

Zum Lateinunterricht am Untergymnasium [Fortsetzung]

Autor(en): **Wanner, S.**

Objektyp: **Article**

Zeitschrift: **Pädagogische Blätter : Organ des Vereins kathol. Lehrer und Schulmänner der Schweiz**

Band (Jahr): **1 (1894)**

Heft 3

PDF erstellt am: **26.09.2024**

Persistenter Link: <https://doi.org/10.5169/seals-524811>

Nutzungsbedingungen

Die ETH-Bibliothek ist Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Inhalten der Zeitschriften. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern.

Die auf der Plattform e-periodica veröffentlichten Dokumente stehen für nicht-kommerzielle Zwecke in Lehre und Forschung sowie für die private Nutzung frei zur Verfügung. Einzelne Dateien oder Ausdrucke aus diesem Angebot können zusammen mit diesen Nutzungsbedingungen und den korrekten Herkunftsbezeichnungen weitergegeben werden.

Das Veröffentlichen von Bildern in Print- und Online-Publikationen ist nur mit vorheriger Genehmigung der Rechteinhaber erlaubt. Die systematische Speicherung von Teilen des elektronischen Angebots auf anderen Servern bedarf ebenfalls des schriftlichen Einverständnisses der Rechteinhaber.

Haftungsausschluss

Alle Angaben erfolgen ohne Gewähr für Vollständigkeit oder Richtigkeit. Es wird keine Haftung übernommen für Schäden durch die Verwendung von Informationen aus diesem Online-Angebot oder durch das Fehlen von Informationen. Dies gilt auch für Inhalte Dritter, die über dieses Angebot zugänglich sind.

Bum Lateinunterricht am Untergymnasium.

(Von G. Wanner, Prof. in Zug.)

(Fortsetzung.)

Die Sprachwissenschaft in der Schule.

Eine Forderung, die von der alten Richtung viel angefochten wird! Was will nun die dem Lateinunterricht zu Grunde gelegte Sprachwissenschaft? Sie erklärt in ihrem etymologischen Teile die vorkommenden Wortbilder als etwas historisch Gewordenes, zerlegt das Wortganze in seine Teile, deckt die Beziehungen zu andern lateinischen Wörtern auf, und zeigt die auch den scheinbar unregelmäßigen Formen zu Grunde liegende Regel; indem sie dann die Schranken des Latein durchbricht, findet und weist sie die gleichen Gesetze und verwandte Formen in den Schwester- und Töchter Sprachen nach; in der deutschen Sprache insbesondere nimmt sie nicht bloß bezug auf die aus dem Lateinischen hergenommenen Fremdwörter, wie Nation, sondern auch auf längst eingebürgerte Lehnwörter, die wie Fenster — fenestra — in scheinbar ächt germanischem Gewande auftreten, und schließlich auch auf solche, die wirklich deutsch sind, deren Lautbestand aber sich in einem lateinischen Wort wieder spiegelt: sie wird endlich auch etwaige Bedeutungsverschiebungen zu erklären suchen. Allgemein gesagt besteht der Unterschied zwischen einem auf Sprachwissenschaft aufgebauten Unterricht und dem landläufigen Grammatikbetrieb darin, daß dieser nur mit dem „Was?“ sich befaßt, während jener auch auf das „Woher?“ und „Warum?“ eingeht.

Welches sind nun die Vorteile einer solchen Methode? — Ich rufe dem Schüler eine bekannte Vorstellungsguppe ins Bewußtsein, die das Neue zu apperzipieren im stande ist; ich kann dasselbe wie an einem Häkchen aufhängen. Wie soll es aber haften, wenn ich kein Häklein suche?

Nun ist man gleich bereit mit dem Einwand, Sprachwissenschaft gehöre nicht in die Schule; sie absorbiere zu viel Zeit und gehe über das Verständnis des Lernenden hinaus; Etymologie sei, wenn die Lautgesetze nicht genau und systematisch besprochen werden können, eine bloße Spielerei und als solche verwerflich.

Was den Vorwurf der Zeitverschwendung angeht, so braucht man sich dabei nicht aufzuhalten. Wenn ich durch Erklärungen den Lernstoff so leichtsächlich als möglich mache, so fällt ein großer Teil der zu Hause zu bewältigenden Memorierarbeit weg. Es ist also umgekehrt eher Zeitgewinn, ist Entlastung.

Der zweite Vorwurf, daß man dem Verständnis des Schülers zu viel zumute, wäre stichhaltig, wenn die Erklärung alles und jedes in sich be-

greifen würde. Aber das ist gar nicht ihre Aufgabe; sie soll nur da als Hilfsmittel eintreten, wo sie ohne Schwierigkeit angewendet werden kann.

Und wenn ich schließlich zugebe, daß die Kenntnis wenigstens einiger Lautgesetze nötig sei, so ergeben sich dieselben aus den jeweiligen Besprechungen und brauchen nicht systematisch behandelt zu werden. Angenommen, der Schüler finde den Gen. *temporis* neben *tempus*. Zur Erklärung des *o* an Stelle des *u* erinnere ich an die *o*-Deklination, wo *dominos* erst spät durch *dominus* verdrängt wurde. Und über das *r* (*temporis* statt *tempo-sis*) erhält der Lateiner die Regel: *s* zwischen 2 Vokalen wird zu *r*. Diese findet er wieder in *genus*, *generis*, *generosus*; *honoris*, aber *honestus*; *arboris*, aber *arbustum*; *sceleris*, aber *scelestus* &c.

Ich bleibe demnach dabei, daß auch die Wissenschaft Zutritt zur Grammatikstunde haben soll. Aber — *ne nimis!* Was nützt es z. B., dem Schüler, wie Haag will, zu sagen, in *vendebam* stecke der Inf. Pass. *vendi*, und das sei eigentlich ein Dativ; wozu sollen wir mit einem Optativ (*sim.*) und einem Aorist (*dixi* aus *dic-s-i*) operieren, mit denen ja erst der kleine Grieche behelligt wird?

Zu zeigen, wie ich die Sache meine, gestatte man mir, zu den obigen noch einige andere Beispiele zu geben. Zuerst aus der Formenlehre. Der Schüler lernt, *omnis* gehöre zur III. Dekl. Was ist damit zur Erklärung von *omni*, *omnia*, *omnium* gesagt? Nichts; diese Formen sind im Gegenteil im Widerspruch mit der sog. regelmäßigen Deklination, also unregelmäßig und wollen darum im Gedächtnis nicht haften. Lehre ich aber auf den Stammauslaut achten, und nicht auf eine bloße und zudem falsche Klassifikation, so ist die Schwierigkeit weggeräumt. Denn *omni* verhält sich zu *omnis* wie *domino* zu *dominus*, *manu* zu *manus*:

omni-a: *omni-s* = *tempor-a*: *tempor-i-s*;
omni-um: *omni-s* = *tempor-um*: *tempor-i-s*.

(Damit fällt die III. in 2 Deklinationen auseinander, und es wäre darum nur am Platze, wenn man die nichtslagende Einteilung einmal preisgeben und wie Haag einteilen wollte in konsonantische, *a-*, *o-*, *i-*, *u-*, *e-*-Deklination; ähnlich in der Konjugation.)

Doch nun zum Wortschatz. Das Erlernen kann dem Schüler bedeutend erleichtert werden, wenn ich an Verwandtes anknüpfe. An *causa* mag er *accusare* befestigen, oder umgekehrt; dazu kommen die *Derivata accusator*, *accusatio* &c.; weitere Verwandte wie *incusare* werden vorkommenden Falls ebenfalls angereicht. Man lasse also nach und nach Wortfamilien zusammenstellen; ein Glied wird dann das andere stützen. Dabei greife man auch auf andere Sprachen über, soweit die Bekanntschaft des Schülers mit den-

selben es erlaubt. So kann man im obigen Beispiel vielleicht franz. *cause causer*, *chose herbeiziehen*. Im Deutschen sind vor allem die Fremdwörter nutzbar zu machen: Barbier — *barba*; Doktor — *docere*; numerieren — *numerus*; Jurist — *jus*. An regieren, Regent, Rektor schließt sich sehr schön *regere*, *rex*, *regina*, *regnum*, *regnare*, *erigere*, *corrigere*, *surgere* an. — Dieses Beispiel führt uns über zu andern vollständig germanisierten Lehnwörtern oder rein deutschen Wörtern. Daß *caseus* und Käse daselbe ist, braucht der Lehrer nicht erst zu sagen. Bei *clavis*, *claudere* erinnert er an „Kloster“, *claustrum*. Cf. *mus*, *murus*, *porta*, *portus* (Port, Bord), *pondus* (Pfund), *pulvis* zc. zc.

Auch wo die Identität nicht so vor Augen liegt, braucht es oft nur einen kurzen Hinweis. Mit Hilfe des Grimm'schen Gesetzes über Konsonantenverschiebung findet man Übereinstimmungen, die, wie ich aus Erfahrung sage, keine großen Schwierigkeiten bieten, aber immer das Interesse des Schülers rege erhalten. — Hat dieser vernommen, daß einem lat. *dent* ein deutsches „Zahn“ entspricht (der Zuger vergesse nicht, dabei auf sein schönes dialekt „Zahnd“ zu verweisen), so sieht er auch, daß in *decem* ein zehn („zähe“), steckt, also *d* = *z*. Cf. auch *domare* — zähmen. Nun nehme man *ducere*, ziehen, („züche“): *c* = *h* oder *ch*. Cf. *carpere* — Herbst (*harbist*); *centum* — hundert. Bei diesem letztern werde ich meinen Schweizerbuben sagen, daß der Konrad Hunn im „Wilhelm Tell“ seinen Namen einem Vorfahren verdankt, der einer „Hundtschaft“ vorgestanden hat. *Cellare*, *cella* — hehlen, Kellern, Zelle, Keller. Weiter: *tegere*, *toga*, *tectum*, *tegula* — Ziegel. *fructus* — Frucht; *frugifer* — fruchtbar (*fer* = *bar*; cf. *Vahre!*).

Metiri — messen; *edere* — essen; *soror*, aus *sves-or* — Schwester. *Socer*, aus *svecor-us* = Schwieger — vater.

Zu diesen Beispielen, die ich ohne Wahl herausgegriffen habe, ließen sich noch eine Menge anderer setzen; doch genug. Nur noch eins: wenn ich einem Zuger irgend ein Derivatium von *specio* beibringen müßte, so würde ich ihn erst an „Spähen“, und dann an den Familiennamen „Speck“ erinnern!

Endlich mag noch auf den Bedeutungswechsel hingewiesen werden. Wie interessant ist es z. B., dem Stamm *leg-* in seinen verschiedenen Signifikationen nachzugehen: man denke an *legere*, wählen, lesen, *lex*, *diligere*, *neglegere*, *intellegere*, *religere*, *religio!*

(Schluß folgt.)