Zur Methodik des lateinischen Unterrichts auf der Realschule.

Der Verfasser hatte anfänglich eine wissenschaftliche Abhandlung für das Programm in Angriff genommen. Aber die Ferien brachten ihm nicht die erhoffte Muße, sie zu vollenden. Dafür mußte diese Arbeit eintreten, die keinen Anspruch erhebt, Neues zu bringen. Sicherlich wird schon der Titel mehr von der Lektüre abschrecken als zu ihr einladen. Ist doch allmählich eine kleine Litteratur entstanden, die sich mit diesem Gegenstande beschäftigt. Aber einerseits ist die Sache noch im Fluß, und die Frage einer endgültigen Antwort noch fern, andererseits ist des Verfassers Interesse an ihr persönlich insofern ein neues, als er seit Kurzem mit dem lateinischen Unterricht in den oberen drei Klassen der König Wilhelms-Schule betraut ist.

Dreizehn Jahre hindurch vor dem Antritt meines hiesigen Amtes hatte ich, um endlich in der ersten Person zu sprechen, in der Prima eines Gymnasiums den lateinischen Unterricht ertheilt und dem Realschulwesen im Ganzen theilnahmlos, ja fremd gegenübergestanden. Kein Wunder, daß mich sinistre Gedanken bewegten, als ich meine frühere Stellung mit der gegenwärtigen vertauschte. Dort war ich der Pfleger einer Disciplin, die nach der ihr verschwenderisch zugemessenen Zeit, nach dem Gewicht, welches sie bei den Versetzungen und vornämlich bei der Abiturientenprüfung in die Wagschale wirft, eine Art centraler Stellung einnimmt, die dem Lehrer eine Aufgabe stellt, welche seines Schweißes werth ist, welche zwar schwer und dornig ist — die Stunden ungetrübter, reiner Freude über die erzielten Resultate sind mir wenigstens nicht allzuoft gekommen —, aber dem Lehrerleben wohl einen Inhalt verleiht, der nach seiner pädagogischen wie wissenschaftlichen Seite mit einer Art Genugthuung zu erfüllen vermag. Dort hatte ich eine Jugend vor mir, deren Geist mit dem primitiven Geistes- und Kulturleben entschwundener Zeiten genährt, dem lärmenden Markt der Gegenwart entrückt, einem schönen Idealismus leben konnte. Hier dagegen sollte ich mich des Aschenbrödels, des in den Winkel verwiesenen Stiefkindes annehmen, den Zopf pflegen, welcher das moderne Kleid verunziert, an dem trüben, dickflüssigen Wässerlein sitzen, welches in dem lustigen vollen Strom, der aus dem wissenschaftlichen und Culturleben der

Gegenwart in die Realschule hinein und aus ihr wieder in sie herausfluthet, träge dahinrinnt. In den unteren und mittleren Klassen bei der Versetzung von keiner hervorragenden Bedeutung, in den oberen von einer verschwindenden oder gar keiner, von den realen Kollegen mitleidig belächelt, wenigstens innerlich, denn äußerlich auch es zu thun, verbietet ein gewisses kollegialisches Anstandsgefühl, von den Schülern als unliebsame Last widerwillig getragen, vom Publikum ignonirt: so etwa spiegelte sich die Sache in meiner Seele. Die Erfahrung hat auch hier das Correctiv gebracht. Zunächst bewährt die Unterweisung in der lateinischen Sprache, wie die in jeder andern, auch hier ihre astringirende Kraft, und dann sind die Schüler denn doch nicht solche Utilitarier, daß sie das Maß ihres Fleißes nach dem etwaigen Gewinn für das praktische Leben bemessen sollten.

Es ist nun keineswegs meine Absicht, in die Controverse über die Berechtigung des Lateinischen auf der Realschule einzutreten. Ich begnüge mich, meine Ansicht auszusprechen und kurz zu begründen. Ich halte es nicht nur für berechtigt, sondern fast für unentbehrlich, nicht etwa darum, weil der Bau der Sprache an sich ein eminent logischer, und darum deren Erlernung vorzüglich geeignet sei, logisch zu schulen. Ich habe noch nirgends einen überzeugenden Beweis dafür gefunden, glaube vielmehr, daß in Bezug auf formale Bildung jede andere Sprache dieselben Dienste leistet. Das Lateinische ist aus mancherlei Gründen schwerer zu erlernen, seine Aneignung erfordert energischere Arbeit und ich verkenne darum nicht, daß die gründliche Betreibung desselben ein vortreffliches Mittel zur Zucht des Geistes und Willens ist. Ja selbst in Beziehung auf rein syntaktische Verhältnisse sind die Differenzen zwischen dem Deutschen und Lateinischen nicht wesentlich größere als zwischen dem Französischen und Deutschen. Was dagegen die lexikalische und phraseologische Seite betrifft, gehen die Sprachen weiter auseinander. Die Stilistik erhebt insofern höhere Ansprüche, als ein stetes Ausgleichen des deutschen und lateinischen Ausdrucks stattfinden, als die deutsche Metapher mit der echt lateinischen vertauscht, als mit einem Worte die deutsche Satzform in die lateinische umgegossen werden muß. In diesem Produziren einer verschiedenen Form für denselben Inhalt liegt unverkennbar etwas das Denken, den Geist (und es erfordert nicht wenig Geist) beständig Sollicitirendes; aber für die Realschule kommen diese höheren stilistischen Anforderungen nicht in Betracht. Wer aber die lateinische Sprache zur Grundlage des grammatischen Unterrichts auch in der Realschule darum machen will, weil ihr mehr als andern eine logisch bildende Kraft beiwohne, der stützt sich auf einen sehr hinfälligen Berechtigungstitel, wie andererseits der die römische Litteratur unterschätzt, welcher ihr allen Werth für ästhetische Bildung abspricht. Eine Folge dieser einseitigen Betonung der logischen Form vor der Litteratur ist es, wenn man an der lateinischen Sprache überhaupt nur die Form lehren, zur Erwerbung ästhetischer Bildung und sachlicher Kenntnisse aber die Jugend in die Schule der Griechen schicken will. Es ist offenbar unmöglich, in dieser abstrakten Weise Form und Inhalt zu trennen. Der gründliche Kenner römischer Litteratur wird ihr relative Vortrefflichkeit nicht

absprechen, aber es fällt mir nicht ein, daraus die Berechtigung des Lateinischen auf der Realschule abzuleiten. Seine Bedeutung für uns liegt vielmehr darin, daß unsere Kultur durch tausend Fäden mit der lateinischen zusammenhängt, daß im römischen Alterthum die Formen des staatlichen und socialen Lebens in großer Einfachheit und Ursprünglichkeit vorliegen, aus welchen die complicirten Verhältnisse und Einrichtungen unserer Zeit sich allmählich entwickelt haben, daß nur der den ursprünglichen Riß des Baues, welcher auf den Trümmern der Vergangenheit sich erhoben hat und seine Grundlinien erkennen kann, welcher das Gewordene bis zu seinen Anfängen und Ursprüngen zurück zu verfolgen vermag, kurz daß nur der wissenschaftliche Bildung besitzt, welcher das gegenwärtige Weltbild aus der Vergangenheit zu deuten versteht.

Aber wie kann das Lateinische in den engen Grenzen, in welchen es auf der Realschule betrieben wird, so Großes erreichen? Nun, den ersten Grund zu solcher historischen Erkenntniß vermag es allerdings zu legen. Es werden Caesar, Livius, Sallust, vielleicht leichtere Reden von Cicero gelesen. Ein bis auf den heutigen Tag folgenreiches Ereigniß ist die Eroberung Galliens durch die Römer. Ich begnüge mich auf die Ausführungen Mommsens in seiner röm. Geschichte und die treffenden Bemerkungen von Perthes in dem vierten Artikel zur Reform des lateinischen Unterrichts auf Gymnasien und Realschulen zu verweisen. Eine geschickt gehandhabte Lektüre des bellum gallicum orientirt den Schüler in einem tüchtigen Querschnitt der Weltgeschichte und läßt ihn auf einem wenn auch begrenzten, doch gerade für uns so wichtigen Gebiete durch Autopsie und aus der Quelle ein historisches Wissen gewinnen. Ist nicht die Schilderung, um nur eins anzuführen, welche Caesar von den alten Galliern entwirft, noch heute zutreffend? Die verstreuten Züge (III, 8 ut sunt Gallorum subita et repentina consilia; III, 10 omnes fere Gallos novis rebus studere et ad bellum mobiliter excitari; III, 19 ut ad bella suscipienda Gallorum alacer ac promptus est animus, sic mollis ac minime resistens ad calamitates perferendas mens eorum est; IV, 5 quod sunt (Galli) in consiliis capiendis mobiles et novis plerumque rebus student; auf vage Gerüchte hin fassen sie Entschlüsse über die wichtigsten Angelegenheiten: his rebus atque auditionibus permoti de summis saepe rebus consilia ineunt, quorum eos in vestigio poenitere necesse est, cum incertis rumoribus serviant, et plerique ad voluntatem eorum ficta respondeant; VII, 29 die rhetorische Überschwänglichkeit in der Weise des späteren Bülletinstils, wo Vercingetorix von der Einmüthigkeit ganz Galliens spricht, cujus consensui ne orbis quidem terrarum possit obsistere u. ö.) sammeln sich zu einem Gesammtbilde, welches in überzeugender Weise darthut, wie wenig sich im Laufe der Jahrhunderte die Naturbestimmtheit des Nationalcharakters geändert hat. —

Was ist ferner mehr geeignet, dem Schüler zu einer lebendigen Einsicht in die Ursachen des Verfalls und der Auflösung der römischen Republik zu verhelfen, als die mit feiner psychologischer Kunst geschriebenen Monographien des Sallust? Was lehrt besser die Nothwendigkeit der

Monarchie begreifen, verwandte Zustände und Erscheinungen aller Zeiten würdigen? Im Livius dann tritt dem Schüler ein lebensvolles Bild altrömischer Tüchtigkeit entgegen, der Kriegs- und Staatsverfassung, des Verwaltungsmechanismus, der Parteikämpfe. Ist es dem erfahrenen Lehrer nicht möglich, aus späteren Zeiten und aus der Gegenwart Schlaglichter nach vielen Seiten hin fallen zu lassen, aus dem Schatze seines Wissens Vergangenes und Gegenwärtiges zu combiniren und in innere Verbindung zu setzen? Was endlich Cicero betrifft, so kann er nach einer andern Seite die Kenntniß antiken Wesens ergänzen. Eine oder einige leichte Reden genügen, das Charakteristische seiner Manier und der römischen Beredsamkeit überhaupt verständlich zu machen. Gewiß ein nicht zu verachtender Gewinn. Alles in Allem genommen, ist die Lektüre, auch in diesem geringen Umfange, hinreichend, den Sinn für historische Erkenntniß zu öffnen, ein Bewußtsein von der Kontinuität der Geschichte der europäischen Menschheit zu erwecken. Der Staat verlangt von seinen Beamten, daß sie den Bildungsweg durch die alten Sprachen und Litteraturen genommen haben, damit sie freien Blickes und Geistes sich in der Welt der Gegenwart orientiren können. Soll selbst die Möglichkeit dazu den Männern genommen sein, welche die technischen und gewerblichen Berufsarten zu pflegen berufen sind? Gewiß nicht. Und darum behalte das Latein auch in Zukunft seinen doch ohnehin so bescheidenen Platz auf der Realschule. Denn bescheiden ist der Platz, welchen die Unterrichts- und Prüfungsordnung vom 6. October 1859 ihm anweist. Welches Schicksal ihm das erwartete Unterrichtsgesetz bereiten wird, ich weiß es nicht; mit bloßen Vermuthungen und mehr oder weniger bestimmt auftretenden Gerüchten will ich nicht rechnen. Ich enthalte mich darum auch, etwaige Wünsche auszusprechen, stelle mich vielmehr auf den Boden des Gegebenen und Thatsächlichen. Daß auch auf diesem das Ziel, welches die Prüfungsordnung aufstellt, erreicht werden kann, bezweifle ich nicht. —

Es muß möglichst viel gelesen werden, so lautet p. 12 die Forderung in den erläuternden Bemerkungen zur Unterrichts- und Prüfungsordnung der Realschulen. Da in Sekunda nur 4, in Prima gar nur 3 Stunden für das Lateinische angesetzt sind, so würde sich jene Forderung nicht erfüllen lassen, wollte man die ohnehin so knapp zugemessene Zeit zwischen Lektüre und Grammatik theilen. Es bleibt nur übrig, die 4, resp. 3 Stunden so gut wie ausschließlich der Lektüre zu überweisen. Eine Folge davon ist, daß der eigentlich grammatische Unterricht mit der Tertia absolvirt wird, und in weiterer Folge stellt sich daher eine Beschränkung des grammatischen Pensums auf das Normale und Regelmäßige als nothwendig heraus. Ich kenne einen Lehrer, welcher in der Tertia und Sekunda eines Gymnasiums eigentlich mehr die Ausnahme als die Regel traktirte, sein persönliches Interesse an allem von der Heerstraße Abliegenden konnte er auch im Unterricht nicht verleugnen. War von persuasum habeo die Rede, so ließ er allerdings wohl diese Wendung als allgemein üblich gelten, doch nicht ohne das einmal bei Caesar vorkommende sibi persuasum habebant zu erwähnen; gelegentlich des tantum abest mußten die Schüler alle möglichen irgendwo und ir-

gendwann vorkommenden Variationen der Konstruktion über sich ergehen lassen; selbst tantum abest, ut voluptates consectentur, etiam curas perferunt u. ähnl. wurde ihnen nicht erlassen. Zu den recipirten Formen der disjunctiven Frage wurden, als wäre ihrer noch nicht genug, ne — ne u. a. gefügt; das pronom. determin. konnte nicht behandelt werden, ohne auf nullam virtus aliam mercedem laborum desiderat praeter hanc laudis et gloriae hinzuweisen u. s. w. Ist das schon auf dem Gymnasium vom Übel, so läuft es dem Unterrichtszwecke auf der Realschule schnurstracks zuwider. Hier gilt es vor allem, den Schüler in einem nicht sehr umfangreichen Kreise des Einfachen und Gesetzmäßigen festzuhalten. Selbst Bemerkungen über ut nach jubeo, über den accus. c. infin. passivi nach imperere, prohibere u. dgl. liegen außerhalb dieses Kreises. Freilich nöthigt das dem Lehrer, der den Reichthum der Sprache an Mitteln, alle Nüancen und Modifikationen des Gedankens auszudrücken, überschaut, eine große Selbstbeschränkung auf. Aber diese Resignation ist unerläßlich; ja ich glaube mich nicht zu irren, wenn ich annehme, daß die Realschüler ein instinktives Gefühl von dem in sich tragen, was man im Lateinischen von ihnen verlangen darf und kann. Allem, was über das reglementsmäßige Ziel hinausgeht, was nicht in ihrer Grammatik steht, setzen sie eine Art von passivem Widerstand entgegen, und der Lehrer wird wohl thun, wenn er diese stille Reaktion, die sich in einer gewissen Harthörigkeit und Unempfänglichkeit deutlich genug verräth, nicht unbeachtet läßt.

Der oberste Grundsatz einer gesunden Methode sei also weise Beschränkung. Zweitens ist es weniger noch als auf dem Gymnasium gestattet, weil mit einer naturgemäßen Aneignung der Sprache nicht vereinbar, von der abstrakten Regel auszugehen, deduktiv zu verfahren; vielmehr ist es geboten, zwar nicht von den Erscheinungen der Sprache die Regel abstrahiren zu lassen, — das hieße, ein Abstraktionsvermögen im Kinde und Knaben zu früh voraussetzen — aber auf Grund gewonnener Anschauungen, vorausgehender Form- und Satzbilder die Regel zu gründen, d. h. induktiv zu Werke zu gehen. In dem, was Perthes im vierten Artikel zur Reform des lateinischen Unterrichts auf Gymnasien und Realschulen in dieser Beziehung ausführt, freue ich mich längst gehegte Ansichten wiederzufinden und in lichtvoller und überzeugender Weise begründet zu sehen. Um so mehr ist das dort Gesagte gerade für den Realschullehrer zu beherzigen, als Perthes überzeugt ist, mittelst dieser Methode die Stundenzahl für das Lateinische auf ein Maß einschränken zu können, das sich nicht allzuweit von dem der Realschule entfernt.

Drittens darf mit der Syntax nicht später als in Quinta begonnen werden. Mögen die schriftlichen und mündlichen Übungen an den einfachsten Sätzen stattfinden, wünschenswerth ist es jedenfalls, daß die Lektüre recht bald zu größeren, zusammenhängenden Stücken gelange, und dann wird der Lehrer nicht umhin können, mancherlei Syntaktisches in den Unterricht hineinzuziehen. Beschränkt sich das auf Einzelnes aus der Kasuslehre oder aus der Lehre von den Konjunktionen, so wird damit nicht oder nur zum Theil den Anforderungen einer etwas umfangreicheren Lektüre

entsprochen. Es bleibt nichts übrig, als schon in Quinta, natürlich unter strenger Beobachtung des Bildungsstandes, der Fassungskraft der Schüler und des Klassenziels, alle Theile und Kapitel der Syntax zu durchwandern und aus ihnen den Stoff zu wählen. Um diesen kleinsten Kreis zieht dann in den folgenden Klassen bis zur Tertia der syntaktische Unterricht weitere concentrische Kreise, so daß der Stoff der jedesmal vorhergehenden Stufe in erweiterter Gestalt und in vertiefterer Behandlung auf der folgenden wiederkehrt (cf. C. Peter, ein Vorschlag zur Reform unserer Gymnasien p. 22 fg.).

Indem ich nun daran gehe, nach Vorausschickung dieser allgemeinen methodischen Grundsätze die syntaktischen Pensa für Quinta, Quarta und Tertia abzugrenzen, wäre es am einfachsten, dabei der an hiesiger König Wilhelmsschule eingeführten Kuhr'schen lateinischen Schulgrammatik zu folgen. Ich kann mich aber aus mancherlei Gründen nicht dazu entschließen. Sie schickt der Syntax eine allgemeine Grammatik voraus, welche noch vor der Sprache die Grundbegriffe in abstracto erläutert, verfährt also synthetisch, nicht analytisch. Nach Vorrede pag. V sollen ausdrücklich die betreffenden Materien der allgemeinen Grammatik jedesmal erst durchgenommen werden, bevor das eigenthümlich Lateinische behandelt wird. Sodann folgt die spezifisch lateinische Grammatik, welche in atomistischer Weise unter dem einfachen Satz I. das Subjekt bespricht, II. das Prädikat, darunter die Lehre von den tempp., modis und die Fragesätze subsumirt, dann in einem zweiten Abschnitt die Erweiterung des Satzes folgen läßt I durch Prädikats-Nomina, II durch die Apposition, III durch casus obliqui, IV durch die Substantiv- und Adjektiv-Formen des verbi, wobei 1) der Infinitiv, 2) der accus. c. infin., 3) das gerundium, 4) das supinum, dann als adjektische Verbalformen 1) das participium, 2) der ablat. absol. abgehandelt werden. Sodann reiht sich als dritter Abschnitt an der zusammengesetzte Satz. Nach allgemeinen Bemerkungen folgt der Conjunctivus in Nebensätzen und zwar A) beim Relativum, B) bei Conjunctionen, C) in indirekten Fragesätzen, D) als Ausdruck der Meinung eines Andern. Den Schluß macht ein Anhang mit A) oratio obliqua, B) consecutio temporum. Mag dieser Stufengang eine theoretische Berechtigung haben, in praxi ist er ohne Schädigung des Erfolges nicht durchführbar. Um nur eins anzuführen, so ist der vom Deutschen abweichende Gebrauch des indicat. theils unter dem einfachen Satze, theils (quincunque etc.) unter dem zusammengesetzten behandelt. Nicht angänglich ist es ferner, die Tempus- und Moduslehre der Kasuslehre, die Lehre von dem Konjunktiv nach Konjunktionen der von der consecutio temporum vorangehen zu lassen u. s. w. Zwar ist laut Vorrede dem Lehrer unbenommen, die einzelnen Materien in anderer Folge einzuüben, aber wird das Buch dann den Schüler sicher führen und leicht orientiren? Davon abgesehen ermangeln viele Regeln im Einzelnen nicht nur der präcisen Fassung, sondern enthalten geradezu Ungenaues und Unrichtiges. Aus vielem weniges: in § 60 steht als Beispiel zum conjunct. dubitativus: quis dubitet, quin in virtute divitiae sint, was ein potentialis ist, nicht weniger als das Beispiel

§ 61 dies deficiat si etc. § 63 heißt es ohne alle Beschränkung: „Die Verneinung beim Imperativ wird durch ne ausgedrückt" (wiederholt § 155, Anm. 5); § 66 b. steht gelegentlich der direkten Doppelfrage: im ersten Gliede kein Fragepartikel, im zweiten — ne. Das gilt doch nur für die indirekte Rede; in einer Grammatik wenigstens für Realschulen ist diese Bemerkung vom Übel. Ebendas. Oder nicht heißt an non, selten nec ne, eine Form, die sich fast ausschließlich nur in der indirekten Frage findet. In der Anm. zu § 75 wird aufgehoben, was in der Regel über die Konstruktion der Verba fordern gesagt ist. Im § 79, c erfährt man, daß es einen Locativus mit der Endung is gegeben habe. Alienus hat nach § 110 in der Bedeutung abgeneigt, feindlich den Dativ oder den Ablativ mit a bei sich. § 129, c gilt nur mit bekannter Einschränkung. § 136, Anm. stellt statuere, constituere mit tradere, curare etc. zusammen, während es doch mit jenen eine ganz andere Bewandtniß hat. Welcher Zurechtstellung bedarf nicht § 156. Anm. „imperare hat nicht selten den acc. c. inf. bei sich. — Auch die Verba ermahnen werden bisweilen mit dem acc. c. inf. verbunden"! Unübertrefflich präcis ist § 159: „Die verba streben ꝛc. haben ut (ne) bei sich, wenn ein neues Subjekt in den Nebensatz eintritt, bleibt aber dasselbe Subjekt, so folgt auf sie gewöhnlich der bloße infinitiv, selten ut (ne). Solche verba sind: operam do u. s. w. Anm. Auf operam do folgt immer ut (ne)." Ganz irreleitend ist § 160; ebenso § 164, Anm. 2. Unberechtigte Ansprüche an das Kombinationsvermögen der Schüler macht § 165 „nach verneinten Ausdrücken des Zweifels ꝛc. steht quin. Solche Ausdrücke sind dubito, dubium est etc. statt non dubito. Bei § 173, ebenso bei § 179 ff. fehlt der Hinweis auf die Tempusfolge u. dgl. m. —

Für die nun folgende Abgrenzung der Klassenpensen bemerke ich nur noch, daß über Einzelnes ja die Ansichten auseinander gehen mögen, daß also, was ich der Quinta oder Quarta zutheile, ein Anderer der Tertia reservirt oder umgekehrt: mir kommt es nur darauf an, daß die Möglichkeit, den syntaktischen Stoff bis Tertia incl. aufzuarbeiten, einleuchtet.

Der Quinta also weise ich außer der firmen und abschließenden Einprägung der Formen noch zu aus der Kasuslehre den genit. object. (Der genit. subject. bedarf keiner besonderen Unterweisung, da schon die einfachsten Übungen der Sexta ihn praktisch einüben. Die Theorie kommt später immer noch früh genug nach), die adj. relativa cupidus etc. die impersonalia piget etc., die verba juvo, adjuvo etc., den doppelten accus. bei denjenigen verbis, welche in der passiven Form den doppelten nomin. erfordern, den dativus bei persuadeo, studeo etc., auch die Behandlung dieser verba im Passivum. Ob der Versuch mit iter mihi faciendum est, mihi est noch gewagt werden darf, hängt von den bis dahin erzielten Erfolgen ab. Denn, um das nicht zu verschweigen, in Bezug auf Quinta und Quarta kann ich mich nicht auf eigene Erfahrungen berufen. Es würden sich anreihen die einfachsten Gebrauchsanweisungen des abl. causae, des abl. instrumenti, der abl. nach abundo etc., utor etc., die Regeln über die Städtenamen und der abl. temporis. Jedenfalls

müssen auch die Konjunktionen gelernt werden, welche den Konjunktiv regieren; vorläufig mag bei den schriftlichen Übungen in jedem einzelnen Falle gesagt werden, welche zu wählen ist. Endlich würden noch der acc. c. inf. und der abl. absol. praktisch geübt werden müssen, so daß vorkommenden Falls auf Geheiß diese Formen der Sprache angewandt werden können, und die Partikeln der einfachen direkten Frage

In Quarta wird zunächst die Kasuslehre vervollständigt. Wo ich der Raumersparniß wegen nur Paragraphenzahlen nenne, sind die der 5ten Auflage der Ellendt-Seyffert'schen Grammatik gemeint. Es tritt also zum Pensum der Quinta der genit. qualitatis, partitivus mit Ausschluß von § 145, c. und Anm. 2, ferner der genit. nach den participien praesentis, nach moneo etc. ohne die Anm. zu § 149, nach aestimo, facio ohne Anm. 1 und 2 zu § 150, nach accusare, damnare etc. mit Anm. 2 zu § 151, esse mit dem genit. nebst Anm. 1, 2, 3 zu § 152, die Konstruktion von interest und refert, die derjenigen intransitiva, welche eine Bewegung im Raum ausdrücken, unter Fernhaltung aller stilistischen Besonderheiten und mit Betonung der allgemeinen Gesichtspunkte; die impersonalia decet, dedecet ohne die Anm. zu § 159. 2; die verba docere, celare ohne Anm. 1 zu § 161; über postulo, posco etc. wird höchstens bemerkt, daß sie wie die entsprechenden deutschen Verba construirt werden. In dieser Weise erhält nun auch die Lehre von dativ. und accus. ihre Ergänzung. Außerdem aber wird hier ein Verständniß für den Gebrauch des erzählenden perf. in seinem Unterschiede vom imperf. wenigstens angebahnt werden können. Die beiden Hauptregeln über die consec. temp., der indic. bei quicumque, sive — sive, also Gesetze, deren Anwendung nur die gewöhnlichste Aufmerksamkeit, keinesweges eine besondere Urtheilskraft erfordert, müssen ebenfalls schon hier erledigt werden. Was Consecutiv-, was Finalsätze sind, ist bereits aus der deutschen Grammatik bekannt, das ut der Folge kann also sehr wohl behandelt werden, das finale ut wenigstens in Beziehung auf solche Nebensätze, welche von beiden Sprachen unverkennbar als finale aufgefaßt werden. Zwischen Aussage- und Heischesätzen zu unterscheiden, sollen die Quartaner schon im deutschen Unterricht gelernt haben; die verschiedene Behandlung also der Nebensätze im Lateinischen nach den verbis decl. wird sich unschwer deutlich machen und begründen lassen. Jubere und vetare werden einfach als Ausnahmen gelernt; ebenso daß nach non dubito, non multum abest die Conjunction daß mit quin, daß dieselbe nach impedire mit quominus übersetzt wird; ferner der Gebrauch des ut und ne nach den Ausdrücken des Fürchtens und Besorgtseins; auch die einfachsten Fälle des conjunctiv nach cum weise ich noch dieser Stufe zu. Die Kenntniß der Formen des acc. c. inf. und abl. absol. ist von Quinta her bereits vorhanden; zur Erweiterung und Begründung derselben dient nun § 290, 1 und 2, § 291, 1 und 2 mit Anm. 4, § 296. 297. § 326 mit Anm. 1. § 327, 1 und 2. Endlich werde noch der Gebrauch des participium conjunctum, insofern es statt eines Relativsatzes oder eines beigeordneten Satzes steht, eingeübt.

Dem ersten Jahr der Tertia fallen außer der Befestigung des Bisherigen folgende Materien zu: das Prädikat zu mehreren Subjekten, seien diese gleichen oder ungleichen Geschlechts, Personen und Sachen, oder aus beiden gemischt; die Übereinstimmung des pronomen demonstr. und relativ. mit seinem Beziehungswort; die Gebrauchsweisen des comparat. und superlat., über den Gebrauch der pronomina dasjenige, was sich § 218. 219. 220, 2. 224 findet. Ferner wird, ohne viel zu theoretisiren die Bedeutung der Tempora kurz erläutert, wenn auch vorläufig diese Dinge mehr nur gedächtnißmäßig aufgefaßt als zu völlig klarem Verständniß gebracht werden können. Dazu, was § 240, 1 und 2 über die indicativischen Nebensätze nach temporalen Konjunktionen, was § 247, 1 und 2 über den abweichenden Gebrauch des latein. indicat. enthält. Ergänzt wird die Lehre von dem ut finale durch eine Auswahl aus dem, was § 258 bietet; alles Singuläre, was sich nicht unter einen zusammenfassenden Gesichtspunkt bringen, was sich nicht an das in dieser Beziehung schon in Quarta vorbereitete anknüpfen läßt, bleibe fern. Nicht schwer wird sich der Unterschied von ut non und ne, von ut nemo und ne quis u. dgl. klar machen lassen; unter den möglichen Konstruktionen nach den Ausdrücken des Verhinderns beschränke man sich auf das eine quominus. Die Regeln über quin werden vervollständigt durch § 264, 1. und 2, Anm. 1., cum temporale und causale wird unterscheiden gelehrt; es reiht sich an der Konjunktivus nach dem pron relat., der Gebrauch der verschiedenen Formen des imperativ und des prohibitiv, und um kurz zu sein, was bei Seyffert in § 293. 298. 302. 313. 314. ohne Anm. 2. (solche Bemerkungen bleiben der Lektüre vorbehalten) 321. 324. 329, und endlich eine äußerst beschränkte Auswahl aus § 331 bis 337. —

Es versteht sich von selbst, daß die Erweiterung und Ergänzung der syntaktischen Kapitel jedesmal erst nach der Repetition des oder der betreffenden früheren Pensen eintreten darf. Und somit komme ich zu dem die Syntax auf der Realschule abschließenden zweiten Jahre der Tertia. Aus dem Abschnitt vom Pronomen ziehe ich hierher § 219. 221 ohne die Anm., § 222. 223. 225. 227 mit Anm. 229 ohne Anm. 230 ohne Anm. 231 ohne Anm. 232. 240, 3. 241. Spielen schon hier die Begriffe Gleichzeitigkeit und Vorzeitigkeit eine große Rolle, so noch mehr bei der nun eingehenderen, aber immer noch auf die Grundformen sich beschränkenden Behandlung der consecutio temporum. Ich habe gefunden, daß, vorausgesetzt eine einiger Maßen klare Einsicht in die Bedeutung der tempora, wenigstens die fähigeren Schüler aus einer reichlichen Anzahl gut gewählter Beispiele mit Hülfe jener beiden Begriffe die Regel selbst zu abstrahiren im Stande sind, und selbst die schwierigeren Folgesätze — z. B., es giebt Niemand, der sich nicht freute, nicht gefreut hätte, es trat kein Redner auf, der den Verstorbenen nicht gelobt hätte — und die Nebensätze mit tanquam, dummodo u. a. richtig zu behandeln wissen. Für diese Stufe ist sodann der unabhängige Konjunktiv in Hauptsätzen aufzusparen, ferner die temporalen Konjunktionen dum etc., antequam, priusquam, die Konjunktion quod, die hypothetischen Sätze, bei denen es vor allem gilt,

die ihnen zu Grunde liegende subjektive Auffassung an recht schlagenden Beispielen anschaulich zu machen. Dasselbe gilt von nisi und si non. Vielleicht setze ich zu spät für diese Stufe die persönliche Konstruktion von videri ꝛc. an; nicht zu spät die indirekten und disjunktiven Fragesätze, die oratio obliqua, Ausführlicheres über das gerundium und gerundivum, das supinum. —

Ich weiß sehr wohl, daß in dieser summarischen Umgrenzung des syntaktischen Stoffes manche Lücke entdeckt werden wird. Aber theils wird mancherlei Syntaktisches, wie die Uebereinstimmung des Subjekts und Prädikats, die Apposition, die Präpositionen schon in der Sexta erledigt werden müssen, theils mag Alles, was schon in die eigentliche Stilistik übergreift, wenigstens die durchgreifendsten Normen derselben gelegentlichen Bemerkungen bei der Lektüre vorbehalten bleiben.

So wären also die beiden oberen Klassen von einem besonderen grammatischen Unterricht entlastet. Es bleibt nur übrig, die gewonnene Grundlage zu bewahren, und darum sind Repetitionen unerläßlich. Und zwar sind diese nicht blos gelegentlich anzustellen, sondern in der Weise, daß ihnen die ersten 5 bis höchstens 10 Minuten jeder lateinischen Stunde gewidmet werden. Daß die häuslichen Arbeiten dadurch für das Lateinische ungebührlich gesteigert werden, ist nicht zu befürchten, vorausgesetzt, daß die vorhergehenden Klassen ihre Schuldigkeit gethan haben. Es muß dann möglich sein, ohne daß die einzelnen Pensen zu groß bemessen werden, die gesammte Syntax in der obigen Umgrenzung in den beiden oberen Klassen mindestens je einmal, unbeschadet der Gründlichkeit, durchzuarbeiten, ja auch die Formenlehre mit hineinzuziehen.

Während die Klage recht häufig gehört wird, daß die Sicherheit und Schlagfertigkeit des grammatischen Wissens proportional der gleitenden Skala der Stundenzahl auf der Realschule abnehme, wird bei diesem Verfahren diese so entmuthigende Erfahrung dem Lehrer zu einem guten Theile erspart bleiben. Man sage nicht, daß es auf dasselbe hinauslaufe, so und soviel mal in der Woche je 5—10 Minuten, oder einmal wöchentlich eine, resp. eine halbe Stunde zur Repetition anzusetzen. Erstens würde ein drei, resp. viermal so großes Pensum von den Schülern weniger gründlich repetirt werden, zweitens aber ist es auch leichter, einige Minuten als eine halbe Stunde oder ganze Stunde die Spannung der Schüler für ihnen doch schon bekannte Dinge rege zu erhalten; zumal in Prima würde es kaum dem größten Geschick des Lehrers gelingen, die Schüler, ohne sie zu ermüden, bei so elementaren Dingen, die sie nun schon so und so oft gehört haben und längst zu wissen glauben, festzuhalten. Ohnehin wird die Repetition nicht einer crambe repetita gleichen dürfen, sondern, was auf den früheren Stufen doch meistens nur gedächtnißmäßig, wenn auch natürlich bis zur Fertigkeit in der Anwendung angeeignet und geübt worden ist, wird jetzt rationeller begründet werden, und eine Einsicht in die nahe Verwandtschaft von Grammatik und Logik gewonnen werden können. So wird jetzt die Bedeutung der Tempora und Modi zu einem mehr begrifflichen Verständniß gebracht werden, nicht in abstrakter Weise, was ganz unfrucht-

bar wäre, sondern an längeren Abschnitten, am besten aus Caesar, der auch in dieser Beziehung der sprachlich korrekteste unter den lateinischen Prosaikern ist. Denn ohne Auseinanderlegung des Gedankens, ohne sorgfältige Betrachtung der erzählten Vorgänge läßt sich ein wirkliches Verständniß dieser Dinge nicht erreichen. Nur an und mit der Sache kann die Form, welche nichts anderes ist als ihr sprachliches Abbild, verstanden werden. Selbst daß gelegentlich Resultate der neueren Sprachforschung mit besonnener Auswahl zur Sprache kommen, halte ich nicht für unvereinbar mit der Aufgabe des Latein. auf der Realschule, z. B. daß bei einer Repetition der Formenlehre die ursprüngliche Identität der Kasusendungen, wenigstens der ersten, zweiten und fünften Deklination an der Tafel anschaulich gemacht wird, u. dgl. Verloren ist der geringe Zeitaufwand sicherlich nicht.

Wenn wirklich das Lateinische derjenige Gegenstand ist, welcher neben der Mathematik das wissenschaftliche Moment auf der Realschule vertritt, in dem Sinne, daß die Beschäftigung mit demselben nicht im Dienst eines praktischen Interesses steht, sondern recht eigentlich der Sache um der Sache willen gilt, so wird das gesteigerte Interesse der Sprache selbst zu Gute kommen. Endlich müssen auch die schriftlichen Übungen, besonders die Extemporalien, die ich aus Prima ungern verbannt sehe, — wenigstens eins müßte vierteljährig geschrieben werden — der grammat. Repetition dienen.*) Ohne jene fehlt dieser das eigentliche Impelle; sie aus der Schule weisen, heißt immer und ewig nur das Schwert wetzen, ohne je zuzuhauen. In der Abiturienten-Prüfung wird doch die Kenntniß der elementaren Grammatik verlangt. Warum verzichtet man da auf eins der wirksamsten Mittel, welches zwar nicht in dem Besitz dieser Kenntniß setzt, aber ihr doch erst einen höheren Werth verleiht? Daß das Extemporale in enge Verbindung mit der Lektüre zu setzen ist, scheint mir selbstverständlich. Dabei ist es leicht, in doppelter Beziehung zu fehlen, einmal, in eine gewisse schablonenhafte Manier zu verfallen, so daß ein allzueng begrenztes grammat. Pensum zur Anwendung gelangt, und dann, die grammat. Schwierigkeiten zu sehr zu häufen, das Extemporale mit Fallen und Fußangeln förmlich zu spicken. Im ersten Falle, in welchem es aufhört ein Tummelplatz der Kräfte zu sein, wird die Theilnahme gar bald erlahmen, im zweiten Falle wird dieselbe Folge eintreten, nur aus entgegengesetztem Grunde, weil es das Durchschnittsmaß der Kräfte übersteigt. Es wird daher der Lehrer gut thun, nach durchdachtem Plane die Extemporalien wenigstens für je ein Semester voraus zu entwerfen, um einerseits den grammat. Stoff in seinem ganzen Umfange hineinverarbeiten, andererseits möglichst einen Stufengang

*) Anm. Principiell habe ich nichts dagegen, daß das Extemporale durch mündliche Übungen ersetzt wird, vorausgesetzt, daß der Lehrer auch bei diesen die Schüler zu gleichmäßiger, beständiger Mitarbeit zu zwingen versteht. Einen so sichern Maßstab freilich für ihr Können, wie durch die schriftlichen Übungen, werden die Schüler durch blos mündliche niemals gewinnen.

vom Leichteren zum Schwereren befolgen zu können. Dieser Stufengang wird sich auch darin zeigen, daß der Anschluß an die Lektüre, anfänglich ein engerer, allmählich ein loserer wird, daß das Extemp. anfänglich kleinere Abschnitte der Lektüre umspannt, allmählich sein Material aus umfangreicherem schöpft. Daß in der ersten Woche schon oder in der zweiten dem Schüler, der nun an den Cäsar herantritt, solche Extemp. zugemuthet werden, verbietet sich eigentlich von selbst. Erst muß er einiger Maßen in ihm heimisch geworden sein, einen größeren Vorrath von Worten, Wendungen, Satzverbindungen überschauen, ehe er mit dem so gewonnenen Material arbeiten kann. Bis zum ersten Extemp., das nach Ablauf des ersten Monats geschrieben werden mag, kann er durch Vorsprechen des latein. Textes, durch Retroversionen, beides in freierer und gebundenerer Weise, geübt werden. Aus den Grenzen einfacher historischer Erzählung dürfen diese Übungen auf der Realschule niemals heraustreten.

Über die Handhabung der Lektüre auf der Realschule meine allerdings nur auf kurze Praxis sich stützenden Erfahrungen und Ansichten auszusprechen, muß ich mir versagen; ich müßte weiter ausholen und den mir im Programm gestatteten Raum überschreiten. Dafür nur noch eine Bemerkung bezüglich der gedruckten Übersetzungen. (Perthes im vierten Artikel zur Reform ꝛc. p. 16. Anm. verweist auf seinen ersten Artikel, wo er eine zweckmäßige Maßregel gegen dieses Unwesen vorgeschlagen habe. Mir ist dieser Artikel leider nicht zur Hand). Ihr Gebrauch hat sich so eingebürgert, ihre Anschaffung ist, seitdem industrielle Buchhändler auf die schlechten Neigungen der Schüler spekuliren, so erleichtert, daß die Pädagogik schon längst dieses Übel nicht ignoriren darf. Ich glaube, daß in dieser Beziehung kaum ein Unterschied zwischen Gymnasium und Realschule besteht, ja es wäre nicht wunderbar, wenn der Realschüler sich mit etwaigen Gewissensbedenken und Regungen des Rechtsgefühls noch leichter abfände, wenigstens in den oberen Klassen, wenn er die Wahrnehmung macht, daß das Maß der Kraftanstrengung zu der Bedeutung, welche dem Gegenstande bei Versetzungen zuerkannt werde, in keinem Verhältnisse stehe. Zwar könnte eine Chrestomathie (bei uns ist das Lesebuch von Hoche eingeführt) den Gebrauch von Übersetzungen zu erschweren scheinen; indessen wird der verständige Lehrer seine Schüler nicht in fünf Prosaikern und drei oder mehr Dichtern herumhetzen, ohne sie je zum Genuß eines größeren Ganzen kommen zu lassen, und dann wäre auch, was dem Einzelnen unerschwinglich ist, durch Repartition der Kosten auf die Gesammtheit unschwer zu erlangen. Der Lehrer, welcher nicht getäuscht werden will, kann nicht getäuscht werden. Durch vielerlei verräth sich der Schüler, sehr oft, wenn seine Übersetzung einer andern Lesart folgt als sein Text; wenn er längere Perioden geschickt und in fließendes Deutsch überträgt, während seine deutschen Arbeiten von den elementarsten stilistischen Fehlern wimmeln; wenn er Schwierigkeiten spielend überwindet, während seine Excercitien und Extemporalien Unkenntniß der einfachsten syntaktischen Regeln zeigen. Gewiß ist die geistige Arbeit, welche das Übersetzen aus dem Lateinischen erfordert, eine geringere als die umgekehrte, aber eine gar zu

schrille Disharmonie wird zum Verräther. Die mangelnde Harmonie in den Gesammtleistungen ist das sicherste Kriterium. Es wäre nicht gewagt, nach der Erfahrung einiger Wochen — ich erlaube mir das zuweilen, und es ist noch nie, auch nur der leiseste Protest erhoben worden — dem und dem, seien es nun viele oder weniger, auf den Kopf zuzusagen, du arbeitest mit einer Übersetzung. Jedenfalls wird der Schüler vorsichtiger im Gebrauch seiner Übersetzung, wenn er erfährt, daß sein Lehrer eigene Bemühung und Unredlichkeit sicher zu unterscheiden weiß. Vor allem aber empfiehlt es sich, auf eine ganz wortgetreue Übersetzung zu dringen, besonders die Satzverbindungen, die Partizipien, Metaphern mit peinlicher Treue übersetzen zu lassen. Wird darauf mit Strenge und Konsequenz gehalten, so wird dem Schüler blutwenig Arbeit durch die Übersetzung erspart, und er wird um den Segen, der auf der eigenen Bemühung ruht, nicht betrogen werden. Kommt noch hinzu, daß entweder die Schüler unter Beihülfe des Lehrers eine dem Lateinischen ebenbürtige Version zu suchen haben, oder daß sie der Lehrer selbst giebt, und diese und keine andere bei der Wiederholung verlangt, so wird ihnen die Lust an ihrer gedruckten Übersetzung bald verleidet sein. Unberechtigt ist gewiß auch die Erwartung nicht, daß durch die so erzwungene eigene Bemühung die Kräfte nach und nach erstarken, und die Versuchung, zu solchen Mitteln zu greifen, schwächer werde.