Der Lehrplan des Lateinischen

am Zoppoter Realgymnasium

und

Vorschläge zu Übungen

von

Oberlehrer Professor Dr. Alfred Krah.

Nr. 54.

Danzig.
Druck von A. Schroth.
1910.

Der Beginn des lateinischen Unterrichtes in der Untertertia stellt an die Realgymnasien, die nach dem Frankfurter Lehrplan unterrichten, die Forderung, den gesamten grammatischen Lehrstoff des Lateinischen der Hauptsache nach in den beiden Jahren der Untertertia und Obertertia zu bewältigen. Nun sind die Frankfurter Lehrbücher auf je 10 Stunden Latein in den beiden Tertien und auf Vollstundenplan zugeschnitten. Stehen aber nur 9 Stunden für das Lateinische in den Tertien zur Verfügung und ist obendrein noch der Kurzstundenplan eingeführt, so ist es unbedingt notwendig, eine Kürzung und Verschiebung des in den Frankfurter Lehrbüchern gebotenen Lehrstoffes eintreten zu lassen, um nicht die Sicherheit des Wissens zu gefährden; auch muß völlige Klarheit darüber herrschen, was in der Formenlehre und was in der Syntax als dauernder Wissensbestand gefordert und festgehalten werden muß. Aus diesen Erwägungen heraus erschien es geboten, den zu bewältigenden Stoff in einem Lehrplan und in Normalausgaben festzulegen.

Teil I.

Lehrplan des lateinischen Unterrichts.

Allgemeines.

1. Die Verteilung des Lehrstoffes in der Formenlehre und in der Syntax ist in den Normalausgaben der lateinischen Formenlehre für Schulen mit dem Frankfurter Lehrplan von Perthes-Gillhausen und in der lateinischen Satzlehre von Reinhardt festgelegt. Die dort bezeichneten Musterbeispiele sind obligatorischer Memorierstoff.

2. Für die Aussprache ist die Wortkunde zu dem lateinischen Lesebuch von Wulff und die lateinische Formenlehre von Perthes-Gillhausen maßgebend.

3. Von der ersten Stunde an ist bei der Erlernung der Vokabeln und Formen, überhaupt bei allen sprachlichen Erscheinungen an das Französische anzuknüpfen und auf die Etymologie besonders Gewicht zu legen.

4. Zum Erlernen neuer Vokabeln, sowie zur Einprägung neuer Formen sind grundsätzlich Übungen im Chor vorzunehmen; auch von der Tafel ist ausgiebiger Gebrauch zu machen.

5. Wenn der Schüler die Vokabeln hersagt, hat er beim Substantiv Genetiv und Geschlecht, beim Adjektiv die Endungen, beim Verbum die Stammformen anzugeben, z. B.

agricola, agricolae, masculinum, der Landmann,
celer, celeris, celere, schnell,
fortis, fortis, forte, tapfer,
delere, deleo, delevi, **deletus,** zerstören,
migrare, migro, migravi, **migratum,** wandern. —

Beim Erlernen der Vokabeln sind die Schüler auf die mannigfaltige Bedeutung lateinischer Worte hinzuweisen, z. B.

imperium, Herrschaft, Oberbefehl, Reich,
ratio, Vernunft, Grund, Art und Weise.

Ebenso sind sie bei der Übersetzung aus dem Lateinischen ins Deutsche daran zu gewöhnen, sich von der mechanisch eingeprägten Bedeutung einer Vokabel loszumachen und den aus

dem Zusammenhang hervorgehenden Sinn des Wortes mit einem treffenden Ausdruck wiederzugeben.

Wortgruppen, die zu einem Wortstamm gehören, werden zweckmäßig zusammengefaßt, desgleichen auch Synonyma und ähnlich klingende Vokabeln. (Siehe Sammlung.)

6. Bei der Einprägung des genus der Substantiva sind die Hauptregeln zu memorieren, Abweichungen zweckmäßig durch Verbindung der Substantiva mit Adjektiven zu lernen, z. B. tellus alma, telluris almae, die nahrungspendende Erde. (Siehe Sammlung.)

7. Grammatische Anomalieen werden **nur** in der **betreffenden** Form erlernt, nicht als Regel, z. B. parentum, patrum, matrum, fratrum, iuvenum.

8. Bei der Einübung der Konjugation sind möglichst frühzeitig Konjunktionen heranzuziehen, besonders zur Bildung der Formen im Konjunktiv, z. B. cum da (nicht „als"!), ut damit (nicht „daß"!), ne damit nicht. Zu vermeiden sind bei der Fragestellung einseitige deutsche Übersetzungen der lateinischen konjunktivischen Einzelformen, z. B. ich wäre gekommen venissem, er sei gewesen fuerit.

9. Die syntaktischen Erscheinungen werden im allgemeinen, wie die Lektüre sie darbietet, besprochen und nach ihren logischen Eigenheiten in Gruppen geordnet.

10. Es empfiehlt sich, an Stelle der Nachübersetzung gelegentlich die Schüler über den Inhalt der Lektüre in allgemein verständlichen lateinischen Sätzen zu befragen und sie daran zu gewöhnen, in Satzform lateinisch zu antworten; bei dieser Übung ist der Grammatikstoff, der gerade behandelt wird, heranzuziehen.

11. Die Frage nach dem logischen Verhältnis der einzelnen Satzglieder bezw. einzelner Sätze zu einander muß der Lehrer wie der Schüler in prägnanter Form, am besten unter Anwendung eines Substantivs, stellen; dadurch wird der Schüler zu einer klaren Auffassung geführt und zu einer präzisen Ausdrucksweise genötigt, z. B. als Antwort des Schülers: Der abl. modi antwortet auf die Frage „auf welche Art und Weise?" (Nicht „**wie?**"), cum mit dem Ablativ auf die Frage „unter welchen Nebenumständen?" „In welcher Begleitung?" (Nicht „**womit?**"), quod „aus welchem Grunde?" (Nicht „**warum?**"); oder als Frage des Lehrers: Welcher Kasus (welche Wortklasse) antwortet auf die Frage „von welcher Beschaffenheit?"

12. Besonders zu empfehlen sind Zusammenstellungen verschiedener Übersetzungsmöglichkeiten deutscher Worte, insbesondere deutscher Konjunktionen, z. B. daß: ut, ne, quominus, quin, quod, a. c. i., n. c. i.; wenn: cum, si, etsi, quamvis, quod, inf., a. c. i., utinam; ob: num, an, si, etsi; als ob: quasi, n. c. i. bei videri, a. c. i. bei simulare; und umgekehrt Zusammenstellungen verschiedener Übersetzungsmöglichkeiten lateinischer Worte, insbesondere lateinischer Konjunktionen, z. B. ut damit, um zu, so daß, sobald als, wie, wenn auch, in Rücksicht auf usw.

13. Gegen die Latinismen ist nicht nur beim Übersetzen aus dem Lateinischen ins Deutsche anzukämpfen, sondern es ist auch bei den grammatischen Übungen den Schülern der Unterschied zwischen lateinischer und deutscher Denk- und Ausdrucksweise immer wieder klar zum Bewußtsein zu bringen.

14. Im Anschluß an die Caesarlektüre ist ein mäßig großer Bestand von charakteristischen lateinischen Redewendungen gedächtnismäßig zu sichern.

Lehrziele des Grammatik-Unterrichtes.

U III.

1. Sicherheit in der Formenlehre, wie sie in dem lateinischen Lesebuch für den Anfangsunterricht von Wulff die Stücke 1—86 bieten.

2. Propädeutische Behandlung der Syntax; besonders zu üben sind a. c. i., indirekte Fragesätze, Finalsätze, consecutio temporum, Partizipialkonstruktionen, Gerundium, Gerundivum.

O III.

1. Die Unregelmäßigkeiten in der Formenlehre, wie sie in dem Lesebuch von Wulff die Stücke 87—104 bieten, insbesondere Unregelmäßigkeiten im Genus und in der Deklination der Substantiva, der Gebrauch der Zahlwörter, namentlich der Distributiva und der Zahladverbia, die Pronomina infinita, die Verba anomala und defectiva sind bei der Caesarlektüre nachzuholen.

2. Abschluß der Kasuslehre und der Modus- und Tempuslehre (siehe Normalgrammatik O III).

U II.

Mit einer dauernden Wiederholung der grammatischen Pensen werden schwierigere Gebiete der lateinischen Syntax berücksichtigt.

Verteilung des Lektürestoffes.

O III.

Caesar, bellum gallicum.

U II.

1. Caesar, bellum galicum.
2. Einführung in die Metamorphosen des Ovid.

O II.

Obligatorisch:

1. Einzelne Partieen aus Ciceros Reden gegen Verres.
2. Entweder Ciceros katilinarische Reden oder Sallust, bellum Catilinae.
3. Ovid, Metamorphosen und Auswahl aus seinen andern Dichtungen.
4. Vergil, Aeneis I—III.

Eventuell: Partieen aus der ersten Dekade des Livius oder aus Sallust, bellum Jugurthinum.

U I und O I.

Obligatorisch:

1. Livius, dritte Dekade.
2. Tacitus, Germania.
3. Nach „Kunze, die Germanen in der antiken Literatur Teil I“ Auswahl wichtiger die Germanen betreffender Textstellen aus: Monumentum Ancyranum, Tacitus annal. u. a.
4. Tacitus, Agricola oder Ciceros Briefe.
5. Vergil, Aeneis IV—XII.
6. Horaz, einige Oden, Epoden und Satiren.

Eventuell: Catull, Tibull, Properz.

Teil II.

Vorschläge zur Behandlung einiger Kapitel der lateinischen Grammatik, die für die Schulung des Denkens besonders wertvollen Stoff bieten.

Soll die Schule dem Leben dienen, dann muß sie diese Aufgabe auch auf **den** Unterrichtsgebieten lösen, die dem Leben entrückt sind. Wie kann nun der Unterricht in der lateinischen Grammatik in 2 bis 3 Jahren, auf die er an den Reformrealgymnasien bei verhältnismäßig geringer Stundenzahl beschränkt bleibt, fürs Leben vorbereiten? Was kann die Durcharbeitung dieses dem Leben so fernliegenden Lehrstoffes auch **dem** Schüler Wertvolles mit auf seinen Lebensweg geben, der mit der Berechtigung zum einjährig-freiwilligen Militärdienst die Schule verläßt und ins Leben tritt? Wertvolles, nicht an einzelnen Kenntnissen, die durch die Berufsarbeit und die Hast des Lebens doch bald verwischt sind, sondern an geistigem Rüstzeug, das dauernden Wert hat, Wert für einen jeden, gleichviel welcher Art das Arbeitsfeld ist, auf das der Beruf ihn führt? —

Die Verhältnisse der kleinen Stadt bringen es mit sich, daß im Unterricht bei den Schülern, so treu sie auch ihre Pflicht erfüllen mögen, vielfach eine große Schwerfälligkeit und Langsamkeit im Denken und ein Mangel an Kombinationsfähigkeit zu Tage treten; hier ist in erster Linie der Unterricht in der lateinischen Grammatik am Platze, um die geistig schwerfälligen und langsamen Schüler aufzurütteln und sie wenigstens bis zu einem gewissen Grade geistiger Regsamkeit und Kombinationsfähigkeit zu erziehen.

In der Großstadt dagegen hat man gegen die unliebsamen Begleiterscheinungen allzugroßer Regsamkeit, gegen Ablenkung und Zerfahrenheit, anzukämpfen; auch hier wiederum ist die lateinische Grammatik — neben der Mathematik — ein vorzügliches Mittel, um die Schüler zu zwingen, die Gedanken zu konzentrieren und sie in straffe Zucht zu nehmen.

Volubilität des Geistes und geordnetes, scharfes Denken sind also die beiden Ziele, auf die schon diese Beobachtungen

den Unterricht in der lateinischen Grammatik hinweisen. Und somit hat die lateinische Grammatik eine Existenzberechtigung auch als selbständige Disciplin — nicht bloß als Mittel zum Verständnis der Lektüre — insbesondere im Hinblick auf **die** Schüler, die mit der Untersekunda eines Reformrealgymnasiums ihre Schulbildung abschließen; denn diesen Schülern gibt eine verständnisvolle Durcharbeitung der lateinischen Grammatik ein geistiges Rüstzeug mit, das bleibenden Wert hat, weit mehr als die Durcharbeitung einer Anzahl von Cäsarkapiteln und einiger Sagen des Ovid, auf die in der Obertertia und Untersekunda eines Reformrealgymnasiums die lateinische Lektüre sich beschränken muß. Mithin erwächst für den Lateinlehrer die Aufgabe, soweit es mit den Forderungen der Lehrpläne vereinbar ist, denjenigen Kapiteln der lateinischen Grammatik im Unterricht eine besondere Beachtung zu schenken, die in erster Linie den Schüler zu geistiger Regsamkeit führen und ihn an geordnetes und scharfes Denken gewöhnen. Und für diesen Zweck gibt es eine Reihe von geeigneten Kapiteln, namentlich auf dem Gebiet der Verbalsyntax, aber auch auf dem der Formenlehre.

Aus der Formenlehre.

Die erste Lateinstunde.

Im lateinischen Anfangsunterricht, vor dem doch manchem Untertertianer bange ist, heißt es vor allem, Vertrauen zur eigenen Kraft und Freudigkeit an der Arbeit zu wecken. Zu diesem Zweck empfiehlt es sich, die Lateinanfänger darauf hinzuweisen, daß sie eigentlich schon eine Menge lateinischer Kenntnisse aus dem Unterricht in den früheren Klassen mitbringen; und tatsächlich kennen und können sie schon, wenn auch unbewußt, die O-Deklination, und zwar aus dem Unterricht in der Religion her: Die lateinischen Kasus Paul**us**, Paul**i**, Pontio, Pilat**o**, Christ**um** sind ihnen schon längst bekannt und geläufig. Sie werden an die Wandtafel geschrieben, und davor wird der Wortstock (nicht Wortstamm!) irgend eines Substantivs der O-Deklination, das aus dem Französischen oder Deutschen her schon bekannt ist, z. B. Romanus gesetzt; der Ablativ wird als neuer Kasus kurz erklärt und auf das Fehlen des Artikels hingewiesen:

1. Nom. Roman — us
2. Gen. Roman — i
3. Dat. Roman — o
4. Acc. Roman — um
5. Abl. Roman — o

Nun beginnt das Exerzieren:

1. Vorwärts und rückwärts deklinieren im Chor, Augen der Schüler zur Tafel!

2. Fragen an einzelne Schüler (Zahlen, nicht Kasus nennen!), also 3 — Romano, 4 — Romanum, usw.!

3. Zur Kontrolle tritt der Lehrer seitwärts zur Klasse und konzentriert die Augen der Schüler in seinem Auge; ohne daß ein Schüler zur Tafel sieht, werden die Deklinationsübungen im Chor und einzeln fortgesetzt. Auch werden andere Wortstocke eingesetzt an Stelle des ursprünglichen.

4. Will man recht vergnügte Gesichter vor sich sehen — und das ist von Zeit zu Zeit durchaus nötig, besonders bei dem sonst öden Einpauken von Formen — dann lösche man die Endungen weg und lasse nur den Wortstock stehen:

1. Nom. Roman —
2. Gen. Roman —
3. Dat. Roman —
4. Acc. Roman —
5. Abl. Roman —

Mit Freuden nehmen die Schüler wahr, daß sie den Singular der O-Deklination spielend beherrschen.

5. Nun werden die Schüler mit kleinen Sätzen überschüttet, in denen die bereits gelernten Substantiva in den verschiedenen Kasus vorkommen; es wird natürlich nur das bereits bekannte und durchdeklinierte Substantiv der O-Deklination übersetzt. —

Ohne Bedenken kann man auch sofort den Singular der A-Deklination festrammen. Eigennamen und Vornamen ermöglichen leicht die Überleitung (Romanus — Romana, Rosa, rosa flamma usw.). Bei der Einübung der A-Deklination verfährt man zweckmäßig ebenso wie bei der Einübung der O-Deklination.

Wichtig ist die Nebeneinanderstellung beider Deklinationen, zunächst natürlich an der Tafel:

	O	A
1. Nom.	de — us	de — ă
2. Gen.	de — i	de — ae
3. Dat.	de — o	de — ae
4. Acc.	de — um	de — am
5. Abl.	de — o	de — ā

Nun sind die Fragen kurz zu stellen:

O 3 — deo A 5 — deā

und kleine Sätze zu bilden, aus denen nur die in Betracht kommenden Substantiva übersetzt werden. —

Der Plural wird an der Hand des Lesebuchs eingeübt unter fleißiger Benutzung der Wandtafel und Heranziehung der ganzen Klasse zu Deklinationsübungen im Chor. Sorgfältige Auswahl der Sätze ist dabei Voraussetzung. Sätze wie Stück 2, Satz 2 und 3: Caduceum gestans (Mercurius) animas defunctorum ad inferos deducebat und: Idem deus erat musicae et eloquentiae gehören wegen der selteneren und für den Anfänger schwierigen Vokabeln nicht in die erste Lateinstunde.

Der Lehrer liest den Satz mit peinlich genauer Aussprache vor, läßt ihn von einzelnen Schülern wiederholen (nicht jedesmal liest **ein** Schüler den ganzen Satz) und schießlich mehrere Male im Chor lesen. Auf eine saubere Aussprache ist in der ersten Zeit ganz besonders streng zu halten, und von der ersten Unterrichtsstunde an sind die Schüler daran zu gewöhnen, daß sie die Vokale, die in den Lehrbüchern mit dem Zeichen der Länge (—) versehen sind, auch wirklich lang aussprechen, also dēnsus.

Und umgekehrt sind alle Silben, die dieses Zeichen nicht aufweisen, kurz auszusprechen. Ein mechanisches Hinweglesen über die Quantitätszeichen, das obendrein auch die Aufmerksamkeit und geistige Regsamkeit einschläfern könnte, ist keinesfalls zu dulden, auch wenn häufig ein Widerspruch besteht zwischen der in diesen Lehrbüchern geforderten Aussprache und der in früheren Jahren gelehrten, vielfach auch heute noch gebräuchlichen Aussprache; Unkenntnis und Tradition haben allerdings manche fehlerhafte Aussprache verschuldet. Wir sprechen z. B. von einer Nōvität, einem Nōvum (langes o), der Lateinanfänger darf aber nur nŏvus (kurzes o) sprechen und hören, schon darum, weil er nach 2 Jahren beim Beginn der Ovidlektüre den Hexameter

In nova fert animus mutatas dicere formas

liest und lernt und sich selbst überzeugt, daß o in nŏvus kurz ist und daß die Aussprache, die er im Anfangsunterricht gelernt hat, die richtige ist. Wir sind gewohnt, Mēdizin, Mēdizinalrat (langes e!) auszusprechen, der Untertertianer muß mĕdicus (kurzes e!) lernen; denn so lehrt es ihn sein Übungsbuch, und so ist die Aussprache richtig. Wenn von der ersten Stunde an durch korrektes Vorsprechen von seiten des Lehrers und durch korrektes Nachsprechen der Schüler (einzeln — gruppenweise — im Chor) das Ohr an den Klang des fremden Idioms gewöhnt wird, dann muß es möglich sein, ohne Zeitverlust in allen Klassen eine gleichmäßige und korrekte Aussprache zu erzielen, und die lästigen und zeitraubenden Berichtigungen der Aussprache in den oberen Klassen werden alsdann seltener werden. — Es ist ratsam, auch die Verschiedenheit der Quantität des a im Nominativ und Ablativ der A-Deklination in der ersten Zeit derart in der Aussprache zum Ausdruck bringen zu lassen, daß der Schüler an der Aussprache des a (ă — āā) erkennt, ob terra Nominativ oder Ablativ ist. —

Besondere Berücksichtigung verdient auch die Aussprache der Vokale, auf die ein verdoppelter Konsonant folgt, der auch in der Aussprache als solcher zu erkennen sein muß: erat er war und errat er irrt, male, malle muß auch das Ohr unterscheiden können; hierdurch beugt man gleichzeitig — besonders wenn man noch die Wandtafel fleißig mitbenutzt — manchen orthographischen Fehlern vor, die sich sonst leicht dadurch einschleichen, daß die Schüler nach einem kurzen Vokal zur Verdoppelung des folgenden einfachen Konsonanten sich verleiten lassen, z. B. bei gĕro, bŏnus. —

Doch zurück zur ersten Lateinstunde! Ist die O- und A-Deklination sicher eingeübt, so haben die Schüler zum zweiten Schultage mehrere Substantiva beider Deklinationen schriftlich zu deklinieren und die etwa durchgearbeiteten Sätze abzuschreiben. Solche schriftlichen Übungen werden in der ersten Zeit täglich als häusliche Arbeit aufgegeben und in ein besonderes Heft eingetragen. Selbstverständlich muß man sich als Lehrer der Mühe unterziehen, dieselben sorgfältig durchzusehen, man muß auch die Verbesserung der Fehler verlangen und kontrollieren; es ist dies eine mühsame Arbeit, die aber — konsequent durchgeführt — erfahrungsgemäß sich reich belohnt. —

Bonus, bona, bonum.

Das Deklinieren der Adjektiva (Tafel! Chor! vorwärts und rückwärts!) muß auch in der Weise geübt werden, daß die Schüler die 3 Formen eines Kasus neben einander nennen, also:

2. Sing. — boni, bonae, boni,
4. Plur. — bonos, bonas, bona,
1. Plur. rückwärts — bona, bonae, boni.

Man gewöhne sie von vornherein daran, das Adjektiv sorgfältig mit dem Beziehungswort in Übereinstimmung zu bringen. Steht es attributiv, so lasse man es zunächst stets hinter das Substantivum setzen. Alsdann muß der Schüler an einer Fülle dargebotener Beispiele, in denen das Adjektiv — prädikativ gebraucht — an den verschiedensten Stellen des Satzes seinen Platz findet, lernen, das Adjektiv mit dem Substantiv oder Pronomen, zu dem es gehört, in Übereinstimmung zu bringen, zunächst an der Tafel mit Hilfslinien:

Groß ist der Garten nicht, aber . . . .

magnus . . . . hortus . . . .

hortus wird in den Plural gesetzt:

magni . . . . horti . . . .

Für hortus werden andere Worte mit anderm Geschlecht im Singular und Plural an der Tafel eingesetzt. So sieht der Schüler vor sich an der Tafel, wie das Adjektivum im Lateinischen mannigfachen Veränderungen unterworfen ist: magnus, magni, magna, magnae usw., während es im Deutschen — prädikativ gebraucht — immer dieselbe Form zeigt. Und so muß er streng daraufhin erzogen werden, daß er niemals ein Adjektivum früher lateinisch übersetzt, als bis er sich klar gemacht hat, mit welchem Substantiv oder Pronomen es zusammengehört.

Esse, sum, fui.

Wie beim Erlernen der Vokabeln, so ist auch bei der Einübung von esse vom Französischen auszugehen, und die aus Stück 11 gesammelten Formen sind neben den französischen Formen an die Tafel zu schreiben:

1.	suis	sum
2.	es	es
3.	est	est

4.	sommes	sumus
5.	êtes	estis
6.	sont	sunt

Daß die Formen 1, 4, 6 im Französischen und im Lateinischen mit s und 2, 3, 5 mit e anfangen, behalten die Schüler, wenn sie es an der Tafel sehen, ebenso rasch wie den übereinstimmenden Endbuchstaben in 2 bis 6. Will man nun wieder einmal wie bei der Deklination in der ersten Lateinstunde vergnügte Gesichter vor sich sehen, so lösche man die Endungen oder auch die Anfangsbuchstaben der lateinischen Formen aus und setze die Konjugierübungen fort: vorwärts, rückwärts, nach Zahlen und immer wieder im Chor, auch in der Weise, daß französisch gefragt und lateinisch geantwortet wird, oder lateinisch gefragt und deutsch, bezw. französisch geantwortet wird. — Ein solches Verfahren, bei dem natürlich das Tempo allmählich schneller werden muß, fördert entschieden die volubilitas animi. —

Ähnlich verfahre man bei der Einübung der andern Tempora und der Konjunktive und schreibe die französischen Formen neben die aus den Sätzen gesammelten und an der Tafel fixierten lateinischen Formen.

sois	sim	fus	fui
sois	sis	fus	fuisti
soit	sit	fut	fuit
soyons	simus	fûmes	fuimus
soyez	sitis	fûtes	fuistis
soient	sint	furent	fuerunt

Das Heranziehen von Adjektiven zu den Konjugierübungen ist durchaus erforderlich, schon um die Spannung des Geistes zu erhöhen und Leben und Abwechslung in die mechanische Konjugierarbeit zu bringen: assidui fuimus, attentae sunt usw. Der Konjunktiv wird in Verbindung mit den Konjunktionen ut damit, ne damit nicht, cum da, utinam, utinam ne eingeübt; man darf für „ut“ nicht die deutsche Konjunktion „daß“ setzen, da der Untertertianer „daß“ mit a. c. i., n. c. i., quod, ne, quin zu übersetzen hat, und für „cum“ nicht „als“, da der Untertertianer „cum“ in der Bedeutung „als“ auch mit dem Indikativ zu konstruieren hat. Deutsche Konjunktivformen wie „sei“, „wäre“ sind nur in einem vollständigen Satz zur Einübung der Verbalformen zu verwenden. Denn einige Wochen später

hat der Untertertianer z. B. „er sei“ je nach dem Zusammenhange durch sit, esset, esse auszudrücken, „er wäre“, durch esset, esse . . . ; wenn man nun auf die deutsche Form „er sei“ nur sit verlangt, so liegt die Gefahr nahe, daß man die Unterscheidungsfähigkeit des Schülers einschläfert, anstatt sie zu wecken.

Auch andere Konjunktionen, die in den durchgearbeiteten Sätzen schon besprochen und gelernt sind, ziehe man heran, z. B. dum, si, nisi, etiamsi . . . , und würze die sonst magere Konjugationskost mit etwas Tempuslehre, z. B. wenn ihr fleißig seid, werdet ihr Fortschritte machen, si assidui eritis . . . ; wenn ihr fleißig seid, wird der Lohn nicht ausbleiben, si assidui fueritis . . . .

Die Einübung der Komposita von esse erfordert besondere Sorgfalt, namentlich auch hinsichtlich der Betonung:

intér — sum	intér — sim
ínter — es	intér — sis
ínter — est	intér — sit
intér — sumus	inter — símus
inter — éstis	inter — sítis
intér — sunt	intér — sint

Das Gesetz der Betonung im Lateinischen muß dem Untertertianer bereits klar sein oder spätestens bei dieser Gelegenheit zur Klarheit gebracht werden; er muß Rechenschaft darüber geben können, warum intérsum, aber ínterest, warum intérsumus, aber intersímus zu sprechen ist.

A-Konjugation.

Erst wenn die Konjugation von esse absolut sicher sitzt und die Endungen der Formen den Schülern in Fleisch und Blut übergegangen sind, ist die A-Konjugation in Angriff zu nehmen, zweckmäßig zunächst die Formen des Perfektstamms und des Verbaladjektivs, dann die vom Präsensstamm abgeleiteten Formen. Vor allem ist darauf zu halten, daß die Schüler vollkommen sicher das Averbo beherrschen, und zwar in 4 Formen und in folgender Reihenfolge: ama-re, am-o (eigentlich ama-o, erklären!) ama-v-i, ama-t-us. Es ist durchaus erforderlich, daß außer dem Infinitiv Präsens auch die 1. Person Ind. Präs. als zum Averbo gehörig mitgelernt wird, also vom Präsensstamm 2 Formen, vom Perfektstamm eine und das Verbaladjektiv; bei

intransitiven Verben ist das Verbaladjektiv in der Form des Neutrums zu lernen, also migra-re, migr-o, migra-vi, migra-**tum**; hierdurch wird den Schülern sofort klar, daß diese Verben das Passivum nur in der Form des Neutrums bilden können. Übungen im Chor und an der Tafel sind hier wiederum ganz besonders am Platze. —

Beherrschen die Schüler die Konjugation von esse sicher, so lernen sie die Formen des Perfekt- und Verbaladjektivstamms spielend und freuen sich, die Endungen der entsprechenden Formen von esse wiederzufinden:

amav-i, amav-eram, amav-ero, etc.

Formen, die besonders einzuprägen sind, wie amav-erint sind natürlich an der Tafel auch besonders kenntlich zu machen. —

Bei der Einübung der Formen des Präsensstammes ist ebenfalls an der Tafel die Übereinstimmung der Endungen mit denen von esse den Schülern klar zu machen. Auch sind die Formen der französischen Konjugation heranzuziehen. Besondere Beachtung erfordert die Einübung des Imperfekt und Futur I Activ, zumal hier die Betonung Schwierigkeiten macht: amabámus, amábimus, amabátis, amábitis. Im übrigen lehrt die Erfahrung, daß folgende Grundsätze bei der Einübung der Konjugation beachtenswert sind:

1. Viel im Chor, viel an der Tafel arbeiten!

2. Vorwärts und rückwärts konjugieren (amant, amatis, amamus . . . .), vor allem auch **eine** Form duch die tempora, modi, genera, numeri durchführen, z. B. amat, amabat, amabit, amavit, amaverat, amaverit — amas, amaris, ames, ameris — amamus, amavimus, amabamus, amaveramus — amabo, amabimus, amabor, amabimur usw.!

3. Besondere Aufmerksamkeit den im Deutschen mit „werden“ zusammengesetzten Formen schenken!

4. Auf lateinische Formen die deutschen als Antwort fordern!

5. Wie bei der Einübung von esse die aus der Lektüre gesammelten Konjunktionen mit immer neuen Regeln aus der Verbalsyntax heranziehen!

6. An der Hand kleiner Sätze Besonderheiten im Gebrauch der lateinischen Tempora üben, namentlich Wiedergabe des deutschen Imperfectums durch das Perfectum historicum, des deutschen Präsens durch die Futura, u. a.!

7. Formen des Indikativs in a c. i. verwandeln lassen, auch in den Abl. absol. und in das Participium coniunctum, z. B. Patria servata est — Patriam servatam esse, superabunt — eos oder se superaturos esse, patria liberabitur — patriam liberatum iri; ciconiae migrant — ciconiis migrantibus!

8. Von jedem Verbum, das die Sätze des Lehrbuchs neu bringen, wenigstens einige Formen üben!

9. Bei den Composita für klare Erfassung der Bedeutung sorgen (se = Trennung, re = wieder und wider, per = durch und durch, bis zu Ende, usw.)!

10. Tempo allmählich beschleunigen!

Die andern Konjugationen.

Die Zeit, die nach der zweckmäßigen Stoffverteilung des Lehrbuchs zwischen der Einübung der einzelnen Konjugationen liegt, gehört natürlich in erster Linie andern Aufgaben; es empfiehlt sich jedoch, auch in dieser Zwischenzeit womöglich täglich einige Minuten der bereits erlernten Konjugation zu widmen und die inzwischen besprochenen Regeln aus der Syntax, besonders der Tempus- und Moduslehre, zu verwerten, um allmählich völlige Klarheit im Verständnis und Sicherheit in der Anwendung der so wichtigen Sprechgesetze zu erzielen. —

Bei der Einübung der E-Konjugation schreibe man die Formen der A-Konjugation an die Tafel und daneben die der E-Konjugation und übe die Formen beider Konjugationen neben einander. Besondere Beachtung erfordern die Konjunktive des Präsens amem, moneam, in denen die beiden Konjugationen ihre charakteristischen Vokale gewissermaßen vertauschen. Die beiden andern Konjugationen (bez. drei andern — capio) übe man ebenfalls unter Anlehnung an die bereits erlernten und unter Heranziehung der französischen Konjugationen ein. Im übrigen verfahre man nach den bei der A-Konjugation aufgestellten Grundsätzen. Besondere Schwierigkeit verursacht die Konjugation von capio, namentlich die Formen capĕris, caperēs, capiēris, caperēris; sie sind darum besonders zu üben. Schließlich müssen die Untertertianer derartig geschult sein, daß sie eine Form glatt und sicher durch alle 5 Konjugationen durchführen:

laudāris	monēris	vincĕris	iacĕris	vincīris
laudaberis	moneberis	vincēris	iaciēris	vinciēris
laudares	moneres	vincĕres	iacĕres	vincīres.

Die dritte, vierte, fünfte Deklination.

Anlehnung an die bereits erlernten Deklinationen und stete Verknüpfung der Deklinationsübungen mit syntaktischen Übungen müssen auch hier die leitenden Gesichtspunkte sein. Wie bei der Einübung der Konjugation weist die Erfahrung auf die Beachtung entsprechender Grundsätze auch für die Deklination hin:

1. Viel im Chor, viel an der Tafel üben!

2. Vorwärts und rückwärts deklinieren!

3. Die Endungen durch alle 5 Deklinationen durchführen, z. B. am, um, em, um, em — orum, arum, um (ium) uum, erum usw.!

4. Auf lateinische Kasus die deutschen als Antwort fordern!

5. Vielfaches Heranziehen der Präpositionen, namentlich derer, die eine mehrfache Übersetzungsmöglichkeit bieten, z. B.

von: abl. instr. separat. causae, a, ex, de, genet. partit., (inter), genet. der Zugehörigkeit, genet. (abl.) qualit., adiectiv., unter Umständen in den nachfolgenden a. c. i. Satz hineingezogen,

bei (räumlich, kausal, konzessiv),

mit: mit dem Pfeil und Bogen: cum arcu et sagitta (deutlicher: arcu instructus, ornatus) (kommt der Schütz gezogen) oder: arcu et sagitta (erlegt er manches Wild),

durch: durch den Baum: per arborem (ist die Kugel hindurchgedrungen) oder: arbore (wird unser Haus beschattet),

gegen, wegen, in usw.!

6. Die aus den Übungssätzen gesammelten Kasusregeln heranziehen und soweit angängig, immer auf die Begründung der sprachlichen Erscheinungen eingehen: **warum** regieren nubere, invidere, persuadere den dativ, **warum** sequi, fugere den accus., **warum** wird petere (bitten) mit a, quaerere (fragen) mit ex konstruiert usw.?

7. Jedes Substantiv, das die Sätze bringen, durchdeklinieren!

8. Substantiva mit Adjektiven aller Art zusammen deklinieren!

9. Tempo allmählich beschleunigen!

Adjektiva zweier Endungen und einer Endung.

Auch bei diesen Adjektiven empfiehlt es sich, nicht nur vorwärts und rückwärts deklinieren zu lassen, sondern auch die

Formen der 3 Geschlechter in einem Kasus sagen zu lassen, z. B. omnem, omnem, omne, atrocem, atrocem, atrox und die Zusammenstellung mit Substantiven so zu gestalten, daß alle Deklinationen zu ihrem Recht kommen, z. B. nauta fortis, periculum vehemens, manus dextra usw.

Steigerung der Adjektiva.

Die Steigerung der Adjektiva übe man auch in der Weise, daß die 3 Formen des Positiv, Comparativ und Superlativ in den einzelnen Kasus und Geschlechtern vorwärts und rückwärts genannt werden, z. B.

vorwärts: alti, altiores, altissimi,
altă, altior, altissimă,
altā, altiore, altissimā,
altorum, altiorum, altissimorum,,
rückwärts: altissimă, altioră, altă,
altissimo, altiore, alto.

Bei der Wiederholung der Adjektiva lasse man gelegentlich anstatt der 3 Endungen die 3 Formen des Positivs, Comparativs und Superlativs nennen.

Auch die Adverbia lasse man steigern, z. B.
acriter, acrius, acerrime,
bene, melius, optime.

Bei der Einübung der Formen sind gleichzeitig die verschiedenen deutschen Übersetzungan heranzuziehen, namentlich beim Superlativ: stultissimus außerordentlich töricht, ein großer Tor, erzdumm, Dummkopf ersten Ranges; audacissimus beherzt, ein tollkühner Geselle usw.

Aus der Verbalsyntax.

Logisches Verhältnis.

Für den Untertertianer, der Latein zu lernen anfängt, ist die Einteilung der Nebensätze in Subjekt-, Objekt- und Adverbialsätze, wie sie in der Satzlehre von Reinhardt durchgeführt ist, zunächst von nebensächlicher Bedeutung; für ihn kommt es lediglich darauf an, die Frage zu stellen und zu beantworten: „In welchem logischen Verhältnis steht der Nebensatz zu dem übergeordneten Satz?“ Hier muß unter allen Umständen der Unterricht in der deutschen Grammatik in den untern Klassen vor-

gearbeitet haben; der Untertertianer muß bereits gelernt haben, Kausal-, Konzessiv-, Temporal- und die andern Nebensätze richtig und sicher zu erkennen und selbst zu bilden und diese Nebensätze auch logisch durch präpositionale Satzteile wiederzugeben, ebenso umgekehrt — präpositionale Satzteile in logisch gleichwertige Nebensätze einzukleiden: den zusammengesetzten Satz „Gestern wurde der Unterricht schon um 11 Uhr beendet, da es sehr schwül war“ muß der Untertertianer mit einer präpositionalen Wendung in den einfachen Satz zusammenziehen können: „Infolge der großen Schwüle wurde gestern der Unterricht schon um 11 Uhr beendet“, und umgekehrt muß er imstande sein, einen Satz mit einer präpositionalen Wendung in einen Haupt- und Nebensatz umzuwandeln, z. B.: „Trotz der großen Schwüle wurde der Unterricht nicht ausgesetzt“ — „obwohl es sehr schwül war, wurde der Unterricht nicht ausgesetzt“. — Auf diesem Fundament baut der Lateinlehrer weiter und erzieht seine Untertertianer in strammer geistiger Zucht dazu, daß sie auf die Frage nach dem logischen Verhältnis zweier Sätze kurz und sicher antworten: causal, consecutiv, concessiv bezw. adversativ usw. Natürlich müssen diese Übungen an lateinischen Sätzen ebenso angestellt werden wie an den deutschen, und zwar unter stetem Wechsel der Konjunktionen, in deutschen Beispielen auch unter Benutzung der Koordination und gelegentlich unter Heranziehung der Inversion und der Partizipialkonstruktionen. Besonders sind diejenigen Konjunktionen zur Bestimmung des logischen Verhältnisses und später auch zur Übersetzung zu verwenden, die das logische Verhältnis nicht von vornherein, sondern nur im Zusammenhang erkennen lassen, z. B. wenn, ob, wie sehr, daß u. a. Man verlange bei diesen Übungen nur die richtige Übersetzung der Konjunktion und des Verbums, da sonst der Zeitaufwand ein viel zu großer wäre, z. B.:

Wie sehr der Sonnengott auch seinen Sohn warnen mochte, er konnte ihn von seinem Vorhaben nicht abbringen = Quamvis moneret . . .

Wie sehr der Sonnengott seinen Schwur bereute, ersehen wir aus der Angst, die aus seinen Worten spricht = quantopere Solem paenituerit . . .

So sehr Niobe auch um ihr jüngstes und einziges Kind flehte, sie fand nicht Gehör = Niobe quamvis rogaret . . .

Ob Fels und Eichen splittern, wir werden nicht erzittern = etiamsi diffindantur, non perterrebimur.

Ob hier der Konjunktiv zu setzen ist, ist schwer zu entscheiden = num . . . adhibendus sit, difficile est diiudicatu.

Zwar kämpften die Buren heldenmütig, doch konnten sie auf die Dauer der Übermacht der Engländer nicht Widerstand entgegensetzen = Buri quamquam pugnabant, . . . non poterant . . .

So wenig ich an dem glücklichen Ausgang des Unternehmens zweifle, ich kann mich nicht beteiligen = etsi non dubito . . .

Strafe hatte Niobe verdient; hatte sie doch in ihrer Verblendung die thebanischen Frauen von den Altären der Latona verjagt = digna erat, quae poena afficeretur, cum depulisset . . .

Wenn Cäsar behauptet, er habe durch seinen Feldzug nach Germanien genug erreicht, so können wir ihn durch die Geschichte widerlegen = quod dicit . . .

Früh morgens, wenn die Hähne krähen . . . = cum canunt . . .

Wenn die Gallier in den Krieg ziehen wollten, gelobten sie den Göttern die Kriegsbeute = Galli cum profecturi erant, vovebant . . .

Siegten sie, so opferten sie die erbeuteten Tiere . . . = cum superaverant, immolabant . . .

Siegt ihr, werdet ihr Ruhm ernten = si viceritis . . .

Wir sind zu Dank verpflichtet, daß du hast Milde walten lassen = quod usus es . . .

Daß du auch fernerhin Milde walten läßt, steht außer Zweifel = quin usurus sis . . .

Auch gebe man Beispiele, die eine verschiedene Auffassung der Situation zulassen, z. B. die Mutter sagt zu ihrem Jungen: „wenn du gefrühstückt hast, fordere nicht mehr!“ Wie kann die Situation sein? 1. Die Mutter stellt gelegentlich diese Forderung als allgemeine Anstandsregel hin — cum prandisti. 2. Der Junge hat bereits gefrühstückt und fordert noch — quod prandisti (cum pranderis). 3. Die Mutter gibt dem Jungen Frühstück und entläßt ihn mit dieser Mahnung: si (cum) pranderis. 4. Die Mutter ist nicht zu Hause gewesen und weiß nicht, ob der Junge schon Frühstück bekommen hat: si prandisti.

Derartige Übungen sind schon bei der Erlernung der Konjugationen vorzunehmen und dann immer wieder bei der steten Wiederholung der unregelmäßigen Verba fleißig zu betreiben, denn sie erziehen zum schnellen und klaren Erfassen einer Situation, sie bereiten das Verständnis für die Lektüre vor und sind überhaupt zur Kräftigung und Klärung des jugendlichen Geistes wie geschaffen.

Zeitverhältnis.

Von besonderer Wichtigkeit ist auch die frühzeitige Gewöhnung des Lateinanfängers an den Begriff „Zeitverhältnis". Wie er frühzeitig lernen muß, zwei Vorgänge nach ihrem logischen Verhältnis richtig abzuwägen, so muß er ebenfalls früh, tunlichst schon im 1. Quartal der Untertertia, in strammer geistiger Zucht daran gewöhnt werden, das Zeitverhältnis zweier Begebenheiten zu bestimmen. —

Um den Begriff „Zeitverhältnis" allen Schülern klar und geläufig zu machen, empfiehlt es sich, zunächst mit kleinen Hilfen die Schüler darüber entscheiden zu lassen, ob zwei Begebenheiten zu derselben Zeit verlaufen, oder ob die eine bereits zum Abschluß gebracht ist und dann die andere einsetzt:

1. Man erzähle ihnen von zwei Begebenheiten und setze bei der zweiten, um das Zeitverhältnis zur ersten durchblicken zu lassen, „dabei", „dann", „darauf" oder eine ähnliche Zeitangabe hinzu — zunächst mit Betonung —: „Ich lief dem Ball nach und fiel **dabei** hin", „ich fing den Ball und warf ihn **dann** ins Mal".

2. Die eine der beiden Begebenheiten setze man in einen Nebensatz, der ebenfalls noch das Zeitverhältnis zu erkennen gibt (während, indem, nachdem u. a.): „Während ich dem Ball nachlief, fiel ich hin".

3. Statt des Nebensatzes wähle man präpositionale Wendungen mit „bei, während, nach". — „Beim Laufen fiel ich hin".

4. Die auf das Zeitverhältnis hinweisenden Angaben lasse man fort, sobald Sicherheit in der Bestimmung des Zeitverhältnisses zu bemerken ist — ich fing den Ball und warf ihn ins Mal.

5. Man gebe Beispiele, in denen die Erzählung auch in der Gegenwart, bezw. in der Zukunft sich abspielt, — wenn du

dem Balle nachläufst, fällst du in der Regel hin — wenn ich den Ball fange, werde ich ihn ins Mal werfen — und verlange auf die Frage nach dem Zeitverhältnis als Antwort kurz: „Gleichzeitig in der Gegenwart, bezw. vorzeitig in der Zukunft.“

6. Man weise auf die Etymologie der lateinischen Tempusbezeichnungen hin (Perfectum-perficere, exactum-exigere) und stelle folgende Tabelle an der Tafel auf:

	gleichzeitig. (dauernd).	vorzeitig. (abgeschlossen).
Gegenwart	Präsens	Perfectum (präsens)
Vergangenheit	Imperfectum	Plusquamperfect
Zukunft	Futur I	Futur II (exactum)

Nun lasse man aus einer Fülle von Beispielen, die aus einem indikativischen Nebensatz und einem Hauptsatz bestehen, nur die Verba und die den Nebensatz einleitenden Konjunktionen bezw. Pronomina übersetzen und führe ein Beispiel durch die 3 Zeitstufen durch:

So oft ich nach Danzig kam, besuchte ich meinen Onkel.	cum . . . veneram . . . . . adibam.
So oft ich nach Danzig komme, besuche ich meinen Onkel.	cum . . . veni, ... adeo.
So oft ich nach Danzig komme, werde ich meinen Onkel besuchen.	cum . . . venero, ... adibo.

Zweckmäßig setze man nun im Nebensatz für „kommen“ „sich aufhalten“, für venire-versari ein, sodaß das Zeitverhältnis gleichzeitig wird und versabar, versor, versabor einzusetzen ist. Ähnliche Aufgaben stelle man mit den Verben accipere (vorzeitig) und habere (gleichzeitig), mit capere und captare u. a. Auch Relativsätze, besonders verallgemeinernde Relativsätze eignen sich vorzüglich dazu, das Erkennen des Zeitverhältnisses zu üben. — Überall wurde ich freundlich aufgenommen, wohin ich auch kam (kommen mochte) = excipiebar, quocumque veneram. —

Erst wenn die Begriffe gleichzeitig und vorzeitig klar und geläufig sind, nehme man die consecutio temporum in konjunktivischen Nebensätzen und die Partizipialkonstruktionen in Angriff. —

Consecutio temporum.

Schon bei der Einübung von esse und der 4 Konjugationen ist vorbereitend der Gebrauch der lateinischen Tempora im Haupt- und Nebensatz, bezw. im übergeordneten und untergeordneten Satz zu üben und die Verschiedenheit im Gebrauch des deutschen und lateinischen Imperfekts klar zu stellen. Fragen wie: Was war schon? (Imperfekt) was geschah darauf? (Perf. histor.) helfen dem Verständnis zweckmäßig nach. Vor allem müssen die Schüler eine klare Vorstellung von der doppelten Bedeutung des lateinischen Perfectums haben und das Perfectum präsens als ein Tempus der Gegenwart und das Perfectum histor. als ein Tempus der Vergangenheit erkennen.

	gleichzeitig (dauernd)	vorzeitig (abgeschlossen)	
Gegenwart	Präs.	Perfect.	
Vergangenheit	Imperf.	Plusqu.	Perf. histor.
Zukunft	Fut. I	Fut. II	

Um ein Verständnis für die consecutio temporum in konjunktivischen Nebensätzen anzubahnen und allmählich zu klären, genügt es zunächst, auf Grund der Tabelle, die an der Tafel vor den Augen der Schüler steht, folgende einfache Grundregel einzuprägen:

Ein Tempus der Vergangenheit duldet im untergeordneten Satz nur ein Tempus der Vergangenheit —

Ein Tempus der Gegenwart duldet im untergeordneten Satz nur ein Tempus der Gegenwart. —

Man schalte das Perfectum Präsens als regierendes Verbum vorläufig aus allen Beispielen völlig aus und schärfe den Schülern Folgendes ein: Wenn euch in unsern Übungen ein Perfect als regierendes Verbum begegnet, so habt ihr es einstweilen als ein Perfect histor., also als ein Tempus der Vergangenheit anzusehen und habt mithin für den untergeordneten Satz nur die Wahl zwischen einem Konjunktiv Imperfect und Konjunktiv Plusquamperfect. — Und nun übe man exerziermäßig schon bei den Konjugierübungen die consecutio temporum in konjunktivischen Nebensätzen an kleinen Sätzchen:

Ich fürchte, du irrst	timeo, ne erres
Ich fürchtete, du irrst	timebam, ne errares

Ich fürchte, du irrtest dich, als . . timeo, ne erraveris
Ich fürchtete, du irrtest dich, als . . timebam, ne errares

An Beispielen wie: Ich zweifele nicht an euerm tapfern Verhalten im Kampfe — lasse man die Schüler die Möglichkeit der verschiedenartigen Auffassung herausfinden und je nach der Auffassung und Erklärung der Situation übersetzen: 1. non dubito, quin fortiter pugnetis, 2. non dubito, quin fortiter pugnaveritis, 3. non dubito, quin fortiter pugnaturi sitis. Statt non dubito setze man an der Tafel non dubitabam ein und zeige die Wirkung, die diese Veränderung auf das Verbum des untergeordneten Satzes gewissermaßen magnetisch ausübt: pugnetis hat seinen Stützpunkt verloren, es muß dem pugnaretis Platz machen; pugnaveritis und pugnaturi sitis werden von dubitabam nicht mehr geduldet, da es gebieterisch pugnavissetis und pugnaturi essetis fordert. —

Gelegentlich nehme man auch Futura zu regierenden Verben und vervollständige die Grundregel in folgender Weise: Die Futura rangieren hinsichtlich der consecutio temporum mit den tempora der Gegenwart zusammen und dulden daher nur ein Tempus der Gegenwart im untergeordneten konjunktivischen Satz. —

Allmählich gebe man auch Beispiele, in denen das den konjunktivischen Nebensatz regierende Verbum selbst im Abhängigkeitsverhältnis steht (Infinitiv, Partizip usw.), und lasse die Schüler das regierende Verbum aus dem Satzgefüge herausheben und in einen Hauptsatz einkleiden, z. B. Cäsar erhielt die Meldung, daß Vercingetorix seine Landsleute aufhetze, zur Befreiung des Vaterlandes zu den Waffen zu greifen = Vercingetorix hetzte seine Landsleute auf = Caesar certior factus Vercingetorigem suos sollicitare (= sollicitabat), ut arma caperent.

Besonders zu beachten ist die consecutio temporum in konsekutivischen Nebensätzen (meist konsekutiv gefärbten Relativsätzen) nach einem Komparativ oder einer Negation — Phaëthon war zu sehr versessen darauf, den Wagen zu lenken, als daß er sich von der Fahrt hätte abschrecken lassen = Phaëthon cupidior erat currus regendi, quam qui deterreretur, ne veheretur. Socrates hat keine Handlung begangen, die seiner unwürdig gewesen wäre = Socrates nihil commisit, quod eo indignum esset. Warum läßt du mich so sehr leiden, gleich als ob ich mich versündigt hatte . . quasi peccaverim. Die Gans rettete sich zu den Fremden, als wenn sie gefühlt hätte, es wären Götter . . . quasi sentiret.

Participia.

Eine ganz hervorragende geistige Gymnastik ist die Verwandlung der Verba oder der präpositionalen Wendungen in lateinische Partizipialkonstruktionen, die darum aufs eifrigste zu üben ist. Frühzeitiges Einsetzen mit dieser Übung ist durchaus zu empfehlen, jedenfalls muß im 2. Quartal der Untertertia schon fleißig mit Partizipien gearbeitet werden. Das Verständnis für die lateinischen Partizipialkonstruktionen ist bei Untertertianern leicht zu wecken:

1. Man gehe von einem Partizipium coniunctum, das im Perfectum steht, aus; einen Satz wie: milites arcem expugnatam deleverunt (Tafel!) übersetzen die Untertertianer sehr bald auf die verschiedensten bekannten Arten. Eine von diesen Übersetzungen schreibe man an die Tafel unter den lateinischen Satz, streiche im deutschen Satz durch, was im lateinischen Satz nicht besonders ausgedrückt ist, und **unter**streiche, was in anderer Weise ausgedrückt ist. Gleichartige Beispiele (Participium coniunctum und Vorzeitigkeit!) übersetzen die Schüler bald richtig mit der lateinischen Partizipialkonstruktion, man lasse in der ersten Zeit regelmäßig den deutschen Satz deutsch-lateinisch sagen, z. B. die Soldaten zerstörten die eroberte Festung, und dann erst übersetzen = milites arcem expugnatam deleverunt.

2. In gleicher Weise verfahre man bei **den** Partizipialkonstruktionen, bei denen das Zeitverhältnis zweier Vorgänge gleichzeitig ist.

3. Schließlich zeige und erkläre man an einem bereits bekannten und nur veränderten Beispiele den abl. absol. Graeci Troiā expugnatā in patriam navigaverunt. Die Schüler merken sofort, daß eine deutsch-lateinische Wiedergabe bei diesem Beispiel nicht möglich ist, daß die Partizipialkonstruktion keine Anlehnung hat wie in den bisherigen Beispielen, sondern gewissermaßen aus dem Satzgefüge losgelöst (absolvere-absolutus!) und darum in den Ablativ gesetzt ist. Nun muß das Exercieren einsetzen, und den Rat, den Cauer in seiner vortrefflichen Grammatica militans für die Einübung des a. c. i. gibt: „zuerst werden nach Zählen die Griffe gemacht, wie auf dem Kasernenhofe, bald in schnellerem Tempo“, möchte ich für die Einübung der Partizipialkonstruktion angewandt wissen. Vorausgesetzt, daß Sicherheit in der Bestimmung des Zeitverhältnisses bei den

Schülern vorhanden ist, lasse man zur Verwandlung eines Sätzchens wie: „der Knabe fing den Ball und warf ihn ins Mal“, folgende Denkoperation anstellen:

1. Welches Verbum soll ins Partizipium gesetzt werden?	1. fing.
2. Wie ist das Zeitverhältnis zwischen fangen und werfen?	2. vorzeitig.
3. Welches Partizipium steht also zur Verfügung?	3. captus.
4. Welche Bedeutung hat captus?	4. einer, der gefangen worden ist.
5. Mit welchem Wort ist also captus zusammen zu nehmen?	5. mit pila.
6. Wird von dem gefangenen Ball in unserm Satz noch etwas erzählt?	6. ja.
7. Welches Wort steht für das Substantiv „Ball“?	7. ihn.
8. In welchem Casus?	8. im Akkusativ.
9. Setze also pila capta in den Akkusativ!	9. pilam captam.
10. Welche Worte dürfen nicht mehr übersetzt werden (durchstreichen an der Tafel!)?	10. und ihn.
11. Wie heißt der Satz lateinisch?	11. Puer pilam captam . . . iecit.
12. Probe! Deutsch-lateinisch!	12. Der Knabe warf den gefangenen Ball . . .

Tafel: Der Knabe **fing** den Ball [und] warf [ihn] ins Mal
Puer pilam **captam** . . . iecit.

Der Pfeil von Ball auf ihn weist den Schüler auf die Notwendigkeit der Verbindung beider Worte hin und eröffnet ihm das Verständnis dafür, warum diese Partizipialkonstruktion Participium coniunctum genannt wird.

Tafel: Der Knabe **suchte** den Ball **zu fangen** (captare), und sein Eifer dabei war groß.

Das Tempo wird schneller: Zeitverhältnis? — Gleichzeitig. Welche Zusammenstellung? — Puer captans. Durch welches

Wort wird auf den puer captans hingedeutet? — Sein (eius). Wie heißt die Partizipialkonstruktion? Pueri pilam captantis . . . Stimmt die Probe? — Ja: Der Eifer des Knaben . . .

Tafel: Der Knabe **fing** den Ball und lief ins Mal.

Zeitverhältnis? — vorzeitig. Participium coniunctum oder Abl. absol.? — Abl. absol. Warum abl. absol.? — Vom Ball wird in dem Satz nichts mehr ausgesagt. Wie heißt die Partizipialkonstruktion? Puer pilā captā . . . cucurrit. Stimmt die Probe? — Ja: Denn die Verwandlung deutsch-lateinisch ist unmöglich, da pila capta keine Anlehnung hat, sondern absolut steht.

Dieselben Übungen lasse man an Beispielen anstellen, in denen die Erzählung in der Gegenwart bezw. in der Zukunft spielt. „Wenn wir Äpfel pflücken, vergessen wir auch das Essen nicht“ — Mala carpentes . . . „Wir werden Äpfel pflücken und sie nach dem Landhause bringen“ — mala carpta . . .

Führt man eine solche kleine Erzählung durch die 3 Zeitstufen hindurch:

Mala carpta portamus	carpentes ĕdimus
Mala carpta portavimus	carpentes ēdimus
Mala carpta portabimus	carpentes edēmus

so zeigt man den Schülern anschaulich, daß in dem Partizipium perfektum ein Perfektum, ein Plusquamperfektum und ein Futur II enthalten sein kann, und daß das Partizipium präsens das Präsens, Imperfekt und Futur I vertritt. Und nun wird den Schülern auch klar, daß ein Partizipium keine Angabe über die Zeit enthält, in welcher sich die betreffende Handlung abspielt, sondern nur das Zeitverhältnis zum Ausdruck bringt, in welchem die betreffende Handlung zu einer andern Handlung steht; und zwar das Partizipium präsens die Gleichzeitigkeit, das Partizipium perfektum die Vorzeitigkeit. —

Werden die Deponentia gelernt, so müssen die Partizipialkonstruktionen auch mit diesen Verben fleißig geübt werden. Nebeneinanderstellungen von synonymen Verben, wie potiri und capere, conspicari - conspicere, egredi castris und relinquere castra sind besonders zu empfehlen. —

A. c. i.

Stück 12, Satz 3 bringt in unserm Lesebuch zum ersten Mal einen a. c. i. (der Kürze wegen auch a. c. i. sprechen!)

„Videmus multas stellas in caelo esse.“ Die Wortkunde zu dem lateinischen Lesebuch gibt die wörtliche Übersetzung: Wir sehen viele Sterne am Himmel stehen. Es scheint mir jedoch bedenklich, auf dieser Übersetzung die Erklärung des a. c. i. aufzubauen, und zwar wegen des Infinitivs esse; die Aussage „wir sehen viele Sterne am Himmel stehen“ beruht doch auf einer sinnlichen Wahrnehmung, und der lateinischen Denk- und Ausdrucksweise — wie wir sie unsern Schülern vermitteln sollen — würde der Infinitiv esse kaum entsprechen. Befreien wir lieber die Worte multas stellas in caelo esse von den Fesseln des videmus und verleihen wir ihnen Selbständigkeit:

Multae $\overset{\text{I}}{\text{stellae}}$ in caelo $\overset{\text{II}}{\text{sunt}}$ = Viele Sterne sind am Himmel.

Videmus — das sehen wir. — Wir sehen, viele Sterne sind am Himmel oder wir sehen, daß viele Sterne am Himmel sind.

Welche Veränderung bewirkt videmus, wenn es hinzutritt zu multae $\overset{\text{I}}{\text{stellae}}$ in caelo $\overset{\text{II}}{\text{sunt}}$ (Tafel!)? — Multas $\overset{\text{I}}{\text{stellas}}$ in caelo $\overset{\text{II}}{\text{esse}}$.

Und nun schreibe man kleine Sätze, die eben gelesen sind, an die Tafel und lasse sie in den a. c. i. verwandeln: $\overset{\text{I}}{\text{agricola}}$ $\overset{\text{II}}{\text{laboriosus est}}$ — $\overset{\text{I}}{\text{agricolam}}$ $\overset{\text{II}}{\text{laboriosum esse}}$. —

Wenn die Konjugationen gelernt werden, dann übe man fleißig die Verwandlung von Verbalformen in den a. c. i. (pugnamus – $\overset{\text{I}}{\text{nos}}$ $\overset{\text{II}}{\text{pugnare}}$, pugnabunt – $\overset{\text{I}}{\text{se}}$ oder $\overset{\text{I}}{\text{eos}}$ $\overset{\text{II}}{\text{pugnaturos esse}}$;) auch umgekehrt: $\overset{\text{I}}{\text{nos}}$ $\overset{\text{II}}{\text{laudatos esse}}$ — laudati sumus und mache den Schülern gelegentlich Folgendes klar: Der Infinitiv enthält — ebenso wie das Partizipium — keine Zeitangabe, sondern bringt nur ein Zeitverhältnis zum Ausdruck; die Handlung, die in einem Infinitiv — sei es Präsens oder Perfect — erzählt wird, kann sich in der Gegenwart, Vergangenheit und Zukunft abspielen, je nach dem tempus des verbum finitum; der Infinitiv präsens vertritt also wie das Participium präsens die 3 tempora Präsens, Imperfectum, Futur I, der Infinitiv perfecti vertritt wie das Participium perfecti die 3 tempora Perfect, Plusquamperfect, Futur II. —

Allmählich kann man den Untertertianer auch schon vor die Aufgabe stellen, den a. c. i. in Relativ- und Fragesätzen zu übersetzen: Germanos (I) fortissimos fuisse (II); statt Germanos lasse man an der Tafel quos einsetzen: Germani, quos (I) fortissimos fuisse (II) notum est, . . . und den Relativsatz im a. c. i. auf verschiedene Arten im guten Deutsch wiedergeben. Auch in Fragesätzen übe man fleißig den a. c. i., besonders in O III: Wer wird wohl (putare) nach der U II aufsteigen? — Quem (I) ascensurum (II) esse putas? Solche Fragesätze stelle man zweckmäßig Fragesätzen gegenüber, die auch einen a. c. i. aufweisen, aber anders gebaut sind: Quis se (I) ascensurum (II) esse sperat? — Auch in indirekten Fragesätzen übe man gelegentlich den a. c. i. — quid fieri (I) vellet, (II) docuit.

Aus dem a. c. i. im Relativsatz läßt sich in U II leicht die relativische Verschränkung ableiten: Man lasse in dem Sätzchen „quos fortissimos fuisse notum est“ an der Tafel über „notum est“ hinüberschreiben „non dubium est“ und zeige den Schülern vor ihren Augen, wie der Begriff non dubium est die Verwandlung des a. c. i. quos fortissimos fuisse in den indirekten Fragesatz qui quin fortissimi fuerint fordert.

Verba sentiendi und dicendi.

Die früher vielfach gelernte Regel: Die Verba sentiendi und dicendi regieren den a. c i. ist durchaus zu verwerfen, denn sie ist falsch und richtet Verwirrung an. Die Verba sentiendi und dicendi regieren ebenso häufig einen indirekten Fragesatz und einen Finalsatz (ut, ne) wie den a. c. i. Es ist den Schülern vielmehr von vornherein zum klaren Bewußtsein zu bringen, daß 3 Arten von Sätzen regiert werden können: 1. a. c. i. (es wird etwas behauptet), 2. Finalsatz (es soll etwas geschehen), 3. indirekter Fragesatz (es wird etwas gefragt). — Daß die quin-Sätze, die schon frühzeitig und häufig dem Untertertianer begegnen, indirekte Fragesätze sind, muß den Schülern bekannt sein. — Zweckmäßig läßt man den abhängigen Satz aus dem Abhängigkeitsverhältnis herausnehmen und zum Hauptsatz umformen:

1. moneo vos (I) gratiam parentibus debere (II) = ihr seid Dank schuldig . . .

2. moneo, ut parentibus gratiam et habeatis et referatis = seid dankbar . . .

3. moneo, quid parentibus debeatis = was verdankt ihr euern Eltern?

So sehen die Schüler, daß von demselben Verbum dicendi alle 3 Arten von Nebensätzen abhängig sein können. Dasselbe kann man ihnen auch mit andern Verben, z. B. nuntiare, bequem und anschaulich vorführen. Auch empfiehlt sich die Verwandlung eines ut (ne)-Satzes in den a. c. i., dem ein Begriff des Müssens, Sollens hinzugefügt wird, und umgekehrt, z. B. censeo Carthaginem esse delendam — censeo, ut Carthago deleatur.

Sobald die Schüler mit Sicherheit erkennen, wann bei den verba dicendi und sentiendi der a. c. i., wann ut und der indirekte Fragesatz zu setzen ist, und warum die betreffende Konstruktion im gegebenen Falle anzuwenden ist, so werden sie zweckmäßig vor solche Verba gestellt, die nur ut regieren können; denn wenn sie den Unterschied zwischen moneo, ut und moneo mit dem a. c. i. erfaßt haben, so sehen sie auch ohne weiteres den Grund dafür ein, daß Verba wie bitten, raten, überreden nur ut regieren können und daß der a. c. i. bei diesen Verben undenkbar ist. —

Andrerseits bilden die Verba dicendi und sentiendi auch eine geeignete Brücke zu **den** Verben, die nur quod regieren. Als Überleitung dienen die Verba des Affekts. Daß Seelenstimmungen, wie Freude, Trauer, Verwunderung auch zu dem Fühlen, Empfinden des Menschen gehört, daß also die verba des Affekts eigentlich verba sentiendi sind und den a. c. i. regieren, ist den Schülern bald etwas Selbstverständliches. Auch fällt es ihnen nicht sonderlich schwer zu begreifen, daß der von den Verben des Affekts abhängige Satz auch den Grund für die Seelenstimmung zum Ausdruck bringen kann und in diesem Fall quod verlangt. So lernen sie auch bei diesen Verben nicht nur die Regel, **daß** bei den Verben des Affekts quod und der a. c. i. stehen können, sie sehen auch ein, **warum** beide Konstruktionen am Platz sind, und diese letzte Einsicht ist doch wiederum die einzig wertvolle. Allmählich wird auch das Empfinden wach und immer klarer werden, wann der a. c. i., wann quod den Vorzug verdient, wann quod cum indic., wann c. coni; lehrreich für diese Unterscheidung ist die Stelle Ovid metam. VI, 269 sq. . . . mirantem potuisse irascentemque, quod ausi hoc essent superi, quod tantum iuris haberent.

Von den Verben des Affekts zu **den** Verben, die **nur** quod zulassen, ist ein kurzer Weg, und die Erkenntnis, daß der von den Verben „loben, danken, tadeln, Glück wünschen usw.“ abhängige Satz nur den Grund für das Loben, Danken usw. angibt und darum quod verlangt, ist bald gewonnen. —

Indicativ-Coniunctiv.

Das Reich des Indicativs ist die Wirklichkeit, die reale Welt — das Reich des Coniunctivs die Vorstellung, die Phantasie. — Diese Abgrenzung muß schon bei der Einübung des Coniunctivs von esse den Untertertianern klar gemacht werden. Wenn sie in Stück 11, Satz 5 lesen nunc pueri **estis** — curate, ut aliquando patriae **sitis** gloriae! dann müssen sie einsehen lernen: „Estis“ besteht in der Wirklichkeit, „sitis“ in der Vorstellung. Auf diesem Grundstein kann man allmählich in den beiden Tertien die Lehre vom Gebrauch des Indicat. und Coniunct., im Lateinischen aufbauen, nur cum concess. bezw. advers., cum causale, ut consecut. bedürfen einer besonderen Erläuterung.

1. Coniunctiv.

Die Vorstellung, die Phantasie ist das Reich, in dem der lateinische Coniunctiv seine Herrschaft geltend macht — vielfach in Übereinstimmung mit dem Deutschen, doch oft auch im Widerspruch. „Wohin entrinne ich?“ ruft Montgomery, als er Johanna in der Ferne sieht; der Lateiner darf nur sagen: „Quo effugiam?“ denn Montgomery flieht noch nicht, er stellt sich die Flucht in seinen Gedanken vor; würde der Lateiner „quo effugio“ sagen, so wäre die Flucht bereits im Gange. Wenn es in der Teilung der Erde heißt: „Was tun? spricht Zeus“ — so besteht die Handlung nur in der Vorstellung des Gottes, und es kann lateinisch nur heißen: Quid faciam?

Das Reich des Coniunctivs ist die Vorstellung, die Phantasie — auf diesem Grundsatz lateinischen Denkens basiert nicht nur der Gebrauch des unabhängigen Coniunctivs wie der dubitativus, potentialis, optativus, hortativus, prohibitivus, concessivus, irrealis, auch der Gebrauch des Coniunctivs in abhängigen Sätzen ist darauf zurückzuführen. „Ich schlage vor, wir wandern in den Wald“, antwortet jemand auf die Frage „was unternehmen wir heute nachmittag?“ Die Wanderung besteht einstweilen noch

in der Phantasie des Sprechenden, daher migremus, und verknüpft mit dem voraufgehenden Verbum: Censeo (suadeo), ut migremus. — Oderint, dum metuant — Haß und Furcht bestehen in der Phantasie. — Philemon und Baucis machten sich Vorwürfe, sie hätten die Götter nicht gastfrei genug bewirtet . . . quod non excepissent; die mangelhafte Bewirtung besteht nur in der Vorstellung der beiden Leute (des Subiects — subiectiv!), daher der Coniunctiv! So kann man gleichzeitig das Verständnis für Subiectivität und Obiectivität und damit auch für die innerlich abhängigen Nebensätze anbahnen.

Außerordentlich instruktiv für das Verständnis des lateinischen Indicativs und Coniunctivs ist eine Stelle aus Ovids Niobe, metamorph. VI 180 sqq. Meisterhaft malt hier Ovid durch jähen Wechsel des Modus das Hin- und Herwogen der Erregung in dem Herzen der Niobe: **Sum** felix (Tatsache! ich **bin** glücklich!). Quis enim **neget** hoc? (Vorstellung! vielleicht **könnte** doch jemand dies in Abrede stellen). Felixque **manebo** (Feststehende Tatsache in der Zukunft! — glücklich **muß** ich bleiben). Hoc quoque quis **dubitet?** (Vorstellung! unter Umständen könnte doch jemand daran zweifeln). Tutam me copia **fecit** (Tatsache! doch nein! — Mein Glück ruht auf sicherem Grunde). Maior **sum,** quam cui possit Fortuna nocere (Tatsache! — Ich bin zu erhaben, mir kann Fortuna nichts anhaben). Doch bei den Worten possit nocere durchbebt schon wieder der Gedanke ihr Herz, es könnte doch vielleicht anders kommen, ja sie malt es sich aus in der Phantasie — multaque ut **eripiat** (Vorstellung! — mag auch Fortuna mir manches rauben), multo mihi plura **relinquet** (unerschütterliche Tatsache! Sie **muß** mir noch weit mehr lassen). **Excessere** metum mea iam bona (Tatsache! Mein Glück läßt keine Furcht aufkommen). — So sucht Niobe immer wieder die bangen Ahnungen (Coniunct.) vom drohenden Unheil niederzuringen durch die Tatsache (Indicat.), daß sie glücklich ist, und so erschließt uns der Dichter durch den schroffen Wechsel von Indicativ und Coniunctiv kunstvoll mit feinem psychologischem Verständnis das Seelenleben der Königin und regt unsere Secundaner zu einer psychologischen Studie ebensosehr an, wie er ihnen das Verständnis für den Gebrauch der Modi im Lateinischen vermittelt.

Indicativ.

Den Indicativ gebraucht der Lateiner vielfach abweichend vom Deutschen, doch entsprechend der Forderung des logischen Denkens, entsprechend jenem Grundgesetz, das dem Indicativ die Wirklichkeit als sein Reich zuweist. Wir sagen mit den Obertertianern „wir hätten die Partie Schlagball gewinnen können“, der Lateiner darf nur den Indicativ potuimus (poteramus) sagen, denn die Möglichkeit war tatsächlich vorhanden, sie bestand in der realen Welt. So muß der Obertertianer selbsttätig herausfinden, warum in dem Satze „wir hätten mehr Mühe aufwenden müssen“ der Lateiner den deutschen Konjunktiv durch den Indicativ debuimus ausdrückt; er muß bei dieser Denktätigkeit zu dem Resultat kommen: Der Lateiner muß den Indicativ setzen, denn die moralische Verpflichtung war tatsächlich vorhanden.

Dieselbe Vorstellung begründet natürlich auch den lateinischen Indicativ bei den unpersönlichen Ausdrücken melius est es wäre besser, tuum est deine Pflicht wäre es usw., sowie in den verallgemeinernden Relativsätzen. Diese Sätze stellen auch hinsichtlich der Wahl des Tempus — nicht allein des modus — besondere Anforderungen an scharfes Denken und eignen sich daher für die Obertertia bezw. Untersekunda als Gegenstand der Übung: Niobe sagt (Ovid, Metamorphosen VI, 180): in quamcumque domus adverti lumina partem, immensae spectantur opes . . . überall, wo ich auch meine Augen hinwende (hinwenden mag) . . . — lateinisch: 1. Indicat. adverti — sie blickt tatsächlich in ihrem Palast umher — 2. Perfect. — denn vertere ist dem spectare vorzeitig. —

Auch in dem Beispiel „paene cecidi — fast wäre ich gefallen“, bringt der Lateiner durch den Indicativ logisch zum Ausdruck, daß das Fallen tatsächlich vor sich geht, wenn auch nur im ersten Stadium. —

Zu derartigen Erwägungen muß der Schüler angeregt werden, und er muß nicht nur darüber im Klaren sein, **wann** der Indicativ im Lateinischen abweichend vom Deutschen steht, sondern vor allem, **warum;** denn Betrachtungen dieser Art, die natürlich analog auf allen Gebieten der lateinischen Grammatik anzustellen sind, führen zum Verständnis des streng logischen Aufbaues der lateinischen Sprache, sie entrücken die tote Sprache

der grauen Vorzeit und geben ihr Leben; insonderheit soll durch derartige Denkoperationen der Unterricht in der lateinischen Grammatik mithelfen, den Schüler dahin zu erziehen, daß er auch späterhin, wenn kein Leiter ihm zur Seite steht, die Erscheinungen des Lebens nicht gedankenlos hinnimmt, sondern nach ihrem inneren Zusammenhang, nach ihrer Begründung forscht.

Modi in Nebensätzen.

An der Hand jenes Grundgesetzes: „Das Reich des Indicativs ist die Wirklichkeit, das Reich des Coniunctivs die Vorstellung“ lernt der Tertianer allmählich auch den Gebrauch der Modi in **den** Nebensätzen, die nicht innerlich abhängig sind: Bedingungsätze, Vergleichsätze, Einräumungsätze, (quamquam — stets Wirklichkeit, Indicativ; etsi etiamsi, tametsi — je nach dem Zusammenhange bald Wirklichkeit Indicativ; bald Vorstellung Coniunctiv, quamvis, ut, licet — stets Vorstellung, Coniunctiv).

Nur eines doppelten Zusatzes bedarf es noch:

1. Cum concessiv. bezw. advers., cum causale, ut consec. verlangen unbedingt den Coniunctiv, mögen sie in selbständiger Form auftreten oder in relativischem Gewande.

2. Sobald Nebensätze innerlich abhängig gemacht werden — also auch wenn sie finalen Sinn erhalten — treten sie in den Coniunctiv.

Was hat also der Tertianer z. B. vom Gebrauch der Modi in Relativsätzen zu lernen, abgesehen davon, daß der Coniunctiv potent. irreal. optat. stehen kann?

1. Relativsätze stehen im Indicativ, wenn in ihnen eine Behauptung, ein Urteil, eine Tatsache als wirklich hingestellt wird.
2. Relativsätze stehen im Coniunctiv,
   a) wenn sie finalen
   b) „ „ consecutiven
   c) „ „ causalen
   d) „ „ concessiven bezw. adversativen

   } Sinn haben

   e) wenn sie innerlich abhängig sind (in anderm Sinne als in finalem).

Auf Grund dieses Gesetzes versteht der Schüler auch den Coniunctiv in Sätzen wie non habeo, quod scribam (2. b) in der doppelten Bedeutung: ich habe keinen Stoff — keinen Grund zu

schreiben; es muß ihm natürlich erklärt sein, daß quod eigentlich ein accus. der Beziehung ist, zweckmäßig an einer Gegenüberstellung mit quid? z. B. quid me vituperas? — Vitupero, quod . . . —

Und gilt dieses Gesetz nicht auch für die Temporalsätze, deren Coniunctionen noch vielfach das Relativpronomen in Form und Bedeutung erkennen lassen? Für Punkt 1 (Indicativ) doch selbstverständlich. Punkt 2 a (final) findet seine Anwendung bei antequam, priusquam, dum, quoad; 2 b (consecutiv) weist uns auf das bekannte Beispiel bei Caesar hin, das sich in der Schilderung der alten Germanen findet und darum auch wohl jedem Sekundaner begegnen wird: Caesar, bellum gallicum VI, 23: Ac fuit antea tempus, cum Germanos Galli virtute superarent, ultro bella inferrent, ... mitterent.

2 c (causal) } finden bei cum Anwendung.
2 d (concessiv bezw. adversativ) }
2 e (innerlich abhängig) kommt für alle Temporalsätze in Betracht.

Auf diesen Grundgesetzen kann man alles, was die Obertertianer und Sekundaner von dem schwierigen cum wissen müssen, aufbauen und in einem einfachen und klaren Bilde zusammenstellen:

I. Cum mit dem Indicativ, wenn eine Tatsache, ein Urteil, ein Ereignis als wirklich hingestellt wird in Verbindung mit einer einfachen Zeitangabe:
   1. eine **einmalige** Begebenheit } rein temporal
   2. cum iterativum
   3. cum inversivum
   4. cum coincidens (zeitliches und zugleich sachliches Zusammenfallen).

II. Cum mit dem Coniunctiv:
   1. bei kausalem Sinn
      a) reines cum causale
      b) cum historicum
   2. cum concessivum bezw. adversativum.

Cum causale und cum historicum gehören logisch zusammen unter einen Gesichtspunkt, beide bringen einen inneren kausalen Zusammenhang zum Ausdruck und regieren deshalb den Coniunctiv. — Schwierigkeit bereitet es natürlich dem Schüler, cum historicum und cum vere temporale auseinander zu halten, doch einige recht kraß gewählte Beispiele helfen auch über diese

Schwierigkeit hinweg: Als Deutschland den Krieg in den Kolonieen begann, war ich 10 Jahre alt — dem Schüler ist es sofort klar, daß zwischen dem Beginn des Kolonialkrieges und seinem Lebensalter kein Kausalnexus besteht. Dagegen: Als Deutschland den Krieg in den Kolonieen begann, meldeten sich viele junge Deutsche freiwillig zu den Fahnen — hier merkt der Schüler den inneren Zusammenhang (Grund — Folge) beider Begebenheiten. Man lasse ihn einmal in beiden Beispielen den Temporalsatz zum Hauptsatz machen und prüfen, ob es einen Sinn gibt, wenn er beide Sätze mit einer den kausalen Zusammenhang andeutenden Koniunktion z. B. infolgedessen, daher — verknüpft: Deutschland begann in den Kolonieen Krieg, infolgedessen meldeten sich viele Deutsche zu den Fahnen — Deutschland begann in den Kolonieen Krieg, infolgedessen war ich 10 Jahre alt.

Coniunctiv Futuri.

Es empfiehlt sich, schon bei der Einübung der Konjugationen den Coniunctiv des Futur I act. mitlernen zu lassen, z. B. von laudare-laudaturus sim und laudaturus essem. An der Hand kleiner indirekter Fragesätze zeige man an der Tafel gleich als Vorübung für die consecutio temporum, wann die Formen von sim, wann die von essem zu setzen sind:

non dubito, quin laudaturus sit

non dubitabam, quin laudaturus esset.

Man lasse alsdann die Schüler bei den Konjugierübungen Formen des Futur I in den Coniunctiv setzen nnd beide Übertragungsmöglichkeiten zum Ausdruck bringen, z. B. superabimus — superaturi simus — superaturi essemus; oder man setze ein Verbum dicendi oder sentiendi hinzu, bringe die Coniunctivform in einen indirekten Fragesatz und lasse die Schüler selbständig die Entscheidung treffen, ob sim oder essem zu setzen ist: Coniunctiv zu superabunt in Verbindung mit non dubitabam — non dubitabam, quin superaturi essent. Wenn die Schüler schon gelernt haben, auf die Fragen „wann reisest du ab? — Kommst du morgen zu mir?“ schnell und sicher zu antworten: Quando proficiscēris, veniesne . . . , dann stelle man derartige kleine Aufgaben auch für den Coniunctiv des Futur I: Ich zweifle nicht, wir siegen im Wettspiel — non dubito, quin superaturi simus. —

In der Obertertia ist das Einsetzen des Coniunctiv praes. und imperf. (Gleichzeitigkeit) für den Coniunctiv des Futur I und das Einsetzen des Coniunctiv perfect. und plusquamperf. (Vorzeitigkeit) für den Coniunctiv des Futur II gründlich zu üben: Es wurde eine Belohnung ausgesetzt für den, der die Mauer zuerst erstiege — qui ascendisset.

Pronomen reflexivum.

Bei allen lateinischen Bezeichnungen, die dem Schüler neu entgegentreten, gehe man auf die Etymologie ein, lasse diese, soweit angängig, den Schüler selbst finden. Es ist dies entschieden von Wichtigkeit und erleichtert das Verständnis für die kommende Arbeit. Ganz besonders trägt eine klare Erfassung der Etymologie von „pronomen reflexivum“ schon wesentlich zum Verständnis für den Gebrauch dieses für den Tertianer und Sekundaner wichtigen Pronomens bei. Eine entsprechende Armbewegung, wie sie Cauer vorschlägt (beim Aussprechen des Subiects deutet man auf seine Brust, beim Verbum streckt man den Arm vor, beim Obiect biegt man ihn wieder zurück), bringt das Verständnis schon wieder einen Schritt vorwärts. Es ist dem Schüler klar geworden, das Pronomen reflexiv wird gebraucht, wenn mit dem Pronomen das Subjekt des Satzes gemeint ist. Tafel und Hilfslinien helfen weiter:

1. Niobe Thebaides monuit sibi sacrificandum esse, non Latonae.
   Direkt: **mir** gebührt das Opfer.

2. Niobe Thebaides monuit, ut sibi sacrificarent.
   Direkt: Opfert **mir.**

3. Niobe ex Thebaidibus quaesivit, cur Latonae sacrificarent, non sibi.
   Direkt: Warum opfert ihr der Latona, nicht **mir**?

Zweierlei ist den Schülern aus diesen 3 Beispielen ohne weiteres klar:

I. Das pronomen reflex. hat seinen Platz in Nebensätzen, die von einem Verbum dicendi regiert werden.

II. Das pronomen reflex. wird in diesen Nebensätzen gesetzt, weil das Subjekt des übergeordneten Satzes sich selbst meint.

Man gebe den Schülern also an die Hand, immer die Frage zu stellen: **„Wer meint wen?“** um zu entscheiden, ob das pronomen reflex. am Platze ist; diese Frage wird ihnen vortreffliche Dienste leisten.

Zu den drei vorigen Beispielen füge man noch ein viertes Beispiel auch mit einem innerlich abhängigen Satz, doch anderer Art:

4. Niobe Thebaides graviter accusavit, quod Latonae sacrificarent, non sibi.

Niobe machte den thebanischen Frauen bittere Vorwürfe, daß sie der Latona ein Opfer darbrächten, nicht ihr.

Aus dem Coniunctiv „darbrächten“ ersehen die Schüler, daß auch diesen Nebensatz Niobe spricht, das Subjekt des regierenden Satzes, und daß Niobe mit dem Pronomen „ihr“ sich selbst meint, daher — sibi.

Durch diese Beispiele erschließt man gleichzeitig das Verständnis für die innerlich abhängigen Nebensätze, indem man den Schülern folgendes klarmacht:

1. Der untergeordnete Satz in den 4 Beispielen enthält nicht Worte des Erzählers, Berichterstatters, sondern Worte, Gedanken, Empfindungen des Subjekts des übergeordneten Satzes.

2. Dies muß stets der Fall sein, wenn der untergeordnete Satz von einem verbum dicendi (sentiendi) regiert wird, oder wenn ein solches verbum als regierendes verbum aus dem ganzen Zusammenhang zu ergänzen ist (Beispiel zu 4), was der Deutsche durch den Coniunctiv kenntlich macht.

Nun kann man (mit einiger Nachhilfe bei den folgenden Punkten 2 und 4) folgendes Gesetz aufstellen:

Innerlich abhängig sind folgende Sätze:

1. a. c. i.-Sätze,

2. Finalsätze (sowohl die abhängigen Begehrungssätze, als auch die eigentlichen Absichtsätze).

3. Die indirekten Fragesätze.

4. Nebensätze, die nicht eine Aussage des Erzählers (Berichterstatters) bringen, sondern Worte, Gedanken und Empfindungen des (logischen) Subiects des regierenden Satzes.

Hieraus resultiert für den Gebrauch des pronomen reflex. folgende Regel:

Das pronomen reflex. steht in innerlich abhängigen Nebensätzen, wenn mit dem pronomen das Subjekt des regierenden Satzes gemeint ist.

Probe: Wer meint wen? —

Eine Bestätigung dieser Regel, nicht eine Ausnahme ist der Satz Caes. bell. gall. II, 1 § 2. Quod Belgae vererentur, ne omni pacata Gallia ad **eos** exercitus **noster** adduceretur; die Obertertianer finden es selbst heraus, daß Caesar eigentlich ad se hätte sagen müssen, daß er aber ad eos sagen mußte in dem Augenblicke, da er zu exercitus noster hinzusetzt, denn nun meint Caesar sie — die Belger, und nicht meinen die Belger sich.

Beispiele.

Als ich in der Obertertia saß, wurde mir und meinen Klassenkameraden die Regel von dum, dummodo mit dem Coniunctiv in bedingten Wunschsätzen mit einem Schlage durch ein Beispiel klar, das uns in einer lateinischen Grammatikstunde vorgelegt wurde: Pulchra sit, dummodo dives sit — Hübsch kann sie sein, wenn sie nur reich ist. Mancher Lateinlehrer wird vielleicht Bedenken haben, ein derartiges Beispiel seiner Obertertia anzubieten. Tatsache ist jedenfalls, daß der Erfolg, der mit diesem Übungssätzchen erzielt wurde, ein großartiger war; eine Ablenkung war bei der eisernen Disziplin ausgeschlossen; das Beispiel haftete fest in unserm Gedächtnis (aere perennius), und das Verständnis für den unabhängigen Coniunctiv concessivus und für den bedingten Wunschsatz war gewonnen; vor allem aber wurde Freude an der Arbeit geweckt. Und Freude an der Arbeit wollen wir doch alle wecken; dazu können die Beispiele, die wir unsern Schülern vorlegen, ebenfalls viel beitragen. Namen, wie Lentulus Spinther, Atilius, Procillus, Dolonker, Apsinthier, die auch in dem Übungsbuch von Wulff-Bruhn uns immer noch begegnen, sind doch für den Schüler nur ein leerer Schall. Versetzen wir uns doch hinein in eine Tertianerseele! Und greifen wir doch lieber hinein in das Leben der Tertianer mit seinen Freuden und Leiden! Wandern wir doch in unsern Beispielen mit ihnen hinaus in die Umgegend, suchen wir auch die Hauptstadt auf mit ihren Sehenswürdigkeiten, die Langgasse nicht ausgeschlossen, tummeln wir uns doch mit ihnen auf ihrem Sportplatz, gehen wir auch mit ihnen ihren Vergnügungen nach, ins Theater, gelegentlich auch in die Konditorei!

Wir treten auf diese Weise den Schülern näher, sie fühlen, wir haben Verständnis für ihre Interessen, wir haben ein Herz für sie. Wir können dafür auf Dankbarkeit und freudige Mitarbeit rechnen.

Auch zur Mitarbeit für die Aufstellung und Sammlung von Beispielen gebe man ihnen Gelegenheit und rege sie an, indem man ihnen zunächst Hilfen gibt. Der Lehrstoff der andern Unterrichtsgebiete, besonders der Geschichte, die Lektüre im Deutschen, die Bibliothekbücher liefern ihnen reichlich Stoff, selbst Beispiele zu formen. —

Die Benutzung des Übungsbuches zum Übersetzen ins Lateinische schränke man möglichst ein; in Untertertia wird man das Übungsbuch mehr gebrauchen müssen, in Obertertia und Untersekunda ist es nur wenig zur Benutzung heranzuziehen, zumal auch Gebiete der Verbalsyntax in dem Übungsbuch für die Obertertia der Gymnasien bezw. Obertertia und Untersekunda der Realgymnasien nicht behandelt sind, die in der Untersekunda zum Abschluß zu bringen sind. Zudem ist das Arbeiten Auge in Auge ungleich ersprießlicher — vor allem für die geistige Zucht. Voraussetzung natürlich ist, daß man über einen unerschöpflichen Vorrat von Beispielen verfügt, die geeignet sind zur Befestigung grammatischer Regeln, und die einwandfrei sind hinsichtlich des deutschen Ausdrucks. Denn um den Tertianern das Verständnis für guten deutschen Ausdruck und Satzbau im Gegensatz zum lateinischen Ausdruck und Satzbau zu wecken und zu stärken, ist es durchaus erforderlich, daß diese Beispiele in gutem Deutsch geboten werden. Nun ist die Kluft zwischen gutem Deutsch und gutem Latein oft recht groß, man muß eine Brücke schlagen, um die Schüler von deutscher Denk- und Ausdrucksweise zur lateinischen hinüberzuführen. Z. B. zur Einübung der indirekten Fragesätze:

Beispiel: Hannibal ritt mit einer Abteilung Kavallerie in der Richtung auf das feindliche Lager, um sich über die Stärke der feindlichen Streitmacht zu orientieren.

Brücke: „über die Stärke der feindlichen Streitmacht“ wird im Lateinischen indirekter Fragesatz.

In der ersten Zeit Zusatz nötig: Deutsch-lateinisch:

... um sich zu orientieren, wie groß die Streitmacht ...

Lateinisch: ... ut specularetur, quantae copiae hostium essent.

Extemporalien.

Die Extemporalien sind nicht nur ein Prüfstein und eine Kontrolle, sie sind auch ein vorzügliches Mittel, um die Schüler zu zwingen, die Gedanken in stramme Zucht zu nehmen. Es empfiehlt sich — zum mindesten in der Untertertia — die Sätzchen gleich in die Feder zu diktieren; auch hier läßt sich das von Cauer für die Einübung des a. c. i. vorgeschlagene exerziermäßige Üben nach Art des Griffemachens auf dem Exerzierplatz zweckmäßig in Anwendung bringen, ganz besonders für die ersten Extemporalien:

1. Federn weg! — Man spreche (auswendig!) den ersten kurzen und für die Schüler leicht zu übersetzenden Satz langsam und deutlich vor, während man die Augen der Schüler in seinem Auge wie in einer Sammellinse konzentriert hält so lange, bis man merkt, der Satz ist im Geiste ins Lateinische übertragen.

2. Niederschreiben! — Jetzt erst dürfen die Schüler den im Geiste bereits verarbeiteten Satz niederschreiben (erst denken, dann schreiben bezw. sprechen!!!) Man lasse zu Anfang reichlich Zeit zu einer tadellos saubern Niederschrift (kein Durchstreichen!) und zur Durchsicht, die nur jetzt gestattet ist, zum Schluß des Extemporales nicht mehr. Allmählich müssen die Schüler natürlich zu konzentriertem und schnellem Denken erzogen werden.

3. Federn weg! — Neues Konzentrieren der Augen, neuer Satz usw. Nach der Niederschrift des letzten Satzes:

4. Hefte zu! — Abnehmen!

Die ersten Extemporalien richte man so ein, daß möglichst viele Schüler Nr. I und Nr. II erhalten können und daß Nr. IV kaum vorkommt. Dadurch weckt man Freude an der Arbeit und Vertrauen auf das eigene Können. — Zeichen zu Hilfe, wie das Hinüberschreiben von I, II beim a. c. i. und bei den Partizipialconstructionen, das Unterstreichen von Konjunktionen, die besondere Aufmerksamkeit fordern, erlaube man nicht nur, man verlange sie in der ersten Zeit auch.

Festhalten des Erlernten.

Da an den Reformrealgymnasien die Zeit für die Erlernung der lateinischen Grammatik knapp bemessen ist, so tritt an den Lateinlehrer dieser Anstalten besonders gebieterisch die Aufgabe

heran, sich Klarheit über die beiden Fragen zu verschaffen: „Was halte ich von dem Erlernten bei den Schülern fest?“ und: „Wie halte ich es fest?“ So wichtig diese Frage ist, so schwierig ist auch ihre Beantwortung; vielfach muß hier der Takt entscheiden, und nur die eigene Erfahrung, durch mehrjährige Praxis gewonnen, und eigenes Denken und Arbeiten ermöglichen ein allmähliches Durchringen zu größerer Klarheit. Hier muß ein jeder nach einem wohl durchdachten Plane arbeiten; ein planloses Herumarbeiten kann gerade auf diesem schwierigen Gebiete viel Unheil anrichten, Unheil, das kaum wieder gut zu machen ist.

In der ersten Zeit des Unterrichts in der Untertertia heißt es bei der Vokabelfülle, die auf den jungen Lateiner einstürmt, fleißig und planmäßig sichten; das lateinische Übungsbuch von Wulff-Bruhn bringt für den Anfang entschieden zu viele und zu schwierige Vokabeln — Vokabeln, die zu erlernen oder gar festzuhalten wertlos ist. Wenn hier nicht planmäßig gesichtet wird, so ist Gefahr vorhanden, daß unter der Vokabelmasse die Kraft manches schwächeren Schülers erlahmt, die Freude an der Arbeit nachläßt. Wozu soll der Anfänger schon am ersten oder zweiten Tage schwierige Vokabeln wie caduceus, defunctus, deducebat u. a. lernen? Ist es ratsam, etwa nach Ablauf einer Woche ihn ein Stück (Nr. 6) lesen zu lassen, das trotz des kleinen Umfangs von 9 Zeilen die Aufgabe an ihn stellt, 51 neue und vielfach recht schwierige Vokabeln zu bewältigen, noch dazu Vokabeln, die ihm zum Teil kaum wieder begegnen? Ob Sätze wie Stück 26, Satz 3: Pauper vidua etiam exiguam stipem uber iudicat donum; vehementius enim inopia cruciatur pauper femina quam pauper vir — zur Durcharbeitung zu empfehlen sind, erscheint mir doch ebenfalls sehr zweifelhaft. Wann begegnet dem Schüler „stips, stipis — der Geldbeitrag“ wieder einmal? Wozu also die vielen und seltenen Vokabeln, die kaum wieder einmal vorkommen, vielleicht erst in der Prima? Wir wollen doch für die Cäsarlektüre vorbereiten und müssen auch an die Schüler denken, die mit der Untersekunda ihre lateinischen Studien abschließen. Die Zeit, die auf das Lernen derartiger ungebräuchlicher Vokabeln verwandt wird, muß unter allen Umständen nutzbringender angewandt werden. Früher belastete man mit langen wertlosen Genusregeln das Gedächtnis der Kleinen, heute scheint die Gefahr nicht ausgeschlossen, daß zu viel Vokabeln gelernt

werden, daß zuviel kostbare Zeit solchen Vokabeln geopfert wird, deren Wert für den Schüler zum mindesten doch sehr fraglich ist. Hier heißt es auswählen und streichen, viel streichen und nicht unnötigen Ballast mitschleppen. —

Besondere Schwierigkeit verursacht es, sichere Beherrschung der Konjugation, besonders der unregelmäßigen Verba zu erzielen. Hierzu erscheint es erforderlich, in der Obertertia und Untersekunda täglich — wenn auch nur einige Minuten, — den Coniugationsübungen zu widmen; um aber das odium öder Paukerei nicht aufkommen zu lassen, empfiehlt es sich, diese Übungen im Coniugieren mit Übungen aus der Syntax, namentlich der Verbalsyntax zu verknüpfen. Ich gehe dabei nach folgendem Grundsatze zu Werke: Zu jedem einzigen Tage, auch wenn nur eine Lektürestunde vorliegt, haben die Schüler nach einem festgelegten Plan eine bestimmte Anzahl unregelmäßiger Verba, etwa 6—10, zu wiederholen. Zu Beginn einer jeden Stunde werden die fälligen Verba durchgearbeitet unter Hinzuziehung von Regeln aus irgend einem Gebiet der Syntax. Zum Schluß dieser kleinen Übung werden die syntaktischen Erscheinungen noch einmal gesammelt und zu einem abgeschlossenen Bilde zusammengestellt. So zieht allmählich das ganze Gebiet der Syntax in kleinen abgeschlossenen Bildern unaufhörlich an dem geistigen Auge der Schüler vorüber.

Venire und Composita sind z. B. zu einem bestimmten Tage zu wiederholen; einige Formen werden schnell geübt, dann zeige ich den Schülern an der Hand kleiner Sätze, wie deutsche Infinitivsätze lateinisch zu übersetzen sind:

wir wünschten
wir versprachen
hütet euch
ich hatte keinen Grund } zu kommen
ich warnte dich
wir warnten euch
ihm wurde verboten

und ähnliche Sätzchen.

Ein ander Mal führe ich ihnen ein Dutzend oder mehr Participialconstructionen vor. Andere derartig abgeschlossene Bilder sind z. B.:

1. Verbindung von Formen der zu wiederholenden Verba mit einem regierenden Verbum durch die Coniunctionen ut, ne, quominus, quin, quod (Consecutio temporum!).
2. a. c. i., besonders auch in Relativsätzen, in direkten und indirekten Fragesätzen — in UII auch verschränkte Relativsätze.
3. Deutsche Adverbia durch lateinische Verba ausgedrückt, z. B. unzweifelhaft, unmöglich, unbedingt, tatsächlich, schwerlich (in doppelter Bedeutung), hoffentlich, leider (in verschiedener Bedeutung) usw.
4. Deutsche Substantiva durch lateinische Verba ausgedrückt.
5. Die verschiedenen Bedeutungen von cum, dum.
6. Coniunctiv in Relativsätzen — usw.

Zur Einführung in die Cäsarlektüre.

Das Verständnis für die Lösung dieser Frage wurde mir während meiner Vorbereitungszeit dadurch erschlossen, daß mein Direktor, der mich über die Schwelle des Lehramts leitete, in meiner Gegenwart ein Cäsarkapitel mit meinen Untertertianern durcharbeitete, in einer Weise, wie sie zur Einführung in die Cäsarlectüre vorbildlich ist für alle — nicht nur für einen Probekandidaten. In jener Unterrichtsstunde, in der mir eine Fülle von Anregungen für den Unterricht mitgegeben wurde, gewann ich die Einsicht, daß es sich sehr wohl vereinigen läßt, die Schüler zu einem feinen Verständnis für die lateinische Denk- und Ausdrucksweise zu führen und gleichzeitig ihren deutschen Stil zu bilden.

Herr Geheimrat Dr. Kretschmann hat mir freundlichst gestattet, von dieser Musterlektion an dieser Stelle einiges zu berichten. —

Zur Behandlung lag folgende Cäsarstelle vor: Caesar, bellum gall. I, 13:

Helvetii repentino eius adventu commoti, cum id, quod ipsi diebus XX aegerrime confecerant, ut flumen transirent, illum uno die fecisse intellegerent, legatos ad eum mittunt, cuius legationis Divico princeps fuit, qui bello Cassiano dux Helvetiorum fuerat.

commoti //
cum intellegerent
illum fecisse
quod confecerant
ut transirent ///
Mittunt /
fuit
qui fuerat.

1. An der Tafel sehen die Schüler das Gerippe der lateinischen Periode vor sich.

2. Den Schülern wird eine klare Vorstellung von den einzelnen Vorgängen verschafft, die durch die Verba zum Ausdruck kommen. (z. B. Was berichtet uns das Verbum commoti? — Was wird in cum intellegerent erzählt? usw.)

3. Wo verlangt eine gute deutsche Übersetzung Ruhepausen? (Durch schräge Striche an der Tafel angedeutet.)

4. Wie sind die Verba nach diesen Ruhepausen mit den vorangehenden Verben im Deutschen logisch zu verknüpfen? (z. B. intellegerent als Hauptverb mit commoti?)

[Für die Grammatikstunde zurückzustellen:

1. Im Lateinischen subordinieren, im Deutschen koordinieren!
2. adventu commoti — deutsch aktivisch.
3. qui dux fuerat — der ehemalige Führer.
4. bello Cassiano — im Kriege gegen Cassius.]

Musterübersetzung.

Helvetii repentino eius adventu commoti, cum id, quod ipsi diebus XX aegerrime confecerant, ut flumen transirent, illum uno die fecisse intellegerent, legatos ad eum mittunt; cuius legationis Divico princeps fuit, qui bello Cassiano dux Helvetiorum fuerat.

Cäsars überraschendes Erscheinen verblüffte die Helvetier; sahen sie doch, daß er an einem einzigen Tage das fertig bekommen hatte, was sie nur mit Mühe und Not in 20 Tagen zuwege gebracht hatten, nämlich über den Rhein zu kommen. Infolgedessen schicken sie Gesandte zu ihm. Das Haupt dieser Gesandtschaft war Divico, der ehemalige Anführer der Helvetier im Kriege gegen Cassius.

Öfter werden Klagen laut, der Unterricht in der lateinischen Sprache verderbe den deutschen Stil der Schüler. Wenn man aber in dieser Weise die lateinischen Schriftsteller mit seinen Schülern liest und den Grammatikbetrieb dementsprechend einrichtet, dann glaube ich, müssen solche Klagen verstummen.