Vom
Übersetzen in das Deutsche
und manchem anderen.

Ein Geständnis aus der didaktischen Praxis

von

Dr. Julius Rothfuchs,
Gymnasial-Direktor.

Wissenschaftliche Beigabe zum Programm des ev. Gymnasiums zu Gütersloh Ostern 1887.

REALGYMNASIUM DÜSSELDORF BIBLIOTHEK

Gütersloh, gedruckt bei C. Bertelsmann.
1887.

1887. Progr. Nr. 333.

9gu 7 (1887)

515, 31 b

Universitäts- und
Landesbibliothek Düsseldorf

UNIVERSITÄTS- UND LANDESBIBLIOTHEK DÜSSELDORF

Universitäts- und
Landesbibliothek Düsseldorf

Vom Übersetzen in das Deutsche und manchem anderen.

Ein Geständnis aus der didaktischen Praxis.

Ringe, Deutscher, nach römischer Kraft und griechischer Schönheit!
Beides gelang Dir, doch nie glückte der gallische Sprung.
Goethe-Schillers Xenien Tab. vot. 102.

„Stilblüten" hat man neuerdings jene undeutsche Ausdrucksweise genannt, die so häufig den Abiturienten, mitunter sogar den Lehrern der alten Sprachen, ankleben soll. Solche „Stilblüten", meinte unlängst ein Professor einer deutschen Universität, zeitige der Gymnasialunterricht, insbesondere der Unterricht in den alten Sprachen, und schädige hierdurch den schönen, echt deutschen Ausdruck in der Muttersprache. Schreiber dieser Zeilen hat den Vorwurf nicht leicht genommen, sondern wiederholt ernstlich erwogen. Es hat ihm sogar immer eine gewisse berufliche Beklemmung verursacht, wenn aus Unterrichtsbüchern oder anderen Schriften klassischer Philologen dergleichen „Stilblüten" veröffentlicht wurden. Er hat sich mehr als einmal gefragt, ob und inwiefern für einen derartigen Schaden der Gymnasialunterricht verantwortlich gemacht werden könne. Jeden Grund hinwegzuleugnen schien ihm nicht das Richtige, noch weniger richtig aber die Annahme, daß der Lehrstoff der Gymnasien die Schuld daran trage. Erwägungen dieser Art haben ihn veranlaßt das Übersetzen in das Deutsche nach seinem Einfluß auf den deutschen Stil zu prüfen und sich nach der rechten Methode dieses Unterrichtsstückes zu fragen. Was hierbei seinem Nachdenken im Hinblick auf seine Erfahrung sich ergeben hat, meint er nebst manchem anderen, was damit zusammenhängt oder auch nicht zusammenhängt, dem unbefangenen Urteil der Sachverständigen, insbesondere der Prüfung erfahrener Berufsgenossen, auf diesen Blättern vorlegen zu dürfen. Wenn er sich dabei sein Thema nicht bestimmt abgrenzt, so möge man dies entschuldigen. Ebenso, wenn der Ton bisweilen für die eine Sache zu apologetisch, gegen die andere zu polemisch klingt. Verfasser ist sich dabei doch bewußt, daß über Pädagogik, Didaktik und Schule die Ansichten ebenso verschieden sind, wie die Menschen selber, und daß man über viele dieser Dinge so und auch anders denken kann. Es war ihm aber zu Mute wie einem, der ein Geständnis ablegen muß. Ein Geständnis, bei welchem die Didaktik sich nicht frei von Schuld, desto mehr aber von dem Bewußtsein durchdrungen fühlt, daß sie noch ernste Pflichten zu erfüllen hat. In solcher Stimmung besinnt man sich nicht lange auf eine Disposition, sagt manches, was weiter von dem Thema ab-, aber desto näher am Herzen liegt, und denkt nicht gleich an alles von vornherein. Daher denn auch die vielen Anmerkungen, die Verfasser nicht zurückhalten konnte, weil gerade sie ihm häufig das pädagogische Gewissen noch nachträglich erleichterten. Zu allerletzt hat er in dem Frohgefühl, seines Geständnisses ledig zu sein, noch Randglossen beigesetzt, an deren Farbe und Beigeschmack sich der geneigte Leser nicht stoßen möge.

Universitäts- und
Landesbibliothek Düsseldorf

Vorbemerkungen.

§ 1.

Es mag sein, daß die antigymnasiale Richtung gewisser Kreise, welche von der mangelhaften Ausbildung der Gymnasialabiturienten in dem deutschen Stil und von dem Vorhandensein schädlicher Einflüsse auf denselben infolge der Beschäftigung mit den alten Sprachen redet, ungebührlich übertreibt, und daß diese Behauptung der Reduktion auf ihr wirkliches geringes Maß sehr bedürftig ist; auf reine Nichtigkeit wird man sie nicht reducieren können und noch weniger dürfen. Man sehe nur in die deutschen Aufsätze unserer Sekundaner und Primaner! Auf wie vielen hat nicht der color latinus der lateinischen Arbeiten bedenklich abgefärbt! Sie sind verräterische Zeugen eines wirklichen Einflusses des Unterrichts in den alten Sprachen auf den deutschen Stil. Und noch andere Verräter dieser Erscheinung melden sich nicht selten, das sind die Briefe. Hat nicht mancher Lehrer schon von Schülern oberer Klassen, von Abiturienten und Studenten Briefe erhalten, die ebenfalls gar sehr nach Latinismus schmeckten? Es wird also wohl nicht ganz unrichtig sein, was Hermann Perthes in seiner Reform des lateinischen Unterrichts S. 118 sagt: „Das Deutsch unserer Gymnasiasten verrät oft[1]) noch im Abiturienten-Examen ein großes stilistisches Ungeschick und eine so geringe Herrschaft über die eigene Sprache, wie sie nach der Aussage Sachkundiger bei Franzosen und Engländern sich nicht zu finden pflegt. Ja selbst im späteren Leben zeigt sich noch die gleiche Nachwirkung einer die Muttersprache nicht gebührend berücksichtigenden Übersetzungsmethode." Auch Dubois-Reymond meinte einst in einer Festrede, der deutsche Jüngling studiere zwar jahrelang die ersten Klassiker, aber seine Schreib- und Sprechweise werde dadurch nicht verschönert, nur eine künstliche Ineinanderschachtelung der Sätze sei das Resultat der Studien in Cicero und Horaz. Wie ist es nun denkbar, daß solcher Schaden aus dem Unterricht und der Beschäftigung mit den alten Sprachen entstehen kann?

Bedenklich abgefärbt.

§ 2.

Nach unserer Ansicht ist alles Übersetzen aus oder in die deutsche Sprache bei unverständiger Methode eine Gefahr für den deutschen Stil, so daß derselbe mehr oder weniger verdorben werden kann. Zunächst schon ist es möglich beim Übersetzen aus dem Deutschen in die fremde Sprache. Wir wollen dies nach dem Vorgang anderer kurz ein Hinübersetzen und das umgekehrte ein Herübersetzen nennen. Daß der Text mancher unserer Übungsbücher für das Hinübersetzen sich in undeutschen Wendungen ergeht, kommt nicht nur öfters vor, sondern ist aus bestimmten Gründen sogar beabsichtigt. Die undeutsche Ausdrucksweise soll eine Brücke zur fremden Sprache sein. Wenn man für den Unterricht eine solche baut, ist dies gerechtfertigt, nicht aber, daß sie als Festland des deutschen Ausdrucks erscheine. Zuerst sollte man doch immer von gutem Deutsch den Ausgang nehmen[2]) und dann erst, wenn nötig, solche Brücken schlagen. Nur so wird das deutsche Sprachgefühl des Schülers festen Boden und Brücke nicht verwechseln können. Fängt man aber gleich undeutsch an, wie soll der Schüler vor Mißverstand behütet bleiben? Es ist nicht zu verwundern, wenn ihm der Genius der Muttersprache abhold wird, wenn ihm das Gefühl für gutes Deutsch verloren geht. Der Schüler trägt dann nicht die Schuld daran, noch weniger das Lehrpensum, sondern nur die Methode des Hinübersetzens, die ihm die Brücke nicht als Brücke zeigt. — Wir beginnen also mit der Forderung, daß alle Exercitien,

Festland und Brücke.

---

[1]) Wir möchten sagen: „bisweilen."

[2]) Einen richtigen Weg geht in dieser Beziehung C. Schmelzer in seinen auch sonst recht beachtenswerten „Entwürfen zu griechischen Exercitien" und sagt ebenda im Vorwort: „Man klagt wohl nicht mit Unrecht, daß die Schüler der Oberklassen unserer Gymnasien so wenig gewandt im deutschen Ausdruck sind. Vielleicht tragen einen Teil der Schuld daran manche unserer Übersetzungsbücher, welche allzusehr bestrebt, den deutschen Ausdruck dem der Fremdsprache anzupassen, dem Schüler ein Deutsch bieten, das zu einem gewandten deutschen Ausdruck wenig anleitet."

Universitäts- und
Landesbibliothek Düsseldorf

Extemporalien, kurz jedes schriftliche oder mündliche Hinübersetzen (Komponieren) von gutem Deutsch ausgehen soll, damit das Muttersprachgefühl[1]) lebendig bleibe. Hieran aber schließen wir sogleich die andere Forderung, welche wir um so ausführlicher zu begründen versuchen werden, je ungleich wichtiger sie uns erscheint, daß nemlich auch jedes mündliche und schriftliche Herübersetzen zu einem guten Deutsch gelangen soll.

§ 3.

Vergleicht man, wieviel der altsprachliche Gymnasial-Unterricht dem Schüler zum Herüber- und wieviel zum Hinübersetzen vorlegt, so wird man sagen dürfen, daß in allen Klassen jenes bei weitem überwiegt. Bleibt nun hierbei das Deutsch mehr oder weniger ein lateinisch Deutsch oder ein griechisch Deutsch, so darf man sich nicht wundern, wenn dann die Lektüre der alten Klassiker eine Schule der Verderbnis für den deutschen Ausdruck wird. Wenn dem Schüler täglich steife Konstruktionen in die Ohren klingen, muß er da nicht alles Gefühl für gewandten Stil verlieren? Oder soll etwa der deutsche Unterricht mit seinen wenigen Stunden ein Gegengewicht oder gar ein Schutzmittel sein? Es leuchtet ein, daß die Art des Herübersetzens, eben weil es einen so umfassenden Teil des Gymnasialunterrichts ausmacht, von eminenter Wichtigkeit ist. Das Herübersetzen ist gleichsam ein zweischneidig Schwert für das Muttersprachgefühl. Es schneidet zum größten Nutzen bei richtiger, zum größten Schaden bei unrichtiger Handhabung. Die richtige Methode ist eine Bildnerin, die falsche eine Verderberin des deutschen Stils.[2]) Was aber die Gegner klassischer Bildung als Schuld den alten Sprachen aufzubürden suchen, das könnte in Wahrheit Schuld einer Methode sein, die auch beim Herübersetzen neuerer Sprachen schädlich wirken würde. Irren wir nicht, so wird auf allerlei Anstalten und nicht bloß auf humanistischen in dieser Beziehung manchmal gefehlt. Bildnerin und Verderberin.

§ 4.

Eine Versuchung zu einer den Stil verderbenden Methode ist bisweilen die verhängnisvolle Neigung zu Massenlektüre.[3]) Der antike Geist soll eben hier und da durch die Menge kommen.[4]) Diese Massenlektüre.

---

[1]) Unter Muttersprachgefühl verstehen wir jenes natürliche, angeborene und auf Entwicklung angelegte Sprachvermögen, welches man in schärferer Ausprägung des Begriffes auch Sprachbewußtsein genannt hat.

[2]) Blätter für höheres Schulwesen 1886 Nr. 6. S. 90. „Die Beschäftigung mit dem Lateinischen ist sehr wohl imstande, auch den deutschen Stil zu verderben, auf der anderen Seite aber vermag vielleicht nichts so sehr ein Bewußtsein und Verständnis von dem, was unserer Sprache eigentümlich und angemessen ist, zu wecken, Reichtum an Ausdrücken, verbunden mit der Einsicht in die Unterschiede ihrer Bedeutung und Richtigkeit des Satzbaus zu fördern, wie die Übersetzung lateinischer Schriftsteller in das Deutsche, wenn dieselbe dieses Ziel bewußt und unablässig verfolgt. Also das Lateinische kann zwar ein arger deutscher Sprachverderber, aber auch ganz gewiß ein sehr guter, wenn nicht geradezu der beste deutsche Sprachbildner sein.“ Steinmeyer.

[3]) Den zulässigen Umfang der Lektüre genau zu bestimmen ist nicht möglich und auch nicht nötig. Innerhalb gewisser Grenzen kann Freiheit und Verschiedenheit walten. Früher interpretierte man die Schriftsteller in der Prima ähnlich wie in einem philologischen Seminar und las viel zu wenig, neuerdings liest man hier und da zu viel. Im ganzen kann ich mich mit Oppens Vorschlägen in seiner lesenswerten Abhandlung „die Wahl der Lektüre im altsprachlichen Unterricht an Gymnasien“ einverstanden erklären und habe mich darüber näher ausgesprochen in Phil. Rundschau 1885 S. 156.

[4]) Daß es die Masse nicht thut, ist schon mehrfach und neuerdings wieder hervorgehoben worden in der gehaltvollen Abhandlung von O. Weißenfels „das Wesen unserer Gymnasien“ in der Zeitschrift für Gymnasialwesen 1886 S. 657—658: „Wer das Wenige, was er mit seinen Schülern hat lesen können, in diesem Sinne (sagen wir: in rechter Weise) interpretiert hat, braucht sich nicht getroffen zu fühlen, wenn man über den geringen Umfang unserer griechischen Lektüre spottet und uns zuruft, ein so winziger Ertrag stände augenscheinlich nicht im richtigen Verhältnis zu den vorbereitenden Mühen. Wie man die Hauptkräfte einer Sprache an einem einzigen in dieser Sprache geschriebenen Buche, besonders wenn es mit einiger Vorsicht ausgewählt ist, kennen lernen kann, so genügt auch ein einziger, einem Volke wirklich gemäßer Schriftsteller, um die Denk- und Empfindungsweise eines Volkes darzulegen.“ Vollends also eine

Universitäts- und
Landesbibliothek Düsseldorf

aber kann beim besten Willen nicht ohne Kränkung der deutschen Sprache bewältigt werden. Wenn man den enormen Umfang der an manchen Anstalten absolvierten Lektüre in den Programmen verzeichnet[1]) sieht, so traut man seinen Augen kaum. Und wenn man dann die Stundenzahl nachrechnet, erstes Übersetzen, Repetition und General-Repetition in Anschlag bringt, so wird es vollends unbegreiflich. Es liegt vielleicht der Schlüssel dieses Rätsels hier: Die Bewältigung solcher Menge ist möglich, wenn der Lehrer nicht auf die erforderliche Vollendung des deutschen Ausdrucks dringt, sondern entweder mit dem fremdsprachlichen Gepräge der Übersetzung zufrieden ist oder die Umprägung in einer solchen Weise vornimmt, daß sie unvollständig bleibt oder ohne Selbstthätigkeit des Schülers vor sich geht. Was dieser aber nur recipiert und nicht selbst — Leitung des Lehrers selbstverständlich — herausarbeitet, nützt ihm viel zu wenig und wird in viel zu geringem Grade sein Eigentum.

§ 5.

Zwiefacher Nachteil.

Der Nachteil eines solchen Verfahrens ist zwiefach: ein Abbruch des Verständnisses, eine Schädigung des Sprachgefühls.

Wenn auch der Sinn des Textes natürlich zunächst nur durch einen engen Anschluß an das fremde Idiom erschlossen werden kann, so wird er doch erst völlig klar durch einen guten deutschen Ausdruck. Gut Deutsch übersetzt heißt gut erklärt. Mangelhaft Deutsch läßt auch meist das Verständnis mangelhaft. Und welchen Schaden nimmt das deutsche Sprachgefühl? Beim Knaben und auch noch beim Jüngling in der Entwicklung begriffen, wird es durch solches Verfahren von seinem natürlichen Grunde weggeschoben, wird unsicher, schreitet in ungelenken oder manierierten und affektierten Schritten und hüllt die einfachsten Gedanken in ein Kleid, welches hier von deutscher dort von fremder Farbe schillert. Der deutsche Ausdruck dröhnt dann ganz sonderbar in dem eisernen Gefüge der lateinischen Konstruktion oder klappert hölzern in schleppenden Perioden. Die griechischen Participien wollen aufgelöst sein und, mag man sie hypotaktisch oder parataktisch entknäueln, das Seil will nach dieser und nach jener Seite kein Ende nehmen. Das sind dann die „Stilblüten", über welche die Gegner des altsprachlichen Gymnasialunterrichts spotten.

§ 6.

Wir sprachen vorher nicht nur von einer Verderberin, sondern auch von einer Bildnerin. Wir sagten, das Schwert schneide auch nach einer anderen Seite und dann zum größten Nutzen für den deutschen Stil. Ist dieses zu erweisen wohl erst noch nötig?

Schon von vornherein wird niemand bezweifeln können, daß, wie es dem deutschen Sprachgefühl schaden muß, wenn der Schüler Tag für Tag Undeutsch hört, ebenso der Nutzen erheblich ist, wenn man stets auf gutes Deutsch beim Übersetzen hält, eben weil es Tag für Tag geschieht. Wie dort der

---

(wenn auch knappe) Auswahl des „Bedeutendsten aus ihrer Litteratur," wie die neuen Lehrpläne vorschreiben. Und a. a. O. S. 656: „Das Beste lesen wir nicht bloß deshalb in der Schule, weil es der großen Menge des Anderen vorgezogen zu werden verdient, sondern auch weil es das Übrige am passendsten resumiert und mannigfaltiges weniger Gutes seinem Wesen nach erfüllt zeigt. Eine einzige Tragödie des Sophokles, in diesem Sinne erklärt, bringt dem Schüler mehr Gewinn, als wenn er lesewütig für sich ganze dramatische Bibliotheken durchstürmt." Was einem kursorischen Abthun antiker Litteratur ganz besonders entgegensteht, ist ihr gehaltvoller Gedankenreichtum. „Oder kann man mit einem Viellesen, mit einem oberflächlichen Darüberhinlesen den (von den Lehrplänen) beabsichtigten „bleibenden Eindruck" erreichen? Besteht nicht die Eigenart mancher Heroen der griechischen Litteratur, eines Sophokles oder eines Demosthenes oder eines Thukydides (in seinen Reden) gerade darin, daß man eben sorgfältig in die Tiefe graben muß, um Gold zu finden? Und doch giebt es ein Betreiben der Lektüre, welches durch den massenhaften Stoff die Feinheit und Tiefe des Verständnisses, deren die Meisterwerke zu ihrer Würdigung bedürfen, abstumpft, verflacht und gerade so schädlich wirkt, als man dabei wähnt besonders in den „Geist des Altertums" einzuführen." Gymnasium 1884 S. 119.

[1]) Interessante Aufschlüsse hat hierüber Oppen a. a. O. gegeben.

Universitäts- und
Landesbibliothek Düsseldorf

Schaden, so wird hier der Nutzen nicht auf sich warten lassen. Unwillkürlich eignet sich der Knabe die deutschen Klänge an. Oder hallt es anders aus dem Wald als es in ihn schallt? Hallen und Schallen.

Στρεπτὴ δὲ γλῶσσ' ἐστὶ βροτῶν, πολέες δ' ἔνι μῦθοι
παντοῖοι, ἐπέων δὲ πολὺς νομὸς ἔνθα καὶ ἔνθα.
Ὁπποῖόν κ' εἴπῃσθα ἔπος, τοῖόν κ' ἐπακούσαις.

(Hom. Jl. XX, 248—250).[1])

Das Übersetzen ist wahrlich auch ein *ἐπέων πολὺς νομὸς ἔνθα καὶ ἔνθα*, ein geräumiger Weideplatz der Reden in jeglicher Richtung. Was für Deutsch oder Undeutsch der Lehrer spricht oder gutheißt, solches hört er auch wieder. Und bei der Mannigfaltigkeit der Richtungen ist es gar nicht gleichgültig, welche er einschlägt. Welche Richtung ist denn zu nehmen?

§ 7.

Die Frage nach der richtigen Art, die Alten in unseren Schulen zu übersetzen, ist eine der wichtigsten in der ganzen Gymnasialdidaktik. Ihre Wichtigkeit ist auch hinreichend anerkannt, wie besonders die Verhandlungen in den Direktoren- und sonstigen Schulmännerversammlungen beweisen. Auch die neuste pädagogisch-didaktische Litteratur legt Zeugnis dafür ab. Sie behandelt das Herübersetzen naturgemäß als ein Stück der Lektüre. Wir werden es also nicht vermeiden können den Kreis unserer Betrachtung bisweilen zu erweitern und nach den Erfordernissen des Unterrichts in der Lektüre überhaupt zu fragen.

Daß für den Unterricht in der Lektüre vor allem eine gewissenhafte Vorbereitung und eine planmäßige Vorüberlegung von seiten des Lehrers nötig ist, hat noch niemand bezweifelt. Dieses bedarf keiner Erörterung, wohl aber die Frage, ob sich diese Vorbereitung so ausführen läßt, daß hiermit alles Erforderliche gethan wäre, oder ob die Lektüre an den Lehrer noch Ansprüche stellt, für welche er sich im voraus nicht vorbereiten kann.

In den „Lehrproben und Lehrgängen aus der Praxis der Gymnasien und Realschulen" ist sehr Beachtenswertes, es sind darunter geradezu Kabinettstücke für die didaktische Kunst der Lektüre dargeboten worden.[2]) So verschieden in ihrer Art die mitgeteilten Proben sind, so vertreten sie doch alle das Princip, daß der Lehrer in die Lektürestunden einen im voraus ausgedachten Plan mitzubringen habe.

Dieses Princip ist unanfechtbar richtig, aber nicht ausreichend. Ausreichend würde es nur dann sein, wenn die dumm-klugen (ich halte dieses Oxymoron aufrecht) Antworten der Schüler nicht wären. Um dieser willen genügt es nicht, einen Plan im voraus ausgedacht zu haben; Richtig, aber nicht ausreichend.

---

[1]) Voß: Leicht ist die Zunge der Menschen gewandt, viel sind auch die Reden
Aller Art und weit das Gefild hinstreifender Worte.
Wie du selbst ausredest ein Wort, so magst du es hören:

Oder wie man auch übersetzen könnte:

Schnell und gewandt ist die Zunge und reich an allerlei Worten,
Eine geräumige Weide der Reden in jeglicher Richtung.
Was für Worte du redest, dergleichen wirst du auch hören.

[2]) Daß die Verfasser so unterrichten können, daran zweifle ich keinen Augenblick und habe deshalb für diese Kunst gern Bewunderung. Daß aber auch die Schüler, ich will nicht sagen immer, sondern nur meistens, so antworten und eine solche Fülle des Stoffes (der ihnen doch nicht bloß vorgesagt wird?) in ein bis zwei Stunden geistig verarbeiten können, wie es in manchen Lehrproben den Anschein hat, darüber bin ich nicht ganz frei von Verwunderung. Mir sind in nunmehr 26 Jahren Schüler immer eine große Seltenheit gewesen, die so zielbewußt antworten, wie der Lehrer sie fragt, die ebenso formal- und normalstufenmäßig gehen, wie dieser sie lenkt. Ich erreiche daher meine Ziele nur mit vielerlei Behinderung und möchte der Ansicht sein, daß manche jener Proben Idealbilder sind. Aber es sind doch nicht bloß Bilder, in denen die Didaktik Ideale sieht, sondern auch Ideale, nach denen sie sich bilden kann. Und hierin liegt kein geringer Wert.

Universitäts- und
Landesbibliothek Düsseldorf

es ist erforderlich, daß der Lehrer ihn auch jederzeit zu ändern vermag. Es ist also auch Fähigkeit zu freier Bewegung nötig. Wir werden dies begreifen, wenn wir uns lebhaft in eine Unterrichtsstunde versetzen und uns vergegenwärtigen, wie dieselbe gewöhnlich verläuft.[1])

§ 8.

Der Lehrer hat den besten Willen, durch eine wohl überlegte Induktion den Schüler zur Erkenntnis bestimmter Wahrheiten zu führen. Er hofft dieses mit einer Reihe von Fragen zu erreichen, auf welche er die Antworten vorher berechnet. Werden dieselben so gegeben, wie er es denkt, so wird das Ziel erreicht. Es zeigt sich aber gar bald, daß bei den Schülern unreifes Denken, Übereilung, Mißverstehen der Fragen, Unkenntnis dessen, was vorausgesetzt wird, und andere Gründe eine große Menge unrichtiger Antworten verursachen. Diese darf der Lehrer nicht ignorieren; er muß sie vielmehr dem Schüler als unrichtig erweisen, wenn er ihn nicht bloß zur Kenntnis fremder Meinung, sondern zu eigner Überzeugung, aus welcher wieder ein den Willen befruchtendes Interesse quellen soll, gelangen lassen will. So hat er denn von dem geraden Wege, den er sich vorgezeichnet, häufig ab- und dem Schüler auf seinen Irrgängen nachzugehen, ihn herumzuholen und kann jedesmal erst dann, wenn dies geschehen, auf den alten Weg und gerade nicht immer auf die vorher verlassene Stelle desselben zurück gehen und der alten Richtung wieder folgen. Jedes Nachgehen und Herumholen aber ist eine besondere didaktische Aufgabe, auf welche er sich nicht vorbereiten konnte. Ja, er merkt je länger, je mehr, daß die Genialität seiner Schüler im Antworten überhaupt vorher gar nicht mit Sicherheit sich berechnen läßt und daß er sich die Fähigkeit aneignen muß, seinen Plan im Bedürnisfall zu ändern und ihn daher gleich von vornherein nicht im einzelnen auszuführen, sondern mit einer gewissen Freiheit sich nur Richtlinien abzustecken.

Genialität im Antworten.

§ 9.

Wenn der Arzt seine Diagnose gestellt und danach seinen Kurplan ausgedacht hat, so treten nachher doch am Krankenbett seinem Zielbewußtsein ganz unerwartete Symptome in den Weg, und ehe er den Kurplan anwenden, oder, hat er ihn begonnen, fortsetzen kann, gilt es schleunigst ihn zu ändern. Er braucht sich in seiner Diagnose nicht geirrt zu haben und hat nicht nötig sein Ziel zu verrücken. Er verfolgt dasselbe, wie vorhin, aber es sind ungeahnte Nebenumstände eingetreten, die ihm rätlich scheinen lassen, andere Wege einzuschlagen. Wie vorsichtig und langsam muß er da vorangehen, wie sieht die Praxis seines Kurganges so ganz anders aus, als er ihn sich vorher theoretisch entworfen hatte! Wie muß er darauf bedacht sein, ungeahnte Hindernisse zu beseitigen, tückische Angriffe seines Feindes, der Krankheit, abzuwehren und Schwächen seines Freundes, des Kranken, sorgsam aufzuhelfen! Wir denken ein Gleiches vom Lehrer.

Der Lehrer ein Arzt.

§ 10.

Aber ist denn die Praxis des Unterrichts gar ein Gefecht, daß ich da von Angriff und Abwehr rede? Allerdings, oder sie ist vielmehr gleich ein ganzer — Feldzug, der sich im friedlichen Krieg der Lehrstunde vollzieht. Den Feldzugsplan muß sich der Lehrer vorher durchdacht, nicht engherzig fixiert haben. Er muß z. B. bei der Lektüre des in dem vorliegenden Abschnitt enthaltenen Bildungsstoffes in sprachlicher, sachlicher, ästhetischer Hinsicht mächtig sein und sein Ziel genau im Auge haben. Dieses darf nicht darin bestehen, alle für ihn, den Lehrer, an diesem Abschnitt haftenden oder gar nur lose

[1]) Ein sehr interessantes Bild der Wirklichkeit einer Unterrichtsstunde hat kürzlich Direktor Lattmann in einer Reihe stenographierter Lehrstunden der Sexta (Frick und Richter, Lehrproben Heft 8) gegeben, wofür ihm mancher Praktikus und nicht bloß um der heiteren Stunden willen, die er ihm verschafft, dankbar sein wird. Das sind keine Ideal-, sondern Wirklichkeitsbilder, stenographierte Photographien von anmutender Naturtreue. Auch wird man sehr angenehm von der Luft der Wirklichkeit und — was besonders wohl thut — der Einfachheit umweht, wenn man im 9. Heft der Lehrproben „Einige Horazstunden in Unterprima von Menge" liest.

Universitäts- und
Landesbibliothek Düsseldorf

mit ihm zusammenhängenden interessanten Beziehungen dem Schüler zu übermitteln, sondern zu erreichen, daß dieser den zur Lektüre vorliegenden Abschnitt seinem ganzen Inhalt nach richtig auffaßt, und eine gute Übersetzung erarbeitet, aber zu beiden Zielen auf einem solchen Wege, d. h. durch eine in solcher Weise vom Lehrer geleitete Arbeit gelange, welche geeignet ist seinen Geist zu stärken zu veredeln und zu bilden. Das ist der allgemeine Umriß des Feldzugsplans. Mit soviel Ziel- und Wegbewußtsein muß der Lehrer in jede Unterrichtsstunde gehen. Auch mögen noch die Stufen seines Ganges oder, wenn wir in dem Bilde bleiben, die Stationen seines Eroberungszuges ihm vor der Seele schweben. Mehr ist für den geübten Lehrer nicht nötig und selbst hierin kann schon die Wirklichkeit manches ändern. Ein paar Antworten des Schülers, gleich der erste Satz der Übersetzung können derart sein, daß sie den Lehrer bestimmen, mitunter nötigen, erst mehr oder weniger zu rekognoscieren und danach seinen speciellen Plan zu fassen. Oder dem Lehrer wird durch Mißverständnis seiner Fragen — im Mißverstehen sind manche Schüler geradezu erfinderisch — sein Gang gehemmt; er muß sich rückwärts konzentrieren und kann erst darnach einen neuen Angriff machen. Dieser gelingt ihm zwar überraschend schnell, so daß er, um die verlorene Zeit wieder zu ersetzen, eine Station überspringt und dabei zu seiner Zufriedenheit merkt, daß solches — was nicht immer der Fall — nicht geschadet hat. Aber beim neuen Vorrücken sind die Antworten eines Musterschülers so gescheit, daß der Lehrer seine Stationen anders legt. Plötzlich wird das Terrain schwer passierbar, von grammatischer Unkenntnis coupiert oder gar unsicher durch sumpfigen Untergrund, so daß solche Hindernisse nur durch Wegbahnung[1]) zu überwinden sind. Ist aber eine via strata mitten in einer livianischen Periode oder in platonischer Wort- und Gedankenfülle erst zu bauen, so geht das nicht im Handumdrehen. So merkt der Lehrer-Feldherr, daß er nicht bloß imstande sein muß, einen möglichst guten Feldzugsplan auszudenken, sondern ihn auch in den Schlachten je nach den Rapport-Antworten möglichst gut — abzuändern. Das ist die Schwierigkeit der Unterrichtskunst, aber auch ihr Leben. Gut ist die Theorie nur dann, wenn sie der Praxis Richtlinien absteckt, sie also im allgemeinen lenkt, aber nicht im einzelnen bindet.

Der Lehrer ein Feldherr.

§ 11.

Ist der Lehrer allzusehr durch die Theorie gebunden, will er das Ziel in engherziger Ausschließlichkeit nur auf dem speciell ausgedachten Wege erreichen, so ist es nicht leicht, gewisse Fehler zu vermeiden, zu denen jene theoretische Gebundenheit versucht. Es erscheint nicht unwichtig diese Fehler und Gefahren sich etwas genauer zu betrachten.

Gefahren theoretischer Gebundenheit.

Wenn nämlich der Lehrer durch eine ins einzelne fest bestimmte Theorie gefesselt ist, so geht er zu wenig auf die Gedanken der Schüler ein. Er kann nur die eignen zur Fortsetzung seines Weges brauchen und geht über die der Schüler leicht und schnell hinweg.[2]) Er fragt gern so lange weiter, bis

[1]) Mit Schülern, welche in der Grammatik sicher sind, verständigt man sich leicht. Wenn aber in unteren und mittleren Klassen die Grammatik vernachlässigt wurde, wenn im Griechischen die Formen nicht sicher erkannt werden oder die syntaktischen Spracherscheinungen nicht begriffen sind (wenn z. B. das finale und das konsekutive und das aussagende „Daß" oder die Konjunktion und das Adverbium „Da" nicht klar unterschieden werden), dann ist diese Wegbahnung eine verzweifelte Arbeit, in welcher der Schüler gar zu gern zum Raten seine Zuflucht nimmt anstatt zum Denken.

[2]) Es kommen allerdings und zwar häufig Schülerantworten vor, über welche der Lehrer so schnell als möglich hinweggehen soll. Dieses sind nicht etwa die gar zu dummen, denn gerade auch von diesen durch überzeugende Gründe geheilt zu werden, hat der Schüler eine Berechtigung, sondern es sind diejenigen, welche auf einer Übereilung beruhen und deren Haltlosigkeit jener sofort einsieht. Der Lehrer muß nun und wird auch in richtiger Fühlung mit seinen Schülern leicht unterscheiden, auf welche Antworten er einzugehen und über welche er hinwegzugehen hat. Letztere soll er mitunter so schnell wie möglich abthun, bald mit Geduld sie rasch der Vergessenheit anheimgeben, bald aber auch kurz mit einem Tadel (wie si tacuisses!) strafen. Geduld darf er nicht verlieren, sich nicht ereifern, denn mit Ungeduld und Eifer kuriert er diese Schnelldenker aus Übereilung doch nicht.

Universitäts- und
Landesbibliothek Düsseldorf

er die gewollte Antwort[1]) bekommt, oder wenn dies zu lange dauert, so giebt er sie selber. Das geht denn auch recht schnell und leicht, und der Schüler hat gewöhnlich nichts dagegen. Er glaubt dem Lehrer ja so willig, bringt ihm das Gegebene in der nächsten Stunde so getreulich wieder, manchmal so peinlich wortgetreu, daß die gewitzten Kameraden darüber lachen. Sie wissen auch, was Stenographie vermag. So wird der Unterrichtsstoff tradendo et recipiendo beigebracht, das Ziel scheint erreicht.

§ 12.

Das Ziel scheint erreicht und ist doch nicht erreicht. Denn es ist vom Schüler nicht erarbeitet worden. Seine Mißverständnisse, Halbverständnisse, Irrtümer, falschen Voraussetzungen, unrichtigen Schlußfolgerungen und was sich sonst noch für Verfehlungen in seinen Antworten ausdrückten, wurden einfach abgelehnt und weiter nicht besprochen. „Du hast falsche Münze, hier nimm die richtige!" so wurde ihm gesagt; von seinen Irrtümern gereinigt wurde er nicht. Seine Voraussetzungen wurden für unrichtig erklärt; warum, das hat er nicht gelernt. Seine Schlußfolgerungen wurden als falsch bezeichnet; den Beweis dafür blieb man ihm schuldig. Wo seine Antwort halb richtig, halb falsch war, warf man ihm mit der falschen auch die richtige Hälfte über Bord. Und doch war diese richtige Hälfte so wohl durchdacht, daß ein gut dirigiertes Weiterdenken ihm leicht zur anderen richtigen verholfen hätte. Man hat ihm zwar recht viel Schönes dargereicht, aber dieses nützt ihm im Grunde doch nur wenig, denn er hat es sich nicht selber erarbeiten dürfen. Geistige Güter aber, je idealer sie sind, desto weniger sind sie um den Preis bloßer Reception zu erkaufen. *Τῶν πόνων πωλοῦσιν ἡμῖν πάντα τἀγάθ' οἱ θεοί.* Auch wir Lehrer sollten sie unseren Schülern nur feil bieten um den Kaufpreis geistiger Arbeit (Selbstthätigkeit). *Πόνων ἀγαθὰ πωλῶμεν!*

Πόνων ἀγαθὰ πωλῶμεν!

§ 13.

Dürfen wir noch einmal auf die obigen Vergleiche vom Arzt und vom Feldherrn zurückkommen, so möchten wir doch zugestehen, daß sie in einem Punkte sehr hinken: Ein Feldherr kann, wenn unvermutet eine feindliche Truppe vor ihm auftaucht, nicht ohne weiteres darüber hinsetzen, er muß in seinen Intentionen etwas ändern. Ein Arzt kann, wenn ein Symptom, an daß er nicht dachte, seinem Heilplane ein dauerndes oder zeitweiliges veto andeutet, dasselbe nicht ohne weiteres ignorieren, er muß in seinen Intentionen etwas ändern. Der Lehrer kann über solche Hindernisse hinwegreiten, kann sie ignorieren. Er läßt an die Stelle der falschen Antwort die richtige setzen, thut es im Notfall selber und — dann geht es weiter. Für das Heer, wie für den Patienten würde solch ein Verfahren geradezu tödlich werden. Der Schüler lernt dabei doch. Aber ist dieses Lernen wirklich der Geistesbildung gleich zu achten, die aus dem eignen Denken unter tüchtiger Leitung sich ergiebt? Ist der Gewinn des Empfangens gleich dem des Erarbeitens?

Ignorieren oder ändern.

§ 14.

Vom Thema ab, aber im Interesse der Sache.

Bei diesem Punkte möchten wir erst ein Wörtlein, wenn es auch etwas vom Thema abliegt, — es liegt uns desto näher am Herzen und auch im Interesse der Sache — mit denjenigen reden, welche den altsprachlichen Unterricht durch Realien und neuere Sprachen zu ersetzen wünschen. Realien sind ihrer Natur nach fürs Lernen und Empfangen sehr geeignet. Auch werden die neueren Sprachen leichter aufgenommen als die alten. Jene erfordern schon deshalb ein geringeres Maß geistiger Anstrengung und machen weniger Ansprüche an die Denkthätigkeit, weil die Kluft zwischen ihnen und dem täglichen Leben viel kleiner ist als zwischen diesem und den alten Sprachen.[2]) Es ist ja bekanntlich

[1]) Nicht immer ist die gewollte auch die beste; mitunter lernt man in dieser Beziehung noch vom Schüler.

[2]) Sehr richtig urteilt Schiller in seinem empfehlenswerten Handbuch der praktischen Pädagogik für höhere Lehranstalten S. 349: „Die fremden Sprachen schaffen dem Denkvermögen eine Übung, die um so reichlicher ist, je weiter die fremde Sprache in ihren Wort- und Gedankenformen von der Muttersprache entfernt ist und je reicher diese Formen

Universitäts- und
Landesbibliothek Düsseldorf

eben nicht leicht, Tacitus, Demosthenes, Sophokles oder gar eine Rede bei Thukydides ihren Gedanken nach genau aufzufassen und ohne Kränkung der deutschen Sprache in dieser auszudrücken. Ist nun etwa diese Schwierigkeit der Grund der fortwährenden Anläufe gegen das Griechisch der Gymnasien, dann können wir nur dasselbe sagen, was Sokrates im Krito (Kap. 10) bei anderer Gelegenheit aber gleicher Principienverschiedenheit meinte: *Οἶδα, ὅτι τισὶ ταῦτα καὶ δοκεῖ καὶ δόξει. Οἷς οὖν οὕτω δέδοκται καὶ οἷς μή, τούτοις οὐκ ἔστι κοινὴ βουλή.* — Sua quisque habeat sibi! —

§ 15.

Indessen giebt es auch Fürsprecher der neueren Sprachen und solche Realisten, denen es nicht darauf ankommt, Schwierigkeiten auszuweichen, sondern darauf, ihre Schüler Kraft und Elasticität des Geistes auch an den Realien und neueren Sprachen gewinnen zu lassen. Sie wollen auch auf ihren Schulen keine Sprachroutiniers[1]) bilden und nicht für Fachwissenschaft vorbereiten. Sie verweisen ebenfalls mit Recht die Erwerbung von Vorkenntnissen für das zu wählende Fachstudium auf die Universität.[2]) Sie sind mit uns darin einig, daß die Schule nur diejenige Bildung geben soll, welche zu wissenschaftlichem Denken und Beobachten (in der Pflege des letzteren bleibe das Gymnasium ja nicht zu weit hinter dem Realgymnasium zurück!) befähigt und die Tüchtigkeit verbürgt, sich weiter bilden und ein Fachstudium beginnen zu können. Mit dieser Richtung vermögen wir uns zu verstehen. Aber wir halten ihr doch die Frage vor: Warum eifert Ihr so gegen die alten Sprachen, insbesondere gegen die griechische? Ihr legt doch auch in Euerem Sprachunterricht das meiste Gewicht darauf, daß die Schüler dabei recht angestrengt denken! Ist nun die Reibung des deutschen Sprachgefühls an den neueren Sprachen ebenso kräftigend und stärkend für das Denken wie die an den alten? Ist die Gedankenwelt der neueren Litteratur ebenso original und ideal wie die der alten, insonderheit der griechischen? — Wer die alten Sprachen kennt, der weiß, daß ihr Herübersetzen in gutes Deutsch keine leichte Arbeit ist, auch für den Lehrer nicht, ja für den Meister nicht. Wer sie aber deshalb als Bildungs-

Wir vermögen uns zu verstehen.

---

selbst sind. Das Denken ist eine Sache der Übung und je reichlicher diese Übung ausfällt, um so glatter, sicherer und ungehinderter werden die Denkprozesse verlaufen. Darauf beruht der Vorzug der Verwendung einer alten Sprache für diese Schulung des Denkvermögens gegenüber einer neuen, und wir erhalten aus derselben einen reicheren Vorrat von Mitteln zur Auflösung und Zusammensetzung unseres Denkinhaltes."

[1]) Wer es nur darauf absieht, eine Sprache auf leichte und angenehme Weise zu erlernen, der verzichte lieber auf die altklassischen. Der wird aber auch die neueren schneller und leichter da lernen, wo sie gesprochen werden: Im Ausland oder in Parlierinstituten. Im Parlieren sind uns ja auch die Kellner über. Wer aber die deutsche Schule nicht sinken lassen will, der hat nicht Sprachroutine sondern Geistesbildung als Ziel des Sprachunterrichts anzusehen.

[2]) Daselbst können und sollten auch die Vorkenntnisse für das Fachstudium, besonders für das medicinische und naturwissenschaftliche, erworben werden. Die Schule (auch das Realgymnasium) ist dazu nicht da. Sie treibt die Naturwissenschaften nicht zur Vorbereitung für einen bestimmten Beruf, sondern zur Stärkung des Beobachtungs- und Denkvermögens und im Interesse der allgemeinen Bildung. Es hieße den Zweck unserer Gymnasien und Realgymnasien verkennen, wollte man sie dafür verantwortlich machen, wenn die Professoren der medicinischen und naturwissenschaftlichen Fächer die Studenten für diese nicht mit den nötigen Vorkenntnissen ausgerüstet finden. Und sollte denn die Vorbereitung für jene Fachwissenschaften, soweit sie über die jetzt auf den Gymnasien erworbene allgemeine Bildung noch hinausgehen muß, nicht auf der Universität in den ersten Semestern viel besser gegeben werden können als in dem von so vielerlei anderen und notwendigen Dingen in Anspruch genommenen Gymnasium? Wir meinen, die beiden ersten der vier bis fünf Studienjahre reichen dazu völlig aus, wenn es nur die Universitätslehrer nicht verschmähen, den Elementen ihrer Fachwissenschaft diejenige schulmäßige Behandlung zuzuwenden, welche eben Elemente verlangen und wenn das Flußbett der libertas academica in den ersten Jahren eine kleine Regulierung erfährt. Vielleicht durch eine oder ein paar eingelegte Prüfungen oder durch eine andere Einrichtung, welche die Arbeit der Studierenden nicht ganz von ihrem wissenschaftlichen Interesse abhängen läßt. Man sieht ja, daß letzteres mitunter zweifelhaft ist und auch in seiner Richtung leicht irre geführt wird. Gewisse Kautelen scheinen nötig, denn ohne solche würde der Staat nicht frei von Verantwortung sein, wenn es einmal dahin käme, daß der Jüngling in seinen ersten Studienjahren studiosus sine studio zu sein wünschte.

Universitäts- und
Landesbibliothek Düsseldorf

mittel der Jugend verwirft, den fragen wir weiter: Ist denn gerade in leichter Arbeit die Kraft enthalten, den Geist zu stärken, zu bilden, zu veredeln? — Das Herübersetzen aus einer neueren Sprache bietet allerdings viel weniger, mitunter sehr viel weniger Schwierigkeiten. Aber dennoch — und gerade deshalb — dürfen die Gymnasien ihre Alten, ich sage besonders ihre Griechen, nimmer fahren lassen. Sie müssen mehr als in allem anderen die Jugend gerade in diesen toten Sprachen[1]) üben, bis sie auf gutem grammatischen Grunde die Gedanken der alten Klassiker richtig und genau erfassen und in schönem deutschen Ausdruck wiedergeben kann. „Dies ist unser, das lasset uns behaupten!"

Die Methode des Herübersetzens im allgemeinen.

§ 16.

Leicht ists überall zu kritisieren; schwer besser zu machen. Deshalb möchten wir uns um keinen Preis in bloßer Kritik ergehen, sondern es lieber versuchen ein lebendiges Beispiel oder, wenn man will, eine Methode des Herübersetzens darzubieten. Da wir indessen oben sahen, wie eine specielle Methode, ein allzu bestimmtes Wegbewußtsein, ebenso die zielbewußte Praxis und den Gewinn der Arbeit hemmen als fördern kann, so lassen wir die Wege vorerst noch frei und fragen nach dem Ziele, dem wir nachzugehen haben. Dieses scheint darin zu bestehen, daß der Lesestoff in solcher Weise zum Eigentum des Schülers werde, in welcher er durch eignes Denken (Selbstthätigkeit) den Geist stärkt, bildet und veredelt. Nun rechte man nicht mit uns über die Bedeutungen dieser schon vorher gebrauchten Worte, welche vielleicht etwas ineinander zu fließen scheinen. Wir hoffen dennoch verständlich zu sein und einem jeden seine besondere Bedeutung zumessen zu dürfen. Unter „den Geist stärken" verstehen wir die Zunahme der Fähigkeit, richtig, scharf und gewandt zu denken, unter „bilden" die Zunahme geordneter Kenntnisse im weitesten Sinn mit der Fähigkeit sie fruchtbar zu machen, unter „veredeln" die Vervollkommnung der religiös-sittlichen oder sagen wir geradezu der christlich-ethischen Gesinnung. Dies das Ziel.

Stärken, bilden, veredlen.

Welcher Art sind die Wege im allgemeinen? Wir wir schon oben sahen, müssen sie für jede Unterrichtsstunde zwar stets überlegt sein, aber doch so, daß sie auch in jeder Unterrichtsstunde sich gefallen lassen können, im Einzelnen je nach den Antworten der Schüler abgeändert zu werden. Der Lehrer wirkt auf die Antworten, aber die Antworten auch auf den Lehrer. Es ist eben auch das Falsche und Halbrichtige in den Schülerantworten zur Stärkung des Denkvermögens heranzuziehen und zu verwerten, selbst wenn der Umfang der Lehrpensen dadurch etwas beschränkt und der Lehrgang verlangsamt wird. Wir haben diese Forderungen hier wiederholt und meinen ihre Begründung oben gegeben zu haben. Besser pauca multum als multa parum.

§ 17.

Wie soll nun die Methode sein? Induktiv oder deduktiv? Synthetisch oder analytisch? fragt vielleicht ein Theoretiker. Das weiß ich nicht, antwortet der Praktiker, jedenfalls verständlich und keinen-

---

[1]) Wie dachten denn Goethe und Schiller über diese „toten" Sprachen? In den Goethe-Schiller Xenien Tabulae votivae 101 heißt es:

„Tote Sprachen nennt Ihr die Sprache des Flaccus und Pindar,
Und von beiden nur kommt, was in der unsrigen lebt."

Natürlich cum grano salis zu verstehen, wie vieles in diesen Xenien.

Universitäts- und
Landesbibliothek Düsseldorf

falls langweilig. Ich meinerseits stimme ihm bei und sage: Die Unterschiede von Analysis und Synthesis, bezw. Deduktion und Induktion sind für unseren Unterricht nicht von Belang. Der Lehrer brauche nach Bedürfnis beides! Er suche aber den Inhalt des Lesestücks in einer den Geist der Jugend stärkenden, bildenden und veredelnden Weise zum Verständnis des Schülers zu bringen und verfahre überall, wo es möglich ist, apperceptiv-genetisch, d. h. so, daß unter Benutzung der bei dem Schüler vorhandenen, aber jedenfalls erst zu konstatierenden Apperceptionsstützen die Erkenntnis entsteht. Die Apperception muß die Grundlage der Didaktik[1]) sein, weil sie die Grundlage oder vielmehr die Grundbedingung der Entwicklung (Zuwachs) des Geistes ist. Alles apperceptiv der Seele Nahende wird von ihr magnetisch angezogen, aufgesogen, assimiliert und organisch mit ihr verbunden. Fehlt diese apperceptive Kraft, so wird das Neue im günstigsten Fall von der Seele als eine tote Last mühsam aufgeschultert, aufgebunden und, wenn die unnatürlichen, schmerzenden Verbindungsstricke sich lockern oder reißen, wieder abgeworfen. Dem Schreiber vorliegender Blätter scheint die Apperception eben die treibende Kraft zu sein, welche durch alle formalen Stufen des Lernens hindurchgeht. Sie ist es deshalb, weil der Lernprozeß ihrer überall bedarf, weil im Grunde jedes wissenschaftliche Denken apperceptiv ist. Bald zieht sich dieses Lehr- und Lernprincip langsam und gliedlich in strenger Nacheinanderfolge hindurch wie bei der Mathematik, bald — je nach der Natur des Lehr- bezw. Lernstoffes — schneller und komplexiv bis zur Schnelligkeit des Gedankens. Nun meine ich: Der Lehrer frage und prüfe stets bei seinem Lehrstoff, ob er in langsamem Gang die einzelnen Stufen auseinander halten oder in schnellerem oder schnellstem Lauf (so schnell, daß das Bewußtsein der verschiedenen Stufen gar nicht vorhanden zu sein braucht) dieselben durcheilen, gleichsam zusammenfassen soll. Hält er auseinander, wo er zusammenfassen sollte, oder faßt er zusammen, wo er auseinander halten sollte, so thut er dem Lernprozeß des Schülers Gewalt an und — schadet relativ, auch wenn er sein Ziel erreicht. Man überlasse der Mathematik (und vielleicht noch der Syntax in der Grammatik) das gründliche Auseinanderhalten der Stufen des Lernprozesses, denn hier ist es in der Natur des Lehrstoffes begründet, und fasse in den übrigen Unterrichtsgegenständen ohne das Ziel aus dem Auge zu verlieren die Stufen (Stationen) zu demselben mehr oder minder zusammen, je nachdem man den Eindruck hat, daß das wissenschaftliche Denken des Schülers sich richtig vollzieht. Auf allen diesen Stufen und bei allen diesen Modalitäten bleibe die Methode apperceptiv-genetisch. So soll sie überall sein! Genauer möchte ich sie nicht bezeichnen, kann es auch nicht. Methode heißt Nachgehen. Wer diesem Ziele nachgeht und dabei nachdenkt, der findet einen richtigen Weg. Allerdings nicht alle denselben und kaum zwei genau denselben. Es führen ihrer ja viele hin nach Rom und mehr noch nach Athen. Es paßt auch nicht jeder für jeden, und den kennt man nicht nur am besten, sondern geht ihn auch am sichersten, den man aus Erfahrung[2]) kennt. Der Lehrer muß sich mit der Freiheit

Apperceptiv-genetisch.

[1]) Über „die praktische Bedeutung des Apperceptionsbegriffes für den Unterricht" enthält das 8. Heft der „Lehrproben und Lehrgänge" einen sehr beachtenswerten Aufsatz des verdienten Herausgebers derselben, Direktor Dr. Frick. — Eine Schrift, welche auf der Verwertung der Apperception für den Unterricht beruht und dieselbe schon vor langer Zeit in die Praxis eingeführt hat, ist: Schimmelpfeng, die gruppierende Unterrichtsmethode. Marburg 1865. Das für den Unterricht so wichtige Gruppieren des Stoffes ist wesentlich ein perceptis adserere percipienda.

[2]) Fremde Erfahrung nützt, jedoch nur dann, wenn sie sich in der eignen erprobt. Somit ist jegliche Weisung des Erfahrenen für den Unerfahrenen wertvoll und besonders von dem jungen Lehrer nicht zu verschmähen. Wenn dieser zuerst in das Lehramt tritt, ist für ihn, damit er Irrwege vermeide, eine Anleitung zu einer Methode geradezu nötig. Nur muß sie von ihm nicht theoretisch erlernt, sondern praktisch erprobt werden. Dann wird es sich schon zeigen, ob sie allgemein genug entworfen war, um der Individualität des Lehrers Raum zu geben und mit ihr zu verwachsen. Können sich Individualität des Lehrers und unwesentliche Einzelheiten der Methode nicht harmonisch mit einander verbinden, so müssen letztere weichen. „Jeder hat seine Weise, welche er nicht zu weit verlassen kann, ohne die Leichtigkeit zu verlieren." (Herbart. Ausg. Willmann I. S. 415). Darum muß eine Unterrichtslehre weitherzig sein. Als unübertroffenes Muster einer solchen wird doch wohl auch weiterhin inmitten vieler anderer vortrefflicher pä-

Universitäts- und
Landesbibliothek Düsseldorf

eines denkenden und entscheidenden Geistes bei der Wahl der Mittel bewegen können und bewegen dürfen. „Den Geist dämpfet nicht" lese ich unter dem Bilde eines von mir verehrten und verehrungswerten Lehrers hier neben meinem Schreibtisch. 1 Thess. 5, 18 haben diese Worte zwar einen specifisch theologischen Sinn; aber ich meine doch, man soll auch den Geist der Pädagogik nicht dämpfen durch den codex einer bis ins Detail[1]) fixierten Methode.

Wenn ich nun dennoch in folgendem Umriß eine Methode des Übersetzens andeute, so will ich damit sagen: man kann es so machen, nicht: man muß es so machen.

Zunächst: wie kann man die Lektüre eines Schriftstellers beginnen?

Die Methode des Herübersetzens im einzelnen.

a) Erstes Übersetzen. (Vorübersetzen.)

§ 18.

Bekanntlich ist eine ausführliche Einleitung meist erst am Schluß derjenigen Wissenschaft zu verstehen, in welche sie einleiten soll. Also gebe man vor Beginn der Lektüre eine solche nicht, sondern nur das Notwendigste über des Schriftstellers Leben, Schriften und schriftstellerischen Charakter in einer oder, wenn möglich, in einer halben Stunde und lasse es in derselben oder besser in der folgenden Lehrstunde repetieren. Die Schüler wissen hierbei wie bei allem, was sie von dem Lehrer hören, daß er nach dem Gesagten in der folgenden Stunde wieder fragt. Auf solche Fragen gefaßt zu sein, ist in jedem Unterrichtsgegenstand für den Schüler jeder Klasse mit etwaiger Ausnahme der Prima[2]) wichtig. Ebenfalls mit Ausnahme dieser Klasse ist im Anfang der Schriftsteller längere Zeit hindurch in den Lehrstunden zu präparieren und, soweit es nötig, hierbei das Konstruieren zu lehren, bezw. zu üben. Der häuslichen Arbeit erübrigt in dieser Zeit ein genaues Repetieren, indem die nächste Stunde stets Aneignung des in der vorigen Durchgenommenen fordert. Sind nun die Schüler soweit vertraut mit der Präparation, daß auch diese ihnen zur häuslichen Arbeit aufgegeben werden kann, so gilt es zunächst diese Aufgabe recht mäßig zu bemessen und etwaige Schwierigkeiten im voraus (d. h. vor der Präparation) zu besprechen und zu erleichtern, damit bei dem noch Ungeübten nicht durch allzugroße Anstrengung Verleidung der Arbeit oder Verleitung zum Gebrauch schädlicher Hülfsmittel eintrete.

Verleidung und Verleitung.

---

dagogischer Lehr- und Handbücher neuerer Zeit das von Schrader (4. Aufl.) glänzen. Hier kann der junge Lehrer finden, was er braucht: Theorie, welche sich leicht in der Praxis erproben läßt, ohne diese zu fesseln. In ähnlichem praktischen Sinn ist auch das pädagogische Handbuch von Schiller angelegt und besonders wertvoll durch die reichhaltigen Nachweise der Litteratur, welche kaum irgendwo anders sich in gleicher Vollständigkeit finden dürften.

[1]) Wie wenig Herbart daran dachte, den Lehrer im einzelnen zu binden, beweisen seine goldenen Worte II. S. 508 (Ausgabe von Willmann Lpz. 1880): „Das Detail hängt immer unmittelbar und zunächst großenteils von Beobachtung, Versuch und Übung ab. Der Erzieher muß Gewandtheit besitzen, um sich nach dem Augenblick richten und schicken zu können; er darf sich überall keiner ganz bindenden Vorschrift hingeben. Aber er muß doch im voraus überlegt haben, was er vornehmen wolle. Er muß einen Plan mitbringen und er muß verstehen zu beobachten."

[2]) Man wird wohl thun in dieser Klasse auch manches bloß zur Anregung zu sagen, wovon der Schüler weiß, daß es in der nächsten Stunde nicht „abgefragt" wird. In dem Primaner ist überhaupt das Motiv des wissenschaftlichen Interesses voran und der Gedanke an das Abfragen zurückzustellen. In den anderen Klassen suche der Lehrer zwar auch Interesse zu erregen, lasse aber hinter demselben mehr oder weniger sichtbar „das Glück des Müssens" stehen.

Universitäts- und
Landesbibliothek Düsseldorf

„Da unbedingt auf das strengste darauf zu halten ist, daß der Schüler die Schwierigkeiten des zur Vorbereitung aufgegebenen Textes mit den ihm zu Gebote stehenden Hülfsmitteln durch eigene Kraft zu bewältigen suche, so fällt der Hauptteil der Vorbereitung in die häusliche Arbeit des Schülers. Daraus ergeben sich wichtige Folgerungen für das Verhalten des Lehrers. Er darf nicht gleich mit dem Übersetzenlassen beginnen, sondern muß sich erst überzeugen, ob die Schüler gut vorbereitet sind, indem er nicht nur nach den selteneren Vokabeln und ihrer Grundbedeutung fragt, sondern auch (im Griechischen besonders im Homer!) die richtige Auflösung der schwierigeren Wortformen und Satzkonstruktionen, sowie die Angabe des Inhalts verlangt. Nur wenn der Lehrer in dieser Forderung unerbittlich ist, wird er der Anwendung unerlaubter Hülfsmittel begegnen (?) und die Schüler zu gründlicher und charakterbildender Arbeitsweise erziehen."[1]) Auch empfiehlt es sich für einzelne schwierige Stellen gleich bei der Stellung der Aufgabe zu bemerken, daß die Lösung derselben nicht verlangt werde. Letzteres reizt manchen ebenso die Lösung sich angelegen sein zu lassen, als es ihn unmutig und verdrießlich machen würde, wenn dieser Erlaß nicht gewährt wäre. Die Jugend setzt ihre ganze Kraft gern dann für das Schwierige ein, wenn die Lösung ihrem freien Willen überlassen, und verliert gar gern die Lust, wenn sie als Pflicht von ihr gefordert wird. Was nun von allen Mitteln und Mittelchen zur „Erregung des Interesses" wirklich nützt und keinerlei Belastung mit sich führt, Vorblicke zu eröffnen, das Präparierte im Anschluß an Vokabelfragen durchzusprechen, will ich mir gern gefallen lassen, das letztere sogar empfehlen.[2]) Doch darf alles dieses nicht zuviel Zeit in Anspruch nehmen, denn die Hauptsache ist und bleibt das Übersetzen.

---

[1]) Richter in Lehrpr. und Lehrg. Zur Einführung in den griechischen Tragiker. Heft 7. S. 80.

[2]) Dem Lernen, Abfragen und Repetieren von Vokabeln ist eine besondere Wichtigkeit beizulegen. Das klingt wenig geistvoll und wenig „erziehlich," ist aber doch richtig. Es ist ein Irrtum zu meinen, die durch die Lektüre dem Gedächtnis zugeführten Wörter blieben in demselben haften, auch ohne daß sie methodisch repetiert würden. Man unterlasse dieses im Homer nur ein Semester lang, und man wird bei einer Kontrolle der Homerpräparationen der Schüler finden, daß dieselben Vokabeln sehr häufig aufs neue aufgeschlagen und aufgeschrieben werden. Jedes zum zweiten mal aufgeschriebene Wort bedeutet aber in den Augen des Schreibers dieser Blätter einen Vorwurf gegen den Lehrer, welcher früher gelernte Homervokabeln nicht planmäßig repetiert. Das braucht durchaus nicht viel Zeit zu kosten, weil es gar nicht nötig ist, daß alle oder auch nur die Hälfte der zur Repetiton aufgegebenen Wörter abgefragt werden müßten, sondern nur, daß die Repetition kontrolliert wird. Es ist auch gar nicht nötg, daß die Repetition von Vokabeln langweilig sein müsse; sie kann eine immanente oder adhärente Wiederholung des Inhalts früher gelesener Abschnitte sein und ein Bild der Erinnerung an diese, wenn auch nicht malen, aber doch skizzieren. Solche mit Vokabelrepetition verbundene Erinnerungsskizzen des Inhalts der in der nächst unteren Klasse absolvierten Lektüre würden dem Schüler der nächst oberen stets heilsam sein. *Μνησθεὶς παλαιοῦ τις τό γ' ὕστερον νοεῖ!* Wenn dieses alles in genügender Weise geschieht, dann und nur dann steigt das lexikalische Wissen regelmäßig höher gleich dem Wasser in einem Gefäße, in welchem nicht unten abfließt, während man oben eingießt, und es wird erreicht, was die neuen Lehrpläne fordern: „Erwerbung eines Wortschatzes, welcher zum Verständnis der Schriften der klassischen Periode, soweit sie nicht speciell technischen Inhalts sind, ausreicht, zu festem Besitz für spätere Fachstudien und als Grundlage zum Verständnis der daraus hervorgegangenen modernen Sprachen" (Lehraufgabe in den einzelnen Unterrichtsgegenständen der Gymnasien 3) und was sie also erläutern: „Daß für die Aufgabe der Sprachkenntnis auf die Aneignung eines ausreichenden Wortschatzes nicht geringeres Gewicht gelegt ist als auf die grammatische Sicherheit, wird keiner besonderen Begründung bedürfen; überdies ist es vornehmlich der feste Besitz des einmal erworbenen Wortschatzes, durch welchen die Befriedigung an fortschreitender Leichtigkeit der Lektüre gewonnen wird und durch welche die Beschäftigung mit derselben ihre Wirkung über die Schulzeit hinaus erstreckt." Ja! „Befriedigung an fortschreitender Leichtigkeit der Lektüre" ist es, was wir unseren Schülern bieten müssen. Dieses ist aber nur dann möglich, wenn wir es ihnen unmöglich machen, dasselbe Wort zuvor drei bis siebenmal aufzuschlagen und aufzuschreiben (darunter auch mindestens einmal falsch) um es endlich zu besitzen, wenn wir die Überbürdung ihnen fernhalten, welche aus der Schwäche des lexikalischen Wissens folgt. Dieses scheint uns einmal eine Überbürdung zu sein, die kein Schwindel ist, wenn eine Methode dem Schüler gestattet in futuram oblivionem oder vielmehr incassum zu arbeiten, ebenso wie es auch eine wirkliche Überbürdung ist, wenn man Schüler in eine Klasse auf Grund einer Reife versetzt, die noch nicht völlig vorhanden ist, sondern in dieser erst noch erlangt werden soll, oder wenn man ihrer Neigung zum Vergnügen, zu Liebhabereien und zu unregel-

Universitäts- und
Landesbibliothek Düsseldorf

§ 19.

Aufmerken die Parole.

Wenn das Übersetzen beginnt — ich lese den Text des Prosaikers vor dem Übersetzen selber[1]) — soll alles voll Erwartung und Aufmerken die Parole sein. Denn die Kritik folgt, und zu wissen, wie der Übersetzer sagte, ist ihre unerläßliche Vorbedingung; diese muß von jedem Schüler erfüllt werden.[2]) Daher haben, während einer seinen Abschnitt, so gut oder so schlecht es eben geht, vorträgt, die übrigen so mitzufolgen, daß sie nachher ziemlich wörtlich wissen, wie die Übersetzung lautete. Am Schluß kann hierüber durch Fragen: wie ist dieses oder jenes Wort übersetzt? Kontrolle[3]) geübt

---

mäßigem oder discentriertem Arbeiten nachgiebt. Also: durch methodisches Repetieren von Vokabeln wird wirkliche Überbürdung bei der Präparation verhütet. „Methodisch" heißt aber: nicht nur so verfahren, daß die gelernten Wörter möglichst niemals im Gedächtnis untergehen können, sondern auch so, daß die neu zugehenden durch Apperceptionshaken sicher gefaßt werden. Ein Mittel hierzu ist die Etymologie. Weckt man in den Schülern Neigung zum Etymologisieren, so legt man in ihre Seele einen wachsenden Bildungskeim fürs ganze Leben, so daß sie noch als Männer kein Fremdwort lesen, ohne es im Gedächtnis an den etymologischen Apperceptionshaken zu hängen und dadurch nicht bloß richtig zu deuten sondern auch zu behalten. Wer Neigung zum Etymlogisieren von der Schule mitbringt, hat für jedes Studium, insbesondere für das medicinische, einen großen Vorteil im Vergleich mit anderen, bei denen dieses innere Leben, diese fruchtbringende Bewegung der lexikalischen Kenntnisse fehlt und letztere wie eine tote oder regungslose Masse brach liegen. In hundert Fällen wird es sich später im Leben lohnen, wenn die Schule das Etymologisieren ein wenig gepflegt hat. Wenn dabei auch hier und da auf diesem nicht ganz sicheren Gebiet ein Irrtum mit unterläuft, begegnet solches den gelehrtesten Sprachforschern nicht ebenfalls? Es ist wünschenswert, daß unsere Schüler, wenn sie von Telephonen, Stereoskopen, Physiologie und Psychologie, Dermatologie, Katastrophe, Peripetie und Antipathie, von Katarrh und Katarakten, von ironischem und irenischem Wesen hören oder lesen, sich dabei nicht skeptisch (und auch nicht septisch!) verhalten, sondern ihre etymologischen Sympathien frisch verwerten. Die Schule kann hierfür etwas thun und zwar am leichtesten beim Vokabelfragen, darf aber natürlich weder viel Zeit darauf wenden, noch sich in Kontroversen einlassen.

[1]) Vor dem ersten Übersetzen liest gewöhnlich nur der Lehrer sinngemäß, die Schüler meist sinnwidrig. Jenes fördert, dieses schadet gleich von vornherein der gemeinsamen Arbeit, die beginnen soll. Auch noch aus anderen Gründen ist es gut, daß die Schüler den Lehrer manchmal klassische Texte lesen hören. Vergl. Frick in den Lehrpr. und Lehrg. Heft 8. S. 84. Anm. 3.

[2]) Auch von dem Lehrer, und mir fällt es immer noch nicht leicht sie ganz zu erfüllen. Ich pflege, um mir nichts entgehen zu lassen, während der Schüler übersetzt, diejenigen Wörter, bei welchen ich nachher Kritik üben will, mir schnell mit Bleifeder zu unterstreichen.

[3]) Durch konsequente, strenge „Kontrolle" läßt sich Aufmerksamkeit allerdings auch erzwingen, aber ich möchte hierbei doch ein Geständnis nicht zurückhalten. Es giebt keinen besseren Hebel der Aufmerksamkeit als ein lebendiges Interesse, und die pädagogischen Bestrebungen der neueren Zeit, welche dieses zu erregen suchen, sind daher nur zu begrüßen. Höchst mannigfaltig sind die Mittel der Didaktik zur Erweckung dieses Interesses wie zur Spannung der Erwartung. Auch Delikatessen und Zuckerbrod des Lehrstoffs thun bisweilen guten Dienst. Jedoch ist vor Verwöhnung der Schüler durch solche Leckerbissen zu warnen. Der Lehrer, welcher immer „interessant" unterrichten will, ermüdet endlich intransitiv und transitiv. Der ruhige ernste Gang wissenschaftlichen Denkens muß das tägliche Brot sein. Das kräftigt und erhält gesund, während gar zu viel Gewürz entnervt. Wie erreicht man aber jene ernste, ruhige Aufmerksamkeit, die sich dem Lehrer anschließt und ihm die Thüren zu Kopf und Herzen aufschließt? Es ist dies eine Aufgabe, welche jeder gute Lehrer löst, aber nicht zwei thaten es auf ganz dieselbe Art. Dennoch möchte ich auf eine gemeinsame Erfahrung hinweisen. Vielleicht haben schon viele Lehrer an höheren Schulen, welche Gelegenheit hatten den Unterricht tüchtiger Elementarlehrer zu beobachten, die Wahrnehmung gemacht, daß diese bisweilen Meister sind in der wirksamen Erweckung des Interesses und der Aufmerksamkeit ihrer Schüler. Verfasser hat früher in Marburg neben seinem Gymnasiallehramt eine Reihe von Jahren zugleich eine Vorschule geleitet und daselbst mit Elementarlehrern zusammen gearbeitet, deren glückliche Erfolge in Bezug auf diesen so wichtigen Punkt der Pädagogik er bewundern mußte. Die Gründe dieser Erscheinung sind wohl folgende: 1. Im Elementarunterricht ist der Lehrstoff einfach und kann der Jugend viel klarer dargelegt werden als im höheren Unterricht. — 2. In diesem frühesten Alter schließt sich Gemüt und Wille noch am zutraulichsten an den Lehrer an und ist der Geist noch viel weniger durch zerstreuende Nebengedanken abgelenkt. — 3. Der Lehrer findet zwischen seinem und des Kindes intellektuellem Vermögen eine so tiefe und weite Kluft, daß er Methode absolut nötig hat. Er würde ohne einen sorgfältig und gewissenhaft ausgeführten methodischen Gang völlig zu schanden werden. Inopia inventrix artis = Not bricht Eisen. — 4. Die autoritative Stellung des Lehrers dem Kinde gegenüber ist eine viel höhere und erleichtert die Disciplin. (Er ist ihm wirklich magis

Universitäts- und
Landesbibliothek Düsseldorf

werden. „Der Schüler wird während seiner Leistung vom Lehrer nur unterbrochen, wenn es sich darum handelt, ihn durch leise Winke vor groben Irrungen zu bewahren. Ein gewöhnlicher Fehler der Anfänger ist, daß sie sofort während dieser ersten Leistung des Schülers sich mit ihm in einen Dialog einlassen und in den übrigen die willkommene Vorstellung hervorrufen, als handle es sich um ein Privatzwiegespräch des Lehrers mit dem betreffenden Schüler, das sie selbst nicht viel angehe, — oder auch, daß sie schon jetzt allerlei zur Erklärung gelegentlich und beliebig beibringen, welches die ruhige Aneignung hindert und für die Gesamtheit daher meist unfruchtbar auf den Boden fällt."[1])

§ 20.

Wir nehmen nun zuerst den Fall, daß sich der Schüler in der Konstruktion nicht zurecht finden kann. Er wird dann entweder hängen bleiben, d. h. verstummen (und dann ist gleich die nachher bezeichnete Hilfe zu gewähren) oder er wird — was manche Schüler bisweilen, wenn auch nicht mit Absicht, aber doch mit Bewußtsein und in der Hoffnung thun, damit durchzukommen — Unrichtiges vorbringen. Im letzteren Fall wiederhole der Lehrer dem Schüler in deutlicher und markierter Heraushebung der unrichtigen Worte das Gesagte, so daß er seine Fehler einsehen und zurücknehmen muß und dann entweder den richtigen Weg findet (sehr oft quillt aus dem Vorhalt des Unsinns sogleich der Sinn) oder hängen bleibt, aber doch Schweigen für Gold erkennt. Nach diesem Gold des Schweigens ist dann für den Lehrer Reden Silber, denn jetzt ist Hilfe nötig. Aber welche? Mit nichten diese, daß der Lehrer etwa einige Worte, wie sie folgen müssen, vor-, der Schüler sie nach- und vielleicht noch ein wenig weiterspricht, dann der Lehrer wieder giebt, der Schüler nimmt und etwas hinzugiebt (ein Duett, bei dem man nachgerade zweifelhaft wird, wer die Haupt- und wer die Nebenstimme hat): sondern diese, daß der Lehrer jene materielle Hilfe, die den Schüler geradezu am Denken hindert, ihm möglichst vorenthält und ihn zunächst veranlaßt, die Gründe seiner Verlegenheit kurz anzugeben. Hierdurch erfährt der Lehrer, was dem Schüler not thut, und nach der Beschaffenheit dieser Not richtet sich die Hilfe. Mitunter ist die Verlegenheit eine rein eingebildete und der Schüler ist dann aufzufordern loszufahren; die Fahrt führt zum Ziel, wenn auch nachträglich manches zu verbessern bleibt. In anderen Fällen machen ein paar für das Ganze unwesentliche Worte den Schüler irre, und dann erlaubt ihm der Lehrer sie wegzulassen; sie stellen sich nachher von selbst schon ein. Bereitet ungenaue oder unrichtige Wortbedeutung Schwierigkeit, so muß der Lehrer den Schüler die passende aus der Grundbedeutung und aus dem Zusammenhang der Stelle erschließen lassen, anstatt sie ihm anzugeben. Ist aber die Konstruktion des Satzes nicht verstanden, so hat ihn der Lehrer an die Regeln zu verweisen, welche für das Konstruieren gelten.

Nach dem Gold des Schweigens ist Reden Silber.

---

ter). Disciplin aber disponiert wesentlich für Aufmerksamkeit. 5. Es nötigt das unentwickelte Sprachverständnis des Kindes den Lehrer auch seiner Rede die verständlichste und konkreteste Form zu geben. — Trotz der vorhandenen Verschiedenheiten können wir Lehrer an höheren Schulen aber doch sagen: mutatis mutandis nostra res agitur. Aus jedem dieser fünf Punkte läßt sich etwas auch für uns entnehmen. Aus Nr. 1: Einfachheit und Klarheit erstrebe man überall. — Aus Nr. 2: Man pflege das Vertrauen und den guten Willen und halte jede Zerstreuung fern. — Aus Nr. 3: Quo magis quisque inops, eo magis arte opus est. — Aus Nr. 4: Man vermeide vorsichtig alles, was die Autorität schädigt oder die Disciplin gefährdet (und zwar in jeder Unterrichtsstunde!) und man sei intellektuell wie ethisch den Schülern magis ter! — Aus Nr. 5; Meinen jungen Berufsgenossen, (denen ich nur empfehlen kann, tüchtige Elementarlehrer zu beobachten) möchte ich raten, ja keine abstrakte Ausdrucksweise oder gar akademische Wissenschaft in die unteren Gymnasialklassen mitzunehmen. Die Versuchung dazu ist um so größer, je näher sie der Universitätszeit stehen.

[1]) Frick, der allgemeine Gang der Interpretation in Lehrpr. und Lehrg. Heft 8. S. 84.

Universitäts- und
Landesbibliothek Düsseldorf

§ 21.

An beiden Enden zu fassen.

Über die Methode des Konstruierens habe ich mich in meinen „Beiträgen zur Methodik des altsprachlichen Unterrichts“ (Marburg 2. Aufl. 1882) ausgesprochen und meine Meinung daselbst S. 70 also zusammengefaßt: „Überhaupt ist für eine richtige Konstruktionsmethode die Zusammengehörigkeit von Konjunktion (bezw. Relativ- oder Interrogativ-Pronomen) und Prädikat der Kardinalpunkt. Dem Schüler muß immer gegenwärtig sein, daß dies die beiden Enden sind, an welchen er jeden Nebensatz zu fassen hat, und daß das eine Ende (die Konjunktion) an dem Prädikat des regierenden Satzes (das Relativpronomen jedoch an einem Nomen) zu befestigen ist.“[1]) Es muß aber der Schüler schon von den unteren Klassen an nicht nur mit allen Nebensätze einleitenden Konjunktionen vertraut gemacht sondern auch daran gewöhnt sein, beim Lesen eines Satzes seine Aufmerksamkeit zunächst auf diese und das dazu gehörige verbum finitum (Prädikat) zu richten. Sodann braucht nur noch das Subjekt, wenn es besonders ausgedrückt ist und nicht schon im Prädikat liegt, mit hinzugezogen zu werden. Konjunktion (bezw. Relativ- oder Interrogativ-Pronomen) und Prädikat sind der Rahmen, in welchen sich das andere leicht einordnen läßt. Wenn der Schüler dazu angeleitet ist, beim Lesen einer Konjunktion oder eines Relativ- oder Interrogativ-Pronomens in seinen Gedanken auf das nachfolgende Prädikat auszuschauen, dieses gespannt zu erwarten, so greift seine Seele mit diesen beiden Enden einen Nebensatz nach dem anderen auf und erkennt zugleich in denjenigen Prädikaten (verb. finit.), zu welchen weder eine Konjunktion noch ein Relativ- (bezw. Interrogativ)-Pronomen in Beziehung steht, die Hauptsätze. Planmäßige Übung in der Quarta und und Tertia erzielt hierbei die Fähigkeit, auch komplicierte Satzgefüge mit Sicherheit zu entknäueln, und in Sekunda und Prima kann diese Fähigkeit schon zur Fertigkeit geworden sein, welche auch vor liviani-schen Perioden kein Grauen empfindet. Es ist dann nicht nötig, noch konstruieren zu lassen, wenn der Lehrer sieht, daß die Konstruktion verstanden ist; dagegen muß er immer wieder auf jene Principien rekurrieren, wenn er diese Wahrnehmung nicht macht. Der Schüler muß wissen, daß Konstruieren nichts anderes ist als:

---

[1]) In obigen Sätzen stimme ich völlig überein mit Edm. Meyer in N. Jahrb. für Phil. und Päd. II, 504—508, obwohl er mir diese Übereinstimmung nicht zugetraut hat. Er meint nämlich, daß ich, „wenn ich auch dem Richtigen nahe wäre, dennoch den eigentlichen Kardinalpunkt nicht getroffen hätte.“ Als Kardinalpunkt betrachtet er mit Recht, daß der Schüler nicht bloß an den Prädikaten, sondern auch an den Konjunktionen (bezw. Relativ- oder Interrogativ-Pronomen) die Nebensätze als solche erkenne und ausscheide. Ich gestehe zu, daß man jenen Eindruck bekommt, wenn man nur § 13 (S. 65) meiner „Beiträge“ und nicht zugleich den Schluß von § 14 (S. 70) liest. Der Abschnitt § 13 sollte aber nur dazu dienen, den Irrtum abzuwehren, daß man beim Konstruieren mit dem Subjekt beginnen müsse, und sollte seine wesentliche Ergänzung in dem oben citierten Schluß von § 15 finden, wo ausdrücklich bemerkt wird, daß Prädikat und Konjunktion (bezw. Relativ oder Interrogativ-Pronomen) für den Schüler die charakteristischen Merkmale des Nebensatzes sein müßten. Treffender und klarer hat dieses allerdings Meyer in dem bezeichneten lesenswerten Aufsatz hervorgehoben, welchem ich mich gern anschließe, indem ich anerkenne, daß gleich die ersten Konstruktions-Direktiven den Schüler nicht bloß auf die verba finita sondern zugleich auch auf die dazu gehörigen Konjunktionen (bezw. Relativ- oder Interrogativ-Pronomen) hinzuweisen haben. Die Konjunktionen allein dürften bei ihrer Vieldeutigkeit in vielen Fällen nicht genügen. Die weitere Hülfe der Interpunktion, welche Meyer anführt, ist wegen ihrer Schwankung und Verschiedenheit in den Principien von sehr zweifelhaftem Wert, aber doch nicht zu verschmähen, zumal in den unteren und mittleren Klassen. Mein Nachfolger in der Konstruktionslehre hat mich, wie ich dankbar anerkenne, verdeutlicht und ergänzt. Ich hätte dasselbe auch gern an einem Vorgänger versucht, wenn ich einen gewußt hätte. Aber didaktische Litteratur über die Methode des Konstruierens war und ist mir unbekannt, weil vielleicht gar nicht vorhanden, und so war ich lediglich auf mich selbst angewiesen. Bei einer etwaigen neuen Auflage meiner „Beiträge“ werde ich nicht verfehlen, den Abschnitt über das Konstruieren mehr nach Meyers Sinn umzuformen und werde zugleich auch die S. 65 irrtümlich eingeflossenen Worte „oder das Interrogativ,“ welche schon mancher Leser als Versehen erkannt hat, zu streichen Gelegenheit haben.

Universitäts- und
Landesbibliothek Düsseldorf

1. Nebensätze an den beiden korrespondierenden Enden zu erkennen und herauszuheben.
2. Prädikate ohne Konjunktion (bezw. Relativ- oder Interrogativ-Pronomen) als Hauptsätze zu betrachten.
3. Zu den Nebensätzen die regierenden Sätze, (welche selbst entweder Hauptsätze oder Nebensätze sein können) zu suchen und jene an diese richtig (d. h. das Relativpronomen an das betreffende Nomen, jede Konjunktion wie auch das Interrogativpronomen an das Prädikat) anzuknüpfen.
4. Participialkonstruktionen, relative und absolute, richtig aufzulösen und einzufügen.

Ist der Schüler in diesen Operationen geübt, so läßt sie der Lehrer nur vornehmen, so oft und soweit ein Bedürfnis vorliegt. Er giebt dann Konstruktionsdirektiven in Form von Fragen, und wir wollen ein paar folgen lassen.

§ 22.[1])

Keine materielle, sondern direktive Hilfe.

Lehrer: Was bereitet Verlegenheit? Was scheint nicht zu passen? Was ist zu suchen? Was wird vermißt?

Schüler: Ich weiß nicht, wo der durch den eingeschobenen Satz unterbrochene Haupt- (oder Neben-) Satz sich fortsetzt. Mir fehlt zu der Konjunktion (Relativpronomen) das verbum finitum. Ich weiß nicht, was zu diesem Prädikat Subjekt ist.

Lehrer: Wo ist das Subjekt zu diesem Verbum? Wo ist das Prädikat des hier beginnenden Konjunktional- (oder Relativ- oder Interrogativ-) Satzes?

Schüler: Hier ist das Subjekt. Das Subjekt liegt im Verbum und gemeint ist das obige hostes.

Lehrer: Kann das zu dem verbum finitum passen? (Das Richtige wird dann gefunden.)

Schüler: Prädikat zu postquam ist hier, aber es kann diese Konjunktion keinen Konjunktiv regieren.

Lehrer: Kann der Konjunktiv nicht einen andern Grund haben?

Schüler: Der Nebensatz gehört zum acc. c. inf. oder zur Vorstellung des Subjektes. (Der Anstoß ist beseitigt, aber der Schüler fügt den Nebensatz an falscher Stelle an und verfehlt dadurch den Sinn.)

Lehrer: Zu welchem Begriff (Prädikat) giebt der mit postquam beginnende Temporalsatz die Zeit an?

Schüler: Zu diesem. (Der Knäuel ist gelöst und wird nun noch einmal durch Wiederholung regelmäßig aufgerollt.)

So oder ähnlich, meinen wir, kann der Lehrer oder — was immer zu empfehlen, wenn es möglich ist — statt dessen ein tüchtiger Schüler dem Irrenden die Direktive angeben. Mag auch diese dirigierende Hülfe länger dauern, als die materielle des Vorsagens, so ist doch die Selbstthätigkeit des Schülers nicht hierdurch erstickt, sondern angeregt und der Erfolg sein eignes Werk. Seine Arbeit läßt ihm den Lohn und die Berechtigung der Freude, daß er sagen kann: Ich habe den Weg in dieser Wildnis der Wörter selbst gefunden und bin nicht zum Ziele getragen oder gegängelt worden; ich weiß auch, wonach ich künftig schauen muß, wenn ich mich nicht zurecht finden kann.

§ 23.

Ein anderes Stück ernster Arbeit.

Wenn nun der Schüler mit seiner Übersetzung, sei es unter den eben erwähnten Hindernissen, sei es ohne Hindernis unter dem Schweigen des leitenden Lehrers (was doch bei nicht zu schwierigen Stellen in normalen Klassen die Regel sein muß), zu Ende ist, dann kommt ein anderes Stück ernster Arbeit. Jetzt giebt es vieles zu verbessern,[1]) manche Wortbedeutung fest- und manchen Gedanken ins rechte Licht zu stellen,[2]) bei diesem und jenem Ausdruck des Schülers zu fragen,

[1]) Um gleich eine Mehrheit von Fällen zu exemplificieren, sind Fragen und Antworten gehäuft. Sie sind also disjunktiv, nicht kopulativ gemeint.

[2]) Dieses Alles kann der Lehrer vorher nicht wissen, sich hiefür den Plan und Lehrgang also auch vorher nicht fixieren.

Universitäts- und
Landesbibliothek Düsseldorf

was er sich darunter denke,[1]) manches Sachliche[2]) zu erörteren und aufzuklären u. s. w. Auch bei allem diesem sollen die Schüler das Ergebnis möglichst selbst erarbeiten und nur recipieren, wo die Natur der Sache dieses fordert und eignes Finden unmöglich macht.

§ 24.

Apperceptions-Stütze und -Leuchte.

Das principium unde exeundum ist hierbei wieder die Apperception, dieses Grundprincip der Didaktik. Nicht bloß in dem Sinne, daß der Lehrer das vom Schüler dargelegte Wissen als Stütze benutzt, um auf Altes Neues zu bauen, sondern auch so, daß das Richtige in der Leistung des Schülers zur Leuchte wird, mit welcher der Lehrer das Falsche, Halbrichtige, Lückenhafte beleuchtet und als falsch, halbrichtig, lückenhaft erweist und mit welcher er das Fehlende sucht und findet.[3]) Stütze und Leuchte, — diese kann der Lehrer nicht immer als präparierte Instrumente in die Unterrichtsstunde mitbringen, er muß sie vielmehr häufig erst aus der Leistung des Schülers entnehmen. Was die Stunde ihm Brauchbares bietet,[4]) muß ihm zur Apperceptionsstütze und zur Apperceptionsleuchte werden.

---

[1]) Dieses alles kann der Lehrer vorher nicht wissen, sich hiefür den Plan und Lehrgang also auch vorher nicht fixieren.

[2]) Wir halten die Sacherklärung durchaus nicht für Nebensache und lassen gerade deshalb die Übersetzung Hauptsache sein. Wenn eine gute Übersetzung aus der Arbeit der Schüler herausgewachsen ist, so hat sie schon das meiste inhaltlich Wichtige heranziehen und den Schüler in das Verständnis der Sachen hineinziehen müssen, so daß es als unnötig erscheint, noch längere Ausführungen folgen zu lassen. Allerdings muß der Lehrer prüfen, ob sich in dem sachlichen Verständnis der Schüler Lücken finden. Letztere aufzudecken geschieht am besten durch Konzentrationsfragen, wie Frick in den Lehrpr. und Lehrg. Heft 6. S. 109 solche zeigt. Erweisen die Antworten hierauf ein vollständiges Verständnis des Schülers, so kann der Abschnitt als erledigt gelten. Eine „genauere Betrachtung" des einzelnen nach Form und Inhalt und eine „vertiefende Bearbeitung" nach Inhalt und Form, wie sie in dem „Gang einer Interpretation" von Frick und den Lehrpr. und Lehrg. Heft 8. S. 85 unter III, 2 und 3 vorgeschlagen werden, können, wenn es besonders gehaltvolle und dazu geeignete Lektürestellen sind, von großem Nutzen sein; sie regelmäßig zu fordern würde wohl den Gang der Lektüre zu sehr verlangsamen. So wichtig uns das Eindringen in den Inhalt ist, so halten wir doch passende Konzentrationsfragen im allgemeinen für genügend dieses zu leisten. Dieselben können sich auf Zeit, Schauplatz, handelnde Personen, Disposition, ästhetische und ethische Urteile beziehen, Fragen, deren Umfang je nach der Natur des Abschnittes und nach dem bis dahin von den Schülern gezeigten Verständnis von dem Lehrer bald weiter bald enger begrenzt werden. Wenn wir aber die Übersetzung für die Hauptsache erklären, so meinen wir, wie gesagt, daß durch eine möglichst vollkommene Übersetzung nicht bloß das sprachliche sondern auch das sachliche Verständnis im wesentlichen schon erzielt wird. Wirkt doch hierzu sogar die sprachliche Erklärung mit, denn für die Interpretation gilt mit Recht der Grundsatz: „Sprachunterricht ist zunächst Sachunterricht." (Vergl. Frick Heft 8. S. 87. Anm. 1.)

[3]) Nicht bloß der Lehrer, sondern auch der Schüler findet mit der Apperceptionsleuchte das Fehlende sehr schnell. Die Praxis läßt mich dieses ungemein häufig erfahren. Heute noch sagte mir ein Unterprimaner bei der Übersetzung der dritten Strophe von Horat. carm. III, 1: „Von est bis sulcis habe ichs nicht verstanden." Auf meine Frage: „Woran nehmen Sie denn Anstoß?" antwortete er: „An viro." „Dann übersetzen Sie und lassen Sie dieses Wort weg!" Als dies geschah, wurde ihm der Komparativ latius eine so helle Apperceptionsleuchte, daß er viro sofort verstand, und als ich ihm in dem ihm bekannten manus manum lavat eine neue Leuchte aufsteckte, übersetzte er tadellos: „der eine weiter als der andere." Er weiß es nun sicherer, als wenn ich ihm gleich bei seiner ersten Verlegenheit gesagt hätte, wie er viro vir latius übersetzen müsse. Ich pflege bei Verlegenheiten der Schüler gewöhnlich nach dem Grund derselben zu fragen und vorerst eine Übersetzung mit Weglassung des Anstößigen zu fordern. Es kommt dann meist schon soviel „Klarheit" (Herbart), daß diese hinreicht um das Dunkle zu beleuchten und das Fehlende zu finden, dessen Association (Herbart) sich dann wunderbar schnell vollzieht. So wie der Lehrer apperceptiv im Unterricht verfährt (und er thut es tausendmal ohne an das Wort Apperception zu denken), so sollte auch der Schüler bei der häuslichen Präparation es thun. Leider geschieht dies viel zu wenig. Entweder wirft er (der leichtsinnige) beim ersten Anstoß die Flinte ins Korn und giebt den Satz auf. Oder er (der starr- bezw. stumpfsinnige) verbeißt sich in das Anstößige, Nichtverstandene, Schwierige. Er sollte sich zuerst fest auf den Boden der erlangten „Klarheit" stellen und von da aus weiter suchen, so würde ihm bald auch „klar" werden, was er noch nicht versteht. Der alte Sokrates hatte ganz recht, wenn er meinte, daß eine klare Sonderung dessen, was man weiß, und dessen, was man nicht weiß, die rechte Weisheit sei.

[4]) Sie bietet manches nicht, was er vorher hoffte, sie bietet aber (besonders dem geschickten Lehrer) manches auch viel reichlicher und besser als er es zu hoffen wagte, ja sie bietet manches, was er gar nicht gehofft hatte.

Universitäts- und
Landesbibliothek Düsseldorf

§ 25.

Grammatik, Geschichte, Antiquitäten, Mythologie u. dgl. werden nur zur dienenden Hülfe von der Herrin Lektüre herbeigerufen. Wenn sie zur Lösung einer Schwierigkeit verholfen, irgend ein sprachliches oder sachliches Dunkel aufgehellt, einen gewünschten Aufschluß erteilt haben, dann hat der Mohr den Dienst gethan, dann kann, ja muß er gehen. Es bedeutet ein Siechtum der Lektüre, wenn man in ihren Stunden jene Mohren länger duldet, wenn man etwa Grammatik einüben oder gar Gelehrsamkeit auskramen will. Die Grammatik ist auch eine Herrin, aber nur in ihren Stunden.[1]) Der Mohr kann gehen.

§ 26.

Wenn nach dieser Arbeit die Gedanken des Schriftstellers zur klaren Erkenntnis des Schülers gebracht sind, wenn dieser genau weiß, was jener denkt,[2]) dann ist der deutsche Ausdruck festzustellen.

Dieses ist eine zur Bildung des deutschen Stils für alle, ganz besonders aber für mittlere Klassen überaus nützliche Arbeit. „Der Knabe versteht durch seine wortgetreue Übersetzung (der Jüngling durch eine zwischen wortgetreuer Übersetzung und sinngetreuer Verdeutschung[3]) liegende Form oder, wo er den Sinn verfehlte, durch die von ihm geforderte wortgetreue Übersetzung) die im Satz enthaltenen Gedanken. Sein Sprachgefühl sagt ihm sofort, daß dieser Gedanke in der Muttersprache auf andere Weise ausgedrückt wird. Wem sollte nicht einleuchten, daß dieses selbstthätige Suchen nach der echt deutschen Ausdrucksweise vortrefflich geeignet ist, um den Knaben im Darstellen der Gedanken, also im Gebrauch nicht nur der eignen Muttersprache, sondern zugleich auch der Sprache überhaupt zu fördern? Der Gedanke steht vor der Seele. Die deutsche Form wird gewonnen durch einen schöpferischen Akt des Schülers, indem er hineingreift in den Schatz des ihm bekannten Sprachstoffes und mit eigener Kraft das Richtige zu Tage fördert, wahrlich eine Übung, welche an Wirksamkeit dem Wiedererzählen gehörten oder gelesenen deutschen Textes, dem schulgerechten Antworten auf gestellte Fragen nicht im geringsten nachstehen dürfte.“ So Hermann Perthes; ich setze nur die Frage hinzu: Läßt sich eine Übung denken, die in höherem Grade geistbildend und sprachbildend zugleich wäre? Wortgetreue Übersetzung u. sinngetreue Verdeutschung.

---

[1]) In den der Grammatik zugewiesenen Stunden hat wiederum die Lektüre einen Dienst zu thun. Sie hat den Stoff zu liefern, an welchem die Grammatik induktiv verstanden wird. Daher liegt es im Interesse beider, ihre Kompetenz zu wahren, d. h. zu dienen, wo sie zu dienen, und zu herrschen, wo sie zu herrschen haben. In den Lektürestunden herrsche die Lektüre und es diene nach Bedürfnis die Grammatik; in den Grammatikstunden herrsche die Grammatik (Sprachlogik) und es diene nach Bedürfnis die Lektüre! Schiedlich und friedlich sie zu sondern und zu verbinden ist die rechte Konzentration des Unterrichts. Zur Klarstellung aller Schattierungen des Sinnes, zur Lösung jeder Schwierigkeit der Konstruktion erfreut sich die Lektüre der Hülfe der Grammatik und muß wünschen, daß sie ihr keine schwächliche Dienerin sei. Die Grammatik hingegen gräbt aus der Lektüre, wie aus dem Bergwerk einer reichen Herrin, das Gold ihrer Beispiele und verarbeitet es zu ihren Zwecken. Die Lektüre hat also mehr Herrschaft und weniger Dienst, die Grammatik mehr Dienst und weniger Herrschaft. Aber mancher Diener kann des Herrn, viel seltener der Herr des Dieners entraten. So ist es im Leben, so ist es auch hier. Wenn die Grammatik heutzutag wenig Ehre genießt, so mag sie sich trösten und unverdrossen weiter arbeiten. Man hat die Dienerin nötig, auch wenn man sie nicht ehrt. Wird doch auch im Leben manchem entbehrlichen Herrn mehr Ehre erweisen als manchem unentbehrlichen Diener.

[2]) Was will der Schriftsteller sagen? ist für die Auffassung des Sinnes das Ausschlag gebende Princip. Hierbei verfahre der Lehrer wie der Jurist, der nur danach fragt, was der Gesetzesparagraph im Sinne des Gesetzgebers zu bedeuten habe. Der bei jedem Menschen, besonders aber bei dem Jüngling, mächtige Subjektivismus regt sich und will gern allerlei dreinreden, indem er meint, daß so oder so den Gedanken aufzufassen schöner sei. Da gilt es aber den Geist in Zucht zu nehmen, ein wichtiges Moment nicht nur der Didaktik sondern der Pädagogik überhaupt. „Nicht was Sie da schön finden, sondern was der Schriftsteller sagen will, darauf kommt es an.“ Mit diesem kategorischen Imperativ führe der Lehrer die abschweifenden Gedanken des Primaners zuchtvoll und kraftvoll zum Sinn des Schriftstellers zurück. Hier den Subjektivismus bezwingen heißt erziehen. Wie man es freilich bei Massenlektüre fertig bringt, weiß ich nicht. Da wird wohl manches mit unterlaufen, was der Schriftsteller nicht sagen will.

[3]) Ich gebrauche diese Bezeichnungen in dem Sinn, wie sie Hermann Perthes eingeführt hat.

Universitäts- und
Landesbibliothek Düsseldorf

Gewöhnlich ist der vom Schüler gegebene Ausdruck noch keine sinngetreue Verdeutschung, aber doch mehr als wortgetreue Übersetzung. Letztere jedesmal zuerst zu verlangen ist in unteren Klassen der Übung wegen nötig, in mittleren nur an schwierigeren Stellen erforderlich, in oberen ist es dem Schüler frei zu geben, ob er gleich zur sinngetreuen Verdeutschung oder erst zur wortgetreuen Übersetzung greifen will. Der geübte wird letzteres nur dann thun, wenn sie ihm den Sinn erschließen soll, und wo er ihn erschlossen sieht, gleich nach der sinngetreuen Verdeutschung streben. Es ist zeitraubende und unnütze Pedanterie, auch da wortgetreue Übersetzung von dem Primaner zu verlangen, wo sein Herübersetzen zwar die sinngetreue Verdeutschung (welche sich völlig deckt mit dem Gedanken des Schriftstellers) noch nicht erreicht hat, aber in der Richtung nach dieser hin liegt. Nur wenn diese Richtung verfehlt ist, muß man zur wortgetreuen Übersetzung zurückgehen. Solches fordert dann die nützliche und berechtigte Pedanterie.[1]) Wenn durch dieses Zurückgehen die rechte Richtung wieder gewonnen ist, d. h. wenn man auf dem Wege sich befindet, der von der wortgetreuen Übersetzung zur sinngetreuen Verdeutschung führt, dann schneide man ab und füge ein und modele an dem Ausdruck so lange, bis der Schriftsteller und das deutsche Sprachgefühl ihr placet sprechen. Erst mit diesem zwiefachen placet ist die sinngetreue Verdeutschung erreicht. Um das placet des deutschen Sprachgefühls zu erlangen, ist es auch nötig „Stilblüten"[2]) abzustreifen und Stilblüten erblühen zu lassen. Nicht solche erblühen

---

[1]) Pedanterie! Mir ist sie für den Lehrer ein wertvolles Gut, soviel man sie auch schmäht. Ich verschmähe sie nur da, wo sie unnütz oder — geistlos ist. Jenes widerspricht ihrem Zweck, denn sie ist lediglich des Nutzens wegen da, und zu diesem fühlt sie selbst keine Verpflichtung, wenn nicht etwa der Inhaber geistlos ist. Übrigens hat sie den Schulen Preußens bis jetzt noch ebenso wenig geschadet wie seinen Heeren und ich möchte wünschen, daß Pedanterie aus dem Lande der Schulen und Kasernen nie verschwände. Sie ist nicht, aber sie gehört doch mit zum Pulsschlag des Staates, dessen Herz das — Hohenzollerntum ist.

[2]) Wenn ich mich frage, welche Art undeutschen Ausdrucks unsere Gegner mit diesem Namen spottend bezeichnen, so denke ich mir, es ist jene Mischung aus wortgetreuer Übersetzung und sinngetreuer Verdeutschung zu verstehen, gleichsam auch ein Messing. Solche „Stilblüten" sind wirklich außerordentlich mannigfaltig. Einblättrig, wenn sie in der lexikalischen Verfehlung eines Wortes (wie unpassend werden oft res, causa ratio u. a. übersetzt! wie häufig id, hoc, ea und dergl. durch ein plattes „dies" anstatt durch ein Substantiv mit oder ohne dieses Pronomen ausgedrückt! wie gespreizt sehen Superlative wie vir clarissimus = „der berühmteste" oder = „sehr berühmt" aus!), mehrblättrig, wenn sie in undeutscher Übersetzung mehrerer Worte bestehen z. B. naufragium facere = „Schiffbruch machen," bellum parare = „Krieg bereiten." Eine Blume besonderer Art ist die peinliche Schonung, welche dem acc. c. inf. als aufgelöstem Daßsatz (id se impetraturum sperabat = „er hoffte, daß er das erlangen werde," anstatt „er hoffte es zu erlangen"), oder dem Fut. exact. und dem Plusquamperf. Conj. (id si fecerint, fecissent = „wenn sie es gethan haben werden, gethan hätten," anstatt „wenn sie es thun werden, thäten") zu teil wird. Die Daßsätze mit ihrem Schleppgewand sollten schon in Quarta mehr bekämpft werden, als es geschieht. Die umständlichen Töne „nicht nur — sondern auch; teils — teils; sowohl — als auch; einerseits — andrerseits, sei es daß — sei es daß u. s. w. u. s. w., in denen zuweilen noch der Primaner bezeugen will, daß er Partikeln versteht, sind mir immer Stilblüten von widrigem Geruch gewesen. Auch habe ich mich nie dazu verstehen können, den Reichtum der griechischen Sprache an Partikeln der deutschen Sprache anzuhängen, welche ihn verschmäht und unerträglich findet, sondern mich begnügt ihren Sinn im Zusammenhang dem Schüler zu erläutern, und dann nachzuweisen, daß man diesen Sinn auch ohne jene Zuthat in dem einfacheren deutschen Ausdruck findet. Wieder eine besondere Species der Stilblüten wächst heraus, wenn man die Stellung der Nebensätze innerhalb der Hauptsätze unverändert läßt, wo es nicht angeht. Dann ergeben sich jene berüchtigten Einschachtelungen, welche dem Deutschen Kopfweh verursachen, weil sie ihm zumuten, einen Gedanken abzubrechen und erst nach langen Zwischenpartien wieder aufzunehmen. Dem Lateiner sind diese Zwischenpartien nicht so lang, weil er zum Ausdruck seiner Gedanken ein viel weniger umfangreiches Wortmaterial gebraucht als der Deutsche. Ja, es ist wahr, die alten Sprachen verleiten zu mancher Sünde gegen unsere Muttersprache, aber nur — bei falscher Methode. Bei richtiger bringen sie die Gestalt derselben zur genauesten Anschauung (gerade wegen der Verschiedenheit der deutschen von der antiken), machen diese Anschauung zur bewußten Erkenntnis, üben in der Verwertung dieser Erkenntnis für das Sprachvermögen, führen zu der Fähigkeit jedem Gedanken die entsprechende Einkleidung zu geben, eine Fähigkeit, welche bei längerer Übung zur Sprachgewandtheit wird. Aus der wortgetreuen Übersetzung findet der Schüler den Gedanken (das ist Geistesarbeit), hält dann sein Sprachgefühl daneben (hierzu muß er es in sich auf-

Universitäts- und
Landesbibliothek Düsseldorf

zu lassen, wie unsere Gegner meinen, sondern wie die unübertroffene Kunst antiker Schönheit sie erzeugt. In Gottes Natur hat jede Blume ihre eigenartige Blüte, ihre besondere Farbe, ihre originale Schönheit. Die Schönheit aber ist in den Schranken ewiger Gesetze doch immer individuell. Die Eigentümlichkeit der Sprache jedes Schriftstellers ist der Ausdruck der Eigentümlichkeit seines Geistes. So muß es auch die Sprache der Übersetzung sein.[1]) In der Lektüre des Homer sei sie naiv[2]) und lieblich, des Herodot einfach und treuherzig, des Demosthenes feurig und patriotisch, des Sophokles erhaben und geistreich, des Tacitus ernst und scharf, bisweilen bitter, des Horaz lebensvoll und heiter, des Cäsar sachlich und gehaltvoll, des Plato ideal und tief, in der Lektüre aller aber kraftvoll und maßvoll!

§ 28.

Der Mensch bildet den Stil, aber auch der Stil den Menschen. Das heißt doch wohl: Durch den Stil influiert etwas von fremdem Wesen in das eigene herüber, prägt sich etwas von jenem dem eignen auf. So präge sich denn vom Wesen der klassischen Litteratur der Alten derjenige Charakter dem deutschen auf, den unsere beiden großen Dichterheroen uns raten in dem Worte, welches wir unserem Geständnis als Motto an die Stirn geschrieben: „Römische Kraft und griechische Schönheit!“ Römische Kraft und griechische Schönheit.

---

wecken, wenn es schlummert, also Spracharbeit), prüft, ob und wo eine Inkongruenz beider sich zeige (wieder Geistesarbeit), streift „Stilblüten“ ab und ändert so lange, bis die Form genügt (Spracharbeit). In diesem Prozeß kann der Geist nicht ruhen, das Sprachgefühl nicht schlafen und das Sprachvermögen muß durch die unablässige Übung fortwährend zunehmen.

[1]) Frick in Lehrpr. Heft 8. S. 85 Anm. 2: „Der Ausdruck wird rein sachlich oder rhetorisch oder poetisch sein können, jedenfalls der Färbung des Originals entsprechen müssen. Eine Übersetzung des Homer und des Demosthenes wird ein wesentlich anderes Gewand tragen als eine der Platonischen Apologie.“

[2]) Die Naivetät hat in der deutschen Übertragung eine engere Grenze als im griechischen Original. Wenn man dies nicht beachtet, wird man geschmacklos. *Λευκώλενος* darf nicht „mit weißem Ellenbogen“ übersetzt werden, sondern „weißarmig“; *γλαυκῶπις* nicht „eulenäugig“, sondern „mit leuchtenden Augen“; ebenso *βοῶπις* nicht „ochsenäugig“ (das Wort ist nun einmal nicht salonfähig, obwohl sich der Dichter gerade darin als trefflichen Beobachter zeigt, daß er in dem Auge dieses Tieres majestätische Ruhe findet), sondern „mit ruhigem Blick“. In der Wortbildung ist der deutschen Sprache nicht zuviel zuzumuten. So wird man die Umschreibungen „mit gebogenem Schnabel“ (*ἀγκυλοχείλης*), „mit krummen Krallen“ (*γαμψῶνυξ*) den Adjektiven „krummschnabelig, krummkrallig“ vorziehen, wiewohl sonst die knapperen Formen von gefällig gebildeten Adjektiven sich wiederum sehr empfehlen. Philologische Genauigkeit thut, wenn sie zu umständlichen oder unschönen Ausdrücken führt, der Dichtung Abbruch. Also lasse man lieber die See (*πολιὸν ἅλα*) „schäumend“ sein anstatt „weißlich grau“, die Hand (*χεῖρα παχεῖαν*) lieber „kräftig“ anstatt „fleischig“; man spreche lieber von „ländlichen (*ἄγραυλοι*) Hirten“ oder von „Hirten auf dem Felde“ anstatt von „auf dem Felde übernachtenden“ und übersetze *κυάνεος* mit „dunkel“ anstatt mit dem penibel genauen „blauschwarz“, *ἀγρότερος* mit „wild“ anstatt „im Freien lebend“, *οἰνοψ* mit „glänzend“ anstatt „weinfarbig“ u. s. w. Unerträglich wäre es aber, wollte man für *ὑπόρρηνος ὄις* „ein Junges unter sich habend“ sagen, wo das einfache „säugend“ genügt, und roh würde ich es nennen, wenn man mir *ὠμοφάγος* und *ὠμηστής* mit „rohes Fleisch fressend“ übersetzen wollte, da doch „blutdürstig“ die Sache schon hinreichend trifft. Undeutsch ist es, *ἀτειρής* durch „unaufreibbar“ wiederzugeben anstatt je nach dem Zusammenhang mit „dauerhaft, unverwüstlich, unerschöpflich u. s. w.“ Überhaupt muß man je nach dem Substantiv mit dem Ausdruck zu wechseln verstehen. Das schöne Beiwort *θαλερὸς* ist „blühend“ bei den *αἰζηοί* und bei der *παράκοιτις*; auch ist *γάμος θαλερός*, „blühende“ Hochzeit, ein kühner, aber poetischer Ausdruck; man läßt sich das Blühen auch noch gefallen bei *ἀλοιφή*; aber nicht recht passen will es bei *φωνή* und *δάκρυον* und gänzlich unstatthaft ist es bei *μηρώ*, die im günstigen Fall doch nur „kräftig“ sind. In *δάκρυα θαλερὰ καὶ τέρενα* sehe ich „quellende und perlende Thränen“. Mit *περίφρων* ist mir je nach dem Zusammenhang ein Mann „klug und verständig“, eine Frau vornehmeren Standes „sinnig“, eine Dienerin (*Εὐρύκλεια*) „achtsam“. Der *Εὔμαιος δῖος ὑφορβός* braucht nicht gerade ein „göttlicher“, er kann aber mit Fug und Recht ein „edler“ Sauhirt sein. Komik und Poesie schließen sich nicht aus. (Man denke an die Thersitesscene im Lager der Griechen vor Troja und an die heitere Hephästosscene in der Götterversammlung im Olymp, wo *ἄσβεστος δ' ἄρ' ἐνῶρτο γέλως μακάρεσσι θεοῖσιν*). Ja, die epitheta ornantia bei Homer sind für ein poetisches Gemüt „eine geräumige Weide der Worte“, überstrahlt von dem Zauber lieblicher Natürlichkeit. Der darf nicht verprosat werden; auch philologische Akribie hat hierzu kein Recht.

Universitäts- und
Landesbibliothek Düsseldorf

Das deutsche Volk hat hierzu Begabung und Beruf. Den „gallischen Sprung", die tändelnde und tänzelnde Eleganz, den esprit, das ganze französische und französierende Wesen überlassen wir unseren westlichen Nachbarn. Uns würde es ebensowenig gelingen als geziemen.

§ 29.

Soll nun die Übersetzung diesen Ansprüchen genügen, so hat allerdings das deutsche Sprachgefühl unabweisliche Forderungen zu stellen, welchen häufig nur durch mehr oder minder umfassende Umwälzungen der Satzgebäude, durch Teilung der Perioden und Verrückung ihrer Wände, sowie durch Verwandlung von Nebensätzen (auch Participien) in Hauptsätze (recepto dulce mihi furerest amico[1]) = denn den Freund hab' ich wieder) und umgekehrt zu genügen ist.

Die griechische und noch mehr die lateinische Sprache ist kompakt, die deutsche ist extensiv gebaut; jene beiden sind mehr hypotaktisch, diese mehr parataktisch. Läßt man nun die Satzgrenzen der antiken Satzgefüge beim Herübersetzen unverändert, so quillt und brodelt innerhalb derselben die Fülle der Gedanken wie kochend Wasser in einem geschlossenen Kessel. Die aufgelösten Participien, Infinitive, präpositionellen Wendungen, die attributiven, prädikativen und adverbiellen Bestimmungen sind meist zu Nebensätzen angeschwollen und drohen schier die Wände des Kessels zu zersprengen. Da heißt's denn: Divide et impera. Hatte der Lehrer vorher zur Auffassung der Gedanken des Schriftstellers darauf hingewiesen, daß qui recte construit, recte intellegit, so hat er jetzt zu betonen: qui bene dividit, bene vertit. Da giebts natürlich wieder von seiten der Schüler ein Treffen und Verfehlen, ein Fallen und Sichaufrichten. Denn es ist nicht leicht, die Divisionen dem deutschen Sprachgefühl und den Gedanken des Schriftstellers in gleicher Weise entsprechend zu gestalten. Gar häufig geht es ohne Kompromiß nicht ab. Es soll das antike Sprachgebäude teils niedergerissen und neu gebaut, teils nur umgebaut werden, wobei es nicht gleichgültig ist, wo man trennt und wo man verknüpft. Und zudem soll der neue Komplex denselben Gedankeninhalt[2]) haben wie der alte; er soll bei aller Veränderung doch ebenso schön sein wie der alte; kurz er soll der treue Dolmetsch des antiken Schriftstellers sein. Man möchte so der deutschen Sprache zuliebe sagen und wieder anders dem Schriftsteller zu Gefallen. Beiden Rücksichten völlig zu genügen ist an manchen Stellen ganz unmöglich und man empfindet dann dreierlei: 1. Die unübersetzbare Originalität des antiken Ausdrucks, 2. die unüberwindliche Macht des deutschen Sprachgefühls, 3. die Pflicht der Vermittlung[3]) zwischen diesen beiden Mächten.

Qui bene dividit, bene vertit.

§ 30.

In diesen Schwierigkeiten nun möge der Lehrer die Hülfe, die sich ihm bietet, nicht verschmähen. So verderblich die Übersetzungen in den Händen der Schüler sind, so nützlich kann eine gute im Besitz des Lehrers sein, aber nur immer die beste[4]), die es giebt. Eine solche ist zur Prüfung und Pflege

[1]) Horat. carm. II, 7, 27; cf. IV, 2, 47.

[2]) „Indes treten auch hinsichtlich des Inhalts häufig Unterschiede hervor, die beim Übertragen zu Abweichungen nötigen. Die sittlichen Anschauungen der vor- und nachchristlichen Zeit stehen sich oft diametral entgegen. Was mir aber im griechischen und lateinischen Text noch erträglich sein kann, wird in meiner keuschen deutschen Sprache einfach widerlich, und über dieses Gefühl hilft selbst Geibels „klassisches Liederbuch" nicht hinweg. Auch bildliche Ausdrücke, schmückende Beiwörter, philosophische Anspielungen dulden häufig keine buchstäbliche Wiedergabe." Weck, Principien der Übersetzungskunst, praktisch nachgewiesen an einer Übertragung des „Dämon" von Lermontoff. S. 12. Wir meinen, daß man sittlich anstößige Stellen gar nicht zur Lektüre wählen soll und, was Geibels „klassisches Liederbuch" betrifft, so wird sich der Genius unserer Sprache durch dasselbe nicht beleidigt fühlen.

[3]) Gustav Weck a. a. O.: „Es kann nicht zweifelhaft sein, daß, wo eine Vereinbarung unmöglich erscheint, die Genauigkeit der Schönheit weichen muß. Besser ein Verstoß gegen die Philologie als gegen die Ästhetik, zumal die wirklich poetische Wiedergabe einer Stelle den Dichter nicht ernstlich schädigen kann, wenn auch vielleicht seine anders geartete Schönheit dabei verloren geht." Auch als Philolog wird man den Worten nicht widersprechen können.

[4]) Es giebt der Übersetzer viele, Meister der Kunst nur wenige. Als Meister von Gottes Gnaden ist mir stets Doederlein erschienen.

Universitäts- und
Landesbibliothek Düsseldorf

des eignen Sprachgefühls für den Lehrer von unendlichem Wert und nicht bloß zur Lösung der oben bezeichneten Konfliktsfälle. Maßgebend indes für die Auffassung des Sinnes bleibe ihm das antike Original, Führer in der Wahl des deutschen Ausdrucks das eigne Sprachbewußtsein, eine gute Übersetzung sei ihm aber der ortskundige Mann[1]), den man unterwegs anspricht, wenn man seines Weges nicht ganz sicher ist. Dann wird der Lehrer kein Sklave werden, sondern bei allen Gedanken- und Satzdivisionen, die er auszuführen hat, ein imperator bleiben, qui bene imperat, cum bene dividit. Ein ortskundiger Mann.

§ 31.

Wir sind noch immer beim ersten Übersetzen und haben nun den deutschen Ausdruck des ganzen Abschnitts, der in der Stunde absolviert werden sollte, festgestellt. Die Arbeit hat Zeit erfordert und viel haben wir nicht absolviert[2]); dafür geht dann das zweite Übersetzen (Nachübersetzen) desto schneller. Am Schluß der Stunde wird diese Musterübersetzung von dem Lehrer unter dem Lauschen, aber nicht unter dem Nachschreiben der Klasse noch einmal wiederholt.

Das Lektürepensum, dessen erstes Übersetzen wir eben erledigt haben, füllte seinem Umfang und seiner Schwierigkeit nach gerade eine Stunde aus. Im allgemeinen sind Abschnitte, welche für eine Stunde passen, größeren Einheiten vorzuziehen. Sehr oft aber lassen sich so kleine Einheiten nicht heraustrennen, und dann ist es rätlich, das erste Übersetzen zwei oder drei Stunden fortdauern zu lassen, um erst einen methodisch einheitlichen aber doch möglichst kleinen Teil zu absolvieren, ehe man das Nachübersetzen folgen läßt. Zerstückelung des Zusammengehörigen ist unpädagogisch, Gliederung, wie sie dem Inhalt entspricht, unerläßlich. Zerstückelung u. Gliederung.

Kann nun eine solche für ein bis drei Stunden passende Einheit als erledigt gelten, wenn in der vorher bezeichneten Weise eine relativ vollkommene Übersetzung herausgewachsen und das sprachliche wie sachliche Verständnis des Abschnittes den Schülern völlig erschlossen ist? Der erfahrene Lehrer wird antworten: Nein, denn wegen der Gedankenlosigkeit mancher Schüler weiß ich noch nicht, ob auch der Inhalt geistig aufgenommen ist. Wir stimmen ihm bei und lassen daher, ehe wir weiter gehen, die Hauptsachen des gelesenen Abschnittes auswendig referieren und den Gedankengang in seinen Hauptmomenten entwickeln. Diese letzteren werden dann unter einem Thema zusammengefaßt, um vom Gedächtnis leichter aufgenommen und konserviert zu werden. Selbst nach dieser Reproduktion, welche sich übrigens schnell vollzieht, ist es, zumal wenn sie mangelhaft ausfiel, nicht überflüssig, noch eine Prüfung darüber anzustellen, ob der Inhalt des Gelesenen von den Schülern aufgenommen ist. Daß dieses am besten und schnellsten durch Konzentrationsfragen festgestellt wird, haben wir schon oben angedeutet.

---

[1]) Als ein solcher ist für Cäsar besonders Perthes „Lateinisch-deutsche vergleichende Wortkunde im Anschluß an Cäsars bellum gallicum“ anzusehen, welche er mit Recht ein Hülfsbuch für den lateinischen und deutschen Unterricht genannt hat. Das Deutsch dieser Wortkunde, großenteils Köchly, dem Meister im deutschen Ausdruck (aber doch ein begeisterter Verehrer der Alten!) entliehen, ist vortrefflich und durchaus geeignet, das Muster einer sinngetreuen Verdeutschung zu sein und zwar einer solchen, welche auch den sachlichen und gehaltvollen Ton des Originals glücklich getroffen hat. Es ist als Hülfsbuch für den Lehrer, wie „Pohlmey, Wortschatz zu Cäsar“ als Präparationsbuch für den Schüler besonderer Empfehlung wert.

[2]) Doch darf man auch nicht zu wenig absolvieren und nicht in das der Massenlektüre entgegengesetzte Extrem verfallen. Gefahr hierzu ist dann vorhanden, wenn man im möglichst vollständigen Ausdruck aller Gedankennuancen (welche zum Beispiel im Griechischen durch den Reichtum an Partikeln und an syntaktischen, besonders modalen Beziehungen dem Kenner einen großen Genuß gewähren) sich nicht genug thun kann. Man muß sich bewußt sein, daß manches unübersetzbar bleibt, auch wenn es für den Grammatiker fühlbar ist. Wenn man solche unter den Schülern hat, so werden diese mehr genießen als andere und sich selber wie dem Lehrer es beweisen, daß die Grammatik ihre Anfeindung mit Ehren trägt.

Universitäts- und
Landesbibliothek Düsseldorf

§ 32.

Ist es nun richtig, was man bisweilen behauptet, daß auch hiermit die Interpretation des Abschnittes noch nicht abgeschlossen sein dürfe, daß es vielmehr nötig sei, durch eine kompliziertere Behandlung und einen genaueren Stufengang, wie ihn die sogenannten Formalstufen darbieten, den Schüler erst auf die rechte Höhe des Verständnisses zu heben? Ist es richtig, noch länger im Gedankenkreis dieses für ein bis drei Stunden berechneten Pensums zu verweilen, um das Verständnis des Schülers noch zu „vertiefen", die Übersetzung „fruchtbar" zu machen, außer dem empirischen und einfach ästhetischen auch noch spekulatives, sympathetisches, sociales, ethisches und religiöses Interesse zu erwecken oder wie man sich sonst noch ausdrückt? Ist alles dies gleich beim ersten Übersetzen, also bei der Behandlung möglichst kleiner Abschnitte anzustreben? Wohl eignen sich auch manche kleinere Abschnitte aus alten Schriftstellern zu solcher Behandlung vortrefflich, aber — andere wieder nicht. Wohl verstehen sich manche Lehrer hierauf geschickt und geistreich, aber — andere wieder nicht. Und es ist zweifelhaft, ob sich diese Kunst leicht und von allen erlernen läßt. Künstelei nennen sie wohl nur ihre Feinde; ich finde den Ausdruck nicht berechtigt. Aber das weiß ich: Wer geschickt und geistreich sein wollte, ohne es zu sein, der würde unrettbar der Künstelei verfallen. Ebenso wer sich zutraute, jeden Abschnitt in formale Stufen pressen oder ihm alle die genannten Interessen entlocken und dem Schüler einflößen zu können. Die Lehrer und der Lesestoff sind eben zu verschieden. Und: Cum duo faciunt idem, non est idem.

Kunst und Künstelei.

§ 33.

Aber ist denn dieses alles nötig? Nach jedem eine methodische Einheit bildenden Abschnitt, also vor jedem Weitergehen nötig, wenn der Schüler in seiner Leistung des Herübersetzens auf den Lehrer den Eindruck gemacht hat, daß die Gedanken des Schriftstellers richtig und klar von ihm aufgefaßt sind? Auch dann nötig, wenn die Antworten des Schülers auf Konzentrationsfragen ergeben haben, daß auch die zum völligen Verständnis gehörenden Sachen ihm bekannt sind? Auch dann noch nötig, wenn der Schüler imstande ist, auswendig die Hauptsachen des gelesenen Abschnitts zu referieren und auswendig den Gedankengang ohne Weglassung wesentlicher Momente zu entwickeln?[1]) Ist es nötig, hiernach noch aus dem ganzen in irgend einer interessanten Beziehung zum Lektüreabschnitt stehenden Wissenskreis des Schülers Bildungsstoff heranzuziehen, diesen durch Vergleichung und Verarbeitung mit dem Inhalt des Gelesenen zu ordnen, zu gruppieren, kunstvoll auszugestalten und so gleichsam einen Aufsatz herauswachsen zu lassen? So oft in dem deutschen Unterricht dieses Verfahren zur Vorbereitung eines deutschen Aufsatzes dient (also in den oberen Klassen etwa monatlich einmal), mag es gut, ja sehr gut sein. Wir halten eine Lehrprobe wie die Bandusiaode und manche andere in Fricks Lehrpr. u. Lehrg. für Muster der Behandlung, wenn es gilt, einen Aufsatz darüber anfertigen zu lassen. Wir schätzen ein solches Verfahren als Mittel gegen die Not der Nöte, die Aufsatznot. Ist dies aber für den gewöhnlichen Gang der Lektüre nötig? Grammatik, Antiquitäten, Mythologie, Geschichte und sonstige Gelehrsamkeit dem Schüler bei der Lektüre zu übermitteln, haben wir oben verworfen. Soll nun zu der geistigen Arbeit, welche durch die sprachliche und sachliche Auffassung des Sinnes gegeben ist, noch eine andere hinzukommen, derjenigen ähnlich, welche die Abfassung eines Aufsatzes nach gewissen als Aufgabe gestellten Kategorien erfordert?

Soll ein Aufsatz herauswachsen?

§ 34.

Ja das soll, so wendet man ein, denn jetzt gilt es erst das „vielseitige Interesse" zu wecken! Aber muß denn das „vielseitige Interesse" erst noch aus dem übersetzten und sprachlich wie inhaltlich verstandenen

[1]) Dieses ist eine schnell erledigte Leistung und etwas ganz anderes als eine Behandlung des gelesenen Pensums nach Formalstufen oder als eine ausführliche Besprechung mit Erweckung des „vielseitigen" Interesses.

Universitäts- und
Landesbibliothek Düsseldorf

Pensum künstlich heraus- und in den Schüler hineindociert werden? Erregt nicht der natürliche Gehalt eines klassischen Litteraturdenkmales, wenn es zum völligen Verständnis des Schülers gebracht ist, dieses Interesse schon von selbst?[1]) Wird durch das Vordrängen der Reflexion das geheimnisvolle Keimen des Interesses nicht bisweilen ertötet? Wehrt das Gemüt nicht gerade dann demselben den Eingang, wenn es sich zu sehr aufdrängen will? Lassen sich sociales, sympathetisches, religiöses und ethisches Interesse überhaupt auf Grund eines jeden oder auch nur der meisten Lektüreabschnitte[2]) hervorrufen? „Es kann die Interpretation leicht in ein Zerreden des Gedankengehaltes wie der formellen Schönheiten ausarten, und man darf deshalb nicht vergessen, daß das Geheimnis langweilig zu sein darin besteht, alles zu sagen. Indes nicht alles Erklären ist ein Zerreden, nicht jedes Vermitteln ein lästiges und die Weihe des Eindrucks störendes Dazwischentreten. Zu den Aufgaben des Lehrers gehört es ja überhaupt in erster Linie, sich in die Seelen der Schüler versetzen zu lernen und aus ihren Antworten zu erkennen, was noch weiterer Erläuterungen bedarf. Dieses Streben wird ihn davor bewahren, durch Überklarheit langweilig zu werden."[3])

Aufdringliches Interesse.

§ 35.

Außer dieser Gefahr überklarer Langweile entsteht aber noch eine andere. Es ist zu fürchten, daß der Lehrer, welchem etwa die Bearbeitung kleiner Abschnitte der Lektüre nach den sogenannten formalen Stufen und die Erregung aller möglichen Interessen eine wichtige Sache ist, mit der Übersetzung summarisch und eilig verfährt, „Stilblüten" wachsen und Stilblüten verkümmern läßt, vielleicht gar eine gute Übersetzung lieber selbst giebt (ist ja auch Darbietung!), anstatt sie von den Schülern erarbeiten zu lassen, um sich nur baldmöglichst mit jener Interessen-Behandlung zu versuchen? Und wenn er dann bei der Gruppierung der Gedanken nach diesen Gesichtspunkten dem unerläßlichen Grundsatz treu bleibt, daß auch hierin die Schüler mehr thun als bloß recipieren sollen, wenn er sie in sokratischer Katechese und eigentlicher Induktion die Resultate finden läßt, wo soll er selbst finden, was er braucht, die Zeit? Er weiß ja aus Erfahrung, wie schnell eine Stunde verfliegt, wenn er in dieser Weise die Gedanken der Schüler nicht bloß heranzieht, sondern auch auf sie eingeht, wenn er nicht tradendo et recipiendo, sondern vielmehr quaerendo et respondendo verfährt. Je geistreicher ein Lehrer ist, desto mehr Zeit kann er so zu verwenden das Bedürfnis fühlen und desto mehr kann ihm das Erarbeiten der Übersetzung als Nebensache erscheinen, welches doch die Hauptsache bleiben muß. In mittleren Klassen (von unteren ganz zu schweigen) könnte solch eine Formalstufen- und Interessen-Didaktik sehr hinderlich, ja geradezu verhängnisvoll werden, weil es da noch viel Zeit kostet und viel Anstrengung erfordert, das sprachliche Verständnis zu erringen.[4]) Will aber der

[1]) „Zu warnen ist besonders bei der Behandlung von Dichterwerken davor, die Einwirkung, die der Gegenstand von selbst ausübt, durch eine zu eingehende Besprechung und Zergliederung in guter Absicht zu stören. Wo das Schriftwerk selbst eindringlich genug spricht, hat der Lehrer gar keine Veranlassung, etwas hinzuzufügen." Viedt, Progr. Rogasen 1886.

[2]) „Nicht jede Seite des Interesses ist an jedem Stoff zu entwickeln. Nur diejenigen Seiten des Interesses, welche sich ungesucht aus der Natur des Gegenstandes ergeben, sind zu berühren." Viedt. Progr. Rogasen 1886. — Mitunter stellt sich das Interesse so ungesucht ein, daß jede Berührung es mindert oder gar vertreibt.

[3]) Weißenfels in Ztschr. f. Gym.-Wesen. 1886. S. 656.

[4]) Auch der Korreferent in der vierten sächsischen Direktorenkonferenz, welcher der Verwertung der Herbart-Ziller-Stoyschen didaktischen Grundsätze für den Unterricht an den höheren Schulen durchaus nicht abgeneigt ist, glaubt doch die Wichtigkeit einer genauen sprachlichen Erklärung und die Bedeutung der Grammatik für dieselbe „betonen zu müssen, weil er die Besorgnis einiger Referenten nicht für unbegründet halten kann, man könnte über dem Eifer zur Sache zu kommen sich zu leicht etwas zu dilettantenhaft mit der Form abfinden und durch Oberflächlichkeit in der Behandlung derselben eines wesentlichen Teiles der ästhetischen, spekulativen und auch ethischen Bildkraft antiker Klassiker verlustig gehen. Man soll den Wert des sprachlichen Elements nicht über-, aber auch nicht unterschätzen." Sehr richtig warnen die Lehrpläne S. 20: „Eine Behandlung der Lektüre, welche die Strenge in grammatischer und lexikalischer Hinsicht verabsäumt, verleitet zur Oberflächlichkeit überhaupt."

Universitäts- und
Landesbibliothek Düsseldorf

Schneckengang.

Lehrer dieses zu seinem Rechte kommen und seine Formalstufen und Interessen ihr vermeintliches Recht nicht verlieren lassen, dann, fürchte ich, kann es einen Schneckengang der Lektüre geben, welcher ebenso fehlerhaft ist, wie das Durchjagen von Massenlektüre.[1])

§ 36.

Aus allen diesen Gründen meinen wir, daß man die Behandlung kleinerer Abschnitte der Lektüre nach Formalstufen oder nach Interessenrücksichten, welche sich nicht von selbst ergeben[2]), nicht fordern, sondern es der Einsicht des Lehrers überlassen müsse, ob, wie weit und wie oft (oder wie selten?) er bei der Interpretation jenes Verfahren anwenden mag. Hiermit halte es ein jeder Lehrer so, wie er, nachdem die Übersetzung in richtiger Weise geleistet ist und die Antworten oder die Reproduktion des Schülers auch die Aufnahme des Inhaltes zur Genüge dargethan haben, ohne ungebührliche Verzögerung der Lektüre den Geist seiner Schüler nun noch glaubt durch derartige Arbeit stärken, bilden und veredeln zu müssen. Jedenfalls aber halte er sich frei von Künstelei und halte — Maß!

Was wir wünschen.

Was wir hingegen für jedes Pensum wünschen[3]), sei uns noch erlaubt, hier kurz zusammen zu fassen:

---

[1]) Zwischen Massenlektüre und Schneckengang giebt es auch noch eine aurea mediocritas. Medio tutissimus ibis! Für die griechische Lektüre habe ich einen goldenen Mittelweg unter Berücksichtigung der verschiedenen Eigenart der Schriftsteller zeigen wollen in dem 5. Abschnitt meiner Methodischen Bemerkungen über den griechischen Unterricht mit Beziehung auf die neuen Lehrpläne (Zeitschrift Gymnasium 1884. Nr. 3 u. 4), aus welchen ich folgendes zu entnehmen mir erlaube p. 119—120: Homerische Gesänge können die Schüler so reichlich genießen und verdauen wie die Kinder das Obst; dem Sekundaner sind sie allerdings zuerst noch Nüsse. Achtzig bis hundert Verse stündlich weiter zu lesen ist in Prima nicht zuviel, denn die Sprache ist einfach und der Inhalt naiv. Anders aber Sophokles. Hier kann man nicht schnell weiter gehen, sondern muß sinnig und sinnend Sprache und Inhalt betrachten. Sonst sieht man wohl Bilder, aber ihre zarte Schattierung nicht. Sophokleische Gedankenfeinheit will durchaus in kleinen Portionen genossen sein, und selbst der reifste Schüler soll sich mit ihr nicht flüchtig berühren, sondern sich hinein versenken. Was in der Poesie für Sophokles, das gilt in der Prosa für Demosthenes und für die Reden bei Thukydides. Nur der Stümper bewältigt hier die Masse, der Meister aber zeigt sich in der Beschränkung. (Rehdantz hat dies durch seine Erklärungen glänzend bewiesen. Selbst ein Dionys von Halikarnaß hat, um die λεκτικὴ δεινότης des Demosthenes zu würdigen, denselben gewiß recht langsam gelesen.) Plato kann schon etwas schneller gelesen werden. Man erzielt zweifellos viel eher einen „bleibenden Eindruck von dem Worte der griechischen Litteratur", wenn man die poetische Lektüre des zweijährigen Prima-Kursus auf zwei Tragödien des Sophokles und natürlich die ganze Ilias (teilweise nur kontrolliert), die prosaische auf 4 bis 7 olynthische oder philippische Reden und auf einen etwas längeren oder zwei kleine platonische Dialoge beschränkt, als wenn man ein größeres Gebiet durchstreift, wovon Überbürdung oder der Gebrauch von Übersetzungen oder anderer schädlicher Hülfsmittel leicht die Folge sein könnte. Statt einer demosthenischen Rede kann in Ia auch der perikleische λόγος ἐπιτάφιος bei Thukydides gelesen werden (Schreiber dieses hat es bis jetzt unter drei Malen keinmal bereut), aber langsam, etwa stündlich höchstens eine halbe Seite weiter. Die übrigen Partien dieses Autors, selbst die geistvolle Schilderung des Ausgangs der sicilischen Expedition unterliegen als Schullektüre gewissen Bedenken, und es ist sicherlich nicht zufällig, daß die Prüfungsordnung (§ 3, 4) Xenophon, Demosthenes und Plato nennt, aber von Thukydides schweigt. In II soll mindestens die halbe und kann fast dreiviertel der Odyssee gelesen werden. Die Prosalektüre der IIb bilde nur Xenophons Anabasis; in IIa empfehlen sich ausgewählte Abschnitte aus den Hellenicis oder den Memorabilien. Herodot (natürlich nur mit Auswahl) ist nicht nötig, aber zulässig, wenn man ihn attisch lesen läßt.

[2]) Unter den von selbst sich ergebenden Interessen würden diejenigen zu verstehen sein, welche nicht erweckt zu werden brauchen, welche schon durch eine möglichst gute Übersetzung, durch sprachliche wie sachliche Erklärung und durch Reproduktion des Inhaltes sich ungesucht einstellen.

[3]) Mit diesen unseren Wünschen meinen wir im wesentlichen auf dem Boden der Grundsätze zu stehen, auf welchem die von Direktor Frick herausgegebenen Lehrproben und Lehrgänge wachsen. Der verdiente Herausgeber hat es wiederholt betont, daß dieser Boden geräumiger ist, als daß er durch die Herbart-Zillerschen Ideen ummauert wäre. „Allein einer freien Handhabung der sogenannten Formalstufen in freiem Spiel durch die Persönlichkeit des Lehrers, die in ihnen nur ein Mittel haben soll, in den Gegenstand (soweit Zeit und Bedürfnis vorhanden ist!) sich selbst mehr zu vertiefen und selbst zu einer freieren Herrschaft über den Unterrichtsstoff zu gelangen," redet er das Wort, können auch wir nur das Wort reden. Ein verständiges Ziel- und Wegbewußtsein der Didaktik giebt es ebenso außerhalb

Universitäts- und
Landesbibliothek Düsseldorf

1. **Ein festes Bewußtsein des Zieles**, welches darin besteht, methodisch abgegrenzte Abschnitte der Lektüre zum vollen sprachlichen Verständnis, zur sinngetreuen Verdeutschung, zur klaren sachlichen Auffassung und zu einer der geistigen Reife des Schülers entsprechenden ästhetischen Würdigung gelangen zu lassen. (Letztere kann, wie unten gezeigt werden soll, erst nach Absolvierung ganzer Stücke abgeschlossen werden.)
2. **Ein freies Bewußtsein der Wege**[1]) zu diesem Ziel, so daß der Lehrer dabei imstande ist, zweckentsprechende Änderungen anzubringen, wie sie oft erst in der Lehrstunde selbst je nach den Antworten der Schüler als zweckdienlich erscheinen.
3. Verwertung aller auf dem Wege zum Ziel sich entgegenstellenden Hindernisse zur Geistesbildung der Schüler.
4. Erarbeitung der Resultate, soviel als möglich, durch Selbstthätigkeit (denken-

---

wie innerhalb dieser Ideen, aber vielfach befindet man sich innerhalb derselben, ohne es zu wissen. Die gewöhnliche Praxis der Lektüre zeigt (und zwar nicht zum Nachteil, sondern zur Belebung des Unterrichts) bisweilen in bunter Verteilung allerlei Stücke der sogenannten Formalstufen und kann dabei doch frei bleiben von schablonenhafter Verstrickung in dieselben. Sehr richtig bemerkt Frick, Lehrpr. u. Lehrg. Heft 8 S. 87: „Der Gang einer Interpretation zeigt gerade, wie wenig die strenge Folge jener Formalstufen als ein überall maßgebender „Imperativ" aufgefaßt werden darf. In der häuslichen Vorbereitung des Schülers fallen schon die Stufen der „Vorbereitung" und „Anwendung" zusammen; in seinem Vorübersetzen die Stufen der „Darbietung" und der „Anwendung"; in der eigentlichen Interpretation durch den Lehrer folgen nun „Vorbereitung", eigentliche „Darbietung", „Verknüpfung" und nochmals „Darbietung"; in dem Lesen und Nachübersetzen durch den Schüler die „Anwendung", wo das Lesen wiederum als „Vorbereitung" auf das Nachübersetzen gelten kann."" Eine solche Zerstückelung und Verstreuung der Formalstufen läßt allerdings von ihrer Integrität noch wenig übrig und empfiehlt es sehr, sie als Imperativ fallen zu lassen. „So empfehlenswert auch das Studium der sogenannten Formalstufen für jeden Schulmann ist, weil nichts besser die psychischen Akte des Lernprozesses zur klaren Vergegenwärtigung bringt, so wenig wird eine durchgängige Anwendung derselben auf die Stoffe des Gymnasialunterrichts verlangt werden dürfen. Überhaupt nimmt diese Theorie auf die Bedingungen, die sich aus dem Wesen eines noch so vielfach gegliederten und mannigfach zusammengesetzten Stoffes, wie ihn der höhere Unterricht darbietet, für die Didaktik ergeben, zu wenig Rücksicht." (Richter in Lehrpr. u. Lehrg. Heft 7, S. 78 Anm.) Was der praktisch verständige Lehrer mit klarem Zielbewußtsein davon nötig hat, findet er ohne an Formalstufen zu denken, und was er nicht durch Nachdenken findet, hat er auch nicht nötig. Darum wiederholen wir unseren Satz: „Den Weg durch die Formalstufen fordere man bei der Lektüre nicht, verbiete ihn auch nicht!"

[1]) Auch für diese Wege, d. h. zur Erreichung dieser Menge von Einzelzielen, wie sie oft erst in ihrem Verlauf die Unterrichtsstunde steckt, sollen die Formalstufen nicht bindend sein. So weit sie als „Unterrichtsprincip" berechtigt sind, weil sie den Lernprozeß ausmachen, trifft sie jeder denkende Lehrer von selbst und paßt seinen Lehrprozeß dem Lernprozeß des Schülers an. Es liegen dann die Formalstufen ganz oder teilweise so sehr im Wesen des Unterrichts (sind „Unterrichtsprincip"), daß jeder Lehrer, der bleibende Erkenntnis und Interesse wirken will, nicht anders kann, als das Vorhandene (gleichsam Anhängehaken in des Schülers Seele) zu konstatieren, mit diesem etwas Neues zu verbinden und beides wieder zu etwas Ganzem werden zu lassen. Was Herbart Methode nennt (Anwendung nach Rein u. Dörpfeld, Übung nach Kern, Verwertung nach Polack, Funktion nach Vogt), vollzieht sich von selbst in jedem zusammenhängenden Unterrichtsgegenstand. Worin nun der zielbewußt unterrichtende Lehrer nicht anders verfahren kann, als gerade so, und was die Praxis des Unterrichts immer wieder von selbst bringt, das ist nichts äußerlich Bindendes. Wenn man sich äußerlich daran bindet, kommt man in die Gefahr, die psychischen Akte des Lernprozesses in der Weise zu vergewaltigen, daß man auseinanderhält, was natürlich zusammenfließen will und kann, schadet also dem Lernprozeß selber. Vollends muß bei der Stufe der Anwendung ganz das Bedürfnis entscheiden, worüber allein dem Lehrer ein Urteil zusteht. Aber wahr bleibt doch, was Willmann (Pädag. Vorträge. 2. Aufl. S. 5) dem Worte des großen Goethe: „Es genügt nicht, daß man Schritte zu einem Ziel thue, jeder Schritt muß selber ein Ziel sein" erläuternd hinzusetzt: „Auf Schritt und Tritt muß beim Unterricht das Streben vorhanden sein, den neu zugeführten Wissensstoff zu wahrem Zuwachs des Geistes zu machen; nach dem Zweck, durch den Unterricht geistiges Leben zu stiften, muß auch jeder kleinere Abschnitt der Lehrthätigkeit geregelt werden."

Universitäts- und
Landesbibliothek Düsseldorf

des Suchen) der Schüler und Beschränkung der bloßen Reception auf das notwendigste Maß.

Wenn diese Forderungen erfüllt sind, dann sollte man meinen, es sei „vielseitiges Interesse" da und habe der Unterricht auch „erziehlich" seine Pflicht gethan.

b) Zweites Übersetzen. (Nachübersetzen.)

§ 37.

Von der ganzen Arbeit des ersten Übersetzens kommen in der nächsten oder, wenn ein einheitlicher Abschnitt zu seiner Erledigung mehr als einer Stunde bedurfte, in einer der nächsten Stunden die Resultate wieder vor. Ein Schüler bringt sie in der Form einer zweiten Übersetzung (Nachübersetzen) de cathedra[1]) langsam und sicher mit guter Betonung. Auch nach dem beim ersten Übersetzen Erklärten wird kurz gefragt[2]) und genaue Antwort verlangt. Lehrer und Klassen verhalten sich ganz anders wie beim ersten Übersetzen. Fehler werden einfach berichtigt und zwar möglichst von den Schülern, ohne daß die Begründung verlangt wird, welche wir beim ersten Übersetzen für unerläßlich hielten. Es wird nicht mehr auf das Konstruieren verwiesen, der Schüler nicht mehr nach dem Grund seiner Verlegenheit gefragt, direktive Hülfe nur insoweit gewährt, als sie schnell zum Ziele führt; jetzt wird materiell so geholfen, wie wir es beim ersten Übersetzen verworfen haben.

Jetzt auch materielle Hülfe.

§ 38.

Das zweite Übersetzen unmittelbar nach dem ersten in derselben Stunde folgen zu lassen, halten wir nicht für empfehlenswert, außer in unteren Klassen, wo es didaktisch ganz rationell ist. Die Schüler der oberen dürfen sich während des ersten Übersetzens manches für die Repetition Wichtige notieren, was in derselben Stunde noch nicht angeeignet oder eingeprägt sein kann. Gerade die häusliche Verarbeitung dieser Notizen für das Nachübersetzen ist eine sehr nützliche Arbeit, mindestens ebenso wertvoll als die Präparation für das erste Übersetzen. Jetzt kann der Schüler planmäßiger und gediegener arbeiten und nach der empfangenen Anweisung den Inhalt besser ausschöpfen, als bei dem ersten Übersetzen. Auch darf der Lehrer in seinen Anforderungen viel strenger sein, wenn eine häusliche Wiederholung dem zweiten Übersetzen vorangegangen ist. Endlich hat die Klasse das Gefühl einer größeren Verantwortlichkeit für die Qualität ihrer Leistung. Sie fühlt, daß beim Nachübersetzen viel Hülfe oder viel Berichtigung. viel — αἰσχύνη ist. Eine normale Klasse aber weiß, daß dieses Wort zweierlei bedeutet.

Αἰσχύνη.

---

[1]) Nicht bloß der Kontrolle wegen empfiehlt sich dies, sondern auch um den Schüler zu einem lauten, ausdrucksvollen Sprechen zu veranlassen und ihm eine für sein späteres Leben wertvolle Unbefangenheit anzugewöhnen, welche ihn befähigt, eine Leistung auch im Anblick vieler auf ihn gerichteten Augen auszuführen.

[2]) Diese Resultate werden jetzt nicht bloß durch Einzelfragen des Lehrers zu Tage gefördert, sondern hauptsächlich durch kleine Vorträge der Schüler, indem sie der Lehrer auffordert sich über dies und jenes auszusprechen und Unrichtiges verbessern läßt. Es gilt ja jetzt zu repetieren und bei Repetitionen ist dieser modus quaerendi, welcher den Schüler nicht zu kurzen Antworten, sondern zu längerer Aussprache und auch zu einer etwas systematischeren und mehr abhandelnden Form veranlaßt, vorzuziehen. Beim ersten Übersetzen mögen die Specialfragen vorwiegen, beim zweiten dagegen Fragen derart wie: „Sprechen Sie sich aus über dieses oder jenes!" An einer solchen zusammenhängenden Darstellung merkt der Lehrer oft viel deutlicher, in welchem Grade ein wirklicher Gewinn an Erkenntnis erzielt ist und welche Lücken noch auszufüllen, welche Schiefheiten und Verkehrtheiten noch zurecht zu wenden sind. Außerdem wird das Darstellungsvermögen des Schülers sehr geübt, wenn er auf eine Frage, wie: „Was wissen Sie über dieses oder jenes?" antworten soll.

Universitäts- und
Landesbibliothek Düsseldorf

c) Drittes Übersetzen. (Generalrepetition.)

§ 39.

Das dritte Übersetzen geschieht nach Erledigung größerer Teile, ganzer Reden, Dialoge, Tragödien u. dergl. Hierbei wird der Text in längeren Abschnitten möglichst gut von dem Schüler gelesen, was er jetzt nach erlangtem völligem Verständnis viel besser vermag als vorher. Vier bis sechs Seiten (= 120 bis 200 Zeilen) Teubnerschen Textes sind bei dieser Generalrepetition nicht zuviel für eine Stunde. Jetzt gehen wieder bekannte Gedanken in bekannten Formen am Geist vorüber, oder vielmehr sie fließen vorüber, nicht hastig aber sicher. Erklärt wird gar nichts mehr. Wo nötig, berichtigt der Lehrer etwaige Fehler selber und ist jetzt weitherziger als beim zweiten Übersetzen. Ein favete linguis soll über der Klasse ausgebreitet sein; sie soll genießen, wie einer, der eine schöne Gegend wiedersieht. Favete linguis.

§ 40.

Mit diesem dritten Übersetzen, der Generalrepetition, verbindet man auch am besten die Disposition und die ästhetische Gesamtwürdigung des Stückes und giebt, wenn man will, nun auch jene genauere Einleitung, welche vorher nicht verstanden werden konnte.

Die Disposition des ganzen Litteraturstückes versteht der Schüler jetzt nicht nur viel besser als beim ersten Übersetzen (in welchem übrigens die Pensen mit Rücksicht auf die später aufzustellende Disposition abgeteilt waren), sondern ist auch imstande, sie selbst unter Anleitung zu finden. Der anleitende Lehrer aber verfalle dabei nicht in minutiöses Gedankenspalten, sondern lasse es bei einer dispositiven Übersicht, die den Gedankenfortschritt in großen Zügen zeichnet und das Stück nicht in eine Unzahl von Portionen zerkleinert. Wenn der Gemächer in einem Hause nicht gar zu viele sind, wird man sich leichter zurecht und — heimisch fühlen. Ein Heimgefühl muß der Schüler in seiner Lektüre gewinnen und genau wissen (auch außer der Reihe), wozu jedes Zimmer dient und was es enthält. Übrigens sind die bei der Disposition zu nehmenden Gesichtspunkte je nach der Lektüre sehr verschieden. Sie sind am einfachsten beim Historiker und im Epos, am schwierigsten beim Philosophen, sehr mannigfaltig beim Redner,[1]) sehr bestimmt beim dramatischen Dichter und sehr unbestimmt beim lyrischen. Wer Lyrisches disponiert, der hüte sich davor, des Dichters Gefühle konstruieren anstatt nachempfinden zu lassen. Minutiöses Gedankenspalten.

§ 41.

Die ästhetische Gesamtwürdigung kann der Boden sein, auf welchem die bei der vorausgehenden Lektüre nur mit Reserve zugelassene Formalstufen- und Interessen-Didaktik sich freier und weiter ent-

---

[1]) Sehr verschieden hinsichtlich des Gehalts ihrer Reden sind mir immer Cicero und Demosthenes vorgekommen. Jener mehr abstrakt und bisweiten doktrinär, dieser mehr konkret und fast immer populär, jener kunstgemäß, dieser sachgemäß. Es hat seinen Grund darin, daß Cicero mehr auf die Erkenntnis, Demosthenes mehr auf den Willen es absieht. Deshalb wiederholt letzterer gern dieselben Gedanken, aber in einer immer neuen und immer aufs neue packenden Form. Wenn man seine Reden zu sehr ins einzelne disponiert, ist man versucht, als Schwäche in der Anordnung der Gedanken anzusehen, was die Stärke seiner Beredsamkeit ist, jenen in immer neuen Wendungen wiederholten Gedanken *δεῖ ὑμᾶς, ὦ ἄνδρες Ἀθηναῖοι, τὴν ὑμετέραν ῥᾳθυμίαν ἀποθέσθαι.* Seine Beredsamkeit hat zuviel Feuer, als daß ich eine wohlüberlegte und kunstvoll ausgeführte Disposition darin fände. Sie ist ein Haufen glühender Kohlen, aus welchem hier und da in unregelmäßigem Wechsel bald höher bald niedriger die Flammen der Vaterlandsliebe und des Macedonierhasses emporlodern. Diese Eigentümlichkeit seiner Sprache und seiner — Person wird für das Verständnis etwas verdunkelt, wenn man in seine Staatsreden zuviel hineindisponiert. Bei Cicero ist dieses alles anders.

Universitäts- und
Landesbibliothek Düsseldorf

wickeln mag. Sie ist jetzt dem Fortgang der Lektüre nicht mehr hinderlich. Alle die Gründe, welche vorhin bei kleineren Abschnitten sich ihrer Einführung in die Praxis entgegenstellten, haben jetzt solche Geltung nicht mehr, weil größere Teile der Betrachtung unterliegen. Man braucht in solchen nicht mehr geradezu ein glücklicher Finder zu sein, um zu haben, was man zur Erweckung vielseitigen Interesses braucht. Wenn die Lektüre vieles gebracht hat, wird sie für jeden Lehrer und für jedes Interesse etwas gebracht haben. Auch mag jetzt aus dem ganzen Stück oder aus einem größeren Teil ein guter Aufsatz herauskommen; wir halten ihn nur für Gewinn ohne Schaden. Jetzt ist das ganze Stück (Tragödie, Episode, Cyklus ähnlicher lyrischer Lieder oder auch ein eigenartiges für sich, Rede, Dialog u. s. w.) ein Feld, auf welchem „eine freie und möglichst elastische Verwendung der sogenannten 5 (4) Formalstufen ein sehr fruchtbares Mittel wird sein können, ein systematisches und vertieftes Wissen zu erzeugen und dem Schüler zu einer sicheren Herrschaft über den Stoff zu verhelfen." Die Erfüllung der berechtigten „Forderung, daß nicht das Wissen und Lernen, sondern die Erzeugung des lebendigen Interesses Zweck und Ziel alles Unterrichts sei", kann Lernen und Wissen dann nicht mehr beeinträchtigen, wenn dieses schon an einem absolvierten größeren Pensum, wie wir es nun zu Grunde legen, zu seinem Recht gekommen ist. Wir heißen also diese Gedanken auf dem Boden der Gesamtwürdigung eines antiken Litteraturdenkmals gern willkommen, — wie wir überhaupt in der nahezu einstimmigen Approbation derselben durch die vierte Direktoren-Konferenz der Provinz Sachsen eine hohe Gewähr für den Nutzen erkennen, welchen auch die höheren Schulen von der Herbart-Ziller-Stoyschen Didaktik dann erwarten dürfen, wenn die Lehrer sich von ihr nicht fesseln, sondern „zu immer neuer Vertiefung in die didaktische Kunst anregen und in der zielbewußten Ausübung derselben fördern" lassen.

Jetzt mag ein Aufsatz herauskommen.

§ 42.

Ehe wir unsere Erörterung über die Gesamtwürdigung antiker Litteraturprodukte schließen, möchten erst noch ein paar Worte über die Erweckung des ethisch-religiösen Interesses um Aufnahme bitten. Man hebt dabei am besten mit einer Prüfung darüber an, wie weit die Schüler den Inhalt des ganzen Stückes in sich aufgenommen und präsent haben. Im Anschluß hieran fügt man zwischen die ihrem Inhalt nach kurz repetierten möglichst großen Einheiten (Hauptteile) jedesmal eine zur Erweckung der dabei nahe liegenden Interessen dienende Besprechung ein. Für das ethisch-religiöse Interesse eine solche, welche auf Herz und Gemüt der Schüler eine veredelnde Wirkung auszuüben vermag. Leicht ist dieses nicht. Der Lehrer wird es aber doch je nach seiner Art erreichen, wenn er dabei die ethischen Gesichtspunkte (auch religions-philosophische und christlich-apologetische, sofern das Stück deren bietet) hervorkehrt. Es darf dabei weder zu weit vom Inhalt abgeschweift, noch zuviel nebenbei gegeben werden. Wir sagen „nicht zu weit" und „nicht zuviel", weil ein bescheidenes Maß von Abschweifung und Nebengabe gestattet sein muß. Der Lehrer ist eben hierbei berechtigt, freier wie sonst seinem Gefühl zu folgen, denn er hat selbst erfahren, daß ein warmes Wort auch neben der Sache her schon gute Frucht gebracht hat. Viel hängt ferner von der Begabung des Lehrers, von dem Gesichtskreis und der Gesinnung der Schüler und von der Stellung des Lehrers zu ihnen ab. Aus diesen Gründen ist eine Verschiedenheit der Behandlung unbedingt frei zu lassen, mit der einzigen Beschränkung: Sit modus in verbis, sint certi denique fines! Erreicht der Lehrer mit seiner Art, was er will, eine veredelnde Einwirkung auf Herz und Gemüt, so gewinnt der Schüler von der Lektüre einen bleibenden Eindruck[1]) und eine Förderung für sein inneres Leben.

Ein warmes Wort.

[1]) „Einen bleibenden Eindruck" soll der Schüler ganz besonders „von dem Werte der griechischen Litteratur" gewinnen, wie es in den preußischen Lehrplänen von 1882 heißt. Der Inhalt dieser Lehrpläne ist dem Schreiber dieser Blätter je länger, desto mehr als ein sehr besonnener und deshalb erfreulicher Fortschritt im Entwicklungsgang unserer höheren Schulen erschienen, welcher neues Gute erstrebt, ohne altes Gute preiszugeben. Für den Lehrplan im Griechischen hat er es nachzuweisen versucht in der Zeitschr. Gymnasium. 1884. Nr. 3 u. 4.

Universitäts- und
Landesbibliothek Düsseldorf

Nachbemerkungen.

§ 43.

So, meinen wir, kann die Methode des Herübersetzens sein. Sie kann indes nur bei denjenigen Schriftstellern so sein, welche wegen hinreichender Schwierigkeit für die betreffende Klassenstufe ein dreimaliges Übersetzen empfehlen, also in Prima bei Sophokles, Plato, Demosthenes, Horaz, Cicero, Tacitus, Livius, aber nicht bei Homer. Mit der Homerlektüre in dieser Klasse muß man schneller fahren; da genügt ein einmaliges Übersetzen völlig. Die homerischen Dichtungen, insbesondere die Ilias, erforderen einen sehr ungleichen, man kann sagen dreifachen Schritt der Lektüre. Im Vergleich mit den übrigen Schriftstellern der Prima ist er überall rasch, an manchen Stellen kann er noch etwas rascher, an vielen andern sogar sehr rasch sein.[1]) Der Primaner bedarf eben hierzu, zumal wenn er eine erklärende Ausgabe hat, der Hülfe des Lehrers nicht, wohl aber der Kontrolle. Was in der Klasse übersetzt wird, muß natürlich wie alles eine sinngetreue Verdeutschung erfahren. Vielleicht ließe sich auch hierbei verlangen, was meine Oberprimaner geleistet haben. Es wurden nämlich öfters in einer Stunde wöchentlich 200 Verse des Ilias nicht gerade alle übersetzt, aber doch absolviert und zwar so, daß ich selbst viele Stellen griechisch vorlas und bei geschlossenen Büchern übersetzen ließ.

Mit Homer schneller fahren.

§ 44.

Auf die „Stilblüten" muß ich nochmals zurückkommen und über sie ein didaktisches Geständnis machen. Ich muß bekennen, daß sie mir bei einer bestimmten Veranlassung einmal in beängstigender Menge aufblühten. Als ich nämlich infolge der Forderung der neuen Ordnung der Entlassungsprüfung zur Vorbereitung für dieselbe zum ersten Mal von unseren Primanern eine schriftliche Übersetzung eines griechischen Textes anfertigen ließ, zeigten sich „Stilblüten" in allerlei Gestalt und wollten mir gar nicht gefallen. Beim mündlichen Übersetzen hatte ich sie niemals in dieser Fülle wahrgenommen, woraus natürlich nicht folgen kann, daß sie nicht auch da vorhanden gewesen wären. Litera scripta manet censorem, vox fugit illum, d. h. im mündlichen Übersetzen läuft manches mit unter, was, wäre es geschrieben, sicher der roten Tinte verfallen würde! Und so sind „Stilblüten" eine Konterbande, die durch den mündlichen Ausdruck leicht eingeschmuggelt, auf der Grenze des schriftlichen aber streng angehalten wird. Hieraus erklärt sich der hohe didaktische Wert der schriftlichen Übersetzungen.

„Stilblüten" eine Konterbande.

Entspricht diesem Werte auch die Praxis?

Schriftliches Hinübersetzen ist überall auf unseren Schulen vorgeschrieben. Wöchentlich oder ein um die andere Woche fertigt der Schüler sein Exercitium oder Extemporale. Schriftliches Herübersetzen ist nicht unter bestimmte Ordnung gestellt, sondern unterliegt dem freien Ermessen des Lehrers, weshalb es auch mancher unterläßt. Man denkt, es werde soviel mündlich herübersetzt, daß es schriftlich nicht nötig sei. Und doch ist es ein Irrtum, wenn man meint, daß jenes dieses ersetze. Es dürfte

[1]) Wohl überlegte Vorschläge für dieses dreifache Tempo bietet die auch sonst sehr beachtenswerte Schrift von Schimmelpfeng, Die griechische Lektüre in Prima. Ilfeld. Progr. 1881. — Auf den Rat eines befreundeten Schulmannes, der über eine reiche Erfahrung verfügt, lese ich in Prima fast die ganze Ilias. In einem Semester mache ich durch eine Auswahl die Schüler mit dem Gang und Inhalt des Epos (auch mit der Chronologie) bekannt und lasse dann in den folgenden das übrige kursorisch, bald schneller, bald langsamer, lesen. Es wird keine Stelle mehr als einmal übersetzt, viele aber werden nur griechisch gelesen und gar nicht übersetzt, während die Schüler diese Stellen vorher nicht wissen können und daher auf das Übersetzen aller gerüstet sein müssen. Es käme auf einen Versuch an, ob es nicht nützlich wäre, auch Teile anderer leichter Schriftsteller (z. B. Herodot, Xenophon, Curtius, Vergil, Ovid, Cäsar), so weit sie in der Sekunda und Tertia nicht schon gelesen sind, hin und wieder in Prima in dieser kursorischen Weise zu lesen. Es würde dies kein Widerspruch gegen unsere auf diesen Blättern dargelegte Methode sein, sondern gleichsam eine Kontrolle der Privatlektüre, welche wir nur in dieser Form obligatorisch sein lassen möchten.

Universitäts- und
Landesbibliothek Düsseldorf

sich vielmehr sehr empfehlen, das schriftliche Herübersetzen mehr als geschieht zu pflegen, zumal da solche Arbeiten, unter Aufsicht des Lehrers an unpräparierter Lektüre vollzogen, demselben über manches die Augen öffnen, was ihm seither verborgen war. Die mit Hülfe der leidigen Eselsbrücken arbeitenden Schüler verraten sich alsbald oder verzichten auf die verbotenen Hülfsmittel desto eher, je mehr sie gewahr werden, daß der Lehrer auf die in der Klasse angefertigten Übersetzungen Gewicht legt. Der Lehrer selbst hat einen festeren Grund, auf welchem sein Urteil über die Leistungen der Schüler in der Lektüre ruhen kann. Und welch ein Hebel für die Bildung des deutschen Stils! Welch nützliche Anleitung für gewissenhafte häusliche Präparation, welch ein Reiz, auch mit dieser es genau zu nehmen! Freilich müßten zwei solcher Übersetzungen quartaliter, oder wo Tertiale eingeführt sind, tertialiter geschrieben, dann vom Lehrer korrigiert und besprochen werden. Man legt sie am besten beide in die zweite Hälfte des Zeitabschnittes, nachdem schon etwas länger derselbe Schriftsteller gelesen ist. Schüler, welche beide genügend oder beide ungenügend liefern, stellen sich damit eben ein vollgültiges testimonium aut facultatis aut paupertatis aus, während eine einzige Arbeit als Kriterium nicht hinreichen würde. In oberen Klassen sollte man zu jeder zwei Stunden verwenden, weil hier höhere Ansprüche an Qualität und Umfang zu stellen sind und schwierigere Aufgaben vorliegen. Der Schüler darf den Abschnitt vorher weder ahnen noch wissen können. Setzt derselbe die Kenntnis des Zusammenhanges voraus, so wird es nicht schwer sein, ihn hierüber hinreichend zu orientieren, wie überhaupt solche Abschnitte auch passend ausgewählt sein müssen. Dieselben können gedruckt vorgelegt oder diktiert werden. Mancher Lehrer wird sich überzeugen, daß das Diktieren eines Textes nicht nur eine gute Übung, sondern noch ein Prüfstein des grammatischen Wissens ist, weil das Diktat als ein leichtes Exercitium angesehen werden kann. Ob ein Lexikon gegeben werden soll oder nicht, richtet sich nach der Beschaffenheit der Aufgabe. Für eine griechisch-deutsche Übersetzung möchte es wohl zu gewähren sein, aber nur ein einfaches Universallexikon (wie etwa Benseler) und allen Schülern dasselbe, damit nicht ungleiche Waffen die Gerechtigkeit der Beurteilung verschieben. Specialwörterbücher, zumal mit Stellennachweis, sollten für die Schule überhaupt nicht existieren, denn, wo der Schüler mit dem Universallexikon noch nicht schaffen kann, ist ihm ein Vokabular zu gönnen. Ein lateinischer Prosatext erfordert nicht immer ein Wörterbuch, eher schon ein poetischer (Vergil, Ovid). Kann der Lehrer den Schülern zutrauen, daß ihnen nur wenige Wörter unbekannt sein werden, so wird er deren Bedeutung ihnen auch vor Beginn der Arbeit diktieren und dann das Wörterbuch versagen dürfen. Anstöße und Schwierigkeiten vorher wegzuräumen, kann je nach den Verhältnissen rätlich sein. Daß der Lehrer seine Schüler kennen muß, um ihnen nicht zu Schwieriges zuzumuten, ist ein pädagogischer Fundamentalsatz. Sie wirklich kennen zu lernen, dazu ist schriftliches Herübersetzen in der Klasse ein Fundamentalmittel.

§ 45.

Ein glücklicher Griff.

Aus dem Gesagten ergiebt sich, daß es ein besonders glücklicher Griff[1]) war, die Übersetzung aus dem Griechischen unter die Forderungen der Entlassungsprüfung aufzunehmen. Man forderte damit zugleich beides und wollte es auch kontrollieren können: scharfe Auffassung der Gedanken eines diktierten Textes und schöne, mindestens korrekte Einkleidung derselben in einen mit Nachdenken gewählten deutschen Ausdruck, — Leistungen, die sich beim mündlichen Übersetzen in dieser Weise nicht verlangen und nicht prüfen lassen. Auch die Einrichtung, daß der griechische Text diktiert[2]) wird, kann Schreiber

[1]) Es ist damit ein neuer heilsamer Faktor in die Prüfung gekommen, von welchem noch die günstigste Rückwirkung auf den ganzen Gymnasialunterricht erhofft werden kann. Ist es doch immer der Fall, daß nach der Schlußprüfung und ihrer Ordnung hin der Unterricht sich schiebt und verschiebt, während die Lehrpläne ruhig auf dem Papier stehen.

[2]) „Der Ansicht, als sei es besser, dem Prüfling einen gedruckten Text vorzulegen, müssen wir auf Grund unserer Erfahrung entschieden widersprechen und den Weg des Diktierens für den richtigen erklären. Abgesehen davon, daß man

Universitäts- und
Landesbibliothek Düsseldorf

dieser Zeilen nur billigen. Der Abiturient soll in der schönsten aller Sprachen auch mit dem Ohr etwas vermögen, der Lehrer mit dem Munde ihm verständlich sein. Wenn der Primaner einen griechischen Text dem diktierenden Lehrer nicht nachschreiben kann, dann steht es mit dem Unterricht nicht richtig. Es bedarf nur einer geringen Übung, um den Schüler dahin zu bringen, daß er das gesprochene Griechisch so weit versteht, um es richtig niederschreiben zu können. Und so gering diese Übung zu sein braucht, so groß ist doch ihr Nutzen. Es empfiehlt sich auch zur Konservierung der grammatischen Kenntnisse in Prima hin und wieder einen griechischen Text zu diktieren und zu korrigieren. Letzteres dient dem Lehrer zugleich als Prüfstein, ob er den Schülern verständlich gesprochen hat. In der Entlassungsprüfung habe ich wohl immer einzelne Schüler dieses und jenes Wort falsch schreiben sehen, aber Schwierigkeit niemals gehabt, da ganz unbekannte Wörter buchstabiert oder an die Wandtafel geschrieben wurden und das gewährte Lexikon nachher dem Schüler manchen Zweifel hob. Deutliches Sprechen von seiten des diktierenden Lehrers ist allerdings nötig, ihm aber auch in keinem anderen Falle zu erlassen.

§ 46.

Wenn der geehrte Leser durch meine Ausführungen etwas ermüdet ist, so muß ich ihn entschädigen. Erfrischend wirkt schon der Gedanke an die Kunst. Nicht unpassend hat man das Herübersetzen der Alten Kunstmalerei genannt. So will ich denn mein didaktisches Geständnis mit dem Schönsten schließen, was ich über diese Kunstmalerei des Übersetzens gelesen habe. Es dürfte wohl geeignet sein, dieselbe in dem Maße Lehrern und Schülern lieb und teuer zu machen und zur Bildung des deutschen Stils beizutragen, als man ihre Regeln beherzigt. Genthe, der für das klassische Altertum begeisterte und geistvolle, leider so früh verstorbene Direktor des Wilhelmsgymnasium zu Hamburg, schreibt im Programm seiner Anstalt vom Jahre 1882:

„Bei der Arbeit des Übersetzens gleiche die (obere) Klasse einem künstlerischen Übungs- und Studiensaale. Der antike Autor ist das Originalkunstwerk, welches nachgeahmt werden soll. Die Schüler sind in den früheren Klassen mit der Technik des Zeichnens und Malens bekannt gemacht; das Wählen der Farben, ihr Mischen, ihr Vertreiben, ihre Harmonie ist ihnen zur Genüge geläufig. Der Sprachschatz entspricht den Farben; Grammatik und Stilistik geben die Gesetze ihrer Verwendung; ästhetische Bildung regelt die Führung des Pinsels. Alle begeben sich zugleich an die Arbeit; immer einer arbeitet unter den Augen des Meisters. Kein Griff in den Farbenkasten, kein Handhaben des Spatels, kein Strich des Pinsels entgeht dem prüfenden Auge desselben und der etwa nötigen Kritik,

---

den Abiturienten aus nahe liegendem Grunde es nicht überlassen darf, selbst Exemplare mitzubringen, und daß die Anstalt für eine größere Zahl von Abiturienten selten Exemplare genug besitzt, gehört die Fähigkeit, griechisch Diktiertes aufzuschreiben, mit zu derjenigen sprachlichen Ausbildung, welche man von einem Abiturienten erwarten soll. Es ist eine billige, eine unerläßliche Forderung, daß auch das Ohr in einem sechsjährigen Unterricht etwas gelernt habe. Schüler, welche den Laut der griechischen Sprache nicht verstehen, nun gar wenn die bekannte Stimme des Lehrers zu ihnen spricht, beweisen eben einen Mangel ihrer Reife, oder es hat der Lehrer, welcher von seinen Schülern nicht verstanden wird, eine wichtige Seite seines Sprachunterrichts vernachlässigt. Dieses ist wohl häufiger als jenes. Man kann also, wenn auf keiner Seite ein Mangel vorliegt, mit gutem Grund einen solchen Konnex zwischen Lehrer und Schülern voraussetzen, der das Diktieren ermöglicht. Wo Mißverständnis droht, genügt zur Abwendung eine kurze Bezeichnung des zweifelhaft scheinenden Lautes, bei unbekannten Wörtern auch ein buchstäbliches Diktat; will aber ein Schüler z. B. φαίνεστει schreiben statt φαίνεσθαι und auch beim Übersetzen seinen Irrtum nicht selbst finden, so ist das weder einer Zurechthülfe noch einer Berichtigung wert, sondern verdient nur Beachtung als Zeichen grober Ignoranz. Übrigens bildet das zum Gebrauch verstattete Wörterbuch noch ein Korrektiv, und endlich ist auch das Fragen des Schülers wie der Bescheid des Lehrers bei allen verzeihlichen Irrtümern nicht ausgeschlossen.“ Methodische Bemerkungen über den griechischen Unterricht mit Beziehung auf die neuen Lehrpläne in der Zeitschrift Gymnasium. 1884. p. 122—123.

Universitäts- und
Landesbibliothek Düsseldorf

deren kurze Worte zugleich den übrigen Schülern als Weisung dienen. Leichtfertiges oder plumpes Darauflosmalen wird männlich ernst abgewiesen, besonders geschicktes und feinsinniges ab und zu mit einem lobenden Wort begleitet; Zaghaftigkeit, wenn sie Folge ungründlichen Wesens ist, wird auf ernstes Ringen hingewiesen, ist sie aber edle Scheu vor nur mittelmäßigem Können bei noch nicht genügend erstarkter Kraft, freundlich ermutigt. Endlich ist aus solcher Arbeit, zu der alle herangezogen sind, die Kopie des Gemäldes leidlich hervorgegangen. Aber noch fehlen einige charakteristische Züge, hier einige Lichter, dort etwas Schatten, dort wieder die rechte Harmonie. Der Meister macht darauf aufmerksam; einiges wird von den besten Köpfen selbst verbessert; das Übrige fügt er selbst dann mit sicherer Hand hinzu. So sollen Primaner beim Übersetzen eines antiken Klassikers arbeiten lernen und, indem sie bei diesem Ringen alle Stufen vom Verzweifeln am Ziele wegen der unzulänglichen eigenen Kraft bis zu dem aufleuchtenden Frohgefühl beim Erreichen von unerreichbar Geglaubtem innerlich durchleben, eine ideale Richtung fürs ganze Leben erhalten."

Universitäts- und
Landesbibliothek Düsseldorf

deren kurze Worte zugleich den Leichtfertiges oder plumpes
Darauflosmalen wird männlich feinsinniges ab und zu mit
einem lobenden Wort begleitet; lichen Wesens ist, wird auf
ernstes Ringen hingewiesen, ist zigem Können bei noch nicht
genügend erstarkter Kraft, freund heit, zu der alle herangezogen
sind, die Kopie des Gemäldes einige charakteristische Züge,
hier einige Lichter, dort etwas Der Meister macht darauf
aufmerksam; einiges wird von d brige fügt er selbst dann mit
sicherer Hand hinzu. So sollen lassikers arbeiten lernen und,
indem sie bei diesem Ringen all en der unzulänglichen eigenen
Kraft bis zu dem aufleuchtende eichbar Geglaubtem innerlich
durchleben, eine ideale Richt

Universitäts- und
Landesbibliothek Düsseldorf