Zeitschrift: Schweizer Schule
Herausgeber: Christlicher Lehrer- und Erzieherverein der Schweiz
Band: 45 (1958)
Heft: 12

Artikel: Von griechischen Pensa und Akzenten
Autor: Achermann, Anton
DOI: https://doi.org/10.5169/seals-536012

Nutzungsbedingungen
Die ETH-Bibliothek ist die Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften auf E-Periodica. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Zeitschriften und ist nicht verantwortlich für deren Inhalte. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern beziehungsweise den externen Rechteinhabern. Das Veröffentlichen von Bildern in Print- und Online-Publikationen sowie auf Social Media-Kanälen oder Webseiten ist nur mit vorheriger Genehmigung der Rechteinhaber erlaubt. Mehr erfahren

Conditions d'utilisation
L'ETH Library est le fournisseur des revues numérisées. Elle ne détient aucun droit d'auteur sur les revues et n'est pas responsable de leur contenu. En règle générale, les droits sont détenus par les éditeurs ou les détenteurs de droits externes. La reproduction d'images dans des publications imprimées ou en ligne ainsi que sur des canaux de médias sociaux ou des sites web n'est autorisée qu'avec l'accord préalable des détenteurs des droits. En savoir plus

Terms of use
The ETH Library is the provider of the digitised journals. It does not own any copyrights to the journals and is not responsible for their content. The rights usually lie with the publishers or the external rights holders. Publishing images in print and online publications, as well as on social media channels or websites, is only permitted with the prior consent of the rights holders. Find out more

Download PDF: 12.07.2025

ETH-Bibliothek Zürich, E-Periodica, https://www.e-periodica.ch

Das Leben eines jeden Lehrers steht letztlich unter der *Alternative:* Entweder starre Form und konventionelle Unbeweglichkeit, die uns besitzen und versklaven, oder das hochgemute, persönlich selbständige Weiterreichen der Tradition. Was wir ererbt von unsern Vätern, wir selber müssen es immer wieder erwerben, um es zu besitzen.
Haben wir uns dazu entschlossen, müssen wir immer noch eine *doppelte Spannung* aushalten. Die erste besteht zwischen praktischem Tun und theoretischem Studium. Das eine soll vom andern her ergänzt und befruchtet werden. Die zweite Spannung besteht innerhalb der pädagogischen Theorie, d.h. innerhalb der Literatur, die uns zum Weiterstudium angeboten wird. Sie spitzt sich zu in der Frage: Soll ich zu den Quellen greifen oder soll ich moderne Autoren studieren? Auch hier gilt der altbewährte Grundsatz: Das eine tun und das andere nicht lassen.

Von griechischen Pensa und Akzenten

Dr. Anton Achermann, Luzern

Mittelschule

Über die griechischen Akzente gibt es kaum Neues zu sagen; aber wir stellen sie einmal, zusammen mit der Frage der griechischen Pensa, in die Perspektive der heute dringlichsten Forderung nach Stoffabbau. «Audendo atque agendo res Romana crevit», weitergeführt «et crescet», gilt auch von unsrer res Graeca!

*

Das ist die Geschichte der griechischen Akzente: Dem klassischen Hellenentum sind sie unbekannt. Erst bei den Alexandrinern tauchen sie auf, nicht vor Aristophanes von Byzanz († zirka 180 v. Chr.). Anfänglich waren sie gelegentliche Lesezeichen; durchgängig setzt man sie seit dem 7. Jahrhundert; sie vom Schüler zu verlangen, bleibt dem 19. Jahrhundert vorbehalten, und zwar deutschen Schulmeistern: die Franzosen, bekanntlich keine Minimalisten der Schule, haben hier nicht mitgemacht.
Man erfand also den Akzent als Lesehilfe bei gleich geschriebenen, aber verschieden betonten Wörtern, so wie etwa der Duden, wie lateinische Missalia und Breviere zweifelhafte Betonungen angeben. Was aber keinem Germanisten und keinem Lateinlehrer einfiele, hat man im Griechischen getan: als Hilfe Gedachtes zur Last machend verlangt, daß der Schüler diese Betonungszeichen schreibe. Und deutsche Schulmeister haben's getan, erst im 19. Jahrhundert! Die einfachen Lesehilfen wurden in der Folge zu einem komplizierten System ausgeklügelt, das gelegentlich ausartet in Spielerei, Pedanterie und Groteske: Groteske des Doppelspiritus auf wortinnerem Doppelrho, Spielerei der Enklisisgesetze und Pedanterie des spiritus lenis: man stelle sich vor, die Germanisten verlangten eines Tages, es sei nicht bloß das Tüpfchen aufs i zu setzen, sondern ein neues Zeichen, ein Häklein etwa, auf alle andern Vokale, damit bewußt werde, man schreibe kein i, wenn man kein i schreibt: risum teneatis, amici?
Zum Unsinn kommt der Widersinn: mit dem Akzent meint und verlangt man etwas, was man weder tut noch tun kann, nämlich ein singendes Sprechen (Akzent > adcantus), etwa wie das des Nidwaldners, melodisch wechselnd zwischen Akut = hohem und Gravis = tiefem Ton. Man spricht aber das Gravis-Omikron etwa in pistos genau wie das Akut-Amikron in onoma, das Akut-Omega in dorou nicht anders als das Zirkumflex-Omega in doron.
So zeigt die geschichtliche Besinnung den ursprünglichen Sinn und spätern Un- und Widersinn der Akzente. Aber nun kommen die Pädagogen: Der Schüler müsse doch wissen, welche Silbe den Ton habe; die Abschaffung der Akzente würde die richtige Betonung ungemein erschweren! – Niemand will die Akzente in den Texten abschaffen, der Schüler muß auch weiterhin die Akzentgesetze verstehen, nur erspare man ihm das Schreiben der Akzente!
Aber gerade heute, da die Schüler zerfahrener sind

und schlechter lesen als je, bedeutet das Akzentsetzen eine nützliche und notwendige Kontrolle der Betonung! – Die Kontrolle scheint weder wirksam zu sein (sind doch gerade die akzentsetzenden Schüler die fahrig lesenden) noch notwendig, sonst wäre sie a fortiore notwendig etwa im Lateinischen, das im Gegensatz zum nur gelesenen Griechisch doch noch einigermaßen gesprochene Sprache ist.

Doch wenn der Schüler gewissenhaft und genau die Akzente setzt, erzieht das den Charakter und zu wissenschaftlicher Akribie. – Man weiß heute, daß man Bildung nur an in sich wertvollen Objekten versuchen soll.

Warum plagen wir den Schüler mit Akzenten gerade im Griechischen, wo doch von Anfang an die Vokabeln vorwiegend, jedenfalls mehr als im Latein, von der Fremdsprache her zu lernen sind, wo der Schüler später 2000 Verse Homer und zwei Tragödien möglichst hexamter- und jambenfest lesen, also praktisch möglichst vom Wortakzent absehen sollte?

Da führt uns der Akzentfreund sein Paraderößlein vor, die drei verschieden akzentuierten paideusai. Wir halten ihm die vier lateinischen legeris entgegen, bei denen das kombinierende Denken mehr geschult wird, eben weil keine Akzente stehen.

Die Germanisten arbeiten an der Vereinfachung unsrer in vielen Jahrhunderten gewordenen Rechtschreibung – wollen wir an einer sinnlosen und widersinnigen Spielerei und Komplizierung festhalten, zu der vor 150 Jahren deutsche Schulmeister den Schüler verpflichtet haben?

Wem es nun trotz allem heilsam und notwendig schiene, daß der Schüler seine Betonung kontrolliere, der lasse das tun durch einfache unterlineare Betonungsstrichlein oder -punkte à la Duden oder Lexikon!

Darf ich zwei kleine Erlebnisse einschalten? Gelegentlich schreibe ich kurze Post auf griechisch; ich tue es viel freudiger und speditiver, seit ich Akzente und spiritus lenis nicht mehr setze. Und nachdem ich letzten Herbst in der Schule meine Akzentketzereien hatte laut werden lassen, bekam ich aufs Neujahr zum ersten Mal ein griechisches Kärtchen, ohne Akzente geschrieben!

Nach all dem Gesagten mag es erstaunlich scheinen, daß sich sonst sehr frei wähnende Geister das Joch einer so unsinnigen Gewohnheit widerspruchslos weitertragen, daß weise Jugendfreunde die Jugend nicht längst von diesem Zwang befreit haben. Der Präsident des Deutschen Altphilologenverbandes schreibt mir, seines Wissens würden heute in allen Bundesländern Akzente geschrieben; kaum anders dürfte es in der alemannischen Schweiz sein, wo ich einen Fall kenne, da man Akzentfehler so streng wertet wie Grammatikfehler, und das noch im vierten Griechischjahr.

Immerhin kann ich drei gewichtige Akzentgegner nennen. Um die Jahrhundertwende verlangt der große Wilamowitz Befreiung von den Akzenten. 1930 schreibt Altmeister Ewald Bruhn in seiner altsprachlichen Methodik energisch und überzeugend gegen sie. Fünf Jahre zuvor hatten die ‚Preußischen Richtlinien' formuliert: «Haben die Schüler die Regeln der Betonung verstanden, so ist ihnen das Setzen der Akzente wie natürlich auch des spiritus lenis zu ersparen.» Mit diesem Satz, der nach meiner Ansicht in jeden neuen Lehrplan gehörte, sei der erste Teil des Aufsatzes geschlossen.

*

Den andern Teil des Titels präzisierend fragen wir, ob man nach abgeschlossener Formenlehre noch Pensa machen, das heißt vom Deutschen ins Griechische hinübersetzen solle. Es scheint, die Frage sei zu verneinen.

Denn der Griechischunterricht folgt andern Gesetzen als der lateinische. So haben wir's in den Didaktikvorlesungen gehört, so kann man's wohl in jeder neuern Methodik lesen. Die strenge Spracherziehung durch gründliche Grammatikschulung, die im Latein den hohen Eigenwert des geistigen Trainings, der formalen, lies funktionalen, Bildung hat, ist im Griechischen fast ausschließlich Mittel zur Lektüre der Autoren. Während sie im Latein auch auf die Mittelstufe gehört – heute allerdings weniger als vor vierzig Jahren –, soll sie im Griechischen im wesentlichen mit der Formenlehre abgeschlossen sein, so daß Grammatikstunden nur nach Bedarf der Lektüre einzuschalten wären; wollte man darüber hinaus systematisch Syntax betreiben, so hätte das in knappster Auswahl zu geschehen. Man darf das um so ruhigern Gewissens tun, als die griechischen Übungsbücher, soweit ich sie kenne, das Wesentliche der Satzlehre genügend in den morphologischen Teil eingebaut haben.

Unmittelbarer und früher als im Latein sind also die Autoren Bildungsziel des Griechischen. Schon 1925 verlangen die ‚Preußischen Richtlinien' möglichst frühzeitigen Beginn der Xenophonlektüre, ja sie

lassen die Möglichkeit offen – von der man allerdings bald wieder absah –, nach einem kurzen grammatischen Vorkurs gleich mit Xenophon oder Homer zu beginnen.

Diese verschiedene Stellung der lateinischen und der griechischen Autoren gründet wohl, unter anderm, in ihrem verschiedenen Bildungswert wie auch in der konkreten pädagogischen Situation von heute.

Im Herbst 1957 hörten wir in Baden, wie scharf ein welscher Rektor über die lateinischen Autoren urteilte, und schon vor Jahren, auf einer Arbeitstagung der schweizerischen Altphilologen in Bad Gutenburg (Emmental), glaubte der vielen von uns unvergeßliche Hermann Frey zeigen zu müssen, es gebe doch genügend wertvolle und stufengemäße Lektüre im Latein. Ganz anders ist es im Griechischen. Von Homer, Platon und der Tragödie kann der Schüler nie zuviel lesen, neben diesen ‚drei Großen' leuchten die Sterne zweiten Ranges: Xenophon, Herodot und (der wegen Schwierigkeitsgrad und Zeitmangel heute wenig mehr gelesene) Thukydides, und selbstverständlich gehört auf jedes Gymnasium, nicht nur auf das christliche, das griechische Neue Testament. Wenn wir von diesen Autoren entsprechend viel und geziemend gründlich lesen und sie, wie sie es verdienen, interpretieren, bleibt einfach keine Zeit, systematisch Grammatik um der formalen Bildung willen zu treiben und Syntaxpensa zu machen.

Denn das ist die konkrete pädagogische Situation von heute: Die Griechischstunden sind karger zubemessen – zumal wohl in Schulen, die Typus A und B gemeinsam führen – und vielfach zeitlich abgewertet durch Einführung der Kurzstunden; dazu kommt die erwiesene Verminderung der Leistungsfähigkeit unserer Jugend und ihre größere schulische und außerschulische Beanspruchung. Die Tatsachen kann niemand bestreiten, aber nicht alle ziehen die Konsequenzen, die jedenfalls nicht, die merkwürdig argumentieren: Andere Fächer bauen auf, da werden doch wir Altphilologen nicht abbauen!

An meiner Schule z.B. habe ich fürs dritte Griechischjahr vier Wochenstunden Griechisch; abzurechnen sind 13 Wochen Ferien, mancher Feiertag und Stundenausfall wegen Anlässen verschiedener Art. Stoffziel dieses Jahres sind Neues Testament, Herodot und Homers Odyssee. Das Neue Testament muß sich mit vier bis fünf Wochen begnügen. Für Herodot und besonders für Homer gilt die Forderung der plurima lectio, auch deshalb, weil sie erst nach geraumer Zeit dem Schüler vertraut und relativ leicht werden. Um Homer wirklich lesen zu können, muß man nach Bornemann, einem der besten Homermethodiker, 2000 Verse gründlich beherrschen! Die plurima lectio wird aber erschwert, weil die Schüler verderblich wenig Wörter wissen. Am Ende des dritten Griechischjahres meinte mir eine Klasse, sie wüßte nur noch 20 Prozent des Wortschatzes von Kaegi I. Sehr nützlich, wenn nicht notwendig zur Erreichung des Bildungszieles wäre es also, das Vokabular von Kaegi I zu repetieren und dann diesen Wortschatz, nach der Forderung der neuen Badisch-Württembergischen Lehrpläne, anhand einer Wortkunde* zu erweitern (und in den folgenden Jahren durch regelmäßige Wiederholung zu festigen!). Wenn ich dazu noch die erste Hälfte der Kaegi-Syntax durchnehmen oder gelegentlich der Lektüre Grammatik betreibend Syntaxstunden einschalten soll, dann bleibt mir, nach Adam Riese und bei allem guten Willen, einfach keine Zeit mehr für griechische Pensa!

Noch ein Wort von der heutigen Praxis. Ich habe keine systematische Untersuchung angestellt, aber loyal registriert, was ich beobachtet habe. Aus Jahresberichten innerschweizerischer Kollegien notierte ich mir (ich glaube es waren beides achtklassige Gymnasien und eins davon Stans): 3. und 4. Griechischjahr: «die notwendigsten Regeln über die modi», «ausgewählte Kapitel aus der Syntax». Von Pensa ist nichts gesagt, da sie aber für die beiden ersten Jahre angeführt sind, liegt es nahe, ex silentio zu argumentieren. Aus Kollegien zu uns gekommene Schüler schreiben im Studiencurriculum: «Es wurden in der 5. Klasse keine deutsch-griechischen Übersetzungen mehr von uns verlangt» (ein Engelberger, August 1953) und «Grammatik wurde in der 6. Klasse nur noch sehr wenig betrieben» (ein Einsiedler, Dezember 1954). In Sarnen soll ein Lehrer schon in der Formenlehre sehr wenig Pensa machen. Der Syntaxband des Übungsbuches Kaegi-Wyß hat so geringe Verkaufsziffern, daß man vor drei Jahren im Schweizerischen Altphilologen-Verband nachfragte, ob noch Interesse für eine Neuauflage da sei; bis jetzt ist das Interesse nicht bejaht worden.

Vom Ausland erwähne ich die kluge Formulierung

* Sarnen etwa hat gute Erfahrungen gemacht mit der Wortkunde von Stehle.

der Badisch-Württembergischen Lehrpläne (neunklassiges Gymnasium!), bis zum Abschluß der Formenlehre sei in ausreichendem Maße ins Griechische zu übersetzen, und den Lehrplan des Jesuitengymnasiums Feldkirch (27 Stunden Griechisch gegenüber 25 etwa in Luzern), der schon fürs zweite Griechischjahr die «Hauptpunkte der Syntax» und fürs dritte Jahr bloß noch «Ergänzung der Satzlehre anhand der Lektüre» vorsieht. Loyal will ich auch die gegenteiligen Beobachtungen bringen. Es sind nur zwei. Der von mir in der ‚Schweizer Schule' vom 1. Februar 1958 lobend erwähnte Lehrplan von Schiers verlangt Pensa bis ins dritte Griechischjahr, und an einer Kantonsschule errechnet ein Lehrer im Jahre 1957 noch im dritten und vierten Griechischjahr die Leistungsnoten aus den überhaus aufgegebenen Pensa.

Der Entwurf zu diesem Aufsatz lag in der Schublade, als ich in der Schweizerischen Kirchenzeitung vom 14. August 1958 den Aufsatz ‚Zum Latein-Malaise' las. Der Verfasser, der ‚Magister' zeichnet, zeigt das Unbehagen auf und nennt das Mittel dagegen, das er als einziges sieht: «quam plurima lectio, möglichst viel lesen ... die Grammatik auf ein erträgliches Minimum beschränken und übersetzen, übersetzen, übersetzen!» Was hier vom Latein gesagt wird, gilt zweifellos a fortiore vom Griechischen. Nach dem Wort des Schulmeisters bringe ich das Beispiel eines großen Außenseiters und den Wunsch gewichtiger Außenstehender. Als der große Heinrich Schliemann bereits fast alle europäischen Idiome sprach und schrieb, begann er das Griechischstudium, dem er restlos verfiel. Syntaxpensa hat er keine gemacht, sondern nach der Formenlehre ist er gleich und mit vollen Segeln in die Lektüre gefahren. Viele tragen den Thyrsosstab, aber der Bakchen sind wenige! 1957 legte man der Schweizerischen Ärztegesellschaft einen Fragebogen vor über die Wünschbarkeit des Lateinstudiums für die künftigen Mediziner. Der Zentralvorstand hat diese Wünschbarkeit bejaht, aber zugleich bemerkt, das Gymnasium solle sich hüten, das philologische Moment überzubetonen, wie das heute noch oft der Fall sei. Auch das gilt, wenigstens ‚interpretative', a fortiore vom Griechischen.

*

Zum Schluß stelle ich nochmals beide Fragen, die der Pensa und die der Akzente, in die Perspektive des Stoffabbaus am Gymnasium. Und vor allem denen, welchen das «quieta non movere» unverbrüchliches Gesetz zu sein scheint, sei wiederholt: «audendo atque agendo res Graeca crescet!»

Für den deutschen Unterricht an Mittelschulen

Dr. Johann Brändle, Zug

Der Deutschlehrer wird es immer zu schätzen wissen, wenn ihm verantwortungsbewußte Verlagsanstalten die nötigen Hilfsmittel für einen lebendigen und den Problemen der heutigen Zeit aufgeschlossenen Unterricht bereitstellen. Dabei sind wir freilich in erster Linie auf Deutschland angewiesen: *Klett, Stuttgart, Schwann, Düsseldorf*, sind geläufige Begriffe. Aber auch die Veröffentlichungen des *Verlages Moritz Diesterweg, Frankfurt* a. *M.*, verdienen unsere Beachtung, zeugen sie doch von didaktischem Geschick, psychologischer Erfahrung und sittlichem Bewußtsein.

Weit verbreitet in Deutschland ist das sprachliche Unterrichtswerk *Thiel, Unsere Muttersprache, Arbeitshefte für den Deutschunterricht in höheren Schulen.* Bis jetzt sind sieben Hefte (5.–11. Schuljahr) erschienen. In der sprachlichen Haltung und im Aufbau entsprechen sie den auch in der Schweiz gern verwendeten Heften von Rahn-Pfleiderer ‚Deutsche Spracherziehung' (Klett).

Reichen Gewinn für den Unterricht bieten die *Arbeitshefte zum Besinnungsaufsatz*, Heft 1: Technik, Heft 2: Natur – Kultur, Heft 3: Staat und Gesellschaft, Heft 4: Reich der Werte. In einem ersten Teil bringen die Hefte eine reichhaltige Auswahl von Textproben aus der Feder zuständiger Autoren. In dem Heft ‚Reich der Werte' finden sich u. a. die Namen von Aristoteles, Bollnow, Brunner, Claudius, Dessauer, Faulhaber, Goethe, Häring, Picard, Pieper, Scheler, Schiller, Thomas v. Aquin. Wenn die Auswahl den jeweiligen Problemkreis auch keineswegs erschöpft, so bietet sie doch eine Fülle von Gesichtspunkten, die den Schüler befähigen, ein eigenes sachbestimmtes Urteil zu erarbeiten. In einem zweiten Teil werden zuerst – immer mit Hinweis auf die Textstellen – Einzelfragen zur Diskussion gestellt, dann werden Anleitungen zur Themaerschließung, Stoffsammlung und Gliederung geboten. Der Sinn der Hefte besteht nicht darin, den Schülern Musteraufsätze abzuzwingen, sondern sie «geistig in Bewegung zu setzen und zu halten, bis sie imstande sind, ein Problem richtig zu sehen und sich mündlich und schriftlich in ihrer eigenen Sprache angemessen darüber zu äußern».

Wertvolle Dienste für den Lehrer leisten auch die *Grundlagen und Gedanken zum Verständnis klassischer Dramen*, hg. v. R. Ibel, Hamburg. Es handelt sich hier nicht um eigentliche Interpretationen, sondern um ‚Erläuterungen', die freilich nicht die Antiquiertheit und Unfruchtbarkeit jener alten Stils besitzen. Nach einer kurzen, aber gründlichen Darstellung der literaturgeschichtlichen Grundlagen wird der Gang der Handlung skiz-