Die bei Wilhelm Hertz in Berlin im Jahre 1891 erschienenen Lehrpläne und Lehraufgaben für die höheren Schulen und die mit ihnen zugleich ebenda veröffentlichte Ordnung der Reifeprüfung und der Abschlufsprüfungen an den höheren Schulen sind zwar zunächst nur für Preufsen bestimmt. Aber sie liegen doch in den wesentlichen Punkten auch dem für unser Land festgesetzten Lehrplane des Gymnasiums zu grunde, und die diesen neuen Lehrplan anordnende Verfügung des Grofsherzogl. Ministeriums zu Schwerin v. 17. Juni 1892 sagt ausdrücklich: »Eine neue Feststellung der Lehrpensa wird sich mit Rücksicht auf den neuen Lehrplan nur für das Lateinische und Französische vernotwendigen. Um eine möglichst einheitliche Einteilung zu erhalten, ist von den neuen preufsischen Lehrplänen für diese Fächer auszugehen, wie sie in: »Lehrpläne und Lehraufgaben für die höheren Schulen pp.« Berlin 1891, Verlag von W. Hertz, veröffentlicht sind.« Deshalb ist es auch für unser Land durchaus notwendig, sich klar zu machen, was die preufsischen Lehrpläne wollen und festsetzen. Und da dieselben leider nicht überall so klar und durchsichtig sind, dafs erhebliche Meinungsverschiedenheiten über ihren Sinn und ihre Festsetzungen ausgeschlossen wären, so habe ich den wichtigsten Unterrichtsgegenstand des Gymnasiums, das Lateinische, in der folgenden Abhandlung untersucht und klar zu stellen mich bemüht, was die preufsischen Lehrpläne über sein Ziel und über seine Methode festsetzen. Nun sind diese neuen Pläne ja nur ein letztes Glied in einer langen Kette der Entwickelung. Deshalb lasse ich jedem der beiden Teile meiner Untersuchung eine Übersicht über die geschichtliche Entwickelung der Ansichten vorausgehen.

So komme ich am besten zu einer Zusammenstellung dessen, was an den preufsischen Plänen bleibenden Wert hat, und was einer Abänderung bedarf, wenn die leider aller Orten gegen das Gymnasium herrschende Mifsstimmung beseitigt werden soll. Da ich lange Jahre an verschiedenen Gymnasien unterrichtet und lateinischen Unterricht auf allen Stufen des Gymnasiums erteilt habe, so glaube ich zu einem Urteil über die Sache nicht unberechtigt zu sein.

I. Das Ziel des lateinischen Unterrichts.

So lange es in Deutschland eine höhere, gelehrte Bildung gibt, hat das Lateinische in dieser Bildung die erste Stelle eingenommen. Aber das Latein des Mittelalters kann man mit dem heute auf den Gymnasien betriebenen nicht vergleichen. Denn es war von des Cicero Sprache sehr weit entfernt und konnte aus den alten Klassikern überhaupt nicht erlernt werden. Vielmehr war es durchaus eine lebende Sprache, und in ihr es bis zur vollen Beherrschung zu bringen, war das Ziel des gelehrten Unterrichts. Aber man liefs diese Sprache nicht so lernen, wie wir unser Latein gelernt haben, durch Exerzitien und Lektüre, sondern durch den mündlichen Gebrauch und durch Übung im Sprechen. Klassische lateinische Schriftsteller wurden selbst auf den Universitäten bis zur Mitte des 15. Jahrhunderts wenig oder gar nicht behandelt, und ein Untersekundaner der heutigen Zeit hat sicher weit mehr originales klassisches Latein gelesen als die meisten Gelehrten des 14. Jahrhunderts.

Seit der Mitte des 15. Jahrhunderts gewann der Humanismus auf das höhere Schulwesen Einflufs und war auch bei der Neuordnung der Schulen durch die Reformatoren mafsgebend. So trat an die Stelle des bisher erlernten barbarischen Lateins das klassische. Aber auch das wurde auf den Schulen nur deshalb gepflegt, um in ihm Sprech- und Schreibefertigkeit zu erlangen. Daher las man zwar die klassischen Schriftsteller recht fleifsig. Aber das Ziel dieser Lektüre war nur das, aus der Nachahmung der Originale sich die vielbegehrte Eloquenz zu erwerben. Diesem einen Zweck diente der ganze Unterricht. So früh, als es die grammatischen Kenntnisse der Schüler erlaubten, ging man zum Lesen originaler Schriftsteller über. An diese knüpfte sich dann die Nachahmung der Schüler an, sie excerpierten und imitierten die Prosaiker und die Dichter, um ähnlich elegant lateinisch zu schreiben und zu dichten wie ihre Muster. Ausdrücke, Wendungen, Beispiele, Sentenzen,

Universitäts- und
Landesbibliothek Düsseldorf

kurz alles, was man sammelte und alles, was der Lehrer diktierte, diente nur einem Zweck, der Eloquenz, die man durch Lektüre, Nachahmung und mündlichen Gebrauch der Sprache erwerben zu können hoffte. Und manche erwarben diese Eloquenz auch wirklich. Wo an einer Stadtschule ein hervorragend tüchtiger Rektor eine Anzahl fähiger Köpfe in seiner Klasse versammelte, und auf den Fürsten- und Landesschulen, die über ein auserlesenes Schülermaterial verfügten, mag der Prozentsatz der wirklich eloquenten Lateiner sogar ganz erfreulich gewesen sein. In der grofsen Masse der Stadtschulen aber — denn alle mittleren und viele kleinen Städte hatten eine Lateinschule — sah es mit der Fertigkeit im Schreiben und Sprechen des Lateinischen recht kläglich aus, und nur wenige kamen über eine elende Stümperei hinaus. Wie hätte das auch anders sein können? Die Klassen waren angefüllt mit Schülern, die an diesen Studien gar kein Interesse und für sie keine Begabung hatten. Denn die städtischen Lateinschulen dienten allen Ständen, die eine Bildung sich anzueignen begehrten, und die wirklich sprachbegabten Schüler waren in sehr entschiedener Minderzahl. Daher hatten die Lehrer, wenn sie über die Undankbarkeit ihrer Arbeit klagten, gewifs fast immer recht. Die Unfruchtbarkeit dieses ganzen Lateinbetriebes mufste allen Einsichtigen desto mehr zum Bewufstsein kommen, je mehr die Fähigkeit, die lateinische Sprache elegant zu gebrauchen, an äufserer Wertschätzung verlor. Und schon im 17. Jahrhundert war die Wertschätzung lateinischer Reden und Gedichte aufserhalb der Schulen recht gering. Deshalb arbeiten auch um die Wende vom 17. zum 18. Jahrhundert die Lehrer und Schüler der Lateinschulen fast alle unter dem drückenden Gefühl, eine recht wenig wertvolle Sache zu betreiben. Allein was sollten sie thun? Latein können mufsten die Schüler. Denn ein Nichtlateiner war als Gelehrter damals ganz undenkbar. Ein anderes Ziel der Lektüre römischer Klassiker aber als das, ihre Werke in derselben Sprache nachzuahmen, lag bis tief ins 18. Jahrhundert hinein der ganzen gelehrten Welt sehr fern. Erst Gesner und die andern Neuhumanisten haben der Lektüre der Alten ein anderes Ziel gesteckt, das zur allgemeinen Anerkennung gebracht zu haben F. A. Wolfs Verdienst ist. Nach ihm soll man die Alten, die Griechen und die Lateiner, nur deshalb lesen, um ihren Geist zu erfassen, um sich mit diesem Geiste zu durchdringen und an ihnen Urteil und Geschmack zu bilden, damit man auf dem Gebiete des eigenen Volkstums Ähnliches leisten kann, wie die Alten in ihrem Volkstum geleistet haben. Damit erhielt das Studium der Alten ein ganz neues, und zwar ein hohes, ideales und vernünftiges Ziel. Und da zugleich auch die deutsche Literatur, getragen von derselben Verehrung der Alten, zur höchsten Blüte gelangte, so war es nur natürlich, wenn die Auffassung Wolfs für alle Schulen mafsgebend wurde, nicht am wenigsten für die Gymnasien Preufsens. Daher ist denn von Beginn des 19. Jahrhunderts an als das Ziel des lateinischen Unterrichts stets die Fähigkeit in den Vordergrund gestellt, die römischen Klassiker nach Inhalt und Form zu verstehen.

Allein am Anfang des 19. Jahrhunderts war das Lateinische noch nicht völlig eine tote Sprache. Zwar lasen aufser den Philologen fast alle Professoren an den Universitäten nur deutsch und auch von den gelehrten Fachschriften wurde die weit überwiegende Zahl in der Muttersprache abgefafst. Aber alle feierlichen Handlungen an den Hochschulen, zumal alle Promotionen verlangten noch immer den schriftlichen und mündlichen Gebrauch des Lateinischen. Dem hätte man freilich leicht abhelfen können und hat es später ja auch gethan. Aber man liefs sich damit Zeit und hatte fast noch 80 Jahre unseres Jahrhunderts nötig, ehe man das Latein für die Promotionsarbeiten ganz aufgab. Denn in Preufsen werden für die medizinische und philosophische Fakultät erst seit 1867 und für die juristische gar erst seit 1876 deutsche Dissertationen zugelassen. Schon das allein würde eine genügende Erklärung dafür geben, weshalb man sich, auch nachdem man ein neues Ziel für das Latein des Gymnasiums aufgestellt und angenommen hatte, nicht auf die Lektüre der Klassiker beschränkte, sondern Schreib- und Sprechübungen in ausgedehntem Mafse beibehielt. Allein es kam noch ein anderes hinzu.

Wolf und seine Schüler betonten mit Recht, dafs die Beschäftigung mit den alten Klassikern deshalb so ungemein bildend wäre, weil dieselben unserer Zeit in Vorstellungen und Ausdruck fern stehen, daher den Vergleich herausfordern und so eine vorzügliche Schule des Denkens sind. Diese formale Bildung könnten aber die alten Sprachen, so meinte man, nur dann erfüllen, wenn die Schüler dazu angehalten würden, sich selbst in ihnen zu versuchen. Denn nur dann kämen ihnen die Gesetze der alten Sprachen und deren Abweichung von unserer eigenen Sprache zum

Universitäts- und
Landesbibliothek Düsseldorf

wirklichen Bewufstsein, nur dann gelangten sie zu der Empfindung der schönen Form, welche die alten Klassiker auszeichnet.

Für das Griechische begnügte man sich mit mehr oder weniger schwierigen Exerzitien. Für das Lateinische aber verlangte man den freien Gebrauch in Aufsätzen und auch einige Übung im Sprechen, damit doch der Schüler wenigstens in einer fremden Sprache zu einiger Fertigkeit gelange.

So war denn seit Anfang dieses Jahrhunderts das Ziel des lateinischen Unterrichts der Gymnasien einmal die Fähigkeit, die Klassiker nach Inhalt und Form zu verstehen, und zweitens die Fähigkeit, einen Aufsatz und ein Exerzitium ohne grobe Fehler mit einiger Gewandtheit schreiben und auch im mündlichen Gebrauch sich einigermafsen geläufig ausdrücken zu können.

Das Mittelalter und die Humanisten hatten die Schreib- und Sprechfertigkeit allein als Ziel sich gestellt und auf das innere Verständnis der Klassiker ganz verzichtet. Die neue Zeit betonte dies innere Verständnis mit Recht als das wahre Ziel des Unterrichts, konnte sich aber nicht dazu entschliefsen, auf die Schreib- und Sprechfertigkeit zu verzichten. Allerdings war diese Schreib- und Sprechfertigkeit zunächst als Mittel zum Zweck gedacht, und auch später verfehlte man nicht, dies immer wieder zu betonen. Aber es war ganz natürlich, dafs aus dem Mittel sehr bald ein Ziel und schliefslich das Hauptziel wurde. Schriftliche Arbeiten wirken auf das Urteil des Lehrers ganz von selbst mehr ein als mündliche Leistungen, denn der Eindruck jener dauert fort, während der dieser schnell vorübergeht. Weil also die Übersetzung ins Deutsche nur mündlich geschah, die ins Lateinische aber als schriftliche Arbeit zur Korrektur des Lehrers kam, so war es nur natürlich, wenn die Schüler fast allein nach der Fähigkeit, ins Latein zu übersetzen, beurteilt wurden. Und die Exerzitien und Aufsätze der Schüler gelangten nicht nur zur Kenntnis des einen Lehrers, sondern es waren auch in der Reifeprüfung solche Arbeiten zu liefern. Und die wurden von allen Lehrern gelesen und zeigten allen, wo es schwach mit den grammatischen Kenntnissen der Schüler bestellt war. War es da wunderbar, wenn die Lehrer des Lateinischen auf die grammatische Sicherheit ein grofses Gewicht legten? So würde schon hiedurch allein es sich erklären, weshalb im Lateinischen der grammatische Unterricht das Übergewicht über die Lektüre erhielt. Denn wenn ein Schüler eine Stelle ungewandt aus dem Lateinischen übertrug, ja auch wohl einmal ein grobes Mifsverständnis sich zu schulden kommen liefs, so fand das auch in der Reifeprüfung leicht Verzeihung, falls nur das Exerzitium und der Aufsatz von groben Fehlern frei und mit mancher eleganten Phrase geziert waren. Enthielt aber das Exerzitium einige Genusfehler und zeigte im Averbo der unregelmäfsigen Verba Unsicherheit, dann half es dem Unglücklichen gar wenig, wenn er auch eine recht gewandte Übersetzung ins Deutsche zu geben verstand: er wufste ja nicht einmal das, was jeder Sextaner und Quintaner weifs.

Diese natürliche Folge der Schreibübungen wurde noch wesentlich verstärkt durch die Richtung, welche das philologische Studium in unserem Jahrhundert einschlug. Die grammatische Wissenschaft nahm einen ungeahnten Aufschwung, und so wurde auf ihr Studium ein Hauptgewicht gelegt. Zugleich erstand die Sprachvergleichung, und es eröffneten sich dem Studium der Altertümer und der philologischen Hermeneutik und Kritik ganz neue Bahnen. Da war es doch ganz selbstverständlich, dafs die philologische Arbeit der Studenten hierauf Rücksicht nahm. Aber diese Rücksicht artete schliefslich dahin aus, dafs der philologische Student in den Vorlesungen alles lernen konnte, nur das Eine nicht, was er für seine spätere Schularbeit brauchte: die Alten fliefsend zu lesen und Sinn zu gewinnen für die Kunst in den Werken der klassischen Literatur. Denn darauf legten die Universitätslehrer ganz und gar kein Gewicht. Gewifs, sie lasen über Schriftsteller. Aber wie? Auf eine unendlich lange und gründliche Einleitung über des Schriftstellers Leben und über die Geschichte der betreffenden Kunstgattung im allgemeinen und des vorliegenden Werkes im besonderen folgte eine lange Erörterung der handschriftlichen Überlieferung, und erst wenn das alles fertig war, oft erst gegen Ende des Halbjahrs, begann die Erklärung. Und wie verlief dieselbe? Reihe für Reihe, Wort für Wort wurde in der breitesten Weise grammatisch, etymologisch und kritisch durchgesprochen, auf Altertümer u. dgl. gründlich eingegangen. Und war das Halbjahr zu Ende, so hatte der Student gewifs viel gehört und viel gelernt. Aber das Kunstwerk als solches war ihm nie zum Bewufstsein gekommen. Und doch sollte er später als Lehrer gerade diese Seite den Schülern nahe bringen. War es wunderbar, wenn die Lehrer an den Gymnasien mit den Schülern ähnlich verfuhren wie die Professoren vorher mit ihnen? Und es war ja auch viel vornehmer, über

Universitäts- und
Landesbibliothek Düsseldorf

Sprachvergleichung, Etymologie und Inschriften zu reden und einige elegante Konjekturen den erstaunten Sekundanern und Primanern vorzutragen als schnell und doch gründlich ein Werk durchzuarbeiten, eine glatte Übersetzung mit den Schülern zu finden, den Inhalt zu gruppieren und das Kunstwerk als Ganzes zum Bewufstsein zu bringen.

So reichten sich der Zwang zu Exerzitien und Aufsätzen, die Fortschritte der philologischen Wissenschaft und die Art des Universitätsunterrichtes die Hand, um im lateinischen Unterricht der Gymnasien die Lektüre, die das eigentliche Ziel sein sollte, zu verkümmern und die Grammatik und die Schreibübungen, welche das Mittel sein sollten, zum Hauptziel zu machen. An Stimmen, welche darauf aufmerksam machten und dringend Abhilfe forderten, fehlte es nicht. Ja, es konnte niemandem zweifelhaft sein, dafs die grofse Mifsstimmung gegen die Gymnasien, welche während der letzten Jahrzehnte in immer steigendem Mafse laut wurde, in erster Linie auf diese Verschiebung der Ziele zurückgeführt werden mufste. Denn da heutzutage das Lateinische in keiner Weise mehr den Charakter einer lebenden Sprache beanspruchen kann, so mufste es auch den Freunden desselben als eine übertriebene Forderung erscheinen, wenn von den Schülern die Fähigkeit verlangt wurde, lateinisch zu schreiben oder zu sprechen.

Dennoch hielt der preufsische Lehrplan von 1882 an dieser Forderung fest, denn er verlangte die »Fertigkeit, die lateinische Sprache innerhalb des durch die Lektüre bestimmten Gedankenkreises schriftlich ohne grobe Inkorrektheit und mit einiger Gewandtheit zu verwenden.« Und die Reifeprüfungsordnung vom 27. Mai 1882 erklärt: die »schriftlichen Prüfungsarbeiten müssen von Fehlern, welche eine grobe grammatische Unsicherheit zeigen, und von Germanismen im wesentlichen frei sein und einen Anfang stilistischer Gewandtheit erkennen lassen.« Schriftliche Arbeiten waren aber ein lateinischer Aufsatz und eine Übersetzung ins Lateinische. Und in der mündlichen Prüfung war den Schülern »Gelegenheit zu geben, eine gewisse Geübtheit im mündlichen Gebrauche der lateinischen Sprache zu zeigen.«

Freilich unterläfst es derselbe Lehrplan nicht, auf die bisher üblichen Verkehrtheiten des lateinischen Unterrichtsbetriebes aufmerksam zu machen. Sehr nachdrücklich wird darauf hingewiesen, dafs die übertriebene Hereinziehung der Grammatik in die Lektüre diese verkümmern und die übertriebenen grammatischen Anforderungen bei den Schreibübungen die Freudigkeit des Gelingens nicht aufkommen lassen, und dafs durch solche Übertreibungen »die Achtung der Gymnasialeinrichtungen bei denkenden Freunden derselben gefährdet wird.« Es wird sehr richtig auseinandergesetzt, dafs, wenn die Lektüre auf sprachlicher Genauigkeit begründet ist, sich gerade aus solcher Behandlung der formal bildende Einflufs dieses Unterrichts ergebe. Dafs in unseren Zeiten Schüler des Gymnasiums so weit kommen könnten, die lateinische Sprache zum Organe für den Ausdruck ihrer Gedanken machen zu können, wird in durchaus treffender Weise zurückgewiesen. Aber dennoch behielt man die Aufsätze, Extemporalien und Sprechübungen bei. Natürlich sollten sie nur Mittel zum Zweck des Verständnisses der Lektüre sein und sollten eine Herrschaft über die Sprache nur innerhalb des durch die Lektüre zugeführten Gedankenkreises und Wortschatzes erfordern. Aber zugleich erklärte man: »die Versuche, Abschnitte aus modernen Schriftstellern in das Lateinische zu übersetzen, haben bei geschickter Leitung den Wert, dafs sie zu scharfer Auffassung der in moderner Form ausgesprochenen Gedanken und zur Erwägung der Ausdrucksmittel der lateinischen Sprache führen.« Es wäre gewifs recht interessant zu wissen, wie viele preufsische Lehrer des Lateinischen ihre Leitung der Schüler nicht für geschickt halten zu müssen bei der Lektüre dieses Satzes geglaubt haben mögen. Und wenn es ferner heifst: »die Übung im mündlichen Gebrauch der Sprache ist geeignet, die prompte Herrschaft über einen bestimmten Sprachschatz zu fördern und das lateinische Schreiben wesentlich zu unterstützen«, liegt es da nicht nahe zu meinen, dem verfügenden Ministerium scheine also doch die Schreibfertigkeit Selbstzweck zu sein? Hält man dazu dann noch die Forderung der Reifeprüfungsordnung, wonach die schriftlichen Arbeiten einen Anfang stilistischer Gewandtheit erkennen lassen sollen, so ist es doch wahrlich sehr verzeihlich, wenn die Lehrer der Ansicht waren, es solle so ziemlich alles beim Alten bleiben. Dem Ministerium sei es nur Bedürfnis gewesen, dem Zeitgeist äufserlich etwas Rechnung zu tragen, innerlich halte es an dem bisher erstrebten Ziel des Lateinischen fest. Und so blieb denn auch alles beim Alten: das Hauptziel war die Schreibfertigkeit, und es mufste das so sein, wollte der Lehrer in der Reifeprüfung mit den Leistungen seiner Schüler bestehen. Weil aber zugleich der neue Plan die Zahl der lateinischen Stunden um 9 herab-

Universitäts- und
Landesbibliothek Düsseldorf

setzte, so klagten die Lateinlehrer mit Recht, daſs sie mit der verringerten Stundenzahl den Anforderungen nicht gerecht werden könnten. Und da die Eltern am Betrieb des Lateinischen nichts geändert sahen, so muſste bei denen unter ihnen, die zu den »denkenden Freunden der Gymnasien« gehörten, »die Achtung der Gymnasialeinrichtungen immer mehr gefährdet« werden. So war also niemand zufrieden, weil die Pläne von 1882 bei aller guten Absicht nicht den Mut gehabt hatten, eine bestimmte und feste Stellung einzunehmen.

Daher war auch ihre Geltung nur von kurzer Dauer. Der Kaiser gab den Stimmen, welche über die verkehrte Richtung des Gymnasialunterrichts sich beklagten, Gehör, berief die Dezemberkonferenz von 1890, und so kam es zu den neuesten Lehrplänen von 1891/92.

Diese setzen für das Lateinische des Gymnasiums als allgemeines Lehrziel fest: Verständnis der bedeutenderen klassischen Schriftsteller der Roemer und sprachlich-logische Schulung. Zugleich fordert die schriftliche Reifeprüfung eine Übersetzung aus dem Deutschen ins Lateinische, »die von Fehlern, welche eine grobe grammatische Unsicherheit verraten, im wesentlichen frei« ist.

Was da unter der sprachlich-logischen Schulung zu verstehen ist, haben leider die Pläne nirgend mit ganzer Bestimmtheit ausgesprochen. Daher hat es nicht an Lateinlehrern gefehlt, welche darin zusammen mit dem Reifeprüfungs-Exerzitium ein Festhalten an der bisherigen Stellung der Exerzitien und Extemporalien erblickten und so auch aus diesen Plänen ein Doppelziel des Lateinischen herauslasen: erstens das Verständnis der Schriftsteller und zweitens sprachlich-logische Schulung durch Übersetzungen aus dem Deutschen. Daſs das dem Sinn der Lehrpläne widerspricht, läſst sich, glaube ich, sicher beweisen.

Zunächst nämlich ist aus der Forderung eines Exerzitiums für die schriftliche Reifeprüfung gar kein Schluſs darauf zu ziehen, wodurch die sprachlich-logische Schulung nach Ansicht der Pläne erreicht werden soll. Denn das Lateinische soll auch am Realgymnasium die sprachlich-logische Schulung geben, und doch fordert die Reifeprüfungsordnung keine Übersetzung aus dem Deutschen, sondern verlangt nur die Fähigkeit aus dem Lateinischen zu übersetzen und die Bekanntschaft mit den dazu erforderlichen grammatischen Gesetzen. Ja, es wird schon in Untersekunda der Realgymnasien der Gebrauch eines Übungsbuches für die Übersetzungen ins Lateinische geradezu verboten. Es kann also nach den preuſsischen Lehrplänen die sprachlich-logische Schulung am Lateinischen erreicht werden, ohne daſs in der schriftlichen Reifeprüfung eine Übersetzung ins Lateinische verlangt wird.

Vergleicht man ferner den Betrieb des lateinischen und des griechischen Unterrichts am Gymnasium mit einander, so sieht man, daſs im Griechischen, von dem die sprachlich-logische Schulung nicht verlangt wird, bis Untersekunda einschl. ganz ähnliche Übungen der Übersetzung aus dem Deutschen angestellt werden sollen wie im Lateinischen, das der sprachlich-logischen Schulung dienen soll. Die Zahl der Arbeiten und der Grad der Schwierigkeit ist verschieden. Aber es wird bei der Abschluſsprüfung der Untersekundaner fürs Griechische ebenso wie fürs Lateinische eine Übersetzung aus dem Deutschen verlangt. Ja eine solche Übersetzung aus dem Deutschen muſs bei der aus der Untersekunda des Gymnasiums zu leistenden Abschluſsprüfung selbst für das Französische geschrieben werden, dem am Gymnasium die sprachlich-logische Schulung keineswegs obliegen soll. Also auch ohne das Ziel der sprachlich-logischen Schulung werden Übersetzungen aus dem Deutschen in das Griechische und Französische verlangt.

Demnach ergibt sich eines mit Gewiſsheit: die Übersetzungen aus dem Deutschen sollen nicht als das charakteristische Mittel der sprachlich-logischen Schulung angesehen werden. Welchen Zweck verfolgen sie denn? Sie sollen offenbar nur der Einübung und Befestigung der für die Lektüre unentbehrlichen grammatischen Kenntnisse dienen. Daſs die Pläne sich auch im Lateinischen auf die für die Lektüre unentbehrlichen grammatischen Kenntnisse beschränken wollen, ist an mehr als einer Stelle klar ausgesprochen. So heiſst es S. 19 über die lateinische Grammatik in IV des Gymnasiums: »Syntax des Verbums nach Bedürfnis«, und damit ist das Bedürfnis der Lektüre gemeint, denn unter IIIb des Realgymnasiums wird S. 22 gesagt: »Moduslehre, soweit für das Lesen erforderlich.« Die stilistischen Zusammenfassungen und grammatischen Wiederholungen der IIa des Gymnasiums sollen nach S. 21 nur im Anschluſs an Gelesenes stattfinden, und die Ableitung »notwendiger« stilistischer Regeln und synonymischer Begriffe in I des Gymnasiums ist unter die Lektüre gesetzt. Dagegen werden bei Gelegenheit der schriftlichen Übungen der I nur grammatische und stilistische Wiederholungen verlangt. Und bei den methodischen

Universitäts- und
Landesbibliothek Düsseldorf

Bemerkungen auf S. 23 wird für die Mittelstufe »die systematische Einübung der weiter notwendigen syntaktischen Gesetze« angeordnet, wobei »immer erst von einer Reihe möglichst aus der Lektüre entnommener Mustersätze« ausgegangen werden soll. Und endlich heifst es auf S. 72 unter den Erläuterungen und Ausführungsbestimmungen für das Lateinische: es wird vorausgesetzt, »dafs, wie bereits angeordnet, der grammatische Lernstoff auf das für eine gründliche Lektüre Notwendige beschränkt« werde, und weiter unten wird es geradezu verboten, grammatische Erörterungen an die Lektüre zu knüpfen, die »zum Verständnis des Schriftstellers nicht unumgänglich notwendig sind.« Also es ist klar, dafs die lateinische Grammatik nach den Lehrplänen sich auf das für die Lektüre Notwendige zu beschränken hat. Und die Übersetzungen ins Lateinische verfolgen nur den Zweck, diese grammatischen Kenntnisse einzuüben. Denn S. 72 heifst es unter den Erläuterungen und Ausführungsbestimmungen: »an dem Gymnasium mufste nach Wegfall des lateinischen Aufsatzes auf stilistische Fertigkeit in dem bisherigen Umfang verzichtet werden, ein Verzicht, welcher ohnehin durch die abnehmende Wertschätzung des praktischen Gebrauchs des Lateinischen und die auch in Gelehrten- und Lehrerkreisen abnehmende Fertigkeit in demselben bedingt war. Verständnis der bedeutenderen klassischen Schriftsteller Roms und diejenige geistige Zucht, welche bewährtermafsen durch eindringliche Beschäftigung mit den alten Sprachen erworben wird, ist das allgemeine Ziel dieses Unterrichts.« Also die Übersetzung ins Lateinische hat aufgehört Selbstzweck zu sein und ist nur noch allein Mittel zum Zweck, zu dem Zweck, eine den Geist in Zucht nehmende Lektüre zu ermöglichen.

Zugleich liegt in den zuletzt angeführten Worten aus S. 72 ein Hinweis auf das, was unter sprachlich-logischer Schulung verstanden werden soll. Ähnlich und noch deutlicher wird dies bei anderer Gelegenheit ausgesprochen. Es soll nämlich an Oberrealschulen das Französische die sprachlich-logische Schulung übernehmen, die bei dem Realgymnasium allein dem Lateinischen zugewiesen ist. Und bei der Gelegenheit heifst es S. 32 unter Lehraufgaben in einer Vorbemerkung: »An den lateinlosen Schulen hat das Französische bezüglich der sprachlich-logischen Schulung dieselbe Aufgabe zu lösen wie an lateinlehrenden das Lateinische. Daraus ergeben sich notwendig Verschiedenheiten der Behandlung im Einzelnen trotz der im Wesentlichen für alle Realanstalten gleichen allgemeinen Normen. An den lateinlosen Anstalten mufs das System der Grammatik als solches zur Erkenntnis gebracht werden, auch sind die Einzelheiten weniger dem Zufall zu überlassen; das Theoretische ist gründlicher zu befestigen, das Praktische reichlicher zu betreiben.«

Also die sprachlich-logische Schulung soll darin bestehen, dafs das System der Grammatik als solches zur Erkenntnis gebracht wird, und diese Schulung soll jedesmal an der ersten fremden Sprache vor sich gehen, welche der Schüler lernt, bei der Realschule am Französischen, beim Gymnasium am Lateinischen.

Gegen diese Forderung wird sich nichts einwenden lassen. Ebenso wenig dagegen, dafs zu der Einübung der zur Erkenntnis gebrachten grammatischen Gesetze Übersetzungen aus dem Deutschen dienen sollen. Zu wünschen wäre freilich gewesen, dafs klar und bestimmt gesagt wäre, was man unter sprachlich-logischer Schulung verstanden wissen will, damit es nicht so viel Mühe kostet, klar zu erkennen, dafs mit dieser Zielsetzung die Übersetzungen ins Lateinische nicht wieder sich als Selbstzweck einschleichen sollen.

Demnach erhalten wir für das Lateinische des Gymnasiums das Ziel: Verständnis der bedeutenderen klassischen Schriftsteller der Roemer und diejenige sprachlich-logische Schulung, welche sich aus der Einsicht in das System der für die Lektüre notwendigen grammatischen Gesetze ergibt.

Steht das als allgemeines Ziel fest, so ist damit doch noch im einzelnen nicht alles zweifellos. Vielmehr entsteht ganz von selbst die Frage: Wie will man feststellen, dafs die Schüler das geforderte Verständnis der Schriftsteller und die geforderte sprachlich-logische Schulung erreicht haben?

Dem sollen die Prüfungen dienen. Denn der preufsische Gymnasiast hat zwei Prüfungen zu bestehen, eine aus Untersekunda und eine aus Oberprima. Ob man das billigt oder, wie ich, mifsbilligt, ist für unsere Frage hier gleichgiltig. Die beiden Prüfungen sind da und müssen in Rechnung gezogen werden. Beide verlangen eine schriftliche Übersetzung in das Lateinische und eine mündliche Übersetzung aus dem Lateinischen. Bei der Prüfung der Untersekundaner hat die Übersetzung ins Lateinische offenbar nur den Zweck, festzustellen, ob die Schüler die nötige Sicherheit in den Grundlehren der Grammatik besitzen. Denn auch ins Griechische und Französische mufs bei

Universitäts- und
Landesbibliothek Düsseldorf

derselben Prüfung eine Übersetzung in die fremde Sprache angefertigt werden. Gibt man nun zu, dafs zur Erreichung der für alle erfolgreiche Lektüre notwendigen grammatischen Sicherheit schriftliche Übersetzungen in die fremde Sprache notwendig sind, — und das wird wohl so ziemlich jeder praktische Lehrer zugeben — so kann man nur noch über die Schwierigkeit der für die Prüfung verlangten Übersetzungen verschiedener Meinung sein; die Forderung einer solchen Prüfungsaufgabe an sich wird man nicht verurteilen können. Über die Schwierigkeit der Übersetzungen spreche ich weiter unten, hier handelt es sich für mich nur um die Forderung an sich. Deren Berechtigung erkenne ich an für den Fall, dafs überhaupt aus Untersekunda geprüft werden soll, eine Frage, die ich, wie schon gesagt, zwar entschieden verneine, aber hier nicht erörtern will.

Also angenommen, der versetzte Untersekundaner hat seine Prüfung bestanden und gezeigt, dafs er die nötige grammatische Grundlage fest genug besitzt. Ist dann später noch einmal eine weitere Prüfung durch eine Übersetzung ins Lateinische notwendig oder nicht? Die Lehrpläne selbst geben darauf die Antwort. Denn für das Realgymnasium wird bei der Reifeprüfung aus Prima zwar eine Übersetzung aus dem Lateinischen, nicht aber eine solche ins Lateinische verlangt, und doch mufs der betr. Prüfling nach § 3,3 der Prüfungsordnung mit den für die Lektüre »erforderlichen grammatischen Gesetzen bekannt sein.« Und es ist auch beim Realgymnasium nach S. 25 des Lehrplanes »auf Gründlichkeit des Verständnisses mit aller Strenge zu achten und tastendes Raten zurückzuweisen.« Es gibt also die Prüfungsordnung und der Lehrplan der Realgymnasien offenbar zu, dafs eine genügende Bekanntschaft mit den notwendigen Gesetzen der Grammatik bis zum Abgang aus Prima erhalten werden kann, auch ohne in der Abgangsprüfung eine Übersetzung ins Lateinische zu verlangen.

Allerdings fordert der Lehrplan des Realgymnasiums auf S. 22 auch in IIa und I noch lateinische »schriftliche Übungen.« Was damit gemeint ist, wird nicht gesagt. Freilich, wenn es unter den methodischen Bemerkungen auf S. 25 heifst: »in I gehört die ganze Zeit, abgesehen von den schriftlichen Übersetzungen aus dem Lateinischen, dem Schriftsteller, und sind nur gelegentlich einzelne Stunden für grammatische Wiederholungen und Zusammenfassungen zu verwerten«, so sind, sollte man meinen, damit schriftliche Übungen im Übersetzen aus dem Deutschen völlig ausgeschlossen. Aber leider fehlt es auch hier den Lehrplänen an der vollen Klarheit. Denn an der eben genannten Stelle ist nur von III, IIb und I die Rede, und über IIa wird gar nichts gesagt. Welcher Art daher die für IIa und I der Realgymnasien auf S. 22 geforderten schriftlichen Übungen sein sollen, bleibt nach wie vor im Dunkeln. Aber so viel steht doch fest. Da nach der angeführten Stelle aus S. 25 der Lehrpläne am Realgymnasium alle 3 lateinischen Stunden in I nur dem mündlichen oder schriftlichen Übersetzen des Schriftstellers und vereinzelten grammatischen Wiederholungen und Zusammenfassungen gewidmet sein sollen, so würde in der Praxis kein Lehrer sich mit Übersetzungen ins Lateinische plagen, selbst wenn die vorhandene Unklarheit im Wortlaut dieser Stelle es ihm nach seiner Meinung auch gestatten sollte. Denn sie sind unnötig und störend, da die Reifeprüfung keine solche Übersetzung verlangt und die Zeit kurz genug bemessen ist, um auch nur die für die Reifeprüfung erforderliche Übersetzung ins Deutsche einigermafsen genügend zu üben.

Also nach dem Lehrplane und der Reifeprüfungsordnung des Realgymnasiums kann durch blofse Lektüre und gelegentlich daran geknüpfte grammatische Wiederholungen und Zusammenfassungen diejenige grammatische Sicherheit dem Primaner erhalten werden, die er braucht, um mit Gründlichkeit und ohne tastendes Raten die für ihn passenden lateinischen Schriftsteller ins Deutsche übersetzen zu können. Dafs das bei genügender Stundenzahl in der That recht wohl möglich ist, werde ich unten bei Besprechung der Methode darlegen. Hier entsteht nur die Frage: ist, was am Realgymnasium angeht, am Gymnasium auch möglich, oder, wo nicht, weshalb ist es hier unmöglich?

Der Lehrplan des Gymnasiums scheint es für unmöglich zu halten. Denn er fordert in IIa und I alle 14 Tage eine Übersetzung in das Lateinische. Und damit diese Übungen ja nicht vernachlässigt werden, wird auch bei der Reifeprüfung eine derartige schriftliche Arbeit verlangt. Weshalb diese Abweichung von den bei dem Realgymnasium befolgten Grundsätzen notwendig ist, sagen die Lehrpläne nicht. Man ist also auf Vermutungen angewiesen. Ist vielleicht das Mafs des grammatischen Wissens, das der Untersekundaner des Gymnasiums erworben hat, erheblich gröfser, so dafs es nicht durch die Lektüre und gelegentlich daran geknüpfte Wiederholungen festgehalten werden kann? Oder will oder

Universitäts- und
Landesbibliothek Düsseldorf

kann man sich am Gymnasium mit dem Festhalten des in den ersten 6 Schuljahren erworbenen grammatischen Wissens nicht begnügen, sondern will oder mufs noch neues systematisches Wissen dazu erwerben und dieses durch schriftliche Übungen einüben und befestigen?

Vergleichen wir, um uns darüber klar zu werden, zunächst das Mafs systematischen, grammatischen Wissens des abgehenden Untersekundaners am Gymnasium mit dem am Realgymnasium. Bis Quarta ist der Plan beider Anstalten ganz gleich. Untertertia bringt dem Gymnasiasten eine Wiederholung der Kasuslehre und die Hauptregeln der Tempus- und Moduslehre, dem Realgymnasiasten Wiederholungen der Formen- und Erweiterung der Kasuslehre und dazu die Moduslehre, soweit sie für das Lesen erforderlich ist. Der Unterschied ist also der: am Gymnasium soll die Formlehre nicht wiederholt und die Kasuslehre nicht erweitert werden, während am Realgymnasium beides geschehen, dafür aber nur die Modus- und nicht wie am Gymnasium auch die Tempuslehre durchgenommen werden soll. Welche Gründe diese Verschiedenheit herbeigeführt haben, vermag ich nicht zu sagen, ist für meinen jetzigen Zweck auch gleichgiltig. Denn es kommt mir nur darauf an festzustellen, dafs die Untertertien beider Anstalten im Mafse des Neuen sich so gut wie gar nicht von einander unterscheiden: der Erweiterung der Kasuslehre stehen die Hauptregeln der Tempuslehre gegenüber.

In Obertertia erhält der Gymnasiast eine Wiederholung und Ergänzung der Tempus- und Moduslehre und damit zugleich einen »Abschlufs der Verbalsyntax in ihren Hauptregeln«, der Realgymnasiast bekommt das Wichtigste aus der Tempus- und Moduslehre. Dafs auch hier ein Abschlufs der Verbalsyntax eintritt, wird nicht gesagt. Aber es ist aus dem Plan nicht zu ersehen, wo man später noch Neues bietet. Denn die Untersekunda des Realgymnasiums erhält in der systematischen Grammatik nur Wiederholungen, während die des Gymnasiums aufser den Wiederholungen auch noch Ergänzungen bekommt, die aber offenbar den Abschlufs in Obertertia nicht hindern sollen. Somit kann man sagen, dafs die systematischen grammatischen Kenntnisse des abgehenden Untersekundaners an beiden Gymnasialanstalten fast ganz den gleichen Umfang haben: das Notwendige aus der Formlehre, das Wesentliche aus der Kasuslehre und die Hauptregeln aus der Modus- und Tempuslehre. Der ganze Unterschied ist der, dafs der Gymnasiast nach seiner Versetzung aus Quarta noch 3 Jahre lang je 3 Stunden, der Realgymnasiast aber seit demselben Zeitpunkt nur 2 Jahre lang je 2 Stunden und 1 Jahr lang 1 Stunde wöchentlich der Grammatik hat widmen dürfen. Das kann doch nur die Folge haben, dafs der Gymnasiast in seinem Wissen weit sicherer ist, daher einer Übung der Grammatik an Übersetzungen aus dem Deutschen weit eher entbehren und sich weit eher mit der Übung begnügen kann, welche die Lektüre bringt und bringen soll.

Also am verschiedenen Umfang des grammatischen Wissens kann es nicht liegen, wenn der Obersekundaner und Primaner des Gymnasiums noch weiter ins Lateinische übersetzen mufs, der Realgymnasiast dieser Klassen das aber nicht mehr nötig hat.

Vielleicht liegt es dann daran, dafs der Gymnasiast den Umfang seines systematischen grammatischen Wissens noch erheblich erweitern soll. Sehen wir ganz davon ab, ob das nötig oder wünschenswert ist, und halten uns nur an die Forderungen des Lehrplanes. Betrachtet man die Sache rein äufserlich, so steht allerdings bei dem Plane der IIa — aber auch nur allein bei dieser Klasse — in dem der Grammatik gewidmeten Absatz etwas, was wie eine Erweiterung des systematischen grammatischen Wissens aussehen könnte. Denn es heifst dort: »Stilistische Zusammenfassungen und grammatische Wiederholungen im Anschlufs an Gelesenes.« Allein ich mufs gestehen, dafs diese Worte mir, je länger ich darüber nachdenke, desto rätselhafter erscheinen. Denn wenn diese Zusammenfassungen und Wiederholungen im Anschlufs an Gelesenes stattfinden sollen, weshalb stehen sie in dem Absatz über die schriftlichen Arbeiten? Wie man mir gesagt hat, bedeutet dies, es solle in der Obersekunda das, was aus dem Gelesenen — sagen wir z. B. aus Ciceros Reden — an stilistischen Beobachtungen gefunden ist, also die Form der transitio, revocatio, praeteritio, occupatio u. dgl. m., das solle in die schriftlichen Übersetzungen aus dem Deutschen eingeflochten und in dieser Weise eingeübt und zum festen Besitz gemacht werden. Diese Ansicht halte ich nicht für richtig. Denn schon unter IIb steht im Lehrplan S. 20: »Gelegentlich werden aus dem Gelesenen stilistische Regeln und synonymische Unterscheidungen abgeleitet.« Das steht aber nicht unter Grammatik, sondern unter Lektüre, da, wo von der Anleitung zum Übersetzen ins Deutsche die Rede ist. Dem

Universitäts- und
Landesbibliothek Düsseldorf

also allein soll es dienen und dabei allein geübt werden. Ebenso steht auf S. 21 unter Ib: »Ableitung notwendiger stilistischer Regeln und synonymischer Begriffe.« Aber es steht ebenfalls in dem der Lektüre gewidmeten Absatz, bezieht sich also ebenfalls auf Übungen, die bei der Lektüre und für die Lektüre angestellt werden sollen. In dem der Grammatik gewidmeten Absatz der Ib steht dagegen nur: »Bei Gelegenheit dieser schriftlichen Übungen grammatische und stilistische Wiederholungen.« Welches »diese schriftlichen Übungen« sind, ob nur die Übersetzungen in oder auch die aus dem Deutschen, ist nicht über allen Zweifel erhaben. Aber selbst wenn wir es auf alle beziehen, so ist doch damit nur gesagt, dafs bei Gelegenheit dieser Übungen grammatische und stilistische Wiederholungen getrieben werden sollen, also man soll sie an die Arbeiten anknüpfen, nicht in sie hineinarbeiten. Und da denke ich denn an stilistische Dinge folgender Art: lat.: puer, deutsch: in der Jugend; lat.: Cicerone consule, deutsch: unter dem Konsulat des C.; deutsch: im Cicero, lat.: apud Ciceronem; lat.: in publicum prodire, deutsch: an die Offentlichkeit treten; nemo ist qui für niemand; ferner an die lateinische Unterordnung der Sätze statt der deutschen Beiordnung u. ä. Dagegen können die oben genannten stilistischen Dinge — die transitio, occupatio u. s. w. — hier schon deshalb nicht gut gemeint sein, weil die Unterprima nur Tacitus und Ciceros Briefe als prosaische Klassenlektüre hat und es der ganzen Richtung der Lehrpläne widersprechen würde, wollte man annehmen, es sollen hier stilistische und rhetorische Regeln geübt werden, zu denen die Lektüre der Klasse gar keinen Anlafs gibt.

Also weder für die IIb noch für die Ib wird in dem der Grammatik gewidmeten Absatz der Lehrpläne eine Erweiterung des grammatischen oder stilistischen Wissens gefordert, nur für die IIa besteht eine vielleicht so zu deutende Forderung. Nun heifst es aber in dem der Lektüre gewidmeten Absatz über das Pensum der IIa auf S. 21 zuletzt noch: »Nach Bedürfnis Ableitungen wie in Untersekunda.« Das ist eine Wiederholung dessen, was, wie gesagt, unter IIb lautet: »Gelegentlich werden aus dem Gelesenen stilistische Regeln und synonymische Unterscheidungen abgeleitet,« und das steht bei der IIb in dem der Lektüre gewidmeten Absatz des Pensums. Demnach ist bei IIa zweimal gesagt, dafs man stilistische Regeln im Anschlufs an die Lektüre den Schülern klar machen soll. Und zwar steht es einmal in dem der Lektüre, einmal in dem der Grammatik gewidmeten Absatz des Planes. Wie das kommt, und wie es gemeint ist, vermag ich nicht zu entscheiden. Jedenfalls aber ist das klar: das Neue, was dem Gymnasiasten von IIa an in der systematischen Grammatik geboten wird, ist so gering, dafs es die Forderung weiterer Übersetzungen ins Lateinische in keiner Weise rechtfertigen könnte.

Und was bezweckt die Übung in solchem Übersetzen denn sonst? Unwillkürlich denkt man an die Ziele des lateinischen Unterrichts früherer Zeiten und vermutet, dafs es also doch wohl die Absicht sein mag, dem abgehenden Primaner des Gymnasiums eine gewisse Fertigkeit im Gebrauch der lateinischen Sprache auf die Universität mitzugeben, eine Fertigkeit, die der abgehende Untersekundaner des Gymnasiums und der Primaner des Realgymnasiums nicht brauchen. Aber dem ist keineswegs so. Denn unter den methodischen Bemerkungen über die Grammatik der oberen Stufe des Gymnasiums heifst es S. 24: »Auf der oberen Stufe kann in der einen zur Verfügung stehenden Stunde nur die Festhaltung erlangter Übung und die gelegentliche Zusammenfassung und Erweiterung des Gelernten behufs Unterstützung der Lektüre das Ziel sein. Besondere Eigentümlichkeiten im Gebrauch der Redeteile, stilistische und synonymische Ableitungen sind induktiv und mit mafsvoller Beschränkung auf das Notwendigste und Feststehende zu behandeln.« Stilistische Dinge der Art, wie sie der letzte Satz verlangt, können induktiv doch nur aus der Lektüre abgeleitet werden. Daher kann dieser letzte Satz auch nur den Zweck haben, ausdrücklich anzuordnen, was wir oben schon als Ansicht der Pläne sich ergeben sahen, dafs die Exerzitien und Extemporalien der Oberstufe nicht den Zweck haben, die auf dieser Stufe aus der Lektüre abgeleiteten stilistischen Regeln einzuüben. Denn nach dem ersten der zuletzt angeführten Sätze soll auch die gelegentliche Erweiterung der grammatischen Kenntnisse nur zur Unterstützung der Lektüre dienen, und die Übung im Übersetzen aus dem Deutschen soll auf der Oberstufe nicht erweitert, sondern nur festgehalten werden.

Weshalb es am Gymnasium nötig ist, diese Übung festzuhalten, während das Realgymnasium darauf verzichten darf, ist nicht gesagt. Und doch wäre das sehr wünschenswert gewesen. Denn es ist noch überall und immer so gewesen: wer nicht vorwärts geht, der kommt zurücke. Und so wirds auch wohl

Universitäts- und
Landesbibliothek Düsseldorf

hier gehen. Kein Pädagoge aber sollte ohne zwingende Not Übungen anstellen, deren Erfolg so zweifelhaft ist, und die ganz geeignet sind, den Mifsmut über das Zwecklose im lateinischen Unterricht, der den Gymnasien leider schon so viel geschadet hat, berechtigt erscheinen zu lassen. Und sollte nicht der Primaner mifsmutig werden, wenn er immer wieder ähnlich schwierige Übungen erhält wie der Untersekundaner und schliefslich nach dreijähriger Zwischenzeit durch eine neue Arbeit zeigen mufs, dafs er noch denselben Stand der Fertigkeit einnimmt, den zu besitzen er schon einmal mit Erfolg bewiesen hat?

Und doch ist kein Zweifel möglich, dafs die Lehrpläne das verlangen. Denn S. 72 wird unter den Erläuterungen gesagt: »Die eine Stunde, welche in den drei oberen Klassen fernerhin noch für grammatische Zusammenfassungen und mündliche wie schriftliche Übungen bleibt, soll dazu dienen, die erworbene Sicherheit festzuhalten und die Lektüre von störendem grammatischen Beiwerk frei zu machen. Aufgabe der Direktoren und Aufsichtsbehörden wird es sein, allen Versuchen energisch entgegenzutreten, welche darauf abzielen, diese den schriftlichen Übungen gezogenen Grenzen zu überschreiten und die Schriftstellerlektüre durch Hereinziehen grammatischer Erörterungen aufzuhalten, welche zum Verständnis des Schriftstellers nicht unumgänglich nötig sind.«

Interesse aber können den Obersekundanern und Primanern diese Übungen schwerlich abgewinnen, wenn sie sich in den Grenzen halten, die der Lehrplan vorschreibt. Denn S. 24 der methodischen Bemerkungen heifst es: »Die Texte für die häuslichen oder Klassenübersetzungen ins Lateinische hat in der Regel der Lehrer, und zwar im Anschlufs an Gelesenes, zu entwerfen. Dieselben sind einfach zu halten und fast nur als Rückübersetzungen ins Lateinische zu behandeln.« Also ein Primaner erhält als häusliche Arbeit ein Exerzitium, das fast nur eine Rückübersetzung ist! Es wird mir nicht leicht, zu glauben, dafs erfahrene Schulmänner diese Forderung im Ernst aufgestellt haben. Aber der Wortlaut der eben angeführten Stelle zeigt, dafs man es doch glauben mufs.

So hat sich denn also ergeben, dafs die Exerzitien und Extemporalien der Obersekunda und Prima nicht schwerer sein dürfen als die der Untersekundaner und fast nur als Rückübersetzungen ins Lateinische zu halten sind. Aber selbst in dieser wenig erfreulichen Beschränkung wird für sie keine Zeit vorhanden sein, oder man wird die Lektüre schädigen müssen. Denn diese Klassen haben nur eine Grammatikstunde. Und der Zweck dieser einen Grammatikstunde ist, wie wir oben sahen, Entlastung der Lektürestunden von unnützem grammatischen Beiwerk. Was wird aber der Erfolg sein? Der Lehrer wird sie dazu benutzen müssen, um fleifsig die Übersetzung aus dem Deutschen zu üben, denn er mufs seine Schüler doch dazu fähig machen, in der schriftlichen Reifeprüfung zu bestehen. Und wenn er dabei auch noch so redlich bemüht sein wird, sich an die Vorschriften der Lehrpläne zu halten, er wird mit der einen Stunde doch nicht auskommen aus dem einfachen Grunde, weil in einer Stunde neben grammatischen Wiederholungen die Festhaltung der erworbenen Übung im Übersetzen aus dem Deutschen nicht zu erreichen ist und nie zu erreichen sein wird. Daher wird er Lektürestunden zu Hilfe nehmen. Ist nun an einer Schule der Direktor nicht zugleich der betr. Lateinlehrer, so wird er seinem Kollegen »energisch entgegentreten«. Ob es ihm gelingen wird, dabei ernst zu bleiben? und ob seine Energie etwas helfen wird? Und ist der Direktor zugleich der betr. Lateinlehrer — nun, so wird eben niemand da sein, der ihm energisch entgegenzutreten das Recht hat.

Es ist also eine unhaltbare und vom pädagogischen Standpunkt aus ungemein bedenkliche Forderung, welche die Pläne an die IIa und I mit den schriftlichen Übungen im Übersetzen aus dem Deutschen und mit dem lateinischen Extemporale in der Reifeprüfung stellen. Und weshalb wird sie gestellt? Die Lehrpläne geben darauf keine Antwort. Hat man etwa auch jetzt noch nur nicht den Mut gehabt, konsequent zu sein? Denn da gar nicht abzusehen ist, weshalb am Gymnasium nicht zu erreichen sein sollte, was an dem Realgymnasium als erreichbar von den Plänen selbst mit Recht hingestellt wird, so ist es eine Inkonsequenz nicht leichter Art, wenn eine Übersetzung in das Lateinische für die Reifeprüfung am Gymnasium gefordert wird. Dafs aber diese Inkonsequenz weder für die Sicherheit im Verständnis der Schriftsteller noch auch für die sprachlich-logische Schulung irgendwie notwendig oder nützlich ist, wird sich weiter unten bei Besprechung der Methode deutlich zeigen.

So hat sich also aus dem Studium der Lehrpläne von 1891 als das darin aufgestellte Ziel des lateinischen Unterrichts am Gymnasium

Universitäts- und
Landesbibliothek Düsseldorf

ergeben: Verständnis der bedeutenderen klassischen Schriftsteller der Roemer und diejenige sprachlich-logische Schulung, welche sich aus der Einsicht in das System der für die Lektüre notwendigen grammatischen Gesetze ergibt. Dagegen ist die Fähigkeit, sich schriftlich oder mündlich in der lateinischen Sprache auch nur mit einiger Fertigkeit auszudrücken, als Ziel ganz und gar aufgegeben. Denn selbst die höchste verlangte Leistung in dieser Beziehung soll auch »fast nur eine Rückübersetzung ins Lateinische« sein. Es sinkt also die Übersetzung ins Lateinische in diesen Plänen endlich zu dem herab, was sie allein in unserer Zeit noch sein kann, zu dem Mittel, die notwendigen Gesetze der Grammatik zu gröſserer Klarheit zu bringen.

Mit diesem Ziel kann ich mich durchaus einverstanden erklären und hätte nur den einen Wunsch, daſs es auch durchweg konsequent festgehalten wäre.

II. Die Methode des lateinischen Unterrichts.

Wenn man unter einer guten Methode den richtigen Weg zu dem vorgesteckten Ziele versteht, so hatte die mittelalterliche Klosterschule eine gute Methode für das Erlernen des Lateinischen. Denn die Klosterschüler lernten die Fertigkeit in dieser Sprache, weil sie eine lebende war, deren sich die ganze Umgebung der Schüler bediente, durch den Gebrauch. Und sie hätten sie auch gar nicht anders lernen können, da es ja eine ganz andere Sprache war wie die der römischen Klassiker. Daher bewegte sich auch die Schulthätigkeit der Klosterschulen je länger desto weniger in der Lektüre der römischen Literatur, sondern übte die Schüler im Lesen von Heiligengeschichten, Gebetbüchern u. dgl. und in der mechanischen Kunst des Abschreibens, die damals weit schwieriger war als jetzt. Die lateinische Grammatik war an sich dem Schüler jener Zeit nicht in höherem Maſse notwendig wie dem jetzigen die deutsche Grammatik, und die Beschäftigung mit ihr wurde auch von den Schülern ähnlich empfunden wie heutzutage die Beschäftigung mit der deutschen Grammatik.

Dieser Unterrichtsbetrieb muſste aufhören, als die klösterliche Abgeschlossenheit der Schulen aufhörte, das Ziel des lateinischen Unterrichts sich änderte und durch die Humanisten die Fähigkeit, in klassischem Latein elegant zu reden, zu schreiben und zu dichten, als das allein würdige Ziel der Jugendbildung hingestellt wurde. Denn es war unmöglich, dieses Latein durch den Gebrauch zu erlernen, aus dem einfachen Grunde, weil es zu wenig Menschen gab, die solches Latein zu sprechen verstanden. Das ist es ja gerade, was Johannes Sturm von Straſsburg und mit ihm die besten Lehrer des 16. Jahrhunderts am meisten beklagen, daſs ihre Schüler in Deutschland unter Deutschen und nicht in Rom unter Römern leben. Denn was die Schule ihnen mit Mühe beibringe, vergäſsen sie zu Hause wieder, wo sie deutsch reden müſsten. Man hätte meinen sollen, daſs es daher doch sehr nahe gelegen hätte, das Ziel zu ändern und den Schülern, die man zur lateinischen Beredtsamkeit nicht gut führen konnte, deutsche Beredtsamkeit beizubringen. Aber so nahe der Gedanke lag, und so verlockend das durch Luthers Bibelübersetzung und sonstige Schriften gegebene Beispiel deutscher Beredtsamkeit sein muſste, die sehr bedeutenden Schulmänner des 16. Jahrhunderts, Melanchthon, Trozendorf, Neander, Sturm, haben stets nur ein Ziel im Auge behalten, die Schüler zur Ciceronianischen Beredtsamkeit in der lateinischen Sprache zu führen. Und da die häusliche Umgebung der Schüler hiebei nicht förderlich, sondern hinderlich war, so fiel der Schule die ganze Last der Arbeit zu, und man muſs bewundern, wie sie dieselbe leistete.

Der anerkannte Meister in der damaligen Methode ist Johannes Sturm, der von 1538—83 Rektor des Gymnasiums zu Straſsburg war. In dieser langen Zeit ist in allen Hauptpunkten seine Methode sich gleich geblieben, wie sich ergibt, wenn man seine Schrift *de literarum ludis recte aperiendis,* die 1538 erschien, mit seinen *classicarum epistolarum libr. III* und seinen *scholae Lauinganae* vergleicht, die 1565 erschienen sind. Und auch Trozendorf, der von 1531 bis 1556 in Goldberg, und Neander, der von 1550 bis 1595 in Ilfeld Rektor war, befolgten im Wesentlichen dieselbe Methode, wie aus des Letzteren »Bedenken, wie ein Knabe zu leiten und zu unterweisen« leicht sich ersehen läſst. Nicht minder stehen auch die zahlreich erhaltenen evangelischen Schulordnungen des 16. Jahrhunderts durchaus auf Sturms Standpunkt. Aus diesen Quellen, die man im 1. Bande von Vormbaums evangelischen Schulordnungen abgedruckt findet, ergibt sich folgende Methode des lateinischen Unterrichts im 16. Jahrhundert.

Vom ersten Schuljahr an — die Knaben kamen im allgemeinen mit 6 oder 7 Jahren zur Schule — begann der lateinische Unterricht.

Universitäts- und
Landesbibliothek Düsseldorf

Denn schon die ABC-Schüler übten das Lesen hauptsächlich an lateinischen Wörtern und lateinischem Text. Bei Sturm wird ein Unterricht im deutschen Lesen überhaupt nicht erwähnt, er ist also in Strafsburg jedenfalls völlige Nebensache gewesen. Hauptsache war dort das Lesen der Paradigmen der Grammatik, die dadurch fast von selbst dem Gedächtnisse des Schülers eingeprägt wurden, und das Lesen in einem von Sturm verfafsten lateinischen Lesebuch, das den Titel *Neanisci* führte und Gespräche u. dgl. enthalten zu haben scheint. Wie sich aus dem von Raumer in der Gesch. der Paed. I 239 ff. abgedruckten Protokoll über das Schulexamen oder richtiger den Schulaktus der Strafsburger Schule vom J. 1578 ergibt, lasen dort die Schüler der untersten Klasse in den genannten Neanisci z. B. den Satz: *An tu non es Lucius socius studiorum meorum, qui modo a me e foro discesseras?* und waren geübt, die darin vorkommenden und andere ähnliche, ihnen zahlreich aufgegebene Nomina und Verba lateinisch und deutsch zu flektieren. Aber die Sätze ins Deutsche zu übersetzen und die Regeln, nach denen die Flexion vor sich ging, lernten sie erst in der nächsten Klasse. So erwarb also die unterste Klasse Sturms die Fertigkeit, lateinische Schrift zu lesen, gewann eine grofse Fülle von lateinischen Vokabeln und lernte mechanisch durch Gebrauch und Übung deklinieren und konjugieren. Sie hörten viel Latein, wenn sie es auch nicht immer verstanden, und kamen mit einem grofsen Vorrat von Wörtern, deren Formen ihnen bekannt waren, in die nächste Klasse.

Ganz ähnlich verfuhr man allgemein. So weicht z. B. auch die Breslauer Schulordnung von 1570, die sehr ausführlich den Unterrichtsgang beschreibt, nur in unwesentlichen Punkten ab. Nach ihr mufsten die Knaben der untersten Klasse, in der der Leseunterricht begann, neben dem deutschen auch den lateinischen Katechismus auswendig lernen — dies verwarf Sturm als Papageienarbeit — lasen und schrieben die Paradigmen des Donat und kleine Sentenzen, z. B. *Initium sapientiae timor Domini,* und lernten jeden Tag etliche lateinische Vokabeln. Dafs sie diese Vokabeln auch flektieren konnten, wurde nicht geradezu verlangt. Aber man hoffte doch zu erreichen, dafs sie »ein wenig die Ideam oder bildnufs zu declinieren etwas fassen und ihnen, wenn sie inn den nechsten Ordinem hinauff gesetzet werden, die Declinationes nicht so gar frembde fürkommen.«

Der hier eingeschlagene Weg ist offenbar naturgemäfs. Das Ziel war, zur Beherrschung des Lateinischen im Sprechen und Schreiben zu führen, und die Schule gewöhnte deshalb von dem ersten Tage an ihre Schüler an den Klang der fremden Sprache und liefs sie denselben Prozefs durchmachen, den jeder durchmachen mufs, der in einem fremden Lande durch den Gebrauch und Umgang dessen Sprache erlernen will.

Die folgenden Klassen Sturms lernten aus der Grammatik die Regeln der Flexion mit den Ausnahmen, und zwar waren diese Regeln und Ausnahmen in lateinischer Sprache wörtlich auswendig zu lernen. Zugleich lasen sie das oben genannte Lesebuch, die Neanisci, und einige auserlesene Briefe des Cicero und lernten durch Wiederholung der vom Lehrer gegebenen Übersetzung allmählich selbst das Gelesene zu übersetzen. Daneben wurde der Vokabelschatz nach Möglichkeit vermehrt. Ähnlich ging es auf den folgenden Stufen. Und so stieg der Knabe in Sturms Schule von Klasse zu Klasse unter fortwährender Übung in bewufster und unbewufster Aneignung der Gesetze und Worte des Lateinischen. Denn an die Lektüre knüpften sich unaufhörliche Übungen im Flektieren, im Schreiben und im Sprechen. Letzteres begann so früh wie möglich und bestand anfangs in Fragen und Antworten über das Gelesene, dann folgten Nachahmungen und Umformungen des lateinischen Textes, deren Krone freie Deklamationen waren. Und auch das Schreiben hielt sich an die Lektüre und schritt von schematischen Flexionsübungen allmählich zur Übersetzung von Exerzitien vor, die der Lehrer nach der Lektüre zurechtgemacht hatte, und zu freien Stilübungen, die sich an die Lektüre anschlossen oder sie nachahmten. Zu diesem letzteren Zweck wurden Phrasen und Sentenzen gesammelt, welche so anzubringen waren, dafs diese oder jene Änderung den Diebstahl möglichst verbarg. Und damit die Schüler geübt würden, das Lateinische vorzutragen, und zugleich eine Fülle von Redewendungen und Vokabeln des täglichen Lebens sich aneigneten, wurden die Stücke des Terenz auswendig gelernt und von Schülern aufgeführt. In ähnlicher Weise wurden möglichst früh auch andere Dichter gelesen, auswendig gelernt und nachgeahmt.

Nicht wesentlich anders war es an andern Schulen. Die Lehrbücher und Texte waren verschieden, die Methode war dieselbe: stete, unablässige mündliche und schriftliche Übung an der Hand der Lektüre, um es zur Fertigkeit

Universitäts- und
Landesbibliothek Düsseldorf

im prosaischen und poetischen Gebrauch eines klassischen Lateins zu bringen. Wie wenig dabei die Vertiefung in den Inhalt der Lektüre, das Verständnis für die römische Literatur beabsichtigt, wie durchaus alles auf Erlangung der Sprech- und Schreibfertigkeit berechnet war, zeigt wieder Sturms Einrichtung sehr deutlich. Die 8. Klasse hat z. B. 4 Stunden täglich Latein. Von denen gehören 2 der Grammatik, 2 der Lektüre von Vergils Eklogen und Ciceros Briefen. Aber er bemerkt bei der Lektüre: *dissolvi epistolae debent et flectenda atque varianda verba singula eaque rursus coniungenda et unius cuiusque consecutionis tradenda ratio.* (*De liter. lud. recte aper. Kap. XVI.*) Also nicht der Inhalt der Lektüre war das Ziel, sondern sie bot nur den Stoff zu sprachlichen Übungen. Und so ist es denn nicht wunderbar, dafs für die grofse Zahl von Stunden der Umfang der lateinischen Lektüre uns ungemein klein erscheint. Denn Sturm las lateinische Originalschriftsteller von der 8. Klasse an. Diese 8 Klassen lasen im J. 1578 von Cicero eine ziemlich grofse Anzahl der Briefe, die Reden *pro Marc.*, *post red.*, *pro S. Rosc. Am.*, *pro C. Rabirio* und die 3 Bücher *de off.*, von Vergil die Eklogen und den gröfsten Teil des VI. Buches der Aen., von Horaz »einige Oden«, von Terenz die Andria und einen Teil der Adelphi. Unser hiesiges Gymnasium beginnt die Lektüre von Originalschriftstellern in Untertertia, und es lasen die betr. 5 Klassen im J. 1893 von Caesar $3^1/_2$ Bücher, von Ovids met. $1^1/_2$ Bücher, von Cicero aufser einer ziemlichen Anzahl der Briefe die Rede *pro S. Rosc. Am.*, dann *de sen.*, *de amic.* und 1 bis 2 Bücher der Tusc., von Livius das 24. und 25. Buch, von Vergil etwa 4 Bücher der Aen., von Sallust den halben Jug., von Horaz 2 Bücher der carm. mit geringen Auslassungen, dazu 3 Episteln und 1 Satire, endlich eine Anzahl lyrischer Gedichte von Catull, Tibull und Ovid.

Offenbar also ist der Umfang der klassischen lateinischen Lektüre eines heutigen Gymnasiums mindestens ebenso grofs, wenn nicht gröfser als der, den Sturm seinen Schülern bot. Und doch hatte Sturm für das Latein der genannten 8 Klassen wöchentlich etwa viermal so viel Zeit zur Verfügung, wie wir in den genannten 5 Klassen dem Lateinischen widmen dürfen. Woher also der geringe Umfang der Lektüre? Weil bei Sturm die Lektüre nicht wie bei uns Zweck, sondern nur Mittel zu einem Zweck war. Und dieser Zweck war die Heranziehung zu lateinischer Beredtsamkeit und Dichterfertigkeit. Deshalb nahmen die an die Lektüre geknüpften grammatischen, stilistischen und poetischen Übungen dreimal so viel Zeit fort, wie die Lektüre selbst. Und welches war der Erfolg? Es ist kein Zweifel, dafs eine Anzahl der Sturmschen Schüler es dahin brachte, sich des Lateinischen ziemlich gewandt und sicher zu bedienen. Aber die rhetorische und poetische Meisterschaft, auf welche die ganze Schule doch schliefslich hinarbeitete, erreichten auch bei ihm recht, recht wenige. Das geht am besten aus seinen eigenen bitteren Klagen über den mangelnden Eifer der Jünglinge hervor, die zwar das Ziel der Beredtsamkeit gern erreichen möchten, aber sich abschrecken liefsen durch die Arbeit, die dazu nötig wäre, an dies Ziel zu gelangen. Und so ist es auch wohl zu verstehen, dafs er selbst in einer Eingabe an den Rat vom J. 1566 darüber klagt, die beiden obersten Klassen, welche doch der eigentliche Zweck der Anstalt waren, ständen halb leer, statt 60—70 Schüler seien die letzten Jahre nicht mehr als 9 zum Schlufsexamen gekommen. (Paulsen, Gesch. des gel. Unterr. S. 196.) Sturm selbst sieht den Grund hiefür in dem Mangel an Berechtigungen. Der wirkliche Grund lag aber darin, dafs das Ziel der von ihm erstrebten lateinischen Beredtsamkeit schon seinen Zeitgenossen die Mühe nicht lohnte, welche es kostete, dahin zu gelangen. Und damals gab es doch noch eine erhebliche Zahl von Lehrern und Eltern, die dieses Ziel für hoch und erstrebenswert hielten. Das ward schon im folgenden Jahrhundert wesentlich anders: man begann in immer weiteren Kreisen zu bezweifeln, ob das Ziel der lateinischen Beredtsamkeit überhaupt erstrebenswert sei. So empfand man denn auch die Art des Unterrichts immer mehr als Quälerei. Und es war ja auch ganz natürlich, dafs das, was im 16. Jahrhundert in den Händen von Lehrern, die für die Sache begeistert waren, lebendig gewesen war, im Laufe des 17. Jahrhunderts, wo die Begeisterung schwand, immer mehr an Leben verlor und schliefslich ganz verknöcherte.

Dafs dem so war, zeigen die Stimmen des 17. Jahrhunderts, welche den Betrieb des lateinischen Unterrichts scharf angriffen und grofsen Beifall dabei fanden. Die bekanntesten derselben sind Ratichius und Comenius. Beide wollen auf das Lateinische keineswegs verzichten. Aber sie tadeln es als eine Quälerei der Schüler, dafs man den Sprachunterricht mit dem Lateinischen und nicht mit der Muttersprache, mit der Grammatik und nicht mit der Lektüre und in der Grammatik wieder

Universitäts- und
Landesbibliothek Düsseldorf

mit der Regel und nicht mit dem Beispiel beginnt.

So sind bei beiden die leitenden Grundsätze gleich. In der praktischen Ausführung dagegen weichen sie sehr von einander ab. Ratichius wollte am Terenz durch Übung und Induktion den Schüler zur Beherrschung des Lateinischen bringen, Comenius wollte Sprach- und Sachunterricht vereinigen und an seiner *Janua linguarum reserata* oder, wie sie mit Bildern heifst, an seinem *orbis pictus* dem Knaben Sach- und Sprachkenntnis zugleich vermitteln. Aber beide wollten mit dem Latein erst dann einsetzen, wenn das Kind eine gewisse Herrschaft über die Muttersprache bereits erlangt hat.

Dafs diese Männer zahlreiche fruchtbare Keime ausgestreut und vielfach die Pädagogen angeregt haben, ist zweifellos. Allein eine erhebliche Änderung im Schulbetrieb ihrer Zeit haben sie nicht herbeigeführt. Der 2. Band von Vormbaums evangelischen Schulordnungen enthält eine ganze Anzahl von Ordnungen des 17. Jahrhunderts, die nach dem Auftreten des Ratichius und Comenius verfafst sind und auch ausführliche Anweisung über die anzuwendende Methode geben. Und in der Mehrzahl dieser Anweisungen wird auch der Gebrauch der Comeniusschen Bücher angeordnet. Aber eine grundsätzliche Änderung des lateinischen Anfangsunterrichts enthalten sie ganz und gar nicht. Man begann denselben jetzt wie früher entweder schon gleich beim oder doch unmittelbar nach dem allerersten Leseunterricht, ehe noch an irgend eine Beherrschung der Muttersprache gedacht werden konnte, und verfuhr durchaus in derselben Weise, wie Sturm und seine Zeitgenossen verfahren waren. Die Comeniusschen Bücher wurden nur als eine neue Art Vokabulare gebraucht, wie man dergleichen stets benutzt hatte, ohne dafs sie auf die Methode des Unterrichts selbst irgendwie einwirkten.

So hatten die Bestrebungen des Ratichius und des Comenius zunächst keinen sichtbaren Einflufs auf die Methode des Lateinlernens. Allein die Übelstände, welche diesen Bestrebungen so weit gehende Beachtung und Beifall verschafft hatten, blieben weiter bestehen und wurden immer drückender, je mehr die Fertigkeit, lateinisch zu reden und lateinisch zu dichten, in der Wertschätzung der Gebildeten sank. War man in den mafsgebenden Kreisen auch nicht geneigt, das von vielen als verfehlt bezeichnete Ziel zu ändern, so suchte man seine Erreichung doch zu erleichtern. Und zwar gelang es wirklich, zwei Erleichterungen zu schaffen, indem man einmal den Knaben statt der lateinisch geschriebenen lateinischen Grammatik solche in deutscher Sprache zum Auswendiglernen gab, und indem man zweitens die Knaben erst deutsch fertig lesen und schreiben lernen liefs, ehe man mit ihnen das Lateinische begann. Diese beiden Erleichterungen sind um die Wende des 17. zum 18. Jahrhundert ziemlich allgemein geworden, wie die beiden Schulordnungen des Halleschen Paedagogiums von 1702 und 1721 zeigen. Aber dieselben Schulordnungen zeigen auch, dafs sonst in dieser Zeit noch fast ganz die Sturmsche Lehrart herrschte, nur war sie so gut wie alles Lebens beraubt. In den untersten beiden Klassen des Paedagogiums, das als Musteranstalt galt, herrscht nur Vokabellernen und Einpauken der Grammatik. Wie öde und geisttötend dasselbe war, zeigt eine Bemerkung der Ordnung von 1702, wo angeraten wird, zum Ende der lateinischen Stunde ein Kapitel aus der Bibel lesen oder nach dem Alphabet Sprüche herumsagen zu lassen, damit die Schüler »in etwas dadurch ermuntert werden.« Sie werden dieser Ermunterung gewifs dringend bedurft haben. Denn jede Klasse hatte täglich 3—3½ Stunden Latein. Und wenn man bedenkt, dafs nach der Schulordnung von 1721 die Klasse, welche unserer Quarta entspricht, in diesen vielen Stunden nicht mehr als den Cornelius Nepos und die, welche der Untertertia entspricht, nicht mehr als das bell. Gall. des Caesar in einem Jahre durchzulesen im stande war, das heifst in jeder Woche dort etwas über 2, hier etwas über 3 Seiten der kleinen Teubnerschen Ausgaben von Halm und Dinter, so läfst sich daraus leicht entnehmen, wie gelesen wurde. Die Hauptsache waren eben Stilübungen im Anschlufs an das Gelesene, die aus Sturms Zeiten bekannten Imitationen der Schriftsteller. Aber diese Übungen wurden mit Unlust angestellt, um so mehr, als im 18. Jahrhundert lockendere Ziele höherer Bildung auftauchten wie die lateinische Beredtsamkeit.

Worte ohne Sachen verwarf Comenius, und er hatte seiner Zeit aus der Seele gesprochen. So hörte denn der Ruf nach Sachunterricht nicht auf, und der Sinn richtete sich auch in den Sprachen auf das, was praktisch brauchbar erschien, auf die Sprachen der modernen Völker. Diesem Drängen mufsten die lateinischen Schulen im 18. Jahrhundert nachgeben, ob sie wollten oder nicht. Unsere Grofse Stadtschule in Wismar war

Universitäts- und
Landesbibliothek Düsseldorf

nicht die einzige, die in Verfall geriet, weil Leiter und Lehrer den Bedürfnissen der Zeit gerecht zu werden nicht verstanden (vgl. Schulprogr. Wismar von 1892 S. 32). Nahmen aber die Lateinschulen Realien und neuere Sprachen in ihren Lehrplan auf, so konnten sie dem Lateinischen nicht mehr 3—4 Stunden täglich widmen, und ohne die war die alte Methode nicht gangbar. Sie war aber auch nicht mehr nötig, seit Gesner, Wolf u. a. ein neues Ziel des lateinischen Unterrichts aufgestellt hatten, nämlich das Verständnis der Klassiker nach Inhalt und Form (s. oben S. 4). Das glaubte man auch mit geringerem Zeitaufwand erreichen zu können, und man hätte es erreicht, wenn man auf die Schreib- und Sprechfertigkeit ganz verzichtet hätte. Aber man glaubte das nicht thun zu können, einmal weil man das Latein als Gelehrtensprache nötig zu haben meinte, sodann weil man der formalen Bildung halber lateinische Schreibübungen für unentbehrlich hielt. So kam es, dafs trotz des neuen Ziels die grammatischen Übungen auch im 19. Jahrhundert den breitesten Raum beanspruchten und erhielten.

Vom 16. bis zum Ende des 18. Jahrhunderts war es für alle Beteiligten am drückendsten gewesen, dafs man lange Zeit, oft ein Jahr oder länger, Grammatik ohne Lektüre gelernt hatte. An der Einübung der gelernten Regeln fehlte es nicht, aber an ihrer Verwendung. Erst wenn alle Deklinationen und Konjugationen mit allen Ausnahmen gelernt und eingepaukt waren, trat eine Lektüre ein. Diese war stets zusammenhängender Natur, und das war das Beste an ihr. Man verwandte dazu Colloquien, Fabeln, Erzählungen aus der Bibel und Chrestomathieen. Der Fehler derselben war, dafs sie die Kenntnis der ganzen Formlehre voraussetzten. So erklärt z. B. ein im J. 1782 zu Lemgo gedrucktes Lesebuch eines ungenannten Verfassers, *fasciculus sententiarum, historiarum et fabularum in usum tironum*, in der Vorrede eine erhebliche Erleichterung gegen andere Bücher der Art zu bieten, und doch wendet es von Anfang an in buntem Wechsel Formen aller Deklinationen und Konjugationen an und bringt gleich in dem fünften Satz potest, im zwölften fac, im siebzehnten ferre u. s. w. In demselben Jahre 1782 gab auch der bekannte Direktor des Friedrichswerderschen Gymnasiums zu Berlin Friedr. Gedike sein lateinisches Lesebuch für die ersten Anfänger heraus. Es soll nach seiner Absicht leichter und interessanter sein als die üblichen Sentenzensammlungen und Chrestomathieen. Aber auch hier werden alle Deklinationen und Konjugationen als bekannt vorausgesetzt und von Anfang an bunt angewendet. Dafs die lateinischen Sätze von Anfang an weit schwieriger sind, als man sie jetzt solchen Schülern geben würde, ist weniger auffallend. Denn in den früheren Jahrhunderten war es feststehende Sitte, dafs in dem ganzen Anfangsunterricht der Schüler nur nachübersetzte, was der Lehrer vorübersetzt hatte.

Gedikes Buch hat in der genannten 1. Auflage nur zusammenhängende Stücke. Aber obwohl es viel Beifall fand, konnte es doch nicht lange in dieser Gestalt bleiben. Die 4. Auflage von 1786 »hat vorn einen kleinen Zusatz von lauter einzelnen kleinen Sätzen erhalten, nach denen jeder Lehrer leicht mehrere ähnliche bilden wird, ohne, wie es gewöhnlich geschieht, durch ganz leere nüchterne, oder wohl gar sinnlose Formeln die Kinderseele zu foltern.«

So kommen wir also in die Zeit der lateinischen Einzelsätze. Bei Gedike treten sie 1786 noch bescheiden auf, weil dem Lehrer noch die Bildung ähnlicher Sätze zugetraut wird, denn von 107 Seiten Lesestoff haben nur 7 Seiten Einzelsätze, und 100 Seiten geben zusammenhängende Stücke. Auch begleiten die Einzelsätze keineswegs den grammatischen Unterricht Schritt für Schritt mit völliger Lückenlosigkeit. Vielmehr heifst der erste Satz: *„Terra est rotunda et globosa“*, der zweite: *„Leo est generosus“*, und es werden nur in den ersten 11 Sätzen alle Verbalformen aufser *est* vermieden. Aber schon der zwölfte Satz enthälst *constat*, der dreizehnte *habemus*, der vierzehnte *videmus, audimus, olfacimus, gustamus, sentimus*. So sieht man, nach Gedike wurde die Grammatik noch unabhängig für sich gelernt, und erst wenn der Knabe ein tüchtiges Stück darin vorgeschritten war, übte man die grammatischen Kenntnisse an Einzelsätzen und möglichst bald an zusammenhängendem Lesestoff ein.

Einen wesentlich anderen Grundsatz befolgte Meierotto, der bekannte Rektor des Joachimsthalschen Gymnasiums, der im J. 1785 seine »lateinische Grammatik in Beispielen aus den klassischen Schriftstellern zum Gebrauch der letzten Klasse des königl. Joachimsthalschen Gymnasiums« bei Nikolai in Berlin erscheinen liefs. Diese Grammatik selbst ist nicht weit verbreitet gewesen, hat aber auf die Gestaltung des lateinischen Anfangsunterrichts grofsen Einflufs gehabt und ist in mehr als einer Hinsicht sehr interessant. Sie hat keine Regeln,

Universitäts- und
Landesbibliothek Düsseldorf

sondern nur Beispiele, die alle — eine staunenswert fleifsige Arbeit — aus Klassikern entnommen sind. Der 1. Teil behandelt die Formlehre in der Reihenfolge: 5 Deklinationen, Nomen indeclinabile, Komparation, Pronomen, Praepositionen, 1. Konjugation Aktiv., esse, 1. Konjug. Pass., 2. bis 4. Konjug., Depon., Verb. neutr., Verb. anom., Adverb., Konjunktionen, Interjektionen. Der 2. Teil enthält die Syntax.

Die Benutzung dieser eigenartigen Grammatik wird in einem ihr an Umfang gleichen Buche, dem zweiten Teile, »enthaltend die Anleitung zum Gebrauche derselben«, eingehend erörtert. Der leitende Grundsatz ist der, dafs der Schüler auf induktivem Wege an lateinischen Beispielen selbstthätig sich seine Grammatik erarbeiten soll. Dabei soll schrittweise in einer aus der Sache selbst notwendig folgenden Ordnung vorgegangen und in jeder Stunde immer nur eine Art der Gegenstände vorgelegt werden. »Jede Stelle enthalte einen Teil des latein. Sprachgebrauchs, der von dem Schüler notwendig, und zwar in dieser Ordnung mufste erkannt werden. Jede folgende Stelle präge also entweder das in der vorhergehenden zu Bemerkende mehr ein, mache die Induktion dem Knaben anschaulicher, beweisender, leichter; oder lasse ihn elementarisch zur Erkenntnis eines Teils des Sprachgebrauchs fortrücken, der ihm gerade jetzt notwendig war.« (S. XXII.) Ferner wird streng darauf gehalten, dafs der Fortschritt durchaus lückenlos ist. »Es findet der Schüler in den Stellen der ersten Deklination keinen andern casum, eines nominis aus einer andern Deklination, den unveränderten nominativus ausgenommen. In der zweiten Deklination keinen von der dritten; in der dritten keinen von der vierten; in der vierten keinen von der fünften oder von einem pronomine, das ihn irre machen könnte.« (S. LVII.)

Der Beispiele werden nun für jeden Kasus u. s. w. ein oder mehrere gegeben, z. B. 1. Dekl. Nom. Sing.: »*Natura* dux *optima. Patria* est ubicunque est bene. *Sera* nimis *vita* est *crastina,* vive hodie. Ibi fere est *victoria,* ubi *concordia* est. *Gratia cuncta* perit, dum moderamen abest.« Gen. Sing.: »*Vitae* brevis est cursus, *gloriae* sempiternus.« Dat. Sing.: »*Conscientiae* potius quam *famae* attenderis. Non *scholae,* sed *vitae* discendum. *Inopiae* desunt pauca, *avaritiae* omnia.« U. s. w. Die zur Induktion dienenden Wörter sind auch bei Meierotto kursiv gedruckt. Und der Lehrer soll nur diese betrachten, die andern einfach als Vokabeln angeben und unter keinen Umständen auch nur andeuten, dafs es andere Deklinationen gebe, welche Eigenschaften das Verb habe u. s. w. So allein könne Verwirrung vermieden und die Spannung der Schüler auf das Folgende lebendig erhalten werden. (S. LX f.)

Meierottos Buch selbst fand, wie gesagt, keine weite Verbreitung, denn das induktive Verfahren stellte an den Lehrer grofse Anforderungen und war wegen des sehr abstrakten Lesestoffs auch für den Schüler schwer verständlich und nicht interessant. Aber der Gedanke, an einzelnen Sätzen in lückenlosem Fortschritt die Paradigmen einzuüben, fand immer allgemeineren Beifall und gelangte endlich zur unumstrittenen Herrschaft im lateinischen Anfangsunterricht. In der ersten Zeit traten diese Einzelsätze ziemlich bescheiden auf, und es war sichtlich das Bemühen der Verfasser, möglichst bald zu zusammenhängender Lektüre zu gelangen, auch suchte man den Inhalt der Sätze einigermafsen interessant zu machen, selbst wenn das die Aufnahme von Verbalformen u. dgl. zur Folge hatte, die der Schüler noch nicht erklären konnte. Aber je länger, desto mehr gelangten die Bücher zur Herrschaft, die für die Sätze kein flektierbares Wort verwandten, dessen Flexion dem Schüler unbekannt war; so das Buch von Spiefs u. ä. Es erhielt also der Sextaner das ganze Jahr hindurch nur einzelne Sätze, denn die wenigen zusammenhängenden Stücke am Schlufs solcher Bücher gelangten aus Zeitmangel sehr selten oder nie zur Übersetzung. Der Gang des Unterrichts war dann folgender: Man nahm das Paradigma der 1. Dekl. durch, liefs die Vokabeln der betr. Übungsstücke lernen und übte sie und ihre Flexion an den Einzelsätzen ein. Diese waren so geartet, dafs der Schüler von Anfang an auch ohne Hilfe des Lehrers sie übersetzen konnte, was manchem als ein besonderer Vorzug erschien. Dann folgte die 2., 3. Dekl. u. s. w. bis zu den Deponentien. Die betr. Bücher waren also weiter nichts als in der Form von Sätzen streng nach grammatischen Kategorieen geordnete Vokabularien. Denn der Inhalt der Sätze war entweder so nichtssagend, dafs es nicht lohnte, oder so entlegen, dafs es nicht möglich war, die Schüler dafür zu interessieren: in buntem Wechsel liefen jede Stunde einige Dutzend der heterogensten Vorstellungen mythologischer, historischer, geographischer und anderer Art an dem Bewufstsein des Sextaners vorüber, und der Lehrer mufste sie laufen lassen, da er auch beim besten Willen keine Zeit hatte sie

Universitäts- und
Landesbibliothek Düsseldorf

festzuhalten. Es ist also im Wesentlichen dieses Verfahren dasselbe wie das des 17. und 18. Jahrhunderts: man übte ohne wirkliche Lektüre die Grammatik an einem Vokabular. Nur dafs dieses hier ähnlich wie bei Comenius in Satzform auftrat. Diese Methode war für Sexta um das Jahr 1860 an den Gymnasien so gut wie ganz allein herrschend.

Aber auch die Quinta hatte sie sich um dieselbe Zeit fast ganz erobert. Das mufs in Erstaunen setzen. Denn der Quintaner begann seine Laufbahn in der Klasse mit dem Besitz der ganzen regelmäfsigen Formlehre, so dafs er sehr wohl in der Lage war, von Anfang an zusammenhängende Lektüre zu treiben. Die Aufgabe der Klasse war: Befestigung des Erlernten, Hinzufügung der Unregelmäfsigkeiten und Einführung in die Syntax des Inf., des Part. und des zusammengesetzten Satzes. Es ist gar nicht abzusehen, weshalb sich hier die Lektüre dem Gang der Grammatik und nicht vielmehr die Grammatik dem der Lektüre anpassen soll. Ja, der Wunsch, den Abl. abs., den Acc. c. Inf., die Natur des ut, ne u. s. w. den Schülern recht fest und dauernd einzuprägen, hätte darauf hinweisen müssen, mit diesen syntaktischen Dingen zu beginnen, die Formlehre daneben in den Grammatikstunden so oft wie möglich systematisch ganz zu wiederholen und, wo die Lektüre Anlafs dazu bot, das System durch Einordnung der Unregelmäfsigkeiten weiter auszufüllen. Es ist doch völlig gleichgiltig, ob der Schüler, der die regelmäfsige Formlehre inne hat, erst die Regeln über den Abl. der 3. Dekl. oder erst possum und volo lernt, wenn er das Neugelernte sich nur fest einprägt und weifs, an welche Stelle des Systems es hingehört.

Und es gab auch Schulen, an denen so verfahren wurde, das bezeugt die Beliebtheit des kleinen Herodot von Weller, der zu diesem Verfahren einlud, ja beinahe zwang. Aber an der weitaus gröfseren Mehrzahl der Gymnasien mufste auch der Quintaner sich an einer Flut von Einzelsätzen erst durch die unregelmäfsige Formlehre und dann durch die Syntax durcharbeiten, ehe er, wenn die Zeit es erlaubte, und sehr oft erlaubte sie es nicht, zu zusammenhängender Lektüre gelangte.

Erst in Quarta kam für das Übersetzen aus dem Lateinischen die Erlösung von der Qual. Für das Übersetzen in das Lateinische blieb sie auch hier. Denn auch für dieses hatten die Einzelsätze die Herrschaft erobert. Zu allen Zeiten war man durch Übersetzen in das Lateinische die Grammatik einzuüben bemüht gewesen. Aber man hatte in den früheren Jahrhunderten einen ganz verständigen Weg eingeschlagen. An die erlernten Vokabeln knüpfte man mündliche Übungen an, indem man auf die deutsch gestellte Frage einzelne Kasus und dann kleine lateinische Sätze bilden liefs. Der Lehrer und der Schüler verkehrten auf diese Weise in der fremden Sprache mit einander, die mündliche Leistung konnte nie ohne Leben sein, und nie konnten die Fehler, durch die Schrift festgenagelt, dem Schüler noch nach Wochen zur Verdammnis gereichen. Im 18. Jahrhundert glaubte man der Geschicklichkeit der Lehrer nicht mehr trauen zu dürfen und verfafste Bücher, welche deutsche Fragen und Sätze dem Schüler gedruckt vorlegten. Es ist recht lehrreich, diese Bücher des vorigen Jahrhunderts mit den heute gebräuchlichen zu vergleichen. Da liegt mir z. B. die achte Auflage eines Buches vor, welches, wie der süddeutsche Herausgeber eines damit konkurrierenden Buches sagt, allgemein bekannt war. Es hat den Titel: »*M. Christ. Speccii praxis declinationum et coniugationum*, ganz umgearbeitet von D. Esmarch, Rektor der Schleswigschen Domschule.« 1810. In der Vorrede heifst es: »Ich halte es gar nicht für nützlich, die Kinder, welche erst anfangen, die lateinische Sprache zu lernen, mit Ausarbeitungen in dieser Sprache zu quälen. Wie können sie die Regeln der Sprachkunst anwenden, wenn sie noch keine wissen? Und wie leicht könnte man ihnen nicht durch diese Marter einen Ekel vor dem Lateinischen beibringen? Wenn sie aber erst einige leichte Schriftsteller gelesen und dabei einige Kenntnis in der Sprachkunst erlangt haben: so wird alsdann wohl ein jeder es für nützlich halten, dafs sie sich auch üben, in der lateinischen Sprache etwas zu schreiben. Eigne Aufsätze darin zu verfertigen, würde ihnen anfänglich zu schwer fallen: man mufs sie zuerst kleine Formeln aus dem Deutschen ins Lateinische übersetzen lassen und ihnen die lateinischen Wörter unten beisetzen, weil sie die gehörigen nicht immer zu wählen wissen. Verschiedene Schulmänner haben solche syntaktische Formeln geschrieben, damit man die Zeit ersparen möchte, welche beim Diktieren verloren geht.« Sehr weit verbreitet sei, heifst es weiter, seiner praktischen Einrichtung wegen das Buch des Speccius. Da es aber zu wenig inhaltreich sei, so habe Esmarch es umgearbeitet, indem er wissenswerte Dinge aus Erdbeschreibung, Geschichte u. s. w. darin verarbeitet habe. Und wie sieht nun das Buch aus? Die ersten 26 Seiten enthalten die praxis

Universitäts- und
Landesbibliothek Düsseldorf

declinationum mit Adjektiven und Partizipien als »*illustratio primae regulae cardinalis:* ein Hauptwort und Beiwort müssen beisammen stehen in gleichem Geschlechte, in gleicher Zahl und in gleicher Endung.« Die Beispiele sind folgender Art:

»*cultus, a, um.* das gesittete Europa. *Europa. vastus, a, um.* das grofse Asien. *Asia.*« U. s. w. Dazwischen Übungen, z. B.

»*Zona,* der Erdgürtel. *Frigidus, a, um,* kalt.

Singulariter.

N. Wer? (oder Was?) der kalte Erdgürtel.
G. Wessen? des kalten Erdgürtels.«
U. s. w. durch alle Kasus.

Ferner z. B.: »Der Frühling, welcher bald vorbeigehen wird. *Ver, veris, n.* der Frühling. *Brevi transire,* bald vorbeigehen, *brevi transiturus, a, um.*« U. ä.

Hierauf folgen in ähnlicher Weise 6 Seiten als Illustration der zweiten Grundregel, dafs wenn zwei Hauptwörter zusammen kommen und nicht einander erklären und einschränken, das eine Hauptwort auf die Frage wessen? in der zweiten Endung stehen mufs. Z. B.: »*Lusitania, ae,* f. Portugals Weinberge. *Vinea, ae,* f.« u. s. w. durch alle 5 Deklinationen. Dann folgen 6 Seiten kleine Sätze mit der Kopula, z. B. »Die Araber sind durch den Koran des Mohämmeds gesitteter und tapferer geworden. *Arabs, ăbis, m.* ein Araber. *Coranus, i, m.* der Koran. *Mohämmēdus, i. Cultior, us, oris,* gesitteter. *Fortior, us, oris,* tapferer.« Und so durch alle Deklinationen. So geht es weiter, indem die Formlehre zugleich mit den einfachsten syntaktischen Regeln sehr allmählich in einer uns geradezu ängstlich erscheinenden Vermeidung jedes Sprunges geübt wird. Nachdem die Kasuslehre beendet ist, auf S. 79, beginnt der Acc. c. Inf. Auch hier hütet sich der Verfasser ängstlich vor jeder zu grofsen Schwierigkeit und bietet dem Schüler alle Vokabeln, damit er nur ja nicht nach verschiedenen Seiten sich anzustrengen braucht, sondern seine ganze Aufmerksamkeit den Formen und der betr. syntaktischen Regel zuwenden kann. Z. B. »Wir mutmafsen, dafs die Oberfläche der Erde ehedessen mit Wasser bedeckt gewesen sei. *Colligo, ēgi, ectum, igĕre,* mutmafsen. *Superficies, ei,* f. die Oberfläche. *Terra, ae,* f. die Erde. *Olim,* ehedessen. *Aqua, ae,* f. das Wasser. *Tego, exi, ectum, egĕre,* bedecken.«

Auf S. 102 folgt dann die praxis coniugationum in kleineren und gröfseren Sätzen, ebenfalls mit Angabe aller Vokabeln. Z. B. »Die 1 ganze 2 Erde ist 3 allenthalben von der 4 Luft 5 umgeben. 1 *Universus, a, um.* 2 *terra ae, f.* 3 *undique.* 4 *aër, aĕris, m.* 5 *circumdo, dĕdi, dātum, dāre*« (die Quantität entspricht genau den Angaben des Buches).

Ähnlich eingerichtete Bücher waren ganz allgemein. Sie wollten Knaben, welche die Deklinationen und Konjugationen aus der Grammatik gelernt und an einzelnen Worten geübt, auch schon lateinische Sätze und Stücke gelesen hatten, darin üben, syntaktisch zusammengehörige Worte aus dem Deutschen ins Lateinische zu übersetzen. Daher begannen sie alle mit der Verbindung von Substantiv und Adjektiv und gingen dann zu ganz einfachen Sätzen über, wobei den Schülern so gut wie alle Vokabeln gegeben wurden.

Nicht wesentlich anders ist es mit den Übungsbüchern jener Zeit für mittlere und obere Klassen, welche zusammenhängende deutsche Stücke in grofser Ausdehnung enthalten. Die Fülle der angegebenen Vokabeln setzt geradezu in Erstaunen, selbst wenn man sich gegenwärtig hält, dafs man darauf nicht rechnete, ein deutsch-lateinisches Wörterbuch in den Händen der Schüler zu finden. Offenbar wollte man durch schnelles und vieles Übersetzen praktisch üben und durch Gewöhnung eine Fertigkeit erzielen, die auch unbewufst das Rechte trifft. Der zweite Teil der viel gebrauchten Anleitung zur lat. Sprache von Werner z. B. gibt S. 323 ein Stück über Archimedes von 32 Zeilen. Dazu werden 34 Phrasen und Vokabeln angegeben, unter denen sich finden: »er merkte nicht, dafs sein Vaterland in den Händen der Feinde sei — *sentire, capi a quo*«; »was soll ich von Pythagoras, was von Plato oder Demokritus sagen, welche, wie wir sehen, aus Wifsbegierde die entferntesten Länder durchreiseten? — *loqui, discendi cupiditas, ultimus, peragrare.*« Und Röchling, der Konrektor am Gymn. illustri zu Worms, gibt z. B. in seinen 1788 zuerst erschienenen und dann sehr viel gebrauchten Übungen des lat. Stils für obere Klassen S. 268 ein Stück über Mucius Scaevola. Dasselbe umfafst 108 Zeilen, für die 192 Phrasen und Vokabeln angegeben werden.

Aus alle dem ergibt sich folgendes. Im vorigen Jahrhundert lernte der Knabe ebenso wie in den Jahrhunderten vorher zuerst längere Zeit die Deklinationen und Konjugationen blofs nach der Grammatik und wurde darin durch mündliche Fragen und Übungen möglichst fest gemacht. Dann gab man ihm lateinische zu-

Universitäts- und
Landesbibliothek Düsseldorf

sammenhängende Lektüre, ohne daſs man dabei in Bezug auf die Schwierigkeiten sehr ängstlich war. Denn der Lehrer übersetzte alles vor, und der Schüler hatte nur nachzuübersetzen. Aber in den Übungen des Übersetzens aus dem Deutschen war man ungemein vorsichtig, begann mit den einfachsten Verbindungen eines Adjektivs mit einem Substantiv, und erst wenn diese längere Zeit geübt waren, schritt man zu kleinen Sätzen einfachster Art und suchte die Arbeit den Schülern auf jede Weise durch Darbietung der Vokabeln zu erleichtern. Dieselbe Erleichterung bot man auch auf der mittleren und oberen Stufe, die man an einer groſsen Fülle zusammenhängenden Stoffes durch Übung zu unbewuſster Anwendung der Sprachgesetze bringen wollte.

Das änderte sich in unserm Jahrhundert vollkommen. Wie an Stelle der zusammenhängenden lateinischen Lektüre in immer weiterer Ausdehnung lateinische Einzelsätze traten, so setzte man diesen bald nicht nur vom ersten Stücke an ebenso schwierige deutsche Sätze an die Seite, sondern man behielt diese deutschen Einzelsätze zur Einübung der Grammatik durch Quinta, Quarta und Tertia bei, ja noch in Sekunda und selbst noch in Prima behaupteten sie an nicht wenigen Orten wenn auch nicht die Allein- so doch die Mitherrschaft. Das war eine Folge des Wunsches, das Lateinische zur formalen Bildung möglichst auszunutzen. Das Ziel des Unterrichts war eben neben dem Verständnis der Klassiker die Fähigkeit sich lateinisch auszudrücken. Und da man diese Fähigkeit immer weniger praktisch verwerten konnte, so trat die aus dem Übersetzen ins Lateinische angeblich sich ergebende Geistesschulung immer mehr in den Vordergrund. Nicht die Leichtigkeit unbewuſster Sprachbeherrschung, sondern die bewuſste Anwendung bestimmter grammatischer Regeln ward das Ziel. Dazu konnten, wie man glaubte, am besten Einzelsätze helfen, und so bildeten diese von Sexta bis Tertia und Sekunda, ja bis nach Prima den Prüfstein für die lateinischen Kenntnisse der Schüler. Je mehr verschiedene Regeln ein Satz in sich vereinigte, desto willkommener war er dem Lehrer, und desto mehr gab er den Schülern Gelegenheit, ihre bewuſste Beherrschung der Grammatik zu zeigen. Das war das allgemein übliche Verfahren in den Jahren 1860—80.

Natürlich erhoben manche Schulmänner ihre Stimme dagegen und verlangten leichtere deutsche Aufgaben für den Anfänger und zusammenhängende deutsche Stücke für die späteren Stufen, vor allem aber möglichste Anlehnung an die Lektüre. Denn es war die Erinnerung daran nicht verschwunden, daſs in früheren Jahrhunderten die Imitation der Lektüre Hauptmittel zur Ausbildung des Stils gewesen war. Und gar mancher Lehrer folgte auch diesen Stimmen oder eigener Einsicht und arbeitete seine Extemporalien in zusammenhängender Form nach der Lektüre. Aber nur wenige konnten sich dem Einfluſs der Zeit ganz entziehen und sich dazu entschlieſsen, ohne Rücksicht auf bestimmte Regeln der Grammatik in ungezwungenem Deutsch Stücke zu liefern, die zwar im lateinischen Ausdruck, aber nicht in bestimmten Kapiteln der Grammatik übten. Meistens waren auch die zusammenhängenden und die an die Lektüre geschlossenen Stücke mit Regeln gespickt und denen ähnlich, die Menzel, Jän und Klaucke unter vielem Beifall herausgaben, scheinbar zusammenhängende Übungen, in Wirklichkeit Zusammenstellungen einzelner Sätze, deren Zweck nicht Übung im flieſsenden lateinischen Ausdruck oder Klärung des Inhalts der Lektüre, sondern Anwendung irgend welcher grammatischen Regel war. So wurde denn auch die Lektüre zur Magd der Grammatik. Und da auch in den Lektürestunden selbst gar häufig nicht der Inhalt des Gelesenen, sondern seine grammatische Form der Hauptgegenstand der Besprechung war, so kann man mit Recht sagen: in den sechziger und siebziger Jahren dieses Jahrhunderts war mit infolge der herrschend gewordenen Methode das Hauptziel des lateinischen Unterrichts die bewuſste Sicherheit in der Anwendung grammatischer Regeln auf die Übersetzung aus dem Deutschen ins Lateinische.

Allerdings fehlte es nicht an Stimmen, die auf das Verkehrte dieser Methode und die durch sie herbeigeführte Verschiebung des Unterrichtszieles hinwiesen und auf den richtigen Weg zurückzulenken bemüht waren. Sogenannte neue Methoden brauchten sie nicht zu erfinden, um die herrschende Unterrichtsart, die sich gerne alt und bewährt nannte, als verkehrt zu erweisen. Sie brauchten nur klar zu zeigen, daſs in unserer Zeit allein das klare und sichere Verständnis der alten Schriftsteller Unterrichtsziel sein kann, daſs aber die übliche Methode weder alt noch bewährt sei, und daſs man besser und leichter zum Ziele gelange, wenn man an die Methode des vorigen Jahrhunderts anknüpfe, von der der herrschende Unterrichtsbetrieb nicht eine Weiterbildung, sondern eine Verbildung sei und nicht zum Ziele, sondern auf Abwege führe.

Universitäts- und
Landesbibliothek Düsseldorf

Schon die Methoden Hamiltons und Jacotots aus dem Anfang unseres Jahrhunderts weisen eine ähnliche Richtung auf. Denn beide gingen von zusammenhängenden Stücken aus und erstrebten vor allem geläufiges Übersetzen römischer Schriftsteller. In der Methode waren sie dem Ratichius sehr ähnlich, nur dafs sie mit Interlinear- oder Lateralversion zu erreichen suchten, was er durch mündliches Vorübersetzen erstrebte. Denn auch das war ihr Bestreben, auf induktivem Wege aus der Lektüre die Grammatik zu entwickeln. Zugleich versuchte Jacotot durch Auswendiglernen grofser Partieen des Gelesenen das Können zu erhöhen und zugleich das Gedächtnis neben dem Verstande heranzuziehen. Die ganze Arbeit aber lehnte sich an die Lektüre.

Dafs Hamilton und Jacotot dauernde Nachahmung ihrer Methode fanden, hinderte das Karrikierte, Marktschreierische, Unpädagogische, das sich zahlreich um den berechtigten Kern ihrer Art zu lehren gelegt hatte.

Dem Jacotot in vielfacher Hinsicht verwandt, aber doch wieder auch sehr verschieden ist Ruthardts 1839 zuerst aufgetauchte Methode. Sie soll dem Anfangsunterricht nicht dienen, sondern erst dann einsetzen, wenn der Knabe die Hauptsachen der Formlehre kennt. Dann soll also der Schüler eine Anzahl loci memoriales, methodisch geordnete Klassikerstellen, auswendig lernen, an denen ihm die Sprachgesetze klar gemacht werden, die für ihn passen. Von Klasse zu Klasse lernt zwar der Schüler neue loci hinzu. Aber die alten dürfen nicht vergessen werden, sondern sollen bis in die oberste Klasse hinein von den Lehrern dazu benutzt werden, aus ihnen die grammatischen Regeln induktiv zu entwickeln und an ihnen nachahmend den Stil zu üben. Die Methode Ruthardts hat viel Staub aufgewirbelt, weil sie wunde Punkte der bestehenden Unterrichtsart scharf traf, nämlich die Erlernung der grammatischen Regeln aus der Grammatik statt aus dem Sprachstoff, die Loslösung der Grammatik von der Lektüre, die Bevorzugung des Verstandes vor dem Gedächtnis und der bewufsten Anwendung von Regeln vor dem unbewufsten Sprachgefühl. Aber sie war schon deshalb nicht durchführbar, weil es nie möglich sein wird, einen irgendwie ausgedehnteren Memorier- oder Induktionsstoff durch eine Anzahl von Klassen zu benutzen. Die Lehrer wechseln, und mit ihnen mufs auch der Stoff wechseln, an dem man die Induktion übt. Sonst wird aufser dem Schüler auch dem Lehrer die Sache langweilig, wird ihm eine Last und eine Fessel, und damit schwindet jede Aussicht auf Erfolg. Daher mufs jede Klasse ihren eigenen Induktionsstoff erhalten.

Diese Lehre befolgte Lattmann nicht, und deshalb haben auch seine auf Induktion gerichteten Bestrebungen keinen Erfolg gehabt. Wenn er in seiner Abhandlung über die Kombination der methodischen Prinzipien (Progr. Clausthal 1882) auf S. 15 meint, noch der Lehrer der Prima soll bei einem Chiasmus auf eine in Sexta gelernte Fabel zurückgreifen, und wenn er verlangt, dafs die Kenntnis der in Sexta auswendig gelernten Fabeln in Quinta bestimmt vorausgesetzt und in Quarta und Tertia auch noch immer wieder herangezogen werden soll, so ist das praktisch nicht durchführbar und vermehrt in einer dem Gebrauch und der Verbreitung der Lattmannschen Lehrbücher sehr schädlichen Weise den Eindruck der Künstlichkeit, der ihnen ohnehin schon anhaftet. Und doch hat Lattmann das Verdienst, als einer der Ersten der untersten Lateinstufe die zusammenhängende Lektüre wiedergegeben zu haben. Aber seine mit Interlinearversion versehenen Fabeln des Sextabuches sind doch noch weit mehr ein Ausputz, eine Aufmunterung als der Kern und Mittelpunkt des Unterrichts. Er will vermitteln, und dabei ist es ihm nicht möglich geworden, ein leicht erkennbares und die Lehrer gewinnendes Prinzip zur Darstellung zu bringen. Diesem Übelstande haben auch die immer neuen Umarbeitungen seiner Bücher nicht abhelfen können.

Ohne selbst Lehrbücher zu verfassen, trat ein anderer Schulmann mit seinen Gedanken über den lateinischen Unterricht im Jahre 1872 in die Öffentlichkeit, der ungenannte Verfasser des Buches über nationale Erziehung, das seiner Zeit viel gelesen und besprochen wurde. Zwei Gedanken verfocht er mit Einsicht und Wärme, einmal den die Lektüre und ihren Inhalt zum einzigen Ziel und Zweck des lateinischen Unterrichts zu machen, sodann den, die grammatischen Regeln den Schülern nicht in dogmatischer Form zu geben und dann einzuüben, sondern sie mit den Schülern aus der Lektüre durch Sammlung und Vergleichung der gelesenen Beispiele zu erarbeiten. Dafs dieses der einzig wissenschaftliche Weg ist, unterliegt keinem Zweifel, und dafs diese Art induktiven Fortschreitens vom Einzelnen zum Allgemeinen ungemein bildend ist, ist nicht weniger einleuchtend. So fand diese Schrift vielen Beifall, und viele Lehrer machten Versuche nach dieser Richtung.

Universitäts- und
Landesbibliothek Düsseldorf

Noch mehr Anregung brachten die zwischen 1873 und 1875 erschienenen Aufsätze zur Reform des lat. Unterrichts von Perthes, mit denen zugleich auch seine Lehrbücher für Sexta, Quinta, Quarta und Tertia herauskamen. Mit vollem Bewufstsein griff Perthes auf die Grundsätze früherer Zeiten zurück und suchte aus dem Abwege, den die neueste Zeit eingeschlagen hatte, wieder auf den Weg zurückzulenken, den man früher befolgt. Nur war er bemüht, diesen alten Weg so zu gestalten, dafs er auch für unsere Zeit noch weiter gangbar bliebe. So sind denn auch die Grundsätze, die Perthes aufgestellt, altbekannt. Er verlangt nämlich, dafs man von der Lektüre zur Grammatik und nicht von der Grammatik zur Lektüre gehen, dafs die Übersetzung aus dem Deutschen bedeutend später beginnen soll wie die aus dem Lateinischen, und dafs deshalb im Anfangsunterricht — und der umfafst bei ihm Sexta und Quinta — man sich damit begnügt, den Schüler die in der lateinischen Lektüre vorkommenden Formen und syntaktischen Gesetze erkennen und einzelne gleichartige Formen sicher bilden zu lehren. Ebenso hält er es für verkehrt, in der Lektüre der Sexta und Quinta mit Ängstlichkeit alle sprachlichen Schwierigkeiten zu vermeiden. Aber es soll der Lehrer, wie das in früheren Zeiten stets geschah, vom Schüler nur die Nachübersetzung und nicht wie jetzt auch die Vorübersetzung verlangen. Und wenn Perthes das lebendige mündliche Vor- und Nachsprechen neben dem Lesen betont, so ruft er ebenfalls nur in den Unterricht zurück, was mit Unrecht aus demselben verschwunden war. Wenn er aber verlangt, dafs der Inhalt des Gelesenen dem Schüler unter allen Umständen klar und interessant zu machen sei, wer sieht nicht, dafs das die unserer Zeit angepafste Forderung des Comenius ist, welcher Sprachunterricht ohne Sachunterricht verwirft? Auf diese Weise kann ja auch das von Wolf seiner Zeit aufgestellte Ziel allein erreicht werden, dafs nämlich der altsprachliche Unterricht die Schüler mit dem Geist des Altertums erfüllen und sie antreiben soll, in ihrer Muttersprache Ähnliches zu leisten, wie die Alten in der ihrigen geleistet haben. Wie aber die lateinische Lektüre für die Bildung in der Muttersprache dienstbar gemacht werden kann, ist von Perthes ebenso eingehend wie einsichtig auseinandergesetzt.

Wenn das des Perthes Grundsätze und wenn sie durchaus zu billigen und auch wirklich in den weitesten Kreisen gebilligt sind, wie ist es gekommen, dafs seine Methode nicht zur allgemeinen Anerkennung gelangte? Nach meiner Meinung liegt das allein an der Art, wie er seine Ideen in seinen Lehrbüchern ausgeführt hat. Denn diese Ausführung ist seinen theoretischen Grundsätzen nicht gerecht geworden, sondern teils in dem alten Weg, von dem er gerade fortführen wollte, stecken geblieben, teils über das Mafs dessen hinausgegangen, was die Praxis gebrauchen kann.

Denn das Perthessche Lesebuch für Sexta soll nach der Theorie des Verfassers einen dem Schüler interessanten Lesestoff bringen. Das aber, was in dem Buche geboten ist, sind teils gerade so langweilige oder entlegene Einzelsätze, wie die bei Spiefs und Ostermann, teils zusammenhängende Stücke, die entweder langweilig sind oder über die Köpfe der Schüler hinausgehen. Den Beweis für diese meine Beurteilung habe ich bald nach dem Erscheinen der Perthesschen Bücher in der Celler Programmabhandlung vom Jahre 1877 eingehend geführt. Ebenda habe ich auch gezeigt, wie Perthes zu diesem Fehler gekommen ist. Er wollte nämlich nach Art Meierottos aus dem Lesestoff der Sexta die Formen alle auf induktivem Wege entwickeln und doch nicht darauf verzichten, den Schüler kein flektierbares Wort sehen zu lassen, das er nicht in seiner Form verstehen kann. Es ist aber ganz unmöglich, diese drei Dinge zu vereinigen, die Induktion auch für die ersten Paradigmen, den völlig lückenlosen Fortschritt und einen interessanten Stoff. Dafs diese Vereinigung aber auch gar nicht erforderlich ist, um nach den von Perthes aufgestellten Grundsätzen den Sextaunterricht zu gestalten, habe ich in der genannten Programmabhandlung ebenfalls gezeigt. Es hat sich also Perthes für sein Sextabuch unnötige Fesseln angelegt und deshalb nicht ein Buch schaffen können, das durch einen neu und interessant gestalteten Stoff dazu angereizt hätte, es gegen die alten Übungsbücher einzutauschen.

Nicht anders steht es mit dem Buche für Quinta. Wenn man in dieser Klasse mit Perthes unbedingt an dem herkömmlichen Gang festhalten und für jede Unregelmäfsigkeit der Formlehre eigene Übungsstücke ansetzen zu müssen glaubt, so wird man der Einzelsätze nie entbehren, aber auch nicht verlangen können, dafs die Lehrerwelt glaubt, ein so eingerichtetes Lesebuch könne den lateinischen Unterricht von dem üblichen Weg der uninteressanten zu dem alten Wege der interessanten Lektüre zurückführen.

So erschienen den Lehrern nicht mit Unrecht die Perthesschen Bücher für Sexta und Quinta

Universitäts- und
Landesbibliothek Düsseldorf

nur als etwas anders geartete Übungsbücher der alten Schablone, die mit manchen Vorzügen auch eine Anzahl Mängel verbanden. Und diese letzteren hat Perthes zum guten Teil selbst geschaffen, indem er auch wieder auf halbem Wege stehen blieb. Denn wenn man wie er für die untersten Klassen alle gedruckten deutschen Stücke ausschliefst, die Übung in der Formenbildung ganz und gar dem lebendigen mündlichen Unterricht überläfst und zugleich so geschickt und beredt wie er nachweist, welch eine Fülle geistiger Schulung aus einer gut geleiteten Übersetzung ins Deutsche erwächst; dann findet man keinen Glauben für die Versicherung, dafs das lateinische Extemporale eine notwendige Grundsäule und ein unentbehrliches Ziel des gymnasialen Unterrichts sein mufs. Entweder glaubt man, die Übersetzung aus dem Lateinischen ist wirklich so wertvoll, wie sie Perthes im 4. Artikel S. 47 ff. darstellt, und dann wird man das lateinische Extemporale der oberen Klassen entbehren zu können meinen. Oder man ist der Meinung, dies Extemporale erst bringt den wahren Erfolg des lateinischen Unterrichts zur Geltung, wie das Perthes a. a. O. S. 143 ff. vorträgt, und dann wird man der formal bildenden Wirkung der Lektüre nicht viel zuzutrauen geneigt sein. Für welche dieser beiden Meinungen die meisten Lehrer des Lateinischen vor 20 Jahren sich erklären würden, konnte jeder leicht voraussehen: sie waren natürlich der Ansicht, Perthes habe völlig recht, wenn er a. a. O. S. 149 behaupte: »das lateinische Extemporale nach dem Mafse der gegenwärtigen (i. J. 1875) Anforderungen beim Abiturientenexamen mufs unbedingt als eine Zielleistung des Gymnasiums festgehalten werden.« War das aber nach dem Stande der damaligen Anschauungen als herrschende Ansicht der Lateinlehrer von vorne herein vorauszusetzen, so konnte diesen Lateinlehrern ein Übungsbuch für Sexta und Quinta nicht gefallen, das alle deutschen Übungsstücke grundsätzlich ausschlofs. Und dieses war nach meiner Ansicht eine Hauptursache, weshalb die Perthesschen Bücher für Sexta und Quinta eine so geringe Verbreitung an Schulen fanden. Und man hatte mit diesem Vorwurf gegen Perthes nicht ganz unrecht. Denn weshalb soll nicht dem Sextalehrer einiger deutsche Übungsstoff gedruckt in die Hand gegeben werden? Im Gegenteil, es hat das auch noch den Vorteil, dafs man dadurch das Mafs dieser Übungen so weit herabdrücken kann, wie man für gut hält. Gibt das Sextabuch in seinem deutschen Teil für die ersten Monate nur Verbindungen von Subst. und Adj. oder Subst. mit Subst. und dann ganz kleine Sätze erst aus Subjekt und Praedikat, dann aus Subjekt, Praedikat und Objekt, und bringt das Quintabuch ebenfalls nur ganz einfache, leichte, kleine Sätze; so wird das für den jungen Lehrer eine heilsame Schranke sein und ihn zwingen, in seinen Anforderungen Mafs zu halten. Solche deutschen Übungsstücke waren schon im vorigen Jahrhundert nicht zu entbehren, wie will man jetzt mit einem Male gerade dieses Feld ganz dem Ermessen des Lehrers überlassen, wo man sich sonst doch daran gewöhnt hat, jeden Schritt des Unterrichts entweder im Übungsbuche oder in weitläufigen Anweisungen zu regeln?

So sind also die Perthesschen Bücher für Sexta und Quinta nicht von durchschlagendem Erfolg gewesen weil sie durch Grundsätze, die nicht wesentlich zu des Verfassers Reformplan gehörten, eine Gestalt erhalten hatten, die sie teils den alten Büchern sehr ähnlich, teils für das erstrebte Ziel unzureichend erscheinen liefsen.

Anders war es mit seinen Büchern für Quarta und Tertia. Was Perthes in seinem vierten Artikel S. 108 ff. über den Wert einer doppelten Übersetzung, erst der wörtlichen, dann der guten deutschen, sagt, gehört zu dem Besten, was er gesagt hat, und hat auch zweifellos sehr allgemeine Anerkennung gefunden. Dafs es nicht neu war, und dafs jeder gute Lehrer schon immer ähnlich verfahren ist, mindert des Perthes Verdienst nicht: er erst hat mit Entschiedenheit und Erfolg es zur allgemeinen Geltung gebracht, dafs eine gut geleitete lateinische Lektürestunde für die lateinische und für die deutsche Sprachbildung der Schüler von hohem Werte ist. Damit dieser Wert wirklich erreicht wird, mufs der Knabe in klarer und bewufster Methode dazu angehalten werden, aus der wörtlichen Übersetzung die gute deutsche zu finden. Hiezu dem Lehrer Anleitung und den Schülern Material zu geben, schrieb Perthes seine Wortkunde zu Nepos und Caesar. Sie zu studieren und dieses Studium für seinen Unterricht zu verwerten, mufs man jedem Lehrer dringend empfehlen. Aber sie dem Schüler in die Hand zu geben und an diese Bücher beim Unterricht mich zu binden, dazu würde ich als Lehrer der betr. Klassen mich nie haben entschliefsen können. Denn sie legen gerade an der Stelle, wo er nur durch freie Entfaltung seiner Persönlichkeit wirken kann, dem Lehrer unbequeme Fesseln an. Wenn etwas Sache des mündlichen,

Universitäts- und
Landesbibliothek Düsseldorf

lebendigen Verkehrs zwischen Lehrer und Schülern sein soll, so ist es die Erarbeitung einer guten deutschen Übersetzung der lateinischen Lektüre. Wer wird sich da an ein gedrucktes Buch binden wollen? Und nun gar an ein so umfangreiches wie die Perthesschen! In jeder Stunde soll durchschnittlich etwas über eine Seite der Caesarwortkunde verarbeitet werden (Perthes 4. Artikel S. 114 Anm.), und was man in Tertia nicht durchnehmen kann, das soll »zum Handgebrauch in den oberen Klassen« dienen. Diese Art des ständigen Durchnehmens eines gedruckten Induktionsstoffes müfste den Schülern die Sache schon nach kurzer Zeit rein zum Ekel machen. So interessant und bildend es ist, hin und wieder auf induktivem Wege durch Zusammenstellungen an der Wandtafel einen Bedeutungswandel oder eine Abweichung zweier Sprachen zu verfolgen, so bedenklich wäre es, dieses Verfahren ständig und stündlich wiederkehren zu lassen. Für gewöhnlich wird der Lehrer sich damit begnügen können und müssen, aus der Grundbedeutung der gerade vorliegenden Phrase unter Beschränkung auf den einzelnen Fall die Abweichung vom Deutschen klar zu stellen und so die gute Übersetzung von den Schülern finden zu lassen. Und dazu genügt nicht nur das mündliche Verfahren, sondern es ist das allein brauchbare. Weitläufige Lehrbücher und lebendiger Unterricht pflegen sich auf jedem Gebiete gegenseitig auszuschliefsen. Und daher ist es gekommen, dafs des Perthes Wortkunde zu Caesar gerade von den Lehrern nicht als Schulbuch eingeführt wurde, die über die fruchtbarste Art der lateinischen Lektüre mit Perthes am meisten einverstanden waren.

Aber es ist doch dringend erforderlich, Vokabeln und Phrasen lernen zu lassen! Wer wollte das leugnen? Allein die Art, wie Perthes schon in Sexta und Quinta Vokabeln lernen läfst, ist pedantisch. Er hat den ganz richtigen und in früheren Jahrhunderten stets üblichen Grundsatz aufgestellt, man solle auch bei der ersten Lektüre sich nicht ängstlich davor scheuen, Worte zu verwenden, die der Schüler nicht auswendig zu lernen braucht, und es war sehr notwendig, diesen Satz unserer Zeit ins Gedächtnis zurückzurufen. Aber weshalb hält Perthes so ängstlich daran fest, erst nur die Primitiva und keine Derivata lernen zu lassen? So soll z. B. der Knabe bei dem ersten Lesestück der Sexta zwar als Primitiva *ancilla, columba* sich fest einprägen, die Derivata *gallina, patria, regina* dagegen nicht, und in dem 17. Stück der Sexta wird *balaena* der Walfisch gelernt, dagegen *pastor* und *exercitus* müssen bis zum 178. und *nomen* bis zum 179. Stück, also bis ins zweite Halbjahr der Quinta warten. Solcher Beispiele liefsen sich sehr viele aus Perthes anführen, und aus ihnen folgt, wie wenig praktisch es ist, bei der Auswahl dessen, was man den Schülern bieten soll, sich an theoretisch-wissenschaftliche Regeln zu binden. Was kümmerts den Sextaner und Quintaner, ob die Vokabel, die er zu lernen hat, ein Primitivum oder Derivatum ist? Darauf allein kommt es ihm an, ob sie leicht oder schwer zu behalten ist, und ob er die Sache versteht, die sie bezeichnet, oder nicht. Und der Lehrer, der ein Buch verfafst, soll nicht bei der Gestaltung des Lektürestoffs in erster Linie danach trachten, Primitiva oder Derivata darin anwenden zu können, sondern danach, des Schülers Interesse für den Inhalt zu erwecken.

So habe ich die Geschichte der Methode des lateinischen Unterrichts vom 16. Jahrhundert bis heute in kurzen Zügen dargelegt. Sehen wir nun, wie sich dazu die preufsischen Lehrpläne von 1891/92 stellen. Denn diese Lehrpläne schreiben die Methode und die Pensen für alle Klassen bis ins Einzelne vor und unterscheiden sich in dieser Hinsicht ganz wesentlich von den Lehrplänen von 1882, welche zwar einzelne allgemeine Winke für die Methode geben, die Einzelausführungen aber den Lehrern überlassen.

Für die unterste Stufe Sexta und Quinta schreiben die neuen Lehrpläne folgende Grundsätze vor:

1. Die Sexta hat sich in der Grammatik streng auf das Regelmäfsige zu beschränken und die Deponentien auszuschliefsen, die Quinta hat das Sextapensum zu wiederholen und die Deponentien und das Notwendige aus der unregelmäfsigen Formlehre hinzuzulernen.

2. Die Aneignung eines angemessenen Wortschatzes hat nur im Anschlufs an die Lektüre zu erfolgen ohne Vokabularien, die sich nicht an das Gelesene anlehnen.

3. Das Lesebuch der Sexta soll möglichst viel zusammenhängenden Inhalt, und zwar zunächst und überwiegend lateinische Lesestücke, dann diesen entsprechende deutsche enthalten. Über das Lesebuch der Quinta ist nichts gesagt. Aber man wird nicht fehlgehen, wenn man vermutet, den Plänen würde ein Lesebuch der Quinta mit lauter zusammenhängendem Stoff am besten gefallen.

4. Der Lesestoff soll anfangs durchaus und später da, wo es nötig ist, in der Klasse

Universitäts- und
Landesbibliothek Düsseldorf

unter Anleitung und Hilfe des Lehrers übersetzt und dann zum Nachübersetzen aufgegeben werden.

5. Übungen im Konstruieren, Rückübersetzen und Bilden der Formen sollen in der Klasse mündlich und schriftlich vorgenommen werden und ihnen die Klassenarbeiten entsprechen. Erst gegen Ende der Sexta sollen in der Klasse vorbereitete Übersetzungen als Hausarbeiten beginnen.

6. Für die Sexta empfiehlt es sich im ersten Unterricht die Formlehre induktiv aus der Lektüre zu entwickeln, und diese Art des Unterrichts soll durch die ganze Sexta und Quinta für die notwendigen syntaktischen und stilistischen Regeln jedenfalls festgehalten werden.

Daſs diese Grundsätze sich mit den von Perthes aufgestellten in allen wesentlichen Punkten decken, sieht man leicht. Die Abweichungen von Perthes sind durchweg zu billigen. Denn es ist mit Recht zwar betont, daſs die Vokabeln aus der Lektüre gelernt werden sollen, aber die von Perthes für Sexta unbedingt verlangte Beschränkung auf die Primitiva fehlt. Ebenso ist zwar der lateinische Übungsstoff als Hauptsache hingestellt, aber der deutsche ist nicht ausgeschlossen. In einem Punkte dagegen, der sich an Perthes anschlieſst, wäre mir eine andere Fassung erwünscht gewesen. Denn so sehr ich es billige, alle syntaktischen Regeln der Unterstufe induktiv aus der Lektüre entwickeln zu lassen, so wenig empfiehlt es sich, für den ersten Unterricht der Sexta in der Formlehre das induktive Verfahren ohne Einschränkung als brauchbar hinzustellen. Schon in dem oben auf S. 23 angeführten Celler Programm von 1877 habe ich nachzuweisen gesucht, daſs Perthes sich täuscht, wenn er glaubt, die Grundparadigmen aus der Lektüre entwickeln zu können. Und ich bin auch jetzt noch derselben Ansicht. Hat es wirklich einen Wert, wenn aus einzelnen, dafür praeparierten Sätzen vor der Erlernung von mensa für jeden Kasus ein oder ein paar in diesen Kasus gesetzte lateinische Worte vorgekommen sind? Zumal jetzt, wo der angehende Sextaner doch aller Orten deutsche Worte bereits fertig deklinieren kann? Das 1. und 2. Stück, der Induktionsstoff für mensa, bei Perthes bringen in einzelnen, höchst uninteressanten Sätzen folgende Formen der Deklination auſser dem Nom. Sing.: Gen. Sing. *Europae, inopiae,* Dat. Sing. *ancillae, filiae,* Acc. Sing. *pecuniam, coronam,* Voc. Sing. *regina, ancilla,* Abl. Sing. *in silva, in mensa, in insula, in Africa,* Nom. Plur. *columbae, gallinae, incolae, insulae, nautae, puellae, reginae, bestiae, uvae, filiae, arenae, alae, ancillae,* Gen. Plur. *aularum, nautarum, agricolarum, silvarum,* Dat. Plur. *agricolis, aquilis, columbis, bestiis, convivis,* Acc. Plur. *gemmas, margaritas, rosas, coronas, uvas,* Voc. Plur. fehlt, Abl. Plur. *in comis.* Es will mir nicht einleuchten, daſs an dieser Induktionsreihe der Knabe leichter und klarer die Formen der 1. Deklination erfassen soll, als wenn man ihm das ihm bekannte deutsche Paradigma der Tisch hinschriebe und für jeden der ihm bekannten Kasus dieses deutschen Wortes die unbekannte lateinische Form daneben setzte. Dabei würden der Vokativ und Ablativ fehlen. Jener könnte bei der 1. Deklination zunächst ganz unbeachtet bleiben. Ablative aber kämen später in der Lektüre vor. Die würden die ersten Male einfach vorübersetzt und benannt, und schlieſslich, wenn eine genügende Anzahl derselben, und zwar in der verschiedensten Verbindung, nicht immer mit der Praepos. in, beobachtet wäre, würden sie gesammelt und an ihnen das vom Deutschen abweichende Gesetz zur Klarheit gebracht. Das, meine ich, wäre wirklich Induktion und wäre den Schülern auch interessant. Und so müſste in den notwendigsten Grundparadigmen durchweg verfahren werden, soweit den Schülern die betr. deutsche Form bekannt wäre. Solcher notwendigen Grundparadigmen sind, wie ich sogleich zeigen werde, recht wenige, und sie kennt im Deutschen heutzutage jeder angehende Sextaner, für sie handelt es sich also nur darum, statt der bekannten deutschen Form die unbekannte lateinische zu lernen. Und dazu bedarf es keiner Induktion. Vielmehr ist ohne dieselbe die Erlernung leichter und auſserdem zugleich die Möglichkeit gegeben, von Anfang an eine interessante zusammenhängende Lektüre auch dem Sextaner zu bieten. Daher halte ich auch noch heute wie 1877 es für das Beste, für den ersten Unterricht im Lateinischen von dem Unterrichtsbetrieb der früheren Jahrhunderte zu lernen. Sie lieſsen, wie wir oben sahen, erst die nötigen grammatischen Kenntnisse ohne Lektüre erwerben und wandten sich dann sofort zu einer interessanten zusammenhängenden Lektüre. Und es bestand ihr Fehler nicht in diesem Grundsatz selbst, sondern in seiner unpraktischen Anwendung. Nicht daſs sie überhaupt vor der Lektüre die Formlehre erlernen lieſsen, war falsch, sondern daſs sie die ganze Formlehre lernen lieſsen, war der Fehler. Denn dadurch wurden sie gezwungen, 8—9 Monate, ja noch länger nur Grammatik zu treiben, und das

Universitäts- und
Landesbibliothek Düsseldorf

ward den Schülern eine Qual. Hätten sie es nur 3 Wochen gethan, so wäre es ihnen keine Qual geworden. Denn die Knaben bringen der fremden Sprache ein so lebhaftes Interesse entgegen, dafs sie einige Wochen durch die blofsen Worte und Formen ohne Lektüre sehr wohl zu fesseln sind. Das ist keine Theorie, sondern hat sich in der Praxis durchaus bewährt. Alle, welche nach der Ahrensschen Methode den griechischen Anfangsunterricht erteilt haben, werden es bestätigen, dafs der Quartaner oder Untertertianer 6 Wochen lang ohne Mühe für die Formen ohne Lektüre in Interesse zu halten war. Und an unserer Anstalt wird seit Ostern 1881 in der Weise der griechische Anfangsunterricht erteilt, dafs auf eine lektürelose Einführung in die Hauptparadigmen sofort eine zusammenhängende Lektüre (jetzt Destinons nach Arrian bearbeitete Anabasis des Alexander) und während derselben die induktive Ausfüllung des gelernten Gerippes der Formlehre folgt. (Vgl. meinen Bericht über diesen Unterricht Neue Jahrbüch. f. Phil. u. Paed. II. Abt. 1884, Hft. 1, S. 1.) Und ebenso wurde bei uns von Ostern 1885 bis Ostern 1894, also 9 Jahre lang, das von mir verfafste, jetzt aber vergriffene und nicht wieder aufgelegte Lesebuch Amor und Psyche, das ganz nach diesen Grundsätzen eingerichtet war, in Sexta gebraucht. Aber niemals ist darüber Klage gewesen, dafs die lektürelose Einführung in das notwendige Gerippe der Formlehre die Schüler ermüde. Und so halte ich denn folgenden Unterrichtsgang in Sexta für den geeignetsten. Man lasse ohne alle Lektüre die Paradigmen mensa, hortus, sermo (ich halte mich an Ellendt-Seyffert) und den Ind. Act. des Praes. und Imperf., sowie den Inf. Act. von amo, deleo, lego und audio nebst dem Ind. Praes. und Imperf. und dem Inf. von sum und possum lernen und übe das Gelernte an je 5—6 Übungsbeispielen ein, die dem ersten Teil der Lektüre entnommen sind. Damit wird man in 3 Wochen so weit fertig werden, dafs die Knaben etwa vorkommende Formen der Art zu erkennen vermögen. Dann gehe man sogleich zu einer zusammenhängenden Lektüre, die mit Bedacht, aber ohne Ängstlichkeit unbekannte Formen bringt. Diese werden den Schülern zuerst einfach übersetzt. Ist die Zahl der gelesenen gleichartigen neuen Formen genügend grofs, so erfolgt ihre Zusammenstellung und die Induktion zu der betr. Regel. Wenn das Lesebuch mit Umsicht hergestellt und die Stellen klar erkennbar sind, an denen die Induktion jedesmal erfolgen soll, so geht dieselbe durchaus glatt vor sich. Und es ist wirkliche Induktion. Denn es erfolgt während der Lektüre an den unbekannten Formen erst die unbewufste Warnehmung einer unbekannten und deshalb auffallenden Einzelheit, dann das bewufste Wahrnehmen der Einzelheiten mit gleichzeitiger unbewufster Ahnung eines Gesetzes, dann bei der Herausschälung der Regel die klare Erkenntnis des Gesetzes (vgl. Perthes 4. Artikel S. 35).

Und dieses Verfahren allein ermöglicht zugleich, wie schon gesagt, eine wirklich glatte, interessante Lektüre für den Sextaner. Dafs dagegen beim Festhalten an dem lückenlosen Fortschritt von Paradigma zu Paradigma, wie es Perthes fordert, eine solche Lektüre nicht zu beschaffen ist, zeigen die zahlreichen seit 1892 unternommenen Versuche auf diesem Gebiete, am schlagendsten die Odyssea latine von Meurer. Trotz des interessantesten Stoffes mufs sich der neue Sextaner erst durch langweilige 10 Seiten Lektüre hindurcharbeiten, die ihm eine Beschreibung der Insel Ithaka geben und voraussetzen, dafs er für Homer, Odysseus, Telemach, Penelope, Nymphengrotte, Arethusa, Neritus u. s. w. ein recht lebhaftes Interesse besitzt. Ist das billig, da doch der neue Sextaner aus dem Schulunterricht von Odysseus und Homer und nun gar von den andern Dingen gar nichts weifs? Und das alles nur, weil der Verfasser trotz seiner anerkennenswerten Geschicklichkeit mit den ihm zu Gebote stehenden Formen eine Erzählung nicht geben konnte. Auf S. 11 beginnt dann die Erzählung. Aber auch hier kann mit den zu Gebote stehenden sprachlichen Mitteln die Handlung der Odyssee noch nicht gegeben werden, und so erhält der Sextaner zunächst statt ihrer eine trockene Vorgeschichte der Odyssee. Auch das liegt nicht an dem Verfasser, sondern an den zu Gebote stehenden sprachlichen Mitteln. Aber gerade deshalb ist es mir der beste Beweis dafür, dafs bei sofort beginnender Lektüre, die in lückenlosem, grammatischem Fortschritt gegeben wird, das nicht geboten werden kann, worauf der Sextaner berechtigten Anspruch hat, eine glatte, leichte und interessante Geschichte. Man versuche denselben Stoff zu bearbeiten, indem man das von mir oben angegebene Gerippe der Grammatik voraussetzt, und man wird erstaunt sein, was man wird bieten können.

Dafs die neuen Pläne das untersagen, ist aus ihnen nicht zu entnehmen. Denn sie sagen über diesen Punkt auf S. 23: »Als Ausgangspunkt für den ersten Unterricht in VI empfiehlt

Universitäts- und
Landesbibliothek Düsseldorf

sich im allgemeinen nicht die Regel, sondern der von dem Lehrer vorzuübersetzende und von dem Schüler in der Übersetzung zu wiederholende lateinische Satz« u. s. w. Also ist ein anderes Verfahren nicht verboten.

In neuester Zeit hat Herr Dr. Gundlach in Weilburg über ein anderes, von ihm eingeschlagenes Verfahren in der Zeitschrift Die neueren Sprachen berichtet. Er betrieb nämlich den ersten lateinischen Unterricht ganz nach der Art, wie die sogenannten Reformer den neusprachlichen Anfangsunterricht betreiben, indem er an der Hand von vorgesprochenen, vorübersetzten und dann erklärten lateinischen Fabeln allmählich die Formenlehre entwickelte. Dafs diese Art Unterricht in der Hand eines geeigneten und dafür interessierten Lehrers erfolgreich sein kann, ist mir nicht zweifelhaft. Haben wir doch hier auf diese Weise Jahre lang an Kühns Lesebuch in der 6. Realklasse das Französische mit gutem Erfolg begonnen. Aber dennoch sind wir seit Ostern v. J. zu Striens Elementarbuch übergegangen, weil dieses den Unterricht genau festlegt und damit einen Wechsel des Lehrers erträglich und die Hilfe des Hauses für schwache oder durch Versäumnis aus dem Zusammenhange gekommene Schüler möglich macht. Und wir bedauern nicht, diesen Schritt gethan zu haben. Denn Strien bietet alle wesentlichen Vorteile des Kühnschen Buches ohne dessen Nachteile. Und dennoch würde ich es nicht für richtig halten, wollte man nun lateinische Übungsbücher nach Art des Strienschen französischen Elementarbuchs verfassen. Das Französische ist eine moderne, lebende Sprache, und jeder Sextaner der Realschule ist überzeugt oder hofft wenigstens sehnlichst, er werde diese Sprache einmal in Frankreich selbst zu sprechen Gelegenheit haben. Da interessiert es ihn sehr, wenn er Dinge des gewöhnlichen Lebens französisch ausdrücken lernt, und so kann Strien recht wohl mit den Sätzen beginnen: »*Ma cousine Louise est à Paris. Mon cousin Henri est à Lyon. Mon oncle Louis et ma tante Caroline sont à Cologne. Où est ton père, Frédéric? Il est dans son bureau. Et ta mère? Elle est dans sa chambre avec mon frère Pierre. Adieu, mon garçon.*« Das wäre für das Lateinische durchaus verfehlt, denn das ist eine tote Sprache, in der man sich nie unterhalten, in der man nur lesen soll. So mufs sie also auch nicht Sprech-, sondern Lesestoff geben. Ihn für Sexta zu finden und passend zu gestalten, ist bisher noch keinem gelungen. Aber ich hoffe, dafs die neuen Pläne uns allmählich dazu verhelfen werden.

Anders steht es mit dem Lesebuch für Quinta. Da ist der kleine Herodot von Weller, und zwar in der alten, nicht in der neuen, von Wolff bearbeiteten Form, ein vorzügliches Lesebuch, und es wird schwer halten, ein anderes an seine Stelle zu setzen, wenn der Verleger das alte eingehen lassen sollte. Aber freilich wird nur der Lehrer den Weller mit wirklichem Nutzen gebrauchen können, der sich davon frei macht, den Lesestoff nach der Grammatik sich richten zu lassen. Wie ich schon oben S. 19 gezeigt habe, zwingt gar nichts dazu, dies in Quinta zu thun. Vielmehr ladet alles dazu ein, in dieser Klasse von Anfang an den Gang des grammatischen Unterrichts nach der Lektüre zu regeln. Dann allein wird man auch hier den Lehrplänen gerecht werden und die grammatischen Regeln auf induktivem Wege aus der Lektüre gewinnen. Unsere Quinta geniefst seit mehr als 10 Jahren in dieser Weise an der Hand des Wellerschen Herodot diesen Unterricht mit bestem Erfolg und zu voller Zufriedenheit. Nur habe ich vor 4 Jahren, um uns für die Übung im Übersetzen aus dem Deutschen eine bequeme Unterlage zu geben, deutsche Übungsstücke dazu geschrieben, Umformungen des lateinischen Textes. Dafs diese absichtlich die Grammatik nicht in der sonst üblichen Reihenfolge üben, wird nach dem Gesagten von vorne herein klar sein. Die Satzlehre ist allerdings methodisch zur Anwendung gebracht. Dagegen erscheint es mir nicht notwendig und nicht ersprieflich, in die deutschen Umformungen der Lektüre die unregelmäfsige Formlehre methodisch zu verarbeiten. Diese zu üben, hat der Lehrer entweder ohne dies Gelegenheit genug oder das betr. Wort ist so selten, dafs man den Quintaner damit verschonen sollte. Weisen doch auch die preufsischen Lehrpläne der Quinta die unregelmäfsige Formlehre mit Beschränkung auf das Notwendige zu. Wer aber nach Anwendung der unregelmäfsig flektierten Wörter hascht, wird eine glatte Umformung des lateinischen Textes nie geben können. Sprachbildend ist aber nur diese.

So ist klar, dafs für die untere Stufe des lateinischen Unterrichts sich sehr wohl Übungsbücher schaffen liefsen, ja für Quinta schon da sind, die alle berechtigten Forderungen von Perthes erfüllen und doch den neuen preufsischen Lehrplänen genügen.

Für die mittlere Stufe, von Quarta bis Untersekunda, geben die Pläne folgende methodische Vorschriften:

1. Die Vorbereitung auf die Lektüre soll für alle Stufen in weitgehendem Mafse in der

Universitäts- und
Landesbibliothek Düsseldorf

Klasse erfolgen, auch sollen womöglich Prosaiker und Dichter nicht zu gleicher Zeit neben einander gelesen werden.

2. Grammatische Fragen sollen in der Lektürestunde nur so weit erörtert werden, als das Verständnis des vorliegenden Textes es notwendig macht. Die beste Erklärung ist eine gute deutsche Übersetzung, und die soll in der Klasse durch gemeinsame Arbeit gefunden werden.

3. Der Inhalt der Lektüre ist stets klar zu stellen und zu gruppieren.

4. Die Lektüre ist auch für das grammatische Verständnis möglichst fruchtbar zu machen durch gelegentliche stilistische, phraseologische und synonymische Zusammenstellungen, sowie durch Sammlung von grammatischen Beispielen, und auch die Übersetzungen ins Lateinische haben sich stets an die Lektüre anzuschliefsen.

5. Neben den schriftlichen Übersetzungen in das Lateinische sind auch Übersetzungen ins Deutsche als ständige schriftliche Arbeiten zu fordern.

6. Die grammatische Unterweisung hat von Beispielen auszugehen und diese möglichst der Lektüre zu entnehmen.

Diesen Grundsätzen stimme ich durchweg zu und betone nur folgendes. Die Pläne thun recht daran, dafs sie für die Sammlung grammatischer Beispiele aus der Lektüre zwar die Grundsätze des oben erwähnten Buches über nationale Erziehung dringend empfehlen, aber nicht unter allen Umständen unbedingt verlangen. Denn so lohnend und so empfehlenswert es ist, die Grammatik aus der Lektüre zu erarbeiten, so ist doch nicht jeder Lehrer zu dieser Art des Unterrichts beanlagt. Wer das fühlt, thut besser, sich an die Grammatik zu halten, denn die Erarbeitung der Regeln aus der Lektüre will mit Geschick, Umsicht und Konsequenz betrieben sein, sonst kann leicht eine unliebsame Unsicherheit die Folge werden.

Ebenso ist es nur zu billigen, dafs die von Perthes verlangte ständige Sammlung und Gruppierung stilistischen und phraseologischen Stoffes (s. oben S. 24 f.) nur als gelegentliche Arbeit, dagegen eine gute deutsche Übersetzung für alle Fälle gefordert wird. Dadurch ist die nötige Freiheit des Lehrers gesichert und doch der Lektüre ihr Recht geworden.

Dafs durch die oben von mir zusammengestellten methodischen Winke und Forderungen das Ziel der Mittelstufe erreicht werden kann, bezweifle ich nicht und hoffe auch, dafs es erreicht werden wird, das Ziel nämlich, die Lektüre durchaus in den Mittelpunkt zu stellen und die Übersetzung ins Lateinische zu dem zu machen, was sie sein soll, ein Mittel und nicht ein Zweck. Schon sind eine Anzahl Übungsbücher zu der Lektüre der Tertia und Sekunda erschienen, die auf dem richtigen Wege sind. Zwei Klippen aber haben auch die unter ihnen noch nicht genug vermieden, die mir die angemessensten zu sein scheinen. Einmal sind sie noch nicht kurz genug. Die Übungsstücke im Anschlufs an die Lektüre sollen auch der Vertiefung des inhaltlichen Verständnisses dienen und müssen daher von Tertia an immer mehr Zusammenfassungen und weniger Paraphrasen werden. Genügender Übungsstoff wird immer noch bleiben, auch wenn die deutschen Übungsstücke nur die Hälfte oder ein Drittel des Umfangs einnehmen, den der Schriftsteller selbst gebraucht hat. Sodann ist es durchaus wünschenswert, den Schülern gutes, glattes Deutsch zu geben. Das wird aber nie gelingen, wenn die Stücke darauf hin gearbeitet werden, bestimmte Regeln des grammatischen Pensums an bestimmten Stellen anzubringen. Dies ist und bleibt unnatürlich, und es ist auch an sich zwecklos. Die einzelne grammatische Regel wird in der Grammatikstunde klar gemacht und durch mündliche Einzelbeispiele eingeübt. Ist sie eine häufig vorkommende, dann wird auch ein ungezwungener deutscher Text sie oft genug bringen, ist es dagegen schwer, sie anzubringen, weil sie selten angewandt wird, dann hat es auch keinen Zweck, sie weiter zu üben, es genügt, wenn sie da klar gemacht wird, wo sie von selbst sich einstellt.

Es bleibt nun nur noch zu untersuchen, welche methodischen Anweisungen die Lehrpläne für die Oberstufe geben. Man erwartet von vorne herein, dafs es so ziemlich dieselben sind wie für die Mittelstufe. Aber dafs es durchweg und ganz dieselben sind, das will mir nicht richtig erscheinen. Zwar die Behandlung der Lektüre beim Übersetzen, beim Herausschälen stilistischer Zusammenfassungen und der Entwickelung des Inhalts mufs auf der Oberstufe nach denselben Grundsätzen geschehen wie auf der Mittelstufe. Aber die Übersetzungen ins Lateinische dürfen nicht ebenso beurteilt werden. Denn für die Mittelstufe sind sie notwendig und erspriefslich, für die Oberstufe sind sie undurchführbar, unnötig und schädlich. Undurchführbar, denn es mangelt an Zeit. Dafs das der Fall ist, hat Rud. Menge im 41. Heft der Lehrproben und Lehrgänge von Fries und Meier, S. 14 ff. unwiderleglich nachgewiesen. Er freilich kommt dabei zu dem Schlufs, man

Universitäts- und
Landesbibliothek Düsseldorf

müsse deshalb der Grammatik noch eine zweite Stunde in Obersekunda und Prima zuweisen. Und wenn man die Forderung eines Extemporales in der Reifeprüfung aufrecht erhalten will, so wäre das in der That erforderlich. Aber ich würde dies für einen sehr bedauerlichen Rückschritt halten und glaube vielmehr, man mufs die Forderung des Extemporales fallen lassen, und dann reicht eine Grammatikstunde völlig aus.

Dafs das Extemporale in der Reifeprüfung bedenklich und eine Inkonsequenz ist, habe ich oben S. 12 gezeigt. Jetzt fragt es sich nur, wie die Lehrpläne dazu gekommen sind, es zu fordern. Und da glaube ich, dafs es den Verfassern der Lehrpläne ebenso gegangen ist wie Perthes, der auch den Wert der Lektüre für die sprachlich-logische Schulung begeistert und überzeugend nachweist und doch hinterher meint, mit dem Extemporale in der Reifeprüfung verliere das Lateinische seine beste bildende Kraft. So lohnt es sich wohl zu untersuchen, wie Perthes zu diesem überraschenden Schlufs gelangt ist.

In seinem 4. Artikel S. 107 macht er sich die bekannte Ansicht Oskar Jägers zu eigen, das Griechische und Lateinische sei deshalb ein so unentbehrliches Bildungsmittel, weil man mit ihm »keinen Kuchen backen und keine Dampfmaschine heizen und keinen Hund vom Ofen locken kann.« Denn so erhalte der Gymnasialschüler durch den Betrieb der alten Sprachen Respekt vor dem Wissen als solchem, vor dem Wissen um des Wissens willen, und dies Wissen zu suchen, das allein sei der Anfang des Studierens.

Aus diesem Boden erwächst ganz von selbst die Ansicht von der Notwendigkeit des lateinischen Extemporales. Denn mit der lateinischen Lektüre kann man, wenn auch nicht gerade Kuchen backen, so doch manche wertvollen praktischen Vorteile gewinnen. Sie verhilft ja dazu, die Quellen der Fachwissenschaften zu lesen, und ist auch sonst im Leben nützlich und angenehm. Das Lateinschreiben hat aber alles für sich, was Jäger an dem Lateinischen und Griechischen lobt, denn es ist in Praxis und Wissenschaft gleicher Mafsen ohne erkennbaren Nutzen.

Ist aber ein geistreicher Mann wie Perthes einmal erst zu der Ansicht gelangt, das lateinische Extemporale sei für die Erziehung zur Wissenschaftlichkeit das beste Mittel, so ist es ihm nicht schwer, die Notwendigkeit des Lateinschreibens bis Prima hin auch noch durch andere gewichtige Gründe zu beweisen. Zunächst schlägt er den Wert der Geistesarbeit, welche es kostet, die in der Lektüre vorkommenden Formen und syntaktischen Erscheinungen klar zu erkennen, sehr niedrig an und behauptet, sie gebe nur Verstandesübung und entbehre der Kräftigung des Gedächtnisses und notwendigen Stählung des Willens. Dieses beides sei aber durchaus notwendig und nur durch die Übersetzung in die fremde Sprache in dem für ein wissenschaftliches Studium erforderlichen Grade zu erzielen. Sodann aber meint er: »Wollen wir wirklich an den Sprachformen die Denkformen lehren, so kann das nur auf dem Wege geschehen, dafs der Schüler wenigstens in einer fremden Sprache es dahin bringt, dafs er für die in ihm selbst lebenden Denkformen die entsprechenden Formen jener Sprache zu finden vermag.« Es ist also hienach aufser der Gedächtnis- und Willensstärkung auch die Verstandesübung nur mangelhaft, welche durch die lateinische Lektüre allein geboten wird. »Mag auch,« sagt er, »der Nutzen des Übersetzens in das Lateinische ein nicht geringer sein, wenn diese Übungen schon mit Obertertia aufhören: diejenige geistige Gewandtheit, welche zu einem späteren wissenschaftlichen Studium erforderlich ist, vermögen dieselben in dieser Einschränkung nicht zu gewähren. Erst in den oberen Klassen, wo das Unterscheidende im Satzbau, im Gebrauche der Wörter und Wortverbindungen, der Tropen und Figuren, in Wortstellung und Numerus, kurz in allen feineren Formen der Sprache zur Geltung kommt, tritt die geistbildende Kraft des eigenen Gebrauches der lateinischen Sprache erst recht zu Tage.« Und darum will er zwar den Aufsatz preisgeben, nie aber das lateinische Extemporale in der Reifeprüfung.

Ob die Verfasser der preufsischen Lehrpläne von diesen Gründen ausgegangen sind, als sie die Übersetzung ins Lateinische bis Prima beibehielten, weifs ich natürlich nicht. Aber das weifs ich, dafs man diese Gründe von den Lehrern des Lateinischen, die diese Beibehaltung billigen, oft hören kann. Zunächst aber ist doch das klar, dafs des Perthes Forderung ganz verschieden ist von dem, was die Lehrpläne verlangen. Er will in den oberen Klassen die Feinheiten der Sprache durch die Extemporalien zum Bewufstsein bringen, die Lehrpläne dagegen bestimmen, dafs die deutschen Texte »einfach zu halten und fast nur als Rückübersetzungen zu behandeln sind,« und gestehen zu, dafs die eine Stunde der drei oberen Klassen nur »dazu dienen solle, die erworbene Sicherheit festzuhalten.« Es will mir scheinen, dafs bei dieser

Universitäts- und
Landesbibliothek Düsseldorf

Beschränkung selbst Perthes lieber ganz auf das Extemporale verzichtet hätte. Und das ist ja auch der Grund, weshalb Rud. Menge in der oben (S. 29) angezogenen Abhandlung eine einzige Stunde für ganz unzureichend hält und zwei verlangt. Darin hat er recht, dafs diese Rückübersetzungen wertlos, nicht aber darin, dafs Übersetzungen ins Lateinische für die oberen Klassen unentbehrlich sind.

Denn, um mit dem Grunde zu beginnen, auf dem Perthes steht: die Jägersche Ansicht, dafs das Latein deshalb so unentbehrlich für die Vorbereitung zum wissenschaftlichen Studium sei, weil es des praktischen Wertes entbehre und lehre, das Wissen um des Wissens willen zu suchen, klingt sehr bestechend, ist aber doch ganz unrichtig. Wohl soll die Wissenschaft um der Wahrheit willen nach der Wahrheit streben, und ich habe viele ernste wissenschaftliche Leute gekannt, die so dachten. Aber keinen habe ich gekannt, der geglaubt hätte, die Wahrheit, nach der er strebe, sei für die Menschheit praktisch völlig wertlos. Vielmehr waren alle davon überzeugt, so oder so, mittel- oder unmittelbar werde gerade diese Wahrheit für die Welt von hoher Bedeutung sein. Dieser Gedanke hielt sie aufrecht und spornte sie zu immer neuer Arbeit an, wenn sie zu ermatten drohten. Und gerade so ist es auch mit dem Studium der alten Sprachen auf den Schulen. Sollte einmal wirklich die Ansicht allgemeine Geltung erlangen, dafs das Verständnis lateinischer Texte ohne allen praktischen Wert ist, dann wird das Lateinische ganz von selbst aus den Schulen verschwinden. Vorläufig sind wir glücklicher Weise noch nicht so weit und werden hoffentlich auch noch nicht so bald dahin kommen. So weit aber sind wir, dafs alle Welt darüber einig ist, die Fähigkeit lateinisch zu schreiben habe gar keinen praktischen Wert mehr. Und darum ist es auch an der Zeit, sie als Ziel unserer höheren Schulen endgiltig zu beseitigen.

Dafs die Übersetzung ins Lateinische als Mittel beibehalten werden mufs, habe ich schon oben S. 8 besprochen, als Mittel nämlich dazu, die für die Lektüre notwendigen Formen und syntaktischen Regeln zum vollen Verständnis und festen Besitz zu bringen, damit die Lektüre ohne Aufenthalt und mit Erfolg betrieben werden kann. Aber dringend erforderlich wird es sein, diese Übersetzungen in den notwendigen Grenzen zu halten. Dafs sie fast nur Rückübersetzungen sein sollen, scheint mir kein glücklicher Gedanke. Denn solche würden als Exerzitien abgeschrieben und als Extemporalien auswendig gelernt werden. Aber einfach müssen sie gehalten sein. Denn kurze, einfache Texte genügen nicht nur, sondern üben auch am besten die notwendigen Regeln. Diese Übung mufs mit Untersekunda abgeschlossen sein. Von da an mufs also die Übersetzung ins Lateinische aufhören und die ins Deutsche allein geübt werden. Dafs diese sehr wohl im stande ist, nicht nur das Denken, sondern auch das Gedächtnis und den Willen in dem erwünschten Mafse zu üben, ist mir gar nicht zweifelhaft. Und zwar stütze ich diese meine Überzeugung neben meinen Erfahrungen im lateinischen hauptsächlich auf die im griechischen Unterricht. Seit einigen Jahren gibt es keine griechischen Exerzitien in Prima mehr. Und doch ist der griechische Unterricht dieser Klasse sehr wohl in der Lage, alle Geisteskräfte der Schüler in hohem Mafse zu üben und anzuspannen. Wenn man niemals eine unklare oder freie Übersetzung durchläfst, ohne sich davon zu überzeugen, dafs formell und syntaktisch alles verstanden ist, und wenn man die gute deutsche Übersetzung, wo sie nicht gegeben wird, mit den Schülern zusammen erarbeitet, so müssen diese Denkkraft, Gedächtnis und Willen ganz ebenso anstrengen, als wenn man in die fremde Sprache übersetzen liefse. Wie weit sie aber in dem Verständnis der Lektüre und in der Übersetzungsfähigkeit gekommen sind, darüber geben die schriftlichen Klassenübersetzungen, und zwar entweder leichter Stellen, die noch nicht gelesen sind, oder schwierigerer Partieen des Gelesenen, vollkommen klare Auskunft. Nur mufs man sich gewöhnen, bei diesen schriftlichen Arbeiten zwischen falsch und richtig genau so scharf und bestimmt zu unterscheiden, wie man das an den lateinischen Exerzitien bisher gethan hat. Das ist nicht ganz leicht, weil der Lehrer in der Muttersprache viel feiner herausfühlt, wo dem Schüler wenigstens noch ein halbrichtiges Verständnis vorgeschwebt hat, als er das in der fremden Sprache konnte. Aber es mufs eine scharfe und bestimmte Grenze für falsch und richtig gefunden werden, soll nicht das Dämmerlicht subjektiven Urteilens den Wert dieser Arbeiten in Frage stellen. Und diese Grenze läfst sich bei Übung und ernstem Willen auch wirklich finden. Aufserdem empfiehlt es sich, an die schriftliche Übersetzung einige schriftlich zu beantwortende Fragen über Formen und Satzbau des Übersetzten zu knüpfen.

Wenn das im Griechischen sehr gut geht, so ist gar kein Grund vorhanden, weshalb es im Lateinischen nicht auch gehen sollte.

Universitäts- und
Landesbibliothek Düsseldorf

Natürlich müſste dann als Reifeprüfungsarbeit an Stelle des jetzigen Extemporales eine Übersetzung ins Deutsche treten. Das würde auch einem Übelstande abhelfen, den Rud. Menge in der oben genannten Abhandlung mit Recht hervorhebt. Die Klassenarbeiten sollen jetzt fast ganz Rückübersetzungen sein. Da nun die Reifeprüfungsarbeit nicht schwerer sein darf als die Klassenarbeiten, so befindet sich der Primalehrer in sehr übler Lage. Er soll Wochen lang vor dem Tage der Prüfung 3 Vorschläge für die Arbeit dem Direktor einreichen. Wie soll er es da anfangen, sie eine Rückübersetzung sein zu lassen? Denn was hilft eine solche dem Schüler bei einem Text, den er vor 6 oder 8 Wochen gelesen hat? Nun kann man vielleicht sagen, der Lehrer nenne den Schülern die 3 Klassikerstellen, nach denen er die Texte gearbeitet hat, so können sie sich darauf vorbereiten. Angenommen, das wäre billig und auch ungefährlich, wie aber soll es gehalten werden, wenn der Regierungskommissar nach § 7, 6 der Prüfungsordnung bestimmt, daſs ein Text als Aufgabe benutzt wird, den er mitteilt? So sieht man, das ganze, jetzt vorgeschriebene Extemporale ist unhaltbar aus inneren und äuſseren Gründen.

Aber, wird man sagen, ist es denn wirklich zu verantworten, daſs die Schüler in keiner der von ihnen getriebenen drei fremden Sprachen es dahin bringen, sich derselben einigermaſsen selbständig zu bedienen? Seien wir einmal ganz aufrichtig und fragen dagegen: Ist denn dieses Ziel je erreicht worden? Sturm schon in der Blütezeit des lateinischen Unterrichts klagt bitter darüber, daſs so wenige das Ziel der lateinischen Beredtsamkeit erreichten (s. oben S. 15), und dann hallt diese selbe Klage durch alle Jahrhunderte hindurch und ertönte nicht am wenigsten in dem unsrigen. Was aber jetzt die preuſsische Reifeprüfungsordnung fordert, ein Extemporale, das fast nur eine Rückübersetzung ist, heiſst das, sich der Sprache einigermaſsen selbständig bedienen?

Allein nach meiner Meinung kann überhaupt keine Schule in keiner Sprache es dahin bringen, daſs die als reif entlassenen Schüler sich derselben selbständig bedienen. Immer wird es für die groſse Mehrzahl der Entlassenen bei einer elenden Stümperei verbleiben. Nach Unerreichbarem aber soll man nicht streben. So stecke man sich denn endlich ein erreichbares Ziel. Und das kann nur eines sein, durch die Beschäftigung mit den fremden Sprachen die Schüler dahin zu bringen, daſs sie sich ihrer Muttersprache mit Bewuſstsein und Gewandtheit bedienen. Zu diesem Ziel aber wird die Fähigkeit ins Deutsche zu übersetzen weit besser verhelfen als alle nur mögliche Übung im Lateinschreiben.

So habe ich die Bestimmungen der neuesten preuſsischen Lehrpläne über das Lateinische nach Ziel und Methode geprüft und gefunden, daſs man nach beiden Seiten hin sie als einen anerkennenswerten Fortschritt ansehen muſs. Nur wäre es erwünscht, wenn es in ihnen klarer zum Ausdruck käme, daſs die Schreibfertigkeit wirklich nur Mittel und nicht Ziel sein soll. Die nötige Klarheit aber würde sofort da sein, wenn das lateinische Extemporale aus der Oberstufe verschwände und der Übersetzung ins Deutsche Platz machte.

Universitäts- und
Landesbibliothek Düsseldorf

samkeit erreichten (s. oben S. 15), und dann hallt diese selbe Klage durch alle Jahrhunderte hindurch und ertönte nicht am wenigsten in dem unsrigen. Was aber jetzt die preufsische Reifeprüfungsordnung fordert, ein Extemporale, das fast nur eine Rückübersetzung ist, heifst das, sich der Sprache einigermafsen selbständig bedienen?

Allein nach meiner Meinung kann überhaupt keine Schule in keiner Sprache es dahin bringen, dafs die als reif entlassenen Schüler sich derselben selbständig bedienen. Immer wird es für die grofse Mehrzahl der Entlassenen bei einer elenden Stümperei verbleiben. Nach Unerreichbarem aber soll man nicht streben. So stecke man sich denn endlich ein erreichbares Ziel. Und das kann nur eines sein, durch die Beschäftigung mit den fremden Sprachen die Schüler dahin zu bringen, dafs sie sich ihrer Muttersprache mit Bewufstsein und Gewandtheit bedienen. Zu diesem Ziel aber wird die Fähigkeit ins Deutsche zu übersetzen weit besser verhelfen als alle nur mögliche Übung im Lateinschreiben.

So habe ich die Bestimmungen der neuesten preufsischen Lehrpläne über das Lateinische nach Ziel und Methode geprüft und gefunden, dafs man nach beiden Seiten hin sie als einen anerkennenswerten Fortschritt ansehen mufs. Nur wäre es erwünscht, wenn es in ihnen klarer zum Ausdruck käme, dafs die Schreibfertigkeit wirklich nur Mittel und nicht Ziel sein soll. Die nötige Klarheit aber würde sofort da sein, wenn das lateinische Extemporale aus der Oberstufe verschwände und der Übersetzung ins Deutsche Platz machte.

Universitäts- und
Landesbibliothek Düsseldorf