

7. Sekundärliteratur

Festschrift zur zweihundertjährigen Jubelfeier der Franckeschen Stiftungen am 30. Juni und 1. Juli 1898.

Halle (Saale), 1898

Über sprachlich-logische Schulung durch das Französische.

Nutzungsbedingungen

Die Digitalisate des Francke-Portals sind urheberrechtlich geschützt. Sie dürfen für wissenschaftliche und private Zwecke heruntergeladen und ausgedruckt werden. Vorhandene Herkunftsbezeichnungen dürfen dabei nicht entfernt werden.

Eine kommerzielle oder institutionelle Nutzung oder Veröffentlichung dieser Inhalte ist ohne vorheriges schriftliches Einverständnis des Studienzentrums August Hermann Francke der Franckeschen Stiftungen nicht gestattet, das ggf. auf weitere Institutionen als Rechteinhaber verweist. Für die Veröffentlichung der Digitalisate können gemäß der Gebührenordnung der Franckeschen Stiftungen Entgelte erhoben werden.

Zur Erteilung einer Veröffentlichungsgenehmigung wenden Sie sich bitte an die Leiterin des Studienzentrums, Frau Dr. Britta Klosterberg, Franckeplatz 1, Haus 22-24, 06110 Halle (studienzentrum@francke-halle.de)

Terms of use

All digital documents of the Francke-Portal are protected by copyright. They may be downloaded and printed only for non-commercial educational, research and private purposes. Attached provenance marks may not be removed.

Commercial or institutional use or publication of these digital documents in printed or digital form is not allowed without obtaining prior written permission by the Study Center August Hermann Francke of the Francke Foundations which can refer to other institutions as right holders. If digital documents are published, the Study Center is entitled to charge a fee in accordance with the scale of charges of the Francke Foundations.

For reproduction requests and permissions, please contact the head of the Study Center, Frau Dr. Britta Klosterberg, Franckeplatz 1, Haus 22-24, 06110 Halle (studienzentrum@francke-halle.de)

Über sprachlich-logische Schulung durch das Französische.

Von

Paul Voelker.

Die Aufgabe des erziehenden Unterrichts, den Zögling zu eigener geistiger Thätigkeit zu führen, setzt eine reichliche Übung der geistigen Kräfte voraus, und so erstreben sämtliche Unterrichtsfächer neben und auf Grund der materialen eine sogenannte formale Bildung, ein jedes von ihnen nach Maßgabe des ihm eigentümlichen formalen Bildungswertes. Einen Teil dieser formalen Bildung im weiteren Sinne bildet die Übung und Stärkung der Denkkraft, und als ein wertvolles Mittel sie zu erreichen betrachtet man die intellektuelle Gymnastik, welche die beim Studium der sprachlichen Formen zu vollziehenden Operationen des Denkens gewähren.¹⁾ Die Lehrpläne für die höheren Schulen vom Jahre 1892 tragen diesem formal bildenden Prinzip Rechnung, indem sie für sämtliche Schulgattungen als allgemeines Lehrziel des Unterrichts eine an sprachlichem Stoffe zu gewinnende logische Schulung aufstellen, ohne jedoch eine Definition des letzteren Begriffs zu geben.

Der Sprachgebrauch kennt eine doppelte Bedeutung des Wortes logisch, nämlich einmal „zur Wissenschaft der Logik gehörend“, z. B. ein logisches Gesetz, und ferner „den Gesetzen der Logik gemäß“, „vernunftgemäß“, z. B. eine logische Antwort. Es gab eine Zeit, wo man die Sprache für ein Erzeugnis der dem menschlichen Denken innewohnenden Logik hielt, wo man grammatische und logische Kategorien identifizierte, wo man, wie noch Hegel, die Sprache eine angewandte Logik nannte. Steinthals Verdienst ist es, darauf hingewiesen zu haben,²⁾ daß die Sprache im wesentlichen das Abbild eines psychologischen Gedankenprozesses ist. Die Logik kennt keinen Unterschied zwischen Prädikat und Attribut, sie kennt den Begriff des Objekts nicht, logisches Subjekt und Prädikat erscheinen in der Sprache mehrfach vertauscht, der logische Hauptsatz erscheint grammatisch als Nebensatz, die Kongruenz hat an sich keine logische Bedeutung u. s. w. Faßt man daher das Wort logisch in dem wissenschaftlichen Sinne, versteht man unter logischem Denken nur die als notwendig erkannte Verknüpfung von Inhalten, so wird der Sprachunterricht nur in beschränktem Maße geeignet sein, logische Schulung zu vermitteln. Dagegen bietet er in weit größerem Umfange Gelegenheit zur Übung des vernunftgemäßen Denkens, denn wenn die Sprache auch nicht Logik ist, so ist sie darum doch nicht unlogisch. Daß aber eine Beschränkung auf jene Art der Schulung, ein Verzicht auf diese nicht beabsichtigt sein kann, liegt auf der Hand. Gegen den Satz *ces tables sont rond* würde vom Standpunkt des Logikers nichts einzuwenden sein;

1) Ohlert freilich spricht von der „auf alten scholastischen Irrtum zurückgehenden Forderung sprachlich-logischer Schulung“. Zeitschrift für französische Sprache und Litteratur XIV, 1, 221.

2) Grammatik, Logik und Psychologie. Berlin 1855.

giebt man ihm jedoch die Kongruenzregel und das bestimmte Geschlecht des Wortes *table* hinzu, so wird er *ronde* in *ronds* und schließlich in *rondes* abändern, d. h. bei der Anwendung der rein grammatischen Verhältnisse der Kongruenz und des Genus tritt ein logisches Verfahren ein.¹⁾ Indem also der Schüler an sprachlichem Stoffe in logischer Form operiert, indem er Begriffe bildet, sie zu Urteilen verknüpft und Schlüsse zieht, gewinnt er sprachlich-logische Schulung.

Es lag nun der Gedanke nahe, daß man aus den unter die Gegenstände des höheren Unterrichts aufgenommenen Sprachen einzelne herausgriff, denen man mit Rücksicht auf die eigentümliche Klarheit und Folgerichtigkeit des Denkens, die sich in ihnen widerspiegelt, die besondere Aufgabe übertrug, sprachlich-logische Schulung zu vermitteln. Jene elementare grammatisch-logische Schulung freilich, welche zur Erkenntnis der grammatischen Grundbegriffe führen soll, wird im Grunde stets der Muttersprache zufallen, aber schon auf der untersten Stufe tritt die fremde Sprache, an die im deutschen Unterricht gewonnene Erkenntnis der einfacheren grammatischen Verhältnisse anknüpfend, unterstützend ein, um bald die Vermittlung der höheren sprachlich-logischen Schulung allein zu übernehmen. Dies ist heute eine der besonderen Aufgaben, welche an den lateintreibenden Anstalten das Lateinische, an den lateinlosen das Französische zu lösen hat.

Lange Zeit hindurch hat nun jenes als das allein selig machende Mittel gegolten, ein Monopol, das manche ihm auch heute noch zusprechen möchten. Einer objektiven Wertschätzung des Französischen in unseren gebildeten Kreisen schadet insbesondere der Umstand, daß man zumeist ausschließlich an den praktischen Nutzen denkt, den der Gebrauch der Sprache eines durch unzählige Fäden mit uns verknüpften modernen Kulturvolkes mit sich bringt. Erfahrungen aus der eigenen Schülerzeit, relativ mühelose Erreichung eines eng gesteckten Zieles im Französischen, energische und reichliche Bethätigung des Denkvermögens im Lateinischen rufen dort Geringschätzung, hier Überschätzung hervor; nur wenige haben eine Vorstellung von dem latenten Bildungswert des Stoffes. So ist denn der ganze Streit, ob das Lateinische oder das Französische eine geeignetere Vermittlerin sprachlich-logischer Schulung sei, ein recht müßiger; setzt die Erlernung der französischen Sprache auch in vielen Beziehungen geringere Schwierigkeiten voraus, so daß sogar zum Teil eine instinktive Aufnahme stattfindet und stattfinden soll, so weist sie doch andererseits, besonders in ihrer Syntax, Erscheinungen auf, deren Erfassung das Denkvermögen voll und ganz in Anspruch nimmt und denen die lateinische Sprache nichts Analoges an die Seite zu stellen hat. Es handelt sich nur darum, welche Stellung das Französische im Gesamtunterricht der betreffenden Schulgattung einnimmt. Nicht alle Momente seines Bildungswertes sind auf allen Schulgattungen gleichmäßig heranzuziehen, sondern dem verschiedenen Lehrziele entsprechend muß auch der Betrieb desselben an lateintreibenden und lateinlosen höheren Schulen ein verschiedener sein. Für die Oberrealschulen, denen die folgenden Betrachtungen gewidmet sind, gilt insbesondere das Wort Münchs, daß das Französische innerhalb unserer Jugendbildung „weit mehr Mittel der Schulung als Quelle der Nahrung sei“²⁾, an ihnen muß den auf Verstehen und praktisches Können gerichteten Bestrebungen die logische Schulung des Geistes durch scharfe Beobachtung der sprachlichen Denkgesetze als ein gleichwertiges Moment an die Seite treten.

Die Aneignung der französischen wie jeder fremden Sprache kann nun auf eine doppelte Art geschehen, entweder nach Art der Muttersprache oder auf Grund grammatischen Studiums. Ist aber die erstere für den Massenunterricht schon deshalb zu verwerfen, weil ihr die natürlichen Bedingungen fehlen, so kann sie für die Oberrealschule insbesondere nicht in

1) Vergl. Steinthal a. a. O. S. 220.

2) In Baumeisters Handbuch der Erziehungs- und Unterrichtslehre III, 5.

Betracht kommen, da sie unverträglich ist mit der dem Französischen gestellten Aufgabe. Wer möchte wohl den Satz unterschreiben: „Der fremdsprachliche Unterricht hat um so mehr geistbildenden Wert, je mehr er sich dem naturgemäßen Gang beim Erlernen der Muttersprache nähert?“¹⁾ Nur die reflektierende Methode gewährt die nötige Übung der Verstandeskräfte, nur sie ermöglicht eine wirkliche Durcharbeitung des Sprachvermögens, sie ist schließlich auch der kürzeste Weg zum Ziele, denn, wie Münch sagt, „nicht um abzulenken, sondern um abzukürzen, ist die Reflexion in die Spracherlernung eingedrungen.“

Als Hauptforderung werden wir aufzustellen haben, daß die bloß gedächtnismäßige Aneignung möglichst beschränkt werden muß zu Gunsten der logischen Erkenntnis, welche ihrerseits wieder die beste Stütze des Gedächtnisses sein wird. Man werfe nicht ein, daß der Schüler, besonders der unteren und auch noch der mittleren Stufe, im allgemeinen williger ist, gedächtnismäßig aufzunehmen als verstandesmäßig zu durchdenken; so weit darf die Rücksichtnahme auf seine Neigungen nicht gehen, eine Erziehungsanstalt würde sich selbst untreu werden, wollte sie nicht dieser gedächtnismäßigen Aufnahme je höher hinauf je mehr entgegengetreten. Auch ist die Aneignung einer fremden Sprache eine Arbeit von so gewaltigem Umfange, daß trotzdem noch genug des Gedächtnisstoffes übrig bleibt.

Mag der Schüler nun durch Beobachtung an bestimmtem Anschauungsstoff zu einer Erkenntnis sprachlicher Erscheinungen gelangen oder eine reflektierende Bethätigung beim praktischen mündlichen und schriftlichen Gebrauche der Sprache folgen lassen, beide Tätigkeiten sind wertvoll für die Übung des Denkvermögens, die erstere nimmt nach dem Umfange ihrer Verwendung im Unterricht die bevorzugte Stelle ein, die letztere ist für den Schüler die schwierigere. Wenn ich die jetzt herrschende Strömung recht beurteile, so geht man in der Verwendung des induktiven Verfahrens und in der Beschränkung des deduktiven etwas zu weit; eine kleine Grenzberichtigung wird sich jene zu Gunsten dieser wohl gefallen lassen müssen.

Wie sich die logisch schulende Tätigkeit auf die einzelnen Zweige und Stufen des französischen Unterrichts verteilt, wird sich aus dem folgenden ergeben. Der Hauptanteil wird der Grammatik und in ihr wieder der Syntax zufallen, denn wenn auch die Wortlehre reichlich Gelegenheit bietet, das Begriffsstudium zu pflegen und das Schließen nach der Analogie zu üben, so wird doch erst in der Syntax die Urteilskraft in stärkerem Maße in Anspruch genommen, dabei ist sie es, die den Schüler von Anfang an bis zum Schlusse seiner Laufbahn begleitet. Es leuchtet ein, daß diejenigen Fälle, wo die beiden Sprachen im Ausdruck völlig übereinstimmen, für unsern Zweck sich nicht empfehlen; eine gewisse Gegenständlichkeit ist nötig, um das Interesse des Schülers zu erregen; eine reflektierende Betrachtung ihm selbstverständlich erscheinender sprachlicher Ausdrücke wird ihm langweilig. Diese Gegenständlichkeit ist bereits vorhanden, wenn er z. B. dem Deutschen ähnliche Wortbildungen im Französischen vornimmt, sie tritt noch mehr hervor, wenn er nur teilweise sich deckende Begriffssphären zweier Wörter miteinander vergleicht, sie wird am fruchtbarsten bei den syntaktisch-stilistischen Abweichungen des Französischen vom Deutschen, mögen diese nun einen verschieden verlaufenden psychologischen Gedankenprozesse zur Grundlage haben oder wirkliche logische Vorzüge aufweisen oder eine Einsicht in die Verschiedenartigkeit der Mittel verschaffen, deren sich die Sprache zur Erreichung bestimmter Ziele bedient.

Anlaß zum Begriffsstudium, d. h. zu einer Vergleichung der nach Inhalt und Umfang verschiedenen Begriffe, bietet zunächst der anzueignende Wortschatz der französischen Sprache. Die Gemeinsamkeit moderner Kulturelemente bedingt zwar, daß sich in dem Wortschatz der beiden Sprachen, und zwar nicht nur nach der konkreten, sondern auch nach der abstrakten Seite, mehrfach eine annähernde, für die Schule oft vollständige Identität der Begriffe zeigt,

1) Spill, Über den neu-fremdsprachlichen Unterricht. S. 8.

so z. B., wo es sich um Ausdrücke der Industrie, des Handels und Verkehrs, um wissenschaftliche Errungenschaften handelt. Aber auf der anderen Seite ist doch die innere Verschiedenheit in den Sitten und Anschauungen des Deutschen und Franzosen, Germanen und Romanen, groß genug, um zu beträchtlichen Verschiedenheiten in der Schaffung von Begriffssphären Anlaß zu geben. Geht dieselbe doch so weit, daß zahlreiche französische Wörter überhaupt nicht durch ein einziges deutsches Wort wiedergegeben werden können¹⁾ (z. B. *suffisance*, *flâner*, *mystification*, *galanterie* u. s. w.) und deshalb zum Teil als Fremdwörter in unsere Sprache eingedrungen sind. Zu einer klaren Erfassung der Begriffe wird der Schüler besonders durch den Umstand angeregt, daß die deutsche Sprache für gewisse Begriffe nur einen Ausdruck besitzt, während dem Franzosen zwei oder mehr Wörter von klar ausgeprägtem und scharf begrenztem Begriffsinhalte zu Gebote stehen, z. B. *langue-langage*, *mot-parole*, *prodige-miracle*-*merveille*, *écuyer-élève-disciple*, *neuf-nouveau*, *choisir-élire*, *mener-conduire-guider*, *pendant que-tandis que* u. s. w.²⁾ Auf dieser dem Französischen eigentümlichen scharfen Unterscheidung verwandter Begriffe beruht zum guten Teil die viel gerühmte Klarheit dieser Sprache.

Wir haben damit bereits das für das Begriffsstudium besonders fruchtbare Gebiet der Synonymik betreten. Durch eine Vergleichung der synonymen Begriffe nach Inhalt und Umfang hat der Schüler ihre Übereinstimmung und ihre Verschiedenheit festzustellen. Oft ist der kontradiktorische oder konträre Gegensatz ein gutes Hilfsmittel zur Feststellung der Bedeutung. In anderen Fällen handelt es sich um Genus und Spezies, Relatives und Absolutes, Aktiv und Passiv, Handlung und Zustand oder Eigenschaft, Schwächeres und Stärkeres u. s. w. Es versteht sich, daß für die Schule manches Gegenstand synonymischer Betrachtung sein wird, was die Wissenschaft hiervon ausschließen würde, so z. B. wenn es sich darum handelt, den Schüler über die Mehrdeutigkeit eines deutschen Wortes (erklären = *déclarer* und *expliquer*) zu belehren, obwohl natürlich die in der fremden Sprache wirklich sinnverwandten Wörter weit höhere Anforderungen an seine Auffassungskraft stellen und demnach für die logische Schulung wertvoller sind. Daß die Belehrung sich auf das im zusammenhängenden Texte Angeschauete zu beschränken und der Schüler den Begriff sich selbst zu erarbeiten hat, auch daß die Entscheidung kurz und knapp, wenn möglich mit einem Stichwort zu treffen ist, wird als Forderung auszusprechen sein. Wo die Abstammung eines Wortes zur Unterscheidung von sinnverwandten Wörtern dienen kann, sollte sie herangezogen werden. Da nun ein Zurückgehen auf das Lateinische für die Oberrealschule ausgeschlossen ist, so scheint Baumgarten der französischen Synonymik an lateinlosen Anstalten den Todesstoß zu versetzen, wenn er sagt: „Bei der französischen Synonymik zeigt sich handgreiflich, daß die Sprache ohne Latein nicht wirklich begriffen werden kann, daß auch von dieser Seite die Realschule auf dem lateinischen Unterricht fußen muß.“³⁾ In Wirklichkeit ist die Sache nicht so gefährlich. Zugegeben, daß häufig das Zurückgehen auf das Lateinische zur Klärung des Begriffes beitragen kann, so leistet doch in einer ganzen Reihe von Fällen das Französische die gleichen Dienste. Das beweist schon das von Baumgarten zur Verteidigung seiner Ansicht nicht gerade glücklich gewählte Beispiel *incursion* und *irruption*, denn was für einen Unterschied es ausmacht, ob man zur Erklärung *incurrere* und *irrumperere* oder *courir* und *rompre* heranzieht, vermag ich nicht einzusehen, und ob man etwa *moreau* durch franz. *mordre* oder die entsprechende lateinische Form erklärt, ist für die logische Schulung gleichgültig. Ist diese Behandlung der französischen Synonymik in ihrer Beschränkung auf die Sprache selbst auch weniger wissenschaftlich im strengen Sinne des Wortes, weniger logisch schulend braucht sie darum nicht

1) Eine Zusammenstellung derselben hat Falkenheimer in Herrigs Archiv gegeben.

2) Weitere Beispiele bei Franke, Französische Stilistik II, 4.

3) In Schmidts Encyclopädie II, 938.

zu sein. Dafs übrigens dieses Begriffsstudium an lateinlosen Anstalten durch die englische Synonymik eine wertvolle Unterstützung erfährt, mag nicht unerwähnt bleiben.

Besonders dankbar werden bei der Erfassung des Wortschatzes auch diejenigen Fälle sein, wo es sich darum handelt, die Vieldeutigkeit eines französischen Wortes durch ein Zurückgehen auf die bei seiner Begriffsgestaltung mitwirkenden Faktoren zu erklären. Hier erwächst namentlich der Lektüre die Aufgabe, den Schüler zu nötigen, dafs er seine logische Unterscheidungskraft bethätigt und sich nach dem Zusammenhang der betreffenden Stelle zwischen verschiedenen Möglichkeiten für die zutreffende entscheidet. Leider wird der formal bildende Erfolg in diesem Zweige des Unterrichts erheblich beeinträchtigt durch die mangelhafte Anlage der Spezialwörterbücher zu unseren Schulschriftstellern. Die subjektive Meinung des Herausgebers, welche Wörter als bekannt vorauszusetzen sind, sind häufig das einzige Prinzip für die Auswahl des Stoffes, zuweilen fehlt augenscheinlich auch dieses, meist wird nur die für die betreffende Stelle passende Bedeutung angegeben. Auf der unteren und meist wohl auch auf der mittleren Stufe würde das Fehlen derartiger Spezialwörterbücher eine empfindliche Lähmung des Unterrichts bedeuten, auf der oberen Stufe sind sie meist vom Übel, obwohl sie im einzelnen Falle, z. B. bei technischen Abhandlungen, auch hier noch gute Dienste leisten können. Stoffbeschränkung und planvollere Anlage sollte daher wenigstens bei den Spezialwörterbüchern zu denjenigen Texten angestrebt werden, die nach ihrer sprachlichen Schwierigkeit oder ihrem speziellen Inhalt zweifellos für die Oberstufe in Aussicht genommen sind. Überdies darf sich die Oberrealschule der Aufgabe nicht entziehen, den Schüler der oberen Klassen zum Gebrauche eines größeren Handwörterbuches anzuleiten.

Von der Thatsache ausgehend, dafs Substantive, denen ein Verbalbegriff zu Grunde liegt, die Kraft behalten, neben diesem selbst auch Genus (und Tempus) des Grundwortes zum Ausdruck zu bringen, und unter Berücksichtigung der sowohl subjektiven als objektiven Betrachtung, deren sie fähig sind, hat Franke¹⁾ in lehrreicher Weise als ein Beispiel für viele, wenn auch nicht immer gleich reichhaltige, die verschiedenen Bedeutungen des Substantivums *foi* zusammengestellt und damit einen Begriff gegeben, welche Schwierigkeiten der deutsche Schüler unter Umständen zu überwinden hat, um eine sinngetreue Übersetzung eines französischen Textes zu liefern. *Il agit de bonne foi* heifst „er handelt nach bestem Wissen und Gewissen“, dagegen hat *foi* den passiven Sinn von Glaubwürdigkeit in *il est homme de bonne foi* = er ist ein ehrlicher, zuverlässiger Mann. In *sur la foi de . .* auf das Zeugnis des . . bezeichnet *foi* im aktiven Sinne dasjenige, was Glauben hervorruft, die Bürgschaft, Gewähr für etwas, dagegen das Beglaubigte, Verbürgte in *la foi divine* = der auf der göttlichen Offenbarung beruhende Glaube, während *la foi des traités* = die Verbindlichkeit der Verträge, d. h. in neutralem Sinne diejenige Eigenschaft zum Ausdruck bringt, welche bewirkt, dafs eine Sache für glaubwürdig gilt u. s. w. Handelt es sich darum, die Grundbedeutung eines Wortes im Verhältnis zu den abgeleiteten Bedeutungen festzustellen, den logischen Unterschied des früheren und späteren Vorstellungsgehaltes eines Wortes zu bestimmen (z. B. *entendre* hören — inne werden, die verschiedenen Bedeutungen des von *bure* abgeleiteten *bureau*), so kann die Betrachtung der Sprachbegriffe im Unterricht auch einen etwas wissenschaftlichen Charakter annehmen und wird dann nicht nur der logischen Schulung, sondern auch der Weckung wissenschaftlichen Sinnes förderlich sein.

Auch die verschiedenartige Verwendung des Wortschatzes im Französischen fordert den Schüler zu beständigen Vergleichen mit der Muttersprache heraus; charakteristisch ist die Vorliebe des Französischen für Wörter von engerer Begriffssphäre, um die gemeinte Vorstellung genauer zu bezeichnen. Fälle von Synekdoche und Metonymie findet man zusammengestellt in Frankes Stilistik I, 1 ff.

1) a. a. O. I, 9 f.

Im wesentlichen Begriffsstudium ist auch die Lehre vom Artikel, über dessen Gebrauch aus praktischen Gründen in der Syntax gehandelt zu werden pflegt, der sich jedoch im wissenschaftlichen Sinne von der Wortlehre nicht trennen läßt. Die Herkunft des bestimmten Artikels von dem hinzeigenden Fürwort, des unbestimmten Artikels von dem Zahlwort ermöglicht den Ausdruck feiner Bedeutungsschattierungen, also eine logische Scheidung der Begriffe, der z. B. das Lateinische nichts Analoges an die Seite zu stellen hat. Auf Grund der Erwägung, daß das französische Substantiv, weil jedwedes Beziehungselementes in den beiden Zahlformen entbehrend, den Begriff in seiner Allgemeinheit darstellt, daß der bestimmte Artikel stets auf Bekanntes hinweist, sei es nun, daß er ein bestimmtes Einzelwesen aus diesem Begriffe ausscheldet oder im kollektiven Sinne die ganze Sphäre des Begriffes bezeichnet, ebenso daß der unbestimmte Artikel ein Einzelwesen aus dem Begriffe herausgreift, hat nun der Schüler eine ganze Reihe logischer Denkopoperationen anzustellen. So muß er unterscheiden: *l'uniforme du colonel*, *l'uniforme d'un colonel*, *l'uniforme de colonel*, *les uniformes du colonel*, *les uniformes d'un colonel*, *les uniformes de colonel*, *un uniforme du colonel*, *un uniforme d'un colonel*, *un uniforme de colonel*. Eine Vergleichung ergibt, daß die deutschen Ausdrücke nur zum Teil den französischen entsprechen oder doch bei schwankendem deutschen Sprachgebrauch entsprechen können.

Die Erkenntnis des artikellosen Substantivs als einer bloßen Begriffsbezeichnung erklärt dem Schüler die häufige Verwendung desselben nach transitiven Verben zur Darstellung einheitlicher Tätigkeitsbegriffe, wie *avoir faim* (*soif*, *sommeil*, *pitié*, *peur*, *droit*, *tort*), *demander* (*espérer*, *obtenir*) *pardon*, *tirer d'embarras* (*d'affaire*), *perdre de vue*, *sortir de table* (*de prison*), *mettre à profit* (*à exécution*, *à mort*), *tenir à honneur* u. s. w. Ebenso erklärt sich das Fehlen des Artikels bei prädikativen Bestimmungen, wie *il est paysan*; *elle était habillée en servante*, in der Konstruktion des doppelten Akkusativ und Nominativ, *on le fit consul*; *il fut élu roi*; bei der Aufzählung von Sachen und Personen, wie *conseils*, *prières*, *menaces*, *rien n'a pu l'ébranler*; bei einer Reihe von substantivierten Adjektiven, wie *à vrai dire* (*à dire vrai*), *parler bas* (*haut*), *acheter* (*vendre*) *cher*, *chanter faux*, *sentir bon* (*mauvais*), die häufig als „Ausnahmen“ bei der Lehre vom Adverb aufzutreten pflegen und von denjenigen Fällen zu scheiden sind, wo nach lateinischem Muster prädikatives Adjektiv für deutsches Adverb steht, wie *sonner creux*, *peser double*, *aller* (*marcher*, *viser*, *tirer*) *droit*, *entendre dur*, *peser lourd* u. ä. So lernt der Schüler das artikellose Substantiv verwenden, um einen Gattungsbegriff zu einem Artbegriff zu spezialisieren (*nuit d'été*), es erscheint ihm mit *à* als Gattungsmerkmal in *les hommes à barbe rousse* oder zur Angabe eines Zweckes in *un verre à vin*, während das mit dem Artikel verbundene Substantiv das Merkmal eines Einzelwesens angiebt, *l'homme à la barbe rousse*, *le verre au vin*. Die Erkenntnis von dem Wesen eines derartigen nicht determinierten, mit seinem Verbum zu einem Tätigkeitsbegriff verschmelzenden Substantivs wird den Schüler davor bewahren, ein Pronomen darauf zu beziehen und etwa zu sagen: *il avait perdu courage*, *ces événements le lui rendirent*.

Auch die Verwendung des Artikels im partitiven Sinne bietet Gelegenheit, durch Vergleichen die Unterscheidungskraft des Schülers zu stärken, z. B. *un grand nombre de chansons* und *un grand nombre des chansons de Béranger*, *il a beaucoup d'argent* und *il a bien de l'argent*, *de petits enfants* und *des petits enfants*, oder in verneinenden Sätzen *je n'ai pas d'argent* und *je n'ai pas de l'argent pour le jeter par la fenêtre*, *vous n'avez pas d'amis* und *n'avez-vous pas des amis*, *je n'ai pas mangé de pain* und *je n'ai pas mangé du pain, mais des fruits* u. s. w.¹⁾

1) Die im Laufe der Abhandlung angeführten Beispiele sind, wo nicht der Klassenlektüre entnommen oder selbst gebildet, den bekannten Grammatiken von Mätzner, Seeger, Lücking, Plattner u. s. w. entlehnt. Eine Belegung derselben konnte in den meisten Fällen unterbleiben.

Die Beantwortung der Frage, inwieweit die Behandlung der französischen Flexion dasjenige Maß logischer Schulung zu vermitteln geeignet ist, das man von diesem Teile des Unterrichts füglich erwarten kann, legt es nahe, des Einwandes zu gedenken, daß das Französische in dieser Beziehung weit zurückstehe hinter dem Lateinischen, dem größerer Formenreichtum und vollere, weil Auge und Ohr zugleich zugängliche Anschaulichkeit dieser Formen zu statten komme. Und in der That kann sich in diesen beiden Beziehungen die Tochtersprache mit der Muttersprache auch nicht entfernt messen. Von einer französischen Deklination kann im Ernste nicht die Rede sein, so daß im Grunde nur die auf ein Minimum zusammengeschrumpfte Pluralbildung des Nomens, die Motion des Adjektivs und die Flexion des Verbs übrig bleibt. Auch steht das Französische im Nachteil durch die Wiederkehr gleicher Laute für verschiedene Endungen (*donner — donnez — donné — donnai*) oder bei stummen Endungen (*parle — paroles — parlent*), oder gleicher Formen für verschiedene Bedeutungen (*il parle* als Indikativ und Konjunktiv, *il punit* als Präsens und historisches Perfekt). Die Zahl der Adjektive einer Endung ist im Französischen weit größer als im Lateinischen, da auch die lateinischen Adjektive auf *us — a*, *er — a*, *er — is* im Französischen in diese Gruppe übergetreten sind, bei anderen ist die Motion nur für das Auge, nicht für das Ohr erkennbar. Fragen wir uns aber, was denn die Flexion überhaupt in formaler Hinsicht zu leisten vermag, so ist dies ein doppeltes: einmal die Erkenntnis der Mittel, deren sich die Sprache zum Ausdruck der einfachsten grammatischen Verhältnisse bedient und eine reichliche Übung im Schließen nach der Analogie. Nur eine Überschätzung des formalen Bildungswertes der Flexion könnte dem Französischen die Fähigkeit absprechen, diese Aufgabe zu lösen. Der Schüler erkennt die durch die Stellung des Substantivs vor oder hinter dem Verb bedingte Funktion desselben als Nominativ oder Akkusativ, ferner die Präpositionen als Ausdruck der übrigen Beziehungen des Substantivs, die zugleich eine viel klarere und deutlichere Ausdrucksweise ermöglicht als z. B. der vieldeutige lateinische Ablativ; die Motion des Adjektivs wird an den immerhin nicht seltenen Fällen zum Bewußtsein gebracht, wo die Sprache in Laut und Schrift unzweideutige Unterscheidungsmittel besitzt, wobei erwähnt zu werden verdient, daß die Nötigung, den in der männlichen Form stummen Endkonsonanten in der weiblichen Form auszusprechen, eine mindestens gleich starke geistige Zucht voraussetzt, wie die Anfügung einer lautlich abweichenden Endung. Vor allem aber bietet die Verbalflexion ausreichend Gelegenheit, den Schüler in der leichtesten Operation des Denkvermögens zu üben, dem Schließen nach der Analogie, welche grundlegend ist für die folgenden schwierigeren und daher reichliche Übung verlangt. Der Formenreichtum des Lateinischen jedoch, die fünf Deklinationen z. B. gegenüber der einen sogenannten des Französischen, dürfen dabei nicht als ein Vorzug in unserem Sinne angesehen werden, denn die Bildung mannigfacher, aber gleichbedeutender Formen bedeutet nicht Schulung des Denkens, sondern Übung des Gedächtnisses. Ja, man könnte die Frage aufwerfen, ob nicht für den Anfangsunterricht die Einfachheit und größere Bestimmtheit der französischen Formen ein Vorzug ist vor der Wiederholung gleicher Denkopoperationen mit sprachlich verschiedenem Stoffe.

Um den Schüler zur Unterscheidung der Formen bei sich gleich bleibendem Laute zu zwingen, muß die schriftliche Aufzeichnung unterstützend eintreten. Denn wenn auch naturgemäß bei dem Unterrichtsbetrieb einer lebenden Sprache der schriftliche Gebrauch vor dem mündlichen stark zurücktritt, so muß doch andererseits der Schüler vor falschen Analogieschlüssen bewahrt werden, indem er stumme Endungen in einförmiger Weise fixiert oder die Motion des Adjektivs auch da unterläßt, wo die Sprache besondere Unterscheidungsmittel besitzt. Die von manchen Seiten für längere Zeit geforderte ausschließliche Beschränkung auf den mündlichen Gebrauch der Sprache ist daher nicht zu empfehlen. Es muß unbedingt vermieden werden, daß sich im Kopfe des Schülers ein falsches Lautbild festsetzt, mag es nun der Muttersprache entlehnt sein in Fällen, wo das fremde Lautbild noch nicht zur An-

schauung gekommen ist, oder das zuerst oder am häufigsten vorgekommene Lautbild festgehalten werden. Jeder weiß, wie schwer es ist, eingewurzelte Verstöße dieser Art im späteren Verlaufe des Unterrichts wieder auszurotten.

Von anderen Wortarten bietet besonders die Formenlehre des Pronomens Gelegenheit, den Schüler zum Nachdenken anzuregen. Man denke z. B. an die verschiedenen Übersetzungen des deutschen *ihr*. *Ihr* Bruder kann heißen *son frère* und *leur frère*, ihre Brüder *ses frères* und *leurs frères*, d. h. der Schüler muß sich in jedem dieser Fälle für eine von zwei in Betracht kommenden Möglichkeiten entscheiden. Die Beantwortung der Frage „wer und wieviele sind die Besitzer?“ bestimmt die Wahl zwischen *son*, *sa*, *ses* und *leur*, *leurs*. Geschlecht und Zahl des Besitztums entscheiden darüber, ob *son*, *sa* oder *ses* anzuwenden ist, während im Deutschen Besitzer und Besitztum zugleich, im Englischen nur der Besitzer in Betracht kommt. Besonders wird die Denkkraft des jungen Schülers in Anspruch genommen werden, wenn das Geschlecht des das Besitztum anzeigenden Wortes vom Deutschen abweicht, wie *l'actrice et son rôle*, *le criminel et sa victime* u. s. w. Man wende nicht ein, die Übersetzung des deutschen *ihr* sei eine Sache des Gedächtnisses. Die verschiedenen möglichen Ausdrücke dafür, das Geschlecht des betreffenden Substantivs, mögen das sein, die unter ihnen zu treffende Wahl jedoch ist ein logischer Denkakkt. Man denke ferner an die Übersetzung des deutschen *dessen*, *deren*, wobei der Schüler zwischen sieben verschiedenen Möglichkeiten zu wählen hat, während er z. B. im Lateinischen mit *ejus* stets das Richtige trifft, oder an die Unterscheidung von adjektivischen und substantivischen, verbundenen und unverbundenen, determinativen und demonstrativen Fürwörtern, an die verschiedenen Übersetzungen des deutschen *sich* durch *se*, *lui*, *elle*, *eux*, *elles*, *soi* u. s. w.

Man hat den Umstand, daß der lateintreibende Schüler infolge der zahlreichen Flexionsverschiedenheiten in dieser Sprache sich so lange mit dem Wortkörper und dessen Veränderungen zu beschäftigen hat, als ein „unübertreffliches formales Bildungsmittel“¹⁾ bezeichnet, indem dadurch Interesse für das „Wort“ und scharfe Auffassung desselben gewonnen werde; eine Art von Ersatz hierfür, wenn man diesen für nötig halten sollte, bietet die französische Wortbildung im engeren Sinne, d. h. die Verwendung von Mitteln zur Benennung neuer Vorstellungen. Es handelt sich um diejenigen Fälle, wo die Sprache aus französischen Wörtern durch Ableitungssilben sich mit neuen Wortbildungen bereichert hat. An derartigen Ableitungssilben besitzt nun das Französische einen großen Reichtum, doch kommen für den Zweck der logischen Schulung nur die so zu sagen lebendigen Suffixe in Betracht, mit denen sich also noch jetzt eine bestimmte Vorstellung verknüpft, denn nur bei ihnen hat der Schüler Gelegenheit, richtige Schlüsse zu ziehen, richtige Bildungen vorzunehmen. Im übrigen ergibt sich die Beschränkung auf Substantive, Adjektive und Verben, welche den Hauptstoff der Begriffe und Vorstellungen abgeben, aus der Natur der Sache. Ein Blick auf die gebräuchlichsten Neubildungen französischer Substantive mag die Reichhaltigkeit der sprachlichen Mittel vor Augen führen. Von *colporter*, *polir*, *entreprendre*, *lire* bildet der Schüler (ausgehend vom Verbalstamm, wie er im Gerundium erscheint) *colporteur*, *polisseur*, *entrepreneur*, *lecteur* zur Bezeichnung von Personen, welche die durch das Stammwort ausgedrückte Tätigkeit verrichten oder zu verrichten pflegen und die dazu nötige Kraft und Befähigung besitzen. Aus *commencer*, *accomplir*, *arrondir*, *éblouir* bildet er *commencement*, *accomplissement*, *arrondissement*, *éblouissement*, die neben der Handlung selbst zugleich das durch die Handlung Hervorgebrachte ausdrücken können. Zuweilen findet sich daneben noch ein abstraktives Substantiv, wie *changement* neben *changer* (vgl. englisch *the change* neben *the changing*). Partizipien wie *espérant*, *confiant*, *obéissant*, *croquant* geben Anlaß zur Bildung der Abstrakten *espérance*, *confiance*, *obéissance*, *croquance*, wodurch die Tätigkeit des Verbs die Bedeutung der Eigenschaft oder der Zuständigkeit erhält. Als französische Neubildungen betrachtet der

¹⁾ Baumgarten, a. a. O. S. 928.

nicht lateintreibende Schüler auch *gouverneur*, *ornement*, *ignorance* und ähnliche, obwohl sie auf lateinische Substantive zurückzuführen sind, eine im übrigen nicht wesentliche, kleine Unwissenschaftlichkeit, die dem Schulunterricht gestattet sein muß. Von Adjektiven wie *grand*, *long*, *large*, *lent* bildet der Schüler meist weibliche Abstrakte wie *grandeur*, *longueur*, *largeur*, *lenteur*. *oir*, *oire* hängt er an Verbalstämme, um Gegenstände zu bezeichnen, durch welche oder an welchen eine Thätigkeit sich verwirklicht, d. h. insbesondere Werkzeuge, Geräte oder Örtlichkeiten, wie *laver*—*lavoir*, *cracher*—*crachoir*, *murer*—*miroir*, *polir*—*polissoir*, *parler*—*parloir*. *ier* (*er*) dient ihm zur Bezeichnung der Person, die sich mit einem Gegenstande beschäftigt, wie *horloge*—*horloger*, *coche*—*cocher*, oder der Sache, die ihn enthält, *colombe*—*colombier*, *sauce*—*saucière*, oder die ihn hervorbringt, *pomme*—*pommier*. In ähnlicher Weise bildet der Schüler, immer unter Weiterbildung des Stammwortes durch Anhängung bedeutungsvoller Suffixe: *grammaire*—*grammairien*, *Luther*—*Luthérien*, *royal*—*royalisme*—*royaliste*, *plume*—*plumage*, *esclave*—*esclavage*, *planter*—*plantation*, *bouche*—*bouchée*, *soir*—*soirée*, *boulangier*—*boulangerie*, *orange*—*orangerie*, *causer*—*causerie*, *broder*—*broderie*. Zahlreich sind ferner Diminutivbildungen, bei denen der Begriff des Kleinen als Koseform Verwendung findet, andererseits in den des Kleinlichen übergeht. Ebenso erfolgen Neubildungen von Adjektiven mit Hilfe der Suffixe *eux*, *able* (*ible*), *âtre*, Neubildungen von Verben mit *fier*, *iser*, *er*, *ir* u. s. w., ohne daß mit dieser Aufzählung der Gegenstand irgendwie erschöpft wäre. Reichen Stoff bietet Mätzner S. 234—275.

Die Unterscheidungskraft des Schülers wird ferner in Anspruch genommen, wenn er sich der Verwendung eines und desselben Wortes in doppelter Funktion bewußt wird, also der Übertragung der Funktion einer Wortgattung auf ursprünglich andere Wortgattungen. Dahin gehört die umfangreiche Verwendung des Adjektivs in Substantivfunktion, wobei zugleich für die Bestimmung des Geschlechts wertvolle Hilfsmittel gewonnen werden, wie *le présent* (*temps*), *la circulaire* (*lettre*), *la capitale* (*ville*), ebenso des Substantivs in Adjektivfunktion, *un animal imitateur*, des Verbums in Substantivfunktion, *le pouvoir*, *le baiser*, *le souvenir*, *l'écrit*.

Für die Befestigung der durch Ableitung gebildeten neuen Begriffe können Reihbildungen gute Dienste leisten, wie z. B. *cracher*—*cracheur*—*crachement*—*crachoir* und *laver*—*laveur*—*lavement*—*lavoir*—, oder *brun*—*brunâtre*—*brunir*—*brunissage*—*brunisseur*—*brunissoir*, *polir*—*polissage*—*polisseur*—*polissoir*, *blanche*—*blancheur*—*blanchir*—*blanchisseur*—*blanchissement*. Lexikalische Übungen dieser Art, die für die Erweiterung des Wortschatzes von Wichtigkeit sind, sollten gelegentlich angestellt werden, natürlich erst später, wenn es sich um Zusammenfassung bereits erkannter Einzelercheinungen handelt. Für den so vorbereiteten Schüler wird auch das Wörterbuch zu einer Quelle reicher Belehrung werden.

Der Hauptanteil an der logischen Schulung wird jedoch zweifellos der französischen Syntax zufallen. In ihr kommen insbesondere jene inneren Vorzüge der Sprache zur Geltung, zufolge deren sie die Stellung einer internationalen Weltsprache erobert und jahrhundertlang behauptet hat, nämlich Klarheit und Bestimmtheit des Ausdrucks durch möglichst ausschluß der Zweideutigkeit, Deutlichkeit der Rede durch Anatomie des Gedankens, Folgerichtigkeit, lichtvolle Anordnung und Durchsichtigkeit des Satzbaues. Gibbon erzählt, daß er, um seinen lateinischen Stil zu bilden, viel vom Französischen ins Lateinische und dann wieder zurück übersetzt habe, und daß ihm dabei in hohem Maße die Klarheit des Französischen entgegengetreten sei.¹⁾ So kann auch für unsere Schüler die französische Syntax zu einem vorzüglichen Mittel formaler Bildung werden.

1) Angeführt bei Schmeding, Bemerkungen über das Darstellen in fremden Sprachen. Progr. d. höh. Bürgersch. Oldenburg 1856. S. 24.

Eins der fruchtbarsten Kapitel ist das von der Wortstellung, in welcher das Deutsche und das Französische sich grundsätzlich unterscheiden. Dort verhältnismäßig große Freiheit, hier strenge logische Ordnung der Worte und Sätze und daher eine von wenigen Sprachen erreichte Durchsichtigkeit der Rede. So wird der Schüler beim Gebrauch der fremden Sprache beständig genötigt, die Masse seiner Vorstellungen nach logischen Gesichtspunkten zu ordnen. Als Grundgesetz der französischen Wortstellung gilt, daß das regierende Wort vor dem davon regierten oder abhängigen steht, so das Subjekt vor dem Prädikat, dieses vor dem Objekt, das Akkusativobjekt vor dem präpositionalen, dann erst die adverbialen Bestimmungen. Da die deutsche Sprache dem Verbum in vielen Fällen die letzte Stelle anweist, eine Stellung, welcher der Franzose mit Recht den Vorwurf machen kann, daß »le sens n'est ordinairement compris qu'à la fin de la phrase«¹⁾, so hat der Schüler die Umformung des Satzes vorzunehmen, indem er das Prädikat dem Subjekte unmittelbar folgen läßt und dann die anderen syntaktischen Glieder in logischer Ordnung aneinander reiht. Und zwar gilt diese Ordnung für Haupt- und Nebensatz in gleicher Weise, z. B. *Masinissa, roi de Numidie, avait rendu (quoi?) — de grands services (à qui?) — aux Romains (à quelle occasion?) — dans la deuxième guerre punique oder quand on voit (qui?) — les Gaulois (quoi faire?) — se précipiter (où?) — sur les Romains (de quelle manière?) — avec une fougue aveugle*. Die durch die Fragen angedeutete logische Ordnung muß im Kopfe des Schülers fertig sein, ehe er den Satz in der fremden Sprache ausdrücken kann. Nehmen wir an, der Schüler habe folgenden Satz²⁾ ins Deutsche zu übersetzen: *Son père Mitelleski — avait été chassé — de son royaume — par ses propres sujets — en 1688*. Bei der Anordnung der adverbialen Bestimmungen desselben im Deutschen bieten sich zunächst verschiedene Möglichkeiten dar. Als selbstverständlich vorausgesetzt, daß der Schüler genötigt wird, unter diesen die beste, d. h. normale Anordnung zu wählen, nämlich „sein Vater Mitelleski war im Jahre 1688 von seinen eigenen Unterthanen aus seinem Königreiche vertrieben worden“, so ist damit für die logische Schulung noch nichts gewonnen, denn diese Entscheidung wird der Schüler nicht auf Grund einer logischen Denkopoperation treffen, sondern auf Grund seines deutschen Sprachgefühls. Nun aber, nachdem diese normale Übersetzung festgelegt worden ist, tritt jenes logische Denken ein. Warum befolgt das Französische jene Wortstellung? Weil sie folgerichtig ist. Was entscheidet über die Reihenfolge der adverbialen Bestimmungen? Die größere oder geringere Zugehörigkeit zum Verbum. Trägt das Deutsche diesem Rechnung? Ja, die Entfernung der einzelnen Bestimmungen vom Verbum ist die gleiche. Welche von den beiden Stellungen ist die logisch korrekte und warum? Die französische, weil die näheren Bestimmungen der Handlung dieser folgen.

Wird der Schüler nun angehalten, beim Auftreten von mehreren adverbialen Bestimmungen eine derartige korrekte Verteilung vorzunehmen, so wird dies seiner sprachlich logischen Schulung sehr zu statten kommen, obwohl ein für alle Fälle geltendes Schema sich hier nicht aufstellen läßt, da verschiedene Momente einwirken und sich zum Teil durchkreuzen. Mätzner führt als Gesichtspunkte für die Anordnung adverbialer Bestimmungen auf: „Klarheit, Wohlklang und Ebenmaß der Rede.“ Die beiden letzteren sind subjektive Momente, deren Beobachtung ein schon fein entwickeltes Sprachgefühl voraussetzt, sie sind daher für die Schule praktisch von untergeordneter, für den Zweck der logischen Schulung von keiner Bedeutung. Aber Klarheit, damit läßt sich etwas anfangen. Die verschiedene Fassung der Regeln in denjenigen Schulgrammatiken, die den Gegenstand überhaupt behandeln, zeigt, daß er noch der Klärung bedarf. Die bereits erwähnte größere oder geringere Zugehörigkeit zum Verbum ist einer der zu beachtenden Punkte. Zuweilen hat der Schüler zu

1) Mme de Staël, De l'Allemagne. Chap. XII.

2) Bei Münch, Zur Förderung des franz. Unt. S. 82.

unterscheiden, ob eine adverbiale Bestimmung eine unmittelbare Ergänzung des Tätigkeitsbegriffs darstellt oder in einer mehr äußerlichen Beziehung zu demselben steht. Im ersteren Falle tritt sie zum Verbum, im letzteren (so die Adverbien des Ortes und die bestimmten Adverbien der Zeit) an den Anfang oder das Ende des Satzes, das heißt hinter das Verb, in zusammengesetzten Zeiten hinter das Partizip, denn sie dienen zur Bestimmung des ganzen Satzes. Treten sie an das Ende, so erhalten sie einen starken natürlichen Ton, und man kann dann außerdem von einer Hervorhebung sprechen; dagegen halte ich es nicht für richtig, wenn man auch der Stellung am Anfang des Satzes diese Wirkung ohne weiteres zuschreibt, im Gegenteil ist der Ton, der in diesem Falle auf Adverbien oder adverbialen Bestimmungen ruht, oft ein recht schwacher. Es scheint mir sehr fraglich, ob z. B. ein stark betontes Adverb anzunehmen ist in folgenden von Franke (II, 64) angeführten Fällen: *maintenant je demande la permission de vous laisser* oder *là toutes les provinces sont presque égales* oder *heureusement le séjour ne fut pas de longue durée*, auch müßte zur Beurteilung solcher Fälle der Zusammenhang der so eingeleiteten Sätze mit dem Vorhergehenden bekannt sein. Daß in einzelnen Fällen ein den ganzen Satz bestimmendes vorangestelltes Adverb vermöge seiner Bedeutung eine besondere Wichtigkeit erlangt, ist darum nicht ausgeschlossen, z. B. *partout les Russes furent battus* (ebenda). Wenn adverbiale Bestimmungen des Ortes und der Zeit mit Vorliebe an den Anfang des Satzes treten, diejenigen der Art und Weise dagegen diese Stellung ebenso gern vermeiden, so liegt die logische Begründung dieses Verhaltens darin, daß Ort und Zeit für sich aufgefaßt werden können, ohne daß man zunächst an eine bestimmte Handlung zu denken braucht, die Art und Weise dagegen untrennbar ist von der bestimmten Handlung. Die Voranstellung von *ainsi* und ähnlichen Ausdrücken rechtfertigt sich naturgemäß durch das Zurückweisen auf schon Dargestelltes.

Nur nebenbei sei bemerkt, daß auch die uns etwas schwerfällig erscheinende Voranstellung des substantivischen Subjekts in Fragesätzen sich mit Tobler logisch erklären läßt: Das materiell Vorausgestellte ist das dem Gedanken nach — als Grundlage, auf welcher sich die Frage erhebt — Vorausgesetzte, und erst mit dem Verbum beginnt die Frage selbst, es findet also eine Abgrenzung des Fraglichen statt von dem, worüber zwischen dem Redenden und dem Angeredeten Gemeinsamkeit des Wissens besteht.¹⁾ Abweichungen von der regelmäßigen Wortfolge, z. B. Voranstellung des präpositionalen vor das Akkusativobjekt finden ihre Begründung entweder in einem Zusatz des Akkusativs oder einer Hervorhebung desselben oder einer sonst entstehenden Zweideutigkeit, z. B. *quelquefois on perd tout le fruit de la victoire en voulant imposer aux vaincus des conditions trop dures*. Wie die Wortstellung dann auch das Gebiet der Kongruenz beeinflusst, sehen wir an der Veränderlichkeit des Partizips des Präteritums, wenn es mit *avoir* verbunden ist und das nähere Objekt vorangeht, wie denn überhaupt das Kapitel von der Veränderlichkeit dieses Partizips für unsern Zweck recht fruchtbar gemacht werden kann.

Eine auch im engeren Sinne logische Denktätigkeit des Schülers wird in Anspruch genommen, wenn es sich um die Vor- oder Nachstellung des attributiven Adjektivs handelt. Es ist noch nicht lange her (in einzelnen Schulgrammatiken findet es sich noch heute), daß man in diesem Falle das subjektive Moment des Wohlklangs als gleichwertig betrachtete mit dem logischen Moment der Bedeutung. Die Herrschaft dieser unfruchtbaren, weil unrichtigen Regel wurde allmählich beseitigt durch die Erkenntnis, daß das dem Substantiv vorangestellte Adjektiv, wo es nicht eine im Wesen des Substantivs begründete, daher logisch mehr oder minder unwichtige und daher unbetonte Beifügung ausdrückt, einem subjektiven Affekt Ausdruck giebt, während das nachgestellte verstandesmäßig unterscheidet. Da nun die deutsche Sprache das Adjektiv stets dem Substantiv vorangehen läßt und höchstens durch Empfindungs-

1) Vergl. Franke, a. a. O. II, 60.

und logischen Accent den verschiedenen Sinn des Attributs bezeichnet, so hat der Schüler die nicht immer leichte Entscheidung zu treffen, ob eine wesentliche, affektische oder unterscheidende Eigenschaft vorliegt. Einer klaren Erfassung dieser grammatischen Erscheinung dienen besonders diejenigen Fälle, wo dasselbe Adjektiv bald vor, bald nach dem Substantiv erscheint. Und nicht nur die in den Grammatiken meist besonders aufgeführten Adjektive wie *honnête, grand* u. s. w., die mit der Stellung die Bedeutung wechseln, kommen für unsern Zweck in Betracht, sondern jene zahlreichen, in der That der Zahl nach unbeschränkten Fälle, wo das Adjektivum zwar seine Bedeutung behält, seine Stellung aber ändert, je nachdem es affektischen oder unterscheidenden Sinn hat, wie *le bleu ciel* und *le cordon bleu*, oder wenn Orléans bei Barante je nach dem Zusammenhang *une ville importante* und *une importante ville* genannt wird. Wenn zwei oder mehrere Adjektive denselben Substantivbegriff bestimmen, so muß wieder die Unterscheidungskraft des Schülers ihre Verteilung vornehmen, z. B. *ses longues et larges mains; ce front pâle et sanglant; de grandes améliorations législatives, politiques et sociales; une longue et large robe rouge*. In stilistischer Hinsicht bemerkenswert ist es, wenn von zwei nachgestellten Attributen das eine durch einen Relativsatz ausgedrückt ist, wobei zwischen einschränkendem und erläuterndem Relativsatze zu unterscheiden ist. Nur im ersteren Falle findet eine wirkliche Koordination von adjektivischem und relativischem Attribut statt, nur dann erfolgt die Anknüpfung des Relativsatzes durch *et*,¹⁾ z. B. *je ne connais pas d'élève plus docile et qui montre de plus heureuses dispositions*, aber *Orso, se tournant à gauche, lâcha son second coup sur un homme entouré de fumée, qu'il apercevait à peine*. Danach wäre Ulbrich (Stilistischer Anhang zur Schulgrammatik § 345) zu berichtigen, der die Einschlebung von *et* für notwendig erklärt, wenn das erste Attribut ein Substantiv enthält.

Wie schon gelegentlich bemerkt, ist für die Wortstellung innerhalb eines Satzes von Wichtigkeit die wichtigste Tonstelle desselben, der Satzschluss. „Zunächst ist daran zu erinnern, daß der Franzose nicht gern zur Inversion des Subjekts in Hauptsätzen greift, daß er so lange als möglich an der sogenannten geraden Wortfolge (Subjekt, Prädikat, Objekt) festhält. Andererseits aber verlangt das rhythmische Gefühl des Franzosen einen volltönenden Abschluss des Satzes. Soll also ein deutscher Satz in gutem Französisch ausgedrückt werden, so ist dafür Sorge zu tragen, daß der betonte, mindestens aber ein volltönender Begriff an das Ende kommt.“²⁾ Für uns kommt nur die Feststellung des betonten Wortes und die demgemäß zu wählende Wortfolge in Betracht. In vereinzelt Fällen kann die Inversion des Subjekts zum Ziele führen: diese allgemeinen Gründe wurden noch durch besondere Gründe unterstützt = *à ces considérations générales s'ajoutèrent des raisons particulières*. Einfach gestaltet sich für den Schüler die Sache ferner da, wo bei Beobachtung des gewöhnlichen Wortfolgegesetzes und wörtlicher Übersetzung das betonte Wort von selbst an den Satzschluss tritt: unwiderstehlich drangen die Baiern und Wallonen vor = *les Bavarois et les Wallons chargèrent avec une force irrésistible*. Tritt dieser Fall jedoch nicht ein, so machen sich, will man jene Doppelforderung der französischen Sprache nach Gebühr erfüllen, häufig Umformungen des ganzen Satzes nötig, die dem deutschen Schüler nicht unerhebliche, aber doch überwindbare Schwierigkeiten bieten, wofür nur ein planmäßiger Unterricht vorgearbeitet hat. Einige Beispiele mögen die anzuwendenden Mittel verdeutlichen. Zwei Streitpunkte blieben also in dem Frieden zurück = *la paix laissait donc subsister deux points litigieux* (Vertauschung einer adverbialen Bestimmung mit dem Subjekt); alle Kirchen sollen ihnen bleiben = *ils conservent toutes les églises* (Vertauschung von Subjekt und Objekt); das Beste Deutschlands und die

1) Scherffig, Französische Antibarbarus. S. 68.

2) Scherffig, a. a. O. S. 70, dem ich bei der Besprechung dieser Erscheinung folge. Die Beispiele sind der in Werken über Stilistik so häufig zitierten Schillerübersetzung von Regnier entnommen.

Freiheit der protestantischen Kirche sind allein der Zweck meiner gewaffneten Ankunft = *en arrivant les armes à la main, je n'ai d'autre objet que le bien de l'Allemagne et la liberté de l'Église protestante* (Verwendung eines Transitivums anstatt eines Intransitivums); zehn aus jedem Stande wurden ernannt = *on en désigna dix de chacun des trois ordres* (die so beliebte Anwendung von *on* statt eines Passivums); indem Rudolf eines seiner Erbländer nach dem andern verlor, wurde die Kaiserwürde nicht viel besser behauptet = *tandis que Rudolphe perdait l'un après l'autre ses États héréditaires, il ne soutenait pas beaucoup mieux sa dignité impériale* (Verwandlung des Passivs in das Aktiv). Derartige Erwägungen werden besonders bei der Anfertigung freier Arbeiten anzustellen sein.

Die Verwendung der Konjunktionen *comme* und *parce que* (*puisque*) mag als ein Beispiel dafür dienen, wie auch im zusammengesetzten Satze das französische Betonungsgesetz seinen Einfluß geltend macht, indem es die Stellung von Haupt- und Nebensatz bedingt, und wie der Schüler dadurch zum Nachdenken über den logischen Wert einer Begründung veranlaßt werden kann. Während der Nebensatz mit *puisque* bald als Vordersatz, bald als Nachsatz, zuweilen auch als Zwischensatz erscheint, geht der mit *comme* eingeleitete Nebensatz stets voran, der nachfolgende Hauptsatz trägt daher den Hauptton und das Satzgefüge hat in seiner Gesamtheit die Bedeutung einer begründeten Behauptung oder ursächlich bestimmten Mitteilung. Dagegen steht der mit *parce que* eingeleitete Nebensatz dem Hauptsatze meistens nach, stellt das Warum? desselben fest, und das Satzgefüge hat in seiner Gesamtheit den Wert einer Angabe des Grundes, der Ursache.¹⁾ Es liegt nun der Schluß nahe, daß auch die Kausalsätze vertretenden Partizipialkonstruktionen je nach ihrer Voran- und Zwischen- oder Nachstellung den Sinn des Satzgefüges modifizieren, d. h. dort *comme*, hier *parce que* vertreten. Man vergleiche: *n'ayant pu mourir au milieu de mes troupes, il ne me reste qu'à remettre mon épée entre les mains de Votre Majesté* und *je vous ai confié mon fils, voulant en faire un membre utile de la société*. So hat also der Schüler bei der Auflösung von Partizipialkonstruktionen nicht allein aus dem Zusammenhang die Entscheidung, ob temporal oder kausal zu treffen, sondern auch zugleich über den logischen Wert der Begründung ein Urteil abzugeben.

Für die zusammenhängende Darstellung von Wichtigkeit ist der chronologische Verlauf der dargestellten Handlungen, der sich in der französischen Wort- und Satzstellung wieder spiegelt, indem das früher Geschehene durch Voranstellung, das Spätere durch Nachstellung als solches gekennzeichnet wird. Diese Rücksicht auf den chronologischen Verlauf ist offenbar ursprünglich das Maßgebende gewesen, wenn dann auch, wie bei den französischen Partizipialkonstruktionen, da die frühere Handlung häufig Grund und Veranlassung zur folgenden ist, temporale und kausale Verhältnisse denselben sprachlichen Ausdruck finden. Man denke an die ursprünglich temporale Bedeutung des deutschen *weil*, des französischen *puisque* u. ä. Berücksichtigt man überdies, daß das Französische den Satz gern mit dem Subjekt einleitet, so ergibt sich folgende typisch gewordene Wortstellung: *Charles II, nourri comme toute sa famille dans les idées du pouvoir absolu, voulait gouverner sans le parlement, et, pour trouver l'argent dont il avait besoin, il se laissa pensionner par la France. — Strasbourg, violant sa neutralité, laissa 70 000 Allemands pénétrer en Alsace par le pont de Kehl. Le prince d'Orange, afin de prouver qu'il n'avait point été battu, assiégea Oudenarde*. Nach Beispielen wie diesen braucht man nicht lange zu suchen, sie finden sich fast auf jeder Seite der Lektüre. Attribute und attributive Bestimmungen, adverbiale Bestimmungen und Adverbialsätze, die im Deutschen so häufig zur Anknüpfung an Vorhergehendes benutzt werden, stehen daher mit Vorliebe zwischen Subjekt und Prädikat. Nicht als ob man mit ihnen nicht beginnen könnte, z. B. *parvenu à sa septième année, Frédéric reçut pour gouverneur le comte Albert Conrad de Finckenstein*; auch wird diese Stellung notwendig, wenn das ver-

1) Seeger, Lehrbuch der neufranz. Syntax, II, 34 f.

bundene persönliche Fürwort Subjekt des Satzes ist, aber jene ist doch die durchaus vorherrschende. Mag nun der Schüler bei der Lektüre die logische Berechtigung derselben sich ableiten oder bei seinen freien Arbeiten durch Vergleichen zweier Handlungen nach temporalem, kausalem oder finalem Gesichtspunkte sich der fremden Denkform anpassen, immer haben wir es mit einer sprachlich-logischen Schulung in des Wortes eigenster Bedeutung zu thun.

Ein logischer Vorzug der französischen Tempuslehre ist das Vorhandensein des historischen Perfekts und historischen Plusquamperfekts neben dem Imperfekt und Plusquamperfekt. Die beständige Nötigung, das Zeitverhältnis klar zu erfassen, in dem mehrere Handlungen der Vergangenheit zu einander stehen, die Erkenntnis der Mehrdeutigkeit des deutschen Tempus im Vergleich zur Eindeutigkeit des französischen muß eine Stärkung der Urteilskraft zur Folge haben. Die immer wieder vorkommenden Verstöße gegen dieses Kapitel lassen es dienlich erscheinen, bei der Lektüre jede Gelegenheit zu benutzen, wo, ohne dem deutschen Sprachgebrauch Zwang anzuthun, der Unterschied zwischen historischem und nichthistorischem Tempus auch im Deutschen zum Ausdruck kommen kann. Ein gelegentliches Analysieren zusammenhängender Stücke, in denen die Mischung von erzählender und reflektierender Darstellung besonders deutlich zu Tage tritt, wird hierbei gute Dienste leisten. Der Verwendung der genannten Tempora im Relativsatze ist besondere Beachtung zu schenken. Das gleichzeitige Vorkommen beider Tempora, wie z. B. *les gens de son parti l'abandonnant...*, *il fallut faire garder Paris par les Parisiens, qui le haïssaient, et qui le trahirent* (= die ihn haßten und aus Haß verrieten, bei Franke II 27), oder Zusammenstellungen wie: *Louis XIV favorisa ce grand poète, qui embellissait les fêtes de Versailles* (weil dieser die Feste von Versailles verschönerte); *Louis XIV favorisa ce grand poète, qui embellit...* (und dieser verschönerte nunmehr...), wobei die vergleichende Heranziehung des finalen Relativsatzes: *Louis XIV avait besoin d'un homme qui embellit...* sich unwillkürlich aufdrängt, werden der Klärung förderlich sein.

Die ausschließliche Verwendung des Perfekts und nicht des historischen Perfekts, wenn eine abgeschlossene Handlung in eine Zeit verlegt wird, in dessen Grenzen auch der gegenwärtige Augenblick noch fällt (*aujourd'hui, cette semaine*) gegenüber dem schwankenden Sprachgebrauch im Deutschen, Vergleiche zwischen Perfekt und historischem Perfekt, d. h. Handlungen, von denen die eine in Beziehung zum gegenwärtigen Augenblick gesetzt wird, die andere nicht, wie: *L'isthme de Suez, qui rattachait l'Afrique à l'ancien continent, fut percé en 1869* und *L'isthme de Suez a été percé pour faciliter nos communications avec l'extrême orient* (Plattner § 223, 2), die feinere Nüancen darstellenden Verbindungen mit *venir de*, das durch das Präsens von *aller* mit folgendem Infinitiv umschriebene Futurum zur Bezeichnung einer nahen Zukunft oder zur Erhöhung der Energie einer Aussage (*le jour va paraître; son imprudence va le perdre*, Seeger I, 14), in der indirekten Rede die Erfassung eines deutschen Konjunktivs des Präsens im Sinne des Präteritums, eines deutschen Konjunktivs des Präteritums im Sinne des Präsens zur Herstellung der Kongruenz der Tempora im Französischen, das alles sind Punkte der Tempuslehre, an denen die logische Schulung anzusetzen hätte.

Die Lehre vom Konjunktiv ist eins der fruchtbarsten, wenn auch methodisch schwierigsten Kapitel der französischen Syntax. Gröber¹⁾ bezeichnet es als eine mangelhafte Lösung der Aufgabe der empirischen Forschung, wenn sie bei der vergleichenden Beobachtung und Zergliederung der Sprache mehr Unterscheidungen setze, als Verschiedenheiten in ihr bestehen, wenn sie also z. B. von einem Konjunktiv des Wollens, Fürchtens, Zweifelns, nach unpersönlichen Verben und dergl. spräche, statt den sich gleich bleibenden Beweggrund im Sprechenden für den Gebrauch der Konjunktivform anzugeben und durch zu viel Unterscheidungen also verriete, daß das Wesen der Sache nicht erfaßt sei. „Ein Übermaß“, fährt

1) Grundriß der roman. Philologie I, 213.

er fort, „ist nur im Unterricht berechtigt, der die Unterscheidungen nach dem Fassungsvermögen des Lernenden zu treffen hat.“ Wenn nun auch die neueren Schulgrammatiken zum Teil mit jener früher allgemein beliebten mechanischen Auffassung gebrochen haben, so machen doch andere von jenem, sollen wir sagen Vorrechte, einen unberechtigt weit gehenden Gebrauch, und das Zuviel von Unterscheidungen entspringt nicht etwa der Rücksichtnahme auf das Fassungsvermögen des Schülers, sondern dem gewohnheitsmäßigen Ordnen nach grammatischen Kategorien. Sämtliche vorkommenden Fälle des Konjunktivs lassen sich als Ausdruck einer Nichtwirklichkeit dem Schüler erklären; natürlich aber wird es nötig sein, die verschiedenen Äußerungen dieser Irrealität im einzelnen zu prüfen, so daß man z. B. von einem Konjunktiv des Begehrens und von einem solchen der Irrealität im engeren Sinne sprechen kann, eine Zweiteilung Plattners, die ich im Unterricht als praktisch erprobt habe. So hätten wir z. B. den Konjunktiv des Begehrens in dem Satze: *on allait construire la maison de manière que les appartements fussent contigus*, den der Irrealität in: *la maison, haute et étroite, n'était pas distribuée de manière que nos appartements fussent contigus*.¹⁾ Wie nun das Begehren sich äußert als Wunsch, als Aufforderung, als Befehl, als Absicht, als Affekt, die Irrealität als bloße Annahme, als erst in der Zukunft Verwirklichtes, als in der That nicht Vorhandenes u. s. w., dies in jedem Falle zu prüfen und zu entscheiden, wird Aufgabe des Schülers sein, und eben hierin liegt der logisch schulende Wert.

Für die Schärfung der Urteilskraft von Bedeutung ist die Einsicht in die Verschiedenartigkeit der Mittel, deren sich zwei Sprachen zur Erreichung bestimmter Ziele bedienen, so z. B. um ein Wort oder einen Satzteil hervorzuheben. „Mit gutem Fug wird dem Französischen nachgerühmt, daß es in höherem Maße als manche andere Kultursprachen für seinen Satzbau Mittel besitze und regelmäßig verwende, die gestatten, der Aussage alle irgend erforderliche Sauberkeit, völlige Unzweideutigkeit bezüglich ihres logischen Wertes zu geben. Es ist bezeichnend, wie dies Idiom für Mathematiker z. B. in Fällen, wo der Deutsche durch Betonung ein Satzglied hervorhebt, auf dem der Nachdruck der Rede liegt — weil es eben thatsächlich das Prädikat, der übrige Satz das Subjekt ist — immer auch die Aussage demgemäß gestaltet, sich nicht damit begnügt, eine Satzform, die einem wesentlich verschiedenen Gedanken entspricht, bloß durch die Accentuation gewissermaßen dem auszusprechenden anderen Gedanken notdürftig anzupassen. „Er ist der Herr“ auch dann zu sagen, wenn dem logischen Verhalte nach „er“ das Ausgesagte, und das, worüber ausgesagt wird, „der Herr“ ist und bloß durch nachdrückliche Betonung dessen, was der Satzform nach immer noch Subjekt ist, anzuzeigen, daß es Prädikat sei, befriedigt des Franzosen Bedürfnis nach Sauberkeit des Ausdrucks nicht; er sagt bekanntlich *le maître, c'est lui* oder *c'est lui qui est le maître*.“²⁾ Von diesem Mittel der Voranstellung eines betonten Satzteils und der Wiederaufnahme desselben durch das zurückdeutende *ce* macht die französische Sprache bekanntlich einen recht weitgehenden Gebrauch, z. B. *la chose la plus importante de la vie, c'est le choix d'un état. Ce que je regrette, c'est le temps perdu. Mais ce qui paraît démontré, c'est que . . .* (Franke II, 70). Von ähnlicher Wirkung ist es, wenn das in der vollen Form vorangestellte logische Subjekt durch das Pronomen wieder aufgenommen wird, wie *ce pauvre homme, il ne réussit en rien* oder wenn eine Umkehrung von Subjekt und Prädikat mittels der Formel *c'est . . .* stattfindet, wie *c'est un lieu charmant que Paris, c'est mentir que de parler ainsi* (ebenda II 68 f.) Eine gewisse Hervorhebung von Subjekt und Prädikat wird bewirkt durch die Verwendung des unpersönlichen *il* zur Vorbereitung auf das nachfolgende logische Subjekt, wie *il lui est arrivé un nouveau malheur; il se répandit des nouvelles*.

1) In Sätzen wie *le danger est trop grand pour qu'on puisse le méconnaître* faßt Plattner übrigens *pour que* in finalem Sinne, während ich irrealen Sinn annehmen möchte.

2) Tobler, Vermischte Beiträge zur franz. Grammatik, 1. A. I, 159.

Besondere Mittel machen sich zur Hervorhebung des attributiven Adjektivs nötig, wo ihm eine so große Bedeutsamkeit eigen ist, daß durch seine Auslassung der Sinn des Satzes gänzlich gestört werden würde, denn der Schüler weiß, daß das dem Substantiv nachgestellte Adjektiv nur verstandesmäßig unterscheidet. In solchen Fällen bietet sich als logischer Ersatz für die im Deutschen etwas verhüllte Bedeutsamkeit des Adjektivs des Substantiv, bzw. substantivierte Adjektiv, z. B. *l'énergie de sa résistance, au fort du combat, au plus fort de l'hiver*, wobei im Deutschen zuweilen auch adverbiale Ausdrücke eintreten können, wie *s'enfoncer au plus profond de la forêt* (Franke I, 165). Von der Wichtigkeit des Betonungsgesetzes und den Umformungen deutscher Sätze, um im Französischen das betonte Wort ans Ende zu bringen, ist schon bei Gelegenheit der Wortstellung die Rede gewesen. Wenn Lücking (§ 189, 2 b) übrigens als Regel aufstellt: „ein betontes Subjekt steht häufig nach dem Verb, wenn der Satz mit einem Umstande beginnt, und zwar um so eher, je schlichter das Verb und je komplizierter das Subjekt ist“, dann aber u. a. Beispiele anführt wie: *ainsi l'exigeaient l'ordre et la discipline*, so könnte das den Schüler doch leicht irre führen, denn nicht das Kompliziertere des Subjekts, sondern der starke Ton, der ihm gegeben wird, haben ihm die Stelle am Satzschluß verschafft. Bei der Inversion des Subjekts in Relativsätzen kommt noch die Neigung der Sprache hinzu, Objekt und Verbum nicht voneinander zu trennen. Schließt die Stellung am Satzschluß aber ohne weiteres eine Hervorhebung in sich, so nicht in jedem Falle diejenige am Anfang des Satzes. Der Schüler wird jedoch begreifen, daß ihr diese Wirkung zukommt, wenn sie eine Abweichung von der sonst üblichen Wortstellung bedeutet, so z. B. wenn das substantivische Akkusativobjekt an den Satzanfang tritt. Neben dieser Hervorhebung durch die Stellung bieten sich die Hinweisungen auf das Hervorzuhebende durch das Verbum *être*, also bei Hervorhebung des Subjekts durch *c'est . . . qui*, des Akkusativs, des präpositionalen Objekts, adverbialer Bestimmungen durch *c'est . . . que*. Von logischem Gesichtspunkt aus muß übrigens auch bei der Hervorhebung des Akkusativs *que* als Konjunktion und nicht als Relativpronomen aufgefaßt werden, also *c'est lui que j'ai vu* = ihn ist es, daß ich gesehen habe, nicht = er ist es, den ich gesehen habe, denn nicht der Nominativ, sondern der Akkusativ soll hervorgehoben werden.

Auch die Eigentümlichkeit des Französischen, durch Anatomie des Gedankens die Deutlichkeit der Rede zu erhöhen, kann für den Zweck der logischen Schulung fruchtbar gemacht werden; doch können hier nur diejenigen sprachlichen Erscheinungen herangezogen werden, die der Schüler logisch zu begründen vermag, mag nun das Berechtigte dieser Erscheinung verstandesmäßig erkannt oder dieselbe bewußt nachgeahmt werden. Damit soll nicht gesagt sein, daß man andere Fälle von der Beobachtung überhaupt ausschließen soll, jedoch ist hier vorsichtiges Abwägen geboten, da das Streben nach Deutlichkeit leicht zu einer gewissen Weitschweifigkeit führen kann und im Französischen in der That auch führt. Logisch begründbar ist z. B. der häufige Gebrauch von Substantiven mit Präpositionen anstatt einfacher Präpositionen (Franke I, 160 ff. giebt hierfür zahlreiche Belege), wie *il composa un livre à l'usage des écoliers de Caen* = für die Zöglinge von Caen, *il méditait sur le moyen de sauver sa patrie* = über die Rettung des Vaterlandes, *il parvint au terme de son voyage au prix des plus grands efforts* = unter den größten Anstrengungen, *cette idée sortit du sein d'un couvent* = ging von einem Kloster aus, ferner die Hinzufügung von Verben der Bewegung, wenn eine solche der durch das Hauptverbum ausgedrückten Thätigkeit voraufgehend zu denken ist, wie *il alla s'établir en Suède*, ferner der Ersatz des deutschen Possessivpronomens durch einen Relativsatz, um die genauere Art des possessiven Verhältnisses durch ein Verbum als das Ergebnis einer Handlung zu bezeichnen, wie *la lettre que j'ai écrite* für *ma lettre*, welches verschiedene Bedeutung haben könnte, wobei sich der Schüler vor dem andern Fehler hüten muß, das possessive Verhältnis doppelt auszudrücken, also *la (nicht ma) lettre que je vous ai écrite, changer de résolution* und

nicht *de sa résolution*, da *changer* hier „sich ändern“ heißt, die besitzende Person also bereits bezeichnet ist und vieles andere.

Neben der eigentlich logischen Schulung bietet der französische Unterricht vielfach Gelegenheit, eine geistige Zucht im weiteren Sinne auszuüben, die an dieser Stelle erwähnt werden mag, da sie ja doch auch jener wieder zu gute kommt. Dahin gehören die Gewöhnung an Sauberkeit und Sorgfalt, wie sie die Aneignung einer guten Aussprache mit sich bringt, die Sammlung und angestrenzte Aufmerksamkeit, welche das Anhören oder das sinngetreue, logische Lesen behandelter Texte verlangen, die Erziehung zur Vorsicht in der Wahl präziser Begriffe, die Geistesgegenwart und schnelle Auffassung, welche die auf der Schule allerdings stets einfachen, weil nicht in Rede und Gegenrede, sondern im wesentlichen in Frage und Antwort bestehenden Sprechübungen voraussetzen, besonders wenn sie methodisch geregelt sind und mehr und mehr das geistlose Antworten mit den Ausdrücken des Textes vermeiden, ferner die stete Nötigung, stilistischen Eigentümlichkeiten der fremden Sprache Rechnung zu tragen, ich erinnere beispielsweise an die zahlreichen Fälle, welche in einer gewissen Lebendigkeit der französischen Rede ihren Grund haben, u. s. w.

Ist bisher im wesentlichen von den Mitteln die Rede gewesen, d. h. von dem sprachlichen Stoff, an dem die logische Schulung eintreten kann und soll, so werden nunmehr einige Worte hinzuzufügen sein über den einzuschlagenden Weg, d. h. über die Bedingungen, unter denen ein Erfolg zu erwarten ist. Nur eine praktische Folge unserer Forderung eines mehr logischen Betriebes ist es, wenn wir in den Schulgrammatiken eine dementsprechende logische Fassung der Regeln verlangen. Der Schluß vom allgemeinen aufs besondere, wie er bei der Anwendung einer Regel eintritt, ist ja der schwerste, um so wichtiger ist es daher, der Regel eine derartig klare Fassung zu geben, daß der Schüler verhindert wird, das Besondere unter eine Regel zu stellen, unter welche sie nicht gehört. Namentlich aber wird jener andere Fehler, daß er bei dem besonderen Falle nicht an das Allgemeine denkt, seltener werden, wenn er angehalten worden ist den logischen Grund der sprachlichen Erscheinung zu erfassen. Die äußerlich mechanische Fassung der Regeln, wie sie früher allgemein üblich war und zum Teil jetzt noch ist, hat vielfach dazu geführt, daß der Schüler in ihnen willkürliche und ihm daher besonders lästige Polizeivorschriften sah. Freilich wird man die Forderung Kühns¹⁾ „an ihre (der Regeln) Stelle trete überall das in der Sprache zu Grunde liegende Prinzip“ nur mit großer Einschränkung unterschreiben, denn nicht in allen Fällen ist es möglich, das Prinzip dem Schüler zum Verständnis zu bringen, und jeder einzelne Fall muß auf diese Möglichkeit hin geprüft werden.

Soviel ist sicher, daß auch die „Ausnahmen“ bei einem derartigen Betrieb des Unterrichts um ein Bedeutendes zusammenschrumpfen werden, und zwar je höher hinauf um so mehr, denn auf der höheren Stufe wird noch manches zur Erkenntnis zu bringen sein, was auf der früheren zunächst auf Treu und Glauben hingenommen werden mußte. Überhaupt sollte man im Gebrauch des Wortes „Ausnahme“ etwas vorsichtiger sein. Wenn z. B. (Ulbrich § 259) *bien des fautes, la plupart des fautes; un grand nombre des chansons de Béranger; des petits-enfants* als „Ausnahmen“ aufgeführt werden, so ist dies nicht zu billigen, denn *bien* ist hier wirklich (nicht nur ursprünglich, wie die Anmerkung sagt) ein modales Adverb, bezeichnet also einen Grad und nicht eine Quantität, *la plupart* heißt die Mehrzahl, *des chansons de Béranger* bezeichnet im obigen Falle keine unbestimmte Anzahl, mit Adjektiven zu einem Begriff zusammengesetzte Substantive können nicht anders behandelt werden als einfache Substantive. In Wahrheit sind also diese „Ausnahmen“ keine Ausnahmen, sondern besondere Fälle, in denen der Schüler leicht Fehler macht, auf die hinzuweisen daher durchaus am Platze ist. Andere „Ausnahmen“ verdanken ihre Existenz einer unrichtigen grammatischen Einordnung,

1) Zur Methode des franz. Unterrichts. Progr. Rg. Wiesbaden 1882, S. 17.

so wenn *à dire vrai* beim Adjektiv, bezw. Adverb behandelt wird, während es artikelloses Substantiv ist. Ebenso ist es inkonsequent, den Indikativ nach den Verben des Beschließens als Ausnahme, den nach Ausdrücken wie *il est probable* als Regel hinzustellen, in beiden Fällen steht der Indikativ aus demselben Grunde, zum Ausdruck einer der absoluten Gewissheit nahe kommenden Erwartung oder Annahme.

Mangelhafte Einsicht in das Wesen der Sache führte zu einer unklaren Fassung der Regel, wenn z. B. Lücking (§ 312, 2) angiebt, der Konjunktiv kennzeichne den attributiven Relativsatz als ein affektivvolles Merkmal, wenn das Beziehungswort des Relativs durch einen Superlativ ausgezeichnet sei, was Ploetz (L. 55) klarer, aber nicht zutreffender die Zurückhaltung nennt, „mit welcher der Sprechende sein Urteil über das Größte, Beste, Schönste u. s. w. auszudrücken pflegt(?)“. Klassisch ist dann der Zusatz: „Wenn er es im Gegenteil als durchaus gewiß hinstellen will, so gebraucht er den Indikativ. Allein der französischen Anschauungsweise (Zurückhaltung?) gemäß ist der Konjunktiv, wenigstens bei den Schriftstellern des 17. und 18. Jahrhunderts hier vorherrschend; neuere Autoren dagegen gebrauchen bei feststehenden Thatsachen häufiger den Indikativ.“ In Wahrheit drückt dieser Konjunktiv das der Zahl nach Unbestimmte aus, ist also ein solcher des Zugeständnisses, und der Satz: *le plus grand mal qui puisse lui arriver ne troublera pas la paix de son âme* würde gleichbedeutend sein mit *quelque mal qui puisse lui arriver il ne troublera pas* u. s. w.¹⁾ Dafs der Indikativ ebenfalls stehen kann, leuchtet dem Schüler ohne Weiteres ein: es wird hier also ein schwankender Sprachgebrauch logisch verständlich und dadurch des scheinbar Willkürlichen entkleidet. Wo dies nicht möglich ist, muß der überwiegende Sprachgebrauch in der Schulgrammatik als allein gültige Regel auftreten und die Abweichungen dürfen keine Aufnahme finden. Eine Reihe von wirklichen Ausnahmen wird freilich stets bestehen bleiben, der psychologische Gedankenprozefs, dessen Abbild der sprachliche Ausdruck ist, ist zuweilen ein vielseitiger, denn der menschliche Geist ist geneigt, „synonymen Vorstellungen und Gedankenformen gleichzeitig Zutritt und Einwirkung auf den Ausdruck zu gestatten“²⁾, auch kann die historische Betrachtung nur vereinzelt zur Klärung herangezogen werden. Aber wie könnte man auch für die Schule Ausnahmslosigkeit als ein Ziel aufstellen, das auch die Sprachwissenschaft nur erstrebt, nicht völlig erreicht.

Um auf die Fassung der Regel zurückzukommen, so spreche man also nicht von dem Konjunktiv nach unpersönlichen Verben, als ob die unpersönliche Konstruktion an sich dabei im Spiele wäre, sondern stelle diese Ausdrücke mit anderen zusammen, nach denen aus demselben Grunde der Konjunktiv steht, sonst wird man es erleben, dafs die äußerliche Fassung der Regel eine ebenso äußerliche und unrichtige Auffassung vom Wesen der betreffenden Ausdrucksform im Kopfe des Schülers erzeugt. Einer klaren Erfassung des Wesens des Konjunktivs kann es nur förderlich sein, wenn durch sachliche Gruppierung es zur Anschauung gelangt, wie in den verschiedenen Sätzen und Konstruktionen derselbe Beweggrund für den Gebrauch des Konjunktivs vorhanden ist. Finaler Sinn kommt in gleicher Weise zum Ausdruck in Sätzen mit *que* nach dem Imperativ der Verben der Bewegung, in Sätzen mit *afin que*, *de sorte que*, in Relativsätzen u. s. w. In keiner der mir bekannten Grammatiken finde ich diesen Grundsatz durchgeführt, immer wird nach grammatischen Gesichtspunkten geordnet: der Konjunktiv nach *que*, nach anderen Konjunktionen als *que*, in Relativsätzen oder der Konjunktiv in Substantivsätzen, Adverbialsätzen und Relativsätzen u. ä. Nun würde es ja allerdings ein Leichtes sein, eine derartige Zusammenstellung nachträglich vorzunehmen, aber falls sie überhaupt erstrebt wird, warum sollte man ihr in der äußeren Anordnung nicht von vornherein Rechnung tragen?

1) Vergl. Seeger, Bemerkungen betr. die Einführung einer neuen franz. Syntax. Programm der Realschule Güstrow 1877, S. 24 und Tobler, a. a. O. II, 17.

2) Tobler, a. a. O. I, 159.

Will man aber Ernst machen mit der Forderung, die bloß mechanische Erlernung zu Gunsten der sprachlich-logischen Schulung zu beschränken, so wird man auch von dem Schüler verlangen müssen, und je höher hinauf desto mehr, daß er den logischen Grund syntaktisch-stilistischer Erscheinungen anzugeben vermag. Thut man dies nicht, so wird der Unterricht über eine vorübergehende Anregung nicht hinauskommen. Das Wort „warum?“ sollte recht häufig den flüchtigen Sinn zur Besinnung mahnen und seine genügende Beantwortung auch bei der Beurteilung der Schülerleistungen mit bewertet werden; so wird auch der Forderung der Lehrpläne Rechnung getragen, daß „das Theoretische“ an der Oberrealschule „gründlicher befestigt“ werde. Man verstehe mich übrigens recht. Nicht das ganze Gebiet der grammatischen Erscheinungen kann und soll zu diesem Zwecke herangezogen werden. Der Wert der grammatischen „Gesetze“ ist ein recht verschiedener. Manches ist mehr lexikalischer Art und kann recht wohl gedächtnismäßig angeeignet werden (so die Rektion der Verben, zum großen Teil das Geschlecht der Substantive und vieles andere), manches andere wird leicht zum Eigentum, nachdem es einmal angeschaut und erkannt worden ist, aber eine ernstere Zucht verlangt die Aneignung der Grundgesetze einer Sprache. Wie Münch es kurz zusammenfassend ausdrückt: „einem Teil der grammatischen Gesetze gegenüber ist die Aufgabe: Aneignung, Übung; gegenüber einem andern bloß: Aufhellung, Verständnis; und für einen dritten: Beobachtung, Sammlung. Oder in etwas anderer Fassung: es gilt bald Zueigenmachung des Gesetzes, bald Verständnis des Prinzips, bald Anschauung des Typus¹⁾.“ Nur jene Hauptregeln der Sprache habe ich im Auge, wenn ich eine logische Begründung von seiten des Schülers befürworte. Eine bloße Aufhellung wird mehrfach auch da eintreten, wo an eine ihr folgende Verwendung nicht gedacht wird, der Mohr kann dann eben gehen, so z. B. wenn in der Lektüre es sich darum handelt, dem Schüler die Augen zu öffnen für die saubere und korrekte Verteilung gehäufte Nebenbestimmungen, die eben deshalb dem Franzosen nicht als eine Häufung erscheinen²⁾.

Die sachgemäße Anpassung an den jedesmaligen geistigen Standpunkt des Schülers ist eine weitere unerläßliche Vorbedingung des Erfolges und verlangt ein sorgfältiges Abwägen des für die einzelnen Stufen Geeigneten. Denn wie der Schüler der oberen Stufe sich abstumpft, wenn die Anregung zur Reflexion fehlt, so wird ein vorzeitiger Versuch, sprachliche Erscheinungen logisch zu begründen, nur Verwirrung statt der erstrebten Klarheit erzeugen. Die unterste Stufe als die grundlegende erfordert die größte Vorsicht; namentlich ist dem Anschauungsmaterial eine ganz besondere Aufmerksamkeit zuzuwenden, und zusammenhängende Texte verlangen, wenn sie an Originalstücke sich anlehnen, geschickte Auswahl, vielseitige Zubereitung, sachgemäße Anordnung. Eine etwa auftretende Fülle nicht verstandener syntaktischer wie idiomatischer Einzelheiten lenkt die Gedanken ab, wo doch gerade eine Konzentration so nötig wäre, raubt dem Schüler das Gefühl einer Beherrschung des Stoffes, das ihm auch auf dieser Stufe nicht vorenthalten bleiben darf, und hemmt außerdem den Gang des Unterrichts. Bei der Behandlung der Formenlehre ist möglichste Einfachheit zu erstreben. Daß auch hier die Selbstthätigkeit des Schülers in reichem Maße anzuregen ist, gilt heutzutage mit Recht als etwas Selbstverständliches, doch sollte man nicht zu weit gehen. Die an sich kaum durchführbare Forderung z. B., jede einzelne Form des Verbums induktiv entstehen zu lassen, halte ich für verfehlt, der für die logische Schulung erzielte Gewinn stände in keinem Verhältnis zu der aufgewendeten Zeit. Besondere Sorgfalt verdient die Ableitung des Präsens und des historischen Perfekts, im übrigen ist ein etwas schnelleres Tempo nur anzuraten, um Zeit für reichliche Einübung der Formen besonders bei Gelegenheit der Sprechübungen zu gewinnen. Hier ist auch einmal das „Pauken“ recht am Platze, hier kann das

1) In Baumeisters Handbuch S. 31.

2) Vergl. Münch, Vermischte Aufsätze über Unterrichtsziele und Unterrichtskunst S. 190.

Gedächtnis stark in Anspruch genommen werden. Auch bei den sogenannten unregelmäßigen Verben werden das Gedächtnis des Schülers und eine durch ihr häufiges Auftreten ermöglichte beständige immanente Repetition die beste Gewähr für eine sichere Aneignung bieten, wenn auch zum Abschluß die von den Lehrplänen geforderte „logische Gruppierung“ derselben eintreten kann.

Also Planmäßigkeit in der Verteilung des Stoffes muß stets im Auge behalten werden. Dies gilt auch vom Wortschatze. Ursprünglich möglichst einfach und konkret, und wo abstrakt, von der Muttersprache wenig abweichend (bei sorgfältig gewählten Texten eine gewifs zu erfüllende Forderung), führt er erst allmählich zur Erkenntnis abweichender Begriffssphären und abweichender Verwendung der Begriffe, erst spät tritt die Wortbildung hinzu und erst auf der obersten Stufe kann auch eine mehr wissenschaftliche Betrachtung gelegentlich eintreten.

Manches findet erst nachträglich seine logische Begründung, so etwa der sogenannte Superlativ bei der Besprechung des Artikels. Die Steigerung *grand—plus grand—le plus grand*, die sich der Schüler aus der Lektüre abgeleitet hat, erscheint ihm vorläufig ganz in der Ordnung. Wird er aber zu logischem Denken erzogen, so wird ihm doch wohl früher oder später die Frage aufstossen, wie es denn möglich sei, durch die Stellung des bestimmten Artikels vor den Komparativ einen Superlativ zu bilden, und er wird den Schluß ziehen und bei genauerer Prüfung bestätigt finden, daß dieser sogenannte Superlativ in der That nichts anderes ist als der mit dem bestimmten Artikel verbundene Komparativ.

Planmäßig, d. h. dem Alter des Schülers angepaßt, sei vor allem auch der Betrieb der Syntax, die ihn ja von Anfang bis zu Ende begleitet. Im Anfang wird man sich auf ein rein grammatisches Analysieren zu beschränken haben, d. h. der Schüler wird angehalten werden, die syntaktische Funktion jedes im Satze vorkommenden Wortes anzugeben. Dieses Analysieren wird besonders in denjenigen Fällen reichlich vorzunehmen sein, wo dem Deutschen die Unterscheidungsmittel teilweise oder ganz fehlen, man denke an die Verwechslungen des Präsens des Passivs mit dem Futur des Aktivs, von Subjekt und Objekt im Relativsatz, welch letztere sich bei einzelnen Schülern recht lange zu halten pflegt; auch die Kongruenz von Adjektiv (Partizip) und Substantiv wird erfahrungsmäßig oft aus dem Auge gelassen. An die Stelle dieses grammatischen Analysierens wird mit der Zeit mehr ein logisches Analysieren treten, d. h. die Angabe, „welche besonderen (temporalen und modalen) Verhältnisse eines Tätigkeitsbegriffs durch die Form des als Prädikat auftretenden Verbs und welche Beziehungen zwischen den übrigen Begriffen durch die Form der dieselben bezeichnenden Wörter oder durch die als Formwörter auftretenden Partikeln dargestellt werden.“ Die Notwendigkeit häufiger Wiederholungen auf der Oberstufe macht es für diese zu einem Bedürfnis, durch neue Gruppierung, zuweilen auch hier erst durch abschließende Zusammenfassung, gelegentlich auch durch eine mehr wissenschaftliche Betrachtung die erforderliche Anregung zu geben. Freilich, man scheut sich heutzutage fast, das Wort wissenschaftlich mit Bezug auf den Unterricht in den Mund zu nehmen, denn, so sagt man, entweder ist es eine hochklingende Phrase, hinter der nicht viel steckt, oder man verfolgt Ziele, die nicht in den Rahmen des Schulunterrichts fallen. Und doch können wir von einem wissenschaftlichen Unterricht mit genau demselben Rechte sprechen wie von einer logischen Schulung. Treffend bemerkt Seeger¹⁾: „Der Sprachunterricht kann sehr wohl in wissenschaftlichem Geiste betrieben werden, wenn er auch nicht in der Lage ist, die Ergebnisse der historischen Sprachforschung verwerten und an den Mann bringen zu können. Unter wissenschaftlichem Schulunterricht ist ein solcher zu verstehen, der zur vollständigen Beherrschung eines Gegenstandes führt, mit dem Gefühl der erworbenen Herrschaft aber zugleich das zu neuem Fortschritt treibende Gefühl der Eingeschränktheit hervor-

¹⁾ Seeger, Progr. Güstrow. 1877 S. 3.

ruft.“ Auch brauchen derartige gelegentlich auftretende wissenschaftliche Betrachtungen jene wichtigen auf das Festhalten des Erworbenen gerichteten Bemühungen durchaus nicht zu gefährden.

Wichtig ist die allmähliche Erweiterung der Erkenntnis syntaktischer Erscheinungen in konzentrischen Kreisen. Eine ganze Zeit hindurch wird man z. B. mit der bekannten Regel über die Folge der Zeiten in der indirekten Rede auskommen, aber allmählich muß der Schüler doch auf den Grund der Sache geführt werden, daß nicht das Tempus des Hauptsatzes maßgebend ist für das des Nebensatzes, sondern „lediglich die Beschaffenheit der ausgesagten Tätigkeit, wie sie, losgelöst von der grammatischen Verbindung, an sich zu denken wäre.“ (Franke II, 27.) Es kann also sehr wohl im Hauptsatze ein Präsens, im Nebensatze ein historisches Tempus auftreten, „wenn ein historisches Faktum mit einem der Gegenwart angehörenden Sagen oder Denken in Beziehung gebracht wird, z. B. *les indigènes disent que les Incas jetèrent leurs trésors dans ce lac à l'arrivée des Espagnols. — Il me souvient que Fiesque m'appelaît frère, parce que j'étais le fils de sa patrie.* Das Umgekehrte findet namentlich dann statt, wenn der Nebensatz eine allgemeine Wahrheit oder einen — wenn auch in der Gegenwart nicht mehr Geltung habenden — Glaubenssatz oder Rechtsgrundsatz darstellt, z. B. *ils oublièrent que le législateur doit justice aux riches aussi bien qu'aux pauvres. — Ils croyaient que la vie future garde les mêmes relations que celle-ci.*“¹⁾ Ebenso verhält es sich mit Sätzen wie: *je crois qu'il le ferait, je crois qu'il l'aurait fait*, wo das Eintreten einer Handlung von einer Bedingung abhängig gemacht wird. Eine eigentümliche Schwierigkeit bietet die Behandlung der historischen Tempora. Es wird sich empfehlen, von Anfang an dem Schüler an möglichst durchsichtigen Beispielen und durch charakteristische Wiedergabe das Verständnis dafür beizubringen, daß er es beim Imperfekt und historischen Perfekt mit zwei verschiedenen Funktionen zu thun hat, sonst wird die irrige Auffassung, als besäße die Sprache hier zwei gleichwertige Mittel eines Gedankenausdrucks später zu einer Quelle fortwährender Verstöße werden.

Je schwieriger eine syntaktische Erscheinung ist, desto planmäßiger muß zu ihrer Erkenntnis hingeleitet werden. Denn wenn auch die Lehrpläne naturgemäß eine Verteilung der syntaktischen Pensen auf die einzelnen Klassen vorschreiben, so kann dies doch nur den Sinn haben, daß jene hier zu einem vorläufigen Abschluß gebracht werden, doch müssen sie schon auf den vorhergehenden Stufen in allmählich wachsender Erkenntnis vorbereitet, ebenso wie sie zum Teil auf der oberen Stufe noch ergänzt werden. So wird die Behandlung des Konjunktivs auf die einzelnen Stufen zu verteilen sein, denn die einzelnen Fälle der Verwendung desselben sind für die Erfassung von verschiedener Schwierigkeit. Leicht zu begreifen ist der Konjunktiv nach *afin que, avant que*, nach den Verben des Wollens, schwerer schon der des Begehrens nach den Ausdrücken der Affekte, noch schwerer der der Irrealität bei den nur dem Sinne, nicht der Form nach verneinten Ausdrücken des Denkens und Sagens u. s. w. Ist an besonders durchsichtigen Fällen das Wesen einer sprachlichen Erscheinung klar erkannt und dieselbe reichlich geübt worden, so wird damit für die Behandlung schwierigerer, im Grunde aber doch gleicher Fälle ein fruchtbarer Boden gewonnen sein, und zum Abschluß darf der zusammenfassende Überblick nicht fehlen.

Daß die im Mittelpunkt des ganzen Unterrichts stehende Lektüre, diese immer frisch fließende Quelle der Belehrung, auch im Sinne der logischen Schulung einen hohen Bildungswert hat, wird nicht bestritten werden, wenn man eben nur auf einer wirklich guten Übersetzung besteht, denn „der Weg vom unmittelbaren Verständnis bis zum guten Deutsch ist ein beträchtlicher“²⁾ und, fügen wir hinzu, oft mühevoller, besonders auf der oberen Stufe.

1) Seeger, Syntax II, 50, wo weitere Beispiele gesammelt sind.

2) Ebenda S. 29.

Mag auch in vielen Fällen mehr das deutsche Sprachgefühl in Frage kommen, es bleiben, wie aus den vorhergehenden Betrachtungen sich ergeben dürfte, genug Fälle übrig, wo auch das Denkvermögen in Anspruch genommen wird. Aus diesem Grunde dürfen wir auch auf eine reichliche statarische Lektüre in den oberen Klassen nicht verzichten; die so zu sagen materialistische Forderung einer vorwiegend kursorischen Lektüre ist daher nicht berechtigt, denn sie giebt ein wertvolles Mittel auf zur Lösung der dem Französischen gestellten Aufgabe. Aus demselben Grunde behält auch die Übersetzung ins Französische, welche Victors mehr Aufsehen erregendes als ernst genommenes Wort veranlafte, sie sei eine Kunst, die die Schule nichts angehe, namentlich auf der mittleren Stufe ihren Wert; auf die strenge Gedankenschulung, die sie erfordert, darf die lateinlose höhere Anstalt nicht verzichten. Auf der oberen Stufe allerdings muß sie vor der als Schlußleistung geforderten freien Arbeit zurücktreten, bei der man als Frucht des gesamten Unterrichts, d. h. auf den früheren Stufen entsprechend geübt und vorbereitet, eine instinktive Thätigkeit in höherem Maße erwartet. Im übrigen muß entschieden Einspruch erhoben werden gegen die noch immer vorkommenden Übersetzungshülsen in den Kommentaren zu unsern Schriftstellern, welche oft geradezu darauf auszugehen scheinen, jedes Nachdenken zu verhindern, und ebenso gegen das Französisch-Deutsch von Übungstücken zum Übersetzen in die fremde Sprache, wo man das französische Original auf Schritt und Tritt wieder erkennt zum Schaden unserer Muttersprache.

Einige der neueren Schulgrammatiken versuchen bereits, einem mehr logischen Betriebe des Unterrichts durch die Fassung der Regeln mehr oder weniger Rechnung zu tragen. Wertvoll auch für unsern Zweck sind die Vorschläge Münchs für die äußere Anordnung des Stoffes.¹⁾ Im übrigen kann ich dem grammatischen Lehrbuch im französischen Unterricht eine hervorragende Bedeutung nicht beimessen. Schon im Interesse der Konzentration halte ich es für wünschenswert, daß die Musterbeispiele für die syntaktischen Erscheinungen der Lektüre entnommen werden. Daß dies Verfahren auch möglich ist und sich praktisch bewährt hat, kann ich auf Grund mehrjähriger persönlicher Erfahrung bezeugen. Der behandelte Lektürestoff der Mittelstufe (*Bruno, Mérimée, Souvestre, Barante, Lamé—Fleury, Duruy, Daudet* u. s. w.) ermöglichte stets die erste Anknüpfung, zuweilen bot er auch die nötige Zahl wiederkehrender Fälle, um die syntaktische Erscheinung als Regel erkennen zu lassen, in anderen mußten die Beispiele der Grammatik zur Ergänzung herangezogen werden. Die Eintragung der Musterbeispiele in die nach den Abschnitten des vorgeschriebenen Klassenpensums eingeteilten Phrasenhefte vollzog sich um so glatter und rascher, je mehr dieselbe den Schülern zur Gewohnheit wurde, die Fixierung falscher Lautbilder wurde durch stetes Anschreiben des Beispiels an die Tafel, durch fortwährende kontrollierende Stichproben, durch strenges Halten auf sorgfältige Führung der Hefte nach Möglichkeit und wie ich denke mit Erfolg vermieden. Ein derartiger Betrieb setzt sogar eine gewisse Freiheit und Unabhängigkeit des Lehrenden vom Lehrbuche voraus, und selbst der alte Ploetz läßt sich in dieser Weise, wie ich ebenfalls aus Erfahrung bezeuge, noch nutzbringend verwenden. Daß eine solche Freiheit nicht die Erreichung fest gesteckter Ziele gefährden darf, versteht sich von selbst, die Absolvierung und feste Einprägung der vorgeschriebenen Pensum muß unbedingt gefordert werden. In einigen Fällen wäre eine andere Verteilung derselben als die Lehrpläne sie aufstellen erwünscht, um die logisch schwierigsten Kapitel zuletzt abschließen zu können, ebenso würden Besprechungen der Fachkollegen im Interesse eines planmäßigen Betriebes anzuraten sein.

Daß die Forderung sprachlich-logischer Schulung eine Verödung des französischen Unterrichts zur Folge haben müsse, kann ich nicht zugeben. Ich würde geneigt sein, in diesem Falle die Schuld nicht dem Prinzip, sondern der Persönlichkeit zuzuschreiben. Im Gegenteil glaube ich, daß diese logische Schulung eine wertvolle Ergänzung bildet zu jener

1) Zur Förderung etc. S. 29.

Lebendigkeit, wie sie der Unterrichtsbetrieb einer lebenden Sprache durch die Bethätigung auch instinktiver Geisteskräfte mit sich bringt. Hier freieres Spiel der Kräfte, dort strenge Zucht. Ich möchte diese nicht missen; ohne Schweiß kein Preis, ohne ihn auch keine Freude am Besitz, denn das mühelos Erworbene erscheint leicht der Mühe nicht wert.

Eine erschöpfende Behandlung des Gegenstandes war nicht meine Absicht; dazu hätte es größerer Mühe bedurft, als sie mir beschieden war. Ein *embarras de richesse* zwang mich zur Beschränkung. Verhältnismäßig neu ist die uns gestellte Aufgabe, und sie in befriedigender Weise zu lösen ist nicht leicht; auch ist sie nur ein Teil der Gesamtaufgabe des erziehenden Unterrichts. Aber im Kleinen muß gearbeitet werden, um etwas Tüchtiges zu erreichen. Möge die Zukunft der Oberrealschule gleiche Lebensbedingungen schenken wie bevorzugteren Schwestern, dann wird sie auch gleiche Früchte zeitigen in löblichem Wettkampfe mit ihnen zum Besten unserer Jugend und des Vaterlandes.

