

## Zur Methode des lateinischen Unterrichts zunächst auf den untern Classen der Realschule.

Dimidium facti, qui bene coepit, habet.  
Horatius.

Die Methode eines Lehrgegenstandes bestimmt sich einestheils nach den Zielen, die derselbe anstrebt, andertheils nach den Mitteln, die zu diesen Zielen hinführen sollen. Betreffs des lat. Unterrichts auf der Realschule sind jene, die Ziele, in der Unterrichts- und Prüfungs-Ordnung der Realschulen von 1859 p. 11. folgendermassen formuliert: „Der Unterricht im Lateinischen soll nicht nur dem gesammten grammatischen Unterricht der Realschule Einheit und Halt und die für eine wissenschaftliche Sprach-erlernung in Bezug auf Etymologie und Syntax unentbehrliche Grundlage geben, sondern auch ein an sich wichtiges logisches Bildungsmittel und in den obern Classen durch die Lectüre eine Anschauung des römischen Geistes und Lebens gewähren.“ — Auch die Mittel sind die im Sprachunterricht schon längst allgemein angewendeten: Unterricht in der Grammatik, Aneignung eines möglichst umfangreichen Vocabelschatzes, Lectüre.

Wenn sonach Ziele und Mittel des lat. Unterrichts gegeben sind, so erübrigt nur, die Art und Weise darzulegen, wie diese Mittel zu benutzen seien, die gesteckten Ziele möglichst sicher zu erreichen. Das ist die Aufgabe, deren Lösung die folgenden Blätter auch an ihrem Theile versuchen wollen.

Anfänglich war es die Absicht, hiebei neben den untern auch die mittleren Classen zu berücksichtigen. Da aber die Aufstellung eines Lehrganges nur dann einiger-massen Nutzen gewähren kann, wenn möglichst tief ins Detail gegangen wird, die einer Programmarbeit gesteckten Schranken jedoch nicht zu weit überschritten werden dürfen, so musste von dem ursprünglichen Plane Abstand genommen und die Aufgabe getheilt werden. Es folgt hier also zunächst nur die Behandlung des lat. Unterrichts für VI. und V.; der Cursus der IV. und III. bleibt einer spätern Zeit vorbehalten.

Doch auch so scheint es mir nötig, bevor ich in das eigentliche Thema eingehe, einige allgemeine, für den Gesamtunterricht in der lat. Sprache gültige Grundsätze aufzustellen, deren Befolgung meines Erachtens unentbehrlich ist, wenn dieser Unterricht zugleich eine Schule des sprachlichen Denkens, „ein logisches Bildungsmittel“ sein soll.

1. Der Unterricht in der lat. Grammatik basiert auf der bereits gewonnenen Kenntnis in der Grammatik der Muttersprache, so dass die Kenntnis in dieser immer einen Schritt der zu erwerbenden in jener voraus, der Schüler daher im Stande ist, stets beide Sprachen mit einander zu vergleichen.

2. Der Unterricht in der Formenlehre verbindet sich schon auf der untersten Stufe mit dem Unterricht in der Syntax.

3. Ebenso wird in allen Classen je nach der Fassungskraft des Schülers sowohl Grammatik als Lectüre getrieben, so zwar, dass von VI. bis incl. III. der grammatische Stoff, in II. und I. dagegen die Lectüre überwiegt.

4. Auch die Aneignung eines entsprechenden Vocabelschatzes ist Forderung aller Classen.

5. Die dem Schüler gebotenen Übungssätze enthalten nichts, was nicht zuvor sprachlich von ihm erkannt und worüber Rechenschaft zu geben er nicht im Stande wäre.

6. Der grammatische Stoff gliedert sich für die einzelnen Classen in folgender Weise:

a. nach VI. und V. gehört die Aneignung der Formenlehre und das Verständnis des lat. Satzes und seiner Theile, insofern er mit dem deutschen wesentlich übereinstimmt;

b. IV. und III. theilen sich in die Behandlung der specifisch lat. Nominal- und Verbalsyntax, geben also die sogenannte Elementargrammatik der lat. Sprache;

c. II. und I. wiederholen und vertiefen den bisher gewonnenen grammatischen Stoff und ergänzen ihn, wie die Lectüre, die hier, wie gesagt, in den Vordergrund tritt, es erheischt.

Dies vorausgeschickt, beginne nunmehr die eigentliche Behandlung meines Thema.

#### **Sexta.**

Aufgabe dieser Classe ist es, den Schüler mit der regelmässigen Formenlehre d. i. der regelmässigen Declination und Conjugation, vertraut zu machen und in syntactischer Beziehung ihn zum Verständnis des einfachen Satzes, insofern das Lateinische wesentlich mit dem Deutschen übereinstimmt, zu befähigen.

Bei Lösung dieser Aufgabe fragt es sich vor allem: Was hat von sprachlicher Kenntnis der Lateinlehrer bei dem angehenden Sextaner voranzusetzen? -- Ist mit der Anstalt eine Vorschule verbunden, so erstreckt sich das grammatische Wissen des Schülers vielleicht auf eine sehr allgemeine Kenntnis der einzelnen Wortarten, auf die Unterscheidung von Prädicat und Subject, auf die Fähigkeit deutsch zu declinieren und einzelne Zeitformen des Verbs zu conjugieren. Am besten jedoch wird der Lehrer thun, nichts von alledem voranzusetzen\*) -- sind doch auch in mit einer Vorschule versehenen Anstalten nicht alle Schüler der VI. durch dieselbe gegangen --; und so beginne er ab ovo etwa in folgender Weise.

Nachdem das Substantivum als Name eines Gegenstandes erkannt und eine Menge deutscher Substantiva vom Schüler angegeben worden, führe der Lehrer auch lat. und zwar zunächst auch concreta und solche vor, die nach den sogenannten beiden ersten Declinationen flectieren. Diese Substantiva werden nach der Quantität, also so, „dass lange Silben wirklich lang, die kurzen kurz gesprochen werden“, vor- und vom Schüler nachgesprochen, mit Bezeichnung der Quantität auf die Wandtafel vor- und nachgeschrieben, insofern sie nicht in dem Uebungsbuche dem Schüler zugänglich sind, sauber in ein Heft getragen und schliesslich gelernt. -- Aus mehreren Beispielen, worin ein und dasselbe deutsche Substantiv -- zunächst ein nach der starken Declination flectierendes -- je nach der Verschiedenheit des Satzes in die einzelnen Casusverhältnisse tritt, die der Schüler durch die bekannten Fragen selbst zu unterscheiden hat, werden nun die Veränderungen ersehen, die dieses Substantiv erleidet, um diese verschiedenen Verhältnisse auszudrücken, und es bildet sich so die Vorstellung der Declination mit ihren Casus und deren Namen. Nachdem darauf auch Beispiele der schwachen Declination in gleicher Weise behandelt sind und der Unterschied zwischen den beiden Arten der deutschen Declination vom Schüler gefasst ist, erfahre er, dass auch die lat. Substantiva decliniert werden, dass auch bei ihnen die Endung des Genetivs die Declination bestimmt, wesshalb von jedem lat. Substantiv dieser Casus zu lernen sei, dass zu den vier Casus im Deutschen für das Lateinische noch zwei hinzutreten, dass endlich die lat. Sprache fünf Declinationen unterscheide. Hieran schliesse sich die Kenntnis

\*) Wenn irgend eine sprachliche Vorbildung seiner Schüler dem Lateinlehrer in VI. erwünscht sein kann, so wäre es die Fertigkeit aus einem Satze einestheils auf die einzelnen vom Lehrer gestellten Fragen die betreffenden Satztheile als Antwort zu geben, andertheils diese Fragen nach den einzelnen Satztheilen selbst zu bilden. Erst diese Fertigkeit gibt dem Schüler das volle Verständnis des Satzes, ohne welches eine Uebersetzung aus einer Sprache in die andere nicht möglich ist. Genügende Anleitung findet der betreffende Lehrer in einem Aufsatz der Pädagog. Monatsschrift von F. Löw aus den fünfziger Jahren und in „Der deutsche Sprachunterricht in den ersten sechs Schuljahren von Dr. Stoy.“

der ersten Declination. Zu der Genetivendung: — „ae“ wird auch die des Nominativ Singularis: — „a“ gemerkt — die übrigen Nominativendungen dieser Declination verbleiben dem Cursus von V. —; neben der Declination eines passenden deutschen Substantivs lässt der Lehrer vor den Augen der Schüler die lat. Declination an der Wandtafel entstehen, der Unterschied von unverändertem Stamm und wechselnden Endungen wird erkannt: letztere werden eingeprägt. Eine Reihe von betreffenden lat. Substantiven wird nun flectiert und durch die mannigfachsten Uebungen, indem man die Casus vor- und rückwärts, ausser der Reihe lateinisch und deutsch, einzeln, dann im Chor bilden, oder einen gegebenen deutschen Casus lateinisch und umgekehrt übersetzen lässt, diese Declination befestigt. Hierauf gehe man zur zweiten Declination über und verfare in gleicher Weise. Diese Declination verlangt jedoch eine Besprechung des grammatischen Genus. Wieder wird hiebei vom Deutschen ausgegangen. Nachdem eine genügende Anzahl deutscher Substantiva als Masculina, Feminina und Neutra nach dem ihnen zukommenden bestimmten Artikel unterschieden worden sind, erfährt der Schüler, dass auch die lat. Sprache dieses dreifache Genus der Substantiva unterscheide, hiebei aber einestheils auf ihre Bedeutung, andertheils auf die Endung des Nom. Sing. sehe, woraus sich die beiden Arten von Genusregeln ergeben. Darauf wird die allgemeine Genusregel vorgeführt, leicht gelernt und zugleich angemerkt, dass diese vor der betreffenden besondern stets den Vorrang behaupte. Der Schüler lernt nun, dass die gewöhnliche Nominativendung der ersten Declination: — „a“ Feminina, von den drei Nominativendungen der zweiten Declination — „er“, — „us“ Masculina, — „um“ Neutra andeute, und memoriert die beiden alten bekannten Verschen darüber.\*)

Der Unterricht verlässt jetzt einstweilen das Substantivum und geht zum Adjectivum über. Leicht erkennt der Schüler aus Sätzchen mit prädicativem Adjectiv, dass diese Wortart die Eigenschaft von einem Gegenstande angibt, ein Adjectiv also stets zu einem Substantiv gehören muss. Ebenso leicht fasst er, dass das Adjectiv zu seinem Substantiv auf zweierlei Weise gesetzt werden könne: einmal, dass die Eigenschaft von dem Gegenstande ausgesagt, zum andern, dass sie ihm beigelegt wird. Wir behandeln zuvörderst die letztere Verbindung, zumal sich durch deren Kenntniss die beiden ersten Declinationen noch mehr befestigen lassen.

Ein und dasselbe deutsche Adjectiv wird mit einem Substantivum masculinum, dann femininum und neutrum zuerst mit, darauf ohne den bestimmten Artikel decliniert. Der Schüler erkennt, dass es im ersten Falle nur die Endungen — „e“ und — „en“

\*) In neuester Zeit wird in Journalen nicht selten gegen das Lernen der Genusregeln nach diesen Verschen geeifert, meines Bedünkens mit Unrecht; wenn diese Verschen nicht unnützen Ballast enthalten, so sind sie gerade ihrer Form wegen für dieses Kindesalter recht angemessen.

im andern jedoch mannigfaltigere Flexionen annimmt, dass also ein und dasselbe Adjectiv „*schwach*“ und „*stark*“ flectieren kann, und dass es bei letzterem Gebrauch ausser den Casus — und Numerus — noch besondere Endungen für das Genus annimmt. Wie dies an dem deutschen Adjectiv nur bei starker Flexion geschieht, so trete dies durchgehends bei dem lat. Adjectiv ein: die meisten lat. Adjectiva haben drei Formen, in denen sie zu ihrem Substantiv gesetzt werden können. Eine hinreichende Anzahl solcher Adjectiva dreier Endungen auf — „*us (er)*“, — „*a*“, — „*um*“, wird nun dem Schüler vorgeführt, und er erfährt, dass die Endungen: — „*us (er)*“ und „*um*“ den gleichendenden Substantiven der zweiten Declination, die Endung: — „*a*“ den Substantiven der ersten Declination auf: — „*a*“ in ihrer Flectierung entsprechen, die Adjectivform auf: „*us (er)*“ für lat. Masculina, die auf: — „*a*“ für lat. Feminina die auf: — „*um*“ für lat. Neutra gewählt werden müsse. Nun werden einzelne Adjectiva zunächst für sich allein, dann in Verbindung mit einem Substantiv declinirt. Der Schüler muss sich hierbei gewöhnen, selbst die entsprechende Form des Adjectivs zum Substantiv zu setzen. Es wird zu diesem Zwecke das Substantiv und darunter das betreffende Adjectiv mit seinen drei Formen auf die Tafel geschrieben, vom Schüler das Genus des erstern nach den bisher gelernten Regeln bestimmt, und daraus von ihm der Schluss auf die zu wählende Form des Adjectivs gezogen. Natürlich werden die ersten Beispiele derart zu wählen sein, dass die Endung des Substantivs sich mit der Adjectivform deckt und so „durch die äussere Symmetrie die Congruenz des Adjectivs mit dem Substantiv auch innerlich leichter klar wird“; aber zu weit darf diese Art der Uebung nicht platzgreifen, wenn nicht Gedankenlosigkeit eintreten soll. Deshalb sind bald auch Beispiele zu wählen, in denen die Endung des Substantivs der des Adjectivs nicht gleicht, die nebenbei noch das Gute haben, beide Declinationen zugleich zu üben, wie: „*Persa superbus*“, „*cerasus alta*“ etc. Da das Adjectiv sich nach seinem Substantiv bestimmt, so ist von vorn herein darauf zu halten, dass, wie es die gewöhnliche lat. Wortfolge auch verlangt, zuerst das Substantiv, dann das Adjectiv gesetzt werde; manchem Fehler wird dadurch vorgebeugt. — Wenn nun durch die mannigfachsten Declinationsübungen das Wesen des attribut. Adjectivs hinlänglich erkannt scheint, gehe der Lehrer zum prädicat. Gebrauch desselben über. Aus zunächst deutschen Beispielen ersehe der Schüler, dass das prädicat. Adjectiv stets unflectirt bleibt, erfahre aber, dass das lat. Adjectiv auch in dieser Anwendung mit seinem Substantiv im Genus, Numerus und Casus übereinzustimmen habe. Nun erst erhalte er die unterscheidenden Namen für diesen verschiedenen Gebrauch des Adjectivs und erkenne, dass das attributive mit seinem Substantiv eine Vorstellung (Begriff) ausdrücke, das prädicative dagegen zwei Vorstellungen (Begriffe) zu einer Behauptung vereinige; zwei Begriffe aber, zu einer Behauptung vereinigt, bilden

einen Satz, der jedesmal entstehe, wenn von einem Gegenstande etwas behauptet (ausgesagt) werde. Nachdem dieser Gegenstand als Subject, welches stets auf die Frage: „wer?“ „was?“ stehe, und das Ausgesagte als Prädicat aufgefasst ist, wird die Verbindung beider Begriffe in der Form der Copula gefunden, die, wenn das Prädicat ein Adjectiv oder Substantiv ist, (Beispiele hiezu) stets durch ein besonderes Wort, am häufigsten im Deutschen durch eine Form des Verbum „sein“, lat. „esse“ ausgedrückt werde.

Hier wird nun die allmähliche Einübung der Conjugation von „sum“ notwendig, erfahrungsgemäss weder für Schüler noch Lehrer eine leichte Arbeit. Ehe sie vor sich gehen kann, muss das deutsche Verbum „sein“ in seinen Conjugationsformen erfasst und eingeübt sein. Da dasselbe in dem heutigen Sprachbewusstsein fast nur noch als Hilfsverbum, also ohne selbständige Bedeutung existiert, so empfiehlt sich zum besseren Verständnis, die Conjugation in Form eines Satzes durchzunehmen. Da aber die einzelnen Tempora sich aus den drei Personen der Rede zusammensetzen, die im Deutschen nicht immer durch besondere Formen unterschieden werden, was bei Uebersetzung in die fremde Sprache häufig Veranlassung zu Fehlern gibt, so ist der Schüler zuvörderst über das Personenverhältnis der Rede zu belehren.

Dann beginne die Durchnahme des T. praesens. Der Lehrer frage: „Wie sprichst du, wenn dein Aufmerksamsein im gegenwärtigen Augenblicke stattfindet?“ (Ich bin aufmerksam.) „Wie, wenn du zu jemanden sagst, dass sein Aufmerksamsein im gegenwärtigen Augenblicke stattfindet?“ (Du bist aufmerksam) etc. Jede dieser Antworten wird auf die Wandtafel geschrieben, bis in dieser Form die vollständige Zeitform gefunden ist. Der Lehrer belehrt nun den Schüler, dass die Sätze in den drei Personen der Rede nach Singularis und Pluralis geordnet, eine „Zeitform“, lat. „tempus“, bilden, und dass die eben gefundene, weil überall das Aufmerksamsein als gegenwärtig ausgedrückt ist, „t. praesens“ genannt wird. Nun werde das Prädicat „aufmerksam“ gestrichen, zu den blossen Formen von „sein“ die entsprechenden lat. Formen von „sum“ danebengesetzt, mit dem Deutschen vereint durchgeübt und durch Fragen nach den einzelnen Personen im Singularis und Pluralis oder wie diese und jene deutsche Form lat. und umgekehrt heisse, befestigt. In ähnlicher Weise werden die andern Tempora entwickelt: Zunächst ergibt sich von ihnen mit Leichtigkeit das „t. futurum“ und die deutsche Form für den „Imperativus“, wie auch, dass letzterer eigentlich nur die zweite Person bilden sollte; das Lat. habe jedoch noch einen „Imperat. futuri“ für die zweite und dritte Person, der im Deutschen gewöhnlich durch „sollen“ umschrieben werde.

Aus der Antwort auf die Frage z. B.: „Wie sprichst du, wenn du dein Kranksein bezeichnen willst, als gestern dich dein Freund Karl besuchte?“ entwickelt sich die Form

für das „t. imperfectum“ und zugleich die Bedeutung seines Namens für eine vergangene Handlung, die noch fort dauerte, als eine andere jetzt gleichfalls vergangene eintrat. — Das „t. perfectum“ verdeutlicht sich am einfachsten als „perfectum logicum“, wie das auch sein Name anzeigt; aber es ist gut, schon hier diese Zeitform als historische auffassen, also das lat. „fui“ mit „ich bin gewesen“ und „ich war“ übersetzen zu lassen. — Etwa auf die Frage: „Wie drückst du aus, dass der Lehrer dich gestern lobte, nachdem er dein Aufmerksamsein erkannt hatte?“ findet sich, wenn auch vielleicht erst mit einiger Hilfe die Form des „t. plusquamperfectum“: „ich war aufmerksam gewesen“ für eine Handlung, die mehr (d. i. früher) vergangen ist als eine andere, gleichfalls schon vergangene. — Durch ähnliche Sätze, wie: „Der Lehrer wird mich morgen loben, wenn ich heute fleissig gewesen sein werde“ wird dem Schüler deutlich zu machen sein, dass sowohl die Thätigkeit des Lehrers „loben“, als auch die seine „das Fleissigsein“ in der Zukunft liegen, letzte aber schon dagewesen (vergangen) sein muss, wenn die erste eintreten soll. So ergibt sich ihm mit dem Namen „t. futur. exactum“ auch zugleich, wenn auf dieser Stufe auch noch dunkel, die Vorstellung von der Bedeutung dieser Zeitform für eine zukünftige Handlung, die man bereits als vergangen betrachtet.

Jetzt mache der Lehrer einstweilen Halt und gehe nicht weiter, bevor er sich auf die mannigfachste Weise überzeugt hat, dass die bisherigen Formen festsitzen. Schon nach Durchnahme jeder neuen Zeitform sind die bekannten selbstverständlich jedesmal wiederholt; nun werden sie alle in der Reihenfolge, in der sie gelernt sind, in der gewöhnlichen Art — den drei Personen im Singularis die drei im Pluralis folgend —, dann alle durch den Singularis, alle durch den Pluralis, nach den einzelnen Personen im Singularis und Pluralis, im Chor, bankweise, zuletzt einzeln geübt; endlich nennt der Lehrer irgend welche deutsche oder lateinische Form, und der Schüler gibt dieselbe lateinisch, beziehungsweise deutsch wieder. — Da die Durchnahme der Zeitformen niemals die ganze Stunde ausgefüllt hat, so ist dem Lehrer währenddes Musse geblieben, die einzelnen Tempora auch in kleinen Sätzen, wie er sie selbst bildet oder in dem Uebungsbuche des Schülers vorfindet, zu üben. Wenn diese Sätze im ganzen auch noch wenig Inhalt haben können, so sind sie desto geeigneter in die verschiedensten Tempora sich verwandeln zu lassen, also auch zur Befestigung derselben beizutragen.

Nachdem so eine allseitige Sicherheit erzielt ist, gehe der Lehrer zu den vier Zeitformen des Coniunctivi. Zuerst ist es notwendig, dass der Schüler, wenigstens im allgemeinen, eine Vorstellung von der Bedeutung dieses Modus erhalte. Es kann dies hier aber nur an dem sogenannten unabhängigen Coniunctiv, dem Coniunctiv in Hauptsätzen, etwa in folgender Weise geschehen. „Ihr habt bis jetzt von einem Subject —

einem angeredeten oder besprochenen Schüler, oder von euch selbst — stets das Aufmerksamsein ausgesagt, als ob es sich von selbst verstände. Nun wisst ihr aber, dass manche Schüler nicht aufmerksam sind. Ihr werdet aber gewiss wünschen, dass auch diese es seien. Wie werdet ihr dies ausdrücken? Jedenfalls wird nun der Wunsch in der Form: „Möchten sie doch aufmerksam sein!“ „Wären sie doch aufmerksam!“ heraustreten, und so ist die Form für das sogenannte „t. imperfectum conj.“ gefunden. — Dem Schüler werde nun gesagt, dass der Lateiner diesen Wunsch in zweifacher Weise auszudrücken vermöge: einmal durch „sint attenti!“, wenn er voraussetzt, dass der Wunsch in Erfüllung gehen werde; dann durch „essent attenti!“, wenn er die Nichterfüllung des Wunsches annimmt. In der ersten Ausdrucksform stehe die Copula im lat. Praes., in der zweiten im lat. Imperf. Conj.; der Schüler lernt also jedes dieser Tempora mit den Bedeutungen: „ich wäre“, „ich möchte sein.“

Aus Sätzen wie: „Der Lehrer wünscht, dass du fleissig seist, (sein mögest)“ ersieht der Schüler eine neue Form der Cop. „sein“, die auch durch „sim“ etc. ausgedrückt werde, so dass für diese Zeitform nun folgende Bedeutungen zu merken seien: „ich sei“, „ich möge sein“, „ich möchte sein“, „ich wäre“ und für die 1. p. plur. noch: „lasst uns sein“ = „wir mögen sein.“ Auch für das lat. Imperf. Conj. ergibt sich noch eine neue Bedeutung: In dem Beispiele: „Ich würde aufmerksam sein, wenn N. nicht neben mir sässe“ wird die Cop. des Satzes: „ich würde aufmerksam sein“, dessen Inhalt der Wirklichkeit widerspricht, denn in Wirklichkeit bist du in diesem Falle nicht aufmerksam, gleichfalls durch das sogenannte Imperf. Conj.: „essem“ etc. ausgedrückt, so dass diese Zeitform „ich wäre“, „ich möchte sein“, „ich würde sein“ bedeuten kann.

Ähnlich mögen für das lat. Pf. Conj. die Bedeutungen: „ich sei gewesen“, „ich möge gewesen sein“, „ich möchte gewesen sein“, „ich wäre gewesen“, für das lat. Plsqpf. Conj. die Bedeutungen: „ich wäre gewesen“, „ich möchte gewesen sein“, „ich würde gewesen sein“ entwickelt und schliesslich die gefundenen Coniunctiv — mit den Indicativformen auf die oben näher angegebene Weise tüchtig bis zu gänzlicher Fertigkeit geübt werden.

Der Unterricht geht nun an die Behandlung des eigentlichen Verbs. Aus deutschen Sätzen erkennt der Schüler sowohl den Begriff dieser Wortart als auch ihre Hauptfunction in der Sprache: vorzugsweise das Prädicat des Satzes zu bilden. So erscheint ihm dieser Satztheil also in einer dritten Form: zu dem adjectiv. und substantiv. — später als „nominal“ zusammenzufassenden — gesellt sich das verbale Prädicat.

Ein und dasselbe deutsche Verb wird nun als Prädicat eines Satzes in den verschiedensten Zeitformen dem Schüler vorgeführt; er erkennt, dass auch dieser Redetheil Veränderungen unterworfen ist und gewinnt dadurch, wenigstens im allgemeinen, eine Vorstellung von der Coniugation als dem Inbegriff aller derjenigen Veränderungen, die

das Verb. in seinen Formen annimmt, um das Prädicat seines Satzes auszudrücken\*). Darauf werden deutsche Verba in den drei Grundformen vorgeführt, und es ergibt sich der Unterschied zwischen starker und schwacher Conjugation; da die Bezeichnungen: „Infinitivus“, „Participium“ dem Schüler auf dieser Stufe noch nicht verdeutlicht werden können, so muss er sie vorderhand als blosser Namen merken, wie dies früher mit den Casusnamen der Fall war.

Jetzt mögen lat. Verba aller vier Conj. im Infin. auftreten. Der Schüler erkennt die gleiche Infinitivendung: — „re“ — analog — „en“ bei den deutschen Verben —, wird auf den Vocal vor dieser Endung aufmerksam gemacht, und es ergeben sich ihm die vier lat. Conjugationen. Wie aber aus den drei Grundformen des deutschen Verbs die Conjugation sich bestimmt, so leiten sich aus den vier Grundformen des lat. sämtliche Verbalformen ab, die Notwendigkeit also erklärt sich, von vorn herein jedes lat. Verbum mit seinen vier Grundformen — „a verbo“ — sich zu merken; natürlich bleibt auch hier der Name „Supinum“ vorerst eine blosser Vocabel.

Es geht nun an die Einübung des Activs der ersten Conjugation in der gleichen jetzt aber schon weniger schwierigen Weise, wie dies bei Einübung des Verbum „sum“ geschah, indem aus vom Schüler zu bildenden Sätzen zunächst die deutsche Form für das entsprechende Tempus gefunden wird. Sodann gibt der Lehrer die Endungen des lat. Tempus; immer aber merkt sich der Schüler dabei, aus welcher Grundform und wie dasselbe gebildet wird. Es erleichtert dies die Einübung der Verbalformen in hohem Grade und setzt den Schüler in den Stand, von jedem beliebigen Verbum die betreffende Zeitform sogleich zu bilden, ohne dass erst ein besonderes Paradigma gelernt wird, das nur zu häufig Veranlassung ist den Schüler zu verwirren. So ergibt sich z. B. für das Praes. Ind. Act. folgender vom Schüler zu memorierende Satz: „Das Praes. Ind.“ — „Act.“ darf noch nicht zugesetzt werden, da sein Gegensatz, das Passivum, dem Schüler noch nicht bewusst ist — „ist eine Grundform und endigt sich in der ersten Conjug. auf: — o, — ās, — at, — amus, — atis, — ant“; für das Impf. Conj. Act.: „Das Impf. Conj. (Act.) wird aus dem Infinitiv gebildet, indem sich (in der erst. Conjug.) das — „e“ des Infin. in: — em, — ēs, — et, — ēmus, — ētis, — ent verwandelt“, etc. Die Endungen der betreffenden Zeitformen werden an die Wandtafel geschrieben, einigemal im Chore wiederholt, sodann gibt der Lehrer irgend ein Verbum, und es findet sich

\*) Dass „sein“ und „sum“ auch Verba seien, dass ihre Formveränderungen auch eine Conjugation bilden, wird der Schüler aus der Aehnlichkeit und gleichen Benennung dieser Formveränderungen zum Theil selbst ahnen; es kann ihm auch vom Lehrer nach Durchnahme der ersten Conjug., wo die Verwendung von „sum“ als Hilfsverb ihm schon deutlich geworden, besonders gesagt werden. Als eigentliche Begriffs- oder Prädicatsverba lernt er sie erst später kennen.

stets eine Menge Schüler, die sofort ohne jede Schwierigkeit die in Rede stehende Zeitform bilden. Chorweise von der ganzen Classe, dann von einzelnen Bänken wird das von dem einzelnen Schüler Gefundene wiederholt, und es dauert gar nicht lange, so vermögen auch die Schwächern und Schwächsten selbständig das Tempus zu bilden, auch nachdem die betreffenden Endungen weggelöscht worden. — Dass nach jeder neu gewonnenen Zeitform die früheren wiederholt werden, dass dieselben Uebungen, wie bei dem Verbum „sum“ in Anwendung zu bringen sind, ist selbstverständlich; ausserdem mögen schriftliche Uebungen hinzutreten, in denen von mehreren gelernten Verben zugleich die Bildung z. B. einer einzelnen Zeitform durch die einzelnen Personen, oder einer bestimmten Person durch mehrere Zeitformen hindurch vom Schüler gefordert wird. Auch sei hier sogleich erwähnt, dass bei Einübung jeder folgenden Conjugation die entsprechenden Tempora der vorhergehenden derart repetiert werden, dass man die Weise ihrer Bildung neben einander stellt, so dass z. B. bei Gelegenheit der Durchnahme des Praes. Ind. Act. der dritten Conjug. die Schüler zunächst wiederholen, was sie bisher von dieser Zeitform erfahren: „Das Praes. Ind. Act. — bei Durchnahme der dritten Conjug. hat der Schüler bereits das Passivum kennen gelernt — „ist eine Grundform und endigt sich in der ersten Conjug. auf: — o, — as etc., in der zweiten Conjug. auf: — eo, — es etc.“ und nun setze der Lehrer hinzu: „Auch das Praes. Ind. Act. der dritten Conjug. ist eine Grundform und endigt sich auf: — o (bzw. — io), — is, — it — etc.“ Schliesslich nach Durchnahme der vierten Conjug. hat sich die vollständige Bildungsweise einer jeden Zeitform in jeder Conjug. ergeben, die der Schüler in bestimmten Sätzen sich eingeprägt hat, für das Plsqpf. Conj. Act. z. B. also lautend: „Das Plsqpf. Conj. Act. wird aus dem Pf. Ind. Act. gebildet, indem sich für alle vier Conjug. das „i“ des Pf. Ind. Act. in: — issem, — issēs etc. verwandelt.“

Doch ich bin dem Entwicklungsgange der grammatischen Formen um Wiederholungen zu vermeiden weit vorausgeeilt; wir stehen erst bei der Durchnahme des Activs der ersten Conjug. Während der Schüler allmählich die Bekanntschaft der einzelnen Zeitformen derselben macht, wird er veranlasst, sie in den Sätzen seines Uebungsbuches sowohl in lateinischer als in deutscher Sprache anzuwenden. Nachdem mehrere Sätze mit intransitiven (d. i. subjectiven) Verben übersetzt sind, treten Sätze mit transitiven Verben auf, wobei der Schüler zunächst einen neuen Satztheil, das Accusativ — oder nähere Object, kennen lernt, das sich wieder bald durch attrib. Adj. erweitert finden kann. Allmählich komme dann im Verlaufe der Entwicklung des Act. der ersten Conjug. das Adverbium des Orts, der Zeit und der Weise, also als Satztheil die adverbiale Bestimmung, hinzu, so dass Sätze wie: „Pigros discipulos hodie magister vituperavit“ — von dem Schüler bald ohne jede Beihilfe übertragen werden, vorausgesetzt, dass der Lehrer in der Anleitung bisher rationell gewesen ist. Dies bedingt aber,

dass zunächst jeder lat. Satz vor der Uebersetzung vom Lehrer selbst vorgelesen werde; sodann sucht der Schüler das Prädicat, das, wenn eine Form von „sum“ in dem Satze vorkommt, hier immer noch ein nominales ist, und zieht aus der Form des gefundenen Prädicats den Schluss auf die des Subjects. Dieses wird gesucht, einfaches Prädicat und Subject werden übersetzt. Aus der Natur des Prädicats ergeben sich nun durch selbstverständliche Fragen die unmittelbaren und mittelbaren Erweiterungen desselben: nähere Objecte und adv. Bestimmungen, bei substant. Präd. auch attrib. Adj. Alle diese Erweiterungen werden allein und im Zusammenhange mit dem regierenden Satztheile übersetzt; mit den Erweiterungen des Subj. wird ähnlich verfahren, und endlich der ganze Satz übertragen. Nun erst liest ihn der Schüler und wird ihn mit der entsprechenden Betonung lesen, weil er ihn verstanden hat. In ähnlicher Weise verfährt der Lehrer bei Uebersetzung deutscher Sätze ins Lat., wobei er das lat. Verbum seine gewöhnliche Stellung zu Ende des Satzes einnehmen lässt, und setzt dies den ganzen Cursus der VI. und V. hindurch fort, sobald es gilt neue Satztheile zu den schon bekannten in die betreffende syntactische Beziehung zu bringen.

Die Vocabeln, die zur Uebertragung solcher Sätze erforderlich sind, findet der Schüler der VI. und V. am besten im letzten Abschnitte seines Uebungsbuches in der Ordnung, wie sie in den Uebungssätzen vorkommen. Sie sind schon vorher mit Bestimmung der Wortart, zu der sie gehören, — nach dem bisherigen sind dies Substantiva, Adjectiva, Verba, einzelne Adverbia und vielleicht die Conjunctionen „utinam“, „et“, „ac“, „atque“, „— que“, „sed“ (denn auch einfache Sätze mit mehreren Subj., Obj. etc. können füglich vorgekommen sein) — nachdem sie vom Lehrer nach der Quantität mehrmals vor —, von dem Schüler nachgelesen sind\*), von Stunde zu Stunde, anfangs in geringer — vielleicht vier bis sechs — dann in allmählich sich steigender Zahl — etwa bis fünfzehn — gelernt.

Unter den ins Deutsche zu übertragenden Sätzen finden sich nun auch schon solche, deren Inhalt eine allgemeine sittliche Wahrheit enthält z. B. „Festina lente!“ „Ora et labora!“ „Hic Rhodus, hic salta!“ etc.; diese schreibe der Schüler aus seinem Uebungsbuche mit der Uebersetzung in ein eigens dazu angelegtes Heft und memoriere sie. — Dieses Ausziehen und Memorieren von geeigneten Denkprüchen, die späterhin auch die Form von Versen annehmen können, werde bis incl. III. fortgesetzt. Es sammelt sich dadurch allmählich ein Schatz von ernstern Gedanken in der sich entwickelnden Kindes-

\*) Dieses jedesmalige Vor- und Nachlesen der zu lernenden Vocabeln darf den ganzen Cursus der VI. und V. hindurch nicht unterlassen werden; abgesehen von der richtigen Aussprache, die dadurch allein nur erzielt werden kann, wird dem Schüler auch das Memorieren selbst wesentlich erleichtert.

seele, der nicht verfehlen wird in ihr — wenn auf dieser Stufe auch noch unbewusst — eine „Anschauung des römischen Geistes und Lebens“ — und zwar von der besten Seite desselben — zu begründen. Deshalb sei das betreffende Heft, in dem dieser Schatz niedergelegt wird, schon von vornherein auf eine längere Dauer bemessen und werde vom Schüler stets mit einer ganz besondern Sorgfalt behandelt.

Auch die regelmässigen schriftlichen Arbeiten, soweit sie aus Exercitien und Extemporalien bestehen, mögen jetzt mit Kenntnis der ersten Conjug. beginnen; in jeder Woche zu einem bestimmten Tage möge eine dieser Arbeiten geliefert werden. Das Exercitium bestehe, um möglichst Fehler zu vermeiden, noch bis in IV. hinein, aus der Nachübersetzung einer Auswahl der in der Schule bereits unter Anleitung des Lehrers ins Lat. übertragenen Sätze, werde zu Hause zunächst im „Unreinen“ gefertigt und dann auf das sauberste und sorgfältigste in das betreffende Heft eingetragen. Nachdem sodann der Lehrer mit farbigen Strichen die etwaigen Fehler bezeichnet hat, gelangt die Arbeit wieder in die Hand der Schüler: die gemachten Fehler werden in der Classe mit Angabe der Gründe mündlich, darauf zu Hause schriftlich corrigiert. Man unterscheide hiebei die orthographischen und grammatischen Verstösse: jene als falsche Wortbilder nur durch überwiegendes Vorstellen des wahren allmählich zu beseitigen, mögen etwa durch fünfmaliges richtiges Schreiben desselben, diese als gegen den Satzbau verstossend durch einmalige richtige Wiedergabe des ganzen Satzes verbessert werden. — Bei dem Dictieren der Extemporalia, die aus Uebersetzung noch nicht dagewesener, aber natürlich nur das bisherige Gebiet der sprachlichen Kenntnis des Schülers umfassender Sätze bestehen, zu denen tagsvorher die betreffenden Vocabeln zum Memorieren gegeben sind, verfähre der Lehrer anfangs sehr langsam, dem Schüler zur Ueberlegung reichlich Zeit lassend, halte aber strenge darauf, dass das einmal Niedergeschriebene nicht mehr gestrichen und geändert werde. Dies Verfahren allein führt den Schüler zuletzt zu einer relativen Sicherheit, welches Ziel er durchaus nicht erreicht, wenn es ihm gestattet ist, ganz nach momentanem Einfall zuschreiben, zu streichen und wieder zu schreiben. Die Correctur der Extemporalia behandle der Lehrer wie die der Exercitia.

Nachdem das Activum der ersten Conjug. durchgenommen und genügend befestigt ist, werde zum Passivum geschritten. Zunächst ist diese Form zu erklären: Einen und denselben Satz schreibt der Lehrer in beiden Formen an die Tafel und lässt den Schüler erkennen, dass sowohl der Gegenstand, von dem die Thätigkeit aus —, als auch der, auf den sie hingeht, in beiden Sätzen derselbe ist, beide Sätze also in ihrer Bedeutung gleich, nur in ihrer Form verschieden sind, und dass diese Verschiedenheit der Form darin ihren Grund hat, dass einmal das Subj. als thätig, das anderemal als leidend dargestellt ist, dass demgemäss die Verbalform, welche das Subj. des Satzes als thätig darstellt, „Activum“, diejenige, die es als leidend darstellt, „Passivum“ heisst; dass endlich

nur Vb. mit Accusativobj. (V. accusativa) die Form des Pass. bilden können\*). Nun lasse der Lehrer eine Anzahl dtsh. act. Sätze ins Pass. und umgekehrt verwandeln und gehe dann an die allmähliche Einübung dieses Verbalgenus, indem er immer die betr. dtsh. Ztf. vom Schüler selbst durch Verwandlung eines entsprech. act. Satzes bilden lässt. Der Schüler wird hierbei leicht erkennen, dass sich das dtsh. Pass. mit Formen des Hilfsverbs „werden“ und dem Partic. Pf., das ihm schon vom Act. her geläufig ist, zusammensetzt. Die lat. Endungen werden sodann ganz in derselben Weise wie die der Activformen, immer mit dem Hinweis auf die Ableitung aus den Grundformen, und immer mit Wiederholung des betr. Temp. Act. eingeübt.

Bei der Verwandlung der act. Sätze hat sich das thätige Subj. jedesmal in ein Subst. mit einer Präposition, vorzugsweise „von“ und „durch“, umgeformt. Der Schüler wird leicht einsehen, dass diese Wörter das Verhältnis des Gegenstandes zur Thätigkeit des Satzes, also hier die thätige Person (Urheber) od. die thätige Sache (Ursache) im pass. Satze bezeichnen, u. erfahre nun, dass im Lat. jener durch die Prps. „a“ („ab“) c. Abl., diese durch den blossen Ablativus (A. causae) ausgedrückt wird. Der Gebrauch der lat. Prps. ist in syntactischer Beziehung das erste, das als nicht übereinstimmend mit der Muttersprache dem Schüler entgegen tritt; der Lehrer lasse daher diesen Gegensatz auf das schärfste hervortreten, indem er die Rection jeder Prps. in beiden Sprachen neben einander stellt u. also z. B. lernen lässt: „Die dtsh. Prps. „von“ wird mit dem Dat., die lat. Prps. „a (ab)“ mit dem Abl. gesetzt“ etc.

Während der Durchnahme der pass. Temp. werde der Schüler stets angehalten, die aus einer Sprache in die andere zu übertragenden Sätze, nachdem sie in pass. Form übersetzt sind, zuerst dtsh, dann auch lat. ins Act. umzuwandeln; eine Uebung, die einestheils das syntactische Verständnis, andernteils die Geläufigkeit in Anwendung der betr. Formen sehr fördert. Auch act. Sätze sind derartig zu behandeln, wobei die Aufmerksamkeit des Schülers noch besonders in Anspruch genommen wird, da sich wohl jeder pass. Satz in einen act., aber nicht umgekehrt verwandeln lässt. — Mit einzelnen Adv. des Orts, der Zeit und der Weise ist auch die gewöhnliche Negation „nicht“ in den Uebungssätzen aufgetreten, die der Schüler beim Imper. u. dem Präs. Conj., wenn es denselben vertritt, durch „ne“ zu übersetzen jetzt belehrt werde.

Durch die bisherigen Uebersetzungsübungen wird hoffentlich die erst. u. zweit. Decl. dem Schüler zum festen Eigenthum geworden sein; er werde jetzt zur dritten

\*) Dass auch andere Arten von Vb. die dritt. Pers. Sing. in pass. Form gestalten können, bleibt einer viel spätern Stufe vorbehalten.

geführt\*). Als ihr Kennzeichen ergibt sich der Genet. auf: — „is.“ Die vorzuführen Subst. dieser Decl. lassen den Schüler sogleich die Mannigfaltigkeit der Nominativendungen u. zugleich ihre Eintheilung in Pari- und Imparisyllaba erkennen. Sodann erfahre er, dass zu dieser Decl. Subst. aller drei Genera gehören, u. lerne die drei betr. Hauptregeln darüber; die in den Uebungssätzen etwa vorkommenden Ausnahmen lasse der Lehrer sogleich mit ihrem abweichenden Genus lernen, wie überhaupt jede subst. Vocabel mit Angabe ihres Genet. u. Gen. gelernt werden muss. Hierauf folgen die Endungen der dritt. Decl., die in den Cas. obliquis für das „— is“ des Genet. eintreten, was, um Declinationsfehler zu vermeiden, noch besonders hervorzuheben ist. Ueber den Abl. Sing. auf: — „i“, den Nom., Acc., Voc. Plur. der Neutr. auf: — „ia“ erfahre der Schüler hier nur, dass die Neutr. auf: — „e“ u. die auf: — „al“ u. „ar“, die im Genet. ā haben, diese Cas. so bilden; über den Genet. Plur. auf: — „ium“, dass mit wenigen Ausnahmen, die aber erst in V. zu lernen sind, die Parisyllaba und die angeführten Neutr. ihn haben.

Nach Einübung und Befestigung der Decl. der Subst. gehe der Lehrer an die Adj. der dritt. Declin. Zuerst führe er die Adj. dreier Endungen auf: — „er“, — „is“, — „e“ vor, weil hier noch jede Endung ein Gen. repräsentiert, sodann die sogen. Adj. zweier, und endlich die einer Endung. Als Hauptregel für die Declin. dieser Adj. möge die Bildung des Abl. Sing. auf: — „i“, die des Nom., Acc., Voc. Plur. neutr. auf: — „ia“, des Genet. Plur. auf: — „ium“ hier allein gelten, die etwa vorkommenden Ausnahmen dieser Regel werden vorläufig als solche bezeichnet, ohne dass sie jetzt schon im Zusammenhange gelernt werden.

Nachdem mündliche und schriftliche Declinationsübungen mit Subst. aller drei Declin. in mannigfachster Verbindung mit allen Arten von Adj. in hinreichender Zahl in der oben angeführten Weise angestellt worden, folge ihre Anwendung in Uebertragung von Sätzen des Uebungsbuches, wobei sämmtl. Tempora Act. und Pass. der 1. Conjug. und auch das Vb. „sum“ zu berücksichtigen sind. Als neue Satztheile mögen hiebei der attrib. Genet. und der Ausdruck des sachlichen Werkzeugs: im Dtsch. vorherrschend durch die Prps. „mit“, „durch“, im Lat. durch den blossen Abl. (Abl. instrumenti) erscheinen.

\*) Zuvor aber lerne er den Unterschied zwischen coneret. und abstract. Substant. kennen und werde geübt, aus dtsh. Vb., Adj. und Subst. dtsh. Abstracta zu bilden. Auch lat. Abstr. führe ihm der Lehrer vor, die aus Vb. der ersten Conjug., aus ihm bekannten Adj. und Substant. gebildet sind.

Die nun folgende sogen. zweite Conjug. verursacht dem Schüler nicht im entferntesten die Schwierigkeiten, die die erste ihm bereitet hat: er sieht, die einzelnen Ztf. gehen aus denselben Grundf. hervor, das „ā“ der erst. verwandelt sich in „ē“ bei der zweit., und auch die Bildung der dtsh. Tempora ist ihm geläufig. Deshalb empfiehlt sich eine etwas andere Art der Behandlung, insofern der Lehrer mit Einübung des Act. sogleich die des Pass. verbindet. Auch ist es rätlich, hier schon, wo es angeht, allmählich neue Bedeutungen des lat. Pass. eintreten zu lassen. Aus „moneor = ich werde ermahnt“ d. i. „ich leide das Ermahnen, lasse es zu“ ergibt sich leicht die Bedeutung: „ich lasse mich ermahnen“; fragen wir bei dem Satze: „aer movetur = die Luft wird bewegt“ von wem geschieht dies?, so lautet die Antwort: „gewöhnlich von keiner ausser ihr stehenden Macht, sondern von sich selbst“, die Bewegung also, die die Luft leidet, geht gewöhnlich von ihr selbst aus, daher kann: „aer movetur“ auch: „die Luft bewegt sich“ und „moveor = ich bewege mich“ heissen.

Da in der zweit. Conjug., übereinstimmend mit dem Dtsch., eine Menge Verba den Dat. theils allein (V. dativa), theils in Verbindung mit einem Accusativobj. als Ergänzung fordern, so: „noceo“, „pareo“, „placeo“, „faveo“, „suadeo“, „respondeo“, „praebeo“ etc. —, zu denen noch Uebungssätze mit Compos. von „sum“ wie: „prosum“, „obsum“ und Adj. wie: „utilis“, „salutaris“, „gratus“, „molestus“ etc. hinzutreten können, so ist hier die Stelle für Entwicklung des entfernt. Obj. im Dat., das sowohl als auf die Frage: „wem?“ als „für wen?“ stehend aufgefasst werden kann. Auch die Apposition als erklärender Zusatz zu einem Subst. und mit diesem im Casus übereinstimmend möge sich hier anschliessen und in betr. Uebungssätzen mannigfache Verwendung finden.

Nachdem alsdann die vierte und sofort auch die fünfte Declin. in der bekannten Weise vorgeführt, eingeübt und ihre Hauptgenusregeln gelernt worden sind, gelangen wir zur dritt. Conjug. Obgleich die Hauptconjugation, welche die meisten sogen. unregelmässigen Verba enthält, macht sie erfahrungsgemäss noch geringere Schwierigkeit als die zweite, da trotz der sog. Unregelmässigkeit die Endungen der einzelnen Ztf. sich dem Stamm der gelernten Grundf. in regelmässiger Weise anfügen; nur die Beibehaltung des „i“ derer auf „io“ in den Tempor. des Praes. erfordert von Seiten des Lehrers einige Aufmerksamkeit. Als erweiternde Satztheile können bei Gelegenheit der Anwendung dieser Conjug. in Sätzen die adv. Ortsbestimmungen, durch Subst. mit Prps. ausgedrückt, hinzutreten. Im Dtsch., wo sie zunächst vorgeführt werden, ergeben sie sich leicht auf die Fragen: „wo?“, „wohin?“, „woher?“; ihre Ausdrucksformen durch die Prps. „in“, „auf“, „vor“, „unter“, „zwischen“, „bei“, „aus“, „von“, von denen einige a. d. Fr.: „wo?“ m. d. Dat., a. d. Fr.: „wohin?“ m. d. Acc. verbunden werden,

sind leicht gemerkt, ebenso auch die entspr. hiebei in Anwendung kommenden lat. Prps. „in“, „ante“, „sub“, „inter“, „ad“, „apud“, „a (ab)“, „e (ex)“ mit ihrer Rection, die wieder, wie schon gesagt, derjenigen der dtsh. Prps. gegenüber gestellt werden muss. Auch die Zeitbestimmung a. d. Frage: „wie lange?“ kann hier ihren Platz finden und so veranlassen das nähere Obj. von der adv. Bestimmung zu unterscheiden. Schliesslich ist bei Gelegenheit der dritt. Conjug. noch eins zu berücksichtigen, das häufig zu Missverständnissen von Seiten des Schülers und daher zu Fehlern führt. In dieser Conjug. gibt es nämlich eine Anzahl intrans. Vb., die eine Bewegung oder ein Uebergehen in einen andern Zustand bezeichnen und im Dtsch. in den Ztf. der Vollendung nicht mit dem bisher angewendeten Hilfsvb. „haben“, sondern mit „sein“ conjugiert werden — neben: „cado“, „repo“, „cedo“, „fugio“, „curro“ etc. gehören sämmtl. Vb. inchoativa dazu. — Der Schüler ist bei oberflächl. Betrachtung gar zu geneigt, hier passive Formen anzunehmen und z. B. „ich bin geflohen“ mit „fugitus sum“ zu übersetzen. Er vermeidet diesen Fehler leicht, wenn er auf das thätige Subj. in solchen Sätzen zu achten angewiesen wird. Auch die so häufige Verwechslung des Fut. Act. mit dem Praes. Pass. ist nur auf diese Weise zu beseitigen.

Es erübrigt von der regelmässigen Formenlehre nur noch die vierte Conjug., über deren Einübung und Befestigung — in einer Unterrichtsstunde zu bewirken — nach dem bisherigen nichts gesagt werden darf. Bei ihrer Anwendung in Uebungssätzen möge der Schüler seine Kenntnis der Satztheile durch Hinzutritt der adv. Zeitbestimmungen a. d. Frage: „wann?“ erweitern. An dieser Frage leicht erkenntlich, nimmt er wahr: einestheils, dass sie im Dtsch. vorherrschend mittelst der Prps. „in“, „um“, „vor“, „nach“ etc. mit dem Vb. verbunden sind; andertheils, dass sie entweder den mit der Handlung gleichzeitigen, oder den ihr voran-, oder nachfolgenden Zeitpunkt bezeichnen. Er wird belehrt, dass im Lat. Zeitbestimmungen des gleichzeitigen Zeitpunkts durch den blossen Ablat. (Ablat. temporis), die des vorhergehenden vorherrschend durch „post“ (c. Acc.), die des nachfolgenden vorherrschend durch „ante“ (c. Acc.) ausgedrückt werden.

Nun erst, nachdem die regelmässige Decl. und Conjug. dem Schüler zum festen Eigenthum geworden, halten wir den Zeitpunkt für gekommen, zu den bisher gelernten Hauptregeln über das Genus der Subst. in den einzeln. Declin. die Einprägung auch der Ausnahmen zu jeder dieser Regeln anzuschliessen. Dies war ehemals ein hartes Stück Arbeit für den kleinen Lateiner, denn nicht „das Schulbedürfnis“ entschied dabei, sondern „die Rücksicht auf eine vermeintliche und schliesslich doch unsichere Vollständigkeit.“ In neuester Zeit hat eine gesündere pädagogische Ansicht auch von diesem Leiden die Jugend befreit.

Wie oben schon erwähnt, hat der Schüler bei jeder subst. Vocabel, welche er behufs der Uebersetzung seiner Uebungssätze zu lernen hatte, neben dem Genet. auch zugleich das Genus sich gemerkt. Da hiebei auch die meisten gangbaren Ausnahmen einzeln nicht nur vorgekommen, sondern mit ihrem abweichenden Genus auch nicht selten angewendet sind, so ist ihrem Memorieren schon bedeutend vorgearbeitet, ja eigentlich das Wesentliche schon geleistet; denn nicht das blosse Auswendiglernen von Ausnahmen in Masse schützt vor Irrthum, sondern vielmehr das öftere Anwenden des Worts. Es wird nun leicht, im Zusammenhange sie dem Gedächtnisse einzuprägen, jedoch nur in der Ausdehnung, wie sie die voraussichtliche Schullectüre erfordert, etwa wie sie in Scheele's Vorschule Th. 1. zusammengestellt sind; in mässige Pensen vertheilt ist diese Arbeit vom Schüler gar bald bewältigt.

Von den Wortarten der Sprache hat der Schüler bis jetzt Substantiva, Adjectiva, Verba, einzelne Adverbia und Präpositionen kennen gelernt und zugleich eine allgemeine Vorstellung von der Function erhalten, die eine jede von ihnen in der Sprache zu verrichten hat. In VI. mögen ihm von den übrigen nur noch die Pronomina vorgeführt werden.

Aus Sätzen wie z. B.: „Fritz sagt zu Hans: ich habe heute einen Brief geschrieben.“ „Hans sagt zu Fritz: du hast h. e. Br. geschr.“ „Hans sagt zu Max: Fritz (er) hat h. e. Br. geschr.“ ersieht der Schüler, dass durch die Wörtchen: „ich“, „du“, „er“ stets der Name „Fritz“ vertreten ist, je nachdem er sprechende, angesprochene od. besprochene Person der Rede war. Aus ähnlichen Sätzen ergeben sich für „er“ die Wörtchen „sie“ u. „es“, so dass der Schüler erkennt, dass — u. auch wohl warum — die Sprache nur in der dritt. Person das Genus durch besondere Formen unterscheidet. Die Benennung „Pronomina“ für diese Wörter, die für den Namen einer Person (Sache) stehen u. zugleich das Verhältnis dieser Person (Sache) zum Sprechenden bezeichnen, ist ihm deutlich geworden, wie auch, dass diese Wörter ihrer Form nach Subst. sind u., da sie in dieser Form die drei Personen der Rede unterscheiden, mit Recht „Pronomina personalia substantiva“ heissen. Auch ihre Pluralformen: „wir“, „ihr“, „sie“ ergeben sich in obiger Weise leicht. In Sätzen werden nun, ähnlich wie dies bei Bildung der substant. Declin. geschah, die einzelnen Casusformen dieser Wörtchen auf die bekannten Fragen hin entwickelt und so zuerst die dtsh. pronominale Declin. gefunden. Mit ihr wird die Declin. von „ego“, „tu“ verbunden, für das Pron. „er, sie, es“ zwar „is, ea, id“ sogleich mitgenommen, dabei aber erwähnt, dass dieses lat. Pron. eigentlich einer andern Art zugehöre.

Aus Fragen etwa: „Wie drückst du aus, dass dir als Sprechendem dieses Buch zugehört?“ etc. entwickelt sich in der Antwort: „Das ist mein Buch“ etc. eine zweite

Art von Pronom., die auch, aber in *adject.* Form, eine und dieselbe Person in dem dreifachen Redeverhältnis zu bezeichnen vermögen und also mit Fug: „Pron. *person. adject.*“ heissen, da sie aber zugleich die Person als Besitzer eines Gegenstandes darstellen, auch „Pronom. *possessiva*“ genannt werden. Dass ihre Declin. die der *Adj.* dreier End. auf: — „us (— er), — a, — um“ ist, dürfte dem Schüler bekannt sein, da er bereits oft diese Pron. als *blasse Adj.* in Uebungssätzen angewendet hat; nur der unregelmässige Voc. „mi“ von „meus“ trete hier als neu hinzu.

An dieser Stelle möge der Schüler auch über die Reflexiv substantivpronomina belehrt werden. Aus selbstgebildeten Sätzen erkenne er neben ihrer Bedeutung, dass dieselben in der *erst.* und *zweit.* Pers. mit den Personalsubstantivpron. übereinstimmen und nur in der *dritt.* Pers. im Dtsch. die besondere Form: „sich“ — für *Dat.* und *Acc. Sing.* und *Plur.* — im Lat. die gleichfalls für beide Num. geltenden Formen: „sui“ (*Genet.*), „sibi“ (*Dat.*), „se“ (*Acc.* und *Abl.*) bilden. Leicht auch begreift er, dass diese Pron. eines *Nomin.* nicht bedürfen, da sie das *Subj.* ihres Satzes stets nur vertreten, niemals selbst ausdrücken. Dagegen bleibt der Unterschied in der Uebersetzung des *dtsh. Adjectivpron.* „sein, ihr“ einmal durch den *Genet.* des Demonstrativsubstantivpron, zum andern durch das reflex. *Adjectivpron.* „suus“ füglich für die specielle Behandlung des attribut. *Genet.* in *IV.* vorbehalten.

Etwa aus dem Satze: „Ich besuchte heute meine Freunde, Karl und Fritz; er war zu Hause, er war mit dem Vater spazieren gegangen“ erkennt der Schüler, dass das eine Pron. „er“ nicht hinreicht, die beiden zu gleicher Zeit besprochenen Gegenstände (Personen) zu unterscheiden, dass also zu diesem Zwecke die Sprache besondere Pron. zu bilden habe, und unschwer wohl findet er in „dieser“ und „jener“ diese unterscheidenden Bezeichnungen. So entwickeln sich ihm die „Pron. demonstrativa.“ Dieselben werden nun aufgezählt, ihre *substant.* und *adject.* Form als eine und dieselbe befunden, ihre *dtsh.* und *lat. Declin.* eingeübt.

Da die besprochene Person (Gegenstand) räumlich und zeitlich fern sein kann, so darf sie nicht immer dem Sprechenden bekannt sein; er ist also nicht selten genötigt, nach ihr zu fragen. Der Schüler findet als diese „Pron. interrogativa“: „wer?“ „was?“ (*lat.* „quis?“ „quid?“), die in *substant.* Form nach der besproch. Pers. oder Sache selbst, und „welcher, e, es?“ „was für ein?“ (*lat.* „qui? quae? quod?“), die in *adject.* Form nach ihrem Attribute fragen.

Als letzte Art von Pron. bieten sich die einen besproch. Gegenstand ganz im allgemeinen bezeichnenden „Pron. indefinita“ dar, die, im Lat. sämtlich *Composita* des

Interrogativ substantiv- oder adjectivpronomens dem Schüler hinsichts ihrer Declin. keine besondere Schwierigkeit bereiten, doch ist ihre doppelte neutrale Bildung als Subst. mit „quid“, als Adj. mit „quod“ nicht zu übersehen.

Des Zusammenhangs wegen mag noch das „Pron. relativum“ mitgenommen werden, obwohl wir dadurch schon an ein Sprachgebiet streifen, das erst in der folgenden Classe zu betreten ist: das Gebiet der Nebensätze. Selbstverständlich ist hier noch nicht der Ort, den Schüler das Wesen dieser Sätze erkennen zu lassen; aber er ersehe wenigstens den Zusammenhang, in dem ein solcher Satz mit seinem Hauptsatze steht, und lerne ihn von diesem auseinander halten, wozu gerade die Relativsätze — so mag der Schüler nach der äussern Form ihrer Anfügung sie zunächst nennen —, die sehr häufig inmitten ihres Hauptsatzes stehen, den geeignetsten Uebungstoff bieten.

Die Entwicklung ist auch hier einfach. Der Lehrer schreibe etwa an die Tafel: „Der Brief, welchen ich heute geschrieben habe, ist so eben mit der Post abgegangen.“ An den beiden Aussagen erkennt der Schüler leicht, dass er es hier mit zwei Sätzen zu thun habe. Nachdem beide herausgefunden und construiert sind, ergibt sich, dass in beiden der Gegenstand „Brief“ vorkommt, einmal als Subj., durch das betr. Subst., zum andern als Obj., aber durch ein das Subst. vertretendes Wort, also durch ein Pronomen ausgedrückt. Da dieses Pron. auf den Namen eines besprochenen Gegenstandes, der in einem andern Satze schon genannt ist, hinweise, so wäre es eigentlich ein demonstratives, da es aber zugleich beide Sätze so enge verbinde oder in Beziehung bringe, dass sie als ein Ganzes erscheinen, so erhalte es den Namen „beziehendes“ Pron. (Pron. relativum). Die Declin., bekanntlich der des adject. Fragepron. gleich, macht keine Schwierigkeit. Wohl aber werde bei Anwendung dieses wie der anderen Pronom. in Uebungssätzen der Schüler angehalten, das Pron. zwar stets in Genus und Numerus mit dem von ihm vertretenen Substant. zu congruieren, den Casus aber nach dem Satztheil zu bestimmen, den das Pron. selbst in seinem Satze ausdrückt; gar zu gern bringen die Schüler, namentlich bei den Pron. relat., auch diesen in Uebereinstimmung mit jenem Substantiv.

Zu den bisherigen Satztheilen mag bei Einübung der Pronom. in Uebungssätzen noch das entfernt. Obj. im Genet. und der im Dtsch. durch eine Prps. mit Substant. umschriebene attribut. Genet. (Gen. objectivus) hinzukommen, wobei ganz besonders der Schüler zu erkennen veranlasst werde, dass jenes stets von einem Vb. od. Adj., dieser von einem Subst. erfordert wird. Ebenso sind die interrogativa: „wer?“ „was?“ von den gleichlautenden, aus demonstr. und relat. zusammengezogenen Formen durch stetigen Hinweis auf diese Zusammenziehung zu unterscheiden.

Soweit der Cursus der VI.; eine systematische Zusammenfassung des bisher Gelernten, also gleichsam eine Grammatik dieser Classe, möge zuletzt noch dem Ganzen den relativ gerundeten Abschluss geben.

### Quinta.

Der Knabe ist versetzt, die Räume einer neuen Classe haben ihn aufgenommen, was ist natürlicher, als dass er auch in geistiger Beziehung in neue Umgebung geführt sein will? Dieser Wunsch darf ihm nicht unerfüllt bleiben. Darum wollen wir nicht durch wochenlange Wiederholung des Cursus von VI. sein lebhaftes Interesse von vornherein schwächen, sondern nachdem wir uns in der ersten Stunde überzeugt, dass die in VI. gelernten Declinations- und Conjugationsformen — auch bei den in V. zurückgebliebenen Schülern — festsitzen, sogleich in der zweiten Stunde das eigentliche Quintanergebiet betreten; gibt sich doch vor allem dem Sprachlehrer überall, auch wo er scheinbar weitergeht, die Gelegenheit Repetitionen der mannigfachsten Art anzustellen.

Wir beginnen mit den Verbis deponentibus. Der Lehrer gebe etwa die Sätze: „Fritz lobt seinen Freund Karl.“ „Fritz lobt sich.“ Es wird dem Schüler leicht zu verdeutlichen sein, dass im erst. Satze Subj. und Obj. verschiedene, im zweit. denselben Gegenstand bezeichnen, dass dort die Thätigkeit „loben“ also eine hinübergehende (transitive), hier eine zum Subj. sich wieder zurückwendende (reflexive) ist, und dass bei dem reflexiven Gebrauch das ursprünglich object. Vb. wesentlich zu einem subject. geworden ist, dessen Thätigkeit schon durch die Verbindung mit einem Subj. abgeschlossen erscheint. Aus weitern Beispielen erkennt der Schüler, dass die meisten V. accusativa diesen zwiefachen — transitiven und reflexiven — Gebrauch zulassen und zu letzterem für die einzelnen Pers. sich nur mit dem Pron. reflex: „mich (uns)“, „dich (euch)“, „sich“ zu verbinden haben. — Auch im Lat. geschehe die Verwandlung des transit. in das reflex. Vb. durch die Verbindung mit dem Pron. reflex.: „me (nos)“, „te (vos)“, „se“; aber nicht immer. Und nun werde der Schüler veranlasst sich zu entsinnen, wie er schon früher oft diese Form im Lat. noch anders ausgedrückt habe; und er erinnert sich dabei wohl des Passivs. — Darauf führe der Lehrer Sätze vor wie: „Fritz freut.“ Aufgefordert das Obj. dazu zu suchen, wird der Schüler erkennen, dass es auch Vb. gibt, die nur reflexiv gebraucht werden können, deshalb „V. reflexiva“

heissen und solche V. accusativa sind, deren Thätigkeit denselben Gegenstand zum Subj. und Obj. haben muss. Auch im Lat. gebe es solche nur rückbezüglich zu gebrauchenden Vb., die aber nicht wie die dtsh. am reflex. Pron., sondern an ihrer ausschliesslich passiven Form zu erkennen seien. Der Lehrer führe nun von den V. deponent. zunächst solche vor, die auch im Dtsch. Reflexiva sind wie: „aversari“ (sich abwenden), „mirari“ (sich wundern), „potiri“ (sich bemächtigen) etc., belehre aber den Schüler, dass keineswegs notwendig ein dtsh. Reflexivum auch lat. ein solches und umgekehrt sein müsse, dass vielmehr die meisten lat. derartigen Verba im Dtsch. eine gewöhnliche active Bedeutung haben, ja, dass eine ganze Reihe von ihnen im Laufe der Zeit aus Vb. intransitivis, die sie als reflexiva eigentlich sein sollten, zu passiven Vb. transitivis, häufig zu Vb. accusativis geworden sind, wie: „hortari“ (ermahnen), „blandiri“ (schmeicheln), „fateri“ (gestehen), „complecti“ (umfassen) etc. Auch gebe es in beiden Sprachen einzelne Vb., die rein subjectiv und reflexiv zugleich gebraucht werden können, wie: „stürzen, sich stürzen“, „flüchten, sich flüchten“; „joco, jocar“, „revertor“ etc. — Endlich erfahre der Schüler den diesen lat. Vb. eigenthümlichen gewöhnlichen Namen „V. deponentia“ d. i. „ablegende Vb.“, weil sie (scheinbar) die ihrer (passiven) Form entsprechende (passive) Bedeutung ablegen.

Die Conjugat. dieser Vb. als vollständig übereinstimmend mit der des Pass. der gewöhnlichen Vb. — die act. Formen, welche das V. depon. bildet, bleiben einer spätern Zeit vorbehalten — bedingt wegen der verschiedenen dtsh. Bedeutung nur anfangs einen geringen Aufenthalt. Bei Gelegenheit ihrer Verwendung in Uebungsbeispielen, in denen sogleich Repräsentanten aller Conjugat. vorkommen mögen, werde der Schüler über die Substantivierung des Adjectivs belehrt: Aus dem Satze: „Der brave Mann denkt an sich selbst zuletzt“ ersieht er leicht, dass hier nicht von einem bestimmten, sondern von jedem Manne, der überhaupt die Eigenschaft „brav“ besitzt, die Rede ist. In solchem Falle, erfahre er, könne anstatt des allgemeinen Subst. Mann = Mensch mit dem Adj., auch das letztere allein mit dem bestimmt. Artik. „der“ gesetzt werden, das alsdann, da es nicht bloss den Begriff der Eigenschaft, sondern zugleich noch den der Person im allgemeinen in sich enthalte, zum Subst. erhoben sei. Aehnlich entwickelt sich die Substantivierung des Adj. zu einem neutralen Subst. durch Vorsezung des bestimmt. Artik. „das“. Im Lat. dagegen werde das adj. Mascul. nur im Plural substantiviert, so dass „die Guten“ zwar „boni“, „der Gute“ aber „vir (homo) bonus“ zu übersetzen sei; doch dürfe auch zu einem substant. Adj. im Plur. nicht noch ein attribut. Adj. treten, „viele Gelehrte“ habe also „multi viri docti“ zu heissen. — Ein fernerer Unterschied beider Sprachen stelle sich bei Substantivierung der adject. Neutr. heraus: In dem Satze: „Höre vieles, sprich weniges“ erkennt der Schüler leicht,

dass „vieles“ und „weniges“ trotz ihrer singularen Form ein mehreres bezeichnen; der Lateiner aber sei strenger und setze in solchem Falle das substant. Adj. in das Neutr. des Plur.; übersetze obigen Satz also: „Audi multa, loquere pauca.“

Der Schüler hat bisher die dtsh. Prps. „mit“ in Verbindung mit ihrem Subst. als das sachl. Werkzeug einer Handlung aufgefasst und durch den blossen Abl. instrumenti ausgedrückt; jetzt möge er Sätze vorfinden, in denen diese Prps. die — zunächst concrete — Gemeinschaft oder Begleitung bezeichnet, und werde belehrt, sie in diesem Falle durch „cum mit dem Abl.“ zu übersetzen, das diesem Abl. angehängt werden müsse, wenn derselbe ein Personal- oder Reflexivpron., angehängt werden könne, wenn er ein Relativpron. sei.

Auch die Ausdrucksform des Subj. kann sich für den Schüler auf dieser Stufe erweitern. Aus Sätzen wie: „Irren ist menschlich.“ „Sich selbst beherrschen ist die grösste Herrschaft“ erkennt er, dass dieser Satztheil auch durch einen Infinitiv — vorläufig den des Praes. — ausgedrückt werden könne, der Gen. neutr. sei, also sein adject. Prädic. im Neutro verlange.

Es folge nun die Belehrung über die Modalität des Prädicats. — Beispielsweise schreibe der Lehrer folgende Sätze an die Tafel: „Das Kind spricht.“ D. K. kann sprechen.“ „D. K. darf spr.“ „D. K. will spr.“ „D. K. muss spr.“ „D. K. soll spr.“ Der Schüler findet leicht, dass zwar in allen vom Kinde das Sprechen, aber in verschiedener Weise ausgesagt ist: im erst. Satze als thatsächlich oder wirklich, im zweit. nur, dass es die Fähigkeit, im dritt., dass es die Erlaubnis, im viert., dass es die Neigung zum Sprechen habe; der fünfte sagt die Nötigung, der sechste den Befehl, das Gebot des Sprechens aus Fähigkeit, Erlaubnis und Neigung zu einer Thätigkeit machen aber dieselbe erst möglich, die Nötigung zu ihr und ihr Gebot lassen sie für das Subj. notwendig erscheinen; so ergeben sich die drei Modalitäten des Prädic.: Wirklichkeit, Möglichkeit und Notwendigkeit, erstere durch die gewöhnliche Copula, die letzten beiden durch besondere copulative Vb.: „können, dürfen etc.“ ausgedrückt, die deshalb auch den Namen „Modalitätsverba“ erhalten, zu den Hilfsverben gerechnet werden und, wie dem Schüler aus den obigen Beispielen ersichtlich, ihr verbales Prädicat im Infinitiv bei sich haben. Aus Sätzen mit nominalem Prädic. ergibt sich neben der Modalitäts- noch die gewöhnliche Copula, durch den Infinitiv ausgedrückt. Auch die Vb.: „mögen“, das im Lat. umschrieben werden muss, „scheinen“, „pflegen“ — letztere beide mit präpos. Infin. — mögen als häufig vorkommende Modalitätsverba erwähnt werden.

Der Schüler werde nun belehrt, dass in bezug auf die Modalität des Prädic. das Lat. mit dem Dtsch. übereinstimme, dass aber die lat. Modalitätsvb. grossentheils unregelmässig seien, deren abweichende Conjugat. also besonders gemerkt werden müsse. Es sind dies die Vb.: „possum“, „volo“, „nolo“, „malo.“

Bei Durchnahme dieser Vb. ist es am ratsamsten, möglichst von der regelmässigen Conjug. auszugehen. „Possum“ werde also als Zusammensetzung von „pot“ (potis) und „sum“ ganz wie letzteres Vb. an der Tafel durchflectiert. Hierauf erwähne der Lehrer, dass sich das „t“ in „pot“ vor „s“ überall in „s“ assimiliere und in den Perfectformen „f“ hinter „t“ fortfalle, veranlasse den Schüler die betr. Stellen aufzusuchen, die Veränderungen zu bewerkstelligen und so die Unregelmässigkeiten selbst zu finden, die sich nun um so fester seinem Gedächtnisse einprägen werden. Die Zusammenziehung von „potesse“ in „posse“ fügt der Lehrer hinzu. — Ebenso möge „volo“ nach der dritt. Conjug. umgewandelt, die Unregelmässigkeiten der Praesentia und des Infinitivi aus Schwächung des „o“, Zusammenziehung, Assimilierung und aus der nur noch in „sim“ analogen Coniunctivbildung auf „— im“ hergeleitet, „nolo“ aus „non volo“, „malo“ aus „ma (magis) volo“ zusammengesetzt betrachtet werden und so der Schüler schon hier einen kurzen Blick in das Leben der Sprache thun, das auf den höheren Classen für ihn reicher sich entfalten soll. — Die übrigen Modalitätsverba: „videor“, „debeo“ sind regelmässig; „soleo“ als V. neutro-passivum kann erst später Verwendung finden.

Es gilt nun diese Modalitätsverba in Sätzen zu üben. Bei dieser Gelegenheit mögen zu den bisherigen Satztheilen noch die adv. Bestimmung der Weise hinzutreten, im Dtsch. durch die Prps. „mit“, im Lat., wenn aus einem einfachen Subst. bestehend, durch „cum“ m. d. Abl., wenn durch ein mit Adjectivattrib. erweitertes Subst. bezeichnet, durch den bloss. Abl. (Abl. modi) ausgedrückt.

Als fernere V. anomala folgen nun „fero“, „eo“ mit ihren Compositis und „fio“, deren Unregelmässigkeiten in der oben dargelegten Weise entwickelt werden. Letztgenanntes Vb. verdient hinsichts seiner Bedeutung „werden“ eine besondere Aufmerksamkeit. Aus vorzuführenen Sätzen lernt der Schüler dieses Vb. nämlich als Copula sowohl eines verbalen, als eines nominalen Prädicats kennen; er werde belehrt, es nur in letzterem Falle durch „fio“, im ersten dagegen durch die entspr. Ztf. des eigentl. Prädicatsvb. zu übersetzen.

Nehmen wir nun noch „edo“ hinzu, das nicht notwendig als unregelmässiges Vb. zu betrachten ist, so wären wir ohne besondere Schwierigkeit mit den V. anomalis

fertig geworden. Ihre Befestigung durch die mannigfachsten Uebungen voraussetzend, gehen wir jetzt zu denjenigen Vb. über, die nicht mehr alle Formen zu bilden im Stande sind und daher „V. defectiva“ heissen. Zu ihnen gehören ausser „coepi“, das nur in seinen Perfectformen mit entsprech. Bedeutung vorkommt, noch „odi“, „memini“, „novi“, die gleichfalls nur ihre Perfectformen behalten, für dieselben aber scheinbar Präsensbedeutung angenommen haben. Dass diese widersprechende Bedeutung nur eine scheinbare ist, wird dem Schüler vorzugsweise aus dem Vb. „novi“ ersichtlich, dessen Präsensform noch vorhanden sind: „nosco“ = ich lerne kennen, „novi“ = ich habe kennen lernen = ich weiss. Die Conjug. dieser Verba ist bis auf den Imperativ. von „memini“ regelmässig.

Zu den V. defectivis gehören auch die Compos. von „eo“: „queo“, „nequeo“ und „ajo“ und „inquam“, die nur in einzelnen Formen gebräuchlich sind und besprochen werden mögen, wenn sie in der Lectüre vorkommen. Ebenso gehören sowohl im Dtsch. wie im Lat. die Vb. hierher, welche zwar alle Ztf., aber von jeder nur die dritt. Pers. Sing., im Dtsch. mit dem allgemeinen Subj. „es“ zu bilden im Stande sind, weil sie die Personen der Rede nicht unterscheiden können, „V. impersonalia“ heissen und grossentheils Naturerscheinungen bezeichnen.

Als letzte Art der unregelmässigen Vb. mögen nun die sogen. V. neutropassiva folgen, die die Präsens- und Infinitivform. activisch, die des Perfects passivisch bilden. Sie sind ihrer geringen Zahl wegen leicht gemerkt, ihre Conjug. macht keine Schwierigkeit.

In den Uebungssätzen, worin nun alle diese Vb., wie auch die regelmässigen, in den mannigfachsten, namentlich den unregelmässigen Formen vorkommen, möge auch der Infin. praes. als Obj. und der Abl. modi in Verbindung mit einem Adjectivattrib. als Stellvertreter des adject. Prädic. auftreten, der, da er die Eigenschaft od. Beschaffenheit des Subj. ausdrückt, auch Abl. qualitatis heisst. Seine Uebersetzung im Dtsch. durch die Prps. „von“ oder durch den Genet. wird vom Schüler leicht gemerkt. Auch der mit diesem Abl. wesentlich gleichbedeutende Genet. qualitatis als Prädic. möge seine Verwendung finden.

Neben diesen Uebersetzungsübungen gehe das allmähliche Memorieren der lat. Numeralia vor sich. Der Schüler erkennt aus ihm vorzuführenden Sätzen leicht, dass dieselben keine besondere Wortart bilden, sondern theil- und vorzugsweise Adj., theilweise Adv. sind. Als Adj. bezeichnen sie vornehmlich die Anzahl von Gegenständen derselben Art a. d. Fr. wie viel? (quot?): „Cardinalia“; oder sie geben einem Gegen-

stande eine bestimmte Stelle in der Reihe gezählter gleichartiger Gegenstände a. d. Fr. der wie viele? (quotus?): „Ordinalia“; oder sie zählen die in gleiche Gruppen abgetheilten Gegenstände einer Art a. d. Fr. wie viel jedesmal? (quoteni?): „Distributiva.“ Als Adv. zählen sie die Wiederkehr einer Thätigkeit und antworten a. d. Fr. wie viel mal? (quoties?): „Adv. numeralia.“ Die übrigen Arten von Zahlwörtern, die Vervielfältigungs-, Gattungs- und Bruchzahlen, mögen übergangen und nur im Falle des Vorkommens besprochen werden. Leicht wird der Schüler finden, dass und wie — zunächst im Dtsch., dann auch im Lat. — diese verschiedenartigen Numer. aus den Cardinal. gebildet sind, welche von ihnen und wie sie decliniert werden sich merken.

Die Num. cardin. geben in den Uebungssätzen Gelegenheit, den adv. Acc. der Ausdehnung im Raume a. d. Fr. wie hoch? wie breit? etc. und der Zeit a. d. Fr. wie lange? zu wiederholen und das Nötige über „mille“ und „millia“ mitzuthemen; wogegen die Num. ordin. den Abl. temporis a. d. Fr. wann? wieder auffrischen und den Schüler belehren, dass bei Angabe der Jahreszahlen und Bestimmung von Stunden der Deutsche die Cardin., der Lateiner die Ordin. gebraucht.

Es ist nun Zeit, endlich auch die Unregelmässigkeiten der Declin. in Betracht zu ziehen. Wenn, wie selbstverständlich, auch hier lediglich das Schulbedürfnis entscheidet, so ist dies für den Schüler eine nicht schwer zu bewältigende Aufgabe. Für die erst. Declin. gehören hierher der Sing. der aus dem Griech. stammenden Wörter auf: — „as“, — „es“, — „e“ und der Dat. und Abl. Plur. von „dea“ und „filia“; für die zweite die Bildung des Voc. Sing. auf: — i und — ie, des Genet. Plur. auf: — um, die Declin. von „deus“ und der pronom. Adj.: „unus“, „solus“ etc. Die Regeln über die Casusendungen der dritt. und viert. Declin. mögen in der Vereinfachung gelernt werden, wie sie neuerlich Busch im Maiheft d. Ztschr. f. d. Gymnasialwes. 1870 vorgeschlagen hat.

Der Lehrer schreibe Sätze an die Tafel, in denen z. B. von jedem der folgenden Gegenstände: „Stuhl“, „Tisch“, „Zimmer“, „Haus“, „Turm“ die Eigenschaft „hoch“ ausgesagt ist. Wenn nun der Schüler veranlasst wird je zwei dieser Gegenstände mit einander inbezug auf ihre Höhe zu vergleichen, so ergeben sich die Sätze: „Der Tisch ist höher als der Stuhl.“ „Das Zimmer ist höher als der Tisch“ etc. und wenn die Höhe des Turms mit der der übrigen Gegenstände in Vergleich gestellt wird, der Satz: „Der Turm ist am höchsten.“ — Durch die angestellten Vergleiche hat das Adj. „hoch“ ausser der gewöhnlichen, bisher von dem Schüler gekannten Form zwei neue Formen angenommen: „höher“, „am höchsten“; die erstere, durch das Vergleichen zweier Ge-

genstände mit einander entstanden, heisse „Comparativus“, die zweite, welche infolge des Vergleichs mehrerer (d. i. mehr als zwei) Gegenstände dem einen den Vorzug vor allen ertheilt, erhalte den Namen „Superlativus.“ Ihnen gegenüber werde die ursprüngliche Form, in welcher das Adj. ohne Vergleichung zu seinem Subst. gesetzt wird, „Positivus“ genannt. Die Bildung dieser drei Formen eines Adj. heisse seine „Steigerung“ od. „Comparation.“

Nach dieser Entwicklung lasse der Lehrer die Regel über die deutsch. Comparation finden und die wenigen unregelmässig comparier. Adj. dieser Sprache merken. Dann übe er die regelmässige lat. Comparation und gebe allmählich die gangbarsten Ausnahmen: die unregelmässige Bildung des Superlat. auf: „— rimus“ und „— limus“ und der Adj. „maturus“ und „vetus“, der beiden Comparationsstufen in „bonus“, „malus“, „magnus“, „parvus“, „multus“ und der Adj. auf: „— dicus“, „— ficus“, „volus“, die doppelte unregelmässige Superlativbildung der bekannten vier Ortsadjectiva, zuletzt die Defectiva in der Ausdehnung, wie sie etwa Scheele Vorsch. Th. 1 § 8a hinstellt.

Auf die Aufforderung zwei Eigenschaften, etwa „lang“ und „breit“, an einem Gegenstande, etwa „Tisch“, zu vergleichen, finden die Schüler in dem Satze: „Der Tisch ist mehr lang als breit“ den durch vorgesetztes Adv. „mehr“ umschriebenen Comparativ und zugleich die Regel über seine Anwendung. Sie erfahren nun, dass bei derartigen Vergleichen im Lat. sowohl der durch „magis“ od. „minus“ umschriebene, als auch der flectierte Comparativ — dann aber für beide Eigenschaften — verwendet werde, dass aber gewisse lat. Adj. nur die Comparation durch Umschreibung mit „magis“, bzw. „maxime“ zulassen, auch wenn Gegenstände mit einander verglichen werden.

Nachdem nun über die Declin. dieser beiden neuen Adjectivformen das Notwendige gegeben, mögen dieselben in den betr. Übungssätzen sowohl prädicativ als attributiv erscheinen. In ersterer Beziehung ergibt sich beim Comparativ ein zusammengesetzter Satz, dessen Nebensatz (Vergleichsatz), der Form nach meist zusammengezogen, im Dtsch. durch „als“ od. „wie“ eingeleitet ist, welche Wörter im Lat. durch „quam“ zu übersetzen seien\*). Der Lehrer möge bei Uebertragung solcher Sätze zum bessern Verständnis der Sache anfangs nicht versäumen, den zusammengezogenen Vergleichsatz

\*) Diejenigen Vergleichsätze, welche die Gleichheit od. Ungleichheit überhaupt (das Anderssein) als Resultat der Vergleichung ausdrücken, bleiben der speciellen Besprechung der Vergleichsätze vorbehalten; hier galt es nur die Bedeutung und Form des Comparativs und Superlativs zu entwickeln.

vervollständigen und zugleich bestimmen zu lassen, welche Gegenstände und in bezug worauf sie verglichen sind, woran sich dann zuletzt noch die Anwendung des Abl. comparationis statt „quam c. Nom.“, d. i. dem Subj. des Vergleichsatzes, schliessen mag. Endlich wird noch die Uebersetzung des lat. Comparat. durch „ziemlich“, des Superlat. durch „sehr“ u. „so“ mit dem Posit., der Verbindung des Adv. „quam“ mit dem Superlat. durch: „möglichst“ mit dem Posit. od. durch: „so — als möglich“, sowie die Verstärkung dieser beiden Comparationsstufen durch „multo“, bzw. „longe“ — deutsch „bei weitem“ — zu erwähnen sein.

Bei Gelegenheit der Uebungen über die Comparison kann auch das Vb. „sum“, das bis jetzt nur als V. auxiliare, die Copula darstellend, vorgekommen ist, als Prädicatsvb. auftreten, zunächst in lat. Sätzen mit Dativobj., in welchem Falle dem Schüler sich leicht seine Verdeutschung mit „haben“, „besitzen“ ergibt; dann in der Bedeutung von „dasein“, in der Uebersetzung gewöhnlich durch das impersonale „es gibt“ ausgedrückt.

An die Comparison der Adj. schliesse sich die Bildung der Adv. modi aus dem Adjectiv. Dem Schüler ist geläufig, dass die Adv. vorzugsweise von einer Thätigkeit, aber auch von einer Eigenschaft Ort, Zeit und Weise angeben. Nun führe der Lehrer deutsch. Sätze vor, in denen der Schüler ein und dasselbe Wort einmal als prädic. Adj., zum andern als Adv. der Weise erkennen muss, und lerne trotz der gleichen Form beide Wortarten unterscheiden. Dann werde ihm die Bildung des lat. Adv. der Weise aus dem lat. Adj. gezeigt und die gebräuchlichsten Ausnahmen mitgeteilt, in betr. Uebungssätzen die nötige Sicherheit in der Anwendung erzielt.

Wir gelangen nun zur Betrachtung der Präpositionen, bekanntlich dem schwierigsten Kapitel im fremdsprachlichen, namentl. dem lat. Unterrichte. Dasselbe kann selbstverständlich auf dieser Stufe nicht vollständig, aber doch so weit abgehandelt werden, dass der Schüler wenigstens eine allgemeine Vorstellung erhält von der grossen Mannigfaltigkeit, die in der Bedeutung der einzelnen Prps. liegt, und er so zur Vorsicht und zum Nachdenken gemahnt wird. — Nachdem die Definition dieser Wortart, ihm schon von VI. her bekannt, nochmals an Beispielen begründet ist, lerne er zuerst die deutsch., dann die lat. Prps. mit ihrer Rection und Stellung und werde veranlasst, jede lat. Prps. der betr. deutsch. in dieser Beziehung gegenüberzustellen. Alsdann mögen ihm in deutsch. Sätzen die am häufigsten und in ihrer verschiedenen Bedeutung fasslichsten Prps. vorgeführt und der Schüler angehalten werden, in ihnen das Subst. m. d. Prps. aufzusuchen, zu bestimmen, wovon dasselbe abhängt und welches ein Verhältnis dadurch

bezeichnet werde, worauf der Lehrer ihm mittheilt, in welcher Weise dieses Verhältniß im Lat. ausgedrückt, d. i. das dtsh. Subst. m. d. Prps. übersetzt werde. Als derartig zu behandelnde deutsche Prps. seien hier folgende genannt: „auf“: Ort (wo? wohin?), Mittel (wie?); „aus“: Ort (woher?), Grund (weshalb?); „bei“: Ort, Besitzer, Bedingung; „durch“: Raum (hindurch), Mittel; „gegen“: freundliches und feindliches Ziel, örtl. Richtung, Zeit; „in“: Ort (wo? wohin?), gleichzeit. Zeitpunkt, Mittel, Ursache; „mit“: Begleitung, Mittel; „nach“: früher. Zeitpunkt, Richtung (wohin?); „über“: Ort (wo? wohin?) = „oberhalb“, Raum (hinüber), Grund, = „inbetreff“; „um“: Ort, Zeit, Mass; „unter“: Ort (wo? wohin?) = „unterhalb“, Mittendarinsein = „zwischen“; „von“: Ort (woher?), Urheber, Ursache, = „inbetreff“; „vor“: Ort (wo? wohin?), später. Zeitpunkt, persönl. Gegenwart, Vorrang, gewöhnlicher und hindernder Grund; „zu“: Richtung (wohin?), Zweck (wozu?).

Sind derartige dtsh. Sätze in Fülle durchgearbeitet, — der Lateinlehrer muss, wenn der dtsh. Unterricht, was für die V. nicht nur höchst wünschenswert, sondern geradezu notwendig erscheint, nicht auch in seiner Hand liegen sollte, dabei von dem betr. Lehrer des Dtsch. unterstützt werden — und hat der Schüler einigermaßen eine Sicherheit in Bestimmung des durch die Prps. ausgedrückten Verhältnisses erlangt, so werde nun auch zur Uebersetzung dtsh. Sätze ins Lat. und umgekehrt übergegangen, dabei aber nie verabsäumt die jedesmalige Ausdrucksform klarlegen und begründen zu lassen.

Die Präpositionen sind die Bahnbrecher in das Gebiet der Nebensätze, deren Arten nun der Schüler unterscheiden lernen soll, damit er die nominalen Verbalformen anzuwenden im Stande sei.

Der Lehrer schreibe etwa an die Tafel: „Der Zufriedene ist glücklich.“ „Freut euch des Lebens!“ „Der fleissige Schüler macht Fortschritte.“ „Du wirst bei anhaltendem Fleisse Fortschritte machen.“ und daneben: „Wer zufrieden ist, ist glücklich.“ „Freut euch, dass ihr lebt!“ „Der Schüler, welcher fleissig ist, macht Fortschritte.“ „Du wirst, wenn du anhaltend fleissig bist, Fortschritte machen.“ — Der Schüler wird erkennen, dass die zuletzt hingeschriebenen Sätze dem Inhalte nach den ersten völlig gleich, in der Form aber von ihnen verschieden sind, insofern einzelne Satztheile jener sich in ganze Sätze bei diesen umgewandelt haben, denn jeder derselben hat sein besond. Subj. und Prädicat. — Es wird ihm auch einleuchten, dass diese so aus einem Satztheile entstandenen Sätze in ihrer Form, ohne Verbindung mit den übrigen Theilen des ursprünglichen Satzes, nicht verständlich sind, der Name

„Nebensätze“ für sie wird ihm passend erscheinen, sowie auch, dass alles zum Nbs. nicht Gehörige zum Unterschiede davon „Hauptsatz“ heisst.

Nachdem so der Begriff von Nbs. überhaupt gefunden und der Schüler noch als unterscheidendes äusserliches Merkmal für den dtsh. Nbs. die eigenthümliche Wortfolge bemerkt hat, wird es ihm erklärlich sein, dass die verschiedenen Nbs. nach den Satztheilen, die sie vertreten, benannt werden. So erkennt er in den obigen Beispielen Subject-, Object-, Attributiv- und Bedingungssätze.

Nun lenke der Lehrer die Aufmerksamkeit auf die Wörtchen, welche die Verbindung zwischen Hpt.- und Nbs. hergestellt haben, und es ergibt sich dem Schüler der Begriff der „Conjunction.“ Aus den beiden Bekannten: „wer“, „welcher“ ersieht er zum Theil schon hier, dass zu dieser Wortart auch relat. Pronom. — später auch Adv. — gehören, insofern dieselben, ebenso wie „dass“ und „wenn“ den Zusammenhang zweier Sätze ausdrücken.

Aus dtsh. Beispielen lerne nun allmählich der Schüler alle Arten von Nbs. kennen und unterscheiden, und memoriere die betr. sie einleitenden hauptsächlichsten dtsh. und lat. Conjunctionen mit ihrer Modusrektion — denn auf dieser Stufe ist ihm der erforderliche Modus als aus dem Wesen des Satzes selbst hervorgehend noch nicht verständlich —, überspringe aber noch einstweilen die reinen Subject-, Object- und diejenigen Attributivsätze, welche Dasssätze sind, da zu ihrer Uebersetzung zum Theil der Accus. c. Infin. erforderlich ist, den der Schüler noch nicht kennt.

Bei einzelnen Arten dieser Nbs. versäume der Lehrer nicht ins Detail zu gehen, die Localsätze also a. d. Fr. wo? wohin? woher?, die Temporalsätze nach Angabe des Zeitpunktes und der Zeitdauer, und jene wieder als mit der Handlung des Hpts. gleich-, vor- und nachzeitig, diese als die eigentl. Zeitdauer od. ihren Anfangs- und Endpunkt bezeichnend bestimmen, bei den Consecutivsätzen neben dem negativen Nbs. den positiv. und negat. Hpts.\*) ins Auge fassen, in den Finalsätzen überhaupt die Umschreibung des lat. Conj. durch „sollen“ sich merken, die negat. Final- von den negat. Consecutivsätzen unterscheiden, in den Vergleichsätzen endlich als Resultat der

\*) Doch ist die Anwendung von „quin“ nach den negat. Ausdrücken des Zweifels, Entfertseins und Unterlassens auf eine spätere Zeit zu verschieben; eben so sind die durch den prps. Infin. verkürzten Final-, später auch die Subject- und Objectsätze in dieser dtsh. Ausdrucksform hier noch anfangs vom Lehrer, dann auch von den Schülern selbst zu einem ganzen Satze zu vervollständigen, ehe sie in das Lat. übertragen werden.

Vergleichung die wirkliche und angenommene Gleichstellung, die Nichtgleichstellung überhaupt und dem Grade nach erkennen zu lassen. Alle diese Unterscheidungen schärfen die Urtheilskraft des Schülers für jeden sprachlichen Unterricht, namentl. auch für das Dtsch.; es ist daher keinesweges eine Beeinträchtigung des letztern, wenn von den vier wöchentl. dtsh. Stunden hiebei für eine kurze Zeit eine scheinbar für den lat. Unterricht zu Hilfe genommen wird, hat dieser doch das ganze grammatische Material des dtsh. bisher über sich genommen. — Bei den Uebungen, die Conjunctionen in lat. Sätzen anzuwenden, möge der Schüler vorzugsweise diejenigen auseinander zu halten gemahnt werden, die, gleichlautend, in verschiedener Bedeutung verschiedene Construction des Verbs bedingen, wie „cum“, „ut“, „dum.“

Nach den subordinierenden Conjunctionen werden nun auch die coordinierenden in ihren verschiedenen Arten ohne jede Schwierigkeit erkannt und gelernt. — Zum Abschluss dieses Abschnittes mögen nicht bloss einfache Satzverbindungen und Satzgefüge, sondern auch grössere Satzganze mit mehreren Hpt- und Nbs., letztere in zweit. und dritt. Ordnung, vorgeführt werden, vorausgesetzt, dass die consecutio temporum in ihnen für beide Sprachen übereinstimmt. Wenn der Lehrer zuvor den Zusammenhang auch solcher grösseren Satzganzen dem Schüler klar legt, die zusammengezogenen Sätze darin vervollständigen, die Verhältnisse der einzelnen Sätze zu einander aufsuchen, die Uebersetzung jedes einzelnen Satzes anfangs unter seiner speciellen Leitung vornehmen lässt, [so gelangt der Schüler in nicht gar zu langer Zeit hierin zu einer gewissen Sicherheit, die sich fortgesetzt steigern muss, da das noch zu absolvierende Pensum der V. wesentlich nur dazu dient, derartige Satzgefüge mit Hilfe der Participialconstruction in anderer Weise zu gestalten. Dass der Schüler dadurch in dem bewussten Gebrauche auch der Muttersprache ausserordentlich gefördert wird, dürfte kaum in Frage kommen.

Wir gelangen nun zur Behandlung der nominalen Verbalformen, deren Kenntnis und Anwendung den grammatischen Cursus der V. abschliessen soll, und beginnen mit den Participien.

Der Lehrer schreibe beispielsweise an die Tafel: „Der Vater schreibt einen Brief.“ „D. V. hat e. Br. geschrieben.“ „D. V. wird e. Br. schreiben.“ Der Schüler erkennt, dass im ersten Satze das Schreiben des Vaters als fortdauernd d. i. unvollendet, im zweit. als vollendet, im dritten als bevorstehend ausgesagt ist, und wird auf die Frage, wie inbezug auf das Schreiben der Vater und der Brief zu nennen sei, antworten: „Der schreibende Vater“, der geschrieben werdende Brief“; „der geschrieben

habende Vater“, „der geschriebene Brief“; „der schreiben werdende Vater“, „der zu schreibende Brief“, und so ersehen, dass er das Vb. in ein Adj., die Thätigkeit in eine Eigenschaft verwandelt hat, doch so, dass in dieser noch immer jene zu erkennen ist, die gefundenen Wörter also, da sie *adject.* und *verbal.* Natur in sich vereinen, mit Recht „Participia“ heissen. — Es ergeben sich nun leicht die unterscheidenden Namen für dieselben: „Part. praes. (eig. *impf.*) act.“ für dasjenige, welches die dauernde (unvollendete) Handlung als Eigenschaft des thätigen Gegenstandes, „Part. praes. (*impf.*) pass.“ für dasjenige, welches die dauernde Handlung als Eigenschaft des leidenden Gegenstandes bezeichnet, etc. Das Sprachgefühl des Schülers wird nun aber so weit geweckt sein, dass ihm die Participia: „geschrieben werdend“, „geschrieben habend“, „schreiben werdend“ als *undtsch.* Formen erscheinen, für die man besser passende Umschreibungen wählt, wie: „welcher geschrieben wird“, „nachdem er geschrieben hat“, „da er schreiben wird“; dass also von den möglichen sechs Partic. für das Dtsch. die bekannten drei verbleiben: Partic. praes. act., Partic. perf. pass. und Partic. fut. pass., welches letztere, da es die Notwendigkeit der Handlung als Eigenschaft bezeichnet, auch Partic. necessitatis heissen könne.

Nachdem nun von den verschiedensten Vbn die betr. Partic. vom Schüler gebildet und mit passenden Subst. zusammengestellt sind, auch die Art ihrer Bildung gefunden ist, erwähne der Lehrer, zum Lat. übergehend, dass diese Sprache vier Partic. bilde, da noch ein Partic. fut. act. hinzukomme, dass die V. deponentia die gleiche Anzahl besitzen und welcher Form und Bedeutung sie seien. Hierauf werden zu den aufgesuchten Partic. eines *dtsh.* Vbs die lat. vom Lehrer hinzugefügt, und der Schüler veranlasst zu finden, aus welchen Grundformen und wie sie hergeleitet werden. Durch vielfache Uebungen nun werden diese Formen befestigt, auch mit Subst. verbunden decliniert. Dann folge die Anwendung. Leicht wird der Schüler erkennen, dass das Partic. perf. pass. in Verbindung mit einzelnen Ztf. von „sum“ die Tempora der Vollendung des pass. Verbs gebildet hat; der Lehrer ergänze nun, dass die Partic. fut. act. und pass. mit sämtl. Ztf. dieses Hilfsverbs eine eigene Conjug., die „Conjugatio periphrastica“, zusammenstellen, die *activ.* die vom Subj. beabsichtigte, *passiv.* die für dasselbe notwendige Handlung ausdrücke, und übe dieselbe an einzelnen Beispielen. Dann möge zur Hauptanwendung der Participia, zur Verkürzung von Nbs. durch sie, geschritten werden. Der Lehrer schreibe ein *dtsh.* Satzgefüge mit vollständigem, und darunter dasselbe mit durch Participialconstruction verkürztem Nbs. an die Tafel und lasse den Schüler finden, auf welche Weise die Verkürzung entstanden; un schwer auch wird er einsehen, dass dadurch der frühere Nbs. wieder zu einem Satztheil, dem Attribut eines Subst. im eigentl. Hpts., geworden ist. | Nachdem solche Verkürzung

an mehreren Beispielen, selbstverständlich mit verschiedenen Nbs. und durch verschiedene Partic., wiederholt worden, erfahre der Schüler, dass dieselbe im Lat. in gleicher Weise geschehe, nur mit dem Unterschiede, dass das Partic. als Adj. mit demjenigen Subst. des Hpts., dessen Attribut es ausdrückt, — bei vorangehendem Hpts. ist dieses Subst. stets durch das Subj. des Nbs. vertreten — zu congruieren habe. Nun mögen lat. Beispiele folgen, deren Participialconstruction als solche auch im Dtsch. wiedergegeben werden kann, wobei der Schüler zugleich angehalten werde, das Verhältnis, in welchem diese Construct. zu den übrigen Theilen des Satzes steht, zu bestimmen und darnach in den betr. Nbs. zuerst dtsch., dann auch lat. aufzulösen. Den Beschluss mögen solche lat. Beispiele machen, deren Participialconstruct. im Dtsch. durch einen Nbs. wiedergegeben werden muss, woraus der Schüler erkennt, dass der Lateiner diese Construction weit öfter anzuwenden im Stande ist, als der Deutsche. — Namentlich mögen hiebei die Finalsätze nicht vergessen werden, deren Verkürzung durch das Partic. fut. von der anderer Nbs. abweicht. — Noch auf eines hat der Lehrer seine Aufmerksamkeit zu richten: auf den Unterschied nämlich zwischen Participium und dem durch Participialconstruction verkürzt. Nbs., die, da letzterer im Lat. nicht wie im Dtsch. durch Kommata von den übrigen Theilen des Satzes abgeschieden ist, sehr häufig mit einander verwechselt werden. Dies zu verhüten werde bei Durchnahme betr. lat. Satzgefüge, nachdem die notwendigen Satztheile durch Construction gefunden, zuerst das Particip. gesucht und bestimmt, zu welchem Subst. als Attrib. es gehöre; aus der Uebersetzung desselben ergeben sich dann durch weitere Construction nach einander seine Erweiterungen und so alles zu ihm Gehörige: d. i. der durch Participialconstruction verkürzte Nebensatz.

Die zweite nominale Verbalform ist der „Infinitivus.“ Der Lehrer führe etwa folgende Sätze vor: „Irren ist menschlich.“ „Er gesteht geirrt zu haben.“ „Gelobt zu werden habe ich nicht erwartet.“ „Gelobt worden zu sein erfreut.“ — Ausser dem Infin. praes., der dem Schüler schon öfter als Subj. und Obj. begegnet ist, sieht er hier noch andere Verbalformen dieselbe Function ausüben. Er erkennt, dass, obgleich zusammengesetzte Formen, sie ebenso wie das einfache „irren“ die Handlung schlechthin benennen, ohne sie von einem Gegenstande auszusagen, also Infinitivi sind; und nicht schwer wird es ihm sein, in dem erst. und dritt. Satz die genannte Handlung als dauernd (unvollendet), im zweit. und viert. als vollendet zu unterscheiden, wie ihm auch, wenn er zu derselben eine Person (etwa sich selbst) hinzudenkt, diese für die beiden erst. Sätze als thätig, für die beiden letzten als leidend erscheinen wird, so dass sich der erste Infin. als ein „Infin. praes. (eig. impf.) act.“, der zweite als ein „Infin. perf. act.“, der dritte als ein „Infin. praes. (eig. impf.) pass.“, der vierte als ein „Infin. perf. pass.“ herausstellt.

Nachdem das Nötige über die äussere Form dieser Infinitive besprochen, erfahre der Schüler, dass die lat. Spr. auch für die bevorstehende Handlung Infinitive besitze, lerne sie sämtlich aus den entspr. Grundformen herleiten und von den verschiedensten Vbn — auch den Deponentien — bilden. Darauf werde zur Besprechung des wichtigsten dieser Infinitive, des Infin. praes. act., geschritten. Der dtsh. Infin. werde substantiviert und decliniert und sodann dem Schüler mitgeteilt, dass auch der lat. Infin. praes. act. seine Declin. im Sing. habe, dass Nom. und Acc. aus dem Infin. selbst, die übrigen Casus aber, wie auch der von einer Prps. abhängige Acc., aus dem Neutr. des Partic. fut. pass. gebildet werden, dessen Formen als Cas. obliqui des Infin. praes. act. den Namen „Gerundium“ erhalten, das trotz seiner pass. Abstammung act. Bedeutung annehme, weshalb auch die Deponentia ein Gerundium bilden.

Eine besondere Aufmerksamkeit beansprucht der dtsh. prps. Infin., insofern er nicht nur alle Casus des substant. vertreten und demnach durch die einzelnen Gerundialformen, sondern auch das Praedic. ausdrücken kann und als solches durch das Partic. fut. pass. zu übersetzen ist.

Hieran schliesse sich die Uebertragung von Sätzen, in denen in Verbindung mit einem Modalitätsverb. der Notwendigkeit der blosser Infin. Praedic. ist. Der Schüler, wenn zuvor veranlasst, sich dieselben für das Lat. umzuwandeln — z. B. „man muss schreiben“ in „es ist (gibt) ein zu schreibendes“ und „der Knabe soll schreiben“ in „dem Kn. (für den Kn.) ist (gibt es) ein zu schreibendes“ — also das bestimmte dtsh. Subj. in diesem Falle für das Lat. als entfernt. Obj. aufzufassen, wird nicht nur Sätze, in denen das Modalitätsvb. der Notwdgk. durch „haben“ umschrieben und das Prädic. durch den prps. Infin. ausgedrückt ist — z. B. „der Knabe hat zu schreiben“ — als bloss formal verschieden von denselben erkennen, sondern auch, wenn zu dem prädicat., Infin. noch ein näher. Obj. hinzugetreten, leicht auch hierfür die richtige Uebertragung finden und so von nun an Sätze dieser Art in zwiefacher Weise, einmal activisch mit Hilfe des Modalitätsvb., zum andern passivisch vermittelt des Partic. fut. pass. mit Dativobj. zu übersetzen im Stande sein.

Die Betrachtung kehrt jetzt zu dem substant. Infin. zurück. In dem Satze: „Durch das aufmerksame Lesen der Bücher wird der Geist gebildet“ sieht der Schüler den substant. Infin. durch ein Adjectiv- und Genetivattribut erweitert, denselben also auch inbezug auf seine Erweiterungen ganz wie ein Subst. behandelnd. Er werde nun belehrt, dass das Lat. hierin vom Dtsch. abweiche, der lat. Infin., auch in seinen Cas. obliq. als Gerundium, inbetreff seiner Erweiterungen ein Verbum bleibe, also seine verbale Rection behalte und nur durch Objecte und adv. Bestimmungen erweitert werden dürfe, die dtsh. Adjectivattrib. demnach in solchem Falle sich zu Adv., die Genetivattrib. in Obj., bzw. adv. Bestimmungen, zu verwandeln haben, und der obige

Satz lat. zu übersetzen sei: „Attente legendo libros animus exercetur.“ — Nachdem dieser Unterschied beider Sprachen durch genügende Uebung sich dem Schüler eingepägt hat, möge ihm schliesslich noch verdeutlicht werden, dass, — um bei obigem Beispiele zu bleiben, — das aufmerksame Lesen der Bücher, welches den Geist bildet, wenigstens theilweise, als eine noch zu geschehende Handlung zu betrachten sei, dass also „das aufmerks. Lesen der Bücher“ soviel bedeute als „aufmerksam zu lesende Bücher,“ weshalb der Lat., wenn das Gerund. ein Accusativobj. bei sich habe, statt dessen das Partic. fut. pass. (Gerundivum) in Anwendung bringe, das dtsh. Verbalsubst. also in ein verbales Adjectivattribut verwandele u. obigen Satz auffasse als: „Durch aufmerksam zu lesende Bücher wird der Geist gebildet.“

Eine solche Umwandlung trete auch für dtsh. Verbalsubst. anderer Form ein. So wird der Schüler in dem Satze: „Von der Belagerung Neapels schreckte den Hannibal der Anblick der Mauern zurück“ leicht erkennen, dass die Belagerung Neapels beim Zurückschrecken noch eine bevorstehende, eine zu geschehende Handlung, N. also ein „zu belagerndes“ war; dass aber der Anblick der Mauern schon vor sich gegangen sein musste, er ein vollendeter, die Mauern also „angeblickte“ waren, der Satz also für die Uebersetzung ins Lat. sich gestalten müsse: „Von dem zu belagernden N. schreckten den H. die angeblickten Mauern zurück.“ Der Schüler sieht hieraus, dass derartige Verbalsubst. zuvor auf ihre Bedeutung geprüft werden müssen, wenn sie durch entspr. Verbalformen (Participia) übersetzt werden sollen.

— Vorzugsweise ist bisher nur von der Anwendung des Infin. präs. act. die Rede gewesen; es wird nun auch nötig, der andern Infinitive zu gedenken. Da dieselben insbesondere bei dem sogen. Accus c. Infin. zur Geltung kommen, so ist diese Construction jetzt dem Schüler vorzuführen. Selbstverständlich ist auf dieser Stufe nur deren allgemeines Verständnis, relative Sicherheit in ihrer Anwendung u. Uebersetzung zu erzielen; deshalb bleiben alle Specialitäten, wie die Verkürzung des dtsh. Dasssatzes durch den prps. Infin., die Anwendung des Reflexiv — statt des dtsh. Personalpron. der 3. Pers. etc. dem grammat. Cursus der Mittelclassen vorbehalten. — Die Entwicklung des Acc. c. Inf. selbst ist eine leichte, da — wenn auch nur noch in wenigen Fällen — die Muttersprache das Analogon bietet. Der Lehrer schreibe an die Tafel: „Ich sehe, dass der Vater kommt.“ „Ich sehe den Vater kommen.“ „Ich höre, dass der Vogel singt.“ „Ich höre den Vogel singen“\*). Der Schüler wird erkennen, dass je zwei dieser Sätze dasselbe bedeuten u., befragt, in wie weit sie sich in ihrer äussern Form unterscheiden, unschwer finden, dass in der Verkürzung die Conjunct. „dass“ fortgefallen, das Subj.

\*) Auf die abweichende lat. Uebersetzung gerade dieser Beispiele durch das Partic. praes. wird hier selbstverständlich nicht gerücksichtigt.

des Objectsatzes in den Accus., das Vb. aus dem T. praesens in den Infin. praes. getreten ist; eben so wenig schwierig kommt ihm die Erkenntnis, dass sowohl der Accus. als auch der Infin. als Obj. des Sehens u. Hörens aufzufassen sind, der Accus. c. Infin. also ein doppeltes näheres Obj. dieser Vba ist. Nun folge die Belehrung, dass diese Construction, obzwar so selten noch im Dtsch., im Lat. gar häufig vorkomme u. jedesmal eintrete zunächst als Obj. der Verba des blossen (reinen) Sagens, Empfindens u. Erkennens, dass wir aber im Dtsch. dieses Obj. meistentheils durch einen ganzen Nbs. (Objectsatz), mit „dass“ eingeleitet, zu übersetzen genötigt seien, indem wir den Acc. zum Subj., den Infin. zum Vb. finitum umwandeln. Nachdem nun an lat. Beispielen diese Uebersetzung geübt u. zugleich der Schüler aufmerksam gemacht worden, dass dabei nicht bloss wie im Dtsch. der Inf. praes. act., sondern alle Arten des lat. Infin. in Anwendung kommen u. je nach der Art dieses Infin. die Ztf. des dtsh. Nbs. gewählt werden müsse, gehe der Lehrer auch zur Uebertragung dtsh. Sätze über; immer aber veranlasse er dabei die Bedeutung des regierenden Vbs aufzufassen; deshalb empfiehlt sich, um Gedankenlosigkeit vorzubeugen, bald auch Nbs. mit finalem und consecutivem „dass“ einzustreuen.

Darauf wandle der Lehrer das regierende Verb. eines Objectsatzes in das betr. Verbalsubst., so dass der Dasssatz zum object. Attribute dieses Subst. wird, z. B. etwa: „Du hoffst mit Recht, dass ich dich morgen besuchen werde“ in „Deine Hoffnung, dass i. d. m. bes. w., wird dich nicht täuschen,“ u. dem Schüler wird einleuchten, dass der Dasssatz in demselben object. Verhältnis zu dem Verbalsubst. wie zuvor zu dem Vb. steht, er also auch jetzt durch den Acc. c. Infin. zu übersetzen sein werde: die weitere Regel ergibt sich, dass diese Construction auch nach den Verbalsubst. der Vb. des blossen Sagens, Empfindens u. Erkennens eintrete. — So hat sich das Notwendigste\*) über die Anwendung des Acc. c. Infin. entwickelt, u. es gilt nun die sichere Einübung dieser Construction, wobei dem Schüler die Art des Gebrauchs der einzelnen Infinitive je nach dem V. finitum des dtsh. Dasssatzes geläufig gemacht werde.

Es schlosse sich nun die Construction des Nomin. c. Infin. an, u. zwar in so fern sie abhängt von dem Pass. der Vb. „dicere“ „tradere“, „ferre.“ Am besten empfiehlt sich hiebei vom Lat. auszugehen. Ein derartiger Satz z. B.: „Thales Milesius primus solis defectionem praedixisse fertur“ wird zunächst wörtlich übersetzt, also: „Der Milesier Thales wird getragen als erster (zuerst) eine Sonnenfinsternis vorhergesagt zu

\*) Der Acc. c. Infin. als Subj. wird, da die Begründung dieser Anwendung hier noch nicht fasslich erscheint, für eine spätere Zeit hinausgeschoben; kommt ein solcher Acc. c. Infin. in der unten noch zu besprechenden Lectüre vor, so möge er von dem Schüler als „scheinbar“ das Subj. ausdrückend aufgefasst werden.

haben.“ „Er wird getragen“ nämlich im Munde der Leute d. i. es wird von ihm gesagt. Wenn aber von jemand gesagt wird, dass er etwas gethan habe, so heisst das ganz in Kürze er „soll“ es gethan haben, auf den in Rede stehenden Satz angewendet also: „Der Milesier Thales soll zuerst eine Sonnenfinsternis vorhergesagt haben.“ So stellt sich die Bedeutung „sollen“ für das Pass. obiger Verba, wenn sie mit dem Infin. \*) construiert werden, heraus. Da dieses „sollen“ mit dem gleichlautenden Modalitätsvb. nicht selten verwechselt wird, so ist es erforderlich bei der Einübung beide Constructionen mit einander zu verbinden.

— Den Schluss der grammat. Besprechungen für V möge der Ablat. absol. bilden. Obschon ohne entspr. Analogie mit dem Dtsch. u. daher den Mittelclassen zuzuthellen, ist diese Construction doch einestheils so häufig, andernteils ihre Bildung u. allgemeine Bedeutung als adv. Bestimmung der Zeit u. des Grundes so leicht zu fassen, dass es als kein methodischer Fehler erscheint, sie hier gleich mitzunehmen. Ueber ihre Entwicklung dürfte nach dem bisherigen nichts zu sagen sein, ausser dass der Schüler angehalten werde, wenn er dtsch. adv. Bestimmungen durch Abl. absol. auszudrücken hat, dieselben der Sicherheit wegen zuvor in den entspr. Nbs. zu verwandeln; dasselbe geschehe auch, wenn derartige Bestimmungen durch Partic. attribut. übersetzt werden sollen.

Die den Cursus für V abschliessende systematische Uebersicht erstrecke sich auch über das Pensum von VI, enthalte also die dtsch. u. zugleich lat. Grammatik für den bisher erreichten Standpunkt, aber in möglichst präciser Form, eine Forderung, der auch die besten bisherigen Schulgrammatiken nicht immer nachkommen. Fast notwendig erscheint es, diese „Dtsch.-lat. Grammatik für Unterclassen“ als gedrucktes Heft den Schülern in die Hand zu geben.

— Wir haben die grammat. Erörterungen, um im Zusammenhange zu bleiben, nicht unterbrochen. In praxi sind selbstverständlich in regelmässigen Zwischenräumen Exercitia u. Extemporalia geliefert, häufige Wiederholungen der gelernten Nominal — u. Verbalformen, namentlich auch der seltner vorkommenden, angestellt, die zu den Uebungsstücken erforderlichen Vocabeln vor der Anwendung memoriert worden. Inbetriff der letztern dürfte es jedoch für V nicht mehr genügen, dieselben so zu lernen, wie sie zufällig in den zu übersetzenden Uebungsstücken vorkommen; es empfiehlt sich vielmehr hier schon ein gewisses System eintreten zu lassen. So möge denn der Schüler nebenher noch Vocabeln u. Phrasen lernen, die ihrer Bedeutung nach zusammen gehören\*\*); die Materien, denen sie angehören, erlangen dadurch für ihn eine grössere

\*) Welchen Satztheil dieser Infin. ausdrücke, gehört in die speciell lat. Casuslehre.

\*\*\*) In den folgenden Classen tritt vorzugsweise die etymologische Zusammengehörigkeit in den Vordergrund.

Anschaulichkeit u. damit ein lebhafteres Interesse. Zu diesem Zwecke bietet sich namentlich für Realschulen ein höchst empfehlenswertes Hilfsbuch dar in dem „Lat.-dtsh. Vocabular. Sachlich u. etymologisch geordnet. Von Dr. H. Beck. Mit Gegenüberstellung der betreff. französ. u. engl. Umbildungen. Von Alb. Benecke. Berlin 1868.“ Der Schüler der V lernt zwar nur die latein. Vocabeln — das Mitlernen der betr. franz. u. engl. Umbildungen gehört den Oberclassen an —; aber unwillkürlich wird sein Auge hiebei auch auf diese ihm unbekanntem, theilweise noch unaussprechbaren Wörter fallen, unwillkürlich wird er ihre gegenseitige Gestalt vergleichen u. so eine, wenn auch noch dunkle, Ahnung in ihm aufsteigen von dem Zusammenhange, in dem die einzelnen Sprachen stehen, von dem gewaltigen Wechsel, dem ihre Formen unterworfen sind. In wöchentlichen Pensen von c. 30 Vocabeln wäre der Inhalt der 31 Materien — p. 1 — 54 obig. Buches — nicht schwer zu bewältigen u. durch Anwendung in Sätzen, namentlich der Extemporalien, zu verwerten.

— Noch bleibt kurz die Lectüre zu besprechen. Vorzugsweise beschränkt sich dieselbe auch in V noch auf die einzelnen Sätze des Uebungsbuches, aber bei einigermaßen günstigen Verhältnissen wird der Lehrer im Stande sein, etwa von Michaeli ab eine wöchentliche Stunde auch für eine mehr zusammenhängende Lectüre zu gewinnen. Es mag hiebei die Wahl frei stehen zwischen mehr kürzeren Fabeln u. Erzählungen in leichter Prosa u. längeren, sich etwa an den Geschichtsunterricht der Classe anschließenden Lesestücken; zu letzterm Zwecke empfiehlt sich das „Lat. Lesebuch f. Anfänger, enthaltend zusammenhängende Erzählungen aus Herodot. Von G. Weller.“ Die Hauptsache bei dieser Lectüre kann auf dieser Stufe selbstverständlich nicht schon das Lesen, sondern, wenn ich mich so ausdrücken darf, nur das Buchstabieren od. vielmehr Lautieren sein. Ebensowenig darf der Lehrer eine selbständige häusliche Präparation von dem Schüler verlangen, er verrichtet diese im Gegentheil mit ihm gemeinschaftlich in der Classe.

Nachdem das zu übertragende Satzganze von dem Lehrer vorgelesen, gebe er auch selbst die einzelnen Sätze an, aus denen es besteht; wenn dieselben nochmals vom Schüler wiederholt sind, hebe er die Hauptsätze heraus u. lasse den ersten derselben, nachdem die etwa fehlenden Vocabeln an die Wandtafel geschrieben, vom Schüler construieren u. übersetzen, was dieser, vorausgesetzt, dass keine ihm unbekanntem Construction darin enthalten ist, ohne Schwierigkeit bewerkstelligen wird. Befindet sich jedoch in dem Satze eine speciell lat., dem Schüler noch unbekanntem Construction, etwa „utor c. Abl.“, „persuadeo c. Dat.“ etc., so beseitige der Lehrer, wenn irgend möglich, zuvörderst durch wörtliche Uebersetzung solcher Vba die Verschiedenheit in beiden Sprachen u. leite dann auf die gewöhnliche Uebertragung über — auch sogen.

Redensarten werden erst wörtlich übersetzt, ehe sie als solche gemerkt werden —, oder er gebe von vornherein die Uebersetzung einer solchen Construction. — Nach dem Hpts. möge der betreffs des logischen Zusammenhanges zunächst erforderliche Nbs. construiert, übersetzt, sein Verhältnis zum Hpts. bestimmt, dann beide Sätze vereint dtsh. wiederholt werden. Dann gehe man zum folgenden Nbs. über u. verfare in gleicher Weise, bis das Satzganze vollständig übertragen ist. Immer aber möge anfänglich jeder neu verdeutschte Nbs. sogleich in Verbindung mit dem bereits Uebersetzten gebracht u. mit diesem wiederholt werden; denn erfahrungsgemäss ist gerade die Herstellung der Verbindung der einzelnen Sätze mit einander dasjenige, was dem Anfänger die meiste Schwierigkeit macht. Für zu umfangreiche Satzgefüge empfiehlt es sich auch die Wandtafel zu Hilfe zu nehmen.

Ist nun ein Lesestück oder ein Kapitel auf solche Weise in fließendes Dtsch übertragen, so tritt seine Retroversion ein, die anfangs darin bestehen mag, die gewonnene Verdeutschung desselben aus dem Gedächtnisse lat. wiederzugeben; aber allmählich ändere der Lehrer die Uebersetzung in etwas, indem er vielleicht ein grösseres Satzgefüge in mehrere zerlegt, für einzelne Sätze besondere Constructions verlangt etc., so dass neben dem Gedächtnis auch die Ueberlegung des Schülers mehr u. mehr in Anspruch genommen wird. Doch wird letzteres Verfahren in grösserem Umfange wohl erst in IV anzuwenden sein.

Der bisherige Gang des Unterrichts hat den Schüler mit den einzelnen Wortarten u. deren Flexionen bekannt gemacht, hat ihn nach und durch Erfassen des einfachen Satzes u. seiner Theile zum Verständnis der Hauptverhältnisse auch des zusammengesetzten befähigt, ihn endlich durch mannigfache Uebungen in allen diesen Dingen hinlänglich befestigt, wesentlich zwar insoweit die fremde mit der Muttersprache übereinstimmte; aber schon sind Fälle vorgekommen, in denen beide Sprachen auseinander gingen: die Präpositionen hatten eine verschiedene Rection, dtsh. Sätze mussten um in das Lat. übertragen werden zu können, manchmal — wie bei Gerundium u. Gerundivum — eine besondere für diese Spr. adäquate Form annehmen, wörtlich aus dem Lat. ins Dtsch. übertragene umgekehrt eine ähnliche Wandelung erfahren u. s. w. So wird die folgende Classe, die recht eigentlich in das Gebiet ausschliesslich lat. Construction einführen soll, unsern Zögling nicht mehr ganz unvorbereitet finden.

**A. Genrich.**