

Das
produktive und rezeptive Moment
beim
Unterricht in den antiken Sprachen.

Program
des
kgl. humanistischen Gymnasiums St. Stephan
in
Augsburg
zum
Schlusse des Schuljahres 1905/06
von
Dr. P. Hermann Bourier.

Augsburg.
Druck von Ph. J. Pfeiffer.
1906.



Gau
5 (1906)



Einleitung.

Akroamatische und katechetische Lehrform.

Die Tätigkeit des menschlichen Geistes beim Erlernen fremder Sprachen ist im wesentlichen eine doppelte. Er kann eine Reihe fremder Erscheinungen in sich aufnehmen (Rezeption), um das so Rezipierte in der gleichen Gestalt wiederzugeben (Reproduktion), oder er kann das Rezipierte in der mannigfaltigsten Weise verwenden und durch Kombination erweitern (Produktion). Aufgabe eines jeden Unterrichtes, so auch des Unterrichtes in den fremden Sprachen ist es diese doppelte Tätigkeit in naturgemäßem Grade und in angemessenem gegenseitigem Verhältnis in Anspruch zu nehmen. Ein rein produktiver Unterricht ist nicht möglich, weil Produktion ohne vorausgehende Rezeption nicht denkbar ist. Ein Unterricht, bei dem die Schüler rein rezeptiv sich verhalten, oder mit andern Worten die rein akroamatische Lehrform kann zwar an der Universität statthaben; daß sie sich aber nicht fürs Gymnasium eignet, wo der Geist der Schüler zum wissenschaftlichen Denken erst erzogen werden muß und die Willenskraft der Schüler (und zwar nicht nur in den untersten Klassen) vielfach noch nicht genügend erstarkt ist um einem rein akroamatischen Unterricht mit konzentrierter Aufmerksamkeit zu folgen, wird im allgemeinen zugestanden, wenn auch in der Praxis in den oberen Klassen mitunter davon abgegangen wird.

Muß demnach die Anwendung der akroamatischen Lehrform am Gymnasium überhaupt schon Bedenken erregen, so hat dies in erster Linie seine Geltung beim sprachlichen Unterricht und zwar nicht bloß beim grammatischen Unterricht, bei dem nicht leicht ein

Lehrer auf den Gedanken verfallen wird ihn rein akroamatisch geben zu wollen, sondern auch bei der Lektüre, wo man leichter zu Konzessionen geneigt zu sein scheint. Es darf eben nicht übersehen werden, daß beim sprachlichen Unterricht dem Schüler nicht nur ein Wissen sondern auch ein Können beigebracht werden soll. Es wäre in der That wenig damit gedient, wenn ein Schüler einen Satz, der eine grammatische Erscheinung enthält, oder eine Stelle in einem Klassiker, dem Unterricht des Lehrers folgend, richtig erfaßt, er soll vielmehr befähigt werden diese grammatische Erscheinung nicht nur in einem einzelnen Fall sondern so in sich aufzunehmen, daß er sie auch in andern Fällen mit Leichtigkeit wiedererkennt und die gewonnene Erkenntnis betätigen kann, er soll befähigt werden auch eine noch nicht gelesene Stelle eines Klassikers durch eigene Tätigkeit richtig aufzufassen und zu interpretieren, er soll endlich wenigstens einigermaßen einen Einblick in die Sprachgesetze, in den tieferen Grund und Zusammenhang der grammatischen Erscheinungen erhalten. Beim Unterricht in den alten Sprachen schwebt ja nicht die Konversation als Ziel vor Augen (die übrigens, wie bekannt, am Gymnasium nicht einmal bei den modernen Sprachen den einzigen und Hauptzweck bildet), es kann sich auch nicht lediglich darum handeln den schönen Inhalt, der in den klassischen Werken niedergelegt ist, kennen und würdigen zu lernen — dazu bräuhete man nicht zu den Originalen zu greifen —, es soll vielmehr die Geisteskraft geschult, das Denkvermögen geschärft, die Urteilskraft angeregt und ausgebildet werden durch gründliche und sorgfältige Beschäftigung mit den hochentwickelten Sprachen, in welchen unsere Kultur wurzelt, mit einem Sprachmaterial, das in Formenlehre und Syntax auf Prinzipien beruht, die von unserer Muttersprache wesentlich abweichen und zu lehrreichen und hochinteressanten Vergleichen in Fülle Anlaß geben.

Dieses Ziel kann bei einem rein akroamatischen Unterrichtsverfahren nicht erreicht werden. Man braucht nur wenige Wochen in der Schule tätig gewesen zu sein um leicht zu erkennen, wie mangelhaft bei einigermaßen schwierigen Themen selbst bei besser veranlagten Schülern die Rezeption vor sich geht, wieviele Schwierigkeiten es kostet um die Schüler in einen ihnen ungewohnten Ideenkreis einzuführen, wieviele schiefe Auffassungen es zu berichtigen,

wievieler Zweifel zu lösen gibt, wenn nicht bald eine heillose Verwirrung Platz greifen soll. Nur bei unausgesetztem Wechselverkehr zwischen Lehrer und Schüler wird der Unterricht am Gymnasium ein gedeihlicher sein können und auf das Examen, diese unerläßliche Kontrolle und unentbehrliche Stütze des Verständnisses, kann an einer Schule des Denkens, an einer geistigen Ringschule, wie es das Gymnasium ist und sein soll, unmöglich Verzicht geleistet werden.

Im folgenden ist als die für den sprachlichen Unterricht am Gymnasium allein in Betracht kommende die dialogische oder katechetische Lehrform vorausgesetzt, also eine Lehrform, bei der Rezeption und Produktion wechselt. Es soll nun in Kürze gezeigt werden, worin bei den einzelnen Aufgaben des lateinisch-griechischen Unterrichtes das rezeptive und das produktive Moment hervortritt und wie die beiden in geeigneter Weise sich verbinden lassen. Wir werden hierbei zuerst von der Aneignung des sprachlichen Materials, dann von der grammatischen und endlich von der höhern Stufe des sprachlichen Unterrichtes zu handeln haben und zugleich auch einige prinzipielle Fragen besprechen müssen, die in der verschiedenen Auffassung vom Wertverhältnis der beiden Momente ihren Grund haben.

Kap. I.

Aneignung des Sprachmaterials.

§ 1.

Allgemeiner, prinzipieller Teil.

Die zeitraubendste und mühevollste Arbeit, die jeden erwartet, der eine fremde Sprache erlernen will, ist die Aneignung des Sprachmaterials d. h. der Vokabeln. Dazu kommt, daß diese Beschäftigung, die aber nicht umgangen werden kann, demjenigen wenigstens, der zum erstenmal eine fremde Sprache lernt, relativ wenig Anziehung und Anregung bietet, weil die Tätigkeit nahezu ausschließlich eine rezeptive ist. Es kann also nicht auffallen, wenn unsere Zeit, deren Streben darauf gerichtet ist von der Schule all das ferne zu halten, was Überdruß erwecken und so das unmittelbare Interesse an der Sache hindern könnte, und die darum alles, was nur rein rezeptiv ist, alles „Mechanische“ möglichst zu beschränken und möglichst früh durch Produktion zu ersetzen sucht, dem Erlernen von Vokabeln wenig sympathisch gegenübersteht *)

*) Vor einiger Zeit erhielt ich einen Prospekt zugesandt, in welchem ein Büchlein, „Teichmanns praktische Methode“ empfohlen war. Unter den Vorteilen dieser „praktischen Methode“ war auch folgender Satz aufgeführt: „Vokabeln lernen ist überflüssig“. Diese geradezu abenteuerlich klingende These reizte meine Neugierde so, daß ich das betreffende Buch mir kommen ließ. Um nicht ungerecht zu sein, muß ich erwähnen, daß es sich dabei um Erlernung moderner Sprachen handelt, was ja unzweifelhaft einen andern Unterrichtsbetrieb voraussetzt und bedingt, auch muß ich bekennen, daß dieser Satz, wenn man die Theorie dieser Methode gelesen hat und den Satz richtig versteht, in einem ganz andern Lichte erscheint und bei den Voraussetzungen, auf welchen dieses Verfahren beruht, sogar zugegeben werden kann. Ich würde die Sache überhaupt nicht erwähnen, wenn nicht im Prospekt zur Begründung

Es entsteht nun zunächst die Frage, ob es sich verlohne, auf diese rezeptive Tätigkeit beim sprachlichen Unterricht besondern Nachdruck zu legen.

Die Entscheidung wird verschieden ausfallen, je nach der Stellung, die in unserer Wertschätzung das Gedächtnis einnimmt. Denn diese Kraft ist es ja, die bei dieser Seite des sprachlichen Unterrichts vor allem in Betracht kommt. Unsere Zeit räumt, hauptsächlich infolge der weiten Verbreitung der Buchdruckerkunst und des Überwucherns des Anschauungsunterrichtes, dem Gedächtnis eine weit mehr untergeordnete Stellung dem Verstand gegenüber ein, als dies früher der Fall war. Es ist nun allerdings jedenfalls zuzugeben, daß die Heranbildung der Verstandeskkräfte höher steht als die des Gedächtnisses und an einer Schule, deren Ziel als „Erziehung zum wissenschaftlichen Denken“ definiert werden muß, den ersten Platz einzunehmen hat. Allein man sollte nicht vergessen, welche eine wichtige Stelle bei der wissenschaftlichen Tätigkeit einem gut entwickelten Gedächtnis zukommt. Vor allem ist doch festzuhalten, daß eine gedeihliche Anwendung der produktiven Verstandeskkräfte nur eintreten kann, wenn durch die rezeptive Kraft

obiger These ein allgemeiner Satz von prinzipieller Bedeutung beigegeben wäre, der nicht unbesprochen bleiben darf. Es heißt nämlich: „Durch das Lernen von Vokabeln bekommt der Schüler eine ganz falsche Vorstellung von der Bedeutung und Anwendung der Wörter“. Danach müßte das gewöhnlich angewandte Verfahren als ungerechtfertigt und bedenklich erscheinen. Es ist allerdings richtig, daß die Wörter verschiedener Sprachen sich vielfach nicht begrifflich decken, daß sie in der einen Sprache teils weiteren teils engeren Sinn haben, manchmal beziehungsweise beides zugleich. Allein es ist zu beherzigen, daß es auch eine ganze Reihe von Wörtern gibt, bei denen die Begriffe in beiden Sprachen wirklich übereinstimmen und daß der Anfangsunterricht ganz leicht auf solche Wörter sich beschränken kann. Ferner verschlägt es wenig, wenn ein Wort außer der vorliegenden Bedeutung, die mit dem Wort der andern Sprache richtig wiedergegeben ist, noch eine andere Bedeutung haben kann, von welcher der Schüler vorläufig nichts erfährt, aber mit fortschreitendem Studium erfahren wird. Außerdem wird es kein Lehrer veräumen auf solche Verschiedenheiten namentlich synonyme Ausdrücke, die schon der Anfänger leicht erfassen kann — schwierigere Fälle lassen sich ja leicht vermeiden — schon beim Anfangsunterricht hinzuweisen. Endlich wird dem angedeuteten Übelstand leicht gesteuert werden, wenn der Lehrer den Wink beachtet, von dem weiter unten (S. 21 u. 22, Abs. b) die Rede sein wird.

des Gedächtnisses ein Boden geschaffen worden ist, auf dem sich der Verstand betätigen kann. Rußer hat ganz Recht, wenn er ¹⁾ die mechanische Reproduktion ein festes Fundament des Wissens nennt und sie als unentbehrlich bezeichnet, weil auf diesem Untergrunde die abstrahierende Tätigkeit sich aufzubauen habe. Dazu aber kommt, daß manches in erster Linie dem Gedächtnis zu verdanken ist, was für den, der das Resultat nur äußerlich betrachtet, ausschließlich Produkt der Verstandeskraft zu sein scheint. Denken wir z. B. an das, was man in der Wissenschaft „glückliche Kombination“ oder an das, was man „Kritik“ nennt. Beides gilt als Betätigung des Verstandes und mit Recht; aber man vergißt vielfach, welche wichtige Rolle das Gedächtnis dabei spielt. Jemand liest etwas, er erinnert sich einen ähnlichen Gedanken schon anderswo gelesen zu haben — die glückliche Kombination ist in ihrem Reime schon fertig. Jemand erklärt ein Wort, eine Konstruktion, eine Phrase für unlateinisch, ungriechisch und macht deshalb eine Konjektur. Ein anderer erinnert sich dieses Wort, diese Konstruktion, diese Phrase schon gelesen zu haben, vielleicht bei demselben Autor — die Konjektur ist beseitigt. Gewiß hat immer der Verstand das letzte Wort zu reden. Ist aber das Gedächtnis nicht genug erzogen, so kann er entweder dieses letzte Wort erst nach langen Umwegen, auf mühsame Weise finden oder — es ist nur allzuleicht falsch. Ein ausgebildetes Gedächtnis ist also die Voraussetzung für eine fruchtbare Betätigung der Verstandeskraft.

Man redet viel von naturgemäßem Unterricht. Nun gut, die Natur ist, wie sonst, so auch hier Lehrmeisterin, wenn wir nur lernen wollen. Fragen wir uns: Welche intellektuelle Kraft ist beim Kind zuerst entwickelt? Es ist unschwer zu erkennen, daß es das Gedächtnis ist. ²⁾ Das Kind lernt spielend, mit Leichtigkeit,

¹⁾ Grundlinien der Gymnasialpädagogik auf Grundlage der Psychologie (Würzburg 1894) auf S. 66.

²⁾ Der oben zitierte (vergl. S. 6) Reichmann sagt in seiner Theorie (S. 11): „Kinder haben sicher weder ein besseres Gedächtnis noch einen schärferen Verstand als Erwachsene“. Der zweite Teil dieser Behauptung ist richtig; wie man aber in Abrede stellen kann, daß bei Kindern die Leichtigkeit und Treue des Gedächtnisses ein geradezu hervorragender, charakteristischer Zug ist, ist mir unbegreiflich. Wohl jeder hat dies schon an sich selbst erfahren, von

selbst das Fernliegendste und in der Regel auch gern. Erst später treten die produktiven Kräfte des Geistes hervor. Die Natur gibt uns damit einen Fingerzeig. Es ist naturwidrig zu früh die Produktion fast ausschließlich zu betreiben und diejenige Kraft, die im frühen Knabenalter die entwicklungsfähigste ist, die rezeptive Kraft des Gedächtnisses, zu vernachlässigen.

Damit ist unser Standpunkt gegeben. Durchdrungen von höchster Wertschätzung und Bewunderung der Gedächtniskraft, aufs innigste überzeugt von der Wahrheit der Worte Ciceros (Cat. M. 7) „*Memoria minuitur, nisi eam exerceas*“, halten wir es in diesem Punkte mit Quintilian, selbst auf die Gefahr hin in gewissen Kreisen einen Sturm der Entrüstung hervorzurufen. Dieser geistvolle Mann, Pädagog und Psycholog wie kaum ein anderer, sagt in seinen auch heute noch geltenden Institutiones in der berühmten, überaus lesenswerten Abhandlung über das Gedächtnis (Inst. Orator. XI 2 § 41): „*Pueri quam plurima ediscant*“. Diese Worte sind zu allen Zeiten wahr. Intensive Pflege des Gedächtnisses ist eine der wichtigsten Aufgaben des Gymnasiums und zwar auf allen Stufen, besonders aber in den untern Klassen.

§ 2.

Spezieller Teil.

Wenn wir nun aber auch eifrige Pflege des Memorierens fordern, so können wir doch in mannigfacher Weise dem modernen Zeitgeist Rechnung tragen. Wir können dies vor allem durch eine vernünftige Auswahl der Vokabeln. Es ist immer das Endziel im Auge zu behalten, das dem sprachlichen Unterricht vorgesteckt ist, die Lektüre. Es soll viel memoriert werden, aber es ist nicht gleich, was memoriert wird. Die Rezeption soll in solcher Weise gepflegt werden, daß die Produktion dadurch gefördert wird. Man

andern gehört und kann fast tagtäglich bei Beobachtung von Kindern diese Wahrnehmung machen. Ich bin aufrichtig genug um zu bekennen, daß ich umfangreichere Gedichte (z. B. das Glöcklein von Inisfare), die ich als Kind mit Leichtigkeit lernte, trotz besten Willens schon als Student nicht mehr in derselben Zeit und mit der gleichen Zuverlässigkeit hätte lernen können, ohne daß ich den Schluß zugeben kann, den Reichmann auf Seite 5/6 daraus zieht.

hat darin früher viel gefehlt. Es sei beispielsweise nur an „ἀγρή“ erinnert. Es wird dem Schüler kaum bei seiner produktiven Tätigkeit je einmal das Wort „Sardelle“ begegnen. Auch auf einen gewissen Stufengang vom Leichterem zum Schwereren, vom Wichtigeren zum Unwichtigeren ist zu achten. Wozu soll z. B. der Schüler der vierten Klasse schon ἀμυρόω zu memorieren haben, wenn nicht dies Verbum aus der Liste der zu memorierenden Vokabeln überhaupt ganz zu streichen ist? Man hat in neuerer Zeit die Grammatiken sehr entlastet, leider allzuviel. Man hat viele seltenere Wörter, die man früher memorieren mußte und auch ohne dabei Schaden zu nehmen memoriert hat, gestrichen und manches Nebensächliche weggelassen. Doch wird man mit der Auswahl, die dabei getroffen wurde, nicht immer einverstanden sein können. So vermisse ich sehr unlieb Ausdrücke wie *morem gerere* (das bei Musterbeispielen aber noch vorausgesetzt wird), während das gewiß nicht wichtige *praestolari* immer noch ein kümmerliches Dasein fristet.

Wir können ferner dem modernen Zeitgeist Rechnung tragen, wenn wir beim Erlernen des sprachlichen Materials (besonders im Griechischen) neben dem mechanischen Memorieren, welches rein rezeptiv ist, auch das judiziöse pflegen, das halb rezeptiv und halb produktiv ist. Gepflegt werden muß beides; doch wird, was das Verhältnis beider betrifft, bei der Erlernung der griechischen Vokabeln die vorgeschrittene Altersstufe einen Unterschied bedingen. Bei Erlernung der lateinischen Vokabeln wird, wenigstens in den zwei untersten Klassen, das mechanische Memorieren als das dieser Altersstufe angemessenere zu überwiegen haben, bei Erlernung der griechischen wird gelegentlich auch das judiziöse Memorieren mehr betont werden können, namentlich bei schwierigeren Vokabeln. Jenes besteht darin, daß die Vokabeln in einer gewissen Reihenfolge einfach memoriert werden um in derselben Ordnung reproduziert zu werden. Judiziös wird das Memorieren, wenn z. B. die Vokabeln nicht in zusammenhangloser Folge memoriert werden, sondern in Form von Sätzen, eine Forderung, die in der modernen Pädagogik mit Recht nachdrücklich betont wird. Hier tritt dem Schüler die Vokabel nicht immer gleich fertig in der Normalform entgegen, er hat vielmehr in der Regel diese Normalform aus dem memorierten Satz sich erst heraus-

zufonstruieren, sodaß also Rezeption und Produktion hier verbunden erscheint. Solche Sätze, die natürlich vernünftig sein müssen,*) sollten schon frühzeitig fleißig memoriert werden, schon zum Zweck der Einübung der Grammatik, aber auch zur Befestigung und Vermehrung des Vokabelschatzes. Wir werden darauf noch zurückkommen (S. 20 u. 21, Abs. a). Da aber ein Erlernen der griechischen Vokabeln in dieser Form zu viel Zeit in Anspruch nehmen würde, so muß daneben auch auf dieser Stufe das mechanische Memorieren intensiv betrieben werden.

Dem modernen Zeitgeist kann weiterhin Rechnung getragen werden durch unser Verfahren beim Abhören der Vokabeln. In den zwei untersten Klassen wird auch hier das mechanische Verfahren zu überwiegen haben. Später werden sich daneben leicht produktive Momente verwenden lassen, indem man z. B. aus den memorierten Vokabeln Sätze bildet, die Vokabeln nach verschiedenen Gesichtspunkten gruppiert, den Einteilungsgrund ändert u. s. f. Vom Nutzen der letzteren Übungen für die Lektüre, speziell für eine produktivere Gestaltung der Präparation wird weiter unten (Kap. III § 2 Nr. 2 gegen Schluß) die Rede sein.

Endlich läßt sich ein produktives Moment beim Erlernen der griechischen Vokabeln auch erzielen durch gelegentliches Vergleichen mit dem Deutschen und Lateinischen.

*) Treffende Bemerkungen dazu macht Stöcklein (Bayr. Gymnasialblätter 1905 S. 478 ff.).

Kap. II.

Der Unterricht in der lateinischen und griechischen Grammatik.

§ 1.

Allgemeiner, prinzipieller Teil.

Das Wort Grammatik ist eines jener Wörter, welche die verweichlichende Humanitätspädagogik am liebsten ganz aus dem Programm der Schule gestrichen wissen möchte. Es ist dieses die Folge der Reaktion gegen Übertreibungen früherer Zeiten, welche die Grammatik vielfach als Selbstzweck auffaßten und auf den eigentlichen Zweck, die Lektüre, zu wenig Rücksicht nahmen. Im Gegensatz dazu soll jetzt die Lektüre den Mittelpunkt des Unterrichts bilden, aber nicht etwa in der Weise, daß erst nach tüchtiger grammatischer Schulung zur Lektüre geschritten wird, sondern es soll sofort mit der Lektüre begonnen werden, weil auf diese Weise das Interesse für die Sprache leichter erzielt werde als durch die trockene Grammatik; grammatische Regeln aber sollen (natürlich in möglichst beschränkter Zahl) aus der Lektüre abstrahiert, von den Schülern gleichsam selbst aufgefunden und so zum dauernden Eigentum derselben gemacht werden. Auf diese Weise hofft man die sogenannte „alte Methode“, die man, weil überwiegend deduktiv, also rezeptiv, für mechanisch, geistlos, langweilig erklärt, zu ersetzen durch die neue, reproduktivere, anregendere, lebendigere, weil auf Induktion gebaute. Allein so berechtigt auch der Grundsatz ist, daß die Lektüre als Ziel- und Mittelpunkt des Unterrichts zu gelten habe, so sehr ist die einseitige Übertreibung dieses an sich richtigen Gedankens zu verwerfen.

Vor allem beurteilt man die alte Methode vielzu hart und überschätzt andererseits die Induktion. Es ist zu beachten, daß die alte Methode durchaus nicht ausschließlich rezeptiv, deduktiv war, es war vielmehr eine Mischung von Deduktion und Induktion, Rezeption und Produktion. Mit Recht weist Jäger*) darauf hin, daß dies ein im ganzen naturgemäßer und richtiger Gang war. Man begann mit der Rezeption, indem man die Regel dogmatisch aussprach. Die Rezeption war aber keineswegs eine mechanische, weil man an typischen Beispielen die ausgesprochene Behauptung begründete, wobei das meiste der Schüler zu leisten hatte. Dann folgte die Produktion durch die Einübung der Regel an fremdsprachlichen, besonders aber an deutschen Sätzen. Ferner ist zu beachten, daß die Induktion, die man heutzutage als die allein richtige Methode hinstellen möchte, durchaus nicht so produktiv ist, als man vielfach annimmt. Jäger weist treffend darauf hin a. a. O. S. 195/6, wo er vom Ableiten stilistischer Regeln aus der Lektüre redet. Man übersieht eben, daß die Beobachtungen am Schriftsteller der Lehrer zu machen hat, nicht der Schüler. Das deduktive Moment wird also durch die induktive Behandlung der Lektüre, welche die Grammatik ersetzen oder, wenn man will, erfinden lassen soll, durchaus nicht vermindert.

Dazu kommt, daß diese Methode notwendig auf die Übersetzung aus dem Deutschen in die fremde Sprache verzichten oder sie mindestens auf ein Minimum reduzieren muß. Denn Übersetzen in die fremde Sprache setzt Kenntnis der fremden Sprachgesetze voraus, was für das Verständnis eines fremden Textes nicht immer nötig ist, da das Gefühl manches zu ersetzen imstande ist. Nun ist es freilich richtig, daß man die fremden Sprachgesetze auch aus der Lektüre lernen kann, wie ja die Grammatik überhaupt aus der Lektüre hervorgewachsen ist. Allein um auf diesem Weg Latein zu lernen, kann die Zeit am Gymnasium unmöglich hinreichen. Eine gründliche Kenntnis der Sprachgesetze ließe sich auf diese Weise auf dem Gymnasium nicht erzielen, die Übersetzungen in die fremde Sprache würden ihren Halt verlieren und damit hätte man gerade auf ein Gebiet Verzicht geleistet, wo in erster Linie die Produktion zur Geltung kommt.

*) Herkunft und Lehrhandwerk. (Wiesbaden 1901) S. 26.

Oskar Jäger hat ferner ganz recht, wenn er S. 27 sagt, ein Sextaner wisse noch gar nicht, was eine Regel ist. Wie soll er also eine Regel erfinden? Der Knabe soll zum klaren Denken erst erzogen werden, er kann also zwar manches erraten, aber noch nicht mit bewußter Klarheit abstrahieren. Kurz, der Knabe ist überwiegend rezeptiv veranlagt. Das zunächst mechanisch Rezipierte anzuwenden, das ist die Aufgabe dieser Altersstufe und diese Aufgabe löst sie auch gern. Aber mit der Forderung an die Kleinen heranzutreten, sie sollten die Regeln abstrahierend finden, heißt zuviel von der Leistungsfähigkeit derselben verlangen.*) Viel weniger Schwierigkeit macht es ihnen, das in systematischer Deduktion Rezipierte produktiv zu verwerten. Allerdings ist es richtig, daß bei der bisherigen Methode der Knabe manches memoriert, ohne zum völligen Verständnis vorgeedrungen zu sein, was übrigens bei der neuen mindestens ebenso der Fall sein dürfte. Allein im erstern Fall hat er eben die Regel im Gedächtnis und das ist Gewinn genug. Das Verständnis wird mit der fortschreitenden Entwicklung und Übung schon klarer werden. Es geht ja auch im spätern Leben nicht selten so, daß einem plötzlich, wie man sagt, ein „Licht aufgeht“ und daß man das, was man ganz sicher verstanden zu

*) Damit soll nicht gesagt sein, daß man nicht auch schon auf der untersten Stufe in besonderen Ausnahmefällen mit Nutzen Induktion treiben könne. Manchmal mag es sogar angezeigt sein, so besonders wenn es sich darum handelt, den Schüler das Ungenaue oder Unvollständige einer Regel wenigstens ahnen zu lassen. Es sei gestattet ein Beispiel dafür anzuführen. So heißt es in dem (übrigens vortrefflichen) Elementarbuch von Lanzinger in § 19: Der Ablativ steht im Lateinischen auf die Frage wovon? womit? wodurch? woran? Wenige Seiten später aber kommen Beispiele wie „in ripa“, wo die Schüler anfangs nicht recht begreifen wollen, daß man hier nicht „woran?“ fragen darf, oder „copia vaccarum“, wo gewiß kein Lehrer versäumen wird darauf aufmerksam zu machen, daß man auch „eine Menge von Kühen“ sagen kann. Das ist geeignet den jugendlichen Geist zu verwirren. In diesem Fall habe ich mit Induktion keine üblen Erfahrungen gemacht. Daß bei der Frage „womit?“ durch den Ablativ das Mittel, bei „wodurch?“ der Grund angegeben wird, erkennen selbst schwächere Schüler mit Leichtigkeit. Auch der Ablativ der Trennung bei liberare wird mit nur geringer Beihilfe von bessern Schülern ganz richtig empfunden, wenn sie auch nicht immer den abstrakten Begriff „Trennung“ finden. Durch gemeinschaftliche Tätigkeit von Lehrer und Schüler läßt sich also genannte Regel in folgender Weise ergänzen. Der Ablativ steht 1. auf die Frage „wovon?“, vorläufig bloß bei liberare (Abl. der Trennung)

haben glaubte und sich so, wie man es verstand, gemerkt hatte, plötzlich in voller Klarheit, aber ganz anders vor Augen hat. Die Leichtigkeit des Lernens, die im frühen Knabenalter besteht, soll, wie beim Erlernen der Vokabeln, so auch hier benützt werden. Das Erlernen von Wörtern und Regeln in systematischer, nicht bloß gelegentlicher, zufälliger Form und das darauffolgende fleißige Verwenden des so Memorierten ist nicht bloß der sicherste, sondern auch der schnellste Weg um zu einem wirklich gediegenen Wissen zu gelangen.

Eine der wichtigsten Rollen ferner im menschlichen Leben spielt das Selbstvertrauen. Sobald das Gefühl der Unsicherheit und ähnliches sich geltend machen, ist es um gedeihlichen Erfolg des Unterrichts geschehen. Daß aber das Gefühl der Sicherheit größer ist, wenn der Schüler, nachdem er die erläuterte und an einigen Beispielen demonstrierte Regel in sich aufgenommen, Gelegenheit bekommt an ihm vorgelegten gedruckten oder gesprochenen Sätzen mündlich oder schriftlich sein Können zu zeigen, als wenn er auf Schritt und Tritt wahrnimmt, wie er unausgesetzt auf die Hilfe des Lehrers angewiesen ist, dürfte unschwer zu erkennen sein. Denn setzen wir auch den Fall, es könne ein Quintaner die horazische Fabel von den zwei Mäusen lesen und erklären, wie die geschilderte Methode will,*) so merkt doch auch ein Quintaner, daß dieses Konglomerat von Einzelbemerkungen, die der Lehrer fast bei jedem Wort zu machen hat, ebensoviel Bruchteile verschiedener Gebiete sind, von denen er (der Schüler) kein einziges sein eigen nennen kann. Ganz anders bei der alten Methode. Hier ist ein systematischer Aufbau, allmählicher Zuwachs an Erkenntnis möglich.

2. auf die Frage „womit?“ (Abl. des Mittels) 3. auf die Frage „wodurch?“ (Abl. des Grundes) 4. auf die Frage „woran?“, vorläufig bloß bei laborare (Abl. des Grundes). Der Nutzen dieser kleinen Geistesübung tritt im weiteren Verlauf des Schuljahres wiederholt zutage. Die Schüler erkennen den Abl. der Trennung, der ihnen überhaupt am meisten Freude zu machen scheint, leicht wieder bei liber, arcere, prohibere, propulsare, sie begreifen leichter, warum man im Ausdruck „am Ufer“ nicht „woran?“ fragen darf, das cum der Begleitung und das per der Dauer und Richtung macht ihnen keine Schwierigkeiten mehr.

*) Vgl. Jäger a. a. O. S. 24.

Hier kann sich der Schüler sagen, daß es nur auf ihn ankommt, ob er wenigstens ein oder mehrere Gebiete, und wären es nur drei oder die fünf Deklinationen, völlig inne hat. Kurz, hier tritt dem Schüler ein System entgegen, und wenn er auch die Stellung dessen, was er gerade treibt, im ganzen Lehrgebäude anfangs noch nicht zu erfassen vermag, so hat er doch das Gefühl, daß ein Plan dem Ganzen zugrunde liegt, der ihm ein sicherer Führer sein wird, während bei der rein induktiven Methode das Vielerlei heterogener Erscheinungen erdrückend und verwirrend auf den jungen Geist einwirken muß.

Wenn es freilich nur darauf ankäme, den Schülern ein äußerlich glänzendes, aber oberflächliches Wissen anzuerziehen, dann wäre unbedenklich zuzugeben, daß das sofortige Beginnen mit der Lektüre geeignet wäre, weil die Kleinen naturgemäß eine Freude daran haben bald zusammenhängende Erzählungen in der fremden Sprache kennen zu lernen. Wenn aber der Unterricht in den antiken Sprachen auf dem Gymnasium den Zweck hat die Schüler wissenschaftlich denken zu lehren, wie es doch in der That der Fall ist, dann zeigen sich sofort die Mängel der reinen Induktionsmethode. Denn die notwendige Gründlichkeit und ein fließender Unterricht sind in diesem Falle unvereinbare Gegensätze. Die Lektüre müßte einen außerordentlich schleppenden Gang nehmen und dies wäre bei einer erzählenden Lektüre, wie sie doch für das Knabenalter allein paßt, ein Grundübel, das geeignet wäre das Interesse an der Sache nicht nur nicht zu steigern, sondern im Keime zu ertöten. Ganz anders ist es, wenn, wie es bei der alten Methode der Fall war, mit der Lektüre erst begonnen wird, nachdem eine gründliche Schulung in der Grammatik vorausgegangen ist. Hier wird schon von Anfang an die Lektüre vom Schüler in ganz anderem Sinn getrieben und der Unterricht kann unbeschadet der Gründlichkeit doch fließend und, weil die sprachliche Seite weniger Zeitaufwand mehr kostet, auch anregender sich gestalten. Ja wir können beifügen: Je mehr in den unteren Klassen die Erwerbung eines genügenden Sprachschatzes und grammatische Sicherheit angestrebt wird, desto mehr wird in den obern Klassen die Lektüre für den Schüler und für die Behandlung in der Schule erleichtert und verschönert.

§ 2.

Spezieller Teil.

Wir wollen nun daran gehen die verschiedenen Teile des grammatischen Unterrichts, für den nach dem Gesagten im großen ganzen die alte Methode vorausgesetzt ist, nach ihrem rezeptiven und produktiven Gehalt in Kürze zu betrachten, wobei wir jedoch das Übersetzen aus der fremden Sprache auf später verschieben

1. Behandlung der Formenlehre.

Die erste Stufe des Lateinunterrichts ist, was die Behandlung der Grammatik selbst anlangt, naturgemäß überwiegend Rezeption. Es treten dem Knaben mannigfache fremdartige Erscheinungen vor Augen, wie die Flexionsendungen des Nomens und Verbums, die einfach memoriert sein wollen und auf deren mechanische Erlernung mit unnachsichtlicher Strenge gedrungen werden muß. Produktive Elemente können zwar mitunter angewendet werden, indem man z. B. die Schüler leichtere Erscheinungen, wie den Mangel des Artikels, selbst empfinden und bezeichnen läßt*) oder indem man beim Abhören der memorierten Formen Ordnung usw. ändert und es mit dem Abhören der Vokabeln in Verbindung setzt, was in mannigfaltiger Weise geschehen kann. Man darf aber in der Heranziehung produktiver Elemente nicht zu weit gehen. So wäre es um ein Beispiel anzuführen für diese Altersstufe noch zu früh, wenn man etwa die Perfektbildung sprachwissenschaftlich behandeln wollte. Das eigentliche Feld für die Produktion ist in den ersten zwei Klassen nicht die Grammatik, sondern das Übersetzen ins Lateinische.

Hier kann der Schüler, was er rezipiert hat, verwerten und produktiv tätig sein. Er muß zunächst die im Satz vorkommenden Vokabeln aus dem Gedächtnis hervorholen. Dies ist nicht reine Reproduktion des Rezipierten, weil er sich schon auf der untersten Stufe den Sinn verschiedener Wörter z. B. Rechte (*dextera* oder *iura*), den Unterschied der ihm bekannten Synonyma (z. B. *felix*, *beatus*) u. s. f. klar machen muß. Es reicht eben nicht hin sich wieder zu vergegenwärtigen, was man einmal in Betreff dieser

*) Vergl. auch Seite 14, Anm.

Synonyma rezipiert hat, sondern man muß in jedem einzelnen Fall entscheiden, welche von den verschiedenen Bedeutungen jeweilig vorliegt. Hat der Schüler so die richtigen Vokabeln gefunden, so nimmt die Produktion erst recht ihren Anfang. Denn jetzt handelt es sich darum die verschiedenen logischen Beziehungen des Satzes (Subjekt, Prädikat usw.) zu eruieren um dann von den mannigfachen Formen der einzelnen Vokabeln, welche das reproduzierende Gedächtnis bietet, diejenige auszuwählen, die am Platze ist. Macht ein Schüler einen Fehler, so kann nicht nur der Aufgerufene, sondern auch die übrige Zahl der Schüler in der mannigfaltigsten Form zur Produktion herangezogen werden. Ferner bietet auch oft eine sachliche Schwierigkeit eines Satzes oder die Ermittlung der Nutzenanwendung eines moralischen Satzes u. ä. reiche Gelegenheit die produktive Tätigkeit des Schülers in Spannung zu erhalten. Neben den Sätzen des Übungsbuches aber, bei denen die Übersetzungstätigkeit in der Schule selbst bis zu einem gewissen Grade zunächst Reproduktion ist, weil zumeist schon vor dem Unterricht eine schriftliche oder mündliche Vorbereitung vorausgegangen ist, läßt sich Produktion pflegen durch mündlich vorgesprochene Sätze, die der Lehrer sich zuerst zu Hause zurechtgelegt hat und die der Schüler ohne vorausgehende Vorbereitung zu übersetzen hat. Sie sind in Bayern durch §. 31 der Instruktion vorgeschrieben, wo auch ihr Nutzen des weitern auseinandergesetzt ist. Solche Sätze, die besonders auch während des Abhörens der Vokabelreihen oder grammatischen Regeln eingestreut werden sollen, damit ein erfrischender Wechsel zwischen Rezeption und Produktion eintritt, können wiederum so gewählt sein, daß sie ein zusammenhängendes Ganze bilden, eine kleine Fabel oder Erzählung, was den Kleinen nicht wenig Freude macht und reiche Gelegenheit zu fruchtbaren Repetitionen gibt, mehr als die meist auf wenige Regeln mechanisch beschränkten Sätze des Übungsbuches.

Für den Anfangsunterricht (Formenlehre) im Griechischen gilt im wesentlichen dasselbe wie für den lateinischen. Auch hier haben wir Momente der Rezeption (Memorieren von Vokabelreihen und sprachlichen Formen) und Produktion (besonders beim Übersetzen), wobei der Lehrer auch hier darauf zu achten hat, daß weder die Rezeption noch die Produktion zu lange Zeit hindurch

ununterbrochen in Spannung gehalten wird, sondern daß eine Seite die andere ablöst, bevor Ermüdung eingetreten ist. Doch ist einleuchtend, daß auf dieser Altersstufe die Produktion einen größeren Umfang annehmen kann. Die Vergleichung des Latein, die Heranziehung der in zahlreicher Menge vorhandenen griechischen Fremdwörter im Deutschen zur Erklärung einer griechischen Vokabel, ja selbst zur Erleichterung des Memorierens griechischer Formen (vgl. z. B. die vielen deutschen Adjektive auf „isch“, die einem griechischen, vom Verbaladjektiv ausgehenden Adjektiv auf *ισός* entsprechen), die wissenschaftlichere Betrachtung der Flexionsendungen, die das vorgeschrittenere sprachliche Verständnis ermöglicht, die gelegentliche Hereinziehung kleinerer syntaktischer Erscheinungen, die den Schülern, welche die lateinische Syntax zum größten Teil schon behandelt haben, leicht verständlich sind, das Nachdenken, das schon beim Anfänger der größere Formenreichtum des griechischen Verbums anregt, und noch vieles andere sind produktive Momente, die in größerem Umfang erst auf dieser Altersstufe verwendet werden können und die, geschickt und maßvoll angewendet, den Unterricht interessant und den Schülern lieb machen. Gerade für den griechischen Unterricht, der von Anfang an schon einem reiferen Verständnis begegnet, gilt: Wenn der Anfangsunterricht von einem Lehrer erteilt wird, der Produktion und Rezeption in richtiger Weise miteinander zu verbinden weiß und bemüht ist durch eifrige Pflege der Rezeption einen gründlichen Unterbau zu schaffen, durch Geschick bei der Pflege der Produktion aber den Unterricht lebendig und anregend zu gestalten, dann bekommen die Schüler, die sich ohnehin zu dem mehr fremdartigen Griechisch mehr hingezogen fühlen als zum Lateinischen, eine Vorliebe und Freude für dieses Fach, die ihnen ihre ganze Studienzeit, ja oft das ganze Leben bleibt und dem Betrieb der Lektüre in hervorragender Weise zustatten kommt, während im entgegengesetzten Falle in späteren Klassen selbst der beste Lehrer oft nur schwer oder gar nicht mehr diese Voraussetzung für eine fruchtbare Lektüre erzielen kann.

2. Behandlung der Syntax.

Mit der Syntax tritt der Schüler, der bis dahin an den Formen geklebt, zum erstenmal näher an den Inhalt des Satzes heran.

Während die Formenlehre überwiegend rezeptiv war, haftet der Syntax schon von Natur aus sozusagen ein produktiver Zug an. Daher die Erscheinung, daß die wirkliche Befähigung eines Schülers zum sprachlichen Studium vor der dritten Klasse sich kaum mit Sicherheit erkennen läßt. In den beiden untersten Klassen haben wir Kinder, in der dritten Knaben vor uns. Es ist darum ganz in der Ordnung, daß die Behandlung der Grammatik jetzt einen produktiveren Charakter annimmt. Jetzt erst ist die Zeit gekommen, wo man den Schüler Regeln selber finden, erarbeiten lassen kann, und die entwickeltere Geistesfähigkeit des Knaben hat auch ein Recht darauf, daß dieses das eine oder andere Mal geschehe. Zu weitgehend ist auch hier die Forderung alles durch Induktion erarbeiten zu lassen. Dazu reicht die beschränkte Zeit, die dem Lateinunterricht gewidmet ist, unmöglich aus. Auch wäre dies Verfahren ebenso einseitig, wie man es der ausschließlichen Deduktion zum Vorwurf macht. Vielmehr wird der Unterricht überwiegend, ja zum größten Teil deduktiv sein müssen, damit möglichst bald zum Übersetzen geschritten werden kann, das ja auch hauptsächlich Produktion ist und zwar eine Produktion, die sich rascher bewerkstelligen läßt. Der Lehrer soll darum einige Paragraphen der Syntax, die in dieser Hinsicht besonders fruchtbar und lehrreich sind (z. B. die Rektion der transitiven Komposita mit *ex*, *ad*, in u. s. f.) und in angemessenen Zwischenräumen von einander abstehen, auswählen um sie zur Anwendung der induktiven Methode zu verwenden. Es bringt dieses zugleich auch Abwechslung in den Gang des Unterrichts, was immer wohlthut.

Der Gang der alten Methode bei der Behandlung der Syntax wurde oben schon kurz gekennzeichnet. Es seien darum hier nur noch einige Bemerkungen beigelegt.

a) Es wurde gesagt, daß die dogmatisch ausgesprochene Regel an einigen typischen Beispielen erläutert wurde. An dieser Stelle möge die schon früher angedeutete Forderung beigelegt sein solche typische Beispiele, die der Schüler nach vorausgegangener Rezeption der in Betracht kommenden Gesichtspunkte zum größten Teil doch produktiv sich selbst erarbeitet hat, wieder zur Rezeption zu verwenden, d. h. memorieren zu lassen. Natürlich müssen kurze, lehrreiche, prägnante Sätze ausgewählt werden. Die kleine Mühe, die

das Memorieren erfordert, lohnt sich in überreichem Maße. Der Verfasser vorliegender Abhandlung hat an sich selbst die wohltätige Wirkung dieser Übung erfahren und andere haben ihm gestanden, daß es ihnen ebenso ergangen ist. So hat das kleine Sätzchen aus Liv. VI 2, 14: *Camillus victor ex Volscis in Aequos transiit et ipsos bellum molientes* oder die wenigen Worte aus Xen. An. IV 8, 13: *οὐδεὶς μήποτε μείνη τῶν πολεμίων* hingereicht um ihm die betreffende Regel für seine ganze Studienzeit zum unverlierbaren Eigentum zu machen. Die genannten fünf Worte des Xenophon enthalten alles, was nur irgendwie in Betracht kommen kann: Wahl und Reihenfolge der Negationen, Verhalten bei zusammengefügten Negationen, Modus und Tempus. Der Vorteil, den solche Sätzchen bieten, ist ein doppelter. Einmal wird beim Übersetzen, sobald nur das Schlagwort, wie hier „ebenfalls“ oder „gewiß nicht“ sich in einem deutschen Satz findet, die Regel sofort präsent. Aber auch für die Lektüre ist die dadurch gewonnene Übung von günstigstem Einfluß. Berichterstatter kann gestehen, daß ihm seit der Zeit, wo er die siebente Klasse besuchte, je des *οὐ μή*, das ihm in irgend einem Autor begegnete, sobald er es sah, als alter Bekannter Freude machte und das Xenophontische Beispiel in Erinnerung rief. Wenn nun diese kurzen, leicht zu behaltenden Sätzchen mit der Zeit sich mehren, sodaß man keine halbe Seite eines Autors lesen kann, ohne daß sich ein prägnantes Musterbeispiel für eine vorkommende Erscheinung unwillkürlich einstellt, so wird man begreifen, daß fremde Texte viel von ihrem Fremdartigen verlieren, die Vertrautheit mit fremden Texten zunimmt und die Liebe zu dieser Sprache und ihren Literaturerzeugnissen wachsen muß.

b) Eine andere Bemerkung, die hier angeführt sei, ist folgende. Nach der alten Methode zerfiel die Behandlung der Syntax, wie schon bemerkt, in drei Teile (Vortragen, Erläutern, Üben), von denen der erste der Rezeption, die beiden andern der Produktion zufallen. Aber auch dem ersten Teil läßt sich in mannigfacher Weise Produktives abgewinnen. So kann und soll schon beim ersten Besprechen einer Regel, die doch immer Vokabeln oder Vokabelverbindungen enthält, unter fleißiger Heranziehung der ganzen Klasse darauf hingearbeitet werden, daß die Schüler nicht an der in der Gram-

matif oder im Übungsbuch gewählten Übersetzung haften bleiben, sondern sehen, wie mannigfaltig der Deutsche sich ausdrücken kann um das lateinische Wort wiederzugeben und wie anschaulich und einfach moderne Wendungen sich oft im Lateinischen gestalten. Die Kasuslehre und die Lehre von den Deklarativsätzen z. B. ist in dieser Hinsicht ganz unglaublich ergiebig. Diese Seite der Behandlung der Syntax sollte nicht vernachlässigt, darf freilich aber auch nicht als die Hauptsache betrachtet und betrieben werden. Das meiste wird wohl bei der Übersetzung lateinischer, z. T. auch deutscher Texte beigebracht werden müssen, einiges aber sollte man schon bei Besprechung der Regeln und zwar sowohl bei der erstmaligen als besonders anlässlich der Repetition einstreuen, damit auch in die rezeptiven Teile des Unterrichts produktive Momente eingeführt werden. Wird dieser Gesichtspunkt bei der Unterrichtserteilung in der Syntax gebührend berücksichtigt, so wird nicht nur den stilistischen Übungen der obern Klassen die Hälfte ihrer Schrecken genommen,*) sondern auch in wirksamster Weise auf die Klassifikationslektüre vorbereitet und dem mechanischen Übersetzen, sowie der übrigens vielfach übertrieben dargestellten Verschlechterung des deutschen Stils durch Übersetzen fremder Texte entgegengearbeitet.

Es freut mich hier auf einen sehr interessanten Aufsatz von Schott in den neuen Jahrbüchern für Pädagogik (1905) hinweisen zu können, der mir, wie man zu sagen pflegt, aus der Seele geschrieben ist (vgl. zur Sache S. 445 ff.). Es läßt sich in der Tat nicht leugnen, daß infolge der gerügten Gewohnheit der Schüler an den ihnen von den Übungsbüchern her geläufigen Übersetzungsweisen zu haften eine geradezu erschreckende Verödung des deutschen Sprachvorrates Platz gegriffen hat. Man mache nur einmal den Versuch und lasse von Schülern der höheren Klassen die von Schott angeführten Beispiele „Entrüstung, Verblendung, Erholung, Wucht, berechtigt, überzeugungstreu, unbeugsam, sich aneignen, sich an etwas klammern, beachten, sich klar machen, sich erweisen, zutage treten, einschüchtern, in der Lage sein“ u. s. f. übersetzen und man wird

*) Vielleicht wäre es auch gut, wie es mitunter geschieht, in den obersten Klassen einen kleinen Repetitionskursus speziell der lateinischen Kasuslehre zu halten und dabei das Moment der stilistischen Verwertbarkeit in den Vordergrund zu stellen.

staunen oder eigentlich nicht staunen, wie unbeholfen selbst solche Schüler, die zu den besseren gehören sollen und wollen, sich dabei anstellen, und doch sind es lauter Ausdrücke, die sie in den ersten zwei Klassen gelernt haben. Schon die Rücksicht auf den deutschen Unterricht verlangt also, daß man mit aller Energie schon von Anfang an dem erwähnten Mißstand entgegenarbeitet.

Kap. III.

Die höhere Stufe des altsprachlichen Unterrichts.

§ 1.

Die lateinischen Stilübungen.

Der sprachliche Unterricht auf der obersten Stufe zerfällt in zwei Teile, die Stilübungen und die Klassikerlektüre. Wer heutzutage mit dem Aussprechen dieses Satzes nicht bloß einen faktisch bestehenden Zustand ausdrücken will, sondern damit den Sinn verbindet, daß diese Doppelteilung berechtigt oder gar notwendig ist, gerät in Gefahr auf heftigen Widerspruch zu stoßen und zwar nicht etwa bloß bei den Vertretern solcher Disziplinen, die sozusagen von Natur aus Gegner des Humanismus sind, sondern auch bei nicht wenigen Vertretern des Humanismus, welche (aus verschiedenen Gründen) die Stilübungen aus dem Gymnasium verbannt und der Lektüre die Alleinherrschaft eingeräumt wissen wollen, die die Stilübungen als unnötige und mühselige Plagerei" auffassen „einen modernen Gedanken in eine fremde Form zu gießen“. Wir haben uns also zuerst in Kürze darüber auszusprechen, was wir von den Stilübungen halten. Wenn wir nun nach dem Zweck derselben fragen, so haben wir zwei Momente hervorzuheben: 1. das Moment der Lektüre, 2. das Moment der Produktion.

ad 1. Ein Zweck aller stilistischen Übungen ist die Förderung der Lektüre. Man streiche nur einmal die stilistischen Übungen aus dem Programm der obern Gymnasialklassen und man wird den Rück-

schlag auf die Lektüre bald wahrnehmen. Die Lektüre würde in doppelter Weise geschädigt. Denn fürs erste wird man zugeben, daß in den stilistischen Stunden viel Sprachliches und Grammatisches erledigt werden kann und zwar in fruchtbarer Weise als bei der Lektüre, weil nicht gelegentlich, sondern systematisch. Allerdings werden der Lektüre dadurch wöchentlich mehrere Stunden entzogen, allein dafür kann in den der Lektüre gewidmeten Stunden der sprachlich-grammatische Teil, der NB. nicht etwa bloß eine Liebhaberei pedantischer Philologen ist, sondern auch wegen des sachlichen Verständnisses nicht entbehrt werden kann, rascher abgemacht und so mehr auf den Inhalt geachtet werden. Gerade diese beiden Punkte aber, mehr kurzorische Lektüre und Achten auf den Inhalt, sind ja Hauptforderungen der modernen Pädagogik, und mit Recht. Die Lektüre erfährt aber auch direkt Förderung durch die Stilübungen. Treffend bemerkt Plinius (Epist. VII 9 § 2), nachdem er neben dem Übersetzen aus dem Griechischen auch das Übersetzen ins Griechische (also in die fremde Sprache) empfohlen hat: quae legentem fessellissent, transferentem fugere non possunt. Ohne gleichzeitige Pflege der Stilübungen geht der Schüler an vielen verborgenen Schönheiten des literarischen Werkes vorüber ohne sie zu beachten; durch die Stilübungen wird ihm eine Reihe von Gesichtspunkten geboten, die ihm ein wahres Verständnis des fremden Schriftstellers ermöglichen. Der Stilist sieht die Klassiker mit ganz andern Augen an, wobei nicht etwa nur an die ästhetische Würdigung, sondern auch an das sachliche Verständnis zu denken ist. Will man einen Satz wirklich verstehen, so muß man über die Bedeutung der einzelnen Wörter genau orientiert sein. Wer auf die Lektüre sich beschränkt, täuscht sich hierin allzuleicht. Er glaubt die Stelle verstanden zu haben, wenn er ihren Sinn sich beiläufig zurechtgelegt hat. Von den Nuancierungen aber, die in der Wahl der einzelnen Wörter, ihrer Stellung, ihrer Verbindung usw. liegen, geht ihm das meiste verloren. Was man in einer fremden Sprache wirklich weiß und beherrscht, zeigt sich erst, wenn man es nachzuahmen sucht. Würde die fremdsprachliche Lektüre am Gymnasium nur den Zweck haben zu unterhalten oder mit dem schönen Inhalt bekannt zu machen, so könnte man allerdings die Stilübungen entbehren, weil es dann auf die Einzelheiten nicht so sehr ankommt. Soll aber wissen-

schaftliches Denken angestrebt werden, so sind die Stilübungen schon wegen der Lektüre unentbehrlich.

ad 2. Die Lektüre der Klassiker fällt, wie wir sehen werden, soviel Gelegenheit auch besteht die Schüler zur Produktion heranzuziehen, doch, was die Behandlung in der Schule anlangt, überwiegend der Rezeption zu. Dieser Rezeption muß eine Produktion gegenübergestellt werden. Dies erfordert nicht nur die Notwendigkeit den Geist durch Wechsel zwischen Rezeption und Produktion abzuspannen, sondern auch das psychologische Bedürfnis des jungen Menschen, das, was er in sich aufgenommen hat, zu verwerten, sein Können zu zeigen, dadurch daß er sein Vorbild nachahmt und sich davon überzeugt, daß er seine Vorzüge in etwas ihm abgelauscht. Dieses produktive Moment aber sind die Stilübungen.

Doch gerade dieses wird bestritten. Man sagt: „Betrachtet einmal die Schüler, wie sie übersetzen! Sie nehmen den deutschen Text Wort für Wort her und suchen für jedes Wort einen etwa entsprechenden Ausdruck aus ihrem Vokabelvorrat. Von einem wirklich tieferen Verständnis ist keine Rede.“ Diese Ansicht, die den Stilübungen in den oberen Klassen den Charakter der Produktion abspricht und sie auf bloße Reproduktion herabsetzt, hat viel Berechtigtes. Allein die Schuld an dieser Degradierung der Stilübungen zu bloßer Gedächtnisarbeit tragen nicht das Wesen der Stilübungen selbst oder die Persönlichkeit des Lehrers, sondern zum größten Teil Umstände, die nicht in der Gewalt des einzelnen liegen. Dahin gehört vor allem die ganz dem Geiste unserer Zeit entsprechende Anlage unserer Übungsbücher, besonders in den Mittelstufen des Gymnasiums.*) Sie sind in erster Linie dazu ange-
tan eine produktive Tätigkeit der Schüler beim Übersetzen hintanzuhalten durch das übertriebene Streben den deutschen Text der vom Verfasser des Übungsbuches intendierten Übersetzung anzubequemen, besonders aber durch unnötige Anmerkungen, Notabene und ähnliche Mittel das Denken zu ersparen und durch den in den Übungsbüchern vielfach herrschenden Mechanismus. Daß in den untersten Klassen des Gymnasiums die Anmerkungen reichlicher

*) Es soll zwar nicht verkannt werden, daß hierin manche Besserung eingetreten ist.

bemessen sein können, liegt auf der Hand. Später aber sollte man sparsamer sein. Es sei gestattet aus einem mir vorliegenden Übungsbuch der dritten Klasse, das im übrigen recht brauchbar ist, einige Beispiele anzuführen, die unschwer bedeutend vermehrt werden könnten. Wozu in einem Stück über den Genitivus partitivus die Anmerkung „Die vom Supin gebildeten Formen des Verbums *parcere* werden durch *temperare* ergänzt“, nachdem anlässlich der Behandlung dieser beiden Zeitwörter beim Dativ diese Erscheinung schon zum Überdruß behandelt worden ist? Wozu in einem Satz „er soll immer wissen, was er sage“ den Wink mit dem Zaunpfahl „Relativsatz oder Fragesatz?“, nachdem dieser Unterschied längst schon durchgenommen ist und ähnliche Beispiele schon oft vorgekommen sind?*) Sollte es ferner für einen normal veranlagten Schüler wirklich notwendig sein im Satz „*Media aetate libri pluris venibant quam hodie*“, die Übersetzung von *media aetate* und *hodie*(!) anzugeben — selbst schwächere Schüler bringen dies heraus — oder im Schlusssatz eines Stückes über Herkules am Scheideweg „Es ist keinem von euch unbekannt, welchem Rat Herkules gefolgt ist“ dem Wort „welchem“ die Bemerkung beizufügen „von beiden!“? Heißt das nicht den Schüler geradezu systematisch daran gewöhnen nur über die im Stück behandelte spezielle Regel nachzudenken, sonst aber jedes selbsttätige Nachdenken sich zu ersparen? Wird nicht dadurch der Leichtsinns und die Gedankenlosigkeit der Schüler geradezu gefördert? Bei Angaben sollte man sich doch auf den Standpunkt eines normal veranlagten und sorgfältig arbeitenden Schülers stellen, auf unzureichend begabte oder oberflächliche Schüler aber keine Rücksicht nehmen. Für letztere dürfte man halbe Sätze angeben ohne deshalb des Erfolges sicher zu sein, für fleißige und begabte Schüler klingen derartige unnötige Angaben fast wie eine Beleidigung. Geradezu betäubende Wahrnehmungen aber habe ich in Bezug auf Mechanismus in einem griechischen Übungsbuch der fünften Klasse gemacht. Wenn in zahlreichen Fällen die ganze Arbeit, die der Schüler zu leisten hat, nur darin besteht einen Satz, der ihm griechisch vorgedruckt ist,

*) Dagegen finden sich im ersten Teil des Übungsbuches wiederholt indirekte Fragesätze ohne jegliche Angabe, obwohl die Lehre von den indirekten Fragesätzen erst später durchgenommen wird.

in einem der nächsten deutschen Stücke (NB. meist im nächsten!) wieder ins Griechische zurückzuübersetzen mit dem einzigen Unterschied, daß der Singular durch den Plural, die eine Person durch eine andere ersetzt ist, sodaß also nichts geändert zu werden braucht als die Form des Zeitwortes und höchstens ein Pronomen, vielleicht sogar ohne jeden Unterschied, dann kann es doch in der Tat nicht auffallen, wenn das denkende, selbständige Arbeiten überhaupt nie gelernt wird. Solche Schüler sind freilich einer stilistischen Aufgabe nicht gewachsen, weil sie es eben dort gerade so machen, wie sie es von früher her gewohnt sind. Ein Betrieb der Stilübungen bei solchen Voraussetzungen ist allerdings unfruchtbar. Denn bei dieser Mechanisierung des Unterrichts wird den Stilübungen gerade das genommen, was ihren Hauptwert ausmacht, nämlich das Moment der Produktion. Werden aber diese Mängel von Anfang an von den Übungsbüchern ferngehalten, dann sind die Stilübungen in hohem Grade produktiv und auch nicht zu anstrengend, zumal wenn in der am Ende des vorigen Kapitels angedeuteten Weise auf sie vorbereitet wurde.

Das Produktive liegt, wie schon oft hervorgehoben worden ist, darin, daß es bei den Stilübungen sich darum handelt die Ausdrücke einer reicheren Sprache mit den Ausdrücken einer ärmeren Sprache zu decken, an die Stelle eines unbestimmten, vagen, verschwommenen, abstrakten Ausdrucks einen bestimmten, klar abgegrenzten, anschaulichen, konkreten zu setzen, eine in logischer Beziehung ziemlich freie, inkonsequente, ungenaue Sprache in eine Sprache zu übertragen, die logische Unklarheiten nicht verträgt, in der deshalb jede Beziehung ausgedrückt sein muß, an die Stelle mehrerer locker aneinandergereihter Sätze eine nach allen Regeln der Logik und Ästhetik gestaltete architektonische Periode zu setzen usw. All dieses sind Elemente, die ununterbrochen zu scharfem Denken, genauer Unterscheidung herausfordern, Elemente, die die Lektüre nicht in dieser Weise bieten kann. Jäger hat ganz Recht, wenn er (S. 196) unter Anführung eines schönen Beispiels von den Stilübungen sagt, sie seien zu $\frac{3}{4}$ produktiv. Das rezeptive Viertel liegt darin, daß der Schüler sich Vokabeln und Phrasen, Regeln und Grundsätze vergegenwärtigen muß, die er gelernt hat; dann aber tritt sofort die Produktion ein, indem er den speziellen Fall an der Allgemein-

heit zu messen hat. Bei der Lektüre ist, wie Jäger ebendort bemerkt, das Verhältnis umgekehrt. Hier haben wir $\frac{3}{4}$ Rezeption.

§ 2.

Die Lektüre.

Dieses führt uns zum zweiten wichtigen Hauptteil des sprachlichen Unterrichts auf der obersten Stufe, Ziel und Mittelpunkt des sprachlichen Unterrichts überhaupt, zur Lektüre. Doch ist zuvor noch kurz zu reden über die erste Vorbereitungsstufe der Klassikerlektüre, die Behandlung der fremdsprachlichen Übungsstücke mit Anfängern.

1. Vorstufe der Lektüre.

Russer (a. a. O. S. 153 ff.) unterscheidet beim Übersetzen aus der fremden Sprache in die Muttersprache zwei psychische Prozesse, die man den „grammatischen“ und den „logischen“ oder den „mehr reproduktiven“ und den „produktiven“ nennen könnte, und fordert, daß vom Anfänger diese beiden Prozesse laut gemacht werden, bis mit der fortschreitenden Übung der erstere wegb bleiben könne. Die Forderung Russers, daß man am Anfang den Schüler alle zur Anwendung kommenden Operationen laut machen lasse, ist gewiß berechtigt. Doch dürfte es für die Regel hinreichen den zweiten (produktiven) Prozeß laut machen zu lassen. Als Beispiel führt Russier den Satz an: Puellae aram coronis pulchris ornant und fährt fort: „Der Schüler muß angehalten werden laut zu sagen: Puellae Substantiv, Mädchen, Nominativ Plural. Aram Substantiv, Altar, Akkusativ Singular. Coronis Substantiv, Kranz, Dativ oder Ablativ Plural. Pulchris Adjektiv, schön, Dativ oder Ablativ Plural. Ornant Verbum, schmücken, 3. Person Plural im Präsens“. Dann soll die logische Tätigkeit begonnen werden d. h. ausgehend vom Verbum gefragt werden: Wer schmückt? Wen oder was? Womit? und jetzt erst kann das Übersetzen beginnen. Vor allem ist nun zu bemerken, daß Russier konsequent auch hätte sagen müssen: Puellae Substantiv, Mädchen, Genitiv oder Dativ Singular, Nominativ oder Vokativ Plural. Denn bevor die logische Tätigkeit begonnen hat, kann der Schüler noch nicht

mit Bestimmtheit sagen, daß gerade der Nominativ Plural vorliegt. In manchen Fällen kann er nicht einmal wissen, ob er ein Substantiv oder ein Verbum vor sich hat z. B. bei *cura*. Damit soll nun nicht gesagt sein, daß der erste psychische Prozeß ganz wegbleiben soll. Im Gegenteil ist es sehr gut, wenn der Knabe sich gewöhnt einen Redeteil nach den grammatischen Terminis zu bestimmen, umso mehr wenn darauf geachtet wird, daß diese Termini in logischer Weise geordnet sind. Aber es ist nicht notwendig, daß dieser grammatische (reproduktive) Prozeß bei jeder einzelnen Vokabel ausgeführt werde und daß erst, wenn er bei allen durchgeführt ist, zum logischen (produktiven) Prozeß geschritten werde. Diese beiden Prozesse lassen sich vielmehr miteinander verbinden. Bei solchen Sätzen, wo das Verbum sofort leicht zu erkennen ist, wie in dem oben angeführten Beispiel, wird es hinreichen, wenn der Schüler zu sagen hat: Verbum: ornant 3. Pers. Pl. Ind. Präs. sie schmücken. Wer? puellae die Mädchen. Wen? aram den Altar. Womit? coronis pulchris Abl. Pl. mit schönen Kränzen. Man sieht: Der erste Prozeß wird zunächst nur auf das Verbum angewendet, wodurch schon die Möglichkeit geboten ist sofort den logischen Prozeß zu beginnen. Dabei wird der rezeptive Prozeß nur mehr dann verwendet, wenn der Kasus nicht sofort leicht erkennbar ist. Und auch dabei wird dem Moment der Reproduktion gegenüber das der Produktion gesteigert, weil ja dadurch, daß der logische Prozeß bei diesem Verfahren übergeordnet erscheint, der Schüler nicht wie bei dem von Ruffer vorgeschlagenen lediglich zu sagen hat, was die vorliegende Form (*coronis*) sein kann, (Dativ oder Ablativ), sondern auch sich zu entscheiden hat, was sie ist (Ablativ), was bei Ruffer nicht mehr direkt ausgesprochen ist. In solchen Sätzen freilich, die mehrere Verba enthalten oder sonst besondere Schwierigkeiten bieten, wird es geraten sein den doppelten Prozeß, wie Ruffer will, ganz durchführen zu lassen.

2. Die Klassikerlektüre.

Doch gehen wir zur Klassikerlektüre über. Ich bin in die Verhältnisse zu wenig eingeweiht um beurteilen zu können, ob man es an höchster Stelle besonders gerne sieht, daß recht viel gelesen wird. Wenn man die Kataloge etwas durchmustert, so möchte man

bisweilen zu dieser Vermutung kommen, namentlich dann, wenn man sich die Mühe nimmt den Umfang der als gelesen bezeichneten Bücher oder Gefänge zu prüfen. Vielleicht sind derartige Angaben dahin zu verstehen, daß die betreffenden Schriftstücke mit Auswahl gelesen wurden, bezw. daß die „Auslassungen“ beträchtlichen Umfang annahmen, vielleicht wurden auch längere Abschnitte ausschließlich akroamatisch behandelt oder auf anderem Wege eine kursorische Behandlung ermöglicht. Wären diese Vermutungen nicht richtig, so wäre diese Massenlektüre aufs höchste zu bedauern.*) Gerade hier gilt der Spruch: Multum, non multa. Daß bei diesem Automobiltempo an ein wirkliches Durcharbeiten nicht zu denken wäre und daß namentlich jener Teil der Klassikerbehandlung, den wir unten (S. 37) als den produktiven erkennen werden, zu kurz kommen müßte, liegt auf der Hand. Damit soll nun durchaus nicht eine allzu statarische Behandlung befürwortet werden, die dem Schüler den Genuß am Schriftwerk vergällt; aber wenn gesündigt werden muß, so ist es immer noch besser, daß gefehlt werde durch zu große Gründlichkeit als durch zu große Hast.

Um unbeschadet der Gründlichkeit doch etwas vom Fleck zu kommen, dürfte es sich vielleicht empfehlen in den ersten Monaten des Schuljahres statt gleichzeitig vier Klassiker zu betreiben (je einen lateinischen und griechischen Dichter und Prosaiter) die der Lektüre gewidmeten Stunden auf nicht mehr als zwei Schriftsteller zu verteilen und dabei auf alles, was nicht geradezu unentbehrlich ist, zunächst Verzicht zu leisten, bis die Schüler sich an die Individualität des Schriftstellers bezw. Schriftwerkes gewöhnt haben, und erst bei den folgenden Abschnitten zur mehr statarischen Lektüre überzugehen. Jeder Schriftsteller hat seine Lieblingsgedanken, seine grammatischen und stilistischen Eigentümlichkeiten, seine Lieblingswörter und Lieblingsphrasen, kurz seine individuelle Sprache, in die man sich hineinlesen und hineinleben muß. Das wird man aber leichter können, wenn man anfangs größere Abschnitte im Zusammenhang liest. Bei diesem Verfahren hätten die Schüler in dem Zeitpunkt, in welchem man zur mehr eingehenden Lektüre übergeht, bereits einen Einblick in die Arbeitswerkstätte und Gedankenwelt des Schrift-

*) Schon mit Rücksicht auf den deutschen Unterricht (vgl. Schott im oben (S. 22) zitierten Aufsatz Seite 450).

stellers, einen Überblick über Zusammenhang und Anordnung des Schriftstückes gewonnen, sie würden manche Wörter und Ausdrücke, weil sie in rascherer Aufeinanderfolge wiederkehrten, schon behalten haben und die Präparation, die von da an gründlicher geschehen müßte, würde wesentlich leichter geworden sein. Man hätte damit auch noch einen andern Vorteil erreicht. Dadurch daß man anfangs mit weiser Zurückhaltung die rezeptiven Elemente der Klassikerbehandlung (vgl. letzter Abschnitt) aufs Allernotwendigste beschränkte, könnte man die produktive Seite eifriger betonen (auch später, da gewiß bei den rezeptiven Elementen manches in Wegfall käme) und einer produktiveren Präparation, die man in der Folgezeit mit Recht verlangen könnte, wäre der Weg gebahnt.

Die Klassikerlektüre zerfällt in zwei Teile: 1. die häusliche Vorbereitung des Schülers, 2. die Behandlung in der Schule.

a) Häusliche Vorbereitung.

Mit der häuslichen Vorbereitung der Schüler, die, richtig betrieben, ein in hohem Grade fruchtbares Feld für die Produktion wäre, steht es heutzutage außerordentlich mißlich, da man aus „Humanität“ geradezu um die Wette bemüht ist den Schülern jede Selbsttätigkeit zu ersparen und Hilfsmittel aller Art an die Hand zu geben. Man kämpft an gegen das „geistlose Lexikonwälzen“, als ob die Jugend in ihrem spätern Berufe nicht auch große Bücher oder große Aktenstöße zu wälzen hätte und als ob es etwas schaden könnte, wenn sie früh einsehen lernt, daß wahre Arbeit etwas Ernstes ist und auch manche physische Unannehmlichkeit und Unbequemlichkeit mit sich bringt und Opfer fordert. Man bekämpft das Präparieren als etwas Mechanisches, als ob es weniger mechanisch wäre, wenn der Schüler Ausdruck für Ausdruck aus seiner gedruckten Präparation abliest und dann die den einzelnen Ausdrücken beigegebenen Übersetzungen zusammenfügt. Dem Schüler soll der Gebrauch gedruckter Präparationen und ähnlicher Hilfsmittel des Unfleißes untersagt sein, aber gleichzeitig entsteht eine wahre Hochflut solcher Hilfsmittel des Unfleißes, ohne daß gegen diese Literatur, welche die Schule zugrunde richten muß, ein Damm oder Dämmchen errichtet ist. Wenn nun gar eine renommierte Verlagshandlung, von der man nur vortreffliche Ar-

beiten gewohnt ist, gedruckte Schülerpräparationen erscheinen läßt, die den Schülern das geistlose Lexikonwälzen ersparen sollen, dann kann man es in der Tat den Schülern nicht verdenken, wenn sie nach solchen Hilfsmitteln greifen. Die Strafe aber verdienen dann nicht so fast die Schüler als vielmehr in erster Linie jene „Philologen“ oder „Pädagogen (!)“, die der Jugend diese geistigen Krücken förmlich aufdrängen.

Außer den gedruckten Präparationen gibt es eine andere Literaturgattung, die in ihrem Bunde kämpft, die kommentierten sogenannten Schulausgaben. Kommentierte Schulausgaben sind, abstrakt betrachtet, zweifellos berechtigt, wenn sie innerhalb der richtigen Grenzen sich halten. *) Was Jäger mehr als einmal von der mündlichen Erklärung des Lehrers fordert, hat auch von den Anmerkungen solcher Ausgaben zu gelten. „So viel als nötig, so wenig als möglich.“ Es gibt gewisse Dinge, die der Schüler einfach erfahren, also rezipieren muß, bevor er in produktiver Tätigkeit eine Stelle in Angriff nehmen kann. Daß solche Dinge mitgeteilt werden, dagegen ist sicher nichts einzuwenden. Wenn sich die Anmerkungen aber auch auf Dinge erstrecken, die der Schüler durch Nachdenken, ja oft durch wenig Nachdenken selbst finden kann, dann wird die Produktion auch auf diesem Gebiet gänzlich in den Hintergrund gedrängt und auf Reproduktion herabgesetzt. Außerdem sollte man doch bedenken, daß Schulausgaben nicht die erklärende Tätigkeit des Lehrers ersetzen, sondern nur ein vorläufiges Verständnis ermöglichen sollen. Die Schule, der Mittelpunkt des Unterrichts, muß doch auch noch etwas zu tun haben. So mag um ein Beispiel anzuführen die Horazausgabe von Kießling zwar sehr lehrreich und interessant sein für jeden Horazkenner und Horazfreund; daß sie sich aber in den Händen von Schülern, in den Händen „guter Primaner guter Gymnasien“, wie Kießling im Vorwort sagt, befinde, ist nicht zu wünschen. Übrigens sorgen dafür schon die Schüler selbst, die statt so reich bemessene Anmerkungen durchzulesen es vorziehen eine gedruckte Präparation und Übersetzung zur Hand zu nehmen. Ein beson-

*) Ich muß freilich gestehen, daß ich kein Freund derselben bin, weil ich sie für überflüssig und meist sogar für bedenklich halte.

derer Mißstand von Schülerausgaben ferner ist es, wenn sie sich nicht damit begnügen den Inhalt eines zu lesenden Stückes und die Situation, in die man sich zu denken hat, in kurzen Worten, soweit es zum Verständnis unumgänglich notwendig ist, anzudeuten, sondern eine bis ins kleinste gehende Disposition mitteilen, auch bei Schriftwerken, wo dieselbe unschwer zu erkennen ist. Daß für Schriftwerke, wie die Satiren und Episteln des Horaz, wo der Zusammenhang der Gedanken oft sehr schwer zu erkennen ist und die Auffindung desselben beim Durchschnitt der Schüler mehr Zeitaufwand und geistige Anstrengung erfordern würde, als um anderer Rücksichten willen wünschenswert ist, den Schülern Dispositionen geboten werden,¹⁾ damit sie sich in fruchtbarer Weise vorbereiten können, ist begreiflich, daß aber z. B. dem Panegyrikus des Isokrates, der Rede pro Archia, oder gar der Rede de imperio Gn. Pompei Skizzen beige druckt werden, ist gewiß ein Mißbrauch. Denn so viel Produktionsfähigkeit wird man Primanern doch noch zutrauen dürfen, daß sie diese Skizze, vielleicht noch eine bessere durch einiges Nachdenken selbst herauschälen.

Eine dritte Literaturgattung, die großen Schaden stiftet²⁾, sind endlich die Spezialwörterbücher, in denen bei jeder einzelnen Bedeutung des Wortes sämtliche Stellen zitiert sind, wo sie vorkommt, sodaß die Arbeit des Schülers nur darin besteht, unter dem Worte, das er gerade sucht, zuerst die Ziffer des betreffenden Kapitels zu suchen und dann die Vokabel mit der beige druckten Übersetzung in sein Heftchen einzutragen. Daß dieses geistlos ist, wird niemand bestreiten, auch das nicht, daß ein geistloses Präpa-

¹⁾ Ich kann übrigens nicht verhehlen, daß es mir vorkommt, als gehe man im Aufstellen von Dispositionen vielfach zu weit. Es ist mir zweifelhaft, ob Horaz bei seinen Satiren und Episteln, die doch eine harmlose Plauderei sind, wie er ja selbst sagt, nach einer bestimmten Skizze gearbeitet hat. Wenn aber der Schriftsteller selbst darauf verzichtet hat nach einer eigentlichen Skizze zu arbeiten, so wird es auch nicht viel Zweck haben mit Aufwand von großer Mühe eine solche herauszukonstruieren. Solche Dispositionen werden immer gekünstelt und geschraubt ausfallen. Ebenso wird es beispielsweise bei so affektvollen Reden, wie es manche Reden des Demosthenes sind, vergebliche Liebesmühe sein nach einer streng logischen Disposition zu suchen.

²⁾ Mit Recht klagt darüber Cauer, Die Kunst des Übersetzens 1903 S. 20.

rieren der Schüler an der Hand solcher Wörterbücher psychologisch leicht erklärlich ist. Der Gebrauch eines wirklich guten Lexikons aber ist in hohem Grade produktiv, wenn der Schüler gelernt hat es richtig zu benützen. Es ist daher freudig zu begrüßen, daß unsere Schulordnung (Ziffer 36 der Instruktion) die Forderung stellt die Schüler im Gebrauch des Wörterbuchs zu unterweisen.¹⁾

Worin besteht nun der produktive Gehalt der durch die ange deuteten Hemmnisse nicht beeinflussten Präparation und wie kann der Lehrer unter den heutigen Verhältnissen eine produktivere Gestaltung derselben wenigstens einigermaßen erzielen?²⁾

Das Produktive in der Benützung des Wörterbuchs liegt vor allem darin, daß der Schüler unter den verschiedenen, oft zahlreichen Bedeutungen, die das Wörterbuch angibt, sich für eine speziell an der vorliegenden Stelle passende zu entscheiden hat. Freilich, wenn der Lehrer duldet, daß der Schüler aus Denks Faulheit einfach sämtliche angegebene Übersetzungsweisen in sein Heftchen einträgt, dann ist die Präparation geistlos und die darauf verwendete Zeit zu bedauern; wenn aber der Lehrer fordert, daß der Schüler bei der Präparation, die abgesehen von der kursorischen Lektüre schon wegen der Kontrolle immer schriftlich geschehen sollte, nur die Grundbedeutung und die an der vorliegenden Stelle pas-

¹⁾ Beachtenswerte Winke für die Art dieser Unterweisung bietet Cauer a. a. O. im Exkurs über das Präparieren.

²⁾ Es wäre aufs Lebhafteste zu bedauern, wenn ein Lehrer durch die Rücksicht auf die ange deuteten Hemmnisse sich derart beeinflussen ließe, daß er auf eine Präparation von vornherein Verzicht leistet. Das hieße das Kind mit dem Bade ausschütten. Tollatur abusus, maneat usus! Gewissenlose Schüler, die unvernünftig genug sind sich selbst zu schädigen, wird es natürlich immer geben, aber gottlob gibt es auch gewissenhafte Schüler, denen daran gelegen ist vorwärts zu kommen. Je weniger man einem Schüler zumutet, desto weniger wird er selbst dieses Wenige leisten. Wenn der Lehrer technische Wörter zuvor angibt, größere Schwierigkeiten im voraus hinwegräumt und die in folgendem gegebenen Winke beachtet, wird er bei all denen, die guten Willens sind, eine produktivere Präparation ermöglichen können und braucht auf dieses wichtige Bildungsmittel nicht zu verzichten. Präparationen, die den hier aufgestellten Forderungen in allem entsprechen, sind wohl überhaupt nicht im Druck erschienen und außerdem gibt es Mittel genug den Schülern ad oculus zu demonstrieren, wie sehr sich Gewissenlosigkeit in diesem Punkte rächt.

sende sich notiert und ihn anhält bei großer Verschiedenheit dieser beiden Bedeutungen auch etwas darüber nachzudenken, wie die zweite aus der ersten sich entwickeln konnte, dann ist das Vokabel-ausschlagen in hohem Maße produktiv. Für eine produktivere Gestaltung der Präparation kann der Lehrer ferner noch in anderer Weise dadurch sorgen, daß er — auch auf der höheren Stufe — strenge darauf dringt, daß der Schüler beim Präparieren mit dem logischen Prozeß nicht erst dann beginnt, wenn er den sprachlichen beendet hat; mit andern Worten, er darf nicht dulden, daß der Schüler, wenn er den fremdsprachlichen Satz gelesen oder gar, bevor er ihn ganz gelesen hat, sofort Wort für Wort ausschlägt und erst dann durch logisches Abfragen den Sinn zu ermitteln sucht, sondern er muß ihn anhalten, ausgehend vom Verbum finitum sofort den logischen Prozeß zu beginnen und in ihn den sprachlichen zu verflechten, wie wir es ähnlich bei der Vorbereitungsstufe der Lektüre gesehen (S. 29). Wenn der Lehrer also im Präparationsheftchen des Schülers Wörter oder Phrasen bemerkt, die dem Schüler bei vorschriftsgemäßen Konstruieren sich von selbst ergeben hätten, oder wenn er an den Korrekturen, die der Schüler selbst in seinem Heftchen vorgenommen hat, es ablesen kann, daß dieser zuerst mechanisch verfahren hatte und erst dann durch den logischen Prozeß aufmerksam gemacht worden war, so hat er dieses Verfahren scharf zu rügen. Ferner wäre hinzuweisen auf die sogenannten Vorfragen, die in der Schulordnung so warm empfohlen sind. Sie bieten Mittel genug zu erkennen, ob und wie der Schüler präpariert hat, und zwar umsomehr, als die gedruckten Präparationen durchaus nicht immer einwandfreie, sondern mitunter recht oberflächliche Angaben bringen.

Außer den genannten gibt es noch andere und zwar besonders wichtige Mittel für die Erzielung einer produktiveren, verständnisvolleren Präparation, die aber größtenteils nicht die Lehrer in der Hand haben, denen die Klassikerlektüre obliegt, sondern die Lehrer der unteren Klassen. Mehrere derselben sind schon gestreift worden. Es wurde gesagt, die Lehrer, besonders der mittleren Stufen, sollten, um auch in das Reproduzieren des Memorierten produktive Elemente zu bringen, Gruppen bilden. Wenn dabei auch solche Gruppen gewählt werden, die sich durch sprachliche Gesichtspunkte

ergeben oder mit anderen Worten, wenn der überaus wichtige Abschnitt unserer Grammatiken von den Regeln über Ableitung und Zusammensetzung der Redeteile nicht einfach übergangen oder am Schlusse des Jahres kursorisch durchgelesen, sondern im Lauf der Jahre durch viele gelegentliche Übungen auf induktivem Wege den Schülern nahegebracht wird, wenn so ein Verständnis für diese wichtige und interessante Seite der Grammatik wenigstens angebahnt ist, dann wird der Lehrer der Sekunda und Prima, insbesondere bei der Homerlektüre, mit Recht verlangen dürfen, daß die Schüler Wörter, namentlich zusammengesetzte Wörter, die sie auf den ersten Blick befremden, nicht sofort im Lexikon aufschlagen, sondern durch Nachdenken den Sinn auch ohne dasselbe zu ermitteln suchen. Dem mechanischen Lexikonwälzen wird dadurch gesteuert und ein fruchtbares produktives Element in die Präparation eingeführt. Ein anderes Mittel dem gedankenlosen Präparieren entgegenzuarbeiten besteht im fleißigen Operieren mit den oben erwähnten, durch die Schulordnung geforderten mündlichen Übersetzungsübungen. Werden den Schülern nicht nur deutsche sondern auch fleißig fremdsprachliche Sätze zum sofortigen Übersetzen vortragen, so wird, wie es in Ziff. 31 der Instruktion ganz richtig heißt, „das Gefühl der Vertrautheit“ erweckt. Einem solchen Schüler wird dann ein Kapitel von Cäsar, wofern es nicht besondere fachliche Schwierigkeiten bietet, keine Mühe mehr machen.

b) Behandlung der Klassiker in der Schule.

Die Behandlung der Klassiker in der Schule zerfällt in drei Teile: a) die Erklärung und vorläufige Übersetzung des Schülers, b) die sprachlich-fachliche Erklärung des Lehrers, c) die endgültige Herstellung einer nach Form und Inhalt entsprechenden Übersetzung. Von diesen drei Teilen ist der erste im wesentlichen Reproduktion des zu Hause Vorbereiteten, der zweite im wesentlichen Rezeption. Denn, wie schon bemerkt, hat die Beobachtungen am Schriftsteller der Lehrer zu machen, nicht der Schüler. Zudem hat der Lehrer auch in fachlicher Beziehung den Schülern viele Mitteilungen zu machen, welche dieselben noch nicht wissen können, wobei sie sich also rezeptiv verhalten. Daß in beide Teile produktive Elemente

verwoben werden können, ist unschwer zu erkennen. Das eigent-
 liche produktive Moment aber bei der Behandlung der Klassiker
 in der Schule ist erst der dritte Teil, die endgültige Herstellung
 einer nach Inhalt und Form entsprechenden Übersetzung. Denn
 erst wenn der Schüler das reproduziert hat, was sich ihm bei der
 häuslichen Vorbereitung ergeben hat, und wenn er dann die Er-
 klärung des Lehrers rezipiert hat, welche seine Leistungen ergänzte
 und vielfach berichtigte, kann er zur Produktion einer endgültigen
 Übersetzung schreiten. Darin aber, daß er bei der zweiten Über-
 setzung nunmehr Momente zu berücksichtigen hat, welche er bei der
 ersten noch nicht beachtete, vielleicht noch gar nicht ahnte, liegt
 eben das Moment der Produktion. Gelegenheit aber zur Pro-
 duktion bietet die Übersetzung in Hülle und Fülle. Man braucht
 nur das anregende Büchlein von Cauer durchgelesen zu haben um
 einzusehen, wieviele mannigfaltige und in hohem Grade bildende
 Aufgaben an die Produktion bei dieser Seite des Unterrichts an
 Lehrer wie Schüler herantreten. Das unausgesetzte Streben, den
 fremden Autor ohne seine Eigenart zu zerstören in lebendiges
 Deutsch zu übertragen, also zwei sich entgegengewirkenden Tendenzen
 gerecht zu werden, das Streben, ohne zum Alltäglichen herabzu-
 sinken schlicht und natürlich, der Situation angemessen zu über-
 setzen, zwischen übertriebenem Gebrauch und Verschmähung von
 Fremdwörtern die richtige Mitte zu halten, die Grundbedeutung
 der Wörter durchblicken zu lassen ohne dem Autor fremdartige
 Nebengedanken aufzudrängen, das Bemühen, die deutsche Über-
 tragung eines alten Textes so zu bilden, daß der Eindruck sinn-
 licher Fülle und Anschaulichkeit erhalten bleibe, das Verlangen,
 die Abwechslung des Ausdrucks nachzuahmen ohne hierin wieder
 zu weit zu gehen, das Streben, die Partikeln, die besonders dem
 Griechischen unnachahmliche Reize verleihen und ein wahres, tieferes
 Verständnis erschließen, in der Übersetzung wenigstens fühlen zu
 lassen, zwischen Kürze und Fülle des Ausdrucks, Erklärung und
 Übersetzung die richtige Grenze zu finden, die gebührende Acht-
 samkeit auf eine sach- und zweckgemäße Wortfolge, auf die durch
 den deutschen Sprachgeist oft geforderte Verschiebung des begriff-
 lichen Schwerpunktes, auf passende Verteilung von Subordination
 und Parataxe, kurz das unausgesetzte Ringen mit dem deutschen

Ausdruck, um den unter Beihülfe des Lehrers richtig erfaßten Gedanken so auszudrücken, daß er von einem unbeteiligten Dritten wieder ebenso aufgefaßt werden müßte, so zu überlegen, daß wir denselben oder doch einen ähnlichen Eindruck gewinnen, wie der war, den der Schriftsteller bei seinen Zuhörern oder Lesern erzielen wollte und hervorrief — das sind immerwiederkehrende, fruchtbare und bildende Elemente der Produktion, fruchtbar und bildend für Lehrer und Schüler. Dem Lehrer erhalten sie seinen Beruf ewig jung. Mag er auch einen Klassiker Jahrzehnte lang behandeln, er wird ihm nie alt, sondern bleibt ihm immer neu. Durch das Bemühen, mit immer neuen Individuen, immer neuen Generationen den wahren Sinn des Autors in einer treffenden Übersetzung niederzulegen, wird sein eigenes Verständnis immer mehr vertieft, immer klarer tritt ihm der Schriftsteller vor Augen, immer mehr erfaßt er die Schönheiten, die Vorzüge der fremden, aber auch der eigenen Sprache, kurz der fremde Schriftsteller bleibt ihm ewig interessant. Daß davon auch den Schülern sich etwas mitteilt, kann nicht ausbleiben.

Freilich ist, wie erwähnt, vorausgesetzt, daß der Unterricht in den untern und mittleren Klassen den richtigen Boden geschaffen hat. Der Lehrer darf bei der Behandlung fremder Autoren nicht fortwährend durch Dinge aufgehalten sein, die bei gesunden Verhältnissen in Wegfall kommen, die aber so, weil ihre Behandlung des Verständnisses halber nicht umgangen werden kann, den Unterricht schleppend machen und den Schülern verleiden, dazu den Eindruck des fremden Kunstwerkes verwischen oder trüben. Es muß vielmehr der Forderung des Erasmus von Rotterdam entsprechend der Unterricht so erteilt werden können, daß die „*verborum cognitio*“, die immer „*prior*“ sein muß, auf ein Minimum sich reduziert, auf Fälle, wo wirklich sprachliche Schwierigkeiten, Eigentümlichkeiten oder auch besondere sprachliche Schönheiten vorliegen, daß dagegen die „*rerum cognitio*“, d. h. die sachliche, rhetorische, logische Seite wirklich die „*potior*“ sein kann, ohne daß man Schädigung des sprachlichen Verständnisses befürchten muß.

Sind diese Bedingungen gegeben, dann wird die Klassikerlektüre das Ziel erreichen, das sie doch eigentlich hat, dessen Erreichung aber trotz der in manchen Beziehungen unzweifelhaft ver-

besserten Methode immer mehr abhanden zu kommen droht. Es ist dieses fürs erste die Fähigkeit eine noch nicht gelesene Stelle eines fremden Autors leicht aufzufassen und mit wirklichem Verständnis zu interpretieren, die Erzielung eines wahren, gediegenen, nicht auf den Schein berechneten Wissens. Fürs zweite wird mit dem steigenden Verständnis auch die Liebe des Schülers zum Schriftsteller wachsen. Er wird nicht bei der Abgangsprüfung die Klassiker für immer aus der Hand legen, sondern auch im spätern Leben noch oft und gerne nach ihnen greifen um Geist und Herz daran zu bilden und zu erfreuen.



Inhaltsverzeichnis.

	Seite
Einleitung: Afroamatische und katechetische Lehrform.	3
Kap. I. Aneignung des Sprachmaterials.	
§ 1. Allgemeiner, prinzipieller Teil	6
§ 2. Spezieller Teil	9
Kap. II. Der Unterricht in der lateinischen und griechischen Grammatik.	
§ 1. Allgemeiner, prinzipieller Teil	12
§ 2. Spezieller Teil	17
1. Behandlung der Formenlehre	17
2. Behandlung der Syntax	19
Kap. III. Die höhere Stufe des altsprachlichen Unterrichts.	
§ 1. Die lateinischen Stilübungen	23
§ 2. Die Lektüre	28
1. Vorstufe der Lektüre	28
2. Klassikerlektüre	29
a) Häusliche Vorbereitung	31
b) Behandlung der Klassiker in der Schule	36

Druckfehler:

S. 12 Z. 5 v. u. lies produktivere statt reproduktivere!

Ausdruck
Gedanken
Dritten
daß wir
wie der
erzielen
fruchtbar
bildend
Beruf e
behandel
Durch d
Generat
Übersehu
mehr ve
immer n
aber auc
ihm ewig
mitteilt,

Fre
den unter
hat. De
fortwähre
hältnisse
des Verste
richt schle
druck des
vielmehr
Unterricht
immer „p
Fälle, w
oder auch
die „reru
wirklich i
sprachliche

Sind
Lektüre da
reichung

Es richtig erfaßten
in einem unbeteiligten
e, so zu übersehen,
Eindruck gewinnen,
Hörern oder Lesern
immerwiederkehrende,
on, fruchtbar und
erhalten sie seinen
r Jahrzehnte lang
t ihm immer neu.
uen, immer neuen
n einer treffenden
Verständnis immer
tsteller vor Augen,
züge der fremden,
Schriftsteller bleibt
hülern sich etwas

der Unterricht in
Boden geschaffen
der Autoren nicht
bei gesunden Ver-
ihre Behandlung
kann, den Unter-
n, dazu den Ein-
trüben. Es muß
n entsprechend der
am cognitio“, die
h reduziert, auf
Eigentümlichkeiten
gen, daß dagegen
he, logische Seite
Schädigung des

ed die Klassifizier-
hat, dessen Er-
nzweifelhaft ver-

