

Zeitschrift: Schweizer Spiegel
Herausgeber: Guggenbühl und Huber
Band: 23 (1947-1948)
Heft: 12

Artikel: Latein, tote oder lebendige Sprache?
Autor: Fehr, Karl
DOI: <https://doi.org/10.5169/seals-1069257>

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: 21.02.2026

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

LATEIN, TOTE *oder lebendige Sprache?*

Von Karl Fehr



Am Anfang meiner Lehrtätigkeit an der Mittelschule steht ein Erlebnis, das meine Einstellung zum Gymnasialunterricht grundlegend bestimmt hat. Bei einer Maturitätsprüfung, der ich als Zuhörer beiwohnte, brachte ein Kandidat während einer vollen Viertelstunde anderthalb Zeilen eines einfachen lateinischen Textes heraus. Dabei war mindestens die Hälfte der Wörter vom prüfenden Lehrer so handgreiflich erklärt worden, daß der Ausdruck Eselsbrücke, den man für solche Hilfe zu verwenden pflegt, eine Beleidigung für das harmlose und doch nicht unkluge Biest bedeuten würde. Sechseinhalb Jahre lang hatte sich der Bursche mit dieser Sprache

abgemüht, und am Schluß war von all diesen Bemühungen nichts vorhanden, was irgendwie mit dem Wort «Können» bezeichnet werden durfte, und dies, obschon der junge Mann sonst nicht übel abschnitt und auch später im Studium und im Leben seinen Mann stellte.

Gewiß, es war vielleicht ein extremer Fall, aber doch bezeichnend für eine weit verbreitete unerfreuliche Situation: So viele Schüler verlassen das Gymnasium mit einer Abscheu gegenüber dem Latein, diesem Zentralfach aller gymnasialen und humanistischen Bildung.

Wo lag der Hauptfehler? Beim Lehrer, beim Lehrstoff oder bei der Unterrichts-

methode? Der Lehrer war nun allerdings eine allgemein geachtete, tüchtige Kraft. Sein Verständnis für die römische Antike stand außer allem Zweifel. So blieb hier nur die eine Erklärung, daß es an der Methode fehlte. Wie kam es, daß ein tüchtiger Schüler mit viel gutem Willen und aufgeschlossenem jugendlichem Gemüt keinen Zugang fand zu den Schönheiten der römischen Denker und Dichter, die doch jedem unvoreingenommenen Menschen in die Augen springen müssen? Hier stimmte etwas an der Art des Unterrichts nicht, sonst hätte sich der junge Mensch nicht vor diesem Bildungsstoff so völlig verschlossen. Auf seinem Bildungswege mußte ihm die wesentlichste Kraft und die Voraussetzung alles gedeihlichen Unterrichts genommen worden sein, die *Freude*, und dieser Mangel an Freude war die Ursache für das nicht ernst genug zu nehmende Schul-Fiasko.

Wie aber sollte diese Freude, diese Liebe zur Sache, bei einem Stoff, der das jugendliche Gemüt so wenig ansprach und zu dem es so wenig Zugang von der eigenen Lebenserfahrung aus hatte, wie sollte diese belebende Kraft geweckt werden? Jedenfalls versprach ich mir damals hoch und heilig, daß mir ein solcher Mißerfolg nicht passieren dürfe. Dies aber war der Anfang meiner persönlichen Unterrichtsreform.

Der Lateinunterricht, so wie er gewöhnlich erteilt wird, appelliert einseitig an Gedächtnis und Verstandeskräfte. Der Aufbau der Sprachkenntnisse geschieht von einem in jahrhundertelanger Bemühung klar und sauber durchdachten grammatischen System aus. Im Vordergrund steht das grammatische Training und das Einprägen einer Fülle von Regeln. Der Schüler lernt erst auf dem Umweg über die mühsame Denkarbeit Form und Inhalt eines Satzes verstehen. Erkenntnis der Satzmelodie, der klaren Form und des gedanklichen Gefüges ergibt sich, wenn überhaupt, erst auf dem Wege des Konstruierens, durch grammatische Analyse; zuerst denkt der Schüler an die vielen verwirrenden Formen, an Deklination und Konjugation, an syntaktische Regeln; er erlebt und

denkt den Satz nicht von innen heraus; der Inhalt und die ihm einzig zukommende sprachliche Form wird nicht unmittelbar erfaßt.

Kein Mensch aber denkt je an Grammatik, wenn er spricht oder liest. Er nimmt sein grammatisches Wissen nur dort zu Hilfe, wo ihn sein natürliches Sprachempfinden, seine freie Mitteilbarkeit verlassen. Eine Sprache muß aber, und sei sie auch eine tote Sprache, *gesprochen* werden; wir müssen uns in ihr frei bewegen können, bevor wir ihre hohen literarischen Kunstwerke zu erfassen vermögen.

Dazu kommt eine wichtige psychologische Tatsache: Das rein aufnehmende, registrierende Gedächtnis, die Aufnahmefähigkeit unseres Verstandes ist viel größer als unsere Fähigkeit zur Wiedergabe. Von den vielen tausend Wörtern, welche unsere Muttersprache ausmachen und die jeder Vernünftige ohne weiteres versteht, wenn er sie hört, braucht der durchschnittlich begabte Mensch als Sprechender kaum mehr als ein halbes Tausend. Wenn es mir nun — so folgerte ich — umgekehrt gelänge, die Schüler auch im Latein zu eigener sprachlicher Gestaltung, zu möglichst freiem Wortgebrauch, hinzuführen, dann müßten auf diese Weise der Wortschatz und die Grammatik so gut wie in irgendeiner andern Sprache in Fleisch und Blut übergehen. Die Wörter, die der Schüler im täglichen Umgang gebraucht, werden zu frei verfügbarem Besitz, und wo sie ihm in Texten begegnen, wird er sie auch in veränderter Form sofort erfassen.

Auf diese Überlegungen mich stützend und angeregt durch einige Kollegen an der Zürcher Kantonsschule, versuchte ich an meiner Stelle, das Latein zu aktivieren, es wo irgend möglich zur Unterrichtssprache zu machen und die Schüler ganz in die Sprache hineinzustellen. Statt daß der Schüler den Wortschatz auswendig hersagen mußte, statt daß ohne Unterbruch in grammatischen Übungen und Spitzfindigkeiten herumgeturnt wurde, versuchte ich einfach einmal, mit meinen Schülern lateinisch zu reden, ihnen Antworten aus ihrem Wortschatz zu entlocken, indem ich

an Gelesenes anknüpfte, Lesestoff in Frage- und Antwortspiel auflöste und mir überhaupt Mühe gab, das Deutsch wenigstens während eines Teils der Lektion aus meinem Unterricht zu verbannen. Auch die normalen Mitteilungen des täglichen Unterrichts wurden latinisiert und die Schüler dazu angehalten, Vergeßlichkeiten, Entschuldigungen usw. in lateinischer Form auszudrücken.

Selbst dürre Grammatik läßt sich, ähnlich wie in modernen Sprachen, in ein Zwiegespräch aus dem Alltag verwandeln, wofür das folgende kleine Beispiel gelten mag:

APUD BIBLIOPOLAM.

Personae : bibliopola, discipulus.

Discipulus : Quanti iste liber constat, quem vidi in fenestra tua ?

Bibliopola : Quem librum ?

Discipulus : Magnum illum.

Bibliopola : A, carmina Homeri in animo habes. Optime elegisti. Maximo cum gaudio iterum atque iterum leges. Dic, quanti aestimes.

Discipulus : Non dicere audeo. Spero autem eum non magni fieri.

Bibliopola : Aestima, mi puer.

Discipulus : Puto eum duobus denariis venire.

Bibliopola : Non recte, pluris fit.

Discipulus : Num quinque denariis fit ?

Bibliopola : Hoc plurimi esset. Re vera pluris est, quam primo aestimavisti, minoris autem quam secundo. Fac iterum.

Discipulus : Ergo quattuor denariis hunc librum emere possum ?

Bibliopola : Quia puer carus esse videris, minime tibi vendo : habeas tribus denariis.

Übersetzung:

BEIM BUCHHÄNDLER

Personen: Der Buchhändler, ein Schüler.

Schüler: Was kostet dieses Buch, das ich in Ihrem Fenster gesehen habe?

Buchhändler: Welches?

Schüler: Jenes große.

Buchhändler: Aha, du meinst die Gedichte Homers? Du hast vorzüglich gewählt. Du wirst es mit größter Freude immer und immer wieder lesen. Wieviel meinst du, daß es kostet?

Schüler: Ich wage es nicht zu sagen. Ich hoffe aber, es sei nicht zu teuer.

Buchhändler: Nun, so schätze einmal, mein Junge!

Schüler: Ich glaube, es wird zu zwei Denaren (gangbarste römische Münze) verkauft.

Buchhändler: Nein, es kostet mehr.

Schüler: Kostet es etwa fünf Denare?

Buchhändler: Das wäre zu teuer. Tatsächlich kostet es mehr, als du es zuerst geschätzt, aber weniger als das zweitemal. Versuchs nochmals!

Schüler: Kann ich's also um vier Denare haben?

Buchhändler: Weil du ein lieber Junge zu sein scheinst, gebe ich's dir sehr billig. Kannst es zu drei Denaren haben.

Ob nun der Lehrer oder ein Schüler den Buchhändler spielt, ob der Buchladen durch weitere Käufer bevölkert wird oder nicht, jedenfalls lassen sich so alle Ausdrücke des Kaufens und Verkaufens, die Preisangaben und noch viele andere Dinge mühelos üben; die Grammatik hat einen anziehenden, sachlichen Boden erhalten.

Man hat mich schon gefragt, was wir denn in unserem Unterricht für ein Latein sprechen, das ciceronianische, das plautinische oder gar das taciteische. Darauf weiß ich nichts zu antworten; wir suchen uns einfach so gut wie möglich und nach unserem grammatischen Wissen und Gewissen zu verständigen und passen uns an die Lektüre an. Je nachdem wir ein Gedicht Catulls, eine Ode des Horaz, eine philosophische Schrift Ciceros behandeln, wird sich eben das Gespräch um andere Dinge drehen. Sicher aber geht es stets um den Inhalt, nicht um die Grammatik, welcher selbstverständlich ein ihr gebührender Raum zugewiesen wird. Vor allem aber muß die Sache selbst den jungen Menschen in hohem Maße interessieren und zu eigenen lateinischen Überlegungen veranlassen. Regelmäßig schreiben meine Schüler auch kleinere lateinische Abhandlungen und Inhaltsangaben, sodann haben sie

auf Latein von ihren Eltern, von ihrem eigenen Leben zu berichten oder sich über die gelesenen lateinischen Stoffe kritisch zu äußern. Hie und da wird sogar eine aktuelle Frage in der lingua aeterna erörtert, und alle diese schriftlichen Übungen scheinen bei den Schülern so etwas wie den Reiz eines neuartigen Sportes an sich zu haben. Erfreuliche und originelle Leistungen sind durchaus nicht selten.

So äußerte sich einmal ein Schüler in einem Aufsätzchen «*De commodis incommodisque scholae nostrae*» (Die Vor- und Nachteile unserer Schule) folgendermaßen und traf damit ein uraltes und ewig junges Thema jeder Schule:

Magistros meos et in commodis et in contrario enumerare possum. Sunt enim, qui maximo studio discipulos docere velint, alii maximo studio finem eruditionis expectant tamquam discipuli; et paulum ante scholam in aliquo libro legunt, quid discipulis narrare velint. Iidem paucos dies ante ferias extemporale facere debent, ut testimonium scribere possint. Saepe extemporale non iam fit propter inopiam temporis et Dii sciunt, unde notae in testimonium veniant.

Übersetzung:

Ich könnte meine Lehrer unter die Vorteile und unter das Gegenteil einreihen. Es gibt nämlich solche, die die Schüler mit größtem Eifer bilden möchten, andere aber erwarten mit größtem Eifer das Ende der Ausbildungszeit, gerade wie die Schüler; und sie lesen kurz vor der Stunde in irgendeinem Buche nach, was sie den Schülern etwa erzählen könnten. Dieselben müssen wenige Tage vor den Ferien schriftliche Arbeiten machen, damit sie (die Lehrer) ein Zeugnis schreiben können. Oft wird die Arbeit aus Mangel an Zeit nicht mehr gemacht; da wissen die Götter, woher die Noten ins Zeugnis kommen.

Gewiß, der reine Lateinunterricht ist eine Utopie. Zudem kommt der Übersetzung in die Muttersprache eine hohe erzieherische Bedeutung zu, aber bevor man übersetzen kann, muß man erst in

UNSCHWEIZERISCHES IM DUDEN

Auch im Schriftdeutschen dürfen wir unsere sprachliche Eigenart nicht vollständig aufgeben. Die nachfolgenden Beispiele aus dem Duden, der bei uns zu Unrecht als Sprachbibel gilt, zeigen, um was es geht.

abecelich. Wir sagen und schreiben alphabetisch.

abliegen (durch Lagern reif werden). Für uns ganz fremd und unmöglich.

Amerika. Unter diesem Stichwort liest man: *amerikanern*, *ich amerikanere*, *ge-amerikanert*. Herrliches Deutsch! Man denke sich als Gegenstück: *ich europäere*.

Etikett (das *Etikett*). Besser ist immer noch die *Etikette*.

Krem (deutsche Form von *Creme*). Wir brauchen diese *Krem* nicht, wir schreiben *Creme*.

Kurzschriftler. Dieses Wort, etwa dem «*Kurzstreckler*» nachgebildet, soll heißen *Stenograph*.

Obstler, *Öbstler*. Bei uns nennt man den Händler mit Obst eben *Obsthändler*.

Obus (*Oberleitungsomnibus*). Bei uns nennt man das Ding *Trolleybus*.

Südersee (*Eindeutschung von Zuidersee*). Für diese *Eindeutschung* besteht bei uns kein Bedürfnis: *Zuidersee*.

Verdrang. Nichts für uns; besser ist immer noch *Verdrängung*.

Versehrte, *Versehrtheit*. (Durch *Wehrdienstbeschädigung körperlich beeinträchtigter Soldat*.) Welch umständliche Umschreibung dessen, was man früher schlicht und einfach «*Invalide*» nannte. «*Durch Wehrdienstbeschädigung*»... Es ist schon bei «*Kriegsbeschädigte*» gesagt worden, daß nur eine Sache, aber nicht eine Person beschädigt werden kann. Mir scheint, hier wird vor allem die deutsche Sprache beschädigt.

Die Beispiele sind «*Dudens Schreib- und Sprachdummheiten*» von K. E. Rotzler (Verlag Francke AG., Bern) entnommen, einer interessanten Schrift, mit der wir uns allerdings nur zum Teil identifizieren können.

einer Sprache zu Hause sein, man muß einen Satz oder einen größeren Text bereits mit dem Ohr im wesentlichen erfassen können. Nur wer sprechen und hören kann, wird auch den Zugang zur hohen Literatur finden.

Wenn die Schüler zu mir kommen, so muß ich zuerst eine notwendige Schockwirkung überwinden. Sie finden es zunächst unerhört, daß man das Latein nicht nur auf dem Papier vor sich haben, sondern sogar frei sprechen könne, und nur zögernd stammeln sie ihre ersten Antworten. Aber sobald sie die interessanten neuen Möglichkeiten erfaßt haben, legen sie die Scheu ab, und mit der Zeit entwickeln sich eigentliche Diskussionen. Angesichts der Schwierigkeiten im Ausdruck stellt sich ein Bedürfnis nach Abklärung grammatischer Regeln von selbst ein. Und diese Regeln erweisen sich im täglichen Gebrauch als ganz nützliche Mittel. Die Grammatik ist nicht ein Strand voller gefährlicher Klippen, sondern ein sinnvolles Mittel, um den einfachsten Ausdruck für seine Gedanken zu finden. Die Schüler erkennen erst jetzt, wenn sie Eigenes aussprechen sollen, welche Klarheit, welche Prägnanz dem Latein eigen ist.

Dazu eine zweite positive Erfahrung: In dem Alter, da der eigentlich maßlose Lerneifer der Kinderzeit einem vernünftigeren, sinnvolleren Arbeiten Platz macht, in der Pubertät, wird der Gedächtnisballast, besonders wenn noch emotionale Störungen nebenher gehen, nicht selten über Bord geworfen, und das mühsam Aufgebaute geht wieder verloren. Wird aber der Schüler immer wieder dazu angehalten, seine elementaren Kenntnisse im täglichen Gebrauch lebendig zu erhalten, so wird von selbst ein gewisser Stock an Wörtern und Formen geläufig bleiben.

Einen der Hauptgewinne, den ich mit meiner Methode glaube errungen zu haben, ist der, daß ich so stets die ganze Klasse durch das lateinische Gespräch bei der Stange zu halten vermag, so daß eine wirkliche gemeinsame Bemühung zustande kommt und daß das Latein auf diese Weise nicht bloß die einseitigen Gedäch-

nis- und Verstandestypen anspricht, daß es nicht bloß das Vorrecht der «Verstandesbestien», wie sie Pestalozzi nennt, wird, sondern daß gerade die gemüthhaften, mehr auf Gehör, Gefühl, Rhythmus und Form reagierenden Schüler daran ihre Freude haben, wenn sie selber gestalten und sich in schlichten Sätzen wirklich lateinisch auszudrücken vermögen. Und mir scheint, daß wir diesen Typus von Schülern heute mehr denn je an unsern Schulen fördern müssen.

Es steht mir nicht zu, darüber zu urteilen, ob meine Schüler an der Maturität über reichere Lateinkenntnisse verfügen als die nach andern Methoden unterrichteten; jedenfalls aber darf ich behaupten, daß sie nicht übler dastehen, obschon ich selbst — wie es ja bei jeder Neuerung zu gehen pflegt — manche Anfängerdummheit gemacht habe und noch mache. Daß meine Methode die einzig richtige sei, werde ich niemals behaupten; jedenfalls aber hat sie sich in zehn Jahren als brauchbar erwiesen, auch wenn die kleine Schar der Kollegen, die sich da und dort in den Schulen für ähnliche Bestrebungen einsetzen, im allgemeinen auf wenig Gegenliebe stoßen. Jedenfalls stellt die *eine* Tatsache, daß die Schüler meist mit Freude mitmachen, alle berechtigten und weniger berechtigten Kritiken und Einwendungen in den Schatten. Ob unser Schullatein übereinstimmt mit der Sprache der gebildeten Römer der Augusteischen Zeit, ist meiner Auffassung nach viel weniger wichtig als die Tatsache, daß das Latein für uns wiederum eine gesprochene, eine lebendige Sprache geworden ist, in der wir die kostbarsten Güter unserer europäischen Kulturtradition gewissermaßen wie von innen heraus angehen. Daher heißt mein künftiges methodisches Ziel: weiterschreiten auf dem eingeschlagenen Wege, Ausbau der «direkten» Methode und Kampf einer Unterrichtstradition, die im Vertrauen auf ihre Unfehlbarkeit etwas zu wenig den frischen Wind eines lebensnahen und den natürlichen Gegebenheiten des jungen Menschen angepaßten Unterrichts in ihre Segel aufgefangen hat.