

**Zeitschrift:** Schweizerische pädagogische Zeitschrift  
**Band:** 5 (1895)  
**Heft:** 3  
  
**Artikel:** Zum Syntaxunterricht in den alten Sprachen  
**Autor:** Wanner, G.  
**DOI:** <https://doi.org/10.5169/seals-788393>

### **Nutzungsbedingungen**

Die ETH-Bibliothek ist die Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften. 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. [Siehe Rechtliche Hinweise.](#)

### **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. [Voir Informations légales.](#)

### **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. [See Legal notice.](#)

**Download PDF:** 18.05.2025

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

## Zum Syntaxunterricht in den alten Sprachen.

Von G. Wanner in Zug.

Beschäftigung mit Herbart veranlasste mich vor etwa zwei Jahren zu dem Versuch, die Grundsätze der herbart-zillerschen Schule in der Durcharbeitung des Stoffes auf den altsprachlichen Unterricht anzuwenden. Etwas misstrauisch und noch Anfänger, beschränkte ich meine Experimente auf die Grammatik; die Resultate schienen mir günstig zu sein und ermunterten mich, den gesamten altsprachlichen Unterricht nach den drei Operationen Dörpfelds durcharbeiten. Erkundigungen bei Amtsgenossen zeigten mir, dass Herbart und seine Jünger im höhern Unterricht noch wenig gewürdigt werden, und das gibt mir den Mut, mit meinen Beobachtungen und eigenem Beispiel vor die Öffentlichkeit zu treten. Ich beschränke mich in den folgenden Auseinandersetzungen auf die Behandlung der Syntax, und zwar 1.) weil sich hier die Verwendung der drei Durcharbeitungsoperationen besonders deutlich zur Anschauung bringen lässt, und 2.) weil der Syntaxunterricht meines Erachtens ganz besonders im argen liegt. Es ist vielleicht nicht überflüssig, für dieses letztere wieder einmal das pädagogische Gewissen zu wecken.

### I.

Die Natur des Übels wird am besten an seinen Quellen gezeigt. Den Grundquell brauche ich nur anzudeuten: Die ungenügende Vorbereitung, die der Philologe auf der Hochschule für seinen künftigen Beruf erhält. Denn während dem Volksschullehrer eine methodische Schulung als unentbehrliches Rüstzeug mitgegeben wird, kümmert man sich um die pädagogische Anleitung der angehenden Mittelschullehrer wenig; und doch gibts Beispiele, wo die Begriffe Lehrer und Gelehrter sich nicht absolut decken; der Versuch, zu beweisen, dass alle Gymnasiallehrer als Musterpädagogen auf die Welt kommen, ist, glaube ich, bis jetzt nicht gewagt worden. Jede Schuld rächt sich auf Erden; in

unserm Fall nach zwei Richtungen hin: einmal so, dass man sich zu wenig die Bedeutung und Aufgabe der Syntax klar macht, und zweitens so, dass man dieselbe häufig nicht richtig zu behandeln versteht. „Es sollte überhaupt von Quarta an keine Grammatik mehr getrieben und nur noch gelesen werden; die syntaktischen Gesetze, mit welchen die Schüler durch mein Lehrmittel nicht bekannt geworden sind, können viel besser an der Hand der Lektüre besprochen werden.“ So schreibt, Wahres und Falsches vermengend, Haag, der Berner Gymnasialpädagoge, in den Erläuterungen zu seinem Lehrmittel. Wahr ist, dass die Gesetze womöglich aus der Lektüre abgeleitet werden sollen; falsch aber die zwischen den Zeilen zu lesende Meinung, man komme ohne systematisches Durcharbeiten der Syntax aus. Und mancher ist nur zu gerne bereit, dem neuen Evangelium sich hinzugeben; denn es kommt dem nicht weniger falschen Glauben entgegen, die Grammatik habe nur Berechtigung als untergeordnete Hilfsdisziplin für die Lektüre, sei nichts anderes und besseres als ein notwendiges Übel. In diesem Punkt ist der Reformator merkwürdig reaktionär, insofern als ein grosser Theil derer, die er als Verehrer eines pädagogischen Fossils verdammt, auf das gleiche Dogma schwören. Angesichts dieser Tendenzen ist es an der Zeit, die Wichtigkeit der Syntax wieder einmal ans Licht zu rücken. Es ist bezeichnend genug, dass das eine Zeit lang modige Lösungswort „formaler Bildungswert der Grammatik“ im Streit der Meinungen verhältnismässig selten mehr erschallt, obwohl es eine arge Misshandlung braucht, bis die Syntax ihres formalen Wertes gänzlich bar ist. Es genügt auch, leise anzudeuten, dass diese vielverbreitete Geringschätzung der Grammatik gerade der Lektüre, der man gerne jedes Grammatikstündlein opfern möchte, und die ich selbstverständlich auch viel höher stelle als die Grammatik, einen schlechten Dienst erweist. Und endlich noch eine, ebenfalls nicht originelle Bemerkung: mit der Vernachlässigung des grammatischen Elementes dringen eine Menge unschöner Wendungen in das Deutsch unserer angehenden Gelehrten ein, gegen die auch zwanzig Wustmänner umsonst eifern, wenn man das Übel nicht bis auf den Grund verfolgt. Aus einer reichen Sammlung hässlicher Latinismen nur zwei Beispiele: nach Anhörung des Vortrages; wir zweifelten, ob er käme — weil veniret!

Der zweite hiemit eng zusammenhängende Übelstand ist eine unrichtige Behandlung der Syntax. Wer die Grammatik zur Magd der Lektüre herabwürdigt, wird sie dementsprechend auch behandeln, d. h. er wird versuchen, sie so bequem und schnell als möglich auf die Seite zu schieben. Für einen solchen Mann sind unsere Schulgrammatiken

eine köstliche Erfindung. Denn gibt es etwas Bequemerer, als die Regel in der Grammatik lesen, dann die zugehörigen Beispiele übersetzen und endlich das Pensum anfertigen zu lassen? Schwerlich, wenn dem Lehrer nicht ein gewisses Gefühl des Missbehagens unbequem wird, eines Missbehagens, das seinen Grund in dem mehr oder weniger ehrlichen Selbstbekenntnis hat, seine Schuldigkeit nicht ganz getan zu haben. Beim Schüler aber — und das ist dem gewissenhaften Lehrer nicht gleichgültig, steigert sich das Missbehagen über die ihm aufgenötigte nutzlose und freudlose Arbeit zum Widerwillen. Nutzlos ist die Arbeit, weil sie es an der geeigneten Durcharbeitung fehlen lässt; freudlos: denn sie zwingt den Schüler zu rein rezeptiver Tätigkeit und lässt der Mitwirkung seines eigenen Verstandes zu wenig Spielraum, indem sie das Pferd beim Schwanz aufzäumt, mit dem Abstractum, der Regel, anfängt und mit dem Concretum, dem Beispiel, aufhört; das mechanische Memoriren — ich kannte einen Lehrer, der die Grammatikstunde mit der passenden Frage einzuleiten pflegte: Was steht in Paragraph so und so? — macht diese „Paragraphen“ zu wahren Strafparagraphen. — „Gut; aber diese famose Lehrweise, die darf man doch gewiss nur noch bei den Botokuden suchen?“ — Wenn wir ehrlich sein wollen, so müssen wahrscheinlich neun von zehn zugeben, selber einmal so unterrichtet zu haben, z. T. noch so zu unterrichten!

## II.

Der Nachweis des Übels zeigt die Mittel zur Abhülfe: das Lehren muss anregend, das Lernen leicht und sicher gemacht werden durch konsequente Durchführung der drei Operationen des Anschauens, Denkens, Anwendens. Der Schüler will aktiv, produktiv sein. Das heisst, auf unsern Fall angewendet: man soll ihn die Regel scheinbar selber neu entdecken lassen. Wenn diese Forderung nicht bloss theoretisch anerkannt, sondern auch praktisch durchgeführt werden sollte, so müssten unsere Lehrbücher ein ganz anderes Aussehen bekommen. Dann kämen nicht die Regeln zuerst und darauf die Beispiele, sondern umgekehrt müssten natürlich die Anschauungsobjekte, die sog. Beispiele, voranstehen, wohl geordnet, so dass der Anschauung eines ersten Falles eine Vergleichung mit dem zweiten und dritten Falle und die Abstraktion folgen könnten; erst nach den Anschauungsobjekten fände das Resultat der Vergleichung, die Regel, ihren Platz. Wollte man ganz konsequent sein, so müssten die Bücher in zwei scharf geschiedene Teile zerfallen: einen ersten, nur die Beispielsammlung, und einen zweiten, nur die Regeln umfassend, beide einzig durch parallele Gliederung in Ver-

bindung gebracht und zwar in herkömmlicher Weise durch Überschriften und Paragraphirung. Aber das bleibt vorderhand ein frommer Wunsch. Weil uns also unsere Lehrbücher nicht entgegenkommen, so müssen wir den Stoff für unsere grammatischen Abteilungen aus der Lektüre selber zusammentragen. Dabei ist von vorneherein jenes bequeme Verfahren ausgeschlossen, dass man eine grammatische Erscheinung, wo sie einem gerade beim Übersetzen begegnet, erkläre; denn da fehlt das Vergleichen, und es fehlt auch, was nicht weniger richtig ist, die logisch ein Gesetz an das andere reihende undurchbrochene Ordnung. Man gehe vielmehr Schritt für Schritt vor, in der Reihenfolge des Lehrbuches, und behandle nicht einzelne Erscheinungen, sondern systematisch zusammengestellte Gruppen von solchen. Dazu braucht es Material; die Behandlung der Syntax wird darum nicht sofort mit der Lektüre anfangen, was auch keine Schwierigkeiten hat, da die hauptsächlichsten Gesetze schon in der Formenlehre dem Schüler notdürftig bekannt geworden sind. Übrigens sind die erforderlichen Beispiele bald beisammen; im „helvetischen Krieg“ Caesars, also in 29 Kapiteln, lassen sich alle wesentlichen Erscheinungsformen beispielsweise der Regel über die „Consecutio temporum“ nachweisen. Ein eifriger Lehrer wird gern die kleine Mühe des Sammelns auf sich nehmen, was ganz nebenher beim Präpariren geschehen kann, in der Weise, dass von Beginn der Lektüre an die grammatischen Haupterscheinungen in ein besonderes Heft durch Aufzeichnung der Kapitel- oder Paragraphenzahl vorgemerkt werden. So ergibt sich nach und nach genügender Stoff. — Sichtung und Anordnung desselben ist ebenfalls noch ausschliesslich Sache des Lehrers. Die Sichtung besteht in der Ausscheidung von nicht prägnanten Beispielen; die Anordnung achtet darauf, dass sich als erstes Abstraktionsglied die Hauptregel ergebe und die verschiedenen Ableitungen, die sog. Ausnahmen und Besonderheiten sich in logischer Folge daraus entwickeln lassen.

Nunmehr beginnt die Arbeit in der Stunde. Ich will den Lehrgang verfolgen an dem Beispiel der latein. Consecutio temporum.

### III.

Einleitung. Die Arbeit wird vorbereitet durch das Wiederaufrischen der Unterscheidung von Haupt- und Nebentempus; Sonderung und Aufzählung. Sodann werden in bezug auf das zeitliche Verhältnis des abhängigen Satzes zum regierenden Satz die Begriffe „Gleichzeitigkeit“ und „Vorgängigkeit“ in Erinnerung gebracht; endlich macht man noch auf die Wechselwirkung der Tempora bei indikativischem Nebensatz aufmerksam:

dum lego, legebam, legam — scribis, scribebas, scribes. nuntio, nuntiavi, nuntiabo — quod vidi, videram, videro.

Ist so die Apperzeption vorbereitet, so bestimme ich das

Ziel: Die Wechselwirkung der Tempora ist abzuleiten für die konjunktivischen Nebensätze. — Dadurch erfahren die Schüler, dass bei der folgenden Vergleichung die entscheidenden Merkmale in den Temp. zu suchen sind.

**A n s c h a u u n g:** a. Ich lasse im ersten Buch von Caesars B. G. — wir haben davon die ersten 29 Kap. gelesen — Kap. 12,1 aufschlagen: „Flumen est Arar, quod per fines Aeduorum et Sequanorum in Rhodanum influit incredibili lenitate, ita ut oculis in utram partem fluat, iudicari non possit. — Übersetzen.

b. Welches ist das Hauptverb? — „influit“; das davon abhängige Verb? — „possit.“ Was für Tempora also? — „im reg. wie im abhäng. Satz sind Haupttempora.“ — Der Satz in seiner einfachsten Form heisst: influit ita ut iudicari non possit.

c. Wenn ich den zweiten Teil des Satzes selbständig mache, so habe ich: iudicari non potest in utram partem fluat. Der Schüler findet wieder in beiden Gliedern des Satzgefüges Haupttp.

d. Ein drittes Beispiel wird zugezogen: 4,3 Orgetorix mortuus est, neque abest suspicio quin ipse sibi mortem consciverit. — Satz in einfachster Form? — „abest quin consciverit.“ — Ergebnis: Haupttp. in beiden Sätzen, aber Praes. im reg. Satz, Perf. im abh. Satz.

e. Als viertes Beispiel kann ich vorderhand einen Satz mit regierenden Praes. histor. nehmen: 19,4 commonefacit ... quae sint dicta. — Zum Zwecke der Vergleichung werden nun die vier Sätzchen in folgendem Schema aufgezeichnet:

| <i>reg. Satz.</i>    | <i>abh. Satz.</i>          |
|----------------------|----------------------------|
| influit              | ita ut iudicari non possit |
| iudicari non potest  | in utram partem fluat      |
| neque abest suspicio | quin — consciverit         |
| commonefacit         | quae sint dicta.           |

Wenn wir nun das, was diesen vier Beispielen gemeinsam ist, in einen Satz zusammenfassen, welche Regel ergibt sich? — Die vielleicht ungenau erfolgenden Antworten werden in die Worte zusammengefasst: Haupttp. im reg. Satz bedingt ein Hpttp. im abh. Satz.

Vergleichen wir aber die vier Beispiele genauer, und zwar in bezug auf das zeitliche Verhältnis des abh. Satzes zum Hauptsatz!

1. Fall? — „Gleichzeitigkeit“; 2. Fall? — „ebenfalls“.
3. Fall? — „Vorgängigkeit“; 4. Fall? — „dasselbe“.

**Zusammengefasst:** wie heisst jetzt wohl die Regel? — Die Antworten werden auf eine klare, knappe Form zusammengezogen, und dann nicht diktirt, sondern von den Schülern aus dem Kopfe niedergeschrieben: „ein Haupttp. im reg. Satz bedingt ein Haupttp. im abh. Satz, und zwar das Praes. bei Gleichzeitigkeit, das Perf. bei Vorgängigkeit.“

Nun folgt als letzte Operation die

**Anwendung:** ich gebe den Schülern andere Stellen an, wo sie die Regel nachzuweisen haben, lasse die gleichen Beispiele nachher in das Latein zurückübersetzen, verbinde vielleicht ein Pensum damit; zuletzt suchen die Schüler selber noch andere Beispiele. Dabei ergibt sich die Erweiterung des oben gewonnenen Satzes fast von selbst. Findige Burschen entdecken bald, und den andern leuchtet es schnell ein, dass ein Nebentp. wieder einem Nebentp. ruft u. s. w.; **Anwendung** der Gesamtregel wie oben.

Vorteilhaft wird es sein, ein typisches Beispiel durch alle Fälle zu führen.

non dubito quin veniat, venerit, venturus sit. non dubitavi quin veniret, venisset, venturus esset.

Nunmehr werden Fälle eingefügt, wo der abhäng. Satz nicht direkt auf das Hauptverb, sondern auf einen Infinitiv etc. sich bezieht.

Die Beispiele werden so gruppiert:

22,1 dicit montem ... .. teneri quem ... .. occupari voluerit.

(dicit montem ... .. tenuisse quem ... .. .. voluisset)

4,1 oportebat damnatum poenam sequi ut igni cremaretur.

22,3 cognovit, Considium sibi renuntiasse quod non vidisset.

**Zusammenfassung:** Nur wenn beide reg. Formen Haupttp. sind, steht auch im abh. Satz ein Hpttp., in allen andern Fällen ein Nebentp.

**Anwendung** an Beispielen wie 2,1; 3,1; 6,1; 10,2 etc.

Ist man so weit gekommen, so wird sich auch der interessante und belehrende Vergleich mit den andern Sprachen, zunächst mit dem Griechischen und dem Deutschen, dann aber auch mit den romanischen Sprachen je nach den Kenntnissen der Schüler anknüpfen lassen — Konzentration! —

Bei der Hauptregel wird der Lehrer meistens stehen bleiben. Zu viel geistige Speise ist ebenso ungesund als zu viel leibliche. Leider aber glaubt man bei uns noch häufig, mit einer Regel zugleich noch alle ihre „Ausnahmen“ und die Ausnahmen von den Ausnahmen mitschleppen zu müssen, während in Deutschland vielfach der Stoff in konzentrischen

Kreisen angeordnet wird und diese Kreise verschiedenen Kursen zugewiesen werden. Die spätere Erweiterung erfolgt durch die gleichen Operationen wie oben. Oft aber ist eine systematische Erweiterung nicht nötig; sie ergibt sich ganz natürlich aus der Lektüre, und nicht selten werde ich durch aufmerksame Schüler dazu gezwungen. Da kommt einer und meint triumphierend: „7,3 legatos mittunt ... qui dicerent; das stimmt ja nicht.“ Die Ehrenrettung des Schriftstellers und des Lehrers zugleich erfordert nicht viel Aufwand an Verstand und Zeit; ich frage: würde der Sinn sich ändern, wenn z. B. „miserunt“ gesetzt würde? — „Nein.“ — Ist es also ein wirkliches Praesens? — „Nein; ein Praes. hist.“ — Also welche Zeitart? — „Dem Sinne nach ein Nebentp.; folglich auch im abh. Satz ein Nebentempus.“ — Solche Fälle werden mehr nachgewiesen: 3,3; 3,5; 7,1; 9,1; 11,2 etc.

Dann folgen entgegengesetzte Fälle, die sich ähnlich erklären lassen: ein scheinbares Praeteritum im reg. Satz — Hpttp. im abh. Satz z. B. 14,4; 11,2; 14,3; 16,1. Dem Schüler wird sich also ergeben, dass in der Regel immer der Sinn, nicht die Form des Verbs den Ausschlag gibt. Damit ist eine tiefere und festere Auffassung des Gesetzes gewährleistet.

Und nun der „Leitfaden“? — Den wird man nicht vermissen wollen, aber erst gebrauchen nach den obigen Operationen; später ist er zum Repetieren und Nachschlagen nicht zu entbehren.

Wer so arbeitet, sieht bald, dass die Grammatikstunde ihre frühere Trockenheit verloren hat, dass die Schüler mit wirklich lebhaftem Interesse dabei sind, dass die Vertiefung des Unterrichtes einen sichern Besitz des Gelernten verbirgt. So wird der anfängliche Zeitverlust wieder eingebracht, da die Menge von Wiederholungen, die den Lehrer, und den Schüler ebenso, nur verdriesslich machen, auf eine erfreulichere Zahl reduziert wird.

Zug, im Dezember 1894.