

## A.

### Keine lateinisch-griechische Parallelgrammatik!

#### Ein Mahnruf vor dem Ende

von Dr. Joseph Weisweiler.

Es hat in den letzten Jahrzehnten des scheidenden Jahrhunderts ein unverkennbarer Aufschwung des Studiums der lateinischen und griechischen Grammatik wie überhaupt der vergleichenden Wissenschaft der indogermanischen Sprachen stattgefunden, und ebenso unverkennbar war das Bemühen einzelner Schulmänner, die Früchte dieses Aufschwunges für die Schule nutzbar zu machen. Trotzdem darf man, ohne Widerspruch zu befürchten, sagen, dass in derselben Zeit namentlich in Preussen ein allgemeiner und rapider Rückgang des klassischen, besonders des lateinischen Sprachunterrichtes eintrat, so dass urteilfähige und sachkundige Männer wiederholt zweifelnd die Frage aufwarfen, ob das, was auf diesem wichtigsten Gebiete des Gymnasialunterrichtes jetzt noch geleistet wird, überhaupt die darauf verwandte Zeit und Mühe lohnt und ob das Verdammungsurteil, welches ein kompetenter, wenn auch nicht vorurteilsloser Kenner der Sache vor neun Jahren und jetzt wieder über das Griechische am Gymnasium gefällt hat<sup>1)</sup>, nicht mit noch mehr Recht auch vom Lateinischen gilt.

Die allgemeinen Gründe für diese Erscheinung, welche nicht nur dem Altphilologen Sorge und Kummer bereitet, liegen zu offen zu Tage, als dass man näher darauf eingehen sollte. Die Thatsache, vor der wir uns mit Schrecken sehen, ist von einsichtigen Männern bereits vor dem Erscheinen der neuen Lehrpläne vorausgesagt worden. Das bedauerliche Zurückgehen der Lehrer sowohl des Lateinischen wie des Griechischen weit über die in den neuen Lehrzielen bezeichnete Linie, vor allem die traurige, von wissenschaftlicher Gründlichkeit wie von richtiger Einsicht in das Wesen des Sprachunterrichtes gleich weit entfernte Sucht nach Beschränkung und Vereinfachung des Lernstoffes, welche in den verbreitetsten Lehrbüchern am erschrecklichsten hervortritt, zusammen genommen mit dem von oben herab ausgeübten Drucke und dem frischen Schwunge, der sich in den realistischen und neusprachlichen Fächern geltend macht, musste zu dem Zusammenbruche hinführen, vor dem wir jetzt stehen.

Und doch könnte die Beschränkung der dem klassischen Unterrichte gewidmeten Stundenzahl nicht diesen völligen Sturz desselben erklären, wenn nicht auch die Unterrichtspraxis selbst zu sehr heruntergekommen wäre. Wohl erkennen wir auch im Lateinischen und Griechischen die in den letzten Jahrzehnten gemachten methodischen Fortschritte, von denen Bücher und Abhandlungen in früher nicht gekannter Zahl und Ausdehnung endlos zu reden wissen. Sachgemässe Betonung des Wesentlichen, stetes Fortschreiten vom Leichten zum Schwereren, inner-

<sup>1)</sup> U. v. Wilamowitz-Moellendorff, Göttinger Prorektoratsrede 1892, u. Aeschylus, Agamemnon 1900 (Vorwort).

iche Verknüpfung des Einzelnen, sorgsame Vergleichung des Aehnlichen und Verwandten u. s. w. wird in den neuen Verordnungen warm empfohlen und auch, soweit ich sehe, gern und mit Nutzen geübt. Aber die fortgeschrittene Technik, wie sie sich wenigstens in der Fachliteratur breit macht, scheint in der That die schiefe Ebene des Niederganges der klassischen Sprachen auf unseren Schulen zu sein! Gerade auf dem Gebiete des geistigen Strebens ist von der Tugend zum entgegengesetzten Laster oft nur ein Schritt! Eben jene klugen Grundsätze — manchmal entartet zu handwerksmässigen Kniffen — führten und führen zu der gewalthätigen Beschneidung des Unterrichtsstoffes, zu der seichten Oberflächlichkeit, zu dem unsicheren Hin- und Herraten und dem falschen Wissensdünkel, dem allerschlimmsten Zeichen unserer Zeit. Diese traurige Aferweisheit zeigt sich besonders in der blinden Aenderung- und Neuerungswut, der keine Ueberlieferung heilig, keine Grundlage unumstösslich ist, und in jener stupiden Kopflosigkeit, welche auch der thörichtsten Neuerung ihre Anhänger in den Lehrbüchern und Lehrstunden zuführt.

Gerade die lateinische und griechische Grammatik hat am meisten hiervon zu leiden gehabt. Hier besonders hat auch das Analogieprinzip von jeher seine zwei Seiten, seine gute und seine schlimme Wirkung geltend gemacht. Wie selbstverständlich der lateinische Unterricht von vornherein stets an die Muttersprache anknüpfte, um das Gleiche und Aehnliche leichter anzueignen und zugleich den Boden für das Abweichende und Verschiedene empfänglicher zu machen, so hat stets ganz von selbst die grössere Verwandtschaft des Lateinischen und Griechischen sich von unten auf fruchtbar machen lassen, um nach dem ersteren das letztere in allen seinen Teilen und Beziehungen leichter und fester einzuprägen und fort und fort durch den Vergleich beider Sprachen das Auge für ihre Eigentümlichkeiten zu schärfen. Die Lehrpläne von 1892, die zuerst den Lehraufgaben weitläufige, stellenweise zweifellos zu eingehende und genaue „methodische Bemerkungen“ beifügten, unterliessen es nicht — hierin einem alten Brauche unnötig Worte leihend —, beim Lateinischen auf das Griechische und bei diesem auf jenes hinzuweisen. Sie schrieben dem Unterrichtsverfahren in beiden Sprachen wesentlich gleiche Gesichtspunkte vor und forderten namentlich für die lateinische und griechische Grammatik thunlichste Uebereinstimmung in ihrem ganzen Aufbau, speziell Ausscheidung alles dessen aus dem griechischen Unterrichte, was im lateinischen bereits vorweggenommen sei, namentlich aller allgemeinen Begriffsbestimmungen.

Kein Wunder, dass die Verfasser griechischer Schulgrammatiken wetteiferten, ihre Bücher nach den entsprechenden lateinischen Lehrbüchern einzurichten, allgemeine Erörterungen auszumerzen und dafür die allbekannten Parallelen der lateinischen Grammatik in extenso einzusetzen. Ja, Weissenfels schrieb seine griechische Schulgrammatik (1897) in engstem Anschluss an eine, und zwar an A. J. Müllers Lateinische Schulgrammatik, indem er — in der Syntax — Paragraph für Paragraph auf dieselbe verwies, das dort Vorweggenommene ausschied und nur das Neue und Abweichende nachdrücklicher hervorhob, besonders aber dieselbe Anordnung und Terminologie beobachtete und möglichst eine bis aufs Wort übereinstimmende Gleichheit der Regeln erstrebte.

F. Hornemann, welcher schon früher seine „Gedanken und Vorschläge zu einer Parallelgrammatik der fünf Schulsprachen“ veröffentlicht hatte<sup>1)</sup>, sah in den angeführten Bemerkungen der Lehrpläne mehr als methodische Winke für das Lateinische und Griechische; er erkannte darin die prinzipielle Billigung, ja Forderung der Parallelgrammatik überhaupt und legte in weitläufigen Aufsätzen nicht allein die Haupterfordernisse der letzteren im allgemeinen, sondern

<sup>1)</sup> Schriften des Einheitsschulvereins, 3. Heft, 1888. Derselbe, Lehrproben und Lehrgänge, Heft 20 und 22 (1890), und Artikel Parallelgrammatik in Reins Encyclopädischem Handbuch der Pädagogik, Bd. V S. 228—262 (1898).

auch Proben für die Abfassung und Beispiele für die methodische Behandlung dieser Parallelgrammatik dar. In seinem Sinne, wenn auch in anderem Aufbau, sind für das Frankfurter Reformgymnasium solche Parallelgrammatiken für alle auf dieser Schule zu behandelnden Sprachen nach einem von Direktor Reinhardt vorgezeichneten Schema ausgearbeitet und in Gebrauch genommen.<sup>1)</sup> Parallelgrammatik der fünf Schulsprachen ist die Devise der Reformbewegung auf dem Gebiete des höheren Unterrichtswesens, eine Hauptetappe auf dem Wege zur — Einheitsschule, für die Hornemann, Verfasser einer englischen Sprachlehre, seine Gedanken und Vorschläge niedergeschrieben hatte.

Mit dem Reformgymnasium, der Einheitsschule und ihrer Parallelgrammatik als solcher haben wir es hier nicht zu thun. Auf ganz besonderen, äusseren Gründen aufgebaut, wird diese letztere auch von Hornemann nicht als eigentlicher Fortschritt in der Entwicklung der von ihm angestrebten Parallelgrammatik der Schulsprachen angesehen. Da das Lateinische hier nicht die Grundlage des sprachlichen bzw. grammatischen Unterrichtes abgeben kann, so soll alles, was an sprachlich-grammatischen Anschauungen, Begriffen, Ausdrücken und Grundlehren nach uraltem Herkommen im elementaren Lateinunterrichte vermittelt wurde, in entsprechender Weise im französischen — wie nach anderen im englischen — Unterrichte gelernt werden, um auf diesem Grunde später die lateinische und griechische Sprachlehre aufzubauen. Der Versuch ist oft gemacht worden, um eben — zu scheitern und später wieder in anderer Form erneuert zu werden, da die äusseren Verhältnisse, die ihn veranlassen, immer dieselben bleiben. Die Einheitsgrammatik ist Utopie wie die Einheitsschule selbst. Sie würde sonst, da der äussere Vorteil für jedermann auf der Hand liegt, sich lange Bahn gebrochen haben. Und warum hat die von Hornemann als Muster und Vorbild gepriesene englische Parallelgrammatik,<sup>2)</sup> die doch bis nach Amerika und Australien Anhänger wirbt, sich trotz dieser offensichtlichen Vorteile in den vierzehn Jahren ihres Bestehens nicht allgemeiner verbreitet?

Deshalb, weil all die grundlegenden Streitfragen über den sprachlichen Unterricht überhaupt, über die Stellung des fremdsprachlichen Unterrichtes zum Unterrichte in der Muttersprache, über die Reihenfolge der zur Behandlung kommenden Fremdsprachen und die dadurch bedingte Art ihrer Behandlung im ganzen und im einzelnen sich nicht durch ein Machtwort um äusserer Vorteile willen erledigen lassen; weil die seit Jahrhunderten auf die klassischen Sprachen als Schulsprachen verwandte Geistesarbeit sich nicht so ohne weiteres abthun und ersetzen lässt, weil — das beweisen die immer neuen Versuche zur Evidenz — die modernen Sprachen in grammatischer Hinsicht eben noch nicht methodisch zugerichtet, nach unserer Ansicht auch nicht geeignet sind, als Grundlage für die grammatische Belehrung in den gerade hierfür seit je bewährten klassischen Sprachen zu dienen. So wird Hornemanns Entwurf — Entwurf bleiben und Reinhardts System wird verschwinden, wie seine Vorgänger verschwunden sind, wenn es auch entsprechend dem grösseren Nachdrucke, mit dem es in die Welt tritt, etwas weitere Wellenkreise ziehen sollte; nur ist zu hoffen, dass dieser letztere Versuch rascher und vollständiger verschwinden wird, weil er so ganz grund- und haltlos aufgebaut ist.

Ich verhehle es nicht, dass es mir beim Durchlesen dieser Sprach- und Satzlehren leid gewesen ist um den Fleiss und Eifer, mit dem eine auserlesene Zahl treffender Beispiele

<sup>1)</sup> Reinhardt, die Durchführung der Frankfurter Lehrpläne, Programm des städtischen Gymnasiums in Frankfurt a. M., 1894, S. 47 f. Auf Grund des hier ausgeführten Schemas wurde zuerst die französische Satzlehre bearbeitet von Banner (1895), dann die lateinische von Reinhardt (1896), ferner die griechische von Reinhardt und Römer (1899) und endlich die deutsche von Prigge (1899).

<sup>2)</sup> Parallel Grammar Series, London, Swan Sonnenschein & Co., 1887.

gruppiert, die Einzelregel scharf gefasst und mit den entsprechenden Gesetzen anderer Sprachen zusammengehalten, endlich das ganze künstliche System bis zum Ende streng gewahrt ist: bei diesem Verständnis für das Einzelne können den Verfassern die Sprünge und Risse, die Folgewidrigkeiten und Widersprüche, es kann ihnen unmöglich der ganze unerträgliche Zwang verborgen geblieben sein, den sie der Sprache, dem lebendigen Sprachgeiste fort und fort angethan um des Systems willen. Das Reinhardt'sche System, eine hohle Abstraktion aus dem logischen Gehalte der Sprache, eine schematische Satzlehre mit einzelnen willkürlichen Zuthaten, ist da in der That zum Prokrustesbett gemacht, auf dem die lebendigen Sprachgebilde gelängt und gekürzt, geweitet und eingeengt, gewaltsam hin- und hergezerrt werden, ein Drahtgestell für das „Kleid“ des Gedankens, eine hässliche, tote Maske, die für die verschiedensten Physiognomien passen soll. *Nein, Syntax ist nicht Satzlehre!* Nicht die Logik des Gedankens, sondern die Psychologie des Gefühls,<sup>1)</sup> die Anschauung des inneren Sinnes ist der Boden oder die Triebkraft für das Wachstum und die Ausgestaltung der Sprachform, die wie jedes lebendige Naturgewächs wesentlich individuell bleibt, die bei verschiedenen Idiomen — davon der Name! — grundverschieden erscheint, wenn natürlich auch gewisse Grundzüge allen Sprachen, zumal verwandter Stämme, bei der Verwandtschaft des menschlichen Geistes gemein sind.

Der Streit über die Einteilung der Schulgrammatik<sup>2)</sup> würde gar nicht existieren, wenn nicht immer wieder die Befangenheit in einseitig logischer Auffassung dazu verleite, dem ersten, formalen Teile eine nach den Teilen und Arten der Sätze fragende Satzlehre anstatt Syntax entgegenzustellen. Dass die übliche Einteilung in Formenlehre und Syntax d. i. Wortfügungslehre etwas Ungerades an sich hat, weiss jedermann; aber selbst in der wissenschaftlichen Grammatik ist die strenge Einteilung in Laut-, Wort-, Wortfügungs- und (wie Hornemann will) Ausdruck- oder Stillehre und die weitere Abtheilung der Wort- und Fügelehre nach Form und Bedeutung nicht durchführbar. In der dem praktischen Zwecke des Lernens dienenden Schulgrammatik erscheint es geradezu absurd, innerhalb der Wort- und Wortfügungslehre zwischen Formen- und Bedeutungslehre zu unterscheiden. Da es hier vielmehr bei der ersteren zunächst auf die Erlernung der Formen der Wortbeugung — freilich mit der Bedeutung —, bei der zweiten auf die grammatischen Fügungen selbst nach ihrer Bildung und Bedeutung ankommt, so ist es berechtigt, in der Schulgrammatik a potiori die erste Hälfte Formenlehre (d. i. Lehre von den Wortformen mit ihrer Bedeutung), die zweite Wortfügelehre oder Syntax zu nennen und innerhalb dieser Teile nach Wortarten bzw. Hauptfügeweisen gemäss dem eigenen Bau der behandelten Sprache zu teilen. Es liegt gar kein Grund vor, von der altüberlieferten Anordnung der Schulgrammatik, die gleicherweise für alle in der Schule behandelten Sprachen, auch für die Muttersprache passt, abzuweichen.

Ebenso ist an der landläufigen, so zu sagen internationalen Terminologie nicht leichtsinnig zu ändern. So wünschenswert eine klare, verständliche, übereinstimmende Nomenclatur für die grammatischen Begriffe und Erscheinungen sein mag, so ist doch volle Klarheit und Richtigkeit der Bezeichnung nie zu erreichen. Schliesslich ist auch hier der Name nicht die Sache. Wie in der Natur so auch in der Grammatik: die Namen sind nur Wortzeichen für die Dinge, mehr oder minder glücklich nach irgend einer bedeutsamen Seite gewählt, ohne jemals das Wesen erschöpfend zu bezeichnen. Die neueren sind meistens viel schlechter als die alten und tragen zumeist den Stempel der Einseitigkeit an der Stirne. Natürlich ist ein massvoller

<sup>1)</sup> So auch Thimme im Vorwort seines Abrisses einer griechisch-lateinischen Parallelsyntax, 1900. S. u. S. 10.

<sup>2)</sup> S. des Verfassers Abhandlung über Anordnung und Gestaltung des Lehrstoffs in der lateinischen Schulgrammatik, Progr. Posen (Marien-Gymnasium) 1895.

Versuch der Verdeutschung in der Schule willkommen; aber erstens darf diese Verdeutschung nicht den Anspruch erheben, nun ihrerseits dem Schüler das Wesen der Sache zu erschliessen, und eben deshalb darf sie zweitens nicht den eigentlichen Kunstausdruck verdrängen wollen, mit dem sich eine bestimmte, historisch gewordene sachliche Anschauung verknüpft, die der Sachkundige nie wird aufgeben wollen.

Es sollen wahrlich nicht die Fortschritte der vergleichenden Wissenschaft der indogermanischen Sprachen und der Sprachwissenschaft überhaupt in Hinsicht auf das vorschwebende Ideal einer allumfassenden Parallelgrammatik dieser Sprachen verkannt werden, es soll auch nicht Hornemanns Verdienst um die Popularisierung der wissenschaftlichen Ergebnisse, um die Beschaffung des Materials für eine zukünftige Parallelgrammatik der fünf Schulsprachen, namentlich um die Klarlegung der Hauptfordernisse, die einheitliche Disposition und übereinstimmende Terminologie einer solchen geleugnet werden: aber das sollte man doch nicht erst sagen müssen, dass die Vorbedingungen für die Ausarbeitung einer brauchbaren, in sich begründeten Parallelgrammatik unserer Schulsprachen so gut wie alle fehlen, und es ist geradezu unbegreiflich, wie ein solcher Gedanke jetzt mit dem Anspruch innerer Berechtigung hervortreten kann.

Es fehlt vor allem eine entsprechend aufgebaute, allgemein anerkannte und in Gebrauch genommene deutsche Schulgrammatik, und soweit ich die Sache kenne, bewegt sich der Fortschritt dieser auch gar nicht in der Richtung der Parallelgrammatik, sondern er verfolgt ganz andere, ihr selbst und ihrer Eigenaufgabe nähere Ziele. Ob es in England eine so allgemein anerkannte Grammatik der Muttersprache und namentlich einen so allgemein verbreiteten übereinstimmenden muttersprachlichen Unterricht giebt, dass man die einheitliche Belehrung in den Fremdsprachen darauf basieren kann, weiss ich nicht: das aber weiss ich, dass es in Deutschland beides nicht giebt und sobald auch nicht geben wird. Streitet man sich doch noch bis in die letzte Zeit überhaupt um die Berechtigung des systematischen grammatischen Unterrichtes in der Muttersprache, dem auch die Lehrpläne von 1892 nur in sehr bestimmter Beschränkung den Weg in unsere Mittelschule eröffnet haben,<sup>1)</sup> und die besten Lehrer des Deutschen in Wissenschaft und Schule — Wilmanns z. B. und Hillebrand — richten ihr Augenmerk auf ganz etwas anderes als darauf, im deutschen Sprachunterrichte ein grammatisches System für — fremde Sprachen grundzulegen. Was aber Hornemann in seinem Muster-Entwurf als Lehre vom Gebrauch der Zeiten im Deutschen hinstellt,<sup>2)</sup> das ist doch mit nichten ein Kapitel deutscher Sprachlehre, wie es auf die deutsche Schule gehört, sondern eine unter einem fremdartigen Gesichtspunkte gewonnene Abstraktion von der deutschen Sprache, eine lateinisch-deutsche Zeitlehre, die zugleich auch nach dem Griechischen hinüberschießt!

Dieses ist die grösste Gefahr und ev. der schlimmste Fehler jeder Parallelgrammatik, dass sie um der Parallele willen der Eigentümlichkeit der einzelnen Idiome Gewalt anthut und dieselbe nicht rein und objektiv zur Darstellung bringt: diesem Fehler sind sämtliche mir bekannte moderne Versuche dieser Art in dem Grade verfallen, dass ich glaube, vor ihnen allen Ernstes warnen zu sollen als vor dem — Ende des richtigen Sprachunterrichtes, namentlich, worum es mir in erster Linie zu thun ist, im Lateinischen und Griechischen! So lange der vergleichende Sprachunterricht sich auf seichter Oberfläche bewegt, ohne in die Tiefe und das Wesen der Einzelsprache eindringen zu wollen, mag ja der zuerst sich bietende Vorteil des gelegentlichen Vergleiches den uneingeweihten Beobachter

<sup>1)</sup> „Die Behandlung der deutschen Grammatik wie die einer Fremdsprache ist in deutschen höheren Schulen zu verwerfen.“ Lehrpläne (1891) S. 16.

<sup>2)</sup> Lehrproben Heft 22 und Reins-Encyclopädie a. a. O.

täuschen: aber es ist zu fürchten, ja es liegt in der Natur der Sache die direkte Gefahr begründet, dass eben durch diesen Vergleich, durch den Ausgang von der parallelen Erscheinung der Fremdsprache oder durch den Hinblick auf eine solche Analogie von vornherein mehr verdorben als gewonnen wird. —

Dass der fremdsprachliche Unterricht sich auf dem muttersprachlichen aufbaue, ist allgemein anerkanntes, selbstverständliches Axiom, ob nun ein systematischer Unterricht in der deutschen Sprachlehre voraufgeschickt wird — wie es die Reformschule z. T. will<sup>1)</sup> — oder ob, wie wir meinen, gelegentlich vorbereitend die Belehrung in und an der Muttersprache dem Elementarunterrichte in der grundlegenden Fremdsprache — auf dem Gymnasium im Lateinischen — voraufgeht. Jedenfalls aber hat sich der lateinische, griechische, französische Unterricht hierzu, zur Muttersprache, zu ihren Regeln und Gesetzen in gerade und klare Parallele zu setzen, von Grund auf und konsequent: der Vergleich der fremden Sprachen unter einander darf daneben nur gelegentlich, soweit eine nähere Verwandtschaft dazu drängt, nicht aber grundsätzlich und kontinuierlich im systematischen Unterrichte oder im Lehrbuche zur Geltung kommen! Auf dem Grunde der deutschen Sprachlehre baut sich die lateinische und jede andere fremde Sprachlehre auf, auf der deutschen Sprachanschauung und Sprachkenntnis erhebt sich der fremdsprachliche Unterricht, und immer und überall muss jede fremde Sprache und ihre Eigenart in Wortbedeutung, Wortbeugung, Wortfügung u. s. w. in ihrem geraden Verhältnisse zu der angeborenen deutschen Sprachanschauung und Sprachregel erfasst und nicht erst durch das Medium einer anderen Sprache erkannt werden, wenn das Neue sich richtig eingliedern und das Ganze sich zu einem sichern und festen Bau zusammenschliessen soll. Das ist gerade der Fehler, der unseren klassischen Sprachunterricht noch vielfach verwirrt und in Hinsicht auf die sprachlich-logische Schulung oft geradezu verwüstet, dass wir infolge der Nachwirkung früherer Zeiten, wo die beiden alten Sprachen noch eine ganz andere Stellung in unserem Geistesleben einnahmen, in der lateinischen Stunde Griechisch und mehr noch in der griechischen Latein zu treiben geneigt sind, anstatt immer die betr. Fremdsprache für sich und in ihrem Verhältnisse zum Deutschen zu betrachten bzw. dieselbe säuberlich unter sorgsamster Beachtung der in Frage kommenden deutschen Parallelen oder Abweichungen in unsere Muttersprache zu übertragen. Ein klarer Blick in das innere Wesen der Einzelsprache, kein Schielen und Zwinkern zwischen den verschiedenen Fremdsprachen, muss stets in Grammatik und Lektüre dem Lehrer und Schüler den Weg weisen, auf dass jede Erscheinung bestimmt und in dem richtigen Gesichtswinkel vor das Auge des Lernenden trete in scharfen, nicht durch Zwielflicht getrüben Umrissen.<sup>2)</sup>

<sup>1)</sup> Die Unrichtigkeit und Haltlosigkeit des Frankfurter Systems zeigt sich schon sofort in der Unklarheit der Auffassung des Verhältnisses des fremdsprachlichen Unterrichtes zu dem muttersprachlichen. Als die gemeinsame Grundlage für die parallelen Satzlehren wird die deutsche Satzlehre bezeichnet. (Vorwort zur griech. Satzl. S. I.) Aber zuerst wird die französische ganz für sich ausgearbeitet, und wie mit dieser Sprache der Unterricht beginnt, so wird in der lateinischen und griechischen Satzlehre fortgesetzt auf sie verwiesen. Dann aber ergibt es sich als „wünschenswert, dass nach den bestimmten Formen, die bei der Belehrung in den fremden Sprachen vorausgesetzt werden, auch die deutsche Satzlehre in einem Lehrbuche dargestellt wird, das der systematischen Unterweisung in den unteren und mittleren Klassen dienen kann“. Dieses Lehrbueh erscheint zuletzt (1899) von Prigge, der wiederholt betont, wie sehr er es sich habe angelegen sein lassen, diese deutsche Satzlehre vollständig „in den Rahmen der parallelen Satzlehren einzupassen und aufs engste ihrem System anzuschliessen“. — „Selbstverständlich ging es, so gesteht er S. V Anm. I., nicht ohne Kompromisse ab, sollte anders das gemeinsame System beibehalten werden“. — Welche Stelle diese deutsche Satzlehre aber im Unterrichte einnehmen soll, das ist um so weniger klar, als der Verfasser sich S. IX entschlossen erklärt, „für Sexta und Quinta“ einen Auszug der Satzlehre mit einem Abriss der Formenlehre herauszugeben, ev. für diese Klassen Bangert, Sprachstoff, empfiehlt.

<sup>2)</sup> Der Nutzen des gelegentlichen Vergleichs gleicher, ähnlicher und analoger Erscheinungen der verschiedenen, speciell der beiden klassischen Sprachen untereinander und mit modernen Sprachen braucht hier nicht erörtert zu werden.

Wie wir in anderen Unterrichtsfächern, namentlich z. B. in den Naturwissenschaften, uns mehr und mehr lossagen von jenem trockenen Systematisieren und Schematisieren und an Stelle der früher beliebten äusserlichen Vergleichung uns tiefer in die einzelnen Gebilde und Erscheinungen versenken, um ihr Wesen, ihren Grund und Zweck innerlich zu erfassen, so auch in der Sprachlehre! Das Suchen nach Parallelen und Vergleichen bewegt sich immer mehr auf der Oberfläche; es erzeugt auch eine gewisse Oberflächlichkeit und den Schein des Wissens, wo wahre Einsicht fehlt. Diese besteht nicht in dem Zusammenstellen von parallelen Erscheinungen verschiedener Sprachen, sondern in dem Eindringen in die sprachlichen Erscheinungen selbst, in dem Forschen nach ihrem eigentlichen Gehalt und Grunde und nach ihrer konkreten Bedeutung. Wir sehen in der Sprache nicht bloss Bilder, sie ist uns nicht bloss das „Kleid“, sondern der „Leib“ des Gedankens, der Niederschlag der Anschauung, ja der psychischen Anlage des Redenden bzw. des Volkes, eine unmittelbare Aeusserung warmen Lebens, die wir in ihren einzelnen Teilen und Fügungen nicht nach den Anschauungen und Ausdrucksweisen anderer Völker, sondern aus sich selbst heraus und dem Gesamtcharakter der Nation begreifen wollen. So suchen wir alle Einzelheiten, Regeln und Ausdrucksweisen der Sprache aus den allgemeinen Gesetzen und Anschauungen ihrer selbst herzuleiten, folgerichtig und einheitlich, soweit es die Wissenschaft ermöglicht und die Schule zulässt, ohne uns durch fremde und fremdartige Analogieen stören zu lassen. Wir stellen lieber Gleichartiges und Verwandtes derselben Sprache vergleichend nebeneinander, um die Mannigfaltigkeit ihrer Ausdrucksmittel durch sorgsame Unterscheidung schärfer zu erfassen und zu sondern, und zerlegen die grösseren und komplizierteren Fügungen prüfend und vergleichend in ihre Teile, indem wir z. B. den ablativus absolutus und den blossen Ablativ, den accusativus cum infinitivo und den reinen Akkusativ, das Gerundium und das sog. Gerundivum, die Infinitiv- bzw. Partizipialkonstruktionen und die entsprechenden Nebensätze zusammenhalten. So lernen und lehren wir, die Sprache aus ihren integrierenden Teilen konstruierend aufzubauen, wie wir fort und fort bemüht sind, sie in diese zu zerlegen, und bestreben uns unablässig, diese tiefere Einsicht in die Form und Bedeutung des fremden Idioms möglichst treffend im Deutschen wiederzugeben.

Den wissenschaftlichen Vergleich näher verwandter Sprachen dürfen wir nie und nimmer mit dem schulmässigen Betriebe derselben konfundieren. Denn jener hat eben den Zweck, die Verschiedenheit und Eigenart jeder Sprache tiefer zu verstehen und zu ergründen, und dabei ergibt sich denn die merkwürdige Thatsache, dass vieles, was dem naiven Auge parallel erscheint, innerlich weit von einander absteht. Was speziell Latein und Griechisch angeht, so zeigt gerade hier die vergleichende Grammatik so tief greifende Unterschiede — z. B. im Pronomen, in den Kasus, den Genera und Modi des Verbs, im Infinitiv und Partizip —, dass es in der That schon um dieser willen nicht ratsam ist, mehr als den „allgemeinen Aufbau“ und die freilich zahlreichen einzelnen Analogieen, die sich gelegentlich bieten, zu einander in Parallele zu stellen. Gerade diese Dinge aber sind im Deutschen einerseits, andererseits im Griechischen oder im Lateinischen so eigentümlich, „idiomatisch“ entwickelt, dass schon von diesem Gesichtspunkte aus eine systematische Parallelsyntax der beiden Fremdsprachen sich verbietet.

Nach solchen Grundsätzen war früher die lateinische und griechische Schulgrammatik, sofern sie für den Gebrauch derselben Anstalt bestimmt war, eingerichtet. Der Gang der Belehrung war für beide Sprachen im ganzen derselbe in der Formenlehre wie in der Syntax. Namentlich die letztere war überall in altherkömmlicher Weise gleichmässig in der lateinischen und griechischen Sprachlehre gegliedert. Auf die Lehre von der äusserlichen Uebereinstimmung der auf einander bezogenen Satztheile folgte die Kasuslehre (Nominalsyntax), dann die Verbalsyntax, und zwar der

Reihe nach die Lehre von den Tempora und Modi in Haupt- und Nebensätzen, endlich die Lehre von den Infinitiv- und Partizipialkonstruktionen (Satzbestimmungen im Werte von Nebensätzen)<sup>1)</sup>, und in allen Teilen hoben sich von den zahlreichen Parallelen beider Sprachen im allgemeinen und besonderen die Eigenheiten des Griechischen desto wirksamer ab. Alle Schulgrammatiken seit Kühner und Krüger, besonders die von Lattmann und Müller, zeigten das fortschreitende Streben, Gleiches und Gemeinsames nicht unnötig zu wiederholen, im Griechischen an das Bekannte und Verwandte des früher gelernten Lateinischen anzuknüpfen, das Neue und Verschiedene scharf zu betonen und auch die grammatische Terminologie übereinstimmend zu handhaben. Das ergab denn eine Art natürlicher Parallelgrammatik oder genauer gesagt ergänzender Sprachlehre des Lateinischen und Griechischen<sup>2)</sup>, und es versteht sich von selbst, dass fortschreitendes Studium der vergleichenden Sprachwissenschaft, speziell der vergleichenden Syntax, ein immer tieferes Verständnis für die inneren Beziehungen beider Sprachen, für ihre Verwandtschaft und Verschiedenheit anbahnte und auch der Schule dienstbar machte.

Dem gegenüber aber sind seit 1892 unter Berufung auf die falsch gedeuteten Anweisungen der Lehrpläne Parallelgrammatiken des Lateinischen und Griechischen auf den Markt gekommen, welche das Gute des Vergleichs ins Gegenteil verkehren und, den Forderungen der Wissenschaft wie der Schule in gleicher Weise widerstreitend, in der That jenen natürlichen Fortschritt hemmen, um nicht zu sagen, abbrechen und das Ende des gesunden methodischen Sprachunterrichtes auf diesem wichtigsten Gebiete des humanistischen Gymnasiums herbeizuführen geeignet sind, sofern nicht — der Lehrer den Schaden an seinem Teile zu mindern und gutzumachen weiss.

Zwar Thimmes Abriss einer griechisch-lateinischen Parallelsyntax (1900), ursprünglich als Beilage zum Programm des Pädagogiums zum Kloster Unser Lieben Frauen zu Magdeburg erschienen, will nur wie frühere Abhandlungen gleicher Art den Schülern eine Anregung geben, „durch Vergleichung der syntaktischen Erscheinungen — die Grundzüge des organischen Wachstums im Geistesleben kennen zu lernen“, nicht, wie die anderen Parallelgrammatiken, den systematischen Unterricht in der griechischen Grammatik bestimmen. Jenen Einblick in das organische Wachstum des Geisteslebens bzw. „in das grosse zusammenhängende, gleichsam künstlerische Ganze“ der Syntax würde er zweifellos besser und vollkommener erreichen durch eindringliche Betrachtung der griechischen Syntax selbst in der oben bezeichneten Weise, und die Ausführungen des Vorworts scheinen eher gegen als für die Parallelsyntax zu sprechen. Doch obgleich Thimme in der parallelen Behandlung der syntaktischen Erscheinungen besonneneres Mass hält, treten auch bei ihm die gerügten Einseitigkeiten und Willkürlichkeiten deutlich hervor, wenn wir gleich hier davon absehen können, näher darauf einzugehen.

Weit mehr grundstürzend und in jedem Belang abzuweisen sind u. E. die beiden Parallelgrammatiken des Frankfurter Reformgymnasiums, die lateinische (1896) und die griechische Satzlehre von Reinhardt (1899). Dass die Mitarbeiter der genannten Reformschule mit den parallelen Sprachlehren und den auf Grund derselben erzielten Erfolgen zufrieden, ja von manchen zwischen den einzelnen Schulsprachen entdeckten neuen Parallelen überrascht sind,

<sup>1)</sup> Wenn eine Forderung der parallelen Behandlung der Schulsprachen feststeht, so ist es die, dass diese „Satzteile im Werte von Nebensätzen“, die Partizipial- und Infinitivkonstruktionen am Ende der Syntax behandelt werden, wohin denn auch Hornemann sie setzt. Sowohl die Form dieser Fügeweisen als ihre syntaktische Bedeutung als auch ihre methodische Schwierigkeit weist ihnen diese Stelle an. Und wie stellt sich zu dieser Forderung unsere neueste Schulgrammatik ?!

<sup>2)</sup> Eine solche meinten natürlich auch, soweit sie für ihre Zeit Griechisch und Latein verstanden, Comenius und Ratke, auf die sich Hornemann, Reins Encycl. V S. 228 ff., und Reinhardt, Vorwort z. griech. Satzl. S. VI berufen.



wollen wir nicht bezweifeln: zur Durchführung der Reform berufen, haben sie sich den gangbarsten Weg zu suchen, und die Erfahrungen einer einzelnen Schule, die unter so günstigen Umständen arbeitet, dass z. B. der Direktor und die Lehrer sich daran geben, für sämtliche Fächer Schulgrammatiken ev. mit den obligaten Uebungsbüchern zu schreiben, und wo das ganze Kollegium sozusagen eine Ehre darein setzen muss, das vorgesteckte Ziel zu erreichen, können nicht massgebend sein für die Allgemeinheit. Alles, was im Vorstehenden gegen die Parallelsyntax im allgemeinen, und speziell im Lateinischen und Griechischen ausgeführt ist, gilt in Bezug auf diese Bücher in um so höherem Grade, als das Reinhardtsche System schlechter und verkehrter ist als ein mir sonst bekanntes. Ich sehe hier davon ab, dass Reinhardt noch immer den Ablativ den Schülern näher zu bringen glaubt, wenn er den untrennbaren „Kasus der adverbialen Bestimmung“ nach seiner geschichtlichen Zusammensetzung in eigentlichen Ablativ, Lokativ und Instrumentalis auseinanderlegt, dass er participium coniunctum und ablativus absolutus einander so schief gegenüberstellt wie alle anderen, dass er in der Auffassung des Gerundiums und Gerundivums, welches ihm noch das passive part. praes. ist (!), die landläufigen Irrtümer teilt: die ganze Anordnung der Syntax ist unhaltbar und unbrauchbar, der Natur des Lateinischen ganz und gar zuwider. Die Infinitiv- und Partizipialkonstruktionen kommen in keiner Weise zu ihrem Rechte; das Kapitel von den angeglichenen Satzteilen ist nur ein unlogischer Notbehelf, das, was nach dem System weit früher hätte gesagt werden müssen, später darzulegen, wobei es R. ganz entgangen ist, dass die Gerundivkonstruktion ebenso gut hierher gehört wie die anderen Regeln vom Partizip.<sup>1)</sup> Die Einteilung der Lehre vom einfachen Satze (Hauptsätze) nach Satzarten in die Lehre vom Behauptungs-, Frage-, Begehrungssatz ist in dieser Folge unangemessen, weil der Fragesatz den Behauptungs- und Begehrungssatz in anderer Form umschliesst; und selbstverständlich hätte der Gegensatz zwischen Urteils- und Begehrungssatz in einer lateinischen Satzlehre auch für die Behandlung der Nebensätze massgebend sein müssen. Die Behandlung der Nebensätze zeigt eine wirre Kreuzung aller möglichen Divisionsprinzipien, die auf Nebensächliches Gewicht legt um des Systems willen, die Hauptsachen, die eigentlichen Charakteristika verdunkelt aus demselben Grunde: die Tempuslehre, so bezeichnend für das Lateinische, ist natürlich zerrissen, obgleich die Zeiten des Nebensatzes nicht wesentlich verschieden sind von denen des Hauptsatzes. Für die ganze Reinhardtsche Satzlehre gilt das Gesetz: stat pro ratione voluntas!

Von der griechischen Satzlehre von Reinhardt-Römer gilt dasselbe in erhöhtem Grade. Die Verweise auf das Lateinische sind nicht alle zutreffend und ersparen nur scheinbar Raum, Zeit und — Arbeit.<sup>2)</sup> Der so überaus charakteristische und für die griechische Wortfügung besonders wichtige Artikel, den die Sprache mit der deutschen gemein hat, ist mit dem Refle-

<sup>1)</sup> Reinhardt wiederholt hier wie sonst die Fehler, welche auch Schmalz in seiner und Wageners Lateinischer Schulgrammatik gemacht hat. Siehe meine Besprechung derselben im Gymnasium 1891. Ueber die Gerundivkonstruktion speziell vgl. des Verfassers Studie über das participium futuri (nicht praesentis!) passivi, Paderborn (Schöningh) 1890.

<sup>2)</sup> Gleich der Beginn der Satzlehre über die Teile des Satzes, verbum finitum, Subjekt und Prädikat lautet: „Die allgemeinen Regeln gelten wie im Lateinischen; Lat. Sprachlehre § 1—13.“ Dort aber lautet § 5 so: „Die Passiva aller intransitiven Verba können nur unpersönlich, in der 3. Pers. Sing., gebraucht werden!“ Uebrigens sind diese allgemeinen Regeln überhaupt nicht alle richtig, auch die angeführte nicht. Sie musste im Zusammenhange lauten: „Die Passiva aller Verba können unpersönlich in der 3. Pers. Sing. gebraucht werden (s. § 18); das Passiv der intransitiven Verba hat (im Lateinischen!) nur diese Form und die davon abzuleitenden infiniten Formen.“ Die beiden auf § 13 folgenden Paragraphen der L. S. über „selbständige Prädikativa“ sind — abgesehen von ihrer unrichtigen Fassung — ohne zutreffenden Grund aus der griechischen Satzlehre weggelassen, da es den prädikativen Genitiv, Ablativ und den prädikativen Gebrauch angeglicherer Satzteile im Griechischen so gut wie im Lateinischen giebt. Doch scheint es, dass den beiden Verfassern die Not, welche sich Reinhardt mit seinen „Prädikativa“ geschaffen (vgl. meine Besprechung der Schmalz'schen Syntax!), ungelegen wurde und sie deshalb hier auf die Parallele verzichteten.

xivpronomen in den Anhang verwiesen; die Zeiten des Infinitivs und Partizips werden unter irreführendem Hinweis auf das Lateinische vor den Zeiten in Haupt- und Nebensätzen besprochen; das Verhältnis des griechischen Infinitivs zum lateinischen und deutschen Infinitiv ist nicht genau erfasst; namentlich in die Lehre von den Zeiten bringt der Vergleich mit dem Lateinischen fortgesetzt Unklarheit und Ungenauigkeit hinein. Ueberhaupt ist die schwere, aber auch dankbare Lehre von dem griechischen Verbum nach Zeiten und Aussageweisen und hinsichtlich der so vielseitig gebrauchten Nominalformen nach dieser Satzlehre kaum zu entwirren; ja die letztere verdunkelt nicht nur die natürlichen Beziehungen der originalen Fügeweisen, sie stumpft den Blick und Sinn dafür geradezu ab, indem sie dieselben fortgesetzt unter fremdartige (logische) Gesichtspunkte stellt.

Doch diese beiden Bücher gehören, wie gesagt, zu einem geschlossenen System von Parallelgrammatiken, und wenn wir auch nicht die Berechtigung desselben zugeben können, so teilen dieselben eben die Vorteile und Nachteile dieses Systems. Das Lateinische und Griechische aber nehmen auf dem humanistischen Gymnasium eine so bedeutsame und hervorragende Stellung ein, dass diese beiden Sprachen eine besondere Behandlung und Besprechung heischen, zumal sie bei ihrer näheren Verwandtschaft und ihrem gleich hohen Alter besonders viele Berührungspunkte unter einander haben. Diese sind es ja auch, welche die Forderung eines übereinstimmenden Aufbaus der lateinischen und griechischen Sprachlehre veranlassen haben. Drum verfasste Weissenfels seine Griechische Schulgrammatik in Anlehnung an H. J. Müllers Lateinische Schulgrammatik. Diese aber will nach dem Vorwort nichts anderes sein als „eine Grammatik zu Ostermanns Lateinischen Uebungsbüchern, welche die in den Uebungsbüchern enthaltenen grammatischen Regeln wiederholt und ergänzt“. Letzteres nun geschieht in einer Reihenfolge, welche in Hinsicht auf konsequente, einheitliche Teilung alles vermissen lässt, und in einer zwar fasslichen, aber in sehr vielen Punkten irrigen und irreführenden Fassung. Nach der Lehre von den Nomina und — Pronomina folgt die Lehre vom Verbum, und zwar zuerst das verbum infinitum, dann erst das v. finitum, dessen Tempora und Modi je in Haupt- und Nebensätzen besprochen werden, letztere in einer völlig willkürlichen und unlogischen Abfolge. Diese — bei Müller in der Hinsicht auf die gen. Uebungsbücher allenfalls motivierte — Reihenfolge hält Weissenfels auch in der griechischen Syntax sklavisch bei und macht so des Vorgängers begreifliche Irrungen zu verhängnisvollen unbegreiflichen Fehlern. In dieser Folge verweist er um Zug auf die lateinischen Paragraphen, auch wenn sie auf das Griechische nicht passen. Wo da „ein tieferes Verständnis der gewöhnlichen Erscheinungen angebahnt“ sein soll, habe ich vergebens ausfindig zu machen gesucht; dagegen hat der stete Vergleich des Lateinischen die allerschwersten Fehlritte in den wichtigsten Dingen zur Folge gehabt. Der Anfang der Syntax lässt sich erträglich an, weil hier auf das Latein keine Rücksicht genommen ist; <sup>1)</sup> aber sobald diese Rücksichtnahme beginnt, beginnt auch der Irrtum, so namentlich schon hinsichtlich des Attributes, sowohl des adjektivischen als des substantivischen, wo die Bedeutung des griechischen Artikels sowie die Notwendigkeit eines beizufügenden ὄν bei prädikativem Gebrauche mangelhaft und schief bezeichnet ist. „Nomina und Pronomina“ überschreibt Müller den dritten Abschnitt (C) der Syntax, weil er an die „Kasuslehre“ die Lehre von den Pronomina — also einen Teil der Stilistik! — anschliesst; Weissenfels lässt die sonderbare Ueberschrift, giebt aber nicht den Inhalt, welcher jene etwa motivieren könnte. Dass der Genitiv zuletzt, hinter den übrigen Kasus behandelt wird, würde man im Griechischen noch eher begreiflich finden können als im Lateinischen, wo der Attributskasus seine Natur einheitlich bewahrt bzw. ausgestaltet hat: aber gar nicht zu rechtfertigen ist es, dass

<sup>1)</sup> Im Abschnitt „Artikel“, welcher (weil nicht bei Müller) im Inhaltsverzeichnisse nicht genannt ist!

bei Müller und Weissenfels die „Orts-, Raum- und Zeitbestimmungen“ die Lehre von den „Kasus“ (so die Überschrift!) unterbrechen und vor dem Genitiv behandelt sind, zumal letzterer in beiden Sprachen auch zum Ausdruck dieser Bestimmungen verwandt worden ist. Die ganze Verwerflichkeit der lateinisch-griechischen Parallelsyntax zeigt sich in Weissenfels' Lehre vom Verbum. Natürlich behandelt er nach Müller das *verbum infinitum* zuerst, wobei dann die „Zeitbedeutung“ der infiniten Formen entweder gar nicht oder unrichtig angegeben wird und ihre modale Verwendung (mit  $\xi\upsilon$ ) vor der Lehre von den *modi* vorwegzunehmen ist, sodass sie methodisch nicht richtig besprochen werden kann. Das Schlimmste ist, dass die Eigenart des griechischen Partizips und Infinitivs, welche eben wegen des Artikels dem Deutschen viel näher steht als dem Lateinischen, gar nicht voll erfasst und in vielen Hinsichten schief gedeutet wird. Bei beiden Formen war der als „abweichend vom Lateinischen“ ans Ende geschobene Abschnitt, weil im Wesen des griechischen Gebrauches vorherrschend, an die Spitze zu stellen. Der *accusativus cum infinitivo* und der *genetivus absolutus* sind nicht in ihrem Verhältnisse zum Infinitiv einerseits, zum sog. *participium coniunctum* andererseits erkannt, und die Gleichsetzung der obliquen Kasus des substantivierten Infinitivs im Griechischen mit der lateinischen Gerundivkonstruktion wird weder jenem noch dieser in irgend einer Weise (abgesehen von der Rektion im Satze) gerecht; aber auch das „Abweichende“ des substantivierten Infinitivs im Griechischen und Deutschen ist ungenau angegeben.<sup>1)</sup> Die Lehre von den Zeiten des griechischen Verbs, die in manchen Punkten sich mit dem Deutschen berührt, ist — unter den Gesichtspunkt der lateinischen Grammatik gestellt — von Weissenfels ganz und gar verdreht. Die eigentümliche Natur des griechischen Aorists und Perfekts, das ursprünglich — z. B. bei Homer — nur ein verstärktes Präsens ist, wird ganz verkannt wie überhaupt die Eigenart des griechischen Tempusgebrauchs. Ein „bezogenes Tempus“ d. i. ein Tempus zum Ausdruck der Vor-, Gleich- und Nachzeitigkeit der Handlung wie im Lateinischen giebt es im Griechischen nicht, sondern nur eine Unterscheidung der Aktionsart der verschiedenen Tempusstämme, auch keine *consecutio temporum*<sup>2)</sup>, und W. wiederholt die Müllerschen Regeln über bezogenen Zeitgebrauch und über Zeitfolge bis zum — Ersatz des fehlenden Konjunktivs der Futura, ohne der Ahnung Ausdruck zu geben, dass alles auf das Griechische gar nicht passt! Ebenso ist es mit dem Gebrauch der Modi, zunächst des Indikativs in Hauptsätzen, dessen Gebrauch „nach verallgemeinernden Pronomina und  $\epsilon\tilde{\iota}\tau\epsilon\text{-}\epsilon\tilde{\iota}\tau\epsilon\text{-}$ “ gleich dem lateinischen Indikativ nach *quisquis* und *sive-sive* hier für das Griechische gelehrt wird; ja es giebt bei Weissenfels sogar ein besonderes Kapitel von der Abhängigkeit „konditionaler Perioden“ im Griechischen! Innerliche Abhängigkeit soll im Griechischen nur nach einem Tempus der Vergangenheit ausgedrückt werden können, und der Ausdruck dafür, der *optativus obliquus*, heisst es, könne nur bei abhängigen Sätzen angewandt werden, „die in unabhängiger Form im blossen Indikativ (d. h. im Indikativ ohne  $\xi\upsilon$ ) oder im Konjunktiv stehen“, wobei man nicht weiss, ob nicht auch für den Konjunktiv mit  $\xi\upsilon$  und ob etwa das letztere  $\xi\upsilon$  auch bei diesem Optativ bleibt.

So steht es um die Sache in diesen Parallelgrammatiken: für die Legion von Verstössen und Versehen im einzelnen, zu denen eben die Parallele fort und fort verleitet, fehlt hier der Raum. Und nun die Form und Fassung der Regeln! Mit Recht wird in den Lehrplänen „eine Zusammenfassung von Gleichem und Verwandtem und eine Unterordnung des Besonderen unter

<sup>1)</sup> Der deutsche Infinitiv kann als eigentliches Substantiv gebraucht werden, der griechische nicht. Vgl. das Trinken des Wassers neben das Wasser-trinken, das Alles-besser-wissen-wollen u. dgl.

<sup>2)</sup> Wohl aber eine Koinzidenz der Zeiten in weit höherem Masse, als es Weissenfels § 146 Anm. zugiebt, namentlich auch im Partizip. Vgl. den unrichtig erklärten Fall § 128, 2 ( $\acute{\omicron}\xi\ \epsilon\tilde{\iota}\pi\acute{\omicron}\nu\ \acute{\omicron}\tau\epsilon\rho\upsilon\sigma\epsilon$ ). Ueber das Lateinische s. des Verfassers Abhandlung „Die *consecutio temporum*, ein Kapitel der lateinischen Schulgrammatik“, Programm Tremessen, 1897.

das allgemeine Gesetz“ verlangt.<sup>1)</sup> Diese Forderung ist schon in den hier in Betracht kommenden lateinischen Sprachlehren nicht erfüllt — bei Reinhardt ist sie natürlich ganz ignoriert wegen des allgemeinen Systems seiner Sprachlehre, bei Müller liessen die „praktischen Gesichtspunkte“ sie nicht zur Geltung kommen —: in den beiden griechischen Grammatiken von Reinhardt-Römer und von Weissenfels ist auf jeder Seite dagegen verstossen, ja hier wird jene Zusammenfassung und Unterordnung geradezu unmöglich gemacht, wenn bei jeder Regel auf eine ähnliche oder verschiedenartige Erscheinung einer anderen Sprache hingewiesen wird. Dadurch wird der Geist des Lernenden fortgesetzt abgelenkt und zerstreut, und nicht allein die Uebersicht über das grammatische System, welches um der sprachlich-logischen Bildung willen klar und abgerundet vor dem Geiste des Schülers stehen muss, sondern auch die Erfassung des Verhältnisses der betreffenden Fremdsprache in ihren charakteristischen Gebrauchsweisen zu der angeborenen deutschen Anschauung und Sprachregel und endlich die geforderte Einsicht in das Wesen und den Bau, den inneren Zusammenhang und das eigenartige Gefüge der fremden Sprache — wird verdunkelt und behindert.

So wird durch diese neuere lateinisch-griechische Parallelsyntax, wie sie bis jetzt in die Oeffentlichkeit getreten, der lateinische und griechische Unterricht aufs schwerste gefährdet und geschädigt. Aus philologisch-sachlichen und methodisch-didaktischen Gründen muss Einspruch gegen diese Neuerung und ihre Einführung in die höhere Schule erhoben werden. Welche Verbreitung diese Bücher in derselben schon gefunden haben, weiss ich nicht. Nach den Erfahrungen, die im Lateinischen in den letzten zehn Jahren gemacht sind, ist für das Griechische alles zu fürchten. Wo aber Bücher wie die genannten den klassischen Sprachunterricht bestimmen, da ist die Grundlage für einen gediegenen, methodischen und bildsamen Unterricht in den wichtigsten Fächern des Gymnasiums erschüttert, ja verloren; da braucht vor dem Ende nicht mehr gewarnt zu werden: ein ödes, hohles Scheinwesen ist an die Stelle des lebenskräftigen, geistbildenden, gründlichen Unterrichtes getreten. Was Wilamowitz von seinem freilich voreingenommenen Standpunkte und nach seinen Erfahrungen über den griechischen Unterricht am Gymnasium gesagt hat, das begreift der sachkundige Fachmann für das Griechische und Lateinische als natürlich und folgerichtig, wenn er die in dem letzten Jahrzehnt in den Gymnasien besonders weit verbreiteten fremdsprachlichen Lehrbücher prüft: — vollständig besiegelt würde dieses Verdammungsurteil durch die Einführung der lateinisch-griechischen Parallelsyntax!

<sup>1)</sup> S. 23. Vgl. darüber des Verfassers oben genannte Posener Programm-Abhandlung.