Alles muss ineinander greifen,
Eins durch das Andre gedeih'n und reifen.

Die Einführung des englischen Unterrichtes auf den Gymnasien durch die Neuen Lehrpläne ist von vielen Leitern und Lehrern dieser Anstalten nicht ohne Bedenken aufgenommen worden. Sie sahen darin die Gefahr einer weiteren Kraftzersplitterung der Schüler und fürchteten einen Schaden für die Leistungen in den ohnehin stark geschwächten alten Sprachen, und sie meinten, es könnten die 240 Lehrstunden, die dem noch dazu wahlfreien englischen Unterricht in den drei oberen Klassen jährlich gewidmet werden, keinen erheblichen Erfolg erzielen. Ist doch das Englische noch ungünstiger gestellt als das gleichfalls wahlfreie Hebräische, insofern als es in der Reifeprüfung gar keine Berücksichtigung findet und somit der Sporn der Prüfungsleistung für dieses Fach ganz wegfällt. Es machte sich deshalb wohl hier und da die Meinung geltend, man hätte lieber die beiden englischen Stunden den alten Sprachen zulegen sollen, wie es schon früher manche Direktoren gethan hatten, indem sie mit den nicht am hebräischen Unterrichte Teil nehmenden Schülern in einer bis zwei wöchentlichen Extrastunden lateinische oder griechische Schriftsteller lasen oder lesen liessen, die nicht dem gewöhnlichen Kanon angehörten, wie Terenz oder Euripides oder Lucian. Umgekehrt aber boten schon vor den Neuen Lehrplänen andere Schulleiter, die eine Vorliebe für das Englische hatten, den Nichthebräern ihrer Anstalt, und zwar bereits von II B an, wahlfreien englischen Unterricht. Die Neuen Lehrpläne entschieden sich für das Letztere bis auf den Beginn des Unterrichts, der ebenso wie der im Hebräischen auf II A verlegt wurde, und machten damit der Ungewissheit vorläufig ein Ende: die Widersacher des Englischen mussten sich fügen, und seine Freunde freuten sich.

Der Grund zu dieser Freude war die Überzeugung, dass auch das Erlernen des Englischen und sein Betrieb in 3×80 Stunden dem Gymnasiasten einen erheblichen Nutzen bringen kann, der imstande ist, die Schäden, die die alten Sprachen durch Verminderung der Lehrstunden anerkanntermassen erlitten haben, bis zu einem gewissen Grade wieder wett zu machen. Gilt es doch das Erlernen einer weiteren Kultursprache, die eine über die Massen reiche poetische und prosaische Litteratur geboren hat, und die von vielen Millionen Menschen in allen fünf Erdteilen gesprochen wird. Dazu kommt, dass die englische Sprache hinsichtlich der Einfachheit und

Universitäts- und
Landesbibliothek Düsseldorf

Folgerichtigkeit ihres grammatischen Aufbaues alle anderen Kultursprachen übertrifft und deshalb dem Lernenden bis zu einem gewissen Punkte keine erheblichen Schwierigkeiten bereitet, am wenigsten einem Schüler, der schon 6 Jahre Latein, 4 Jahre Französisch und 3 Jahre Griechisch getrieben hat. Der Nutzen, den die Einführung in das Englische auch den Gymnasiasten zu bringen vermag, leuchtete von Anfang an auch den Eltern*) der Schüler und diesen selber ein; denn mit ganz geringen Ausnahmen haben, wenigstens am hiesigen Gymnasium, alle Schüler, die nicht Hebräisch zu treiben vorzogen, am englischen Unterrichte teilgenommen.

Für den Lehrer des Englischen hat aber der Unterricht in dieser Sprache auf dem Gymnasium einen ganz besonderen Reiz. Er beginnt die Sprache mit Schülern von mindestens 15 Jahren, bei denen er eine Menge von Vorkenntnissen und eine gewisse Begeisterung voraussetzen kann. Er vermag in kurzer Zeit Lese-, Sprech- und Schreibleistungen zu erzielen, wie sie in keinem andern Sprachunterricht auf dem Gymnasium möglich sind. Er kann von Anfang an mit Stoffen arbeiten, die für sich selbst interessieren und dadurch den Lerneifer wach erhalten. Freilich darf er keinen besonderen häuslichen Fleiss verlangen, sondern muss mit der Anstrengung und Aufmerksamkeit sich begnügen, zu denen er die Schüler in den Lehrstunden zu bringen vermag. Die Erfahrung hat mich gelehrt, dass die freiwillige Aufmerksamkeit der Schüler gerade im englischen Unterrichte durchschnittlich besser ist als in anderen fremdsprachlichen Stunden, und dass gar mancher auch ohne Zwang häuslichen Fleiss auf dieses wahlfreie Fach verwendet. Die Folge davon ist, dass den allerdings mässigen Anforderungen, die der Lehrer stellen kann, durchschnittlich genügende Leistungen entsprechen.

Besteht nun aber der Gewinn, den der Teilnehmer am englischen Unterrichte auf dem Gymnasium erzielt, nur in der immerhin mässigen Kenntnis der englischen Grammatik und dem Bekanntwerden mit einigen prosaischen und poetischen Werken der englischen Litteratur? Nach meiner Meinung kann der Nutzen des englischen Unterrichts weit umfangreicher und vielseitiger sein und besonders dem Unterrichte im Deutschen und den obligatorischen Fremdsprachen, daneben auch dem in der Geschichte zu gute kommen. Es lohnt vielleicht der Mühe, kurz zu untersuchen, welchen Nutzen der Betrieb der englischen Grammatik und der englischen Lektüre anderen gymnasialen Lehrfächern zu bringen geeignet ist.

Ein nach Obersekunda versetzter Gymnasiast soll den Lehrplänen entsprechend die deutsche, lateinische, französische und griechische Elementargrammatik, sowohl die Formenlehre als auch die Syntax, beherrschen. Wie es mit seinen Kenntnissen in Wirklichkeit steht, weiss

*) Den Eltern der Schüler, nicht den Schülern selbst fällt die Entscheidung zu, ob sie am Hebräischen oder am Englischen oder an keinem von beiden Fächern teilnehmen sollen. Von der Teilnahme am Unterrichte in beiden Fächern abzuraten kann unter Umständen auch Pflicht des Direktors oder der Klassenlehrer werden. Damit erledigt sich meines Erachtens das Bedenken Fr. Aly's in der Ztschr. f. d. G.-W. LIV S. 712, den ich zu meinem grossen Bedauern unter den Gegnern des englischen Gymnasialunterrichtes finde. Dass das fakultative Englisch nur dem Pfuschen und Bummeln Vorschub leiste, kann ich ihm auch nicht zugeben; vgl. die folgende Ausführung.

Universitäts- und
Landesbibliothek Düsseldorf

jeder Lehrer, der in diesen Fächern in Obersekunda unterrichtet: jeder findet Lücken, jeder muss wiederholen. Besonders allgemein ist die Erfahrung, dass in der deutschen Grammatik oft die einfachsten Begriffe unbekannt scheinen; selbst die Begriffe starke und schwache Deklination, starke und schwache Konjugation sind in der Regel für die Mehrzahl der Schüler verloren gegangen, zum Teil infolge der sehr natürlichen Erscheinung, dass der Schüler der grammatischen Betrachtung keiner Sprache weniger Aufmerksamkeit und Gedächtnis schenkt als der seiner Muttersprache. Ähnlich steht es mit den Kenntnissen in den Fremdsprachen: es ist mir oft vorgekommen, als ob die Abschlussprüfung für viele Schüler ein feuchter Schwamm wäre, der alle in 6 Jahren dem Gehirn eingeschriebenen positiven Kenntnisse mit einem Zuge fortwischte.*) Da muss denn jeder Lehrer alle Mittel, die dazu dienen können, das Vergessene wieder ins Gedächtnis zurückzurufen und darin zu befestigen, mit Eifer ergreifen, und nicht die wenigste Gelegenheit dazu bietet sich dem Lehrer des Englischen. Doch nicht bloss zum Wiederholen ist ihm die Möglichkeit gegeben; er kann dem Schüler auch neue Gesichtspunkte für das Verständnis des Baues der verschiedenen Sprachen, sowie für Sprach- und Kulturgeschichte eröffnen, wozu es vorher an ebenso passender Gelegenheit gemangelt hat, weil die nötige Fassungskraft noch nicht vorausgesetzt werden konnte.

Die Geschichte der englischen Sprache ist aufs innigste mit der Geschichte Englands verbunden, die der Schüler zwar nicht im Zusammenhange, aber doch stückweise in verschiedenen Lehrfächern kennen gelernt hat. Er weiss aus Cäsars Gallischem Kriege, dass die Bewohner Britanniens, das dieser in den Jahren 55 und 54 v. Chr. ohne erheblichen Erfolg mit einem Heere besuchte, Kelten, also Stammverwandte der Bewohner Galliens waren. Auch von den weiteren Versuchen der Römer, das Land zu erobern, die im Jahre 43 n. Chr. unter dem Kaiser Claudius begannen und mit besonderem Nachdrucke in den Jahren 69 bis 79 n. Chr. unter dem Kaiser Vespasian durch Cn. Julius Agricola, den Schwiegervater des Geschichtsschreibers Tacitus, fortgesetzt wurden, hat der Obersekundaner früher schon etwas gehört, und die Erwähnung des Tacitus weist ihn auf das Pensum der Prima hin und macht ihn für das Festhalten dieser Thatsache empfänglich. Das Aufgeben der Versuche zur Eroberung Britanniens hängt mit dem Einbrechen der germanischen Völkerschwärme in das römische Reich zusammen: der Vandale Stilicho, der Reichskanzler des weströmischen Kaisers Honorius, zog nach 400 die römischen Legionen aus Britannien zurück, um sie zum Schutze der Grenzen auf dem Festlande zu verwenden. Der Hinweis auf diese Ereignisse frischt also im Gedächtnisse des Schülers etwas aus der Geschichte der Völkerwanderung auf, mit der auch der Übergang der ersten germanischen Stämme, der Sachsen und Angeln, nach Britannien in der Mitte des fünften Jahrhunderts und das Zurückdrängen seiner keltischen Bewohner in die Gebirge und nach der von ihnen benannten Bretagne zusammenhängt. Aus

*) Glücklicherweise kommt die Abschlussprüfung von Ostern 1901 an in Wegfall.

Universitäts- und
Landesbibliothek Düsseldorf

diesen geschichtlichen Thatsachen wird es dem Schüler ohne weiteres verständlich, wenn man ihm sagt, dass in der ersten Periode der englischen Sprache, dem Altenglischen (oder Angelsächsischen), der Hauptbestandteil das Angelsächsische war, mit dem sich vereinzelt keltische und lateinische Bestandteile verbanden. Wie sich aus dem Altenglischen das Mittelenglische entwickelte, versteht der Schüler leicht, wenn er an den Übergang des Normannenherzogs Wilhelm des Eroberers nach England, an die Schlacht bei Hastings 1066 und an die damit verbundene Niederwerfung der Sachsen erinnert wird. Uhlands Taillefer kennt er aus dem deutschen Lesebuche, und so ist ihm auch diese Zeit nicht völlig fremd, und er begreift und behält leicht, dass durch den Zutritt französischer Bestandteile zu dem Altenglischen das Mittelenglische entstand, das etwa von 1150 bis 1500 die herrschende Landessprache war. Zugleich kann er daran erinnert werden, dass um dieselbe Zeit in Oberdeutschland das Mittelhochdeutsche zur Geltung kam und etwa ebenso lange Geltung behielt. Wie endlich das neue, frischere Geistesleben, das der Humanismus und die Reformation mit sich brachte, in Deutschland nach 1500 das Neuhochdeutsche entstehen liess, so ging durch dieselbe Ursache in England das Mittelenglische in das Neuenglische über, das erstens infolge der Wiederbelebung der klassischen Studien viele griechische und lateinische Wörter aufnahm, zweitens infolge der fortdauernden politischen Beziehungen Englands zu Frankreich, die der Schüler aus Schillers Jungfrau von Orleans und Maria Stuart kennt, beständig von der französischen Sprache beeinflusst wurde und endlich durch die Handelsverbindungen zu Deutschland (Hansa) und anderen europäischen Ländern mit romanischer und germanischer Bevölkerung auch durch Stoff aus deren Sprachen sich bereicherte.

So lässt sich die Geschichte der englischen Sprache in ihren Hauptzügen aus Thatsachen zusammenstellen, die alle bereits im Gedächtnis des Schülers schlummern und nur der Auferweckung harren; den Gewinn davon hat aber besonders der Geschichtsunterricht.

Für die Ausbildung der Sprache gewinnt der Schüler durch die Betrachtung des englischen Wortschatzes neue Erkenntnis. Er weiss, dass das Lateinische mancherlei griechische, dass das Französische mancherlei deutsche Elemente enthält; namentlich aber hat er schon gelernt, dass das Deutsche von Fremdwörtern verschiedensten Ursprunges geradezu wimmelt, und dass ein durchaus berechtigtes Streben vorhanden ist, die deutsche Sprache von entbehrlichen Fremdwörtern zu befreien. Aber aus dieser Beschränkung geht schon hervor, dass nicht alle Fremdwörter entbehrlich sind, da es einesteils vollkommen eingebürgerte, in Fleisch und Blut des Sprachorganismus übergegangene Fremdwörter giebt und anderenteils solche, die ihrer Bedeutsamkeit wegen sich nicht in gleicher Kürze und Verständlichkeit durch deutsche Wörter ersetzen lassen, überdies auch wohl in andere Kultursprachen übergegangen sind. Dem Schüler kann im Anschluss daran leicht klar gemacht werden, dass jedes Volk, das sich nicht völlig abschliesst, fremden Kultureinflüssen ausgesetzt ist, und dass es mit fremden Kulturelementen auch fremde Ausdrücke entlehnt und in seine Sprache aufnimmt, und zwar um so leichter, je weniger die Muttersprache fähig ist, die neuen Ideen mit eigenen Mitteln zu bezeichnen, sei

Universitäts- und
Landesbibliothek Düsseldorf

es infolge ihrer Armut und Unbildsamkeit oder infolge von Geistesträgheit oder Bequemlichkeit oder Nachahmungssucht der Volksgenossen. Verwerflich erscheint die Aufnahme fremder Ausdrücke, sofern sie aus einem der drei letztgenannten Gründe erfolgt, erklärlich und entschuldbar aber, wenn sie auf einem der beiden erstgenannten Gründe beruht. Diese Erwägungen bilden auch die Grundlage des Satzes, den der deutsche Sprachverein ausgesprochen und jeder Verständige sich angeeignet hat: „Gebrauche kein Fremdwort, wo du ein entsprechendes deutsches Wort gebrauchen kannst". — Diese Kenntnisse über das Wesen der Fremdwörter helfen dem Schüler erheblich zum Verständnis der Bestandteile des englischen Wortschatzes. Dem Schüler kann gezeigt werden, warum die keltischen Bestandteile der heutigen englischen Sprache nur noch gering sind, warum das Lateinische in zwei Zeiträumen den Wortschatz beeinflusst hat, warum das Niederdeutsche in Verbindung mit dem Französischen den Grundstock des heutigen Englisch bildet. Zugleich kann die Kenntnis des Englischen, die der Schüler erwirbt, dazu beitragen, dass der „Engländerei in der deutschen Sprache" entgegengearbeitet wird, die leider immer mehr Boden zu gewinnen scheint; denn wenn er befähigt wird, englische Wörter zu verstehen, so wird er auch in Stand gesetzt, sie durch entsprechende deutsche Wörter zu ersetzen. So hilft der englische Unterricht auf dem Gymnasium das Wesen des Fremdwortes verstehen und dem Fremdwörterunwesen steuern.

Auch kulturgeschichtliche Belehrungen lassen sich an die Betrachtung des Wortschatzes oft anknüpfen. Die Wörter *fortnight* und *sennight* erinnern z. B. an das, was Cäsar Gall. VI 18 von den Kelten berichtet: *spatia omnis temporis non numero dierum, sed noctium finiunt.* — Die bekannte Thatsache ferner, dass die deutschen Wörter *ox, calf, sheep, pig* das lebende Tier, dagegen die aus dem Französischen stammenden Wörter *beef, veal, mutton, porc* das zum Genuss dienende Fleisch dieser Tiere bezeichnen, weist darauf hin, dass schon in alter Zeit die französische Küche sich in England Anerkennung errang. Ebenso beweist der Umstand, dass die gerichtlichen Ausdrücke zum grossen Teil französischen Ursprungs sind, wie die normannischen Eroberer den Besiegten das französische Recht aufdrängten. Die Grundbedeutung der Wörter *lord* und *lady,* deren ersteres ursprünglich den Brotherren (*hlâf-ord* = Laib-wart), letzteres die Brotkneterin *(hlâf-dige)* bezeichnet, gewährt ein anschauliches kulturgeschichtliches Bild.

Ausser solchen Belehrungen aus der Kulturgeschichte lassen sich an den Wortschatz Betrachtungen über die Bedeutungsentwickelung anlehnen. Dass das Wort *knave,* das augenscheinlich deutschen Ursprungs (= Knabe) ist, die Bedeutung *Schurke* bekommen hat, erinnert an die Begriffsentwickelung des deutschen Wortes *Bube;* dass *childe (= child)* Junker bedeutet, ruft die ähnliche Bedeutungsentwickelung des mhd. Wortes *dëgen* = *τέκνον* und des Wortes Junker = *junchërre* ins Gedächtnis. Das englische *both — and* = sowohl, als auch entspricht genau dem Lutherschen *beides — und* (z. B. beides, das Wollen und das Vollbringen = sowohl das Wollen, als auch das Vollbringen). Das Verbum *to starve* ist lautlich dem deutschen *sterben* gleich, bedeutet aber meist nur vor Kälte oder Hunger sterben oder auch Mangel leiden; es hat also

Universitäts- und
Landesbibliothek Düsseldorf

entweder im Deutschen eine Erweiterung oder im Englischen eine Verengerung des ursprünglichen Begriffes stattgefunden. Das englische Substantiv *sore* bedeutet eine wunde Stelle, wie auch ein deutsches Wort *Soor* oder *Saar* (vgl. Mundsaar, Name einer Kinderkrankheit); das gleichlautende Adjektiv, das auch als Adverb wie *sorely* gebraucht werden kann, heisst eigentlich *schmerzhaft,* erhält aber die allgemeinere Bedeutung *sehr;* dieses deutsche Wort ist aber eigentlich Instrumentalis des Substantivs *sér* = Schmerz, bedeutet also auch eigentlich *schmerzlich* und hat dann dieselbe Verallgemeinerung erfahren. *To lose* = ver-lieren, *to choose* = küren, *to freeze* = frieren, *hare* = Hase, *iron* = Eisen rufen den vielfachen Übergang von r zu s im Deutschen (vgl. Frost, kiesen, Verlust) ins Gedächtnis. Das Substantiv *lead* = Blei entspricht dem deutschen Worte *Lot* und erklärt mit einem Schlage alle Anwendungen dieses Wortes: es bedeutet 1) das Bleigewicht zum Wägen, 2) das Bleigewicht an einem Faden zum Bestimmen der senkrechten Linie, gegebenen Falls zum Bestimmen der Meerestiefe, 3) die Bleikugel als Ladung des Gewehres (vgl. *Kraut* und *Lot*); und auch das Verbum *löten* erklärt sich nun leicht als = mit Blei (bezw. einem anderen leichtflüssigen Metall) verbinden. Das Adjektiv *quick* = lebendig macht sofort die Bedeutung der Wörter *Quecksilber, Quecke, Quickborn, erquicken* klar. Die Pluralia *scissors, spectacles, bellows* u. a. erinnern daran, dass auch in anderen Sprachen Gegenstände, die aus mehreren gleichartigen Teilen bestehen, durch Pluralia ausgedrückt werden, so im Französischen *ciseaux, lunettes* u. a., so im Deutschen *Schere,* eigentlich Plural von *Schar* (vgl. Pflugschar), und *Brille,* eigentlich Plural von *Beryll,* woher sich die vulgäre Form „*der Brill*“ erklärt, ein Beispiel dafür, dass die Vulgärsprache nicht verachtet oder etwa als verderbtes Hochdeutsch angesehen werden darf. Diese Lehre gewinnt der Schüler auch aus der Betrachtung der aus Adjektiven gebildeten Abstracta auf *-th: warmth, length, breadth* u. a., wenn er darauf hingewiesen wird, dass im Deutschen neben der entsprechenden schriftdeutschen Form auf -e, Wärme, Länge u. s. w. noch eine Vulgärform mit der Endung -de, *Wärmde, Längde, Dickde,* hergeht, die also ein ursprüngliches deutsches Substantivsuffix treuer festgehalten hat als die künstlich erzeugte Schriftsprache. Diese Beispiele mögen genügen, um zu zeigen, wie sich aus der Betrachtung des englischen Wortschatzes mancherlei sprachwissenschaftliche Thatsachen gewinnen lassen.

Der Betrieb des englischen Unterrichts führt sodann von Anfang an den Schüler zu der Erkenntnis, dass der Unterschied zwischen Rechtschreibung und Aussprache im Englischen ganz gewaltig und weit bedeutender als im Französischen ist. Diese Erkenntnis ist gemeinhin geeignet, eine niederdrückende Wirkung auf den Lernenden auszuüben; muss man ihm doch zugestehen, dass sich feste Regeln für die Aussprache der geschriebenen Wörter nur in ganz geringer Zahl und weit seltener als im Französischen geben lassen, und dass fast jedes Wort einzeln gelernt werden muss. Und doch sind schon im Französischen die Schwierigkeiten nicht gering: man braucht nur an die gleichlautenden Endungen *-er, -é, -ée, -és, -ées, -ez, -ai, -et,* ferner an *-i, -is, -ie, -ies, -it, -it* und an die gleichlautenden Wörter *sens, cent, s'en, cens, cents, sang, sans* zu erinnern. Vielleicht erweckt man dadurch bei dem Schüler Mitleid mit den armen englischen und französischen Schul-

Universitäts- und
Landesbibliothek Düsseldorf

jungen, denen die Rechtschreibung doch unendlich schwer fallen muss, und ein Verständnis dafür, dass es auch bei den Erwachsenen selbst der gebildeteren Klassen, besonders bei den Damen, in England und Frankreich mit der Orthographie nicht zum besten steht, und dass dort gelegentlich Diktatschreiben als Gesellschaftsspiel angewandt wird. Aber man macht ihm dabei zugleich klar, dass auch die deutsche Rechtschreibung nicht ganz leicht ist, und man lässt ihn schliesslich die Thatsache finden, dass der gesprochene Laut und das Lautzeichen in den verschiedenen Sprachen, die er kennt, nicht immer übereinstimmen, dass z. B. griechisch γγ, γκ, γχ, lateinisch *cch* nach besonderen Anweisungen gesprochen werden, deutsch *ai* wie *ei*, *eu* wie *äu* lautet. Er wird sich dabei ferner bewusst, dass im Deutschen manche Lautzeichen je nach ihrer Stellung im Worte verschiedene Laute bezeichnen, z. B. *ng* in *Angriff* und in *lange*, *nk* in *ankommen* und in *wanken*, dass *e* verschieden lautet z. B. in *Weg*, *legt*, *recht*, *lange*, dass *a*, *o*, *u* lang und kurz lauten können, dass die Mediae *d* und *b* am Ende des Wortes als Tenues gesprochen werden, dass *ch* in *Dach*, *Blech*, *Achsel* verschiedenen Lautwert hat und vieles andere. Endlich weist man ihn darauf hin, dass manche Zeichen nur sprachgeschichtliche Bedeutung haben, wie im Griechischen das ι subscriptum, im Französischen der Accent circonflexe, im Deutschen manches h. Alles dies führt den Schüler schliesslich zu der Erkenntnis, dass in den Sprachen, die er auf dem Gymnasium lernt, eine vollständige Übereinstimmung zwischen Sprechlauten und Lautzeichen nicht immer vorhanden ist, am meisten im Griechischen, am wenigsten im Englischen, dass diejenige Rechtschreibung die vollkommenste sein würde, bei der jedem gesprochenen Laute ein besonderes Lautzeichen entspräche, und dass diejenige die unvollkommenste ist, die die meisten in früheren Sprachperioden gesprochenen oder an die Abstammung des Wortes erinnernden Lautzeichen wie „Leichensteine aus alter Zeit“ beibehalten hat. So ist der Schüler auf die Begriffe phonetische und historische Orthographie geführt und instand gesetzt, nunmehr die Bedeutung der phonetischen Aussprachebezeichnung in seiner englischen Grammatik zu würdigen. Einen weiteren Gewinn für die Kenntnis der Muttersprache bietet die Betrachtung der Lautverhältnisse der germanischen Wörter im Englischen. Der Schüler weiss, dass es niederdeutsche Bestandteile sind, und wenn er selbst das Niederdeutsche zu sprechen oder wenigstens zu verstehen und zu lesen vermag, so wird es ihm nicht schwer, viele englische Wörter als ursprünglich deutsche zu erkennen. Wo er dies nicht ohne weiteres kann, genügt oft ein einfacher Hinweis auf das ihm aus dem deutschen Unterrichte bekannte Lautverschiebungsgesetz, um ihm die hochdeutsche Wortform vor die Seele zu führen. So giebt der englische Unterricht beständig Gelegenheit zur praktischen Anwendung des Lautverschiebungsgesetzes, das der Schüler aus dem deutschen Unterrichte nur theoretisch und aus einigen wenigen Beispielen kennt. Wenn er dabei zugleich auf die plattdeutsche Litteratur hingewiesen und zum Lesen der Werke Fritz Reuters und Klaus Groths veranlasst wird, so ist dies sicher kein Schade; denn er hat davon doppelten Gewinn: einmal durch die Kenntnis des Inhaltes dieser Schriften und sodann durch das Eindringen in das Idiom, das ihm wieder das Verständnis englischer Wörter erleichtert.

Universitäts- und
Landesbibliothek Düsseldorf

Der Betrieb der englischen Grammatik endlich kann dem gesamten Sprachunterrichte des Gymnasiums Gewinn bringen, wenn der Lehrer niemals unterlässt, auf analoge oder heterogene Erscheinungen in den übrigen dem Schüler bekannten Sprachen zurückzugreifen und dadurch Wiederholungen zu veranlassen. — Bei der Betrachtung der Deklination des Substantivs im Englischen fällt dem Schüler zunächst die Einfachheit auf: die Kasusendungen fehlen, abgesehen von dem *'s* des sogenannten sächsischen Genitivs, und die Deklination vollzieht sich durch Vorsetzung der Kasuspräpositionen *of* und *to*. Das erinnert ihn sofort an das Französische, das jedoch wegen der mehrfachen Verschmelzung der Kasuspräposition mit dem bestimmten Artikel schon verwickelter ist. Eine Vergleichung mit der deutschen Deklination macht ihn auf die Kasusendungen aufmerksam, deren eine, das Genitiv-*s* der starken Maskulina und Neutra, er sofort als übereinstimmend mit dem *'s* des sächsischen Genitivs erkennt. Die englische Pluralendung *-s* mag man den Schüler ruhig mit der französischen Pluralendung identificieren lassen; die sogenannten starken Plurale erweisen sich als germanische Reste der z. T. unter Benutzung des Umlautes gebildeten Plurale starker Substantiva. Ein vergleichender Blick auf die griechische und lateinische Substantivdeklination zeigt ihm den gewaltigen Unterschied zwischen dem organischen und unorganischen Abwandlungsprinzipe, und er erkennt, dass die englische Substantivdeklination teils der französischen, teils der deutschen gleicht, aber einfacher als beide ist. — Die Adjektivflexion bietet ebenfalls Gelegenheit zu Vergleichungen. Im Griechischen und Lateinischen entspricht jedes Adjektiv, mag es Attribut oder Prädikat sein, nach Geschlecht, Zahl und Fall dem zugehörigen Substantiv, im Französischen nur nach Geschlecht und Zahl. Im Neuhochdeutschen ist das prädikative Adjektiv unveränderlich, das attributive zwiefach veränderlich, schwach und stark (oder pronominal), und zwar so, dass im ersten Falle der Singular zwei und der Plural eine Form hat, während im zweiten Falle ausser der Verschiedenheit der Numeri auch noch solche der Casus vorhanden ist; daneben finden sich aber auch Fälle, in denen das attributive Adjektiv unflektiert gebraucht wird: *klein Roland, mein Ritter wert, gut Wetter, ein gut Glas Wein.* Im Englischen dagegen ist das Adjektiv in jedem Falle, mag es Attribut oder Prädikat sein, ja mag es selbst als Substantiv gebraucht werden, unveränderlich. — Die Steigerung des Adjektivs im Englischen, die teils mit Hilfe der Endungen *-(e)r* und *-(e)st,* teils durch Vorsetzung von *more* und *most* bewirkt wird, findet hinsichtlich der ersten Weise ihr Analogon im Deutschen, hinsichtlich der zweiten bei den meisten französischen und bei einigen lateinischen und griechischen Adjektiven. — Die regelmässige Bildung des englischen Adverbiums mit der Endung *-ly* erinnert daran, dass im Mittelhochdeutschen die Endung *-lich* zur Bildung vieler Adverbien verwandt wurde; dabei ist zu erwähnen, dass diese Endung ursprünglich ein Adjektiv mit der Bedeutung ‚*gestaltet*' ist, das noch in dem Worte ‚*gleich*' = ‚*ebenso gestaltet*' steckt, und dass dies von dem gleichlautenden Substantivum *lich* mit der Bedeutung ‚*Leib, Gestalt*' herstammt, das in ‚*Leiche*', ‚*Leichnam*' und ‚*Leich-dorn*' enthalten ist. Auch auf die Adverbialbildung im Französischen mit der Endung *-ment* kann dabei hingewiesen und der Grund wiederholt werden,

Universitäts- und
Landesbibliothek Düsseldorf

weshalb diese Endung an die Femininform des Adjektivs angehängt wird. — Bei den Zahlwörtern erkennt der Schüler sofort, dass die Grundzahlen und Ordnungszahlen bis 1000 deutscher Abkunft sind mit Ausnahme von *second;* leicht kann ihm klar gemacht werden, dass *first* wie *primus* und *πρῶτος* keine eigentlichen Zahlwörter, sondern Superlative von Adverbien sind, und dass *second*, entstanden aus *secundus*, vom lateinischen *sequi* herkommt und eigentlich ‚*der folgende*' bedeutet. Dass die Verbindung der Zehner und Einer von 21 bis 99 bei den Grund- und Ordnungszahlen gewöhnlich nach französischer Art, d. h. mit vorangehendem Zehner hergestellt wird, aber auch auf deutsche Art mit vorangehendem Einer und verbindendem *and* gemacht werden kann, lässt wieder einen Blick in die deutsche und die französische Grammatik thun, und die Vergleichung mit der griechischen und lateinischen Verbindungsweise kann dabei ebenfalls aufgefrischt werden. — Das Kapitel von den Pronomina bietet abermals Gelegenheit zu Vergleichungen mit dem Deutschen und Französischen, aber auch mit dem Griechischen und Lateinischen. Dem Ursprung nach sind alle Pronomina deutsch, *several* ausgenommen; der Gebrauch ist zum Teil durch das Französische beeinflusst, so der Gebrauch der 2. Pers. Plur. statt der 2. Pers. Sing. Hierbei lässt sich eine interessante Vergleichung der Anredeformen in den verschiedenen Sprachen anstellen: die Griechen und Römer duzen, die Franzosen und Engländer ihrzen, die Deutschen siezen, haben aber zeitweise auch geihrzt und geerzt; das Duzen ist bei Franzosen, Engländern und Deutschen auf die intimsten Verhältnisse beschränkt; bei den beiden letzteren tritt dazu die Anrede Gottes mit der 2. Pers. Sing. Es ergiebt sich hier die Thatsache, dass die einzig natürliche Anrede die 2. Pers. Sing. ist, während alle anderen mehr oder weniger gekünstelt sind, zunächst die 3. Pers. Sing., durch die teils aus Demut, teils aus Hochmut der Angeredete als besprochene Person behandelt wird, sodann die 2. und die 3. Pers. Plur., durch die aus denselben Gründen die angeredete Person sogar vervielfältigt gedacht wird. Nebenbei kann die mehr scherzhafte Anrede mit ‚wir' oder ‚man' erwähnt werden, von der Seume in seiner Schrift ‚Mein Leben' einige lustige Beispiele aus dem Munde des Leipziger Nikolaischulrektors Martini anführt. — Weiter giebt der Umstand, dass das englische Personalpronomen mit Ausnahme des Neutrums der 3. Pers. Sing. und der 2. Pers. Plur. eine besondere Akkusativform hat, und dass diese in gewissen Fällen auch als Dativ gebraucht werden kann, Gelegenheit zur Vergleichung mit dem Französischen und Deutschen. Die Thatsache, dass die englischen Akkusative *me, thee, him-her, us, you, them* vor einem Objektsakkusative oder Objektssatze Dativbedeutung annehmen, ist geeignet, den Schüler darüber aufzuklären, dass auch im Französischen die von der Grammatik als Dative bezeichneten Formen *me, te, se, nous, vous* nichts anderes als Akkusative sind, die zunächst vor den Akkusativen *le, la, les* und dann auch anderswo Dativbedeutung angenommen haben. Ähnlich ist es ja in manchen Dialekten des Niederdeutschen und im volkstümlichen Hochdeutschen, dass nämlich der Dativ entweder gar nicht vorhanden ist oder doch gemieden wird. Von den persönlichen Fürwörtern scheint dann im Englischen der Gebrauch des Akkusativs als Personen-

Universitäts- und
Landesbibliothek Düsseldorf

kasus auf die persönlichen Substantiva übertragen zu sein. — Das besitzanzeigende Fürwort, von dem es im Englischen eine adjektivisch-attributive und eine substantivische, zugleich als Prädikatsnomen gebrauchte Form giebt, lässt sich ohne weiteres mit dem französischen vergleichen; das deutsche Possessivpronomen weicht nur insofern ab, als zum Prädikatsnomen auch die adjektivische Form verwendbar ist: *this book is mine; ce livre est le mien; dies Buch ist mein* oder *das meinige*. — Beim englischen Reflexivpronomen springt, weil es für alle drei Personen vorhanden ist, die Ähnlichkeit mit dem griechischen in die Augen, während dagegen im Lateinischen, Französischen und Deutschen nur ein Reflexivum der dritten Person ohne Unterschied des Numerus vorhanden ist. Die Formen der ersten und zweiten Person im Englischen weisen auf die interessante Thatsache hin, dass *self*, Plur. *selves* eigentlich ein Substantivum ist, das mit dem possessiven Pronomen *my, thy, our, your* zusammengesetzt ist, eine Thatsache, die die Sprache bei Bildung der dritten Person vergessen hat. — Beim Demonstrativpronomen tritt hinsichtlich der Unterscheidung der Begriffe ‚dieser' und ‚jener' die Übereinstimmung des Englischen mit dem Deutschen hervor. Das Französische zeigt dagegen je eine substantivische und eine gemeinschaftliche adjektivische Form, deren letztere nur zum Zwecke genauer Unterscheidung diese Begriffe durch das dem Substantivum angehängte *-ci* oder *-là* verdeutlicht. Aber weder im Englischen noch im Französischen kann das Demonstrativum im Sinne eines einfachen persönlichen Fürwortes der dritten Person substantivisch gebraucht werden, was doch im Deutschen, Lateinischen und Griechischen so häufig geschieht. — Interessant und lehrreich ist die Art und Weise, wie sich die verschiedenen Sprachen, die der Schüler lernt, hinsichtlich des Pronomen determinativum verhalten. Das Lateinische gebraucht hier *is, ea, id* substantivisch und adjektivisch, das Griechische bisweilen *οὗτος* substantivisch, das Deutsche *derjenige* und den betonten bestimmten Artikel substantivisch und adjektivisch, das Französische und Englische adjektivisch meist den bestimmten Artikel. Als substantivisches Determinativ gebraucht der Franzose *celui, celle, ceux, celles*, in einem bestimmten Falle auch *celui-là, celle-là, ceux-là, celles-là*, der Engländer aber im Singular *he, she*, im Plural *those*, was der eigentlichen Bedeutung nach dem französischen *ceux-là* entspricht. — Beim englischen Fragepronomen und beim Relativpronomen veranlasst die Genitivform *whose* den Schüler zu besonderem Nachdenken; er wird leicht finden, dass die Form eigentlich der sächsische Genitiv von *who* ist und *who's* geschrieben werden müsste; mit dieser Erklärung stimmt auch der Umstand überein, dass die Form nur besitzanzeigend gebraucht wird. Die Fragepronomina in ihrer verschiedenen Form und Bedeutung fordern wieder zur Vergleichung mit dem Französischen auf; das Deutsche mit seinen zwei Formen *wer* und *welcher* entspricht hier im wesentlichen dem Lateinischen, während das Griechische noch einfacher ist. — Von den unbestimmten Fürwörtern veranlasst *nothing* die Bemerkung, dass das entsprechende deutsche Wort *nichts* der Genitiv von *ni-wiht* = *nicht ein Ding* ist, wodurch wieder die ursprüngliche Bedeutung des Wortes *Wicht* ins Gedächtnis zurückgerufen und die Vergleichung mit *ne-rien*,

Universitäts- und
Landesbibliothek Düsseldorf

nihil = *ne hilum* und *οὐδ-ὲν* herbeigeführt wird. Der Gebrauch von *any* und den damit zusammengesetzten Ausdrücken in verneinenden, fragenden und bedingenden Sätzen erinnert an den gleichen Gebrauch von *quisquam* und *ullus* im Lateinischen. Das nach Verneinungen folgende *but* entspricht dem plattdeutschen *bûten* und heisst eigentlich *ausser*; sein Gebrauch erinnert wieder an das lateinische *nisi* nach Negationen. — Die Behandlung des englischen Verbums bietet reichen Gewinn besonders für die Auffrischung der Lehre vom deutschen Verbum. Der Schüler erkennt in der 2. Sing. Praes. die deutsche Endung *-(e)st* wieder und wird durch die altertümliche Endung der 3. Sing. Praes. *-(e)th* leicht darauf geführt, dass in der gewöhnlichen Endung dieser Form *-(e)s* das *s* aus einem *t*-Laut entstanden, also ebenfalls, freilich der Lautverschiebung nicht entsprechend, deutschen Ursprungs ist. Dass die Gerundium-Endung *-ing* gleich der deutschen Substantivendung *-ung* ist und jedes englische Verb ein solches Verbalsubstantiv bilden kann, das seiner Konstruktion nach entweder ganz Substantiv ist, oder, wie das lateinische Gerundium, Verbalcharakter behält, berührt gleichmässig die deutsche und die lateinische Grammatik. Die Bildung des Futurs mit *I shall* und dem Infinitiv entspricht dem Anscheine nach der nhd. Bildung mit *ich werde* und dem Infinitiv, der freilich in diesem Falle eigentlich ein Part. Praes. ist; dagegen steckt ein wirklicher Inf. Praes. in der französischen Futurform, die aus Inf. Praes. + *ai* gebildet ist: *je parler-ai* = ich habe zu sprechen, wozu das Cond. Prés. ein organisch gebildetes Imparfait ist. Die Bildung des Passivs mit Hilfe des Zeitworts *to be* und des Ptc. praet. ist ganz gleich der französischen Bildung des Passivs mit *être* und dem Partic. passé und der deutschen mit *werden* und dem Ptc. praet. — Die Unregelmässigkeit in der Abwandlung des Verbums *to be* entspricht der Unregelmässigkeit der entsprechenden Verba im Deutschen, Französischen, Lateinischen und Griechischen: die Verba sind eben die ältesten und am meisten gebrauchten und infolge dessen auch am meisten abgenutzt. Die unregelmässigen Formen von *to have*, *hast* und *has*, erklären sich aus den deutschen zusammengezogenen Formen *hâst* und *hât*. — Die Einteilung der englischen Verba in schwache, starke und Praeteritopraesentia entspricht ganz dem Deutschen. Zu den meist durch Zusammenziehung unregelmässig gewordenen schwachen englischen Verben gehört die Gruppe *think-thought*, *bring-brought*, *seek-sought*, *teach-taught*, *buy-bought*, *catch-caught*; bei den beiden ersten muss, wie bei den entsprechenden deutschen Verben *denke - dachte*, *bringe - brachte*, der Vokalwechsel aus dem Rückumlaut erklärt werden. Bei den starken Verben wird an den deutschen Ablaut erinnert. Bei den Präteritopräsentien werden zur Erklärung ihres Wesens das Verbum *οἶδα* und die Verba *memini*, *novi*, *odi* herangezogen. Auch die Grimmsche Erklärung des Verbums *skal* als Präteritum des aus dem Gotischen *skilja* = *Schlächter* erschlossenen ahd. Verbums *skilu* = *ich töte* ist geeignet, die Schüler kulturgeschichtlich zu interessieren und zu belehren: *skal* = 1) ich habe getötet, 2) ich schulde Wergeld, 3) (abgeschwächt) ich bin schuldig, ich soll. Beim Verbum *I will* lässt sich erwähnen, dass es ebensowenig wie das entsprechende deutsche Verbum ein Präteritopräsens ist, wie die Grammatiken anzugeben pflegen, sondern eigentlich

Universitäts- und
Landesbibliothek Düsseldorf

als eine Optativform angesehen werden muss. Erwähnt werden muss auch, dass das Verbum *I may* wie das mhd. *ih mac* eigentlich ‚*ich vermag, ich kann*' heisst. Der Umstand, dass diese Verba keine Infinitive und Participien und deshalb auch keine zusammengesetzten Tempora bilden können, hat die Sprache gezwungen, 1) sich nach Ersatzverben umzusehen, 2) den Begriff des Konjunktivs vom Plusquamperfekt dadurch auszudrücken, dass sie dem Präteritum des betr. Verbums den Inf. Perf. anfügt: *you could have come sooner* = *du hättest eher kommen können*, wofür man aber auch sagen kann: *du konntest eher gekommen sein.* Der Schüler sieht aus diesem Beispiele, wie die Ausdrucksweise, zu der die englische Sprache durch die Not gezwungen wurde, dem Wesen der deutschen Sprache nicht fremd ist, wenn sie auch hinter der anderen Wendung zurücktritt.

Wie die Formenlehre, so bietet auch die Syntax häufig Gelegenheit zu Vergleichen mit den schon bekannten Sprachen. Manche zur Syntax gehörende Thatsache ist schon früher erwähnt; einiges andere soll im Folgenden im Anschluss an die auf hiesigem Gymnasium eingeführte Grammatik von Tendering behandelt werden, ohne dass Vollständigkeit beabsichtigt wird. Die Lehre von der Wortstellung entspricht zum grossen Teil den Regeln der französischen, vereinzelt auch denen der deutschen Grammatik. Das Englische folgt zunächst der Regel: Das Subjekt steht vor dem Prädikat, das Regierende vor dem Regierten. Das Französische verfährt mit Ausnahme der verbundenen Pronomina nach demselben Grundsatze. Das Deutsche weicht von dem englischen Gebrauche insofern ab, als es bei zweiteiligem Prädikate das Objekt zwischen die beiden Prädikatsteile schiebt und dadurch das Gesamtprädikat besser als Einheit kennzeichnet. Das Französische und Englische lässt — abgesehen von gewissen Fällen — das Dativobjekt dem Akkusativobjekt folgen; im Deutschen herrscht hier Freiheit, die durch die Betonung bedingt ist. Adverbiale Bestimmungen treten im Deutschen vor das zu bestimmende Wort, im Französischen und Englischen meist hinter dasselbe. Der Schüler sieht sofort den wesentlichen Unterschied zwischen den drei modernen und den beiden klassischen Sprachen, und es kann ihm auch der Grund der freieren Wortstellung in diesen einigermassen klar gemacht werden: während in jenen die Logik stark vorherrscht, spielt in diesen die Rhetorik eine gleich grosse Rolle. — Hinsichtlich der sogen. Inversion decken sich die drei modernen Sprachen vielfach: so in den meisten direkten Fragesätzen, nach verneinenden oder beschränkenden Partikeln und bei den in die direkte Rede eingeschobenen oder ihr angefügten Hauptsätzen und in den irrealen Bedingungssätzen ohne Konjunktion. — Die Hervorhebung eines Satzteiles durch die Stellung kennt nur das Deutsche und das Englische; das Französische muss sich zu diesem Zwecke der Wendung *c'est-qui* bzw. *que* bedienen, das Englische kann die entsprechende Wendung *it is* — *that* gebrauchen. — In dem Kapitel von der Rektion der Verba ist dem Gymnasiasten der Begriff des doppelten Akkusativs bzw. Nominativs aus dem Griechischen, Lateinischen und Französischen schon vertraut. Auch aus dem Deutschen ist ihm der prädikative Gebrauch

Universitäts- und
Landesbibliothek Düsseldorf

des Akkusativs und Nominativs nicht fremd, doch muss er aufmerksam gemacht werden, dass die Zahl der so ergänzten Verben im Deutschen geringer ist als in den übrigen Sprachen, während die meisten das Prädikat mit Hilfe der Partikel *als* oder der Präpositionen *zu* und *für* dem Verbum beifügen, wie auch einige englische Verba sich hierzu der Partikel *as* oder der Präposition *for*, einige französische Verba *(tenir* und *prendre)* der Präposition *pour* bedienen. — Dass der Schüler sich hüten muss, fremdsprachliche Verba ohne weiteres gleich den gewöhnlich zu ihrer Übersetzung dienenden deutschen zu konstruieren, weiss er aus allen fremden Sprachen; deshalb wird es ihn nicht überraschen, im Englischen Verba zu finden, die abweichend von den gewöhnlichen deutschen Übersetzungen mit dem Akkusativ verbunden werden. Wohl aber wird er darauf hinzuweisen sein, dass viele dieser Verba sich mit den nach Form oder Bedeutung entsprechenden französischen decken. Dem zu diesen englischen Verben gehörigen *to obey* entspricht im Französischen *obéir*, das zwar im Aktiv mit dem Dativ verbunden wird, aber ein persönliches Passiv hat: *je suis obéi.* Durch diese Thatsache in Verbindung mit der griechischen Regel, dass auch Verba, die den Dativ oder Genitiv regieren, ein persönliches Passivum bilden können, wird der englische Gebrauch des persönlichen Passivs von intransitiven Verben dem Verständnis näher gebracht. — Die Verwendung des Hilfszeitworts *to have* zur Bildung der zusammengesetzten Zeiten aller Verba im Aktivum giebt Gelegenheit zu einem Vergleich mit dem Deutschen und Französischen. Beide verwenden bei den transitiven Verben das Hilfszeitwort *haben* bzw. *avoir*; bei den intransitiven herrscht Schwanken, so dass manche Verba nur mit *sein* bzw. *être*, manche mit *sein* und *haben*, bzw. *être* und *avoir* behandelt werden. Der Umstand, dass die englischen Verben, wenn ein auf eine Handlung folgender Zustand bezeichnet werden soll, mit *to be* verbunden werden können, ist geeignet, den Gebrauch von *avoir* bzw. *être* bei den zuletzt erwähnten französischen Verben ins Gedächtnis zurückzurufen und zu befestigen. — Die zahlreichen englischen Verben, die im Deutschen durch reflexive Verben wiedergegeben werden, erinnern an eine gleiche Gruppe französischer Verben. Ebenso rufen die englischen Verba *to succeed, to seem, to happen, to chance* durch ihre persönliche Konstruktion eine Reihe von griechischen, lateinischen und französischen Verben gleicher Art ins Gedächtnis. — Die Tempuslehre giebt Gelegenheit, u. a. die Verschiedenheit der Bedeutung von Imperfekt und Aorist im Griechischen, Imperfekt und historischem Perfekt im Lateinischen, Imparfait und Passé défini im Französischen, Dauerform und Imperfekt im Englischen klar zu machen. Wie ferner im Französischen das Passé indéfini eine bis an die Gegenwart heranreichende oder für die Gegenwart wichtige Handlung bezeichnet, so thut dies auch das englische Perfektum, ebenso wie das lateinische und deutsche, während das griechische in seiner Bedeutung davon grundverschieden ist. Dass endlich im Deutschen das Präsens die Funktion des Futurums annehmen kann, im Englischen aber selten und in den übrigen Sprachen überhaupt nicht, führt auf die Thatsache zurück, dass im Deutschen ursprünglich nur zwei Tempora vorhanden waren, Präsens und Präteritum, von denen das erstere die Funktion des Futurs mit versah. — Der Indikativ

Universitäts- und
Landesbibliothek Düsseldorf

als Modus der Aussagesätze in der indirekten Rede entspricht dem französischen und teilweise dem griechischen Gebrauche. — Der Konjunktiv steht im Englischen in Hauptsätzen des Wunsches, wie im Deutschen, Französischen und Lateinischen. Hierbei kann daran erinnert werden, dass das Lateinische durch die Wahl des Tempus die Erfüllbarkeit oder Unerfüllbarkeit ausdrücken kann, dass das Französische meist *que* zum wünschenden Konjunktiv setzt, und dass das Deutsche meist den Konjunktiv des Imperfekts oder Plusquamperfekts, seltener den des Präsens gebraucht. Bei dieser Gelegenheit kann auch des ausgedehnten Gebrauches der den Konjunktiv im Deutschen und Englischen ersetzenden Hilfsverba überhaupt gedacht werden. Der Konjunktiv in englischen Nebensätzen ist bei Konjunktionen nicht so streng erforderlich wie im Französischen; massgebend ist im Englischen wie im Deutschen der Sinn der Aussage, ähnlich wie im Lateinischen je nach dem Gedanken des Redenden bei *dum* und *quoad* = *bis* und *priusquam* und *antequam* = *ehe* teils der Konjunktiv, teils der Indikativ steht. Am häufigsten ist der Konjunktiv des Präsens in realen englischen Bedingungssätzen, und der Konjunktiv des Präteritums bzw. Plusquamperfektums in irrealen Bedingungssätzen, die jedoch auch den entsprechenden Indikativ haben können. Die Vergleichung der Bedingungssätze in den verschiedenen Sprachen darf der Lehrer sich nicht entgehen lassen, da sie besonders geeignet ist, den Schüler über dieses gefürchtete Kapitel der Grammatik aufzuklären. Geht man vom Deutschen aus, so stellt man fest, dass es hier zwei Arten der Bedingungssätze giebt, von denen die erste reale, die zweite irreale Bedeutung hat. Dieselben zwei Arten, Bedingungssätze mit realer und solche mit irrealer Bedeutung, finden wir im Englischen und Französischen. Im Lateinischen spalten sich die Bedingungssätze mit irrealer Bedeutung in solche, die eine Annahme, einen nur gesetzten Fall, und in solche, die einen mit der Wirklichkeit in Widerspruch stehenden Fall zum Ausdruck bringen, also in potentiale und wirklich irreale Bedingungssätze, so dass hier drei Arten entstehen. Im Griechischen zweigen sich von den realen noch die sogen. eventuellen Bedingungssätze ab, so dass hier vier Arten vorhanden sind. Geht man vom Griechischen aus, so zeigt man, wie die vier Fälle dieser Sprache im Lateinischen zu drei, in den übrigen Sprachen zu zwei Fällen einschrumpfen, indem das Lateinische auf den Ausdruck der eventuellen Wirklichkeit, das Deutsche, Englische und Französische aber auf den Ausdruck der gesetzten Nichtwirklichkeit verzichten. Beim Vergleich der letztgenannten drei Sprachen ergiebt sich noch, dass das Englische und das Französische im Vordersatze jeder Art von Bedingungssätzen der Regel nach nur den Indikativ gebrauchen und deshalb diese Sprachen die Irrealität des Satzes durch den Gebrauch einer besonderen Verbalform, des Conditionals (Conditionnel), im Nachsatze bezeichnen müssen; das Deutsche dagegen bedient sich zum Ausdruck der Irrealität des Konjunktivs vom Imperfekt oder Plusquamperfekt und bedarf einer Umschreibung dieser Formen im Vordersatze oder Nachsatze nur dann, wenn diese zufällig mit den entsprechenden Formen des Indikativs übereinstimmen sollten, also Zweideutigkeit entstehen könnte. — Der Akkusativ mit dem Infinitiv im Englischen ist dem Gymnasiasten eine ganz bekannte

Universitäts- und
Landesbibliothek Düsseldorf

Erscheinung aus der lateinischen und griechischen sowie auch vereinzelt aus der deutschen Sprache. Auch die Verkürzung gewisser Nebensätze mit Hilfe des Infinitivs kennt er aus dem Deutschen und Französischen, so dass er den entsprechenden englischen Gebrauch des Infinitivs leicht erfasst. — Die englischen Participialkonstruktionen decken sich ganz mit den französischen und haben für einen Schüler, der lateinische und griechische Grammatik treibt, gar keine Schwierigkeit, sind aber geeignet, den Unterschied im Gebrauche der Participien zwischen dem Deutschen und den fremden Sprachen zum Verständnis zu bringen. — Aus der Syntax des Fürwortes sind besonders folgende Punkte des englischen Sprachgebrauchs zur Vergleichung mit den entsprechenden Erscheinungen der anderen Sprachen geeignet. Das englische Relativpronomen kann jede der drei Personen vertreten, ebenso wie das französische, lateinische und griechische; deshalb wird hinter dem Relativpronomen in diesen Sprachen je nach Bedarf die erste, zweite oder dritte Person des Verbs ohne Wiederholung des Personalpronomens gesetzt; im Deutschen besitzt dagegen das Relativpronomen nur die Kraft der dritten Person und hat deshalb entweder die dritte Person des Verbs bei sich, oder es muss, wenn die erste oder zweite Person dabei stehen soll, das persönliche Pronomen der ersten oder zweiten Person hinter dem Relativpronomen wiederholt werden. — Im Englischen ist es vielfach nötig, auf den logischen Wert des Relativsatzes einzugehen, d. h. zu untersuchen, ob der Relativsatz erläuternd (erklärend, beschreibend) oder beschränkend (bestimmend) ist; ersterer ist für den Sinn entbehrlich oder durch einen beigeordneten Satz ersetzbar, letzterer ist für den Sinn unentbehrlich. Nur in Sätzen der letzten Art kann das Relativpronomen *that* gebraucht werden und der Akkusativ des Relativpronomens unbezeichnet bleiben. Diesen Unterschied in der Bedeutung der Relativsätze kann man benutzen, um die Interpunktion vor dem Relativsatze im Französischen zu erläutern: vor der ersten Art steht ein Komma, vor der zweiten nicht, und ebenso ist es im Englischen. — Die englische Verbindung *there is* gleicht ihrer Bedeutung und Stellung nach ganz der französischen Wendung *il y a*, wobei *there* dem *y* entspricht; doch hat sich die englische Redensart im Numerus nach dem folgenden Subjekte zu richten, während die französische stets im Singular steht, wie auch die deutsche ‚*es giebt*'.

Vorstehende Beispiele mögen genügen, um zu zeigen, wie man bei Durchnahme der englischen Grammatik mit gereifteren Schülern durch Bezugnahme auf schon bekannte analoge oder abweichende Erscheinungen in den anderen Sprachen die grammatischen Kenntnisse im Englischen einprägen, die in den andern Sprachen aber befestigen und erweitern kann. Selbstverständlich bin ich mir bewusst, damit nichts Neues gesagt zu haben, doch scheinen bisher vorwiegend die verwandten Erscheinungen im Französischen Berücksichtigung gefunden zu haben, wie in Deutschbeins kurzgefasster englischer Grammatik (Cöthen, Otto Schulze) und in Petry's Buche Die wichtigsten Eigentümlichkeiten der englischen Syntax (Remscheid, Krumm). Nur einmal ist mir eine vergleichende Gegenüberstellung von Beziehungen zwischen dem Englischen, Französischen, Lateinischen und Deutschen begegnet, nämlich in Walters Buche

Universitäts- und
Landesbibliothek Düsseldorf

‚Englisch nach dem Frankfurter Reformplan‘ (Marburg, Elwert) S. 126 ff. Vollständigkeit habe ich mit meiner Zusammenstellung, in der auch das Griechische berücksichtigt ist, nicht beabsichtigt; ich habe nur an besonders hervorstechenden Beispielen zeigen wollen, wie vornehmlich das Deutsche und die fremden Sprachen, aber auch die Geschichte Nutzen vom Unterrichte in der englischen Grammatik haben kann, und wie sich daneben auch auf manche für die allgemeine Bildung wichtige Thatsachen der Kulturgeschichte und Sprachwissenschaft aufmerksam machen lässt.

Welchen Gewinn kann nun ferner die Beschäftigung mit Erzeugnissen der englischen Litteratur den übrigen Gymnasialfächern bringen? Die Vorschriften der Neuen Lehrpläne über die englische Lektüre auf den Gymnasien gehen dahin, dass die Prosa vor der Poesie und die geschichtliche und beschreibende Prosa vor den übrigen Gattungen, in den oberen Klassen aber auch die übrigen Gattungen berücksichtigt werden sollen, und dass anfangs ein Lesebuch, im letzten Jahre ein geeigneter Schriftsteller gebraucht werden soll. Am hiesigen Gymnasium ist bisher bei der Auswahl des englischen Lesestoffes, abgesehen von jenen Vorschriften des Neuen Lehrplans, nach dem Grundsatze verfahren worden, dass unter allen Umständen aller Lesestoff ausgeschlossen werden müsse, der vom Schüler, da er das Englische freiwillig betreibt, aus irgend welchem Grunde zum genre ennuyeux gerechnet werden kann. Deshalb ist die Vorlegung von rein historischen und geographischen Werken und Staatsreden unterlassen worden in der Erwägung, dass solche im Gymnasialunterricht zur Genüge behandelt werden; deshalb ist auch das Lesen von Schriften mit aufdringlicher moralisierender Tendenz vermieden; deshalb sind endlich solche Litteraturerzeugnisse ausser Acht gelassen, die dem jugendlichen Leser zu grosse Schwierigkeiten verursachen. Dagegen ist man bemüht gewesen, Schriften ausfindig zu machen, die interessante Stoffe aus dem englischen Leben behandeln, und Litteraturgattungen, die sonst im Gymnasialunterricht wenig oder gar nicht berücksichtigt zu werden pflegen und doch in hohem Masse bildend und charakteristisch sind. Ausserdem hat man geglaubt, den Schülern der obersten Klasse, denen doch die Lektüre Sophokleischer Dramen zugemutet wird, die Möglichkeit der Vertiefung in ein Shakespeare'sches Stück nicht vorenthalten zu dürfen. Aufgrund dieser Erwägungen ist für den Fall der Trennung der Primen folgende Anordnung getroffen und bisher von der Behörde nicht beanstandet worden:

1. In O II wird nur ein Lesebuch benutzt mit Stoffen, welche die grammatische Zerpflückung unbeschadet ihres Inhaltes vertragen.

2. In U I werden prosaische Erzählungen, in O I Beschreibungen und Schilderungen gelesen und zwar unter Benutzung guter Schulausgaben mit Spezialwörterbüchern.

3. In U I und O I wird aus einem poetischen Lesebuche (von Gropp und Hausknecht) eine Anzahl kleinerer und grösserer Gedichte und ausserdem in O I ein Stück von Shakespeare behandelt. Daraus hat sich folgender nach den Jahren wechselnder Kanon gebildet:

Universitäts- und
Landesbibliothek Düsseldorf

in U I: Prosa: *Burnett, Little Lord Fauntleroy* (Renger); *Ascott R. Hope, Stories of English Schoolboy Life* und *Holiday Stories* (Gärtner); *Collection of Tales and Sketches* (Velhagen & Klasing);

Poesie: *Tennyson, Dora* und *Enoch Arden* nebst kleineren Gedichten verschiedener Dichter;

in O I: Prosa: *W. Irving, Sketch Book; Dickens, Sketches* (Velhagen & Klasing);

Poesie: kleinere Gedichte verschiedener Dichter; *Shakespeare, Julius Caesar* und *Macbeth* (Velhagen & Klasing).

Für den Fall der Vereinigung der Primen würde leider auf die Lektüre eines Shakespeare'schen Stückes verzichtet werden müssen, und als Prosalektüre würde abwechselnd W. Irving, The Sketch Book und Dickens, Sketches gelesen werden können.

Auch bei der englischen Lektüre hat, wie leicht begreiflich ist, den grössten Nebengewinn das Deutsche. Denn deutscher Geist ist es, der aus allen diesen Litteraturblüten herausduftet und uns die englische Litteratur wert macht, selbst wenn wir mit der englischen und nordamerikanischen Staatskunst nicht einverstanden sind und die abstossenden Seiten der angelsächsischen Rasse verachten, die lächerlichen verspotten. Sind es doch zumeist Werke der edelsten Vertreter der Nation, die wir den Schülern vorlegen, Werke von einer Gemütstiefe und einer Feinheit der Charakterschilderung, die ihres gleichen suchen und dem Besten, was wir aus anderen Litteraturen besitzen, an die Seite gestellt werden können. Von Shakespeares Dramen brauche ich gar nicht zu reden; aber auf die Skizzen des gemütvollen Irving und des liebenswürdigen Dickens, auf die beiden oben genannten Gedichte des feinsinnigen Tennyson und auf die angeführte Erzählung der trefflichen Burnett will ich besonders hinweisen. Welch eine gründliche Kenntnis des menschlichen Herzens, welch eine hervorragende Gabe zur feinen Beobachtung aller seiner Regungen zeichnet nicht diese Schriftsteller aus, welch eine tiefe Sittlichkeit und welch ein gesunder Humor durchwärmen und würzen nicht die ganze Darstellung! Da bietet sich reichlich Gelegenheit zu vergleichenden Seitenblicken auf verwandte Stoffe und Darstellungen, auf ähnliche Gestalten und Situationen in der deutschen Litteratur, soweit man ihre Kenntnis aus dem Unterrichte bei Primanern voraussetzen kann oder durch Privatlektüre aus der Schülerbibliothek fördern zu müssen glaubt. — Die Dichterlektüre giebt ausser ihren Stoffen auch noch die Möglichkeit oder Notwendigkeit zur Betrachtung der Form und veranlasst dabei eine Wiederholung der Grundlagen und Grundsätze des Versbaues in den alten und neuen Sprachen: dort quantitierendes, hier accentuierendes oder gar nur silbenzählendes Prinzip, wie im Französischen und im Neuhochdeutschen vor Martin Opitzens Buch von der deutschen Poeterei; ferner lassen sich die verschiedenen Arten des Endreimes sowie der im Englischen besonders beliebte Binnenreim und der mit dichterischer Absicht oft angewandte Stabreim erwähnen. — Mustern wir eine Reihe der kleineren Gedichte aus der Sammlung von Gropp und Hausknecht, um zu sehen, welche Beziehungen zu anderen Unterrichtsfächern sich ohne Zwang ergeben. *Gray, Elegy written in a Country Churchyard*, ein schweres und nur mit

Universitäts- und
Landesbibliothek Düsseldorf

tüchtigen Oberprimanern zu bewältigendes Stück, giebt Anlass zum Eingehen auf die Entwickelung des Begriffes Elegie: 1) im frühen Altertume = ein lyrisches Gedicht in Distichen, 2) seit Ovids Tristien = ein Gedicht, das Sehnsucht nach etwas Verlorenem zum Ausdruck bringt, 3) in der Neuzeit = ein Gedicht, das wehmütige oder wenigstens ernste Betrachtung zum Inhalte hat. Aus der deutschen Litteratur kennt der Schüler bereits eine ganze Reihe von Elegieen, wie z. B. Schillers Spaziergang und Chamissos Schloss Boncourt, und auf weniger bekannte, wie auf Matthissons Elegie in den Ruinen eines alten Bergschlosses geschrieben, Höltys Elegie auf den Tod eines Landmädchens und Elegie am Grabe meines Vaters, A. Mahlmanns Gedicht Der Kirchhof zu Ottensen darf man ihn wohl hinweisen. Merricks Fabel *The Chameleon* lässt sich mit Geibels Gedichte Von des Kaisers Bart, Byrons *Vision of Belshazzar* mit Heines *Belsazar* und *Belsazer* von Legerlotz vergleichen. Byrons Gedicht *My native Land, good Night* eröffnet einen Rückblick auf eine ganze Reihe von Gedichten verschiedener Litteraturen, die den Abschied von der Heimat behandeln: Horazens Teucer-Ode I 7, Ovids Abschied von Rom Trist. I 3, Bérangers *Adieux de Marie Stuart*, eine Anzahl deutscher Volks- und volkstümlicher Lieder. In Byrons *The Rhine* ist der Grundgedanke derselbe, der in den beiden Schlussstrophen von Klopstocks Ode Der Züricher See ausgesprochen ist. Mackays *Tubal Cain* zeigt sich uns als ein kulturhistorisches Gedicht, wie solche der Schüler von Schiller (Eleusisches Fest, Spaziergang, Die vier Weltalter) und wohl auch von Béranger (Les quatre âges historiques) sowie in dem Abschnitte von Ovids Metamorphosen, der von den vier Menschengeschlechtern handelt, kennen gelernt hat. Longfellow, *The Village Blacksmith* fordert unmittelbar zum Vergleiche mit Chamissos *Die alte Waschfrau* heraus. Das Gedicht aus Percy's Reliques of ancient poetry *King John and the Abbot of Canterbury* ist das Vorbild von Bürgers Der Kaiser und der Abt, und umgekehrt sind Scotts *The Erlking* und Longfellows *The luck of Edenhall* Übersetzungen der bekannten Gedichte von Goethe und Uhland. Cowpers lustiges Gedicht *John Gilpin* ist ein Beispiel dafür, dass das englische Wort *ballad* = volkstümliches Lied einen weiteren Umfang hat, als die deutsche Bezeichnung Ballade. *John Barleycorn* von Burns ist ein schönes Beispiel für eine durchgeführte Allegorie. Dass auch die englische Sprache antike Versmasse nachahmen kann, beweist das in daktylischen Hexametern geschriebene Gedicht *Once in an ancient city* von Longfellow; dabei kann auf die Geschichte der Anwendung der antiken Metra im Deutschen hingewiesen werden. Blicke auf die Geschichte ermöglicht Southeys Gedicht *The battle of Blenheim* und Wordsworths Sonnett *Schill;* Gelegenheit zum Vorzeigen und Besprechen eines antiken Kunstwerks giebt Byrons *The dying Gladiator.*

Aus diesen Beispielen dürfte zur Genüge hervorgehen, dass der Lehrer des Englischen reiche Gelegenheit hat, auf Inhalt, Form und Gattung von Gedichten namentlich aus der deutschen Litteratur hinzuweisen und dadurch Anlass zur Wiederholung oder zum Kennenlernen zu geben. Dass von Shakespeares Dramen gerade die beiden oben genannten, *Julius Caesar* und *Macbeth*, zur Lektüre für die Oberprima ausgewählt sind, ist — abgesehen von der Vor-

Universitäts- und
Landesbibliothek Düsseldorf

züglichkeit dieser Stücke — namentlich in den vielfachen Beziehungen begründet, die zwischen ihnen und anderen Unterrichtsfächern obwalten. Schon der Umstand, dass Schiller Shakespeares Macbeth bearbeitet hat, und die Art, wie er ihn bearbeitet hat, bietet Gelegenheit zu mannigfachen Anregungen, die sich mit dem deutschen Unterrichte begegnen (vgl. Fr. Aly a. a. O.). Ähnlich steht es mit Julius Cäsar, dessen Berücksichtigung im deutschen Unterrichte schon Laas befürwortet hat, und auf den der Schüler unter allen Umständen hingewiesen werden muss; dieses Drama hat ausser zum deutschen Unterrichte auch enge Beziehung zur römischen Geschichte.

Von besonderem Werte ist bei der englischen Dichterlektüre die Möglichkeit der Heranziehung guter Nachdichtungen oder Übersetzungen, an denen es nicht fehlt, wenn auch ihre Zahl nicht übergross ist. Shakespeares Dramen sind uns durch die Übersetzung von Schlegel und Tieck, an deren Verbesserung noch bis in die neuste Zeit gearbeitet ist, zu deutschen Dramen geworden. Die besten Übersetzungsleistungen, die ich auf dem Gebiete der englischen Lyrik kenne, sind die von G. Legerlotz in seinem Buche ‚Aus guten Stunden' (Salzwedel, G. Klingenstein) und in seinen Übersetzungen aus Burns (Leipzig, Spamer); sehr minderwertige Leistungen finden sich dagegen unter den Übersetzungen im ersten Teile des Kommentars zum englischen Lesebuche von Gropp und Hausknecht (Leipzig, Renger). Die Menge der einsilbigen Wörter im Englischen ermöglicht eben einen grossen Gedankenreichtum, der sich in gleicher Kürze im Deutschen nicht immer wiedergeben lässt; deshalb erfordert das metrische Übersetzen englischer Gedichte hervorragende dichterische Begabung und besondere Vertiefung in die Denk- und Sprechweise des Dichters. Das selbst von namhaften Übersetzern nicht vermiedene Aufgeben des Originalversmasses halte ich bei der poetischen Übersetzung englischer Gedichte ins Deutsche geradezu für unstatthaft, weil die englische Verskunst durchaus deutsch ist und deshalb der Geist der Sprache zum Abweichen vom Originalversmasse keineswegs zwingt. Der Grund dieser Nachlässigkeit ist meines Erachtens nur in der Bequemlichkeit oder Unfähigkeit der Übersetzer zu suchen. Zu den Eigenschaften einer wahrhaft guten Übersetzung aus dem Englischen wird man also auch das Beibehalten des Originalversmasses zu rechnen haben. Das Vorlesen einer guten Übersetzung nach der Erklärung des Gedichtes ist und bleibt aber der beste Kommentar, weil sie dem, der das Original nicht unmittelbar zu verstehen imstande ist, den Eindruck und bis zu einem gewissen Grade auch den Duft des Originals wiedergiebt.

Wenn ich so den Versuch gemacht habe, die mannigfachen Beziehungen anzudeuten, die bei dem grammatischen Unterrichte und der Lektüre im Englischen berührt werden können, so möchte ich mich doch ausdrücklich gegen die Auffassung verwahren, als würde auf diese Weise in den englischen Stunden alles andere mehr als Englisch gelehrt. Ich betone vielmehr nochmals, dass das Aufsuchen aller jener Beziehungen in erster Linie zur Erleichterung und Belebung des englischen Unterrichts dienen und erst von da rückwirkend den anderen Disciplinen

Universitäts- und
Landesbibliothek Düsseldorf

zugute kommen soll. Das günstige Lebensalter, in dem der englische Unterricht auf dem Gymnasium begonnen wird, und ausserdem der Bau der englischen Sprache und die Beschaffenheit der in Betracht kommenden Litteratur — diese drei Faktoren sind es, die das Gegenseitigkeitsverhältnis zwischen dem Englischen und anderen Fächern ermöglichen. Und auch nur da, wo ein sichtbarer Nutzen nach dieser oder jener Seite zu erwarten ist, wird der Lehrer nach solchen Beziehungen suchen. Auch dem Vorwurfe möchte ich von vorn herein begegnen, dass bei einem solchen Verfahren viele Dinge in den Unterricht gezogen würden, die nicht zur allgemeinen Bildung gehörten, sondern Spezialfächern zufielen. Nichts von dem, was ich erwähnt habe, geht über den Gesichtskreis eines Schülers der oberen Klassen des Gymnasiums hinaus, nichts bietet eine blosse Belastung des Gedächtnisses, weil nichts in der Luft schwebt, sondern alles verknüpft ist. Mir scheint der hieraus entspringende Gewinn grösser zu sein und das tiefere Eindringen in den Geist der englischen Sprache und ihre Vergleichung mit anderen Sprachen der Aufgabe des Gymnasiums mehr zu entsprechen als das blosse Streben nach Fertigkeit im Reden und Schreiben, die bei der eigentümlichen Stellung dieses Lehrfaches doch nun und nimmermehr erreicht werden kann. Deshalb begnüge man sich doch lieber mit dem Erreichbaren, nämlich dem Schüler Interesse und Verständnis für die englische Sprache und Litteratur einzuflössen und ihn zu befähigen, dass er mit Hilfe eines guten Wörterbuches Erzeugnisse der englischen Litteratur, sowohl der allgemeinen wie der Fachlitteratur, verstehen und geniessen kann.

Universitäts- und
Landesbibliothek Düsseldorf

zugute kommen soll. Das [illegible] englische Unterricht auf dem Gymnasium begonnen wird [illegible] ischen Sprache und die Beschaffenheit der in Betrach[illegible] i Faktoren sind es, die das Gegenseitigkeitsverhältnis zw[illegible] Fächern ermöglichen. Und auch nur da, wo ein sichtba[illegible] ite zu erwarten ist, wird der Lehrer nach solchen Beziel[illegible] möchte ich von vorn herein begegnen, dass bei einem [illegible] n Unterricht gezogen würden, die nicht zur allgemeinen B[illegible] rn zufielen. Nichts von dem, was ich erwähnt habe, ge[illegible] ilers der oberen Klassen des Gymnasiums hinaus, nichts [illegible] ächtnisses, weil nichts in der Luft schwebt, sondern alles [illegible] entspringende Gewinn grösser zu sein und das tiefere Ein[illegible] Sprache und ihre Vergleichung mit anderen Sprachen der A[illegible] prechen als das blosse Streben nach Fertigkeit im Reden u[illegible] hen Stellung dieses Lehrfaches doch nun und nimmermehr [illegible] üge man sich doch lieber mit dem Erreichbaren, nämlich [illegible] nis für die englische Sprache und Litteratur einzuflössen [illegible] ilfe eines guten Wörterbuches Erzeugnisse der englischen [illegible] e der Fachlitteratur, verstehen und geniessen kann.

Universitäts- und
Landesbibliothek Düsseldorf

Universitäts- und
Landesbibliothek Düsseldorf

Universitäts- und
Landesbibliothek Düsseldorf