

Werk

Titel: G. Lücking. Französische Schulgrammatik

Autor: Rambeau, A.

Ort: Oppeln ; Leipzig

Jahr: 1882

PURL: https://resolver.sub.uni-goettingen.de/purl?345616960_0003|log77

Kontakt/Contact

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

✉ info@digizeitschriften.de

Französische Schulgrammatik von Dr. **G. Lücking**, Oberlehrer an der Luisenstädtischen Gewerbeschule zu Berlin. Berlin, Weidmann'sche Buchhdl. 1880. (480 S.)

Der den Romanisten durch seine Untersuchung über die ältesten französischen Mundarten wohl bekannte Gelehrte hat in dem uns vorliegenden Schulbuche sein reiches Wissen auf eine im allgemeinen recht praktische Weise verwerthet. Man wird dem Verfasser zu geben müssen, dass seine französische Grammatik nicht allein die Syntax, sondern auch die Laut- und Formenlehre in einer Auffassung und Darstellung enthält, welche »von dem Geiste der von Diez und Mätzner begründeten und von ihren Schülern weiter entwickelten historischen Richtung getragen« ist, und dass sie auch »eingehendere sprachgeschichtliche Studien weder voraussetzt noch erzwingt, wohl aber ihnen als Basis zu dienen vermag und zu ihnen anregt« (cf. Vorrede).

Verglichen mit der lateinischen und griechischen Schulgrammatik, hat die französische wegen der mannichfaltigen, ziemlich heterogenen Schulen, auf denen die französische Sprache gelehrt wird, einen ganz besonders schwierigen Standpunkt. Jene werden für bestimmte, gleichartige Schulen, die Gymnasien, geschrieben, und von einer lateinischen Schulgrammatik, die sich an Gymnasien bewährt hat, darf man wohl von vorn herein annehmen, dass sie auch an den Realschulen, an denen die lateinische Sprache ein Bildungsmittel ist, mit Erfolg gebraucht werden könne. Bei den Schülern beider Arten von Anstalten lassen sich bis zu der Stufe, die der lateinische Unterricht überhaupt an der Realschule erreichen soll, ziemlich dieselben Vorkenntnisse voraussetzen. Anders verhält es sich mit der französischen Schulgrammatik, besonders wenn man mit Recht von derselben verlangt, dass sie die Ergebnisse der wissenschaftlichen, historischen Grammatik in angemessener Weise benutzen soll. Es liegt auf der Hand, dass die Voraussetzungen des französischen Unterrichtes an einem Gymnasium und an einer Realschule mit Latein einerseits und an den vielen Schulen, an denen die lateinische Sprache kein Unterrichtsgegenstand ist, andererseits sehr verschieden sein müssen. Wenn der wissenschaftlich gebildete Lehrer des Französischen Schüler, die Lateinisch verstehen, zu unterrichten hat, so wird man an ihn die Forderung stellen müssen, dass er die bereits durch das Lateinische erworbenen Vorkenntnisse benutzt und das Maass der historisch-wissenschaftlichen Erklärung grammatischer Erscheinungen je nach dem Standpunkt der Lateinisch lernenden Schüler bestimmt. In einer lateinlosen Schule dagegen darf ein Zurückgehen auf lateinische Formen und Wendungen gar nicht stattfinden. Eigentlich sollte es daher zwei principiell verschiedene

Klassen von französischen Schulgrammatiken geben, je nachdem der Verfasser seine Schüler in einem Gymnasium und einer Realschule mit lateinischem Unterricht oder in lateinlosen Schulen sucht. Durch die Rücksicht auf den Verleger und vielleicht andere äussere Gründe werden leider die meisten Verfasser von französischen Schulgrammatiken bewogen, von einem derartigen Unterschiede abzusehen und ihre Bücher möglichst für alle Arten von Schulen, an denen Französisch gelehrt wird, zu schreiben. Aus ähnlichen Gründen hat sich wohl auch H. Lücking veranlasst gesehen, seine Grammatik überhaupt für alle Anstalten, die eine allgemeine Bildung erstreben, zu verfassen (cf. Vorrede). Ich glaube nicht, dass dies dem sonst so verdienstvollen Buch zum Vortheil gereicht. Denn was soll der Schüler solcher Anstalten, die allerdings eine allgemeine Bildung erstreben, aber das Lateinische aus ihrem Lehrplan ausschliessen, mit lateinischen Wörtern und Analogien machen, die für ihn unverständlich sein müssen und ihm daher nicht im geringsten zum Verständnisse grammatischer Erscheinungen der französischen Sprache helfen können? Dagegen sind für den Schüler, der Lateinisch versteht, die Hinweisungen auf diese Sprache in der Lücking'schen Grammatik viel zu spärlich. — Zugleich hat der Verfasser einen Fehler nicht vermieden, der leider zu oft im Unterricht von wissenschaftlich gebildeten Lehrern der französischen Sprache besonders im Anfang ihrer Thätigkeit begangen wird. Er bietet dem Schüler vulgär-lateinische und altfranzösische Formen (z. B. S. 141, Anm. 2 und sonst sehr oft) und Wendungen (vgl. S. 236). Oder sind diese etwa nur für den Lehrer bestimmt? Ich sollte meinen, dass dieser, wenn er Romanist ist, dieselben wissen oder, wenn sie ihm nicht bekannt sind, doch so weit vorgebildet sein muss, um Auskunft in Diez oder Mätzner suchen zu können. Die Hinweisungen auf das vulgär-lateinische und altfranzösische, in denen L. Neues beibringt, mögen allerdings für den Lehrer interessant sein. Aber sein Buch ist ja eine Schulgrammatik, die für Schüler bestimmt ist. Wie können diese einzelne Formen und Wörter von Sprachen, resp. Sprachstufen, die ihnen völlig unbekannt sind, begreifen und in sich aufnehmen? Jeder romanistische Fachlehrer wird sich wohl erinnern, wie verwirrend im Anfang seiner Universitätsstudien die Erwähnung einzelner vulgär-lateinischer und altfranzösischer Formen auf ihn wirkte, so lange er das Altfranzösische noch nicht wirklich gelernt und von dem Unterschied zwischen dem klassischen Latein und dem Vulgärlatein keine deutliche Vorstellung gewonnen hatte. — Wenn überhaupt lateinische Analogien dem Französisch lernenden Schüler vorgeführt werden sollen, so kann dies vor allem nur auf Schulen mit lateinischem Unterricht geschehen, und dann dürfen es nur solche lateinische Wörter und Wendungen sein, wie sie der

Schüler zu lernen Gelegenheit hat, also klassisch-lateinische, oder solche, wie sie sich in den auf Schulen gelesenen Schriftstellern finden. Die hie und da gelegentlich erwähnten vulgär-lateinischen Formen können nur übel wirken, insofern sie dem lateinischen Unterrichte schaden, und sie können nichts nützen, wenn nicht der Schüler schon in der lateinischen Stunde eine lateinische Vulgärsprache als neben der klassischen Schriftsprache bestehend kennen und verstehen lernt, was schwerlich je geschehen kann. Von dem Altfranzösischen sollte man auf allen Schulen ganz absehen, soweit sich nicht altfranzösische Laute und Bildungen in der Schrift oder in archaischen Ausdrücken des Neufranzösischen oder in den Sprachstufen, die für den Schüler erreichbar sind, also in der Sprache des 17. und vielleicht noch des 16. Jahrhunderts erhalten haben. — Selbstverständlich muss der Lehrer des Französischen, auch der, welcher an lateinlosen Schulen unterrichtet, mit dem Altfranzösischen und Vulgärlatein vertraut sein; er soll aber dieses Wissen im praktischen Unterricht bethätigen, ohne seinen Schülern hingeworfene vulgär-lateinische und altfranzösische Brocken aufzutischen. Dass dies sehr wohl möglich ist, beweist gerade die Lücking'sche Schulgrammatik: wenn auch die gelegentlichen Erwähnungen von vulgär-lateinischen und altfranzösischen Formen ganz weggeblieben wären, so würde sich doch dies Buch durch seine ganze Auffassung und Betrachtungsweise sehr wesentlich und vortheilhaft von den von französischen »Sprachmeistern« geschriebenen Schulgrammatiken unterscheiden und sicherlich einen romanistisch gebildeten Verfasser erkennen lassen. Die Hinweisungen auf das Vulgärlatein und das Altfranzösische konnten ebenso gut weggelassen werden, wie auch in guten lateinischen und griechischen Schulgrammatiken Sanskritformen u. dgl. mit vollem Recht fehlen, ohne dass man ihre Verfasser der Unkenntniss des Sanskrit und der ältern Sprachstufen zu beschuldigen berechtigt wäre.

Wenn ich auch nicht glauben kann, dass Lücking's französische Grammatik für alle Schulen, die eine allgemeine Bildung erstreben, passend sei, so bin ich zugleich der Ueberzeugung, dass sie mit Erfolg an Realschulen und Gymnasien anzuwenden sei. Am meisten geeignet scheint sie mir für systematische Repetitionen in den obern Klassen solcher Anstalten zu sein. In den untern Klassen und selbst in den mittlern (bis zur Obertertia) würde ich persönlich immer eine methodische Grammatik vorziehen. Aber wenn die hauptsächlichsten Erscheinungen der französischen Sprache mittelst einer methodischen Grammatik gelernt worden sind, dann ist es Zeit, dass der Schüler dieselben, besonders die syntaktischen im Zusammenhange begreifen lernt. Mit Recht hat daher H. Lücking das Hauptgewicht auf die Syntax gelegt, da ja diese erst in den

obern Klassen gründlich getrieben werden kann. Doch hat der Verfasser auch die Laut- und Formenlehre recht eingehend und mit Verständniss behandelt. Besonders lobenswerth scheint es mir, dass die deutsche resp. lateinische Nomenclatur in seinem ganzen Buche streng durchgeführt ist; jedoch hätte ich es gern gesehen, wenn L. die entsprechenden französischen Benennungen in Parenthese hinzugefügt hätte.

Nach dieser allgemeinen Werthschätzung will ich einige Theile der Lücking'schen Grammatik genauer besprechen, und zwar zunächst von der Formenlehre das Verbum (L., p. 68 ff.). Mit Recht hat L. in der Conjugation systematisch Stamm und Endung unterschieden und nicht etwa aus praktischen Gründen (die indess kaum praktisch zu nennen sind) bei den Verben auf *-oir* die betonte Stammsilbe zur Endung gerechnet (z. B. *je reçois*). Er theilt die Verba in 2 Hauptklassen ein (p. 70, 71) und unterscheidet demgemäss: A) herrschende, B) archaische Conjugationen. Zur ersten Hauptklasse rechnet er: I. die Verba auf *-er*, II. die inchoativen Verba auf *-ir*; zur zweiten: I. die Verba auf *-re*, II. die reinen Verba auf *-ir*, III. die Verba auf *-oir*. Der Grund dieser Eintheilung liegt auf der Hand. Nur fragt es sich, ob es nicht aus praktischen Rücksichten angemessener ist, die herkömmliche Eintheilung in die 4 Conjugationen auf *-er*, *-ir*, *-oir*, *-re* in der Schule beizubehalten. Man kann ja sehr bald den Schüler darauf aufmerksam machen, dass die meisten Verba der französischen Sprache in ihrem Infin. die Endung *-er* und *-ir* zeigen, die letzteren gewöhnlich in ihren Formen sowohl einen einfachen (*pun-*) als einen erweiterten Stamm (*puniss-*) aufweisen, und dass hingegen alle andern Conjugationsweisen viel seltener sind und in den dazu gehörigen Verben auf *-re*, *-oir* und *-ir* (mit einfachem Stamme, z. B. *dormir*) zumeist einige Abweichungen oder scheinbare Unregelmässigkeiten zu beachten sind. Jedenfalls hat L. Recht, wenn er auf die hergebrachte Eintheilung in eine regelmässige und eine unregelmässige Conjugation verzichtet. Indess könnte man wohl diese Ausdrücke gebrauchen, wenn man sie dem Schüler richtig erklärt und ihn die sogenannte Unregelmässigkeit einzelner Formen als eine verhältnissmässig seltene, aber auf Lautgesetzen begründete Abweichung von den regelmässigen d. h. gewöhnlichen Conjugationsweisen verstehen lässt. Ich habe mich gewöhnt, den Schüler zuerst die Conjugation auf *-er* (*porter*), dann die auf *-re* (*rendre*) lernen zu lassen, weil sich in diesen beiden Conjugationsweisen die wenigsten Schwierigkeiten finden. Bei der letztern ziehe ich gleich von Anfang an das Verbum *rompre* herbei, so dass die Form *il rompt* als eine ganz regelmässige erkannt wird. »*Il vend*« u. dgl. erscheint dann dem Schüler ebenfalls als regelmässig, dadurch dass man ihn diese Form

in der Fragestellung »vend-il« aussprechen lässt. — Danach hat er die Conjugation auf *-ir* zu lernen: zuerst die, welche L. die reine nennt, mit dem Paradigma *dormir*. Den Ausfall des den Stamm schliessenden Consonanten vor den Endungen *s* und *t* (*je dors, il dort*) wird er leicht verstehen, wenn man ihn daran erinnert, dass auch in Formen wie *je vends, il rompt* der Endconsonant des Stammes in der gesprochenen Sprache ganz wegfallen muss, wenn er auch geschrieben wird. Dann käme die Reihe an die zweite, an Zahl grössere Klasse von Verben auf *-ir*, welche man auf Gymnasien und Realschulen mit Latein ganz richtig die inchoativen nennen kann, indem man sie mit den entsprechenden lateinischen Verben vergleicht. Für andere Schulen ist diese Bezeichnung kaum berechtigt, da die ursprüngliche inchoative Bedeutung der Silbe *iss* erloschen ist oder nicht mehr gefühlt wird: hier sollte man diese Conjugationsart die Conjugation auf *-ir* mit zwei Stämmen, dem einfachen und dem durch die Silbe *iss* erweiterten, nennen (z. B. *punir*, Stämme *pun-*, *puniss-*). Zugleich könnte man noch einmal darauf hinweisen, dass die andere an Zahl geringere Klasse auf *-ir* ihre Endungen immer an den einfachen Stamm ansetzt (*dormir*, *dorm-*). Zuletzt wäre die Conjugation auf *-oir* mit dem Paradigma *recevoir* durchzunehmen. Im Praesens dieser Conjugation wird, wie bei vielen sog. unregelmässigen Verben, die Umwandlung und Erhaltung des Stammvocales beobachtet, je nachdem die Formen flexionsbetonte (endungsbetonte) oder stammbetonte sind: z. B. *ils reçoivent* — *nous recevons*, Stamm *recev-*. Diesen auf dem ursprünglich viel stärkeren Wortaccent beruhenden Unterschied in der Behandlung des Stammes hat L. systematisch nicht bloss bei den Verben auf *-oir*, sondern auch, wo er sich sonst zeigt, dargelegt: z. B. *je meurs* — *nous mourons* (p. 80) u. s. w. Zugleich wird bei *recevoir* und den übrigen Verben dieser Conjug., deren Stamm auf *v* ausgeht, der Wegfall des *v* vor den Endungen *s* und *t* constatirt: *je reçois, tu reçois, il reçoit*. Dies wird der Schüler leicht verstehen, wenn man ihn andere Beispiele finden lässt, 1) solche, wo der Endconsonant des Stammes vor einem folgenden Flexionsconsonanten in der Aussprache wegfällt, 2) solche, wo dies nicht nur in der gesprochenen, sondern auch in der geschriebenen Sprache stattfindet.

Wenn diese 4 Conjugationschemata, die sog. 4 regelmässigen Conjugationen, gründlich gelernt und verstanden worden sind, wird der Schüler bei der Durchnahme der übrigen Verben auf *-er*, *-ir*, *-re*, *-oir* bald erkennen, dass die Conjugation dieser Verben keineswegs im eigentlichen Sinne unregelmässig, sondern nur in einigen Punkten abweichend ist, und dass bei vielen derselben ein Uebergang von der einen in eine andere Conjugationsweise eintritt, vgl. *moudre* — *je moulus*. Die Formen von *aller* sind natürlich nicht

mechanisch auswendig zu lernen, sondern man muss es den Schüler selbst finden lassen, dass drei verschiedene Stämme denselben zu Grunde liegen, auch wenn er an lateinlosen Schulen die Existenz von *vadere* und *ire*, welche Lücking erwähnt (p. 78), gar nicht kennt. Er kann sich trotzdem die Stämme *va-* und *i-* ebenso gut merken, als den Stamm *all-*. Die Bildung des Futur. und Condit. mittelst des Infin. hat er bereits gelernt, und somit kann er sich leicht davon überzeugen, dass die Formen *j'irai* und *j'irais* aus den bezüglichen Formen von *avoir* und einem verschollenen Infin. *ir* zusammengesetzt sind.

In Bezug auf die Lautlehre des Lücking'schen Buches (p. 1 bis 30) will ich hier nur bemerken, dass sie zum Theil auf gründlichen eignen Forschungen des Verfassers zu beruhen scheint. In der Klasse empfiehlt es sich indess wohl kaum, die Lautlehre im Zusammenhange durchzunehmen, und sie hat daher als systematischer Theil der Grammatik für die Schule weniger Bedeutung, wenn auch der Lehrer darin gründliche Studien gemacht haben sollte, um das durchaus nothwendige praktische Wissen in Bezug auf die Aussprache immer durch die Theorie controlliren zu können.

Aus der Syntax will ich, wie ich es mit der Formenlehre gethan habe, auch einen einzelnen wichtigen Abschnitt zur Besprechung herausgreifen: die Lehre vom Verbum, besonders von den Tempora (§ 284, p. 216 ff.) und von den Modi (§ 304, p. 233 ff.). Im allgemeinen ist das Wesen der Tempora und Modi, spec. des schwierigen Coniunctivs, von L. recht klar und anschaulich dargestellt worden. Die Masse des Materials wirkt allerdings manchmal etwas verwirrend, und besonders bei der Behandlung des Coniunctivs hätte manches der grösseren Uebersichtlichkeit wegen in einer Schulgrammatik wegbleiben können. Jedoch wird sich dieser Uebelstand in einer zweiten Auflage leicht beseitigen lassen. Gerade in der Syntax macht sich ein Mangel, der übrigens der L.'schen Grammatik nicht etwa eigenthümlich ist, fühlbar: Bei den Beispielen, die zum grossen Theil geschickt gewählt sind, sind die Quellen oder die Schriftsteller, in denen sie sich finden, nicht nur nicht genau, sondern gar nicht oder selten (öfter z. B. die Académie) citirt. Auf diese Weise ist es dem Lehrer, für welchen diese auf wissenschaftlicher Grundlage beruhende Schulgrammatik so anregend und nützlich sein kann, unmöglich gemacht oder wenigstens sehr erschwert, die angeführten Beispiele im Zusammenhange des Textes zu betrachten und eventuell zu berichtigen. Dies wird natürlich bei den Grammatiken der neuern Sprachen noch lange ein empfindlicher Mangel bleiben, so lange es im grossen und ganzen keine »klassischen« d. h. allgemein gebrauchten und anerkannten Schulausgaben der modernen Schriftsteller mit Angabe von

feststehenden Paragraphen, Abschnitten, resp. Versen, Strophen und dgl. giebt, nach welchen man sich geeinigt hätte stets zu citiren. Dem Lehrer der neueren Sprachen fehlt also vorläufig noch ein Hilfsmittel, welches der Lehrer der alten Sprachen längst besitzt.

Nachdem L. in § 273-277 kurz, aber doch vollständig und klar genug die Arten der Verben dargelegt hat, bespricht er ausführlich und weitläufig die Arten der Verbalformen (§ 278—382). Er rechnet die Infinitive und die Participien mit dem Gerundium nicht zu den Modi, sondern, indem er sie als Nominalformen bezeichnet, stellt er sie als eine besondere Klasse von Verbalformen den sog. Personalformen gegenüber, die sich mittelst des Personal- und Numeruszeichens auf ein Subst. oder ein substantivisches Pronom. beziehen und so eine Thätigkeit von einem Wesen, welches dieselbe ausübt oder erleidet (Subject), prädiciren (cf. § 279). Während man an jeder »Personalform« 1) die Person und den Numerus, 2) das Tempus, 2) den Modus unterscheiden kann, tritt an den Participien und Infinitiven nur ein Unterschied der Entwicklungsstufe der Handlung (der unvollendeten und der vollendeten) hervor, ein Unterschied der beim Gerundium ebenfalls fehlt (cf. § 343, 366, 373). — Die Bezeichnung »Nominalformen« für die Participien, das Gerundium und die Infinitive gegenüber den »Personalformen« ist insofern passend, als sie wegen ihres Ursprunges sowohl als ihres Gebrauches als Nomina aufgefasst werden können. L. weist darauf hin, dass die sog. Nominalformen urspr. Casusformen sind (§ 278. 341). Die Participien bezeichnet er wegen ihrer Endungen und ihrer Beziehungsfähigkeit als verbale Adjectiva. Das Gerundium trennt L. natürlich vom Part. Praes. (§ 366). Wenn auch jenes mit diesem in der äussern Gestalt übereinstimmt, so sind doch ihr Ursprung und ihre Anwendung verschieden, und der Schüler wird leicht einsehen, dass das Gerundium ein verbales Substantiv ist, wenn man ihn darauf aufmerksam macht, dass es in der Regel mit einer Präposition, besonders mit *en* (archaisch auch mit *andern*) vorkommt. Realschüler wird man noch darauf aufmerksam machen können, dass das Gerundium in seinem Gebrauch mit dem englischen Verbalsubstantiv übereinstimmt, das sich auch in der äussern Form nicht vom Part. Praes. unterscheiden lässt. Auch die Infinitive sind nach L. verbale Substantiva, Abstracta der Thätigkeit; er verweist dabei (§ 372) auf die Satzgliedschaft, welche dieselben mit den Substantiven (§ 175—187) gemein haben. Dem Schüler könnte man zugleich etwa zeigen, dass man besonders nach Präpositionen für den Infin. leicht ein eigentliches Subst. einsetzen kann, ferner dass die Infinitive des Praes. mehrerer Verba zu wirklichen, gewöhnlichen Substantiven geworden sind, z. B. *le devoir* (cf. Anm. § 372). Ein Hinweis auf den deutschen Gebrauch des

Inf. Praes. mit dem Artikel würde die Auffassung des französischen Infin. als eines verbalen Subst. noch mehr veranschaulichen.

Gründlich und eingehend und doch im allgemeinen kurz und präcis behandelt L. die für die Syntax so wichtige und für eine Schulgrammatik so schwierige Frage der Tempora (§ 284—303). Es gelingt ihm, das Wesen und die Bedeutung der verschiedenen Tempora deutlich erkennen zu lassen, dadurch dass er dieselben systematisch und consequent unterscheidet, je nachdem sie eine Handlung bezeichnen 1) nach ihrer Existenzform, als real oder ideal, 2) nach ihrer Entwicklungsstufe, als unvollendet oder vollendet, 3) nach ihrer Zeitstufe, als gegenwärtig oder vergangen. Diese Ausdrücke, besonders die Bedeutung von »ideal« im Gegensatz zu »real« müssen natürlich dem Schüler genau erklärt werden, damit die Namen keine blossen Namen bleiben. Jedoch ist es wohl kein Zweifel, dass, wenn die Unterschiede der Tempora einmal gründlich verstanden sind, dieselben vom Gedächtnisse des Schülers fester und länger bewahrt werden, wenn sie durch bestimmte, bedeutungsvolle Namen fixirt worden sind. — Dass die vier verschiedenen Futura (Fut., Condit., 2. Fut., 2. Condit.) als solche Tempora, die »ideale«, nicht reale Handlungen ausdrücken, bezeichnet werden können, muss dem Schüler deutlich werden, wenn er sieht, wie es einerseits ein Praes. und Perf. und andererseits ein Imperf. und Plupf. des Futurum gibt, wie man also nicht bloss von einer Gegenwart und Vergangenheit der realen Handlung, sondern auch von einer Gegenwart und Vergangenheit der idealen, in der Zukunft liegenden und noch nicht der Realität angehörenden Handlung sprechen kann. Dabei ist es vielleicht geeignet, den Schüler noch einmal an die ursprüngliche Zusammensetzung der Futura aus dem Infin. und den bezüglichen Formen von *avoir* zu erinnern. — Der vierte Unterschied, welcher indess nur die reale Handlung der Vergangenheit betrifft, entsteht, wie L. ganz treffend bemerkt, dadurch, dass man die Handlung als eine im Verlauf begriffene oder als eine eintretende, als Zustand oder als Act auffassen kann. Das hübsche Bild von der Linie und dem Punkte hat L. wohl der Anschauungsweise der griechischen Grammatik entlehnt. Auf diesen Grundunterschied lassen sich leicht alle daraus entstehenden verschiedenen Bedeutungen der Praeterita, des Impf. und hist. Perf. einerseits und der zwei Plusquamperfecta andererseits, zurückführen. L. vergleicht die französische Sprache im Gebrauche dieser Tempora weder mit der griechischen noch mit der englischen. Es kann ja auch dem Lehrer überlassen bleiben, je nach der Art der Schüler, die er zu unterrichten hat, auf die bezüglichen Analogien zu verweisen. Den englisch verstehenden Schüler könnte man etwa darauf aufmerksam machen, dass die Nuance, die im franz. nur für die reale

Handlung der Vergangenheit existirt, im englischen auch in andern Tempora ausgedrückt werden kann, vgl. *he went* — *he was going*, *he goes* — *he is going*. — Zur Veranschaulichung der drei, resp. vier verschiedenen Gesichtspunkte, nach welchen die Tempora geschieden werden, hilft eine übersichtliche Tabelle, die L. in § 284 aufstellt.

Von den Modi wird der Coniunctiv, wie es auch die Schwierigkeit der Frage verlangt, am ausführlichsten behandelt (§ 306 bis 337). L. nennt den Coniunctiv den Modus der Willensäußerung, während er den Indicativ als den Modus der Behauptung bezeichnet. Mir scheint diese Definition des franz. Coniunct. nicht sehr glücklich und nicht umfassend genug zu sein. Bei diesem Modus tritt nicht bloss der Wille, sondern auch oft eine andere geistige Aeusserung des Subjectes hervor, und L. unterscheidet ja selbst, wenn man seine Eintheilung genauer präcisirt, vier Arten des Coniunct.: 1) den Coniunct. des Wunsches (des Willens, der Absicht u. s. w.), 2) des Affectes, 3) der Annahme und 4) des Zugeständnisses. Nur für die erste Art würde die Bezeichnung des Coniunct. als Modus der Willensäußerung zutreffend sein. Daher würde ich es vorziehen, den Coniunct. als den Modus des subjectiven Urtheils, dagegen den Indic. als den Modus des objectiven, mit Bestimmtheit ausgesprochenen Urtheils zu bezeichnen. Selbstverständlich dürfen auch diese Namen für den Schüler keine blossen, bedeutungslosen Namen bleiben; aber es ist nicht allzuschwer, ihm den Unterschied der zwei Modi mit den entsprechenden Namen an einigen Beispielen klar zu machen, gerade wenn man an den vier Klassen des Coniunct., so wie sie L. aufstellt, festhält. — Bei dem Imperativ, den L. als den dritten franz. Modus in § 338 — 340 behandelt, hätte noch einmal in der Syntax (es ist in der Formenlehre geschehen) hervorgehoben werden können, dass derselbe seinen Formen nach nichts weiter als der Indic. und manchmal der Coniunct. ohne die besonders ausgedrückten Personalpronomina ist. Seiner Bedeutung nach berührt sich der Imper. eher mit dem Coniunct., wie sich dieser in Hauptsätzen zeigt.

L. betrachtet in seiner Grammatik die Erscheinungen des franz. Coniunct. nach folgendem Schema: A) in Hauptsätzen, B) in Nebensätzen: I. in Relativsätzen, II. in Coniunctionalsätzen (a) nach *que*, b) nach den andern, mit *que* zusammengesetzten Coniunctionen). Dieses Schema ist streng und klar durchgeführt. In jedem Theil wird der Coniunctiv je nach seinem verschiedenen Wesen 1) als Coniunct. des Wunsches, 2) des Affectes, 3) der Annahme, 4) des Zugeständnisses besprochen: nur fehlt in den Hauptsätzen der Coniunct. des Affectes, der aber in den beiden Arten der Nebensätze erscheint. Die Darstellung hätte an Uebersichtlichkeit gewonnen,

wenn L. in A und BI und II jedesmal die 3, resp. 4 Klassen des Coniunct. deutlicher hervorgehoben und von einander geschieden hätte. So hätte er offenbar bei den Hauptsätzen den Coniunct. des Wunsches (§ 307) und den der Bitte, der Aufforderung und des Befehles (§ 308) zusammenfassen und diese erste Art dem Coniunct. der Annahme (§ 309) und dem des Zugeständnisses (§ 310) gegenüberstellen sollen. In BI, bei den Relativsätzen, tritt die Eintheilung klar und bestimmt hervor; der Coniunct. erscheint hier 1) als Coniunct. des Wunsches oder der Forderung (§ 313), 2) des Affectes (§ 314), 3) der Annahme (§ 315, 316), 4) des Zugeständnisses (§ 317). In BIIa dagegen geht die klare Eintheilung verloren. Für die Coniunctionalsätze nach *que* hätte der Coniunctiv nach den Verben des Wollens und Strebens, nach den Verben des Fürchtens, nach den Verben des Billigens und Missbilligens (Nr. 1—3, § 319 bis 321) als 1. Coniunct. zusammengefasst werden müssen. Der 2. Coniunct. (des Affectes) zeigt sich nach den Verben des Affectes und des affectvollen Urtheils (Nr. 4, § 322), der 4. Coniunct. (des Zugeständnisses) nach dem Verbum *admettre* (Nr. 8, § 327). Der 3. Coniunctiv wird in Nr. 5—7 besprochen; die §§ 323—326 müssten also eigentlich zusammenfallen und Unterabtheilungen bilden: der Coniunct. nach den Verben der Gewissheit, wenn die Gewissheit in Abrede gestellt oder in Zweifel gezogen wird, der Coniunct. nach den Verben des Geschehens unter denselben Bedingungen und der Coniunct. nach den eigentlichen Verben der Annahme (*poser le cas, supposer* u. s. w.) gehören zu derselben Art, es ist in allen diesen Fällen der Coniunct. der Annahme. Zu billigen ist es, dass L. den Coniunct. mit *que* nach unpersönlichen Verben nicht absondert, wie es z. B. Ploetz thut. Es ist unmöglich einzusehen, was die Unpersönlichkeit des sog. regierenden Verbum mit dem nach *que* stehenden Coniunct. zu thun hat. — In § 320 hätte L. hervorheben sollen, dass in dem Coniunct. nach den Verben des Fürchtens sowohl die Idee des Affectes als die des Wunsches und nicht bloss die letztere erscheint, dass also nach diesen Verben die Coniunctive des Wunsches und des Affectes sich berühren und beide Anschauungen in einander übergehen. Uebrigens kann die Idee des Wunsches doch eigentlich für das französische Sprachgefühl nur dann nach den Verben des Fürchtens hervortreten, wenn in dem Nebensätze mit *que* der Coniunct. von der Negation *ne* begleitet ist, z. B. *Je crains qu'il ne vienne*. Natürlich kann dieser Coniunct. auch nicht ohne weiteres, wie es bei Ploetz geschieht, neben den Coniunct. nach den Verben der Freude, der Trauer und des Erstaunens gestellt werden, da füglich nur dieser ein reiner Coniunct. des Affectes genannt werden darf. — Was über die Eintheilung für BIIa gesagt worden ist, gilt auch für BIIb. Neben dem Con-

junct. der Forderung (Nr. 1, § 328) und dem des Zugeständnisses (Nr. 4, § 331) zeigt sich nach zusammengesetzten Conjunctionen der Coniunctiv der Annahme, welcher in zwei Abschnitten (Nr. 2, 3, § 329—330) behandelt wird. Der Coniunctiv des Affectes fehlt in solchen Coniunctionalsätzen.

Von den übrigen, unter BII b besprochenen Coniunctionen, die mit *que* zusammengesetzt sind und den Coniunct. nach sich haben, trennt L. die zwei Coniunctionen *à moins que . . . ne* und *avant que* (BIIc, § 332) — mit Recht, insofern *que* bei diesen nicht der deutschen Coniunction »dass«, sondern »als« entspricht und als von dem in *à moins* und *avant* liegenden Comparativbegriff abhängig angesehen werden muss. Daher erklärt sich auch die volklogische Negation *ne*, die sich nach *à moins que* und manchmal nach *avant que* findet. Vgl. § 332, Anm. 1, 2 und § 518 (*ne* im 2. Theil der Comparativsätze der Ungleichheit). L. unterlässt es, die Coniunctive, die von diesen zwei Coniunctionen regiert werden, den von ihm aufgestellten Klassen unterzuordnen. Indess lässt sich dies leicht vom Standpunkte der Lücking'schen Auffassung aus nachholen. Der Coniunct. nach *à moins que* könnte demgemäss sehr wohl als Coniunct. der Annahme (III. Coniunct.) betrachtet werden und ist nicht anders aufzufassen, als in den Conditional-sätzen nach *au cas que, en cas que* (§ 330), nach *si* und *comme si* im Plqupf. (§ 297, Anm. 1, 2) und nach *que*, wenn dieses für *si* = »wenn« steht (§ 309) oder die Stelle eines vorangegangenen *si* vertritt. — Der Coniunct. nach der temporalen Coniunction *avant que* ist jedenfalls seiner ursprünglichen Bedeutung nach ein Coniunct des Wunsches (I. Coniunct.) und drückt, wie der nach *jusqu'à ce que*, eine Erwartung oder Absicht aus. Der Sprachgebrauch hat sich aber für den Coniunctiv nach *avant que* auch in solchen Fällen entschieden, wo von einer Absicht oder Erwartung nicht die Rede sein kann, und wo nach *jusqu'à ce que* der Indic. gebraucht werden muss.

Der Raum erlaubt es mir nicht, über andere interessante Punkte der Lücking'schen Grammatik zu sprechen. Indess glaube ich, soweit ich sie besprochen habe, hinreichend gezeigt zu haben, dass derselben unter den in Deutschland erschienenen französischen Schulgrammatiken eine hervorragende Stelle gebührt. Offenbar hat L. die Leistungen seiner Vorgänger auf diesem Gebiete mit Verständniss benutzt und zwar so, dass sein Buch in vielen Beziehungen einen entschiedenen Fortschritt bekundet. Leider wird es, wie die in demselben Verlage erschienenen sonst so verdienstvollen Schulausgaben französischer Schriftsteller, durch eine ziemlich grosse Anzahl von Druckfehlern entstellt, welche, wenn sie sich auch noch so schwer vermeiden lassen, sich doch in einem Schulbuche am allerwenig-