

# Universitätsbibliothek Wuppertal

## Die Antike und wir

Zieliński, Tadeusz

Leipzig, 1909

Zweite Vorlesung

---

**Nutzungsrichtlinien** Das dem PDF-Dokument zugrunde liegende Digitalisat kann unter Beachtung des Lizenz-/Rechtehinweises genutzt werden. Informationen zum Lizenz-/Rechtehinweis finden Sie in der Titelaufnahme unter dem untenstehenden URN.

Bei Nutzung des Digitalisats bitten wir um eine vollständige Quellenangabe, inklusive Nennung der Universitätsbibliothek Wuppertal als Quelle sowie einer Angabe des URN.

[urn:nbn:de:hbz:468-1-3223](https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:hbz:468-1-3223)

## ZWEITE VORLESUNG.

Die Lehre von der alten Welt umfaßt — wie schon die Bezeichnung verrät — ein äußerst weites, reiches und vielseitiges Wissensgebiet; sie gilt einer wahrhaft eigenartigen und in sich abgeschlossenen ‚Welt‘, die aber dennoch mit unserer heutigen durch tausend, größtenteils unbewußte Fäden verknüpft ist. Die Erforschung dieser Welt, die Ausnutzung ihrer Ideen zur Bereicherung der geistigen und sittlichen Kultur der Gegenwart, das ist die beneidenswerte Aufgabe der Gruppe von Gelehrten, zu der ich die Ehre und das Glück habe zu gehören. Die Schüler der Gymnasien lernen diese Welt nur zum kleinsten Teil durch die Elemente derselben kennen, die zur klassischen Bildung gehören. Es sind dies folgende: erstens, das System der alten Sprachen in seinen drei Bestandteilen, der Etymologie, der Semasiologie (vulgo den ‚Vokabeln‘) und der Syntax; zweitens, ausgewählte Stellen aus den besten Erzeugnissen der alten Literatur, die im Urtext gelesen und erläutert werden; drittens, das Eindringen in die Antike durch das Studium der alten Geschichte, durch das Lesen der Literaturdenkmäler in der Übersetzung, durch Erzählungen aus dem Leben der Alten, durch kleine einleitende Vorlesungen über die alte Philosophie, Literatur, das Staats- und Strafrecht, durch Erklärung von Kunstdenkmälern, durch die Lektüre guter, moderner Romane, die das Leben der Alten behandeln, und wo es möglich ist — durch kursorisches Lesen ganzer Werke antiker Autoren zu Hause usw. Mit diesen drei Elementen müssen wir auch beginnen oder vielmehr — mit den zwei ersten, da das dritte, soweit nötig, im zweiten Abschnitt zur Sprache kommen soll.

Und somit zum ersten: worin besteht die erzieherische Bedeutung der alten Sprachen als solcher?

Vor allem in der Methode, wie sie erlernt werden. Es gibt überhaupt zwei Methoden zum Erlernen von Sprachen, und diese zwei Methoden entsprechen den beiden Grundfunktionen unseres Verstandes . . . ich habe Sie, meine Herren, in der vorhergehenden Vorlesung darauf aufmerksam gemacht, daß die Wissen-

schaft, die, von der geistigen Verdauung handelnd, allein imstande ist, die Frage nach der bildenden Bedeutung dieses oder jenes Faches zu lösen, die Psychologie ist; darum müssen wir also auch nun ihre Hilfe in Anspruch nehmen. Die beiden Grundfunktionen, von denen ich rede, nennt die heutige Psychologie — ich meine W. Wundt, ihren bedeutendsten Vertreter — Assoziation und Apperzeption; beide bezwecken die Aufnahme und Reproduktion des dargebotenen Stoffes durch den geistigen Organismus, nur bedarf die eine dazu in höherem, die andere in geringerem Maße der Aufmerksamkeit. Wenn ein Wort, das ich zufällig unter bestimmten Umständen gehört habe, bei Wiederholung derselben Umstände ‚von selber‘ in meinem Gedächtnis auftaucht, so schreiben wir dies der Tätigkeit der Assoziation zu; wenn aber in beiden Fällen — sowohl beim Behalten, als auch beim Reproduzieren — die Aufmerksamkeit angespannt werden mußte, so nennen wir die entsprechende Funktion unseres Geistes Apperzeption. Nun wollen wir das Gesagte auf das Erlernen von Sprachen anwenden. Vermittelst der Assoziation, d. h. bei passivem Verhalten der Aufmerksamkeit, eignet man sich vor allem seine Muttersprache an. Dadurch wird eine rein handwerksmäßige Fertigkeit erworben, auf Grund deren der Mensch leicht alle die etymologischen, semasiologischen und syntaktischen Schätze seiner Sprache zu beherrschen weiß, ohne imstande zu sein, sich darüber Rechenschaft abzulegen, warum er sie gerade so braucht — ohne also den Organismus seiner Sprache zu kennen. Alle modernen Sprachen werden auf dem Wege der Assoziation von denjenigen erlernt, deren Muttersprachen sie sind; und in Anbetracht dessen, daß diese Methode so leicht und zweckmäßig ist, um eine Sprache schnell beherrschen zu lernen, halten sich auch die Ausländer möglichst an sie. In der letzten Zeit hat die Assoziationsmethode bei der Erlernung fremder Sprachen auch in die Schulen Eingang gefunden, und es unterliegt gar keinem Zweifel, daß sie unter irgend einer Bezeichnung mit der Zeit die Schule vollständig erobern wird — abgesehen natürlich von den Extravaganzen, von denen sie sich bisher noch nicht hat frei machen können.

Den Gegensatz zur Assoziationsmethode bildet die Apperzeptionsmethode. Hier erlernen wir vor allen Dingen den Organismus der Sprache, indem wir uns ganz bewußt ihre Etymologie, Semasiologie und Syntax aneignen und Schritt vor Schritt zuerst einfache Sätze, dann immer schwierigere, schließlich Perioden und Verbindungen von Perioden zu verstehen und zu bilden lernen. Dadurch erreicht man nicht eine handwerksmäßige Fertigkeit in der Sprache, sondern ein wissenschaftliches Begreifen derselben: ein Mensch wird sich zum Beispiel leichter die Regeln der consecutio temporum aneignen, als daß er in

jedem einzelnen Fall rasch und fehlerlos die verlangte Zeit brauchen wird. Ist dem aber so, so bezieht sich natürlich alles, was über den Nutzen des Sprachstudiums gesagt wird, nur auf die Apperzeptionsmethode; wie wenig die Assoziationsmethode geistig fördert, lehren die Kellner der großen internationalen Hotels, — sie sprechen fließend verschiedene Sprachen, die sie sich vermittelt der Assoziation angeeignet haben. — Nun haben wir aber gesehen, daß der Mensch seine Muttersprache auf dem Wege der Assoziation erlernt — die Apperzeptionsmethode ist hier kaum anwendbar, da die Sprache in einem Alter erlernt wird, wo der Geist noch wenig fähig ist, etwas auf dem Wege der Apperzeption aufzunehmen. Ferner haben wir gesehen, daß die modernen fremden Sprachen, auf die die Apperzeptionsmethode an sich durchaus anwendbar ist, sich dennoch immer mehr der Assoziationsmethode zuwenden und mit der Zeit ihr vollständig zufallen werden. Diese Bewegung können wir auf keine Weise aufhalten, da es der Hauptzweck beim Erlernen der neuen Sprachen ist, sie fließend sprechen oder wenigstens lesen zu können, was unzweifelhaft schneller und müheloser mit Hilfe der Assoziationsmethode erreicht wird. Somit bezieht sich alles, was uns über den erzieherischen Nutzen des Sprachstudiums gesagt wird, auf das Studium der alten Sprachen.

Bevor wir weitergehen, wollen wir feststellen, was wir bisher bewiesen haben. Bewiesen ist der erzieherische Wert der alten Sprachen im allgemeinen; nicht bewiesen ist, daß dies gerade die griechische und lateinische Sprache sein müssen; nicht bewiesen ist ferner, daß sie es beide sein müssen und nicht nur eine von beiden. Doch braucht dem ersteren Einwurf keine Bedeutung beigemessen zu werden, obgleich man ihn leider häufig zu hören bekommt; wer zur Einführung in die Gymnasien an Stelle der griechischen und lateinischen Sprache die althebräische oder das Sanskrit empfiehlt, beweist dadurch, erstens, daß er von keiner dieser Sprachen auch nur eine Ahnung hat, und zweitens — die Schwäche solcher Surrogate besteht ja gerade darin, daß jedes von ihnen nur von einem Standpunkt leidlich geeignet erscheint, die alten Sprachen zu ersetzen; wenn wir demnach alle Surrogate summieren, um in allen Punkten ein Äquivalent zu schaffen, so wird diese Summe sich als viel anstrengender erweisen im Vergleich zu den alten Sprachen und dabei noch, anstatt eines harmonischen Ganzen, ein ungeordnetes Chaos zerrissener, einander nicht ergänzender Kenntnisse vermitteln. — Der zweite Einwurf, daß bis jetzt die Notwendigkeit des Erlernens beider Sprachen nicht bewiesen sei, ist richtig.

Jetzt wollen wir weitergehen. Selbstverständlich müssen diejenigen Sprachen für das Erlernen mit Hilfe der Apperzeptionsmethode die gewinnbringendsten und dankbarsten sein, die

1. gemäß ihrem ganzen Organismus dem Geist am meisten Nahrung bieten, und

2. gemäß ihren psychologischen Eigenschaften eine möglichst wünschenswerte Ergänzung der Muttersprache bilden.

Mit dem zweiten Punkt wollen wir beginnen . . .

Ich wiederhole es, meine Herren, ich habe Sie darauf hingewiesen: der Physiologie entspricht auf geistigem Gebiet die Psychologie, der organischen Chemie aber die von mir so genannte psychologische Wissenschaftskunde; mit Hilfe dieser beiden Wissenschaften werden wir einst imstande sein, das, was ich unpoetisch, aber richtig, die geistige Verdauung genannt habe, zu analysieren. Von der Anwendung der Psychologie habe ich Ihnen oben ein Beispiel gegeben, als ich von der Assoziation und Apperzeption sprach; jetzt muß ich Ihnen noch ein Beispiel für die psychologische Wissenschaftskunde in Beziehung auf die Linguistik geben. Wir unterscheiden in den Sprachen zwei Arten von Elementen: erstens, Elemente, die das sinnlich Wahrnehmbare, zweitens, solche, die das Resultat von Reflexionen ausdrücken. Jene werden sensualistische, diese intellektualistische Elemente genannt; diese Unterscheidung findet, wie Sie leicht sehen, Berührungspunkte im Unterschied zwischen konkreten und abstrakten Elementen, doch fällt sie nicht mit ihm zusammen. Je nachdem, welches dieser Elemente in einer Sprache vorherrscht, teilen wir die Sprachen in Gruppen ein, d. h. wir bezeichnen einige Sprachen als vorwiegend sensualistisch, andere als vorwiegend intellektualistisch.

Wenn man nun von diesem Gesichtspunkt aus eine Tabelle von uns nahestehenden Sprachen in Form einer Progression zusammenstellen wollte, deren erstes Glied die am meisten intellektualistische und am wenigsten sensualistische und deren letztes — die am wenigsten intellektualistische und am meisten sensualistische Sprache bildete, so würden wir an den beiden Endpunkten finden — dort die lateinische, hier die russische Sprache. Besonders scharf würde sich der Unterschied im System der Flektionen zeigen. Tatsächlich spricht sich am klarsten der sensualistische Charakter einer Sprache in der sogenannten Zeitart<sup>1)</sup> aus, die den unmittelbaren Eindruck, der uns durch die Sinne vermittelt wird, wiedergibt; im Gegensatz dazu würden den intellektualistischen Charakter einer Sprache einerseits die Tempora, andererseits die Modi zum Ausdruck bringen. Das Gedächtnis bewahrt die Bider der Geschehnisse in richtiger historischer Perspektive, indem es dieselben nicht auf einen allgemeinen, sondern auf verschiedene Gründe projiziert, ihrer Auf-

<sup>1)</sup> Die Zeitart ist dem russischen Verbum eigentümlich, das dauernde, vollendete, wiederholte und einmalige Handlung unterscheidet.

einanderfolge entsprechend; die Reflexion schafft eben solche, wenn ich mich so ausdrücken kann, Kulissen auch für die in der Zukunft zu erwartenden Ereignisse. Erinnern Sie sich daran, wie Sie einen Satz, wie den folgenden, ins Lateinische zu übersetzen hatten: „Wenn du zu mir kommen wirst<sup>2)</sup>, werden wir spazieren gehen.“ „Du wirst kommen“ heißt auf Lateinisch ‚venies‘, man fühlt sich versucht „cum ad me venies, ambulabimus“ zu übersetzen, was aber falsch wäre. Das Kommen geht dem Spaziergang voraus, es sind zwei verschiedene Gründe in der Zukunft; wir müssen das Futurum exactum wählen und sagen: „cum ad me veneris, ambulabimus“. Diese Unterscheidung ist eine Frucht der Reflexion; die russische Sprache drückt sie nicht aus, indem sie mit mangelhafter Gedankenperspektive alle Abstufungen der Zeitfolge auf dem allgemeinen Hintergrund der Zukunft zusammenfließen läßt, die lateinische Sprache dagegen hat hiefür einen Ausdruck und verlangt von Ihnen, daß Sie bei ihrem Gebrauch die Reflexion zu Rate ziehen. So pflegen ja auch in unsrer nordischen Nebellandschaft die verschiedenen optischen Gründe zu einem allgemeinen Grau der Entfernung zusammenzuzuließen, — im Gegensatz zur Konturen-schärfe der südlichen Landschaften mit ihrer Sonnenglut und Klarheit. — Noch bemerkenswerter sind in dieser Beziehung die Modi. Sie stammen aus derselben Reflexion, die sich nicht mit der Feststellung der (nackten) Wirklichkeit, wie sie uns durch unsere Sinne übermittelt wird, begnügt, sondern gewissenhaft die verschiedenen Verhältnisse der gegebenen Handlung zur Wirklichkeit unterscheidet, angefangen mit ihrer völligen Übereinstimmung, fortfahrend mit der Erwartung, sodann der bloßen Möglichkeit, und mit der Unwirklichkeit schließend. Die Tempora und Modi sind in den alten Sprachen besonders entwickelt, die Tempora hauptsächlich in der lateinischen, die Modi in der griechischen — die Zeitarten dagegen sind, besonders in der lateinischen Sprache, schwach entwickelt. Im Gegensatz dazu sind in der russischen Sprache die Tempora kaum angedeutet, die Modi fehlen ganz — doch die Zeitarten sind zu einer Entwicklung gediehen, wie in keiner anderen Sprache. Die alten Sprachen sind also hauptsächlich intellektualistisch; und diese ihre Eigenschaft macht, daß sie die erwünschten Ergänzung zu der hauptsächlich sensualistischen russischen Sprache bilden.

Hier ist es von besonderem Interesse, daß unsere Gegner, nachdem sie eine Vorstellung von dem dargelegten Unterschied bekommen haben, ihn zu ihrem Vorteil ausnutzen: „Die latei-

<sup>2)</sup> Das ist freilich russisch gedacht; die deutsche Sprache verlangt bekanntlich ‚kommst‘.

nische Sprache bildet ihrem ganzen Bau nach einen schroffen Gegensatz zur russischen; folglich brauchen die Russen sie nicht.“ Die Haltlosigkeit dieses Trugschlusses wird uns, bei Übertragung desselben auf ein materielleres Gebiet, sofort klar. Stellen Sie sich vor, daß ein Nationalökonom zu folgender Überlegung käme: „Rußland ist ein hauptsächlich Ackerbau treibendes Land; daher ist es unnötig, Industrierzeugnisse einzuführen, es muß nur Getreide eingeführt werden. England dagegen ist ein Industriestaat; daher benötigt es der Einfuhr von Industrierzeugnissen, Getreide braucht es nicht.“ Im vorliegenden Falle kommt übrigens die Geschichte der Theorie zu Hilfe und bestätigt ihren Schluß: In allen Sprachen hat die lateinische die Rolle der Erzieherin gespielt, mit deren Hilfe sie intellektualisiert wurden; übrigens folgte auf diese erste noch eine zweite Lehrzeit, die ihnen die künstlerische Vollendung gebracht hat. Die Schöpfer der deutschen Kunstprosa waren Wieland und Lessing, der französischen — wohl Balzac der Ältere, der italienischen — Boccaccio; alle drei haben ganz bewußt lateinischen Mustern, besonders Cicero, nachgeahmt.

Wir wollen nun zur ersten Seite des uns interessierenden Punktes übergehen. Ich behaupte, daß die alten Sprachen deshalb für das apperzeptive Erlernen als die fruchtbarsten und dankbarsten gelten müssen, weil sie (nach ihrem Organismus) dem Geist am meisten Nahrung bieten.

Um dies zu beweisen, müssen wir uns etwas aufmerksamer „die unfruchtbare Wüste der alten Sprachen“, wie unsere Gegner sie nennen, ansehen. Wir wollen mit dem Anfang anfangen. Gleich in der ersten Stunde freut sich der Schüler, daß das Lesen ihm keine Schwierigkeiten bereitet, da fast vollständig ebenso ausgesprochen wie geschrieben wird. In keiner modernen Sprache ist diese Übereinstimmung so vollkommen: schon von diesem einen Gesichtspunkt aus verdient es die lateinische Sprache, die erste fremde Sprache zu sein, die einem Knaben gelehrt wird. Es ist doch viel natürlicher, meine ich, das Wort *est* anfangs auch *e-s-t* auszusprechen und erst nachher, beim Studium der französischen Sprache, sich die spätere abgeschliffene Aussprache *eh'* zu merken, — als von Anfang an zu lehren, daß ein und dasselbe Wort *eh'* ausgesprochen, aber aus Gründen, die dem Schüler unverständlich sind, *est* geschrieben wird.

Bevor wir jetzt weitergehen, wollen wir uns die Frage vorlegen, welchen Nutzen uns die Klarheit der lateinischen Sprache gebracht hat, wie sie sich in der Übereinstimmung der Aussprache mit der Schrift zeigt. Etwa den, daß auf das Erlernen der Aussprache keine Mühe verwandt zu werden brauchte? Nein. Ich habe die Absicht, mit Ihnen in einer der nächsten Vorlesungen über die heute modern gewordene Frage der ‚Erleich-

terung' der Schularbeit zu reden und Sie auf die ernstesten Gefahren sozialen Charakters — ja, meine Herren, sozialen Charakters — hinzuweisen, die diese Erleichterung mit sich bringt. Doch ist die Arbeit in der Schule von zwiefacher Art — es gibt eine bildende und eine nichtbildende Arbeit. Unter bildender Arbeit verstehe ich eine solche, die Sie zwingt, Ihre Einsicht zu gebrauchen, indem Sie einen einzelnen Fall unter eine Regel zu bringen suchen; zugleich ist eine solche Arbeit auch von sittlichem Wert, denn sie lehrt Sie, die Macht des Gesetzes und nicht der Willkür über sich zu fühlen, und nichts auf Treu und Glauben, ohne hinreichende Begründung anzunehmen. Erinnern Sie sich an die Mühe, die Ihnen das Erlernen der französischen Rechtschreibung durch ihre Abweichung von der Aussprache gemacht hat; kann man wohl diese Arbeit bildend und sittlich nennen? Warum wird ein Wort, das *eh'* ausgesprochen wird, bald *et*, bald *est*, bald *ait* usw. geschrieben? Aus welchem Grunde birgt das Wort *doigt* ‚der Finger‘ den nicht ausgesprochenen und unnützen Buchstaben *g*? Warum haben *honneur*, *labour* kein *e* im Auslaut, während *demeure*, *heure* es haben? Auf all dieses fehlt die Antwort; die einzig hinreichende Begründung, die der Schüler hat, ist „so hat es der Lehrer gesagt“, oder „so steht es im Lehrbuch“. Natürlich hat all dieses einen wirklich zureichenden Grund — nur liegt dieser Grund, meine Herren, in der lateinischen Sprache: die Rechtschreibung der Worte *et*, *est* und *ait* ist dem durchaus verständlich, der da weiß, daß sie von den lateinischen Worten *et*, *est*, *habeat* herkommen; der überflüssige Konsonant *g* in *doigt* wird den nicht verwirren, der da weiß, daß *doigt* von *digitus* hergeleitet ist; in der Rechtschreibung der Worte auf *eur(e)* wird sich derjenige nicht versehen, der da weiß, daß im Lateinischen der Stamm der Worte der ersten Kategorie konsonantisch (*honor*, *labor*), der der zweiten vokalisiert (*hora*, *mora*) auslautet. Dies ist alles Tatsache, und ich hatte durchaus nicht die Absicht, mit dem Gesagten die französische Sprache herabzusetzen. Aber wir haben doch einen Schüler im Auge, der französisch lernt, ohne lateinisch zu können; der fühlt natürlich kein Gesetz, unter dem er steht, sondern nur Willkür. Und mir tut es leid um jede Stunde, die in solchem Lernen vergeudet wird: weder entwickelt es, noch befreit es den Geist, sondern es vergewaltigt ihn im Gegenteil und erstickt das dem Menschen innewohnende Streben, für jeden Fall ein Gesetz und einen vernünftigen Grund zu suchen. Und deshalb eben rechne ich es der lateinischen — und gleicherweise griechischen — Sprache zum hohen Verdienst an, daß sie gleich von der ersten Stunde an den Schüler von dieser Frohnarbeit befreit.

Dieselbe Klarheit im Bau, welche die für den Verstand so



wichtige Kausalität festzustellen erleichtert, finden wir auch fernerhin, beginnend mit der Etymologie. Die fünf Deklinationen werden durchgenommen; warum sind es gerade fünf? Ich lasse den Schüler in allen fünf den Genetivus Pluralis bilden: mensarum, hortorum, turrium, statuum, dierum; hierauf die Ablative Singularis: mensa, horto, turri, statu, die — überall dieselben Vokale, und zwar hat jede Deklination ihren aparten. Jetzt ist es klar, warum die lateinische Sprache fünf Deklinationen hat: weil sie fünf Vokale hat. Doch gibt es außer den Vokalen auch Konsonanten; in der Tat haben wir die Genetiva regum, capitum, dolorum; es erweist sich, daß diese Wörter ebenso, wie die auf *i* dekliniert werden, und beide zusammen die sog. dritte Deklination bilden. Nun ist es ihm verständlich, warum in der dritten Deklination einige Worte in bestimmtem Kasus *i*, *ium*, *ia* haben, andere dagegen *e*, *um*, *a*. — Die natürliche Frage ist darauf: „Wie ist das aber bei uns?“ Und der Lehrer wird sagen: auch bei uns ist es eigentlich ebenso; nur bemerken Sie es nicht, weil die Endungen bei uns verwischt sind. Wenn Sie Kirchenslavisch lernen, werden Sie sehen, daß auch bei uns die Deklinationen vom Schlußvokal des Stammes abhängen, daß auch wir Stämme auf *a*, *o*, *i* und *u* (nur nicht auf *e*) haben, und daß auch bei uns die konsonantisch auslautenden Stämme sich zum Teil mit den Stämmen auf *i* vereinigt haben.

Im System der Konjugationen haben wir dieselbe Erscheinung: amare, docere, statuere, finire; die Konsonanten haben sich den Stämmen auf *u* angeschlossen: regere, scribere werden ebenso konjugiert wie statuere. Warum gibt es aber keine Stämme auf *o*? Weil sie neben den Stämmen auf *a* unnötig sind: das Verbum firmare ist für firmus und für firma gemeinsam. — Dies alles ist keine wissenschaftlich-historische, sondern nur eine durchgeistigte Schulgrammatik; diese Durchgeistigung gibt dem Schüler die Überzeugung, daß in der Sprache Gesetzmäßigkeit und nicht Willkür herrscht, und daß jede Erscheinung in der Sprache vernunftgemäß begründet ist. Versuchen Sie doch dieselben Resultate mit dem System der deutschen Deklinationen zu erreichen, der ‚starken‘, ‚schwachen‘ und ‚gemischten‘ oder dem System der französischen Konjugationen, mit seinen nicht weniger sinnlosen und willkürlichen Endungen auf *er*, *ir*, *oir* und *re*! Um auch nur einigen Sinn in die französische Konjugation zu bringen, muß ich ja doch wieder die Hilfe der lateinischen Sprache in Anspruch nehmen und die französischen Zeitwörter *aimer*, *finir*, *devoir* und *vendre* auf ihre lateinischen Grundformen *amare*, *finire*, *debere* und *vendere* zurückführen! Nicht ohne Grund hat ein hervorragender Kenner der französischen Sprache und Literatur, Vinet, gesagt: *le latin c'est la raison du français*; damit hat er zugegeben, daß die fran-

zösische Sprache für sich allein keine Raison hat, und als Sprache dem Geist keine Nahrung bieten kann. Darum ist es auch doppelt gut, daß die französische, wie überhaupt die neueren Sprachen vermittelt der Assoziation erlernt werden, und nur die, welche es ihrem ganzen Organismus nach wert sind, vermittelt der Apperzeption.

Aber die Ausnahmen? werden Sie fragen. Ja, freilich; läge es in unserer Macht, würden wir die lateinische Sprache schon so aufbauen, daß sie keine Ausnahmen hätte; da dies aber nicht in unserer Macht liegt, so wollen wir uns wenigstens darüber freuen, daß dieser Ausnahmen so wenige sind. Wenn Ihnen diese Behauptung nicht glaubhaft vorkommt, so bitte ich Sie neben die schwierigste lateinische Deklination die allerleichteste russische zu setzen, die der Feminina auf a, und zu bedenken, daß die äußerst zahlreiche Kategorie der zweisilbigen Oxytona hier nach dem Akzentwandel in drei verschieden deklinierte Typen zerfallen; oder auch die gleichfalls unschwierige Deklination der o-stämmigen Masculina, deren Einsilbler nach dem Akzentwandel gar in vier grundverschiedene Typen eingeteilt werden. Wenn Sie nun, wie das bei apperzeptiver Aneignung unvermeidlich ist, je einen dieser drei oder vier Typen für die ‚Regel‘ ausgeben — so werden Sie sehen, welch unendliche Reihe von Ausnahmen sich Ihnen darnach ergeben. Vergegenwärtigen wir uns ferner die Geschlechtsbestimmung der französischen und deutschen Substantiva — und wir werden gerne zugeben, daß es in der lateinischen Sprache verhältnismäßig wenig Ausnahmen gibt.

Aber dennoch sind sie vorhanden, und soweit sie vorhanden sind, erschweren sie das Erlernen der Sprache nach der Apperceptionsmethode; wie stellt sich nun die klassische Schule zu ihnen? Als eine erste Schule fordert sie von ihren Zöglingen geistige Arbeit — aber nur insoweit, als diese Arbeit bildend und fruchtbringend ist; da sie das Einprägen der Ausnahmen mit Rücksicht auf ihre ferneren Ziele für unerläßlich hält, nicht aber für fruchtbringend, so hat sie es, soweit möglich, erleichtert. Das Buch des berühmten Nationalökonomen Bücher „Arbeit und Rhythmus“, in dem der Verfasser die nationalökonomische Bedeutung des Rhythmus entwickelt, als eines Mittels zur Erleichterung der Arbeit, und im ursprünglich sinnlosen und nur rhythmischen Arbeitsliedchen eine der Hauptwurzeln (er sagt sogar: die einzige Wurzel) der Poesie erkennt — dies Buch war in jener Epoche, die ich meine, noch nicht geschrieben; dennoch war man sich der Tatsache, die Bücher zuerst aufs sorgfältigste durchforscht hat, schon damals bewußt. Ferner sah die Schule ein, daß sie es nicht mit Erwachsenen, sondern mit 9—10 jährigen Knaben zu tun hat, denen das Auswendiglernen von sinnlosen, aber rhythmischen Anhäufungen

von Worten ein physisches Bedürfnis ist: man braucht sich nur klar zu machen, daß dies ja das Alter ist, in dem die Kinder bei ihren Spielen das ‚Abzählen‘, wie sie es nennen, so lieben, wobei sie sich irgend eines Wortgeklingels bedienen, das, jeden Sinnes bar, in rhythmischer Form gehalten ist. Die klassische Schule stützte sich auf diese Tatsachen — 1) die dem Rhythmus eigentümliche erleichternde, mnemonische Kraft und 2) die Neigung der Kinder, rhythmische Anhäufungen von Worten auswendig zu lernen — und fand so einen Ausweg aus der schwierigen Lage, in die das Vorhandensein der Ausnahmen sie gebracht hatte: Im Bestreben, ihren Zöglingen das Auswendiglernen derselben möglichst zu erleichtern, hat sie jene berühmten Versregeln zusammengestellt, die unsere Gegner uns beständig zum Vorwurf machen. Später haben sich die Ziele des Unterrichts geändert, so daß es möglich wurde, die Versregeln bedeutend zu kürzen; aber in dieser verkürzten Form bilden sie noch immer das beste Mittel zur Aneignung des erforderlichen Materials. Ich habe mich ihrer auch selbst bedient, als ich Lehrer in der untersten Klasse war: ich erinnere mich, wie die possierliche Zusammenstellung der sonderbaren Wörter und die spaßigen Reime bei meinen Schülern ein gesundes Kinderlachen hervorriefen, besonders als ich sie am Schluß der Stunde im Chor die Versregeln wiederholen ließ; und da ich eine gesunde Fröhlichkeit für ein äußerst nützlich ‚Vehikel‘ (wie es die Ärzte nennen) beim Unterricht in den unteren Klassen halte, so wurde der Schluß der Stunde stets zu einer Art fröhlichem Spiel; und hätte es dem Schularzt nach solchen Stunden beliebt, mit seinem Zirkel die Nervenabspannung bei meinen Knaben zu messen, so wäre er, denke ich, zufrieden gewesen.

Dies wäre also die lateinische Etymologie; ich will nun noch einige Worte über die griechische hinzufügen. Sie vollendet das linguistische Gebäude, indem sie ihm einen wichtigen Teil — die Phonetik — hinzufügt. Nur die griechische Sprache bietet eine genügend entwickelte Lautlehre; nur im Griechischen ist es möglich, so wichtige linguistische Erscheinungen, wie die Kontraktion der Vokale, die Assimilation der Konsonanten kennen zu lernen, wodurch der Organismus der Sprache noch durchsichtiger und verständlicher wird. Einen wirklichen Triumph dieser Durchsichtigkeit stellt das System der Konjugationen dar, das nur in der griechischen Sprache synthetisch behandelt werden kann. Ich biete dem Schüler keine Formen, sondern die Elemente, aus denen sie bestehen: Ich sage ihm, daß der Stamm überhaupt unverändert bleibt, daß ihm aber verschiedene Anhängsel hinzugefügt werden, welche die Zeit (der sog. ‚Tempuscharakter‘), den Modus (der sog. ‚Bindevokal‘), die Person und Zahl (die ‚Endung‘) ausdrücken; ich lehre ihn den Gebrauch

dieser Elemente, mache ihn darauf aufmerksam, daß, falls die Handlung in der Vergangenheit liegt, dies durch das Vorsetzen des sog. Augments, die Vollendung aber durch die Reduplikation ausgedrückt wird — und ein aufmerksamer Schüler wird nur noch selten meine Hilfe brauchen, um selbst das ganze Konjugationssystem zu bilden. Und selbstverständlich ist nicht nur die griechische Sprache ihm auf diese Weise verständlich geworden — dies Zerlegen der Formen in ihre Elemente macht ihm zugleich auch den Bau jeder Sprache, den Bau der Sprache überhaupt leuchtend klar. Von diesem Gesichtspunkt aus läßt sich sagen, daß die lateinische Sprache dem Schüler die Anatomie, die griechische aber — die Chemie der Sprache überhaupt erschlossen hat; beide zusammengenommen klären ihn über den Ursprung und die Bildung der Sprache auf, die nun schon nicht mehr als eine Anhäufung rein konventioneller und willkürlicher Regeln erscheinen wird, sondern als eine gesetzmäßige und in ihrer Gesetzmäßigkeit majestätische Naturerscheinung. Von der Wichtigkeit aber eines solchen Standpunktes kann sich jeder leicht überzeugen. Denken wir daran, daß die Sprache — eben die Natur ist, die uns überall und jederzeit umgibt; indem wir nun dem Schüler die Gesetzmäßigkeit dieser Natur klarmachen, ihn auf diesem Gebiete Beobachtungen anstellen lehren, entfachen wir in ihm den Geist der Wissenschaftlichkeit, der den Menschen zu jeder wissenschaftlichen Arbeit fähig macht. Ich kann bei diesem Gedanken nicht länger verweilen; ich verweise Sie indessen auf die „Einleitung in die Philosophie“ von Fr. Paulsen, der da beweist, daß sogar die Evolutionstheorie, mit welcher die Naturwissenschaft in unserer Zeit sich so brüstet, anfangs von W. Humboldt für das lateinisch-romanische Sprachgebiet aufgestellt und erst später auf die Erscheinungen der materiellen Natur übertragen worden ist. Ich füge hinzu, daß dieses Buch nicht warm genug denjenigen empfohlen werden kann, welche die falsche Meinung hegen, daß die Methode der wissenschaftlichen Forschung mit dem Material derselben unlöslich verbunden ist; übrigens ist die Unrichtigkeit dieser Meinung allen denen klar, die sich mit der Geschichte einer Wissenschaft beschäftigt oder selbst wissenschaftlich gearbeitet haben.

Doch genug für heute. Das Gebiet, mit dessen Bedeutung ich Sie vertraut machen konnte, nimmt nicht nur in der Antike überhaupt, d. h. im System der Altertumswissenschaften, einen geringen Platz ein, sondern auch in ihrem der Schule zugänglichen Bestandteil. Doch ist dies einerseits das erste Gebiet, mit dem jemand, der das Reich der Antike betritt, zu tun hat; darum stießen wir hier auch auf eine solche Menge prinzipieller Fragen, die es auf irgend eine Art zu klären galt. Andererseits ist dies aber auch das bei vielen verhaßteste Gebiet: alle Gegner

der klassischen Bildung machen uns hauptsächlich die Grammatik der beiden alten Sprachen zum Vorwurf, diese „unfruchtbare Wüste“, wie sie sie bezeichnen. Ich habe mich bemüht, Ihnen zu zeigen, daß diese angebliche Wüste auch ihre Früchte zeitigt, und dabei Früchte, die, wenn auch nicht immer süß, so doch gesund sind in geistiger und sittlicher Beziehung. Damit will ich heute schließen; ich gedenke in den nächsten Vorlesungen das Tempo ein wenig zu beschleunigen — das ist ohne Schaden für die Sache möglich, da sie auch äußerlich anziehenderen Teilen der Antike geweiht sein werden.

---