

Einiges zur Methodik des lateinischen Unterrichts.

Von Fr. Ploss.

Unter den mancherlei Anfechtungen, welche der lateinische Unterricht in unseren Tagen zu bestehen hat, stehen oben an die Klagen, dass die Resultate desselben im Verhältnis zu der darauf verwendeten Zeit und Mühe doch überaus dürftige seien. Diese Klagen werden zunächst von den Gegnern der humanistischen Bildung erhoben. Sie weisen darauf hin, dass unsere Gymnasialabiturienten im mündlichen wie schriftlichen Gebrauch der Sprache oft nur eine recht mässige Geschicklichkeit besitzen, dass man bei ihren freien Arbeiten, abgesehen von grammatischen Fehlern, die wohl auch noch vorkommen, den eigentümlichen color latinus vermisst, dass nur wenig eigne Gedanken, selbständig ausgedrückt, darin zu finden seien, wohl aber eine Menge Phrasen und Redensarten, nur des Klingklanges wegen hingesetzt, und allerhand Reminiscenzen aus Dichtern, Philosophen, Geschichtsschreibern oder gar aus alten Schmökern, die dem Schüler gerade zur Verfügung gestanden. Sie betonen ferner, dass nur die wenigsten imstande sind, eine schwierigere Periode des Livius oder Cicero ohne vorheriges längeres Nachdenken zu übersetzen, dass also auch in diesem Zweige des Unterrichts nicht das geleistet werde, was man billigerweise erwarten könne, und dies alles am Ende eines neunjährigen Kursus, nachdem in den unteren Klassen ein Drittel der Unterrichtsstunden und die Hälfte der häuslichen Arbeitszeit auf diese Sprache verwendet, nachdem sie in den mittleren und oberen Klassen mit nicht geringerem Eifer betrieben, nachdem so manches Scriptum übersetzt und korrigiert, so manches Kapitel gelesen und erklärt worden.

Ihre Folgerung daraus ist, dass eine Sprache, über welche man trotz jahrelangen, angestrengtesten Studiums nur eine so geringe Herrschaft erlange, zum allgemeinen Bildungsmittel sich wenig eigne, dass man sich vielmehr nach anderen Unterrichtsgegenständen umsehen müsse, die mehr den durchschnittlichen Fähigkeiten entsprechen und besser für unsere gewaltig fortgeschrittene Zeit passen. Aber wenn auch das Wissen manches Abiturienten Lücken zeigt, wenn auch seine Fertigkeit gering, sein Können mangelhaft ist, hat ihm deswegen die Arbeit, der er obgelegen, keine Früchte getragen? Und wenn die Sprache, die dem zehnjährigen Knaben Nüsschen zum Knacken gegeben, noch dem zwanzigjährigen Jüngling zu schaffen macht, erweist sie sich dadurch nicht gerade als vorzügliches Bildungsmittel des Geistes? Das auf der Schule Erworbene mag ihm im späteren Leben gänzlich verloren gehen. Aber zeugt nicht der geschärfte Verstand und das geübte Urteil, die er für sein Berufsgeschäft mitbringt, für die bleibenden Wirkungen der geistigen Gymnastik, die er auf den Schulen durchgemacht? Die Liebe zum Guten, die Begeisterung für das Schöne, die ihn noch in alten Tagen zieren, sind sie nicht auch aus derselben Quelle geflossen? Unsere Gegner also machen uns mit Beweisführungen, wie die obige, nicht irre. Sie tragen ihr Übelwollen gegen die klassische Bildung offen zur Schau; aber nur zuerst möchte man ihnen zurufen: „ars non habet osorem, nisi ignorantem!“

Aber auch aus den Reihen unserer Freunde ertönen Klagen, besonders aus denen im vorgerückteren Alter. Sie stellen Vergleiche an zwischen der humanistischen Bildung ihrer Generation und der gegenwärtigen und finden die besseren Leistungen auf ihrer Seite. — Und sind diese Klagen so ganz unberechtigt? Gewiss nicht! Wie selten greift jetzt der Jurist, der Mediziner, selbst der Theologe zu seinem Horaz oder Virgil!

Kaum hat er der Schule den Rücken gewandt, da klappt er die Alten auf immer zu. Er verschenkt, *proh pudor!* er verkauft sie und bestenfalls verstauben sie in seiner Bibliothek, mehr Paradedstücke daselbst als Bücher, die man zur Erquickung und Erbauung täglich zur Hand nimmt. Wie anders war es doch hierin im Ausgang des vorigen und noch im Anfang dieses Jahrhunderts, wo die Schriftsteller des Altertums noch den Studenten, den Arzt, den Geistlichen auf seinen Wanderungen begleiteten — man denke nur daran, wie Seume sich am Flaccusfeuer wärmt, — wo sie noch zu Hause auf dem Studiertisch lagen und so manchen, der längst den Schulstaub abgeschüttelt, erheiterten und über die Widerwärtigkeiten des Lebens erhoben! Freilich ist für diesen Wechsel der Dinge nicht die Schule allein verantwortlich zu machen. Den realen Halt im Leben wie in früheren Zeiten haben nun einmal die humanistischen Studien nicht mehr und werden ihn auch schwerlich jemals wieder gewinnen. Zwar hatte man an der Wende des vorigen Jahrhunderts längst aufgehört, Latein zu treiben, um, wie die ersten Humanisten dies wollten, Kunstwerke, ähnlich denen des Altertums darin hervorzubringen; zwar bildete jene „Eloquenz“ Melanchthons, die man ein Jahrhundert hindurch für unbedingt nötig zur Bekleidung jedes staatlichen und kirchlichen Amtes erklärte, längst nicht mehr das Ziel des Unterrichts; auch gehörte nach Heynes eigener Erklärung schon damals zur Gelehrsamkeit mehr als Lateinisch und Griechisch. Ausschliessliche Sprache der Gelehrsamkeit war ja das Latein schon seit Thomasius nicht mehr: aber trotzdem wurzelten die griechische wie die lateinische Sprache noch tief in dem Boden unseres höheren Geisteslebens. Die Männer, die an der Spitze des Humanismus standen, waren zugleich die Leiter jener Bewegung der Geister, die unserem Volke eine zweite Blütezeit seiner Litteratur gegeben. Ihre engen Beziehungen zu dieser also waren es, welche den klassischen Studien damals eine so bevorzugte Stellung sicherten. Die Namen eines Wolf und Jacobs, eines Heyne und Voss waren jedem Gebildeten unseres Volkes bekannt; sie lebten in aller Munde, und ihr Einfluss auf unsere Litteratur war ebenso massgebend, wie unberechenbar. Selbst unsre grössten Geister, selbst ein Schiller und Göthe haben darunter gestanden. Wer fragt dagegen heute nach unseren Ritschl und Lange, nach unseren Dindorf und Fleckeisen? Die klassische Altertumswissenschaft ist heruntergestiegen von dem Piedestal jener Tage, sie hat ihre frühere Bedeutung für Litteratur und Geistesleben unseres Volkes eingebüsst und an andere Wissenschaften abtreten müssen. Das ist eine nicht wegzuleugnende Thatsache, und sie mag einen Teil der Schuld tragen, dass die Liebe und Hochschätzung, die noch unsere Väter und Grossväter den Alten entgegenbrachten, mehr und mehr schwindet. Aber ist dies der einzige Grund dieser Erscheinung? Darf sich die Schule ganz frei von Schuld fühlen? Mit nichten! Kundige Schulmänner selbst haben es zugestanden, dass, wenn wir uns auch auf dem Gebiete der Grammatik mit früheren Zeiten vergleichen können, ja besseres als diese leisten, wir doch in der Fertigkeit, lateinisch zu schreiben und einen Schriftsteller ins Deutsche zu übertragen, nicht unbedeutend hinter ihnen zurückbleiben. Und ein berühmter Physiologe, Du Bois-Reymond, hat erst kürzlich erklärt, wenn das humanistische Gymnasium seiner Aufgabe nicht besser gerecht werde, dann müsse er allerdings wünschen, die künftigen Studenten der Medizin aus dem Realgymnasium hervorgehen zu sehen. — Will auch der erste Vorwurf wegen des Lateinschreibens nicht allzuviel besagen, da unser Geschlecht darauf ohnehin nur geringes Gewicht legt, — ob mit Recht oder Unrecht, bleibe dahingestellt, — so wiegt doch der zweite um so schwerer und verlangt dringend eine Untersuchung der Gründe unserer geringen Leistungen. Die Altertumswissenschaften haben doch wahrhaftig keinen Rückschritt gemacht. Ist etwa gegenwärtig ein Mangel an tüchtigen Gelehrten in diesem Fache? Gewiss nicht. Eher könnte man geltend machen, dass das Latein trotz des grösseren Nachdrucks, mit dem es betrieben wird, doch nicht mehr in dem Masse im Mittelpunkte des gesamten Unterrichts steht, wie am Anfange unseres Jahrhunderts und dass auch mehr Unberufene als damals sich zu diesem Studium drängen. Doch das reicht alles nicht aus zur Erklärung der Erscheinung. Man wird vielmehr die Methode verantwortlich machen müssen, die heutzutage auf unseren humanistischen Gymnasien die herrschende ist, wir meinen die vorwiegend deduktiv-grammatistische. Sie ist wie alles ein Produkt ihrer Zeit, und zwar hängt sie mit dem gewaltigen Aufschwung zusammen, den in

den ersten Jahrzehnten unseres Jahrhunderts die Wissenschaft der Grammatik genommen, damals als Gottfried Hermann, der Gründer der Grammatik, als selbständiger Wissenschaft, als Stern erster Grösse an Leipzigs Universitätshimmel glänzte. Wenn dieser berühmte Gelehrte ein dickes Buch über die Partikel *quod* geschrieben hat, so glaubten seine Jünger an den Gymnasien, die Sachen ähnlich treiben zu müssen, und unterhielten nun ihrerseits Sekundaner und Primaner stundenlang über dieses Wörtchen, meist in akademischen Vorträgen, d. h. in solchen, wo es Frage und Antwort und eine Wechselwirkung zwischen Lehrer und Schüler nicht gab. Wie viel schöne Zeit ist durch diesen Missbrauch der Grammatik, ferner durch die Besprechung von Varianten und Konjekturen, in der sich so viele Philologen gefallen, schon verloren gegangen und geht noch verloren! Denn dass derartige Dinge, noch dazu in der obigen Weise betrieben, den Schüler kalt lassen, weiss jeder, der Gelegenheit hatte, darin Erfahrungen zu machen. Aber, wie schon angedeutet, diese Methode musste sich ausbilden; der Entwicklungsgang des Altertums schrieb sie gewissermassen vor. Sie hat durch das Übermass der Grammatik, die nunmehr Selbstzweck wurde, während sie früher bloss der Lektüre diente, grossen Schaden angerichtet. Die Formenlehre dominierte in den unteren Klassen, die Syntax in den mittleren und oberen, und die Schriftsteller schienen oft nur dazu da, Belegstellen für syntaktische Regeln zu liefern; sie wurden durch die breite grammatische Erklärung, die nie mit dem gelesenen Stück zu Ende kam, den Schülern gleichgültig, ja widerwärtig gemacht, und nicht die Fertigkeit im Übersetzen derselben, sondern die im Exercitium und Extemporale erlangte Virtuosität war der Massstab, nach dem man die Leistungen beurteilte. So war es lange Jahre. Erst in den allerletzten Jahrzehnten ist eine Wendung zum Bessern eingetreten. Aber das Bild, das wir von diesem Gymnasialunterrichte entwerfen, hat auch seine Lichtseite. Wir müssen gestehen, dass er das formal bildende Element der lateinischen Sprache erst zur vollen Geltung gebracht hat. Und das ist doch auch eine Leistung, die man nicht unterschätzen darf, so sehr man auch gegenwärtig dazu geneigt ist. Denn, wie schon bemerkt, in der letzten Zeit ist auch in den Kreisen der Gymnasialpädagogen ein Rückschlag gegen die grammatistische Methode eingetreten, und soll jetzt der Schwerpunkt des Unterrichts wieder mehr in die Lektüre gelegt werden. Welche Mittel giebt es, um hier Besserung zu schaffen, um jene glücklichen Zeiten wieder heraufzuführen, wo dem Abiturienten das Lesen seines Horaz mehr eine Erholung als eine Arbeit war? Das ist die Frage, die in der Litteratur, wie auf den Versammlungen der Fachmänner immer und immer wieder behandelt wird. Da hat man uns denn die Rückkehr zur Methode jener alten Tage gepredigt. Denn die Prinzipien, die ein Perthes, ein Lattmann aufgestellt haben, sind ja nicht neu, wenn sie auch in der Ausführung manches Neue enthalten. Sie sind, um von Comenius und Rattichius ganz zu schweigen, schon bei Kampe und Basedow, bei Jacotot und Hamilton zu finden und haben durch den Philosophen Herbart und seine Schüler ihre philosophische Begründung erhalten. Absolut Neues in der Methode zu bringen ist auch weder möglich noch nötig. Vielmehr ist es vollkommen richtig, was Lattmann sagt: Die Pädagogik ist eine verhältnismässig so wenig umfangreiche „Wissenschaft“, wie man gern sagt, obgleich „Kunst“ wohl richtiger wäre, dass wir annehmen dürfen, dass die allgemeinen Richtungen, welche dieselbe einschlagen kann, bereits von unsern Vorgängern im wesentlichen erschöpft sind. Aber andererseits kann man auch nicht behaupten, dass alles das Gute, was frühere Zeiten hervorgebracht haben, nun fortwährend lebendig erhalten werde.“ Lattmann, einer der besonnensten Vertreter der neueren Richtung, der auch das Gute der grammatistischen Methode nicht verkennt und überhaupt jeder gerecht zu werden versucht, geht insbesondere auf Jacobs zurück. Seine Ideen erscheinen ihm besonders geeignet, neues Leben in die humanistischen Studien unserer Tage zu bringen. Jacobs selbst charakterisiert in seinem 1808 erschienenen lateinischen Elementarbuch, das bald in ganz Deutschland gebraucht wurde, seine Methode in folgender Weise: „Es ist oft gesagt worden, dass kein alter Schriftsteller ganz für Anfänger geeignet sei. . . Es ist daher zweckmässig, von kleinen Sätzen, Bemerkungen, Geschichten und Fabeln zu dem zusammenhängenden Vortrage aufzusteigen. Kein Alter des Lebens ist gering zu schätzen und nie soll dem Geiste derer, die für den gelehrten Stand bestimmt sind, eine inhaltere oder unbedeutende und

geschmacklose Nahrung geboten werden. Vor allem soll sie schon früh in die alte Welt eingeführt werden, um diese in der Zeit der Jugendblüte zu ihrer besseren Heimat zu machen.“ „Der erste Teil (vorbereitender Kursus) kann sogleich mit den ersten Anfängern gelesen werden, wenn sie sich die Deklination und die Formen der regelmässigen Zeitwörter bekannt gemacht haben. Dieses kann unseres Bedünkens von einem tüchtigen Lehrer in 4 bis 6 Wochen bewerkstelligt werden. Denn nichts ist dem Fortgange in dem Erlernen einer Sprache nachteiliger als das langwierige ausschliessende Betreiben der grammatischen Elemente, die doch erst in ihrer Anwendung hinlänglich von Kindern gefasst und verstanden werden. Man muss bald zum Lesen schreiten und dabei das Lernen der Elemente fortsetzen. So wird das Kind gleich von Anfang an durch das Verstehen kleiner Geschichten, Fabeln und dergleichen belohnt und zu weiteren Fortschritten gereizt.“ Das ist allerdings der diametrale Gegensatz zu der heute herrschenden Methode. Hier ist keine Rede von der formal bildenden Kraft der Grammatik, die ihr in der Gegenwart zu einer so bevorzugten Stellung verholfen. Einführung in die alte Welt ist der Zweck des Unterrichts und eine eifrig betriebene, frühzeitig begonnene Lektüre das Mittel dazu. Die Grammatik spielt daneben eine untergeordnete Rolle. Demgemäss ist auch sein Elementarbuch eingerichtet. Es enthält neben den Elementen der Grammatik einen reichen Lesestoff, hauptsächlich der alten Geschichte und Mythologie entnommen. Lebensbeschreibungen berühmter Feldherren und Staatsmänner, Dichter und Philosophen wechseln ab mit ethnographischen und geographischen Schilderungen. Es ist ihm also vor allem darum zu thun, dem Unterricht einen realen Inhalt zu geben. Hierauf legt nun auch Lattmann den allergrössten Wert. Nicht Kenntnis von Wörtern, sondern Bekanntschaft mit Dingen will er den Schülern verschaffen, freilich nicht in dem Sinne des Comenius, als er einst seinen *orbis pictus* verfasste, vielmehr in der Weise, dass „jede Klasse einen bestimmt abgemessenen, wohl geordneten, in sich zusammenhängenden Gedankenkreis erhält, um darin wie in ihrer Welt heimisch zu werden und mit den Dingen auch die Wörter, mit der Sache auch die Sprache zu lernen, aber ebensowohl mit der Sprache die Sache zu lernen. So sollen z. B. in Quinta die Sagen des Altertums in lateinischem Gewande den Schülern überliefert und dadurch der Geschichtsunterricht in Sexta, dem ja sonst dieser Gegenstand zugewiesen ist, überflüssig gemacht werden. Lattmann hat deshalb in seinem Lesebuche für Quinta diesem Stoffe 48 Seiten gewidmet und verspricht sich grossen Erfolg davon. „So mache ich denn“, sagt er, „den lateinischen Unterricht zugleich zum Unterrichte in den alten Sagen und der ältesten Geschichte, hinterlasse den Schülern für ihr Leben die Erinnerung, dass sie alle jene schönen Geschichten in den lateinischen Stunden und in lateinischer Sprache kennen gelernt haben. Vielleicht dürfte man hoffen, dass die Liebe zu den alten Sprachen dadurch belebt werde, wenn sie schon auf den ersten Stufen als Kleid von Sachen dargeboten werden, welchen das jugendliche Herz Liebe zuwenden kann und muss.“ Dabei will Lattmann die Grammatik durchaus nicht vernachlässigen; im Gegenteil Kombination der grammatistischen und der rein analytischen Methode ist seine Lösung. Die Grammatik soll sogar, wenn auch induktiv betrieben, also nur im Anschluss an die Lektüre, den Leitfaden des ganzen Unterrichts bilden, besonders in den mittleren und unteren Klassen. Er verlangt grammatischen Gang, aber unter Zugrundelegung eines bestimmten Stoffes. „Die Sache“, sagt er, „soll die Grundlage bilden, die Sprache aber den Unterrichtsgang, also auch die Wahl des Lesestoffes und die Abgrenzung der Pensen normieren.“

Welche Stellung sollen wir nun einnehmen gegenüber den Forderungen Lattmanns und der anderen Vertreter dieser Richtung? Eine unbedingt ablehnende? Gewiss nicht! Warum sollen wir nicht auch von ihnen lernen? Hat sich doch Jacobs, wie allgemein bekannt ist, um die humanistische Bildung unsterbliche Verdienste erworben. Blicken wir doch auf die Zeit, wo man Latein nach seinen Büchern lernte, als auf eine Art Blütezeit der Gymnasien zurück, trotz mancher Vorzüge der gegenwärtigen Schulen. Und wer wollte gering von Lattmann denken, dem wir eine neue Bahnen brechende lat. Grammatik verdanken, ausgezeichnet durch die Verwertung der Ergebnisse der vergleichenden Sprachwissenschaft, vor allem aber durch eine wirklich rationelle Auffassung der syntaktischen Erscheinungen,

und der abgesehen von dieser wissenschaftlichen Leistung gewiss auch als Mann der Schule die höchste Beachtung verdient. Denn auch wer sich mit den Grundzügen seiner Methode nicht einverstanden erklären will, wird doch zugestehen müssen, dass sie im einzelnen vieles Treffliche enthält. Man lese nur, was er in dem Programm des Clausthales Gymnasiums 1882 über die Einrichtung und den Gebrauch seiner Lehrbücher sagt!

Also an eine unmotivierte Ablehnung seiner Vorschläge unter Berufung auf die „alte, bewährte Methode“ denken wir nicht. Eine unbedingte Annahme können wir aber ebenso wenig befürworten. Wir wollen vielmehr seinem eigenen Beispiel folgen und unsererseits wieder eine Auswahl vornehmen zwischen dem Brauchbaren und Unbrauchbaren in den neueren Ansichten über diesen Gegenstand, eingedenk des Apostelspruches: „Prüfet alles und das beste behaltet!“

Zunächst unterliegt es ja gar keinem Zweifel, dass das Lesen zusammenhängender Stücke das Herz des Schülers in ganz anderer Weise für den lateinischen Unterricht gewinnt als rein grammatische Erörterungen und das hieran sich schliessende Übersetzen von Einzelsätzen. Die Fabel, die er liest, die kleine Erzählung, sie ist ihm interessant nicht bloss wegen ihres Inhalts, sondern auch um der Sprache willen, in welcher dieser sich darstellt, so dass sie, deutsch abgefasst, sicherlich an Reiz für ihn verlieren würde. Bringen doch selbst wir Alten schon dem blossen Klang einer uns gänzlich unbekanntem Sprache ein ungewöhnliches Interesse entgegen. Wer lauschte nicht, wenn er einmal etwa polnisch oder ungarisch reden hört? Wer hört nicht selbst einen Franzosen oder Engländer gern? Aber welchen Zauber üben die Laute der fremden Sprache erst auf das kindliche Gemüt, noch dazu einer so wohl tönenden, Anmut und Kraft in sich vereinenden wie das Latein. Dagegen ist die Grammatik eine Wissenschaft, für welche nur wenige mehr zur Abstraktion geneigte Köpfe eine schnelle Zuneigung fassen. Den meisten erscheint sie trocken und langweilig, und oft übersteigt sie auch die Fassungskraft des Schülers, wenigstens der neun- und zehnjährigen Knaben, die wir in Quinta und Sexta unterrichten. Verfasser hat es in seinem eigenen Unterricht erfahren, wie in den der Lektüre gewidmeten Stunden eine ganz andere Aufmerksamkeit herrscht, wie da auch mancher, der sonst stumpf und gleichgültig dasitzt, aufgemuntert wird und sich bemüht, Schritt mit der Klasse zu halten. Die Vorteile der analytischen Methode nach dieser Seite hin sind also ganz unleugbar. Der Schüler gewöhnt sich bei Zeiten an lateinische Diktion und Konstruktion; er erwirbt seinen Wortschatz auf eine angenehmere und zugleich solidere Weise. Denn die Worte einer interessanten Erzählung prägen sich dem Gedächtnis ohne besondere Anstrengung gewissermassen von selbst ein und werden auch nach Verlauf längerer Zeit leicht reproduziert. Ist aber kein Interesse für den Sinn der Worte vorhanden, dienen sie, wie in dem rein grammatischen Unterricht, nur als Beispiele für die Formenbildung, so sind sie nur zu schnell wieder vergessen, soviel Mühe auch ihre Erlernung gekostet, soviel Zeit auch auf das Überhören und Wiederholen verwendet worden ist.

Weiterhin können wir nur einverstanden damit sein, wenn Lattmann die lateinische Konversation wieder in die unteren Klassen einführen und so auf ein Unterrichtsmittel der ältesten Zeit zurückgreifen will. Wurde sie doch eifrig an den Schulen Sturms betrieben, des alten Strassburger Rektors. Auch Eckstein ist auf der Wiesbadener Philologenversammlung dafür eingetreten. So würde allerdings, was früher als Ziel des Unterrichts gegolten, jetzt am Anfange desselben erscheinen. Wie man die gelesenen und bearbeiteten Stücke dazu benutzen kann, davon giebt Lattmann (S. 33—36) recht hübsche Proben. Uns will es bedünken, als könnte der Stoff hierzu noch besser dem gewöhnlichen Vorstellungskreise der Schüler entnommen werden. Vorgänge aus dem alltäglichen Leben, insbesondere aus dem Schulleben, würden sich vorzüglich dazu eignen, und es könnte auch nichts schaden, wenn die Übungsbücher manchen gedankenschweren und inhaltreichen Satz durch solche ersetzen, für die es gewissermassen tagtäglich Verwendung giebt. Sehr richtig bemerkt Lattmann hierzu: „Sollte nicht durch Übersetzung der alltäglichsten Gedanken eher das Bewusstsein entstehen, dass sich in dieser Sprache allenfalls auch denken und sprechen lasse? Voraussetzung hierfür ist allerdings, dass der Schüler die lateinischen Bezeichnungen für die Dinge

seiner Umgebung kennt, und dass er über die Phraseologie des gewöhnlichen Lebens wenigstens einige Herrschaft hat. Allein grade solche Dinge, weil sie seinem Interesse nahe liegen, lernt er gern und leicht. Die tote lateinische Sprache würde somit wieder Beziehungen zur lebendigen Gegenwart erhalten. Dass dies, sowie auch die übrigen angeführten Eigentümlichkeiten der Lattmannschen Methode auch für eine wissenschaftliche Erfassung der Sprache, wie sie doch die Schule bieten will und soll, den Boden bereiten werde, liegt auf der Hand.

Allein nun kommen unsere Einwendungen. So sehr sich der Lehrer bemühen soll, Lust und Liebe zu dem Gegenstande seines Unterrichts zu erwecken, so darf er doch wichtige Seiten desselben nicht deshalb vernachlässigen, weil er glaubt, nur ein schwaches Interesse für sie bei seinen Schülern voraussetzen zu dürfen. Dies thut aber die analytische Methode, indem sie eine gefällige Lektüre zu sehr in den Vordergrund stellt, das strengere Erlernen der Grammatik dagegen dem Schüler möglichst ersparen will. Die Grammatik soll die Auswahl des Schriftstellers bestimmen; hierin ist Lattmann sehr konservativ gegenüber seinem Altmeister Herbart, der ohne jede Rücksicht auf dieselbe das Griechische gleich mit der Odyssee anfangen will. Allein auch Lattmann wird seine Absicht nur unvollkommen erreichen können, da es nicht möglich sein wird, in zusammenhängenden Stücken eine genügende Anzahl von Beispielen für ein bestimmtes Kapitel der Grammatik kurz hintereinander zu bringen. Einzelsätze werden demnach nicht zu entbehren sein, wie denn auch Lattmann in seinem Elementarbuch für Sexta darauf nicht verzichtet und nur ihre ausschliessliche Herrschaft bekämpft. Perthes verwirft sie freilich gänzlich. Der Vorwurf der Trivialität kann übrigens nur den geringeren Teil derselben treffen. So wie die ersten Elemente überwunden sind, also schon am Ende des Sextanerkursus, bemühen sich auch Leute wie Spiess und Ostermann, denselben einen würdigen Inhalt zu geben, und oft enthalten ihre Sätze Anekdoten, kleine Erzählungen und Ähnliches. Buntscheckig freilich sind sie trotz alledem. Die Analytiker bleiben hier im Vorteil, indem sie schon auf der untersten Stufe dem Schüler einen bestimmten, in sich zusammenhängenden Stoff in der fremden Sprache bieten. Nur fragt es sich, ob dieser Vorteil gross genug ist, Unsicherheit in der Grammatik, insbesondere in der Formenlehre — wo soll auch die Zeit dazu herkommen diese gründlich zu erlernen — dafür in den Kauf zu nehmen. Denn wenn sie sich schon von der blossen Überlieferung bestimmter Stoffe einen erheblichen Erfolg versprechen, so scheint uns diese Hoffnung doch übertrieben. Dass eine unbewusste Aneignung einer Sprache möglich sei, unterliegt ja keinem Zweifel. Ganz abgesehen von der auf diese Weise erfolgenden Erlernung der Muttersprache, beweisen es die Tausende von Auswanderern, welche die Sprache ihrer neuen Heimat ohne grammatisches Studium lernen. Aber dazu reichen doch die wenigen Schulstunden nicht aus. Ja, wenn die fremden Laute tagtäglich von früh bis abends an das Ohr des Schülers schlugen, da wäre die Sache anders. Zur Zeit der alten Humanisten freilich, wo das Latein einen so starken Rückhalt im Leben unseres Volkes hatte, wo es nicht bloss in der Schule dominierte als Unterrichtsgegenstand, wie als Unterrichtssprache, sondern auch im Familienkreis gesprochen wurde, sodass ein berühmter Gelehrter seine Liebeserklärung ohne weitere Vorbereitung auf Lateinisch machen konnte, da freilich sog der Knabe die fremde Sprache gewissermassen mit der Muttermilch ein. Nachdem aber die Zeiten in dieser Hinsicht ganz andere geworden, ist wohl die Möglichkeit, auf diese Weise Latein zu erlernen, für immer vorbei. Wir sind vielmehr in der Hauptsache darauf angewiesen, auf grammatischem Wege uns die Kenntnis der Sprache zu erwerben. Daher erstreben wir vor allen Dingen eine tüchtige grammatische Schulung, einmal als Mittel zum Verständnis der Sprache, dann jedoch um der formalen Bildung willen, die durch sie erlangt wird, die nicht überschätzt, aber auch nicht unterschätzt werden darf. Übrigens wird es dem geschickten Lehrer gelingen, auch für die grammatische Seite der Sprache das nötige Interesse zu wecken. Anfangs freilich wird es dem Sextaner lieber sein, eine Fabel zu übersetzen als die Flexion von „mensa“ und „amo“ zu lernen. Aber beherrscht er nur einmal die Formen, so dass er sie alle zu jeder Zeit und im Augenblicke bereit hat, so wird ihn die erlangte Fertigkeit mit Stolz und Freude erfüllen und mit jenem wohlthuenden Bewusstsein, das jedes wirkliche

Können verleiht. Dazu werden freilich die von Jacobs angesetzten sechs Wochen nicht ausreichen. In dieser Zeit die regelmässige Formenlehre einzuüben dürfte auch „der thätigste Lehrer“ nicht imstande sein. Dazu stehen unsere Sextaner in zu jungem Alter und sind zu viele unter ihnen, die invita Minerva Latein lernen. Die Zeiten sind eben in dieser Hinsicht andere geworden, und so muss auch die Methode es werden.

Die Grammatik ausschliesslich induktiv zu treiben, wie es die Reformpartei will, scheint uns gleichfalls nicht zweckmässig.

Wohl mag die einzelne Form sich dem Schüler leichter einprägen, wenn er sie zuvor in seiner Fabel gelesen, nicht aber das ganze System von Formen, das zu erlernen nun einmal nötig ist, wenn man die Sprache einigermaßen beherrschen und nicht durch eine mangelhafte Kenntnis der Formenlehre auf Schritt und Tritt gehemmt sein will. Der Vorwurf des mechanischen Auswendiglernens, den man der deduktiven Methode gemacht, will nicht viel besagen. Ist es denn eine Sünde, das Gedächtnis anzustrengen? Wozu ist uns denn diese köstliche Gabe verliehen? Wenn früher die Jugend mit Gedächtnisübungen überhäuft war, so ist man jetzt geneigt, in das entgegengesetzte Extrem zu verfallen und eine geistige Kraft, die doch gerade in der Jugend der Übung bedarf, brach liegen zu lassen. Uebrigens kann die Induktion in der Formenlehre doch nur sehr unvollständig sein, der Lehrer wird die grossen Lücken ausfüllen und so zur alten Methode zurückkehren müssen. Auch schlagen wir den geistigen Gewinn hieraus nicht allzu hoch an. In richtiger Einsicht dessen hat Lattmann die Induktion in der regelmässigen Formenlehre aufgegeben und lässt, wenn wir ihn recht verstanden haben, die Paradigmen in der üblichen Weise auswendig lernen. Mit weit grösserem Nutzen kann man allerdings die Syntax induktiv betreiben. Sicherlich fördert es die geistige Entwicklung des Knaben, wenn er hier als kleiner Sprachforscher auftreten kann, und jeder einsichtige Lehrer wird ihm Gelegenheit dazu geben, wo es nur immer möglich ist. Allein diese Gelegenheit ist eben auch hier eine recht beschränkte, und es ist zu fürchten, dass nur ein unvollständiges Konglomerat von einzelnen Regeln zu stande kommt, das der systematischen Verbindung entbehrt. Was aber den praktischen Erfolg anbelangt, d. h. die richtige Anwendung der Regeln beim Übersetzen ins Lateinische, so glauben wir, macht es keinen erheblichen Unterschied aus, ob dieselben auf induktivem oder deduktivem Wege gefunden worden sind. Den gedankenlosen, ungrammatischen Köpfen wird auch die Induktion nicht allzuviel nützen, die besseren Schüler aber werden sie nicht nötig haben, um das Richtige zu treffen. Die Grammatik ist eine rein formalistische Wissenschaft und kann von dem Inhalt der Lektüre nur geringe Förderung erhalten. Im Gegenteil, wir müssen die Sache oft vergessen oder wenigstens ganz in den Hintergrund treten lassen, um zum Verständnis der Form zu gelangen. Wenn ich an einem Satze des Nepos oder Cäsar die Konstruktion des acc. c. inf. erklären soll, was soll mir da der Zusammenhang des Kapitels oder des Buches? Derselbe wirkt nur störend. Ich muss vielmehr den Satz erst aus dem Zusammenhange herausnehmen und die betreffenden Worte von allen andern absondern, um meinen Zweck an ihnen zu erreichen. Warum soll ich also nicht gleich einen Einzelsatz benutzen und erst warten, bis ich in den Lesestücken auf diese Konstruktion stosse? Auch wird ja gerade über die in der Grammatik mit der deduktiven Methode erzielten Resultate am allerwenigsten geklagt.

Um nun unsere Ansicht über die neuerdings aufgetretenen Reformbestrebungen kurz zusammenzufassen, so muss in Quinta und Sexta wenigstens in der Hauptsache, wenn wir auch im einzelnen von einem Lattmann, Perthes und anderen viel lernen können, an der alten Methode festgehalten werden. Wir gestehen, dass uns ein Sextaner mit einer gründlichen Kenntnis der Formenlehre lieber ist als einer, der vielleicht fünfzig Fabeln übersetzt hat und in ihrem Gedankenkreis heimisch geworden ist. Mag auch jener einen Vorsprung haben im Übersetzen aus dem Lateinischen, der andere wird ihn doch bald einholen. Nur mit Schülern der ersten Art haben wir einen festen Boden unter den Füßen und können ruhig und sicher weiter schreiten, ohne uns gerade bei der Lektüre durch die Analyse neu erscheinender Formen beständig unterbrechen zu müssen. Ebenso halten uns bei vorausgegangener systematischer Behandlung der Syntax die Erscheinungen auf diesem Gebiete,

welche uns im Schriftsteller entgegentreten, nicht lange auf; wir können rasch darüber hinweggehen und gewinnen so Zeit zu einer möglichst umfangreichen Lektüre. In den neueren Sprachen, wo die Grammatik für das Verständnis des Schriftstellers bei weitem nicht die Bedeutung hat wie in den alten, mag die Methode, die gleich von Anfang an dem Unterricht einen realen Inhalt giebt, ganz zweckmässig sein. Aber für das Latein ist die Grammatik ein zu wichtiger Faktor, um auf der unteren Stufe des Unterrichts nur so nebenher zu laufen. Und wer da weiss, welche Mühe es kostet, unsere neun- und zehnjährigen Knaben in den grammatischen Grundbegriffen zu festigen, der wird gewiss für sie den Löwenanteil der Unterrichtsstunden verlangen. Um aber doch für zusammenhängende Lektüre und lateinische Konversation, deren anregende und belebende Kraft wir ja nicht im mindesten in Abrede stellen, wenigstens in der zweiten Hälfte des Sextanerkursus einige Zeit zu gewinnen — in Quinta kann beides schon in ganz anderer Ausdehnung getrieben werden — muss der grammatische Stoff so viel als möglich beschränkt werden, eine Notwendigkeit, welche ja auch von den Vertretern der alten Methode anerkannt wird. Dies kann in dem Masse geschehen, dass es in Sexta einer Grammatik gar nicht mehr bedarf, und dass sie auch in Quinta nur bei Erlernung der Stammformen der Verba zur Hand genommen wird. Ebenso reduziere man aus den oben angegebenen Gründen die Zahl der zu lernenden Vocabeln. Humanistisches und Realgymnasium können in diesen beiden Klassen den Unterricht in völlig gleicher Weise erteilen, während sich bereits von Quarta an ihre Wege trennen. Dem Charakter beider Anstalten gemäss wird jenes der Grammatik mindestens noch Gleichberechtigung mit der Lektüre einräumen müssen, dieses dagegen, das seinen Stolz nicht gerade in tadellose Exercitien und Extemporalien zu setzen braucht, die Lektüre in den Vordergrund treten lassen. Auf der obersten Stufe dagegen werden sich beide wieder einander nähern. Fertigkeit im Übersetzen der Schriftsteller wird es hauptsächlich sein, was man von ihnen verlangt. Und wenn das humanistische Gymnasium daneben auch noch andere Leistungen aufweisen muss, so soll das Realgymnasium, wie erst vor kurzem von berufener Seite ausgesprochen worden ist, diese Fertigkeit als seine alleinige Aufgabe betrachten.

Es sei uns im Folgenden gestattet, einen Versuch zur Lösung derselben zu machen. Der Weg, den wir einschlagen wollen, ist zwar kein neuer, aber doch, wie wir meinen, noch nicht genugsam betreten. Vielleicht führt er, weiter verfolgt, zum Ziele.

Beobachten wir einen Quartaner bei der Übersetzung seines *Nepos*! Was er da vor sich hat, ist ein Labyrinth von Worten, zu welchem ihm der Ariadnefaden fehlt. In der Erwartung, in der fremden Sprache alles so zu finden, wie in der eignen, versucht er, wörtlich zu übersetzen, und wundert sich, wenn das nicht recht klingen und zusammen passen will. Durch Raten und Probieren oder auch durch Phantasieren wird er zwar schliesslich eine Übersetzung zu Stande bringen, aber oft eine solche, die nur Lehrer und Schüler belustigt; und manches wird ihm auch ganz unverständlich bleiben.

Soll ihm nun der Lehrer zu Hülfe kommen, indem er einfach selbst die Übersetzung übernimmt, während er von den Schülern bloss die Nachübersetzung verlangt? Möglich, dass diese richtig geliefert wird. Aber einesteils liegt dann trotz aller Besprechung die Gefahr einer bloss mechanischen Reproduktion immer sehr nahe, andernteils wird der Schüler auf diese Weise niemals zu einem selbständigen Übersetzen gelangen, und es wird so das Ziel des Unterrichts verfehlt werden.

Fragen wir nun nach den Schwierigkeiten, mit denen der Schüler hierbei zu kämpfen hat, so sind dieselben doppelter Art. Einmal fehlt ihm das nötige lexikalische Wissen, oder wenn er auch die Grundbedeutung der Wörter kennt, so entgeht ihm doch ihr Sinn gerade an dieser Stelle und in diesem Zusammenhange. Andernteils macht ihm die Satzkonstruktion zu schaffen. Er findet sich kaum im Einzelsatze zurecht, geschweige denn im längeren, zusammengesetzten Satz. Gegen jenen Übelstand giebt es Vokabularien und Lexika. Allein diese werden ihm — selbst die Speziallexika nicht ausgenommen — doch nur sehr unvollkommene Dienste leisten, wenn er nicht zuvor die Schwierigkeiten der zweiten Art glücklich überwunden hat. Umgekehrt dagegen wird er jener spielend Herr werden. — Wollte man einem Quartaner eine schwierigere Periode des *Nepos* vorlegen mit genauer Interlinearversion,

wie die Wörter im lateinischen Text auf einander folgen, so wäre ein Gelingen der Übersetzung immer noch fraglich, wenn auch die Möglichkeit nicht ausgeschlossen ist.

Wie der Knabe die Steine des Mosaikspieles hin- und herschiebt, bis er endlich die gewünschte Figur erhält, so könnte unser Quartaner durch Verschieben und Umstellen der Worte vielleicht auch seine Aufgabe lösen. Nehmen wir aber an, er wäre mit dem Satzbau vertraut, so würden noch so viele unbekannte Wörter ihm die Erlangung einer richtigen Übersetzung nicht unmöglich machen. Das grammatikalische Verständnis würde dem lexikalischen zu Hilfe kommen und das übrige das Lexikon thun.

Damit ist auch die Aufgabe des Lehrers bestimmt gegenüber den zweifachen Schwierigkeiten, mit welchen er seine Schüler im Kampfe sieht. Eine Anweisung zum richtigen Gebrauch des Lexikons wird nach der einen Seite Abhilfe schaffen. Aber das ist das wenigste, was man von ihm verlangt. Zum wirklichen Siege wird er ihnen nur dann verhelfen, wenn er sie konstruieren lehrt. Nach einem bestimmten Plane muss der Schüler jeden Satz, sowie sich das Verständnis nicht von selbst ergibt, in Angriff nehmen. Nichts darf dem Zufall, nichts dem Raten und Probieren überlassen bleiben. Manche Schüler werden es allerdings auch ohne diese Methode zu einer gewissen Fertigkeit im Übersetzen bringen. Allein auch diese werden sich freuen, wenn ihnen der Weg, der allein sicher zum Ziele führt, gezeigt wird, so dass sie ihn mit dem Bewusstsein von seiner Richtigkeit betreten können.

Aber die Kunst des Konstruierens allein befähigt noch nicht zum flotten Übersetzen. Es kann einer recht wohl verstehen, die Worte richtig zu verbinden und zu trennen, den Satz in seine Glieder, die Periode in ihre Einzelsätze zu zerlegen, und dennoch eine grosse Unbeholfenheit beim Übersetzen entwickeln. Gewisse, der lateinischen Sprache eigentümliche Konstruktionen bereiten dem Übersetzer eigene Schwierigkeiten. Wir erinnern an den acc. c. inf., an den abl. abs. und überhaupt an die Partizipialkonstruktionen. Aber auch anderes gehört hierher, so manche Arten der Satzverbindung, wenn z. B. — was im Deutschen unmöglich — ein konjunkionaler Nebensatz zugleich als relativer anzusehen ist, indem sein Subjekt oder Objekt aus einem Relativum besteht. Wie weiss sich doch der Schüler in solchen Fällen oft gar nicht zu helfen! Daraus folgt: die Auswege unserer Sprache, da, wo eine wörtliche Übersetzung unmöglich ist oder wenigstens ihrem Genius zuwiderläuft, die Mittel, deren sie sich bedient, um in ihrer Weise dasselbe zu erreichen wie die lateinische, meist kürzere Ausdrucksweise, muss der Schüler kennen lernen, ja er muss einermassen vertraut mit ihnen sein, um einen lateinischen Schriftsteller flott lesen und übersetzen zu können.

Aber geschieht denn das nicht schon? Lernen denn unsere Schüler nicht konstruieren, lernen sie denn nicht Partizipien auflösen und Ähnliches?

Gewiss, aber nur beiläufig, während der Lektüre des Autors selbst, und darum nicht gründlich, nicht methodisch. Kommt der Schüler mit seinem Satze nicht in Frieden zu Ende, dann greift man wohl zum Konstruieren, und wenn er mit den Partizipien der Stelle sich nicht abfinden kann, dann bespricht wohl der Lehrer einzeln Wege, die er bei der Übersetzung einschlagen kann. Aber alles dies trägt den Charakter des Beiläufigen, auch unterbricht es die Lektüre in unangenehmer Weise; es ist eine Abschweifung, die weder Lehrern noch Schülern Freude macht. Ein wirklicher Erfolg ist nur dann zu erwarten, wenn Übungen im Konstruieren, wie im Auffinden einer geschickten Übersetzung in eigens dazu bestimmten Stunden methodisch und systematisch betrieben werden. Eine Art vorbereitender Unterricht nach dieser Richtung hin ist also unsere Forderung; doch braucht derselbe der Lektüre des Schriftstellers nicht gerade vorherzugehen, sondern kann ebensogut nebenherlaufen. Der Lehrer soll schon vor dem Beginn derselben mit ihren Schwierigkeiten bekannt machen und eine nach der andern vorführen, mit den weniger erheblichen anfangend. Er soll nicht warten, bis sie in dem Autor selbst an den Schüler herantreten, sondern den Stein des Anstosses vorweg beseitigen. Wenn dann der Quartaner im Nepos stockt, wird es oft nur eines kurzen Hinweises auf diese Propädeutik bedürfen, um ihm begreiflich zu machen, dass er einen Fall vor sich hat, wie deren schon viele behandelt worden sind. Nehmen wir an, er stünde vor den Worten „Una pars, quam Gallos obtinere dictum est, initium capit a flumine Rhodano.“

Würden ihn dieselben wohl noch aufhalten, wenn diese Konstruktion, der acc. c. inf. in Relativsätzen, und ihre Übersetzung vorher gründlich mit ihm besprochen worden wäre, freilich nicht bloss zwei oder drei Beispiele derselben, sondern, der Schwierigkeit der Sache entsprechend, eine grössere Anzahl? So aber wird sie der Lehrer erklären, indessen, zehn Kapitel weiter vorgerückt, erleben, dass sie dem Schüler immer noch etwas neues und unbekanntes ist. Und diese Erfahrung dürfte er noch öfter machen. Anders dagegen, wenn diese Arbeit vor der Lektüre einmal, aber gründlich, geleistet worden ist. Dann wird der Lehrer auf seinen früheren Ausführungen fussen und nicht immer denselben Stein wieder zu wälzen brauchen; Übersetzung aber und die grammatische Erklärung des Kapitels werden eine geringere Zeit in Anspruch nehmen.

Es soll im Folgenden unsere Aufgabe sein, einen kurzen Abriss des propädeutischen Unterrichts zu geben, welchen wir fordern. Da fragt es sich zuerst: worauf soll er sich erstrecken? Die Kunst des Konstruierens setzt eine genaue Kenntnis der Satzlehre voraus; diese wird daher vor allem einen Gegenstand desselben bilden. Natürlich muss sie vergleichend betrieben werden und immer mit Rücksicht auf den Endzweck, dem Schüler das Übersetzen aus dem Lateinischen zu erleichtern. Hierdurch wird sowohl die Auswahl des grammatischen Stoffes, wie auch die Reihenfolge der Behandlung bestimmt. So werden wir unsere grammatischen Betrachtungen nicht an die Kasuslehre anschliessen, sondern an die Lehre von den Satzgliedern, von den verschiedenen Arten der Sätze, ihren Verhältnissen zu einander, ihren Verbindungen etc. Unsere Grammatiken sind mit vorwiegender Rücksicht auf die Übersetzung ins Lateinische abgefasst, und der Lehrer, der sich ihrer bedient, wird es nicht unterlassen, bei jeder Regel gewissermassen Verhaltensmassregeln für die Übertragung in die fremde Sprache zu geben. Wir stellen uns auf den entgegengesetzten Standpunkt; für uns ist also der lateinische Text das erste und eine flotte Übersetzung das Ziel. Dass ausser den grammatischen Erörterungen auch stilistische einen wesentlichen Bestandteil ausmachen werden, ist bereits angedeutet.

Es war ursprünglich unsere Absicht, zu jedem Kapitel aus der Grammatik und Stilistik, das wir behandelt, zahlreiche Belegstellen zu geben und so den Schülern unseres Realgymnasiums, in deren Hände ja diese Zeilen gelangen, gleich das Material zu praktischen Übungen zu bieten. Indessen der uns zugemessene Raum gestattet dies nicht, wenigstens nicht in dem ursprünglich geplanten Umfange. Deshalb haben wir uns begnügt, nur einzelne Kapitel damit zu versehen. Natürlich ist aber die Übersetzung von Übungsbeispielen ein Haupterfordernis für den gedeihlichen Erfolg eines solchen Unterrichtes, und je schwieriger das behandelte Kapitel ist, desto mehr Sätze müssen dem Schüler zum Übersetzen vorgelegt werden.

Soll der Schüler, um ein Beispiel zu geben, im stande sein, für ein lateinisches Partizipium sofort eine dem Zusammenhange entsprechende geschickte Wendung zu finden, so ist das unserer Ansicht nach nur möglich, wenn er zuvor eine Menge gleichartiger Fälle übersetzt hat und zwar unmittelbar hinter einander, nicht heute einen und nach 8 Tagen einen andern. Allein durch diese Concentration seiner ganzen Kraft und Aufmerksamkeit auf einen Punkt wird ihm eine gewisse Gewandtheit eigen, die er dann in der Lektüre des Schriftstellers bewährt, so dass die dort verwendete Zeit hier reichlich wieder einkommt.

Subjekt und Praedikat. Der naturgemässe Gang unserer Untersuchung erfordert es, von der Konstruktion des Einzelsatzes auszugehen und uns zunächst mit der Auffindung von Subjekt und Praedikat zu beschäftigen. Denn dies sind die beiden Grundpfeiler des Satzes, die man vor allem kennen muss, um eine deutliche Einsicht in seinen Bau zu gewinnen.

Das Subjekt ist entweder ein Substantiv im Nominativ oder ein anderes Wort, das substantivisch gebraucht ist, oder ein ganzer Satz. Das Praedikat ist entweder ein selbständiges Verbum finitum oder ein nomen mit der copula.

Das Praedikat muss mit dem Subjekte soviel als möglich übereinstimmen, und zwar richtet sich das verbum finitum nach demselben im numerus und in der Person, die motionsfähigen nomina dagegen (adjectiva, participia, pronomina, numeralia, substantiva mobilia) im

Kasus, Genus und Numerus. Auf diese Regeln gründet sich die Auffindung der beiden wichtigsten Satzglieder. Am leichtesten wird sie gelingen, wenn das Subjekt in einem Substantivum besteht. Hier genügt die Anweisung, nach dem Nominativ des Satzes zu suchen, vorausgesetzt, dass derselbe nicht ausserdem einen appositionellen oder prädikativen Nominativ enthält. Etwas schwerer wird die Sache bei pronominalem Subjekt. Ein Pronomen, vollends ein relatives oder ein interrogatives, sieht der Anfänger nicht so leicht als Subjekt an. In Verlegenheit gerät er aber gar, wenn das Subjekt im Verbum liegt. Da nun dies in der zusammenhängenden Rede des Schriftstellers bei weitem der häufigste Fall ist, so wird man gut thun, seine Aufmerksamkeit zunächst auf das verbum finitum zu lenken. Dieses liefert ihm Person und Numerus des Subjekts, und ist es ein zusammengesetztes Tempus des Passivs, auch das Genus desselben, so dass es ihm nun nicht schwer fallen kann, ein Substantiv herbeizuschaffen, was diesen Anforderungen entspricht. Dieses Verfahren, ihn erst das Verbum finitum und dann das Subjekt suchen zu lassen, empfiehlt sich auch vom Standpunkte der deutschen Wortfolge aus. Denn die Wortstellung: verbum finitum — Subjekt, Inversion genannt, findet sich im deutschen Hauptsatze weit häufiger als die gerade. Zunächst in allen Sätzen, die mit dem Objekt, Attribut oder einer adverbialen Bestimmung anfangen, aber auch im Nachsatze ist sie die Regel. Schiebt also der Schüler das verbum finitum voran und lässt das Subjekt folgen, so ist er in den meisten Fällen gewissermassen im richtigen Fahrwasser, und es ist Hoffnung vorhanden, dass sein Schiffelein auch weiterhin Klippen und Untiefen vermeide. Die Stellung des verbi finiti ist eine Sache, die der Anfänger nicht zeitig und gründlich genug lernen kann. Wie oft scheidet die Übersetzung gerade daran, dass er ihm nicht den richtigen Platz anzuweisen vermag. Besonders bei Relativsätzen, die mit dem Genitiv des Relativums eingeleitet sind. Der Gleichklang der deutschen relativen und demonstrativen Pronomina verleitet ihn beständig zu falscher Wortstellung, und er muss dann immer wieder darauf hingewiesen werden, dass er es mit einem Nebensatz zu thun und folglich das verbum finitum ans Ende zu setzen hat. Freilich deckt sich dasselbe in vielen Fällen nicht mit dem Prädikat, sondern bildet häufig nur das Bindemittel zwischen diesem und dem Subjekt, so vor allem bei esse, welches nur selten die eigentliche Aussage enthält, höchstens in Bedeutungen wie: vorhanden sein, bestehen, sich befinden, sich aufhalten, verkehren, oder in Sätzen wie: magnus numerus est, periculum est, pecunia est, est in epistula; sunt, qui etc. Wir haben demnach bei dem Vorkommen von esse das Prädikat meistens in einem Nomen, gewöhnlich einem Adjektivum oder Substantivum zu suchen, aus welchem wir gemäss der oben angeführten Concordanzregeln auf das Subjekt schliessen können. Ein solches Prädikatsnomen findet sich bekanntlich ausserdem bei: fieri, evadere, existere werden, nasci geboren werden, mori sterben, manere bleiben, videri scheinen, bei den Passiven, welche bedeuten genannt werden oder heissen, wie appellari, vocari, dici, nominari, bei den Passiven für etwas gehalten werden, wie haberi, putari, existumari, judicari, und bei den Passiven zu etwas gewählt, gemacht, ernannt werden, wie creari, eligi, fieri, dici, designari, declarari u. a. Die Frage nach dem Prädikat wird also auch hier durch ein Adjektivum oder Substantivum im Nominativ beantwortet; auch hier ist der Rückschluss daraus auf das Subjekt gestattet. Verlangt man also vom Schüler das Prädikat zu hören, so begnüge man sich nicht mit der Nennung solcher Verba allein! Denn wenn auch ihre Funktion keineswegs ausschliesslich formal ist, wie die der Kopula, wenn sie auch einen bestimmten Inhalt haben, so bilden sie den vollen Prädikatsbegriff doch nur in Verbindung mit dem Nomen, welches also zugleich mit ihnen genannt werden muss. Gebraucht man die oben genannten Verba aktivisch, so muss natürlich das Prädikatsnomen auf das Objekt bezogen werden und also im Akkusativ stehen.

Zu den persönlich konstruierten Passiven dicor, putor, existimor, jubeor, vetor etc. tritt als Ergänzung des Prädikatsbegriffes entweder ein Infinitiv: videris aegrotare, oder ein Infinitiv verbunden mit einem Nomen: videris esse aegrotus, sodass derselbe in dem einen Falle aus zwei, im andern sogar aus drei Wörtern besteht; alles Dinge, auf die man hinweisen muss, damit bei der Zerlegung des Satzes kein unverständener und unter die grammatischen Kategorien nicht untergebrachter Rest bleibe.

Unter Festhaltung dieser Gesichtspunkte stelle man mit den Schülern Übungen an in der Auffindung von Subjekt und Prädikat. Die hierzu verwandten Sätze müssen diese Satzglieder der Reihe nach in allen den Formen enthalten, welche sie überhaupt annehmen können. Dabei vergesse man auch die Fälle nicht, in denen das Subjekt als ganzer Satz auftritt, sei es als acc. c. inf. oder als ein konjunkionaler, relativer oder interrogativer Nebensatz. Denn es ist von der grössten Wichtigkeit, dass sich schon der Anfänger daran gewöhne, solche Nebensätze als erweiterte Satzglieder, in unserm Falle als Subjekte aufzufassen. Selbstverständlich müssen beide Satzglieder zusammen aufgesucht werden und nicht etwa erst ausschliesslich Subjekte, und dann Prädikate. Beide stehen ja in der engsten Beziehung zu einander, und das eine wirft immer Licht auf das andere.

Das Objekt. Viele Verba verlangen eine Ergänzung auf die Frage wen oder was? ein Objekt, wie es die Grammatik nennt. Sie heissen transitiva, weil ihre Thätigkeit auf das ergänzende Wort gewissermassen übergeht, indem dieses entweder eine Person oder Sache bezeichnet, die unter der Handlung leidet oder durch dieselbe erzeugt, hervorgebracht wird. Das Verhältnis des Verbums zum Objekt bezeichnet man mit dem Wort „regieren“, das umgekehrte mit „abhängen“. Eine geringere Anzahl von Verben nimmt eine Ergänzung auf die Frage wem? eine noch kleinere auf die Frage wessen? zu sich, ja mitunter findet die Ergänzung auch im Ablativ statt. Es giebt also auch Dativ-, Genitiv- und Ablativobjekte. Einige verlangen ein doppeltes Objekt, meist im Dativ und Akkusativ. Zu anderen dagegen, gewöhnlich solchen, welche einen Zustand bezeichnen, kann überhaupt eine derartige Ergänzung nicht treten. Kenntnis der Rektion der Verba bildet die Voraussetzung für die richtige Auffindung des Objektes. Demnach sind die hierauf bezüglichen Abschnitte der Kasuslehre zu behandeln und vor allem die Punkte, in denen beide Sprachen von einander abweichen. Der Schüler hat jedesmal zu untersuchen, ob er es mit einem transitiven oder intransitiven Verbum zu thun hat, und im letzteren Falle wieder, mit welcher Art der Intransitiva, und muss demgemäss nach einem Akkusativ, Dativ u. s. w. suchen. Er muss aber gleich anfangs erfahren, dass im Satze noch andere als Objektsakkusative vorkommen, adverbiale und von Präpositionen abhängige, ferner, dass Dativ, Genitiv und Ablativ noch eine Menge anderer Funktionen haben, als nur die, ein Objekt auszudrücken.

Da bei allen Neutris Nominativ und Akkusativ zusammenfallen, so geben solche Wörter für sich allein keinen Anhalt, ob sie ein Subjekt oder Objekt darstellen. Lässt sich das Subjekt nicht aus dem Prädikat bestimmen, so kann allein der Sinn darüber entscheiden. Ebenso verhält es sich im acc. c. inf. in Bezug auf den Subjekts- und Objektsakkusativ. — Selbstverständlich müssen wir den Schüler wie mit allen Gestalten des Subjekts, so auch mit allen des Objekts bekannt machen, also auch mit den Objektssätzen, wenn wir auch hiermit den Rahmen des Einzelsatzes verlassen und bereits das Gebiet der Satzverbindungen betreten.

Übrigens begegnen wir hier zum ersten Male dem Begriffe der Abhängigkeit, der eine so grosse Rolle in der Grammatik spielt, aber nie etwas anderes als Ergänzung besagt, während wir unter „verbinden“ die Zusammenfassung grammatisch zusammengehöriger Wörter verstehen. Ohne Klarheit über den Inhalt dieser beiden Begriffe ist eine Unterhaltung und Verständigung in grammatischen Dingen ganz unmöglich. Man vermisst aber dieselbe oft selbst bei Schülern der oberen Klassen.

Die adverbialen Bestimmungen. Die Verba, und zwar alle ohne Ausnahme, können auch noch in anderer Weise als in der eben angegebenen des Objekts ergänzt werden. Es treten nämlich zu ihnen allerhand Bestimmungen des Ortes, der Zeit, der Art und Weise und des Grundes, adverbiale Bestimmungen in der Grammatik genannt. Zum Ausdruck derselben dienen Adverbia, Substantive mit Präpositionen oder solche im Akkusativ und Ablativ ohne Präposition. Während die objektive Ergänzung in der Regel nur auf eine, von vornherein genau bestimmte Frage — wen? wem? etc. — erfolgen muss, stehen, wenn das Verbum adverbial bestimmt werden soll, eine grosse Menge Fragen zur Beantwortung, von welchen in Wirklichkeit immer nur ein kleiner Teil erledigt wird. Ganz selten wird ein Verbum lokale, temporale und zugleich auch modale und kausale Bestimmungen zu sich

nehmen, geschweige denn gar alle, die innerhalb dieser Kategorien möglich sind. Man kann also bei Anschliessung der adverbialen Bestimmungen an das Verbum nicht so streng methodisch verfahren, wie bei der Auffindung des Objekts, da man nie im voraus weiss, auf welche Fragen der Autor das Verbum des Satzes ergänzt. Indessen ist dies auch nicht nötig, ein *in* mit dem Akkusativ wird der Schüler trotzdem richtig als Antwort auf die Frage „wohin?“ auffassen, ein *a* mit dem Ablativ als eine solche auf die Frage „woher?“ etc. Es wird aber gut sein, das Kapitel der adverbialen Ergänzungen darauthin mit ihm durchzugehen und ihm die Mannigfaltigkeit der Fragen, die hier gestellt werden können, zunächst an deutschen Beispielen vorzuführen.

Je leichter dem Schüler die grammatische Auffassung solcher aus Substantiv mit Präposition bestehenden adverbialen Bestimmungen fällt, desto mehr Verlegenheiten bereitet ihm oft ihre lexikalische Seite. Er kennt nur die hier nicht ausreichende Grundbedeutung der Präpositionen; daher werden ihm Verbindungen wie in *summa*, *magna ex parte*, *e vestigio* etc. unverständlich bleiben. Wir glauben, es könnte nichts schaden, wenn die gebräuchlichsten Verbindungen dieser Art noch vor zusammenhängender Lektüre auswendig gelernt würden.

Was die adverbialen Akkusative anbelangt, so sind es teils neutrale Adjektiva wie *multum*, *plurimum*, *facile*, teils Substantiva zur Bezeichnung der Ausdehnung in Raum und Zeit. Jene werden von den Schülern gern attributiv mit Substantiven verbunden, diese dagegen, wie schon bemerkt, für Objekte gehalten. Übrigens antworten derartige absolute Akkusative nicht bloss auf die Fragen, „wie lang?“ „wie hoch?“ etc., sondern auch auf die Frage „wohin?“ Bekanntlich ist es so bei den Städtenamen, während andere Ortsbestimmungen in diesem Falle die Präposition *in* zu sich nehmen. Daher wird die Konstruktion der Städtenamen sehr passend an dieser Stelle behandelt, um so mehr, als sie einen bequemen Übergang zu den adverbialen Bestimmungen im Ablativ ermöglichen. Denn in diesem Kasus stehen sie auf die Frage woher?

Grade in der Übersetzung adverbialer Ablative entwickeln Anfänger oft ein grosses Ungeschick. Dass der Ablativ auf die Fragen wovon? womit? wodurch? antwortet, ist in der Regel das einzige Wissen, was sie dazu mitbringen, und sogleich sind sie bei jedem Ablativ mit den entsprechenden Präpositionen bei der Hand. Selbst einen *ablativus temporis*, auf die Frage wann? erkennen sie nicht sogleich als solchen und geraten auch hierbei in Verlegenheit. Freilich brauchen wir, um das im Lateinischen durch den blossen Ablativ ausgedrückte Verhältnis zu bezeichnen, die verschiedenartigsten Präpositionen. Es wird sich demnach eine kurze Übersicht über die Lehre vom Ablativ nötig machen mit besonderer Berücksichtigung der Präpositionen, deren wir uns bei der Übersetzung der einzelnen Ablative bedienen. Gewandtheit in der Verwendung derselben kann natürlich nur durch fleissiges Übersetzen hierauf bezüglicher Beispiele erzielt werden. Adverbiale Bestimmungen lassen sich endlich auch durch Nebensätze ausdrücken. Wie es Subjekts- und Objektsätze giebt, so auch Adverbialsätze, unter denen wir wieder solche des Orts, der Zeit, der Art und Weise und des Grundes unterscheiden können. Indessen gehört das Nähere hierüber in die deutsche Satzlehre, und muss der Schüler hier in der Bestimmung wie selbständigen Bildung solcher Sätze geübt werden.

Das Attribut. Während die adverbialen Bestimmungen Verba ergänzen — selten auch Adjektiva oder Adverbia — tritt das Attribut bestimmend zu Substantiven, dieselben mögen nun als Subjekt, Objekt oder adverbial stehen. Es wird erstens ausgedrückt durch Adjektiva, Partizipia, Pronomina oder Numeralia im gleichen Kasus mit dem zugehörigen Wort; Substantiva, in dieser Weise verwendet, heissen Appositionen. Diese Wörter weisen bei attributivem Gebrauch dieselbe Konkordanz mit dem zugehörigen Namen auf wie bei prädikativem mit dem Subjekt; dieselbe erleichtert das Erkennen ihrer Zugehörigkeit, ist aber andererseits der Grund für ihre freiere Stellung in der lateinischen Sprache, welche ihrerseits die richtige Verbindung der Worte wieder erschwert. Die weite Entfernung der Adjektiva von ihren Substantiven, die Auseinanderreissung des Zusammengehörigen oft durch eine ganze Reihe von Worten stört den Schüler ungemein. Er erwartet hinter dem Adjek-

tivum das Substantivum, und es scheint ihm unfassbar, wie man jenes etwa an den Anfang, dieses in die Mitte des Satzes stellen kann. Und doch hat die deutsche Sprache hierzu ein Analogon, auf welches man ihn hinweisen mag. Denn gar nicht selten werden bei uns der Artikel, Pronomina, Adjektiva durch unendlich lange Attribute von ihrem Substantiv getrennt, wenn auch dies kein löblicher Brauch ist. Ähnliche in der Stellung zu suchende Schwierigkeiten bereiten ihm die Attribute der zweiten Art, die Genitive eines Substantivs oder substantivisch gebrauchten Wortes, welche die Grammatik wiederum „abhängen“ lässt, während das durch sie bestimmte Wort das regierende Nomen heisst. Dieses aufzufinden bildet die Aufgabe des Schülers beim Konstruieren, die ihm, wie schon bemerkt, einestheils durch die Stellung der Genitive erschwert wird, andernteils aber dadurch, dass das Verhältnis derselben zum regierenden Nomen nicht immer auf den ersten Blick klar ist. Bald drückt der Genitiv das Subjekt einer Handlung, bald das Objekt aus. — allerdings nur möglich bei Abhängigkeit von einem Substantivum actionis — bald den Besitzer, bald den Urheber, bald eine Eigenschaft, bald das Ganze, von welchem ein Teil genommen oder hervorgehoben wird. Diese Verhältnisse erschliessen sich oft nur erstem Nachdenken; zudem bedarf es auch hier der Präpositionen, um eine gute Übersetzung zu Stande zu bringen.

Der Vollständigkeit halber erwähnen wir noch die aus einem Substantiv mit Präposition bestehenden Attribute, welche im Lateinischen weit seltener sind als im Deutschen und deren richtige Verbindung keine Schwierigkeiten macht. — Schliesslich vergessen wir nicht die Attributivsätze. Wie sich die Adverbialsätze an ein Verbum anschliessen, so diese an ein Substantivum oder Pronomen. Ihrer Form nach sind es meistens Relativsätze, ausserdem aber auch Akkusative mit einem Infinitiv. So ist in dem Satze *nuntius allatus est, Persas vicisse* der *acc. c. inf.* offenbar eine Bestimmung des Substantivums *nuntius*. — Wir sind mit der Besprechung der Satztheile zu Ende und halten daraus für die Konstruktion des Einzelsatzes folgendes fest. Zunächst haben wir — das ist aus dem Vorhergehenden klar — Subjekt, Prädikat und Objekt zu suchen. Damit ist aber nur der erste und leichtere Teil der Arbeit gethan. Es handelt sich jetzt darum, wenigstens bei längeren Sätzen, die Abhängigkeit, beziehentlich Zugehörigkeit der übrigen Worte zu erkennen, und sie zu Attributen oder adverbialen Bestimmungen zusammenzustellen. Denn meist setzen sich diese Satzglieder aus einer ganzen Reihe von Worten zusammen, unter denen selbst wieder alle möglichen grammatischen Verhältnisse bestehen. So ist z. B. in dem Satze *Theseum volentem audire facta mira deorum Achelous cubito innixus alloquitur*, zunächst nur *volentem* Attribut zu *Theseum*; es gehören aber zu demselben, gewissermassen im weiteren Sinne, alle Wörter bis *deorum*, und zwar ist *audire* Objekt zu *volentem*, *facta* zu *audire*, während *mira* und *deorum* wieder Attribute zu *facta* sind, das eine durch ein Adjektiv, das andere durch einen Genitiv ausgedrückt. Ebenso ist *innixus* zu *Achelous* Attribut, zu welchem wieder als adverbiale Bestimmung der Ablativ *cubito* gehört.

Wie gelangen wir nun zu einer richtigen Verbindung der Worte? — Wir können einen doppelten Weg dazu einschlagen. Entweder wir gehen, um bei unserem Satze zu bleiben, von *volentem* aus. Dieses, als *verbum transitivum*, verlangt ein Objekt; wir finden es in *audire*; *audire* gleichfalls, wir ergänzen es durch *facta*. Dieses Substantivum kann Attribute in Gestalt von Adjektiven oder Genitiven zu sich nehmen; wir finden sie in *mira* und *deorum*. Wir können aber auch umgekehrt verfahren, d. h. von *mira* und *deorum* ausgehen. Wir suchen dann für *deorum* das regierende Nomen und für *mira* das zugehörige Substantiv. Wir fragen: wovon hängt *facta*, wovon *audire* ab, und gelangen so zu *volentem*. Man könnte das erste Verfahren ein progressives, das zweite ein regressives nennen.

In Wirklichkeit kann keins von beiden konsequent durchgeführt werden, sondern man wird, je nach dem Satze, mit welchem man es zu thun hat, bald das eine, bald das andere befolgen. Die Worte erscheinen uns, besonders bei Dichtern, oft wie durcheinander gewürfelt. Da gilt es, Ordnung zu schaffen und das Zusammengehörige zu verbinden, mag es räumlich noch so weit von einander stehen. Wir ziehen also die Adjektiva zu ihren Substantiven, wir schliessen die Genitive an ihr regierendes Nomen an. Haben wir auf diese Weise das verwirrende Durcheinander beseitigt und mehrere Wörter zu Begriffseinheiten an

einander geschlossen, so gelingt es uns bald, ihr Verhältnis unter einander und ihre Stellung zum ganzen Satze zu bestimmen. Am schwersten sind immer die von dem regierenden Nomen weit entfernten Genitive unterzubringen und ebenso die adverbialen Ablative, weil sie sich bald an Substantive, bald an Adjektive anschliessen und diese so höchst verschiedenartig ergänzen. Man wird daher bei der Konstruktion eines längeren Satzes gut thun, sich solche Partien desselben bis zuletzt aufzusparen, wo sie dann leichter mit den zugehörigen Worten zu verbinden sind. — Ist auch dieses erledigt, so lasse man alle Worte des Satzes nach den Anforderungen der Logik ordnen, d. h. nach folgendem Schema: Subjekt, Attribute desselben, Verbum, Objekt und adverbiale Bestimmungen, beide natürlich mit ihren etwaigen Attributen, und verschreite nun, so weit dies nötig, zur Feststellung der Bedeutung der Wörter! Eine je grössere Wortkenntnis der Schüler mitbringt, desto leichter fällt ihm natürlich das Konstruieren, da dann manche Verbindungen, so besonders vom Verbum und Objekt, von selbst in die Augen springen. Das Fehlende aber muss aus dem Lexikon ergänzt werden, sei es nun ein grösseres oder ein Speziallexikon. Gegen die letzteren sollte man sich nicht so ereifern. Man denke doch nur, mit welchen Schwierigkeiten ein Quartaner und Tertianer bei der selbständigen Präparation, die man doch schliesslich von ihm verlangt, zu kämpfen hat, wie viel Zeit er auf dieselbe verwenden muss, und man wird ihm eine derartige Erleichterung seiner Aufgabe von Herzen gönnen. Wollten nur alle Schüler das Speziallexikon fleissig benutzen, es würde gewiss mehr Nutzen als Schaden stiften. Nur achte man darauf, dass er stets die Grundbedeutung der Wörter kennt, und womöglich auch die Art der Ableitung, wenn er jene nicht gebrauchen kann. Denn selbstverständlich wird er nach geschiederter Konstruktion nicht die Bedeutung eines Wortes überhaupt, sondern in einem bestimmten Zusammenhange zu ermitteln haben. Nicht einzelne Worte, sondern Wortverbindungen wird er dabei ins Auge fassen müssen; und kein besseres Mittel giebt es, seine Präparation zu kontrollieren, als solche Verbindungen — z. B. von Verbum und Objekt und ihre Bedeutung im Zusammenhange des Satzes ihm abzufragen. Ehe wir von der Konstruktion des Einzelsatzes scheidet, sei es uns gestattet, noch auf einige Fehler hinzuweisen, in welche Anfänger dabei leicht verfallen. Vielen macht der Gebrauch der neutralen Pronomina und Adjektiva im Plural zu schaffen, mit einem *haec* oder *multa* wissen sie nichts anzufangen und kommen nicht auf die einfache Übersetzung „dies“, „Vieles“. — Einen Stein des Anstosses bilden auch die substantivisch gebrauchten Partizipia. Statt dieselben als Subjekt oder Objekt zu fassen, sucht der Quintaner nach einem Nomen, um sie darauf zu beziehen oder nach der Kopula, mit welcher zusammen sie ein zusammengesetztes Tempus des Passivs bilden sollen.

Manche Schüler wollen sich gar nicht daran gewöhnen, die substantivischen Pronomina richtig zu beziehen. Froh darüber, überhaupt zum grammatischen Verständnis eines Satzes gelangt zu sein, fragen sie nicht nach seinem sachlichen Zusammenhange mit dem Vorhergehenden und Nachfolgenden und kümmern sich nicht darum, wer denn unter dem „ihm“ oder „sie“, was sie übersetzt haben, gemeint sei. Vielleicht trägt die vorhergegangene, ausschliessliche Beschäftigung mit Einzelsätzen — das wollen wir gern gestehen — Schuld an dieser Gedankenlosigkeit. Demgegenüber ist es Pflicht des Lehrers, bei jedem Pronomen nach dem Substantivum zu fragen, dessen Stelle es vertritt, bis der Schüler gelernt hat, selbst besser auf den Zusammenhang zu achten.

Die Satzverbindungen. Wir haben uns bisher mit Einzelsätzen beschäftigt, ohne dabei nach Haupt- und Nebensätzen viel zu fragen. Dieser Unterschied wird aber von Bedeutung, wenn wir unsere Konstruierübungen weiter auf Satzverbindungen ausdehnen wollen. Er wird uns daher im folgenden beschäftigen, ferner aber hauptsächlich die verschiedenen Einteilungen der Nebensätze. Denn hierbei lassen sich manche Abweichungen besprechen, mit welchen bekannt zu sein für ein flottes Übersetzen ins Deutsche von grosser Wichtigkeit ist. Allerdings wird manches, was hier besprochen wird, sich zur Behandlung in Quinta noch nicht eignen. Der Vollständigkeit halber mag es aber stehen bleiben. Das hauptsächlichste, äussere Unterscheidungsmerkmal des deutschen Nebensatzes bildet bekanntlich die Wortstellung. Ausserdem stempeln ihn dazu gewisse Konjunktionen, Relativa und Interrogativa,

wonach wir dann konjunktionale, relative und interrogative Nebensätze unterscheiden. Wenn wir es nicht vorziehen, die Infinitivsätze als blosse Satzglieder aufzufassen, so könnten wir diese drei Klassen noch um eine vierte vermehren.

Vielfach anders verhält sich die Sache in der lateinischen Sprache. Aus der Wortstellung können wir gar nichts sehen. Eher lässt der Modus auf die Geltung eines Satzes schliessen. Der Indikativ weist auf einen Haupt-, der Konjunktiv auf einen Nebensatz hin, wenn auch oft genug Indikative in Neben-, Konjunktive in Hauptsätzen vorkommen. Ferner begründet ein lateinisches Relativum keineswegs immer einen Nebensatz. So müssen die Worte *Cum Pompejo nullis in aliis nisi de re publica sermonibus versatus sum; quae nec possunt scribi nec scribenda sunt* entschieden als eine Verbindung zweier Hauptsätze angesehen werden. Das Relativum hat hier die Bedeutung eines Demonstrativums mit einer Konjunktion; jenes *quae ist* gleich *sed ea*. Natürlich muss die Konjunktion jedesmal dem Zusammenhange entsprechend gewählt werden.

Besonders häufig ist ein derartiger Gebrauch des Relativums unmittelbar vor einem andern Relativ oder einer untergeordneten Konjunktion. Auf diese Weise entstehen Nebensätze, die mit einem zweifachen Relativum oder durch ein Relativum und eine Konjunktion eingeleitet werden, beides im Deutschen ganz unmögliche Dinge. Beispiele: *In silva Hercynia multa genera ferarum nascuntur, quae in aliis locis non visa sunt; ex quibus quae maxime differunt a ceteris, haec sunt.* — *Quod cum cogitasset, Polycrates aureum anulum abiecit.* — *Piscator Polycrati piscem in regiam portavit. Qui cum ad regem venisset, regis ministri in ventre piscis anulum Polycratis invenerunt.* — *Quem cum vidissent, laeti ad Polycratem se contulerunt.* —

Noch schwieriger sind solche Fälle, wo der Relativsatz sich an ein vorhergehendes Demonstrativ anschliesst und zugleich einem folgenden Satze untergeordnet ist. *Noli, oro te, inquit Pomponius, adversus eos me velle ducere, cum quibus ne contra te arma ferre possem Italiam reliqui.* Solche relative Anknüpfungen können im Deutschen nur durch andere Fassung und etwas breite Umschreibung wiedergegeben werden. „Führe mich nicht gegen diejenigen, mit denen gegen dich zu kämpfen ich nur dadurch vermieden habe, dass ich Italien verliess.“ Eine wörtliche Übersetzung gestatten weiter nicht die von Komparativen abhängigen Ablative der Relativa. Oft drücken wir diesen lateinischen Komparativ durch einen Superlativ in Apposition aus, an welche sich ein Relativsatz schliesst. *Scipio Africanus belli perpetrati, quo nullum neque majus neque periculosius Romani gesserunt, unus praecipuam gloriam tulit.* — „Des punischen Krieges, des grössten, den die Römer“ etc. — Auch Relativsätze im acc. c. inf. gehören hierher; wir übergehen dieselben jedoch hier, um bei anderer Gelegenheit auf sie zurückzukommen.

Häufig werden Relativsätze, um einen grösseren Nachdruck und zugleich eine periodische Satzform zu erlangen, im Lateinischen vor das darauf hinweisende Demonstrativum gesetzt. Im Deutschen ist diese Stellung nur dann üblich, wenn der Demonstrativsatz ein Hauptsatz ist. *Id age, ut qualis haberi vis, talis sis.* Dabei treten Substantiva, die wir im Hauptsatz erwarten, in den Nebensatz in der Weise, dass das Relativum attributiv mit ihnen verbunden wird, während im Deutschen Pronomina relativa nur substantivisch verwendet werden. *Viri quantas pecunias ab uxoribus acceperunt, tantas ex suis bonis cum dote communicant.* — *Quae civitates commodius suam rem publicam administrare existimantur, habent legibus sanctum etc.* —

In ähnlicher Weise werden auch Superlative mit Relativen verbunden. *Mater a deis precata est, ut filiis suis praemium daret pro pietate, quod maximum hominibus a deo posset dari.* — *Themistocles noctu de servis suis, quem habuit fidelissimum, ad regem misit.*

Wie es bei relativer Anknüpfung manche Schwierigkeiten für den Schüler zu überwinden giebt, so auch bei konjunktionaler. Man denke nur an die Übersetzung von *cum*! Die verschiedenen Bedeutungen dieses Wörtchens hat er vielleicht gelernt; aber so oft es vorkommt, ist „als“ in der Regel die einzige, die ihm einfällt. Seine Bedeutungen scheiden sich zunächst nach dem *modus*, mit welchem es steht. Aber auch innerhalb seiner Verbindung mit dem Indikativ oder Konjunktiv sind sie wieder verschieden. Besonders in letzteren

Falle ist der Schüler immer in Verlegenheit, ob er „als, da, obgleich, während“ übersetzen soll. Das Speziallexikon giebt allerdings darüber Auskunft, und der sorgsame Schüler ruht wohl auch nicht eher, als bis er mit Hilfe desselben die richtige Übersetzung gefunden. Aber es ist dann doch nur eine mechanische Arbeit, die er leistet. Wie er durch Nachdenken die Bedeutung zu ermitteln hat, darüber später eine Bemerkung. Ähnlich wie mit *cum* verhält es sich mit *ut*. Auch bei dieser Konjunktion hat man zunächst auf den Modus zu achten. *Ut* und *ubi* sind häufig temporale Konjunktionen in der Bedeutung „als, nachdem“. So häufig diese Gebrauchsweise ist, so gewöhnt sich der Anfänger doch nur schwer daran. Bei „*ut*“ denkt er beständig an „*dass*“, und *ubi* übersetzt er hartnäckig mit „*wo*“.

Aus der Neigung der Römer zu relativen Satzverbindungen ist der eigentümliche Sprachgebrauch hervorgegangen, dass sie unterordnenden Konjunktionen ein *adverbiales quod* hinzufügen, wo wir eine Verbindung entweder gar nicht oder durch *und, nun, denn, aber* ausdrücken. So findet sich sehr häufig *quod si, ausserdem quod etsi, quod cum, quod ne* etc., Verbindungen, denen im Deutschen nichts Ähnliches zur Seite steht. *Incumbe toto animo in eam rationem, ut eos, quos tuae fidei senatus populusque romanus commisit, diligas et omni ratione tuearis. Quodsi te sors Afris aut Hispanis praefecisset, immanibus ac barbaris nationibus, tamen esset humanitatis tuae, consulere eorum commodis et saluti servire.* — Sehr häufig ist die negative Anknüpfung mit *neque*, die oft (*neque tamen, neque vero*) für einfaches *non* gebraucht wird. *Laudavisti nostram rem publicam, nec tamen didici ex oratione tua, istam rem publicam qua disciplina conservare possimus.* — Oft weiss der Schüler das in *neque* steckende *non* nicht unterzubringen; insbesondere ist ihm die Verschmelzung desselben mit deutschen Pronomina und Adverbien unbekannt. Es sind deshalb Verbindungen wie *neque quisquam, neque quidquam, neque ullus, neque usquam, neque unquam* zu behandeln. Ebenso muss der Schüler die Bedeutung von *ne quis, ne quid, ne unquam, ne usquam* bei Zeiten lernen. Versteht er mit diesen Dingen gleich anfangs umzugehen, so wird hernach viel Zeit erspart. —

Eine andere Einteilung der Nebensätze ist die nach ihrer Stellung zum Hauptsatze. Wir unterscheiden demnach Vorder- und Schaltsätze; für die hinter den Hauptsätzen stehenden Nebensätze fehlt uns der Name; denn die Bezeichnung „Nachsatz“ ist bereits vergeben für Hauptsätze, die ihrem Nebensätze folgen. Die lateinische Sprache liebt es, die Nebensätze in den Hauptsatz einzuschieben, also Schaltsätze zu bilden, während wir die Vordersätze vorziehen. Insbesondere stehen, wenn Haupt- und Nebensatz mehrere gemeinsame Teile haben, diese an der Spitze, dann folgt der Nebensatz, dann die übrigen Teile des Hauptsatzes. Haben beide Sätze ein und dasselbe Subjekt oder Objekt, so steht dies fast immer vor dem Nebensatze, ohne in diesem selbst durch ein Pronomen wiederholt zu werden, wie dies namentlich beim Objekt im Deutschen geschieht.

Solon Atheniensis, postquam civibus suis leges scripsit, decem annos peregrinatus est. — Mortem, qui leviozem faciant, somno simillimam volunt esse. —

Man kann in vielen solchen Fällen im Zweifel sein, ob man das gemeinsame Glied zum Nebensatz ziehen und im Hauptsatze ergänzen soll oder umgekehrt. Gehört in dem Satze: „*Alexandrum omnes, ut maxime metuerunt, item plurimum dilexerunt*“ *Alexandrum* zunächst zu *metuerunt* und ist es bei *dilexerunt* zu ergänzen oder ist es umgekehrt? Die übliche Interpunktion scheint allerdings für das letztere zu sprechen. Auf jeden Fall müssen wir im Deutschen die gemeinsamen Satzglieder in den Nebensatz ziehen und sie im Hauptsatze durch ein Pronomen ersetzen. Unsern Quintanern und Quartanern will das freilich nicht in den Kopf, und selbst in *Tertia* muss man immer wieder hören: „*Cäsar, nachdem er*“, eine Unart, die sich auch in den deutschen Arbeiten wiederfindet, und welcher man durch einen Hinweis auf die Verschiedenartigkeit des Satzbaues in beiden Sprachen nicht zeitig und nachdrücklich genug entgegenarbeiten kann.

Die beiden Einteilungen der Nebensätze, die wir bisher gegeben haben, sind mehr äusserlicher, formaler Natur. Auf den Kern der Sache dagegen geht die folgende in Subjekts-, Objekts-, Attributs- und Adverbialsätzen. Jeder Nebensatz ist nämlich nichts anderes als ein weiter ausgesponnenes Satzglied, er drückt ein Subjekt, ein Objekt aus, ein Attribut oder eine adverbiale Bestimmung und tritt in dieser Weise ergänzend zu einem andern Satze,

dem diese Teile fehlen. Den ergänzenden Satz nennen wir abhängig oder untergeordnet, den ergänzten, der keineswegs ein Hauptsatz zu sein braucht, regierend oder übergeordnet, das Verhältnis zwischen beiden Subordination, während wir bei einer Verbindung zweier Sätze, die in keinem derartigen Verhältnis zu einander stehen, von Koordination reden, es mögen nun Haupt- oder Nebensätze sein. Je nachdem die Konjunktionen das eine oder andere Verhältnis andeuten, heissen sie subordinierend oder koordinierend.

Zwischen zwei verbundenen Sätzen besteht also, wenn wir die Sache bloss vom grammatischen Standpunkte aus ansehen, entweder Koordination oder Subordination. Achten wir dagegen auf den Gedankenzusammenhang, so unterscheiden wir ein kopulatives, adversatives, kausales und konsekutives Verhältnis, je nachdem der zweite Satz bloss einen ähnlichen Gedanken ausdrückt, oder ein Gegensatz zwischen beiden stattfindet, oder der eine den Grund, der andere die Folge enthält. Wir könnten hier von einem logischen oder materialen Verhältnis der Sätze zu einander reden, dort dagegen von einem rein grammatischen oder formalen. Die Konjunktionen weisen auf das eine, wie das andere hin. Sie haben demnach eine doppelte Funktion und sind deshalb auch einer doppelten Einteilung fähig, wobei einmal das grammatische Verhältnis zu Grunde gelegt wird, das sie hervorheben, das andere mal das logische. Wie man also einerseits von koordinierenden und subordinierenden Konjunktionen spricht, so andererseits von kopulativen, adversativen, kausalen, konsekutiven. Ebenso kann jede Konjunktion von diesen beiden Gesichtspunkten aus bestimmt werden, und sie muss es, wenn die Bestimmung genau sein soll. So ist „denn“ eine koordinierend-kausale, „sodass“ eine subordinierend-konsekutive Konjunktion. Wiewohl diese Dinge mehr in die deutsche Satzlehre gehören, so ist doch ihre Kenntnis für einen gedeihlichen Fortschritt in der lateinischen Lektüre von der grössten Wichtigkeit. Der Schüler muss Übung darin haben, Konjunktionen und Satzverhältnisse richtig zu beurteilen. Denken wir wieder an das schon erwähnte, vieldeutige *cum*! Heisst es „da“? heisst es „weil“? heisst es „obgleich“? Diese Frage hat er sich oft genug vorzulegen. Er wird sie auch ohne Hilfe des Lehrers und des Lexikons beantworten können und zwar auf folgende Weise: Er untersuche das logische Verhältnis des abhängigen, mit *cum* eingeleiteten zu seinem regierenden Satze! Er frage sich also, besteht hier ein temporales, adversatives, kausales Verhältnis, und sofort wird sich die richtige Übersetzung ergeben.

Accusativus cum Infinitivo. Partizipialkonstruktionen. Ehe wir zu längeren, aus drei und mehr Sätzen bestehenden Satzverbindungen übergehen, widmen wir dem *acc. c. inf.* und den Partizipialkonstruktionen eine kurze Besprechung.

Vor allen syntaktischen Erörterungen hat der Lehrer die betreffenden Kapitel aus der Formenlehre zu wiederholen, beziehentlich neu zu behandeln. „Neu zu behandeln“, sagen wir; denn die Überzeugung bricht sich wohl immer weiter Bahn, dass es keinen Sinn hat, Formen lernen zu lassen vor ihrer praktischen Verwendung, d. h. ehe sie in der Lektüre vorkommen oder zum Übersetzen ins Lateinische nötig sind. Man begnügt sich daher jetzt bei der Erlernung des Verbums in Sexta meistens mit dem *inf. praes. act.* und *pass.* und *perf. act.*, sowie mit dem *part. praes. act.* und *perf. pass.* Was sollen auch die übrigen Infinitive und Partizipien einem Sextaner? Sie sind ein verlorener Posten. Beginnt aber einmal die zusammenhängende Lektüre, so ist streng darauf zu halten, dass der Schüler alle Partizipien und Infinitive zu bilden, beziehentlich zu bestimmen versteht. In unseren Grammatiken stehen diese in der Regel vor jenen; es wird aber ratsam sein, bei der Erlernung dieser Formen den umgekehrten Gang einzuschlagen, da die Infinitive zum teil mit Hilfe der Partizipien gebildet werden. In der Syntax freilich muss die Behandlung des *acc. c. inf.* als leichter und weniger Zeit erfordern der der Partizipialkonstruktionen vorhergehen. — Man vergesse hierbei nicht die Partizipien und Infinitive der Deponentien! Für die ersteren möchten wir folgende Anordnung vorschlagen. Das Wesen der Deponentia besteht bekanntlich in ihrer passiven Form bei aktiver Bedeutung. Zwei von ihren Partizipien weichen nun in der Form ab, indem diese aktivisch ist, das *part. praes.* und das auf *urus* gebildete *part. fut.*; eins in der Bedeutung, das auf *ndus* gebildete *part. fut.* Eins endlich bewahrt den eigentümlichen Charakter des Deponens, das *part. perf.*; es hat dennoch passive Form, aber

aktive Bedeutung. Anders ist es bei den Infinitiven. Hier findet eine Abweichung nur bei dem des Futurs statt, der in aktivischer Weise gebildet ist. —

Um nun zur syntaktischen Bedeutung des *acc. c. inf.* zu gelangen, so ist er, wie schon erwähnt, entweder Subjekt oder Objekt. Im ersteren Falle hängt er teils von einem *verbum impersonale* oder *passivum*, teils von einem „est“ mit einem Substantiv oder Adjektiv ab, im zweiten von einem *transitivum*, das seiner Bedeutung nach ein Sagen — *verbum dicendi* — oder eine Thätigkeit unseres Sensoriums oder Intellekts — *verbum sentiendi* — ausdrückt.

Der Schüler muss sich nun vor allem gewöhnen, bei jedem *acc. c. inf.* nach dem regierenden *Verbum* zu fragen, und umgedreht bei jedem *Verbum*, das in dieser Weise ergänzt werden kann, nach dem davon abhängigen *acc. c. inf.* Dabei darf ihn die Stellung des regierenden *Verbums*, das bald vor, bald zwischen, bald nach demselben steht, nicht irre machen. Übrigens soll er auch nicht bei jedem aktiven *Verbum dic.* oder *sent.* nach einem *acc. c. inf.* spüren, denn die Ergänzung derselben kann auch in anderer Weise erfolgen, durch Substantive, relative und interrogative Sätze; sie kann endlich bei sogenanntem absoluten Gebrauch des *Verbums* ganz ausbleiben. Wenn schon die übrigen Nebensätze eigentlich nur erweiterte Satzglieder sind, so gilt dies vom *acc. c. inf.* in noch höherem Grade. Die gewöhnliche deutsche Übersetzung durch einen *Dass-Satz* verdunkelt allerdings dieses Verhältnis. Man wird daher gut thun, von solchen Beispielen auszugehen, die eine wörtliche Übertragung ins Deutsche gestatten. Denn bekanntlich haben auch wir den *acc. c. inf.*, wenn auch nur nach einer geringen Anzahl von Verben. Auf diese Weise schwindet das Befremdende dieser Konstruktion. Man lasse also Sätzchen wie *audio avem cantare* — *Polycrates jussit nautas in altum mare provehi* — *Vidi militem ex muro descendere* — *Cyrus Croesum sibi assidere jussit* — *Croesus ministros ad portas convenire jussit* — *Sino te hoc facere* — zuerst wörtlich übersetzen, d. h. mit Anwendung des *acc. c. inf.* und dann erst *Dass-Sätze* bilden. Dabei hebe man die einzelnen Momente dieser Umwandlung scharf hervor, also die Hinzufügung der Konjunktion, die Verwandlung des *Akkusativs* in den *Nominativ* und des *Infinitivs* in das *verbum finitum*. — Man wähle dazu auch einige Sätze mit dem Subjekte *se*. Wenn der Schüler sieht, wie dieses „sich“ im *Dass-Satze* zu „er“ wird, muss es ihm leicht fallen, ein späteres „sibi“ mit „ihm, ihr“, ein objektives „se“ mit „ihn, sie“ zu übersetzen.

Weiter macht es sich nötig, ihn in der Auslassung der Konjunktion „dass“ zu üben. Durch ihren Wegfall erhält der Satz die Form eines Hauptsatzes, nur der *modus conjunctivus* kennzeichnet ihn als Nebensatz.

Wenn vom *acc. c. inf.* wieder ein anderer Nebensatz abhängt, so entstehen daraus für den Schüler besondere Schwierigkeiten. Er kommt hier meistens mit der Wortstellung ins Gedränge und kann sich aus dem Gewirre der Sätze nicht herausfinden. Folgt der *acc. c. inf.* dem Nebensatz, so gilt er als *Nachsatz* und muss *Inversion* aufweisen; dabei ist das einleitende „dass“ unmöglich. Wird er dagegen unterbrochen durch denselben, so misslingt oft die Wiederaufnahme. Am leichtesten bewältigt der Schüler den Fall, wenn er dem Nebensatze voransteht. — Man lasse die folgenden Beispiele hierzu dreimal übersetzen, in der Weise, dass der Nebensatz der Reihe nach alle drei möglichen Stellungen zum *acc. c. inf.* einnimmt. Es wird dies eine gute Vorübung für die indirekte Rede sein. Denn dieselbe ist ja nichts anderes als ein ausgedehnter Komplex von Nebensätzen und *acc. c. inf.*, abhängig von einem *verbum dicendi*.

Beispiele: *Croesus narravit, cum Soloni omnes divitias suas ostendisset, se ex eo quaesivisse, nonne beatus esset.* — *Pro victimis Galli homines immolant, quod pro vita hominis nisi hominis vita reddatur, non posse deorum immortalium numen placari arbitrantur.* *Divico ita cum Caesare egit; si pacem populus Romanus cum Helvetiis faceret, in eam partem ituros atque ibi futuros Helvetios, ubi Caesar eos constituisset.* — *Divitiacus dixit, si quid gravius patri suo a Caesare accidisset, neminem existimaturum, non sua voluntate factum.* — *Divitiavus Aedius dixit, posteaquam agrum et cultum et copias Gallorum homines feri ac barbari adamassent, plures Germanos Rhenum traductos esse.* — *Divitiacus dixit, nisi si quid in Caesare populoque Romano sit auxilii, omnibus Gallis idem esse faciendum, quod Helvetii fecerint.* —

Für die Übersetzung längerer, indirekter Rede könnte man folgende Regel aufstellen: Übersetze jeden unmittelbar von dem *verbum dicendi* abhängigen *acc. c. inf.* durch einen konjunktivischen Nebensatz mit Auslassung von „dass“; andere *acc. c. inf.* dagegen in der gewöhnlichen Weise; brauche in allen Nebensätzen den Konjunktiv, in denjenigen aber, wo die Konjunktion *ut* zu ergänzen ist, jene Hilfsverba, die wir in Heischesätze zu verwenden pflegen, also „mögen, sollen, müssen“!

In manchen Fällen bedient man sich zur Übersetzung eines *acc. c. inf.* besser der Konjunktion *wie*, so in der langen Periode *Caes. b. g. II, 25*, aus welcher wir die Worte hervorheben: *Caesar ubi vidit confertos milites sibi ipsis ad pugnam esse impedimento, reliquos esse tardiores et nonnullos deserto proelio excedere et tela vitare etc.* —

Oft aber braucht man weder einen mit *dass*, noch mit *wie* eingeleiteten Nebensatz, ja überhaupt keinen Nebensatz, sodass der *acc. c. inf.* mit seinem regierenden Verbum durch einen einzigen Satz wieder gegeben werden und wir so die Kürze des lateinischen Ausdrucks erreichen, ja noch übertreffen. So ist es vor allem dann, wenn wir das betreffende Verbum des Glaubens mit „halten“ übersetzen können.

Croesus Solonem benigne non dimisit, eum stultum hominem esse judicans.

Indessen kann man sich, um einen einzigen Satz zu erhalten, in anderen Fällen wieder anderer Mittel bedienen. Bezeichnen die Verba des Glaubens oder auch die des Sagens eine allgemeine Annahme oder ein allgemeines Reden, so verwenden wir *sollen*, welches dann das Prädikat zu dem *acc. c. inf.* bildet. *Aristaeum inventorem olei esse dicunt. — Acilium prudentem esse in jure civili putabant.* —

Auch durch Präposition und Substantiv, von Verben des Glaubens oder Sagens gebildet, erreichen wir diesen Zweck, also mit Hilfe von Verbindungen, wie „Nach dem Glauben, nach der Annahme, nach dem Dafürhalten, nach der Aussage.“ *Orpheum poetam docet Aristoteles nunquam fuisse.* —

Ebenso ist es bei einigen Verben des Affekts. *Gaudes te id mihi suadere, quod jam mea sponte feceram.* „Zu meiner Freude rätst du mir, das zu thun, was ich schon aus eigenem Antriebe gethan hatte.“ — *Doleo te in hunc morbum incidisse.* „Zu meinem Bedauern bist du in diese Krankheit verfallen.“ *Miror, te non prius ad me venisse.* „Zu meiner Verwunderung bist du nicht früher zu mir gekommen.“ Auch Adverbien dienen diesem Zwecke. So ist *constat, notum est* bekanntlich, bekanntermassen; *apertum, manifestum*, est offenbar; *justum est* gerechterweise zu übersetzen. *Constat ad salutem civium inventas esse leges. Constat, in silva Hercynia multa genera ferarum nasci, qua in aliis silvis non visa sunt.* —

Endlich schiebt man das regierende Verbum, mit dem Wörtchen *wie* versehen, häufig in die Übersetzung des *acc. c. inf.* ein. Auf diese Weise erhält man zwar wieder zwei Sätze; aber die Konstruktion wird doch leichter und gefälliger, weil der *acc. c. inf.* aus seinem Abhängigkeitsverhältnis zum regierenden Verbum herausgetreten ist. Besonders häufig bedient man sich dieser Wendung bei Relativsätzen im *acc. c. inf.* Dieselben gestatten keine wörtliche Übersetzung, da im Deutschen relative und konjunktionale Einleitung einander ausschließen. *Hostes, quos victos esse audimus* kann ich höchstens übersetzen: die Feinde, von welchen wir gehört haben, dass sie besiegt worden sind. Gewöhnlich werde ich aber sagen: die Feinde, welche, wie wir gehört haben, besiegt worden sind.

Der Ablativus absolutus und das participium conjunctum. Der Abl. abs. trägt seinen Namen im Grunde genommen mit Unrecht. Die Bezeichnung „absolutus“ weist ihm gewissermassen eine Stellung ausserhalb des Satzes an, aber in Wirklichkeit steht er in keinem loseren Zusammenhange mit demselben, wie alle anderen adverbialen Ablative. Ganz so wie diese drückt er Bestimmungen der Zeit, des Grundes und der Art und Weise aus. So ist *legati die constituta ad Caesarem reverterunt* durchaus nicht anders aufzufassen, als *hoc die reverterunt*; beides ist ein *ablativus temporis*. In dem Satze „*Helvetii ratibus ac lintribus junctis flumen transibant*“, ist *ratibus ac lintribus junctis* in derselben Weise *abl. instr.*, als wenn *junctis* fehlte. Um ihn in die Konstruktion des Satzes einzureihen, ist es natürlich vor allem nötig, das Verbum zu suchen, zu welchem er eine Bestimmung enthält.

Wenn wir den abl. abs. durch einen ganzen Satz übersetzen, so ist das ein Notbehelf, welcher es dem Schüler unmöglich macht, sich bei der Übersetzung schnell mit dieser Konstruktion abzufinden. Er gewöhnt sich auf diese Weise daran, bei jedem abl. abs. sofort an einen Nebensatz zu denken, der bei passivem Partizip meist recht schwerfällig ausfällt und mit dem er nicht weiss wohin. Nebensätze hat er in längeren Perioden ohnedies schon genug. Wo soll er nun diesen neugewonnenen Nebensatz an- oder einfügen? An dieser Frage scheitert gar häufig seine Übersetzung. Er hat den Satz vor sich: *Qui Germanorum plurimos uros interfecerunt, cornibus in publicum relatis magnam ferunt laudem. Bis interfecerunt* geht es gut. Jetzt kommt er aber an *cornibus relatis*. Weiss er damit nichts anderes anzufangen als daraus einen Nebensatz zu bilden, noch dazu einen passivischen, so gerät er ins Stocken. Macht er dagegen aus diesen Worten sofort einen Hauptsatz, so geht die Übersetzung flott von statten. Es wird nun gut sein, ihn zunächst mit denjenigen Übersetzungen des abl. abs. bekannt zu machen, welchen dieselbe Kürze und Leichtigkeit eigen ist, wie dieser lateinischen Konstruktion.

Dem lateinischen abl. abs. am meisten vergleichbar sind im Deutschen Ausdrücke, wie die folgenden: „davon abgesehen, dies hinzugerechnet, dies angenommen, diejenigen ausgenommen“. Bei „davon abgesehen“ ist das Partizipium auf gar nichts bezogen, steht also ganz absolut, ähnlich wie *audito, cognito, nuntiato*. Bei den übrigen Ausdrücken gehört es zu einem Akkusativ, der in derselben Weise absolut gebraucht ist, wie im Lateinischen der Ablativ. „Diejenigen ausgenommen“ würde also vollständig dem lateinischen „*exceptis eis*“ entsprechen. Indessen solche Fälle eines deutschen *accusativus absolutus* sind selten und kommen deshalb kaum in Betracht. Immerhin ganz nahe kommen wir dem abl. abs., wenn wir dafür Substantiv und Partizip brauchen, beides abhängig von einer Präposition; diese ist dann das einzige, was die deutsche Ausdrucksweise von der lateinischen unterscheidet. Wir übersetzen so *ineunte vere* bei Beginn des Frühlings, *capillis turbatis* mit verwirrttem Haar, *equo admisso* mit verhängtem Zügel, *gladii strictis* mit gezückten Schwertern, *capite demisso* mit gesenktem Haupte, *passis manibus* mit ausgebreiteten Händen.

Einen Schritt weiter entfernen wir uns vom Lateinischen, wenn wir statt des Partizips das *substantivum verbale* gebrauchen, wenn wir also *exercitu amisso* übersetzen „nach Verlust des Heeres“, *Troja capta*, „nach Einnahme Trojas“. In beiden Fällen hängt die Wahl der Präpositionen einesteils vom Tempus ab, andernteils von der Art der durch die Partizipien ausgedrückten, adverbialen Bestimmungen. Die *participia praes.* drücken immer die Gleichzeitigkeit mit der Handlung des Satzes aus, daher wir uns zu ihrer Übersetzung der Präpositionen „bei, unter, während“ bedienen, die *participia perf.* dagegen die Vergangenheit, welcher unser „nach“ entspricht. So ist es bei temporalem Inhalt des abl. abs. Bei modalem dagegen verwenden wir „in, mit, unter“, bei kausalem „durch, wegen, trotz“ u. a.

So sehr man diese kurze, der lateinischen möglichst nahe kommende Ausdrucksweise auch bevorzugen wird, besonders in Fällen, wo der abl. abs. in einem Nebensatze steht, so ist sie doch nicht überall anwendbar. Es macht sich vielmehr häufig die Übersetzung durch einen ganzen Satz nötig, die Auflösung der Partizipialkonstruktion, wie der grammatische Kunstaussdruck lautet. Zunächst bilden wir aus dem abl. abs. einen konjunkionalen Nebensatz. Der nominale Ablativ tritt in den Nominativ und liefert uns das Subjekt, das Partizipium wird zum entsprechenden *verbum finitum* und gilt als Prädikat zu dem gewonnenen Subjekt; und endlich versehen wir den Satz mit einer nach dem Zusammenhang gewählten Konjunktion. Die Wahl derselben ist dabei das schwierigste Stück, gerade wie die der Präpositionen in den beiden vorigen Fällen, aber eben deshalb am besten geeignet, das Nachdenken des Schülers zu fördern. Erst nach genauer Ermittlung der Beziehungen zwischen dem abl. abs. und dem zugehörigen *verbum finitum* kann sie in richtiger Weise erfolgen. Wir erhalten auf diese Weise aus dem einen lateinischen Satze zwei deutsche, wobei der Nebensatz meist vor den Hauptsatz treten wird, Umstände können aber auch seine Einschaltung oder Nachstellung verlangen. — Die passivischen abl. abs. liefern natürlich Sätze mit dem *perf.* oder *plusquamperf. pass.* Da diese aber immer etwas schleppendes und schwerfälliges haben, wird man bestrebt sein, wo es nur angeht, sie aktivisch zu wenden. Das wird stets nötig sein, wenn *a* mit dem Subjekte des Satzes zu ergänzen ist. Bei dieser Verwandlung

tritt das Subjekt, im lateinischen Satze in der Regel an der Spitze stehend, hinter der Konjunktion. Wir übersetzen also: *Caesar his rebus cognitis* nicht „Cäsar, nachdem er dies erfahren“, sondern „nachdem Cäsar dies erfahren hatte“. Ebenso hat man zu verfahren in folgenden Sätzen: *Solon ob eam causam peregrinandi consilio capto multas terras urbesque vidit* — *Amasis Polycrates epistula lecta intellexit, fieri non posse, ut hospes fato eriperetur* — *Croesus castris in Cappadocia positis agros vastavit multisque urbibus captis incolas in servitutem redegit* — *Lydi dolo Cyri cognito ab equis desiluerunt et pedibus cum Persis conflixerunt*.

Natürlich bleibt die Übersetzung dieselbe, wenn das Subjekt hinter dem abl. abs. steht, wie in folgenden Sätzen: *Venia impetrata Croesus aliquos Lydorum Delphos misit, qui Apollini vincula traderent* — *Hac re narrata, Croesus rursus idem petivit, quod antea petiverat*.

Seltener wird der Fall eintreten, dass wir die passive Konstruktion des Nebensatzes unverändert lassen müssen: *Multis utrimque occisis postremo a Persis superabantur, in fugam versi sunt* — *Bello Helvetiorum confecto totius fere Galliae legati ad Caesarem convenerunt* — *Eo concilio dimisso idem principes civitatum, qui ante fuerant, ad Caesarem reverterunt* — *Ita nostri signo dato acriter in hostes impetum fecerunt*.

Häufig müssen derartige Nebensätze andern darauffolgenden oder vorhergehenden koordiniert werden, nämlich allemal dann, wenn beide sich an den nämlichen regierenden Satz anschließen und die Konjunktionen gleich oder wenigstens annähernd gleich sind. Die Konjunktion braucht dann bloss einmal zu stehen und es tritt in der Regel „und“ verbindend zwischen beide Nebensätze. Doch kann der Zusammenhang auch ein „aber“ oder „folglich“ erfordern. *Omnibus rebus cognitis cum ad has suspensiones certissimae res accederunt*, „da er nun dies gehört hatte und zu diesen verdächtigenden Umständen noch andere ganz sichere Thatsachen kamen“. Mit jeder Art von Nebensätzen kann sich eine solche Koordination nötig machen. Dabei hat man der Übersetzung des abl. abs. genau die Form des betreffenden Nebensatzes zu geben. Ist dieser also ein Relativsatz, so muss der abl. abs. gleichfalls diese Form annehmen; ist es ein Infinitivsatz, so muss auch aus dem abl. abs. ein solcher werden. So müssen wir in dem Satze: *Caesar commodissimum esse statuit, omnibus equis Gallis equitibus detractis, eo milites legionarios imponere*, um den abl. abs. zu koordinieren, in folgender Weise übersetzen: Cäsar hielt es für das beste, die Pferde den gallischen Reitern zu entziehen und Legionssoldaten darauf zu setzen.

Noch ein Wort über die Koordination mit dem Verbum eines Hauptsatzes! Nehmen wir den Satz: *Haec cum Caesar animadvertisset, convocato consilio centuriones vehementer incusavit*, so ist die angemessenste Übersetzung: „Als Cäsar dies bemerkt hatte, berief er eine Versammlung und tadelte die Centurionen heftig“. Der abl. abs. hat dann folgende Stadien durchlaufen: 1. nachdem die Versammlung berufen worden war, tadelte er. 2. Aktivisch gewendet: nachdem er die Versammlung berufen hatte, tadelte er. 3. Der Nebensatz wird zum Hauptsatz erhoben: er berief die Versammlung, er tadelte. 4. Die beiden Hauptsätze werden zu einem zusammengezogen mit doppeltem Prädikat: er berief eine Versammlung und tadelte. Da diese Worte den Nachsatz bilden, so muss Inversion eintreten, und so entsteht endlich die obige Übersetzung. In den meisten Fällen, wo der Nachsatz mit einem abl. abs. beginnt, werden wir dieselbe zu wählen haben, so gleichfalls in folgenden Sätzen: *quando Veneti de suis fortunis desperare coeperunt, magno numero navium appulso, cujus rei summam facultatem habebant, sua deportabant omnia* — *Arion chorda icta pollice sonos suos reddidit*.

Was wir vom abl. abs. gesagt haben, gilt auch von dem *participium conjunctum*. Auch hier müssen wir bei der Übersetzung nach möglichster Kürze streben, und dürfen nur im Notfalle zu einem Nebensatze greifen.

Der einfachste Fall ist natürlich der, wo wir für das lateinische Partizipium das entsprechende deutsche gebrauchen. *Cyrus certior factus Croesum magnam partem copiarum dimisisse, statim Sardes proficisci constituit*.

Bekanntlich haben wir keine *part. perf.* mit aktiver Bedeutung. Unsere Partizipia

der Vergangenheit haben vielmehr, abgesehen von ihrem Gebrauch in den zusammengesetzten Zeiten des Aktivs, passive Bedeutung, sie müssten denn von Verben gebildet sein, die mit sein konjugiert werden. Nur in solchen Fällen können wir deshalb die part. perf. dep. wörtlich übersetzen, während sonst die Auflösung nötig ist. Der Satz *Lydi Sardes reversi responsum Pythia Croeso renuntiaverunt*, giebt ein Beispiel für den ersten Fall; für den zweiten dagegen folgender: *Caesar Remos cohortatus liberaliterque oratione prosecutus omnem senatum ad se convenire jussit*.

Wir verwenden zweitens Präposition mit Substantiv. So übersetzen wir die Participia der Verba des Glaubens, etwa *putans*, *existimans*, oder *ratus*, *arbitratus*, *opinatus*: „in dem Glauben“, „in der Meinung“; *timens*, *metuens*, *verens* aus Furcht; *fisus*, *confisus* in dem Vertrauen; *sperans* in der Hoffnung. Die Wahl der Präposition hängt natürlich auch hier vom Zusammenhange ab. Beispiele: *Croesum captum Persae ad regem duxerunt* — *Erysihton lignatores jussos* (trotz seines Befehls) *quercum caedere cunctari vidit*.

Zu der Auflösung der Partizipia dagegen gebrauchen wir entweder relative oder konjunktionale Nebensätze. Die Bildung der ersteren macht keinerlei Schwierigkeiten. Das Relativum, welches stets als Subjekt des Satzes auftritt, richtet sich natürlich im numerus und genus nach dem Wort, auf welches das Partizipium bezogen ist. Nur muss ein so gewonnener, passiver Relativsatz häufig noch aktivisch gewendet werden, wobei das Relativum zum Objekt wird. So übersetzen wir: *Parmenio Alexandro suasit, ut pecuniam a Dareo oblatam acciperet*, Parmenio riet dem Alexander, das Geld, welches ihm Darius angeboten hatte, anzunehmen.

Nicht so einfach ist die Sache bei der Übersetzung eines Partizipiums durch einen konjunktionalen Nebensatz. Zunächst erfordert die Wahl der Konjunktion wieder einiges Nachdenken, mitunter auch die des Subjekts, nämlich in den Fällen, wo das Partizipium nicht auf ein Substantivum oder Pronomen im Satze bezogen ist, sondern selbst substantivisch gebraucht ist. Der Schüler ist dann genötigt, das Subjekt aus dem vorhergehenden Satze oder überhaupt aus dem Zusammenhang zu ergänzen. So muss er in dem Satze „*Milites legionis nonae Atrebatas ex loco superiore in flumen compulerunt et transire conantes interfecerunt*“, sofort *conantes* auf *Atrebatas* beziehen, um für den aus dem Partizipium zu bildenden Nebensatz das richtige Subjekt zu gewinnen. Steht der Nebensatz vor dem regierenden Satze, so muss das Beziehungswort des Partizipiums, es sei nun ein Substantiv oder Pronomen, das Subjekt desselben werden, im Nachsatz dagegen als Pronomen wiederkehren im Kasus des Partizipiums. *Quintio Cincinnato aranti nuntiatum est, eum dictatorem factum esse*, als *Quinctius Cincinnatus* pflügte, wurde ihm gemeldet, dass er zum D. erwählt worden sei. — *Marium terram, quam servaverat, relinquentem, Minturnenses prosecuti sunt*, als *Marius* das Land verliess, welches er gerettet hatte, begleiteten ihn die *Minturnenser*.

Schieben wir dagegen den Nebensatz ein oder stellen ihn nach, so kann das Subjekt desselben immer nur ein persönliches Pronomen sein, während sich das Wort, worauf das Partizipium bezogen ist, im regierenden Satze befindet. „Den *Marius*, als er das Land verliess, begleiteten die *Minturnenser*“, oder „die *Minturnenser* begleiteten den *Marius*, als er das Land verliess.“

Häufig ergibt sich bei der Auflösung ein passiver Satz, welchen wir aktivisch wenden müssen, sowie *a* mit dem Subjekte des Hauptsatzes zu ergänzen ist, ganz so, wie wir das mit den aus dem abl. abs. entstandenen Nebensätzen gethan haben. *Hannibal Minucium Rufum dolo productum in proelium fugavit*, wörtlich: „*Hannibal* schlug den *Minucius Rufus*, nachdem er in einen Hinterhalt gelockt worden war“, aktivisch gewendet: „nachdem er ihn in einen Hinterhalt gelockt hatte.“ Stellen wir den Nebensatz voran, so müssen die Pronomina „er“ und „ihn“ durch Substantiva ersetzt werden. „Nachdem *Hannibal* den *Minucius* in einen Hinterhalt gelockt hatte, besiegte er ihn.“ Während der Schüler bei der Verwandlung deutscher Nebensätze in lateinische Partizipia sich seine Aufgabe dadurch erleichtert, dass er die Nebensätze einschaltet oder nachstellt und dabei die Substantiva durch Pronomina ersetzt, wird er bei der Übersetzung ins Deutsche umgekehrt verfahren müssen. Die deutsche Sprache verlangt meist Vordersätze und in diesen keine Pronomina, sondern

Substantiva. — Soll er ins Lateinische übersetzen: „Nachdem die Messenier den Philopömen ins Gefängnis geführt hatten, gaben sie ihm Gift“, so gestalte er erst den Satz folgendermassen: „Die Athener gaben dem Philopömen Gift, nachdem sie ihn ins Gefängnis geführt hatten“, und hierauf passivisch: „nachdem er ins Gefängnis geführt worden war“. Aus dem Nebensatz erhält er das Partizipium ductus und bezieht es auf Philopoemeni. Dagegen bilde er bei der Übersetzung von Philopoemeni in carcerem ducto Messenii venenum dederunt einen Vordersatz, der beide Substantiva Philopoemeni und Athenienses enthält, während sie im Nachsatz durch Pronomina wiederholt werden.

Endlich ist noch die Koordination des part. conjunctum zu erwähnen. Am leichtesten vollzieht sich dieselbe, wenn das Partizipium auf den Subjektsnominativ bezogen ist, wie dies wohl am häufigsten vorkommt, sowohl in Neben- wie Hauptsätzen. Im letzteren Fall soll sich der Schüler daran gewöhnen, das Partizipium sogleich als Hauptsatz zu übersetzen mit Übersprungung des Nebensatzes, in welchen es zunächst aufgelöst werden muss. Ebenso wie er keinen Anstand nehmen soll, unter Umständen agris vastatis zu übersetzen „er verwüstete die Äcker“, ebensowenig trage er Bedenken für secutus oder captus sogleich zu sagen: „er folgte“, „er wurde gefangen genommen“.

Schwer fällt den Schülern die Übersetzung von Sätzen, welche ein auf einen casus obliquus bezogenes Partizipium enthalten. Nehmen wir den Satz: Adulescentes germani uros foveis captos interficiunt. Geht man grammatisch zu Werke, so muss allerdings das Partizipium captos erst alle Stadien durchlaufen, wie ein abl. abs., der einem Hauptsatze koordiniert werden soll. Übungen vorzunehmen in diesen Transformationen ist anfangs ganz zweckmässig. Später aber schlage sich der Schüler diese Zwischenstufen aus dem Sinn und übersetze uros captos einfach, als stände im Texte: uros capiunt! —

Die Partizipialkonstruktionen sind der Stolz der lateinischen Sprache. Ihnen verdankt sie zu einem guten Teil ihre Kürze und Prägnanz im Ausdruck; freilich tragen sie auf der andern Seite am meisten dazu bei, uns das Verständnis eines Schriftstellers zu erschweren. Ihre Verwendung ist eine ausserordentlich vielseitige und es wäre ein vergebliches Beginnen, hier die Mannichfaltigkeit der Erscheinungen unter bestimmte Kategorien bringen zu wollen. In allen Satzarten kommen sie vor und in allen Kasus und oft nicht nur ein-, sondern zwei- und dreimal. Bald steht ein abl. abs. neben einem Partizipium conjunctum, bald wird er durch einen andern abl. abs. bestimmt. Indessen, wenn wir nur ihre grammatische Stellung und Zugehörigkeit kennen, so handelt es sich immer nur darum, ob wir uns bei der Übersetzung einer der kürzeren Ausdrucksweisen bedienen oder koordinieren oder subordinieren sollen. Dies ist die Frage, die immer wieder wiederkehrt und deren Beantwortung uns durch Übung und Erfahrung endlich leicht gemacht wird.

Mehrfach zusammengesetzte Sätze. Welche Mittel haben wir nun, um grössere und verwickeltere Sätze richtig in ihre Einzelsätze aufzulösen? Da bietet sich uns zunächst die Interpunktion. Freilich ist dieses Mittel ein recht unsicheres. Denn allgemein gültige Normen für die Interpunktion, so wünschenswert sie auch wären, wenigstens in Schulausgaben, giebt es nicht, und das Schwanken und die Regellosigkeit, welcher wir in deutschen Texten begegnen, finden wir in den lateinischen wieder. Man hat eben die verschiedenen Interpunktionsmethoden unserer Sprache einfach auf die lateinische übertragen. Doch sehen wir zu, wieweit wir damit kommen und welche Unterstützung die Interpunktion dem Schüler gewährt. Das Komma steht zunächst im Lateinischen wie im Deutschen innerhalb des Satzes und trennt hier gleichartige Satzglieder, wenn sie nicht durch die Konjunktionen „und, oder“ u. a. verbunden sind. Mitunter aber wird es auch zwischen ungleichartigen Satzgliedern verwendet. So scheidet es längere Attribute und adverbiale Bestimmungen von dem zugehörigen Substantivum, beziehentlich Verbum; vor allem aber verleiht es dem acc. c. inf. und dem abl. abs. eine gewisse Selbständigkeit gegenüber den anderen Worten des Satzes. Die letzte Art der Interpunktion dürfte vom pädagogischen Standpunkt aus nicht zu empfehlen sein. Anfängern mag sie allerdings Dienste leisten; aber gerade die Absonderung dieser Konstruktionen ist die beste Übung für den Schüler, die ihm auf diese Weise erspart bleibt. — Das Komma wird ferner gebraucht bei jeder Unterbrechung und Wiederaufnahme des Satzes.

Folgte nun diese immer unmittelbar auf jene, so hätten wir leichte Arbeit. Aber oft wird der unterbrechende Satz selbst wieder unterbrochen, oder es kommt nach dem Schaltsatz noch ein zweiter und dritter, so dass man allerdings bei der endlichen Wiederaufnahme des ersten Satzes seinen Anfang vergessen haben kann. Am häufigsten steht es am Ende eines Satzes, um ihn von anderen über- oder untergeordneten, bisweilen auch beigeordneten Sätzen zu trennen. — Es leuchtet ein, dass ein Interpunktionszeichen von so vielfacher Verwendung nicht gerade zum Wegweiser geeignet ist durch das Wirrnis von Worten, als welches so mancher lateinische Satz sich auf den ersten Blick darstellt, dass man sich wenigstens nur mit Vorsicht seiner Führung anvertrauen darf. So hat der Schüler bei jedem Komma zu fragen: trennt es Satzglieder oder ganze Sätze, zeigt es den Schluss oder bloss eine Unterbrechung des Satzes an? Das fehlende Prädikat wird für den letzteren Fall sprechen. Die Wiederaufnahme desselben ausschliesslich mit Hilfe der Interpunktion zu bestimmen, ist, wie wir gesehen haben, meistens unmöglich.

Einen weit sichereren Anhalt für die Konstruktion des Satzes gewährt das Semikolon. Der Schüler weiss sofort, dass mit diesem Interpunktionszeichen der Satz einen gewissen Abschluss erlangt hat, und dass, was nun folgt — es wird allemal ein neuer Hauptsatz eintreten — ebensogut einen Satz für sich bilden könnte. Anders ist es mit dem Kolon. Es wird in manchen Texten zur Trennung des Vorder- und Nachsatzes verwendet, kündigt also stets eine Periode an. Hiermit erzeugt es dem Schüler allerdings einen grossen Dienst. Denn befindet er sich einem schwierigen längeren Satz gegenüber, so ist es von der grössten Wichtigkeit für ihn, gleich anfangs zu wissen, ob er es mit einer Periode oder einer anderen Satzart zu thun hat; denn nicht jeder lange Satz ist eine Periode. Man unterscheidet in der deutschen Grammatik ausserdem stufengliedrige Sätze, bei welchen immer ein Nebensatz vom andern abhängt, und kettengliedrige, deren Nebensätze, unter einander koordiniert, alle von einem einzigen Hauptsatze abhängen, und könnte diese Unterscheidung recht gut auch im Lateinischen machen. Die Periode verlangt vor allem Vorder- und Nachsatz und ausserdem Erweiterung des einen oder auch beider durch andere Sätze. Einen blossen Vorder- und Nachsatz wird man nicht Periode nennen. Eine gewisse Länge ist hierzu die Bedingung. Übrigens wird man bei jeder Periode zweckmässig Vorder- und Nachsätze im engeren und weiteren Sinne unterscheiden. Nämlich alle diejenigen Vordersätze, die unmittelbar vom Hauptsatze abhängen, sind solche im engeren Sinne, dagegen ist der ganze Wortkomplex bis zum Beginn des Nachsatzes der Vordersatz im weiteren Sinne. Ebenso wird man von Nachsätzen im engeren und weiteren Sinne sprechen und unter jenen ausschliesslich die Hauptsätze verstehen, unter diesen dagegen alles, was an diese sich anschliesst. Nach der Zahl der Vorder- und Nachsätze im engeren Sinne bestimmt sich dann die Zahl der Glieder einer Periode, über die man sich klar sein muss, um ihren Bau richtig beurteilen zu können. Den Anfang des Nachsatzes im weiteren Sinne zu bestimmen, macht den Schülern oft grosse Schwierigkeit, weil im Lateinischen der Hauptsatz durchaus nicht an die Spitze desselben zu treten braucht, sondern oft ein oder mehrere Nebensätze oder ein abl. abs. oder acc. c. inf. ihm vorangestellt werden. Der Anfänger kommt dann leicht in Versuchung, diese fälschlicherweise mit dem Vordersatze zu verbinden. Deshalb wäre allerdings ein Kolon an der Grenze zwischen den beiden grossen Satzhälften ganz zweckmässig. Auf der andern Seite freilich erleichtert ihm dieses Zeichen wieder zu sehr die Arbeit; denn nichts fördert ihn mehr, als durch eigenes Nachdenken und mit Hilfe der Kriterien, die wir jetzt noch entwickeln wollen, den Beginn des Nachsatzes festzustellen.

Jedes relativum, jedes interrogativum kündigt einen neuen Satz an, ebenso jede subordinierende Konjunktion. Dagegen ist bei den koordinierenden Vorsicht geboten, da sie nicht bloss Sätze, sondern auch Satzglieder verbinden; erst das Auftreten einer neuen Verbindung von Subjekt und Prädikat giebt uns hier die Gewissheit eines neuen Satzes. Ferner ist noch auf Folgendes zu achten: der Indikativ deutet auf einen Hauptsatz, der Konjunktiv auf einen Nebensatz. Doch muss der Schüler natürlich die Fälle im Kopfe haben, wo der Konjunktiv auch in Hauptsätzen steht (*conjunctivus potentialis, optativus, adhortativus, conditionalis, dubitativus*) und andererseits sich immer gegenwärtig halten, dass der Indikativ auch in

vielen Nebensätzen gebraucht wird, so in manchen konjunkionalen und den meisten relativen. Gleicher modus und gleiches tempus weisen auf Gleichartigkeit der Sätze hin, bei konjunkionalen Sätzen darauf, dass sie von ein und derselben Konjunktion abhängen. Übrigens lasse man die konjunkionalen Nebensätze bezeichnen durch Konjunktion und verbum finitum; denn diese sind der Rahmen desselben, gewissermassen die beiden Enden, an welchen sie zu fassen sind. — Ebenso dienen das relativum und interrogativum mit dem verbum finitum zur Bezeichnung der relativen und interrogativen Nebensätze. Man sage also: Der Nebensatz cum — cognovisset, qui — diceret oder der acc. c. inf. Persas — vicisse, indem man hierbei bloss den Subjektsakkusativ und den Infinitiv namhaft macht. Dann gilt es natürlich, zu jedem Nebensatz den regierenden Satz zu finden und genauer noch das Wort, zu welchem sie treten. Die konjunkionalen und interrogativen Sätze schliessen sich in der Regel an das Verbum, die relativen dagegen an Substantiva an.

Es sei uns gestattet, das Vorstehende wenigstens an einem Beispiele zu erläutern. Nep. Milit. I, Miltiades Cimonis filius Atheniensis cum et antiquitate generis et gloria majorum et sua modestia unus omnium maxime floreret eaque esset aetate, ut non jam solum de eo bene sperare, sed etiam confidere cives possent sui, talem eum futurum, qualem cognitum judicarent, accidit, ut Athenienses Chersonesum colonos vellent mittere.

Die Periode beginnt mit dem konjunkionalen Nebensatz cum — floreret. Das Subjekt Miltiades ist vorangestellt. Das zweite Verbum finitum esset kündigt sich schon durch den Konjunktiv, als zweites Prädikat zu Miltiades an. Das an ea hängende que verbindet also hier nicht Sätze, sondern nur Satzglieder, die beiden Prädikate floreret und esset. An einen neuen Satz hinter que ist in Ermangelung eines neuen Subjekts nicht zu denken. Es folgt weiter der Nebensatz ut non solum sperare, sed etiam confidere possent, von dessen zweitem Infinitiv der acc. c. inf. eum futurum esse abhängt. Das nächste Verbum finitum „judicarent“ könnte auf den Hauptsatz schliessen lassen, wenn nicht das einleitende qualem die betreffenden Worte zu einem relativen Nebensatz stempelte. Vielmehr erhalten wir erst in dem folgenden accidit das Hauptverbum, als dessen Subjekt der Nebensatz ut — vellent gelten muss. Der Vordersatz im engeren Sinne würde demnach bis esset reichen; denn der Satz cum — floreret et esset hängt allein unmittelbar von accidit ab. Im weiteren Sinne dagegen umfasst er alle Worte bis judicarent. Dagegen bildet accidit den Nachsatz im engeren Sinne, während es in Verbindung mit dem Nebensatz ut vellent den Nachsatz im weiteren Sinne ausmacht. — Bei solchem Verfahren also wird es möglich sein, auch schwierigere Perioden richtig zu zerlegen und Einsicht in ihren Bau zu gewinnen.

Der Methoden giebt es viele, und keine darf den Anspruch erheben, die alleinseligmachende zu sein. Auch kommt ja zuletzt doch alles auf ihre Anwendung durch den Lehrer an. Aber zwei Ziele wird jede im Auge behalten müssen: „Spare Zeit! Fordere Arbeit!“ Diese schönen Worte, mit denen Rothfuchs seine „Beiträge zur Methodik des altsprachlichen Unterrichts“ schliesst, ein treffliches Buch, dem wir mancherlei Anregung und Förderung verdanken, mögen auch am Schluss unserer Arbeit stehen.