Lehrbuch der Erziehung und des Unterrichtes

Ohler, Aloys K.

Mainz, 1863

Drittes Hauptstück. Der Sprachunterricht.

urn:nbn:de:hbz:466:1-62615

Drittes Hauptstück.

Der Sprachunterricht.

Einleitung.

I. Wichtigkeit des Sprachunterrichtes. §. 229.

Von der Wichtigkeit eines gediegenen Sprachtunterrichtes wird sich Jeder leicht überzeugen, der folgende allgemein anerkannte Wahrheiten erwägt:

1. Die Sprache ist das Mittel des geistigen Verkehres unter den Menschen; denn durch dieselbe theilen sie sich gegenseitig ihre Gedanken und Empfindungen mit. Sie ist die Vermittlerin aller Bildung, das Band aller gesellschaftlichen Vereine, der Maßstab für die Stufe der Kultur, welche die Menschen erstiegen haben.

Das berechtigt uns zu dem Schlusse, daß immer und überall die ganze religiöse und materielle Bildung des Kindes von der sprachlichen Entwickelung desselben abhängt.

2. Besonders aber setzen in unserer Zeit die Kirche und die bürgerliche Gesellschaft bei allen ihren Mitgliedern die Fertigkeit im Gebrauche der Muttersprache in erhöhterem Grade voraus, und beide sind in ihren Einflüssen wesentlich gehemmt, wo diese mangelt.

Die jetzige Art zu predigen und zu katechisiren, die Anempfehlung und Verbreitung religiöser Zeitschriften und Bücher, die Stiftung so vieler kirchlichen Vereine müssen ihren wohlthätigen Zweck großentheils verfehlen, wenn bei der katholischen Bevölkerung, deren Mehrzahl nur die Volksschule besucht hat, nicht eine gewisse Fertigkeit in der Sprache vorhanden ist. — Und welchen Stand auch immer das Kind einmal im bürgerlichen Leben ergreifen mag: es muß gut lesen, richtig schreiben und sich gut ausdrücken können, wenn es in seinem Berufe fortkommen will.

3. Auch für das Gedeihen des gesammten Schulunterrichtes ist die sprachliche Ausbildung ein unerläßliches Erforderniß, da ohne sie die Schüler nicht befähigt sind, die übrigen Unterweisungen des Lehrers zu fassen, zu verstehen und zu behalten. Dieser Unterricht bildet demnach die Grundlage für alle Lehrfächer. Mit Recht beurtheilt man darum den Stand einer guten Schule je nach den Fortschritten der Kinder in diesem Gegenstande.

4. Wir fügen noch hinzu, daß eine nicht geringe Anzahl Kinder nachdem sie die Volksschule verlassen haben, in höhere Lehranstalten eintreten. Alle höhere Bildung stützt sich aber so wesentlich auf eine gediegene Sprachbildung von unten an, daß Denjenigen, welche in den Elementen derselben vernachlässigt worden sind, dies trotz aller wissenschaftlichen Studien durch das ganze Leben nachgeht.

Das genügt, um jeden Lehrer zu überzeugen, wie sehr in der Volksschule ganz besonders der Sprachunterricht von der Elementarklasse an eine gründliche und erfolgreiche Methode, Ernst und ausdauernden Fleiß erfordert. Verleiht die Religionslehre dem Gesammtunterrichte und dem Leben überhaupt eine höhere Weihe und ein höheres Licht, so ermöglicht der gediegene Unterricht in der Sprache die für Kirche und Staat nothwendige Bildung und bedingt insbesondere das tiefere Verständniß der übrigen Lehrgegenstände.

§. 230.

II. Ziel des Sprachunterrichtes.

Durch den Sprachunterricht müssen die Schüler der Volksschule so weit gebracht werden, daß sie Das, was sie sprechen hören, richtig auffassen, Geschriebenes und Gedrucktes in deutscher und lateinischer Schrift fertig und mit Verständniß lesen, ferner, daß sie die Gedanken Anderer, welche sie gehört oder gelesen haben, sowie ihre eigenen Gedanken sinn- und sprachrichtig, mündlich und schriftlich, mit Fertigkeit darstellen können.

Diese Anforderung ginge übrigens sicher zu weit, wenn man dabei nicht eine Einschränkung machte. Es kann nämlich dies Alles nur in dem Umfange verlangt werden, als der sprachliche Stoff der geistigen Fähigkeit und dem Anschauungskreise der Kinder entspricht, überhaupt aber zur Grundlage für jede weitergehende Bildung und zur Betheiligung am späteren kirchlichen und bürgerlichen Leben nothwendig erscheint.

Danach ist das Ziel des Sprachunterrichtes ein doppeltes:

1) Das Sprachverständniß, d. h. der Schüler muß befähigt werden, daß er in der Beschränkung, welche

wir oben angegeben haben, Alles, was er sprechen hört oder was er liest, richtig versteht.

2) Die Sprachfertigkeit, d. h. der Schüler muß auch dahin gebracht werden, daß er sich über Alles, was er gehört, gelesen und selbst gedacht hat, mit Geläufigkeit mündlich und schriftlich sprachrichtig auszudrücken vermag. Dabei setzt immer das Sprachverständniß die Sprachfertigkeit voraus, und umgekehrt; denn Alles, was man nicht versteht, kann man auch nicht richtig ausdrücken, und was man nicht richtig ausdrückt, das hat man großentheils nicht vollständig verstanden.

III. Mittel zur Erreichung des Zieles beim Sprachunterrichte. §. 231.

Nach dem angegebenen Ziele sind hier zwei Fragen zu beantworten, nämlich: Wodurch führt man das Kind in das Sprachverständniß ein, und wodurch bringt man es zur Sprachfertigkeit?

1) Die Beantwortung der ersten Frage bietet keine Schwierigkeit.

a) Alle Sachkundigen sind darin einverstanden, daß im Allgemeinen das Mittel zur Einführung des Kindes in das Sprachverständniß die stetige Gewöhnung desselben ist, Alles zu verstehen, was ihm die Sprache, sei es im lebendigen Worte, sei es durch die Schrift, bietet, sowie auch Das, was es selbst spricht und schreibt. Dieser Grundsatz muß consequent durchgeführt werden nicht nur im Sprach-, sondern im gesammten Schulunterrichte.

Darum ist die Behandlung von Gegenständen, welche dem Kinde noch zu hoch sind oder zu fern liegen oder es gar nicht ansprechen, stets auch ein Nachtheil für seine sprachliche Ausbildung, sowie umgekehrt Alles, was es geistig durchdringen kann, wovon es sich angezogen fühlt, und worüber es sich vielseitig auszusprechen vermag, es auch immer im sprachlichen Ausdrucke fortbildet.

b) Im Besonderen aber bleibt das Hauptmittel und der Maßstab, woran man erkennt, wie weit das Kind im Verständnisse seiner Muttersprache vorangeschritten ist, das logische Lesen, welches wiederum das mechanische oder fertige Lesen voraussetzt.

2) Schwieriger ist die Beantwortung der zweiten Frage, weil hier die Ansichten weit auseinandergehen.

Wenn man früher die Kenntniß der grammatischen Regeln und die Uebung derselben in und durch abgerissene Beispiele als das einzige

und höchste Mittel ansah zur Ausbildung des Kindes im Gebrauche seiner Muttersprache, so mußten die nähere Erwägung der Sache und noch mehr der ungenügende Erfolg die Ueberzeugung feststellen, daß diese Ansicht durchaus unrichtig ist. Erinnert man sich dazu noch, wie damals durch die ausschließlich entwickelnde Methode das Kind sogar in den Sprachbau, die Sprachformen und ein bestimmtes wissenschaftlich geordnetes Regelsystem denkend eindringen und darüber aburtheilen sollte, wodurch der ganze Unterricht mehr zu einer populären Logik wurde: so wird man zugeben müssen, daß Nichts unpraktischer und unnatürlicher sein konnte, als ein solches Verfahren. Man verwechselte dabei die Volksschule mit den gelehrten Schulen, die Muttersprache mit den fremden Sprachen. Es handelt sich aber hier durchaus nicht um wissenschaftliche Studien und philosophische Forschungen und eben so wenig um die Erlernung einer unbekannten fremden Sprache, sondern blos um die Vervollkommnung der Muttersprache, welche das Kind längst schon spricht. Bei dem wissenschaftlichen Sprachunterrichte muß allerdings die Grammatik oben anstehen, weil in diesem Falle vom Abstrakten zum Conkreten übergegangen werden muß und vorzüglich, weil bei der Erlernung fremder Sprachen im Anfange alles Sprachgefühl fehlt. Dieses ist dagegen im Kinde bezüglich seiner Muttersprache vorhanden, und darnach weiß es in der Hauptsache wohl zu unterscheiden, ob richtig oder fehlerhaft gesprochen wird, wenn es sich auch nicht Rechenschaft über die Gründe zu geben vermag, warum das Eine richtig, das Andere falsch ist.

Allerdings ist dieser Sinn im Kinde mehr für den Dialekt, als für das Hochdeutsche ausgebildet. Ob deßwegen der Dialekt anfänglich allein in Anwendung kommen, und allmählig erst das Hochdeutsche angebahnt werden solle, das ist eine Frage, welche noch erörtert wird. Jedenfalls kommt es dabei darauf an, wieweit der Dialekt in einer Gegend vom Hochdeutschen abweicht und mit welcher Gewandtheit man denselben zur Einführung in das Hochdeutsche zu benützen versteht. Dem mag übrigens sein, wie ihm wolle, soviel steht fest, daß dieser Sinn bezüglich der Muttersprache, auch wenn er nur für den Dialekt vorhanden ist, das Kind viel sicherer führt, als die bloße Kenntniß grammatischer Regeln.

a) Um das Kind zur Sprachfertigkeit zu bringen, ist im Allgemeinen die Ausbildung des Sprachgefühles in demselben das vorzüglichste Mittel.

Diese Ausbildung geschieht im Gesammtunterrichte durch den lebendigen sprachlichen Verkehr des Lehrers mit seinen Schülern, in welchem derselbe selbst

stets musterhaft sprechen, die Schüler aber nachahmen und auch sich frei, aber richtig aussprechen lassen muß.

b) Insbesondere ist das Hauptmittel und der Maßstab, woran man erkennt, in wieweit die Sprachfertigkeit errungen ist, das sprach- und gedankenrichtige Schreiben, welches ein stetiges Nachbilden guter Musterstücke verlangt, das Schönschreiben und die Orthographie aber als Unterlage voraussetzt.

So dreht sich der Sprachunterricht, wenn er das Sprachverständniß und durch Ausbildung des Sprachgefühles die Sprachfertigkeit erzielen soll, hauptsächlich um das fertige und logische Lesen, und um die Stylistik nebst dem Schönschreiben und der Orthographie.

Damit wollen wir aber die Lehre der nothwendigen grammatischen Regeln durchaus nicht aus der Volksschule ausschließen. Die Grammatik soll nur nicht so behandelt werden, als sei sie der Zweck oder auch nur das einzige Mittel zur Erzielung des sprachlichen Zweckes. Sie hat insofern in der Volksschule ihre Berechtigung, weil sie ein Mittel ist:

a) um der Stylleehre, der Orthographie, dem Lesen und der Lehre von der Interpunktion eine sichere, vernunftgemäße Grundlage zu geben und somit das Sprachgefühl zu unterstützen;

b) um zum allseitigsten Verständnisse eines ganzen Lesestückes hinzuführen;

c) um die Denkkraft am Erkennen der Sprachgesetze zu üben, das Verlangen des Kindes, die wiederkehrenden Erscheinungen unter Gesetz und Regel zu bringen, zu befriedigen, und es dadurch zu befähigen, sich auch mit Bewußtsein und Sicherheit seiner Muttersprache zu bedienen.

Die Grammatik muß daher im Dienste des Lesens und Schreibens stehen. Alles, was darüber hinausgeht, bleibt ausgeschlossen, weil möglichste Beschränkung des umfangreichen grammatischen Stoffes erstrebt und jede Kleinigkeitskrämerei sorgfältig vermieden werden soll.

Nachdem wir so die Mittel kennen gelernt haben, durch welche man die Kinder zum Sprachverständniß und zur Sprachfertigkeit führen kann, müssen wir näher darauf eingehen, woran und wie im Allgemeinen die sprachlichen Uebungen vorgenommen werden sollen, um alsdann von den verschiedenen Zweigen des Sprachunterrichtes

im Besonderen zu reden. Danach zerfällt die ganze Abhandlung in folgende Abschnitte:

Der erste Abschnitt handelt vom Stoffe und der Form des Sprachunterrichtes im Allgemeinen;

der zweite Abschnitt vom speciellen Sprachunterrichte oder von den Zweigen desselben im Besonderen.

Daran reiht sich als dritter Abschnitt der Lehrgang des Sprachunterrichtes nebst einer Anleitung zu der praktischen Behandlung desselben.

Erster Abschnitt.

Der Stoff und die Form des Sprachunterrichtes im Allgemeinen.

§. 232. **Vorbemerkung.**

Damit uns nicht der Vorwurf treffe, als wiederholten wir uns in einer und derselben Sache, bemerken wir zum Voraus, daß bei den verschiedenen Zweigen des Sprachunterrichtes auch vom Stoffe und der Form im Einzelnen die Rede sein wird. Hier soll nur der besseren Uebersicht wegen das Allgemeine angedeutet werden, ohne welches man die Behandlung des Einzelnen nicht vollständig erfassen könnte.

§. 233. **A. Der Stoff des Sprachunterrichtes im Allgemeinen.**

1) Alles, was vom Lehrer überhaupt gelehrt, beschrieben, vorgetragen und erzählt worden ist, insofern es klar verstanden, gut repetirt und in richtiger Form gegeben wurde, kann Stoff für den Sprachunterricht abgeben.

Damit wollen wir nicht sagen, als solle man bei den übrigen Lehrfächern den sprachlichen Zweck so vorwiegend im Auge haben, daß der Gesammtunterricht zum Sprachunterrichte werde. Vielmehr wird jeder Gegenstand sein eigenes, selbstständiges Ziel haben müssen. Dagegen soll auch außer den besonderen Sprachstunden mittelbar Alles, was in der Schule gelehrt wird, insoweit stets das Kind in der Sprache fortbilden, als man dabei auf Verständniß und richtigen Ausdruck dringt und den so gewonnenen und verarbeiteten Stoff und die errungene Fertigkeit beim schriftlichen Gedankenausdrucke benützen kann.

2) Insbesondere bilden in der Elementarklasse die im Anschauungsunterrichte angeschauten, richtig und allseitig aufgefaßten und besprochenen Dinge das Material für den ersten Sprachunterricht.

Im zweiten Hauptstücke haben wir daher mit Nachdruck darauf gedrungen, daß im Anschauungsunterrichte Alles in einer gewissen natürlichen Ordnung und

in richtigem Ausdrucke festgestellt werden müsse. Daran werden alsdann die ersten Schreib- und Leseübungen geknüpft.

3) Vorzugsweise bildet aber durch alle Klassen das Lesebuch die Grundlage und den Mittelpunkt für den gesammten Sprachunterricht. Nur wo dieses gut benützt wird, kann derselbe den gewünschten Erfolg haben. Daraus geht hervor, von welcher Bedeutung ein gutes und zweckmäßiges Lesebuch für die Volksschule ist. Deßhalb kann die Wahl desselben keineswegs gleichgültig sein.

Die Zahl der einschlagenden Schriften über Inhalt und Einrichtung der Lesebücher für die Volksschule ist Legion. Durchschnittlich tritt es hervor, daß man sich jetzt mehr und mehr von jener äußerlichen Moralität und einseitigen Verstandesbildung, welche durch Rochow's und namentlich Campe's Vorgang begünstigt wurden, so wie von der Ansicht, daß das Lesebuch eine Realencyclopädie sein müsse, entfernt hat. Man sieht in neuerer Zeit mehr auf tiefere Gemüthsbildung, und die meisten gegenwärtig erscheinenden Lesebücher haben deßhalb mit Recht eine entschieden confessionelle Färbung. Darauf aber, daß das Buch selbst Mittelpunkt des gesammten Sprachunterrichtes sein soll, ist von den Verfassern durchschnittlich wenig Rücksicht genommen worden.

Zum Zwecke eines richtigen Urtheiles bei etwaiger Auswahl oder Abfassung eines Lesebuches wollen wir auf folgende Anforderungen an die Fibel, das Lesebuch für die Mittel- und für die Oberklasse aufmerksam machen.

a) Die Fibel. §. 234.

(Einrichtung derselben.)

1) Das Kind soll in der Fibel das elementarische Lesen lernen und bis zur ersten Lesefertigkeit üben; ebenso das elementarische Schreiben. Das ist der erste und vorzügliche Zweck des Büchleins. Er muß daher vor Allem berücksichtigt sein. Damit aber derselbe auf eine einfache, leichte und natürliche Weise erreicht werden könne, muß der Stoff Dem entsprechend ausgewählt und angeordnet sein.

2) Das Kind soll auch nichts Unrichtiges lernen. Darum darf in dem Büchlein kein Verstoß gegen die Sprache vorkommen, vielmehr müssen schon auf dieser Stufe der Ausdruck, wie die äußere Form correct sein. Insbesondere soll von vornherein auf Orthographie strenge Rücksicht genommen werden, also dem Kinde nie ein falsches Wortbild vorkommen, z. B. Dingwörter mit kleinen Anfangsbuchstaben u. s. w. Von gleicher Wichtigkeit ist es, daß in der Orthographie schon völlige Gleichförmigkeit mit dem Lesebuche der Mittel- und Oberklasse herrsche.

3) Nicht minder soll das Kind von Anfang an vor dem sinnlosen Lesen bewahrt bleiben; darum dürfen nicht lauter bedeutungslose Silben in dem Büchlein vorkommen. Es muß vielmehr frühzeitig dem Kinde einsilbige Wörter und einfache Sätzchen bieten, die für dasselbe wirklichen Inhalt haben. Auch dürfen kleine Lesestückchen nicht fehlen, welche schon ein Gedankenganzes bilden.

4) Es ist ferner in dem Kinde auch die Leselust zu erwecken, durch welche es leicht und gern die für seine schwachen Kräfte nicht geringen Schwierigkeiten

besiegt. Darum hat der Stoff der Anschauungs- und Denkweise der Kinder zu entsprechen, ihr Herz anzuregen und sie zu erfreuen. — Ein weiteres sehr empfehlenswerthes Mittel zu diesem Zwecke sind neben den Wörtern, Sätzchen und Lesestückchen hier und da, aber nicht zu häufig, brauchbare Abbildungen. Ganz aus demselben Grunde sind Denkverschen und kleine Lieder, welche auch gesungen werden können, recht passend.

5) Die grammatischen und orthographischen Uebungen, welche mit den Schülern dieser Klasse gelegentlich vorgenommen werden sollen, müssen bei der Auswahl und Anordnung des Stoffes gleichfalls berücksichtigt sein.

Bemerken wollen wir noch, daß wir bezüglich des Umfanges des Stoffes jeder extremen Richtung, wie überall, so auch hier entgegen sind. Nur nicht zu viel Lesestoff, aber auch nicht so wenig, daß die Uebungen nicht ausreichend stattfinden können.

§. 235. b) Das Lesebuch der Mittelklasse[1]).

(Einrichtung desselben.)

Das Hauptgewicht beim Sprachunterrichte in der Mittelklasse muß auf die Nachahmung und allmählige Aneignung eines zwar einfachen, aber in jeder Beziehung correcten Styles gelegt werden. Demnach muß das Lesebuch zuerst allen Anforderungen, welche zu diesem Zwecke zu stellen sind, entsprechen. Von gleicher Berechtigung erscheint daneben allerdings auch noch das fertige und logische Lesen. Auf dasselbe ist jedenfalls derselbe Werth zu legen, wie auf den Styl. Eignet sich aber das Lesebuch für den Unterricht in der Stylistik, so ist es auch vollkommen brauchbar für die betreffenden Leseübungen; denn Alles, was das Kind der Mittelklasse schriftlich wiedergeben oder nachbilden kann, vermag es auch unter der Leitung des Lehrers fertig, mit Betonung und Ausdruck zu lesen.

Jedes Lesestück muß daher vor Allem für das Kind ein Musterbild zur Vervollkommnung seiner Sprachfertigkeit und seines Sprachverständnisses sein. Das ist der Hauptzweck des Buches.

Daraus ergeben sich nun folgende spezielle Anforderungen;

1) In Bezug auf Grammatik, Orthographie und den Styl sollen die Lesestücke durchaus an Richtigkeit, Reinheit und Klarheit der Sprache gewöhnen; regelrechter, möglichst einfacher und vollständiger Satzbau, natürliche Wortfolge, volle Biegungsendungen, kurz, eine solche Sprache, daß der Unterricht in der Grammatik, der Orthographie und der Stylistik mit ihr gleichen Schritt halten kann, sind ein unerläßliches Erforderniß.

2) In Bezug auf die Darstellung müssen die Lesestücke einwirken

a) auf die Phantasie. Es muß daher auf volle Klarheit der einzelnen Theile und auf Fixirung jedes Momentes in Natur und Leben so Rücksicht genommen sein, daß das ganze Lesestück dem Kinde wie ein treu gezeichnetes Bild vor die Seele tritt. Denn das wahre Leben des Kindes ist Anschauung; diese muß gewöhnt werden, überall um sich her ein schönes Ganze zu finden. In demselben Maße aber, wie überall klare und lebendige Phantasie hervortreten soll, muß alles Phantastische fern bleiben. Denn nur Wahrheit gibt Klarheit.

b) Auf das Gemüth. Es soll durch die Lektüre unter Leitung des Lehrers in den Kindern ein so unmittelbares Gefühl entstehen, daß es sich sofort

---

1) Siehe die sehr beachtenswerthe Vorrede zu Heinrich Bone's „Deutsches Lesebuch für höhere Lehranstalten." Erster Theil. 16. Aufl. Köln 1859.

zur Gesinnung gestalten will. Denn bei ihnen muß die Unmittelbarkeit des Gefühls die Stelle des Charakters und der bewußten Gesinnung vertreten. Man mag dem Schüler z. B. von Fleiß noch soviel vorsprechen, wenn man ihn nicht durch die Anschauung der Vorzüge und moralischen Schönheit des Fleißes dahin bringt, daß sein Gefühl gleichsam davon bewältigt wird, so hilft es wenig. Die Lesestücke müssen deßwegen in dieser Hinsicht durchaus nur edlen Stoff enthalten, aber nicht damit rhetorisiren und renommiren, sondern ihn nur als reine, allein gültige Natur vorführen.

3) In Bezug auf den Inhalt ist der Stoff vorzugsweise in Rücksicht auf die beiden zuletzt genannten Gesichtspunkte auszuwählen. Keineswegs darf man dabei einzig auf die Bereicherung der positiven Kenntnisse als solcher oder zunächst auf die Schärfung des Verstandes oder allzuviel auf das Moralisiren ausgehen wollen. Freude an jeglicher Wahrheit und klare, heitere Betrachtung der Natur sind die besten Zeichen einer schönen, tief sittlichen Seele. Daher werden auch diejenigen Darstellungen immer sittlich einwirken, welche die Wahrheit mit unbefangener Objektivität und das Edle als frische, reine Natur vorhalten. — Ist so der Stoff unmittelbar aus der Natur und dem Leben hergenommen, dann bereichert er dennoch die Kenntnisse des Kindes und veredelt dessen Herz, und dies um so nachhaltiger, als die Absicht nicht so schroff und aufdringlich hervortritt.

4) In Bezug auf die Anordnung des Stoffes dürfen die Lesestücke nicht nach den verschiedenen Fächern aneinander gereiht werden, so daß die eine Abtheilung nur religiöse, die andere nur naturgeschichtliche, die folgende nur geschichtliche u. s. w. Gegenstände enthält. Das heißt einen Nebenzweck zum Hauptzwecke machen und dadurch die Hauptsache verkehren. Auch wünschen wir das Buch nicht geordnet nach dem Gange des grammatischen, orthographischen und stylistischen Unterrichtes, der sich an dasselbe anschließen soll. Den Ausschlag für die Aufeinanderfolge der Lesestücke gibt vielmehr einzig das Lesen. Diejenigen also, welche die wenigste Schwierigkeit für das fertige und logische Lesen bieten und dabei die Leselust erregen, kommen zuerst, und die folgenden reihen sich je nach der größeren Schwierigkeit für diese Uebung an. Dabei darf aber auch das erste Stück schon nicht bloße Wörter und abgerissene Sätze enthalten, sondern es muß ein Redeganzes sein. Dem Lehrer liegt es alsdann ob, sich mit dem ganzen Buche so vertraut zu machen, daß er hier und dort Stücke auszuwählen im Stande ist, wie er sie für seinen jedesmaligen grammatischen, orthographischen und stylistischen Unterricht braucht. Und weil auch Manches vorkommt, was er für den Unterricht in der Religion, Geographie, Naturgeschichte benützen kann, so wird ein zweites Inhaltsverzeichniß alle diese Gegenstände zusammenstellen mit Hinweisung auf die Seitenzahl, wo sie vorkommen.

5) In Bezug auf den Umfang ist es von der größten Wichtigkeit, daß weder die einzelnen Lesestücke, noch das ganze Buch zu umfangreich seien. Nur wenn das Kind vollkommen Herr werden kann über die Theile und das Ganze, wird es befähigt zum freien und musterhaften Wiedergeben und Nachbilden. Darum ganz besonders in dieser Schule nur kein dickes Buch und darin breite weitschweifige Ausführungen.

6) In Bezug auf die Form der Darstellung ist es nothwendig, daß mit kleinen Beschreibungen, Scenen und Bildern, mit Anekdoten und Fabeln, mit Erzählungen, auch eingeflochtenen Vergleichungen abgewechselt wird. Alle diese Formen sind dem Kinde nichts Fremdes; es findet und gebraucht sie Tag für Tag im Leben. Fremder ist ihm schon die Briefform. Soll sie in der Mittelklasse vorkommen, so muß sie viel mehr beschränkt werden, als dies gewöhnlich der Fall ist.

Hohen Werth legen wir dagegen bei dieser Altersstufe auf eine Anzahl geeigneter poetischer Lesestücke. Die Natur des Kindes ist ja vorzugsweise eine poetische. Man beobachte es nur bei seinen Spielen; man sehe, wie es die Thier- und Pflanzenwelt anschaut, wie es noch nicht recht im Stande ist, die Prosa der menschlichen Lebensverhältnisse zu fassen, wie es den Liedchen, Mährchen und Fabeln lauscht, und man wird das poetische Element eines solchen Lesebuches geradezu als ein nothwendiges erkennen. Dazu kommt, daß das Kind seine Sprache erst recht schätzen lernt und zur eigenen Vervollkommnung in derselben sich angetrieben fühlt, wenn es den Eindruck wahrnimmt, den dieselbe auf Jeden alsdann macht, wenn sich mit der Schönheit des Inhaltes die Schönheit der Form verschwistert.

Uebrigens warnen wir auch hier wieder vor jedem Uebermaße und jeder Uebertreibung.

§. 236. c) Das Lesebuch für die Oberklasse.

(Einrichtung desselben.)

Auch dieses Lesebuch soll Grundlage und Mittelpunkt alles Sprachunterrichtes sein und zwar mit allmählig erweitertem Inhalte und erweiterter Form. Darum muß auch an dieses vor Allem die Anforderung gestellt werden, daß es in sprachlicher Beziehung ein vollkommenes Musterbuch sei. Daran reiht sich eine zweite ebenso wichtige Forderung. Das Kind soll jetzt soweit sprachlich gebildet sein, daß es wenigstens die Hauptschwierigkeiten überwunden hat. Allerdings ist es noch in allen Zweigen des Sprachunterrichtes tüchtig zu üben, zu vervollkommnen und fortzubilden, aber zugleich soll es doch jetzt durch und an der Sprache die erforderliche Bildung für das Leben erhalten. Darum soll dieses Lesebuch auch ein Familienbuch, ein Buch für das ganze Leben sein.

Bei Beurtheilung desselben ist daher von zwei Gesichtspunkten auszugehen:

1) daß es in vollem Sinne des Wortes Schul- und vor Allem Sprachbuch;

2) aber auch das Bildungsbuch für das gesammte Leben des Menschen sei.

Der Stoff eines Lesebuches für die Oberklassen katholischer Volksschulen muß also immer auch einen bildenden, bleibenden Werth haben. Darum kommt es dabei an auf[1]):

1. das sprachliche Element.

Dieses Buch soll vor Allem sprachliche Musterstücke enthalten nach Inhalt und Form. Sie können Gemälde aus dem Natur- und Völkerleben oder Scenen aus der Kirchen- und Weltgeschichte, auch der Geographie sein.

Eine solche Einrichtung nützt mehr, als wenn man alle Wissensgebiete materiell erschöpft und systemgerecht aufschichtet. Nur drei Bilder sachlich nach allen Richtungen behandelt, haben mehr Werth für die sprachliche Ausbildung, als gelehrte encyclopädische Abhandlungen. Kinder verlangen Sachen, nicht bloße Worte. Man gebe vor Allem dem Leseunterrichte behufs der sprachlichen Bildung einen vortrefflichen, behaltenswerthen Inhalt. Darum dürfen die Lese-

---

1) Das Nachfolgende ist einem vortrefflichen Aufsatze aus dem Trierer Schulfreund Band X. S. 156 ff. entnommen; „Ideen über die Einrichtung des Schullesebuches für die Oberklasse katholischer Volksschulen."

stücke nicht von einem, wenn auch noch so vorzüglichen Schulmanne, selbst verfaßt, sondern sie müssen eine Sammlung der besten Erzeugnisse unserer Literatur sein, die für das Kind in jeder Beziehung classisch sind. Dabei darf man aber selbstverständlich nicht die Elementarschule vergessen; es dürfen keine Stylübungen und Lesestücke vorkommen, welche die Grenze der Volksschule und die Bedürfnisse im Allgemeinen überschreiten.

2. Das confessionelle Element.

Die katholische Schule, stets im Bunde mit der Kirche, hat auch katholisches Leben zu erwecken, und zu diesem Zwecke muß das Lesebuch in der Volksschule mitwirken. Außerdem ist es ja gerade die katholische Kirche, welche alle wahre Bildung hervorgerufen hat und stets befördert. Darum liegt in Allem, was sie hervorgebracht, zugleich etwas Veredelndes und Bildendes für das Kind.

Dagegen sei ein Lesebuch keine Dogmatik, Moral, Liturgik oder Kirchengeschichte. Soll es auch von katholischem Geiste durchweht sein, soll es auch auf dem Boden der katholischen Dogmen stehen; so darf es aber keineswegs ein Religions- und Erbauungsbuch werden. Jedoch sind Bilder von heiligen Orten, Zeiten und Festen, insbesondere aber Charakterbilder aus der Kirchengeschichte, wenn sie ästhetisch abgerundet sind und eine gemüthliche Form haben, wohl an ihrem Orte. Sie können und sollen die Glanzpunkte des ganzen Buches bilden. Der Schüler soll darin die Glorie seiner Kirche schauen, bewundern und über Alles hochschätzen. Jede Ueberladung, jede schroffe Controverse ist daher auch gerade hier ein Schaden.

3. Das gemüthbildende Element.

Ein Lesebuch, welches nicht das Gemüth des Kindes veredelt und bildet, ist ein mangelhaftes, wo nicht ein schlechtes. Dahin gehören diejenigen Lesebücher der Oberklasse, welche statt Sachen nur Namen, statt Dinge nur Zahlen, statt Thatsachen nur deren Formen, statt eines correcten Inhaltes und anschaubarer Verhältnisse nur ein Gerippe, ein steifes Wortverzeichniß, einen todten Auszug aus den verschiedenen Wissensgebieten liefern. Sie wollen Vieles und Vielerlei geben und geben, im Grunde genommen, Nichts.

Was in einem Lesebuche vorkommt, muß stets mit dem gleichen Interesse, mit der nämlichen Lust und Freude gelesen werden, wenn es auch zehn- und zwanzigmal gelesen wird; ja, es muß um so mehr ansprechen, je tiefer und allseitiger man in die Form und den Inhalt eindringt.

4. Das poetische Element.

Es ist bereits gesagt, daß poetische Stücke im Lesebuche nicht fehlen dürfen; denn es liegt ein reges Interesse für die natürliche und ungekünstelte Poesie in der Jugend, und darum wirkt sie so vortheilhaft auf die ästhetische und Gemüthsbildung derselben ein. Aber dergleichen poetische Stücke dürfen nicht im Uebermaße vorkommen und auch nicht abstrakte Lehren, bloße Moral oder Tändeleien enthalten. Sie sollen vielmehr hinweisen in das Staats- und Volksleben, in das Bereich der Welt- und Kirchengeschichte, des Natur- und Menschenlebens. Auch die Poesie muß von der Alltäglichkeit und Armseligkeit entfernen, aber so, daß Inhalt und Form dem Kinde entsprechen.

5. Das nationale Element.

Das Lesebuch muß endlich auch ein deutsches, ein nationales sein. Der Mensch wird Alles, was er ist, durch die Erziehung. Aus diesem Grunde fordern wir auch, daß besonders das Lesebuch für die Oberklasse das nationale

Element betone. Allerdings hat die Schule Nichts mit der Politik zu schaffen; aber sie kann und soll die Liebe zum Vaterlande wecken, den Sinn für Das, was dasselbe gethan, unternommen, erzeugt und ausgeführt hat. Die deutsche Geschichte gehört auch dem deutschen Volke; das Lesebuch biete ihm daher ergreifende Scenen aus derselben.

Was endlich die Anordnung des Stoffes und das Inhaltsverzeichniß betrifft, so gilt hier das Nämliche, was wir bereits beim Lesebuche der Mittelschule bemerkt haben.

Soviel über den Stoff des Sprachunterrichtes. So wichtig er ist, so ist doch die Behandlung desselben von Seiten des Lehrers noch viel wichtiger.

B. Die Form oder die Methode des Sprachunterrichtes im Allgemeinen.

§. 237. a) Der formell grammatische, logisch grammatische und analytische Sprachunterricht.

Um in das Verständniß der Methode einzuführen, nach welcher wir den gesammten Sprachunterricht behandelt wissen wollen, ist es nothwendig, zuerst einen Rückblick zu thun in die verschiedenen bisherigen Verfahrungsweisen bei diesem Gegenstande. Von ihnen heben wir nur drei als die gebräuchlichsten hervor: die formell grammatische, die logisch grammatische und die analytische. Erstere ist die älteste; in neuerer Zeit wandte man sich mit besonderer Vorliebe der zweiten zu, und in neuester Zeit tritt die letztere mit Entschiedenheit in den Vordergrund.

Die älteste Methode oder der formell-grammatische Sprachunterricht hat es mehr mit der Betrachtung der äußeren Formen der Sprache, den Formen des Ausdruckes zu thun und läßt sie erkennen und üben, um richtig und hochdeutsch sprechen und schreiben zu lehren; der logisch-grammatische dagegen betrachtet vorzugsweise die inneren, logischen Verhältnisse, um als ersten und nächsten Zweck in das Verständniß der Sprache einzuführen und hierauf den richtigen mündlichen und schriftlichen Gebrauch derselben zu stützen.

Die alte Grammatik geht also von der Betrachtung der Form auf die des Inhaltes; die neuere umgekehrt von der Betrachtung des Inhaltes auf die der Form.

Bei diesen entgegengesetzten Richtungen ist eine Vereinigung derselben oder ein Mittelweg nicht möglich.

Anders stellt sich das Verhältniß des logisch-grammatischen Sprachunterrichtes zu dem modernen oder analytischen heraus. Beide suchen das Verständniß der Schriftsprache als ersten und obersten

Zweck zu erreichen; jener, indem er einen nach den Lehren der Grammatik geordneten, mit Beispielen und Uebungen versehenen selbstständigen Lehrgang zu Grunde legt; dieser, indem er ausgewählte Literatur- oder Musterstücke als Unterlagen benützt zu logischen Zergliederungen, grammatischen Belehrungen und den verschiedenartigsten stylistischen Darstellungen 2c. 2c. Das Ziel ist also dasselbe; die Mittel zu seiner Erreichung dagegen sind verschieden.

Welche Stellung bei der analytischen Methode die Grammatik einzunehmen habe, insbesondere wie sie richtig anzuwenden sei, um zum zusammenhängenden schriftlichen Gedankenausdrucke zu befähigen, ist eine Frage, welche großentheils die jetzige methodische Bewegung in diesem Unterrichtszweige hervorgerufen hat.

Ihre Aufgabe ist vollends eine unklare und unbestimmte geworden dadurch, daß man den Darbietungen des Lesestückes einen bestimmten Einfluß auf die Ordnung der grammatischen Belehrung gestattete und diese ganz gelegentlich, bruchstückweise und abgerissen ohne irgend einen sachlichen Zusammenhang nur da zuließ, wo sie gerade behülflich war für das Sprachverständniß und die Sprachfertigkeit.

Wegen dieser mangelhaften, zerstreuten und planlosen grammatischen Belehrungen ist der moderne Sprachunterricht auch von erfahrenen Schulmännern entschieden verworfen oder doch scharf getadelt worden.

Eben so wird es dem logisch-grammatischen Sprachunterrichte zum Vorwurfe gemacht, daß er nicht genug in den lebendigen Verkehr der Sprache versetze, zu viel Grammatik treibe, sich zu hoch versteige, indem er den Schüler anleite, die innere Thätigkeit seines Geistes zu beobachten, nachzudenken über die eigenen Gedanken und den Ausdruck derselben und wie dieser nach sicheren Gesetzen zu Stande komme 2c. 2c. — dies Alles in einer Weise, daß nur eine geübte Denkkraft diesem unfaßlichen Unterrichte zu folgen vermöge. Wie hat man sich in den Schulen doch mit der Lehre von den Verhältnissen nach ihren äußeren und inneren Beziehungen abgeplagt, und war der Erfolg proportional den Bemühungen?

Ein solcher Unterricht führt den unvermeidlichen Nachtheil mit sich, daß er den Kindern zu viele Definitionen gibt, die sie nicht verstehen, und ihnen Regeln anlehrt, die ohne jede praktische Bedeutung für sie sind. —

Hört hingegen jede Systematik in der deutschen Sprache auf, wie dieses nach dem analytischen Unterrichte der Fall ist, so entbehrt ein solcher von vorn herein jedes inneren Zusammenhanges, und ein stetig fortschreitender Gang, wie einen solchen die Volksschulen nöthig haben, kann nicht beobachtet werden.

Wir schlagen daher sicher den rechten Weg ein, wenn wir die richtigen Momente der logisch grammatischen und der analytischen Methode mit einander verbinden. Dadurch bleiben wir bewahrt vor der Einseitigkeit, wie sie in der ersteren liegt, sowie vor der Planlosigkeit der letzteren.

b) Die Verbindung des analytischen und logisch grammatischen Sprachunterrichtes als die richtige Methode. §. 238.

Uebereinstimmend mit der analytischen Methode lehren wir die Sprache nicht an gemachten Beispielen, nicht im abgerissenen Organe, sondern im lebendigen Ganzen. Es ist kein Zweifel, daß

dieses das Richtige sein muß. Denn sowie nur im Satze die Funktion der Wortarten begriffen und die Bedeutung des Wortes und seiner Biegungsformen anschaulich wird, so kann auch der Satz selber erst in der Rede seine Bedeutung erhalten und verstanden werden. Die Entwickelung der Sprachgesetze muß sich also an die lebendige Sprache fügen und der Unterricht ans Lesebuch anschließen. Von diesem forderten wir daher auch, daß es an Reinheit und Klarheit der Sprache gewöhne und seinem Inhalte nach belehrend, wahr und schön sei.

Uebereinstimmend mit der logisch grammatischen Methode legen wir diesem unserem analytischen Verfahren einen bestimmten, vollständigen Lehrplan zu Grunde. Zwar dürfen in dem Lesebuche die Musterstücke nicht vom nackten Satze an ordnungsmäßig einem Lehrgange angepaßt sein; denn eine solche Anordnung würde dem Buche Natur und Wesen nehmen; es wäre ein Sprach-, kein Lesebuch mehr. Darum folgt in ihm für den Sprachunterricht nicht so bequem und zugeschnitten Eins auf das Andere; auch kann nicht jede Beschreibung oder Erzählung, wie sie zufällig beim Aufschlagen in die Augen kommt, zur Grundlage eines geordneten Unterrichtes in der Sprache dienen. Allein der Lehrer muß den Lehrplan fest und sicher im Kopfe haben und alsdann bei der Wahl und Aufeinanderfolge der zu behandelnden Stücke darauf sehen, daß sich diese neben inhaltlichem Fortschritte auch zu denjenigen Entwickelungen besonders eignen, die eben in seinem Plane liegen. Auf diese Weise wird derselbe das gesammte Sprachgebiet mit den Schülern, obgleich an Lesestücken, dennoch systematisch durchwandern und bei jeder Wiederholung ihnen auch den Zusammenhang des Gelehrten zum klaren Bewußtsein bringen. Einen vollständigen Lehrgang, den Jeder bei diesem Unterrichte zu Grunde legen kann, geben wir später.

I.

Ehe wir auf denselben hier im Allgemeinen eingehen, wollen wir zuvor ganz speziell aufzählen, was wir vom Schüler voraussetzen, um den Unterricht mit ihm darnach beginnen zu können. —

Wir nehmen an, daß er ungefähr acht bis neun Jahre alt ist und im Schreiblese- und Anschauungsunterrichte an einem aus seinem Lebenskreise gewählten, einfachen, sinnvollen und verständlichen Lehrstoffe mit ihm die nothwendigen Uebungen vorgenommen sind, die ihn befähigen:

a) kleine Erzählungen mit Verständniß zu lesen;

b) das Gelesene in seine Sätze — als Theile des Ganzen — und so fort bis in seine Laute aufzulösen und zu buchstabiren, endlich

die vorkommenden Geschlechts-, Ding-, Eigenschafts- und Thätigkeitswörter zu unterscheiden und zu ordnen;

c) die Druckschrift in regelmäßige Currentschrift mit Trennung nach Sprechsilben **fehlerfrei** zu übertragen und wohl auch kleinere Sätze zu ergänzen, Wörter abzuleiten u. dgl., wozu in jeder guten Fibel hinlänglich Stoff geboten ist;

d) über die ihm unmittelbar oder in guten Abbildungen vor Augen gestellten, mit ihm allseitig betrachteten Dinge oder besprochenen Verhältnisse oder Handlungen sich richtig und lautrein in ganzen Sätzen auszudrücken und diese einfachen Sätze, wenn zu deren Bildung das Nöthige vom Lehrer auf der Wandtafel angedeutet wird, ohne Fehler gegen die Orthographie niederzuschreiben. —

II.

Hat der Schüler diese Vorkenntnisse bis zu seiner Aufnahme in die Mittelschule erlangt, so beginnen wir nach dem aufgestellten Plane ihm **die vier Verhältnisse der Person, Zahl, Zeit und der Aussageweise** an Lesestücken zu erklären.

a) Obgleich die Uebungen, welche an diesen Verhältnissen vorgenommen werden sollen, grammatische, orthographische und stylistische zugleich sind, so werden wir bei der nachfolgenden Betrachtung der Methode, uns mehr über das Stylistische verbreiten müssen.

Der Lehrer wählt zur Veranschaulichung der ersten beiden Verhältnisse am Besten eine anziehende Erzählung, in welcher eine Person vorzugsweise handelnd hindurchgeht, damit an ihr, indem man sie durch das ganze Lesestück sprechend, dann angesprochen, dann besprochen auftreten läßt, durch solche Uebertragungen die Anwendung der entsprechenden Fürwörter und am Zeitworte die nämliche Biegungsendung, gegen die der Schüler im Anfange so häufig verstößt, oft — mündlich rein und hörbar (ohne sie jedoch widerwärtig zu betonen) und schriftlich recht augenfällig — wiederkehren. Gleiches gilt von den Zeitformen der Verben und der Aussageweise durch Hilfswörter und Satzformen.

Es ist ein großer Unterschied, ob diese Uebungen, die an dem gewählten Lesestücke ihren Ausgangspunkt nehmen und sich an anderen passenden vollziehen, an gegebenen oder vom Schüler zu bildenden nackten Sätzen nach der „Sprachlehre," oder ob sie am Lesebuche geschehen. An diesem findet er einen Inhalt und reiche Anschauungen, und indem er die Grundlage in eine andere Zeitform etwa noch mit Verbindung eines der übrigen Verhältnisse überträgt, wird sein Sprachgefühl empfindlich gestimmt gegen den unerlaubten Uebergang aus einer Form in die andere im Zusammenhange der Rede. Ueberdies sind diese Uebertragungen, indem sie Darstellungen in veränderter Form sind, die ersten Uebungen des Styls. Die Bildung der verschiedenen Satzformen, die Versetzung der trennbaren Vorsilben der Verben und dieser selbst, die Wortfolge im Satze ꝛc. ꝛc. nöthigen den Schüler auf den Sinn zu achten und sich die Formen des Ausdruckes dafür anzueignen.

Ganz besonders aber müssen wir hervorheben, wie solche Uebertragungen geeignet sind, dem Prinzipe der Orthographie zu dienen. (Siehe in der speziellen Lehre über die Orthographie.) Denn während die in sprachliche Zucht genommenen mündlichen Uebungen ins Verständniß einführen und das Gehör schärfen für richtige Aussprache, bleibt der Schüler bei den schriftlichen Ausführungen vor jedem falschen Wortbilde bewahrt. Er reproducirt

gesehene Wortbilder und befolgt dabei die Gesetze des Gedächtnisses: er schaut sie an, prägt sich dieselben ein und überträgt sie dann mit den erkannten Veränderungen in die Currentschrift. In einem der folgenden Paragraphen, der von der Correctur handelt, ist ausgeführt, wie leicht, instructiv und erfolgreich sich dieselbe dabei gestaltet.

Bleiben dagegen die Bildung von Sätzen und daran die Uebungen dem Schüler überlassen, so wird Das, was er nach langem zeittödtenden, nutzlosen Besinnen endlich herausbringt, inhaltslos und kaum zu reinigen sein von all den Fehlern, die weniger durch die kindliche Leichtfertigkeit und Unachtsamkeit, als durch die Unwissenheit und das Unvermögen verschuldet worden sind. Die Last aber, die dem Lehrer durch die alsdann nöthig gewordenen abspannenden Verbesserungen verursacht wird, ist ein Kreuz, das er sich selber aufladet, indem er nicht sorgfältig genug seine Schüler vor Unrichtigkeiten sichert, für welche er sie nimmer verantwortlich machen kann. Solche und ähnliche Aufgaben, wie z. B. eine Anzahl Wörter von Dingen zu schreiben, die aus Eisen, Kupfer, Erde gemacht sind, oder die sich in der Stube, im Felde ꝛc. ꝛc. befinden, sind, wenn sie nicht vorbereitet werden, der Samen für das Unkraut, das die Orthographie überwuchert und kaum mehr in der Folge zu vertilgen ist. Wie vermag auch nur ein Kind die Namen der Pflanzen im Garten, der Geräthe in der Küche ꝛc. ꝛc., oft Dinge, die es nicht einmal richtig zu benennen weiß, fehlerfrei niederzuschreiben, wenn es vorher über Aussprache und Schreibung derselben Nichts gehört und gesehen hat? Und doch, zu welchen Mitteln hat man nicht schon seine Zuflucht genommen, namentlich im Anfange, wo die unmittelbare unterrichtliche Thätigkeit des Lehrers Alles erst zu ebenen hat, um sich schnell einer Abtheilung in der Schule durch stille Beschäftigung zu entledigen! —

Der Lehrer darf schlechterdings Nichts schreiben lassen, sobald in ihm auch nur der geringste Zweifel aufsteigen müßte, daß es gegen die Lehre der Rechtschreibung geschehen könnte. Wir wiederholen deßhalb: Jede Aufgabe, die gegeben wird, muß vorher nach allen Seiten hin mündlich tüchtig vorbereitet sein. Das ist eine Regel, die wir auf allen Stufen des Unterrichtes betonen und die wir in unserer Ausführung auf's genaueste befolgt haben.

Insbesondere finden die stylistischen Uebungen in den vorausgegangenen logischen, grammatischen und orthographischen die Erfüllung dieser Bedingung; sie treten stets da erst auf, wo der Gang des Unterrichtes die Vorbereitung dazu vollendet hat.

b) Neben den bereits begonnenen Uebertragungen fordern wir das **wörtliche Niederschreiben aus dem Gedächtnisse** als Uebung im schriftlichen Ausdrucke erst, nachdem ein mit Bewußtsein begleitetes Auswendiglernen und **die Zerlegung aller mehrsilbigen Wörter des Lesestückes in Stamm- und Nebensilben** vorhergegangen ist.

Diese Reproduktion eines auswendig gelernten Lesestückes dem Wortlaute nach ist eine Uebung, die von Manchen einem Dictandoschreiben gleich geachtet wird. Man sagt, es sei einerlei, ob die Schüler die memorirte Erzählung wörtlich aus dem Gedächtnisse darstellen, oder ob man ihnen dieselbe dictire. Wir sind dieser Meinung nicht, weil durch das wörtliche Einprägen des Musterstückes der Schüler mit dem Inhalte sich auch den Ausdruck dafür, die Satz- und Wortformen, aneignet, und weil das Niederschreiben nunmehr nur eine Reproduktion des vorher Angeschauten ist, worauf noch die auf Vergleichung gegründete und von uns angeordnete Selbsticorrectur folgt, die der Auffassung

der Rechtschreibung eben so förderlich ist, als das Dictandoschreiben ihr schaden wird, sofern es mehr als eine Anwendung der schon erlangten orthographischen Kenntniß sein soll. —

III.

Aus dem bisher Gesagten ist ersichtlich, daß bis hierher die grammatischen, orthographischen und stylistischen Uebungen aufs innigste mit einander verwoben sind. Jede grammatische Arbeit ist zugleich eine orthographische und stylistische und umgekehrt. Von nun an werden Grammatik und Stylistik zwar nicht vollständig getrennt, aber doch mehr gesondert behandelt. Die Orthographie dagegen bleibt, wie früher, mit beiden verbunden. Wir setzen im Nachfolgenden zuerst den Gang des stylistischen und alsdann den weiteren Gang des grammatischen Unterrichtes fort und werden am Schlusse noch das Nothwendige über die logischen Uebungen bemerken.

1) Hat einmal das Kind in der Grammatik, Orthographie und Stylistik die Kenntnisse und Fertigkeiten erworben, von denen wir bereits gesprochen haben, dann erst sollen die **Nachbildungen von Musterstücken** auftreten.

Man wendet zwar gegen das inhaltliche Niederschreiben oder die Darstellung von Lesestücken mit verändertem Ausdrucke ein, daß diese Uebung das Original verschlechtere, von dem die Voraussetzung gelte, es sei gut, und weiter, daß sie in dem Kinde den Grund lege zur Gleichgültigkeit und Verachtung des Inhaltes, somit zur Oberflächlichkeit im Erkennen und Urtheilen der Dinge oder zum anmaßenden Uebermuthe. Wir dagegen halten es für unmöglich, daß ein Schüler, dem man zur Erkenntniß verhilft, daß er mit seiner Darstellung desselben Inhaltes weit hinter der seines Vorbildes zurückgeblieben ist, dies also nicht zu erreichen vermochte, durch diese Uebung übermüthig und anmaßend werden könne. Wir sind vielmehr überzeugt, daß für ihn diese gewonnene Einsicht eher ein Mittel, ein spornender Impuls sei zu immer größerem Fleiße und zur wohlanstehenden Bescheidenheit. Wenn man nur nicht vom Schüler geradezu fordert, er solle ein Lesestück mit anderen Worten wiedergeben, sondern wenn man vorerst für manche Ausdrücke und Wortformen andere sucht und solche an der Tafel notirt, desgleichen die Wörter, welche die Begriffe ausdrücken, die in der Grundlage durch Thatsachen veranschaulicht sind ꝛc.; so läßt sich diese Uebung immerhin mit großem Nutzen anstellen. Dasselbe läßt sich von der Umsetzung eines poetischen Stückes in Prosa sagen, obgleich diese Uebung auch bei der glücklichsten Wahl des Ausdruckes immer eine Zerstörung einer schönen Form ist.

Die Nachbildungen stufen sich ab in solche, welche sich streng an die Satzformen des Musterstückes halten, in freiere und ganz freie.

Was die ersteren betrifft, so versteht es sich wohl von selbst, daß nicht ein sklavisches Festhalten an die Satzformen des Vorbildes gefordert werden soll, ohne alle Rücksicht auf den Inhalt; wo vielmehr dieser eine andere Satzform durchaus verlangt, darf sie auch vorkommen. Unter der Leitung des Lehrers wird ohnedies der Schüler bald die Form eines streng nachgebildeten Musterstückes durchbrechen wollen, der neue Inhalt wird ihn gleichsam nöthigen, vermittelnde Uebergänge, nothwendige Zusätze u. s. w. zuzufügen, und das nennen wir die freiere Nachbildung, welche ihn wieder befähigt zur ganz freien. Auf letztere legen wir viel mehr Werth, als auf die Beschreibungen, wie sie oftmals in den Schulen vorgenommen werden. Bei denselben hat man sein bestimmtes Schema und läßt darnach eine Menge Gegenstände bearbeiten. Ist z. B. nach einer bestimmten Ordnung der Tisch beschrieben, dann geht das bei der Be-

schreibung des Stuhles gerade so u. s. w. Solche Uebungen haben weder einen anziehenden Inhalt, noch wecken sie die Denkkraft, noch bilden sie stylistisch fort.

Damit sei aber nicht gesagt, daß die Beschreibung überhaupt verdrängt werden solle; es soll nur der zu beschreibende Gegenstand mehr in Beziehung zu dem Kinde treten, das ihn beschreibt, und dadurch Handlung und Leben in die Darstellung gebracht werden. Dafür aber muß das Kind geeignete Muster im Lesebuche vorfinden und diese nachzubilden suchen. Dabei wird die freie Anwendung des Ausdruckes, des Gedankenganges und der Darstellung wesentlich befördert, dadurch, daß man mehrere ähnliche Gegenstände nach einem und demselben Muster bearbeiten läßt, gerade wie es im Rechnen bildender ist, ein Rechenexempel auf verschiedene Weise, als viele nur auf eine Weise lösen zu lassen.

Die freien Nachbildungen sind zugleich die Uebergänge zu der **Ausführung eines Thema's nach eigener Auffassung.**

2) In und neben diesem stylistischen Unterrichte, also von dem inhaltlichen Niederschreiben der Lesestücke an, geht der **grammatische** in folgendem Gange fort:

a) Es werden in Lesestücken **alle Sätze**, ohne Rücksicht darauf, ob sie Haupt- oder Nebensätze sind, **in zwei Theile zerlegt:** der eine Theil enthält **Alles**, was zur Aussage, der andere **Alles**, was zum Satzgegenstande gehört.

Wenn wir nicht sogleich mit dem nackten Satze beginnen und aus ihm die Hauptsatzglieder herausfinden lassen, so haben wir dabei Gründe, welche unser Verfahren rechtfertigen. Das Kind soll nämlich vor Allem in das Verständniß der Sätze eingeführt werden, wie sie ihm gewöhnlich vorkommen; auch muß es sich, obgleich es die Worte aus dem Lesestücke wiedergibt, schon erweiterter und doch richtig aussprechen. Hauptsächlich aber ist diese Vorübung der Uebergang zur Entkleidung solcher Sätze bis zum nackten Satze. Wir geben also dem Schüler das Ganze, wie es sich in der Rede darstellt, und lassen ihn selbst den Kern aufsuchen.

b) Die zweite Stufe, welche sich ganz natürlich an die erste anschließt, ist **die Entkleidung der Hauptglieder von den Nebengliedern und dadurch die Kenntniß des nackten Satzes.** Dabei wird es fast in jedem Lesestücke vorkommen, daß bei der Entkleidung nicht blos der nackte, sondern auch **der zusammengezogene Satz in seinen Hauptgliedern** hervortritt, und deßwegen verbinden wir mit dem ersteren zugleich auch diesen letzteren.

Wer nur bis hierher unseren Gang aufmerksam verfolgt hat, wird schon beurtheilen können, wie wenig der Einwand gegründet ist, daß ein Lesestück nicht genug gleichartige Beispiele in sich fasse, um daran ein Sprachgesetz veranschaulichen und feststellen zu können. Allerdings stellen sich dem Kinde nicht ganze Reihen von nackten, zusammengezogenen und erweiterten Sätzen u. s. w. in den Lesestücken dar; aber durch richtige Behandlung derselben treten alle diese Spracherscheinungen zahlreich genug und viel anschaulicher hervor. Wir geben zu, daß dies bei einigen grammatischen Lehren nicht der Fall ist, aber auch nur bei einigen; alsdann aber wird das Fehlende an anderen Lesestücken, in welchen sich diese Spracherscheinungen auch vorfinden, ergänzt, sowie es überhaupt dem Lehrer überlassen bleibt, nach gewonnener Anschauung und nach vollständigem Verständnisse der grammatischen Regel dieselbe auch außer dem Lesebuche an Beispielen weiter einzuüben.

c) Die folgende Stufe ist nun **der erweiterte Satz.**

Die Uebungen folgen dabei so aufeinander:

1) Zuerst sucht das Kind die Beifügungen auf, welche in der Rede

einfache Ausdrücke und ganze Sätze sein können, und verwandelt dabei die einfachen Ausdrücke in Sätze und die Sätze in einfache Ausdrücke.

2) Nachdem dies bis zur Fertigkeit fortgesetzt worden ist, wird auf gleiche Weise bei den Ergänzungen und Umständen verfahren.

So tritt im erweiterten Satze zugleich **der zusammengesetzte** auf, und wie vorher an den nackten Satze zugleich der zusammengezogene in seinen Hauptgliedern sich anschloß, so läuft auch hier wieder **der zusammengezogene in seinen Nebengliedern** parallel dem erweiterten.

Indem wir so mit und in dem letzteren zugleich den zusammengesetzten und zusammengezogenen Satz in seinen Nebengliedern behandeln, gehen wir einen ganz naturgemäßen Weg. Keineswegs geben wir dadurch zuviel auf einmal, indem bei rechter Behandlung sich Alles auf die einfachste Weise ergibt und dem Kinde viel klarer und übersichtlicher wird, weil wir nicht zerreißen, was in sich selbst zusammengehört. Redet man z. B. von der Beifügung, so ergibt es sich von selbst, auch zugleich vom Beifügesatze zu reden, der nichts Anderes ist, als eine Beifügung in veränderter Form.

Ganz besonders wollen wir aber noch aufmerksam machen, daß man überhaupt nie zu einer neuen sprachlichen Uebung fortschreiten solle, als bis der Schüler in der vorausgehenden bis zur Sicherheit und Fertigkeit gelangt ist. Von dieser Stetigkeit hängt der Erfolg des ganzen Unterrichtes ab.

IV.

Es bleibt uns noch übrig, Etwas über die **logischen Uebungen** zu sprechen, welche den grammatischen und stylistischen **vorausgehen** müssen.

Sie dienen dazu, den Schüler in das nothwendige Verständniß des Lesestückes einzuführen. Man gibt dabei durch richtiges Vorlesen und Vorerzählen demselben zuerst den Totaleindruck, führt, ohne sich in strenge und abstrakte Definitionen einzulassen, in das Wort- und Sachverständniß ein und macht zuletzt auf den Grundgedanken und den Gedankengang aufmerksam. Diese Uebung sei zugleich Sprechübung, und es darf daher der Lehrer nicht das Ganze durch zu viele Fragen zersplittern, sondern er soll nur den Schüler unterstützen, daß er sich selbst in freier Rede ausspreche. Oberflächlichkeit, anderntheils aber auch zu große Breite, bei welcher man Manches herbeizieht, was keinen Werth oder keine spezielle Beziehung zum Zwecke des Unterrichtes hat, sind Fehler, vor denen wir warnen.

Wenn wir den Gang des methodischen Verfahrens beim gesammten Sprachunterrichte kurz zusammenfassen wollen, so ist es dieser:

1) Der Lehrer legt seinem Unterrichte ein Lesestück zu Grunde. Dasselbe wählt er aus entweder vorzüglich für den grammatischen oder vorzüglich für den stylistischen Unterricht, je nachdem der Lehrplan, den wir später geben werden, dies erfordert. Damit ist jedoch nicht gesagt, daß die betreffende Uebung einzig an diesem Lesestücke vorgenommen werde, sondern sie setzt sich, wenn es nothwendig erscheint, noch an anderen so lange fort, bis die gehörige Fertigkeit und Sicherheit errungen ist.

2) Der Lehrer liest logisch richtig das ausgewählte Lesestück vor. Dem Vorlesen geht aber noch je nach der Fähigkeit der Schüler und dem mehr oder weniger schwierigen Inhalte des Lesestückes das Vorerzählen voraus. Nachdem alsdann die Schüler auf die Betonung und die Gründe derselben in Kürze aufmerksam gemacht worden sind, versuchen Einzelne das Vorgelesene richtig nachzulesen. Entspricht ein Lesestück schon vollständig dem Bildungsgrade der Kinder, so mögen sie es zu Hause durchlesen, zu verstehen suchen und alsdann in der Sprachstunde dessen Inhalt angeben und lesen. Das Vor- und Nachlesen soll hier zunächst nur zur Einführung in das Verständniß und zur Beibringung des Totaleindruckes dienen, nicht aber als eigentliche Leseübung zur Erzielung des fertigen und logischen Lesens, welche in besonderen Stunden geschehen muß.

3) Für die spezielle Einführung in das Verständniß dient die nun folgende logische Uebung. Der Lehrer verhilft zuerst zu dem nothwendigen Wort- und Sachverständnisse und läßt alsdann den Grundgedanken und den Gedankengang des Ganzen von den Schülern auffinden.

4) Nun wird das nach der Anleitung des Lehrplanes und nach der Auswahl des Lesestückes bestimmte grammatische oder stylistische Pensum anschaulich gemacht. Erst nach tüchtiger und zweckmäßiger Besprechung und Durchsprechung desselben folgt jedesmal die schriftliche Uebung mit der Anforderung an den Schüler, Das genau und richtig schriftlich darzustellen, was vorher mündlich festgestellt worden ist. Bei dieser schriftlichen Darstellung ist streng auf die Orthographie zu halten, so daß das Kind kein falsches Wortbild niederschreibt. Es muß daher entweder schon über die Schreibart jedes Wortes sicher gestellt worden sein, oder vorher sicher gestellt werden. Darum tritt überall, wo es nothwendig ist, die orthographische Uebung herein: bald schließt der Schüler bei abgeleiteten Wörtern auf den Stamm, bald bildet er Gruppen verwandter Wörter, bald übt er orthographische Regeln, wo Grammatik oder Stylistik darauf führen u. s. w.

5) Nach vollendeter Arbeit wechseln die Schüler die Tafeln, unterstreichen sich gegenseitig die Fehler genau und pünktlich, und nachdem Jeder wieder seine Schiefertafel zurückerhalten hat, muß er auf's sorgfältigste unter der Leitung des Lehrers und seiner Mitschüler die Feh-

ler verbessern. Spezielleres hierüber findet sich in der Abhandlung über die Correctur.

6) Ist so eine Uebungsstufe vollständig zurückgelegt, so folgt stets eine Wiederholung und Abrundung des Vorausgehenden und eine zusammenhängende Uebersicht über das Ganze.

Zweiter Abschnitt.

Der spezielle Sprachunterricht oder die Zweige desselben im Besonderen.

Einleitung. §. 239.

Wir haben nun den Sprachunterricht, von dem wir bereits die Wichtigkeit, das Ziel und die Mittel zur Erreichung desselben, sowie den Stoff und die Form im Allgemeinen kennen lernten, in seinen einzelnen Zweigen zu betrachten. Diese sind, wie wir schon wissen, Lesen, Schreiben und Grammatik.

Lesen und Schreiben werden in ihren ersten Anfängen zusammen gelehrt durch den Schreibleseunterricht. Dann gehen sie, obgleich sie in allen Schulklassen innerlich zusammen gehören und ein Ganzes bilden müssen, zur besseren Uebung und zur Erlangung allseitiger und spezieller Fertigkeit aus einander. Beim Lesen unterscheiden wir dann die äußere Seite desselben, nämlich das mechanische oder fertige und die innere Seite oder das logische Lesen. Ebenso unterscheiden wir beim Schreiben die äußere Seite oder das Schönschreiben, die innere Seite oder den Aufsatz und, in der Mitte zwischen diesen Uebungen liegend, die Orthographie.

Die Grammatik, welche nur als Mittel zur Förderung sowohl des richtigen Lesens, als des richtigen Schreibens dienen soll, wird sich sachgemäß im Unterrichte mehr an Letzteres anschließen müssen.

Wenn wir die Zweige des Sprachunterrichtes nach dem Ziele desselben ordnen, erhalten wir folgendes Schema:

Im ersten Schuljahre:

(Lesen und Schreiben verbunden, also:)

Schreiblesen.

In den folgenden Schuljahren:

(Lesen und Schreiben als Uebungen getrennt, also:)

I. Lesen:	**II. Schreiben:**
mechanisches und logisches	Schönschreiben, Orthographie, Aufsatz

und

zur Förderung des richtigen Lesens und Schreibens:

III. Grammatik.

§. 240. 1. Der Schreibleseunterricht.

Vorbemerkung.

Die Schreiblesemethode, d. i. die Methode, schreibend lesen und lesend schreiben zu lernen, ist noch nicht so alt. Im Anfange dieses Jahrhunderts fand sie erst Eingang in Deutschland. Harnisch, Scholz und Graser haben sie zuerst verbreitet, und jetzt ist sie allgemein. Vor ihr hatte sich die Lautirmethode Bahn gebrochen, indem sie die alte Buchstabirmethode verdrängte.

Es ist unmöglich, sich ein richtiges Urtheil über all diese Methoden zu bilden, wenn man nicht zwischen Laut, Zeichen und Buchstabennamen wohl unterscheidet. Der Laut ist die Sache, der geschriebene und gedruckte Buchstabe das Zeichen für die Sache, wozu noch der Name kommt, der nur bei den Stimmlauten mit dem Laute selbst übereinstimmt. Nun ist es allein methodisch richtig, das Kind vor Allem mit der Sache, also dem Laute und dem Zeichen für die Sache, also dem geschriebenen und gedruckten Buchstaben, und zuletzt mit dem Namen bekannt zu machen.

a) In der Buchstabirmethode erhielt das Kind zuerst die Namen aller Buchstaben nach der Reihenfolge des Alphabets, ohne zu wissen, wie dieselben lauten, und es mußte, bei dieser alleinigen Kenntniß der Namen, Silben und Wörter sprechen und lernen, ohne sich Rechenschaft geben zu können, warum z. B. be — a = ba und nicht bea; vau — a = va und nicht vaua lautet. Es blieb sonach Alles bloße Gedächtnißsache. Daher dauerte es so lange, bis die Kinder lesen lernten, und nicht selten kam es vor, daß sie später wieder Alles vergaßen. Die Unbrauchbarkeit der Buchstabirmethode für die Erlernung des ersten Lesens liegt so offen da, daß schon Amos Comenius[1]) darauf aufmerksam machte. Dann erst, wenn die Kinder mit einiger Fertigkeit lautiren, kann und muß auch das Buchstabiren auftreten und fleißig zur Anwendung kommen, aber nicht im Dienste des Lesens, sondern des orthographischen Schreibens.

b) Die Lautirmethode entspricht schon mehr den methodischen Anforderungen; denn sie gibt zuerst den Laut, dann das Zeichen; aber sie gibt Letzteres nicht vollständig, indem das Kind dasselbe nicht entstehen sieht und selbst darstellt, sondern es blos in der Druckschrift durch das Auge als ein Ganzes erkennt. Es wird nämlich anfänglich nicht geschrieben, sondern blos gelesen, und darin liegt der Mangel.

c) Die Schreiblesemethode gibt dem Kinde Alles methodisch richtig und vollständig; es erhält nämlich zuerst den Laut; dann sieht es das Zeichen vor seinen Augen entstehen und stellt es selbst dar (schreibt); zuletzt wird es noch mit dem Namen des Buchstabens bekannt gemacht. Die Schreiblesemethode ist daher unstreitig die beste, das Kind allseitig und am meisten sowohl im unmittelbaren, als mittelbaren Unterrichte anregende und jetzt die allgemeinste Methode. Im Nachfolgenden werden wir deßwegen auf sie allein eingehen und den

---

1) Geb. 1592, gest. 1671; berühmt durch seinen *Orbis sensualium pictus.*

Anfänger mit dem Stoff und Ziel, der Form und dem Lehrgange des Schreibleseunterrichtes näher vertraut machen.

I. Der Stoff und das Ziel des Schreibleseunterrichtes. §. 241.

Die Laute des Alphabets, wie sie sich am einfachsten und leichtesten für das Schreiben und Sprechen und mannigfache Verbinden zu Silben und Wörtern an einander reihen, die geschriebenen und gedruckten Zeichen für diese Laute mit ihren Namen, die mündliche und schriftliche Verbindung zu Silben und Wörtern bilden den Stoff; die erste Fertigkeit im Erkennen und Auffinden aller dieser Laute sowohl durch das Gehör beim freien Sprechen, als durch das Auge beim Lesen von Schreib- und Druckschrift, das Schreiben und mündliche sowohl, als schriftliche Verbinden derselben zu Silben und Wörtern, sowie das Auflösen der Silben und Wörter in ihre Bestandtheile sind das Ziel des Schreibleseunterrichtes, der mit dem ersten Schuljahre zu Ende gebracht werden soll.

Das Schreiben des großen Alphabets und beider Alphabete nach der Reihe, sowie die vollständige Fertigkeit im Verbinden und Auflösen der Laute mögen dem Anfange des zweiten Schuljahres anheimfallen.

II. Die Form des Schreibleseunterrichtes. §. 242.

Ehe man mit dem eigentlichen Schreibleseunterricht beginnen kann, müssen zuerst zwei Vorübungen vorgenommen worden sein, welche parallel neben einander hergehen, nämlich eine mündliche zur Uebung des Ohres und der Sprachwerkzeuge als Vorübung für das Lesen und eine schriftliche zur Uebung des Auges und der Hand als Vorübung für das Schreiben. Die Nothwendigkeit dieser Vorübungen leuchtet aus dem Nachfolgenden von selbst ein.

I. Die Vorübungen zum Schreibleseunterrichte. §. 243.

A. Mündliche Vorübungen.

Vorbemerkung.

Fast in keinem anderen Lehrgegenstande sind bei einer und derselben Methode die Manieren, wobei dem einen Lehrer diese, dem anderen jene besser ansteht, so mannigfaltig, als hier. Wir können sie daher unmöglich alle berücksichtigen; manche werden wir gelegentlich, andere gar nicht berühren, obgleich sie empfehlenswerth sein mögen und Vielen sogar eine Lieblingssache geworden sind. Wer einmal die Methode zu würdigen weiß, wird sich leicht später mit der einen und der anderen Manier selbst vertraut machen können. Schon bei den mündlichen

Vorübungen gibt es zwei verschiedene Wege, von denen man ausgehen kann und welche beide zu demselben Ziele führen, der eine nur langsamer, der andere schneller. Wir wollen beide Verfahren berücksichtigen, weil sie die Sache selbst klarer machen und überlassen es Jedem, welches von beiden er einhalten will.

Um die Kinder zur Kenntniß der Laute zu bringen, gehen Viele den analytischen und dann den synthetischen Weg, indem sie zuerst die Sätze in ihre Wörter, die Wörter in ihre Silben, die Silben in ihre Laute zerlegen und dann diese wieder zu Silben und Wörtern verbinden lassen.

Andere schlagen sogleich den synthetischen Weg ein, indem sie den Kindern zuerst die Laute geben und diese zugleich zu Silben und Wörtern verbinden. In Schulen, in welchen der Anschauungsunterricht schon tüchtig vorgearbeitet hat, so daß in diesem viele Sätzchen bereits langsam und deutlich gesprochen worden sind, mag sich das letztere Verfahren besser empfehlen.

§. 244. 1. Das analytische Verfahren bei den mündlichen Vorübungen zum Schreiblesenunterichte.

Durch Auflösen der Sätze, Wörter und Silben soll das Kind Einsicht in die Sprachtheile erhalten und diese kennen lernen. Es soll ihm klar werden, daß Alles, was es spricht, Wörter sind, welche wieder aus Silben und Lauten bestehen. Das Resultat der ganzen Uebung aber ist das Herausfinden, Erkennen, richtige Sprechen und Verbinden aller Laute der Sprache.

Die Uebung zerfällt in folgende Stufen:

Erste Stufe: Das Zerlegen der Sätze in Wörter.

Hierbei sind vorzüglich Sätze mit einsilbigen Wörtern zu wählen, weil bei mehrsilbigen der Schüler sonst in den Fall kommt, diese bei dem Absetzen nach dem Takte als mehrere Wörter zu betrachten und abzutheilen.

Verfahren wird etwa so:

Lehrer: Sagt mir, was ist das?

Sch. Das ist ein Buch.

L. Ich will euch diese Antwort langsam vorsprechen; sprecht sie langsam nach: Das — ist — ein — Buch.

Sch —

L. Wir wollen nun an den Fingern zählen, wie vielmal wir bei dem Sprechen abgesetzt haben.

Lehrer und Schüler: Das — Einmal, ist — zweimal, ein — dreimal, Buch — viermal.

L. Jedesmal haben wir ein Wort gesprochen. Das Sätzchen hat also wie viele Wörter?

Sch. —

L. Wie heißt das erste, das zweite, das dritte, das vierte Wort?

Sch. —

Haben die Kinder durch fortgesetzte Uebung im Auflösen solcher Sätzchen,

welche der Lehrer durch anregende Fragen die Kinder selbst bilden und dann selbst auflösen läßt, genügende Fertigkeit erlangt, so wird zur zweiten Stufe übergegangen.

Zweite Stufe: Das Zerlegen der Wörter in Silben.

Der Lehrer macht die Schüler aufmerksam, daß es Wörter gebe, bei welchen man auch mehreremal absetzen müsse. Es folgt alsdann das Zerlegen vieler mehrsilbigen Wörter in Silben etwa auf diese Weise:

L. Wie heißt dieser Knabe?
Sch Konrad.
L Sprecht diesen Namen noch einmal, aber setzt dabei ab, wie ihr bei den Sätzen abgesetzt habt!
Sch. Kon — rad.
L. Kon — rad ist der Name dieses Knaben und ist daher nur ein Wort. Dieses Wort ist aber so groß, daß man es nicht auf einmal — auf einen Schlag — aussprechen kann. Man muß dabei absetzen. Sprecht es, und seht, wie oft ihr dabei absetzen müßt; ich will euch jedesmal ein Zeichen dazu geben. Fangt an!
Sch. Kon —
L. (taktirt.)
Sch. rad.
L. (taktirt.) — Wie vielmal habt ihr abgesetzt?
Sch. Zweimal.
L. Seht, Das, was man auf einmal — auf einen Schlag ausspricht, ist eine Silbe. Wie viele Silben hat demnach das Wort Kon — rad?
Sch Zwei Silben.
L. Wie heißt die erste Silbe? u. s. w.
Sch. —

Nach gewonnener Fertigkeit auf dieser Stufe schreitet der Lehrer zur dritten.

Dritte Stufe: Das Zerlegen der Silben in Laute.

Lehrer: Sprecht A — dam!
Sch. —
L. Wie viele Silben hat das Wort?
Sch. —
L. Wie heißt die erste Silbe?
Sch. A
L. Sprecht, An — ton!
Sch. —
L. Wie heißt in diesem Worte die erste Silbe?
Sch. An.
L. Wie hat sie bei A — dam geheißen?
Sch. A.
L. Gebt Acht! — ich will jetzt beide Silben langsam sprechen. A—, A — n. Wie viele Töne oder Laute hört ihr in der ersten Silbe: A?
Sch. —
L. Wie viele Töne oder Laute hört ihr in der zweiten Silbe A — n?
Sch. —
L. Wie heißt in A—n der erste, wie der zweite Laut?
Sch. —
L. Sprecht Va — ter!
Sch. —
L. Wie heißt in Va — ter die erste Silbe?
Sch. —
L. Wie viele Laute hat die Silbe Va?
Sch. —

L. Wie heißt in der Silbe B—a der erste, wie der zweite Laut?
Sch. —

Ist auch diese Uebung vollendet, so kommt die vierte Stufe.

Vierte Stufe: Das Auffinden und Erkennen der Stimm- und der Mitlaute und die Verbindung derselben zu Silben und Wörtern.

a) Das Auffinden und Erkennen der Stimmlaute.

Die Uebung geschieht anfänglich am leichtesten an solchen Wörtern, welche mit einem Stimmlaute anfangen; bei jedem folgenden wird der vorher aufgefundene nochmals wiederholt und behalten. Zuletzt spricht der Lehrer Silben und Wörter, und die Kinder hören und sprechen den darin vorkommenden Stimmlaut; dann gibt der Lehrer den Stimmlaut an, und die Kinder sagen Wörter, in welchen derselbe vorkommt.

Am Schlusse werden alle Stimmlaute in der Reihenfolge des Alphabets mehreremal rein hergesagt und behalten.

b) Das Auffinden und Erkennen einzelner Mitlaute.

Die Uebung geschieht an Silben und Wörtern, in welchen ein Mitlaut und ein Stimmlaut zusammen schon eine Silbe bilden.

Zuletzt finden die Kinder aus vorgesprochenen Wörtern die betreffenden Mitlaute auf und suchen selbst solche, worin sie vorkommen.

c) Das Verbinden der Stimmlaute mit den Mitlauten.

Hier wird jedesmal der neu gefundene und geübte Mitlaut mit allen Stimmlauten als An-, dann als Auslaut und zuletzt als An- und Auslaut zugleich verbunden.

§. 245. 2. Das synthetische Verfahren bei den mündlichen Vorübungen zum Schreiblesenunterrichte.

Bei diesem Verfahren geht man vom Laute aus und zur Bildung von Silben und Wörtern über.

Erste Stufe: Das Sprechen und Erkennen aller Stimmlaute, Doppellaute und Umlaute.

Die Uebung geschieht auf folgende Weise:

a) Der Lehrer spricht einen Stimmlaut gedehnt, dann kurz, ganz klar und rein vor und fordert die Schüler auf, diesen Laut in derselben Weise nachzusprechen. Der Takt ist hier ganz an der Stelle, indem stets ein Niederschlag mit der Hand das Zeitmaß angibt. Anfangs wird die Uebung eines Lautes etwa eine halbe Stunde erfordern. Jedenfalls gehe der Lehrer nie zum nächsten, bis der vorhergehende mit Fertigkeit correct von allen Kindern gesprochen wird.

Jedesmal spricht auch der Lehrer Silben und Wörter, aus welchen die Kinder die eingeübten Laute heraushören müssen, und umgekehrt, der Lehrer gibt den bereits eingeübten Laut an, und die Kinder sprechen Silben und Wörter, worin er vorkommt.

b) Nachdem die Schüler sich in das Gedächtniß eingeprägt haben, daß man diese Laute Stimmlaute nennt und wie sie der Reihe nach auf einander folgen, lernen sie die Verbindung derselben zu Doppellauten, also a — u = au;

a — i = ai; e — i = ei; e — u = eu. Sie verbinden und lösen auf, nennen den ersten und den zweiten Laut [1]).

c) Daran reiht sich die Einübung der Umlaute ä, ö, ü und des Doppellautes äu ganz auf die obige Weise.

Bei dieser Uebung muß besonders auf die Unterscheidung der ähnlich klingenden Laute, als des i und des ü ꝛc. ꝛc., wenn diese bereits gelernt worden sind, aufmerksam gemacht werden, weil eine solche Unterscheidung zum richtigen Lesen und orthographischen Schreiben unbedingt nothwendig ist.

Zweite Stufe: Das Sprechen und Erkennen einzelner Mitlaute und das Verbinden derselben mit allen Stimmlauten.

Auf gleiche Weise werden nun auch die Mitlaute geübt, soweit dies bis zur Beendigung der schriftlichen Vorübungen geschehen kann. Die Reihenfolge derselben richtet sich nach der jedesmaligen Fibel.

Nachdem der erste Mitlaut, etwa das n, m oder s geübt ist, wird derselbe mit allen Stimmlauten zuerst als Anlaut, dann als Auslaut, zuletzt als An- und Auslaut verbunden; dann werden derartige Silben aufgelöst. Bei jedem folgenden Mitlaute bleibt die Uebung dieselbe.

Auch hier muß spezielle Rücksicht auf die ähnlich klingenden Laute genommen werden, z. B. des b und p; des d und t u. s. w.

B. Schriftliche Vorübungen.

Erste Stufe: Das Orientiren. §. 246.

Haben sich die Kinder im Anschauungsunterrichte schon im Allgemeinen orientiren lernen, so lernen sie jetzt nur, was auf der Wand- und Schiefertafel u. s. w. oben, unten, mitten. rechts, links, rechts oben, links oben, rechts unten, links unten, in der Mitte oben, in der Mitte unten, in der Mitte rechts, in der Mitte links ist.

Zu diesem Zwecke erhalten einzelne Kinder abwechselnd vom Lehrer ein Lineal oder einen Stab, mit welchem sie auf die verschiedenen Punkte der Wandtafel, wie sie der Lehrer Diktando angibt, hindeuten. Ganz dieselbe Uebung wird alsdann auch auf der Schiefertafel vorgenommen.

Ferner bringt der Lehrer einen Senkel und eine Wage mit und zeigt den Kindern an denselben, was senkelrecht oder senkrecht und was wagrecht, ferner, was schief ist. Er läßt wiederum die Kinder selbst ein Lineal oder einen Stab in allen diesen Richtungen halten und sich Dinge nennen, welche diese Lage haben.

Zweite Stufe: Uebung der Buchstabenbestandtheile, einzeln und in Verbindung.

a) Schreiben einzelner Striche von gleicher Dicke.

Senkrechte Linien von oben nach unten und von unten nach oben, wagrechte Linien von links nach rechts und von rechts nach links, schiefe

---

1) In Schulen, in welchen die Einübung des ei und eu und des äu auf dieser Stufe zu schwer fallen sollte, kann sie später vorkommen.

Linien nach rechts oben, links oben, rechts unten, links unten; gebogene Linien nach oben, nach unten, nach rechts, nach links.

Je sicherer und fertiger die Kinder im Schreiben aller dieser Striche sind, desto schneller werden sie nachher die Buchstaben bilden. Ueberhaupt müssen alle Vorübungen mit besonderer Sorgfalt und Ausdauer vorgenommen werden, weil sie den eigentlichen Schreibleseunterricht wesentlich erleichtern. Die Zeit, welche man auf sie verwendet, ist keineswegs verloren, sondern man wird später um so schneller und mit un so besserem Erfolge vorankommen, je weniger man sich hier übereilt hat.

Die Einübung kann auf folgende Weise geschehen:

Der Lehrer benützt die auf der ersten Stufe erlangte Fertigkeit im Orientiren und läßt das Kind selbst zuerst wieder mit dem Lineal, nachher mit der Kreide auf der Wandtafel von einem der bezeichneten Punkte zu einem anderen fahren, läßt sie also selbstthätig senkrechte, wagrechte und schiefe Striche fertigen.

Er beschreibt auch die Striche auf die nämliche Weise, wie später die Buchstaben beschrieben werden. Das Zählen im Takte findet gleichfalls seine Anwendung. Die Uebung wird jedesmal auf der Schiefertafel bis zur Fertigkeit fortgesetzt sowohl unter der unmittelbaren Leitung des Lehrers, als auch bei stiller Beschäftigung. Ueberwachung und Nachhilfe ist dabei immer nothwendig.

Die Schiefertafeln, welche mit einem Schwämmchen versehen sein müssen, werden, so oft sie in Gebrauch kommen, rasch, etwa im Takte, auf die Bank gelegt, so daß die breiten Seiten oben und unten hin zu liegen kommen. Der Griffel muß lang und spitz sein Beim ersten Gebrauche desselben gebe der Lehrer etwa in folgenden Worten eine Anleitung, wie er gehalten werden muß.

L. Nehmet eueren Griffel in die rechte Hand! Haltet ihn mit dem Daumen und Mittelfinger, und leget ihn an den oberen Knöchel des Zeigefingers an! Strecket den Zeigefinger in die Höhe! Leget jetzt den Zeigefinger auf den Griffel! Haltet die Finger gerade! (Der Lehrer macht Alles vor.)

So wollen wir künftig immer den Griffel halten. Sitzet nun aufrecht, und haltet die linke Hand links unten auf die Tafel! Setzet jetzt links oben an; macht einen senkrechten Strich nach unten! Eins. — u. s. w.

Der Lehrer sieht nach, hilft mit und erinnert stets, daß sie einen senkrechten Strich von oben nach unten gemacht haben.

Nach wiederholter Uebung wird Dasselbe als stille Beschäftigung oder als Hausaufgabe aufgegeben. Alsdann werden ebenso senkrechte Striche von unten nach oben, wagrechte von links nach rechts u. s. w. geübt

b) Verbindung der Striche von gleicher Dicke.

Verbindung von senkrechten und wagrechten, von senkrechten und schiefen, von wagrechten und schiefen, von schiefen und schiefen Strichen u. s. w.

Die Verfahrungsweise ist etwa folgende:

Ein einzelnes Kind steht mit der Kreide in der Hand an der Wandtafel; der Lehrer diktirt: Setze links oben an, mache eine senkrechte Linie abwärts; setze unten an dieser Linie an, und ziehe eine wagrechte nach rechts! Wie viele Striche hast du gemacht?

Sch. —

L. Was für Striche hast du gemacht?

Sch —

L Sind diese Striche mit einander verbunden, oder ist jeder für sich?

Sch. —

L. Wo sind sie verbunden?

Sch. —

Nachdem einzelne Schüler so an der Wandtafel die senkrechte mit der wagrechten verbunden haben, wird die Uebung auf der Schiefertafel vorgenommen.

L. Schiefertafeln heraus! Ein — zwei. — Zeiget wie ihr den Griffel haltet! — Setzet links oben an! — Fahret senkrecht abwärts! Eins; dann nach rechts wagrecht! Zwei. — (Der Lehrer sieht nach.) — Deutet auf die senkrechte Linie! Auf die wagrechte Linie! Deutet auf die Stelle, wo beide Linien verbunden sind!

c) Schreiben von Haar- und Grundstrichen.

Der Lehrer macht aufmerksam, daß, wenn man mit der Kreide oder mit dem Griffel stärker oder schwächer auf die Wand- oder Schiefertafel aufdrückt, dickere oder dünnere Striche entstehen. Die ersteren heißen Grundstriche, die letzteren, weil sie so dünn sind, wie ein Haar, Haarstriche.

Die Uebung geschieht wieder Diktando an einzelnen und auch an verbundenen Strichen, bei welchen letzteren die Striche aufwärts Haar-, die Striche abwärts Grundstriche sein müssen.

Diese mündlichen und schriftlichen Vorübungen mögen etwa die vier ersten Wochen in Anspruch nehmen. Nachdem der Lehrer sich in einer gedrängten Wiederholung versichert hat, daß die Kinder es darin zur genügenden Fertigkeit gebracht haben, geht er zur Verbindung des Schreibens und Lesens über.

II. Der eigentliche Schreibleseunterricht.

Vorbemerkung. §. 247.

Auch hier gibt es bei einer und derselben Methode verschiedenartige Manieren.

1) Viele reihen die Laute, je nach der Schwierigkeit im Schreiben derselben an einander, so daß sie entweder mit dem i oder dem s beginnen und jedesmal den Buchstaben folgen lassen, der sich im Schreiben am einfachsten aus den vorangehenden ergibt. Andere nehmen, sich stützend auf den nämlichen Grundsatz, die Buchstaben, welche in die Mittellinien geschrieben werden, zuerst, dann die nach oben, dann die nach unten und zuletzt die nach oben und unten verlängerten Buchstaben. Andere sehen mehr auf Lese- und Sprechübungen und führen daher die Laute zuerst auf, welche am leichtesten gehört und gesprochen werden und sich am mannigfaltigsten zu Silben und Wörtern verbinden lassen. Die einmal eingeführte Fibel wird hierüber in den einzelnen Schulen entscheiden, indem es nicht rathsam ist, einen ihr widersprechenden Lehrgang einzuhalten.

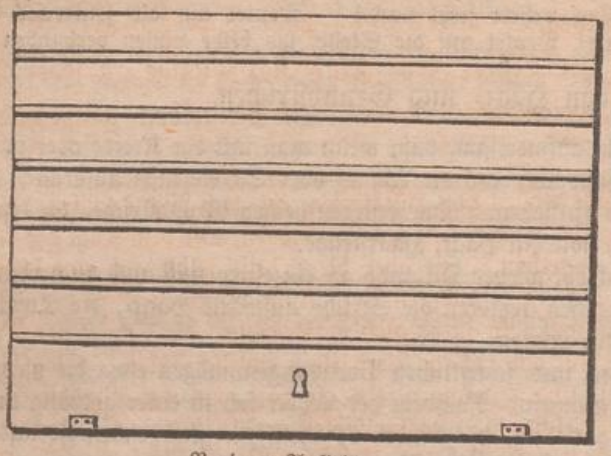
2) Als Grundlage eine ungebräuchliche Elementarschrift einführen wollen, wie Wurst gethan hat, ist eine unnöthige Zeitverschwendung. Dagegen wollen Viele die Kinder im Anfange blos mit dem Schreiben und Lesen der Kurrentschrift und alsdann erst mit der Druckschrift bekannt machen, während die Meisten Beides verbinden. Auch hier entscheidet die Fibel.

3) Einige nehmen im eigentlichen Schreibleseunterrichte eine halbe Stunde mündliche und eine halbe Stunde schriftliche Uebungen, während Andere beide gleichzeitig mit einander vornehmen.

4) Zum besseren Behalten der verschiedenen Laute und ihrer Zeichen bedienen sich Manche verschiedener Hilfsmittel. Daß man zu dem Zwecke jedem Laute und Zeichen einen sonderbaren Namen gibt, als Brummer, Schnurrer u. s. w. ist Spielerei; empfehlenswerth ist dagegen der Gebrauch von Bildern, welche bekannte Gegenstände darstellen, deren Namen dem Kinde die eingeübten Laute wieder ins Gedächtniß zurückrufen, weil sie damit beginnen.

5) Zur Uebung des Lesens und Schreibens findet man in manchen Schulen außer der Anwendung der Fibel, der Lautirtafeln, der Wand- und Schiefertafeln

auch den Gebrauch des Setzkastens, von dem wir hier eine Abbildung geben. Er



Vordere Ansicht.

Seitenansicht.

leistet da, wo durch Helfer die unterste Abtheilung theilweise beschäftigt werden muß, seine guten Dienste. Ein besseres Kind der oberen Abtheilung stellt die auf Pappdeckel geschriebenen Druckbuchstaben zu Silben und Wörtern zusammen; alle Kinder lesen und schreiben alsdann dieselben [1]).

Erste Stufe: Sprechen, Schreiben und Verbinden (Lesen) der Laute i, n, m.

a) Mündliche Uebung.

Der Lehrer läßt sich mehrmals den Stimmlaut i rein vorsprechen, alsdann ihn aus Silben und Wörtern heraushören; zuletzt fordert er die Kinder auf, Wörter zu nennen, in welchen derselbe vorkommt. Ebenso wird bei den Lauten n und m verfahren. Darauf werden Silben gebildet und wieder aufgelöst, in welchen der Stimmlaut i vorkommt, die Laute n und m aber An- oder Auslaut sind.

b) Schriftliche Uebung.

Ehe der Lehrer zum Schreiben des Lautes i schreitet, liniirt er zuerst die eine Seite der Schiefertafeln aller Kinder mit einem spitzen Eisen der Breite nach, so daß die schmäleren Seiten nach links und rechts zu liegen kommen. Nothwendig sind die zwei Mittellinien und

---

1) Von einer neuen Lesemaschine, welche eine Nachahmung der Rechenstäbe ist, erschien eine Beschreibung unter dem Titel: Beschreibung einer neuen Lesemaschine und Anweisung zum Gebrauche derselben als Vorübung zu jeder Handfibel. Von einem praktischen Schulmanne. — Langensalza. — Diese Lesemaschine zeichnet sich dadurch aus, daß man durch Nebeneinanderstellen des Selbstlaut- und Mitlautstabes und Verschieben derselben ohne Zeitverlust eine Menge verschiedenartiger Silben entstehen lassen kann, während der Setzkasten eine freiere Bewegung gestattet.

eine obere und eine untere Bestimmungslinie; die schiefen oder Lagelinien bleiben noch weg.

Alsdann läßt der Lehrer das Kind sich solange an jeder Reihe dieses Liniennetzes orientiren, bis es mit demselben ganz und gar vertraut ist.

Viele Schreiblehrer wollen von Hilfslinien jetzt noch Nichts wissen. Sie behaupten, die Schrift werde dadurch steif und gezwungen, und dem Auge des Kindes werde zuviel Zwang angethan. Ist aber die Schrift selbst auf eine bestimmte Größe und überhaupt auf ein bestimmtes Verhältniß angewiesen, zu der sich jeder Schreibende bequemen muß; so ist es auch nothwendig, die Schrift des Kindes, besonders im Anfange auf das richtige Verhältniß einzuschränken. Mag dieselbe dadurch anfänglich steif und gezwungen sein, so darf man nur allmählig auf der folgenden Stufe, auf welcher die Regelmäßigkeit erzielt ist, die Schranken fallen lassen, wodurch dann auch dieser Uebelstand mehr und mehr schwindet. Im Schönschreibunterricht kommen wir darauf zurück.

Ist der Stimmlaut i am Schlusse der mündlichen Uebung von allen Kindern rein und klar gesprochen worden, so schreibt ihn der Lehrer zwischen die mittleren Linien[1]) auf die Schultafel und spricht: Das ist das Zeichen oder der Buchstabe für den Stimmlaut i; wenn ihr dieses Zeichen, diesen Buchstaben sehet, müßt ihr sprechen i.

Nun schreibt der Lehrer diesen Buchstaben noch einmal, indem er nach jedem Bestandtheile einhält und denselben beschreiben läßt.

L. Gebet Acht! Wo fange ich an?
Sch. —
L. Was habe ich jetzt für einen Strich gemacht?
Sch. Einen Haarstrich (rechts schief) aufwärts.
L. Damit verbinde ich jetzt einen Grundstrich. Wo habe ich angefangen?
Sch. —
L. Was ist es für ein Strich?
Sch. Ein Grundstrich (links schief) abwärts.
L. Wie viele Striche habe ich jetzt gemacht?
Sch. —
L. Was sind es für Striche?
Sch. —
L. Wo sind sie mit einander verbunden?
Sch. —
L. Mit diesen beiden Strichen ist das i noch nicht fertig. Sehet einmal auf das fertige i hin, und sagt mir, was noch fehlt!
Sch. —
L. So wollen wir auch diesen Strich noch machen. Mit welchem Striche muß ich ihn verbinden?
Sch. —
L. Wo muß ich anfangen?
Sch. —

---

1) Man kann auch mit den einzelnen Bestandtheilen der Buchstaben und deren Beschreibung sogleich beginnen und so vor den Augen der Kinder das i entstehen lassen. Es kommt auf die Vorkenntnisse und Sicherheit der Kinder in den Vorübungen an.

L. Wie muß ich den Strich ziehen?
Sch. —
L. Wie viele Striche habe ich jetzt gemacht?
Sch. —
L. Beschreibet den ersten, den zweiten, den dritten Strich!
Sch. —
L. Aber es fehlt immer noch Etwas, bis das i fertig ist. Wer weiß es?
Sch. —
L. Ja, da ist noch Etwas über dem Grundstrich, nämlich ein Punkt; den muß ich auch noch machen. Ueber welchen Strich muß ich ihn machen? Jetzt ist das i fertig. Sagt mir nun, was haben wir erstens gemacht?
Sch. —
L. Was zweitens u. s. w.
Sch. —
L. Aus wie vielen Theilen besteht also das i?
Sch. —
L. Aus wie vielen Haarstrichen?
Sch. —
L. Aus wie vielen Grundstrichen?
Sch. —
L. N., komme heraus, deute auf alle Theile, und beschreibe sie!
Sch. —
L. Kannst du jetzt das i schreiben?
Sch. —
L. Wo mußt du ansetzen?
Sch. —
L. Thue es! u. s. w.

So versuchen mehrere Kinder den Buchstaben i auf der Schultafel zu schreiben. Dann heißt es: Schiefertafeln heraus! — Zeigt, wie man den Griffel halten muß! — Wo müßt ihr ansetzen?

Sch. —
L. Setzet an! — Was macht ihr zuerst? u. s. w.
Sch. —
L. Gebt Acht, ich zähle jetzt bei jedem Striche! — Also Haarstrich (rechts schief) aufwärts, Eins. — Was macht ihr jetzt?
Sch. Grundstrich (links schief) abwärts.
L. Zwei! Was müßt ihr nun machen?
Sch. Haarstrich (rechts schief) aufwärts.
L. Eins! Was muß noch gemacht werden?
Sch. Ein Punkt über den Grundstrich.
L. Zwei! Wie lautet dieser Buchstabe?
Sch. —

Nun wird das i fleißig geschrieben, beschrieben und dabei taktirt; zuletzt wird nur noch taktirt; dann setzt sich die Uebung als stille Beschäftigung fort.

Können die Kinder das i mit Fertigkeit schreiben, so macht sie der Lehrer mit dem Druckbuchstaben bekannt, indem er ihn auf die Tafel malt, auf einem Papptäfelchen vorzeigt, die Kinder denselben auf der Lautirtafel und in der Fibel suchen läßt.

Auf gleiche Weise wird in den folgenden Unterrichtsstunden das Schreiben der Buchstaben n und m geübt.

Besondere Aufmerksamkeit muß alsdann auf die schriftliche Verbin-

dung der Buchstaben verwendet werden. Dem Kinde ist dabei zum Bewußtsein zu bringen, daß stets bei einem und demselben Worte der Anstrich eines Buchstabens hinweggelassen wird, wenn der vorausgehende Buchstabe mit einem Nachstriche endigt.

Weitere Stufen: Sprechen, Schreiben und Verbinden der übrigen Laute je nach der Fibel.

So gehen die Uebungen auf allen folgenden Stufen weiter fort. Der neu zu übende Laut wird zuerst rein gesprochen, mit den vorausgehenden Lauten zu Silben und Wörtern mündlich verbunden, die Silben aufgelöst und abermals der neue Laut herausgehört; dann wird derselbe geschrieben, mit anderen bereits geschriebenen Buchstaben schriftlich verbunden, und es werden die Silben gelesen; darauf derartige Silben diktirt und in ihren Bestandtheilen betrachtet. Nachdem der Buchstabe auch in der Druckschrift erkannt und die betreffenden Silben in der Fibel gelesen worden sind, wird die Druckschrift in die Schreibschrift übertragen, und, wo sich ein Setzkasten vorfindet, wiederum die Schreibschrift in die Druckschrift.

Dabei läßt der Lehrer die Kinder immer mehr selbstthätig verfahren, je größere Fertigkeit sie im Lesen und Schreiben gewinnen, indem er sich alsdann auf das Diktiren beschränkt. Können sie z. B. das n schreiben, so bilden sie selbst das m, wenn ihnen der Lehrer sagt, daß sie dem n noch einen Grund- und einen Haarstrich anfügen sollen. Ebenso finden sie von selbst diesen Buchstaben gedruckt auf der Lautirtafel und in der Fibel.

Bei der Wiederholung des Ganzen wird in der Reihenfolge des Alphabets jeder Laut gesprochen und geschrieben; darauf folgt das Schreiben des großen Alphabets von den leichteren zu den schwereren Buchstaben in der Reihe, wie sie die Fibel einhält, und es werden auch die Namen der Buchstaben angegeben; alsdann wird sowohl elementirt, als buchstabirt. Eine Anleitung zur ausführlichen Beschreibung und kurzen technischen Benennung der Buchstabenbestandtheile findet sich im Schönschreibunterrichte.

§. 248. **III. Lehrgang für den Schreiblesenunterricht.**

I. Vorübungen für den Schreiblesenunterricht.

A. Mündliche Vorübungen.

1. Das analytische Verfahren.

Erste Stufe.
Das Zerlegen der Sätze in Wörter.

Zweite Stufe.
Das Zerlegen der Wörter in Silben.

Dritte Stufe.
Das Zerlegen der Silben in Laute.

Vierte Stufe.
Das Auffinden und Erkennen der Stimm- und der Mitlaute und die Verbindung derselben zu Silben und Wörtern.

2. Das synthetische Verfahren.

Erste Stufe.
Das Sprechen und Erkennen aller Stimmlaute, Doppellaute und Umlaute.

Zweite Stufe.
Das Sprechen und Erkennen einzelner Mitlaute und das Verbinden derselben mit allen Stimmlauten.

B. Schriftliche Vorübungen.

Erste Stufe.
Das Orientiren.

Oben, unten, links, rechts u. s. w.

Zweite Stufe.
Uebung der Buchstabenbestandtheile, einzeln und in Verbindung.

a) Schreiben einzelner Striche von gleicher Dicke.
b) Verbindung der Striche von gleicher Dicke.
c) Schreiben von Haar- und Grundstrichen.

II. Eigentlicher Schreiblesenunterricht.

Der Lehrgang richtet sich je nach der Fibel.

2. Das Lesen.

I. Der Stoff und der Lehrgang für das Lesen. §. 249.

Der Stoff für das Lesen, sowie der Lehrgang finden sich in der Fibel, dem Lesebuch für die Mittel- und dem für Oberklassen. Bei Besprechung dieser Schulbücher haben wir bereits das Nothwendige darüber bemerkt.

II. Die Form des Lesens. §. 250.

a) Vorbemerkung.

Man unterscheidet im Leseunterrichte drei Hauptstufen:

1) das mechanische oder fertige Lesen;

2) das verständige oder logische Lesen;

3) das deklamatorische Lesen.

Unter dem mechanischen oder fertigen Lesen versteht man die Gewandtheit, die geschriebenen oder gedruckten Buchstaben mit der erforderlichen Geschwindigkeit zu erkennen, richtig, rein und deutlich zu sprechen und zu Silben und Wörtern zu verbinden.

Unter verständigem oder logischem Lesen versteht man des Lesen mit Verständniß und Gefühl und in Folge davon mit natürlicher Betonung und natürlichem Ausdrucke, welcher letztere durch Hebung und Senkung der Stimme hervorgebracht wird.

Deklamatorisches Lesen heißt der Vortrag, womit man beabsichtigt, Gefühle in Anderen zu erwecken. Da Dies von einem Kinde noch nicht verlangt werden kann, ja sogar etwas Unnatürliches für dasselbe wäre, so gehört das deklamatorische Lesen nicht in die Volksschule, und wir haben es nur mit dem fertigen und logischen zu thun.

Es ist von unberechenbarem Nutzen für die Kinder, daß sie gut lesen lernen. Dieses schließt aber sowohl das fertige, als das logische Lesen in sich.

Die Uebung in Beidem hat daher seine Berechtigung in der Volksschule. Früher war es ein Fehler, daß man nur die Aneignung einer bewußtlosen, mechanischen Lesefertigkeit zu erzielen suchte. Es gab nichts Geisttödtenderes, als eine Lesestunde in damaliger Zeit. Der erste Schüler fing an, las einen Satz oder auch nur einige Wörter eintönig und ohne Verständniß her, und so ging es fort bis zum letzten; höchstens wurde die Uebung dadurch unterbrochen, daß der Lehrer sein „Falsch!“ hineinschrie oder mit Strafen einschritt. Dazu kam noch ein anderer bedeutender Fehler. Man glaubte, der Schüler lerne am besten fertig lesen, wenn er nur recht viel lese und beförderte damit das Schnelllesen, welches die Mutter alles Schlechtlesens ist. Nur die wiederholte Uebung an einem und demselben Lesestücke ermöglicht die deutliche, reine Aussprache aller Laute, Silben und Wörter und das Aufmerken auf den Sinn des Ganzen.

In neuerer Zeit fiel man nicht selten in den entgegengesetzten Fehler. Man vernachlässigte die spezielle Uebung des fertigen Lesens, indem man der Ansicht war, ein Kind könne von selbst ein Lesestück fertig lesen, wenn es dasselbe nur verstehe. Deßwegen traten an die Stelle der so nothwendigen speziellen Lese-

übungen die Erklärung und sprachliche Behandlung des Lesestückes, und man erwartete als Resultat, daß jedes Kind ein so erklärtes und sprachlich behandeltes Lesestück nothwendig auch mit Fertigkeit müsse lesen können. Darin aber täuschte man sich. Es ist wohl wahr, daß ein verstandenes Lesestück von den Kindern fertiger gelesen werden kann, sowie auch umgekehrt mit der Fertigkeit des Lesens sich dem Kinde der Sinn des Gelesenen oftmals von selbst erschließt. Lesefertigkeit wird aber keineswegs einzig durch Einführung in den Sinn, sondern auch durch stetige, ernste und mannigfaltige Uebung erzielt.

Aus dem Allem geht hervor, daß beide Uebungen in der Schule mit Sorgfalt gepflegt werden müssen.

Dabei möge sich der Lehrer von folgenden allgemeinen Grundsätzen leiten lassen:

1) In den zwei ersten Schuljahren muß vorzüglich auf die mechanische Fertigkeit im Lesen Rücksicht genommen werden; das logische Lesen ist übrigens insofern nicht ausgeschlossen, als man auch, jedoch in aller Kürze, nach dem Sinne der gelesenen Wörter, Sätze und kurzen Lesestücke öfter fragt.

Zur Erzielung des fertigen Lesens in der Elementarklasse ist nicht genug zu empfehlen, bei einem kleinen Abschnitte der Fibel so lang zu verweilen, bis nicht nur alle Schwierigkeiten überwunden, sondern auch eine klare Einsicht erlangt ist. Zu dem Zwecke hat der Lehrer oftmals die Reihen, in jeder Reihe die Wörter zählen, diese in ihre Sprechsilben zerlegen zu lassen. Bei den Silben ist stetig darauf aufmerksam zu machen, welche gedehnt und welche geschärft sind und aus welchem Grunde. Bald werden die Laute gezählt, bald dieselben genannt, bald buchstabirt, bald geradezu gelesen. Bei jeder neuen Uebung je nach dem Lehrgange der Fibel werden die Schüler auf dieselbe aufmerksam gemacht, und es wird gezeigt, wie gelesen werden muß, wie nicht. Genug, je allseitiger und mannigfaltiger besonders im Anfange die Uebungen sind, desto besser. Je genauer man in den ersten Lehrstunden verfährt, desto rascher wird man später voranschreiten können.

2) In der Mittelklasse ist noch viel Fleiß auf Fertigkeit und Geläufigkeit zu verwenden; dagegen wird das logische Lesen speziell mitgeübt.

3) In der Oberklasse tritt das logische Lesen in den Vordergrund, aber mit steter Berücksichtigung der Fertigkeit und Geläufigkeit.

Wir gehen nun auf beide Uebungen näher ein.

§. 251. b) Regeln für die Uebung des fertigen Lesens.

Erste Regel.

Man lasse die Kinder stets langsam, aber nicht unnatürlich gedehnt und singend lesen.

Zweite Regel.

Man dringe von vornherein und stets auf laute, deutliche und reine Aussprache aller Laute, Silben und Wörter; dabei verhüte man aber eine gekünstelte, unnatürliche und zu schreiende Aussprache.

Dritte Regel.

Bei schwächeren Kindern lasse man, wenn sie falsch lesen oder ganz stecken bleiben, die Wörter in Silben, die Silben in Laute zerlegen und wieder verbinden. Es wird lautirt und buchstabirt. Wo es nothwendig ist, werden auch die Silben oder die Laute einer Silbe gezählt.

Vierte Regel.

Man lasse jede Lection so lang lesen, bis die Fertigkeit und Geläufigkeit bei den meisten Schülern erzielt ist. Schwächere bedürfen noch besonderer Nachhilfe.

Fünfte Regel.

Alle oder doch möglichst alle Schüler müssen beim Ueben des fertigen Lesens an die Lection kommen, indem von jedem Kinde bald in, bald außer der Reihe, ein größerer Satz oder mehrere kleinere Sätze gelesen werden; die übrigen lesen stets mit ungetheilter Aufmerksamkeit in Gedanken nach. Schwächere sollen sogar mit dem Griffel auf jedes Wort deuten. In der Elementar-, auch in der Mittelklasse, manchmal sogar in der Oberklasse, ist theilweise am Schlusse der Uebung das Chorlesen gleichfalls von Nutzen. Dabei müssen aber die Pausen, auch die Betonung und der Ausdruck gleichmäßig beobachtet werden. In der Elementarklasse deutet der Lehrer durch das Aufschlagen mit einem Stäbchen an, wann nach der Pause fortgefahren werden soll.

c) Regeln für die Uebung des logischen Lesens. §. 252.

Erste Regel.

Der Lehrer lese zuerst das Lesestück fertig und logisch richtig vor.

Das gute Vorlesen von Seiten des Lehrers ist und bleibt das Hauptmittel der ganzen Uebung. Es hat einen doppelten Zweck, nämlich es soll den Kindern zum Muster dienen, wie sie zu lesen haben, und sie zugleich in das wesentliche Verständniß einführen, welches zum logischen Lesen erste Bedingung ist. Wenn

aber ein Kind ein Lesestück in natürlicher Betonung und natürlichem Ausdrucke vorlesen hört, kommt ihm oft das Verständniß desselben von selbst, und es bedarf nachher nicht mehr einer weiten und breiten Erklärung.

Zweite Regel.

Der Lehrer frage die Kinder, wer schon den Versuch machen wolle, das Lesestück auf gleiche Weise zu lesen, wie es vorgelesen worden ist, und muntere sie dazu auf.

Soll der erste Versuch schon gelingen, so müssen die Kinder beherzt sein und sich Etwas zutrauen. Das gilt überhaupt von allen Sprachübungen. Nur beherzte Kinder, welche im Voraus wissen, daß ihre Mängel und Schwächen vom Lehrer nicht übel aufgenommen werden, bringen es zum guten Lesen, Sprechen, und Schreiben.

Zur Nachahmung des vom Lehrer Vorgelesenen dürfen aber nicht immer dieselben ausgewählt werden; man nehme allerdings im Anfange die Besseren, allmählig aber auch Schwächere, welche einen guten Willen zeigen.

Dritte Regel.

Der Lehrer führe nun da, wo es nothwendig ist, die Kinder tiefer in das Verständniß des Gelesenen ein.

Weil das logische Lesen zweimal auftritt, einmal neben und mit dem fertigen in den besonderen Lesestunden, dann auch stets vor der sprachlichen Entwickelung des Lesestückes; so muß sich der Lehrer in ersterem Falle bei der Erklärung kurz und präzis fassen, indem er auf die Uebung selbst das meiste Gewicht legt. Er erklärt nur einzelne noch nicht verstandene Wörter, Redensarten und Sätze und ruft dann durch eine kurze Besprechung bei den Kindern den Eindruck hervor, welchen das Ganze auf sie machen muß, wenn sie es mit guter Betonung und mit gutem Ausdrucke lesen sollen. In den eigentlichen Lesestunden wird daher der Lehrer gut thun, solche Stücke auszuwählen, welche keiner umständlichen Erklärung bedürfen oder welche schon in den übrigen Sprachstunden erklärt worden sind, damit die Uebung des fertigen Lesens nicht vernachlässigt wird. Dies gilt besonders in der Mittelklasse. Die Erklärung beim logischen Lesen vor der sprachlichen Entwickelung eines Lesestückes hat es außerdem noch zu thun mit dem Gedankengange, der Disposition, mit der Bedeutung der Ausdrücke, mit der Umänderung der Wortfolge, der Auflösung größerer Sätze in mehrere einfache u. s. w.

In beiden Fällen gibt der erste Versuch im Lesen den Anhaltspunkt, wie weit man in der Erklärung zu gehen hat. Unnöthige Weitschweifigkeit oder gelehrte Vorträge bringen mehr Schaden, als gar keine Erklärung.

Vierte Regel.

Bei der Leseübung selbst dringe der Lehrer stets auf natürlich richtige Betonung und natürlich richtigen Ausdruck.

Unter natürlich richtiger Betonung versteht man die Unterscheidung des Haupttones und des untergeordneten Tones in den Wörtern, Sätzen

und Satzverbindungen, wie sie Jeder von selbst in der freien Rede beobachtet. Unter natürlich richtigem Ausdruck versteht man die Hebung und Senkung der Stimme, wie sie gleichfalls Jedem in der freien Rede geläufig ist. Betonung und Ausdruck trifft deßwegen das Kind im Lesen schon durch sein Sprachgefühl, wenn es einmal das Lesestück im Ganzen und Einzelnen verstanden hat und ihm die Lesefertigkeit keine Schwierigkeit macht, so daß es seinen Sinn vorzugsweise auf das Verständniß richten kann.

Trifft aber ein Kind die Betonung oder den Ausdruck dennoch nicht, so läßt man dasselbe den Satz frei sprechen, indem es im freien Sprechen sich eher zurecht findet.

Nicht selten muß man auch die Betonung begründen durch die Frage nach dem Gegentheile, welches etwa der Zuhörer als irrige Vorstellung annehmen könnte. Wäre z. B. der Satz zu lesen: „Der Krieg ist ein nothwendiges Uebel," so müßte derselbe je nach dem Gegensatze, der widerlegt werden soll, betont werden. Würde sich der Zuhörer einbilden, der Krieg sei ein Glück, und sollte diese falsche Ansicht widerlegt werden, so wäre der Hauptton auf Uebel, der untergeordnete Ton auf nothwendig zu legen. Wollte man sich einbilden, der Krieg sei ein Uebel, das leicht von der Erde verbannt werden könnte, so müßte zur Widerlegung dieser falschen Ansicht der Hauptton auf nothwendig, der untergeordnete Ton auf Uebel fallen u. s. w.

Fünfte Regel.

Wie beim fertigen Lesen, so darf auch hier nie zu einem folgenden Lesestücke übergegangen werden, als bis das vorgenommene von den meisten Schülern in jeder Beziehung gut gelesen wird.

Sechste Regel.

In der Oberklasse müssen die Kinder sich oftmals versuchen, ob sie ein Lesestück, welches sie zu Hause vorbereitet oder in der Schule still durchgelesen haben, ohne Betheiligung des Lehrers richtig lesen können, damit sie allmählig zum selbstständigen Lesen gelangen.

Siebente Regel.

Beim Lesen von Gedichten verwende der Lehrer noch besonderen Fleiß darauf, daß die Kinder nicht um des Reimes willen in falsche Betonung und falschen Ausdruck verfallen, also nicht immer den Ton auf den Reim am Ende der Zeile legen. Es ist dies ein Fehler, der sehr häufig vorkommt und nicht nur dem Lesestücke selbst, sondern überhaupt dem richtigen Lesen bedeutenden Eintrag thut.

3. Das Schönschreiben.

Vorbemerkung.

Ehe wir auf die Methode über die Ertheilung dieses Gegenstandes näher eingehen können, müssen wir vorerst folgende Fragen beantworten:

§. 253. 1) **Welches ist das Ziel des Schönschreibunterrichtes in der Volksschule?**

Ein kunstfertiges Schreiben soll nicht erzielt werden; denn dieses setzt eine besondere Anlage voraus, welche sich bei sehr vielen Kindern nicht vorfindet und nimmt mehr Zeit in Anspruch, als auf diesen Gegenstand verwendet werden kann; auch würde das mühsam Errungene mit dem Austritte aus der Schule bald wieder verlernt werden, weil eine kunstfertige Schrift im gewöhnlichen Leben nicht zur allgemeinen Anwendung kommt.

Das Ziel des Schönschreibunterrichtes in der Volksschule ist, daß das Kind mit Fertigkeit und Sicherheit eine Handschrift schreibt, wie sie das Leben fordert, also eine elementarisch richtige, deutliche, reine, gefällige und feste Schrift.

Zierschriften gehören zunächst nicht hierher.

§. 254. 2) **Sollen besondere Unterrichtsstunden auf das Schönschreiben verwendet werden?**

Allerdings muß der Lehrer bei allem Schreiben, besonders auch beim Schreiben auf die Schiefertafel, streng darauf halten, daß verhältnißmäßig gut geschrieben wird, weßwegen er nie zu viel und zu schnell schreiben lassen darf. Dennoch sind wir der Ansicht, daß dies keineswegs zur Erreichung des obigen Zieles auslangt; es müssen außerdem die Schönschreibübungen in besonderen Stunden gegen das Ende des zweiten Schuljahres hin angefangen werden und sich durch alle Klassen fortsetzen. Selbst in den einklassigen Schulen sind darauf zwei Stunden sowohl im Sommer, als im Winter zu verwenden.

§. 255. 3) **Von wann an soll auf Papier geschrieben werden?**

Da das Schreiben mit dem Griffel ein ganz verschiedenes ist von dem mit der Feder, so muß letzteres frühzeitig in Anwendung kommen. Es ist ganz gewiß gut, wenn in den meisten Fällen die Kinder von 7—8 Jahren im letzten Quartale schon auf Papier zu schreiben beginnen.

Man sieht es den Handschriften der Schüler meistens an, wenn sie zu spät und zu wenig auf Papier geschrieben haben. Ohnedies wird im gewöhnlichen Leben nicht mit dem Griffel, sondern mit der Feder geschrieben.

I. Die Methode beim Schönschreibunterrichte.

§. 256. I. **Bedingungen zu einem erfolgreichen Schönschreibunterrichte.**

1) Beschaffenheit der Feder.

Man kann sich beim Schönschreiben sowohl der Kiel-, als der Stahlfeder bedienen. Jede hat besondere Vorzüge, welche die andere nicht hat. Deß-

wegen vertheidigt der eine Schreiblehrer den Gebrauch der ersteren, der andere den Gebrauch der letzteren. Es ist übrigens als gewiß anzunehmen, daß die Stahlfeder mit der Zeit die Kielfeder immer mehr verdrängen wird.

Bei der Kielfeder kommt es sehr viel auf den richtigen Schnitt an. Der Spalt muß nämlich länger oder kürzer sein, je nachdem man dicker oder feiner schreiben will. Bei der Currentschrift darf derselbe die oberen Ecken des Schnabels nicht überschreiten, diese selbst aber dürfen, um die gehörige Länge des Schnabels zu erzielen, dem Ende desselben nicht zu nahe kommen. Seine beiden Spitzen müssen von gleicher Breite sein und auf dem Nagel des linken Daumens gerade abgestutzt werden. Alsdann schabt oder vielmehr löst man mit einem guten Federmesser auf dem Schnabel, aber nicht über den Spalt hinaus, die Haut ab, welche sich je nach der Beschaffenheit des Kiels mehr oder weniger daselbst vorfindet, und stutzt nochmals den Schnabel.

Die Stahlfeder muß sehr elastisch und darf nicht zu hart sein; die Form sei dem geschnittenen Kiele ähnlich; auffallende, erkünstelte Formen taugen in der Regel wenig; der Spalt sei nicht zu kurz, die Spitze sorgfältig geschliffen.

2) Die Haltung und Führung der Feder.

Die rechte Hand fasse die Feder zwischen Daumen, Zeige- und Mittelfinger, so daß letzterer von der Federspitze oder dem Papier nächst ein Zoll zurück sich anlege; der Daumen wird ihm gegenüber und der Zeigefinger leicht oben auf den Rücken des Halters oder des Schaftes gelegt, und alle drei Schreibefinger werden gerade, doch ungezwungen, ausgestreckt, ohne die Feder zu hart zu fassen. Der Federhalter oder der Schaft muß am obersten Knöchel des Zeigefingers aus der Hand heraustreten und darf durchaus nicht zu tief zwischen den Daumen und Zeigefinger sinken. Der vierte oder Ringfinger schließt sich entweder an die drei Schreibefinger unten leicht an, wodurch zwischen ihm und dem kleinen Finger ein freier Raum in Form eines spitzen Winkels entsteht, oder wem es bequemer ist, der schließe den vierten Finger etwas einwärts gebogen an den kleinen Finger an, wodurch dieser freie Raum oder Winkel zwischen dem dritten und vierten Finger entsteht. Dieser kleine freie Spielraum ist für die leichte Bewegung der Schreibefinger unbedingt nöthig. Manchen Schülern gelingt Beides nicht; diesen ist zu rathen, den vierten Finger stark einwärts gegen die Handwurzel zu ziehen, doch nicht gerade anzulegen.

Schwächlichen oder nervenschwachen Schülern, denen es schwer wird, die Hand auf der kleinen Fingerspitze zu halten, erlaube man, die zwei letzten Finger etwas einwärts zu ziehen und auf dem mittleren Gelenke, dem Knöchel des kleinen Fingers, die Hand aufzulegen und fortzubewegen. Die übrige Federhaltung bleibt dabei unverändert. Das Binden der Finger ist unnatürlich und nicht zu empfehlen.

3) Die Lage des Papiers.

Das Papier lege der Schüler gegen die rechte Seite der Brust vor sich auf den Tisch, so daß dessen linker Rand oder die linke untere Ecke der Herzgrube oder dem Brustbeine gegenüberliegt, und daß er, ohne den Körper mehr vorbeugen zu müssen, die obere Linie bequem mit der Feder überfahren kann. Ist etwa die halbe Seite heruntergeschrieben, so wird das Papier um so viel mit der linken Hand aufwärts geschoben, als nöthig ist, um den rechten Unterarm in gleicher Lage zu erhalten.

Das Papier wird jedoch nicht so gelegt, daß Tischrand und Papierrand parallel sind, sondern etwas schräg, etwa so, daß der untere Papierrand und

Tischrand sich im linken unteren Ecke des Papiers unter einem Winkel von etwa 15° bis 20° schneiden.

4) Haltung des Körpers.

Der Schüler sitze ungezwungen und mit wenig vorgebogenem Körper und leicht gesenktem Haupte am Schreibtische, so daß dessen Rand wenigstens einen halben oder höchstens einen Zoll vom Körper entfernt bleibe; nie dulde der Lehrer, daß die Brust des Schülers den Rand des Tisches berühre oder gar daran lehne, wodurch nicht allein die freie Bewegung des Armes gehemmt, sondern auch die Gesundheit der Kinder benachtheiligt wird.

Der rechte und linke Unterarm liegt so auf dem Tische, daß die Ellenbogen, 1 bis $1^1/_2$ Zoll über den Tischrand heraustretend, diesen nicht berühren.

Der linke Arm dient dem Körper als leichte Stütze und die Hand zum Festhalten und Auf- und Abwärtsschieben des Papiers. Der rechte Unterarm darf weniger fest in der Nähe des Ellenbogens aufgelegt werden und muß sich leicht auf der Tischfläche hin- und herbewegen können.

Die Ueberwachung in der Haltung und den Schreibbewegungen überhaupt wird noch dadurch wesentlich erleichtert und geschärft, daß die Schüler sowohl neben, als hinter einander in ganz geraden Reihen zu sitzen angehalten werden, weil dadurch jeder Verstoß dagegen augenblicklich auffällt oder bemerkt wird.

5) Das Liniennetz.

Die Anforderung, welche man an eine gute Handschrift macht, ist, außer Einfachheit, Bestimmtheit und Schärfe in allen Formen, die Symmetrie in der Ausführung. Letztere kann ohne Hilfsmittel von den Kindern nur schwer erreicht werden. Ein gut eingerichtetes Liniennetz, welches jedoch nur bis zur erlangten Fertigkeit im Gebrauche bleiben darf, wird sie darum wesentlich unterstützen. Ein solches muß aber die Eigenschaft haben, daß es die gleiche Länge, die gleiche Lage und die gleiche Entfernung der Buchstaben bestimmt.

a) Bezüglich des kleinen und großen Alphabetes der deutschen Currentschrift möge nachfolgende Zeichnung ein entsprechendes veranschaulichen:

1) Die wagrechten Linien in diesem Netze bestimmen die Länge der Buchstaben. Darunter geben die mit 2. und 3. bezeichneten, Mittellinien genannt, die Länge der kleinstrichigen Buchstaben an (es sind diejenigen, welche unter allen im Alphabete vorkommenden die kleinste Länge haben, z. B. i, a, u, u. s. w.). Die mit 1. und 4. bezeichneten, Bestimmungslinien genannt, bestimmen die Länge der nach oben, nach unten und nach oben und unten hin verlängerten Buchstaben.

Das einfachste und üblichste Verhältniß dieser Buchstaben ist:

α) Die kleinstrichigen verhalten sich zu den nach oben und unten verlängerten, bezüglich ihrer Größe, wie 1 : 7, d. h. die Schriftlänge eines i, a, o u. s. w. ist der siebente Theil von der Länge eines s, f, h u. s. w.; also bestimmt die Höhe der Grundstriche, dreimal über und dreimal unter den

Mittellinien genommen, das Maß der ober- und unterlangen Buchstaben.

β) Die kleinstrichigen Buchstaben verhalten sich demnach zu den oberlangen und zu den unterlangen, wie 1 : 4, d. h. die Schriftlänge eines i, a, o u. s. w. ist der vierte Theil von der Länge eines t, l, b; g, q, z. u. s. w.

Darnach müssen auch die Linien bezüglich ihrer Entfernung von einander dasselbe Verhältniß haben:

Die Entfernung der obern und untern Mittellinie gibt das Grundmaß an. Dreimal so weit als der Abstand der Mittellinien von einander ist der Abstand der oberen Bestimmungslinie von der oberen Mittellinie und der unteren Bestimmungslinie von der unteren Mittelllinie.

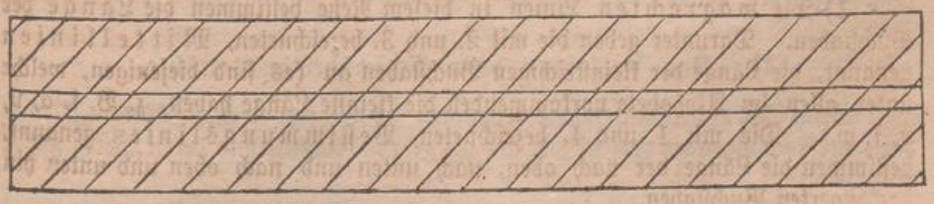
2. Die schiefen Linien bestimmen zweierlei: erstens die Lage, zweitens die Entfernung der Buchstabenbestandtheile und der Buchstaben selbst von einander.

α) Zur Bestimmung der Lage der Buchstaben erhalten die schiefen Linien eine Neigung zu den wagrechten unter einem Winkel von 45°.

β) Was die Entfernung der Buchstabentheile und der Buchstaben selbst von einander anbelangt, so lassen wir den von Heckmann[1]) aufgestellten Grundsatz gelten: „Alle Buchstaben eines Wortes und ihre Bestandtheile müssen gleichweit von einander entfernt, d. h. die Bindeweite zwischen den Buchstaben eines Wortes darf nicht größer sein, als die Bindeweite oder die Entfernung der einzelnen Buchstabentheile.“ Mit Bezug auf die schiefen Linien, welche außer der Lage diese Entfernung bestimmen sollen, sagt Heckmann: „Daß diese Verhältnisse bei verschiedenen Schriftgrößen sich nicht gleich bleiben, ist selbstverständlich; denn die Verhältnisse großer Schriftformen zu kleinen Schriftformen bilden bekanntlich keine Proportion.“

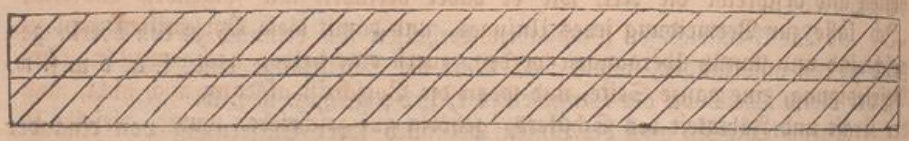
„Ich habe nach meinem aufgestellten Prinzip der gleichen Entfernung in den Vorschriften und Netzen sowohl der II. als III. Ausgabe die Entfernungsverhältnisse, welche einer coulanten Hand am meisten entsprechen, beibehalten, und dabei den verschiedenen Schriftgrößen genaue Rechnung getragen und gefunden, daß sie höchst praktisch und zweckmäßig sind. Darnach beträgt im I. Cursus die Entfernung der Buchstaben und ihrer Theile von einander $1^1/_2$ mal die senkrechte Höhe eines c; im II. Cursus, nämlich der kleineren Schrift, ist die Entfernung 2, und in dem kleinsten Verhältniß $2^1/_4$.“ In der Zeichnung ausgeführt, erscheint das Verhältniß der verschiedenen Stufen so:

Erste Stufe.



1) Die Reform des Schönschreib-Unterrichtes in öffentlichen Unterrichtsanstalten. Zugleich ausführliche Anleitung für Lehrer zu den Vorlegeblättern, Schreibnetzen, Schreibnetzpapieren und Uebungsaufgaben der neuesten Takt-, Schön- und Schnellschreibmethode von Georg Heckmann. Mannheim, im Selbstverlag.

Zweite Stufe.



Dritte Stufe.

b) Bezüglich des großen und kleinen Alphabets der Lateinschrift mag aus folgender Zeichnung das richtige Verhältniß der Höhe, Lage und Entfernung sowohl der Buchstabenbestandtheile, als der Buchstaben eines Wortes erkannt werden:

Zu dieser Zeichnung fügen wir ergänzend bei: Die Höhe der Grundstriche des i, u u. s. w. geben das Normalmaß. Dasselbe einmal über und unter sie getragen, gibt das Maß für die ober- und unterlangen Buchstaben, welche nach oben und unten mit einem Grundstriche endigen. Endigen sie nach oben oder nach unten oder nach beiden Richtungen hin mit einer offenen Schleife, dann geht diese bei sehr großer Schrift den vierten Theil, bei Schrift von mittlerer Größe den halben Theil über das Maß der ober- und unterlangen Buchstaben. Dieses letztere Verhältniß erhalten auch sämmtliche große Buchstaben. Bei ganz kleiner Schrift erhalten diese, sowie die kleinen Buchstaben, die mit Schleifen endigen, zweimal die Höhe oder Tiefe der Grundstriche des i, u u. s. w.

Auf ähnliche Weise, wie wir einen Stufengang von Liniennetzen für die deutsche Currentschrift gegeben haben, kann sich der Lehrer mit leichter Mühe auch einen solchen Stufengang für die Lateinschrift entwerfen. Dazu bemerken wir, daß es für den ersten Anfänger im Schreiben sowohl der deutschen, als lateinischen Schrift zur Ausprägung und zur besseren Erkenntniß der Form sowohl der Buchstabenbestandtheile, als auch der Buchstaben selbst, sowie auch, um größere Sicherheit der Hand zu bekommen, gut ist, das Liniennetz um die Hälfte größer oder noch einmal so groß anzuwenden, als es in obigen Zeichnungen für den Anfang angedeutet wurde.

II. Das Verfahren beim Schönschreibunterrichte.

Beim Schönschreibunterrichte behaupten sich bis jetzt noch verschiedene Methoden; im Nachfolgenden wollen wir auf die gebräuchlichsten und deren Werth näher eingehen:

§. 257. 1) Der Schönschreibunterricht mit Zugrundelegung von Vorlegeblättern

Ein älterer Schreiblehrer gab zu seinen Vorlegeblättern eine spezielle Anleitung, woraus wir die Verfahrungsweise bei ihrem Gebrauche deutlich ersehen

können. Er legt zuerst den Kindern Vorschriften vor, welche nur eine Zeile enthalten und beschreibt die Art, wie er dabei verfährt, mit folgenden Worten: „Ich lasse zur Vermeidung jedes Unfuges, und damit diese Vorschriften nicht zu geschwind und unnütz übergangen werden, zuerst eine halbe, nach unzulänglicher Befriedigung, eine ganze Seite, und wenn die Vorschrift alsdann noch nicht, nach der Kraft und Fähigkeit des Schülers, gehörig gut geschrieben wurde, dieselbe so lang schreiben, bis ich vollkommen befriedigt bin. Letzteres ist jedoch selten der Fall. Gute und aufmerksame Schüler machen sich dieser Behandlung nicht schuldig; für die Unachtsamen und Faulen gibt es wirksame Mittel." Alsdann legt er den Schülern Vorschriften vor, welche zwei Zeilen enthalten und gibt seine Verfahrungsweise weiter so an: „Von jeder dieser Vorschriften lasse ich eine Seite, und wenn die Schrift nicht gut wird, zwei, auch mehrere Seiten voll schreiben. Bin ich befriedigt und hat der Schüler Das geleistet, was er zu leisten befähigt war, alsdann gebe ich die folgenden Vorschriften, welche mehrere Zeilen enthalten. Auch diese lasse ich so oft schreiben, bis ich mich überzeugt habe, der Schüler habe seine Pflicht nach seinen Fähigkeiten ganz erfüllt."

„Hat nun Einer oder der Andere das ganze Vorschriftenwerk, welches selbstverständlich auf jeder Stufe von den leichteren zu den schwereren Uebungen fortschreitet, auf die vorhin beschriebene Weise beendigt; dann ist die Wiederholung der ersten Abtheilung meiner Vorschriften von entschiedenem Nutzen. Der Schüler kann nun zeigen, was er gelernt hat, und er thut es; er fühlt sich jetzt stark. Alles, was ihm von den Anfangsgründen wieder gegeben wird und was ihm zu machen ehemals herzlich sauer wurde, ist ihm leicht; er arbeitet mit Lust und freuet sich des Gelingens seiner Arbeit."

„Jetzt ist es aber auch Zeit, daß der Schüler freier arbeite. Ich lasse daher bei dieser ausbildenden Wiederholung keine Bestimmungslinien für die Ober- und Unterlängen, sondern nur einfache Linien (wenn es möglich, auch gar keine) ziehen; mache die Schüler jedoch immer aufmerksam auf die nämliche Größe der grundstrichhohen, auf die Höhe der ober- und unterlangen Buchstaben, auf die Entfernung der Grundstriche und die Lage der Buchstaben, so wie sie die Vorlage lehrt. Es ist selten nöthig, eine Vorschrift mehr, als dreimal wiederholen zu lassen. Freilich gibt es hier nun viel mehr zu thun. Ich lasse deßwegen dem Schüler mehrere nach einander folgende Nummern reichen und setze jedesmal, am Anfange der Stunde, diejenigen zusammen, die von einem Hefte oder einer Nummer der Vorschrift schreiben, damit Einer dem Anderen beim Bedarf in aller möglichen Stille mit einer folgenden Vorschrift, die etwa sein neben ihm sitzender Nachbar hat, an die Hand gehen könne. Ist sie nicht vorhanden, so muß sie ihm aus dem mit Fächern versehenen Kasten, worin die Vorschriften nach ihren Nummern und heftenweise verwahrt sind, mit mehreren folgenden Nummern gegeben werden."

Dieses Verfahren besteht demnach in Nichts, als in der genauen Nachahmung der Formen und des Charakters der Buchstaben, wie sie die Vorlagen darstellen. Sie ist rein mechanisch und kann deßwegen kaum ein Unterricht genannt werden. Die Winke für die Anwendung der Vorlagen sind übrigens bei den folgenden Methoden nützlich, weil in jeder derselben auch der Gebrauch gediegener Muster immerhin von Werth ist.

2) Der Schönschreibunterricht, gegründet auf das Vor- und Nachschreiben. §. 258.

Es wird bei dieser Methode von Seiten des Lehrers eine besondere Fertigkeit im genauen und gefälligen Darstellen einer guten Handschrift unbedingt ver-

langt. Derselbe schreibt nämlich auf der Schultafel, während die Kinder aufmerksam jeden Zug beobachten, langsam, richtig, sicher, mit steter Beibehaltung derselben Form, bis dieselbe geübt ist, und stufenmäßig zuerst die Buchstaben, dann Wörter und Sätze vor und läßt die Kinder diese Vorschrift auf gleiche Weise nachbilden. Einige beschränken sich dabei blos auf das Vorschreiben; Andere benützen nebenher auch Vorlagen. Stets ermahnt der Lehrer die Schüler, ihre Schrift mit der Vorschrift zu vergleichen, macht sie auf ihre Fehler aufmerksam und zeigt ihnen durch wiederholtes Vorschreiben das Richtige.

Die Art und Weise, so den Schönschreibunterricht zu ertheilen, ist schon besser, als die vorausgehende; denn durch die größere Thätigkeit des Lehrers und besonders dadurch, daß das Kind jeden Buchstaben vor seinen Augen entstehen sieht, kommt mehr Leben und größere Regsamkeit in die Sache. Wir sind daher der Ansicht, dieses Vor- und Nachschreiben mit zu benützen; keineswegs aber können wir einen Unterricht gut heißen, der, weil er sich auf bloßes Nachbilden beschränkt, immerhin ein einseitiger und mechanischer ist.

§. 259. 3) Der Schönschreibunterricht, gegründet auf das Zerlegen der Buchstaben in die Elemente in Verbindung mit dem Vor- und Nachschreiben.

Der Lehrer läßt vor den Augen des Kindes jeden Bestandtheil der Buchstaben entstehen, beschreibt denselben nach seiner Gestalt, Höhe, Lage und Entfernung von den übrigen Bestandtheilen so lange, bis dasselbe mit dem Charakter jedes Theiles vollkommen vertraut ist und selbst darüber die speziellste Rechenschaft geben kann. Damit prägt sich das Bild des Buchstabens bis in das Einzelne richtig und genau in seine Seele. Die ausführliche Beschreibung der Theile ist alsdann nicht mehr nothwendig; eine kurze technische Benennung genügt zur Unterstützung beim Nachbilden derselben. Dieses Zergliedern in Verbindung mit dem Vor- und Nachschreiben ist von wesentlichem Vortheil sowohl für das richtige Nachbilden der Buchstaben, als auch für das Corrigiren des Nachgebildeten. Beim Schreiben selbst hat nämlich der Schüler die festesten Anhaltspunkte, nach denen er sich richten muß, und auf sie sich stützend, kann der Lehrer ihn mit aller Bestimmtheit auf seine Fehler und die Verbesserung derselben aufmerksam machen. Auch hier lassen Manche als Schluß der Uebungen Vorlagen gebrauchen.

Diese Methode hat gegen die Vorausgehenden bedeutende Vorzüge. In ihr tritt an die Stelle des bloßen mechanischen Nachahmens der eigentliche Unterricht: Lehre und Uebung gehen Hand in Hand, und das Kind erhält durch den Lehrer eine sichere Anleitung, welche ihm die Sache wesentlich erleichtert und es selbst zum Denken und Behalten anregt. Sie berücksichtigt aber eine Seite beim Schreiben nicht, welche zu einem noch besseren Erfolge wesentlich beiträgt, wir meinen den Takt.

Die Taktschreibmethode bricht sich in neuerer Zeit überall Bahn und hat viel Empfehlenswerthes. Wir werden daher von ihr noch besonders sprechen müssen. Die ausführliche Beschreibung der Bestandtheile der Buchstaben, sowie die kurze technische Benennung nebst der Taktirung derselben werden wir ihr anfügen.

4) Der Schönschreibunterricht nach der Taktirmethode in Verbindung mit dem Zergliedern der Buchstaben in die Elemente, dem Vor- und Nachschreiben und den Vorlagen. §. 260.

a) Die Taktirmethode selbst.

Eine sorgfältige Beachtung lehrt, daß die Bewegung beim Schreiben stets eine auf- und abwärtsgehende, der Aufstrich stets ein Haar-, der Niederstrich stets ein Grundstrich, die Aufbewegung stets beschleunigt, die Niederbewegung verzögert ist. Darauf beruht das Taktmäßige beim Schreiben, welches dieses, wie überhaupt alle menschlichen Thätigkeiten, wesentlich erleichtert. Die Aufbewegung dabei (Haarstrich) ist gleich dem musikalischen Aufschlage oder leichten Takttheile, die Niederbewegung (Grundstrich) gleicht dem musikalischen Niederschlage oder schweren Takttheile. Vom Lehrer, auch von den Kindern im Chore oder von Einzelnen kann daher nach dem Takte gezählt werden und zwar entweder so, daß jeder Buchstabenbestandtheil, also sowohl der Haar-, als der Grundstrich in je einem Takttheile ausgeführt werden, oder so, daß jeder Grundstrich mit dem darauffolgenden Haarstriche nur einen Takttheil in Anspruch nimmt.

Die erste Art zu taktiren findet hauptsächlich in der Elementarklasse ihre Anwendung, weil da das Kind zunächst die Bestandtheile der Buchstaben auffassen soll. Bei jedem Haarstriche wird demnach: Eins, bei jedem Grundstriche: Zwei gezählt, bei Eins kurz ab, bei Zwei stärker, also: Eins, zwei.

Die zweite Art des Taktirens wird beim eigentlichen Schönschreibunterrichte angewendet. Zuerst wird gesprochen: „Angesetzt!“ und, wenn das Wort mit einem Aufstriche beginnt: „Auf!“ Alsdann wird bei dem ersten Grundstriche mit dem darauffolgenden Haarstriche: Eins, bei dem zweiten Grundstriche mit dem darauffolgenden Haarstriche: Zwei u. s. w. gezählt. Jeder Buchstabe und jedes Wort werden ohne Unterbrechung geschrieben, Häckchen, Bogen und Punkte erst am Schlusse des Wortes nachgeholt, und die Kinder geben dieselben laut an. Darauf bestimmen sie da, wo es nothwendig ist, auch im Takte die Unterscheidungszeichen, also Strich (Komma), Punkt, Strich—punkt, Doppel—punkt, Anführungs—zeichen, Ausrufungs—zeichen, Frage—zeichen. Zwischen einem Worte und dem anderen wird pausirt und dabei geschieht das Eintauchen der Feder. Das

Wort: „Paus!“ sprechen die Kinder ebenfalls laut. Wäre z. B. das Wort „i m“ zu taktiren, so hieße es: „Angesetzt!“ — „Auf!“ 1, 2, 3, 4; alsdann sprechen die Kinder: „Punkt!“ — „Paus!“ — Wäre der Satz: „Kehre wieder, holder Friede!“ zu taktiren, so hieße es: (bei „Kehre“) Angesetzt! — 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, Strich (nämlich der obere Bogen am K.), Paus! — (Bei „wieder“) Auf! — 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, Punkt (nämlich auf dem i), Strich (nämlich das Komma), Paus! — (Bei „holder“) Auf! — 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, Paus! — (Bei „Friede!“) 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, Strich (der obere am F), Strich (der mittlere am F), Punkt (auf dem i), Ausrufungszeichen, Paus! — Im Verlaufe der Uebung kann der Lehrer auch, statt laut zu zählen, mit einem Schlüssel oder einem anderen passenden Instrumente im Takte nur aufklopfen. Bemerken wollen wir noch, daß zwischen zwei Wörtern eine Lagelinie frei bleibt.

Die Ziffern werden ganz so behandelt, wie die Buchstaben.

Außer dem Vortheile, daß diese einfache Methode die Thätigkeit des Schreibens durch den Takt erleichtert, durch ein Gesetz regelt und für die Buchstaben selbst die einfachste und bestimmteste Form nöthig macht, bewirkt sie noch, daß alle Schüler vor Willkür und unachtsamem Träumen bewahrt bleiben. Der Lehrer regiert Alle am Faden des Taktes; jede Versäumniß, jeder Verstoß wird alsbald sichtbar. Sie gibt auch dem Körper eine festere Haltung, regt den Geist an und bringt überhaupt in das äußere Schreiben ein erhöhteres Leben.

Die Anwendung des Taktirens setzt aber in jedem Schüler ein Innenbild[1]) des Buchstabens voraus, und ohne dieses kann nicht geschrieben werden, weil während des Taktirens die Vorschriften wegfallen. Demselben muß deßwegen selbstverständlich das Zergliedern und Vorschreiben der Buchstaben von Seiten des Lehrers vorausgehen, sowie die ausführliche Beschreibung aller ihrer Bestandtheile und die technische Benennung derselben mit Angabe des Taktes.

So vereinigt also diese Methode alle vorausgehenden in sich. Es wird zergliedert, vor- und nachgeschrieben, dann erst taktirt. Selbst die Vorlagen wünschen wir nicht ausgeschlossen, indem wir es für rathsam halten, jedesmal nur eine halbe Stunde zu taktiren, die andere halbe Stunde zur Uebung einer schöneren und vollkommneren Schrift bald nach Vorschriften, welche der Lehrer auf der Schultafel gibt, bald nach Vorlegeblättern schreiben zu lassen.

---

1) Es muß deßhalb bei der Taktirmethode stets und von allen Kindern eine und dieselbe Form der Buchstaben eingehalten werden. Siehe die beigegebene Tafel. Sobald das Liniennetz fällt, werden die übrigen gebräuchlichen und schöneren Formen auch geübt.

b) Die zur Taktirmethode nothwendige ausführliche Beschreibung der Buchstaben nach ihren Bestandtheilen und die kurze technische Benennung derselben [1]):

Der Takt in der Elementarklasse.	Das kleine deutsche Alphabet.	Der Takt beim Schönschreibunterrichte
	Beschreibung des c.	
1	Haarstrich [2]) rechtsschief aufwärts	auf
2	Grundstrich [2]) in der Richtung der Lagelinie [3]) abwärts.	1
1	Haarstrich rechtsschief aufwärts	
	Beschreibung des i.	
1	Haarstrich rechtsschief aufwärts	auf
2	Grundstrich in der Richtung der Lagelinie abwärts	
1	Haarstrich rechtsschief aufwärts	1
2 od. Punkt	Punkt (in der Grundstrichhöhe) über den Grundstrich	2 od. Punkt
	Beschreibung des n.	
1	Haarstrich rechtsschief aufwärts	auf
2	Grundstrich in der Richtung der Lagelinie abwärts	1
1	Haarstrich rechtsschief aufwärts	
2	Grundstrich in der Richtung der Lagelinie abwärts	2
1	Haarstrich rechtsschief aufwärts	
	Beschreibung des u.	
1	Haarstrich rechtsschief aufwärts	auf
2	Grundstrich in der Richtung der Lagelinie abwärts	
1	Haarstrich rechtsschief aufwärts	1
2	Grundstrich in der Richtung der Lagelinie abwärts	
1	Haarstrich rechtsschief aufwärts	2
2, 1 oder Bogen.	Bogen (in der Grundstrichhöhe) über dem mittleren Haarstriche. (Er beginnt mit einem Grundstriche in der Richtung der Lagelinie, der übergeht in einen Haarstrich, rechts gebogen aufwärts	3 oder Bogen.
	Beschreibung des ü.	
1	Haarstrich rechtsschief aufwärts	auf
2	Grundstrich in der Richtung der Lagelinie abwärts	1
1	Haarstrich rechtsschief aufwärts	
2	Grundstrich in der Richtung der Lagelinie abwärts	2
1	Haarstrich rechtsschief aufwärts	
2	Strich (in der Grundstrichhöhe) in der Richtung der Lagelinie über den mittleren Haarstrich	3 od. Strich.
2	Strich (in der Grundstrichhöhe) in der Richtung der Lagelinie über den mittleren Haarstrich . . . . (Beide letztere Striche beginnen mit einem Grundstriche und endigen mit einem Haarstriche.)	4 od. Strich.

1) Die gesperrt gedruckten Wörter geben die kurze technische Benennung an.
2) a. Wenn Haarstrich oder Grundstrich nicht näher bezeichnet werden, so sind sie stets gerade.
b. Es wird bei allen kleinen Buchstaben, die am Anfange eines Wortes stehen, links unten in der Ecke eines Viereckes in den Mittellinien angesetzt.
3) In der Elementarklasse genügt der Ausdruck „linksschief".

Der Takt in der Elementarklasse.	Das kleine deutsche Alphabet.	Der Takt beim Schönschreibunterrichte.
	Beschreibung des **m.**	
1	Haarstrich rechtsschief aufwärts	auf
2	Grundstrich in der Richtung der Lagelinie abwärts	1
1	Haarstrich rechtsschief aufwärts	
2	Grundstrich in der Richtung der Lagelinie abwärts	2
1	Haarstrich rechtsschief aufwärts	
2	Grundstrich in der Richtung der Lagelinie abwärts	3
1	Haarstrich rechtsschief aufwärts	
	Beschreibung des **c.**	
1	Haarstrich rechtsschief aufwärts	auf
2	Grundstrich in der Richtung der Lagelinie abwärts	1
1	(Rückzug bis zum oberen Drittel des Grundstriches oder am oberen Drittel des Grundstriches angesetzt und kleiner) Haarstrich rechtsschief aufwärts . . .	
2	Grundstrich in der Richtung der Lagelinie abwärts	2
1	Haarstrich rechtsschief aufwärts	
	Beschreibung des **o.**	
1	Haarstrich rechtsschief aufwärts	auf
2	Grundstrich in der Richtung der Lagelinie abwärts (der unten übergeht in einen)	1
1	Haarstrich, rechts gebogen aufwärts . . .	
2	(Gefüllte) Schleife	2
1	(Kleiner) Haarstrich abwärts gebogen . . .	
	Beschreibung des **ö.**	
	Die ersten fünf Theile, wie bei o.	
	Der sechste und siebente Theil, wie der sechste und siebente Theil bei ü. (Die beiden Striche kommen in der Richtung der Lagelinie über die Schleife.)	
	Beschreibung des **a.**	
1	Haarstrich rechtsschief aufwärts	auf
2	Grundstrich in der Richtung der Lagelinie abwärts (der unten übergeht in einen)	1
1	Haarstrich rechts gebogen	
2	(Gefüllte) Schleife	2
1	(Kleiner) Haarstrich abwärts gebogen	
2	Grundstrich in der Richtung der Lagelinie abwärts	3
1	Haarstrich rechtsschief aufwärts	
	Beschreibung des **ä.**	
	Die ersten sieben Theile, wie bei a.	
	Der achte und neunte Theil, wie der sechste und siebente Theil bei ü. (Die beiden Striche kommen in der Richtung der Lagelinie über die Schleife.) . .	
	Beschreibung des **v.**	
1	Haarstrich rechtsschief aufwärts	auf
2	Grundstrich in der Richtung der Lagelinie abwärts	1
1	Haarstrich aufwärts gebogen.	

Der Takt in der Elementarklasse.	Das kleine deutsche Alphabet.	Der Takt beim Schönschreibunterrichte.
2	(Gefüllte) Schleife	
1	Haarstrich links gebogen (der übergeht in einen)	2
2	Grundstrich rechts gebogen (der endigt in einem Haarstrich)	3
	Beschreibung des **u**.	
1	Haarstrich rechtsschief aufwärts	auf
2	Grundstrich in der Richtung der Lagelinie abwärts	1
1,2,1,2,1	Fortsetzung ganz, wie bei v	2, 3, 4
	Beschreibung des **t**.	
1	Haarstrich rechtsschief aufwärts	auf
2	Grundstrich in der Richtung der Lagelinie abwärts	1
1	(Kleiner) Haarstrich aufwärts gebogen . . .	
2	Gefüllte Schleife	2
1	Haarstrich links gebogen aufwärts	
2	Grundstrich ein Drittel in der Richtung der Lagelinie abwärts, (der übergeht in einen)	3
1	Haarstrich rechts gebogen aufwärts. (Also Bogen wie beim u)	
	Beschreibung des **d**.	
1	Haarstrich rechtsschief aufwärts	auf
2	Grundstrich in der Richtung der Lagelinie abwärts	1
1	Haarstrich rechts gebogen aufwärts (bis zur oberen Bestimmungslinie, der übergeht in einen) .	
2	Grundstrich links gebogen abwärts (bis zur Länge eines Grundstriches, der übergeht in einen) . . .	2
1	Haarstrich rechts gebogen aufwärts . . .	
	Beschreibung des **r**.	
1	Haarstrich rechtsschief aufwärts (oder rechts gebogen) bis zur oberen Bestimmungslinie	auf
2	Grundstrich in der Richtung der Lagelinie abwärts bis zur unteren Mittellinie	1
1	Rückzug bis zur Mitte der Mittellinie (oder in der Mitte der Mittellinie links am Grundstrich angesetzt)	
2	(Gefüllte) Schleife	2
1	Haarstrich rechts gebogen aufwärts	
	Beschreibung des **f**.	
1	Haarstrich rechtsschief aufwärts (oder rechts gebogen) bis zur oberen Bestimmungslinie	auf
2	Grundstrich in der Richtung der Lagelinie abwärts bis zur unteren Mittellinie	1
	Rückzug bis zur oberen Mittellinie (oder bis zur Grundstrichhöhe über der oberen Mittellinie)	
1	Haarstrich links gebogen aufwärts (Grundstrich hoch — der übergeht in einen)	
2	Grundstrich rechts gebogen abwärts (bis zur Mitte der Mittellinie in dem Grundstriche — der übergeht in einen)	2
1	(Kleiner) Haarstrich abwärts gebogen	

Der Takt in der Elementarklasse.	Das kleine deutsche Alphabet.	Der Takt beim Schönschreibunterrichte.
2 1	(Gefüllte) Schleife links am Grundstriche . . . . Haarstrich rechts gebogen aufwärts	3
	Beschreibung des **l**.	
1 2 1	Haarstrich rechts gebogen (bis zur oberen Bestimmungslinie, der übergeht in einen) . . . . . Grundstrich links gebogen in der Richtung der Lagelinie abwärts (bis zur unteren Mittellinie, der übergeht in einen) . . . . . . Haarstrich rechts gebogen aufwärts	auf 1
	Beschreibung des **b**.	
1, 2, 1 2 1	Die drei ersten Theile ganz, wie bei l; dann . . (Gefüllte) Schleife . . . . . . Haarstrich rechts gebogen aufwärts	auf, 1 2
	Beschreibung des **s**.	
1 2 1 2	Haarstrich links gebogen aufwärts, (der übergeht in einen) . . . . . . Grundstrich rechts gebogen abwärts, (der übergeht in einen) . . . . . . Haarstrich links gebogen in der Richtung der Lagelinie bis zur oberen Bestimmungslinie (der übergeht in einen) . . . . . . Grundstrich rechts gebogen abwärts, (der in einem Haarstriche endigt)	auf 1 2
	Beschreibung des **j**.	
1 2 1	Haarstrich rechtsschief aufwärts . . . . . . Grundstrich rechts gebogen in der Richtung der Lagelinie abwärts bis zur unteren Bestimmungslinie (der übergeht in einen) . . . . . . Haarstrich links gebogen aufwärts bis zur oberen Mittellinie	auf 1
2 od. Punkt	Punkt in der Grundstrichhöhe über den Grundstrich .	2 od. Punkt.
	Beschreibung des **g**.	
	Die fünf ersten Theile ganz, wie die fünf Theile bei o. Die zwei letzten Theile ganz, wie der zweite und dritte Theil bei j.	
	Beschreibung des **q**.	
1,2,1,2,1 2 1	Die fünf ersten Theile ganz, wie die fünf Theile bei o. Grundstrich in der Richtung der Lagelinie abwärts bis zur unteren Bestimmungslinie . . . . . . (Rückzug bis zur Hälfte dieses Grundstriches oder in der Hälfte dieses Grundstriches angesetzt und) Haarstrich rechtsschief aufwärts bis zur oberen Mittellinie.	auf 1, 2 3

Der Takt in der Elementarklasse.	Das kleine deutsche Alphabet.	Der Takt beim Schönschreibunterrichte.
	Beschreibung des **y**.	
1,2,1,2,1	Die fünf ersten Theile ganz, wie die fünf ersten Theile bei v.	auf, 1, 2
2	Grundstrich rechts gebogen in der Richtung der Lagelinie abwärts bis zur unteren Mittellinie (der übergeht in einen)	3
1	Haarstrich links gebogen aufwärts bis zur oberen Mittellinie	
	(Die beiden Striche wie bei ü; sie kommen über die Schleife in der Richtung der Lagelinie.)	
	Beschreibung des **z**.	
1	Haarstrich links gebogen aufwärts (der übergeht in einen)	auf
2	Grundstrich rechts gebogen in der Richtung der Lagelinie abwärts (der übergeht in einen) . . .	1
1	Haarstrich links gebogen aufwärts (der übergeht in einen)	
2	Grundstrich rechts gebogen in der Richtung der Lagelinie abwärts bis zur unteren Bestimmungslinie (der übergeht in einen)	2
1	Haarstrich links gebogen bis zur oberen Mittellinie	
	Beschreibung des **x**.	
1	Haarstrich rechtsschief aufwärts	auf
2	Grundstrich links gebogen in der Richtung der Lagelinie abwärts (der übergeht in einen). . . .	1
1	Haarstrich rechts gebogen aufwärts (der übergeht in einen)	
2	Grundstrich links gebogen in der Richtung der Lagelinie abwärts bis zur unteren Bestimmungslinie (der übergeht in einen)	2
1	Haarstrich rechts gebogen aufwärts bis zur Mitte der unteren Bestimmungslinie und der oberen Mittellinie	
	Beschreibung des **v**.	
1	Haarstrich rechtsschief aufwärts	auf
2	Grundstrich links gebogen in der Richtung der Lagelinie abwärts (der übergeht in einen)	1
1	Haarstrich rechts gebogen aufwärts (der übergeht in einen)	
2	Grundstrich (zuerst) links (dann) rechts gebogen in der Richtung der Lagelinie abwärts bis zur unteren Bestimmungslinie (der übergeht in einen)	2
1	Haarstrich links gebogen rechtsschief aufwärts bis zur oberen Mittellinie	
	Beschreibung des **f**.	
1	Haarstrich rechtsschief (oder rechts gebogen) aufwärts bis zur oberen Bestimmungslinie	auf

Der Takt in der Elementarklasse.	Das kleine deutsche Alphabet.	Der Takt beim Schönschreibunterrichte.
2	Grundstrich in der Richtung der Lagelinie abwärts bis zur unteren Bestimmungslinie	1
	Beschreibung des h.	
1	Haarstrich rechts gebogen aufwärts bis zur oberen Bestimmungslinie (der übergeht in einen) .	auf
2	Grundstrich (zuerst) links (dann) rechts gebogen in der Richtung der Lagelinie abwärts bis zur unteren Bestimmungslinie (der übergeht in einen) .	1
1	Haarstrich links gebogen aufwärts bis zur oberen Mittellinie	
	Beschreibung des f.	
1	Haarstrich rechts gebogen aufwärts bis zur oberen Bestimmungslinie (der übergeht in einen) .	auf
2	Grundstrich in der Richtung der Lagelinie abwärts bis zur unteren Bestimmungslinie	1
1	Rückzug bis zur Mitte (oder angesetzt in der Mitte) der Mittellinie	
2	(Gefüllte) Schleife	2
1	Haarstrich rechts gebogen aufwärts	
	Beschreibung des ß.	
1, 2	Die zwei ersten Theile wie bei s.	auf, 1
1	Rückzug bis zur Mitte (oder angesetzt an der Mitte) zwischen der oberen Mittellinie und der oberen Bestimmungslinie und Haarstrich links gebogen aufwärts bis zur oberen Bestimmungslinie (der übergeht in einen)	2
2	Grundstrich rechts gebogen in der Richtung der Lagelinie abwärts bis zur Mitte der oberen Bestimmungs- und unteren Mittellinie, (der übergeht in einen)	
1	Haarstrich links gebogen aufwärts, (der übergeht in einen)	
2	Grundstrich rechts gebogen in der Richtung der Lagelinie abwärts bis zur unteren Mittellinie, (der übergeht in einen)	3
1	Haarstrich links gebogen aufwärts	

Nach dem Vorausgehenden wird der Lehrer eine ähnliche Beschreibung für die großen deutschen Buchstaben, sowie für das kleine und große lateinische Alphabet leicht selbst entwerfen können.

c) Das deutsche und lateinische kleine und große Alphabet im Linienetz mit Angabe des Taktes in methodischer Reihenfolge.

(Siehe die beigegebene Tafel.)

§. 261. II. Lehrgang für den Schönschreibunterricht.

Der Lehrgang ergibt sich aus dem §. 260. Er bleibt in allen Klassen derselbe.

Nur im Gebrauch der Liniennetze liegt der fortschreitende Stufengang. §. 256. haben wir drei Stufen von Liniennetzen gegeben; eine vierte ist das Liniennetz der dritten Stufe ohne die Lagelinien, als fünfte gilt das Schreiben auf einer Linie, als sechste das Schreiben ohne Linien. Mit der ersten Stufe wird der eigentliche Schönschreibunterricht begonnen. Haben die Schüler auf derselben eine dem Ziele entsprechende Handschrift sich erworben, so gebrauchen sie dann das Liniennetz der folgenden Stufe. Auf diese Weise gehen sie nach erlangter Sicherheit stufenmäßig weiter bis zur völlig freien Schrift. Bei vorkommendem Rückschritte auf einer Stufe muß diese verlassen und die Uebung der vorhergehenden wiederholt werden.

Weil in diesem Unterrichte die Fähigkeit jedes einzelnen Kindes speziell berücksichtigt werden kann und soll; so wird es überall vorkommen, daß in einer Abtheilung zwar Dasselbe geübt wird, aber auf verschiedenen Liniennetzen, was zugleich zur Belebung eines regen Wetteifers viel beitragen kann.

4. Die Orthographie[1]). §. 262.

I. Die Form oder Methode beim Unterrichte in der Orthographie.

1. Beurtheilung verschiedener Verfahrungsweisen beim Unterrichte in der Orthographie.

Der Vorwurf, welchen man immer noch der Volksschule macht, daß sie die Kinder nicht zum sicheren orthographischen Schreiben bringe, ist leider in vielen Fällen nicht unbegründet. In Folge der mangelhaften Resultate sahen sogar in neuerer Zeit Viele diesen Unterrichtsgegenstand als einen solchen an, der Kindern und Lehrern unübersteigliche Hindernisse in den Weg lege, unter Beeinträchtigung anderer sprachlicher Gegenstände, insbesondere des Aufsatzes zuviel Zeit und Mühe in Anspruch nehme und dennoch nicht befriedige. Wir bedauern es, wenn ein Lehrer aus Muth- und Rathlosigkeit einen Unterricht vernachlässigt, der für das Leben soviel Werth hat. Jeder muß nämlich zugeben, daß die beste Handschrift, sogar die beste stylistische Arbeit auf den gebildeten Menschen einen peinlichen Eindruck macht, wenn sich darin grobe orthographische Fehler vorfinden.

Wir sind der Ansicht, und die Erfahrung bestätigt dieselbe, daß es durchaus möglich ist, den größten Theil der Schulkinder wenigstens die Wörter, welche nicht zu den ungewöhnlichen gehören, orthographisch richtig schreiben zu lehren.

---

1) Siehe: „Der orthographische Unterricht in seiner einfachsten Gestalt. — Kritik der gewöhnlichen Methoden und Nachweisung des alleinnaturgemäßen Weges beim Unterrichte in der Rechtschreibung" von K. Bormann. Berlin. Verlag von Dunker und Humblot. 1846.

... Allerdings muß man sich bei diesem Unterrichte vor den Fehlern hüten, welche in demselben bis in die neueste Zeit, wie in keinem anderen, begangen worden sind. Noch jetzt gibt es Schulen genug, in welchen man die Kinder mehr unorthographisch, als orthographisch schreiben lehrt.

So ist es ein bedeutender Fehler, die Schüler besonders der Elementar- und Mittelklasse Wörter und Sätze schreiben zu lassen, wie es ihnen beliebt. Man will sie vor Allem schreiben lehren, später, denkt man, mögen sie auch orthographisch schreiben lernen. Wenn es sich aber irgend wo rächt, etwas Falsches im Unterrichte gelehrt oder auch nur geduldet zu haben, so ist es hier. Ein Kind, das sich von vornherein an falsche Wortbilder gewöhnt hat, ist kaum mehr zurecht zu bringen; beim besten Willen fällt es wieder in seine früheren Fehler zurück. Aus diesem einzigen Falle können wir sehen, wie wichtig es ist, daß der Sprachunterricht stets in allen seinen Zweigen in einander greife.

Ein weiterer Fehler war bisher auch der, daß man zu viel Gewicht auf die Erlernung der orthographischen Regeln verwendete, mit der sicheren Erwartung, das Kind werde nach gewonnener Kenntniß und Anwendung derselben an Beispielen orthographisch schreiben. Dem ist aber nicht so; denn unsere Schreibweise richtet sich wenig nach bestimmten Regeln, so daß oft der Ausnahmen mehr sind, als der Wörter, welche der Regel folgen. Daher schreiben auch die Kinder nach Erlernung dieser Regeln gerade so unrichtig, ja oft noch unrichtiger, als vorher, weil diese sie vielfach sogar irre führen.

Auch das ist ein Fehler, die orthographischen Uebungen fast einzig auf die ähnlich lautenden Wörter (Homonymen) zu beschränken. Wenn man die Kinder auf den Sinn, die Ablautung und Aussprache dieser Wörter aufmerksam macht, treffen sie ihre Schreibart größtentheils von selbst.

Der größte Fehler war endlich der, daß man absichtlich unorthographisch vorschrieb und die Schüler alsdann das Vorgeschriebene verbessern ließ. Das war ein Mittel, dieselben zum unorthographischen Schreiben anzuleiten; denn die so vorgeschriebenen falschen Wortbilder blieben, trotz der Verbesserung, in der Seele haften und wurden später gerade so falsch wieder gegeben.

Es ist darum gar nicht auffallend, wenn bei diesen fehlerhaften Methoden nach einer geisttödtenden, mühevollen, zeitraubenden Arbeit ein völlig ungenügendes Resultat erzielt wurde. Statt nun die Ursache in der eigenen mangelhaften oder ganz verfehlten Lehrweise zu suchen, schrieb man dieselbe einzig der Schwierigkeit des Gegenstandes zu, und es tauchten mehrere Vorschläge auf, die, weil sie unausführbar sind, gar keinen Werth haben.

So wollten nicht Wenige, um die Schwierigkeiten der gebräuchlichen Schreibweise zu beseitigen, eine neue Orthographie eingeführt wissen oder haben sie geradezu eingeführt. Aber es ist nicht die Aufgabe der Volksschule, auf dem Gebiete der Wissenschaft reformatorisch aufzutreten, und Manches, was der Lehrer etwa abändern möchte, hat einen tiefen, aus der Sprache als Wissenschaft abzuleitenden Grund, der jedoch so tief liegt, daß er nur dem gelehrten Forscher zugänglich ist. Zudem machen alle Abweichungen vom Schreibgebrauche auf das Auge einen unangenehmen, befremdenden Eindruck und stören selbst beim Lesen der Druckschrift. Und wie will man diese eigenmächtigen Neuerungen in den Katechismus, das Gesangbuch und das Lesebuch ꝛc. ꝛc. übertragen? Solche Abweichungen könnten nur der Schule, nie dem Leben gelten.

Andere wollten den Kindern ein Verzeichniß aller Stammwörter in die Hand geben, welches sie stets beim Schreiben nachschlagen und benützen sollten. Ebenfalls ein für die Schule und das Leben unpraktischer Vorschlag, wie Jeder von selbst einsieht.

Es bleibt daher nichts Anderes übrig, als sich nach einer einfachen, leichten und sichern Methode umzusehen und dieselbe mit Fleiß und Ausdauer bei allen Altersklassen in Anwendung zu bringen.

II. Die richtige Verfahrungsweise beim Unterrichte in der Orthographie. §. 263.

Die Schriftsprache ist das Bild der Lautsprache Daraus folgt, wie wichtig es in diesem Unterrichte ist, daß stets beim Lesen, Sprechen und besonders beim Dictiren jedes Wort gut articulirt, also in allen Lauten hörbar, sowohl vom Lehrer, als von den Schülern gesprochen wird.

Alle Silben, besonders die Endsilben müssen gut gesprochen, die Laute ä, ö, e, ü, i, b, p, d, t, u. s. w. müssen in der Aussprache scharf von einander unterschieden werden. In Schulen, in welchen in dieser Beziehung Nachlässigkeit herrscht, fehlt die erste Bedingung zu einer guten orthographischen Schrift.

Während sich aber im Laufe der Zeit die Lautsprache änderte, blieb die Schriftsprache unverändert, und so kommt es, daß jetzt viele Wörter anders geschrieben, als gesprochen werden. In dem Worte Vieh hört man z. B. nur zwei Laute, die Schrift aber stellt vier dar. Deßwegen entscheidet das richtige Sprechen in vielen Fällen nicht allein, und der Lehrer muß sich noch folgende Grundsätze in seinem Unterrichte wohl merken.

1. Oberster Grundsatz:

Führe dem Auge des Kindes stets und so lang das richtige Wortbild, d. h. die Aufeinanderfolge der Schriftzeichen in einem Worte vor, bis es dasselbe behält und sich daran gewöhnt.

Daß die Gewöhnung des Auges an das richtige Wortbild bei Einübung der Orthographie die Hauptsache ist, wird aus Folgendem klar:

a) Niemand, der das Französische oder sonst eine fremde Sprache lernt, in welchen Sprachen die Orthographie mindestens ebensoviel Willkürliches enthält, als in der Deutschen, empfängt einen besonderen Unterricht in der Rechtschreibung, sondern er eignet sich diese unmittelbar mit der Lesefertigkeit und durch richtige Auffassung der Wortbilder an.

b) Jedermann, der richtig zu schreiben gewohnt ist, weiß, daß, wenn er ein falsch geschriebenes Wort sieht, er sogleich den Fehler bemerkt an der fremdartigen Gestalt, an der entstellten Physiognomie, in welcher das Wort ihm entgegentritt. Ist dies nicht Zeugniß genug dafür, daß sich der Seele Desjenigen, der richtig schreibt, die richtigen Wortbilder eingeprägt haben?

c) Die Taubstummen schreiben orthographisch richtig, obgleich in den Taubstummenanstalten gar kein orthographischer Unterricht ertheilt wird. Sie fassen nämlich mit dem Auge die Wortbilder auf, und diese Auffassung ist bei ihnen um so reiner und sicherer, als sie ihnen nicht in dem Maße, wie den Hörenden, durch die Auffassung der Lautverhältnisse des Wortes getrübt wird. Es kann ein stärkerer Beweis für die Richtigkeit des oben aufgestellten Satzes kaum gedacht werden.

d) Viele Menschen sprechen richtig, ohne je eine grammatische Regel gehört zu haben. Woher kommt ihnen diese Fertigkeit? Sie haben von Jugend auf fast immer richtig sprechen hören, sie haben ebenso gesprochen, und deßwegen ist ihnen das richtige Sprechen zur Natur geworden. Sollte in derselben Weise nicht auch das Richtigschreiben erlernt werden können, also dadurch, daß man dem Kinde immer nur richtig Geschriebenes zeigt? Dies könnte blos dann verneint werden, wenn sich zeigen ließe, daß die durch das Auge vermittelten Eindrücke weniger tief in der Seele hafteten, als die durch das Ohr aufgenommenen, ein Satz, den noch Niemand zu behaupten gewagt hat.

So ist es uns also klar geworden, daß die Gewöhnung des Auges an das richtige Wortbild die Hauptbedingung zur Erlernung des orthographischen Schreibens ist. Es fragt sich nur noch, ob es denn möglich sei, daß die Kinder durch beständige Uebung des Auges dahin gebracht werden können, sich die vielen Wortbilder zuletzt fest einzuprägen. Die Erfahrung spricht für die Möglichkeit, und Niemand wird sie läugnen, der bedenkt, daß zur Lesefertigkeit Dasselbe gefordert wird. Vergegenwärtigen wir uns nämlich den Gang, auf welchem das Kind zur Lesefertigkeit gelangt, so ist es überall folgender: Zuerst lernt es bei einem ihm vorgeführten Zeichen einen bestimmten Laut sprechen; dann zeigt man ihm zwei, drei Laute in Verbindung mit einander, und es spricht sie in dieser Verbindung aus; soll es aber zur Lesefertigkeit gelangen, so muß es sich gewöhnen, das Wort, sobald es dasselbe erblickt, als ein Ganzes aufzufassen und als ein solches sofort auszusprechen, ohne sich dabei seiner Lautzusammensetzung noch bewußt zu werden. Daß dies wirklich der Vorgang beim Lesen sei, wird Jeder zugeben müssen, der fertig lesen kann und die von ihm dabei geübte Thätigkeit nur einmal aufmerksam beobachtet hat. Es wird Dies auch durch die ganz allgemeine Wahrnehmung bestätigt, daß Kinder, die geläufig lesen können, doch beim Lesen anstoßen, wenn ein ihnen bisher fremdes Wort, etwa ein fremder Name, vorkommt. Reiheten sie wirklich, indem sie lesen, die einzelnen Laute noch an einander, so müßten sie das Wort: „Miltiades", auch wenn es ihnen zum erstenmal vor Augen käme, mit der Geläufigkeit lesen, mit der sie etwa das Wort: „Begebenheit" aussprechen. Aber dies ist darum nicht der Fall, weil sie das letztere Wort vielleicht schon zwanzigmal gesehen und es als ein Ganzes aufgefaßt haben, während sie jenes Wort erst mühsam aus seinen Lauten aufbauen.

2. Abgeleitete Grundsätze.

Aus dem oben aufgestellten Satze ergeben sich nun nachfolgende spezielle Grundsätze:

a) Gib dem Kinde von Anfang an nie ein falsches Wortbild; denn das angeschaute oder selbst geschriebene falsche Wortbild bleibt in seinem Gedächtnisse haften und ist schwer wieder zu verdrängen!

b) Führe dem Schüler durch das Lesebuch oder durch Vorschreiben an der Tafel das richtige Wortbild so lange vor, bis es dasselbe kaum mehr anders schreiben kann!

Sorgfältiges und wiederholtes Lesen eines und desselben Lesestückes im Lesebuche, genaues Buchstabiren jedes Wortes in demselben, fortgesetztes fehlerloses Abschreiben von Lesestücken aus dem Buche und nach gehöriger Einprägung der Wortbilder auch aus dem Kopfe mit nachfol-

gender Vergleichung des Geschriebenen mit dem Gedruckten, regelmäßiges Vorschreiben aller Wörter auf der Schultafel, von denen man fürchtet, sie möchten nicht richtig geschrieben werden, mit strengster Forderung, sie richtig nachzuschreiben, wiederholtes Aufsuchen bereits gelesener, buchstabirter und geschriebener Wörter im Lesebuche beim späteren Gebrauche derselben sind Mittel, welche zuletzt ein ziemlich sicheres Resultat liefern.

c) Dulde nie, daß die Kinder ein Wort schreiben, bei welchem sie noch nicht sicher sind, wie es geschrieben wird.

Regel muß es sein, daß sie bei jeder Unsicherheit den Lehrer fragen dürfen und sollen. Derselbe schreibt solche Wörter alsdann oder auch von Anfang an auf die Schultafel, oder er erinnert die Kinder, wo im Lesebuche dieselben vorgekommen sind, mit der Aufforderung, sie selbst nachzusehen.

d) Lasse die Kinder oft, aber nur Weniges auf einmal und immer langsam schreiben; denn das zu viele und zu schnelle Schreiben verleitet zu allerlei leichtsinnigen Fehlern.

e) Verwende einen besonderen Fleiß auf genaue Correctur jeder Uebung.

Mit Hilfe des Lesebuches können die Kinder ihre Aufgaben entweder selbst corrigiren oder die Tafeln wechseln und sich gegenseitig durchsehen. Stets werden alsdann nur die Fehler unterstrichen, die Zahl derselben angegeben, und der Schüler nimmt die Verbesserung seiner Aufgabe unter Leitung des Lehrers selbst vor.

II. Die Stufenfolge der Uebungen beim Unterrichte in der Orthographie mit Angabe des Zieles für jede einzelne Klasse. §. 264.

1) Die Gleichschreibung.

Wenn wir in diesem Gegenstande das Hauptgewicht darauf gelegt haben, daß hauptsächlich das Auge an das Wortbild bis zur Fertigkeit gewöhnt werden müsse, so verschmähen wir dennoch die übrigen Hilfsmittel nicht.

Es gibt eine nicht geringe Anzahl Wörter, welche zur Gleichschreibung gehören, in denen man alle Laute beim richtigen Sprechen heraushört, wie sie geschrieben werden. Bei ihnen kann das Kind durch zwei Sinne das Wortbild vollständig und richtig auffassen, durch das Auge in der Schrift und durch das Ohr, indem es das Wort lautrichtig spricht, die einzelnen Laute heraushört und alsdann lautirt oder buchstabirt. Die Gleichschreibung ist daher die leichteste und darum erste Stufe der Orthographie. Sie ist das Ziel für die Elementarklasse.

Ein Kind dieser Klasse muß zwar angehalten werden, jedes Wort, welches es schreibt, unter Leitung des Lehrers richtig zu schreiben; auf der genannten Stufe aber soll es beim Uebergang in die Mittelklasse bis zur Fertigkeit gekommen

sein. Der Schreibleseunterricht bereitet ja beständig dafür vor. Nebenher geht in der Elementarklasse das fleißige Uebertragen der Druckschrift in die Schreibschrift, wobei die größte Pünktlichkeit mit aller Strenge gefordert werden muß. Auch werden recht oft die Wörter in Sprech-, zuletzt auch in Sprachsilben durch Trennungszeichen geschieden, sowie noch die Großschreibung geübt.

2) Das Schreiben nach der Abstammung.

Wir müssen noch eines zweiten Mittels erwähnen, welches in diesem Unterrichtsgegenstande dem Lehrer zu Gebote steht und gleichfalls seine Berechtigung hat.

Es ist das Schließen vom Stamme auf das abgeleitete Wort. Da diese Uebung grammatische Kenntnisse voraussetzt und mit der Grammatik Hand in Hand gehen muß, so findet sie hauptsächlich in der Mittelklasse ihre Anwendung.

Das Kind trennt die Wörter in den Lesestücken in Haupt- und Nebensilben und lernt die Bedeutung und Schreibweise dieser verschiedenen Silben kennen.

Ferner werden ihm an Lesestücken die Veränderungen der Wörter durch Biegung und Ableitung zur Anschauung gebracht und die Schreibweise dieser Veränderungen fleißig geübt.

Endlich werden auch neue Wörter aus vorkommenden Stammwörtern, also ganze Wortfamilien gebildet und geschrieben.

Nach jeder Uebung fragen bei ähnlichen Wörtern die Kinder, wenn sie im Zweifel sind, den Lehrer nur nach dem Stamme und müssen alsdann das abgeleitete Wort richtig schreiben.

3) Die Andersschreibung.

Die Andersschreibung wird in der Oberklasse zur Vollendung gebracht.

Wir verwahren uns schließlich nochmals gegen die Ansicht, als sollten auf der ersten Stufe nur Wörter der Gleichschreibung, auf der zweiten nur abgeleitete Wörter, auf der dritten nur Wörter der Andersschreibung geübt und geschrieben werden. Alle Kinder sollen vielmehr alle Wörter, welche gerade vorkommen, orthographisch richtig schreiben. Dagegen muß in jeder Klasse am Schlusse des Schuljahres die benannte Stufe bis zur Fertigkeit erreicht sein.

5. Der Aufsatz.

§. 265.

Vorbemerkung.

Wie das mechanische Lesen an und für sich keinen Werth hat, sondern nur für das verständige wesentliche Bedingung ist: so haben auch die Uebungen im Schönschreiben, in der Orthographie und in der Grammatik nur ihre Bedeutung in der Anwendung auf den Aufsatz. Das Leben stellt jetzt fast an jeden Menschen

die Forderung, daß er seine Gedanken als ein Ganzes richtig, bestimmt und klar niederschreiben könne, und zwar in leserlicher Schrift und orthographisch und grammatisch richtig. Das letzte Ziel alles Schreibens ist also der Aufsatz; eine gute Handschrift, die Orthographie und der grammatisch richtige Ausdruck sind nur wesentliche Erfordernisse für letzteren.

Bis das Kind zur Fertigkeit im schriftlichen Gedankenausdrucke kommt, hat es mit zwei bedeutenden Schwierigkeiten zu kämpfen, mit dem Stoffe und der Form.

I. Der Stoff des Aufsatzes. §. 266.

Was den Stoff der Aufsatzlehre anbelangt, so ergibt sich derselbe aus dem nachfolgenden Stufengange [1]):

a) Die Schüler übertragen Lesestücke, welche bereits sprachlich behandelt worden sind, aus einem Personen-, Zahl-, Zeit- und Aussageverhältnisse in ein anderes und verbinden später diese Uebungen.

b) Sie geben Lesestücke aus dem Lesebuche, welche sprachlich behandelt und alsdann auswendig gelernt werden, aus dem Gedächtnisse wörtlich, und wenn dieses geübt ist, dieselben und andere inhaltlich wieder.

c) Sie reproduciren Lesestücke, welche entweder der Lehrer selbst gut vorgelesen hat oder welche die Schüler mit Aufmerksamkeit und Verständniß durchgelesen haben.

d) Sie schreiben passende Erzählungen nieder, welche der Lehrer gut vorgetragen hat.

e) Sie übertragen passende Gedichte, nachdem sie sprachlich behandelt worden sind, in Prosa.

f) Sie suchen die Disposition von Lesestücken und erweiteren solche Dispositionen wieder zu einem Aufsatze, auch mit Hinzufügung neuer Gedanken, welche die Sache vervollständigen.

g) Sie bilden Muster nach, zuerst streng nach den Mustersätzen mit möglichster Einhaltung der Satzformen, dann frei und immer freier.

---

1) Wir können uns hierüber kürzer fassen, weil wir bereits in der Abhandlung über Form oder Methode des Sprachunterrichtes (§. 238.) diesen Gegenstand ausführlich besprochen haben. Dort ist nachgewiesen, welchen Werth, im Vergleich zu der früheren Art, die Aufsatzlehre zu behandeln, alle diese Stufen, von den Uebertragungen angefangen bis zu den Nachbildungen, nicht blos als grammatische und orthographische, sondern vorzüglich als stylistische Uebungen haben, welche grammatische und orthographische Voraussetzungen jede Stufe verlangt und wann sie daher erst mit Erfolg auftreten kann.

h) Sie behandeln Themata nach eigener Auffassung.

Auf allen diesen Stufen muß der Lehrer jede Lection, also den Stoff des speziellen Aufsatzes, wenn er den Kindern noch nicht klar ist, vorbereiten; denn in keiner Klasse kann denselben zugemuthet werden, über einen Gegenstand zu schreiben, über welchen sie nicht vollkommen Herr sind.

§. 267. II. Die Form des Aufsatzes.

Bezüglich der äußeren Form des Aufsatzes (Handschrift und Orthographie) ist bereits genugsam bemerkt worden, daß jedesmal mit strengster Consequenz darauf gehalten werden müsse.

Hier handelt es sich nur noch um die innere Form, nämlich um den Satzbau, den Gedankengang und die Darstellung des Ganzen. Das Muster hiefür ist und bleibt durch alle Klassen, wie wir bereits wissen, das Lesebuch. Nachahmung desselben ist das Hauptmittel, nachdem das Kind mit dem Satzbaue, dem Gedankengange und der Darstellung des Musters durch die darauf hinzielende grammatische und logische Erklärung vertraut und befreundet worden ist.

Was insbesondere die Darstellung anbelangt, so sei sie nicht eine einseitige, sondern sie sei bald Erzählung, bald Beschreibung, bald Schilderung, bald Vergleichung.

Die Uebung sei eine stetige, von unten bis oben unausgesetzt fortschreitende.

Der Umfang einer Arbeit sei nie zu groß, vielmehr nach unten hin sehr klein, nach oben sich allmählig erweiternd.

Nur so ist es möglich, vom Schüler eine Ausarbeitung zu verlangen, welche in ihrer äußeren und inneren Form vollkommen ist. Wie das Viellesen die Mutter des Schlechtlesens ist, so ist das Vielschreiben die Mutter des Schlechtschreibens. Man fordere nur Weniges, das Wenige aber in jeder Beziehung gut.

§. 268. III. Die Stufenfolge der Aufsatzlehre in den verschiedenen Klassen.

Es bleibt uns zuletzt noch die Frage zu beantworten übrig, wie weit sich dieser Unterricht in den verschiedenen Klassen erstrecken soll.

1) In der Elementarklasse. Wir verweisen hier auf Das, was bei der Methode des Sprachunterrichtes im Allgemeinen (§. 238.)

und über die Orthographie im Besonderen (§. 264.) gesagt worden ist.

2) In der unteren Mittelklasse beginnt die Uebung mit dem Uebertragen von Lesestücken in die verschiedenen Verhältnisse und setzt sich nach den Stufen fort, wie wir sie im Paragraphen 266. angegeben haben bis zum Uebertragen von Gedichten in Prosa.

3) In der oberen Mittelklasse wiederholen sich die Uebungen der unteren Mittelklasse mit Ausnahme der Uebertragungen, nur an etwas erweiterten Lesestücken. Dann folgen die im §. 266. angegebenen übrigen Stufen.

4) In der Oberklasse wiederholen sich alle Uebungen, wie sie in der oberen Mittelklasse bereits vorgekommen sind, nur an höheren Lesestücken des betreffenden Lesebuches.

Bemerken müssen wir noch, daß in dieser Klasse bisweilen auch die Briefform geübt werden muß, aber nur nicht zu häufig. Wer überhaupt gut beschreiben und erzählen kann, der ist auch im Stande, einen guten Brief zu schreiben, vorausgesetzt, daß man ihm über die Anrede, den Schluß und die äußere Form eine besondere Belehrung gegeben hat. Ebenso dürfen auch die Geschäftsaufsätze in der Oberklasse nicht fehlen; denn sie sind für das Leben unbedingt nothwendig. Keineswegs aber sollen sie der einzige Gegenstand der Aufsatzlehre sein; die einzelnen Formeln der Geschäftsaufsätze eignen sich sogar mehr für Diktandoübungen[1]).

6. Die Grammatik.

Vorbemerkung

Wie nothwendig dieser Unterricht für die Volksschule ist und wie er deßwegen daselbst nicht ausgeschlossen werden kann, darüber haben wir uns bereits (§. 231.) ausgesprochen. Nicht den grammatischen Unterricht überhaupt, sondern nur den Unterricht eines abstrakten Regelsystems an abgerissenen Beispielen wünschen wir aus der Schule verbannt. Wir haben demnach hier nur noch das Nothwendige über die richtige Methode dieses Gegenstandes nachzutragen.

---

1) Die methodische Behandlung aller dieser Stufen ergibt sich theils aus dem nachfolgenden Lehrgange (§. 272.), theils aus der ausführlichen Anleitung für die praktische Behandlungsweise des Sprachunterrichtes (§. 273.), weßwegen wir uns hier kürzer fassen konnten.

§. 269. I. Die Form oder Methode des grammatischen Unterrichtes in der Volksschule.

Die richtige Methode für die Uebung der Grammatik in der Volksschule läßt sich in folgende Punkte zusammenfassen:

1) Man lasse die Kinder die zu lehrenden Begriffe, Gesetze, Formen, wie bereits schon bei Besprechung der Methode des Sprachunterrichtes im Allgemeinen (§. 238.) erwähnt wurde, an ganzen Sprachstücken anschauen, so daß sie sich allmählig selbst unter der Leitung des Lehrers diese Begriffe, Gesetze und Formen daraus abstrahiren.

Durch diese aus der Anschauung allmählig selbst gefundene Abstraktion ist es dem Kinde nicht mehr schwer, nach den angeschauten Mustern in allen vorkommenden Fällen das so erkannte Sprachgesetz auf gleiche Weise in Anwendung zu bringen. Zweifelt oder fehlt es später dennoch, so genügt die bloße Rückerinnerung, um es in dem einmal klar erkannten Gesetze wieder festzustellen. Jedermann wird zugeben, daß diese Behandlung der Grammatik für die Volksschule die methodisch richtige ist.

Wenn wir es aber betonen, daß die Veranschaulichung dieses Unterrichtes stets an ganzen Lesestücken und nicht an abgerissenen Beispielen stattfinden soll, so haben wir hiefür wichtige Gründe.

a) Das Kind wendet seine grammatischen Kenntnisse später im Leben nur an ganzen Gedankenstücken an, darum muß es sie auch an solchen lernen.

b) Der Unterricht in der Grammatik soll nicht als besondere Wissenschaft gelehrt werden und deßhalb isolirt dastehen, sondern mit dem Unterrichte in der Orthographie und dem Aufsatze Hand in Hand gehen. Diese Gegenstände verlangen aber durchaus ein Sprachganzes.

c) Sehr häufig werden grammatische Begriffe und Regeln aus abgerissenen Beispielen nicht klar erkannt, sondern nur aus einem Gedankenganzen.

d) An der lebendigen Sprache ist der grammatische Unterricht auch für das Kind ein lebendiger und interessanter; an abgerissenen Beispielen ist er für dasselbe todt, fremdartig, einseitig und ohne Interesse.

2) Die grammatischen Uebungen müssen mündlich und schriftlich vorgenommen werden. Die schriftlichen sollen das Kind zur Fertigkeit in der grammatischen Lehre bringen und zugleich die Orthographie und den Aufsatz unterstützen.

3) Dem Umfange nach soll die Grammatik so gelehrt werden, daß in der unteren Mittelklasse das Wesentlichste und Nothwendigste aus der Wort- und Satzlehre am rechten Orte und für die Orthographie und den Aufsatz zur rechten Zeit als ein Ganzes auftritt.

In der oberen Mittelklasse erweitert sich dasselbe Ganze concentrisch.

In der Oberklasse concentrirt und vervollständigt es sich noch einmal.

Auf diese Weise erhalten die Kinder in keiner Klasse Bruchstücke irgend eines grammatischen Systems, sondern überall ein Ganzes. Auch werden nicht orthographische oder stylistische Uebungen vorgenommen, ehe die dazu unbedingt nothwendigen grammatischen Kenntnisse erlernt worden sind.

4) Ein so concentrisch sich erweiternder Unterricht ist nur dann möglich, wenn ihm ein höchst einfacher Lehrgang zu Grunde liegt. Ueber die Nothwendigkeit und Beschaffenheit eines solchen haben wir uns bereits im §. 238. ausgesprochen.

II. Die Stufenfolge der grammatischen Uebungen in den verschiedenen Schulklassen. §. 270.

1) In der Elementarklasse muß das Kind soweit sprachlich gebildet werden, daß es fühlt, was ein Satz ist und was und von wem Etwas darin ausgesagt wird. Ferner soll es ganze Lesestücke in Sätze, die Sätze in Wörter, die Wörter in Sprech- und einigermaßen auch in Sprachsilben, die Silben in Laute zerlegen lernen und mit Fertigkeit jedes Wort aus dem Buche buchstabiren können. Auch ist die Kenntniß der Dehnung und Schärfung der Stimmlaute erforderlich. Endlich muß es die Ding-, Geschlechts-, Thätigkeits- und Eigenschaftswörter aufsuchen können. (Siehe über die Form des Sprachunterrichtes im Allgemeinen §. 238.)

2) In der unteren Mittelklasse lernen die Kinder das Wesentlichste und Nothwendigste vom Personen- und Zahl-, vom Zeit- und Aussageverhältnisse; ferner vom nackten und in Verbindung damit vom zusammengezogenen Satz, in seinen Hauptgliedern und was sich von der Wortlehre und Wortbildungslehre nothwendig daran knüpft.

3) In der oberen Mittelklasse nehmen die Kinder nebst der Wiederholung des Pensums der unteren Mittelklasse den erweiterten Satz, und in Verbindung damit den zusammengezogenen in seinen Nebengliedern und den zusammengesetzten und was sich von der Wortlehre und Wortbildungslehre nothwendig daran knüpft.

4) In der Oberklasse concentrirt und vervollständigt sich das in den vorausgehenden Klassen durchgenommene Pensum insofern, als z. B. bei dem Personen-, Zahl- und Zeitverhältniß Alles aus der Lehre der Fürwörter, Ding- und Zeitwörter Nothwendige zusammengestellt und nochmals mündlich und schriftlich geübt wird u. s. w. Den Schluß der grammatischen Uebungen in der Oberklasse bildet alsdann das Analysiren der Lesestücke nach Allem, was Beachtung verdient.

Anhang.

§. 271. Die Correctur der schriftlichen Arbeiten.

Bei allen sprachlichen Arbeiten, den orthographischen, stylistischen und grammatischen ist eine jedesmalige, recht sorgfältige und genaue Correctur von höchster Bedeutung.

Dabei kommt es wieder auf das richtige Verfahren an. Es genügt nicht, daß der Lehrer zu den Plätzen einzelner Schüler sich begibt, ihre Arbeiten flüchtig durchsieht und einige Bemerkungen dazu macht. Der größere Theil ist dann nicht im Stande, seine Fehler zu verbessern, und wenn dies nicht jedesmal geschieht, verliert der ganze Unterricht seine Kraft. — Manche lassen deßwegen die Schüler alle 8 oder alle 14 Tage eine Arbeit in ihr Heft schreiben, unterstreichen zu Hause die Fehler und nehmen darauf in der Schule mit jedem Einzelnen die Correctur vor. Aber hier entspricht der mühevollen Arbeit nicht der Erfolg. Die Correctur tritt dann zu selten ein, kostet zu viel Zeit, und nur der Schüler nimmt Antheil daran, dessen Arbeit gerade vorgenommen wird, während die übrigen theilnahmlos dasitzen. Wir sind auch dafür, daß etwa jede Woche eine Arbeit in ein Heft eingetragen werde, aber erst nachdem sie bereits in der Schule auf das sorgfältigste durchgenommen worden ist, so daß nur noch eine letzte Durchsicht des Lehrers nothwendig wird.

Die beste Art der Correctur ist das Wechseln der Schiefertafeln, worauf die Schüler sich gegenseitig die Arbeiten durchsehen und die Fehler mit größter Pünktlichkeit unterstreichen. Alsdann corrigirt Jeder, nachdem er seine Schiefertafel zurückerhalten hat, seine eigene Arbeit selbst. Die letzte Durchsicht bleibt noch dem Lehrer vorbehalten. Wir geben im Nachfolgenden die Art und Weise dieses Verfahrens im Speziellen an:

Der Lehrer muß für die gegebene Aufgabe verlangen, daß sie so vollkommen, als möglich, gemacht werde. Die Wörter, von denen die Schüler noch nicht wissen können, wie sie geschrieben werden, stehen an der Wandtafel. Die Schüler geben an, wie man sie schreibt, indem sie dieselben buchstabiren. Die Schiefertafeln sollen reinlich und da, wo es nöthig ist, liniirt, die Griffel lang und zugespitzt sein. — Der Lehrer zählt: Eins! Zwei! Drei! und Alles muß wie auf einen Schlag bereit sein. Der Schüler schreibt gerade sitzend. —

Nach einer festgesetzten Zeit, nachdem noch Jeder unter seine Aufgabe seinen Namen geschrieben, spricht der Lehrer:

„Fertig! — Richtet euch!"

Die Schüler sitzen nach Fähigkeiten etwa so:

1 — 2 — 3 — 4 — 5 — 6
7 — 8 — 9 — 10 — 11 — 12
13 — 14 — 15 — 16 — 17 — 18

19 — 20 — 21 — 22 — 23 — 24
25 — 26 — 27 — 28 — 29 — 30 u. s. w.

Auf das Wort: „Fertig!" darf Keiner einen Buchstaben mehr schreiben und auf: „Richtet euch!" ordnen sich die Schüler wieder.

Die Tafeln werden nun zur Correctur von den Schülern gewechselt und zwar in der Art, daß die Arbeiten der besseren in die Hände der schwächeren und umgekehrt die Arbeiten der schwächeren in die Hände der besseren Schüler kommen. Die Fähigeren erkennen leicht die Fehler der Geringeren und diese haben an den gefertigten Aufgaben jener ein Muster zur Nachahmung. —

Der Lehrer zählt: Eins! In demselben Augenblicke geht der Tausch durch die ganze Klasse.

In der ersten Querreihe von 1—25 werden die Tafeln abwärts, in der zweiten von 26—2 aufwärts, in der dritten von 3—27 abwärts, in der vierten von 28—4 aufwärts, in der fünften wieder abwärts und in der sechsten aufwärts fortgegeben. —

Der 1. Schüler gibt seine Tafel dem 7.; der 7. behält diese und gibt die seinige weiter dem 13. Der 13. behält sie und gibt seine Tafel fort an den 19.; dieser gibt die seine dem 25., so der 25. an den 26., der 26. an den 20.; der 20. an den 14., der 14. an den 8., der 8. an den 2., der 2. an den 3., der 3. an den 9., dieser an 15. 2c. 15, 21, 27, 28, 22, 16, 10, 4, 5, 11, 17, 23, 29, 30, 24, 18, 12, 6. Der Schüler auf dem 6. Platze erhält sonach zwei Tafeln und der auf dem 1. Platze in derselben Bank hat keine. Dieser Wechsel ist geschehen in dem Augenblick, als der Lehrer Eins gezählt. Auf Zwei! gibt es wieder einen Ruck durch Alle. Nr. 6. hat nun drei Tafeln; Nr. 1. und 7. keine. Auf Drei! wieder einen Tausch; so auf Vier! Fünf! 2c. 2c. Alle wechseln die Tafeln in derselben Zeit. Mit der einen Hand wird eine Tafel abgenommen, während mit der andern eine fortgegeben wird. Der 6. Schüler erhält also ohne seine zu unterst liegende noch so viele Tafeln, als wie viel mal der Lehrer zählt, oder in der ersten 2c. Querreihe fehlen. Die zuletzt erhaltene Tafel behält er zur Durchsicht; die übrigen werden von dem 1. Schüler, der während des Zählens sich schon zu Nr. 6. begibt, abgeholt und von ihm, an der ersten Querreihe an sich anfangend, abwärts denen ausgetheilt, welche die ihrigen fortgegeben haben.

Alles beweglich, aber ohne Geräusch! In einer halben Minute muß es geschehen sein! Jeder Schüler hat nun eine andere Tafel, auf der er

die Aufgabe genau durchliest, mit den an der Wandtafel stehenden Wörtern und mit dem Muster im Lesebuche, das aufgeschlagen vor ihm liegt, vergleicht und die aufgefundenen Fehler anstreicht. Die Zahl derselben ist auf der Tafel anzugeben. Ist dieses in der vom Lehrer bestimmten Zeit geschehen, so hat jeder Corrector seinen Namen unter den des Eigenthümers der Tafel zu setzen, damit controlirt werden kann. —

Der Lehrer spricht abermals: „Fertig! Richtet euch! Eins! Zwei! Drei! Vier! Fünf!" 2c. und die Tafeln gehen auf demselben Wege in dieselben Hände zurück, wie sie hergekommen sind. Jeder erhält seine Tafel wieder. Der Schüler hat nochmals aufmerksam seine gefertigte Aufgabe durchzulesen, um sich zu überzeugen, ob das Unterstrichene auch wirklich Fehler sind. Gegründete Einwendungen werden angenommen. Die Schüler sind in der Regel strenger als der Lehrer selbst. Ist ein Pünktchen auf dem i, ein Strich über dem u vergessen, so wird es zum Fehler gerechnet. Die Aufgabe wird so gestellt und eingerichtet, daß der Schüler niemals sich entschuldigen kann, wenn er Fehler gemacht hat; letztere werden deßhalb streng gerügt und um keinen Preis geduldet. Es kommt nur darauf an, wie ernst es der Lehrer damit nimmt, und wie hoch er dem Schüler es anrechnet und ihm seine Freude zu erkennen gibt, wenn dieser correct seine Aufgabe löst. Die Schüler nehmen die Sache, wie der Lehrer sie nimmt.

Alle legen die Schiefertafeln vor sich, und diese sind von dem Lehrer zu überblicken, damit er sich verlässige, ob nicht gehudelt, vielmehr das Ganze regelmäßig und deutlich geschrieben sei. Er stellt dann die Fragen: „Wer hat keine Fehler?" (Zeigefinger in die Höhe, nicht der Arm!) „Wer hat einen Fehler?" „Zwei?" u. s. w. Endlich greift er noch eine oder die andere Tafel Derjenigen heraus, von denen er weiß, daß eine nochmalige Correctur seiner Seits für sie besonders fruchtbar ist, oder er nimmt eine ohne Fehler, um sie der Klasse zum nachahmenden Beispiele vorzuhalten. Zuletzt verbessern die Schüler ihre unterstrichenen Fehler, die, summirt, immerhin das Zeugniß einer guten oder schlechten Schule abgeben werden. Den Erfolg wird es erhöhen, wenn der Lehrer von Zeit zu Zeit alle Tafeln selbst noch einmal durchsieht.

Wie viele Stunden für jede Klasse und Abtheilung auf den gesammten Sprachunterricht verwendet werden sollen, geben die angefügten Stundenpläne an.

Dritter Abschnitt.

I. Lehrgang für den Unterricht in der Grammatik, Orthographie und in dem Aufsatze. §. 272.

Grammatik. (Die schriftlichen grammatischen Uebungen sind stets auch orthographische und großentheils stylistische.)	Orthographie.	Aufsatz. (Die schriftlichen stylistischen Uebungen sind immer auch orthographische.)
Für die Elementarklasse. Kinder von 7 bis 8 Jahren.		
1. Das Zerlegen von Lesestücken in Sätze, Wörter, Sprechsilben und Laute.	Fehlerloses Uebertragen der Druckschrift in die Currentschrift. (Fortgesetzt zu üben.)	Die Einführung in den Hauptinhalt eines leichten Lesestückes. Das Vorerzählen desselben und das Nacherzählen von Seiten der Schüler, sowohl frei, als auch wörtlich.
2. Die Buchstabennamen in der Reihenfolge des Alphabetes.	Das Buchstabiren aus dem Lesebuche. (Fortgesetzt zu üben.)	
3. Die Dehnung und Schärfung.	Das Aufsuchen der gedehnten und geschärften Silben in den Wörtern der Lesestücke.	
4. Die Dingwörter. Begriff derselben. Aufsuchen aller Dingwörter in Lesestücken. Einzahl und Mehrzahl der Dingwörter. Die bestimmten und unbestimmten Geschlechtswörter. Ihr Gebrauch.	Die großen Anfangsbuchstaben.	
5. Die Eigenschaftswörter. Begriff derselben. Aufsuchen aller Eigenschaftswörter in Lesestücken. Ihre Stellung zum Dingworte.		
6. Die Thätigkeitswörter. Begriff derselben. Aufsuchen aller Thätigkeitswörter in Lesestücken.	Das freie Niederschreiben dictirter Sätze, welche einem sprachlich durchgenommenen und öfter durchbuchstabirten Lesestücke entnommen sind.	Kurze Beschreibung eines angeschauten und genau besprochenen Gegenstandes oder Bildes in einfachen Sätzen. (Alle unbekannten Wortbilder, sofern sie nicht zur Gleichschreibung gehören, stehen auf der Tafel.)

Grammatik. (Die schriftlichen grammatischen Uebungen sind stets auch orthographische und großentheils stylistische.)	Orthographie [1]).	Aufsatz. (Die schriftlichen stylistischen Uebungen sind immer auch orthographische.)
Für die untere Mittelklasse. Kinder von 8 bis 10 Jahren.		
A. Das Personen-, Zahl-, Zeit- und Aussageverhältniß in der Rede. I. Das Personen- und Zahlverhältniß. Die sprechende Person in der Einzahl. — Ich — mir — mich (mein). (§. 275.) [2]). Einzahl und Mehrzahl der Dingwörter. (§. 276. a.) Gebrauch des „s" statt „ß", des „ss" statt „ß" etc. und der Umlaute etc. (§. 276. b.) Die bestimmten und unbestimmten Zahlwörter. Rechtschreibung der bestimmten und unbestimmten Zahlwörter. Einzahl und Mehrzahl der Thätigkeitswörter. (§. 277.) Die sprechende Person in der Mehrzahl. — Wir — uns — uns (unser). (§. 278.) Die angesprochene Person in der Ein- und Mehrzahl. — Du — dir — dich (dein). (§. 279.) — Ihr — euch — euch (euer). (§. 280.) Die besprochene Person nach Geschlecht und Zahl. — Er — ihm — ihn (sein); sie — ihr — sie (ihr); es — ihm — es (sein). — Sie — ihnen — sie (ihr). (§. 281.) Auflösung von Lesestücken in Sätze, dieser in Wörter, dieser in Silben, und der Silben in Laute. An- und Auslaute — Buchstaben. — (§. 282.) Trennen nach Sprach- und Sprechsilben. Haupt- (oder Stamm-) und Nebensilben. (Vor- und Nachsilben. (§. 283.)	Durch reines und articulirtes Sprechen bei dem mündlichen Unterrichte, durch stetes Vorschreiben der den Kindern unbekannten Wortbilder, durch Buchstabiren derselben, durch Schließen auf das Wurzelwort und den Stamm, durch Bildung von Wortgruppen, durch Rückerinnerung an die wichtigsten orthographischen Regeln und besondere Uebung derselben, durch Benützung des Lesebuches zum richtigen Schreiben der Wörter, durch eine gewissenhafte Correctur aller schriftlichen Arbeiten bereitet der Lehrer die Schüler vor und gewöhnt sie, daß sie die grammatischen und stylistischen Arbeiten auch orthographisch richtig schreiben.	1. a. Uebertragungen von Lesestücken aus einem Personen- und Zahlverhältnisse in ein anderes. (§. 275—280.)

1) Spezielle orthographische Uebungen haben wir in den grammatischen Lehrgang mit lateinischen Lettern eingeschaltet, um nachzuweisen, wo und wie sie im Sprachunterrichte am Besten auftreten.

2) Die §§. deuten auf die nachfolgende spezielle Behandlungsweise jeder Stufe des Lehrganges.

Grammatik. (Die schriftlichen grammatischen Uebungen sind stets auch orthographische und grossentheils stylistische.)	Orthographie.	Aufsatz. (Die schriftlichen stylistischen Uebungen sind immer auch orthographische.)
Kenntniss aller Vor- und Nachsilben mit möglichster Berücksichtigung ihrer Bedeutung und Schreibart (§ 285.) Bildung von Wortfamilien. (Ist stetig fortzusetzen.) (§. 286.) Ueber Schärfung und Dehnung. (§. 287.) II. Das Zeitverhältniß. Die drei Hauptzeiten. Die Hilfswörter der Zeit. Biegung des Zeitwortes nach den drei Hauptzeiten. (§. 288—290.) III. Das Aussageverhältniß. Die drei Aussageweisen, ausgedrückt durch die Hilfswörter der Aussageweise. (§. 292.) Die drei Aussageweisen in der Form des Urtheiles, der Frage, des Befehles, des Ausrufes, des Wunsches. (§. 294.) Die entsprechenden Unterscheidungszeichen. B. **Der Satz.** (Einleitendes.) Zerlegung der Sätze eines Lesestückes in zwei Haupttheile, wovon der eine Alles enthält, was zur Aussage, der andere Alles, was zum Gegenstande gehört. (§. 295.) Der Begriff vom Satze. Unterscheidung der Haupt- und Nebenglieder des Satzes und Entkleidung der ersteren von den letzteren. (§. 297.) I. Sätze, welche nur aus Hauptgliedern bestehen. (Reine (nackte) und zusammengezogene.) (Die Hauptglieder sind Prädikat (Copula) und Subjekt.) Von dem Subjekte kann durch das Prädikat ausgesagt werden: a) was es thut oder an ihm geschieht (Zeitwort); b) was es ist (Dingwort); c) wie es ist (Eigenschaftswort). Die Sätze können sein: a) Sätze, welche nur aus einem Subjekte und einem Prädikate bestehen (nackte Sätze). Mündlich und schriftlich.	Durch reines und articulirtes Sprechen bei dem mündlichen Unterrichte, durch stetes Vorschreiben der den Kindern unbekannten Wortbilder, durch Buchstabiren derselben, durch Schliessen auf das Wurzelwort und den Stamm, durch Bildung von Wortgruppen, durch Rückerinnerung an die wichtigsten orthographischen Regeln und besondere Uebung derselben, durch Benützung des Lesebuches zum richtigen Schreiben der Wörter, durch eine gewissenhafte Correctur aller schriftlichen Arbeiten bereitet der Lehrer die Schüler vor und gewöhnt sie, daß sie die grammatischen und stylistischen Arbeiten auch orthographisch richtig schreiben.	2. **Wörtliches** Niederschreiben von Lesestücken aus dem Gedächtnisse. (§. 284.) 1. b. Uebertragen von Lesestücken aus einem Zeitverhältnisse in ein anderes, zuerst ohne und dann mit Verbindung der vorausgehenden Personen- und Zahlverhältnisse. (§. 290. b.) 1. c. Uebertragungen der Sätze von Lesestücken in die verschiedenen Aussageweisen durch die Hilfswörter. (§. 292. b.) 1. d. Uebertragungen der Sätze von Lesestücken in die drei Aussageweisen, ausgedrückt in der Form des Urtheils, der Frage, des Befehls, des Ausrufes, des Wunsches. (§. 294. b.) 3. **Inhaltliches** Niederschreiben von Lesestücken aus dem Gedächtnisse. (§. 297. b.)

Grammatik. (Die schriftlichen grammatischen Uebungen sind stets auch orthographische und großentheils stylistische.)	Orthographie.	Aufsatz. (Die schriftlichen stylistischen Uebungen sind immer auch orthographische.)
b) Sätze, welche aus einem Subjekte und mehreren Prädikaten, aus mehreren Subjekten und einem Prädikate und aus mehreren Subjekten und mehreren Prädikaten bestehen (zusammengezogene Sätze). (§. 300.) } In gerader und umgekehrter Wortfolge		4. a. Reproduktion von Lesestücken, welche entweder der Lehrer vorgelesen hat oder welche die Schüler aufmerksam durchgelesen haben. (§ 301.) 4. b. Reproduktion von passenden Erzählungen, welche der Lehrer frei vorgetragen hat. (§. 302.)
Für die obere Mittelklasse. Kinder von 10 bis 12 Jahren.		
II. Sätze, welche aus Haupt- und Nebengliedern bestehen. (Erweiterte, zusammengezogene, zusammengesetzte.) (Die Nebenglieder sind Beifügung, Ergänzung und Umstand.) Die Sätze können erweitert werden durch 1) Beifügungen, 2) Ergänzungen, 3) Umstände. 1) Die Beifügung kann ausgedrückt werden: a) durch ein Wort. Es gibt darnach: 1) Sätze, welche nur eine Beifügung derselben Art haben (Erweiterter Satz), 2) Sätze, welche mehrere Beifügungen derselben Art haben (Zusammengezogener Satz). b) Durch einen (Beifüge-) Satz (Zusammengesetzter Satz). (§. 309.) Umformung 1) der Beifügesätze zu Hauptsätzen, (§. 310.) 2) der Beifügungen zu Beifügesätzen, (§. 311.) 3) der Beifügesätze zu Beifügungen. (§. 312.) Zwischensatz. — Unterschied zwischen Haupt- und Nebensätzen. — Verbindung derselben mit einander = Satzgefüge. — Verbindung von Hauptsätzen mit einander = Satzverbindung. — Unterschied zwischen bei- und untergeordneten Sätzen. —	Durch reines und artikulirtes Sprechen bei dem mündlichen Unterrichte, durch richtes Vorschreiben der den Kindern unbekannten Wortbilder, durch Buchstabiren derselben, durch Schließen auf das Wurzelwort und den Stamm, durch Wortgruppen, durch Rückerinnerung an die wichtigsten orthographischen Regeln und besondere Uebung derselben, durch Benützung des Lesebuches zum richtigen Schreiben der Wörter, durch eine gewissenhafte Correctur aller schriftlichen Arbeiten berichtet der Lehrer die Schüler vor und gewöhnt sie, daß sie die grammatischen und stylistischen Arbeiten auch **orthographisch richtig** schreiben.	5. Uebertragungen von Gedichten in Prosa (§. 303.) 6. Darstellung eines Lesestückes in lauter nackten Sätzen; Vergleichen dieser Darstellung mit der im Lesebuche vorkommenden schönen Form des Stückes. 7. Auffinden des Hauptinhaltes eines Lesestückes und allmählige Erweiterung desselben. a) Herausheben der Hauptgedanken des Lesestückes zur Vorbereitung auf die Disposition desselben b) Zusammenfassen der Hauptgedanken in Hauptpunkte. (Disposition) c) Der Grundgedanke in kürzerer Form. d) Allmähliges Erweitern dieses Hauptinhaltes durch die sich daran knüpfenden Umstände. e) Ergänzung und Vervollständigung über das Lesestück hinaus. (§. 304.) 8. Nachbildungen von Lesestücken (Anfangs mit möglichster Einhaltung der Satzformen, dann freier und immer freier.) (§. 305 — 308.) 9. Skizzirte Nachbildungen zur freien Ausführung. (§. 315.)

Grammatik. (Die schriftlichen grammatischen Uebungen sind stets auch orthographische und großentheils stylistische.)	Orthographie.	Aufsatz. (Die schriftlichen stylistischen Uebungen sind immer auch orthographische.)
Das rückbezügliche Fürwort. Die Bindewörter. Der Beistrich und der Strichpunkt. (§. 318. – 322.) 2) Die Ergänzung kann ausgedrückt werden: a) durch ein Wort. Es gibt dann: 1) Sätze, welche nur eine Ergänzung derselben Art haben (Erweiterte Sätze). 2) Sätze, welche mehrere Ergänzungen derselben Art haben (Zusammengezogene Sätze) (Anführungssatz). Der Doppelpunkt. b) Durch einen (Ergänzungs-) Satz (Zusammengesetzter Satz). (§. 323. – 325.) Bezügliche und unbezügliche Zeitwörter. Biegungsformen der Ding- und Eigenschaftswörter. Thätigkeits- und Leideform des Zeitwortes. 3 Der Umstand kann ausgedrückt werden: a) durch ein Wort — (Umstände des Ortes, der Zeit, der Weise, des Grundes). Es gibt dann: 1) Sätze, welche nur einen Umstand derselben Art haben (Erweiterte Sätze). 2) Sätze, welche mehrere Umstände derselben Art haben (Zusammengezogene Sätze). b) Durch einen (Umstands-) Satz (Zusammengesetzter Satz). Umstandswörter des Ortes, der Zeit, der Weise, der Wiederholung, der Stärke, der Aussageweise Vergleichungsstufen der Eigenschaftswörter. Verhältnißwörter. Empfindungswörter. 4) Das Subjekt kann ausgedrückt werden a) durch ein Wort. b) durch einen (Subjektiv-) Satz (Zusammengesetzter Satz). (§. 323. – 328.)	Durch reines und articulirtes Sprechen bei dem mündlichen Unterrichte, durch stetes Vorschreiben der den Kindern unbekannten Wortbilder, durch Buchstabiren derselben, durch Schließen auf das Wurzelwort und den Stamm, durch Bildung von Wortgruppen, durch Rückerinnerung an die wichtigsten orthographischen Regeln und besondere Uebung derselben, durch Benützung des Lesebuches zum richtigen Schreiben der Wörter, durch eine gewissenhafte Correctur aller schriftlichen Arbeiten bereitet der Lehrer die Schüler vor und gewöhnt sie, daß sie die grammatischen und stylistischen Arbeiten auch orthographisch richtig schreiben.	10. Behandlung eines Themas nach eigener Auffassung. (Erzählung einer selbsterlebten Thatsache, z. B eines Spazierganges; Beschreibung eines genau betrachteten Gegenstandes, z. B eines Bildes u. s. w. u. s. w. Ausführung eines sonstigen leichten Themas, z. B. eines Sprichwortes u. s. w. u. s. w (§. 328. u. 329.)

Grammatik. (Die schriftlichen grammatischen Uebungen sind stets auch orthographische und großentheils stylistische.)	Orthographie.	Aufsatz. (Die schriftlichen stylistischen Uebungen sind immer auch orthographische.)
Für die Oberklasse. Kinder von 12 bis 14 Jahren.		
A. Das Personen-, Zahl-, Zeit- und Aussageverhältniß. I. Das Personen- und Zahlverhältniß. Das Fürwort (Pronomen). 1. Arten der Fürwörter: a) Persönliche, b) Besitzanzeigende, c) Hinweisende, d) Bezügliche, e) Fragende, f) Unbestimmte. 2. Zahlbiegung der Fürwörter. 3. Fallbiegung der Fürwörter. Das Dingwort (Substantiv). 1. Arten der Dingwörter: Personennamen } Eigennamen. Sachnamen } 2. Zahl der Dingwörter: Einzahl (Singularis). Mehrzahl (Pluralis). 3. Biegung der Dingwörter: Werfall oder erster Fall (Nominativ). Wessenfall oder zweiter Fall (Genitiv). Wemfall oder dritter Fall (Dativ). Wenfall oder vierter Fall (Accusativ). 4. Form der Biegung: Regelmäßige Form: alte und neue. Unregelmäßige Form. 5. Geschlecht der Dingwörter: Männliches, Weibliches, Sächliches. Das Geschlechtswort (Artikel). Bestimmtes; — Einzahl und Mehrzahl. Unbestimmtes. Das Zahlwort (Numerale). Arten der Zahlwörter: Bestimmte: Grund- und Ordnungszahlwörter. Unbestimmte. II. Das Zeit- und Aussageverhältniß. Das Zeitwort (Verbum). 1. Arten der Zeitwörter ihrer Bedeutung nach: Bezügliche: Hinbezügliche, rückbezügliche. Unbezügliche. Unpersönliche. 2) Arten der Zeitwörter der Biegung nach: Regelmäßige: Alte und neue Form. Unregelmäßige.	Durch reines und articulirtes Sprechen bei dem mündlichen Unterrichte, durch stetes Vorschreiben der den Kindern unbekannten Wortbilder, durch Buchstabiren derselben, durch Schließen auf das Wurzelwort und den Stamm, durch Bildung von Wortgruppen, durch Rückerinnerung an die wichtigsten orthographischen Regeln und besondere Uebung derselben, durch Benützung des Lesebuches zum richtigen Schreiben der Wörter, durch eine gewissenhafte Correctur aller schriftlichen Arbeiten bereitet der Lehrer die Schüler vor und gewöhnt sie, daß sie die grammatischen und stylistischen Arbeiten auch orthographisch richtig schreiben.	Der Stufengang der stylistischen Arbeiten bleibt derselbe, wie bei der oberen Mittelklasse, nur werden hier höhere Lesestücke aus dem Lesebuche für die Oberklasse zu Grunde gelegt. In diesen Stufengang sind noch die Geschäftsaufsätze und die Uebung der Briefform einzuschalten.

Grammatik. (Die schriftlichen grammatischen Uebungen sind stets auch orthographische und großentheils stylistische.)	Orthographie.	Aufsatz. (Die schriftlichen stylistischen Uebungen sind immer auch orthographische.)
3. Biegungsform: a) Die Personen. Die sprechende oder erste Person Die angesprochene od. zweite Person Die besprochene oder dritte Person (Pronomen.) b) Die Zeiten. Gegenwart (Präsens). Mitvergangenheit (Imperfect). Vergangenheit (Perfect). Vorvergangenheit (Plusquamperfect). Zukunft (Futurum). Vorzukunft (Futurum exactum). c) Die Aussageweise. Thätige Form (Activ). Leideform (Passiv). Wirklichkeitsform (Indicativ). Möglichkeitsform (Conjunctiv). Bedingungsform. Befehlsform (Imperativ). Unbestimmte Form (Infinitiv). Mittelwort (Particip): der Gegenwart, der Vergangenheit, der Zukunft. Hilfszeitwörter: Hilfswörter der Zeit. Hilfswörter der Aussageweise. Wurzelwörter, Stämme, abgeleitete Wörter. Die verschieden zusammengesetzten Wörter. Bildung von Wortfamilien. (Diese vorzügliche Uebung für Onomatik und Orthographie wird stetig fortgesetzt.)	Durch reines und articulirtes Sprechen bei dem mündlichen Unterrichte, durch stetes Vorschreiben der den Kindern unbekannten Wortbilder, durch Buchstabiren derselben, durch Schließen auf das Wurzelwort und den Stamm, durch Bildung von Wortgruppen, durch Rückerinnerung an die wichtigsten orthographischen Regeln und besondere Uebung derselben, durch Benützung des Lesebuches zum richtigen Schreiben der Wörter, durch eine gewissenhafte Correctur aller schriftlichen Arbeiten bereitet der Lehrer die Schüler vor und gewöhnt sie, daß sie die grammatischen und stylistischen Arbeiten auch orthographisch richtig schreiben.	Der Stufengang der stylistischen Arbeiten bleibt derselbe, wie bei der oberen Mittelklasse, nur werden hier höhere Lesestücke aus dem Lesebuche für die Oberklasse zu Grunde gelegt. In diesen Stufengang sind noch die Geschäftsaufsätze und die Uebung der Briefform einzuschalten.
B. Der Satz. Unterscheidung der Haupt- und Nebenglieder des Satzes und Entkleidung der ersteren von den letzteren. I. Sätze, welche nur aus Hauptgliedern bestehen. (Reine (nackte) und zusammengezogene.) (Die Hauptglieder sind Prädikat (Copula) und Subjekt.) Von dem Subjecte kann durch das Prädikat ausgesagt werden: a) was es thut oder an ihm geschieht (Zeitwort), b) was es ist (Dingwort), c) wie es ist (Eigenschaftswort). (Verbalgr. Nominalgr.) Die Sätze können sein: a) Sätze, welche nur aus einem Subjekte und einem Prädikate bestehen. (Nackte Sätze.) b) Sätze, welche aus einem Subjekte und mehreren Prädikaten, aus mehreren Subjekten und einem Prädikate und aus		

Grammatik. (Die schriftlichen grammatischen Uebungen sind stets auch orthographische und großentheils stylistische.)	Orthographie.	Aufsatz. (Die schriftlichen stylistischen Uebungen sind immer auch orthographische.)
mehreren Subjekten und mehreren Prädikaten bestehen. (Zusammengezogene Sätze.) II. Sätze, welche aus Haupt- und Nebensatzgliedern bestehen. (Erweiterte, zusammengezogene und zusammengesetzte.) (Die Nebenglieder sind Beifügung, Ergänzung und Umstand.) Die Sätze können erweitert werden durch: 1) Beifügungen, 2) Ergänzungen, 3) Umstände. 1. Die Beifügung kann ausgedrückt werden: a) durch ein Wort. Es gibt darnach: 1) Sätze, welche nur eine Beifügung derselben Art haben (Erweiterte Sätze). 2) Sätze, welche mehrere Beifügungen derselben Art haben (Zusammengezogene Sätze). b) durch einen (Beifüge-) Satz (Zusammengesetzter Satz). Umformung: 1) der Beifügesätze zu Hauptsätzen, 2) der Beifügungen zu Beifügesätzen, 3) der Beifügesätze zu Beifügungen. Zwischensatz. — Unterschied zwischen Haupt- und Nebensätzen. — Verbindung derselben mit einander = Satzgefüge. — Verbindung von Hauptsätzen mit einander = Satzverbindung. — Unterschied zwischen bei- und untergeordneten Sätzen. — Das Eigenschaftswort (Adjectiv). 1. Arten der Eigenschaftswörter: Bezügliche, unbezügliche. 2. Biegung der Eigenschaftswörter. a Geschlecht, b. Zahl, c. Fälle, d. Arten der Form: Alte und neue. 3. Vergleichungsstufen: a. Grundstufe (Positiv), b. Höherstufe (Comparativ), c. Höchste Stufe (Superlativ). Das Bindewort. Arten der Bindewörter: 1. Beiordnende. a. Zusammenstellende, b. Entgegenstellende, c. Begründende. 2. Unterordnende.	Durch reines und articulirtes Sprechen bei dem mündlichen Unterrichte, durch stetes Vorschreiben der den Kindern unbekannten Wortbilder, durch Buchstabiren derselben, durch Schließen auf das Wurzelwort und den Stamm, durch Bildung von Wortgruppen, durch Rückerinnerung an die wichtigsten orthographischen Regeln und besondere Uebung derselben, durch Benützung des Lesebuches zum richtigen Schreiben der Wörter, durch eine gewissenhafte Correctur aller schriftlichen Arbeiten bereitet der Lehrer die Schüler vor und gewöhnt sie, daß sie die grammatischen und stylistischen Arbeiten auch orthographisch richtig schreiben.	Der Stufengang der stylistischen Arbeiten bleibt derselbe, wie bei der oberen Mittelklasse, nur werden hier höhere Lesestücke aus dem Lesebuche für die Oberklasse zu Grunde gelegt. In diesen Stufengang sind noch die Geschäftsaufsätze und die Uebung der Briefform einzuschalten.

Grammatik. (Die schriftlichen grammatischen Uebungen sind stets auch orthographische und großentheils stylistische.)	Orthographie.	Aufsatz. (Die schriftlichen stylistische Uebungen sind immer auch orthographische
2) Die Ergänzung kann ausgedrückt werden: a) durch ein Wort. Es gibt dann: 1) Sätze, welche nur eine Ergänzung derselben Art haben (Erweiterte Sätze). 2) Sätze, welche mehrere Ergänzungen derselben Art haben. (Zusammengezogene Sätze.) (Anführungssatz.) (Der Doppelpunkt; das Anführungszeichen.) b) Durch einen (Ergänzungs-) Satz (Zusammengesetzter Satz). Die Verhältnißwörter. (Ihre Bedeutung und Unterscheidung nach den Biegungsfällen.) 3) Der Umstand kann ausgedrückt werden: a) durch ein Wort. (Umstände des Ortes, der Zeit, der Weise, des Grundes.) Es gibt darnach: 1) Sätze, welche nur einen Umstand derselben Art haben (Erweiterte Sätze). 2) Sätze, welche mehrere Umstände derselben Art haben (Zusammengezogene Sätze). b) Durch einen (Umstands-) Satz (Zusammengesetzter Satz). Das Umstandswort. (Adverb.) Arten: Umstandswörter des Ortes, der Zeit, der Weise, der Wiederholung, der Stärke, der Aussageweise. Das Empfindungswort. 4) Das Subjekt kann ausgedrückt werden: a) durch ein Wort, b) durch einen (Subjektiv-) Satz. (Zusammengesetzter Satz.) Zusammenfassung der Fälle für die verschiedenen Unterscheidungszeichen. Analysiren ganzer Lesestücke nach Allem, was Beachtung verdient.	Durch reines und artikulirtes Sprechen bei dem mündlichen Unterrichte, durch stetes Vorschreiben der den Kindern unbekannten Wortbilder, durch Buchstabiren derselben, durch Schließen auf das Wurzelwort und den Stamm, durch Bildung von Wortgruppen, durch Rückerinnerung an die wichtigsten orthographischen Regeln und besondere Uebung derselben, durch Benützung des Lesebuches zum richtigen Schreiben der Wörter, durch eine gewissenhafte Correctur aller schriftlichen Arbeiten bereitet der Lehrer die Schüler vor und gewöhnt sie, daß sie die grammatischen und stylistischen Arbeiten auch orthographisch richtig schreiben.	Der Stufengang der stylistischen Arbeiten bleibt derselbe, wie bei der oberen Mittelklasse, nur werden hier höhere Lesestücke aus dem Lesebuche für die Oberklasse zu Grunde gelegt. In diesen Stufengang sind noch die Geschäftsaufsätze und die Uebung der Briefform einzuschalten.

II. Anleitung für die praktische Behandlungsweise des Sprachunterrichtes.

A. Das Personen-, Zahl-, Zeit- und Aussageverhältniß in der Rede.

I. Das Personen- und Zahlverhältniß.

§. 273. Lesestück Nr. 1.

Der gute Bruder.

Wilhelm stand vor der Gartenthüre des Nachbars, und dieser rief den Knaben herein. Der Nachbar pflückte eben Früchte von einem Baume, und er reichte dem Wilhelm zwei röthliche, weiche Pfirsiche. Der Knabe wollte schon einen anbeißen; da legte er die beiden in sein Hütlein und lief eilends heim. Er hatte aber zu Hause zwei kleine Geschwister; die waren krank. Wilhelm fragte zuerst die Mutter, ob die Kranken auch Pfirsiche essen dürfen, und die Mutter bejahte es. Da ging er leise zu ihren Betten und bot Jedem einen Pfirsich. Sie nahmen die Pfirsiche mit den mageren Händen und aßen sie mit Lust. Wilhelm saß an dem Bette, und er war sehr vergnügt, als er seine Geschwister die Früchte aufzehren sah. Wilhelm liebte Schwester und Bruder. Wir sollen Liebe haben für unsere Geschwister.

§. 274. **A. Logische Uebung.**

Der Lehrer trage das ausgewählte Lesestück vorerst erzählend und lesend (in jeder Beziehung musterhaft) vor, damit der Schüler vor Allem den Totaleindruck gewinne. Etwaige schwerverständliche Ausdrücke wird er sogleich erläutern und für das reale Verständniß sorgen; eben so wird er durch logische Betrachtung, die sich jedoch nicht ins Weite und Breite verlieren soll, tiefer in den Inhalt eindringen. Das Musterstück aus einem guten Lesebuche für die Schule wird immerhin eine kurze, belebende Erklärung des Lehrers verlangen. Der Schüler soll ja an demselben lernen und mit Hülfe des Lehrers daran in die Höhe gezogen werden. Jener wird daher angeleitet, sich auszusprechen über die Handlungen, Eigenschaften und den Charakter von Personen, über Zustände und Verhältnisse, über Zweck, Mittel, Ursache und Folge ꝛc. ꝛc. Durch diese Uebungen, die in dem Schüler Gedanken erwecken und ihm Stoff zu seinen schriftlichen Arbeiten zuführen sollen, wird er das Lesestück bald auswendig wissen, das dann mit allen folgenden, die von ihm gelernt werden, unabläßig zu wiederholen ist, damit sein Sprachgefühl gebildet werde und er sich die vorhandenen Wort- und Satzformen aneigne und sich derselben richtig bediene. —

Bei einem genauen, zergliederten Abfragen halte der Lehrer, der sich vorher durch eine schriftliche Vorbereitung das Lesestück nach seiner inhaltlichen und formellen Seite klar macht, streng darauf, daß der Schüler stets in ganzen Sätzen antworte und deutlich, rein und natürlich spreche. —

Lehrer: Wie heißt in der Erzählung die Ueberschrift?

Schüler: Die Ueberschrift in der Erzählung heißt: der gute Bruder.

L. Welches ist sein Name? —

Sch. Wilhelm ist sein Name.

L. Warum wird Wilhelm gut genannt?

Sch. Wilhelm wird gut genannt wegen seiner Eigenschaften, die Jedem gefallen, der die Erzählung liest.

L. Wie nennen wir Denjenigen, der Gutes gibt? —

Wende Das auf Wilhelm an!

Wie könnte deßhalb die Ueberschrift auch noch anders heißen. — Suchet den vorletzten Satz in der Erzählung auf; wie heißt er? — Wer findet daraus eine andere Ueberschrift? —

Erinnert euch an den Nachbar, was er dem Wilhelm gethan!

Wie können wir einen Menschen nennen, weil er wohl thut?

Sch. Wohlthätig können wir 2c. 2c.

L. Oder — weil er frei gibt, ohne daß ihn Jemand dazu zwingt?

Sch. Freigebig werden 2c. 2c.

L. Wie war also der Nachbar gegen den Wilhelm?

Sch. Gegen den Wilhelm war der Nachbar wohlthätig oder freigebig.

L. Wie würde aber die Ueberschrift der Erzählung heißen, wenn wir diese Eigenschaft des Nachbars hervorheben wollten?

Sch. Der wohlthätige u. s. w. Nachbar müßte 2c.

L. Und in Beziehung auf die Geschwister?

Sch. . . . . Die kranken Geschwister.

L. Warum wären aber diese Ueberschriften nicht so treffend und passend, wie die gewählte?

Sch. (wissen es nicht.)

L. In der Ueberschrift kommt es auf die Hauptsache in der Erzählung an, auf Das nämlich, wovon am meisten die Rede ist, und was uns ganz besonders in der Geschichte anspricht. Das Alles wird in der Ueberschrift in einen Satz, also in kürzester Form zusammengefaßt.

Was enthält also die Ueberschrift? — Wer kann nun die Antwort auf meine vorhin gestellte Frage geben, die ich euch jetzt noch einmal wiederhole: Warum wären die Ueberschriften, welche ihr aufgefunden habt, nicht so passend, als die im Lesebuche?

Sch. Weil nicht der Nachbar, nicht die Geschwister oder die Mutter, sondern der Wilhelm die eigentlich handelnde Person ist, von der in der Erzählung vorzugsweise geredet wird.

L. Leset den ersten Satz bis an den Beistrich!

Sch. (lesen). „Wilhelm stand vor der Gartenthüre des Nachbars."

L. Was wird in diesem Satze ausgesagt?

Von wem wird dieses ausgesagt? —

Warum aber stellt sich der Knabe vor die Gartenthüre seines Nachbars? —

War der Garten am Hause des Nachbars oder vor dem Dorfe (vor der Stadt)? —

Wenn dort nicht der Aufenthalts- oder Spielplatz der Kameraden Wilhelm's war, so gebet die Absicht an, warum er sich so allein zur bestimmten Zeit an dieser Gartenthüre eingefunden hat? —

Die Schüler werden sich darüber aussprechen, der eine so, der andere so. Z. B. Wilhelm war ein braver Knabe und vom Nachbar wohlgelitten; er wurde deßhalb von diesem schon öfters im Garten beschenkt. Wilhelm sah auch jetzt wieder den Nachbar vielleicht mit dem Schlüssel in der Hand, mit der Leiter, mit einem Körbchen 2c. 2c. dahin gehen, oder er sah über den Zaun, über die niedrige Mauer 2c., gewahrte ihn und machte sich alsdann vor der Gartenthüre ihm bemerklich. — (So zusammenhängend werden die Schüler allerdings nicht sprechen; aber der Lehrer muß sie durch seine Fragen leiten, daß sie dazu gelangen. Je weniger er und je mehr der Schüler redet, desto besser ist der Unterricht.)

Wie hat er sich aber bemerklich gemacht? —

Warum that er dieses?

Warum ging er nicht in den Garten, ehe er gerufen wurde? —

(Der Lehrer lasse, nachdem er diese und ähnliche Fragen gestellt, die Schüler sich nur wieder an der Antwort versuchen und verhelfe ihnen zum richtigen Ausdrucke; sie sind erfinderisch und werden, so angeregt, unerwartet Manches bringen, was der Lehrer benützen wird, sie zur Entwickelung ihrer Gedanken an diesem Faden noch weiter zu führen.)

L. War die Thüre offen, halboffen, verschlossen, die Mauer hoch, niedrig; was wird Wilhelm gethan haben in dem einen, was in dem andern Fall? —

Also der Nachbar hat den Knaben entweder gesehen oder gehört; er wußte, daß Wilhelm da außen stehe.

Was that nun der Nachbar? —

Leset den zweiten Satz bis zum Punkte!

Sch. (lesen) „und dieser rief den Knaben herein."

L. Was sagen wir vom Nachbar aus?

Sch. Wir sagen aus, daß der Nachbar den Knaben Wilhelm herein gerufen habe.

L. Es steht aber doch das Wort „Nachbar" nicht in diesem Satze?

Sch. Das Wort „dieser" weiset auf den Nachbar hin und bedeutet so viel, wie „Nachbar."

L. Setzet das Wort „Nachbar" statt „dieser" in den Satz! —

Wer ist denn der „Knabe" in diesem Satze?

Sch. Dieser „Knabe" ist „Wilhelm."

L. Warum aber sind in diesem Satze statt „Nachbar" und „Wilhelm" die beiden anderen Worte „dieser" und „Knabe" gebraucht, die doch nicht mehr und nicht weniger bedeuten, wie jene?

Sch. (wissen es nicht).

L. Führet jene Worte einmal in den Satz ein, und leset vom ersten Satze an. Und gleich leset es aber auch so, wie es im Buche stehet, wieder vom ersten Satze an! —

Welches gefällt euch am besten; wie lautet es am schönsten? —

(Bei Anfertigung euerer Aufsätzchen, die ich euch später aufgebe, leset deßhalb recht oft die aufeinanderfolgenden Sätze durch, damit ihr merket, ob es gut lautet und ob nicht dasselbe Wort sich zu oft wiederholt.)

Wann sagen wir „herein" und wann „hinein"? Führet Beispiele an!

Sch. (wissen keine).

L. Wenn Jemand an die Thüre eines Zimmers anklopfte und ihr befändet euch in diesem Zimmer; wie würdet ihr rufen: „herein" oder „hinein"? —

Wenn ihr in dem Augenblicke, in welchem Jemand an euere Thür anklopfte, von außen her gerade dazu kämet, so machtet ihr die Thüre auf, ohne jedoch zuerst hineinzugehen und sprächet, wie?

Gebet auch ihr jetzt Beispiele an! Wenn man sich an dem Orte, in dem Raume befindet, wo Jemand sich hinbegeben will: wie ruft man, wenn er kommen soll? —

Wenn man sich außerhalb dieses Ortes befindet, wie sagt man dann? —

Der Nachbar hat also den Knaben gerufen. Was wird Wilhelm auf diesen Ruf gethan haben? —

Es steht doch nicht in der Erzählung, daß Wilhelm zum Nachbar gegangen ist. Woraus schließest du dieses?

Warum wird der Nachbar nicht vor die Thüre zu Wilhelm gegangen sein? —

Was war also zuerst, das Rufen des Nachbars oder das Hineilen des Knaben zum Nachbar? —

Wie sind diese beiden Thätigkeiten der Zeit nach aufeinander gefolgt? —

Wie läßt es sich denken, daß sie theilweise sogar gleichzeitig geschehen sind?

Sch. Wilhelm wird den Nachbar nicht einmal haben ganz aussprechen lassen; schon beim ersten Wort, als der Nachbar gerufen, (Komm herein, Wilhelm, in den Garten!) wird er auch schon gegangen sein, also noch während der Nachbar rief.

L. Leset den dritten Satz bis zum Worte „Baum"!

Sch. „Der Nachbar pflückte eben Früchte von einem Baume."

L. „Pflückte" — was heißt das?

Was ist mit „pflücken", was mit „flicken" gemeint? — (Die beiden Wörter werden an die Wandtafel geschrieben.)

Was heißt: der Nachbar pflückte und: die Nachbarin flickte? —

Gebet dazu noch mehr Beispiele an!

Was wird also in dem von euch zuletzt gelesenen Satze ausgesagt?

Sch. Es wird ausgesagt, daß der Nachbar gerade damals, als Wilhelm gerufen wurde, von einem Baume Früchte abgebrochen, abgemacht habe.

L. Von wem wird dieses ausgesagt?

Der Nachbar pflückte, was? —

Wessen Früchte pflückte er?

Wo können noch mehr Früchte wachsen außer auf den Bäumen?

Wenn ihr von dieser Erzählung Nichts weiter gehört oder gelesen hättet, als bis zum 4. Satze; was würdet ihr auf die Frage: „Was für Früchte pflückte der Nachbar" — antworten?

Sch. Wir könnten Das nicht angeben, weil in einem Garten auf verschiedenen Bäumen auch verschiedene Früchte wachsen.

L. Leset nun weiter bis zum zweiten Punkte!

Sch. „und er reichte dem Wilhelm zwei röthliche, weiche Pfirsiche."

L. „Er reichte"; wer ist „er"?

Setzet an diese Stelle das Wort „Nachbar" und leset den vorhergehenden Satz dazu!

Sch. Der Nachbar pflückte eben Früchte von einem Baume, und der Nachbar reichte ꝛc. ꝛc.

L. Vergleichet diese Sätze mit denen im Buche. Wie gefällt es euch am Besten? — Warum? —

Von wem ist die Rede im letzten Satze? — Was reichte der Nachbar? — Wem reichte er diese? —

Wann werden die Pfirsiche röthlich und weich? — Wann ist die Zeit der Reife? — Wie sind die reifen, wie die unreifen Pfirsiche zum Genusse? — Auf welcher Seite werden die Pfirsiche (die Aepfel) röthlich? — Woher kommen also die rothen Bäckchen? —

Hat der Nachbar dem Wilhelm die Pfirsiche mit oder ohne Auftrag gereicht? —

Für wen hat also der Nachbar die zwei Pfirsiche bestimmt? —

Wie viele Sätze von der Erzählung haben wir bis jetzt erklärend durchgenommen? —

Wer kann sie auswendig?

Leset weiter!

Sch. „Der Knabe wollte schon einen anbeißen."

L. Was wollte ꝛc.? — Wer wollte ꝛc.? —

Schon ist Wilhelm mit dem Pfirsiche nach dem Munde gefahren; warum hat er ihn nicht gegessen, da er doch so große Lust dazu hatte? — Was war also in ihm größer, die Begierde nach den Pfirsichen oder die Liebe zu seinen Geschwistern?

Wie nennet ihr Das, was den Wilhelm zu seiner Handlung bestimmte? — Was macht also die That des Wilhelm so schön und werthvoll?

Leset weiter!

Sch. „Da legte er die beiden in sein Hütlein und lief eilends heim."

L. Wer ist in diesem Satze „er?"

In einem der vorhergehenden Sätze (er reichte) war „er" der Nachbar; in diesem ist „er" der Wilhelm; woran ist das zu erkennen? —

Wohin legte Wilhelm die Pfirsiche?

Warum steckte er sie nicht in die Tasche?

Sch. Die Pfirsiche waren weich; er konnte sie also in der Tasche zerdrücken.

L. Und nachdem er die Pfirsiche in sein Hütlein gelegt, — lief er eilends heim. Wie lief er? Wohin lief er? Warum eilte er so sehr? was trieb ihn dazu?

Sch. Die große Liebe, die er zu seinen Geschwistern hatte, trieb ihn dazu u. s. w.

Ist die Erzählung in dieser Weise ganz erklärt und zerlegt, so darf ein mit Bewußtsein begleitetes Auswendiglernen verlangt werden, und auch die schwächsten Schüler können, wenn der Lehrer überdies dafür noch einige Winke ertheilt (wie man Satz für Satz vornimmt und nach jedem gelernten die vorhergehenden dazu wiederholt), sich dieselbe bald wörtlich eingeprägt haben. Der Lehrer liest nun wieder das Stück vor, fordert die Schüler, zuerst einzeln, dann alle auf, es ebenso zu lesen, nachdem er erklärt hat, welche und wie die Sätze, Wörter, Silben, je nach ihrer größeren oder geringeren Bedeutung auch stärker oder schwächer zu betonen sind.

Aus dieser Behandlungsweise und der später folgenden an anderen Lesestücken wird der Anfänger ersehen, wie die logische Uebung vorgenommen werden soll.

B. Grammatische, orthographische und stylistische Uebungen.

Erste Uebung.

§. 275. **Die sprechende Person in der Einzahl.**

Uebertragungen zugleich als stylistische und orthographische Uebungen.

a) Mündlich.

In der Erzählung sind fünf Personen genannt. Wilhelm ist die Hauptperson, um die sich die anderen, der Nachbar, die Mutter, die kranken Geschwister (Bruder und Schwester) gruppiren. Wilhelm tritt in seiner Eigenschaft als liebender, gütiger Bruder besonders hervor und ist dem Schüler im Geiste gegenwärtig. Derselbe soll nun in dieser lebhaften Vorstellung, die er von dem Knaben hat, unter Anleitung des Lehrers die Erzählung, in der die Zeitform beibehalten wird, so lesen, wie Wilhelm von sich selbst reden würde.

Folgende Andeutungen werden ihm dieses verständlich machen:

Lehrer: Wenn Wilhelm mit diesem Buche in der Hand hier vor uns stünde, wie müßte er den ersten Satz lesen?

Schüler: (wahrscheinlich) Wilhelm stand vor der Gartenthüre 2c.

L. Gewiß nicht; Wilhelm sagt nicht von sich Wilhelm.

L. (zu einem Schüler.) Du heißt August; stelle dich an die Stubenthüre! — So, jetzt sage uns in einem ganzen Satze, wo du stehest?

August: Ich stehe an der Stubenthüre.

L. Du heißt aber doch August; warum sagtest du nicht: August steht an der Stubenthüre?

L. (zu einem anderen Schüler.) Du heißt Fritz; stelle dich auch hierher, und sage uns, wo du stehest?

Fritz: Ich stehe an der Stubenthüre.

L. Warum sagtest du nicht: Fritz steht an der Stubenthüre? — August sagte: Ich stehe 2c. — Fritz sagte: Ich stehe 2c. — So würde Jeder von euch sagen, wenn er an der Thüre stünde. — Wie muß deßwegen Wilhelm sagen, wenn er uns mittheilen will, daß er an der Gartenthüre gestanden habe?

Sch. Wilhelm muß sagen: Ich stand an der Gartenthüre des Nachbars.

L. Wilhelm müßte sagen: Ich stand u. s. w. — und der Nachbar rief wen in den Garten? — Wie muß Wilhelm antworten?

Sch. (wissen es nicht.)

L. August, stelle dich einen Augenblick hinaus vor die Thüre!

Karl rufe nun den August herein! —

L. zu August: Was hat dein Mitschüler, den du wohl an der Stimme erkannt hast, gethan?

August: Karl rief mich herein; er hat mich herein gerufen.

L. Wen rief 2c. 2c.?

August: Mich rief er herein.

L. Du heißt aber doch August; warum sagtest du nicht: Karl rief den August herein? —

Fritz stellt sich vor die Thüre und wird von Karl gerufen.

L. zu Fritz: Was hat Karl gethan?

Fritz: Karl hat mich herein gerufen.

L. Wen hat 2c.?

Fritz: Mich hat 2c.

L. Warum sagtest du nicht: Karl hat den Fritz gerufen? u. s. w.

(Zwei bis drei Sätze so erklärt, genügen, um dem Schwächsten fortzuhelfen.)

Wie muß also Wilhelm lesen oder von sich sprechen?

Sch. Ich stand . . . . rief mich . . . . reichte mir . . . . Ich wollte . . . . da legte ich . . . . mein Hütlein . . . . meine Geschwister 2c.

Auf diese Weise wird die Erzählung im Zusammenhange von Einzelnen und im Chor gelesen und alsdann die Uebung wieder fortgesetzt, wie folgt:

Es wird an die Schultafel geschrieben:

Wer stand 2c.?

1) Ich stand 2c. = der Wilhelm stand, wollte, legte, lief, fragte 2c. 2c.

Wen rief 2c.?

2) Mich rief 2c. = den Wilhelm rief 2c.

Wem reichte 2c.?

3) Mir reichte 2c. = dem Wilhelm reichte 2c.

In wessen Hütlein legtest du 2c.?

4[1]) In mein Hütlein = des Wilhelm Hütlein (Wilhelm's Hütlein, das Hütlein des Wilhelm.)

Die Wörter: ich, mich, mir, mein stehen an der Stelle welches Namens? Für welchen Namen? — Es sind also Fürwörter. Wörter, welche für andere Namen stehen, heißen Fürwörter. Was sind also Fürwörter? — Welche Fürwörter habt ihr jetzt kennen gelernt? u. s. w.

Ist Wilhelm eine Person oder Sache? — Ihr habt schon oft eure Eltern und Geschwister fragen hören: „Wer ist diese fremde Person, die da geht" und: „Ist diese Person auch ehrlich" u. s. w. Fragt man auch so nach einem bissigen Hunde, einem jungen Pferde, einem großen Baume? — Wilhelm ist eine Person. Die Fürwörter: ich u. s. w. stehen demnach für den Namen einer Person; sie heißen deßhalb persönliche Fürwörter. Was sind also persönliche Fürwörter[2])?

August sagte: Ich stehe u. s. w. Fritz sagte: Ich stehe u. s. w. Wilhelm sagt von sich: Ich stand u. s. w. Jede Person, welche von sich oder von Anderen etwas spricht = der Sprechende, die sprechende Person, setzt statt ihres Namens welche Wörter? —

Welches sind also die persönlichen Fürwörter für die sprechende Person?

b) Schriftlich.

Die Erzählung ist aus dem Buche schriftlich zu übertragen; Wilhelm wird sprechende Person. Die vorkommenden Fürwörter werden vorher an die Wandtafel geschrieben und buchstabirt.

(Wie die Correctur jeder schriftlichen Arbeit vorgenommen werden soll, siehe §. 271.)

Zweite Uebung.

Die Einzahl und Mehrzahl der Dingwörter. Die bestimmten und unbestimmten Zahlwörter. §. 276.

Uebertragungen zugleich als orthographische und stylistische Uebungen.

a) Mündlich.

L. Denket euch, Wilhelm habe noch einen Bruder gehabt, der Karl hieß und eben so brav war und mit Wilhelm an der Gartenthüre stand, mit ihm vom Nachbar gerufen und beschenkt wurde, also Theil hatte an den zwei röthlichen, weichen Pfirsichen 2c. 2c.

Wie muß nach dieser Annahme die Erzählung heißen? Welche Wörter werden geändert und wie? — Stellet Karl neben Wilhelm! — Wer fängt an? —

Schüler:

Wilhelm und Karl standen (statt?) — Warum nicht stand? — So sagt man nicht; es lautet und paßt so nicht; das Thätigkeitswort „stand" muß geändert werden in „standen," sonst wäre diese Thätigkeit von den zwei Knaben nicht ausgesagt, nicht verbunden, auf sie nicht bezogen) vor der Gartenthüre . . . rief die Knaben (statt den Knaben) . . . . und er reichte dem Wilhelm und

---

1) Das hier auf die Frage „wessen" stehende und als Beifügung gebrauchte „mein" ist nicht zu verwechseln mit „meiner," dem Wessenfall von ich.

2) Die Unterscheidung der persönlichen Fürwörter in Ding- und Beifürwörter und daß diese von dem Wessenfall jener abgeleitet werden, fällt hier noch weg.

dem Karl . . . . Die Knaben wollten (statt —) schon einen anbeißen (Wie wollten sie das machen? Wie wurden sie mit der Theilung dieser beiden Pfirsiche einig? War ein Pfirsich so groß und schön, wie der andere? Wie konnten sie diese unter sich theilen?) . . . . da legten sie (statt? —) die beiden in ihr(e) Hütlein. (Hatten W. und K. nur ein Hütlein oder jeder von ihnen ein solches? Gebet genau an, wie sie die zwei Pfirsiche legen konnten, gelegt haben!) . . . . und liefen (statt? —) eilends heim . . . . u. s. w.

Alle in der Erzählung vorkommenden Dingwörter, die in der Einzahl stehen, sind jetzt unter der Anleitung des Lehrers mündlich in die Mehrzahl und die in der Mehrzahl stehen, in die Einzahl zu setzen. — Wann steht ein Ding in der Einzahl, wann in der Mehrzahl?

Fortsetzung an der Wandtafel.

der Wilhelm	—	die Wilhelme
der Knabe	—	die Knaben
das Bett	—	die Betten
das Haus	—	die Häuser
das Hütlein	—	die Hütlein
der Bruder	—	die Brüder
die Hand	—	die Hände
u. s. w.		
die Lust	—	?
die Liebe	—	?
?	—	die Geschwister
der Sand	—	?
das Oel	—	?
die Milch	—	?
?	—	die Ostern
?	—	die Pfingsten

Zwei (drei, vier, fünf, einige, etliche, mehrere 2c.) Pfirsiche.
Zwei Geschwister 2c 2c.

(Insbesondere sind Ein- und Mehrzahl derjenigen Wörter tüchtig zu üben, die den Schülern des Ortes nicht geläufig sind.)

Wie wird aus der Einzahl an dem Worte die Mehrzahl — wie aus dieser jene gemacht? — Durch welche Aenderungen? — Wie heißen die vier Endungen (Silben, die an das Ende der Wörter gesetzt werden)? e, er, en, n Welche Aenderungen kommen noch mehr vor? Wie heißt das Geschlechtswort in der Mehrzahl? — Wie in der Einzahl? — Wenn das Dingwort in der Ein- und Mehrzahl unverändert bleibt, woran ist die Zahl derselben zu erkennen?

Der Lehrer lasse die Mehrzahl aus der Einzahl und diese aus jener am Worte selbst durch Aenderung vor den Augen der Schüler an der Wandtafel entstehen. Z. B. wie wird die Einzahl des Wortes „das Haus" zur Mehrzahl? — Das Geschlechtswort „das" wird ausgewischt und dafür „die" hingeschrieben, über a die „ gemacht, aus s wird ein ſ und die Endung er wird angehängt 2c. 2c.)

Durch welches Wort ist die Zahl der Pfirsiche und die der kranken Geschwister genauer oder bestimmter angegeben? — Wie heißen diese Wörter, mit welchen die Zahl bestimmt angegeben wird? — Wie vieler solcher gibt es? — Wie heißen die unbestimmten Zahlwörter, die nur eine geringere oder größere Menge bezeichnen? — Beispiele!! —

b) Schriftlich.

Orthographisches.

1) Rechtschreibung der bestimmten und unbestimmten Zahlwörter.

Ueber den Gebrauch des ä, ö, ü und äu; ferner des ſ statt s, des ſſ statt ß.

Die bestimmten und unbestimmten Zahlwörter sind an der großen Tafel so lang zu üben, bis sie mit Sicherheit richtig geschrieben werden. Der Lehrer spreche diese Wörter recht deutlich vor und lasse sich vorerst die Buchstaben

angeben, ehe geschrieben wird; er bewahre seine Schüler vor jedem falschen Wortbilde! — Wie wird das Zahlwort „Ein", wie das Geschlechtswort „ein" geschrieben? Zwei, drei (treu, die Drei, die Treu'), vier (für) . . . . acht (Acht, Achtung), neun (nein), zehn (zähen, Zehen) . . . , viel (fiel) u. s. w. (Erklärung der Bedeutung dieser Wörter Auch sind diese Wörter in Sätzen anzuwenden.)

Aus den Beispielen, die geübt worden, abstrahiren die Schüler:

1) Die Dingwörter, welche in der Einzahl ein a, o, u, au haben, erhalten oftmals in der Mehrzahl entsprechenden Umlaut. (Also ä, ö, ü, äu, nicht: e, i, ai, eu, ei.)

2) Hat das Dingwort in der Einzahl den Auslaut s (der letzte Buchstabe, womit das Wort endigt), so bekommt es statt dessen in der Mehrzahl ein s.

3) Wenn das Wort in der Einzahl als Auslaut ein ß hat und lang oder gedehnt ausgesprochen wird, so behält es in der Mehrzahl dieses ß.

4) Wird hingegen das Wort, das in der Einzahl mit ß auslautet, kurz oder geschärft ausgesprochen, so wird statt dieses ß ein ss gemacht.

2) Aufgaben:

Erste Aufgabe: Alle in der Erzählung vorkommenden Dingwörter, die in der Einzahl stehen, sind in die Mehrzahl, und die in der Mehrzahl stehen, in die Einzahl zu setzen!

Zweite Aufgabe: Schreibet alle unbestimmten Zahlwörter und die bestimmten bis zur Zahl zwanzig auf! u. s. w.

Dritte Uebung.

Einzahl und Mehrzahl der Thätigkeitswörter §. 277.

Uebertragungen zugleich als stylistische und orthographische Uebungen.

a) Mündlich.

Nennet die Thätigkeitswörter, die ihr in der Erzählung ändern mußtet!

Der Lehrer schreibt sie an die Wandtafel

stand — geändert in standen,
lief — liefen,
er hatte — sie hatten,
fragte — fragten
u. s. w.

Welche Endung haben sie erhalten?

Warum mußten wir diese Wörter ändern?

Welche Wörter haben wir in ihrer Einheit geändert, daß daraus die Mehrheit geworden ist?

Wir müssen also oft Laute am Worte hinwegnehmen und andere hinzusetzen, bis es so lautet, wie man in der deutschen Sprache spricht.

Mit den Wörtern macht man es ähnlich, wie mit der Weide, mit dem Stabe, die man um ein Faß, um einen Zuber, um einen zersprungenen Krug legt: man ändert und biegt sie, bis sie passen. Diese Aenderung der Wörter nennt man daher Biegung.

b) Schriftlich.

Aus dem Buche heraus wird das Lesestück zusammenhängend mit Beachtung der veränderten Wortformen schriftlich in die Mehrzahl übertragen; die Endung en an den Thätigkeitswörtern ist zu unterstreichen, z. B. Wilhelm und Karl standen ꝛc. ꝛc.

Der Lehrer verlange jedes Mal, daß kein Fehler gemacht werde; wer von den Schülern im Geringsten über Etwas im Zweifel ist, muß den Lehrer fragen. —

Anmerkung. Wir betonen: Aus dem Buche. Nicht aus dem Gedächtnisse ist jetzt schon zu übertragen. Die Schüler wissen die Erzählung wörtlich auswendig, sind deßhalb durch ihre bekannte Leichtfertigkeit für Rechtschreibung nicht selten versucht, mehrere Sätze niederzuschreiben, ohne einen Blick in's Buch zu thun, und es kommt ihnen dabei oft gar nicht so genau darauf an. Wenn der Schüler

durchaus sicher ist, mag es auch jetzt schon von ihm geschehen. Das wird ihm vorhergesagt. Aber die Entschuldigung: „Ich habe gemeint, so werde das Wort ꝛc. geschrieben," wird nicht angenommen. — „Du darfst nicht meinen; du mußt es wissen; hier steht es!" Es ist von großer Wichtigkeit, daß der Lehrer gerade hier bei diesen Uebungen in seinen Forderungen recht zähe und ausdauernd sei, damit in dem Schüler nicht die Angewöhnung aufkomme, seine schriftlichen Aufgaben nachlässig zu machen. — Wir kamen in Schulen, in welchen Schüler bei einfacher Uebertragung aus dem Buche dasselbe Wort drei- bis vier mal verschieden schrieben: Das ist der Lehrer; er macht die Fehler!

Vierte Uebung.

§. 278. **Die sprechende Person in der Mehrzahl.**

Uebertragungen zugleich als stylistische und orthographische Uebungen.

a) Mündlich.

Wilhelm und Karl sind die sprechenden Personen. — Der Lehrer verfahre, wie bei der ersten Uebung (Seite 460) und mache auf das Unterscheidende aufmerksam.

Die Erzählung wird dann heißen:

Wir standen . . . dieser rief uns . . . und er reichte uns . . . Wir wollten . . . da legten wir . . . in unsere Hütlein . . . und liefen . . . Wir hatten . . . Wir fragten . . . da gingen wir . . . und boten . . . u. s. w.

Mit „wir" sind also die sprechenden und alle anwesenden Personen zusammen genannt.

Fortsetzung an der Wandtafel.

Wer stand ꝛc.?
1) Wir standen ꝛc. = die Knaben (Wilhelm und Karl) standen, wollten, legten, liefen, fragten ꝛc.
Wen rief ꝛc.?
2) Uns rief ꝛc. = die Knaben (W. u. K.)
Wem reichte ꝛc.?
3) Uns reichte ꝛc. = den Knaben (W. u. K.) reichte ꝛc.
In wessen Hütlein legtet ihr ꝛc.?
4) In unser(e) Hütlein ꝛc. = der Knaben Hütlein ꝛc.

Die sprechenden Personen Wilhelm und Karl setzen an die Stelle ihrer Namen welche persönliche Fürwörter?

Vergleichung der Ein- und Mehrzahl.

1) Wer stand ꝛc.?	ich = W.	— wir	= W. u. K.
2) Wen rief ꝛc.?	mich = W.	— uns	= W. u. K.
3) Wem reichte ꝛc.?	mir = W.	— uns	= W. u. K.
4) Wessen Hütlein?	mein = M.	— unsere	= W. u. K.

Wer kann die Fürwörter auswendig?

b) Schriftlich.

(Stylistisches.)

Die Erzählung ist aus dem Buche heraus in die sprechende Person der Mehrzahl schriftlich zu übertragen!

Fünfte Uebung.

§. 279. **Die angesprochene Person in der Einzahl.**

Uebertragungen zugleich als stylistische und orthographische Uebungen.

a) Mündlich.

L. Ihr sollet Das, was in der Erzählung von dem Wilhelm ausgesagt wird, so lesen, wie ihr es diesem ins Gesicht sagen würdet, wenn er vor euch stünde! — Wer von euch heißt Wilhelm? — Trete du vor deine Mitschüler, die sich nun

vorstellen, daß du wer seiest? — Wilhelm wird von dem Lehrer aufgefordert zu fragen: Wer stand vor der Gartenthüre des Nachbars? Alle (mit dem Finger auf Wilhelm zeigend): Du standest vor 2c. Wilhelm fragt weiter: Wen rief der Nachbar (dieser) in den Garten? — Die Schüler (auf ihn zeigend): der Nachbar (dieser) rief dich herein 2c. Die Antwort wird von Einzelnen und im Chore gegeben. Fritz, sprich Du den Wilhelm an! Lies ihm das Ganze zusammenhängend vor! —

Wer ist der Sprechende?

Der Sprechende redet mit einem Anderen oder spricht zu einem Anderen.

Wer ist der Andere = die angesprochene Person? — Steht diese Person in der Ein- oder Mehrzahl?

Werden die Thätigkeitswörter stand, legte, ging 2c. verändert oder nicht? Welche Aenderung ist daran geschehen? — Ohne diese Endung est würden all diese Thätigkeiten nicht aussagend mit dem Wilhelm verbunden sein. Man sagt nicht:

Du stand an der Gartenthüre, Du lief eilends nach Haus, sondern:

Du standest 2c., Du liefest 2c.

Welche Endung erhielten die Thätigkeitswörter in der zweiten Uebung, in welcher wir sie mit der sprechenden Person in der Mehrzahl verbunden oder auf sie bezogen haben? — Also dort en, hier est. —

Fortsetzung an der Wandtafel.

1) Wer stand 2c.? Du standest (wolltest, legtest, liefest, fragtest, botest, warest, sahest, liebtest.)
2) Wen rief 2c. 2c.? Dich rief 2c. 2c.
3) Wem reichte 2c. 2c.? Dir reichte 2c. 2c.
4) In wessen Hütlein? In dein Hütlein legtest Du 2c. 2c.

Für den Namen welcher Person stehen die persönlichen Fürwörter: du, dich, dir, dein?

Werden diese groß oder klein geschrieben? Wann mit großen Anfangsbuchstaben?

Vergleichung

1) Wer stand 2c. 2c.?	ich,	wir	—	du 2c.
2) Wen rief 2c. 2c?	mich,	uns	—	dich 2c.
3) Wem reichte 2c. 2c.?	mir,	uns	—	dir 2c.
4) In wessen Hütlein 2c 2c.?	In mein,	unser	—	dein 2c.

b) Schriftlich.

Aus dem Buche ist die Erzählung in die angesprochene Person der Einzahl schriftlich zu übertragen. Die Endung est wird auf der Schiefertafel unterstrichen und das „e" dieser Silbe vorerst beibehalten, auch da, wo es wegfallen könnte. Standest, wolltest, legtest, liefest, gingest, nicht: gingst, liefst.

Sechste Uebung.

Die angesprochene Person in der Mehrzahl. §. 280.

Uebertragungen zugleich als stylistische und orthographische Uebungen.

a) Mündlich.

Wer von euch heißt Karl?

Stelle dich neben Wilhelm!

Ihr sollet die beiden Knaben in der Erzählung vorstellen! Fraget euere Mitschüler: Wer stand 2c.? Die Schüler (auf die zwei Knaben deutend): Ihr standet . . . dieser rief euch . . . reichte euch . . . Ihr wolltet 2c. 2c. Fasset die Sätze zusammen!

(Die Silbe et wird, wie die Silbe est, deutlich, jedoch nicht betont gesprochen.) —

Wer sind die Sprechenden, wer die Angesprochenen?

Ohne welche Aenderung wären die Thätigkeitswörter stand, wollte, lief 2c. nicht mit der angesprochenen Person in der Mehrzahl verbunden?

Einmal mußte man an die Thätigkeitswörter ein en, das andere Mal ein est und jetzt ein et setzen, um sie, wie die Weide um den Zuber, um den zersprungenen Krug, durch Biegung passend zu machen.

Ihr stand an der 2c. Ihr standen 2c. Ihr standest 2c. Ihr standet 2c. Welches ist das Richtige? — Warum? —

Die Form des Wortes wird geändert, aber nicht dessen Inhalt (der Begriff desselben). Wir mögen sagen stand oder standen oder standest oder standet: stets denken wir dabei an die Thätigkeit „stehen".

Fortsetzung an der Wandtafel.

1) Wer stand 2c.? Ihr standet, wolltet, legtet, liefet, fragtet u. s. w.
2) Wen rief 2c.? Euch rief 2c. 2c.
3) Wem reichte 2c.? Euch reichte 2c. 2c.
4) In wessen Hütlein? In euere Hütlein legtet 2c. 2c.

Für den Namen welcher Person stehen die persönlichen Fürwörter: ihr, euch, euch, euere? — Werden sie groß oder klein geschrieben? — Wann groß? — Das anredende „Du" und „Ihr" wird gebraucht unter Verwandten und sehr guten Freunden im vertraulichen Umgang; „Euch" spricht der Herr zu seinem Diener; die Großen sprechen zu den Kleinen „Du" und „Ihr". Sonst redet man sowohl eine einzelne Person, als auch mehrere mit Sie, Ihrer, Ihnen an. In Briefen schreibt man diese Wörter aus Höflichkeit groß. —

Vergleichung.

Wer stand, wollte 2c.?
Ich stand, wollte, legte, lief, fragte, bat 2c.
Wir standen, wollten, legten, liefen, fragten, baten 2c.
Du standest, wolltest, legtest, liefest 2c.
Ihr standet, wolltet, legtet, liefet 2c.
u. s. w. durch die ganze Erzählung.

b) Schriftlich.

Aus dem Buche ist die Erzählung in die angesprochene Person der Mehrzahl schriftlich zu übertragen, die Endung et wird unterstrichen und das „e" überall beibehalten.

Siebente Uebung.

§. 281. Die besprochene Person nach Geschlecht und Zahl.

Uebertragungen zugleich als stylistische und orthographische Uebungen.

a) Mündlich.

Lehrer: Ich habe das Buch in der Hand und will euch vorlesen. Wer hat eben gesprochen? — Welche Person bin ich, wenn ich spreche? — Mit wem habe ich geredet, zu wem gesprochen? — Welche Person seid ihr deßwegen? — Wenn ich sage: „Ich will lesen," spreche ich da von mir, von euch oder von einer anderen Person? Wenn ich dagegen lese: „Wilhelm stand vor 2c.," wer ist jetzt sprechende Person? — Abermals ich? oder der Mann, der dieses Buch gemacht, geschrieben, verfaßt hat, der Verfasser des Buches? — Rede ich von mir selbst oder von wem? — Von Wilhelm.

Wer also redet oder spricht, kann von sich selbst reden oder auch von einer anderen Person (auch von einer Sache, vom Thiere, von der Pflanze, von dem Steine).

In dem ersten Satze, den ich euch vorgelesen, ist wer sprechende Person? Und ihr? — Und Wilhelm?

So mit allen Sätzen der Erzählung!

Fortsetzung an der Wandtafel.

In dem 1. Satze hat wer zu euch vom Wilhelm geredet?
„ „ 2. „ „ „ „ euch vom Nachbar „ ?
„ „ 3. „ „ „ „ euch vom Nachbar „ ?

In dem 4. Satze hat wer zu euch vom Nachbar geredet?
" " 5. " " " " euch vom Knaben " ?
" " 8. " " " " euch von den Geschwistern geredet?
" " 10. " " " " euch von den Kranken geredet?
u. s. w.

Wer ist in diesen Beispielen der Sprechende? Wer der Angesprochene? Der Sprechende sieht dem Angesprochenen großentheils ins Gesicht, oder er denkt sich denselben, wenn er an ihn schreibt, vor sich; er theilt ihm seine Gedanken mit, redet mit ihm von allerlei Gegenständen, fragt ihn 2c. Daraus folgt, daß bei einer Rede zu unterscheiden sind:

1. Die sprechende Person,
2. die angesprochene Person und
3. der Gegenstand der Rede, von dem der Sprechende mit dem Angesprochenen spricht.

Dieser Gegenstand der Rede ist die besprochene Person oder besprochene Sache. — Wiederholet!

Wilhelm eilte nach Hause und fragte die Mutter, ob die Kranken Pfirsiche essen dürfen; Wilhelm sah seine Mutter an und fragte sie über die Kranken. Wilhelm ist die sprechende Person. Die Mutter? — Die Kranken? —

Angenommen, die Mutter fragt den Arzt: „Herr Doctor, sind die Pfirsiche schädlich?" so beantwortet nun die Fragen: Wer ist sprechende, angesprochene und besprochene Person oder Sache? —

Die kranken Kinder fragen die Mutter: „Können wir die Pfirsiche ohne Nachtheil genießen?" Sprechet euch auch für diesen Fall über die verschiedenen Personen aus! — Warum können die Sachen, hier die Pfirsiche, (die Thiere, die Pflanzen, Steine) nicht sprechende und angesprochene Personen sein? — (In euerem Lesebuche stehen aber doch die Fabeln, in welchen die Maus zum Löwen, der Wolf zum Lamme, der Fuchs zum Raben sprechen? —)

In der Erzählung ist am meisten von Wilhelm die Rede. Welches Wort ist an die Stelle seines Namens gesetzt im 6. Satze (da legte er), im 7. (Er hatte zu Hause), im 12. (da ging er leise), im 15. (und er war sehr vergnügt), im 16. (als er seine Geschwister die Früchte aufzehren sah)? —

Wilhelm ist eine männliche Person. Würde aber für Wilhelm eine weibliche Person z. B. Anna, „die gute Schwester" in die Erzählung eingeführt, welches Fürwort müßte alsdann für dieses weibliche Dingwort Anna in den genannten Sätzen stehen? Leset die Erzählung im Zusammenhang, und fanget so an: **Anna** stand vor 2c. 2c. . . . Da legte sie . . . sie hatte zu Hause u. s. w. Führet in die Erzählung eine Person ein mit dem sächlichen Geschlechtsworte, z. B. Lieschen, „das gute Mädchen", und leset die Erzählung! — Lieschen stand vor . . . . da legte es . . . es hatte zu Hause u. s. w.

Fortsetzung an der Wandtafel.

Für das männliche Geschlecht:

1. Wer stand 2c.? Wilhelm = er stand, er legte, er hatte, er lief 2c.
2. Wen rief 2c.? ihn rief 2c.
3. Wem reichte 2c.? Wilhelm = ihm reichte.
4. In wessen Hütlein 2c.? In sein Hütlein.

Für das weibliche Geschlecht:

1. Wer stand 2c.? Anna = sie stand, sie legte, sie hatte, sie lief 2c. 2c.
2. Wen rief 2c.? sie (wurde gerufen).
3. Wem reichte 2c.? ihr reichte 2c.
4. In wessen Hütlein 2c. 2c. In ihr Hütlein.

Für das sächliche Geschlecht:

1. Wer stand 2c.? Lieschen = es stand, es legte, es hatte, es lief 2c. 2c.
2. Wen rief 2c.? es (wurde gerufen).
3. Wem reichte 2c.? ihm reichte 2c.
4. In wessen Hütlein 2c. 2c.? In sein Hütlein.

Führet in die Erzählung diese drei Personen, die männliche (der Wilhelm), die weibliche (die Anna) und die sächliche (das Lieschen) ein und leset: Wilhelm, Anna und Lieschen standen . . . . . .

Welches sind die persönlichen Fürwörter der besprochenen Person in der Mehrzahl? —

(Vergleichung derselben mit denen der vorausgehenden Uebung.)

In welcher Person und Zahl wird das Geschlecht unterschieden? Weiset nach, daß das Geschlecht nicht unterschieden wird bei der sprechenden Person in der Einzahl!

Der Wilhelm sagt: Ich stand 2c.

Die Anna sagt: Ich stand 2c.

Das Lieschen sagt auch: Ich stand 2c. Jede von den drei Personen sagt ich, die männliche, wie die weibliche, wie die sächliche.

Zeiget weiter, daß das Geschlecht nicht unterschieden wird bei der angesprochenen Person in der Einzahl! Ebenso in der Mehrzahl! 2c.

Wiederholung und Feststellung des Ganzen.

1. Auf die Frage: Wer stand an der Gartenthüre?

	Einzahl:	Mehrzahl:
Sprechende Person:	ich stand 2c. 2c.	wir standen 2c. 2c.
Angesprochene Person:	du standest 2c. 2c.	ihr standet 2c. 2c.
Besprochene Person a) männliche:	er stand	sie standen 2c. 2c.
b) weibliche:	sie stand 2c. 2c.	
c) sächliche:	es stand	

2. Auf die Frage: Wen rief 2c. 2c.?

Sprechende Person:	mich 2c. 2c.	uns 2c. 2c.
Angesprochene Person:	dich 2c. 2c.	euch 2c. 2c.
Besprochene Person a) männliche:	ihn 2c.	sie rief 2c. 2c.
b) weibliche:	sie 2c.	
c) sächliche:	es 2c.	

3. Auf die Frage: Wem reichte 2c.?

Sprechende Person:	mir 2c. 2c.	uns 2c. 2c.
Angesprochene Person:	dir 2c. 2c.	euch 2c. 2c.
Besprochene Person a) männliche:	ihm 2c.	ihnen reichte 2c. 2c.
b) weibliche:	ihr 2c.	
c) sächliche:	ihm 2c.	

4. Auf die Frage: In wessen Hütlein legtest (tet, ten)?

Sprechende Person:	In mein Hütlein 2c.	In unser Hütlein 2c.
Angesprochene Person:	In dein 2c. 2c.	In euer 2c. 2c.
Besprochene Person a) männliche:	In sein 2c. 2c.	In ihr Hütlein 2c.
b) weibliche:	In ihr 2c. 2c.	
c) sächliche:	In sein 2c. 2c.	

b) Schriftlich.

1) Setzet „Nachbar," soweit von ihm in der Erzählung die Rede ist (bis zum 2. Punkte), in die verschiedenen Personen und in Ein- und Mehrzahl! (zuerst mündlich, dann schriftlich). — Ebenso „die Mutter!" Ebenso „die kranken Geschwister!"

2) Verbindet alle in der Erzählung vorkommenden Thätigkeitswörter mit der sprechenden, angesprochenen und besprochenen Person der Ein- und Mehrheit auf die Frage: Wer? Z. B.

Einheit.	Mehrheit.	
1. Ich stand	wir standen	vor der Garten-thüre.
2. du standest	ihr standet	
3. er, sie, es stand	sie standen	

u. s. w. u. s. w. Tüchtig zu üben!

3) Uebertraget auf euere Tafeln die Erzählung, und entfernet alle darin vorkommenden Fürwörter, indem ihr den entsprechenden Namen der Person oder Sache dafür setzet! Für das Wort „Knabe" ist „Wilhelm" zu schreiben; das Geänderte ist zu unterstreichen. Nämlich so:

Wilhelm stand vor der Gartenthüre des Nachbars, und der Nachbar rief den Wilhelm herein. Der Nachbar pflückte eben Früchte von einem Baume, und der Nachbar reichte dem Wilhelm zwei röthliche, weiche Pfirsiche. Der Wilhelm wollte schon einen (Pf.) anbeißen, da legte der Wilhelm die beiden (Pf.) in des Wilhelm Hütlein und lief eilends heim u. s. w.

Nachdem die Aufgabe gelöst ist, hat der Lehrer mit den Schülern die Erzählung auf den Tafeln mit der im Buche zu vergleichen, insbesondere mache er auf das Schleppende aufmerksam und lasse die unterstrichenen Dingwörter wieder durch die entsprechenden Fürwörter ersetzen; er knüpfe daran die Belehrung, daß ein Fürwort zu setzen sei, wenn es mit keinem anderen vorher genannten Dinge, als für welches es stehen soll, verwechselt werden könne.

4) Stellet die vorgekommenen Thätigkeitswörter und die durch Biegung von denselben abgeleiteten Formen zusammen!

Die Lösung dieser Aufgabe läßt sich auf folgende Weise einleiten. Wilhelm mußte an die Gartenthüre gehen und da stehen bleiben, wenn er seinen Zweck erreichen wollte. Gehen und stehen sind zwei Thätigkeiten. Das Wort für die Thätigkeit stehen wurde verändert (gebogen), bis es in der Erzählung für die verschiedenen Personen paßte. Z. B. (an die Wandtafel):

Stehen in stand, standen, standest, standet;
rufen (herein), hereinrufen, rief (herein);
pflücken, pflückte (pflückete);
reichen, reichte (reichete);
beißen (an), anbeißen (wollen, wollte, wollten, wolltest, wolltet anbeißen);
legen, legte (legete), legten, legtest, legtet;
laufen (heim), heimlaufen, lief, liefen, liefest, liefet (heim); u. s. w. (en, est, et, t).

Diese Zusammenstellung ist eine Uebung, die ganz besonders die Orthographie der durch die Biegung entstandenen Wortformen bezweckt und an anderen Lesestücken fleißig fortzusetzen ist.

Wiederholung. (Mündlich und schriftlich.)

Wie heißt das Fürwort für die sprechende Person in der Einzahl? — Für die angesprochene Person in der Mehrzahl? — Für die besprochene Person in der Einzahl, weiblichen (männlichen, sächlichen) Geschlechtes? — u. s. w. u. s. w.

Wie heißt die Biegungsendung des Thätigkeitswortes, das verbunden ist mit der angesprochenen Person in der Einzahl? — Wie in der Mehrzahl? — Wie, wenn es verbunden ist mit der sprechenden Person in der Einzahl? — mit der besprochenen Person (männlichen, weiblichen, sächlichen Geschlechtes) in der Einzahl? — u. s. w. u. s. w.

In welchen Fällen wird ein s, in welchen ein s gemacht? — Wann ss statt ß? — Wann ein äu, ein ä, ö, ü? — 2c. 2c.

Wann steht ein Dingwort in der Einzahl? — Wann in der Mehrzahl? — Durch welche Veränderungen am Worte in der Einzahl wird die Mehrzahl gebildet? — Wie heißen die vier Endungen dafür? —

Was ist die Biegung? — u. s. w. u. s. w.

Zu jeder Antwort ein Beispiel oder zwei!

Alle vorausgehenden Uebungen zur Veranschaulichung des Personenverhältnisses werden an anderen Lesestücken so lang fortgesetzt, bis die Schüler in den Uebertragungen vollkommen sicher sind. Auch die nachfolgenden Uebungen werden stets noch an anderen Lesestücken bis zur vollständigen Sicherheit vorgenommen.

Zur Wortbildung.

(Orthographisches.)

§. 282. **Erste Uebung.**

Auflösung der Erzählung in Sätze, dieser in Wörter, dieser in Silben und der Silben in Laute (An- und Auslaute — Buchstaben — Buchstabiren).

a) Mündlich.

Wie heißt der erste Satz? der zweite ꝛc. ꝛc.?

Wie viele Sätze enthält also die Erzählung? —

Wie viele Wörter kommen im ersten Satze vor? — Im zweiten ꝛc. ꝛc.

Welche Wörter im ersten Satze spricht man auf einmal, mit einer einmaligen Oeffnung des Mundes aus, wie mit einem Schlage? — Welche im zweiten ꝛc. ꝛc.? —

Ein solches Wort ist eine Silbe. — Ist eine jede Silbe auch ein Wort? — Was ist eine Silbe? — Was ist ein Wort? —

Gib die in der Erzählung vorkommenden zweisilbigen Wörter an! —

Gib die darin vorkommenden drei- und mehrsilbigen Wörter an! —

Woran erkennt man die drei-, vier- und mehrsilbigen Wörter! —

Die Erzählung, überhaupt jede Rede besteht aus Sätzen, die Sätze bestehen aus Wörtern, diese aus Silben und die Silben aus —? Nennet die Stimmlaute (Um- und Doppellaute) und die Mitlaute! — Wie heißen die Buchstaben dafür? — Welcher Unterschied besteht also zwischen Laut und Buchstabe? —

Suchet in den Wörtern der Erzählung Silben auf, die keinen Stimmlaut haben! — Wer hat solche gefunden? — Welcher Laut heißt An-, welcher Auslaut? —

Buchstabiret alle Wörter der Erzählung nach Silben! — (Jeder einen Satz, endlich im Chor).

Die Buchstabirübungen sind fleißig und lang fortzusetzen.

b) Schriftlich.

Zerleget die zwei- und mehrsilbigen Wörter in ihre Silben, und trennet sie durch ein =!

§. 283. **Zweite Uebung.**

Trennung nach Sprach- und Sprechsilben.

Haupt- oder Stammsilben; Nebensilben (Vor- und Nachsilben).

a) Mündlich.

Zu diesem Zwecke wähle man zuerst diejenigen mehrsilbigen Wörter des Lesestückes, in welchen die Stammsilben dem Schüler vollkommen verständlich sind und die in dieser Form sich auch als Wort in der Rede anwenden lassen. Es soll also die Bedeutung der Silbe durch den Gebrauch erkannt werden; die Ableitung mag unsicher oder der Wurzelbegriff ganz unbekannt sein. Außerdem soll der Unterschied zwischen Sprach- und Sprechsilben anschaulich werden. —

Ich schreibe euch nun mehrere Wörter aus der Erzählung an die Tafel: Knaben, Baume, weiche, Liebe, Hause, haben ꝛc. ꝛc.

Das erste Wort heißt? Knaben. Wie vielsilbig ist dieses Wort? — Wie heißt die erste Silbe? — die zweite? — Was kannst du dir unter Kna, was unter ben denken?

In diesen Wörtern ist aber wenigstens eine Silbe, unter der man sich Etwas denken kann. Vergleichet folgende zwei Reihen Wörter und ihre Trennung!

1. Kna-ben, Lie-be, wei-che, Bau-me, Hau-se, wa-ren, sei-ne, ha-ben.
2. Knab-en, Lieb-e, weich-e, Baum-e, Haus-e, war-en, sein-e, hab-en.

Gib an, unter welchen Silben, in welcher Reihe du dir Etwas denken kannst, — unter welchen Nichts! In der ersten Reihe, in welcher die Wörter so getrennt sind, wie wir sie nach Silben sprechen, also nach Sprechsilben, kann

ich mir unter keiner Silbe für sich allein Etwas denken, weder unter Kna, noch unter ben, weder unter Lie, noch unter be, Nichts unter der Silbe wei und Nichts unter che 2c. In der zweiten Reihe dagegen ist es anders. Knab, Lieb, weich, Baum, Haus 2c. 2c. sind Silben, die für sich allein verständlich sind, die wir in unserem Buche schon oft in Lesestücken ohne die anderen Silben en und e gelesen haben und die wir auch beim Sprechen in der Rede so gebrauchen. (Werden Beispiele angegeben.) Solche Silben nennt man Hauptsilben oder Stammsilben; sie machen den Inhalt des Wortes aus. Die anderen Silben, wie: en, e, et, est, et 2c., die ihr kennen gelernt habet, stehen nie allein für sich, sondern kommen stets in Verbindung mit den Stammsilben vor; sie heißen Nebensilben. Die Stamm- und Nebensilben nennt man Sprachsilben. Welche von den auf der Tafel stehenden Wörterreihen ist nach Sprachsilben getrennt? — Welche nach Sprechsilben? — Welches sind in den Wörtern: röthlich, Hütlein, eilends 2c. die Stammsilben? röth (von roth), Hüt (von Hut), eil. Wende diese Silben in Sätzen an! —

Welches sind in den Wörtern: Hütlein, Nachbar, Garten, Geschwister, vergnügt, bejahete 2c. die Nebensilben? lein, bar, en, ge, er, ver, be, et, e. (Alle in der Erzählung vorkommenden Nebensilben werden an die Tafel geschrieben.) Welche von diesen Nebensilben stehen vor, welche nach der Stammsilbe? — Wie werden die Nebensilben genannt, die vor der Stammsilbe stehen? — Wie die, welche nach der Stammsilbe stehen?

So mit allen mehrsilbigen Wörtern der Erzählung. In gleicher Weise wird diese Uebung an den folgenden Lesestücken so lang fortgesetzt, bis die Schüler mit vollkommener Sicherheit die Stamm- und Nebensilben zu unterscheiden wissen. Die Stammsilben sind, wenn möglich, in Sätzen anzuwenden, wobei der Lehrer mit einigen Beispielen beginnt und aneifert. —

Wie heißen die Sprach- und wie die Sprechsilben von: Hütlein, Nachbar, pflückte, röthlich? —

Worin besteht der Unterschied? Die Sprachsilben in diesen Beispielen = den Sprechsilben.

Betrachtet wiederholt an der Tafel die zwei Reihen Wörter und ihre Abtheilung nach Silben! Worin besteht der Unterschied? —

Warum ist hier ein Unterschied, und warum in den Beispielen dort nicht? —

Habet Acht auf den Auslaut der Stammsilbe und auf den Anlaut der Nachsilbe! Z. B.

Sprachsilben: Knab-e, Bett-en, nahm-en, weich-e.

Sprechsilben: Kna-be, Bet-ten, nah-men, wei-che.

Zur weiteren Vergleichung:

Sprachsilben: Nach-bar, Hüt-lein, röth-lich.

Sprechsilben: Nach-bar, Hüt-lein, röth-lich

Der Lehrer lasse zu diesen noch andere Beispiele aufsuchen und die Regel finden: Wenn in einem zwei- oder mehrsilbigen Worte der Anlaut der Nachsilbe ein Stimmlaut ist, so wird der Auslaut der vorhergehenden Silbe (wenn er ein Mitlaut ist) beim Sprechen zur folgenden gezogen; ng wird als ein Laut nicht von der Stammsilbe zur Nachsilbe gezogen.

Buchstabirt alle Stammsilben der mehrsilbigen Wörter in der Erzählung!

Trennt man nach Sprech- oder nach Sprachsilben? —

b) Schriftlich.

1. Die Schüler schreiben die Erzählung ab und trennen die mehrsilbigen Wörter nach Sprachsilben.

Dritte Uebung. §. 284.

Wörtliches Niederschreiben des Lesestückes aus dem Gedächtnisse.

2. Jetzt erst ist die Erzählung aus dem Gedächtnisse wörtlich niederzuschreiben. —

Alle Nebensilben stehen an der Tafel; es kann also der Schüler möglicher Weise nur über die Schreibung der Stammsilben noch in Verlegenheit kommen. Für diesen Fall ist es ihm gestattet, den Lehrer zu fragen, etwa so: Wird die Stammsilbe — in dem Worte — mit d oder t, mit t oder th, mit h oder ohne h ꝛc. ꝛc. geschrieben? — Der Lehrer zeige sich nie bei Beantwortung ähnlicher Fragen unwillig; im Gegentheil, er fordere die Schüler dazu auf und belobe sie dann für ihre fehlerfreie Arbeit. —

Dieses wörtliche Niederschreiben aus dem Gedächtnisse ist eine Uebung, die von jetzt ab an den folgenden Lesestücken zur Einprägung der Wort- und Satzformen, sowie der Wortbilder längere Zeit fortgesetzt werden muß. Später, wenn der Schüler mehr dazu vorbereitet ist, folgt dieser Uebung die des inhaltlichen Wiedergebens, wofür der Lehrer die Notizen auf die Wandtafel schreibt.

§. 285. **Vierte Uebung.**

Kenntniß aller Vor- und Nachsilben mit möglichster Berücksichtigung ihrer Bedeutung.

a) Mündlich.

Die in dem Lesestücke vorgekommenen Vor- und Nachsilben (ohne Biegungsendungen) werden vermehrt und in folgender Ordnung an die Wandtafel geschrieben;

Vorsilben:

be, ge, ver, zer, erz, er, ent, ant, emp, un, ur, miß.

Nachsilben:

lein, chen, ling, er, in, ung, niß, sel, sal, ei, (e), heit, keit, schaft, thum.

---

lich, ig, isch, bar, sam, en, er, haft, icht. — (Die Schüler lernen sie bei der Anwendung auswendig.)

1. Die Nachsilben lein und chen.

In welchem Worte unserer Erzählung kommt die Nachsilbe „lein" vor? — Trug der Knabe Wilhelm einen Hut oder ein Hütlein? — Warum ein Hütlein? — Wer setzt die Hüte auf, und wer die Hütlein oder Hütchen? — Warum? — Ein kleiner Hut ist ein Hütlein. — Eine kleine Blume, oder? — Ein kleiner Fisch, oder? — Hast du zu Hause einen Bruder oder ein Brüderchen? — Wie alt ist dieser, wie alt jener? — Drücke dieses in ganzen Sätzen aus! Ein kleines Haus = ? Ein kleines Ei = ? Legt die Gans oder das Rothschwänzchen Eichen? — Und die Gans? — Kommen, wenn diese ausgebrütet sind, Gänse oder Gänschen heraus?

Hut	— Hütlein.	Haus	— Häuschen.
Blume	— Blümlein.	Ei	— Eichen.
Fisch	— Fischlein.	Gans	— Gänschen.
Bruder	— Brüderchen.		

Welche von diesen Wörtern bezeichnen die großen, welche die kleinen Dinge? — Woran erkennst du das? — Durch welche Silben werden demnach von Dingwörtern Verkleinerungswörter gebildet? —

2. Ebenso die Nachsilbe lich u. s. w.

Daran reihet sich:

1. Die Bildung von Ding- und Eigenschaftswörtern.
2. Die Bildung zusammengesetzter Dingwörter und Auflösung oder Umschreibung derselben.
3. Die Bedeutung des Bestimmungswortes und Verwechselung desselben mit dem Grundworte.
4. Die Bildung zusammengesetzter Eigenschafts- und Zeitwörter —: mit mündlicher und schriftlicher Satzbildung.

Wir halten die Ausführung für so leicht, daß wir sie übergehen.

b) Schriftlich.

1. Suchet 12 Wörter auf mit lein, 12 mit chen, 12 mit lich! —
2. Wendet sie in Sätzen an! ꝛc. ꝛc.

Fünfte Uebung. §. 286.

Bildung von Wortfamilien.

Bildungen von dem Worte „stehen."

a) Mündlich.

1. Von welchen Dingen sagt man, daß sie liegen? — Von welchen, daß sie stehen? Wenn der Schrank auf der unteren, der Grundfläche ruht — steht oder liegt er dann? — Wenn er aber auf seiner Neben- und Seitenfläche ruht? — Wenn der Mensch auf den Füßen ruht? — Wenn er auf der Seite oder auf dem Rücken ruht? Der Mensch steht auf seinen Füßen; auf seinem Rücken aber liegt er. Der Storch steht oft auf einem Beine. Die Leiter steht = ist in die Höhe gerichtet. Die Mauer steht auf dem Fundamente.

Stehen = Aufrechtsein eines Körpers. Der Soldat steht auf seinem Posten. Jeder stehe an seiner Stelle — heißt?

Ein Armer steht vor der Thüre = er wartet auf sein Almosen. Wilhelm stand (steht) vor der Gartenthüre; er wartete, harrete auf den Ruf des Nachbars. Ruben sagte zu seinem Vater vor der Abreise nach Egypten: „Ich stehe für Joseph." Stehen = verbindlich sein, sich verbürgen, gut für Etwas sein.

Was heißt: Die Sterne stehen am Himmel? — Dieser Hut kann dem Kinde nicht stehen? — Wir stehen am 3. Abschnitte des Lesebuches? — Ihm steht der Verstand still? — Die Mühle und die Uhr 2c. 2c. stehen still? — Der Knabe steht im 8. Jahre? 2c. 2c.

2. Von laufen bildet man — der Läufer, von hüten — der Hüter, von rufen — der Rufer, von sehen — der Seher, von geben — der Geber. Einen Menschen, welcher schreiet, nennt man einen Schreier, welcher träumt — einen Träumer, welcher kauft, einen Käufer; ebenso bildet man von stehen welches Wort? — Wer beständig an der Ecke, an der Thüre steht, ist — ? Der Eckensteher sieht sich nach Arbeit um; er spähet nach ankommenden Reisenden und ist zu deren Diensten bereit. Jemand, der für einen Militärpflichtigen in den Dienst eintritt oder für ihn einsteht, ist ein Einsteher. Einen Einsteher muß man in Kriegszeiten mit vielem Gelde bezahlen. Der Thürsteher am Gasthause meldet die einkehrenden Fremden und Gäste durch die Schelle an. —

3. Das, was man gibt, ist eine Gabe; das, worauf man sich setzt, ein Sitz, worauf man sich legt, ein Lager. So bildet man von haben — die Habe, von winden — die Winde, von wägen — die Wage, von stehen? —

Der Jäger hat seinen Stand hinter dem Baume, damit ihn das herbeigetriebene Wild nicht sehen kann. Auf dem Stande stehen. Die Kasse ist nicht in gutem Stande = es ist nicht das nöthige Geld darin. Ich bin nicht im Stande, dir deine Forderung zu bezahlen, weil 2c. 2c. Wer sich im Zustande (in der Lage) der Armuth befindet, ist nicht im Stande, einem Anderen mit Geld zu helfen. — Welchem Stande gehört er doch an? — Wer ist ein Landstand? Wer gehört zum Wehr-, Lehr- und Nährstand? Der Kaufmann schlägt seinen Stand auf dem Marktplatze auf, weil morgen die Messe beginnt. Der Bauernstand ist ein ehrenwerther Stand 2c. 2c.

4. Von stehen bildet man
   mit der Silbe ver — verstehen, davon Verstand — verständig, verständlich;
   mit der Silbe miß — mißverstehen — Mißverstand — Mißverständniß;
   mit der Silbe be — bestehen, davon Bestand — beständig — die Beständigkeit;
   mit der Silbe ge — stehen, davon geständig. Und mit ent und er? — 2c. 2c.

Wendet diese Wörter in Sätzen an!

Z. B. Der Lehrer erklärt Alles deutlich und faßlich; doch kann es mancher Schüler nicht verstehen (begreifen); er hat nicht viel Verstand. Einen Wink, ein Augenzucken, ein heimliches Anstoßen mit den Füßen verstehen. Eine Sprache, eine Schrift 2c. 2c. verstehen.

Man hört es ihm an, daß er denkt und überlegt; er antwortet auf die an ihn gerichteten Fragen höchst verständig; auch hat er ein gutes Organ, spricht nicht so leise, sondern laut, klar, verständlich.

u. s. w. u. s. w.

Obschon der Dieb durch viele Zeugen der schlechten That überwiesen ist, so will er sie doch nicht gestehen. Wenn Kinder ihre Fehler bereuen und solche aufrichtig gestehen, verzeihen ihnen Vater und Mutter gern. Also gestehen = bekennen.

Die Milch gesteht im Sommer eher, als im Winter; sie wird leicht dick. Wann sagt man: das Wasser, Oel, Blut, Fett 2c. 2c. ist gestanden? — Wann sie aus dem Zustande der Flüssigkeit in einen festen übergegangen sind.

Beständig = feststehend, unveränderlich in der Ausdauer. Der Feste bleibt in seiner Glaubensüberzeugung beständig. Er vertheidiget sich standhaft. Beständige Witterung. Ein irdisches Ding hat nicht ewigen Bestand 2c. 2c.

5. Stark machen heißt stärken; glatt machen = glätten; schwach machen = schwächen; wach machen = wecken. Machen, daß Etwas sinkt, heißt senken, daß Etwas springt, sprengen, daß Etwas liegt, legen, daß Etwas sitzt, setzen 2c. 2c. Machen, daß Etwas steht =?

(Was heißt: einstellen, die Einstellung? Z. B.? —)

6. Zusammensetzungen mit: nach, um, auf, an, zu 2c. 2c.

Anstehen = an der Sache stehen bleiben, nicht fortschreiten.

Aufstehen = a. sich vom Sitzen oder Liegen in die Höhe richten, so daß man auf seinen Füßen steht. Sagt man (nach dem Schlafe Morgens): Ich stehe auf oder ich steige auf? — Vom Sitze aufstehen oder aufsteigen? —

= b. empören. Der Aufstand gegen die Obrigkeit. „Das Volk steht auf!"

Zustehen. Einem Soldaten steht es zu, tapfer zu sein. Es steht der Jugend zu, das Alter zu ehren. Es steht mir zu, ein Grundstück, das mir gehört, zu benützen, wie ich will 2c.

(Belehrung über die trennbaren Bestimmungswörter.)

Widerstehen = sich sträuben, sich wehren, sich widersetzen, widerstreben, einer Wirkung fest entgegen sein, so daß jene aufgehoben wird. Z. B. der Knabe widersteht der Versuchung.

Ausstehen, der Ausstand. Die Lehrjahre ausstehen, etwas Unangenehmes überstehen, ohne zu erliegen. Was heißt aber: „Ich habe Geld ausstehen?"

Abstehen = a. von Flüssigkeiten, die ihre eigenthümliche Kraft verlieren; auch von sterbenden Thieren. Der Wein ist abgestanden. Die Fische sind abgestanden.

= b. entfernt (davon) stehen, ohne näher zu kommen. (Satzbildungen!)

= c. Wenn der Mensch freiwillig eine Thätigkeit nicht fortsetzt. Z. B. Jemanden nicht weiter gerichtlich verfolgen = von der Klage abstehen. (Abstand wird nur von stehenden oder doch stehend gedachten Dingen gesagt).

Nachstehen, umstehen, unausstehlich 2c. 2c. (Alle diese Wörter sind in Sätzen anzuwenden.)

Hat der Lehrer nur wenige Wörter auf diese Weise behandelt, so wird es dem Schüler nicht schwer fallen, die Formen eines neuen Wortes analog zu bilden, so wie die Bedeutung derselben mittels der Sprachähnlichkeit herauszufühlen und sie richtig zu gebrauchen. Bei der schriftlichen Bearbeitung ist die geordnete Darstellung der Wortformen, das erste; die Anwendung derselben in Sätzen das zweite. Vorher muß jedoch mündlich jede falsche Auffassung berichtigt und für die Orthographie, die in der Wortbildung eine besondere Stütze findet, die nöthige Belehrung gegeben werden.

Die Wortfamilie von „stehen" müßte also in folgender Ordnung auf die Tafel geschrieben werden:

Stehen.

1. Der (Ecken-, Thür-, Ein-) Steher.
2. Stand, Stuhl, Stadt, Stall.

3. Bildungen mit ver, miß, be, ge, ent, er 2c. 2c.: verstehen (Verstand, verständig, verständlich), mißverstehen (Mißverstand), bestehen (Bestand, beständig, Beständigkeit), gestehen (geständig), entstehen (Entstehung), erstehen 2c. 2c.

4. Machen, daß Etwas steht = stellen (einstellen, Einstellung 2c. 2c.)

5. Zusammensetzungen: anstehen, anstellen, Anstellung, aufstehen (Aufstand), zustehen, widerstehen, ausstehen (Ausstand), abstehen (Abstand), nachstehen, umstehen, unausstehlich, nachstellen (Nachstellung) 2c. 2c.

Dann folgen Satzbildungen; zuerst mit dem Wurzelworte in seinen verschiedenen Bedeutungen, weiter die Anwendung der gebildeten Stämme, Sproßformen und Zusammensetzungen.

b) Schriftlich.

1. Schreibet die Wortfamilie von „sehen" nieder!
   Nämlich:
   1. Sehen.
   2. Der Seher (in die Zukunft).
   3. Das Gesicht, Angesicht, Einsicht, Aussicht, Nachsicht, Absicht, Hinsicht, Vorsicht, Rücksicht.
   4. besehen, versehen, gesehen.
   5. ansehen, einsehen, absehen, zusehen, vorsehen, umsehen, nachsehen, aussehen, hersehen, hinsehen.
   6. kurzsichtig, weitsichtig, durchsichtig, nachsichtig, umsichtig, blödsichtig, sichtbar, unsichtbar, absichtlich 2c. 2c.
2. Wendet diese Wörter in Sätzen an!
   Fernere Bildung von Wortfamilien!
3. Von laufen! } Mit Satzbildungen.
4. Von geben! }

2c. 2c.

Die Bildung von Wortfamilien und die Einführung in die Mehrdeutigkeit eines Wortes ist eine so vorzügliche Uebung für die Grammatik und Orthographie, daß wir die stete Fortsetzung derselben aufs dringendste anempfehlen müssen.

Sechste Uebung.

Ueber Schärfung und Dehnung. §. 287.

a) Mündlich.

1. Wie heißen die Stimmlaute (Umlaute, Doppellaute)? —

Wird in den Wörtern: stand, krank, dürf(en), ging, Händ(en), ess(en), woll(te), hat(te), soll(en), Mutt(er), Bett(en), pflück(te), der Stimmlaut der Stammsilbe lang oder kurz, gedehnt oder geschärft, gesprochen? — Wie viele Mitlaute folgen auf den Stimmlaut? — Auf jeden geschärften Stimmlaut folgen gewöhnlich zwei Mitlaute. Nenne den Stimmlaut und die beiden daraufolgenden Mitlaute dieser Wörter! —

Welche Regel gilt aber, wenn auf den geschärften Stimmlaut der Stammsilbe nur ein Mitlaut folgt? — Betrachte die Wörter: wollen, sollen, hatten, Mutter, Betten, pflücken! —

Wenn nach einem geschärften Stimmlaut nur ein Mitlaut folgt, so wird also das Zeichen für denselben verdoppelt. —

Anstatt des verdoppelten k (kk) hat der allgemeine Schriftgebrauch ck (pflücken) und statt des verdoppelten z (zz) tz (sitzen) eingeführt. Beispiele!

2. Dieser, rief, lief, sie, liebte. Ist die Aussprache des Stimmlautes i in diesen Wörtern kurz oder lang, geschärft oder gedehnt? Warum ist „e" unmittelbar nach i stumm? —

Durch welches Zeichen geschieht die Dehnung des Stimmlautes i? Die Dehnung des Stimmlautes i wird bezeichnet durch das Dehnungszeichen „e" u. s. w.

3. Welche Bedeutung haben die Wörter: pflücken, flicken, flügg (die flüggen Vögel); fliegen, pflügen; aufzehren, zehren (die Zeche), Zähren; (die) Liebe, (ich) liebe, Lippe; waren, wahren, Waaren; Hütlein, Hüttlein? (Anwendung in Sätzen!)

b) Schriftlich.

Schreibet aus dem Lesestücke alle Wörter mit kurzen Stimmlauten, sodann alle Wörter nieder, deren Stimmlaut i durch e gedehnt ist.

Auf diese Weise sind in der Folge die weiteren orthographischen Regeln an die Lesestücke anzuknüpfen und tüchtig zu üben. Siehe die Lehre über die Orthographie (§. 263.) und die Bemerkung über diesen Gegenstand im Lehrgange (§. 272.)

II. Das Zeitverhältniß.

§. 288. Die drei Hauptzeiten. — Die Hilfswörter der Zeit.

a) Mündlich.

Der Lehrer (auf seine Uhr sehend) spricht: Es sind noch zwei Minuten, bis die Uhr auf dem Kirchthurme für heute Morgen zehn schlägt. Muß man deßhalb sagen: Die Uhr schlägt zehn, oder die Uhr wird zehn schlagen, oder die Uhr hat zehn geschlagen? — Wie lange dürfet ihr noch so sagen oder diesen Satz wiederholen? — Wie müßt ihr aber mit dem ersten Glockenschlag sprechen? — Wie oft oder wie lang? — Wie nach dem letzten Schlag? — Wie lang? Thuet dieses! — —

Die Schüler sprechen jetzt, also vor dem Schlagen: „Die Uhr wird schlagen. Die Uhr wird schlagen. Die Uhr wird schlagen" u. s. f. Plötzlich schlägt sie und alle Schüler sprechen jetzt: „Die Uhr schlägt. Die Uhr schlägt. Die Uhr schlägt." — Da hört sie auf, und die Schüler sprechen: „Die Uhr hat geschlagen. Die Uhr hat geschlagen" u. s. f.

Es wird dem Lehrer ein großes Vergnügen machen, zu hören, wie seine Schüler in gespannter Aufmerksamkeit und mit etwas gedämpfter Stimme (damit sie den Glockenton nicht überhören) im Chor den richtigen Satz bis zum ersten Glockenschlage öfters wiederholen, und wie sie in diesem Augenblicke, freudig überrascht, während des Schlagens so oft, als möglich, und auch nach demselben noch mehrmals bis zum Zeichen des Stillschweigens die Sätze in der richtigen Zeitform gebrauchen. —

Der Lehrer fährt nun so fort: Was habet ihr eben gethan?

Gesprochen. Wer war also die sprechende Person? — Wie lang habet ihr ungefähr anhaltend gesprochen?

Auf was waret ihr in dieser Zeit so aufmerksam? — Auf das Schlagen der Uhr. — Warum? — Weil wir vor, während und nach der Thätigkeit „schlagen" uns verschieden ausdrücken mußten. — Wie? Vor derselben: wird schlagen, während derselben: schlägt, nach derselben: hat geschlagen. Ihr habet also die Zeit, in der ihr gesprochen, in wie viele Theile getheilt oder in wie viele Abschnitte zerlegt? In drei. Nennet sie! — Ihr habet vor dem Schlagen, während des Schlagens und nach demselben gesprochen. Welche Thätigkeit hat also am längsten gedauert, euer Sprechen oder das (zehn Uhr) Schlagen? —

Die Uhr schlägt jeden Morgen und jeden Abend zehn; diese Thätigkeit, das zehn Uhr-Schlagen nämlich, wiederholt sich, wenn nicht die Uhr still steht; aber die Zeit (etwa ½ Minute), in welcher vorhin, heute Morgen die Thätigkeit (zehn Uhr) „Schlagen" geschehen ist, kehret nie wieder: dieses Schlagen in dieser Zeit ist für immer vergangen. (Flüchtig ist die Zeit!) Wenn ihr also nicht das zehn Uhr-Schlagen heute Abend oder morgen, übermorgen, in der nächsten Woche, den folgenden Monat, übers Jahr oder noch später meint, sondern das zehn Uhr-Schlagen vorhin; so müßt ihr diese Thätigkeit von der Uhr jetzt, nachdem sie vergangen ist, wie aussagen oder wie mit ihr verbinden oder auf sie beziehen? —

Von welchem Augenblicke an mußtet ihr so sprechen? — Wie lang so? Fort und fort bis an's Ende. Das ist also ein großer Zeittheil oder Zeitabschnitt. In welcher Zeit mußte man denn sagen: Die Uhr wird schlagen? — Bis zum ersten Schlage von wann an? —

Also von Anfang an. Das ist gleichfalls ein großer Zeittheil. Wenn man die zwei zusammennimmt? — Ach, wie lang! — Jetzt fehlt uns aber noch der dritte Theil aller Zeit; der wird noch größer sein? Nein, der ist ganz klein und

liegt zwischen diesen beiden vom ersten Glockenschlage bis zum letzten, nur ½ Minute lang. Was ist denn in dieser halben Minute geschehen von der Uhr? — Von euch? — Welche Thätigkeiten sind also mit einander, (in derselben Zeit, zu gleicher Zeit, gleichzeitig) geschehen? Schlagen und Sprechen.

Fortsetzung an der Wandtafel.

Sehet daher! Ich schreibe euch das Wort für die Thätigkeit der Uhr an die Tafel; es heißt:

schlagen.

In dem kleinen Zeittheile (½ Minute groß), in welchem diese Thätigkeit und euer Sprechen gleichzeitig geschehen sind, habet ihr gesprochen? — Die Uhr schlägt. Das Thätigkeitswort „schlagen" habet ihr demnach so geändert:

schlägt.

In dem großen Zeitraum vor der Thätigkeit habet ihr gesprochen? — Die Uhr wird schlagen. Das Thätigkeitswort „schlagen" habet ihr nun so geändert:

wird schlagen.

In der Zeit nach der Thätigkeit habet ihr gesprochen? — Die Uhr hat geschlagen. Das Thätigkeitswort „schlagen" habet ihr hier also geändert:

hat geschlagen.

Schlägt, wird schlagen, hat geschlagen: wie viele Thätigkeiten? — Es ist eine und dieselbe Thätigkeit „schlagen". Ihr habt doch Manches geändert? Ja, aber nicht die Thätigkeit, sondern nur die Gestalt oder die Form des Wortes. Weiset dies nach! Einmal haben wir die Silbe en weggeworfen und an diese Stelle ein t gesetzt und aus a ein ä gemacht; das anderemal das Wort wird und im dritten Beispiele hat vor „schlagen" gesetzt und diesem Worte ein ge hinzugefügt. — Richtig! Die beiden Wörter wird und hat gehören ebenso gut zu dem Worte schlagen, wie die Vorsilbe ge oder wie ä oder t. Ihr erinnert euch noch, was ich über Biegung und Wortform gesagt habe, als wir in der Erzählung vom Wilhelm die Thätigkeiten „stehen" (an der Gartenthüre), „anbeißen wollen" (den Pfirsich), „legen" (in sein Hütlein) ꝛc. ꝛc. auf die verschiedenen Personen in der Ein- und Mehrzahl angepaßt, äußerlich verknüpft, verbunden oder bezogen haben? Ja, wir erinnern uns auch noch an den Vergleich mit den Eisenstäben, mit den Weiden, die man um Fässer, Züber, zersprungene Krüge ꝛc. legt und biegt, bis sie passen; an den Vergleich mit dem süßen, mürben Teig, dem man allerhand Formen geben kann und welcher doch derselbe Teig bleibt und gebacken gleich süß und mürb schmeckt. So ist's. Nicht die Thätigkeit, nur das Wort dafür, das Aeußere, die Gestalt, die Form wird geändert oder gebogen, hier, je nachdem die Thätigkeit während des Sprechens, vor oder nach demselben geschieht. — Merket euch nun weiter:

Weil durch die Form des Thätigkeitswortes die drei Zeiten ausgedrückt werden, in denen die Thätigkeit geschieht, so nennt man das Thätigkeitswort auch Zeitwort. Von jetzt an wollen wir es immer so heißen. Merket euch noch weiter, und wiederholt;

1. Geschieht das Sprechen gleichzeitig mit der Thätigkeit, die auf ein Ding bezogen wird, so steht das Zeitwort in der Form der Gegenwart.

2. Geschieht das Sprechen vor der Thätigkeit, die bezogen wird, so steht das Zeitwort in der Form der Zukunft.

3. Geschieht das Sprechen nach der Thätigkeit, die bezogen wird, so steht das Zeitwort in der Form der Vergangenheit.

Nun wird das Gelernte noch durch das nachfolgende Beispiel und durch andere zur Anschauung gebracht, bis die Kinder sicher sind.

Der Schüler August steht mit der Kreide in der Hand vor der großen Tafel, um irgend Etwas zu schreiben. — Auf ein Zeichen, das der Lehrer gibt, fängt er an, und auf ein anderes hört er auf. Vorher, während des Schreibens und nach demselben sagen die Schüler im Chor diese Thätigkeit vom August aus und wiederholen Dies, indem sie dabei die Form des Zeitwortes für die drei Zeittheile beobachten. Die Art und Weise des Verfahrens ist aus dem vorausgehenden Beispiele leicht selbst zu finden.

Durch diese unmittelbare Anschauung der sinnlichen Erscheinung der Thätigkeit wird die Zeit des Geschehens derselben in Bezug auf die Zeit des Sprechens vollkommen klar aufgefaßt, und die Schüler begreifen, daß die Thätigkeit nicht geschieht, je nachdem sie diese oder jene Form gebrauchen, sondern daß ihr Sprechen sich richten muß nach der Zeit des Geschehens der Thätigkeit.

§. 289. Lesestück Nr. 2.

Eine Lieblingsstelle im Garten.

In dem Garten meiner Eltern ist eine tiefe Quelle. Das Wasser derselben ist rein und kühl. An ihrem hohen Rande wachsen mancherlei Gräser und viele weiße und gelbe Blumen. Die Zweige dreier hohen Linden bilden ein laubiges Dach. Unter einem der drei Bäume hat mein Vater eine weiche Rasenbank angelegt. Auf dieser sitze ich oft stundenlang mit meinen Büchern, und dann ist kein König glücklicher, als ich.

A. Logische Uebung.

(Auf ähnliche Weise, wie bei dem Lesestücke Nr. 1.)

§. 290. B. Grammatische, orthographische und stylistische Uebungen.

Fortsetzung der Betrachtung des Zeitverhältnisses und Uebertragungen aus einer Zeitform in die andere ohne und mit Verbindung der vorausgehenden Personen- und Zahlverhältnisse zugleich als stylistische und orthographische Uebungen.

a) Mündlich.

Wer beschreibt in diesem Lesestücke die Lieblingsstelle im Garten seiner Eltern? — Ein Knabe, der in die Schule ging. — Wie spricht dieser Knabe im ersten Satze? — In dem Garten meiner Eltern ist (befindet sich) eine tiefe Quelle. — In welcher Form steht das Zeitwort „ist"? Sprecht euch über die Zeit des Geschehens aus. Wenn dieses nicht sogleich gehen will, so muß der Lehrer anleiten, helfen und fragen, bis sich der Schüler hinlänglich auszudrücken weiß.) —

In . . . . ist eine tiefe Quelle. So kann man in Wahrheit nur sagen, so lange (oder wenn) die Quelle auch wirklich im Garten vorhanden ist. Die Quelle muß da sein; sie muß sein. Wer sagt: „Im Garten . . . ist eine Quelle," der drückt sich falsch aus, wenn im Garten die Quelle nicht ist. Der Knabe aber hat nicht falsch gesprochen. Sein Sprechen geschah gleichzeitig mit dem (Da-) Sein der Quelle. Das Zeitwort ist steht demnach in der Gegenwartsform. —

Wann würde das Zeitwort in der Form der Zukunft und Vergangenheit stehen müssen? — Sprechet euch darüber aus!

Bevor die Quelle im Garten (entstanden) war, konnte man nicht sagen: In . . . ist eine Quelle, sondern . . . wird eine tiefe Quelle sein oder: es wird einmal später eine tiefe Quelle im Garten entstehen. (Konnte man das vorher wissen?)

In diesem Falle geschieht also das Sprechen vor dem (Da-) Sein der Quelle. Das Zeitwort „wird sein" steht sonach in der Form der Zukunft.

In trockenen Jahren versiechen oft Quellen. Viele kommen nach langem, anhaltendem Regen wieder; manche nicht. (Wie ist das zu erklären?) Nach einer möglichen Versiechung oder Zerstörung dieser Quelle wird man sprechen müssen: In . . . war eine Quelle. Dann geschieht aber das Sprechen nach dem (Da-) Sein der Quelle. Das Zeitwort „war" steht also in der Vergangenheitsform.

Wir wollen unterbrechen und noch einen oder zwei Sätze beliebig herausnehmen. Z. B.: Die Zweige dreier hohen Linden bilden ein laubiges Dach. — In der Zeit, als man die drei Linden als Setzlinge an die Quelle pflanzte — vorher und auch noch lange nachher — war das laubige Zweigdach noch nicht vorhanden; erst später, so wie die Bäumchen größer wurden, haben sich die Aeste derselben mehr ausgebreitet, die belaubten Zweige über einander gelegt, bis nach und nach das Dach entstanden ist.

Damals, als der Knabe auf der Rasenbank saß, waren die drei Linden schon hoch, und das Dach war gebildet. Deßwegen sagte er auch: Die Zweige bilden ein laubiges Dach. Sein Sprechen und die Thätigkeit der Zweige, das Bilden, waren gleichzeitig. Das Zeitwort „bilden" steht demnach in der Gegenwartsform. —

Der Großvater des Knaben, der die drei Bäume vielleicht dorthin gepflanzt hatte, konnte nicht so sagen, (wohl) aber die Hoffnung aussprechen, daß später die Zweige dieser Bäume ein laubiges Dach bilden werden, in dessen Schatten er, wenn er alt und müde geworden, vielleicht neben einem fleißigen, dankbaren Enkel ausruhen könne. Niemand konnte in jener Zeit schon sagen: Die Zweige bilden ꝛc., sondern bei gehöriger Pflege und dem möglichen Gedeihen der drei Bäumchen durfte man hoffen und sprechen: Die Zweige werden ein laubiges Dach bilden. Alsdann ist das Sprechen vor der Thätigkeit „bilden" geschehen, und das Zeitwort steht deßhalb in der Form der Zukunft.

Sind diese Bäume einmal alt und dürr, sind sie ausgemacht oder umgehauen; dann können natürlich auch die Zweige kein laubiges Dach mehr bilden. Man wird also die Thätigkeit „bilden" auf Zweige so beziehen: Die Zweige der umgehauenen Bäume bildeten oder haben ein laubiges Dach gebildet. Das Sprechen geschieht für diesen Fall nach dem Bilden; folglich steht das Zeitwort bildeten oder haben gebildet in der Vergangenheitsform [1]).

(Einen anderen Satz:)

„Unter einem der drei Bäume hat mein Vater eine weiche Rasenbank angelegt."

Der Vater hat die Bank angelegt; er war damit fertig, ehe sein Sohn dieses gesprochen. Das Sprechen (des Sohnes) geschah nach dem Anlegen (durch den Vater). Hat angelegt ist also Vergangenheitsform.

Wir wollen annehmen, daß der Vater während einer Stunde die Bank von Rasen, der im Garten ausgestochen worden, angelegt habe. In diesem Zeitraume, in welchem der Vater mit dem Anlegen der Bank beschäftigt war, konnte dieser sagen: Ich lege eine Rasenbank an. Und der Sohn: Mein Vater legt eine Rasenbank an. Anlegen und Sprechen, beides geschieht gleichzeitig. Also: legt ist Gegenwartsform.

Bevor aber das laubige Dach von Zweigen den Schatten warf, wäre eine Bank dort der Sonnenhitze zu sehr ausgesetzt und deßhalb der Aufenthalt nicht angenehm gewesen. Damals wollte der Vater die Bank noch nicht anlegen; er mochte aber oft gesagt haben: „Ich werde (später) unter einem der drei Bäume eine weiche Rasenbank anlegen" Und der Sohn: „Mein Vater wird unter . . . . anlegen.

Das Sprechen ging also dem Anlegen vorher: wird anlegen steht deßhalb in der Zukunft ꝛc.

Fortsetzung an der Wandtafel.

1.	ist	eine tiefe Quelle.	
	war	" " "	
	wird	" " "	sein.
2	ist	hell und rein.	
	war.	" " "	
	wird	" " "	sein.

1) Da die bezüglichen Zeitformen in jeder zusammenhängenden Rede vorkommen und vom Schüler oft genug mündlich gebraucht werden, so können diese nicht ausgeschlossen bleiben, obgleich sie erst durch Anwendung im zusammengesetzten Satze verstanden werden.

3. wachsen . . . . mancherlei Gräser.
(wuchsen) sind . . " " gewachsen.
werden . . . . " " wachsen (gewachsen sein.)
4. bilden . . . . . ein laubiges Dach.
(bildeten) haben . . " " " gebildet.
werden . . . . " " " bilden (gebildet haben.)
u. s. w.

Der Lehrer knüpfe daran die Betrachtung, daß die Zeitformen gebildet werden 1. durch die Biegung (Ablautung, z. B. wachsen — wuchsen, also a in u, sitzen, ich saß, also i in a), 2. durch die Wörter sein, haben, werden (und ihre Formen), die man Hilfswörter der Zeit nennt, weil sie bei der Bildung der Zeitformen gleichsam Hilfe leisten.

b) Schriftlich.

1. Das Lesestück, das in der Gegenwartsform steht, ist in die Vergangenheitsform zu setzen. Z. B. In dem Garten meiner Eltern war eine tiefe Quelle. Das Wasser derselben war rein und kühl. An ihrem hohen Rande wuchsen 2c. 2c.

2. Dasselbe Lesestück ist in die Zukunftsform zu übertragen. Z. B. In dem Garten meiner Eltern wird eine tiefe Quelle sein . . . Auf dieser werde ich oft stundenlang mit meinen Büchern sitzen 2c. 2c.

3. Dasselbe ist zu übertragen in die Vergangenheit und zugleich soll der Knabe angesprochene Person sein. Z. B. In dem Garten deiner Eltern war eine tiefe Quelle . . . . Auf dieser saßest du oft stundenlang 2c. 2c.

4. Zu übertragen in die sprechende Person der Mehrheit und in die Vergangenheitsform. Z. B. In dem Garten unserer Eltern war eine tiefe Quelle . . . . Auf dieser saßen wir 2c. 2c.

5. Zu übertragen in die angesprochene Person der Mehrheit — Zukunftsform! Z. B. In dem Garten euerer Eltern wird 2c. 2c.

6. Zu übertragen so, daß der Knabe besprochene Person wird und die Beschreibung in der Vergangenheit steht. — Z. B. In dem Garten der Eltern eines Knaben war eine tiefe Quelle. Das Wasser derselben war rein und hell. An ihrem hohen Rande wuchsen . . . . Auf dieser saß er (der Knabe) oft stundenlang mit seinen Büchern 2c. 2c.

Ferner lasse der Lehrer mehrere Zeitwörter mit der unterschiedenen Person und Zahl in die verschiedenen Zeitformen setzen; er wähle solche, die in den beiden Lesestücken vorkommen.

Z. B. Sprechende Person, Einzahl.

Gegenwart.

Ich stehe, ich rufe, ich reiche, ich will anbeißen, ich lege, ich laufe, ich frage, ich sitze 2c. 2c.

Vergangenheit.

Ich stand, ich habe gestanden, ich hatte gestanden. — Ich rief, ich habe gerufen, ich hatte gerufen. — Ich reichte, ich habe gereicht, ich hatte gereicht. — Ich wollte anbeißen, ich habe anbeißen wollen, ich hatte anbeißen wollen 2c. 2c.

Zukunft.

Ich werde stehen, ich werde gestanden haben. — Ich werde rufen, ich werde gerufen haben. — Ich werde reichen, ich werde gereicht haben. — Ich werde anbeißen, ich werde angebissen haben 2c. 2c.

Ebenso in diesen drei Zeiten die sprechende Person in der Mehrzahl, die angesprochene und besprochene Person in der Einzahl und Mehrzahl.

Beziehet die Zeitwörter: fasten, preisen, lesen, messen, essen, lassen, hassen, arbeiten, reiten, gleiten, deuten, schneiden 2c. 2c. auf die angesprochene und besprochene Person in der Einzahl und Mehrzahl, und setzet diese Wörter in alle Zeitformen! —

Als orthographische Uebungen geben die Schüler 1. die Fälle an, in welchen man das e der Biegungsendungen et und est wegwerfen kann, und in welchen nicht.

2. Die Bedeutung und Schreibung von: Quelle, quellen, quälen, Qual; rein, Rain, Rhein; kühl, Kiel; ist, ißt; viele, fiele, (ich) fühle; weiße, weise (= zeige mir); Gott ist (all-) weise, Waise, wachsen, wächs't, der Wuchs, das Gewächs; Dach, Tag, der Garten, die Karten ꝛc. ꝛc. — mit Satzbildungen!

Die Uebungen zur Veranschaulichung des Zeitverhältnisses der Aussage sind auch an anderen Lesestücken mündlich und schriftlich so lange fortzusetzen, bis die Schüler in den Uebertragungen die nothwendige Gewandtheit erreicht haben.

III. Das Aussageverhältniß.

Lesestück Nr. 3. §. 291.

Die Goldforellen.

Ein reicher Kaufmann hatte eine vornehme Gesellschaft von dreißig Personen zu Tische geladen. Seine Hausfrau, die bei solchen Gelegenheiten keinen Aufwand scheute, wollte die Gäste mit einem Gerichte der besten Goldforellen überraschen und dadurch ihren Reichthum beweisen; denn die Forellen waren gerade so selten, daß jedes Stück mit einem Dukaten bezahlt werden mußte. Der Mann aber sagte: „Wir dürfen das zwar thun, liebe Frau, ohne daß wir dadurch arm werden; aber ich glaube doch, daß ein solcher Aufwand sündlich ist; darum wollen wir ihn unterlassen. Denke nur, wie vielen Armen man mit dem Gelde helfen könnte!" Bei diesen Worten hielt er plötzlich inne und machte eine Miene, als wenn ihn seine eigenen Gedanken überrascht hätten. Dann sprach er weiter: „Laß uns die Forellen doch vorsetzen, aber Essig und Oel dabei sparen; komm, ich will dir die Zubereitung zeigen." Die Frau lächelte; denn sie kannte die Einfälle ihres Mannes.

Die Mahlzeit wurde gehalten. Als einige Gerichte abgespeis't waren, wurde eine verdeckte Schale auf den Tisch gesetzt. Der Kaufmann sprach: „Dieses, meine Herren, sind die Goldforellen, welche Ihnen meine Frau zugedacht hat; ich hoffe, Sie werden dem Gerichte ihren Beifall schenken!" Mit diesen Worten hob er den Deckel von der Schale; aber statt der Fische lagen dreißig blanke Dukaten darin, und der Kaufmann erklärte den Herren, wie er und seine Frau nach besserer Ueberlegung eingesehen hätten, daß eine so kostbare Speise sündhafte Verschwendung sei, indem viele Arme umher kein trockenes Brod hätten. Dann bat er, daß jeder Gast einen von den goldenen Fischen nehmen und irgend einen Hilfsbedürftigen damit erfreuen möge. Den Gästen aber gefiel die schöne Handlung der Wohlthätigkeit so sehr, daß sie einstimmig sagten: „Jeder von uns soll noch einen Dukaten hinzulegen, damit desto mehr Arme heute Theil an unserer Mahlzeit haben." —

A. Logische Uebung.

(Wie früher.)

B. Grammatische, orthographische und stylistische Uebungen.

Die drei Aussageweisen, ausgedrückt durch die Hilfswörter der Aussageweise. §. 292.

Uebertragungen der Sätze des Lesestückes in die verschiedenen Aussageweisen durch die Hilfswörter zugleich als stylistische und orthographische Uebungen.

a) Mündlich.

Leset den ersten Satz! — Ich will diesen mit einer kleinen Aenderung mehrmals hierher an die Wandtafel schreiben; gebet Acht auf den Sinn!

1. Ein reicher Kaufmann hatte (hat) eine vornehme Gesellschaft von dreißig Personen zu Tische geladen.

2. Ein r. K. kann eine v. G. v. 30 P. zu Tische laden.
3. Ein r. K. darf (nicht) eine v. G. v. 30 P. zu Tische laden.
4. Ein r. K. mag (nicht) eine v. G. v. 30 P. zu Tische laden.
5. Ein r. K. will (nicht) eine v. G. v. 30 P. zu Tische laden.
6. Ein r. K. soll (nicht) eine v. G. v. 30 P. zu Tische laden.
7. Ein r. K. muß (nicht) eine v. G. v. 30 P. zu Tische laden.
8. Ein r. K. läßt (nicht) eine v. G. v. 30 P. zu Tische laden.

Leset den zweiten Satz des Lesestückes! — Bildet diesen den an der Tafel stehenden nach! —

Leset den dritten Satz des Lesestückes! — Bildet diesen den an der Tafel stehenden nach! u. s. w.

Wie unterscheiden sich die Sätze in Nr. 1. und 2.?

In Nr. 1. wird behauptet, daß der Kaufmann wirklich eingeladen hat = eine Wirklichkeit, eine Gewißheit; in Nr. 2, daß ein r. K. 2c. einladen kann, nicht aber, daß die Einladung wirklich von ihm geschehen ist. —

Kann auch ein armer Kaufmann (ein zurückgekommener) eine vornehme Gesellschaft von 30 Personen einladen? — Warum nicht? — Wer eine vornehme Gesellschaft und sogar eine von 30 Personen einladet, der muß also auch die Mittel besitzen, die eingeladenen vornehmen Gäste (vornehm) zu bewirthen; das aber kann ein armer Kaufmann nicht; es ist ihm unmöglich. Denn, wenn er es thäte, so würden die Eingeladenen dies lächerlich finden und den Armen für geisteskrank halten; sie selbst würden nicht bei Tische erscheinen. Hingegen kann ein reicher Kaufmann, der ein großes Haushat (macht und überflüssiges Vermögen besitzt), allerdings eine Gesellschaft von noch mehr als 30 Personen zu einem Mahle einladen; er hat eben die Mittel dazu, und kein Vernünftiger könnte ihm das verargen. In Nr. 2. ist sonach eine Möglichkeit ausgesprochen; diese Möglichkeit ist ausgedrückt durch das Wort kann (können, konnte, gekonnt 2c.). —

Wer spricht sich aus über Nr. 3.?

Denket an den Satz im ersten Lesestücke: Dürfen die Kranken auch Pfirsiche essen?

Warum fragte Wilhelm, ob die Kranken Pfirsiche e[illegible] dürfen? — Warum hat er das Obst seinen kranken Geschwistern nicht so[illegible]ch und ohne zu fragen gegeben? Weil er daran dachte, es könne möglich [illegible]n, daß die Kranken die Pfirsiche nicht essen dürfen (sie konnten ihnen schädlich sein, was er nicht wußte). Die Antwort auf die Frage lautet: Die Kranken dürfen die Pf. essen = Du (Wilhelm) darfst den Kranken die Pf. geben.

Dieses Dürfen bezeichnet hier, daß Wilhelm Das, was er vorher schon wollte, nach dem Willen und der Erlaubniß seiner Mutter nun thun konnte = es war ihm möglich.

Wenn die Mutter gesagt hätte: Du darfst den Kranken die Pf. nicht geben, so hätte dennoch hinter dem Rücken der Mutter Wilhelm die Pf. seinen Geschwistern geben können. Dann aber wäre Wilhelm ungehorsam (unsittlich, unmoralisch) gewesen.

Wenn der Vater z. B. zu Karl sagte: Du darfst nicht auf die Schlittenbahn; so ist hier die Möglichkeit verneint. — Ein unartiges Kind thut Manches gegen den Willen seiner Eltern; aber dann ist es ein ungehorsames (unsittliches, unmoralisches) Kind, von dem wir weiter nicht mehr reden wollen. Einem folgsamen, sittlichen Kinde ist es durchaus unmöglich, gegen den Willen seiner Eltern und anderer Vorgesetzten zu handeln.

Dürfen drückt also aus, daß Jemand nach einem höheren Willen (vorausgesetzt, daß dieser nicht gegen den Willen Gottes ist) Etwas thun kann = eine sittliche Möglichkeit. —

Ein reicher Kaufmann darf 2c. 2c. einladen.

Ein armer Kaufmann darf nicht 2c. 2c. einladen.

Wer soll es jenem erlauben — wer diesem verbieten?

Welche Umstände und Verhältnisse, die über dem Willen dieser beiden Kaufleute stehen, erlauben es dem Einen, und welche verbieten es dem Anderen?

Darf ein reicher Kaufmann immer und überall einladen, wen und wie viele er will? Könnte es ihm nicht das Gesetz oder die Obrigkeit verbieten? 2c. 2c. Was bezeichnet also in Nr. 3. das Wort „darf" (nicht)? —

So nehme der Lehrer die folgenden Nummern durch und gehe auf die Bedeutung der übrigen Hilfswörter der Weise ein.

Fortsetzung.

Können, dürfen, mögen, wollen, sollen, müssen, lassen heißt man Hilfswörter der Aussage. Warum?

Welche von diesen drücken eine Möglichkeit, welche eine Nothwendigkeit aus? Wie heißen die Formen von können? Wie heißen die Formen von dürfen? Wie die von mögen? ꝛc. ꝛc.

Buchstabiret die Formen!

Viele mündliche Beispiele sind zu bilden!

b) Schriftlich.

Die Schüler drücken 5—7 Sätze der Erzählung durch Anwendung der Hilfswörter in den verschiedenen Aussageweisen aus, indem sie diese jenen noch auf der Wandtafel stehenden nachzubilden und sich nochmals auf die Fragen des Lehrers über die Bedeutung der Hilfswörter bei der Correctur auszusprechen haben.

Lesestück Nr. 4.

Ein seltenes Glück. §. 293.

1. Die Glocken des Thurmes begrüßten mit hellem Läuten die Ankunft des neuen Jahres. Da erwachte Vater Joseph, der seit zwölf Wochen krank gewesen war und das Bett hüten mußte.

2. „Ei, wie ist mir doch so wohl!" sagte er zu sich selbst. „Welche Veränderung! Ich fühle keine Schmerzen mehr; ich fühle mich stark und munter, wie ein Gesunder!" Und er streckte die Hände in die Finsterniß aus zu Gott und dankte für seine Genesung.

3. Und er erinnerte sich an seine zwei Söhne und an seine Tochter Maria, die seither so fleißig für ihn gearbeitet und ihn mit Dem, was ihre Hände verdienten, ernährt hatten. Sonst kamen sie am Neujahrsmorgen immer zu seinem Bette und wünschten ihm ein fröhliches Neujahr; — jetzt brach der Tag an, und sie waren nicht gekommen.

4. „Wie?" dachte der Vater, „haben sie mich nicht mehr lieb, wie sonst, da sie nun für mich arbeiten müssen und ich ihnen Nichts geben kann?" Indem er so dachte, hörte er in der Kammer nebenan bitterlich weinen.

5. Er stand auf, kleidete sich an und fühlte sich gesund. Er öffnete die Kammerthüre und suchte seine Kinder.

6. Ach, da lagen die drei frommen Kinder auf den Knieen und weinten und beteten: „O Gott, mache unseren lieben Vater gesund! Er ist ja so fromm und gut! Gib ihm seine Kräfte wieder, daß er unter uns gesund in's neue Jahr eingehe!"

7. Da konnte sich Vater Joseph nicht mehr halten. Er umarmte seine geliebten Kinder und sprach: „Eueren Neujahrswunsch hat Gott im Himmel erhört. Ich bin gesund. Aber steht nicht auf! Ich will mitten unter euch knieen und Gott danken, daß er mir meine Gesundheit und so fromme, gute Kinder gegeben!"

A. Logische Uebung.

(Wie früher.)

B. Grammatische, orthographische und stylistische Uebungen. §. 294.

Die Aussageweise in der Form des Urtheiles, der Frage, des Befehles, des Ausrufes, des Wunsches. — Die entsprechenden Unterscheidungszeichen.

a) Mündlich.

Vergleichet folgende Sätze!

1. Die Glocken des Thurmes ꝛc. ꝛc. Da erwachte der Vater Joseph. Er

stand auf, kleidete sich an und fühlte sich gesund. Er öffnete die Kammerthüre und suchte seine Kinder. Ich bin gesund 2c. (Urtheilssätze.)

2. „Ei, wie ist mir doch so wohl!"

„Welche Veränderung!"

„Unser Vater ist ja so fromm und gut!"

„Eueren Neujahrswunsch hat Gott im Himmel erhört!" (Ausrufesätze.)

3. „Wo bleiben meine Kinder?"

„Wie, haben sie mich nicht mehr so lieb, wie sonst?" 2c. 2c. (Fragesätze.)

4 „Wäre doch unser lieber Vater wieder gesund!

„Möchte er noch viele Jahre unter uns leben!" (Wunschsätze.)

5. „Stehet nicht auf! Bleibet knieen!" (Befehlsätze.)

Zu 1. In diesen Sätzen wird behauptet, erzählt, geurtheilt, ausgesagt, daß Etwas wirklich geschehen ist, daß Etwas gewiß ist. Die Aussage steht in der Wirklichkeitsform. Solche Sätze nennt man „Urtheilssätze."

Zu 2. Vergleichet: Ei, wie ist mir doch so wohl! mit: Es ist mir wohl. Welcher Unterschied im Inhalt? — Dem Inhalte nach sind sie vollkommen gleich? der Vater sagt von sich im 1. wie im 2. Satz Dasselbe aus. Aber der Form nach sind sie verschieden. Betrachtet die beiden Satzformen näher! — Die Form des 1. Satzes ist der Ausdruck für welches Urtheil? — Die Form des 2. Satzes ist der Ausdruck für welches Urtheil? In welchem Ausdrucke ist aber das Urtheil, das Ausgesagte, mit mehr Gefühl oder Empfindung begleitet? Oder: durch welche Satzform wird die Wahrheit der Aussage, die Wirklichkeit, recht tief und lebhaft empfunden? Durch die erste oder zweite?

Vergleichet weiter: Welche Veränderung! mit: Ich spüre eine Veränderung. Sprechet euch darüber aus! Bildet noch mehr Beispiele! — Wenn Satzformen der Ausdruck sind für ein Urtheil (Wunsch), das lebhaft empfunden und gefühlt wird oder mit erhöhetem Gefühle begleitet wird, so nennt man sie Ausrufsätze.

u. s. w

Welches sind die entsprechenden Unterscheidungszeichen?

b) Schriftlich.

1. Die Schüler suchen aus den Lesestücken ihres Buches 10 Urtheilssätze, 10 Fragesätze u. s. w.

2. Sie verwandeln Urtheilssätze 2c. 2c. in Frage-, Befehlsätze u. s. w.

3. Sie schreiben aus diesem Lesestücke die Sätze nieder, durch welche die Nothwendigkeit und Möglichkeit mittels der Hilfswörter ausgedrückt sind, z. B.:

Vater Joseph mußte das Bett hüten.

Die Kinder müssen nun arbeiten, weil ich ihnen Nichts mehr geben kann.

Da konnte sich Vater Joseph nicht mehr halten.

Ich will mitten unter euch knieen.

(Was drücken in diesen Beispielen die Hilfswörter der Weise aus?)

Die Uebungen für das Verhältniß der Aussageweise sind gleichfalls mündlich und schriftlich an anderen Lesestücken fortzusetzen.

Wiederholung und Feststellung des Personen-, Zahl-, Zeit- und Aussageverhältnisses.

B. Der Satz.

§. 295. I. Zerlegen der Sätze des Lesestückes Nr. 1. in zwei Haupttheile, wovon der eine Alles enthält, was zur Aussage, der Andere Alles, was zum Gegenstande gehört.

a) Mündlich.

Es soll in dieser Uebung jeder Satz des Lesestückes, einerlei, ob Haupt- oder Nebensatz, in zwei Theile, in Satzaussage und Satzgegenstand, getheilt werden, ohne die etwa vorkommenden übrigen auf die Aussage und den Gegenstand bezogenen Satztheile von diesen zu trennen. Im prädikativen Satzverhältnisse sollen also die Glieder desselben nicht aufgesucht und unterschieden werden. Bei verwickelten Constructionen gibt der Lehrer, was sich von selbst versteht, die einzelnen Sätze an. Zuerst ist in denselben die Aussage, dann erst der Gegenstand aufzusuchen, nicht umgekehrt. Denn fragt man zuerst nach dem Gegenstande: Von wem oder wovon ist in diesem Satze (den

der Lehrer vorgesprochen oder die Schüler aus dem Buche gelesen ꝛc.) Etwas ausgesagt? so sind nicht nur die schwachen und mittelmäßigen, sondern auch die fähigeren Schüler oft versucht, zu rathen, namentlich bei verschwiegenem Subjekte oder wenn im Satze bei umgekehrter Wortfolge mehrere Dinge genannt sind. Z. B.: Im Frühlinge blühet der Baum. Wovon sagt man in diesem Satze Etwas aus? Gleich hat man die Antwort: Vom Frühlinge. Fragt man hingegen zuerst: Was wird in diesem Satze ausgesagt oder behauptet (Es wird behauptet, daß ꝛc.), und dann erst nach erhaltener Antwort weiter: Von welchem Gegenstande (Ding) wird behauptet, daß er (es) blühe? so wird sicher die gewünschte Antwort erfolgen. — Oder fragt man: Von wem wird in dem Satze: „Trage diesen Brief zur Post!" Etwas ausgesagt? wiederum hört man antworten: Vom Briefe, von der Post — und von sieben anderen Dingen, wenn sie im Satze vorkämen, nur nicht von der angesprochenen Person.

Anders ist es, wenn zuerst gefragt wird: Was wird in diesem Satze ausgesagt (hier befohlen)? Es wird ausgesagt, daß irgend eine Person den Brief auf die Post tragen soll. Von wem wird ausgesagt, daß ꝛc.? Antwort: Von einem Knaben, Mädchen, Schüler u. s. w., dem der Befehl ertheilt wurde.

So wird der Schüler zum richtigen Denken gezwungen, und es ist die Zergliederung der Sätze in dieser Weise nach unserer Erfahrung durchaus keine so schwere Uebung, für welche sie von Vielen gehalten wird. Wie wäre es sonst auch möglich, vom Kinde das geringste Verständniß des Gelesenen zu verlangen!

Die Schüler haben die Erzählung „vom guten Bruder" im Buche aufgeschlagen und lesen bis zum Beistriche: „Wilhelm stand vor der Gartenthüre des Nachbars," . . . Was ist mit diesen Worten behauptet? Mit diesen Worten ist behauptet, daß Wilhelm vor der Gartenthüre des Nachbars gestanden habe. (Die Schüler corrigiren sich, und der Lehrer hilft, bis die richtige Antwort gefunden ist.) — Von welchem Gegenstande (Dinge) ist behauptet, daß er (es) gestanden habe? Von Wilhelm ist behauptet, daß ꝛc. — Wilhelm ist der Gegenstand, der eine Theil also von Dem, was ihr gelesen; gebet nun auch den anderen Theil noch einmal genau mit denselben Worten aus dem Buche heraus an, der zum Gegenstande gehört und mit ihm die Behauptung ausdrückt!

„Stand vor der Gartenthüre des Nachbars."

Durch „stand vor" u. s. w. wird die Behauptung nicht vollständig ausgesprochen, weil diese Wörter den Gegenstand der Rede nicht enthalten. Denn setzt man an die Stelle des Namens Wilhelm das Wörtchen wer, so entsteht eine Frage, und erst wenn man die darauf erfolgte Antwort an die Stelle des Fragewortes setzt, erhält man mit dem übrigen ein vollständiges Urtheil.

Das, was von Wilhelm behauptet wird, kömmt von dem Manne, der die Erzählung gemacht oder verfaßt hat, von dem Verfasser. Willst du aber selbst von einem Gegenstande (Dinge) Etwas behaupten oder aussagen oder erzählen oder urtheilen ꝛc. ꝛc., so mußt du dich vorher besinnen, oder du mußt denken, was du sprechen willst. Dadurch entsteht in dir ein Gedanke. Schreibst du diesen Gedanken nieder, wie der Verfasser der Erzählung, oder sprichst du denselben in Worten aus, so hast du einen Satz. Ein in Worten ausgedrückter Gedanke ist ein Satz. Wiederholet! — Alle folgenden in der Erzählung vorkommenden Sätze, welche die Gedanken über den Wilhelm, den Nachbar, die Mutter, die kranken Geschwister ausdrücken, sollet ihr nun in diese zwei Theile theilen:

1. Ihr sollet genau angeben, was darin behauptet oder ausgesagt wird;
2. sollet ihr den Gegenstand (die Person oder Sache) nennen, von welcher dieses behauptet oder ausgesagt wird.

Sprich du dich, ohne daß ich nun weiter mehr frage, über den zweiten Satz, der bis zum Punkte geht, aus! — (Was der Schüler nicht recht macht, verbessern die Anderen) . . . . „und dieser rief den Knaben herein."

In diesem Satze wird ausgesagt, daß der Nachbar (dieser) den Knaben (Wilhelm) herein (in den Garten) gerufen habe. Der Gegenstand, von dem behauptet oder ausgesagt wird, daß er gerufen habe, ist der Nachbar. Im Buche steht das Wort „dieser" für Nachbar; es weiset auf ihn hin.

Satzgegenstand ist folglich: „dieser" — der eine Theil.

Satzaussage: „rief den Knaben herein" — der andere Theil.

Wozu stehet aber das Wort „und" zwischen diesen beiden Sätzen?

Ihr wisset es nicht. —

Wo ein Satz anfängt, wird ein großer Buchstabe gesetzt, und wo er aufhört? — wird ein Punkt gemacht. Das ist euch nicht unbekannt. Doch ist am Ende des ersten Satzes nach dem Worte „Nachbars" nur ein Beistrich (,) gesetzt und am Anfange des zweiten Satzes auch kein großer Anfangsbuchstabe gemacht. Warum? Weil die beiden Sätze, in welchen dieselben Personen, der Nachbar und der Knabe Wilhelm, vorkommen, die sich im Wollen und Thun so gut verstehen, zusammengesetzt sind zu einem Satze oder miteinander vorbunden sind zu einem zusammengesetzten Satze. Die zwei Sätze, die wir einfache Sätze nennen wollen, sind verbunden durch das (Binde-) Wort „und" und doch auch wieder zur Unterscheidung getrennt durch das (Unterscheidungs-) Zeichen (,), den Beistrich, das Komma.

Wer gibt jetzt auf die vorhin gestellte Frage, die ich wiederhole, die Antwort: Wozu steht das Wort „und" zwischen diesen beiden Sätzen? —

Die zwei folgenden einfachen Sätze, die ebenso, wie die beiden ersten, zu einem Satze zusammengesetzt sind, heißen:

1. Der Nachbar pflückte eben Früchte von einem Baume,
2. und er reichte dem Wilhelm zwei röthliche, weiche Pfirsiche.

Sprechet euch darüber aus! Du!

In dem ersten einfachen Satze wird behauptet oder ausgesagt, daß der Nachbar Früchte von einem Baume gepflückt habe; der Gegenstand, von dem dieses behauptet oder ausgesagt wird, ist der Nachbar.

Satzgegenstand: der Nachbar.

Satzaussage: pflückte eben Früchte von einem Baume.

Weiter, Du!

In dem zweiten Satze wird behauptet oder ausgesagt, daß er (der Nachbar) dem Wilhelm zwei röthliche, weiche Pfirsiche gereicht habe; der Gegenstand, von dem dieses behauptet oder ausgesagt wird, ist der Nachbar.

Satzgegenstand: er

Satzaussage: reichte dem Wilhelm zwei röthliche, weiche Pfirsiche.

Mit und sind die beiden Sätze verbunden und durch ein Komma geschieden.

Wir wollen die Reihenfolge unterbrechen und noch zwei Sätze herausnehmen:

„Wilhelm fragte zuerst die Mutter, ob die Kranken auch Pfirsiche essen dürfen, und die Mutter bejahte es."

Das ist ein zusammengesetzter Satz, der aus wie vielen einfachen Sätzen besteht?

Aus drei, nämlich:

1. „Wilhelm fragte die Mutter,
2. ob die Kranken auch Pfirsiche essen dürfen,
3. und die Mutter bejahte es."

In dem ersten Satze wird behauptet oder ausgesagt, daß Wilhelm die Mutter zuerst gefragt habe; der Gegenstand, von dem dieses behauptet oder ausgesagt wird, ist Wilhelm.

Satzgegenstand: Wilhelm.

Satzaussage: fragte zuerst die Mutter.

Leset den 2. einfachen Satz! „ob die Kranken u. s. w."

Genau so hat aber Wilhelm nicht gefragt; es sind nicht seine nämlichen Worte; so sind sie nicht aufeinander gefolgt. Denket euch denselben vor seiner Mutter stehend, die er zuerst anredet: „Mutter!" und dann mit welchen Worten fragte? — „Dürfen die Kranken auch Pfirsiche essen?" — Richtig, so hat er gefragt. Welche Antworten waren von Seiten der Mutter möglich? Sie konnte antworten: Ja! Auch: Nein!

Was heißt in diesem Falle das Ja, was Nein?

Ja heißt: die Kranken dürfen Pfirsiche essen.

Nein heißt: die Kranken dürfen nicht (keine) Pfirsiche essen.

Welches von Beiden hat Wilhelm behauptet?

Wilhelm hat Nichts behauptet; er hat gefragt, die Mutter behauptet. —

Vergleichet die beiden Sätze:

1) . . . . ob die Kranken auch Pfirsiche essen dürfen.

2) Dürfen die Kranken auch Pfirsiche essen?

Dem Inhalt oder dem Sinn nach sind sie einander gleich; in der Darstellung, in der Aufeinanderfolge der Worte aber sind sie verschieden. Der erste Fragesatz ist in erzählender, der zweite in wörtlicher Rede dargestellt oder ausgedrückt.

(Direkte, indirekte Rede und Belehrung über den Gebrauch der Anführungszeichen „".)

Sprich du dich über den erzählenden Fragesatz nun aus! In demselben fragt man, ob die Kranken Pf. essen dürfen; der Gegenstand, über den man dieses Verlangen nach Antwort äußert, sind die Kranken.

Satzgegenstand: Die Kranken.

Satzaussage: dürfen (dürfen keine) Pf. essen.

In dem 3 einfachen Satze ist ausgesprochen, daß die Mutter es (das Gefragte) bejahet habe.

Satzgegenstand: die Mutter.

Satzaussage: bejahete es.

Wodurch sind diese einfachen Sätze verbunden und wieder getrennt? 2c. 2c.

Der andere Satz, den wir noch besprechen wollen, heißt: Wilhelm saß an dem Bette, und er war sehr vergnügt, als er seine Geschwister die Früchte aufzehren sah.

Wie viele einfachen Sätze sind dieses? — Drei.

Sprich dich aus über den ersten! —

Du über den zweiten! —

Ueber den dritten, du! In dem dritten wird behauptet, daß er (W.) seine Geschwister die Früchte habe aufzehren sehen; der Gegenstand, von dem dieses behauptet ist, heißt Wilhelm.

Satzgegenstand: Wilhelm.

Satzaussage? —

Wenn man den Satz mit dem Satzgegenstande anfängt, so muß die Satzaussage sich an jenen so anreihen, daß Sinn herauskommt

Nicht: Wilhelm seine Geschwister die Früchte aufzehren sah 2c., sondern:

Wilhelm sah seine Geschwister die Früchte aufzehren. —

(Durch die Zergliederung der Sätze in dieser Weise werden zugleich die Schüler für eine spätere Uebung vorbereitet, nämlich für die Umformung der Nebensätze in Hauptsätze.

Kommen mehrere Prädikate im Satze vor, so sind sie der Reihe nach aufzusuchen. Z. B.: da legte er (W.) die beiden (Pf.) in sein Hütlein und lief eilends heim.

In diesem (zusammengezogenen) Satze wird behauptet, daß Wilhelm

1. die beiden Pfirsiche in sein Hütlein gelegt habe und

2. eilends heim gelaufen sei.

Diese Uebung ist auch am Lesestücke No. 2. vorzunehmen und an anderen so lang fortzusetzen, bis der Schüler hinreichend sicher ist und die nothwendige Fertigkeit darin erlangt hat; sie öffnet ihm den Mund und gewöhnt ihn daran, den Inhalt eines Lesestückes mit richtigem Ausdrucke und in hochdeutschen Satzformen wiederzugeben. Er beginne stets: „In diesem Satze wird ausgesagt (behauptet, erzählt 2c. 2c.), daß u. s. w."

b) Schriftlich.

1. Schreibet Satzgegenstand und Satzaussage aller einfachen Sätze im ersten Lesestücke nieder und zwar in folgender Weise:

1. Satz.

Gegenstand: Wilhelm.

Aussage: stand vor der Gartenthüre des Nachbars.

2. Satz.

Gegenstand: dieser.

Aussage: rief den Knaben herein.

2c. 2c.

2. Aus dem zweiten Lesestücke desgleichen.
3. Bildet Sätze mit wörtlicher Rede nach folgendem Schema.
a. Der Nachbar rief: „Wilhelm, komme herein in den Garten!"
b. „Wilhelm, komme herein in den Garten!" rief der Nachbar.
c. „Wilhelm," rief der Nachbar, „komme herein in den Garten!"

So mit: 1. Wilhelm fragte die Mutter: „Dürfen die Kranken Pfirsiche essen?"

2. Die Mutter antwortete: „Die Kranken dürfen Pfirsiche essen." ꝛc. ꝛc.

Der Lehrer schreibe 6—10 solcher Sätze an die Wandtafel und erkläre:
1. wann die wörtliche Rede von dem anderen Satze durch Doppelpunkt,
2. wann sie von dem anderen Satze durch ein Komma,
3. wann sie von dem anderen Satze durch zwei Komma,
4. wann sie von ihm durch ein Frage- oder Ausrufungszeichen geschieden wird;
5. wohin die Anführungszeichen im 1. 2. 3. und 4. Falle gesetzt werden.

(Der Lehrer zeige an einigen Erzählungen im Lesebuche, daß man mit diesen Formen abwechselt, um die Einförmigkeit zu vermeiden. — Diese Uebung ist öfters zu wiederholen und in den Nachbildungen und Nachahmungen später anzuwenden. —)

§. 296.

Lesestück Nr. 5.

Das wohlthätige Kind.

Ein Bettler sagte zu einem Kinde, welches ihm mit einem Stücke Brod in der Hand begegnete: „Ach, mich hungert gar sehr! Liebes Kind, gib mir doch ein wenig von dem Brode, das du da trägst!" Und das Kind, obwohl es gerade auch sehr hungrig war, gab ihm gleich das ganze Stück Brod und freute sich, wie es sah, daß das Brod dem armen Manne so wohl schmeckte. Da sagte der Bettler: „Nun hast du mich armen hungrigen Mann gespeiset; Gott vergelte es dir und segne dich dafür, du gutes wohlthätiges Kind!"

A. Logische Uebung.

(Wie früher.)

§. 297. B. Grammatische, orthographische und stylistische Uebungen.

Unterscheidung der Haupt- und Nebenglieder des Satzes und Entkleidung der ersteren von den letzteren.

a) Mündlich.

Zerleget die Sätze der Erzählung in ihre beiden Theile! Suchet, wie ihr bisher gethan habet, zuerst die Satzaussage und dann den Gegenstand auf! —

Auf die Tafel.

Gegenstand:	Aussage:
1. Ein Bettler	sagte zu einem Kinde.
2. Das Kind (welches)	begegnete ihm mit einem Stücke Brod in der Hand.
3. Die sprechende Person (durch „mich" wird hier zugleich das Subj. bezeichnet.)	hungert gar sehr.
(Liebes Kind! — ist eine Anrede, kein Satz. Warum?)	
4. ? (Du)	Gib (du) mir doch ein wenig von dem Brode!

(So mit allen Sätzen des Lesestückes!)

Welches ist die Aussage und der Gegenstand des vierten Satzes. Denke an den Satz in der Erzählung vom guten Bruder: . . . ob die Kranken auch Pfirsiche essen dürfen. Wie viele Antworten von Seiten der Mutter waren möglich? —

Der Bettler, als er die Bitte stellte, war der Gabe noch nicht gewiß; es war nicht sicher, noch nicht wirklich, aber möglich, daß 2c. 2c.

Denn auf die Bitte konnte folgen:

1. Das Kind gibt dem 2c.
2. Das Kind gibt nicht dem 2c.

Satzgegenstand ist also das Kind. Aber warum ist dieser nicht genannt? Es ist nicht nothwendig, denselben zu nennen, weil man ihn schon kennt. Denn den Bettler denken wir uns vor dem Kinde stehend; er sieht ihm in's Gesicht und — spricht ihm seine Bitte aus. Er ist die sprechende, das Kind die angesprochene Person. Das persönliche Fürwort du (= Kind! Gib du mir doch 2c.) konnte man deßhalb verschweigen. Gib noch mehr solche Beispiele an! Komme (du) mir doch zu Hilfe! Lies (du) in dem Buche! Laß (du) mich gehen! Hilf (du) mir rechnen! Gib (du) auf das Kind Acht! Lebet (ihr) wohl! Das sind Sätze mit verschwiegenem Satzgegenstande.

Vergleichet: Gib mir! —
mit: Gib mir doch!

Welcher Satz drückt am stärksten den Wunschs au und weckt am meisten das Mitgefühl?

Durch welches Wort geschieht dieses?

Richtig! Das Wörtchen doch hebt den Wunsch, daß das Mögliche zur Wirklichkeit oder Gewißheit werde, ganz besonders hervor. —

1. Fortsetzung.

Betrachtet alle Ausdrücke der zergliederten Sätze, welche den Satzgegenstand nennen! Sind sie zusammengesetzt oder einfach? Bevor ihr antwortet, muß ich euch noch sagen, daß das bestimmte und unbestimmte Geschlechtswort (der, die, das; ein, eine, ein) mit dem Dingworte, vor welchem es steht, ein einfacher Ausdruck, nur ein Glied ist. „Ein" gehört zu „Bettler", „das" zu „Kind" 2c.

Aus wie vielen Gliedern bestehen die Satzgegenstände des Lesestückes? Jeder dieser Gegenstände ist ein einfacher Ausdruck, ein Glied. Wenn es hieße: „Ein verschämter Bettler 2c." — wie viele Glieder? Zwei; das eine: ein Bettler, das andere: verschämter —

Betrachtet nun die Ausdrücke, welche die Satzaussagen nennen. Sind sie einfach oder zusammengesetzt? —

Aus wie vielen Gliedern besteht die erste Satzaussage? — Aus zwei.

1. Glied: sagte. 2 Glied: zu einem Kinde. —

Die zweite Satzaussage? Aus fünf.

1. Glied: begegnete. 2. Glied: ihm. 3. Glied: mit einem Stücke. 4. Glied: Brod. 5 Glied: in der Hand.

Aus welchen Gliedern ist die Aussage des dritten Satzes zusammengesetzt? —

Der Schüler gibt nun an, ohne daß der Lehrer weiter fragt, ob der Satzgegenstand und die Satzaussage einfach oder zusammengesetzt seien und zählt im letzteren Falle die Glieder der Reihe nach auf. So mit allen Sätzen der Erzählung!

2. Fortsetzung.

Ihr habet schon Menschen gesehen, die einen oder mehrere Finger, eine Hand oder einen Arm oder ein Bein 2c. verloren haben. —

Wenn euch aber Jemand sagte, daß er einen Menschen ohne Kopf oder Rumpf gesehen habe? — Das würden wir nicht glauben, weil es Menschen ohne Kopf und Rumpf nicht geben kann.

Solche Glieder sind zum Leben durchaus nothwendig; sie gehören zu seinem Wesen, sind wesentliche Glieder oder Hauptglieder. Andere, die zum Leben des Menschen nicht unumgänglich nothwendig sind, können wir Nebenglieder nennen. (Was ist Hauptsache? Nebensache?) —

Wir wollen nun untersuchen, ob sich bei den Sätzen nicht etwas Aehnliches herausstellt; ob wir auch Glieder im Satze abnehmen können, ohne daß der Satz aufhört, Satz zu sein. Du weißt noch, wie viele Theile der Satz haben muß? Ja, zwei, nämlich 1) die Person oder Sache (der Gegenstand, das Ding), von der ich 2) Etwas urtheile oder behaupte oder erzähle oder aussage.

Dürfen wir nach dem Gesagten im ersten Satze den Ausdruck: Ein Bettler weglassen oder nicht? — Warum nicht? Weil dieses einfache Glied der Ausdruck ist, der den Satzgegenstand nennt. Denn: sagte zu einem Kinde ist kein Satz; man weiß so nicht, wer zu einem Kinde spricht. Ohne Satzgegenstand — kein Satz. Untersuchet nun, ob eines der beiden Glieder der Satzaussage wegbleiben kann und welches!

Lasset einmal das 1. Glied hinweg, und verbindet das 2 mit dem Gegenstande!

Ein Bettler zu einem Kinde.

Sprich dich darüber aus! Ein Bettler zu einem Kinde, das hat keinen Sinn, ist kein Gedanke und deßhalb kein Satz.

Lasset das 2. Glied der Aussage hinweg, und verbindet das 1. mit dem Gegenstande der Rede!

Ein Bettler sagte. Sprich dich auch darüber aus! Hier wird von dem Bettler behauptet, daß er gesagt oder gesprochen habe; dieser ausgesprochene Gedanke ist ein Satz.

Welches von den beiden Gliedern der Aussage im ersten Satze der Erzählung kann also weggelassen werden, welches nicht?

Die einfache (eigentliche) Aussage, das wesentliche Glied, heißt also? sagte. Sagte ist Hauptglied; zu einem Kinde ist Nebenglied

Verfahret ebenso mit dem zweiten Satze des Lesestückes! Verbindet die von euch gefundenen fünf Glieder der Aussage nach einander mit dem Gegenstande! —

1. Das Kind begegnete (ist verständlich, ein Gedanke, ein Satz).
2. Das Kind ihm (unverständlich, sinnlos).
3. Das Kind mit einem Stücke (so kann man wohl sagen, wenn dieses Kind von einem anderen Kinde ohne Stück unterschieden werden soll; aber so ist von dem Kinde mit einem Stücke Nichts ausgesagt; es fehlt die Aussage, ist sonach kein Satz.)
4. Das Kind Brod (kein Gedanke, kein Satz).
5. Das Kind in der Hand (unverständlich, kein Satz).

Das erste Glied der zusammengesetzten Aussage ist demnach dasjenige, welches nicht fehlen darf = das Hauptglied; die übrigen vier sind Nebenglieder.

Satzgegenstand und Satzaussage sind die Hauptglieder im Satze; alle anderen sind Nebenglieder.

b) Schriftlich.

Inhaltliches Niederschreiben eines Lesestückes.

Eine stylistische und orthographische Uebung.

Die Unterscheidung der Haupt- und Nebenglieder im Satze und die Entkleidung der ersteren von den letzteren ist für die schriftliche Bearbeitung bis jetzt noch nicht genug mündlich vorgeübt, und es folgt deßhalb für eine grammatische hier die stylistische Aufgabe:

Die Schüler schreiben das Lesestück inhaltlich, also mit anderen Worten nieder. Doch soll die strenge Forderung, daß nicht auch einmal dieselben Worte gebraucht werden dürfen, hier nicht gestellt werden. — Der Inhalt des Lesestückes muß klar und der Satzbau einfach sein. Ueberdies ist es vorher von mehreren Schülern mündlich zu erzählen und mit Hilfe des Lehrers von anderen zu verbessern. Die dabei gewonnene Wahl des Ausdrucks für die Umschreibung, insbesondere für die Aneinanderreihung der Sätze (die im Anfange die Schüler immer mit „da und da und da" beginnen) ist an der Schultafel anzudeuten; eben so gehen die orthographischen Belehrungen voraus. Ueber den Gebrauch der Anführungszeichen

bei der wörtlichen Rede sind sie schon in der vorhergehenden Uebung belehrt worden. —

Dieses inhaltliche Niederschreiben der betrachteten Lesestücke kann sofort **vor** oder **nach** der wörtlichen Einprägung geschehen.

Lesestück Nr. 6. §. 298.

Das gehorsame Kind.

An einem heiteren Wintertage schaute Karl, ein achtjähriger Knabe, durch das Fenster auf die Wiese. Da sah er, wie die anderen Knaben mit Schlittenfahren sich belustigten. Er ging in die Nebenkammer, holte seinen Schlitten und fragte den Vater: „Darf ich auf die Schlittenbahn?" „Nein," antwortete der Vater. Sogleich trug Karl den Schlitten wieder in die Kammer. Nachher setzte er sich zu dem Vater, und sie redeten mit einander. Die Mutter aber kam, brachte Arznei in einer Schale und sprach zu Karl: „Siehe, Karl, dieses Tränklein schickt dir der Arzt; es soll dir helfen von deinem bösen Husten." Und Karl verkostete das Tränklein; weil es aber bitter war, so wandte er sich weg und wollte die Schale nicht leeren. Die Mutter aber befahl, daß Karl trinke; sogleich nahm er die Schale und leerte sie. Und er murrete nicht, sondern blieb freundlich. Karl war gehorsam gegen Vater und Mutter. Die Kinder sollen ihren Eltern Gehorsam erzeigen.

A. Logische Uebung.

(Wie früher.)

B. Grammatische, orthographische und stylistische Uebungen. §. 299.

Wiederholung und Feststellung der beiden vorausgehenden Uebungen.

a) Ohne Unterscheidung der Haupt- und Nebenglieder. (Mündlich und schriftlich.)

(Die ganze Erzählung gibt sich in folgender Form, in der sie vor den Augen der Schüler, wie der Entwickelungsgang dies zeigt, auf die große Schultafel zu schreiben ist.)

1. Karl — schaute an einem heitern Wintertage durch das Fenster auf die Wiese.
2. Karl — war ein achtjähriger Knabe [, (welcher) ein achtjähriger Knabe (war),].
3. Er — sah.
4. Die anderen Knaben — belustigten sich mit Schlittenfahren.
5. Er — ging in die Nebenkammer, holte seinen Schlitten und fragte den Vater.
6. Ich — darf (darf nicht?) auf die Schlittenbahn (gehen).
7. Der Vater — antwortete.
8. „Nein!" = Du — darfst nicht (gehen) auf die Schlittenbahn.
9. Karl — trug sogleich den Schlitten wieder in die Kammer u. s. w.

b) Mit Unterscheidung der Haupt- und Nebenglieder. (Mündlich und schriftlich.)

Die Hauptglieder sind zu unterstreichen, alle aber zu numeriren, etwa wie folgt:

1. Karl — 1. schaute 2. an einem Wintertage 3. heiteren 4. durch das Fenster 5. auf die Wiese.

2. Karl — 1. war ein Knabe 2. achtjähriger.

3. Er — sah.

4. 1. Die Knaben 2. anderen — 1. belustigten 2. sich 3. mit Schlittenfahren.

5. Er — 1. ging 2. in die Nebenkammer 3. holte 4. seinen Schlitten u. s. w.

I. Sätze, welche nur aus Hauptgliedern bestehen.

A. Der reine (nackte) und zusammengezogene Satz.

§. 300. 1) Prädikat — Subjekt.

a) Mündlich.

Die vorstehenden Sätze ohne Nebenglieder heißen:

1. Karl schaute. 2. Karl war ein Knabe. 3. Er sah. 4. Die Knaben belustigten sich. 5. Er ging, holte und fragte ꝛc. ꝛc. 8. Du darfst nicht gehen ꝛc. 11. Vater und Sohn (sie) redeten. 12 Die Mutter kam, brachte und sprach ꝛc. ꝛc. 18. Er wandte (wendete) weg und wollte nicht leeren ꝛc. ꝛc. 21. Er nahm und leerte. 22. Er murrete nicht, sondern blieb. 23. Karl war gehorsam. 24. Die Kinder sollen erzeigen. —

Betrachtet die ersten vier, den 8. und die letzten zwei Sätze! Wie viele Satzaussagen und wie viele Satzgegenstände hat jeder derselben? — Jeder hat nur eine Satzaussage und nur einen Satzgegenstand. Den Satzgegenstand nennt man auch mit einem fremden Worte Subjekt und die Satzaussage Prädikat. Wiederholet! So wollen wir von jetzt an Gegenstand und Aussage immer nennen. Sätze, die nur ein Subjekt und nur ein Prädikat haben, heißen reine Sätze, auch nackte Sätze, weil sie von den Nebengliedern entkleidet sind. (Fortsetzung dieser Uebung an anderen Lesestücken.)

b) Schriftlich.

Die Schüler schreiben aus vom Lehrer bezeichneten Lesestücken die nackten Sätze nieder, die vorher mündlich aufgesucht worden sind.

Was von dem Subjekte durch das Prädikat ausgesagt werden kann.

a) Mündlich.

Karl schaute. Was gibt das Prädikat „schaute" vom Subjekte „Karl" an? — Was das Subjekt gethan hat (thut). In welchen Sätzen der Erzählung ist dies noch mehr der Fall? — Sage Jeder noch einen Satz, in welchem das Prädikat angibt, was das Subjekt thut, (gethan hat, thun wird)!

Karl war ein Knabe. Was gibt das Prädikat „Knabe" vom Subjekte „Karl" an? — Was das Subjekt war (ist). Jeder ein Beispiel.

Karl war gehorsam. Was gibt das Prädikat „gehorsam" von dem Subjekte „Karl" an? Wie das Subjekt war (ist). Wir können also von einem Subjekte (einer Person oder Sache) aussagen: 1. was es thut, 2. was es ist und 3. wie es ist. Was ist das Prädikat für ein Wort, wenn es angibt, was das Subjekt thut? — Nenne Thätigkeiten von Menschen! — Von Thieren! — Von Pflanzen! — Wörter, welche angeben, was ein Ding thut oder an ihm geschieht, sind Thätigkeits- oder Zeitwörter. Was ist das Prädikat für ein Wort, wenn es angibt, was das Subjekt ist? — Dingwörter sind solche, welche die Dinge nennen. Nennet Dinge im Garten, im Felde, in der Küche, in der Stube! Was ist das Prädikat für ein Wort, wenn es angibt, wie das Subjekt ist? — Wörter, welche angeben, wie ein Ding ist, heißen Eigenschaftswörter. Wie kann ein Ding der Farbe nach sein? — Der Form nach? — Nennet gute (sittliche) Eigenschaften! Nennet böse (unsittliche) Eigenschaften!

b) Schriftlich.

1. Schreibet alle Sätze aus Nr. X. des Lesebuches, in welchem das Prädikat vom Subjekte angibt:

1. Was es thut oder an ihm geschieht,
2. alle Sätze, in welchen das Prädikat angibt, was das Subjekt ist,
3. " " " " " " " , wie das Subjekt ist!

Wie die Beziehung des Prädikates auf das Subjekt ausgedrückt wird.

Wiederholet, was ich euch über Beziehung und Biegung gelehrt habe, und zeiget, wie die Wörter mit einander verbunden, in einem Satze auf einander bezogen werden!

Karl war gehorsam; Karl ist gehorsam 2c.

Karl war ein Knabe; Karl ist ein Knabe 2c.

Die Wörter gehorsam und Knabe werden durch war und ist (Hilfszeitwort sein) mit dem Subjekte Karl aussagend verbunden, auf Karl bezogen; denn Karl gehorsam und Karl ein Knabe sind noch keine Sätze. War bezeichnet zugleich die Vergangenheit, ist die Gegenwart 2c. 2c.

Die Thätigkeiten: schauen, holen, fragen sind in der Erzählung auf den Karl so bezogen: Karl schaute. Er holte, fragte; denn Karl schauen, — Er holen, — sind noch keine Sätze 2c. — Wie wird das Prädikat mit dem Subjekte verbunden, aussagend verknüpft 1. wenn es ein Eigenschafts- oder Dingwort ist? — 2. wenn es ein Zeitwort ist? —

Wiederholung der vier Verhältnisse am nackten Satze.

Die Schüler wiederholen an allen nackten Sätzen die vier Verhältnisse: Zahl und Person, Zeit und Aussageweise. Sie sprechen sich etwa, wie folgt, aus.

Karl schaute.

Subjekt steht in der Einzahl und ist besprochene Person.

Prädikat = Vergangenheit, Wirklichkeit.

Die Kinder sollen erzeigen. Subjekt = Mehrzahl, besprochene Person. Prädikat = Gegenwart, Nothwendigkeit. Du darfst nicht (gehen)! Subjekt = Einzahl, angesprochene Person. Prädikat = Gegenwart, (verneinte) Möglichkeit. Fortsetzung an anderen Lesestücken.

Wortfolge des nackten Satzes.

Mündlich und schriftlich.

Bei der Gliederung der Sätze haben wir das Subjekt immer vor das Prädikat gestellt. Untersuchet, ob dies in den Sätzen der Erzählung im Buche auch der Fall ist! Nennet die Sätze, in welchen das Subjekt nach dem Prädikate steht, und stellet diese neben jene! —

Im Buche:	Auf der Tafel:
Schaute Karl	Karl schaute.
Sah er	Er sah.
Antwortete der Vater	Der Vater antwortete.

u. s. w.

Wenn die Glieder des Satzes so aufeinander folgen, daß das Subjekt die Stelle vor dem Prädikate einnimmt, so nennt man diese Ordnung der Aufeinanderfolge die gerade Wortfolge; folgt aber das Subjekt nach dem Prädikate, so ist es die umgekehrte Wortfolge. — Wiederholet!

Ist das Prädikat ein Ding- oder Eigenschaftswort — welche Fälle für die Wortfolge? — u. s. w.

2) Mehrere Prädikate und ein Subjekt.

a) Mündlich.

5. Er ging, holte und fragte.
12. Die Mutter kam, brachte und sprach.
18. Er wandte weg und wollte nicht leeren.
21. Er nahm und leerte.
22. Er murrete nicht, sondern blieb freundlich.

Im 5. Satze wird von Karl (er) was ausgesagt?

1. Daß er gegangen sei, 2. daß er geholt und 3. daß er gefragt habe. — Von einem und dem nämlichen Subjekte ist also Verschiedenes ausgesagt. Verbindet das erste Prädikat mit dem Subjekte! Er ging. Ebenso das zweite und

das dritte! Er holte. Er fragte. Wie viele Sätze sind dieses? Drei. Das gemeinschaftliche Subjekt „er" ist so dreimal gesetzt. Dadurch entstehen drei vollständige Sätze, wovon jeder sein Subjekt und Prädikat hat. — Wie würden sie mit den Nebengliedern heißen? Er ging in die Nebenkammer. Er holte seinen Schlitten. Er fragte den Vater. Führet diese drei Sätze in die Erzählung ein, an die Stelle jenes Satzes, der dasselbe sagt! — Welches von Beiden haltet ihr für's Beste? — Warum? Die drei Sätze — so nebeneinander gestellt — sind steif, lauten hart, sind nicht wohlklingend, nicht fließend und geschmeidig.

Setzet diese Sätze einmal zusammen zu einem Satze, und verbindet sie mit „und"! Er ging in die Nebenkammer, und er holte seinen Schlitten, und er fragte den Vater. Wenn ihr diesen Satz an die Stelle des Satzes in der Erzählung setzen würdet, was müßtet ihr auch hierüber sagen? Aus diesen Gründen steht nur einmal hier das Subjekt (gemeinsames Satzglied), auf welches die drei Prädikate (gleichartige Satzglieder) (die zwei letzten durch das Bindewort „und" verbunden) bezogen sind: — es ist ein zusammengezogener Satz. Die Prädikate — mit Bindewörtern verbunden oder ohne diese neben einander stehend — werden immer durch einen Beistrich (,) von einander getrennt, wenn sie nicht durch „und" („oder") verbunden sind.

Wenn mehr als zwei Prädikate in dieser Weise auf ein Subjekt bezogen werden, so sind nur die beiden letzten durch und zu verbinden.

Gebet Beispiele an!

Der Knabe sieht, hört, denkt, spricht, lacht und singt.

Das Mädchen ist fleißig, reinlich, fromm und gut 2c. 2c.

In diesen Sätzen sind die gleichartigen Satzglieder (die Prädikate) einander vollkommen gleichgestellt. In dem Satze aber: „Er murrete nicht, sondern blieb freundlich," sind die beiden Prädikate einander entgegengestellt. Mürrisch ist das Gegentheil von freundlich. Diese Eigenschaften stehen sich einander entgegen. Das Eine verträgt sich nicht mit dem Anderen. Wer murret, kann nicht freundlich sein, und wer freundlich ist, kann nicht murren. Beides kann man nicht auf einmal, nicht gleichzeitig sein. Wenn man das Eine thut, kann man nicht das Andere sein. Man muß es aber auch nicht nach einander thun oder sein. Wenn Karl nicht murret, so muß er deßhalb nicht freundlich sein, und wenn er nicht freundlich ist, so muß er deßwegen noch nicht murren. Es gibt Menschen, die weder (nicht) mürrisch, noch (und nicht) freundlich sind; sie können ruhig, ergeben, geduldig, ernst 2c. sein.

Diese Entgegenstellung der beiden Prädikate (murren und freundlich bleiben) ist ausgedrückt durch das Bindewort: nicht — sondern.

Wenn aber eins von zwei Dingen geschehen müßte, so wird die Verbindung durch: entweder — oder ausgedrückt. Wenn ein Knabe das bekannte Spiel, das „Gerad oder Ungerad" spielt, so trifft er Eins von Beiden: der Knabe räth entweder gerad, oder ungerad.

Ein anderes Beispiel: Fleißig sein — gestraft werden. Wenn ein Schüler z. B. sich so oft verfehlt hat, daß endlich Eins von Beiden eintreten muß, so sagt der Lehrer: Du mußt entweder fleißig sein oder wirst gestraft. Bei wichtiger Sache hört man oft die Leute sagen: „Jetzt gilt es: entweder — oder!" Was heißt das? Was wollen sie damit andeuten? Wie verbindet „und", wie „oder"? — („und" verbindet zusammenstellend, „oder" entgegenstellend.)

Die Fortsetzung über diese Bindewörter an anderen Lesestücken.

Ist Bejahung und Verneinung eine Entgegenstellung?

In dem Satze: „Er wandte (sich) weg und wollte (die Schale) nicht leeren" ist das erste Prädikat bejaht, das zweite verneint. Was heißt dies? —

Gleichwohl sind sie nicht einander entgegen-, sondern vollkommen gleichgestellt; denn die Mutter brachte dem Karl das Tränklein: er wandte sich weg (bejaht) = er sah das Tränklein gar nicht an (verneint). Führen wir das Prädikat, ausgedrückt mit diesen Worten, in den Satz ein, so sind beide Prädikate verneint. Also:

Er sah das Tränklein gar nicht an (verneint)
und wollte die Schale nicht leeren (verneint).

Bejahung und Verneinung zweier Prädikate, die sich auf ein gemeinsames Subjekt beziehen, bedingen also noch keine Entgegenstellung. Es kömmt auf den Inhalt, die Bedeutung des Gedachten und Gesagten an, was man vernünftig entgegen- oder zusammenstellen kann und muß.

Die Behauptung, daß Karl, als er die bittere Arznei getrunken, freundlich blieb, setzt voraus, daß er vorher wie war? Daß er freundlich war. — Karl durfte, weil er den Husten hatte, nicht auf die Schlittenbahn; er setzte sich zum Vater und war freundlich. Später kam die Mutter mit dem Tränklein; er war auch jetzt noch d. h. er blieb freundlich. Blieb bezeichnet hier die Dauer (und verhält sich, wie ein Hilfszeitwort). Blieb ist deßwegen nicht Prädikat, sondern blieb freundlich.

Fortsetzung des zusammengezogenen Satzes.

3) Mehrere Subjekte und ein Prädikat.

Der Vater und der Sohn redeten (mit einander = Einer mit dem Anderen, der Vater mit dem Sohn und dieser mit jenem.)

Was ist vom Vater ausgesagt? — Was vom Sohne? —

Also Ein und das nämliche Prädikat wird von zwei Subjekten ausgesagt.

Welches Satzglied ist demnach gemeinschaftlich? Welche sind die gleichartigen? — Jeder von euch gebe ein Beispiel!

Solche Sätze, in welchen Ein Prädikat zu zwei oder mehreren Subjekten, oder zwei oder mehrere Prädikate zu Einem Subjekte gehören, sind zusammengezogene Sätze.

Fortsetzung des zusammengezogenen Satzes.

4) Mehrere Subjekte und mehrere Prädikate.

In welche Sätze läßt sich folgender Satz zerlegen?

Der Vater und der Sohn redeten und lachten (aus dem Lesestück Nr. 6.)

Der Vater redete } der Vater redete und lachte.
Der Vater lachte }

Der Sohn redete } der Sohn redete und lachte.
Der ohn lachte }

Der Vater und der Sohn redeten } = ? u. s. w.
Der Vater und der Sohn lachten }

b) Schriftlich.

Die Schüler schreiben die in den Hauptgliedern zusammengezogenen Sätze aus einer vom Lehrer angegebenen Nr. des Lesebuches nieder, nachdem er sie vorher von ihnen noch mehrmals hat mündlich aufsuchen lassen.

Stylistisches. §. 301.

1. Reproduktion von Lesestücken, welche entweder der Lehrer vorgelesen hat, oder welche die Schüler aufmerksam durchgelesen haben.

Diese stylistische Uebung wird dem jungen Lehrer weniger Schwierigkeiten machen, wenn er dabei gewissenhaft beobachtet und anwendet, was im Vorausgehenden vorgekommen ist und was noch vorkommen wird.

2. Reproduktion von passenden Erzählungen, welche der Lehrer frei vorgetragen hat. §. 302.

Hier gilt dieselbe Bemerkung.

§. 303. **3. Uebertragungen von Gedichten in Prosa.**

a) Mündlich.

Die Unterscheidung von Prosa und Poesie.

Um den Kindern den Unterschied der Prosa und Poesie recht anschaulich und deutlich zu machen, entwickle man vor ihrem geistigen Auge die prosaische und poetische Auffassung eines Ereignisses. Z. B: In dem „Schwäbischen Merkur," einer würtembergischen Zeitschrift, vom 8. Juli 1818 wurde folgender Unglücksfall veröffentlicht:

„Am 30. Juni (jüngst) schlug der Blitz in ein von zwei armen Familien bewohntes Haus der würtembergischen Stadt Tuttlingen und tödtete von zehn Bewohnern desselben vier Personen weiblichen Geschlechtes, Großmutter, Mutter, Tochter und Enkelin, die erste 71, die letzte 8 Jahre alt."

Diese Zeitungsnotiz haben vielleicht Tausende von Menschen gelesen und diese wieder mit eben so vielen Anderen davon gesprochen, und doch nur Einer von ihnen Allen hat über dieses schauerliche Ereigniß tiefer nachgedacht und mit seinen Gedanken und Gefühlen, die er darüber empfunden, sich hinein versenkt. Es war der schwäbische Dichter Gustav Schwab, geboren am 17. Juni 1792 in Stuttgart, und ebendaselbst in der Nacht vom 3. auf den 4. November 1850 gestorben. Er erhob diesen Stoff über die gemeine Wirklichkeit und gestaltete den einfachen, kahlen, nackten Zeitungsartikel zu einem malerischen Bilde um. Er schilderte darin die vier menschlichen Lebensalter (wie heißen diese?) in ihrer Eigenthümlichkeit, in ihrem Wirken und Schaffen, in ihren Freuden und Leiden, ihren Gefühlen und Hoffnungen. Er dachte sich den Vorgang dieses traurigen Falles so:

An einem Samstag Abende sitzen in Tuttlingen in einer Stube in traulicher Unterhaltung, ein Kind von 8 Jahren dessen Mutter, Großmutter und Urgroßmutter oder Urahne don 71 Jahren, beisammen. Am Tage war es sehr schwül und die Luft im Zimmer jetzt noch dumpf. Was mögen wohl die vier gedacht und gesprochen haben? — Womit mochten sie beschäftigt sein? —

1. Das Kind. Es ist heiter und lebenslustig; es spielt und freut sich auf morgen, den kommenden Feiertag; da will es hüpfen und springen im Freien, im grünen Hag, auf blumiger Wiese in ungetrübter Luft.

Da zieht ein Gewitter aus der Ferne heran!

2. Die Mutter. Sie sieht zwar auch vergnügt und froh dem Sonntag entgegen, der nach der beschwerlichen Arbeit in der Woche wieder Ruhe und Erholung bringt und legt deßhalb das Feierkleid und den Schmuck zurecht; aber ihre Freude ist schon mäßiger, als die des Kindes.

Während sie mit diesem spricht, kommt das Gewitter näher, leuchten die Blitze heller, rollt der Donner stärker.

3. Die Großmutter. Sie denkt: „Wohl dem, der that, was er sollte!" Sie hat den Ernst des Lebens erfahren, kennt die schweren Sorgen, denkt an die künftige Rechenschaft, freut sich auf den Besuch des Gotteshauses.

Immer näher kommt das Gewitter; es steht über der Stadt; die Donnerschläge machen das Haus erzittern.

4. Die Urahne. Sie sitzt hinter dem Ofen im Lehnstuhle und fühlt sich überflüssig auf der Welt; sie wünscht darum auch, daß der Ruhetag morgen für sie ein ewiger sein möge.

Da gibt es plötzlich eine Unterbrechung. Ein Blitzstrahl fällt in die Stube; sie ist ein Feuer. Alle vier, Urahne, Großmutter, Mutter und Kind liegen vom Blitze getroffen todt darnieder. Also mitten in ihren Thätigkeiten, in ihren Gedanken und Gefühlen wurden sie alle ohne Unterschied des Alters vom Tode hinweggerafft. Es war damit der große, ewige Feiertag für alle vier jetzt angebrochen.

Diese Gedanken und diese Gefühle hat nun der Dichter in einem schönen Gedichte dargestellt. Ich will euch dasselbe vorlesen; es heißt:

Lesestück. Nr. 7.

Das Gewitter.

Uhrane, Großmutter, Mutter und Kind
In dumpfer Stube beisammen sind;
Es spielet das Kind, die Mutter sich schmückt,
Großmutter spinnet, Uhrahne gebückt
Sitzt hinter dem Ofen im Pfühl. —
Wie wehen die Lüfte so schwül!

Das Kind spricht: „Morgen ist's Feiertag,
Wie will ich spielen im grünen Hag,
Wie will ich springen durch Thal und Höhn,
Wie will ich pflücken viel Blumen schön;
Dem Anger, dem bin ich hold!" —
Hört ihr's, wie der Donner grollt?

Die Mutter spricht: „Morgen ist's Feiertag,
Da halten wir Alle fröhlich Gelag,
Ich selber, ich rüste mein Feierkleid;
Das Leben, es hat auch Lust nach Leid,
Dann scheint die Sonne wie Gold!" —
Hört ihr's, wie der Donner grollt?

Die Großmutter spricht: „Morgen ist's Feiertag,
Großmutter hat keinen Feiertag,
Sie kochet das Mahl, sie spinnet das Kleid,
Das Leben ist Sorg und viel Arbeit;
Wohl Dem, der that, was er sollt!" —
Hört ihr's, wie der Donner grollt?

Uhrahne spricht: „Morgen ist's Feiertag,
Am liebsten morgen ich sterben mag;
Ich kann nicht singen und scherzen mehr,
Ich kann nicht sorgen und schaffen schwer,
Was thu ich noch auf der Welt?" —
Seht ihr, wie der Blitz dort fällt?

Sie hören's nicht, sie sehen's nicht,
Es flammt die Stube wie lauter Licht!
Urahne, Großmutter, Mutter und Kind
Vom Strahl miteinander getroffen sind.
Vier Leben endet Ein Schlag, —
Und morgen ist's Feiertag.

Sehet, das ist **Poesie**, poetische Darstellung!

Der Zeitungsartikel hingegen, der die Sache gibt, wie sie wirklich war, nackt und kahl, ist Prosa, prosaische Darstellung.

Welche gefällt euch am besten? — Warum?

Vergleichet nun die beiden Darstellungsarten nach ihrer äußeren Form! Das Lesestück ist in 6 unter sich gleiche Abschnitte getheilt, von welcher jeder für sich wieder ein kleines Ganzes bildet. Man nennt ihn „Strophe." Ihr habet bisher

„Vers" dafür gesagt. Aus wie vielen Zeilen besteht jede Strophe? — Wie viele Silben enthält jede Zeile? — Wie wechseln die Silben der Betonung nach ab? — In welcher Ordnung folgen die schweren (betonten) und leichten (tonlosen) aufeinander? — (Darstellung in Zeichen.) Eine solche Zeile einer Strophe nennt man einen Vers. — Was ist also eine Strophe, was ein Vers. Da nun der Verfasser unseres Stückes durchweg an diese Form gebunden war, so nennt man auch eine solche Darstellung gebundene Rede im Gegensatz von welcher Rede?

Nun lies die letzten Silben von je zwei aufeinanderfolgenden Versen jeder Strophe! — Was hörst du da? Die Silben klingen fast gleich. Diesen Gleichklang der Silben oder auch der Wörter nennt man Reim. Sprich dich nun in dieser Beziehung über die Verse unseres Stückes aus! — Was soll damit bezweckt werden? — Sie sollen dem Ohre lieblich tönen. Wodurch wird eine Darstellung also noch weiter zu einer Darstellung in gebundener Rede? — Der Reim ist gleichsam die Melodie des Verses. Die im Lesen ungeübten Kinder aber legen gern widerwärtig den Ton darauf. Man sagt dann, daß sie leiern; den Ton nennt man Leierton. Welche Wörter oder Silben reimen sich in unserem Stücke? Kind — sind, schmückt — gebückt, Pfühl — schwül ꝛc.

Worin besteht also der Reim?

Eine solche Darstellung, wie die mit „das Gewitter" überschriebene, die sich durch Versmaß und Reim bindet, nennt man ein Gedicht. — Nachdem ein solches auf ähnliche Art durchgesprochen ist, wird es von den Schülern ohne Hilfe des Lehrers frei in Prosa mündlich übertragen. —

b) Schriftlich.

Der mündlichen Uebertragung folgt die schriftliche.

§. 304. 4. Auffinden des Hauptinhaltes eines Lesestückes und allmählige Erweiterung desselben.

a) Heraushebung des Hauptgedankens oder der Hauptmomente des Lesestückes zur Vorbereitung auf die Disposition desselben.

Aus dem ersten Lesestücke erkennen wir, daß Wilhelm zu seinen beiden kranken Geschwistern große Liebe hatte, daß er deßhalb ein guter Bruder war. In dem vorletzten Satze wird dieses Urtheil ausgesprochen; im letzten die Ermahnung ertheilt, daß alle Geschwister zu einander eben so gesinnt sein sollen. — Außer diesem Schlusse besteht die Erzählung noch aus 8 Sätzen. Wir wollen nun untersuchen, welche von diesen die Thatsache ausdrücken, die uns zu diesem Urtheile bestimmen können; alles Andere lassen wir weg. —

Der erste Satz heißt: „Wilhelm stand vor der Gartenthüre des Nachbars, und dieser rief den Knaben herein." Enthält er Haupt- oder Nebensache? — Warum? Weil aus seinem Inhalte nicht zu ermitteln ist, ob Wilhelm gut oder böse war; er zielt nicht auf die Eigenschaft des Bruders und liegt folglich neben dem Hauptgedanken; er drückt Nebensache aus. Ob der Knabe also an der Gartenthüre oder am Gartenzaune, der Mauer oder am Hause des Nachbars gestanden, ob dieser ihn dort- oder dahin gerufen, ist kein Grund für das ausgesprochene Urtheil, daß Wilhelm seine Geschwister liebte. Wir lassen also diesen Satz fallen. —

Der folgende heißt: „Der Nachbar pflückte eben Früchte von einem Baume, und er reichte dem Wilhelm zwei röthliche, weiche Pfirsiche." — Sprich dich darüber in gleichem Sinne aus!

Der erste Theil dieses Satzes enthält Nebensache; denn es ist nicht wesentlich, ob der Nachbar (oder ein Anderer) eben Pfirsiche pflückte oder schon gepflückt hatte, als Wilhelm gerufen wurde; man konnte dieses eben so gut verschweigen, als in der Erzählung ja auch verschwiegen ist, wie denn der Knabe erfahren, daß sein Nachbar im Garten sei, und ob er lange oder kurze Zeit an der Gartenthüre hat warten müssen, bis er gerufen wurde ꝛc. ꝛc.

Daß aber Wilhelm auf erlaubte Weise in den Besitz von Pfirsichen gekommen (die er nachher seinen Geschwistern gegeben), ist Hauptsache. —

Der dritte Satz: „Der Knabe wollte schon einen anbeißen; da legte er die beiden in sein Hütlein und lief eilends heim" — drückt in seinem ersten Theile

und in der zweiten Aussage des zweiten Theiles Hauptsache aus; denn darin, daß Wilhelm die Pfirsiche nicht angebissen, sondern damit nach Hause geeilt, läßt sich schon seine Absicht vermuthen. Ob er die Früchte in sein Hütlein gelegt oder sonst wohin, ist Nebensache.

So mit den folgenden fünf Sätzen!

b) Zusammenfassen des Lesestückes in die Hauptpunkte.

Wilhelm hatte von seinem Nachbar zwei röthliche, weiche Pfirsiche erhalten. Diese hat er nicht selbst gegessen, sondern mit Erlaubniß der Mutter seinen beiden kranken Geschwistern gegeben, die sie mit Lust aufzehrten. Darüber hatte Wilhelm große Freude. —

c) Der Grundgedanke in kürzerer Form.

Wilhelm gab seinen Geschwistern aus Liebe reife Pfirsiche. —

d) Allmähliges Erweitern dieses Hauptinhaltes durch die sich daranknüpfenden Umstände.

1. Wilhelm überbrachte seinen beiden kranken Geschwistern aus Liebe zwei röthliche, weiche Pfirsiche. —

2. Wilhelm brachte die Pfirsiche, die er vom Nachbar im Garten erhalten hatte, mit Erlaubniß der Mutter seinen kranken Geschwistern an das Bett. —

3. Wilhelm hat die beiden röthlichen, weichen Pfirsiche, die ihm der Nachbar im Garten schenkte, nicht selbst gegessen, sondern seinen kranken Geschwistern gebracht, die er so sehr liebte. —

4. Wilhelm wurde von seinem Nachbar in den Garten gerufen und mit zwei der allerschönsten Pfirsiche beschenkt. Er hätte sie gern selbst gegessen; doch lief er damit eilends nach Hause, um sie seinen beiden kranken Geschwistern zu bringen, zu denen er dadurch große Liebe zeigte. —

5. Wilhelm hatte von seinem Nachbar im Garten, wo dieser Früchte abmachte, zwei röthliche, weiche Pfirsiche erhalten. Aus Liebe brachte er diese seinen beiden kranken Geschwistern nach Hause, nachdem er dort vorher die besorgte Mutter um Erlaubniß darum gefragt hatte. —

6. Wilhelm wußte, daß sein Nachbar im Garten Früchte pflückte. Er hielt sich deßhalb an der Gartenthüre so lang auf, bis ihn der Nachbar zu sich rief und ihn mit zwei röthlichen, weichen Pfirsichen beschenkte. In demselben Augenblicke fielen ihm seine beiden kranken Geschwister ein, und obgleich (obschon, obwohl) er selbst großes Verlangen hatte, sie zu genießen — er wollte schon einen anbeißen — so legte er sie dennoch in sein Hütlein und eilte nach Hause, um die lieben Kranken damit zu erquicken.

7. Wilhelm erfuhr, daß sein Nachbar im Garten sei und Früchte pflückte. Alsbald trieb er sich an der offenen Gartenthüre herum, bis ihn der Nachbar hereinrief. Dieser reichte ihm nun von den Früchten des Gartens, nämlich zwei röthliche, weiche Pfirsiche. Wilhelm war im Begriffe, eben einen anzubeißen, als er sich an seine lieben Geschwister erinnerte. Sogleich legte er die Pfirsiche in sein Hütlein und eilte nach Hause. Da lagen seine Schwester und sein Bruder krank. Wilhelm zeigte die reifen Früchte der Mutter und fragte sie, ob die Kranken diese essen dürften. Die Mutter bejahte es. Da ging er sachte zu ihren Betten und bot ihnen die säuerliche, gute Frucht. Sie nahmen diese, den Bruder freundlich ansehend, mit ihren mageren Händen und aßen sie mit Lust. Wilhelm war darüber sehr erfreut und schätzte sich nun glücklich, daß er die Pfirsiche nicht selbst gegessen hatte ꝛc. —

ꝛc. ꝛc.

e) Ergänzung und Vervollständigung über das Lesestück hinaus.

1. Wilhelm kam von der Arbeit aus dem Felde an dem Garten des Nachbars vorbei. Er sah durch die offene Thüre den Nachbar, wie dieser die reifen Früchte von einem Baume brach. Wilhelm blieb zwar außen vor der Thüre stehen, machte sich jedoch dem Nachbar durch einen freundlichen Gruß, den er ihm zurief, bemerklich. „Wilhelm, komme herein!“ war die Erwiederung. Noch war

das letzte Wort des Nachbars nicht verklungen, als Wilhelm schon halb Weges war. „Hier hast du zwei der schönsten reifen Pfirsiche; laß sie dir gut schmecken! Wilhelm nahm sie dankbar an und wollte schon, weil er die gute säuerliche Frucht kannte, damit zum Munde fahren. Da gedachte er seiner beiden lieben Geschwister, die längere Zeit hart erkrankt darnieder lagen und noch nicht ganz genesen waren. Sogleich legte er die beiden Pfirsiche in sein Hütlein, verabschiedete sich freundlichst vom Nachbar und lief, so sehr er konnte, damit nach Hause. Daselbst fragte er die ängstliche Mutter, ob diese Frucht den Kranken nicht schädlich sei. Und als er die erwünschte Antwort vernommen, eilte er leise zu ihren Betten und reichte ihnen die Pfirsiche. Schwester und Bruder richteten sich ein wenig auf, erhoben die mageren Hände und aßen nun mit süßer Lust. Wilhelm saß neben den Betten und war in seinem Herzen hocherfreut, als er sah, wie gut es den Kranken, die ihn so innig und freundlich anblickten, schmeckte. Er hatte seine Schwester und seinen Bruder so lieb, daß sich alle braven Kinder gern an ihm ein Beispiel nehmen.

Anmerkung über das weitere Verfahren.

Diese Uebungen sind an anderen geeigneten Lesestücken fortzusetzen, da sie den Schüler sehr bethätigen und spracherfinderisch machen. — Es ist übrigens selbstverständlich, daß die vom Kerngedanken ausgehenden Erweiterungen und Ergänzungen durch Heranziehen von Nebenumständen vor der schriftlichen Darstellung mündlich durchgesprochen und formulirt werden müssen; ebenso, wenn das Lesestück variirt oder concentrirt werden soll. Man darf nicht ohne Weiteres das dem Schüler überlassen; auch gelangt er nicht durch ein vorgebildetes Beispiel schon zu dieser Fertigkeit. Der Geist des Kindes muß durch die Frage des Lehrers vorerst auf den Gegenstand gerichtet, an das Bekannte erinnert, das Neue damit in lebendige Beziehung gebracht und dadurch sein Interesse für die Sache angeregt werden.

5. Nachbildungen.

§. 305. Einleitende Erklärung.

In nachstehenden Uebungen soll dem Schüler gezeigt werden, wie ein dem Grundgedanken des Lesestückes ähnlicher Gedanke in seiner Darstellung auch der im Lesestücke gegebenen musterhaften Form ähnlich zu gestalten sei. Der Lehrer macht auf den Hauptinhalt des Vorbildes aufmerksam, läßt den Stoff zur Nachbildung desselben auffinden oder nennt den Gegenstand und zeichnet die Richtung vor, die beim Nachbilden festzuhalten sei. — Wir wählen dazu das erste Lesestück: „der gute Bruder.“ —

Wilhelm hat die vom Nachbar erhaltenen Pfirsiche nicht selbst gegessen, sondern sie mit Erlaubniß der Mutter seinen kranken Geschwistern gegeben.

Wer hat zu Hause oder sonst schon ähnliche Thaten erfahren von seinen Geschwistern, von Kameraden und Freunden? —

Mehrere Schüler wollen sprechen. — Du erzähle!

1. Mein Bruder August hat gestern von seinem Oheim einige gute Trauben bekommen; die hat er auch nicht gegessen, sondern dem Großvater heim gebracht. —

2. Ein Anderer: Nachbars Franz war neulich bei seiner Tante; sie war gerade in der Speisekammer und reichte ihm ein Stück Zimmetkuchen; die Hälfte gab er meinem Schwesterchen.

3. Ein Dritter: Vor einigen Tagen hat Karl dort bei dem Kaufmann M. Kaffee geholt; dieser schenkte ihm zwei Griffel. Heute Morgen haben Sie (der

Lehrer) dem Karl erlaubt, mir einen von den beiden Griffeln geben zu dürfen, weil der meinige zu kurz war.

4. Ein Vierter: Es ist schon lang, da hat Fritz B. einem fremden Herrn die Reisetasche bis zur Eisenbahn getragen. Er hat Nichts dafür verlangt; doch gab ihm der Herr sechs Kreuzer. Fritz hat das Geld nicht vernascht, sondern seinem Vater gegeben.

5. Ein Fünfter: Unsere Anna holte dem Herrn . . . . aus dem Speisehaus von . . . . oft das Mittagessen. Vor noch nicht langer Zeit hat einmal der Herr . . . . die Suppe nicht gegessen, sondern meiner Schwester geschenkt; die aber hat sie unserer kranken Mutter gebracht. —

Aehnliches erzählen in ihrer Weise noch Andere. — Es ist kein Zweifel, die Darstellung würde sehr mangelhaft ausfallen, wollte man ohne alle Anleitung diese Handlungen niederschreiben lassen. Letztere sind zwar dem Lebenskreise, den Erfahrungen der Schüler entnommen, und sie erkennen wohl auch im Allgemeinen den in die Augen springenden und sich aufdrängenden Grundgedanken derselben; aber die dabei in Betracht kommenden Umstände und deren Aufeinanderfolge, den Zusammenhang zwischen Ursache und Wirkung 2c. 2c erkennen sie nicht immer; die Einzelheiten, die oft wesentlich zum Ganzen gehören und den Gang der Handlung anziehend und lehrreich machen, übersehen sie oft ganz. Sie verhalten sich bei Besprechungen von Handlungen, wie im ersten Anschauungsunterrichte in der Elementarklasse bei mündlichen Beschreibungen von Dingen. Wenn sie tausendmal die Katze, den Hund auf dem Schooße, die Taube, die Feder, den Würfel in der Hand gehabt, das Bild in der Kirche, im Zimmer, in der Bildergallerie gesehen haben: man halte nur einmal Nachfrage bei ihnen über solche Gegenstände und höre, welche Antworten sie geben! —

So wie es nun im Anfange der Uebung (auf der Stufe der Anschauung) nothwendig ist, dem Kinde die Dinge wiederholt vor sein **leibliches** Auge zu stellen, damit es unter Leitung des Lehrers sie schärfer, als bisher, betrachte, die Theile abgrenze, benenne, mit einander vergleiche, sie zusammenfüge, und im Ganzen wiedererkenne, die Eigenschaften 2c. 2c. aufsuche und sich über all Das klar und deutlich (in ganzen, aber kurzen Sätzen) ausspreche; ebenso nothwendig ist es bei Erzählungen die Reihe der einzelnen Begebenheiten dem **geistigen** Auge des Schülers vorzuführen und ihm für die schriftliche Darstellung derselben ein Muster eines ähnlichen Inhaltes für die Nachbildung zu geben.

Ausführung.

Wie dieses zu geschehen habe, wollen wir an einem Beispiele zeigen.

Die Schüler haben das 1. Lesestück „Wilhelm" im Buche aufgesucht. — Wenn wir die Erzählung ganz kurz in ihrem Hauptgedanken aussprechen wollten, wie würden wir etwa sagen? Wilhelm hat die zum Geschenke erhaltenen Pfirsiche seinen kranken Geschwistern gegeben. Gerade so kurz hat der Schüler A. uns eben erzählt, daß sein Bruder August die von dessen Oheim erhaltenen reifen Trauben seinem Großvater heimgebracht habe. Wie nun aber jener Hauptgedanke in der Erzählung von Wilhelm im Buche weiter ausgeführt, wie dort noch verschiedenes Andere angegeben ist, z. B. wo Wilhelm gestanden, als er die Pfirsiche erhalten, wie er diese anfänglich selbst verzehren wollte 2c. 2c.; so wünschte ich nun, daß auch die schöne That des August ausführlicher erzählt werde. — Weiß aber der Schüler A. nicht, dieses von seinem Bruder zu sagen; so wollen wir uns doch die Umstände denken, von denen dessen Handlung möglicher Weise begleitet sein konnte, und wollen uns zu diesem Zwecke leiten lassen durch die Begebenheiten, die wir in der Erzählung von Wilhelm vor uns haben. Ich werde die einzelnen Sätze, sobald ihr sie dem Muster nachgebildet habet, an die große Tafel schreiben. —

Leset den ersten Satz im Buche!

Wilhelm stand vor der Gartenthüre des Nachbars, und dieser rief den Knaben herein.

Es wird also der Ort angegeben, wo Wilhelm gestanden, und daß er von seinem Wohlthäter in den Garten gerufen wurde, um die Gabe zu empfangen. Ihr erinnert euch noch, daß ich früher, als ich diese Erzählung erklärend mit euch

durchgenommen, fragte: Wie kam Wilhelm an die Gartenthüre? Womit war er hier beschäftigt? Warum hielt er sich also hier auf? Wie und wo hat Wilhelm gesehen, daß sein Nachbar in den Garten gehe, oder wie und wo hat er erfahren, daß er schon im Garten sei? Was hat er von diesem erwartet? Wie hat Wilhelm sich außen an der Gartenthüre dem Nachbar im Garten bemerklich gemacht? Warum hatte der Nachbar den Wilhelm so gern? 2c 2c. —

Darauf habet ihr verschiedene Antworten gegeben; es konnte so oder so sein. Nichts von all dem Möglichen aber ist in der Erzählung weiter angegeben. Warum nicht?

Es ist nicht immer die Absicht des Erzählenden, Alles zu sagen. Man kann Etwas kurz, aber auch umständlich vortragen. Das, was die Handlung besonders hebt oder schwächt und wesentlich und nothwendig zu ihr gehört, Das, was man in einer gewissen Absicht Jemanden sagen will, das sagt oder schreibt man — das Andere nicht. — Nicht zu kurz, auch nicht zu weitläufig! —

Wo hat August die reifen Trauben von seinem Oheim erhalten? Im Garten, im Hause oder im Weinberge draußen? Wie kam August zu seinem Oheim? Zufällig oder absichtlich? 2c 2c. Ihr sehet, hier kann man dieselben Fragen stellen, wie im Musterbeispiele über Wilhelm. Kann uns das Augusts Bruder sagen? — Nun so wollen wir annehmen, daß der Oheim zur Zeit der Traubenreife, im Herbste also, in seinem Weinberge nach den Trauben sah, vielleicht auch ein Körbchen voll der besten heraussuchte und abschnitt, um sie mit nach Haus zu nehmen. August kam vielleicht vom nahen Dorfe, wo er für seine Eltern Etwas zu besorgen hatte, am Weinberge vorbei und wurde vom Oheim gesehen und herbeigerufen — oder: August sah den Oheim in den Weinberg gehen und schlich sich nach, ging dort einige Zeit hin und her, bis er vom Oheim bemerkt wurde 2c. (War in diesem Falle August nicht zudringlich und deßhalb zu tadeln?) August ging so vielleicht längere Zeit am Weinberge auf und ab, bis ihn der Oheim eingeladen, näher zu kommen. — Mit welchen Worten wird er Dieses gethan haben? 2c. 2c. Versuchet nun diesen ähnlichen Gedanken in einen ähnlichen Satz zu fassen, und nehmet euch hierbei den Gedanken und Satz im Buche zum Muster! —

(Die Schüler verbessern sich gegenseitig, bis sie das Richtige gefunden.)

Die Nachbildung des Satzes heißt: (An die Tafel!)

August ging am Weinberge seines Oheims auf und ab, und dieser hieß jenen näher kommen.

Wer ist „dieser", wer „jener"? —

Der zweite Satz im Buche heißt:

Der Nachbar pflückte eben Früchte von einem Baume, und er reichte dem Wilhelm zwei röthliche, weiche Pfirsiche. —

Welche Arten von Früchten wuchsen auf den verschiedenen Bäumen des Gartens? —

Welche Arten von Trauben an den Rebstöcken im Weinberge? —

Wir haben schon gesagt, womit der Oheim etwa im Weinberge beschäftigt sein mochte. Hierzu kommt noch, daß August mehrere reife Trauben, etwa Burgunder, erhalten hat. Sprechet diese Gedanken wieder in einem Satze aus, welcher der Form des zweiten der gegebenen Erzählung ähnlich ist! (Auf die große Tafel.)

Der Oheim schnitt eben die besten Trauben von den Weinstöcken und gab dem August mehrere schwarze Burgunder.

Der dritte Satz im Buche heißt wie?

Der Knabe wollte schon einen anbeißen, da legte er die beiden in sein Hütlein und lief eilends heim.

Es ist natürlich, auch August hatte große Lust, die Trauben zu essen So wie aber die Liebe des Wilhelm zu seinen kranken Geschwistern größer war, als das Verlangen nach den Pfirsichen; so war auch die Zuneigung und Dankbarkeit des August zu seinem Großvater größer, als seine Begierde nach den Trauben. Deßhalb trug er sie wohl, indem er sie an den Stielen zusammenfaßte, nach Hause. Bildet nun die Form des Satzes, in welchem ihr auch diesen Gedanken ausdrücket, dem dritten Satze im Buche nach! Leset zuvor nochmals den letzten Satz an der Wandtafel, und gebet Acht, daß der folgende sich gut anreihet! (An die Tafel.)

Der Knabe wollte schon anfangen abzubeeren, da faßte er die Trauben an den Stielen zusammen und trug sie in der Hand nach Hause.

Warum in der Hand und nicht in seiner Kappe? In der Kappe — das ist nicht appetitlich!

Auf diese Weise soll die Nachbildung zu Ende geführt werden, die etwa so lauten könnte:

Erste Nachbildung.

August ging am Weinberge des Oheims auf und ab, und dieser hieß jenen näher kommen. Der Oheim schnitt eben die besten Trauben von den Weinstöcken, und er gab dem August mehrere schwarze Burgunder. Der Knabe wollte schon anfangen abzubeeren, da faßte er die Trauben an den Stielen zusammen und trug sie in der Hand nach Hause. Hier wohnte (auch) sein Großvater, der vor Altersschwäche nicht mehr fortkonnte August äußerte bei der Mutter, daß er dem Großvater die Trauben bringen wolle (gab er der Mutter auch einen davon?), was die Mutter belobte. Da eilte er zu dem alten Manne hin und reichte ihm die Trauben. Mit heiterem Gesichte nahm er sie in seine zitternden Hände und ließ sie sich gut schmecken. August setzte sich neben ihn und freute sich sehr, wie er den Großvater langsam die Trauben abbröckeln sah August liebte seinen Großvater. Wir sollen Liebe für unsere Großeltern haben. —

Wir wollen zu dieser Erzählung noch einige andere Nachbildungen hierher setzen:

Zweite Nachbildung.

Karl holte öfters verschiedene Waaren in dem Laden des Kaufmanns N., und dieser rief einmal den Knaben beim Fortgehen zurück. Der Kaufmann zog die Schublade eines Schrankes auf und reichte dem Karl zwei ganz neue Griffelhalter. Der Knabe wollte sie anfänglich nicht annehmen, doch steckte er sie endlich in die Tasche und ging nach Hause. (Bald schlug die Glocke, und er mußte zur Schule.) Hier saß neben ihm ein fleißiger Schüler, der arm war. (Die Knaben sollten auf ihre Tafeln eine Erzählung niederschreiben, und der arme Fritz hatte einen gar kurzen Griffel. Kein Schüler durfte ohne Erlaubniß mit dem anderen sprechen oder ihm nach- und aushelfen.) Karl fragte deßhalb den Lehrer, ob er dem Fritz einen Griffelhalter schenken dürfe, und der Lehr bejahte es. Da griff er schnell in seinen Federköcher und gab ihm einen der beiden Griffelhalter. Dieser nahm das Geschenk dankbar an und schrieb nun viel leichter und schöner. Karl sah ihm mehrmals zu und freute sich, seinem armen Kameraden etwas Gutes gethan zu haben. Karl liebte seinen Mitschüler. Wir sollen Liebe für unsere Mitschüler haben. —

Anmerkung. Die eingeklammerten Sätze finden sich in dem Musterstücke nicht vorgebildet; sie sind aber, um den Zusammenhang herzustellen, in der Nachbildung nothwendig. Darauf sind die Schüler aufmerksam zu machen. — Karl erwies seinem Kameraden die Wohlthat in der Schule. Es mußte aber doch die gekaufte Waare zuerst seinen Eltern nach Hause bringen. Darum der Satz: „Die Glocke schlug, und er mußte zur Schule." — Eine gute Disciplin gestattet nicht, daß Schüler während des Unterrichtes mit einander reden, ohne Erlaubniß bei Lösungen von Aufgaben einander helfen und dgl. Das mußte angedeutet werden, und deßhalb die von Karl an den Lehrer gerichtete Frage. —

Diese logischen Schlüsse, die sich unabweisbar auch dem Schwächsten aufdrängen, sobald Lehrer und Schüler im gehörigen Rapport stehen, sind die ersten Anfänge, die Fesseln zu sprengen für eine freiere Bearbeitung. Wie der Schüler, wenn er Schrifthöhe und Schrifttiefe mit wagrechter Richtung trifft, die Linien nicht mehr will, und der Beinbrüchige die Krücken abwirft, sobald er sich geheilt und kräftig fühlt: so wird auch der Schüler auf der Stufe der Nachbildung bei fortgesetzter Uebung für seine Gedanken allmählig sich selbst die Form schaffen, bis er frei geht, wie David mit der Schleuder — ohne Panzer und Schwert —

Dritte Nachbildung.

Anna trug öfters zur Mittagszeit Speisen zu einem alten, reichen Manne, und dieser hieß einmal das Mädchen ein wenig warten. Der alte Herr stellte

das Traggeschirr mit den Speisen auf den Tisch und reichte der Anna einen Teller voll guter kräftiger Fleischbrühe. Das Mädchen hatte schon einen Löffel voll davon versucht, (da bat sie den reichen Mann um einen Topf für die Suppe, die sie ihrer armen, kranken Mutter nach Hause tragen wolle; gleich werde sie den Topf wieder zurückbringen. Die Bitte wurde ihr gewährt.) Nun schüttete sie die Suppe hinein [in den Topf] und eilte schnell heim. Hier lag die bleiche abgemagerte Mutter im Bette, und der Arzt stand neben ihr. Anna zeigte diesem die Suppe und fragte, ob die Kranke sie genießen dürfe, und er bejahete es. Anna machte die Suppe warm und trug sie leise der lieben Mutter ans Bett. Diese nahm die Suppe in ihre schwachen Hände und aß sie bis zur Hälfte. Was Anna in ihrem Herzen fühlte, läßt sich nicht beschreiben; sie betete im Stillen zu dem lieben Gott, daß er die gute Mutter wieder gesund machen möge. Dann trug sie den Topf zum reichen Herrn und bedankte sich schön. Sie wurde von diesem wegen ihres guten Herzens noch öfter beschenkt. Anna liebte ihre Mutter. Wir sollen Liebe für unsere Eltern haben. —

Vierte Nachbildung.

Franz stand vor der Speisekammer der reichen Tante, und diese rief den Neffen herein. Die Tante war eben mit der Zubereitung von verschiedenen Speisen beschäftigt, und sie schnitt dem Franz ein schönes Stück von einem Zimmetkuchen ab. Der Knabe bat um eine alte Zeitung, schlug den Kuchen ein und ging damit schnell nach Hause. Da hatte er ein kleines Schwesterchen; das war gar lieb und brav. Franz ließ von der Mutter das Stück Kuchen theilen und brachte die Hälfte davon der kleinen Lina. Diese hüpfte ihm munter entgegen, reichte an ihm hinauf und erhielt die größere Hälfte. Beide sahen einander freundlich an und ließen es sich gut schmecken. Und die Eltern freueten sich sehr, weil sie sahen, daß sich die beiden Kinder so gern hatten. Wenn Geschwister fromm und weise, nachsichtsvoll und gütig sind, machen sie ihren Eltern große Freude.

§. 306. Eine Nachbildung zum Lesestück Nr. 5.

1. Satz. Ein Bettler sagte zu einem Kinde, welches ihm mit einem Stücke Brod in der Hand begegnete: „Ach, mich hungert gar sehr! Liebes Kind, gib mir doch ein wenig von dem Brode, das du da trägst!"

Nachbildung. Eine fremde Frau sagte weinend zu einem Knaben, der ihr spät am Abende im tiefen Walde begegnete: „Ach, ich bin hier fremd und unbekannt und habe mich verirrt! Liebes Kind, zeige mir doch den rechten Weg, der mich nach N. führt."

2. Satz. Und das Kind, obwohl es gerade auch sehr hungrig war, gab ihm gleich das ganze Stück Brod und freute sich, als es sah, daß das Brod dem armen Manne so wohl schmeckte.

Nachbildung. Und der Knabe, obgleich (obschon, obwohl) er sehr müde war und selbst noch einen sehr weiten Weg zu machen hatte, ging sogleich wieder eine große Strecke zurück, (bis er die weinende Frau auf den rechten Weg geleitet hatte, der sie nun sicher in das nahe Dorf führte), und er freute sich, als er sah, daß die Fremde nun wieder ruhig und zufrieden war.

3. Satz. Da sagte der Bettler: „Nun hast du mich armen hungrigen Mann gespeiset; Gott vergelte es dir und segne dich dafür, daß du ein gutes, wohlthätiges Kind bist!"

Nachbildung. Da sagte diese: „Nun hast du mich arme, verirrte Frau von Angst und Schrecken befreit; diese Wohlthat (die du mir erwiesen,) werde ich nie vergessen, und Gott wolle dich dafür belohnen!" —

§. 307. Eine Nachbildung zum Lesestück Nr. 6.

1. Satz. An einem heiteren Wintertage schaute Karl, ein achtjähriger Knabe, durch das Fenster auf die Wiese.

Nachbildung. An einem schulfreien Nachmittage im Frühlinge sah Georg, der im Hofe auf seinen kleineren Bruder Acht geben mußte, durch die Thüre auf den großen Schulplatz.

2. Satz. Da sah er, wie die anderen Knaben mit Schlittenfahren sich belustigten.

Nachbildung. Da bemerkte er, wie seine Kameraden im Kreise standen und Ball spielten.

3. Satz. Er ging in die Nebenkammer, holte seinen Schlitten und fragte den Vater: „Darf ich auf die Schlittenbahn?"

Nachbildung. Er ließ sein Brüderchen allein, holte seinen Ball und fragte die Mutter: „Darf ich auf den Spielplatz gehen?"

4. Satz. „Nein", antwortete der Vater.

Nachbildung. „Nein", erwiederte die Mutter.

5. Satz. Sogleich trug Karl den Schlitten wieder in die Kammer.

Nachbildung. Augenblicklich steckte Georg den Ball in die Tasche.

6. Satz. Nachher setzte er sich zu dem Vater, und sie redeten mit einander.

Nachbildung. Er war über seine Mutter nicht böse und gegen das Kind so freundlich, wie zuvor.

7. Satz. Die Mutter aber kam, brachte Arznei in einer Schale und sprach zu Karl: „Siehe, Karl, dieses Tränklein schickt dir der Arzt; es soll dir helfen von deinem bösen Husten."

Nachbildung. Später kam der Vater mit Georg's Schiefertafel und sprach: „Siehe, Georg, da hast du ja deine Aufgaben noch nicht gemacht, (die dir der Lehrer aufgegeben,) übe dich fleißig, daß du geschickt und brauchbar wirst."

8. Satz. Und Karl verkostete das Tränklein; weil es aber bitter war, so wandte er sich weg und wollte die Schale nicht leeren.

Nachbildung. Georg versuchte die Rechnungen zu lösen; weil sie ihm aber zu schwer schienen, so legte er die Tafel auf die Seite und wollte nicht rechnen.

9. Satz. Die Mutter aber befahl, daß Karl trinke; sogleich nahm er die Schale und leerte sie.

Nachbildung. Der Vater aber befahl, daß Georg sich mehr Mühe gebe (besser nachdenke); sogleich machte er sich daran, und nach einiger Zeit hatte er das richtige Resultat herausgebracht.

10. Satz. Und er murrete nicht, sondern blieb freundlich.

Nachbildung. Ueber alles das war er nicht trotzig, sondern blieb freundlich.

11. Satz. Karl war gehorsam gegen Vater und Mutter.

Nachbildung. Georg war gegen Mutter und Vater gehorsam.

Nachdem der Lehrer so mehrere Nachbildungen, die durchaus das Gepräge eines eigenen Erlebnisses an sich tragen sollen, gleichsam vor den Augen des Schülers hat wieder entstehen lassen; wird er erfahren, wie gern die Kinder an diese Arbeit gehen, wie sie sich, je nach ihrem häuslichen Leben und Anschauungskreise, in Auffindung des Stoffes dazu auszeichnen und allmählig in natürlicher, ungezwungener, freier Gestaltung desselben eine Fertigkeit erlangen, die ohne diese überaus fruchtbare Uebung nicht leicht gewonnen wird.

Ausgeführte Nachbildungen zum Lesestücke Nr. 2. mit Rücksicht auf die Satzformen. §. 308.

Die Lieblingsstelle.

An dem Eingange unseres Wäldchens steht eine uralte Eiche. Der Stamm derselben ist rauh und tief gefurcht. In ihren dichtbelaubten Zweigen zwitschern oft unzählige Staare und viele andere Vögel. Die Ranken einiger üppigen Epheustauden umwinden den Stamm bis zur Krone und hüllen ihn gleichsam in ein grünes Gewand. In der Nähe hat mein Oheim ein zierliches Lusthäuschen erbaut. In diesem verweile ich oft halbe Tage lang bei meinen Arbeiten, und dann ist kein Mensch zufriedener, als ich.

Zwei freie Nachbildungen.

a. Oestlich von dem Dörfchen O. befindet sich hinter einer Mühle ein Schwefelbrunnen. Auf der einen Seite führt zu demselben von der Landstraße her ein

reinlicher Fußpfad, auf der anderen ein Steg über den nahen Bach. Acht bis zehn Stufen hinab geht es zur Quelle, die vor einigen Jahren neu gefaßt wurde. Die unter die Röhre gelegte größere Steinplatte ist vom abgelagerten Schwefel gelblich weiß, das Wasser jedoch hell und klar, verbreitet aber einen Geruch, ähnlich dem fauler Eier. Der etwas eingeengte Platz wird durch eine Gruppe junger Pappeln angenehm beschattet. Unter diesen werden während des Sommers von der Gemeinde mehrere Bänke aufgestellt. Vorübergehende Fremde pflegen hier ein wenig zu ruhen und sich mit einem frischen Trunke zu laben. Nach vollbrachtem Tagewerke versammelt sich hier die Jugend des Dorfes in traulicher Unterhaltung. Und ruft die Stunde zum Schlafengehen, dann singen sie noch ein schönes Liedchen, und Jeder begibt sicht zur Ruhe.

b. Durch den Garten meines Oheims fließt ein klarer Bach. An verschiedenen Stellen sind über denselben Stege gelegt; an einer anderen ist eine Brücke erbaut. Auf dieser steht ein steinernes Häuschen mit zwei großen Glasfenstern, die rechts und links zu den beiden reich bevölkerten Bienenständen eine liebliche Aussicht gewähren. Neben dem Eingange ist es mit Holzstäben vergittert und durch die breiten reinlichen Blätter des Pfeifenstrauches dicht bedeckt Hier sitze ich gern und bewundere den Fleiß der Biene, während der liebe Großvater mir Vieles von der Königin, den Brut- und Arbeitsbienen erzählt. Mir kommt dann allemal das schöne Gedicht in den Sinn: „Kinder, geht zur Biene hin ꝛc. ꝛc."

Auszuführende Nachbildungen zur freien Bearbeitung.

1.

Um das Wohnhaus eines Landmannes sind verschiedene Traubenstöcke angepflanzt. Die Reben schießen (Bedeutung?) die Mauer hinauf; sie sind stark belaubt und haben Früchte, welche zu reifen anfangen. Nach der Straße zu steht unter einem derselben eine bewegliche hölzerne Bank. Abends im hohen Sommer sitzen Eltern und Kinder darauf, um von ihren Arbeiten auszuruhen. Die kleine Anna sucht neben die Mutter, Karl neben den Vater zu kommen. Wie finden die übrigen Geschwister Platz? Sind Vater und Mutter mit ihnen zufrieden? Wer erzählt ein Geschichtchen aus alter Zeit?

2.

Im Hofe steht ein großer Maulbeerbaum. Beschreibung desselben mit der runden Bank um den dicken Stamm. Wann und warum halte ich mich gern da auf?

3.

In der Nähe der Stadt, des Dorfes, ist ein großer Platz. Beschreibung desselben. In ihrer freien Zeit kommen die Knaben hier zusammen. Sie spielen Klicker, Ball u. dgl., lassen weiter auf dem Hügel ihre Drachen steigen.
u. s. w u. s w

§. 309. II. Sätze, welche aus Haupt- und Nebengliedern bestehen.

Lesestück Nr. 8.

Der arme Greis.

An einem feuchten, kalten Herbsttage kam ich in einen großen Wald. Unter einem hohen Ahornbaume sah ich einen armen Greis, welcher auf einer Bürde dürren Holzes lag und schlief. Einige große gelbe Blätter, die von dem Baume abgefallen waren, schienen ihn decken zu wollen. Die Hände hatte er gefaltet, und in seinem linken Arme ruhte der lange Stab, welcher die Stütze seines Alters war. Seine Kleidung war sehr dürftig, und sein weißes, lockiges Haar war vom Winde und Regen ganz verworren. Im Schlafe stieß er bisweilen Seufzer der Mattigkeit aus; sein Gesicht aber behielt eine heitere Ruhe. Durch einen starken Windstoß, der die Blätter rascher und rauschender vom Baume herab-

warf, wurde er geweckt. Er stand auf und nahm seine Bürde wieder auf die Schulter. Mit gesenktem Haupte und wankenden Füßen ging er an seinem Stabe weiter.

A. Logische Uebung. §. 310.

Notizen zur Besprechung.

1. Ahorn gibt es etwa 32 Arten, meist hohe Bäume mit knotigen Aesten. Ihre Blätter (handf.-5lappig) sind groß, den Traubenblättern sehr ähnlich und daran die Bäume kenntlich. In den Wäldern trifft man den weißen Ahorn, den Spitz- und Feldahorn.

Greis = ein Mann im hohen Alter. — Kreis?

Bürde = Last, Schwerzutragendes (hier das Bündel).

Stab = freies Stützholz zum Gehen, auch Stock. Was ist ein Maßstab? — Wanderstab? — Bischofs-, Richter-, Ritter-, Marschalls- und Kommandostab? (Zeichen der Würde und des Amtes.)

Seufzen (ächzen, stöhnen) = tief aufathmend den Athem ausstoßen. Was ist sonach ein Seufzer der Mattigkeit?

Dürftig ist der, dem die Nothwendigkeiten des Lebens fehlen. Die Kleidung ist dürftig heißt demnach? —

2. An vielen Orten in der Nähe eines Waldes ist es den armen Leuten erlaubt, wöchentlich ein- oder zweimal in dem Walde das dürre abgefallene Holz zu sammeln. An solchen Tagen sieht man oft Klein und Groß damit beschäftigt und mit zusammengebundenen, schweren Bündeln nach Hause eilen. Auch der arme Greis unserer Erzählung war tief im Walde und hatte fleißig gesammelt. Eine solche Arbeit war für den alten Mann, der sich an einem Stocke stützen mußte, hart und anstrengend. Noch weit härter und beschwerlicher aber wurde ihm der Heimweg. Er brachte seine Last Holz nicht weit. Schon im Walde, noch ehe er das Freie erreichte, mußte er seine Bürde abwerfen. Matt und müde legte er sein Haupt darauf und — schlief ein. Es war unter dem hohen Ahornbaume. Da sah ihn der Wanderer, der uns das Alles so deutlich beschreibt. . . . Welch' ein schönes Bild könnte daraus ein geschickter Maler machen! Man würde darauf sehen einen Theil des großen Waldes, den Ahornbaum, unter demselben das Gebund Holz, darauf den liebenswürdigen Greis in armer Kleidung, mit heiterem, ruhigem Gesichte, weißem, lockigem Haare ꝛc. ꝛc.

3. Einige große gelbe Blätter schienen ihn decken zu wollen. Die Blätter aber, überhaupt Sachen, haben keinen Willen, keinen Schein von Willen; sie können nicht wollen. Welches ist demnach der Sinn dieser Worte? Das ist bildlich gesprochen. Der alte, arme Mann lag bei kaltem Wetter so schlecht gekleidet unter dem Baume, daß Jeder, der ihn sah, von Mitleid gerührt, mit einem warmen Tuche ihn hätte zudecken mögen. Diesen Liebesdienst schienen selbst die von dem Ahornbaume herabfallenden welken Blätter ihm erweisen zu wollen.

B. Grammatische, orthographische und stylistische Uebungen. §. 311.

I. Die Beifügung (und Beifüge-Sätze).

a) Mündlich.

Wenn auch im Allgemeinen der Herbst rauh und unfreundlich ist; so gibt es doch in dieser Jahreszeit auch oft noch Tage, die mild und sonnig sind. Nicht ein Herbsttag ist, wie der andere. Es ist gewiß ein großer Unterschied, ob der arme, alte Mann, der von Noth getrieben, im Walde mühsam sich eine Last dürren Holzes zusammen suchte, an einem trockenen, warmen oder an einem feuchten, kalten Tage in seiner schlechten Kleidung unter dem Ahornbaume auf seiner Bürde lag und schlief. Es ist deßwegen für eine treue Darstellung hier nicht gleichgültig, ob man den Herbsttag näher bestimme oder nicht. Ob der

Wald groß oder klein und der Ahornbaum hoch oder nieder war, ist nicht weniger von Bedeutung.

Es ist dies nämlich für einen Holzsammler nicht einerlei. Warum? — Auch ist man unter einem hohen Baume vor Wind und Regen mehr geschützt, als unter einem jungen oder niederen Baume. Wenn aber der Wald groß und der Baum hoch ist, so darf ich nicht sagen, daß jener klein und dieser nieder sei; denn sonst würde ich eine unwahre, unrichtige Beschreibung machen, und ein Anderer, der sie hörte oder läse, bekäme so keine wahre, keine richtige Vorstellung von dieser Sache. — Eben so ist es, wenn ich die Dinge gar nicht bestimme. — Nicht alle Greise sind arm; es gibt auch reiche, vornehme, kranke ꝛc. ꝛc. Greise Nicht jeder von diesen sucht Holz im Walde, und nicht jeder, der Holz im Walde sucht, liegt vor Mattigkeit auf solch hartem Lager. Wie ganz anders auch würden wir berührt werden, wenn es hieße: „An einem trockenen, warmen Herbsttage kam ich in einen lichten Wald. An einem freien Platze sah ich einen vornehmen Greis, welcher im Sonnenschein auf weichem Moose lag und schlief ꝛc. ꝛc."

Auf diese Weise wird die ganze Erzählung (nicht vor, sondern mit dem Schüler) besprochen; denn nur so erkennt dieser, was näher bestimmt werden muß und wie wichtig die nähere Bestimmung eines Dinges sei. —

Leset den ersten Satz! — Zählet die darin vorkommenden Dinge auf! Gebet nun an, ob und wodurch sie näher bestimmt sind! Der Schüler spricht oder muß veranlaßt werden zu sprechen: Der erste Satz heißt: „An einem feuchten, kalten Herbsttage ꝛc." Darin kommen zwei Dinge vor: Herbsttag und Wald. Das erste Ding ist näher bestimmt durch die Worte feuchten und kalten. Dies sind zwei nähere Bestimmungen Das zweite Ding ist näher bestimmt durch das Wort großen. Das ist eine nähere Bestimmung. — Richtig! Eine jede nähere Bestimmung eines Dinges nennt man Beifügung. Wo also kein Ding ist, kann auch keine Beifügung sein. Sätze mit Beifügungen sind erweiterte Sätze. Wiederholt!

Leset den zweiten Satz bis zum Worte „Greis"! — Auch in diesem Satze sind zwei Dinge genannt: Ahornbaum und Greis Es war ein hoher Ahornbaum und ein armer Greis. Das Wort „hoher" drückt eine Beifügung aus zu dem Dinge „Ahornbaum" und „armen" eine solche zu „Greis." — Richtig! Es gibt in der Welt aber gar viele arme Greise. Ich kannte einen armen Greis, der jeden Morgen zur Kirche wankte und betete; einen anderen armen Greis, der jeden Mittag bei seinem Wohlthäter zu Tische kommen durfte; noch einen armen Greis, welcher von seinem guten Sohne kindlich geliebt und sorgsam gepflegt wurde; wieder einen armen Greis, der auf dem Wege oft vor Entkräftung stehen bleiben und ausruhen mußte; ich sah einen armen Greis, der auf der Bank vor seiner Hütte lag und die Vorübergehenden um Almosen anflehete; einen armen Greis, der auf seinem Krankenlager vor Schmerzen jammerte und weinte. Unter dem Ahornbaume sah Jemand, der es uns erzählet, auch einen armen Greis. Was war denn das für ein armer Greis? Vielleicht ein armer Greis, der am Sterben lag? oder: der um eine Gabe bat? — Nein! Es war ein armer Greis, welcher auf einer Bürde dürren Holzes lag und schlief.

Durch diese Worte ist der arme Greis näher bestimmt. Man merkt es auch schon an „welcher" (denn damit ist ja doch der arme Greis gemeint), daß sie zu „Greis" gehören oder sich auf diesen beziehen, ihn näher bezeichnen. In diesem Worte „welcher" („der") liegt die verbindende oder beifügende Kraft. Die nähere Bestimmung des Dinges (Person) Greis ist also hier nicht durch ein Wort, sondern durch viele, durch einen ganzen Satz ausgedrückt Solche Sätze nennt man —? Beifügesätze. Welches ist also der Unterschied zwischen einer (einfachen) Beifügung und einem Beifügesatz? —

Die Person „Greis" hat also zwei nähere Bestimmungen; die eine ist eine Beifügung (armen), die andere ist ein Beifügesatz. — Dieser Beifügesatz: „welcher auf einer Bürde dürren Holzes lag und schlief", steht demnach nicht für sich allein da; er vertritt nur die Stelle eines Gliedes im

anderen Satze, zu dem er gehört. Für sich allein, ohne den anderen, ist er deßhalb auch gar nicht verständlich. Ihr versteht ihn wohl, weil ihr denselben im Zusammenhange mit dem vorhergehenden, zu dem er gehört, schon mehrmals gelesen und gesprochen habet. Aber wir wollen einmal annehmen, es komme eben ein Knabe aus einer anderen Schule zu uns herein, und ihr würdet ihm weiter Nichts sagen, als: „welcher auf einer Bürde dürren Holzes lag und schlief" — könnte der das verstehen? Sicher nicht! Warum? Er wüßte nicht, wer mit dem „welcher" gemeint sei. Und wollte man auch an die Stelle des Wortes „welcher" die Worte: „Ein armer Greis" setzen, so wäre dies: „Ein armer Greis auf einer Bürde dürren Holzes lag und schlief" ein unverständliches, schlechtes Deutsch. Wenn ihr aber diesen Satz so aussprechen würdet: „Auf einer Bürde dürren Holzes lag und schlief ein armer Greis," ja, so könnte man ihn verstehen; oder: „Ein armer Greis lag und schlief auf einer Bürde dürren Holzes."

Sätze, die man für sich allein nicht verstehen kann, nennt man Nebensätze; die anderen — Hauptsätze, beide verbunden — zusammengesetzte Sätze (Satzgefüge); wiederholet! „Unter einem hohen Ahornbaume sah ich einen armen Greis" = Haupt- oder Nebensatz? — Warum? —

In jedem Satze gibt es wie viele Hauptglieder? Zwei. Subjekt und Prädikat; alle anderen sind Nebenglieder. Ist also die Beifügung ein Haupt- oder Nebenglied des Satzes? — Beifügungen sind Nebenglieder, und Beifügesätze sind Nebensätze; diese stehen für die einfachen Beifügungen. Beifügesätze werden von den Hauptsätzen durch Beistriche getrennt.

Leset den dritten Satz ohne die Worte: „die von dem Baume gefallen waren!" Die Schüler lesen: „Einige große gelbe Blätter schienen ihn (wen?) decken zu wollen." —

Im Walde gibt es verschiedene Blätter: grüne, gelbe, dürre ꝛc. ꝛc.; unter diesen schienen ihn die gelben decken zu wollen und zwar nicht die kleinen gelben, sondern die großen gelben, und diese wiederum nicht alle, sondern nur einige große gelbe. Durch das Wort gelbe werden also die Blätter näher bestimmt und durch große die gelben Blätter. — Erinnert euch nur an Das, was ich euch über Bildung der Mehrzahl gesagt habe! (Kurze Wiederholung.) Wenn ich sage: Große gelbe Blätter deckten ihn; so ist das, die Zahl angehend, am unbestimmtesten gesprochen; es könnten zwei oder auch Tausend und mehr sein. Sage ich aber: Einige große gelbe Blätter ꝛc.; so ist die Menge der Blätter zwar immer noch nicht in Bezug auf die Zahl bestimmt; allein einige sind mehr als zwei und weniger als Tausend. Wie viele denn? — Was gibt sonach das beigefügte Zahlwort einige an? Wie heißen die anderen unbestimmten Zahlwörter? — Welche von den großen gelben Blättern schienen den Greis decken zu wollen? Nur einige von denjenigen großen gelben Blättern, die von dem (Ahorn-) Baume gefallen waren (und ihn trafen, während er unter demselben lag und schlief), nicht einige von denjenigen, die schon früher abgefallen waren und auf dem Boden lagen. **Einige große** gelbe Blätter sind also näher bestimmt durch den Satz: die von dem Baume gefallen waren. Dieser Beifügesatz steht zwischen den Gliedern des Hauptsatzes; er wird deßhalb auch Zwischensatz genannt und durch zwei Beistriche vom Hauptsatze getrennt.

So ist die Uebung an diesem und an anderen Lesestücken so lang fortzusetzen, bis die Schüler vollständig sicher sind.

b) Schriftlich.

Nach folgendem Muster, welches der Lehrer an die Wandtafel schreibt, sind die Beifügungen und Beifügesätze aus den besprochenen Lesestücken von den Schülern niederzuschreiben und zu unterstreichen.

An einem . . . . . feuchten, kalten Herbsttage
kam ich in einen . . . großen Wald.
Unter einem . . . . . hohen Ahornbaume

sah ich einen . . . . . armen Greis, welcher auf einer Bürde dürren Holzes lag und schlief.
Einige große gelbe Blätter, die von dem Baume gefallen waren,
. . . in . . . . . seinem linken Arme
ruhte der . . . . . lange Stab, welcher die Stütze seines Alters war.
u. s. w.

Fortsetzung.

a) Mündlich.

Welche Dinge in der Erzählung sind hier näher bestimmt
1. durch Eigenschaftswörter?
2. durch Dingwörter?
3. durch Fürwörter?
4. durch ganze Sätze? ꝛc. ꝛc.

1. Wodurch werden zwei oder mehrere beigefügte Eigenschaftswörter, die sich auf ein (gemeinsames) Ding beziehen, verbunden und getrennt? z. B. feuchten, kalten Herbsttage = feuchten und kalten Herbsttage, und: sein weißes, lockiges Haar = sein weißes und lockiges Haar. Warum nicht desgl. in dem Falle: große elbe Blätter? Weil (nach der vorausgegangenen Erklärung) das vorangehende Eigenschaftswort (große) nicht zu dem Dingworte allein, sondern auch zu dem mit dem anderen Eigenschaftsworte schon verbundenen Dingworte (gelbe Blätter) gehört. (Die Betonung gibt dem Kinde den besten Wink hierfür.) Diese beiden beigefügten Eigenschaftswörter dürfen weder (= nicht) durch Bindewörter (und) verbunden, noch (= nicht) durch einen Beistrich getrennt werden. (weder — noch = nicht — nicht.)

Vergleichet die beiden Sätze:

1. An einem feuchten Herbsttage kam ich in einen großen Wald.
2. An einem kalten Herbsttage kam ich in einen großen Wald.

und gebet an, wodurch sie sich unterscheiden! —

Die beiden Beifügungen feuchten und kalten beziehen sich auf das gemeinsame Satzglied „Herbsttage", und es sind deßwegen die beiden Sätze 1 und 2 zu einem Satze zusammengezogen: An einem feuchten, kalten Herbsttage ꝛc. ꝛc. oder: An einem feuchten und kalten Herbsttage ꝛc. ꝛc. oder: An einem ebenso feuchten, als kalten Herbsttage ꝛc. ꝛc.

Weiter sind die Sätze:

1. . . . sein weißes Haar war vom Winde und Regen ganz verworren;
2. . . . sein lockiges Haar war vom Winde und Regen ganz verworren.

zusammengezogen zu einem Satze = sein weißes, lockiges Haar ꝛc. ꝛc. oder: sein weißes und lockiges Haar ꝛc. ꝛc.

Wie im nackten Satze zwei oder mehrere Prädikate auf ein gemeinsames Subjekt oder eine und die nämliche Aussage auf zwei oder mehrere verschiedene Subjekte bezogen worden, so sind im obigen Falle zwei Beifügungen auf ein gemeinsames Ding bezogen. Solche Sätze, welche mehrere Beifügungen derselben Art haben und sich auf ein gemeinsames Glied beziehen, sind zusammengezogene Sätze. Wiederholt!

(Wie den zusammengezogenen Satz in seinen Hauptgliedern (S. 493—495.), so behandle der Lehrer denselben auch mit Beifügungen derselben Art; insbesondere berücksichtige er die Anwendung der Bindewörter.)

2. Setzet vor die Wörter: Mattigkeit, Kummer, Schmerz, Angst ꝛc. das Geschlechtswort! — Die Mattigkeit, der Kummer, der Schmerz, die Angst. Wer seufzet, seufzet nicht immer wegen Mattigkeit; oft seufzen Menschen vor Kummer, vor Schmerz, aus Angst ꝛc. ꝛc. Da hört man denn Seufzer der Mattigkeit (wessen Seufzer?), Seufzer des Kummers (wessen Seufzer?), Seufzer des Schmerzes (wessen Seufzer?), Seufzer der Angst (wessen Seufzer?) ꝛc. ꝛc.

Das Dingwort die Mattigkeit ist geändert worden in: der Mattigkeit.
" " der Kummer " " " " des Kummers.
" " der Schmerz " " " " des Schmerzes.
" " die Angst " " " " der Angst.

Wiederholt! Was ist die Biegung der Wörter? — Wodurch sind diese durch Dingwörter ausgedrückten Beifügungen auf „Seufzer" bezogen? 2c.

In diesem Falle kann man nach dem beigefügten Dingworte immer mit „wessen"? fragen. Diesen Fall der Biegung nennt man daher den Wessenfall. Warum nennt man 2c. 2c.?

3. Seine Kleidung, seine Bürde (mein Hütlein, dein Hütlein, sein Hütlein, unser, euer, ihr Hütlein in der Erzählung von Wilhelm). Durch das (Bei-) Fürwort seine soll bestimmt werden, daß die Kleidung und Bürde dem Greise (der besprochenen Person gehören = die Kleidung des Greises, die Bürde des Greises; ebenso: sein Haar = das Haar des Greises; sein Gesicht = das Gesicht des Greises; in seinem linken Arme = in dem linken Arme des Greises. Setzt man statt der Beifürwörter die entsprechenden Dingwörter und bezieht diese durch die Biegung, so erhält man die Beifügung im Wessenfall.

Setzet den Ausdruck seine Kleidung für alle Personen in Ein- und Mehrheit!

	Einheit.	Mehrheit.	
Sprechende oder 1. Person	meine	unsere	Kleidung.
Angesprochene od. 2. Person	deine	euere	
Besprochene od. 3. Person	seine, ihre, seine . . .	ihre	

u. s. w. u. s. w. tüchtig zu üben!

(Die hinweisenden Fürwörter als Beifügungen an einem anderen Lesestücke!)

4. Durch welches Wort ist der erste Beifügesatz mit seinem Hauptsatze verbunden? Durch das Wort welcher. Durch welches Wort der zweite? Durch die. Der dritte? Wieder durch welcher. Der vierte? Durch der.

Wer ist mit welcher, die, welcher, der in diesen vier Nebensätzen verstanden oder gemeint? Mit dem ersten welcher ist der Greis, mit dem zweiten Worte die sind die Blätter, mit dem anderen welcher ist der Stab, mit dem vierten Worte der ist der Windstoß gemeint. — Welcher, die, welcher, der stehen für die Dinge: Greis, Blätter, Stab, Windstoß; es sind mithin Fürwörter.

Wann müßte der Beifügesatz mit dem Hauptsatze verbunden sein durch welche, welches? Wann mit der, das? — —

. . . . sah ich einen armen Greis, welche auf einer Bürde . . . .
. . . . " " " " " welches " " " . . . .
. . . . " " " " " welcher " " " . . . .

Was ist davon richtig oder was falsch? — Warum?

. . . . sah ich eine arme Frau, welcher, welches oder welche auf einer Bürde 2c.?
. . . . " " ein armes Mädchen, welcher, welches od. welche " " " 2c.?
. . . . " " arme Kinder, welcher, welches oder welche " " " 2c.?

Einige große gelbe Blätter, der oder die oder das von dem Ahornbaume abgefallen? 2c. 2c. — Wonach richten sich diese Fürwörter?

Wenn also der Beifügesatz durch die Fürwörter welcher, welche, welches, und der, die, das mit dem Hauptsatze verbunden wird; so richten sich diese Fürwörter in Geschlecht und Zahl immer nach demjenigen Dingworte, auf welches sich der Beifügesatz bezieht. Wiederholet! Wodurch wird der Beifügesatz vom Hauptsatze getrennt? — Wie, wenn er zwischen den Gliedern des Hauptsatzes steht? 2c.

So bringe der Lehrer an anderen Lesestücken dem Schüler zur Anschauung, daß der Beifügesatz mit dem Hauptsatze auch verbunden werde durch die Wörter wo, woher, wohin, wenn, da, wie 2c. (wann mit daß und ob?), wenn das Dingwort des Hauptsatzes, auf welches sich der Beifügesatz bezieht, einen Ort, eine Zeit, eine Weise bezeichnet; daß es aber fehlerhaft sei, diese Wörter zu gebrauchen, wenn sich, wie oben, der Beifügesatz auf eine Person beziehe. Z. B.

. . . . . sah ich einen armen Greis, wo (statt: welcher oder der) auf einer Bürde 2c.

b) Schriftlich.

Setzet „seine Kleidung," — „sein Gesicht," — „seine Bürde" — in Ein- und Mehrzahl der drei Personen.

Fortsetzung.

§. 312. **1. Umformung der Beifügesätze zu Hauptsätzen.**

Zugleich als stylistische und orthographische Uebungen.

a) Mündlich.

Der Lehrer leite die Schüler an, die Sätze:

1) (armen Greis), welcher auf einer Bürde dürren Holzes lag und schlief.
2) (E. g. gelbe Blätter) die von dem Baume gefallen waren.
3) (lange Stab), welcher die Stütze seines Alters war.
4) (starken Windstoß), der die Blätter rascher und rauschender herabwarf.

zu für sich allein verständlichen Sätzen, zu Hauptsätzen, umzubilden, nämlich:

1) Ein armer Greis lag auf einer Bürde dürren Holzes und schlief. Oder: Auf einer Bürde dürren Holzes 2c. 2c. — Es lag auf einer Bürde dürren Holzes ein armer Greis und schlief.
2) Einige große gelbe Blätter waren von dem Baume gefallen. Oder? (Mit veränderter Wortfolge.)
3) Ein langer Stab war die Stütze seines Alters. Oder?
4) Ein starker Windstoß warf die Blätter rascher und rauschender herab. Oder? 2c. 2c.

Fortsetzung an anderen Lesestücken.

b) Schriftlich.

Schreibet diese Umformungen nieder!

Fortsetzung.

§. 313. **2. Umformung der Beifügungen zu Beifügesätzen.**

Zugleich als stylistische und orthographische Uebungen.

a) Mündlich.

Im ersten Satze: An einem feuchten, kalten Herbsttage kam ich in einen großen Wald — kommen drei Beifügungen, durch Eigenschaftswörter ausgedrückt, vor.

1. Umformung der ersten beiden zu einem Satze:

An einem Herbsttage, welcher feucht und kalt war, kam ich in einen großen Wald.

2. Umformung der dritten Beifügung zu einem Satze:

An einem feuchten, kalten Herbsttage kam ich in einen Wald, der groß war.

3. Umformung der drei Beifügungen zu Beifügesätzen:

An einem Herbsttage, welcher (der) feucht und kalt war, kam ich in einen Wald, der (welcher) groß war.

Vergleichet diese drei Sätze mit einander und mit dem im Buche stehenden! — Was ist am schönsten und lautet am besten? — Warum? —

Fahret fort, die Beifügungen in den folgenden Sätzen ebenso umzubilden! — — — Wie heißt nun das Lesestück mit allen aus den Beifügungen umgeformten Nebensätzen? An einem Herbsttage, welcher feucht und kalt war, kam ich in einen Wald, der groß war. Unter einem Ahornbaume, der hoch war, sah ich einen Greis, der arm war 2c. 2c. 2c. Möchte man da nicht die Ohren zuhalten?! Wie schleppend, wie unangenehm und schlecht das doch klingt, und wie ganz anders und schön ist es im Buche! —

In einer Erzählung, Beschreibung, in einem Briefe 2c. 2c. muß man deßwegen überlegen, ob man ein Ding durch einen einfachen Ausdruck, durch ein Wort oder durch einen ganzen Satz näher bestimmen muß und in welcher Abwechslung. Freilich, wenn man nur einen Satz für sich allein hinstellt, dann ist es am Ende einerlei, ob man sagt: An einem feuchten, kalten Herbsttage 2c. 2c. oder: An einem Herbsttage, welcher feucht und kalt war 2c. 2c.

Aber im Zusammenhange ist es von großer Wichtigkeit, daß man stets die Form wähle, welche die **Rede** recht klar, geschmeidig und schön macht.

Das lernt man am besten, wie ich euch eben gezeigt habe, durch Vergleichung. Auch nur eine einzige einfache Beifügung in unserem Lesestücke umgebildet zu einem Beifügesatz, würde Etwas daran verderben; es wäre nicht mehr so wohlklingend. Vergleichet noch einmal den letzten Satz: „Mit gesenktem Haupte und wankenden Füßen ging er an seinem Stabe weiter — mit den Umbildungen der Beifügungen: Mit dem Haupte, das er sinken ließ, und mit den Füßen, die (ihm) wankten, ging er an dem Stabe, der sein (eigen) war, weiter. — Gewiß ist der Satz im Lesestücke nicht blos wohlklingender, sondern auch klarer.

Diese Uebung ist sehr fruchtbar; der Lehrer setze sie mündlich und schriftlich an anderen Lesestücken fort; sie bildet das Sprachgefühl und bringt Sicherheit in die Wahl des Ausdrucks und der Form.

b) Schriftlich.

Schreibet diese Umformungen nieder!

Fortsetzung.

3. Umformung der Beifügesätze zu Beifügungen. §. 314.

Zugleich als stylistische und orthographische Uebungen.

a) Mündlich.

Diese Uebung ist von der vorausgegangenen die umgekehrte. Dort haben wir (einfache) Beifügungen in Beifügesätze umgewandelt; hier wollen wir diese zurückführen auf jene. Die Sätze heißen:

1. . . . (armer Greis), welcher auf einer Bürde dürren Holzes lag und schlief.
2. (Einige große gelbe Blätter), die von dem Baume gefallen waren,
3. . . . (lange Stab), welcher die Stütze seines Alters war.
4. . . . (starken Windstoß), der die Blätter rascher und rauschender vom Baume herabwarf.

Ihr sehet, die vier Beifügesätze stehen unmittelbar nach den Dingen (Greis, Blätter, Stab, Windstoß), auf welche sich diese Nebensätze beziehen. Das muß sein. Ein Beifügesatz soll möglichst nahe hinter demjenigen Dinge stehen, welches durch ihn näher bestimmt wird.

Nun sollet ihr den Nebensatz: welcher auf einer Bürde dürren Holzes lag und schlief — so ändern, daß er als Beifügung (nicht Satz) vor „armen Greis" zu stehen kommt, nämlich an die punktirte Stelle: Unter einem hohen Ahornbaume sah ich einen . . . . . ? armen Greis. Wer will es probiren? Die Schüler verbessern sich gegenseitig, und der Lehrer hilft ihnen auf den Weg. — Einer: Unter einem hohen Ahornbaume sah ich einen schlafenden armen Greis. Ein Anderer: Unter einem hohen Ahornbaume sah ich einen liegenden und schlafenden armen Greis — Schon besser! Im Nebensatze ist aber auch angegeben, daß das Liegen und Schlafen auf einer Bürde dürren Holzes geschah; das darf nicht vergessen, nicht ausgelassen werden. Versuchet weiter, wo diese Worte am besten hinpassen und richtig stehen.

Zu 1. Unter einem hohen Ahornbaume sah ich einen auf einer Bürde dürren Holzes liegenden und schlafenden armen Greis.

Ebenso

Zu 2. Einige vom Baume gefallene große gelbe Blätter schienen ihn decken zu wollen.

Zu 3. . . . . und in seinem linken Arme ruhte der die Stütze seines Alters seiende lange Stab.

Zu 4. Durch einen die Blätter rascher und rauschender vom Baume herabwerfenden starken Windstoß wurde er geweckt.

Leset nun die Erzählung im Buche! —

Nochmals von Anfang, aber mit den aus den Nebensätzen umgebildeten Beifügungen! Die Schüler lesen:

An einem feuchten, kalten Herbsttage kam ich in einen großen Wald. Unter einem hohen Ahornbaume sah ich einen auf einer Bürde dürren Holzes liegenden und schlafenden armen Greis. Einige vom Baume abgefallene große gelbe Blätter schienen ihn decken zu wollen. Die Hände hatte er gefaltet, und in seinem linken Arme ruhte der die Stütze seines Alters seiende lange Stab 2c. 2c. Wie ist es klarer und schöner, so oder so — mit diesen Umformungen oder wie es im Buche steht? — Warum?

b) Schriftlich.

Auch diese Umformungen und Vergleichungen werden schriftlich an anderen Lesestücken, die der Lehrer auswählt, dargestellt.

Stylistisches.

§. 315. Vier skizzirte Nachbildungen zur freien Ausführung am Lesestücke Nro. 8. „der arme Greis."

a. Eine alte Bötin sitzt gebückt neben ihrem vollen Korbe auf einem sogenannten Ruhestein an der Landstraße. Wann? Woher kam sie? Was trägt sie? Sie sieht vor sich auf den Boden, ohne auf die Vorübergehenden zu merken. Warum? Wie sieht sie aus? Wie ist sie gekleidet? Sie ist sehr arm, hält mit der einen Hand (mit welcher?) ihre schwere Last (in welcher Absicht?); darauf liegen einige Milchbrödchen (für wen?). Sie ist Großmutter; wer hilft ihr fort? 2c. 2c. Wer kennt eine solche Bötin? —

b) Ein armer Mäher liegt an einem heißen Nachmittage der Erntezeit in der Furche neben einem Kornfelde und ist eingeschlafen. Er hatte einen großen Theil des dürren Getreides bereits abgeschnitten und war eben im Begriffe, mit dem Hammer seine Sense zu dengeln (zu schärfen), um . . . .; aber er hat unausgesetzt von 4 Uhr des Morgens gearbeitet und ist deßhalb wohl vor Entkräftung jetzt umgesunken. Seine Sense liegt neben ihm; den Hammer hält er krampfhaft noch in seiner Rechten. Der Köcher (mit dem Schleifstein oder Wetzstein) ist an seinem Leibe durch einen Riemen befestigt. Stelle dich im Geiste vor ihn! Gib Alles genau an, wenn es noch so klein ist; beobachte ihn scharf; was lieset du in seiner Seele? Was thut er beim Erwachen? 2c. 2c. Vergleiche damit vorerst nochmals die Beschreibung des armen Greises unter dem hohen Ahornbaume!

c. Ich kam an einem schwülen Sommertage in ein armes Dörfchen. Da sah ich auf der steinernen Bank neben dem öffentlichen Brunnen einen hausirenden Besenverkäufer sitzen, der ein Stück Brod aus der Hand aß und von Zeit zu Zeit einen Trunk frischen Wassers dazu nahm. Seine Kleidung war die eines Odenwälders. Von welchem Stoffe und Schnitte? Neu? Geflickt? Zerrissen? Welche Form hatte sein Hut? Sein schweres Bündel und sein langes Stützholz, womit er die auf der einen Schulter ruhende Last im Rücken durchkreuzt oder durchsticht und sie so für beide Schultern geschickt zu theilen weiß, lagen etwas weiter von ihm ab neben an einem Hause. Wie weit ist er schon gegangen? Wie viel hat er verkauft und erlöst? Ist er mit seinem Lose, das ihm Gott beschieden, zufrieden? Was erschließest du aus seinen Gesichtszügen? Ist er jung, noch kräftig, schon alt? Sind ihm an diesem Platze Besen abgekauft worden? Wie lang blieb er hier? 2c. 2c. —

d. Ein Handwerksbursche liegt neben am Wege unter einem Nußbaume. Er muß einen großen Marsch gemacht haben; denn er ist müde, und seine Füße sind

wund. Seine ausgezogenen Stiefel liegen neben dem Felleisen an seinem Kopfe; er ist eingeschlafen. Von zwei lärmenden Knaben, die eben vorübergehen, wird er aufgeweckt Was thut er? 2c. 2c.

Beschreibe Alles recht genau! —

Lesestück Nr. 9. §. 316.

Jagdscene.

Die Felder und Berge waren mit glänzendem Schnee bedeckt; der Himmel trug das rosige Kleid der schönen Morgenröthe. Da sah ich drei Jäger, welche unter einer hohen Eiche standen. Die größeren Aeste des Baumes trugen eine schwere Last Schnee; die kleineren Zweige waren mit Reif behangen. Die Kleider der Jäger hatten eine hellgrüne Farbe und waren mit blanken Knöpfen besetzt. Zu ihren Füßen lag ein großer Hirsch, dessen rothes Blut den weißen Schnee färbte. Drei dunkelbraune Hunde saßen um den todten Körper und ließen die rothen Zungen lechzend hervorhangen.

A. Logische Uebung. §. 317.

Notizen zur Besprechung.

Wenn die Sonne am Abende für uns untergegangen ist, werden immer noch einige Zeit am (westlichen) Himmel die Luft und die Wassertheilchen, die in ihr schweben, von den Sonnenstrahlen getroffen und erleuchtet. Die rothe und gelbe Farbe des Himmels, die dadurch erzeugt wird, nennt man das Abendroth oder die Abendröthe. Was ist demnach die Morgenröthe?

Ein rosiges Kleid = ein Kleid, das die Farbe der Rose hat (rosa.)

Welches ist sonach der Sinn des Satzes: Der Himmel trug das rosige Kleid der schönen Morgenröthe? —

Lechzen = im hohen Grade Durst empfinden; davon bildlich: eine sehr starke Begierde nach Etwas haben — vor Begierde brennen. Beispiele! . . . . ließen lechzend die rothen Zungen hervorhangen: nach Wasser verlangend. Was ist Thau und Reif? 2c. 2c.

B. Grammatische, orthographische und stylistische Uebungen.

Wiederholung der verschiedenen Satzarten; Aufsuchen des Prädikates, Subjektes und der Beifügung in denselben, insbesondere der den Schülern noch unbekannten Satzglieder als Vorbereitung zu den folgenden Uebungen über Ergänzungen und Umstände. §. 318.

a) Mündlich.

Die Schüler werden angeleitet, sich folgendermaßen auszusprechen:

1. Der erste Satz besteht aus zwei Hauptsätzen, weil jeder für sich ohne den anderen verstanden werden kann (= ein zusammengesetzter Satz, eine Satzverbindung); sie werden (wie hier) getrennt durch einen Strichpunkt. Im ersten Hauptsatze heißt das Prädikat: „waren bedeckt" und die Subjekte: „die Felder und Berge". Die Felder und Berge waren bedeckt = ein zusammengezogener Satz, weil 2c. 2c — Die Subjekte Felder und Berge haben keine Beifügung; dagegen ist das Ding „Schnee" näher bestimmt durch „glänzenden". (Der Schnee glänzte, war glänzend — glänzender Schnee.) Im zweiten Hauptsatze heißt das Prädikat „trug", das Subjekt „der Himmel". Der Himmel trug = nackter Satz, weil 2c. 2c „Rosig" ist eine nähere Bestimmung zu „Kleid", „schöner" eine solche zu „Morgenröthe" und der ganze Ausdruck: „der schönen Morgenröthe" die zweite Beifügung zu „Kleid". —

Welcher Satztheil im ersten und welcher im zweiten Hauptsatze bleibt zu erklären übrig? Im ersten mit (glänzendem) Schnee; im zweiten: das (rosige) Kleid (der schönen Morgenröthe).

Ich will diese euch unbekannten Glieder an die Tafel schreiben und werde in einer folgenden Uebung darauf zurückkommen.

Die Schüler fahren fort:

2. Der zweite Satz ist ebenfalls ein zusammengesetzter Satz; der eine ist eine Haupt-, der andere ein Nebensatz (= Satzgefüge); beide sind deßhalb getrennt durch einen Beistrich. Nebensätze werden unter sich und von Hauptsätzen getrennt durch? —

„Da sah ich drei Jäger" ist der Hauptsatz und: „welche unter einer hohen Eiche standen" ist ein Beifügesatz, weil ꝛc.

„Sah" ist das Prädikat, „ich" das Subjekt. Ich sah = nackter Satz. „Jäger" ist näher bestimmt durch das Zahlwort „drei" und durch den Nebensatz. —

Welcher Satztheil bleibt also in diesem Hauptsatze unerklärt?

(Drei) Jäger. (An die Tafel!)

Wie heißt das Prädikat des Nebensatzes? — Wie das Subjekt? Bildet den Beifügesatz so um, daß er für sich ohne den Hauptsatz verstanden werden kann! (= Hauptsatz.) Nämlich: Drei Jäger standen unter einer hohen Eiche. — Suchet zuerst den nackten Satz, dann die Beifügungen! „Standen" = P., die Jäger („welche") = S. Die Jäger standen = nackter Satz. „Hohen" ist Beifügung zu „Eiche". (Hohe) Eiche bleibt unerklärt. (An die Tafel!)

3. Der dritte Satz ist zusammengesetzt aus zwei Hauptsätzen (= Satzverbindung); sie sind geschieden durch einen Strichpunkt (ohne mit Bindewörtern verbunden zu sein). Verbindet sie mit und! Welches Unterscheidungszeichen müßt ihr nun vor „und" setzen? — Wann wird vor „und" („oder") kein Komma gesetzt? — Verbindet sie mit hingegen oder dagegen! Wo müßten diese Bindewörter stehen? — Wie sind die Sätze zu trennen? — Die Aeste trugen = nackter Satz. Die Aeste des Baumes; des Baumes = Beifügung (im Wessenfall) zu Aeste. Die größeren Aeste (d. B.); größeren = Beifügung zu Aeste. Schwere = Beifügung zu Last; Schnee = Beifügung zu Last. Eine (schwere) Last (Schnee) bleibt unerklärt. (An die Tafel!)

Die Zweige waren behangen = nackter Satz.

Kleinere = Beifügung zu Zweigen.

Reif bleibt als Satzglied unerklärt. (An die Tafel!)

4. Der vierte Satz ist ein zusammengezogener; es beziehen sich darin zwei Prädikate „hatten" (besitzen, besaßen) und „waren besetzt" auf ein gemeinsames Satzglied „die Kleider". Die Kleider hatten und waren besetzt.

„Jäger", „hellgrün" und „blanken" sind Beifügungen zu —? Farbe und Knöpfe bleiben unerklärt. (An die Tafel!)

5. Der fünfte Satz: Zu ihren Füßen lag ein großer Hirsch, dessen rothes Blut den weißen Schnee färbte — ist ein zusammengesetzter Satz; er besteht aus Haupt- und Nebensatz (= Satzgefüge); letzterer ist Beifügesatz zu Hirsch und ist getrennt — ? Ein Hirsch lag = nackter Satz.

Großer = Beifg. zu Hirsch, ihren = Beifg. zu Füßen. (Zu ihren) Füßen bleibt unerklärt. (An die Tafel!)

Durch welches Wort ist der Beifügesatz mit dem Hauptsatze verbunden? Durch „dessen". Formet den Beifügesatz zu einem Hauptsatze um! Was wird in dem Beifügesatze ausgesagt? — Wie heißt also das P., das S.? — Der nackte Satz? Das Blut färbte. Der erweiterte vollständige Satz? Das rothe Blut des (großen) Hirsches färbte den weißen Schnee. —

In dem Beifügesatze steht aber das Wort „Hirsches" nicht; wie kommt es durch die Umformung in den Hauptsatz? Das Wort „dessen" im Nebensatze steht für das Ding (gr.) „Hirsch" im Hauptsatze.

In dem vorigen Lesestücke: „der arme Greis" sind die Beifügesätze alle verbunden durch die Fürwörter: welcher (— e, — es), der, die, das; warum kann dasselbe hier nicht geschehen? In der Erzählung vom „armen Greise" sind die Dinge, worauf sich die Beifügesätze beziehen, sämmtlich Subjekte in den Nebensätzen (wird nachgewiesen), stehen also im Werfall. Hier ist es

anders. Hirsch steht im Nebensatz als Beifügung im Wessenfall zu Blut. Es heißt: das (rothe) Blut des (gr.) Hirsches. Deßhalb 2c. 2c.

Setzet in den Hauptsatz statt des männlichen Dingwortes „Hirsch" ein sächliches z. B. das Reh. Wie müßte nun das verbindende Fürwort heißen? Ebenfalls dessen (r. Blut) 2c. Statt Reh setzet das weibliche die Kuh! Dann müßte es heißen: deren (r. Blut) 2c. Setzet die Mehrzahl: Hirsche, Rehe, Kühe. Wie muß jetzt das verbindende Fürwort im Nebensatze heißen? Deren rothes Blut) 2c.

Folglich:

	Einzahl: männlich	weiblich	sächlich.	Mehrzahl: für alle drei Geschlechter:
Werfall:	der	die	das	die
Wessenfall:	dessen	deren	dessen	derer (derer).

Ebenso entwickle der Lehrer später, nachdem die Ergänzungsfälle erklärt sind, die Biegungsformen im Wem- und Wenfall.

(den weißen) Schnee im Nebensatze ist das euch unbekannte Satzglied. (An die Tafel!)

Im sechsten Satze kommen zwei Prädikate vor „saßen" und „ließen hängen", die sich auf das gemeinsame Satzglied (drei dunkelbraune) Hunde beziehen. Dunkelbraune — todten — rothen = Beifügungen zu —? Die Worte: (um den todten) Körper, (die rothen) Zungen und lechzend sind uns (den Schülern) als Satzglieder unbekannt. (An die Tafel; sie bleiben hier alle stehen, bis ich nach wenigen Tagen euch dieselben kennen lehren werde).

b) Schriftlich.

Schreibet die Beifügungen und Beifügesätze aus diesem Lesestücke auf die Tafeln! Bedienet euch der Ueberschrift: Nähere Bestimmungen zu Dingen.

Z. B. glänzendem . . . . zu Schnee
rosige . . . . . „ Kleid 2c. 2c.

Unterscheidung von bei- und untergeordneten Sätzen. §. 310.

a) Mündlich.

Drei dunkelbraune Hunde saßen um den todten Körper.

Drei dunkelbraune Hunde ließen die rothen Zungen lechzend hervorhangen.

(Beide Sätze sind im Lesestücke, da das Subjekt nur einmal gesetzt ist, zusammengezogen zu einem Satze = zusammengezogener Satz.) In diesen zwei Sätzen sagen wir von den Hunden zweierlei aus; erstens, daß sie . . . , saßen; zweitens, daß sie . . . . hervorhangen ließen.

Beide sind vollständig verständliche Sätze = Hauptsätze (Satzverbindung); einer nimmt dieselbe Stellung ein, wie der andere; sie stehen neben einander, keiner über oder unter dem anderen, sie sind einander beigeordnet, also ohne Bevorzugung, ähnlich wie die Kinder unter einander im Hause gegenüber den Eltern, die Schüler in der Schule vor dem Lehrer, alle gemeine Soldaten vor den Offizieren, die Unterthanen eines Landes vor Gesetz und Fürst. Sie sind einander neben- oder beigeordnet. — Dagegen sind die Kinder den Eltern, die Schüler dem Lehrer, der Gemeine dem Offizier, die Unterthanen dem Gesetze und Fürsten untergeordnet, von ihnen abhängig, oder diese jenen übergeordnet.

Aehnlich verhält es sich mit diesen beiden Sätzen, wenn wir sie in folgender Weise zusammenstellen:

1. Drei dunkelbraune Hunde, welche die rothen Zungen lechzend hervorhängen ließen, saßen um den todten Körper.

2. Drei dunkelbraune Hunde, welche (die) um den todten Körper herumsaßen, ließen die rothen Zungen lechzend hervorhängen. —

Im ersten Beispiele nimmt der Satz: Drei dunkelbraune Hunde saßen um den todten Körper — eine ganz andere Stellung ein, als der: welche die rothen Zungen lechzend hervorhängen ließen. Jener ist vollkommen verständlich — ein Hauptsatz; dieser ist nur ein Glied von jenem, ein Nebensatz; er hat sich nach

Geschlecht und Zahl desjenigen Wortes im Hauptsatze (Hunde) zu richten, auf das er sich bezieht; er ist also von ihm abhängig — ihm untergeordnet.

Im zweiten Beispiele ist es gerade umgekehrt.

Wie also? — Wer spricht sich darüber aus? —

Nun ist es aber keineswegs gleichgültig, wie man es sagt. Die Hauptsache macht man nicht zur Nebensache und die Nebensache nicht zur Hauptsache. Es kommt also darauf an, welchen Gedanken man als den wichtigeren hervorheben und als solchen darstellen will.

Wendet dieses auf die beiden Sätze an!

Vergleichet noch folgende Sätze, und sprechet euch darüber aus!

Die Kleider der Jäger, welche mit blanken Knöpfen besetzt waren, hatten eine hellgrüne Farbe. —

Die Kleider der Jäger, welche eine hellgrüne Farbe hatten, waren mit blanken Knöpfen besetzt. —

Die Kleider der Jäger hatten eine hellgrüne Farbe; auch waren sie mit blanken Knöpfen besetzt. —

Zu ihren Füßen lag ein großer Hirsch; sein rothes Blut färbte den weißen Schnee. —

Das rothe Blut eines großen Hirsches, der zu ihren Füßen lag, färbte den weißen Schnee. —

Zu ihren Füßen lag ein großer Hirsch, dessen rothes Blut den weißen Schnee färbte. —

b) Schriftlich.

Der Lehrer setze diese Umformung mündlich fort; er stelle aus den Lesestücken im Buche eine Anzahl solcher Sätze zusammen und weise die Schüler darauf hin; diese müssen alsdann selbst schriftlich die Fortsetzung aus dem Buche heraus unternehmen.

§. 320. Leseſtück Nr. 10.

Der Himmel nach einem Gewitter.

Das Gewitter hatte sich langsam nach Osten hinabgesenkt; im Westen lag der Himmel wieder im reinsten Blau; nur um die Sonne, welche sich dem Untergange näherte, hatten sich einige zarte, wollichte Streifen gebildet, in denen die Sonne zu ruhen schien. Der Rest des Gewittergewölkes war scharf abgegränzt und hatte eine ruhigere, feste Haltung gewonnen. Nur im Südosten stand über der grauen Wand eine große tiefdunkle Wolke, die wie ein Gebirge in die mannigfaltigsten Zacken und Kuppen nach oben auslief und an den Seiten die vielfachsten Vertiefungen zeigte. Sie blieb fast ganz unverändert; selbst einzelne Bilder, die sich an ihrem Rande erhoben, hielten eine feste Gestalt und Lage. Sie war rings herum bis an die Masse des unteren Gewölkes mit einer silberweißen Kante umzogen, und trotz der untergehenden Sonne zeigte sich nirgends eine gelbliche Gluth oder bräunliche Mischung; die Strahlen schienen das Innere derselben nur noch dunkler zu machen. Sie hatte dabei ein höchst friedliches Ansehen, und dieses fiel um so mehr auf, da man das starke Gewitter noch in Erinnerung hatte, von welchem die düsteren Gewölke des Nachmittags begleitet gewesen waren. Erst nach vollem Sonnenuntergange theilte sie sich in mehrere einzelne schwere Wolken, zwischen denen der klare Mond wundersam umherzog. —

§. 321. **A. Logische Uebung.**

Vorbemerkung.

Wenn die Schüler im Orientiren geübt und angeleitet worden sind, zu verschiedenen Zeiten, bei Spaziergängen oder sonst von einem freien Orte aus, den Himmel mit Aufmerksamkeit anzuschauen und sich darüber auszusprechen; — dann

ist kein Zweifel: sie verstehen die Beschreibung ohne jede Erklärung. Wenn nicht, so ist in diesem Falle vor Allem nothwendig, ihnen die Himmelsgegenden zu erklären, sie aufmerksam zu machen auf die Entstehung eines Gewitters, auf den Himmel vorher und während desselben, auf die Bedeutung der „grauen Wand", auf die Vergleichung der „großen tiefdunkeln Wolke" mit einem „Gebirge von Zacken und Kuppen" 2c. 2c. Will der Lehrer noch etwas tiefer eingehen, so könnte er etwa Folgendes mit den Schülern durchsprechen:

1. Das Gewitter hatte sich langsam nach Osten hinabgesenkt. Was hat sich denn da eigentlich hinabgesenkt, wenn wir sagen: das Gewitter? — Hat sich der Blitz hinabgesenkt oder der dadurch verursachte und deßhalb darauffolgende Donner oder die Wolke, das Gewölk? — Der Blitz senkt sich gewiß nicht, am allerwenigsten langsam, an einer Stelle am Horizonte hinab; er fährt vielmehr mit der größten Schnelligkeit im Zickzack nach allen Richtungen und am weiten Himmel hin. (So schnell, wie der Blitz, mit Blitzesschnelle.) Der den Blitz begleitende starke Schall, der Donner, verhallt (vergeht) im unendlichen Raume; von ihm kann man nicht sagen, daß er sich hinabsenke nach Osten (oder Westen). Auch die Wolke an sich konnte nicht das Gewitter sein; denn sonst könnten wir jede Wolke ein Gewitter nennen. Und doch hat sich das Gewitter hinabgesenkt? Was war nun das sich Hinabsenkende? — Die ganze Naturerscheinung des Gewölkes mit Donner und Blitz.

(Wetter — Unwetter, Gewitter — Ungewitter: welche Bedeutungen? Was heißt: Gott behüte uns vor dem Ungewitter des Krieges? 2c. 2c.)

2. Man kann sagen: Das Gewitter sinkt nach Osten hinab, ist hinabgesunken, war hinabgesunken 2c.; nicht aber: das Gewitter sinkt hinab, ist hinabgesenkt, war hinabgesenkt 2c. 2c., sondern: das Gewitter senkt sich hinab, senkte sich hinab, hat und hatte sich hinabgesenkt 2c. Senken ist nicht = sinken; senken heißt: sinken machen. Den Todten ins Grab senken, heißt? Machen, daß er hinabsinke. „Es wäre besser, man bände ihm (wem?) einen Mühlstein an den Hals und senkte ihn in" 2c. 2c. Durch den Mühlstein machen, daß der Verführer der Unschuld in die Tiefe des Meeres sinke. Vor Aufbau eines Hauses 2c. auf nicht fester Unterlage werden Steine u. dgl. hinabgesenkt, damit das darauf errichtete Gebäude später nicht sinke, d. h. sich nicht nach unten bewege aus Mangel eines festen Fundamentes. Sinken = sich nach unten bewegen — wie fallen; nur drückt das Sinken aus, daß das sich Niederbewegen allmählig und in geringerem Grade (was die Beschreibung noch besonders durch das Wort langsam ausdrückt) geschehe, als das Fallen. Stürzen (mit Sturm) = ein heftiges Bewegen nach jeder Richtung, welche es auch sei. Z. B. Er stürzt vor Freude oder Angst die Treppe herauf. Ein Reiter stürzt mit dem Pferde, wenn dies plötzlich oder mit Heftigkeit geschieht; er fällt, wenn er mit demselben aus der geraden Richtung auf den Boden zu liegen kommt; er sinkt mit ihm z. B. in einen Sumpf. Wenn die Geschäfte eines Handlungshauses schlecht gehen, so sagt man: es sinkt. Wann fällt es? Wenn es seine Zahlungen einstellen muß und keinen Credit (kein Vertrauen) mehr hat. Der Feldherr im Kampfe sinkt (von einer feindlichen Kugel getroffen) — er ist gefallen — (geblieben) heißt? — Ein Mensch in seiner Sittlichkeit sinkt; er ist gesunken? — (Aber: er singt? — (Die Mauer, der Thurm auf der einen Seite, der Boden, das halb untergegangene Schiff 2c. 2c. haben sich mehr und mehr gesenkt? Aber: der Knabe hat sich am heißen Ofen das Kleid, am Licht die Haare gesenkt?) 2c. 2c.

3. Das Gewitter hatte sich langsam hinabgesenkt. Wohin? — Nach Osten. Das über uns hingezogene Gewitter kam demnach woher? — Von Westen. Warum? — Wenn z. B. ein Gewitter von Südwest oder von Nordwest käme und in gerader Richtung sich hinzöge, so müßte es im ersten Falle nach Nordost, im zweiten nach Südost sich hinabsenken; denn dieß wären die Endpunkte dieser Richtung. —

Was wäre es aber für ein Unterschied, wenn es in der Beschreibung hieße: Das Gewitter hatte sich langsam im Osten hinabgesenkt? — Dieses im gäbe den Ort an, wo? d. h. an welcher Stelle oder an welchem Punkte des Gesichtskreises das Gewitter sich hinabgesenkt hätte. Dann aber wäre nicht die Richtung

angegeben, wohin sich das Gewitter gezogen und darum auch nicht die, woher es gekommen. Für uns könnte es aus Süd und Nord kommen, sich am Horizonte hinziehen und dennoch im Ostpunkte hinabsenken. Dann würde es freilich unsern Zenith nicht berühren und deßhalb auch kein Gewitter für uns sein.

Daß das Gewitter, welches sich nach Osten hinabgesenkt, wirklich von West gekommen ist, also, wie es oft nicht geschieht, in gerader Richtung getrieben wurde, liegt auch noch im zweiten Satze ausgesprochen: „im Westen lag der Himmel wieder im reinsten Blau. Also rein blau war diese eine Himmelshälfte, nicht aber die andere; dahin hatte sich ja die Masse gezogen. Das wieder in dem Satze zeigt an, daß der westliche Himmel vor (wenn auch nicht kurz vor) dem Gewitter schön blau war (und jetzt wieder so ist, = Wiederholung), nicht aber während desselben. Ihr sehet daraus, welche Bedeutung die Wörter nach, vor, von, im, während 2c. 2c. haben in den Verbindungen: nach Osten, im Osten, von Westen, vor und nach dem Gewitter und während desselben 2c. Ich werde in einer andern Uebung darauf zurück kommen. —

4. Der Ausdruck: „im Westen lag der Himmel wieder im reinsten Blau", heißt nichts Anderes als: im Westen war (ist) der Himmel wieder rein blau.

Aehnliche Ausdrücke sind: Die Gegend lag im Finstern = war finster oder dunkel. Das Thal lag im Nebel = war nebelig 2c. 2c.

Die Sonne schien in wollichten Streifen zu ruhen. Wollicht. Warum werden die Streifen wollicht genannt? — Warum nicht wollig? — Welche Stoffe nennt man wollig (wollreich)? — Welches Obst ist steinicht? — Warum nicht steinig? — Ist der mit Steinen überschüttete Weg steinig oder steinicht? — Warum? — Wolliges oder wollichtes Haar? — Welche Bedeutung hat demnach die Silbe icht? — Viele helle Wölkchen am Himmel, die aussehen, wie Wolle, Aehnlichkeit mit der Wolle haben, heißt man? — Schäfchen. — Die Sonne schien in den wollichten Streifen zu ruhen. Es war also nur Schein, keine Wirklichkeit. (Die Bewegung der Sonne von Osten nach Westen ist übrigens auch nur Schein Doch werdet ihr später noch lernen, wie sich das verhält.) Sie geht im Westen unter; sie steht also nicht, kann deßhalb auch nicht wirklich in den wollichten Streifen ruhen. Wie kam aber der Beobachter zu solchem Ausdruck? Er kam dazu, weil in diese wollichten Streifen, die bei Windstille nicht fortgetrieben wurden, die Sonne sich gleichsam niedergelassen zu haben und stille zu stehen schien.

5. Der Rest des Gewittergewölkes war scharf abgegränzt und hatte eine ruhigere, feste Haltung gewonnen.

Was denkst du dir unter dem Rest des Gewittergewölkes?

Das Gewitter hatte sich nach Osten hinabgesenkt; das am Himmel noch sichtbare oder übrig gebliebene Gewölk daran war dieser Rest. — War scharf abgegränzt. Sprich dich darüber aus!

Ich denke mir das so: Viele Wolken beisammen waren dieses Gewölk. Wo dasselbe aufhörte, war seine Gränze. Diese Gränze war sehr kenntlich; man hätte sie deutlich durch eine Linie darstellen oder abzeichnen können; der Rand war also nicht verschwommen und verwischt, wie das oft bei Wolken der Fall ist, die da immer dünner und durchsichtiger werden, daß man gar nicht sagen kann, wo sie eigentlich aufhören. Ich denke dabei an meine Schrift oder an eine an die Tafel gezeichnete Figur, etwa an ein Drei- oder Viereck 2c 2c., das weich mit Kreide ausgefüllt ist. Sobald ich mit der Hand fest darüber hinfahre, sind die Buchstaben, Ziffer, die Zeichnung 2c. 2c. verwischt und die Größe derselben nicht mehr recht kenntlich und genau. Aehnlich, wie die flache Hand nun die Kreide von der Figur 2c. ab- und über die Tafel hin in immer dünnerer Schichte weiter getragen hat, so treibt es auch der Wind oft mit den Wolken; er streicht an den Wasserschichten hin und macht, daß sie nach ihrem Umfange zu an Dichtigkeit allmählig so abnehmen, daß man die Gränze nicht mehr genau angeben kann. — Wann hört der Tag auf, und wann fängt die Nacht an? — Ist der Tag von der Nacht demnach scharf abgegränzt oder nicht? — Was liegt dazwischen? — Wann fängt die Dämmerung an, und wann hört sie auf? 2c. 2c.

Und hatte eine ruhigere, feste Haltung gewonnen.

Gib an, warum man das jetzt sagen konnte! — Während des Gewitters war das Gewölk über uns unruhig; es war von einem starken Winde begleitet, der in verschiedenen Höhen verschieden strömte (Windströmungen) und die Wolken langsamer oder schneller über einander hin- und her-, das Ganze jedoch nach Osten trieb. „Die Wolken zieh'n und kreuzen sich." Nachdem nun das Gewitter vorbei war und der Wind sich nach und nach gelegt hatte, bewegte sich auch das Gewölk weniger, oder, was dasselbe ist, es hatte sich ruhiger gehalten und stand (jetzt im Osten) ziemlich fest. Diese Haltung des Gewölkes ist in der Beschreibung gemeint. —

Es 2c. hatte eine . . . . Haltung gewonnen = angenommen.

Wenn die Kinder in der Schule mit gekrümmtem Rücken, herabhängendem Kopfe, gebückt dasitzen, so ist ihre Haltung nicht wie? Nicht gerade, nicht aufrecht, nicht anständig, nicht gesund 2c. Und wie, wenn sie jeden Augenblick umhersehen, mit einander schwätzen und sich dabei bewegen? — Wann kann aber der Lehrer sagen: Ihr seid jetzt brav, ihr habt eine ruhige oder ruhigere, feste Haltung angenommen? —

6. Nur im Südosten stand über der grauen Wand eine große tiefdunkle Wolke, die wie ein Gebirge in die mannigfaltigsten Zacken und Kuppen nach oben auslief und an den Seiten die vielfachsten Vertiefungen zeigte. —

Was ist das für eine graue Wand im Südosten? — Wer hat sie dort erbaut? — Woher ist ihre Farbe? — Wer von euch hat sie je gesehen? — Nicht nach, sondern im Südosten, also dort, wo der Himmel die Erde zu berühren scheint, steht sie, so weit von uns entfernt, und — doch noch sichtbar! Der höchste Baum auf dem nächsten Berge, die Berge selbst, die große Kirche im Dorfe, der hohe Dom in der Stadt: wie klein erscheinen sie alle, wenn man nur wenige Stunden davon entfernt ist! Und nun denkt euch die Mauer am Horizonte! Wie groß mag sie wohl sein? — Aus Allem werdet ihr erkennen, daß es keine Wand war von Menschenhänden gemacht; es war eine graue Wand, die an jenem Tage nach dem Gewitter am südöstlichen Himmel stand und herabreichte bis auf die Erde. — Aus welchem Stoffe war sie nur errichtet? —

Mehrere wollen sprechen. Einer: Ich weiß nun, was ich mir unter der grauen Wand vorzustellen habe. In weiter Ferne erscheint uns der trübe Himmel mit dem herabfallenden Regen als Eine Masse, als eine einzige auf der Erde ruhende große graue Wolke, die senkrecht aufgethürmt dasteht, wie eine Riesenmauer aus alter Zeit. Diese Erscheinung „im Südosten" ist graue Wand genannt. — Ueber derselben stand eine große tiefdunkle Wolke, die mit einem Gebirge verglichen wird. Viele Wolken beisammen = ein Gewölk; zusammenhängende Berge = ein Gebirg. Wer in einem solchen schon herumgekommen ist, kann sich leicht jene Wolke vorstellen und umgekehrt, wer eine ähnliche Wolke gesehen hat, stellt sich leicht ein Gebirg vor. Große hervorragende und spitz zulaufende Felsen nennt man Zacken, Felsenzacken; die abgerundeten oberen Theile des Gebirges Kuppen. Dazwischen sind Vertiefungen in den verschiedensten Formen, die darnach ihre Benennungen haben. —

7. Die Wolke blieb fast unverändert. Das ist sonst selten der Fall; am meisten kann man sich vom Gegentheil überzeugen; das Gewölk verbindet und theilt sich in jedem Augenblicke. Aber auch diese Wolke blieb nicht ganz unverändert, sondern nur fast (= beinahe, nahezu, schier). Es ist das ein Beweis, daß sie groß und mächtig, der Wind dagegen sehr schwach war; dieser war so ruhig, daß selbst einzelne Bilder am Rande der tiefdunklen Wolke eine feste Lage und Gestalt hielten.

Die Bilder waren kleinere Wolken, welche die Gestalten von Dingen unserer Erde (von Thieren und Pflanzen 2c.) darstellten; auch kann man die Wölkchen selbst so nennen, ohne daß sie Aehnlichkeit in ihrer Gestalt mit anderen bekannten Gegenständen haben.

8. Erkläre: 1. Trotz der untergehenden Sonne zeigte sich nirgends eine gelbliche Gluth oder bräunliche Mischung! —
2. Die Wolke hatte ein höchst friedliches Aussehen! —

(Trotz bezeichnet das Widerstreben gegen einen Grund oder die Nichtwirksamkeit des Grundes, hier der Ursache = adversatives Verhältniß.)

9. Daß sich nach Sonnenuntergang erst die große, tiefdunkle Wolke theilte, war die Wirkung von welcher Ursache? — Von der Erhebung des Windes. Wodurch ist derselbe jetzt erst entstanden? — Erwärmung und Abkühlung der Luft sind demnach Ursachen von welcher Wirkung? — In welcher Beziehung ist der Wind Ursache und Wirkung? — Was ist also eine Ursache, was eine Wirkung? — Beispiele!

Zwischen den einzelnen schweren Wolken, in die sich die große tiefdunkle Wolke theilt, ist wundersam der Mond umhergezogen. Nun nimmt aber der Mond seinen Lauf, den ihm Gott angewiesen von Anfang; er wandelt seine Bahn, gesetzmäßig, wie alle Himmelskörper und weicht davon nicht haarbreit ab. Und doch ist er zwischen den Wolken umhergezogen! Denkt euch einmal mehrere Wolken beisammen; wie unregelmäßig sind sie gestaltet! Fahret ihr nun mit euerem Finger, wie wenn ihr eine Linie ziehen wolltet, zwischen denselben hindurch, so wäre das der Weg, den der Mond gemacht! Wie ist das nur möglich?! Es ist eine herrliche, liebliche Täuschung! Ihr könnt euch am Abend von der Straße, von euerem Hofe aus oder auch durch das Stubenfenster öfters davon überzeugen. Größere Wolken müssen durchbrochen und der Himmel muß sonst heiter sein. Man muß es selbst sehen; es ist wundersam. Von einem Eisenbahnwagen oder von einem Dampfschiffe aus 2c. 2c., während sie schnell dahinrauschen, kann man ähnliche Beobachtungen machen.

§. 322. B. Grammatische, orthographische und stylistische Uebungen.

Welche Gedanken (Erscheinungen am Himmel nach dem Lesestücke Nr. 10.) sind durch Haupt-, welche durch Nebensätze ausgedrückt und warum?

a) Mündlich.

Aus wie vielen Sätzen besteht diese Beschreibung? Aus sieben. Wie heißen sie? — Aus wie vielen kleineren Sätzen ist der erste zusammengesetzt? — Wie heißen sie? — 2c. 2c.

Welche sind durch Strichpunkte von einander getrennt, welche durch Beistriche? — Warum? — Die durch Strichpunkte von einander getrennten sind also Hauptsätze, die durch Beistriche getrennten Nebensätze.

Die Hauptsätze des ersten zusammengesetzten Satzes heißen?

1. Das Gewitter hatte sich langsam nach Osten hinabgesenkt;
2. im Westen lag der Himmel wieder im reinsten Blau;
3. nur um die Sonne hatten sich einige zarte, wollichte Streifen gebildet.

Die Nebensätze zu 3. heißen?

a. (nur um die Sonne), welche sich dem Untergange näherte, = Beifügesatz, weil 2c. 2c. und da er zwischen den Gliedern des Hauptsatzes steht = Zwischensatz und ist getrennt durch zwei Beistriche.

b. (. . . Streifen gebildet), in denen die Sonne zu ruhen schien = Beifügesatz, weil 2c. 2c. und ist deßhalb durch einen Beistrich von 2c. 2c.

Formet den ersten Beifügesatz zu einem Hauptsatze um!

Die Sonne näherte sich dem Untergange.

Erhebet ebenso den zweiten Beifügesatz zu einem Hauptsatze!

Die Sonne schien in den (wollichten) Streifen zu ruhen.

Reihet nun einmal zu den 3 Hauptsätzen diese beiden als 4. und 5. an!

(Werden an die Tafel geschrieben.)

1. Das Gewitter 2c.; 2. im Westen lag 2c.; 3. nur um die Sonne 2c.;
4. Die Sonne (sie) näherte sich dem Untergange;
5. Die Sonne (sie) schien in den (. . . . wollichten) Streifen zu ruhen.

Leset nun diese fünf Sätze und gebet Acht auf die Gedanken, ohne darauf zu hören, ob sie so im Zusammenhange gut oder schlecht lauten, und vergleichet

sie mit dem Inhalte des zusammengesetzten Satzes im Buche! — Welchen Unterschied findet ihr? — Sehet nun, ob die Hauptsätze unter 3., 4. und 5. schön aufeinander folgen und gut klingen! — Wie fangen sie alle drei an? — Vergleiche du weiter die drei letzten Sätze an der Tafel mit dem dritten im Buche nebst seinen zwei Nebensätzen, und sprich dich aus über Sinn und Form derselben! —

Jeder der drei letzten Sätze an der Tafel ist vollständig und für sich verständlich, jeder deßhalb ein Hauptsatz; sie stehen gleichberechtigt neben einander oder sind sich beigeordnet, weil in dieser Form der Sinn oder Inhalt eines jeden als gleichwichtig und gleichbedeutend dargestellt wird. Oder:

Von den drei Erscheinungen am Himmel:

1. daß einige zarte, wollichte Streifen sich um die Sonne gebildet hatten,
2. daß die Sonne sich dem Untergange näherte und
3. daß sie in einigen 2c. Streifen zu ruhen schien,

— in der Form des Hauptsatzes ausgesprochen ist keine vor der anderen hervorgehoben oder als besonders in die Augen fallend ausgedrückt. Wollte dieses der Verfasser so? Nein; denn anders verhält es sich im Buche. Hier ist gesagt: „Im Westen lag der Himmel wieder im reinsten Blau" Nun aber war nach dem Gewitter der ganze westliche Himmel in der That nicht rein blau. Das mußte einer treuen Beschreibung gemäß dieser Behauptung entgegengestellt werden. Da dieses Gesagte theilweise wieder aufgehoben (verneint, in engere Grenzen gezogen, ihm Schranken gesetzt) oder eingeschränkt werden soll, fühlt man schon an dem Wörtchen nur im darauffolgenden Satze, wenn man auch die Worte nach demselben gar nicht weiß. Liest man aber den ganzen Satz: „nur um die Sonne hatten sich einige zarte, wollichte Streifen gebildet"; so hört man dem Worte nur zweitens auch an, daß die Sonne im Westen gestanden haben muß, auch ohne den attributiven Nebensatz nach Sonne: „welche sich dem Untergange näherte." Denn wozu diese theilweise Verneinung des Satzes, wenn sein Inhalt ganz wahr wäre. — Stellt man überdies die beiden Sätze ohne das Wort nur zusammen: „im Westen lag der Himmel wieder im reinsten Blau; um die Sonne hatten sich 2c", so konnte die Sonne wohl im Süden oder Osten, nicht aber im Westen gestanden haben, weil wollichte Streifen (um die Sonne) kein reines Blau sind. — In dem Ausdrucke für die Erscheinung, daß sich um die Sonne einige zarte, wollichte Streifen gebildet hatten, liegt zugleich also die zweite ausgesprochen, daß die Sonne die Mittagslinie überschritten hatte und nun am westlichen Himmel stand. Ob sie mehr oder weniger ihrem Untergange nahe war, mußte also nach dem Gesagten von geringerer Bedeutung sein. Daher ist Dieses in einem Nebensatze, Jenes dagegen in der Form eines Hauptsatzes ausgedrückt. Ebenso lag es in der Absicht des Verfassers, dem Gedanken, daß die Sonne in den wollichten Streifen zu ruhen schien, eine weniger wichtige Stellung, nämlich die des Nebensatzes, zu geben. — Gib du ihm die Form des Hauptsatzes, und bringe diesen in Verbindung mit den vorhergehenden Sätzen! — Vergleiche nun diese Darstellung mit der im Buche! — Welcher gibst du den Vorzug? — Warum? —

So mit den anderen sechs Sätzen der Beschreibung! —

Die Nebensätze derselben sind, mit Ausnahme eines einzigen im 6. zusammengesetzten Satze („da man das starke Gewitter noch in Erinnerung hatte"), alle Beifügesätze, welche von dem Schüler aufgefunden, zu Hauptsätzen umgeformt und mit den anderen verglichen werden.

Weiter:

Wie viele Arten von Satzgliedern hast du bis jetzt kennen gelernt? —
Drei. Wie heißen sie? Prädikat, Subjekt und Beifügung (Attribut).

1. Wenn der Satz nur Subjekt und Prädikat enthält, so heißt er? —
2. Wenn zwei oder mehrere Prädikate zu einem Subjekte gehören? —
3. Wenn ein Prädikat zu zwei oder mehreren Subjekten gehört? —
4. Wenn sich mehrere Prädikate auf mehrere Subjekte beziehen? —
5. Wenn ein Satz mehr als die beiden Hauptglieder z. B. eine Beifügung enthält? —
6. Wenn zwei oder mehrere Beifügungen derselben Art sich auf ein Ding beziehen?

b) Schriftlich.

1. Stellet die Antworten hierauf in Frage, und versuchet, die von mir gestellten Fragen als Antworten darauf zu geben! —

2. Die Schüler analysiren darnach das Lesestück und schreiben diejenigen Satztheile auf ihre Schiefertafeln, für welche sie bis jetzt noch keinen Namen kennen gelernt haben, wie das in dem vorhergehenden Musterstücke durch den Lehrer an der großen Wandtafel, wo jene Satzglieder immer noch stehen, geschehen ist; — es sind nämlich außer Subjekt, Prädikat und Beifügung alle übrigen Glieder im Satze. —

§. 323. II. Die Ergänzung, der Umstand (und die Ergänzungs- und Umstands-Sätze).

(Am Lesestücke Nr 9. „Jagdscene.")

a) Mündlich.

Betrachtet die auf der Tafel stehenden, euch noch unbekannten Glieder der sechs Sätze aus der Beschreibung der drei Jäger! (Siehe Seite 515). Das erste heißt: „mit (glänzendem) Schnee." Wenn der erste Hauptsatz (nehmet euer Buch, und schlaget die Beschreibung nach!) so hieße: „Die Felder und Berge waren bedeckt"; — was wolltet ihr in diesem Falle weiter wissen? Dann würden wir fragen: womit bedeckt? Wir wünschten das Ding zu wissen, womit die Felder 2c. bedeckt waren. Warum? Weil sonst der Satz nicht vollständig und deßhalb nicht verständlich wäre; denn Felder und Berge können ja mit verschiedenen Dingen bedeckt sein, z. B. mit Schlossen, Glatteis, Nebel (zur anderen Zeit mit Rauch, Staub 2c. 2c.).

Die Thätigkeit „bedecken" läßt sich nicht denken ohne das Ding, womit die Felder und Berge bedeckt waren. Das Ding „Schnee" (das erste, das auf der Tafel steht) muß also zu der Thätigkeit „bedecken" genannt werden, wenn diese ganz verstanden werden soll. „Schnee" ist also ein die Thätigkeit „bedecken" ganzmachendes oder ergänzendes Ding = Ergänzung. „Schnee" bezieht sich auf „bedecken", ein Ding auf eine Thätigkeit. Der Satz: Der Himmel trug, (die Magd trug, der Baum trug, die Knaben tragen 2c.) ist nicht vollständig, wenn nicht angegeben ist, was der Himmel trug. Zur Thätigkeit „tragen" muß also wieder ein Ding genannt werden, das getragen wird, und dieses Ding heißt in unserem Lesestücke: „Kleid", — das euch unbekannte Glied des zweiten Hauptsatzes. Das Ding „Kleid" hat Bezug auf die Thätigkeit „trug," sowie das Prädikat auf das Subjekt und die Beifügung auf ein Ding. Kleid ist also die Ergänzung zu trug.

So mit:

Ich sah — wen? (drei) Jäger. Die Jäger standen — wo? Unter einer (hohen) Eiche. (Die Worte: Unter einer Eiche geben den Ort an, wo die Thätigkeit „stehen" geschehen ist.)

Die Aeste trugen — was? Eine (schwere) Last Schnee. Die Zweige waren behangen — womit? Mit Reif. Die Kleider hatten (= besaßen) — was? Eine (hellgrüne) Farbe, und waren besetzt — womit? Mit (blanken) Knöpfen. Ein Hirsch lag — wo? Zu (ihren) Füßen. Das Blut färbte — was? Den (weißen) Schnee. Die Hunde saßen — wo? Um den (todten) Körper und ließen hervorhängen — was? Die (rothen) Zungen. Und ließen hervorhängen — wie? Lechzend.

Lechzend gibt die Art und Weise an, wie die Hunde die Zungen hervorhängen ließen = wie die Thätigkeit „hervorhängen" geschehen ist.

Die Satztheile, die ich an die Wandtafel geschrieben, sind also die Antworten auf welche Fragen? — Und beziehen sich auf welche Thätigkeiten (Eigenschaften) in diesem Lesestück? — Welche Glieder im Satze sind dies aber? — Diese Fragen sind oft zu wiederholen und zu betonen! —

Fortsetzung am Lesestück Nr. 10. §. 324.

Nehmet jetzt eure Schiefertafeln, und schlaget zugleich das 9. Lesestück auf! Aus diesem habet ihr zuletzt alle Satztheile aufgeschrieben, die keine Subjekte, Prädikate oder Beifügungen sind. Wir wollen sie näher betrachten!

Auf eueren Tafeln steht zuerst? Nach Osten. Dann? Langsam 2c. 2c.

Das Gewitter hatte sich hinabgesenkt.

Wenn wir nun „nach Osten" zur Antwort erhalten wollen, wie müssen wir fragen? Wir müssen fragen: wohin hatte sich 2c.? Antwort: nach Osten hatte sich 2c. 2c. Das gibt den Ort an, nach welchem die Thätigkeit „sich hinabsenken" ihre Richtung genommen; wie hatte sich 2c. 2c.? langsam hatte sich 2c. 2c. Dieses Wort gibt an, wie die Thätigkeit „hinabsenken" geschehen ist.

(Die verschiedenen Fragen nach den Thätigkeiten werden alle an der Tafel notirt und solche auf das weiter unten entworfene Schema zurückgeführt.)

So mit: Der Himmel lag — wo? im Westen — wie? im (reinsten) Blau . . . Streifen hatten sich gebildet — wo? um die Sonne — Die Sonne näherte sich — wem? dem Untergange.

Der Rest (des Gewittergewölkes) war abgegränzt und hatte gewonnen.

1. war abgegränzt — wie? scharf.

2. hatte gewonnen — was? eine (ruhigere, feste) Haltung.

Eine (große tiefdunkle) Wolke stand = wo? im Südosten.

Die Wolke lief aus und zeigte.

1. lief aus — wie? wie ein Gebirge.

2. zeigte — wo? an den Seiten — was? Vertiefungen.

Sie (die Wolke) blieb — wie? (fast ganz) unverändert. (Selbst einzelne) Bilder hielten — was? eine (feste) Gestalt und Lage. Die Bilder erhoben sich — wo? an (ihrem) Rande. Sie (die Wolke) war umzogen — wo oder wie? ringsherum — bis wohin? bis an die Masse (des [unteren] Gewölkes) — womit? mit einer (silberweißen) Kante. Die Strahlen schienen zu machen — was? das Innere (derselben = der Wolke) — wie? noch dunkler. Sie (die Wolke) hatte = besaß (dabei?) — was? ein (höchst friedliches) Ansehen. Dieses (Ansehen) fiel auf (auffallen) — wie? um so mehr = ganz besonders stark — warum? da (weil) man das starke Gewitter noch in Erinnerung hatte. Diese Antwort, die den Grund auf die Frage warum? angibt, ist nicht ein einfacher Ausdruck, sondern ein ganzer Satz.

Ist der Satz: „da (oder weil) man das starke Gewitter noch in Erinnerung hatte," für sich allein ohne den anderen, mit dem er zusammenhängt, verständlich oder nicht? —

Er ist also ein Nebensatz und wodurch vom Hauptsatze getrennt? — Bilde denselben zu einem Hauptsatze um! Man hatte das starke Gewitter noch in Erinnerung = man erinnerte sich des starken Gewitters.

Man erinnerte sich — wessen? des starken Gewitters. Wenn man sagt: Man erinnert sich an das starke Gewitter, so fragt man: an was?

Der Lehrer lasse die Schüler aus denjenigen Lesestücken, deren Inhalt sie in der Lese- und Sprachstunde schon kennen gelernt haben, den objektiven Genitiv anschauen und die Beispiele dafür in der zusammenhängenden lebendigen Rede im Verhältnisse zu den anderen Sätzen erkennen. Sie schlagen z. B. Nr... ihres Lesebuches auf. Es ist ein solches, das ihnen im Leseunterrichte bereits erklärt worden ist. — Er frage etwa: Wer könnte den Inhalt desselben noch angeben? — Wer weiß von euch, wo darin der Satz steht: „Ich schlug mit beiden Händen auf meine Kniee, sprang hastig auf und ging, ein Liedchen pfeifend, meines Weges weiter?" Wenn du nun aus diesem Satze: „Ich ging meines Weges weiter," die zwei Worte: „meines Weges" als Antwort geben solltest: wie müßte ich dich darnach fragen? Wessen Weges gingest du weiter? Richtig; merket euch alle mit dem Bleistift diesen Fall, nach dem man mit „wessen" fragen muß, durch das Zeichen V vorn an der Zeile an! In Nr....:

„Ein Löwe würdigte einen drolligen Hasen seiner näheren Bekanntschaft."

Ein Löwe würdigte — wen? den Hasen.

„ „ „ — wessen? der (s. n.) Bekanntschaft.

Merket euch auch diesen Fall durch das Zeichen! —

In Nr....: „Bedenke, mein Sohn, wenn sich unsere Hände einmal der Lüge bedienen, so wird sich auch das Herz bald daran gewöhnen." Unsere Hände sollen sich nicht bedienen — wessen? der Lüge.

In Nr....: „Da schämten sich die Herren ihrer unwürdigen Unterhaltung. Die Herren schämten sich — wessen? ihrer (der) Unterhaltung. So etwa 12 Beispiele. Die Schüler mögen sie auswendig lernen und dem Lehrer, wenn er darnach fragt, auch im Buche zeigen.

Weiter: Die (düsteren) Gewölke (des Nachmittags) waren begleitet gewesen — von wem? von dem (starken) Gewitter.

Sie (die Wolke) theilte sich — wann? nach (vollem) Sonnenuntergange — wie? in (mehrere einzelne schwere) Wolken.

Der (klare) Mond zog umher — wie? wundersam.

Noch habe ich auf folgenden Satz aufmerksam zu machen:
„und trotz der untergehenden Sonne zeigte sich nirgends eine gelbliche Gluth oder bräunliche Mischung." Eine gelbliche Gluth ꝛc. ꝛc. zeigte sich also nicht = nirgends = an keiner Stelle. Oder: Keine gelbliche Gluth ꝛc. ꝛc. zeigte sich. Das „keine" vor dem Subjekte ist = dem „nicht" oder nirgends im Prädikate. Aber es ist doch sonderbar, daß in einer Beschreibung des Himmels auch angegeben ist, was nirgends am Himmel zu sehen war, was sich an demselben gar nicht zeigte. Warum ist doch von dieser gelblichen Gluth oder bräunlichen Mischung die Rede? Weil sonst bei untergehender oder schon untergegangener Sonne solche Farben am Himmel sichtbar werden, was ja über die Entstehung der Abend- und Morgenröthe im 10. Lesestücke bereits erklärt wurde; daß diese Farben sich nun in dem durch das Gewitter von Wassertheilchen gereinigten Luftkreise nicht zeigten, war jener Anmerkung werth. Und hätten sie sich gezeigt: wie müßte der Satz heißen? — „und wegen der untergehenden Sonne zeigte sich (überall oder wo?) eine gelbliche Gluth oder bräunliche Mischung." — Eine gelbliche Gluth ꝛc. ꝛc. zeigte sich — warum? weßhalb? wegen welcher Ursache zeigte ꝛc. ꝛc. Antwort: Wegen der untergehenden Sonne. Durch die untergehende Sonne wird dieses Farbenspiel am Himmel hervorgebracht. Untergehende Sonne ist folglich Ursache und die dadurch erzeugten verschiedenen Farben die Wirkung.

Nun aber war an jenem Abende nach dem Gewitter diese Ursache vorhanden; doch blieb die Wirkung aus! Diese Nichtwirksamkeit der Ursache, dieses Widerstreben gegen dieselbe (adversatives Verhältniß) wird durch das Wort trotz bezeichnet. —

Wer hat im Lesebuche schon ähnliche Sätze gelesen? Wo stehen sie? — Wie heißen sie? Trotz des starken Feuers im Ofen wollten die gefrorenen Fenster nicht aufthauen. Trotz der sehr großen Kälte des vorhergegangenen Winters hatten die Weinstöcke nicht viel gelitten ꝛc. ꝛc. Erkläre sie!

Nachdem so einige Lesestücke besprochen sind, werden die Schüler abstrahiren:

I. Daß außer Subjekt, Prädikat und Beifügung alle anderen Glieder solche sind, durch welche die Thätigkeit oder Eigenschaft (welche in den beiden Beschreibungen allemal das Prädikat sind) ergänzt oder dem Ort, der Zeit, der Weise und dem Grunde nach näher bestimmt werden.

II. Daß diese die Thätigkeit (Eigenschaft) ergänzenden Dinge und Sätze die Antworten sind auf folgende Fragen:
(Die Antwort auf die
1. Frage: wer oder was? ist stets das Subjekt).
2. Frage: wessen?
3. Frage: wem?
4. Frage: wen oder was?

III. Daß die die Thätigkeit bestimmenden Theile, welche man Umstände oder Umstandssätze nennt, als Antworten auf folgende Fragen stehen:
1. Ort: wo? wohin? woher?

2. Zeit: wann? wie lange?
3. Weise: wie?
4. Grund: warum? (weßhalb? wem zufolge? 2c. 2c.)

Dieses Schema entwirft der Lehrer an der Wandtafel und leitet nun, die Uebung fortsetzend, die Schüler an, darauf zu sehen, ob das Prädikat durch ein Zeit- oder Eigenschaftswort ausgedrückt ist, um sodann zu untersuchen, **ob und warum oder warum nicht** Antworten auf die genannten Fragen als einfache Glieder im Haupt- oder Nebensatze zum betreffenden Satze vorkommen.

b) Schriftlich.

Das Besprochene wird nun in folgender Weise dargestellt:

Prädikate.	Fragen.	Ergänzungen oder Umstände (Sätze) als Antworten.
1. hatte sich hinabgesenkt	wohin?	nach Osten (Umstand des Ortes).
" " "	wie?	langsam (U. d. Weise).
2. lag	wo?	im Westen (U. d. Ortes).
"	wie?	im (reinsten) Blau (U. d. Weise).
3. hatten sich gebildet	wo?	um die Sonne (Ort).
4. näherte sich	wem?	dem Untergange (Ergänzung).

u. s. w.

Fortsetzung. §. 325.

Welches sind in dem Lesestück Nr. 4. „das seltene Glück" die vorkommenden Ergänzungen und Umstände oder Ergänzungs- und Umstandssätze? Welches sind die Unterscheidungszeichen dafür?

a) Mündlich.

1. Satz. Die Glocken des Thurmes begrüßten mit hellem Läuten die Ankunft des neuen Jahres = erweiterter Satz, weil 2c. 2c.

1. Die Glocken begrüßten = nackter Satz, weil 2c. 2c. (Subjekt, Prädikat.)

2. Beifügungen sind: des Thurmes zu? — hellem zu? — neuen zu? — des (neuen) Jahres zu? — weil 2c 2c.

Soweit hat sich der Schüler vorerst über jeden Satz auszusprechen — über Prädikat, Subjekt, Beifügung und Beifügesätze.

Die anderen Theile der Sätze müssen nun entweder Ergänzungen oder Umstände (= Sätze) sein. Wie finden wir sie? Indem wir auf die Thätigkeit (das Prädikat) die aufgefundenen Fragen, die wir an die Tafel geschrieben, richten und dann nachsehen, ob Antworten darauf in der Erzählung gegeben sind. Also:

(Die Glocken) begrüßten — wessen? Was sagt ihr zu diesen 2 Fragen; kann
. . begrüßten — wem? man sie stellen oder nicht?
. . begrüßten — wen oder was? Antwort: Die Ankunft (des neuen Jahres) = das Neujahr.

Diese Antwort auf die 4. Frage des Schemas ist demnach eine Ergänzung. Erkläre noch einmal, warum! Weil das Urtheil „die Glocken begrüßten" nicht vollständig oder dem Sinne nach nicht ganz wäre ohne diesen Zusatz; denn sobald man sagt: „die Glocken begrüßten", so will man auch wissen, wen oder was sie begrüßten. Richtig; die Thätigkeit begrüßen läßt sich hier nicht denken, ohne ein Ding, auf welches sie zielt. Dieses Ding nennt man also Ergänzung (Ziel, Objekt) und die Zeitwörter, welche ein solches Ziel verlangen, bezügliche (zielende, objektive). Wie wird man sonach diejenigen Zeitwörter nennen, die keine Ergänzung erfordern? (Beispiele!)

Der 4. Fragefall führt zwei Fragewörter: welches wirst du für unser Beispiel wählen? — Merkt euch: Wenn die Antwort in diesem Fragefall eine Sache —, so fragt man mit was; ist sie aber eine Person, so fragt man mit wen. Ist Ankunft eine Sache oder Person? — Wie fragt man also, mit wen oder was? — Setze statt dieser Sache eine Person!

Stellet nun die Fragen für die Umstände auf die Thätigkeit!
(Die Glocken) begrüßten — wo? wohin? woher?
" " begrüßten — wann? wie lange?
" " begrüßten — wie?
" " begrüßten — warum 2c.?

Welche von diesen Fragen passen, welche nicht? — Warum? — Welche könnten möglich beantwortet werden, welche nicht? — Welche sind wirklich beantwortet? Nur die Frage wie. Mit hellem Läuten = hellläutend, helltönend. Diese Antwort gibt die Art und Weise an, wie die Thätigkeit „begrüßen" geschehen ist. Die Antwort auf die Frage wie? ist also ein Umstand der Weise.

Versuche, in diesem Satze den Ort anzugeben, wo die Thätigkeit (begrüßen) etwa geschehen sein könnte! In einem (freundlichen) Landstädtchen begrüßten die Glocken 2c. 2c. Probire, einen Umstand des Ortes auf die Frage wohin? oder woher? mit dem Satze in Verbindung zu bringen! Das geht nicht. Warum? Weil die Thätigkeit begrüßen nicht eine örtliche Richtung von oder nach uns nimmt, wie z. B. werfen, schießen, reiten, fahren, sehen, reisen, kommen 2c. 2c. eine solche nehmen können; da kann man auf die Fragen: woher? und wohin? antworten. — Könnte denn aber gesagt sein, wann? oder wie lange? diese Thätigkeit geschehen ist? — Gib Beispiele an! In einem freundlichen Städtchen begrüßten mit Tagesanbruch die Glocken des 2c. 2c. Oder: Mit Tagesanbruch begrüßten in einem freundlichen Städtchen die Glocken des 2c. 2c. Oder: Die Glocken des Thurmes begrüßten mit Tagesanbruch in einem freundlichen Städtchen 2c. 2c. 2c. 2c.

(Belehrung über die Wortfolge.)

Warum aber kommen nur die Antworten auf diese Fragen vor, warum nicht die Umstände des Ortes, der Zeit 2c. 2c.? Weil der Verfasser dieser Erzählung jene Angaben nicht für wichtig genug erachtet hat. Allerdings bleibt es für uns immerhin ungewiß, ob die Glocken des Thurmes in einer großen oder kleinen Stadt, ob in einem Dorfe oder Dörfchen, ob des Nachts um 12 Uhr oder des Morgens um 5 oder 6 Uhr, ob 10 Minuten oder ½ Stunde lang geläutet wurden 2c. 2c. Aber wenn wir auch das nicht wissen, was liegt daran? Ich habe euch früher einmal gesagt, daß man nicht Alles sagt und schreibt, was man weiß, sondern nur Das, was man will und soll oder in guter Absicht für wichtig genug hält.

Es kommt in dieser schönen Erzählung vorzüglich darauf an, was in dem erhebenden Augenblicke des Glockengeläutes die Kinder und der Vater gefühlt, gedacht, gesprochen und gethan haben. Dieses ist deßhalb auch der Reihe nach aufgezählt. Ob es ein wenig früher oder später geschehen, ob da oder dort, — das ist nicht von so großer Bedeutung für uns, da wir ja auch ohnehin den lieben Vater und seine frommen Kinder gar nicht kennen. —

Sind in dem Satze die beiden Glieder, die Ergänzung und der Umstand der Weise, durch ein Unterscheidungszeichen von den anderen Satztheilen getrennt oder nicht? —

II. Satz. Da erwachte der Vater Joseph, der seit zwölf Wochen krank gewesen war und das Bett hüten mußte = ein zusammengesetzter Satz, weil 2c. 2c.
Haupt- und Beifügesatz, getrennt durch Beistrich.

1. a. Joseph erwachte = nackter Satz, weil 2c. 2c.
   b. Vater[1]) ist Beifügung zu Joseph, weil 2c. 2c.; es war also nicht Onkel Joseph, Vetter Joseph, Bruder Joseph, Freund Joseph 2c. 2c., sondern Vater Joseph.

---

1) In der Verbindung von Eigennamen mit vorangehenden Titeln und mit Verwandtschaftsbenennungen, welche statt der Titel gebraucht werden, ist der Eigennamen nicht als ein Attribut des Titels und daher nicht als Substantiv in Apposition, sondern der Titel als Attribut des Eigennamens anzusehen. Die Titel werden in dieser Verbindung im Singular insgemein ohne Artikel und ohne Flexion gebraucht. Becker.

Andere Satzglieder kommen in diesem Hauptsatze nicht vor; wir gehen deßhalb zum Nebensatze über.

2. a. Der Beifügesatz (attributive Nebensatz) ist zu einem Hauptsatze umzubilden!

Vater Joseph war seit zwölf Wochen krank gewesen und mußte das Bett hüten = zusammengezogener Satz, weil 2c. 2c.

b. Joseph war krank gewesen / Joseph mußte hüten } = zwei nackte Sätze, weil 2c. 2c.

c. Vater = Beifügung.

(Soweit wieder der Schüler, was jedoch in der Folge unterbleibt, sobald er die nöthige Gewandtheit im Zergliedern besitzt.)

Zu II. 2. Richte auf das erste Prädikat, auf die Eigenschaft war krank gewesen, die betreffenden Fragen! —

Welche Antwort erhältst du? Ich erhalte nur auf die eine Frage: wie lang? die Antwort: seit zwölf Wochen.

Die Antwort drückt aus, wie lang das Kranksein gedauert hat, folglich die Zeitdauer — Umstand der Zeit.

Welche von den uns bekannten Fragen kann man passend nach der Eigenschaft stellen? — Warum? —

Welche könnten wohl beantwortet sein, sind es aber nicht? —

Richte auf das zweite Prädikat, auf die Thätigkeit mußte hüten, deine Fragen; sprich dich aber ohne meine Hülfe darüber aus!

Man lasse auf die Thätigkeiten oder Eigenschaften als Prädikate noch so lang alle Fragen des Schemas richten, bis die Schüler von selbst nur die stellen werden, welche im Lesestücke beantwortet sind, bis sie also von der gegebenen Antwort auf die zu stellende Frage schließen.

III. Satz. „Ei, wie ist mir doch so wohl!" sagte er zu sich selbst. Dies ist ein zusammengesetzter Satz; er besteht aus zwei kleineren; sie heißen 2c. 2c. Warum sind sie durch ein! getrennt? —

Damit ihr kennen lernet, wie sich die beiden zu einander verhalten oder in welchem Verhältniß der erste zum zweiten steht; so wollen wir dies Mal am letzteren anfangen:

Er sagte zu sich selbst = ein erweiterter Satz, weil 2c. 2c.

Er sagte = nackter Satz, weil 2c. 2c.

Wer ist mit dem persönlichen Fürworte er gemeint? —

Demnach: Joseph sagte. Warum seid ihr mit diesen zwei Worten nicht zufrieden, wenn ich Nichts weiter hinzufüge? — Weil man wissen möchte, was? und zu wem? Joseph sagte.

Sehet ins Buch, und gebet an, ob diese beiden Fragen beantwortet sind! —

Die Antwort auf die Frage: zu wem? heißt: zu sich selbst = eine Ergänzung, weil 2c. 2c.

Die Antwort auf die Frage: was? heißt: „Ei, wie ist mir doch so wohl = ein Ergänzungssatz, weil 2c. 2c.

Joseph sagte nicht zu seinem Sohne, nicht zu seiner Tochter, nicht zu seinen Kindern 2c. 2c., sondern zu sich selbst. Dieses „selbst" hat den Hauptton und bezeichnet, daß nur der Vater, sonst Niemand, gemeint sei. „Selbst" hat also eine ausschließende Bedeutung. —

Auf die Frage: was? die wir auf die Thätigkeit sagen richten, bekommen wir aber noch mehr zur Antwort, als was wir bereits angeführt. Denn außer

1. „Ei, wie ist mir doch so wohl!" enthält sie auch noch
2. „Welche Veränderung!"
3. „Ich fühle keine Schmerzen mehr; ich fühle mich stark und munter, wie ein Gesunder!"

Sie umfaßt demnach drei Sätze, die alle Ergänzungssätze zu welchem Zeitworte sind? — Warum? — Sie sind zugleich Anführungssätze. Was wißt ihr noch hierüber?

Wird er dieses nur gefühlt, gedacht oder (leise? laut?) zu sich selbst gesprochen haben? — Warum meinst du das? —

Wir wollen diese drei Sätze der Reihe nach näher betrachten.

1. In: „Ei, wie ist mir doch so wohl!" (Ei, wie herrlich ist die Gegend! Ei, wie schön ist doch dies Bild! 2c. 2c.) drückt das Wort „ei" welches Gefühl aus? — Ein Gefühl von Freude, von Verwunderung oder von Schmerz, von Abscheu 2c. 2c.? — Mit welchem Tone wird Vater Joseph dieses „ei" ausgesprochen haben? —

Der Kranke jammert vor Schmerz und seufzt: „ach!" in welchem Tone? — Das Kind spricht am Weihnachtsfeste, vor seinem Christbaume stehend, aus Ueberraschung, Verwunderung und Freude: „ei! ach!" in welchem Tone? — Die Menge beim Anblick einer furchtbaren Feuersbrunst ruft: „o! ach!" in welchem Tone? Ach, da lagen die Kinder auf den Knieen und weinten und beteten: O, Gott 2c. 2c. Ach, o, ei, leider 2c. 2c., diese Laute drücken die Empfindung, das Gefühl der Furcht, der Ueberraschung, der Angst, des Entsetzens, des Schmerzes, der Freude, der Verwunderung, des Verlangens 2c. 2c. aus. Sie heißen deßhalb Empfindungslaute oder Empfindungswörter und sind nicht Theile des Satzes. Durch welche Unterscheidungszeichen werden sie von den Satztheilen getrennt? —

Es ist mir wohl! = ich bin gesund! Setze an die Stelle des „es" das Wort „wie"! — Welchen Unterschied findest du nun? — Bringe in den Satz auch das Wort „so" an seine Stelle! — Was drückt dieses „so" jetzt aus? — Welche Stärke? — Was wird durch dasselbe besonders hervorgehoben? —

Setze ebenso das Wort „doch" wieder an seine Stelle! — „Wie ist mir doch so wohl!" Was drückt dieses „doch" hier aus? — Erinnere dich an den Satz: „Gib mir „doch" ein wenig von dem Brode, das du da trägst," in der Erzählung vom wohlthätigen Kinde (Seite 488.). Dort habe ich es erklärt. —

In demselben Lesestücke kommt auch der Satz vor: „Mich hungert gar sehr."

Aehnliche Sätze sind: Mir ekelt (vor der Speise). Mir schwindelt (vor der Tiefe). Mir ist ernst. Mich friert. Mich überläuft es (kalt).

Ebenso: Mir ist wohl! Oder: Wie ist mir doch so wohl!

Wie heißen in diesen Sätzen die Prädikate? — —

Es hungert — wen? mich. Es ekelt — wem? mir. Es schwindelt — wem? mir Es friert — wen? mich. Es überläuft — wen? mich.

Die Antworten auf die Fragen wem? und wen? sind Ergänzungen, weil 2c. 2c.

Wie heißen aber die Subjekte, von welchen ausgesagt wird: hungert, ekelt, schwindelt, friert, überläuft, ist wohl 2c. 2c.? —

In diesen Sätzen vertritt das Fürwort „es" die Stelle des Subjektes. Aber auch ohne dieses „es" wird das Subjekt in solchen Sätzen, in welchen der Eindruck auf das Gefühl des Subjektes hervorgehoben werden soll, durch die Ergänzungen im Wem- und Wenfall erkannt.

2. „Welche Veränderung!" Diese Worte drücken aus: Welche Veränderung fühle ich!

Ich fühle. Was? — „Veränderung" ist demnach eine Ergänzung, weil 2c. 2c.

Ebenso: Gute Nacht! = Gute Nacht wünsche ich! Oder: Ich wünsche gute Nacht! Gute Besserung! = Gute Besserung wünsche ich! Oder? Um Verzeihung! = Um Verzeihung bitte ich! Oder: Ich bitte um Verzeihung!

Durch diese Ergänzungen allein drückt die deutsche Sprache oft ganze Gedanken aus. (Ellipse.)

3. „Ich fühle keine Schmerzen mehr; ich fühle mich stark und munter, wie ein Gesunder!" = ein zusammengesetzter Satz, weil 2c. 2c.

Er besteht aus zwei Hauptsätzen, weil 2c. 2c.

Der erste davon ist ein erweiterter, weil 2c. 2c.

(Sie sind deßwegen getrennt durch einen Strichpunkt.)

Der zweite hingegen? — Wir wollen diesen näher betrachten: In demselben drückt Vater Joseph aus, daß er stark und munter sich fühle, und zwar sei sein Gefühl der Stärke und Munterkeit gleich dem Gefühle der Stärke und Munterkeit eines Gesunden.

Was wird also hier mit einander verglichen?

Vater Joseph fühlt sich }
Ein Gesunder fühlt sich } = Vater Joseph und ein Gesunder fühlen sich = ein

zusammengezogener Satz, weil sich ein Prädikat als gemeinsames Satzglied auf zwei Subjekte als gleichartige Glieder im Satze bezieht.

Vater Joseph und ein Gesunder fühlen sich (wie?) stark
Vater Joseph " " " " " (wie?) munter } = Vater Joseph und ein Gesunder fühlen sich stark und munter = ein zusammengezogener Satz, weil zwei Umstände der Weise als Glieder derselben Art sich auf ein und dasselbe Prädikat beziehen.

Wir wollen die Reihenfolge der Sätze unterbrechen und noch einige mit Ergänzungs- und Umstandssätzen herausnehmen. Z. B.

I. Indem er nun so dachte, hörte er in der Kammer nebenan bitterlich weinen.

II. Gib ihm seine Kräfte wieder, daß er unter uns gesund ins neue Jahr eingehe.

III. Ich will mitten unter euch knieen und Gott danken, daß er mir meine Gesundheit und so fromme und gute Kinder gegeben.

Zu I. Wir fangen bei zusammengesetzten Sätzen mit Nebensätzen die Zergliederung stets am Hauptsatze an. (Den Grund dazu lasse der Lehrer den Schüler selbst auffinden.)

Wie heißt der Haupt-, wie der Nebensatz? —

Woran erkennst du das? —

Wie heißt das Prädikat im Hauptsatze? hörte. Richte die bekannten Fragen darauf, und gib an, welche beantwortet sind! Es sind folgende:

hörte — was! weinen (die Dingform als Ergänzung; wie weinen? bitterlich — Umstand der Weise.)

hörte — wo? in der Kammer (Umstand des Ortes).

hörte — wo? nebenan (dasselbe).

hörte — wann? Indem er so dachte. (Ein Umstandssatz der Zeit, weil er angibt, zu welcher Zeit die Thätigkeit „hören" geschehen ist.)

Statt: „Indem er so dachte," kann man auch sagen: Während er so dachte, oder: Als er so dachte, oder: Da er so dachte, oder: Wie er so dachte, oder: Indeß er so dachte, oder: Sobald er so dachte.

Stelle einmal den Hauptsatz vor den Nebensatz, und du wirst leicht erkennen, was: indem, während, als, da, wie, indeß, sobald für Wörter sind. — Da sie den Nebensatz mit dem Hauptsatze verbinden, so nennen wir sie wie? Bindewörter. Die Umstandssätze der Zeit können aber noch mit anderen Bindewörtern verbunden werden. Z. B.

1. Nachdem der Vater so gedacht hatte, hörte er ꝛc. ꝛc. Kaum hatte der Vater so gedacht, hörte er ꝛc. ꝛc. Oder: 2. Ehe der Vater so gedacht hatte, hörte er ꝛc. ꝛc. Bevor der Vater so gedacht hatte, hörte er ꝛc. ꝛc.

Welche von diesen Bindewörtern bezeichnen den Umstandssatz in Beziehung auf den Hauptsatz der Zeit nach

1. als etwas Gleichzeitiges? —

2. als etwas Vorangegangenes? —

3. als etwas Nachfolgendes? —

Die Umstandssätze der Zeit werden vom Hauptsatze durch welches Unterscheidungszeichen getrennt? —

Zu II. „Gib ihm seine Kräfte wieder" ist ein erweiterter Satz, weil ꝛc. ꝛc.

Ein Hauptsatz oder Nebensatz? — Warum? —

„. . . ., daß er unter uns gesund ins neue Jahr eingehe"! ist warum ein Nebensatz? —

An welchem beginnen wir die Zergliederung? —

Welches ist in dem erweiterten Hauptsatze der nackte Satz? — Sprich dich darüber aus!

Das Prädikat heißt „gib"; dieses wird ausgesagt von Gott. Das Subjekt ist jedoch verschwiegen, weil ꝛc. ꝛc. Der nackte Satz heißt demnach? —

Welches Wort im Hauptsatze gibt an, daß Vater Joseph nicht immer krank und kraftlos war? — Das Wort „wieder" drückt die Wiederholung von was aus? —

seine = Beifügung zu Kräfte.

Richte nun die Fragen unseres Schemas auf das Prädikat dieses Hauptsatzes, und achte insbesondere auf diejenige Frage, auf welche der Nebensatz als Antwort steht!

gib — wem? ihm = eine Ergänzung im Wemfalle, weil 2c. 2c.

gib — was? (seine) Kräfte = eine solche im 4. Falle, weil 2c. 2c.

gib (ihm seine Kräfte) — warum, weßhalb, wozu, wegen welches Grundes? daß (oder auf daß, oder damit) er unter uns gesund ins neue Jahr eingehe = ein Umstandssatz des Grundes, weil 2c. 2c.

Durch welche Bindewörter ist hier dieser Nebensatz mit seinem Hauptsatze verbunden?

Zu III. Der Hauptsatz ist ein zusammengezogener, weil 2c. 2c. 2c. 2c.

Richte die Fragen aufs zweite Prädikat „danken"! — danken — wem? Gott = Ergänzung, weil 2c. 2c. danken — für was? (wofür?) . . ., daß er mir meine Gesundheit und so fromme, gute Kinder gegeben! = ein Ergänzungssatz, weil 2c. 2c.

Ergänzungs-, Umstands- oder auch Beifügesätze (alle Nebensätze) werden vom Hauptsatze durch Beistriche getrennt; Hauptsätze dagegen von einander durch Strichpunkte.

Suchet dieses wiederholt an der Erzählung nachzuweisen!

b) Schriftlich.

1. Der Schüler suche in dem Lesestücke alle Ergänzungen und Ergänzungssätze zu den Prädikaten der erweiterten, zusammengezogenen und der zusammengesetzten Sätze (bei letzteren nur in den Haupt-, nicht in den Nebensätzen) auf und stelle sie in folgender Weise dar:

Subjekt:	Prädikat:	Fragen:	Ergänzungen oder Ergänzungssätze:
Die Glocken	begrüßten	was?	Die Ankunft (des neuen Jahres.)
Er = der Vater	sagte	zu wem?	zu sich selbst = zu dem Vater.
" " "	"	was?	„Ei, wie ist mir" 2c. 2c.
Er = der Vater	streckte aus	zu wem?	zu Gott.
" " "	" "	was?	die Hände.
		u. s. w.	

Manche von diesen bezüglichen Zeitwörtern erfordern zwei Ergänzungen. Welche? — Auf welche Fragen? —

2. Ebenso sind in den genannten Sätzen die Umstände und Umstandssätze aufzusuchen und zu ordnen und zwar

a. die des Ortes.

Subjekt:	Prädikat:	Fragen:	Umstände oder Umstandssätze des Ortes:
Er	streckte aus	wo?	in der Finsterniß.
Sie = die Kinder	kamen	wohin?	zu seinem Bette. (Ortsbestimmung mit dem Begriffe der Richtung.)
Er	hörte (weinen)	wo?	in der Kammer.
"	" "	wo?	nebenan.
Die Kinder	lagen	wo?	da (hier, dort, neben, innen, oben, unten, vornen, hinten, beisammen, zusammen 2c. 2c.) Diese Wörter nennt man Umstandswörter des Ortes, weil 2c. 2c. Sie stehen alle auf welche Frage? —

Deßgleichen b. die der Zeit.
c. die der Weise.
d. die des Grundes.

3. Nun bildet alle Ergänzungs- und Umstandssätze, auch die Beifügesätze zu Hauptsätzen um; ordnet ebenso daraus

A. Die Ergänzungen!
B. Die Umstände, und zwar
a. die des Ortes! b. die der Zeit! c. die der Weise! d. die des Grundes!

Wie den zusammengezogenen Satz in seinen Hauptgliedern (Siehe Seite 495), so behandle der Lehrer denselben mit Ergänzungen und Umständen derselben Art; insbesondere lasse er auf den Gebrauch der Bindewörter achten.

Ueber die Biegungsformen (Deklinationen) der Dingwörter und Eigenschaftswörter. §. 326.

a) Mündlich.

I. Der Lehrer schreibe die folgenden Sätze an die Wandtafel: (4. Lesestück.)

1. Der Vater fühlte keine Schmerzen mehr.
2. Zu dem Bette des Vaters kamen sonst am Neujahrstage seine Kinder.
3. Sie wünschten dem Vater ein fröhliches Neujahr.
4. Gott machte den Vater wieder gesund.

In jedem der vier Sätze kommt das Wort „Vater" vor. Sehet einmal das Aeußere, die Form dieses Wortes an: ist sie in diesen Sätzen gleich oder verschieden? —

Ihr habet richtig verglichen; im ersten Satze heißt es: der Vater,
im zweiten „ „ „ : des Vaters,
im dritten „ „ „ : dem Vater und
im vierten „ „ „ : den Vater.

Wir wollen nun untersuchen, 1) auf welche Fragen wir dieses Wort in seinen verschiedenen Formen als Antwort erhalten, 2) welche Stelle als Glied im Satze es einnimmt und 3) welche Bedeutung es als solches Satzglied hat.

Im ersten Satze fragen wir nach „Vater" wie? Wer fühlte keine Schmerzen mehr? Der Vater. Dieses ist aber welches Glied im Satze? Das Subjekt. Warum? — (Wenn das Subjekt eine Sache ist, so fragen wir darnach nicht wer, sondern was. Beispiele als Wiederholung!) Die Form: „der Vater" nennt den Gegenstand, von dem die Rede ist und steht in dem Falle, daß man darnach wer fragen muß, somit in dem Wer- oder Wasfalle.

Im zweiten Satze fragen wir nach „des Vaters" wie? Zu wessen Bette kamen 2c. 2c. Zu des Vaters Bette oder zu dem Bette des Vaters kamen 2c. 2c. Diese Form drückt aus, daß dem Gegenstande, der durch dieses Wort genannt ist, Etwas angehört oder daß er Etwas besitzt (das Bett ist dem Vater gehörig, er besitzt es). „Des Vaters" ist Beifügung zu Bette und steht in dem Falle, daß man mit wessen darnach fragen muß, folglich im Wessenfalle.

Vergleichet die beiden Formen des Wortes! — Welche Aenderung muß man an dem Worte im Werfalle vornehmen, daß daraus der Wessenfall entsteht? Das Geschlechtswort der muß in des verwandelt und an das Dingwort ein s angehängt werden.

Im dritten Satze fragen wir: Wem wünschten die Kinder 2c. 2c.? Dem Vater wünschten 2c. 2c. Was thaten hier die Kinder? — Für wen war der Wunsch ihres Herzens? — Der Wunsch ging also nicht vom Vater aus, sondern von den Kindern für den Vater. Die Form „dem Vater" ist aber welches Satzglied? — Und gehört zu welchem Zeitworte? — Die Ergänzung „dem Vater" bezieht sich auf die Thätigkeit „wünschen" und steht in dem Falle, daß man darnach wem fragen muß, sonach im Wemfalle. Vergleichet diese Form mit den beiden vorhergehenden dieses Wortes! Welche Unterschiede findet ihr am Geschlechtsworte? — Am Dingworte? —

Im vierten Satze ist von wem die Rede? — Was that Gott? — Wer hat „das Gesundmachen" erfahren, empfunden, erlitten? — Gott machte wen gesund? Den Vater. Dieser erfährt, fühlt, oder empfindet, leidet also Das, was Gott thut. „Den Vater" ist aber in diesem Satze eine Ergänzung; sie bezieht sich auf die Thätigkeit „gesundmachen" = heilen und steht in diesem Falle auf die Frage wen, deßhalb im Wen- oder Wasfalle.

(Nach einer Sache fragt man in diesem Falle nicht mit wen, sondern mit was. Beispiele als Wiederholung!) Wodurch unterscheidet sich die Form des Wortes Vater im Wenfall von den übrigen? —

Wir wollen noch vier andere Sätze zur Vergleichung hierher setzen:

1. Der Vater fühlte sich stark und munter.
2. Die Kinder des Vaters lagen auf den Knieen.
3. Gott gab dem Vater seine Kräfte wieder und fromme gute Kinder.
4. Die Kinder liebten den Vater.

(Ausführung, wie oben.)

Der Vater — des Vaters — dem Vater — den Vater.

Diese Form heißt man Biegungsformen, Fallformen, oder kurz: Fälle, und zwar nennt man den Wer- oder Wasfall den ersten Fall,
den Wessenfall den zweiten Fall,
den Wemfall den dritten Fall und
den Wen- oder Wasfall den vierten Fall.

Wie heißen die Formen des Geschlechtswortes „der" für diese vier Fälle? der, des, dem, den.

In welchen dieser vier Fälle ist das männliche Dingwort unverändert geblieben, in welchem nicht? —

Ebenso können noch folgende Sätze unter sich und mit den vorigen verglichen werden: (3. Lesestück.)

1. Der Kaufmann hatte viele Personen zu Tische geladen.
2. Die Frau des Kaufmannes wollte bei der Mahlzeit ihren Reichthum beweisen.
3. Die Eingeladenen folgten dem Kaufmanne nach in der schönen Handlung der Wohlthätigkeit.
4. Die beschenkten Armen des Dorfes erinnerten sich noch lange an den Kaufmann und an seine Mahlzeit mit den Goldforellen.

Zur Vergleichung:

Der Vater — des Vaters — dem Vater — den Vater.

Der Kaufmann — des Kaufmannes — dem Kaufmanne — den Kaufmann.

Im dritten Falle sagt man dem Kaufmanne, nicht aber dem Vatere. Woran ist aber zu erkennen, daß der Wemfall eines Dingwortes ein e annimmt? An dem Wessenfall. Hat dieser die Endung es, dann hat auch der Wemfall ein e. Man sagt nicht „des Vateres", deßhalb auch nicht „dem Vatere"; man sagt aber „des Kaufmannes," darum auch „dem Kaufmanne."

Ueber folgende Sätze aus dem 8. Lesestücke sprechen sich die Schüler in gleicher Weise aus:

1. An einem feuchten, kalten Herbsttage sammelte der Greis im Walde Holz.
2. Die Haare des Greises waren vom Winde und Regen ganz verworren.
3. Wer hätte dem Greise nicht gern ein besseres Loos gegönnt!
4. Ein Fremder sah den Greis auf einer Bürde dürren Holzes unter dem Ahornbaume liegen.

Warum sagt man: dem Greise?

Weiter: (Aus dem 5. Lesestücke.)

1. Der Arme bat das gute Kind um ein wenig Brod, das es in seiner Hand trug.
2. Das Kind erbarmte sich des Armen und gab ihm gleich das ganze Stück Brod.
3. Es freute sich, wie es sah, daß das Brod dem Armen so wohl schmeckte.
4. Das Kind speisete den Armen.

(Ausführung, wie oben.)

Setzet an die Stelle „der Arme" in den vier Sätzen: 1. der Mensch, 2. der Knabe, 3. der Kranke!

Zur Vergleichung.

Der Vater — des Vaters — dem Vater — den Vater.
Der Arme — des Armen — dem Armen — den Armen.
Der Mensch — des Menschen — dem Menschen — den Menschen.

Der Knabe — des Knaben — dem Knaben — den Knaben.
Der Kranke — des Kranken — dem Kranken — den Kranken.

Die Regeln für die Deklinationen oder Biegungsformen wollen wir hier nicht aufstellen; der Schüler mag abstrahiren, was er kann. Vorerst ist sein Sprachgefühl zu läutern und zu schärfen durch viele mündliche, auch schriftliche Uebungen, wie die vorstehenden, durch reines Lesen, durch den streng richtigen Vortrag der wörtlich auswendig gelernten Lesestücke und dadurch, daß der Lehrer durchweg streng beim Schüler auf ein richtiges, lautes Sprechen beim Unterrichte überhaupt hält, — ohne jedoch von seinem Gegenstande dadurch abzulenken. Eine schnelle Correctur der Rede von Seiten des Lehrers muß ebenso schnell und augenblicklich vom Schüler beachtet werden. —

(In den Beispielen bis daher wurde das männliche Dingwort in den Fallformen der Einzahl betrachtet; der Lehrer nehme in gleicher Weise sie in der Mehrzahl durch, lasse zu diesem Ende die auf der Tafel stehenden Sätze übertragen und die Formen vergleichen.) —

II Wir wählen nun vier weitere Sätze aus dem 5. Lesestücke mit dem sächlichen Dingworte: „das Kind".

1. Das Kind trug ein Stück Brod in der Hand.
2. Das mitleidige Herz des Kindes konnte dem Bettler die Bitte nicht versagen.
3. Der Bettler dankte dem Kinde für die erwiesene Wohlthat.
4. Der liebe Gott belohnte das Kind.

Stellet die Fragen an mich nun so, daß ich jedes Mal mit dem Worte „Kind" in den verschiedenen Formen antworten kann!

Wer trug ein Stück Brod in der Hand?	das Kind.
Wessen mitleidiges Herz konnte dem Bettler nicht 2c. 2c.	des Kindes.
Wem dankte der Bettler für die erwiesene Wohlthat?	dem Kinde.
Wen belohnte der liebe Gott?	das Kind.

Vergleichet diese vier Fälle unter einander! — Wodurch unterscheiden sie sich? — Wie die Formen des Dingwortes? — Wie die des Geschlechtswortes? — In welchen Fällen sind also die Formen einander gleich, in welchen nicht? — Wodurch ist aber der erste Fall vom vierten hier unterscheidbar, da doch ihre Formen gleich sind? — Durch ihre Stellung als Satzglieder, somit auch durch die darauf gerichteten Fragen. Sprich dich weiter darüber aus!

„Das Kind" im ersten Satze ist Subjekt; das erfährt man leicht, wenn man, wie wir bisher ja immer gethan haben, das Prädikat zuerst sucht und dann die Frage sich stellt, von welchem Dinge (Person oder Sache) dieses ausgesagt, behauptet, geurtheilt wird 2c. 2c., oder daß man das Prädikat mit der Frage greift: wer oder was hat, ist, ward, wurde, soll 2c. 2c. — Das Prädikat heißt trug. Nun frage ich nach einer Person: wer trug? nach einer Sache: was trug? Wer oder was trug? Antwort: das Kind.

Im vierten Satze heißt das Prädikat belohnte. Fasse ich nun dasselbe mit der Frage zusammen: wer (oder was) belohnte, so erhalte ich zur Antwort: der liebe Gott. Folglich ist Gott das Subjekt, nicht also das Kind. Frage ich aber: wen belohnte der liebe Gott, so wird mir die Antwort: das Kind. Also steht hier „das Kind" nicht, wie im ersten Satze, als Subjekt im Wer- oder Wasfalle oder im ersten Falle, sondern als Ergänzung, die sich auf die Thätigkeit „belohnen" bezieht, im Wen- oder Wasfalle oder im vierten Falle.

Für diese Unterscheidung sind die Schüler ernstlich zu üben!

Zur Vergleichung.

1. Der Vater — des Vaters — dem Vater — den Vater.
2. Das Kind — des Kindes — dem Kinde — das Kind.

Bevor ihr euch darüber aussprechet, setzet in die vier Sätze statt des Wortes „das Kind" ein anderes sächliches Dingwort z. B. „das Mädchen", und vergleichet die Formen des Wortes mit 1. und 2.! Nämlich:

3. Das Mädchen — des Mädchens — dem Mädchen — das Mädchen.
Wo merket ihr eine Verschiedenheit, wo nicht?
Uebertraget diese Sätze in die Mehrzahl!
Wie heißen nun die Formen der besprochenen Dingwörter sächlichen Geschlechtes? — Wie die des Geschlechtswortes das?
Wie heißen die Formen des Geschlechtswortes in der Mehrzahl? die, der, den, die. Welche Endung hat jedes Dingwort im dritten Falle der Mehrheit? — n. 2c. 2c.

III. Deßgleichen lasse der Lehrer die Fallformen für das weibliche Dingwort aufsuchen, indem er in die letzten vier Beispielssätze „die Tochter" statt „das Kind" und in die vier ersten Beispiele „der Vater fühlte keine Schmerzen mehr" — „die Mutter" einführen läßt. Die Sätze sind in Ein- und Mehrheit zu setzen und die Formen des Ding- und Geschlechtswortes unter sich und mit anderen zu vergleichen. —

Die Uebung wird bis zur Sicherheit darin fortgesetzt. —

b) Schriftlich.

I. Aus dem Inhalte gegebener Lesestücke heraus bildet der Schüler nun ähnliche Sätze; es darf demselben nicht überlassen bleiben, die Fallformen mit ein paar nichtssagenden Worten inhaltslos zu verbinden. Die Größe der Aufgaben ist vom Lehrer genau anzugeben und die Dauer der Uebung nach dem Erfolge zu bemessen. —

II. Uebertragung dieser Sätze in die verschiedenen Personen 2c. 2c. der Ein- und Mehrheit, wodurch die Abänderung der persönlichen Fürwörter zur Anschauung kommt. Z. B. aus dem 5. Lesestücke:

Besprochene Person, Einheit.

1. Der Arme (er) bat das gute Kind um ein wenig Brod, das es in der Hand trug.
2. Das Kind erbarmte sich des Armen (seiner) und gab ihm gleich das ganze Stück Brod.
3. Es freute sich, wie es sah, daß das Brod dem Armen (ihm) so wohl schmeckte.
4. Das Kind speiset den Armen (ihn).

1. Fall: der Arme = er.
2. „ : des Armen = seiner.
3. „ : dem Armen = ihm.
4. „ : den Armen = ihn.

Sprechende Person, Einheit.

1. Ich bat das gute Kind um 2c. 2c.
2. Das Kind erbarmte sich meiner 2c. 2c.

u. s. w.

III. Zusammenstellung.

1. Person.

Einzahl:	Mehrzahl:
1. ich	wir
2. meiner (mein)	unser
3. mir	uns
4. mich	uns

2. Person.

1. du	ihr
2. deiner (dein)	euer
3. dir	euch
4. dich	euch

3. Person.

männlich	weiblich	sächlich	für alle Geschlechter.
1. er	sie	es	sie
2. seiner (sein)	ihrer	seiner (sein)	ihrer
3. ihm	ihr	ihm	ihnen
4. ihn	sie	es	sie.

Anmerkung. Fortsetzung dieser Uebungen in Sätzen mit Verbindung beigefügter Eigenschaftswörter. Diese Aufgaben müssen aber mündlich jedesmal tüchtig vorbereitet werden; der Lehrer muß, bevor die Schüler an die schriftliche Bearbeitung gehen, überzeugt sein, daß bei einiger Aufmerksamkeit derselben die Aufgabe zu seiner Zufriedenheit gelöst werde. Die Beispiele sind mit Rücksicht auf Geschlecht, Zahl und Person zu wählen und die Beifürwörter: mein, dein, sein, unser, euer, ihr, sowie die unbestimmten Zahlwörter: einige, etliche, mehrere viele 2c. 2c. dabei in Anwendung zu bringen.

Die leichteren Regeln für die Biegung alter und neuer Form der in beifügender Beziehung stehenden Eigenschaftswörter dürften vom Schüler abstrahirt werden. Die Ausführung ist so leicht, daß wir sie füglich übergehen können.

Die Thätigkeits- und Leideform des Zeitwortes (Activum, Passivum). §. 327.

a) Mündlich.

Zum Zwecke der Erklärung der Thätigkeits- und Leideform des Zeitwortes schreiben die Schüler aus einigen der betrachteten Lesestücke vorher die Sätze mit Ergänzungen im Wen- oder Wasfalle ab und setzen diese in die Gegenwartsform.

Z. B aus der Erzählung „der gute Bruder" folgende:
Der Nachbar pflückt Pfirsiche (von einem Baume).
Er (der Nachbar) ruft den Knaben (herein in den Garten).
Wilhelm legt die Pfirsiche (in sein Hütlein).
Wilhelm fragt die Mutter, ob 2c. 2c
Die Kranken nehmen die Pfirsiche mit 2c. 2c.
Die Kranken essen die Pfirsiche (mit Lust).
Wilhelm liebt Schwester und Bruder.
u. s. w.

Die Schüler haben ihre Schiefertafeln mit den Sätzen vor sich.

1. Wie heißt der erste Satz auf eueren Tafeln? — Suchet darin Prädikat und Subjekt auf! — Was gibt das Prädikat „pflückt" an? Es gibt an, was der Nachbar thut. Derjenige aber, welcher Etwas thut, ist wie? — Das Wort „pflückt" stellt also den Nachbar als thätig dar. Was denkst du dir unter der Thätigkeit „pflücken"? — Wo gibt es aber in der Welt ein Pflücken ohne Früchte, ohne Blumen, überhaupt ohne das Ding, an welchem die Thätigkeit geschieht? — Was geschieht hier mit den Pfirsichen? Sie werden gepflückt. Die Pfirsiche sind also nicht thätig, sondern sie erfahren oder erleiden Etwas. Der Nachbar nimmt sie in die Hand und bricht sie ab, trennt sie von den Zweigen des Baumes: sie leiden das Pflücken.

Ich schreibe einige Sätze an die Tafel; sie heißen:
Der Nachbar pflückt Pfirsiche von einem Baume.
Die Pfirsiche pflückt der Nachbar von einem Baume.
Es pflückt der Nachbar Pfirsiche von einem Baume.
Von einem Baume pflückt der Nachbar Pfirsiche 2c. 2c.
Vergleichet sie! — Welches ist der Sinn derselben? —
Wenn dieser nicht geändert ist, wodurch sind sie verschieden? —

Das Subjekt darin ist das nämliche; ebenso das Prädikat. Der Sinn ist also nicht geändert; nur die Wortfolge ist eine andere. Wie heißt aber die Form des Zeitwortes „pflücken", wodurch in diesen Sätzen das Subjekt als thätig dargestellt wird. Pflückt. Nicht also die veränderte Folge der Wörter, sondern die Form dieses Wortes (pflückt) stellt das Subjekt als thätig dar. Man nennt sie die Thätigkeitsform des Zeitwortes.

Auf meine vorhin gestellte Frage: Was geschieht an den Pfirsichen? — habt ihr geantwortet: Sie werden gepflückt. Von wem? Von dem Nachbar. Sprechet dieses nun in einem ganzen Satze aus! Die Pfirsiche werden von dem Nachbar gepflückt.

Unterscheidet Prädikat und Subjekt! — Was also vorhin Ergänzung war, ist jetzt Subjekt, und was Subjekt war, ist Ergänzung. Von wem geht in diesem Satze die Thätigkeit aus? Von der Ergänzung. Wer erleidet sie? Das Subjekt. Wie heißt aber hier die Form des Zeitwortes „pflücken", wodurch das Subjekt als leidend dargestellt wird? werden gepflückt.

Vergleichet die Sätze!

Die Pfirsiche werden von dem Nachbar gepflückt.

Die Pfirsiche werden gepflückt von dem Nachbar.

Es werden die Pfirsiche von dem Nachbar gepflückt.

Gepflückt werden die Pfirsiche von dem Nachbar.

Welches ist der Sinn derselben? — Wie heißen Prädikat und Subjekt? — Ist Letzteres thätig oder leidend?

Also auch hier ist es nicht die Wortfolge, die das nämliche Subjekt in diesen vier Sätzen als leidend darstellt, sondern —? Die Form des Zeitwortes. Wie heißt diese Form? — werden gepflückt.

Ebenso werden die Sätze besprochen:

Der Nachbar ruft den Knaben, oder den Knaben ruft der Nachbar. Der Knabe wird vom Nachbar gerufen, oder vom Nachbar wird der Knabe gerufen. Wilhelm legt die Pfirsiche in sein Hütlein, oder die Pfirsiche legt Wilhelm in sein Hütlein. Die Pfirsiche werden von Wilhelm in sein Hütlein gelegt, oder von Wilhelm werden die Pfirsiche in sein Hütlein gelegt. Wilhelm liebt Schwester und Bruder, oder Schwester und Bruder liebt Wilhelm. Schwester und Bruder werden von Wilhelm geliebt, oder von Wilhelm werden Schwester und Bruder geliebt.

Die Thätigkeiten pflücken, rufen, legen, lieben lassen sich nicht denken ohne Dinge, welche die Einwirkung dieser Thätigkeiten erleiden. Diese Dinge in den vorstehenden Sätzen sind die Pfirsiche, der Knabe, nochmals die Pfirsiche und Schwester und Bruder Alle stehen als Ergänzungen im Wenfalle. Sie können als Subjekte dargestellt werden durch eine eigenthümliche Form des Zeitwortes, die man die Leideform nennt. Wir wollen diese und die Thätigkeitsform zu einer besseren Vergleichung an die Tafel schreiben.

1. pflückt — werden gepflückt.
2. ruft — wird gerufen.
3 legt — werden gelegt.
4. liebt — werden geliebt.

Wo stehen die Thätigkeits-, wo die Leideformen? —

Warum heißt es im zweiten Beispiele wird und nicht werden? Weil der Nachbar nur einen und nicht mehrere Knaben gerufen hat, oder weil sich das Prädikat auf das Subjekt in der Einzahl bezieht.

Wann müßte es im 1., 3. und 4. Beispiele wird heißen? Wenn im 1. Beispiele nur ein Pfirsich gepflückt worden, im 3. Wilhelm nicht zwei, sondern nur einen Pfirsich in sein Hütlein gelegt und im 4. Beispiele, wenn Wilhelm nicht Bruder und Schwester, sondern Bruder oder Schwester geliebt hätte. Steht also das Subjekt in der Einzahl, so heißt es: wird, in der Mehrzahl hingegen: werden.

2. Aus dem Lesestücke „das seltene Glück" wollen wir einige Sätze mit Ergänzungen im Wen- oder Wasfall in der Vergangenheitsform (Erzählungsform) des Zeitwortes betrachten.

a. Die Glocken des Thurmes begrüßten mit hellem Läuten die Ankunft des neuen Jahres.

Die Ankunft des neuen Jahres wurde von den Glocken des Thurmes mit hellem Läuten begrüßt.

b. Vater Joseph öffnete die Kammerthüre ꝛc. ꝛc.

Die Kammerthüre wurde von Vater Joseph geöffnet.

c. Vater Joseph suchte seine Kinder.

Seine Kinder wurden von Vater Joseph gesucht ꝛc. ꝛc.

Unterscheidet die Prädikate und Subjekte der beiden Sätze unter a! — Welches Subjekt wird als thätig, welches als leidend dargestellt? — Durch welche Formen des Zeitwortes?

Desgleichen mit den Sätzen unter b. und c.

Wie heißt nun die Thätigkeitsform der Zeitwörter begrüßen, öffnen und suchen? — Wie die Leideform derselben? —

Wir wollen sie neben einander unter die anderen an die Tafel schreiben:

a begrüßten — wurde begrüßt.
b. öffnete — wurde geöffnet.
c. suchte — wurden gesucht.

Warum heißt es in a und b. wurde, in c. wurden? — Vergleichet diese Formen mit denen aus dem ersten Lesestücke. Setzet die drei Sätze in die Gegenwartsform! — Wie heißt nun die Leideform? — Wie die Thätigkeitsform? —

Setzet jene vier Sätze in die Vergangenheitsform! — Wie heißen die Leide- und Thätigkeitsformen der Zeitwörter pflücken, rufen, legen und lieben? —

Stellet diese sieben Sätze, worin das Subjekt thätig ist, in die einfache Vergangenheit!

Stellet die Dinge darin, welche die Thätigkeit erleiden, als Subjekte dieser Sätze dar! — Wie heißen jetzt die Formen dieser Zeitwörter?

Wir wollen sie neben einander unter die vorigen schreiben!

— hat gepflückt — sind gepflückt worden.
— hat gerufen — ist gerufen worden.
— hat gelegt — sind gelegt worden.
— hat geliebt — sind geliebt worden.
— haben begrüßt — sind begrüßt worden.
— hat geöffnet — ist geöffnet worden.
— hat gesucht — ist gesucht worden.

Wann kommt bei der Thätigkeitsform hat, wann haben vor? — Wann bei der Leideform ist, wann sind?

Setzet die Subjekte dieser Sätze, sowohl die thätig, als leidend dargestellten, in die Einzahl! — Wie heißen die Formen der Zeitwörter? —

Setzet sie alle in die Mehrzahl! — Wie heißen die Formen der Zeitwörter? —

Setzet diese Sätze in die Zukunftsform! — Wie heißen die Formen der Zeitwörter? —

Wir wollen sie gleichfalls unter die anderen schreiben:

(Der Nachbar) wird pflücken — (die Pfirsiche) werden gepflückt werden.
" wird rufen — (Wilhelm) wird gerufen werden.
(Wilhelm) wird legen — (die Pfirsiche) werden gelegt werden.
u. s. w.

3. Wilhelm liebt Schwester und Bruder. Schwester und Bruder werden von Wilhelm geliebt. Die Schwester kann demnach sagen: Ich werde von Wilhelm geliebt. Ebenso der Bruder: Ich werde von Wilhelm geliebt. Beide: Wir werden von Wilhelm geliebt.

Uebertraget den Satz: Ich werde geliebt (v. W.) in die angesprochene und besprochene Person! Du wirst geliebt. Er wird geliebt. Ebenso: Wir werden geliebt. — Ihr werdet geliebt. Sie werden geliebt.

Sprechet diese Sätze in der Vergangenheitsform in Ein- und Mehrzahl aus!

Ich bin geliebt worden.	Wir sind geliebt worden.
Du bist geliebt worden.	Ihr seid geliebt worden.
Er (sie, es) ist geliebt worden.	Sie sind geliebt worden.

Sprecht sie in der erzählenden Vergangenheit oder Erzählungsform aus!

Ich wurde Du wurdest Er (sie, es) wurde } geliebt.	Wir wurden Ihr wurdet Sie wurden } geliebt.

Wie heißen sie in der Zukunftsform?

Ich werde Du wirst Er (sie, es) wird } geliebt werden.	Wir werden Ihr werdet Sie werden } geliebt werden.

So mit einigen anderen Sätzen!

Die Schüler mögen nun versuchen, ob nicht auch Ergänzungen im Wessen- oder Wemfall als Subjekte dargestellt werden können, welche die Thätigkeit erleiden. Sie werden sich bald überzeugen, daß dies nicht möglich ist.

b) Schriftlich.

1. Die Schüler suchen aus vom Lehrer bezeichneten Lesestücken die Sätze mit der Leideform auf und schreiben solche nieder.

2. Sie stellen die Ergänzungen im Wenfall in den aufgefundenen Sätzen als Subjekte dar und übertragen die Sätze in die ihnen bekannten Zeitformen, Ein- und Mehrzahl.

3. Sie verbinden damit die sprechende, angesprochene und besprochene Person. —

(Stylistisches.)

Die Ausführung eines Themas nach eigener Auffassung.

Erste Uebung.

§. 328. **Beschreibung eines Spazierganges.**

a) Mündlich.

Wer von euch hat schon einmal einen Spaziergang gemacht? — Wann? — Wohin? — Mit wem? — Allein oder mit einem Mitschüler? — In größerer Gesellschaft? — Im Frühlinge, Sommer, Herbst, Winter, an einem Sonntage, am Morgen, am Abende, beim Mondschein, auf dem Berge, im Thale, auf der Landstraße, im (in den) Walde, in der Anlage, im Felde, am Rheine, über die Brücke, am Bache, der Wiese entlang, nach der Genesung mit der Mutter oder mit dem Vater? 2c 2c.

Jeder soll den schönsten davon beschreiben, aber genau so, wie er abgelaufen ist — wahr. Er soll in die Beschreibung nur Das aufnehmen, was er selbst gesehen und wirklich erlebt hat; insbesondere soll er angeben, was ihn auf dem Wege, dessen Annehmlichkeit oder Schönheit er darzustellen sucht, entweder ungewöhnlich erfreute, überraschte, unterhielt, oder ängstigte, erschreckte 2c. 2c.

Das soll zuerst mündlich, dann schriftlich geschehen. Mündlich könnet ihr dieses nicht Alle, da ihr so Viele seid. Aber Einige wollen wir doch hören. Wer will? — Also du, Adolph, erzähle!

Dieser beschreibt mündlich den Spaziergang, so gut er kann, bis zu Ende und wird nicht unterbrochen. Dann beginnt der Lehrer, wo möglich, mit denselben Worten von vorn, indem er noch verschiedene Fragen nach bestimmteren Angaben von Einzelheiten an Adolph stellt und nach der Beantwortung in allen Schülern einen regen Wetteifer hervorzurufen sucht in Auffindung des richtigen Ausdruckes und der schönsten Form zur schriftlichen Darstellung.

Ist sie mit seiner Hülfe Satz nach Satz gefunden, so wird dieser jedes Mal an die Wandtafel geschrieben z. B.

1. Ein Spaziergang auf der Landstraße.

Nachdem der Schüler erzählt hat, beginnt der Lehrer:

Wann hast du den Spaziergang gemacht? — Zu welcher Zeit am Tage? — Mit wem — In welcher Absicht? — Lag das Dörfchen A. entfernt oder nahe? — Führte dich der Weg über flaches Land oder über Hügel und Anhöhen? — Also am Fuße des Gebirges hin. War der Weg reinlich oder schmutzig? — War er an den Seiten mit Bäumen bepflanzt oder nicht? — Mit welchen? — Ist der westliche Abhang angebaut oder kahl oder mit Wald bewachsen? — Welche Bäume stehen in den Weinbergen dort? — Wie weit waren sie in ihrer Blüthe? — Auf den Bergen stehen oft zerfallene Schlösser, Ruinen und in den Weinbergen Lusthäuschen, — welche sah man hier? — Womit war die Ebene links bestellt? — Wie war der Himmel? — Wo stand die Sonne? — Wie war die Gegend beleuchtet? — Was ist dir auf dem Wege sonst begegnet? 2c. 2c.

b) Schriftlich.

(Beim Niederschreiben wird die orthographische Belehrung ertheilt.)

An einem schönen Frühlingstage ging ich mit einem Mitschüler nach dem nahen Dörfchen A. Unser Weg, welcher am Fuße des Gebirges hinführte, ist eine breite, reinliche Landstraße. Dieselbe ist auf beiden Seiten mit schönen Nußbäumen bepflanzt. Rechts sind die Abhänge mit herrlichen Weinbergen angelegt, in welchen blühende Mandel- und Pfirsichbäume prangen. Weiter oben blickten freundliche Lusthäuschen hernieder. Links ist eine weite, fruchtbare Ebene, die Korn und Waizen und köstliches Obst hervorbringt. Die Sonne schwamm wie in einem Feuermeere tief am westlichen Himmel. Durch ihr gelblich rothes Licht war die ganze Gegend wunderbar erleuchtet. Wir gingen mehrmals hin und her, bis unser Kamerad aus A zurückkehrte, den wir jetzt auf all das Schöne aufmerksam machten und nach Hause begleiteten. —

Die Wandtafel wird umgekehrt mit der Rückseite nach vorn, und die Schüler versuchen sich nun an dieser Aufgabe. Ist sie gelöst, so wird die Wandtafel wieder herumgewendet, worauf die Correctur erfolgt.

Solche Beschreibungen müssen für die Schüler der Mittelklassen klein, der Satzbau derselben muß einfach, die Sprache klar sein. Stets aber müssen sie tüchtig mündlich vorbereitet und die schriftlichen Uebungen darin fortgesetzt werden. Allmählig werden sie dann erweitert, bis sie in der Oberklasse etwa folgende Ausdehnung und Darstellung annehmen.

2. Der Spaziergang nach dem Vogelneste.

Ich habe schon viele Spaziergänge gemacht. Unter diesen ist mir einer unvergeßlich; ich durfte ihn mit dem Vater machen. Vorher schon erzählte er von einem Vogelneste mit Jungen, das er mir zeigen wolle, wenn ich sofort fleißig bliebe. Ich gab mir alle Mühe und war in großer Spannung; die Zeit wurde mir gar zu lang. Endlich gingen wir nach dem Vogelneste.

An einem kühlen Maiabende waren wir bald, indem wir durch ein enges Gäßchen gingen, im Freien und am nahen Bache, der durch Wiesen und Gartenfeld neben unserem kleinen Dörfchen geräuschlos dahin fließt. Seine niederen Ufer sind mit verschiedenen Laubbäumen dicht bepflanzt. Auf beiden Seiten befinden sich anmuthige Fußpfade. Wir gingen den rechten davon abwärts. Er war von dem ausgeworfenen Bachsande, den die Eigenthümer auf ihre anstoßenden Aecker bringen, jetzt etwas uneben. Der Himmel war rein und der freundliche Mond in seinem vollen Lichte. Die Schatten der Bäume wurden zu uns herüber geworfen; dadurch war der sandige Weg auch noch etwas unkenntlich geworden, und mein Vater mahnte mich deßhalb zur Vorsicht. Er sprach nur wenig, und ich ging hinter ihm nach und dachte an das Nest mit den Jungen. Eben wollten wir um eine Krümmung des Baches biegen, als wir den lauten Schlag einer Nachtigall im nahen Wäldchen hörten. Mein Vater wandte sich rasch um und sah mich bedeutungsvoll an. Ich hatte ihn verstanden. Die reinen und klaren Töne des kleinen, zutraulichen Sängers am stillen Abende und über uns der weite Himmel mit den unzählbaren Sternen, die nach und nach sichtbar wurden, machten auf mein Inneres einen Eindruck, wie ich ihn vorher nie gefühlt hatte. Ich war von der Größe und Schönheit der Natur ergriffen und pries den allmächtigen Schöpfer. Meine Vater las mir in der Seele und freuete sich meines Anblickes.

Wir schlichen, um die Nachtigall nicht zu verscheuchen, behutsam weiter und kamen so unter den Baum, auf welchem sie uns im Mondschein außen auf einem Aste sichtbar wurde. Wenn sie sang, dehnte sie den kurzen Hals, und ich konnte deutlich die Bewegung ihres Schnabels sehen. Jetzt fingen weiter oben noch andere an zu schlagen, und es schien, als suchten sie sich in der Mannigfaltigkeit ihres wunderbaren Gesanges zu übertreffen. Ich fragte den Vater, ob es wahr sei, was ich gelesen, daß sich Nachtigallen in ihrem Wetteifer todt gesungen haben — Das hatte wohl den Sänger gestört, und mit leichtem, schnellen Fluge

war er meinen Blicken entschwunden. — „Nun will ich dich zum Ziele führen!" sprach mein Vater; und alsbald stand ich im Gebüsche und hatte vor mir in einem alten Baumstrunke, nahe an der Erde, ein aus dürrem Laube und trockenen Halmen nicht sehr künstlich gebautes Nest, aus welchem fünf nahezu flügge Jungen ihre Köpfchen herausstreckten und die Schnäbelchen aufsperrten. Ich steckte einem nach dem andern den Finger hinein. Aber sie zappelten mit den Flügeln und verlangten Ameisen oder deren Larven und Puppen, die ich doch nicht hatte. Ich wollte die Thierchen etwas näher betrachten. Mein Vater erlaubte mir deßhalb Eins zu nehmen und aus dem Gebüsche heraus zu treten. Es war gar lieb — das kleine Vögelchen mit seinem niedlichen Köpfchen, den großen Augen und seinem locker anliegenden Gefieder! Ich setzte es wieder zu seinen Geschwistern in das Nest und ging mit meinem Vater, da eben der Nachtwächter neun verkündete, schnell nach Hause.

§. 329.

Zweite Uebung.

Beschreibung eines Bildes.

a) Mündlich.

Wir setzen voraus, daß die Schüler das zu beschreibende Bild oder Gemälde irgendwo gesehen oder, was am besten ist, vor sich haben. Im letzteren Falle wird ihnen einige Zeit gelassen, dasselbe genau zu betrachten. Ist dieses geschehen, so werden sie aufgefordert:

1. nach ihrem Urtheile und Geschmacke vom Wichtigeren zum Untergeordneten, in einer gewissen Reihenfolge, einfach herzuzählen, was sie auf dem Bilde sehen.

2. Dann wieder von vorn anzufangen, um jeden Theil oder jede Gruppe näher zu beschreiben und zu charakterisiren.

3. Das Einzelne in ein Ganzes zu bringen, zu einer Einheit zu verschmelzen, zu reflektiren. Etwa auf folgende Weise:

Zu 1. Was siehst du auf dem Gemälde?

Ich sehe darauf zwei Kinder, ein Mädchen und einen Knaben, rechts, nicht sehr weit von ihnen, eine Heerde Schafe, links, in etwas größerer Entfernung, einen Kirchhof, hinten im Thale ein Dörfchen mit der Kirche.

Was für eine Gegend stellt das Gemälde vor? — Welche Jahres- und welche Tageszeit? — Woraus erkennest du dieses? —

Zu 2. Was fällt dem Beschauer dieses Bildes, wenn er es auch nur oberflächlich ansieht, sogleich in die Augen? Das Dörfchen, der Kirchhof die Heerde, die Gegend oder die beiden Kinder? — Das Mädchen und der Knabe im Vordergrunde treten uns besonders bemerklich entgegen. — Sprich dich über sie aus! — Beantworte im Zusammenhange etwa folgende Fragen:

Wie alt mögen die Kinder wohl sein? — Wie sind sie gekleidet? — Womit beschäftigt? — Was weißt du über den Gesichtsausdruck derselben zu sagen? — Sehen sie gesund oder krank und angegriffen, heiter und froh, oder betrübt und traurig aus? — In welcher Beziehung mögen sie zu einander stehen? ꝛc. ꝛc.

Mit Hülfe des Lehrers antwortet der Schüler:

Das Mädchen kann ungefähr 12 — 15 Jahre alt sein, der Knabe 4 — 5. Dieser liegt Jenem, das auf einer Anhöhe sitzt, mit dem Kopfe im Schooße und schläft. Sein Kittel, Gürtel und Stock liegen neben ihm. Er scheint viel herumgelaufen zu sein; denn sein Gesicht ist etwas erhitzt; er schläft fest und sieht gesund und kräftig aus. Es ist ein unschuldiges Kind, ein liebes Hirtenbübchen, ist gut und reinlich gekleidet. Ich denke wohl, das Mädchen muß seine Schwester sein, weil der Knabe so zutraulich sich ihm in den Schooß geworfen hat. Auch hält es so zärtlich ihn umschlungen. Sie sieht mit unaussprechlicher Wehmuth nach dem entfernt liegenden Kirchhofe hin. Ihre Augen und Wangen sind roth und verweint. Je länger man sie ansieht, desto größer scheint ihr Schmerz zu werden. Ihr ganzes Wesen erregt Mitleid; ihr Anzug ist einfach schön.

Beschreibe nun die Heerde, ebenso den Kirchhof, das Dörfchen und die ganze Gegend! — Die Heerde ist ziemlich zahlreich; der größere Theil davon liegt oben auf der Höhe, während der kleinere am Abhange noch fleißig weidet. — Der Kirchhof ist mit einer Mauer umgeben, durch die ein eisernes Gitterthor in das

Innere desselben führt. Da er etwas tief liegt, so sieht man deutlich die Gräber noch mit den Kreuzen. Um die Kapelle dort stehen mehrere Trauerweiden. — Das Dörfchen mit der freundlichen Kirche liegt etwa ¼ Stunde entfernt unten im Thale. Es muß bald Abend werden; man sieht mehrere Schornsteine rauchen. — Die Gegend ist hügelig und fruchtbar. —

Zu 3. Wie kommen die Kinder auf diese Anhöhe? Wo sind sie her? In welchem Verhältnisse stehen sie zur Heerde, zum Dörfchen, das Mädchen zum Kirchhofe? Warum weint es nur so sehr? Wo befinden sich die Eltern? — Warum sind die Beiden so allein hier oben? ꝛc. ꝛc.

Nach Beantwortung dieser Fragen erfolgt die Darstellung.

b) Schriftlich.

Die Waisen.

Die schriftliche Darstellung ergibt sich aus dem Vorausgehenden.

Dritte Uebung. §. 330.

Ein Knabe ist verunglückt, oder es ist ihm ein Unglück begegnet.

a) Mündlich.

Wie kann das geschehen sein?

(Die folgenden Fälle wurden alle in einer Schule von den Schülern selbst angegeben.)

1. Dadurch, daß er ins Wasser (in den Rhein, Weiher, Bach, Brunnen ꝛc. ꝛc.) gefallen ist, oder:
2. Er ist von einem Baume gefallen und hat ein Bein gebrochen.
3. Er war unvorsichtig und ist bei einem Ausfluge von der Ruine, welche von den Schülern besucht wurde, in den Abgrund gestürzt.
4. Er ist die Stiege herunter gefallen und hat sich sehr wehe gethan.
5. Ihm wurde von einem Kettenhunde die linke Hand zerbissen.
6. Ein Knabe kam unter das Fuhrwerk, dessen Räder ihm das eine Bein entzwei drückten.
7. Mehrere Knaben spielten „Versteck" auf einem Holzstoße; dieser stürzte zusammen und zerschlug einem von den Spielenden den Arm.
8. Ein Knabe drehte vor dem Schlafengehen in seinem Zimmer den Krahnen des Gaslichtes auf und ist des Nachts erstickt.
9. Einem vorwitzigen Knaben wurde am Schießübungs-Platze von einem Soldaten durch den Leib geschossen.
10. In der Scheuer liefen mehrere Knaben auf dem Gebälke hin und her; einer stürzte und blieb todt.
11. Ein Anderer legte sich zu weit zum Fenster hinaus, bekam das Uebergewicht und fiel hinab.
12. Beim Klettern an den Turngeräthen rutschte ein Knabe ab, fiel und zerbrach eine Rippe.
13. Ein kleiner Knabe spielte kürzlich am Ofen mit Feuer, wobei er sich jämmerlich verbrannte.
14. An einem Hause, das außen einen neuen Anstrich bekommen sollte, fiel ein Knabe vom Gerüste.
15. Beim Holzhacken hieb sich ein Knabe tief in die linke Hand.
16. Ein Knabe wurde von einem scheuen Pferde übersprungen und dabei am Kopfe schwer verwundet.

u. s. w.

Von diesen vielen Unglücksfällen, die ihr entweder mit angesehen oder von denen ihr doch gehört habet, wollen wir einen näher betrachten, nämlich den zuerst genannten.

Ein Knabe ist ins Wasser gefallen, oder er ist im Wasser verunglückt.

Saget mir auch jetzt wieder, aber nur mit einem Satze, wie dieses sich wohl zugetragen haben kann!

1. Ein Knabe stürzte von einem am Ufer des Baches stehenden Zwetschenbaume und fiel ins Wasser.
2. Einer wollte sich am Ufer eine Weide abschneiden und glitt aus.
3. Er wagte sich beim Angeln der Fische an einer gefährlichen Stelle zu weit ins Wasser und wurde vom Strome fortgerissen.
4. Mehrere Knaben badeten im freien Rheine, und Einer gerieth in die Tiefe.
5. Auf dem noch nicht fest zugefrorenen Weiher brach ein Knabe beim Schlittschuhlaufen ein und sank unter.
6. Ein Knabe wollte eine Seerose aus den Binsen pflücken und versank im Schlamme.
7. Einer saß auf dem Geländer der Rheinbrücke und fiel rückwärts hinab.
8. Ein Anderer wollte aus einem Nachen in den anderen springen und fiel zwischen beiden hindurch.
9. Noch ein Anderer wollte im Winter am Brunnen einen Krug frischen Wassers holen und schwang sich auf den mit Eis versehenen Rand des Sarges und gleitete hinein.
10. Beim Schwimmen bekam ein Knabe den Krampf in die Arme und konnte sich nicht mehr helfen.
11. Ein Knabe wollte seinem Schwesterchen am Ufer des Baches eine Blume pflücken und fiel ins Wasser.
12. Einige Knaben liefen auf den Holzflößen herum, und einer glitt ab.
13. Ein Anderer schöpfte am Bache Wasser und wurde von der damit gefüllten und zu schwer gewordenen Gießkanne hinabgezogen.
14. In einem von Regenwasser angeschwollenen Bache, über welchen man an einer Stelle mittels der in denselben gelegten größeren Steine jetzt nur mit Vorsicht gelangen konnte, glitt ein Knabe ab und wurde fortgerissen.
15. Von zwei streitsüchtigen Knaben stieß Einer den Anderen das Ufer hinab.
16. Einer fiel vom schmalen Steg.

u. s. w.

Und nun wollen wir von diesen Fällen den 11. herausnehmen, ihn ganz umständlich besprechen und das Besprochene an die große Wandtafel schreiben. —

Ein Knabe wollte seinem Schwesterchen am Ufer des Baches eine Blume pflücken und fiel dabei ins Wasser.

Was waren die Eltern dieser Kinder? — Wie alt war der Knabe, wie alt das Mädchen? — Dürfen Kinder dieses Alters ohne Aufsicht sein oder nicht? — Was haben die Eltern deßhalb gethan? — Wie war der Tag, an welchem sie diese mitnahmen? — Womit waren die Eltern im Felde diesmal beschäftigt? — Wie verrichteten sie diese Arbeit? — Wo hielten sich die Kinder unterdessen auf? — Wo und wie lag die blumige Wiese? — Wo und wie floß der klare Bach? — Was trieben die Kinder hier — was der Knabe, was das Mädchen? —

u. s. w.

Der Lehrer stelle einmal solche und ähnliche Fragen, und höre die verschiedenen Antworten, an welche er wieder andere Fragen knüpft, auf die dann abermals andere Antworten folgen ꝛc. ꝛc., wodurch das Bild lebendig wird und die Scenerie sich allmählig vor den Augen der Schüler aufbaut — und er wird sich für die Mühe und seine belebende Erklärung durch den guten Erfolg reichlich belohnt fühlen. —

Bei der Formulirung der Sätze fordere er vom Schüler, sobald der Gedanke seinen Ausdruck gefunden hat, daß er den Satz mit jedem beliebigen Satztheile anfange und vollende. Durch diese Anleitung und Uebung wird die Unbeholfenheit des Schülers, alle Sätze mit „da und da und da" ꝛc. ꝛc. zu beginnen, beseitigt und dessen Sprachgefühl gebildet. Der Lehrer lasse dabei auffinden, mit welchem Gliede der zweite Satz sich wohlklingend und geschmackvoll an den ersten, der dritte an den zweiten, der vierte an den dritten ꝛc. ꝛc. anknüpft. Ueberdies macht er aufmerksam auf die Wortbilder, auf Stammsilbe und Ableitung, überhaupt auf das Nöthige für Rechtschreibung.

b) Schriftlich.

Die Eltern waren im Felde mit der Ernte beschäftigt. Sie nahmen deßhalb an einem schönen Nachmittage ihre beiden Kinder mit. Die Mutter schnitt mit blanker Sichel den dürren Waizen, den der Vater hinter ihr zu Garben band. Unten am Acker war eine blumige Wiese; neben ihr floß der schattige Bach. Hier sah ich den lieben, munteren Knaben mit seinem gelblockigen, kleinen Schwesterchen. Dieses ordnete sich eben die gepflückten Blumen zu einem Strauße, während der Bruder einem bunten Schmetterlinge nachjagte. „Bruder, Bruder," rief die Kleine, „laß das Thierchen fliegen; komm und sieh', das schöne blaue Blümchen hier; wenn ich's doch nur hätte!" Schnell war der Knabe am Ufer unten. Schon zeigte er mit der einen Hand der Schwester das niedliche Vergißmeinnicht, als ihm unglücklicher Weise das Gras, an welchem er sich mit der anderen Hand fest zu halten suchte, ausriß und er nun hinunterstürzte. Auf das Jammern und Rufen des Schwesterchens kamen eilends die Eltern herbei. —
