

Das Deutsche im altsprachlichen Unterricht.

„Das Deutsche im altsprachlichen Unterricht“ ist ein Thema, an dessen Behandlung man mit einem gewissen Zagen herantritt. Die Betonung des Deutschen ist ein Schlagwort im Streite der Meinungen, alle Welt spricht davon, viel Oberflächliches wird dabei zu Tage gefördert, und wer dazu das Wort ergreift, kommt noch immer bei ernsthaften Leuten leicht in den Verdacht, an jener Oberflächlichkeit Gefallen zu finden. Andererseits ist es ein Gegenstand, über den die Ansichten noch wenig geklärt sind, dessen Behandlung also die grössten Schwierigkeiten bereitet. Trotzdem mag es gewagt sein, auf Grund und als Fortsetzung mancher früheren eigenen Arbeiten einen Teil der weitumfassenden Frage hier zu besprechen. Einen Teil; denn das Ganze überschreitet weit die einem Programm gezogenen Grenzen. Doch wird es nützlich sein, um eine Vorstellung von der Bedeutung der Frage zu gewinnen, wenn ich in kurzer Uebersicht den grossen Zusammenhang andeute, dem der von mir gewählte Gegenstand angehört.

Das mehr oder weniger unbestimmte Gefühl, dem der oft ausgesprochene Wunsch entspringt, das Deutsche zum Hauptträger des gesamten höheren Bildungswesens zu machen, hat seinen Grund in der erstarkten Wertschätzung des Vaterländischen. Es zielt also auf eine organisatorische Umgestaltung der höheren Lehranstalten, eine Aufgabe, die hier nicht weiter berührt werden soll. Mehr den inneren, methodischen Betrieb des Unterrichts geht die weitere Frage an, welche Stellung bei der Behandlung der einmal festgesetzten Lehraufgaben aller Fächer, und besonders des altsprachlichen Unterrichts, das Deutsche einnehmen soll.

Immer dringender tritt zunächst die Forderung auf, dass das Lesen der alten Schriftsteller die Hauptsache werden solle. Ein Lesen ohne Uebersetzung ist hier unmöglich; wie ist diese Uebersetzung zu gestalten? Oft trifft den klassischen Unterricht der Vorwurf, dass er durch undeutsche Wendungen und Satzbildungen das Gefühl für deutschen Stil verderbe, ich habe deshalb „das Uebersetzen aus dem Lateinischen, besonders in den mittleren Klassen“ zum Gegenstande eines Aufsatzes gemacht, um zu zeigen, wie man durch systematische Uebung von unten auf versuchen kann, diese Gefahr zu vermeiden. (Lehrproben und Lehrgänge, herausgegeben von Frick und Meier, Heft 21,

S. 69–98.) Noch wichtiger aber ist etwas anderes: wie soll das erste notdürftige Verständnis eines fremden Textes, und damit die erste, wenn auch noch unbehülfliche Uebersetzung ins Deutsche erzielt werden? Auch darüber habe ich mir Klarheit zu verschaffen gesucht in einer Abhandlung über „das Lesen und die sprachliche Verwertung lateinischer Schriftsteller, besonders auf der Mittelstufe der Gymnasien.“ (Ebenda, Heft 26, S. 10 bis 40.) Dabei wird ein Krebschade des Gymnasiums berührt: die Schule verlangt im allgemeinen, dass jenes erste Verständnis durch häusliche Vorbereitung gewonnen werde, und zwar durch selbständige Vorbereitung an der Hand von ganz bestimmten, gestatteten Hilfsmitteln, aber jedermann weiss, dass die Schüler teils aus Bequemlichkeit, teils in der Meinung, dass jene Hilfsmittel nicht ausreichen, massenhaft gedruckte Uebersetzungen benutzen. Wie ist diesem unsittlichen, weil unwahren Wesen abzuhelpfen? Man hat versucht, Ausgaben herzustellen, welche dem Bedürfnis der Schüler dienen sollen. Bisher ohne merkbaren Erfolg. Die Bemühungen in dieser Richtung werden fortzusetzen sein, daneben aber ernstlich zu erwägen sein, ob nicht in weit ausgedehnterem Masse als bisher, ja zum Teil ausschliesslich jene Arbeit in die Schule selbst zu verlegen ist, damit die Schüler zu selbständigem Nachdenken angeleitet und so die Benutzung jener Uebersetzungen teils überflüssig, teils unschädlich gemacht wird, weil die Fähigkeit zur eigenen Präparation, die jetzt nach wenigen Stunden als vorhanden vorausgesetzt zu werden pflegt, als Ergebnis langer Uebung dann wirklich vorhanden ist.

Man verlangt heute in höherem Masse, als es bisher oft geschehen ist, die inhaltliche Durchdringung des Schriftstellers. Können wir da, angesichts des geringen Umfanges der Klassenlektüre, zum Ziele kommen ohne die geregelte Benutzung deutscher Uebersetzungen, aus denen teils der Lehrer vorliest, teils die Schüler Vorträge halten? Die Unvollkommenheit dieser Uebersetzungen ist oft und zur Genüge hervorgehoben. Aber man erzielt doch durch ihren Gebrauch auf Realgymnasien erfreuliche Ergebnisse, und das Unvollkommene ist besser als das Nichts.

Es folgt die inhaltliche Verarbeitung des Gelesenen. Bei seiner Fremdartigkeit ist vieles nur schwer dem Schüler nahe zu bringen. Ein wesentliches Mittel ist dazu die Beziehung auf das Heimatliche, welches schon vertraut ist oder leicht zur Vertrautheit gebracht werden kann. Auch in dieser Beziehung ist schon manches geleistet. Ich erinnere besonders an Dettweilers kleinen Aufsatz „Die Erschliessung der Gegenwart aus dem Altertum als Aufgabe des humanistischen Gymnasiums“ (Bielefeld, Velhagen & Klasing, 1889) und an desselben Verfassers Ausgabe von Ciceros Schrift „de officiis“ (Gotha, Fr. A. Perthes, 1890). An einem kleinen Punkte habe ich die Aufgabe zu lösen unternommen in einem Beitrage „Zu Schillers Ring des Polykrates“ (Zeitschrift für den deutschen Unterricht VII, 1893, S. 589–594), doch ist auf diesem Gebiete noch vieles zu thun.

Während nun hier das Deutsche und Vaterländische als Anknüpfungspunkt für den Inhalt des fremdsprachlichen Werkes benutzt wird, muss endlich auch gefragt werden,

welche Dienste die deutsche Sprache für die sprachliche Seite des altklassischen Unterrichts leisten kann und soll. Das soll die Aufgabe sein, die ich mir jetzt stelle. Auch hier giebt es Vorarbeiten, so A. Waldeck's lateinische Schulgrammatik (Halle, Waisenhaus, 1891) und desselben Verfassers „Praktische Anleitung zum Unterricht in der lateinischen Grammatik“ (ebenda 1892), so ferner R. Richter, „Deutsch und Griechisch nach einem Ausspruch Luthers (Zeitschr. f. d. deutschen Unterr. VI, 1892, S. 521–543) und einige Nachträge dazu in derselben Zeitschrift.

Tritt man nun an eine solche Frage heran, so hört man von mehreren Seiten Einwürfe erschallen, mit denen in kurzem sich gleich anfangs abzufinden doch nötig ist. Lasse ich eine gewisse Wärme spüren, indem ich von nationaler, volkstümlicher Bildung spreche, so sagt man wohl, das ist ein hohes, unerreichbares Ideal, das sind grosse Worte, hinter denen die Wirklichkeit kläglich zurückbleibt, als ob nicht in allem Unterricht ein erhabenes Ziel gesetzt würde, dem wir nachjagen sollen, und das, wenn es auch nicht erreicht wird, doch die ganze Thätigkeit unter den richtigen Gesichtspunkt stellt und sie veredelt, wie wenn etwa bei der Beschäftigung mit den alten Schriftstellern verlangt wird, dass sie mit dem Geiste des Altertums vertraut mache. Wähle ich, um das zu vermeiden, eine möglichst bescheidene Form, so erfolgt wohl die Antwort: Das ist ja etwas Altes, schon immer Erstrebtes, ja zum Teil Erreichtes. Ich finde diesen Gedanken in etwas allgemeinerer Form auf Anlass der neuen preussischen Lehrpläne ausgesprochen in der Zeitschr. f. d. Gymn.-Wesen 1892, S. 674: „Das Gerede von dem Deutschen als Mittelpunkt des gesamten Unterrichts hat so, wie es gemeint ist, keinen rechten Sinn“, und dann nach einigen spöttischen Fragen: „Wir wissen nicht, was sie wollen; aber eins haben wir längst gewusst: das Deutsche ist der Mittelpunkt des gesamten Unterrichts, denn es ist die Unterrichtssprache. Deutsch reden Lehrer und Schüler mit einander, Deutsch lehrt jeder verständige Lehrer in jeder Stunde, Deutsch lernt jeder Schüler an jeder fremden Sprache. Vermutlich meinen es so auch die neuen Lehrpläne; aber dann hätten es die Redaktoren auch klar und unzweideutig aussprechen müssen.“ Der letzte Satz enthält wohl nur einen Scherz; hätte die Behörde nichts anderes gemeint, als was hier ausgeführt ist, so würde sie gesagt haben: es bleibt beim Alten; in der That aber weiss jedermann, dass es nicht beim Alten bleiben, dass etwas Neues hinzukommen soll, oder vielmehr nicht nur äusserlich hinzukommen, sondern dass auch innerlich manches anders werden soll, und dies ist auch in den Erläuterungen der Lehrpläne und Lehraufgaben S. 73 ausdrücklich ausgesprochen: das Deutsche „ist noch mehr als bisher in den Mittelpunkt des gesamten Unterrichts gerückt.“ Im übrigen ist zur Klarstellung der Sache folgendes zu bemerken. Der Schüler lernt in jeder Stunde Deutsch, weil dies die Unterrichtssprache ist. Aber wenn weiter nichts hinzukommt, so ist das ein unbewusstes Ausbilden der Sprachkenntnis, wie es auch erreicht wird durch das Anhören einer Predigt, das Lesen eines Buches, das Singen eines Liedes und anderes mehr. Seine Bedeutung ist gar nicht zu überschätzen, aber es ist doch nur ein Teil der Schul-

aufgabe; eine höhere Lehranstalt kann sich mit dieser ganz reflexionslosen Aufnahme des Sprachschatzes nicht begnügen. Sie muss aus dem Unbewussten Bewusstes machen, muss den Schüler anhalten, sich über seinen Besitz Rechenschaft zu geben, ihn zu durchdenken, nach Ursprung und Gesetzen zu verstehen. Nur dadurch wird er befähigt, sich inmitten der vielfach einreissenden Sprachverderbnis eine reine Sprechweise zu erhalten. Solche sprachlichen Betrachtungen können aber bei der geringen Stundenzahl im deutschen Unterricht nicht in genügendem Masse angestellt werden, der andere Unterricht muss helfen. Thut er es? In den Lehrbüchern, besonders den Grammatiken, wohin es gehört, ist wenig davon zu finden. Was aber die Schule lehren soll, darf nicht rein zufällig bleiben, muss planmässig gefördert werden, sonst wird nichts Ernstes daraus, und solche Planmässigkeit muss sich irgendwie auch in Lehrbüchern und Lehrplänen bemerkbar machen. Ausserdem, wenn man sagt, das ist alles schon dagewesen, so macht es doch einen grossen Unterschied aus, mit welchem Grad der Wärme und Entschiedenheit man ein Unterrichtsprinzip befolgt; ob man gelegentlich, wenn es einem einmal einfällt, auf die Muttersprache hinweist, oder ob man tagtäglich bei der Vorbereitung auf den Unterricht mit Sorgfalt nach der Möglichkeit solcher Anknüpfung sucht; ob man diese Thätigkeit als Unterhaltung betrachtet, die zur Abwechslung einmal den regelmässigen Gang des Unterrichts unterbrechen darf, oder als etwas sehr Wesentliches, was ihn nicht unterbricht, sondern durchdringt und in seiner ganzen Art bestimmt.

Welchen Wert hat nun diese Beziehung auf die deutsche Sprache zunächst für das Verständnis der fremden Sprache und damit dann zugleich für die allgemeine sprachliche Ausbildung? Die Antwort darauf ist zu geben von zwei Standpunkten aus, dem allgemein pädagogischen, der Gewicht legt auf einen Gang des Unterrichts, der dem Wesen des Geistes angemessen ist, und dem sittlich-vaterländischen. Auf jenem Standpunkte ist es eigentlich eine selbstverständliche Forderung, dass überall die Muttersprache, als das Bekannte, Vertraute, Naheliegende, den Anknüpfungspunkt für das Fremde, Unbekannte bilden muss, ihm, wie man sagt, als Apperzeptionsstütze dienen muss. Der menschliche Geist kann nun einmal Fremdes sich nicht anders wirklich aneignen, als durch Verschmelzung mit dem Eigenen, und was er anders aufzunehmen gezwungen wird, das schwebt in der Luft und schlägt nicht tiefe Wurzeln. Je strenger wir diesen Grundsatz auch hier zur Anwendung bringen, desto gesunder wird unser Bemühen. Welche Bedeutung psychologisch und also pädagogisch, sowohl in der Theorie der Gegenwart, als in der Geschichte, dieser Begriff der Anknüpfung hat, das zeigt die treffliche Monographie von K. Lange über Apperzeption (4. Aufl. Plauen, F. E. Neupert, 1891). Gleiche Wichtigkeit hat der vaterländische Gesichtspunkt, oder er fällt vielmehr, tiefer gefasst, mit jenem pädagogischen Grundsatz zusammen. Das allgemein Menschliche, nach dem die grossen Geister am Ende des vorigen Jahrhunderts suchten, ist eine Abstraktion. Wir sollen es in uns darstellen, aber wir können das nur auf der Grundlage unseres bestimmten Volkstumes, soll anders unsere Bildung eine gesunde sein. Die Lilie ist nicht

nur Lilie, sondern auch Blume überhaupt, aber sie kann dies nicht sein, als indem sie eben in möglichst vollkommenem Masse Lilie ist. Das Allgemeine hat lebendigen Bestand nur im Besonderen. Dazu kommt, dass heute ein, wenn auch noch vielfach in seinen Zielen unklares, doch immer stärker werdendes nationales Empfinden unser Volk durchdringt, das es uns als Ehrenpunkt empfinden lässt, nicht in Unwissenheit über unser eigenstes Wesen dahinzuwandern, das sich schämt, gegenüber den wichtigsten Gütern des eigenen Volkstumes in Gleichgültigkeit zu verharren. Es wird ein Lebensinteresse der höheren Schule sein, dieses Fühlen nicht zu verletzen, wobei sie natürlich zu sorgen hat, dass die Gedeihenheit und Gründlichkeit ihres Lehrganges nicht verloren geht.

Eine solche Verbindung des Heimischen und Fremden kann nun in zwei Formen des Unterrichts hergestellt werden. Entweder geht man wirklich von Nabelgendem aus und knüpft daran das Unbekannte, oder — und das muss in der Lehrthätigkeit wohl das Häufigere sein — man beschäftigt sich zunächst mit dem Fremden und sucht dann, um ihm einen Halt zu gewinnen, im Heimischen nach Verwandtem. Jenes geschieht im eigentlichen Anschauungsunterricht, wo von dem sinnlich wahrgenommenen Gegenstände zu allgemeinen Betrachtungen oder zu andern, nicht unmittelbar vor Augen liegenden Gegenständen fortgeschritten wird; dieses erstrebt der Unterricht überall, wo er von Unbekanntem oder Unsinnlichem ausgeht und nun dazu die schon vorhandene Anschauung sucht, d. h. wo nicht Anschauungsunterricht, wohl aber anschaulicher Unterricht erteilt wird, den besonders in bezug auf sprachliche Belehrungen einmal einer eingehenderen Betrachtung zu unterwerfen sehr der Mühe wert sein möchte. Einen entsprechenden Gegensatz zeigt uns der Unterricht in der Erdkunde. Er kann die Kenntniss der Heimat zum ersten Unterrichtsstoff machen, also durch Ausflüge mit den Schülern den Zweck geographischer Anschauungen als der Grundlage für allen späteren Unterricht zu erreichen suchen, wie das in einem besonders ausführlich dargelegten Beispiele H. Peter und E. Pilz dargelegt haben (die Heimatskunde in Sexta mit besonderer Berücksichtigung von Jena und Umgebung, im 6. Hefte der Lehrproben und Lehrgänge, herausgegeben von Frick und Richter), oder er benutzt nur, so oft als es möglich ist, die Heimatskunde, um für ferne Länder die fehlende Anschauung durch Anknüpfung an Gesehenes zu erzeugen. Dieselbe doppelte Möglichkeit ist im Geschichtsunterricht vorhanden. Die rückwärts schreitende Darstellung der Geschichte ist zwar augenblicklich durch einen verfehlten Versuch in bösen Ruf gekommen, damit ist aber das Problem für die deutsche Geschichte (nur um sie handelt es sich) noch nicht abgethan. Den andern Weg betreten wir, wenn wir gelegentlich für die ferne Vergangenheit eine Verknüpfung mit der Gegenwart aufsuchen, sei es, dass wir den heute noch bestehenden Wirkungen alter Ursachen nachgehen, (z. B. den Spuren der alten slavischen Besiedelung von Mecklenburg), sei es dass wir durch Vergleich jetzige Zustände mit früheren in Verbindung bringen, (z. B. die timokratische Verfassung des Servius Tullius mit der preussischen Klassenwahl zum Landtage). — In der deutschen Sprache findet die

erste Unterrichtsweise statt, wenn z. B. in den untersten Klassen mit dem Betrieb der sogenannten deutschen Grammatik begonnen wird, um so auch für alle fremden Sprachen die feste Grundlage zu schaffen, wobei freilich zu bedenken ist, dass das dort Gelehrte zum grossen Teil vielmehr ein Lehrgang durch die allgemeine Sprachlehre ist, auf dem den Kindern abstrakte Begriffe, mehr als nötig, geboten werden und so oft für alle Folgezeit ein Grauen vor der Beschäftigung mit der Muttersprache eingeflösst wird. Dass dennoch eine deutsche Sprachlehre auf der Schule notwendig ist, und wie sie zu gestalten ist, sowohl im Unterschied von jener allgemeinen Sprachlehre, als von dem Unterricht in fremden Sprachen, das gehört nicht hierher. Die zweite Weise des möglichst häufigen Zurückgreifens aus der fremden Sprache auf das bekannte Deutsch soll der Gegenstand unserer Betrachtung sein.

Wir haben es also hier nicht mit einem Unterrichtsgegenstande, sondern mit einem Unterrichtsprinzip zu thun. Es setzt alles Heimische als bekannt voraus, will es nicht für sich denkend betrachten und klären und vertiefen, sondern will nur zum Zwecke eben jener Anknüpfung nach Bedürfnis darauf zurückgreifen. Doch lässt sich der Begriff in dieser Schärfe nicht festhalten. Jede Vorstellung, die schon altvertrauter Besitz ist, aber bisher noch wesentlich als unbearbeiteter Rohstoff im Reiche des Unbewussten gelegen hat, wird allein dadurch, dass sie überhaupt in den Unterricht hineingezogen wird, verändert. Sie geht neue psychologische Verbindungen ein, einzelne ihrer Eigentümlichkeiten treten durch Vergleichung in ein besonders helles Licht, sie erscheint als Wirkung einer Ursache oder selbst als Ursache, sie wird mit einem gewissen Stolze als ein Schatz betrachtet, den man bisher wenig beachtet, und was der Folgen einer reflektierenden Betrachtung mehr sind. Ein Bach in der Heimatsflur, dessen unregelmäßige Krümmungen und schon an dem Durchbruch des schmalen, noch stehen gebliebenen Halses nagende Serpentinaen etwa mit der Mosel oder dem Mäander in Vergleich gestellt sind, ist dadurch für den Schüler zu etwas anderem geworden, hat sich besonders auch einer weit höheren Wertschätzung zu erfreuen. — Aber sehr häufig zeigt sich zudem, dass der Schüler von dem, was man bei ihm als bekannt voraussetzen möchte, in der That noch nichts weiss oder doch so unklare Vorstellungen hat, dass der Lehrer es selbst erst besprechen und erklären, die Lücken der Anschauung ergänzen, das Verwirrte entwirren, das falsch Aufgefasste berichtigen muss, damit die Vorstellung für die Verwendung im Unterricht brauchbar wird. Ich wähle als Beispiel aus dem hier behandelten Gebiet das Vokabellernen im lateinischen Elementarunterricht. Da wir die Vokabeln nicht an Anschauungsbildern oder Anschauungsgegenständen lernen, wie man das jetzt für die neueren Sprachen beginnt, sondern nur an der deutschen Uebersetzung, so liegt für einen gesunden Unterricht alles daran, ob das deutsche Wort selbst dem Schüler klar ist oder nicht, ob er eine Anschauung damit verbindet oder nicht. Ein fremdes Wort erklären wollen durch ein nicht verstandenes deutsches, das ist als ob ein Blinder einen Blinden führen soll. Man erstaunt nun, wenn man sich in dieser Beziehung auf Beobachtungen legt, wie viel

dem Kinde oft fehlt, wie viel Unterlassungssünden also begangen werden, wenn der Unterricht fortschreitet, als ob das vorhanden wäre. Soer und gener dekliniert der Sextaner und lernt die Uebersetzungen, aber die Verwandtschaftsgrade sind ihm ganz unklar. Ueber das fragte ich einmal in Quinta nach, was denn Mitgift wäre; keiner wusste es, einer riet etymologisierend Beliebigeres über mitgeben. Auf die Frage, was er sich unter einer Niederlage (clades) denke, bekam ich die stockende Antwort: wenn etwas niedrig liegt; der Schüler hatte das Wort lernen sollen, ohne dass auch nur der lebendige Zusammenhang eines Satzes ihn auf das Richtige hingewiesen hätte, als blosser Vokabel, d. i. als Silbengeklapper. Decus heisst die Zierde; was ist das? „Wenn sich einer ziert.“ Im Ostermann für Sexta lernen sie dissuadere, widerraten; sie sagen die lateinischen Stammformen, aber von widerraten bilden sie Formen, wie widergeraten; ich riet wider u. dgl. Unter nachsichtig sein verstand ein Sextaner die schlechte Anfertigung der aufgetragenen Arbeiten, dachte also an nachlässig sein. In einem Lesebuch für Quinta steht: mercedem artium esse parvam, ein Gedanke, welcher der Vorstellungswelt eines zehnjährigen Knaben völlig fremd ist; aber ars, die Kunst, lernt er schon in Sexta, ich forderte die Schüler also auf, mir irgend eine Kunst zu nennen. Da kamen sie denn auf Seiltanzen, Spielen mit Messern, Ballspiel, Taschenspielererei, Kunsttreiterei, nur nicht auf Malerei, Tonkunst, Dichtkunst u. s. f., die doch gemeint sind. Ein Sextaner vom Lande, Sohn eines Bauern, wusste nicht zu sagen, welches das zum Stier (taurus) gehörige weibliche Tier sei, er bildete in seiner Not am Ende „Stierin“ und gestand schliesslich, er habe sich darunter ein unbekanntes wildes Tier gedacht; es stellte sich heraus, dass ihm das Wort Stier gänzlich unbekannt war, er hatte immer nur von dem Bullen sprechen hören. Ich erinnere mich aus meiner Jugend, dass ich bei einer Geschichte von einem Star mir einen ausländischen Vogel vorstellte, weil wir den Vogel nur Sprehe nannten, ein Missverständnis, welches jetzt wohl nicht mehr vorkommt. So stehen wir denn tagtäglich — und nicht nur in den unteren Klassen — vor der Gefahr des Wirtschaftens mit Worten ohne Inhalt und Anschauung, einer Gefahr, die wie nichts anderes die Fähigkeit des klaren, bestimmten Denkens schmälert und dazu beiträgt, den Sprachunterricht des Gymnasiums in schlechten Ruf zu bringen. Daraus folgt, dass man, um das Fremde zu lehren, oft erst das Deutsche klären muss. Mancher scheut sich, darauf viel Zeit zu verwenden, weil es ihn von seiner eigentlichen Aufgabe ablenke. Mit Unrecht; es hilft ihm erst sie recht lösen, weil ohne das Licht, das vom Heimischen ausgeht, das Fremde in Dunkel gehüllt bleibt. Und wenn die Masse des zu bewältigenden Stoffes zu eilig vorwärts treibt, so muss er beschränkt werden, denn die Masse als solche ist nicht geistbildend.

Aber wir müssen noch einen Schritt weiter gehen. Man kann, wenn man will, es tagtäglich in jeder beliebigen Klasse feststellen, dass ein Schüler irgend einen sprachlichen Begriff in der fremden Sprache anzuwenden, auch wohl zu erklären weiss, aber völlig ratlos ist, sobald er nach Entsprechendem in seiner Muttersprache gefragt wird.

Man kann darüber Klagen auch in andern Beziehungen, wie etwa bei der Geschichte und Sage, hören; hier aber betrachte ich nur die Sprache. Ist das nicht eine Schmach? Oder ist es ein allzuartes Gefühl für die Wertschätzung des volkstümlichen Besitzes, wenn man das schmerzlich empfindet? Aus den alten Sprachen gewinnt der Schüler den Begriff des Perfectum praesens, dessen Eigentümlichkeit es ist, die Gegenwart als Ergebnis einer abgeschlossenen Handlung darzustellen: er weiss auch, dass es in beiden alten Sprachen solche Perfecta giebt, die ohne zugehöriges Praesens der Bedeutung nach vollständig in die Rolle präsentischer Formen eingetreten sind, wie *memini*, *odi*, *oïda*. Dass aber im Deutschen dieselbe Erscheinung bei den sogenannten Praeteritopraesentia vorliegt, ist meist noch unbekannt. Und doch sind es die allgewöhnlichsten Verba (ich kann, darf, soll, mag, weiss, muss), ohne die wir keine Stunde auskommen können, doch gehört nicht viel Anstrengung dazu, um zu finden, dass ich kann, du kannst, er kann konjugiert wie ich sang, du sangst, er sang und nicht wie ich singe, du singst, er singt, und es fordert nicht viel Einsicht, um zu finden, dass in Sätzen wie „ich habe nicht abreisen können“ die letzte Form nicht Infinitiv ist, sondern altes starkes Participium. Das führt uns nun allerdings in unserer Erörterung auf einen andern Standpunkt. Es ist bei solchen Dingen nicht immer nötig, auch nicht immer möglich, dass die Kenntnis des Deutschen als des Grundes, wo das Fremde Anker werfen soll, des Bodens, in dem es Wurzeln treiben kann, schon im Voraus vorhanden ist. Handelt es sich um schwierigere Erscheinungen, deren Verständnis erst zu erarbeiten ist, kann also das Deutsche nicht ohne Weiteres als Apperzeptionsstütze dienen, dann braucht es nicht mehr der fremden Sprache zeitlich voranzugehen, und die Beziehung zwischen beiden, die immer noch von grossem Werte ist, braucht nicht gleich hergestellt zu werden; man hat die Möglichkeit, sich die Gelegenheit dazu frei zu wählen. Ich habe deshalb bei den unten zusammengestellten Beispielen nirgends den Zeitpunkt angegeben, wo die Verbindung zwischen den beiden Sprachen hergestellt werden soll, das muss in sehr vielen Fällen dem pädagogischen Ermessen des Lehrers überlassen bleiben. Wiederum aber hat uns so der Gang unserer Betrachtungen auf einen selbständigen Unterricht in der deutschen Sprache geführt; denn schwierigere Punkte lassen sich nicht nebenher in einer andern Unterrichtsfache erledigen. Ein solcher Unterrichtsgang nach festem Plane muss aber eben in die Schule eingeführt werden, freilich, wie schon gesagt, nicht in der Weise dessen, was man früher deutsche Grammatik nannte, und was durch seinen Schematismus die ganze edle Sache den Schülern widerwärtig machte, sondern so, wie es längst so herzerquickend dargestellt ist von Rudolf Hildebrand, in seinem Buche „Vom deutschen Sprachunterricht in der Schule und von deutscher Erziehung und Bildung überhaupt“ (Leipzig und Berlin, Julius Klinkhardt, 4. Aufl. 1890) und in seinen zahlreichen, zuletzt besonders in der Zeitschrift für den deutschen Unterricht veröffentlichten Aufsätzen, (z. T. vereinigt unter dem Titel „Gesammelte Aufsätze und Vorträge zur deutschen Philologie und zum deutschen Unterricht“, Leipzig, B. G. Teubner, 1890), und wie es

auch schon für die Schule zurechtgelegt ist in dem von Gotthold Klee ausgearbeiteten „Ausgeführten Lehrplan für den deutschen Unterricht an der Unter- und Mittelstufe eines Sächsischen Gymnasiums“ (Leipzig, Teubner, 1891). Wenn nun so eine neue Erscheinung in der deutschen Sprache nicht mehr als Anknüpfungspunkt dienen kann für das unbekannte Fremde, weil sie selbst für den Schüler noch etwas Fremdartiges hat, so ist deshalb ihr Wert nicht geringer. Für jeden geistigen Besitz ist von Wichtigkeit, dass er nicht vereinsamt und beziehungslos dastehe; allein schon dadurch, dass er durch einen Vergleich, auch bei reichlich vorhandenen Abweichungen, einem Aehnlichen gegenübergestellt wird, gewinnt er an Festigkeit und Bedeutsamkeit; und wenn wir zu einem solchen gewünschten Vergleich das zweite Glied suchen, so hat eben die Muttersprache das sittliche Anrecht, vor allem andern berücksichtigt zu werden. So wirkt denn die fremde Sprache mit ihrem Anschlussbedürfnis bestimmend ein auf den Stoff des deutschen Sprachunterrichts. —

Ausser dem mehr praktischen Zwecke, dass die Schüler fähig werden sollen, Schriftwerke in einer der alten Sprachen zu lesen und gründlich zu verstehen, also bei ihrer späteren wissenschaftlichen Thätigkeit auf die Quellen zurückzugehen, ist in den preussischen Lehrplänen vom 6. Januar 1892, S. 25 als weiteres Lehrziel, besonders auch für den Unterricht im Lateinischen, „die sprachlich-logische Schulung“ hingestellt, und im allgemeinen gewiss mit allseitiger Zustimmung. Dass nun für sie die Beziehung auf das Deutsche von Wichtigkeit ist, brauche ich nur in wenigen Worten anzudeuten. Es soll doch nicht eine Schulung sein, die in der Luft schwebend irgend welche geheimnisvollen Wirkungen auf den Geist hervorbringt, sondern eine solche, die das ganze Geistesleben befruchtend durchdringt. Da nun unser Geistesleben ein deutsches ist und bleiben oder noch mehr werden soll, so erhält jene sprachlich-logische Schulung erst Wert, wenn sich ihr Einfluss auf die deutsche Sprache erstreckt, wenn sie das Denken und Sprechen der Deutschen gesund gestaltet, wenn sie das, im politischen Tagesleben einreissende, gedankenlose Zusammenstellen von schön klingenden Worten verhindert, wenn sie anleitet, wo es angeht, beim Denken und Sprechen klare, sinnliche Anschauungen zu suchen, den Sinn und die Bedeutung der sprachlichen Mittel bestimmt zu erfassen und sachgemäss zu verwenden, die Sätze nach vernünftiger Logik aneinander zu reihen, und dabei überall sich von einem sicheren Gefühl für das, was dem Geiste der deutschen Sprache gemäss ist, bestimmen zu lassen. Dass eine solche Schulung in der fremden Sprache mit Gewissenhaftigkeit geübt, sich von selbst auf die deutsche überträgt, hat man oft vorausgesetzt, während der Erfolg gelehrt hat, dass die grössten Lateiner, wie G. Hermann, abscheuliches Deutsch schreiben, dass also eine Wirkung auf das Deutsche ganz ausbleibt oder in verkehrter Weise geschieht und Latinismen hervorbringt. Man darf sich eben in solchen Dingen nicht auf das unbewusste Geistesleben verlassen, darf auch nicht annehmen, dass die nötigen bewussten Ueberlegungen vom Schüler ohne Anleitung wirklich angestellt werden. Die Schule muss sie nach festem Plane vornehmen.

Aber der Ausdruck „sprachlich-logische Schulung“ ist ungenügend. Freilich wird im Sprachunterricht vielfach Einsicht in allgemeine Begriffe erzeugt, auch scharfes Denken geübt. Der Schüler lernt sicher umgehen mit Begriffen, wie Absicht, Grund, Folge, Bedingung, Einräumung, Wirklichkeit, Vorstellung u. s. f. Eine logische Thätigkeit findet statt bei der Anwendung einer grammatischen Regel. Oft kommt es freilich dabei auf nichts anderes an, als dass einem die Regel gedächtnismässig einfällt, z. B. dass *invidere* den Dativ regiert, während in anderen Fällen erst die richtige Kategorie zu suchen ist, welcher der Fall untergeordnet werden muss, also wirkliches tüchtiges Denken nötig ist. In jenem Falle ist die logische Uebung nicht sehr wertvoll für die Schulung des Geistes; es gilt nur die notwendige Gedächtnisübung, ohne die das Erlernen einer Sprache unmöglich ist, die aber andererseits die Aufgabe hat, sich selbst überflüssig zu machen, indem sie durch häufig wiederholte Uebung ein sicheres Sprachgefühl erzeugt, welches auch, ohne dass der Regel gedacht würde, das Richtige setzt. Wieder eine andere logische Thätigkeit ist das Eindringen in den rhetorischen Apparat einer Beweisführung, einer Widerlegung u. s. w. Aber mit dem allen ist das eigentliche Wesen der menschlichen Sprache doch noch wenig zur Geltung gekommen. Sie ist nicht ein Erzeugnis des verstandesmässigen Denkens, sondern der dichterischen Phantasie, der sinnlichen Vorstellung, des volkmässigen Denkens, kindlicher Anschauungsweise, des Volksglaubens, ja des Volksaberglaubens. Auch dabei hilft uns oft das Deutsche vorwärts, bisweilen die deutsche Sprache, bisweilen die deutsche Denkweise, und in dem letzten Fall überschreiten wir die Grenzen unseres Themas. Ich wähle als erläuterndes Beispiel das schon erwähnte *invidere*. Der Schüler lernt als Bedeutung beneiden, kann sich aber selbst sagen, dass dies keine wörtliche Uebersetzung ist; es heisst hineinschauen. Wie kommt das Hineinschauen zum Beneiden? Bei den Römern war eben so sehr, oder noch mehr als in unserem Volke der Aberglaube des bösen Blickes verbreitet. *Invidere* meint also ein Hineinschauen in den Hof, das Haus, die Ställe des Nachbarn, welches mit dem Gefühle der Missgunst geschieht und deshalb die schädigende Wirkung des bösen Blickes ausübt. Von diesem Aberglauben ist nun dem Schüler aus lateinischen Schriftstellern nichts bekannt, wohl aber aus ihrer Kenntnis unserer Volksanschauungen; der Hinweis auf sie ist also zur Erklärung zu benutzen und genügt auch dafür. Schon wenn ich einem Bauern über den Zaun in seinen Wirtschaftshof hineinschauen, kann ich in den Verdacht kommen, ihm Schaden zuzufügen; stirbt dann etwa ein Huhn, so wird mir die Schuld beigelegt in der Annahme, dass wegen der in mir aufsteigenden Missgunst mein Blick schädlich sei. Weiter ausgedehnt, verbietet dieser Glaube der Hausfrau, es zuzugeben, dass ein Fremder, auch ein wohlwollend Gesinnter, ihre kleinen Enten oder Ferkel zählt, ihr beim Seifekochen zusieht, und was dergleichen mehr ist. Ueber diesen Aberglauben handelt A. Wuttke, „Der deutsche Volksaberglaube der Gegenwart“ (Berlin, Wiegand & Grieben, 2. Bearbeitung, 1869) S. 152 f. Den bösen Blick bei den Römern hat O. Jahn in den Berichten der Kgl. Sächs. Ges. d. Wiss. zu Leipzig,

philol.-histor. Klasse, 1855, S. 68 ff. (Ueber den Aberglauben des bösen Blickes bei den Alten) besprochen (mir nur bekannt aus der Anführung bei Preller-Jordan, Römische Mythologie, Berlin, Weidmann, 1881 und 1883) II, S. 49. Die Römer suchten nach Amuleten dagegen; Plinius, H. N. XXVIII, 39, nennt ein solches *medicus invidiae*, Helfer gegen den bösen Blick. (Preller-Jordan, a. a. O. I, 230, Anm. 4.) Einen Hinweis auf die ursprüngliche Bedeutung des Verbums *invidere* bietet Cic. Tusc. III, 9, 20, wo er äussert, es werde altertümlich auch mit dem *Accusativus* verbunden, (von *Accius*), und das sei eigentlich das Richtige: *nos consuetudine prohibemur, poeta ius suum tenuit et dixit audacius*, und wo er dann von der *invidia* sagt: *quod verbum ductum est a nimis intuendo fortunam alterius*. Dann ist aber auch der *Dativ* erklärt durch die Analogie der vielen mit Präpositionen zusammengesetzten Verba, auf die der *Dativ* folgt. Wir haben diese Bedeutung mit Hilfe des deutschen Volksaberglaubens verständlich gemacht. Lässt sie sich auch durch eine deutsche Uebersetzung wiedergeben? Die Grammatik von Ellendt-Seyffert versucht das durch „sheel sehen auf.“ Einen oberflächlichen Blick könnte das bestechen, und es mag auch vielleicht für die erste notdürftige Erläuterung genügen. Genauer betrachtet ist es doch etwas anderes. Der deutsche Ausdruck enthält zwar auch ein Bild, das vom Sehen hergenommen ist, aber er denkt nicht an den zauberhaften, geheimnisvoll schadenden bösen Blick. Statt ruhig und gerade sein Auge auf etwas zu richten, stellt sich der, welcher *sheel* sieht, als ob er gar nicht hinschen wollte, als ob der Gegenstand gar nicht sein Herz errege; aber weil das neidische Herz ihn doch fortwährend dahin zieht, schiebt er seitwärts auf das, was er dem andern nicht gönnt, was er selbst gern hätte. Oder man kann vielleicht auch sagen, es ist der Gleichgültigkeit heuchelnde, lauende Blick des Raubtieres, das den günstigen Augenblick erwartet, um über sein Opfer herzufallen, bis dahin aber den Kopf nach einer andern Richtung wendet, um den Feind zu beruhigen. Will man wirklich den Sinn von *invidere* im Deutschen scharf wiedergeben, so muss man sagen: einen bösen Blick auf etwas werfen.

Indem wir mit Hilfe des deutschen Volksaberglaubens die ursprüngliche Bedeutung von *invidere* verständlich machen, schaffen wir eine ursächliche Erklärung dieser sprachlichen Erscheinung. Eine solche ursächliche Erklärung gehört sehr entschieden zur logisch-sprachlichen Bildung, sie fällt aber nur insoweit in den Bereich unserer Betrachtung, als wir dabei deutsche Sprache oder deutsche Anschauungen vermittelnd eintreten lassen. Ich will dafür noch ein Beispiel beibringen, welches mit geringerer Schwierigkeit dasselbe Ziel erreicht. Warum regieren *utor*, *fruor*, *fungor* u. s. w. den *Ablativ*? *Usus* ist der Nutzen; das *Deponens utor* ist, wie alle *Deponentia*, *Passivum* oder *Medium*, es heisst demnach: ich werde gefördert, ich schaffe mir Nutzen, ich werde erfreut durch etwas, es hat also den *ablat. instrum.* bei sich. *Fruor* hängt zusammen mit *frumentum*, ist also wörtlich zu übersetzen: ich werde genährt, ich schaffe mir einen Genuss durch etwas; *fungor*: ich werde durch ein Amt beschäftigt oder in

Anspruch genommen; *potior*: ich werde zu einem mächtigen Herrn durch eine Erwerbung; *vescor*: ich werde durch etwas genährt oder gespeist. (In demselben Sinne steht ja auch bei *vivo* der *ablat. instrum.*, z. B. *Caes. b. g. IV, 1, 8*: [*Suebi*] *maximam partem lacte atque pecore vivunt*; *IV, 10, 5*: *qui* [die Völker an der Mündung des Rheines] *piscibus atque ovis avium vivere existimantur.*) Wenn man aber versucht, jenen *Ablativus* in der deutschen Uebersetzung auszudrücken, so muss es dabei ehrlich zugehen. Die Grammatik von E.-S. begnügt sich bis in die neuesten Auflagen mit einer nur scheinbaren Nachahmung des Lateinischen, wodurch die Schüler eigentlich hinters Licht geführt werden. So übersetzt sie *utor*: ich mache Gebrauch von etwas, *potior*: ich werde Herr von etwas, während doch diese von im Deutschen die Bedeutung des *Genetivus* und nicht des *Instrumentalis* haben. Freilich giebt ja ein solches von ursprünglich die Herkunft an, so dass also ein Duft von Rosen und Veilchen ein solcher ist, der von Rosen und Veilchen ausgeht, ein Gemisch von vielen Dingen ein solches, das aus vielen Dingen entstanden ist. Aber das ist doch lange kein *Instrumentalis*, und in den meisten Ausdrücken, wie etwa: er machte sich zum Herrn von Rom, sie wachten Gebrauch von ihren Waffen, es bildete sich ein Bund von sechs Städten, nach Verlauf von 4 Wochen, vertritt es einfach den *Genetivus*. Wohl aber dürfen von diesem Gesichtspunkte aus manche Uebersetzungen, die man sonst wohl als freie bezeichnet, recht eigentlich als wörtliche betrachtet werden. *Sall. Cat. 33,2*: *neque cuiquam nostrum licuit more maiorum lege uti*, heisst also wörtlich; es war keinem der verschuldeten Anhänger *Catilinas* möglich, sich durch das Gesetz gegen seine Gläubiger zu schützen. *Liv. VIII, 13, 15*: *unde (e Latio) sociali egregio exercitu per multa bella magnaue saepe usi estis*, von dort aus seid ihr in vielen grossen Kriegen oftmals durch ein treffliches verbündetes Heer verstärkt. Mit dem doppelten *Ablativus* *Caes. b. g. VI, 16, 2*: *administrisque ad ea sacrificia (den Menschenopfern) druidibus utuntur*, die Gallier lassen sich dabei durch die *Druiden* als Gehülften unterstützen. Endlich, um auch für eins der anderen *Verba* ein Beispiel zu geben, *Cic. de sen. § 77*: *munere quodam necessitatis . . . perfungimur*, wir werden durch eine Aufgabe, die uns ein Naturgesetz stellt, in Anspruch genommen.

Ich habe zwei verschiedenartige Beispiele gewählt, welche zeigen, wie das Deutsche bei der Erklärung einer Erscheinung der fremden Sprache mehr oder weniger Hülfe leisten kann. Bei *invidere* mussten wir scheinbar das rein sprachliche Gebiet verlassen und ausschweifen in das grosse Feld des Volksglaubens; doch war das nur scheinbar, sofern die Sprache das Geistesleben eines Volkes allseitig widerspiegelt, und eine Sprache verstehen heisst eben in ihr die Anschauung des Volkes wiedererkennen. Dabei half uns der deutsche Aberglaube. Bei *utor* und *Genossen* blieben wir streng innerhalb des sprachlichen Gebietes im engeren Sinne, wir suchten im Deutschen eine genaue Wiedergabe von Form und Konstruktion zu erreichen und so die ganze grammatische Regel begreiflich zu machen. Wieder anders geartet sind solche Beispiele, wo wir das

fremde Wort zurückzuführen haben auf die lebendige, der Natur oder dem Volksleben angehörige, sinnliche Anschauung, von der das sprachbildende Volk ausgegangen ist, und wo wir auch uns durch die deutsche Sprache helfen lassen können. *Defendo periculum a vita* ist leicht zu verdeutlichen durch die Uebersetzung: ich wehre die andringende Gefahr von meinem Leben ab. Aber wie steht es mit der umgekehrten Konstruktion *defendo vitam a periculis*? *Fendo* heisst stossen, *defendo* abstossen. Denke ich mich in einen Kahn versetzt, der in einem ziemlich reissenden Strome in Gefahr ist, an den Klippen einer Stromschnelle zu zerschellen, so ist es meine Aufgabe, den Kahn, um ihn zu retten, mit der Ruderstange von diesen Klippen abzustossen, d. i. *defendere navem a scopulo*. Die Uebertragung aufs Leben ist bei der Vorliebe der Römer für Bilder aus dem Seeleben sehr wahrscheinlich. Dass der Ursprung genau so gewesen sei, lässt sich nicht beweisen, aber ähnlich muss er gewesen sein, und das genügt, um psychologisches Verständnis und Anschaulichkeit zu schaffen. Auch die deutsche Wiedergabe des Bildes ist möglich: ich halte das Schiffelein meines Lebens fern von Gefahren. Freilich hat nach dem allgemeinen Schicksal der sprachlichen Bildungen in dem ausgebildeten lateinischen Sprachgebrauch das Wort einen grossen Teil seiner Anschaulichkeit eingebüsst. Aber doch ist es wichtig, immer und immer wieder auf die Anschauung zurückzugehen, um gesundes Denken der Schüler zu erzielen; wir haben es ja hier mit einer der segensreichsten Einwirkungen zu thun, die der Sprachunterricht ausüben kann. Doch muss ich diesmal, um meine Erörterungen nicht zu sehr anschwellen zu lassen, solche Fälle im ganzen ausser acht lassen, um die Sache vielleicht später einmal im Zusammenhange zu besprechen.

Ich breche hier ab, um nun noch eine Anzahl Beispiele zusammen zu stellen. Dabei wird die Gefahr nicht zu umgehen sein, dass ich mancherlei gar zu Selbstverständliches berühre. Möge man es hingehen lassen, da es wenigstens dazu dient, anzudeuten, wie weit greifend der behandelte pädagogische Grundsatz ist. Von einer Vollständigkeit kann natürlich nicht im Entferntesten die Rede sein, der Hauptwert liegt ja hier, wie auf vielen Gebieten des Unterrichts, in dem immer neuen Finden, wodurch so oft als möglich das bloss aufnehmende Erlernen in ein selbstschaffendes Erdenken verwandelt wird. In der Hauptsache beschränke ich mich auf Beispiele aus der gewöhnlichen Schulgrammatik, weil hier durch die ganze Anlage der Bücher die Gefahr des rein mechanischen Aneignens vielleicht am grössten ist.

a) Als erste Gruppe bespreche ich einige Fälle, bei denen durch die deutsche Uebersetzung sich mehr oder weniger ein Abbild der fremden Sprechweise bieten lässt. Da erhebt sich denn die Frage, ob es nicht angemessen wäre, wenn auch die Grammatiken, um von vorn herein eine verständnisvolle Aufnahme zu fördern, derartige Uebersetzungen

aufnehmen. *Κατηγορεῖν* und *καταγγνώσκειν* werden in A. v. Bamberg's Syntax § 45, Anm. 2 einfach mit anklagen und verurteilen wiedergegeben, dazu wird rein mechanisch die Anweisung erteilt, dass „die Person im Genitiv, das Vergehen und die Strafe im Accusativ“ steht, und hinzugefügt: „Im Passiv wird der Accusativ der Sache Subjektsnominativ.“ Das heisst denn doch, auf das Verständniss des Inhaltes der Wörter ganz verzichten, es heisst den Schüler anleiten, dass er ganz äusserlich und grundlos einen Kasus mit dem andern vertauscht. Nun hat natürlich der Lehrer die Möglichkeit das zu bessern, er wird *κατηγορεῖν* übersetzen: gegen jemand (*κατά τινος*) eine Strafe beantragen oder die Schuld, das Verbrechen jemandes behaupten, und *καταγγνώσκειν*: gegen jemanden eine Strafe durch richterliches Erkenntnis festsetzen, *θάνατός μου καταγγνώσθη*: der Tod wurde gegen mich als Strafe bestimmt. Aber würde das nicht viel fester haften, wenn auch die Grammatik es böte? Ebenso kurz könnte die lateinische Grammatik sagen: *eis persuasum est*, es ist ihnen eingeredet; *sibi persuaserunt*, sie haben sich eingeredet. — Bei dem Abl. instr. sagt E.-S. § 141, dass „per in Verbindung mit sachlichen Begriffen die Art und Weise angiebt, wie per fraudem, auf betrügerische Weise“ u. s. w. Was soll sich ein Schüler dabei denken, dass per, welches doch sonst durch heisst, plötzlich die Art und Weise bezeichne? Es ist wahr, solch Bedeutungswandel lässt sich nicht immer leicht verständlich machen, ja, wir müssen oft auf Erklärung ganz verzichten. Aber wo sie so leicht ist, wie hier, müssen wir sie im Unterricht früher oder später vorbringen, und das Lehrbuch könnte sie andeuten. Per heisst auch hier durch; zu Grunde liegt die Anschauung des Weges, der, um ein Ziel zu erreichen, durch ein Gebiet hindurch führt. Wenn Liv. VIII, 13, 16 Camillus zum Senate sagt: *materia crescendi per summam gloriam suppeditat*, so brauchen wir nicht notwendig zu übersetzen: auf höchst rühmvollen Weise, wir können recht gut im lateinischen Bilde bleiben: die Möglichkeit liegt vor, dass unser Staat auf höchst rühmvollen Wege wachse. Ja, es giebt Fälle, wo jene Uebersetzung unmöglich wird. Cic. de imp. P. § 70 erklärt, er habe den Schritt nicht auf Bitten jemandes gethan, *neque quo Cn. Pompei gratiam mihi per hanc causam conciliari putem*; d. h. in lateinischer Anschauung: weil ich glaube, dass der Weg zur Gunst des Pompejus durch die Vertretung dieses Gesetzes hindurch führt. — Wenn beim Abl. modi § 145 vorkommt: *Miltiades Athenas magna cum offensione civium suorum rediit*, und für die Uebersetzung hingewiesen wird auf das deutsche „zu grossem Aerger“, oder *Divitiacus multis cum lacrimis Caesarem complexus obsecrare coepit*, „unter vielen Thränen“, so fehlt das, was den Ausdruck verständlich macht: *cum* bezeichnet auch hier die Begleitung, die Rückkehr des Miltiades ist begleitet von Aerger, die Umarmung von Thränen. Gelegentlich wird man dann weiter gehen und fragen: wie steht es hier mit dem deutschen unter? Es meint doch schwerlich, dass Divitiacus, ganz bedeckt von Thränen, sich gleichsam unter ihrer Flut befand, sondern dass die Umarmung zwischen Thränengüssen stattfand, also unter = zwischen, wie in „untermischt mit etwas, er befand sich unter seinen Genossen,

das bleibt unter uns, unterwegs“ u. a., wobei denn der Schüler gelegentlich sich klar macht, dass es im Deutschen zwei ganz verschiedene Bedeutungen des Wortes unter giebt. — *Mihi opus est* hat den Ablativ bei sich, weil es nicht heisst: ich habe nötig, wie die Grammatik sagt, sondern: ich habe Nutzen und Förderung durch etwas. — Man darf es nicht schweigend hingehen lassen, dass (§ 169) *ineunte aestate*, beim Beginn des Sommers, aktive Form hat, *inita aestate*, nach Beginn des Sommers, Passiv ist. Beides ruht auf verschiedener Anschauung, die sich auch in der Uebersetzung wiedergeben lässt. Bei *ineunte aestate* ist der Sommer vorgestellt als ein Gott oder ein schöner Jüngling, der wieder in unser Land zieht; bei *inita aestate* sind wir es, die einziehen in das Reich des Sommers; jenes heisst: beim Einzuge des Sommers, dieses: wenn wir in den Sommer eingetreten sind. — Das doppelte *sive* (entstanden aus *si* und *ve*) heisst entweder: sowohl wenn, als auch wenn, z. B. *Caes. b. g. V, 31, 2: facilem esse rem, seu maneat, seu proficiantur*, die Gefahr sei leicht zu beseitigen, sowohl wenn sie blieben, als auch wenn sie aufbrächen, oder es heisst sowohl (entweder) *ob*, als auch (oder) *ob*, z. B. *VII, 32, 2: cum . . . ad hostem proficisci constituisset, sive eum ex paludibus silvisque elicere, sive obsidione premere posset*, um entweder zu versuchen, *ob* (nach § 255, 2, Anm.) er ihn aus seinen Schlupfwinkeln herauslocken könne, oder zu versuchen, *ob* er ihn durch eine Einschliessung in Not bringen könne. Statt dieser beiden leicht verständlichen und klar geschiedenen Uebersetzungen, die auch die Notwendigkeit des Indicativus in gewöhnlicher direkter Rede ohne weiteres zu Tage treten lassen, findet der Schüler in der Grammatik nur das abgeblasste *sei es dass* und *mag es wahr oder falsch sein*, wodurch ihm, wenn der Lehrer nichts hinzuthut, die Sache nur nach Möglichkeit erschwert wird. — Die Bildung der auf *dignus sum* und *Genossen* (§ 231, 4b) folgenden Relativsätze, die ja bekanntlich manche Schwierigkeiten enthalten, wird leicht, wenn man alle diese Ausdrücke vertauscht mit: ich bin ein solcher. *Indignus es, cui fides habeatur*, du bist nicht ein solcher, dem man Glauben schenken kann. (Dieses kann ist der richtige Ausdruck des Konjunktivs). *Res digna est, quam diu multumque consideremus*, die Sache ist eine solche, die wir lange und oft betrachten sollen. Ein ganz kurzer Hinweis in der Grammatik würde Lehrern und Schülern die Arbeit bedeutend erleichtern. Die Uebersetzung ist ja ungenau; will man den Begriff schärfer ausprägen, so wäre *dignus sum* wiederzugeben durch: ich bin durch meine Würdigkeit ein solcher, *idoneus sum*: ich bin durch meine Brauchbarkeit ein solcher. — „*Necesse est* und *oportet* werden häufig mit dem blossen Konjunktiv konstruiert“ (§ 239, Anm. 1). Was ist das für ein Konjunktiv? *Necesse est eamus* heisst: Wir wollen gehen (lasst uns gehen); es ist unumgänglich. *Oportet redeat*: er möge zurückkehren, es gehört sich so. *Also coni. hortat. oder imperat.* Daraus ergibt sich zugleich von selbst, dass es nur heissen kann: *dico necesse esse hanc legem valere*. — Dass *utrum* in Doppelfragen nicht *ob* bedeute, sondern welches von beiden, muss möglichst bald durch die Uebersetzung klar gemacht werden. *Utrum animus immortalis est, an*

simul cum corpore interibit? Was von beiden ist der Fall? Ist die Seele unsterblich oder u. s. f.? Utrum maneamus an proficiscamur? Was von beiden sollen wir thun? Sollen wir u. s. w.? Dass auch den Lateinern diese ursprüngliche Bedeutung noch keineswegs verblasst war, nimmt man an bei Stellen, wie Cic. p. Ligar. § 20: *utrum tandem existimas facilius fuisse, Tubero, Ligarium ex Africa exire, an vos in Africam non venire?* — Polyphemum Homerus cum ariete colloquentem facit, ist nach § 272 stets wiederzugeben durch: Homer lässt den Polyphem sich mit einem Widder unterhalten. Warum wird dem Schüler eine Uebersetzung vorenthalten, die das Participium sofort erklärt, also etwa: Homer stellt den Polyphem mit einem Widder redend dar, schildert ihn, wie er redet? — Uebersetzungen von *jubeo* und *veto* und anderes, was hierher gehört, übergehe ich als zu bekannt.

Wie weit man gehen soll in diesem Streben, die fremde sprachliche Erscheinung im Deutschen nachzubilden und so dem Gefühle und dem Verstande nahe zu bringen, das lässt sich nicht im allgemeinen sagen. Es braucht ja nicht alles auf einmal zu geschehen, und manches ist auf der höchsten Stufe noch sehr am Platze. Jedenfalls darf man es z. B. nicht schweigend hingehen lassen, dass nach der Grammatik § 283, Anm. 3 nach Ausdrücken der Aehnlichkeit *ac* und *atque* (und im Griechischen *καί*) „in der Bedeutung wie, als“ stehen soll. Das darf der Schüler doch gar nicht ohne weiteres glauben, und es lässt sich auch ihm verständlich machen. *Ac* bedeutet natürlich hier und, wie überall. Freilich so einfach ist die Sache keineswegs, als es scheinen möchte, wenn man einen Satz wie: *Res tibi est aequae nota ac mihi*, etwa übersetzt: Die Sache ist dir und mir gleich bekannt. Das passt schon nicht für den anderen scheinbar ebenso einfachen Satz: *Caesar aequae atque Pompeius agit*; es sollte doch heissen *agunt*: Cäsar und Pompejus handeln gleich. Wir müssen vielmehr ausgehen von eigentümlich lateinischen Wendungen, wie *aliud loquitur, aliud sentit*. Dieser Ausdruck lautet logisch vervollständigt etwas umständlich: er spricht anders, (als er denkt), und er denkt anders, (als er spricht). Danach müsste jener Ausdruck lauten: *aequae Caesar agit, aequae Pompeius*, und so sagt ja Hor. Epist. I, 1, 25: *aequae pauperibus prodest, locupletibus aequae, aequae etc.* Wenn statt dessen *atque* gewählt ist, so giebt das nur rhetorisch dem Gedanken eine andere Färbung. Die Worte des Vercingetorix bei Caes. b. g. VII, 14, 2: *longe alia ratione esse bellum gerendum, atque antea gestum sit*, lauten also gemäss dem Geiste der lateinischen Sprache ins Deutsche übertragen: jetzt müsse der Krieg nach anderem Plane geführt werden, (als er früher geführt sei), und früher sei er anders geführt, (als er jetzt geführt werden müsse). Uebrigens folgt, wenn *atque* einfach und heisst, dass es nur Sprachgebrauch ist, nicht logische Notwendigkeit, wenn jener Ausdruck vor et bevorzugt wird. Und so findet sich ja auch et Caes. b. g. I, 37, 1: *haec eodem tempore Caesari mandata referebantur, et legati ab Aeduis et a Treveris veniebant*.

Ein sehr wichtiger Unterschied in der lateinischen und griechischen Grammatik ist der zwischen Aussage- und Aufforderungssätzen. Er lässt sich durch Regeln

nicht lernen. Ja, die Regeln, die gelernt werden, z. B. dass nach den Verbis declarandi der accus. c. inf. folge, müssen schon in Tertia als falsch oder halbwahr bezeichnet werden. Wirklich helfen lässt sich da nur durch sehr sorgsame Uebung, die jeden solchen Nebensatz in direkte Rede verwandelt, d. h. aus der Unterordnung die ursprüngliche Beiordnung wiederherstellt, wobei dann der Unterschied klar zu Tage tritt. Aber nun sagt E.-S. § 212: „Ne steht . . . in der Bedeutung dass nach den Verben sich hüten“ u. s. f. Das ist vollständig unlogisch. Ne, welches die Bedeutung dass nicht hat, kann unmöglich auch die Bedeutung dass haben. Und es hat sie auch nicht. Durch andere Anschauungsweise kommen wir im Deutschen dazu, nach einigen Verben einen Satz mit dass oder einen Infinitiv ohne Negation zu bilden, auf die der Lateiner einen Satz mit dass nicht folgen lässt. Wir können also ne oft mit dass übersetzen, es hat aber deshalb nicht die Bedeutung dass. Soll der Schüler aus dieser Regel sprachliche Bildung gewinnen, d. i. Einsicht in das Walten des Sprachgeistes, so muss er verstehen lernen, wie die lateinische Sprache zu jenem ne gekommen ist. Das geschieht wieder, indem wir das Deutsche zu Hülfe nehmen und wieder, wie oben, im Deutschen den Nebensatz in direkte Rede verwandeln, wo dann die Negation sofort zu Tage tritt. Wenn ich jemanden hindern will, das Haus zu verlassen, so sage ich eben: verlass es nicht! Verbiete ich ihm, von einer Speise zu essen, so lautet das Verbot: iss nicht davon. So ist es überall bei ne, so auch bei quominus. (Vgl. Waldeck a. a. O. § 130). Nach den Verbis des Fürchtens übersetzen wir ut durch dass nicht. Wie ist das möglich? Die Uebersetzung ins Deutsche kann es zeigen. Vereor, ut veniat heisst: ich bin in Besorgnis; wie sollte es wohl möglich sein, dass er käme! wie könnte er wohl kommen! (Vgl. Kühner, Ausführliche Gram. II, 2, S. 823). „Nach cave folgt die 2. Pers. Sing. stets ohne ne. Cave putes. Cave dixeris.“ (E.-S. § 212, 1, Anm.). Was ist der Sinn dieses blossen Konjunktivs? Offenbar ein anderer als von ne. Was will das Perfektum dixeris? Eine beigegebene Uebersetzung könnte alles klären: Sei auf deiner Hut! Du könntest sonst sagen! Also coni. potentialis. — So ist's auch im Griechischen. *Κολύω σε μὴ ἰέναι* heisst: ich hindere dich, du sollst nicht gehen, oder geh nicht. Auch die Häufung von Negationen in *οὐ κολύω σε μὴ οὐκ ἰέναι* lässt sich im Deutschen wiedergeben und dadurch erst für die Schüler aus einer Sache des Gedächtnisses zu einer lebendig gefühlten und verstandenen sprachlichen Wendung machen. *Οὐκ* gehört eng zusammen mit *ἰέναι*, *οὐκ ἰέναι* heisst also den Marsch unterlassen oder zu Hause bleiben. Und der ganze Satz würde, im griechischen Sprachgeist gehalten, so lauten: Ich hindere dich nicht (am Weggehen); deshalb denke nicht daran (*μὴ*) zu Hause zu bleiben (*οὐκ ἰέναι*). *Οὐκ ἀπαρονοῦμαι μὴ οὐχὶ τὰ δόγματα ἐπίστασθαι* (nach Plato, Gorg. 461 C.: ich leugne nicht (mein Wissen); deshalb bilde dir ja nicht ein, komme ja nicht auf den Gedanken (*μὴ*), dass ich unwissend sei.

Die lateinische Grammatik lehrt § 264, Anm.: Einige Partic. Perf. der Semideponentia „haben nicht selten auch die Bedeutung des Part. Praes., namentlich arbitratus . . . usus,

veritus.“ Man kann der Erscheinung auf drei Wegen beikommen. Dass das Suffix dieser Participia ursprünglich nicht auf die Bedeutung der Vergangenheit beschränkt gewesen ist (vergl. tacitus u. a.), dass es also Reste altertümlicher Anwendung sein können, liegt für den Schüler zu fern. Mehr schon helfen Analogien aus dem Deutschen: das vom Wasser umspülte Haus ist ein Haus, welches jetzt eben umspült wird, nicht früher umspült ist, die verfolgten Feinde werden jetzt verfolgt, die gesprochene Sprache wird jetzt gesprochen u. s. w. Dem Verständnis der Schüler aber kommen wir wohl am nächsten, wenn wir sagen, es sind Formen des Perfectum praesens, und wenn wir das auch in der Uebersetzung auszudrücken suchen, also *gavisus*: als er in Freude versetzt war und demnach nun sich freute, *veritus*: da er in Furcht geraten war, *ratus*: da er zu der Ansicht gekommen war, *confisus*: da er Vertrauen gefasst hatte und nun vertraute, u. s. w. — Damit hängt zusammen, dass bei *memini* Thatsachen der Vorzeitigkeit oft im *Infin. praes.* stehen, „indem man sich lebhaft in die Vergangenheit zurückversetzt“ (§ 240, Anm. 3). Verständlich, eigentlich selbstverständlich wird die Sache, sobald man sich erinnert, dass *memini* Perfectum ist, und es als solches übersetzt. Seltsamerweise werden § 191, 1, wo dieses Perf. praes. behandelt wird, (und wo mit dem Musterbild eines abscheulichen deutschen Satzes gelehrt wird, 'es bezeichne „den auf die in der Gegenwart vollendete Handlung als Ergebnis folgenden Zustand“), die besten Beispiele, die der Schüler schon aus der Formenlehre kennt, *memini* und *odi*, ganz unbeachtet gelassen. *Memini nos disserere* ist also zu übersetzen: ich habe es damals meinem Geiste eingepägt (und habe es also jetzt in der Erinnerung), dass wir uns damals besprachen. Der *Infin. praes.* ist ja, was die Grammatik zwar angiebt (§ 233), aber wenig benutzt, nicht Infinitivus der Gegenwart, sondern der Gleichzeitigkeit; Einprägen und Besprechung aber haben gleichzeitig stattgefunden. Und wenn *memoria teneo* ebenso den *Infin. praes.* bei sich hat, (vgl. Kühner, Ausführl. Gramm. II, § 127, 3, der überhaupt die Sache gut behandelt), so ist auch da der Gedanke eigentlich: ich habe noch im Gedächtnis, was ich mir früher eingepägt habe, dass nämlich u. s. f. Eine scheinbare Ausnahme, wie *Cic. p. Rosc. Am. § 122: meministi me ita initio distribuisse causam*, ist deutsch nachzubilden: Du hast dir damals, (als du die Disposition gehört hattest), eingepägt: so hat er also seinen Stoff eingeteilt, — aber nicht: so teilt er ihn ein.

Cenatus, potus, pransus, iuratus haben aktive Bedeutung (§ 61, Anm. 3). Der wahre Grund wird hier (ähnlich wie oben bei *veritus*) vielleicht sein, dass die Suffixe ursprünglich nicht streng in aktive und passive geschieden sind. Will man das dem Schüler nicht sagen, so wird doch der Versuch erlaubt sein, für jene Formen das Sprachgefühl durch eine passive Uebersetzung zu wecken: durch Speise gestärkt, durch einen Eid gebunden. Oder man verweist auf Analogien in der deutschen Sprache. Wir sagen sowohl: ich speise um 12 Uhr, als auch: ich werde aus dem Gasthofe gespeist. Geschworen ist ein passives Participium, aber der Geschworene, wie der Verschworene ist Aktiv. Im Deutschen geht freilich das Gefühl für die passive Bedeutung

leicht verloren durch die vielfache Verwendung im aktiven Perfekt. Luther wagt Marc. 8, 3 sogar ungegessen = nicht durch Speise erquickt: „wenn ich sie ungegessen (bei Luther genauer: ungeschen) von mir heim liesse gehen.“ Man wird ja doch am Ende überhaupt nicht die Aufforderung von sich abweisen können, einmal an Beispielen zu zeigen, wie es denkbar ist, dass die Deponentia bei passiver Form aktive Bedeutung haben. Sonst muss es dem denkenden Schüler als völlig unlogisch erscheinen. An einigen Beispielen habe ich das oben S. 11 f. versucht. Freilich ist da mit dem Passivum nicht durchzukommen, wir müssen ein lateinisches Medium annehmen und hitor vergleichen mit *παραζελεύομαι*.

b) Etwas anderes ist es nun, im Deutschen Analogien suchen für Idiotismen der fremden Sprachen. Bei dem bisher besprochenen Bestreben, durch charakteristische Verdeutschung die Eigentümlichkeit des fremden Sprachgebrauchs zur Anschauung und zum Verständnis zu bringen, hatte die deutsche Sprache lediglich eine dienende Rolle zu spielen, für sie selbst fiel nichts dabei ab. Anders wird das jetzt. Zwar ihre Berechtigung, im Unterrichte der alten Sprachen zu erscheinen, leitet sie auch jetzt davon ab, dass sie dem Verständnis derselben dienen will. Aber wenn wir jetzt vergleichend unser Auge auf die Muttersprache wenden, so hat sie auch Vorteil davon: manches unbewusste Gut wird ins Bewusstsein gehoben, manches Unbeachtete erhält eine interessante Beleuchtung. Auch hier lege ich eine kleine Auslese von Beispielen vor.

Laut- und Formenlehre mögen dabei unberücksichtigt bleiben, obgleich sie Analogien genug enthalten, wie den Uebergang von *s* in *r* (*genus, generis* vgl. mit nd. *was*, hd. *war*), oder wie die schwache Konjugation (lat. *avi, evi* u. s. w., deutsch *te*). Dass wir *Pluralia tantum* haben, wie *Leute, Kosten, Trümmer, Ferien*; dass der Infinitivus wie bei Homer in der Bedeutung des Imperativs gebraucht wird (*Aufstehen! Antreten!*); dass wir Konstruktionen nach dem Sinne bilden, (nachdem das Mädchen, das Fräulein erwähnt ist, fahren wir wohl fort: *sie ging dahin*; in dem Kirchenliede „*Sei Lob und Ehr*“, Str. 5 heisst es: *der Herr ist . . . nicht von seinem Volk geschieden*; er bleibt ihre Zuversicht); dass bis vor nicht langer Zeit und in der Volkssprache noch jetzt die Verneinungen gehäuft werden, wie im Griechischen, (*der Herr ist noch und nimmer nicht von seinem Volk geschieden*); dass unsere Sprache die *Figura etymologica* kennt, (*ich habe einen guten Kampf gekämpft, er schläft den Schlaf des Gerechten, wir haben die blutige Schlacht geschlagen*, in E. M. Arndts Gedicht „*Die Leipziger Schlacht*“); dass Anklänge an den griechischen gnomischen Aorist vorhanden sind, dass man also, statt zu sagen, etwas geschehe gewöhnlich oder pflege zu geschehen, sich auf die Erfahrung beruft, wonach es schon oft geschehen ist, und dem Hörer die Vermutung überlässt, es werde auch weiterhin so bleiben, (*Noch keinen sah ich fröhlich enden, auf den mit immer vollen Händen die Götter ihre Gaben streun; jung gefreit, hat niemand gereut*); dass wir wie die Lateiner den *Dativus commodi* oder *ethicus* verwenden, (*mir ist etwas verloren gegangen; so muss der*

Freund mir erleichen; ihr geht mir heute nicht mehr aus dem Hause! sagt die Mutter); dass isolierte Wendungen bis jetzt einen Genetivus possessivus bewahrt haben, (Du bist des Todes, Bube, sprich! Bist du des Teufels? Gebet dem Kaiser, was des Kaisers ist); dass nicht nur überhaupt ein Genetivus objectivus vorhanden ist und wir also die Möglichkeit haben, oftmals diese lateinische Konstruktion im Deutschen nachzuahmen, (die Furcht Gottes ist der Weisheit Anfang, bellum Persarum, die Bekämpfung der Perser, imperium caelestium, die Beherrschung der Himmlischen, — ich erwähne das, weil nach E.-S. § 124 der Schüler den Eindruck gewinnen muss, als sei das gar nicht deutsch), sondern dass auch die Pronomina possessiva in diesem Sinn stehen, (wie amor noster nach § 124, Anm. nicht nur die Liebe, die wir zu andern hegen, bezeichnet, sondern auch die Liebe anderer zu uns, so sagt man im Deutschen in bezug auf eine Geldsumme: er setzt sich in ihren Besitz, und in dem schon erwähnten Kirchenliede „Sei Lob und Ehr“ heisst es Str. 7: man soll, o Gott, Dein'n Lobgesang an allen Orten hören); dass für multum diei und Aehnliches ein Analogon vorliegt in der Redensart: viel Rühmens machen von einer Sache, (früher sprach man ja regelmässig so), — das alles und vieles andere lässt sich zum Besten beider Sprachen leicht im Unterricht heranziehen, und es ist die Frage, ob es nicht besser wäre, wenn schon die Grammatik darauf Rücksicht nähme.

Das griechische $\delta\ \tau\acute{\omega}\nu\ \text{Ἀθηναίων}\ \delta\eta\mu\acute{o}\varsigma$ erscheint uns erst so fremdartig, und doch haben wir es in unserer eigenen Sprache noch jetzt in Resten und haben es früher viel häufiger gehabt. Das mhd. sagt: allez Sigmundes lant (Nib. Lm. 39, 4), daz Siglinde kint (48, 1), die Sifrides wât (66, 3), vil der Guntheres man (75, 4), das Niblunges swert (94, 1), diu Sifrides hant (95, 3), und so oft; wir aber sagen noch heute: der Thüringer Wald, (freilich weiss man hier meist nicht mehr recht, dass Thüringer Genitiv Plur. ist), das aller beste; und seinem Ursprunge gehört hierher auch die Kindespflicht, jetzt freilich als Kompositum zu betrachten, in dem der Genitiv Kindes seine Selbständigkeit ganz eingebüsst hat, aber entstanden aus der Stellung des Genitivs zwischen Artikel und regierendes Substantivum; demnach also auch hunderte von Wörtern, wie der Kindergarten, das Königsschloss, die Frauenkirche (mit altertümlicher schwacher Deklination von Frau), u. s. f. Vgl. Paul, Prinzipien der Sprachgeschichte, S. 283. — Der Grieche unterscheidet $\delta\ \acute{\epsilon}\mu\acute{o}\varsigma\ \varphi\acute{\iota}\lambda\omicron\varsigma$ und $\acute{\epsilon}\mu\acute{o}\varsigma\ \varphi\acute{\iota}\lambda\omicron\varsigma$, jenes mit dem Artikel zur Bezeichnung einer bestimmten Person, dieses ohne Artikel in der Bedeutung des deutschen unbestimmten Artikels, gewöhnlich übersetzt: einer meiner Freunde, oder ein Freund von mir. Sagen wir einfach mein Freund, so meinen wir einen bestimmten. Doch lässt sich jener griechische Unterschied im Deutschen, wenn auch etwas breiter, nachbilden: $\delta\ \acute{\epsilon}\mu\acute{o}\varsigma\ \omicron\acute{\iota}\chi\omicron\varsigma$ ist das mir gehörige Haus, $\acute{\epsilon}\mu\acute{o}\varsigma\ \omicron\acute{\iota}\chi\omicron\varsigma$ ein mir gehöriges Haus. (Eine ähnliche Uebersetzung, die auch Eigentümlichkeiten der lateinischen Sprache anschaulich wiedergibt, gilt für Ausdrücke, wie reperti sunt complures nostri milites (Caes. b. g. I, 52, 5), mehrere unserer Soldaten, d. h. mehrere uns zugehörige, zu unserem Heere

gehörige Soldaten; multa instituta nostra, viele uns eigentümliche Einrichtungen, u. a.). Da muss nun in Sekunda der Schüler lernen, dass wir im mhd. dieselbe Konstruktion haben, so Nib. Lm. 850, 3: er wänd er solde rechen der sinen friunde leit, 1841, 3: die Sifriden sluogen, den minen lieben man. — Worin besteht die Eigentümlichkeit der Deklination bei den Adjektiven unus, solus, totus u. s. w.? Sie richten sich in der Formenbildung nicht nach den Substantiven oder Adjektiven, sondern nach den Pronominibus. Betrachten wir nun die Deklination des deutschen starken Adjektivs, so ergibt sich hier durchweg dieselbe Erscheinung. Der Dativ von ein warmer Regen heisst nach warmem Regen. Die Endung em hat im Dativ aber nur das Pronomen (z. B. diesem), nicht das Substantiv (bei Tage). Ebenso ist es im Accus. Sing. (guten Tag, diesen Tag) und im Gen. Plur. (vieler Städte, dieser Städte). Führen wir diesen Vergleich aus, so ist das für die Beherrschung der Muttersprache ein Vorteil, weil wieder einmal ein Teil unseres Besitzes zum Bewusstsein gebracht wird. Es ist aber auch für das Lateinische von Nutzen; die Regel tritt aus ihrer Isoliertheit heraus, jene Wörter werden nicht nur innerhalb der lateinischen Sprache mit Verwandtem verknüpft, sie gehen auch mit deutschen Wörtern eine Verbindung ein, die sie stützt und festigt. — Dass rem cognitam habeo (E.-S. § 264, Anm. 2) und die ganze Masse der ähnlichen Wendungen nicht nur der Ursprung des französischen Perfekts ist, also in j'ai connu das Participium im Accusativus steht, was ja für die französische Syntax wichtig ist, sondern dass jener Ausdruck auch ein Analogon des deutschen Perfekts ich habe erkannt bildet, fällt so sehr in die Augen und ins Ohr, dass der Vergleich wohl überall ausgeführt wird. Jedoch wird in den lateinischen Grammatiken meist vor zu weit gehender Ausdehnung des Vergleiches gewarnt, da der Sinn ein verschiedener ist, sofern das deutsche Perfekt seinen Ursprung vergessen hat und reiner Ausdruck der Vergangenheit geworden ist, die lateinischen Wendungen aber noch durchaus präsentisch gemeint sind und deshalb jenes Beispiel genau zu übersetzen ist: ich habe die Sache im geistigen Besitz, da ich sie erkannt habe. Diese Belehrung erfolgt im Interesse des Lateinischen. Nun sollte gelegentlich im Interesse des Deutschen die weitere Belehrung hinzugesetzt werden: so können wir hier die Entstehung der deutschen, überhaupt der modernen zusammengesetzten Zeiten belauschen. Sie sind Präsentiä, in denen ein Hinweis auf eine andere Zeit enthalten ist: wenn ich etwas jetzt als Erkanntes in meinem Besitz habe, so ist es eben früher durch Erkennen in diesen Besitz gekommen; wenn ich jetzt ein Werdender bin (ich werde besitzen), so entsteht aus diesem Werden in der Zukunft ein Dasein (ich bin in Zukunft Besitzer). Dass die deutsche Sprache in alter Zeit ganz ohne Futurum war und dafür auch ohne Umschreibung das einfache Präsens setzte, dass wir infolgedessen noch heute oft von der Zukunft im Präsens sprechen (ich reise morgen ab), ist ja auch sonst für die lateinische Sprache von Wichtigkeit und auch von E.-S. § 194 angedeutet. Eine interessante Sprechweise, die sich eben daraus erklärt, dass unser deutsches Futurum ursprünglich Präsens ist, dass also ich werde

schreiben einst bedeutete ich werde ein Schreibender, liegt noch jetzt im Plattdeutschen vor. Wenn wir für die Gegenwart sagen: ich werde gehen, so ist an und für sich auch für die Vergangenheit möglich: ich wurde gehen = ich wurde ein Gehender. Und das ist in der That im Niederdeutschen gebräuchlich. So sagt Reuter, *Ut mine Stromtid*, 2. Teil (1863), S. 103: „Un as hei (de Rekter) gewohr würd, dat em ein jeder ankek un Jochen sogor de Hän'n folgen würd, kek hei irst sihr deipsinnig bald den Lepel un bald de Tang an.“ S. 110: „Un de junge Fru sach denn mit lachende Ogen tau, wo de Oll unner Fluchen un Schellen . . . sin Geschirr in dat Schuer smiten wull und dorbi ümmer de halw-ape Dör drop, un sik denn wedder in de Hor faten un dorin herümmertulen würd.“ S. 119: „Un dese Schörtkauken wiren ümmer sihr schön, blot dat sei mit de Tid en beten nah grüne Seep smecken würden, indem dat sei den Gesmack von dat Linnentüg annemen.“ — Man kann im Lateinischen (§ 99) neben *omnes agri omniaque maria* auch sagen *omnes agri mariaque* u. s. w., also das Attribut nur zu einem von zwei Substantiven setzen. Im Deutschen ist das jetzt unerlaubt, wir sind da pedantischer geworden als das Lateinische, „grosse Freude und Jubel“ ist falsch, man hat dagegen in Aufsätzen oft zu kämpfen. Und doch liegt dieselbe Erscheinung aus dem 16. und 17. Jahrhundert in Gesangbuch und Katechismus allen Schülern vor Augen. Luther sagt im Morgensegen: Dass du mich in dieser Nacht vor allem Schaden und Gefahr behütet hast, und weiterhin: meinen Leib und Seele; im 5. Hauptstück: der wahre Leib und Blut, in dem Liede „Ein feste Burg“: ein gute Wehr und Waffen (d. h. das Waffen), mit seinem Geist und Gaben; Paul Gerhard, *Wie soll ich dich empfangen*: in ihren tausend Plagen und grossen Jammerlast, zu meinem Trost und Freud, zum ewgen Licht und Wonne, u. s. w. — Für lateinische Ausdrücke, wie *asperitates viarum*, welches schwierige Wege meint, *Fabricii virtus* für den edlen Fabricius u. a. (§ 162) hat der Schüler in Sekunda leicht die Analogie von *ἱερὸν μένος Ἀλκινόοιο, ἕς ἀνέμοιο* aus Homer bei der Hand; wir können ihm aber auch deutsche Beispiele genug bieten, die ihm die Eigentümlichkeit noch näher bringen; Schiller sagt: doch nie des Bogens Kraft gespannt (den kräftigen, starken Bogen), sass Kaiser Rudolfs heilige Macht, im Felde glüht der Schnitter Fleiss (die fleissigen Schnitter), warf . . . den Becher in der Charybde Geheul (die heulende Charybdis), wenn die hellen Kirchenglocken laden zu des Festes Glanz (dem glänzenden Feste); Maria Stuart II, 7 (Vers 1681 der Histor.-krit. Ausg.): Sie hofft, dass deine ruhmbegier'ge Jugend willfähr'ger sein wird als mein starres Alter. — *In summa arbore*, auf der Spitze des Baumes, und was dahin gehört, erscheint uns zunächst so fremdartig, dass wir gar nicht an die Möglichkeit denken, im Deutschen denselben Gebrauch zu finden; der Vogel sass auf dem höchsten Baume, ist in jenem Sinne unmöglich. Und doch sind entsprechende Ausdrücke genug vorhanden. Blüht eine Blume im ersten Frühling, so ist das nicht der erste von mehreren, sondern der erste Teil eines jeden Frühlings. Dasselbe gilt von der frühesten Jugend (dem frühesten Teil der Jugend), dem höchsten Alter

(dem höchsten Punkte, den das Alter erreichen kann). Sagen wir: gleich im ersten Schreck, so denken wir nicht an mehrere Schrecknisse, sondern an die erste Zeit, wo wir unter dem Eindruck des einen Schreckens standen. Andere hergehörige Ausdrücke gehen parallel mit *Compositis*, das nördliche Europa mit Nordeuropa, die obere Stadt mit der Oberstadt, das mittlere Deutschland mit Mitteldeutschland. In Bartsch, Sagen von Mecklenburg I, S. 8f. steht die Mittelstrasse, der Mittelweg, wohl dialektisch, nicht in dem gewöhnlichen Sinne des mittleren von drei Wegen, sondern für die Mitte des einen Weges. Wenn Caes. b. g. I, 44, 8 *haec Gallia* und *illa Gallia* für diesen und jenen Teil Galliens gebraucht, oder bei Verg. Aen. V, 411 *hoc in litore* in gleichem Sinne sich findet, so vergleicht Brosin (*Aeneis*, 3. Aufl. Allg. Bemerkungen, No. 23) mit Recht Schillers Ring des Polykrates: wirfs in dieses Meer. — Für *ne*, welches z. B. auf *cavere* folgt, für $\mu\eta$ bei $\lambda\acute{o}\beta\omega$ habe ich oben S. 17 gezeigt, wie ihr Verständnis mit Hilfe der deutschen Uebersetzung erschlossen werden kann. Aber das genügt noch nicht. Es muss die Frage gestellt werden, wie wir denn eigentlich im Deutschen diese Sätze bilden. Ist es sachlich richtig, dass wir, wie man nach den Grammatiken glauben muss, jenes immer mit dem einfachen *dass*, dieses mit dem blossen Infinitiv wiedergeben müssen? Luther übersetzt 1. Mos. 31, 24: Hüte dich, dass du mit Jacob nicht anders redest denn freundlich, (d. i. sei auf deiner Hut, damit du nicht jenes Versehen machst), und Goethe sagt: Wir hüteten uns, nicht zu lügen, (d. h. wir waren auf unserer Hut, um uns nicht zur Lüge hinreissen zu lassen). Andere Nachweise finden sich bei Moritz Heyne im Wb. u. d. W. hüten 6, c und d. Das sind genaue Analogien zu dem lateinischen Sprachgebrauch, und es ist sehr die Frage, ob wir das Recht haben, eine Konstruktionsweise, die doch wohl auch heute noch nicht erstorben ist, im Sprachgefühl der Schüler dadurch zu ersticken, dass ihre Verwendung nach Anleitung der Grammatik vollständig unterbleibt. Genauer und im grössern Zusammenhange ist die Frage jetzt behandelt durch Otto Schwab, die pleonastische Negation im Neuhochdeutschen. (*Ztschr. f. d. deutschen Unterr.* VII, 807—823. — Für das *Hendiadyoin* werden sich im Deutschen nicht viele, dem Schüler geläufige Beispiele finden lassen. Ein sicheres ist der Ausdruck: jemandem Brief und Siegel geben, da er doch einen durch ein Siegel beglaubigten Brief meint. Ein anderes findet sich in der letzten Strophe von P. Gerhards Abendlied: Gott lass euch ruhig schlafen, stell euch die güldnen Waffen ums Bett und seiner Helden Schar, d. i. seine goldene Waffen tragenden Helden. „Durch Mark und Bein“, was ich als *Hendiadyoin* bezeichnet gefunden habe, ist es schwerlich, da es, wenn auch in auffallender Stellung, doch wohl sagen will: nicht nur durch die äussere Knochenhülle, das Bein, sondern auch durch das Innere des Knochens, das Mark. Einiges Fernerliegende ist zusammengestellt in der *Zeitschr. f. d. deutschen Unterr.* V, S. 100. Im übrigen wird man versuchen müssen, gelegentlich das Wesen dieser Ausdrucksweise durch die Art der Uebersetzung zu verdeutlichen. Der Drache, den Cadmus bei Ovid, *Met.* III, 32 zu bekämpfen hat, ist *crisis praesignis et auro*,

d. h. durch seinen goldenen Kamm, aber die Eigentümlichkeit des Lateinischen kommt erst zur Geltung, wenn wir sagen: durch den Kamm und sein Gold. Aehnlich heisst es Verg. Aen. VIII, 436: *squamis et auro*, die Schuppen und ihr Gold. So ist Xen. Anab. IV, 5, 3: *διὰ χιόνος πολλῆς καὶ πεδίου*, durch eine mit tiefem Schnee bedeckte Ebene, ursprünglich: durch tiefen Schnee und die damit bedeckte Ebene; IV, 4, 14: *σὺν πολλῇ κραυγῇ καὶ ἡδονῇ*, mit lautem Geschrei und der dadurch ausgedrückten Freude; Caes. b. g. I, 31, 7: *quibus proeliis calamitatibusque fractos*, durch diese Schlachten und ihren unglücklichen Verlauf (oder: und die dabei erlittenen Verluste); VII, 2, 2: *ut iureiurando ac fide sanciat*, durch einen Eid und das damit gegebene (darin enthaltene) Versprechen); Verg. Aen. IX, 230: *stant . . . castrorum et campi medio*, in der Mitte des Lagers und seines freien Platzes; Sall. Cat. 20, 1: *appellare et cohortari*, eine Ansprache halten und dadurch anfeuern. — Hom. II. VI, 384: *οὐτ' ἐς Ἀθηνάων ἐξοίχεται*, können wir freilich nur übersetzen: noch auch ist Andromache fortgegangen zum Tempel Athenes, aber eine entsprechende volkstümliche Ausdrucksweise hat jüngst ein Druckfehler in der Zeitschr. f. d. deutschen Unterr. ans Licht gebracht. Ein Setzer hatte die handschriftliche Abkürzung n. Chr. verwandelt in „nach Christi“, weil in einer weit durch Deutschland verbreiteten Sprechweise das Substantivum Geburt dabei weggelassen wird. (O. Lyon a. a. O. VI, 792). Aehnlich ist aber doch auch entstanden zu Marien, d. i. zu Marien Tage, an Marias Tage, gegen Michaelis u. a.

c) Man trifft im Unterricht bei den fremden Sprachen oft genug auf Satzbildungen oder Ausdrücke, die dem Schüler in der Muttersprache ebenso fremdartig und ungewohnt sind, als in der fremden Sprache. In den meisten Fällen ist freilich für das Deutsche ein dunkles Gefühl schon vorhanden, aber dieses ist noch zu wenig entwickelt, als dass es für die fremde Sprache als Apperzeptionsstütze dienen könnte. Das geht von Sexta an ziemlich hoch hinauf. Die indirekte Rede ist, wo sie in der lateinischen Lektüre oder Grammatik dem Schüler zuerst begegnet, der Mehrzahl noch recht ungewohnt. Sätze wie *an putas?* oder *glaubst du etwa?* bildet ein Schüler in dem Alter, wo sie in der Grammatik gelehrt werden, selbst noch nicht. Dass hier wie in vielen andern Fällen die Sache erst am Deutschen recht sorgfältig klar zu stellen ist, braucht nicht weiter erörtert zu werden. Es ist jedoch darauf hinzuweisen, dass besonders einem jungen Lehrer solche Thatsachen keineswegs überall bekannt sind, dass es deshalb, wie aus andern Gründen, vielleicht wünschenswert wäre, wenn auch die Grammatiken da, wo es nötig ist, dazu anleiteten, wie dies mit grosser Achtsamkeit die erwähnte Schulgrammatik von Waldeck versucht.

Aber es giebt noch einige Fälle, wo aus anderen Gründen die deutsche Ausdrucksweise genau besprochen werden muss, teils weil Gefahr vorhanden ist, dass die Lehren der Grammatik den Schüler zu gedankenlosem Gebrauch der Muttersprache verleiten, teils weil sie in ihrer Form den Schüler zu der Anschauung bringen können, in der lateinischen Sprache herrsche Vernunft, in der deutschen Unvernunft, und beides muss

vermieden werden. So macht z. B. den Eindruck launenhafter Verkehrtheit des Deutschen eine Ausführung bei E.-S. § 200, Anm.: „Im Deutschen braucht man in Folgesätzen nach negativen oder komparativischen Hauptsätzen trotz der Gleichzeitigkeit der Handlungen nach einem Haupttempus den Coni. Imperf., nach einem Präteritum den Coni. Plusquam. Nemo est, qui nesciat (nicht wüsste)“ u. s. f. Lässt man das so hingehen, dann entsteht notwendig im Schüler die Vorstellung, das Deutsche wirbele die Tempora willkürlich durch einander, setze also ohne Sinn und Verstand hier für die Gegenwart das Tempus der Vergangenheit. Was der Schüler wissen muss, wenn ihm die Achtung vor der Muttersprache nicht genommen werden soll, ist erstens, dass man auch den Indikativ setzen kann und dann dasselbe Tempus gebraucht, wie die lateinische Sprache: es giebt niemanden, der es nicht weiss; keiner war so feige, dass er nicht zu den Waffen griff (statt: gegriffen hätte). Zweitens aber muss er erfahren, wie der Deutsche zu jener auf den ersten Blick so auffallenden Ausdrucksweise kommt, dass nämlich die deutsche Konstruktion zurückgeht auf einen halb unterdrückten irrealen Bedingungssatz. Non multum afruit, quin interficerer, drückt also die deutsche Sprache in ihrer Anschauungsweise so aus: es fehlte nicht viel; sonst (d. i. wenn das nicht doch noch gefehlt hätte, wenn also nicht irgend ein Umstand mich behütet hätte), wäre ich umgekommen. Nemo tanta ignavia erat, quin arma caperet, ist deutsch eigentlich: niemand war so feige, der nicht, (wenn die Aufforderung an ihn herantreten wäre), die Waffen ergriffen hätte. Das ist im Deutschen allerdings vergessen, und oft lässt sich solche Ergänzung nicht gut anbringen; aber solches Verblässen des ursprünglichen Sinnes ist ja eine ganz allgemeine Spracherscheinung. Es genügt ein Beispiel anzuführen. Ut in Folgesätzen regiert den Konjunktiv. Da nun dieser Modus ursprünglich immer nur das bloss Gedachte ausdrückt, nicht das Wirkliche, so sollte ut den Indikativ nach sich haben, wenn die Folge als wirklich eingetreten bezeichnet wird. Dieser Unterschied wird ja im Griechischen bei ὡςτε beachtet. Im Lateinischen ist hier die Bedeutung des Konjunktivs verblasst, und tantus erat militum impetus, ut hostes fugerent, heisst nicht nur: so gross war der Ungestüm, dass die Flucht zu erwarten oder denkbar war, sondern auch: dass sie wirklich eintrat. — Aehnliches gilt dann für die Regel in § 201, 1, wonach man possum übersetzen kann: ich kann, und ich könnte, necesse erat: es war nötig, und es wäre nötig gewesen. Ich könnte dir erzählen, erklärt sich aus der Ergänzung von: wenn ich wollte, oder wenn es gut wäre; es wäre nötig gewesen, hat ursprünglich den Nebengedanken: wenn alles ordnungsgemäss verlaufen wäre. Wenigstens kann man sich zunächst damit begnügen. In Wahrheit liegt ja die Sache viel tiefer: sowohl das Können als auch das Müssen ist unabhängig von jeder Bedingung als wirklich gemeint. Es giebt ja auch Sätze, in denen das Können und Müssen selbst irreal ist, z. B. wenn er gesund wäre, so könnte er helfen, nun aber kann ers nicht; oder wenn wirklich die Gefahr so gross gewesen wäre, so hätte ja das Aeusserste gewagt werden müssen; nun aber war es nicht so schlimm, also war es auch nicht nötig zu verzweifelten Mitteln zu greifen. Aber

von solchen Fällen ist hier nicht die Rede, und da ist denn später einmal den Schülern klar zu machen, dass wir ohne Assimilation des Modus hier nicht auskommen. Manche ähnliche Fälle behandelt eingehend K. Tomanetz, Zum Konjunktiv zur Bezeichnung der Wirklichkeit. (Ztschr. f. d. deutschen Unterr. VII, 788—807. Der Begriff muss ihnen dann ja aus den alten Sprachen bekannt sein. Eigentlich hätte er bestraft werden müssen; bedeutet: wäre es nach dem Rechten gegangen, so wäre er bestraft worden, denn er musste bestraft werden. Und ebenso: wenn jemand gewagt hätte die Feinde anzugreifen, so hätten sie vernichtet werden können, will sagen: wenn jemand es gewagt hätte, so wären sie vernichtet, denn die Möglichkeit war da. Man kann das auch im Deutschen kürzer, dem Lateinischen ähnlicher, mit Hilfe eines Wunschsatzes ausdrücken: Sie konnten vernichtet werden! Hätte doch jemand gewagt, sie anzugreifen! Diese Erörterungen gehen grösstenteils die lateinische Sprache als solche nichts an, sie werden angestellt zum Besten der Achtung vor der deutschen Sprache.

Ein Fall, wo die Art, wie die deutsche Sprache in der lateinischen Grammatik behandelt wird, den Schüler zu einem gedankenlosen Gebrauch der Muttersprache verleiten kann, ist die Uebersetzung des Coniunctivus Potentialis durch „die Hilfsverba mögen, können, dürfen, sollen“ (§ 202), — denn so werden sie aufgeführt, als ob sie alle die gleiche Bedeutung hätten. Der Schüler gewinnt dabei in der That die Vorstellung, er dürfe sie nach Belieben unterschiedslos gebrauchen, und das ist gefährlich, weil er gerade für diese Sprechweise in der Regel noch sehr wenig klares Sprachgefühl mitbringt. Es ist doch auch, abgesehen von Einzelheiten, nicht besonders schwierig, dem Schüler gelegentlich klar zu machen, dass die deutsche Sprache für das, was nur in der Vorstellung, nicht in der Wirklichkeit vorhanden ist, also für *putet quis* mannigfaltige Ausdrucksformen hat, nämlich die der Geneigtheit, der Möglichkeit, des Gestattetseins und der Verpflichtung. Man sollte meinen, deutet doch immer darauf hin, dass die Umstände diese Ansicht eigentlich erfordern; wer wollte wohl daran zweifeln? macht den Zweifel von der Neigung oder Lust abhängig und entspricht demnach einer bekanntlich besonders häufigen Bedeutung des lateinischen *coni. potent.*, (warum ist diese Uebersetzung jetzt bei Ellendt-Seyffert ausgelassen?) Aehnlich enthält man möchte sagen für unser Sprachgefühl jetzt diese Geneigtheit, wenn es auch ursprünglich auf die alte Bedeutung vermögen zurückgeht. Dieser früher vorhandene Sinn wird heute ausgedrückt durch *man könnte*. Ueber den schwierigsten dieser Konjunktive handelt eingehend R. Hildebrand, der vorsichtige Konjunktiv im Deutschen (Zeitschr. f. d. deutschen Unterr. III, 545 ff., jetzt: Aufsätze und Vorträge, S. 225 ff.). Im Unterricht wird man sich zunächst mit dem Hinweis auf die jetzige Bedeutung von *dürfen* begnügen, also als Sinn für unser Sprachgefühl angeben: die Umstände erlauben es mir wohl zu sagen; und einen Satz wie: „Russland dürfte sein Spiel in Bulgarien doch verlieren“, mit Hildebrand zurückführen auf die ursprüngliche Wendung: „ich oder man dürfte behaupten, Russland verliert sein Spiel in Bulgarien doch.“ Ob und wann man dann die Verschmelzung von

turren = wagen und dürfen = bedürfen heranziehen will, das bleibt im einzelnen Fall zu entscheiden. Doch ist daran zu erinnern, dass die letzte Bedeutung, wo wir dürfen mit brauchen vertauschen können, nicht nur dialektisch noch in manchen Gegenden Deutschlands, z. B. im östlichen Pommern, weit verbreitet ist, sondern auch jedem Schüler im Gesangbuch vor Augen liegt. In P. Gerhards Adventslied „Wie soll ich dich empfangen“ heisst es Str. 7: Ihr dürft euch nicht bemühen, noch sorgen Tag und Nacht, und Joh. Scheffler, „Mir nach, spricht Christus“, singt Str. 2: Wer zu mir kommt und folget mir, darf nicht im Dunklen schweben. Aber auch der Sinn des alten turren ist in diesem Liede Str. 5 noch deutlich erkennbar: Ein böser Knecht, der still darf stehn, sieht er voran den Feldherrn gehn, d. h. der es wagt still zu stehen. Die grosse Vorliebe des Deutschen, zum Ausdruck des lateinischen *coni. potent.* das Wörtchen wohl zu benutzen, besonders wenn es darauf ankommt, den in der deutschen Sprache sonst nicht gemachten Unterschied zwischen dem bloss Möglichen und dem nicht Wirklichen zu betonen, ist von Waldeck, prakt. Anleitung, S. 158 mit Recht hervorgehoben, bei E.-S. fehlt ein Hinweis darauf.

Ein Ausdruck, für den das Verständnis fast erloschen ist, dessen Erläuterung aber für Schüler der oberen Klassen eine gute Denkübung ist, dient regelrecht als Uebersetzung von *dicatur, dicuntur*: er soll ja krank sein. Wie ist das gemeint? Der Sinn ist ja klar, die Leute sagen, dass er krank sei. Aber wie kommt sollen zu dieser Bedeutung? Wenn ich so spreche, behaupte ich, dass die Leute nicht nur überhaupt von seiner Krankheit erzählt haben, sondern dass sie dabei mit dem Anspruch solcher Unfehlbarkeit aufgetreten sind, dass sie nicht mehr Lust haben, sich in ihrem Urteil nach der Wirklichkeit zu richten, sondern verlangen, die Wirklichkeit soll sich nach ihnen richten, und an den Betreffenden also die Forderung richten, dass er wirklich krank sei, damit sie Recht behalten. Was da zunächst als unlogisch erscheint, ein Ausdruck des Wollens, wo es sich um eine von allem Wollen unabhängige Thatsache handelt, das erweist sich bald als aus tiefer Seelenkunde hervorgegangen. Denn Leute, die gern Neuigkeiten erzählen, empfinden es nachher als persönliche Beleidigung, wenn ich das über mich Erzählte durch die Thatsache meiner Gesundheit (nach dem obigen Beispiele) widerlege. Auch ohne weitere Reflexion ist der Sinn der Sprechweise für unser Sprachgefühl noch einigermaßen verständlich, wenn wir, wohl meist mit Ironie, in der 1. Person sagen: Ich soll ja krank sein! Heranzuziehen wären dann aber auch die entsprechenden Ausdrücke mit wollen. Von einem des Diebstahls Verdächtigen bemerken wir wohl argwöhnisch: Er will ja das Geld gefunden haben! Von einem, der behauptet, etwas zu wissen, heisst es: er will ja wissen. So lässt Schiller in den Räufern II, 1 Franz Moor über den Vater sagen: „Der Doktor will, er sei im Umkehren“, d. i. in der Besserung. Wir können daraus machen: Nach der Aussage des Doktors soll er im Umkehren sein.

Und so bietet gerade der altsprachliche Unterricht durch den grossen Unterschied

turren = wagen und dürfen = bedürfen
 Fall zu entscheiden. Doch ist daran zu
 dürfen mit brauchen vertauschen kann
 Gegenden Deutschlands, z. B. im östlichen
 jedem Schüler im Gesangbuch vor Augen
 ich dich empfangen“ heisst es Str. 7: Ich
 und Nacht, und Joh. Scheffler, „Mir na
 kommt und folget mir, darf nicht im D
 turren ist in diesem Liede Str. 5 noch
 darf stehn, sieht er voran den Feldher
 grosse Vorliebe des Deutschen, zum Aus
 wohl zu benutzen, besonders wenn es
 sonst nicht gemachten Unterschied zw
 lichen zu betonen, ist von Waldeck, P
 bei E.-S. fehlt ein Hinweis darauf.

Ein Ausdruck, für den das Verstän
 für Schüler der oberen Klassen eine
 setzung von dicitur, dicuntur: er soll
 ist ja klar, die Leute sagen, dass er
 Bedeutung? Wenn ich so spreche, k
 von seiner Krankheit erzählt haben, s
 Unfehlbarkeit aufgetreten sind, dass
 nach der Wirklichkeit zu richten, so
 ihnen richten, und an den Betreffend
 krank sei, damit sie Recht behalten.
 druck des Wollens, wo es sich um ein
 das erweist sich bald als aus tiefer S
 Neuigkeiten erzählen, empfinden e
 das über mich Erzählte durch die
 Beispiele) widerlege. Auch ohne v
 unser Sprachgefühl noch einigermass
 in der 1. Person sagen: Ich soll ja
 die entsprechenden Ausdrücke mit
 bemerken wir wohl argwöhnisch: E
 behauptet, etwas zu wissen, heisst
 Räufern II, 1 Franz Moor über d
 kehren“, d. i. in der Besserung. I
 Doktors soll er im Umkehren sein

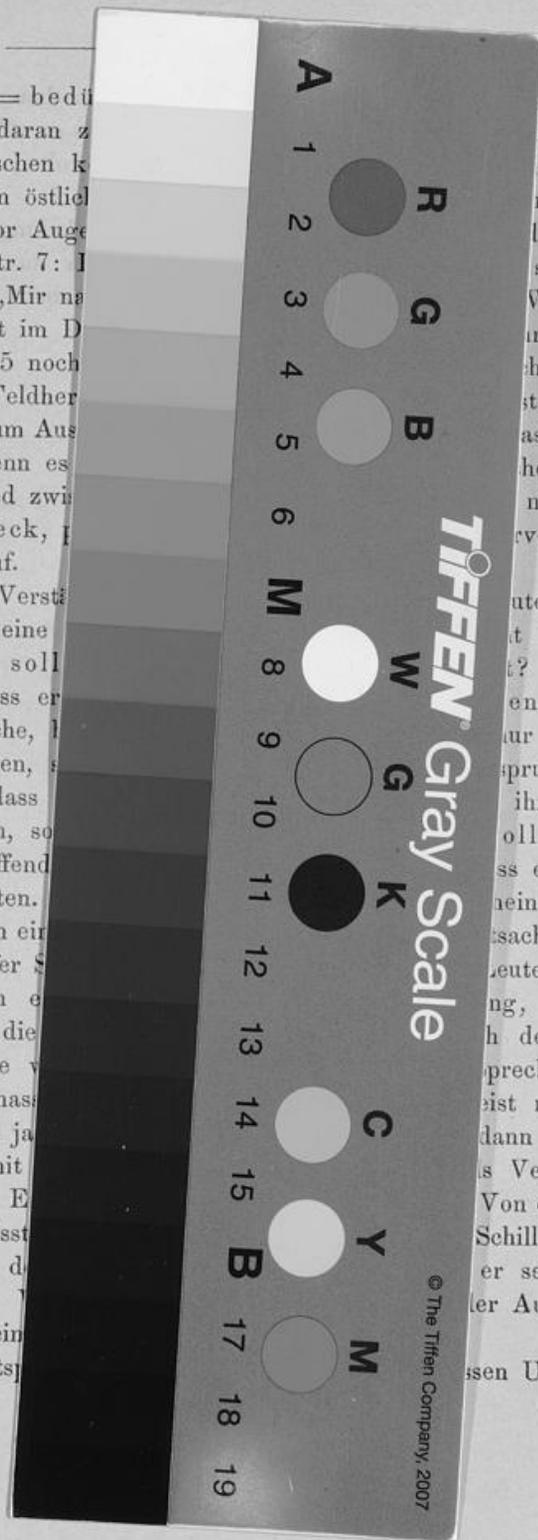
Und so bietet gerade der altsp

einzelnen
 ag, wo wir
 in manchen
 ndern auch
 „Wie soll
 sorgen Tag
 Wer zu mir
 in des alten
 ht, der still
 stehen. Die
 as Wörtchen
 hen Sprache
 nicht Wirk-
 vorgehoben,

uterung aber
 t als Ueber-
 t? Der Sinn
 en zu dieser
 ur überhaupt
 spruch solcher
 ihrem Urteil
 oll sich nach
 ss er wirklich
 meint, ein Aus-
 tsache handelt,
 Leute, die gern
 ng, wenn ich
 h dem obigen
 sprechweise für
 eist mit Ironie,
 dann aber auch
 s Verdächtigen
 Von einem, der
 Schiller in den
 er sei im Um-
 ter Aussage des

ssen Unterschied

4*



der alten Sprachen von der deutschen noch manchen dringenden Anlass, eigentümliche Wendungen unserer Sprache zu erörtern, z. B. das so völlig verbrauchte und abgegriffene: „In diesem Lande giebt es viele Schlangen“, wobei sowohl das Geben als der Geber vergessen ist. Für uns genügt das Vorgebrachte.

Einen besonderen Abschnitt über die Entwicklung der Wortbedeutungen, wie auch sie durch Uebersetzungen oder durch Analogien aus dem Deutschen geklärt werden kann, habe ich zurückgehalten, weil er diese Arbeit zu sehr hätte anschwellen lassen.

Die Arbeit ist in drei Theile eingetheilt. Der erste Theil enthält die Geschichte der Sprache, der zweite die Grammatik, der dritte die Lexik. In dem ersten Theile ist die Geschichte der Sprache von den ältesten Zeiten bis zur Gegenwart dargestellt. In dem zweiten Theile ist die Grammatik der Sprache dargestellt, und in dem dritten Theile ist die Lexik der Sprache dargestellt. Die Geschichte der Sprache ist in drei Abschnitte eingetheilt. Der erste Abschnitt enthält die Geschichte der Sprache von den ältesten Zeiten bis zur Gegenwart. Der zweite Abschnitt enthält die Geschichte der Sprache von der Gegenwart bis zur Zukunft. Der dritte Abschnitt enthält die Geschichte der Sprache von der Zukunft bis zur Gegenwart. Die Grammatik der Sprache ist in drei Abschnitte eingetheilt. Der erste Abschnitt enthält die Grammatik der Sprache von den ältesten Zeiten bis zur Gegenwart. Der zweite Abschnitt enthält die Grammatik der Sprache von der Gegenwart bis zur Zukunft. Der dritte Abschnitt enthält die Grammatik der Sprache von der Zukunft bis zur Gegenwart. Die Lexik der Sprache ist in drei Abschnitte eingetheilt. Der erste Abschnitt enthält die Lexik der Sprache von den ältesten Zeiten bis zur Gegenwart. Der zweite Abschnitt enthält die Lexik der Sprache von der Gegenwart bis zur Zukunft. Der dritte Abschnitt enthält die Lexik der Sprache von der Zukunft bis zur Gegenwart.



