In dem Osterprogramm des hiesigen Realgymnasiums von 1899 habe ich dargelegt, wie der erst in der Tertia begonnene lateinische Unterricht sich in dieser Klasse gestaltet hatte. Inzwischen ist die Schülerabteilung, mit der ich ihn damals angefangen und die ich ununterbrochen durch alle Klassen begleitet habe, in die IA aufgerückt und hat sich Ostern dieses Jahres der Reifeprüfung unterzogen. Zum ersten Male ist damit das Ziel des lateinischen Unterrichts auf der hiesigen Anstalt erreicht und können die früheren Ausführungen ihre abschließende Ergänzung finden, diesmal auch in Bezug auf die Frage, ob der einseitig an Cäsar und seine Phraseologie angelehnte Unterricht auch für die Lektüre anderer Prosaiker und der Dichter genügend vorzubereiten im stande sei. Wie früher schon, werde ich mich zunächst bemühen, das in den einzelnen Klassen bewältigte Pensum nach Umfang und Methode möglichst objektiv darzustellen und im Anschluß daran mich darüber äußern, welche Änderungen etwa die im Lehrbetrieb des Lateinischen selbst gemachten Erfahrungen für diesen wünschenswert erscheinen lassen. Darüber hinaus werde ich dann auch kurz andeuten, welche Folgen die veränderte Stellung des Lateinischen im Gesamtorganismus der Schule nach sich gezogen hat in Bezug auf den Teil der Aufgabe, der in den unteren Klassen von dem Lateinischen auf das Englische, Deutsche und Französische übergegangen ist, und welche Wünsche sich von diesem Gesichtspunkt aus geltend machen. Ich bemerke dazu noch, daß ich neben dem lateinischen in allen Klassen mit Ausnahme der II A gleichzeitig den deutschen Unterricht erteilt habe und daß mir auch der französische in IV und III B ev. gleichzeitig wiederholt übertragen gewesen ist, wie denn auch zur Zeit der lateinische, französische und deutsche Unterricht in III A in meiner Hand vereinigt ist.

Ich beginne mit der Lektüre. Die Art, wie sie in Angriff genommen wurde, habe ich bereits in dem früheren Programm skizziert, das Verfahren beim Übersetzen blieb im wesentlichen überall dasselbe: es wurde ausgegangen von der Grundbedeutung der Worte und unter Berücksichtigung der Synonymik eine möglichst erschöpfende Übersetzung erstrebt.

Universitäts- und
Landesbibliothek Düsseldorf

Dabei wurde stets auf guten deutschen Ausdruck gehalten, anderseits aber keine willkürlichen Abweichungen gestattet, sondern Art und Grund derselben dem Schüler immer zum Bewußtsein gebracht. Gelesen wurde im ersten Jahre B. G. I, 1—29, III, IV, 1—16, im ganzen 75 Kapitel, im zweiten B. G. I, 1—29, II, IV, V, 1—24 = 126 Kapitel. Mit dem Abschnitte aus dem ersten Buche wurde in beiden Jahren begonnen, weil dessen Text bereits in der Bearbeitung des Übungsbuches übersetzt war; das erleichterte den Übergang zur Lektüre des Schriftstellers selbst und ließ sie flotter von statten gehen. Jetzt zum dritten Male habe ich ihn allerdings fallen lassen aus Gründen, auf die ich später kommen werde. Der nicht unbeträchtliche Unterschied des Gelesenen dem Umfange nach erklärt sich durch den Wegfall der Repetitionen größerer Abschnitte, die im ersten Jahre noch einmal im Zusammenhange heruntergelesen wurden. Da mir jedoch der Nutzen nicht im richtigen Verhältnis zu der aufgewandten Zeit zu stehen schien, gab ich das auf, und die Erfahrung hat mir die Überflüssigkeit solcher Wiederholungen bestätigt. Als ich später nach Beendigung größerer Abschnitte einfach Dispositionen zu bestimmten Themen, z. B. die Besiegung der Nervier; der Untergang der Atuatuker usw. aus ihnen entwerfen und diese einige Zeit darnach in Klassenaufsätzen bearbeiten ließ — unter Ausschluß der Benutzung des lateinischen Textes — zeigte sich, daß die Schüler genügend zum Verständnis des Gelesenen durchgedrungen waren.

Für II B schwebte ähnlich wie für III A das Ziel vor, zu versuchen, ob in der nämlichen Anzahl von Stunden — es wurden 3 auf die Lektüre verwandt — nicht mehr Stoff bewältigt werden könne als früher, ob z. B. es nicht möglich sei, das Bellum Gallicum vollständig zu lesen. Nach Ausweis der Anstaltsprogramme von 1894—97 waren von diesem in der Regel 4—5 Bücher von III B — II B (incl.) Gegenstand der Lektüre gewesen; in II B wurde davon 1 Buch behandelt, daneben aber ausgewählte Abschnitte aus Ovids Metamorphosen. Von den letzten sah ich ab und konnte dafür mit den Schülern aus Cäsar rund 150 Kapitel lesen (I. 30—54; II.; IV. 17—38; V. 24—58; VI. 9—28; VII. 63—90). Das war entschieden mehr als früher, auch verhältnismäßig d. h. unter Berücksichtigung der für die schriftlichen Arbeiten verwendeten Zeit, die früher für die Lektüre in Abzug kam; neben dem einen Buch aus Cäsar wurden nicht mehr als ca. 400—500 Verse aus Ovid gelesen. Auch fehlte nicht allzu viel an der Vollständigkeit, insofern von

Universitäts- und
Landesbibliothek Düsseldorf

348 Kapiteln im ganzen (das 8. Buch bleibt außer Ansatz) nur 75 ungelesen blieben; hätte ich den Kursus in II B zum 2. Male wiederholen können wie in III A., so wäre, wie die auf S. 4 angegebenen Zahlen zeigen, absolute Vollständigkeit wohl zu erreichen gewesen. Indessen werde ich, wenn ich jetzt nach dreijähriger Pause, wiederum von unten aufsteigend, in die II B gelange, die Lektüre unter diesem Gesichtspunkt nicht mehr betreiben, weil sich mir mehr und mehr die Überzeugung gefestigt hat, daß Cäsar nicht weiter zu lesen ist, als bis er dem Schüler einigermaßen geläufig geworden und der Zweck der ersten Einführung in das Latein damit erreicht ist. Dazu ist einerseits sein Inhalt zu einförmig und im ganzen auch historisch zu unbedeutend und anderseits seine Phraseologie nicht umfassend, seine Ausdrucksweise nicht abwechslungsreich genug. Auf diesen letzten Punkt komme ich in einem anderen Zusammenhange kurz zurück, in Rücksicht auf den ersten bin ich der Meinung, daß man sich zweckmäßig auf die Lektüre solcher Abschnitte beschränken möge, mit denen sich ein bestimmtes Interesse verbindet, und auch diese nur soweit lese, bis jenes oben angedeutete Ziel erreicht ist. Danach kann wegbleiben I. 1—29, dagegen ist ganz zu lesen der Krieg mit Ariovist, auf dessen hervorragende Bedeutung der Schüler bereits in der Geschichtsstunde aufmerksam gemacht worden ist und dem er auch an sich ein natürliches Interesse entgegenbringt; am besten wird er behandelt in der II B, da der Stoff sehr geeignet ist zur Einübung und Befestigung der oratio obliqua und in jener Klasse entschieden mit größerem Nutzen gelesen wird als in III A. Das zweite Buch zeigt Cäsar in einem der gefährlichsten Kämpfe mit den Bewohnern Galliens selbst, bei dem seine und seines Heeres Tüchtigkeit in hervorragender Weise hervortritt, und bringt den interessanten Bericht über die Atuatuker. Im dritten Buche kommen nur in Betracht c. 7—19, aus denen wir ein Bild vom Seekriege in jener Zeit gewinnen; im vierten Buche bieten c. 1—19 ein besonderes Interesse, insofern sie von dem zweiten Zusammenstoß Cäsars mit den Germanen erzählen und von seinem Zug nach Deutschland; das von dem Brückenbau handelnde Kapitel kann überschlagen werden, ebenso bleibt der Rest des Buches unberücksichtigt, dafür aber wird bei der Lektüre der 2. Expedition nach Britannien im fünften Buche alles, was sich an bemerkenswerten Einzelheiten in jenem Abschnitt findet, zur Ergänzung herangezogen z. B. IV, 33; auch die dramatisch belebte Schilderung des Untergangs der 15 Kohorten unter Sabinus und Cotta

Universitäts- und
Landesbibliothek Düsseldorf

in c. 24—37 wird gelesen, und daran mag sich als Gegenstück knüpfen die Erzählung von der heldenmütigen Haltung des Cicero und seiner Legion c. 38—52. Aus dem sechsten Buche kommt nur der Abschnitt von c. 9—29 in Betracht, der den 2. Zug über den Rhein bringt und daran die bekannte Schilderung der gallischen und germanischen Sitten und Einrichtungen knüpft. Das siebente Buch, das von der allgemeinen Erhebung der Gallier berichtet, mit deren Niederwerfung ihr Schicksal besiegelt ist, ist möglichst ganz zu lesen. Das natürliche Interesse, das jeder Unbeteiligte dem Verzweiflungskampfe eines tapferen Volkes entgegenbringt, wird hier noch erhöht durch den Umstand, daß selbst bei dieser Gelegenheit die Gallier in ihren Reden und Handlungen gewisse Züge ihres Nationalcharakters nicht zu verleugnen im stande sind, die wir bei unseren westlichen Grenznachbaren noch heute beobachten können.

Auf diesen Umfang beschränkt, ist der Stoff für die Lektüre in III A und II B noch reichlich bemessen, jedenfalls hat der Cäsar seine Aufgabe erfüllt, wenn man diese Auswahl bewältigt hat, und eher dürfte unter diesem Gesichtspunkte noch das eine oder das andere mit Nutzen wegfallen.

In der II A brachte die Lektüre des Ovid, mit der sofort begonnen wurde, die erwünschte Abwechslung, bei der sich zugleich zeigen mußte, inwieweit die Schüler imstande waren, die Lektüre eines andern Schriftstellers mit Nutzen in Angriff zu nehmen. Daß bei der großen Verschiedenheit der dichterischen Darstellung und Sprache von dem bisher Gelesenen sich zunächst große Schwierigkeiten ergeben würden, war von vornherein klar; die Erfahrung war auch früher gemacht, es fragte sich nur, ob die Schwierigkeiten jetzt nicht größer sein würden. Vielleicht wären sie so empfunden, wenn ich nicht, abweichend von dem im Cäsar bis dahin befolgten Verfahren, eine kommentierte Ausgabe zu Grunde gelegt hätte. Hauptsächlich, weil sie dem Schüler die Aufgabe nach der phraseologischen Seite hin wesentlich erleichterte, wählte ich die von Harder, die in der von H. J. Müller und O. Jäger herausgegebenen Sammlung lateinischer und griechischer Schulausgaben (Velhagen u. Klasing) erschienen ist. Im Gange des Unterrichts stellte sich die Benutzung einer solchen Ausgabe nicht nur als wünschenswert, sondern als notwendig heraus; zu geringe Vokabelkenntnis, die sich auch später fortwährend sehr unangenehm fühlbar machte, würde den Fortschritt der Lektüre in ungebührlicher Weise gehemmt und die Lösung anderer Aufgaben, die ihr zufielen, beeinträchtigt haben.

Universitäts- und
Landesbibliothek Düsseldorf

Das Verfahren im Unterricht war so, daß nach einem Hinweis auf die Verschiedenheit der Grundgesetze für den Bau des lateinischen und deutschen Verses die Erläuterungen im einzelnen an den lateinischen Versen selbst vorgenommen wurden. Sie wurden zu diesem Zwecke unter genauer Bezeichnung der metrischen Verhältnisse an die Tafel geschrieben und vorgesprochen und sodann von einzelnen Schülern wiederholt, bis der Rhythmus in befriedigender Weise erfaßt war. Von einem Sprechen im Chor, das in der Tertia vielleicht nicht zu entbehren gewesen wäre, wurde auf dieser Stufe abgesehen, zumal da sich bei den 15 Schülern der Klasse, die dabei in Betracht kamen, leicht feststellen ließ, inwieweit jeder den lateinischen Hexameter richtig zu Gehör zu bringen vermochte. Alle Besonderheiten des lateinischen Versbaus wurden sodann je nach dem Vorkommen aufgewiesen und eingeprägt. Um ein fehlerfreies und müheloses Lesen um so eher zu erreichen, wurden in der ersten Zeit für jede Stunde 2 bis 3 Verse auswendig gelernt und hergesagt und dabei auch auf angemessene Wiedergabe unter Berücksichtigung des Sinnes gehalten. Sinngemäßes Lesen war überhaupt eine Forderung, auf deren Erfüllung mindestens bei der Wiederholung der Pensa genau geachtet wurde.

Bei diesem Verfahren wurden die in der Form des Textes liegenden Schwierigkeiten verhältnismäßig schnell bewältigt, länger dauerte es mit denen, die die dichterische Sprache verursachte. Hier kam zu vieles zusammen, das eine eingehendere Berücksichtigung verlangte. Hier mußte, um nur einiges anzuführen, die Formenlehre erweitert, Besonderheiten des grammatischen Gebrauches gemerkt und Eigentümlichkeiten der Wortstellung beachtet werden, und das an einem Stoffe, der eine Fülle von unbekannten Ausdrücken und von bekannten in ungewohnten Bedeutungen enthielt.

Um diesen Anforderungen gerecht zu werden, wurde alles, was in den verschiedenen Beziehungen an Bemerkenswertem vorkam, im Gange der Lektüre zusammengestellt, um es lebendiger im Gedächtnisse zu erhalten und ev. darauf zurückgreifen zu können. So ergaben sich an neuen Formen z. B. die Perfektformen auf re; Genitive wie deum, caelestum; quis = quibus; griechische Accusative u. a.; an grammatischen Besonderheiten: Freiheiten im Gebrauch der Präpositionen, der Casus, des Infinitivs u. a.; bei der Wortstellung war aufmerksam zu machen auf die Trennung des Attributs vom Substantiv und die dadurch bewirkte Hervorhebung der Begriffe, auf die Stellung nach dem beliebten Schema

Universitäts- und
Landesbibliothek Düsseldorf

abcab (I, 4) und seinen Variationen, Stellung der Präposition, Verschränkung von Haupt- und Nebensatz u. a. Für die speziell dichterische Ausdrucksweise kamen in Betracht die Figuren und Tropen, der Gebrauch des Plurals der Substantive für den Singular, abweichender Gebrauch der Wortarten z. B. des Adjektivs statt des Adverbs, das schmückende Beiwort, gewisse typische Wendungen u. a. m. Um das Erkennen der Konstruktion und der Bedeutung der Worte zu erleichtern, wurde der Schüler immer angehalten, die Hülfe zu benutzen, die ihm der Vers in Bezug auf Erkenntnis der Form gewähren kann; bei den unbekannten Worten wurde, wie stets, an Stamm- und Sinnverwandtes angeknüpft, der im einzelnen Falle erforderliche Ausdruck aus der Grundbedeutung abgeleitet. Wo es sich tun ließ, wurde er in Parallele gestellt mit ähnlicher Ausdrucksweise deutscher Dichter, und das ist häufiger möglich, als es auf den ersten Blick den Anschein hat, besonders wenn dem Lehrer dabei ein so vortrefflicher Kommentar zur Verfügung steht wie der von Adolf Lange.

Zusammenfassende Rückblicke am Schlusse zusammenhängender Abschnitte, bei denen neben dem Inhalt auch die Anordnung, in welcher er zur Darstellung kam, berücksichtigt wurde, sowie geeignete Parallelen auch in dieser Beziehung sorgten dafür, daß auch der Lektürestoff als solcher zu seinem Rechte kam. Gelesen wurde auf diese Weise während des Sommerhalbjahres: die Schöpfung, die vier Weltalter, die Wasserflut, Deukalion, Phaeton, Pentheus und Bakchus, rund 900 Verse, mit gutem Erfolge. Besonders anziehend machte den Unterricht der Umstand, daß bei der größeren geistigen Reife der Schüler eine vertiefende Betrachtung des Inhalts der gelesenen Stücke, die sich allerdings dazu auch besonders eignen, viel ausgiebiger vorgenommen werden konnte als auf einer tieferen Stufe. Sie hielt, in dieser Beobachtung glaube ich nicht zu irren, auch das Interesse der Schüler dauernd wach. Trotzdem würde ich aus bereits angedeuteten Gründen jetzt mit der Ovidlektüre lieber schon in II B beginnen.

Im Wintersemester begann die Lektüre des Livius. Zu Grunde gelegt wurde die Bearbeitung des 2. punischen Krieges von Fügner mit Benutzung des dazu gehörigen Kommentars, die übrigens, hier wie sonst, nach der ersten Einführung grundsätzlich auf die häusliche Vorbereitung beschränkt war. Auch hier erwies sich die Benutzung eines solchen als nötig und der Fügnersche als durchaus zweckmäßig;

Universitäts- und Landesbibliothek Düsseldorf

eine besonders nützliche und angenehme Zugabe waren die Anleitung zum Übersetzen und die grammatisch-stilistischen Regeln. Auf das Verfahren im einzelnen einzugehen erübrigt sich, da es dasselbe wie früher blieb; es mag nur kurz erwähnt sein, daß die Schüler bei dieser Gelegenheit auch auf die charakteristischen Merkmale der antiken Geschichtsschreibung hingewiesen wurden, wie sie in den vielen „Reden, der absichtlichen Mannigfaltigkeit des Inhalts, der Berücksichtigung des Wunderbaren, dem Streben nach rhetorischem Effekt, dem starken Pathos, den Übertreibungen" hervortreten. Im übrigen machte es den Schülern viel geringere Schwierigkeit, sich in die Schriftsteller einigermaßen einzulesen, als in den Ovid; die Wiederholung der Stundenpensa zeigten für das Durchgearbeitete allermeist das richtige Verständnis. Gelesen wurde XXI—XXII, 30.

In IB wurde zunächst das 22. Buch des Livius zu Ende gelesen und dann das 4. Buch des Virgil in Angriff genommen. Die benutzte Ausgabe war die von Brosin, deren Vorzüge nicht weiter hervorgehoben zu werden brauchen. Daneben wurde ständig die Schillersche Übersetzung herangezogen, deren Stellung zum Original zum Schluß einer kurzen Betrachtung unterzogen wurde. Sie bot ein geeignetes Mittel, in dem Schüler auch die Empfindung zu erwecken, daß er in den lateinischen Versen nicht nur eine mühsam eingerenkte metrische Reihe vor sich habe, die ihm gegenüber eigentlich nur die Wirkung habe, die Übersetzung unnötig zu erschweren, und anderseits zu zeigen, wie ein Übersetzer verfährt, wenn er bei seinem Leser etwa ähnliche Empfindungen erregen will, wie der Dichter selbst bei seinen Zeit- und Volksgenossen. Aus demselben Grunde wurde, um das gleich hier zu erwähnen, auch bei der Horazlektüre, wenn der Inhalt einer Ode erarbeitet war, zum Abschluß stets eine Übersetzung vorgelesen, die mit möglichster philologischer Genauigkeit eine geschmackvolle moderne Form verband, etwa wie die von Julius Bartsch in Stade, öfter daneben auch eine solche im Versmaß der Urschrift, um den Schüler selbst den Unterschied in der Wirkung herausfühlen zu lassen und das Verständnis für die Bedeutung der Form zu erwecken. Wenn ich damit denselben Eindruck erreicht hätte, den eine Bearbeitung von Sophokleischen Chören, die Ähnliches erstrebte, in meiner eigenen Schulzeit auf meine Mitschüler und mich machte, so halte ich die hierauf verwandte Zeit für sehr nützlich angelegt.

Doch zurück zu Virgil. Bei der Lektüre wurden Be-

Universitäts- und
Landesbibliothek Düsseldorf

sonderheiten seiner Sprache wiederum in gebührender Weise berücksichtigt, die Komposition des 4. Buches aufgewiesen und ebenso seine Stellung im Zusammenhange der übrigen Bücher erörtert, besonders bemerkenswerte Verse gelernt. Im ganzen fanden sich die Schüler ziemlich schnell zurecht und zeigten richtiges Verständnis für das Gelesene, das auch in der Bearbeitung des Themas: „Warum fesselt im 4. Buche der Äneis Virgils Dido unsere ganze Teilnahme, und nicht Äneas?" in einem deutschen Aufsatz hervortrat; sämtliche Arbeiten waren mindestens genügend.

Nach Beendigung des 4. Buches der Äneide wandten wir uns der Pompejana des Cicero zu in der Ausgabe von Schmalz aus der Müller-Jägerschen Sammlung. Wortschatz und Ausdrucksweise, die so ganz anders waren als die der bisher gelesenen Prosaiker, dazu eine Reihe von grammatischen Erscheinungen, die bis jetzt weniger hervorgetreten waren, bereiteten den Schülern unverkennbare Schwierigkeiten, dennoch meinte ich, da bei der Wiederholung des Übersetzten sich immer richtiges Verständnis ergab, bestärkt durch die Erinnerung an meine eigene Schulzeit, wo Cicero immer für bedeutend leichter gegolten hatte als Livius, mit Rücksicht auf die beschränkte Zeit von der weiteren Lektüre Ciceronianischer Schriften, auch von der ursprünglich beabsichtigten einer der kleinen philosophischen, ohne Nachteil absehen zu können, als sich dieser Absicht ein äußeres Hindernis entgegenstellte. Wegen besonderer Verhältnisse ließ sich nämlich die bis dahin durchgeführte Trennung der Primen nicht mehr in allen Fächern aufrecht erhalten, leider auch nicht mehr im Lateinischen; innerhalb des laufenden Schuljahres konnte eine Schrift wie Laelius oder Cato major kaum zur Hälfte mehr bewältigt werden, die Lektüre in I B zu beginnen und dann in I A zu beendigen, wie ich ursprünglich geplant, hielt ich unter diesen Umständen nicht mehr für tunlich und griff deshalb auf Virgil zurück, wesentlich mit Rücksicht auf die Ostern 1902 hinzukommende I B, um noch das 3. Buch von diesem zu lesen, und ev. daran auch die künftige I B, die ihn noch nicht kannte, in diesen Schriftsteller einzuführen. Für I A war sonst Tacitus und Horaz in Aussicht genommen, und von diesen wollte ich nicht abgehen, weil an ihnen die Probe gemacht werden sollte, inwieweit sich die Schüler auch mit schwierigeren Schriftstellern abzufinden imstande seien. Indessen die Erfahrung in I A hat gezeigt, daß ich mit der Annahme im Irrtum war, der Schüler würde sich wenigstens mit leichteren Stellen aus Cicero, wie sie ihm

Universitäts- und
Landesbibliothek Düsseldorf

etwa bei schriftlichen Arbeiten würden vorgelegt werden können, selbständig erfolgreich befassen können; er muß dazu entschieden mehr lesen aus Cicero, und auch eine philosophische Schrift darf nicht fehlen, wenn man später Aufgaben aus solchen stellen will.

In den 4 Stunden also, auf die das Lateinische nach dem Lehrplan in der I B beschränkt war, wurden im ganzen ca. 1200 Verse Virgil, die letzten 24 Kapitel des 22. Buches des Livius und die Rede de imperio Cn. Pompei gelesen.

In derselben Stundenzahl wurde in der combinierten I A und I B zunächst der Rest des 3. Buches der Äneis, dann die Germania des Tacitus und eine größere Anzahl Horazischer Oden durchgearbeitet, jene in der vortrefflichen Ausgabe von Seiler, diese in der von Röhl, die beide der Müller-Jägerschen Sammlung angehören. Die Leistungen waren beim Nachübersetzen befriedigend, wie immer, aber überall habe ich denselben Eindruck gehabt: an der Hand eines guten Kommentars, dessen richtige Benutzung von dem Lehrer kontrolliert wird und dessen Inhalt durch mündliche Belehrung die notwendige und geeignete Ergänzung findet, gelingt es wohl, den Schüler in das Verständnis eines ihm neuen Werkes einzuführen, ohne beide Unterstützungen wird er sich in einem schwierigeren Schriftsteller überhaupt nicht, und ohne die erste auch in einem leichteren, der ihm nicht schon bekannt ist, kaum zurechtfinden können. —

Ich wende mich nunmehr zur Grammatik, auf die in III A ebenso viel Stunden wie auf die Lektüre entfielen, nämlich 3. Hatte diese keine besonderen äußeren Schwierigkeiten gemacht, so war der grammatische Unterricht um so anstrengender, hauptsächlich wegen des Mangels an geeigneten Hülfsmitteln. Am bequemsten wäre es vielleicht gewesen, die Grammatik im Anschluß an die Lektüre zu lehren, indessen das schien mir aus verschiedenen Gründen nicht angebracht. Ganz abgesehen von der Gefahr, daß über der Grammatik der Inhalt des Schriftstellers leicht zu kurz kommen konnte, waren die grammatisch zu verwertenden Stellen zu zerstreut und zu vereinzelt, als daß sie mit dem nötigen Nutzen zur Schaffung eines festen und geordneten Grundstocks grammatischer Kenntnisse hätten verwandt werden können. Bei einem solchen Verfahren erzielt man nur eine Anhäufung von Einzelkenntnissen, die sich sehr leicht wieder verflüchtigen und beraubt damit vor allen Dingen den Unterricht zum größten Teil seiner formal-logisch bildenden Kraft, die ihm auf der höheren Schule zukommt und die man hier nicht

Universitäts- und
Landesbibliothek Düsseldorf

entbehren kann. Eine Wirkung aber in diesem Sinne gewährleistet nur die systematische Behandlung, die sich darum doppelt empfiehlt, weil sie zugleich die grammatischen Kenntnisse zu einem sichereren und besser zu verwendenden geistigen Eigentum macht. In dieser Ansicht hat mich die Erfahrung in den späteren Klassen und auch in andern Fächern nur bestärkt, wie sie mich auch gelehrt hat, daß bei einem systematisch erteilten Unterricht in der Grammatik ohne geeignete Hülfsmittel für die Einübung die große aufgewandte Mühe nicht im richtigen Verhältnis zu dem schließlich Erreichten steht.

Für die Konjugation, die noch einmal systematisch durchgenommen und paradigmatisch geübt wurde, konnte zunächst noch das Höpkensche Buch benutzt werden. Für die Kasuslehre bot Höpken in seinen Zusammenstellungen auf S. 98—102 auch noch etwas, das dem Grundsatze gemäß, an Bekanntes anzuknüpfen, benutzt wurde, indessen reichte es für die Übung bei weitem nicht aus, und da auch die kurzgefaßte Grammatik nur sehr wenig an Beispielen bot und selbst diese nicht immer zu verwerten waren, weil sie zu sehr außerhalb des Vorstellungskreises lagen, in welchem sich die Schüler im lateinischen Unterricht zu bewegen gewohnt waren, so mußte ich den Übungsstoff in der Hauptsache selbst zusammenstellen; nach der ganzen Anlage des Unterrichts war er aus Cäsar zu entnehmen.*) Das machte viel Mühe; indessen hätte man damit sich schon abfinden können, wenn es nur entsprechend gelohnt hätte. Das war aber leider nicht der Fall; besonders unangenehm machte es sich geltend, daß die Mitteilung des Stoffes, die beim mündlichen Übersetzen von Satz zu Satz geschehen mußte, anderenfalls immer ein Diktat erforderte, auf die Dauer so viel Zeit in Anspruch nahm, daß der Vorteil, den die Beschränkung des grammatischen Stoffes in verschiedener Beziehung haben konnte, dadurch mehr als aufgehoben wurde.

Denn selbstverständlich konnte die Veränderung des Zieles nicht ohne Wirkung auf den Umfang des zu Behandelnden bleiben, ebenso wie sie auch auf die Art der Darbietung und Einprägung von Einfluß war. Da die Grammatik nur noch im Dienste der Lektüre stehen soll, so schied ohne weiteres unter dem Übungsstoff alles aus, was der Schüler bei dieser selbst ohne Schwierigkeit zu erschließen vermochte und was er erst beim Lesen selbst zu

*) Das anfangs benutzte „Lateinische Übungsbuch für Tertia im Anschluß an Cäsar bell. Gall.“ von Fries hatte sich bald als zu schwierig und auch an sich als zu wenig geeignet erwiesen und ist später nicht mehr gebraucht.

Universitäts- und Landesbibliothek Düsseldorf

lernen brauchte. Es fiel danach — ich entnehme die Beispiele hier wie auch im folgenden der zur Zeit an der Anstalt noch benutzten „Lateinischen Schulgrammatik für die Schüler des Realgymnasiums. Nach Konferenzberatungen von K. Gallien. Berlin 1887, Simion —" in der die ganze Syntax auf 43 Seiten zusammengedrängt ist — die Regel über die Wirkung der Zusammensetzung intransitiver Verben mit circum, per, praeter, trans, z. B. circumfluo, percurro, praetereo, transgredior, um so mehr als das Deutsche meist damit übereinstimmt. Aus demselben Grunde bedurfte keiner besonderen Bemerkung der Dativ bei Adjektiven, Verben und Adverbien, bei denen er auch im Deutschen steht, wie necessarius, prodesse u. a. — Als überflüssig wurde ausgelassen die Konstruktion der mit ad, ante, con, in, inter, ob, post, prae, sub und super zusammengesetzten Verben, und ebenso als unnötige Einzelheiten das als besonders bemerkenswert angegebene accedere ad aliquem, incumbere in aliquid, incidere in aliquid, comparare, conferre cum aliquo, consentire cum aliquo. Derartiges kann der Schüler ja in jedem konkreten Falle selbst ohne Schwierigkeit erschließen, ebenso wie die Konstruktion von circumdo, dono, induo, die Vertretung des Passivs von doceo durch instruor, instituor, celari de re. Unnötig erschien schließlich die besondere Hervorhebung gewisser Redewendungen wie sententiam interrogare, igni et aqua alicui interdicere und des phrasenhaften Gebrauchs gewisser Verben.

Solche werden bei der Lektüre phrasenmäßig erlernt, abweichende Konstruktionen erklären sich dabei meistens, wenn man auf die Grundbedeutung zurück geht, wie z. B. bei bellum inferre alicui, und bedürfen, wenn der Grund einmal durchschaut ist, in der Regel keiner besonderen Einprägung. Bei der Übersetzung von Verben wie afficere (honore, supplicio, poena u. a.) wird dem Schüler, wenn er die Grundbedeutung kennt, ebenso wie z. B. bei uti (mari, clementia, pace) bald klar werden, daß die Wiedergabe im Deutschen von der dabeistehenden näheren Bestimmung abhängig ist, und unter richtiger Beachtung dieser wird er leicht den angemessenen Ausdruck treffen.

Wie hier dadurch, daß der Schüler nicht mehr genötigt ist, vom Deutschen ausgehend, die richtige lateinische Ausdrucksweise selbständig zu finden, der Umfang des durch Übung Einzuprägenden nicht unwesentlich beschränkt wurde, so führte auf der anderen Seite die Rücksicht auf die Sprache der für die Lektüre in Betracht kommenden Schriftsteller

Universitäts- und
Landesbibliothek Düsseldorf

dazu, zunächst alles aus dem grammatischen Lehrstoff auszuscheiden, was der Schüler nicht unbedingt nötig hatte, und dieses erforderlichen Falles einer späteren Erweiterung vorzubehalten. Die nötigen Fingerzeige gaben die Schriften Heynacher's, auf die bereits im vorigen Programm verwiesen wurde: „Was ergiebt sich aus dem Sprachgebrauch Cäsars im bellum Gallicum für die Behandlung der lateinischen Syntax in der Schule?" 1886 und „Beiträge zur zeitgemäßen Behandlung der lateinischen Syntax auf statistischer Grundlage." 1892 und dazu Jügner „Livius XXI—XXIII mit Verweisung auf Cäsars bellum Gallicum für die Bedürfnisse der Schule grammatisch untersucht." 1888.

Es fielen danach fort die Regeln über die Verben decet, dedecet; fallit, fugit, praeterit; juvat; über docere, edocere, celare mit dem doppelten Acc.; die Konstruktion von orare, rogare, interrogare; von poscere, flagitare, um so mehr, als sich der Gebrauch dieser letzten auch mit dem Deutschen deckt; der Acc. im Ausrufe. Aus der Reihe der Verben, die mit dem Dativ verbunden werden, wie persuadere, konnten supplicare, maledicere, obtrectare, arridere ausscheiden; die Konstruktion von antecellere, praecellere, excellere zu merken, war völlig überflüssig, praestare wurde bei den Verben mit verschiedener Bedeutung wie consulere behandelt, und dabei wurden alle Arten seines Gebrauchs in Rücksicht auf das häufigere Vorkommen eingeprägt. Der Kasus des Namens bei mihi est nomen blieb unberücksichtigt, ebenso der doppelte Dativ bei dare, ducere, tribuere, vertere. Der Genitiv bei dem Part. praes. transitiver Verben fiel weg, auch der Genitiv bei den Verben der gerichtlichen Handlung, den Verben des Schätzens und bei interest; bei den Verba memoriae konnte es um so eher geschehen, als der Gebrauch mit dem Deutschen übereinstimmt. Besonderes Gewicht wurde auf eine eingehende Einübung der verschiedenen Arten des Ablativs gelegt, unberücksichtigt blieb neben einigen Einzelheiten nur der Abl. bei den Verben des Kaufens, bei opus est und den Verben der Trennung.

Unter dem gleichen Gesichtspunkte wurde die Satzlehre behandelt; das Einzuprägende beschränkte sich danach im wesentlichen auf das, was die Grammatik von Gallien bietet, nur daß hier und da noch einiges vereinfacht wurde, wie z. B. die Regel über cum, oder wegfiel, wie der Acc. c. Inf. im Ausrufe und andere Einzelheiten. Bei der Darbietung wurde vornehmlich danach gestrebt, dem Schüler einen klaren Einblick in die Verschiedenheit der Ausdrucksweise des Latei-

Universitäts- und
Landesbibliothek Düsseldorf

nischen und Deutschen zu verschaffen, und nach Möglichkeit wurde auch der Grund dafür aufgewiesen. Das geschah vor allen Dingen bei der Lehre vom Tempus und Modus. Bei jener wurde z. B. zur Erklärung der scheinbaren Ungenauigkeit in der Bezeichnung der Entwicklungsstufe der Handlung darauf hingewiesen, daß das Deutsche im Gegensatz zum Lateinischen nur 2 einfache Tempora, das Präsens und das Präteritum besitze, von denen jenes in der alten Zeit das Futur vertrat, dessen jetzige Form erst im 14. Jahrhundert in Aufnahme kam, dieses ungefähr bis zum 9. Jahrhundert zur Bezeichnung aller Stadien der Vergangenheit gebraucht wurde, und daß dieser Gebrauch in unserer Muttersprache bis in die Gegenwart ebenso nachwirke, wie der Gebrauch der Tempora im Französischen den Einfluß des Lateinischen zeige, aus dem es entstanden sei. Da in der französischen Grammatik gerade dasselbe Kapitel behandelt wurde, wurde diese Gelegenheit „der Anknüpfung an die anderen von den Schülern erlernten Sprachen" nicht versäumt, um auch hier durch Aufzeigung des Übereinstimmenden das Verständnis zu erleichtern und eine Stütze für das Gedächtnis zu schaffen. Bei der Lehre vom Modus bildete den Ausgangspunkt der Unterschied zwischen indikativischer und konjunktivischer Aussage. In Anknüpfung an bereits Gelerntes wurde dann noch einmal der Gebrauch des Konjuktivs im Deutschen eingehender besprochen und daraus einerseits die Erkenntnis gewonnen, wie alle Sätze, in denen etwas als Vorstellung ausgesagt wird, den Konjunktiv erfordern, anderseits eine Erklärung für gewisse Abweichungen im Tempus der konjunktivischen Form gewonnen, besonders in Nebensätzen z. B. da, wo die Form des Konjunktivs im Deutschen sich nicht unterscheidet vom Indikativ. Auch hier ward das Französische herangezogen.

Bei dieser Behandlung ergab sich, daß in einer Anzahl von Sätzen ihrer Natur nach der Konjunktiv im Lateinischen wie im Deutschen stehen mußte, und das vereinfachte die Sache ganz außerordentlich, insofern sich die Einübung nur auf die Abweichungen zu erstrecken brauchte. Besonders bei den Nebensätzen trat dies hervor. Nach der Aufstellung von Endemann, Zeitschrift f. d. Gymnasialwesen 1897 p. 721 f., kamen hier nur noch in Betracht ut in seinen verschiedenen Bedeutungen, ne, quo, quin, quominus, cum in 4 Fällen, dummodo und priusquam mit dem Konjunktiv, sive-sive, nisi vero mit dem Indikativ, von denen die letzten beiden aber unberücksichtigt bleiben können. Indessen machte diese Vereinfachung der Lehre von den Nebensätzen eine systematische

Universitäts- und
Landesbibliothek Düsseldorf

Behandlung derselben keineswegs überflüssig, nur daß jetzt das Hauptgewicht nicht mehr auf den Modus und das Tempus zu legen war — auch dieses kommt nur so weit in Betracht, als es sich aus der allgemeinen Tempuslehre nicht ergiebt — sondern vielmehr auf die einleitende Konjunktion und die Art der Satzbestimmung, die durch die verschiedenen Nebensätze vertreten werden können. Jene waren genau nach der Form (postquam posteaquam, post-quam, und Bedeutung (dum während, so lange als, so lange bis) einzuprägen, und auch auf diese war genau zu achten. Das forderte die Rücksicht auf die Lektüre. Sie nötigte aber auch darüber hinaus noch dazu, eine besondere Berücksichtigung denjenigen Bindewörtern zu schenken, die in mehrfachen Bedeutungen erscheinen. Jeder lateinische Satz ist für den Schüler ein fremdartiges Gebilde, in dessen Verständnis er erst eindringen muß. Er hat es dann gewonnen, wenn ihm das Verhältnis der einzelnen Teile unter einander und zum Ganzen klar ist, und gelangt zu dieser Erkenntnis auf dem mühsamen Wege der richtigen Fragestellung, bei der er unter Berücksichtigung aller Möglichkeiten in dem einzelnen Falle mehr oder weniger auf das Probieren angewiesen ist, bis er das Richtige gefunden hat. Fehlt ihm eine der Möglichkeiten, so ist der Erfolg ev. in Frage gestellt, ganz besonders, wenn das richtige Erfassen eines so wichtigen Verhältnisses wie das zwischen Haupt- und Nebensatz nicht gelingt Das wird aber häufig der Fall sein, wenn die unterordnende Konjunktion mehrdeutig ist, und daraus folgt, daß aus praktischen Gründen die den Nebensatz einleitenden Bindewörter unter diesem Gesichtspunkt für den Schüler noch einmal zusammenzustellen und ihm sicher einzuprägen sind, um ihn zu befähigen, in diesem besonders wichtigen Falle durch Probieren das Richtige möglichst schnell und mühelos zu finden.

So wurde verfahren bei cum, von dem unter Beschränkung der in der Grammatik aufgeführten 8 Fälle auf 5 bis zum geläufigen Hersagen gelernt wurden:
cum temporale und inversum mit dem Indic.
cum causale, historicum und concessivum mit dem Conj.

Durch die Umformung eines passenden Satzes in der Weise, daß an ihm alle Bedeutungen zum Ausdruck gebracht wurden, ward dieses sehr erleichtert. In ähnlicher Weise wurden ut, quod und auch die Relativsätze im Konjunktiv behandelt. Wie hier hauptsächlich vom Standpunkt des Lateinischen ausgegangen wurde mit Rücksicht auf die Lektüre, so auch bei der Behandlung des Acc. c. Inf. und des Part., als

Universitäts- und
Landesbibliothek Düsseldorf

diese Kapitel in der II B einer wiederholten und ergänzenden Betrachtung unterzogen wurden.

Durch schriftliche Arbeiten, die in III A und II B alle 8 Tage zu liefern waren und abwechselnd aus Haus- und Klassenarbeiten bestanden, wurden die grammatischen Pensen weiter geübt und befestigt. Der Anschluß der Arbeiten an die Lektüre setzte der Intensität der Übung allerdings gewisse Grenzen, denn der Lektürestoff erwies sich für eine Verarbeitung nach grammatischen Gesichtspunkten oft recht spröde und war auch insofern nicht günstig, als die Anlehnung an ihn allein einem mechanischen Arbeiten unwillkommenen Vorschub leistete. Die Benutzung desselben war aber trotzdem geboten, weil es bei der ganzen Anlage der Einführung an einem anderen brauchbaren Stoffe gebrach. Dadurch, daß sich die Übungen an ein vor längerer Zeit gelesenes Buch des Cäsar anlehnten, sollte einem Arbeiten, das weiteres Nachdenken nicht in dem wünschenswerten Maße nöthig machte, nach Möglichkeit vorgebeugt werden. An solchen Paraphrasen wurde in der II B die gesamte Kasuslehre wiederholt.

Fielen die häuslichen Exercitien im allgemeinen befriedigend aus, so machten die Klassenarbeiten, trotzdem sie mit Rücksicht auf die anders gearteten Anforderungen, die sie an die Schüler stellten, durch vorhergehende Besprechung des verarbeiteten Abschnitts nach Wortschatz, Formen, Konstruktionen und Satzbau sehr gründlich vorbereitet wurden, doch immer größere Schwierigkeit. An ihnen trat mit dem Mangel an Übung auch die Neigung zu mechanischem Verfahren deutlich hervor. War ein bestimmtes Kapitel angegeben, aus dem eine Arbeit entnommen werden sollte, so sahen es die Schüler sich in der Regel so gründlich an, daß sie das meiste auswendig konnten, vermochten dann aber sehr oft nicht trotz aller vorher gegebenen Fingerzeige sich von den gegebenen Formen frei zu machen und sie richtig in einem anderen Zusammenhang zu verwenden, besonders wenn es sich nur um geringfügige Änderungen handelte.

Indessen ergab die Abschlußprüfung Ostern 1900 im ganzen ein befriedigendes Resultat. Um eine bessere Beurteilung zu ermöglichen, setze ich den Text mit den gegebenen Hülfen hierher und gebe den Ausfall der Arbeiten genauer an. Jener war eine Bearbeitung des 30. und 31. Kapitels aus dem 2. Buche des Cäsar, das im ersten Vierteljahr in der Klasse gelesen war.

„Gleich nach dem Anmarsche des römischen Heeres machten die Atuatuker wiederholt Ausfälle aus der Stadt

Universitäts- und
Landesbibliothek Düsseldorf

und maßen sich in unbedeutenden Gefechten mit den Feinden; nachher (aber), als sie mit einem Wall und zahlreichen Schanzen ringsum eingeschlossen waren (Part.), hielten sie sich in der Stadt. Da diese (Part.) auf einem hohen Berge gelegen war (Part.) und nur einen und zwar (et) sehr schmalen Zugang hatte, den sie mit einer Mauer abgesperrt hatten (praemunire), so meinten sie (sibi videri) vor aller Gefahr sicher zu sein. Als sie aber Sturmlauben vorschieben, einen Damm aufwerfen (Abl. abs.) und einen Turm in der Ferne errichten sahen, da spotteten sie zuerst von der Mauer aus und höhnten laut (vocibus increpitare), daß eine solche Maschine in (a) einer solchen Entfernung errichtet würde; denn sie glaubten nicht (non enim), daß ein so gewichtiger (onus) Turm, noch dazu (praesertim) von solchen Knirpsen (homines tantulae staturae), auf die sie wegen ihrer Kleinheit verächtlich herabsahen, in Bewegung gesetzt werden könne. Als sie aber wirklich ihn sich bewegen und den Mauern näher kommen sahen, schlug ihre Stimmung (animus, mens) um, und von der wunderbaren und ungewöhnlichen Erscheinung (nova atque inusitata species) beunruhigt, schickten sie Gesandte an Cäsar mit der Erklärung (Satz), daß sie sich mit aller ihrer Habe ihm auf Gnade oder Ungnade ergäben; nur um das eine bäten sie, daß er sie nicht gänzlich der Waffen beraube. Als aber Cäsar ihnen hatte antworten lassen, daß nur (nisi-nullus) nach Auslieferung der Waffen von Ergebung die Rede (conditio) sein (könne), erklärten sie, seinen Befehlen nachkommen zu wollen."

Die Durchschnittszahl der Fehler, bis zu welcher noch das Prädikat „genügend" ertheilt wurde, war 5,2 (bei 29 Schülern); fehlerlos lieferten die Arbeit 2, das Prädikat „gut" erhielten 11 auf eine Fehlerzahl von 0,1—3; als „genügend" wurden 7 Arbeiten bezeichnet mit einer Fehlerzahl von 3,2 bis 5,2; 9 Arbeiten gingen mit ihren Fehlern über die Durchschnittszahl hinaus und wurden mit 6,2—18 Fehlern „ungenügend" genannt. Unter den letzten befanden sich jedoch 2 Remanenten, deren Leistungen im Lateinischen auch früher stets ungenügend gewesen waren, mit 10,3 bezw. 11,2 Fehlern, und 4 Schüler, die erst Ostern 1899 in die Klasse eingetreten waren und den Anforderungen des Unterrichts nicht zu genügen vermochten. Es bleiben von den 9 demnach nur 3 ungenügende Leistungen (mit 6,2, 15,3 und 18 Fehlern) von solchen Schülern übrig, die von Anfang an nach der neuen Methode unterrichtet waren; nach den früheren Erfahrungen bei ihnen war aber dieser Ausfall nicht überraschend. Da

Universitäts- und
Landesbibliothek Düsseldorf

auch von den guten Arbeiten 2 (mit 1,5 und 2,1 Fehlern) von neu eingetretenen Schülern geliefert waren, so ist die Zahl der wirklich in Betracht kommenden Arbeiten 18:3.

In der II A und I B wurden der Grammatik besondere Stunden nicht mehr eingeräumt; es wurden fortan nur einzelne Punkte an besonders geeigneten Fällen der Lektüre und bei den schriftlichen Arbeiten wiederholt, die nach wie vor aus Übersetzungen aus dem Deutschen bestanden, in diesen Klassen aber nur alle 14 Tage gefordert wurden. Die Übersetzungen aus dem Deutschen wurden beibehalten in der Erwägung, daß es genügen müsse, schriftliche Übungen im Herübersetzen mit Rücksicht auf die Prüfungsforderungen erst in I A zu beginnen, da in diesen ja nur schriftlich die Anwendung dessen verlangt wurde, was die ganze Zeit mündlich in der Lektüre nachdrücklich geübt war, eine genügende Vorbereitung also schon darin gegeben und das Ganze mehr eine Probe auf den Grad des erworbenen Könnens war, während bei jenen anderen Übungen die Nötigung zur selbständigen Formenbildung, der Zwang, sich bestimmte Punkte aus der Grammatik in das Gedächtnis zurückzurufen, ausgeübt wurde und die Kenntnisse nach dieser Seite hin befestigt und vertieft werden konnten, was vorläufig wichtiger erschien. Von Arbeiten, die sich nicht an den durchgearbeiteten Text eines Schriftstellers anlehnten, mußte man freilich absehen, dafür konnte aber die Bearbeitung eine freiere sein; sie muß es meines Erachtens auch sein, wenn sie den nötigen Nutzen gewähren soll. Dem Inhalte nach waren in II A die Stücke aus Livius entnommen, in I B schlossen sich solche daran aus Ciceros Pompejana. Für jene wurde die Bearbeitung des 2. punischen Krieges benutzt, die sich in Süpfles „Aufgaben zu lateinischen Stilübungen" II, 93—106 findet. Abgesehen von gelegentlichen Variationen, die wünschenswert erschienen, um etwas in der Lektüre Behandeltes zu wiederholen, wurde der Text so wie dort gegeben, samt den Hülfen in den Fußnoten, nur daß diese in grammatischer Beziehung öfter zu erweitern waren durch den Hinweis auf bestimmte zu berücksichtigende Paragraphen, deren Verwendung früher bei dem anderen Ziele des Unterrichts als selbständige Leistung verlangt wurde. Den richtigen Gebrauch davon zu machen, blieb dann dem Schüler selbst überlassen. In den meisten Fällen befriedigten die Arbeiten, die Anzahl der gröberen Fehler ging selten über 4 hinaus; meist beschränkte sie sich auf 1 bis 2. Indessen derartige Elaborate geben doch einen sehr unsicheren Maßstab dafür ab, inwieweit der Schüler

Universitäts- und
Landesbibliothek Düsseldorf

über wirklich lebendige Kenntnisse verfügt, d. h. solche, die er gegebenen Falles auch selbständig und richtig anzuwenden vermag. Diese Erfahrung mußte ich wenigstens in der I A machen, der nunmehr für die schriftliche Bearbeitung in der Klasse Stücke aus nicht gelesenen Abschnitten des Livius und Ciceros Schriften de amicitia, de senectute und de officiis vorgelegt wurden. Da bei der Lektüre im allgemeinen ein auffallender Mangel an Verständnis nicht hervorgetreten war, auch der Ausfall der schriftlichen Arbeiten zu Unzufriedenheit keine Veranlassung geboten hatte, glaubte ich auch hier ähnliche Resultate erwarten zu dürfen. Indessen sah ich mich einigermaßen enttäuscht; nicht in dem Sinne, daß die Schüler mit dem Texte überhaupt nichts hätten anfangen können, aber es trat doch Unsicherheit in der Erfassung der grammatischen Erscheinungen in einem meines Erachtens zu hohem Maße hervor und dazu Unsicherheit in den Formen, trotzdem grade auf die richtige Erkenntnis dieser besonderer Nachdruck gelegt war. Bei den aus Cicero entnommenen Stücken machte sich daneben noch Mangel an Wortkenntnis in empfindlicher Weise geltend, eine Erscheinung, die zwar auch schon bei der Dichterlektüre entgegengetreten, hier aber aus naheliegenden Gründen weniger auffallend war. Zwar kam es den Schülern zu statten, daß sie stets dazu angehalten waren, von der Grundbedeutung eines Wortes ausgehend, zu dem Sinne, den es in einem bestimmten Zusammenhange hatte, entwickelnd vorzudringen und auf jene zurückgreifend auch die Bedeutung stammverwandter Wörter sich zu erschließen, indessen fehlte zu oft die Möglichkeit der Anknüpfung an Bekanntes, und bei bekannten Worten in bisher unbekannter Bedeutung überstieg es häufig die Kraft des Schülers, ohne die leitende Hand des Lehrers das Richtige zu treffen; auch die Benutzung des Lexikons, die für Cicero bald gestattet wurde, vermochte oft nicht, diese zu ersetzen.

Hauptsächlich diese in der I A gemachten Erfahrungen lassen es mir geboten erscheinen, neben einer festeren Kenntnis der Formen und einem umfangreichen Vokabelschatz auch eine genauerere und sicherere Bekanntschaft als bisher auf syntaktischem Gebiete anzustreben, eine Forderung, die übrigens auch in dem Wesen des Übersetzens überhaupt begründet ist. Auch das Übersetzen aus der fremden Sprache verlangt nicht nur Kenntnis ihrer Ausdrucksmittel, sondern noch viel mehr der Art, wie diese zu einander in Beziehung gesetzt werden. Die richtige Erkenntnis der logischen Beziehungen zwischen den zum Ausdruck eines Gedankens vereinigten

Universitäts- und
Landesbibliothek Düsseldorf

Worten bildet die unentbehrliche Grundlage für die richtige Wiedergabe in der Muttersprache, aus der ohne weiteres auch das Verständnis für das Satzganze hervorgeht. Jene Erkenntnis wird erst ermöglicht durch die Kenntnis der Grammatik der Fremdsprache.

Das Verständnis des Satzes ist aber nicht das letzte Ziel, es gilt vielmehr darüber hinaus zur Erfassung des höheren Zusammenhangs, in dem das einzelne erscheint, fortzuschreiten und in das Verständnis des Werkes als eines Ganzen einzudringen. Das wird man nur dann erreichen, wenn die Lektüre in angemessenem Tempo fortschreitet, wenn es nicht nötig ist, bei dem einzelnen zu lange zu verweilen, wenn sich nicht nur das Wort zur rechten Zeit einstellt, sondern auch das unentbehrliche Handwerkszeug, das die Grammatik der Fremdsprache für die Bewältigung des einzelnen liefert, nicht in jedem oder doch in der Mehrzahl der Fälle erst mühsam herbeigeschleppt werden muß, sondern zu leichtem und freiem Gebrauch bereit liegt. Aus diesem Grunde muß die Kenntnis dieser Grammatik eine solche sein, daß sie eine dementsprechende Reproduktion gestattet. Selbstverständlich ist das nicht so aufzufassen, daß nur grammatische Regeln in einem bestimmten Wortlaut tüchtig auswendig gelernt werden sollen; das wäre nicht anders, als wenn man jemandem eine gründliche Kenntnis der Noten beibringen und daraufhin von ihm verlangen wollte, daß er ein Musikstück vom Blatt spiele; wie hier zur theoretischen Kenntnis erst noch die gehörige praktische Übung kommen muß, so auch beim Übersetzen jeder Art. Diese in dem nötigen Umfang und mit dem nötigen Nachdruck vorzunehmen gestattete das freie mündliche Verfahren, wie es bisher befolgt wurde mangels eines geeigneten Übungsbuches, bei der knapp bemessenen Zeit entschieden nicht, es ging zu viel Zeit für den eigentlichen Zweck verloren. Zunächst mußte der Satz dem Schüler vorgesprochen und von diesem wiederholt werden zum Zeichen, daß er richtig verstanden war; das hatte sich als notwendig herausgestellt. Dies allein beanspruchte schon die doppelte Zeit, als wenn der Schüler ihn selbst aus dem Übungsbuch vorliest. Alsdann ging das Konstruieren und Übersetzen aus dem Kopfe nur sehr langsam von statten; durch Wiederholung von seiten anderer Schüler war schließlich die Mitarbeit dieser festzustellen. In der Zeit, die dieses alles erforderte, hätte man mindestens die dreifache Zahl der Sätze übersetzen und wiederholen lassen können. Durch dieses — notwendige — Verfahren wurde die Häufigkeit und Vielseitigkeit der Übungen

Universitäts- und
Landesbibliothek Düsseldorf

viel zu sehr beeinträchtigt und so fehlte ihm auch ein nachhaltiger Erfolg, obwohl es vom Lehrer wie Schüler eine weit größere geistige Anstrengung verlangte. Es scheint mir überhaupt in seiner Einseitigkeit überall da nicht angebracht, wo es sich um die Schaffung eines Grundstockes von Kenntnissen handelt, der in keiner Weise entbehrt werden kann, weil beim Mangel an einer äußeren Unterlage das Durchzuarbeitende besonders leicht in größeren Klassen nicht klar und fest genug erfaßt wird, wie man auch in wünschenswerten Fällen nicht schnell und gründlich genug auf das Verarbeitete zurückgreifen kann.

Scheint so die Benutzung eines Übungsbuches ein dringendes Erfordernis für den Schüler, um sich sichere und feste Kenntnisse zu erwerben, so verlangen die Verhältnisse der hiesigen Anstalt noch besondere Eigenschaften von einem solchen Buche. Es ist zwar eine größere Anzahl für Reformschulen erschienen, aber keines der mir bekannten läßt sich bei der ganzen Art der Einführung in das Lateinische hier ohne weiteres verwenden. Die ausschließliche Anlehnung des Unterrichts an Cäsar würde zunächst eine vorwiegende Berücksichtigung dieses Schriftstellers in dem Übungsstoff verlangen, die Rücksicht auf die beschränkte Zeit aber den Einzelsatz in weitem Umfange fordern, auch den lateinischen für die Induktion. Erst der Einzelsatz verbürgt die für die nachhaltige Erfassung der grammatischen Erscheinung durchaus notwendige Häufigkeit der Übung, ohne die Vielseitigkeit auszuschließen. Mit dem zunehmenden Umfang des bewältigten Pensums können gemischte Übungen dafür sorgen, daß neben einem mehr mechanischen auch ein judiciöses Verfahren zu seinem Rechte kommt. Demselben Zweck kann auch das zusammenhängende Stück dienen, das, aus der Lektüre genommen, erst dann eintritt, wenn hinreichende Übung vorangegangen ist. An einem zusammenhängenden Texte allein oder in der Hauptsache den Schüler auf den ersten Stufen die Übungen machen zu lassen, ist meines Erachtens damit nicht hinreichend begründet, daß man ihm einen interessanten Stoff bieten will. Der Stoff ist nach meinen Erfahrungen hier auch den Latein lernenden Schülern der Mittelklassen noch vorwiegend das Mittel für die Einübung der fremden Sprache, der Inhalt bleibt ihm mehr oder weniger gleichgültig und ein Interesse dafür erwecken zu wollen, hieße die Kräfte zersplittern und würde nur auf Kosten des Hauptzieles geschehen können. Auch aus diesem Grunde — andere, wie die beschränkte Verwendbarkeit für einen bestimmten Zweck

Universitäts- und
Landesbibliothek Düsseldorf

und der Vorschub, den der an die Lektüre angelehnte Stoff einer mechanischen Arbeitsweise leistet, sind schon früher berührt — empfiehlt sich der Einzelsatz, bei dem man im übrigen der größeren allgemeinen geistigen Reife des Schülers Rechnung tragen wird, während die zur induktiven Einführung bestimmten lateinischen Sätze möglichst so zu wählen sein würden, daß ev. verschiedene Möglichkeiten der Wiedergabe im Deutschen daran aufgewiesen und gelernt werden könnten.

Noch zwei andere Punkte würden zu beachten sein. Zwar ist bei den hiesigen Verhältnissen für den deutschen Übungsstoff zunächst die Anlehnung an Phraseologie und Wortschatz Cäsars geboten, aber doch nicht ausschließlich; nach und nach sind diese aus den Schriftstellern zu erweitern, die in den Kreis der Lektüre gezogen werden, um die Einführung in diese vorzubereiten. Das erscheint durchaus nötig; Mangel an Vokabeln bildete stets ein unangenehmes Hindernis für den Fortschritt der Lektüre und läßt die Benutzung jedes Mittels geboten erscheinen, das diesem Mißstande abzuhelfen geeignet ist. Sodann müßte bei der Gestaltung der Sätze auf möglichste Vielseitigkeit in den Verbalformen gehalten werden, um so mehr, als eine Beschränkung in der Behandlung derselben aus dem Grunde, den Schüler um so eher an die Lektüre zu bringen, nicht erforderlich ist. Die Erfahrung hat gezeigt, daß sich dieses Ziel in derselben Zeit auch dann erreichen läßt, wenn man von vornherein das Verbum in allen seinen Formen lernen läßt. Dies empfiehlt sich sogar, weil es später notwendiger Weise doch geschehen muß, also die Ersparung an Zeit nur scheinbar ist, wogegen die Mannigfaltigkeit der Übungen, die ihnen das mechanische nimmt und anregend wirkt, entschieden beschränkt und damit auch die Sicherheit der Kenntnis geschädigt wird. Bei der fundamentalen Bedeutung des Verbums im Satze erscheint aber das letzte sehr bedenklich.

Man wird also die alte Weise bis zu einem gewissen Grade beibehalten müssen, so lange es sich um die Erwerbung und Befestigung unentbehrlicher grammatischer Kenntnisse handelt, und wenn die Einführung in die Lektüre an der Hand des Cäsar in der bisher beliebten Weise beibehalten werden soll, so ist die Schaffung eines geeigneten Übungsbuches für III A und II B der hiesigen Anstalt das dringendste Bedürfnis. Ohne ein solches würde die Arbeit des Lehrers nicht nur unnötig erschwert werden, sondern auch die Resultate hinter den berechtigten Erwartungen zurückbleiben müssen. —

Mit dem Übungsbuche scheint es aber auch geboten, eine

Universitäts- und
Landesbibliothek Düsseldorf

andere Grammatik als die bisher gebrauchte zu Grunde zu legen. Bei der Einführung dieser schwebte nicht der Gedanke vor, daß sie dauernd beibehalten werden solle; man stand vor einem Versuch, und sie schien geeignet, weil sie trotz ihres geringen Umfanges alle wesentlichen Punkte, mit deren sicherer Kenntnis die Schüler des Realgymnasiums wohl auskommen können, in gedrängtester Kürze enthielt, und ihre Billigkeit einen Wechsel sehr erleichterte. Die Art der Darbietung des Stoffes und der Mangel an Beispielen haben sie — nicht mir allein — mehr und mehr ungeeignet erscheinen lassen; sie ist weder ein Buch zum Nachschlagen, aus dem der Schüler erforderlichen Falls sich mit Nutzen Rat erholen und verdunkelte Kenntnisse selbständig wieder auffrischen könnte, noch ist sie recht geeignet, die Grundlage für eine systematische Behandlung abzugeben. Daß eine solche schon in Rücksicht auf das Lateinische selbst notwendig ist, brauche ich nach den vorhergehenden Ausführungen kaum weiter zu begründen; dagegen möchte ich noch darauf hinweisen, daß auch aus anderen Gründen es angezeigt erscheint, diese Forderung zu erheben. Neben der speciellen Aufgabe, auf die Lektüre der Schriftsteller vorzubereiten, gab das Lateinische in den unteren Klassen überhaupt den Mittelpunkt ab für den grammatischen Unterricht. Am Lateinischen wurden auch die deutschen Formen in der ausgiebigsten Weise mit gelernt und geübt, die Kenntnis der Redeteile und ihres Gebrauches zu einer bewußten und sicheren erhoben, das Verständnis auf syntaktischem Gebiete erschlossen und befestigt. Diesen allgemeineren Teil der Aufgabe muß jetzt das Deutsche selbst, dessen Stunden auf 4 erhöht sind, in Verbindung mit dem Englischen lösen. Neunjährige Erfahrungen dürften die Wirkung dieses Wechsels einigermaßen erkennen lassen; nach den Beobachtungen muß das Urteil zur Zeit lauten: Das Lateinische ist in seinem Bildungswerte auf diesem Gebiete durch das Englische und Deutsche nicht ersetzt, im Gegenteil ist die sprachliche logische Schulung gegen früher entschieden zurückgegangen.

Es ist ohne weiteres zuzugeben, daß zu diesem Rückgang verschiedene Umstände mitwirken können, wie das auch hier der Fall ist, und ich räume ein, daß es sehr schwierig ist, den Anteil, den jeder einzelne dieser an jenem Rückgang hat, genau abzuwägen, indessen befinde ich mich wie in Bezug auf die Thatsache so auch in Bezug auf den Grund mit den meisten meiner Kollegen darüber in Übereinstimmung, daß der Beginn des fremdsprachlichen Unterrichts mit dem

Universitäts- und
Landesbibliothek Düsseldorf

Englischen hier von unverkennbarem Einflusse gewesen sei. Ich verzichte darauf, hier eine Blumenlese von Beispielen zu geben, aus denen bis in die III A hinein die Unkenntnis der Schüler in Bezug auf die grammatischen Kategorien hervorgeht, nur auf eines will ich hinweisen, worüber z. B. im mathematischen Unterricht geklagt wurde und was ich aus eigener Erfahrung bestätigen kann, daß die Schüler sehr häufig nicht imstande waren, eine klar und korrekt gestellte Frage über einen Gegenstand, der vollständig in ihrem Gesichtskreise lag, richtig aufzufassen. Sie antworteten auffallend oft in einer Weise, die erkennen ließ, daß sie die Bedeutung eines wichtigen Satzteiles z. B. grade dessen, der die besondere Beziehung auf den vorliegenden Fall enthielt, gar nicht erfaßt hatten. Auch die Unklarheit der Begriffe, wie sie hervortrat in der Wahl des Ausdrucks und dem Unvermögen der logisch richtigen Verknüpfung der Worte zu einem Gedanken war Gegenstand allgemeiner Klage. Man wird mir vielleicht entgegen halten, daß gerade das Dinge seien, die der Schüler erst lernen solle und daß dagegen überall viel verstoßen werde und zu allen Zeiten verstoßen sei, ich bestreite das nicht, ich behaupte nur, daß mir hier — besonders in den mittleren Klassen — die Unsicherheit und Unkenntnis auf diesem Gebiete in ungewöhnlichem Maße entgegengetreten ist. Ich kann mich dabei auf Erfahrungen berufen, die ich früher beim Unterricht an einem Gymnasium und einem anderen Realgymnasium mit gymnasialem Lehrplan in den 3 untersten Klassen gemacht habe. An beiden Anstalten stand es doch auf diesem Gebiete wesentlich besser als an der hiesigen, die den fremdsprachlichen Unterricht mit dem Englischen beginnt, obwohl hier mit nicht geringerem Nachdruck gearbeitet ist als an jenen.

Auch aus diesem Grunde halte ich es für nötig, die Lateinische Grammatik systematisch zu betreiben und zu üben, weil sie wie keine andere geeignet ist, diesem Mißstande abzuhelfen, der sich für alle Fächer der höheren Schule gleich empfindlich geltend macht und bei dem der Unterricht sich weder erfreulich noch in dem nötigen Maße gewinnbringend gestalten kann. Das Englische aber möchte ich grade mit Bezug hierauf aus den untersten Klassen beseitigt, und wenn es denn einmal eine neuere Sprache sein muß, durch das Französische ersetzt sehen. Ich gehe nicht soweit, zu behaupten, daß sich überhaupt mit dem Englischen und Deutschen eine hinreichende grammatisch-logische Schulung nicht würde erreichen lassen, jedenfalls aber nicht in derselben Zeit wie mit

Universitäts- und
Landesbibliothek Düsseldorf

dem Lateinischen oder auch nur mit dem Französischen, und die Zeit darf als ein wesentlicher Faktor in der Rechnung nicht vernachlässigt werden. Da sie verhältnismäßig knapp bemessen ist, so wird die Sprache diese Aufgabe am besten erfüllen, die am häufigsten Anregung gibt zum Nachdenken über grammatische Dinge, und derartige Denkübungen löst wohl seinem ganzen Charakter nach grade das Englische in den untersten Klassen am wenigsten aus von allen auf den höheren Schulen getriebenen Sprachen; seine Vorzüge wie z. B. seine reich ausgebildete Synonymik setzen eine größere geistige Reife voraus und verweisen es auf eine höhere Stufe. Also fort mit dem Englischen aus den unteren Klassen! *)

Wie die Forderung in Bezug auf die Methode im Lateinunterricht mit herzuleiten war aus der allgemeinen Aufgabe, die dem Latein im Organismus der höheren Schule zufiel, so ist eine andere in Bezug auf die ihm zu gewährende Stundenzahl begründet in seiner Stellung als eines Hauptfaches auch am Realgymnasium. Seitdem es zu diesem erhoben ist, wäre billigerweise zu verlangen, daß, wenn der Umfang der Lektüre der gleiche bliebe, so doch die Sicherheit der Kenntnisse eine größere würde als früher. Die Methode allein kann das nicht bewirken, es muß, besonders wenn Form und Inhalt gleichmäßig berücksichtigt werden sollen, auch die entsprechende Zeit zur Verfügung stehen. Das ist aber hier nicht im billigen Maße der Fall; in dieser Beziehung ist die Osnabrücker Anstalt gegenüber den anderen in der Provinz, die den lateinischen Unterricht nach demselben Verfahren betreiben — meines Wissens sind es nur die Realgymnasien in Harburg und Hildesheim — im Nachteil.

*) Es kommt hinzu, daß der an sich geringe formal bildende Wert des Englischen noch vermindert wird durch die Methode, bei der ein zu großes Gewicht auf das Sprechen gelegt wird. Damit soll selbstverständlich für die neueren Sprachen die Sprechübung nicht überhaupt ausgeschlossen, sondern nur auf ihr richtiges Maß beschränkt werden. Sie ist zu fordern, soweit es sich darum handelt, das Ohr des Schülers aufnahmefähig für das gesprochene fremde Idiom zu machen, darüber hinaus aber meines Erachtens für die höhere Schule, die noch etwas anderes und Wertvolleres erreichen will als bloße Sprechfertigkeit, nicht berechtigt, zumal da trotz aller Mühe sich doch nur recht Unvollkommenes erreichen läßt und auch dieses ohne fortgesetzte Übung in unangenehm schneller Weise sich wieder verliert. Umgekehrt wird derjenige Schüler, der die neueren Sprachen in der Hauptsache auf dem grammatischen Wege gelernt hat, wenn er im Leben vor die Notwendigkeit gestellt wird, sich leichter und gründlicher die Sprechfertigkeit anzueignen im stande sein und wird die fremde Sprache bald richtiger im mündlichen und schriftlichen Gebrauche und nicht weniger gewandt beherrschen, als es unter sonst gleichen Umständen der kann, der zumeist auf dem Wege des Sprechens sich seine Kenntnisse in ihr erworben hat.

Universitäts- und Landesbibliothek Düsseldorf

Zu Hildesheim entfallen bei getrennter IA und IB 36 Stunden auf das Lateinische, in Harburg bei vereinigter Prima 28, in Osnabrück aber nach Vereinigung der IA und IB nur 26, in den Tertien je 6, in den Sekunden je 5, in der Prima 4. Es ist daher mindestens die Erhöhung der Stunden in I von 4 auf 5 dringend zu wünschen, auch mit Rücksicht auf die Nachteile, die die Vereinigung von IA und IB im Unterricht notwendig nach sich zieht.

Zum Schlusse fasse ich meine auf Grund meiner Erfahrungen gewonnenen Ansichten noch einmal kurz zusammen. Wenn dabei das eine oder andere als etwas Selbstverständliches erscheinen sollte, das keiner besonderen Hervorhebung bedürfe, so möchte ich noch einmal daran erinnern, daß ich meine Ausführungen hauptsächlich mit Rücksicht auf die Verhältnisse der hiesigen Anstalt gemacht habe, daß es galt zu zeigen, inwieweit der Versuch — denn um einen solchen handelt es sich — sich bewährt habe, was er zu wünschen übrig lasse und was zur Abhülfe der hervorgetretenen Mängel etwa geschehen könne.

1. Was die Anlehnung des lateinischen Anfangsunterrichts an Cäsar betrifft, so hat sie sich bewährt insofern sie in die Lektüre dieses Schriftstellers gut einführt;*) daneben hat sie den Vorteil, daß der Schüler gutes Latein lernt. Für die Lektüre anderer Schriftsteller bringt sie den Nachteil mit sich, daß es dem Schüler bei der Einförmigkeit des Stoffes schwerer wird, sich in die Ausdrucksweise anderer Schriftsteller hineinzufinden, vor allem verfügt er über eine zu geringe Wortkenntnis.

2. Die Beschränkung beim Erlernen der Konjugation auf die bei Cäsar zunächst am häufigsten vorkommenden Formen empfiehlt sich nicht. Die Konjugation kann von Anfang an vollständig gelernt werden, ohne daß das Ziel, möglichst bald mit der Lektüre des Schriftstellers beginnen zu können, geschädigt würde. Man kommt später um die systematische Durchnahme der Konjugation doch nicht herum und verliert nur die Möglichkeit, die auf Einprägung der Formenlehre gehenden Übungen möglichst mannigfaltig und damit anregender und nutzbringender zu gestalten. Diese Übungen sind

*) Den Cäsar hatten die Schüler entschieden gründlicher kennen gelernt als früher. Ich habe kurz vor dem Examen mit den Abiturienten den Versuch gemacht, inwieweit sie früher nicht gelesene Stellen aus Cäsar ohne jede Nachhülfe zu extemporieren imstande waren. Schüler mit normalen Leistungen im Lateinischen übersetzten sie richtig, die besseren — es war die größere Anzahl — auch fließend und in gutem Deutsch.

Universitäts- und
Landesbibliothek Düsseldorf

von vornherein ausgiebig und mit Nachdruck vorzunehmen, wenn man die nötige Sicherheit in der Formenkenntnis erreichen will; daneben tragen sie dazu bei, die Unsicherheit in der Kenntnis deutscher Formen zu beseitigen, die sich hier noch in der III A in unangenehmer Weise nicht allein für das Lateinische geltend macht.

3. Um das nötige Maß sicherer grammatischer Kenntnisse zu vermitteln, muß der Unterricht in der Grammatik in III A und II B unter Zugrundelegung eines Übungsbuches erteilt werden. Dieses müßte so angelegt sein, daß es die aus der einseitigen Anlehnung an Cäsar und aus der Art der Methode in der Vorklasse entspringenden Nachteile mit beseitigen hilft.

Ein solches Buch ist zur Zeit das dringendste Bedürfnis, wenn das Höpken'sche Buch mit Nutzen weiter gebraucht werden soll. Bei einem freien mündlichen Verfahren, wie es bis jetzt beobachtet ist, standen schon früher die Resultate nicht im richtigen Verhältnis zu der aufgewandten Zeit und Arbeit; dies Mißverhältnis hat noch zugenommen mit der größeren Anzahl der zu unterrichtenden Schüler, deren Zahl um 10 gestiegen ist.

4. Hand in Hand damit muß die Einführung einer anderen geeigneteren Grammatik gehen. In dieser ist das Pensum des in den einzelnen Klassen zu Übenden genau festzustellen und etwa in einem Normalexemplar, das jedem Fachlehrer leicht zugänglich ist, zu bezeichnen, um ein genaues Ineinandergreifen des Unterrichts auch dann zu ermöglichen, wenn dieser in der folgenden Klasse in andere Hände übergeht. Derjenige, der ihn fortführen soll, muß bei der knappen Zeit genau sehen können, was er voraussehen darf und auch, in welcher Form es eingeprägt ist.

5. Um die notwendige sichere Kenntnis der grammatischen Kategorien in den unteren Klassen zu erreichen, muß für das Deutsche eine bis ins einzelne gehende Ausarbeitung eines Lehrplans gefordert werden, in dem die grammatischen Pensen einer jeden Klasse bis in die III A hinein genau abgegrenzt sind. Er muß daneben allgemeine methodische Winke erhalten, die für jeden verbindlich sind, und indem sie ein im allgemeinen gleichmäßiges Verfahren sichern, es dem einzelnen ermöglichen, erfolgreich auf früher Gelerntes zurückzugreifen und es schnell aufzufrischen, sowie seinerseits den Bau in in der durchaus unentbehrlichen einheitlichen Weise weiter zu führen. Der Individualität des einzelnen bleibt auch in diesem Rahmen genügender Spielraum sich zu betätigen.

Universitäts- und
Landesbibliothek Düsseldorf

Ersetzt könnte ein solcher Plan auch werden durch ein geeignetes Lehrbuch, deren mehrere zur Verfügung stehen; ich nenne z. B. nur das von Lyon.

Notwendig ist ferner der Gebrauch einer einheitlichen Terminologie für die Grammatik, auf deren Anwendung in allen sprachlichen Fächern streng zu halten ist; sie wäre zu diesem Zweck gradezu zu codificieren.

6. Da der fremdsprachliche Unterricht den deutschen auf grammatischem Gebiet fördern muß, wenn der Schüler sich in der zur Verfügung stehenden Zeit eine einigermaßen sichere Kenntnis der Wortarten und Wortformen, der Satzteile und Satzarten aneignen soll, so ist in den unteren Klassen grundsätzlich die Vereinigung beider in einer Hand zu fordern; nur so läßt sich der eine in der nötigen Weise zur Unterstützung des anderen heranziehen.

Universitäts- und
Landesbibliothek Düsseldorf

Ersetzt … durch ein
geeignetes Leh… …stehen; ich
nenne z. B. …

Notwend… …heitlichen
Terminologie … …ndung in
allen sprachlic… … wäre zu
diesem Zweck …

6. Da d… …schen auf
grammatischem… …er sich in
der zur Verfü… …en sichere
Kenntnis der … …teile und
Satzarten ane… …n grund=
sätzlich die Ve… … fordern;
nur so läßt si… … Unter=
stützung des a…

Universitäts- und
Landesbibliothek Düsseldorf

Universitäts- und
Landesbibliothek Düsseldorf