Zeitschrift: Schweizerische pädagogische Zeitschrift

Band: 21 (1911)

Heft: 1

Artikel: Die neueren Gesichtspunkte für die Anlage lateinischer Elementarbücher : mit einem geschichtlichen Rückblick

Autor: Wyss, Wilhelm von

DOI: https://doi.org/10.5169/seals-788589

Nutzungsbedingungen

Die ETH-Bibliothek ist die Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften auf E-Periodica. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Zeitschriften und ist nicht verantwortlich für deren Inhalte. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern beziehungsweise den externen Rechteinhabern. Das Veröffentlichen von Bildern in Print- und Online-Publikationen sowie auf Social Media-Kanälen oder Webseiten ist nur mit vorheriger Genehmigung der Rechteinhaber erlaubt. Mehr erfahren

Conditions d'utilisation

L'ETH Library est le fournisseur des revues numérisées. Elle ne détient aucun droit d'auteur sur les revues et n'est pas responsable de leur contenu. En règle générale, les droits sont détenus par les éditeurs ou les détenteurs de droits externes. La reproduction d'images dans des publications imprimées ou en ligne ainsi que sur des canaux de médias sociaux ou des sites web n'est autorisée qu'avec l'accord préalable des détenteurs des droits. En savoir plus

Terms of use

The ETH Library is the provider of the digitised journals. It does not own any copyrights to the journals and is not responsible for their content. The rights usually lie with the publishers or the external rights holders. Publishing images in print and online publications, as well as on social media channels or websites, is only permitted with the prior consent of the rights holders. Find out more

Download PDF: 09.12.2025

ETH-Bibliothek Zürich, E-Periodica, https://www.e-periodica.ch

Die neueren Gesichtspunkte für die Anlage lateinischer Elementarbücher.

Mit einem geschichtlichen Rückblick von Dr. Wilh. v. Wyss. *)

In der Hast des modernen Lebens ist es den meisten Lehrern unmöglich, sich durch eigene Arbeit mit der Geschichte ihres Lehrgegenstandes so vertraut zu machen, wie sie wohl selber wünschen möchten. Es ist daher vielleicht diesem und jenem Lateinlehrer willkommen, eine kurze Darstellung der neueren Gesichtspunkte zu erhalten, wie sie namentlich in Deutschland für die Anlage lateinischer Elementarbücher aufgestellt worden sind, und dabei auch einen Blick in die frühere Vergangenheit zu tun. Die Geschichte hat auch in der Pädagogik die Kraft der Aufklärung und Belehrung und mahnt zur Bescheidenheit.**)

Es ist längst beachtet worden, dass die Pädagogik nicht wie die Technik oder die einzelnen Zweige der Wissenschaft eine Entwicklung für sich nimmt, sondern dass sie der allgemeinen

---

*) Der Verfasser sprach im März 1910 im Philologischen Kränzchen in Zürich über diesen Gegenstand, von dem Wunsche geleitet, den Kollegen über die Gesichtspunkte Aufschluss zu geben, die für ihn in seinem damals eben erscheinenden „Lateinischen Übungs- und Lesebuch für Anfänger" (Zürich, Beer & Comp. 1910) wegleitend gewesen waren. Hier folgen im wesentlichen die Ausführungen jenes Vortrages, selbstverständlich mit Weglassung dessen, was nur auf das eben genannte Buch Bezug hatte, aber auch mit Erweiterungen. Manches kommt hier zu eingehenderer Darstellung, was damals bei der Kürze der Zeit nur flüchtig berührt werden konnte oder ganz übergangen werden musste. Leider konnte die Ausarbeitung des Vortrages, der vorher nicht schriftlich aufgezeichnet worden war, erst jetzt erfolgen, da andere dringende Arbeiten sich dazwischen schoben.

**) An Werken über die Geschichte des lateinischen Unterrichts ist heute allerdings kein Mangel mehr, aber die einen reichen nicht bis in die neueste Zeit hinein, die besonders wichtige neue Strömungen gebracht hat, die andern sind sehr umfangreich. Verwiesen sei hier auf: Paulsen: Geschichte des gelehrten Unterrichts auf den deutschen Schulen und Universitäten vom Ausgang des Mittelalters bis zur Gegenwart. 2. Aufl. 2 Bände. Leipzig 1896/97. — Budde: Die Pädagogik der preussischen höheren Knabenschulen vom Anfang des 19. Jahrhunderts bis auf die Gegenwart. 2 Bände. Langensalza 1910. Eckstein: Lateinischer und griechischer Unterricht. Leipzig 1887. — Lattmann, Jul.: Geschichte der Methodik des lateinischen Elementarunterrichts seit der Reformation. Göttingen 1896. (Die Benützung dieses Buches wird leider durch einen Mangel an äusserer Gliederung erschwert.)

Kulturentwicklung folgt, wenn auch nicht immer in gleichem Abstande. Dasselbe gilt für die einzelnen Unterrichtszweige, und es gilt in doppeltem Sinne für den Lateinunterricht, dessen Entwicklung sich nicht nur nach dem Laufe der allgemeinen Kulturbewegung richtet, sondern speziell auch nach ihrer jeweiligen Stellung zum Altertum.

I. Geschichtlicher Rückblick.

Vom Humanismus bis zum Neuhumanismus.

Im Mittelalter führte die lateinische Sprache so unbestritten die Herrschaft in Kirche, Politik und Wissenschaft, dass sie für den Schüler fast als die künftige Umgangssprache gelten konnte, und daher auch wie eine solche gelernt wurde. Wohl wurden bereits zahlreiche Versuche gemacht, wie man durch zweckmässige Lehrmittel am leichtesten die Schwierigkeiten überwinde, aber es konnte in ganz anderem Masse als später auf die Übung des Ohres und des Gedächtnisses durch den mündlichen Verkehr abgestellt werden. In der Schule war das Deutschsprechen den Schülern geradezu verboten, und handelte es sich um Begriffe, deren lateinische Benennung sie noch nicht kannten, so mochten sie das deutsche Wort mit einer lateinischen Endung versehen, wenn nur nicht wirklich deutsch gesprochen wurde.

Das änderte sich gründlich mit dem Aufkommen des Humanismus. Wie dieser die Klassiker, für die das Mittelalter sehr wenig Interesse gezeigt hatte, wieder in den Vordergrund rückte, so sollte auch der klassische Stil der goldenen Latinität allein die Richtschnur bilden. Zugleich trat in den literarischen Erzeugnissen dieser Zeit das rhetorische Element hervor, und damit war die Forderung stilistischer Gewandtheit gegeben. Die Humanisten wurden durch ihr gesteigertes Selbstgefühl dazu gedrängt, von sich selbst zu reden; ihre persönlichen Erlebnisse und Gefühle erschienen ihnen wichtig genug, um die öffentliche Aufmerksamkeit dafür in Anspruch zu nehmen. Dem aber, der sich zeigen will, wird die Form wichtig. So ist in manchen Erzeugnissen der humanistischen Literatur der Stil alles; Inhalt und Logik sind gleichgültig, und am Gegenstand liegt nichts; er ist nur der Ständer, an dem der elegante Anzug zur Schau gestellt wird. (Paulsen a. a. O. I, S. 51). Die Folge davon war, dass eine Weiterentwicklung des Lateins, wie sie vielleicht damals noch denkbar gewesen wäre, unter-

bunden wurde und dass, so sonderbar das klingt, das Lateinische durch den Humanismus eine tote Sprache wurde. Damit war denn auch die Möglichkeit, es wie eine lebende Sprache zu lernen, erheblich vermindert. Sobald der Schüler die ersten Elemente gelernt hatte, sollte durch Variation von Originalvorlagen das Sprachgefühl ausgebildet und allmählich die Fähigkeit erzielt werden, in ciceronianischem Stile als der des Humanisten allein würdigen Sprechweise zu glänzen.

Da kam die Reformation und verdrängte das humanistische Interesse durch das religiöse. Von neuem konnte die natürliche Methode in den Vordergrund treten. Melanchthons Enchiridion mit dem Pater noster, dem Ave Maria, dem Symbolum und den Psalmen bildet die Grundlage des Unterrichts. Die Eltern, die diese Texte selbst gelernt hatten, vielfach wohl auswendig wussten, sollten zu Hause den Knaben lernen helfen. Ein Unterschied gegenüber dem Mittelalter bestand wohl im Stoff, der gelernt wurde, aber kaum in der Methode. Freilich dauerte dies nicht lange, denn durch Luthers Bibelübersetzung wurde die deutsche Sprache in ganz anderem Masse Gemeingut des Volkes, als sie es bisher gewesen, und infolge davon war es mit der natürlichen Methode für die Erlernung des Lateinischen vorbei. Als gegen Ende des 16. Jahrhunderts in der protestantischen Kirche an die Stelle der geistigen Lebendigkeit der ersten Zeit ein mehr und mehr erstarrender Dogmatismus trat, bekam das humanistische Interesse neuerdings die Oberhand über das religiöse, nur dass dieser Humanismus noch stärker als sein Vorgänger mehr auf Nachahmung als auf Verständnis abzielte. Strassburgs grosser Lehrer Sturm ist der klassische Vertreter dieser Epoche. Immer noch früher sollte nach ihm das Studium der Grammatik beginnen; es war gewissermassen eine Entwicklung von hinten nach vorn. Für den Anfangsunterricht aber wusste er keine geeigneten Lehrmittel zu empfehlen; wohl sollte ein Buch die Grundlage des Unterrichts bilden, aber der Lehrer musste die Hauptsache machen, und die Methode war ihm überlassen.

Ratichius und Comenius, die beide die Muttersprache viel stärker in den Vordergrund stellten, als es bis anhin geschehen war, hinterliessen in der Geschichte des Lateinunterrichts keine tiefreichenden Spuren. Wenn Comenius meinte, damit, dass dem Schüler zuerst eine grosse Menge von Begriffen in der Muttersprache geläufig gemacht würden, werde es ihm möglich sein, im 12. und 13. Altersjahr etwa 8000 lateinische Vokabeln zu lernen, und die Grammatik

lasse sich durch den praktischen Gebrauch aneignen, so begreifen wir, dass andere Männer, welche das tatsächlich Erreichbare besser ins Auge fassten, viel stärkeren Beifall fanden: Rhenius und besonders Speccius.

Die Praxis declinationum*) des Christoph Speck (1585—1639) hat sich durch fast 200 Jahre in den Schulen behauptet, und wenn auch in den vielen Auflagen und Bearbeitungen, die sie erlebte, im einzelnen manches modernisiert wurde, so zeigt doch die Beibehaltung des Namens, dass das Buch als Ganzes noch nicht durch etwas Besseres verdrängt worden war, so wunderlich uns das heute erscheint. Es war übrigens wiederum nicht für die ersten Anfänger bestimmt, sondern setzt voraus, dass die Formenlehre bereits „utcumque" gelernt worden ist, und soll, neben der Lektüre hergehend, zur Befestigung der grammatischen Kenntnisse dienen. Den Übungsstoff bilden deutsche Sätze, die der Schüler übersetzen soll.**) Uns muten, und zwar noch in Ausgaben des 18. Jahrhunderts, nicht nur die Auswahl und Reihenfolge der grammatischen Erscheinungen, die behandelt werden, vielfach sonderbar an, sondern in noch höherem Grade manche Übungssätze, die lediglich Wörter enthalten, aber keinen Sinn; z. B. Der Zoll (vectigal) ist nützlicher gewesen als das Meer. Die Zeit wird ehe sein als das Vieh. Der Bratspiess soll kein Horn werden etc.***). Man greift sich oft förmlich an den Kopf. Auffällig erscheint uns auch, dass die allergewöhnlichsten lateinischen Wörter in den Anmerkungen, welche das Übersetzen erleichtern sollen, beständig von neuem genannt werden, so auf 10 Seiten novus viermal, magnus und pulcher fünfmal. Frid. Muzel, der 1712 in seiner „Methodus nova linguam Latinam facile

---

*) Christophori Speccii praxis declinationum, consistens in exemplari illustratione regularum cardinalium syntaxeos, oder gründlicher und deutlicher Unterricht, wie man auf eine einfältige und gar leichte Manier die Declinationes und Conjugationes nach den Haupt-Regeln des [!] Syntax der lehrbegierigen Jugend beybringen könne. (Die erste Ausgabe erschien 1633, die letzte 1805; die Kantonsbibliothek in Zürich besitzt ein Exemplar aus dem Jahr 1745, dessen Titel hier wiedergegeben ist.)

**) Rhenius gibt im Unterschied dazu die Übungssätze lateinisch, aber damit soll lediglich dem Lehrer gedient werden; in Wirklichkeit ist der Gedanke der gleiche wie bei Speccius; die Sätze sind den Schülern deutsch vorzusagen, und sie müssen sie übersetzen.

***) Auch von dem, was wir heute unter pädagogischem Takte verstehen, war der Verfasser weit entfernt, wenn er seinen Schülern Sätze vorlegte wie: Von unsern Stiefmüttern werden wir selten gelobt. — Von den Kindbetterinnen werden wir oft gerufen.

pure et copiose tradendi" den Schülern namentlich einen reichen Wortschatz vermitteln wollte, sah sich in den spätern Auflagen mehr und mehr genötigt, diesen zu vermindern und sich der Methode des Speccius anzunähern.

Für die Zeit um 1700 bieten die Francke'schen Stiftungen in Halle ein Bild intensivsten Betriebes des Lateinischen. 20 Stunden in der Woche sind ihm gewidmet, Vor- und Nachmittags. Da Universität und Wissenschaft noch lateinisch sprachen, so schwebte immer noch ein wirklicher Sprachunterricht als das Ziel vor, und wurde die Literatur weniger beachtet. Als Lehrmittel diente eine Grammatik, für die Übungen hatten die Lehrer zu sorgen, was freilich nur dann in wünschenswertem Masse geschehen konnte, wenn diese gut waren. Demgegenüber redete Joh. Gesner, der noch heute berühmte Vertreter der Philologie in Göttingen, der Anwendung der induktiven Methode das Wort und wollte die systematische Grammatik erst später zulassen. Die hohen Stundenzahlen konnten sich übrigens nicht lange behaupten. Die Aufklärung kam und brachte Interesse für die Realien und damit eine wesentliche Beschränkung des Lateinischen. Gesner erscheint in seinen Bestrebungen als ein Vorläufer des Neuhumanismus, der gegen Ende des 18. Jahrhunderts die Aufklärung ablöste. Sein Bestreben war, für das Lateinische der natürlichen Methode wieder näher zu kommen, wenn auch, da die praktische Anwendung der lateinischen Sprache in den letzten zwei Jahrhunderten stark zurückgegangen war, nicht mehr die Schulung durch den mündlichen Verkehr in Frage kommen konnte, sondern nur diejenige durch die Lektüre. So bietet denn das erste Lehrbuch den jungen Lateinern nicht Übungssätze, sondern Fabeln und Abschnitte aus Nepos, und die notwendig vorauszuschickenden Übungen, für welche Jacobs, der Verfasser des am meisten gebrauchten Lehrmittels, 4—6 Wochen rechnet, sollen ohne ein eigenes Buch, lediglich mit Benützung eines 18 Seiten umfassenden, einleitenden Abschnittes in Jacobs Buche, erledigt werden. Dabei ergab sich freilich, dass, wenn Jacobs selber kein eigenes Buch für solche Übungen verfasste, dies andere taten, da die Lehrer zu mangelhaft ausgebildet waren, um ohne ein Buch auszukommen.*) Leider hatte diese Zeit bei ihrer Begeisterung für die alten Sprachen zu wenig Sinn für den deutschen Stil, und so kamen

*) Jul. Lattmann meint, ihre sprachliche Bildung habe diejenige mangelhafter Sekundaner von heute nicht übertroffen.

damals in den Übungsbüchern die beständigen Versündigungen gegen das Deutsche auf, die noch heute viele Lehrmittel der alten Sprachen verunstalten und die dem klassischen Unterricht sehr viel geschadet haben, weil man das allgemein ihm aufs Kerbholz setzte.

Die Bestrebungen Hamiltons und Jacotots, den Sprachunterricht durch Lehrmittel mit Übersetzungen auf der gegenüberstehenden Seite oder zwischen den Zeilen (Lateral- oder Interlinearversion) zu reformieren, blieben ohne tiefgreifende Folgen. Es waren Versuche, die natürliche Methode nutzbar zu machen. Julius Lattmann hat nicht ausschliesslich, aber wenigstens teilweise gesucht, den Anfänger auf diese Weise einzuführen.*)

II. Die grammatistische Periode und die Herbartianer.

Um 1840 beginnt eine Periode, die unter dem Einflusse der klassischen Philologie als streng wissenschaftlicher Forschung und Methode steht. Sie vertritt so bedeutsame alte und neue Gesichtspunkte, dass auch heute noch mit ihr zu rechnen ist und wir durch ihre Besprechung in die Gegenwart hineingeführt werden. Nach ihrem Streben, die Beherrschung der Grammatik als einen der wichtigsten, wenn nicht den wichtigsten Zielpunkt des Unterrichts zu betrachten, hat man sie die grammatistische genannt.

Nach drei Richtungen gehen die Forderungen dieser Periode im einzelnen. 1. Es soll der erste Anfangsunterricht nicht als Vorbereitung für die Lektüre betrachtet werden, mit der nach den Neuhumanisten der eigentliche Unterricht zu beginnen hat, sondern als die Grundlage des spätern Unterrichts. 2. Dem Übersetzen aus dem Deutschen ins Lateinische ist in allen Klassen grosse Aufmerksamkeit zu schenken, denn die fremde Sprache wird nur dann wirklich verstanden, wenn auch in sie übersetzt werden kann. 3. Das Vorausnehmen von Formen, die der Schüler noch nicht kennt, wie es mit einem frühen Beginne der Lektüre untrennbar verbunden ist, soll vermieden werden.

Der erste Punkt enthielt eine Forderung, die, wie wir sahen,

---

*) So in den Fabeln am Schlusse des Lateinischen Elementarbuches für Sexta. (8. Aufl. 1900.)

tatsächlich bereits erfüllt war. Heute kann kein Zweifel mehr darüber bestehen, dass Jacobs und seine Zeitgenossen, wie auch Speccius, wenn sie die Formenlehre als „utcumque" gelernt voraussetzten und das erste Lehrmittel für die Lektüre, bezw. (Speccius) für die Befestigung der bereits gewonnenen Kenntnisse vorsahen, die Bedeutung des Anfangsunterrichts weit unterschätzt haben. Dass die Elemente ganz gründlich und mit aller Sorgfalt zu behandeln sind, und zwar an Hand eines Übungsbuches, wird sicherlich nie mehr in Abrede gestellt werden, und wenn aus den 4—6 Wochen Vorübungen, die Jacobs rechnete, das Pensum der Sexta geworden ist, so wird auch daran niemand mehr rütteln wollen.

Die Besprechung des oben an zweiter Stelle genannten Punktes, der Forderung deutsch-lateinischer Übungen für alle Klassen, geht scheinbar über das Thema unserer Ausführungen hinaus, weil sie sich mit dem Lateinunterricht auch der obern Stufen befasst. Indessen ist diese Frage direkt und indirekt für uns von Wichtigkeit. Zunächst sind Übungen im Hinübersetzen, um diesen bequemen Ausdruck anzuwenden, für den Anfangsunterricht, d. h. für die Aneignung der ganzen Formenlehre und der elementarsten syntaktischen Regeln in der Tat unentbehrlich. Es ist eine heute von niemand bestrittene Tatsache, dass der Anfänger ohne sie nie eine wirkliche Beherrschung der Elemente erreicht.

Indessen lässt es sich fragen, ob nicht auch zu viel Gewicht auf das Hinübersetzen gelegt werden kann. Und zwar nach zwei Richtungen. Wenn es Übungsbücher gab und noch gibt, in denen die deutschen Sätze in der Überzahl sind, ja solche mit fast lauter deutschen Sätzen, so kann das kaum anders aufgefasst werden, als dass von den Verfassern ein Mittel zum Zweck wie der Zweck selber betrachtet oder wenigstens behandelt worden ist. Dazu kommt, dass, so bequem und nützlich es für den Lehrer ist, auch den deutschen Übungsstoff gedruckt in den Händen zu haben und nicht selbst bilden zu müssen, auch eine grosse Gefahr damit verbunden ist. Nur zu leicht kann bei Anwendung eines solchen Buches die Meinung entstehen, wenn es durchgenommen sei, so verstehe es sich von selbst, dass der Stoff „sitze". Und doch bedarf es unter allen Umständen, und auch neben dem besten und ausführlichsten Buch zahlreiche, sagen wir ruhig zahllose, Übungen von kleinerem und grösserem Umfang, die der Individualität der einzelnen Schüler und Klassen angepasst sind, wenn wirklich den Schülern alles in Fleisch und Blut übergehen soll. Je umfangreicher aber das Buch und speziell der

deutsch-lateinische Teil ist, desto weniger Zeit bleibt für solche individuelle Übungen, und desto leichter bildet sich die Meinung, dass sie nicht mehr nötig seien. Die Individualität der Schüler sollte auf keiner Stufe des Unterrichts derart berücksichtigt werden können, wie gerade im ersten Jahr. Ohne Buch geht es nicht, denn der Lehrer hat nicht die Zeit und mancher auch nicht die Fähigkeit, den Übungsstoff in geschickter Weise selbst zu bilden, aber dass es mit dem Buche geht, versteht sich noch gar nicht von selbst. Gerade in einer Zeit, in der in der Volksschule Naturwissenschaft und Technik bei Lehrern und Schülern fast alles Interesse absorbieren und für sprachliche Übungen bei weitem nicht so viel Zeit und Lust da ist, als dies vor 30—40 Jahren der Fall war, bedarf es im lateinischen Anfangsunterricht mündlicher Übungen je länger, desto mehr. Dabei soll aber selbstverständlich nicht ein ödes Pauken eintreten, sondern ein Üben an Hand von Beispielen, die den vorweg zutage tretenden Schwächen angepasst sind. Welche Schwierigkeiten macht z. B. oft die Anwendung des Passivums. Verwechslungen zwischen diesem und dem Futurum wegen des in beiden Fällen gebrauchten „werden", kommen bei flüchtigen Schülern noch vor, wenn das längst niemand mehr für möglich halten sollte. Da kann es sich empfehlen, durch Dutzende von Sätzen hindurch die aktive Konstruktion in die passive umwandeln zu lassen oder umgekehrt. Das ist ein Beispiel. Jeder Lehrer wird aus seiner Erfahrung dieses oder andere anführen können und bestätigen, wie nötig solche Übungen auch neben einem stoffreichen Buche bleiben.

Das starke Betonen des Hinübersetzens hat aber auch dazu geführt, dass die Leistungen auf diesem Gebiete oft in zu weitgehendem Masse für die Beurteilung der sprachlichen Fähigkeiten der Schüler herangezogen wurden und noch werden, in weitergehendem Masse als die Leistungen im Herübersetzen. Man gab sich wohl früher ziemlich allgemein in dieser Richtung einer Täuschung hin. Heute wird mehr und mehr allgemein anerkannt, dass beim Hinübersetzen Fleiss und Gedächtnis eine grössere Rolle spielen als die wirkliche Begabung und dass umgekehrt beim Herübersetzen Leichtigkeit und Raschheit der Auffassung, Tiefe des Eindringens und Beherrschung des Ausdrucks in der Muttersprache die entscheidenden Faktoren sind. Man wende nicht ein, dass das Herübersetzen mündlich beständig geübt werde. Die schriftlichen Übungen sind trotzdem nicht zu entbehren, denn bei den mündlichen ist eine gewisse Nachhülfe von Seite des Lehrers nie zu vermeiden, und diese ist

oft viel ausgibiger, als der Lehrer selbst denkt und merkt. Nur bei den schriftlichen Arbeiten ist der Schüler ganz auf sich selbst angewiesen, und so geben nur sie einen wirklich untrüglichen Massstab für sein Können.*) Auch dem Missbrauch, der vielfach mit gedruckten Übersetzungen getrieben wird, kann — eine strenge Überwachung der Schüler vorausgesetzt — mit diesen Übungen am besten oder vielmehr allein gesteuert werden, und jedenfalls in einer sehr viel würdigeren Weise als durch Schnüffelei.

Wird aber der Wert schriftlicher Herübersetzungen anerkannt, so ist damit gesagt, dass für die Hinübersetzungen nicht mehr so viel Zeit bleibt, wie früher, und dass diese auch für die Zensuren nicht mehr so stark ins Gewicht fallen können, und das ist wohl nach mehr als einer Richtung ganz gut. Für den Lehrer ist es allerdings nicht um so bequemer, denn eine Hinübersetzung ist leichter richtig zu zensieren als eine Herübersetzung, das ist aber kein Moment, das in die Wagschale fallen darf.

Dass auch für die obern Klassen von der Periode, von welcher wir sprechen, vielfache Übungen im Hinübersetzen gefordert wurden, erscheint als Konsequenz der bereits besprochenen Anschauungen. Mir liegt es durchaus fern, den Wert des Hinübersetzens für ein gründliches Verständnis der Fremdsprache zu bestreiten; allein ich glaube, dass speziell in der Schweiz bei der ohnehin sehr knapp bemessenen Zeit, die den alten Sprachen zur Verfügung steht, die Wichtigkeit solcher Übungen in den obern Klassen relativ nicht gross genug ist, dass sie die Zuweisung eines grossen Masses von Zeit rechtfertigen würde, und ohne ein solches erzielen sie kein ordentliches Resultat und fallen besser gleich ganz weg.

Die letzte Forderung endlich, die wir oben anführten, dass das Vorausnehmen von Formen, wie es mit einem frühen Beginn der Lektüre untrennbar verbunden ist, zu vermeiden sei,

---

*) Voraussetzung ist allerdings, dass sie in genügender Zahl gemacht werden. Denn das ist richtig, dass eine einzelne Übung, zumal bei einem ängstlichen Schüler, leicht ein unrichtiges Bild geben kann, besonders, wenn die Benutzung des Vokabulars untersagt wird. Es sollen daher die Schwierigkeiten bei diesen Übungen nur allmählich gesteigert werden. Man erlaube also im Anfang, die Wörter nachzuschlagen, und sage später eine Zeitlang die nicht allgemein bekannten. Nur allmählich sollen die Schüler dann immer mehr selbständig ableiten und kombinieren müssen. Schwankungen, sogar starke, werden nie völlig ausbleiben, denn durch falsche Auffassung einer einzigen Stelle kann unter Umständen die ganze Arbeit verpfuscht werden. Es gilt also, die Arbeiten sich in möglichst kurzem Abstand folgen zu lassen, damit die Ängstlichkeit überwunden wird und die Schwankungen sich ausgleichen.

wird uns hier zunächst nicht lange aufhalten. Sie erscheint begreiflich genug, wenn wir uns erinnern, wie man früher vielfach den griechischen Unterricht mit Homer anfing und wie für das Lateinische, wenn man ja auch wohl nie entsprechend weit gegangen ist, die Neuhumanisten doch entschieden zu früh mit zusammenhängender Lektüre begannen. Andererseits werden wir später im Zusammenhang sehen, dass, auch wenn man der Forderung theoretisch zustimmen möchte, praktische Erwägungen dazu führen können, sie wenigstens nur in beschränktem Umfange geltend zu machen.

So weisen denn die Lehrmittel der grammatistischen Periode ein ganz anderes Gepräge auf als die der neuhumanistischen. Zahlreiche Stücke zum Hinübersetzen sind eingefügt, und der lateinische und der deutsche Übungsstoff sind vorwiegend oder durchweg in die Form von Einzelsätzen gebracht. Nur diese bieten ja die Möglichkeit, dem Schüler unter ausschliesslicher Verwendung dessen, was er im gegebenen Moment lernen soll oder bereits weiss, das Neue zu vermitteln und durch Übung zu geistigem Eigentum zu machen.*)

Widerspruch hat auch den Forderungen dieser Periode gegenüber nicht allzu lange auf sich warten lassen. Hermann Perthes**) betonte den Wert des induktiven Verfahrens mit dem grössten Nachdruck und vertrat damit einen Standpunkt, der noch heute vielfach nicht so gewürdigt wird, wie er es verdient. Seine Versuche, den Wortschatz, den sich der Schüler aneignen soll, zum Mittelpunkt des Unterrichts zu machen und ihn von Klasse zu Klasse in konzentrischen Kreisen zu erweitern, werden heute wohl als praktisch zu schwer durchführbar betrachtet.

Die letzte neue Strömung, welche wir in diesem Abschnitt zu

---

*) Es mögen hier und im Folgenden jeweilen einige stark verbreitete oder besonders typische Lehrmittel der betr. Richtung genannt werden. So für die grammatistische Periode: Englmanns Lateinisches Elementarbuch, herausgegeben von Welzhofer. 5. (bezw. 9.) Aufl. Bamberg, Buchnersche Buchhandlung 1886 (enthält ganz wenige lateinische Stücke). — Biedermann: Lateinisches Elementarbuch, 8. Aufl. München, Ackermann 1898. — Spiess: Übungsbuch zum Übersetzen aus dem Lateinischen ins Deutsche und aus dem Deutschen ins Lateinische. I. Sexta. 65. Aufl. Ausg. A. Essen, Bädeker 1904.

**) Zur Reform des lateinischen Unterrichts auf Gymnasien und Realschulen. 4 Artikel. Berlin 1873—75.

Latein. Lesebuch für die Sexta. 6. Aufl. Berlin, Weidmann 1903. Dazu: Latein. Wortkunde. 1. Kursus. — Latein. Lesebuch für die Quinta. 4. Aufl. Berlin, Weidmann 1893. Dazu: Latein. Wortkunde 2. Kursus.

Latein. Wortkunde. IV: Latein.-deutsche vergleichende Wortkunde im Anschluss an Cäsars bellum Gallicum. 3. Aufl. Berlin, Weidmann 1892.

verzeichnen haben, ging von den Herbartianern aus. Sie verlangten Weckung des Interesses, also für die Übungen einen interessanten Stoff, sodann Anschaulichkeit und endlich Konzentration in der Weise, dass der Unterricht für die Vermehrung der Kenntnisse in alter Geschichte und auch in Naturgeschichte fruchtbar gemacht werden sollte. Diese Forderungen bedeuteten ebenso viele Angriffe auf die Methode der grammatistischen Strömung, vor allem auf die vorwiegende oder ausschliessliche Verwendung von Einzelsätzen. In der Tat hatte es grosse Nachteile, dass den Schülern Stücke, und nun gar durch das ganze Buch hindurch, vorgelegt wurden, die aus lauter unzusammenhängenden Einzelsätzen bestanden. Das Sprunghafte, das in solchen Stücken liegt, ist gerade das Gegenteil von dem, was der Jugend, die ohnedies zur Oberflächlichkeit neigt, nottut. Haben die Sätze einen wirklichen, d. h. sachlich interessierenden Inhalt, so ermüdet das beständige Wechseln. Bedürfen sie dabei zuerst der Erklärung, und wird diese gegeben, so hält das lange auf; wird sie nicht gegeben, so wird die Oberflächlichkeit förmlich gezüchtet. Haben die Sätze aber keinen sachlich interessierenden Inhalt, so gewöhnt sich der Schüler daran, beim Lesen der Sätze sich nichts zu denken und vorzustellen, und diese Gewohnheit, die seinem Hang zur Flüchtigkeit in geradezu verhängnisvoller Weise entgegenkommt, setzt sich so fest, dass es später bei der zusammenhängenden Lektüre sehr schwer hält, sie wieder auszurotten und es dazu zu bringen, dass das Gelesene wirklich mit dem Geiste aufgenommen wird. Jeder Lehrer weiss, wie mühsam es oft geht, wenn etwa nach dem Lesen eines Kapitels Cäsar der Inhalt angegeben werden soll. Man kann auch sehen, wie die Schüler, wenn beim Übersetzen infolge falschen Konstruierens ein logischer Unsinn herauskommt, das oft gar nicht bemerken, eben weil sie nicht genügend gewöhnt sind, darauf zu achten, welches der Sinn der Sätze ist, die sie vor sich sehen. Die Sätze, die keinen Inhalt, d. h. keinen sachlich interessierenden Inhalt haben, sind nun aber zudem in den meisten Übungsbüchern sehr zahlreich. Wir denken dabei in erster Linie an die vielen direkt einfältigen Sätze, die sich oft finden, z. B.: Wir haben dem armen Manne 2 Talente gegeben (das sind 12,000 Fr.!). Die Grossmutter befreit die Kühe von den Fliegen. Der Schreiber befreit durch den Brief die Königin von der Sorge. Die beiden letzten Sätze sind deswegen einfältig, weil sie dem Subjekt eine Tätigkeit beilegen, die diesem nicht angemessen ist. Ganz gleich führen andere Sätze zur Gedankenlosigkeit, die nur in eine bestimmte Situation

passen, welche für den Schüler nicht vorliegt; z. B.: Die Sonne geht hinter jenen Hügeln ins Meer unter. Jene Reiter sitzen auf den Pferden. Endlich finden sich vielfach Sätze, die aus einem Zusammenhang gerissen sind, in welchem sie ihren guten Sinn hatten, die aber ohne Zusammenhang den Schüler unmöglich interessieren können, ja für ihn gar nicht verständlich sind; z. B.: Die dritte Legion kämpfte auf dem rechten Flügel. In manchen Büchern wimmelt es von solchen Sätzen betr. Handlungen einzelner Römer, die der Schüler noch nicht kennt, oder römischer Beamter, deren Bedeutung und Amtskreis ihm unbekannt ist. Der Lehrer kann unmöglich in jedem Falle so viel erzählen, als eigentlich nötig wäre, und tut er es nicht, so ist ein derartiger Satz gerade so unpassend, wie die oben zuerst genannten. Solche Sätze waren in den Lehrmitteln der grammatistischen Periode wohl deshalb um so häufiger, da von den Verfassern vielfach die von den Neuhumanisten aufgenommenen Abschnitte zu Einzelsätzen zerschnitten wurden, ohne dass die Überlegung durchgedrungen wäre, dass, was dort im Zusammenhang gut war, hier ohne Zusammenhang schlecht sein konnte und musste. Dass endlich bei den Einzelsätzen die Gefahr noch grösser ist als bei zusammenhängenden Stücken, dass, um dem Schüler die Sache zu erleichtern, das Deutsche „präpariert" wird, d. h. in Wirklichkeit kein Deutsch ist, liegt auf der Hand.

So verlangten denn die Herbartianer vor allem Rückkehr zu den zusammenhängenden Stücken. Da aber der Beginn mit Originallesestücken, wie ihn die Neuhumanisten gebracht hatten, sich als zu schwer und auch insofern als unpädagogisch erwiesen hatte, dass zu viele dem Schüler unbekannte Wörter vorkamen, sollten die Stücke eigens gebildet werden. Die Vorteile der zusammenhängenden Stücke sind unverkennbar. Es liegt ein Ganzes vor; folgerichtig, klar und ruhig entwickeln sich die Gedanken. Eine gewisse Spannung wird geweckt, und nicht gering ist die Freude des Schülers, wenn er am Schlusse auf seine Leistung zurückblicken kann. Er wird sich einer solchen in viel höherem Masse bewusst, als am Ende eines Stückes mit Einzelsätzen, und hat in ganz anderer Weise ein Gefühl seines Könnens. Zudem hat er vor Augen, wie ein lateinischer Text in Wirklichkeit aussieht. Was den Stoff betraf, so schien er in Hülle und Fülle vorhanden zu sein: Erzählungen aus der Mythologie und aus der Geschichte der Römer und Griechen, Anekdoten und Fabeln, Gegenstände aus der Naturgeschichte, aus der Heimatkunde. Warum sollten nicht auch moderne Stoffe gewählt werden,

um dem Schüler die Sache noch näher zu bringen? Oder liess sich nicht gleich ein zusammenhängender Kursus alter Geschichte mit dem Sprachunterricht verbinden? Alles wurde versucht.*)

III. Die neuesten Strömungen und Reformen.

Wie steht es heute? Die Lehrmittel der grammatistischen Periode sind durch die der Herbartianer nicht durchweg verdrängt, und auch gegen diese sind Bedenken von vielen Seiten geäussert worden.

In der Tat ist auch die Verwendung zusammenhängender Stücke, so gross ihre Vorteile sind, mit grossen Nachteilen verbunden. Der Vorteil, den wir ihnen oben zuletzt noch nachrühmten, dass der Schüler vor Augen hat, wie der Lesestoff der fremden Sprache in Wirklichkeit aussieht, ist für die lateinische Sprache vielfach deswegen illusorisch, weil sie den Periodenbau liebt und mit relativer Anknüpfung etc. Verbindungen herstellt, die dem Schüler erst später gezeigt werden können. Schlimmer ist etwas anderes. Oft muss wegen des Zusammenhangs ein Gedanke zum Ausdruck kommen, bevor die in Wirklichkeit für ihn übliche Ausdrucksweise dem Schüler verständlich ist; dann bekommt die in Ermangelung eines Bessern angewandte Ausdrucksweise leicht etwas Gequältes, oder sie widerspricht gar dem Geiste der Sprache. Es ist aber ein pädagogischer Satz erster Ordnung, dass dem Schüler nie zugemutet werden soll, beim Fortschreiten seiner Kenntnisse wieder umlernen zu müssen. Wie reimt es sich damit, dass in manchen Büchern, besonders in den ersten Stücken, immer wieder „habet“ und „habent“ im Sinne von „haben“ vorkommt, während doch später darauf aufmerksam gemacht werden muss, dass „habere“ in diesem Sinne eine geradezu verschwindend kleine Rolle spielt gegenüber dem deutschen „haben“?

Schwierig ist es auch, den richtigen Inhalt für zusammenhängende Stücke zu finden. Soll der Stoff antik sein, so bedarf es einer gewissen epischen Breite, damit beim Schüler ein wirkliches Interesse geweckt wird. Andernfalls wird ihm die Sache nicht klar genug, und das Interesse erlahmt. Epische Breite aber ist bei dem

---

*) Von Lehrmitteln nenne ich: Herm. Schmidt: Elementarbuch der lat. Sprache. I. 12. Auflage. Halle, Gesenius 1900. — Kautzmann, Pfaff und Schmidt: Lateinische Lese- und Übungsbücher für Sexta bis Tertia. I. 5. Aufl. Leipzig, Teubner 1905. — Meurer: Latein. Lesebuch mit Wortschatz. I. 11. Aufl. Weimar, Böhlaus Nachfolger 1907. — Meurer: Odyssea Latine für Sexta. Weimar, Böhlau 1892. — Gurlitt: Latein. Fibel. 4. Aufl. Berlin, Wiegandt & Grieben 1908. Vergl. ferner S. 52 Anmerkung 2,

kleinen Wortschatz, der zur Verfügung steht, schwer zu erzielen. Poesie zu solchen Stücken zu verwursten — der Ausdruck sei hier gestattet — ist ein Frevel. Nun gar die homerische Dichtung soll dem Schüler zuerst deutsch in epischer Breite und später im Original bekannt werden. Dazwischen Hände weg! Tatsächlich hat man aber schon versucht, die Odyssee zu verwenden.*) Von den römischen Prosaikern bietet Livius manche Erzählungen, besonders aus der Königszeit, die sehr gut passen, aber man sollte sich auf solche beschränken, die eine einzelne Person in den Vordergrund stellen und nicht Episoden wählen wie z. B. die Schlacht am See Regillus.

Wenn bei dieser Schwierigkeit der Wahl einige Herbartianer auf die Idee verfielen, moderne Stoffe zu wählen und einen deutschen Knaben auftreten zu lassen, der z. B. von seiner Heimat in Hessen erzählt, dann auch eine Reise nach Berlin macht, wo er den zoologischen Garten besucht, und der später am deutsch-französischen Kriege teilnimmt und Briefe aus dem Felde nach Hause schreibt,**) so kann man dazu nur den Kopf schütteln. Man denke bloss daran, wie schlecht der Wortschatz, der hier nötig ist, mit dem übereinstimmt, den der Schüler später für die Originallektüre braucht Sodann aber ist das eine Versündigung gegen das allererste Gesetz, das für das Erlernen von Fremdsprachen gilt, dass die Lektüre vom Geiste der betreffenden Sprache getragen sein muss. Sehr richtig sagt Keller (Progr. Lörrach 1899, zitiert bei Stöcklein, Blätter f. d. Gymnasialschulwesen 1908, S. 215/16): „Eine fremde Sprache lernen heisst, Geistesinhalte, und zwar eigenartig geformte Geistesinhalte als Zuwachs dem vorhandenen Bestand an Geistesinhalten einverleiben“, und Stöcklein selbst fährt fort: „Es liegt in diesen Geistesinhalten eine Art neuer Weltanschauung und Weltauffassung, die zu der ersten durch die Muttersprache vermittelten hinzugewonnen wird; man wird so gleichsam auf einen höheren Standpunkt gehoben, von dem aus man die Welt anschaut. Treffend sagt Ennius, weil er Griechisch, Oskisch und Lateinisch verstand, er habe drei Herzen. — Der Schüler muss in seiner ganzen Vorstellung möglichst in jene Welt versetzt werden, aus der die Sprache entsprungen ist. — Die Übungsstücke müssen lateinischen und griechischen Geist atmen, sie müssen in der

---

*) Vergl. S. 51, Anm. 1.

**) Meurer: Pauli sextani liber. 2. Aufl. Weimar, Böhlaus Nachfolger 1900. — Ein Buch von Lutsch, das ebenfalls modernen Stoff behandelt, bespricht Jul. Lattmann: Die Verirrungen des deutschen und lat. Elementarunterrichts. Ich kenne es nicht aus eigener Anschauung.

fremden Sprache gedacht, in derselben empfunden sein, und dies ist am besten nur dann möglich, wenn sie sich auf dem Boden der römischen und griechischen Welt halten. Es sollten ja im Schüler bei den einzelnen Wörtern eigentlich nicht bloss dieselben Vorstellungen geweckt werden, die die Alten damit verknüpften, es sollten dieselben Gefühle wachgerufen werden, es sollten selbst im Hintergrunde dieselben Vorstellungen und Gefühle mitschwingen, wie bei den Alten, wenn ein vollkommenes Eindringen in den Geist der Sprache erreicht werden sollte. Freilich wird letzteres uns nicht mehr so leicht möglich sein. Aber so weit es möglich, ist es anzustreben."

Es darf also nur ein Schriftsteller der betreffenden Sprache, in unserem Falle ein Römer sein, dem der Stoff entnommen wird, und wenn man für die beiden alten Sprachen, deren Kulturwelt sich so nahe berührt und die zusammen den Gegensatz zu den modernen bilden, den Übergang von der einen zur andern gestatten will, so darf doch jedenfalls nicht, wie es tatsächlich schon geschehen ist, Herodot herangezogen werden, der so ganz griechisch und so ganz unrömisch ist. Man soll solche Dinge nicht für gleichgültig ansehen, und man sollte im Schüler sogar früh das Bewusstsein dafür wecken, dass „übersetzen" überhaupt eigentlich nicht möglich ist und, im landläufigen Sinne verstanden, nicht Zweck, sondern Mittel zum Verständnis des Originals ist. Er soll es schon bald hören, dass z. B. servus nicht der Sklave „heisst", sondern dass dem Vorstellungskreis, der im Römer durch das Wort servus hervorgerufen wurde, für den Deutschen am ehesten der Vorstellungskreis entspricht, den er mit Sklave verbindet; dass durch die ganze Sprache diese Kreise der einzelnen Wörter sich wohl manchmal decken, aber viel häufiger schneiden; dass also unser „heisst" zwar der durch das Bedürfnis nach Kürze gegebene, aber eigentlich ein ungenauer Ausdruck ist.

Zweckmässiger Stoff für Übungsstücke ist also lange nicht in der Fülle vorhanden, wie man meinen sollte. So hat man denn auch versucht, die Vorteile der Einzelsätze mit denjenigen der zusammenhängenden Stücke zu verbinden und die beidseitigen Nachteile auszuschalten, indem man eine grössere Zahl von Einzelsätzen über den gleichen Gegenstand sich folgen liess, z. B. über den Wald, die Waffen der Römer etc. Leider hat dieses Verfahren den grossen Nachteil, dass es die Zahl der Vokabeln ins Ungemessene vermehrt. Es liegt auf der Hand, dass es sehr viel mehr verschiedene Wörter braucht, um denselben Gegenstand von verschiedenen Seiten zu zeigen, also eine

Beschreibung zu geben, als für eine Erzählung oder für ein Stück mit freigewählten Einzelsätzen, in denen leicht wieder dieselben Wörter zur Anwendung kommen können. Um dem Schüler nicht das Erlernen einer zu grossen Zahl von Vokabeln zuzumuten, wollen die Verfasser mancher Bücher nur die wichtigeren lernen lassen und kennzeichnen sie durch den Druck. Es hat aber sein Missliches, dass die Schüler beim Repetieren Sätze fliessend übersetzen, aber die Wörter nicht auswendig wissen sollen. Zudem werden Fleissige trotz der pädagogischen Fürsorge, die in der Verwendung verschiedener Typen liegt, alle Vokabeln lernen, und so ist die Überbürdung doch da.

Wir sehen, die Kombinationen sind erschöpft, und Einzelsätze und zusammenhängende Stücke haben ihre grossen Nachteile. Was soll also gewählt werden? Es ist das Verdienst von Stöcklein, in einer Reihe von Artikeln in den Blättern für das Gymnasialschulwesen*) die Frage neu geprüft und unseres Erachtens einer guten Lösung ein tüchtiges Stück näher gebracht zu haben. Vor allem wendet er sich mit allem Nachdruck gegen die Meinung derjenigen, die glauben, auf den Inhalt der Sätze komme es nicht an; der Schüler habe bloss die neuen Formen zu lernen, und die seien für ihn so interessant, dass die Sätze inhaltlich nichts zu bieten brauchten. Kein Geringerer als Oskar Jäger (Lehrkunst und Lehrhandwerk S. 25) hat sich s. Z. auf diesen Standpunkt gestellt, aber sogar noch heute, wo die Psychologie und die Pädagogik Jahrzehnte lang gearbeitet haben, um die Vorstellungen zu klären, glauben das Manche. Das ist unbegreiflich. Auf den geradezu verhängnisvollen Nachteil der inhaltslosen Sätze haben wir oben (S. 49 f.) mit allem Nachdruck hingewiesen Der Vorteil der Inhalt bietenden Sätze liegt darin, dass sie das Interesse wecken. Man weiss, wie nur zu leicht ein gedankenloses und stumpfes Lesen und Lernen Platz greift. Ist das Interesse geweckt, so erstreckt sich die Wirkung auf den ganzen Gedankenkomplex, um den es sich handelt, und kommt also auch der Einprägung der neuen Formen und Wörter zugute. Dazu kommt, dass, wenn ein Wort, das gelernt worden ist, nicht sehr häufig vorkommt, später meistens mit ihm die Vorstellung wieder auftaucht, die das erste Mal, als es dem Lernenden entgegentrat, mit ihm verbunden war, und dass so diese Vorstellung die Form stützt. Das ist natürlich nur möglich, wenn es wirklich eine klare Vorstellung war, und denken wir nur, wie nötig Formen wie z. B. adiuvi und

*) Sprachliche Übungsbücher auf psychologischer Grundlage. (Blätter f. d. Gymnasial-Schulwesen 1905, S. 461 ff., 1906 S. 401 ff., 1908 S. 211 ff.)

adiutum eine solche Stütze haben. Im weitern hat die experimentelle Psychologie und Pädagogik in schlagender Weise nachgewiesen, wie viel das Lernen vom Grade des Zusammenhanges, ferner des Verständnisses und endlich von Lust- und Unlustgefühlen, die auftreten, abhängig und je nachdem leichter oder schwerer ist.*)

Es ist auch ganz unrichtig, wenn manche meinen, die Aufmerksamkeit des Knaben könnte durch den Inhalt abgelenkt werden und so der Schaden grösser sein als der Nutzen. Es handelt sich nicht um Indianergeschichten, die den Schüler etwa Tag und Nacht beschäftigen und sein Interesse auf Dinge ablenken würden, die mit der Hauptsache nichts zu tun hätten. Es ist nur überhaupt ein Inhalt da im Gegensatz zu etwas fast oder ganz Inhaltslosem. Dabei ist es auch nicht unsere Meinung, der Schüler merke sich so die neuen Formen gewissermassen im Schlaf. Der Lehrer soll ihn vielmehr ausdrücklich auf sie hinweisen, aber dann finden sie in einer das Interesse weckenden Umgebung eine kräftige Stütze.

Sollen inhaltslose Sätze möglichst vermieden werden, so fragt es sich, ob, wo und wie Inhalt bietende Sätze gefunden werden können, und je nach dem Ergebnis wird die Frage, ob Einzelsätze oder zusammenhängende Stücke zu wählen sind, in neue Beleuchtung gerückt werden. In erster Linie wird man an Sentenzen und Sprichwörter denken. Indessen dürfen solche nicht im Übermass verwendet werden, wie dies von Bahnsch**) geschah, der fast keine andern Sätze aufnahm. Sein Vorgang hat mit Recht keinen Anklang gefunden, denn eine zu rasche Folge von Sentenzen ermüdet, und Sprichwörter bedürfen oft der Erklärung und wirken, in zu grosser Fülle geboten, ebenfalls ermüdend. In der Wahl von Sätzen aus Sage und Geschichte sollte man sich unseres Erachtens auf verhältnismässig wenige Personen und Ereignisse beschränken, die dem Schüler bekannt sind oder ohne grosse Schwierigkeit bekannt gemacht werden können. Im übrigen gilt hier das oben (S. 50) Gesagte. Wenn Stöcklein (a. a. O. 1905, S. 493) empfiehlt, in den Einzel-

*) Herr Prof. Dr. Störring in Zürich hatte die Güte, als spezieller Fachmann mich über Einzelheiten der Fragen, die hier berührt wurden, zu unterrichten. Er wies mich auch auf die von Meumann (Vorlesungen zur Einführung in die experimentelle Pädagogik II, S. 21) behandelte Tatsache hin, dass beim Auswendiglernen längerer Gedichte die sogen. G(anzlern)-Methode grosse Vorteile aufweist gegenüber der T(eillern)-Methode, weil die Gegenstandsvorstellungen die Reproduktion in hohem Masse unterstützen.

**) Lese- und Übungsbuch f. den lat. Anfangsunterricht in Reformschulen. Leipzig, Teubner 1898.

sätzen vielfach auf den Inhalt vorausgegangener Stücke zurückzukommen, so erscheint mir dieses Verfahren nur in sehr beschränktem Masse empfehlenswert. Es könnte sonst leicht geschehen, dass Erzählungen, die das Interesse der Schüler gefunden hätten, ihnen dadurch verleidet würden.

So werden denn Einzelsätze aus dem täglichen Leben unentbehrlich sein. Das ist aber auch kein Unglück. Es handelt sich nur darum, dass sie zweckmässig gebildet werden. Die beiden Sätze, die wir oben (S. 49) als inhaltslos bezeichneten (Die Grossmutter befreit die Kühe von den Fliegen. — Der Schreiber befreit durch den Brief die Königin von der Sorge), sind es, wie bereits bemerkt, deshalb, weil die Tätigkeit nicht für das Subjekt charakteristisch und ihm angemessen ist. Darauf kommt es an. Die Sätze dürfen so einfach sein, als überhaupt möglich ist, aber sie sollen einen Gedanken enthalten, in dem Subjekt und Prädikat wirklich innerlich zusammengehören und nicht bloss deswegen zusammengekommen sind, weil gerade die betreffenden Wörter zur Anwendung gelangen sollten. Es heisse also: Die Grossmutter spielt mit den Kindern. Der Schreiber schreibt Briefe. Oder man bilde Sätze wie: Der Hund ist treu. Der Hahn ist stolz. Der Hund begleitet seinen Herrn. Auf den hohen Bergen liegt auch im Sommer Schnee. Die Satzglieder müssen zusammen eine derart in sich geschlossene Einheit bilden, dass das eine Wort das andere nahelegt und so seine Einprägung erleichtert. Erscheint ein neues Wort in einem Satze neben bekannten, so wendet sich unwillkürlich die Aufmerksamkeit des Schülers ihm zu, und es prägt sich um so leichter ein. Es sollten also womöglich nicht mehrere neue Wörter zugleich im Satze erscheinen, sondern nur eines.

Durch verschiedene Mittel kann die Klarheit des Satzes erhöht werden, so, indem z. B. einer Tatsache der Vergangenheit das Entsprechende aus der Gegenwart gegenübergestellt wird (z. B. apud populos antiquos reges iudicabant et bella administrabant; nunc non reges sed iudices iudicant et in bellis non reges sed imperatores duces summi copiarum sunt), ferner indem eine Begründung hinzutritt oder auch ein Schluss gezogen wird (z. B. ferrum est utilissimum omnium metallorum, nam ex ferro multa instrumenta nostra constant. — aquila est robusta, columba infirma, itaque columba praeda aquilae est). Mit vollem Recht weist Stöcklein darauf hin, wie für gewisse Wortklassen, z. B. die Pronomina und die Präpositionen, erst recht alles geschehen sollte, um beim Schüler Klarheit zu schaffen, und wie da vielfach in ganz besonderem Masse

durch inhaltslose Sätze gefehlt wird (vergl. S. 50); z. B. Die Fröste dieser Nächte sind jenen Saaten gefährlich, anstatt dass man in einfacher Art auf Verhältnisse und Tatsachen im Schülerleben hinweist, z. B. hic discipulus magnus est, ille parvus. Können sich's dann die Schüler nicht versagen, auf Kameraden hinzuweisen, auf die die Sätze passen, so schadet das unendlich viel weniger, als wenn sie sich bei den Sätzen nichts denken.

Sehen wir nun, wie nach dem Vorausgeschickten der Inhalt der Lehrmittel zu gestalten ist und auch tatsächlich in den letzten Jahren vielfach gestaltet worden ist.*) Für den Anfang sind inhaltslose Sätze nicht zu entbehren, es kann aber immerhin auch hier mehr oder weniger Geschmack und Geschick zutage treten. Fast alle neueren Übungsbücher fangen, um dem Schüler gerade den Anfang interessanter und damit fördernder zu gestalten, mit dem Nomen an, und nicht mit dem Verbum.**) Allerdings müssen dann, um auch den Akkusativ zur Anwendung zu bringen, einige wenige Verbalformen vorausgenommen werden. Man lässt sie als Vokabeln lernen. So mag ein Satz des ersten Stückes beispielsweise lauten: Puella columbam feminae apportat. Da geographische Namen Stoff liefern, kann schon in den ersten Stücken die Mehrzahl der Sätze Inhalt bieten, z. B. Italia terra est. Asia patria Persarum est. Nilus fluvius Africae est usw. usw. Mit Rücksicht darauf, dass die Inhalt bietenden Sätze, soweit es sich nicht um einfache Dinge des täglichen Lebens handelt, naturgemäss meist schwerer sind als die inhaltslosen, ist sehr darauf zu achten, dass sie nicht zu schwer werden. Es ist aber auch wohl zu beachten, dass, wenn man im Unterricht etwas weniger rasch vorwärts kommt als mit inhaltslosen Sätzen, sich die grössere Mühe reichlich lohnt. Das Gelernte haftet ganz anders. Auch werden die Schüler gerne und ohne grosse Mühe einzelne Sätze auswendig lernen. Es ist in neueren Büchern oft eigens ein Satz dafür vorausgedruckt. Noch

---

*) Ich nenne Otto Richter: Latein. Lesebuch. I. 10 Aufl. Berlin, Nicolai 1905. Wulff: Lat. Lesebuch f. den Anfangsunterricht reiferer Schüler nach Perthes' latein. Lesebüchern. Verschiedene Ausgaben. Berlin, Weidmann. Steiner und Scheindler: Latein. Lese- und Übungsbuch. I. 7. Aufl. Wien, Tempsky 1907. Knesek und Strigl: Latein. Übungsbuch. 2. Aufl. Wien, Deuticke 1907. Kersten: Latein. Elementarbuch für Reformschulen. Leipzig, Freytag 1907. Hier seien auch die Ostermannschen Bücher genannt, die in verschiedenen Ausgaben erschienen und stark verbreitet sind. Über mein eigenes Buch vergl. S. 39, Anm. 1.

*) Von 52, die ich kenne, 45.

mehr dürfte es sich empfehlen, jedem Schüler unter den Sätzen des Stückes freie Wahl zu lassen.

Möglichst früh sind in den Übungsbüchern zusammenhängende Stücke einzuschieben. Dabei ist allerdings unvermeidlich, dass einzelne Wörter und Formen zur Anwendung kommen, die dem Schüler noch nicht verständlich sind. Sie sind in Anmerkungen zu übersetzen. Im Durchschnitt sollte ihre Zahl gegenüber den dem Schüler verständlichen und von ihm zu lernenden Wörtern wohl nicht über 10 % ansteigen. Im übrigen ist in dieser Frage nicht ausser Acht zu lassen, wie alt die Schüler sind, für die ein Buch bestimmt ist. Je älter sie sind, desto mehr Bedenken hat es, ihnen Formen vorzulegen, die sie noch nicht verstehen. Die Bedenken der grammatistischen Periode waren durchaus nicht unberechtigt, aber angesichts der Vorteile der zusammenhängenden Stücke können sie unseres Erachtens nur zur Zurückhaltung, aber nicht zum Verbot führen.

Der Stoff für die Stücke ist, wie bereits (S. 55) angeführt wurde, mit Vorsicht aus Sage und Geschichte der Römer und Griechen zu wählen. Der Gedanke an einen zusammenhängenden Kurs in alter Geschichte ist durchaus abzulehnen. Der Wortschatz reicht dafür bei weitem nicht aus, und eine Verbindung von Gesichtspunkten des sprachlichen und des historischen Unterrichts darf nur mit grosser Vorsicht erfolgen. Mit Nutzen werden kulturhistorische Abschnitte über Fragen, welche die Schüler besonders interessieren, z. B. über Erziehung, Sklaverei, Heerwesen eingefügt werden. Im übrigen sollten in weitgehendem Masse Fabeln verwendet werden. Sie eignen sich am allerbesten, denn sie sind leicht verständlich und liegen der Jugend besonders nahe. Man hat eingewendet, dass der Wortschatz zu sehr abweiche. Es kommt darauf an, welche man wählt. Auf den Wolf, den Löwen, den Fuchs und den Hahn allein beziehen sich schon eine ganze Anzahl, und die wenigsten unter diesen bieten in Hinsicht auf den Wortschatz grosse Schwierigkeiten. Die Zahl der zusammenhängenden Stücke sollte gegenüber denjenigen mit Einzelsätzen mindestens die Hälfte ausmachen, wenn möglich ihrer Zahl nahe kommen.

Dass der Wortschatz durchweg möglichst mit demjenigen übereinstimmen soll, den der Schüler später braucht, bezw. dass er auf ihn vorbereiten soll, kann nie zu viel betont werden. Wie viel Vokabeln im ersten Jahre gelernt werden sollen, mag manchem fraglich erscheinen. Im allgemeinen wird man die Zahl wesent-

lich niedriger ansetzen als früher, und über 800—1000 nicht hinausgehen wollen. Gibt man das zu, so wird man namentlich bei den Verben gut tun, den Vorschlägen Stöckleins*) zu folgen, der empfiehlt, Wörter, die erfahrungsgemäss leicht verwechselt werden (z. B. vincere — vincire, cadere — caedere, caedes — clades), nicht neben- oder gleich nacheinander zu bringen, wie man das früher mit Vorliebe tat, sondern das eine erst ganz festwachsen zu lassen, und erst wesentlich später das andere folgen zu lassen. Immer wieder macht man die Erfahrung, dass solche Paare, deren Unterschiede der Lehrer als deutlich hervortretend betrachtet, stets von neuem verwechselt werden. Vielleicht machten sie früher weniger Schwierigkeiten. Das ist jedenfalls anzunehmen, dass das Lateinische heute bei uns und wohl auch anderswo den Schülern schwerer fällt als früher, weil die Volksschule dem Unterricht in der Muttersprache nicht mehr so viel Zeit und Interesse widmet, und unsere Zeit überhaupt vorwiegend vom naturwissenschaftlich-technischen Interesse beherrscht wird. Da bleibt nichts anderes übrig, als die Konsequenzen zu ziehen, freilich auch nicht in dem Sinne einer zu weitgehenden Reduktion der Anforderungen.

Dass die neuen Wörter zuerst im Satze selber in corpore vivo gesehen und gelernt werden sollen, und nicht im Vokabular, ist in der pädagogischen Literatur schon sehr oft verlangt worden, und mit vollem Rechte. Trotzdem wird noch vielfach dawider gehandelt. Wir haben nach dem oben (S. 56) Gesagten nicht mehr nötig, darauf hinzuweisen, warum ein Wort, dessen Bedeutung vom Schüler selber aus den andern Wörtern des Satzes erschlossen worden ist, sich dem Gedächtnis ganz anders einprägt als eines, das unter einer ganzen Reihe von Vokabeln erscheint, die unter sich in keiner inneren Verbindung stehen, und das mit diesen mechanisch gelernt werden soll. Dazu kommt, dass so manche dem Lehrer höchst einfach vorkommende Begriffe, besonders abstrakte, dem Schüler, wenn er sie zuerst im Vokabular sieht, oft im besten Fall vollständig verschwommen und unklar vor Augen stehen, ja dass er sich überhaupt gar nichts dabei denkt. Es sollen daher alle Vokabeln zuerst in den lateinischen Stücken vorkommen und erst nachher auch in den deutschen, und der Schüler soll sie im Vokabular erst zu sehen bekommen, wenn das Stück übersetzt ist. Mit Recht ist auch schon oft gefordert worden, dass für die Deklination und

*) Entstehung von Analogieformen bei latein. Verben (Progr. des Wilhelms-Gymnasiums in München 1899/1900) S. 14 f.

die ersten Zeiten der Konjugation in den verschiedenen Sätzen eines Stückes möglichst alle Kasus, bezw. Personen vertreten sein sollen, damit das Formenschema von den Schülern selbst aufgestellt und ergänzt werden kann. Was die Reihenfolge betrifft, in der den Schülern die Deklinationen und Konjugationen vorgelegt werden sollen, so wurde oben (S. 57) bereits bemerkt, dass das Nomen den Anfang zu machen hat. Das Verbum ist sukzessive zwischen den einzelnen Deklinationsgruppen einzuschieben, so dass also die ersten Zeiten schon nach der zweiten Deklination folgen, weitere nach der dritten.

Verhältnismässig leicht ist die Gestaltung des Übungsstoffes in den deutsch-lateinischen Stücken. Hier sind die Einzelsätze durchaus am Platze, und auch auf den Inhalt kommt lange nicht so viel an. Handelt es sich doch lediglich darum, dass der Schüler Gelegenheit bekommt, Formen, die er bereits kennt, zu üben, und dass so ihm und dem Lehrer die Möglichkeit der Kontrolle und Befestigung geboten wird. So viel schwerer wie das Hinübersetzen ist als das Herübersetzen, dürfen die Sätze nicht zu schwer sein, damit die Aufmerksamkeit des Schülers sich nicht auf gar zu viele verschiedene Punkte erstrecken muss. Dass die deutschen Stücke aber nur Paraphrasen der lateinischen sein sollen, wie dies schon gelegentlich verlangt wurde, halten wir nicht für richtig. Im Gegenteil. Es ist eine bessere Gelegenheit zur Übung da, wenn nicht ein gutes Gedächtnis allzugrosse Erleichterung bietet. Zudem ist die Gefahr denn doch sehr gross, dass den Schülern der bereits behandelte Stoff durch die Paraphrasierung verleidet wird. Im übrigen sollen die deutschen Übungsstücke nicht zwischen die lateinischen eingeschoben werden, sondern als eigener Teil des Buches auf diese folgen, damit der Schüler nicht einfach auf die lateinischen Stücke herübersehen und so seinem Gedächtnis nachhelfen kann.

An Umfang soll der deutsche Übungsstoff hinter dem lateinischen erheblich zurücktreten. So bekommt der Schüler schon äusserlich das richtige Bild von der Bedeutung beider, und es bleibt für eigene Übungen Zeit. Wenn, wie wir dies oben verlangten, keine neuen Vokabeln vorkommen, so hat der Lehrer zudem die Möglichkeit, beliebig deutsche Stücke wegzulassen und durch Retrovertierübungen oder selbstgebildeten Übungsstoff den Zweck, dem jene dienen, in der Weise zu erreichen zu suchen, die ihm richtig erscheint.

Der deutsche Ausdruck soll natürlich tadellos sein; erscheint das Übersetzen zu schwierig, so mögen in der Anmerkung

die Wörter so gestellt oder geändert werden, wie es nötig erscheint, aber nie geschehe das im Stück selber. Darin wird noch vielfach gefehlt, und doch ist das ein Punkt, der den alten Sprachen am allermeisten Schaden gebracht hat.

Dass für die Formenlehre von Anfang an neben dem Übungsbuch eine eigene Grammatik gebraucht werden muss, und das Übungsbuch diese nicht in sich aufzunehmen hat, wird heute wohl ziemlich allgemein zugegeben. Dagegen soll für die Erklärung der syntaktischen Erscheinungen, soweit sie für den Anfänger unentbehrlich sind, noch nicht auf eine ausführliche Syntax zurückgegriffen werden müssen. Das Übungsbuch selber biete das Nötige in einem syntaktisch-stilistischen Anhang. In diesem werden alle Erscheinungen, in denen das Lateinische und das Deutsche übereinstimmen, unberührt bleiben, für diejenigen, in denen sie auseinandergehen, wird man durchweg vom Lateinischen ausgehen. Um das nur an einem Beispiele klar zu machen, wird man also die Regel von den Städtenamen ohne vorausgehende Apposition nicht so fassen, wie dies früher geschah, sondern folgendermassen: Solche der 1. und 2. Deklination Sing. erscheinen im (scheinbaren) Gen. auf die Frage wo, im Ablativ auf die Frage woher, die andern im Ablativ 1) auf die Frage wo, 2) auf die Frage woher, alle im Akkusativ auf die Frage wohin.

Es fehlt heute nicht an Pädagogen, die jammern, man mute der Jugend nichts mehr zu, wolle ihr nur alles „interessant" machen und merke nicht, dass darüber die Fähigkeit, wirklich und intensiv zu arbeiten, verloren gehe. Es sollte mich nicht wundern, wenn auch die vorstehenden Ausführungen einem Leser, der so denkt, ein mitleidiges oder überlegenes Lächeln abgenötigt hätten und er mir im stillen Vorwürfe machte. Mit denen, welche die Bedeutung des Interesses für die Leichtigkeit der Auffassung und Aneignung zu bestreiten wagen, ist nicht zu rechten. Dass es im übrigen heute für die klassischen Sprachen noch mehr als für jedes andere Fach gilt, alles zu tun, damit in wenig Zeit viel gelehrt werden kann, bedarf wohl keiner weiteren Ausführung. Diesem Ziele aber soll auch immer wieder die Prüfung der Frage dienen, wie die Lehrmittel für den Anfangsunterricht am besten zu gestalten sind. Wenn wirklich ein Fortschritt erzielt werden kann, so wird der Gewinn in erster Linie darin bestehen, dass für die Lektüre, der heute an den wenigsten Orten mehr die wünschbare Zeit eingeräumt werden kann, wenigstens etwas mehr Zeit bleibt. Sodann aber sollte der Gewinn, wenn

uns unsere Hoffnung nicht täuscht, auch der Vertiefung der allgemeinsprachlichen Bildung der Schüler zugute kommen. Wir haben oben (S. 53) beiläufig einen Fingerzeig nach dieser Richtung gegeben. Sprachliche, wagen wir hier der Kürze wegen den Ausdruck sprachphilosophische Fragen finden auch heute noch bei den Schülern reges Interesse. Und dass ein richtig betriebener Unterricht in den alten Sprachen Verständnis und Beherrschung der Muttersprache im höchsten Grade zu befruchten und zu fördern vermag, das fühlen auch sie. Dem Lehrer, der ihnen nach dieser Richtung etwas zu bieten sucht, wissen sie Dank. Diese Förderung des Deutschen durch das Lateinische, das ist ein wichtiges Stück Konzentration. Das Ziel des Lateinunterrichts ist heute nicht mehr dasselbe wie früher. Die Beherrschung der Sprache im freien Ausdruck streben wir nicht mehr an, wohl aber das Verständnis der lateinischen Sprache als solcher und als Vermittlerin der römischen Literatur, durch die der Schüler in die Kulturwelt der Römer und des klassischen Altertums, der Grundlage unserer ganzen Kultur eingeführt werden soll, und ferner erstreben wir die Erwerbung eines tiefgehenden Verständnisses für die Muttersprache und für Sprache und Denken überhaupt. Sucht der Lehrer diese Ziele zu erreichen, so ist für ihn und die Schüler die Aufgabe nicht leichter als früher, sie ist schwerer, aber auch edler, als sie es zu irgend einer Zeit gewesen.