Vorbemerkungen.

Nach der im ersten Teile dieser Abhandlung (S. 4) gegebenen Definition des erziehenden Unterrichts ergiebt sich die Stellung der Lektüre[1]) im sprachlichen Unterricht von selbst (das. S. 10); sie ist als der Mittelpunkt desselben anzusehen, insofern sie die Hauptquelle aller ethisch-humanen Bildung enthält und nicht nur Erkenntnis, sondern namentlich auch Teilnahme im Schüler hervorzurufen in hohem Grade geeignet ist. Aus diesen beiden Faktoren setzt sich das ideale Ziel jedes höheren Unterrichts zusammen; es soll im Zögling das Denken, Empfinden und Wollen in die rechte Bahn geleitet werden; er soll mit einem reichen Maße philosophischen Geistes und idealen Strebens ausgestattet werden, „er soll ein denkender Mensch werden, (der zugleich ein guter Christ und wackerer Deutscher ist)". (Schmelzer a. a. O. S. 9.) Dieses Erziehungsideal muß auch der grammatische Unterricht als solcher zu verwirklichen bestrebt sein, und wenn er auch vorzugsweise der philosophischen Schulung des Zöglings dienen und mit Hülfe der Abstraktion einen systematischen Aufbau der Regeln vollziehen soll[2]), so soll er sich doch hüten, in einseitiger Weise nur dem Verstandesinteresse zu dienen[3]) und durch das Streben nach Vollständigkeit in der Erkenntnis der Sprachformen eine gewisse Grammatokratie zur Herrschaft kommen zu lassen. Aus diesem Grunde und um eine gewisse Einheitlichkeit des gesamten lateinischen Unterrichts zu ermöglichen, muß sich der grammatische Unterricht sowohl qualitativ als quantitativ eine Aenderung resp. Einschränkung in seinem bisherigen Betriebe gefallen lassen. Auch wer auf den formalen Nutzen der klassischen Studien das Hauptgewicht legt, wird zugeben müssen, daß dem jugendlichen Alter die sprachliche Erscheinung als solche niemals Hauptgegenstand des Interesses ist (Wendt) und daß deshalb die Form vorzugsweise in konkretem Sprachstoff, der zugleich geeignet ist, Träger einer sittlichen Idee zu sein, in die Erscheinung treten muß. Da ferner der nächste Zweck des grammatischen Unterrichts in dem klaren Verständnis des Gelesenen liegt (S. 6, Anm. 1), so soll der Schriftsteller jedesmal im großen und ganzen das Maß des grammatischen Pensums bilden (Lattmann, Heynacher u. A.). Daß dagegen behufs Einheitlichkeit und Konzentration des Unterrichts auch die Lektüre dem grammatischen Unterrichte Konzessionen machen muß, ist schon im ersten

---

[1]) Außer der im ersten Teile angegebenen Litteratur nenne ich noch: Schiller, Handbuch der Pädagogik (Lpzg. 1886); Kern, Grundriß der Pädagogik; Geschichte Julius Cäsars von Napoleon (Bd. 1 u. 2); Programme: Blaurock (Marienwerder 1883); Lattmann (Clausthal 1882); Petersdorff (Pr. Friedland 1882); Wulff (Frankf. a. M. Musterschule 1884); Petsch (Glückstadt 1885 u. 1886); Lehrproben: Heft 5 u. f.

[2]) In dieser Beziehung pflegt man die Tertia die classis grammatica κατ' ἐξοχήν zu nennen, da sie „einen gewissen Abschluß der Grammatik" liefern soll.

[3]) Wie das Uebersetzen aus den fremden Sprachen in die Muttersprache besonders das Vorstellen bildet, dagegen das Uebersetzen aus der Muttersprache in die fremde Sprache hauptsächlich das Denken in Anspruch nimmt, so setzt die Grammatik mit ihren Uebungen sowohl Vorstellen als Denken gleichmäßig in Thätigkeit. Vgl. Fauth a. a. O. S. 15.

Universitäts- und
Landesbibliothek Düsseldorf

Teile dieser Abhandlung erwähnt; inwieweit sie berechtigt sind und inwieweit die Lektüre dieselben um ihretwillen machen muß, wird unten (S. 19 ff.) gezeigt werden. So sind grammatischer Unterricht und Lektüre innig miteinander verbunden; beide sollen den Schüler mit Interesse erfüllen, aus dem die Kraft des Wollens hervorgeht, und zwar so, daß jener seiner Natur nach mehr den auf Erkenntnis beruhenden Arten des Interesses (namentlich spekulatives), diese mehr der Teilnahme sich zuwendet (sympathetisches, soziales und religiöses resp. ethisches Interesse). Die letzteren sind die eigentlich sittlichen Interessen, da durch sie sittliches Handeln bedingt und entwickelt wird; jene ersteren sind zu ihrem Schutze vorhanden, da an ihr Vorhandensein sich die geistige Gesundheit knüpft.[1])

Wie verhalten sich nun hierzu die Kommentarien Cäsars, die an den meisten Gymnasien der Tertia zur Lektüre überwiesen sind? Sind sie geeignet, das Material zu liefern zur Ausbildung eines vielseitigen Gedankenkomplexes; sind sie imstande, den Schüler in verschiedener Weise anzuregen, seinem Erkenntnistriebe entgegenzukommen, seinem Begehren und Wollen eine edle Richtung zu geben und ein sittliches Wollen und Handeln hervorzurufen oder doch zu beeinflussen?

Man hat diese und ähnliche Fragen vielfach verneint und behauptet, der Knabe finde keinen Geschmack an der Lektüre Cäsars; sie könne keine Vaterlandsliebe einflößen (Ostendorf) und sei sowohl vom pädagogischen und didaktischen, wie vom nationalen Standpunkte aus zu verwerfen.[2])

Es liegt auf der Hand, daß diese Vorwürfe sehr einseitig, ja z. T. ganz ungerechtfertigt sind, und in der That haben Cäsar und seine Kommentarien ihnen gegenüber längst von berufenster Seite sehr warme Verteidiger gefunden (Eckstein, Schmalfeld, Schütt u. A.), und wenn sie auch nicht die völligste Makellosigkeit Cäsars und seiner Darstellung (in sachlicher Beziehung) nachzuweisen versuchen, so kann man doch mit Recht fragen, „ob es überhaupt von Thukydides bis Carlyle herab eine in jeder Beziehung unparteiische und makellose Darstellung geschichtlicher Thatsachen und Begebenheiten giebt". Ob die Erörterung dieser und ähnlicher Fragen (unnötige Grausamkeit, Verletzung des Völkerrechts u. a.) an die Interpretation der einschlägigen Stellen des bellum gallicum angeknüpft werden kann, muß dem Ermessen des Lehrers überlassen bleiben, da er wissen muß, was er der Fassungskraft seiner Schüler zumuthen darf. Bedenklich dagegen ist es, diese Dinge schon in der Einleitung, wie von manchen Seiten empfohlen wird, zu berühren; denn diese soll ja immer genau dem Gedankenkreise des Schülers angepaßt werden.

Im Uebrigen kann die Berechtigung einer Einleitung nicht bestritten werden; wie in jeder Lehrstunde eine orientirende Vorbesprechung stattzufinden hat, so ist eine solche um so nötiger, wenn es sich darum handelt, bei Beginn eines Kursus den Schüler in eine ganz neue Sphäre einzuführen und „ihn auf den rechten Standpunkt zu stellen" (Köchly). Er muß dem neuen Gegenstande und vor allen Dingen den leitenden Persönlichkeiten, die ihm entgegentreten, näher gerückt werden; seine Empfänglichkeit und das Interesse der Erwartung, das er mitbringt, muß kräftig unterstützt und in freies Interesse verwandelt werden, „eine Kraft, die auf Erhaltung und Erweiterung seines geistigen Erwerbs gerichtet ist" (Kern). Das wird nicht schwer sein, wenn der Lehrer es versteht, das rechte Wort und den rechten Ton zu

---

[1]) So wird der lateinische Unterricht zu seinem Teile mitwirken, ein vielseitiges und, da ein gewisses Gleichgewicht hergestellt ist, ein gleichschwebendes Interesse im Zögling herzustellen, d. i. allgemeine Bildung oder Interesse überhaupt, das schließlich einen integrierenden Teil seines Wesens ausmacht und bei den verschiedenen Anlässen des Lebens zu freiem Handeln übergeht.

[2]) Vgl. Ostendorf, „unser höheres Schulwesen und der nationale Unterricht" S. 7: Der klassische Gymnasialunterricht . . . . . ist ganz dazu geeignet, die Schwächen des deutschen Nationalcharakters zu erhalten und zu fördern. ib. S. 97 ff: die kalte treulose Politik Cäsars, sowie die frivole Beschönigung derselben ist nicht geeignet, idealen Sinn und Charakterbildung hervorzubringen, und wenn der Schüler diese Politik vielfach gegen Deutsche ausgeübt sieht, so macht dies die Sache um so schlimmer . . .

Aehnlich Schmeding, „Die klassische Bildung in der Gegenwart" (Berl. 1885): die kl. B. wirkt dahin, das deutsche Nationalgefühl zu lähmen und sich gegen die Männer des Altertums zurückzustellen . . . .

Zu vergleichen ist dagegen Lehrpr. 8, S. 15 (Frick). — Das Richtige liegt auch hier in der Mitte. Die Erziehung soll dem Zögling das scharfe Gepräge seiner Nationalität (sie ist ein Teil seiner Individualität) zu erhalten suchen, aber nicht in chauvinistischer Weise; das nationale Selbstbewußtsein soll nicht in einen solchen Gegensatz zu fremden Nationalitäten ausarten, daß dadurch das sittliche Bewußtsein beeinträchtigt wird.

Vgl. Schrader a. a. O. S. 149: Unsere Jugend soll weder einem blinden und beschränkten Patriotismus verfallen, welcher doch mit der Eitelkeit und Eigenliebe in genauer Wechselwirkung steht, noch soll sie die Liebe zum Vaterlande gegen einen haltlosen und im Grunde unsittlichen Kosmopolitismus vertauschen . . . . .

Universitäts- und
Landesbibliothek Düsseldorf

treffen[1]); denn da der Schüler eine große humane Teilnahme für fremdes Wohl und Wehe, für das Geschick der Menschen und der Menschheit hegt, so wird auch hier seine willkürliche Aufmerksamkeit bald in unwillkürliche übergehen[2]); er wird nicht nur schon deshalb ein besonderes Interesse für den Schriftsteller haben, weil er erfährt, daß dieser auf beiden Stufen der Tertia den (konzentrierenden) Mittelpunkt für den gesamten lateinischen Unterricht bilden soll, sondern auch, weil er den größten aller Römer, jene „plastische Gestalt einer schönen Männlichkeit", längst kennt.

Es wird also nicht schwer sein, für das künftige Neue Anknüpfungspunkte im Alten zu finden und assimilierend resp. appercipierend den Schüler in seinen früheren Gedankengang zurückzuführen. Es sei deshalb gestattet, den Bildungsgang der Schüler, soweit er die Vorstufe für die Cäsärlektüre bildet und gewissermaßen zu dieser hinleitet, mit wenigen Worten anzudeuten.

Für den Knaben hat das persönliche, gewissermaßen das biographische Element den größten Reiz[3]). Auf der untersten Stufe (Sexta und Quinta), wo dem Knaben das Entfernte, nämlich die Kindheit der Menschheit, am nächsten steht, haben die Heroengeschichten und Erzählungen aus dem klassischen Altertum seinen Sinn am meisten gefesselt und seine Teilnahme für die Helden, ihre Thaten, Leiden und Schicksale wachgerufen.[4])

Ist der Zögling durch Betrachtung der Individuen fähig geworden zu eingehenderem Verständnis und hat er an den einzelnen Personen ein Interesse gewonnen, so wird dieses auch auf Stämme, Staaten und Gemeinschaften aller Art sich erstrecken; er ist fähig, zu verstehen, in welchem Verhältnis die Einzelnen stehen zu den Ihrigen. So tritt nach der allgemein üblichen Anordnung des Stoffes in Quarta die historische Ethnographie ein, ohne daß ihr der biographische Charakter ganz genommen wird.[5]) Sehr fruchtbar hierfür kann die Lektüre[6]) gemacht werden; Geschichts- und Lateinstunden können aufs innigste verschmolzen werden; den Konzentrationspunkt bildet der Begriff des Vaterlandes, dessen Größe und Macht überall bestimmend hervortritt[7]). Daß es sich dabei nicht um das Deutsche Vaterland, sondern um das der Griechen und Römer handelt, kommt vorläufig gar nicht in Betracht. Abgesehen davon, daß der Schüler dem alten Germanentum[8]) fremder gegenübersteht als dem klassischen Altertum, speciell der Welt der Hellenen, so ist das nationale Prinzip überhaupt nicht das oberste, sondern ein sekundäres; das oberste ist das ethische[9]). Unter diesen Gesichtspunkten muß die Lektüre des Nepos betrachtet werden; in

---

[1]) Vgl. O. Jäger, Aus der Praxis S. 1 und dazu Frick, Lehrpr. 6, S. 107 u. 108.

[2]) Der Unterricht setzt eine „Aufgelegtheit, einen Zuwachs des vorhandenen Vorstellens" (Herb.), durch Aufmerksamkeit voraus . . . . Die willkürliche A. richten wir auf die Gegenstände, die unwillkürliche wird durch die letzteren angezogen. Psychologisch ausgedrückt: Bei dieser haben die dargebotenen Vorstellungen durch sich selbst die Gewalt, daß sie das Bewußtsein des Gegenwärtigen durchbrechen; bei jener bekommen sie diese Gewalt über den gegenwärtigen Inhalt des Bewußtseins nicht durch ihren Inhalt, sondern durch die im Bewußtsein vorhandene und Gewalt ausübende Vorstellungsmehrheit, welche in dem Willen begründet ist. —

So soll jedem Unterrichte ein unmittelbares Interesse zu Grunde liegen, das seinem Gegenstande an sich Wert beilegt und ihn nicht als Mittel zum Zweck betrachtet. Dasselbe soll schon früh erwachen, sonst gelangt es nie zu einiger Stärke (Ziller S. 347). Ist freilich das mittelbare J. einmal festgewurzelt, so muß man davon ausgehen (Herb. kl. Schrift III S. 244) und sein Augenmerk auf „Fernhaltung der zerstreuenden, Disciplinierung der umherflatternden Gedanken" richten. Auch damit ist immerhin ein erheblicher Gewinn verbunden, ein Gewinn nicht bloß für die Schule, sondern für das Leben.

Hierauf wird noch zurückzukommen sein; es mag nur gleich erwähnt werden, daß in manchen Fällen das mitttelbare Interesse (mit den mittelbaren Tugenden der Regelmäßigkeit, Genauigkeit, Pünktlichkeit . . .) überhaupt nicht entbehrt werden kann, z. B. beim Auswendiglernen. Vgl. Schiller a. a. O. S. 90 u. 207.

[3]) Das ist in gewisser Weise auch noch auf der Tertianerstufe der Fall. Auf die historischen Begebenheiten ist von vornherein kein zu großes Gewicht zu legen, so welthistorisch auch die Eroberung Galliens ist; der bedeutende Mann selbst bleibt zunächst die Hauptsache.

[4]) Nahrung für Anschauung, Phantasie und Gemüt. Vgl. Lehrpr. 8 S. 53 ff u. 6 S. 31 u. 32.

[5]) Schiller a. a. O. S. 495.

[6]) In den vorangehenden Klassen soll der Lesestoff selbstverständlich ebenfalls das Seinige beitragen zur Vertiefung und Verdichtung der gewonnenen Vorstellungen. — Psychologische Reihenfolge: Erzählung, Lektüre, Geschichte (Ziller a. a. O. S. 229).

[7]) Ziller a. a. O. S. 460. Lektüre und Geschichte bilden das Gemüt und den Charakter. Das Gemüt des Knaben wird über den engen Kreis seiner Umgebung und seiner individuellen Empfindung hinaus erweitert.

[8]) Die charakteristischen Beispiele tiefen und starken Empfindens, die ihm im alten Germanentum entgegentreten, wird er erst später verstehen und schätzen lernen.

[9]) „Und selbst das Heilige im Evangelium muß es sich gefallen lassen, nach dem Ethischen gemessen zu werden." (Kant.)

Universitäts- und
Landesbibliothek Düsseldorf

der Geschichte der Griechen (und Römer) sind die starken Wurzeln ihrer Kraft[1]); durch sie soll, wie durch jene, der Zögling in einen edlen Umgang versetzt und befähigt werden, an einfachen Beispielen die geschichtlichen Zustände der Menschheit überhaupt zu verstehen, zu beurteilen und mit Teilnahme zu verfolgen; er soll emporgezogen, d. h. erzogen werden[2]).

Was wäre wohl besser geeignet, diesen humanen Zwecken zu dienen, als das Anschauen jener anmutigen und lichtvollen Gestalten, die ihm im Nepos entgegentreten?[3]) Was könnte seine Liebe zum Wahren, Schönen und Guten mehr wecken und seinen Charakter zum Festhalten moralischer Grundsätze mehr hinleiten, als das Beispiel jener Männer, deren echte Bürgertugenden, wie Tapferkeit, Gehorsam, Unbestechlichkeit, Ausdauer, Selbstüberwindung, freiwillige Unterordnung, helle Glanzpunkte im Leben ihres Volkes bezeichnen und deshalb einen unauslöschlichen Eindruck in der Seele jedes Knaben zurücklassen müssen?

So ausgerüstet tritt der Zögling in die Tertia ein. Ein gewaltiger Stoff liegt schon ausgebreitet vor ihm; seinen Gedanken ist eine ideale Richtung gegeben und seine Empfindung für das Edle und Schöne so geschärft, daß bei dem Anschlagen jeder neuen Saite die verwandten Saiten seines Innern in ein Mitklingen versetzt werden. Eine solche Vorbildung und ein solcher Gedankenkreis muß aber auch im Schüler vorausgesetzt werden; aus ihm werden sich dann die appercipierenden Vorstellungen für das folgende Neue von selbst ergeben, wenn es der Lehrer nur versteht, zielbewußt und planmäßig an das Vorhandene anknüpfend über das neu Darzubietende zu orientieren[4]).

Man kann im vorliegenden Falle sowohl von der Persönlichkeit des Autors, als auch von den Beziehungen auf den Inhalt der Kommentarien ausgehn; der Schriftsteller ist ja zugleich Hauptperson der Darstellung. So werden durch einige Fragen die im Knaben ruhenden Vorstellungen, soweit sie sich auf Cäsar und seine Zeit beziehen, dargelegt und rekapituliert (Berichtigungen, Ergänzungen, Einschaltungen, Auffrischungen), so daß sich nicht nur ein sympathetisches, sondern auch ein spekulatives Interesse kundgiebt. Welcher Kontrast zwischen Cäsars Zeit und dem Zeitalter des Miltiades und Themistokles! Diese waren nur Bürger ihrer Stadt, gehorsam dem souveränen Willen ihres Volkes, während Rom zur Zeit Cäsars bei der politischen Ohnmacht des Volkes unaufhaltsam der Monarchie zutreibt[5]). Auch ein ethisches und religiöses resp. soziales Interesse läßt sich leicht wachrufen[6]). Früher kämpften Völker um die Hegemonie, jetzt einzelne Machthaber (Pompejus in Rom, Cäsar in Gallien). Nemesis: C. b. g. I 14, 5: Consuesse enim deos immortales, quo gravius homines ex commutatione rerum doleant, quos pro scelere eorum ulcisci velint, his secundiores interdum res et diuturniorem impunitatem concedere (Religiöses Interesse. Kontrast: Cäsar und sein Glück — Cäsar und sein Schicksal).

Daß im Uebrigen sich ein wesentlicher Unterschied bemerkbar macht zwischen den Lebensbeschreibungen des Nepos[7]) und den Kommentarien des Cäsar, bedarf kaum des Hinweises. Während jener nur kurze, abgerundete Geschichtsbilder giebt, bietet dieser in seinen Kommentarien eine größere methodische Einheit, die weniger leicht zu überblicken ist; während jener gewissermaßen ein reines Produkt liefert, sind die

---

[1]) „Die Lektüre verhält sich zur Geschichte, wie die Hülfswissenschaft zur Hauptwissenschaft." Köchly: „Die Sprache ist nur das Mittel, durch welches der Schüler zur historischen Auffassung des Altertums gelangen kann . . ." Die historische Auffassung aber besteht darin, daß dem Schüler durch das Lesen und Verstehen der Schriftsteller zugleich diese selbst und die gesamte Entwicklung des Volks zur Anschauung gebracht wird. Stoy: Die Geschichte ist das humanistische Hauptfach, die Sprachen sind ihr untergeordnet; auf der anderen (realistischen) Seite liegen Naturkunde und Mathematik . . . Zu Gunsten des ethischen Interesses tritt der Religionsunterricht als ein abgesondertes Ganze auf, in welchem humanistische und realistische Elemente unter religiösen Gesichtspunkten vereinigt sind . . . Die vollendetste Schulwissenschaft ist diejenige, welche mit Teilnahme für alles, was Mensch heißt, erfüllt. S. 1. T. S. 4, A. 4 (studium humanitatis). Ziller a. a. O. S. 261. Schiller a. a. O. S. 349 u. 352.

[2]) Aehnlich Hegel: „Der Geschichtsunterricht ist dazu da, um Begeisterung zu erwecken"; doch ist diese Definition, da Begeisterung ein flüchtiger Zustand ist und zu den Affekten gehört, als einseitig zu bezeichnen.

[3]) Die Elemente des Sittlichen und Schönen sollen aus lebensvollen Bildern der Geschichte und Litteratur frühzeitig entwickelt werden; man muß den Knaben zum Anschauen idealer männlicher Größe erheben. (Ziller).

[4]) Frick, Lehrpr. 8, S. 5.

[5]) Caesar plus valuit quam tota respublica Cic. ad Att. VII, 9. Anknüpfung an den Geschichtsunterricht in Quarta.

[6]) Vgl. Frick a. a. O. (Inwieweit . . .) S. 70.

[7]) Daß Nepos „ein jämmerlicher Kompilator" ist, hat natürlich für den Knaben gar kein Interesse. — Zu vergleichen ist auch Ziller a. a. O. S. 157 u. 293.

Universitäts- und
Landesbibliothek Düsseldorf

Kommentarien Cäsars noch nicht von allen Schlacken gereinigt und setzen darum ein reiferes Verständnis und einen bedeutenden Fortschritt in der historischen Auffassung voraus.[1]) Dieser Umstand aber, daß man dem Tertianer etwas zumuthet, wird ihn um so mehr zu erneutem Eifer anspornen; er wird in Cäsars gallischem Krieg bald eine historische Quelle ersten Ranges[2]) schätzen und die Unterwerfung Galliens als ein epochemachendes Ereignis betrachten lernen, dem wir die Romanisierung des europäischen Westens und damit die Erhaltung antiker Kultur verdanken. Zuviel darf man dem Schüler an derartigen Erörterungen nicht zumuten; nur sichere Thatsachen und auch diese nur, insoweit sie zur Erregung von Interesse dienen und zum Verständnis des Schriftstellers vorzubereiten geeignet sind, dürfen in Betracht kommen. Die Hauptsache bleibt immer, wie schon gesagt, der Mann selbst, der das große Werk gethan.

Was die Form anlangt, in der das Vorgehende sowohl, wie das Nachfolgende den Schülern zu geben ist, so erfordert die Notwendigkeit des Zurückgreifens auf den früheren Gedankenkreis des Schülers von selbst die analytisch-regressive Lehrweise, also die dialogisch-heuristische Form, doch darf diese nicht zu sehr hervortreten; man wird vielmehr gut thun, sich in dieser Beziehung auf Zwischenfragen, die das Interesse zu spannen geeignet sind[3]), zu beschränken und im Uebrigen die für diesen Zweck viel eindringlichere Form des freien Vortrages[4]) zu wählen. Gerade wo es darauf ankommt, die Persönlichkeit Cäsars, die zu schildern unendlich schwer ist[5]), möglichst plastisch hervortreten zu lassen, darf der Lehrer sich nicht unnötig unterbrechen, sondern muß, wo dem Schüler das Verständnis noch mangelt, vielmehr auf gelegentliche, durch die Lektüre gebotene Erklärungen verweisen.[6]) Dahin gehört die Vergleichung Cäsars mit Alexander d. Gr., Friedrich d. Gr. und Napoleon I; dahin gehören seine Eigenschaften als Feldherr[7]), die wieder seinen staatsmännischen Eigenschaften untergeordnet sind; dahin gehört endlich die seltsame Mischung seines Charakters aus nüchternem Realismus und kühner Genialität, die doch beide dem einen großen Ziele, der einen großen Idee[8]) zugewandt sind.

Dies alles wird nur flüchtig berührt, wie es nur im freien Vortrage möglich ist[9]); es sind ge-

---

[1]) Cäsar ist der erste in der Reihe der römischen Schriftsteller, welche erst dann besonders lehrreich für den Schüler werden, wenn das Staats- und Rechtsleben, worin ihre Größe beruht, ihn zu interessieren anfängt. Vgl. Ziller a. a. O. S. 431.

[2]) Perthes, z. Ref. IV 73—94.

[3]) Z. B. bezüglich des Wortes „Cäsar", mit dem die Völker, denen die Welt gehört, noch heute die höchsten ihrer Monarchen (Kaiser, Zar) nennen. Ferner bezüglich seiner Abstammung (gens Julia, vgl. Napoleon I, S. 240. Der Monat Juli trägt seit mehr als 1900 Jahren seinen Namen: weshalb?), seiner verwandtschaftlichen Beziehungen zu Pompeius. Das Leben und die politische Laufbahn des Schriftstellers vor der Lektüre zu erzählen, ist verkehrt.

[4]) Vgl. Lehrpr. 2, S. 8, Anm. 2 . . . . Sagt man, die Frage sei ein unentbehrliches Hilfsmittel für die formale Durcharbeitung der Vorstellungsmassen, so muß man ergänzend hinzufügen: was die Frage für die intellektuelle Bildung ist, das ist die lebendige, das Ganze . . . . . eines Charakters dem inneren Auge vormalende Erzählung für die sittlich-religiöse und die Geschmacks-Bildung. Die Teilnahme liebt das Reflektieren und das Zergliedern nicht, ja sie scheint diesen Operationen geradezu feindlich gegenüber zu stehen, so daß man sogar behauptet hat, die Kultur des Denkens schade schlechthin der Innigkeit des Gefühls . . . .

Vgl. Lehrpr. 6, S. 77 (Arendt) und 8, S. 4. Zu vergleichen ist auch Schiller a. a. O. S. 231: Man soll nicht fragend entwickeln wollen, wo dies überhaupt nicht möglich ist, also überall da nicht, wo die Vorstellungen, an welche der neue Lehrstoff angeknüpft werden soll, noch nicht vorhanden sind. Sodann muß aber teils im Interesse der Zeitausnutzung, teils auch zur Gewöhnung an die Auffassung mehrerer zusammenhängender Vorstellungsreihen . . . . der zusammenhängende Vortrag des Lehrers eintreten. Denn die Schule hat auch die Aufgabe, den Schüler an die Festhaltung größerer Reihen zu gewöhnen u. s. w. Vgl. Schrader S. 286. Derselbe über den Wechsel der Formen des Unterrichts (Vortrag, Frage, Wiederholung, häusliche Arbeit) S. 317.

[5]) Mommsen, R. G., III. S. 467.

[6]) Selbständige Notizen darf der Schüler während der Stunde nicht machen. Was der Lehrer der schriftlichen Aufzeichnung für wert hält, wird von ihm diktiert, namentlich solche Punkte, die eine Vervollständigung gelegentlich der Lektüre erheischen. Was diktiert wird, muß auswendig gelernt werden. Ueber die Kollektaneenhefte vergl. T. 1, S. 18. Ueber die Einrichtung solcher Hefte vgl. Bauermeister im Programm des Gymnasiums zu Luckau 1866.

[7]) Ungeirrt von Routine und Tradition wußte er immer diejenige Kriegführung zu finden, durch welche in dem gegebenen Falle der Feind besiegt wird . . . . divinatorische Sicherheit, das rechte Mittel zu finden . . . . keine Massenhaftigkeit der Streitkräfte, sondern Geschwindigkeit ihrer Bewegung . . . . Mommsen a. a. O. S. 464

[8]) Seine reale Politik entbehrt nicht des idealen Zuges; die Idee der Monarchie, welche ihm als die einzige Lösung der bestehenden Verhältnisse erscheint, wird für ihn verhängnisvoll.

[9]) Wie lange Zeit man dazu verwenden soll, darüber kann eine bestimmte Vorschrift nicht gegeben werden. In der Regel wird man mit einer Stunde auskommen; das kommt aber ganz auf den Standpunkt der Klasse an. Vor allem kommt es darauf an, daß keine Indolenz und keine Stagnation eintritt.

Universitäts- und
Landesbibliothek Düsseldorf

wissermaßen Momentbilder, die zwar eine Totalauffassung gestatten, aber an dem geistigen Auge des Schülers schnell vorübereilen und erst später in scharf ausgeprägten Einzelbildern ihm als Eigentum übermittelt werden. Daß manches erst für den gereiften Mann verständlich und wahrhaft interessant ist, soll nicht geleugnet werden; es ist aber immerhin schon ein großer Gewinn, wenn der Zögling den Zusammenhang der Dinge, wo nicht versteht, so doch ahnt und so dem künftigen Verständnis vorarbeitet. Wenn er z. B. erfährt, daß Cäsar als Kind seiner Zeit und seines Volkes[1]) nicht nur die diesem eigentümliche Schärfe des Denkens und Energie des Willens zeigt, sondern auch in den Vorurteilen dieses Volkes[2]), das den Erdkreis als sein Eigentum und die Unterwerfung der Völker als sein gutes Recht betrachtete, befangen ist, so wird diese Erläuterung ihm für manche Stelle der Kommentarien den richtigen Maßstab geben.

Hat bei der bisherigen Besprechung Cäsar selbst als Mensch, Feldherr (Staatsmann) und Schriftsteller im Vordergrund gestanden, so erübrigt es noch, durch einige kurze Bemerkungen auf den Inhalt[3]) der Kommentarien hinzuweisen und die Phantasie der Knaben anzufachen.

Einen Ausblick auf den Inhalt der Kommentarien gestattet Cic. pro Marc. § 5: res a C. Julio Caesare gestae insignes fuerunt contentionum magnitudine, numero proeliorum, varietate regionum, celeritate conficiendi, dissimilitudine bellorum. Welche Fülle wechselvoller Bilder! Kämpfe zu Fuß und zu Roß, zu Schiff und zu Wagen, Hinterhalt und offene Schlacht, Kämpfe hinter Wall und Wagenburg, Bestürmung von Stadt und Lager, und im Hintergrunde der deutsche Rheinstrom und deutscher Wald, und das alles belebt von den kräftigen und malerischen Gestalten der ritterlichen Gallier und der reckenhaften Deutschen, eines Ariovist, Vercingetorix u. a.[4]) . . . Dabei muß die innere Anschauung (unterstützt durch die äußere, d. h. durch Vorzeigen von Abbildungen u. a.) des Knaben in ihrer schöpferischen Entwickelung zur Thätigkeit der Phantasie und ein Hauptmittel zur Gewinnung fruchtbaren Apperceptionsmaterials werden[5]). Wie diese Pflege der inneren Anschauung und Phantasie[6]) auf allen Stufen des Unterichts eine wichtige Forderung der Pädagogik und Didaktik ist, so namentlich im Anfang der Apperceptionsthätigkeit, also im Anfang der Lehrstunden, der Klassen- und Schulkurse."[7])

---

[1]) Es gehört mit zu C.'s voller Menschlichkeit, daß er im höchsten Grade durch Zeit und Ort bedingt ward; denn eine Menschlichkeit an sich giebt es nicht, sondern der lebendige Mensch kann eben nicht anders als in einer gegebenen Volkseigentümlichkeit und in einem bestimmten Kulturzug stehen. Mommsen a. a. O. S. 468.

[2]) Der Umstand, daß wir in der Denk- und Empfindungsweise Cäsars zugleich die Denk- und Empfindungsweise des Volkes besitzen, dessen Repräsentant er ist, erregt unser spekulatives Interesse.

[3]) In Bezug auf die Völker und Völkerschaften, mit denen Cäsar Krieg führt, sowie auf ihre geographische Lage, genügt eine kurze Orientierung auf der Karte. Nähere Angaben über dieselben, auch über ihren Kulturzustand, ihr Verhältnis zum römischen Volke u. a., können erst bei der Lektüre gemacht werden; doch wird man gut thun, bei Beginn der Lektüre die einschlägigen Stellen (namentlich des ersten und sechsten Buches) vorwegzunehmen. Vgl. Schiller a. a. O. S. 388.

[4]) Wie der Kampf des Mannes höchste physische und geistige Kraft- und Willens-Anspannung darstellt, so sind Schlachten und Kriege auch Höhen im Völkerleben . . . . So sind auch Kampfesbilder dem Schüler unwillkürlich sympathisch (Vgl. Lehrpr. 8, S. 76); sie sind für seine natürliche, naive Anschauung und Denkweise Gegenstand unmittelbaren Interesses. Für die Thaten selbst zeigt er größere Teilnahme, als für die Ideen, von welchen die handelnde Person bewent wird. — An die Stelle des im Altertum geltenden Grundsatzes „optimus quisque maxime gloria ducitur", der dem Knaben sehr sympathisch ist, tritt erst allmählich eine geläuterte Auffassung des sittlichen Ideals.

[5]) Vgl. Lehrpr., Heft 8, S. 8. Schiller Pädag. S. 95 ff. und 213 ff. Ohne Mitwirkung der Phantasie ist ein Unterrichtserfolg selten möglich. Die Schüler müssen genötigt werden, nach bekannten Verhältnissen unbekannte, aber analoge, mittels der Ph. klar und plastisch vor das innere Auge zu stellen. Es kommt nur darauf an und ist von ganz besonderem Werte, die Irrtümer und Fehlgriffe — der Knabe ist sehr dazu geneigt, voreilig Schlüsse zu ziehen und falsche Vorstellungen zu verbinden — richtig zu stellen. Der Lehrer ist z. B. verpflichtet, wenn der Knabe, was nicht selten geschieht, den Kämpfen der Römer in Gallien den ihm längst bekannten Kampf der Lapithen gegen die Kentauren — da dieser ihm als der Kampf des Hellenentums gegen das Barbarentum dargestellt ist, so hat der Vergleich in verschiedener Beziehung seine Berechtigung — an die Seite stellt, hierauf einzugehen. Ebenso wird dem Schüler, wenn er sich noch in der Periode der Lesewut befindet, ein Vergleich mit den Kämpfen des weißen Mannes gegen die Indianer nahe liegen. In beiden Fällen werden wenige Fragen und Andeutungen genügen, die Grundverschiedenheit dieser Vorgänge zu kennzeichnen, die irregeleitete Phantasie zu benutzen und auf den richtigen Weg zu führen und zu verhindern, daß falsche Bilder seine Seele erfüllen. Vgl. Lehrpr. 3, S. 47 und 1, S. 7, Anm. 4. Schiller S. 224.

[6]) S. 5 Anm. 4.

[7]) Vorläufige Erzeugung der erwähnten Totalauffassung (innere Berechtigung der sogenannten Formalstufen, Lehrpr. 8, Seite 8).

Ueberhaupt übt das geheimnisvolle Dunkel, wozu der Eingang offen steht, einen eigentümlichen Zauber und verlockt

Universitäts- und
Landesbibliothek Düsseldorf

Wenn bei dieser einleitenden Betrachtung von Menschen- und Kulturbildern die eine Persönlichkeit Cäsars, überragend in der Mitte steht, welche das „stärkste und reinste Gepräge männlicher Größe an sich trägt“[1]), so ist das an sich schon ein außerordentlicher Vorzug; eine ganz besondere Bedeutung aber gewinnt dieser Umstand, wie schon oben (S. 6) bemerkt, noch dadurch, daß der Held Cäsar zugleich der Schriftsteller ist. Dieser Umstand macht — es soll damit nicht einer längeren litterarhistorischen Einleitung das Wort geredet werden — einen kurzen Hinweis auf die Entstehung der Kommentarien, auf die Art ihrer Abfassung, die charakteristische Schönheit der Darstellung, nämlich die edle und anmutige Einfachheit, plastische Anschaulichkeit und Klassicität der Sprache[2]) zur zwingenden Notwendigkeit. Es ist ja von vornherein ein Schluß von dem Feldherrn und Staatsmann auf den Schriftsteller[3]) Cäsar zulässig (spekulatives Interesse); wie er auf der einen Seite mit politischem und strategischem Scharfblick begabt ist, so ist er auf der andern Seite auch der summus auctorum durch seine verissima scientia consiliorum suorum explicandorum; seine Sprache ist ein *στρατιωτικοῦ λόγος ἀνδρός* (Plut. Caes. 3)[4]), d. h. sie ist knapp, aber anschaulich: absunt haud raro quaedam, non desunt[5]). Diese pura et illustris brevitas paßt auch sehr gut zu jener verblüffenden Offenheit, die dem Cäsar, wie vielen andern großen Staatsmännern, eigentümlich ist, und zwar oft unter Umständen, wo man sie gar nicht erwartet[6]). Von einem vollen Verständnis kann bei Knaben natürlich nicht die Rede sein, weder hinsichtlich der historischen Auffassung, noch hinsichtlich der ästhetischen Würdigung (des Stils). Wie der Künstler alles malen kann, nur nicht die vollendete Schönheit, so ist es auch schwer, die Größe eines Mannes ganz zu verstehen, der in solcher Vollkommenheit nur alle tausend Jahre im Leben der Völker ersteht. Aber bewundern darf man ihn, und diese Bewunderung auch dem Knaben einzuflößen, muß das erste Bestreben der Schule sein. Wie ein dramatischer Held muß er ihm erscheinen, der, im Mittelpunkt der Handlung stehend, Leben erweckt und Leben ausströmt. Weil er, wie dieser, einer großen Idee folgt und dieser alles unterordnet, so beschleicht uns nirgends, selbst unter den ungünstigsten äußeren Verhältnissen, das peinliche Gefühl mühevoller Thätigkeit[7]), wie auch das Heer, in dem Banne des großen Mannes stehend, dieser Idee dienstbar gemacht wird[8]).

Zur dramatischen Belebung dient namentlich die Einflechtung zahlreicher Reden und jene lebensvollen Schilderungen von Zuständen und Begebenheiten, die, ohne starker rhetorischer Mittel zu bedürfen, durch die unmittelbare Anschauung ihre Wirkung äußern. Auch die oben gerühmte Einfachheit, sowie die Abgerundetheit und durchsichtige Gliederung der Kommentarien (Gegensatz zu der unvollständigen, z. T. unhistorischen Darstellung des Nepos, der oft Nebensächliches über Gebühr hervortreten läßt) fällt hierbei sehr ins Gewicht; das Erlebte wird seinem Verlaufe nach zu einem genetischen Bilde[9]) rekonstruiert.

Hiermit sind die Hauptgesichtspunkte sowohl für die Beurteilung der Cäsarlektüre überhaupt, als

---

gleichsam dazu, hineinzutreten und noch weiter zu forschen, um zu sehn, wie das im Umriß Bekannte sich gestalten werde. Ueber den Reiz der Neugierde vergl. Herbart, Psychol. als Wissenschaft II § 105.

[1]) In magnis voluisse sat est. Wenn es dem Knaben auch vom Schicksal nicht vergönnt ist, den Weg eines Cäsar zu wandeln und seiner Tüchtigkeit gleichzukommen, so kann er doch nach hohen Zielen streben; er wird auch zufrieden sein, wenn ihm nur die Rolle eines Cotta oder Petrosidius zugedacht ist — eine Aufgabe, die nicht nur im Kriege, sondern auch unter anderen Verhältnissen und in jeder sozialen Lebensstellung gelöst werden kann.

[2]) Die Stellung und Bedeutung des Schriftstellers in der Gymnasiallektüre ist zu berücksichtigen (Wiese).

[3]) Der Stil ist der Mann.

[4]) Eodem animo dixit quo bellavit (Quintil. J. O. X, 1, 114). — Bezüglich eingehender Beobachtung (ästhet. Interesse) der Sprache Cäsars wird auf die Interpretation verwiesen.

[5]) Durchsichtigkeit seiner Perioden. Summa orationis virtus est perspicuitas.

[6]) Dem widerspricht nicht, daß Cäsar, wo die Politik es gebietet, auch die Kunst des Schweigens und Verhüllens wohl zu üben weiß. Ueberhaupt darf es nicht verschwiegen bleiben, daß C. Tendenzschriftsteller ist. — Gerade der Umstand übrigens, daß seine Kommentarien zu seiner Rechtfertigung bestimmt sind, bewirkt, daß sie für ein größeres Publikum, in gewisser Weise also auch für Schüler verständlich sind. Dieser Dualismus ist für die spätere Erklärung von Wichtigkeit. Auf der einen Seite eine nüchterne, pragmatisch-geschäftsmäßige Darstellung, die sich jeden Redeschmuck versagt (orationis ornatu tamquam veste detracta Cic. Brut. 75, 262), auf der anderen Seite eine rhetorisch gefärbte Schilderung, die entweder dem subjektiven Interesse dienen soll oder nur vom römischen Parteistandpunkte aus verständlich ist. Vgl. S. 9 und 28.

[7]) Vgl. Ziller a. a. O. S. 316.

[8]) Wie winzig müssen dem Knaben im Hinblick auf solche Thaten die kleinen Sorgen seines jugendlichen Daseins erscheinen! Omnia humana leviora videri debent. Neuer Gesichtspunkt für das spätere qui studet optatam . . . . Vergl. Lehrpr. 1, S. 122.

[9]) Das ist der Punkt, wo der Historiker dem Künstler am nächsten kommt (W. v. Humboldt).

Universitäts- und
Landesbibliothek Düsseldorf

auch für eine den Schüler in dieselbe einführende Einleitung gegeben. Da es darauf ankommt, dem letzteren Interesse zu erregen und ihm mit Zuhilfenahme seiner Phantasie ein vorläufiges Gesamtbild der folgenden Lektüre zu bieten, so muß natürlich jeder Lehrer selbst am besten wissen, was er der Fassungskraft seiner Schüler bieten darf, und es soll mit obigen Bemerkungen kein Normalmaß hingestellt sein; vielmehr dürften dieselben aus leicht ersichtlichen Gründen etwas reichlich ausgefallen sein. Wie sich die sprachliche Interpretation gestalten muß und inwieweit sie, zusammen mit der realen Erklärung, zur harmonischen Ausbildung der ganzen geistigen und sittlichen Persönlichkeit dienen kann, wird unten gezeigt werden; jedenfalls muß sie dem Grundsatze untergeordnet werden, daß jeder erziehende Unterricht sich fast ausschließlich bemißt nach dem Grade des in dem Schüler hervorgebrachten freien Interesses (Kern)[1].

Behandlung der Lektüre.

Die Lektüre der Tertia umfaßt neben Cäsars Kommentarien[2]) noch Ovids Metamorphosen; für jene sind in Untertertia 3, in Obertertia 4, für diese, die erst mit dem zweiten Halbjahre in Untertertia zur Berücksichtigung kommen, 2 wöchentliche Schulstunden bestimmt. Wenn sich die folgenden Erörterungen sowohl wie die vorhergehenden im wesentlichen nur mit der Cäsarlektüre beschäftigen, während die Ovidlektüre gewissermaßen nur nebenher erwähnt wird, so hat das seinen Grund darin, daß jene den Mittelpunkt des gesamten lateinischen Sprachunterrichts bildet, während die Ovidlektüre trotz des mannigfaltigen Interesses, das sie erregt, und trotz des hohen propädeutischen Wertes[3]), der ihr innewohnt, diesem gegenüber eine andere, mehr selbständige Stellung einnimmt. —

Worauf kommt es nun bei der Lektüre eines jeden Schriftstellers zuerst und am meisten an? Doch wohl darauf, daß dem Knaben ein gewisses Lustgefühl erzeugt wird, denn „Heiterkeit und Frohsinn sind die rechten Begleiter der Tugend" (Herb. prakt. Phil. S. 276)[4]), zu welcher doch der Knabe erzogen werden soll. Ein solches Lustgefühl kann aber nur dadurch im Knaben erregt werden, daß ihm nicht unlösbare Aufgaben zugemutet werden, deren er nicht durch eigene Kraft Herr zu werden vermag: jenes Lustgefühl entspringt vielmehr aus der leichten Lösbarkeit[5]) der Aufgabe. Erst hierdurch wird der Schüler zu einer fruchtbaren Selbstthätigkeit angeleitet, in welcher die Bürgschaft für den dauernden Besitz des Erarbeiteten liegt[6]), und die Freude wird noch gehoben durch das Bewußtsein eines stetigen Fortschritts.

Bezieht sich dies vornehmlich auf das sprachliche (grammatische und lexikalische) Verständnis, so ist es auf der anderen Seite auch erforderlich, daß der Lesestoff in sachlicher Beziehung einen fruchtbaren Gedankenvorrat enthält und nach gehöriger Zergliederung von seiten des Lehrers den Schüler mit Interesse zu erfüllen imstande ist. Daraus ergiebt sich für den Lehrer demnach die zweifache Verpflichtung: 1. dem Schüler behülflich zu sein, der Form, d. h. des sprachlichen Ausdruckes, Herr zu werden, und zwar so, daß er ihm nicht sowohl die Schwierigkeiten wegräumt, als vielmehr ihm zeigt, wo und wie sie zu heben sind[7]), und die Ergebnisse dieser Thätigkeit bei der folgenden eingehenderen Besprechung erweitert, vertieft, und in ein festes, geordnetes Wissen umwandelt; 2. daß der Lehrer, da die gewonnene Uebertragung[8]) ins

---

[1]) Frick, Lehrpr. 8, S. 87: Sprachunterricht ist zunächst Sachunterricht. Vgl. Ziller a. a. O. S. 301.

[2]) Für die Tertia empfiehlt sich nur der gallische Krieg, da der Stoff wie kein anderer zu einer anschaulichen Behandlung geeignet und die allgemeine geistige Bildung an ihm vorzüglich gefördert werden kann. Schiller a. a. O. S. 388. Schrader a. a. O. S. 366.

[3]) Namentlich zur Bildung der Phantasie und des Geschmacks, aber auch des Verstandes.

[4]) Vgl. Hiecke, der deutsche Unterricht S. 97.

[5]) Ziller a. a. O. S. 322. Drobisch empir. Psychol. § 93 S. 235.

[6]) Jede Erkenntnis muß durch möglichst eigene geistige Thätigkeit des Schülers erworben werden; denn mit jedem eigenen Erwerb wird eine sittliche Kraft lebendig. Lehrpr. 1, S. 37. — Der Erfolg muß für den Schüler selbst greifbar sein; er muß seine Fortschritte deutlich wahrnehmen (Kern a. a. O. S. 19 und 28).

[7]) Nicht dadurch wird der jugendliche Geist geübt und gekräftigt, daß man ihn vor unüberwindliche Schwierigkeiten stellt, sondern dadurch, daß man ihm mit der Möglichkeit der Ueberwindung die Lust erweckt, welche jeder Erfolg mit sich zu führen pflegt. Schiller a. a. O. S. 381.

[8]) Die Ansicht, daß eine gute (selbstgewonnene) Uebersetzung das Verständnis des Textes zu vermitteln vollständig

Universitäts- und
Landesbibliothek Düsseldorf

Deutsche in den seltensten Fällen (zumal in sachlicher Beziehung) zu allseitiger Erfassung des Inhalts genügt, durch sachgemäße Interpretation[1]) hierzu mitwirkt und es als seine oberste Pflicht betrachtet, das kulturgeschichtlich, ethisch, ästhetisch (stilistisch), psychologisch Bedeutungsvolle dem Schüler zum Bewußtsein zu bringen. Damit erst giebt die Lektüre ein allseitiges Bildungsmittel ab; die grammatischen Erörterungen wirken mit formaler Kraft auf den Verstand, der Inhalt wirkt aufs Gemüt (Bereicherung mit sittlichen Ideen, welche das Gemütsleben erregen und fördern); durch beides wird auf die Einbildungskraft gewirkt (Schrader). So ergiebt sich die bekannte Trias: grammatische, sachliche und stilistische Interpretation[2]), aber in dem Sinne, daß nur alles das, was zum sprachlichen, historischen (in weitester Bedeutung) und ästhetischen Verständnis unbedingt nötig ist, zur Besprechung kommt[3]). Es ist also der Mißbrauch, den man früher mit der sogenannten statarischen Lektüre[4]) trieb, fern zu halten (*πολυμαθίη νόον ὀυ διδάσκει*, Diog. Laert. II, 1. Ziller S. 309), anderseits aber auch dem historischen Princip, wonach durch möglichst schnelles Lesen und durch eine umfangreiche kursorische Lektüre[5]) die Schriftsteller (und damit ihr Zeitalter überhaupt) in ihrer Totalität aufgefaßt werden sollen, eine weise Beschränkung aufzuerlegen. Es ist also auch hier die aurea mediocritas zu befolgen, die uns gebietet, auch bei der Erklärung der Schriftsteller nach einem bestimmten Princip zu verfahren und einerseits ein Uebermaß von Erklärungen, namentlich aber ein Eingehen auf kasuistische Einzelheiten gänzlich zu vermeiden, anderseits aber auch über dem Eifer, zur Sache zu kommen, uns nicht dilettantenhaft mit der Form abzufinden und durch „Oberflächlichkeit in der Behandlung derselben nicht eines wesentlichen Teiles der ästhetischen, spekulativen und auch ethischen Bildkraft antiker Klassiker verlustig zu gehen."[6])

Ueber das Maß der zu gebenden Erklärungen, sowie über den Gang der Interpretation geben uns die Herbartschen Formalstufen den besten Aufschluß (Richtlinien); sie sind in jeder einzelnen Unterrichtsstunde zu beachten, denn „sie bilden, wo es sich darum handelt, ein geordnetes und produktives Wissen zu erzeugen, den psychologisch vorgeschriebenen Gang"[7]) (Wiget a. a. O. S. 51.) Daß diese Anwendung

---

ausreiche, ging von Roth aus, der durch den fremdsprachlichen Unterricht fast ausschließlich den richtigen Gebrauch der Muttersprache erzielen wollte. —

Darüber, daß die Wirkung der alten Schriftsteller, die sie an sich ausüben, nicht ausreicht, daß vielmehr eine methodische Bearbeitung hinzutreten muß, ist zu vergleichen Ziller a. a. O. S. 176 Anm. 4.

[1]) Die Interpretation soll zu einem inter-esse, d. h. heimisch-sein, verhelfen. Dazu ist nötig ein intel-legere, d. h. zwischen den Zeilen lesen, und dazu das Mittel des inter-pretari von seiten des Lehrers (unter-richten, unter-weisen). Frick, Lehrpr. 8, S. 83.

[2]) Nach Steinthal kommt bei jedem einzelnen Schriftsteller noch die individuelle Interpretation hinzu: die historische, welche die Zeitumstände berücksichtigt, und die psychologische, welche in die geistige Werkstätte des Verfassers einführt.

[3]) Sturm: ita properandum, ut necessaria non praetereantur (bei Eckstein).

[4]) Seit Gesner. Ueberhaupt konnte der Gegensatz zwischen statarischer und kursorischer Lektüre nur in einem Zeitalter entstehen, in welchem der Schriftsteller nur zu einem Anlaß benutzt wurde, die aufgespeicherten Schätze einer massenhaften Gelehrsamkeit mitzuteilen. (Vgl. Eckstein a. a. O.).

[5]) Mager: „bei kursorischer Lektüre wird nichts gelernt, bei statarischer nichts gelesen." Naegelsbach: „Man lese statarisch, wenn nötig, kursorisch, wenn möglich" Letztere Ansicht dürfte das Richtige treffen. Auch bei der Cäsarlektüre finden sich zahlreiche Partien, die eine schnellere Behandlung gestatten, da häufig derselbe orbis rerum wiederkehrt; es genügt dann in grammatischer Beziehung schon die Reproduktion des analogen Musterbeispiels (vgl. Schiller a. a. O. S. 380), in sachlicher Hinsicht der methodische Gebrauch von Anschauungsmitteln (Vorhaltungen von Abbildungen, kurze Skizzen an der Wandtafel u. a.). Vom Extemporieren wird unten die Rede sein; der Apperception wegen kann letzteres erst am Ende des Kursus eintreten.

[6]) Vergl. Frick — Friedel a. a. O. S. 111. Also non multa, sed multum. Die Hauptsache bleibt, wie schon gesagt, die Verknüpfung; denn es ist eine psychologische Thatsache, daß alle menschliche Erkenntnis auf Apperception beruht, d. h. auf derjenigen Geistesthätigkeit, durch welche wir das neu Wahrgenommene in Verbindung bringen mit dem früheren Besitzstande unseres Geistes. „Nicht das Isolierte, sondern das Zusammenhängende schlägt Wurzel." Der Schüler, welcher an sich wenig geneigt ist, das, was er an einer Stelle gelernt hat, an der anderen zu verwerten, wird häufig genötigt, diesen Mangel durch vermehrte Gedächtnisarbeit zu ersetzen; auf dieser Stufe aber soll auch dem Verstande (Selbstthätigkeit) schon mehr zugemutet werden, während das Gedächtnis nur unmittelbar den Stoff zu liefern hat (aus Lektüre und Memorierstoff), aus dem die Analogien zu entnehmen sind. Das bezieht sich nur auf sachliche und ästhetische Erklärung, und es wird damit auch für den nichtgrammatischen Teil des lateinischen Unterrichts eine gewisse Selbständigkeit und Kontinuität erzielt. „Es sollen keine Einzelkenntnisse als Leichen in den Grüften des Gedächtnisses beigesetzt werden" (Herbart). Ziller a. a. O. S. 407.

Die unnützen Schätze des Gedächtnisses (quibus ingenia obtunduntur) in Nahrungen des Geistes verwandeln! (Lessing.) Lehrpr. 6, S. 32.

[7]) Da der Unterricht bei jeder Aufgabe, die er behandelt, die Thätigkeiten des Anschauens, Denkens und Anwendens zu pflegen hat, so sind die Herbartschen Formalstufen als berechtigt anzuerkennen, „welche eine Gliederung des Unterrichts nach

Universitäts- und
Landesbibliothek Düsseldorf

nicht in Mechanismus ausarten darf[1]), versteht sich von selbst und ist schon im ersten Teile dieser Abhandlung wiederholt hervorgehoben. Gerade der Gang einer Interpretation zeigt, wie wenig die strenge Folge jener Formalstufen als ein überall maßgebender „Imperativ" aufgefaßt werden darf. Treffend bemerkt Frick (Lehrpr. 8 S. 87): In der häuslichen Vorbereitung des Schülers fallen schon die Stufen der „Vorbereitung" und „Anwendung" zusammen; in seinem Vorübersetzen die Stufen der „Darbietung" und der „Anwendung"; in der eigentlichen Interpretation durch den Lehrer folgen nun „Vorbereitung", eigentliche „Darbietung", „Verknüpfung" und nochmals „Darbietung"; in dem Lesen und Nachübersetzen durch den Schüler die „Anwendung", wo das Lesen wiederum als „Vorbereitung" auf das Nachübersetzen gelten kann. So werden auch den folgenden Erörterungen im großen und ganzen die Formalstufen zu Grunde gelegt werden.

Die erste Stufe (der Klarheit) dient der Anschauung und umfaßt 1. die Vorbereitung (Bezeichnung des Ziels und orientierende Vorbesprechung = Analyse), 2. Darbietung (Synthese).

Nach Bezeichnung des Ziels zur Erregung der Erwartung („was werden wir lesen?") und des Interesses für das Neue wird durch Konzentrationsfragen der vorliegende Unterrichtsgegenstand in Beziehung gesetzt zu der schon vorhandenen Gedankenwelt des Schülers; es wird das innere Verhältnis desselben zum Unterrichtsobjekt hergestellt, „damit die Kluft überbrückt wird, welche die fremde Welt von der Erfahrungswelt des Schülers trennt."[2])

Diese orientierende Vorbesprechung kann, wie schon bemerkt, ebenso gut ausgehen von der Persönlichkeit des Schriftstellers, wie von den Beziehungen zum Inhalt des Lesestoffs (Schauplatz, Personen und Sachen); darüber entscheidet lediglich die Leichtigkeit der Ueberleitung und Vorbereitung auf das Neue[3]).

Besonders umfangreich wird sich diese Vorbesprechung naturgemäß gestalten beim Beginn der Lektüre. Soll, wie es der ordnungsmäßige Gang vorschreibt, das erste Kapitel des ersten Buches der Kommentarien vorweggenommen werden, so bietet sich damit von selbst ein sehr willkommener Anlaß, über die geographische Lage des Landes, über seine Bewohner, Nachbarn u. s. w. zu orientieren, während es anderseits auch sehr nahe liegt, die Person des Schriftstellers in den Vordergrund zu rücken und daran diesbezügliche Erörterungen zu knüpfen. Es ist leicht festzustellen, welche Länder das damalige Gallien umfaßt (Rheingrenze! empirisches Interesse); die Nachbarschaft der Germanen und ihre Folgen. Die Lage Galliens in Bezug auf Italien (das cisalpinische Gallien = Akropolis von Italien: Plut. Crass. 14); Gefahr für Rom (spekulatives Interesse). Rückblick auf die früheren Kämpfe der Römer und Gallier (dies Alliensis!) Furcht der Römer vor Galliern und Germanen (terror Cimbricus![4]). Teilnahme für ein Volk, das für seine Freiheit und Selbständigkeit kämpft (sociales Interesse), wenn auch der Charakter der Gallier und ihre politische Zerrissenheit (singuli pugnant, universi vincuntur) schon einen Ausblick auf das mutmaßliche Ende des Krieges gestattet (böse Folgen politischer Unfähigkeit und inneren Haders). Ohne Zwang läßt sich hier auch das Wichtigste über das bisherige Leben Cäsars anknüpfen (sympathetisches Interesse). Er ist geboren um die Zeit, wo Marius (Verwandtschaft — innere Beziehung!) die Cimbern und Teutonen

---

en Stufen der Klarheit (Analyse und Synthese), der Association, des Systems und der Methode (Funktion) verlangen." Schiller a. a. O. S. 237; ib. S. 206. Wenn auch Dittes (in D's Pädagogium 7, 666) mit Recht bemerkt, daß jeder gute Unterricht diese Thätigkeiten schon längst geübt hat, „so ist doch nicht einzusehen, warum der junge Lehrer sich die Grundthatsachen der sogenannten F. als Hülfe beim Unterrichte nicht zu eigen machen sollte". Ueber den Wert einer bewußten Methode vgl. Hom. Il. XXII. 315—325.

[1]) „Alles ohne Zwang" (Ratich).

[2]) Für alles Neue müssen sich Anknüpfungspunkte im Alten finden (Kern).

Die Analyse will aus dem Vorstellungsschatze des Schülers das, was sie für das Neue braucht, herauslösen (Wiget a. a. O. S. 21).

[3]) So können auch ähnliche Ereignisse und Verhältnisse anderer Zeiten und Völker herangezogen werden, um den Boden für die neue Vorstellungswelt zu ebnen und zu befruchten.

Die Unterrichtsform ist selbstverständlich dialogisch oder heuristisch zur Erläuterung, Erweiterung und Verknüpfung der Beziehungen beider Vorstellungskreise (die Selbstthätigkeit ist anzuregen!) Die Fragen müssen sachlich richtig, sprachlich korrekt, geistig anregend sein (Naegelsb. Gymnasialpäd. 3. Aufl. S. 30).

[4]) Cic. Att. I 19 Perth. z. R. IV S. 70. Großer historischer Hintergrund; Entwicklung der Völkerschicksale.

Universitäts- und
Landesbibliothek Düsseldorf

schlug[1]). Seine wichtigsten Erlebnisse bis zum Jahre 58. Seine Stellung in Rom; Rivalität zwischen ihm und Pompejus (uter imperaret, uter esset); seine Pläne für eine künftige Militärmonarchie. Doppelter Zweck des Gallischen Krieges: 1. für die römische Politik. Die Gefahr lag im Norden. Man mußte Gallien erobern oder diese Eroberung den Germanen überlassen und diese zu einer von den Cimbern schon versuchten Invasion in Italien selbst ermutigen[2]); 2. für Cäsar selbst: Schaffung eines ihm ergebenen Heeres, mit dem er später den Entscheidungskampf durchfechten konnte.

Kommt im weiteren Verlaufe der Lektüre ein Abschnitt zur Besprechung, so bedarf es (nach Angabe des Ziels)[3]) einer kurzen Rückerinnerung an das Vorhergehende, eines sachlichen Rückblicks, worauf sich das Folgende aufbaut; „dem Fortschreiten der Lektüre muß stets die Wiederholung derjenigen Teile der früheren Lektüre vorangehen, in die jenes eingreift und an die es anknüpft, um sie fortzusetzen; denn auch die Teile des Gedankenkreises, welche durch den Unterricht selbst erworben worden sind, müssen vor seiner Erweiterung durch neue Elemente analytisch durchgearbeitet werden, so weit sie bei der Fortsetzung des Unterrichts einen recht wirksamen Einfluß ausüben sollen" (Ziller a. a. O. S. 452). Vor dem Eintreten in jeden neuen Abschnitt der Lektüre sind deshalb (ohne Anticipation des neuen Stoffes selbst) die Fragen zu stellen[4]): was ist in Bezug auf das Kommende (das der Lehrer schon als solches kennt) dem Zögling bekannt? wie wird sich demnach die Erzählung fortsetzen? was wird zu erwarten sein? u. s. w. Es wird natürlich dabei vorausgesetzt, daß der voraufgehende Stoff eine hierauf abzielende Bearbeitung erfahren hat und daß die Hauptpunkte, worauf es ankommt, mit Leichtigkeit in lateinischer Sprache reproduciert werden können.

Nehmen wir an, es soll lib. V cap. 26—37 gelesen werden, ein Abschnitt, der ein in sich abgeschlossenes Ganzes (Episode!) bildet, so ist kurz zu reproducieren, daß Cäsar Ende September[5]) (des Jahres 54) wohlbehalten aus Britannien zurückgekehrt ist (omnes incolumes naves perduxit). Die vorgerückte Jahreszeit mahnt dazu (tempus anni postulabat I, 54, 2), in die Winterquartiere zu gehen, während Cäsar selbst, wie alljährlich (aus welchem Grunde?) nach Oberitalien zu gehen gedenkt, um die Zeit der winterlichen Ruhe hier zuzubringen und im Frühjahr (inita proxima aestate (II 35, 2) nach Gallien zurückzukehren.

Hinsichtlich der Verteilung der Winterlager ist aber eine wesentliche Aenderung zu treffen; da wegen der anhaltenden Dürre die Ernte wenig ergiebig ausgefallen war (frumentum propter siccitates angustius provenerat), so sieht sich Cäsar genötigt, seine Legionen auf mehrere Völkerschaften[6]) zu verteilen (Caesar legiones in plures civitates distribuere coactus est), so daß zwischen den einzelnen Lagern ein größerer Zwischenraum verbleibt als sonst (aliter ac superioribus annis). Unsere Erwartung wird aufs höchste gespannt: werden die Gallier sich diese günstige Gelegenheit, einen Handstreich auszuführen (occasio rei bene gerendae), entgehen lassen? Werden sich die Römer hinsichtlich der Friedfertigkeit der Gallier wiederum einer Selbsttäuschung hingeben[7])? Cäsar selbst ist in dieser Beziehung nicht vertrauensselig; ahnungsvoll bezeichnet er das Gebiet der Esubier (Normandie), in das er trotz seiner gänzlich isolierten

---

[1]) Um die Zeit als Marius durch seine Siege Italien vor einem furchtbaren Einfalle rettete, wurde in Rom der geboren, welcher eines Tages durch eine abermalige Bezwingung der Gallier und Germanen den Einbruch der Barbaren um mehrere Jahrhunderte aufhalten, den unterdrückten Völkern das Bewußtsein ihrer Rechte geben, der römischen Civilisation ihre Dauer sichern und den künftigen Lenkern der Nationen seinen Namen als geheiligtes Sinnbild der Macht vererben sollte. Napoleon, G. J. C. 1, S. 237.

[2]) Caes. b. g. I 33, 3—4. (Ostermann Satz 234). Eine weitere Konsequenz sind Cäsars Einfälle in Deutschland.

[3]) Jede Arbeit wird freudiger gethan, wenn der Arbeitende das Ziel vor sich sieht. Schiller S. 238.

[4]) Das kann auch durch Nachübersetzung der voraufgegangenen Einheit von seiten der Schüler geschehen. — Ueber Konzentrationsfragen vgl. Lehrpr. 6, S. 109.

[5]) Napol. 2, S. 193.

[6]) Mit Bezug auf das Folgende nimmt besonders das Lager des Q. Titurius Sabinus und L. Aurunculeius Cotta unser Interesse in Anspruch; demnächst das des Cicero, endlich das des Labienus.

Ueber die mutmaßliche Entfernung vgl. Napol. 2, S. 194.

[7]) Das omni Gallia pacata ist oft nur als eine Phrase zu betrachten gewesen. Und kann man es den ihre Freiheit und Selbständigkeit über alles liebenden Galliern verdenken, wenn sie aus der Not eine Tugend machen und, trotz aller gegenteiligen Versicherungen, sich an keinen Vertrag binden? Würden die Römer in ihrem eigenen Lande auswärtigen Feinden gegenüber anders handeln?

Universitäts- und
Landesbibliothek Düsseldorf

Lage nur eine Legion legt, als pacatissima et quietissima pars und giebt damit einen Unterschied zwischen der Friedfertigkeit der Esubier und der übrigen Völkerschaften zu. Außerdem bereitet uns ein blutiges Ereignis gewissermaßen auf die folgenden vor: Tasgetius, ein Günstling Cäsars im Lande der Carnuten und durch ihn auf den Thron seiner Väter gesetzt, wird von seinen Landsleuten ermordet, und zwar öffentlich (multis palam ex civitate auctoribus), so daß die Empörung über das ganze Land verbreitet zu sein scheint. War diese Ermordung auch keine Heldenthat, so war sie doch bei dem Charakter der Gallier leicht geeignet, in den römerfeindlichen Kreisen derselben (auch in den Nachbarstaaten) Stimmung zu machen, zumal wenn sie durch tüchtige Führer unter einer geeigneten Parole (ne sui in perpetuum liberandi atque ulciscendi Romanos pro iis quas acceperint iniuriis occasionem dimittant) ausgebeutet wurde.

Bietet sich damit für uns schon im Allgemeinen ein Vorblick in die Zukunft und setzt sich bei uns die Ueberzeugung fest, daß die nächste Zeit schon kriegerische Ereignisse von vielleicht entscheidender Bedeutung bringen wird, so wird zugleich unser Interesse für die specielle Frage angeregt: welches von den Winterlagern wird wohl zuerst einem feindlichen Angriffe ausgesetzt resp. welches von ihnen wird einem solchen am wenigsten gewachsen sein? Unwillkürlich denken wir dabei an das Lager des Sabinus und Cotta; denn auf der einen Seite sind ihre Soldaten ($1^1/_2$ Legionen) zum größten Teile (1 Legion) erst kürzlich ausgehoben (quam proxime trans Padum conscripserat) und deshalb noch als Neulinge in diesem Kriege zu betrachten, auf der anderen Seite ist das Princip der Kollegialität im Kommando[1]) schon oft verhängnisvoll gewesen. Wem von beiden wird der Preis der Tapferkeit oder der Weisheit zu erteilen sein?[2]) Wird bei ihnen nötigen Falls Einmütigkeit im Handeln zu erzielen sein?[3]) Sind auf diese Weise die Gedanken und Vorstellungen der Schüler reproduciert (resp. korrigiert), gesichtet und auf das Neue hinübergeleitet und sie selbst in die rechte Stimmung versetzt, so wird auch das sich ihnen darbietende Neue auf einen um so fruchtbareren Boden fallen, und es kann nun die Stufe der Darbietung (Synthese) folgen, „um, nachdem die Aufnahme des neuen Gegenstandes gesichert ist, denselben zu klarem Verständnis zu bringen."

Auch die Stufe der Darbietung dient im Wesentlichen der Anschauung, und zwar erfordert sie zunächst ein Lesen des Textes. Welche Anforderungen sind an dasselbe zu stellen und durch wen resp. wann hat es zu erfolgen? Das Lesen ist eine Kunst, in welche schrittweise eingeführt werden muß, und diesem Umstande muß bei uns noch mehr Rechnung getragen werden; man muß schon von den unteren Klassen an, namentlich beim deutschen Unterricht, durch Specialisieren der Aufgaben den Leseübungen eine wirksame Hilfe bieten[4]). Nur so kann durch das Lesen auch der andere Zweck, dem es dienstbar gemacht werden muß, erreicht werden, nämlich die künstlerische Auffassung des Stoffes, wodurch eine ästhetische Erklärung und Würdigung vorbereitet wird.[5])

Unter diesen Gesichtspunkten betrachtet dient also das Lesen nicht nur der ersten Darbietung des

---

[1]) Zu vergleichen ist (mutatis mutandis) die Niederlage der Konsuln C. Terentius Varro und L. Aemilius Paulus bei Cannae.

[2]) cf. Plut. Them. 11. 17 (Eurybiades und Themistokles bei Salamis).

[3]) Diese Einmütigkeit wird sich dann auch auf die Soldaten übertragen, und concordia parvae res crescunt, discordia maximae dilabuntur (Ostermann Satz 120).

[4]) Dadurch wird bald ein regeres Verständnis für Satzbau und Satzanalyse erzeugt. Man kann mit einfachen Regeln anfangen und ihre Einübung auf verschiedene Lehrstunden verteilen, etwa in folgender Reihenfolge: 1. laut lesen, 2. artikuliert (auch die stummen Endsilben hervortreten lassen!), 3. die Stimme vor dem Komma heben, vor dem Punkt oder Semikolon sinken lassen. 4. Richtige Betonung der durch ihre Stellung oder Bedeutung hervorzuhebenden Wörter (namentlich der Gegensätze — deutliche Beziehung der verschiedenen Wortarten!). 5. Markierung der Haupt- und Nebensätze durch verschiedene Tonhöhe (die Nebensätze von größerer Wichtigkeit werden in höherer Tonlage, die von geringerer Bedeutung in tieferem Tone gesprochen, als der Hauptsatz; be: einer Parenthese wird der Tonunterschied größer sein, bei Relativsätzen geringer). 6. Alle Provinzialismen vermeiden! u. s. w. An die fünfte Regel können in den mittleren Klassen auch schon stilistische Vorschriften geknüpft werden; z. B.: weshalb darf eine Periode nicht durch ein einsilbiges Wort beschlossen werden? (Zusammenfallen der Tonhöhe des übergeordneten Satzes mit der Senkung am Ende; vgl. das lateinische: restat ut de imperatore ad id bellum deligendo ac tantis rebus praeficiendo dicendum esse videatur statt dicam). Vgl. Gerlach, Rhetorik und Stilistik (Dessau 1877) S. 16 ff.

[5]) Das Schöne soll unmittelbar durch sich selbst aufs Gemüt wirken; ästhetische Erörterungen sind nur selten einzuflechten.

Universitäts- und
Landesbibliothek Düsseldorf

Stoffes (behufs Veranschaulichung desselben), die etwa gleichbedeutend ist mit der Konstruktion der Figur im mathematischen Unterricht[1]), sondern es ist auch Vorbedingung und Ergänzung einer geschmackvollen Uebersetzung, indem es die Rede gewissermaßen als eine künstlerische Malerei der Gedanken erscheinen läßt. Wenn es auch nicht immer einer kunstvollen Farbenmischung (Höhe und Tiefe, Stärke und Schwäche der Stimme . . .) bedarf, weil sich häufig die Einheit des Tones mit der Einheit des Gedankens deckt (vorausgesetzt, daß die Wortstellung, sowie die Verbindung der Satzglieder Berücksichtigung findet), so ist doch in vielen Schilderungen, wie auch bei Wiedergabe von Reden und an allen Stellen, die ein rhetorisches Gepräge haben, durch passende Anwendung von Pausen, Accenten u. a. den toten Buchstaben Leben einzuhauchen[2]).

Da aus dem Gesagten hervorgeht, daß ein solches sinngemäßes Lesen des Textes der Uebersetzung desselben vorhergehen muß, um im voraus gewissermaßen einen Totaleindruck hervorzubringen, so ist es ersichtlich, daß dasselbe zuerst durch den Lehrer erfolgen muß[3]). Im Allgemeinen werden die Schüler mindestens während des ersten Jahres dieses Beispiels bedürfen; denn nichts ist schädlicher als ein stümperhaftes Lesen ohne Verständnis (quonam pacto legere ego possum, quae non assequor? indistincta nempe et confusa fient, quae legero. Gell. XIII 31). Um so strenger ist darauf zu achten, daß sämtliche Schüler beim Nachübersetzen[4]), nachdem also durch sorgfältige häusliche Präparation und Durchnahme in der Schule ein volles Verständnis des Gelesenen erzielt ist, imstande sind, den Text sinngemäß und mit Beobachtung bestimmter Regeln (auf die Routine allein kommt es nicht an. Ziller) zu lesen[5]).

Ueberhaupt ist auf dieser Stufe noch der Wiederholung der größte Wert beizulegen, auch hinsichtlich der Uebersetzung[6]).

Mit dem Lesen geht Hand in Hand die gemeinsame Präparation in der Schule, aber mit dem Unterschiede, daß jenes sich auf eine größere Einheit, letztere nur auf einen kleinen Abschnitt erstreckt. Wenn der Lehrer z. B. l. V cap. 26—37, die er als eine größere Einheit hinstellt, im Zusammenhange gelesen[7]) und durch Pausen 2c. schon die einzelnen Einheiten markiert hat, so werden an diejenige Einheit (oder Einheiten), welche zur häuslichen Präparation aufgegeben werden soll, solche grammatischen und lexikalischen Erörterungen angeknüpft, die allen Schülern eine selbständige Präparation möglich macht resp. erleichtert[8]). Da die meisten Uebersetzungsfehler auf Konstruktionsfehlern zu beruhen pflegen[9]), so soll die Hilfe des

---

[1]) Wie die Figur auf den Gesichtsinn, so soll das Lesen auf den Gehörsinn wirken und dadurch von vornherein eine gewisse spontane Perception erleichtern. Vgl. Schrader a. a. O. S. 378. Daher ist auch die Forderung an die Schüler zu stellen, daß sie zu Haus den Text stets laut lesen. „Das sogenannte Sprachgefühl beruht zum großen Teile auf der Bildung des Ohres (Schiller S. 366).

[2]) Das bezieht sich namentlich auf solche Stellen, wo die Worte ein getreues Abbild der Handlungen wiedergeben sollen (oratio actionis instar), sei es durch gedrängte Kürze (Mittel: Asyndeton, Anaphora, Chiasmus — omnia uno tempero Caesari erant agenda, aber auch dicenda), sei es durch eine gewisse behagliche Breite. An manchen Stellen giebt sich auch eine feine Ironie kund, die ebenfalls durch den Ton der Rede auszudrücken ist. Beispiele unten.

[3]) Vgl. Ziller a. a. O. S. 138 und 275, Schrader S. 382 und 449.

[4]) Besonders befähigte Schüler werden auch schon beim Vorübersetzen anerkennenswerte Leistungen im Lesen aufzuweisen haben.

[5]) Man kann auch den Satz des Gellius umdrehen und behaupten, daß derjenige, welcher einen Abschnitt tadellos gelesen hat, auch ein volles Verständnis des Gelesenen haben wird. Aus diesem Grunde und um den Schülern zu zeigen, welch hoher Wert einer solchen Leistung beizulegen ist, soll man einem Schüler, der zum Nachübersetzen aufgerufen ist und sich einer solchen Leistung rühmen kann, das Uebersetzen (ausnahmsweise) unter anerkennenden Worten ganz erlassen.

[6]) „In den mittleren Klassen ist bei der Lektüre klassischer Autoren das Hauptgewicht auf die Wiederholung, in II auf die Präparation, in I auf die Durchnahme der Schriftsteller während der Unterrichtszeit zu legen. Denn in den mittleren Klassen legt der Schüler den Grund zum Verständnis der Autoren, und dieser muß ein fester sein; in II soll er lernen selbständig zu arbeiten; für den Primaner muß die Hauptsache das Verständnis der schwierigsten Autoren sein.“ (Schmelzer, Fromme Wünsche S. 20).

[7]) Wegen des großen Umfangs dieser Partie empfiehlt es sich, sie in zwei Teile zu teilen und zuerst bis cap. 31 (Ende des Kriegsrats) zu lesen.

[8]) Köchly, Vermischte Blätter zur Gymnasialreform 2, S. 53: Man bringe dem Schüler eine Methodik der Präparation bei, indem man sie ihn anfangs unter der Leitung und Aufsicht des Lehrers vollziehen läßt.

[9]) Es fehlt an der Fertigkeit, den Satzbau zu übersehen; die Hauptschwierigkeiten sind nicht lexikologischer Art, sondern liegen auf syntaktisch-stilistischem Gebiete und erwachsen aus ungewöhnlicher Wortstellung und verwickelten Perioden.

Universitäts- und
Landesbibliothek Düsseldorf

Lehrers im wesentlichen in einer Anleitung zum Konstruieren bestehen; der Schüler soll lernen, stets den ganzen Satz als solchen zu betrachten, gerade so wie man im naturwissenschaftlichen Unterricht nicht ausgeht von den Zellen und Atomen, sondern von den Pflanzen und den Körpern (Schiller a. a. O. S. 211)[1]. Wenn der Schüler in dieser Weise in der Schule an das Konstruieren gewöhnt wird, so wird ihm dieses auch bei seiner häuslichen Präparation stets als erste und unerläßliche Aufgabe erscheinen und zur anderen Natur werden.

Auch hierbei ist geschickte Fragestellung (sokratische Lehrweise, „so daß der Geist des Schülers mittels der Frage befruchtet wird") nötig, wobei sich der Lehrer an die ganze Klasse wendet[2]. Nachdem Prädikat, Objekt und Subjekt schnell gefunden sind, wird zur Klassifizierung der Dependenzen geschritten. Namentlich bei schwierigen Perioden ist die Beziehung der Nebensätze[3] zu einander und zum Hauptsatz festzustellen, so daß das divide et impera, jene römische Maxime, hier zum Princip gemacht wird. Wenn nötig, so ist die Zergliederung eines Satzgefüges an einem Schema deutlich zu machen, indem mit A, B, C . . . die Hauptsätze, mit a, b, c, . . . die dazu gehörigen Nebensätze, mit a′, b′, c′ . . . u. s. w. die von diesen abhängigen Nebensätze bezeichnet werden.[4]

Wichtig ist es bei der Zergliederung von lateinischen Perioden, die Vordersätze richtig zu bilden und genau darauf zu achten, wo der Nachsatz beginnt. Nötigenfalls kann sich der Schüler durch Unterstreichen einzelner Wörter, deren Beziehung durch Zwischensätze verdunkelt ist, Anhaltspunkte für die häusliche Präparation verschaffen[5], während sonstige Notizen ihm nicht zustehen, damit er zu Haus vor mechanischer Thätigkeit bewahrt bleibe. Ein Fortschritt vom Leichteren zum Schwierigeren muß beobachtet werden. Nachdem sich an einfacheren Satzgefügen, wie V 7, 1: Qua re cognita Caesar, quod tantum civitati Aeduae dignitatis tribuebat, coërcendum atque deterrendum, quibuscunque rebus posset, Dumnorigem statuebat[6] = nachdem Cäsar . . . beschloß er, weil er . . . der Sinn des Schülers für sprachliche Beobachtungen und Analogien erschlossen hat, wird er auch verwickelter Perioden unter Anleitung des Lehrers bald Herr werden. Gerade dem Umstand, daß die Vorliebe des Lateiners für Participialkonstruktionen und Konjunktionalsätze die periodische Gestaltung der Rede sehr erleichtert, während der Deutsche mehr zu nebengeordneten Satzgefügen geneigt ist[7], muß man schon bei der Vorpräparation Rechnung tragen, nötigenfalls durch Einsetzung von Interpunktionszeichen. Der in II 25, 1—3 enthaltenen Periode und ähnlichen wird der Schüler anfangs ratlos gegenüberstehen. Zur Erleichterung wird man zunächst hinter vidit ein Interpunktionszeichen (Punkt) einfügen lassen und durch Setzung eines Semikolons hinter urgeri diesen Satz in zwei Hälften teilen lassen u. s. w.[8]; denn wenn auch auf eine möglichst wörtliche Uebertragung Gewicht gelegt werden muß, so darf doch der deutschen Sprache keine Gewalt angethan werden[9].

---

[1]) „Wie in der bildenden Kunst der Archäologe aus der Deutung der Attribute und aus der Stellung der Personen das Verständnis einer Darstellung erschließt." Weber, Elemente der lateinischen Syntax S. X.

[2]) Schrader S. 426: Das Verfahren soll das Nachdenken der Schüler nicht überflüssig machen, sondern schärfen und in die richtige Bahn leiten. Vgl. ib. S. 359.

[3]) Hierzu werden auch die Participialkonstruktionen gerechnet, namentlich die abl. abs. Die Verwandlung dieser Satzteile in deutsche Vordersätze muß zum Bewußtsein kommen, und die — je nach dem logischen Verhältnis — einzusetzenden „Surrogate" indem, während, als, nachdem, obgleich . . . müssen im Gedächtnis parat liegen, um bei der häuslichen Präparation ohne Schwierigkeit zur Verwendung zu kommen.

[4]) Vgl. Fries, Lehrpr. 3, S. 54. Ausführlich handelt über die sogenannten Satzbilder Bauer, Neuhochdeutsche Gramm. (herausgegeben von Duden) S. 172—178.

[5]) Das ist schon in kleineren Satzgefügen zweckmäßig; z. B. I 28, 5: Boios petentibus Aeduis, quod egregia virtute erant cogniti, ut in finibus suis collocarent, concessit.

Häufung von abl. (abs.) I 10, 5; III 6, 3; III 29, 1; IV 4, 5; VII 73, 2 u. a.

[6]) Aehnlich III 6, 4; III 7, 1; V 9, 1; V 28, 1; VII 66, 2 u. a.

[7]) „und daher", „und nun", „und so" . . . Vgl. VI 31, 5; VII 9, 4; III, 3, 1; VII 4, 3 u. a. Perthes, Wortkunde S. XV. Ueberhaupt ist auf die Bedeutung der Participia für die Kürze und Prägnanz des lateinischen Ausdrucks stets Rücksicht zu nehmen (im Deutschen häufig auch adverbiale Bestimmungen: idoneam nactus tempestatem V 7, 4 = bei g. W.).

Ueber die lat. Subordination der Sätze s. Lattmann, lat. Uebungsbuch für III S. 20—24 (Stilist. Regeln 48—54).

[8]) Vgl. Zwirnmann, Proben S. 16 (Programm Cassel 1878). Anders Rothfuchs a. a. O. S. 74.

[9]) Es muß ein vertere, nicht bloß ein transferre stattfinden.

Universitäts- und
Landesbibliothek Düsseldorf

Durch die gegenseitige Anregung der Schüler bei diesen Operationen wird auch bei dem Schwächeren (Anregung durch die Leistungen der besseren Schüler; (vgl. Hiecke, d. d. U., S. 175) die Denkfähigkeit in Bewegung gesetzt, vorausgesetzt, daß seine Bemühungen freundlich anerkannt werden. Mögen solche Besprechungen auch häufig viel Zeit in Anspruch nehmen, so kommt doch diese der späteren Uebersetzung und Durchnahme zu gute, und dazu kommt noch, daß die häufige Wiederkehr gleicher oder ähnlicher Satzgefüge und Satzverbindungen[1]) nicht selten eine schnelle Erledigung gestattet. Zu leicht darf freilich die Sache den Schwächeren zuliebe nicht gemacht werden[2]), weil ja die Aufmerksamkeit und Selbstthätigkeit sämtlicher Schüler konzentriert bleiben soll; es muß vielmehr in ihnen das Gefühl erweckt werden, als werde alles durch sie selbst erarbeitet. Aus diesem Grunde sind auch zur Verbesserung fehlerhafter Antworten in mäeutischer Weise immer zuerst diejenigen Schüler aufzufordern, von denen sie gegeben sind.

Bei seiner häuslichen Präparation stehen dem Schüler Lexikon und Grammatik als Hilfsmittel zu Gebote; jenes, damit er den Sinn der einzelnen Wörter finde, letztere, damit ihm der Sinn ihrer Verbindungen klar werde (Oesterr. Instr. S. 56). Welchen Gebrauch wird er davon machen? Die selbständige Benutzung der Grammatik als eines Nachschlagebuches wird für ihn kein sonderliches Interesse haben; wenn also nicht bei der Vorpräparation ausdrücklich auf bestimmte Paragraphen derselben verwiesen wird[3]), so bleibt ihre Heranziehung ganz der eigentlichen Durchnahme vorbehalten. Anders verhält es sich mit dem Gebrauch des Lexikons. Der größte Gewinn, den der Schüler aus jener „Vorpräparation" davonträgt, soll darin bestehen, daß er jedem Worte, mag es ihm gänzlich unbekannt oder mag ihm seine Bedeutung nur für den Augenblick nicht gegenwärtig sein, denkend gegenübertritt; denn das Konstruieren soll zuerst zum Extemporieren werden und ihn anleiten, den Sinn der „Wörter" auch ohne Lexikon zu eruieren. Erst wenn seine Kraft an erfolglosen Versuchen zu erlahmen beginnt, soll er das Lexikon zur Hand nehmen.

Unter diesen Umständen dürfte die Benutzung eines Specialwörterbuchs nicht durchaus, wie es von vielen Seiten geschieht, zu verwerfen sein. Es ist zuzugeben, daß der Gebrauch eines Handlexikons, das für die folgenden Klassen notwendig wird, einer größeren Einheitlichkeit förderlich ist, aber zur ersten Einführung (in usum tironum)[4]) ist doch ein Speciallexikon ungleich bequemer, und wenn die oben genannten Gesichtspunkte zur Geltung gekommen sind, so dürfte eine mechanische „Mosaikarbeit" ausgeschlossen sein. Gerade das Suchen und Spüren nach der Bedeutung eines Wortes vor dem Aufschlagen des Lexikons schließt eine bemerkenswerte geistige Thätigkeit in sich, und es ist immerhin dankenswert, wenn der Schüler durch eigenes Nachdenken zu der Einsicht kommt, daß die gewöhnliche und ihm geläufige Bedeutung eines Wortes nicht in den Zusammenhang paßt[5]). Um so strengeren Tadel aber verdient ein gedankenloses Aufschlagen und Aufschreiben von Vokabeln, namentlich von solchen, deren Bedeutung an sich schon als bekannt vorauszusetzen war oder doch leicht durch den Zusammenhang sich ergeben mußte.

Der hohe Wert dieser Vorpräparation ist nicht nur in didaktischer, sondern auch in moralischer Beziehung nicht zu unterschätzen. Auf der einen Seite werden durch Vermeidung lateinischer Periodologie (deutsche Satzbildung statt der Einschachtelung lateinischer Sätze), von vornherein zahlreiche Latinismen

---

[1]) Dahin gehört z. B. die Leichtigkeit der relativischen Anknüpfung qui cum, quod quoniam, quo ut ventum est, quod qui, qui quam diligenter, unde postquam . . .), wofür im Deutschen die angemessene Konjunktion mit dem Demonstrativum eintreten muß. Statt der Finalsätze wird der deutsche Infinitiv verwendet; der acc. c. inf. wird nicht immer durch „daß" übersetzt (acc. c. inf. in Relativsätzen!), häufig auch durch „wenn".

[2]) Bei der Vorbereitung muß die spätere Arbeit so erleichtert werden, daß im Schüler Interesse und Selbstvertrauen erweckt wird und kein Bedürfnis nach fremder Hülfe aufsteigt; sie darf aber auch nicht zu sehr erleichtert werden, damit nicht bei der häuslichen Präparation Langeweile entstehe. Vgl. Herbart I, S. 493.

[3]) Mit diesen Verweisungen ad hoc — d. h. zur Gewinnung einer erträglichen Uebersetzung — ist noch kein Lernen resp. Umlernen der betreffenden Regeln verbunden. Ein solches bleibt der speziellen Durchnahme vorbehalten. Der Kürze wegen kann bei der Vorpräparation auch eine Verweisung auf analoge Mustersätze stattfinden; z. B. findet der Satz ut quisque est genere copiisque amplissimus schnell Erledigung durch Satz 162 bei Ostermann: Quo quis melior est, eo magis laudatur (ut quisque optimus est, ita maxime laudatur oder optimus quisque maxime laudatur), falls dieser schon bekannt ist.

[4]) Gesner: lexicorum usus in tempore tironibus est ostendendus. Aehnlich F. A. Wolf. — Endlich dient auf dieser Stufe der Gebrauch eines Speciallexikons der Konzentration, indem eine zerstreuende und zeitraubende Lexikonarbeit in Wegfall kommt.

[5]) Z. B. probare V 27, 4; alienus I 15 und IV 34; angustiae III 18; desiderari V 23; conducere V 27, 7; acceptus I 3, 5; consilium V 27, 9 u. a. — Zahlreiche Wörter endlich haben überhaupt nur eine Grundbedeutung.

Universitäts- und
Landesbibliothek Düsseldorf

vermieden, auf der anderen Seite wird durch die gegebene Erleichterung und die damit in Verbindung stehende Forderung einer genau bestimmten Hausarbeit der Gebrauch unerlaubter Hilfsmittel[1]) sehr eingeschränkt, wenn nicht unmöglich gemacht.

Es ist hier einer Erscheinung Erwähnung zu thun, die in letzter Zeit viel von sich reden gemacht hat und ihre Entstehung erst den vielfachen Klagen über Ueberbürdung und den Gebrauch unerlaubter Hilfsmittel verdankt; ich meine die sogenannten gedruckten Präparationen[2]). Sie sollen der Zeitersparnis dienen; den Schülern die Möglichkeit geben, durch eigene Kraft zum Verständnis der Schriftsteller zu gelangen; mehr Interesse am Inhalt erregen; durch Einheitlichkeit der Vorbereitung ein schnelleres Tempo und größere Konzentration der Lektüre ermöglichen und überhaupt das Betreiben der alten Sprachen gewinnbringender gestalten.

Den Gründen, von denen die Verfasser sich haben leiten lassen, ist volle Anerkennung zu zollen, doch sind sie offenbar bei der Lösung ihrer Aufgabe zu weit gegangen; der Grundsatz, „daß kein Schritt, den der Schüler zu machen imstande ist, für ihn gemacht werden darf," ist außer acht gelassen. Derselbe soll bei Anfertigung seiner Präparation selbständig sein und sich daran gewöhnen, mit der Feder in der Hand zu arbeiten[3]). —

So dient der erste Teil der Synthese noch im wesentlichen der Vorbereitung; in ihrem weiteren Verlaufe fällt sie mit der folgenden Stufe der Association zusammen, und beide zusammen bilden dann die vertiefende Bearbeitung[4]). Die Vorübersetzung des präparierten Pensums, zu welcher jetzt geschritten wird, ist am besten auf mehrere Schüler zu verteilen. Dieselbe soll zunächst möglichst wörtlich sein[5]) und sich aufs engste an die fremde Sprache anschließen, soweit es ohne Aufhebung des Verständnisses geschehen kann. So lange diese Bedingung erfüllt wird, soll der übersetzende Schüler nicht vom Lehrer unterbrochen werden; es soll ihm sogar eine gewisse Selbständigkeit (damit seine Selbstthätigkeit gewahrt bleibt) in der Auffassung eingeräumt werden. Sobald aber wesentliche Irrtümer zu Tage treten, sei es, daß die Uebersetzung (nach Art einer Interlinearversion) undeutsch[6]) zu werden anfängt (das bezieht sich namentlich auf das obenerwähnte oberste Gesetz des Satzbaues, daß die deutsche Sprache oft koordinirt, wo die lateinische subordiniert[7]), sei es, daß der Schüler in grammatischer Beziehung Unkenntnis verrät, so soll der Lehrer unter Anknüpfung an die gemeinsame Vorpräparation und unter lebhafter Mitwirkung der übrigen Schüler (damit diese mit steter Aufmerksamkeit zu folgen gewöhnt werden) den Weg zu ebnen suchen. Durch eine derartige grammatische Auffassung des Gelesenen in Verbindung mit einer steten Beobachtung des logischen Zusammenhangs wird nicht nur für die fremde Sprache das Sprachgefühl des Schülers entwickelt, sondern es wird dadurch, daß alle Vorstellungen, welche in der Form der fremden Sprache ausgedrückt sind, in

---

[1]) Darüber ist zu vergleichen Steinmeyer, Betrachtungen über unser klassisches Schulwesen, Kreuzburg 1882 S. 34 ff. Leuchtenberger, Progr. Bromberg 1872. Ziller a. a. O. S. 238. Rothfuchs a. a. O. S. 81 und 84.

Gegenüber den häufigen, teils berechtigten, teils übertriebenen Klagen über die Gefährdung der Wahrhaftigkeit und die sittliche Verdorbenheit der Jugend („die ethische Bildungsanstalt hat sich in eine Korruptionsanstalt verwandelt") ist darauf hinzuweisen, daß „durch Ermäßigung der Forderungen die Ehrlichkeit der Jugend vor Versuchung bewahrt werden muß." Und im übrigen gilt der Grundsatz, daß man den Knaben nicht nur Liebe, sondern auch Vertrauen entgegenbringen soll. Wird jemand auf falschem Wege ertappt, so wird er, wenn man die obigen Grundsätze befolgt, seines vermeintlichen Vorteils nicht froh werden; in seiner Seele aber bleibt ein Stachel zurück.

[2]) Krafft und Ranke (Hannover), Dunger (Dresden) u. a.

[3]) Näher auf diese Frage einzugehen, liegt nicht in dem Zweck dieser Erörterungen. Ueberhaupt liegt es dem Verfasser fern, sich ein maßgebendes Urteil darüber zu erlauben, zumal ihm keine Erfahrung hinsichtlich der Benutzung jener Präparationen zur Seite steht.

[4]) Die Präparation soll in der oben geschilderten Weise mindestens ein halbes Jahr hindurch in der Schule stattfinden, in geringerem Umfange auch später noch. Vgl. Schiller a. a. O. S. 390; Schrader S. 133 (426). Beide empfehlen die Beibehaltung dieses Verfahrens auch für die höheren Stufen.

[5]) Vgl. Ziller a. a. O. S. 284 ff. Hiecke a. a. O. S. 56 ff. Bardt (22. Versammlung rheinischer Schulmänner 1885).

[6]) Keine Erklärung des „ignotum per aequo ignotum", so daß die deutsche Uebertragung erst vermittelst des lateinischen Textes verstanden werden kann.

[7]) Nur so wird eine bewußte Scheidung der Latinismen (S. 17) und Germanismen angebahnt. „Die Germanismen des Lateins in den oberen Klassen sind die Folge der Latinismen des Deutschen in den unteren und mittleren Klassen" (Perthes). Zu vergleichen ist auch Schmalfeld, Erfahrungen auf dem Gebiete des Gymnasialwesens S. 173 ff. Perthes, Vorwort zur Wortkunde S. XIII. Schrader S. 384. Fauth S. 96. Rothfuchs S. 1.

Universitäts- und
Landesbibliothek Düsseldorf

ihre einzelnen Bestandteile zerlegt und „gleich einem erstarrten Metall behufs der Umformung wieder weich und flüssig gemacht werden", ein wesentliches Hilfsmittel für den Unterricht in der Muttersprache gewonnen[1]).

Ist nun unter allseitiger Teilnahme der Schüler eine, wenn auch nicht zu freie, so doch echt deutsche und geschmackvolle Uebersetzung (namentlich mit Beachtung der Wortstellung, ohne deren Beibehaltung häufig eine Abschwächung der Gedanken und eine Störung des logischen Zusammenhangs herbeigeführt würde) gewonnen, so ist damit doch die sprachliche Interpretation noch nicht abgeschlossen, sondern es findet nun erst die eigentliche Vertiefung in das Einzelne statt, und zwar in etymologisch-lexikalischer (mit gelegentlicher Herbeiziehung der Synonymik), grammatischer und stilistischer Beziehung (vornehmlich zur Erweckung eines spekulativen und ästhetischen Interesses). Es versteht sich von selbst, daß den rein sprachlichen Erörterungen[2]) kein zu breiter Raum gelassen werden darf; nur wo sie unmittelbar zur Erklärung nötig sind und sich ohne Zwang von selbst ergeben, sollen sie erfolgen und alles vermeiden, was zur Verdunkelung der ersten Darbietung dienen könnte. Dabei sollen die Schüler methodisch angeleitet werden, selbst Beobachtungen[3]) zu machen; ihr Sprachgefühl und ihr Sinn für Analogien (Apperception und Association, welche letztere durch die Reihenbildung[4]) wesentlich unterstützt wird), soll geweckt und weitergebildet werden. Es versteht sich von selbst, daß diese drei Seiten sprachlicher Erklärung häufig zusammenfallen; das Bindeglied ist die Phrase.

Den Ausgangspunkt dazu bildet jedesmal die Grundbedeutung eines Wortes, die aufzuschreiben die Schüler von vornherein streng gewöhnt werden müssen[5]). Aufgabe des Lehrers ist es dann, an geeigneten Stellen und an besonders lehrreichen Beispielen durch Zurückgehen auf die Wurzel den Bedeutungswandel aufzuzeigen, wobei an die Selbstthätigkeit der Schüler jedenfalls die Anforderung zu stellen ist, zur Aufzählung der bekanntesten, zu der betr. Familie gehörenden Wörter mitzuhelfen. Auf diese Weise wird der Schüler auf dem Wege unmittelbarer Anschauung (Schrader a. a. O. S. 377/78) in die Wortbildungslehre eingeführt, so daß die erworbenen Vorstellungen leichter im Gedächtnis haften und in viel-

---

[1]) „Dabei ist ein wesentliches Moment zu beachten: die Beziehung auf die eigene Nationalität. In der Sprache drückt sich des Volkes eigenstes Wesen, sein ganzes Denken, Fühlen und Wollen aus . . . . ." (Stoy).

[2]) Das gilt namentlich von der Heranziehung der Grammatik, von deren Verhältnis zur Lektüre übrigens schon mehrfach (namentlich auch im ersten Teile dieser Abhandlung) die Rede gewesen ist. Vgl. Schrader a. a. O. S. 360 ff. (keine sprachlichen Seciernübungen!). „Nepos hat Anmut und Stil, aber in der Regel lernt man nicht den Nepos, sondern die verschiedenen quum, abl. abs. und dergleichen kennen" (Goethe).

[3]) Vergl. S. 72. Beobachtungen machen ist eine Kraft des Denkens, und zu Beobachtungen anzuleiten, lehrt denken. Vgl. Weber a. a. O. S. XI. Schiller a. a. O. S. 389: „Gegen eine rein sprachliche Erklärung muß mit aller Energie angekämpft werden . . . der Lehrer muß genau feststellen, welche grammatischen Dinge neu zu lernen, welche nur festzuhalten event. zu erweitern sind . . . Wulff a. a. O. S 14: „Es ist wohl zu unterscheiden zwischen den zum Verständnis der Lektüre vorbereitenden und dasselbe unterstützenden grammatischen Unterweisungen und den während der Lektüre zum Zweck vorläufiger Kenntnisnahme herausgehobenen Regeln." Zu vergleichen ist auch Fries (Lehrpr. 3, S. 49). — Die dem Pensum einer früheren Klasse angehörigen grammatischen Einzelheiten bedürfen nur kurzer repetitorischer Andeutungen; handelt es sich dagegen um unbekannte sprachliche Erscheinungen, die zum Klassenpensum der Tertia oder Secunda gehören, so tritt unter Bezugnahme auf die spätere systematische Behandlung eine kurze Erläuterung ein, wobei die betr. Stelle als Phrase gelernt wird. Bei Wiederkehr derselben Schwierigkeit bedarf es dann nur einer Verweisung. Manche Partien werden sich einer besonderen Bevorzugung zu erfreuen haben, z. B. der gen. qual. (namentlich in seinem prädikativen Gebrauche), die Apposition bei Städtenamen u. a. Eingehende Erörterung und Einübung bleibt der Grammatikstunde resp. der Komposition überlassen; z. B. gehört die Umsetzung der or. obl. und or. recta in die Grammatikstunde, während in der Lektürestunde der Lehrer nach dieser Richtung hin nur dann eine Frage stellen wird, wenn sich mit ihrer Beantwortung in aller Kürze ein Nebenzweck verbinden läßt (z. B. V 41, 8: quae petierint impetraturos — Umwandlung in impetro quae petii, impetravi quae petieram, impetrabo quae petiero als Beispiel für den Gebrauch des Tempus in Relativ-, Temporal- und Konditionalsätzen).

In solchen Fällen knüpft sich an die sprachliche Erörterung ein wirkliches Interesse, sei es daß der Sinn für Schönheit der sprachlichen Form (ästhet. J.) erweckt, sei es daß durch Beobachtung der Sprachgesetze (innerer Zusammenhang u. Gründe) ein spekulatives J. erregt wird.

[4]) Auf der gewohnheitsmäßigen Verbindung gewisser Vorstellungen, die ursprünglich beziehungslos nebeneinander stehen, beruht die Erlernung der Sprachen. Vgl. Schiller a. a. O. S. 86/87. — Wenn aus dem Wissen ein Wollen werden soll, so muß mit ihm eine Bewegung und Regsamkeit (Streben nach Expansion!) verbunden sein; deshalb kein „gleichgültiger Vorrat" von Kenntnissen, sondern reihenförmige Verbindungen! Vgl. Ziller a. a. O. S. 145. Herb. kl. Schr. I, S. 37; ders. Psychologie als Wissenschaft II, S. 73.

[5]) Vgl. T. 1, S. 23.

Universitäts- und
Landesbibliothek Düsseldorf

seitiger Weise reproduzierfähig gemacht werden. Als Hauptprincip für diese Erörterungen betrachten wir demgemäß mit Perthes die gruppirende Methode[1]). Wenn man z. B. bei passenden Gelegenheiten zeigt, „wie die Wurzelwörter durch Anhängung von Endungen, durch Ableitung und Zusammensetzung vermannigfaltigt und außerdem ihrem Begriffe nach innerlich fortgeleitet werden können"[2]), so wird sich die Wörterkenntnis des Schülers bald bedeutend erweitern, und ein systematisches Vokabellernen nach einem Vokabularium, wie es von vielen Seiten (z. B. von Eckstein) empfohlen wird[3]), kann schon für die mittleren Klassen in Wegfall kommen. Dahin gehören z. B. Zusammenstellungen von verb. intens. (Perthes, Wortkunde II 15, 5 u. VII 2, 1), von Adjektiven der Endung ilis, ax, osus (Schrader S. 379), namentlich von zusammengesetzten Verben (con— de— inter— pro— sub—) u. a. Eigentlich etymologische Erklärungen dürfen nur dann gegeben werden, wenn sie spekulatives Interesse zu erwecken imstande sind und durch Mitwirkung der Schüler „mit Hülfe der auf analytischem Wege gewonnenen Gesetze des Lautwandels" erfolgen können. Zwecklos ist z. B. die etymologische Erklärung von arbiter (bei Krafft und Ranke zu I, 35) oder von oppidum (in der Ausgabe von Rheinhard zu VII 68, 1), während z. B. eine Erklärung der doppelten Bedeutung von periculum (experior, peritus, Erfahrung, Gefahr) oder eine Zusammenstellung von decet, dignus u. a. interessant und belehrend zugleich ist[4]). Noch wichtiger wird die gruppierende Methode, wenn es sich um die der lateinischen Sprache überhaupt und speciell dem Cäsar eigentümlichen Wortverbindungen handelt. Es soll damit weniger auf die sogenannten formelhaften[5]) Ausdrücke und Wendungen hingewiesen werden, die allerdings ebenfalls, schon wegen der Häufigkeit ihrer Wiederkehr, Beachtung verdienen und deshalb frühzeitig, (damit sie sich gegenseitig stützen) unter einer besonderen Rubrik (mit ihren „Surrogaten") zusammenzustellen sind, als vielmehr solche Wortverbindungen, zu deren Verständnis und fester Einprägung es nötig ist, auf verwandte Ausdrücke hinzuweisen, um durch Vergleichung anderer Verbindungen, die mit demselben Worte eingegangen werden, das sprachliche Verständnis zu wecken und Stützpunkte für das Gedächtnis zu gewinnen. Damit ist für die mittleren Klassen ein wesentlicher Fortschritt den unteren gegenüber gewonnen; es werden nicht mehr „Wörter", sondern „Worte"[6]), d. h. Wortverbindungen[7]) gelernt, in denen das eigentümliche Leben der Sprache pulsiert und die eine Beziehung zu dem Gedankenzusammenhange der Stelle, welcher sie entnommen sind, in der Regel zulassen. Einen reichen Gewinn erhält durch diese konkreten Beispiele nicht nur die Synonymik (Schrader S. 361/62), deren stete Berücksichtigung anderseits jenen eine gewisse Gründlichkeit verleiht, sondern auch die Stilistik, in deren Gebiet ja die Phrase gehört. Daß die Stilistik aus der Lektüre, also an konkreten Beispielen und auf induktivem Wege gelernt werden muß[8]), wird jetzt wohl allgemein zuge-

---

[1]) Auf die Uebereinstimmung dieses Princips mit dem der Herbart-Ziller-Stoyschen Schule ist schon im ersten Teile dieser Abh. hingewiesen. Der Versuch, die formalistisch-deduktive Art des Unterrichts zur realistisch-induktiven überzuleiten und zur Vermittlung zwischen reflektierender und natürlicher Spracherlernung die Lektüre zur Basis des Unterrichts zu machen, ist im großen und ganzen als gelungen zu betrachten. Das Nähere darüber ist zu vergleichen bei Kern, Z. f. G. 1881, S. 193 ff.; Wulff, der lat. Unterricht in Quarta (Programm der Musterschule zu Frankf. a. M. 1884); Westfäl. Direktorenkonferenz 1877.

[2]) Fauth a. a. O. S. 75.

[3]) „Die Vokabeln lernen sich nicht ex usu, sondern ex professo" (Wolf). Vgl. Schrader S. 377 und Rothfuchs S. 94. Beide wünschen eine etymologische Anordnung derselben.

[4]) Unter Umständen kann auch schon bei der Vorpräparation ein Wink gegeben werden, z. B. zur Erklärung von caespitem circumcidere V 42,3 durch Hinweis auf die Wurzel cid (caedo, scindo, σχίζω, Scheit).

[5]) Z. B. quo facto, quibus rebus gestis = tum, deinde (hoc proelio facto, hac clade accepta, acie instructa, occasione oblata, hoc responso dato, haec cum dixisset, nach diesen Worten); ita (quo, quibus rebus) factum est, so kam es = itaque, quare (quibus rebus adductus, permotus); quod (quae) cum ita sit od. esset (sint od. essent) = unter diesen Umständen (trotzdem I 14,6); haec cum geruntur = interea; explorata (prope parta, sicuti parta) victoria, nachdem der Sieg (schon so gut wie) gesichert (entschieden) war; natura et manu (opere); adventu Caesaris, bei der Ankunft, primo adventu, gleich nach der Ankunft; postridie, postridie eius diei (vgl. aujourd'hui), postridie eius diei mane, in der Frühe des folgenden Tages, am folgenden Morgen. Solche, durch ihr häufiges Vorkommen hervorstechenden Ausdrücke können natürlich leicht bedeutend vermehrt werden.

[6]) Vgl. 1. T. S. 12.

Das ist die naturgemäße Fortsetzung und Erweiterung des methodischen Vokabellernens: a singulis verbis paulatim progressio fiat ad coniuncta, quae phrases appellantur (Stralsunder Schulordnung vom Jahre 1591, bei Eckstein). Damit wird der inopia vocabulorum et phrasium zugleich gesteuert. Vgl. Schrader S. 382.

[7]) Vgl. Köchly zur Gymnasialreform.

[8]) Wie im deutschen, so im fremdsprachlichen Unterricht. Vgl. Hiecke, der deutsche Unterricht S. 84.

Universitäts- und
Landesbibliothek Düsseldorf

geben, und zwar schon für die unteren Klassen; zur Gewinnung wichtiger Apperceptionshülfen ist es deshalb erforderlich, daß der Lehrer den Besitzstand des Schülers an stilistischem Material kennt, um reproducierend und erweiternd das Neue daranschließen zu können[1]). Wo sich aus dem früheren Besitzstande des Schülers keine Apperceptionsformen ergeben, müssen neue gefunden werden; für ihre reihenförmige Verbindung ist dann nach dem Gesetze des Gleichartigen oder des Gegensatzes Sorge zu tragen. Durch das Herausfinden der Verwandtschaft oder des Kontrastes wird nicht nur das Gedächtnis unterstützt[2]), sondern auch das Urteilsvermögen geübt; das Memorieren solcher Wortverbindungen wird nicht mechanisch, sondern judiciös. Der Träger der Phrase ist das Verbum, denn in ihm liegt die charakteristische Färbung des lateinischen Ausdrucks, „und selbst diejenigen Substantiva, welche vermöge ihrer Bedeutungsnuancen dem Verständnisse Schwierigkeiten bereiten (ratio, condicio, fides u. a.) werden immer nur durch die Verbindung mit Verben ihr rechtes Licht erhalten. „Auf der scharfen Erfassung der ursprünglichen und sinnlichen Grundbedeutung des Verbums und der klaren Erkenntnis des Weges, den der Sprachgenius eingeschlagen hat, um von dieser sinnlichen Grundbedeutung aus zu mehr abstrakten, geistigen Beziehungen zu gelangen, beruht ganz vornehmlich die Bildung des Sprachgefühls, insoweit sich dieses am Sprachmaterial selbst bilden kann" Kleist-Wichert, Phraseologie des Nepos und Cäsar S. V). Eine große Bereicherung werden vorzugsweise diejenigen Ausdrücke erfahren, die sich auf das Kriegswesen beziehen. Sind in den unteren Klassen Ausdrücke wie bellum inferre alicui, victoriam reportare **ab** aliquo (nicht de!), bellum gerere **cum** aliquo (nicht contra!) schon wiederholt vorgekommen, so schließen sich aus der Cäsarlektüre um so leichter folgende an: bello persequi aliquem, victoriam adipisci und parere, proelium committere (nicht nur „eine Schlacht beginnen", „liefern", sondern auch „annehmen"), proelio dimicare und armis congredi cum aliquo, sich mit jem. im Kampfe messen, proelio lacessere[3]), die Offensive ergreifen, dagegen bellum illatum defendere, die Defensive ergreifen (ähnlich impetum sustinere); damit zu vergleichen iniurias inferre, B. zufügen (nicht „addere"!) und iniurias illatas propulsare, iniuriam afferre alicui, iniuria afficere aliquem, iniuriam accipere, Unrecht erleiden (calamitatem); neutris auxilia mittere, neutral bleiben. Von den Wirkungen des Kampfes wird gesagt: multis et illatis et acceptis vulneribus, nach großen Verlusten auf beiden Seiten (vulneribus confectus oder defessus, nach einem mörderischen Kampfe, mit Wunden bedeckt), dagegen perpaucis vulneratis, mit geringen Verlusten (ad unum omnes incolumes, omnibus incolumibus copiis, ohne allen Verlust).

Von den Besiegten wird gesagt: arma tradere iussi faciunt; arma abicere et tradere (deditionis nullam esse condicionem nisi armis traditis; non esse consuetudinem populi Romani ullam accipere

---

[1]) In dieser Beziehung trägt natürlich nicht alles einen phraseologischen Charakter. Das gilt z. B. von der Stellung einzelner Wörter und Satzteile. Wird (für einen angehenden Tertianer) als bekannt vorausgesetzt: Nachstellung des Prädikats, Stellung des Adjektivs zu seinem Substantiv, sowie die Stellung der Apposition, der Inversion bei relativischer Anknüpfung, der Voranstellung des Subjekts, das dem Haupt- und Nebensatz gemeinsam ist (Einschiebung der Konjunktionen und Participien), Stellung von non (namentlich wenn ein Hilfsverbum vorhanden ist), autem, tamen, enim, vero, quidem, inquit, Auflösung der Participia durch Relativ- und Temporalsatz, das Wichtigste vom Gebrauch der Pronomina u. v. a., so liegt es auf der Hand, daß diese Vorkenntnisse sich leicht erweitern und vertiefen lassen. Eine passende Erweiterung für mehrere dieser Punkte enthält z. B. die Regel, daß ein (lobendes oder tadelndes) Attribut nur in Form einer Apposition mit seinem nomen proprium verbunden werden kann (in der Regel im Superlativ), und daß, wenn zu einem Appositionssubstantiv ein Relativum tritt, das Substantiv in den Relativsatz gezogen werden muß. Suus wird, entgegen dem deutschen Sprachgebrauch, häufig weggelassen (manus tendere!) oder nachgesetzt; wenn es voransteht, erfordert es im Deutschen eine andere Ausdrucksweise I 34, 4; II 14, 5 u. v. a. Vgl. Schiller a. a. O. S. 396.

An synonymischen Einzelheiten erwähne ich pueri und liberi; femina und uxor; gravis und difficilis, certus, tutus und securus, palam und publice, die nebst manchen anderen schon in den unteren Klassen abgethan sein müssen. Auf der Tertianerstufe kann hinsichtlich solcher Unterscheidungen auch schon eine präcise Definition in lateinischer Sprache gegeben werden; z. B. lux lumine efficitur (lumen solis adversi, lucem aversi videmus, vgl. Blaurock a. a. O. S. 14); quae non sunt simulantur, quae sunt dissimulantur dissimulamus quod sumus et habemus; simulamus quod non sumus neque habemus), tandem exspectantis est, denique enumerantis; silere (σιγᾶν) strepitum, tacere (σιωπᾶν) orationem negat; nescire latius patet, ignorare reprehendentis est (ähnlich morari und cunctari).

[2]) Darin liegt nach Perthes die geistige Kraft „der das bewußte Lernen begleitenden unbewußten Aneignung." Es kann zwar nicht geleugnet werden, daß „vieles in unser Gedächtnis kommt vor aller Thätigkeit des verstandesmäßig wirkenden Geistes" (Strebel), doch soll das Gedächtnis nicht das hervorragendste geistige Vermögen des Knaben bleiben.

[3]) Zu bemerken sind auch: aggredi, signa inferre (ähnlich signa convertere ad); neben bellum gerere auch bellum ducere, conficere, finire, componere.

Universitäts- und
Landesbibliothek Düsseldorf

ab hoste armato condicionem); Aedui manus tendere, deditionem significare et proiectis armis mortem deprecari incipiunt. Belagerte müssen sich häufig auf Gnade oder Ungnade ergeben: se suaque omnia dedere („mit Weib und Kind"[1]), se suaque potestati victoris permittere (vgl. Ostermann Satz 231), committere; auf inständige Bitten um Gnade (orare atque obsecrare; monere atque orare, ut sibi parcat; mortem deprecari, um sein Leben bitten[2]); omnibus precibus ab aliquo petere (aliquem fatigare), mit Bitten bestürmen)[3]) oder auf die Fürsprache jemandes (deprecatore aliquo; se adiutorem — deprecatorem — profiteri) erhalten sie die Zusicherung freien Geleites (fide data, interposita). Zuweilen erscheinen noch zur rechten Zeit Truppen zum Entsatz (subsidio), die von Bundesgenossen (in vielen Fällen erscheint Cäsar selbst in Eilmärschen: advolat, magnis — quam maximis potest — itineribus contendit) auf geschehene Anzeige (qua re nuntiata, quo nuntio allato — accepto —, de hac re certiores facti) geschickt sind; noch im letzten Augenblicke (hostes iam scalis vallum ascendebant; Ostermann Satz 248: scalis subire muros) gelingt ihnen zuweilen durch einen glücklichen Handstreich (occasione rei bene gerendae data) das Rettungswerk (celeritate itineris atque opportunitate temporis aliquid proficere).

Trotz der Verwandtschaft des Inhalts, der sich bei vielen der in diesen Phrasen enthaltenen Vorstellungen kundgiebt („im Centrum steht der gemeinsame — resp. entgegengesetzte — Begriff als Monarch"), soll doch das Charakteristische des sprachlichen Ausdrucks jedesmal möglichst hervortreten[4]).

Ein Hauptgesichtspunkt für das Verständnis der lateinischen Sprache ist in dem Umstande zu suchen, daß in ihr noch „vieles flüssig ist, was bei uns bereits zur Abstraktion erstarrt ist"[5]); während wir eine gewisse Vorliebe für Substantiva haben, liebt der Lateiner die Umschreibung, indem er zum Ersatz für die nach unsern Begriffen fehlenden Substantiva konkrete Ausdrücke setzt. Manches davon ist schon in den unteren Klassen vorgekommen (verum, falsum dicere, gratum alicui facere, jem. einen Gefallen erweisen u. a.); auf der Tertianerstufe handelt es sich vorzugsweise um Participialkonstruktionen[6]), Relativ- und indirekte Fragesätze. Folgende Auswahl möge für den vorliegenden Zweck genügen:

omnium qui supererant consensu, mit Zustimmung aller Ueberlebenden (vgl. homines qui arma ferre possunt, Waffenfähige; omnes qui aderant, audiunt, fugerant); quae videbantur administrabant, sie trafen die nötigen Maßregeln; quod satis esse visum est militum, eine nach seiner Meinung genügende Anzahl Soldaten; quae gerebantur (quae gererentur ostendit — conspicatus), die Vorgänge; quid fieri velit (quid sui consilii sit) edocet (ostendit), er giebt seine Weisungen, erteilt die nötigen Befehle, entwickelt seine Pläne; quae fore suspicatus erat facta cognovit, er fand seine Vermutungen bestätigt; omnia quae postulaveritis parabuntur, alle eure Forderungen werden erfüllt werden; Caesar ea quae cognoverat dissimulanda sibi existimavit, C. glaubte seine Erfahrungen verheimlichen zu müssen; naves eodem unde profectae erant reverterunt, die Schiffe kehrten zu ihrem Ausgangspunkt zurück; diiudicari non poterat, uter utri virtute anteferendus videretur, wer vor dem andern den Vorzug verdiente; rogare, ut eius voluntate sibi facere liceat, sie baten um die Erlaubnis; non recusabant quin facerent quod

---

[1]) In einem anderen Sinne: cum omnibus copiis de finibus suis exire, mit Weib und Kind (Sack und Pack) auswandern.

[2]) Nicht vitam petere ab aliquo!

[3]) Nicht oppugnare! — Die Bedrängnis wird ausgedrückt durch in dubium devocare, in periculum deducere (vocare); die verzweifelte Lage durch desperare de salute (desperata salute, nachdem man die Hoffnung auf Rettung aufgegeben), suis rebus diffidere. Das Aeußerste tritt ein, wenn die Unglücklichen selbst Hand an sich legen (manum sibi inferre) und ihr Leben endigen: mortem sibi consciscere (nicht: vitam finire!).

[4]) Aus der Fülle von Beispielen mögen hier noch folgende Platz finden: demigrare und a signis discedere, seinen Posten verlassen; fuga salutem petere und in fuga sibi praesidium ponere; profectionis auctorem non esse und profectionem dissuadere: regnum appetere, nach dem Throne streben, neben regnum obtinere, auf dem Throne sitzen (die Königswürde bekleiden), regnum occupare, sich auf den Thron setzen (die Hand nach der Königskrone ausstrecken, sich die K. aufsetzen), die Königswürde an sich reißen; regno expellere, vom Throne stoßen, maiorum locum restituere, auf den Thron seiner Väter setzen; imperfecta re und infecta re; amplissimo genere, summo loco, non humili loco natus neben aliquo numero esse (ein Mann von „Reputation" sein, „mitgezählt" werden); fidem facere gegenüber f. habere; duci, fahren (von Wagen) und vehi; subicere, subigere (bello), redigere in (sub) potestatem, in dicionem potestatemque, in servitutem. ad internecionem (suae potestatis facere) neben vectigalem habere aliquem, civitatem stipendiariam habere u. a.

[5]) „Die Sprache der Alten ist noch jugendlich—sinnlich, die unsrige mehr vergeistigt."

[6]) Größere Entwicklung des lat. verb. infin.; Caesar φιλομέτοχος. Einige hierher gehörige Einzelheiten sind schon im ersten Teile d. A. berührt, soweit sie speciell zur Erweiterung des grammatischen Pensums gehören.

Universitäts- und
Landesbibliothek Düsseldorf

iussisset, sie weigerten sich nicht, seinem Befehle nachzukommen; eius rei quae causa esset, ex ipsis quaesivit, er fragte nach der Ursache dieses Verhaltens; in eo manere quod convenerat, dem Uebereinkommen treu bleiben; Cicero cum tenuissima valetudine esset, trotz seiner Kränklichkeit; cum virtute omnibus praestarent, bei ihrer kriegerischen Ueberlegenheit; ea quae ad effeminandos animos pertinent, Luxusartikel; magnis propositis praemiis si pertulissent, es wurden große Belohnungen für den Ueberbringer ausgesetzt (magna proponit iis qui occiderint praemia, dem Mörder); damnatum poenam sequi oportebat, ut igni cremaretur, nach seiner Verurteilung mußte ihn die Strafe des Feuertodes treffen; versat aliquem fortuna, jem. ist ein Spielball des Glücks. — Ueber die Kombination von Phrasen vgl. Fries, Lehrpr. 3, S. 56.

Die onomatische Verschiedenheit in der Anschauungsweise der deutschen und lateinischen Sprache und der eigentümliche Nebensinn (tropische Bedeutung), den die Wörter in jeder Sprache wegen ihrer Abstammung und Ableitung haben[1]), muß bei allen derartigen Ausdrücken stets durch Angabe (Gegenüberstellung) der wörtlichen Uebersetzung wacherhalten werden.

Mit dieser doppelten Uebersetzung haben die Schüler die Phrasen am Schluß der Lehrstunde nach dem Diktat des Lehrers in ein besonderes Heft (es kann dazu auch die letzte Hälfte des Vokabelheftes genommen werden) einzutragen. Als Leitfaden ist für den Lehrer die Wortkunde von Perthes sehr zu empfehlen. Er wird zwar den in ihr gebotenen weitschichtigen Stoff sehr sichten müssen und mit Weglassung vieler Parallelstellen[2]) sich im wesentlichen auf das Fettgedruckte beschränken, doch giebt ihm die Wortkunde immerhin eine feste Handhabe für die Wiederholung. Diese tritt zuerst immer in der nächstfolgenden Stunde ein, und zwar sollen die Schüler nicht nur den lateinischen, sondern auch den deutschen Wortlaut der Phrasen anzugeben imstande sein. Diese einmalige Wiederholung ist aber durchaus nicht ausreichend, und wenn auch die Ansicht des Comenius[3]), daß nur durch zehnmaliges Lernen der Lernstoff sicheres Eigentum des Lernenden werde, als absichtliche Uebertreibung angesehen werden muß, so dürfte doch eine zweite Wiederholung (nach längerem Zwischenraum) dazu notwendig sein. Diese zweite Repetition soll dann aber jedesmal eine größere Einheit umfassen, so daß sich damit zugleich (immanent) auch eine sachliche Repetition (Rückblick) verbinden läßt.[4])

Bei Befolgung dieser Methode bedarf es eines stilistischen Lehrbuchs überhaupt nicht oder doch erst in Prima behufs Zusammenfassung[5]); in hohem Grade wünschenswert dagegen wäre es, daß das in Tertia

---

[1]) Vergl. die trefflichen Bemerkungen von Ziller S. 438/39, Anm. 7.

[2]) Grundsätzlich sollten Parallelstellen, wenn sie überhaupt nötig sind, nicht aus anderen Schriftstellern entnommen werden. Der Schriftsteller soll, wenigstens auf dieser Stufe, möglichst aus sich selbst erklärt werden.

[3]) Aehnlich sagt Naegelsbach (Gymnasialpädagogik S. 98) vom Vokabellernen: Es ist nötig, die gelernten Vokabeln immer wieder und alle Tage zu repetieren. Mager: Wenn die Repetition nötig wird, kommt sie zu spät.

[4]) Davon wird unten die Rede sein. Es sei hier nur darauf hingewiesen, daß der Zusammenhang der Phrasen im wesentlichen auch die Erinnerung an den sachlichen Inhalt des betr. Abschnittes wiederzuerwecken imstande ist, zumal da viele Phrasen die vollständige Ausprägung eines Gedankens enthalten (vgl. Soldan a. a. O. Anm. 93), z. B. (nach Perthes) I, 43, 6; III 17, 4; V 38, 2; auch V 28, 5: quid est levius aut turpius quam auctore hoste de summis rebus capere consilium? I 36, 1: ius esse belli, ut, qui vicissent, iis, quos vicissent, quemadmodum vellent, imperarent (zugleich vortreffliches Beispiel von Wortfülle = ut victores victis ad arbitrium imp.; ähnlich IV 2, 1).

[5]) Die Lehrer der folgenden Klassen müssen natürlich den in den vorhergehenden Klassen gewonnenen Bestand an stilistischem Material kennen. Ueber die Gliederung des Unterrichts giebt Schrader a. a. O. S. 277 beachtenswerte Winke. Ueber Anlage von Phrasensammlungen vgl. u. a. Perthes, Wortkunde S. XVIII. —

Manche Einzelheiten müssen auch als solche dem Schüler zum Bewußtsein gebracht werden, nachdem sie in den Phrasen zwar zur Anschauung gekommen, aber nicht mit Bewußtsein erfaßt sind. Dahin gehört z. B. unus, nur einer; angusti fines, zu enge Grenzen (longum est!); alii multi, ceteri (reliqui) omnes, hi omnes, alle diese; Unterschied zwischen etiam (steigernd; etiam nunc!) und quoque (gleiche Aussage); iam non, nicht mehr; aut und vel; brevi und mox; quod ni ita est (esset), sonst (vgl. aliter si faciat = quod ni faciat VI, 11, 4; neque aliter V 29, 2); der umfangreiche Gebrauch von res u. a.; der plastisch-anschauliche Gebrauch mancher Präposition, namentlich a (terminus unde anstatt t. ubi!) und per. Euphemistische Ausdrücke, wie si gravius quid acciderit; si quid his per vim accidat, si nihil esset durius u. a. Dahin gehört auch die Zusammenstellung mancher Synonymen, z. B. für das deutsche Wort „töten" (fame, veneno, taxo, ferro, supplicio, igni); rapere, exuere, spoliare; litus, ora, ripa; secum portare (V 31) und secum ducere (V 5); delectari, affici (I 35), uti (VI 12, 6, sich zu erfreuen haben); Umschreibung durch animus und corpus; posse und licet (V 36; VI 21; per me licet = „meinetwegen", nicht mea causa!); contentum esse, zufrieden sein, und probare, laudare. Da solche stilistische Einzelheiten in den Extemporalien u. a. Verwendung finden, so kommt ihnen jedenfalls ein mittelbares Interesse (willkürliche Aufmerksamkeit) zu.

Ueberhaupt muß häufig und in planmäßiger Weise vom deutschen Ausdruck ausgegangen werden, indem für jede

Universitäts- und
Landesbibliothek Düsseldorf

verarbeitete Material in methodischer Weise auch auf den folgenden Stufen verwertet würde, etwa unter Zugrundelegung der schon erwähnten vortrefflichen Phraseologie von Kleist (Wichert), die als Vorschule für Livius, Sallust und Tacitus anzusehen ist.

Zur Vertiefung in das Gelesene und zur Bildung und Entwickelung des ästhetischen Urteilsvermögens der Schüler bedarf es auch gelegentlicher Hinweisungen auf die sprachlichen Kunstmittel (Redefiguren; „Beobachtung der Sprache im Dienste der Kunstwirkung"), die vom Schriftsteller angewendet sind; doch sollen diese Unterweisungen sich auf ein sehr geringes Maß beschränken und erst dann eintreten, wenn die Durchnahme in formaler und sachlicher Beziehung beendigt ist[1]). Es tritt also zunächst, wenn die sprachliche Erläuterung beendigt ist, die sachliche ein, d. h. die vertiefende Aneignung des Inhalts (sympath. Interesse, ethische Begriffsentwickelung, soziale Teilnahme. Vgl. Schiller, S. 373).

Nachdem ein größerer Abschnitt (Einheit) sprachlich erläutert und schon bei seiner Uebertragung ins Deutsche in kleinere Einheiten zerlegt ist, werden diese mit Ueberschriften versehen. Bleiben wir bei der oben behandelten Einheit (V 26—37), der wir die Gesamtüberschrift „Cotta und Sabinus" geben, so ergiebt sich mit Leichtigkeit folgende Disposition:

A. Der Verrat der Feinde.

1) Der Ueberfall (ad castra oppugnatum venerunt).

2) Die Unterhandlung[2]). Falsche Vorspiegelungen des Ambiorix;

a) er heuchelt Dankbarkeit (sese pro Caesaris in se beneficiis plurimum ei confiteri debere . . . . habere nunc se rationem officii pro beneficiis Caesaris . . . . orare Titurium pro hospitio);

b) er giebt an, er handle auf Befehl seines Volkes, nicht aus eigener Initiative (non iudicio aut voluntate sua fecisse, sed coactu civitatis),

c) er fügt hinzu, er sei mit seinem Volke gezwungen, sich der Bewegung ganz Galliens anzuschließen (esse Galliae commune consilium);

d) er giebt endlich das treulose Versprechen, er werde ihnen, wenn sie sich zum Lager des Labienus oder Cicero zurückziehen wollten, freien Abzug gewähren (tutum se iter per fines daturum).

B. Die Ereignisse im Lager der Römer.

1) Der Kriegsrat (legati ad consilium rem deferunt).

a) Rede des Cotta, der in ruhiger und besonnener Weise (nihil temere agendum) zum Bleiben mahnt (vier Gründe). Die Rede gipfelt in den Worten: quid esse levius aut turpius, quam auctore hoste de summis rebus capere consilium?

b) Gegenrede des Sabinus (Kontrast!), der in unbegreiflicher Kopflosigkeit die plumpe List des Ambiorix nicht erkennt. Er will zwar auch sachlich reden (non hostem sed rem spectare), vermag sich aber von dem Schrecken, den ihm das plötzliche Erscheinen der Feinde eingeflößt hat, nicht frei zu machen. In nicht taktvoller Weise erfolgt schließlich seine Apostrophe an die draußen stehenden Soldaten: neque is sum, qui gravissime ex vobis mortis periculo terrear; hi sapient; si gravius quid acciderit, abs te rationem reposcent, qui, si per te liceat, perendino die cum proximis hibernis coniuncti communem cum reliquis belli casum sustineant, non reiecti et relegati longe a ceteris aut ferro aut fame intereant.

c) Schluß der Beratung (consurgitur ex consilio). Nach langem Sträuben (cum a Cotta acriter

---

Abweichung der deutschen Anschauung von der lateinischen Analogien aufgesucht und gruppiert werden. Das tertium comparationis kann auch ein rein äußerliches sein; z. B. obsides inter se dare (vgl. Perthes zu II 1; damit in Verbindung V 27, 6 Gallos Gallis) sich gegenseitig Geiseln stellen, operam dare, sich Mühe geben, coniuare, sich verschwören, consuetudo fert, die Gewohnheit bringt es mit sich; castris praesidio relinquere, zum Schutze des Lagers, perniciem moliri alicui, auf jemandes Verderben sinnen, alicui in clientelam se dicare, sich in jemandes Schutz stellen; dagegen finem facere alicuius rei (ausnahmsweise alicui rei I 33). Vgl. T. 1, S. 18.

[1]) Reihenfolge: Logische, ethische und ästhetische Urteile.

[2]) Nachdem der Angriff der Feinde von den Römern zurückgeschlagen ist (hostes suos ab oppugnatione reduxerunt), verlangen jene im beiderseitigen Interesse mit diesen in Unterhandlungen zu treten (habere sese, quae de re communi dicere vellent . . . Mittitur ad eos colloquendi causa Gaius Arpineius . . .

Universitäts- und
Landesbibliothek Düsseldorf

resisteretur; res ad mediam noctem perducitur) und nur aus Rücksicht auf die Bitten der übrigen (in dissensione nulla salus) giebt Cotta nach (Cotta dat permotus manus).

C. Die Katastrophe.

1) Der Auszug (ex castris proficiscuntur longissimo agmine maximisque impedimentis).
2) Der Hinterhalt (ex utraque parte vallis subito hostes se ostenderunt).
3) Der Kampf

a) Siegesgewißheit der Feinde (hostes ad pugnam alacriores); ihre gute Führung (barbaris consilium non defuit) und veränderte Kampfesweise (procul tela coniciunt).

b) Untergang des römischen Heeres trotz seiner Tapferkeit (quotiens quaeque cohors procurrerat, ab ea parte magnus numerus hostium cadebat). Das Ende des Sabinus (paulatim circumventus interficitur) und der ehrenvolle Tod des Cotta (ibi Lucius Cotta pugnans interficitur cum maxima parte militum.[1])

Es liegt auf der Hand, daß durch solche vertiefende Behandlung des Gelesenen ein vielseitiges Interesse im Schüler hervorgerufen wird, nicht nur ein empirisch-ästhetisches, sondern namentlich ein ethisches und sympathetisches (Einwirkung auf die Gemütswelt!). Nachdem zur Unterstützung der Auffassung der Schauplatz der Begebenheiten[2]), das Charakteristische in der beiderseitigen Kampfesweise (über die sogen. Elemente vgl. Frick, Lehrpr. 6, S. 107 und 111) erläutert und die Handlung in ihren Hauptmomenten dargelegt ist, wird zur Charakterisierung der handelnden Personen geschritten, namentlich des Ambiorix und des Cotta, die zugleich typische Vertreter ihrer Nationen sind[3]). Es müssen deshalb die für die Interessebildung wichtigsten Punkte herausgehoben und das psychologisch Bedeutungsvolle hervorgekehrt werden. Eine Persönlichkeit wie die des Ambiorix ist dem Schüler unwillkürlich sympathisch, denn zur Erregung eines sympathetischen Interesses sind nicht nur Vorzüge, sondern auch Fehler geeignet (vgl. Schiller a. a. O. S. 391); wenn aber Ambiorix hier den sittlichen Grundsatz „etiam hosti fides servanda" außer acht läßt und zur List und Treulosigkeit seine Zuflucht nimmt, so muß man sich doch erinnern, daß er im Interesse seines Volkes handelt, das für seine Unabhängigkeit kämpft gegen den ihm überlegenen Nationalfeind[4]).

Unser rein menschliches Interesse erregt in hohem Grade das Schicksal des Cotta, und zwar um so mehr, je größer die Teilnahme Cäsars für ihn ist. Er ist tapfer, treu den Sitten seines Volks (Cotta se ad armatum hostem iturum negat), anhänglich und gehorsam gegenüber seinem Feldherrn[5]) (ex hibernis iniussu Caesaris non discedendum), dessen Vertrauen er besitzt und zu dem er selbst ein grenzenloses Vertrauen hegt (a Caesare conventura subsidia). Schweren Herzens hat er den Bitten der Seinigen nachgegeben, „wie ein Besiegter" (dat manus); über den wortkargen Mann hat der redegewandte Sabinus den Sieg davongetragen. Er weiß jetzt, daß sein und der Seinigen Untergang bevorsteht, und eine düstere Entschlossenheit bemächtigt sich seiner; sobald aber der Kampf beginnt, beleben sich seine Züge,

---

[1]) Man kann die ganze Begebenheit auch nach Art eines Drama in fünf Teile (Akte) zerlegen:
1. c. 26 u. 27 (Entwicklung der Situation mittels Anknüpfung an das Vorhergehende; Blick in die Zukunft mit Hülfe der Phantasie).
2. c. 28—31,2 (dramatische Verwicklung; Konflikt).
3. c. 31,3—32,1 (Höhepunkt; Krisis: pronunciatur prima luce ituros).
4. u. 5. c. 32,2—37 (Wendepunkt, Peripetie: iniquissimo nostris loco proelium committere coeperunt u. Katastrophe). — Zu vergleichen ist auch Heußner: Aesthetische Würdigung der homerischen Teichoskopie, Lehrpr. 2, S. 62 ff.

[2]) Es versteht sich von selbst, daß hier, wie überall wo es irgend nötig und thunlich ist, zum Zweck der Anschaulichkeit und zur Belebung des Interesses neben der sachlichen Interpretation auch eine schriftliche Darstellung der Terrainverhältnisse, der Heeresaufstellung u. s. w. stattfinden muß. Sehr brauchbar sind die v. Kampenschen Karten, sowie die Ausgabe von Rheinhard. „Ein starker sinnlicher Eindruck prädisponiert für's Aufmerken". (Ziller).

[3]) Hinsichtlich der Gallier enthält diese ganze Episode eine neue Illustration zu der schon an anderen Stellen gegebenen Charakteristik derselben (z. B. III 8: Gallorum subita et repentina consilia; III 10, omnes Galli ad bellum mobiliter celeriterque excitantur; III 19, 6 u. a.). —

In gewisser Weise kann Ambiorix zugleich als Vorläufer des Vercingetorix hingestellt werden, der die von A. eingeführte Kampfesweise in großartiger und genialer Weise weiter ausbildet (Ausblick auf den letzten Entscheidungskampf).

[4]) Ueber verschiedene Arten von Kriegslist vgl. I 51; V 49; VI 7; III 18; V 50, 3 u. a.

[5]) Die militärischen Tugenden des Cotta bilden Konzentrationspunkte.

Universitäts- und
Landesbibliothek Düsseldorf

und mit fieberhafter Thätigkeit (nulla in re communi saluti deerat) nimmt er am Kampfe teil, bis er, mit ehrenvollen Wunden bedeckt (in adversum os funda vulneratur), Soldat und Feldherr zugleich (imperatoris et militis officia praestabat), den Heldentod findet als homo vere Romanus. Fürwahr, eine hohe sittliche Idee, treue Pflichterfüllung bis in den Tod! Aus der ins Einzelne gehenden Schilderung der Vorgänge ersehen wir die große Teilnahme Cäsars; den schmucklosen Worten, die den Tod des Cotta melden, merken wir an, wie tief jener davon ergriffen ist[1]).

Schonend urteilt Cäsar über Sabinus, den intellektuellen Urheber des Unglücks. Seine Worte enthalten zwar einen indirekten Tadel in Bezug auf die unbegreifliche Verblendung des sonst tüchtigen Offiziers (quasi ab homine amicissimo consilium esset datum); mit einer gewissen Bitterkeit charakterisiert er seine Ratlosigkeit (trepidare, concursare . . .) und sein Schwanken (c. 33, 1): aber auch hier läßt er überall seine Teilnahme für den unglücklichen Mann und sein tragisches Ende durchblicken[2]).

Der Schluß des Dramas, die Schilderung der Siegesfreude des Ambiorix (victoria sublatus . .) und der Eburonen gestattet uns zugleich einen Ausblick auf das folgende: die Feinde werden auch noch andere Lager angreifen oder die Befehlshaber durch ähnliche List zu überrumpeln suchen. Wegen ihrer Nähe sind Labienus und Cicero am meisten gefährdet, und in der That gilt dem Lager des letzteren der erste Angriff (de improviso ad Ciceronis hiberna advolant). Unsere Erwartung wird aufs höchste gespannt: welchen Ausgang wird der Angriff nehmen? Wie wird Cicero der Kriegslist der Feinde begegnen?[3])

Aesthetische Gesichtspunkte können, wie schon erwähnt (S. 24), erst nach der sachlichen Erklärung in den Vordergrung gerückt werden, doch soll es nur dann geschehen, wenn dadurch eine tiefere Erfassung des Gelesenen (geläuterte Totalauffassung) gefördert wird, während in den meisten Fällen die Schönheit des sprachlichen Ausdrucks mehr unmittelbar empfunden als erklärt werden soll[4]) (vgl. S. 14, A. 5). Namentlich kommen dabei solche Stellen in Betracht, die wegen ihrer dramatischen[5]) Belebtheit sowohl als auch wegen der malerischen Situation besonders anziehend sind. Dahin gehört z. B I 32; 34; 20; 40 u. v. a.

Es handelt sich dabei weniger um Einzelheiten (vereinzelt vorkommende Redefiguren), als vielmehr um die für den Stil Cäsars charakteristische Eigentümlichkeit in Wortstellung[6]), künstlichem Aufbau der Perioden, Wort- und Satzverbindung. Es war schon S. 15 erwähnt, daß vornehmlich Asyndeton, Anaphora und Chiasmus zu nennen sind, Figuren, welche nicht nur der Kürze, sondern auch der Uebersichtlichkeit und Deutlichkeit[7]) dienen. Hinsichtlich des Asyndetons bedarf es hier keiner Beispiele; sie finden sich in jedem Kapitel, namentlich in Verbindung mit Participialkonstruktionen, sowie dem praes.[8]) u. infin. hist.; nicht selten hat es adversative[9]) oder begründende Bedeutung, zuweilen wird es auch in rhetorischer Weise gebraucht[10]).

Dem Asyndeton nahe verwandt ist die grammatische Anaphora, welche in Form der Antithese auftritt („verba relata contrarie", Cic. de Or. II 65, 263) und neben der Kürze der Ausdrucksweise zugleich

---

[1]) Es ist unnütz, zu sagen, daß C. mit absichtlicher Geflissenheit bei derartigen Schilderungen deshalb länger verweile, um seinen Landsleuten in Rom ein Bild von der Qualität seiner Truppen zu geben. Es ist ja möglich, daß er diesen Zweck auch dabei verfolgt hat (nöthig war es jedenfalls nicht, da die Thaten und Erfolge Cäsars und seines Heeres für sich selbst sprechen); doch weshalb wollen wir solche Glanzstellen absichtlich ihres Nimbus entkleiden? Grade an solchen Stellen haben wir Gelegenheit, in Cäsar auch den Menschen kennen und ehren zu lernen.

[2]) more et exemplo populi Romani. Der Römische Senat ging sogar dem Varro entgegen nach der Schlacht bei Cannae und dankte ihm, daß er nicht an der Rettung des Vaterlandes verzweifelt habe.

[3]) Die Antwort des Cicero ist eines echten Römers würdig: non esse consuetudinem populi Romani accipere ab hoste armato condicionem: si ab armis discedere velint, se adiutore utantur legatosque ad Caesarem mittant; sperare pro eius iustitia, quae petierint impetraturos. Vgl. die Worte des Cotta c. 36,4.

[4]) Der Schüler muß selbst fühlen, daß Inhalt und Form zu einander passen, sich gegenseitig bedingen (Begriff des „Klassischen").

[5]) Rede und Gegenrede; Entwicklung von Anschauungen und Motiven; die Begebenheiten werden dadurch zu Handlungen aus dem Charakter einzelner Personen und Völker heraus. — Ueber die Vermittlung der „Auffassung" durch die Phantasie vgl. Lehrproben 1 S. 7 u. 8 (Frick).

[6]) grammatische und logische, rhythmische und rhetorische.

[7]) Dazu kommt das Ebenmaß und der gleichmäßige Bau der korrespondierenden Glieder (Isocolon; λογ. στρατ. S. 9).

[8]) VII 4, 3; 12,1; 88,2—7.

[9]) II 15,1; V 11,1; V 57,1.

[10]) VII 77,14.

Universitäts- und
Landesbibliothek Düsseldorf

einen gewissen ornatus dicendi verleiht: VII 88, 7: magnus numerus — reliqui. VII 28, 3 u. a.; namentlich auch in Disjunktivsätzen (aut — aut, vel — vel, ve — ve, sive — sive): I 1, 4, aut suis finibus eos prohibent, aut ipsi in eorum finibus bellum gerunt; I, 19, 5, vel ipse . . . statuat, vel civitatem statuere iubeat; I 39, 4, aut suum fatum querebantur, aut . . . commune periculum miserabantur. Aehnlich in Adversativsätzen: I 36, 1: non ad alterius praescriptum, sed ad suum arbitrium. IV 14, 4/5; VII 28, 2; IV 36, 3/4; auch mit magis (potius, minus) quam: VII 37, 5. Von größeren Satzgefügen verdient Erwähnung IV 10, 1.

Ein sehr charakteristisches Beispiel der grammatischen Anaphora finden wir I 34, 2: Si quid ipsi a Caesare opus esset, sese ad eum venturum fuisse; si quid ille se velit, illum ad se venire oportere. Vgl. I 36, 1[1]).

Zu den eigentlichen Kunstmitteln gehört die rhetorische Anaphora: I 14, 3; 19, 1; 40, 5; 43, 4; 16, 6; IV 19, 4; 20, 4; VII 20, 1; 32, 5; 66, 7. Doppelte Anaphora: V 6, 1/2: 40, 5. Häufung des Relativs I 8, 1.

Der Anaphora nahe verwandt ist der Chiasmus[2]). I 31, 10: Victoribus Sequanis . . . Aeduis victis VI, 16, 3, vita hominis, homines vita; IV 32, 4; V 12, 5; V 48, 8. Anaphora und Chiasmus sind verbunden: VI 21, 4: hoc ali staturam, ali vires nervosque confirmari putant. Vgl. VI 17, 2[3]).

Wie oft und in welcher Weise auf solche Schönheiten des Stils hingewiesen werden soll, darüber können keine bestimmten Vorschriften gemacht werden; das Verständnis dafür, schon durch sinngemäßes Vorlesen geweckt, findet in der Häufigkeit einen Stützpunkt[4]).

Damit ist die vertiefende Bearbeitung (2. und 3. Formalstufe, Synthese und Association) vorläufig abgeschlossen; der Gewinn an lexikalischem und stilistischem (namentlich in Form von Phrasen!), sowie an sachlichem Material[5]) wird systematisch am Ende jeder Lehrstunde in das Kollektaneenheft eingetragen (4. Formalstufe: „System".) und nach Zusammenstellung einer kleineren Einheit am Anfang der folgenden Lehrstunde bei geschlossenen Büchern abgefragt.

Erst jetzt tritt die Nachübersetzung ein; auf sie ist das größte Gewicht zu legen, denn sie fällt recht eigentlich erst unter den Begriff der „Funktion"[6]) (5. Formalstufe) d. h. der Schüler soll nachweisen, inwieweit sein Wissen in Können übergegangen ist. Während bei der Vorübersetzung noch vielfach individualisiert werden muß, da Schwerfälligkeit und Mangel an Uebersicht nicht immer eine Folge mangelhafter Präparation sind, so ist dagegen für die Nachübersetzung von jedem eine durchaus befriedigende Leistung zu verlangen[7]). Sie muß genau den Charakter und Ton der Erzählung oder Rede wiedergeben

---

[1]) Aehnlich I 44,8: Ut ipsi concedi non oporteret, si in nostros fines impetum faceret, sic item nos esse iniquos, quod in suo iure se interpellaremus.

[2]) Die äußeren Glieder sind stärker betont als die inneren, von den inneren das zweite mehr als das erste. Vergleiche Quintil. IX 3,86.

[3]) Hervorragende Beispiele der Anaphora finden wir noch: I 1, 2; IV 24,2/3; I 36,5; 43,4/5 u. a.

[4]) Nur der Vollständigkeit wegen mögen hier noch erwähnt werden: 1. Der tropische Gebrauch von Wörtern: deicere I 8, 4; VII 63, 8; nervus I 20, 3; condonare I 20, 5/6; servire IV 5, 3; VII 34, 1 . . . . Wortspiel und Ironie III 24, 2; VI 8, 7 (vgl. Gerlach a. a. O. S. 20); namentlich in vielen Partien des ersten Buches ist eine feine Ironie unverkennbar (I 20, 5 . . .; 40, wo Kraner zu vergleichen ist; 45; 46 . . .). Litotes: I 42, 6; 44, 2; III 14, 5; V 6, 5. Epanalepsis VI 9, 1 (VI 6, 4); VI 13, 3. Hendiadys: I 39, 5; II 23, 1 u. a. Zeugma V 42, 3; V 23 (vgl. Doberenz) u. a. Inversion: VII 62, 4 u. a. Ueber Euphemismus vgl. S. 23, A. 5.

[5]) Das rein Grammatische wird der Grammatikstunde überwiesen. Ueber sachliche Zusammenstellungen vgl. Schrader S. 386; über reihenförmige Verbindung derselben s. unten.

[6]) Unter den Begriff der Funktion gehören namentlich auch die Extemporalien und deutschen Aufsätze.

[7]) Vgl. S. 15. Nach dem Grundsatz, daß die Gesamtleistung der Klasse auf dem Einzelbewußtsein der Schüler beruht. Das bezieht sich auch auf das sinngemäße und ausdrucksvolle Lesen des Textes (s. o.); letzteres kann auch im Chor stattfinden. Vgl. Bock, Schulkunde II S. 138.

Universitäts- und
Landesbibliothek Düsseldorf

und sich überhaupt als ein genaues Produkt der vorhergegangenen Durchnahme dokumentieren. Zur Erregung des „Lustgefühls" ist es auch durchaus nötig, daß die Uebersetzung fließend ist (Ziller a. a. O. Seite 326).

Wie oben für die sichere Aneignung der gelernten Phrasen eine zweite Repetition als erforderlich hingestellt wurde, so ist auch für die Erfassung des Inhalts eine solche für nötig zu erachten, d. h. es muß auf die Vertiefung die Besinnung folgen, und zwar in Form eines Rückblicks (über die sogenannten Ruhepunkte vgl. T. 1 S. 13). „Es müssen Stillstände eintreten, um über die gewonnenen Vorstellungen und die Fähigkeit, Stärke und Zuverlässigkeit ihrer Association vollständigen Ueberblick zu gewinnen"[1]). Diese zurückgreifende Wiederbesinnung (ruhende Besinnung; Stufe der „Funktion" = fortschreitende Besinnung)[2]) auf das Ganze geht auf die dritte Formalstufe zurück; die Betrachtungsweise ist eine verknüpfende und gruppierende (Zusammenstellung des Charakteristischen in den Handlungen, handelnden Personen, Zuständen u. s. w.); es finden Vergleiche der neuen Vorstellungen mit früheren statt (rückwärts, vorwärts, seitwärts)[3]).

Bei dieser Art der Wiederholung[4]) sind für die Gruppierung des Inhalts immer neue Gesichtspunkte aufzustellen, damit das Interesse aufs neue erweckt wird; denn was Naegelsbach von Homer sagt (H. repetiert sich selbst und kann durch Repetition totgeschlagen werden), gilt auch von Cäsar[5]): es soll sich nicht derselbe Prozeß des Vorstellens u. s. w. wiederholen, sondern es soll durch Variieren und Zusammenfassen von Vorstellungen eine größere Einheit für den Gesamtunterricht erzielt werden. So lassen sich größere und kleinere Partieen zu typischen Bildern (vgl. Frick, Lehrpr. 1 S. 30) und zur Erregung eines verschiedenartigen Interesses verwerten (Märsche, Schlachten, Belagerungen u. s. w.). Die von Cäsar geschilderten Schlachten lassen sich nicht nur hinsichtlich ihrer Wichtigkeit, ihrer Dauer I 26, 2; III 15, 5; V 35, 5; VII, 80, 6 . . .), ihres Schwankens, ihres Höhepunktes (sit magna caedes VII 67, 7; 70, 5; 88, 3 u. a.)[6]), sondern auch hinsichtlich ihrer Gattung gruppieren und vergleichen (proelium pedestre, equestre[7]), navale[8]), pugna ex essedis). „Man muß sich bemühen, die Dinge mitzuerleben; dasselbe muß man auch an den Schülern erzielen, dann wird der Unterricht lebendig" (Wiese).[9])

---

[1]) Schiller a. a. O. S. 213. — Da ein solcher Rückblick ebenfalls nach methodischen Einheiten erfolgt, so steht nichts im Wege, ihn mit der Repetition der Phrasen zu verbinden, zumal diese schon an sich den Zusammenhang des Gelesenen einigermaßen wiedergeben.

[2]) Schema nach Stoy:

I Vertiefung		II Besinnung	
1. ruhende (Klarheit des Einzelnen)	2. fortschreitende (Association)	1. ruhende (System)	2. fortschreitende (Methode oder Funktion).

[3]) Einige hierher gehörige Punkte sind schon in den Vorbemerkungen berührt. — Derartige Rückblicke finden sich z. B. in der Ausgabe des Sophokles von Wolff, der in Form eines Anhangs über den Begriff des Tragischen, den Charakter der Hauptpersonen, Anordnung, Motive u. a. handelt.

[4]) Vgl. Schiller a. a. O. S. 235 ff.

[5]) „Da jede Repetition den Reiz des Neulernens entbehrt, so ist es die Aufgabe des Lehrers, den Repetitionsstoff durch neue Verknüpfungen in neuer Beleuchtung erscheinen zu lassen" (Schiller S. 223).

[6]) Schilderung einer Schlacht bei Frick, Lehrpr. 1, S. 33: A. Zur Vorbereitung. 1. Schauplatz . . . . 2. Stärke der beiden Gegner und Charakteristisches an ihnen. 3. Die Führer und Charakteristisches an ihnen. B. Darbietung. 1. Aufstellung . . . der Heeresmassen. 2. Gang der Schlacht (Wendepunkte, Höhepunkte . . . .) 3. Ergebnis . . . Folgen. Vgl. Fries, Lehrpr. 3, S. 52.

[7]) Kombination des pr. p. u. e. bei den Germanen I 48.

[8]) Zur Erklärung der III 14 ff. geschilderten Seeschlacht ist ein Eingehen auf die Art und Eigentümlichkeit der antiken Seegefechte nötig. Der Kampf löst sich in der Regel in lauter Einzelkämpfe auf (Schiff gegen Schiff; sie umkreisen sich gegenseitig, indem jedes die Schwäche des andern, die Flanke, zu gewinnen und in senkrechtem Anprall zu zertrümmern sucht). Kampfweise der Römer seit Duilius; sie verwandeln das Seetreffen in ein Landtreffen. Neue Vorkehrungen in der Veneterschlacht (Gebrauch der falces praeacutae . . .). Kurzer Hinweis auf moderne Verhältnisse (Verwendung des Dampfes und des Panzers; differentia specifica?).

[9]) Auch wieder mit Hülfe der Phantasie. Welche Vorstellung wird sich z. B. ein Knabe von dem Wanderzuge eines germanischen Volksstammes oder der Helvetier machen? Welcher Transportmittel bedürfen die Helvetier, die nach Cäsars Angaben 368000 Köpfe zählen (Männer, Weiber und Kinder)? Nach der von Napoleon II S. 57/58 aufgestellten Berechnung ergiebt sich ein Troß von 8500 Wagen mit 34000 Zugtieren. Nun erst ist die Schwerfälligkeit und Langsamkeit des Zuges erklärlich:

Universitäts- und
Landesbibliothek Düsseldorf

Häufig trifft historisches, geographisches und naturkundliches Wissen zusammen[1]); z. B. kann die Invasion Cäsars in Britannien als das Glied einer Kette betrachtet werden (Briten, Römer, Angelsachsen, Dänen, Normannen); der Kanal ist niemals Völkerscheide gewesen.

Das Klima Englands (loca sunt temperatiora quam in Gallia remissioribus frigoribus) wird durch das Meer bestimmt; die Temperatur sinkt selten unter den Gefrierpunkt (Golfstrom!). Die Süd- und Südwestwinde (lenis Africus) sind vorherrschend; nur die Ostwinde tragen einen kontinentalen Charakter.

Ein vergleichender Rückblick eröffnet sich auch von selbst auf die Gesamtheit der jugendlich-kraftvollen Völker (Germanen, Gallier, Briten), die dem alternden Rom gegenübertreten und die nur durch überlegene Taktik, strategische Genialität und diplomatische Künste besiegt werden können. Das größte Interesse nehmen selbstverständlich die Germanen für sich in Anspruch. Sie sind bisher kaum aus dem mythischen Dunkel geschichtelosen Daseins hervorgetreten, und doch flößt der Ruf ihrer Körpergröße und ihrer Tapferkeit allen Völkern Schrecken ein; die Glut ihrer Augen (acies oculorum) erfüllt ihre Feinde mit Entsetzen, und selbst die römischen Soldaten weigern sich, mit ihnen zu kämpfen. Jeder einzelne Zug bietet hier Interesse; namentlich auch die kernige, trotzige Rede des Ariovist (Drohungen rühren mich nicht; nie hat jemand ungestraft dem A. getrotzt; mag man mich angreifen, und man wird ein Volk erkennen, welches seit 14 Jahren niemals unter einem Dache Schutz gesucht. I 36)[2]). Kontrast gegenüber der diplomatischen Feinheit in Cäsars Rede![3]) Sollte ein Volk von der Tüchtigkeit und Tugend der Germanen nicht dereinst berufen sein, bestimmend in die Geschicke der Völker einzugreifen?

Auch den Galliern können wir unser Interesse nicht versagen; sie haben oft gefehlt, verdienen aber unsere volle Sympathie im letzten Entscheidungskampf unter Vercingetorix. Namentlich dieser letzte Kampf (Offensive der Gallier!) muß in Form eines typischen Bildes zur Anschauung gebracht werden (vgl. die Freiheitskämpfe der Deutschen; Napoleon in Rußland!), und zwar so, daß stets die Quintessenz besonders hervorgehoben wird[4]).

Der Raum verbietet es, auf Einzelheiten hier näher einzugehen; doch sei nochmals darauf hingewiesen, daß es vor allen Dingen darauf ankommt, sich in die große Persönlichkeit Cäsars zu versenken und sein Charakterbild immer lebensvoller erscheinen zu lassen. Er besitzt, wie alle wahrhaft großen Naturen, eine große Bescheidenheit[5]); neidlos erkennt er die Genialität des Vercingetorix an; er weiß, daß jeder, vor allen aber der Feldherr, vom Glück abhängig ist (multum cum in omnibus rebus, tum in re militari potest fortuna)[6]).

Daß Cäsar von Natur edelmütig und zur Milde geneigt gewesen ist, unterliegt wohl keinem Zweifel; das beweist nicht nur sein Verhalten im Bürgerkriege, sondern hin und wieder auch im gallischen

---

er hat, wenn man jedem Wagen einen Raum von 15 Metern zumißt und wenn man annimmt, daß bei den ungebahnten Wegen die Wagen hintereinander (in einer Linie) fahren, eine Ausdehnung von etwa 120 Kilometern gebraucht, also z. B. zum Passieren eines Hohlweges mehrere Wochen. Bei obiger Berechnung ist das Getreide für die Zug- und Saumtiere nicht in Anrechnung gebracht. — Zur Veranschaulichung vgl. Scherr, Germania S. 38 (Illustration von Lindenschmit). — Ueber die Lehrweise Campe's und ihre Ausschreitungen vgl. Ziller a. a. O. S. 419.

[1]) Vgl. Willmann, Lehrpr. 8, S. 22.

[2]) Solche Einzelheiten (auch im 5. Buche) vereinigen sich leicht mit dem kulturhistorischen Bilde im 6. Buche. Zu berücksichtigen aber ist immer, daß der Schriftsteller ein Feind der Germanen ist und daß wir namentlich die letzte Schilderung weniger seinem Interesse für das Volk, als vielmehr unfreiwilliger Muße verdanken (quod res in Germania gestae quae scriberentur erant nullae. Schneider). — Namentlich ist auch Sinn für deutsches Wesen und deutsche Sitte zu wecken.

[3]) Aehnlich Divico I 13/14.

[4]) Nebensachen sind wohl zu unterscheiden von Hauptsachen; doch verdienen auch unbedeutende Ereignisse, wenn sie sich im Leben der Völker wiederholen, gerade hierdurch größere Beachtung. Der zum Vergleich herangezogene Gegenstand darf auch dem Kursus einer folgenden Klasse angehören. V 37, 6 wird von den römischen Soldaten gesagt: desperata salute se ipsi interficiunt. Damit zu vergleichen ist der dritte heilige Krieg, in dessen Verlaufe es auch vorkommt, daß sich Krieger selbst den Tod geben, um dem Speer des verhaßten Feindes zu entrinnen. Die unglückliche Landschaft der Phokier wird später durch Philipp schutzlos ihren Nachbarn zur Plünderung preisgegeben, womit man das Strafgericht vergleichen wolle, welches Cäsar über die Eburonen verhängt (V 34, 8), die sich der Ermordung seiner Soldaten schuldig gemacht haben.

[5]) Seine eigene Person tritt fast ganz zurück; statt dessen „nostri".

[6]) VI 30, 2; 35, 2: quantum in bello fortuna possit et quantos afferat casus cognosci potuit. V 58, 6; 44, 14 u. a. Vgl. Brief Friedr. d. Gr. an Lord Marschall Keith, bei Archenholtz, Gesch. des siebenj. Krieges (Reclam) I, S. 56.

Universitäts- und
Landesbibliothek Düsseldorf

Kriege. Wenn er trotzdem zuweilen den Grundsatz parcere devictis außer acht läßt, so handelt er als Römer[1]) (more et exemplo populi Romani), im Gefühle seiner sittlichen Unverantwortlichkeit gegenüber den Barbaren. Er hätte z. B. dem Vercingetorix gegenüber großmütiger sein sollen — was aber ist von den Galliern zu urteilen, die zuließen, daß sich V. für sie opferte?

Während diese und ähnliche Fälle sich leicht mit einem c'est la guerre und aus Gründen der Politik[2]) erklären und entschuldigen lassen, ist dies freilich hinsichtlich einiger anderer nicht möglich[3]); hier bedarf es keiner Auseinandersetzung, das Faktum wird ohne Beschönigung konstatiert (vgl. S. 9, A. 6.).

Sehr nahe liegt es, bei passender Gelegenheit Alexander d. Gr. und Friedrich d. Gr. zum Vergleich heranzuziehen[4]). Ist es hinsichtlich des erstern überliefert, daß er dem Cäsar als Vorbild gedient hat (Sueton Cäs. 4; Plutarch Cäs. 11), eine Angabe, die sich in Bezug auf die Art ihrer Kriegführung leicht bestätigen läßt[5]), so bietet der siebenjährige Krieg Friedrichs d. Gr. und die Persönlichkeit dieses Königs selbst noch viel mehr Gelegenheit zu Vergleichen[6]). Dazu kommt noch, daß die Beschreibung des siebenj. Krieges von Archenholtz[7]), die sich vortrefflich zur deutschen Schullektüre eignet, zu mannigfachen Vergleichen herangezogen werden kann, ein Umstand, welcher nicht unwesentlich der Konzentration des Unterrichts dient. Solche Vergleiche können ausgehn von der Persönlichkeit beider Feldherrn oder auch hervorragender Officiere, von der Aehnlichkeit gewisser Kriegsbilder (Schlachten, Belagerungen[8]), Kulturbilder, Gesamt- und Einzelbilder), Wirkungen u. a. „Es kommt darauf an, vielgestaltige Bilder herauszuarbeiten, sodaß Verstand, Gemüt und Phantasie in gleicher Weise beschäftigt und ausgebildet werden"; zur Auffindung und weiteren Ausführung der Vergleichspunkte sollen die Schüler selbst herangezogen werden (mündliche Aufsätze![9]).

Beide Feldherren stehen in Feindesland gegenüber einer feindlichen Uebermacht (Cäsars „tantulae copiae", Friedrichs „Berliner Wachtparade"), beide verlangen von ihren Truppen ungeheure Anstrengungen (acht- bis zehnstündige Märsche unter ungünstigen äußeren Verhältnissen; Friedrichs Marsch von Dresden nach Breslau zum Entsatz dieser Stadt — 1760 —, Cäsars Marsch zum Entsatz des eingeschlossenen Cicero — 54 —) und Todesverachtung, zeigen aber zugleich eine unendliche Teilnahme für ihre Braven, die sie fast alle persönlich kennen („sie hatten wie Helden gefochten, und für ihn waren sie gestorben!" Worte Friedrichs nach der Schlacht bei Kollin, A. I S. 56), und die sich dem Zauber ihrer Persönlichkeit nicht zu entziehen vermögen.

Sehr interessant z. B. ist ein Vergleich von Cäsars Rede I, 40 und Friedrichs Anrede an seine Generale und Stabsoffiziere, gehalten im Hauptquartier zu Parchwitz am 3. December 1757 vor der Schlacht bei Leuthen[10]). Cäsar appelliert, ohne zu der Strenge der Mannszucht zu greifen, an die Ehre seiner Soldaten, „indem er den Ehrgeiz in denen steigert, die er mit Lob überschüttet, wie in denjenigen, deren Dienst er

---

[1]) Das römische Volk ist „als Vollzieher der ewigen Ratschlüsse" (Nap. I, S. 352) nicht immer gegen die Besiegten „gerecht und billig wie die Gottheit" gewesen, sondern oft „unerbittlich wie das Schicksal" (Jugurtha, Perseus u. a.).

[2]) Bekanntschaft mit den Fragen der Politik ist für den Knaben im Ganzen nicht heilsam (vgl. Ziller a. a. O. S. 481, wo auch Aristot. Eth. ad Nic. I, 1 und Plato Prot. p. 319 und 320 angezogen wird); doch dürften einige allgemeine Gesichtspunkte (mit Vorsicht) zu benutzen sein, um an den betr. Stellen der Lektüre, unter Mitberücksichtigung moderner Anschauung, einen Maßstab zu bilden. Dahin gehört das Verhältnis der Politik zur Moral. Während jene einerseits niemals einen Bruch mit der sittlichen Weltordnung herbeiführen darf, ist es ihr doch anderseits gestattet, ein an sich unsittliches Mittel zu wählen, wenn dieses von zwei zu wählenden Uebeln das kleinere in sich schließt. So darf der Politiker auch die menschlichen Schwächen und Leidenschaften für seine Zwecke benutzen. Das letztere paßt namentlich auf Cäsar (wie die römische Politik überhaupt), der, den Zwist zweier Parteien benutzend, der schwächeren beisteht, um als tertius gaudens beide zu beherrschen. — Das dürfte für den Standpunkt eines Tertianers genügen; denn „anders lesen Knaben den Terenz, anders Grotius" (Göthe, z. X. vierte Reihe).

[3]) III 16, 4; IV 14 (Bruch des Völkerrechts).

[4]) Vgl. S. 7; Mommsen R. G. III S. 461 ff. — In gewisser Weise auch Napoleon I.

[5]) Beide besitzen die Feldherrntugend, daß sie den Feind nicht verachten. Regelmäßige Befestigung des Lagers durch Wall und Graben, auch nach den anstrengendsten Märschen u. a.

[6]) Friedrichs d. Gr. Richtschnur: qui ne veut pas être prévenu, il faut qu' il prévienne (vgl. Caesar huic rei praevertendum existimavit VII 33 u. a.).

[7]) Archenholtz erzählt, wie Cäsar, als Augenzeuge.

[8]) Die Belagerung von Prag vergleicht Archenholtz selbst I S. 45 mit der Belagerung von Alesia.

[9]) Vgl. Frick, Lehrpr. 8, S. 70 ff. — Schillers Geschichte des dreißigjährigen Krieges eignet sich für diese Stufe weniger.

[10]) bei Hopf und Paulsiek (Abt. für Tertia) S. 375.

Universitäts- und
Landesbibliothek Düsseldorf

zu verachten vorgiebt". In ähnlicher Weise versteht es der große König, zugleich Zutrauen zu erwecken und Gehorsam zu erzwingen; indem er den Mut, die Standhaftigkeit und Vaterlandsliebe seiner Offiziere lobt, ihren großen und ehrenvollen Handlungen seine Anerkennung zollt und sie daran erinnert, daß sie Preußen sind, fährt er fort: „ist aber einer oder der andere unter Ihnen, der sich fürchtet, alle Gefahren mit mir zu teilen, der kann noch heute seinen Abschied erhalten, ohne von mir den geringsten Vorwurf zu erleiden".

Der Erfolg ist in beiden Fällen derselbe. Nach Cäsars Rede statten ihm die Offiziere der 10. Legion den Dank derselben ab und versichern, sie sei „ad bellum gerendum paratissima", worauf auch die übrigen Legionen eine ähnliche Erklärung abgeben lassen; die Rede Friedrichs wird vom Major Billerbeck mit den Worten unterbrochen: „Ja, das müßte eine infame Memme sein!"

Auch bei solchen und ähnlichen Vergleichen sind kleine Züge der Beachtung wert. Wenn Archenholtz I S. 200 den Tod des Generals Wobersnow mit den Worten meldet, er sei, als ein Held kämpfend, im Treffen geblieben, das er widerraten hatte, so werden wir unwillkürlich an Cotta erinnert; wenn er ferner I S. 55 mit einem gewissen Humor erzählt, die feindlichen Anführer hätten (nach der Schlacht bei Kollin), da ihnen ein preußischer Abzug einen ganz neuen Anblick gewährte, diesem Schauspiel ruhig zugesehen, so daß Friedrich in ungestörter Ordnung abmarschieren konnte, so kann damit der Abzug Cäsars VII 53 verglichen werden („zurückgreifende Wiederbesinnung!").

Damit will ich diese Erörterungen schließen[1]), indem ich nur noch hinzufüge, daß man selbstverständlich nicht immer Zeit finden wird zu einer so ausführlichen Vorbesprechung, Vertiefung u. s. w., wie sie im Vorstehenden geschildert ist; vielmehr wird je nach dem Umfang der einen Betrachtungsweise die andere mehr zurücktreten können.

Häufig wird man auch, wie schon oben[2]) bemerkt, einen größeren Abschnitt kursorisch lesen, resp. extemporieren lassen, zumal wenn sich der Inhalt mit früheren Partien im wesentlichen deckt[3]).

Daran knüpft sich endlich noch die Frage, wieviel bei einem zweijährigen Kursus gelesen werden soll. Ziller (a. a. O. S. 154) will den ganzen Cäsar gelesen wissen (den Rest kursorisch), während Schrader (S. 386) 5—6 Bücher für ausreichend hält[4]).

Da Cäsar sich häufig selbst repetiert, so soll man sich vor falscher Gründlichkeit hüten und mit Göthe sagen: um zu begreifen, daß der Himmel überall blau ist, braucht man nicht um die Welt zu reisen. Wenn in IIIb annähernd 2, in IIIa annähernd 3 Bücher (darunter das 7.) gründlich gelesen sind, so darf man wohl sagen: *πλέον ἥμισυ παντός*.

Ueber die Ausschreitungen der kursorischen Lektüre ist noch zu vergleichen Krüger, Progr. Braunschweig 1848, S. 5.

---

[1]) Ueber Memorieren und Retrovertieren ausgewählter Abschnitte, sowie über Lateinsprechen und Uebungen im mündlichen und schriftlichen (Exercitien und Extemporalien) Uebersetzen aus dem Deutschen ins Lateinische muß ich mir eine weitere Besprechung vorbehalten.

[2]) S. 11.

[3]) In solchen Fällen genügt ein Rückblick. Das Extemporieren ist die letzte Konsequenz der Vorpräparation, doch darf kein zu ausgiebiger Gebrauch davon gemacht werden, weil sonst leicht der Oberflächlichkeit Vorschub geleistet wird. Vgl. Schiller S. 394; Schrader S. 396; Rothfuchs S. 53. Ueber den vierfachen Nutzen des E. vgl. Radtke, Programm Pleß 1874, S. 40 ff.; Heußner, Lehrpr. 1, S. 83.

[4]) Perthes (R. IV S. 386): rasch lesen, aber nicht ungründlich! — „Nicht die Masse und Mannigfaltigkeit des Stoffes bedingt den Fortschritt, sondern die durch die Repetition vermittelte Vertiefung in denselben und die Mannigfaltigkeit der Anwendung, welche letztere den Schüler von selbst zwingt, auf das Gelernte immer wieder zurückzukommen, und zugleich der Ermüdung vorbeugt."

Universitäts- und
Landesbibliothek Düsseldorf