

# Zur Kritik an unserer Volksschule

Autor(en): **Hägni, Rudolf**

Objektyp: **Article**

Zeitschrift: **Schweizerische pädagogische Zeitschrift**

Band (Jahr): **37 (1927)**

Heft 9

PDF erstellt am: **13.09.2024**

Persistenter Link: <https://doi.org/10.5169/seals-788364>

## **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.

## Zur Kritik an unserer Volksschule.\*

Von Rudolf Hägni.

Kaum jemand anders muss sich so viel unbegründete Kritik und so viele unzuständige Beurteiler gefallen lassen, wie die Schule — unzuständig vielleicht nicht in erster Linie aus Mangel an Wissen, sondern weil ohne Einsicht in die eigene Mitschuld, ohne das notwendige Verantwortungsgefühl. Wir werden weiter unten Gelegenheit haben, uns des Näheren darüber auszulassen, was wir unter dieser Mitschuld des Laien verstehen.

Zunächst sei versucht, in die Kritik, die unserer Schule widerfährt, einige Ordnung zu bringen. Wenn wir richtig sehen, lassen sich die Beurteiler unserer Schule in der Hauptsache nach zwei Typen scheiden: Auf der einen Seite stehen jene Leute, die die Schule fast nur nach dem praktischen Nutzeffekt beurteilen, darnach, was sich von dem in der Schule Gelernten später „praktisch“ verwerten lässt. Auf der andern Seite aber stehen die „Idealisten“, die von der Schule vor allem die Weckung sittlicher, überhaupt der schöpferischen Kräfte erwarten und darnach ihr Urteil abgeben. Zwischen diese einander zum grossen Teil widersprechenden Forderungen ist der Lehrer, ist die Schule gestellt, und wehe der Erzieherpersönlichkeit, die nicht Selbständigkeit und innere Klarheit genug aufbringt, um den Ausweg aus diesem Dilemma zu finden! Um nicht allenfalls auch einmal gegen die „öffentliche Meinung“ Stellung zu beziehen, denn man kann schliesslich nur mit Erfolg lehren, was vom eigenen Empfinden, vom eigenen Gewissen gutgeheissen wird, und schon oft gereichte gerade das, was man gegen den Willen der Masse unternahm, dem Volke zu höherem Nutzen, als was es in Unklarheit und Verblendung selber fordern zu müssen meinte.

Es liegt nun auf der Hand, dass der Lehrer, oder wenigstens die erdrückende Mehrheit der Lehrer und Erzieher dem zweiten Typus der Beurteiler sich inniger verbunden weiss, als dem zuerst genannten. Dass der Lehrer es ablehnt, in erster Linie „Handlanger des gemeinen Alltags“ zu sein, Lehrmeister für Rechnen, Lesen, Schreiben usw. Dass er sich in seinem tiefsten Sehnen besser verstanden weiss von dem „Idealisten“, der die Gemütswerte höher stellt, als rein technische Fertigkeiten, als praktische Handgriffe, für die anzueignen später sich auch noch Gelegenheit bietet. Beruht aber diese Hinneigung des Erziehers zu dieser Art von Beurteilern auf Gegenseitigkeit? Widerfährt der Schule von dieser Seite mehr Gerechtigkeit, als von der andern? Ich bringe den Mut nicht auf, die Frage zu bejahen. Die Kritik von dieser Seite ist oft mindestens so „lieblos“, so vernichtend,

---

\*Die drei Arbeiten dieser Nummer waren zur Veröffentlichung im Sonderheft anlässlich des Schweiz. Lehrertages 1927 bestimmt, infolge Raummangel mussten sie leider zurückgelegt werden.  
*Die Redaktion.*

*Anmerkung des Verlags:* Mit Rücksicht auf die beiden Sondernummern dieses Jahrganges erscheinen diese und die folgenden Nummern in etwas kleinerem Umfang.

so unbedenklich, wie von der andern. Lieblos nenne ich sie nicht in erster Linie, weil ich finde, dass sie völlig unrecht habe, im Gegenteil: wenn ich immer wieder sehen muss, wie unversönlich und unverträglich „meine“ Kinder im freien Verkehr unter einander sind, dann empfinde ich tief die scheinbare Nutzlosigkeit meiner erzieherischen Bemühungen, die scheinbare Fruchtlosigkeit der „Sittenlehrstunden“, und es fällt mir im Traume nicht ein, die Berechtigung jener Kritik schlankweg in Abrede zu stellen. Nein, lieblos nenne ich sie vielmehr, weil sie vielfach, ja fast in den meisten Fällen, die Schwierigkeiten verkennt, die sich hier dem Lehrer entgegenstellen. Und vor allem eben: Weil sie viel zu oft jener Einsicht in die eigene Mitschuld völlig ermangelt. Man beginnt ja heute die Erkenntnis allmählich wieder zurückzugewinnen — „zurückzugewinnen“, sage ich, weil sie bekanntlich Pestalozzi schon vor 150 Jahren in aller Schärfe besass — dass die Schule nicht als Gebilde für sich, als ein abgeschlossenes Ganzes, das in sich selber ruht, angesehen und gewertet werden darf, sondern dass in weitgehendem Masse dazu auch gehören: das Elternhaus, Verwandte und Bekannte, die Gesellschaft, der Staat. Und zwar oft bis in aller kleinste Einzelheiten hinein. Und nicht bloss etwa mit Hinsicht auf die „grösseren Schüler“, sondern auch auf die Kleinen und Aller kleinsten. Nämlich der Einfluss der gesellschaftlichen Anschauungen und der Auffassungen, denen die Gesetze entsprechen, pflanzt sich in jede Familie hinein fort, wirkt auf Eltern, Geschwister, Verwandte und Bekannte, die zu dem Kinde in Beziehung treten und hilft das Wesen des Kindes, das der Lehrer in der Schule „in die Hände bekommt“, mitbestimmen. Damit sind die Grenzen angedeutet, die Schwierigkeiten berührt, die bei der Erzieher Tätigkeit des Lehrers eine weitgehende, meist sehr unterschätzte Rolle spielen.

Kritik muss sein, gewiss, aber Kritik und Kritik ist zweierlei! Blosses Absprechen, blosses Geltendmachen von Forderungen ohne das Gefühl der eigenen Mitverantwortung, ohne das Bewusstsein der Schwierigkeiten, die sich der Verwirklichung in den Weg stellen, ohne den Willen zur Mitarbeit ist keine Kritik. Solche Kritik, daran dürften jene Beurteiler, die ich hier im Auge habe, nicht vorbeisehen, solche Kritik bewirkt das Gegenteil des Gewollten nach dem Gesetz: Druck erzeugt Gegendruck! Der oft schon bis zur Verzweiflung und Ermattung mit der irgeleiteten öffentlichen Meinung ringende, um die Anerkennung oder Behauptung seiner erzieherischen Grundsätze kämpfende — trotz Verkennung und Hohn standhafte Lehrer und Erzieher wird durch solch lieblose Kritik in einer Art und Weise in Abwehrstellung gedrängt, dass darunter die gute Sache notwendig leiden muss. Denn einmal wird eben die Tragfähigkeit überschritten, wird jener Punkt erreicht, wo die Standhaftigkeit in Verbitterung umschlägt. Merkwürdig, dass sehr oft jene Kreise, die das „Recht des Kindes“ so unnachahmlich herzuleiten und aufzuhellen wissen, nämlich: dass nur Liebe, nur liebevolle Kritik Gegenliebe erwecke, diese Wahrheit nicht auch gegen die Erzieher in die Wirklichkeit umsetzen. Das Bibelwort: „Ihr Väter, reizet eure Kinder nicht zum

Zorne“! besteht mutatis mutandis immer und überall auch für den Verkehr der Erwachsenen unter sich zurecht, und wenn im öffentlichen Leben im Sinne humanerer Anschauungen oft so wenig erreicht wird, so liegt es nicht zuletzt an der Missachtung dieses Grundsatzes, dieses Naturgesetzes.

Fruchtbare Kritik! Darunter verstehen wir selbstverständlich nicht die Verhimmelung der Person des Lehrers. Wir meinen nicht, dass der Bürger auch offen zutage liegenden Missgriffen des Lehrers gegenüber schweigen müsse, sondern darunter verstehen wir jene Kritik, die, wir wiederholen es, nicht nur abspricht, sondern auch anerkennt, wo es etwas anzuerkennen gibt, und wäre es auch nur die Anerkennung der Schwierigkeiten, die sich dem Lehrer entgegenstellen. Wir meinen weiter eine Kritik, die nicht in erster Linie von persönlichen Interessen diktiert ist. Wir meinen ferner eine Kritik, die — selbstverständlich! — nicht von Verärgerung, nicht von dem bitteren Nachgeschmack einstiger erlittener Unbill geformt ist. Und wir meinen vor allem eine Kritik, die die Voraussetzungen zu schaffen gewillt ist, dass es besser werde. Eine Kritik, die erkennt und zugibt, dass man an seinem Orte im Grunde auch anders handeln müsste, um Anschauungen vorbereiten zu helfen, die der Schule wieder zugute kämen. Eine Kritik, die, wo immer sich dazu Gelegenheit bietet, den Nächsten in die Schranken weist, wenn sein Urteil über das Ziel hinauschießt. Eine Kritik, die jede Möglichkeit ergreift — im privaten und im öffentlichen Leben — Irrtümer, falsche Auffassungen zu beseitigen. Denn, wohl verstanden: nicht die Bequemlichkeit und der Ruf der Lehrer stehen dabei allein auf dem Spiel, sondern das Wohl der Jugend, der künftigen Menschheit, das von all den erwähnten Einflüssen mitbestimmt wird.

Die Schule mag noch so laut das angestammte Königtum der Seele verkünden — wenn dem Kinde, sobald sich die Pforten der Schule hinter ihm geschlossen haben, fast überall im Leben, zu Hause, in der sogenannten Gesellschaft, im Geschäft, im Fabriksaal — denn was bedeutet der Charakter im heutigen Geschäftsleben und Vergnügungstaumel! — das Gegenteil von dem entgegentritt, was dort gelehrt wurde, wie soll es da noch die Kraft aufbringen, seinen Idealen Treue zu halten — die Welt schaffen zu helfen, die wir alle — wirklich alle? — heimlich und offen ersehnen? Denn Hand aufs Herz: Bin ich, bist du, sind wir alle dem Idealismus, der uns in den Jugendtagen beseelte, treu geblieben? Sind wir immer und überall, nach unserm Vermögen, für das als recht Erkannte eingestanden, wo es gefährdet erschien? Auch dort, wo dieses Einstehen keine Ehren versprach und keinen persönlichen Vorteil, wo es im Gegenteil mit Gefahren verbunden war? Wo man Sympathien verscherzen konnte, wo man der herrschenden Meinung ins Gesicht schlagen musste? Nein und abermals nein! Ist es darum gerecht, die Schuld am Versagen der sittlichen Kräfte in einem Masse der Schule in die Schuhe zu schieben, wie es tatsächlich immer wieder geschieht? Wenn eine Pflanze gedeihen, wenn sie sich zu höchster Höhe und schönster Schöne entwickeln soll, muss

ihr die Zusammensetzung des Bodens, darin sie wurzelt, müssen ihr die klimatischen Verhältnisse in jeder Hinsicht entgegenkommen. Dasselbe ist es mit der menschlichen Pflanze: Wenn sie immer nur Widerstand und Gegenwind findet, wo sie durch möchte, wo es geradeaus ginge, dann weicht sie eben — nach dem Prinzip des kleinsten Kraftmasses — schliesslich aus, windet sich nach einer andern Seite, wo sie weniger Gegentrieb erleidet, weniger Widerstand überwinden muss.

Es geht mit der Schule und der Erziehung nur in dem wünschenswerten Masse vorwärts, wenn Schule und Leben einander die Hand reichen. Wenn wir die Schule aus ihrer Isolierung erlösen. Wenn wir aufhören, sie als etwas für sich Bestehendes, vom Leben Abgetrenntes zu betrachten. Zur „Schule“ im weitern Sinne gehören wir alle. So wie man in einsichtigen Pazifistenkreisen einsehen gelernt hat, dass ein eigener, vom übrigen Unterricht abgetrennter Unterricht über Pazifismus als blutlose, dem Leben entgegengesetzte Abstraktion zur Unfruchtbarkeit verdammt ist, so muss man die Schule mit dem Leben wieder in engern Kontakt bringen.

Gewiss, das ist nicht ohne Gefahr, aber wann wäre je etwas Kernhaftes, Tüchtiges geschaffen worden, wenn man immer und überall allen eventuell in Erscheinung tretenden schlimmen Möglichkeiten hätte ausweichen wollen! Mit der Erwähnung dieser Gefahr kommen wir zu dem andern Haupttypus der Beurteiler: zu demjenigen, welcher die Kenntnisse und Fertigkeiten, die die Schule vermittelt, vor allem nach ihrer praktischen Brauchbarkeit — im engern und engsten Sinne — beurteilt. Denn sobald das Mitspracherecht des Laien in dieser umfassenden Form postuliert wird, werden naturgemäss eine Reihe von Forderungen sich Geltung zu verschaffen suchen, die der Lehrer aus innerster Überzeugung wird bekämpfen müssen. Und dazu gehören vor allem — neben den Übergriffen der religiösen Dogmatiker und der „Konfessionen“ — die Postulate aller rein auf den Nützlichkeitsstandpunkt eingestellten Gewerbetreibenden und Geschäftsleute, und woher immer diese Leute sich rekrutieren mögen. Diejenigen, die die Leistungen der Schule darnach beurteilen, ob die Schüler später einen „fehlerlosen (Übrigens: was heisst fehlerlos?)“ Brief schreiben, fließend lesen, gewandt sich ausdrücken, gut rechnen können und über so und so viele geschichtliche, geographische, naturwissenschaftliche Kenntnisse verfügen.

Wenn es wahr ist, dass wir heute in einer materialistisch gerichteten Zeit leben (ich zweifle übrigens, dass es — wenigstens mit bezug auf die grosse Masse — je eine andre gegeben hat!), so heisst das doch, dass wir alle, oder wenigstens in der überwiegenden Mehrheit, „Materialisten“ sind, ich, du, wir alle. Denn wir Menschen machen den Zeitgeist aus. Wir sind die „Zustände“ dieser Welt — diese „Zustände“ sind nicht etwas ausser uns Bestehendes. So ehrlich und einsichtig sollten wir doch wohl sein. Wir müssen also bei uns anfangen, wenn es besser werden soll — jeder an seinem Orte; es geht nicht an, immer nur den „Andern“ für die misslichen Zustände ver-

antwortlich zu machen, von ihm Besserung zu verlangen! Und hier nun tut sich der grosse Widerspruch auf, an dem wir alle leiden und der bisher jede an das Wesentliche rührende Reform immer wieder verunmöglicht hat: Da der Zeitgeist — in allen seinen Auswirkungen — auch die Schule mitbestimmt, müssen wir alle uns selber erst von diesem Zeitgeist „erlösen“, abwenden, ehe die wirkliche „moderne Schule“ kommen kann. Jene moderne Schule — seien wir uns doch hierüber klar! — die kaum je wirklich populär werden wird, kaum je sich allgemeiner Anerkennung erfreuen dürfte, weil die freie, unabhängige Geistesrichtung, die diese Schule kennzeichnen würde, noch nie Allgemeingut des Volkes war. Weil sie so vielem Althergebrachten, auch aller bloss äussern Autorität, ins Gesicht schlagen müsste. Weil ein, aus einer solchen Schule hervorgegangener Bürger — ja, auch dies dürfte eine Rolle spielen! — viel weniger leicht zu regieren wäre, als ein in sanfteren Anschauungen Grossgewordener. Und auch: weil die Resultate dieser Schule noch viel weniger „mit Händen zu greifen“ wären, als die Leistungen der „Wissensschule“, wie die alte Schule — zu Recht und Unrecht — etwa genannt wird.

Denn nicht wahr: ein Lehrer, der das lebendige Gefühl, die innere Unabhängigkeit von Dingen und Verhältnissen über alles schätzt und demgemäss seine Schule gestalten würde, der könnte dann nicht zugleich auch mit derselben Begeisterung sich ins Zeug legen, dass ja nie ein falsch geschriebenes Wort (Was ist ein „falsch geschriebenes“ Wort? Hängt das nicht zum grossen Teil von der jeweiligen Willkür der Sprachgelehrten ab?), ja kein grammatikalischer Schnitzfehler, kein krummgestellter, zu kurz oder zu lang geratener Buchstabe? Aber das ist es ja gerade, worauf so viele Leute ihr Hauptaugenmerk richten, weil ein anderer Maßstab ihnen eben nicht zu Gebote steht. Weil sie nicht über ihren Schatten hinaus können und weil in der Welt der Erfolge, in der Welt der „Tatsachen“, in der dinglichen Welt eben diese Dinge vor allem zählen und nicht ein Habenichtes, mag er auch noch so grossinnig und edel und weitherzig sein, in diesen Breitengraden ist und bleibt er eine komische, eine „unnütze“ Figur! Hier ist der Punkt, an dem die „moderne Schule“, wenigstens als Ganzes gedacht, immer und immer wieder scheitern wird — denn sie ist — wäre — eben „nicht von dieser Welt“. In „dieser Welt“ werden ewig äusserer Erfolg, äussere Gewandtheit und Korrektheit, greifbare Fertigkeiten mehr gelten als innere Unabhängigkeit und Edelmut. Und bis zu einem gewissen Grade sind ja auch wirklich beide Forderungen gleich berechtigt: denn der Kampf um die Existenz darf heute nicht gering angeschlagen werden. Ob aber beiden Forderungen in dem Umfange, wie ihre Vertreter meinen, nachgelebt werden könnte in der ersehnten „modernen Schule“, ob es eine Ebene gäbe, auf der eine Synthese möglich wäre, wage ich doch einigermaßen zu bezweifeln — auch schon aus rein äussern Gründen: mit Rücksicht auf die zur Verfügung stehende Zeit.

Man sieht also, wer über die „moderne Schule“, wo und so weit sie schon verwirklicht ist, urteilen will, der muss einen ganz andern Mass-

stab anlegen, als an die alte Schule. Entweder das eine oder das andere, nicht: Sowohl als auch! Aber darüber müssen vor allem wir Lehrer klar sein: Die „moderne Schule“ wird nicht weniger Anfechtungen erleiden, als die „alte Schule“, im Gegenteil: sie werden sich nur in einer andern Richtung bewegen.

Aber wie sollten wir eine solche Schule verwirklichen können, wenn — vorläufig — die „Welt“ immer grössere Anforderungen hinsichtlich positivem Wissen und mechanischem Können an die austretenden Schüler stellt, und die höheren Schulen zum mindesten nicht in eine Reduktion ihres Wissensstoffes einwilligen? Damit sind wir wieder bei dem Ausgangspunkt unserer Betrachtungen angelangt, die darin gipfelten: dass die Kritik an unserer Schule nicht nur diese, sondern uns alle trifft. Denn die Schule ist immer ein Kind ihrer Zeit — wenigstens die Volksschule und vor allem die Volksschule in einer Demokratie, wo alle in gleicher Weise die Verantwortung an den herrschenden Zuständen tragen, weil einem jeden in weitgehendem Masse die Mittel zu Gebote stehen, auf Abhilfe zu dringen, wo immer ihm etwas reformbedürftig erscheint. Aber solange wir — das Volk — dabei stehenbleiben, über das Zuviel an Schule und in der Schule zu schimpfen und gleichzeitig bald von jedem Strassenwischer drei Jahre Sekundarschulbildung verlangen, kommen wir nicht aus dem Chaos heraus.

Nun möchten wir aber doch nicht bei dieser pessimistischen Feststellung stehen bleiben. Es wäre ein Unrecht gegenüber dem „neuen Geist“, der trotz allem überall spürbar ist und dem doch eine Auflockerung der bestehenden Verhältnisse zu danken ist, aus der allerlei Gutes auch für die Schule resultieren muss und auch bereits resultiert hat — mag es auch noch lange nicht allen, die es merken sollten, zum Bewusstsein kommen! Nur allein aus einer Überprüfung der geistigen Tatbestände kann schon viel Segen fliessen. Dadurch, dass der Bann gebrochen ward, der allzulange auf einem Festhalten von Formen bestand, aus denen längst aller Inhalt geschwunden war. Auch wenn die neue Schule eine Reihe früherer Inhalte oder Grundsätze naturgemäss beibehalten oder wieder aufnehmen wird, ist eine solche Revision der Hefte nutzbringend — im Sinne Goethes: „Was du ererbt von deinen Vätern hast, erwirb es, um es zu besitzen“ — weil auch alte Inhalte oft nur in einem aus der neuen Zeit geborenen neuen Gewand lebendige Wirkung tun können, den Weg zum Herzen des Volkes finden.

Man sieht also: mit dem Verdikt über die alte Schule, die selbstverständlich auch ihr Gutes gehabt hat — schon weil nicht die Methode, sondern immer und überall die Persönlichkeit des Lehrers das Ausschlaggebende ist — ist nicht zugleich ein Verdikt über die Lehrer der alten Schule ausgesprochen, wenigstens nicht im Sinne einer persönlichen Schuld, sondern nur, soweit sie Träger dieses Systems waren — also in überpersönlichem Sinne, wo von Schuld zu reden keine Berechtigung mehr vorliegt. Weil wir, wie zu zeigen versucht wurde, alle, in jeder Zeit, im Schlimmen und im Guten, diesem „Zeitgeist“ hörig sind — bis hinauf zu den allerunabhängigsten

Vertretern des Menschengeschlechtes: dem Genie. Hier allerdings nur in sehr bedingtem Sinne. Wie könnte es auch anders sein: Gerade der lebendigste, also wertvollste Mensch wird ja die Einflüsse seiner Zeit am intensivsten erleben, weil ihn mit dem Gegenwartsgeschehen die meisten Fäden verbinden, um dann von dem ihm zu Gebote stehenden „Erlebnisstoff“ aus, kraft seiner Phantasie, kraft seines Kombinationsvermögens, auch am weitesten in die Zukunft vorzuschreiten.

Den „Leuten von gestern“ gegenüber aber dürfen wir nicht müde werden — im Interesse des Ganzen und zu unserer persönlichen Herzstärkung — immer wieder zu betonen, dass nicht wir, dass nicht das heutige Geschlecht den Krieg „gemacht“, das Chaos verschuldet hat, sondern das Geschlecht von gestern. Das dürfte mit aller Deutlichkeit aus den Büchern etwa eines Gotthelf, oder aus dem Martin Salander, oder aus andern Aussprüchen Kellers hervorgehen, der beispielsweise schon 1856, als er aus Berlin zurückgekehrt war, seufzend ausrief: „Alles drängt und hängt am Golde, Gott besser's!“ und darum die Hauptnovelle des zweiten Bandes der Leute von Seldwyla — gleichsam als Motto für das ganze Buch gemeint — betitelte: „Das verlorene Lachen“. Demgemäss bezeugt denn ja auch dieser zweite Band einen ganz andern Geist, als es das weit harmlosere Kannegiessertum der früher geschilderten Seldwylerschicksale gewesen war. Mir scheint, man könne auch das, was die moderne Schule und die moderne Zeit wieder bringen sollten, nicht kürzer und schlagender formulieren, sofern man es nur weit und tief genug, also in echt Kellerischem Sinne nimmt, als mit den Worten des Dichters: Das verlorene Lachen!

---

## Zur Behandlung der Syntax im Lateinunterricht.

Von Dr. Paul Boesch, Zürich.

Auf die Gefahr hin, einige Binsenwahrheiten zu wiederholen, sei versucht, ein Problem zu beleuchten, das die Lehrer des Lateinischen seit langem beschäftigt, das aber noch in keiner Weise befriedigend gelöst ist. Der Mangel eines alle Lehrer zufriedenstellenden, für unsere schweizerischen Verhältnisse passenden Syntaxübungsbuches scheint der beste Beweis für den gegenwärtigen unbefriedigenden Zustand zu sein. Es sei aber von vorneherein bemerkt, dass die folgenden Ausführungen nicht etwa das Vorwort bilden sollen zu einem Versuch in dieser Richtung; es sollen im Gegenteil die Schwierigkeiten aufgezeigt werden, die einem solchen Unternehmen im Wege stehen.

Unter Syntax verstehen wir allgemein die Lehre vom Satz, und wir Lateinlehrer sehen gewöhnlich ab von den an sich durchaus berechtigten weiten Definitionen des Begriffes „Satz“ und beschränken uns, wenigstens für den Anfangsunterricht, aus didaktischen Gründen auf die engere Definition, wonach ein Satz der zweigeteilte sprachliche Ausdruck eines Gedankens ist; zweigeteilt, weil in jedem Satz, wie wir ihn verstehen, ein Träger des Gedankens, eben das Subjekt, vorkommt und das, was dieses Subjekt ist, tut oder tun soll, das Prädikat.