

Biel und Methode des griechischen Unterrichts.

Erster Theil.

In unserer Nachbarstadt Hamburg wurde im Jahre 1865 von Friedrich Lorenz Hoffmann in der Stadtbibliothek ein Schriftstück aufgefunden, welches für die Beurtheilung der früheren Schuleinrichtungen von großem Interesse ist. Es ist der Lehrplan der Schule zu Eisleben, welche durch Luther 1525 auf Geheiß des Grafen Albrecht von Mansfeld gestiftet und deren Leitung und Aufsicht dem M. Johann Agricola übertragen wurde. Derselbe führte bekanntlich 1519 bei der Disputation mit Eck das Protocoll.

JOANNES AGRICOLA ET HERMANNUS TULICHIVS

PROFESSORES SCHOLAE ISLEBIANAE

LECTORI S.

Constituerunt utili consilio scholam nobilissimi comites A. Mansfelt, ubi liberi popularium dicionis suae a prima pueritia ad religionem et ad alias virtutes formentur et adsuefiant et percipiant eas artes, quae vel ad docendam religionem vel ad civilem statum rerum conservandum conducunt. —

Distribuimus autem scholam in classes, ut tanquam intra certa septa detineremus infirmam aetatem, cogemusque ordine gradum facere subinde ad difficiliora. Solent enim nonnumquam pueri offensi asperitate in primis rudimentis, imparati et illotis manibus irruere ad superiorem literarum partem. Id est autem conari sine pennis volare. Proinde classibus factis tantisper illos ad prima elementa grammatices alligabimus, dum maturuerint ingenia et vires videbuntur sufficere majori oneri. Nam ut tempore rosas provenire venustissimas dicunt Germani, ita in puerilibus studiis conducet praestare ne ante tempus attingant ejusmodi literarum partem, ad quam percipiendam nondum sunt idonei.

Aus dem Folgenden geht hervor, daß das Dreiclassensystem gewählt ist, welches auch der Melancthon'schen kursächsischen Schulordnung zu Grunde liegt. Die letzte Classe ist Prima, die erste Tertia. Erst in Tertia wird Griechisch gelehrt.

Ex tertia classe, qui mediocri iam robor in latinis literis fecerunt et firmioribus ingeniis esse videbuntur, incipiant graece discere, Elementale, Oecolampadii grammaticen, nonnullos Luciani dialogos, deinceps Hesiodum, Homerum. Dabitur autem opera in tanta varietate linguarum ac literarum, ut ordine et ratione levetur onus. Neque vero ferendi videntur qui pueros adigunt ad graece discendum, priusquam promoverunt aliquousque in latinis

Interessant ist, aus diesem Lektionsplan zu ersehen, wie spät das Griechische in den Unterrichtskreis gezogen wurde, und wie gering die Auswahl der Schriftsteller, welche in den Schulen gelesen wurden, im Vergleich mit jetzigen Verhältnissen ist. Die lateinische Sprache, als Muttersprache der Gelehrten, nahm eine Stellung zu den übrigen Lehrgegenständen ein, die jetzt mehr in den Hintergrund getreten ist. Es war eben das Ziel des classischen Unterrichts ein von den Forderungen der Gegenwart völlig abweichendes. Während damals nur diejenigen, welche sich classischen Studien auch für ihr späteres Leben widmen wollten, die gelehrte Schule oder das Gymnasium besuchten, ist jetzt das Streben nach einer Gymnasialbildung, freilich auch hier und da durch äußere Anforderungen hervorgerufen, in weitere Kreise gedrungen. Die höheren Anstalten haben sich den Ansprüchen der Zeit gefügt und in Realschulen oder Realgymnasien sich abgezweigt, welche selbstverständlich das Griechische entfernt haben, theilweise auch jetzt mit der Absicht umgehen, den lateinischen Unterricht von ihrem Lektionsplan zu streichen. Indeß auch auf den Gymnasien hat die lateinische Sprache und somit ihr Unterricht eine andere Stellung eingenommen. Der Zweck ist nicht so vorherrschend die Erreichung des Ziels in der möglichst vollkommenen Beherrschung eines annähernd classischen Ausdrucks, als vielmehr die formal bildende Kraft, welche im lateinischen Unterricht liegt, oder mit andern Worten, der Zweck ist nicht allein das Können, wie bei den neuern Sprachen, sondern das Lernen als solches. Daher hat sich auch in mancher Beziehung die Methode des Unterrichts gegen früher geändert. Man hat die freien Aufsätze fallen lassen, weil die Nachteile, die aus dieser Thätigkeit erwachsen, nicht durch die Vortheile aufgewogen werden: Zurücktreten der Gedanken gegenüber dem Wortschwall, Phrasendrecherei und Anwendung eines Wörterschazes, der in der Regel über einen beschränkten Vorrath nicht hinaus ging. Ferner hat man vielfach das Lateinsprechen aufgegeben, theils aus demselben Grunde, theils aber und besonders, weil Nachlässigkeiten in der Construction und selbst Verstößen gegen sonst bekannte grammatische Regeln durch den Gebrauch des geflügelten Wortes zu häufig Gelegenheit gegeben wurde. Ist doch nur durch den mündlichen Gebrauch der Sprache der Jargon entstanden, der auch jetzt noch unter dem Namen Mönchs- oder Küchenlatein gehegt und von den Organen der katholischen Kirche besonders gepflegt wird. Daher ist jetzt mehr als früher ins Auge gefaßt, die Elasticität der Sprache zu heben, den Unterricht möglichst auf die Kenntniß der Grammatik und Synonymik zu richten, nicht so die Fertigkeit des Schreibens und Sprechens zu fördern, als die genaue Zergliederung des Begriffs zu üben und die möglichst vollständige Deckung des lateinischen und deutschen Ausdrucks anzustreben. Somit hat die häufig scherzweise angewandte Aeußerung: „man begnügt sich auf den Schulen nicht mehr mit dem classischen Latein des Cicero, sondern sucht ihn sogar an Elasticität zu übertreffen“ ihre große Wahrheit. Die lateinische Sprache ist ihrer ganzen Ausbildung und Entwicklung nach das Muster und Abbild aller Sprachen zu nennen, insofern sie mit verhältnißmäßig geringem Material durch Benutzung aller äußern und innern Mittel den möglichst adäquaten Ausdruck eines allerdings beschränkten Gedankenkreises wiederzugeben sucht. An Formenreichtum steht sie der griechischen Sprache nach, ihr Wörterschatz kann sich mit den modernen Sprachen nicht messen; das aber ersetzt sie durch die Stellung der Wörter und durch die so zu sagen militairische Organisation, die durch die ganze Grammatik wie ein rother Faden sich hinzieht. Deshalb sucht man mit Recht das Ideal dieser Sprache als Muster dem Schüler vorzuhalten und die Anstrebung dieses Ideals zum Zweck des Unterrichts zu machen. Während früher der lateinische Unterricht wesentlich das Ziel verfolgte, diese Sprache für den spätern Gebrauch zu lehren, ist sie jetzt die Logik der Schule geworden, denn erst durch sie wird das Bewußtsein des deutschen Ausdrucks zur Geltung kommen und durch ihr Spiegelbild das ungeschminzte Portrait des deutschen Ge-

dankens hervortreten. Daher darf eine bloß einseitige Erlernung der lateinischen Sprache nicht genügen, sondern Uebungen, welche in der Uebersetzung deutscher Meisterstücke bestehen, sind dem genauen Verständniß des lateinischen Schriftstellers gleichzustellen. Man lernt Latein jetzt nicht nur, um die Schriftsteller kennen zu lernen, ebensowenig wie man nur Rechnen lernt zum späteren praktischen Gebrauch, oder wie man Mathematik treibt, um sie später auf die Naturwissenschaften anzuwenden, sondern es ist Selbstzweck.

Da es nicht die Absicht dieser Zeilen ist, ein oratio pro domo des lateinischen Unterrichts zu halten, sondern nur deshalb vorstehende Ansichten ausgesprochen sind, um daraus die Stellung der griechischen Sprache im Gymnasialunterricht abzuleiten, so beschränke ich mich auf oben gemachte Andeutungen, und überlasse jedem Fachmann die Ausführung und die Schlußfolgerung der Consequenzen.

Uns war nur zunächst darum zu thun, die verschiedene Stellung des lateinischen Unterrichts von 1523 und 1873 klar zu machen und daran nachzuweisen, wie auch für den griechischen Unterricht eine Veränderung vor sich gegangen sein muß, die aus einer ähnlichen Einwirkung des Zeitgeistes und aus ähnlichen Ansprüchen des Fortschrittes erwachsen ist. Es ist nemlich auffallend, wie gleichzeitig mit dem quantitativen Zurücktreten des lateinischen Unterrichtsumfanges das Griechische als Lehrgegenstand um sich greift, und zwar in dem Maße, daß Friedrich August Wolf sich über den griechischen Unterricht dahin ausspricht: „die griechische Sprache verdient eigentlich den Vorzug vor den andern. Es wäre am besten, wenn nächst der Muttersprache, die bald grammatisch getrieben werden sollte, diese Sprache zuerst erlernt würde.“

Ebenso Thaulow: „Unter den alten Sprachen muß die griechische vor der lateinischen im Gymnasialunterricht auftreten, wie schon Fichte, Herbart u. a. gewollt haben. Seitdem die lateinische Sprache nicht mehr die Anschauungssprache der Gelehrten ist, ist sie nicht mehr von überwiegender Bedeutung vor der griechischen. Gewiß aber ist, daß mit Ausnahme der Idee des Rechts die griechische Sprache und Literatur die lateinische dermaßen überragt, daß man wohl die Behauptung wagen dürfe, uns könne die römische Literatur ganz fehlen, ohne daß wir etwas Wesentliches für die Idee des Geistes verlören. Und wenn das Gymnasium die jugendlichen Geister in das Höchste, Edelste und Schönste einführen und einweihen soll, so muß es die griechische Sprache wegen Form und Inhalt viel stärker fordern, als die lateinische. Daß nun endlich die griechische Grammatik die lateinische bei weitem an Vollkommenheit übertrifft, wird wohl nicht bestritten; sie hat in den elementarischen Bestandtheilen die größte Uebereinstimmung, in den durch die Sprachverhältnisse auszudrückenden metaphysischen Begriffen die größte Fülle und Vollständigkeit vor allem in dem Verbum, der Krone einer Sprache, eine solche Fülle in den Modal- und Zeitbestimmungen, eine solche Consequenz in der Formenbildung der Conjugation u. s. w., daß sie in dieser Beziehung gar zu sehr die lateinische überragt und dem jugendlichen Geiste, dem immer zuerst diejenige Form geboten werden muß, welche die beste ist, zur Anschauung der Sprache an und für sich die vorzüglichste Lehrmeisterin ist. Daher scheint es natürlich, daß das Gymnasium mit der griechischen Grammatik beginnen muß, die zugleich das Studium der lateinischen zweckmäßiger vorbereitet.“

Zur praktischen Ausführung dieses Vorschlages ist man nun allerdings noch nicht gelangt, noch wäre dieser Weg für die geistige Entwicklung des Schülers ein erspriechlicher zu nennen, wenn man bedenkt, daß es zunächst nicht der Inhalt der Literatur ist, welcher noch jetzt die lateinische Sprache in den Mittelpunkt des Unterrichts stellt, sondern, wie schon oben durch eine kurze Charakteristik der bildenden Elemente des Lateinischen darzuthun versucht ist, die bildende Kraft, welche mehr als in einer andern in der lateinischen

Sprache liegt. Aber nicht deshalb wurde obiges Urtheil angeführt, sondern um zu zeigen, wie sehr im Laufe der Zeit die griechische Sprache es verstanden hat, neben der lateinischen dominirend aufzutreten, ja ihr in vieler Beziehung beinahe den Rang abzulaufen. Sie nimmt auch mehr und mehr den ihr gebührenden Platz ein, der ihr besonders dann angewiesen sein wird, wenn, wie durch den Wegfall des lateinischen Aufsatzes und des Lateinsprechens der Zweck des lateinischen Unterrichts klar erkannt und genau abgegrenzt, so durch die Aufhebung des griechischen Scriptum bei dem Abiturientenexamen und durch die Beschränkung der Exercitien in den obern Classen die Stellung des Griechischen zu den übrigen Unterrichtszweigen normal fixirt ist. Wie nämlich im lateinischen Unterricht die Kenntniß der Sprache Selbstzweck ist und der Inhalt der Schriftwerke wenigstens größtentheils nur als Material zu der geistigen Operation benutzt wird, ist umgekehrt beim Griechischen Kenntniß des Inhalts der Schriftwerke Hauptziel und die Erlernung der Sprache nur insofern nothwendig, als nur durch sie ein vollendetes Bild des Inhalts gewonnen werden kann. Wenn der historische Bildungsgang den großartigen Reichtum der griechischen Literatur durch das lateinische Medium uns zugänglich machen mußte, dann ist der pädagogische Weg der umgekehrte und leitet an der Hand der lateinischen Sprache und Grammatik zu der Fähigkeit und eingeübten Fertigkeit in die griechische Sprache einzudringen, durchzubringen zu ihrem Inhalt. Daraus folgt für den griechischen Unterricht, daß die griechische Grammatik als Schulgrammatik nur das bieten darf, was sie von der lateinischen unterscheidet, oder daß sie den ihr eigenthümlichen Charakter an der Grundlage des Lateinischen zu Tage treten läßt, daß also griechische Exercitien nicht zu schreiben sind, um Fertigkeit im griechischen Ausdruck zu erlangen, sondern nur soweit, als durch sie ein Verständniß der griechischen Classiker ermöglicht wird. Nach diesen Grundsätzen wird in folgenden Zeilen der Versuch gemacht werden, den griechischen Unterricht aufzubauen, ihn zu bestimmen, zu vertheilen, im Einzelnen festzusetzen.

Es ist fast überall die Einrichtung an den Gymnasien getroffen, daß der Unterricht des Griechischen mit der Quarta beginnt. Wenn auch hie und da der Beginn desselben in die Tertia geschoben ist, so ist dies eben zu vereinzelt, als daß es in Betracht zu ziehen, auch sind die Gründe, welche dafür angeführt werden, kaum als stichhaltig anzuerkennen. Denn wenn in der Quinta mit dem Französischen eine neue Sprache in Angriff genommen wird, so ist nicht abzusehen, warum nicht dasselbe mit demselben Zug auch in der Quarta geschehen kann. Eine andere Frage, ob nicht dem Bedürfniß genügt wird, den Beginn des französischen Unterrichts in die Tertia zu setzen, da hier mit größerer Vorbildung und reicherer Arbeitskraft mehr geleistet und somit dasselbe Ziel erreicht wird, wie wenn das Französische mit der Quinta beginnt, kommt hier nicht in Betracht. Noch ein anderes Moment, welches für den Beginn des Griechischen in der Quarta spricht, sei hier angeführt. Die lateinische Formenlehre nämlich ist in Sexta und Quinta eingeprägt und eingeübt, so daß, wenn diese beiden Classen ihre Pflicht gethan haben, in Quarta mit völliger Sicherheit in diesem Punkt operirt werden kann; daher ist sie im Stande, bei der Erleichterung des Ueberblicks auf das eben bestellte Arbeitsfeld und auf die gewonnenen Resultate, die noch frisch in seinem Gedächtnisse haften und bei der leisesten Berührung in den Vorstellungskreis treten, die Erlernung der griechischen Formenlehre auf das kräftigste zu unterstützen und durch zahlreiche Vergleichungspunkte das Interesse des Schülers für die neue Thätigkeit zu erregen.

Große Schwierigkeit scheint, besonders für den Laien, dem Schüler das Lesen der fremden Buchstaben zu verursachen, und ist nicht zu übersehen, daß bei der Anwendung der gothischen Lettern, deren man sich zum Drucke deutscher Bücher noch gewöhnlich bedient, dies die dritte Art des Buchstaben ist, welche der

Schüler sich einzuprägen hat. Gewöhnlich lernt er zuerst das deutsche Alphabet, dann das lateinische, obgleich pädagogisch richtiger wäre, es umgekehrt zu machen, vom Leichteren zum Schwereren überzugehen. Denn daß die gefälligen runden Formen des lateinischen Buchstaben ihrer größeren Schönheit wegen vom Kinde mit mehr Gefallen betrachtet werden, zeigt sich auch daran, daß alles Runde, Saufte, Weiche im Auge des Kindes mehr Wohlgefallen findet, als das Eckige und Rauhe; denn wie die Hand, so stößt sich auch das Auge am Scharfen und Eckigen, wird dagegen von dem Runden, Gefälligen angezogen. Wenn nun beim Lernen des griechischen Alphabets der Schüler auf die Aehnlichkeit dieser Buchstaben mit den lateinischen und den deutschen aufmerksam gemacht wird, und, wo diese nicht gleich augenfällig hervortritt, durch Vermittlung kleiner Hilfslinien dieselbe Grundform sich zeigt, so ist schon dadurch um ein Bedeutendes die Erlernung der griechischen Buchstaben gefördert. Denn dann wird schon ohne Zuthun des Lehrers der Schüler häufig die Aehnlichkeit der Buchstaben auch in schwierigen Fällen finden, und so aus diesem Bewußtsein die richtige Schreibweise nicht nur üben und behalten, sondern auch allmählich ohne Anleitung sich abziehen. Er wird das σ nicht wie die Zahl 6 schreiben, da er weiß, daß σ dasselbe ist, wie ρ und ρ , nicht das δ von oben herunterziehen, wenn ihm klar geworden ist, daß der Buchstabe sich in Nichts von d oder ρ unterscheidet, wird keine Schwierigkeit finden in der richtigen Schreibweise des ζ , da er in γ und z fast ganz dieselben Formen wiederfindet. Um die Arbeit dem Lehrer zu ersparen, wäre es wohl angebracht, daß in den Schulgrammatiken im Alphabet nicht nur die lateinischen Buchstaben den griechischen zur Seite gestellt, sondern auch die Uebergangsformen eingeschoben würden, um so von vorne herein dem Gedächtniß des Schülers durch diesen Wink zu Hilfe zu kommen.

Ferner drängt sich jetzt die Frage auf, ob die Accente in der Schule gelernt werden sollen oder nicht. Wenn man nach wie vor in der gelehrten Welt fortfahren will, Accente zu schreiben, so ist es keinem Zweifel unterworfen, daß der Schüler auch einmal sich daran wird gewöhnen müssen, sich derselben zu bedienen. Das aber wird doch Jeder zugeben müssen, daß ein bildendes Element in der Accentlehre nur insofern liegt, als der Schüler dadurch veranlaßt wird, aufzumerken und nach den bestimmten Gesetzen den richtigen Accent zu wählen und zu bestimmen. Die griechische Sprache würde ebenso gut ihren Zweck erfüllen, wenn sie ohne Accente geschrieben würde, wie die lateinische, wenigstens so lange, bis der nach der Ansicht neuer Metriker durch den Accent verursachte Tonfall auch in phonetischer Beziehung zu einer bestimmten Sicherheit gelangt ist. Jedenfalls scheint es pädagogisch richtiger, die Accentlehre erst dann zu geben, wenn die Formenlehre ihren Hauptbestandtheilen nach abgeschlossen ist, die Exercitien anfangs ohne Accente schreiben zu lassen, wohl aber darauf zu achten, daß genau nach dem Accent gelesen wird, ohne jedoch dabei die Quantität hintanzusetzen. Dann wird, wenn das Ohr sich erst an den richtigen Tonfall gewöhnt hat, die Accentlehre später nicht das Kopfbrechen verursachen, da der Schüler aus der Gewohnheit nach ihnen zu lesen, durch einige Winke unterstützt, leicht die Regeln selbst wird abziehen können.

Wenn es sich nun um die Feststellung des grammatischen Pensums handelt, so darf doch wohl nicht außer Acht gelassen werden, daß eine Schulgrammatik nur für den Schüler, für Niemand sonst geschrieben ist, also als Hauptaufgabe sich zu stellen hat, möglichst kurz, mit Ausschluß alles Ueberflüssigen, in einer Reihenfolge, wie sie der Lehrer beim Unterricht benutzt, wie sie also der Schüler sich einprägt, den Stoff zusammenzustellen; nicht also der Art, daß beiden überlassen bleibt, sich für ihre Zwecke hie und da die Paradigmata nachzuschlagen und aufzusuchen und einen Weg einzuschlagen, der von dem der Grammatik ganz abweicht, denn ich kann mir nicht verhehlen und deshalb auch nicht umhin hier auszusprechen, daß alle Grammatiken, soweit ich sie kenne, zu weitläufig und zu wissenschaftlich angelegt sind, Vieles in sich

aufgenommen haben, was sich entweder von selbst versteht, oder dem Lehrer überlassen werden kann, oder endlich überhaupt nicht in den Unterrichtskreis der Schule gehört. Denn einmal wird eine Grammatik durch den größern Umfang theurer herzustellen sein, und das ist bei der großen Anzahl Bücher, die der Schüler anzuschaffen hat, nicht gering anzuschlagen, zweitens wird der Schüler, wenn er sieht, wie der Lehrer nur einen Theil der Grammatik mit ihm durchgeht, später sich daran gewöhnen, über Mancherlei, was er nicht für wichtig hält, rasch und flüchtig hinzugehen.

Da hier am Gymnasium die Grammatik von Berger eingeführt ist, werde ich im Folgenden an der Hand derselben, was ich für überflüssig halte, anzumerken mir erlauben. Bei dem Alphabet ist zunächst die griechische Bezeichnung der Buchstaben überflüssig, denn der Schüler soll nicht lesen lernen, sondern die Buchstaben auswendig lernen; auch wird er, da er in diesem Fall noch nicht lesen kann, die griechische Bezeichnung ignoriren. So gehört Num. 1. noch nicht hieher und Num. 2. kann durch ein langes und rundes Sigma im Alphabet ersetzt werden, ebenso Num. 3. durch Einfügung des σ in das Alphabet. § 2 läßt sich durch die Zeichen der Länge — und Kürze — im Alphabet ersetzen; Num. 1. giebt sich beim Lesen, Num. 2. ist überflüssig. § 3 läßt sich mit dem Alphabet dergestalt vereinigen, daß die Diphthonge nach den letzten Buchstaben angeführt und aufgezählt werden; was sonst in den Num. ausgesprochen ist, giebt sich beim Lesen- und Schreibenlernen mit der Zeit, wie Num. 1. 4., während die Num. 2. und 3. nicht zur Sache gehören. Denn ich gehe von dem Grundsatz aus: Je weniger Worte, je mehr Tabelle, desto übersichtlicher und leichter einzuprägen. Ebenso verhält es sich mit § 4. § 5 werde ich mir bis später vorbehalten, um ihn dort einzuschieben, wo er zur Verwendung kommt. § 6 läßt sich so in das Alphabet aufnehmen, daß die beiden Spiritus dort an einem Vocal, einem Diphthong, einem ρ und $\rho\rho$ sofort anschaulich gemacht werden, während Num. 1. der Wissenschaft vorzubehalten ist, Num. 2. später berücksichtigt werden wird. Der ganze darauf folgende Abschnitt von den Veränderungen der Buchstaben ist theils überflüssig, theils an einem spätern Platz einzufügen, denn die Lehre von der Contraction giebt sich einfacher und praktischer am Paradiigma. Sollte sich der Schüler die verschiedenen Arten der Zusammenziehungen schon hier einprägen, so wird er sicher sie wieder vergessen haben, wenn er sie zur Anwendung bringen soll, während dagegen bei dem Auswendiglernen und Abhören, ferner bei den Repetitionen der zusammengezogenen Form der Declination und Conjugation sich die Regel vom Schüler selbst abziehen läßt, und so treuer im Gedächtniß haftet, weil es selbsterworbenes Gut ist, auch als solches größere Freude verursacht, da er es selbst gefunden hat oder wenigstens sich einbildet, es gefunden zu haben. § 14 und 15 sind theils selbstverständlich, theils aus dem Lateinischen bekannt. § 16 kommt nach der oben getroffenen Einrichtung schon im Alphabet vor, seiner Allgemeinheit nach ist er aus dem Lateinischen voranzusetzen. So auch § 17, wo die Regeln, welche nicht mit der lateinischen Grammatik übereinstimmen, erst später einzufügen sind. Die Interpunktionslehre kann sich dem Alphabet anschließen, so daß die griechischen Interpunktionszeichen den deutschen gegenübergestellt und zugleich mit den Buchstaben eingeprägt werden.

Gehen wir zur Formenlehre über. Auch hier glaube ich mich an das Gesetz halten zu müssen, was ich für die Bedingung jedes pädagogischen und erspriesslichen Unterrichts halte, nur so viel in der Grammatik zu geben, als sofort verwerthet werden kann, dann auch schon jetzt diejenigen Formen des Verbums, welche der Schüler beim Uebersetzen gebraucht, lernen zu lassen. Im Großen und Ganzen hat man ja auch schon lange dieses Princip befolgt, um durch sofortige Bemüzung und Anwendung des Erlernten und Gelernten des Schülers Interesse zu erregen und seinen Fleiß anzuspornen. In der Ein-

leitung zu Schenkl's Uebungsbuch wird darauf aufmerksam gemacht, daß bestimmte Verbalformen vor der Benutzung des ersten Uebungsstückes zu lernen sind. Warum denn aber sie nicht auch gleich aufnehmen und ihnen in der Grammatik den Platz anweisen, der ihnen der Reihenfolge des Unterrichts nach gebührt? An Platz haben wir oben so viel erspart, daß wir uns jetzt erlauben dürfen, eine halbe Seite für eine Tabelle in Anspruch zu nehmen, die diese Verbalformen enthält. Dann wird sofort zu der *N*-Declination übergegangen werden können, denn diese Bezeichnung genügt. Wozu denn die Zahl hinzufügen, da es gar nicht möglich ist, bei jener Bezeichnung fehl zu gehen! Aber auch hier scheint mir in der Grammatik von Berger viel Ueberflüssiges enthalten zu sein, was nach den oben angedeuteten Grundsätzen entweder als bekannt vorauszusetzen, insofern es im lateinischen Unterricht eingeübt ist, oder wenigstens nicht hier schon seinen Platz einzunehmen hat, sondern verfrüht ist. Die in § 34 angefügte Tabelle vor den Paradigmen lernen zu lassen, finde ich unpraktisch; sie könnte höchstens zur Uebersicht dienen, nachdem die Declinationen eingeprägt sind. Dann würden sie aber nicht diesen Platz einzunehmen haben, sondern erst nach der Declination die gebührende Stelle finden. Der Artikel in § 37 lernt sich am leichtesten zugleich mit dem Nomen, § 38 kann sich der Schüler selbst sagen. § 39 ist in dieser umständlichen Ausführung überflüssig. Er läßt sich durch Zeichen auf der Paradigmatabelle ersetzen und zwar derart, daß solche Nomina aufgeführt werden, die die verschiedenen Möglichkeiten der Quantität repräsentiren. Die Ausnahmen von *Ἐπίρρα* u. sind entweder ganz auszuführen oder ganz wegzulassen und ihre Kenntniß der Uebung zu überlassen. Drei oder vier derselben mit einem „u. s. w.“ anzuführen, ist nutz- und zwecklos. Ueberhaupt ist es wohl für entschieden unpädagogisch zu halten, daß in einem Lehrbuch, welcher Art es auch sei, ein „u. s. w.“ vorkommt. Jede Regel oder Ausnahme verliert dadurch ihren Werth und alle Bedeutung, denn weder eine Regel noch eine Ausnahme, die ja auch eigentlich nichts als eine summarische Bestimmung ist, darf der Präcision entbehren. § 40 fällt mit den oben aufgestellten Ansichten über den Accent. Nur die Tabelle also der ersten Declination ist für nothwendig zu erachten, die Beispiele dagegen gehören nicht in die Grammatik, sondern in das Uebungsbuch oder Vocabular. Von § 43 ist nur 3) beizubehalten, da 1) jedem Schüler, der darauf hingewiesen wird, von selbst klar wird, 2) zu wenig Wörter umfaßt, als daß es besonders einzuprägen wäre. Wenn *σοφῶς* als Paradigma aufgeführt wird, ist dem Bedürfniß genügt.

Auch in der *D*-Declination wird Mancherlei zu bemerken sein. Von § 44 bis 48 genügt die Tabelle. Was in § 49 so weitläufig in der Grammatik auseinander gesetzt ist, wird jeder Schüler mit oder ohne Lehrer nach gehöriger Einübung und Durcharbeitung nebst Verwerthung des Paradigmas an den Uebungsbeispielen selbst finden. Nachdem in § 50 über das Genus einige Regeln angeführt sind, wird gesagt, daß das Weitere durch Uebung zu lernen sei; ebenso ist in der Regel selbst nichts Bestimmtes ausgesprochen, sondern theils Ausnahmen ohne Ende, theils unnütze Regeln, weil sie eben keine Regeln sind, denn das erste Erforderniß einer Regel ist Präcision. Die Genusregeln zu lernen ist überhaupt nicht nur im Griechischen, sondern auch im Lateinischen von sehr zweifelhaftem Werth; denn ich glaube kaum, daß ein Lehrer die Erfahrung gemacht hat, daß der Schüler mehr durch Erlernung und Gebrauch der sogenannten Geschlechtsregeln, als durch die Uebung und den aus dieser allmählich und unbewußt abgezogenen Ueberblick sich das Genus der einzelnen Wörter eingeprägt hat. § 51 und 52 fallen mit der oben geäußerten Ansicht über die Accente. Von § 54 sind nur die Tabellen und Paradigmata beizubehalten, da in ihnen sich zur Genüge vorfindet, was in den zerstreuten Regeln des Breiten auseinandergesetzt wird. § 55 und 57 sind überflüssig, zumal wenn diese Regel § 100 widerrufen wird. § 56 und 58

sind, soweit zur Erlernung der Flexion nöthig ist, mit § 54 zu verbinden, wie ja auch in früheren Grammatiken diese Wörter zusammen als unregelmäßige Deklination behandelt sind.

Gehen wir zu den Adjektiven über, so finden wir, daß § 60 später in anderer Form zu verwenden ist. § 61, 1) ist aus dem Lateinischen bekannt. Von § 61, 2) bleiben die Adjektivendungen und Anm. 1, während Anm. 2 beim Pronomen vorkommt. Die Participendungen erlernen sich bei der Einübung des Verbums. § 61, 4) u. 5) fallen weg, da jeder Schüler im Stande sein wird, nach den oben angeführten Endungen in Verbindung mit den eingeübten Substantiv-Deklinationen die Flexion der Adjektiva selbst durchzuführen. Die unregelmäßigen Adjektiva sind beizubehalten, so auch § 62, 1 und 2 ohne Anmerk. § 62, 3 ist aus der Deklination bekannt, ebenso § 63. Nach Anführung der allgemeinen Regel über die Comparation genügt ein Beispiel für jede; die Anm. sind dagegen unerläßlich, so auch § 66 und 67. Statt § 68 genügt von beiden Arten ein Beispiel. § 69 a bedarf nicht der Anmerk., da sie doch nur in Verweisungen auf andere Stellen bestehen. Die Flexion b wird jeder Schüler, der soweit gekommen ist, selbst bilden können, ebenso c und § 70, wenn der Nominativ gegeben ist. § 77 Anm. 5 bis 7 gehören in das Vocabular.

Auch über das Verbum kann dasselbe ausgesprochen werden wie oben, daß ein großer Theil, aus der lateinischen Grammatik als bekannt vorausgesetzt, hier zu übergehen war. So § 78 bis 85. Vielmehr sind zunächst die Tabellen, wie sie in § 97 gefunden werden, zu benutzen. Dann mag sich § 87 über das Augment anschließen, jedoch ohne a Anm. 3. § 87, b kann vereinfacht werden. § 88 kann die Klammer schädlich werden, weil der Schüler leicht verleitet werden kann, sich die Klammer einzuprägen und später es zu verwechseln, während sie jedenfalls ganz nutzlos ist. § 92 bis 97 halte ich für überflüssig, da die Formen sich leichter und praktischer an den Tabellen erlernen lassen. Dann folgt die Tabelle der verba contracta und darauf § 98. Vom verbum impurum nur die Tabellen zu § 110, und als Ergänzung § 103 und 104 anzufügen. Von § 106 Anm. 1 und 2. § 107 und 108 beizubehalten, als Tabelle mit passenden Beispielen, und so fort bis § 110. In derselben Weise die verba liquida als Tabelle und außerdem § 112, 115 bis 117, 119.

So weit das Quartapensum der Grammatik. Darnach würde der Anfang derselben sehr reducirt werden, und doch wird Niemand ihr in dem Fall den Vorwurf machen können, daß irgend etwas Wesentliches oder Nothwendiges vermisst oder entbehrt würde. Es braucht wohl kaum bemerkt zu werden, giebt sich vielmehr aus der ähnlichen Behandlung der übrigen Sprachen, daß von dem oben genannten Pensum nur Stück für Stück in Zwischenräumen allmählich dem Schüler zu verabreichen ist, und nicht eher zu einem neuen Abschnitt überzugehen, bis der vorhergehende vollkommen erfaßt und in Fleisch und Blut übergegangen ist. Das läßt sich aber nur mit Hilfe eines Übungsbuches veranstalten. Solcher Übungsbücher sind denn auch für das Griechische mancherlei Art erschienen, theils im Anschluß an eine Grammatik desselben Verfassers, theils richten sie sich nach einer andern Grammatik. Daß nun die Zusammenstellung eines solchen Übungsbuches mit großen Schwierigkeiten verbunden ist und im Einzelnen häufig Unzuträglichkeiten sich finden, wer wollte das leugnen? wer möchte das verargen? Das ist es aber nicht allein, sondern die ganze Anlage der Bücher ist eine wenig praktische zu nennen, da sie den Schülern in der Regel das nicht giebt, was von Übungsbüchern überhaupt erwartet wird, zugleich mit der Formenkenntniß einen Wörterschatz, der dazu diene, jene zugänglich zu machen, und in sich selbst das Gesetz der organischen Entwicklung trägt. Ich habe hier die beiden Übungsbücher von Schenk das eine, das andere von Berger und Heidelberg vor Augen.

Um zunächst das Buch von Schenkl in Betracht zu ziehen, so sind die Anmerkungen unter den einzelnen Stücken störend und lenken die Aufmerksamkeit des Schülers ab. Derselbe hat vielmehr während der Uebersetzung das Auge nicht von der gelesenen Zeile abzuwenden, weil er sonst den Faden leicht verliert und so in's Stottern und Stammeln geräth; wird er daher durch Anmerkungen abgelenkt, so wird für ihn die Schwierigkeit größer, den Satz in einem Blick zu übersehen. Entweder ist daher, wenn es sich um die Bedeutung eines Wortes handelt, auf das Vocabularium zu verweisen, welches natürlich mit der Lektüre in Zusammenhang stehen muß, oder die Erklärung einer unbekanntenen Form ist dem Lehrer zu überlassen, wenn man nicht vorzieht, Formen, die nach dem vorgeschriebenen grammatischen Pensum noch nicht eingepägt sind, ganz zu vermeiden. Außerdem sind für einen halbwegs glücklich angelegten Knaben sehr viele der gegebenen Anmerkungen überflüssig. Gleich auf der ersten Seite des Übungsbuches wird doch jeder Schüler, der *πάσα* nicht kennt, was hier offenbar angenommen wird, leicht beim Nachschlagen im Wörterbuch finden können, daß es von *πᾶς* abzuleiten ist, und dann sich selbst sagen, daß es Femininum ist, so auch keinen Augenblick zweifelhaft sein, wo *ἀγαθή* zu finden ist. Dazu kommt, daß in vielen deutschen Stücken Sätze vorkommen, welche in derselben oder in sehr ähnlicher Form in den vorhergehenden griechischen Aufgaben enthalten sind, so daß der Schüler nur dieses im Auge zu behalten braucht, um leicht die Uebersetzung des betreffenden Satzes nach dem vorliegenden Muster wiederzugeben. Das ist so oft geschehen, daß es fast den Anschein hat, als ob eine bestimmte Absicht zu Grunde liege und nicht aus Mangel an Beispielen dieselben Sätze mit geringer Abänderung wiederholt sind. So das zufällig aufgeschlagene Stück XLI und 41, wo ungefähr die Hälfte der Sätze sich wiederholt. „*Λένδρον παλαιὸν μεταφυτεῖν δύσκολον. Κύνες . . . τοὺς λύκους ἀπὸ τῶν προβάτων ἀπερύκωσιν. Ὁ ποιητὴς μὴ κατεχέτω τὸν χρηστοῦ τόπον. Ἴνα τὴν δόξαν τῆς ἀρετῆς λαμβάνωσιν.* Ohne viele Mühe können wir nicht den Ruf der Tugend erlangen.“ Hat der Verfasser die Absicht gehabt, den Schülern die Uebersetzung zu erleichtern, so bedenkt er doch wohl nicht, daß diese Methode das beste Mittel ist, den Schüler an mechanisches, gedankenloses Ablefen beim mündlichen, Abschreiben beim schriftlichen Uebersetzen zu gewöhnen, denn grade darauf legen auch die beschränktesten Schüler ihr bißchen Schlaueit, sich die Arbeit auf alle mögliche Weise zu erleichtern. Ist es aber geschehen, weil es eben an Vocabeln oder Sätzen mangelte, so hätte der Verfasser an vielen Stellen an der Hälfte der Beispiele zur Genüge gehabt. Die Übungsstücke über die Zahlen konnten ebenfogut ganz fehlen, da die Flexion der Zahlen eine so einfache und geringe ist, daß Beispiele für diesen Zweck überflüssig erscheinen. Ferner weisen manche Anmerkungen auf §§ der Grammatik hin, die dem Schüler aus den absoluten Pensum noch nicht bekannt sein können. Auch dieses erschwert unnötig die mechanische Arbeit des Schülers. Wenn er gewissenhaft ist, liest er den § der Grammatik nach, um ihn, wenn er ihn auch für den Augenblick benutzte, doch bald nachher wieder zu vergessen und erst dann vielleicht fällt er ihm wieder ein, wenn er zu der betreffenden Stelle des Pensums vorgedrungen ist.

Außerdem ist der Inhalt der meisten zusammenhängenden Stücke von Seite 97 an zu schwer und unverständlich für den Schüler und die Methode nicht zu verstehen, wenn nicht etwa der Grundsatz hier, wie auch bei andern ähnlichen Übungsbüchern, vorwaltet, deshalb dem Inhalt nach möglichst schwere Beispiele zusammenzustellen, um dem Schüler das Rathen zu erschweren oder gar unmöglich zu machen, und ihn zu zwingen, die Formen möglichst selbständig außer allem Zusammenhang zu analysiren und so auch ohne Verständniß des Inhalts eine genaue und zutreffende Uebersetzung zu geben.

Was endlich die syntaktischen Aufgaben von Seite 124 an betrifft, so ist hier der Uebelstand zu vermerken, der gewiß für manche Lehrer in der Praxis von nachtheiliger Störung gewesen ist, daß ein großer Theil dieser Sätze in den Grammatiken von Kühner und Krüger unter den Beispielen zur Casuslehre zu finden ist und bei häuslichen schriftlichen Arbeiten benutzt wird. Daß hier und da ein Satz sich einschleicht, ist natürlich nicht zu vermeiden, aber es lassen sich denn doch neue Sätze bilden, die anderswo nicht vorkommen. Ueberdies wird sowohl hier als bei den vorhergehenden Beispielen über die unregelmäßigen Verba ein Abschnitt vermischter Penssa vermißt, der dazu dient, den Schüler in der Sicherheit der Formen und dem Verständniß der syntaktischen Regeln zu prüfen eventuell zu befestigen.

Gehen wir zu Bergers Übungsbuch für Quarta über. Zunächst ist mir der Vortheil der Einrichtung nicht klar geworden, daß dem einzelnen Pensum eine Anzahl Vocabeln vorgelegt ist. Wenn es die Absicht des Verfassers ist, daß die Schüler die Vocabeln lernen sollen, so ist eine Controle doch nur dann möglich, wenn die Vocabeln abgehört werden, denn während der Uebersetzung wird der Schüler stets die über dem Pensum stehenden Vocabeln ablesen. Abgesehen hiervon tritt auch der schon oben genannte Uebelstand ein, daß der Schüler sich nicht gewöhnt, den gelesenen Satz fest in's Auge zu fassen, sondern wo möglich mit einem Auge die Vocabeln zu beobachten, mit dem andern den gelesenen Satz weiter zu radebrechen sucht. Sollen die Vocabeln aber nicht gelernt werden, so genügt doch wohl das Lexikon, wo viele Vocabeln alphabetisch geordnet sind. Aber nur ein Theil der Wörter, welche über den Übungsstücken stehen, sind im Wörterverzeichnisse abgedruckt und das nicht die seltenen, sondern meistens solche, die sehr häufig vorkommen, während jene sich nicht finden. Dann ist es vielleicht die Absicht des Verfassers, die Vocabeln im Wörterbuch lernen zu lassen und die über dem Stücke angeführten für die Uebersetzung zu gebrauchen; doch wäre es in diesem Falle wohl überflüssig gewesen, die Eigennamen in das Wörterbuch aufzunehmen. Oder ist endlich das Lexikon dazu bestimmt, dem Schüler beim Uebersetzen der zusammenhängenden Stücke zu dienen, so ist auch hier zu bemerken, daß jedenfalls Wörter, welche dem Schüler ohne Zweifel bekannt sein müssen, wie *ἄγω* u. a. ihren Platz nicht verdienen. Aber auch sonst scheint diese Einrichtung manche Unbequemlichkeiten und Unzulänglichkeiten für den Schüler, wie auch manche Unzuträglichkeit für den Unterricht mit sich zu bringen. Wenn z. B. der Lehrer einen oder mehrere §§ überschlägt, was doch gewiß nicht nur gestattet, sondern sogar bei der verschiedenen Länge der Semester oder der ungleichen Schülerzahl unvermeidlich ist, so werden manche Vocabeln der überschlagenen Stücke nicht gelernt sein, die aber auch nicht im Lexikon stehen, weil hier eben die Auswahl nur eine geringe ist. Woher soll der Schüler sie finden? So sind S. 49 § 70 die Wörter *κλιῖδων*, *ἠθροῦμενον*, *ἐπαιδέετο*, *αὐτόχθονες*, *ἔδωκεν*, *σχιματός* weder im Lexikon verzeichnet noch unter den vorhergehenden Vocabeln, so daß es dem Schüler, der nur im Besitz dieses Buches ist, nicht ohne Schwierigkeit möglich ist, zur Kenntniß der genannten Vocabeln zu gelangen. So fehlt das S. 74 Cap. 9 vorkommende *λυγκῶν* im Vocabular, obgleich seine Kenntniß doch weniger vorauszusetzen ist als die anderer Wörter, wie *ἀγαθός* u. a., welche dort verzeichnet sind. Da ich das Buch aus der Praxis zu wenig kenne, um diese Mängel überall nachweisen zu können, so muß ich mich mit dem Angeführten begnügen, Stellen, die nicht aufgesucht sind, sondern zufällig in's Auge fielen. Daß aber solche Mängel vorkommen, ist der ganzen Einrichtung des Buches zuzuschreiben, welches entweder gar kein oder doch ein vollständiges Vocabular haben müßte.

Diese in beiden angeführten Büchern hervorgehobenen Einseitigkeiten lassen sich heben, wenn dem Schüler ein Übungsbuch in die Hände gegeben wird, welches ihm die Möglichkeit verschafft, zugleich mit der Einübung der Formenlehre sich einen Wortschatz einzuprägen, der vom allgemeinen Ausdruck zum

speciellen, vom gewöhnlichen, vom gebräuchlichen zum seltenen Ausdruck allmählich und angemessen fortschreitet. Darnach würden die Uebungsstücke so einzurichten sein, daß sie mit dem Paradigma Schritt halten, das abwechselnd an griechischen und deutschen Vorlagen einzüben ist. Ist das Paradigma auswendig gelernt und an eingepprägten Vocabeln eingeübt, so ist das erste Stück zu übersetzen, dies aber derart einzurichten und zusammenzustellen, daß dem Schüler die vorkommenden Wörter bekannt sind und seine Aufmerksamkeit weder durch Vocabeln über noch durch Anmerkungen unter dem Pensum getheilt wird, er sich also von vornherein gewöhnt, nur durch Verwerthung seines Besitzes, der erlernten Vocabeln und der eingeübten Formen, zum Verständniß der vorliegenden Aufgabe zu gelangen. Daher ist denn auch kein Vocabular mit dem Uebungsbuch zu verbinden noch sonst irgend etwas zu vermerken, als die Nummer des Stückes. Der Schüler habe also in der Schule, wo er von seiner Kenntniß und der Fähigkeit und Fertigkeit ihrer Verwerthung Rechenschaft ablegen soll, nichts anders vor sich, als den Text. Dann, und auch nur dann wird man erreichen, was sonst mit Anwendung so vieler verschiedener Mittel angestrebt und vergeblich immer von neuem versucht wird, daß der Schüler mit Ruhe und Sicherheit stetig aufmerksam mit dem vollen Bewußtsein seiner eigenen Kraft ohne sich irgend auf fremde Hülfe zu verlassen arbeitet, denkt, combinirt und leistet. Daher wird das Vocabular, ebenso wie die Grammatik, einen besonderen für sich bestehenden Theil der Uebungsbücher ausmachen.

Ferner fragt sich, wie das Vocabular einzurichten ist, um zugleich mit einer methodischen nach dem Alphabet und der genetischen Entstehung des einzelnen Wortes gemachten Zusammenstellung die zur Einübung der Paradigmata und zur Uebersetzung der Uebungsstücke erforderlichen Vocabeln an die Hand zu geben. Das macht sich am einfachsten so, daß der Schüler zu Hause die Wörter in dem betreffenden Vocabular nachschlägt und sich dieselben etwa mit der Bleifeder anstreicht, anfangs vielleicht auch abschreibt, um sich im Schreiben der griechischen Buchstaben zu üben und dann die Wörter auswendig lernt. Sobald sich später ein Wort wiederholt, welches der Schüler etwa vergessen haben sollte, so wird er an dem unterstrichenen Wort sofort bemerken, daß es ihm schon vorgekommen ist, und dies eine Hülfe für sein Gedächtniß sein. Auf jedes griechische Uebungsstück folgt ein deutsches ohne alle Vocabeln und Anmerkungen, derart herzustellen, daß dieselben Wörter wie im vorhergehenden vorkommen aber in andern Casus, in andern Sätzen, überhaupt in andern Zusammenstellungen. In der Folge nimmt dies sozusagen reciproke Verhältniß der beiden Uebungsstücke immer mehr ab, in dem Maße, als die fortgeschrittene Formenicherheit dem Eingreifen der syntaktischen Regeln Gelegenheit giebt. In diesem Fall wird man auch von der so zeitraubenden, für Schüler und Lehrer gleich langweiligen und geisttödtenden Einübung der Declination an Beispielen abstecken können, denn schon dadurch, daß die verschiedenen Casus der einen betreffenden Declination wenn auch in verschiedenen Wörtern vorkommen, wird die Sicherheit der Formenkenntniß erzielt.

Für die Einrichtung des Vocabular's sind noch mancherlei Bestimmungen zu treffen, um den Grundsatz vorwalten zu lassen, daß mit möglichst großer Raumersparniß viel Stoff geboten wird; nicht wegen des äußeren Vortheiles der größeren Billigkeit, sondern um dem Schüler die Arbeit zu erleichtern. Wörter, welche selten vorkommen, sind ganz zu vermeiden, selbst auf die Gefahr hin, daß dadurch ein Uebungsbeispiel für den vereinzeltten Stamm eines Paradigmas unmöglich gemacht wird. In dieser Beziehung ist nämlich besonders bei den Beispielen zur dritten Declination häufig gefehlt, wenn, damit nur ja nicht ein Stamm im Uebungsbuch vermißt werde, die seltensten und heterogensten Wörter herbeigezogen und die Sätze auf Wiegen und Brechen zusammengeschnietet werden, wie z. B. in Stück 15, wo die

Wörter *ἔπος, ὄψ, ὄρνις, πέδιξ*, vorkommen. Wenn ein Wort sich selten findet, so folgt daraus auch für den Unterricht, daß es weniger oft vorkomme, weniger häufig eingeübt werde. Was aber ganz besonders bei der Einrichtung des Vocabulars in's Auge zu fassen ist, ist, daß nur eine Bedeutung und zwar die Grundbedeutung des Wortes angegeben werde, und nicht eine solche, welche zufällig mehr oder minder in den Zusammenhang paßt und mit dem Inhalt der übrigen Wörter des *Sages* übereinstimmt. Die Grundbedeutung hat der Schüler zu lernen, und diese wird er auch, wenn es wirklich die Grundbedeutung ist, überall mit einigem Nachdenken dem Zusammenhang des vorliegenden *Sages* anpassen und darnach modificiren können. Ein gutes Vocabular hat also sein Correctiv in seinem Gebrauch und seiner Anwendung; ob wirklich die wahre Grundbedeutung des Wortes angeführt ist, wird daran sich zeigen, daß sie überall anzuwenden ist. Die aus solcher Einrichtung erwachsende Zuträglichkeit springt in die Augen, denn zunächst lernt der Schüler wirklich die Bedeutung des Wortes, so daß er nie in Verlegenheit kommt, was andernfalls sich oft ereignet, die erlernte Bedeutung anwenden zu können, außerdem aber gewöhnt er sich daran, durch diese Übung den Schatz seiner Muttersprache ausgiebiger kennen zu lernen, insofern er aus der Grundbedeutung die Nebenbedeutungen abzuleiten gezwungen wird. Nach dieser Methode ist also das Vocabular einzurichten, wobei als äußere Norm die Regel zu befolgen, daß neben der alphabetischen Ordnung die Zusammenstellung nach Stämmen zur Geltung kommt. Das Vocabular von Kübler, welches ich vor Augen habe, ist in den meisten Fällen für diesen Zweck ausreichend, nur daß es nach dem oben aufgestellten Gesichtspunkt an Ueberfülle leidet. So kann bei *ἄγγελος* sowohl *ἀγγέλλειν* als *ἐπαγγέλλειν* wegfallen, da beide sich leicht aus dem ersten ableiten lassen. Daß *ἀνάγειν* auch „unter Segel gehen“ heißt, wird leicht klar, wenn festgehalten wird, welche Bedeutung das Medium hat und nach welcher Anschauung *ἀνά* gerade in diesem Compositum und Zusammenhang für das Raumverhältniß des Meeres gebraucht wird.

Ueber die Einübung der Formen, die Art und Weise, wie dem Schüler die Flexion in Fleisch und Blut überzuführen ist, bedarf es, nachdem die lateinische Formenlehre vorausgegangen ist, wohl kaum einer Anweisung und Erörterung. Es mag hier nur erwähnt werden, daß die *verba contracta*, wie überhaupt alle zusammengezogenen Formen, so einzuüben sind, daß neben diesen auch die nicht contrahirten Formen gewußt werden; außerdem ist das Princip festzuhalten, daß die Formen fest eingeprägt und bei der Hand sein müssen, bevor man zu einer systematischen Zusammenstellung der verschiedenen Bildungen der Zusammenziehungen übergeht.

Das Vocabular wird passend so eingerichtet werden, daß es in verschiedene Curse eingetheilt wird, und zwar nicht nach dem Stamm und den abgeleiteten Formen, wie es bei Kübler sich findet, sondern derart, daß Wörter, welche häufiger vorkommen, zuerst, seltene zuletzt gelernt werden.

Um deutlich darzulegen, wie ich ein solches Vocabular mir ausgeführt denke, will ich eine beliebige Seite des oben genannten einer Durchsicht unterziehen. Seite 10:

- | | |
|---|---|
| 1. τὸ ἔργον d. Werk (munus). | 2. ὁ ἐρέτης d. Ruderer. ὁ ὑπηρέτης d. Diener. |
| 2. ἐργάζεσθαι arbeiten 28, 4, 3. | 1. ἔρημος 2. einsam, ἡ ἐρημία d. Einöde (Eremit.) |
| 2. ὁ εὐεργέτης d. Wohlthäter. ἡ εὐεργεσία die Wohlthat. | 2. ἐρημοῦν öde machen, verwüsten. |
| 3. εὐεργετῆν τινα wohlthun. 28, 15, 2. | 2. ἡ ἐρις, ἰδος d. Streit; ἐρίζειν streiten, wetteifern (τινί). |
| 3. ἀργός 2. ohne Arbeit, träge. | 4. ἐρέσθαι fragen. 39. Tab. I. |
| 4. ἐρείδειν fügen 28, 6, 1. | 2. ἐρωτᾶν fragen. |
| 4. ἐρέσσειν rudern. 27, 7, 5. | |

4. *ἔρπειν* kriechen. 40. 28, 4, 3.
 4. *ἔρχεσθαι* gehen, kommen. 40.
1. *ἔσθλος* 3. wader.
 4. *ἔσθλειν* essen. 40.
1. *ἡ ἑσπέρα* d. Abendzeit (vespera).
 1. *ἡ ἑστία* d. Heerd. *Ἑστία* Vesta.
 2. *ἑστιῶν* bewirthen, 27, 9, 1. 28, 4, 3. 40.
1. *ὁ ἑταῖρος* d. Gefährte.
 1. *ἕτερος* 3. ein anderer (und zwar verschiedener).
 2. *ὁ ἕτερος* alter. *οὐδέτερος* neuter. *πότερος* uter? 25, 10. 15, 5, 2.
1. *ἔτοιμος* 3. bereit.
 2. *τὸ ἔτος* (*ὁ ἐνιαυτός*) d. Jahr. *οἱ ἐρησιαὶ* d. Passatwinde.
 4. *καθ-εὔδειν* schlafen. 40.

3. *εὐθύς* 3. (adj.) gerade. *εὐθύς* adv. u. *εὐθέως* sogleich, *εὐθύ* gerade d'rauf zu (*τινός*). — *εὐθύνειν* gerade richten.
 4. *εὐρίσκειν* finden. 39 Tab. V. — 34, 3.
2. *τὸ εὖρος* d. Breite. *εὐρύς* 3. breit.
1. *εὖ* bene 23, 9, 1.
2. *ἡ εὐχή* d. Gebet, Gelübde. *εὐχεσθαι* beten, geloben. 28, 4, 5. 40.
2. *τὸ ἔχθος* d. Feindschaft, d. Haß. *ἡ ἔχθρα*.
 2. *ἔχθρός* 3. verfeindet, verhaßt. 23, 6, 1.
 4. *ἀπεχθάνεσθαι* verhaßt werden. 40.
 4. *ἔχειν* haben. 40. 52, 2, 2. *παρέχειν* praebere.
 4. *μετέχειν* *τινός* Antheil haben.
 4. *ἀπέχειν* distare; med. sich enthalten.
 4. *ἀνέχεσθαι* ertragen. 28, 14, 11.

Daß *ἐργάζεσθαι* arbeiten heißt, kann der Schüler sich selbst sagen, wenn er auf *ἔργον* verwiesen wird, ebenso *εὐεργέτης*, *εὐεργεσία*, *εὐεργετέιν*. *ἄργος* dagegen fällt nicht so in's Auge, weshalb es bleibe. Von den drei Wörtern, welche „rudern“ bedeuten, genügt eins, da *ὑπηρέτης* die weitere Bedeutung aus dem Zusammenhang erhält; so auch von *ἔρημος*. *ἔρις* wird wohl neben *ἔρεσθαι* stehen bleiben müssen, wogegen *ἔρωτῶν* wegfällt. Von den folgenden ist *ἑστιῶν* neben *ἑστία* zu tilgen. *ἕτερος* genügt ohne seine Composita. Daß *ἐρησιαὶ* von *ἔρος* abzuleiten ist und danach seine Bedeutung erhält, wird sowohl aus dem Zusammenhang als aus seiner geographischen Kenntniß der Schüler sich selbst entwickeln können. Bei *εὐθύς* fallen die übrigen Wörter desselben Stammes weg; so auch bei *εὐρύς* oder *εὖρος*. *εὐχή* genügt allein, wie auch *ἔχθος*. Von *ἔχω* können die Composita entbehrt werden. — So erhalten wir statt der 54 Vocabeln, welche auf der Seite stehen, 23, also kaum die Hälfte.

Um ein in dieser Weise angeordnetes Vocabular verstehen und benutzen zu können, wird es nöthig sein, daß der Schüler sich vorher die praefixa, wie das *α* privativum, *δυσ*, *εὖ* u. a. besonders aber die Präpositionen einprägt, da diese einen bedeutenden Theil der Zusammensetzungen ausmachen. Auch hierfür wird am erspriechlichsten eine Tabelle zusammenzustellen sein, welche die Präpositionen eines Casus mit der lateinischen Bedeutung, für die Präpositionen mehrerer Casus ein Schema enthält, welches jede derselben unter dem doppelten Gesichtspunkt der ursprünglichen und der Casus-Bedeutung einreicht und fixirt und nach dieser doppelseitig bestimmten Grundbedeutung die jedesmal passende combiniren läßt. So ist z. B. die ursprüngliche Bedeutung von *παρά* „neben“. Wenn der Genitiv auf die Frage „woher“ steht, so heißt *παρά* mit diesem Casus verbunden „von neben her“ d. h. „von der Seite her“, mit dem Dativ auf die Frage wo, „neben bei“, mit dem Accusativ auf die Frage wohin „neben hin“, woraus, wenn das „hin“ zu betonen ist, „vorbei“, wenn das „neben“, „in die Nähe Jemandes“ entsteht.

Soweit wäre das Material für das Quartapensum bestimmt. Bei der Anwendung desselben möge nur immer das beachtet werden, daß das Ziel ein Verständniß, ein genaues Verständniß der Classifier ist, daß aber durchaus nicht eine solche Kenntniß der Sprache verlangt wird, welche eine Uebertragung aus der Muttersprache in die griechische erheischt, sondern diese nur soweit geübt wird, als es die Einprägung der Formen erfordert. Ferner ist, wie überall, so auch hier der Grundsatz festzuhalten und strenge durchzuführen, daß die schriftlichen Arbeiten auf ein Minimum zu beschränken sind. Der Schüler arbeite in

dieser Classe nie mehr schriftlich, als er weiß, daß vom Lehrer controllirt wird. Sonstige schriftliche Arbeiten, wie Vocabelhefte, Uebersetzungsbücher sind die besten Mittel, den Schüler an schlechte Handschrift und unordentliche Sudeleien zu gewöhnen. Daß bei Einübung der Formen, um auch dem Auge, nicht nur dem Ohr die Erkennung derselben zu erleichtern, schriftliche Arbeiten anzustellen sind, ist unerlässlich, aber nur nicht zu Hause. Denn keine Einrichtung kann unter Umständen so verderblich auf die sittliche und intellektuelle Entwicklung des Schülers einwirken, als eben diese. Es gehört nämlich ein großes Vertrauen in den Schüler dazu, die Redlichkeit und Wahrheitsliebe desselben wird in nicht geringem Grade auf die Probe gestellt, wenn er sieht, daß seine Kameraden mit fremder Hilfe, möge sie auch nur in dem sogenannten Vergleichen in der Classe bestehen, bessere Resultate in den Augen des Lehrers erzielen, höhere Prädicate erlangen, als er, und trotzdem anfangs aus Stolz oder wahrem Verneiner oder kindlicher Treuherzigkeit diesem Treiben fernbleibt. Bald aber wird er auch soweit kommen, zumal da an den meisten Anstalten, leider, es nicht für Unrecht gilt, den Lehrer zu täuschen, sondern etwas darin gesucht wird, vielmehr derjenige das größte Lob seiner Kameraden erntet und die höchste Ehre in ihren Augen genießt, der den Lehrer über sich und seine Leistungen am meisten zu hintergehen weiß. Allerdings läßt sich diesem Uebel durch eingestreute Extemporalien abhelfen, durch deren Vergleichung mit den häuslichen Arbeiten sich mit großer Leichtigkeit die unselbständigen von den selbständigen Leistungen unterscheiden lassen. Immer jedoch gehört besonders in vollen Classen für den neuen Lehrer einige Zeit dazu, diese Differenzen festzustellen, zumal auch die Thatsache nicht außer Acht zu lassen ist, daß nicht zu jeder Zeit an jedem Ort jeder Schüler in gleicherweise aufgelegt und disponirt ist, daß also Fälle eintreten können, wo ein Schüler, dessen Extemporale an Güte der häuslichen Arbeit nachsteht, doch die Aufgabe ohne Hilfe und allein zu Hause vollendet hat. Unter solchen Umständen ist denn auch kaum zu vermeiden, daß durch falschen Verdacht und unbegründetes Mißtrauen die Stellung des Lehrers zur Schule getrübt wird, denn einerseits wird der Schüler aus Aerger über unverdiente Zurücksetzung und unbillige Vorwürfe trotzig den Entschluß fassen, nun, wo er ungeachtet seines eifrigen Fleißes und ernststen Strebens im Nachtheil bleibe, nicht minder als seine Mitschüler unerlaubte wie erlaubte Mittel anzuwenden und möglichst den Schein zu wahren suchen, andererseits der Lehrer von einem sonst freundlichen und entgegenkommenden Wesen seinen Schülern gegenüber, gekränkt durch die häufigen Täuschungen sein Herz verschließen und seine Brust mit kalter Strenge gegen alle Wallungen des Gemüthes panzern.

Es würde zu weit führen und die Grenzen dieses Themas überschreiten, alle Nachtheile hier aufzuzählen, welche der Anfertigung häuslicher Arbeiten erwachsen, falls sie wesentlich zur Controle und Beurtheilung der Leistungsfähigkeit dienen. So weit es den griechischen Unterricht betrifft, wird von ihnen abgesehen; die häusliche Thätigkeit bestehe vielmehr im Auswendiglernen der Vocabeln und der Paradigmata, dann der Präparation. In der Regel werden nun die Aufgaben im Lehrbuch so einzurichten sein, daß keine Vocabel vorkommt, die nicht schon gelernt ist; sollte dies aber der Fall sein, so hat der Schüler dieselbe nicht zu notiren, sondern sofort sich einzuprägen, überhaupt die Präparation nicht schriftlich sondern im Kopf mit zur Classe zu bringen. Um also an einem Beispiel zu zeigen, wie die Präparation bei den oben genannten Mitteln anzufertigen ist, vergleiche man aus dem Übungsbuche von Berger Nr. 68. Wenn der Schüler *ἔχω* kennt, so wird er nach Analogie des Lateinischen wissen, daß *habere* in der Zusammensetzung die Bedeutung „halten“ bekommt, dazu die Bedeutung des Mediums mit derjenigen der Präposition *ἀπό* giebt „sich abhalten“, „entfernt halten“ von etwas. *χρήματα* ist „Geld“, also *χρηματισμός* „Arbeit mit, Thätigkeit in Geld“ d. h. „Handel“. *παρασκευάζω* wie *comparare*. *σκεῦος* „Gepäck“.

συνάξω „ich packe“ verbunden mit παρά giebt „zu sich heranpacken“ d. h. „besorgen, verschaffen.“ Der Uebelstand, daß dieselben Sätze zuweilen in den deutschen Stücken vorkommen, wie in den griechischen, ist schon oben vermerkt; die Folgen sind einleuchtend, denn der Schüler wird, hat er erst die Entdeckung gemacht, lieber die doppelte Zeit daran wenden, irgendwo in andern Aufgaben denselben oder einen ähnlichen Satz aufzufinden, als den Versuch machen, durch eigenes Nachdenken den Inhalt zu finden.

Ist die Quarta in zwei Classen, in Ober- und Unter-Quarta getheilt, so wird sich die Vertheilung der Penzen wohl immerhin etwas anders machen. Jedenfalls wird aber auch bei einjährigem Cursus der Classe den Fähigen und Fleißigen durch einen Anhang zusammenhängender Erzählungen Gelegenheit gegeben werden, in der Präparation dieser Stücke einen verdienten Genuß und eine Belohnung zu finden. Diese Erzählungen sind bei Berger besser ausgewählt und zusammengestellt als bei Schenkl. Dieser hat deren zu schwere, und, wie schon oben angedeutet, zu reichhaltig mit Anmerkungen ausgestattet. Indeß auch bei Berger sind sie überflüssig, denn es ist doch wohl kaum anzunehmen, daß ein Schüler, der *diá* und *salvo* kennt, *διασάλvo* nicht sollte übersetzen können.

Bei dem Uebergang zur Tertia erhebt sich die Frage, ob die regelmäßigen Verba auf *μ* noch in der Quarta zu absolviren sind, oder den Anfang des Unterrichts dieser Classe bilden. Ohne Rücksicht auf die Lectüre ist wohl beides zulässig, da zuweilen, besonders bei einjährigem Quarta-Cursus und einem sogenannten schlechten Schülerjahrgang die Absolvirung der Verba ihre Schwierigkeiten haben mag, außerdem auch die Formenlehre noch in der Tertia fortgesetzt wird, von einem Abschluß dieser also überhaupt nicht die Rede sein kann. Für die Aufnahme in das Quartapensum spricht allerdings die Einführung der Classifier in Tertia, in welchen die Verba auf *μ* mit ihren Compositen einen nicht geringen Theil des Wörrervorrathes bilden. Außerdem erwächst aus ihrer sichern Kenntniß größere Empfänglichkeit für die verwandten Formen des Homer und ein leichteres Verständniß der vom attischen Dialect abweichenden Bildungen. Dies scheint in dem Uebungsbuch von Berger berücksichtigt zu sein, da die Uebungsstücke der Verba auf *μ* sich den Verba liquida anschließen. In seiner Grammatik aber verfährt der Verfasser anders, denn hier werden nach den regelmäßigen Verben auf *ω* die unregelmäßigen derselben Endung aufgeführt. Man ersieht keinen Vortheil von dieser Abweichung; vielleicht wollte der Verfasser mehr System in seine Grammatik bringen. Indeß die Reihenfolge des Unterrichts wird doch wohl auch für die Grammatik als Schulbuch immer das beste System sein. Außerdem ist der Verfasser nicht immer so verfahren. Bei den Declinationen sind Defektiva aller Declinationen unter § 55 bis 58 für sich behandelt, während bei den Conjugationen die Defektiva, unter ihnen auch *ἄνωμι* vor den Verben auf *μ* verzeichnet sind. Um auf das Einzelne einzugehen, so ist auch hier zuviel hereingezogen, was in einer Schulgrammatik flüchtig entbehrt werden konnte. So wird § 133 jedem Schüler von selbst klar, wenn er das Verbum gelernt hat. § 134 läßt sich durch die drei Buchstaben *α. ε. ο.* ersetzen, verbunden vielleicht mit der Bezeichnung „Charakter“ auf der Paradimentabelle. So auch §§ 135, 136. Von § 137 halte ich nur Anm. a für nothwendig, die aber auch entweder in die Tabelle einzufügen oder in die Accentlehre aufzunehmen ist. Die §§ 138—144 können, wenn auch in gekürzter Form, bleiben, während in diesem Fall die Tabelle wegfällt; wo diese aber ausgeführt ist, wie in dieser Grammatik, sind auch sie überflüssig. § 144, d. ist in das Paradigma aufzunehmen, während die Formen der Anm. zu den unregelmäßigen Verben gehören. Die übertragene Bedeutung der Formen, welche o Anm. genannt sind, sind von zu durchgreifender Wichtigkeit, als daß sie in einer Anmerkung abzuthun sind. Die tabellarische Form ist überhaupt für den Schüler die zweckmäßigste, da sie sowohl beim Lernen als Nachschlagen am wenigsten Zeit raubt. Denn

hat z. B. der Schüler die Bedeutung der intransitiven Form vergessen, so wird doch sein Erstes sein, die Tabelle nachzuschlagen, weil dort der gewiesene Ort ist. Außerdem ist ebenso nothwendig hier, wie bei den regelmäßigen Verben, zu jedem Tempus in der ersten Person die Uebersetzung zu geben. In diesem Fall würden also mit geringem Aufwande die bezeichneten Nachtheile gehoben werden. In der Textia erhebt sich wiederum die Accentfrage, welche oben bis hier vertagt wurde. Nachdem durch Berücksichtigung der Accente beim Lesen in der Quarta es zur Gewohnheit geworden ist, die richtige Silbe zu betonen, werden die Regeln hier leichter verstanden und eingeprägt werden und bei den Extemporalien zu berücksichtigen sein.

In der Grammatik sind jetzt die unregelmäßigen Verba zu lernen und somit die Formenlehre verbunden mit einer Repetition des Quartapensums zu beendigen.

Die Lectüre bildet hier zuerst ein Classiker, und es ist wohl kaum zweifelhaft, vielmehr bereits zum Ufus durchgedrungen, daß als Prosaiker Xenophons Anabasis, als Dichter Homer gelesen wird. Wenn man nun auch vor einiger Zeit und jetzt noch an einigen Orten eine Chrestomathie vorzieht, um die schwierigen Stellen, die sich immer in einem zusammenhängenden Werk finden, zu vermeiden, so ist doch andererseits wünschenswerth, dem Schüler möglichst den Eindruck eines Gesamtwerks zu verschaffen. Außerdem ist Xenophon in seiner Anabasis durch seinen einfachen Ausdruck und seinen diesem Alter der Schüler so angemessenen Ton der Erzählung, ebenso wie Cäsar, für diese Classe wie ausgesucht.

Wie verschieden die Lectüre sowohl des Xenophon als der übrigen Classiker geleitet und getrieben wird, ersieht sich am leichtesten aus der Fluth der Ausgaben, welche einander aus dem Unterricht zu verdrängen suchen, von denen die eine besseres als die andere zu leisten glaubt, von der Ausgabe von Rehdanz, welche einen förmlichen Commentar liefert, bis zur Weidmann'schen Textausgabe, die sich damit begnügt und darauf beschränkt, einen möglichst correcten jedenfalls übereinstimmenden Text zu geben. Zur genauen Kenntniß der verschiedenen Methoden und um aus ihnen das convenirende Maß zu bestimmen, würde es sich empfehlen, zunächst die Ausgabe von Rehdanz einer kurzen Betrachtung zu unterziehen. Daß der Verfasser seine Ausgabe für Schüler geschrieben hat, geht aus der Vorrede hervor, wo gesagt wird: „wir müssen immer nur einen Gesichtspunkt vorzugsweise und zwar so lange festhalten, bis des Schülers Auge, soweit es ihm möglich (?) ist, diesen Gesichtspunkt vollständig erfaßt hat.“ Wenn der Verfasser es nicht selbst ausdrücklich sagte, würde man es kaum glauben. Denn in welcher Weise z. B. glaubt der Verfasser, daß die Einleitung zu benutzen ist? Soll der Schüler sie ganz durchlesen, sollen die griechischen Citate übersetzt, die Anmerkungen zur Kenntniß gebracht werden, so wird dazu fast ebenso viel Zeit gehören, als auf die Absolvierung eines Buches von Xenophon verwandt wird. Oder ist die Einleitung für den Lehrer geschrieben? Dann aber war es nicht nöthig die Schulausgabe mit einer 70 Seiten langen Einleitung zu versehen und den Schüler von vornherein an den Grundsatz zu gewöhnen, daß Einleitungen überhaupt nicht zu lesen sind, denn wenn sie sogar in Schulbüchern als überflüssig angesehen werden, wie viel mehr glaubt man derselben bei der häuslichen oder Privatlectüre überhoben zu sein. Gehen wir zur Musterung des Textes und Commentars selbst über, so werden wir uns am einfachsten eine Vorstellung von der Methode des Verfassers machen, wenn wir eine beliebige Stelle herausgreifen und die Anmerkungen mit dem Text vergleichen. III, 1, 11. 12.

11. Ἐπεὶ δὲ ἀπορία ἦν, ἐλπείτο μὲν σὺν τοῖς ἄλλοις καὶ οὐκ ἐδύνατο καθεῦδειν· μικρὸν δ' ὕπνου λαχὼν εἶδεν ὄναρ. ἔδοξεν αὐτῷ βροντῆς γενομένης σκηπτὸς πεσεῖν εἰς τὴν πατρῴαν οἰκίαν, καὶ ἐκ τούτου λάμπεσθαι πᾶσα. περίφοβος δ' εὐθὺς ἀνηγέρθη, καὶ τὸ ὄναρ τῇ μὲν ἔκρινεν ἀγαθόν, ὅτι ἐν πόνοις ὦν καὶ κινδύνοις φῶς μέγα ἐκ Διὸς εἶδεν ἔδοξε· τῇ δὲ καὶ ἐφοβείτο, ὅτι ἀπὸ Διὸς μὲν βασιλείας τὸ ὄναρ ἐδόκει

αὐτῶ εἶναι, κύκλῳ δὲ ἐδόκει λάμπειν τὸ πῦρ, μὴ οὐ δύναται ἐκ τῆς χώρας ἐξελεθεῖν τῆς βασιλείας, ἀλλ' εἴργουτο πάντοθεν ὑπὸ τινῶν ἀποριῶν.

§ 11. ἐπεὶ δέ: zu 1. 1. 1. — καὶ οὐκ: dagegen § 10 οὐδὲ nach vorangehendem οὐ. — μικρόν: 1. 3. 2. — ὕπνου λ.: zu 2. 6. 9; λαγγάνειν, weil der Schlaf ein Geschenk der Gottheit ist: Hom. Od. τ' 427 δὴ τότε κοιμήσαντο καὶ ὕπνου δῶρον ἔλοντο. — ὄναρ: die Furchtbarkeit der Lage hat X.'s obendrein vom Verluste seines Freundes Proxenos gebeugte Seele auf's Tiefste ergriffen, ohne doch die Kraft seines Geistes gebrochen zu haben: kein Wunder, wenn über sein frommes Herz gleichsam eine göttliche Inspiration kam, den ringenden Geist eine Botschaft des Zeus Basileus traf, welchem er ja, wie Apollo befohlen, um glückliche Rückkehr geopfert hatte; vgl. 4. 3. 8. — ἐκ τούτου: zu 1. 2. 17. — πᾶσα: sc. ?

§ 12. περίφοβος: zu 1. 8. 13. — τῇ μὲν: zu 2. 3. 3. — ἀγαθόν: für gleichbedeutend galt der helle Schein aus eines Freundeshaus. — ἐκ Διός: zu 1. 1. 6; zur Abwechselung nachher ἀπὸ Δ. — μὴ οὐ: ne non, 1. 7. 7 δέδοικα μὴ οὐκ ἔχω, 4. 7. 11, 3. 5. 3 ἐννοούμενοι μὴ οὐκ ἔχοιεν; oben zu § 5.

Sollte etwa der Schüler die angezogene Stelle 1. 1. 1. nachschlagen? Und wenn er es thut, wird er zu wenig befriedigt, denn er findet nichts, was die Uebersetzung erleichtern, das Verständnis klären könnte, sondern nur, daß δέ in diesem Fall durch „nun“ übersetzt werden kann, und der lebhafte Grieche die Gegenfäße liebt, der Deutsche aber nicht. Wenn bei καὶ οὐκ auf das vorhergehende οὐδὲ verwiesen ist, so trifft diese Parallele doch hier nicht zu, sondern καὶ οὐκ ist hier gesetzt, weil die Negation eng mit dem folgenden Verbum zu verbinden ist und nicht zum ganzen Satz gehört. Um μικρόν zu erklären, brauchte nicht auf eine im Grunde ganz verschiedene Wendung hingewiesen zu werden, da bei der Uebersetzung „um ein kleines, kaum“, die Construction eine dem Charakter der griechischen Sprache durchaus entsprechende ist. Eigenthümlicherweise ist zum Beweise für die Bedeutung von λαγγάνειν ein Vers des Homer angeführt, von dem es sehr zweifelhaft, ob der Schüler ihn überhaupt liest, geschweige versteht. Dem Wort ὄναρ ist eine längere Erklärung angehängt, von der nicht abzusehen ist, wie sie der Schüler ohne einen neuen Commentar des Lehrers verstehen soll. Wollte man überhaupt bei der Interpretation eines Schriftstellers jede Stelle so ausbeuten, wie hier geschehen ist, so würde der Commentar ein endloser werden. 1, 2, 17, wohin bei ἐκ τούτου verwiesen wird, sind mehrere Beispiele zusammengestellt, um zu beweisen, was sich von selbst versteht, daß ἐκ „aus, heraus“ heißt, hier „aus diesem Umstand heraus, in Folge dessen“ übersetzt werden muß, eine Uebersetzung, die dem Schüler durch den Zusammenhang aufgedrungen wird. Warum ist bei πᾶσα ein sc. ? gesetzt und nicht ein bloßes Fragezeichen, zumal da durch die lateinische Abkürzung eine doppelte Gedankenarbeit zugemuthet wird, zunächst das lateinische Wort zu finden, dann es zu übersetzen? Was kann aber anders verstanden werden, als das vorhergehende οἰκία? Vergleicht man diese Kleinkindergängelei der beiden letzten Anmerkungen mit der zu ὄναρ gegebenen Phrase, so muß man sich unwillkürlich fragen, ob diese Ausgabe aus einem gefühlten Bedürfniß mit praktischer Erfahrung für dieselbe Jugend angefertigt ist, oder ob die erste Anmerkung für einen angehenden Studiosus der Philologie, die letzte für die ersten Uraanfänge des Griechischen bestimmt ist. περίφοβος darf nicht mit περιεῖναι zusammengestellt werden, da in jenem Wort mehr die ursprüngliche Bedeutung der Präposition als in diesem hervortritt. Bei ἀγαθόν scheint zuviel hineingelegt zu sein; es genügt das φῶς als das Licht der Rettung in der Dunkelheit der Gefahr zu deuten. ἐκ Διός und ἀπὸ Διός sind nicht gleichbedeutend, sondern zuerst das Ursächliche, später nur die räumliche Entfernung betont. Warum dann bei μὴ οὐ das lateinische ne non angeführt wird, ist auch nicht recht abzusehen, zumal da die für den Gebrauch von ne non herrschende Regel nicht ganz mit der griechischen zusammenfällt und somit leicht zu einer irrigen Auffassung des griechischen Gebrauches führt.

Zur Vergleichung mögen hier die Anmerkungen der Ausgabe von Hertlein zu derselben Stelle folgen. Die Einleitung zeichnet sich durch größere Kürze aus, aber auch ihr Ton und ihre Haltung geht über den Tertianerstandpunkt hinaus. Außerdem sind zu viele Jahreszahlen und Quellen angeführt, da diese dem

Schüler nicht bekannt sind, jene sich einzuprägen dem Schüler dieser Classe noch nicht zuzumuthen ist. Soll die Einleitung nur gelesen werden, so bedarf es überhaupt nicht der Jahreszahlen in solchem Umfange, soll sie aber dem Gedächtniß eingeprägt werden, so ist sie zu umfangreich und enthält zu viel fremdartiges.

11. ἔδοξε: ein Asyndeton, das sehr gewöhnlich ist, wenn ein Satz näher erläutert, was der vorhergehende allgemein ausdrückt. Vgl. IV, 3, 8, 7, 10. — πᾶσαν nach σκηπτός ist durch einen Uebergang vom Nominativ zum Accusativ mit dem Infinitiv gesetzt, wie nach δοκεῖν auch I, 4, 18 und Arrian. Anab. III, 7, 6: ἔδοξε εἶσεσθαι ἢ μάχη καὶ νίκην σημαίνεσθαι Ἀλεξάνδρῳ. 12. ἰδεῖν ἔδοξε: ihm träumte, er sehe.

Diese Anmerkungen sind allerdings präcise abgefaßt und übersichtlicher zusammengestellt, indeß auch hier kann man nicht immer die Frage cui bono unterdrücken. Wenn bei ἔδοξε bloß die Stelle angegeben wäre, so könnte es dem Lehrer oder Schüler, wenn man ihm das zumuthet, überlassen bleiben, sich nach den Gründen umzusehn; da nun aber doch einmal gesagt ist, unter welchen Bedingungen allgemein ein solches Asyndeton eintritt, so hätte der Verfasser eben so gut gleich die Ursache hinzufügen können. Die Uebersetzung von ἰδεῖν ἔδοξε läßt zweifelhaft, ob sie eine Paraphrase sein oder gutes Deutsch geben soll; wenigstens ist nicht abzusehn, warum nicht mit demselben Recht übersetzt werden kann „er glaubte zu sehen“. Warum denn nicht die wörtliche Uebersetzung geben, wenn der deutschen Sprache dadurch kein Zwang angethan wird?

Nicht allein diese, sondern überhaupt alle Anmerkungen halte ich für überflüssig, wenn sie nicht zuweilen sogar einen schädlichen Einfluß üben. Besonders die gesperrt gedruckten Uebersetzungen in ihnen werden mit Vergnügen von den Schülern herausgesucht und eifrig unterstrichen, damit sie für den Gebrauch ja nicht ihre Hülfe versagen, wenn nicht etwa die beliebten Gänsefüße, auf welche in Ermangelung gesperrter Druckstellen von den Schülern förmlich Jagd gemacht wird, eine solche Notiz überflüssig machen. Denn das allein wird bei der Präparation von den Anmerkungen gelesen, während sonst von ihnen kaum Notiz genommen wird, und derjenige Schüler glaubt Großes geleistet zu haben, der mit einer gewissen Gewandtheit die Weizenkörner von der Spreu zu sondern weiß. Die erklärenden Anmerkungen aus Interesse für sie selbst durchzulesen, die angeführten Citate zu übersetzen und nun gar die Parallelstellen nachzuschlagen, läßt sich ein Tertianer beileibe nicht einfallen. Der Lehrer kann sich Glück wünschen, wenn der Schüler sich Zeit läßt, dem griechischen Text ohne Hülfe ein annäherndes Verständniß abzugewinnen, und sich nicht damit begnügt, die unbekannt, vorher notirten Vocabeln aufzuschlagen, oder gar an der Hand einer gedruckten Uebersetzung sich eine oberflächliche Kenntniß der Stelle anzueignen und diese gelegentlich in der Schule zu ergänzen: Vocabeln aufzuschlagen, sage ich, und wo möglich aus einem Speciallexikon, mehrere der vorgefundenen Bedeutungen niederzuschreiben und später die passende zu unterstreichen. Denn die geschriebenen Vocabeln sind das sicherste Document des Fleißes; wenn der Schüler die Vocabeln vorzeigen kann, meint er seinen Rücken gegen alle Fatalitäten gedeckt. Und welcher Art sind denn häufig die Speciallexika? Sieht es doch einige, welche ganze Redensarten in ihre Spalten aufnehmen, ohne sich darum zu kümmern, ob der Schüler durch sie zum genauen Verständniß des Textes geführt wird oder nicht. Zur Erläuterung und Bestätigung will ich einige Vocabeln mit Erklärung aus Theiß Lexikon anführen, welches mir gerade zur Hand ist. Unter ἐνθυμέομαι wird gesagt „(ἐν, θυμός) zu Herzen nehmen, beherzigen, in Erwägung ziehen; Perfekt. ἐντεθύμημαι ich habe bemerkt, ich habe die Bemerkung gemacht.“ Warum heißt das Perfekt „ich habe bemerkt“, während das Verbum sonst „beherzigen“ bedeutet, wird vielleicht ein Schüler, etwas sündiger als die andern, den Lehrer oder sich selber fragen. Durch die äußerlich verschiedene Bedeutung wird er irre und glaubt, daß in Wahrheit das Verbum in den verschiedenen Zeiten verschiedene Bedeutung habe. Wenn man ihm dagegen zu verstehen giebt, daß θυμός dieselbe Bedeutung wie animus hat, ἐνθυμέομαι also nichts anderes ist als in animo

habere, animadvertere, so wird er schon ein viel genaueres Bild von der Bezeichnung des Wortes gewinnen. Unter ἐνθύμημα: „(ἐνθυμῆσαι) das zu Herzen genommene, Ueberlegte, Erwogene, Gedanke, Einfall; τοῖς στρατηγοῖς τὸ μὲν ἐνθύμημα χάριεν ἰδοῦναι εἶναι, τὸ δὲ ἔργον ἀδύνατον, die Feldherren fanden den Einfall zwar sinreich, aber unausführbar.“ Der Schüler wird sich die Uebersetzung ohne weiteres schriftlich merken oder seinem Gedächtniß einprägen, und sich freuen, dem Lehrer ein gelungenes Resultat seines Fleißes liefern zu können, ohne auch nur im Geringsten zur Klarheit zu gelangen, daß „unausführbar“ die Bedeutung beider Wörter „ἔργον ἀδύνατον“ enthält, wenn er nicht etwa auf den geistreichen Einfall kommen sollte, nach der gegebenen Uebersetzung ἔργον für den Accusativ der nähern Bestimmung zu halten.

Die erhobenen Vorwürfe treffen nicht so sehr den Inhalt der Anmerkungen, die Einrichtung des Commentars, den eigenthümlichen Zuschnitt der Ausgabe, die Zusammenstellung des Lexikon neben der Wahl des Ausdrucks, als vielmehr die Anmerkungen selbst, die ganze Methode, welche der commentirten Schulausgabe zu Grunde liegt, den eingerissenen Gebrauch, den Schüler zu Hause schriftlich Präparationen anfertigen zu lassen, um darnach seinen häuslichen Fleiß zu controliren, die leidige Gewohnheit, eine Präparation ohne Hülfe eines Lexikons für unmöglich zu halten.

Eine Schulausgabe ist vielmehr ganz ohne Anmerkungen herzustellen. Vor den Augen des Schülers befinde sich nichts anderes, als der griechische Text, nach den besten kritischen Ausgaben zusammengestellt, übereinstimmend in der ganzen Classe, gut und deutlich gedruckt, sauber und dauerhaft ausgestattet. Dann wird der Schüler an seiner Ausgabe Freude haben, er wird jede Uebersetzung als seine eigene ohne irgend welche Hülfe vollendete Arbeit ansehen, sich daran gewöhnen, vom Texte nicht abzuschweifen, sondern durch intensives Aufmerken ein schnelleres Verständniß auch für den Fall des Extemporirens sich aneignen.

Außerdem ist die Ausgabe mit einer Einleitung zu versehen, die aber nur soweit sich ausdehnen darf, als zum Verständniß des Inhaltes unumgänglich nothwendig ist. Bei Xenophon fällt Persönlichkeit des Schriftstellers und Inhalt der Anabasis zusammen. Die Form der Einleitung ist so einzurichten, daß sie leicht dem Gedächtniß der Schüler sich einprägt, also z. B. dispositivartig, mit Abtheilungen und Unterabtheilungen, so daß sie an sich nicht durch ihre Darstellung zur Lecture reizt, sondern erst Interesse findet durch den Vortrag des Lehrers, der sich eng an sie anschließe, und in einer oder den zwei ersten Stunden dem Schüler das Gerippe des gedruckten Abrisses durch Bekleidung mit Fleisch und Muskel zum lebendigen Besitz mache. Was sonst für die Sacherklärung erforderlich ist, wird sich am besten in lexikalischer Weise ordnen lassen, so daß ein Wörterbuch der Ausgabe angehängt werde, dessen Inhalt aus einer möglichst gedrungenen Erklärung der unbekanntem Einrichtungen, Geräthe, Zustände, Waffen u. s. w. bestehe, die ihrerseits auch wiederum in ihrer Darstellung das Streben nach Erläuterung und zusammenhängender Auseinandersetzung zeige.

Der Dichter, welcher in Tertia zu lesen ist, ist Homers Odyssee. Wegen des abweichenden Dialectes bietet er größere Schwierigkeiten. Schon das Lesen fordert eine selbständige Uebung, wenn auch vorauszusetzen ist, daß der lateinische Hexameter in der vorhergehenden Classe vorgekommen ist, da anerkanntermaßen der griechische Hexameter längere Uebung erfordert als der lateinische, zumal die Collision von Quantität und Betonung hier eintritt. Dieselbe läßt sich jedoch ohne zu große Schwierigkeit überwinden, wenn man nur darauf achtet, daß der Schüler wirklich nach der Quantität liest. Gewöhnlich nämlich wird die Länge einer Silbe nicht als solche, sondern nur durch den Ton hervorgehoben, und so in Wahrheit der Daktylus nicht — ∪ ∪, sondern ∪ ∪ ∪, der Spondeus nicht — —, sondern ∪ ∪ gelesen, so daß die lange Silbe nicht ihre zwei Moren, der ganze Vers seine 23 oder 24 Taktschläge, will man sie nun

viertel oder achtel nennen, erhält. Beachtet man aber genau die Quantität und läßt, zuerst nach dem Taktstock, demgemäß lesen, dann kommt der Accent in Folge der früheren Gewohnheit von selbst zur Geltung und giebt, entsprechend betont, dem Klang des Verses ein lebhafteres Colorit. Ferner wird es auch vorkommen, wie jetzt oft, daß der Schüler, weil er nach dem Accent zu lesen gewohnt ist, die Quantität nicht erkennt und den Takt nicht fühlt.

Wie oben bei den Prosaiskern halte ich auch hier eine Ausgabe mit Anmerkungen nicht nur für überflüssig sondern auch für schädlich, denn sie nehmen eine Zeit des Schülers in Anspruch, ohne sie zu verwerthen und hinreichend Ersatz dafür zu gewähren, eine Zeit, die auf selbstthätiges Suchen und Combiniren verwandt den doppelten Vortheil der mit selbständigem Nachdenken verbundenen formellen Bildung und der aus dem Bewußtsein des selbsterworbenen Eigenthums erwachsenden Freude an diesem Besitz und somit an der Thätigkeit selber darbietet.

Um dies darzuthun, seien hier die ersten 4 Verse des 23. Buches der Odyssee von Fäsi mit Anm. angeführt:

*Γρηῦς δ' εἰς ὑπερῶν' ἀνεβήσεται καρχαλόωσα,
δεσποίνῃ ἐρέουσα φίλον πόσιν ἔνδον ἔοντα·
γούνατα δ' ἐρῶσαντο, πόδες δ' ὑπερικταίνοντο.
στῆ δ' ἄρ' ὑπὲρ κεφαλῆς, καὶ μιν πρὸς μῦθον ἔειπεν.*

„1. εἰς ὑπερῶν ἀνεβήσεται nach dem χ, 482 fg. erhaltenen Auftrage.

3. ἐρῶσαντο, vgl. zu v 107 ἐπερῶοντο. — ὑπερικταίνοντο, sie bewegten sich lebhaft, sie hüpfen oder trippelten eilig. Das als Simplex ungebrauchliche *ικταίνωμαι* scheint eine Art Intensivum zu sein; vergleiche das Adverbium *ικταρ*, in Einem Schlag oder Wurf, (uno) ictu.“

Zu 1. Hat der Schüler das vorhergehende Buch gelesen, so wird er wahrscheinlich noch so weit im Zusammenhange sein, zumal wenn durch eine Recapitulation des vorhergehenden Pensums bezüglich des Inhalts für das sachliche Verständniß des Schülers gesorgt wird, daß auch ohne Anmerkung die Beziehung ihm klar wird; hat er das vorhergehende Buch nicht gelesen, so wird er trotzdem die angezogene Stelle nicht nachlesen, sondern und mit Recht sich darauf verlassen, daß der Lehrer ihm den Zusammenhang erklärt.

Zu 3. Warum hier auf v. 107 verwiesen wird, ist nicht klar. Der Wiederabdruck der dort gegebenen Uebersetzung fordert nicht mehr Raum, als das Citat, und erläßt dem Schüler die mechanische Thätigkeit des Nachschlagens. Was den übrigen Theil der Anm. angeht, so glaube ich kaum, daß ein Schüler dieselbe in ihrer ganzen Tragweite, soweit für ein bewußtes Verständniß der Vocabel erforderlich ist, ohne Anweisung des Lehrers verstehen wird. Soll der Lehrer aber zum Commentar noch einen Commentar geben? Das wäre doch wohl ein zeitverschwendender Umweg. — So auch Ameis *mutatis mutandis*.

Für die Wortkenntniß wird bei den seltenen Bildungen des Homer das in Quarta gelernte Vocabel-quantum und eine entsprechende Ausführung derselben für Tertia kaum genügen, sondern vielleicht ein besonderes Vocabular für Homer anzufertigen sein. Ich brauche ausdrücklich diese Bezeichnung, um von den Homerlexica's, wie sie in ziemlicher Menge und Fülle vorliegen, abzuheben. Denn sie alle befolgen zu wenig den oben für die Brauchbarkeit von dergleichen Hilfsmitteln unerläßlichen Grundsatz, nur das Nothwendige zu geben, um der Selbstthätigkeit des Schülers, sogar auf die Gefahr hin, die Bedeutung eines zusammengesetzten Wortes nicht finden zu können, möglichst viel Spielraum zu lassen, sondern geben entweder so viel Bedeutungen, daß der Schüler verwirrt wird, oder citiren die Stellen, die der Schüler dann erpicht aussucht, um dort die gegebene Bedeutung gedankenlos aufzunehmen, oder übersetzen sogar zusammenhängende Stellen, um so selbst den Namen der viel geschmähten Eselsbrücken zu verdienen. Am besten wird nun wohl dieses Vocabular nicht ein Buch für sich bilden, noch auch unter

dem oben genannten Namen gehen, sondern mit dem andern schon früher erwähnten verbunden, und somit der besondern Aufführung der Wortstämme, die sich schon in jenem vorfinden, überhoben sein. So sind dann auch Wörter wie *περίφρων*, *ἐπιχθόνιος*, *τροφός*, *ἀριφραδής*, *πολυδρεία* nicht aufzunehmen, sondern es bleibt dem Schüler überlassen, sich aus der Zusammensetzung selbst ein entsprechendes Wort zu bilden. Dem Lehrer ist es dann natürlich anheimgestellt, eine Bedeutung und Bezeichnung zu wählen und zu bestimmen, die maßgebend und für den Schüler zu benutzen ist. Die homerische Formenlehre ist dem ungeübten Auge schwieriger, als der Kenner derselben und der Schüler selbst, wenn er in sie eingeweiht ist, glauben möchte. Sind jedoch erst die Ähnlichkeiten mit der attischen und die Grundregeln ihrer Abweichung gefunden, so schreitet das Verständniß in potenziertem Grade fort. Berger hat sie in einem besondern Anhang behandelt, während Curtius u. a. die dialektischen Abweichungen unter dem Text gegeben haben. Jener konnte es darnach nicht vermeiden, hier, wie schon öfter, sich durch die Anführung der in beiden Dialekten übereinstimmenden Formen zu wiederholen. Daß in einer wissenschaftlich angelegten Grammatik eine ausführliche Entwicklung und Begründung einer Sprache mithin ihres Dialektes nicht fehlen darf, ist selbstredend, wie aber daraus für den Unterricht Nutzen zu ziehen, leuchtet nicht ein. Denn auch bei Homer ist doch wohl, wie auch oben anderweitig hervorgehoben, nur das Verfahren ein praktisches und zweckentsprechendes zu nennen, welches diejenigen Abweichungen, die am häufigsten sich finden, zuerst und zumeist dem Schüler einzuprägen sucht, wenn dadurch auch nicht ausgeschlossen ist, daß der Schüler mit der Zeit eine Uebersicht aller und sogar der *ἄναξ λεγόμενα* sich aneignen und bewahren möge. Auch bedarf es schon aus dem Grunde keiner systematischen Entwicklung des Dialektes, weil er doch nicht dazu angehalten werden soll, homerische Exercitien zu schreiben, sondern das Ziel ist, ein selbständiges, möglichst genaues Verständniß des Schriftstellers zu erlangen. Und das Ziel wird am leichtesten und angemessensten ohne alle Hilfsbücher durch Uebung erlangt. Man lasse bei der Repetition der Uebersetzung, die für diese Classe noch unerlässlich ist, den vorliegenden Dialekt attisch lesen, während beim Vorübersetzen das Verlesen geübt wird. Dann wird in einem halben Jahre ein nicht zu unfähiger Schüler, der die attische Formenlehre bei der Hand hat, kaum noch eine Schwierigkeit der Ableitung finden.

Je mehr die sogenannten Speciallexika in formeller Beziehung überladen sind, desto weniger bieten sie in der Sachklärung. Diese kann nicht eingehend genug gegeben werden und bewirkt durch ihre Unterstützung wesentlich eingehendes Verständniß und somit wachsende Innigkeit des Interesses. Indes wird man auch hier vor dem Zuviel sich zu hüten haben, und besonders das in's Auge fassen, daß nur solche Erklärungen zu geben seien, die nicht schon in der Odyssee sich finden, denn in dem Falle würden nicht nur manche Stellen dem Schüler im Vorwege im ganzen und großen bekannt, sondern vielleicht sogar als Hilfsmittel für das Verständniß gewisser Stellen benutzt werden.

Was ist denn hier von einer Einleitung zu halten? Jedenfalls nicht in dem Umfang, wie Fäsi sie giebt. Eine Inhaltsangabe, wenigstens in dieser Ausdehnung, würde dem Schüler den schönsten Eindruck vorwegnehmen. Denn besonders für den ersten Eindruck auf ein jugendliches Gemüth ist die Odyssee mehr als ein anderes Werk des Alterthums berechnet, wodurch nicht ausgeschlossen wird, daß auch das tiefere Eindringen durch neue Schönheiten belohnt wird. Ob sonst die Nomenklatur der homerischen Geburtsorte anzuführen, halte ich für zweifelhaft. Wenn es keinen Homer giebt, wozu dann sein Geburtsort? Genügen wird wohl eine kurze dispositioartige Zusammenstellung des Resultates der neuesten Forschungen, natürlich mit möglichster Vermeidung der verschiedenen Meinungsabweichungen und mit wesentlicher Betonung des thatsächlichen Kernes, ähnlich, wie oben zum Xenophon erwähnt ist. Abbildungen der Waffen und sonstiger Geräthe, Karten zur Orientirung, hier auch ein Riß des Hauses können nur förderlich sein.

Nach dem Grundsatz, der oben aufgestellt ist, daß die griechischen Exercitien besonders deshalb eingeführt sind, damit die Formenlehre zu einer Sicherheit gelange, welche allein die Lektüre, sofern sie irgend welchen Nutzen haben soll, ermöglicht, ist in dieser Classe mit der Einübung der unregelmäßigen Verben an der Hand der Extemporalien fortzufahren und damit die Repetition der übrigen Formenlehre zu verbinden. In besonders dazu eingerichteten Abschnitten dagegen, wie Berger in seinem Übungsbuch für Tertia gethan hat, jede Declination und sonstige Flexion für sich durchzunehmen und so, wenn auch in einer der höheren Classe mehr angemessenen Methode, nemlich durch Anlehnung an bestimmte syntaktische Regeln, auf welche über den einzelnen Paragraphen verwiesen wird, den Schüler in die Zwangsjacke jeder einzelnen Flexion zu pressen, scheint mir für diese Stufe weniger angemessen zu sein, als die Repetition an vermischten Beispielen vor sich gehen zu lassen, da so in gewissen Fällen das Nachdenken und die Selbstthätigkeit des Schülers mehr angeregt wird, als wenn er bei jedem Pensum auf bestimmte Paragraphen hingewiesen wird. Daß nun auch schon hier nebenher die Hauptregeln der Syntax behandelt werden, ist gewiß von unbestreitbarem Vortheil, um so mehr, als bei der Lektüre der Classiker die allgemeine Kenntniß derselben häufig zum Verständniß unerläßlich ist. Indes ist doch wohl eine Ausführlichkeit, wie sie Berger in seinem Anhang gegeben hat, nicht nur für überflüssig, sondern auch für nachtheilig zu halten, da die pädagogische Erfahrung immer von neuem gemacht wird, daß die Lehrbücher sich auf das Nothwendige zu beschränken haben. Außerdem wird für einen Anhang, der zum rein praktischen Gebrauch bestimmt ist, wohl auch nicht die Rechtfertigung oder Entschuldigung, wie für eine Grammatik, zur Geltung kommen, daß die systematisch-wissenschaftliche Anordnung zu berücksichtigen sei, und deswegen zur Abrundung und Vervollständigung des ganzen Baues verschiedene, wenn auch als bekannt und selbstverständlich vorausgesetzte Regeln eingeschoben werden. So ist § 1 des Anhanges mit Ausnahme von b doch wohl in seiner Allgemeinheit als bekannt vorauszusetzen, während a dadurch hinfällig wird, daß die Regel durch ihre Unbestimmtheit sich selbst aufhebt, der Schüler also eben so wenig im Exercitium fehlt, wenn er das Verbum im Dual, als wenn er es im Plural gebraucht. Daher sind nur diejenigen syntaktischen Regeln in ihrer Allgemeinheit in der Tertia einzuprägen, welche speciell griechisch sind und mit der lateinischen und deutschen Grammatik keine Analogie besitzen. Denn der Schüler wird weder im Exercitium, auch ohne durch bestimmte Regeln der griechischen Syntax daran gehindert zu sein, anders construiren, als die lateinische und deutsche Grammatik vorschreibt, noch beim Uebersetzen aus dem Griechischen in der Wiederholung einer der deutschen oder lateinischen ähnlichen griechischen Regel eine Erleichterung oder Förderung finden. Außerdem leidet der Anhang an einer Ueberfülle von Beispielen, und das zuweilen gerade bei solchen Regeln, die auch ohne selbige vollkommen verständlich sind, so Abschn. 3. § 1. d. Abschn. 5 § 1. An andern Stellen dagegen, wo eine weitere Ausführung am Platz wäre, wird der Phantasie und Combinationsgabe des Schülers Spielraum gegeben, sich aus einem „u. s. w.“ oder „u. a.“ die fehlenden Wörter zu ergänzen, so Abschn. 5. § 4. a. d. e. f. u. s. w., während an andern Stellen die Aufzählung der Beispiele ohne ein „u. a.“ geschlossen wird. Vergleicht nun ein nachdenkender Schüler beide mit einander, so wird er doch muthmaßlich sich der Schlußfolgerung nicht erwehren können, daß im letzten Fall alle Wörter ohne Ausnahme aufgezählt sind, im ersten dagegen noch beliebige andere derselben Bedeutung ergänzt werden können, folglich Abschn. 5. § 4. g. die Wörter *πληθόν*, *πλήθω* nicht einbegriffen sind, weil sonst entweder die Bezeichnung „u. a.“ nicht fehlte oder sie selbst aufgenommen wären. Dieses Beispiel ließe sich noch durch andere vermehren, wenn nicht die Aufgabe einem weiteren Eingehen auf diese Specialität ein Ziel setzte.