

Zeitschrift: Schweizerische pädagogische Zeitschrift
Band: 37 (1927)
Heft: 9

Artikel: Zur Behandlung der Syntax im Lateinunterricht
Autor: Boesch, Paul
DOI: <https://doi.org/10.5169/seals-788365>

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: 06.02.2025

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

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.

Die Vermittlung dieser Einsicht ist Aufgabe des lateinischen Anfangsunterrichts, ob der Lehrer nun gleich mit dem Satz beginne oder zuerst vorbereitende Übungen voranschicke. Von der ersten Stunde oder wenigstens von der ersten Woche an treibt also der Lateinlehrer mit seinen Schülern Syntax. Und zwar ist die Satzlehre im ersten Lateinschuljahr ebenso wichtig wie die Formenlehre. Den Anfängern die Erweiterung des Satzes um Attribute, Objekte und nähere Bestimmungen und damit das Wesen der Kasus und der Präpositionen beizubringen, bildet neben der Einübung der blossen Formen die Hauptaufgabe der ersten Wochen. Und ebenso handelt es sich beim Verbum nicht nur um die Einübung der Verbalformen, sondern es ist auch das Wesen des Tempus zu besprechen, und etwas später, wenn nach dem Indikativ auch noch der Imperativ und der Konjunktiv gelernt werden, scheint mir eine wirklich fruchtbare Aneignung dieser zwei Modi nur möglich, wenn von Anfang an auf den Unterschied zwischen Aussage- und Begehrungssatz Gewicht gelegt wird; dabei lernt schon der Anfänger bald beobachten, dass, je nachdem es sich um einen Befehl oder Wunsch handelt, der sprachliche Ausdruck wieder ein anderer ist. Schon bevor diese schwierigen Dinge an den Schüler herantreten, begegnen ihm sicher in der Lektüre schon Nebensätze: Relativsätze, reale Bedingungssätze, Temporal- und Kausalsätze mit dem Indikativ. Die Kenntnis des Konjunktivs erschliesst ihm dann neue Aus- und Einsichten; er wird bekannt mit den unrealen Bedingungssätzen und mit den Nebensätzen der Absicht; er wird ferner staunend gewahr, dass im Lateinischen, im Gegensatz zum Deutschen, in gewissen temporalen und kausalen Nebensätzen, in allen indirekten Fragesätzen, sowie in den Nebensätzen der Folge der Konjunktiv steht. Und als Halt in dem vielen Neuen, als feste Burg, auf die er sich zurückziehen kann, wird ihm die goldene Regel von der *Consecutio temporum* mitgegeben. Wenn ein Lehrer schliesslich trotz Rosenthal¹⁾ so verwegen ist, im ersten Lateinschuljahr auch noch das Passivum durchzunehmen, so haben seine Schüler wiederum nicht nur die neuen Formen mit den andern Personalendungen zu lernen — das ist eine Kleinigkeit —, sondern sie haben in das Wesen dieser sprachlichen Ausdrucksweise einzudringen und nun erst recht den Unterschied zwischen Subjekt und Akkusativobjekt eines Satzes zu erfassen und den zwischen dem grammatischen und logischen Subjekt.

In diesem Anfangsunterricht wird der Lehrer, gestützt auf die Tatsache, dass die Syntax der lateinischen Sprache von derjenigen unserer Muttersprache im Wesentlichen nicht verschieden ist²⁾, bei der Behandlung der neu zu besprechenden Erscheinungen jeweils vom Deutschen ausgehen, getreu dem Grundsatz des Raticius „*Omnia primum in lingua vernacula (Quicquid discendum est, discitur primum in*

¹⁾ Dr. Georg Rosenthal, *Lebendiges Latein. Neue Wege im Lateinunterricht*. Leipzig 1924 (Heft 37 der „Entschiedensten Schulreform“), Seite 23. Derselbe, *Neues lateinisches Lehrbuch für Sexta auf deutscher Grundlage*. Frankfurt 1925.

²⁾ Rosenthal ist allerdings gegenteiliger Meinung. Siehe Seite 10.

lingua vernacula, tum demum idem in lingua peregrina)“. Er wird dabei immer wieder die Erfahrung machen, dass die kleinen Lateinschüler meist sehr geringe grammatische Einsichten von der Primarschule mitbringen. Durch zahlreiche Übungen in deutscher Sprache und an deutschen Sätzen ist ihnen also zuerst das Wesen einer neuen Erscheinung, z. B. des Objekts oder des irrealen Bedingungssatzes, um nur diese zwei herauszugreifen, klarzumachen. Denn ohne klare Einsicht in diese Dinge wird der Lernende zwar in günstigen Fällen, wenn ihn die Phantasie richtig leitet, imstande sein, aus dem Lateinischen ins Deutsche zu übersetzen; niemals aber wird er ohne vollkommene Einsicht umgekehrt aus dem Deutschen ins Lateinische übersetzen können; diese Übungen sind also für den Lehrer ein wertvolles Prüfungsmittel.

Der oben genannte Stoff ist etwa das, was nach irgend einem beliebigen Übungsbuch ein Lateinschüler im ersten Jahr an syntaktischen Erscheinungen zu lernen hat. Im Vergleich dazu ist der syntaktische Zuwachs des zweiten Jahres gering, bei den meisten deutschen Lehrmitteln sogar ganz gering, da sie das zweite Jahr der Vervollständigung der Formenlehre und der Aneignung eines reichen Verbenschatzes widmen. Unsere schweizerischen Lehrmittel, die mit Rücksicht auf die kürzere zur Verfügung stehende Zeit und das entwickeltere Alter der Schüler rascher vorwärts gehen, bringen als syntaktische Neuerscheinungen die Verwendung der Nominalformen des Verbums: Akkusativ mit Infinitiv, sogenannter Nominativ mit Infinitiv, Gerundium und Gerundivum, die Partizipialkonstruktionen und das Supinum. Selbstverständlich werden die im ersten Jahr gelernten und oben erwähnten Erscheinungen beständig wiederholt, so dass sich namentlich für die Erkenntnis der Funktionen der Kasus und auch für die der verschiedenen Arten der Nebensätze das Beobachtungsmaterial in erfreulicher Weise vermehrt.

So ist am Schluss des zweiten Lateinjahres nicht nur die Formenlehre abgeschlossen, sondern auch die Syntax ist in ihren wesentlichsten Teilen bereits behandelt. Nun aber, mit dem dritten Lateinjahr, beginnen die methodischen Schwierigkeiten; hier beginnen die Ansichten der Lateinlehrer so weit auseinander zu gehen, dass eine Einigung kaum möglich scheint. Es ist vielfach noch üblich, an den Kursus der „Formenlehre“ der ersten beiden Lateinjahre einen ein- oder mehrjährigen Kursus der „Syntax“ anzuschliessen, der meist in systematischer Weise den Paragraphen der Schulgrammatik folgt, wobei die lateinischen Übungsbeispiele der Grammatik und die deutschen Sätze und Stücke irgend eines diesen Zwecken dienenden Übungsbuchs das nötige Material liefern. Es ist nicht zu bestreiten, dass diese systematische Durchnahme der Syntax und die vielen Übersetzungen aus dem Deutschen ins Lateinische eine gewisse Gewandtheit in der Anwendung der Formen und syntaktischen Erscheinungen gewährleisten; aber ebenso ist nicht zu leugnen, dass diese Methode schon seit langem weder Schülern noch Lehrern Freude gemacht hat. Rosenthal formuliert das in seiner temperamentvollen Art S. 56 seines oben in der An-

merkung 1 zitierten Schriftchens „Lebendiges Latein“ also: „Die fertigen Sätze eines Übungsbuches helfen mir und den Schülern nicht im Geringsten. Unterrichten ist meine allerpersönlichste Angelegenheit. Hiezu aber bedarf ich der Elastizität des Geistes. Mit dem Buch aber im Arm verfallende ich in einen Zustand geistiger Epilepsie. Wie sollen die Elaborate eines andern mich fördern können! Sie verfehlen den Sinn der ganzen Erziehung: sie bringen mehr oder weniger zusammenhanglose Einzelheiten und leiten das Lernen nicht aus der Hingebung der Lehrerpersönlichkeit ab. Der Lehrer muss souverän seinen Stoff in der Hand haben; er bildet den Satz, wie er gerade in dieser einen Minute nötig ist: Darüber hat nur er die Entscheidung. Aus lateinischen Übungsbüchern hat noch kein Mensch Latein gelernt³⁾. Nur der Lehrer hat Erfolg im Lehren, der seinen Stoff selber gestalten kann, den Erfordernissen der Minute entsprechend. Nebenbei gesagt: es gibt kaum einen grösseren Reiz als selber das, was im Augenblick not ist, bilden zu können und die Schüler in die erforderliche Sicherheit hineinwachsen zu sehen.“

Ausser diesen psychologischen Erwägungen lassen auch andere eine Abkehr von der bisherigen Methode als geraten, ja geboten erscheinen. Wenn, wie eingangs dargelegt, die lateinische Satzlehre schon in den beiden ersten Latein Jahren genügend starke Beachtung gefunden hat und wenn andererseits die lateinische Lektüre als das eigentliche Ziel des Lateinunterrichts anerkannt wird, ist es gar nicht nötig, die ganze Syntax systematisch noch einmal zu behandeln. Es wird sich nun nur noch darum handeln können, die Erscheinungen herauszugreifen und eingehend zu besprechen, die für die Lektüre und für das Erfassen der lateinischen Sprache als solcher besonders wichtig sind, sowie vor allem Erscheinungen, die in den ersten beiden Latein Jahren als weniger häufig und wichtig noch nicht behandelt worden waren. Ich greife Einiges heraus.

In der Lehre von der Kongruenz wird bei uns Deutschsprechenden vor allem das sogenannte prädikative Attribut eine Besprechung und Behandlung verdienen, weil wir im Deutschen in Sätzen wie „Der Freund ging traurig weg“ die endungslose Form des Adjektivs verwenden, die gleich lautet wie das Adverb. Es ist nun eine dankbare und den Verstand der Schüler schärfende Aufgabe, herauszufinden, warum man im Lateinischen den obigen Gedanken so ausdrückt „*Amicus tristis abiit.*“ Beigebrachte Beispiele werden zeigen, dass auch die Römer oft die Beziehung auf das Verbum, die Tätigkeit als näherliegend empfanden als diejenige auf die Person, weshalb sie dann das Adverb verwendeten (*Milites celeriter accurrerunt*), oder dass es Grenzfälle gibt, wo auch im Lateinischen die Auffassung schwankte (*Vivite felices!* neben *Vade feliciter!*).

In der Kasuslehre scheint es mir höchstens darum berechtigt, so viele Zeit mit Übersetzungen aus dem Deutschen ins Lateinische zu

³⁾ Ein für Verfasser von Übungsbüchern niederschmetterndes Urteil. Zum Trost mag ihnen dienen, dass Rosenthal selbst ein Jahr nach dieser Äusserung ein Übungsbuch herausgegeben hat. Siehe oben Anm. 1.

verwenden, weil dadurch eine gewisse Erhaltung der in den ersten zwei Jahren erworbenen Formenkenntnisse gewährleistet wird. Syntaktisch bietet sich bei der systematischen Durchnahme dem Schüler wenig, was er nicht schon während des Anfangsunterrichts häufig kennengelernt hätte. Die Verben mit vom Deutschen abweichender Kasusreaktion sind sowieso richtiger als blosser Vokabeln zu lernen, da, wie F. Sommer in seiner „Vergleichenden Syntax der Schulsprachen“ S. 12 richtig bemerkt, nur eine andere Auffassung des Verbalbegriffs, nicht der Kasussyntax vorliegt. Beim Genetiv mit seiner weiten Verwendung scheint mir fruchtbarer als eine doch stets unzulängliche Einteilung in Untergruppen der praktische Hinweis (verbunden mit Übungen) darauf, wie mannigfach der lateinische Genetiv im Deutschen wiedergegeben werden kann mit präpositionalen Wendungen und zusammengesetzten Wörtern.

Besonders ergiebig für den eigentlichen Zweck des Lateinunterrichts, die Lektüre, ist eine eingehende Behandlung der Moduslehre, vor allem der Modi im Hauptsatz. Der Unterschied von Aussage- und Begehrungssätzen (Befehl, Aufforderung, Wunsch) und die Verwendung des Indikativs und Konjunktivs in diesen beiden Ausdrucksarten ist den Schülern geläufig. Was ihnen aber nunmehr neu und überraschend entgegentritt, ist die Verwendung des Konjunktivs im sogenannten potentialen Sinn, d. h. in jener vorsichtigen Ausdrucksweise, die Kägi „bescheidene Behauptung“ genannt hat und für die das Griechische den Optativ mit $\alpha\upsilon$ verwendet. Die Schwierigkeit für den Schüler besteht hier im Auffinden des jeweils passenden deutschen Ausdrucks, da im Deutschen eine grosse Fülle von Möglichkeiten zu Gebote steht, um das auszudrücken, was im Lateinischen mit diesem auch *coniunctivus urbanitatis* genannten Modus ausgedrückt wird: Wendungen mit den Hilfsverben „könnte, möchte, dürfte“, mit den Wörtern „vielleicht, wohl, kaum, schwerlich“, mit dem Futurum. Die Schwierigkeiten steigern sich dadurch, dass die deutsche Sprache die feine Unterscheidung von Potentialität und Irrealität nicht so ausgebildet hat, wie die lateinische oder gar die griechische Sprache. Nur an sehr vielen und zwar lateinischen Originalbeispielen⁴⁾ kann diese Erscheinung erfasst und geläufig gemacht werden.

In der Lehre vom Nebensatz, die in den mittleren Klassen die Hauptzeit beansprucht, kann zunächst auf die im Anfangsunterricht erworbenen Einsichten und Kenntnisse zurückgegriffen werden. Statt nun aber einfach die verschiedenen Arten der Nebensätze mit ihren Konjunktionen und den in ihnen verwendeten Modi zu üben, scheinen mir zwei andere Behandlungs- und Betrachtungsweisen wichtiger, weil fruchtbarer für das Hauptziel unseres Unterrichts, die Lektüre, aber auch für eine tiefere Betrachtung der sprachlichen Erscheinungen. 1. Nach den mehr zufälligen Kenntnissen vom Anfangsunterricht her haben die Schüler nunmehr das Recht und das Be-

⁴⁾ Im Sinne E. Debrunners. Siehe dessen Vortrag „Ziele und Methoden des Grammatikunterrichts in den alten Sprachen“ im 50. Jahrbuch des Vereins Schweizerischer Gymnasiallehrer 1922, Seite 80.

dürfnis, einen Überblick über das gesamte Gebiet des Nebensatzes zu bekommen. Dabei wird es sich zunächst darum handeln, die Genesis des Nebensatzes, soweit es möglich ist, aufzuzeigen und den Schülern an zahlreichen Beispielen klarzumachen, wie aus nebengeordneten Sätzen untergeordnete geworden sind und wie gewisse Typen kraft der Analogie weitere Verbreitung gefunden haben⁵⁾. Die verwirrende Menge von Nebensatzarten alsdann übersichtlich zu ordnen wird immer noch am besten gelingen, wenn wir in althergebrachter Weise als Einteilungsprinzip die Funktion des Nebensatzes im Hauptsatz verwenden und so Objekts- (bzw. Subjekts-), Attributs- und Adverbialsätze unterscheiden. Es würde an dieser Stelle zu weit führen, nun die einzelnen Arten eingehend zu besprechen. Ich möchte nur auf ein Buch empfehlend hinweisen, das namentlich die Adverbialsätze in vortrefflicher Weise behandelt: Fr. Hoffmann, *Der lateinische Unterricht auf sprachwissenschaftlicher Grundlage. Anregungen und Winke*. B. G. Teubner, Leipzig 1914, S. 151 ff. Auch hier ist vom Deutschen auszugehen und erst wenn die logischen Beziehungen, das Wesen der Kausalität, Finalität usw., klar sind, ist zu untersuchen, in welcher Weise nun im Lateinischen diese Beziehungen zum Ausdruck gebracht werden. 2. Dabei versteht es sich von selbst, dass die Schüler ausdrücklich darauf geführt werden zu erkennen, dass die Ausdrucksweise vermittelt eines Nebensatzes nicht die einzige ist, um die festgestellten logischen Beziehungen zweier Vorstellungen deutlich klarzumachen, dass vielmehr daneben präpositionale oder partizipiale Wendungen oder die Nebeneinanderreihung zweier Hauptsätze mit entsprechender (temporaler, kausaler, konsekutiver oder adversativer) nebenordnender Konjunktion dem gleichen Zwecke dienen. Auch dass die logische Beziehung nicht ausdrücklich betont ist, ist eine häufige Erscheinung (z. B. *Medicus curat, natura sanat. Serva me, servabo te. Laeti magistri, laeti pueri*); bei manchen Schriftstellern, z. B. bei Seneca, macht es geradezu den Reiz ihres Stils aus, dass dem Leser überlassen bleibt, die logische Beziehung zu finden.

An einem Beispiel möchte ich das Dargelegte erläutern. Die beiden Vorstellungen „Wir arbeiten“ und „Wir haben Erfolg“ kann ich zunächst in rein temporalem Verhältnis äussern: „Wir arbeiteten jahrelang und hatten endlich Erfolg. — Nach jahrelanger Arbeit hatten wir endlich Erfolg. — Nachdem wir jahrelang gearbeitet hatten, hatten wir endlich Erfolg.“ Es ist aber klar, dass die ursächliche Beziehung sich aufdrängt. Das Verhältnis von Ursache und Wirkung kann nun aber in verschiedener Weise betrachtet werden, indem wir entweder auf diese oder auf jene den Nachdruck legen.

a) „Weil wir arbeiten, haben wir Erfolg. — Wir haben Erfolg; denn wir haben tüchtig gearbeitet (wir haben eben tüchtig gearbeitet). — Dank unserer Arbeit haben wir Erfolg. — Fleissig arbeitend haben wir Erfolg.“

⁵⁾ Vgl. z. B. F. Sommer, *Vergleichende Syntax der Schulsprachen*. Seite 105 ff.

b) „Wir arbeiten fleissig; darum (aus diesem Grunde, infolgedessen) haben wir Erfolg. — Wir arbeiteten angestrengt, so dass der Erfolg nicht ausblieb. — Wir arbeiteten angestrengt: der Erfolg blieb nicht aus.“

c) Ferner kann ich die Wirkung als beabsichtigt hinstellen. „Wir arbeiteten, um Erfolg zu haben. — Um des Erfolges willen arbeiten wir. — Zum Erfolg ist arbeiten notwendig.“

d) Auch kann ich die Ursache als nur angenommen betrachten. „Bei fleissiger Arbeit bleibt der Erfolg nicht aus. — Fleissig arbeitend werden wir Erfolg haben. — Arbeitest du fleissig, so bleibt der Erfolg nicht aus. — Arbeite nur fleissig, so hast du Erfolg. — Wer fleissig arbeitet, hat Erfolg. — Wenn du fleissig arbeitest, hast du Erfolg. — Wenn du fleissig gearbeitet hättest, hättest du Erfolg gehabt.“

e) Die Wirkung kann aber auch wider Erwarten nicht eingetreten sein; alsdann liegt das gegensätzliche (adversative oder konzessive) Verhältnis vor. „Wir arbeiteten (zwar) fleissig, aber wir hatten keinen Erfolg. — Trotz fleissiger Arbeit hatten wir keinen Erfolg. — Obgleich (obschon, trotzdem) wir fleissig arbeiteten, hatten wir doch keinen Erfolg. — Wie sehr wir auch arbeiteten, der Erfolg blieb aus.“ Aber auch im umgekehrten Sinn. „Wir arbeiteten sozusagen nichts; trotzdem hatten wir Erfolg. — Trotz geringer Arbeit hatten wir Erfolg. Usw.“

f) Schliesslich kann man die beiden Vorstellungen auch noch in Korrelation setzen. „Wie die Arbeit, so der Erfolg. — Je mehr einer arbeitet, um so grösser ist der Erfolg.“

Dieses Turnen an einem solchen Beispiel fördert die Einsicht in die sprachlichen Ausdrucksmöglichkeiten ausserordentlich und macht den Schülern, wenn sie wenigstens selber mitsuchen dürfen, erfahrungsgemäss viel Freude. Ist an deutschen Beispielen die Sache erfasst, so lassen sich gleiche Übungen auch im Lateinischen anstellen, wobei die Präpositionen, die verschiedenen Ablativverwendungen, die Partizipialkonstruktionen, die Konjunktionen in neuen Zusammenhängen zu wiederholen sind. Es zeigt sich dabei auch, dass die lateinische Sprache für das eine logische Verhältnis mehr, für das andere weniger Ausdrucksmöglichkeiten hat, als die deutsche Sprache. Bei der Behandlung der finalen Bestimmung z. B. ergibt sich, dass im Lateinischen ausser den präpositionalen Wendungen mit *causa* und *ad* (besonders gern mit *Gerundium*, bzw. *Gerundivum* verwendet) und einem finalen Nebensatz, eingeleitet mit *ut*, auch noch Nominalformen des Verbums, nämlich das *Participium futuri* und das *Supinum I*, angewendet werden, wenn auch in beschränktem Umfang.

Auf diese Weise wird nach meinen Erfahrungen der Grammatikunterricht viel lebendiger und freudiger, als wenn die säuberlich geordneten Sätze eines Übungsbuches der Reihe nach übersetzt werden. Die nötigen Beispiele für den geschilderten Betrieb liefert z. T. die Grammatik, z. T. die Lektüre, zum grösseren Teil wird der Lehrer selbst sie beibringen müssen, ganz im Sinn der oben angeführten Meinung Rosenthals. Die Hauptsache bleibt auch hier der Lehrer und

nicht ein Buch oder die Methode. Und wer ohne Freude und eigenes Interesse an der Sache etwa im obigen Sinn unterrichten müsste, wäre ebenso bedauernswert wie derjenige, der verpflichtet wäre, gegen seine Überzeugung im traditionellen Sinn systematisch zu unterrichten.

Das Erziehungsziel an der technischen Mittelschule.

Von Curt Hoenig, Ingenieur,
Professor für Elektrotechnik am Technikum Winterthur.

Technische Mittelschule sage ich hier, um nicht nur ein Technikum, sondern auch Schulen ähnlicher Art mit mehr oder weniger technischem oder gewerblichem Charakter einzuschliessen in die Betrachtung. Eigentlich ist die Bezeichnung ja nicht eindeutig, denn es handelt sich dabei nicht um eine mittlere Stufe, auf die eine höhere oder hohe folgt; es handelt sich um eine nach oben abschliessende Stufe einer kürzeren Stufenfolge. Beides ist für die Beurteilung wichtig.

Erziehungsziel sage ich hier, weil es sich dabei nicht allein um Bildung handeln kann und nicht allein um Ausbildung handeln soll. Ich bin nicht sicher, ob der Unterschied dieser beiden Wörter genügt, um anzudeuten, was ich damit sagen möchte. Bildung soll all das umfassen, was ein Mensch von seinen Ahnen und Eltern, seinen Erziehern, seiner Umgebung, durch Belehrung und Erfahrung, nach gutem Beispiel usw. aufnimmt oder aufgenommen hat, und welches ihn zu einem Wesen höherer Art bildet oder gebildet hat. Ausbildung soll nur das umfassen, was ihm zu einem bestimmteren Zweck, dem werktätigen Leben, dem Beruf, seiner Verwendungsfähigkeit allein oder in der Gemeinschaft beigebracht wird oder was er sich davon aneignet. Erziehung soll hier alle gröberen und feineren Massnahmen umfassen, die in geeigneter Weise zum einen oder andern, oder in geeigneter Mischung zu beidem hinführen. Ob diese Definitionen zutreffend sind, soll nicht allgemein, sondern nur im Zusammenhang mit meiner Betrachtung beurteilt werden.

Es ist wohl für jede Schulart und Schulstufe von grundlegender Bedeutung, in welchem Masse und mit welchen Mitteln sie sich bei der Förderung ihrer Zöglinge in der einen oder andern Zielrichtung bewegt, oder den beiden Komponenten zuliebe eine resultierende Richtung sucht und findet. Beschränken wir uns auf die technische Mittelschule in dem oben angedeuteten Sinne, so ergibt sich, dass sie jungen Leuten gewidmet ist, welche die allgemeine Erziehung der Primar- und Sekundarschule genossen haben und sich in der Folge nach den Verhältnissen, nach Neigung, elterlichem Rat oder Willen, nach Berufsberatung oder noch etwas unbestimmt für einen technischen Beruf ausbilden wollen. Sie tun dies zu ihrem grossen Vorteil mit einem wesentlichen Einschlag von praktischer Handarbeit. Sie machen vorher oder zwischenhinein eine volle oder etwas reduzierte Lehrzeit durch in einer Werkstätte. Es kann eine Lehrwerkstätte sein, meist ist es aber eine im vollen Erwerbsleben stehende.