

# Zum Lateinunterricht am Untergymnasium [Fortsetzung]

Autor(en): **Wanner, S.**

Objektyp: **Article**

Zeitschrift: **Pädagogische Blätter : Organ des Vereins kathol. Lehrer und Schulmänner der Schweiz**

Band (Jahr): **1 (1894)**

Heft 2

PDF erstellt am: **11.07.2024**

Persistenter Link: <https://doi.org/10.5169/seals-524304>

## **Nutzungsbedingungen**

Die ETH-Bibliothek ist Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Inhalten der Zeitschriften. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern.

Die auf der Plattform e-periodica veröffentlichten Dokumente stehen für nicht-kommerzielle Zwecke in Lehre und Forschung sowie für die private Nutzung frei zur Verfügung. Einzelne Dateien oder Ausdrucke aus diesem Angebot können zusammen mit diesen Nutzungsbedingungen und den korrekten Herkunftsbezeichnungen weitergegeben werden.

Das Veröffentlichen von Bildern in Print- und Online-Publikationen ist nur mit vorheriger Genehmigung der Rechteinhaber erlaubt. Die systematische Speicherung von Teilen des elektronischen Angebots auf anderen Servern bedarf ebenfalls des schriftlichen Einverständnisses der Rechteinhaber.

## **Haftungsausschluss**

Alle Angaben erfolgen ohne Gewähr für Vollständigkeit oder Richtigkeit. Es wird keine Haftung übernommen für Schäden durch die Verwendung von Informationen aus diesem Online-Angebot oder durch das Fehlen von Informationen. Dies gilt auch für Inhalte Dritter, die über dieses Angebot zugänglich sind.

der soliden Organisation, die das ganze Schulwesen zu ordnen hatte. Wäre Felbiger Rationalist gewesen, so würde er wohl als einer der ersten Pädagogen des 18. Jahrhunderts gepriesen worden sein; weil er aber ein treuer, katholischer Priester war, der seine ganze Schulorganisation auf positiven Boden aufbaute, so vergaß man ihn schnell wieder oder berührte man ihn in der Geschichte der Pädagogik nur vorübergehend. Die katholischen Lehrervereine haben aber ganz besonders die Pflicht, solche verkannte und wenig geachtete katholische Pädagogen ins rechte Licht zu stellen und sie nach allen Seiten kennen zu lernen. Wir wollen dadurch die hervorragenden Pädagogen gegnerischer Richtungen nicht verkleinern, aber sie auch nicht überschätzen, und wir verlangen, daß auch die katholischen Pädagogen als das gewürdigt werden, was sie für ihre Zeit waren.

## Bum Lateinunterricht am Untergymnasium.

(Von G. Wanner, Prof. in Zug.)

(Fortsetzung.)

### Darbietung und Befestigung.

Der herkömmliche Weg ist bekannt. Er trägt eine große Schuld an dem Mißkredit, in den das Latein gekommen ist. Wenn der 7jährige ABC-Schütze das Einmaleins schön auswendig lernen müßte nach dem bloßen Hersagen, anstatt daß man ihn in die Anfangsgründe des Rechnens durch Zählapparate und Ähnliches einführte, so würde jedermann über das Unmethodische dieser Methode den Kopf schütteln. Aber nicht viel weniger verkehrt ist das Lehrverfahren unserer alten Gymnasialpädagogik im Latein. Zuerst drillt man die Regel ein, und wenn die „sitzt“, so wird sie angewendet. Dabei verhält sich der Schüler rein rezeptiv, und die Sache läßt ihn kalt oder wird ihm gar zuwider. Dagegen wird sein Interesse geweckt, wenn er selbständig thätig sein kann. Dazu gibt die induktive Methode Gelegenheit. Über die Art und Weise ihrer Verwertung gehen nun allerdings die Ansichten auseinander. So wendet zum Beispiel Lattmann ein gemischtes Verfahren an: er übt zwar die I. und II. Dekl. ganz nach bisherigem Muster ein, dagegen bringt er Stoff zu einem induktiven Vorgehen in Fabeln. Ich will die erste, genau so wie sie uns auf Seite 10 seines Buches für Sexta begegnet, hersehen:

### Der kleine Gernegroß.

In cornu tauri sedébat parva musca. Si tibi gravis sum,  
Auf dem Horne saß kleine Wenn dir (zu) schwer ich bin,  
statim avolabo. Taurus respondet: Ubi es? nihil sentio.  
sogleich ich werde wegfliegen antwortet. Wo bist du? nichts ich merke.

Also die alte Interlinearversion. — Die Fabel muß nun auswendig gelernt werden. Soll dann später die IV. Dekl. behandelt werden, so hat der Lehrer den Schülern aus den gelernten Fabeln die Stellen ins Gedächtnis zurückzurufen, in denen Wörter der IV. Dekl. vorkommen. Beim Ablativ wird er also fragen: Was heißt: auf dem Horne eines Stieres? — Möglich, daß die Antwort richtig erfolgt; sicher ist es nicht; und wenn auch, so fragt es sich, ob dieser Erfolg einen so großen Aufwand an Gedächtnisarbeit lohne. Daß diese nicht gering ist, geht daraus hervor, daß in der obigen Fabel nur 3 einzige Formen als bekannt vorausgesetzt werden dürfen. Das Memorieren nimmt hier mindestens so viel Raum ein, wie bei dem althergebrachten Lehrgang, und das Verständnis für die sprachlichen Erscheinungen wird da nicht mehr als dort gefördert. Eher würden wir den Zweck nach der Weise Haags erreichen, welcher das Material zur Induktion aus dem Französischen herleitet unter Zuhilfnahme der Sprachwissenschaft. Nun geht es an unsern Gymnasien hoffentlich noch recht lange, bis wir dem Lateinunterricht das Französische in dem Maße zu Grunde legen können, wie Haag es meint. Wo aber die beiden Sprachen wenigstens gleichzeitig beginnen, braucht man sich von einer Ausnützung des schon bekannten französischen Sprachmaterials nicht abschrecken zu lassen durch den Einwand, daß die Tochtersprache aus der Muttersprache und nicht umgekehrt abzuleiten sei. Ich nehme eben die Anknüpfungspunkte, wo ich sie finde. Kennt der Schüler *ils sont* und *il est*, so weiß er auch *sunt* und *est* zu übersetzen, und ebenso erkennt er in *amant* und *amat* die Endungen der III. Person.

Wenn nun aber eine Verwertung des Französischen nicht möglich ist? Dann suchen wir in unserer Muttersprache das Bekannte und knüpfen das Unbekannte des Latein daran an. — Der Grundsatz: „vom Einfachern zum Verwickeltern“ fordert, daß ich von der III. Person ausgehe. Zuerst lasse ich den Schüler einige deutsche Formen bilden: er schreibt, geht, thut. Wenn ich nun das Sätzchen: *pater amat filiam*, an die Tafel schreibe, so wird es der Klasse sofort deutlich sein; daß das *amat* auch die III. Person ist; und nachdem ich in den deutschen Beispielen den Unterschied von Stamm und Endung gelehrt habe, darf ich erwarten, daß auch in den Beispielen der folgenden Sätze, in einem *docet*, *punit* u. s. w. das *t* als Endung der III. Person Sing. erkannt werde. Das Wesen des Bindevocals in der konsonantischen Konjugation erläutere ich am deutschen: er arbeit-e-t.

III. Plur. Der Schüler findet in einem Satz die Form: *amant*. Die Endung-*nt* wird keine Schwierigkeit machen, wenn ich dem Lateinwort das deutsche: sie si-nd, etwa auch das dialektische: sie gö-nd gegenüberstelle. Bei der konsonantischen Konjugation lasse ich zunächst Stamm und Endung ohne

Bindevocal aussprechen: leg-nt; so wird es deutlich, warum hier naturgemäß der Bindevocal das dumpfe u und nicht i wie im Singular ist.

II. Sing. Zur Erklärung des -s mag man wieder auf die Mundart verweisen: bi-s (bis so guet!); und die II. Plur. hat im Latein und in der Muttersprache wenigstens das -t gemeinsam.

Ein solches Vergleichen ersetzt das Lernen nicht, aber es erleichtert dasselbe und bereitet dem Lernenden gewiß eben so viele Freude als das Memorieren einer Fabel, da es durch den Einblick in die verwandtschaftlichen Beziehungen zwischen beiden Sprachen das Latein näher rückt und ihm den oft entmutigenden und abschreckenden Charakter des Wildfremden nimmt. Solcher Beziehungen wird jeder Lehrer noch viele finden; nur noch ein paar Beispiele! Die Anknüpfung des präsentischen Partizipialstammes ergibt sich aus der Formel:

find: sunt = liebend: amant —.

Partic. Pass.: gelieb-t ÷ ama-tus.

Gen. Sing.: des Haus-es: domu-s: orator-i-s.

Acc. Sing.: den Mensch-en: homin-e-m (cf. bi-n und su-m).

Auch syntaktische Erscheinungen lassen sich in dieser Weise vermitteln: der Ablat. absol. hat im Deutschen ein Gegenstück im Genetivus absolutus, z. B. „nötigen Falles.“ Wenn ich dann dies und ähnliche Beispiele durch Nebensätze ersetzen lasse, wird auch die Auflösung eines Abl. abs. nicht mehr schwierig sein. — Daß nun allerdings das Deutsche in vielen Fällen mich im Stiche läßt, beirrt mich nicht; auch das Französische vermag nicht alle Formen zu erklären (cf. amo, aime).

Sobald wie möglich sind ferner im Latein selber die vermittelnden Glieder zu suchen. Hier wie überall gilt, daß der Lehrer nicht dozieren, sondern nur anleiten soll. Erst aus der Freude, selber etwas gefunden und konstruiert zu haben, erwächst für das Fach ein nachhaltiges Interesse. Von einem Finden aber kann keine Rede sein, wenn dem Übersetzen des Übungsstoffes eine Besprechung der zu übenden Formen vorangeschickt wird. Habe ich etwa die IV. Dekl. durchzunehmen, so greife ich auf die bisher behandelten Deklinationen zurück. Ich werde also gern den Acc. von porta, dominus, homo bilden lassen, wenn ich im 1. Übungssatz ein domum finde; der Acc. Plur. portus ergibt sich aus mensas, dominos etc. Sind dann sämtliche Kasus so zur Anwendung und Besprechung gekommen, so lasse ich das Schema der IV. Dekl. zusammenstellen, zuerst durch einen Schüler an der Tafel, nachher durch alle zusammen in das Heft, alles aus dem Kopf. Schließlich Austausch der Hefte und gemeinsame Korrektur. Die Arbeit, die zu weiterer Befestigung zu Hause zu leisten bleibt, ist gering.

In gleicher Weise gehe ich in der Konjugation vor. Zu üben sei das active Imperfekt. Habe ich -ba- als Bildungssuffix dieser Zeitform erklärt, so kann ich ohne jede weitere Auseinandersetzung mit dem Übersetzen der Übungssätze beginnen; erst nachher erfolge wie oben die Zusammenordnung.

Auch in der Syntax soll die Klasse die Regel selber ableiten aus den Beispielen, die der Lesestoff bis dahin geboten hat. Dazu ist allerdings erforderlich, daß der Lehrer sein Buch durch und durch kenne.

Ist quum z. B. in seinem Bedeutungs- und Moduswechsel zu behandeln, so wähle ich aus der bisherigen Lektüre prägnante Beispiele aus, lasse vergleichen und aus den konkreten Fällen die Regel abstrahieren.

### Die deutsche Uebersetzung.

Ich habe oben schon einige Andeutungen über die Befestigung des Stoffes gegeben. In ganz hervorragender Weise wurde bisher die deutsche Uebersetzung mit dieser Aufgabe betraut, um so mehr, als der Abiturient seine Fertigkeit im lateinischen Ausdruck durch eine Version ins Lateinische bekunden muß. Haag hat sich den Uebersetzungszopf gründlich abgeschnitten; er meint: „wer glaubt(!), er könne zur Einübung der Formen die Uebersetzung aus der Muttersprache ins Lateinische nicht entbehren, lasse die Übungen zurückübersetzen!“ Die begeistertsten Freunde dieser Reform sind ohne Zweifel unsere Gymnasiasten; ob aber mit der Abschüttelung des deutschen Pensums der Sache gedient wäre, ist mehr als fraglich. Denn beim Übertragen aus dem Lateinischen besteht die Thätigkeit des Übertragenden vorzüglich im Vergleichen, beim Übertragen aus dem Deutschen ist sie zugleich rekonstruierend; und wie jedes Wissen erst dann vollständig sicher ist, wenn es zu einer genauen Reproduktion fähig ist, so darf auch das Latein auf den Zwang zur Reproduktion nicht verzichten. Nur müssen wir versuchen, die Abneigung gegen die Uebersetzung zu beseitigen. Das geschieht, wenn eine sorgfältige Vorbesprechung die hauptsächlichsten Schwierigkeiten aus dem Wege räumt, und wenn man nicht in ängstlicher Gewissenhaftigkeit glaubt, auch den letzten deutschen Übungssatz übersetzen lassen zu müssen. Man behandle die Uebersetzung, vorzüglich die schriftliche, als Repetitorium, in welchem das Material von 2—3 Stücken zusammengefaßt und recapituliert wird.

(Fortsetzung folgt.)