



Wissenschaftliche Beilage
zum
Programm des Königlichen Gymnasiums zu Danzig.
Ostern 1886.

Die französische Grammatik im Gymnasium.

Bemerkungen
über
Inhalt, Umfang und Unterricht,
von
Oberlehrer Dr. Englich.

1886. Progr. No. 28.

Danzig,
Wedel'sche Hofbuchdruckerei.
1886.

Wissenschaftliche Zeitschrift

Journal für die Kunde des Alterthums und der Naturgeschichte

Die lateinische Grammatik im Gymnasium

von

Dr. phil. Ludwig Schmidt

Lehrer an der

Verlag von
Breslau

Μέγα βιβλίον μέγα κακόν.

Es kommt in unsern Tagen der Klagen über Ueberbürdung der Jugend durch die Schule, wenn diese auch da, wo das richtige Maß für die Bestimmung der Kräfte der Schüler und der von der Schule auferlegten Arbeitslast, die erforderliche Einsicht, dies Maß richtig anzuwenden, und der gute Wille, einem jeden das Seine in billiger Weise widerfahren zu lassen, vorhanden sind, längst als übertrieben oder ganz unbegründet zurückgewiesen worden sind, dennoch immer noch darauf an, auch den Schein der Berechtigung einer solchen Anklage zu vermeiden. Daher ist es die Aufgabe der Schule schon aus diesem äußeren Grunde, in allen Gegenständen mit der äußersten Strenge und Konsequenz den Unterrichtsstoff zu beschränken. Zwar könnten die Angeklagten behaupten, daß, wenn man die dickleibige lateinische Grammatik der guten alten Zeit von Zumpt mit der ziemlich schlanken Ellendt-Seyffertschen unserer Tage, im Griechischen den Buttman mit dem allerdings auch schon im Alter des zunehmenden embonpoint befindlichen Koch, in der Mathematik einen Brettner mit Mehler vergleicht, der Schein entschieden zu Gunsten der Gegenwart wider die Vergangenheit ausfällt, und daß der Grundsatz: *Μέγα βιβλίον μέγα κακόν*, immer mehr zur Geltung gelangt. Indessen muß man doch auch wieder anerkennen, daß die Zahl der Lehrmeister etwas größer geworden ist, daß sich denselben in unseren Gegenden und wohl auch weit über die Grenzen unserer Provinz hinaus die ganz stattliche Gestalt Bails als Vertreters der Naturwissenschaft hinzugesellt und daß, nachdem der instituteur allemand, wie der Verfasser des Garde du Corps in der Revue des deux mondes sich ausdrückt, die Präensionen der Franzosen etwas gedämpft hat, die Deutschen dem Vertreter des Französischen in ihren Schulen gestatten, mit etwas mehr Ansprüchen aufzutreten. Vor allen Dingen muss man zugeben, daß, während der Lehrer früher sich meist damit begnügte, dem Schüler das Pensum seiner Klasse beizubringen, und auf die Pensa der früheren Klassen vielleicht mit gleicher Geringschätzung zurückblickte, als seine Schüler, er heutzutage sich mit Recht berufen fühlt, die Grundlagen des Wissens seiner Schüler zu revidieren und die Lücken im Gebäude desselben sorgfältig auszufüllen. Hierin aber liegt der innere Grund, der gebieterisch die Entfernung alles Entbehrlichen aus den Lehrbüchern erheischt. Denn anstatt sich damit zu begnügen, die vorhandenen Lücken des Gebäudes auszufüllen, gerät man leicht in die Gefahr, allerhand Rohmaterial herbeischleppen zu lassen, und erschwert dadurch nicht nur den Zugang zu dem eigentlichen Gebäude, sondern stört

auch seine Harmonie durch Ueberladung. Wenn dies nun von allen Lehrgebäuden zu sagen ist, so gilt es unter den Sprachen im Gymnasium insbesondere vom Französischen, für welches bei aller Anerkennung der Liberalität der revidierten Lehrpläne im ganzen doch immer nur so bescheidene Mittel bewilligt sind, daß derjenige Baumeister, welcher damit einen Luxusbau auszuführen gedächte, von vornherein auf seinen Bankerott hinarbeitete. Der Grundsatz: *Ultra posse nemo obligatur*, ist hier nicht etwa ein die Bequemlichkeit beschönigender, sondern ein solcher, der die Grundbedingung für eine gedeihliche Behandlung des Gegenstandes enthält. Wird er nicht befolgt, so wird das Französische für den Lehrer, der es in einer Reihe von Klassen unterrichtet, eine unerträgliche Last und für den Schüler ein Gegenstand, an den er nur mit dem äußersten Widerstreben zu bringen ist. Dient er dagegen zur Richtschnur, so kann auch das Französische die hohe Aufgabe des Gymnasiums, seinen Schülern eine möglichst vollkommene allgemeine Bildung zu übermitteln, sowohl in materieller als auch insbesondere in formaler Beziehung aufs kräftigste unterstützen.

Unsere guten französische Grammatiken erstreben allzugrosse Vollständigkeit

Betrachtet man danach den Umfang der besten französischen Grammatiken, die mit dem Anspruche auftreten auch im Gymnasium eingeführt zu werden, und die thatsächlich auch eingeführt sind, wie die von Lücking, Plattner, Knebel-Probst und andere, und vergleicht damit eine der gebräuchlichsten lateinischen, nämlich die von Ellendt-Seyffert, so leuchtet ohne weiteres ein, dass diese bei weitem nicht in dem Verhältnisse zu einander stehen, wie dies mit der den betreffenden Sprachen gewidmeten Zeit der Fall ist. Da nun aber anerkannt ist, dass die Ellendt-Seyffert'sche Grammatik für das Lateinische durchaus eine den Verhältnissen angemessene Auswahl im Stoff getroffen hat, so folgt mit Notwendigkeit, daß dies bei den genannten französischen Grammatiken nicht der Fall ist und daß ihr Gebrauch im Gymnasium nur ein Nothbehelf ist.

Es versteht sich von selbst, wie ich von vornherein ausdrücklich erkläre, daß mein Einwand gegen dieselben, sowie alles, was ich hier überhaupt sagen werde, nur vom Standpunkt des Gymnasiums aus gilt, und daß diesen Grammatiken an und für sich damit ihr Rang unter den besten Lehrbüchern der französischen Sprache keineswegs streitig gemacht werden soll. Sie schlagen aber in ihrem Streben nach vollkommener Bekanntschaft mit dem Gebiete der französischen Sprache in seinem ganzen Umfange soviel Seiten- und Abwege ein, die zwar interessant sind, unter Umständen auch etwas Abenteuerliches haben und Schwierigkeiten darbieten, grade deshalb aber dazu reizen, ihre Bekanntschaft zu machen, daß wir darüber nicht selten die Hauptrichtung verlieren oder uns ihrer wenigstens nicht deutlich genug bewußt werden und schließlich aus Mangel an Zeit wichtige Partien zu flüchtig durcheilen oder gar abgekürzte Nebenpfade einschlagen, um zu rechter Zeit ans Ziel zu gelangen. Sie lenken aber dadurch nicht nur den Schüler von der Hauptsache zwecklos ab, da er für die auf den Seitenwegen gebotenen Schönheiten noch kein Verständnis hat, sondern sie verführen auch wohl manchen Lehrer, besonders den jugendlichen und unerfahrenen. Weil er das ganze Gebiet noch nicht gehörig durchmessen und sein Blick noch nicht die hinreichende Schärfe und Geübtheit hat, um die Entfernungen und die dazu erforderliche Zeit treffend abzumessen, sowie auch die Kräfte seiner Begleiter, der Schüler, richtig zu schätzen, wird er schließlich gezwungen den größeren Teil derselben als *Marodeure* im Stich zu lassen, um mit wenigen kräftigeren vorwärts zu eilen,

Neuerdings hat man denn auf Mittel gesonnen und ein solches gefunden, um den angegebenen Uebelständen Abhilfe zu verschaffen. Es werden die sogenannten Normalgrammatiken konstruiert, zu denen die Auswahl in Fachkonferenzen der betreffenden Lehrer getroffen wird. Indes abgesehen davon, daß auch hier der Mangel an hinreichender Erfahrung, die Vorliebe für gewisse Partien sich geltend machen kann, da die Führung durch die einzelnen Strecken doch im allgemeinen den Fachlehrern überlassen wird und so dem ganzen Plan leicht die Einheitlichkeit und Harmonie fehlen kann, hat dieses Mittel auf Seiten der Schüler manches Gefährliche und Unpädagogische. Es ist unmöglich, daß der Lehrer gefüllter Klassen genau kontrolliert, ob jeder einzelne Schüler seine Grammatik genau nach den Vorschriften der Normalgrammatik nachkonstruiert. Trägheit und Unaufmerksamkeit lassen dies oder jenes übersehen, fehlende Schüler kommen in Verlegenheit. Das Anfertigen dieser Normalgrammatiken ist alsdann aber für viele Schüler geradezu eine Gewöhnung an Unsauberkeit, welche zu beseitigen schon an und für sich der Schule schwer genug fällt. Das Bezeichnen der zu lernenden, beziehungsweise nicht zu lernenden Paragraphen wird je nach der Zeit und den Umständen oder der Persönlichkeit des Schülers mit grösserer oder geringerer Sorgfalt ausgeführt, und die Bücher werden fast in jedem Falle mehr oder weniger unsauber aussehen. Das Auge des Schülers gewöhnt sich daran, verliert das Gefühl für Sauberkeit und Ordnung zunächst in den Büchern und allmählich auch im Leben. Ein Blick in die Bücher und Hefte unserer Schüler, vielleicht auch auf ihre sonstige Erscheinung, dürfte das Gesagte bestätigen.

Die sogenannten Normalgrammatiken enthalten manche Gefahren.

Man verspreche sich auch nicht zuviel von der sogenannten Erweiterung der Regeln, im Vertrauen auf welche in den Normalgrammatiken eine Regel wo möglich in drei bis vier Teile zerlegt wird, von denen der eine etwa bis zu einem Semikolon, mitunter wohl auch bis zu einem Komma gelernt wird, in der Hoffnung, daß der resp. die folgenden in anderen Klassen nachgeholt werden sollen. In den meisten Fällen wird man in den folgenden Klassen sich damit begnügen müssen und können, das Pensum der vorhergehenden neben dem eigenen zu erhalten. So lose mit einer Regel zusammenhängende Teile, daß sie ohne Beeinträchtigung des Sinnes willkürlich losgetrennt werden können, werden auch so wenig Wesentliches enthalten, daß dieses ohne Beeinträchtigung des Ganzen entbehrt werden kann.

Da also unsere guten neueren Grammatiken unsere Billigung nicht erfahren, andererseits aber auch die Normalgrammatiken Anstoß erregen, so bleibt vielleicht nur übrig, unsere Sympathien dem verdienstvollen Altvater Ploetz wieder zuzuwenden, der mit praktischem Sinne und von reicher Erfahrung geleitet in seinen Lehrbüchern das Wesentliche vor dem Unwesentlichen hervorzuheben und zu üben weiß. Der Weg, den er uns führt, ist jedoch ein zu praktischer und zu sehr zufälliger, ein solcher, welcher das Ziel des Gymnasiums, allgemeine Bildung zu geben, zu wenig berücksichtigt und deswegen in dem Schüler das Bewußtsein, nach einem bestimmten Ziele geleitet zu werden, überhaupt nicht erwachen läßt. Sobald er sich von der leitenden Hand des Lehrbuches oder Lehrers verlassen weiß, steht er ratlos da. „Das steht nicht in der Grammatik,“ hört man wohl auch sonst vom Schüler, kaum aber öfter als beim Unterricht nach den Ploetzschen Lehrbüchern, sobald irgend etwas vorkommt, das nicht unmittelbar aus den praktischen Regeln derselben abgeleitet werden kann.

Die Ploetzschen Lehrbücher berücksichtigen das Ziel des Gymnasiums zu wenig.

Wünschenswerte
Eigenschaften einer
Grammatik für das
Gymnasium.

Wie soll denn dann die Grammatik aussehen, welche den Bedürfnissen des Gymnasiums entspricht?

Sie soll außer den allgemeinen Eigenschaften, die jeder guten Grammatik wesentlich sind, noch einige spezielle besitzen. Sie soll sich vor allem nicht anheischig machen, gleichzeitig alle möglichen Bedürfnisse zu befriedigen, d. h. nicht eine Grammatik für höhere Schulen, worunter man Gymnasien, Real-Gymnasien mit Latein und ohne dieses, Töchterschulen, höhere Bürgerschulen und wer weiß was sonst noch versteht, sein wollen. Niemand kann zween Herren, geschweige denn einem halben Dutzend zugleich dienen, ohne den einen oder den anderen zu beeinträchtigen. Sie soll also rein und allein auf das Gymnasium berechnet sein, so viel von der der französischen Sprache inne wohnenden Logik unter die Schüler zu bringen versuchen, als es die Zeit, welche diesem Gegenstande gewidmet wird, zuläßt, indem sie dabei, so lange unsere gegenwärtigen Schulverhältnisse noch fort dauern, auch nicht etwa auf lauter lumina von Schülern rechnet, sondern den Verständnisgradmesser nach dem Durchschnitt unseres gegenwärtigen Schülermaterials anlegt. Sie soll sich, soweit dies angängig ist, an die Grammatik der Sprache anlehnen, aus der die französische hervorgegangen ist, d. h. an die lateinische, um dadurch im Schüler den Begriff des Historischen, von welchem unsere ganze gegenwärtige Wissenschaft durchdrungen ist, auch in Bezug auf die Sprache zum Bewußtsein zu bringen, und zwar in einer Weise, wie dies auf dem Gymnasium durch keine Sprache besser und einfacher geschehen kann. Wenn der Schüler im Griechischen die Deklination von Ἡρακλῆς, die verschiedenen Formen von εἶμι und ihre etymologischen Eigentümlichkeiten, ja überhaupt die Konjugation der Verba auf μι lernt, wenn er die homerischen Formen mit den attischen vergleicht, so wird es, besonders dem begabteren, auch einleuchten, daß darin eine historische Entwicklung sich geltend macht. Er wird sich sagen, daß die Sprache, nachdem sie den Höhepunkt ihrer materiellen Formenfülle erreicht hat, sich allmählich wieder verflüchtigt und auflöst, indem zunächst, wie beim Baum die Blätter und abgestorbenen Zweige abfallen, so in der Sprache die Endungen der Veränderung unterliegen und allmählich schwinden. Nirgends aber kann dem Gymnasiasten in so leicht verständlicher und klarer Weise dieser Prozeß vor die Augen geführt werden, als bei der Betrachtung der Entwicklung des Französischen aus dem Lateinischen heraus. Es soll demnach in der ganzen Einrichtung der Grammatik, beispielsweise bei der Behandlung des Geschlechts der Hauptwörter, der unregelmäßigen Verba, der Pronomina, in der Kasus-, Moduslehre u. s. w. dem Lehrer die Möglichkeit geboten werden an das Lateinische anzuknüpfen.

Ich meine damit keineswegs, daß wir die etwas altmodischen Großeltern und ihre modernen Enkel zu einer bunten Gesellschaft zusammenladen sollen, um uns an dem Kontrast in der Erscheinung zu erfreuen, d. h. ich bin nicht der Ansicht, daß die französische Grammatik von lateinischen Worten wimmeln soll. Im Gegenteil wäre es nach meinem Dafürhalten wünschenswert, diese Nebeneinanderstellung wo möglich ganz zu meiden. Die Anschauung des Schülers leidet darunter, wenn sie zugleich die Eindrücke von duos und deux, tres und trois aufzunehmen gezwungen ist. Es prägt sich keines der beiden Bilder dem Gedächtnis fest ein. Nur der Geist des Lateinischen, dessen Bekanntschaft wir ja schon gemacht haben, soll uns entgegenwehen. Bei dieser Beziehung auf das Lateinische halte ich es an der richtigen Stelle auch nicht für verlorene Zeit

und Mühe, wenn der Lehrer, nicht die Grammatik, sogar einmal die Vermittlungsstufen des Vulgärlateins und des Altfranzösischen zur Verdeutlichung heranzieht; wenn er dem Schüler also z. B. auseinandersetzt, daß in dem französischen Worte *âme* der Accent die Unterdrückung eines Buchstaben andeute, daß dieser Buchstabe im 13. Jahrhundert noch vorhanden war, indem das Wort *anme* hieß, und daß man von letzterem über *aneme* des 11. Jahrhunderts zu *anime* des 10. und somit direkt zu dem lateinischen *anima* gelange. Es ist für den Schüler nicht bloß interessant, sondern auch lehrreich, wenn er sich dessen bewußt wird, wie unser „man“ und „Mann“ in ähnlichem Verhältnisse zu dem alten „man“ steht, wie das französische *on* und *homme* zu dem lateinischen *hominem*. Wie fruchtbar wird für ihn die Erklärung, daß es Wirkung der Analogie bei scheinbarer Anomalie in der Sprachentwicklung ist, welche die weiblichen Baumnamen der lateinischen zweiten und vierten Deklination im Französischen für das männliche Geschlecht gewonnen hat, während das unregelmäßige lateinische Femininum *arbor* zur Analogie zurückgekehrt ist und in dem männlichen *arbre* wiedererscheint. Man wird sich allerdings hüten müssen in dieser Beziehung zu weit zu gehen, wozu der Lehrer beim Interesse, welches eine derartige Behandlung der Grammatik erweckt, leicht verleitet werden kann. Denn wenn einzelne, zu rechter Zeit gegebene Fingerzeige von der größten Fruchtbarkeit sind und klärend wirken, führt das Uebermaß notwendig zur Verwirrung.

Der Umfang der Grammatik muß ein derartiger sein, daß er der ihm in der Schule gewidmeten Zeit entsprechend durchaus langsam durchschritten werden kann. Auf stoffliche Vollständigkeit muß also von vornherein verzichtet werden. Wer wollte denn auch die Grammatik einer Sprache wie die französische unter den gegebenen Verhältnissen auch nur annähernd erschöpfen? Wer wollte dann aber auch die Schüler mit Regeln abquälen, deren Ausnahmen öfter soviel Fälle umfassen, als deren die Regel selbst vielleicht kaum enthält? Wer wollte sich da in der Schule aufhalten, wo die Wissenschaft selbst noch nicht zum Abschluß gelangt ist?

Die revidierten Lehrpläne geben die erforderlichen Andeutungen über die Verteilung des Stoffes in der allein richtigen Weise an, indem sie der Quinta, Quarta und Untertertia, den beiden ersteren mit der grösseren Stundenzahl, die Erlernung des Notwendigen aus der Formenlehre zur Aufgabe machen. Dies muß in den genannten Klassen aber auch absolviert werden, damit von Obertertia ab, von wo ab die Lektüre in den Vordergrund tritt, der Schüler, dessen Gedächtnis einen genügenden Vorrat von einzelnen Begriffen enthält, nunmehr auch mit Verständnis zu der an dem Uebungstoff der unteren Klassen nur angeschauten und mechanisch geübten Syntax hinübergeführt werden kann. Die Syntax selbst muß, soweit dies den Zwecken des Gymnasiums entspricht, in der Obertertia und den beiden Sekunden absolviert werden. Auch hier muß die Anlehnung an die lateinische Grammatik überall empfunden, und die dort gewonnenen Resultate allgemeiner wie speziell lateinischer Grammatik müssen möglichst ausgenutzt werden. Sehr häufig wird eine bloße Hinweisung auf das aus dem Lateinischen als bekannt Vorausgesetzte genügen, um in das Verständnis umfangreicher syntaktischer Gesetze einzuführen. Daß gerade durch diese Vergleichung die formale Bildung in nicht zu unterschätzender Weise unterstützt wird, leuchtet von selbst ein.

Auf stoffliche Vollständigkeit muss von vornherein verzichtet werden.

Vorschläge zur Beschränkung im Anschluß an die Knebel-
Probstsche Grammatik.

Die Hauptaufgabe, welche ich mir hier gestellt habe, ist die, auf Grund der von mir während des Unterrichts gemachten Erfahrungen darauf aufmerksam zu machen, in welcher Weise die Grammatik im Gymnasium sich einschränken ließe. Zumeist werden meine Vorschläge auf Ausscheidung überflüssigen Lernstoffes abzielen, nicht selten werden sie diese Beschränkung in engem Anschluß an das Lateinische suchen, seltener in der Fassung der Regeln. Das hiesige Königliche Gymnasium benutzt für das Französische die Grammatik von Knebel-Probst. Dieselbe ist mit der Begründung der Anstalt durch den derzeitigen Direktor eingeführt worden und verdankt diesen Umstand ihrem guten Rufe und ihrer anerkannten Brauchbarkeit. Da sie mir am nächsten lag und ich meine Erfahrungen vorwiegend bei ihrem Gebrauch gesammelt habe, so habe ich sie auch meinen folgenden Auseinandersetzungen zu Grunde gelegt. Dieselben sollen daher zum größten Teile nicht Ausstellungen gegen diese Grammatik als solche enthalten, sondern nur Vorschläge zur Bildung einer Grammatik sein, wie ich sie mir im Gymnasium wünschte. Nur in verhältnismäßig seltenen Fällen werden sie sich auch gegen die Form richten, da es ja natürlich ist, daß ein mehrjähriger Gebrauch desselben Buches in der Schule zur Entdeckung kleiner Schwächen führt, die sonst kaum auffallen würden.

Die Aussprache.

Zunächst würde ich nichts vermissen, wenn aus der Grammatik sämtliche sogenannte Regeln über die Aussprache, Betonung, Silbentrennung (§§ 1—12) verschwänden. Daß sie thatsächlich überflüssig sind, wird kaum verneint werden können. Ich kann mir nicht denken, daß es irgend einen Lehrer giebt, der die Aussprache danach lernen ließe. Die Paragraphen, welche dieselben enthalten, werden stets von vornherein übergangen und können auch übergangen werden, da die Aussprache da, wo der Schüler die Grammatik in die Hand bekommt, bereits soweit befestigt sein soll, daß das Durchnehmen derselben eine Zeitverschwendung wäre. Soviel scheint gegenwärtig doch auch bereits allgemein anerkannt zu werden, daß die gesprochene Sprache nicht nach Bücherregeln gelernt werden kann, zumal in einer Sprache, wo die Orthographie nicht eine phonetische, sondern eine historische ist, wo also das geschriebene Bild durchaus nicht mit dem Lautkomplexe übereinstimmt. Zur Wiederholung der Aussprache aber ist die beste Gelegenheit bei der Lektüre gegeben, weil dort dasjenige, worauf es thatsächlich ankommt, sich am häufigsten wiederfindet und die Zeit also nicht mit Unnötigem verschwendet wird. Die Schüler selbst werden sich am allerwenigsten zur Benutzung dieser Paragraphen gedrungen sehen, und für den Lehrer werden sie in den meisten Fällen, wenn es sich darum handelt, über diesen oder jenen zweifelhaften Punkt Auskunft zu erhalten, nicht ausreichen. Gegenwärtig sind sie umsomehr für Lehrer wie für Schüler überflüssig, weil durch die Wörterbücher von Sachs für beide in genügendem Maße gesorgt ist.

Ebenso wenig will mir allerdings gefallen, was neuerdings wieder sehr Mode geworden ist, daß manche Grammatiken — wie z. B. die Kühn'sche, die sonst viele Vorzüge hat — die Aussprache fast Wort für Wort phonetisch bezeichnen. Mir will es scheinen, daß dadurch nichts gefördert würde. Schon die Hoffnung der Phonetiker, die französische Aussprache dadurch einheitlich zu fixieren, dürfte kaum in Erfüllung gehen, noch weniger aber die, die richtige Aussprache überall hervorzubringen, solange es ihnen nicht gelingt, die deutsche Aussprache — wenn auch nur für die

Wissenschaft — einheitlich zu gestalten. Ich glaube vielmehr, daß die Anschauung durch das doppelte Bild leidet, welches sie fortwährend vor sich hat. Der Schüler kann leicht, wenn auch nicht im eigentlichen Sinne, doppelsichtig werden, und grobe orthographische Fehler in Menge werden die unvermeidliche Folge dieser Versuche sein, ohne daß die Aussprache dadurch gewinnt. Wozu ist denn auch der Lehrer da, zumal in unseren Zeiten, wo wenigstens in Worten soviel Nachdruck darauf gelegt wird, den Schwerpunkt des Unterrichts in die Klasse zu verlegen, wenn der Schüler doch alles aus dem Buch und dann doch wohl auch zu Hause lernen soll.

Möglichst entfernt werden sollten auch die Paragraphen über die Artikel und die sogenannte Deklination (§§ 13—18.) Da, wo es noch darauf ankommt, den Schüler nicht zu verblüffen, indem man ihm erklärt, im Französischen existiere eine Deklination nur noch in Resten, die im Substantiv am allerwenigsten sichtbar sind, lernt der Schüler noch nicht aus der Grammatik, und der sogenannte partitive Artikel ist eine syntaktische Erscheinung, deren Erklärung nicht in die Formenlehre gehört.

Formenlehre.
Die Deklination.

In der Bildung des Pluralis der Substantive (§§ 19—21) kann manche Reducierung eintreten. Von den in der Regel angeführten Ausnahmen können — bis auf eine sehr geringe Zahl — fast sämtliche entbehrt werden. Von den unregelmäßigen Substantiven auf „al“ würde *bal* allein, von denen auf „ail“ *travail*, von denen auf „ou“ *genou* genügen. Wer wird in der Gymnasiallektüre überhaupt leicht *cal*, *carnaval*, *chacal*, *choral*, *pal* finden, und wenn dies schon im Singular selten der Fall sein wird, so noch sehr viel seltener im Plural. Wenn wir sie jetzt in den Uebungsbüchern finden, so kommt dies daher, daß sie in mit Not und Mühe zusammengesuchten Sätzen als Beläge für die gegebene Regel dienen müssen. Sätze wie: „Die Hände der Schlosser sind gewöhnlich mit Schwielen bedeckt. Die Karnevale von Rom und Venedig ziehen viele Fremde herbei. Was am meisten in die Augen fällt, ist eine Menge von Hanswürsten und Polichinellen, welche man in den Straßen antrifft. Mein Onkel hat eine sehr schöne Sammlung von Korallen“ u. s. w. zeigen hinreichend, wie schwer es den Verfassern der Uebungsbücher geworden ist, angemessene Beispiele ausfindig zu machen. Daß *ail*, der Knoblauch, mit seinem doppelten Plural *ails* und *aulx*, der Plural *travails*, Notstall für Pferde, Berichte, Vorträge eines Ministers für unsere Gymnasiasten überflüssig sind, bedarf wohl keines Beleges.

Die Pluralbildung der zusammengesetzten Substantive ist bildend und lehrreich. Sie fordert den Schüler zum Nachdenken auf, läßt sich aber, wenn er nicht gedankenlos ist, in den meisten Fällen ohne Schwierigkeit durchführen, und ohne daß die Grammatik so ausführliche Regeln darüber bietet, als dies gewöhnlich der Fall ist. Da es sich hierbei jedoch immer um die Begriffe von Koordination und Subordination, Prädikat und Objekt, beziehungsweise Adverb u. s. w. handelt, so gehört diese ganze Lehre in die Syntax. Daß es im Französischen auch *Pluralia tantum* (§ 22), können zwei bis drei Beispiele belegen, wie *mœurs*, *environs*, *ténébres*; ebenso daß manche Substantiva im Plural (§ 23) eine vom Singular abweichende Bedeutung haben, wie *fers*, Fessel; *lettres*, Literatur; *lumières*, Aufklärung. Alles andere ist hier Verschwendung der so sparsam bemessenen Zeit auf Kosten wichtigerer Dinge.

Das Geschlecht der Substantive (§§ 24—26) wird durch Hinweis auf das lateinische gelehrt, woraus sich zwanglos die einzige umfangreiche Regel, das französische Geschlecht

nach der Endung zu bestimmen, ergibt, indem durch Abschwächung der Endungen der lateinischen ersten und fünften Deklination in „e“ die weibliche, tonlose Endung entsteht, durch Wegwerfen des *us* resp. um der zweiten und vierten die männliche, tönende. Daß hierbei die im Lateinischen weiblichen Baumnamen der Analogie der übrigen Substantiva der zweiten und vierten Deklination gefolgt sind, ist schon erwähnt worden, und *une épine* und *une vigne* stehen als dem lateinischen *spina* und *vinea* entsprechend nicht mehr als Ausnahmen da. Niemals habe ich mir — was ich wiederholt habe betonen hören — plausibel machen können, daß das einzige durchschlagende Mittel, das Geschlecht im Französischen wirklich zu erlernen, das sei, jedes Substantiv stets mit dem Artikel lernen zu lassen. Es mit dem Artikel, falls es nicht mit einem Vokal oder stummen *h* anfängt, aufsagen zu lassen, ist durchaus praktisch und zu empfehlen; jedes Substantiv stets und überall mit dem Artikel zu versehen, halte ich nicht für nützlich; eher würde ich glauben, daß dies schädlich sei. Ich glaube sogar, daß sich dies ziemlich klar erweisen läßt. Zunächst, und das ist für mich die Hauptsache, verleitet diese Manier den Schüler dazu, unaufmerksam zu sein und die Gelegenheit, sich logisch zu bilden, welche ihm hier geboten wird, nicht zu benutzen. Wozu sich damit abquälen, über das mögliche Geschlecht eines Hauptwortes nachzudenken, wenn alle Grammatiken und Uebungsbücher so bereitwillig sind, seine Gedankenlosigkeit zu unterstützen? Wozu bei *mort*, Tod, an das so nahe liegende lateinische Wort denken, wenn es einem bequemer gemacht wird, das Geschlecht an dem vorgesetzten *la* zu erkennen? Ja, habe ich gelesen und sagen hören, das Wort muß dem Gedächtnis des Schülers mit dem Artikel als ein Ganzes so fest eingepägt werden, daß er es sich ohne diesen gar nicht denken kann. Es prägt sich allerdings häufig dem Gedächtnis als etwas Zusammengehöriges ein, jedoch gerade da, wo man es sich nicht wünscht. Es ist mir wiederholt in den unteren und selbst in den mittleren Klassen vorgekommen, daß ein Substantiv, welches mit einem *h muette* oder mit einem Vokal anfängt, im Gedächtnis der Schüler so eng mit dem Artikel verbunden erschien, daß der Artikel als Bestandteil des Hauptwortes angesehen wurde und z. B. das Genitivverhältnis von *l'élément*, *l'eau*, *l'habit*, *l'heure* und anderen nun von dem Schüler mit *du l'élément*, *de la l'eau*, *du l'habit*, manchmal sogar mit dem Apostroph gebildet wurde. Und nun zur Sache: Sollte man sich wirklich im Ernst einbilden wollen, daß die beiden kleinen Silben *le* und *la* eine so wunderbare Kraft besäßen, daß sie bei Tausenden von Wörtern als unterscheidendes Merkmal dienen könnten? Sollte man in der That überzeugt sein, daß nur der Artikel *la France*, *la lune* als Feminina, dagegen *le Portugal*, *le soleil* als Maskulina empfinden ließe? Sollte nicht das unnötige Setzen des Artikels eher eine Quelle der Konfusion werden, infolge deren häufig vorkommende Fehler, wie *le mort*, der Tod, *le tour*, der Turm, zu erklären wären. Es steckt im Gedächtnis des Schülers der Silbencomplex *le mort*, dessen ist er ja sicher. Denken will und soll, ja kann er auch nicht. Er hat ja kein Mittel an der Hand, es sich klar zu machen, daß nach allen Regeln der Analogie es nur *la mort* heißen kann, und so wird getrost und ruhig der Fehler gemacht. Wird von dem Schüler dagegen von Anfang an verlangt, beim Lernen der Vokabeln nicht bloß das Gedächtnis anzustrengen, sondern auch hübsch den Verstand anzuwenden, einfach zu lernen: *terre*, Erde; *fruit*, Frucht; *argent*, Silber, Geld; *précepte*, Vorschrift; *mort*, Tod; *mort*, tot; *tour*, Turm; *tour*, Reihe, dabei aber in jedem

Falle das Geschlecht durch Nachdenken zu bestimmen, so wird er viel eher zu einem wirklichen und sicheren Verständnis desselben kommen. Er wird sich sehr bald auch von der despotischen Herrschaft der Regel von der tonlosen und volltönenden Endung für das weibliche, beziehungsweise männliche Geschlecht befreien und sich auf sein Denken stützen. Es wird ihm dann bald nicht mehr als Ausnahme erscheinen, daß die Wörter auf *age, uge, isme* wie *voyage, viaticum; déluge, diluvium; christianisme*, männlich sind; ebensowenig als es ihn überraschen wird, daß *image, imago; page, pagina; rage, rabies*, wiederum als weiblich erscheinen.

Hierbei kann ich es mir nicht versagen, darauf aufmerksam zu machen, daß eine gelegentliche Heranziehung des späteren Latein oder des Altfranzösischen zur mündlichen Erklärung einer sprachlichen Erscheinung von mir nicht durchaus als verwerflich erklärt wird. Es soll dabei vom Schüler keineswegs gefordert werden, daß er sich diese spätlateinische oder altfranzösische Form einprägen, sondern sie soll nur dazu dienen, die Ueberzeugung in ihm zu erwecken, daß eine bestimmte Analogie wirksam gewesen ist. So vermag ich nicht einzusehen, was es schaden könnte, wenn dem Schüler gesagt würde, daß die männlichen Hauptwörter auf *age*, wie *voyage, viaticum*, in gleicher Weise ein Neutrum auf *aticum* oder ein ähnliches voraussetzen, z. B. *âge, aetaticum; courage, coraticum, étage, staticum; ombrage, umbraticum; village, villaticum; gage, vadium*, u. s. w. Wofern der Schüler — was ja doch wohl selten angenommen werden kann — nicht voraussetzt, daß der Lehrer Humbug treibt, muß ihm die Regel durch solche Beispiele klar werden, und es liegt nichts daran, wenn derselbe, was meist recht bald geschehen wird, die betreffenden lateinischen Wörter in kurzer Zeit nicht mehr weiß. Der Verstand hat jedenfalls nicht darunter gelitten, und das Gedächtnis ist in angemessener Weise unterstützt worden. Bei denjenigen Hauptwörtern, die aus dem Deutschen hinübergenommen worden und als solche erkennbar sind, wird ein entsprechender Fingerzeig ebenfalls angebracht sein. Nur in denjenigen Fällen also, wo thatsächlich eine Unregelmäßigkeit vorliegt und wo die kurzen Regeln über das französische Geschlecht, die man wohl noch hinzufügen kann, wie, daß die abstrakten Substantive auf *eur* merkwürdiger Weise weiblich sind, während sie doch lateinischen auf *or* entsprechen, da füge man den Artikel zum Hauptwort hinzu. Der Schüler wird dadurch aufmerksam gemacht, daß er hier eine Aufgabe für sein Gedächtnis erhält, wenn er mit einem *Male* neben *mort*, Tod; *faim*, Hunger; *mont*, Berg; *part*, Teil; *la dent*, der Zahn; *le sort*, das Los; *un art*, eine Kunst; vor sich sieht. Er wird schon durch das bloße Hinzusetzen des Artikels die Gewißheit erlangen, daß er es mit einer Ausnahme zu thun hat, und wie früher das Weglassen des Artikels zum Denken aufforderte, so wird hier das Setzen desselben das Gedächtnis unterstützen.

Von Interesse für den Schüler und von bildender Kraft wird auch die Erklärung mancher thatsächlichen Unregelmäßigkeit sein. So wird es dem aufmerksamen auffallen, daß eine Anzahl lateinischer Neutra in französische Feminina übergegangen sind, so *arme, feuille, dépouille, lèvres, voile*, Segel, u. s. w. Eine gelegentliche Zusammenstellung dieser Worte unter der Leitung des Lehrers wird ihm jedoch zeigen, daß die Veranlassung dazu nicht allzufern liegt. Es sind nämlich die lateinischen Neutra, die ihnen zu Grunde liegen, solche, deren Plurale entweder ausschließlich, wie *arma, spolia*, oder doch vorzugsweise gebraucht worden sind, wie *folia, labra, vela*, die Segel. Als in der

lingua rustica die Deklination schwand, waren sie der Endung nach den Substantiven der ersten Deklination gleich und wurden auch als solche behandelt. Daher denn auch voile, der Schleier, wieder männlich, da in dieser Bedeutung velum an seinem Platze war.

Nach meinem Dafürhalten würden die französischen Genusregeln folgende kurze Gestalt annehmen können: Das Geschlecht richtet sich im Französischen nach dem Lateinischen. Eine Ausnahme bilden nur die Abstrakta auf eur, abgeleitet von lateinischen Substantiven auf or. Ist das Stammwort nicht erkenntlich, so tritt die Regel von der männlichen und weiblichen Endung ein, von welcher nur die Substantive auf age, uge, ège, isme zum grösseren Teil eine scheinbare Ausnahme bilden.

Ausnahmen werden nicht gelernt, sondern nur bei passender Gelegenheit die zusammengehörigen zusammengestellt und wiederholt.

Ich weiß sehr wohl, daß diese Regeln sehr lückenhaft sind. Ich glaube aber doch, daß der Schüler des Gymnasiums an formaler Bildung und auch an Sicherheit im Gebrauche des Geschlechts der französischen Substantive viel mehr gewinnt, als wenn er dies ganze Gebiet durch das mir unmöglich scheinende Mittelchen der Unterscheidung durch den Artikel oder durch eine große Anzahl unbestimmter Regeln beherrschen soll.

Daß schliesslich aber selbst die kompliziertesten Regeln nicht hinreichen, um das Geschlecht mancher Hauptwörter zu bestimmen, zeigt gens (§ 26, 1). Die Knebelsche Regel, daß nur das vor dem Substantiv stehende veränderliche Adjektiv mit oder ohne toutes oder ein Pronomen die weibliche Endung annimmt, reicht ebensowenig hin, wie alle anderen, die ich kenne, wenn es in der Revue des deux mondes, tome 69, pag. 520 de petits jeunes gens; und t. 70, p. 12. ces vieux beaux et ces petits jeunes gens heißt.

Sich mit Substantiven wie amour, délice, orgue (§ 26, 1) mit ihrem verschiedenen Geschlecht im Singular und Plural abzuquälen, verlohnt sich nicht der Mühe. Dasselbe ist zu sagen von Pâques und Pâque, Pâques fleuries, Pâques closes und faire de bonnes Pâques, lauter Ausdrücke, die ja wohl einmal vorkommen können, aber dann wie alle anderen sporadisch vorkommenden Substantive und Phrasen zu behandeln sind.

Die Zahl der Homonymes (§ 26, 3) in der Weise auszudehnen, wie dies in den meisten Grammatiken geschieht, ist ebenso unnötig als unzweckmäßig. Von den meisten derselben ist nur das eine oder das andere Geschlecht öfter im Gebrauch, von vielen weder das eine noch das andere, nur von wenigen beide, wie etwa: le und la livre, le und la mémoire, le und la mode, le und la page, le und la tour, le und la voile. Von den übrigen kommt wohl gelegentlich une aide, un aigle, la foudre, la garde, la manœuvre, la poste, la somme, la vapeur, le vase und einzelne andere vor. Doch wozu mit ihnen das Gedächtnis besonders beschweren? Sie werden wie andere Vokabeln bei der Lektüre gelernt. Besondere Bildungskraft liegt in der bloßen Erkenntnis, daß dieselben Lautformen einen doppelten Inhalt haben, an und für sich nicht, wofern nicht gleichzeitig die Erklärung gegeben werden kann, wie derselbe Lautkomplex zu der doppelten Bedeutung gekommen ist.

Die Motion der Substantiva u. Adjectiva.

Bei der Motion der Substantive (§ 26) ist relative Vollständigkeit wünschenswert. Ueberflüssig könnte man finden, daß wegen abbasse eine besondere Regel aufgestellt ist. Durch ambassadrice die Zahl der Ausnahmen zu vermehren, ist ebenso wenig Grund vorhanden, als eine besondere Nötigung dazu vorliegt bei enchanteresse, pécheresse, vengeresse, devineresse, chasseresse, diaconesse und doctoresse.

Noch größere Vollständigkeit erheischt die Motion der Adjektive (§ 28), wemngleich ich gestehen muß, daß ich wegen der weiblichen Formen *bigote, dévôte, idiote, manchote* keine Ausnahme bilden, *profès, ras, obtus, tiers* aus der Zahl der Ausnahmen streichen würde. Besser zu fassen wäre die Regel über die auf „l“ ausgehenden Adjektive; denn so wie sie jetzt lautet, ist sie durchaus unrichtig, da die Adjektive auf *al* und *ol* nicht berücksichtigt sind. Der Schüler müßte von *amical* die weibliche Form *amical-le, vonespagnol, espagnol-le* bilden. Ueberhaupt müßte den Adjectiven auf „l“ eine besondere Regel vergönnt werden, die etwa so lauten könnte: Von den Adjektiven auf „l“ verdoppeln diesen Konsonanten die auf „el“ und selbstverständlich die auf „l“ *mouillée*, alle anderen gehen nach der Hauptregel. Also *cruel, cruelle; gentil, gentille; pareil, pareille; dagegen amical, amicale; espagnol, espagnole; civil, civile*. Besonders merke *nul, nulle*. Allerdings muß der Schüler den für die Aussprache und die ganze Formenlehre so wichtigen Unterschied des *l* und *l mouillée* gelernt haben. Dies soll aber bereits in *Quinta*, wo man *conseil, bataille, famille* neben *civil, ville, tranquille* aussprechen lehrt, der Fall gewesen sein.

Die Pluralbildung der Adjectiva lasse ich seit längerer Zeit mit den wenigen Worten lernen: Der Plural der Adjektive wird wie der der Substantiva gebildet; angenommen *feu* und *bleu*, welche *feus* und *bleus* haben. Denn daß *beau, bel, nouveau, nouvel* u. s. w. in der Mehrzahl nur eine Form haben können, geht schon aus § 28, 7 hervor.

Von den männlichen Pluralformen von *fatal, frugal, glacial, matinal*, aber machen die meisten Grammatiken, wenn ich auch nicht sagen will, *beaucoup de bruit pour rien*, so doch sicherlich *trop de bruit pour si peu de chose*. Ich habe in den ersten Jahren meines Unterrichts in der französischen Sprache meine Schüler und mich ebenfalls mit dieser Regel belästigt, fand dann aber bei der Lektüre öfter den Pluralis *amicaux*, der in den älteren Auflagen der Knebelschen Grammatik auch noch verpönt war, und nach dem Erscheinen des neuen *Dictionnaire de l'Académie* sogar in diesem „des *conseils amicaux*“ und bei den anderen hierher gehörigen Adjektiven entweder gar keine Bemerkung oder bloß die Worte: *Il n'a point de pluriel au masculin*. Seitdem lasse ich die ganze Regel fort und habe sie, soweit ich mich besinne, niemals vermißt. Allerdings muß ich bekennen, wenn auch nicht grade mit Gewissensbissen, daß ich in *Quinta* und *Quarta* absichtlich wenig aus dem Deutschen ins Französische übersetzen lasse und in den anderen Klassen aus Mangel an Zeit recht wenig dazu komme, so daß also die Gelegenheit bei selteneren Worten zu fehlen dadurch vermindert wird.

Die Erklärung von Verbindungen wie *grand' mère, grand' routes* überlasse man der Lektüre und rechne es dem Schüler nicht als Vergehen an, wenn er, auch nachdem sie ihm erklärt worden sind, keinen Gebrauch davon macht. Auf ihr Verständnis ist in den untern Klassen kaum zu rechnen.

Den Gymnasiasten mit *fraîche cueillie* zu plagen, umsomehr als daneben auch *fraîchement cueillie* vorkommt, sollte man sich schon deshalb hüten, um sein Ohr nicht an diese anomal gebildete Form zu gewöhnen. Der Eindruck derselben könnte im Fall des Bedürfnisses, das weibliche Geschlecht eines zusammengesetzten Adjektivs logisch regelmäßig zu bilden, stärker sein als die augenblickliche Ueberlegung des Schülers, und somit könnte diese einzeln dastehende Form leicht die Quelle von Fehlern werden. Dies Adjectiv mit *toute-puissante* zusammenzustellen, heist zwei ganz ver-

schiedene Dinge zusammenbringen, da das *toute* hier, wie in *toute fâcheuse* neben *tout affligée*, doch nur stellvertretendes Adverb ist. Wenn Breymann in seiner neuen Grammatik für den Schulgebrauch § 137 den männlichen Plural *tous-puissants* angiebt, so beruht dies wohl nur auf einem Versehen.

Bei der Komparation (§ 30) läßt sich nicht kürzen. Die Regel, daß das deutsche „als“ nach dem Komparativ durch *que* wiederzugeben ist, gehört nicht in die Formenlehre. Wenn es bei Einübung der Komparationsformen gebraucht wird, so muß es zunächst durch den Lehrer angegeben, beziehungsweise aus der Syntax vorausgenommen werden. Daß nach den noch direkt dem Lateinischen entlehnten vier Komparativen *antérieur*, *postérieur*, *inférieur* und *supérieur* nicht *que*, sondern die Präposition *à* steht, gehört ebenfalls in die Syntax.

Die Zahlwörter.

Bei den Grund- und Ordnungszahlen ist dadurch Raumersparnis zu erstreben, daß Zahlen, welche der Schüler unter Voraussetzung der vorangegangenen selbst zu bilden imstande sein muß, nicht gedruckt werden, also zwar *vingt et un*, *vingt-deux*, weiter aber erst *trente*, *quarante*, *cinquante*, *soixante-dix*, *soixante et onze*, *soixante-douze*, *quatre-vingts*, *quatre-vingt-un* u. s. w. *quatre-vingt-onze*, *cent*, *deux cents*, *mille*. Die Ausspracheregeln erscheinen mir auch hier überflüssig. Sie verleiten den Schüler leicht, der Erklärung und Veranschaulichung durch den Lehrer ein weniger aufmerksames Ohr zu leihen, und lassen ihn dann, weil sie ohne die Hilfe des Lehrers nicht ausreichend sind, im Stich.

Die runden Hunderte von *deux cents* bis *neuf cents* sind wie das bloße *quatre-vingts* durchaus mit einem „s“ zu drucken. Denn als Kardinalzahlen werden sie ja nur so geschrieben, ohne Rücksicht darauf, ob sie von einem folgenden Substantiv begleitet sind oder ohne dieses stehen, also *quatre-vingts soldats*; *deux cents livres*; *nous étions quatre-vingts, deux cents*; und es ist dem Schüler ziemlich leicht klar zu machen, daß sie da, wo sie eine Ordinalzahl vertreten, wie *page quatre-vingt*; *numéro deux cent*, deshalb dies „s“ verlieren, weil sie hier nicht multiplativ stehen d. h. nur eine Einheit von Gegenständen bezeichnen.

Die Abfassung der Regel über das „s“ bei *quatre-vingts* und *cents* im Plural ist übrigens, wenn sie kurz und deutlich werden soll, schwieriger als es scheint. Ein Beispiel, welches mir neulich in der R. d. d. m. t. 69, p. 520 unter die Augen kam, macht fast alle Formen, in denen ich die Regel kenne, unzureichend. Es heißt dort: *Monsieur . . . aura l'esprit de t'offrir en échange deux ou trois cent (ohne s) bonnes petites mille livres de rente*. Kühns Regel: „Man beachte die Schreibung von *quatre-vingts*, *deux cents*, *trois cents* u. s. w. Dieselbe tritt ein, wenn keine weitere Zahl folgt“, ist mehrfach ungenau. In dem angegebenen Beispiele folgt, wenigstens nicht unmittelbar, ein Zahlwort; *numéro deux cent* ebenfalls nicht. Ebenso reicht Lückings Fassung nicht hin: *Quatre-vingt* und *deux-cent* u. s. w., welche die Pluralendung *s* haben, wenn sie als Attribute unmittelbar vor Substantiven stehen. In *quatre-vingts braves soldats* steht es z. B. nicht unmittelbar vor einem Substantiv. Ich würde vorschlagen: *Quatre-vingts* und der Plural von *cent* (*deux cents* u. s. w.) verlieren ihr *s*, wenn noch ein Zahlwort folgt oder sie eine Ordnungszahl vertreten.

Auch bei der Regel über die Schreibung von *mille* resp. *mil* sind fast alle besseren neueren Grammatiken verunglückt. Knebel und Plattner sagen: Bei der Angabe von

Jahreszahlen zwischen 1000 und 1999 wird dafür mil geschrieben. Offenbar aber heißt es: En mil neuf cent quatre-vingt-dix-neuf, also gehört 1999 noch mit zu den Zahlen, in denen mil zu schreiben ist. Kühn will nur in Daten zwischen 1001 und 1999 mil schreiben, wobei grade die beiden Grenzzahlen falsch werden würden. Klotzsch erklärt: Die Schreibart mil findet sich nur bei der Angabe von Jahreszahlen, und auch dann nur wenn 1000 nicht durch eine andere Zahl multipliciert ist. Danach würden alle Zahlen über 2000 nicht richtig werden. Die Regel muß kurz heißen: Nur in Daten zwischen 1000 und 2000 oder von 1001 bis 1999 wird mil geschrieben. Der Unterschied zwischen second und deuxième und autre gehört nicht in die Grammatik.

Die Sammelzahlen (§ 33, 1.) und die Verhältniszahlen (§ 33, 2) sind als Substantive, beziehungsweise Adjektive da, wo sie vorkommen, zu lernen. Wollte man sie irgendwo zusammen lernen lassen, so könnte dies nur in einem Vokabularium geschehen, das mit einer Grammatik und einem Uebungsbuche Hand in Hand ginge. Aber abgesehen davon, daß sich für ein solches auf dem Gymnasium schwer Raum finden lassen wird, würden sie auch da zum größten Teil nur totes Gedächtnismaterial liefern, da die meisten nur in gesuchter Weise zu Uebungsbeispielen werden herangezogen werden können.

Die Bruchzahlen (§ 33, 3), alles was über demi mit folgendem oder vorangehendem Substantiv, sowie über den Gebrauch von demi, quart u. s. w. zur Bestimmung der Stundenteile, überhaupt die ganze Unterweisung in der Bezeichnung der Tageszeit, ist der Syntax zu überweisen. Die Einteilungszahlen (§ 33, 4) un à un, deux à deux, gehören eben dahin.

Die Zahladverbien der Wiederholung und der Reihenfolge sind im gegebenen Falle als Vokabeln zu lernen. Auf die abgekürzte Schreibung der letzteren kann bei der Lektüre aufmerksam gemacht werden.

Die sonstigen Zeitbezeichnungen (§ 34) sind als Vokabeln oder Phrasen am geeigneten Orte zu behandeln.

Die sämtlichen Fürwörter (§§ 35—48) sollten in der Formenlehre auch nur in ihrer logischen Einteilung aufgezählt werden. Alle Regeln über ihre Stellung, ihren Gebrauch, auch in der knappsten Form, sollten hier keinen Platz finden. Zunächst wird die Grammatik dadurch inkonsequent und unsystematisch, und dann ihr Umfang durch die unvermeidlichen Wiederholungen unnötiger Weise vergrößert. Damit werden aus der Formenlehre verwiesen alle Regeln über die stellvertretenden Adverbien en und y bei den persönlichen Fürwörtern, über den Unterschied von celui-ci und celui, über ce, ceci und cela, über die Zusammensetzung von même mit einem Pronomen oder Substantiv, über das attributive und prädikative tel, über das adjektivische Interrogativ quel und das substantivische lequel, über das relative lequel, où, d'où, par où und fast alles, was in § 45—48 über die unbestimmten Fürwörter gesagt worden ist, mit Ausnahme ihrer Formen und ihrer Einteilung. Viele von diesen Sachen werden praktisch ja schon die Quintaner, den größeren Teil in derselben Weise der Quartaner und Untertertianer kennen lernen. Die theoretische Auseinandersetzung, die der Syntax angehört, kann jedoch wegen der bedeutenden Schwierigkeiten der meisten hierher gehörigen Regeln nicht früher als da, wo der Unterricht in der Syntax beginnt, d. h. in der Obertertia, vorgenommen werden, darf aber auch wegen ihrer überaus großen Wichtigkeit und der Notwendigkeit längerer Uebung und öfterer Wiederholung nicht über diese

Die Fürwörter.

Klasse hinaus verschoben werden. Die Syntax der Pronomia bildet danach für Ober-
tertia, wie die Einübung der unregelmäßigen Verba für Quarta, den wesentlichen Teil
des grammatischen Unterrichts.

Das Verbum.

Das Verbum (§§ 49—61) ist natürlich ausführlich und möglichst vollständig zu
behandeln, da es der wesentlichste Teil der Sprache ist. Doch läßt sich auch hier weit
mehr zusammenziehen und recht viel Raum ersparen, wenn gewisse allgemeine Gesichts-
punkte schärfer in den Vordergrund gestellt werden, als dies in der Regel der Fall ist.
So werden beispielsweise bei den unregelmäßigen Zeitwörtern die gleichmäßigen Wir-
kungen, welche im Stamm durch die betonten, beziehungsweise tonlosen, die vokalisch
resp. konsonantisch anlautenden Endungen hervorgebracht werden, zu wenig berück-
sichtigt. Der Lehrer hat ja vielleicht etwas mehr Mühe, wenn er wiederholt und bei
einem Teile der Schüler eine Zeit lang ohne rechten Erfolg die in Frage stehenden
Begriffe erklären muß. Es ist jedenfalls einfacher, die Formen mechanisch so lange
lernen zu lassen, bis sie dem Gedächtnis bis zu einer gewissen Festigkeit eingepreßt
sind. Ja es kann vielleicht sogar zugegeben werden, daß sich auf diesem Wege
eine für gewisse Fälle wünschenswerte größere Schlagfertigkeit erzielen läßt. Haben
wir ja doch in unserer Jugend die unregelmäßigen Verba auch bis zu einer leidlichen
Sicherheit und ohne irgend welche derartige Hilfsmittel gelernt. Mag es aber nicht
mit dieser mechanischen Behandlung des ganzen Gegenstandes zusammenhängen, daß
man ihm bis vor kurzer Zeit, und wo ein besseres Verständnis der Sache nicht vor-
handen ist, noch bis in die Gegenwart hinein möglichst wenig Bildungskraft zuschreibt?

Wird der Schüler auf die Verschiedenheiten der mechanisch zunächst von ihm
erlernten Formen in Stamm und Endung aufmerksam gemacht und so zur Beobachtung
und Vergleichung veranlaßt, so findet er bald zu seiner eigenen Freude und Genug-
thuung, daß diese Verschiedenheiten auf Ursachen zurückgeführt werden können, welche
in ähnlichen Fällen dieselbe äußere Erscheinung hervorbringen, daß sie also nicht mehr
eine Willkürlichkeit, sondern eine Gesetzmäßigkeit sind. Es kann dem Quartaner durch-
aus genügend klar gemacht werden, daß z. B. konsonantische Verbalstämme vor konso-
nantisch anlautenden Endungen den Endkonsonanten in der Regel verlieren; daß also
dorm-ir, ment-ir, sort-ir, part-ir, bouill-ir, pouv-oir, voul-oir u. s. w. nur der konsonan-
tischen Endungen s, s, t halber in den drei ersten Personen des Singular und den davon
abgeleiteten Formen den Endkonsonanten des Stammes einbüßen, während derselbe vor
allen Vokalen in der Endung rein hervortritt. Wenn er mit dem *l mouillée* hinreichend
vertraut gemacht worden ist, wird es ihm selbst nicht auffallen, daß die drei Buchstaben
„ill“ die Stelle eines Konsonanten vertreten. Es kann ihm bei verschiedenen Präsens-
stämmen zum Verständnis gebracht werden, daß es je *meur-s*, *tu meur-s*, *il meur-t*, *ils*
meur-ent, *que je meur-e*, *que tu meur-es* u. s. w. mit dem Stamme *meur* heißt, weil in
allen diesen Formen die Endung tonlos ist, dagegen *nous meur-ons*, *vous meur-ez*, *je*
mour-ais, *je-mour-us*, also mit dem Stamme *mour*, wo die Endung eine betonte ist.
Und der Schüler hat doch auch noch mehr davon als das bloße Vergnügen oder die
Befriedigung, welche jedes Verständnis einer Sache in seinem Gefolge hat, wenngleich
auch dieses schon etwas wert ist, da es das Interesse für die Sache weckt. Er ist nun
mehr als sonst geschützt gegen die Schwächen des Gedächtnisses. Denn falls er im
Zweifel ist, ob es z. B. *ils meur-ent* oder *meur-ent* heißt, wird er das Richtige durch

eine kurze Reflexion finden können, indem er sich sagt: Der Infinitiv heißt *mour-ir*, die Endung des Infinitiv ist eine betonte, die der in Frage stehenden dritten Person Pluralis Präsens dagegen eine tonlose, folglich ist der andere Stamm anzuwenden, es heißt also *ils meur-ent*. Er kann sich, wenn ihm die beiden Stämme von *boire*, *boiv* und *buv*, gegeben werden, die meisten Formen dieses Verbums nunmehr selbst konstruieren. Aus dem Infinitiv ersieht er, daß das *v* des Stammes vor Konsonanten ausfällt und daß die Formen mit tonloser Endung den Stamm *boiv* haben. Vor betonten Endungen tritt demnach der Stamm *buv* ein. Somit kann er nun konjugieren: *Je boi-s, tu boi-s, il boi-t, nous buv-ons, vous buv-ez, ils boiv-ent; je buv-ais u. s. w.; ja selbst que je boiv-e, aber que nous buv-ions u. s. w.*

Damit will ich jedoch wieder nicht sagen, daß ich weitläufige Auseinandersetzungen über die Stammverhältnisse der Verba wünschte. Im Gegenteil wäre ich vollständig befriedigt, wenn ich in der Grammatik nichts weiter fände als ein vollständiges Verzeichnis aller derjenigen Formen, die zur Ableitung der übrigen unentbehrlich sind, d. h. etwa das, was im Lateinischen das *averbo* genannt wird. Es wird sich wesentlich auch um die dem lateinischen *averbo* entsprechenden Formen handeln, nämlich das Präsens, *Passé déf.*, *Partic. passé* und den Infinitiv, nur daß für das Präsens außer der ersten Person Singularis mit der tonlosen Endung noch die erste Person Pluralis mit der betonten Endung angegeben werden müßte, im ganzen also nicht vier, sondern fünf Formen, mit dem Infinitiv an erster Stelle. So würde es also durchaus hinreichen, wenn die Grammatik böte:

offr-ir, j'offre, nous offrons, j'ouvris, ouvert.
crain-d-re, je crain-s, nous craign-ons, je craign-is, craint.
suiv-re, je suis, nous suivons, je suivis, suivi.
mett-re, je mets, nous mettons, je mis, mis.

Wo das *averbo* nicht hinreicht, müssen die betreffenden abweichenden Formen ebenfalls wie im Lateinischen hinzugefügt werden, also z. B.

fai-re, je fais, nous faisons, je fis, fait.

Abweichend die 2. und 3. P. Pl. Präs. *vous faites, ils font*, d. Konj. Präs. *que je fasse u. s. w.* und das Fut. *je ferai*.

Ich halte sogar die Angabe des lateinischen Stammes aus Gründen, die ich schon oben angegeben habe, für störend, so sehr ich andererseits wünsche, daß der Schüler ihn empfinde und daß die ganze Anordnung der unregelmäßigen Verba darauf beruhe. Meist liegt er so nahe, daß der Schüler ihn ohne weiteres Nachdenken selbst findet. Ist dies nicht der Fall, so ist der Lehrer da, um, wo er es für zweckmäßig hält, darauf aufmerksam zu machen. Je geringer die Zahl der Anschauungsobjekte ist, desto mehr konzentriert sich der Blick, desto kräftiger ist jedenfalls der Eindruck, und um so nachhaltiger die Vorstellung.

Man wird mir einwenden, ein derartiges *averbo* gebe dem Schüler zu wenig Anhalt für das häusliche Einüben der Formen, oder wenn er z. B. bei schriftlichen Übungen einmal in Verlegenheit ist. Ich fürchte dies weniger, wenn der Schwerpunkt des Unterrichts wirklich in die Klasse verlegt wird. Geschieht dies aber und werden die Hauptformen in der Klasse gründlich durchgenommen — wobei die Aufmerksamkeit des Schülers jedenfalls eine angestrongtere sein wird, als wenn er weiß, daß er jede Form

im Buche findet, — so muß er mit Hilfe der ihm klar gemachten Bildungsgesetze jederzeit imstande sein, sich Rat zu schaffen. Und warum sollte dies im Französischen nicht der Fall sein, wenn es doch im Lateinischen und Griechischen geht? Sollte der Schüler im Französischen des Denkens bar sein, das er in anderen Sprachen zu üben und zu bekunden angehalten wird?

Ich würde danach der Bequemlichkeit, der Raumersparnis und der Uebersicht halber die sämtlichen gebräuchlichen unregelmäßigen Verba in eine Tabelle zusammenbringen; indeß nicht, wie Josupeit dies gethan hat, nach dem Alphabet, sondern nach Gruppen, die in einem etymologischen Zusammenhange stehen.

Mit der größten Sicherheit sprechen in pädagogischen Fragen in der Regel diejenigen ihr Urteil aus, welche am wenigsten Erfahrung haben; und es giebt dafür ja außer der in den modernen praktischen Grundsätzen über die Bescheidenheit beruhenden eine gewisse logische Begründung. Warum sollten sie denn nicht auch, wenn der Philosoph des Unbewußten keine Welt, die er doch nicht kennt, der bestehenden Welt vorziehen kann, ihre Methoden, die vielleicht der von Hartmann geschilderten Welt in ihrer Grundeigenschaft gleichen, Methoden vorziehen, die sie garnicht oder nur in der Theorie kennen, und diese ist für sie noch nicht grau. Ich wage daher nicht zu behaupten, daß Josupeit mit seiner Methode nicht auch schließlich gute Erfolge erzielen kann, da er den zerrissenen Zusammenhang wahrscheinlich in der Klasse durch den Unterricht in genügender Weise wiederherstellt. Hat er doch anerkannte Pädagogen als Lobredner seiner Methode auf seiner Seite. Indes scheint mir wenigstens dieser Weg die Erreichung des Zieles hinauszuschieben und zu erschweren, da er häufig dazu zwingt, Halt zu machen und dieselbe Strecke wiederholt zurückzulegen. Vor allen Dingen fehlt mir, was ich für den Schüler durchaus für wichtig halte, die Einheitlichkeit in der Anschauung, die durch jede verständige Gruppierung geschaffen wird.

Fast ganz aus der Grammatik zu verbannen sind die sogenannten verbes défectifs (§ 61.). Was von den meisten derselben gelegentlich vorkommen könnte, wie ein il faillit, il a failli, ouïr, ouï, je décevais, déçu, il bruit u. s. w. ist regelmäßig. Einzelne etwa in der Lektüre noch vorkommende Participien, wie féru, issu, éclos, clos, frit, tissu, giebt jedes bessere Lexikon ohne weiteres an.

Neben der systematischen Darstellung noch eine alphabetische Uebersicht der unregelmäßigen Verba dem Lehrbuch einzufügen, halte ich für ganz überflüssig. Soll der Schüler wiederholen, so thut er es meiner Ansicht nach besser nach der systematischen Anordnung, die, weil sie die wissenschaftlichere ist, auch die wahrere und, wenn verstanden, die einfachere ist. Will der Lehrer wiederholen, so bietet ihm das Gedächtnis den praktischsten und am meisten pädagogischen Anhalt.

Noch einen Punkt kann ich bei der Behandlung des Verbums überhaupt nicht übergehen, nämlich die im § 58 behandelte Bildung der zusammengesetzten aktiven Tempusformen mit avoir oder être. Ich halte den ganzen ziemlich langen Paragraphen bis auf die Anmerkung 2 und wenige Verba von Abschnitt 2 für ganz entbehrlich. Auch hier hat mich die Erfahrung zu der Ueberzeugung gebracht, daß sich Lehrer und Schüler bei der allergrößten Beschränkung am wohlsten fühlen und daß sie dabei auch am besten und zweckmäßigsten gegen die Konfusion, die die Mannigfaltigkeit der Regeln dieses Paragraphen in den Köpfen der Schüler hervorbringt, gerüstet sind. Ich lasse kurz

lernen: Die zusammengesetzten Zeiten des Aktivs aller Verba, sowohl der transitiven wie der intransitiven, werden mit avoir gebildet. Ausgenommen sind und werden stets mit être verbunden: aller, arriver u. s. w.

Von den mit avoir und être in verschiedener Bedeutung zusammengesetzten Verben reichen einige wenige, wie convenir, rester, demeurer und allenfalls échapper aus. Wozu den Schüler mit der langen Reihe von Zeitwörtern quälen, die im Deutschen mit „sein“ zusammengesetzt werden? Sie sind intransitiv und also in der obigen Regel enthalten. Noch weniger Zweck hat es, eine große Zahl derjenigen Verba erlernen zu lassen, bei denen für den Gebrauch von avoir, beziehungsweise être, der für die Schulpraxis unwichtige, für den Schüler aber schwierige Unterschied von Handlung und Zustand maßgebend ist. Ich lasse meine Schüler bei allen diesen Verben ruhig avoir gebrauchen und verbessere ihnen höchstens einmal eine Form von diesem Hilfsverbum in die von être, falls mir diese angemessener erscheint. Die Erklärung des Unterschiedes überlasse ich der Lektüre, bei welcher an dem konkreten Beispiele einzig und allein auf ein tieferes Verständnis zu rechnen ist. Wenn in der Illustration von 1883 pag. 230 gesagt wird: *Mais Georges avait déjà descendu l'escalier*, und auf der folgenden Seite gleich: *Georges était déjà descendu de grand matin à la marine*; oder in der R. d. d. m. t. 67, p. 724: *En l'écoutant, Solange avait un peu pâli*, und daselbst p. 753: *Son fin visage était pâli*, so ist ein thatsächlicher Unterschied ja vorhanden. Es würde aber in beiden Fällen anstatt *était* auch *avait* haben angewendet werden können, ohne daß es irgend jemand, am wenigsten dem Schüler, aufgefallen wäre.

Auch die Lehre vom Adverb (§ 62—64) läßt sich bedeutend vereinfachen. Ob der Schüler *gaiement* oder *gaïment* oder — was ich auch schon wiederholt gefunden habe, vielleicht allerdings auf einem Druckfehler beruhend — *gaiment* schreibt, ist ziemlich gleichgültig. Jede dieser Schreibweisen hat ihre verständige Begründung, und alle drei zusammen enthalten ein gut Stück historischer Sprachentwicklung. Diese am richtigen Orte klar zu machen, ist nicht unmöglich und für den Schüler gleichzeitig interessant und lehrreich. Wenn er alsdann auch vielleicht einmal mit *gaiement* an der unrichtigen Stelle konservativ hinter der Gegenwart zurückbleibt, oder ein andermal mit *gaiment* zu fortschrittlich seiner Zeit voranläuft, ist als eine menschliche Schwäche, hier speziell des Gedächtnisses, das ja dem Verstande nicht immer die Stange hält, leicht zu verzeihen. Hat der Schüler dagegen die Möglichkeit der Entstehung dieser Formen erkannt, so hat er für seine geistige Bildung mehr gewonnen, als wenn er alle einzelnen unregelmäßigen Adverbia auswendig hersagen könnte. Dagegen erscheint mir das Fehlen einer logischen Uebersicht über die Adverbia als ein Mangel, an dem die meisten Grammatiken leiden und welcher mit daran schuld ist, daß das Verständnis der Schüler für allgemeine Grammatik bis in die höchsten Klassen hinein ein durchaus mangelhaftes ist. Es wird ihnen schwer, sich schnell in die Begriffe von Modal, Kausal u. s. w. mit ihren Unterabteilungen hineinzufinden, weil sie in der Grammatik eine anschauliche, innerlich zusammenhängende Uebersicht nicht finden, und — was ich glaube hinzufügen zu müssen — auch viele Lehrer zu wenig Bedeutung auf die Erklärung dieser Begriffe legen.

Bei den Präpositionen und Konjunktionen (§§ 65—67) wünschte ich denselben logischen Einteilungsgrund zu Grunde gelegt und die stoffliche Fülle um ein Bedeutendes beschränkt.

Die Partikeln.

Von den Interjektionen (§ 68) die eine oder die andere zu erwähnen dürfte hinreichend sein.

Syntax.
Die Wortstellung.

Noch viel weiter können die Beschränkungen in der Syntax gehen. In der Lehre von der Wortstellung (§ 69) ist vor allem das dieselbe beherrschende logische Prinzip zu erklären, woraus sich in den meisten Fällen das Richtige von selbst ergeben wird. Alle das Einzelne betreffenden Regeln sind niemals so weit, daß sie sämtliche Fälle umfaßten. Eine Regel, wie sie § 69, 4, 3 vorkommt: „Die Stellung der Adverbien und adverbialen Bestimmungen ist frei, d. h. sie können am Anfange, in der Mitte und am Ende des Satzes stehen und auch zwischen Hilfszeitwort und Partizipium eingeschoben werden. Sollen sie hervorgehoben werden, so stehen sie im Anfang oder mit besonderem Nachdruck am Ende des Satzes,“ ist einerseits für ihre Ausdehnung zu wenig sagend. Der ganze Zusatz von d. h. ab ist durchaus überflüssig, denn er sagt nicht mehr als die ersten Worte. Andererseits ist sie in dieser Allgemeinheit auch unrichtig. Denn wenn die Stellung des Adverbs und der adverbialen Bestimmungen auch immer mehr an Freiheit gewinnt, so giebt es doch gewisse Grenzen. So ist es z. B. durchaus unzulässig, daß sie zwischen das unbetonte persönliche Pronomen und das Verbum finitum treten, gleichviel ob das erstere Subjekt oder Objekt ist, vor oder hinter dem letzteren steht. Die beiden pronominalen Adverbien *en* und *y* haben natürlich mit den übrigen in betreff der Stellung nichts gemein.

Der Artikel.

In der Lehre von der Kongruenz zwischen Subjekt und Prädikat (§ 69, B) lassen sich die Regeln unter 2: „Ist das Subjekt ein Kollektivum ohne partitiven Genitiv, so steht das Verbum, wie im Deutschen, im Singular. Ebenso mit partitivem Genitiv, wenn das Kollektivum den Hauptbegriff bildet oder betont ist. Ist dagegen der von dem Subjekt abhängige oder aus dem Zusammenhange zu ergänzende Genitiv dem Sinne nach als das eigentliche Subjekt (logische Subjekt) zu betrachten, so steht das Verb in der Regel im Plural.“ ganz entbehren. Der Unterscheidungsgrund, welcher für den Gebrauch des Singular, beziehungsweise Plural angegeben wird, ist, wenn nicht willkürlich, so doch für die Schule durchaus unfruchtbar. Denn daß in „*Une troupe de soldats descendit du Capitole, fondit sur le forum, y pénétra et brisa les tables des lois*, das Kollektiv den Hauptbegriff bildet, während in dem Satze „*Une foule de citoyens remplissaient les rues*,“ der Genitiv als das eigentliche Subjekt zu betrachten ist, dürfte dem Schüler doch wohl kaum plausibel zu machen sein. Man lasse ihn also zunächst grammatisch konstruieren, bis die Lektüre einmal die passende Gelegenheit bietet, ihm an einem Beispiele anschaulich zu machen, daß in einem solchen Falle eben auch der Plural zulässig ist.

Ja selbst unter 3 ist das über *force, nombre, quantité* als Adverbia der Quantität mit oder ohne partitiven Genitiv Gesagte überflüssig. Sind dieselben als Adverbien der Quantität aufzufassen, so werden sie eben auch wie diese behandelt und der Plural ist selbstverständlich. Unrichtig ist noch, daß *force* mit einem partitiven Genitiv verbunden werden soll, während es das Substantiv ohne vermittelndes „*de*“ nach sich hat, wie dies auch aus § 76, Anm. 2 und den daselbst angegebenen Beispielen: *force argent, force pierreries, force gens* hervorgeht.

In der Lehre vom Artikel (§ 70 seqq.) ist § 70, 1, b: „Abweichend vom Deutschen steht der bestimmte Artikel individualisierend nach *avoir* bei einem Substantiv mit

einem Adjektiv zur Bezeichnung der Teile eines organischen Körpers oder geistiger Anlagen und Kräfte, wo man im Deutschen den unbestimmten oder gar keinen Artikel anwendet. In diesem Falle steht das Adjektiv immer hinter seinem Substantiv, z. B. *Cet arbre a l'écorce dure*“, eine durchaus für die Schule überflüssige Regel, so sehr sie auch in den meisten Grammatiken betont wird, und manchem Schüler wird mit Unrecht aus der Nichtbefolgung derselben ein Versehen gemacht. *A quoi bon*, dürfte man sich doch wohl mit Recht fragen, eine Regel, und noch dazu eine solche, deren Erlernung wegen der bedeutenden Verschiedenheit der deutschen und französischen Sprache in diesem Falle den Schülern ziemlich schwer zu fallen pflegt, wenn im nächsten Augenblick gelehrt wird: Doch ist auch die dem deutschen Ausdrücke analoge Konstruktion möglich? Man lasse also den Schüler getrost schreiben: *Les Arabes ont un tempérament robuste et une physionomie ingénieuse*. Führt aber die Lektüre einmal einen abweichenden Fall vor, so erkläre man ihn wissenschaftlich, d. h. man zeige, daß hier *avoir* mit dem doppelten Accusativ, dem des Objektsubstantivs und des Prädikatsadjektivs gebraucht ist, während in dem anderen Falle das Adjektiv attributiv zu seinem mit dem unbestimmten Artikel versehenen Substantiv hinzugefügt wird.

Alles Phrasenhafte ist in der Grammatik auf ein Minimum zu beschränken. So würde § 70, 5 die Zahl der angegebenen Redensarten mit dem bestimmten Artikel, wie *aimer le café* u. s. w. um ein gutes Drittel vermindert vollständig ausreichend sein. Wer einige Erfahrung hat, wird die Subtraktion mit sicherem Takte vornehmen können.

Im § 71 „der Artikel bei Eigennamen“ wird zunächst viel zu viel Aufgehens gemacht von den Namen der berühmten Dichter und Maler, welche abweichend vom sonstigen Gebrauch den Artikel zu sich nehmen. Sie kommen in der gewöhnlichen Lektüre des Gymnasiums so selten vor, daß es sich der Mühe nicht verlohnt, die in der Regel auf sie verwandt wird, unsomehr als die Franzosen selbst anfangen sie regelmäßig zu behandeln. So findet sich z. B. mehrere Male ohne Artikel einer der bekanntesten dieser Namen in der *R. d. d. m.*, t. 64, p. 139: *Tasse eût aimé se rendre tout de suite à l'invitation, il avait soif de liberté, de changement, mais ne pouvait se résoudre*, und ebenda: *Tasse eut l'air de céder aux avances du cardinal, il promit pour un avenir prochain*. Daß im übrigen die Verbindung des Artikels mit Personennamen ihre Berechtigung hat, zeigen die zahlreichen Fälle, in denen wir auch sonst den Artikel bei diesen finden, wenn die betreffende Person als bekannt oder besprochen bezeichnet werden soll, wie *R. d. d. m.* t. 69, p. 764. *La Macpherson m'avait déjà dit cette bêtise*. Dasselbst p. 508. *L'accusation . . . le détermina à priver la Zanetti de cet hommage qu'il rendait d'ordinaire à la beauté*. Diese Erklärung würde wohl auch genügen, wenn in der Lektüre einer jener Eigennamen einmal mit unterliefe.

§ 71. 2. C. „Geschichtlich bekannte Familiennamen stehen im Plural, z. B. *les Bourbons, les Condés, les Stuarts*. Dagegen ohne *s*: *les Dumont, les Mirabeau*, und ebenso die ausländischen Familiennamen: *les Habsbourg, les Hohenzollern, les Visconti, les Doria, les Wasa* u. a.“ ist in der gegebenen Fassung nicht brauchbar. Zunächst ist für die Anhängung oder Unterdrückung des *s* des Plural kein logischer Einteilungsgrund vorhanden. Denn geschichtlich bekannte und ausländische Familiennamen bilden keinen Gegensatz. Außerdem gehören die Hohenzollern, Habsburger, Wasa u. s. w. jedenfalls auch zu den geschichtlich bekannten Dynastien.

Der Lektüre zu überlassen ist wiederum 2, d die Regel von den im rednerischen Stil mit dem Artikel im Plural gebrauchten Singularen von Eigennamen, wie *les Corneille, les Racine, les Molière, les Boileau ont illustré le siècle de Louis XIV.* Ist ja anstatt des *les* auch *un* in diesem Falle zulässig.

Der Rest des Paragraphen enthält zwar Notwendiges, aber in zu großer Breite und zum Teil nicht an der richtigen Stelle. Denn da es sich hier nur um den Gebrauch des Artikels bei den verschiedenen Arten von Eigennamen handelt, gehören alle Regeln über den Gebrauch der Ländernamen auf die Fragen *wo, wohin, woher*, sowie auch der attributive Genitiv mit denselben nicht hierher, sondern in die betreffenden Paragraphen von der Kasuslehre, beziehungsweise von den adverbialen Bestimmungen.

Ob die Unterdrückung des Artikels in *Châlons-sur-Marne, Châlons-sur-Saône* im Gegensatz zu *Francfort-sur-le-Mein* auf einem bestimmten Unterscheidungsprincip beruht, ist aus der Anmerkung am Ende des Paragraphen nicht ersichtlich. In der gegebenen Form ist sie um so mehr entbehrlich, als auch ihr Inhalt von ganz untergeordneter Bedeutung ist.

Der über die Auslassung des Artikels handelnde § 73 enthält wieder recht viel, was das Gymnasium missen kann, manches auch, das größerer Deutlichkeit bedürfte. So kann es füglich der Lektüre anheimgestellt werden, Beispiele, wie: *Citoyens, étrangers, ennemis, peuples, rois, empereurs, tous le pleurèrent*, wo der Artikel wegen der Aufzählung der verschiedenen durch *tous* zusammengefaßten Begriffe ausgelassen ist, zu erklären. Ohne praktischen Wert ist die Regel über die häufige Auslassung desselben in Sprichwörtern. Sollte einmal ein Sprichwort übersetzt werden, so wird dem Schüler meist wohl die französische Form angegeben werden müssen, weil er sich auf das unbestimmte „sehr häufig“ doch nicht verlassen können. Bei der Lektüre wird die Anschauung die Thatsache von selbst vor Augen führen, und ein paar Worte des Lehrers werden dieselbe verallgemeinern.

Die unter 4 und 5 angeführten adverbialen Bestimmungen und Redensarten, wie *avec courage, avoir pitié*, sind wiederum auf eine ganz geringe Zahl zurückzuführen, nachdem diese sprachliche Erscheinung vielleicht etwas deutlicher erklärt ist. Ist ja doch der Artikel hier selbst bei den allerbekanntesten nicht ganz ausgeschlossen, wie ein Beispiel der Illustration N. 1276 p. 306 beweist: *Plus tard, peut-être, on parviendrait à l'habituer à cette idée, mais il fallait avoir de la patience, ne rien brusquer.* Für den Schüler ist dasselbe immer genügend, um eine etwaige Schwäche seines Gedächtnisses zu entschuldigen, wengleich der Grund wohl fühlbar ist, warum hier der Artikel steht.

Die Anmerkung 3 zu 4 und 5 „Tritt zu den unter 4 und 5 angeführten Substantiven noch ein Adjektiv, so wird im Singular meist der bestimmte, im Plural der Teilungsartikel gebraucht, z. B. *avec un courage admirable; faire des réflexions sérieuses*“, ist durch das Wort Adjektiv verunglückt. Denn augenscheinlich braucht die nähere Bestimmung nicht immer ein Adjektiv zu sein. Sie kann ebenso gut durch ein Participle, durch ein Substantiv im Genitiv, ein Adverb mit *de* u. s. w. ausgedrückt werden. Wie man sagen kann: *avec un courage admirable*, kann unzweifelhaft auch gesagt werden: *avec un courage de lion*, oder ähnlich: *sous l'escorte de deux bataillons; sous les conditions d'alors* u. s. w.

In dem folgenden Paragraphen über die Auslassung des Artikels (§ 74) ist 4 jedenfalls entbehrlich. Ich würde es einem Schüler niemals als Fehler anrechnen, wenn er nach jamais am Anfange des Satzes bei dem Subjektssubstantiv den unbestimmten Artikel setzte, da mir bei der Lektüre der R. d. d. m. und auch sonst wiederholt derartige Beispiele begegnet sind. Würde er mir einmal im Wege sein, was ja durchaus nicht immer der Fall zu sein braucht, so würde ich ihn einfach durchstreichen. Wird vollends der Schüler „sehr viel“ zu übersetzen haben, so wird er wohl kaum seine Zuflucht zu force, quantité, nombre nehmen, sondern sich gewöhnlich mit dem einfachen bien begnügen.

§ 74, 5 ist wieder in einer Fassung, die nicht befriedigt. Der Schüler wird besonders durch die Beispiele verwirrt gemacht. Während nämlich in der Hauptregel: „Der Artikel fehlt beim Prädikatsnominativ nach den Zeitwörtern être, devenir, se faire u. s. w., sofern bloß die Qualität (der Stand, das Amt, Gewerbe, Geschäft, die Nation, der Verwandtschaftsgrad) des Subjekts angegeben wird“, als Beispiele angeführt werden: Cet homme est devenu grand orateur. Il paraît honnête homme. Elle a été femme de chambre, folgt dann ein Zusatz: „Der Gebrauch des Artikels ist aber nicht ausgeschlossen, und er muß gesetzt werden — in dieser Satzverbindung jedenfalls unlogisch —, wenn Attribute zum Prädikatssubstantiv treten, z. B. La danse est un plaisir fugitif“, als ob in den oben angegebenen Beispielen bei dem Prädikatssubstantiv nicht auch Attribute ständen. Bei se faire wird außerdem logisch das Prädikatssubstantiv nicht Nominativ sondern Accusativ sein. Die Regel müßte ungefähr heißen: Wird der Prädikatsbegriff bei den angeführten Verben als ein allgemeiner hingestellt, so fehlt der Artikel gänzlich, wird er als ein spezieller aufgefaßt, so kann der unbestimmte Artikel stehen oder fehlen, ist er ein individueller, so wird der bestimmte Artikel gesetzt. Vorausgesetzt wird allerdings, daß der Lehrer dem Schüler den dreifachen Umfang eines Begriffs klar macht. Geschieht dies nicht, so ist es besser, man streicht diese ganze Regel und sagt dem Schüler: In betreff des Prädikatssubstantivs stimmen die beiden in Frage stehenden Sprachen im wesentlichen überein.

An derselben Schwäche wie 74, 5, in Bezug auf den Prädikatsnominativ bei être u. s. w., leidet 74, 6 in Betreff des prädikativen Accusativs oder Nominativs bei den bekannten Verben. Daß es auch hier wieder ein Nominativ sein soll, wenn das Verb reflexiv ist, wird dem Schüler nicht einleuchten; insofern man überhaupt von Kasus spricht, wird man ihn jedenfalls Accusativ nennen müssen. Vor allem aber ist die ganze Form der Regel anfechtbar: „Der Artikel wird nicht gesetzt u. s. w.“ Es unterliegt keinem Zweifel, daß auch hier das Prädikatssubstantiv ebenso wie in dem unter 5 besprochenen Fall den Artikel erhalten kann, wie das schon aus den angeführten Beispielen hervorgeht. Il regarda cette entreprise comme une bonne affaire. Le sage ne saurait envisager les richesses comme un bien. Es kann mit stets veränderter Bedeutung ohne Frage gesagt werden: Il est regardé comme voleur, un voleur und le voleur. Im ersten Fall wird der Prädikatsbegriff allgemein, mit dem unbestimmten Artikel speciell, mit dem bestimmten Artikel individuell aufgefaßt. Die Anmerkung 4 würde ich beschränken auf die Verba: choisir, compter, prendre, reconnaître und se donner mit pour und auf die beiden am Ende: considérer und regarder mit comme. Wozu die Schüler mit allerhand Möglichkeiten aufhalten, die nur geeignet sind, die ganze Regel schwieriger und un-

sicherer zu machen, während sie doch für das grammatische Wissen durchaus ohne Bedeutung sind? Lernen die Schüler von 74, 7 die Hälfte der Redensarten, in denen, wie z. B. in rendre visite, service, der Artikel nicht steht, so bekommen sie bei der Erklärung durch den Lehrer eine genügende Vorstellung von der Sache, um die es sich handelt, und in der Praxis werden sie die Hälfte dann jedenfalls sicherer anwenden, als wenn man sich bei der beschränkten Zeit an alle machen würde.

Die §§ 76—78, Gebrauch der Kasus und der Kasuspräpositionen, enthalten zwar recht wichtige Dinge, würden sich jedoch unzweifelhaft unbeschadet der Deutlichkeit sehr zusammenziehen lassen.

Das Adjektiv.

Auch für die Stellung der Adjektive (§§ 79—81) bleibt nicht diejenige Zeit übrig, welche die meisten Grammatiken dafür erfordern. Ich bin geneigt zu glauben, daß die Schüler diesem Punkte ein größeres Interesse abgewinnen und daß ihre geistige Bildung mehr gewinnen würde, wenn man sich begnüge, den Grund der Stellung vor oder nach dem Substantiv in gehöriger Weise zu erklären und den Rest bis auf wenige Kleinigkeiten dem Nachdenken der Schüler zu überlassen. Von den verschiedenen Principien aber, welche man für die Stellung anführt, und die im wesentlichen immer auf dasselbe hinauslaufen, erscheint mir dasjenige als das wahrste und umfassendste, wonach das Adjektiv bei objektiver Bedeutung hinter das Substantiv tritt, bei subjektiver vor dasselbe. Es stimmt ja im ganzen mit den anderen Einteilungsgründen, die eine wesentliche und zufällige oder eigentliche und übertragene Bedeutung unterscheiden, überein, ist aber das umfangreichere und macht, wenn die Bedeutung der Worte objektiv und subjektiv erst von dem Schüler recht erfaßt ist, die meisten kleinen Regeln überflüssig. Alsdann sieht der Schüler bei den meisten selbst der kurzen Adjektive, wie beau, bon, grand, mauvais, méchant u. s. w., deren Stellung vor dem Substantiv in der Regel durch den Wohlklang motiviert wird, ein, daß es sich dabei doch noch um etwas mehr handelt, nämlich um die Betrachtung des betreffenden Merkmals von einem subjektiven Standpunkt aus. Es ist dann selbstverständlich, daß die von Völker- oder Eigennamen abgeleiteten Adjektive, sowie diejenigen, welche eine Religion, einen Stand u. s. w. bezeichnen, hinter dem Substantiv stehen, daß es heißen kann: une affaire malheureuse und une malheureuse affaire; un pauvre homme und un homme pauvre; daß es heißen muß: une chaise basse, aber une basse flatterie; une lumière brillante, aber une brillante action; mon cher ami, aber un habit cher; le dernier année de la guerre de Trente ans, aber jeudi dernier, l'année dernière; de nouveau vin, anderer Wein; du vin nouveau, junger Wein; un grand homme, ein vornehmer Mann; un homme grand, ein großgewachsener Mann u. s. w. In sehr vielen Fällen wird es eben davon abhängig sein, ob die Eigenschaft als eine rein äußerliche, nur unterscheidende zu ihrem Begriff hinzugefügt wird, oder ob der Sprechende irgend ein Verhältnis des Gemüts oder Verstandes zu demselben bekunden will. Daraus ergibt sich denn auch, daß die Participien der Vergangenheit, welche ja doch eine Thatsache bezeichnen, hinter ihrem Substantiv stehen. Die beiden gewöhnlichen Ausnahmen prétendu, vorgeblich, und ledit, besagter, mit ihrer subjektiven Färbung aber bestätigen nur den angenommenen Einteilungsgrund.

Der § 82 enthält wieder meist überflüssige Regeln über die Uebereinstimmung des Adjektivs und Substantivs. Auch wenn avoir l'air da, wo man von einem beson-

deren Ausdruck im Gesicht spricht, von dem anderen avoir l'air, zu sein scheinen, nicht unterschieden würde, glaube ich kaum, daß der grammatische Unterricht etwas verlieren würde. Die richtige Stelle für die Erklärung dieser sprachlichen Erscheinung ist unbedingt bei der Lektüre. Fast die einzige notwendige Regel ist die über *nu* und *demi* und über die Unveränderlichkeit der zusammengesetzten Farbenadjektive. *Se faire fort*, *rester capot* und *rester court* kommen selbst in der Gymnasiallektüre so gut wie gar nicht vor. Sauf vor dem Substantiv ist als Präposition aufzufassen, und daß nach den Kollektivwörtern mit einem Genitiv Pluralis in betreff des Prädikats eine doppelte Auffassung möglich ist, geht schon aus dem früher (§ 69, B.) Gesagten hervor.

Die im § 83 behandelte *comparaison d'égalité* würde sich etwa in folgende kürzere Fassung bringen lassen: Das deutsche „so“ mit folgendem „als, wie“, wird bei Adjektiven und Adverbien in affirmativen Sätzen mit *aussi*, in negativen mit *si* und *aussi* übersetzt, das deutsche „so sehr, so viel“ bei Verben und vor Substantiven im ersteren Falle mit *autant*, im letzteren mit *tant* und *autant*. Folgt das relative Glied mit *que* gar nicht oder folgt ein Folgesatz mit *que*, daß, so ist *si* und *tant* anzuwenden.

Der Unterschied zwischen *plus*, beziehungsweise *moins que* und *de* wird durch die Worte unter 3: „Hat das deutsche mehr als den Sinn von über ein gewisses Maß hinaus, weniger als den Sinn von unter einem gewissen Maße bleibend, so wird als durch *de* ausgedrückt. Bezeichnet es aber einen höheren oder geringeren Grad der Fähigkeit oder des Wertes, so gebraucht man *que*“, keineswegs klar. Wären sie weggelassen und nur die unmittelbar folgende Erklärung gegeben: „In dem ersteren Falle haben wir nur einen Satz, in dem letzteren aber eigentlich zwei Sätze, die zu einem Satze zusammengezogen sind, in welchem sich das auf *plus* oder *moins* folgende Vergleichsnomen zu einem zweiten Satze ergänzen läßt“, so würde die Regel schon deutlicher sein, nur müßte sie noch kürzer gefaßt werden.

Die Umschreibung des absoluten Superlativs durch den Superlativ mit der Genitivpräposition *de*, durch *très*, einen Ausrufsatz, *on ne peut plus* u. s. w. gehört der Besprechung bei der Lektüre an.

Von dem § 84, der die Eigentümlichkeiten im Gebrauch der Zahlwörter bespricht, ist 1 und 2 ohne grammatischen Wert. Wozu erst den Schüler mit einer Regel beengen wollen, wenn es sich sofort herausstellt, daß dies nicht nötig ist. Wenn der eine oder einer durch *un* und *l'un* übersetzt werden kann, so ist zwischen dem Deutschen und Französischen kein Unterschied, also jedes Wort darüber überflüssig. Ebenso erfordert es keine besondere Erklärung, wenn man sowohl *vingt et un cheval* als *vingt et un chevaux* sagen kann.

Das Zahlwort.

Die Anmerkung 1 zu 4 ist entbehrlich. Für die schriftlichen Uebungen wird es aus nahe liegenden Gründen durchaus von Wichtigkeit sein, sich nicht der Ziffern beziehungsweise der römischen Zahlzeichen zu bedienen. Bei der Lektüre dagegen wird es nur eines geringen Hinweises bedürfen, um die Sache klar zu machen und zu befestigen.

Für die §§ 85 bis 93, welche die Syntax der Fürwörter enthalten, wäre wiederum eine bei weitem kürzere Fassung nach Form und Inhalt zu wählen. Durchaus überflüssig sind im § 85, 4, Anmerkung 1, ferner 6, 7, a und Anmerkung. Die Freiheit in

Das Fürwort.

der Anwendung resp. Unterdrückung des persönlichen Fürworts als Subjekt ist entschieden größer, als dies die Regel unter 7 voraussetzen läßt. Sie belastet daher nicht nur das Gedächtnis des Schülers in unnötiger Weise, sondern zwingt auch seinen Verstand ohne Grund ein. Besonders ist der zweite Absatz, wo von der Notwendigkeit der Wiederholung des Subjektspronomens bei verschiedener Qualität des Satzes oder bei verschiedenem Tempus die Rede ist, durch reichliche Beispiele der R. d. d. m. auf das allerleichteste zu widerlegen.

Daß der Schüler den Inhalt von 6 in betreff der Uebersetzung des französischen verbundenen persönlichen Fürworts im Dativ durch die deutschen Präpositionen „in“ und „an“ und die entsprechenden Fürwörter bei den Zeitwörtern der Wahrnehmung gelegentlich erfährt und vielleicht auch erlernt, ist ja recht nett. Es giebt seinem Wissen den Schein größerer Gefälligkeit. Nichts desto weniger hieße es Luxus treiben, wenn man die Schüler anders als bei der Lektüre damit beschäftigen wollte.

§ 86, a würde die Regel von dem prädikativen „es“ kürzer und klarer sein, wenn es einfach hieße: Vertritt „es“ die Stelle eines Adjektivs oder eines Substantivs im allgemeinen, so ist es immer durch „le“ auszudrücken. Denn schwerlich wird es möglich sein, einem Schüler den Begriff eines in adjektivischer Weise gebrauchten Substantivs klar zu machen. Außerdem verführt eine solche Aufzählung, wie zur Bezeichnung der Nationalität, der Religion, des Standes u. s. w. den Schüler meist nur dazu, eine Regel zu eng aufzufassen, da er gewöhnlich nicht in der Lage ist, das u. s. w. auch in der richtigen Weise zu erweitern.

Der Zusatz: So steht „le“ insbesondere in komparativen Nebensätzen, z. B. *Marius se montra plus cruel que Sylla même, son antagoniste, ne le fut*“, enthält wieder keine Regel. Denn nachdem durch eine ganze Anzahl von Beispielen gezeigt werden sollte, daß das „le“ notwendig wäre, folgen zum Schluß die Worte: „Doch kann dasselbe auch weggelassen werden, wie im Deutschen“, und heben die Regel in ihrem ganzen Umfange wieder auf. Eine ganze Menge von Beispielen beweisen auch die thatsächliche Entbehrlichkeit des „le“.

Auch das *le* in den Redensarten *le céder* und *l'emporter* beunruhigt die Grammatiker viel mehr, als es der Schulgebrauch erheischt. Mehr als ein gedächtnismäßiges Verständnis wird sich bei der großen Mehrzahl der Schüler für diese Phrasen nicht erreichen lassen, und somit können sie, wie die meisten anderen, der Lektüre anheimgestellt werden.

Was in § 87 über die Pronominal-Adverbien *en* und *y* gesagt wird, ist, nachdem das Allgemeinste darüber bereits in § 36, wohin es allerdings nicht gehört, ausgeführt worden ist, für das Gymnasium fast von Anfang bis zu Ende zu missen. Alles Wichtige darin wird, ehe der Schüler in der Grammatik an diesen Paragraphen kommt, bei der Lektüre schon gedächtnismäßig erlernt, die Phrasen am Ende des Paragraphen nicht ausgenommen. Das einzige, was in einer kurzen Regel hätte zusammengefaßt werden können, ist das, was in die Anmerkung 2, augenscheinlich also als unbedeutender, verwiesen worden ist, über das partitive *en*, das im Deutschen häufig gar nicht, zuweilen durch Ausdrücke wie „solche, welche, deren“ zu übersetzen ist. Vielleicht würde es von Nutzen gewesen sein, diese Uebersetzung anstatt manches anderen, das den Raum zwecklos einnimmt, hinzuzufügen.

Der Inhalt von § 88, der vom Gebrauch der selbständigen persönlichen Fürwörter handelt, erwartet wohl in fast allen Grammatiken noch eine kürzere und präzisere Form. Anstatt der weitläufigen Aufzählung aller einzelnen Fälle des Gebrauchs dieser Fürwörter in Antworten, Vergleichen, nach *c'est*, Präpositionen, bei *même*, *seul*, Ordnungszahlen, vor einer Apposition, einem Relativsatze u. s. w. dürfte eine kurze und deutliche Erklärung des Gegensatzes von selbständigen und unselbständigen persönlichen Fürwörtern, aus der die oben angeführten Fälle sich von selbst ergeben müßten, mehr an ihrer Stelle sein. Wenn beispielsweise gesagt würde: Als unselbständig werden alle diejenigen einzelnen persönlichen Fürwörter angesehen, die als Subjekt oder Objekt in unmittelbarer Verbindung mit dem Verbum stehen“, so folgte daraus von selbst, daß das in Antworten und Vergleichen ohne Verbum stehende Pronomen nur das selbständige sein kann, ebenso ergibt sich dann, daß nach Präpositionen, und wenn das Fürwort durch irgend einen Zusatz, wie *seul*, *même*, eine Ordnungszahl, eine Apposition, einen Relativsatz, von dem Verbum getrennt wird, oder wenn ein zweites Fürwort oder auch ein Hauptwort, sei es als Subjekt zum pronom sujet, sei es als Objekt zum pronom régime hinzutritt, nicht mehr das unbetonte pronom personnel angewendet werden kann. Für die beiden letzten Fälle ist dann nur noch der Zusatz zu machen, daß die beiden Objekte oder Subjekte noch durch ein beim Verbum als conjoint stehendes Fürwort im Plural in der Weise zusammengefaßt werden, daß die erste Person vor der zweiten und dritten, die zweite vor der dritten den Vorzug hat. Doch ist auch ein etwaiges Auslassen dieses zusammenfassenden Fürworts dem Schüler kaum noch als Fehler anzurechnen, da Beispiele ohne dasselbe durchaus nichts Seltenes sind. So heißt es in der Ill. N. 2221, p. 194: *Ni vous ni moi n'y pouvons rien*, bei Courrier im Manuel von Plötz p. 468: *Vous et moi connaissons des gens*.

Regeln über *nous autres*, *juges*, *vous autres* Anglais gehören nicht in unsere Grammatik. Die Erscheinung selbst zu betrachten, wird sich bei der Lektüre Gelegenheit bieten.

Was unter 3 auf fast einer ganzen Seite nach der Ueberschrift über *soi* und *soi-même*, in Wirklichkeit aber über die selbständigen Reflexiva der 3. Pers. gesagt wird, lasse ich in die wenigen für alle Fälle ausreichenden Worte zusammenfassen: *Soi* und *soi-même* müssen angewandt werden, wenn von Personen im allgemeinen die Rede ist, in allen anderen Fällen sind dafür *lui*, *elle*, *eux*, *elles* zu gebrauchen. Was der Abschnitt sonst noch enthält, macht das Können des Schülers nur unsicherer und das Kennen nicht richtiger. Die in der Lektüre aufstoßenden Beispiele von *soi* für Sachen und bestimmte Personen sind an der betreffenden Stelle kurz zu erklären, und wenn der Schüler sie etwa nachahmt, ihm daraus kein Vorwurf zu machen.

Bei den possessiven Fürwörtern (§ 89) lasse ich bei der Durchnahme unter 2 den ersten Abschnitt ganz weg. Ich würde auch am Deutschen Anstoß nehmen, wenn jemand mir schriebe: „Mein Portemonnaie, welches ich verloren hatte, habe ich wiedergefunden.“ Uebrigens finden sich auch im besseren Französisch Beispiele, wo ein solch überflüssiges Possessiv vorhanden ist.

Der zweite Absatz in betreff der Verba *changer* und *redoubler* ist dagegen wieder in der Form, in der er vorliegt, nicht hinreichend, denn er verführt den Schüler zu Fehlern, wenn er sich genau an den Wortlaut hält. Der Schüler würde danach ja richtig übersetzen: Der Wind hat seine Richtung gewechselt, *Le vent a changé de direction*. Aber er

würde schon in Verlegenheit sein mit: Er hat seine Meinung geändert; denn anstatt „wechsell“ hat er hier bereits „ändern“, und noch mehr bei: Ich habe meine Meinung geändert, wo sowohl die Bedeutung des Verbuns als auch das Possessivum nicht mit der Regel übereinstimmen, um somehr als merkwürdiger Weise zu dieser Regel keine Beispiele angegeben sind, die die Sache, um die es sich handelt, klarer machen könnten. Der Inhalt der Regel müßte folgender sein: Bei changer, ändern = wechsell und redoubler, verdoppeln, wird das im Deutschen beim Objekt angewendete reflexive Possessivpronomen durch „de“ ohne Artikel übersetzt. Also: Ich habe, du hast, er hat, meine, deine, seine Ansicht geändert = gewechselt, j'ai, tu as, il a changé d'avis. Auch: Cette circonstance m'a fait changer d'avis, auf das logische Subjekt zu changer bezogen. Der Schneider hat seine Kleidung geändert = gewechselt, Le tailleur a changé d'habit, = umgearbeitet, Le tailleur a changé son habit.

Von 4 bis zum Schluß, mit Ausnahme der Anmerkung 5, habe ich den Paragraphen wieder seit Jahren nicht für die Grammatik verwertet, weil der Inhalt eine durchaus unwesentliche Rolle für die grammatischen Uebungen spielt. Denn der lange Absatz unter 4 — der übrigens, wenn er durchaus bewahrt werden sollte, in die wenigen Worte zusammengefaßt werden könnte: Tritt bei pluralischem Subjekt ein distributives chacun vor das Objekt, so richtet sich ein etwa folgendes reflexives Possessiv nach dem Subjekt, steht chacun hinter dem Objekt, so richtet sich das Possessiv nach dem letzteren — ist für die Schulpraxis ziemlich gleichgültig, da Sätze dieser Art wegen ihrer immer etwas schwerfälligen Form bei der Uebersetzung ins Französische werden vermieden werden, während das mehrmalige Vorkommen der Erscheinung bei der Lektüre den partiellen Unterschied in der Auffassung der Beziehung des Deutschen und Französischeu durchaus zur Genüge aufklären wird. Ebenso unwichtig ist 5 mit dem Gebrauch des en für son u. s. w. in gewissen Fällen, und 6 samt Anmerkung 3 und 4. Die in diesen Regeln enthaltenen Sachen würden in eine Stilistik gehören, wenn man es nicht vorzöge — was doch wohl mehr zu empfehlen ist — die stilistischen Schönheiten an der eigenen Quelle, d. h. in der Lektüre der Literaturwerke zur Anschauung und zum Bewußtsein zu bringen. Der Inhalt von Anmerkung 4 wird nebenbei keineswegs so strikte beachtet, wie uns der Verfasser der Grammatik glauben machen will, da die R. d. d. m. Beispiele in großer Zahl bringt, wo sowohl bei der Anrede von Verwandten als auch bei der von untergebenen Militärs das besitzanzeigende mon u. s. w. weggelassen ist. So las ich erst neulich wieder R. d. d. m. t. 71, p. 8. Mon matelot Sylvestre, qui me veillait, me voyant ouvrir les yeux, me dit: „Nous sommes arrivés au Tonkin, capitaine“.

Anmerkung 5 ist ja von Bedeutung, aber wieder so elementar, daß die meisten Sachen daraus bereits in jeder Vorschule verarbeitet werden.

Im § 90 wäre es wünschenswert, die demonstrativen Fürwörter von den determinativen zu unterscheiden und den Unterschied klar zu machen. Unter 1, b könnte der zweite Absatz: „Vor Substantiven ohne Artikel oder solchen, welche mit de verbunden die Stelle eines Adjektivs vertreten, gebraucht man il est z. B. il et midi u. s. w.“ ferner Anm. 2, 3, 5 und wohl auch 6, außerdem Absatz 4 und 5 ganz wegbleiben. Aus 1, a geht schon hervor, daß, wenn der Artikel, ein zueignendes oder hinweisendes Fürwort bei dem Prädikatssubstantiv fehlt, auch das ce schwindet und dafür „il“ eintritt. Anm. 1 enthält nur eine Hindeutung auf einen andern Paragraphen, Anm. 2 einen ad-

verbialem Ausdruck, der gedächtnismäßig gelernt werden muß, *il est vrai*, zwar, Anm. 3 für unseren Zweck entbehrliche Redensarten. Anm. 5 ist enthalten in Absatz 2, wenn man denselben um die Worte: „Bei allen anderen Zeitwörtern“ kürzt.

Daß man aber auch bei einem Prädikatsadjektiv das auf etwas Folgendes hinweisende „es“ durch *ce* ausdrückt, zeigen mannigfaltige Beispiele dieser Art. So steht in der R. d. d. m. t. 67, p. 733. *Croyez-vous que ce soit bien gai de vivre dans un château sauvage avec un ours comme le comte?* und in der Ill. v. 1885, p. 142. *Sans doute, mais ce sera bien fatigant pour vous d'être au milieu d'une cohue, au travers de ce tumulte etc.*

Absatz 4 enthält verhältnismäßig so seltene Fälle, daß es nicht der Mühe verlohnt, sie besonders zu lernen, zumal sie nur dazu beitragen, die Konfusion, welche in betreff der Anwendung von *celui* und *celui-ci*, *celui-là* in den Köpfen der Schüler schon so leicht herrscht, noch zu vergrößern. Daß es wesentlich auf die mehr oder weniger demonstrative Bedeutung von *celui* ankommt, ob das *ci* oder *là* noch hinzugefügt werden darf oder nicht, geht beispielsweise aus einigen Worten der Sarah Bernhardt hervor, die ich im *Voleur* von 1884, p. 711 wiedergegeben gefunden habe und mit denen sie auf ihre Verleumder hinweist: *Tous ceux-là qui l'ont fait sont des lâches et des infâmes*, oder aus der R. d. d. m. t. 67, p. 760. *La femme que vous venez d'entendre est-elle cella-là que vous connaissez?* In beiden Beispielen geht weder *c'est* oder *ce* *sont* vorher, noch enthält der Zusatz eine zufällige Bestimmung, die auch wegbleiben könnte. Deshalb ist der relative Satz auch nicht durch ein Komma von seinem Hauptsatz getrennt.

Absatz 5 versteht sich nach § 41, Anmerkung von selbst. Es kann nicht anders heißen als: *Celui-là est riche qui reçoit plus qu'il ne consume.*

In der Syntax des Interrogativpronomens lasse ich in § 91 regelmäßig die längste und schwierigste Regel, nämlich die unter 2, vollständig aus. Denn nachdem es trotz vieler Mühe dem Schüler wohl kaum klar gemacht worden ist, daß es heißen soll: *Lequel fut le plus intrépide de César ou d'Alexandre?* wird am Schluß des Absatzes die aufgewandte Arbeit doch als eigentlich unnütz hingestellt, denn es darf die Genitivbezeichnung ja auch wegfallen. Man erkläre also ein in der Lektüre vorkommendes Beispiel kurz, verlange vom Schüler aber nicht, sein Gedächtnis mit einer so schwierigen Regel zu beschweren, und verarge es ihm vor allen Dingen nicht, wenn er eine Regel, deren Verständnis und logische Erklärung den Philologen selbst noch immer so viel Mühe macht, im schriftlichen Gebrauch nicht anwendet.

Unrichtig ist, wenn unter 4 a gesagt wird: *Qu'est-ce qui*, was, als Subjektsnominativ kann auch bei unpersönlichen Zeitwörtern eintreten. Denn wenn es auch wahr ist, daß statt: *Qu'arriva-t-il?* gesagt werden kann: *Qu'est-ce qui arriva?* so ist es doch unwahr, daß hier die Umschreibung bei einem unpersönlichen Verbum steht. *Arriver* ist in diesem Beispiel nämlich nicht unpersönlich, sondern persönlich gebraucht. Es hätte also am besten der ganze Absatz von „Diese Umschreibung bis *résultera*“ wegbleiben sollen. Hätte man aber ein Beispiel, wie *Qu'est-ce qui arriva?* anführen wollen, so hätte eben nur gesagt werden sollen, daß hier *arriver* persönlich konstruiert ist, wie in dem zweiten angeführten Beispiele dies mit *résulter* der Fall ist.

Ganz unzulänglich ist ferner die Anmerkung 2: „In dem indirekten Fragesatze tritt für que das neutrale Relativ ce qui (Acc. ce que) ein z. B. voulez-vous savoir ce qui naîtra de ces troubles?“ Man darf anstatt des persönlichen naître nur ein unpersönliches Verbum oder ein Verbum des Seins, Werdens, Scheinens einsetzen, so wird ce qui im Nominativ falsch, und es muß dafür ce que auch in diesem Kasus eintreten, z. B. Voulez-vous savoir ce qu'il résultera de ces troubles? oder: Savez-vous ce qu'il est devenu? Recht klare Beispiele für das ce que als Nominativ in Relativsätzen habe ich gefunden im Voleur von 1884, p. 757. C'est ce qu'il m'a semblé. R. d. d. m. t. 65, p. 523. Si un jour, ce qu' à Dieu ne plaise, on me condamne à me séparer de lui, je serai cruellement désœuvrée, und daselbst t. 64, p. 759. Quand vous n'auriez plus personne, ce qu' à Dieu ne plaise, vous m'aurez.

Ueberhaupt verdienen die indirekten Fragen in den meisten französischen Grammatiken eine etwas weniger nebensächliche Behandlung.

Sehr viel Ueberflüssiges und Weitschweifiges, teilweise selbst nicht ganz Richtiges enthält wieder der § 92, in welchem von den relativen Fürwörtern die Rede ist.

Unrichtig ist unter 3, wie in vielen Grammatiken, die Regel, daß das Substantiv im Nominativ oder Accusativ, von dem der Genitiv des Relativpronomens dont abhängig ist, immer den bestimmten Artikel bei sich hat. Es ist um so sonderbarer, daß eine derartige Unrichtigkeit sich so hartnäckig und allgemein aufrecht erhält, je einfacher es einzusehen ist, daß der bestimmte Artikel auch hier nur auf die Fälle beschränkt ist, in denen das Substantiv ihn zulassen kann. Es ist durchaus etwas Verschiedenes, ob ich sage: La pomme dont j'ai mangé des morceaux oder les morceaux. In dem letzteren Falle habe ich den Apfel ganz, in dem ersteren nur Teile gegessen. Beläge dafür finden sich zahlreich genug, um die Thatsache außer Zweifel zu setzen. So heißt es mit partitivem Artikel in der Illustration v. 1884, N. 2173: Était-ce pour écouter ces galantries maladroites qu'elle avait si ardemment désiré cette fête, dont elle attendait des douceurs infinies. Ebenso Ill. N. 2220, p. 175. Quelques commerçants anglais, américains, allemands sont établis aux Carolines, surtout à Yap, pour échanger des alcools, des armes, du fer, du tabac, du bétel contre des caparaces de tortues, des coraux, des noix de coco dont on extrait de l'huile. R. d. d. m. 70, p. 727. . . . dont elle avait vu des exemples.

Ja selbst ohne jeden Artikel in der R. d. d. m. t. 57, p. 581. Les principes prétendus d'honneur et de loyauté dont ses enfants devaient être victimes.

Ein praktisches Mittel, das Artikelverhältnis bei dem Substantiv, von dem dont abhängt, zu erkennen, ist die Uebersetzung mit wovon, die bei Knebel gar nicht erwähnt wird.

Die Regeln über den Unterschied im Gebrauche von dont und dem dem regierenden Worte nachgestellten duquel, de laquelle u. s. w. werden in den meisten Grammatiken ebenfalls mit viel zu viel Worten auseinandergesetzt, so daß die Fülle der Worte die Einfachheit des Inhalts verhüllt. Wenn es kurz hieße: Das deutsche dessen, deren, abhängig von dem im Französischen regelmäßig gestellten Subjekts- oder Prädikatsnominativ, beziehungsweise Objektsaccusativ, wird durch dont übersetzt und steht an der Spitze des Satzes, abhängig von irgend einem anderen Worte im Satz wird es durch duquel, de laquelle, desquels, desquelles übersetzt, steht hinter dem betreffenden Worte, aber mit diesem

an der Spitze des Satzes, im übrigen bleibt die französische Wortstellung die regelmäßige, so würde dies vielleicht deutlicher, jedenfalls weniger zeitraubend sein.

Ein Mangel, der sich vielfach in dieser Beziehung in den Grammatiken bemerkbar macht, ist der, daß nicht hinreichend angedeutet wird, daß in dem Falle mit *duquel*, *de laquelle* u. s. w. das regierende Wort mit dem Genitiv des Relativs an den Anfang des Satzes gesetzt werden soll. Dieser Umstand veranlaßt, wie ich aus eigener Erfahrung bezeugen kann, Fehler, die dem Schüler unverdientermaßen angerechnet werden. Denn wenn ihm nur gesagt wird, *duquel* u. s. w. stehen hinter dem regierenden Worte, so ist er, wenn er nicht von einem durch die Lektüre bereits gewonnenen richtigen Gefühle geleitet wird, durchaus berechtigt, ja eigentlich verpflichtet zu schreiben: *L'homme je me fais à la probité duquel* für: Der Mann, dessen Rechtlichkeit ich mich anvertraute.

Absatz 5 mit Anmerkung 1 und 2 hat für das Gymnasium entschieden nicht den Wert, auf den die Zeit veranschlagt werden müßte, die auf die Erlernung der in ihnen enthaltenen Regeln über *qui* für *celui qui* oder *quiconque*, *c'est à qui*, *à qui mieux mieux*, *qui . . . qui*, der eine, der andere, u. s. w. zu verwenden wäre. Die Erklärung ihres Inhalts wird daher ohne Zweifel mit Recht der Lektüre überlassen.

In 9 ist im zweiten Beispiele ein Druckfehler stehen geblieben, der verwirrend wirken kann. Anstatt *On le nomma président ce qui de fait il avait toujours été*, muß es notwendig heißen *ce que de fait il avait toujours été*.

Von dem § 93, der über die unbestimmten Fürwörter handelt, würde ich den ganzen Abschnitt 1 nebst seinen Anmerkungen über „*on*“ und das deutsche „*man*“ nicht vermissen. Die darin enthaltenen Fälle sind entweder so selten oder so selbstverständlich, daß sie einer besonderen Behandlung nicht bedürfen. Ebenso verwende ich in der Grammatikstunde keine Zeit auf die Erklärung des Unterschieds von *aucun* und *nul*, der doch ein synonymischer ist. Dagegen wünschte ich noch mehr Nachdruck zu legen auf die Erklärung der so wichtigen Regeln über den Gebrauch dieser unbestimmten Fürwörter und den von *personne* und *rien* für irgend ein, jemand, etwas, in der Form oder dem Inhalt nach negativen Sätzen. Wenngleich diese Regeln bei Knebel-Probst im Verhältnis zu anderen Grammatiken recht übersichtlich dargestellt sind, so wäre es mir doch häufig erwünscht gewesen, in kurzer und zusammenfassender Weise darüber belehrt zu werden, wie weit die Wirkung der Negation sich auch auf die erweiternden Satzteile, resp. Nebensätze erstreckt, was entschieden oft der Fall ist, aus den gegebenen Regeln aber nicht zu ersehen ist. Warum der Verfasser die rhetorischen Fragen bei der Aufzählung an die erste Stelle gesetzt und nicht mit den verneinten Behauptungen angefangen hat, ist mir bis dahin ein Rätsel geblieben. Auch habe ich keinen Grund dafür finden können, daß in den neueren Auflagen die Bedingungssätze mit *si* von 3, f auf 3, d avanciert sind, während sie, nach ihrer Wichtigkeit zu urteilen, meines Erachtens durchaus mit Recht früher die letzte Stelle einnahmen, ja selbst da, wenn auch nicht das fünfte Rad am Wagen für den französischen Unterricht überhaupt, so doch vielleicht für den speciell grammatischen Unterricht sind.

Nach dem Wortlaute der Regeln würde z. B. nicht zu erklären sein, wenn es heißt: R. d. d. m. t. 64, p. 503: *La glace fut vite rompue, grâce à l'habitude du monde que Fernand possédait autant que personne.* R. d. d. m. t. 69, p. 532. *Je craignais*

qu'elle ne se doutât de quelque chose. Ebenda t. 72. p. 491. Les deux jeunes femmes ne se revirent pas de quelque temps. Ibid. t. 57. p. 739. Celui-ci s'écria en même temps, et avant que personne eût rien entendu. Ill. N. 2226. p. 270. J'ai la bourse trop plate pour faire cadeau à personne und sehr viele andere Beispiele.

Aus 4, dessen Inhalt wohl etwas übersichtlicher hätte gruppiert werden können, gehört das adverbiale quelque...que genau genommen nicht hierher. Ebenso wenig scheint mir unter 5 tout...que in der Lehre von der Syntax der Pronoms indéfinis an seinem Platze zu sein. Denn daß tout wegen der Fälle, in denen es vor einem konsonantisch anlautenden Adjektiv oder Particip im weiblichen Geschlecht veränderlich erscheint, auch wirklich als Adjektiv aufzufassen wäre, ist doch mindestens noch zu bezweifeln. Danach würden natürlich auch Anmerkung 4 zu translocieren sein.

Wenn der Inhalt von Anmerkung 5 in betreff der Redensart je ne sais quoi nicht der Erlernung bei der Lektüre überlassen werden soll, wofür ich wäre, so würde ich dieser lieber ihren Platz in der Formenlehre bei der einfachen Aufzählung der pronoms indéfinis anweisen.

Die Rektion des Zeitwortes.

Die Paragraphen über die Rektion des Verbuns (94 und 95) halten inhaltlich das richtige Maß ein. Besonders würde man von den Verben, welche den Accusativ regieren, schwerlich irgend eins missen wollen. Eher würde man sich bei den Verben, die den sogenannten Genitiv regieren, § 94. 2, a, b, c, (nicht d) mit der Erklärung der Bedeutung der Präposition in dem jedesmaligen Falle und einer geringeren Anzahl von Verben begnügen und unter 3 auf Knebel mit parler und survivre zurückkehren können.

In § 95 quäle ich die Schüler nicht mit Unterschieden, wie die von s'occuper de und à, über die die Gelehrten selbst nicht recht einig werden können, wahrscheinlich weil sie nicht in der Strenge existieren, wie die Grammatiker dieses wünschen.

Die sehr wichtige Regel unter 5 ist in der Form etwas mißglückt. Denn von einer Verwandlung des Objektsaccusativs der Person bei faire in den Dativ kann nicht die Rede sein, da ja der Dativ sofort eintritt, nicht erst der Accusativ gesetzt wird. Der Verfasser wollte sagen: Folgt auf das deutsche „lassen“ (faire) außer dem Objektsaccusativ der Person noch ein transitiver Infinitiv mit einem Objektsaccusativ der Sache oder einem Objektsnebensatz oder einem objektiven Infinitiv, so wird der deutsche Objektsaccusativ der Person im Französischen durch den Dativ wiederggegeben. Ich glaube die Schüler mehr zum Denken zu veranlassen und das Verständnis der Regel dauernder zu befestigen, wenn ich sie lernen lasse: Das logische Subjekt eines transitiven Infinitivs mit einem Objekt oder Objektssatz (Infinitiv, abhängiger Aussagesatz mit que, indirekte Frage) steht nach faire im Dativ.

Gebrauch und Folge der Zeiten.

In der Lehre von den Tempora (§ 96) kann die allergrößte Beschränkung eintreten. Da wo dieselbe durchgenommen wird, in der Sekunda, darf eine genaue Kenntnis der lateinischen Tempuslehre vorausgesetzt werden, und an diese schließe ich mich so eng als möglich an. Aus diesem Grunde ist es auch geraten, in der Terminologie der französischen Konjugation und somit natürlich der Grammatik überhaupt, soweit dies angängig ist, dem Lateinischen zu folgen, da man dadurch nicht nur der Verwirrung, die durch neue Namen stets leicht herbeigeführt wird, vorbeugt, sondern auch noch die Begriffe, welche die lateinische Grammatik mit gewissen Namen verbindet, befestigt. Das passé défini ist als historisches Perfekt, das passé indéfini als Perfekt-Präsens, das passé

antérieur als historisches Plusquamperfekt zu bezeichnen. Die Conditionnel müssen natürlich solche bleiben. Alsdann ergibt es sich für den Schüler von selbst, daß pendant que, tandis que und ähnliche Konjunktionen mit dem Imperfektum oder Plusquamperfektum, lorsque, après que, aussitôt que u. s. w. mit dem historischen Perfekt oder Plusquamperfekt zu verbinden sind. Daß der Lehrer hier nur an die lateinische Regel von ut, simul, postquam, an den griechischen Aorist in Nebensätzen zur Bezeichnung der Vollendung in der Vergangenheit zu erinnern braucht, um die entsprechenden Regeln sofort einleuchtend zu machen, ist offenbar. Auch für die Wiedergabe der wiederholten Handlungen in der Erzählung wird das Lateinische mit seinen temporalen Wiederholungssätzen Muster sein können.

In Bezug auf die consecutio temporum (§ 97) wird wieder auf das Lateinische zurückgegangen werden können, nachdem man das Conditionnel unter die historischen Tempora eingereiht hat. Sie gilt aber — worauf bei Knebel-Probst und in anderen französischen Grammatiken gar nicht aufmerksam gemacht wird — im Französischen nicht minder nur für innerlich abhängige Sätze. Es kommt hier also vor allen Dingen darauf an, im Schüler das Verständnis für solche Sätze zu erwecken. Geschieht dies nicht hinreichend, — ein Mangel, über den sich die Schüler auch im Lateinischen nicht selten zu beklagen haben dürften — so werden sie häufig, in der Meinung etwas Richtiges zu bilden, mit Bewußtsein, aber ohne Schuld Fehler machen. Wenn es also in unserer Grammatik heißt: „In Sätzen, die von anderen abhängen, richtet sich das Verbum in der Zeit nach dem Verbum des Hauptsatzes“, so faßt sie die Regel ohne Zweifel viel zu weit und zwingt Sätze in die consecutio temporum hinein, die keineswegs hineingehören.

Die Regeln über den Indikativ (§ 98) sind zusammenfassend genug. Die Anmerkung 1 dagegen, die erst in den neueren Auflagen eingefügt worden ist, wäre besser fortgeblieben. Sie ist am Anfange viel zu weit, wenn es heißt, ein indirekter Frageatz folgt unmittelbar nur auf die verba dicendi und sentiendi, und zu eng, wenn hinzugefügt wird, in allen anderen Fällen muß die Einschlebung von savoir stattfinden. Sollte nicht auch irgend ein anderes Verbum, dessen Bedeutung sich der von savoir nähert, seine Stelle vertreten können? Sollte man nicht, wie es heißt, la question est de savoir si vous l'importerez, ebenso gut sagen können, la question est d'apprendre, de s'informer u. s. w. si vous l'importerez.

Gebrauch der Modi.

An der ganzen Modallehre ist nach meinem Erachten zweierlei auszusetzen. Zuerst hätte die Bedeutung der Modi an und für sich kurz klar gelegt werden sollen, und nachdem dies geschehen, zweitens die einzelnen Satzarten in übersichtlicher, möglichst kurzer Form entwickelt werden, anstatt daß hier jeder Modus für sich behandelt ist und die einzelnen halben oder ganzen Sätze, in denen er Anwendung findet, gleich darauf aufgezählt werden.

In der Auseinandersetzung über das Conditionnel (§ 99) ist der Anfang gleich zu eng gefaßt: „Die Hauptanwendung des Conditionnel oder Imperfekt des Futur — eine Benennung, für welche ich mich in der Schulgrammatik absolut nicht begeistern kann — findet statt in den hypothetischen oder Bedingungssätzen der Nichtwirklichkeit, in welchen der bedingende Gedanke durch si mit dem Imperfektum oder Plusquamperfektum des Indikativ und der bedingte durch eines der Conditionnel bezeichnet wird“. In einem Satze, wie s'il était chez lui, j'irais le voir, kann der Bedingungssatz etwas

Nichtwirkliches, aber er kann ebenso auch etwas Mögliches enthalten. Die Regel müßte also dahin erweitert werden.

Dasselbe ist am Anfange der Anmerkung 2 auszusetzen, wenn es heißt: „Dem Bedingungssatze der Nichtwirklichkeit nahe verwandt ist der einräumende Satz mit *quand*, welches immer mit dem *Conditionnel* verbunden wird. *Quand je le voudrais, je ne le pourrais pas*“.

Mit Sätzen wie: *Les avarés auraient tout l'or du Pérou, qu'ils en désireraient encore*, lasse ich die Schüler in der Grammatik verschont.

Von 3 ist die Hauptsache als nebensächlich am Schluß mit einer Zeile abgemacht, während die Nebensache am Anfange mit großer Breite dargestellt worden ist. Wie man je länger, desto mehr lateinische Sätze wie: *Labobar longius, ni me retinisses* oder ähnliche, dem Zufall der Begegnung bei der Lektüre anheimstellt, so würde ich es auch mit Sätzen thun, wie: *Si le bras du Turc n'avait fait un mouvement, le roi était mort*. Bei der Lektüre werden sie, wenn man an das Deutsche und Lateinische erinnert, leicht zum Verständnis gebracht werden. Die Anwendung der in ihnen enthaltenen Regel beim schriftlichen Gebrauch oder bei der Uebersetzung aus dem Deutschen ins Französische würde dem Schüler zu große Schwierigkeiten bereiten, wenn man nicht durch das Deutsche wiederum darauf hinführte. Dagegen hätte die Regel von „ich hätte müssen, sollen, können, u. s. w., die dem Schüler aus dem Lateinischen ja auch bereits bekannt ist, mehr hervorgehoben werden müssen, da hier das Deutsche durchaus vom Lateinischen und Französischen abweicht.

Aus der Lehre vom unabhängigen Konjunktiv (§ 100) ist unter 2 der Absatz a entschieden entbehrlich. Die Redensarten: *Je ne sache pas* und *Que je sache* gehören mehr der Konversationssprache an. Außerdem würde man schwerlich Sätze wie, *Que je sache*, als unabhängige Konjunktive auffassen können.

Aus b würde ich das Beispiel: *Que celui entende qui a des oreilles pour entendre* verändert wünschen, da es den Schüler in Bezug auf die über *celui* gegebenen Regeln irre macht. Doch soll es wohl auch heißen: *Que celui-ci entende* u. s. w.

In dem über den abhängigen Konjunktiv handelnden § 101 lasse ich die Schüler unter I schon wegen der logischen Dreiteilung der Verba, um die es sich handelt, auch nur drei Unterabteilungen machen, indem ich 1 und 2 unter 1 vereinige als Gruppe der verba *sentiendi* und *dicendi*, unter 2 die verba des Affekts mit denen des Fürchtens, unter 3 die verba *voluntatis* folgen lasse. Die unpersönlichen Ausdrücke sind da einzuordnen, wo sie hingehören, und nicht als besondere Abteilung zu behandeln. So unterstützt die Logik die Grammatik und die Grammatik die Logik.

Unangemessen erscheint es mir, wenn unter 1 *il arrive*, es kommt vor, *il résulte*, il s'agit als unpersönliche Ausdrücke, die eine Behauptung enthalten, behandelt werden. Sie gehören in den § 104, wo von Konsekutivsätzen die Rede ist.

Von den Gruppen der Verba eine so große Anzahl aufzuführen, wie dies hier der Fall ist, erschwert eher die Uebersicht als es zur Gewinnung derselben beiträgt.

Die Regel über das auf die Verba und Ausdrücke der Furcht folgende *que ne* und *que ne... pas* ist viel zu weitläufig und bietet durch die Kompliziertheit, in der sie erscheint, dem Schüler zu viel Gedächtnisstoff zur Ueberwältigung, während sie doch recht kurz und einfach dargestellt werden kann in folgender Weise: Nach *affirma-*

tivem Behauptungssatz mit einem Ausdruck der Furcht wird daß durch que ne übersetzt, sonst stimmen die beiden Sprachen überein.“ Als negiert gilt dann natürlich auch eine Frage oder Bedingung mit negativem Sinne. Abweichend vom Deutschen also nur: Je crains qu'il ne vienne. Alles übrige übereinstimmend:

Je ne crains pas qu'il vienne,

Je crains qu'il ne vienne pas,

Je ne crains pas qu'il ne vienne pas,

Craignez-vous qu'il vienne,

S'il craint qu'il vienne.

Recht klar zu machen ist bei den negativen Verben der Behauptung, daß die negative Form des Hauptsatzes noch nicht immer auch den Inhalt des Nebensatzes negiert, wie dies z. B. in negativen rhetorischen Fragen der Fall ist, und wenn nur das regierende Verbum als negiert oder bezweifelt hingestellt werden soll, während der Inhalt des abhängigen Satzes von der Negation oder dem Zweifel nicht berührt wird. So steht in der R. d. d. m. t. 67 p. 760: Vous ne vous êtes point aperçu, madame, vous, si au courant des devoirs de chacun, que dans cette maison je suis chez moi, et que, chez moi, vous me laissez debout comme une étrangère. R. d. d. m. t. 69, p. 542: Je ne vous apprends pas que Clorinde est très entourée, très adulée... Illustr. N. 2221, p. 187: Je ne te dirai pas que tu es belle; d'abord tu ne me croirais pas, mais tu n'es pas vilaine non plus au point qu'on ne puisse s'accoutumer à ta figure. Oder Illustr. N. 2234, p. 415: Eh bien, dit Suzanne, croyez-vous maintenant que j'aie deviné juste, wo nach einer rhetorischen Frage mit affirmativem Inhalt der Konjunktiv steht, weil der Inhalt des Nebensatzes nur als möglich oder erwartet hingestellt wird. Ebenso gradezu nach affirmativem Hauptsatz, R. d. d. m. t. 67, p. 763: Je comprends que vous soyez étonné... Auch die bei Knebel-Probst angeführten Beispiele sind recht klar.

Die Anm. 4 ist überflüssig, da der Schüler über die Konstruktion von empêcher nur unsicher gemacht wird, wenn er, nach dem er in der Hauptregel gelernt hat, daß danach que ne stehe, nun wieder erfährt, daß das ne in gewissen Fällen auch fehlen kann, nicht muß.

In Anm. 5 würde ich die Verba des Beschließens als diejenigen in den Vordergrund stellen, bei denen die Konstruktion mit dem Futur und Conditionnel die regelmäßige ist. Will man dann noch etwas — genau genommen schon — Ueberflüssiges thun, so kann man noch hinzufügen: Dieselbe Konstruktion kann auch nach den Verben des Befehlens und Forderns angewandt werden.

Die Anm. 9 von il suffit im Sinne von il suffit de savoir mit dem Indikativ ist für das Gymnasium ein Luxus, den zu treiben die Verhältnisse nicht gestatten.

Ueber den Konjunktiv in Relativsätzen ist § 102 das Wesentliche in angemessener Weise dargestellt. Ich lasse unter 2 noch die Worte: „und der Relativsatz ein Urteil und nicht eine Thatsache ausspricht“ sowie die Anm. 1 weg. Dem Schüler die Unterscheidung zuzumuten, daß in Thalès est le premier des Grecs qui ait enseigné que les âmes étaient immortelles, der Satz: qui ait enseigné, ein Urteil; dagegen in: Le génie poétique de Torquato, la seule richesse qu'il avait reçue de son père, das qu'il avait reçue eine Thatsache, dürfte doch heißen, unbillige Forderungen stellen. Daß die Franzosen selbst es mit dem Unterschiede nicht genau nehmen, zeigen mancherlei Beispiele.

So handelt es sich entschieden um eine Thatsache, und dennoch steht der Subjonctif, Ill. N. 2234, p. 407: *Le premier argent que j'aie gagné*. Ebenso R. d. d. m. t. 72, p. 497: *C'était le premier regard échangé entre eux depuis qu'ils étaient ensemble à Houlgate, qui leur eût rappelé à tous deux, du même coup, les événements passés*. Dagegen wieder der Indikativ, wo man wenigstens die Wahl zwischen Thatsache und Urteil hat, R. d. d. m. t. 70, p. 728: *Paul se bornerait à une amitié respectueuse et correcte, à un échange de sentimens discrets et platoniques, dont elle avait vu des exemples dans de vertueux et chevaleresques romans, — les seuls dont on lui avait permis la lecture avant son mariage*. — Gleichzeitig ein Beispiel für *dont* mit dem sogenannten partitiven Artikel bei dem dasselbe regierenden Objektsaccusativ.

In betreff § 102, 3 will es mir scheinen, daß die beiden letzten Zeilen von: „Ähnlich nach *il y a peu*“ bis zum Schluß nicht hierher gehören, sondern unter 1. Thatsächlich enthält *il y a peu* doch keine Negation. Wohl aber kann man das Relativ zwanglos und ohne Bedenken mit solche, welche oder derartige, daß, d. h. so übersetzen, daß man in dem Relativsatz eine Folge der Beschaffenheit des Subjekts erkennt. *Il y peu de rois qui sachent chercher la véritable gloire*. Es giebt wenige Könige, die so beschaffen sind, daß sie wahren Ruhm zu suchen verstehen.

Die Aufzählung der Konjunktionen mit dem Konjunktiv in § 103 ist eine zwecklose Wiederholung von § 67, 2, nur mit dem Unterschiede, daß die Konjunktionen hier eingeteilt und benannt sind, während sie im § 67 noch namenlos nebeneinander hergehen. Nicht gefallen will mir unter ihnen die Gruppe „e“ mit der Ueberschrift: In den negativen Adverbialsätzen nach *non que, non pas que, ce n'est pas que, loin que, bien loin que, sans que, que . . . ne*. Der Schüler wird damit jedenfalls weniger anzufangen wissen, als wenn man im Anschluß an das Lateinische nach Ellendt-Seyffert *non que, non pas que, ce n'est pas que*, wie *non quod, non quia* u. s. w. kausale, den Rest dagegen im Hinblick auf *tantum abest, ut, ut non, quin* konsekutive Konjunktionen nennen würde. Wäre die ganze Einteilung bereits im § 67 vorgenommen worden, so wäre damit ein gut Stück Arbeit vorweg abgemacht worden. Der Schüler wäre durch die Wiederholung bereits mit der Sache bekannt und dieselbe so gut wie beseitigt. Ich lasse daher die in Frage stehenden Konjunktionen auch stets gleich nach dem § 103 lernen, und es bleiben mir dann nur kleine Ergänzungen, wie die in Anm. 1 über *que* statt *afin que* nach dem Imperativ der Verben der Bewegung und nach *attendre* für das deutsche *bis* übrig, die eigentlich wohl im § 101 hätten untergebracht werden sollen. Der ganze Paragraph kann dann an dieser Stelle auf die Erwähnung beschränkt werden, daß, wenn dieselbe Konjunktion verschiedene Nebensätze einleitet, sie alsdann in dem zweiten und ev. in den folgenden durch das bloße *que* vertreten werden kann, daß sich dies auch auf die mit dem Indikativ verbundenen Konjunktionen bezieht und der Modus sich nach dem ersten abhängigen Satze richtet, ausgenommen wenn ein *si* durch *que* aufgenommen wird, in welchem Falle stets der Konjunktiv eintritt.

Der Infinitiv.

Die Konstruktion des Infinitivs § 105 ff. ist inhaltlich im ganzen auf das Notwendige beschränkt. In der Form würde manche Ersparnis haben eintreten können, wenn das Einteilungsprinzip ein mehr innerliches und zusammenfassendes wäre. Ich lasse den Schüler die Lehre vom Infinitiv nicht danach einteilen, ob er mit oder ohne Präposition steht, sondern nach den Satzteilen, deren Stelle er logisch einnimmt 1) als

Subjekt, 2) als Prädikat, 3) als Objekt und 4) als adverbiale Bestimmung. Diese Einteilung bietet ihm eine Handhabe, an der er sich stets halten kann, und er erreicht durch sie eine Sicherheit, die sich bei einer bloß äusserlichen Uebersicht niemals gewinnen läßt.

Verwirrend wirkt die Regel § 105, 3: „Als näheres Objekt steht der bloße Infinitiv nach den Zeitwörtern des Denkens, Sagens und Wollens, wie“, und nun folgt eine Aufzählung verschiedener derartiger Verba. Der Schüler schließt aus der Angabe der dritten Gruppe, der Verba des Wollens, unter denen er die große Anzahl von Zeitwörtern versteht, die er im Lateinischen beim *ut finale* gelernt hat, daß die Regel auf die Verba des Wollens überhaupt Anwendung findet und gerät dadurch in eine große Anzahl von Fehlern. Rechnet man daher die hier vorkommenden Zeitwörter *vouloir, daigner* = wollen, *aimer mieux* und *préférer* = lieber wollen, oser, wagen, dürfen, unter die Hilfszeitwörter, läßt *désirer* und *souhaiter* unerwähnt, umsomehr als sie auch den Infinitiv mit *de* haben können, desgleichen *prétendre*, das der Schüler in der Bedeutung beabsichtigen selten anwenden wird, so bleibt ihm die ganze Gruppe der *verba voluntatis* d. h. derjenigen, welche im Lateinischen *ut finale* regieren, als Verba, die mit dem Infinitiv und *de* zu verbinden sind, übrig. Man kann dann an die Stelle der eigentlich nichts, weil zu viel sagenden Regel § 106, 2: „Der Infinitiv mit *de* steht nach allen transitiven Zeitwörtern, die oben § 105, 3 genannten ausgenommen“, dreist die Regel setzen: Der Infinitiv steht ferner nach allen Zeitwörtern des Begehrens (*verba voluntatis*). Es wird dadurch die besondere Erwähnung der Verben des Bittens, *conjurer, presser, prier, sommer, supplier*, überflüssig, wohl auch die, daß *crier, dire* und *écrire* als Verba des Wollens *de* vor dem Infinitiv haben, nicht minder wie, daß die Zeitwörter *se dépêcher, se hâter, se presser* die gleiche Konstruktion teilen, da in ihnen unverkennbar derselbe Grundbegriff enthalten ist. Dagegen würde unter dieser Hauptregel eine kurze Anmerkung wohl am Platze sein, daß die 3 Zeitwörter *promettre, menacer* und *jurer*, schwören etwas zu thun, die der Schüler wegen der lateinischen Konstruktion mit dem *accus. c. inf.* nach Analogie der *verba sentiendi* zu behandeln geneigt sein wird, wegen ihres auf die Zukunft gerichteten Begriffs der Konstruktion der Verba des Begehrens folgen. Ich schwöre, etwas gethan zu haben, bewahrt seine Natur als *verbum sentiendi*, d. h. es hat den bloßen Infinitiv.

Im § 108 läßt sich unter den angeführten Zeitwörtern mit *de* und *à* vor dem Infinitiv wieder eine starke Sichtung vornehmen. Dem Schüler ein Vergehen daraus zu machen, wenn er *commencer* oder *continuer* einmal mit *de* konstruiert, wo der Lehrer nach den gewöhnlichen Regeln vielleicht *à* verlangte, würde unmöglich sein, da die Franzosen selbst in ähnlichen Fällen verschiedene Präpositionen brauchen und der Wohlklang und die Gewohnheit dabei unstreitig eine ebenso bedeutende Rolle spielen als die *qu.* Regel. Fast dasselbe ist zu sagen von den Verben des Zwingens, Verpflichtens u. a., nach denen sich jede der beiden Präpositionen in allen möglichen Fällen nachweisen läßt. Würde ich doch selbst Bedenken tragen, dem Schüler einen Fehler dafür anzurechnen, wenn er nach *demander* bei gleichem Subjekt vor dem Infinitiv *de* anwenden würde, da sich auch dafür in der guten Prosa Beispiele finden. So steht z. B. in der *R. d. d. m. t* 57, p. 591: *J'aurais demandé, comme une égoïste, si la naïade s'était montrée, de mourir jeune.* Wozu ferner bei *prendre garde* verschiedene Kon-

struktionen lernen lassen, wenn die zunächst liegende in jedem Falle richtig ist und die abweichende mit à ne pas vor dem Infinitiv etwas vom Deutschen so Verschiedenes hat, daß es dem Schüler kaum einfallen wird, sie jemals anzuwenden? Bei der Lektüre werden die abweichenden Konstruktionen sich ohne Schwierigkeit dem Verständnis zuführen lassen. Wozu noch erwähnen, daß s'engager und solliciter, s'efforcer, s'empreser, essayer, tâcher beide Konstruktionen haben, wenn der Unterschied für den Schüler irrelevant ist? Wenn alle diese Abzüge gemacht werden, bleiben von dem ganzen Paragraphen nur wenige Verba übrig. Diese können nun aber auch mit Nachdruck gelernt werden. Es kann nun vom Schüler verlangt werden, daß er chercher sicher mit à, tenter nur mit de verbinde; daß er wisse, daß manquer mit de vor dem Infinitiv zu manquer mit à sich ebenso verhalte, wie manquer mit dem Accusativ und Dativ. Es wird alsdann etwas mehr Zeit erübrigt werden für die §§ 109 und 111, welche über den Infinitiv zur Vertretung konjunkionaler Nebensätze und die Umschreibung deutscher Adverbien durch das verbum finitum verschiedener französischer Zeitwörter mit einem Infinitiv handeln, Verbindungen, welche durchaus wichtig sind und infolge der bedeutenden Abweichung vom Deutschen dem Schüler Schwierigkeiten darbieten.

Doch ist § 109, 3 wieder unnötig, wenn § 111 noch einmal gelehrt wird: „Commencer par, zuerst, finir par, zuletzt“. Alsdann lieber doch schon im § 111 neben commencer par auch noch débiter par, zuerst, neben finir par auch gleich terminer mit derselben Präposition, zuletzt, hinzufügen.

Das Participium.

Auch die Regeln vom Particip lassen sich kürzer fassen, ohne an Deutlichkeit zu verlieren. Der Unterschied zwischen dem Participium Präsens und dem Verbaladjektiv, wie er in den meisten Grammatiken auseinandergesetzt wird, läßt sich nicht mehr aufrecht erhalten. In dem Beispiel der R. d. d. m. t. 70, p. 752: Elle se releva en chancelant, toute grelottante; ses dents claquaient u. s. w. bezeichnet jedenfalls grelottante ebenso wenig eine bleibende Eigenschaft als chancelant. Ebenso nicht R. d. d. m. t. 69, p. 528: Encore pour deux sous! dit-elle souriante, sans lever les paupières. R. d. d. m. t. 70, p. 751 . . . et toujours courant, (elle) alla se jeter dans une meule de foin où elle trébucha et tomba haletante. Noch komplizierter ist ein Beispiel aus der Illustr. N. 2229, p. 323: Ils vivaient donc encore le 3 novembre, les malheureux enfouis vivants au sein de la terre depuis plus d'une semaine. Offenbar haben wir es in allen bezeichneten Fällen nicht mit einem Adjektiv, sondern mit einem wirklichen Participium zu thun, denn überall bezeichnet die betreffende Form eine Handlung oder einen momentanen Zustand und gleichwohl hat sie sich nach dem Geschlecht des Subjekts verändert. Es ist demnach die Regel von der Unveränderlichkeit des Participii Präsens fallen zu lassen und nach Merkmalen zu forschen, die es dem Schüler klar machen, wann das Particip als solches der Veränderung unterworfen ist, wann nicht. Häufig ist die Veränderlichkeit kundgegeben durch ein dem Particip vorangehendes Adverb, so z. B. R. d. d. m. t. 72, p. 515: Gisèle, franchement souriante à présent, regardait son amie avec une surprise presque joyeuse et mêlée d'attendrissement. R. d. d. m. 72, p. 490. Je t'en supplie, ne me retire pas ton amitié, disait, toujours pleurante, Mme April. R. d. d. m. t. 72, p. 483. Encore ignorante de toute ivresse, quoique sans préjugés ni morale et avide de passion, elle n'attendait que le souffle du dieu u. s. w. In dem letzten Beispiele hat sogar das folgende Objekt die Veränderung nicht aufgehalten, was sonst

wohl meist der Fall ist, wie z. B. R. d. d. m. t. 57, p. 343. ... elle s'arrêta hésitante, écoutant si rien ne remuait dans la chambre voisine; puis se décidant enfin, elle s'appuya des mains sur le rebord de la fenêtre. La Semaine des Familles, 1883, p. 594. Et, vive et légère, poussant son rouet dans un coin, elle u. s. w. Ebendasselbst Hector, dit la jeune femme, montrant l'enfant endormi...

Aber sehr häufig deutet weder ein vorangehendes Adverb die Veränderlichkeit an, noch ein folgendes oder ein Objekt das Gegenteil, und doch finden wir das Particip flektiert, wie z. B. R. d. d. m. t. 70, p. 489. Plus il examinait sa patronne, tandis qu'elle passait et repassait, méprisante et courroucée, devant lui, plus cette agitation lui semblait hors de proportion avec le méfait commis. R. d. d. m. t. 57, p. 571. On ne m'en a pas laissé le temps, répondit-elle souriante. R. d. d. m. t. 57, p. 351. Ma fille! ... qu'est-elle devenue? insista Rebecca hésitante. La Semaine des Familles, 1883, p. 594. Elle voit encore Urbain, les yeux fixés sur elle et lui donnant l'eau bénite, tandis que, rougissante, elle osait à peine avancer la main, und viele ähnliche Beispiele. Hier ist durch längere Beobachtung des Sprachgebrauchs entschieden noch eine Lücke in der präzisen Fassung der Regel über das flektierbare Participium Präsens auszufüllen.

Die Anm. 2 ist unrichtig, wenn sie behauptet, daß einzelne Participia als Verbaladjektiva adjektivische Endung angenommen haben, z. B. adhérent, anhängend; négligent, nachlässig u. s. w. Thatsächlich ist die Form der Adjektive die ältere und ursprüngliche, und die entsprechenden Participien haben erst seit der Zeit, wo die französische Sprache sämtliche Participia Präsens nach Analogie der lateinischen ersten Konjugation auf ant bildete, die abweichende Gestalt erhalten. Die ganze Anmerkung gehört übrigens, da sie mit der Syntax nichts zu thun hat, in die Formenlehre.

In betreff der Konstruktion des konjunkten Particip des Präsens dürfte man sich, nachdem die Regel von der Unveränderlichkeit desselben in befriedigender Weise gegeben ist, einfach wieder auf das Lateinische berufen, wo diese Verbindung zur Genüge erläutert wird. Die Stellung des Particips durch viele Regeln einzuengen, ist zu vermeiden, da sie in der That ziemlich frei ist, vorausgesetzt, daß das Particip, wenn es sich nicht auf das Subjekt bezieht, dem Beziehungswort möglichst nahe steht.

Anm. 1 ist überflüssig. Es ist selbstverständlich, daß die Participialkonstruktion nur angewendet werden kann, wenn sie möglich ist. Wenn wir es nicht mehr mit einem Participium zu thun haben, können wir auch keine Participialkonstruktion anwenden.

Anm. 2 ist wieder ein Beleg dafür, daß die über die Stellung gegebenen Regeln zum Teil zu eng sind, wenn andere Stellungen nur davon abhängig gemacht werden, daß sie nicht Veranlassung zu Zweideutigkeit geben.

Mit dem sogenannten Gérondif werden ebenfalls zu viel Umstände gemacht. Wozu die vielen Worte: „Dem Participium Präsens wird, wenn es sich auf das Subjekt des Hauptsatzes bezieht, in folgenden Fällen noch die Präposition en vorgesetzt: a) in Temporalsätzen, b) in Kausal- (Instrumental-), Modal- und Konditional-Nebensätzen u. s. w.“? Warum nicht einfach sagen: Das Gérondif vertritt adverbiale Nebensätze, in der Regel bei gleichem Subjekt? Wozu unter b, nach „in Kausal-, Instrumental-, Modal- und Konditionalnebensätzen“ noch die nichts Neues sagenden Worte hinzufügen: „um das Mittel anzugeben, durch welches der im Hauptsatz ausgesprochene Erfolg herbeigeführt worden ist, oder die Art und Weise, wie die Handlung im Hauptsatz vor sich gegangen ist,

oder den Grund, weshalb das im Hauptsatz Ausgesagte eintreten mußte, oder die Bedingung, unter welcher das im Hauptsatz Ausgesagte stattfinden wird oder würde u. s. w.“, da ein Instrumentalsatz doch nichts anderes als ein Mittel, ein Modalsatz nur die Art und Weise, ein Kausalsatz allein den Grund, weshalb das im Hauptsatz Ausgesagte eintrat, ausdrücken kann? Mir scheint es in allen Fällen zunächst nur auf die Gleichzeitigkeit der beiden Handlungen anzukommen und diese allein in dem „en“ ausgedrückt werden zu sollen. Aus der Gleichzeitigkeit entwickelt sich erst das Verhältnis der Ursache, des Mittels, der Bedingung und der Art und Weise. Il affaiblit ses états, en les partageant entre ses enfants, heißt zunächst nur: Mit der Teilung seiner Staaten unter seine Kinder ging Hand in Hand die Schwächung derselben. Er schwächte seine Staaten, indem er sie teilte. Daß dies unter Umständen auch durch „weil er sie teilte“ oder dadurch, daß er sie teilte, übersetzt werden kann, hängt von der subjektiven Auffassung des Lesers ab. En ayant bien soin de lui, vous serez récompensé, läßt sich ebenso gut durch: Wann Du Sorge für ihn trägst, als: Wenn Du Sorge für ihn trägst, wirst Du belohnt werden, übersetzen. Es liegt also in dem zeitlichen Verhältnis dieses Satzes die Bedingung gleichzeitig, und es hängt wiederum von der Auffassung des Lesers ab, ob er das zeitliche oder konditionale Verhältnis als das maßgebende hinstellt. Wird die betonte Gleichzeitigkeit der Handlungen zur Bedingung des „en“ gemacht, so wird Anm. 2 überflüssig, denn in den dort angegebenen Beispielen ist der Grund nicht ein gleichzeitiger, sondern ein der Haupthandlung vorangehender, z. B. Mentor, entendant la voix de la déesse, éveilla Télémaque. Mentor hörte die Stimme der Göttin, worauf er Telemach aufweckte. Weil das Verhältnis der vollen Gleichzeitigkeit fehlt, ist auch die Präposition „en“ nicht vorhanden. Für die ganze Regel vom Gérondif könnte also vielleicht die kurze Fassung gewählt werden: Das Gérondif wird angewendet für alle Arten von adverbialen Nebensätzen, wenn die Gleichzeitigkeit der Handlung des Neben- und Hauptsatzes betont werden soll.

Die Anm. 3, welche besagt, daß das Subjekt des Gérondif nicht durchaus mit dem des Hauptsatzes übereinstimmen darf, würde ich der Begegnung bei der Lektüre anheimstellen. Noch unbedeutender sind die beiden letzten Anmerkungen über aller und en mit dem Participium Präsens und über das Participium mit comme, um einen Grund aus dem Gedanken eines anderen anzuführen.

In der Lehre vom Participium Perfecti (§ 115) ist die Auswahl des Inhalts angemessen getroffen; wenig von dem Gegebenen dürfte ganz entbehrlich sein. Dagegen wäre auch wieder eine beträchtlich kürzere Fassung der Regeln möglich, zumal die meisten bei der Lektüre und im Gebrauch bei Exercitien und Extemporalien bereits besprochen und gelernt worden sind, ehe sie in Sekunda, wohin die ganze Syntax des Verbums gehört, theoretisch durchgenommen werden.

Kurz und bündig ist die Regel über die absolute Participial-Konstruktion (§ 116.)

Die Inversion.

Von dem über die Inversion (§§ 117 ff.) Gesagten ist alles, was außer § 117 über die Stellung im Fragesatz angegeben worden ist, von untergeordneter Bedeutung. Von den beiden §§ 118 und 119 sind nur in dem ersteren 4 und 6 wirklich vom Schüler zu lernen. Mit der Wortstellung in eingeschobenen Sätzen aber wird er schon in Quarta, mit der in Wunschsätzen bereits in Untersekunda bei der Besprechung des Konjunktivs bekannt gemacht. Alles übrige, selbst à peine und peut-être und die anderen dahin

gehörigen Redensarten, mit denen in manchen Grammatiken soviel Staat getrieben wird, läßt sich praktischer und besser bei der Lektüre abmachen. Wie wenig der Lehrer berechtigt ist, von dem Schüler die gewöhnliche Konstruktion selbst von à peine mit der Inversion und que in allen Fällen zu verlangen, zeigen mancherlei Beispiele, so z. B. R. d. d. m. t. 65, p. 241: Il entrait à peine dans sa dixième année lorsqu'il perdit son père. R. d. d. m. t. 69, p. 524: Mais à peine eut-elle fait part de ses espérances à Clorinde, celle-ci déclara que Lionel était d'une laideur repoussante. — Im ersten Falle à peine . . . lorsque satt que; im letzteren nur à peine, ohne folgendes que.

Von der Partikellehre ist für eine Gymnasialgrammatik nur noch § 121, d. h. die Syntax der Negationen von Wichtigkeit, die aber auch fast in ihrer ganzen Ausdehnung praktisch geübt und gelernt wird, ehe die Theorie derselben in Obersekunda im Zusammenhange kurz zusammengefaßt wird. Was von Unterschieden zwischen davantage und plus, du moins und au moins, rien de moins und rien moins, comme und en gesagt wird, beruht zum großen Teil mehr auf der Akribie der deutschen Grammatiker, die, wenn es darauf ankommt, selbst das Gras wachsen hören, als auf einer thatsächlichen Unterscheidung durch die Franzosen. Es ist in jedem Falle vorzuziehen, ohne viele Umstände in ein Exercitium oder Extemporale ein de zwischen rien und moins hinein-zukorrigieren, falls der Zufall einmal rien de moins hineinführen sollte, als in der Grammatikstunde Zeit darauf zu verlieren. Es kommt stets, wenn der Unterschied auch besprochen und verstanden wird, nach nicht allzulanger Zeit, wie ich aus eigener Erfahrung versichern kann, doch nur auf gut Glück an, ob der Schüler in einem gegebenen Falle das Richtige trifft oder nicht. So einfach die Sache ist, ist sie für den Gymnasialschüler doch zu ablegen, und deswegen ihre Befestigung im Gedächtnis bei mangelnder öfterer Wiederholung zu schwierig. Verzeihlich aber ist hier ein Fehler umsomehr, als die Franzosen selbst es mit diesem und ähnlichen Unterschieden durchaus nicht so peinlich nehmen als unsere Grammatiker.

Daß unter den Präpositionen de und par, à, dans und en, avant und devant, après und derrière, unter den Konjunktionen parce que und puisque, pendant que und tandis que von dem Schüler unterschieden werden, ist zu verlangen und läßt sich auch erreichen, ohne daß die Grammatik dabei zu Hilfe kommt. Fängt man damit praktisch ja schon im ersten Halbjahre in Quinta an.

Die Wortbildungslehre (§ 125—149) gehört nicht in unsere Grammatik. Ebenso kann ich mir nicht gut denken, daß jemand die Interpunktion (§ 150) und die Verslehre (§ 151—153) nach der Grammatik lernen ließe.

Dies sind die Bemerkungen, die mir zunächst in Bezug auf die Grammatik für den Schüler — ich sage ausdrücklich für den Schüler — des Gymnasiums auf dem Herzen lagen. Würden sie in konsequenter Weise durchgeführt, so würde der Umfang unserer Lehrbücher mindestens um die Hälfte reduciert werden können. Der Schüler würde alsdann freilich etwas weniger Grammatik lernen, aber er würde mehr in der Anwendung der Logik geübt und gleichzeitig in die allgemeinen Begriffe von historischer Wissenschaft eingeführt werden. Das Verschwinden einer größeren Anzahl von grammatischen Regeln aber würde für ihn in vielfacher Beziehung ein Segen sein. Es würde ihn zunächst bei den Extemporalien etwas aufatmen lassen, wenn er ein gut Teil der Fallen, die ihm bei fast jedem Worte gestellt werden, weniger zu fürchten hätte, und auch

Die Partikellehre.

Schluß.

beim mündlichen Gebrauch der Sprache würde er aus demselben Grunde sich weniger scheuen den Mund aufzuthun. Der Lehrer würde freilich hin und wieder ein paar Worte mehr zu korrigieren haben.

Aber ich verspreche mir auch noch einen anderen Gewinn von der Durchführung meiner Vorschläge. Da ich in nicht allzu langer Zeit zum dritten Male „über sieben Jahre“ in meiner Lehrthätigkeit hinauskomme und sämtliche Sprachen, die obligatorisch auf dem Gymnasium gelehrt werden, in allen Klassen unterrichtet habe, so habe ich, wenn ich auch wohl weiß, daß die Jahre nur Greise, nicht Weise machen, doch ein ziemliches Quantum von Erfahrung aus der eigenen Praxis und aus der Beobachtung anderer gesammelt. Und da will es mir scheinen, als ob unsere gegenwärtige Methode, Extemporale schreiben zu lassen — abgesehen von dem Umfange der letzteren und der Art und Weise ihrer Ausführung — auch deshalb nur geeignet sei, die Nervosität, die in unserer Zeit herrscht, zu erhöhen, weil sie eine zu minutiöse Kenntnis der Grammatiken, resp. der sonstigen Lehrbücher zur Voraussetzung macht. Eine allgemeine Reducierung des Lernstoffs auf das wirklich Notwendige würde die Beklommenheit und Erregtheit unserer Schüler — besonders der strebsamen und feinfühligten — bei den Extemporalien bedeutend geringer erscheinen lassen und die Freudigkeit in der Arbeit auf Seiten der Schüler und somit auch der Lehrer steigern.

Daß die qu. Grammatiken und Lehrbücher nicht auch zur Vorbereitung für den Lehrer dienen können, versteht sich von selbst. Woher er seine Kenntnisse zu holen hat, steht auf einem ganz anderen Blatte geschrieben.

