

Zur Eingliederung
des altsprachlichen Unterrichts
in die nationale Schule

von

Dr. Ludwig Mader
Direktor des Kaiser-Wilhelm-Gymnasiums in Aachen.

und

Dr. Walter Breywisch
Studienrat am Gymnasium in Schleusingen.

1934

Verlag Moritz Diesterweg

Frankfurt a. M.

Weidmannsche Buchhandlung

Berlin SW 68

Erster Teil:

Grundsätzliches

von

Dr. Ludwig Mader

Direktor des Kaiser-Wilhelm-Gymnasiums in Aachen.

Inhaltsverzeichnis.

Erster Teil:

- 7 I. Einleitung
- 14 II. Ziele und Methoden des Lateinunterrichts. Geschichtliches
- 18 III. Der Grammatizismus
- 25 IV. Die Bedenken gegen eine grundsätzliche Umstellung im Lateinunterricht
- 33 V. Das Verfahren
- 41 VI. Die Bedeutung des Übersetzens für die Ausbildung des deutschen Sprachgefühls
- 45 Anmerkungen

Zweiter Teil:

- 47 Der neuerprobte Weg im Unterricht der alten Sprachen
- 96 Anmerkungen

I. Einleitung.

| [S. 7] Schulreform? Stehen wir nicht noch mitten in der Reform von 1925? Sind denn auch nur die Kerngedanken und Grundforderungen der damaligen Neuordnung, auch soweit man ihnen zustimmen konnte, schon durchgedrungen und Allgemeingut geworden? Wenn noch vor kurzem besondere Lehrgänge zur Durchführung der Reform für nötig gehalten wurden – nur aus finanziellen Gründen hat man sie schließlich aufgegeben –, spricht das nicht für das Gegenteil? So sehr man unseren Schulen endlich einmal eine Zeit ruhiger Entwicklung gönnen möchte, wer so fragt, hat nicht begriffen: Schulreform bedeutet heute etwas ganz anderes als vor 30 oder 50 Jahren. Wenn man damals zu der Überzeugung kam, dieses oder jenes in der höheren Schule ist nicht mehr zeitgemäß, es verträgt sich nicht mit gewandelten Bildungsgrundsätzen oder entspricht zu wenig den Forderungen des wirklichen Lebens, dann nahm man den Rechenstift und begann an den Lehrplänen zu operieren: hier wurde die Stundenzahl gekürzt, dort wurde zugesetzt, unter Umständen ein neues Fach eingeschoben; die Lehraufgaben im einzelnen wurden neu festgelegt und entsprechende methodische Bemerkungen hinzugefügt. Aber wenn der neue Lehrplan fertig war, dann hatte man doch im allgemeinen das Gefühl, daß der innere Zusammenhang der Entwicklung gewahrt blieb. Selbst die letzte Neuordnung, die doch dem Umsturz von 1918 Rechnung tragen wollte und einem Chaos von Ansichten und Forderungen sich gegenübergestellt sah, nimmt ausdrücklich für sich in Anspruch, daß sie der geschichtlichen Kontinuität treugeblieben sei.

Heute geht es um etwas ganz anderes. Der 30. Januar 1933 bedeutet mehr als einen Regierungswechsel. Auch wer zunächst vielleicht so urteilte, der hatte inzwischen Anlaß genug, sich darüber klar zu werden: wir stehen in einer Zeitenwende von ungeheurem Ausblick, in einem Umbruch des deutschen Lebens, wie wir ihn seit den Tagen der Reformation nicht mehr erlebt haben. Nun hat sich allerdings die nationale Revolution mit dem ersten und stärksten Schwung, wie nicht anders zu erwarten war, auf den Staat und die Wirtschaft geworfen, aber das darf nicht darüber täuschen, und ihre Führer selbst geben sich darüber am wenigsten einer Täuschung hin: die schwierigste Aufgabe ist noch zu lösen. Das war nicht die Gewinnung der Macht, | [S. 8] das ist und bleibt die Erziehung des Volkes, insbesondere der Jugend, zum neuen Staat. Und wenn dieser neue Staat jetzt, wo er die Grundlagen seiner Macht nach außen gesichert hat, mit dem ganzen leidenschaftlichen Drang, von dem er erfüllt ist, auch die Erziehungsaufgabe selbst in die Hand nimmt, etwa durch die Einrichtung von besonderen politischen Führerschulen, so wird damit nur ein verschwindend kleiner Teil selbst der zu späterer Führung Berufenen erfaßt. Es geht aber um die ganze Jugend.

Platon kommt einmal in seinem „Staat“, in diesem gedankengewaltigen politischen Programm, mit dem er geradezu als der antike Vorläufer und Wegbereiter des heutigen Nationalsozialismus dasteht, auf die Frage zu sprechen, wie sich wohl am schnellsten und sichersten sein Staatsgedanke in die Wirklichkeit umsetzen ließe. Man müßte, so lautet die Antwort, alles was über zehn Jahre alt ist aus dem Staatsgebiet entfernen, die Kinder aber aus den Anschauungen und Gewohnheiten, die ihre Eltern noch haben, herausnehmen und ganz nach den Gesetzen und Grundgedanken des neuen Staates erziehen. Das läßt sich nun einmal nicht durchführen. Auch heute nicht. Aber es beleuchtet schlagartig die entscheidende Bedeutung, die der Erziehungsfrage im neuen Staat zukommt. Aus der nationalen Revolution folgt zwangsläufig Revolution der Erziehung.

Man wird sich hier um so weniger falsche Vorstellungen machen dürfen, je klarer man sich darüber ist, um was es sich letzten Endes bei der Neuordnung von 1925 gehandelt hat. Um zunächst das mehr Äußerliche herauszuheben: es war eine preußische Reform, die sich mit Willen und Wissen (so gleich in den einleitenden Sätzen der bekannten Denkschrift des Preußischen Kultusministeriums) gegen „kleine Bildungsbezirke mit einer besonderen Struktur der Bevölkerung“ absetzte, nicht etwa – die Gerechtigkeit verlangt diese Feststellung – im Sinne kleinstaatlichen Denkens, aber auch ohne sich der heute selbstverständlichen Voraussetzung bewußt zu sein, daß es nur ein deutsches Volk gibt und daß Erziehung nur eine deutsche Angelegenheit sein kann. Aber auch im Grundsätzlichen verfolgte die letzte Reform eine ähnliche ausgleichende und ausweichende Linie, wenn sie angesichts des Kampfes um das Bildungsideal der höheren Schule, in dem die Weltanschauungsgegensätze zusammenprallten, nun glaubte doch wenigstens gewisse gemeinsame Grundüberzeugungen herausgreifen und auf ihnen aufbauen zu können mit dem ausgesprochenen Verzicht, „Aufgaben lösen zu wollen, die das Leben und die Kulturlage noch nicht gelöst haben“, also mit Ablehnung einer letzten Entscheidung. Damit war gegeben, daß die ganze Reform in den Außenbezirken steckenbleiben mußte und in der Hauptsache nur das Methodische erfaßte (Arbeitsunterricht, Konzentration!) und gerade das vermissen | [S. 9] ließ, was der tiefste Sinn der nationalen Revolution ist: das bedingungs- und rückhaltslose Bekenntnis zu einer den Menschen erneuernden Grundgesinnung, zu einer deutschen Wiedergeburt, ein Bekenntnis, das auch auf allen anderen Gebieten des öffentlichen Lebens zu letzten Lösungen drängt und der höheren Schule gegenüber am wenigsten zu einem Verzicht geneigt sein wird. Nein, die Reform von 1925, in der das kulturpolitische Wollen der Weimarer Demokratie am gesammeltsten zum Ausdruck gekommen ist, unangetastet lassen – es wäre etwa dasselbe, vom heutigen nationalen Staat zu verlangen, er solle sich mit der Weimarer Verfassung abfinden.

Die Schule ist eine Veranstaltung des Staates: in den meisten Staatsverfassungen des 19. Jahrhunderts war wohl dieser Grundsatz ausgesprochen, aber auch der Staat konnte der übermächtigen Geistesströmung, die das vergangene Jahrhundert durchflutete, dem Liberalismus, sich nicht entziehen. Die Geschichte des höheren Schulwesens – vor allem in Preußen – ist der fortlaufende Beweis, wie er mehr und mehr die Erziehung freigibt, wie er auf Massenforderungen in steigendem Maß eingeht und bestenfalls mit wohlwollender Neutralität zusieht, wenn ein aristokratisches Schulwesen sich aus eigener Kraft aufrecht hält. Die Entwicklung hat inzwischen die Aufgaben zum Teil gelöst, auf deren Lösung eine liberalistische Kulturpolitik 1925 noch kaum zu hoffen wagte, und hat damit erst die Voraussetzungen geschaffen, auf denen die deutsche höhere Schule neu aufgebaut werden kann: den gemeinsamen, vom stärksten Willen getragenen Glauben an eine deutsche Kultur und die unbedingte Macht, diesem Wollen und Glauben Geltung zu verschaffen.

Wenn wir vor der nationalen Revolution drauf und dran waren, womöglich für jeden Schüler die Schule einzurichten, die seinen Anlagen und Neigungen entsprach, so müssen wir uns jetzt solche Gedanken aus dem Kopf schlagen. Mit der Überfülle der Schulformen, die wir heute haben und die der Fachmann kaum auseinanderhalten kann, wird aufgeräumt werden, und was bestehen bleiben soll, darüber entscheidet nicht die „Beliebtheit“ dieser oder jener Schulart bei der Masse oder der Wunsch dieser oder jener Fachvertretergruppe, sondern einzig und allein der in der nationalsozialistischen Bewegung zusammengeballte Staatswille, der die deutschen Angelegenheiten in die Hand genommen hat. Und genau so, wie er in der großen Politik die Parteien überwunden und ausgeremert hat, genau so wird er über schulpolitische Richtungen und Gruppierungen hinwegschreiten und die Schule aufbauen, die seinen Absichten entspricht.

Den Grundriß dieses Neubaus hat kein Geringerer entworfen als der Führer selbst, und man darf es wohl aussprechen: in den 20 Seiten seines | [S. 10] Kampfbuchs, in denen Adolf Hitler) seine Gedanken über Erziehung und Schule darlegt, steckt mehr Erzieherweisheit als in manchem dicken Handbuch der Pädagogik. Wenn das verwirklicht wird (und der zähe Wille des Führers bürgt dafür, daß es geschieht), dann bekommen wir wieder eine aristokratische höhere Schule, nicht im Sinn einer Geldsack- oder Namenaristokratie, sondern eine wirkliche Schule der ἄριστοι, der Besten. Nicht, um mit Platon zu sprechen, „der Bastarde, sondern der Adeligen, nicht der seelisch Verkrüppelten, sondern der geistig wie körperlich gerade Gewachsenen“.

„Der völkische Staat hat seine gesamte Erziehungsarbeit in erster Linie nicht auf das Einpumpen bloßen Willens einzustellen, sondern auf das Heranzüchten kerngesunder Körper. Erst in zweiter Linie kommt dann die Ausbildung der geistigen Fähigkeiten. Hier aber wieder an der Spitze die Entwicklung des Charakters, besonders die Förderung der Willens- und Entschlußkraft, verbunden mit der Erziehung zur Verantwortungsfreudigkeit, und erst als Letztes die wissenschaftliche Schulung.“ Es bedarf für den Sachkenner keines weiteren Wortes, daß es der erste Punkt dieses Programms ist, der den stärksten organisatorischen Eingriff in das bestehende höhere Schulwesen erfordert. „Es dürfte kein Tag vergehen, an dem der junge Mensch nicht mindestens vormittags und abends je eine Stunde lang körperlich geschult wird, und zwar in jeder Art von Sport und Turnen.“ Das würde gegenüber dem, was heute in Preußen etwa üblich ist, eine Verdreifachung der Turnstunden bedeuten, von 4 auf 12. Welche Unterrichtsfächer sollen diese 8 Stunden abgeben? Denn darüber ist man sich wohl allgemein klar: sie auf die übliche Pflichtstundenzahl einfach dazuzuschlagen, das ist unmöglich. Der Primaner z.B. hat heute in der Woche 34 verbindliche Unterrichtsstunden, damit ist aber auch schon das Höchstmaß erreicht, wenn nicht überschritten, das man einem jungen Menschen ohne Schädigung seiner Gesundheit auflegen kann. Selbst wenn die Zahl der beabsichtigten wöchentlichen Turnstunden mit 12 zu hoch angenommen sein sollte, mit einer wesentlichen Vermehrung ist auf jeden Fall zu rechnen, und ohne Abstrich bei anderen Fächern geht es nicht. Dabei ist noch gar nicht berücksichtigt, daß auch von anderer Seite Mehrforderungen angemeldet sind, etwa von Deutsch und Geschichte, die in der völkischen Schule eine Sonderstellung beanspruchen dürfen. Daß diese Sonderstellung allerdings auf erhöhte Stundenzahl hinauslaufen muß, das scheint durchaus nicht die Meinung Adolf Hitlers zu sein. „Gerade im Geschichtsunterricht muß eine Kürzung des Stoffes vorgenommen werden ... unser heutiger Geschichtsunterricht ist für den normalen Durchschnittsmenschen zu umfangreich.“ Man kann diesem Urteil nur zustimmen mit der stillen Hoffnung, daß mancher Fachvertreter mit uferlosen Wünschen so sachlich urteilte und bei diesen Organisationsfragen sich | [S. 11] vor allem das eine vor Augen hielte: es gibt Fächer, die überhaupt nur im Auszug, wenn man so sagen soll, gelehrt werden können: etwa Geschichte, Deutsch, Erdkunde. Hier ist überall das Wie, nicht das Wieviel entscheidend (selbst in der Mathematik läßt sich gut „kürzen“; wenn eine sichere Grundlage in den Elementen gelegt ist, dann läßt sich das eine oder andere Gebiet glatt ausscheiden ohne wesentliche Nachteile für die Allgemeinbildung des Schülers). Auf der anderen Seite stehen die Unterrichtsfächer, die in gewissem Sinn ein in sich geschlossenes Ganzes darstellen, von dem nichts weggenommen werden kann: im Lateinischen kann ich nicht etwa die u-Deklination, die e-Konjugation, die Syntax des Ablativs u. dgl. streichen. Man sieht sofort, daß das vollkommen sinnlos ist, wenn mit dem Lateinlernen der Zweck verfolgt wird, lateinische Bücher lesen zu können; zwar braucht der Schüler nicht das ganze Lexikon auswendig zu wissen, aber selbst die Vokabelkenntnis muß einen gewissen Umfang haben, sonst lohnt die Erlernung der Sprache nicht mehr. Mit dem Griechischen ist es nicht anders. Ergibt sich daraus nicht die zwingende Folgerung, daß in der zukünftigen höheren Schule für die alten Sprachen kein Raum mehr ist,

daß also mit anderen Worten das Gymnasium fallen muß, weil es mit seinen 53 lateinischen und 36 griechischen Stunden in erster Linie den Lebensnotwendigkeiten der völkischen Schule im Wege steht?

So folgerichtig das zunächst erscheinen mag, so voreilig wäre dieser Schluß und das, was Adolf Hitler will, wäre damit so ziemlich ins Gegenteil verkehrt. „Die wissenschaftliche Schulbildung, die heutzutage ja eigentlich das Um und Auf der gesamten staatlichen Erziehungsarbeit ist, wird mit nur geringen Veränderungen vom völkischen Staat übernommen werden können. Diese Änderungen liegen auf drei Gebieten“: 1) der wissenschaftliche Unterricht muß „auf eine gekürzte, das Wesentliche umfassende Form“ gebracht werden. 2) – und diese Forderung ist von so wesentlicher und für das Gymnasium entscheidender Bedeutung, daß ich den ganzen Abschnitt hierher setze, weil es auch gar nicht eindringlicher gesagt werden kann – „Es liegt im Zuge unserer heutigen materialisierten Zeit, daß unsere wissenschaftliche Ausbildung sich immer mehr den nur realen Fächern zuwendet, also der Mathematik, Physik, Chemie usw. So nötig dies für eine Zeit auch ist, in welcher Technik und Chemie regieren ... so gefährlich ist es aber auch, wenn die allgemeine Bildung einer Nation immer ausschließlicher darauf eingestellt wird. Diese muß im Gegenteil stets eine ideale sein. Sie soll mehr den humanistischen Fächern entsprechen und nur die Grundlagen für eine spätere fachwissenschaftliche Weiterbildung bieten. Im anderen Fall verzichtet man auf Kräfte, welche für die Erhaltung der Nation immer noch wichtiger sind als alles technische und sonstige Können. Insbesondere | [12] soll man im Geschichtsunterricht sich nicht vom Studium der Antike abbringen lassen. Römische Geschichte, in ganz großen Linien richtig aufgefaßt, ist und bleibt die beste Lehrmeisterin nicht nur für heute, sondern wohl für alle Zeiten. Auch das hellenische Kulturideal soll uns in seiner vorbildlichen Schönheit erhalten bleiben. Man darf sich nicht durch Verschiedenheiten der einzelnen Völker die größere Rassegemeinschaft zerreißen lassen. Der Kampf, der heute tobt, geht um ganz große Ziele: eine Kultur kämpft um ihr Dasein, die Jahrtausende in sich verbindet und Griechen- und Germanentum gemeinsam umschließt. Es soll ein scharfer Unterschied zwischen allgemeiner Bildung und besonderem Fachwissen bestehen. Da letzteres gerade heute immer mehr in den Dienst des reinen Mammons zu sinken droht, muß die allgemeine Bildung, wenigstens in ihrer mehr idealen Einstellung, als Gegengewicht erhalten bleiben.“ 3) Die Jugend muß in ganz anderem Maß als bisher zu Nationalstolz und Rassegefühl erzogen werden.

Diese drei Forderungen zielen geradezu auf das Gymnasium, und der allgemeine wissenschaftliche Unterricht muß wieder in erster Linie auf die humanistischen Grundlagen gestellt werden, wie es in anderem Zusammenhang heißt), „um dem Irrtum vorzubeugen, als ob die Nation und der Staat ihr Fortbestehen etwa der Wirtschaft und nicht ewigen ideellen Werten verdanken“. Wenn das Gymnasium nicht wäre, müßte es heute geschaffen werden, allerdings nicht ganz so, wie Wilhelm von Humboldt es gewollt hat und auch nicht so, wie es am Ende einer hundertjährigen Entwicklung heute vor uns steht. „Vor allem muß in der bisherigen Erziehung ein Ausgleich zwischen geistigem Unterricht und körperlicher Ertüchtigung eintreten. Was sich heute Gymnasium nennt, ist ein Hohn auf das griechische Vorbild.“ Die Forderung unter 1) bleibt also mit vollem Gewicht bestehen: Zusammenfassung und Kürzung des wissenschaftlichen Unterrichts.

Wie sich die übrigen Lehrfächer des Gymnasiums oder die anderen Schularten damit abfinden, soll hier nicht weiter untersucht werden; ich habe oben darauf hingewiesen, daß die Schwierigkeiten vielfach geringer sind als die Fachvertreter zunächst zugeben wollen. Uns beschäftigt hier nur die Frage: wie wirkt sich das alles im altsprachlichen

Unterricht des Gymnasiums und – das spielt natürlich mit herein – im Lateinunterricht des Realgymnasiums aus?

Es hieße den Kopf in den Sand stecken, wenn man auf gymnasialer Seite von vornherein etwa erklären wollte: Unmöglich. Jede weitere Kürzung bedeutet das Ende des Gymnasiums. *Sint ut sunt aut non sint*. Auf der anderen Seite ist es tatsächlich so, wie oben dargelegt wurde: so wie die alten | [13] Sprachen heute betrieben werden, läßt sich – von Kleinigkeiten abgesehen – stofflich nichts mehr kürzen. Aber der Weg, den wir im altsprachlichen Unterricht gehen, ist schon lange ein Umweg, das Verfahren, das wir anwenden, paßt längst nicht mehr zu dem Zweck, dem es dienen soll. Der gerade Weg ist immer der kürzeste, und das seinem Zweck entsprechende Verfahren beansprucht die wenigste Zeit. Wenn wir Altsprachler uns darauf besinnen, dann läßt sich auch über die erste Forderung der nationalsozialistischen Schulpolitik wohl reden.

Also auch hier „Gleichschaltung“, um das nun bald zu Tod gehetzte Wort auf diesem an sich unpolitischen Gebiet anzuwenden. Nein, die beiden Arbeiten, die hier nebeneinander abgedruckt sind und in denen ein neuer, kürzerer Weg zum Lateinischen, eine neue „Methode“ meinetwegen gezeigt werden soll (das Wort steht etwas in Verruf, aber um die Sache kommt man nun einmal nicht herum; überall, wo ein Ziel verfolgt wird, muß man sich wohl oder übel auch über den einzuschlagenden Weg verständigen, und da sollte zum mindesten der Philologe beachten, daß die Griechen in diesem Fall „Methodos“ sagten, nicht „Periodos“), sind lange vor dem 5. März entstanden, was vielleicht auch in diesem Fall eine Empfehlung ist. Die Arbeit von Breywisch ist aus mehrjähriger Unterrichtserfahrung heraus erwachsen und lag schon um die vergangene Jahreswende druckfertig vor. Ich selbst bin mehr durch theoretische Erwägungen und durch Beobachtungen bei anderen auf diesen Weg gekommen und habe auf zwei amtlichen Konferenzen der rheinischen Gymnasialdirektoren Vorträge darüber gehalten), die dem Inhalt nach unverändert, in der Form zum Teil umgearbeitet und erweitert in die folgende Darlegung eingegangen sind. Im übrigen haben wir die beiden Arbeiten absichtlich so nebeneinander gestellt, wie sie unabhängig voneinander entstanden sind, eine jede auch unter der eigenen Verantwortung des Verfassers, auf die Gefahr hin, daß sie inhaltlich im einen oder anderen Punkt sich wiederholen oder überschneiden. Jeder Altsprachler hält überaus zäh am Herkommen fest und ist sehr schwer zu einer Umstellung zu bewegen. Da schadet es nicht, wenn das eine oder andere ein zweites Mal von anderer Seite gesagt wird.

Für das Griechische liegen die Dinge etwas anders als im Lateinischen. Erst 1812 wurde es Prüfungsgegenstand im Gymnasium, und das Unterrichtsziel, das Männer wie Johann Matthias Gesner und Friedrich August Wolf gezeigt hatten, hob sich von vornherein schärfer und klarer ab. In der Praxis ging es allerdings dann auch hier ohne seltsame Verirrungen nicht ab. Aus Zweckmäßigkeitgründen ist im folgenden vom Griechischen im allgemeinen abgesehen; die Forderungen, die für den lateinischen Unterricht erhoben werden, gelten ohne weiteres auch für den griechischen.

|| [14]

II. Ziele und Methoden des Lateinunterrichts. Geschichtliches.

Wenn man nach dem zweckmäßigen Verfahren in einem fremdsprachlichen Unterricht sucht, dann muß man sich vor allem darüber klar sein, was denn überhaupt das letzte Ziel dieses Unterrichts ist. Das scheint ganz selbstverständlich, aber ein kurzer Gang durch die Geschichte des lateinischen Unterrichts zeigt uns, daß vielfach Zweck und Verfahren nicht miteinander übereinstimmen. Zwei Jahrtausende hindurch, kann man wohl sagen, wird in Deutschland Latein gelernt und gelehrt, und man darf ohne weiteres voraussetzen, daß die Ziele und Verfahrensweisen, bei aller Zähigkeit der Überlieferung, im Lauf der Jahrhunderte außerordentliche Wandlungen durchgemacht haben; aber wenn man sich gerade davon ein Bild machen will, wie sich etwa die Methoden nach und nach entwickelt haben, dann versagen die gangbaren Darstellungen zumeist schon aus dem Grund, weil die Fragestellung oft von vornherein ganz unklar ist (wie z.B. in dem bekannten Buch von Eckstein, der mit echt philologischer Gründlichkeit auf den lateinischen Unterricht im antiken Rom selbst zurückgeht und dabei ganz übersehen zu haben scheint, daß es sich da um etwas Grundverschiedenes handelt: um muttersprachlichen Unterricht, der mit dem Thema nicht das mindeste zu tun hat) oder weil man viel zu wenig auf das Wirkliche und Greifbare eingeht. Ich habe den Eindruck, daß nach dieser Seite hin noch viel mehr aus den Quellen herauszuholen wäre.

In den großen Linien gesehen lassen sich für die Geschichte des lateinischen Unterrichts in Deutschland drei Abschnitte unterscheiden: der erste bis zum Aufkommen des Humanismus etwa um 1450, der zweite von da bis um die Mitte des 18. Jahrhunderts, der dritte (neuhumanistische), der jetzt zu Ende zu gehen scheint.

1. Das Latein war im Mittelalter eine noch durchaus lebende Sprache, mündlich und schriftlich als solche gebraucht, wenn nicht vom ganzen Volk, so doch von der Kirche und von den Gebildeten; sie stand auch mitten in einer lebendigen Entwicklung wie jede lebende Sprache. Wie führte man nun damals in die Elemente ein? Zusammenfassend kann man wohl sagen: durch den Gebrauch für den Gebrauch. In gewissem Sinn mag es zumachst ähnlich zugegangen sein, wie bei uns wohl gelegentlich auch heute noch in reichen und vornehmen Häusern die Kinder schon ganz früh durch den Umgang mit einer französischen Erzieherin den Gebrauch des Französischen erlernen. So hörte der Knabe in den mittelalterlichen Klosterschulen in der Hauptsache nur Latein und wuchs so von früh auf gewissermaßen in eine zweite Muttersprache hinein. Die planmäßige Unterweisung, die dann hinzukam, spielte sich etwa so ab: der durchgehends lateinische Text der Grammatik | [15] wurde den Schülern Wort für Wort und Satz für Satz erklärt, dann auswendig gelernt und verhört. Angewandt wurde das Gelernte zu weiterer Übung im sogenannten Diktamen, einer Art von lateinischem Aufsatz, also in freier, nicht an einen gegebenen Text gebundener Verwendung. Von einem Übersetzen ins Lateinische, wie wir es kennen, findet sich im Mittelalter keine Spur).

2. Ein neues Ziel gab der Humanismus dem lateinischen Unterricht: die Wiedererweckung der Sprache des alten Rom, d. h. des Cicero und Terenz. *Latine scribere* und *Latine loqui*, das bedeutet jetzt: das Latein so schreiben und sprechen, daß es dem klassischen Vorbild möglichst nahekommt. Römische Eloquenz: das ist das Höchste, was dem Lernenden vorschweben muß, und der Weg, auf dem es einzig und allein zu erreichen ist, ist die Nachahmung der klassischen Stilmuster, die *Imitatio*. Damit wurde das Latein zu einer toten Sprache, und wenn man an das neue Unterrichtsziel, an sich unmöglich, auch nur annähernd herankommen wollte, dann war das nur denkbar auf Grund ununterbrochener Imitationsversuche, also angestrengtester Übung im Hinübersetzen: zum erstenmal tauchen demgemäß in den Quellen, besonders in den Schulordnungen, die

wöchentlichen Hinübersetzungen auf,) vielfach Rückübersetzungen, die dann nach und nach zur Hauptsache des Lateinunterrichts wurden.

Die Grundlegung in den Elementen erfolgte nach wie vor durch das Auswendiglernen der Grammatik, aber auch diese, sowohl die wissenschaftliche Bemühung darum wie ihre Festlegung als schulmäßiges Gesetzbuch, wandelte sich dem veränderten Lehrziel entsprechend nach und nach in ihrem Charakter und knüpfte damit an verwandte normative Auffassungen der antiken Grammatik wieder an: so etwa wenn der klassizistisch eingestellte Quintilian sie definiert hatte als *recte loquendi scientia*, als „das Wissen um den richtigen Ausdruck“. Zunächst nichts anderes als die Bewußtmachung der formalen Ausdrucksmittel einer Sprache und als solche ursprünglich ein Erzeugnis griechischen Denkens, war die Grammatik zuerst hervorgetreten zu einer Zeit, die das Bedürfnis empfand, Hilfsmittel zu besitzen für das Verstehen der älteren Literatur, insbesondere des Homer. Zenon hat eine Definition gegeben, die das Wesentliche dieser ersten Entwicklungsstufe klar und scharf zum Ausdruck bringt: ***** „ein Wissen, das den Weg bahnt zum Verständnis der Schriftsteller“ oder wie es bei dem lateinischen Grammatiker Marius Victorinus heißt: *scientia poetas et historicos intellegere*, und bei Dionysius Thrax findet sich die klassische Formulierung dieser Auffassung: ***** „Kenntnis des allgemeinen Sprachgebrauchs der Dichter und Prosaiker“. Daneben war aber schon früh und mit zunehmendem [16] Nachdruck jene andere von Quintilian vertretene Auffassung der Grammatik hervorgetreten, die ihren Zweck darin erblickt, eine Anleitung zur richtigen d. h. klassischen Anwendung der Sprache zu geben, zum richtigen Griechisch (*****), oder wie es bei einem Grammatiker heißt: ***** „keinen Fehler machen, nicht im einzelnen (gemeint ist wohl das, was wir heute Formenlehre nennen) und nicht in einer Wortverbindung (im Syntaktischen)“. Darin sah denn auch der Humanismus das Wesentliche der Grammatik und leitete damit das Lehrverfahren im Lateinunterricht ein, das man als „Grammatizismus“ bezeichnet, das der Grammatik, der Erklärung und Anwendung ihrer Regeln, ein unbedingtes Übergewicht sichert, Regeln übrigens, die oft recht willkürlich aufgestellt sind und der lebendigen Sprache Gewalt antun. Da die Lektüre hier in erster Linie dem Erwerb eines Schatzes von Redewendungen dient, aus dem dann die Imitation bestritten werden kann, so steht dementsprechend auch die Auswahl des Schrifttums unter diesem Gesichtspunkt: auf den Inhalt des Gelesenen kommt es viel weniger an als auf die Form.

Für diese Art von Lateinunterricht haben wir heute kaum noch Verständnis, aber auch von vornherein hatte er in den Reihen der Humanisten selbst scharfe Gegner. Erasmus von Rotterdam, um nur einen zu nennen, hat die ganze Schale seines Spottes in seinem „Ciceronianus“ darüber ausgegossen, besonders in der Figur des Nosoponos, der seit sieben Jahren einzig und allein den Cicero liest, nur ja keinen anderen, damit nicht womöglich eine nichtciceronische Redensart sich in seinem Gedächtnis festsetze. Er kennt die Schriften Ciceros fast auswendig, und jetzt will er weitere sieben Jahre auf seine Nachahmung verwenden. Zu diesem Zweck hat er alle Wörter und Wortverbindungen, die bei dem großen Lateiner vorkommen, alphabetisch in einen dicken Band eingetragen. Es genügt ihm auch nicht, daß irgendein Wort wie etwa *putare* sich in seinem Autor findet, er achtet auch darauf, ob nun etwa *putas* vorkommt, aber nicht *putatis* usw.

3. Auch solche Gegnerschaft hat es nicht hindern können, daß der lateinische Unterricht Jahrhunderte lang in diesem Sinn erteilt wurde. Erst mit dem Aufkommen des Neuhumanismus im Verlauf des 18. Jahrhunderts brach die Einsicht durch, daß es bei der Lektüre lateinischer Bücher schließlich auch auf den Inhalt ankomme und daß hierin, im Verstehen des Lateinischen, doch wohl auch der Hauptzweck dieses Unterrichts zu suchen sei. Wenn es auch bis in die neueste Zeit hinein nicht an seltsamen Verirrungen

gefehlt hat), heute geht der Streit höchstens noch um Einzelheiten der Formulierung, in der Sache ist man sich einig. „Aufsuchen, Erkennen und Wirksammachen der Formen und Werte, in denen griechischer Geist in erstmaliger Prägung die Grundformen und Grundwerte des europäischen Geisteslebens | [17] überhaupt geschaffen hat, die dann römischer Geist, sie mit eigenem Wesen durchdringend, an die gesamte Kulturgemeinschaft des Abendlandes weitergeleitet hat. Diese Formen und Werte sind vornehmlich in den repräsentativen Werken der griechischen und römischen Literatur verkörpert. Aus ihnen sie deutend zu entbinden, sie nach Wesen und Ursprung bewußt zu machen und durch diesen Akt des Verstehens und Zueignens die Kräfte des jugendlichen Geistes zu wecken und zu bilden, ist die Hauptaufgabe des altsprachlichen Unterrichts.“ Oder wenn man diese Zielbestimmung des deutschen Altsprachlerverbandes auf eine einfache Form bringt: unsere Schüler lernen die alten Sprachen, um griechische und lateinische Schriftsteller gründlich lesen zu können. Und nun drängt sich die Frage auf: Hat der Neuhumanismus, der dieses neue Ziel aufstellte, auch die Folgerungen gezogen, die sich daraus unabweisbar für das Verfahren ergaben? Man muß diese Frage verneinen. Wenn man es überspitzt ausdrücken will, könnte man sagen: der Neuhumanismus hatte ein neues Ziel, aber er marschierte in der alten Richtung. Vor allem war es das ungeheure Gewicht der Überlieferung, das in diese Richtung zwang. Dem sich selbst ein Wilhelm von Humboldt nicht entziehen konnte. Es mutet uns heute seltsam an, wenn er, der weitblickende und geniale Schöpfer des neuhumanistischen Gymnasiums, vom altsprachlichen Unterricht etwa verlangt, daß „er wirklich Sprachunterricht und nicht, wie jetzt so oft, eine mit Altertums- und historischen Kenntnissen verbrämte und hauptsächlich auf Übung gestützte Anleitung zum Verständnis der klassischen Schriftsteller sei). Hier zeigt sich schon etwas von der tastenden Unsicherheit und inneren Problematik des altsprachlichen Unterrichts, die im Lauf des 19. Jahrhunderts immer stärker empfunden wurde und die heute noch nicht ganz überwunden ist.

Es ist hier nicht der Ort, um allzusehr in die Einzelheiten zu gehen; wer sich eingehender unterrichten will, muß schon zu Paulsens Geschichte des gelehrten Unterrichts greifen. Aber einige unverdächtige Zeugen möchte ich doch zu Wort kommen lassen, die sich über das Verfahren äußern, mit dem der altsprachliche Unterricht im Laufe des 19. Jahrhunderts sein Ziel zu erreichen suchte. Um 1840 stellte ein dänischer Schulmann, der eine Reihe von preußischen Gymnasien besuchte, auf Grund seiner eingehenden Beobachtungen fest: von einer Fertigkeit im Lesen der alten Schriftsteller, wie sie in der Schulordnung verlangt werde, könne in Wirklichkeit keine Rede sein; von den wenigsten Abiturienten könne man sagen, daß sie den vorgelegten Text verstehen. Auf einer preußischen Direktorenkonferenz 1864 wurde darüber geklagt, daß die Schüler nur selten die Fähigkeit erlangten, auch nur einen Schriftsteller mit Freude und Genuß zu lesen; die Lektüre werde durch die Grammatik erdrückt. Etwa um dieselbe Zeit fiel auf der westfälischen | [18] Direktorenversammlung die Äußerung: „Je besser die Grammatik, um so schlechter der Lateiner.“ Auf der Schulkonferenz von 1890 hielt es Stauder für etwas Selbstverständliches, daß die „Behandlung der Grammatik in den alten Sprachen eine verschiedene sein muß, je nach dem Ziel, um dessentwillen wir die fremde Sprache betreiben“, aber wie sieht es gleichzeitig in der Wirklichkeit aus? In einer Broschüre von Berthes über „Die Notwendigkeit einer durchgreifenden Umgestaltung unseres Schulwesens“ (Gotha 1890) heißt es: „Zuviel Kraft und Zeit wird verwandt auf die Übersetzung aus dem Deutschen in die fremde Sprache, zu wenig wird geleistet in der Lektüre und dem Verständnis der Schriftsteller und in der Kunst einer guten Übersetzung ins Deutsche“ und in einer anderen Flugschrift, die anonym, aber offenbar von einem guten Kenner verfaßt, 1899 in Marburg erschien („Hinter den Mauern“): „Man verfolgt bei dem heutigen Sprachunterricht zu viele Zwecke auf einmal und erreicht infolgedessen nirgends etwas Rechtes.“ Immer wieder sind es die selben Klagen. In den Neuen Jahrbüchern 1902 (Krohmeier): „Das Lateinschreiben, nachdem

dasselbe längst seine Bedeutung als Gelehrtensprache verloren hat, ist ein Anachronismus. Die alten vollwichtigen Gründe, die in früheren Zeiten für dasselbe sprachen, sind längst nicht mehr vorhanden. Jetzt redet man von Vertiefung in den Sprachgeist, von der geistigen Schulung, die durch eine Übertragung in eine andere, der deutschen so unähnliche Sprache erreicht wird; doch ließe sich darüber sprechen, ob nicht durch eine gute Übertragung ins Deutsche dasselbe Ziel erreicht werden könnte. Eine solche möchte in vielen Fällen noch schwerer als ein lateinisches Skriptum sein.“ Wenn man diese Äußerungen aus den verschiedenen Jahrzehnten (zum Teil verdanke ich sie Paulsen) unbefangen auf sich wirken läßt, dann wird man sich dem Eindruck nicht entziehen können, den Otto Immisch 1900 in den Neuen Jahrbüchern zusammengefaßt hat: „Der alte Humanismus ist überwunden. Gleichwohl wurzelt die gymnasiale Tradition noch in den alten Voraussetzungen. Und in diesem Zustand liegt der letzte Kern des Gymnasialproblems beschlossen.“ Daß darin in den letzten 30 Jahren eine Besserung eingetreten sei, wird kaum jemand allen Ernstes behaupten wollen. Die innere Unsicherheit in den Fachkreisen ist größer als je, besonders da, wo man sich Gedanken macht über Sinn und Ziel seiner Berufsarbeit.

III. Der „Grammatizismus“.

Wir wollen zunächst einmal ganz davon absehen, daß der heutige altsprachliche Unterricht mit seinen 89 Wochenstunden (Latein und Griechisch zusammen), also ohne die Abstriche, die zu erwarten sind, gegenüber [19] den 128 vor etwa 80 Jahren sich in einer ganz anderen Lage sieht. Die Frage spitzt sich heute so zu: Ist das grammatizistische Verfahren im altsprachlichen Unterricht – so will ich der Kürze halber das auch heute noch herrschende Verfahren nennen, das der Grammatik zum mindesten die gleichen Rechte wie der Lektüre einräumt, in Wirklichkeit aber nur zu leicht das Übergewicht sichert –, ist dieses Verfahren an sich geeignet, um die Schüler soweit zu bringen, daß sie mit Lust und Gewinn die alten Schriftsteller lesen? In der Praxis findet dieses Verfahren vor allem seinen Ausdruck in den deutsch-altsprachlichen Übersetzungsübungen, im Hinübersetzen, und zweitens: es führt zwangsläufig dazu, daß viele Dinge im Unterricht breit behandelt werden müssen in einem Ausmaß, das in gar keinem Verhältnis mehr steht zu dem, was sie zur Erreichung des Unterrichtszieles beitragen. Beides hängt innerlich miteinander zusammen und läuft auch in seiner letzten Wirkung auf dasselbe hinaus, aber es empfiehlt sich für unsere Zwecke, die beiden Seiten getrennt zu behandeln.

Die geistigen Akte, die beim Hinübersetzen vollzogen werden, sind wesentlich verschieden von dem, was sich beim Verstehen und Übersetzen eines fremdsprachlichen Textes abspielt. Wir wollen uns das einmal an einem einfachen Beispiel klarmachen. Angenommen, der Schüler hat den Satz *Wenn du nun meinst, wir billigten dein Verhalten, so irrst du* richtig übersetzt *quod nos factum tuum proare putas, erras*: welche geistige Arbeit ist da geleistet? Nun er hat zunächst einmal den deutschen Satz inhaltlich und in seinem Zusammenhang mit dem Vorausgehenden richtig verstanden. Um das zu leisten, brauchte man ihn allerdings nicht ins Lateinische zu übersetzen; das Verständnis ließe sich auch mit andern Mitteln kontrollieren. Zweitens: das Hinübersetzen hat dazu genötigt, sich der grammatisch-logischen Beziehungen innerhalb des Satzes voll bewußt zu werden. Das bedeutet schon mehr, aber auch damit bewegen wir uns noch immer sozusagen im Denkbereich des deutschen Satzes, wiewohl man nicht verkennen soll, daß das Hinübersetzen dadurch, daß es auf Schritt zu diesen Denkakten zwingt, eine sehr heilsame geistige Zucht

ausübt. Drittens – und damit tritt strenggenommen erst das Lateinische in Wirksamkeit – nun kam ein ganz bestimmtes Wissen zur Anwendung, zunächst rein mechanischer Art, soweit es sich um das Vokabelmäßige handelte, aber auch da, wo eine erhöhte Aufmerksamkeit erforderlich war (in der Formbildung und in der richtigen Verwendung der syntaktischen Mittel), auch da blieb ein bestimmtes gedächtnismäßiges Wissen die Grundvoraussetzung. Alle Aufmerksamkeit – und die Erziehung dazu ist gewiß nicht zu verachten – hilft dem Schüler nichts, wenn er nicht weiß, daß das deutsche *wenn* im | [20] Lateinischen bald so, bald so wiedergegeben werden muß, daß bei *putare* nur ein AcJ stehen kann und wie man diesen bildet usw.

Und nun das Übersetzen aus der fremden Sprache ins Deutsche. Hier kann ich auf die ausgezeichnete Analyse verweisen, die Kerchensteiner in Anlehnung an den englischen Psychologen Dewey gegeben hat). Der Einfachheit wegen bleibe ich bei meinem Beispiel: *quod nos factum tuum probare putas, erras*. Das soll der Schüler ins Deutsche übersetzen. Was ist dazu nötig? Der sozusagen vokabelmäßig oder formal gegebene Tatbestand wird festgestellt unter Anwendung eines bestimmten Wissens (was heißt *quod*? was heißt *factum*? *probare* ist Infinitiv und heißt billigen, *putas* ist 2. Sg. und heißt *du glaubst* usw.). Hand in Hand damit geht schon unter Umständen das Aufsuchen der grammatischen Beziehungen. Dieser zweite Schritt bei dem ganzen Denkvorgang (Feststellung von Nebensatz und Hauptsatz, Prädikat und Subjekt usw.), die grammatikalisch-logische Besinnung, beansprucht wesentlich andere und verwickeltere Geisteskräfte als das Gedächtnis; sie spielt, wie wir gesehen haben, auch beim Hinübersetzen eine Rolle, aber dort als erster Akt und unter günstigeren Umständen, da dort das Sinn ganze gegeben ist, während es beim Herübersetzen erst gefunden werden soll. Ein Werturteil möchte ich hier noch nicht abgeben; es kommt mir in diesem Zusammenhang nur darauf an, den Wesensunterschied der beiden Übersetzungsverfahren festzustellen. Und da kündigen sich für das Herübersetzen schon hier, bei dem zweiten Denkakt, den es erfordert, die ihm eigenen Schwierigkeiten an, die es erklären, wenn etwa fleißige, aber weniger begabte Schüler an ihm scheitern, während sie im Hinübersetzen vielleicht Gutes leisten. Mit dem Abschluß der beiden ersten Denkkakte – darauf macht auch Kerchensteiner mit Recht aufmerksam –, unter Umständen schon mit dem ersten allein, ist vielfach der Punkt erreicht, mit dem der fremdsprachliche Satz verstanden ist. Das ist besonders bei neusprachlicher Lektüre das Normale, daß vielleicht ganze Seiten hindurch die rein vokabelmäßige Herstellung der Beziehung zwischen der fremdsprachlichen und der deutschen Wortreihe für das Verständnis genügt. Aber auch bei den alten Sprachen, die uns viel ferner stehen, ist das nicht ausgeschlossen. Bei den leichteren Schriftstellern finden sich auch da unter Umständen längere Abschnitte, die der Schüler „herunter“-übersetzen kann. Ein Beispiel: bei dem Vers des Horaz *Est modus in rebus, sunt certi denique fines* braucht der Schüler eigentlich nur die Vokabeln zu wissen, um ihn zu verstehen. Aber im allgemeinen ist die Sache gerade in den alten Sprachen viel schwieriger.

Kehren wir noch einmal zu unserm Beispiel zurück und nehmen an – was gar nicht so fern liegt –, das *quod* am Anfang des Satzes macht dem | [21] Schüler Schwierigkeiten: er weiß nichts damit anzufangen und sucht nach einem Ausweg, um mit der Sache ins reine zu kommen. Damit setzt nun ein Teilvorgang in dem ganzen Denkverlauf ein, der gegenüber dem Bisherigen etwas wesentlich Neues darstellt. Man kann ihn kennzeichnen als den Abschnitt der behelfsmäßigen Versuche oder der Vermutungen. Das *quod* könnte sich auf *factum* beziehen. Also *von welcher Tat von dir du meinst, daß wir sie billigen, da irrst du*. Oder *quod* heißt *weil*, also *weil du glaubst, irrst du*. Wie man sieht, in diesem Abschnitt spielt die Verknüpfungsfähigkeit, die Vorstellungskraft eine große, aber auch – sehr gefährliche Rolle. Denn hier scheiden sich nun die Geister. Wer es nicht gelernt hat, sich geistig in Zucht

zu nehmen, der klammert sich an die erste beste Vermutung wie der Sinkende an das Tau, das ihm zugeworfen wird; der geistig Disziplinierte – und das ist das entscheidende und erzieherisch wertvollste Stadium in dem ganzen Denkverlauf – prüft die auftauchenden Vermutungen und beruhigt sich erst, wenn sie nach allen Seiten gesichert sind. *Von welcher Tat von dir du meinst, daß wir sie billigen, da irrst du:* das wäre an sich nicht ganz unmöglich. Aber kann hier von einem partitiven Verhältnis die Rede sein? Ist nicht nach dem Zusammenhang eine bestimmte Tat gemeint? Oder im anderen Fall: kann der Satz mit *quod* hier wirklich die Begründung für das Irren angeben? usw. Derartige Überlegungen müssen (soweit die Schwierigkeiten für einen Schüler überwindlich sind) zum Ziel führen, und was erzieherisch von größter Bedeutung ist, unter der Anleitung des Lehrers kann der Schüler es lernen, selbständig solche Überlegungen anzustellen. Was Kerschensteiner dann noch als letztes Stadium bespricht und was er Verifikation nennt, die Bestätigung des Ergebnisses durch den größeren Gedankenzusammenhang usw., darin möchte ich nicht einen neuen Abschnitt sehen, sondern nur die abschließende Vertiefung alles Vorangegangenen.

Ich fasse zusammen. Etwas rein Mechanisches, wie man gelegentlich geringschätzig gemeint hat, ist das Hinübersetzen sicher nicht, aber im allgemeinen hat man es früher viel zu sehr überschätzt. Selbst da, wo es erhöhte Aufmerksamkeit, gesteigerte Überlegung erfordert, bleibt es immerhin ein Um-setzen, das Umsetzen von etwas Verstandenem in etwas Gewußtes und beansprucht als solches nicht ausschließlich, aber doch in erster Linie das Gedächtnis. Wenn man Mathematisches zum Vergleich heranziehen darf, könnte man etwa sagen: das Hinübersetzen kann unter Umständen, wie wir gesehen haben, ein derartiges bloßes Umsetzen sein, und es ist ohne weiteres zuzugeben, daß es in diesem Fall vielleicht weniger Aufmerksamkeit und Nachdenken verlangt als das umgekehrte Verfahren. | [22] Aber bei den alten Sprachen jedenfalls kann im allgemeinen von einem mehr oder weniger mechanischen Umsetzen schon deswegen keine Rede sein, weil mit den Wörtern, wie sie da im Satz, oft scheinbar sinnlos, nebeneinander stehen das Sinnganze ja noch gar nicht gegeben ist, sondern aus ihnen erst entwickelt werden muß. Man könnte – um bei dem Vergleich mit Mathematischem zu bleiben – an eine Gleichung in eingekleideter Form denken, wo die Gleichung selbst ebenfalls erst aufgestellt werden muß. Man muß also mindestens so sagen: Das Herübersetzen ist ein produktives, sinnschaffendes Umdenken, die Einschaltung eines bloßen Wissens in einen verwickelten geistigen Arbeitsvorgang, der alle Kräfte in Bewegung setzt, neben dem Gedächtnis die Vorstellungsfähigkeit, den Scharfsinn, Anschauungs- und Urteilskraft, Ausdrucksfähigkeit und künstlerisches Empfinden.

Grammatica facit miracula. Wir können diesen Wunderglauben nicht mehr aufbringen. Heute, wo wir ein anderes Ziel haben, bedeutet das grammatizistische Verfahren einen Umweg. Ich will mir nicht ganz das schroffe Urteil aneignen, das vor einigen Jahren ein Professor der klassischen Philologie ausgesprochen hat): „Unter dem grammatischen Schwall ist alles wahrhaft Bildende verschwunden“. Aber die eine Erfahrung, die man immer wieder machen kann, sollte doch zu denken geben: fleißige, aber nur mäßig begabte Schüler können es im Hinübersetzen zu durchaus guten Leistungen bringen, während sie im Herübersetzen im allgemeinen versagen. Und umgekehrt: der bequeme, aber begabte Schüler, der beim Übersetzen in die fremde Sprache vielleicht nie etwas ordentliches geleistet hat, der kann oft mit einem Mal etwas, wenn man ihm einen Text vorlegt. Formales Wissen und Sichhingezogenfühlen zu einem wertvollen Inhalt fallen durchaus nicht immer zusammen, und ein Fall, wie er auf der Berliner Schulkonferenz 1890 zur Sprache kam (ein Schüler, der als besonders schwach im Übersetzen in die alten Sprachen in O II sitzengeblieben war, hatte schon 16 Bücher der Odyssee, z.T. freiwillig, ohne jede Aufforderung gelesen), mag viel weniger vereinzelt sein als wir zunächst vielleicht glauben annehmen zu dürfen. Ich kenne

eine Reihe von Männern, die seit vielen, vielen Jahren mitten im Leben und Beruf stehen (Ärzte und Juristen) und die heute noch dann und wann mit Genuß zu einem altsprachlichen Text greifen, aber eine merkwürdige Übereinstimmung mußte ich bei ihnen feststellen: von dem grammatizistischen Betrieb der alten Sprachen, wie er zu ihrer Schulzeit wohl noch mehr als heute üblich war, rückten sie alle ab. Nicht durch ihn, sondern trotz ihm haben sie das klassische Schrifttum schätzen gelernt. Hier stimmt etwas nicht. Daß wir auf weite Strecken in unserm altsprachlichen Unterricht einen Leerlauf haben, läßt sich nicht bestreiten.

| [23] Hinzu kommt nun das zweite Moment, das in der gleichen Richtung sich auswirkt: der grammatizistische Betrieb oder – um es noch einmal deutlich zu sagen, was heute in der Hauptsache darunter zu verstehen ist – die Art von altsprachlichem Unterricht, die im wesentlichen auf das Hinübersetzen eingestellt ist, auf jeden Fall nicht darauf verzichten zu können glaubt, führt mit einer gewissen Zwangsläufigkeit dazu, daß der Unterricht mit Dingen belastet wird, die man in Hinsicht auf das letzte Ziel ohne weiteres fallen lassen könnte. Mit anderen Worten: um überhaupt ins Lateinische (oder Griechische, wenn man es auch hier ernst nimmt) übersetzen zu können, muß der Schüler Einzelheiten und Regeln lernen und üben – mit einem ungewöhnlichen Aufwand von Zeit und Mühe –, die sich bei der Lektüre von selbst verstehen. Ein paar Beispiele: *mihi persuasi, tibi persuasum est, sibi persuasit* usw. oder *inviderunt ducis laudi, ducis laudi invisum est* – wem dergleichen in der Lektüre begegnet, der braucht nur die Grundbedeutungen zu wissen (*persuadere* „einem etwas einreden“, *invidere* „einem schein zusehen“), und er findet von da ohne weiteres den Weg zur passenden Wiedergabe. Was es aber umgekehrt für eine Mühe mache, den Schüler so weit zu bringen, daß er die Ausdrücke *überzeugt, beneiden um* in jedem Fall richtig ins Lateinische übersetzt, davon weiß jeder Lateinlehrer ein Lied zu singen. Für die Lektüre genügt es zu wissen, daß die Verba und Adjektiva der Trennung und Entfernung bald mit bloßem Ablativ verbunden werden, bald mit einer Präposition (*liberare metu, liberare a tyranno* usw.), für das Skriptum hat man eine Menge von Regeln nötig. Es läßt sich gar nicht vergleichen und bedarf einer ganz anderen intensiveren Übung, etwa alle in der Kasusreaktion vom Deutschen abweichenden Verben ohne weiteres zur Verbindung mit dem zugehörigen lateinischen Kasus bereit zu haben, als wenn man etwa *fortes fortuna adiuvat* richtig erkennen und übersetzen soll. Das Maß von Arbeit, das die Einübung erfordert, steht in gar keinem Verhältnis zum Gewinn. *Omnibus apparebat, nisi Agesilaus fuisset, Spartam non iam fururam fuisse*: den irrealen Sinn dieses AcJ vom Lateinischen her zu erfassen, ist gar nicht so schwer, wenn es dem Schüler einmal an einem lateinischen Beispiel klargemacht ist, weil ja im allgemeinen der Satz mit *si* und dem zwingenden Konjunktiv vorgeht und damit schon die Sache sozusagen auf das richtige Gleis geschoben wird. Und wie machte man es früher? Zu meiner Schulzeit wenigstens war es noch so, und ähnliches soll noch heute vorkommen: die 20 oder 25 verschiedenen Fälle des abhängigen Bedingungssatzes wurden vom Deutschen her mit Pauken und Trompeten eingeübt und waren dann die beliebteste Fundgrube für Fußangeln. Gab es doch bis in die Prima hinein keine Arbeit ohne | [24] Wendungen wie *es läßt sich nicht leugnen, daß dies der Fall gewesen wäre, wenn ..., unzweifelhaft wäre das oder jenes geschehen, wenn nicht* usw. Und was war der Erfolg? Wenn in der Lektüre einmal – es kam selten genug vor – ein Irrealis in der Abhängigkeit begegnete, dann wußten wir nichts damit anzufangen. „Man arbeitete mit einem viel zu großen Apparat von Regeln nebst Ausnahmen, deren Aneignung durchaus den Löwenanteil der Zeit verlangte, und auf deren Grundlage es nur zu einem unter tausend Ängsten abwägenden, wesentlich schriftlichen

Können kam, dessen die Schüler nicht froh werden konnten und der Lehrer im Grunde erst recht nicht).“

Der Leerlauf, der sich hier abspielt, wurde immer schon empfunden, und wie die Gegner des altsprachlichen Unterrichts daraus jederzeit ihre stärksten Gründe entnommen haben, so zeigen fast alle Schulordnungen seit 100 Jahren das Bemühen, Besserung zu schaffen. Ich erinnere an die preußischen Lehrpläne von 1882 mit der ausdrücklichen Vorschrift: „Die Grammatik und die dazugehörige Übung sind fernerhin nur noch als ein Mittel zur Erreichung des bezeichneten Zweckes zu behandeln“, und selbst die Pläne von 1901, die für das Lateinische „eine sichere Grundlage grammatischer Schulung“ fordern, weisen darauf hin, daß in der Grammatik „noch immer allzu viele Einzelheiten geboten zu werden pflegen“. Auch da, wo ausdrücklich das Lateinschreiben als Unterrichtsziel festgehalten wurde, wie etwa in der bayrischen Schulordnung von 1891, fehlt nicht die Warnung: „Der grammatische Unterricht hat sich wesentlich auf dasjenige zu beschränken, was für das Verständnis der Autoren von Bedeutung ist.“ Aber erst die preußische Reform von 1925 hat den Weg für eine grundsätzlich neue Entwicklung frei gemacht, allerdings ohne selbst die letzten Folgerungen daraus zu ziehen. In der Denkschrift hieß es: „Die Zukunft des Gymnasiums hängt davon ab, ob der altsprachliche Unterricht bei einer Einstellung wesentlich nur auf das Übersetzen aus der fremden Sprache das lustvolle Können erzielen kann, das in der Lektüre größerer Schriftwerke zu einer wirklichen Einführung in die Antike führt.“ So ist es tatsächlich. Aber wenn mit diesem Gedanken Ernst gemacht werden soll, dann bedeutet das: grundsätzlichen Verzicht auf jedes Hinübersetzen, dafür Zusammenfassung und schärfste Anspannung aller Kräfte auf das eine Ziel, gründliches Erfassen und Verstehen der lateinischen und griechischen Sprachschöpfungen. Auch hier blieb man 1925 in Halbheiten stecken: das lateinische Skriptum als Zielleistung im Abiturientenexamen wurde beseitigt, aber in den Lehraufgaben wurde bis mindestens Sekunda das Hinübersetzen gefordert.

| [25]

IV. Die Bedenken gegen eine grundsätzliche Umstellung im Lateinunterricht.

Wir müssen heraus aus der tastenden Unsicherheit, die auch heute noch ein Kennzeichen des altsprachlichen, besonders des lateinischen Unterrichts ist, und zu diesem Zweck müssen wir uns vollkommen klar darüber sein, was wir denn eigentlich wollen. Ich wiederhole es daher noch einmal: unsere Schüler lernen heute die alten Sprachen, nicht um das Lateinische oder gar Griechische schreiben, sondern um lateinisch und griechisch geschriebene Bücher verstehen zu können.

Man hat von verschiedenen Seiten den Einwand gemacht, dieses Ziel sei doch allzu bescheiden, um einen langjährigen altsprachlichen Unterricht zu rechtfertigen. Darauf ist folgendes zu erwidern: Das hängt ganz davon ab, was man unter Lesenkönnen verstehen will. Eine altsprachliche Lektüre ohne sichere grammatische Grundlage wäre allerdings undenkbar, das wäre nur ein Raten und Tasten an der Oberfläche ohne jeden bildenden Wert, das in keiner Weise die darauf verwandte Mühe lohnt. Nein, unter Lesenkönnen als Ziel

des altsprachlichen Unterrichts verstehe ich die Fähigkeit, auf Grund gediegener Sprachkenntnis, insbesondere einer sicheren grammatischen Grundlage die Literaturwerke zu verstehen und sich zuzueignen. Oder wenn ich mich auf die Formulierung des deutschen Altphilologenverbandes beziehen darf, da heißt es unter anderem: „Sicheres sprachliches Können und straffe grammatische Schulung sind die Grundvoraussetzung der Lektüre“, oder an einer anderen Stelle: „Vor allem die Grammatik muß gründlich gelernt sein.“ Das sind Sätze, die ich in vollem Bewußtsein ihrer Tragweite durchaus billige und unterschreibe. Ich meine, deutlicher kann ich mich nicht ausdrücken, bin aber trotzdem auch weiterhin auf den Vorwurf gefaßt, ich redete einer oberflächlichen sogenannten Lektüre das Wort.

Im Grunde genommen ist das auch schon eine Antwort auf den zweiten Einwand, den man gegen meine Zielbestimmung erhoben hat: ich hätte über dem Unterrichtsziel ganz das Bildungsziel übersehen, das doch darin bestehe, junge Menschen zu bilden. Dieser Einwand ist durchaus verfehlt. Es ist ganz klar, daß der altsprachliche Unterricht heute weniger als je sich sozusagen im luftleeren Raum abspielen kann; irgendwie ist er natürlich eingegliedert und eingeordnet in das Ganze der Erziehung. Aber darum ging es mir nicht bei dieser Untersuchung, mit voller Absicht habe ich mich auf die Frage beschränkt: was will der altsprachliche Unterricht an sich und wie erreicht er am besten sein Ziel? Daß dann von hier aus der Ausblick sich weiter und sofort etwa die Frage sich erhebt: was leistet der | [26] altsprachliche Unterricht für die nationale Erziehung der deutschen Jugend, das darf man doch wohl als selbstverständlich voraussetzen. Diese Frage aber erschöpfend zu behandeln, das würde ein Buch für sich erfordern. Über das Ergebnis sollte man sich allerdings keiner Täuschung hingeben: daß unsere Jungen zurechtgemachtes Deutsch in ein stümperhaftes Latein übersetzen, darauf kann unsere nationale Bildung ohne weiteres verzichten), aber „eine Kultur, die um ihr Dasein kämpft, die Jahrtausende in sich verbindet und Griechen- und Germanentum gemeinsam umschließt“ (Adolf Hitler), wird niemals auf die Dauer darauf verzichten können, daß deutsche Jugend sich gründlich und das heißt eben: in der Ursprache mit der antiken Gedankenwelt auseinandersetzt. Daß der Erwerb dieser gründlichen Sprachkenntnis auch schon an sich den jungen Menschen bildet, ist ein Nebengewinn, der dabei abfällt, meinerwegen auch ein Nebenziel, das zu erstreben ist, das man aber heute weniger als je zum Hauptziel machen darf.

Was ich nun, unter diesen Voraussetzungen, als zweckentsprechendes Verfahren für den lateinischen Unterricht fordere, das ist, wenn ich noch einmal zusammenfassen soll, folgendes: die grammatische Grundlegung muß viel stärker und bewußter, als es bis jetzt geschieht, auf das Hauptziel, die Lektüre, eingestellt werden; bei dem Leerlauf, den wir bis heute weithin haben, wird die Gefahr größer und größer, daß wir schließlich nichts mehr erreichen, weder nach der einen, noch nach der anderen Seite, und der Lateinunterricht an innerer Unfruchtbarkeit zugrunde geht. Das Einzige, was dem Lateinunterricht neue Lebenskraft zuführen kann und – bei der sicher bevorstehenden weiteren Verkürzung – auch den erforderlichen Lebensraum sichert, ist die grundsätzliche Umstellung: d.h. der Verzicht auf das Hinübersetzen, dafür aber Verstärkung und Sicherung der sprachlich- grammatischen Voraussetzungen der Lektüre auf lateinisch-deutscher Grundlage.

Diese grammatische Grundlegung – ich möchte sie Fundamentalgrammatik nennen – hat mit dem üblichen Grammatizismus nichts zu tun. Wer ein Gebäude fundamementiert, hat den Plan des ganzen Gebäudes vor Augen. Soll es bei der grammatischen Grundlegung anders sein? Der Quintaner lernt *videre vidi visum* sehen, von jeher in dieser Reihenfolge, ich meine: lateinisch-deutsch, ein *vidit viderunt* usw., das ihm dann in der Lektüre begegnet, soll

von ihm wiedererkannt werden, und dieses Wiedererkennen ist verhältnismäßig leicht, wenn es richtig geübt wird. Nun zwingt man ihn dauernd, vielfach schon beim Abfragen und dann beim Einüben des Verbuns, den umgekehrten Weg zu gehen und die lateinischen Formen zu bilden; das ist wesentlich schwerer, jedenfalls beansprucht es das Gedächtnis in viel stärkerem Maß, und die Einübung ist ungemein zeitraubend. Genügt | [27] es für unsere Zwecke nicht vollkommen, wenn die sprachlichen Mittel mit unbedingter Sicherheit (das muß allerdings erreicht werden) wiedererkannt werden? Und läßt sich diese Sicherheit im Wiedererkennen nicht zweckmäßiger dadurch erreichen, daß wir die Elemente immer von der fremden Sprache einüben?

Eine kurze geschichtliche Besinnung ist hier vielleicht ganz angebracht. Auf der großen Berliner Tagung 1925, die das Problem der Erneuerung des Gymnasiums von innen heraus zum Gegenstand hatte, wurde auch die Frage, die uns hier beschäftigt, eingehend behandelt, von Otto Hoffmann und Georg Boesch). Beide lehnten den „Ostermann“-Betrieb aufs schärfste ab, den sie verantwortlich machten für „das erschrecklich geringe Können unserer Schüler sowohl im Lesen lateinischer Texte als auch im Lateinschreiben“ (!), aber sie kamen zu dieser Ablehnung aus verschiedenen Gründen, Hoffmann als Sprachwissenschaftler – und man muß ihm da unbedingt zustimmen – von der Erwägung aus, daß der übliche grammatizistisch aufgebaute Unterricht „jedes gesunde Sprachgefühl ertötet“ und in dem Schüler die ganz falsche Vorstellung erweckt, von der er zeitlebens nicht mehr loskommt, die Sprache sei in erster Linie der Ausdruck logischen Denkens, während Boesch davon ausging, daß „man den Bau der lateinischen Sprache nicht durch das Übersetzen der deutschen Sätze lernt, in denen die grammatische Aufgabe meist unter einem Wust anderer Regeln erstickt, und das Übersetzen deutscher Sätze lernt man nicht, wenn diese Sätze lateinischer Grammatik zuliebe gebaut sind“. Ganz richtig. Aber welche Folgerungen ergaben sich aus diesen Tatsachen? Es war eine seltsame Verkennung der Lage, wenn die beiden Vortragenden übereinstimmend an der Forderung des Hinübersetzens festhielten, aber was der Schüler übersetze, das müsse einwandfreies, wirkliches Deutsch sein, von Anfang an „nach Möglichkeit dem originalen Schrifttum entnommen“. Wir wollen uns doch nicht Sand in die Augen streuen! Was hier gefordert wird, bedeutet eine derartige Verkennung der jugendpsychologischen Gegebenheiten und der schulpolitischen Lage – schon damals –, daß die Erfüllung einfach unmöglich ist. Man hat ja den Versuch gemacht mit den neuen Unterrichtswerken, aber wie es zuerst beabsichtigt war, ging es einfach nicht. Von allen Seiten kamen die Klagen, die Schwierigkeiten seien zu groß. Und so ist es tatsächlich: wenn der Schüler gutes, nicht irgendwie zurechtgemachtes Deutsch in allem Ernst, nicht als gelegentliche Spielerei ins Lateinische übersetzen soll, so verlangt das so viel Zeit und ausgedehnteste Übung, daß für die Lektüre nichts mehr übrigbleibt.

Also hätte man beim Ostermann bleiben sollen? Wenn es richtig ist, daß es heute letzten Endes nicht mehr um das Lateinschreiben, sondern um das Lateinverstehen geht (das betont auch Boesch), dann hätte schon 1925 die | [28] Folgerung daraus gezogen werden müssen, die damals schon nahe genug lag. Der Vortrag von Boesch ist gedruckt unter der Überschrift „Vom Wert des Übersetzens ins Lateinische“, aber es steht folgender Satz darin: „Die für gründliches Verständnis des lateinischen Textes erforderliche grammatische Einsicht gewinnt man viel leichter und sicherer aus der Analyse der fremdsprachlichen Erscheinungen ... und es ist keineswegs erforderlich, daß der Schüler die für die lateinische Form errungene Einsicht nun auch vom Deutschen aus praktisch erweise, wenn diese Anwendung auch im Interesse der Übung wünschenswert bleibt.“ Die Einschränkung, die hier zuletzt gemacht wird, berührt tatsächlich das einzige Bedenken gegen das neue

Verfahren, das ich ernst nehme und mit dem ich mich gründlich auseinandersetzen werde. Alle andern, die bis jetzt geltend gemacht wurden, gehen am Kern der Sache vorbei.

Etwa wenn man sagt: das Übersetzen ins Lateinische ist unersetzlich in seinem Wert für die Einführung in die allgemeinen Sprachkategorien, in seiner hervorragenden Eignung für die Weckung und Ausbildung des jugendlichen Sprachbewußtseins, überhaupt als formales Bildungsmittel ersten Ranges. Das lasse ich alles gelten als Grund für die Beschäftigung mit dem Lateinischen an sich. Mit der Frage, die hier zur Erörterung steht, hat das nichts zu tun. Das neue Verfahren kann sogar so ausgebildet werden, daß all diese Vorzüge dabei nur stärker in Erscheinung treten. Oder man wendet ein: wir müssen unbedingt daran festhalten, daß zuerst eine durchaus sichere grammatische Grundlage geschaffen wird. Nach dem, was ich am Eingang dieses Kapitels ausgeführt habe, erübrigt es sich ja wohl, daß ich noch einmal weiter darauf eingehe. Ich möchte nur mit aller Deutlichkeit und Bestimmtheit noch einmal betonen: eine altsprachliche Lektüre ohne grammatische Grundlegung ist Unfug. Diese Grundlegung kann aber ganz anders aussehen als der übliche Grammatizismus.

Aber das Lateinische – damit komme ich zu den Hauptbedenken – kann doch nur dadurch dem Schüler wirklich vertraut werden, daß er fortwährend genötigt ist, Deutsches ins Lateinische zu übertragen. Die Assoziationen zwischen den Vokabeln und den syntaktischen Mitteln der beiden Sprachen werden verdoppelt und erst dadurch zu voller Wirkung gebracht; erst der Zwang zur Reproduktion rückt die Ausdrucksmittel der fremden Sprache ins volle Bewußtsein. Und man stützt diese Bedenken mit dem Hinweis auf die Erfahrung: wo das Übersetzen in die fremde Sprache nicht ausgiebig gepflegt wird, gehen die Leistungen ohne weiteres zurück.

Um gleich das herauszugreifen, was ja schließlich den Ausschlag geben muß, Rückgang der Leistungen: es ist tatsächlich so. Als die Lehrpläne | [29] von 1882 unbedingt verlangten, die Grammatik und die dazugehörige Übung sollten in Zukunft ganz im Dienst der Lektüre stehen, da gingen die Leistungen merkbar zurück. Aber welche Leistungen? Nun, doch wohl in dem, was als Zielleistung nach wie vor gefordert wurde, im Lateinschreiben. Ich berufe mich auf einen hervorragenden Kenner dieser Dinge, Franz Cramer, der vor dem Krieg in besonderem Auftrag an einer rheinischen Anstalt die lateinischen Abiturientenarbeiten seit 1870 eingehend prüfte und zu diesem Ergebnis kam. Das war doch auch nicht anders zu erwarten. Wer die Mittel nicht will, darf auch den Zweck nicht mehr wollen, dem diese Mittel bisher dienten. Andererseits ließ sich gerade für die 90er Jahre feststellen – ich beziehe mich auch dabei auf Cramer –, daß „damals auf dem Gebiet des Herübersetzens überaus erfolgreich gearbeitet wurde, ja es trat ein völliger Umschwung, wie in der Bewertung so in der Behandlung der Übersetzung ein“. Und wie sieht es heute mit den Leistungen aus, nachdem nun in Preußen seit Jahren für die Reifeprüfung die Übersetzung aus dem Lateinischen eingeführt ist? In der Rheinprovinz wurde 1931 darüber eine eingehende amtliche Untersuchung veranstaltet, deren Ergebnis in dem Sonderheft der „Mitteilungen des Provinzialschulkollegiums Koblenz“ vom 15. Juli 1931 gedruckt vorliegt. Unter anderem wird da festgestellt, „daß das Ziel im Lateinischen nur selten erreicht ist“. Also doch Rückgang der Leistungen? Auch das war nicht anders zu erwarten. Wir verfolgen heute einen andern Zweck, aber wir sind uns über die Mittel noch nicht recht einig oder – was noch schlimmer ist – durch die Umstellung seit 1925 ist hier ein leerer Raum entstanden, d. h. seitdem das lateinische Skriptum nicht mehr Zielleistung ist, glaubt man nicht früh genug die lateinische Grammatik über Bord werfen zu können, was sich natürlich sehr bald rächt. Aber der Rückgang der Leistungen ist sicher zu einem erheblichen Teil auch darauf zurückzuführen, wie es in dem amtlichen Bericht heißt, „daß die Zeit

zur gründlichen und planmäßigen Übung im Herübersetzen auf den unteren und mittleren Klassen fehlt, weil auf diesen Stufen die Hinübersetzung den Unterricht beherrscht“. Bezeichnend ist vor allem auch, daß im Griechischen, also da, wo eine lange Tradition vorhanden ist, das Ergebnis günstiger war.

Sicherheit in der Beherrschung der sprachlichen Elemente ist die Grundvoraussetzung für jede wirkliche Lektüre. Läßt sich durch das lateinisch-deutsche Verfahren diese Sicherheit schaffen, die unsere Schüler zu wirklichen Leistungen befähigt, während sie doch heute noch in der großen Masse einem Durchschnittstext vielfach ratlos gegenüberstehen? Das ist tatsächlich die entscheidende Frage. Wenn wir durch Überlegungen oder durch praktische Erfahrungen dazu kommen sollten, sie zu verneinen, dann bin ich | [30] der erste, zu erklären: es geht nicht mit dem direkten Verfahren im Lateinunterricht. In der Tat scheint folgende Erwägung ausschlaggebend zu sein. Das Hinübersetzen zwingt den Schüler immer wieder, sich und andern Rechenschaft zu geben über den Stand seines Wissens und Könnens; hier gibt es so leicht keine Verschleierungsmöglichkeit, hier heißt es immer wieder: *hic Rhodus, hic salta!* Der Arbeitsvorgang verlangt eine dauernde Spannung und Bewußtheit, wenn das Ergebnis befriedigen soll. Wie ist es dagegen beim Herübersetzen? Da ist es viel eher möglich, daß der Sinn des Ganzen erfaßt und richtig wiedergegeben ist, während die Einzelheiten verschwommen und unscharf geblieben, vielleicht sogar grob mißverstanden sind. Die Arbeit kann sich hier unter Umständen auf weite Strecken in einer allgemeinen gleichen und matten Beleuchtung vollziehen. Mit andern Worten: unsicherem Raten ist hier in viel stärkerem Maß Tür und Tor geöffnet. Ein paar Beispiele: Der Sextaner hat den Satz zu übersetzen *Mittags machten wir an einem kühlen Bach ein Feuer*. Dadurch, daß er schreibt *ignem excitavimus*, liefert er den Beweis, daß ihm das Akkusativobjekt als solches bewußt gewesen ist. Wenn er umgekehrt den Satz *Ars humana aedificavit urbes* richtig übersetzt, so ist damit noch lange nicht gesagt, daß er sich über *urbes* grammatisch im klaren ist. Meine Oberprimaner hatten vor einiger Zeit in einer Klassenarbeit zu übersetzen *Cum ei reditum in patriam Sullana victoria praestaret, tamen in exsilio mansit*: die meisten schrieben *Obwohl ihm durch Sullas Sieg die Rückkehr in das Vaterland freistand, blieb er in der Verbannung*. Der Sinn ist damit getroffen, und auch gegen die Wiedergabe läßt sich nichts sagen; trotzdem war es mir ein leichtes, nachzuweisen, daß alle bis auf einen den Satz in seinen einzelnen Bestimmungen in größter Weise mißverstanden hatten: *reditum* war als Nominativ aufgefaßt, *Sullana victoria* als Ablativ, *praestare* sollte *freistehen* bedeuten, einige hatten sich schon damit verraten, daß sie es mit *bevorstehen* übersetzten. Nur einer hatte zu seiner Übersetzung bemerkt: *Wörtlich heißt es Obwohl der Sieg Sullas ihm die Rückkehr ins Vaterland verbürgte*.

Weitere Beispiele erübrigen sich. Ich gebe zu: der heilsame erzieherische Zwang, den das Hinübersetzen an sich kraft seiner Eigenart in dem eben dargelegten Sinne ausübt, geht dem Herübersetzen an sich ab, zum mindesten in dieser Stärke und in diesem Ausmaß. Dann scheint also doch das Hinübersetzen in seinem Wert unersetzbar zu sein? O nein, so liegen die Dinge doch nicht. In beiden Fällen, ob es sich um Hinübersetzen oder Herübersetzung handelt, steht der Schüler der Aufgabe nicht allein gegenüber; die Arbeit daran vollzieht sich bis in die Oberstufe hinein unter der Anleitung und Führung des Lehrers, und wo der erzieherische Zwang, der von der | [31] Sache ausgeht, sich lockert und nachläßt, etwa gelegentlich im fremdsprachlichen Text, da hat es der Lehrer jederzeit in der Hand, diesen Zwang wieder herzustellen, indem er die einzelne Form oder den einzelnen Satzteil bestimmen läßt oder eine Analyse des Ganzen verlangt oder auf den Zusammenhang zurückgreift usw. Mit andern Worten: das ist einfach eine Frage des Lehrgeschicks, und da gibt es gleich eine ganze Reihe von Mitteln, wie sie jede Methodik des altsprachlichen Unterrichts aufzählt und beschreibt, durch die auch der Arbeitsvorgang des

Herübersetzens ständig im Lichtkegel der Aufmerksamkeit und Bewußtheit gehalten werden kann. Das einfachste ist, wenn der Schüler von Anfang an dazu erzogen wird, vor einem Übersetzungsversuch sich über jede Einzelheit Rechenschaft zu geben, also bei dem vorhin angeführten Satz *Cum ei reditum* usw. muß er sich fragen: Was ist *reditum*? Kann es Verschiedenes bedeuten? Was ist *praestaret*? *ei*? usw.

Ein weiteres Bedenken hängt aufs engste mit dem eben besprochenen zusammen: wenn man nur aus dem Lateinischen übersetzt, wie soll es da möglich sein, die sprachlichen Elemente so einzuüben, wie das nun einmal unbedingt notwendig ist? Um es an einem einfachen Beispiel klarzumachen: der Sextaner hat die Sätzchen übersetzt *Ex aqua fossae ranae spectant; ciconia advolat et ranas captat* und dabei dies und jenes Neue, vor allem an Vokabeln, gelernt. Nach dem üblichen Verfahren wird das Neue dann dadurch eingeübt, daß er bald darauf den Satz *Störche schnappen aus dem Wasser des Grabens Frösche* ins Lateinische zu übersetzen hat, und auf dem Grundsatz, der hier zum Ausdruck kommt, sind alle zur Zeit gebräuchlichen Übungsbücher aufgebaut. Wenn wir also auf die Durcharbeitung des deutsch-lateinischen Teils verzichten, fällt damit nicht das Wesentliche der Einübung aus? Darauf ist zunächst zu sagen: es kommt nicht auf die Richtung an, in der übersetzt wird, sondern daß möglichst viel übersetzt wird; um so wirksamer ist die unmittelbare Übung, die mit der Handhabung des sprachlichen Rohmaterials – wenn man so sagen soll – an sich verbunden ist. Der lateinische Lesestoff muß also in Zukunft vermehrt werden. Andererseits kommt der Zeitgewinn, der sich aus dem Verzicht auf das Hinübersetzen ohne weiteres ergibt, der besonderen Einübung der Elemente im reinen Formalen wie im Syntaktischen zugute.

Wenn man glauben sollte, unsystematische Übung sei der Untergrund meiner Vorschläge, so liegt hier ein grobes Mißverständnis vor. Schon aus jugendpsychologischen Gründen geht es gar nicht anders, als daß der Sextaner Schritt für Schritt in die ihm fremde Welt hineingeführt wird an Hand der üblichen grammatischen Kategorien. Bietet sich doch gerade damit die Möglichkeit, das auszunützen, was die lateinische Sprache mehr als jede andere | [32] für den Anfangsunterricht geeignet macht: die Klarheit des Aufbaus aus den Elementen. In diesem Sinn mag man es auch ruhig gelten lassen, wenn jemand dem lateinischen eine besondere „logische“ Kraft nachrühmt: Latein lernen, das ist tatsächlich die logische Schulung, die der Sextaner braucht. Aber der Zwang dieses „logischen“ Systems darf nun andererseits nicht dahin führen, daß dem Schüler zuerst alle Deklinationen vorgeführt werden, darauf säuberlich davon getrennt die Konjugationen usw., wie das vor 50 Jahren wohl üblich war. Das Zweckmäßigste ist doch wohl, wie es die neueren Übungsbücher alle machen, eine Art aufgelockertes System: im Anschluß an die a-Deklination bringt man etwa gleich den Indikativ Präsens Aktivi der a-Konjugation, dann erst die o-Deklination usw. Beim Verzicht auf das Hinübersetzen könnte man auch noch einen Schritt weitergehen und die am häufigsten vorkommenden Formen etwa von *posse ferre ire dare* gleich in Sexta rein vokabelmäßig lernen lassen. Nur dann läßt sich sinnvoller Lese- und Übungsstoff zusammenstellen. Dasselbe gilt für die Grundregeln der Syntax. Ich kann nur billigen, was Otto Hoffmann fordert: „Schon im ersten Jahr müssen die wichtigsten, die typischen Formen des Satzes und der Satzperiode dem Schüler vorgeführt werden mit allen den Elementen, die dazu nötig sind. Es darf nicht, wie es jetzt geschieht, die Satzart vom einfachen Satz bis zur feingegliederten Periode hintereinander durchgenommen werden. Die Sätze mit *ut*, die Kausalsätze mit *cum* und *quia*, die Temporalsätze, die Bedingungssätze sind so unentbehrliche Bestandteile für die Entwicklung einer Gedankenreihe und in den entsprechenden deutschen Formen dem Schüler aus der Muttersprache als solche so geläufig, daß er sie von vornherein im lateinischen Unterricht kennenlernen muß.“ Nur schade, daß Hoffmann aus dieser für den hergebrachten Betrieb recht weitgehenden Forderung nicht die

einzig zweckentsprechende Folgerung gezogen hat: Verzicht auf das Hinübersetzen. Dann läßt sich das alles ohne weiteres verwirklichen. Schon im ersten Jahr kann ein grammatisches System in *nuce* gegeben werden, das dann in konzentrischen Kreisen in den folgenden Jahren sich erweitert.

Ich fasse zusammen. Die Einwände, die gegen die grundsätzliche und durchgreifende Umstellung des Verfahrens im altsprachlichen, insbesondere im lateinischen Unterricht erhoben werden, wurzeln in einer jahrhundertalten Überlieferung und sind zunächst von hier aus durchaus zu verstehen. Allerdings muß man sagen: im wesentlichen sind sie rein theoretischer Natur. Denn irgendwelche Erfahrungen mit dem entgegengesetzten Weg liegen auf dieser Seite nicht vor. Wenn ich dieses entgegengesetzte Verfahren fordere, dann waren auch für mich zunächst theoretische Erwägungen bestimmend. Ich habe mich aber inzwischen auch durch Einblick in die Praxis | [33] davon überzeugt, daß mein Gedanke richtig ist. Darüber wird Breywisch im zweiten Teil dieser Schrift berichten.

V. Das Verfahren.

Der leitende Gesichtspunkt für das Unterrichtsverfahren im Lateinischen wie im Griechischen wird sein müssen: unbedingte Sicherheit im Erkennen der sprachlichen Elemente. Ich skizziere zunächst den Verlauf einer Sextastunde. Sie beginnt wie üblich mit dem Verhören und Üben der Vokabeln. Nehmen wir an, der Sextaner hat eine Gruppe der Neutra in der dritten Deklination gelernt, so wie sie sein Lehrbuch bietet: *tempus temporis n. die Zeit, decus decoris n. die Zierde, dedecus dedecoris n. die Schande, genus generis n. das Geschlecht, opus operis n. das Werk, foedus foederis n. das Bündnis, scelus sceleris n. das Verbrechen*. In dieser Abfolge wird nun auch verhört, d.h. vom Lateinischen her. Das Ganze wird im Chor nachgesprochen und auf diese Weise spielend erlernt und bis zu einem gewissen Grade auch leicht behalten. Das beruht auf einem psychologischen Gesetz: zwei Vorstellungen a und x, die miteinander verbunden sind, entwickeln durchaus nicht die gleiche Kraft, wenn es sich darum handelt, daß eine von beiden die andere reproduzieren soll. Es kommt darauf an, welche von den beiden Vorstellungen fremder war und ferner lag, als die Verbindung hergestellt wurde. Das Fremde, Ungewohnte (nennen wir es x) entwickelt im Akt der Assoziationsbildung die größere psychische Energie und behält sie auch, so daß es leicht in der Lage ist, die vertrautere, näherliegende Vorstellung a wieder hervorzurufen, sie zu reproduzieren. In unserem Fall: die fremden Lautkomplexe *foedus genus* usw. haben eine viel stärkere Kraft, die Vorstellungen *Bündnis, Geschlecht* wieder zu wecken als es umgekehrt der Fall ist. Statt nun den Vorteil, den dieses psychologische Gesetz bietet, für den Unterricht auszunützen, taten wir bisher das Verkehrteste, was wir tun konnten: die starke Assoziation *foedus foederis n. Bündnis* ließen wir brachliegen (es war schon eine erfreuliche Ausnahme, wenn die Vokabeln überhaupt einmal in dieser Reihenfolge verhört wurden!) und mühten uns dann ab, die viel sprödere Assoziation *a: x Bündnis foedus foederis* zu verstärken. Nun zur Hauptsache, der Einübung: zunächst etwa beschränkt man sich auf die eben gelernte Gruppe, fragt aber nun von verschiedenen Kasus aus z. B. *tempore, scelerum, decori, foederis*. Auf Fragen wie *foedera?* muß die Antwort natürlich lauten *Bündnisse* Nominativ oder Akkusativ, *genus?* das *Geschlecht* Nominativ oder Akkusativ usw. Dann werden früher gelernte Vokabeln mit herangezogen, besonders unter dem Gesichtspunkt, daß gleich oder ähnlich lautende Formen

zusammengestellt und scharf | [34] unterschieden werden, z. B. *operum operam opem – foederis foedis fidis fodis fossis – sidus situs sidis – sceleris celeris scelestis – generum generorum gentium genium genuum genarum – temporis templis tenuis teneris teneris – decorum decorum deorum – litoris litteris lictoris lateris lateris lateres – domi domiti domui* usw. Ich habe absichtlich den Kreis schon etwas weiter gezogen, um zu zeigen, wie solche Reihen ständig mit dem Zutritt neuer Vokabeln erweitert und mannigfach gestaltet werden können. Hier bietet sich eine solche Fülle von Möglichkeiten, daß man wahrhaftig um wirksamste Mittel der Einübung nicht in Verlegenheit kommt. Zugleich wird dadurch der Schüler immer wieder gezwungen und so daran gewöhnt, auf die formalen Bildungsmittel der Sprache wie Suffix oder Ausgang, die ja in den alten Sprachen eine viel stärkere Rolle spielen als im Deutschen, scharf zu achten. Gelegentlich wird man einmal zur Abwechslung von dieser Seite die Sache anpacken und Formen zusammenstellen, verbale wie nominale, in denen gleichlautende Ausgänge erscheinen, z. B. *–as: causas laudas, –es: arbores planities laudes, –eris: generis vinceris* usw. Natürlich benützt man dann solche Beispiele, um etwa den Unterschied zwischen Ausgang und Suffix wieder in Erinnerung zu rufen oder das Lautgesetz aufzufrischen, das im einzelnen Fall zu der zufälligen Lautgleichung geführt hat. Aber leitender Gesichtspunkt dabei bleibt stets: Bewußtmachung der Flexionsmittel und Sicherheit im Vokabel- und Formerkennen. Diese Übungen, bei denen ständig auch die Tafel benützt wird, enden dann mit der Übersetzung kleinerer Gruppen, wobei von Anfang an auf stilistische Eigenheiten der antiken Sprache in der Wortstellung, in festen Verbindungen u. dgl. Wert gelegt werden kann in ganz anderem Umfang, als wenn wir ins Lateinische übersetzen, z. B. *alta urbis moenia, amoena in regione –belli et pacis opera, operam dat artibus, operae pretium, victu opus est.*

Daß man mit derartigen Übungen beim Zurückgreifen auf früher Gelerntes die Vorbereitung des nun folgenden neuen Pensums verbinden kann, sei nur nebenbei erwähnt. Bei dem neuen Stück handle es sich um das Perfektum Aktivi und Passivi der e-Konjugation: *Ranae diu liberae erant in aquis. Dominum non habebant, domino non parebant. Aliquando vita libera ranis non iam placuit. Itaque summum deum oraverunt, ut sibi dominum praeberet. Iuppiter ranas monuit, ut vita sua contentae essent. Sed ranae magno strepitu iterum atque iterum dominum postulaverunt. Tandem Iuppiter magnum truncum ex caelo in lacum iactavit et: Ecce, inquit, dominum habetis, domino parete! Primo ranae territae erant et in aquam se praecipitaverunt. Sed cum diu sub aqua latuissent, una apparuit et trunco appropinquavit. Cum naturam placidam domini exploravisset, ceteras ranas ex lacu advocavit et docuit, quam stultae essent. | [35] Tum cunctae ranae in truncum contumelias iactaverunt* usw. Satz für Satz wird in der üblichen Weise erarbeitet, indem das Unbekannte an die Tafel geschrieben und erklärt und dann zunächst wörtlich übersetzt wird. Das Grammatische spielt dabei nur so weit herein, als es zum Verständnis des Satzes notwendig ist; denn das möchte ich mit aller Schärfe betonen: bei diesem Teil der Arbeit handelt es sich schon in Sexta um Lektüre, um die Erfassung eines sinnvollen Inhalts, und der Schüler darf von diesem Inhalt nicht abgelenkt werden etwa durch grammatische Übungen, die sich in diese propädeutische Lektüre hineindrängen; damit ist andererseits nicht gemeint, daß irgendwelche grammatischen Unklarheiten zurückbleiben. Der Text muß bis in die letzte Einzelheit sauber und ordentlich verstanden sein. An die wörtliche oder Arbeitsübersetzung, wie man es nennen kann, schließt sich nun der Arbeitsabschnitt an, dem schon hier in Sexta ein außerordentlicher Bildungswert zukommt und der nach meiner Beobachtung noch viel zu sehr vernachlässigt wird: die Herausarbeitung eines guten deutschen Ausdrucks. *Dominum non habebant*: die Arbeitsübersetzung ergibt „sie hatten nicht einen Herrn“, aber der Sextaner findet von selbst, daß es heißen muß „sie hatten keinen Herrn“. „Deswegen baten sie den Gott, daß er ihnen einen Herrn gebe“: daraus muß natürlich werden: „ihnen einen Herrn zu geben“. Und so weiter, Satz für Satz.

Als äußeres Ergebnis der Stunde steht nun das Paradigma *monui, monuisti* usw., *monitus sum, es* usw. an der Tafel oder es wird in der Grammatik aufgeschlagen. Das alles ist nicht neu. Nun aber kommt die Einübung des Gelernten, und da gilt natürlich im großen und ganzen dasselbe, was ich vorhin über die Befestigung des Vokabelwissens gesagt habe: es bietet sich eine Fülle von Möglichkeiten. Bald nennt man die einzelnen Formen und läßt sie nur bestimmen: *monuisses 2. sg. coni. plquamperf. act.* (in dieser Reihenfolge! Warum, finden die Schüler selbst), bald wird zur Formbestimmung die deutsche Bedeutung hinzugefügt, bald begnügt man sich mit der Bedeutung. Ähnliche Formen werden nebeneinander gestellt: *placuit, placavit – placares, placeres, places – paraverunt, paruerunt, pepererunt*; Verbalformen neben Nominalformen: *parui parvi – latui lati – latere latere – terreres terrores – domi domiti domui* usw. Mit Feuereifer sind die Jungen bei solchen Übungen, aber man wird sie nicht zu lange ausdehnen. Zur Abwechslung schreibt man kleine Sätzchen oder Wortgruppen an die Tafel: *ranae monitae et territae, rana ranas docuit* u. dgl., und zuletzt wird man etwa sagen: ihr kennt jetzt die Geschichte, ich will sie einmal etwas anders erzählen. Wer will Dolmetscher sein? *Genus ranarum antiquis temporibus liberum erat. Dominus non erat. Sed libertas ranis non placuit, dominum postulaverunt* usw.

[36] In einem Brief, der mir vor einiger Zeit zugegangen ist, stand der Satz: „Ihre Anregungen und Forderungen ... sind mir aus der Seele gesprochen; aber ... solange nicht die Lehrbücher in diesem Sinn völlig umgestaltet werden, wird das Verharrungs- und Trägheitsprinzip die meisten Kollegen im alten Geleise lassen.“ Daß hier Schwierigkeiten sich ergeben, läßt sich nicht bestreiten. Ein Lehrgang auf Grund meiner Forderungen würde natürlich noch wesentlich anders aussehen als das, was die Schüler heute in Händen haben, vor allem wäre es möglich, bei den eigentlichen Lesestücken von vornherein noch stärker auf wertvollen Inhalt zu sehen, und daneben würde auch für das erforderliche Übungsmaterial gesorgt sein. Aber bei grundsätzlicher Bereitschaft und bei einigem Lehrgeschick sind diese Schwierigkeiten wohl zu überwinden, insbesondere lassen sich die deutsch-lateinischen Abschnitte, die als solche dann ja keinen Zweck mehr haben, vorläufig sehr gut als Stoff für mündliche lateinisch-deutsche Übungen verwenden.

Als Beispiel wähle ich ein paar Sätze aus dem Quartateil des Siebourg-Mader von Kock: *Bei wem lernst du Latein? Wer hat den Deutschunterricht? Mein Freund hat vor seinen Eltern keine Geheimnisse. Der mutige Soldat geht auf den Feind los. Wer hat das getan? Ich frage nach dem Namen. Der Lehrer fragte mich nach dem Namen des Vaters.* Diese Sätzchen werden dem Schüler lateinisch an die Tafel geschrieben: *A quo linguam Latinam discis? Quis linguam nostram docet? Amicus meus parentes nihil celat. Miles fortis hostem petit* usw. Und nun setzt die gemeinsame Arbeit ein, bis dasselbe tadellose Deutsch herauskommt. Das nenne ich Vorübung und Erziehung zur Lektüre, in ganz anderem Sinn als wenn ich die Sätzchen ins Lateinische übersetzen lasse. Sie sind charakteristisch dafür, wie bei dem üblichen Verfahren Zeit und Kraft in der verkehrten Richtung angesetzt wird. *Bei wem lernst du Latein? Ich frage nach dem Namen:* wenn das nicht immer wieder geübt wird, schreibt der Schüler schließlich doch *apud quem discis? interrogo nomen* usw. Und wozu das alles? Ein *a quo discis? quaero nomen* macht keinerlei Schwierigkeit, vorausgesetzt, daß die Vokabeln bekannt sind, und den guten deutschen Ausdruck dafür findet der Schüler durch eigene Überlegung. Ich höre hier den alten Einwand: Ja aber das Hinübersetzen zwingt den Schüler zu schärferem logischem Nachdenken, er muß dem deutschen Ausdruck auf den Grund gehen. Ich frage nach dem Namen: was heißt das eigentlich? Und diese Überlegung führt dann auf das lateinische *nomen quaero*. Darauf ist zu erwidern: Mit Logik hat das absolut nichts zu tun. *Ich frage nach dem Namen* heißt für das gesunde Sprachgefühl auch im eigentlichen Sinne nichts anderes als der Ausdruck besagt: *Ich frage nach dem Namen*. Daß es soviel heißt wie *Ich suche den Namen*, auf den Gedanken kommt nur der, dem durch [37] den deutschen Ausdruck

hindurch der lateinische schon vorschwebt. *Bei jemand lernen* und *discere a b aliquo*: was ist genauer? Mit solchen Fragen wollen wir vorsichtig sein, sonst könnte jemand sagen: Ja, das kommt auf den Lehrer an, man lernt von einem guten Lehrer (in diesem Fall hat also das Lateinische recht) und man lernt bei einem schlechten. Aber zu dieser Überlegung wollen wir die Schüler lieber nicht anhalten.

Das System der Syntax, das früher im Lateinunterricht herrschte und heute noch nicht ganz überwunden ist, stand durchaus unter dem Gesichtspunkt des Hinübersetzens. Wie man damit den Geist der lateinischen Sprache Gewalt antat und dem Schüler das wirkliche Verständnis erschwerte, will ich an einem Beispiel zeigen, am sogenannten *Participium absolutum* oder *Ablativus absolutus*. Vom Lateinischen her gesehen – und das ist doch schließlich der einzig berechnete Ausgangspunkt, wenn man das Lateinische verstehen will – sind beide Bezeichnungen ganz irreführend. *Urbe capta*: hier von einem „losgelösten“ Partizip zu sprechen, hat schon gar keinen Sinn; denn *capta* ist grammatisch natürlich Attribut zu *urbe* und als solches ebensowenig von seinem Substantiv „losgelöst“ wie in dem Satz *urbs capta deleta est*, wo man von einem *Participium coniunctum* spricht. Aber auch die Bezeichnung *Ablativus absolutus* hat nicht viel mehr Sinn; denn der lateinische Ablativ ist natürlich mit dem Satzganzen ebenso innig „verbunden“, wie jeder andere Kasus. Zu verstehen ist das alles nur, wenn man vom Deutschen herkommt: *Nachdem die Stadt eingenommen war, wurde sie zerstört. Nachdem die Stadt eingenommen war, war der Krieg entschieden*. Im ersten Fall besteht keine derartige Möglichkeit, man „löst“ also das Partizip los und setzt es in den Ablativ. Gewiß kann man den Schüler dazu erziehen, daß er diese Denkopation richtig ausführt, sogar ohne daß ihm das Wesen der Sache klar geworden ist, aber man darf sich auch nicht wundern, wenn gerade in nachdenklichen Köpfen die Anschauung sich bildet, was ist doch das Lateinische für eine seltsam verschrobene und verdrehte Sprache. Und wie einfach stellt sich die Sache dar, wenn man vom Lateinischen ausgeht und von hier aus das Verständnis sucht: *oriente sole* mit aufgehender Sonne, *ineunte vere* mit beginnendem Frühling. Der Schüler findet dann von selbst, daß *urbe capta* genau dasselbe ist, nur daß der Ablativ in diesem Fall die Wiedergabe im Deutschen erschwert, so daß hier andere Möglichkeiten gesucht werden müssen. Das wird nun systematisch, unter Umständen wochenlang, so lange geübt, bis dem Schüler diese syntaktische Eigentümlichkeit in jeder Hinsicht vertraut ist. Natürlich wird man nicht ganze Stunden auf solche Übungen verwenden, sondern es etwa so machen, daß | [38] zu Beginn jeder Lateinstunde ein paar kurze Sätze an der Tafel stehen, die den Schüler zwingen, bald von diesem bald von einem anderen Gesichtspunkt aus sich mit der Sache auseinanderzusetzen. Auch hier gibt es Mittel und Wege, die vom bloßen Kennen zum Erkennen und zum Können führen.

Welches sind nun die Punkte im syntaktischen System, an denen sich für das Lateinverstehen Schwierigkeiten besonderer Art ergeben, die Klippen, an denen der Schüler erfahrungsgemäß am leichtesten scheitert – scheitern muß, wenn er nicht entsprechend geschult und vorbereitet ist? Das ist die entscheidende Frage, die wir bei der Überprüfung und Sichtung der Syntax zum Zweck der Einübung stellen müssen, und da zeigt sich sofort, wie von hier aus gesehen die Dinge sich verschieben. Manches, worauf wir bisher den größten Wert legen mußten, dann im Vorbeigehen rasch erledigt werden (dahin gehören beispielsweise die allermeisten Regeln, die in den Grammatiken in dem Abschnitt Kasuslehre unter den Rubriken Akkusativ, Dativ und Genitiv zu finden sind), vieles behält durchaus die Bedeutung, die ihm bisher zugekommen

ist, und anderes, was bis jetzt recht stiefmütterlich behandelt wurde, bekommt mit einemmal ein viel größeres Gewicht. Das im einzelnen nachzuweisen, ist hier nicht der Ort. Es genüge ein Beispiel aus der dritten Gruppe, zugleich auch wieder für die praktische Behandlung.

Ich greife die Regel über das Prädikativum heraus, die in der Grammatik von Stegmann so lautete: Durch Subjektsprädikativa werden folgende Verba ergänzt a) das Hilfsverb *esse sein* b) *fiō evado existo werde; maneo bleibe; videor scheine* c) das Passiv der Verba *ernennen, erwählen, halten für*. Mit keinem Wort oder Hinweis wird der Schüler auf den grundlegenden Unterschied aufmerksam gemacht, der hier zwischen dem Lateinischen und Deutschen besteht: daß nämlich das lateinische Prädikativum immer mit seinem Subjekt in Kongruenz steht, während es im Deutschen weitgehend in präpositionalen Wendungen erscheint. *Socrates oraculo sapientissimus iudicatus est er wurde für den weisesten erklärt*. Daß dieser Unterschied dem Schüler zum Bewußtsein kommt, geschweige daß er ihm ganz klar geworden ist, das wird stillschweigend vorausgesetzt und dementsprechend auch weiterhin als nebensächlich behandelt, z. B. gleich beim prädikativen Akkusativ, wo er ebenfalls sich zeigt. Für das Hinübersetzen ist die Sache nicht von solcher Bedeutung, weil auch der gedankenlose Schüler zum mindesten eine unklare Vorstellung davon hat, daß in der Satzgruppe *für den weisesten* ein Prädikat vorliegt. Das im Lateinischen zu erkennen ist viel schwieriger, weil es schon eine gewisse geistige Beweglichkeit voraussetzt, die Fähigkeit sich vom Buchstaben freizumachen, | [39] ohne damit den festen Halt aufzugeben. Das erfordert sorgfältige Übung. Indem man von Gegenüberstellungen ausgeht wie *Croesus divitissimus rex fuit* und *Croesus rex divitissimus putabatur (existimabatur)*, gibt man dem Schüler die Gelegenheit, zunächst einmal die deutsche Wendung selbst zu finden und sich dieser Eigenart der deutschen Prädikativbildung bewußt zu werden. Wenn das geschehen ist, macht auch ein Satz wie *Nestor sapiens habitus est* keine Schwierigkeit mehr *er wurde für weise gehalten, galt für weise*. Aus weiteren Beispielen ergibt sich dann die Feststellung: Es sind ganz bestimmte deutsche Formwörter, die hier und nachher beim Prädikatsnomen im Akkusativ in Frage kommen: *zu, für, an, unter, als*. Nun wechselt man mit den Beispielen in bunter Folge, bald Übereinstimmung der beiden Sprachen, bald Abweichung im Deutschen (ich deute nur an): *consul fuit, consul creatus est (zum Konsul), consul exstitit (als Konsul), consul mansit; dives evadit, dives existimatur (für reich), dives dicitur*.

Das Prädikatsnomen im Akkusativ wird am zweckmäßigsten gleich in diesem Zusammenhang behandelt und eingeübt, worauf man mit aktivischen und passivischen Beispielen wechseln kann: *te amicum cognovi ich habe dich als Freund erkannt* oder *in dir habe ich einen Freund erkannt; fortissimus vir cognitus es, te amicum habeo, amicum habeo, Macedones milites fortissimi habentur* oder *ducuntur gelten für tapfere Soldaten, daneben milites ad bellum ducuntur*. Besonderer Übung bedürfen die Fälle, in denen ein Pronomen Subjekt ist: *eam amicitiam putamus das halten wir für Freundschaft, ea gloria ducitur das gilt als Ruhm, daneben dann hoc ignaviae ducitur das wird als Feigheit ausgelegt*. Zur Abwechslung unterbricht man dann gelegentlich solche Beispiele von syntaktischen Gruppen mit Sätzchen, in denen es nur auf die Form an sich ankommt: *tibi laudi ducam – imperio ducum parendum est – ducem sequimini* usw.

Ich fasse zusammen. Zu einer Lektüre, bei der es wirklich um den Gehalt der Werke geht und bei der man nicht auf Schritt und Tritt im Elementaren elend steckenbleiben will, gehören drei Voraussetzungen:

1. Ausreichendes und unbedingt zuverlässiges Vokabelwissen. Der Zeitgewinn, der sich aus dem Verzicht auf das Hinübersetzen ergibt und im Zusammenhang damit die Vermehrung des Lesestoffes kommen dieser Seite des Lateinunterrichts unmittelbar zugute. Wie ich das an einem Beispiel gezeigt habe, so sollte es von Sexta bis Obertertia keine Lateinstunde geben, in der nicht ein Zuwachs an Vokabeln und Hand in Hand damit die Sicherung vorhandenen Besitzes erfolgt.

2. In engstem Zusammenhang damit – das habe ich ebenfalls gezeigt – läßt sich die zweite Voraussetzung schaffen: Sicherheit im Formenerkennen.

[40] 3. Erforderlich ist unbedingte Vertrautheit mit den syntaktischen Mitteln da, wo sich zwischen dem Lateinischen und Deutschen tiefer greifende wesentliche Unterschiede zeigen. Man komme mir nicht mit dem törichten Einwand: Ja in der Sprache ist alles wesentlich; wenn im Lateinischen bei *sequi* der Akkusativ und im Deutschen bei *folgen* der Dativ steht, so ist das ebenso wesentlich, wie etwa die Tatsache, daß einem lateinischen *AcJ* ein deutscher Daß-Satz entspricht. Ganz richtig. Und doch geht dieser Einwand an dem Kern dessen, was hier zur Erörterung steht, glatt vorbei. Für uns handelt es nicht darum, daß zwischen dem Lateinischen und Deutschen in der syntaktischen Auffassung ein Unterschied besteht, sondern einzig und allein darum: wie wird der Schüler mit diesem Unterschied fertig? Und da entscheidet nun der Ausgangspunkt: kommt er vom Deutschen her, also beim Hinübersetzen, dann ist die Regel „bei *sequi* steht der Akkusativ“ ebenso wichtig und wesentlich wie die vom *AcJ*. Wenn sie ihm nicht vertraut ist, macht er eben einen Fehler. Kommt er aber vom Lateinischen her, dann genügt es zum Verständnis von *sequi aliquem* vollkommen, wenn er einmal im syntaktischen System erfahren hat, bei den und den Verben steht im Lateinischen der Akkusativ abweichend vom Deutschen; selbst wenn er im Augenblick nicht mehr weiß, daß *sequi* dazugehört, die Tatsache, daß er einen Akkusativ dabei findet, genügt, um ihm die Regel ins Gedächtnis zurückzurufen oder sie von neuem finden zu lassen. Ganz anders liegen die Dinge bei dem zweiten Beispiel, dem *AcJ*. Hier ist der Unterschied zwischen den beiden Sprachen so tiefgreifend, daß es auch für das Herübersetzen keineswegs genügt, wenn dem Schüler im Gang des syntaktischen Systems die Sache einmal erklärt wird. An Hunderten von Beispielen muß sie ihm immer wieder nahegebracht werden, bis sie ihm ganz geläufig ist.

Um jedem Mißverständnis zu begegnen, betone ich noch einmal: Die einzelne syntaktische Erscheinung lernt der Schüler da kennen, wohin sie im System seiner Syntax gehört; der Unterricht bleibt auch hier systematisch wie bisher, aber eine besondere Einübung, abgesehen von der immanenten Übung, wie sie dauernd durch die Lektüre erfolgt, ist nur da erforderlich, wo tiefgehende Unterschiede vorliegen. Mit anderen Worten: an der üblichen Darstellung der Syntax wird sich wenig ändern, nur wird das für unseren Zweck Wichtige durch den Druck oder mit anderen Mitteln hervorzuheben sein.

Zum Schluß noch eine Bemerkung über die schriftlichen Arbeiten. Auch hier kann man so verfahren, daß von der heilsamen Zucht, die mit dem Hinübersetzen verbinden ist, möglichst wenig verloren geht. Von Sexta an wird der Schüler dazu angehalten, neben der wörtlichen, der Arbeitsübersetzung, eine zweite Übersetzung in gutem Deutsch zu liefern. Das zwingt Aufmerksamkeit auf der einen Seite und erleichtert dem Lehrer die Kontrolle, [41] ob tatsächlich alles verstanden ist), und andererseits erzieht es zu bewußter Pflege des

deutschen Ausdrucks. Auf der Oberstufe kann man dieses Verfahren dann etwas freier gestalten, etwa in der Weise, wie ich es selbst nun schon seit längerer Zeit handhabe und nur empfehlen kann: die rechte Seite im Heft bleibt den Erklärungen vorbehalten, die der Schüler selbst zu seiner Übersetzung geben will, und bei schwierigen Stellen oder wo ich aus sonstigen Gründen bestimmten Wert darauf lege, verlange ich auf dieser Heftseite die wortgetreue Übersetzung.

VI. Die Bedeutung des Übersetzens für die Ausbildung des deutschen Sprachgefühls.

Wenn die Richtlinien von dem Schüler als Zielleistung verlangen, daß er eine dem Stilcharakter des antiken Schriftstellers möglichst nahekommende Wiedergabe in guter deutscher Sprache liefere, so ist wohl nirgends der Abstand zwischen dem Erstrebten und dem Erreichten so groß wie gerade hier. Man kann immer wieder beobachten, daß selbst da, wo der Text durchaus verstanden ist, die Übersetzung den Eindruck hilfloser Stümperei macht, geschweige daß von irgendeiner Stilangleichung an das Übersetzte die Rede sein könnte. Mag die Forderung auch nach dieser Seite hin überspannt sein, indem sie eine Einfühlungsfähigkeit voraussetzt, wie man sie von jungen Menschen in diesem Alter nicht verlangen kann – immerhin ist das Ergebnis recht unerfreulich. Im allgemeinen entspricht es auch nicht der bescheideneren Forderung eines schlichten, anspruchslosen, wenigstens fehlerfreien deutschen Ausdrucks. Das ist um so auffallender, als gerade das Herübersetzen die wirksamste und vielseitigste Pflege der Ausdrucksfähigkeit in der Muttersprache bedeutet, die sich denken läßt. Denn Satz für Satz besteht hier der Zwang, für den aus der fremden Form sich herauschälenden Gedanken jedesmal im Deutschen die zutreffenden Ausdrucksmittel aufzusuchen und prüfend zu vergleichen. Nichts ist so geeignet wie dieses Aufsuchen und Vergleichen, die muttersprachliche Erfahrung zu erweitern und das Sprachgefühl zu verfeinern.

Den deutschen Unterricht mit seinen besonderen Stilübungen können wir nicht verantwortlich machen. Was bedeuten denn auch in Wirklichkeit die 7 – 8 Aufsätzchen, die der Schüler im Jahr anfertigt! Nein, die Schuld liegt an dem bisherigen Verfahren des altsprachlichen Unterrichts. Die hohe Schule der Stilbildung, die das Herübersetzen darstellt, haben wir bisher viel zu wenig ausgenützt. Unsere Muttersprache macht hier ein Recht geltend, dem wir uns heute weniger als je versagen dürfen, hier gliedert | [42] sich der altsprachliche Unterricht am unmittelbarsten in die nationale Erziehung ein. Als unentbehrliches Glied.

Wenn jetzt als Auswirkung der nationalen Erhebung gefordert wird, daß das Deutsche noch stärker als bisher in den Mittelpunkt des Unterrichts rückt, dann ist das voll berechtigt. Aber die Gefahr besteht, daß mehr an eine Verbreiterung der Grundlagen gedacht wird statt an die Vertiefung. In der Auseinandersetzung besonders mit dem Latein,

Jahrhunderte hindurch, ist die deutsche Prosa gewachsen und mündig geworden, Luthers Bibelübersetzung bedeutet nur den Höhepunkt und Abschluß dieses Ringens. Was auf diese Weise ein Moment der nationalen Bildung gewesen ist, das wird irgendwie auch in Zukunft in der höheren Bildung des Einzelnen mitbestimmend bleiben müssen. Man darf hier vielleicht an das bekannte Grundgesetz der Entwicklung des Lebens erinnern, nach dem sich das Werden der Gattung in der Entwicklung des Einzelwesens wiederholen muß, und daraus einen entsprechenden Bildungsgrundsatz ableiten.

Daß das Hinübersetzen in dieser Hinsicht stets eine unglückliche Rolle gespielt hat, läßt sich nicht bestreiten. Es ist noch gar nicht so lange her, daß der Schüler Sätze wie die folgenden ins Lateinische übersetzen mußte: *Der König Ariovist trug kein Bedenken, auf einem Nachen zu entfliehen* oder *Wenn wir kein Bedenken tragen, denen, von welchen wir hoffen, daß sie uns nützen werden, Gefälligkeiten zu erweisen, wie müssen wir erst gegen die sein, die uns schon genützt haben!* oder *Es gab niemand, der nicht mit Ariovist ohne sein Verderben gekämpft hätte* oder *Als Cäsar zum zweitenmal nach Britannien aufbrach, beschloß er, den Hädner Dumnorix bei sich zu haben, weil er als umsturzsüchtig, herrschsüchtig, hochfahrend und hochangesehen erkannt worden sei.* Ich denke, diese Blütenlese genügt. Ein Glück, daß man als Schüler selbst dieses Deutsch, das einem gedruckt vor die Augen kam, nicht recht ernst nahm und daß dadurch sein stilverderbender Einfluß im allgemeinen abgeschwächt wurde. Auch in den heutigen Übungsbüchern findet man noch gelegentlich solche Dinge: *Ich muß dich tadeln, Peter, weil es dir nicht mißfällt, Fritz zu unterbrechen* oder *Nur selten gab es eine ziemlich schlechte (sic) Vestalin.* Aber im ganzen muß man sagen, daß die neuen Unterrichtswerke nach dieser Seite hin mit Erfolg um eine Besserung bemüht gewesen sind (warum das – aus einem anderen Grund – mit dem heutigen Zweck des altsprachlichen Unterrichts sich nicht verträgt, das habe ich oben dargelegt). Da sie aber auch so noch aus naheliegenden Gründen in der Hauptsache zurechtgemachte Sätze und Stücke und vielleicht ganz vereinzelt einmal wirklich ursprüngliches Deutsch bieten, so ist von hier aus eine Förderung des deutschen Stils nicht zu erwarten, übrigens auch kaum beabsichtigt.

| [43] Gustav Roethe sagt einmal: „Die Alten haben uns nicht nur ein gut Teil unseres Denkens, Schreibens und geistigen Schauens gelehrt, sondern uns, was wertvoller ist, zugleich zu der Selbständigkeit erzogen, die es uns ermöglicht, den Druck dieses Erbes der Jahrtausende zu überwinden.“ Diese Erziehung wiederholt sich immer wieder mit jeder Geschlechterfolge die Latein und Griechisch lernt, in der Auseinandersetzung mit diesen Sprachen. Auseinandersetzung: d. h. sich absetzen von dem Fremden und der eigenen Kraft sich bewußt werden, nicht eine Bewegung zum Fremden hin, nicht Nachbildung und Nachahmung (*imitatio*) und damit zwangsläufig Abschwächung und Verschlechterung, sondern vom Fremden her mit dem Ziel: Wachstum und Steigerung des eigenen Wesens und Könnens. In einem Aufsatz in den Neuen Jahrbüchern habe ich einmal an einem ausgeführten Beispiel zu zeigen versucht, wie ich mir dieses Herübersetzen denke). Ich darf hier wohl darauf verweisen.

Die Schüler sind erfahrungsgemäß für diese Bemühungen um ein gutes Deutsch spielend zu gewinnen, viel leichter als für die besonderen schriftlichen Übungen im Deutschen. Der Erfolg hängt davon ab, daß von unten herauf planmäßig und mit wohlüberlegter Steigerung der Forderungen aufgebaut wird. Beim Sextaner wird man sich natürlich mit dem Einfachsten begnügen, aber grundsätzlich muß hier ebenso scharf auf wirkliches Deutsch gesehen werden wie in der Tertia oder Prima. Etwa auf das treffende Wort: *quis te violavit?* Das heißt nicht *Wer hat dich verletzt*, sondern *Wer hat dir etwas getan* (oder *wehgetan?*). *Medicus puero aegroto imperavit* nicht er befahl, sondern *er verordnete*

dem kranken Knaben. Oder auf syntaktische Eigenheiten: *festina, Anna, ut medicum advoces*. Mit einem *Eile, Anna, damit du den Arzt herbeirufest* wollen wir uns nicht zufrieden geben, es muß etwa heißen: *Lauf, Anna, hol den Arzt!* Der Tertianer, der ein Jahr lang Cäsar gelesen hat, muß wissen, wie man es anfängt, um mit einer einfacheren Periode fertig zu werden und einen deutschen Satz zu bauen (daß man so etwas tatsächlich lernen kann, das habe ich selbst in diesem beneidenswerten Alter bei einem ausgezeichneten Lehrer erfahren). Ich greife das erste beste Beispiel heraus: *ea re constituta secunda vigilia magno cum strepitu ac tumultu castris egressi nullo certo ordine neque imperio, cum sibi quisque primum itineris locum peteret et domum pervenire properaret, fecerunt, ut consimilis fugae profectio videretur*. Es ist der bekannte, in der lateinischen Erzählung so beliebte Satzbau: Partizipien – Nebensatz – Hauptsatz – Nebensatz. Was macht man daraus? *Als dies beschlossen war und als sie das Lager verlassen hatten, da nun jeder ... eilte, da erreichten sie usw.* Das schlägt dem Geist der deutschen Sprache geradezu ins Gesicht, und wo so etwas durchgeht und auch nur | [44] stillschweigend geduldet wird, da wird man später noch in der Prima seine blauen Wunder erleben. Dabei kann man in diesem bestimmten Fall durch eine feste Regel helfen: Partizipien vor einem Nebensatz dürfen nicht in einen Nebensatz aufgelöst werden, man muß einen selbständigen Satz daraus machen. Also müßte es etwa heißen *Dem Beschluß entsprechend verließen sie um die zweite Nachtwache mit Lärm und in Unruhe das Lager, ohne Ordnung und Befehl, und da jeder für sich nach dem ersten Marschziel drängte und es eilig hatte nach Hause zu kommen, erreichten sie damit nur, daß der Aufbruch den Eindruck einer Flucht machte*. Eine solche Übersetzung in gemeinsamer Bemühung mit der Klasse herauszuarbeiten, das beansprucht allerdings viel Zeit; aber man sollte lieber auf ein Mehr von ein paar Kapiteln oder Seiten altsprachlicher Lektüre verzichten als darauf, für die Stilbildung sie in ganz anderem Maße fruchtbar zu machen als es bisher geschehen ist. An ausgezeichneten Hilfsmitteln für den Lehrer fehlt es nicht. Von althilologischen Seite leisten immer noch gute Dienste Cauer (*Kunst des Übersetzens*⁴ 1909) und Bardt (*Zur Technik des Übersetzens*, 1901)); aber kein Altsprachler sollte es versäumen, eine Anleitung für den deutschen Stil durchzuarbeiten wie etwa Christiansen, *Kunst des Schreibens*. In Zukunft wird man hoffentlich einmal von jedem Lehrer der alten Sprachen den Ausweis verlangen, daß er sich schon während des Studiums gründlich mit deutschem Stil beschäftigt hat.

Mit Absicht bin ich mit meinen Ausführungen auf die Frage der äußeren Organisation des altsprachlichen Unterrichts nicht eingegangen. Daß die vom Reichskanzler geforderte Kürzung und Verdichtung des wissenschaftlichen Unterrichts auch auf diesem engeren Gebiet möglich ist, auch ohne äußere Änderung, ja daß sie geradezu in der Linie der inneren, eigengesetzlichen Entwicklung des altsprachlichen Lehrverfahrens liegt, das sollte hier grundsätzlich gezeigt werden. Wie sich der Unterricht in den alten Sprachen im einzelnen in Zukunft gestaltet, das ist heute – auch nach den Erklärungen, die der preußische Kultusminister vor einigen Tagen an die Presse gegeben hat – noch nicht recht zu ersehen. Die letzte Entscheidung scheint noch nicht gefallen zu sein, und so darf man noch hoffen, daß die lateinische Unterstufe erhalten bleibt. Aber das eine läßt sich schon jetzt sagen: sollte der altsprachliche Unterricht tatsächlich auf die Mittel- und Oberstufe zusammengedrängt werden, dann müssen wir uns erst recht darüber klar werden, was wir denn eigentlich wollen. Das Ziel wird dann erst recht nur sein können, die Sprachen der Griechen und | [45] Römer **verstehen** lernen und damit gerüstet sein zum Verständnis des Kampfes, den heute (nach dem Wort des Führers) „eine Kultur um ihr Dasein kämpft, die Jahrtausende in sich verbindet und Griechen- und Germanentum gemeinsam umschließt“. Lateinisch und Griechisch verstehen, gründlich verstehen! Erst recht wird dann nur der Weg in Frage kommen, der in gerader Richtung zum Ziel führt. Am allerwenigsten wird sich unserer Forderung

verschließen, wer die geschichtliche Situation verstanden hat. Es geht heute wirklich nicht um einzelne Verbesserungen und Reformen, um ausgeklügelte Verfeinerungen der Methode, sondern um eine grundsätzliche Umstellung des altsprachlichen Unterrichts: es geht auch hier um Umbruch und Aufbruch ins Nationale.]

Zweiter Teil

Der neuerprobte Weg im Unterricht
der alten Sprachen

von

Dr. Walter Breywisch

Studienrat am Preuß. Hennebergischen Gymnasium in Schleusingen.

| [49] Die kulturelle Bedeutung jeglicher Sprache und das innige Verschmolzensein zwischen einem Volk und seinem Wort scheint erst in unseren Tagen in voller Klarheit erfaßt zu werden. Jedem Volk ist seine eigene Sprache ein Heiligtum; denn in ihr verwahrt es seine Seele. So ist es erklärlich, wenn ein Besinnen auf die Sprache und ein fieberhaftes Ringen um ihr Geheimnis begonnen hat. Die Frage: „Was ist Sprache?“ ist zum modernen Problem geworden. Eine ganze Reihe von tiefverankerten Arbeiten der letzten zwei Jahrzehnte beschäftigt sich damit. Herders und Wilhelm von Humboldts Gedanken leben zum Teil wieder auf. Daneben überrascht die völlig neuartige und vielseitige Erfassung des ganzen Fragenumfanges. Aber von welcher Seite auch die einzelnen Werke sich dem Sprachproblem zu nähern versuchen, in dem einen Gedanken gipfeln sie alle, nämlich in der Sprache höchste Ausdrucksform des menschlichen Geistes an sich zu sehen. Es kann an dieser Stelle nicht meine Aufgabe sein, die Werke in ihrem Gedankengehalt näher zu analysieren. In dem Aufsatz von Max Dorn¹): „Die neuere idealistische Sprachphilosophie“ ist das Material mit Ausnahme der letzten Arbeiten übersichtlich gesammelt und vorbildlich gewürdigt. Bahnbrechend sind besonders die Arbeiten von Boßler, Ernst Cassirer, Freyer, Weisgerber, Güntert, deren Kenntnis sich vor allem der klassische Philologe nicht länger entziehen darf. Die Beschäftigung mit ihnen führt zu erster Besinnung, wertvoller Bereicherung und tieferer Erfassung der Aufgaben des sprachlichen Unterrichts.

Sprache ist formgewordener Geist; sie legt Rechenschaft darüber ab, wie Gedanke und Gefühl mit dem Ausdruck ringt, gestaltet, schafft, sammelt und ordnet, in immer sich verjüngender, schöpferischer Kraft. Jeder, der an das Schaffensfähige und Künstlerische im Menschen glaubt, wird zuerst diese Äußerung auch in der Sprache fühlen, wie sie ständig aus vorhandenen Mitteln Neues, Edles, Unvergängliches erstehen läßt. Laut, Wort, Satzglied, Satz, alles Werkzeuge menschlichen Willens, sind nicht anders als bei Musik, Malerei und Plastik von lebendigen Form- und Stilgesetzen beherrscht, die in der Volksseele ihren Ursprung haben. Eine völkische Gemeinschaft kann nicht sichtlicher offenbar werden als durch das Bekenntnis ihrer Sprache. Und aus dem Ganzen löst sich klar der Einzelmensch mit seinem Wort.

| [50] Erst Erlernung von Sprachen ermöglicht es, all diesem nachzuspüren. Sie sind eben nicht bloß Mittel gegenseitiger Verständigung, keine Summe verabredeter Zeichen für Gegenstände und Begriffe. Als solch lebendiger Organismus muß auch die „tote“ Sprache gewertet werden, die genau so wie gesprochene Sprachen Geburt, Wachstum und Vergehen widerspiegelt. Viel zu sehr wurde bisher die alte Sprache unter der Lupe eines festgeschlossenen grammatischen Systems gelehrt, woraus sich gar zu leicht die Vorstellung von der Erstarrung der Sprache festsetzt. So wertvoll diese Gesetze sind, sie bleiben nur ein Mittel zum Zweck. Die Durchbrechung der „grammatischen Regeln“, d. h. der sprachlichen Bräuche, durch die sogenannten Ausnahmen wird unter dem übertriebenen Gesichtspunkt der ausschließlichen Gesetzmäßigkeit des sprachlichen Gesamtbaus fälschlich als unnatürlich empfunden, anstatt als Ausdruck der Vielseitigkeit des menschlichen Denkens, als Entwicklungswille gewertet zu werden. Am Kunstwerk der Sprache, die, um mit Humboldt zu sprechen, auch *****, nicht bloß ***** ist, wirken und weben nicht nur intellektualistische Kräfte, sondern Gefühlswerte aller Art, wie ästhetisches, künstlerisches Empfinden u. a. mehr. Um all diese verschiedenartigen Erscheinungsformen der Sprache zu erforschen, muß sie als Ganzes, nicht in der Isoliertheit eines einzelnen Gedankens oder gar eines Wortes gewertet werden. Kaum ein Wort der alten Sprachen, kaum ein Begriff ist ohne weiteres in die Muttersprache übertragbar und deckt sich mit Worten scheinbar gleichen Sinnes. Denn andere Gedanken und Vorstellungen stehen dahinter. Ohne die Ursprache kein volles Verstehen, kein Hineintauchen in ihren tiefsten Geistesgehalt.

Also das Ziel, die Erlernung der Sprache muß bleiben; nur wenn es wirksam sein soll, muß es tiefer und ernster gefaßt werden als bisher. Das sei denen gesagt, die den Wert der antiken Geistesgüter nur noch mit Hilfe guter Übersetzungen an die Jugend heranbringen wollen und damit auf die Sprache selbst verzichten zu können glauben. Leider schien die Zeit ihre Forderung zu rechtfertigen. Rüttelte sie nicht am Bau des Gymnasiums mit dauernder Kürzung der Stundenzahl? Die Klagen der Fachkollegen, die Aufgabe des altsprachlichen Unterrichts sei nicht mehr zu erfüllen, ist allgemein. Es mußte also ein neuer Weg gefunden werden, der die äußeren Schwierigkeiten überwindet, die tiefste Erfassung der Sprache ermöglicht und sich auf den Forderungen für unsere völkische Erneuerung aufbaut.

Die Weltanschauung des deutschen Volkes rang sich durch die Willensmacht unseres Führers emporgehoben im letzten Jahrzehnt zu völlig neuer Gestaltung hindurch. Mißverständnisse über die Begriffe Menschentum und Volkstum begannen sich zu klären. All dies schlägt naturgemäß am tiefsten in die Probleme der Jugenderziehung hinein. Wie auf allen | [51] Gebieten der Pädagogik Überaltertes fallen muß, so erfordert auch die humanistische Bildung bei der Eingliederung in unser nationales Erleben eine ganz neue Zielsetzung nach Inhalt und Form. Auf den neuen Inhalt kann ich an dieser Stelle nicht näher eingehen. Sicher ist in bezug auf die Form, daß bei der Verschiebung der Ziele der gymnasialen Bildung die ganze Entwicklung auf den methodischen Weg drängt, der von mir erprobt ist. Die äußere Möglichkeit zur Einführung und praktischen Ausgestaltung meiner Lehrweise gab mir im Lateinischen der Wegfall des deutsch-lateinischen Skriptums.

Das äußere Gerüst meiner Methode: Die griechische und lateinische Sprache lehre ich nur noch von der Fremdsprache aus. Auf Übersetzungen aus der deutschen Sprache in die griechische und lateinische verzichte ich grundsätzlich von Sexta an.

Die Grammatik mache ich zur Dienerin der Lektüre. Dadurch verliert sie ihre selbständige Bedeutung. Sie ist nur soweit erforderlich als sie den Weg zum lebendigen Sprachquell, der Lektüre, bereitet.

Da die Grammatik jedoch das wichtigste Mittel zum Zweck bedeutet, muß die für die Lektüre notwendige grammatische Grundlage in jeder Hinsicht fest gelegt werden.

Die Grammatik wird im Anfangsunterricht in systematischem Aufbau an Hand eines modernen Übungsbuches auch nur fremdsprachlich-deutsch gelehrt, nicht von vornherein an der Lektüre.

An die Stelle der wegfallenden deutschen Übungssätze tritt eine Fülle neuartiger Übungsmittel, die sich aus der Praxis von selbst ergaben. Die vielseitige Einübungsmöglichkeit sichert feststehendes grammatisches Können für die ganze Schulzeit.

Neben der Grammatik übernimmt die Lektüre so früh wie möglich die Aufgabe, in das eigentliche Wesen der Sprachen einzuführen.

Nach und nach tritt die Lektüre in den entscheidenden Mittelpunkt. Der immer wieder geäußerte Wunsch der „*plurima lectio*“ wird zur Wirklichkeit, denn der Lektürestoff kann durch die nur fremdsprachlich-deutsche Methode eine umfassende Erweiterung erfahren.

Das Ziel, einen antiken Schriftsteller wirklich lesen zu lernen, kann wieder erreicht werden. Dadurch ist zugleich die Gewähr gegeben für ein tieferes und vielseitigeres Eindringen in die antiken Geistesgüter und in Bau und Sinn der Sprachen.

Die neue Lehrweise übernimmt zugleich wahren Dienst am Deutschen. Bewußt gestalte ich in den Anfangsjahren jede altsprachliche Stunde zu einer Deutschstunde. Schlechtes Deutsch wird von Sexta an vermieden, | [52] dagegen ergibt sich die Erziehung zu gutem deutschen Ausdruck durch ständige Stilvergleichung.

Ich versuche das Wesen des deutschen Sprachgeistes im Gegensatz zum Fremden so klar wie möglich verständlich zu machen.

Ein neuer Weg, aber das sei ausdrücklich betont, nicht ein Notweg, als Opfer der Zeit, sondern ein sinngemäßer, psychologisch wohl überlegter Weg, der mit der Erneuerung unseres kulturellen Lebens gleiche Richtung hält und damit die Eingliederung der alten Sprachen in die deutsche Erziehung ermöglicht. Neben eingehenden theoretischen Erwägungen kann auf diese Frage nur die Erfahrung der Praxis die entscheidende Antwort geben, wie sie mir jetzt über eine Zeit von mehreren Jahren zur Verfügung steht. Meine theoretischen Überlegungen liegen noch viel länger zurück; sie erhielten auf der griechischen Woche in Schulpforta Januar 1929 weitere Anregung. Vorsichtig prüfend, Schritt für Schritt, betrat ich die neue Bahn, fern von neuerungssüchtigem Drang zum Experimentieren. Um die Sache geht es mir. Die Schulbehörde gestattete mir mit größtem Entgegenkommen, auf Grund meiner philosophischen, psychologischen und theoretischen Erkenntnisse an dem Preußischen Staatlichen Gymnasium in Schleusingen nur Lateinisch-Deutsch und Griechisch-Deutsch mit Beteiligung der hiesigen Altsprachler zu unterrichten. Meine Versuche sind auch für das Lateinische zu einem stark positiven Ergebnis gekommen. Ich glaubte, mit ihnen aber nicht eher an die Öffentlichkeit treten zu dürfen, als bis ich über eine wirklich lange und allseitige Erfahrung verfügte. Es war in Fachkreisen zunächst mit Widerständen zu rechnen, die nie allein durch theoretische Erwägungen, sondern nur durch überzeugende Praxis ganz zu überwinden sind²⁾. Beobachtungen an meinem eigenen Sohn im Griechischen gaben mir besondere Möglichkeit, alles eingehend nachzuprüfen. Im Lateinischen habe ich von Sexta begonnen und die Klasse so geführt, daß die Quinta nach den Herbstferien mit Erfolg Eutrop³⁾ lesen konnte. Der Eutrop-Lektüre gesellt sich in Quarta noch im Sommerhalbjahr die Lektüre von Phädrus-Fabeln.

Vorausnehmen möchte ich gleich, daß zu dieser andersartigen Methode neue Übungsbücher nicht unbedingt erforderlich sind. Es eignet sich grundsätzlich jedes moderne Buch, in dem das Verbum früh einsetzt und frühzeitig zusammenhängende Stücke im Sinn der „Ganzheitspsychologie⁴⁾“ kommen. Ich habe meinen Unterricht im Griechischen das Übungsbuch „Palaistra“ von Dr. Weynand und im Lateinischen den „*Ludus Latinus*“ zugrunde gelegt, die bei uns eingeführt sind.

In den folgenden methodischen Ausführungen kommt es mir auf das Lateinisch-Deutsche besonders an, womit meines Wissens | [53] praktische Versuche bisher nicht vorliegen, wenigstens nicht veröffentlicht sind. Auf den griechischen Unterricht wandte ich meine theoretischen Erwägungen zuerst an und ging auch in der Praxis von dieser Fremdsprache aus. Meine langjährigen Erfahrungen darin machen mir die „direkte“ Methode im Griechischen zu einer Selbstverständlichkeit. Versuche ähnlicher Art wurden auch an anderer Stelle schon gemacht, wie aus Krügers „Methodik des altsprachlichen Unterrichts“ S. 220-224 ersichtlich ist.

Um zu einem Urteil zu kommen, das nicht nur auf meinen praktischen pädagogischen Erfahrungen beruht, müssen die psychologischen Voraussetzungen der altsprachlich-deutschen Methode, vor allem die Denkprozesse beim Hinüber- und Herübersetzen untersucht und berücksichtigt werden. Doch vermag die Psychologie auf eine ganze Reihe von Fragen

noch keine Antwort zu geben. Wie so oft „eilt die Praxis mit diesem neuerprobten Weg der wissenschaftlichen Forschung voraus“, so äußerte sich z.B. Psychologieprofessor Krüger in Leipzig zu meinen Ergebnissen.

Der Denkvorgang Muttersprache-Fremdsprache ist psychologisch ein ganz anderer als der umgekehrte. Beim Übersetzen in die alte Sprache ist kindliche Denkleistung von der des reiferen Schülers der Oberstufe zu scheiden. Der eigentlich sprachbildende Wert einer Übersetzung aus der Muttersprache und die mit ihr verbundene ernste Schulung des logischen Denkens kann erst nach einer Reihe von Unterrichtsjahren, im Grunde genommen erst auf der Oberstufe mit Entwicklung des Fremdsprachgefühls wirksam werden. Erst auf dieser höheren Entwicklungsstufe treten syntaktische und stilistische Fragen in den Vordergrund. Das Elementare muß als fertiges Fundament vorausgesetzt werden. Umschmelzung eines nach Inhalt und Form rein deutschen Gedankens in das ganz andersartige fremdsprachliche Gewand ist die Aufgabe. Sie erfordert komplizierte Denkvorgänge; der Weg aus bekanntem in fremdes Land liegt nicht offen vor uns. Ein Kämpfen um Neues, Fernes setzt ein, das unserem Denken widerstrebt. Künstlich müssen wir uns hineinarbeiten in den Geist und die besonderen Ausdrucksformen der fremden Sprache. Fremdsprachlicher Ausdruck will vom muttersprachlichen genau abgegrenzt sein. Bewußt wird der Geist gezwungen, sich über die Eigenheiten der verschiedenen Sprachen Klarheit zu verschaffen.

Doch von diesem hochwertigen sprachlichen Denken, auf das ich später noch einmal zurückkomme, kann beim Übersetzen aus dem Deutschen auf der Unterstufe und meist auch auf der Mittelstufe, also so weit, wie die Übersetzungsübungen heute überhaupt nur noch reichen, keine Rede sein. In den ersten Sprachbildungsjahren bildet im Gegensatz zum Übersetzungsprozeß Altsprachlich-Deutsch Bekanntes den Ausgangspunkt: Gedanken in deutscher Fassung, innerlich zusammenhängend oder auch anfangs unabhängig | [54] voneinander. Ihrem Sinn nach sind sie dem Schüler schon völlig vertraut durch den Gehalt der vorausgehenden fremdsprachlichen Übungsstücke oder aber mindestens seinem Wissen und Vorstellungsvermögen angepaßt nach Bedeutung und Form, der textliche Gehalt ist nur Mittel zum Zweck. Kein geheimnisvoller Schleier liegt lockend über den Satzbildern, keine überraschend neue Erkenntnis, die aus selbständigem Schließen erwächst, wartet auf den Schüler. Spielraum für eigentlich schöpferische Tätigkeit gibt es nicht. Fertiges Baumaterial ist durch den Zwang vorausgehenden oft nur mechanischen Lernens von vornherein gegeben in Vokabeln, Deklinations- und Konjugationsformen, in mit Worten behängten Regeln, die wie Marionetten an bestimmten Fäden laufen und aufgezoogen werden. Und nun hat das Gedächtnis die Hauptarbeit zu leisten, das einzelne nach bestimmten Gesetzen zu einem Ganzen zusammenzufügen. Ein Training im Umgehen mit dem vorhandenen Stoff, aber kein Mittel zum Erlernen der Sprache im tiefsten Sinn des Wortes gefaßt. Denn was der Schüler der Unterklassen so an primitiven Sätzen entstehen läßt, sind mehr oder weniger tote Satzgebilde, die vom Geist der Sprache nicht im geringsten durchblutet sind; ein Gerippe, aus einzelnen Gliedern oft mühsam und unbeholfen zusammengebaut, ohne innerste Bindung zu einem vollkommenen Ganzen. Es ist wie mit einer mechanischen Puppe, die gewisse Funktionen zu verrichten vermag, doch seelenlos immer den synthetischen Willen ihres Schöpfers widerspiegelt.

So lebt der Schüler in dem falschen Glauben, ins Lateinische oder Griechische übersetzen zu können, bis ihm die erste Lektüre zeigt, daß das Bild der Sprache als Ganzes genommen, aus der Vereinzelung des Satzes und schlichter Satzzusammenhänge herausgerissen, in Wahrheit ganz anders aussieht. Fremd und neu schaut es ihn an. Oberprimaner, die sprachlich sogar besonders begabt sind, erklärten mir einstimmig, die in U III einsetzende Sprache der Lektüre sei ihnen allen wie eine ganz andere Sprache erschienen.

Gleichsam eine Wand habe sie von der neuen sprachlichen Aufgabe der Herübersetzung getrennt, über die sie erst nach längeren Wochen des Einlesens allmählich mehr und mehr herübergeschaut. Dabei waren diese Schüler von Quinta an grammatisch und sprachlich gut vorbereitet und im Übersetzen ins Lateinische durch Bestimmen des inneren Zusammenhanges der Gedanken, durch ihre Umwandlung in lateinische Perioden usw. besonders sorgfältig geschult.

Da die beiden Denkprozesse beim Hin- und Herübersetzen voneinander verschieden sind, bietet Geübtsein im Übersetzen aus dem Deutschen keine Gewähr, dadurch ohne weiteres aus der Fremdsprache übersetzen zu können. Der Übergang von dem einen zum anderen Denkprozeß vollzieht sich nicht | [55] geradlinig und zwangsläufig, sondern verlangt eine starke Umstellung. Diese Umschaltung im sprachlichen Denken, die selbst dem Begabten gewisse Schwierigkeiten macht, gelingt dem schwachen Schüler meist sehr spät oder gar nicht. Schuld daran ist aber nicht nur der anders geartete Denkprozeß als solcher, sondern zum guten Teil auch die Art des vorausgehenden Grammatikunterrichts, der den Belangen der Lektüre mindestens nicht umfassend genug Rechnung trägt und tragen kann, d. h. sprachlich nicht die genügenden Voraussetzungen zum Klassikerlesen schafft.

Für die Entwicklung des Fremdsprachgefühls aber liegt in den deutsch-lateinischen und –griechischen Übersetzungsübungen geradezu eine Gefahr. Bei der Mannigfaltigkeit der Erscheinungsformen antiken Sprachgeistes wird sich im Gegensatz z. B. zum Englischen erst nach mehreren Jahren ausschließlichen Bewegens in den alten Sprachen ein wahres und lebhaftes Fremdsprachgefühl entwickeln können. Deutsch-lateinische Übersetzungsübungen in der Form, wie wir sie den Schülern in den ersten Jahren geben können, tragen mehr zur Verbildung als zur Bildung lateinischen Sprachsinns bei. Sie stören mit ihrem Zerlegen und Zerpflücken in die einzelnen Satzbestandteile die Gewöhnung an die „Sprachmelodie“, die die Besonderheit der fremden Sprache zum Bewußtsein bringt. Es ist in der Sprachkunst nicht anders wie bei jeder Kunst, so der Musik oder Malerei. Häufiges Hören von echter, wahrer Musik vermag anzuregen zum Einfühlen und Nacherleben, zum Erkennen des Schönen, der göttlichen Werte, die in den Tönen zum Klingen kommen, doch weit ist der Weg zum nachschaffenden Tun, zur ureigensten, tiefsten Selbstäußerung. Versuchen wir nicht auch, im Kinde den Sinn für das Schöne früh anzuregen, indem wir ihm nur künstlerisch wertvolle Bilderbücher in die Hand geben, alles Minderwertige aber möglichst fernhalten? Schon Plato (Staat: III, 12) wollte den heranwachsenden Menschen mit nur künstlerisch Schöner umgeben wissen, damit er die Schönheit gleichsam trinke und von ihrem Wesen durchdrungen werde. Darf es beim Sprachkunstwerk anders sein? Sollen wir gerade da den Schüler durch das unvermeidbare Primitive des Übersetzungslateins der Anfängerzeit erst jahrelang über falsche, schiefe Sprachbilder zum innersten Wesen fremdsprachlichen Geistes führen? Rät man nicht mit Recht jedem Studenten der alten Sprachen, möglichst viel Originallatein und –griechisch zu lesen, um zu einem guten Stil zu kommen? Wird doch auch durch die Lektüre sprachlich und inhaltlich wertvoller deutscher Bücher oft Besserung und Ausbildung des eigenen Stils erreicht.

Den umgekehrten Denkprozeß Fremdsprache-Muttersprache hat Kerschensteiner in seiner Schrift „Wesen und Wert des naturwissenschaftlichen Unterrichts“ an einer Pindarstelle untersucht und zergliedert. Seine Ergebnisse | [56] habe ich mit verwertet, ergänzt und seine Schlüsse an Hand der Praxis nachgeprüft. Es ergibt sich mir folgendes Bild:

Der Schüler steht beim Übersetzen eines lateinischen oder griechischen Textes vor einer Gedankenkette, die ihm in ihrer Gesamtheit und in ihren einzelnen Gliedern zunächst völlig fremd erscheint. Wie ein ungelöstes Rätsel liegt das Satzbild vor ihm, das gelöst sein will und

das wie alles Fremdartige, noch Unergründete auf den denkenden Menschen seinen unwiderstehlichen Reiz ausübt. Entdeckerfreude, das Moment spannender Erwartung lockt zum Angreifen der Aufgabe; sie besteht in der Klärung einer ganzen Fülle von Problemen, die einzeln angegriffen in inneren Zusammenhang zu stellen sind. Von der Erkenntnis, daß sich die Worte in den alten Sprachen mit solchen unserer Muttersprache grundsätzlich nicht decken, ist auszugehen. Durch das Wort muß zum Begriff vorgedrungen, muß der verschiedene Umfang im Denken der fremden Sprache verglichen werden. Der Sinn des einzelnen Wortes in dem Zusammenhang, in dem es an der betreffenden Stelle steht, will ermittelt sein. Schwierigkeiten der verschiedensten Art stellen sich ein. Das große ***** beginnt. Unklarheiten bei der Ergründung des Gedankengehalts drängen zu Fragen, Vermutungen und Zweifeln. Das Gedächtnis muß helfen. Frühere Erfahrungen, Bekanntheit mit dem Wortschatz und den grammatischen Erscheinungen wollen zur Durchdringung des vorliegenden fremdsprachlichen Satzbildes verwertet sein. Von der gedanklichen Isoliertheit des einzelnen Satzes ist zur Einfügung in den Sinn des Vorausgehenden und Folgenden vorzustößen. Der Schüler kann hierbei seinen angeborenen Scharfsinn und seine ganze Kombinationsfähigkeit spielen lassen. Dies Ausschauen nach hinten und vorn setzt auch schon bei Enträtselung des einzelnen Gedankens ein, wo es wertvolles Hilfsmittel ist. Zugleich wird erst durch die nochmalige nachprüfende Erkenntnis des Zusammenfließens aller Gedanken zu einer lückenlosen Einheit das logische Gewissen seine völlige Beruhigung finden. Wenn dann die Schlußfolgerungen durch Vergleichen mit anderen bekannten Gedanken sich noch bestätigen, wird der gewissenhafte Übersetzungsforscher ähnlich wie der Mathematiker durch die Probe noch beruhigter sein.

Zur Erfassung des Sinnganzen trägt intuitives Ahnen des Richtigen, das sogenannte „Sprachgefühl“ ganz wesentlich mit bei. Das Gefühl für Sprache ist mit einem Gefühl im gewöhnlichen Sinne nicht gleichzusetzen. In der Schule ist ihm bisher viel zu wenig Bedeutung beigemessen. Es kam erst zu spät in Frage und konnte sich nicht mehr genügend entfalten. Die früheinsetzende Lektüre gibt die Möglichkeit zu seiner vollen Entwicklung. Die Wachsamkeit des Lehrers, der nachzuprüfen hat, ob die sachlichen und logischen Zusammenhänge klar erfaßt sind, wird die Grenzen zwischen Sprachgefühl | [57] und Raten scharf zu ziehen wissen. Die gründliche Erlernung einer Sprache führt auch zur Erkenntnis und Erwerbung ihres Farbenspiels. Man denkt sich in den Sinn eines Begriffes hinein, weiß ihn genau zu deuten und sucht sich die Schattierungen der einzelnen Wörter und Spracheinheiten heraus. Kommt ein Wort oft in verschiedener Deutung vor, und hat man es oft so empfunden, so wird man bald ein Gefühl für seinen Inhalt bekommen und es instinktiv richtig übersetzen.

Die Wirksamkeit dieser verschiedenen Funktionen hat zur Lösung des Rätsels geführt: Der altsprachliche Text ist übersetzt und ergründet. Ganz anders als beim Übersetzen aus dem Deutschen steht also hier das Denken als Hauptfaktor der bloßen Gedächtnisarbeit gegenüber. Auf allen Stufen erfolgt eine gedankliche Bereicherung, und der Wortschatz wird erweitert. Ein wenn auch vielleicht nur kleinster Schritt zum Einfühlen in antiken Sprachgeist ist getan.

Natürlich verläuft das Denken des Schülers der Unterstufe noch in viel einfacheren Bahnen. Im ganz allmählichen systematisch aufgebautem Fortschreiten will sein sprachliches Denken und inhaltliches Verstehen zur geschilderten Höhe erst entwickelt und emporgeführt werden. Vom Gegängeltsein durch den Lehrer beim Fragen, Vermuten, Zweifeln usw. geht es unmerklich, nach und nach aufwärts zum eigenen selbständigen Schreiten. Zeitig muß der Schüler dazu angehalten werden. Oberstes Gesetz ist also: Möglichst früh heran an die Lektüre.

Im ersten Jahr wird sie durch Übungssätze vorbereitet. Diese können nur ganz schlicht und einfach sein, wie sie die Sprache der Literatur nur selten gibt. Aber direkt Falsches, wie es das Übersetzen aus dem Deutschen durch sprachliches Unvermögen des Schülers unweigerlich mit sich bringt, kommt niemals an Auge und Ohr des Schülers heran, und das Einfache, aber wenigstens grammatisch stets Richtige gleitet ganz natürlich und vom Schüler kaum gemerkt schon in Quinta in die Sprache der Lektüre über.

Nun wird der höhere geistige Wert der Übersetzung aus der Fremdsprache als solcher und in ihrer Bedeutung für die Bildung antiken Sprachgefühls von Theoretikern und Praktikern allgemein zugegeben. Trotzdem glaubt man auf die Übersetzung aus dem Deutschen gerade in den unteren Klassen nicht grundsätzlich verzichten zu können; denn diese Übung sei erforderlich, um die unbedingt nötige Sicherheit in Formenlehre und Syntax zu erreichen. In diesem Sinn äußert sich Kerchensteiner, der die Hinübersetzung nur als notwendiges Übel wertet. „Im Interesse der Übung“ will Boesch nach seinem Aufsatz „Vom Wert des Übersetzens ins Lateinische“ (Sammelband „Das Gymnasium“) und ebenda Hoffmann nach seinem Aufsatz „Die Ziele des lateinischen und griechischen Sprachunterrichts“ am Übersetzen aus dem | [58] Deutschen 1925 noch unbedingt festhalten, und selbst Mader hält noch 1928 in seinen „Grundfragen der lateinischen Schulsyntax“ die Hinübersetzung für unentbehrlich, „wenn das Elementare wirklich zum geistigen Besitz des Schülers werden soll“. Männer, die diesen Dingen ferner stehen, glauben es den Pädagogen. Krüger in seiner von mir sonst sehr geschätzten „Methodik des altsprachlichen Unterrichts“ geht sogar noch weiter. Er sieht in der Übersetzung aus dem Deutschen nicht nur ein Mittel zum Zweck, d. h. eine Möglichkeit zur Einübung der Grammatik, sondern möchte sie ebenso wie Boesch aus inneren Gründen für die ganze Schulzeit beibehalten wissen. Eine Stellungnahme zu dieser höheren Forderung wird sich im Laufe meiner Ausführungen von selbst ergeben.

Zunächst aber ist die entscheidende Frage zu untersuchen:

Ist auch **ohne** Deutsch-Latein die nötige Kenntnis und **sichere** Beherrschung der Grammatik zu erreichen?

Ausdrücklich möchte ich vorwegnehmen, daß auch für die lateinisch-deutsche Methode **sichere** grammatische Kenntnisse unbedingt erforderlich sind. Man ist meist schnell mit der Behauptung bei der Hand, dies sei ohne Deutsch-Latein ganz ausgeschlossen; denn man sieht im Übersetzen aus dem Deutschen ein unentbehrliches Mittel der Einübung, zugleich einen untrüglichen Rechenschaftsbericht über Verstehen und Können des Schülers, wirksamstes Mittel gegen jegliches Versteckenspielen. Es steckt zweifellos ein gut Stück Wahrheit darin, daß die Übersetzung aus dem Deutschen den Schüler zwingt, über seinen jeweiligen Wissensstand unmittelbar Farbe zu bekennen. Gleich die ersten Lateinstunden scheinen dies zu beweisen. Ein Schüler übersetzt den Satz „*domina ancillam laudat*“ ordnungsmäßig „die Hausfrau lobt das Dienstmädchen“. Der noch unbefangene Lehrer wird noch glauben, „*ancillam*“ sei als Objekt erkannt, stellt jedoch beim Nachfragen fest, daß der Junge das Richtige nur erraten hatte. Umgekehrt vom Deutschen aus scheint die Übersetzung „*ancillam*“ klar zu beweisen, daß der Schüler das Objekt bewußt erfaßt hat. Doch ist die richtige Formbildung wirklich ein untrüglicher Prüfstein? Setzt der Anfänger nicht allzuoft ganz mechanisch das zweite Substantiv in den Akkusativ? Pflügt er nicht immer wieder zu straucheln, wenn einmal das Objekt am Anfang des Satzes steht? Der gewissenhafte Lehrer wird also auch trotz richtiger Übersetzung des deutschen Satzes noch nach den Beziehungen der einzelnen Satzteile fragen. Doch während dies Nachprüfen bei der Hinübersetzung nur einen Sicherheitsfaktor mehr bedeutet, ist diese Kontrolle für die direkte Methode

unbedingte Notwendigkeit, mindestens bis dem Schüler die richtige Anwendung der einzelnen Satzteile stark in Fleisch und Blut übergegangen ist. Und das pflegt nicht so schnell zu gehen. Denn das Erkennen des Akkusativobjekts ist ganz besonders schwer. | [59] Das hat vor allem darin seinen Grund, daß der Junge in seiner Muttersprache viel zu wenig daran gewöhnt ist, Nominativ und Akkusativ bewußt und klar zu unterscheiden, da beide Kasus beim Femininum und Neutrum und im Plural in allen drei Geschlechtern ganz gleich aussehen. In der Umgangssprache merkt und lernt es das Kind gewiß nicht. Die Grundschule braucht heute Übungen im Zerlegen des einfachen Satzes nicht mehr so weit zu fördern, daß der angehende Sextaner darin wirklich Sicherheit besitzt. So hat der Sextalehrer im Lateinischen und Deutschen noch eine Vorarbeit zu leisten und kann erst nach längeren Wochen beim Schüler volles Verständnis für die Verschiedenartigkeit der lateinischen Endungen und die Anwendung der entsprechenden Kasusform erwarten. Aber wohl gemerkt, mit dieser Schwierigkeit hat die alte Unterrichtsart nicht weniger zu kämpfen als die neue. Eine Gefahr besteht dabei: Der Lehrer, der sich zum erstenmal in der „direkten“ Methode versucht, wird gar zu leicht die Schuld für nur langsames Vorwärtskommen der ersten Zeit allein in der neuen Methode suchen und nach einigen Wochen verärgert zum Altgewohnten zurückkehren wollen. Auf diese für die altsprachlich-deutsche Methode so ungünstige Lage möchte ich ausdrücklich hingewiesen haben und deshalb bitten, auf keinen Fall die Flinte gleich ins Korn zu werfen. Die Brauchbarkeit und Güte einer Sprachmethode kann man nicht nach Wochen, sondern erst nach Monaten oder sogar Jahren ermessen.

Die altsprachlich-deutsche Methode muß also durch verschiedenartigste Nachprüfungsmittel die fehlende Kontrolle der deutsch-lateinischen Übersetzung ersetzen. Diesem scheinbaren Nachteil steht aber ein unschätzbare Gewinn gegenüber. Abwechselndes Üben im Hin- und Herübersetzen schafft gar zu leicht eine gewisse Mechanisierung im Unterrichtsverlauf, unterliegt dem Gesetz der Erstarrung und führt manchen Lehrer zur Selbsttäuschung; denn er glaubt, hiermit schon hinreichend für Variierung gesorgt und durch die doppelte Kontrolle einen zuverlässigen Beweis zu haben, daß der Stoff verstanden ist und wirklich sitzt, und erliegt so dem Hang zur Bequemlichkeit. Die altsprachlich-deutsche Methode aber drängt den Lehrer förmlich, jeder Stunde ein etwas anderes Gesicht zu geben, die jeweilig passende Zauberformel für ungeteilte Aufmerksamkeit zu finden und die Sicherung des Stoffes durch die Vielseitigkeit der Übungsmittel zu erzwingen; sie erzieht den Lehrer zu dauernder, bewußter Kontrolle.

Ehe ich zu den verschiedenartigen Einübungs- und Sicherungsmitteln komme, muß Klarheit darüber herrschen, **welcher** grammatische Stoff zu festester Einübung kommen muß; denn durch die neue Zielsetzung bekommt der Grammatikunterricht ein anderes Gesicht nach Umfang und Art. Ist doch oberster Zweck | [60] der Erlernung der Grammatik, den Schüler in dem sprachlichen Denken heimisch zu machen, wie es in den Werken der antiken Literatur seinen Niederschlag findet. Unter dem Gesichtspunkt, daß Vokabeln, Formenlehre und Syntax nur für die Bedürfnisse der Herübersetzung in Frage kommen, wird eine starke Zusammenfassung, eine gründliche Durchforstung des Gesamtstoffgebietes möglich und nötig sein. Weitere Konzentration und großer Zeitgewinn ergibt sich daraus, daß dieser Stoff ganz ausschließlich am fremdsprachlichen Text gewonnen, d. h. nur an ihm erkannt, erklärt und durch Übung fest gesichert wird, soweit diese Mechanisierung zum Wiedererkennen im Zusammenhang des Textes überhaupt noch erforderlich ist. Alle Vokabeln, Formen der Deklination und Konjugation, unregelmäßige Verben, syntaktische Erscheinungen usw. werden also nach sorgfältiger Erklärung nur fremdsprachlich-deutsch eingeprägt und gefragt. Es handelt sich nicht mehr darum, gedächtnismäßig geschulte Formen durch Synthese wiederherstellen zu

lassen, sondern nur die fertig angebotene Form, die sprachliche Ausdrucksweise zu analysieren. Nun ist bekanntlich der Weg, der zum Wiedererkennen von fremdsprachlichen Worten, Formen, grammatischen Konstruktionen führt, viel kürzer als wenn zum deutschen Wort die entsprechende fremdsprachliche Form gewußt werden soll. Unser Geist arbeitet wie von selbst in der Richtung auf die Muttersprache hin; die deutsche sprachliche Form kommt leichter ins Gedächtnis als die fremde.

Die altsprachlich-deutsche Unterrichtsweise kann überall da auf Mechanisierung des Stoffes verzichten, wo die Spracherscheinung vom Lateinischen und Griechischen aus ohne weiteres gefunden, verstanden und richtig angewandt oder auf Grund früherer Erklärung und Erkenntnis im Bedarfsfall mühelos wiedererkannt wird. So tritt in der Formenlehre, besonders aber in der Syntax eine bedeutende Vereinfachung ein. Syntaktische Erscheinungen⁵⁾ berücksichtige ich nur so weit, als ich durch den Unterricht schon praktische Erfahrungen gesammelt habe.

Unbedingt aktives Sprachgut müssen nach wie vor die fünf Deklinationen (Substantiva und Adjektiva) und die Konjugationen, die Pronomina und die unregelmäßigen Verben bleiben. Auf die fünfte Deklination zunächst zu verzichten, wie es O. Hoffmann⁶⁾ vorschlägt, der übrigens an der deutsch-lateinischen Übersetzung durchaus festhält, und die unregelmäßigen Verben noch weiter einzuschränken, halte ich für falsch. Die Einübung der 5. Deklination ist schon durch die Anlage des Übungsbuchs bedingt. Aufschieben bringt mehr Nachteil als Gewinn. Von unregelmäßigen Verben will Hoffmann u.a. *crepo, increpo, dmo, mico, sono, tono, poto* ganz wegfällen lassen, weil sie bei Nepos und Cäsar überhaupt nicht vorkommen. Und wie steht es bei den anderen Schriftstellern, deren Zahl für uns jetzt | [61] umfassender wird? „*domare*“ findet sich z. B. bei Livius gar nicht selten, ebenso „*increpare*“. Die übrigen angeführten Verben aber prägen sich klanglich und durch ihren sprachlichen Zusammenhang mit deutschen Worten so leicht ein, daß im „*Ludus*“ deshalb mit Recht von ihnen ausgegangen wird. Bei den Verben wird sorgfältige Besprechung der Suffixe, Präfixe, Reduplikationen, allgemein die ganze Wortbildungslehre für die Wiedererkennung besonders im Griechischen gute Dienste leisten. Die wichtigsten Genusregeln sind einzuprägen, ohne dabei auf Merkverse Wert zu legen. Durch die stark akustisch orientierte Unterrichtsweise, auf die ich noch zu sprechen komme, läßt sich die richtige geschlechtliche Verknüpfung zwischen Substantiv und Adjektiv unschwer gewinnen. Zahlwörter sind nur zum Teil nach alter Art zu mechanisieren, im übrigen nur ihre charakteristischen Merkmale, aus denen sich das Zahlenbild leicht erkennen läßt. Ich komme darauf zurück, wenn ich kurz vom Griechischen spreche. An fester Verbindung von Kasus und Präpositionen ist festzuhalten, schon weil in der Lektüre der Kasus von der zugehörigen Präposition oft weit getrennt ist. Eindringliches Verständnis für die Lehre von den Verhältniswörtern muß im Lateinischen in ähnlicher Weise durch Anschauung gewonnen werden, wie es Weynand⁷⁾ in seiner Palaistra-Grammatik in vorbildlicher Weise für das Griechische gezeigt hat. Wie weit die Ausnahmen der Deklination festsitzen müssen, kann verschieden beurteilt werden. So werden z. B. die Akkusative der konsonantischen Deklination auf *-im*, wie *febris* durch den Akkusativcharakter *-m* und die Genetive des Plurals der Wörter auf *-ium* in ihrem Kasus richtig erkannt. Dagegen wird *febri* beim ersten Auftreten unbedingt für den Dativ gehalten; es ist deshalb entsprechend einzuüben.

Zum passiven Sprachgut rechne ich die typisch grammatisch-fremdsprachlichen Erscheinungen und Sonderheiten, deren Einübung vom Deutschen aus Schwierigkeiten macht und die viel Zeit beansprucht, während sie vom Lateinischen und Griechischen aus leicht erkannt, sinnentsprechend oft auch ganz unbewußt übersetzt und ohne Drill behalten werden. Einige Beispiele aus meiner Praxis: Im Sextanersatz des *Ludus Latinus nauta filiae naviculam*

fabricat fanden die Schüler von selbst, daß der Dativ des Interesses auch gut mit „für“ übersetzt werden kann, und machten von dieser Ausdrucksweise in Zukunft stets richtigen Gebrauch. Wieviel Mühe kostet es dagegen, den Schüler zur sinnentsprechenden Übersetzung des Wörtchens „für“ anzuhalten! „*Venator cervum sagitta necat*“ wurde richtig „mit dem Pfeil“ übersetzt. *Abl. instrum.* und begleitendes *cum* machen keine Schwierigkeiten. Die leidige Verwechslung des *Fut. I Activi* und des *Präs. Passivi*, die man bis in die Tertien hinein erlebt, kommt vom Lateinischen aus gar nicht auf. Daß einige Adjektiva wie „*necessarius*“ den Komparativ | [62] und Superlativ mit *magis* und *maxime* bilden, pflegt der Schüler vom Lateinischen aus unschwer zu erkennen und zu behalten, ebenso die Bildung einiger Adjektiva auf *is* mit *illimus*. Bei der Hinübersetzung geben diese Dinge immer wieder Anlaß zu Fehlern. Fast alle sogenannten Ausnahmen gliedern sich von der Fremdsprache aus dem Schüler viel leichter in das Sprachbild ein. Viele Schwierigkeiten der Kasuslehre schwinden. Gerade im Kasus weicht die Lektüre häufig von der für den deutsch-lateinischen Gebrauch zurechtgemachten Schulgrammatik ab. So empfindet es der Schüler z.B. gar nicht als falsch, wenn *plenus* öfters auch mit Ablativ steht. Wie verhältnismäßig wenig von der Kasuslehre und von den Regeln der deutsch-lateinischen Grammatik in der Lektüre vorkommt, zeigt Heynacher: „Beiträge zur zeitgemäßen Behandlung der lateinischen Grammatik auf statistischer Grundlage 1924“. – Die Übersetzung des *gen. objectivus* in dem Beispiel „*memoria Theodorici*“: Erinnerung an Theoderich“ wurde von meiner Klasse mühelos gefunden. Die zweifache Möglichkeit der Übersetzung „*amor dei*“ mit Liebe Gottes und Liebe zu Gott“, womit das Verständnis für den sogenannten *gen. subj.* gegeben war, erkannte sogar ein sprachlich schlecht begabter Schüler von sich aus. Das angeborene Sprachempfinden findet oft ganz natürlich, was die Schulgrammatik in trockene Regeln gezwängt hat. Unser deutsches „von“ bei vorliegendem Teilungsverhältnis durch den Genetiv oder *ex* zu übersetzen und die sprachliche Sonderheit, daß bei „*unus*“ immer *ex* zu stehen pflegt, geht dem Schüler erst nach eindringlicher Besprechung und Übung ein, und trotzdem taucht später gedankenlos die Übersetzung mit „ab“ immer wieder auf. Umgekehrt tritt diese Fehlerquelle erst gar nicht in Erscheinung. Ebenso ist es bei den Adverbien auf *-ē* und *-ter*, bei der Verwechslung zwischen Adjektiven und Adverbien. Bedeutende Erleichterung ergibt sich so auch für die Partizipialkonstruktionen und den *AcI*, auch für den *AcI Fut.* nach *polliceri* usw. Überall ist die grammatische Erscheinung gleich bei ihrem ersten Vorkommen anschaulich zu machen, nicht aber erst sinnlos zu mechanisieren und erst später wissenschaftlich zu erklären, wie es z.B. P. Cauer in seiner „*Grammatica militans*“ für den *AcI* vorschlägt. Gerade bei dieser wichtigen Konstruktion, deren passive Form besonders sich nur mühevoll einüben läßt, fallen Hemmungen vom lateinischen aus so gut wie ganz fort. Allerdings hatte ich mir die größte Mühe gegeben, die Konstruktion und ihre Entstehung von vornherein ganz klarzustellen, und an besonders geeigneten Sätzen einmal ganz gründlich erläutert.

Welches Bild ergibt sich für die Erlernung und Einübung des bisher umrissenen Sprachstoffs?

Zunächst die Vokabeln. Ihre Einprägung nur von der Fremdsprache aus bringt schon eine ganz gewaltige Ersparnis an geistiger Kraft mit sich. Haben | [63] wir es doch bei der gedächtnismäßigen Verknüpfung des fremdsprachlichen Ausdrucks mit dem entsprechenden muttersprachlichen mit einer ganz anderen Vorstellungsreihe zu tun wie beim umgekehrten Vorgang. Zweifellos ist der psychologische Prozeß, der zur Verbindung des Wortes der Muttersprache mit der analogen fremdsprachlichen Vorstellung führt, bei weitem langwieriger und komplizierter. Ungewöhnliche fremdsprachliche Klang- oder Schriftbilder müssen vom Deutschen aus durch das Gedächtnis reproduziert, die Vokabel muß unmittelbar „wiedererkannt“ werden, wobei die fremdartigen Schriftzeichen des Griechischen eine

weitere Erschwerung bilden. Ein höherer Grad der Bekanntheit ist erforderlich. Die sprachliche Vorstellung muß in allen ihren Einzelheiten über die Schwelle des Bewußtseins gehoben werden. Umgekehrt dagegen genügen unlebendigere Reproduktionsvorgänge; rezeptive Kräfte geben den Ausschlag, während das Spiel produktiver Formen nur wenig oder gar nicht zur Entfaltung kommt. Es ist ähnlich wie mit dem Wiedererkennen von charakteristischen Stellen eines Weges, den ich nur ein- oder zweimal gewandert bin. Mir selbst ganz unbewußt ist dabei die bildliche Verknüpfung sukzessiver Raumvorstellungen erfolgt, so daß beim erneuten Begehen des Weges die Vorstellung der einen Wegstelle die des nächsten Wegabschnitts oft überraschend weckt. Zur gedächtnismäßigen Reproduktion des Landschaftsbildes aus der Ferne pflegt aber erst seine häufigere unmittelbare Schau in den Einzelheiten und seine Zusammenstellung zu führen. Auch beim musikalisch Begabten ist vom Wiedererkennen einer Klangmelodie zur selbständigen Wiedergabe der Tonfolge bei dazwischenliegender zeitlicher Unterbrechung noch ein weiter Schritt. Ähnlichen psychologischen Gesetzen ist die Melodie des Wortes und der Gesamtsprache unterworfen.

Für die fremdsprachlich-deutsche Methode ist also der Prozeß der Wiedererkennung der fremden Form in ihrer Isoliertheit und im sprachlichen Zusammenhang völlig ausreichend. Wie viele lateinische und griechische Vokabeln sind selbst uns Lehrern der alten Sprachen nur in der Fremdsprache geläufig, weil sie ausschließlich durch und für den Gebrauch der Lektüre gewonnen sind. Die hebräische Sprache pflegt ja schon immer nur von der Fremdsprache aus erlernt zu werden. In der Homerlektüre nimmt kein Mensch daran Anstoß, daß das Einprägen und Abfragen der Vokabeln nur griechisch-deutsch erfolgt, und die Erfahrung zeigt es immer wieder, daß beim Homer noch am leichtesten ein wirkliches Lesen zu erreichen ist, sobald sich die Klasse in den neuartigen Vokabel- und Formenschatz etwas eingelebt hat. Häufiges Vorkommen derselben Vokabeln, Dialektformen usw., ja sogar ganzer Verse führt zum Teil ganz von selbst zu allmählicher gedächtnismäßiger Sicherung.

Die Einübung der Vokabeln erfolgt jugendgemäß in möglichster Abwechslung. | [64] Einmal gibt der Lehrer das lateinische oder griechische Wort im Nominativ und läßt den Schüler mit Nominativ und Genetiv und deutscher Bedeutung antworten; dann wieder gibt er irgendeine andere Form des Singulars oder Plurals und läßt die Form nach ihrem Kasus und Genus bestimmen oder sich nur die deutsche Übersetzung sagen. Frisches, fröhliches Einexerzieren, flottes Drillen, wie es die Jugend liebt, kommen gerade bei uns durchaus zu ihrem Recht. Ganz stark in den Vordergrund tritt aber das Einüben und Kennenlernen von Wort und Form in mündlichen und schriftlichen Sätzen, die in jeder Stunde reichlich gegeben werden. Bei gedächtnismäßiger Einprägung von Worten spielt neben der Häufigkeit der Wiederholung der Zeitabstand eine große Rolle, in dem Sprachformen angeboten werden. Es ist psychologisch erwiesen, daß die Leistungsfähigkeit des Gedächtnisses bei Wiederholungen mit längeren Zeitabständen viel größer ist als wenn sie kurz aufeinander folgen. Man wird auf diesen Zeitverteilungseinfluß bei der Auswahl der Vokabeln in den kleinen Übungssätzen mit zu achten haben. Durch geschicktes Einflechten und wiederholtes Auftauchen von Wörtern, die nicht zum unmittelbaren Wortschatz des Übungsbuches gehören, läßt sich außerdem eine planmäßige Erweiterung des Vokabelschatzes frühzeitig erzielen. Sie findet durch die schon in Quinta einsetzende Lektüre ihre natürliche Fortsetzung. Zu geringe Vokabelkenntnis bietet ja eine dauernde Hemmung beim Übersetzen altsprachlicher Texte auf der Mittel- und Oberstufe, die auch dem sprachlich gut begabten Schüler das Verstehen des Gedankens oft genug unmöglich macht. Zweifellos läßt sich diesem Übelstand beim lateinisch-deutschen Spracherlernen am besten abhelfen.

Zur Festigung und Erweiterung des Vokabelschatzes lohnt es auch sehr, Wörter zusammenstellen zu lassen, die zu bestimmten Sinngruppen gehören. Neben den

zusammenhängenden Stücken des Übungsbuchs lieferte uns in Quinta unsere Eutroplektüre (vgl. S. 85ff.) von Anfang an reichlich Material. Schon aus Buch II, Kap. 11-14, 21 und 22, 27, Buch III, Kap. 7 ergaben sich folgende Ausdrücke aus dem Kriegswesen: *bellum indicere, legatis iniuriam facere, pugnam (certamen, bellum) cimmittere, auxilium poscere, nox proelio finem dat, captivos summo honore tractare, legatos de redimendis captivis mittere, captivos reddere, redimere, gentes sibi coniungere, ferro ignique vastare (populari), (retro) se recipere, pacem petere, Italiam obtinere, ex Italia recedere, ad veterem statum reverti, spolia referre, ad Siciliam proficisci, castra capere, ab urbe recedere, bellum in Africam transferre, civitatem in deditionem (fidem) accipere, aciem instruere, pacem durissimis condicionibus dare, pacem tribuere, Africam subigere, in potestatem Romanorum redigere, bellum inferre alicui, urbem oppugnare, bello abstinere, bellum gerere, Pyrenaeos transire, | [65] Alpes sibi patefacere - , aus dem Seewesen: *naves demergere, naufragium pati, naves parare, naves capere, navem ascendere, in Africam transire, Africam traicere, ad Africam proficisci, mari pugnare, navali certamine superare - ,* aus dem Gerichtswesen: *in catenas conicere, ultimis poenis afficere.**

Bei Erlernung der Wörter und Formen aber steht immer im Vordergrund der Satz im Sinn der „Ganzheitspsychologie“. Der aktive Gebrauch einer Vokabel beruht zum großen Teil auf ihrer Verknüpfung mit anderen Worten derselben Sprache. Das Einzelwort an sich ist eben mehr oder weniger unbestimmt und bedeutungslos. Erst durch den Zusammenhang, in dem es erscheint, gewinnt es Sinn und wirkliches Leben. Es gliedert sich ein in die Formulierung des Gedankens, an dem es zu seinem Teil mit beizutragen hat.

Bei der schulmäßigen Spracherlernung müssen wir viel mehr als bisher anknüpfen an die Art, wie das Kind seine Muttersprache lernt. Sicher sind zwischen Spracherlernung des Kindes und des Schülers grundlegende Unterschiede. Gemeinsam aber ist beiden der Sprachtrieb, Nachahmungstrieb und ein gutes Gedächtnis. Verkümmert ist beim heranwachsenden Menschen die akustische Aufnahmefähigkeit, die beim Kinde zunächst ausschließlich die Sprache übermittelt. Unser bisheriges Verfahren, das wenigstens im Lateinischen auf Grammatik und Hinübersetzung beruhte, hat auf das Ohr viel zu wenig Rücksicht genommen. Was dem Kinde seine Umgebung, Eltern und Geschwister bedeuten, muß der Lehrer dem Schüler zu ersetzen versuchen. Neben der Schrift muß der Klang den Geist der alten Sprachen lebendig machen. Wort- und Satzmelodie gilt es zu erleben, Gefühl für sprachliche Rhythmik heißt es zu wecken, Wortbilder und Bedeutungsvorstellungen wollen gewonnen werden. All das vermittelt am besten das Ohr, das gehörte und gesprochene Wort. Ihm gesteigerte Aufmerksamkeit zuzuwenden, entspricht nicht nur rein psychologischen Erwägungen. Es ist durch den antiken Menschen selbst bedingt. Bücherlesen war dem Volk noch fremd; selbst ein Sokrates schätzte es nicht. Er war für das lebendige Wort, das in die Seelen der Hörer dringt (Phädrus 275/76). Auch Plato wählte die Form des Gesprächs. Der Bücherhändler las auf dem Markt der Menge vor. Klang der antiken Sprache ist also von ihrem Geist nicht zu trennen. Er gehört fest zu ihrem unverfälschten Bild⁸).

Also besonders am Anfang möglichst los vom Buch. Sprechübungen, Nachsprechen, Lesen, Diktat, Chorsprechen rücken in den Mittelpunkt des Unterrichts. Man lese dem Schüler immer wieder vor, lasse nachlesen, einzeln und im Chor an interessantem, zusammenhängendem Stoff, wie ihn die neuen Bücher bieten, bei Gesprächsstücken mit verteilten Rollen. Zusammenhangloser | [66] einzelner Inhalt prägt sich schwerer ein, genau wie die ganze Melodie leichter aufgefaßt wird als das einzelne Intervall. Durch vieles Üben im Lesen und Sprechen bilden sich rhythmische Reihen, Wortklang- und Sprechbewegungsbilder, die alle bei der Assimilation wirksam werden und das Gedächtnis stärken.

Gutes sinngemäßes Lesen liegt in den alten Sprachen immer noch sehr im argen. Nur die wenigsten Primaner vermögen einen Text so verständnisvoll vorzutragen, daß sich dadurch die Übersetzung erübrigt. Sie sind einfach nicht daran gewöhnt, diese äußerst wichtige Seite der sprachlichen Ausbildung wirklich ernst zu nehmen. Sicher ist es nicht ganz leicht, den Schüler zu lautem Lesen zu Haus anzuhalten und in der Schule zu kontrollieren, wieweit er sich mit dieser Aufgabe beschäftigt hat. Ausflüchte der verschiedensten Art bekommt man immer wieder zu hören. Die einen schützen vor, unmusikalisch zu sein; Alumen behaupten, keinen Raum zu lautem Vortragen zur Verfügung zu haben. Da muß einfach Wandel geschaffen werden. Der Lehrer, der von der Bedeutung guten Vortrages in Poesie und Prosa wirklich überzeugt ist, wird seine Schüler schon dazu zu zwingen wissen. Vor allem wird er selbst mit gutem Beispiel vorangehen und sich nicht für zu gut halten, sich auf die zu behandelnden Texte gleichfalls in lautem Vortrag vorzubereiten. Solche Sprachschulung aber muß systematisch in Sexta beginnen, wo dem Schüler von vornherein Bedeutung und Wert guten Lesens und Vortrages ganz bewußt zu machen ist. Man mache sich doch einmal klar, wie wenig zusammenhängende griechische oder lateinische Sätze der Schüler bisher in der Woche sprach oder hörte. Einzelsprechübung muß deshalb dem Chorsprechen gegenüber, wobei der Schüler zu wenig den Klang der eigenen Stimme hört, im Vordergrund stehen. Vor allem aber wird der Deutschunterricht guten Lese- und Vortragsübungen und damit der ganzen Sprechausbildung viel mehr Beachtung schenken müssen als bisher.

Die Krone altsprachlicher Lektüre in Poesie und geeigneter Prosa muß der zusammenhängende Vortrag nach beendeter Lektüre oder eine Aufführung sein. Grundsätzlich sollte jede Tragödie und Komödie nach abgeschlossener Besprechung mit verteilten Rollen in der Fremdsprache gelesen werden. Doch auch kleinere Partien in Poesie und Prosa können den Schüler mit dem Farbklang der alten Sprachen bekannt machen. Es eignen sich z. B. im Griechischen Szenenbilder aus Homer, so der Streit zwischen Achill und Agamemnon, aus Herondas, Theokrit, Lukian; einzelne Chorlieder der Tragödie, gelegentlich auch der Komödie des Aristophanes, etwa der Mysterchor aus den „Fröschen“. Zu erstreben ist, daß jeder Schüler einmal an der Aufführung einer antiken Tragödie oder Komödie wenigstens in deutscher Sprache teilgenommen hat⁹⁾. Der innerste Wert einer solchen Aufführung | [67] liegt darin, daß sie in allem aus dem Unterricht herauswächst und dadurch zum tiefsten Nachdenken über die verschiedensten Probleme der Antike am unmittelbarsten anregt. Bei Sprachschulung von unten an, wie ich es mir denke, wird auch in kleinen Gymnasien eine Tragödienaufführung in griechischer Sprache nicht mehr zu den Seltenheiten zu gehören brauchen.

Fördernd für das gesprochene Wort sind noch die sogenannten gemeinschaftspsychologischen Faktoren, die von den meisten wenig oder gar nicht beachtet werden; Ausdrucksbewegungen der verschiedensten Art, wie Blicke, Mienen, Gesten, Haltung, die gegebene Situation, all das ist im antiken Geist lebendig gewesen. Mienenspiel und Geste gehörten zum homerischen Menschen und zur Sprache des Redners. Gemeinschaftsgefühl wirkt sich im antiken Chor aus. Die Wucht unserer modernen Sprechchöre beruht mit darauf. Gemeinsames Sprechen schließt die Schüler zu einer Gesamthandlung zusammen, schafft ein unwiderstehliches Fluidum und verschmilzt sie zu einem bindenden Ganzen.

So muß unser mündliches Verfahren viel mehr den Charakter eines gemeinsamen Erlebnisses tragen, dem nur natürlich spontanes Sprechen, d. h. freies sprachliches Gestalten eines Stoffes in Form von Frage und Antwort oder der selbständigen Erzählung des Schülers fernzuhalten ist. Denn derartige Versuche verfälschen das Bild der echten Sprache und wecken falsche Vorstellungen von Form und Bau, den der Schüler erst nach langjähriger

Übung mit Entwicklung des Fremdsprachgefühls beherrschen lernt. Bei lateinischen Inhaltsangaben aus Cäsar z. B. übersetzt der Schüler im Grunde genommen nur. Die lateinische Vorstellung erscheint nicht unmittelbar; die deutsche schiebt sich noch dazwischen. Damit aber käme die deutsch-lateinische Übersetzung durch eine Hintertür doch wieder herein. Dasselbe gilt für lateinisches Fragen, das den Schülern zu einer selbständigen Formulierung der Antwort zwingt. Nur Sprechübungen von rein imitativem Charakter, wo der Satz in Frageform vom Lehrer gegeben ist und der Schüler ihn nur mit Einsetzung des passenden Substantivs wörtlich wiederholt, mögen lediglich zur Einübung von Vokabeln, Formen, Satzbildern und Satzstellung, zum Einprägen von Satzmelodien gestattet sein.

Auch die unregelmäßigen Verben wird man möglichst in kleinen Sätzen einüben. Doch reicht diese Übung bei der Fülle und Vielseitigkeit der Formen bei weitem nicht aus; Abfragen von Einzelformen muß hinzukommen. Die Einprägung der Stammformen behält auch für die lateinisch- und griechisch-deutsche Methode ihren Wert, zumal wenn man sich beim Aufsagen nicht auf die 1. Person Singular beschränkt, sondern im bunten Wechsel alle Personen zu ihrem Recht kommen läßt. Dabei wird man die 3. Person Singular und Plural stark in den Vordergrund stellen, weil diese Formen | [68] in der Lektüre besonders oft vorkommen. Der Wert des Bekanntheitsgefühls, der schnellen Wiedererkennung beim Auftreten von Verbalformen und -stämmen, deren Bildung durch Einübung fester assoziativer Reihen geübt und mechanisiert ist, soll nicht unterschätzt werden. Seine entscheidende Bedeutung hat das Herunterschnurren der Stammformen allerdings verloren. Sicherheit hierin ist nicht mehr solch unbedingte Notwendigkeit wie beim Bilden der Formen vom Deutschen aus, sondern nur ein das Erkennen der Form stark erleichterndes Hilfsmittel. Die Erfahrung zeigt immer wieder, daß ein Schüler, der seine unregelmäßigen Verben sicher im Kopf hat, trotzdem die Formen und Stämme im textlichen Zusammenhang oft nicht wiedererkennt. Das einzelne Glied der Assoziationskette für sich genommen, losgelöst aus der mechanisierten Reihe, ruft nicht ohne weiteres die ganze Kette wach. Zu einer Form des Perfektums „*vici*“ läßt sich wohl unschwer das nächste Assoziationsglied „*victus*“, aber nicht ohne weiteres das vorausgehende „*vinco*“ finden. Das will für sich geübt sein.

Für das Fremdsprachlich-Deutsche ist viel wichtiger als mechanisches Festsitzen der Stammformenreihe dauernde Übung im Erkennen und Bestimmen der einzelnen Formen, eine Übung, die man für ein paar Minuten gelegentlich auch in den oberen Klassen vornehmen soll. Auf der Unter- und Mittelstufe aber kann auf das Formenbestimmen gar nicht genug Wert gelegt werden. Von dieser Schulung hängt erfolgreiche Arbeit in der Lektüre zu einem guten Teil mit ab. Man lasse sich Einzelformen bestimmen, mündlich und auch schriftlich, an den Tafeln und im Heft, in der Schule und zu Haus, immer und immer wieder. Man verwerte die in den Stücken des Übungsbuches vorkommenden Formen und arbeite auf ein flottes Bestimmen und Übersetzen hin. Hier ist wieder Raum für frischen, fröhlichen Drill, der den Schülern in freudiger Mitarbeit ungeheuren Gewinn für erfolgreiches Vorwärtkommen mit sich bringt. Denn hapert es auf der Oberstufe nicht immer wieder am Einordnen der unregelmäßigen Verbalformen, ganz besonders in der griechischen Sprache? – Beim mündlichen Formenbestimmen an Hand des Übungsbuches wird man sich zweckmäßig nicht an die Reihenfolge der Sätze des Stückes halten, damit der übereifrige Schüler sich nicht schon auf die nächste Form vorbereiten kann, anstatt die Richtigkeit der gerade vorliegenden Formenbestimmung mit nachzuprüfen. Der Lehrer scheue sich nicht, zu diesen Übungen den Lektürestoff mit auszuwerten, wodurch eine Lektürestunde durchaus nicht zu einer Grammatikstunde zu werden braucht. Stellt man diese Aufgabe an den Anfang oder das Ende der Stunde, so ist eine stoffliche Zersplitterung ohne weiteres zu vermeiden. Wie wichtig und fördernd diese Formenbestimmung sind, sieht der Schüler beim Einüben am Lektürestoff am unmittelbarsten ein, viel mehr als an mit Formen | [69] gespickten, sorgfältig

zurechtgelegten langen Übungssätzen; ihre Besprechung verlangt mehr Zeit und hat beim Schüler wie jeder einseitig zu lang behandelte grammatische Stoff verständliche Unlustgefühle zur Folge. Abwechslung und Lebendigkeit ist überhaupt für einen guten Grammatikunterricht oberstes Gesetz. Beim Bestimmen der Formen gewöhne man den Schüler an eine festliegende Reihenfolge, schon damit nichts vergessen wird. Leichtes, anschauliches Zurechtfinden ist bei der Folge: Genus, Tempus, Modus, Person, Verb möglich; zuletzt folgt das Deutsche der gegebenen Form.

Selbstverständlich lasse ich auch Formen der Deklination fleißig mitbestimmen. Von hoher Bedeutung ist Nebeneinanderstellen von ähnlich klingenden oder äußerlich gleichen Formen aus Deklinationen und Konjugationen, z. B. *regis* des Königs und *du herrschst*, *consulis*, *ducis*, *veris* des Frühlings und Dativ oder Ablativ von *verus*, beim Lesen durch kurzes und langes *i* ohne weiteres für den Satzzusammenhang richtig zu erkennen; *legatīs* den Gesandten und *legatīs* zu *legere*, *facis* du tust und der Fackel, *accensus* und *ascensus*, *suspectus* und *susceptus*, *vinci* und *vici*, *defensi* und *defendi*, ***** zahm und ***** usw. Ganze Reihen von leicht zu verwechselnden lateinischen Formen lassen sich besonders von Quinta an mit dem Einsetzen der unregelmäßigen Verben bilden, z. B.:

urbis, urīs, urīs, ursis, ustis, uteris, urnis, utilis-urbi, uni.

soli, sole, solo, soleo, solvo, solito, solido, soluto.

humi, humavi, humani, humili, humillimi, humilioris, huic.

mortuis, mortis, moris, moraris, moreris, morieris, morbis, morsibus, mores, moves, mordes.

accedit, accidit, accessit, ascendit, accendit.

curris, cunctis, curis, cures, curiis, cursibus, curribus, curras, curas.

saevi, sevi, sivi.

vivam, vitam, vincam, vites, vitas, vitis.

vixerunt, fixerunt, vicerunt, vinxerunt, finxerunt.

domi, domui, domiti, doni, dolori, dolui, docui, docti, doctori, domicilii, domum, donum, domitum.

toti, tonui.

ferre, fere, fero, ferro, ferreo.

eras, erras, errarem, errorem.

populor, pōpulo, pōpulo.

faci, facili, felici, fefelli. – faciam, faciem, facis, facies.

terram, territam, terrorem.

voluit, volavit, velavit.

| [70]

vultibus, vultis, velis (Segel u. zu velle) velles.

fugam, fugiam, fugem.

cave, carne, cane, care.

potas, potes, poteras, potueris, potaveris, potiris, potentis, potius.

parit, paret, parat, pariat.

pare, parte-parta, parva, para, paria usw. Die Beispiele lassen sich unendlich vermehren.

Das Bestimmen solch ähnlicher Formen, aus jeglichem Zusammenhang des Textes herausgerissen, gewöhnt die Schüler früh an eindringliches Hinsehen und Hinhören, übt das Gedächtnis, schafft Beweglichkeit des Denkens und schärft Blick und Ohr für Erfassung von Wortbildern in ihren einzelnen Bestandteilen und Schattierungen; es übt sie, darauf zu achten, daß oft die Umstellung oder Veränderung eines einzigen Buchstaben dem Wortbild einen ganz anderen Inhalt gibt. So erinnert diese Aufgabe stark an gewisse Rätselformen und pflegt auch auf die jugendlichen Lateiner durchaus die Wirkung von Rätselraten auszuüben. Die Lösung solcher Aufgaben schafft immer wieder fröhlichen Wettstreit und ist ein wirksames Mittel, um beim Nachlassen der Aufmerksamkeit wieder frisches Leben in die kleine Schar zu bringen. Doch hüte man sich andererseits, solche Übungen zu lang auszudehnen, da sie an die Intensität des Denkens nicht unbedeutende Anforderungen stellen und deshalb nach 5-10 Minuten von leichteren Übungen abgelöst werden müssen. Dies Schärfen von Auge und Ohr, dies Überlegen und Prüfen kommt der Lektüre sehr zugute und vermag am besten der Gewohnheit des Schülers vorzubeugen, sich auf eine Ableitung des Wortes festzubeißen, die ihm durch häufiges Vorkommen gerade am nächsten liegt. Daß z. B. in dem Polybius-Satz ***** (IV, 4) ***** seltener vorkommendes Part. Aor. Neutr. zu ***** ist, erkannten Primaner nicht gleich, obwohl der Artikel ** auf die richtige Ableitung hinweist. Die Assoziation ***** = „den Ruhm“ ist eben zu einseitig fest geknüpft. Weynand berücksichtigt in seiner Palaistra-Grammatik diese Fragen mit Recht, wenn er z. B. § 20, 4 Kasus und Stamm von Nomina und Partizipien bestimmen läßt.

Abwechslung und Sicherung der Formen schafft weiter Umformung fremdsprachlicher Sätze, so Aktiv ins Passiv, Präsens ins Futur, Perfekt oder Plqpf., Imperativ in d. Ind., Ind. in Konj. u. a. in bunter Reihenfolge. Z. B. verwandelt in dem Satz: „*Romulus et Remus Romam aedificaverunt*“ das Aktiv ins Passiv,

verwandelt in dem Satz „*magnam victoriam adepti sumus, scripsit Hannibal*“ den Plural in den Singular, das Perfekt ins Präsens, Futur usw. | [71]

verwandelt in dem Satz „*gaudeo, quod cottidie corpus exercere soles*“ den Singular in den Plural, das Präsens ins Perfekt, Plqpf., die 1. Sing. in die 2. Sing., Plur. 3. Sing. usw.

Stärkere Anforderungen an konzentriertes Denken als das Umformen von Einzelsätzen, wozu sich z. B. gut die a-Stücke im Quintateil des *Ludus Latinus* verwenden lassen, stellt das Umformen von zusammenhängenden Stücken. Erst wenn die Erzählung in ihrem Gedankengehalt und in ihrer lateinischen Fassung wirklich Eigentum des Schülers geworden ist, läßt sich an ein erfolgreiches Umformen denken. Besonders eignen sich Berichte über Helden u. dgl., die in der dritten Person gegeben sind, zur Umwandlung in die erste Person. So kann man z. B. im Sextateil des *Ludus Latinus* Karl den Großen von seinen Erlebnissen bei der Schulvisitation selbst sprechen (St. 17) oder Odysseus seine Irrfahrten selbst erzählen lassen (St. 50). Mit dem Auftreten anderer Verbalformen geht meist eine äußerst nützliche wiederholende Einübung verschiedenster Pronominalformen Hand in Hand. Ich erwähne noch als Beispiel aus dem Quintateil St. 42 „Der Dichter Vergil“, St. 38 „Bonifatius“, St. 32 „Aus dem Leben eines römischen Knaben“, in dem man Großvater und Großmutter den Enkel schreiben läßt, aus dem Quartateil St. 4 „Freunde in der Not“, St. 1 „Star und Kuckuck“, das sich auch gut mit verteilten Rollen lateinisch spricht und aufführt.

<p>Beispiel für Umformung:</p> <p>Star und Kuckuck.</p> <p>Sturnum, qui ex urbe evolaverat, cuculus interrogavit „Quid dicunt homines de cantu avium? quid de luscinia? Sturnus ‚Valde‘, inquit, laudant omnes cantum eius.“ – „Quid de alauda?“ – „Permuli etiam huius cantum laudant.“ – „Quid tandem“, inquit cuculus, „de me iudicant?“ – „Hoc“ inquit sturnus, „nescio. Nusquam enim de te sermo fuit.“ Iratus igitur cuculus. „Ne inultus“, inquit, „vivam, semper de me ipse dicam“.</p>	<p>Surnos, qui ex urbe evolaverant, cuculi interrogaverunt: „Quid dicunt homines de cantu avium? quid de lusciniis?“ Surni dixerunt: „Valde laudant omnes cantum earum.“ – „Quid de alaudis?“ – „Permuli etiam harum cantum laudant.“ – Cuculi dixerunt: „Quid de nobis iudicant?“ – Surni dixerunt: Hoc nescimus. Nusquam enim de vobis fuit sermo.“ Irati igitur cuculi</p>
---	---

	dixerunt: „Ne inulti vivamus, semper de nobis ipsi dicamus.“
--	---

Der findige Lehrer und auch die Schüler selbst werden auf immer neue Kombinationen und Variationen der Einübung kommen, so daß die Abwechslung des Deutsch-Lateinischen nicht vermißt wird. So wird man in den | [72] Unterklassen den spielerischen Trieb des Kindes, dem grammatisches Denken an sich überhaupt noch nicht liegt, geschickt auszunutzen wissen. Man leiste mit der vom Turnen und Sport her so beliebten Stoppuhr einmal Akkordarbeit. Oder man lasse nach eigenem Vorlesen des neuen Stückes den Schüler die Worte aufschreiben, die ihm noch fremd sind, vielleicht auch mal umgekehrt die bekannten, zur wertvollen Selbsterkenntnis für den Schüler und zur Kontrolle für den Lehrer, der sich natürlich durch Nachprüfung davor zu schützen weiß, daß ihm der Junge ein falsches Bild vorzutauschen sucht. Auch im flotten mündlichen Durchfragen der Vokabeln liegt ein gewisser Wert. Zur Feststellung, ob Vorstellungsbild und Sprachbild fest miteinander verschmolzen sind, kann gelegentlich Bestimmen von Gegenständen auf Anschauungsbildern dienen. Ein Weidebild mit Gehöften, Wiesen, Bäumen, Wasser, Tieren u. dgl., das in unserer Klasse hing, oder Pops Bild vom Steinwurf Polyphems gaben die Anregung dazu. Der Lehrer oder Schüler zeigt mit dem Stock den Gegenstand, der dann Lateinisch benannt wird. Zweckmäßig wird man den Inhalt des Bildes als Abschluß zu einer kleinen lateinischen Erzählung zusammenfassen und das Diktat zur häuslichen Übersetzung aufgeben. Guter Vortrag, von passenden Gesten begleitet, wird dem dafür empfänglichen Kinde das Verstehen des Sinnes noch erleichtern.

Natürlich dürfen die zuletzt genannten Proben von Übungsmöglichkeiten, die der Tatsache Rechnung tragen, daß das Kind nicht zu lange einseitig eingespannt werden darf, daß der für das Kind zunächst noch spröde Stoff möglichst Leben gewinnen muß, niemals zum Mittelpunkt der Einübung werden, sondern dürfen nur immer Randstellung behalten.

Nach Erledigung mehrerer Stücke schöpfe man sie aus zur Wiederholung, Zusammenfassung, Vertiefung und Erweiterung einzelner grammatischer Gebiete. So enthalten z. B. St. 1-9 aus dem lateinischen Übungsbuch des Quartateils eine Fülle von Beispielen dafür, wie verschieden der Römer je nach dem Zusammenhang unser Wörtchen „von“ ausdrückt: *dicere de*, von oder über jemand sprechen, *de me sermo est*, *a rana auxilium petere*, *a leone interrogatus*, *a militibus comprehensus (deprehensus)*, *a Caesare arcessitus*, *ab imperatore dimissus*, *curis sollicitatus*, *timore vexatus*, *conspectu perterritus*, *annis confectus*, *ex proximis agris*, *unus ex pastoribus*, *alter ex amicis*, *sacculus plenus nummorum*, *corpora mortuorum*, *vestigia introeuntium*. Der Schüler hat sich über die Verschiedenheit der Ausdrucksweise auszuweisen, sie eingehend zu begründen. Er gewinnt so Verständnis für die Bedeutung der Präpositionen, für die verschiedenen Funktionen der einzelnen Kasus, von denen besonders der Ablativ und Genetiv noch durch folgende Beispiele vertreten ist: *nocte*, *paulo ante (post)*, *cruento pede*, *re vera*, *capitis damnare*. Man lasse ferner | [73] vergleichen in *solo* mit *humi*, in *domo sua* mit *domi*; man erkläre: *cur leo ei pepercisset*, in *specum me abdidi*; man benutze die Stücke zur Wiederholung der Präpositionen *per (per montes, per fluvium, per iocum)*, *ante (ante noctem, ante ostium, mortem ante oculos habere)*, *ad (ad pastores conversus, ad pedem alligare, ad pugnam dare)*, *ex (ex eo die, ex urbe evolare)*, in mit Ablativ und Akkusativ. – Man begnüge sich also nicht

mit der richtigen Übersetzung, die durchaus keine unbedingte Gewähr für klares grammatisches Verständnis gibt, sondern mache immer wieder die Probe aufs Exempel, ob der Schüler über das Unbewußte hinaus auch zum bewußten Erfassen typischer Sprachformen vorgedrungen ist.

Auch die schriftlichen Haus- und Klassenarbeiten tragen einen ganz anderen Charakter. Anfangs stehen Diktate und ihre Übersetzung stark im Vordergrund. Von vornherein habe ich kleine zusammenhängende Texte gegeben, die sich zunächst inhaltlich an die des Übungsstückes anlehnten, bald aber sich vom Übungsstoff inhaltlich lösten und in schlichter Form neue Gedankengänge boten. Der Text wird immer erst einmal vom Lehrer sinnvoll und langsam ganz vorgelesen und dann in Einzelsätzen diktiert; in Einzelsätzen möglichst, nicht in Einzelworten, wozu der Schüler uns immer wieder zu zwingen versucht, um sein Gedächtnis nicht anzustrengen. Auch hierbei ist neben dem Wert des Gedächtnistrainings der Grundsatz entscheidend, daß das Zerreißen und Zerlegen der Sprache in Einzelworte mit dem Wesen der Sprache im Widerspruch steht. Eine passende Überschrift für die kleine Erzählung mag der Schüler selbst darübersetzen und damit dem Lehrer eine gewisse Handhabe geben, wieweit er den Sinn als Ganzes genommen durchdrungen hat. – Andere Arbeitstypen sind Umformungen der verschiedensten Art, Formenanalysen, später Erklärung von Satzteilen und Konstruktionen und schließlich ganzer Perioden. Auch gedankliche Synthese von lateinisch gegebenen Haupt- und Nebensätzen usw. zu einer geschlossenen Periodenform mag gelegentlich schriftlich geübt werden.

Da die Lektüre zeitiger einsetzt, kann man in den schriftlichen Arbeiten entsprechend früh altsprachliche Texte übersetzen lassen. Im Lateinischen wird man sich in Quinta zunächst nur auf Übersetzung von Textabschnitten beschränken, die in der Klasse schon gemeinsam gelesen und besprochen sind. Im Griechischen dagegen wagte ich es mit gutem Erfolge, in der U III Anfang Dezember gleich bei der ersten Übersetzung ein noch nicht behandeltes Stück der „Altgriechischen Münchhausiade“ „Weltraumflug10)“ vorzulegen. Übersetzungsdeutsch, das den lateinischen und griechischen Sprachstil nachahmt, lasse man erst gar nicht aufkommen. Man erziehe die Schüler gleich zu guter Übersetzung, wie es im Mündlichen gepflegt ist, und berücksichtige die Güte des Ausdrucks bei der Beurteilung der Arbeit. Damit ist ein | [74] Kampfmittel gegen den Gebrauch sogenannter „Eselsbrücken“ gegeben; mit ihrem schlechten Deutsch darf der Schüler einfach nicht durchkommen.

Dem griechisch-deutschen Unterricht kommt natürlich zugute, daß der Schüler in einer alten Sprache nach gleichen Gesichtspunkten vorgebildet ist. Nur einiges möchte ich herausgreifen: Das Setzen der Akzente erübrigt sich bei stärkster Betonung von Lese- und Sprechübungen. Es bleibt nur der Iktus bei mehrsilbigen Worten und natürlich der *spiritus asper*. Mit dem *spiritus lenis*, dessen Hauch wir doch nicht nachahmen können, wird man die Jugend nicht unnütz quälen. Die Fälle, wo der Akzent bedeutungsvoll ist, z. B. ***** und ***** kommen so selten vor, daß sie das große Zeitopfer der Akzenteinübung nicht rechtfertigen können. Ich scheue mich nicht, in solch einem Sonderfalle den Schüler auf die Schwierigkeit aufmerksam zu machen. Natürlich muß am Anfang des Unterrichts das Wesen der Akzente schon um der gedruckten Texte willen einmal gründlich klar gemacht sein. Das läßt sich in aller Kürze erledigen. Dem Bedenken, daß den Schülern der Unterschied zwischen den akzentuierten gedruckten Texten und ihren eigenen nur mit Iktus versehenen Niederschriften zu schaffen macht, widersprechen meine Erfahrungen von mehreren Jahren. Die Schüler erklären mir immer wieder, daß ihnen die Verschiedenheit der beiden Wortbilder von Anfang an gar nicht erst bewußt wird.

aller Kräfte vermag richtig kontrolliertes Chorlesen zu geben; es empfiehlt sich oft | [76] ganz am Anfang der Stunde, um gleich jeden einzelnen zur Teilnahme aufzurufen. Noch nie habe ich als Kenner beider Unterrichtsarten in meiner mehrjährigen Praxis mit der neuen Methode Übersetzungen aus dem Deutschen zwecks Belebung des Unterrichts vermißt, und manch ehrliches Bedauern über ein zu schnelles Verrinnen der Stunde ist bester Beweis für das Gefesseltsein der Klasse.

Ausdrücklich möchte ich auch an dieser Stelle nochmals betonen: Sichere grammatische Kenntnisse in der umrissenen Art sind auch für die „direkte“ Unterrichtsweise oberstes Gesetz. Sie werden also gewonnen in ständiger Blickrichtung auf die möglichst früh einsetzende Lektüre bei strengster Scheidung des Wesentlichen vom Unwesentlichen, aber werden nicht etwa erarbeitet an der Lektüre, wie es für das Griechische die Methode Przygode-Engelmann erstrebt. Sie versucht die griechische Grammatik von Anfang an am Schriftsteller aufzubauen, nimmt also die grammatischen Erscheinungen in der Reihenfolge, wie sie im Xenophon vorkommen. Meine Methode dagegen hält an einem systematischen, organischen Aufbau der Grammatik an Hand eines modernen Übungsbuches unbedingt fest; denn ohne eine planmäßige Entwicklung der sprachlichen Kategorien vom Leichterem zum Schwereren würde der junge Lateiner nie zur Sicherheit in der Grammatik kommen. Man vergesse nicht, daß der Sextaner zum erstenmal an eine Fremdsprache herangeführt wird und daß er mit den Elementen seiner Muttersprache zum Teil noch schwer zu ringen hat. Habe ich doch auch im Griechischen bei der Methode Engelmann die Erfahrung gemacht, daß die meisten Tertianer ein festes grammatisches Fundament nie legten, obwohl ein dreijähriger systematischer Aufbau der lateinischen Grammatik vorausgegangen war. Bei einer schrittweisen Entwicklung der lateinischen Grammatik, die sich von der alten Art nur dadurch unterscheidet, daß sie ausschließlich am lateinischen Stoff gewonnen wird, kann ein Schüler auch nach längerem Fehlen den Anschluß unbedingt wiederbekommen. Das grammatische System aber erst lückenlos aufzubauen einschließlich der Syntax ist zu einem gedeihlichen Fortschreiten der Lektüre bei der altsprachlich-deutschen Methode noch viel weniger erforderlich als bei der alten Unterrichtsart, da ja eine Fülle grammatischer Erscheinungen am besten am lebendigen Text erkannt und verstanden wird. Das wahre Leben der Sprache, das in der Lektüre ihren Ausdruck findet, wird dann den Schüler von der Vorstellung lösen, als ob die Grammatik in systematischem, schrittweis gewordenem Aufbau entstanden sei, wie es ihm der Unterricht durch reine Zweckmäßigkeitsgründe bedingt vorführen mußte. Also so schnell wie irgend möglich heran an den lebendigen Born der Sprache! Die dauernde Kontrolle darüber, ob der Schüler die grammatischen Erscheinungen, typischen Sprachformen usw. sich auch | [77] wirklich zu eigen gemacht hat, darf auch nach Einsetzen der Lektüre nicht wegfallen; dies ist durchaus möglich, ohne daß die Lektürestunde zu einer Grammatikstunde zu werden braucht. Nicht Verwässerung, Verflachung, allgemeines Raten, sondern Vertiefung, ganz bewußtes Hinarbeiten auf die Belange der Lektüre und zugleich damit Eindringen in den Geist der alten Sprachen ist das erstrebenswerte und auch zu erreichende Ziel.

Die Meinung, an Übersetzungen aus dem Deutschen sei das U II festzuhalten, ist wenigstens für das Lateinische bis heute noch verbreitet. Es hat eben bisher an jedem Versuch gefehlt, den anderen Weg theoretisch und vor allem praktisch einmal ernstlich zu gehen. Immer ist es bei gelegentlichen Anregungen geblieben. Die Macht des Glaubens an eine Jahrhundert alte Tradition war bisher noch zu groß. Dem natürlichen vorurteilsloseren Empfinden der humanistisch gebildeten Laien pflegt übrigens die „direkte“ Methode eine Selbstverständlichkeit zu sein. Vielen für die Antike Begeisterten ist es unbegreiflich, daß wir Altsprachler nicht schon längst in dieser Weise arbeiten.

Aber auch die noch weiter gehende Forderung, man müsse trotz Wegfall des lateinischen Skriptums deutsch-lateinische Übertragungen in Form von wertvollen Stilübungen bis zur Reifeprüfung vornehmen, findet lebhaftere Verteidigung u.a. durch Krüger in seiner „Methodik des altsprachlichen Unterrichts“ S. 80-81 und durch Boesch in dem Aufsatz: „Vom Wert des Übersetzens ins Lateinische“ („Gymnasium“ S.110-117). Ich glaube mich mit Boeschs Ausführungen um so mehr auseinandersetzen zu müssen, als alle von ihm gegebenen Begründungen und praktischen Anregungen mindestens ebenso, wenn nicht sogar stärker für die von mir geforderte lateinisch-deutsche Methode sprechen. Die Zielsetzung, dem Schüler die wertvollsten Schätze der antiken Sprache zu erschließen, ist bei uns die gleiche; nur die Wege gehen auseinander, die zu diesem Ziele führen. Boesch sagt S. 111: „Wer den Wesensunterschied der beiden Sprachen fassen will, der muß zu mindestens ebenso oft vom Deutschen ausgehen, ja, soviel ich sehe, sogar häufiger.“ – Es gibt in der Tat eine große Anzahl von Fällen, in denen sich wohl die Eigentümlichkeit der lateinischen Form mit ins Deutsche, aber nicht die der deutschen mit ins Lateinische nehmen läßt.“ Er behauptet, daß die zuverlässige Probe auf schärfste Sinnerfassung oft erst durch die Übersetzung in die Fremdsprache gemacht werden kann. Als Beispiel führt er eine Tazitus-Stelle an (Ann. II,71) „*vindicabitur vos, si me potius quam fortunam meam fovebatis*“, in der der eigentlich entsprechende deutsche Ausdruck und seine Abweichung vom Lateinischen: „wenn mir und nicht meiner Stellung eure Anhänglichkeit galt“ erst durch Rückschließen vom Deutschen aus zuverlässig erkannt werden könne, ebenso die Wiedergabe des konsekutiven Verhältnisses in dem lateinischen Satz: „*Hos vulgi sermones | [78] audita mors adeo incendit, ut ... ultro clauderentur*“ durch die Form: „steigerte zu höchster Erregung, und von selbst schlossen sich die Häuser.“ Ich frage: Warum muß zu diesen Erkenntnissen erst der weite Umweg über die Einübung vom Deutschen aus gewählt werden? Meine Erfahrung beweist, daß sich solche Einsichten viel schneller und leichter vom Lateinischen und Griechischen aus unmittelbar gewinnen lassen; nur darf die Erkenntnis und Aneignung von sprachlichen Wesensunterschieden nicht nur zufälliger, gelegentlicher Besprechung überlassen bleiben. Es gilt vielmehr, diese Aufgabe ganz bewußt in stofflicher Gliederung in den Unterricht einzubauen.

Beim ausschließlichen Ausgehen von der Fremdsprache läßt sich die Erkenntnis von Wesensunterschieden beider Sprachen, wie sie Boesch behandelt, zum Teil schon in der Sexta gewinnen, während das gleiche Ziel bei deutsch-lateinischen Übersetzungen erst in einer viel höheren Klasse erreicht werden kann. So haben z.B. meine kleinen Lateiner die vorhin angeführte verschiedene Ausdrucksweise des konsekutiven Verhältnisses an leichten Beispielen des Übungsbuches durchschauen und auch richtig anwenden gelernt. Sie wissen und beachten, daß in dem Satz: „*itaque viri tam fortes erant, ut a Romanis superari non possent*“ der eigentlich entsprechende deutsche Ausdruck die parataktische Form ist, etwa: „Die Männer waren äußerst tapfer und konnten (daher, so) nicht überwunden werden.“ Sie wandeln von selbst die passivische Form des lateinischen Ausdrucks in die dem Deutschen geläufige aktivische Form um usw. Es kommt nur darauf an, die Aufmerksamkeit des Schülers auf solche stilistischen Eigenarten einzustellen und ihn zu ihrer Beachtung ständig zu erziehen. Dabei wird man sich natürlich nicht auf die wenigen Beispiele des Übungsbuches beschränken, sondern durch mündliche und schriftliche Sätzchen den Schüler mit diesen Dingen immer mehr vertraut machen. Boesch meint, eine so intensive dauernde Betrachtung, von nicht ganz undeutschem zum ganz deutschen Ausdruck vorzustoßen, sei bei der Lektüre unmöglich und unnötig, und rechtfertigt damit die deutsch-lateinischen Stilübungen, durch die oft allein ein zuverlässiger Zwang zu schärfster Sinneserfassung gewährleistet sei. Ich meine, zur Kontrolle, daß die fremdsprachliche Form in die wahrhaft deutsche umgegossen wird, ist neben den an Beachtung solcher Fragen gewöhnten Schülern ja letzten Endes der Lehrer da. Deutsch-lateinische Stilübungen in Boeschs und Krügers Sinne sind schon durch die zeitliche

Beschränkung unmöglich geworden. Die Hoffnungen auf eine Wiedererhöhung der Stundenzahl auf 8 sind wohl für immer begraben. Es bleibt nur der von mir gewiesene Weg, wenn man an solchen Zielen festhalten will.

Auch was Boesch S. 113 vom Vokabelschatz, den Wortvorstellungen usw. sagt, gilt ebenso für das Herübersetzen und läßt sich von der Fremdsprache | [79] aus besonders gut gewinnen. Gleich in den ersten Stunden kann und muß man dem Sextaner verständlich machen, daß ein Wort der lateinischen Sprache einem muttersprachlichen Ausdruck nach Sinn und Umfang nie genau entspricht, daß von der äußeren Sprachform, d. h. der Lautform, dem Lautkomplex die innere Sprachform, die sprachliche Anschauung zu scheiden ist, die zu dem Leib des äußeren Klanges die Seele, den Geistesgehalt, den Gefühlswert gibt. So vermögen nicht blutleere tote Begriffe, sondern anschauliche Sachvorstellungen allein das passende deutsche Wort hervorzurufen und zugleich das Verständnis zur Fülle der sprachlichen Ausdrucksmöglichkeiten anzubahnen. So ist auf die Wahl des richtigen besten deutschen Ausdrucks von Anfang an sorgfältig zu achten. Schon Stück 2 des *Ludus Latinus* gibt eine ganze Reihe von Übungsmöglichkeiten: „*captare*“ ist in Verbindung mit „*gallina*“ mit *haschen*, *fangen* oder *greifen* zu übersetzen; die Magd *schlachtet das Huhn*, sie *tötet* es nicht (*necare*), *sie säubert oder reinigt und deckt den Tisch* (*purgare* u. *ornare*). Dann wieder heißt *pugare* in Verbindung mit *aula* oder *fenestra* fegen, putzen, *necare* schießen, erlegen, erschlagen usw. *fabricare* übersetzen die Jungens in dem Satz: „*nauta filiae naviculam fabricat*“ treffend mit basteln, *vocare* in dem Satz „*ancilla columnas vocat*“ mit locken, *latrare* in dem Satz: „*canis nocte latraverat*“: hatte angeschlagen, *erat quondam pulcherrima virgo*: es war einmal ein wunderschönes Mädchen, *ita factum est, ut*: so kam es, daß; *ancilla* ist nicht immer die Magd, sondern oft auch das (Dienst)mädchen, *puer* bald Knabe, bald Bursche, Bub, Bengel oder dgl. Das alles ergab sich in fröhlichem Wettstreit ganz von selbst. Das Suchen nach den passendsten deutschen Ausdrücken macht den Schülern viel Freude; unmerklich wird damit dem Deutschunterricht sehr gedient; denn der Schüler spricht nicht lateinisch-deutsch, sondern gewöhnt sich, so zu übersetzen, wie er in seiner Muttersprache wirklich redet, schreibt und denkt. Vom Deutschen aus von „anschlagen“ auf *latrare*, von „basteln“ auf *fabricare* zu schließen, also den fremdsprachlichen Begriff zu finden, ist sicher ein weiterer, aber durchaus unnötiger Weg¹¹).

Die sprachlichen Erscheinungen werden aber erst dann wirklich lebendig für den Schüler, wenn sie in Zusammenhang gebracht werden mit dem römischen Menschen, der dahintersteht. Sätze und einzelne Worte aus dem Übungsbuch können auch schon dem Sextaner und Quintaner veranschaulichen, wie sich in der Sprache des Römers sein Nationalcharakter deutlich widerspiegelt. Streng und unerbittlich wie gegen sich selbst ist er auch im Bau seiner Sprache. Scharf und logisch ordnet er die Gedanken einander unter in selbstverständlichem Muß. Mit dem Geist peinlichster Pflichterfüllung und Genauigkeit setzt er die Zeiten in klarste Beziehung zu einander. Nüchterner, phantasieloser, prosaischer Sinn spricht aus der Bedeutung seiner Worte. Verstand | [80] und Wille stehen im Vordergrund, Drängen nach Kraft, Stärke und Ruhm beherrscht ihn ganz. Namenlosigkeit (*ignominia*) wird ihm zur Bezeichnung der Schmach. Täglich gibt er seinem Wunsch nach Gesundheit und Stärke in dem Gruß *vale, salve* Ausdruck. Als Mann der Praxis hat er für Kunst und Wissenschaft noch wenig über; die Schule ist ihm ein Spiel (*ludus*), nicht wie dem Griechen eine Ringstätte des Geistes. In nüchternem Denken sind ihm die Monatsnamen zum Teil nur Zahlen, die eigenen Kinder oft nur Nummern (*Quintus, Sextus, Tertia* usw.) Die ganze Ehe weiß wenig von Poesie zu erzählen; das Lieben ist nur ein Auswählen (*diligere*). Verschiedene Schattierungen des Schmerzes und der Freude pflegt er meist in seiner Gefühls- und Wortarmut nur mit dem Eigenschaftswort „*magnus*“ und seinen Steigerungsformen Ausdruck zu geben, durch das er auch in Verbindung mit anderen Substantiven die Menge,

nicht die Eigenschaft betont (*summus dolor* = tiefster Schmerz, *permagnus clamor* = sehr lautes Geschrei; *magna praeda* = reichliche Beute, *magna planities* = weite Ebene usw.) Starr und fest ist er eingestellt auf das, was ist. Wirkende Kräfte liegen ihm nicht. Die Brücke steht ihm nur im Fluß, während sie uns Deutsche hinüberführt (*pons est in flumine*). Erstes Ahnen von vielseitiger Veranlagung der Völker und damit zusammenhängend von verschiedenen weltanschaulichen Denken kann so im Schüler geweckt werden. Gern und freudig packt er bei diesen Dingen zu.

Als stilistisches Übungsmaterial vom Lateinischen aus kann ich neben Bardt: „Zur Technik des Übersetzens lateinischer Prosa“ Boeschs 1930 erschienenes „Hilfsbuch zur Stilistik“ nicht warm genug empfehlen. Beachtenswert ist übrigens, daß Bardts Heftlein dem Bedürfnis der Übersetzung aus dem Lateinischen erwachsen und in erster Linie dafür gedacht ist, wie die einleitenden Kapitel und Beispielsammlungen zeigen; und auch in Boeschs Stilistik haben die lateinischen Beispielsätze bei weitem das Übergewicht vor den deutschen.

Eine ganz starke Annäherung Boeschs an meinen Standpunkt ergibt sich schon aus seinem auf der Göttinger Tagung 1927 gehaltenen nicht gedruckten Referat: „Die sprachliche Aufgabe des Lateinunterrichts in U II.“ Es heißt dort u. a.: „Im Ganzen ist Grammatik nur jeweils Angelegenheit einer Sprache.“ – „Die reine Syntax hat es eigentlich nur mit der Erscheinung einer Sprache zu tun, für deren Verständnis jedenfalls die Entsprechung in einer zweiten Sprache verhältnismäßig belanglos ist. Es war ein seltsamer und verhängnisvoller Irrtum, daß man weitgehend geglaubt hat, durch Übersetzen deutscher Sätze könne am besten lateinische Grammatik gelernt werden. Für diesen Zweck ist viel ergiebiger das Arbeiten am lateinischen Material, und die Notwendigkeit | [81] kann gar nicht genug betont werden, daß von der ersten Sextastunde an im Lateinunterricht Latein getrieben wird, in all den Möglichkeiten, die ein lebendiges Unterrichtsverfahren an die Hand gibt, als da sind Sprechen, Schreiben, Erzählen, Umformen und auch Übersetzen.“ Damit gibt Boesch die Richtigkeit meines Standpunktes grundsätzlich zu. Zur Einübung der eigentlichen Stilistik dagegen erscheint ihm die Zweisprachigkeit immer noch unentbehrlich, obwohl in dem Satz: „Anders aber steht es mit der stilistischen Aufgabe, die eben nur oder doch vor allem in der Zweisprachigkeit ihren Sinn hat und entfaltet“, auch schon eine starke Einschränkung liegt. Es heißt dann weiter: „Stilistik schließt irgendwie Bezogenheit auf einen Maßstab, schließt den Vergleich in sich“, und an einer anderen Stelle: „Alle auf die Ausdrucksformen gerichteten Betrachtungen müssen ebenso häufig vom Deutschen wie vom Lateinischen ausgehen.“ – Ein gründlicher Versuch wird erweisen, daß auch für die Stilistik die Zweisprachigkeit nicht erforderlich ist.

Aus folgender kurzer Übersicht wird kenntlich, welches stilistische Material im einzelnen im Anschluß an den Ludus Latinus schon in Sexta und Quinta nur vom Lateinischen aus mit vollem Erfolg behandelt werden kann. Jedes andere neuzeitliche Übungsbuch ist natürlich ebensogut für diese Zwecke brauchbar.

1. Wiedergabe des Passivs: Beispiele von St. 26 an; zunächst muß natürlich in der Beherrschung der Passivformen die nötige Sicherheit erreicht sein, ehe man sich bei der Übersetzung ins Deutsche vom Passiv lösen wird.

a) *puer a magistro laudatur*: der Lehrer lobt den Knaben.

b) *corpus mortui toga tegitur et coronis ornatur*: man bedeckt und ... schmückt.

c) *Romani valde terrebantur*: ließen sich sehr schrecken.

2. Wiedergabe des Futurums durch Präsens oder *wollen*.

3. Vermeidung von daß-Sätzen im Deutschen, soweit es möglich ist.

Finalsätze:

a) *asinus, ut laudetur, interrogat*: um zu ...

b) substantivisch: *corpus per portam ducitur, ut uratur*: zur Verbrennung.

c) *ut patrem delectaret, diligentissime laboravit*: er wollte Freude machen, deshalb arbeitete er.

Aufforderungssätze:

a) *magister postulat, ut attentis sitis*: ihr sollt aufmerksam sein. | [82]

b) ... verlangt von euch Aufmerksamkeit.

c) verlangt von euch: seid aufmerksam.

Hypotaxe – Parataxe.

Kausalsätze:

a) *cum in Graecia fuerim, vobis de Graecis narrabo*: ich war in Griechenland und will euch (deshalb) von den Griechen erzählen.

b) *cum incautus fueris, aegrotus es*: du warst unvorsichtig, nun bist du krank.

c) *laetus sum, quod feriae sunt*: ich freue mich so; (denn) es sind Ferien.

d) *tristis sum, quod aegrotus es*: ich bin traurig über deine Krankheit – deine Krankheit tut mir leid.

Konditionalsätze:

a) *si provinciam expugnauerimus, agros habebimus fertilissimos*: haben wir sie erst erobert, dann werden wir besitzen.

b) Nach der Eroberung.

c) *si nimis mari appropinquabis, pennae aqua gravabuntur*: kommst du dem Meer zu nahe, dann ...

- d) *morbus te non vexaret, si praecepta medici observavisses*: du brauchtest nur zu befolgen.
- e) *nisi celeriter ibitis, illi peribunt*: geht schnell fort, sonst kommen jene um.
- f) *nisi praecepta magistratum ante oculos habuissent, vitam asperam non sustinuissent*: sie hatten vor Augen, sonst hätten sie nicht.

Konsekutivsätze:

- a) *alae ita deletae erant, ut puer in mare praecipitaret*: die Flügel waren ganz zerstört; so stürzte der Knabe ins Meer.
- b) *viri tam fortes erant, ut a Romanis superari non possent*: waren äußerst tapfer und konnten daher ...
- c) *eas regiones tam prudenter administrabant, ut celeriter animos sibi conciliarent*: sie verwalteten sehr klug und gewannen sich dadurch (so).

Fragesätze:

Cyrus, cum id audivisset, interrogavit, quis Solo esset: er erkundigte sich nach Solon.

Nominale Ausdrucksweise:

preces dicere; gratias agere usw.

[[83] Besonderheiten der Stellung:

Sperrung (Auseinanderstellung) zusammengehörender Wörter. Zweck: Hervorhebung der auseinander gestellten Worte oder Erzielung eines größeren rhythmischen Wohllauts: *nunc quidem omnia, quae videtis, aedificia fracta et corrupta sunt*.

hanc Germaniae terram ... Sperrung dient dazu, um die miteinander engverbundenen Begriffe als eine Einheit darzustellen. *agros sociorum Romanis fidelium*.

Äußerst wichtig ist es, schon auf der Unterstufe das erste Verständnis für den Periodenbau anzubahnen. Der bisherige Grammatikunterricht pflegte schon aus Zeitmangel auf diese bedeutungsvolle altsprachliche Erscheinung nur gelegentlich einzugehen und die endgültige Einübung späterem Vorkommen in der Lektüre zu überlassen. So brauchen wir uns nicht zu wundern, wenn der Schüler der vom Periodenbau beherrschten Sprache Cäsars zunächst völlig fremd und ratlos gegenübersteht. All die anderen angelernten

grammatischen Kenntnisse nützen ihm nichts, um mit diesen Satzungeheuern fertig zu werden. Enttäuschung und Verzweiflung beim gewissenhaften Schüler ist die Folge; der oberflächliche aber greift zur Eselsbrücke und bringt den fleißigen schließlich in gleiche Versuchung. Der Weg zum Verstehen des Textes und zur organisch wachsenden Freude am eigenen Können wird so von vornherein verbaut. Nur durch allmähliche Einführung und systematische Steigerung kann der natürliche Übergang zur Sprache der Lektüre gefunden werden. Selbstverständlich kann es sich in Sexta und Quinta nur um die einfachsten Grundformen der Periode handeln. Es läßt sich auch schon der tiefere Sinn des Periodenbaus erschließen. Der Schüler beginnt den plastischen Sinn der Alten zu ahnen, die es drängt, eine Kette von Gedanken zu einem geschlossenen Gebilde zu formen. Für das jugendliche Alter wird es ermüdend sein, den Periodenbau allein durch die Methode Nägelbachs zu veranschaulichen (A, B, C, a, b, c, α, β, γ...) Fesselnder wird ihm das Bild durch bunte Farben (Striche, Zahlen) oder durch Zeichnung. Die Übertragung der Periodensätze auf die allgemein festliegende Farbenfolge des Regenbogens ist ein vorzügliches Anschauungsmittel. Der Hauptsatz wird rot eingekleidet, der davon unmittelbar abhängige Nebensatz orange usw. So ergeben sich Farbstreifen, die das Satzbild klar herausarbeiten, ganz besonders wenn der Hauptsatz durch Nebensätze usw. unterbrochen wird. Auf dieses Anschauungsmittel läßt sich die ganze Schulzeit hindurch zurückgreifen. Ein begeisterter Bastler der Quinta baute einen Satzkasten, auf dessen Zelluloidoberfläche die Satzperiode geschrieben wird. Unter die einzelnen Satzteile werden dann die entsprechenden Farbklotze geschoben. – Gute Dienste zum Erfassen von [84] Perioden wird auch ständiges, ausdrucksvolles Vorlesen leisten. Die schon in Quinta einsetzende Lektüre, von der noch zu sprechen ist, leitet dann hemmungslos zu späterem schwererem Lesestoff (Cäsar usw.) über.

Einige Beispiele zur Veranschaulichung des Periodenbaus aus dem *Ludus Latinus VI* und V:

Germani, cum exercitum Romanorum superavissent, laeti erant.

Marius, postquam Teutonos devicit, Cimbris obviam properavit.

„Incolae huius terrae, qui hic nati estis, vos huc convocavi, ut mecum has regiones et hanc Germaniae partem a Romanis liberaretis.“ Sed legatorum princeps „A vobis,“ inquit, „impediris, quod socios populi Romani vexas, et semper impedieris, si vexabis.

Caesar, cum eos audivisset, per legatos ab Ariovisto postulavit, ut ad colloquium veniret.

Cyrus, cum id audivisset, interrogavit, quis Solo esset.

Imperator Heliogabalus leones domitos circum se habebat, quos non removebat, etiamsi introeuntes eorum adspectu terrebantur.

Ita accidit, ut Romani, quibus Titus imperator praeerat, diu frustra

eos obsiderent.

Unter anderen typischen altsprachlichen Eigenarten, mit denen der Schüler schon vor ihrem häufigen Auftreten in der Lektüre bekannt gemacht werden muß, ist die Ellipse des Pronomens zu nennen, die im Lateinischen, besonders oft aber im Griechischen auftritt; deshalb sind die folgenden Beispiele überwiegend der griechischen Lektüre entnommen. Unsere Grammatiken und Übungsbücher schenken ihr eigentlich gar keine Beachtung, so daß sie meist bis in die obersten Klassen Fremdkörper bleibt und immer wieder nicht richtig erkannt wird.

In einer Klassenarbeit meiner Oberprima trat sie gleich zweimal auf (aus Aristoteles Politik, Buch III, Kap. 10). Bekanntheit mit ihr bildete die unbedingte Voraussetzung zum Verständnis des Sinnganzen. Es heißt dort: *** ***** - und weiter unten: *****

Gleich am Anfang der griechischen Lektüre tritt dem Schüler die Auslassung des Demonstrationspronomens in Xenophons Anabasis (I, 1, 6) entgegen: *****

-

Oder Xen. Mem. I, 4, 11: *****

Auch die sogenannte Constr. *ad sensum* ist dem Anfänger nicht ohne weiteres geläufig: Xen. Anab. I, 1, § 5: *****... Besondere Einübung erfordern | [85] die Fälle, in denen der Kasus des ausgelassenen Demonstrativums schwer erkannt wird, wie Aristoph. Aves 1695 ff. *****

Xen. Anab IV, 5, 19: *****.

..., allen denen, soviele denen. – Oder im Lateinischen: *Caes. bell. Gallic. 3, 83, 4: unam fere tabellam (sc. eorum), qui liberandos omni periculo censerent.* – Cicero, Fam. 12, 14, 4: „*darent negotium (sc. eis), qui Asiam obtineant*“ usw.

Ganz allgemein sollte man auf die Bekanntheit mit den Pronomina, vor allem auch im Griechischen, besonderen Wert legen, die häufig in der Lektüre vorkommen und ebenso wie die Ortsadverbien immer wieder verwechselt werden.

In dieser Weise gilt es überall ganz systematisch viel mehr als bisher die nötigen Voraussetzungen und den lebendigen Zusammenhang mit der Lektüre zu schaffen. Die dazu erforderliche Zeit ist durch den Wegfall der deutsch-fremdsprachlichen Übersetzungen gegeben. So kann im Griechischen bereits am Anfang des Winterhalbjahres der Untertertia, im Lateinischen beim Beginn des Winterhalbjahres der Quinta mit einer leichten Lektüre begonnen werden. Voraussetzung ist vor allem Sicherheit in Deklination und Konjugation, Geläufigkeit der *Composita* von *esse* und der *Verba Anomala*. Daß die meisten unregelmäßigen Verben vorher noch nicht eingeübt sind, ist kein Hinderungsgrund. Wichtiger ist, daß dem Periodenbau schon etwas vorgearbeitet ist. Allerdings wird man die auch in der schlichtesten Lektüre häufig vorkommenden Konstruktionen des A. c. J. und des *Abl. absolutus* zweckmäßig in den Grammatikstunden vorausnehmen. Dem Schüler darf die echt kindliche Freude auf die erste fremdsprachliche Lektüre durch zu zahlreiches Auftreten neuer sprachlicher Erscheinungen nicht gemindert werden. Die Vorausnahme der betreffenden Stücke im Übungsbuch wird sich wie beim *Ludus Latinus* leicht ermöglichen lassen, ohne den fortlaufenden Unterricht dadurch zu stören. Mit

der Bekanntheit dieser Konstruktionen ist der Weg zur Lektüre endgültig frei. Cäsars *Bellum Gallicum* ist natürlich schon durch den Periodenbau noch viel zu schwer, und auch der früher im dritten Jahr viel gelesene Nepos will mir nicht besonders geeignet erscheinen. Für ihn bleibt bei dem großen Zeitgewinn für die Lektüre noch in der Quarta genügend Raum, wo er einige Wochen willkommene Abwechslung schaffen mag. Ein Idealstoff, der sprachlich und inhaltlich dem Denken und Empfinden des kleinen Lateiners völlig gerecht wird, ist leider nicht vorhanden. Die überlieferten Märchenstoffe, Abenteuer- und Gespenstergeschichten usw. bieten für den Anfang noch zu viel sprachliche Schwierigkeiten. Wie glücklich sind in dieser Hinsicht die Neusprachler | [86] daran. Doch hat sich mir Eutrops „Abriß der römischen Geschichte“ als recht geeignet für die erste Quintalektüre erwiesen. Die Schüler empfinden den Stoff nicht als trocken; sie lieben in dem Alter geschichtliche, kriegerische Darstellungen. Eutrops einfache Sprache, die schlichte, sachliche Darstellung, der meist leicht übersichtliche Periodenbau ermöglichen einen zwanglosen Übergang von kürzeren Stücken des Übungsbuchs zu zusammenhängendem Stoff. Mit dem durch den Ludus Latinus bereitgestellten Wortschatz läßt sich gut vorwärts kommen. Der neu hinzukommende Vokabelschatz enthält nichts Unnützes für die späteren Schriftsteller. Die in Zukunft immer wieder vorkommenden Ausdrücke aus der Heersprache werden dem Schüler durch Eutrop frühzeitig angeboten und vertraut. Häufiges Auftreten der wichtigsten unregelmäßigen Verben besonders aus der dritten Konjugation führt zu ihrer ersten Bekanntschaft vor dem Übungsbuch oder zu ihrer Sicherung, wobei durch die Lektüre dem für die feste Erlernung so wichtigen psychologischen Gesetz der früher erwähnten Zeitverteilung in natürlicher Form Rechnung getragen wird. Inhaltlich bereitet die Lektüre den in der Quarta einsetzenden Unterricht in der alten Geschichte zweckdienlich vor.

Ich habe es als praktisch empfunden, gleich zwei Lektürestunden wöchentlich neben vier Grammatikstunden festzusetzen. Die Erledigung des grammatischen Stoffs des Übungsbuchs ist trotzdem uneingeschränkt möglich.

Im Griechischen las ich als erste Lektüre in U III nach den Herbstferien die „Altgriechische Münchhausiade“. Durch diesen für die Jugend geeigneten Stoff fiel den Schülern das Einfühlen und Einlesen in die Sprache der Lektüre nicht schwer. Die Xenophonlektüre schreitet durch die gute Vorübung in O III um so schneller vorwärts.

Wenn also das Originallesen schon in so jungem Alter beginnt, dann wird das Einfühlen in den Stil des fremden Volkes wie ein ständiges Begleitmotiv den Unterricht beleben. Es bleibt dann auch keine überspannte Forderung mehr, daß jedem Schüler der Oberstufe der Sinn für die Schönheiten der Sprache und des Schriftstellers aufgeht und daß einzelne hierfür besonders begabte, künstlerische Naturen es auch von sich geben können¹²⁾. Selbstverständlich muß der deutsche Unterricht am Beispiel der Muttersprache gut vorgearbeitet haben. Aus der Kenntnis der reichhaltigen deutschen stilkundlichen Literatur wird auch der Altsprachler für seinen Unterricht viel Nutzen ziehen¹³⁾.

Die Beziehungen zwischen Deutsch und altsprachlichem Unterricht können gar nicht eng genug sein. Allen drei Sprachen kommt z. B. zugute die Vergleichung von Proben verschiedener guter deutscher Übersetzungen eines altsprachlichen Textes, an dessen Übertragung sich der Schüler | [87] vorher selbst versucht hat. Daraus ergibt sich Beurteilung der Eigenart und Absicht des Übersetzers und seines persönlichen Stils. Diese Übersetzungsvergleichung führt zugleich mit dem Erkennen der Grenzen aller Übersetzungen an das Problem „Original oder Übersetzung“ unmittelbar heran, das mit jeder Schülergeneration einmal besprochen werden soll. Nicht leicht war es bisher, den Durchschnittsschüler von dem Wert des Originals und damit von der

Notwendigkeit der Erlernung der alten Sprachen zu überzeugen. Wenn man z. B. Forderungen stellt, wie es Porzig in seinem „Aschylus“ tut, pflegt der Gymnasiast resigniert zu antworten: „Zu einer solchen Durchdringung des Gedankengehalts und der damit verbundenen sprachlichen Form eines Dichters vermögen wir auf der Schule gar nicht vorzudringen. Wir ringen noch zu sehr mit der Sprache an sich und sind froh, eine Tragödie überhaupt erst mal richtig übersetzen zu können.“ Dieser Einwurf, auf dem die Angriffe gegen die Existenzberechtigung des Gymnasiums zum Teil beruhen, soll für alle Zeiten durch die altsprachlich-deutsche Methode entkräftet werden.

Auch müssen die Vorwürfe gegen die stilverderbenden alten Sprachen verstummen, die trotz Beseitigung des Ostermann-Deutsch geblieben sind. Neuzeitliche Dichter und Schriftsteller¹⁴⁾ behaupten nach wie vor, der Humanismus sei der schlimmste Feind des deutschen Stils, er habe den Unterricht verwüstet. Die Entstehung des Ostermann-Deutsch aus der Herübersetzung erklären zu wollen und weiterhin der altsprachlich-deutschen Methode auch eine neue Verschlechterung des deutschen Stils zu prophezeien, wie Schlossarek¹⁵⁾ es tut, ist geradezu grotesk und eine völlige Verkehrung der Tatsachen.

Ganz im Gegenteil, jede altsprachliche Stunde ist jetzt von unten an stark eine Deutschstunde. Sätze im Übungs- und Diktatdeutsch, die in ihrer Form nicht ganz einwandfrei sind und gedanklich nichts Neues bringen, trägt der Lateinunterricht an den Schüler überhaupt nicht mehr heran. Vielmehr wird die durch den Verzicht auf die deutsch-fremdsprachliche Übersetzung freigewordene Zeit dem deutschen Unterricht stark dienstbar gemacht. Eingehende Besprechung altsprachlichen Periodenbaus führt zur Erkenntnis und ausschließlichen Bildung richtiger muttersprachlicher Satzformen. Die Gefahr der Nachahmung lateinischen Periodenbaus und der Verwendung geschrobener und gekünstelter Ausdrücke in deutschen Aufsätzen läßt sich so von vornherein unterbinden. Gewandtheit im deutschen Ausdruck, viel größere Beweglichkeit des Geistes, starke Bereicherung des Wortschatzes und der Gedanken infolge umfassender Erweiterung des fremdsprachlichen Lesestoffs wird dafür eingetauscht. All das muß sich in den deutschen Aufsätzen segensreich auswirken. Der Deutschlehrer wird also einer solchen Unterrichtsmethode uneingeschränkt | [88] zustimmen müssen. So ergibt sich eine natürliche Wechselwirkung, auch wenn beide Fächer nicht in einer Hand vereinigt sind, und der Deutschlehrer wird nun auch Wünschen des Altsprachlers zugänglich sein. So können z. B. dauernde Übungen im deutschen Sprachgebrauch durch kleine Niederschriften, die mindestens ebensooft wie Diktate zu geben sind, der lateinischen Übersetzungsarbeit sehr nützlich werden. Lohnend ist es, Schülerübersetzungen aus dem Lateinischen und Griechischen bis in die Oberstufe hin vom Deutschlehrer nur unter dem Gesichtspunkt deutscher Stilübung beurteilen und besprechen zu lassen, ohne daß der Deutschlehrer den fremdsprachlichen Text kennt und vor sich hat. Manch neue sprachliche Gesichtspunkte werden sich so ergeben, wie sich schon bei kleinen Proben feststellen läßt.

Man würde jedoch völlig fehlgehen mit der Annahme, durch grundsätzliches Erlernen der Vokabeln und Übersetzen nur von der Fremdsprache aus wäre die deutsch-lateinische Wortvorstellung völlig ausgeschaltet und damit ein Übersetzen aus dem Deutschen in die Fremdsprache ein für allemal unmöglich. Folgende Versuche beweisen einwandfrei das Gegenteil: Nach eineinhalb Jahren Lateinunterricht nur vom Lateinischen aus in der Schule und zu Haus gab ich meinen Quintanern für sie völlig überraschend die Aufgabe, zu zwölf deutsch gegebenen Wörtern die entsprechenden lateinischen Ausdrücke niederzuschreiben. Die erste Gruppe Wörter enthielt fünf Sextanervokabeln aus dem *Ludus Latinus*, die im Quintateil unter der Gruppe „Religion“ zusammengefaßt sind und zu dem betreffenden Tage

zur Wiederholung aufgegeben waren. In der zweiten Gruppe gab ich deutsch sieben Quintanervokabeln aus früheren Stücken, die nicht zur Wiederholung aufgegeben waren. Das Ergebnis war, daß von Gruppe 1 dreiviertel und von Gruppe 2 etwa die Hälfte den lateinischen Ausdruck richtig niederschrieben. Relativ noch günstiger fiel ein zweiter Versuch drei Wochen später aus. Ich diktierte wieder ohne jede Vorbereitung folgende fünf Sätzchen, die schriftlich übersetzt werden sollten: 1. Ihr könnt aus dem Buch viel lernen. 2. Die Goten kämpften tapfer und erschreckten die Einwohner Italiens. 3. Die Feinde haben uns sehr geschadet. 4. Der Elefant kann sehr schwere Lasten tragen. 5. Wir wollen lieber auf der Straße bleiben als zu Hause sein. – Das Ergebnis war kurz zusammengefaßt folgendes: Die geringste Fehlerzahl war 4, die höchste 11. Gut zwei Drittel der Arbeiten waren genügend; ein Schüler hatte sogar alle Vokabeln richtig. Die Vokabeln waren alle in der erwähnten ersten Übung nicht vorgekommen. Auf die Einzelheiten der Fehler, aus denen sich sehr interessante Schlüsse ziehen lassen, will ich jetzt nicht näher eingehen. Besonders lehrreich war es, die Schüler bei der Arbeit zu beobachten und sich ihre Erlebnisse und Eindrücke schildern zu lassen. Anfangs stand auf allen Gesichtern völlige Ratlosigkeit geschrieben. „Wir | [89] hatten das Gefühl, wir können nichts davon übersetzen.“ Dann arbeitete es angespannt in ihnen. Freudig leuchtete es in dem einen Gesicht auf, bald auch in anderen; dann lebhaftes Schreiben, ab und zu Zögern und Überlegen. Die Wortbilder stellten sich erst ganz vereinzelt ein, dann immer mehr, vielen durch Rückerinnerungen an lateinische Übungsstücke und –sätze, die ähnliche Gedanken und Verbindungen gebracht hatten; vielen in Form von Klangbildern, dem kleineren Teil als Schriftbilder. Nur den wenigsten war die betreffende Vokabel als Einzelbild gekommen, sondern meist in Wortverbindungen.

Die Stufe der fremdsprachlich-deutschen Sprachkenntnis zieht also trotz einseitigen Übens im Denken vom Lateinischen aus, dem Schüler ganz unbewußt, deutsch-lateinische Vorstellungen nach sich, die sich mit fortlaufender Übung vom Lateinischen aus befestigen und verdichten. Je intensiver das Einfühlen in die alte Sprache betrieben wird, d. h. je mehr man den Schüler zwingt, in der Sprache selbst zu denken und zu leben, desto schneller und umfangreicher wird auch der deutsch-lateinische Vorstellungskreis Fortschritte machen. Wenn auch bei der fremdsprachlich-deutschen Methode die Fähigkeit zum Übersetzen aus dem Deutschen nicht mehr grundsätzlich gefordert wird, so bleibt doch vom Fremdsprachlichen aus die Erreichung dieses Zieles durchaus nicht ausgeschlossen. Ja, ich glaube behaupten zu können, diese Methode vermag bei richtiger Anwendung gerade durch ihre planmäßige Entwicklung und stetige Vervollkommnung des Fremdsprachgefühls, ungehemmt durch Einflüsse vom Deutschen aus, am naturgemähesten und geradlinigsten in ihrer letzten Auswirkung auch zu deutsch-lateinischen stilistischen Übersetzungsleistungen hinzuführen. Mindestens in der Prima würden also auch bei dieser Methode tieferschürfende Stilübungen vom Deutschen aus, deren sprachbildenden Wert ich durchaus nicht verkenne, in Arbeitsgemeinschaften oder auch gelegentlich in der Klasse eine letzte edle Krönung des Sprachstudiums bilden können.

Aus meinen Versuchen folgt aber noch ein weiteres. Die Frage wird von Eltern und Lehrern aufgeworfen werden: was wird aus unseren Kindern beim Übergang an ein anderes Gymnasium, wie es Versetzungen oft mit sich bringen? Wird der Junge den Anschluß wiederfinden, wenn die neue Anstalt wieder beide Übersetzungsarten betont? Meine Beobachtungen beweisen, daß eine ernstliche Gefahr nicht besteht. Selbstverständlich wird man längere Zeit auf solche Schüler Rücksicht nehmen müssen; aber ein sprachlich normal begabter Schüler findet sich mit dieser Umstellung unschwer ab. Wie oft haben Schüler aus gleichem Anlaß eine ganz neue Fremdsprache nachlernen müssen und es auch geschafft. Es kommt ja auch ganz darauf an, in welcher Klasse der Übergang erfolgt. Ganz abgesehen davon darf man | [90] einzelnen wenigen zuliebe nicht die Erprobung einer Methode zum

Opfer fassen lassen, die im Dienst der Gesamtheit steht und der nach meinem festen Glauben früher oder später die Zukunft doch gehören wird.

Meine Ausführungen über den fremdsprachlich-deutschen Unterricht sind aber nicht nur für das humanistische Gymnasium alten Stils gedacht, sondern in ihren Grundzügen ebenso für das Reformgymnasium und für den Lateinunterricht all der anderen mannigfachen Schultypen. Ob nun in Sexta, Untertertia oder Untersekunda die alte Sprache beginnt¹⁶), überall zeigt es sich, daß Zielsetzung und vorhandene Stundenzahl nicht im richtigen Verhältnis zueinander stehen. Das Gefühl, im Lateinunterricht bei allem besten Willen nur Stückwerk leisten zu können, dessen Bildungswert mindestens zweifelhaft ist, wirkt lähmend auf Lehrer und Schüler. Meine eigenen Erfahrungen in Magdeburg mit dem altsprachlichen Unterricht am Reformgymnasium und Reformrealgymnasium gehen auf die Zeit zurück, in der noch höhere Stundenzahlen zur Verfügung standen. Aber schon damals traten die angedeutete Mängel hervor, wenigstens bei den Klassen, deren sprachliche Begabung unter dem Durchschnitt lag. Fachkollegen der verschiedensten Reformtypen, die meinen Versuchen lebhaftes Interesse entgegenbringen, sehen heute übereinstimmend in der Frage, wie man am schnellsten und sichersten an die Lektüre herankommt, das Problem ihres Lateinunterrichts. Wohl sind die deutsch-lateinischen Übungen auf einhalb bis eineinhalbjährige Dauer eingeschränkt, um dann durch die Lektüre abgelöst zu werden. Aber den letzten Schritt, zum Segen des Sprachunterrichts ganz darauf zu verzichten, hat nach meinen Erkundigungen noch keine Reformanstalt, Studienanstalt oder Oberrealschule mit Lateinkursus, kein Realgymnasium getan. Hierzu die Anregung zu geben, liegt mir besonders am Herzen. Die grundsätzliche Einstellung der Kollegen dieser Anstalten auf „Reform“ wird ein frisches Zupacken und Wagen des neuen Weges zur Folge haben mit dem Ergebnis, daß die rein fremdsprachlich-deutsche Methode allein herrschend bleibt.

Es erscheint heute gewagt, in Schulfragen das Wort „Reform“ noch in den Mund zu nehmen. Es hat für manche Lehrer zu viel Unruhe mit sich gebracht und zu viele falsche Vorstellungen bei Eltern und Schülern geweckt. Ist doch für Uneingeweihte der Begriff „Reform“ immer wieder gleichbedeutend mit „Erleichterung“. Daher die Neigung unwissender Eltern, ihr Kind auf eine Reformanstalt zu schicken, um ihm das Schulleben möglichst bequem zu machen. Daher die große Enttäuschung, wenn derartige Erwartungen meist keine Bestätigung finden. Wird nicht die fremdsprachlich-deutsche Methode fälschlich unter gleicher Einstellung betrachtet werden? Schon lagen vorgefaßte und zu schnell fertige Meinungen vor. Man sieht rein äußerlich | [91] darauf, ob der Stoff begrenzter und einfacher ist, und verschließt sich dem, was dafür an die Stelle tritt. Nicht auf leichter oder schwerer kommt es letzten Endes an, sondern darauf, wie man den Zeitumständen und wissenschaftlichen, pädagogischen und psychologischen Voraussetzungen entsprechend am natürlichsten und schnellsten die Lösung des Problems der Spracherlernung erreicht. Alles andere muß dieser Zielsetzung untergeordnet sein. Allerdings, die Übersetzung ins Lateinische und Griechische fällt; aber man vergesse darüber nicht, daß an das sprachliche Denken und Einfühlen erhöhte Anforderungen gestellt werden, daß der literarische Stoff viel umfassender wird, um auf die Höhen antiken Geistes führen zu können. Sollte sich also die neue Methode wirklich leichthin mit der rein äußeren Fragestellung leichter oder schwerer abtun lassen? Geht es nicht vielmehr um viel tiefere Fragen?

Doch mit dem engen Rahmen der Schulzeit ist die Mission der klassischen Bildung nur zum Teil erfüllt. Ihre reifsten Früchte wird sie meist erst später tragen, im Kampf der Meinungen und Weltanschauungen unserer deutschen Volksgemeinschaft, im Getriebe der Welt.

Wie wird sich die fremdsprachlich-deutsche Methode für die Nachschulzeit auswirken?

Ich wies schon darauf hin, daß ein humanistisch Gebildeter die Fähigkeit, aus dem Deutschen in die alten Sprachen zu übersetzen, nach der Schulzeit auffallend schnell wieder verlernt, daß er dagegen wohl seinen Homer leidlich übersetzen kann, mindestens aber sich verhältnismäßig schnell wieder einliest. Die assoziative Verknüpfung der fremdsprachlichen Wörter mit ihren Bedeutungen, das passive Sprachgut, bleibt zum großen Teil wirksam oder ist leicht wieder zu erweitern, während die Verknüpfung des deutschen Wortes mit dem fremden Sprachbild schnell abklingende Tendenz zeigt. Dies gilt allgemein für Latein und Griechisch, ja für alle Sprachen. Mit dem Steigern der Übung im ausschließlichen Übersetzen aus der Fremdsprache muß automatisch der Fond des nach der Schulzeit noch zur Verfügung stehenden passiven Sprachguts größer werden. Der Gewinn für die, die Latein und Griechisch irgendwie für ihren Beruf brauchen, wie Theologen, Juristen, Mediziner, Naturwissenschaftler, Historiker usw. liegt klar auf der Hand. Wichtiger aber als dieser bloße Nützlichkeitsstandpunkt und entscheidend ist die innere Bereicherung, die jeder humanistisch so Durchgebildete erfährt. Ganz abgesehen von dem rein Sprachlichen und der formalen Bildung wird ihm mit dem viel umfassenderen Bild von Literatur und Kultur beider Völker ein wertvoller Schatz fürs ganze Leben gegeben sein.

Wie steht es im besonderen um die Schüler, die sich dem Studium der alten Sprachen widmen wollen? Ist nicht für sie die Schulung vom Deutschen | [92] aus doch unentbehrliche Grundlage? Zunächst ist zu erwidern: Das humanistische Gymnasium bereitet auf das Studium der klassischen Philologie ebensowenig vor wie auf irgendeinen anderen Beruf. Seine Ziele sind viel umfassender und höher. Es will die Erfassung der Ideenwelt der Antike, um sie für den deutschen Menschen auszuwerten; es will die Umsetzung spartanischer Ideale in deutsche Tat; es will die scharf logische Denkschulung durch die Sprache.

Einen Vorzug gegen früher, der nicht hoch genug anzuschlagen ist, bedeutet für den angehenden Altphilologen der Aufbau der Lektüre in beiden Fächern auf einer sicheren und tieferen Grundlage, die einen viel natürlicheren Anschluß an das Universitätsstudium gewährleistet, als früher möglich war. Erst kürzlich schrieb mir Universitätsprofessor Dr. Schadewaldt, Freiburg: „Ich habe bei den Studenten immer wieder die Erfahrung gemacht, daß antike Texte für viele nicht „Bücher“ sind, die man, wie deutsche Bücher auch nur des Inhaltes willen liest, sondern, daß sie an den antiken Text mit einem grundsätzlich anderen Gefühl herantreten, etwa wie an ein Hindernisrennen. Und zwar beruht das auf einer anderen Einstellung, in der das formale Interesse den natürlichen gesunden Sinn für „das, was darin steht“, überwuchert. Ich möchte glauben, daß auf dem von Ihnen gewiesenen Wege dieser natürliche einfache Sinn von vornherein wachgehalten wird: er ist ja die Grundlage für einen echten Humanismus, wie wir ihn heute brauchen, in dem nicht das individualistische ästhetische Formerlebnis im Mittelpunkt steht, sondern die lebensmächtigen Energien im Denken, Wollen und Gestalten, das „Menschliche“ im Sinne des ***. Die Hochschullehrer, die, wie Jacoby in seiner Broschüre „Die Universitätsausbildung der klassischen Philologen“ schwere Vorwürfe gegen das Gymnasium erheben, werden also die Umstellung in der Vorbildung der Schüler nur gutheißen können. Trotz völligen Verzichts auf Deutsch-Latein sind bei richtiger Schulung Stilübungen vom Deutschen aus auf der Oberstufe durchaus möglich. Sollten sie aber auf der Schule nicht zu Worte kommen, so wird der altsprachlich begabte Schüler dies auf der Universität ohne Mühe in kurzer Zeit nachholen können, zumal auf vielen Universitäten besondere Kurse für derartige Stilübungen schon eingerichtet sind.

Das Gymnasium aber wird in Zukunft seine Aufgabe auch dadurch besser lösen können, daß es in seinen Anforderungen nicht mehr so stark und so lange gehemmt und herabgedrückt wird durch solche Schüler, für die ihrer Begabung nach die humanistische Bildung nun einmal nicht die richtige ist. Auch sprachlich ganz unfähige Schüler pflegten sich bei alter Unterrichtsart durch eisernen Fleiß und durch ständige Hilfe von Vater oder Stundenlehrer noch ein paar Jahre vorwärts zu quälen, bis dann die Mittelstufe mit Einsetzen des Griechischen | [93] und der lateinischen Lektüre ihr völliges Versagen zeigte. Von diesen an sich bedauernswerten Kindern kann jetzt das Gymnasium zum Segen für Schüler und Lehrer eher befreit werden. Denn bei den anders gearteten sprachlichen Anforderungen an sich, bei denen stärker als das Gedächtnis der Verstand in den Vordergrund tritt, und bei dem damit eng verbundenen frühzeitigen Beginn der Lektüre wird ihr sprachliches Unvermögen viel früher klar erkannt. Das hat sich in meiner Praxis durchaus gezeigt und stimmt überein mit dem Urteil, das neben vielen Psychologen und Schulmännern wie Krüger auch Kerschsteiner in dem von mir früher zitierten Buche fällt: „Bequeme, aber geistig begabte Schüler weisen beim Übersetzen aus den Fremdsprachen gewöhnlich sehr viel bessere Leistungen auf als beim Übertragen deutscher Gedanken in die lateinische oder griechische Sprache. Dem fleißigen, aber wenig begabten Schüler dagegen gelingen die Übersetzungen in die Fremdsprache dank der gedächtnismäßigen Beherrschung der grammatischen Regeln, Wendungen und Ausdrucksweisen meist ganz zufriedenstellend, während er umgekehrt beim Auflösen einer Periode versagt.“ – Der frühzeitige Abgang von sprachlich völlig unbegabten Schülern wird ihnen selbst nur zum Segen sein und die unbedingt nötige Reinigung des Gymnasiums beschleunigen helfen. Obgleich das Gymnasium höhere Ziele hat, muß uns doch daran liegen, auch frühzeitig abgehenden Schülern möglichst viel Verständnis für die Antike mitzugeben. Sind es doch oft Menschen, die später auf anderen Gebieten Ausgezeichnetes leisten. Meist kamen sie an die eigentliche Lektüre gar nicht heran, sahen damit den Zweck des altsprachlichen Unterrichts nicht ein und behielten nur unfreundliche Erinnerungen an das Gymnasium. Bessere lateinische Wortkenntnisse und Einblick in die Kultur eines großen Volkes werden ihnen auch im praktischen Leben manchen Gewinn bringen können.

Meine theoretischen Untersuchungen und praktischen Erfahrungen erheben selbstverständlich keinen Anspruch darauf, abschließend und vollständig zu sein. Es ist unmöglich, in wenigen Jahren eine neue Methode mit derartig grundlegenden Änderungen so vollkommen anzuwenden, daß an Verbesserungen nichts mehr übrig bleibt. Sie wird sich auch in Zukunft dauernd noch vervollkommen und verfeinern lassen. Sollte bei einzelnen das Umlernen langsam gehen, so heißt es, nicht an sich selbst die Geduld verlieren. Wir sind gar zu lange in den alten Geleisen gegangen.

Schon vorhandene Erkenntnisse aus anderen Lehrweisen, die auch bei meiner Methode Anwendung finden, habe ich als selbstverständlich vorausgesetzt und daher nicht erwähnt.

| [94] Das eine steht für mich unerschütterlich fest: der fremdsprachlich-deutsche Weg ist der richtige, und jetzt ist es an der Zeit, die Umstellung entschlossen vorzunehmen. Die Zustimmung des Ministeriums und dann freudige, vorurteilsfreie Mitarbeit der Altphilologen ist für die Durchsetzung erforderlich. Vor allem müßte die neue Unterrichtsweise an geeigneten Gymnasien in beiden alten Sprachen und an Lateinanstalten unter ganz einheitlichen Gesichtspunkten durchgeführt werden. Es gilt dann in gemeinsamer objektiver Arbeit, freudig Opfer an Zeit und Kraft zu bringen, sich gegenseitig anzuhören und anzuregen, weiter auszubauen zum Segen der humanistischen Bildung.

Kurse für schon tätige Berufsgenossen könnten die Einführung erleichtern, vor allem aber wird man die Ausbildung der jungen methodisch noch völlig unbeeinflussten Fachleute Männern in die Hand geben müssen, die überzeugt auf dem Boden der direkten Methode stehen.

Die Gefahren für das Gymnasium, die sich im letzten Jahrzehnt schon so unheilvoll auswirkten, sind nicht allein von außen her gekommen. Wir Altphilologen dürfen nicht blind gegenüber Dingen sein, die innerlich begründet sind. Ist es nicht bemerkenswert, wenn von seiten der Wissenschaft in wirklich tiefgehenden Schriften unserer Tage die Schule so wenig Erwähnung findet, als wäre von ihrer Seite nichts zu hoffen? Helbings Buch „Der Dritte Humanismus“ schwört auf eine volkhafte neue deutsche Zukunft durch Wiedererfassung humanistischen Geistes. Über die Schule aber fällt es das vernichtende Urteil: „Das Gymnasium erwies sich in seiner von der Reformation und dem Neuhumanismus her überkommenen Gestalt als unzulänglich. Anstatt ein Bollwerk der echten humanistischen Gesinnung zu sein, war es oft nur ihre Leichenkammer.“ Sollte Totschweigen oder Angriff gegen das Gymnasium uns als seine Hüter nicht neu aufrütteln? Und sind wir von den antiken Bildungsgütern, einer Sendung gleich, selbst tief durchglüht, so werden wir im heiligen Eros unserer Wissenschaft in keiner Weise auch vor der Zielhöhe unserer pädagogischen Lebensaufgabe zurückschrecken.

| [95]

Zusammenfassung der Ziele.

Ein vielseitigeres und tieferes Eindringen in die antiken Bildungswerte und in Geist und Bau der Sprachen ist oberster Grundsatz.

Der Lektürestoff muß umfassende Erweiterung erfahren. Die Lektüre tritt stärker als je in den entscheidenden Mittelpunkt.

Der immer wieder geäußerte Wunsch der „plurima lectio“ wird zur Wirklichkeit.

Das Ziel, einen antiken Schriftsteller erfolgreich in der Schule zu lesen, läßt sich wieder erreichen.

So früh wie irgend möglich übernimmt die Lektüre die Aufgabe, in das eigentliche Wesen der fremden Sprache einzuführen.

Die lateinische und griechische Sprache wird nur noch von der Fremdsprache aus gelernt. Auf Übersetzungen aus dem Deutschen ins Griechische und auch ins Lateinische wird von Sexta an grundsätzlich verzichtet.

Die Grammatik als solche verliert ihre selbständige Bedeutung. Ihre Erlernung ist nicht mehr Selbstzweck, sondern nur Mittel zu Zweck, ist nur soweit erforderlich, als sie den Weg zu eindringlichem Verständnis der Lektüre freimacht, deren Dienerin sie wird.

Die für die Lektüre unbedingt erforderliche grammatische Grundlage muß jedoch unumstößlich fest verankert werden.

Sie wird im Anfangsunterricht nicht von vornherein an der Lektüre, sondern zunächst in systematischem Aufbau an Hand eines modernen Übungsbuch gewonnen. Eine Fülle neuartiger Einübungsmittel tritt an die Stelle der deutsch-lateinischen Übungssätze.

Die neue Form des Sprachunterrichts wird zugleich wahrer Dienst am Deutschen.

Von Sexta an kommt schlechtes Deutsch nicht mehr auf.

Erziehung zu gutem deutschen Ausdruck ergibt sich durch ständige Stilvergleichung.

Das Wesen des deutschen Sprachgeistes wird klar erkannt im Gegensatz zum Fremden.

Die „direkte Methode“ ist für das humanistische Gymnasium durchdacht. Schultypen, die weniger Latein haben, werden sie besonders begrüßen.

Mein Kampf S. 451ff.

Hitler a. a. O. S. 452.

Hitler a. a. O. S. 467.

a. a. O. S. 464.

a. a. O. S. 469.

a. a. O. S. 257.

1931 in Trier (veröffentlicht in den „Mitteilungen des Provinzialschulkollegiums Koblenz“, Sonderheft vom

15. Juli 1931) und 1932 in Bonn.

Interessant ist die methodische Bemerkung im Eingang des vielgebrauchten Doctrinale Alexandri de Villa Die

(prol. 7 – 10) bei Thurot, De Alexandri de Villa Die Doctrinali. Paris 1850.

plene,	Si pueri primo nequeant attendere
vice fungens	Hic tamen attendet, qui doctoris
reserabit	Atque legens pueris laica lingua
patebit.	Et pueris etiam pars maxima plana

Näheres darüber in der wertvollen Quellensammlung, die als Band IV Anhang zur „Geschichte der Methodik

des deutschen Volksschulunterrichts von C. Kehr“ von Joh. Müller herausgegeben ist, Gotha 1882, S. 272.

Ein köstliches Erlebnis aus seiner Schülerzeit teilte mir der Freiburger Germanist Wilhelm mit (brieflich), mit der Ermächtigung, es weiterzuerzählen. „Als Obersekundaner bekam ich ein Exerzitium aus einem Übungsbuch auf, Deutsch ins Latein zu übersetzen. Ich zeigte es meinem Vater, der als klassischer Philologe das Stück als ein Kapitel aus Cicero de amicitia erkannte. Ich schrieb das Kapitel mit Einverständnis meines Vaters ab. Zwei Tage darauf hatte der alte Cicero ein - Noch 3 im Latein.“

Ges. Schriften X. 207

Wesen und Wert des naturwissenschaftlichen Unterrichts, 1928, S. 40ff.

Paul Friedländer in der Sammelschrift „Das Gymnasium und die neue Zeit“ 1919, S. 39.

W. Münch, Neue pädagogische Beiträge, Berlin 1893, S. 95.

Trotz der gegenteiligen Meinung Max Schlossareks, der heute noch (Deutsches Philologenblatt 1933, S. 408) dem deutsch-lateinischen Skriptum der Reifeprüfung nachtrauert. „Denn gefallen ist damit die gerade für den Schüler so notwendige Erziehung zu einer formalen Denkschulung und die Betätigung seiner stilistischen Urteilskraft, die nicht selten mit heroischer (Original gesperrt!) Anstrengung

verbunden ist. So bietet sich gerade in unserem beginnenden heroisch-deutschen (Sperrung von mir!) Zeitalter ... eine gute Gelegenheit zur „Rückkehr zum Alten“ usw. An dieses Betätigungsfeld heroischer Gesinnung hatte allerdings bisher noch niemand gedacht.

Das Gymnasium, Leipzig 1926, S. 34 u. 110.

Ebenda S.111.

Tatsächlich ist hier die Kontrolle etwas umständlicher und unbequemer als beim Hinübersetzen, und das ist eins der Hauptwiderstandsnester gegen die methodische Umstellung. Auch Schlossarek (a.a.D. S. 407) hält das für ausgemacht, daß „die eigentliche Kontrolle darüber, ob die Vokabeln und grammatischen Formen beim Schüler wirklich fest sitzen und die syntaktischen Eigentümlichkeiten von ihm erfaßt sind, erst die Übersetzungen aus dem Deutschen in die fremde Sprache ermöglichen“. (Sperrung von mir.)

Vom Altertum zur Gegenwart, 1921, S. 178.

1924, S. 202.

1 „Monatsschrift für höhere Schulen“, Jahrgang 1931, S. 787-804.

2 Dem wiederholt geäußerten Wunsch, mit einer Übungsklasse am fremden Ort eine Stunde zu geben, kann ich

leider nicht nachkommen, da anders unterrichtete Schüler für meine Methode verbildet sind. Doch liegt mir

sehr daran, meinen Unterricht in Latein und Griechisch an Ort und Stelle vorzuführen.

3 Vgl. S. 85ff.

4 Vgl. u. a. Felix Krueger, „Das Wesen der Gefühle“, Leipzig 1930.

5 Eingehendes Material zur Syntax gibt L. Mader: „Grundfragen der lateinischen Schulsyntax;“ Weidmann 1928.

6 Otto Hoffmann, „Die Ziele des lateinischen und griechischen Sprachunterrichts“; im Sammelband „Das Gym

nasium“ S. 34-44.

7 R. Weymand, „Palaistra, kurzgefaßte griechische Schulgrammatik“, Teubner 1931, S. 86-90.

8 Über den Zusammenhang zwischen Denken und Reden im Griechischen vgl. E. Hoffmann, „Die Sprache und

die archaische Logik“, Tübingen 1925.

9 Vgl. hierzu meinen ausführlicheren Artikel über „Antike Aufführung“ in einer kommenden Nummer der „Monatsschrift für Höhere Schulen“.

10 Vgl. Ecl. Grcl. Fasc. 68 ed. Breywisch. Teubner 1932.

11 Wie z. B. bei den Composita von *esse* vom farblosen zum lebendigen Ausdruck vorzudringen ist, zeigt anschaulich O. Wecker in einer Lehrprobe, die in dem Sammelband „Der neue Unterricht“ S. 76-8 aufgezeichnet ist.

12 Vgl. Hartke, „Arbeitsunterricht in den beiden alten Sprachen Latein und Griechisch“. S. 32-35. Vgl. Aloys Billen, „Beiträge zur Methodik des altsprachlichen Unterrichts“ 1931. S. 30-45. Verlag Diesterweg. Über die Beziehungen zwischen sprachlichem Formempfinden dem der bildenden Kunst gegenüber vgl. L. Reinhardt, „Ein neuer Weg zur Berücksichtigung der antiken Kunst im Unterricht“ (Gymnasium S. 78-84).

13 Vgl. u. a. Wilhelm Schneider, „Deutsche Kunstprosa“. Otto v. Greyerz, „Stilkundliche Übungen“. 1929. Oskar Walzel, „Gehalt und Gestalt im Kunstwerk des Dichters“. 1923. Broder Christiansen, „Das Gesicht unserer Zeit“. 1929. Dagobert Fry, „Gotik und Renaissance als Grundlagen der modernen Weltanschauung“. 1929.

14 W. Schneider, „Meister des Stils über Sprach- und Stillehre“. Beiträge zeitgenössischer Dichter und Schriftsteller zur Erneuerung des Aufsatzunterrichts. Leipzig 1922.

15 Vgl. Philologenblatt Nr. 36, S. 408. Schlossarek versucht dort meine vorbereitende Skizze, in der ich kaum mehr als das Thema gab, satzweise zu zerfasern. Er kommt zu einer Verurteilung meiner ihm unbekanntem Methode auf eine Unterrichtsstunde hin, die er einst irgendwo hörte.

16 Während der Drucklegung wurden Reformabsichten des Herrn Kultusminister Rust durch die Presse bekanntgegeben. Danach ist offenbar daran gedacht, den Beginn des altsprachlichen Unterrichts nach Untertertia zu verlegen. Selbst wenn die altsprachlichen Stunden etwa nach Art des Reformgymnasiums erhöht würden, könnte man im Lateinischen den Stundenverlust von drei Jahren bei alter Unterrichtsart nicht wieder voll ausgleichen. Die neue Reform drängt also nach Verdichtung und Kürzung. Die „direkte Methode“ wird dieser Notwendigkeit umfassend gerecht.