird, und nichts als abgeschlossen betrachtet werden, dessen Können in der Anwendung noch zu unsicher erscheint. An dieser Stelle können wir uns freilich mit einer relativen Sicherheit zufrieden geben, da die absolute später durch Wiederholung erzielt wird.

Nach diesen Übungen, die im wesentlichen dazu dienen, die Anwendung der **Satzzeichen** zu verstehen und zu üben, nehmen wir wieder das **Zeitwort** auf. Wir gehen auf die Entwicklung und Besprechung der **Nebenzeiten** ein, stellen aber zunächst erst fest, was die Kinder über die **Hauptzeiten** gelernt haben. Die Besprechung der Nebenzeiten soll vor allem den fehlerhaften Wechsel in den Zeiten beseitigen. Der Rechtschreibung wegen muß eine Anzahl zweckmäßig ausgewählter Zeitwörter in der **Mitvergangenheit** mündlich und schriftlich konjugiert werden.

Es wäre thöricht zu denken, daß die Kinder diese Form des Zeitwortes noch nicht schreiben könnten. Die wiederholte Übung der Gegenwart und auch die gesamte sprachliche Entwicklung haben sie allmählich dahin geführt, daß sie die Feder nicht wegzulegen brauchen, wenn sie die Mitvergangenheit schreiben sollen; aber sicher gemacht konnten sie bis dahin nicht werden, weil es an Zeit dazu fehlte. Es waren eben notwendigere Dinge durchzuarbeiten, die unsere ganze Zeit beanspruchten.

Die Konjugation muß auf dieser Stufe im Indikativ fertig gestellt werden. Die Kinder sollen jedes Zeitwort durch alle Zeiten in der That- und in der Leidform konjugieren können, also auch die Hilfszeitwörter. Zur Kontrolle aber und um den Kindern eine schwere Arbeit zu ersparen,

habe ich in vier Tabellen alles zusammengestellt, was sie hierüber gelernt haben.

Im Anhange des vierten Hefes habe ich einige **Briefe** gegeben, die auf dieser Stufe selbstredend schon inhaltsreicher sein können als auf der vorigen. Jeder derselben soll durchgesprochen, umgearbeitet und so zur Übung im Brieffschreiben verwendet werden. Der **Brief** muß den Kindern, die die Schule verlassen, vollkommen geläufig sein; ist er doch das wichtigste Schriftstück, das sie später abfassen müssen. Er ist deswegen auf allen Stufen vorzuführen und an die erste Stelle zu setzen, wenn man von der Auswahl der Aufsatzstoffe spricht. Lieber die Schilderung und Beschreibung einschränken, als den Brief zu wenig üben. Sein Inhalt ist am besten immer ein **thatsächlicher**, etwas, was die Kinder gemeinsam erlebt haben; daher geben die Ausflüge, die Schulfeste u. a. die dankbarsten Stoffe.

Ein Rückblick auf die durchgearbeiteten Lehrobjekte er giebt nun mit Sicherheit, daß sich die Verknüpfung der Rechtschreibung und Zeichensetzung mit der Grammatik, also **der Aufbau des deutschen Unterrichts auf grammatischer Grundlage**, ohne irgend welchen Zwang auf allen Stufen durchführen läßt und daß gerade durch sie recht viele orthographische Dinge auch wirklich und auf der nötigen Grundlage zur Besprechung kommen. Wir erhalten auf diese Weise einen Lehrgang, der das Warum betont, dem Fassungsvermögen der Kinder gerecht wird und den Grundsatz zur vollen Geltung bringt, daß das eine Unterrichtsobjekt aus dem andern hervorgeht und durch dasselbe unterstützt werden muß. Eins stützt das andere, eins hält das andere, eins fördert das andere, eins wächst aus dem andern heraus. Freilich scheint es so, als nehme die Grammatik in meinem deutschen Unterrichte eine vorherrschende Stellung ein; aber das ist durchaus nicht der Fall. Sie dient nur als Grundlage,

tritt jedoch sofort zurück, wenn sie diese geschaffen hat, und ist auf keiner Stufe mehr herangezogen worden, als durchaus zur Erreichung des Ziels nötig ist.

~~~~~

Das siebente und achte Schuljahr. (Heft V.)

Im siebenten und achten Schuljahre hat der deutsche Unterricht alles zu geben, was auf den vorhergehenden Stufen zurückgestellt werden mußte. Es ist dies immerhin noch eine ziemliche Menge, aber doch nicht groß genug, um für jeden Jahrgang genügenden Unterrichtsstoff zu bekommen, und kann recht wohl in **einem** Schuljahre durchgearbeitet werden. Diese Stoffverteilung hat nun den Vorteil, daß viele Kinder das fünfte Heft zweimal durcharbeiten können, darum auch sicher in der Anwendung der Eigenschafts-, der Verhältniswörter mit dem 3. und 4. Falle und der regierenden Zeitwörter werden.

Vom **Dingworte** betrachten wir noch die Eigentümlichkeit einiger Dingwörter, daß sie entweder keine Einzahl oder keine Mehrzahl haben, oder die Mehrzahl anders bilden als die Einzahl, oder bei einer Einzahl zwei Mehrzahlen und bei zwei Einzahlen eine Mehrzahl, oder bei zwei Einzahlen zwei Mehrzahlen haben. Was uns die Grammatiker sonst noch über die Dingwörter sagen, z. B. über die Einteilung derselben, kann in der Volksschule ruhig wegbleiben. Es ist dies eben ein Wissen, das wir zum Können nicht gebrauchen.

Aus der **Rechtschreibung** bleibt für diese Stufe nur wenig übrig. Eingehend geübt müssen noch die Wörter mit ai, qu, y, v, x und ph werden; alles andere muß bis hierher gelernt sein, weil es in den stilistischen Arbeiten der Kinder gebraucht wird, und besonders seltene Wörter mit orthographischer Schwierigkeit finden in gelegentlichen Wiederholungen ihre Auffrischung und Befestigung. Die landläufigen **Fremdwörter** dagegen sollen und können zu Nachschriften keine Veranlassung

geben, weil es uns dazu an Zeit fehlt. Sie werden in dem angehängten **Fremdwörterbuche** gelesen und besprochen, in häuslichen Aufgaben geübt und im Schönschreibheft geschrieben. Niemals ist es Aufgabe der Volksschule, sie soweit zu behandeln, daß sie die Kinder **gebrauchen** können, wohl aber darf man sie, weil sie in Wort und Schrift noch häufig genug vorkommen und viele derselben weiter vorkommen werden, auch in der Volksschule nicht ganz übergehen. Warum soll man es dem Jünglinge oder dem Manne, der Jungfrau oder der Frau an der Aussprache oder an der gänzlichen Unkenntnis des Fremdwortes sofort anmerken, daß ihre Eltern sie nur eine Volksschule besuchen lassen konnten, zumal nicht viele Stunden dazu gehören, um ihnen eine Unannehmlichkeit zu ersparen. Es kommt bekanntlich ein ganz erheblicher Prozentsatz unserer Schüler in bessere Lebensstellungen, die es uns wenig Dank wissen würden, wenn wir sie nicht auch für diese nach Kräften ausgerüstet hätten. Daß wir es nicht so können wie eine gehobene Schule, liegt auf der Hand und braucht nicht erst auseinandergesetzt zu werden.

Da uns in den beiden letzten Schuljahren die Rechtschreibung nicht mehr viel Arbeit macht, es müßte denn von den Schülern sein, die unreif versetzt worden sind, so können wir fast unsere ganze Zeit und Kraft auf das **richtige Sprechen** verwenden. Übrig geblieben sind uns noch die **regierenden Eigenschaftswörter**, die **schwierigen Fälle** der Verhältniswörter mit dem dritten und vierten Falle, die Zeitwörter mit **schwankender Rektion**, die eingehendste Behandlung der **regierenden Verben** und einige Besonderheiten, z. B. in der Konjugation der Konjunktiv. Wenn nun dieser Stoff auf die ganze vorhandene Zeit richtig verteilt wird, dann bedeutet er trotz seiner Fülle dennoch keine Überlastung, dann können wir die Wiederholung gründlich pflegen und das Sprachgefühl soweit entwickeln, daß eine ganze Zahl unserer Schüler in der Anwendung der regierenden Wörter weder mündlich

noch schriftlich Fehler macht. Es wird ein erfreuliches Können erzielt, ein Resultat unseres deutschen Unterrichts, das uns Lehrern und den Kindern Freude und Ehre macht.

Auf die Art und Weise der Arbeit mit den Kindern hier näher einzugehen, kann ich mir ersparen, da sie in dem fünften Hefte klar zum Ausdruck kommt. Doch will ich noch näher auf die Kleinigkeiten eingehen, die ebenfalls zu behandeln sind. Da ist es zunächst die **Vervollständigung der Konjugation**. Ich habe es nicht für nötig befunden, zwischen Konjunktiv und Konditionalis besonders zu unterscheiden, habe mich vielmehr den Methodikern angeschlossen, die sich für die Verschmelzung der beiden Formen entscheiden. Für die Rechtschreibung ist es nämlich gleich, ob die betreffenden Formen zum Konjunktiv oder zum Konditionalis gehören, und für das richtige Sprechen hat diese Unterscheidung auch wenig Bedeutung, da das allgemeine Sprachgefühl soweit gebildet ist, daß ein genaues Klassifizieren dieser Formen des Zeitwortes nicht nötig erscheint. Wozu unter diesen Umständen aber ein neues Begriffswort an die Kinder heranzubringen! Das wäre meiner Meinung nach thöricht. Am liebsten hätte ich den Konjunktiv schon ganz fortgelassen; aber das ging nicht, weil sich dann die Kinder in der indirekten Rede solcher Zeitwörter bedienten, für die sie kein Verständniß haben.

Die Stammsilbe **ier** in den Zeitwörtern hat eine besondere Aufmerksamkeit erfahren, ebenso das Zeitwort **gratulieren**. Dies Wort wird sehr häufig, öfter als nötig ist, in den Mund genommen und — mit falschem Falle verbunden; darum gehörte ihm eine besondere Übung.

Es sind auch solche Satzgefüge berücksichtigt, in denen **der Nebensatz die Form des Hauptsatzes** hat; das ist der Zeichensetzung wegen geschehen.

Vorgeführt sind auch solche Beispiele, in denen das

Komma hinter einer vorweggenommenen Zeit- oder Ortsbestimmung steht.

Des Kommas wegen sind Sätze gegeben, in denen das **Subjekt oder das Objekt in einem Nebensätze** ausgedrückt ist. Jetzt wäre, wenn es der Lehrer für nötig hält, die Zeit gekommen, auch auf den Inhalt der anderen Nebensätze zu achten; doch kann dies gelegentlich geschehen, auch so, daß deswegen keine besondere Übung einzustellen ist.

Die falsche Anwendung der **Verneinung im Nebensätze** hat mich veranlaßt, dieselbe in einer entsprechenden Übung zu bekämpfen.

Geübt ist auch das **Komma zwischen kurzen Hauptsätzen**.

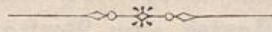
In der Volksschule den **Kunstsatz** (Periode) zu pflegen, kann nicht verlangt werden. Wohl aber darf man erwarten, daß der abweichenden Satzzeichen wegen auch diese Satzform zur Kenntnis der Schüler gebracht wird. Mehrere Beispiele werden dazu genügen, da ja auch schon im Leseunterrichte Gelegenheit genommen worden ist, auf diese Satzform hinzuweisen.

In Fußnoten habe ich Wörtergruppen gegeben, die teils das richtige Schreiben erzielen, teils aber dazu dienen sollen, daß der **Inhalt des Wortes** zum Verständnis gebracht wird.

Im Anhange sind **zwei amtliche Briefe** mit allem Zubehör gegeben, so daß die Kinder auch mit dieser Briefform bekannt gemacht werden.

Am Schlusse angelangt, danke ich meinen freundlichen Lesern für das Interesse an meiner Arbeit. Es ist eine ganze Wegstrecke, die wir an der Hand des „**Führers**“ zusammen zurückgelegt, und ein großes Gebiet, das wir eingehend betrachtet haben. Ich spreche nun die Hoffnung aus, daß sich der „**Führer**“ vorteilhaft präsentiert und manche neue Kunden erworben hat und daß er diesen ebenso zuverlässig und umsichtig erscheinen wird wie seinen alten Freunden. Ich darf diese Hoffnung aussprechen, weil er das Glück gehabt hat,

beim Antritt seiner Laufbahn mit Männern in Berührung zu kommen, die ihm nach sorgfältiger Beobachtung und strengster Prüfung die besten Zeugnisse ausgestellt oder sich seiner Führung durch das weite Gebiet anvertraut haben, und weil nicht anzunehmen ist, daß er nach der Feuerprobe lässig oder wohl gar unbrauchbar werden sollte. Er hat ja seine Eigenarten, die diesem oder jenem Reisenden vielleicht nicht gefallen mögen; nun, allen kann er's nicht recht machen, am allerwenigsten denen, die **die Grammatik als Grundlage zur Wanderung durch die deutsche Sprache** nicht für geeignet halten. Aber diejenigen Kollegen, die diese Grundlage naturgemäß und darum brauchbar finden, werden sich ihn zum „Führer“ wählen und ihn praktisch erproben. Hoffentlich sind dies ihrer recht viele und hoffentlich finden diese nach Jahresfrist auch soviel Zeit, um mir ihre Erfahrungen mit dem „Führer“ mitteilen zu können. Ich würde dafür sehr dankbar sein.



z,
is
fir
i;
z.
i;
z.
ch=
ro=

ts
ng
ge.

ll=

am
ng.
len

er=
ne.



GHP: 03 M19762



P
03

M
19 762