Vorbemerkungen.

Die nachfolgende Abhandlung verdankt ihre Entstehung den Verhandlungen des hiesigen Lehrerkollegiums, in welchen der Lehrplan und die Klassenziele für die verschiedenen Disziplinen des Gymnasialunterrichts festgestellt wurden, so daß bei der Behandlung vorstehenden Themas meine Aufgabe nur darin bestehen kann, das, was in jenen Konferenzen für alle Klassen und alle Disziplinen in Bezug auf Anordnung des Stoffes und Methode im Umriß festgestellt wurde, für den lateinischen Unterricht auf beiden Stufen der Tertia in einem weiter ausgeführten und möglichst anschaulichen Bilde (mit dem Vorbehalt: in necessariis unitas, in dubis libertas) zu vereinigen.

Ist es somit ein vorwiegend interner Zweck, dem diese Abhandlung dienen soll, so soll sie anderseits aber auch den Eltern unserer Schüler und den Leitern der verschiedenen Vorbereitungsschulen, welche uns alljährlich eine große Menge von Zöglingen zuzusenden pflegen, einen Einblick in den Unterrichtsbetrieb unseres Gymnasiums gewähren.

Daß hierzu der Unterricht auf der Mittelstufe, und speciell der lateinische, besonders geeignet ist, springt leicht in die Augen; denn einerseits kann man den einen entscheidenden Wendepunkt im Gymnasialunterricht bezeichnenden Kursus der Tertia nicht wohl behandeln, ohne einen Rückblick zu werfen auf die vorhergehenden Klassen, andererseits wird man dabei auch das letzte Ziel des Gymnasialunterrichts stets im Auge haben und vorschauend in seinen Schülern schon die künftigen Primaner erblicken. Vergl. Lattmann a. a. O. S. 151 u. 152.)

Nach diesen Gesichtspunkten bitte ich alle Fachgenossen, denen etwa dieses Programm zu Gesicht kommt, die nachfolgenden Erörterungen zu beurteilen. Ich bin mir bewußt, in denselben nicht viel Neues zu Tage gefördert zu haben; ich will vielmehr hier gleich anerkennen und dankbar erwähnen, daß mir die reiche pädagogische Litteratur unserer Zeit wesentliche Dienste geleistet hat, und daß mir bei Durcharbeitung derselben[1]) vielfache Anregung zu teil geworden und häufig Gelegenheit zur Selbstprüfung geboten ist.

Dem Zwecke, dem die nachfolgenden Erörterungen dienen, dürfte es angemessen sein, zuerst die Frage aufzuwerfen, was der Gymnasialunterricht heutzutage überhaupt bezweckt, resp. bezwecken soll, oder, um die Frage für den vorliegenden Fall genauer zu formulieren: wozu schicken die Eltern ihre Kinder aufs Gymnasium? Diese Vorfrage ist nötig. Denn eine Methode, z. B. die des lateinischen Unterrichts, die „an sich recht brauchbar ist zur schnellen Erlernung der Sprache, kann doch angesichts des Zweckes des betr. Unterrichts ganz verfehlt sein.“ Das Bildungsziel wird ja für alle höheren Schulen im wesentlichen dasselbe sein, und wenn wir absehen von den willkürlichen, das Bestreben eines idealen Zweckes

---

[1]) Außer den Schriften Herbarts und vielen in Zeitschriften (Neue Jahrb. und Z. f. Gymnasialwesen) und Programmen zerstreuten Aufsätzen habe ich benutzt: Schrader, Erziehungs- und Unterrichtslehre, Schmid, Encyklopädie (besonders Eckstein, der lateinische Unterricht), Stoy, Encyklopädie, Ziller, Grundlegung zur Lehre vom erziehenden Unterricht, Raumer, Geschichte der Pädagogik, Lattmann, über die Frage der Concentration, Frick, die Herbart-Ziller-Stoy'schen didaktischen Grundsätze, Frick und Richter, Lehrproben und Lehrgänge 1—4, Fauth, die wichtigsten Schulfragen, Rothfuchs, Beiträge zur Methodik des altsprachlichen Unterrichts, Soldan, praktischer Gebrauch der lateinischen Sprache, Perthes, zur Reform, Instructionen für den Unterricht an den Gymnasien in Oesterreich (Wien 1885).

Von den Programmabhandlungen erwähne ich besonders: Wendt (Karlsruhe 1877), Fries (Eutin 1881), Schütt (Kreuzburg 1885).

Universitäts- und
Landesbibliothek Düsseldorf

hemmenden Zielen (sog. Berechtigungen), so soll das Gymnasium wie alle höheren Lehranstalten nicht nur die im Knaben schlummernden Keime des Guten, Wahren und Schönen entwickeln und fördern, sondern ihn auch erziehen zur Freiheit der Selbstbestimmung und ihm die allgemeine Grundlage für die weitere Ausbildung der höheren Berufsklassen schaffen. Hierzu gehört aber nicht bloß eine bestimmte Summe von Kenntnissen, sondern der letzte Zweck des höheren Unterrichts soll darin bestehen, diese Kenntnisse in „Bildung des Charakters" umzusetzen[1]), denn die vielseitige Bildung des Intellekts darf sich nie von der des Gemüts und des Willens trennen; die Kenntnisse als solche sind nicht Zweck, sondern das Mittel, die Kräfte des Geistes in der Weise zu wecken und zu üben, daß dadurch die Klarheit des Bewußtseins, die Lauterkeit der Gesinnung und die Festigkeit des Willens gefördert werde.

Es ist das Verdienst Herbarts und seiner Schule, hierauf auf das nachdrücklichste aufmerksam gemacht zu haben, und je weiter das Vorurteil verbreitet ist, als ob die höheren Schulen wesentlich nur durch eine umfangreiche Mitteilung von Kenntnissen eine formale Bildung und eine möglichst vielseitige Gymnastik des Geistes zu vermitteln hätten, um so mehr müssen wir gerade heutzutage Herbarts Definition des „erziehenden Unterrichts" als richtig anerkennen und zu realisieren suchen und als die Aufgabe des Unterrichts ansehen: „Bildung der Intelligenz, des Geschmacks und des Willens unter dem Primate der sittlichen Ideen" (nach Stoy: Bildung des sittlich-religiösen Willens).

Inwieweit die Vorschläge und Forderungen Herbarts für praktische Schulfragen nutzbar gemacht werden können, wird unten im einzelnen gezeigt werden; die obigen Bemerkungen sollten nur zur Erläuterung meines Standpunktes dienen. Gewiß wird jeder Einsichtige zugestehen müssen, daß man, wenn man dieses Bildungsideal zu dem seinigen macht und zugiebt, daß das (gedächtnismäßige) Wissen an sich noch keine charakterbildende Kraft besitzt und nur mitwirken kann zur Ausgestaltung der sittlichen Persönlichkeit[2]), daß man dann auch den lateinischen Unterricht diesem Princip dienstbar machen und mit der einer gewissen Hyperakribie der heutigen Philologie entsprossenen rein grammatistischen Methode, die häufig nur bemüht ist, isolierte grammatische Einzelheiten (Subtilitäten) und ein lückenhaftes, ungeordnetes Aggregat von Kenntnissen zu überliefern, notwendig brechen muß.[3]) Anderseits wird man sich hüten müssen, vermöge der Mechanik des menschlichen Geistes sich in das andere Extrem hinüberführen zu lassen; man wird sich hüten müssen, durch einseitige Betonung der durch den betr. Unterrichtsgegenstand gebotenen ethischen Einwirkung jene zur Gesamtbildung durchaus notwendige und im rein grammatischen Unterricht besonders gebotene Gymnastik des Geistes zurücktreten zu lassen, da der Zögling nur durch ein bestimmtes Maß von Wissen und Können zu einer künftigen Berufstüchtigkeit herangebildet werden kann.[4])

Um nun zu untersuchen, wie sich zu diesem Ziele der lateinische Unterricht verhält, und wie die moderne (wissenschaftliche) Pädagogik innerhalb desselben diese Frage zu lösen bemüht ist, wird es nötig sein, unseren Blick auf die Zeiten zu richten, wo man seiner Aufgabe im wesentlichen noch ohne Theorie und ohne Reflexion (vergl. Schiller, Z. f. G. 1885, Januar) gerecht zu werden suchte; sind uns doch

---

[1]) Nach Herbart: Vielseitigkeit des Interesse. Diese führt zur Einheit des Charakters. W. X. 35 ff.

[2]) Die Ansicht Herbarts, daß das Wollen aus dem Wissen entstehe, hat man wohl als das ψεῦδος πρῶτον in dessen philosophischem System angesehn. Ein großer Einfluß des letzteren auf das erstere ist aber anzuerkennen.

[3]) „Der Schüler kann ein größeres Ganze nicht im Zusammenhange auffassen, wenn ein massenhafter Stoff vor ihm ausgeschüttet und in dem mechanisch operierenden Gedächtnis aufgehäuft wird, in welchem er das Wesentliche von dem Unwesentlichen kaum zu unterscheiden vermag."

[4]) Daß das Wissen und Können (scientia und facultas) das nächste Ziel alles Lernens, nicht aber Zweck für sich sein kann, geht schon daraus hervor, daß, wenn dies der Fall wäre, das Streben nach Wissen und Können ins unendliche fortgehn müßte, da beim rastlosesten geistigen Streben immer noch vieles übrig bleibt, was wir weder wissen noch können (Roth). Auch würden die Klassen niemals zu einer Lehranstalt zusammenwachsen; es würde ein „Nebeneinander" des Unterrichts entstehn. Wir kommen also immer zur obigen Definition zurück: die Erziehung selbst muß das Ziel des Unterrichts sein, und mit der Sittlichkeit, welche anerzogen werden soll, muß sich die sogenannte „allgemeine Bildung", die sich nicht auf einen einzelnen Beruf beschränkt, sondern den Geist fähig macht, sich auf jedem idealen oder materiellen Gebiete leicht zu orientieren, eng verbinden.

So bildet das studium humanitatis den äußersten methodologischen Kreis, der alles Lehren und Lernen umfaßt. Daher auch die Forderung (S. 3), daß man stets die letzten Ziele des Gymnasiums vor Augen haben soll.

Universitäts- und
Landesbibliothek Düsseldorf

die beiden Hauptseiten des sprachlichen Unterrichts, das formale und reale (historische) Princip, bereits aus früherer Zeit überliefert.[1])

Dieser Gegensatz zwischen Formalismus und Realismus ist schon sehr alt und hat sich von der Humanisten- und Reformationszeit bis auf unsere Tage fortgepflanzt, indem es immer Verfechter des einen oder anderen Princips gegeben hat.

Während z. B. Melanchthon mit seiner Forderung: discite grammaticam, pueri, si caetera vultis discere dem einseitigen Realismus entgegentritt und davor warnt, über dem Betonen des Inhalts die Form zu vernachlässigen, so tritt zwei Jahrhunderte später Gesner gegen den Formalismus in die Schranken, indem er darauf hinweist, daß es, da die Sprache eher existiert habe, als die Grammatik, auch hundertmal leichter sein müsse, dieselbe durch den Gebrauch (Lektüre und Sprechen) als durch Grammatik zu erlernen (magis exemplis sive exercitatione et consuetudine, quam ratione artis atque regulis).

Haben jene beiden gewaltigen Rufer in diesem Streit schon selbst jenen Gegensatz zu mildern und ihre Ansichten zu modifizieren gesucht, jener, indem er seine Warnung milder aussprach (vim magnam atque utilitatem esse praeceptionum) und Beispiele, Nachahmung und Uebung für notwendig erklärte; dieser, indem er seine Forderung nur für die ersten Schuljahre gelten ließ (non damno grammaticam nisi in parvis, qui illa non tam ornantur quam onerantur[2]), so hat es auch nicht an anderen gefehlt, die jenen Widerspruch principiell durch Einschlagung eines Mittelweges zu lösen gesucht haben. Von letzteren mag Meierotto erwähnt werden, dessen Grammatik (1785) nur aus Beispielen bestand, welche nach grammatischen Kategorien geordnet waren.[3])

Wenn nun auch diese wenigen beliebig herausgegriffenen Beispiele (es wird sich übrigens unten noch Gelegenheit finden, auch auf andere Männer, wie Ratich, Comenius, Hamilton, Jacotot, Ruthardt u. A., deren Namen bedeutsame Phasen in der Entwicklungsgeschichte und in dem innern Ausbau der Methode des lateinischen Unterrichts bedeuten, hinzuweisen) uns eine große Ehrfurcht einflößen müssen vor einer mehrhundertjährigen Praxis und einer reichen didaktischen Tradition, der wir manche beachtenswerte Winke praktischer Weisheit verdanken (und der wir eine gewisse historische Berechtigung nicht absprechen dürfen), und wenn wir auch heute der Pädagogik der vorigen Jahrhunderte, mochte sie nun rein empirisch sein oder, auf die Methode als solche schon abstrakt reflektierend[4]), zielbewußt die Gefahr zu vermeiden suchen, daß man über der Theorie die Praxis vernachlässige und umgekehrt, nicht wohl entraten können: so ist doch andererseits nicht zu verkennen, daß die Voraussetzungen heute wesentlich andere sind, als zu jener Zeit. Denn während die lateinische Sprache früher als lingua hospitalis den Verkehr auf allen Gebieten des geistigen Lebens vermittelte, sodaß in den scholae latinae das Hauptgewicht auf schriftliche und mündliche Handhabung derselben gelegt wurde, also eine Art der Beschäftigung, „in welcher sich die Strahlen aller übrigen Unterrichtsgegenstände wie in einem Brennpunkte fingen“: so ist heutzutage die praktische Gewandtheit im Gebrauche der lateinischen Sprache, weil diese ihren realen Halt verloren hat, mehr in den Hintergrund getreten und was früher Zweck war, kann heute nur Mittel zum Zweck sein.

---

[1]) Es mag hier gleich bemerkt werden, daß eine Vereinigung beider Principien im lateinischen Unterricht notwendig und in der Sache selbst begründet ist. Während Religion und Geschichte überwiegend realen, Mathematik und Naturwissenschaften überwiegend formalen Bildungsgehalt entwickeln, bietet der sprachliche Unterricht beides, obwohl das erste nicht so unmittelbar, das zweite nicht so unverhüllt als die vorgenannten Fächer (Schrader). Form und Inhalt lassen sich nur in abstracto trennen; in Wirklichkeit sind sie mit einander verwachsen.

[2]) Isagog. I. 124. Verg. Institt. rei scholasticae, 46: Praecepta sint pauca, exercitatio multa et assidua: et ipsa praecepta saepe legendo potius quam anxie ediscendo memoriae imprimantur. Interessant ist es, hiermit den Ausspruch eines namhaften Pädagogen der Neuzeit zu vergleichen. Schrader sagt in seiner Pädagogik: Die Sprache wird nicht aus der Grammatik, wenn auch nicht ohne dieselbe, sondern die Grammatik wird aus und an der Sprache gelernt.

[3]) Vergl. Stoy a. a. O. S. 153.

[4]) Seit Ratich und Comenius, die beide auf dem Boden Baco's stehen. Der Grundsatz unserer heutigen Pädagogik: „Spare Zeit, fordere Arbeit“ war auch schon zu jener Zeit geltend, indem man durch Verbesserung der Methode das Lernen abzukürzen suchte. So wollte Comenius das schwierige Studium der lateinischen Sprache expeditius facilius celerius fructuosius quam hactenus machen. Bis ins Extrem haben diesen Grundsatz bekanntlich die Philanthropisten (Basedow) ausgebildet, indem sie das Lernen nicht nur erleichtern, sondern aus der Mühe ein Vergnügen machen wollten.

Universitäts- und
Landesbibliothek Düsseldorf

Konnte so die frühere Methode durch stetigen mündlichen Gebrauch der lateinischen Sprache in Verbindung mit einer umfangreichen Induktion durch Lektüre und Memorieren leicht eine große Sicherheit und dadurch, daß sie den gesamten Unterricht auf diese eine Disciplin bezog, ohne große Mühe auch eine gewisse Einheit erzielen, so ist heute bei dem großen Aufschwung, den die grammatische Wissenschaft in den letzten fünfzig Jahren genommen hat, sowie durch die intensive Beschäftigung mit den modernen Sprachen und anderen Unterrichtsgegenständen, wie sie von der jetzigen Kultur verlangt wird, eine derartige Einheit und Konzentration nicht leicht herzustellen.[1])

Da es das Vorrecht unser humanistischen Gymnasien[2]) geblieben ist, daß nach dem Grundsatze in uno habitandum, in ceteris versandum die beiden klassischen Sprachen, zumal die lateinische, eine dominierende Stellung behalten haben, so mag auch, obwohl es an dieser Stelle des Nachweises, ob resp. daß die letztere dieses Vorzugs würdig ist, kaum bedarf, kurz darauf hingewiesen sein, daß 1. die Sprache Roms, weil „aus scharfem Verstande geboren", allerdings ein gewaltiges Zuchtmittel ist für den jugendlichen Geist und daß ihr, insofern sich in ihr die Gedankenkategorien und Denkformen darstellen, eine große Bildungskraft innewohnt[3]), welche dem Schüler eine Fähigkeit zu urteilen und zu schließen giebt, die er auch im späteren Leben, wenn auch unbewußt, vielfach anwenden wird; 2. daß der Schüler durch die Bekanntschaft mit dem großen abgeschlossenen nationalen Leben der Römer und seinen einfachen Verhältnissen und Staatsformen einen festen Mittelpunkt des Gesinnungsunterrichts gewinnt, von dem aus er den Herzschlag eines Volkes mitempfindet, welches den Willen, das nationale Prinzip, am schärfsten ausgeprägt, welches am klarsten gewollt hat (Schmelzer, Fromme Wünsche, S. 9.). Aber wir dürfen dabei nicht vergessen, daß die beiden Seiten des lateinischen Unterrichts (die formale und materiale) gewissermaßen nur die Hauptlinien bilden in dem von uns entworfenen Bilde, das wir Erziehungsideal nannten, und daß diese Linien, soll das Bild ein harmonisches und stimmungsvolles werden, nicht zu sehr auf Kosten der anderen hervortreten, sondern nur dem Ganzen ein charakteristisches Gepräge geben dürfen. Das sind die Forderungen der Jetztzeit, und es läßt sich nicht leugnen, daß wir uns in dieser Beziehung in einem Uebergangsstadium befinden, und daß wir, wollen wir uns nicht in einen bewußten Gegensatz zum Zeitgeist[4]) setzen, diesen Forderungen Rechnung tragen müssen.

Die öffentliche Meinung hat sich dieses Gegenstandes längst bemächtigt. Ich meine nicht die leidige Ueberbürdungsfrage, die von den Zeiten Lorinsers bis zu uns oft genug die Gemüter Berufener und Unberufener erhitzt und in den Herzen verstimmter Väter und Aerzte ein Echo hervorgerufen hat; ich meine auch nicht Werke, wie das von Paulsen, „Geschichte des gelehrten Unterrichts"[5]) (1884), der in seinen radikalen Ausführungen den deutschen Unterricht schon als legitimen Nachfolger des lateinischen ansieht, sondern die warnende Stimme solcher Männer, die in dankbarer Erinnerung an das, was sie dem Gymnasium verdanken, die Stellung des lateinischen Unterrichts, des Hauptträgers desselben, zwar gewahrt, aber die Methode desselben, in Uebereinstimmung mit der heutigen signatura temporis gebracht und vor Irrtümern bewahrt wissen wollen.[6])

Wollen wir nun den centrifugalen Bestrebungen der Gegenwart gegenüber, die, wie sie sich auf allen Gebieten des heutigen Lebens geltend machen, sich auch auf die Schule übertragen und denen sich noch eine durch die Häufung vieler nebeneinander herlaufender Unterrichtsgegenstände bedingte Zerstreutheit beigesellt, das Lateinische als Mittelpunkt des Gymnasialunterrichts festhalten, so ist neben weiser

---

[1]) Gerade aus Rücksicht hierauf ist in neuerer Zeit (besonders seit Pestalozzi), nachdem die Errungenschaften der modernen Bildung sich geltend gemacht, die formale Bildung als Hauptzweck des lateinischen Unterrichts hingestellt. Vergl. Erler, die Direktorenkonferenzen des preußischen Staates, S. 104. Dagegen Mager: Die rationalistischen Humanisten haben den Afterbegriff einer blos formalen Bildung aufgebracht. Lattmann a. a. O. S. 22.

[2]) Schrader a. a. O. S. 191.

[3]) v. Hartmann, Reform des höheren Schulwesens, Berlin 1875, S. 48: An der Muttersprache lernen wir sprechen, an den modernen fremden Sprachen nur Sprachen, Sprache dagegen einzig und allein an einer toten klassischen Sprache. Vergl. G. Freitag, Neue Bilder aus dem Leben des deutschen Volkes, S. 425.

[4]) Vergl. Köchly, „über das Princip das Gymnasialunterrichts der Gegenwart".

[5]) Unter den Besprechungen dieses epochemachenden Buches in der Tagespresse verdient Erwähnung die der Vossischen Zeitung, 1885, Nr. 389, 391, 397.

[6]) Vergl. u. a. H. v. Treitschke, pr. Jahrb. 1883, Seite 161 ff.

Universitäts- und
Landesbibliothek Düsseldorf

Beschränkung des Lernstoffs die größte Intensität und straffste Konzentration nötig, und dies kann nur durch konsequente Befolgung einer innerlich fest gegliederten Methode geschehen.

Von dem hohen Werte, den die empirische Pädagogik für uns besitzt, ist schon oben die Rede gewesen; aber so schwer es uns auch sein mag, uns von dem traditionellen Betriebe und dessen alten, uns liebgewordenen Formen in wesentlichen Punkten zu trennen, so muß uns doch die Einsicht, daß nur diejenige Empirie bestehen kann, welche sich mit scharf bestimmten philosophischen Begriffen verbindet und einen usus irrationalis nicht aufkommen läßt, diesen Schritt erleichtern. „Wenn es gelingt, die Uebereinstimmung eines Lehrverfahrens mit den psychologischen Gesetzen des Geistes nachzuweisen, so wird es derjenigen objektiven Wahrheit teilhaftig, deren menschliche Erkenntnis überhaupt fähig ist" (Wiget, die formalen Stufen des Unterrichts).[1]) Ein solches ist uns von Herbart hinterlassen und von seinen Schülern weiter ausgebildet.

Um einem Vorurteil oder doch einer gewissen Voreingenommenheit[2]) gegen dieses System zu begegnen, mag hier bemerkt sein, daß es Herbart und seiner Schule durchaus fern liegt, eine Universalmethode als mustergiltig hinzustellen, und daß wohl nirgends mehr als innerhalb dieser Schule vor Doktrinarismus gewarnt wird. Sie fordert vielmehr, daß jeder sich davor hüte, in schablonenhafter Weise einer Methode zu folgen und, von einem gewissen Unfehlbarkeitsdünkel verleitet, diese zum Mechanismus erstarren zu lassen, statt sie durch Kombinationen und Modifikationen wie „durch neue Fermente immer wieder zu erneuern".[3])

Deshalb ist es auch nur möglich, die Hauptformen einer Methode gewissermaßen a priori festzustellen, und zwar nur dann, wenn man eine individuell und frei gestaltende Lehrerpersönlichkeit dabei voraussetzt[4]), welche, nachdem sie aus „selbsteingesehenen und frei anerkannten Gründen" jener Methode eine gewisse objektive Vernünftigkeit zuerkannt hat, vermöge eines durch die Erfahrung erworbenen Taktgefühls dieselbe den jeweiligen individuellen und lokalen Verhältnissen anzupassen versteht. (Also „individuelle Ausgestaltung und planmäßige Anwendung der Ergebnisse der wissenschaftlichen Pädagogik".) Daß der Versuch, die Pädagogik in ein philosophisches System einzufügen, an Einseitigkeit[5]) und einem gewissen Determinismus leiden muß, versteht sich dabei von selbst; dagegen muß zugestanden werden, daß durch die innerliche Geschlossenheit und den sittlichen Ernst, womit das Erziehungsideal (Durchführung der Intelligenz zur Tugend) zu erreichen gesucht wird, eine gewaltige Energie der Didaktik und eine Konzentration erreicht wird, die, mehr intensiv als extensiv, sich nicht in der Peripherie verliert und keinen täglich zu konstatierenden Quantitätserfolg, sondern die harmonische Ausbildung des ganzen sittlichen Menschen im Auge hat.

Dazu kommt noch, daß sich viele Forderungen der Neuzeit, mag nun Zufall oder Absicht zu Grunde liegen, mit denen der Herbartschen Schule decken.[6]) Wenn heute eine möglichst übersichtliche, gruppierende Darbietung und weise Beschränkung des Stoffes verlangt wird; wenn ferner gewünscht wird, daß die häuslichen Arbeiten auf ein kleines Maß reduziert, der Schwerpunkt des Unterrichts da-

---

[1]) So wird das, was unbewußt nach einem gewissen Gefühl geschah, mit Bewußtsein umfaßt und, durch psychologische Gesetze fest begründet, zur pädagogischen Idee erhoben.

[2]) Schon der Name „wissenschaftliche Pädagogik" ist manchen ein Stein des Anstoßes gewesen. Vergl. Wehrmann, Blätter für höh. Schulw. 1885, 9.

[3]) Darüber, daß der pädagogische Takt sich nicht aus Büchern und durch theoretische Studien allein gewinnen läßt, ist zu vergleichen Ziller, Allg. Päd. 2. Aufl. S. 44. Die wissenschaftliche Didaktik will als Wissenschaft und als Kunst die Theorie aus der Praxis ableiten und diese durch jene fort und fort wissenschaftlich korrigieren und künstlerisch weiter entwickeln (Frick, Lehrproben, Heft 2, S. 1). Vergl. Strümpell, die Pädagogik der Philosophen Kant, Fichte, Herbart S. 206: Die Pädagogik bedarf des Einflusses einer Philosophie, die ebensosehr mit deren Empirie, wie mit einer edlen Sittenlehre, echter Religiosität und einer im Sinne der nüchternen Physiker forschenden Psychologie vertraut ist.

Es muß sich also Empirie, Theorie und pädagogischer Takt verbinden.

[4]) Vergl. Ziller a. a. O. S. 173 ff.

[5]) Aber es ist eine gesunde Einseitigkeit, wie jedes tüchtige Streben sich nach einer Seite mit Ausschluß der anderen zu wenden pflegt.

Vergl. Fauth a. a. O. S. 9.

[6]) Am auffälligsten tritt diese Erscheinung in den Reformbestrebungen von Perthes hervor.

Universitäts- und
Landesbibliothek Düsseldorf

gegen in die Schule (Anlegung von Kollektaneen, tabellarischen Uebersichten 2c.) verlegt werde, so werden wir unten sehen, daß dies auch von seiten der wissenschaftlichen Pädagogik geschieht.

Hiermit wenden wir uns zum dritten Erziehungsfaktor, der Persönlichkeit des Schülers. Ist auf der einen Seite die Thätigkeit des Erziehers durch ein wohlbegründetes Erziehungsideal und die hiernach vorgenommene wissenschaftliche Gestaltung des Lehrobjekts bestimmt und begrenzt, so ist sie auf der andern Seite gebunden an die Natur der Zöglinge, von denen nach J. Paul „ein jeder seinen Idealmenschen in sich trägt". (Vergl. Lattmann a. a. O. S. 124.)

Will man der neueren Pädagogik überhaupt einen „weichlichen Humanismus" vorwerfen, so muß man diesen Vorwurf auch der wissenschaftlichen Pädagogik gegenüber erheben; denn gerade sie verlangt Schonung des Schülers („dem Schüler wird — stark ausgedrückt — gar nichts zugemutet, dem Lehrer alles"), vor allen Dingen Schonung seiner Individualität[1]). Ebensowenig wie der Begriff Dummheit und Trägheit auf einen Zögling angewendet werden darf (an deren Stelle tritt Zuchtlosigkeit des Willens und Mattigkeit des Organismus), ebensowenig dürfen auch die verworrenen und langsamen Köpfe eine voreilige Verurteilung erfahren.

Wenn diese die größte Selbstverleugnung und Geduld des Lehrers, der ihnen die besten Gaben entgegenbringt, erfordern, so soll dieser doch stets seiner idealen Aufgabe sich bewußt sein[2]) und sich erinnern, daß „in allen menschlichen Dingen das eigentliche Ziel niemals ganz erreicht wird. Diese Vorbemerkungen glaubte ich der Abhandlung selbst zur Orientierung voranschicken zu müssen.

Wenn ich die folgenden Erörterungen in drei gesonderten Abschnitten behandle (I Grammatik, II Lektüre nebst Uebungen im Lateinsprechen, III Exercitien, Extemporalien und Uebungen im mündlichen Uebersetzen aus dem Deutschen ins Lateinische), so läßt sich nicht leugnen, daß diese Einteilung logisch ungenau ist und dem eben aufgestellten Prinzip der Einheit des Unterrichts zu widersprechen scheint; der größeren Uebersichtlichkeit wegen bitte ich sie zu acceptieren.

I. Grammatik.

Da der grammatische Unterricht nächst der Mathematik eine wesentliche Seite jener Propädeutik bildet, welche man die formale oder logische nennt, während die Lektüre der Schriftsteller nebst der Geschichte und Religionslehre das ethische Element vertritt, so muß ihm auch eine gesonderte Stellung im Gymnasialunterricht gewahrt bleiben; er darf innerhalb gewisser Grenzen auf einen selbständigen Aufbau nicht verzichten.[3]) Wie schon in den Vorbemerkungen erwähnt wurde, hat man häufig den Versuch ge-

---

[1]) Die phil. Pädagogik giebt von ihren idealen Forderungen nicht das Geringste auf, wenn sie „die Ehre der Erziehung, wie Sokrates, darin findet, daß aus einer und derselben Hand ein Plato, ein Xenophon, ein Aristipp, ein Antisthenes hervorgehe" (Stoy S. 107). Wir sprechen mit der Mutter Hermanns: Wir können die Kinder nach unserem Sinne nicht formen; so wie Gott sie uns gab, so muß man sie heben und lieben . . . . der eine hat die, der andere andere Gaben . . . .

Gerade in den Gymnasien der Provinzialstädte hat der Pädagoge vielfach Gelegenheit, einen Einblick zu thun in die Verschiedenheit der Individualität und der Vorbereitung. Während dem einen Zögling, der in der Stille seines Heimatdorfes, wo die Eltern ihren ländlichen Beschäftigungen obliegen, aufgewachsen ist, noch lange Zeit hindurch nicht nur ein gewisser sonus subrusticus, sondern auch eine große Langsamkeit und Schwerfälligkeit anhaftet, hat ein anderer als der Sohn eines wissenschaftlich gebildeten Vaters und einer intelligenten Mutter schon im Vaterhause eine für den Gymnasialunterricht viel besser vorbereitende Erziehung genossen. Vergl. Stoy's Allg. Schulz. 1875, Nr. 35, 36, 37: Ueber die Individualität und ihr Verhältnis zur Pädagogik.

[2]) Die Erfahrung lehrt, daß die sogenannten langsamen Köpfe nicht immer die schlechtesten sind. Der Umstand aber, daß die Schule hierfür ein Verständnis hat und der Individualität die größtmögliche Berücksichtigung angedeihen läßt, sollte dazu beitragen, daß in solchen Fällen, wo die Befähigung eines Schülers für die Hauptfächer des Gymnasialunterrichts als — invita Minerva — durchaus unzureichend erkannt ist und wo von seiten der Schule demgemäß einem Schüler der Rat erteilt wird, sich einer anderen Anstalt, für welche die Eigenart des Individuums besser beanlagt zu sein scheint, oder einem praktischen Berufe zuzuwenden, daß in solchen Fällen die Aufforderung der Schule nicht ungehört verhalle, sondern die Eltern veranlasse, ihr Folge zu leisten und einen Aufwand an Zeit, Geld und Mühe zu ersparen, wozu der etwa zu erzielende Erfolg in keinem Verhältnis steht.

[3]) Schrader S. 64.

Universitäts- und
Landesbibliothek Düsseldorf

macht, die lateinische Sprache lediglich durch den Gebrauch zu lehren, indem man sich davon, analog dem Unterricht in der Muttersprache, einen natürlicheren und lebendigeren Unterrichtsgang versprach[1]).

Diese Methode, welche man die natürliche (praktische, empirische) oder (von den Methoden wissenschaftlicher Forschung ausgehend) auch die induktive und analytische[2]) resp. genetische nannte, während man ihr die wissenschaftliche (deduktive, synthetische, rationale) gegenüberstellte, hat insofern viel Verlockendes, als man damit auf eine systematische Durchnahme der Grammatik verzichten und an ihre Stelle ein „geistvolleres Geschäft" setzen kann, indem man aus der Fülle des Konkreten, wie sie in der Lektüre dargeboten wird, die abstrakten Regeln ableitet und (psychologisch richtig) dem Begriff die Anschauung oder Vorstellung vorangehen läßt. Auch würde eine solche Aneignung der Sprache der Konzentration des Unterrichts zu Hülfe kommen und eine Grammatik, die, mehr Lehr- als Lernbuch, eine Menge von grammatischem Material darbietet, das in der jeweiligen Lektüre des Schriftstellers keine Anhaltspunkte und Stützen findet, überflüssig machen.

Würde man dieser Methode auch unbedingt den Vorzug geben vor dem andern Extrem, wonach man an die Durchnahme und das Auswendiglernen der abstrakten Regeln — „quod multis fuit perquam molestum ac grave" — sogleich[3]), also ohne eingehende Induktion und ohne vorbildlichen Stoff, eine umfassende und reichhaltige Uebersetzungsarbeit (aus dem Deutschen in das Lateinische: „fiat applicatio!") anschließt, so möchten sich doch gegen ihre einseitige Befolgung manche schwerwiegende Bedenken geltend machen.

1. Würde der philosophisch nicht geschulte Geist des Schülers durch die ungeordnete Masse des Materials erdrückt und verwirrt und von ihm eine Selbstthätigkeit in der Unterscheidung des Allgemeinen vom Besonderen, des Wichtigen vom Unwichtigen und Zufälligen verlangt werden, die zu dieser Altersstufe, auch wenn man eine umsichtige Leitung und Kontrolle des Lehrers voraussetzt, nicht passen würde.[4]) Auch würde sich damit ein Uebergang vom Leichteren oder Erleichternden zum Schwereren kaum verbinden lassen.

2. Könnte durch diese Methode zwar ein instinktives Erfassen der inneren Sprachform[5]) (Sprachgefühl) mit unbewußter Ahnung des Gesetzes erreicht werden, aber es würde doch immer mehr eine empirische Aneignung sein, mehr ein unmittelbares Auffassen des Inhalts der fremden Sprache, während der Geist derselben nur durch eine künstliche Unterweisung[6]) und durch eine stehende Berücksichtigung der Eigentümlichkeiten der Muttersprache und bewußte Gegenüberstellung beider Idiome angeeignet werden kann.

3. Dieser Methode würde endlich auch aus ästhetischen Rücksichten ein Vorwurf nicht erspart werden können. Der Schüler, auch der Tertianer schon, soll sich bei der Lektüre stets bewußt bleiben, daß er sich im Reiche idealer Schönheit bewegt, und daß auch die Schriften Caesars nicht zum Zwecke einer Beispielsammlung[7]) für ihn geschrieben, sondern daß es klassische Sätze mit lebendigem Inhalt sind,

---

[1]) Man hat sich dabei auf die Autorität von Nägelsbach, J. Grimm u. a. berufen. Nägelsbach, Gymnasialpädagogik S. 82: Die Muttersprache ist nicht durch die Grammatik, sondern durch Uebung und Handhabung zu lernen. Jene falsche Methode kommt mir gerade so vor, als wenn man dem Kinde, damit es gehen lerne, die Mechanik des Gehens beibringen wollte.

J. Grimm, deutsche Grammatik I, IX . . . Durch den grammatischen Unterricht in der Muttersprache wird die freie Entfaltung des Sprachvermögens in den Kindern gestört.

[2]) Man hat sich daran gewöhnt, Analyse und Induktion (im Grunde sind beide Bezeichnungen nicht gut gewählt) promiscue zu gebrauchen.

[3]) F. A. Wolf, cons. schol.: „Mit der Regel anfangen ist eine . . . Methode, bei welcher nichts herauskommt." Die Anhänger einer solchen Lehrweise pflegte er „grammaticelli" zu nennen. (Arnoldt, I, S. 150.)

[4]) Selbst wenn der Lehrer, um eine systematische Einordnung der gewonnenen Resultate zu ermöglichen, den Stoff der Lektüre, den er etwa in einem Schuljahre bewältigen zu können meint, daraufhin prüfen und die zu einem grammatischen Exkurse besonders geeigneten Stellen im voraus hierzu ausersehen wollte, so würde er doch, um zu einer gewissen Vollständigkeit zu gelangen, häufig zu einer etwas gewaltsamen Ideenassociation seine Zuflucht nehmen müssen, und das ganze Verfahren würde zu vielen Unzuträglichkeiten Veranlassung geben.

[5]) S. 15.

[6]) „Es ist etwas Wesentliches für die sprachliche Bildung, das Walten allgemeiner Gesetze in den einzelnen Erscheinungen der Sprache zu erkennen" (Rothfuchs S. 35).

[7]) Ziller, S. 261 ff.

Universitäts- und
Landesbibliothek Düsseldorf

die der Welt schon seit Jahrtausenden geistige Nahrung gegeben haben und die man deshalb nicht wie ein corpus mortuum behandeln darf.[1])

Ueberdies braucht die Einheit des Unterrichts durch eine Trennung des grammatischen Unterrichts von der Lektüre keineswegs gestört zu werden; im Gegenteil wird dadurch, daß nur auf solche Regeln das Hauptgewicht gelegt wird, deren Anwendung fast täglich bei der Lektüre konstatiert werden kann[2]), die Konzentration sehr gefördert. Ein Bindeglied zwischen beiden wird außerdem noch durch die Extemporalien gebildet, die sich ebenso auf die Lektüre, wie auf die Grammatik stützen müssen; denn wie für sie der Inhalt und der Sprachstoff, gleichsam Fleisch und Bein, aus der Lektüre genommen wird, so bezwecken sie anderseits die Anwendung des erworbenen Systems der inneren Sprachformen. Wollen wir das Verhältnis dieser drei Faktoren hiernach kurz formulieren, so müssen wir sagen: Die Lektüre steht im Mittelpunkt des lateinischen Unterrichts. Die Grammatik ist zwar nicht lediglich Dienerin derselben, vielmehr muß ihr eine selbständige Stellung gewahrt bleiben, aber ihr Umfang und Ziel wird nach jener bemessen. Die Extemporalien endlich sollen zwar das jedesmalige grammatische Pensum behandeln, lehnen sich aber sachlich und lexikalisch (gelegentlich auch grammatisch) eng an die Lektüre an.

Ist durch diese kurze Abschweifung gezeigt, daß man, auch ohne der natürlichen oder empirischen Methode zu folgen, eine gewisse Einheitlichkeit und Konzentration des Unterrichts erzielen kann, so ist jetzt die Frage aufzuwerfen: wie ist die Forderung einer reichen Induktion, die für das Knabenalter durchaus notwendig ist, ohne den Mißbrauch der Lektüre zu erfüllen? oder: wie können die Gegensätze der natürlichen und wissenschaftlichen Methoden in der Gegenwart ausgeglichen werden?[3])

Daß hierzu Sprachstoff nötig ist, liegt auf der Hand; aber es darf derselbe nicht in ungeordneter Fülle, wie er bei der Lektüre zur Anschauung kommt, geboten werden, sondern er muß nach grammatischen Kategorien methodisch geordnet sein.

Ueber die sonstigen Anforderungen, die an diesen Sprachstoff zu stellen sind, kann man geteilter Ansicht sein; es handelt sich hier zunächst nur darum, daß durch ihn eine passende Vermittlung zwischen natürlicher und reflektierender Spracherlernung herbeigeführt und durch eine kräftige Induktion Gedächtnis und Verstand in gleicher Weise in Anspruch genommen werde.[4])

Es ist in neuerer Zeit von vielen gewünscht, dieser Stoff möchte, mit steter Betonung des Inhalts, aus den Klassikern, also für Tertia etwa aus Caesar, Ovid, Nepos oder auch aus Cicero entnommen werden, so daß darin ein Hauch antiken Geistes zu verspüren sei. Gewiß nicht mit Unrecht; denn es ist nicht zu leugnen, daß z. B. Sätze, welche in Form von versifizierten Sentenzen einen schönen Gedanken in schöner Form wiedergeben, schon durch den Rhythmus der Worte den Unterricht zu beleben und die in einer Grammatikstunde oft herrschende Schwüle zu erfrischen imstande sind."[5]) Auch wird durch das hierdurch bei dem Schüler erregte Interesse der Teilnahme das einseitige Verstandesinteresse

---

[1]) Bei Besprechung der Lektüre werden wir hierauf zurückkommen. Es mag nur bemerkt werden, daß grammatische Erörterungen selbstverständlich nicht ganz und gar von der Lektüre ausgeschlossen werden können. Wo ein grammatischer Exkurs zur Erklärung einer Stelle nötig ist, muß er erfolgen; das auf diese Weise gewonnene sprachliche Material mag dann, da es nicht brach liegen darf, in Form einer Anticipation für die spätere systematische Besprechung zurechtgelegt und einstweilen bei den Extemporalien verwendet werden. Manches braucht überhaupt nicht systematisch — vorausgesetzt, daß solche Auslassungen den Zusammenhang nicht stören — durchgenommen zu werden, da es getrost der Lektüre zugewiesen werden kann.

[2]) Nach dem Vorgange Heynachers, der auf statistischer Grundlage eine ins Einzelne gehende Methode aufbaut. Darnach würden die Partien der Grammatik, die über ut nach fieri potest, contingit, evenit, usu venit, sequitur, proximum est, restat, tantum abest, ferner die Konstruktion von interest u. a. nur oberflächlich berührt zu werden brauchen, während z. B. auf die in fast allen Grammatiken nur stiefmütterlich behandelten indirekten Fragesätze mehr Zeit verwendet werden müßte. Vergleiche auch Rappold „Unser Gymnasium" S. 53.

[3]) Schon hieraus geht hervor, daß es unthunlich sein würde, die Handhabung der Methode ganz und gar einem System anzupassen; man wird vielmehr einem gesunden Eklekticismus huldigen müssen. Vergl. S. 24. Der Versuch einer Kombination der formalistisch-deduktiven und der realistisch-induktiven Methode ist bereits von Lattmann gemacht (Programm Clausthal 1881/82).

Vergl. Lattmann, über die Frage der C. S. 247.

[4]) So wollten auch Hamilton, Jacotot und Ruthardt durch methodisch geordnete Memorierübungen eine schätzbare Erweiterung und Kräftigung der Induktion herbeiführen und den Schüler zwingen, das Gelernte sich gegenwärtig zu erhalten.

[5]) Dadurch wird neben der Bereicherung an Wissen zugleich der Sinn für das Schöne geweckt; mit dem Wohlgefallen am musikalischen Klang der Worte wird das Gemüt der lernenden Jugend in ein wohlthuendes Mitklingen gezogen (Strebel).

Universitäts- und
Landesbibliothek Düsseldorf

etwas zurückgedrängt und dem von Herbart in den Vordergrund gestellten, Herz und Gemüt erquickenden Gesinnungsunterricht eine wesentliche Hülfe gegeben.

Diesen Forderungen entsprechen die von Ostermann als Anhang zu der vierten Abteilung seines Uebungsbuches gegebenen und von mir benutzten[1]) exempla syntaxis latinae durchaus nicht, weil die meisten der in dieser Sammlung enthaltenen Sätze so wenig sanctitas und virilitas (Quintil.) der Gedanken enthalten, daß sie kaum wert zu sein scheinen, den Schüler, nachdem er in gemeinsamer Arbeit mit dem Lehrer daran den Abstraktionsprozeß vollzogen, als *Κτῆμα ἐς ἀεί* durch das Leben zu begleiten: es wird aber unten gezeigt werden, daß auch Sätze mit trivialem Inhalt, wenn dieser im Anschauungskreise des Schülers liegt, nicht zu unterschätzen sind, und daß es noch keine blos auf das Aeußerliche gerichtete Pädagogik zu sein braucht, die sich ihrer, selbst auf die Gefahr hin, daß sie in futuram oblivionem[2]) gelernt werden und bei den Lernenden eine gewisse Gleichgiltigkeit gegen den Inhalt erzeugen, bedienen.

Stehen wir somit hinsichtlich der Form der Mitteilung, daß man nämlich den Schüler die Sprachgesetze möglichst selbständig erkennen lassen, und daß jedem Lernen Anschaulichkeit und Induktion vorangehen soll[3]), im Großen und Ganzen auf dem Boden Herbarts, so erübrigt es noch, auch in Bezug auf die Anordnung des Stoffes zu ihm Stellung zu nehmen. Dazu wird es nötig sein, kurz die in den Klassen Sexta bis Quarta absolvierten Pensa zu berühren, und zwar schon aus dem Grunde, weil sich daraus für die Induktion zur Herstellung der appercipierenden Vorstellungen (nach Herbart ist ja alles Lernen ein Appercipieren) wesentliche Anhaltspunkte ergeben.[4])

Wenn nun auch in Sexta die ersten Anfänge des lateinischen Unterichts nicht wohl anders als auf deduktivem Wege gewonnen werden können, und zwar in der Weise, daß durch Erlernung der Paradigmata und Aneignung einer tüchtigen copia vocabulorum eine empirische Grundlage gelegt wird, so wird doch auch auf dieser Stufe der Lehrer schon frühzeitig vom Satze ausgehen und den Sinn des Schülers für Analyse wecken müssen.[5]) Hierbei aber wird man in propädeutischer Weise der Anwendung gewisser syntaktischer Formen nicht entraten können (über das hierbei zu beobachtende Verfahren ist zu vergleichen Lattmann, Programm Clausthal 1882, S. 7). So wird man in Sexta und Quinta bei der Lektüre und den zur Einübung des verbi infiniti anzufertigenden Extemporalien nicht umhin können, den Schüler mit dem Gebrauch des Infinitivs (acc. c. inf.) und des Participiums bekannt zu machen, sodaß er z. B. die beiden Hauptarten des Participiums (den abl. abs. etwa nach dem Schema: Cyro regnante, regibus expulsis, patre invito) kennen lernt.

Ebenso wird der Schüler schon auf dieser Stufe nicht ganz im Unklaren bleiben dürfen über

---

[1]) Es steht übrigens nichts im Wege, dieselben durch passendere Beispiele (aus der Lektüre und anderen Sammlungen) zu ergänzen. Eine vortreffliche Sammlung giebt Burger (Programm Freising 1878/79); reichhaltiges Material für die Kasuslehre findet sich bei Mogk (Programm Tilsit 1882). Stichverse von Hartung (Teubner).

[2]) Solche Beispiele, die, weil sie dem Schüler zu einer Bethätigung freien Interesses nicht dienen und ihn mit sittlichen Ideen nicht bereichern können, machen eine sachliche Erklärung unnötig und dürfen natürlich, wenn sie ihren Zweck erfüllt haben, eher der Vergessenheit anheimfallen.

[3]) Burger a. a. O. S. 1: Wie erwirbt sich der Knabe grammatisches Wissen? Auf dem einzigen Wege, auf welchem sich begriffliches Wissen überhaupt erwerben läßt: indem er von der Anschauung zur Abstraktion, vom Beispiel zur Regel fortschreitet.

[4]) Kenntnis des mitgebrachten Erfahrungsinhalts ist nötig, damit man sich bei jeder didaktischen Arbeit von den in der Seele des Schülers liegenden Voraussetzungen und den in ihr sich vollziehenden psychologischen Vorgängen genaue Rechenschaft geben kann (Frick, Lehrproben, Heft 2, S. 4.

[5]) Ob dabei vom deutschen oder (mit Perthes) vom lateinischen Satze auszugehen sei, mag dahin gestellt bleiben. Vergl. Schrader a. a. O. S. 52 und 370.

Ueber die Eigenthümlichkeiten und Vorzüge der Perthesschen Formenlehre vergl. Naumann, Z. f. G. 1881 S. 199 ff. Fauth a. a. O. S. 84.

Daß die P.'schen Reformvorschläge (Apperception, Reihenbildung u. s. w.) auf Herbart-Ziller-Stoy'schen Grundsätzen ruhen, erwähnt Frick in dem angeführten Referate S. 57. Es wird darauf später, namentlich bei Besprechung der Lektüre, zurückzukommen sein. Vergl. S. 7.

Universitäts- und
Landesbibliothek Düsseldorf

die Anwendung der gebräuchlichsten Konjunktionen des Grundes, der Absicht, der Folge, sowie des cum narrativum.[1])

Diese Kenntnisse, die ex usu gewonnen werden und durch den täglichen Gebrauch zu einer gewissen Sicherheit in der Anwendung führen, erweitern sich in den folgenden Klassen nach dem Modus der konzentrischen Kreise. Nachdem in Quinta die abstrakten Bezeichnungen Attribut, Objekt, Prädikat u. a. (in Sexta begnügt man sich am besten mit den üblichen Fragen: wovon ist die Rede? was wird davon ausgesagt? u. s. w.) eingeführt sind, kann man hier auch die am häufigsten vorkommenden Erscheinungen aus der Kasussyntax hinzunehmen und die Konstruktionen der Verba uti, sequi, des doppelten Accusativus, die verschiedenen Ort-, Raum- und Zeitbestimmungen (antiquissimis temporibus, multo ante, paulo post) u. a. in Form von Phrasen lernen lassen.[2])

Sind diese isolierten Kenntnisse auch nur Konglomeraten vergleichbar und involvieren sie auch nur ein unbewußtes Wahrnehmen der Einzelheiten mit unbewußter Ahnung des Gesetzes, so daß man mit ihrer Postulierung den Boden einer strengen Psychologie verläßt und sich nur auf Opportunitätsgründe berufen kann, so ist doch ihre Aneignung gerade zu der Zeit der größten Willigkeit des Gedächtnisses, wo man ohne Schaden für die Individualität dem starken Geistesmagnet ein Gewicht nach dem andern anhängen kann, nicht mit zu großen Schwierigkeiten verbunden. Auch bleiben sie nicht lange isoliert, denn sie harren ja nur des Augenblicks, wo sie in den folgenden Klassen in einen lebendigen Organismus eingefügt werden sollen. Hinsichtlich der Kasuslehre geschieht dies schon in Quarta, der sie ja als Hauptpensum zugewiesen ist. Auch hier wird man, schon der Nepos-Lektüre wegen, oft über das eigentliche Klassenpensum hinausgehen müssen. Da der jugendliche Geist auf dieser Stufe schon mehr geschult ist, so kann ihm nicht nur der Unterschied zwischen beschreibendem Imperfekt und erzählendem Perfekt zum Bewußtsein gebracht, sondern er kann auch durch Gewöhnung zu der Erkenntnis geführt werden, daß nach letzterem im Nebensatz der coni. impf. folgen muß, ebenso wie darauf, daß nach einem Praesens des Hauptsatzes im Nebensatze der coni. perf. das einzig mögliche Präteritum ist[3]) u. s. w.

Für Tertia ist, abgesehen von der Repetition und Ergänzung der Kasuslehre, die Tempus- und Moduslehre als Hauptgegenstand des Unterrichts vorbehalten.

Was die Reihenfolge (*τί πρῶτον, τί δ' ἔπειτα . . .*) betrifft, so muß dem Lehrer volle Freiheit gewahrt werden, sowohl in der Verteilung des Pensums im Ganzen, als auch in der Repartition auf die einzelnen Stunden; mit Rücksicht auf praktische Bedürfnisse wird oft eine Abweichung von der systematischen Reihenfolge der Grammatik notwendig sein. Eine objektive Reihenfolge, einen von vornherein feststehenden ordo naturalis, giebt es überhaupt nicht, und wenn man auch den didaktischen Grundsatz, vom Leichteren zum Schwereren[4]) überzugehen, durchaus für den richtigen halten muß, so kann man doch darüber sehr verschiedener Meinung sein.

Auch wird man, wenn das Leichtere dem Schwereren vorangehen soll, die genetische Methode (nach Mager), wonach man vom Einfachen zum Zusammengesetzten fortschreitet, nicht immer befolgen können. So kann man z. B. aus praktischen Gründen den Indikativ und Konjunktiv in Hauptsätzen nicht wohl vor den Konjunktionalsätzen (mit ut, ne, si, nisi) behandeln[5]); denn die Uebersetzung von

---

[1]) Es empfiehlt sich, diese Konjunktionen gleich mit der Einübung des Verbums zu verbinden und z. B. ut essem, cum andivissem u. a. durchkonjugieren zu lassen. Hierzu eignet sich das Chorsprechen sehr gut, das schon von Herbart als „körperliche Mitbethätigung" empfohlen wird und das die Schüler nicht nur an den Klang der fremden Sprache eindringlich gewöhnt, sondern auch viel zur Belebung des Unterrichts beiträgt. Auch auf den folgenden Stufen kann man sich des Chorsprechens mit gutem Erfolge bedienen (nicht bloß bei der Lektüre) und Wortverbindungen wie: videor aegrotus esse, adintus sum, mir ist geholfen u. a. von der ganzen Klasse hersagen lassen.

[2]) Schon hierbei muß auf den Sprachgebrauch des Nepos und Caesar Rücksicht genommen und der Lektüre dieser Schriftsteller vorgearbeitet werden. Ueberhaupt kann die Forderung Köchlys, daß möglichst früh Worte (Wortverbindungen) anstatt der „Wörter" gelernt werden sollen, nicht genug betont werden. Auch die in den deutschen Uebungsstücken gelegentlich angegebenen lateinischen Phrasen dürfen vom Schüler nicht als bloß ad hoc gegeben angesehen werden.

[3]) Von dem praes. hist. und den irrealen hypothetischen Nebensätzen ist hier natürlich noch keine Rede.

[4]) Nach Graefe's Allg. Pädag.: a simplicioribus ad composita, a causa ad effectum, a minori ad maius, a faciliori ad difficilius.

[5]) Anders Palmer (bei Schmid): „Der unabhängige Konjunktiv wird eher gelernt, als der abhängige, weil man die Noten eher lernt als man die Melodie singt." Hier dürfte wohl das „omne simile claudicat" zutreffen.

Universitäts- und
Landesbibliothek Düsseldorf

„sollte“ und „könnte“ würde in den Köpfen der Schüler nur Verwirrung anrichten, wenn sie nicht vorher den Unterschied des potentialis und condicionalis an den Bedingungssätzen kennen gelernt haben.[1]) Ueberhaupt ist es bei der Tempus- und Moduslehre nicht leicht, dem praktischen und wissenschaftlichen Interesse zugleich zu genügen; der Schüler muß auch auf dieser Stufe noch manches Einzelne als Einzelnes lernen, wovon ihm das Verständnis erst später („a causa ad effectum“) aufgeht. Aber im Großen und Ganzen soll dem Bedürfnis des Tertianers, das Einzelne zu verknüpfen, Rechnung getragen werden; die Lücken der in den vorhergehenden Klassen gesammelten Kenntnisse sind, wenn sie als solche gefühlt werden, das Treibende der Erkenntnis, das Unausgefüllte drängt zur Ausfüllung (Willmanns päd. Vortr. S. 13).

Hiernach ist es ziemlich gleichgiltig, mit welchem Teile der Syntax man in Tertia den Anfang macht, es muß vielmehr dem Lehrer erlaubt sein, nach dem Prinzip „varietas delectat“ seinen Stoff zu ordnen und damit ein erfrischendes und belebendes Element (Quintil. I, 12) in den Unterricht zu tragen; denn „die Jugend klettert und springt gern; sie folgt nicht leicht dem ganz ebenen Pfade. Aber sie fürchtet sich im Dunkeln“ (Herbart).

Wenn dieses Prinzip der Abwechslung (nach Herbart) auch nur ein mittelbares Interesse wachruft, so bewahrt es doch den Lehrer vor jener Pedanterie, mit der äußersten Pünktlichkeit in jedem Jahre denselben Faden abzuspinnen und so schließlich durch Einförmigkeit zu ermüden. Selbstverständlich soll hiermit nicht einer gewissen Ruhelosigkeit das Wort geredet werden, die ohne Aufenthalt immer neue Vorstellungen im Zögling erweckt und in ihm schließlich nur eine scientia desultoria hervorbringt.

Nach dem Gesagten würde es unrichtig sein, in Tertia mit der Repetition und Ergänzung der Kasuslehre zu beginnen[2]), da das Interesse hierfür durch den vorhergehenden Kursus der Quarta abgestumpft ist; vielmehr muß das Interesse der Erwartung, das der in eine höhere Klasse versetzte Schüler mitbringt, befriedigt und für einen neuen Abschnitt ausgenutzt werden. Auch würde sonst der Kasuslehre, die an sich einfach ist und leicht wahrnehmbaren Gesetzen folgt, eine ungebührliche Bevorzugung anderen Partien der Grammatik gegenüber zu teil, die aus Rücksicht auf die Lektüre und aus anderen Gründen in den Vordergrund zu stellen sind.

Darnach dürfte es sich z. B. empfehlen, in Tertia das Participium zum Ausgangspunkte des grammatischen Unterrichts zu machen, dessen mannigfaltiger Gebrauch dem Schüler bei der Cäsarlektüre täglich so lebhaft zur Anschauung kommt, daß auf diese Weise Grammatik und Lektüre von vornherein in eine rege, wechselseitige Beziehung gebracht werden. Aus denselben Gründen ist nächst der Lehre vom Participium die Lehre vom acc. c. inf. und den Konjunktionen ut, ne u. s. w.[3]), besonders geeignet, den Anfang zu machen. Bei der Durchnahme eines jeden Abschnittes aber wird sich, schon durch Fruktifizierung der gelernten Musterbeispiele, vielfach Gelegenheit darbieten, auf andere Partien der Grammatik näher einzugehen, sodaß diese behufs Reihen- und Gruppenbildung nicht nur ein wesentliches Moment zur Läuterung und Klärung der Begriffe bilden, sondern auch dadurch, daß sie nach Absolvierung des betr. Abschnittes zusammengefaßt und in das System[4]) eingeordnet werden, einen willkommenen Anlaß zu Ruhepunkten[5]) geben, die ja nach Herbart zur Beschwichtigung der aufgeregten Vorstellungen und zur Herstellung des Gleichgewichts durchaus notwendig sind. Hierzu wird die Kasuslehre ganz besonders geeignet sein, verbunden mit grammatisch-stilistischen Eigentümlichkeiten im Gebrauch der Substantiva,

---

[1]) Diese Materie wird, nebenbei bemerkt, der Hauptsache nach für Secunda aufgespart, wenigstens am hiesigen Gymnasium. Die Illusion allerdings, als ob der Modus von der Konjunktion „regiert“ würde, muß auch dem Tertianer schon zerstört werden; er muß wissen, daß der Modus vom Gedanken bedingt wird.

[2]) Zu vergleichen ist dagegen Ziller a. a. O. S. 415: „. . . . Es muß daher der Unterricht der nächst höheren Klasse genau da anknüpfen, wo in der vorhergehenden Klasse aufgehört worden ist.“ Ueberhaupt wird von den Herbartianern der Reiz der Neuheit zu sehr unterschätzt. — Zum Princip der Anordnung des Unterrichtsstoffs darf das „variatio delectat“ natürlich nicht gemacht werden. Referat von Frick (Korreferat von Friedel) S. 105.

[3]) Den sogen. Daßsätzen ist überhaupt eine besondere Aufmerksamkeit zu schenken, „da der durch sie appercipierte geistige Inhalt im Lateinischen in die verschiedenste äußere und innere Sprachform gegossen werden kann.“ Fauth S. 80.

[4]) Ueber die sogenannten Formalstufen s. unten.

[5]) Zu vergleichen ist (wenn auch in einem anderen Zusammenhange) Lattmann a. a. O. S. 213: „Das geistige Wachstum geht ähnlich wie das vegetabilische schußweise fort; es pflegt, wenn ein Schuß geschehen ist, ein Stillstand einzutreten, gleichsam eine winterliche Ruhe, während welcher eine . . . innerliche Verhärtung . . . des Gewachsenen stattfindet.“

Universitäts- und
Landesbibliothek Düsseldorf

Adjektiva, Pronomina u. s. w. Der Weg aber, der zur Erklärung und Aneignung einer jeden syntaktischen Regel einzuschlagen ist, führt durch Anschauung und Induktion zur Deduktion; d. h. der Unterricht soll „zeigen, verknüpfen, lehren, philosophieren (Herbart).

Soll der Unterricht anschaulich sein, so kann er nur vom Konkreten ausgehen, also vom Beispiel: Ubique praecedant exempla, sequantur praecepta et regulae (Comenius); eine Forderung, die sich mit der Herbarts deckt: der Sprachunterricht soll von vornherein neben den Formen auch Inhalt bieten.[1]) Diesem gegenüber aber soll sich der Schüler nicht bloß receptiv und reproduktiv verhalten, sondern auch selbstthätig, verarbeitend, produktiv; er soll am Konkreten lernen und von hier aus zur Abstraktion und zum begrifflichen Denken geführt werden (S. 11).

Die Lehrform wird hierbei vorwiegend die dialogische (erotematische, sokratische) sein müssen, da diese am besten zum begrifflichen Verständnis und zur intellektuellen Bildung führt.

Der Lehrgang wird sich nach den Formalstufen Herbarts richten, ohne jedoch einem mechanischen Formalismus zu verfallen. Nach Bezeichnung des Ziels und nach Erregung der Erwartung für den betr. Gegenstand ist in die Behandlung desselben einzutreten, und zwar durch Anknüpfung an den schon vorhandenen Gedankenkreis der Schüler, indem die bereits vorhandenen, aber noch ungeordneten Gedankenmassen reproduziert, besprochen und korrigiert werden. (Orientierende Vorbesprechung = Analyse.) Nachdem dies geschehen ist, wird der vorhandene Gedankenkreis durch neue Darbietung erweitert und ergänzt und auf diese Weise Kenntnis auf Kenntnis gehäuft. (Synthese.) Beide Operationen bilden die erste der sogenannten Formalstufen, nämlich die Stufe der Klarheit. Angenommen, man will die Lehre vom Participium durchnehmen, so bedarf es vorher der Durcharbeitung einer Reihe von Sätzen, die dem Gedankenkreise des Schülers bereits angehören und in denen (analytisch) die neue Sprachform zur Anschauung gebracht wird. Will man die Lektüre zu Grunde legen[2]), so würden für den Anfang Nepos-Sätze den Vorzug verdienen. Nehmen wir an, es sei Nep. Timoth. in Quarta gelesen, so würden folgende Sätze genügendes Material liefern: Hic a patre acceptam gloriam multis auxit virtutibus. Idem classi praefectus circumvehens Peloponnesum Laconicen populatus classem eorum fugavit. Quo facto Lacedaemonii diutina contentione destiterunt. Hi cum Samum profecti essent, et eodem Chares adventu eorum cognito cum suis copiis proficisceretur, ne quid absente se gestum videretur: accidit, ... ut magna tempestas oriretur, quam evitare duo veteres imperatores utile arbitrati suam classem suppresserunt . . . . Hinc male re gesta compluribus amissis navibus eodem unde erat profectus se recepit.

Nachdem die Uebersetzung dieser Sätze, anfangs möglichst wörtlich, dann aber mit größerer Freiheit und in gutem Deutsch[3]) reproduziert ist, wobei nicht nur auf strenge Unterscheidung der beiden schon ex usu bekannten Hauptarten des Participiums, sondern auch auf möglichste Abwechslung in der Anwendung des deutschen Substantivs, der relativen Umschreibung und der Konjunktionen (zunächst: als, indem, während, nachdem) Wert zu legen ist, wird es Aufgabe der Synthese sein, diese verschiedenen Modifikationen als Einheiten zu betrachten, sie zu klassifizieren und sie dadurch zu einer klaren Anschauung zu bringen und einem geordneten Besitz zu überweisen. Bei diesem Verfahren bedarf es selbstverständlich keines Buches, sondern es gilt hierbei das Wort Schleiermachers (Erziehungslehre S. 681): Der Unterricht sei beredt (die Erziehung wortkarg). Das ist aber nicht so zu verstehen, als ob vom Lehrer wortreiche[4]) Auseinandersetzungen gegeben werden müßten (auf diese Weise kann es leicht geschehen, daß der Schüler vor lauter Erklärungen gar nicht zur Klarheit kommt; ein Fehler, in welchen die akroamatische Lehrform leicht verfällt), vielmehr soll vom Lehrer nur die Anregung ausgehen, die eigentliche Arbeit dagegen in steter lebendiger Wechselwirkung zwischen ihm und der Klasse vor sich gehen.

---

[1]) Aehnlich ist die Forderung Kants: a principiatis ad principia.

[2]) Man kann natürlich auch einen anderen Erfahrungskreis zur Hülfe nehmen. Z. B. geht Müller (Lehrproben, 4. Heft, S. 16) bei Besprechung des unabhängigen Konjunktivs von dem allen Schülern bekannten Liede „gaudeamus igitur“ aus. Ueberhaupt wird man hierbei vieles der Gunst des Augenblicks überlassen müssen.

[3]) Auf den Unterschied vom deutschen Sprachgebrauch ist von vornherein schon bei der Stellung der Fragen hinzuweisen.

[4]) Vgl. Schrader a. a. Orte S. 285: Der Lehrer muß sich gewöhnen, das richtige Maß im Sprechen einzuhalten; der Unterricht soll die Schüler sprechen lehren.

Nägelsbach, Gymnasialpod. S. 30.

Universitäts- und
Landesbibliothek Düsseldorf

Bei diesen Uebungen von Mund zu Mund[1]), wobei die vorliegenden Beispiele durch Umwandlungen und Veränderungen aller Art für den vorliegenden Fall fruchtbar gemacht und zu klarem Verständnis (innerer und äußerer Anschauung) gebracht werden sollen, wird dem Schüler der Unterschied des part. praes., perf. und fut. bald zum Bewußtsein kommen; er wird leicht die Gleichzeitigkeit von der Vorzeitigkeit in Bezug auf die Handlung des Hauptsatzes zu trennen wissen und auch den Gebrauch des part. fut.[2]) zur Bezeichnung einer Absicht, eines Imbegriffsein, sich aneignen.

Auch der Ersatz des fehlenden part. praes. pass. und perf. act. wird keine großen Schwierigkeiten verursachen; es genügt für den Anfang die Verwandlung des Activs in das Passiv (abl. abs.), sowie die Substituirung eines Deponens.[3])

Der Zweck der Synthese wird also darin bestehen, nicht nur die in dem konkreten Sprachstoff gegebenen Erscheinungen in Einheiten zu zerlegen und diese durch Einfügen immer neuer Bestandteile zu erweitern (es treten im vorliegenden Falle zu den im Gedächtnis bereits zur freien Verfügung bereit liegenden Begriffen noch das Kausal-, Konditional-, Konzessiv- und Negativparticip) und zu stützen, sondern auch in selbstgebildeten Beispielen (durch Analogieschlüsse[4]): a = b, b = c, a = c) und mit dem Bewußtsein des eigenen Schaffens den Sprachbesitz zu einem bewußten zu machen.

So wird eine anschauliche Gliederung der Vorstellungsreihen, worauf alles klare Denken beruht (Waitz), erzeugt; es wird die einer Regel adäquate innere Sprachform[5]) entwickelt und auf diese Weise der Weg vom intuitiven Denken (ὅτι) zum diskursiven (διότι) gebahnt; die sprachlichen Erscheinungen werden zu den Gesetzen des Denkens in Beziehung gesetzt (s. 4. Formalst.) Die intuitive Erkenntnis soll sich aber nicht nur auf den Gehörssinn, sondern auch auf den Gesichtssinn stützen; der durch die Satzbilder[6]) und ihren konkreten Inhalt erzeugten inneren Anschaulichkeit (Vorstellung der Vorstellung) muß auch die äußere Anschauung zu Hülfe kommen.

Wenn man auch auf der Tertianerstufe das Streben nach Anschaulichkeit nicht wohl mehr in der Weise auf die Spitze treiben darf, daß der Inhalt der von den Schülern zu bildenden Sätze sich nur auf sichtbare Gegenstände beziehe und von ihrer unmittelbaren Umgebung (Klassenzimmer 2c.) hergeleitet werde, so muß man doch durch Benutzung der Wandtafel die Anschauung der Schüler wesentlich unterstützen.

Sind z. B., nachdem ein Mustersatz (als Modell) zu Grunde gelegt ist, mit Hülfe der Phantasie neue Sätze (zunächst in deutscher Sprache) gebildet und an die Tafel geschrieben, so wird schrittweise (das Subjekt wird an den Anfang, das Prädikat ans Ende gerückt) zur lateinischen Uebersetzung übergegangen, so daß diese vor den Augen der Schüler entsteht. So wird ein Bestandteil nach dem andern eingefügt; zuletzt erst, und zwar besonders markiert, der Teil, worin die grade durchgenommene Regel verkörpert ist.[7]) Es wird sich bei diesem Verfahren nicht vermeiden lassen, daß von den Schülern

---

[1]) Ueber die eigentliche Technik des Unterrichts bedarf es hier wohl kaum einer Andeutung. Daß der Lehrer bei diesen Uebungen stets jeden im Auge haben, mit der Fragestellung oft wechseln, Umwandlungen aus dem Activ (resp. Deponens) ins Passiv (Laconicen populatus — Laconica vastata), vornehmen lassen, kurz die ganze Klasse zugleich anregen und beherrschen muß, ist selbstverständlich. Ebenso darf der Name dessen, an den die Frage gerichtet ist, nicht vorher aufgerufen werden. Von den deiktischen Hilfsmitteln wird unten die Rede sein.

[2]) Beim Gebrauch des part. praes. und fut. wird zur Vorsicht geraten. Letzteres wird als part. coni. selten, im abl. abs. nie gebraucht.

[3]) Zu diesem Zwecke empfiehlt es sich, die wichtigsten der den aktiven Verben gleichbedeutenden Deponentia zusammenstellen zu lassen. Die meisten werden die Schüler ohne Mühe sogleich finden, wie populari (vastare), hortari (monere), proficisci (ire), reverti (redire), loqui (dicere), polliceri (promittere), aggredi (adire), progredi (procedere) u. a.

[4]) Durch diesen geistigen Assimilationsproceß wird der „Instinkt für Analogie, der bei der Muttersprache so gewaltiges wirkt, gefördert"; das Sprachgefühl, das an sich immer schwächer bleiben wird, als das der Muttersprache, wird gestärkt. Die natürliche Fortsetzung und Ergänzung erfahren diese Uebungen durch die Komposition, resp. durch die nach dem Uebungsbuche (vorwiegend mündlich) anzustellenden Uebersetzungsübungen aus dem Deutschen in das Lateinische.

[5]) S. 9. Die Bezeichnung ist von Lazarus (das Leben der Seele S. 112) hergenommen. Vgl. Meier, die Behandlung einer syntaktischen Regel im lat. Unterricht auf dem Grunde der Herbartschen Didaktik, Z. f. G. 1884, November.
Fauth a. a. O. S. 76.

[6]) Vgl. Kern, Grundriß der deutschen Satzlehre, Einl. S. 4.

[7]) Diese Operationen erinnern an die sogenannten Faustzeichnungen im geographischen Unterricht; auch hier ist das Vorzeichnen weit lehrreicher, als die bloße Vorhaltung des Bildes. „Der Vorzeichner führt uns die richtigen Wege, die wir am Bilde erst aufsuchen sollen, nötigt uns, sie zu verfolgen und deutet oft mit einem kleinen Druck und einer unscheinbaren Linie die Beziehungen an, durch welche der ganze Organismus der Gestalt erst verstanden wird." (Flashar.)

Universitäts- und
Landesbibliothek Düsseldorf

viele Sätze gebildet werden, die eines idealen Gehalts ganz und gar entbehren. Diese sind durchaus nicht zurückzuweisen; im Gegenteil, sie dürfen nicht einmal, wenn es angeht, vom Lehrer verbessert werden, sondern müssen als die ersten Versuche des Lernenden, aus eigener Kraft etwas zu produzieren, wohlwollend und lobend anerkannt werden.[1]) Die Idealität solcher Sätze mit trivialem Inhalt liegt in ihrer Zweckmäßigkeit, ihr sittlicher Einfluß liegt in der durch sie bewirkten klaren Erkenntnis[2]) der betr. sprachlichen Eigentümlichkeit, die um so klarer erfaßt wird und zum Bewußtsein kommt, je weniger der Sinn des Lernenden durch das Interesse für den realen Inhalt abgezogen wird. „Schlimm, wenn mit den Kenntnissen, die angeeignet worden sind, gar kein Bewußtsein davon verbunden ist, und keine praktische Uebung zur Verwertung der Kenntnisse und zur Ausbildung eines Könnens" (Ziller, a. a. O. Seite 147).

Zur Synthese kommt noch als wesentliches Moment die Apperception und die Reihenbildung; hierzu (als zweite Formalstufe) die Association.

Da die Synthese[3]) den Lernenden in den Stand setzen will, über das, was zu klarer Erkenntnis gebracht ist, auch die geistige Herrschaft zu gewinnen, so hat sie für eine geordnete Uebersicht zu sorgen und darnach zu trachten, daß das Einzelne, welches in der Seele des Zöglings vorhanden ist, nicht zu weit von einander getrennt bleibe, daß die Vorstellungen zusammenströmen und mit dem Zusammenhang derselben auch die Einheit des Bewußtseins wachse. Mit anderen Worten: die schon vorhandenen Vorstellungen dürfen nicht infolge der Kraft einer neuen Vorstellung (Einübung einer neuen Konstruktion) verblassen, sondern müssen sich zu dieser appercipierend verhalten; bei der Aufnahme des neuen Stoffes muß stets auf die Bildung von methodischen Reihen hingearbeitet werden, in denen die einzelnen Glieder allseitige Beziehungen annehmen, „weil die Vorstellungen in ihrer reihenmäßigen Gliederung dem Wollen immer näher stehen, als im Zustande der Vereinzelung; denn nur aus reihenförmigen Verbindungen geht die Kraft des Könnens hervor.[4])

Da hiernach die Apperception nur möglich ist, wenn Vorkenntnisse vorhanden sind, so werden für den syntaktischen Unterricht der Tertia die appercipierenden[5]) Vorstellungen im Wesentlichen (abgesehen von den in früheren Klassen erworbenen Einzelkenntnissen) auf der in Quarta durchgenommenen

---

[1]) Dieses Verfahren darf natürlich nicht in Spielerei und Oberflächlichkeit ausarten. Das wird nicht geschehen, wenn der Lehrer immer den Faden in der Hand behält und den Unterricht stets quaerendo et respondendo fortschreiten läßt, so daß ein stetes geistiges Wechselverhältnis zwischen Lehrer und Schülern herrschend bleibt. Die der ganzen Klasse hierdurch gebotene Anregung mag dann der Lehrer dazu benutzen, mit möglichster Schonung und Ausnutzung der Individualität auch die Schwächeren zu Versuchen heranzuziehen und sie mit einer zu freudiger Thätigkeit ermunternden Zuversicht zu erfüllen.

Auf diese Weise wird der Nachahmungstrieb (in ähnlicher Weise wie der Sammlertrieb für den naturwissenschaftlichen Unterricht zu benutzen ist, Schrader a. a. O. S. 569), „der stärkste Trieb, welchen der Schöpfer in die Menschenseele gelegt hat" (Grube), zu erhöhter Thätigkeit angefacht; der Beschäftigungstrieb wird in freies Interesse umgewandelt. Der Lehrer muß sich nur hüten, dem Ehrgeiz (Konzertation) der Schüler zu sehr die Zügel schießen zu lassen. Wie sich bei diesen Uebungen Strafen und strenger Tadel (an deren Stelle tritt höchstens das Lockesche „disgrace") von selbst ausschließen, so darf auf der anderen Seite auch mit dem Lobe nicht zu freigebig verfahren werden, da leicht, wenn der eine auf Kosten eines andern gelobt wird, das *ἀεὶ ἀριστεύειν* in bedenklicher Weise zum Princip erhoben wird. Der Schüler strebt nach Achtung, und diese muß ihm für gute Leistungen gezollt werden. Vgl. Herbart, die Psychologie als Wissenschaft II. S. 105 ff. —

Ueber jene „finstere Pädagogik", die ihr Heil in den Strafen sucht, s. Stoy a. a. O. S. 171: „Schreck und Furcht üben eine lähmende Gewalt."

[2]) Nach Herbart muß die Klarheit des Wissens selbst der Solidität des Charakters einen merklichen sittlichen Gewinn gewähren.

[3]) Analyse und Synthese = Ein- und Ausatmen eines lebendigen Organismus (Göthe).

[4]) Ziller S. 154. Es verhält sich damit ähnlich wie mit den in der Fabel zu einem Bündel vereinigten Stäben. Nur innig verschmolzene Vorstellungen sind einander starke Hülfen.

[5]) Perthes: „Das früher Gelernte wird bei jeder geeigneten Gelegenheit wieder aufgenommen."

Herbart: „Das Neue schließt sich an das schon Vorhandene an. Das schon Besessene wird erweitert, verstärkt, geordnet."

Fauth a. a. O. S. 77: „Es werden von der Seele diejenigen Merkmale einer neuen Vorstellung am leichtesten und am liebsten erfaßt, welche bereits in derselben erlebt sind, oder doch in verwandter Art durch frühere anschauende oder vorstellende Thätigkeit Besitz der Seele geworden sind. Diese auswählende und an das durch frühere Thätigkeit bereits errungene Eigentum anknüpfende und aufnehmende Thätigkeit der Seele nennt man in der Sprachwissenschaft mit einem Kunstausdruck das Appercipieren (ad percipere). Zu vergleichen ist auch Lazarus, das Leben der Seele, II. S. 29 (über Perception und Apperception).

Sehr eingehend handelt über den Begriff der App. K. Lange, über Apperception, eine psychologisch-pädagogische Monographie, Plauen 1879. Fassen wir das Gesagte kurz zusammen, so wird durch die A. die Erlernung des Neuen erleichtert, das Alte repetiert, die Induktion geübt.

Universitäts- und
Landesbibliothek Düsseldorf

Kasuslehre beruhen. Durch die Association (Verknüpfung, Verdichtung, Vertiefung) werden dann die appercipierenden und appercipierten Vorstellungen gekräftigt, damit die einen nicht durch die andern verwischt und verdunkelt werden.

Es steht erfahrungsmäßig fest, daß eine neue Konstruktion mit ihrer frischen Kraft den Schüler so erfüllt und beherrscht, daß ihr gegenüber die früheren Vorstellungen verblassen, während sich doch beide ergänzen und stützen sollen.

Will man z. B. den Gebrauch des Particips, zu dessen Kenntnis die ersten Ansätze bereits in den früheren Klassen geschaffen sind, systematisch durchnehmen, so hat man auf die Doppelnatur desselben als eines Verbaladjektivs Rücksicht zu nehmen.

Man wird also ausgehen müssen vom attributiven und prädikativen Gebrauch des Adjektivs und zeigen, wie auch das Particip eine ebenso enge Beziehung zu seinem Nomen zuläßt. Will man dann aus dem Gebrauch des Particips als prädikativen Attributs[1]) die deutsche Umschreibung durch Nebensätze ableiten, so wird man am besten anknüpfen an die ein Ordnungs-, Zeit- und Ortsverhältnis ausdrückenden Adjektive princeps, solus, medius, ultimus etc., deren Gebrauch als bekannt vorauszusetzen ist. Die innere Beziehung von Sätzen wie sol oriens und prima (iniens) aestas (accidentielle, nicht immanente Eigenschaft!) wird leicht erkannt werden, und der Satz Caesar hanc urbem primus (primam) oppugnavit giebt für den Gebrauch des part. coninuntum reiche Ausbeute.[2])

Seiner verbalen Natur zufolge regiert das Particip nicht nur den Kasus des Verbs, sondern es bezeichnet auch die zeitlich verschiedene Lage der Handlungen und wird im Aktiv und Passiv gebraucht. Das Participium giebt nicht die Zeitstufe an, sondern nur die Zeitart

1. part. praes. act. laudans)
2. part. praes. pass. laudandus) = Dauer,
3. part. perf. pass. laudatus = Vollendung,
4. part. fut. act. laudaturus = Neigung zur Handlung, Bevorstehen derselben.

Vergl. Handbuch der klassischen Altertums-Wissenschaft (Iwan Müller) II, 1 S. 284. Aus der Zeitbestimmung hat sich die kausale Bedeutung ꝛc. entwickelt. Zur weiteren Erläuterung ist an die Kasuslehre anzuknüpfen und der Gebrauch des persönlichen und unpersönlichen Passivs, soweit eine Abweichung vom Deutschen stattfindet, zu reproduzieren. Hierher gehören die Verba iuvare, persuadere, quaerere, inferre (iniuriam inferre alicui, beleidigen) u. v. a.

Sätze wie: „Themistokles, überzeugt (in der Ueberzeugung), daß eine Flotte seine Vaterstadt retten werde" Themistocles cum ei persuasum esset oder: „Sokrates antwortete auf die Frage[3]), was für ein Landsmann er sei . . . " Socrates cum ex eo quaereretur und ähnliche müssen tüchtig geübt werden; dann wird auch der Schüler, der, weil er in Quarta gelernt hat, daß der Gebrauch von petere (bitten) häufiger ist als der von orare, für jenes eine besondere Vorliebe zu haben pflegt, in dem Satze: „die Thebaner schickten den Athenern, ohne darum gebeten zu sein, Hülfstruppen" bald von dem beliebten non petiti zurückkommen.

Man wird dieses Verfahren, das hier nur kurz und andeutungsweise skizziert ist, zeitraubend nennen. Demgegenüber muß aber geltend gemacht werden, daß durch eine derartige Verarbeitung und Vergleichung mit einem schon vorhandenen πρῶτον[4]) die sprachliche Anschauung geklärt und der Gesichtskreis des Schülers so erweitert wird, daß der Gewinn für die Durcharbeitung anderer grammatischer Partien nicht ausbleiben wird.

---

[1]) Zur Anschaulichkeit werden Sätze beitragen, wie: Arbor florens-florida; arbor florens erit-florebit, wird blühen(d); Nep. Alc. 1., 3: fuit temporibus callidissime inserviens. Verwendet werden kann auch gelegentlich der prädikative Gebrauch des Particips bei Verben der sinnlichen Wahrnehmung und des Gerundivs bei curare, tradere, relinquere etc.

[2]) Die Bemerkung, daß statt deutscher Adverbia im Lateinischen häufig Adjectiva (Beziehung auf das Nomen!) gebraucht werden voluntarius freiwillig, invitus ungern, praesens in der Gegenwart, aversus von hinten, im Rücken (videre hostem aversum) adversus von vorn, rarus selten, frequens in Menge u. a. führt auf den abl. abs.: patre invito flumine adverso . . . Rothf. S. 32.

[3]) Davon ist wohl zu unterscheiden: S. antwortete jemand auf die Frage (interroganti)!

[4]) Nach Aristot. Anal. Post. I. 1: *μάθησις διανοητική* (*ἐκ προϋπαρχούσης γνώσεως*).

Universitäts- und
Landesbibliothek Düsseldorf

Durch dieses Rekurrieren auf die bereits behandelten Abschnitte der Grammatik[1]) werden auch die oben (S. 13) als notwendig geforderten Ruhepunkte gewonnen; nach Beendigung eines jeden Pensums werden die im Verlaufe desselben zur Apperception und Reihenbildung herangezogenen Partien nach Maßgabe der Kollektaneen (diese sollen auch nach Herbart neben der Grammatik geführt geführt werden) zusammengestellt und systematisch geordnet. Sprachliche Eigentümlichkeiten, die nicht ohne Zwang in die Reihe eingefügt werden können, werden in Form von Phrasen (ähnlich bei Harre) auswendig gelernt.[2])

In dieser Weise kann die Kasuslehre großenteils neben den übrigen Partien des Tertianerkursus behandelt werden; bei der Zusammenfassung erst wird ihr durch Erweiterung und Vertiefung des in Quarta Gelernten eine selbständige Behandlung zu teil; denn „die wahre Erholung besteht nicht im Nichtsthun, sondern im Wechsel der Arbeit".

So wird, wenn man, von der Lehre vom Particip ausgehend, den Gebrauch von medeor persuadeo etc. ins Gedächtnis zurückgerufen hat, die Umschreibung invidiae esse alicui (daneben admirationi, usui, odio esse) als willkommener Anlaß benutzt, um den Gebrauch des doppelten Dativ anzuschließen. Dieser ist wieder in Ausdrücken wie exercitum castris praesidio (Zweck) relinquere in Verbindung zu bringen mit dem Gebrauch des finalen Gerundivums[3]) bei relinquere tradere curare u. s. w.

Bei der Lehre vom Infinitiv wird die verbale Natur desselben appercipierende Vorstellungen erwecken, z. B. bei der Uebersetzung deutscher Verbalsubstantiva. Es wird in Sätzen, wie „Pelopidas faßte den Plan zur schnellen Befreiung Thebens" consilium cepit Thebarum celeriter liberandarum oder „der Ruhm der schnellen Befreiung Thebens kommt dem Pelopidas zu" laus Thebarum celeriter liberatarum oder „die schnelle Befreiung Thebens war schwierig" difficile erat Thebas celeriter liberare nicht nur auf die Verschiedenheit der ihnen zu Grunde liegenden Anschauung hingewiesen werden, sondern es muß auch der Gebrauch des lateinischen Adverbs statt des deutschen Adjektivs zur Geltung kommen[4]). Solche Reihenbildung bietet, wenn die Association hinzutritt, den großen Vorteil, daß von mehreren mit einander verbundenen Vorstellungen nach Anregung der einen auch die übrigen sofort in das Bewußtsein treten, wie wenn man eine Kette Glied für Glied aus dem Wasser emporzieht[5]).

Solche Vorstellungsreihen werden meistens in einem logischen Zusammenhange stehen; es kann aber auch vorkommen, daß der Zusammenhang rein äußerlich und mechanisch ist, mag nun ein simile oder ein contrarium zu Grunde liegen.

---

[1]) Bei der Behandlung des abl. abs. wird man nicht umhin können, auf den Gebrauch des Ablativs zurückzukommen. Es ist dies u. A. von Basedow, Schulsyntax, versucht §. 55 und §. 59 IV. Dem Locativus ist der abl. loci und temporis untergeordnet; zu letzterem wiederum wird der abl. abs. nicht nur im temporalen, sondern auch im kausalen (hierzu gehört auch die causa condicionalis und concessiva) Sinne gerechnet. —

In ähnlicher Weise wird die Lehre vom Gerundium und Gerundivum, die sich nach Art der konzentrischen Kreise an die Lehre vom Participium anschließt, behandelt werden müssen.

[2]) Dies bezieht sich namentlich auf stilistische Eigentümlichkeiten. Umschreibungen für das deutsche Particip, wie qui vo catur, qui andiunt, qui adsunt, (aderant!) auch qui arma ferre possunt (Waffenfähige) quo consueverat intervallo (in dem gewöhnlichen Abstande) u. a. müssen eingeprägt und gelegentlich der Lektüre vermehrt werden.

[3]) Innere Beziehung; eine äußere ergiebt sich im Gebrauch des doppelten Prädikatsaccusativs. — Auch das zweite Supinum ist als Dativ zu erklären.

[4]) Ueberhaupt ist bei Erläuterung dieses Abschnittes auf die Vorliebe des Lateiners für konkrete Ausdrucksweise wiederholt hinzuweisen, „während der Deutsche seit dem Eindringen wissenschaftlicher Kenntnis in das allgemeine Bewußtsein eine Vorliebe dafür hat, auch einfache Sachen auf philosophische Grundbegriffe zurückzuführen" (K. A. Schmid). Nach dieser Richtung hin kann wiederum die Lektüre fördernd für die Grammatik eintreten, indem sie reichen Stoff für entsprechende Sammlungen darbietet. In dem Satze muri conspecti (der Anblick der Mauern) wird in anschaulicher Weise das Konkretum „die Mauern" im Zustande des Erblicktwerdens aufgefaßt. — Hinsichtlich des Gebrauchs des lat. Adverbs können auf die Ausdrücke homo vere Romanus, reliquis deinceps diebus, omnes ex Gallia naves, genus ex essedis pugnae u. a. angeschlossen werden; ebenso Verbindungen wie: bene rem gerere, fortiter resistere, maxime (studiose) operam dare . . . .

Im Anschluß an homo v. R. auch homo doctus, doctior, doctissimus, der größte Gelehrte, nemo doctus, res secundiores, größeres Glück, nimis amans Lacedaemoniorum, ein zu großer Freund der L . . . .

[5]) Ziller a. a. O. S. 153: Wenn dann auch das Einzelne an sich sehr schwach ist, vermag es sich doch wegen der Hülfe, die das mit ihm Verbundene zu geben bereit ist, dauernder im Bewußtsein zu erhalten, als es ihm allein nach seinem

Universitäts- und
Landesbibliothek Düsseldorf

Es sind oft die Gegensätze (die entgegengesetzten Endpunkte einer Vorstellungsreihe[1]), welche sich leicht verbinden und associieren; z. B. bildet die Konstruktion der Verba ponere und collocare (auch pontem in flumine facere) einen wirksamen Gegensatz zu der Konstruktion von nuntiare, advenire, appellere u. a.; sperare, polliceri ꝛc. stehen gegenüber den Verbis timendi, da nach ersteren der Futurbegriff ausgedrückt werden muß, während bei letzteren der umgekehrte Fall (Gegensatz zur deutschen Sprachform) stattfindet.

Logische Berührungspunkte bieten wiederum die Lehre vom acc. c. inf. und die indirekten Fragesätze; mit beiden Kapiteln können die innerlich abhängigen Sätze, namentlich die Finalsätze (der Gebrauch der indirekten Fragesätze ist schon mit dem doppelten Objektsaccusativ verbunden: rogare aliquem sententiam — interrogare aliquem quid sentiat; quaerere aliquid ex aliquo u. a.; a quo cum quaesivisset quo duci se vellet Nep.) verknüpft werden.[2])

Im Anschluß an die indirekten Fragesätze und das pron. interrog. kann der Gebrauch des pron. reflex. und relativum abgehandelt werden. Daß das erstere von diesen den Schülern große Schwierigkeiten zu bereiten pflegt und daß ihm darum bei der Lektüre durch lautes Konstruieren (lautes Denken mit jedesmaliger Angabe des Beziehungswortes) besondere Aufmerksamkeit geschenkt werden muß, ist bekannt. Aber auch gegen die richtige Anwendung des pron. rel. wird (abgesehen von der Verwechslung mit dem demonstr.) oft gefehlt; denn da es selten in demselben Kasus steht wie das Beziehungswort, so pflegt sich der Schüler nicht viel dabei zu denken, es hat für ihn keinen Inhalt. Noch auffallender wird ihm der Gebrauch desselben in der Konstruktion des acc. c. inf. Es wird darum gerade für diese Gruppe von sprachlichen Erscheinungen Aufgabe des Lehrers sein, im kleinsten Punkte die höchste Kraft zu sammeln und an einem Beispiele[3]) jedesmal (nach entsprechender Veränderung und Umbildung) diesen komplizierten Gebrauch zu erläutern und zu klarer Anschauung zu bringen.

Angenommen, man geht hierauf zum Gebrauch der Konjunktionen über und stellt ut und ne finale an die Spitze derselben, so wird man die Gelegenheit ergreifen müssen, um Ausdrücke wie: ne quis, ne quando, ne unquam u. a. mit ut nemo ut nunquam zusammenzustellen und ihnen die Verbindungen nemo unquam, neque quisquam, neque enim quisquam, neque quisquam doctus u. a. anzuschließen. Mit der Konjunktion quo ist der abl. instr. und mensurae zu verbinden. Es würde zu weit führen, wollte man alle Anlässe anführen, die sich im Laufe des grammatischen Unterrichts zur Reihenbildung und Association in dieser Weise darbieten; nur ein Punkt mag noch Erwähnung finden.

Da man die Wahl eines lateinischen Ausdrucks vom Gedanken[4]), nicht aber von dem zufälligen deutschen Ausdruck abhängig machen soll, so verbietet sich ein Schematisieren „sagt man im Deutschen so, so sagt man im Lateinischen so" von selbst. Nichtsdestoweniger wird man, um für Repetitionen neue Gesichtspunkte zu gewinnen, zuweilen, sobald sich eine äußere Veranlassung dazu bietet, eine Reihe von typisch wirkenden (deutschen) Wortformen zusammenstellen lassen, mit deren lateinischer Uebersetzung sich eine immanente Repetition verbindet.

Stärkegrade möglich wäre. Selbst aus dem Bewußtsein verdrängt und in Vergessenheit geraten, erhält es doch durch seine Verbindungen vielfachere Gelegenheit, in das Bewußtsein wieder zurückgezogen zu werden, als es für sich allein hätte, und nicht minder trägt die Ordnung und Verknüpfung der Massen und ihrer Teile dazu bei, daß diese mehr Dauer im Bewußtsein haben. Vereinzeltes darf nur bei zufälligen Gelegenheiten zugelassen werden, und es ist wenigstens noch nachträglich einem größeren Gedankenganzen einzufügen . . . . . Vgl. G. Schumann, Kl. Schr. üb. pädag. Fragen 2. Heft (Hann. 1878) S. 147.

[1]) Alles was mnemonisch wirkt, muß der Beachtung für würdig gehalten werden. In der Formenlehre pflegt man Gruppen von äußerlich gleich lautenden Verben (vivo vinco vincio; venio vendo veneo u. a.) zusammenzustellen. Dieses Mittel soll man auch auf der Mittelstufe nicht verschmähen; ich erinnere nur an committere und confidere, afferre und afficere, curare und prospicere. Gruppen aus der Kasuslehre stellt zusammen Möller, Progr. des Altstädt. Gymn. Königsberg 1864.

[2]) Regel bei Rothfuchs S. 38.

[3]) Z. B. Pythagoram in Italiam venisse constat. Mit Rücksicht auf die spätere Umwandlung in einen Relativsatz empfiehlt es sich, zunächst übersetzen zu lassen: Von P. ist es bekannt, daß er . . . . ; also Pythagoras quem venisse constat, von welchem es bekannt ist, daß er . . . Aehnlich kann videri mit den verschiedensten relativen Wendungen verbunden werden („von welchem es scheint, daß ihm . . .").

[4]) Vgl. Fauth. a. a. O. S. 88: „Man muß den Punkt im Auge haben, wo die innere geistige Berührung stattfindet, d. h. die innere Sprachform, das Denken selbst." — Das tritt z. B. in der Uebersetzung des deutschen „unter dem Befehl" oder „unter der Führung jemandes" deutlich hervor, da diese Ausdrücke bald durch duce, bald durch cum duce zu übersetzen sind; ebenso in der Wiedergabe des deutschen „haben" und in dem Gebrauch des dat. comm. und der Präposition pro.

Universitäts- und
Landesbibliothek Düsseldorf

Uebersetzt man z. B. den oben angeführten Satz Pythagoram in J. v. constat[1]) durch „bekanntlich ist P. n. J. gekommen", so kann man die Wiedergabe eines lateinischen Verbs durch ein deutsches Adverb als das erste Glied einer Kette ansehen und an einer Reihe von Beispielen (die im Caesar wiederholt schon vorgekommene Uebersetzung von contendere, properare, maturare = „eiligst", perseverare gleich „beharrlich" wird nebenbei reproduziert) aus der Lehre vom Infinitiv diese Erscheinung näher beleuchten: simulare, desinere, sperare, apparet, opinari, solere, credere (verisimile est) n. a. mit der Uebersetzung „vorgeblich, nicht mehr (non desino „unaufhörlich"), hoffentlich, offenbar, vermutlich, gemöhnlich, wahrscheinlich" verhalten sich zugleich appercipierend zu den unter ut und quin vorkommenden ausdrücken: accidit ut, fieri potest und fieri non potest ut, fieri non potest quin, non multum abest quin, dubito (hand scio) an = „zufällig, möglich, unmöglich, durchaus (unweigerlich), beinahe, vielleicht" u. a.

In einer ähnlichen Zusammenstellung können auch die sogenannten phraseologischen Verben Berücksichtigung finden, die unserem Bedürfnis, „zu zeigen, wie das Subjekt sich der Handlung gegenüberstellt", dienen sollen, während die Lateiner dieses Verständnis dem Hörer oder Leser überlassen. Es handelt sich um die Verben dürfen, müssen, brauchen, wissen, sehen, fühlen, finden, lassen u. a. [2]) in Ausdrücken wie spero, fateor, (patria diu carebat, er mußte dem Vaterlande lange fern bleiben), non metuo, dignitatem tuebatur (hoc factum volo), cogor, laedor, moveor, decipior; auch quid faciam (facerem), crederes für „sollen." Mit der Uebersetzung des deutschen „lassen" durch iubere, curare, sinere, facere (nebst dem Beispiele Caesar pontem in Rheno fecit, — faktitiv) — ferner mit der Uebersetzung des deutschen „ohne daß"[3]) und er dAbsichtssätze (Schema: Legati Delphos missi sunt consultum Apollinem, ut oder qui consulerent, ad consulendum Appollinem, Apollinis consulendi causa, selten Apollinem consulturi) läßt sich eine skizzenhafte Wiederholung verschiedener Abschnitte der Grammatik verbinden. Schätzbares Material giebt hierfür Holzweissig im Anhang (grammatisch-stilistische Eigentümlichkeiten . . .) §. 317 ff.[4]) — Damit kommen die drei ersten Formalstufen zum Abschluß. Der Unterricht, der sich auf sie stützt, ist also vorwiegend ein entwickelnder, genetischer, indem er durch Zergliederung und Erläuterung der schon vorhandenen Anschauungsgrnppen vermöge einer ihnen immanenten Zeugungskraft neue Anschauungen und Analogien hervorruft.

Ruhte der Unterricht bisher wesentlich auf konkreter Grundlage, indem er sich von begrifflicher Allgemeinheit fernhielt, so beginnt jetzt mit der vierten Formalstufe (System; diese Stufe bezeichnet die „ruhende Besinnung", die dann mit der fünften Formalstufe — Methode, Funktion, also Komposition — zur „fortschreitenden Besinnung" übergeht) die Ein- und Anordnung des erarbeiteten Materials, d. h. der sogenannte rationalisierende, auf begriffliche Kenntnisse abzielende Unterricht. Eine Systematisierung muß auch auf grammatischem Gebiet eintreten, sie darf nur nicht verfrüht sein; sie darf erst eintreten, nachdem durch reichhaltige Indukttion das nötige Material herbeigeschafft und für jeden besonderen Fall ein Mustersatz bestimmt ist.[5]) Die Mustersätze müssen so beschaffen sein, daß sie sich ohne Schwierigkeit in die Regel einfügen und diese klar erkennen lassen (Schrader), d. h. die übrigen Konstruktionen der Sätze sollen, wenn irgend möglich, dem deutschen Sprachgebrauch nicht widersprechen.[6]) Sie sind demnach der mathematischen Formel vergleichbar; wie diese des Lehrsatzes, so bedürfen jene der Regeln. Die letzteren müssen selbsterarbeitet[7]) und kurz, klar, dogmatisch sein (leges breves sunto, quo facilius teneantur, Osterm. Satz 224). Da aber die Mustersätze von Anschauung, Vorstellung (Vergleichung, Kombination)

---

[1]) Statt constat wird auch scimus oder quis est qui nesciat eingefügt.

[2]) Holzweissig, Schulgrammatik §. 387. Anton, Progr. Naumburg 1878.

[3]) Zunächst: Negativparticip, quin, neque.

[4]) Mit der passenden Verteilung des stilistischen Lernstoffes anf sämtliche Klassen würde man eine von Rothfuchs in seiner vortrefflichen Schrift aufgestellte Forderung erfüllen.

[5]) Ziller, S. 277: Für alle syntaktischen Gesetze: zuvörderst die einzelnen Fälle, sodann eine regelmäßig fortschreitende Abstraktion. Vergl. Oesterr. Instructionen S. 48 ff. Schrader a. a. O. S. 380 ff.

[6]) An ihnen soll nur die zu abstrahierende Regel in ihrer lebendigen Wahrheit und in ihrem logischen Grunde erkannt werden. — Lattman nennt solche Sätze „Satzpräparate."

[7]) Wir nähern uns damit der émancipation intellectuelle Jacotot's, der die Schüler nicht unter ein von außen überkommenes Regelwerk gebeugt wissen, sondern ihnen behülflich sein wollte, die selbsterkannten Wahrheiten zu Regeln zu erheben.

Universitäts- und
Landesbibliothek Düsseldorf

den Uebergang zum Begriff bilden und die gewonnenen Vorstellungen reproduzierfähig machen sollen,[1]) so muß nicht nur für jeden einzelnen Fall ein Mustersatz gelernt werden, sondern diese müssen auch nach grammatischen Kategorien geordnet werden. Die Regeln dagegen werden die auf empirischem Wege gewonnenen und durch Beispiele verkörperten methodischen Einheiten, soweit sie ein Ganzes bilden, vereinigen und in leicht faßlicher Weise zusammen nehmen,[2]), so daß das, was vorher Gefühl war, in abstraktes Wissen umgewandelt wird.[3]) Daraus ergiebt sich die enge Beziehung zwischen Mustersatz und Regel. Da in jenem Form und Stoff untrennbar vereinigt sind, so ist er nicht nur geeignet, die erworbenen Vorstellungen zu bewahren und wieder zu erwecken, sondern durch ihn kann auch das an ihm geübte Gedächtnis in innige Beziehung zum Denken (Denken, Gedenken, Gedächtnis nach Hamilton und Ruthardt) gesetzt werden; der Schüler, der bereits in Tertia ahnen soll, „daß das Denken bei weitem besser das sprachliche Verständnis fördert, als das Auswendiglernen der Regeln", bekommt auf diese Weise eine Einsicht in den schaffenden Sprachgeist.

Daraus ergiebt sich aber auch für die Aufstellung der Regeln die Forderung, daß es sich zunächst nur um einen kleinen aber zuverlässigen Besitz handeln kann, und daß dieser nicht durch rein mechanische Thätigkeit angeeignet werden darf.[4]) Das wird nicht geschehen, wenn der Schüler dazu angehalten wird, für jeden besonderen Fall eine Belegstelle anzugeben. Macht ihm z. B. der deutsche Ausdruck „um desto", „damit desto" für den Augenblick Schwierigkeiten, so wird ihm bald der oben erwähnte Satz (quo facilius) Aufschluß geben.

Es ist von vielen Seiten (Holzweissig u. A.) das Bedürfnis ausgesprochen, es sollten die gesicherten Resultate der vergleichenden Sprachwissenschaft berücksichtigt werden, weil dadurch das Erlernen der Sprachgesetze erleichtert werde. Das ist, soweit es die Summe völlig sicherer Thatsachen betrifft, durchaus richtig, da es für die Sprachbildung wichtig ist, wenn das Walten allgemeiner Gesetze in den einzelnen Erscheinungen erklärt wird (Rothfuchs a. a. O. S. 35)[5]). Danach ist es auch selbstverständlich, daß stets mit dem Regelmäßigen der Anfang zu machen ist und daß das Unregelmäßige und Abweichende erst dann eingeschaltet wird, wenn das ursprüngliche Gesetz dadurch nicht mehr verdunkelt wird (Schrader S. 196).

Wenn dann der Schüler zu dem Bewußtsein gelangt, daß auch das Unregelmäßige nicht ein Ergebnis der Willkür sei, sondern seine innere Begründung habe, und daß die Sprachgesetze, wie alle Naturgesetze, ausnahmlos wirken (Kluge, die consecutio temporum, Köthen 1883, S. 1.), so wird er es sich auch klar zu machen suchen, daß die Verschiedenheiten der durch ein und dasselbe Gesetz hervorgerufenen Erscheinungen nicht auf Abweichungen vom Gesetze beruhen, sondern darauf, daß unter verschiedenen Verhältnissen die Wirkungen desselben Gesetzes in verschiedener, oft scheinbar entgegengesetzter Weise sichtbar werden.

---

[1]) Kant: „Anschauungen ohne Begriffe sind blind, Begriffe ohne Anschauung sind leer." Ueberweg (Fichte's Zeitschrift für Philos. Bd. 42, S. 185 ff.): In allen Wissenschaften bedarf die Speculation des empirisch gegebenen Stoffes und die Empirie der speculativen Beseelung. Nur das Verhältnis dieser Elemente zu einander ist ein verschiedenes in den verschiedenen Wissenschaften.

[2]) Der umgekehrte Weg: Darbietung von Begriffen, Regeln und Gesetzen ohne voraufgehende Anschauung ist entweder ein Umweg (Regel-Beispiel-Regel) oder führt zu totem Verbalismus (Wiget a. a. O. S. 11.) Schrader S. 197.

[3]) Ebenso wie für den Sextaner die abstrakte Bezeichnung der Redeteile erst dann eintritt, wenn er über das Wesen derselben durch den praktischen Gebrauch zur Klarheit gekommen ist.

[4]) Der Schüler liebt die mechanische Thätigkeit, er lernt gern Wort für Wort, ohne sich zu geistiger Arbeit zu entschließen. Zu dieser Eigentümlichkeit gesellt sich seine Vorliebe für das Raten, und leider rät er oft richtig. Glaubt er z. B. in einer Participialkonstruktion den abl. abs. oder in einem konjunktivischen Relativsatz einen indirekten Fragesatz zu erkennen, so wird er ohne Bedenken die für diese Voraussetzung passende Regel mechanisch hersagen. Das wird aber um so leichter geschehen, wenn ihm die Begriffe zu früh und ohne die appercipierenden Vorstellungen gegeben sind. — Ueber das einzuschlagende Verfahren und die Aufgabe der häuslichen Thätigkeit des Schülers vgl. Oesterr. Instr. S. 50.

[5]) Namentlich aber soll eine Vergleichung mit der Muttersprache thunlichst immer stattfinden; die Eigentümlichkeit der fremden Sprache ist an der Eigentümlichkeit der Muttersprache zur völligen Klarheit zu bringen, da man sich des Gegensatzes der fremden Sprache zur Muttersprache klar bewußt bleiben muß und ein fortwährendes Aufmerken auf die Reinheit der letzteren nicht versäumen darf. (Fauth a. a. O. S. 95). Darin liegt auch eine wesentliche Anforderung an den in das Lateinische zu übertragenden deutschen Text begründet. — Hüten muß man sich natürlich, bei einem Vergleich mit der Muttersprache diese als eine Ausgeburt der Willkür hinzustellen.

Universitäts- und
Landesbibliothek Düsseldorf

Danach würde es verfehlt sein, wenn man bei der Behandlung der consecutio temporum zunächst den Begriff der tempora feststellen wollte; es ist vielmehr an passend gewählten Beispielen und in tabellarischer Uebersichtlichkeit für die tempora der Nebensätze die Gleichzeitigkeit, Vorzeitigkeit u. s. w. [1]) zu unterscheiden, wodurch sich die Bedeutung der einzelnen tempora, namentlich des Perfekts, als des Trägers der Haupthandlung, und des Imperfekts, welches die begleitenden Nebenumstände bezeichnet (das involviert durchaus nicht die Dauer einer Handlung!) von selbst ergiebt. Eine ausführliche Behandlung wird den innerlich abhängigen Sätzen erst im Anschluß an die Lehre vom Infinitiv und den Konjunktionen (S. 19) zu teil; denn jetzt erst wird die scheinbare Anomalie der Kausal-, Konzessiv- und Konsekutivsätze (Ausnahme der Verba des Geschehens!) sowie der indirekten Fragesätze deutlich gemacht werden können. Von weitläufigen logischen Deduktionen, welche die einzelnen Erscheinungen auf das Walten psychischer Vorgänge zurückführen, darf kein zu ausgiebiger Gebrauch gemacht werden; sie haben für den Tertianer nur Interesse, wenn sich für ihn ein praktischer Vorteil damit verbindet. Zu feine Unterschiede dürfen überhaupt nicht aufgestellt werden, weil sie die Hauptgesichtspunkte zu verdunkeln geeignet sind. [2]) Dagegen ist nach Abschluß eines Sprachteils die tabellarische Gliederung des Stoffes vorzunehmen. Namentlich empfiehlt sich für die Kasuslehre ein solches deiktisches [3]) Hülfsmittel. Nachdem die Kasusstrukturen auf räumliche Anschauungen zurückgeführt sind, läßt sich in dem Rahmen einer tabellarischen Uebersicht leicht nachweisen, wie ein Kasus zu den verschiedensten Anwendungen [4]) gelangt, ein Verfahren, welches einen tieferen Einblick in die Sprachgesetze gestattet. So kann man z. B. den Ablativ nach den Begriffen: Ursprung, Art der Durchführung, Ort und Zeit einteilen, indem man ihnen die Unterabteilungen, nach Substantiven, Adjektiven und Verben unterschieden, unterordnet.

Einen ähnlichen Versuch hat z. B. Basedow (Schulsyntax) nicht nur mit der Kasuslehre, sondern auch mit der Moduslehre unternommen; für erstere jedenfalls mit bestem Erfolge. Er teilt z. B. den Ablativ ein in: Ablativus (Separativus) = Woher-Kasus, Sociativus = Womit-Kasus, Locativus = Wo-Kasus. Die Tabelle mag hier im Umriß beigefügt werden:

A. Separativus			B. Sociativus			C. Locativus	
I. Separationis			II. Mensurae		I. Comitativus	II. Instrumenti	I. Loci	II. Temporis
1. separationis	2. originis	3. causae	1. mensurae	2. limitationis	1. comitativus	2. modi	1. instrumenti	2. rei efficientis u. auctoris
			3 comparationis		3. qualitatis		3. differentiae	

Als Princip für die Unterabteilungen gilt der selbständige und unselbständige (1. nach Verben, 2. nach Substantiven und Adjektiven) Gebrauch.

Es ist einleuchtend, daß auch bei Aneignung solcher Tabelle der Verstand [5]) mehr in Anspruch genommen wird, als das Gedächtnis; das letztere findet überdies noch seine Stützpunkte, da nichts Isoliertes, sondern Zusammenhängendes gelernt wird. Dafür, daß das Gedächtnis nicht „verzärtelt" werde, ist anderweitig gesorgt.

Wenn auch nach obigen Ausführungen auf ein wörtliches Auswendiglernen des Kanons von Regeln kein großes Gewicht gelegt werden kann -- im Gegenteil ist eine freie und selbständige Fassung

---

[1]) Für Perf. Plusquampf. u Impf. kann man die Begriffe „nach, vor, neben" aufstellen. Futurum in Nebensätzen, die einem futurischen Hauptsatz gleichzeitig sind.

[2]) Grammatische Einzelheiten und Feinheiten bleiben für die oberen Klassen vorbehalten. Denn je größer der geordnete Geistesbesitz eines Schülers ist, um so eher wird die nötige Apperception (es sind genug πρῶτα vorhanden) und Verarbeitung, die Bildung von Vorstellungsreihen und ihre Verknüpfung zu Geweben sich von selbst vollziehen. Vgl. das Referat von Frick S. 114.

[3]) Deiktisch insofern, wenn man eine solche tabellarische Uebersicht an der Tafel giebt und nach dieser Einteilung die Mustersätze abfragt. — Es ist das ein Verfahren, welches man wohl auch bei der Uebung des Lateinsprechens resp. der Reproduktion eines Cäsarabschnittes einschlägt, indem man einen Schlachtplan oder eine Oertlichkeit der Anschaulichkeit wegen an der Tafel skizziert und bei geschlossenen Büchern die Skizze jenen Uebungen zu Grunde legt. — Es wird hierauf gelegentlich der Besprechung der Lektüre zurückzukommen sein.

[4]) Man hat es wohl der lateinischen Sprache als einen Mangel vorgeworfen, daß der syntaktische Gebrauch der Kasus (z. B. des Ablativs) die heterogensten Verhältnisse in sich schließt. Man muß deshalb von der lokalen Grundbedeutung ausgehn und ihre Uebertragung auf temporale und geistige Verhältnisse entwickeln.

[5]) Dem Verstand des Schülers kann man viel zutrauen, seinem Gedächtnis nicht genug mißtrauen. (Schmid.)

Universitäts- und
Landesbibliothek Düsseldorf

derselben, wenn nur der Kern der Sache damit erfaßt wird, ein erfreulicher Beweis der Sicherheit[1]) —, so soll doch der Schüler in seiner Grammatik, damit diese nicht zum bloßen Nachschlagebuch herabsinke, Bescheid wissen und alles das, was dem mechanischen Lernen überlassen werden muß (z. B. für den Gebrauch des doppelten Prädikatsaccusativ die Verben „nennen, machen"[2]) u. s. w.) wörtlich und lückenlos auswendig lernen, weil nur dann mit Sicherheit auf ein „Behalten" zu rechnen ist.

Es wurde schon darauf hingewiesen, daß man sich vor zu vielen Erklärungen zu hüten habe; wo jedoch solche das Verständnis erleichtern, darf man ihnen nicht aus dem Wege gehn. Die Konstruktion der verba timendi ist mit wenigen Worten gegeben, mag man den davon abhängigen Satz als Finalsatz oder indirekten Fragesatz[3]) auffassen. Ebenso ist die Konstruktion der Verba sperare ꝛc. zu erklären und die Bemerkung hinzuzufügen, daß bei ihrer Verbindung mit posse die Möglichkeit der zukünftigen Handlung als schon zur Zeit des Redenden bestehend angesehn wird. Die der Konstruktion der Verba ponere, collocare . . . zu Grunde liegende Anschauung ist zu erklären, ebenso die Konstruktion von convenire, nuntiare . . . und Ausdrücke wie pendere ex, a latere, a dextra, ab aliquo stare (ex itinere oppugnare urbem) u. a.[4])

Auch von der Behandlung der sogenannten Ausnahmen ist schon oben die Rede gewesen und gezeigt, daß dabei Vorsicht nötig ist. Wenn der Schüler z. B. gelernt hat, daß nach poenitet ein abhängiger Satz mit quod eingeführt werden kann, so soll man ihm, wenn er durch Induktion dahin geführt wird, diese Konjunktion nach pudet, piget u. s. w. zu gebrauchen, diesen Glauben nicht rauben, aller philologischen Akribie zum Trotz, die diese Konstruktion, weil sie sich zufällig bei Caesar und Cicero nicht findet, für unstatthaft erklärt. Dasselbe gilt z. B. auch von der Seiffert'schen Regel, daß nach opus est in negativen Sätzen regelmäßig der Ablativ der Substantiva stehe.

Ueberhaupt sind, wenn es möglich ist, die Unterabteilungen zu vermeiden. So kann man sich bei Durchnahme des Konjunktivs in Relativsätzen, durch welchen doch eine Immanenz des Relativsatzes im regierenden Satze ausgedrückt wird, zunächst mit der Erklärung begnügen, daß nur der finale Sinn ohne Ausnahme den Konjunktiv erfordert.[5])

In vielen Fällen wird man von der Aufstellung von Regeln ganz absehen und sich mit passend gewählten Beispielen begnügen können. Das gilt z. B. vom Gebrauch des Gerundiums und Gerundivs, bei dessen Behandlung die Grammatiken noch eine große Unsicherheit zeigen und dem Schüler eine Menge von Einzelheiten (abgesehen von der „Verwandlung" — wenn man davon reden darf — des Gerundiums in das Gerundiv) zumuten, die er bald wieder vergessen würde.[6]) Dasselbe ist der Fall bei den Regeln, die den Unterschied zwischen dat. possess. und gen. poss. darthun sollen.[7])

Diese Andeutungen mögen genügen. Es erübrigt noch, kurz darauf hinzuweisen, daß selbstverständlich aus praktischen und individuellen Rücksichten oft ein Uebergang von einer Methode zur anderen stattfinden wird, daß man durch bewußte Abweichungen und durch Verschmelzung des synthetischen und

---

[1]) Daß der Schüler nur Verstandenes auswendig lernen soll, ist eine Forderung der wissenschaftlichen Pädagogik, die auch schon von Comenius, Basedow, Pestalozzi u. a. (Ratich u. a. wollen überhaupt nichts auswendig gelernt wissen) aufgestellt ist. Danach kann es nur ein Notbehelf sein, wenn man vorläufig (bis zur eingehenden Behandlung dieser Materie) z. B. für die indirekten Fragesätze die mechanische Regel lernen läßt, daß ein Satz, welcher der Form nach sowohl Relativsatz als auch indirekter Fragesatz sein kann, dem letzteren gleich zu achten ist, wenn er von einem verbum dicendi oder sentiendi abhängt. Diese Regel ist nicht nur unrichtig, sondern der Schüler vermag sich auch nichts dabei zu denken; trotzdem genügt sie für den Anfang.

[2]) abusus non tollit usum. Man kann auch auf dieser Stufe noch dem Gedächtnis durch Einwirkung auf den Gehörssinn zu Hülfe kommen und das Lernen von solchen Verben (dahin gehören z. B. auch die Verben, welche einen Finalsatz nach sich haben) dadurch erleichtern, daß man sie in Form eines Verses oder doch in einem gewissen Rhythmus lernen läßt.

[3]) Letztere Erklärung (der Konjunktiv als potentialis aufgefaßt) findet sich bei Heraeus, Schulgrammatik §. 202, 2.

[4]) Unentbehrlich ist häufig auch das Zurückgehen auf die Grundbedeutung eines Ausdrucks, wenn man dadurch der Auffassung und dem Verständnis zu Hülfe kommen kann. Oesterr. Instruktionen S. 51. Perthes, zur Reform I. S. 89 (praestare.)

[5]) Der potentiale Konjunktiv in Relativsätzen verbindet sich mit dem coni. potentialis in Konsekutivsätzen: nemo est qui nesciat; nemo est, quin sciat; nemo tam malus est, ut. . . velit. .

[6]) Wo das Verstehen schneller zum Ziele führt, muß das (mechanische) Lernen gespart werden.

[7]) Vgl. Hempel, Lehrproben . . . 2. Heft, der wenigstens die ganz unlogische Regel, daß durch den gen. poss. der Besitzer, durch den dat. poss. der Besitz betont werde, beseitigt hat. Vergl. Iw. Müller Handbuch . . . II, 1 S. 273: der dat. poss. bei esse bezeichnet den okkasionellen Besitz.

Universitäts- und
Landesbibliothek Düsseldorf

analytischen Verfahrens[1]) (es kann der Fall eintreten, „daß die Synthese selbst ein Gegenstand der Analyse wird") einem gewissen Eklekticismus (S 10) huldigen wird. Lattmann a. a. O. S. 247.

Man wird z. B. nicht immer die Zeit finden, eine so reiche Induktion stattfinden zu lassen, wie sie im Princip gefordert wurde: man wird vielmehr durch Kombination oft eine formalistisch-induktive Methode anwenden und die Musterbeispiele selbst, die sonst erst bei Aufstellung der Regel in Betracht kommen und gelernt werden, zum Ausgangspunkt der Untersuchung machen. Dies zugestanden, wird man die an die Mustersätze[2]) zu stellenden Anforderungen und die durch sie gebotenen Vorteile in folgende Thesen zusammenfassen können:

1) Es ist einleuchtend, daß nach unserer Definition des Erziehungsideals (unter der Voraussetzung also, daß das Ziel des Unterrichts nicht bloß im Wissen oder einem technischen Können bestehen soll) die zu memorierenden Mustersätze, wie die Lektüre, auch Gesinnungsstoff darbieten müssen, der durch mannigfaltige Gliederung des Interesses[3]) zur Vervollkommnung des Subjekts zu benutzen ist.

Der Stoff der loci memoriales soll also in erster Linie gehaltvoll sein und zur Weckung des Interesses dienen, so daß der Knabe in ihnen nicht nur die Form, sondern auch den Inhalt beachten lernt.[4]) Das mit dem Auswendiglernen als solchem verbundene Interesse würde nur ein mittelbares sein und nur vorübergehenden Wert haben; die damit verbundene Anstrengung würde kaum gelohnt werden und beim Lernenden leicht eine gewisse Gleichgiltigkeit gegen das Lernobjekt hervorrufen.

2. Es ist aber auch mit Recht geltend gemacht, daß nach dieser Richtung hin leicht zu viel gethan wird,[5]) weil, wenn das Interesse und die geistige Kraft des Schülers sich zwischen Form und Inhalt teilt, leicht der letztere auf Kosten der ersteren bevorzugt und die bezweckte Erweiterung der grammatischen Kenntnisse und die Herrschaft über die Sprache gehemmt wird (S. 16).

Es soll sich bei dem Schüler gar nicht die Meinung festsetzen, als ob mit dem lateinischen Ausdruck auch die Gedanken „auf Stelzen gehn" müßten, denn gerade „hausbackene Gedanken fließen leichter in das Auffassungsvermögen des Schülers hinüber" (Rothfuchs). Will man demnach das eine thun und das andere nicht lassen und auch in dieser Beziehung einen Mittelweg einschlagen, so kann man die von Ostermann gebotenen Sätze zum großen Teil nicht verwerfen[6]). Es brauchen nicht immer „Autoritäten" (Meierotto) zu sein, sondern auch an grammatisch präparierten Sätzen[7]) kann man ein mannigfaches Interesse wachrufen.

3) Einige Beispiele mögen zur Illustration genügen.

Mit dem Satze nemo prudens punit, quia peccatum est, sed ne peccetur läßt sich sehr wohl ein empirisches resp. spekulatives Interesse verbinden, wenn man, nachdem der eigentliche Sinn der Sentenz erläutert ist, daran die praktische Nutzanwendung klar zu machen sucht, daß z. B. die in den Extemporalien angestrichenen Fehler in erster Linie Marksteine für die Schüler sein und erst in zweiter Linie für den Lehrer den Maßstab zur Beurteilung der einzelnen Leistungen bieten sollen. Jeder, der die in Schülerkreisen über solche Dinge herrschenden Ansichten kennt, wird sich die Gelegenheit, auf sie (auch auf die sogen. Schülermoral) einzuwirken, nicht entgehn lassen[8]). Dahin gehört auch das Beispiel non scholae, sed vitae discimus und nihil tam difficile est, qnin quaerendo investigari possit (S. 14). — Der Satz Caesar ante proelium equos removit, quo spes fugiendi tolleretur ist geeignet, dem schon in der Lektüre wachgerufenen sympathetischen Interesse (für Cäsar) zu dienen: Cäsar läßt die Pferde aller Offiziere, sowie der jungen Adligen, die sich etwa bei ihm befinden, und sein eigenes wegführen (Plut. Cäs. 20: zu Pferde will ich nach dem Siege steigen, um den Feind zu verfolgen), um die Gefahr gleich zu machen und allen die Möglichkeit der Flucht zu nehmen. Ein sympath. Interesse läßt sich auch verbinden mit den Sätzen:

---

[1]) Methodus mixta, quae ex utriusque combinatione resultat (Wolff).
[2]) Schrader S. 59.
[3]) Im Sinne Herbarts.
[4]) „Das ist nicht ein knechtliches Lernen, sondern das Lernen eines Freien" (Strebel).
[5]) Ueberhaupt soll die Pädagogik nicht ausschließlich Kunstlehre der Ethik sein.
[6]) Am fühlbarsten macht sich bei der Ostermannschen Sammlung der große Mangel an Caesar- resp. Nepossätzen. Hier kann wieder die Lektüre fördernd eingreifen.
[7]) Mager giebt in seinem französischen Schulbuche die Beispiele nicht nur in syntaktischer Reihenfolge, sondern er hat zugleich die Wortlehre darin untergebracht.
[8]) Auch in dieser Beziehung nützt ein Beispiel mehr, als alles Moralisieren.

Universitäts- und
Landesbibliothek Düsseldorf

Alexander cum ad tumulum Achillis adstitisset: O fortunate, inquit, adulescens, qui tuae virtutis Homerum praeconem inveneris und Alexander cum Thebas caperet domui Pindari poetae pepercit. Auch ein sociales Interesse kann in manche Sätze hineingelegt werden, nicht nur hinsichtlich der Römer und Deutschen, sondern auch der Griechen. Beispiele: Spartiatae urbem muris non cinxerunt, non quo urbem munire noluissent, sed ut ipsi murus essent. Themistocles fecit idem, quod virginti annis ante fecerat Coriolanus. Non est dubium, quin, nisi Arminius legiones Romanas delevisset, Germani in magnum periculum incidissent u. a. Zur Erläuterung derartiger Sätze genügt häufig ein Schlagwort oder eine Parallele der Neuzeit.

Ein ästhetisches Interesse kommt vorzugsweise in allen klassischen Sätzen) (wenn man unter „klassisch" die Konzinnität von Inhalt und sprachlichem Ausdruck versteht) zur Anschauung, namentlich in Dichterstellen[1]), wie maior sum quam cui possit fortuna nocere; vulgus amicitias utilitate probat; nulla salus bello, pacem te poscimus omnes; donec eris felix, multos numerabis amicos. Auch der Satz amicus certus in re incerta cernitur läßt sich durch den Hinweis auf Alliteration und Etymologie passend verwerten (S. 13). Zur Weckung eines ethischen resp. religiösen Interesse können manche Beispiele herangezogen werden. Adeo excellebat Aristides abstinentia, ut unus post hominum memoriam cognomine Justus sit appellatus (Grundgedanke der ganzen vita bei Nepos! Vergl. Frick, Referat S. 30); quocunque oculos convertes, vestigia sapientiae dei videbis; multo difficilius est se ipsum quam hostem superare (Anknüpfung an Herders Gedicht „die wiedergefundenen Söhne" Str. 1).

4. Solche Sätze, die keiner sachlichen Erklärung bedürfen, können am besten zur variatio und imitatio benutzt werden, denn mit ihnen operiert der Schüler, da er nicht auf den geistigen Inhalt zu achten braucht, am sichersten. Durch Nachahmung und Gewöhnung werden dann auch derartige Sätze in den geistigen Besitz des Schülers übergehen; sie werden mit der Regel, die sich dadurch immer wieder in lebendiger Weise, auch nach langen Zwischenräumen[2]) neu erzeugen läßt, im Gedächtnis bleiben (Ziller a. a. O. S. 279 und 320). Der an sich inhaltsleere Satz „Plato scribens mortuus est" kann zu mannigfachen Umbildungen benutzt werden. Man wird natürlich gegenüber den von den Schülern gebildeten Sätzen nicht skrupulös sein, sondern Sätze wie „während Pl. schrieb, wurde ihm ein Brief gebracht" oder „während Plato schrieb, besuchte ihn ein Freund" gern acceptieren und solche Analogiebildungen als wichtige Vorübungen zur Komposition ansehen.[3])

5) Nach dem Grundsatze Jacotot's, daß man mit planmäßiger Benutzung des Gedächtnisses an allem alles lehren und lernen könne, kann ein Mustersatz das belebende und verknüpfende Princip für verschiedene Regeln ergeben (S. 19), auch hinsichtlich der Stilistik[4]) (Rothfuchs). Es darf nichts latent bleiben, was zur Beobachtung des Sprachgebrauchs und zur Entwickelung des unmittelbaren Sprachgefühls gebraucht werden kann. So kann an dem Beispiele nemo prudens punit . . . außer dem Gebrauche von ne auch die Uebersetzung des deutschen „kein" deutlich gemacht werden (Rothfuchs, S. 29); in dem Satze Caesar ante proelium . . . findet außer der Regel über quo auch die Regel über den gen. ger. Anwendung; der Satz amicus certus . . . giebt Veranlassung, nicht nur auf den Gebrauch von cerni (neben conspici) als pass. zu videre aufmerksam zu machen, sondern damit in Verbindung die Formen deceptus sum (für falsus sum), destitutus sum (für resp. neben desertus sum), temperatum est (für parsum est[5]) reproduzieren zu lassen.

---

[1]) Melanchthon: primi omnium sunt poetae (et historici).

[2]) Nachdem der Schüler den Umfang einer syntaktischen Eigentümlichkeit im strahlenden Lichterglanz vieler Beispiele geschaut hat, wird auch der einzelne Mustersatz geeignet sein, ihm den Pfad zu erhellen.

[3]) Bei der Bildung von Sätzen seitens der Schüler hat der Lehrer Gelegenheit, durch Winke und Erläuterungen die Anfänger auf den richtigen Weg zu führen; die Achtung vor der Persönlichkeit des Schülers wird ihn abhalten, mit einem einfachen „falsch" an einer verfehlten Antwort vorüberzugehn. Die Hauptsache bleibt bei diesen Uebungen sowohl wie bei der Komposition überhaupt die richtige Anwendung der betr. Regel. Andere Fehler müssen, wenn sie auf einem augenblicklichen Nichtwissen beruhen und nicht die Folgen großer Gedankenlosigkeit sind, milder beurteilt werden. Das übelberüchtigte praestavit z. B., so unangenehm es auch im ersten Augenblick berührt, ist immer noch erträglicher, als die auch in Tertia noch vorkommende Verwechslung des praes. pass. und fut. act. „Die Gedankenarbeit, welche in dem mündlichen Verkehr zwischen Lehrer und Schüler ihre Förderung und ihren Ausdruck findet, ist die Hauptsache." Schrader S. 301.

[4]) Soldan, Anm. 93. Grysar, Vorrede zur Theorie des lat. Stils S. 12: . . . Der Lehrer wird durch stetes Vorhalten solcher Muster und Nachweisung aller Einzelheiten auf denen das Charakteristische des lat. Stils beruht, dem Schüler Sicherheit und einen gewissen Tact im Nachahmen derselben beibringen.

[5]) Auch sanavi als perf. zu medeor u. v. a. Vgl. S. 18.

Universitäts- und
Landesbibliothek Düsseldorf

6) Es ist nicht zu fürchten, daß durch diese Memorierübungen (das Auswendiglernen der Mustersätze) das Gedächtnis zu sehr angestrengt und vergewaltigt werde. Wenn das, was auswendig gelernt werden soll, in der Schule gehörig vorbereitet ist (Schrader S. 213) und immer kleine Aufgaben für kurze Fristen bemessen werden (aber nulla dies sine linea![1]), so wird jene Gefahr ferngehalten. Durch kontinuierliches Wiederholen verschmelzen die Beispiele mit dem Alltäglichen; wie das Einmaleins für den Rechenunterricht, Sprüche und Lieder für den Religionsunterricht „sichern sie dem fortschreitenden Lernen den Ertrag der seitherigen Arbeit." Das Gedächtnis ist der Stärkung fähig (memoria minuitur nisi exerceas, Osterm. Satz 201), und an Ausdauer soll auch schon der bewegliche Knabe gewöhnt werden.

7) Auch darf man diese Memorierübungen nicht als mechanisch herabsetzen. Das mechanische Auswendiglernen an sich ist zwar verwerflich und erregt leicht Ueberdruß (Herbart), aber mit Anschauungen versetzt ist es unentbehrlich[2]). Namentlich darf das Wiederholen und Abfragen der Sätze nicht mechanisch geschehen; es darf nicht mit Examinieren verwechselt werden. Man muß die Sätze bald deutsch, bald lateinisch reproduzieren, mitten im Satze einen anderen Schüler fortfahren lassen, in der Frageform wechseln u. s. w. Der Uebermüdung beugt man auch dadurch vor, daß man nicht immer dieselbe Reihenfolge[3]) innehält. Dagegen ist auf größte Genauigkeit Gewicht zu legen, sowie auf deutliche Aussprache und gute Betonung. Die Uebersetzung muß zunächst immer möglichst wörtlich gegeben werden und der Gegensatz zur Muttersprache hervortreten.

Die paradigmatischen Mustersätze bieten also auch ein bequemes Mittel zur knappen Wiederholung, und der Schüler wird schließlich das Gefühl haben, daß im Grunde die Arbeit nur eine geringe war. Das Einhelfen ist, namentlich für den Anfang, erlaubt.[4]) Durch das stete Hören der fremden Sprache (Chorsprechen!) wird nicht nur das Sprachgefühl geschärft, sondern auch die Vokabeln (namentlich auch Phrasen, z. B. pro patria mortem oppetere, für das V. in den Tod gehen, se suaque omnia potestati victoris permittere, sich auf Gnade oder Ungnade ergeben u. a.) werden den Schülern schließlich vertraut, so daß hierdurch auch der inopia vocabulorum abgeholfen wird. Durch die Mannigfaltigkeit der Anwendung und durch das stete Zurückgreifen auf die Mustersätze (Verbindung mit dem übrigen Unterricht, z. B. dem Aufsatz. In veränderter Gestalt dürfen dieselben dem Schüler hin und wieder auch in den Extemporalien und Exercitien begegnen) wird der Unterricht belebt.

In Bezug auf die erziehende Macht des Beispiels sagt Grube: „Das B. spricht nicht ein strenges „du sollst", sondern ein freundliches „du kannst es auch". Das Beispiel erklärt das Wort durch die That."

8) Da die Mustersätze einen dem Lehrer und den Schülern gemeinsamen Lernstoff enthalten, so sind sie geeignet, einen lebendigen Verkehr zwischen beiden zu vermitteln; sie werden keine rudis indigestaque moles bleiben, sondern an ihnen kann sich das Wort Wiese's erfüllen: „An der Liebe des Lehrers zum Object der gemeinsamen Beschäftigung entzündet sich auch die Liebe des Schülers."

Auch kann man unter dieser Voraussetzung einer oben ausgesprochenen Forderung genügen und die Individualität der Schüler berücksichtigen. Die Erfahrung lehrt, daß manche befähigte Schüler eine große Neigung und Anlage zum begrifflichen Denken haben, während andere (der größere Teil) erst durch Beispiele dazu geführt werden können. Diese, nämlich die loci memoriales, kann sich jeder aneignen, und hier ist der Punkt, wo sie gewissermaßen einen nivellierenden Einfluß geltend machen: denn bei begabten Schülern und bei überwiegender Stärke des Gedächtnisses ist oft nur eine geringe geistige Thätig-

---

[1]) Quintil. XI., 2, 40: exercitatio est et labor; multa ediscere, multa cogitare, et si fieri potest cotidie, potentissimum est.

[2]) Neben dem Gedächtnis wird also Anschauungsvermögen, Verstand und Urteil geübt. Vgl. Dörpfeld, Denken und Gedächtnis, Gütersloh 1884. Schrader a. a. O. S. 22: Der Geist wandelt die Ergebnisse seiner Thätigkeit durch das Gedächtnis in seinen festen Besitz um. ib. S. 209.

[3]) Es sind den Repetitionen häufig neue Gesichtspunkte zu Grunde zu legen behufs Gruppenbildung. Mit der Repet. von ut und ne fin kann zur Uebersetzung von „um zu" (S 20) verbunden werden: 1. das finale qui, unde, quo... 2. part. fut. 3. gen. ger. mit causa, acc. ger. mit ad, dat. ger., acc. gerund. bei tradere, relinquere. . . 4. supinum. Der Gebrauch eines Kasus kann bald nach Vertikal-, bald nach Horizontalkolumnen wiederholt werden. s. S. 22. Bei einer Sammlung, wie die Ostermannsche können der Repetition sachliche Gesichtspunkte nicht zu Grunde gelegt werden.

[4]) Vgl. Frick, Lehrpr. 3. Heft, S. 83. Damit ist auch der österreichischen Literalmethode eine gewisse Berechtigung zugestanden.

Universitäts- und
Landesbibliothek Düsseldorf

keit beim Empfangen vorhanden, das ingenium tardum dagegen pflegt das Gelernte, wenn es vom Verstande erfaßt ist, um so fester zu halten. Dem Vorwurf, daß auf diese Weise nur Mittelmäßigkeiten herangebildet würden, wird man sich nicht aussetzen, wenn man immer das richtige Verhältnis zwischen Forderung und Leistungsfähigkeit herstellt und dem Subjekt dieselbe Aufmerksamkeit schenkt wie dem Objekt[1].)

Kallenbach und Pfau, loci gramm., Quedlinburg 1847: ad discendum cogentur tardi, incitabuntur alacres; omnes autem implebuntur gaudio illo quod ex labore non frustra suscepto percipere solent homines.

Damit mag der erste Teil der Erörterungen über Lehrgang und Methode des lateinischen Unterrichts in Tertia geschlossen werden; manche Bemerkungen und Beobachtungen, die wegen der Beschränktheit des Raumes wegbleiben mußten, mögen im zweiten Teile dieser Abhandlung gelegentliche Berücksichtigung finden. Auch wird dort erst eine zusammenfassende Schlußbetrachtung stattfinden können.

Einen Punkt möchte ich nicht unerwähnt lassen, um Mißdeutungen zu begegnen. Die Kontinuität des Lehrgangs erfordert, daß einer zerstreuenden Wirkung des Unterrichts, wie sie leicht aus unserer Methode entspringen könnte, durch die zusammenfassende und verknüpfende Thätigkeit des Lehrers vorgebeugt werde und daß deshalb der lateinische Unterricht auf beiden Stufen der Tertia in der Hand desselben Lehrers bleibe.[2]) Es ist das eine Konzession des Klassenlehr- an das Fachlehrsystem, welche von vielen namhaften Schulmännern auch für einen größeren Turnus empfohlen wird. Ausführlicher handelt hierüber Voigt, englisches und schottisches Unterrichtswesen S. 121.

---

[1]) Haben Schüler eine hervorstechende Neigung und Befähigung zur Welt der Begriffe, so kann man ihnen leicht dadurch gerecht werden, daß man in dieser Hinsicht höhere Anforderungen an sie stellt. Uebrigens verlangt die heutige Zeit, daß alle Schüler der Klasse etwas lernen sollen, während in früheren Zeiten die bevorzugten Schüler auf Kosten der übrigen ein größeres Wissen sich aneigneten und eine hervorragendere Ausbildung genossen. Daß bei Behandlung von sogenannten Talenten die größte Vorsicht nötig ist, zeigt Schrader S. 42.

[2]) Der betreffende Lehrer geht danach mit den nach Obertertia versetzten Schülern in diese Klasse über. Am hiesigen Gymnasium ist dieser Modus seit mehreren Jahren in Gebrauch.

Universitäts- und
Landesbibliothek Düsseldorf