

Werk

Titel: Otto Ciala, Französische Schul-Grammatik mit Uebungsstücken

Autor: Lindner, F.

Ort: Oppeln ; Leipzig

Jahr: 1879

PURL: https://resolver.sub.uni-goettingen.de/purl?345616960_0001 | log38

Kontakt/Contact

[Digizeitschriften e.V.](#)
SUB Göttingen
Platz der Göttinger Sieben 1
37073 Göttingen

✉ info@digizeitschriften.de

Kritische Anzeigen.

Französische Schul-Grammatik mit Uebungsstücken von
Otto Ciala. Leipzig, 1872. B. G. Teubner's Verlag.
Untere, mittlere und obere Stufe.

Ein in neuerer Zeit vielfach behandeltes Thema, das Verhältniss der Realschulen zu den Gymnasien und die daraus abzuleitenden Berechtigungen der Realschulabiturienten, muss hier am Anfange der Besprechung oben genannter Grammatik berührt werden, da die Beurtheilung dieses Buches wesentlich davon beeinflusst werden wird, welche Stellung der Lesende zu obiger Frage einnimmt.

Es ist auf der einen Seite angeführt worden, die Realschulen bildeten ihre Zöglinge weiter aus in Mathematik und Naturwissenschaften und bereiteten sie in sprachlicher Beziehung eben so gut vor als die Gymnasien. Die beiden Hauptsachen, die auf den Realschulen gelehrt würden, das Französische und Englische enthielten denselben Bildungsstoff wie Griechisch und Lateinisch — also werde beim Abgang von der Realschule der Schüler dieselbe Menge von Wissen erreicht haben wie der Gymnasialabiturient, wenn sich auch die Vorbildung des Ersteren theilweise auf andere Gegenstände beziehe wie die des Letzteren; man müsse daher den Realschulabiturienten dieselbe Berechtigung zuerkennen wie den vom Gymnasium Entlassenen.

So plausibel das auch Alles klingen mag — ich habe nur die Hauptpunkte berührt, jeder einzelne ist ja oft genug mit grosser Weitläufigkeit behandelt worden — so ist es auf der andern Seite doch auffällig, dass die Erfahrungen den schönen Erwartungen, welche von Vielen auf die Realschulen gesetzt wurden, im Allgemeinen nicht entsprechen. Der Realschulabiturient wird gewiss im ersten Semester dem Gymnasiasten beim Studium der Mathematik überlegen sein. Bei fortgesetztem Studium aber zeigt sich, wie ich von verschiedenen Seiten erfahren habe, das gerade Gegentheil; der Gymnasiast, welcher von der Schule weniger mathematische Kenntnisse mitgebracht hat, eignet sich das verhältnissmässig geringe Mehr mathematischer Vorbildung, welches der Realschüler besitzt, in Kur-

zem an und kommt vermöge seiner grösseren geistigen Reife bald weiter. Die Mediciner suchen in Versammlungen, Gutachten und Eingaben die Zulassung der Realschulabiturienten zum Studium der Medicin abzuwehren. Die Juristen erklären es geradezu für unmöglich, dass Realschüler das Studium der Rechte verfolgen können. Und die Studirenden der neueren Sprachen? — Mit diesen verhält es sich ähnlich, wie mit denen, welche Mathematik studiren. Vielfache eigene Erfahrung berechtigt mich zu diesem Ausspruch. Schon das Fehlen der Kenntniss des Griechischen ist, abgesehen von vielem Anderem, ein Nachtheil, der nie wieder aufgewogen werden kann. Die bei der Sprachvergleichung so häufig vorkommenden Beziehungen auf das Griechische bleiben Realschülern absolut unverständlich. Ausnahmen giebt es natürlich überall, die Regel ist aber erfahrungsmässig, dass Gymnasialabiturienten beim Studium vor Realschulabiturienten durchaus den Vorzug haben.

Sehen wir uns aber nach den Ursachen um, welche diese Erscheinung hervorbringen, dann kann es nicht schwer sein zu merken, dass, da Mathematik und Naturwissenschaften auf der Realschule nur in grösserer Quantität gelehrt werden, als auf dem Gymnasium, der entscheidende Punkt in der Behandlung der Sprachen liegt, die allerdings an beiden Anstalten nicht quantitativ sondern qualitativ verschieden ist. Das Griechische und Lateinische bietet den Vortheil grösserer Formenentwicklung im Gegensatz zu den modernen Sprachen, welche meist nur aufgelöste Formen zeigen. Das Griechische und Lateinische sind todte Sprachen, Sprachen, die nicht mehr im Fluss begriffen sind, und von diesen Sprachen wird wiederum nur eine ziemlich eng begrenzte Periode in Betracht gezogen, die durchaus als Vorbild dient. Das ist ein Vortheil für die schulmässige und geistesbildende Behandlung der Sprache, der sich auch nicht annähernd im Französischen oder Englischen wiederfindet. Ueber die Ausbildung der Syntax der alten und der neueren Sprachen sind die Ansichten getheilt. Meine eigene Ansicht will ich zurückhalten und habe ich nur das angeführt, was allgemein anerkannt werden muss. Derjenige, welcher die Sprache eines Cicero, Tacitus, Demosthenes, Thucydides u. a. m. kennt, befindet sich unbestritten im Besitze einer grösseren Bildung, als der, welcher vielleicht ziemlich fliessend und mit nicht zu auffallendem falschen Accent einige französische oder englische Redensarten herzusagen weiss. Während der Gymnasiast aus den älteren Sprachen den wichtigsten Bildungstoff schöpft, wird leider der Realschüler vielfach in den neueren Sprachen nur abgerichtet, das Verständniss derselben wird ihm nicht beigebracht. Sollte sich aber nicht ein Mittel finden lassen diesem thatsächlichen Uebelstande abzuhelpen? Ich glaube ja. Während das Griechische und Lateinische durch seine mannigfachen Formen, durch seinen strengen Periodenbau,

durch seine Abgeschlossenheit in sich selbst, durch den Inhalt seiner Schriftwerke den Gymnasiasten eine jetzt den Realschülern durchaus überlegene Bildung verschafft, muss auf Realschulen dieselbe geistige Reife erzielt werden, wenn bei der Behandlung der neueren Sprachen die Entwicklung derselben vornehmlich berücksichtigt wird. Der Realschüler muss sich Rechenschaft ablegen können, wie diese oder jene Form entstanden ist, muss sie im Zusammenhang mit der lateinischen oder deutschen Grundform verstehen lernen — dann giebt ihm die Vergleichung der Sprachen eine gleiche geistige Bildung wie dem Gymnasiasten der feste Bau und die, ich möchte sagen, greifbaren Formen der alten Sprachen. Auf solche Vergleichung sind die Realschüler um so mehr angewiesen und zeigen sie dafür um so grösseres Verständniss, als sie besonders in den beschreibenden Naturwissenschaften in dieser Methode schon seit langer Zeit unterrichtet worden sind. Es könnte hier der Einwand erhoben werden, dass sich solche Behandlung nicht durchführen lasse. Das ist eine falsche Ansicht; ich kenne Schulen, an denen dies Princip durchaus durchgeführt ist. Ich will nun an wenigen Beispielen kurz ausgeführt zu zeigen versuchen, wie das anzufangen ist.

Nehmen wir die Formenlehre des Adverbiums. Wird dem Schüler gelehrt, man hängt *ment* an die Femininform des Adject., wenn dies auf einen Consonant endet, und sonst an die Masculinform, dann hat er für seine geistige Bildung gar nichts davon. Wird ihm aber gesagt, dass im Lateinischen früher Adverbien durch Zusammensetzung mit *modo*, später durch Verbindung mit *mente* gebildet wurden, dann hat er einen Gewinn davon, dann ist ihm die Adverbialbildung nicht mehr etwas Willkürliches; er erkennt den Zusammenhang der neuen Form mit der alten. Er kann dann leicht einsehen, warum bei einigen Adverbien ein Circumflex angewendet wird; es wird ihm klar werden, warum bei den auf *ant* und *ent* endigenden Adjectiven die Verschleifung eintritt*) — mit einem Worte, er wird verstehen lernen, während er nach der alten Methode nur glauben lernt.

Ein anderes Beispiel.

Der Schüler lernt die Endungen des Pf. hist. Sollte es nicht sehr vortheilhaft für ihn sein, wenn ihm klar gemacht wird, dass dasselbe direct auf das contrahirte lateinische Perfect zurückgeht, dass ein pass. déf. auf *-ai* = lat. *avi*, auf *-is* = lat. *ivi*, *-ii*, auf *-us* = lat. *ui* ist? Es ist für jeden Schüler leicht einzusehen und er gewinnt Interesse am Stoff, wenn man ihm die Sache so klar macht:

*) Hier möge auf das verwiesen werden, was Tobler (Gröbers Zeitschrift Bd. II, p. 549 f.) über diesen Gegenstand sagt.

cantávi — *chantáï* — *chantai*
cantásti — *chantast* — *chantas*
cantávit — *chantat* — *chantá*.

Das *t* der 2. Pers. fiel ab, weil es gewöhnlich als Zeichen der 3. Person verwendet wird, die 2. dagegen sonst überall nur *s* zeigt, also Analogiebildung. Das abgefallene *t* der 3. Pers. kommt in der Frageform wieder zum Vorschein, ist also streng genommen nicht euphonisch.

Und auf diese Weise geht es fort.

Warum wird das Part. Pf. nicht so erklärt, dass man sagt:

Lateinisch haben wir stambetonte Partic. und bindevocalisch betonte. Die stambetonten wie *dictum*, *factum*, *scriptum* etc. sind im Französischen meist so geblieben. Die bindevocalisch betonten haben folgenden Weg durchgemacht:

-atum	-etum	-itum	-itum
-ato	-et nur als	statt dessen	-it
-at	adject.	die	-i
-et	auch in:	volltönende	
-é	<i>complet</i>	Endung	
	<i>secret</i> etc.,	<i>ütum</i>	
	haben das <i>t</i>	-ut	
	erhalten*)	-u	

Jedes französische Part. Pf. auf *é* weist auf lateinisches *-atum*, jedes auf *u* auf *ütum*, jedes auf *i* auf *itum* zurück. Man lasse dann die lateinische Grundform construiren, also z. B. *vétu* = *ves-tütum*, erkläre die Reihe: *debütum* — *devuto* — *devut* — *dëut* — *dëu* — *dü*.**)

Bei der Behandlung des Partic. Praes. muss gezeigt werden, wie die Flexion der 1. lateinischen Conjug. sich auf alle ausgedehnt hat, weil bei Weitem die meisten Verben nach der ersten Conjug. abgewandelt werden. Also *aimánt* = *amántem*, *devánt* = *debántem* nicht *debentem*, *dormant* = *dormántem* nicht *dormientem*. Es muss darauf aufmerksam gemacht werden, dass einzelne lateinische Partic. auf *-ent* noch existiren, dass aber die *-ant*-Flexion so das Uebergewicht erlangt hat, dass sie gar nicht mehr als Partic. anerkannt werden. Es muss gezeigt werden, dass die Erklärung: *en* + *Part. Praes.* sei das Gerundium, falsch ist, dass wirkliches Gerundium nach der Flexion der 1. lat. Conjug. vorliegt, also: *amándum* — *amánd* — *aimant*, sonst wird der Schüler nie den Zusammenhang erkennen.

*) Dass diese Adj. gelehrte Bildungen sind, braucht nicht verschwiegen zu werden.

**) Nützlich ist auch der Hinweis auf substantivirte starke Participialformen wie *dette*, *vente*, *rente*.

Die Femininbildung des Adjectivs müsste so dargestellt werden:

Das *-e* des Femin. kommt eigentlich nur denen zu, welche auf lateinische Adject. auf *-femin. a* zurückgehen. Diejenigen, welche im Lateinischen im mascul. u. fem. dieselbe Form hatten, sind auch Französisch zunächst einer Endung. Später wurde das *-e* auch auf diese Adject. übertragen, weil sich in der französischen Sprache hier wie anderwärts das Streben nach äusserer Regelmässigkeit geltend macht. Ein Ueberrest der alten Femininbildung ist *grand* in verschiedenen Zusammensetzungen. Ferner ist bei der Femininbildung durchgreifendes Princip, dass das Fem, lautlich vom Masc. verschieden sein soll, dass die Veränderung im Innern des Wortes bei der Femininbildung lediglich diesem Princip dienen, dass die Femininform die lateinische Grundform meist treuer bewahrt etc. Das muss dann an den einzelnen Klassen des Adject. besonders erläutert werden.

Die Declination resp. Pluralbildung der Substantiva lässt sich sehr verständlich darstellen, wenn man dem Schüler zeigt, dass die zweite lat. Declin. als Typus genommen wurde, dass die lateinischen Accus. zu Nominat. geworden sind, dass das Schema zu Grunde liegt:

mirus — *murs* — aufgegeben
mirus — *mur* — jetzt Nom. Sing.
miri — *mur* — aufgegeben
mirus — *murs* — jetzt Nom. Plur.

Dann kann er sich erklären, weshalb im Frz. im Plur. ein *s* an den Singul. gehängt wird, während es ihm sonst als reines Kunststück erscheint. Verstehen muss das der Schüler, sonst ist er überhaupt nicht befähigt, sich höhere Bildung anzueignen.

Auf diese Weise kann man Pronomina, unregelmässige Verba, kurz die ganze Formenlehre dem Schüler klar machen, so dass er wirklich versteht und einsieht, warum die betreffende Form gerade so und nicht anders lautet. Dann wird der Unterricht an Interesse gewinnen und fruchtbringend sein, und der Schüler einen Bildungstoff empfangen, der ihm bei jeder andern Behandlung der Sprache verloren geht. Sache des Lehrers ist es, nur soviel zu geben, als eben dem Verständniss dient; ich will mich vor dem Vorwurf verwahren, als verlangte ich zu viel. Das auf diese Art mit Verständniss Aufgefasste wird sich auch viel leichter dem Gedächtnisse einprägen und erhalten bleiben. Dann ist es nicht mehr blosses Gedächtniss-, sondern Verstandessache.

Nach meiner Erfahrung nimmt eine solche Methode auch nicht zu viel Zeit weg. Unterrichtsstunden sind für neuere Sprachen auf der Realschule genug da, es lässt sich praktisch die Methode so durchführen, wie ich andeutete. Es würde also in den untern Klassen zunächst die Formenlehre genau gelernt werden müssen. Die Schüler müssen die Formen einfach kennen, sie müssen ihnen

im Fleisch und Blut übergegangen sein, sonst geht es nicht. Ist das aber überwunden, dann muss in den oberen Klassen die ganze Formenlehre in obiger erklärender Weise durchgenommen werden, im Französischen wie auch im Englischen, und dann wird man nicht mehr zu klagen haben, dass der Realschulabiturient dem Gymnasialabiturienten an geistiger Reife nachsteht, dann wird er mit der nöthigen wissenschaftlichen Durchbildung in's Leben treten und nicht bloß einen praktischen Beruf, sondern auch das Studium mit Erfolg zu betreiben im Stande sein.

In der Behandlung der neueren Sprachen liegt also meiner Ansicht nach das Hauptgewicht; ist sie mechanisch, dann können wir von der Reife der Schüler nicht viel erwarten, ist sie wissenschaftlich, dann wird auch die Qualität der abgehenden Schüler eine bessere werden.

Die vorstehende Ausführung war nothwendig um die Grundsätze zu zeigen, die mich bei der Besprechung der französischen Grammatik von Ciala leiteten. Es geht daraus hervor, dass diese Grammatik noch lange nicht weit genug geht in der angedeuteten Richtung. Es herrscht auf diesem Gebiete eine merkwürdige Schüchternheit. Anzuerkennen ist, dass der Verfasser die Grammatik von den Uebungsstücken vollständig getrennt hat. Den ersten Theil halte ich für sehr gut. In der mittleren und oberen Stufe müsste durchaus mehr geboten werden. Nach dem, was ich oben gesagt habe, kann ich mich bei der Besprechung sehr kurz fassen, ich glaube, es wird meine Ansicht, wenn auch nur an wenigen herausgegriffenen, unausgeführten Beispielen erläutert, deutlich genug ausgesprochen sein. Ich beschränke mich daher nur auf mehrere Einzelheiten, die mir aufgefallen sind, am Ganzen lässt sich doch nichts ändern. Zunächst möchte ich bemerken, dass es sich empfehlen dürfte, bei allen Regeln ein kurzes Beispiel hinzuzufügen. Freilich stehen Beispiele genug in den Uebungsstücken, dazu müssen diese aber erst wieder aufgeschlagen werden. Manchmal finden sich Beispiele beigelegt, manchmal aber nicht.

Untere Stufe: p. 14, § 29. Aussprache des *t* in Endung: *t* ist wie im Deutschen zu sprechen. Nur in denjenigen Wörtern spricht man es wie *sz*, in deren lateinischen Grundformen es so gesprochen wird. Beispiele: *ambition*, *attention*, *invention* etc. Man spricht also lateinisch aus: *ambiszio*??

p. 15, § 32. *respect*, *aspect*, gesprochen wie *respeck*, *aspeck*! Die allgemeinste Aussprache ist doch *respé*, cf. auch das Wörterbuch von Sachs.

Mittlere Stufe: p. 3: *ester* stehen (*stare*) kommt nur im Infin. in einigen juristischen Formeln vor, hat übrigens einige Formen für das Hilfswort *être* geliefert (*j'étois* = *stbam*)!!

p. 6. Warum wird in *fui-j-ons* der Hilfslaut *j* nicht erklärt?

p. 7. *j'ai failli c. inf.* Die Bedeutung müsste vollständig erklärt werden: schwach werden — nicht erreichen — nahe daran sein.

p. 14. *circoncire* herumschneiden!!

p. 26, § 27 ist zu lang. Man kann einfach so zusammenfassen: Im Passiv und in reflexiver Form werden alle Verben mit *être* conjugirt, im Activ alle mit *avoir*. Die wenigen Ausnahmen werden dann wörtlich auswendig gelernt. Dann kommt keine Verwirrung vor.

p. 39, § 40 ist unter dem Pronom. interrog. *que* als accus. nicht angeführt, sondern nur die Umschreibung *qu'est-ce que*. Hier musste darauf aufmerksam gemacht werden, dass *que* im französischen Sprachbewusstsein überhaupt als accus. gilt und dass man es nur bei solchen Verben als nomin. gebrauchen kann, bei denen ein accus. geradezu unmöglich ist, also vor Verben des Seins und vor unpersönlichen Verben.

p. 42. Bei *personne* als pron. indéf. ist nicht angegeben, dass es als mascul. gebraucht wird. Bei *quelque chose* ist diese Angabe gemacht.

Obere Stufe: p. 23 u. 25 ff. wird jede Zusammensetzung mit *à* resp. *de* — dativ oder genit. genannt, kein Unterschied gemacht, ob das logische Verhältniss einen dat. oder genit. erkennen lässt, oder ob *de* u. *à* als wirkliche praepos., nicht als Casuszeichen zu fassen sind. p. 33, § 22 d wird einmal dieser Unterschied berührt bei *venir à* etc.

p. 29. Practischer ist es, die Präposition nach der deutschen Bedeutung zu ordnen, nicht die franz. Präposition voranzustellen und deren Bedeutung zu entwickeln.

p. 42. *venir à faire qch.* ist ausgelassen.

p. 45. Wird das Gerund. als *en + part. prés.* erklärt!

p. 48. Würde das Verständniss gewinnen, wenn *davantage* erklärt wäre.

Dies sind einige wenige Punkte, die mir aufgefallen sind. Die Bestrebungen des Verfassers sind gewiss zu billigen, aber auf diese Weise wird es noch nicht besser. Die Grammatik bietet zu wenig, wenn wir auf die Erklärung und Entwicklung der Formen Rücksicht nehmen. Und doch können nur durch eine wissenschaftliche Behandlung der Sprachen solche Resultate erzielt werden, welche billigen Anforderungen an geistige Vorbildung entsprechen.

F. LINDNER.