

## Nachwort.

---

Indem ich darangehe, einzelnes noch mit einigen Worten zu erläutern, wende ich mich zuvörderst gegen einige Einwände, welche der eine und andere Kollege wohl auf den Lippen hat.

Du willst, hält man mir entgegen, Missstände beseitigen, führst aber sofort selber einen neuen Missstand ein! Oder ist es nicht ein Missstand, wenn die Schüler, die bisher in zwei Büchern, in Grammatik und Übungsbuch, heimisch werden müssen, nach Dir mit drei Büchern, ausser mit den beiden noch mit einem Lehrgang, fertig werden sollen?

Ich bin weit entfernt, einem derartigen Einwand von vornherein alle Berechtigung abzusprechen; wie die Dinge aber im vorliegenden Fall liegen, kann ich nicht zugeben, durch die Teilung des Übungsbuches in Lehrgang und Übungsbuch Missstände zu schaffen, die so gross wären, wie die mit der bisherigen Praxis verbundenen. Welches und von welcher Bedeutung diese Missstände sind, ist hier nicht der Platz zu wiederholen. Ich verweise die Leser auf meine ausführliche Darstellung in dem Bericht über die XII. Generalversammlung bayerischer Gymnasiallehrer.\* Seit jenem Bericht habe ich noch öfter Gelegenheit gehabt, die lateinische Syntax in der vierten Klasse zu lehren und mich dabei in meinen Anschauungen aufs neue zu bestärken, in Anschauungen, die ja auch ein grosser Teil von Kollegen seiner Zeit schon mit mir geteilt hat. Diesen dem bisherigen Übungsbuch anhaftenden Missständen gegenüber verschwindet, so dünkt mich, die Unbequemlichkeit eines in Übungsbeispiele und Lehrgang geteilten Buches, das die alten Missstände beseitigt und auch sonst noch den Bedürfnissen der Schüler mehr entgegenkommt.

Wäre die Unbequemlichkeit übrigens gar so gross, was wäre leichter, als ihr auf mechanische Weise abzuhelfen und beide Bücher zu einem einzigen zu verbinden? Es gibt wenigstens Übungsbücher genug, die ausser den Übungsbeispielen noch sonstiges Material in grösserer oder geringerer Fülle enthalten. Ich erinnere nur an die griechischen Übungsbücher von Halm und andere. Ich möchte indes gegen eine solche Verbindung in meinem Fall mich sträuben, weil ich es gerade umgekehrt für recht bequem halte, wenn Lehrgang und Übungsbeispiele getrennt sind. Erstlich wird dadurch das Zusammengehörige im Lehrgang nicht unnötiger Weise von einander gerissen

---

\* s. Vorwort.

und den Schülern stets der Überblick über das Ganze gewahrt. Zweitens scheint mir der Lehrgang für sich allein ein sehr brauchbares Hilfsmittel zur Repetition für Schüler höherer Klassen zu sein.

Aber, sagt eine andere Stimme, Du verhinderst durch Deine Anordnung des Lehrstoffs, dass die Schüler in ihrer Grammatik zu Hause werden. Einmal dahin, einmal dorthin geworfen, schwanken sie unsicher umher und lernen nie in ihrem Hauptbuch sich auskennen.

Ist dem wirklich so? Bange machen gilt nicht. Ein Blick auf den Lehrgang wird den Gedanken an eine derartige Gefahr zerstreuen. Nicht nur werden einzelne grosse Gebiete der Grammatik an der Hand des Lehrgangs wiederholt durchwandert, was doch wohl dazu beiträgt, dass die Schüler eine gewisse Vertrautheit gewinnen, es kann bei näherem Zusehen von einem unsicheren Hin- und Herschwanken überhaupt keine Rede sein. Die Anordnung des Lehrstoffs der vierten Klasse ist nicht eine derartige, dass jetzt eine Regel aus diesem, dann eine Regel aus einem fernliegenden andern Kapitel zur Darstellung käme, es handelt sich im Grund genommen um nichts weiter als um die Umstellung einiger Hauptpartien des Lehrstoffs, welche meiner Meinung nach grosse Vorteile, Nachteile in dem ausgesprochenen Sinn absolut nicht im Gefolge hat. Man betrachte nur die paar Kapitel des Programms. Im zweiten und dritten Kapitel S. 6—15 werden sämtliche konjunktionale und relative Nebensätze zum erstenmal durchgenommen, d. h. die §§ 247—281 der Grammatik, und worin unterscheidet sich der Lehrgang von der Grammatik? Die Final-, die Konsekutiv- und die Deklarativsätze stehen im Lehrgang aus wohlwogenen Gründen hinter den übrigen Nebensätzen, während sie in der Grammatik vorangehen. Später finden gerade diese Nebensätze — s. das weitere Kapitel im Programm — noch eine besonders ausführliche Betrachtung.

So mögen denn, höre ich einen andern Kollegen, die Schüler Lehrgang und Übungsbuch getrost neben der Grammatik in der Hand haben, aber warum in aller Welt druckst Du zu den vielen Mustersätzen noch die vielen Fragen ab, welche den Lehrer bei seinem Unterricht doch bloss beengen, wenn nicht zu mechanischer Arbeit zwingen müssen?

Aber gemacht! Abgesehen davon, dass ich mir den Lehrgang auch in den Händen von Schülern denke, welche für sich allein, ohne Lehrer, Syntax studieren resp. repetieren, und welche die Fragen gewiss ungern vermissen würden, stelle ich mir die Sache nicht so vor, dass der Lehrer etwa nur Frage für Frage mit seinen Schülern mechanisch durchgeht und die ganze Arbeit in der Beantwortung der paar jeweilig abgedruckten Fragen aufgehen lässt. Nein, der Lehrer gehe mit völliger Freiheit an sein jedesmaliges Pensum und leite auf den Wegen, die ihm gut dünken, die Schüler zum Ziel. Die gedruckten Fragen sollen während der Arbeit nur die allgemeinen Ziel- und Richtpunkte sein, dies aber auch nach gethaner Arbeit

für die Schüler bleiben. So aufgefasst können die Fragen einem gedeihlichen Unterricht nicht hinderlich, sie müssen ihm förderlich sein. Jeden toten Mechanismus hält dazu wo möglich schon die Art der Fragestellung fern, wie auch an äusserlichen Hilfsmitteln wie Klammern, Tabellen u. s. w. nicht gespart ist, um eine möglichst verständnisvolle Durcharbeitung des Lehrstoffs von seiten des Schülers zu sichern.

Habe ich so einigen Einwänden begegnet, so glaube ich damit noch nicht alle aus der Welt geschafft zu haben. Der Natur der Sache nach wird der eine oder andere Einwand mir erst dann entgegentreten, wenn die Ausführung meines Planes im ganzen sowohl wie im einzelnen zu übersehen ist. Es versteht sich, dass auf die Art der Ausführung alles ankommt. Ob ich unter diesen Umständen recht daran gethan habe, für das Programm, das ein Fühler sein soll für den Lehrgang und das Übungsbuch, einige Kapitel aus dem Lehrgang und gerade die vorgeführten auszuwählen, könnte fraglich erscheinen. Doch legte ich absichtlich die Kapitel aus dem Lehrgang vor. Da das Übungsbuch ganz und gar durch den Lehrgang bestimmt wird, glaubte ich, es müsste zunächst der Lehrgang von Interesse sein. Für die einzelnen Kapitel gaben verschiedene Erwägungen den Ausschlag.

Das erste Kapitel, Vorübungen zur Satzlehre, welches an der Spitze des ganzen Lehrgangs steht, wählte ich mit Rücksicht darauf, dass es sich dem Inhalt nach enge an meine beiden ersten Programme anschliesst, ja in ihnen teilweise begründet ist und sie zur Voraussetzung hat. Ausserdem soll das Kapitel zeigen, wie der Lehrer von den ersten Stunden des Schuljahrs an nach festem Plan für sich und die Schüler gemeinsamen Boden der Arbeit schafft. Jeder Kollege wird zugeben, dass gerade die ersten Stunden des Schuljahrs, in welchen Lehrer und Schüler einander fremd gegenüberstehen, ihre eigentümlichen Klippen haben. Es gilt von Anfang an mit sicherem Schritt die Schüler zu führen und sie an sich zu gewöhnen. Eine Wanderung durch das Gebiet des Satzes und seiner Behandlung vermittelt in ungezwungenster Weise die gegenseitige nähere Bekanntschaft.

Einem Punkt aus diesem Kapitel seien, um anderes zu unterdrücken, noch einige besondere Worte gewidmet. Er betrifft das von mir so betonte Konstruieren der Sätze. Natürlich meine ich nicht, dass in so ausführlicher Weise, wie es von mir in den ersten Programmen dargestellt wurde, jederzeit verfahren werde. Ich unterschreibe vollständig, was Herr Direktor Dr. Rothfuchs sagt: \* „Zur Disposition muss dem Schüler der ganze Konstruktionsapparat immer stehen. Das Konstruieren muss ihm ein Zügel sein, den er jederzeit anziehen, mit welchem er überall das Gefährt seines schwankenden Verstandes zurecht lenken kann, wenn es unsicher läuft. Aber sobald es eben angeht, überlasse man es auch dem kleinen Wagen-

\* s. die im Vorwort erwähnte Recension meiner Programme S. 840.

lenker, die Zügel nur in der Hand zu halten, ohne fortwährend zu zerren und zu zügelu.“ Eines halte ich auch in der fünften Klasse fest, dass die Schüler beim Übersetzen aus dem Deutschen stets erst die Hauptsätze und nach ihnen die Nebensätze zu übersetzen haben.\*

Art und Charakter des Lehrgangs lässt, wie mir scheint, das nächste Kapitel gut erkennen, die Hauptregeln über Modus und Tempus des Prädikats im Satz, welche sich im Lehrgang unmittelbar an die Vorübungen zur Satzlehre anschliessen, und zu welchen im Übungsbuch die ersten Übungsstücke gehören. Anknüpfend an die Satzlehre stellen sie sofort das Satzprädikat, dessen Betrachtung im grossen und ganzen die Hauptaufgabe der vierten Lateinklasse ist, in den Mittelpunkt des Unterrichts und gewähren dabei einen instruktiven Überblick über das ganze Gebiet des einfachen wie des zusammengesetzten Satzes.

Das Kapitel bringt zunächst die unbedingt notwendige Repetition einer ganzen Anzahl der wichtigsten Regeln des Satzes, wie der Regeln über Perfekt und Imperfekt, über cum, die consecutio temporum u. s. w.\*\* Neu ist nur die Zusammenfassung und Gruppierung, die aber gerade meiner Erfahrung nach den Schülern Interesse abgewinnt. Sie sehen da wenigstens eine grosse Anzahl von Regeln, die sie einzeln seit lange im Kopf mit sich herumtragen, und die am Anfang des Schuljahrs unbedingt wieder aufgefrischt werden müssen, durch ein gemeinsames Band mit einander verbunden, welches, ist es im Grund auch nicht sehr wertvoll, doch einen wertvollen Dienst leistet und für sie sonst heterogene Gesetze zusammenhält.

Unter den Hauptregeln finden auch gleich fast sämtliche Adverbialsätze, die Kondicional-, die Koncessivsätze u. s. w., ihre Stelle meinen früheren Darlegungen gemäss.\*\*\* Von dem einschlägigen Material ist ebenfalls fast alles bekannt bis auf das, was zu den Komparativsätzen gehört. Freilich sollen meiner Ansicht nach weder die Adverbialsätze noch alle andern berührten Sätze damit schon ganz und gar für die Schüler abgethan sein. Sie sollen am rechten Platze alle wieder auferstehen, so z. B. *vita tristis esset* auf S. 4, *velut si recidisset* auf S. 6 bei der Betrachtung der Modi, welche ebenso den Modus der Hauptsätze wie der Nebensätze ins Auge zu fassen hat, so *quod expugnassent* auf S. 6 beim obliquen Konjunktiv, *quod scirent* auf S. 6 bei der oratio obliqua. Alle derartigen Sätze, wie es gewöhnlich geschieht, auszuschliessen bis zu dem Moment, wo sich ihr volles

\* Zum Konstruieren vergl. noch den Artikel „Lateinischer Unterricht“ in der Encyclopädie von Eckstein, welcher meinen ersten Programmen die Ehre einer Empfehlung hat zu teil werden lassen.

\*\* Im Englmannschen Übungsbuch der vierten Klasse fehlt, wie früher, so auch jetzt noch ein derartiger Abschnitt vollständig.

\*\*\* s. Bericht S. 42 und 49.

Verständnis dem Schüler erschliessen soll, halte ich für skrupulös am unrechten Ort und für unpraktisch, weil man sich dadurch fürs Übersetzen zahlreiche Wege selber versperrt. Ich operiere unbedenklich von Anfang an mit Sätzen aller Art, wenn anders nicht besondere Schwierigkeiten sich erheben. Die Schüler lernen so mit Spracherscheinungen harmlos umgehen, denen sie sonst später leicht nur zu befangen gegenüberstehen.

Ein Sprachgesetz wie die *consecutio temporum*, von der C. b. auf S. 5 und 10 handelt, kann meiner Überzeugung nach ohne diesen Grundsatz den Schülern überhaupt gar nicht recht zu eigen gemacht werden.\* Erst wenn der Schüler das Gesetz nicht bloss in einigen Dass-Sätzen, sondern in Sätzen aller Art anwenden muss, geht es ihm in Fleisch und Blut über und ist er bei allen seinen Übungen vor ihm auf der Hut. Darum bringe ich im Übungsbuch in zwei Stücken zur Einübung der *consecutio temporum* neben Sätzen wie: Die Athener schickten einen Läufer nach Lacedämon, damit er melde, wie schnelle Hilfe nötig sei, auch Sätze in grösserer Zahl wie: Kein Glückszustand ist so gut, über den die Menschen nicht Klage führten. — Miltiades wurde des Hochverrats angeklagt, weil er unverrichteter Dinge von Paros abgezogen sei. — Die Richter pflegen die Angeklagten zu fragen, welche Beweggründe sie zu den Verbrechen veranlasst hätten. — Porsenna bedrohte den Scävola mit dem Tod, wenn er nicht sogleich alle Anschläge aufdecke. — Die Athener hielten das, was nicht sittlich gut sei, auch nicht für nützlich. Mit solchen Sätzen werden die Schüler am Anfang des Schuljahrs anstandslos fertig. Gegen Ende des Schuljahrs kommt der Lehrer wieder auf sie zurück. Die Sätze bieten gerade wegen ihrer Mischung dann nochmals ein treffliches Übungsmaterial für den Schüler, der jetzt nicht bloss über *Tempus*, sondern auch über *Modus* u. s. w. Rechenschaft ablegen muss.

Über noch einen Punkt sei bei diesem Kapitel kurz die Rede. Wie soll es mit der *Repetition* der Kasuslehre gehalten werden? Ich habe seinerzeit den Vorschlag gemacht, die *Repetition* der Kasuslehre in der Weise vorzunehmen, dass man Kasus nach Kasus allmählich heranziehe und entsprechende Übungsstücke nach gewissen Abschnitten des Pensums der vierten Klasse in das Übungsbuch einreihe.\*\* Der Vorschlag bedarf einer näheren Begründung nicht, ich habe ihn aber seitdem etwas modificiert. Statt die Kasus allemal sofort als Ganzes zu repetieren, ziehe ich

\* Auch über die *consecutio temporum* habe ich schon in meinem zweiten Programm S. 36–39 gesprochen und dabei die Fehler der Regel in Englmanns Übungsbuch für die dritte Klasse gerügt. In der Zwischenzeit sind natürlich wieder einige neue Auflagen des Übungsbuchs erschienen; die Regel ist noch ebenso unbrauchbar wie früher, ja Übungssätze fehlen jetzt sogar ganz! Das Übungsbuch für die vierte Klasse hat besondere Beispiele dafür ebenso wenig.

\*\* s. Bericht S. 49 und 31.

die einzelnen Gesetze, wo es angeht, gleich in das Pensum der vierten Klasse hinein und suche dadurch nicht nur ein grösseres Interesse, sondern auch ein tieferes Verständnis von seiten der Schüler zu erzielen. So finden sich Gesetze der Kasuslehre auf S. 6 und 7. Besonders die Lehre des Adjektivums und des Pronomens fordert zu solchem Vorgehen heraus. Man denke an *multum, paulum* mit *genit. gen.*, an *magni aestimare, magno emere, an multo maior* u. s. w.

Die beiden letzten Kapitel des Programms handeln über die Dass-Sätze. Auch über sie habe ich schon in meinem zweiten Programme S. 29 bis 36 gesprochen.\* Aber gerade die Rücksicht darauf, um das früher Gesagte zu ergänzen und fortzusetzen, sowie die Schwierigkeit und Wichtigkeit des Kapitels — Rothfuchs sagt in dieser Beziehung:\*\* Der Schüler, welcher in den Dass-Sätzen sicher ist, kann Latein — waren für mich massgebend, das Thema auch hier zu wählen. Nebenbei bestimmte mich dazu noch ein Blick auf die neueste Schrift über die Dass-Sätze,\*\* mit welcher ich meinen Lehrgang verglichen wünschte. Ein Hauptaugenmerk habe ich darauf gerichtet, schon durch die äussere Art der Darstellung dem Schüler seine Aufgabe soviel als möglich zu erleichtern und zugleich eine tiefere Erkenntnis anzubahnen. Die Fragen verfolgen dann besonders den Zweck, den Schüler überall von rein mechanischer zu denkender Thätigkeit zu erheben.

Der Lehrgang zeigt übrigens einige Abweichungen von der Grammatik. In Englmanns Grammatik werden die Dass-Sätze in der Weise behandelt, dass in den §§ 247—258 die sogenannten Deklarativsätze, lateinisch eingeleitet durch *ut, ne, quominus, quin* und *quod* oder im *Acc.* mit *Inf.* stehend, hierauf, durch die dazwischengeschobenen Fragesätze getrennt, in §§ 263 und 264 die finalen und konsekutiven Dass-Sätze zur Darstellung kommen. Diese Anordnung ist in mehr als einer Beziehung keine glückliche zu nennen.† Wenn sie in der Grammatik auch erklärlich ist — die Grammatik geht, ob mit Recht, bleibe unerörtert, bei der Behandlung der Nebensätze vom Deutschen aus und behandelt zunächst alle Subjekt- und Objektsätze und dann erst die Adverbialsätze —, so ist sie für den Latein lernenden Schüler doch von grossen Nachteilen begleitet. Sie zerreisst nicht nur die aufs engste zusammengehörigen Dass-Sätze, sondern sie verdunkelt auch geradezu durch die Voranstellung der Deklarativsätze den Thatbestand. Der Lateiner kennt gar keine Deklarativsätze. Was im Deutschen Deklarativsätze sind, wird im Lateinischen entweder durch

\* vergl. auch Bericht S. 39—41.

\*\* s. Recension S. 842.

\*\*\* Reuchlin Regeln über die Behandlung der Dass-Sätze. Gotha, Perthes 1884.

† Ich rektifiziere zum Teil mein früheres Urteil. s. Bericht S. 40.

den Acc. mit Inf., also nicht durch einen Satz, sondern nur durch einen Satzteil ausgedrückt, oder es gestaltet sich zu einem adverbialen Dass-Satz. Erst von den adverbialen Dass-Sätzen bekommen daher, die durch den Acc. mit Inf. gegebenen Deklarativsätze ausgenommen, die Deklarativsätze mit *ut*, *ne* u. s. w. ihr Licht. Geht es unter diesen Umständen an, diese Sätze für die Schüler an die Spitze zu stellen? Die Schüler lernen auf diese Weise wohl mechanisch *caveo*, *ne*; *paulum abest*, *quin* u. s. w., zur richtigen Einsicht kommen sie aber sicherlich entweder gar nicht oder höchstens nur auf Umwegen. Die Grammatik lässt eine klare und deutliche Auseinandersetzung darüber, dass die Sätze im Lateinischen Adverbialsätze sind, sehr vermissen. Die paar Worte, die sich jetzt in einer Note der neuesten Auflage zu §§ 263 und 264 finden, können doch den Zweck nicht erfüllen; auch ist nur die Rede von finalen und konsekutiven, nicht ebenso von kausalen Dass-Sätzen.

Den kausalen Dass-Sätzen ist es in der Grammatik eigentümlich ergangen. Der Verfasser der Grammatik sah sich bei seiner Anordnung gerade durch die Sätze mit *quod* dass nicht wenig in die Enge getrieben. Auf der einen Seite verlangte die Logik, *quod* dass wenigstens an *ut*, *ne*, *quominus*, *quin* §§ 248—251 anzuschliessen und vor den Acc. mit Inf. zu stellen.\* Auf der andern Seite hat wohl davon der Gedanke abgebracht, dass viele *Quod*-Sätze schon im Deutschen keine Subjekt- und Objekt-, sondern reine Adverbialsätze sind. Aus der Klemme half sich, scheint mir, Englmann so, dass er die Sätze mit *quod* erst nach dem Acc. mit Inf., in § 257, behandelte, um dadurch gleichsam eine Art Übergang zu den Adverbialsätzen darzubieten. Den Schülern freilich ist dadurch nichts geholfen, um so weniger, als die Grammatik sich über die Gründe der eigentümlichen Stellung von *quod* dass vollständig ausschweigt und den Begriff der kausalen Dass-Sätze überhaupt nirgends kennt.

Wir sehen, die Anordnung der Grammatik trägt nicht eben viel zur Förderung des Verständnisses der Schüler bei. Ich verzichte darum, wie im ganzen Lehrgang und Übungsbuch im grossen, so bei den Dass-Sätzen im kleinen auf engen Anschluss an die Grammatik und glaube, damit nur im Interesse der Schüler zu handeln.

Die Hauptregeln über die Dass-Sätze und die ausführliche Lehre der Dass-Sätze sind natürlich vollständig nach gleichem Princip behandelt. Die Hauptregeln der Dass-Sätze enthalten, was die Schüler in den vorausgegangenen Klassen bereits gelernt haben, und was in der vierten Klasse am Anfang des Schuljahrs also bloss zu repetieren ist; sie bilden im Lehrgang das dritte Kapitel und schliessen sich an die Hauptregeln

\* Die zwölfte Auflage nimmt in § 247 einen Anlauf dazu, aber ohne dann bei der Ausführung die Konsequenz zu ziehen.

über Modus und Tempus des Prädikats im Satz folgerichtig an.\* Die ausführliche Lehre der Dass-Sätze hat ihren Platz weiter vorwärts resp. rückwärts im Lehrgang. Ich begnüge mich, die Kapitelüberschriften bis zur ausführlichen Lehre der Dass-Sätze hier zu geben. Das vierte Kapitel ist die Participiallehre, geteilt in A. Participialformen ausserhalb des Satzes und im Satz, und B. Participial-Konstruktion. Es folgen die drei Kapitel: Adjektiva und Adverbia, Numeralia, Pronomina. Von da an kommt die Lehre der Dass-Sätze bereits in Sicht. Es werden behandelt: Coniugatio periphrastica; das Gerundiv in passiver Bedeutung der Notwendigkeit ausserhalb der coniug. periphr. pass.; Gerund und Gerundiv als Stellvertreter des Gerunds; Lehre des Infinitivs; der deutsche Infinitiv in seiner verschiedenen lateinischen Übersetzung. Die Kapitel sind im Grund nur Repetitionskapitel. Bei ihrer Wichtigkeit aber gerade für die Lehre der Dass-Sätze, und da sie erfahrungsgemäss in den vorausgehenden Klassen doch nur eine mehr oder weniger oberflächliche Behandlung finden und finden können, sind sie einer eingehenden Arbeit unterzogen. Es kommt dazu, dass sie auch nicht so leicht sind, als es erscheint. Vom Infinitiv aus ist der nächste Schritt zur Lehre der Dass-Sätze. Bei Vergleichung dieser Anordnung mit der von mir früher aufgestellten\*\* ergeben sich einige kleine Unterschiede. Die jetzt gewählte Anordnung entspricht, glaub' ich, den Bedürfnissen der Schüler noch mehr als die frühere.

Im einzelnen bedarf meine Darstellung der Dass-Sätze wohl keine weiteren Erläuterungen. Nur zum Acc. mit Inf. seien noch einige Bemerkungen gemacht. Zwei Anmerkungen beim Acc. mit Inf. S. 26 und 27 könnten auffallend erscheinen. Aber Anm. 1. verdankt der Notwendigkeit ihren Ursprung, dem Schüler fassbarere Anhaltspunkte für das Tempus des Infinitivs zu geben, als die Worte der Grammatik § 252 ihm bieten: „Beim Acc. mit Inf. wird gegenüber der Handlung des übergeordneten Satzes 1. durch das Präsens die Gleichzeitigkeit bezeichnet (oder das Unvollendete, *actio infecta*), 2. durch das Perfekt die Vorzeitigkeit (*actio perfecta*), 3. durch das Futur die Zukünftigkeit (*actio instans*).“ Die Worte sind ja sehr richtig, aber der Schüler weiss der Erfahrung nach mit solchen Worten nichts anzufangen. Bei der später behandelten Lehre der Tempora wird auf die vorliegende Anmerkung wieder zurückgegangen.

Eine spätere nochmalige Behandlung findet auch Anm. 4. Auf den Satz: „*si Codrus interfectus esset*. wenn Kodrus getötet werde“ in Anm. 4. findet volle Anwendung, was ich oben S. 38 und 39 ausgesprochen habe. Der Schüler braucht, um derartige, ja immer und immer wiederkehrende Sätze zu bewältigen, vorerst nichts weniger als einen grossen Apparat. Im Gegen-

\* s. erste Frage auf S. 11.

\*\* s. Bericht S. 49 und 50.

teil. Für alle die Sätze, die im *coniunct. praes.* und *impf.* stehen, hat er, da Deutsch und Lateinisch vollständig zusammenstimmen, gar nichts Neues zu lernen, höchstens die ihm längst bekannte *consecutio temporum* zu beachten. Aber auch die Sätze mit dem *coniunct. perf.* und *plsqpf.* erfordern nicht einmal eine ganz neue Regel. Die nämliche Regel beim Indikativ kennt er lange. s. S. 28. Später, nachdem der Schüler in der Zwischenzeit mit der Regel ganz vertraut geworden ist, taucht die Futurregel und die Regel über den Konjunktiv der Futura mit ihren Schrecken vor seinen Augen auf. Jetzt lernt er das wirkliche Sachverhältnis kennen, aber ihre Schrecken hat, wenn er zusieht, gerade die letzte Regel für ihn längst verloren.\*

Zuletzt sei noch Zusatz 6 und 7 der Zusätze zum *Acc.* mit *Inf.* mit ein paar Worten berührt. 6. a. weist auf den Zusammenhang zwischen dem einfachen Infinitiv und dem *Acc.* mit *Inf.* hin. *Non cupidum esse pecunia est* findet sich bei der Lehre des Infinitivs erklärt. 6. b. fragt nach den *Verbis*, welche je nachdem den *Inf.* oder den *Acc.* mit *Inf.* bei sich haben. An die Konstruktion mit dem einfachen *Inf.*, an *ingere didicerunt*, schliesst sich 6. c. d. h. die Konstruktion von *dicor*, *videor*, *iubeor* unmittelbar an. Ich habe immer gefunden, dass die Konstruktion den Schülern am leichtesten wird, wenn man *dicor*, *videor*, *iubeor* an *volo*, *possum*, *debeo* anknüpft. Auch über den Kasus des Prädikatsnomens sind sie dann nicht im unklaren. Sie verfahren nach der bei der Lehre des Infinitivs gelernten Regel und setzen den Nominativ wie bei *velle* u. s. w. Die Regel aber, die sie beim *Inf.* lernen und wegen ihres scheinbaren Gegensatzes leicht behalten, und mit welcher sie in der vierten Klasse völlig auskommen, heisst: Der Nominalzusatz steht beim Subjektsinfinitiv im Accusativ, beim Objektsinfinitiv im Nominativ.

Von Zusatz 7 wird, wie ich sehe, in der neuesten Auflage der Grammatik nicht bloss b. *α.*, sondern auch c. der fünften Lateinklasse zugewiesen. Bei der seiner Zeit erfolgten Ausscheidung des Lehrstoffs, welcher die zehnte Auflage zu Grunde lag, wurde die Regel ungeteilt gelassen, wie ich sie gebe. Ich hielt daran fest, auch nachdem beim Erscheinen der elften Auflage als der vierten Klasse zufallend § 256, 1, 2, 4 statuiert worden war. Ich weiss nicht, warum 3, unser Zusatz 7. b. *α.*, damals gestrichen wurde, begreife aber wohl, warum die neue Auflage dem einmal gestrichenen 3. gleich auch 4., unser c., nachgeschickt hat. Es ist unwesentlich, ob die Regel den Schülern ganz oder gekürzt geboten wird.

Nachdem ich in dieser Weise über die einzelnen Kapitel des Programms und über die in denselben zur Geltung gebrachten Grundsätze mich in aller Kürze geäußert habe, erübrigt mir noch ein Wort über die

\* s. über diese Regel auch Bericht S. 45.

Mustersätze. Nach welchen Gesichtspunkten ich die Mustersätze beurteilt zu sehen wünschte, darüber kann ich mich kurz fassen. Es sind die Gesichtspunkte, welche Michael Burger in seinem verdienstvollen Programm: „Gedanken und Thatsachen. Musterbeispiele zur lateinischen Syntax. Freising 1880.“ entwickelt hat, und zu denen ich mich, wie ich in einer Besprechung des Programms\* ausführte, vollständig bekenne. Indem ich auf das Programm und die Besprechung hiemit verweise, wiederhole ich aus letzterer hier nur zwei Sätze über die Bedeutung der Musterbeispiele im Unterricht und über ihre Auswahl. „Es ist“, so drückte ich mich aus, „eine alte Forderung, dass, da der naturgemässe Weg des Lernens der der Induktion ist, die Beispiele beim Unterricht gewissermassen das A und das O zu sein haben, dass der Lehrer, nicht von fertigen Regeln, sondern von Beispielen ausgehend, die Schüler zwingen muss, die Sprachgesetze in selbstthätiger Arbeit sowohl selbst zu erkennen und auszusprechen, als auch im Falle des Vergessens wieder zu rekonstruieren. — Sind die Beispiele gleichsam die Vermittler eines lebendigen Unterrichts, so liegt auf der Hand, dass der einsichtige Lehrer diese wichtige Rolle nicht jedem ersten sich bietenden, äusserlich brauchbaren Beispiele zuerteilen wird, sondern nur solchen, denen auch ihr innerer Wert Empfehlung verleiht.“

Dass ich freilich, gerade was die Auswahl angeht, immer das Richtige getroffen habe, getraue ich mir selber nicht zu behaupten. Meine Beispiele sind vornehmlich Burger, ausserdem Middendorf-Grüter, Lattmann-Müller u. a., zum Teil auch eigener Schriftsteller-Lektüre entnommen. Wenn ich überall nur ein Beispiel aufstellte, so wurde dadurch die Arbeit einerseits erleichtert, andererseits aber auch nicht wenig erschwert. Sehr viele der Sätze haben nämlich verschiedene Aufgaben zu gleicher Zeit zu lösen, und es war oft nicht leicht, passende Sätze aufzufinden. Ich will, was ich meine, an einem Beispiel klar machen. Bei quod dass S. 14 und 20 mag der Satz: *Caesar Aeduos accusat, quod ab eis non sublevetur.* nicht sehr glücklich gewählt erscheinen. Der Satz: *Varroni consuli gratiae actae sunt, quod de republica non desperasset,* welchen ich an der Stelle früher gab, mag dem Anschein nach den Vorzug verdienen. Er erfüllt nicht nur formell alle an den Satz zu stellenden Bedingungen — der Dass-Satz ist im Deutschen ein Adverbialsatz im Gegensatz zum andern Beispiel: *Num reprehendis, quod libertus patronum iuvabat eum, qui tum in miseriis erat?* wo der Dass-Satz ein Deklarativsatz ist, und das Prädikat des Nebensatzes steht im Konjunktiv zum Unterschied von *iuvabat* im zweiten Satz —, auch sein Inhalt ist ein sehr ansprechender; ich leugne nicht, der Varro-Satz liegt den Schülern näher als der Cäsar-Satz. Ich tauschte aber den ersteren gegen den letzteren um, weil der

\* Philologische Rundschau. I. Jahrgang. S. 233—236.

Cäsar-Satz noch eine weitere löbliche Eigenschaft besitzt, welche dem Varro-Satz abgeht. Bei der Lehre des Infinitivs findet der Schüler eine Anzahl Verba, welche er auch bei den Dass-Sätzen in seiner Grammatik antrifft. So *timere, impedire, prohibere, non dubitare*, so auch Verba des Anklagens, *arguere, insimulare*. Die bei den einzelnen Verbis auftretende verschiedene Konstruktion wird den Schülern im Lehrgang beim Infinitiv in der Weise veranschaulicht, dass zu jedem der einschlägigen Verba zwei Sätze mit der verschiedenen Konstruktion gegeben sind. So: *Critobulus medicus Alexandro manus admovere timebat*. und: *Tu non times, ne locum perdas*. Vergl. *ne dass a. und c. und Anm. 3. S. 20, quin dass a. und Anm. 3. S. 21, Zusätze zum Acc. mit Inf. 6. b. α. und β. S. 29*. Der Concinnität halber erschien es mir geboten, bei den Verbis des Anklagens keine Ausnahme zu machen, und so wurde zu dem Satz: *Occidisse patrem Sextus Roscius arguitur* der Cäsarsatz gestellt. s. S. 20.

In ähnlicher Weise ging es mir bei vielen Musterbeispielen. Obgleich aber die Wahl jedes Satzes eine überlegte gewesen ist, mag der eine und der andere doch noch mit Recht Grund zur Beanstandung bieten. Wer die Sache kennt, wird mir zugeben, dass die Aufgabe viel schwerer ist, als sie dem oberflächlichen Beurteiler erscheint.

Um die Sätze übrigens sowohl auf ihre Brauchbarkeit prüfen als auch im Unterricht entsprechend verwenden zu können, dürfte es für den Lehrer wünschenswert sein, stets den Fundort zu kennen. Sätze wie: *Sedebamus in puppi et clavum tenebamus; nunc autem vix est in sentina locus*. auf S. 2 oder wie: *Non egeo medicina* auf S. 1 sind sonst am Ende unverständlich, während sie für den, der sie im Zusammenhang — *Cic. ad fam. IX, 15; Cic. de amic. 3, 10* — liest, einen reichen, für die Schüler nicht uninteressanten Inhalt haben. Dem Lehrgang wird daher ein Nachweis der Stellen beigefügt werden.

Ich schliesse das Nachwort, welches ich dem vorgelegten Auszug aus dem Lehrgang mit auf den Weg geben wollte. Wie hinsichtlich einzelner Mustersätze, so bin ich mir bewusst, dass auch im übrigen nicht alles aufs beste geraten sein mag. Da und dort mag noch eine bessernde Hand anzulegen sein. Meine Absicht aber, der die Arbeit entsprungen ist, ist jedenfalls gut, die Absicht, der Schule und der Jugend zu dienen.

