Werk

Titel: Referate und Rezensionen

Ort: Oppeln ; Leipzig

Jahr: 1888

PURL: https://resolver.sub.uni-goettingen.de/purl?345616960_0010|log92

Kontakt/Contact

Digizeitschriften e.V.
SUB Göttingen
Platz der Göttinger Sieben 1
37073 Göttingen

info@digizeitschriften.de

Referate und Rezensionen.

Völcker, Dr. G., 1) *Die Reform des höheren Schulwesens auf Grund der Ostendorf'schen These: Der fremdsprachliche Unterricht ist mit dem Französischen zu beginnen.* Berlin, Julius Springer, 1887.

— 2) *Ein neues Zeugnis für die Priorität des Französischen.* Pädagogisches Archiv 1888, Bd. XXX, No. 5, S. 289—324.

Das zuerst genannte Buch, zu welchem der an zweiter Stelle angeführte Aufsatz im *Pädagogischen Archiv* eine Ergänzung und Weiterführung bildet, zeichnet sich vor manchen andern Schriften über die Schulreform durch ruhigen, massvollen Ton aus und scheint um so mehr der Beachtung wert, als es auf einer umfangreichen Lektüre[1]) und langer pädagogischer Erfahrung beruht. Auch sind die darin behandelten Fragen an sich so bedeutungsvoll, dass sie eine eingehendere Betrachtung erfordern.

[1]) Freilich wird dieselbe zu übermässig vielen und langen Anführungen missbraucht; auch wird der Inhalt des Gelesenen nicht immer richtig wiedergegeben. Z. B. habe ich nicht Bolle's Bearbeitung des Märchens von Amor und Psyche „als Lehrbuch für Sexta empfohlen" (vgl. S. 93), sondern gesagt: „Wenn auch die Frage (nämlich ein Lehrbuch des Lateinischen für Sexta zu schaffen) mit Bolle's Arbeit noch nicht vollständig gelöst ist, namentlich weil der Verfasser noch viel zu viel grammatischen Stoff mit der verhältnismässig wenig umfangreichen Lektüre verbindet, so ist doch ein interessanter und viel versprechender Anfang gemacht." In den folgenden Sätzen habe ich dann angegeben, was meiner Meinung nach weiter geschehen müsste, um zu einem geeigneten Hilfsbuch für den lateinischen Anfangsunterricht zu gelangen. Ferner habe ich nicht behauptet, dass es „möglich sei, das Griechische in induktiver Weise zu lehren", was S. 90 „Anhängern der Einheitsschule", d. h. mir, zugeschrieben wird. Ich habe vielmehr Ahrens' Methode empfohlen, weil sie 1) eine historische Behandlung der griechischen Formenlehre ermöglicht, 2) eine hinreichend ausgedehnte Lektüre Homer's ohne Privatlektüre gestattet, 3) besonders gut für die

Viele einzelne Gedanken Völcker's, besonders inbezug auf die Methode des fremdsprachlichen Unterrichts, sind, wenn auch nicht immer neu, so doch recht beherzigenswert; die Hauptpunkte aber, auf welche es dem Verfasser ankommt, scheinen mir nicht genügend erwiesen.

In der kurzen Auseinandersetzung mit Wolffgramm in den *Jahrb. f. Phil. u. Pädag.* 1888, Heft 4 bezeichnet Völcker als den Kern seiner Schrift nicht die Reformvorschläge, die er am Schlusse macht, sondern den Nachweis, dass der fremdsprachliche Unterricht mit Französisch beginnen müsse.

Ich übergehe hier die im ersten Abschnitte enthaltene ausführliche Widerlegung der von Lattmann und von Sallwürk herrührenden Besprechungen der bekannten Schrift Ostendorf's über die Priorität des Französischen; denn Völcker gesteht selbst S. 36 f., „dass bei diesem Rechten und Markten um Leichtigkeiten und Schwierigkeiten beider Sprachen, der bildenden oder unfruchtbaren Kapitel der Formenlehre oder Syntax ein erschöpfendes Urteil nicht erzielt werden kann; vielmehr könne die Priorität des Lateinischen oder Französischen nur auf dem Wege psychologischer Untersuchungen abgeleitet werden".

Nun würde aber die ganze Frage von der Reihenfolge der Sprachen keinen Sinn haben, wenn das Lateinische überhaupt kein Anrecht mehr darauf hätte, in unsern höheren Schulen gelehrt zu werden. Deshalb gibt Völcker im zweiten Abschnitte zunächst an, weshalb er demselben auch in der Gegenwart noch einen hohen pädagogischen Wert zuerkennt. „Die Antike," sagt er S. 58 abschliessend, „hat ihren Beruf, die modernen Völker durch ihren litterarischen Gehalt und die Form der Darstellung zu erziehen, für uns erfüllt; um so mehr aber hat für uns Geltung als intellektuelles Erziehungsmittel das Studium der lateinischen Sprache selbst und die Methode dieses Sprachstudiums". Demnach teilt Völcker mit Männern wie Raoul Frary den modernen Bildungshochmut, der da glaubt, der segensreiche Einfluss der Antike auf unsere Kultur sei längst abgeschlossen; auch ist zu bedauern, dass er nur das Lateinische, nicht auch das Griechische in seinem pädagogischen Werte anerkennt; aber den heftigen Anfeindungen gegenüber, welche der Begriff der formalen Bildung und die Bedeutung des Lateinischen für dieselbe in jüngster Zeit erfahren hat, ist es doch sehr erfreu-

---

geistige Reife des Tertianers passt und deshalb ein viel lebhafteres Interesse erregt als die herrschende Methode. Ich halte dieses Urteil nach persönlicher Unterrichtserfahrung im vollsten Masse aufrecht. Vgl. *Die einheitliche höhere Schule* S. 37; *Die Zukunft unserer höheren Schulen* S. 93 Anm. 114. — Auch die weiter unten erwähnten Veröffentlichungen über die Perthes'sche Reform sind nicht richtig gelesen. —

lich, dass er im Anschluss an Beneke und Lichtenheld nicht allein die grosse Bedeutung der sogenannten wissenschaftlichen Methode des Sprachunterrichts für die formale Bildung überzeugend nachweist, sondern auch hervorhebt, wie sehr das Lateinische, wenn es nach dieser Methode gelehrt wird, den neueren Sprachen an formal bildender Kraft überlegen ist.

Nachdem er also zu dem Schlusse gekommen ist, dass das Lateinische im höheren Schulunterricht beibehalten werden müsse, lässt er seinen psychologischen Beweis für die Notwendigkeit folgen, den fremdsprachlichen Unterricht mit Französisch zu beginnen. Er schliesst so: Für die alten Sprachen ist die wissenschaftliche Methode die angemessene, weil sie ihrer Natur (S. 104) und dem Zwecke, um deswillen sie auf der Schule gelehrt werden (S. 107), entspricht; die neueren Sprachen dagegen neigen mehr zur natürlichen Methode der Spracherlernung. Da nun die letztere allein für das Alter des Sextaners oder Quintaners passt, die erstere aber zu schwierig ist, so muss der fremdsprachliche Unterricht mit einer neueren Sprache (dem Französischen) anfangen.

Allein Völcker sagt mit Unrecht, dass „der Charakter der lateinischen Sprache selbst schon für den Beginn des lateinischen Unterrichts die sogenannte wissenschaftliche, konstruktive oder Übersetzungsmethode bedingt.“ Er bedingt vielmehr dieses Verfahren überhaupt nicht. Denn die alten Römer haben ihre Sprache in derselben natürlichen Weise erlernt wie die Franzosen die ihrige, und nichts hindert, sich an die natürliche Spracherlernung im Lateinischen ebenso anzuschliessen wie im Französischen. Man wendet vielleicht ein, dass zwar der Charakter des Lateinischen selbst dies nicht unmöglich mache, wohl aber der Umstand, dass es jetzt eine „tote“ Sprache ist und uns deshalb weit ferner steht als das Französische. Allein auch dadurch wird die Erlernung des Lateinischen wohl erschwert (freilich andererseits auch wieder bildender gemacht), die Lehrweise aber nicht grundsätzlich geändert. Das zeigt die Geschichte der Methodik des Lateinunterrichts. Denn, wie Völcker selbst angibt, „noch gegen Ende des achtzehnten Jahrhunderts las man viel und liess die Erlernung der Sprache, ihre mündliche und schriftliche Handhabung aus der reichlichen Lektüre erwachsen ohne ausgedehnte systematische Anleitung“, und Jacobs' *Lateinisches Elementarbuch*, welches 1808 erschien, verfuhr nach demselben Grundsatze. Was damals möglich war, muss es doch auch heute sein; denn das Lateinische war damals ebensowenig eine lebende Sprache wie jetzt, und sein Charakter ist derselbe geblieben. Bedenkt man weiter, dass die neueren Sprachen, die doch nach Völcker zu der natürlichen Methode neigen, sich die ebenfalls von Völcker selbst hervorgehobene Misshandlung durch die grammatisti-

schen Lehrbücher von Plötz haben gefallen lassen (S. 77), so wird deutlich, dass weder die Natur des Lateinischen noch der Umstand, dass dasselbe eine tote Sprache ist, sondern die pädagogische Zeitrichtung die gegenwärtig herrschende Lehrweise im lateinischen Unterricht hervorgebracht hat.

Zum Teil hängt nun diese Zeitrichtung mit der Entwickelung der Philologie, besonders mit dem Einflusse G. Hermann's, zusammen (Völcker, S. 75) und entspricht auch der Gesamtrichtung, welche zur Zeit ihres Aufkommens das geistige Leben unseres Volkes beherrschte. Sie ist aber ferner mit hervorgerufen oder doch sehr gefördert durch den formalen Zweck, welchen der Lateinunterricht erhielt, als er „mehr und mehr den realen Halt im Leben, in der gebildeten Gesellschaft verlor". Da ich nun glaube, dass auch künftig das Lateinische auf der Schule diesem formalen Zwecke dienen muss, so gebe ich Völcker gern zu, dass die sogenannte wissenschaftliche Methode auch fernerhin eine Stätte im Lateinunterricht behaupten muss. Aber falsch ist die Ansicht Völcker's, dass sie schon für den Beginn desselben notwendig sei. Vielmehr erhält sie erst ihre richtige Grundlage und kann erst dann mit vollem Erfolge geübt werden, wenn vorher in einem wesentlich empirischen Verfahren eine gewisse Fülle von fremdsprachlichen Kenntnissen und einiges Sprachgefühl gewonnen ist.

Doch Völcker schliesst nicht allein aus der Natur der lateinischen Sprache selbst und dem Zwecke des Lateinunterrichts, sondern er behauptet auch, dass alle Versuche, dem Anfangsunterrichte im Lateinischen eine für den neun- oder zehnjährigen Knaben passende Form zu geben, misslungen seien und misslingen müssten; es sei ein recht „bedeutsames Merkmal", dass ein grosser Teil der für den altsprachlichen Unterricht gemachten Reformvorschläge von den Vertretern desselben als unausführbar abgelehnt, von den Lehrern der neueren Sprachen dagegen als sehr beachtenswert angenommen worden ist. Aber Völcker vergisst, dass die gegenwärtig im Amte befindlichen Lehrer in einer unrichtigen Unterrichtsweise aufgewachsen sind und sie deshalb zunächst für notwendig halten; er vergisst ferner, dass die neusprachliche Wissenschaft und der neusprachliche Unterricht noch jung und deshalb für das Neue empfänglicher sind als die klassische Philologie und der klassische Unterricht; er berücksichtigt endlich nicht genug, dass die viel leichteren neueren Sprachen auch früher und leichter ermutigende Unterrichtserfolge gewähren, die dann zu weiterem Fortschritt anregen. Jedenfalls ist es doch auch ein „bedeutsames Merkmal", dass die Reformvorschläge, welche jetzt von den Lehrern der neueren Sprachen zum grossen Teile lebhaft verfochten werden, eben für das Lateinische zuerst gemacht sind. Denn darin liegt

das Zugeständnis, dass hervorragende Männer wie Perthes sie auch im Lateinischen für durchführbar hielten. Und die bisher vorliegenden Thatsachen sprechen nicht gegen, sondern für diese Überzeugung. Völcker nennt S. 101 ff. fünf Veröffentlichungen, welche über die praktische Erprobung der Perthes'schen Bücher handeln. Er führt einige Bedenken an, welche die Berichterstatter geltend machen (S. 102 f.), aber er sagt nicht, dass alle diese Berichte in der Hauptsache günstig lauten, und schliesst S. 103: Wenn also trotz aller psychologisch wohlbegründeten Reformvorschläge die Lehrer des Lateinischen, welche ihr genau abgewogenes Pensum alljährlich in exakter Weise zu erledigen haben und einen Sprung ins Ungewisse nicht wagen mögen, dennoch bei der Übersetzungsmethode verharren, so thun sie das in der Erkenntnis des Charakters der lateinischen Sprache, der natürlichen Schwierigkeit ihrer Erlernung, welche scharfes Erfassen der einzelnen Worte und Formen, fortwährende Vergleichung der lateinischen Begriffsbildung mit der des Schülers, Bewusstmachung der Unterschiede erheischt." In Wahrheit ist in den angeführten Berichten nichts enthalten, was dieses Urteil rechtfertigen könnte. Vielmehr sagt Direktor Richter in dem *Jenenser Programm* von 1881 am Schlusse: „Die gemachten Ausstellungen richten sich so wenig gegen die Prinzipien, dass sie vielmehr nur eine strengere Durchführung derselben herbeiführen wollen. Ein umfassender und sicher eingeprägter Wortschatz und damit eine reichere Anschauung von der Sprache, Entwickelung des Sprachgefühls, gesteigerte Fähigkeit in der Auffassung schwieriger Satzformen, ein lebhaft gewecktes Interesse für den Inhalt des Gelesenen: das ist neben einer sicheren Beherrschung und einem klareren Verständnis der grammatischen Formen der unmittelbare Gewinn dieses Verfahrens". Ebenso entschieden erklärt Kortegarn im *Programm der Wöhlerschule* Ostern 1883, nach dem „übereinstimmend günstigen" Zeugnisse von vier erfahrenen Lehrern müsse angenommen werden, dass „mit dem Einlenken in die von Perthes vorgezeichneten Bahnen unserer Jugend in den Schulen eine grosse Wohlthat erwiesen werden würde". Ähnlich urteilt ferner Naumann in der *Zeitschrift für Gymnasialwesen;* aber besonders belehrend ist das Zeugnis des Gymnasiallehrers Hegg in Bern, denn dieser stimmt nicht allein Perthes' Verfahren entschieden zu, sondern schildert auch, wie schwer ihm der Entschluss geworden sei, die neue Lehrweise zu versuchen, und wie sehr er durch die Macht der alten Gewohnheit anfangs an richtiger Durchführung derselben gehindert sei. Damit ist der Hauptgrund gegeben, weshalb der äussere Erfolg derartiger Reformvorschläge anfangs oft so gering ist.

Hiernach ist nicht Völcker's abweisendes Urteil, sondern viel-

mehr die Überzeugung berechtigt, dass Perthes' Vorschläge für eine Besserung des lateinischen Anfangsunterrichtes die rechten Wege gewiesen haben. Denn dass mit seinen Büchern das Ziel schon völlig erreicht sei, wollen auch wir nicht behaupten. Wir begrüssen deshalb mit besonderer Freude zwei unter sich recht verschiedene, aber doch im wesentlichen gleichgerichtete spätere Versuche, den Meurer's in *Pauli sextani liber* und den Lattmann's in der *Nebenausgabe zur fünften Auflage seines lateinischen Elementarbuchs für Sexta.* Beiden wird Völcker nicht gerecht. Meurer's Buch erklärt er für ein „Meisterstück in seiner Art", beseitigt es aber dadurch, dass er meint, die Praktiker würden sich nicht entschliessen es zu benutzen, weil es zu fester Einprägung einzuübender Formen nicht ausreichende Gelegenheit gebe. Er stützt sich also gegen Meurer auf das leider noch häufig bestehende Vorurteil der Lehrer gegen eine psychologisch richtige Behandlung des fremdsprachlichen Unterrichts (S. 78 Anm. 1). Statt dessen hätte er den unleugbaren Fortschritt hervorheben sollen, den Meurer auf dem Wege zu einem völlig geeigneten lateinischen Elementarbuche gemacht hat. Denn der von ihm vorangestellte Grundsatz, dass der Schüler anfangs in seinem Vorstellungskreise bleiben und nur die Form, nicht auch den Inhalt neu lernen solle, wird in allem fremdsprachlichen Unterricht unwillkürlich mehr oder weniger gut befolgt, indem man überall zum Stoff der ersten Sprachübungen die allgemein menschlichen Verhältnisse wählt, welche Gemeingut aller Völker und Zeiten sind. Meurer aber hat diesem Stoffe, der sonst in den Übungsbüchern meist ungeordnet und gleichsam in abstrakter Höhe, ohne lebendige Individualität und ohne Anschaulichkeit dargeboten wird, frisches Leben eingehaucht, indem er ihn zu einer zusammenhängenden Erzählung mit lebensvollen, bestimmt gezeichneten Persönlichkeiten verarbeitet hat. Dadurch wird das freie Interesse geweckt und die Brücke geschlagen, welche den Schüler über die Kluft zwischen der heimischen Sprache und der der alten Römer hinüberträgt. Dies gelingt um so mehr, als Meurer mit grossem Geschick vieles in seine Erzählung hineinverwebt hat, was in die römische Geschichte und in römische Zustände und Anschauungen nach und nach einführt.[1]) Lattmann hat Meurer's Versuch ungünstig aufgenommen, aber doch in dem oben angeführten Buche einen ähnlichen Versuch mit einem anderen Weltstoffe gemacht, mit der *äsopischen Fabel*, welche auch Völcker als den „für Anfänger geeigneten Stoff" bezeichnet. Diesen Versuch lobt Völcker S. 93 mit vollem Recht, führt aber auch gegen ihn das Vorurteil eines grossen Teiles der Lehrer ins Feld, welches eben

[1]) Vgl. Frick, *Lehrproben,* Heft 12, S. 104 ff.

allmählich überwunden werden muss und gewiss doch auch überwunden werden kann. Lattmann selbst hat seinem Berichte im diesjährigen *Clausthaler Programm* zufolge bereits einen jungen Lehrer gefunden, der mit Begeisterung und Geschick seine Absichten verwirklicht hat. Er hat dabei erreicht, was er nur irgend erwarten konnte. Auch die Schlechtesten waren regsam, wenn der Inhalt der Fabeln oder eines Satzes aus ihrem Erfahrungskreise erklärt und besprochen wurde; die Fabeln wurden fest gelernt, und die Induktionsreihen für die fortschreitende Formenlehre konnten geläufig daraus entnommen werden, jedesmal unter freudiger Erinnerung an den betreffenden Fabelsatz; besonders das dialogische Aufsagen oder der dramatische Vortrag einiger Fabeln machte grosse Freude; die Jungen stoppelten nicht wie gewöhnlich mosaikartig Worte zusammen, sondern sprachen wirklich lateinisch mit sinngemässem Satzton und Klangfarbe; die eintretende Inspektion lobte die Kenntnisse und präzisen Antworten der Schüler, da in der That das Auswendiglernen der Formen, das „Hersagen", auch bei den Schwachen in der Klasse genügte. Man sollte denken, dass Lattmann bei solchen Ergebnissen den natürlichen Schluss gezogen hätte, nun die Fabellektüre und die induktive Methode in die bevorstehende sechste Auflage seines Elementarbuches nicht mehr bloss **„einzufügen"**, sondern sie — dem von ihm selbst als richtig anerkannten Grundsatze gemäss — nun endlich zur **herrschenden** zu machen; statt dessen aber hält er sich an das, was auch in seiner Methode noch von den Mängeln der üblichen Lehrweise geblieben ist; er sagt, das Interesse sei auf den Punkt, auf den es ankomme, nicht zu richten gewesen, auf die Erlernung der Sprache, die Verwendung der Formen: „wenn es daran ging, war es, als ob das Gehirn seine Funktionen versagte, die Augen verglasten". Deshalb hält er es trotz seiner Erfolge für einen Unsinn, das Lateinische in Sexta anzufangen, und tritt mit Völcker für die Hinaufschiebung desselben (allerdings nur bis Quinta) und den Beginn des fremdsprachlichen Unterrichts in Sexta mit Französisch ein. Dies ist das „neue Zeugnis für die Priorität des Französischen", welches Völcker mit berechtigter Freude in der eingangs bezeichneten Abhandlung im *Pädagog. Archiv* verkündet. Aber wie Lattmann, der dereinstige Gegner der These Ostendorf's, so hat auch dieser selbst seine Meinung gewechselt: er hat nach einer Mitteilung Sallwürk's später den Plan, mit dem Französischen zu beginnen, wieder aufgegeben.[1]) Doch wichtiger ist hervorzuheben, dass Lattmann nur durch eine unrichtige Art der „Kombination der methodischen Prinzipien" zu seinem Meinungswechsel

[1]) *Verhandlungen der Züricher Philologenversammlung,* S. 106.

verleitet zu sein scheint. Was er in obigem Berichte in der Sexta unmöglich findet, sollte er eben noch nicht verlangen; die Verwendung des Gelernten braucht zunächst eben nur in dem — dramatischen oder undramatischen — Vortrage des Gelesenen und anderen Übungen in lateinischen Sätzen zu bestehen; auch die Formen müssen hergesagt werden, damit die Reihen derselben allmählich fest werden; aber alles, was rein formales Interesse und einen höheren Grad grammatischer Reflexion verlangt, also besonders das Übersetzen aus dem Deutschen, sollte so lange aufgeschoben werden, bis die lateinische Sprachform durch allmähliche Eingewöhnung den Schülern gleichsam heimisch geworden ist. Um dies zu erreichen, könnte man z. B. in die Erzählung der ersten Abschnitte bei Meurer einige Fabeln einfügen; statt der späteren Abschnitte vom vierzehnten an, welche überhaupt noch mehreren Bedenken unterliegen, könnte man ausschliesslich Fabeln und kleine Erzählungen lesen lassen, die nicht mehr, wie jene Erzählung Meurer's, für besondere Abschnitte der Grammatik zurechtgemacht zu sein brauchten (etwa nach Art des trefflichen Büchleins von Hansing, jetzt in 5. Auflage von K. Abicht bearbeitet). Von da könnte man zur römischen Sagengeschichte übergehen, aus der ein bis zum Ende des Quintakursus ausreichender Lesestoff unschwer zu gewinnen ist.[1]) Auch damit hätte man das Gebiet jener Weltstoffe wie die Tierfabel noch nicht völlig verlassen; denn die geschichtliche Sage führt die Ereignisse auf ihren allgemein menschlichen Inhalt zurück, und kein deutscher Knabe wird Erzählungen wie die von Menenius Agrippa oder von Marcius Coriolanus ohne lebhaften Anteil hören. Dennoch aber wird der Schüler durch dieselben soweit in die eigentümliche Römerwelt hineingeführt, dass er in Quarta biographisch-geschichtlichen Stoff lesen kann, etwa wie ihn Lattmann's *Nepos emendatus et suppletus* bietet. Zugleich kann er sich die Anfangsgründe der lateinischen Satz- und Formenlehre soweit angeeignet haben, dass er nun auch leichte Übersetzungen aus dem Deutschen versuchen kann. Die richtige „Kombination der methodischen Prinzipien" gewinnt man also, indem man sie nach Massgabe des Lebensalters der Schüler aufeinander folgen lässt: erst wesentlich empirische, vorzugsweise durch die Freude am Inhalte geförderte Spracherlernung und vorwiegend induktive Form des Grammatikunterrichts, dann mehr und mehr deduktiver Betrieb der Grammatik und reflektierendes, auch die Form mit selbständigem Interesse ergreifendes Sprachverständnis. Ich meine, gerade die Erfahrungen Lattmann's müssten auf diesen Weg führen, und glaube daher

[1]) Vgl. Heussner, besonders über die *Camillussage*, in den *Schriften des Deutschen Einheitsschulvereins*, Heft IV, S. 65.

trotz der auch von mir hoch verehrten Autorität dieses Veteranen unserer Lehrerwelt, dass die Wege offen liegen zu einem psychologisch richtigen Verfahren im lateinischen Anfangsunterrichte und zu einem dafür völlig geeigneten Lesebuche, welches auch die von Völcker hervorgehobenen Schwierigkeiten des Lateinischen in Sexta beseitigen würde. Denn wenn er — allerdings nicht übereinstimmend mit seinem Buche S. 38 f. — im *Pädagog. Archiv* S. 304 sagt, die Schwierigkeit für den Anfänger liege nicht etwa vorzugsweise in der Mannigfaltigkeit und andererseits Vieldeutigkeit der lateinischen Formen, sondern von vornherein in dem Erfassen und Behalten der Vokabeln, und diese Schwierigkeit werde durch den grossen Unterschied der modernen und der antiken Realien erzeugt, so zeigen schon die obigen Andeutungen, dass es Stoffe genug gibt, mit deren Hilfe man die Kluft zwischen der Heimat und der römischen Welt überbrücken kann. Dass aber auch die lateinischen Formen mannigfache Anknüpfung an die deutschen zulassen, zum Teil sogar mehr als die französischen, darüber habe ich im dritten Heft der *Schriften des Einheitsschulvereins* wenigstens einige Gedanken gegeben. Demnach ist Ostendorf's und Völcker's grundlegender Satz, dass es kein lateinisches Elementarbuch für Sexta gibt, weil es keins geben kann, mindestens voreilig, und solange nicht theoretisch und praktisch nachgewiesen ist, dass die angedeuteten Wege zu einem solchen ungangbar sind, kann ich die Notwendigkeit, den Lateinunterricht aus der Sexta zu entfernen, nicht als erwiesen betrachten.[1])

Doch nicht allein dieser Mangel zwingender Beweisgründe, auch die Rücksicht auf die Gesamtaufgabe des Lateinunterrichts und auf den übrigen Lehrplan mahnt zur Vorsicht. Wenn Völcker mit Recht das grössere Gewicht auf den formal bildenden Wert des Lateinischen und den Betrieb desselben nach der wissenschaftlichen Methode legt, wenn er ferner nicht mit Unrecht ausführt, dass erst der Tertianer für diese Methode die nötige geistige Reife habe, so müsste er doch, um den von ihm selbst so stark betonten Vorzug des Lateinischen voll zur Geltung zu bringen, den Anfang des lateinischen Unterrichts so früh zu setzen, dass die für die Übersetzungsmethode psychologisch notwendige Grundlage: eine reichliche Anschauung und empirische Kenntnis der fremden Sprache und infolgedessen einigermassen entwickeltes Sprachgefühl, beim Eintritt in die Tertia bereits gelegt sein kann. Bei einer so schwierigen, der Muttersprache so fern liegenden Sprache sind aber für eine der-

[1]) Der Vollständigkeit halber sei angemerkt, dass Völcker die Erfolge der methodischen Reformbewegung für die neueren Sprachen ebenso übertreibt, wie er sie fürs Lateinische unterschätzt; so namentlich S. 112 die Erfolge auf dem Gebiete der Lektüre.

artige Grundlegung wohl mindestens zwei Jahre mit reichlicher Stundenzahl erforderlich; demnach müsste das Latein spätestens in Quinta (wie Lattmann vorschlägt), besser noch in Sexta beginnen, solange dies nicht als unmöglich nachgewiesen ist. Ferner entsteht durch die Priorität des Französischen ein starkes Missverhältnis der Gesamtstundenzahl des französischen und lateinischen Unterrichts zu der Schwierigkeit und der pädagogischen Bedeutung der beiden Sprachen. Völcker's Musteranstalt, das mit einer höheren Bürgerschule verbundene Realgymnasium zu Altona, gibt dem Lateinischen 38, dem Französischen 46 Stunden. Bei so starker Beschränkung der Stundenzahl des Lateinischen kann kaum die Fülle der Lektüre, welche nach Völcker's Angaben S. 196 f. und *Pädagog. Archiv* S. 302 **), 318 in Altona erledigt wird, mit genügender Gründlichkeit betrieben werden, jedenfalls aber müssen die Übungen der Übersetzungsmethode, welche doch nach Völcker allein die Beibehaltung des Lateinischen in unseren höheren Schulen rechtfertigen, dabei stark zurücktreten. Dagegen bedarf das Französische, wenigstens um seiner selbst willen, nicht so vieler Stunden, ja überhaupt nur wenig mehr, als es gegenwärtig am Gymnasium hat. Auch Lattmann weist ihm S. 25 seines Programms mehr Stunden zu, als ihm an sich zukommen (34 im ganzen). Ausserdem sinkt bei ihm das Französische in den oberen Klassen sehr, in Prima bis auf zwei Stunden wöchentlich; und doch ist, abgesehen von der Anbahnung einer gewissen Fertigkeit im schriftlichen und mündlichen Gebrauche der Sprache, die Hauptbedeutung des Französischen für die höheren Schulen in der geschichtlichen Lektüre zu suchen;[1]) denn dadurch kann es einen wesentlichen Beitrag zum geschichtlichen Verständnis der Gegenwart liefern. Danach ist also nicht Einführung des Französischen in Sexta wünschenswert, sondern möglichste Hinaufschiebung in die oberen Klassen, damit hier die Stundenzahl möglichst gross wird. Umgekehrt liegt, wie J. Rothfuchs einmal treffend hervorhebt, der erziehende Wert des Lateinischen vorwiegend in den unteren und mittleren Klassen, während in den Oberklassen diejenigen Fächer überwiegen müssen, welche — wie das Griechische — besonders durch den Gehalt ihres Schrifttums wertvoll sind. Wir müssen also das Lateinische so früh anfangen, wie es methodisch möglich ist. Wenn ferner Völcker behauptet, der französische Unterricht leide unter dem Vorausgehen des Lateinischen, so ist das Entgegengesetzte wahr; er erfährt in der Rechtschreibung — einer *crux* des französischen Unterrichts —, in der Formen- und Satzlehre entschiedene Förderung. Auch was Völcker S. 35 aus Nohl's

---

[1]) Zur Auswahl des Stoffes vergleiche jetzt auch die kurzen, aber treffenden Bemerkungen Kühn's in den *Lehrproben*, Heft 16, S. 93 ff.

Pädagogik anführt, um zu beweisen, wie sehr die lateinische Vokabelerlernung durch die vorher erworbenen Kenntnisse im Französischen gefördert werde, lässt sich einfach umkehren: das Französische wird ebenso gefördert, wenn der Schüler die entsprechenden Kenntnisse im Lateinischen schon hat. Ich finde deshalb nur natürlich, dass sich das auf den neueren Reformgedanken beruhende Lesebuch von Mangold und Coste im Askanischen Gymnasium zu Berlin so gut bewährt, wie Völcker S. 117 f. angibt, obwohl das Lateinische hier dem Französischen vorausgeht. Völcker muss, um diese Thatsache abzuschwächen, eine „besondere Tüchtigkeit der Lehrer" mit ins Feld führen (S. 118, Anm.). Aber wenn er gegen solche Beweise aus der Praxis so misstrauisch ist, weshalb gilt ihm denn der eine Erfolg zu Altona so unendlich viel? Weshalb ist der nicht auch infolge der „besonderen Tüchtigkeit der gerade dort thätigen Lehrer" gelungen? — Endlich bezeichnet Völcker die Möglichkeit, den deutschen Unterricht in Sexta und Quinta bedeutend zu verstärken, als einen grossen Vorzug der Priorität des Französischen (*Pädagog. Archiv* S. 307 f.), zumal das Deutsche vom Lateinischen wenig Förderung zu erwarten habe (S. 185 ff. und *Pädagog. Archiv* S. 307). Aber eine allerdings wünschenswerte Verstärkung des Deutschen in Sexta und Quinta kann man auch anders erreichen, wie ich in den *Schriften des Einheitsschulvereins*, Heft 2, gezeigt habe; und ob das Deutsche durch das Lateinische gefördert wird oder nicht, hängt lediglich von der Methode ab. Ist diese richtig, so lässt sich durch das Übersetzen aus dem Lateinischen und Griechischen ins Deutsche mehr für dieses leisten als durch das Übersetzen aus dem Französischen oder Englischen.

So ist denn der Grund recht schwankend, auf welchem Völcker eine Reform des höheren Schulwesens zu erbauen unternimmt, und es hilft ihm wenig, dass er ihn im sechsten Abschnitt seines Buches noch durch eine lange Reihe von „Zeugnissen für die Priorität des Französischen" wieder zu befestigen sucht. Denn er muss zugestehen, dass alle in Deutschland bisher gemachten Entwürfe einer Neugestaltung unseres Schulwesens auf dieser Grundlage misslungen sind, und findet nur ein einziges Beispiel, welches den thatsächlichen Nachweis für die Richtigkeit seines Grundsatzes erbringen könnte: die wohlgelungene Verbindung der höheren Bürgerschule in Altona mit einem Realgymnasium auf grund der Priorität des Französischen. Dieser Schule schreibt er geradezu vorbildliche Bedeutung für das deutsche Schulwesen zu, aber selbst wenn man einen solchen einzelnen Versuch als ausreichenden Beweis betrachten will, so kann er doch nicht mehr beweisen, als dass man die beiden hier vereinigten Schularten so in Verbindung setzen kann; offen aber bleibt

die Frage, ob eine Neuordnung unseres gesamten Schulwesens auf dieser Grundlage möglich ist.

Ich könnte nun den in den beiden letzten Abschnitten des Buches entwickelten Reformplan Völcker's unerwähnt lassen, zumal in diesen Blättern, aber eine kurze Inhaltsangabe unter Hinzuziehung des Völcker'schen Aufsatzes im *Pädagogischen Archiv* und Hinzufügung einiger kritischer Bemerkungen scheint mir doch von allgemeinem Interesse zu sein.

Im sechsten Abschnitt bekämpft Völcker zunächst die Einheitsschulbestrebungen des Deutschen Einheitsschulvereins und fordert Gleichberechtigung des Realgymnasiums mit dem Gymnasium. Seine Gründe sind folgende:

1) Das Lateinische muss in unseren höheren Schulen den breitesten Raum einnehmen, das Griechische ist weniger wert. Denn die feiner entwickelte, vielseitiger gegliederte, den feinsten Schattierungen des Sinnes folgende griechische Sprache erfordert eine Reife der Anschauung und einen Grad der Kraftentwickelung und Übung, der das Vermögen der Schüler und die Aufgabe einer allgemein bildenden Schule übersteigt; für die Schule passt die „objektive, konventionelle Starrheit" des Lateinischen besser. Ferner haben wir vom Lateinischen stärkere kulturgeschichtliche Einwirkungen erfahren als vom Griechischen. Die Erfolge des griechischen Unterrichts sind auch nach der Beschränkung in den neuen Lehrplänen ungenügend; er bleibt „im Kampfe zwischen Lexikon und Grammatik stecken". Der Gebildete findet heutzutage nicht mehr in Homer und Sophokles, sondern in Schiller und Gœthe die Befriedigung seines poetischen Bedürfnisses. Endlich ist das Griechische für die Erlernung der wissenschaftlichen Kunstausdrücke nicht nötig.

Unter diesen Gründen ist nur der letzte richtig. Denn das Griechische ist in den syntaktischen Mitteln für den Ausdruck des Gedankens im allgemeinen durchsichtiger als das Lateinische, namentlich in der Syntax des Verbums.[1]) Die Elemente der Satzlehre — und auf die kommt es doch in der Schule allein an — sind daher gerade im Griechischen leichter aufzufassen. Ferner ist es eines der wichtigsten Ergebnisse unserer Kulturentwickelung seit hundert Jahren, dass der Einfluss des Lateinischen, überhaupt des romanischen Elementes, auf unsere Bildung sinkt, die Berührung mit Hellas aber enger geworden ist. Namentlich hat die Zeit Schiller's und Gœthe's dahin gewirkt; sie ist ohne Kenntnis des Griechischen nicht voll zu verstehen. Die Erfolge des griechischen Unterrichts aber hängen von der Art ab, wie er gegeben wird; schon jetzt bleibt er nicht

[1]) Hugo Weber, *Einleitung zu den Elementen der lateinischen Syntax.*

immer im Kampfe zwischen Lexikon und Grammatik stecken, und Homer und Sophokles werden nicht immer „mit Hängen und Würgen“ gelesen. Völcker macht den Fehler, dass er das jetzt wenigstens noch überwiegend Thatsächliche auch für innerlich notwendig hält, und verdammt das Griechische überhaupt, weil es oft schlecht gegeben wird.

Wird es erst überall besser gelehrt, so kann auch niemandem mehr so wie Völcker S. 203 f. die Lektüre von Übersetzungen griechischer Klassiker als Anhängsel an den deutschen Unterricht gleichwertig scheinen mit dem Studium der Originale. Denn wenn der Schriftsteller recht behandelt wird, so erhält der Schüler alles das Gute auch, was Völcker der Lektüre von Übersetzungen zuschreibt, und dazu das wertvolle Bewusstsein, dass er seinen Erfolg selbst in kräftiger Anspannung seines Geistes erarbeitet hat, sowie die in solcher Anstrengung enthaltene Hebung seiner geistigen Kraft.

Wenn endlich Völcker sagt, um des Griechischen willen müssten sehr wertvolle andere Unterrichtsgegenstände aufgegeben werden: der gesonderte Betrieb der Chemie, das Zeichnen und das Englische, so ist über den Wert des erstgenannten Lehrfaches das Urteil noch nicht abgeschlossen, die beiden anderen aber brauchen um des Griechischen willen, soweit sie für die allgemeine Bildung wirklich notwendig sind, nicht preisgegeben werden. Vgl. *Schriften des Einheitsschulvereins* Heft 2, S. 108 und Heft 4.[1])

2) Ein Vergleich zwischen Gymnasium und Realgymnasium zeigt, dass das letztere dem ersteren gleich oder überlegen ist. Zu diesem Ergebnis kommt Völcker nur durch ungerechte Bevorzugung des Realgymnasiums. Er gibt dessen auch von mir wiederholt anerkannte Vorzüge S. 218 richtig an, verschweigt aber die eigentümlichen Vorzüge des Gymnasiums; er wirft dem Gymnasium vor, es sei eine „polymathische“ Anstalt geworden, vergisst aber anzumerken, dass der vom Realgymnasium dargebotene Stoff ebenfalls sehr bunt ist; er sagt, beide Schularten hätten ihren ursprünglichen Zweck erweitert und den Beruf erhalten, höhere allgemeine Bildung, nicht eine Vorbereitung für bestimmte Berufskreise zu überliefern (S. 217 f.), aber er folgert für das Realgymnasium, dass es nun zu der inneren Gleichberechtigung mit dem Gymnasium auch die äussere haben müsse, für das Gymnasium dagegen, dass es der Typus solcher polymathischen Anstalten sei, die, statt zu schulen, nur noch belehren, statt wahrer

[1]) Ich habe hier wiederum einen thatsächlichen Irrtum Völcker's zu verbessern. In Halle auf der ersten Jahresversammlung des Einheitsschulvereins und später wiederholt habe ich nicht eine, wie Völcker S. 225 Anm. 1 sagt, sondern zwei wöchentliche Stunden für das Zeichnen gefordert.

Bildung nur noch Kenntnisse darbieten; er verwahrt endlich mit Recht das Realgymnasium dem Vorwurf gegenüber, dass es des Idealismus entbehre, sieht aber gleich darauf (S. 220) das Verbindungsunwesen nur an Gymnasien, während doch leider auch das Realgymnasium an diesem „Schmutz gemeiner Unsittlichkeit“ — um Völcker's Ausdruck zu wiederholen — teil hat. (Vgl. die Besprechung der Schrift Völcker's von S. im *Neuphilologischen Zentralblatt* 1888, Nr. 4, S. 148).

3) Es ist unwahr, dass infolge der Teilung des höheren Schulunterrichts ein „Riss“ durch unsere gebildete Welt geht; bisher hat man von demselben noch nichts bemerkt. Dabei ist nicht beachtet, dass ein solcher „Riss“ gegenwärtig noch nicht voll entwickelt sein kann, da das Gymnasium ja sein „Monopol“ im ganzen noch behauptet. Da aber, wo er schon Gelegenheit gehabt hat sich zu bilden, z. B. in den Kreisen der Technischen Hochschule, ist er in wenig erquicklicher Weise zutage getreten.

4) Eine Einheitsschule, welche das Gymnasium mit dem Realgymnasium verschmelzen soll, ist unausführbar; sie würde eine „polymathische Überbürdungsanstalt“ werden (S. 225). Aber dass die „Beibehaltung aller vier fremden Sprachen“ als Pflichtfächer nicht notwendig Überbürdung bewirkt, zeigen die Gymnasien Hannovers, auf welchen das Englische schon lange als Pflichtfach gelehrt wird, ohne dass besondere Überbürdungsklagen laut geworden wären. Völcker kennt diese Thatsache, aber er benutzt sie nicht, obwohl sie doch viel beweiskräftiger ist als die eine Schule zu Altona, die ihm als Vorbild für unser ganzes Schulwesen erscheint. Dass ferner der Wegfall des Griechischen die Überbürdung nicht notwendig beseitigt, zeigt das Realgymnasium selbst; denn es hat mehr Pflichtstunden als das Gymnasium, und auch die Überbürdungsklagen betreffen beide Schularten. Die Überbürdung ist überhaupt nicht Folge des Lehrplans, sondern des Unterrichtsbetriebes und muss durch Besserung des letzteren gehoben werden. — Die „Polymathie“ lässt sich ebenfalls, wie das Realgymnasium und z. B. auch die Forderungen der Reformbittschrift an den Herrn Kultusminister zeigen, nicht durch Streichung von Lehrfächern beseitigen — denn es treten immer gleich wieder andere an die Stelle — sondern nur durch eine rationelle Gestaltung des Lehrplans und durch jene Vereinfachung und Verknüpfung des Unterrichtsstoffes, welche überhaupt erst möglich macht, die Menge der Kenntnisse in wahre Geistesbildung umzuarbeiten.

5) S. 223 f. werden mir und anderen Vertretern der Bestrebungen des Einheitsschulvereins einige Widersprüche vorgeworfen; in betreff dieser muss ich hier auf die Besprechung des Völcker'schen

Buches in der Bibliographie der Einheitsschule, *Schriften des Einheitsschulvereins*, Heft 4, verweisen.

Im siebenten Abschnitt seines Buches erörtert Völcker die „soziale Bedeutung der Priorität des Französischen" und knüpft daran endlich seine Reformvorschläge.

1) Durch die Priorität des Französischen werden nach Völcker zwei soziale Mängel beseitigt: a) Der übermässige Zudrang zu den Universitätsstudien, welcher neben anderen Gründen auf dem „philisterhaften Vorurteil beruht, dass der „studierte" Mann selbstverständlich den nicht akademisch gebildeten vermöge seiner Bekanntschaft mit dem klassischen Altertum nicht nur an allgemeiner Geistesbildung überrage, sondern auch durch Schärfe des Verstandes und Reife des Urteils"; b) Die unzweckmässige Bildung, welche **96 Prozent** der Schüler unserer neunklassigen höheren Schulen erhalten.

Den ersten dieser beiden Mängel wird niemand leugnen, wie aber die Priorität des Französischen zu seiner Beseitigung wirken soll, ist nicht einzusehen. Wenigstens Völcker's Reformvorschläge würden das Gegenteil bewirken. Wenn man den Realgymnasien die unbeschränkte Studienberechtigung gewährt und dann nach dem Muster der Altonaer Schule die höhere Bürgerschule mit dem Realgymnasium gleichsam verschmilzt, so vermehrt und erbreitert man ohne Zweifel die Zugänge zur Universität und erhöht also, wenn man nicht zugleich andere Schranken aufrichtet, die Zahl der Studierenden.[1]) Mit der grössten Entschiedenheit müssen wir ferner die Überzeugung festhalten, dass die akademische, d. h. die durch freie wissenschaftliche Arbeit vertiefte und veredelte Fachbildung jede andere Berufsvorbildung selbstverständlich überragt; und wenn auch niemand glauben wird, dass dieser Vorrang lediglich auf der Bekanntschaft mit dem Altertum und nicht auf der grösseren Tiefe eben der Fachbildung selbst beruht, so scheint mir doch unbestreitbar — und Völcker selbst gibt es für das Lateinische zum Teil zu —, dass der Betrieb der klassischen Sprachen auf der Schule, bei richtiger Behandlung besonders viel zur Schärfung des Verstandes beitragen und durch Erhebung des Interesses von dem Nächstliegenden zu einer weiter zurückgreifenden geschichtlichen Betrachtung der Dinge auch auf Befreiung des Urteils und der Gesinnung bedeutend einwirken kann; dass ferner jene Reife des Urteils, welche den akademisch Gebildeten auszuzeichnen pflegt, neben seiner tieferen

[1]) Dies bestätigt Steinbart im 13. Hefte der Mitteilungen an den Realschulmännerverein; denn er berechnet, dass schon die bestehende beschränkte Studienberechtigung der Realgymnasien die Zahl der Studierenden um 175—180, der geprüften Lehrer um 100 jährlich vermehrt habe.

Fachbildung auch auf seiner entsprechend vertieften Allgemeinbildung beruht, welche letztere bei dem gegenwärtigen Stande unserer Gesamtkultur eine eingehende Beschäftigung mit den Sprachen und der Gedankenwelt der Griechen und Römer notwendig einschliesst.

Der von Völcker an zweiter Stelle bezeichnete Mangel ist in der behaupteten Ausdehnung gar nicht vorhanden. Völcker gewinnt seine erschreckende Zahl, indem er die Gesamtfrequenz aller neunklassigen Schulen Preussens im Wintersemester 1883/84 (106, 405) mit der Anzahl der Schüler vergleicht, welche in demselben Jahre mit dem Zeugnis der Reife diese Schulen verliessen (4007). Aber, abgesehen von der Oberflächlichkeit, solche statistischen Berechnungen auf die Ergebnisse eines einzigen Jahres zu gründen, ist es doch „unglaublich naiv" (Kruse), die Abiturienten dieses Jahres mit der Gesamtschülerzahl zusammen zu stellen, während doch die Oberprima mit den acht folgenden Jahrgängen statistisch nichts zu thun hat; es ist ebenso naiv, unter die unzweckmässig gebildeten Schüler auch die mit einzurechnen, welche während des Jahres gestorben sind, und unrichtig, die an andere gleichartige Anstalten übergegangenen Schüler ohne weiteres als nicht zum Ziel gelangt zu betrachten. Woher weiss ferner Völcker, dass wirklich alle Schüler, welche vor dem Schlusse des Lehrgangs die Schule verlassen, dass namentlich solche, die noch als unentwickelte Knaben aus den unteren Klassen abgehen, für das bürgerliche Leben, beziehungsweise eine gute weitere Ausbildung auf einer anderen Schule schon verdorben sind? Haben wir z. B. lauter unzweckmässig vorgebildete Apotheker? Völcker behauptet S. 236, die industrielle, technische und gewerbliche Entwickelung unseres Vaterlandes werde durch die bedeutende Menge von ungeeignet gebildeten Schülern schwer beeinträchtigt und somit die Hebung unseres Nationalwohlstandes bedeutend erschwert, wenn nicht gar unmöglich gemacht. Aber woher denn der grossartige Aufschwung aller bürgerlichen Berufe, des Handels und Gewerbes in den letzten Jahrzehnten, der doch nach englischen Berichten zum guten Teile auf der tüchtigen Bildung, namentlich den Sprachkenntnissen unserer Handel- und Gewerbtreibenden beruht? Ist er nur von den etwa 850 Schülern, welche jährlich aus den höheren Bürgerschulen ins praktische Leben übergehen, und den auf Stadt- und Privatschulen gebildeten jungen Leuten bewirkt? Oder sollten nicht auch von den etwa 15000 Schülern, welche jährlich aus den vollständigen oder unvollständigen neunklassigen Schulen unmittelbar ins Leben entlassen werden,[1]) gar manche daran teilhaben?

[1]) Die Durchschnittsberechnung beruht auf den Jahren 1882 bis 1886. Völcker lässt ganz willkürlich bei seiner Berechnung der unzweckmässig gebildeten Schüler die der unvollständigen Anstalten weg, obwohl diese doch den vollständigen bis Obersekunda völlig gleich sind.

Ferner versäumt Völcker auch die Pflicht des gerechten Richters, den Grad der Schuld festzustellen, welcher jeden der Angeklagten trifft. Er wirft alle neunklassigen Schulen einfach zusammen, während doch die drei Arten derselben recht verschiedene Zahlen ergeben. Setzt man an Stelle der unberechtigten Vergleichung der Anzahl der Abiturienten mit der Gesamtfrequenz die wenigstens etwas zutreffendere mit dem Gesamtabgange (unter Abzug der Gestorbenen und der an gleichartige Anstalten übergegangenen Schüler), so zeigt sich, dass nur die Oberrealschulen während der Jahre 1882—1886 nicht einmal 5 Prozent mit Reifezeugnis entlassen haben, die Realgymnasien aber 11—12 Prozent, die Gymnasien 25 Prozent. Wie bedenklich Völcker's Versäumnis ist, zeigt er im *Pädagogischen Archiv* S. 310, indem er die von ihm für alle neunklassigen Schulen berechnete Zahl einfach auf die Gymnasien überträgt und behauptet, „dass nur 4 Prozent der Schüler derselben das Ziel erreichen, während für die Bedürfnisse der übrigen nicht gesorgt ist."

Endlich fehlt bei Völcker die Vergleichung der Ergebnisse unserer neunklassigen Schulen mit denen anderer Schularten, ohne welche doch weder eine richtige Deutung der Zahlen noch die Auffindung geeigneter Mittel zur Heilung des Übels möglich ist. Völcker bezeichnet die mit einem Realgymnasium verbundene höhere Bürgerschule in Altona als Musteranstalt und verspricht sich den grössten Erfolg von der Entfernung des Lateinischen aus den unteren Klassen. Wie steht es nun also mit den Schulen, die schon jetzt das Lateinische gar nicht haben? Gibt es da keine „Bedauernswerte, die schon in den unteren und mittleren Klassen ermatten" (S. 232)? Kommt da die Mehrzahl bis zum Ziele des Lehrgangs? Von 1882 bis 1886 haben 18 Prozent des Gesamtabgangs von den höheren Bürgerschulen das Reifezeugnis erhalten, etwa $8^1/_5$ Prozent suchten auf anderen Gymnasial- oder Realanstalten noch weitere Schulbildung, mögen also denen gleich gelten, welche mit dem Reifezeugnis abgingen; das Gesamtergebnis ist demnach trotz des kürzeren Lehrgangs nur wenig besser als an den Gymnasien, und auch solche, die bereits in den unteren Klassen ermatten, finden sich in den höheren Bürgerschulen in nicht geringer Anzahl.

So ist es also ein allgemeiner Mangel aller unserer höheren Schulen, dass verhältnismässig nur wenige Schüler ihren Lehrgang ganz durchmachen, und es ist unrichtig, ihn den neunklassigen Schulen allein vorzuwerfen, wie Völcker thut. Gymnasium und höhere Bürgerschule stehen inbezug darauf am günstigsten und unter einander etwa gleich, obwohl jenes doch die klassischen Sprachen im grössten Umfange, diese sie gar nicht betreibt, und jenes die

umfassendsten, diese nur sehr geringe Berechtigungen hat. Die Hauptursache jenes Mangels scheint mir daher auch nicht in den Schuleinrichtungen, sondern in den so sehr verschiedenen persönlichen Bedürfnissen und Aussichten der einzelnen Schüler zu liegen, wie denn z. B. Steinbart berichtet,[1]) dass von Realgymnasien sehr oft Schüler, von denen sicher zu erwarten war, sie würden die Reifeprüfung bestehen, mit den Worten abgemeldet werden: „Mein Sohn soll abgehen, wir haben jetzt gerade eine passende Stelle für ihn in Aussicht."

2) Völcker sagt S. 239: „Es gibt nur einen Weg, Mittelschulen in ausreichender Zahl zu schaffen und dadurch dringenden pädagogischen und sozialen Bedürfnissen zu Hilfe zu kommen, es ist der Beginn des fremdsprachlichen Unterrichts mit dem Französischen. Dann nur ist es möglich, dass diese Mittelschulen eine in sich abgeschlossene zweckmässige Bildung für die praktischen Berufsarten bieten und zugleich ihren Halt und ihre Existenzfähigkeit erhalten dadurch, dass sie für die Schulen mit neunjährigem Kursus vorbereiten." Auf dieser Grundlage entwickelt dann Völcker einen Plan, zunächst das Realgymnasium, in zweiter Linie auch das Gymnasium mit der höheren Bürgerschule in innere Verbindung zu bringen. Aber er hat in dem eingangs erwähnten Aufsatz des *Pädagogischen Archivs* infolge der Äusserungen des Herrn Kultusministers von Gossler am 7. März l. J. diesen Entwurf selbst wieder aufgegeben und sich auf die Seite derer gestellt, welche eine Einheitsschule nach Art der schwedischen empfehlen, d. h. eine allgemeine Mittelschule, welche sich auf der Grundlage der allgemeinen Volksschule aufbaut und nach sechsjährigem Kursus in eine Oberschule mit drei Zweigen ausläuft. Auf diese Zweige will er die Studienberechtigungen verteilen (S. 323). Die Vorzüge einer solchen Einrichtung findet er darin, dass 1) eine wirklich lebensfähige Mittelschule dadurch begründet würde, 2) wirtschaftliche Vorteile von grosser Bedeutung daraus entständen, und 3) prinzipielle Klarheit in unser Schulwesen kommen würde (vgl. S. 316 ff.).

Über die zahlreichen und bedeutenden Bedenken, die einem solchen Entwurf entgegenstehen, muss ich mich begnügen, auf Uhlig's Vortrag: *Einiges über Einheitsschulen* (Verhandlungen der Philologenversammlung in Zürich) und die *Schriften des Einheitsschulvereins* Heft IV, S. 4 ff. hinzuweisen. Hier bemerke ich nur folgendes:

Völcker versucht statistisch nachzuweisen (S. 240), dass das Realprogymnasium eine besonders beliebte Art der 6—7klassigen

[1]) *Mitteilungen des Realschulmännervereins* XIII, S. 11.

Schulen sei; denn es gebe neben 40 Progymnasien, 22 höheren Bürgerschulen und 20 Realschulen 93 Realprogymnasien, und während für die etwa 250 Gymnasien nur 40 Progymnasien vorbereiten, ständen 93 Realprogymnasien neben ebenso vielen Realgymnasien, obwohl die Berechtigungen der Realgymnasien geringer seien als die der Gymnasien. Aber die geringe Zahl der Progymnasien beruht zum guten Teil auf der auch nach meiner Meinung übergrossen Zahl von Vollgymnasien, und die lateinlosen Schulen sind jüngere Bildungen als das Realprogymnasium, und ihre Entwickelung ist noch so wenig abgeschlossen, dass ihre Zahl allein ihren Wert nicht ausdrückt. Den richtigsten statistischen Massstab für die Beliebtheit einer Schulart liefert die Gesamtzahl der jährlichen Aufnahme, namentlich wenn sie steigt, und am meisten, wenn dies unter erschwerenden Umständen doch geschieht. Soweit nun die Jahre von 1882 bis 1886 hierüber Aufschluss geben, erfreuen sich alle lateinlosen Schulen einer stetig wachsenden Gesamtzahl der neu aufgenommenen Schüler, nicht allein die höheren Bürgerschulen, sondern selbst die Oberrealschulen, deren Oberklassen doch immer mehr absterben, und seit 1883 auch die Realschulen. Das Realprogymnasium hat trotz seiner weit bedeutenderen Berechtigungen und seines Anschlusses an das Realgymnasium einen nicht einmal ganz so stetigen, jedenfalls aber nicht stärkeren Zuzug. Ich halte deshalb die Erwartung des „praktischen Schulmanns“ für nicht unberechtigt, welcher nach dem Bericht in der Abendausgabe der *Norddeutschen Allgemeinen Zeitung* vom 5. April d. J. glaubt, dass die lateinlosen Realschulen die lateinischen allmählich überflügeln werden, und ich bin überzeugt, dass man ihr Wachstum möglichst fördern muss. Denn die Umstände, unter denen sie sich gehoben haben, scheinen zu beweisen, dass die Schulen selbst, die Bildung, die sie gewähren, einem natürlichen Bedürfnisse entspricht. Die **lateinlosen Realschulen** müssen daher der Ausgangspunkt werden für eine Lösung der Mittelschulfrage.

Wieweit dabei der Anschluss an höhere Schulen gesucht werden muss, den Völcker als eine Grundbedingung für das Gedeihen einer Mittelschule betrachtet, dafür geben die bisherigen Erfahrungen wenigstens einigen Anhalt. Sowohl Progymnasien wie besonders Realprogymnasien würden auch ohne Anschluss an neunklassige Schulen in grosser Zahl lebensfähig sein; denn trotz der vielen Aussichten, welche namentlich der Übergang an die Gymnasien eröffnet, gingen doch von 1882 bis 1886 von den Progymnasien nicht einmal 33 Prozent, von den Realprogymnasien nur etwa 21 Prozent, oder — wenn man die beiden Schularten bei der Berechnung nicht trennt — von ihnen allen etwa 25 Prozent des Gesamtabgangs an neunklassige Schulen über. Für

rund drei Viertel der Schüler wäre es also besser, wenn man ohne Rücksicht auf etwaigen Anschluss an die vollständigen Schulen nur für ihre Vorbereitung zum praktischen Leben sorgte, in das sie ja übergehen wollen, d. h. wenn man statt der Progymnasien oder Realgymnasien lateinlose Realschulen begründete, und zwar mit höchstens sechsjährigem Lehrgange. Denn der sehr geringe Besuch der obersten Klasse in unseren siebenklassigen Schulen zeigt, dass die für das praktische Leben bestimmten Schüler nur zu einem geringen Teile ihre allgemeine Bildung über die Erwerbung des Einjährigenscheins auszudehnen wünschen; aber auch vorher gehen schon recht viele in das Berufsleben über, wie die oben aus der Abgangsstatistik der höheren Bürgerschulen gegebenen Thatsachen beweisen. Daher glaube ich, dass die lateinlose Realschule eine möglichst freie Gestaltung haben muss. Neunklassige Realschulen sind vielleicht nur für jede Provinz eine nötig (Kruse); daneben einige siebenklassige, die sich in Baden z. B. zu bewähren scheinen; die Hauptform wird die sechsklassige höhere Bürgerschule sein, aber auch die Falk'sche Mittelschule mit ihrem engeren Anschluss an die Volksschule ist gewiss für manche Kreise wünschenswert. Ein etwaiger Übergang aus der einen dieser Formen in die andere wird bei der Gleichartigkeit aller wenig Schwierigkeiten haben.

Stellte man auf diese Weise neben eine Gelehrtenschule mit Latein und Griechisch eine wirkliche Realschule ohne klassische Sprachen, so würde unser Schulwesen wieder begriffliche Klarheit gewinnen. Denn dann wären die beiden Hauptprinzipien, nach denen sich die Arten höherer Schulen naturgemäss sondern, die Vorbereitung für wissenschaftliche Fachstudien und die Vorbildung für das praktische Leben, klar auseinander gehalten, und jedes könnte sich ungehindert in möglichst vollkommenen Formen ausprägen. In einer Mittelschule dagegen, wie sie Völcker S. 339 beschreibt, und noch mehr in einer allgemeinen Mittelschule nach schwedischem Muster würden beide Prinzipien vermischt und daher beide nur mangelhaft verwirklicht sein. Wenn ferner Völcker im *Pädagogischen Archiv* sagt, nicht Schlagwörter wie „allgemeine Bildung" sollen entscheiden, sondern die beste Vorbereitung auf den Beruf, so gerät er erstens mit sich selbst in Widerspruch. Denn im *Pädagogischen Archiv* S. 316 bestimmt er die Aufgabe seiner Mittelschule mit Hilfe desselben Schlagwortes, ja er begründet in seinem Buche S. 218 die innere Gleichberechtigung des Realgymnasiums mit dem Gymnasium, indem er sagt, jenes habe aufgehört, eine Bildungsstätte für die Bedürfnisse des praktischen Lebens zu sein, und sei in aufsteigender Entwickelung zu einer zweiten Schule geworden, „welche den Beruf hat, höhere allgemeine Bildung zu erzeugen." Zweitens aber fordert auch die Rücksicht auf die Be-

rufsvorbildung nicht jene unklare Vermischung der Prinzipien, sondern vielmehr eine reine Realschule neben einer wirklichen Gelehrtenschule. Denn die beste wissenschaftliche Bildung ist nicht die einseitig auf ein Fach beschränkte, sondern die auf dem Grunde einer entsprechend tiefen und vielseitigen Allgemeinbildung erbaute. Letztere kann aber unter den heutigen Umständen nicht auf der Hochschule, sondern nur auf der Vorbereitungsschule zu derselben gewonnen werden. Diese darf daher weder eines der Hauptelemente unserer heutigen Gesamtkultur vernachlässigen, also auch nicht das klassische Altertum, noch kann sie eines neunjährigen Lehrgangs und der geistigen Reife des Primaners entbehren. Die wissenschaftliche Fachbildung macht aber eine so schwierige Vorbereitung nicht allein erforderlich, sondern auch möglich, da sie ja selbst ihrer Natur nach erst im Jünglingsalter einsetzen kann. Dagegen fordern die nichtstudierten Berufe, wie wir oben sahen, in der Regel einen früheren Abschluss der grundlegenden Allgemeinbildung und eine Auswahl der für das Leben unmittelbarer brauchbaren Stoffe aus derselben; sie gestatten eine solche Beschränkung aber auch, weil die Fachausbildung selbst, welche der Schule folgen soll, eine wissenschaftliche Vertiefung nicht erheischt.

Schon Herbart hat eine solche klare Scheidung der Schularten gefordert, zugleich aber mit Recht hervorgehoben, dass sie doch nicht ohne Beziehung zu einander sein dürfen. Denn nie wird sich vermeiden lassen, dass aus der Gelehrtenschule manche Schüler nachträglich wieder ausgeschieden werden müssen, um in die Realschule überzugehen, namentlich aber wird man den Besuchern der letzteren die Möglichkeit offen zu halten haben, später in die Gelehrtenschule einzutreten. Wir haben oben gesehen, dass aus den Progymnasien und Realgymnasien etwa ein Viertel der Schüler an die vollständigen Anstalten übergeht. Denken wir uns nun jene unvollständigen Schulen in sechsklassige Realschulen verwandelt, so würde der Übergang für diejenigen Schüler, welche nicht studieren wollen, keine Schwierigkeit haben, da ja die neunklassigen Realschulen den sechsklassigen gleichartig sind. Für diejenigen aber, welche in die Gelehrtenschule einzutreten wünschen, also namentlich für die Kinder studierter Männer in kleineren Städten, würde vielleicht am besten durch einen besonderen Nebenkursus gesorgt, welcher von Quarta oder Untertertia an neben die Realschule träte und in vier- bis fünfjährigem Lehrgange bis zur Primareife der Gelehrtenschule führte. Dadurch würde erreicht werden: 1) dass die begrifflich unnötige, aber praktisch wünschenswerte Vermittelung zwischen den Schularten möglichst auf diejenigen Schüler beschränkt würde, welche sie wirklich bedürfen; 2) dass auch der vermittelnde Nebenkursus eine einheitliche und klare Aufgabe erhielte: die Vor-

bereitung für die Prima der Gelehrtenschule. So kurz aber könnte derselbe deshalb sein, weil die Klassen sehr klein (nicht einmal ein Drittel der Realklassen) und sehr gleichartig sein würden.

Diese Andeutungen mögen genügen, um zu zeigen, dass unsere Schulstatistik auf ganz andere Reformen hinweist, als Völcker sie vorschlägt, sie beanspruchen aber keineswegs ein endgültiges Reformprogramm aufzustellen; sie können dies schon deshalb nicht, weil die vier Jahre, auf denen meine Angaben beruhen, ein zu kurzer Zeitraum sind, und weil gerade für die wichtigsten Punkte unsere bisherige Schulstatistik uns im Stiche lässt. Es ist meines Erachtens eine der durchaus notwendigen Vorarbeiten für eine Gesamtreform unseres Schulwesens, dass eine besonders auf diesen Zweck berechnete, umfassende und zuverlässige Statistik der bestehenden Zustände aufgestellt werde. Es wäre ein grosses Verdienst der Regierung, wenn sie dazu Anregung und Mittel gewährte; denn nur so lässt sich feststellen, welche und wie starke Bedürfnisse für Neubildungen im Schulwesen vorhanden sind.

Ich fasse zum Schlusse kurz das in allen Hauptpunkten negative Ergebnis der beiden Schriften Völcker's zusammen. Er hat meines Erachtens den Beweis nicht erbracht, dass die Hinaufschiebung des Lateinischen zu gunsten des Französischen notwendig sei; er hat die Gedanken des Einheitsschulvereins nicht widerlegt; er hat endlich auch keinen der Empfehlung werten Vorschlag zur Reform unseres höheren Schulwesens aufgestellt. Dieses Ergebnis ist zum Teil verursacht durch eine mehrfach hervortretende unberechtigte Vorliebe für die lateinische Realschule (Realgymnasium und Realprogymnasium), namentlich aber durch einen ich möchte sagen falschen Realismus. Denn auf der einen Seite betrachtet Völcker mehrfach das Thatsächliche ohne weiteres auch als innerlich notwendig — so in seiner Beurteilung des Wertes des Griechischen für die Schule und der Reformbestrebungen auf dem Gebiete des lateinischen Anfangsunterrichts; andererseits aber verfährt er bei der Feststellung und Verwertung des Thatsächlichen nicht immer sorgfältig genug — so z. B. in seiner Benutzung der Schulstatistik. Gleichwohl ist Völcker's Buch interessant und nach manchen Richtungen hin anregend auch für den, der die Ergebnisse desselben nicht billigt.

F. Hornemann.

Weitzenböck, G., *Zur Reform des Sprachunterrichtes.* Mit einem Anhang über die österreichische Realschule. Wien, 1888. Graeser. 76 S. 8.

Weitzenböck ist Professor an der Landes-Oberrealschule in Graz. Man darf daher seine Schrift schon aus dem Grunde be-

grüssen, weil sie zeigt, wie die von ernst strebenden Männern des Deutschen Reiches ausgegangenen Anregungen auf die Fach- und Stammesgenossen in der fernen Ostmark zu wirken begonnen haben. Auch wer den Forderungen des Verfassers im einzelnen oder im ganzen nicht zustimmen zu können glaubt, muss doch, meine ich, des frischen Windes sich freuen, der uns nun auch von den österreichischen Alpen her entgegenweht, muss sich freuen der kräftigen und doch nicht unbesonnenen Sprache eines furchtlosen Landsmannes, der sich nicht scheut, im Interesse der Jugend und des Volkes erkannte Übelstände blosszulegen, der bestrebt ist, nicht dieser oder jener Partei, sondern allein der Wahrheit die Ehre zu geben. Womit denn natürlich nicht gesagt sein soll, dass er nun auch überall „die Wahrheit" gefunden hat. Auch Referent erhebt nicht den Anspruch, letztere zu haben. Ich denke, wir wollen sie alle erringen.

Die Schrift ist nicht etwa ein Versuch, die Möglichkeit oder Zweckmässigkeit der Durchführung der bekannten Reformgedanken an bestimmten Beispielen praktisch zu zeigen. Das wäre vielleicht wünschenswert gewesen. Der Verfasser hat jedoch den bescheideneren Zweck im Auge gehabt, „eine Übersicht der hauptsächlich auf den französischen und englischen Unterricht zielenden Bestrebungen bis Ende 1887 zu geben, und dadurch solchen, welche sich um diese Reformfragen wenig gekümmert haben, die Einführung darein zu erleichtern." Der Kenner wird daher in den einleitenden Abschnitten der Abhandlung wenig Neues oder Anregendes finden. Immerhin wirkt es wohlthuend, den deutschen Patrioten warm für die nationale Gelehrtenschule eintreten zu sehen: „Aber eine mächtige Empfindung, von welcher das innerste Herz gesättigt ist, gleicht jenem Brunnen in Niflheim: nach allen Himmelsrichtungen fliesst sie aus. Immer klarer wird es daher den Deutschen erscheinen, dass sie im eignen Hause das Beste besitzen, was sie der Jugend bieten können; dass ihre Helden, ihre Denker, ihre Künstler, ihre Erfinder geistige Schätze in reichster Menge und von höchstem Werte hinterlassen haben, dass zukünftige Geschlechter keine köstlichere als die nationale Bildung empfangen können" — ein Gedanke, der noch sehr wenig Anklang zu finden scheint, der aber nach meiner Überzeugung mehr und mehr Angel- und Augenpunkt für alle Bestrebungen auf dem Gebiete der Jugenderziehung werden muss und wird.

Der wichtigste Teil der Schrift ist für den Lehrer der französischen Sprache der Abschnitt, welcher von der Aussprache handelt (S. 24—43); demnächst derjenige, welcher von den Übungen im Lesen, Sprechen und Schreiben spricht (S. 43 — 60). Der folgende Abschnitt über die Grammatik

(3 Seiten) ist zu dürftig, als dass er mehr denn vorübergehende Beachtung beanspruchen könnte.

Weitzenböck hat inbezug auf die Aussprache des Französischen in den Schulen die traurigsten Erfahrungen gemacht, so dass ihm das Trautmann'sche „wahrhaft grauenvoll" nicht zu stark erscheinen muss. In dem Anhang: *Französisch und Englisch an der österreichischen Realschule*, wird ein trostloses Bild von dem neusprachlichen Unterricht und seinen kläglichen Ergebnissen an den österreichischen Mittelschulen entworfen. Nach einer Zusammenstellung, die Weitzenböck den Tabellen von Czarkowski entnimmt, widmet die österreichische Oberrealschule dem französischen Unterricht 1000 Stunden, also nur wenig mehr, als das preussische „Obergymnasium" (!!), während das Realgymnasium, die höhere Bürgerschule, die Realschule und die Oberrealschule in Preussen bezw. 1360, 1600, 1840 und 2240 Stunden auf diese Sprache verwenden. Lehrziel und Erfolg entsprechen sich daher auch in keinem Punkte. Natürlich auch in der Aussprache nicht. „Uns Österreichern, die wir der baierischen Mundart angehören, fehlen gerade die wichtigsten phonetischen Eigenheiten, welche die Erlernung des Französischen erleichtern. Hier straffe Artikulation, lebhafte Lippenbewegung, saubere Konsonantenbildung; dort schlaffe Vokale, Unbeweglichkeit der Lippen, fast völliger Mangel stimmhafter Konsonanten. — Ein Abiturient unserer Realschule mit leidlicher Aussprache ist eine Seltenheit. Weitaus die meisten Schüler können nicht zwischen offenen und geschlossenen Vokalen, zwischen stimmhaften und stimmlosen Konsonanten unterscheiden; von zusammenhängender Aussprache ganzer Sätze zu schweigen. Sie lesen zu hören, ist für den Lehrer keine geringere Qual als für das musikalische Ohr die Anhörung eines Stückes, welches auf einem verstimmten Instrumente gespielt wird. Sie tragen ihren Dialekt so unbefangen ins Französische hinein, wie den seinigen der sächsische Schüler, Bliemchen jun., welcher sprach: *awewusangkor bli tä sä wäng mosjé = avez-vous encore plus de ce vin, monsieur?*"

Dass Weitzenböck dem, und dem vor allen Dingen gesteuert wissen will, ist natürlich und in hohem Grade berechtigt. Dass das Übel von den ersten Stunden an mit dem grössten Kraftaufwand bekämpft werde, sollte als selbstverständliche Forderung gelten. Dass „der Buchstabe dem Laut den Namen geraubt", dass die Pflege des Ohres vernachlässigt worden ist, ist leider wahr. Dass „Ohr und Zunge des Schülers vom ersten Anbeginn an in tüchtige Zucht" zu nehmen seien, dass zuerst das fremde Lautbild, dann das Schriftbild geboten werde, das sind gewiss nicht nur Ansprüche der eitlen Mode, das sind bleibende Er-

rungenschaften einer gesunderen, naturgemässeren, fortgeschrittenen Didaxis.

Inbetreff der Frage, ob man mit den einzelnen Lauten, mit einzelnen Wörtern, oder mit Sätzen beginnen solle, scheint Weitzenböck mit Recht mehr der Ansicht zuzuneigen, dass von der ersten Stunde an „einfache Sätzchen, am liebsten mit zusammenhängendem Inhalt", darzubieten seien. Doch ist er vernünftig genug, hierauf kein allzu grosses Gewicht zu legen. Wer einige Stunden lediglich der Einübung einzelner Laute und Lautreihen widmen zu müssen glaubt, mag ja immerhin seiner Überzeugung folgen, wenn er nur den Unterricht fernerhin den Grundsätzen einer gesunden psychologischen Pädagogik gemäss gestaltet. Denn hierauf kommt zuletzt alles an: hier „liegt die Stelle, wo die Reform siegen oder unterliegen muss" (S. 42), nicht, wie Weitzenböck und andere annehmen, bei der Frage der Aussprachelehre. Diese letztere ist durchaus zweiten Ranges: wer das verkennt, der kann freilich dazu kommen, von einer „lautphysiologischen Methode" des französischen Unterrichts zu sprechen (was man übrigens Weitzenböck nicht vorwerfen darf). Die eigentliche Aussprachelehre kann ja auch in verhältnismässig kurzer Zeit erledigt werden (vgl. diese *Zeitschrift* X[1], S. 12 u. 13), gleichviel, ob das Lautbild oder das Schriftbild vorangestellt wird. Ich verstehe daher auch die Forderung nicht, nach welcher „im ersten Jahre die Aussprache Hauptgegenstand sein soll", wenn man nicht unter jenem Terminus sowohl die „Schulung, Erziehung und Bereitung der Sprachorgane an organisiertem Material bis zu unerbittlicher Genauigkeit" und eine „Beherrschung der Laute in jeglicher Verbindung", als auch das „Umgehenkönnen mit der Sprache" und das „Hineinkommen in die Sprache" verstehen, kurz, wenn man nicht die Begriffe Aussprache und Sprache — letzteres etwa im Gegensatz zur Grammatik gebraucht — ineinanderfliessen lassen will.

Wer bei der Aussprachelehre, d. h. beim ersten Unterrichte überhaupt, vom Laute ausgeht, verfährt nach meiner Überzeugung pädagogisch richtiger, wie derjenige, welcher das Schriftbild voranstellt. Indess wer, wie von Sallwürk, gegen den Weitzenböck polemisiert, letzteres vorzieht, wird davon keinen bedeutenden Nachteil haben, wenn anders er sonst seinen Stoff klug und verständig auswählt und vorführt. Wer z. B. die ersten Kapitel meines *Elementarbuches* so durcharbeitet, dass er einen Satz an die Tafel schreibt, ihn dann mehrere Male vorspricht bezw. vorliest und die Schüler einzeln und im Chor bis zu unerbittlicher Genauigkeit, gegebenen Falles mit Unterstützung durch die lautphysiologische Wissenschaft, nachsprechen, darauf die Worte

lautlich analysieren lässt und auf die entsprechenden orthographischen Schriftzeichen, zum Teil auch auf ihren Ursprung hinweist, im übrigen aber den Stoff nachher in derselben Weise in Bewegung setzt, wie derjenige, der nach meinem in dieser *Zeitschrift* X[1], S. 9—13 skizzierten Verfahren vom Laute ausgehend Aussprache- und Orthographielehre behandelt, der wird offenbar das zu erstrebende Ziel nicht wesentlich später erreichen. Wer also etwa den Grundfehler des bisherigen Unterrichts in der Mangelhaftigkeit der Aussprache und die Abhilfe in der „lautphysiologischen Methode" sieht, und demgemäss seine Idealgrammatik nicht ohne einige Seiten oder Bogen lautphysiologischer oder phonetischer Lehre sich vorstellen kann, der verschiebt das Ideal in bedenklicher Weise, ebenso wie derjenige, welcher, der langweiligen, geisttötenden Einzelsätze vor allem überdrüssig, an die Spitze der Kapitel Anekdoten setzt und damit allen Übelständen glaubt abgeholfen zu haben, oder wie derjenige, welcher, der methodischen Künstelei und Zerstückelung des grammatischen Stoffes (z. B. bei Plötz) abhold, dem Übungsbuch eine systematische Grammatik, womöglich „zum wörtlichen Auswendiglernen" (!), anhängt. Auch wer alles dieses — die Mangelhaftigkeit der Aussprache, den Wust der Einzelsätze, die methodische Zerstückelung bekämpfen will und zu allen bezeichneten Gegenmitteln zugleich greift, trifft nicht notwendig das richtige. Der Anekdoten- oder sonstige „Lesestoff", der mit der grammatischen Belehrung kaum in irgend welcher Verbindung steht, der Situationen vorführt, die nicht mit voller Anschaulichkeit vor die Seele des kleinen Schülers treten, dessen Inhalt nur weniges seiner Denkweise Verwandtes bietet, der möglichst systematische grammatische Stoff, der den Knaben aufgezwungen und eingetrichtert wird, als etwas ganz Unanschauliches, Fremdes, Neues, wie etwas, das mit dem Lesestoff nichts zu thun hat, der Übungsstoff, der dazu da ist, diesen grammatischen Überstrom durch Übersetzen eines Heeres von Einzelsätzen in das Gehirn einzudämmen, die lautphysiologischen Abhandlungen, orthographischen Regeln und Notizen, die für den Schüler nicht den geringsten Wert haben, das Konglomerat von Einzelsätzen über Schulsaal und Salon, Speisesaal und Schlafzimmer, Waschtisch und Bett, Zahnbürste und Kamm, Gurgeln und Mundausspülen, die zu abgesonderten Sprechübungen Anlass geben sollen — das alles macht noch keine Methode, die vor der gebräuchlichen Nennenswertes voraus hätte. Das Prinzip elementarster lebendiger Anschaulichkeit (— bei strenger Wissenschaftlichkeit der Auffassung), auf den gesamten Sprachunterricht, auf alle Teile desselben angewendet, das Prinzip der organischen Ent-

wickelung des einen aus dem anderen, das Prinzip der Konzentration, wenn man so will, — das muss den ganzen Lehrgang, die ganze Lehrthätigkeit durchdringen. Dabei ist festzuhalten, dass auf allen Stufen der Pflege der Mundsprache die meiste Zeit und Kraft zu widmen ist. Womit nicht gesagt sein soll, dass die Schule nicht auch die Schriftsprache und das Schreiben so gut lehren müsste, wie sie es vermag. Indessen wer durch Besprechung, durch Frage und Antwort, durch Memorieren, Reproduzieren und Umformen der zentralen fremdsprachlichen Lehrstoffe für die mündliche Sprachgewandtheit gesorgt hat, der hat auch am besten für die schriftliche mitgesorgt. Ferner ist festzuhalten, dass eine wesentliche Eigenschaft eines guten Unterrichts darin besteht, dass die Überanstrengung des Gehirns vermieden wird. Unablässig zwar wird man Anregung zum Denken geben, doch aber ohne ermüdende Anstrengung denken lassen, indem man eben anschaulich verfährt.

„Wo die unbewusste (?) Nachahmung nicht ausreicht", sagt Weitzenböck S. 32, „dort muss die bewusste Lautbildung eintreten". Er steht also in dieser Beziehung mit mir durchaus auf demselben Boden (vgl. diese *Zeitschrift* X[1], S. 6 u. ff.). „Etwas von der spasshaften Verblüffung des biederen Jourdain wird jeder verspüren, welcher die klaren Bestimmungen der Lautlehre mit den bisherigen tappenden Andeutungen vergleicht. Es handelt sich ja nur um einen Tausch: nur Beschränktheit oder Trägheit könnten zaudern, ungenaue, ja unrichtige Vorstellungen gegen genaue, richtige Anweisung hinzugeben." Oder, wie Jespersen (*Englische Studien* X, 414) sich ausdrückt: „Was wir von der Phonetik in Anspruch nehmen wollen, ist nur das wenige, was die Aneignung der fremden Laute — im Zusammenhang der Rede — möglichst sicher und namentlich möglichst leicht gestaltet; es ist also kein neues Fach, womit wir die Schüler beladen wollen, sondern im Gegenteil, wir bieten eine nicht unwesentliche Erleichterung für etwas, das sie schon jetzt lernen müssen, das sie aber nach der landläufigen Methode langsam und schlecht lernen". — Alledem kann und muss man unbedingt zustimmen.

Weitzenböck erklärt sich sodann für Einführung der Lautschrift in den Unterricht und sucht die Gründe derer zu widerlegen, welche von ihr hauptsächlich zwei Gefahren befürchten: eine schwere Neubelastung der Schüler und die Verderbnis der Orthographie. Das kann man Weitzenböck zugestehen: die Mühe, welche die blosse Erlernung der Lautschrift kostet, ist so gross nicht. Auch wird, wie ich bemerken will, das Lesenlernen orthographisch geschriebener französischer Texte (etwa nach ein-

jährigem Unterricht an Texten, die den Schülern in Lautschrift vorgeführt wurden) nicht allzu zeitraubend sein, falls sie zunächst nur die orthographische Umschrift einiger dieser bereits eingeprägten Texte wären. Wenn man aber bedenkt, dass der Schüler die französischen Sätze und Stücke auch in Lautschrift niederschreiben soll, später das orthographische Schriftbild für jedes bisher gelernte französische Wort nach und nach sich fest einprägen muss, so ergibt sich doch ohne Zweifel im ganzen eine erhebliche Neubelastung. Je länger der Schüler nur die Lautschrift vor Augen gehabt, desto schwerer wird er sich an das orthographische Schriftbild gewöhnen können. Je eifriger man in diesem Falle bestrebt ist, die Gefahr der Verderbnis der Orthographie zu verhüten, desto grösser wird für längere Zeit die Belastung, die dem Schüler hieraus erwächst. Wenn jemand hingegen zur Belustigung und Belehrung seiner Schüler in ein paar Stunden französische Texte in Lautschrift vorführt und vom Schüler niederschreiben lässt, nun, so braucht sich ja darüber auch derjenige nicht allzusehr zu ereifern, der „Zeitverschwendung“ vor allem hasst. Bei solchen Übungen lernt der Schüler immerhin etwas, und der Verlust einiger Stunden lässt sich verschmerzen.

„Zur Klarheit über den Lautbestand führt [zwar] schon“, wie Weitzenböck richtig bemerkt, „die unerlässliche Lautierung, welche im ersten Jahr mit jedem neuen Worte vorzunehmen ist“. Damit spricht er genau denselben Gedanken aus, den ich 1886 niedergeschrieben und in meiner Abhandlung über die Gestaltung des französischen Unterrichts *(Zschr. f. nfrz. Sp. u. Litt.* X[1], S. 9) veröffentlicht habe: „Man gehe vom Laute aus, lasse den Schüler in der ersten Zeit jedes neue Wort nach seiner lautlichen Zusammensetzung mündlich analysieren und dann (nach der lautlichen Bewältigung eines Lesestückes oder eines Satzes aus demselben) direkt das orthographische Wortbild vor seinen Augen an der Tafel entstehen.“ Geht man dabei recht anschaulich zu Werke, so sind, wie ich am oben bezeichneten Orte ausgeführt habe, die Vorteile, welche die Benutzung der phonetischen Umschrift mit sich bringen sollte, ohne letztere, und zwar im ganzen sicherer zu erreichen. Noch grössere Klarheit über den Lautbestand erstreben zu wollen, als sie durch jene unablässige Lautierung erzielt wird, scheint mir unklug und unnötig. Bei meinem Verfahren wird das Bewusstsein der Verschiedenheit zwischen Laut und Buchstab schon im ersten Jahre mächtig geweckt und stetig wach erhalten, während im Gegenteil die Anschauung, dass Wort und Schrift sich keineswegs decken, bei dem Gebrauche der Lautschrift eher erstickt wird, um später

allerdings plötzlich und gewaltsam hervorzubrechen. Wie richtig diese Behauptung ist, erhellt wohl am besten aus den Worten Weitzenböck's S. 39: „Die Lautschrift ist im Geiste des Lernenden nicht ein fremdartiges Mittelglied zwischen der Lautvorstellung und dem orthographischen Bild, sondern sie deckt sich mit jener; wogegen die Orthographie, welche selten Lautschrift, meist Wortschrift ist, in jedem Falle erlernt werden muss". Die Lautschrift also deckt sich mit der Lautvorstellung?! Wie reimt sich das zu dem Satze auf S. 29: „Sallwürk erwartet, jeder Schüler werde dem neuen Lautbild sogleich von selbst ein Schriftbild unterschieben, natürlich ein falsches, das wieder bekämpft werden muss. Aber das gilt ja eben wiederum nur von demjenigen Schüler, welcher auf die Schrift gedrillt worden ist, der nicht gelernt hat, ein Wort in Laute zu zerlegen und sich einen Laut ohne Buchstaben vorzustellen. Und solche Befangenheit der Schüler wollen wir eben verhüten"? Da liesse sich wohl nicht mit Unrecht die von Weitzenböck 41 beifällig zitierte Äusserung Quiehl's zur Warnung hinstellen: „die Lautschrift kann nur in dem Falle verderblich wirken, wenn von Unverständigen durch sie wieder ein anderes Ausgehen von der Schrift einzuführen gesucht wird." Und auch Lange, den Weitzenböck ebenda reden lässt, müsste sich einen solchen Vorwurf gefallen lassen, wenn er, seinen Versuch mit der Lautschrift darlegend, schreibt: „Nach einigen Stunden allgemeiner Artikulationsübungen ging ich dem Lehrbuche gemäss (Schäfer) sogleich zu zusammenhängender Rede über, die ich in möglichst kleinen Sprechtakten vorsprach, von einem Schüler lautieren liess (— also ohne dass dieser den Satz oder den Takt selber gesprochen hatte!) und hiernach wie nach einem Diktat in Lautschrift auf die Tafel schrieb, alles natürlich bei geschlossenen Büchern. Dann wurde Takt für Takt im Chor und von einzelnen geübt" u. s. w. Dies ist ohne allen Zweifel das von Quiehl so genannte „andere Ausgehen von der Schrift". Die Schüler lesen ab, gleichviel ob sie die historische oder phonetische Schrift vor sich an der Tafel sehen. Das Ohr, welches man doch wohl zu pflegen gedachte, kommt dabei zu kurz. Übt man aber in der ersten Stunde ein Sätzchen nach dem Gehör bis zur Geläufigkeit lautlich richtig ein, lässt dann das orthographische Bild der Wörter nach meinem Verfahren unter stetem Hinweis auf den Unterschied von Laut und Schrift an der Tafel vor den Augen der Kinder und unter ihrer mündlichen Mitwirkung entstehen, und dann natürlich mit dem Blick auf das orthographische Schriftbild den Satz von den Knaben einzeln und im Chor wiederum geläufig und lautlich richtig sprechen, so hat der

Schüler wirklich sein Ohr in tüchtige Zucht nehmen, es ernstlich anstrengen müssen, und er ist wohl im stande, dieses Sätzchen sowohl nach seinem orthographischen Schriftbilde, als auch nach seinem lautlichen Bestande zu Hause wiederholt einzuprägen. In der folgenden Stunde können schon zwei Sätzchen bewältigt werden, und es dauert gar nicht lange, bis die Schüler bei vorausgesetzter gehöriger Pflege der Mundsprache auch solche Texte, die in der Klasse nicht so unvergesslich ins Ohr gebracht werden konnten, nach dem orthographisch gedruckten Texte lautlich richtig deuten und lernen kann. Hierzu bedarf man also wirklich, wie ich aus sicherer Erfahrung weiss, der Umschrift nicht, und auch aus diesem Grunde müssen wir dieselbe verwerfen.

Weitzenböck meint, die Gegner der Umschrift wendeten sich nicht gegen diese selbst, sondern nur gegen die Forderung, dass die Umschrift vor der Orthographie gezeigt werde, dass der Schüler einzelne Wörter, ganze Texte erst in phonetischer Schreibung sehen und lernen solle, bevor er in die historische Schreibung eingeführt werde; denn völlig vom Himmel gefallen sei sie doch ebensowenig als die Lautphysiologie; es sei doch von jeher üblich gewesen, die Aussprache fremder Wörter durch besondere Zeichen anzudeuten, selbst ganze Texte seien in Lautschrift gegeben worden, wie z. B. in den Unterrichtsbriefen von Toussaint-Langenscheidt. Aber die letzteren — mit recht „Briefe“ genannt — sind doch für Autodidakten bestimmt und allerdings ohne Lautschrift nicht wohl denkbar. Und gegen die Angabe der Aussprache der Wörter durch Umschrift in Schulbüchern (z. B. in Plœtz!) hat sich die Lehrerschaft vielfach mit Nachdruck ausgesprochen: sie sei störend für den Schüler, schädige die Orthographie, und der Lehrer der höheren Schule kenne ja die Aussprache nunmehr selbst. Wir verurteilen also die Umschrift überhaupt (vgl. diese *Zeitschrift*, X[1] S. 9 unten).

Arnold Schröer zieht aus seinen Prinzipien, wie mir scheint, durchaus die richtige Konsequenz, wenn er (nicht in Übereinstimmung mit Weitzenböck) sagt: „Jedenfalls scheint es mir ein arger didaktischer Missgriff zu sein, Kindern erst eine phonetische Bezeichnung beizubringen und danach erst die übliche Orthographie zu lehren. Man würde dabei die Reflexion zu Hilfe nehmen, wo einzig und allein das Ohr zum Ziele führen kann.“ Dass in Gegenden (wie im Sächsischen und in weiten Gebieten Süddeutschlands), wo es noch viel mehr Mühe kostet, wie bei uns am Niederrhein, die Schüler an die richtige Auffassung und die richtige Nachahmung der fremden Laute zu gewöhnen, die Heilsbotschaft von der Erlösung durch die Lautschrift begeisterte

Anhänger findet, ist gar nicht seltsam. Aber die letzteren sollten sich von den Sonnenstrahlen der Begeisterung nicht blenden lassen, was bekanntlich leicht geschieht. Sie sollten sich ernstlich fragen, ob denn die „grauenvolle" Aussprache, die der bisherige Unterricht, wie sie ihn kannten, thatsächlich ergab, wirklich wesentlich eine Folge des Ausgehens von der Schrift beim ersten Betriebe, oder gar eine Folge der Nichtbenutzung der phonetischen Schrift sein könnte, und ob nicht vielmehr der einzige zureichende Grund in der unfruchtbaren, unlebendigen Methode abstrakter, vorwiegend reflektierender Erlernung der Schriftsprache (— ich meine nicht: der historischen Sprachschrift —) nach Lehrbüchern, die eine andere Behandlung nur schwer vertragen, gesucht werden müsse.

Auch die Zeugnisse, welche Weitzenböck zum Schluss unter dem Wahlspruch: „Im Anfang war die That!" für die Erprobung der phonetischen Schrift zusammenstellt, und vor denen, wie er meint, dem Vorurteil nichts übrig bleibe, als die Flagge zu streichen, können mich nicht bekehren. Und doch kann ich ihn versichern, dass ich weder ein „ängstlicher" noch ein „bequemer Gegner" von Neuerungen bin. Ebensowenig wird man mich, hoffe ich, zu der weit gefährlicheren, von Weitzenböck übersehenen verachtungswürdigen dritten Kategorie der selbstsüchtigen, oder zu der vierten der unwissenden Gegner zählen. Ich lasse mich nur von dem leiten, was sich vor meinem abwägenden Verstande, der natürlich durch die Erfahrung in mannigfacher Weise beeinflusst wird, als Wahrheit kenntlich macht. — Was Sweet und die englischen spelling-reformers beim Unterricht englischer Kinder in der englischen Sprache mit der phonetischen Methode glauben erreicht zu haben, kann uns nicht bestechen. Die Verschiedenheit des Alters der Schüler, des vorauszusetzenden Wissens und Könnens, der Stundenzahl, der Unterrichtsziele und der Unterrichtsmethoden hier und dort, die andersartige Stellung dort zur Muttersprache, hier zur fremden Sprache, und noch so manches, dem man schwer in einigen Worten Ausdruck gibt, lassen den Schluss von den „Erfahrungen" drüben auf die Gewissheit guter Erfolge hüben als äusserst gewagt und unsicher erscheinen. Die Erfahrung, welche Klinghardt, Lange, Rhode, Walter, Stern, Quiehl nach ihren von Weitzenböck zitierten Äusserungen gemacht haben, können nicht von massgebender, entscheidender Bedeutung für die Frage der Zweckmässigkeit einer ausgedehnteren Verwendung der Lautschrift sein. Aus folgenden Gründen nicht:

Erstens, die verehrten Kollegen müssen zugestehen, dass sie die ausschliessliche Verwendung der phonetischen Schrift nicht über ein ziemlich beschränktes Zeitmass hinaus ausgedehnt haben.

Besonders hat wohl Lange, auf dessen Zeugnis Weitzenböck grosses Gewicht zu legen scheint, dieselbe gar nicht ausschliesslich benutzt.

Zweitens, und dies ist das wesentlichste: Die verehrten Kollegen bezeugen uns nicht, dass, bevor sie Anhänger der neueren Methode, Anhänger der Lautschrift wurden, bevor sie ihren Versuch mit letzterer unternahmen, sie — abgesehen lediglich von der Transskription — ebenso gut, ebenso anschaulich, ebenso psychologisch korrekt, nach derselben Lehrweise, demselben Lehrgang, demselben Lehrbuch eine ebenso gute Klasse unterrichteten. Wenn sie z. B. vorher ganz nach der Weise der Alten den Plœtz traktierten und nun, für das Neue begeistert, der alten Schablone überdrüssig, vielleicht unter Zugrundelegung eines neueren besseren Lehrbuches, einen richtigeren Weg einschlugen, einen Weg, der die Schüler viel schneller zum Ziele bringen musste, der nicht durch öde dürre Haide, sondern durch gesegnetere Fluren führte und den verschiedenen Sinnen reichere Anregung und Bethätigung verschaffte, so bin auch ich sicher, dass sie in jeder Beziehung bessere Resultate erzielten wie vorher. — Dieser Betrachtung stelle ich die folgende gegenüber: Gesetzt den Fall, der erste Teil meines Elementarbuches (also für das erste Schuljahr) läge auch in einer Ausgabe B vor, welche die Texte ausschliesslich in Lautschrift vorführte, und ich selbst unterrichtete zwei gleich gute Parallel-Klassen, die eine nach Ausgabe A, die andere nach Ausgabe B, in den folgenden $1^1/_2$ bis 2 Jahren dieselben Klassen nach dem zweiten Teil meines Elementarbuches: wenn es sich dann herausstellte, dass die im ersten Jahre nach Ausgabe B unterrichtete Klasse am Ende des $2^1/_2$- bis 3jährigen Elementarkursus die andere in ihrer gesamten Sprachkenntnis, vornehmlich auch in der Zungen- und Sprechgeläufigkeit, Lesefertigkeit, Ausspracherichtigkeit und orthographischen Sicherheit entschieden überflügelt hätte, so würde ich den wohlthätigen Einfluss der Umschrift bereitwilligst anerkennen. Das so gewonnene Ergebnis würde sehr annähernd ein streng richtiges Erfahrungsergebnis sein, weil bei der Untersuchung kein wesentliches Moment übersehen worden wäre. — Dass es Lange „lieb gewesen wäre, wenn das Lehrbuch (Schäfer) zunächst nur Lautschrift für häusliche Wiederholung geboten hätte", ist nur natürlich, da er, wie oben gezeigt, die französischen Sätze nicht nach dem Gehör nachsprechen liess und einübte, sondern nach dem phonetischen Schriftbilde. Dass da für die Schüler der in erster Linie stehende und durch den Druck ausgezeichnete orthographische Text des Buches störend sein musste, sieht jeder ein.

In dem Kapitel: Übungen im Lesen, Sprechen und Schreiben wird zunächst mit vollem Recht Ausgehen vom „Lesestoff" (der Ausdruck ist eigentlich verfehlt, da der Stoff nicht wesentlich gelesen werden soll) verlangt, und zwar von einem solchen, der dem Kindesalter nahe steht, an dem Form und Inhalt gleich einfach sind. „Je näher der Stoff dem Leben liegt, desto besser." Im übrigen schliesst sich Weitzenböck ebenfalls mit Recht der Forderung Klinghardt's an, nach welcher die Klassenlektüre mit Rücksicht auf möglichst reichen Inhalt an nationalen Realien auszuwählen sei (vgl. auch diese *Zeitschrift* X[1], S. 13—17 und 20—23); dabei rügt er es, dass man oft genug die französische und englische Lektüre dazu verwendet hat, um die Schüler auf einem fünften oder sechsten Wege ins klassische Altertum einzuführen oder sie daraus Heimatkunde u. dgl. zu lehren. Die Sprach- und Schreibübungen schliessen sich natürlich an den „Lesestoff" an. „Die Meinung, eine fremde Sprache liesse sich durch Zusammenkleisterung gegebener Phrasen von der Muttersprache aus erlernen, darf nicht mehr aufkommen. Sprachstoff, welcher ohne inneren Zusammenhang gelernt wird, bleibt äusserlich und fällt daher sehr bald der Vergessenheit anheim." Dass der Verfasser mit Kühn u. a. die Übersetzungen aus dem Deutschen mindestens erheblich eingeschränkt sehen will, wird niemanden überraschen. Ich selbst habe mich in dieser *Zeitschrift* X[1], S. 31—40, deutlich genug über diesen Punkt ausgesprochen.

Doch der vorliegende Bericht über die dankenswerte Schrift Weitzenböck's hat die Ausdehnung einer gewöhnlichen Rezension weit überschritten und gegen meine Absicht unversehens den Charakter eines neuen Beitrags zur Methodik des französischen Unterrichts angenommen. Hoffentlich nimmt der verehrte Grazer Kollege es mir nicht übel, dass ich seine Abhandlung als Ausgangspunkt für meine Betrachtungen gewählt habe, die er als ein Ringen um die Wahrheit ansehen wolle.

W. Ricken.

Scheler, Auguste, *Dictionnaire d'Etymologie française.* Troisième Edition. Bruxelles, 1888. Librairie européenne. C. Muquardt. (12 Mk.)

Es liegt die dritte Auflage des im Jahre 1861 zum ersten, im Jahre 1872 zum zweiten Male erschienenen Werkes vor. Der Vermerk des Titelblattes *édition revue et augmentée* wird durch fast jede Seite des wertvollen Buches gerechtfertigt, in dem der Verfasser uns die Schätze seines Wissens erschliesst

und das in seiner neuen Gestalt jedem Fachmann unentbehrlich sein wird. Ist es doch das einzige zugleich wissenschaftliche und handliche etymologische Wörterbuch der französischen Sprache. Bei den wichtigsten Wörtern werden die verschiedenen vorgebrachten Erklärungsversuche besprochen, die Gründe, welche für den einen oder den andern sprechen, gegen einander abgewogen, und der Leser gewinnt so ein Bild von dem Entwickelungsgange der Wissenschaft. Freilich zeigt sich dabei auch das, was man als das Hauptgebrechen des Buches bezeichnen kann: nur allzu oft lässt es der Verfasser an einer konsequenten und entschiedenen Anwendung der Lautgesetze fehlen. Er erörtert in weitläufiger Weise Etymologieen, die kurzer Hand abgewiesen werden mussten (z. B. *bis* von bysseus, *tuer* von tuditare oder tottare, *frotter* von frictare) — ein Verfahren, das bei manchem Leser den Eindruck erwecken muss, als sei es in einer unverhältnismässig grossen Anzahl von Fällen unmöglich, über das *pro et contra* hinauszukommen. — Ich lasse nun eine Reihe von Bemerkungen folgen, unter denen die eine oder die andere in einer vierten Auflage Berücksichtigung finden dürfte:

Warum pikard. *alequier* oder *alekier* gegen die Herleitung von *alechier* aus allecticare sprechen soll, verstehe ich nicht; lat. c vor *a* wird doch pikardisch zu *k*.

Zu *béton* „lait trouble" ist afr. *bet* Romania VIII 452 und lothringisch *bo* zu vergleichen.

bisse ist sicher *bestia* (*ę* + *Kons.* + *y* wird francisch zu *i*) — ein Etymon, das für ital. *biscia* längst anerkannt ist.

chevet ist nicht Ableitung von *chef*, sondern das afr. *chavez* capitium. Dieses *chavez* ist das einzige Wort auf betonten *Vokal* + *tį̈o*, das kein sekundäres *y* entwickelt (vgl. *puiz*-puteus). Ich vermute deshalb, dass es durch *chavece* capitia beeinflusst wurde.

courtier ist noch im 13. Jahrhundert *couratier*. Das Diez'sche curatarius ist unmöglich: lat. *ū* wäre franz. zu *u* geworden und *t* geschwunden. Die Bedeutung des Wortes in den patois (s. Littré) lässt keinen Zweifel darüber, dass wir es mit einer Weiterbildung von currere zu thun haben. In Genf ist *couriatier* „celui qui perd son temps en course", in Berry, Saintonge und Poitou bedeutet *couratier* „vagabond, coureur", in Lyon *corratî* „coureur au sens figuré" (nach Puitspelu's *Très humble Essai* S. 78, wo schon ein Zweifel an dem Diez'schen Etymon geäussert wird). Zur Endung *-atier* vergleiche *puisatier*. Ital. *curattiere* stammt vielleicht aus dem Französischen.

épais. Altes *espais*, *espois* ist nicht spissus, sondern das Verbaladjektiv zu *espoissier* = spissiare, wallon. *spèhi*.

Dass *essuyer* im Sinne von *éprouver, subir* von *essuyer* = exsucare etymologisch zu trennen sei, ist äusserst unwahrscheinlich.

faîne ist nicht fagineus, sondern fag-īna, wie Tobler *Zeitschr. für rom. Phil.* X, 573 gezeigt hat.

Unter *guêpe* wird auf lothr. *voisse* verwiesen. Wo kommt dieses *voisse* (phonet. *was?)* vor? Im Ostlothringischen sagt man *wes* (= ahd. *wefsa)* oder *wep*. Nur in Tannois bei Bar-le-Duc hörte ich das nicht leicht zu deutende *vọs*.

laize ist nicht *latia, sondern, wie G. Paris ausführte, altes *la-ize*, wo *-ize* Suff. itia ist.

maie, das weder magidem noch ma(g)idem sein kann, ist identisch mit ital. *madia* (aus griech. *μαγίδα*); cf. W. Meyer *Ztschr. für rom. Phil.* VIII, 216.

mèche kann weder myxus noch myxa sein, letzteres wäre zu *meisse* geworden (vgl. *cuisse* von coxa); vielleicht wurde myxa nach muccus, das in verschiedenen Sprachen Lichtschnuppe bedeutet (vgl. Gröber, *Archiv f. lat. Lexik.* IV, 123) zu micca umgebildet.

pionnier s. v. *pion* soll eine Weiterbildung des lat. pedo, -onis sein und also zuerst „fantassin" bedeutet haben. Allein vergleicht man ital. *picconiere*, span. *piconero*, so denkt man lieber an Ableitung von *pic* „instrument pointu". Von *pic* hat das Französische Ableitungen mit *c* wie *picot* und ohne *c* wie *pioche*. Einmaliges altes *peonier* bei Littré genügt nicht, um die Frage zu gunsten von pedo zu entscheiden. In einer andern Stelle bei Littré wird von *pionniers* gesagt, dass sie „vont de *piques* houant"; ähnlich heisst es in der Prosaversion des Cliges 295, 31 „pionniers qui de grans *picz* despiecent la muraille".

poulain kommt nicht von pullinus, sondern von pullanus; ähnlich *marraine* von matrana.

Zu *poussière* wird das von W. Meyer (Neutrum S. 57) als Etymon aufgestellte neutrale pulvus nicht erwähnt. Referent glaubt auch jetzt noch, dass lat. pulsum ebenfalls in Betracht kommt. *Poussa* „Staub" im patois lyonnais (s. Puitspelu's *Essai* S. 51) setzt ein pulsa voraus, ebenso das von mir in Tavannes (Berner Jura) gehörte *la pus* „Staub", während lothr. *χpusa* expulsittum wäre.

rémolade und *remole* kommen nicht vom Partizip. *remolu*, sondern von dem jetzt belegten molare (s. Georges' *Lexikon* s. v.).

rechinsier kann nur dann recentiare sein, wenn es aus dem Pikardischen stammt mit teilweiser Angleichung an das Francische (st. *rechinchier);* die francischen Lautgesetze würden *recenser* (resp. *-ier)* verlangen, nicht notwendig *roisancier*, wie

G. Paris meint, da lat. *c* nach dem Präfix *re* häufig wie anlautendes *c* behandelt wird (vgl. *recet, receivre).*

réseau soll buchstäblich reticellum wiedergeben.. Allein vergleicht man *racine* aus radicina, *mecine* aus medicina, so sieht man, dass reticellum zu **réceau* mit scharfem *s* geworden wäre. Wahrscheinlicher ist afr. *roisel* (Renart ed. Martin Bd. I, Va 626) Ableitung von *rois* = retium und ist ein neuer Beleg für die Regel, dass sich in Ableitungen von Wörtern mit *Vokal* + *ty* (im Auslaut) sanfter *s*-Laut entwickelt; der *e*-Laut in *réseau* mag durch das vielleicht normannische *rets* hervorgerufen sein. (Vgl. jetzt auch Gröber, *Archiv f. lat. Lexikogr.* V, 453.)

saligaud wird kurz als Ableitung von *sale* bezeichnet. Es sei daran erinnert, dass *Salygoz* der Name eines heidnischen Königs in den *Chansons de geste* war (vgl. *Roman.* XI, 303). Derselbe konnte als Schimpfwort benutzt werden unter begrifflicher Anlehnung an *sale*; an Stelle von *-oz* wäre die häufige Endung *-aud* getreten.

salope kommt vielleicht vom deutschen „Schlappe", das dialektisch, z. B. in den elsässischen Mundarten, die Bedeutung des französischen Wortes hat. Dass in spät aus dem Germanischen eingeführten Wörtern *a* zwischen *s(ch)* und *l* eingeschoben wurde, zeigt *chaloupe* aus holländischem *sloep.*

solas bespricht Scheler zum zweiten Male und wieder erfolglos in den Addenda: es ist solacium, nicht *solatium.

. Zur Stütze von *soupçon* = suspectionem verweise ich jetzt noch auf das rätische *suspectiun*, *Roman.* XIII, S. 96 Z. 18 und S. 97 Z. 6.

Zu den zahlreichen unter *sureau* aufgeführten Formen füge ich noch das mask. *sœñõ*, das ich in Tannois bei Bar-le-Duc hörte.

taon gibt meines Erachtens tabanum nicht wieder, das zu *tavain* geworden wäre (der Labial kommt wie *pain*, *main* zeigen, nicht in Betracht). Unter dem Einfluss der zahlreichen Tiernamen auf o, onis ist tabanum zu tabonem umgebildet worden. Ist afr. *tavan* gesichert? *taon* steht in einer bekannten Stelle des Löwenritters v. 117.

tesson steht nicht für *teston*, das die Sprache ebenfalls kennt, sondern ist *testionem, das einst *teisson* gelautet haben muss.

trémousser — nicht von transmotiare, sondern von transmov(i)tiare; s. W. Meyer *Rom. Ztschr.* VIII, 234 Anm. 2.

In *tréteau* tra(n)stellum bedarf der Übergang von *a* zu *e* der Erklärung. Ist Einfluss des häufigen *tres tra(n)s* anzunehmen?

vousser scheint in ähnlicher Weise auf den endungsbetonten Formen von volutiare (ein vol'tiare darf man mit Scheler

nicht ansetzen) zu beruhen, wie afr. *mincier* und *percier* auf die endungsbetonten Formen von minutiare und pertusiare zurückgehen.

Wiederholt nimmt Scheler, und zwar mit Unrecht, an, dass auch in Wörtern, die keine Personen bezeichnen, das alte Nominativ-*s* erhalten sei: *rets* ist schlechte Schreibung für *res* = *rois* = retium; *fonds* kommt von einem Neutrum fundus; *lacs* ist afr. *laz* = laqueum; *ers* ist nicht ervum + s, sondern ein Neutrum ervus, ervoris (vgl. Gröber's *Grundriss* I, S. 370 ff.). Ebensowenig kommt *buse* von buteo, das zunächst zu *buiz (buis)* geworden wäre. *Buse* ist, wie auch das Genus zeigt, Neubildung von *bu(i)son* buteonem *(ui* wurde nach Labial vereinfacht, wie in *vidier* aus *vuidier).* Demnach sind auch die Herleitungen des substant. *vis* „Schraube" von vit(is) + s und die des afr. *saus* (in den Addenda s. v. *saule)* vom Nominativ salix höchst unwahrscheinlich.

In zahlreichen Fällen ist die lateinische Grundform, auf welche das französische Wort zurückgeführt werden muss, nicht mit der wünschenswerten Genauigkeit angegeben: *sapin* ist sappinus, *bête* besta, *chapon* capponem, *grue* grua, *fiente* fęmita (dazu *fiens* fęmus), *vessie* vessica (vgl. Georges' *Lexikon),* *limace* limacia, *paisseau* paxellus, *chêne* kommt von caxinus (W. Meyer) oder cassanus (G. Paris), *poupée* von puppa, *écusson* (s. v. *écu)* ist nicht scutionem, woraus nur *escuison* werden konnte.

Wünschenswert wäre es endlich, dass gelehrte Bildungen wie z. B. *espace* als solche gekennzeichnet würden.

A. Horning.

Eléments germaniques de la langue française. Berlin, B. R. Boll. 1888. 3 M.

Ein gewisser geheimnisvoller Schleier liegt über dem 224 Seiten starken Buche, das sich *Eléments Germaniques De La Langue Française* betitelt. Es ist zu gleicher Zeit in deutscher und in französischer Sprache erschienen, der Verfasser hat es für gut gehalten sich nicht zu offenbaren. Geheimnisvoll, wie wenn jemand aus dem Ende des vorigen Jahrhunderts zu uns spräche, mutet auch der Inhalt an. Wohl gibt der Verfasser in der wortreichen und inhaltslosen Einleitung an, er habe noch Diez und Littré benutzt. Wir dürfen aber annehmen, dass diese Forscher sich verwahrt haben würden gegen die Behauptung des rätselhaften Verfassers, er stehe auf ihren Schultern. Man kann

das ruhig sagen, wenn man sieht, wie *aboy, aboyer* von bellen, gebollen, *chasse* von Jagd, *chignon* von Genick, *cuiller* von Kelle, *creux* von Grube, *voûte* von Gewölbe etc. abgeleitet werden, und das ohne jegliche Begründung. Aus dem Umstande, dass man *chatouiller* von **catuliare*, und nicht wie der Unbekannte von kitzeln abgeleitet habe, soll man sehen können, wie weit der *furor etymologicus* gehe. Nun, besagter *furor* treibt in des Verfassers eigenem Buche auf jeder Seite die herrlichsten Blüten. Wie wenig „sein Urteil durch Sachkenntnis getrübt" ist, möge noch folgende spöttische Auslassung zu *chêne* zeigen: *pour tirer „chêne" du latin „quercus", les étymologistes ont fait passer le mot par toutes les sortes de transformations.* So leitet er *chêne* dann lieber von Eiche ab: das würde auch Schœtensack nicht gewagt haben. Jede weitere Besprechung würde dem wahnschaffenen Werke zu viel Ehre anthun heissen. Es soll nur noch der Ehrenpflicht genügt sein, dringend vor dem Ankauf des Buches zu warnen. Eine weit schätzbarere Sammlung der germanischen Lehnwörter im Französischen in alphabetischer Anordnung gibt schon Atzler, Cöthen 1867. E. Mackel.

Vœlkel, Paul, *Sur le Changement de l'L en U.* Programme du Collège Royal Français. Berlin, 1888. 48 S. 4^0.

Eine Spracherscheinung und namentlich auch eine Lautentwickelung durch Analogien in verschiedenen Sprachen, besonders in solchen, welche die Mittelstufen zwischen dem ursprünglichen und jetzigen Stande bewahrt haben, begreiflich zu machen, ist ein verdienstvolles Unternehmen. Vœlkel sucht durch Vorführung der bezüglichen Lauterscheinungen in den slavischen, germanischen und romanischen Sprachen den Übergang von *l* zu *u* zu erklären, namentlich indem er überall als Mittelstufe das in den meisten slavischen Sprachen auch durch ein besonderes Zeichen (ł) wiedergegebene velare oder gutturale *l* nachzuweisen strebt. Soll die Rolle, welche ł spielte, zur Anschauung gebracht werden, so bedarf es der Darlegung des lautlichen Wertes von ł in den einzelnen Sprachen und damit des Nachweises der lautphysiologischen Möglichkeit des Übergangs von *l* zu ł und von ł zu *u*. Dieser Wert ist nicht in allen Sprachen gleich. Vœlkel nimmt zu sehr einen einheitlichen Lautwert an, obwohl gerade die verschiedene Erklärung, welche ältere und neuere Phonetiker dem Laute geben, ihn überzeugen konnte, dass z. B. polnisches ł nicht genau dem „harten" *l* des Englischen entspricht, ja dass in den einzelnen slavischen Sprachen nicht volle Gleichheit

herrscht. So beschreibt Kurschat nach Vœlkel's eigener Angabe (S. 2) das littauische ł als härter als das deutsche *l*, aber ohne dass es das polnische ł erreiche, und nach Brugmann (ib.) ist im Südosten Littauens in der Nachbarschaft des eigentlichen Slavischen der Unterschied zwischen ł und *l* ausgeprägter als sonst, sodass ał + Kons. stellenweise geradezu *au* wird. Das allein scheint allen diesen *l* gemeinsam, dass bei ihrer Erzeugung das Gaumensegel wesentlich ist, sodass wir den Laut als velar bezeichnen können; die Mitwirkung der übrigen Sprechwerkzeuge scheint örtlich und zeitlich verschieden zu sein. Sichere lautphysiologische Grundlage allein könnte auch über die Frage Auskunft geben, ob *u* sich unmittelbar aus ł entwickelt, oder ob eine Zwischenstufe *ul* anzunehmen ist.

Bekanntlich haben nur die slavischen Sprachen, wie schon erwähnt, ein besonderes Zeichen für das velare *l*. Bei den übrigen Sprachen ergibt die Orthographie unmittelbar nichts. Wo *u* und *l* nebeneinander vorkommen wird Entwicklungszeit anzusetzen oder anzunehmen sein, dass der lautliche Übergang zu *u* stattgefunden hat, während die Orthographie noch schwankt. Ist *u* in der Schrift durchgeführt, so ist kein Grund zu glauben, dass lautlich die Entwickelung noch nicht zu *u* gediehen sei. Wenn also Vœlkel (S. 18) annimmt, dass mittelniederl. dem *u* der Schrift ein mehr oder minder gutturales *l* in der Aussprache zur Seite stand, so ist das eine Verkennung des Verhältnisses von Schrift und Laut, die auch sonst sich in der vorliegenden Arbeit bemerkbar macht. Diese veranlasst auch die Ansicht von einer Rückbildung des ł zu *l*, wie sie Vœlckel für mehrere Sprachen (vergl. S. 3, 6) annimmt. Die Entwickelung von *σάγμα*, *sauma*, zu *salma* zeigt uns hier den Weg. *Sauma* wurde zu *sałma* und bei diesem wenig volkstümlichen Wort beeinflusste die Schrift schliesslich die Aussprache, so dass es *salma* wurde. Ähnliche Verhältnisse dürften bei allen scheinbaren Rückentwickelungen vorliegen, wenn nicht etwa wie beim Altslovenischen die Annahme wahrscheinlich ist, dass ł überhaupt nur (vgl. S. 6) für bestimmte Gegenden durchdrang, während im ganzen *l* blieb. Dass es sich auch im Serbischen immer um wenig gebräuchliche Wörter handelt gibt der Verf. (S. 7) selbst an.

Es ist nicht zu erwarten, dass das Bestehen des ł für alle Sprachen, in denen jetzt *u* für altes *l* sich findet, thatsächlich nachzuweisen ist. Es genügt indessen auch für eine Anzahl von Einzelsprachen den Nachweis zu erbringen und es ist dann unter Voraussetzung der Gleichheit der Umstände der Schluss gerechtfertigt, dass auch in den anderen Sprachen *l* durch ł zu *u* werde. Vœlkel glaubt überall ł zu finden, indem er eben von

dem ausgeht, was er erst beweisen sollte. So wenn er für das Serbische (S. 7) von vornherein behauptet: „vor einem Konsonanten und am Ende der Wörter wird konsonantisches *l* ohne Ausnahme zu ł, das *o* geschrieben wird". Dass für *l* vor Kons. und ausl. *o* geschrieben wird, ist doch kein Beweis für das Vorhandensein des ł. Die Erhaltung des *l* neben der vokalischen Form, sowie in weniger gebräuchlichen Wörtern und im Chorvatischen würde im Gegenteil an sich eher den Schluss rechtfertigen, dass es die Mittelform ł niemals gegeben hat.

Dem englischen *l* wird eine längere Auseinandersetzung gewidmet, der wir im ganzen beistimmen können. Vœlkel legt dem *l* vor Kons. und ausl. gutturale Aussprache bei (vgl. Trautmann, *Sprachlaute*, S. 188) und erklärt hieraus die Entwickelung von *all*, *ball*, *talk* etc. ähnlich dem czechischen. Fraglich scheint nur, ob wirklich eine Zeitlang *å* gesprochen und später ł angefügt worden ist. Warum aber soll für *old*, *bold* eine andere Entwickelung angenommen werden? Vœlkel geht aus von dem Wandel des *o* in offener Silbe zu *óŭ (no, go)*. Der Wandel von *old* in *óŭld* fand aber ebenso wie der von *all* in *áŭl* nach Vietor (*Elemente*, S. 134) bereits zwischen 1550 und 1650 statt, während der Übergang von *no* zu *nóŭ* erst viel jüngeren Datums ist (vgl. Vietor S. 36—37). Dass in *child*, *field* u. ä. andere Entwickelung stattfindet, erklärt sich aus der Natur der dem *l* vorangehenden Vokale.

Für das Französische gibt der Verf. (S. 30 ff.) eine ziemlich umfassende Darstellung der Ansichten der einzelnen Sprachforscher über die vorliegende Erscheinung, namentlich soweit sie die slavischen Sprachen zur Vergleichung herangezogen haben. Der wichtigste Punkt der ganzen Frage, der betreffs der lautphysiologischen Vorgänge, empfängt hierdurch nur geringe Aufklärung. Seine eigene Ansicht fasst Vœlkel dahin zusammen, dass *l* im Französischen wie sonst nur durch ł zu *u* wurde; dieses *u* bildete mit *a*, *o*, *e* einen Diphthong und hatte noch wirklichen *u*-Laut. Dass *u* für ł geschrieben wurde auch in einer Zeit, wo isoliertes *u* bereits *ü* lautete (S. 37) kann nicht aus dem Anglonormannischen erklärt werden, sondern daraus, dass es sich den noch diphthongisch klingenden *au*, *ou*, *eu* anderer Herkunft anschloss.

Bezüglich der Erklärung des *a* in *bealtet* u. a. schliesst sich Vœlkel (S. 38) an Ulbrich an, der dasselbe für einen Übergangsvokal zwischen *e* und ł hält, was im wesentlichen mit den (S. 10) aus dem Polnischen angeführten Fällen stimmt, in denen einem *e* vor mouilliertem *l* ein *a* vor velarem *l* entspricht; die Erscheinung wird hier als Assimilation bezeichnet.

In ähnlicher Weise wird ein Übergangslaut *-t-* herangezogen

zur Erklärung des *z* nach einem mouillierten *l*. Nach Vœlkel geht das mouillierte *l* vor einem Konsonanten in dentales *l* über — richtiger wäre es wohl zu sagen: es entwickelt sich vor einem Konsonanten keine Monillierung — und es tritt dann *t* als Übergangslaut zwischen dentalem *l* und *s* ein.

Weniger glücklich ist meines Erachtens die Erklärung des *x* unter den bekannten Verhältnissen. Die übliche Ansicht verwirft Vœlkel. Er hält das *k* in *ks* für einen Übergangslaut zwischen velarem *l* und *s*. So bleibt es aber unerklärlich, wie dann *x* für *ux* gebraucht werden konnte. Vœlkel geht über diese Schwierigkeit hinweg, indem er meint, *x* habe implizite ł enthalten, „*l'ł ne se trouvant plus qu'implicitement représenté par x*“ (S. 40).

Das 4. Kapitel gibt eine Beschreibung des Lautes ł nach verschiedenen älteren und neueren Phonetikern. Wer nach Vœlkel sich mit der ł-Frage beschäftigt, wird in der vorliegenden Abhandlung eine ziemliche Menge Material finden; dass Vœlkel selbst die Lösung der Frage wesentlich gefördert hätte, kann leider nicht behauptet werden. Das Resultat dieses letzten Artikels fasst Vœlkel selbst in die Worte zusammen: „*que le mécanisme de l'ł a le plus grand besoin d'être éclairci davantage.*“ Wir zweifeln nicht daran, haben aber immerhin Veranlassung, dem Verfasser für die Vorarbeit, die er geleistet, dankbar zu sein.

Zum Schluss noch eine Bemerkung. Die Abhandlung ist, wie der Titel zeigt, französisch geschrieben. Da sie dem Jahresbericht des „*französischen Gymnasiums*“ beigegeben ist, so lag eine gewisse Veranlassung dazu vor, und wir können es entschuldigen. Die Sprache im einzelnen zu beurteilen ist hier nicht der Ort, das sei nur bemerkt, dass diese Arbeit wohl niemandem von seiner Abneigung gegen ein derartiges Verfahren heilen wird. Auf ein etwas komisch wirkendes Versehen sei aufmerksam gemacht. Der Verf. bringt *mental* mit *mentir* zusammen und redet von einer *prononciation mentale* S. 28, und einer *audition mentale* S. 29.

Die Drucklegung ist mangelhaft. Die Druckfehler sind so häufig — wir bemerkten einige dreissig — dass sie hier nicht alle aufzuzählen sind. F. Tendering.

Scherffig, Richard, *Beiträge zur französischen Syntax.* Programm des Realgymnasiums zu Zittau. 1888. 40 S. 4^0.

In dieser Programmabhandlung legt der Verfasser die Früchte seiner neufranzösischen Lektüre nieder, soweit sie sich

auf das Verbum und das Pronomen beziehen, mit der Absicht, durch seine Beiträge Lücken, die sich in den französischen Grammatiken finden, auszufüllen, für einzelne Punkte weitere Belege zu bringen, und endlich auch in einigen Fällen eine abweichende oder doch modifizierende Erklärung zu versuchen.

Mit grossem Fleiss hat Scherffig eigentümliche grammatische Erscheinungen namentlich aus Ségur's *Histoire de Napoléon* etc. und aus dem *Figaro* gesammelt. Was diese stilistisch im allgemeinen hervorragende Pariser Zeitung als Grundlage grammatischer Untersuchungen angeht, so sind wir die Letzten, welche unserem Landsmann Albert Wolf und seinen Mitarbeitern Anerkennung als Meister des französischen Stils versagen; gleichwohl möchten wir zu einer gewissen Vorsicht mahnen. Namentlich dürfen auch im *Figaro* die *Faits Divers* der *penny-a-liners* nicht als massgebend angesehen werden. Auch diese scheint indessen Scherffig in den Kreis seiner Behandlung gezogen zu haben, und dadurch wird dann leider der Wert sämtlicher Beispiele aus dem *Figaro* beeinträchtigt.

Wenn wir dem Verfasser nachrühmen können, dass es ihm gelungen ist, manche Abweichungen vom gewöhnlichen Sprachgebrauch, wie ihn die französischen Grammatiken darlegen, teils neu nachzuweisen, teils durch weitere Beispiele zu erhärten, so kann doch nicht verschwiegen werden, dass er, durch die ganze Art der meisten Schulgrammatiken beeinflusst, in der Erklärung grammatischer Erscheinungen zu sehr das Äusserliche berücksichtigt, ohne den logischen Grund zu erforschen zu suchen. So dürfte es beim Kapitel „Tempusfolge" nicht ganz so gleichgiltig sein wie es nach des Verfassers Angaben scheinen kann, ob auf das Präsens historicum ein Konjunktiv des Präsens oder des Präteritums folgt. Zur Wahl des Präsens veranlassen dieselben Gründe, die überhaupt zur Anwendung des Präsens historicum geführt haben, während bei Gebrauch des Konjunktivs des Präteritums die ganze Handlung wieder in die Zeitsphäre der Vergangenheit gerückt erscheint. Übrigens liest meine Ségur-Ausgabe (Houdaille, Paris, 1838) *choisit* statt *choisît*, was durch das folgende *et que celui-ci ... se tiendra prêt* gerechtfertigt erscheinen möchte.

Von einem „Übergreifen von Verben der Gemütsbewegung über einen Ausdruck des Sagens oder Denkens" zu reden ist seltsam, auch Plattner, auf den Scherffig sich in der Anmerkung beruft, ist weit davon entfernt; er bemerkt vielmehr richtig, dass bei Verbindung von Verben des Denkens und Sagens mit einem Ausdruck des Affekts der Indikativ oder der Konjunktiv folgen kann, „je nachdem man auf den einen oder den anderen dieser

Ausdrücke den Nachdruck legt". Wenn Scherffig ein solches „Übergreifen" als nicht selten erklärt, so bessert schon Plattner, indem er sagt: „in den meisten Fällen ist natürlich der Affekt betont." Ähnlich wie hier logische Verhältnisse den Konjunktiv bedingen, wird auch in den im Kapitel „Anknüpfung der Substantivsätze" § 5 (S. 11) erwähnten Fällen der Konjunktiv nicht durch das *il y a* sondern durch den Gesamtausdruck *il n'y a aucune impossibilité* und *qu'y a-t-il d'étrange* hervorgerufen.

Eine schiefe Auffassung liegt vor, wenn Scherffig bei Fällen wie: *je désire qu'il vienne* (S. 14) von einer Auslassung des modalen Hilfsverbums redet, auch in den (ib.) angeführten Fällen wie: *il m'a demandé la permission de fumer* (rauchen zu dürfen) ist das Hilfsverbum nicht charakteristisch.

Nous tous und *tous nous* (S. 38) werden als ganz gleich neben einander gestellt. Auch aus den gegebenen Beispielen erhellt, dass letzteres etwa der Nuance entspricht, welche wir im Deutschen durch wir allesamt wiedergeben.

Wie denkt sich der Verfasser die Möglichkeit der Wiederholung einer Präposition vor dem Interrogativum in Fällen wie: *... le blé ... est envoyé aux „Elevators" de Chicago, et quels élévateurs?* (S. 34).

Dass manches nicht so neu ist wie Scherffig glauben mag, rührt daher, dass die stilistischen Handbücher, namentlich das von Franke, nicht hinreichend benutzt sind. Auch die Verwertung von Tobler's Beiträgen zur französischen Grammatik wäre für die Auseinandersetzung über den Dativ beim Infinitiv in Verbindung mit *faire, laisser* etc. (S. 17) wünschenswert gewesen.

Trotz dieser Einzelausstellungen, die sich noch vermehren liessen, gebührt der vorliegenden Arbeit im ganzen, namentlich auch der feinen Beobachtungsgabe des Verfassers unsere volle Anerkennung. Wir können nur wünschen, dass der Verfasser uns bald mit den jetzt wegen Raummangels zurückgelegten Beiträgen zu den übrigen Kapiteln der Grammatik erfreuen möge.

F. Tendering.

Filek, Dr. E., von Wittinghausen, *Lehr- und Übungsbuch für den französischen Unterricht an Bürgerschulen.* I., II., III. Stufe. Preis gebunden 36, 40, 48 Kreuzer. Mit hohem Ministerial-Erlass vom 8. November 1887, Z. 14044 für Bürgerschulen zulässig erklärt. Wien 1887. Verlag von A. Pichler's Wittwe & Sohn.

Die österreichische Bürgerschule, für welche das Lehrbuch bestimmt ist, umfasst drei Jahrgänge, die sich an das fünfte Jahr

der Volksschule anschliessen. Nur unverbindlich kann sie französischen Unterricht bieten, und da die Pflichtfächer darunter nicht leiden dürfen, so können höchstens zwei bis drei Wochenstunden dafür ausgeworfen werden. Wie weit einer unter solchen Bedingungen kommt, ist leicht zu ermessen. Darum muss Filek natürlich sein Lehrbuch auf die einfachsten und allerhäufigsten Spracherscheinungen beschränken.

Er teilt den Lehrgang nach den drei Jahren in drei Stufen. Die I. Stufe führt bis zur Kenntnis der einfachen indikativischen Formen von *avoir* und *être* und des Präsens der Hauptkonjugation. Die II. Stufe führt bis zur Kenntnis der zusammengesetzten und der konjunktivischen Formen der Hilfszeitwörter und der einfachen indikativischen Formen der Konjugationen auf *-er, -ir, -re.* Die III. Stufe gibt den Konjunktiv und das Passiv, die wichtigsten unregelmässigen Zeitwörter, einiges aus der Syntax des Konjunktivs. Die einzelnen Teile werden nach oben konzentrisch erweitert. Der ganze Lehr- und Übungsstoff ist auf etwa 160 Lektionen verteilt, die äusserlich so angeordnet sind: 1. die grammatische Belehrung; 2. die Vokabeln; 3. französische Einzelsätze; 4. deutsche Einzelsätze. Man muss sagen, dass die Sätze geschickt und sorgfältig zusammengestellt sind. Aber es liegt in der Natur der Sache, dass sie meist gedanken- und interesselos sein müssen. In der Auswahl und Fassung des grammatischen Stoffes lässt sich eine erfahrene und sorgsame Hand leicht erkennen. Nur die Leselehre (oder vielleicht Lautlehre?) möchte ich von der Anerkennung ausnehmen. Sie beginnt nach altem Muster mit den französischen Namen der Buchstaben, gibt gleich für *a, e, i, o, u, ou* eine Leseübung: *fil, vil, bal, pal* und so fort mit der Bemerkung: „Die Konsonanten sind vorläufig wie im Deutschen, aber die weichen Laute *(b, d)* auch am Ende weich auszusprechen.“ Und so weiter, als wenn die Fachlitteratur der letzten zehn Jahre gar nicht da wäre.

Es ist schon aus der kurzen Beschreibung klar, dass zu dem Buche nicht greifen wird, wer neuen oder, wenn man will, erneuerten Grundsätzen im Sprachunterricht folgt. Der noch immer grossen Zahl derjenigen aber, die von der altgewohnten Bahn nicht abweichen wollen, lässt es sich bestens empfehlen.

G. Weitzenböck.

Franke, Felix, *Phrases de tous les jours.* 2. édition. Heilbronn. Henninger Frères, Editeurs, 1888. 60 S. Preis: 80 Pf.

Die erste Auflage dieses Büchleins hat im IX. Band (2. Hälfte S. 137 ff.) der *Zeitschrift* aus der Feder Rhode's eine eingehende Besprechung gefunden, so dass es genügt, hier mit wenigen Worten nochmals auf den hohen Wert derselben für alle Studierenden und Lehrer der neueren Sprachen hinzuweisen. Dass dieser Wert anerkannt wird, geht aus dem schon nach zwei Jahren notwendig gewordenen Erscheinen der zweiten Auflage hervor, die nach dem allzufrühen Tode des Verfassers von Otto Jespersen besorgt worden ist.

Der Herausgeber mag sich gescheut haben, an der vortrefflichen Schrift grössere Änderungen vorzunehmen; allein die schon im ersten Referat vorgebrachte Ausstellung muss doch hier wiederholt werden: es würde den Gebrauch des Buches wesentlich erleichtern, wenn die einzelnen Abschnitte mit Überschriften versehen wären; ein entsprechendes Inhaltsverzeichnis wäre die notwendige Ergänzung dieser Änderung, zu der sich hoffentlich Jespersen bei der nächsten Auflage entschliesst. Die Schrift sei aber wiederum allen Fachkollegen, ob sie noch studieren oder schon unterrichten, ob sie schon in Frankreich waren oder nicht, aufs wärmste empfohlen: sie enthält in vortrefflicher Zusammenstellung das Französisch des täglichen Lebens, die Ausdrücke, welche man jeden Augenblick braucht, sobald man in französisch redendem Gebiet nur einen Schritt auf die Strasse thut. Gar vieles davon lässt sich auch beim Schulunterricht verwerten, wofern derselbe nicht auf Gespräche über Gegenstände und Vorkommnisse des täglichen Lebens ganz verzichtet.

K. Kühn.

Quelques programmes écrits en français et étudiés au point de vue de la langue.

Après avoir étudié (v. Vol. VIII. p. 181 de cette Revue) quelques grammaires françaises au point de vue de la langue, je me propose de continuer aujourd'hui cette étude et de parcourir, non d'autres grammaires, bien que j'en eusse plusieurs ayant bien besoin d'être expurgées, mais bien quelques *Programmes* — dissertations de gymnase — écrits en français par des Allemands. Les fautes grossières contre la langue sont sans doute bien déplacées dans une grammaire, mais elles me semblent l'être bien davantage dans un programme, à cause de la solennité qui accompagne ces sortes de travaux. Le but que je me propose n'est certes pas de décourager les jeunes professeurs qui montrent un si bel amour pour la langue française; je veux seulement leur faire voir le danger auquel ils s'exposent. Je le ferai poliment, amicalement,

sans forfanterie; aussi j'espère bien qu'ils ne m'en voudront pas; du reste je ne les nommerai pas.

J'ai donc reçu récemment trois programmes écrits en français. Je ne dirai rien du premier en date, car si je voulais écrire tout ce que j'en pense et en nommer l'auteur, qui est *Oberlehrer,* j'aurais trop peur de lui faire perdre sa place. J'y ai compté plus de quarante fautes des plus grossières contre la grammaire, et Dieu sait les germanismes qui y fourmillent! Faut-il dire que c'est du courage ou de la fatuité? Je ne me prononcerai point, mais je dirai: Pauvres élèves! et j'appliquerai volontiers au maître ce vers de Boileau:

„*Il se tue à rimer, que n'écrit-il en prose?*"

Les deux autres dissertations sont de Leipzig, et ici je pourrais bien en nommer les auteurs, car si leur travail n'est pas sans quelques fautes, il dénote cependant une grande connaissance de la langue française, et ceux qui savent combien il est difficile d'écrire passablement dans une langue étrangère seront les derniers à leur jeter la pierre, et les premiers à fermer les yeux sur des fautes qui, au dire du bon Horace, peuvent facilement échapper à la nature humaine.

Le premier de ces programmes est intitulé: *Les trouvères et leurs exhortations aux croisades.* Il est bien entendu que je ne parlerai jamais du fond: ces auteur sen sachant plus que moi là dessus, j'aurai le bon esprit de le trouver toujours parfait. Je ne m'occupe donc que de la forme. Parlons d'abord de ce qui ne peut absolument pas rester, viendront ensuite les inévitables germanismes.

Un des points les plus délicats et les plus difficiles de la langue française, s'il faut en juger par les fautes que je vois tous les jours, c'est l'emploi de l'imparfait et du passé défini. Toutes les grammaires du monde ne parviendront pas à mettre un étranger en état de marcher sûrement. Qui connaît mieux sa grammaire que M. A? et cependant la grammaire l'a laissé parfois en défaut. „Les vers sont fort propres à éveiller les indolents, . . . à pousser ceux qui *tardèrent* encore à la voie sainte" p. 9. „Les tristes résultats favorables à l'entreprise qu'ils *crurent* funeste ou du moins inutile pour la France." p. 16. „. . . il n'était pas rare qu'ils osassent lancer des vers pleins de satire contre les princes qui *hésitèrent* à prendre la croix." p. 17. „On pourrait douter qu'il prît tant d'intérêt à l'entreprise d'une croisade, parce qu'il *jouit* de la protection de plusieurs grands barons et puis parce qu'il *fut* un ennemi déclaré du clergé . . ." ibid. „Mais Rustebuef tout en attaquant les moines et les prélats, élève la voix en faveur de la croisade, ce qu'il *regarda* comme le devoir de tout vrai chrétien." ibid. „Villehardouin pouvait être satisfait du résultat de cette expédition, puisqu'une belle possession sur les bords de l'Hébre lui *fut* échue." p. 12. Ces verbes imprimés en italiques doivent être tous à l'imparfait. Une fois par contre l'imparfait doit faire place au passé défini „. . . à plusieurs reprises on essaya de rallumer le feu éteint dans le cœur des croyants, pour une nouvelle croisade. Mais *c'était* en vain." p. 19. Si je voulais appuyer sur de petits détails, je ne manquerais pas de dire que „pour une nouvelle croisade" doit être placé immédiatement après „rallumer", mais ce sont là des vétilles. Passons.

La règle du subjonctif un peu plus facile à résoudre a été violée deux fois. D'abord p. 15. „Il est donc très naturel que „la suprématie littéraire et politique de la France *était* telle . . ." (Géruzez, Hist. de la litt. fr.). M. A. cite il est vrai une phrase de Géruzuz où le verbe est à l'indicatif; mais dans ce cas, il ne fallait pas le faire précéder d'un verbe ou expression qui exige l'emploi du subjonctif. Voici l'autre

passage: „On conçoit bien que le peuple se *lassa* momentanément de la guerre sainte et *commença* à se défier de l'empereur et du pape, en les voyant continuellement en *lutte qui se* transporta même sur le territoire où il aurait fallu agir de concert.“ p. 12. Je ferai remarquer également, en passant, que le pronom relatif *qui* ne peut pas aller avec un substantif sans article ou déterminatif, à moins que ce substantif ne commence la phrase et ne soit indépendant d'une préposition.

Les phrases suivantes ne me semblent pas cadrer très bien avec Plœtz: „Du reste, il n'est pas rare que ce soient justement les dames qui fassent prendre la croix aux seigneurs, soit pour se réjouir des exploits de leurs amis et *de* les forcer à se *faire* plus dignes de leur amour, ou pour se tirer d'embarras et *de* se délivrer d'un importun . . .“ p. 10. Cette préposition *de* ne saurait se justifier, et on doit écrire *rendre digne* au lieu de *faire digne*. „Tarbé la nomme presqu'une ode, et en effet Thibaut *n'y cède* à aucun autre en élan de la pensée ni en énergie d'expression“ (p. 14). On doit dire: *le céder en*. „Il n'est donc pas rare que le trouvère amoureux d'une dame se mette en avant de sa chanson et ne vienne au véritable but de son œuvre, *d'*exhorter à la croisade, qu'après avoir dépeint les tendresses du congé!“ (p. 8). Je ne cite cette phrase que pour montrer l'emploi fautif de la préposition *de* [d'exhorter]; mais on pourrait bien se demander ce que cela peut être: *se mettre en avant de sa chanson*. Et-ce vraîment *des tendresses du congé* que veut parler l'auteur? J'aurais cru que c'était plutôt de la douleur de la séparation, et M. A. continue, en effet, par les lignes suivantes: „Un de ces trouvères commence une de ses chansons par se plaindre de la séparation de sa dame, en s'écriant avec douleur . . .“ „*Il s'entend que,* au milieu des dangers, les chevaliers n'oublièrent point . . .“ (p. 10). „*Il s'insère* donc à l'action de la pièce une exhortation au combat . . .“ (p. 13). „Et combien ce prêtre était estimé de ses compatriotes, *cela apparaît* par le passage suivant . . .“ (p. 12) „. . . mais d'autant plus intéressant est ce que dit le décroisé . . .“ (p. 17). Ces diverses manières de construire la phrase ne sont pas bonnes, disons mieux: elles ne sont pas françaises. En voici d'autres qui ne sont pas meilleures. „Mais ce qui prévaut dans les chansons de Thibaut, c'est un sentiment religieux dont il paraît tout à coup être rempli. *Preuve de la connaissance de lui-même ces passages* . . .“ (p. 14). „Villehardouin dit de lui: La terre fut pis . . . — *paroles dout P. Paris fait l'observation:* „ce passage vaut la plus pompeuse oraison funèbre.“ (p. 9). Et plus loin: „Hélas! il n'a que trop raison et de tous ceux qui allaient avec Louis, pas un peut être n'aura été tellement enthousiasmé qu'il incisât ou empreignît d'un fer chaud le signe de la croix sur son corps — *chose dout P. Paris fait la remarque:* Raymond d'Agiles dit la même chose“ (p. 18).

Une faute qui fait encore une impression bien peu agréable est la suivante: „On raconte de l'un deux, nommé Geoffroy Rudel, qu'il *est allé* (qu'il alla) poussé par le seul désir de voir une princesse d'outremer *du portrait de laquelle* il était *tombé* éperdument amoureux“ (p. 10). *Tomber amoureux* est assez curieux, mais c'est sourtout *du portrait de laquelle* qui est mauvais. Il était si facile de dire: dont le portrait l'avait rendu amoureux. Le mot *parallèle* n'est pas féminin, et c'est une faute de dire „parallèles rangées d'après les idées principales“ (p. 21). Ce n'est que comme terme de géométrie qu'on dit *la parallèle* (ligne).

J'aurais bien à relever encore d'autres petites incorrections de

langue, comme par exemple p. 16 „le roi eut la plus grande peine *d'*obtenir pour „*à* obtenir"; mais je m'arrête là et je passe à diverses constructions et termes impropres, qui, pour être conformes à la grammaire, n'en sentent pas moins l'allemand d'une lieue. Voici comment l'auteur débute dans son travail: „Depuis les temps de la migration des peuples, la France a éprouvé, pendant le moyen âge, de pareils mouvements seulement avec les croisades." Je ne fais aucune difficulté d'avouer que jai mis plus de dix minutes pour deviner ce qu'il veut dire. *Des mouvements pareils;* et à quoi? A la migration? Aux croisades? Si je comprends bien, il faudrait dire: Ce n'est que pendant le moyen âge, et avec les croisades, que la France vit se produire des mouvements semblables à ceux qui avaient eu lieu lors de la migration des peuples. Parlant des prédicateurs et des troubadours, M. A. dit: „*Tous les deux,* prédicateurs et poètes, ne sont que l'écho de ce que disent les papes dans les grands conciles de ces *jours-la*" (p. 4). *Tous les deux* ne peut pas aller: ils sont plus de deux; les conciles de ces *jours-là* est pour: de ce temps-là. Les jongleurs qui récitaient *dans* les places publiques . . ." (p. 5) *sur* les places pupliques. „Rongé *de* remords *de* ce forfait." Il faut dire: des remords de ce forfait, ou bien rongé de remords à la suite de ce forfait. „On ne peut *faire* qu'adopter son opinion" (p. 7). Le mot faire est de trop. „Dans la chanson commençant par ces *paroles.*" Ces mots. „*D'autant plus*, dis-je, *parce-que* . . ." (p. 7). „Comme *c'*était autrefois *d'*usage" (p. 10). C'était l'usage, ou bien: il était d'usage. „*Comme* Bernard de Clairvaux a le grand mérite d'avoir contribué à la réalisation de la seconde croisade, *il en est de même* du prédicateur Fulco . . ." (p. 12). On dit que toute comparaison cloche, mais celle-ci aurait bien besoin de deux béquilles pour marcher. Pourquoi ne pas dire: Bernard de Clairvaux a le mérite d'avoir contribué à la réalisation de la quatrième croisade, comme le prédicateur Fulco de Neuilly celui d'avoir . . . Si on veut à tout prix une comparaison, on doit dire: De même que Bernard de Clairvaux . . ., ainsi F . . . „Les circonstances n'étaient pas *propres* à engager les poètes à écrire" (p. 12). *Favorables* serait le mot juste. „. . . jeunes gens fort agités par les récits des croisés *revenus*" (p. 13). C'est mauvais: des croisés à leur retour, après leur retour. „Alors s'engage sur la scène le combat dans lequel, il est vrai, tous les chrétiens tombent, mais qui, *malgré* cela, remportent *le grand triomphe de gagner le* paradis" (p. 13). Ce n'est pas *malgré cela,* mais bien *à cause* de cela; puis *le grand triomphe de gagner* ne vaut rien. Jaurais dit: Le combat dans lequel tous les chrétiens tombent, il est vrai, mais en tombant remportent la victoire et gagnent le paradis. „Le troubadour Peyrols *se fait entendre* après avoir vu le pays . . ." (p. 10). C'est bien là une traduction exacte, trop exacte même, de l'allemand: *lässt sich hören.* On trouve çà et là une manière, tout à fait inusitée en français, d'amener une citation. La voici: „Sachant que les guerriers chrétiens comptaient sur ce secours, l'évêque du Puy ose leur promettre avant un combat imminent: „Et Diex vous . . ." On se demande involontairement ce que peut promettre le bon évêque, et on ne trouve pour toute réponse qu'une citation." „Il se confie tout-à-fait à la sainte Vierge en *priant:* „Douce dame, proiez pour nous . . ." (p. 14). Il faut dire: en lui adressant cette prière. „Le pape *Innocence* IV employa à d'autres buts les offrandes que de pieux chrétiens avaient données *au secours* des croisés" (p. 15). *Innocence* pour Innocent est une faute d'impression; données *au secours* est peut être allemand, mais en français, il vaudrait mieux dire: pour secourir les croisés. „C'est l'état

déplorable de la Palestine qui décida Louis IX à *venir* à son secours ..." (p. 15). C'est *aller* qui serait juste. „La prise de Jérusalem par Godefroi de Bouillon fut représentée *entre les divers mets de la table* ..." (p. 14). L'auteur veut-il dire: pendant le dîner, *inter pocula?* C'est le cas ou jamais de citer le proverbe: Il y a là à boire et à manger. Une grosse faute d'impression à la p. 14: „les barons français qui *avait* pris ..." Il faut lire *ces* au lieu de „*ses* tendres adieux", à la p. 15. Une tournure allemande des mieux réussies est la suivante: „On voit que ce seigneur fut autant retenu par le soin de ses biens et de ses gens *que des siens* ..." Il faudrait dire: que *par celui* des siens. „Le trouvère Rustebuef *secourut* de toutes ses forces *les efforts* du roi" (p. 16). Le mot propre est *seconda:* On *secourt* une personne, on *seconde* une chose. „Mais Rustebuef *sépare* exactement les personnes et les choses ..." (p. 17). J'aurais dit: *fait la part* des personnes et des choses. „Hues de la Ferté *suit* le ton satirique de troubadours ..." (p. 17), pour *imite.* „Ce que dit le croisé dans un dialogue n'est en général *nulle* autre chose que ..." (p. 17). Le mot *nulle* rend la phrase allemande. „... les idées qu'on avait *quant à* une nouvelle croisade" (p. 17). C'est bien correct, mais ce n'est pas bon; *relativement* serait mieux. Le mot *quelleconque* (p. 18) doit être mis au compte de l'imprimeur. „Il est d'accord avec Joinville *des louanges* de cet homme ..." (p. 19). On ne peut pas s'exprimer ainsi. Il faudrait dire: *sur* les louanges, *relativement* aux louanges. „... défendant son roi *des* attaques des Sarrasins ..." (p. 19): *contre* les attaques." Ce qui *appuie* son avis ... (p. 19). Je crois que le vrai mot serait *confirme* ou bien *corrobore.* Cette même page 19 contient encore une faute d'impression: „agités par *divers* passions." „A la fin, *faisons attention au temps* où Charles VI régnait en France" (p. 29). Je ne vois pas très bien ce que veut dire l'auteur; est-ce: jetons un coup d'œil, étudions, considérons? Ce qui est clair, c'est que *faisons attentions* ne vaut rien.

J'aurais à relever encore une foule d'autres particularités, entre autres un certain nombre de phrases où le verbe se trouve au passif au lieu d'être à l'actif; mais je préfère m'en tenir là. On pourrait m'objecter, il est vrai, que ce ne sont là que des germanismes. Soit; mais Dieu sait combien de germanismes sont des fautes contre la grammaire! Ne sont-ils pas tous des fautes contre la langue? Sans cela, ce ne seraient pas des germanismes. Et malgré cela, je ne fais pas la moindre difficulté de reconnaître que cette dissertation — elle comprend plus de vingt pages in-4⁰ — est bien faite, bien écrite. Que celui qui en doute essaie de faire mieux! Le seul reproche que je ferais à l'auteur, si j'avais un reproche à lui faire, serait de n'avoir pas pris la précaution, de montrer les épreuves à un ami. Il y a plus de dix ans que je suis en Allemagne, et pourtant je n'aurais pas le courage de publier, en allemand, un travail de cette envergure, sans le faire voir auparavant à quelqu'un qui lui rognât un peu les ailes. Si je n'ai pas oublié mon Boileau, c'est là le conseil que ce poète donne quelque part à tous ceux qui veulent écrire: „Qu'ils (les amis) soient de vos écrits les confidents sincères ..."

Le troisième de ces programmes est dû à la plume de Mr B., et a pour titre: *Ph. Néricault Destouches et son théâtre.* La plupart des observations que j'ai faites pour le travail ci-dessus s'appliquent également à celui-ci, aussi m'y arrêterai-je moins longtemps. La règle concernant l'emploi du subjonctif a subi aussi quelques accrocs. „... qu'importe de quel moyen on se *sert,* pourvu que ..." (p. 10).

„Comme tous les genres de comique ont pour but de peindre les ridicules des hommes d'après la nature, il faut que, dans la comédie de mœurs le poète s'attache à nous donner des portraits ressemblants, qui *font* reconnaître les gens de son siècle.“ Si on voulait admettre l'explication de Plœtz, on dirait que le relatif exprime l'intention, le but, mais cette manière de se tirer d'affaire n'est pas satisfaisante. Et, en effet, dans: *Montrez-moi le chemin qui conduit à Paris* je ne vois pas moins clairement le but que dans: *Montrez-moi un chemin qui conduise à Paris* (v. pour l'explication O. Schulze, *Zeitschr. f. nfrz. Spr. u. Litt.* Bd. IX, H. 6, p. 257). „Destouches *était* pendant toute sa vie du partie religieux et royaliste“ (p. 8). L'imparfait doit absolument faire place au passé défini. „Le dernier poète, *duquel nous allons nous occuper*“ (p. 1). Les Allemands, j'en ai fait l'expérience, affolent de cette tournure; aussi serais je curieux de savoir si elle se trouve dans un écrivain français; si oui, je passe condamnation. „Schimberg est, *autant que je sache,* le premier qui . . .“ (p. 1 rem. 3). Il faut dire: à ma connaissance. Pour pouvoir employer cette tournure, le premier membre de phrase devrait être négatif, et encore le mot *d'autant* serait de trop.

Ici non plus les germanismes ne manquent pas, et on sait déjà ce que j'entends par là. „Le critique, tout en étant adversaire déclaré de notre auteur“ (p. 1). Dites: tout en étant *l'*adversaire . . . „Une preuve éclatante à l'appui de *mes remarques*, c'est qu'à l'occasion de la mort de Destouches, il lui *fit hommage d'un nécrologue* . . .“ (p. 1). Le mot *remarques* n'est pas bon; puis il n'y en a qu'une seule. Si je comprends bien cette phrase, *faire hommage* devrait être remplacé ici par *dédier, consacrer*. „Je me suis proposé de discuter en détail deux de *ses* comédies que la critique a désignées comme *ses* meilleures“ (p. 4). Le dernier *ses* doit devenir *les*. „Destouches mérite d'*arrêter* le critique littéraire“ (p. 4). On arrête un voleur; un auteur peut tout au plus *arrêter l'attention* du critique. „Il était moraliste, mais *il* n'était pas seulement *un* moraliste qui peint . . . Mais a-t-il *frappé sur toutes les sottises* . . .“ (p. 4). *Frapper sur la sottise* doit être une expression nonvelle; *il n'était pas un moraliste* . . . Il faut dire: *Ce* n'était pas un moraliste qui . . . „Examinons à quel degré les successeurs de Molière et principalement Destouches *sont le complément de son théâtre* ou en quoi ils peuvent mériter *l'éloge de l'originalité*“ (p. 4). Comment des personnes peuvent-elles être le complément du théâtre de Molière? Le *complément* est bien ce qui manque à une chose pour la rendre complète, mais encore faut-il que le complément et la chose à compléter soient de même nature. J'accepte que le théâtre de Destouches soit le complément de celui de Molière, mais Destouches lui-même ne s'aurait l'être. Mériter *l'éloge de l'originalité* signifie: l'éloge donné par l'originalité, tandis que l'auteur veut dire: méritent d'être loués comme originaux, par leur originalité. „Le *Distrait*, le *Retour imprévu*, *enlèvent* à La Bruyère et à Plaute les traits et les scènes qui provoquent le rire“ (p. 5). Cette phrase est inintelligible, à moins que *enlever* ne soit mis là pour *emprunter*. „Destouches, né à Tours, *sortait* d'une famille . . .“ (p. 6). Il vaut mieux dire: descendait, était originaire etc. „L'Ambassadeur de Louis XIV donna une fête à Huningue. Le *Curieux impertinent* fut représenté.“ Un *y* devant *fut* ne serait pas mal placé. „L'ambassadeur se l'attacha, *le* fit son secrétaire particulieur . . .“ (p. 7). Il seroit mieux d'écrire: *en* fit son secrétaire. „Il se retira *à sa* terre de Fortoiseau.“ *Sur* ses terres, *dans* ses terres de F. „Les longues préfaces qui peuvent servir *d'une sorte* de dissertation“ (p. 8).

Dites: servi. *en quelque sorte, pour ainsi dire* de dissertation. „L'auteur s'est essayé souvent *au genre* attendrissant . . .“ (p. 10), *dans* le genre attendrissant. „Quant à l'origine du comique, c'est une erreur d'en attribuer l'invention à Destouches, *preuve en soit l'Andria* de Térence“. Cette tournure, que nous avons déjà rencontré plusieurs fois ci-dessus, n'est absolument pas française. On dit: *à preuve* l'Andria de Térence. „Comment s'expliquer autrement ce qu'il *pouvait* écrire dans sa lettre à la marquise . . .“ (p. 10). *Pouvait* n'a pas de sens et n'est pas français dans cette phrase. Est-ce que par hasard il serait synonyme d'*oser?* A la p. 13, on trouve l'expression „le comique bas“; c'est le *bas comique* qui serait juste. „*De ces situations romanesques vient* que . . .“ (p. 13). C'est là une tournure allemande qui n'est point encore passée dans la langue française. „Il faut juger *d'un* poète dramatique *sur* ses meilleurs ouvrages.“ On peut bien dire à la rigueur juger *d'un* poète, mais le mot *sur* ne saurait se justifier: c'est *d'après* qu'on dit en français. „Destouches serait peut être oublié *sous le nombre* de ses comédies médiocres . . .“ (p. 13). Une bonne comédie peut être oubliée sous le nombre etc., mais le poète? „Voilà deux remarquables comédies régulières . . .“ (p. 13) = deux comédies régulières remarquables. „*Dans le même sens se déclarent: Villemain* etc.“ (p. 13 rem. 2). Inversion particulière à la langue allemande. A la p. 14, une phrase commence par: „était dans une découpure . . .“ Le sujet a été oublié. „Le second acte débute *par Céliante*.“ C'est mal dit: débute par *l'arrivée, l'apparition* de Céliante. „Céliante qui, par ses saillies, ne peut manquer de faire éclater *le* rire homérique des spectateurs“ (ibid.). Ce n'est pas *le* rire homérique, mais bien *un* rire homérique que peuvent faire éclater les spectateurs. „Céliante va se plaindre . . . Il fait de même à l'égard . . .“ (p. 16). Il *en* fait de même etc. „Ariste est au comble de *son* désespoir . . .“ Il ne pouvait guère être au comble du désespoir *d'un autre*. „Il ferait rire, pour ainsi parler *un tas de pierres* . . .“ (p. 19). C'est là une expression vraiment trop populaire pour rendre l'idée: er brächte den ärgsten Brummbart zum Lachen. J'avoue que l'idée n'est pas facile à faire passer en français, mais on pourrait bien dire: il n'y a barbe si renfrognée qui n'éclatât de rire en . . . Ce n'est pas que je prétende que cette manière de s'exprimer soit bien relevée, bien qu'elle rende très bien l'allemand. „Ayant réussi à faire *revoir* son procès“ (p. 23). Le mot juste est *reviser*. „L'intrigue de la pièce *s'augmente* de toutes les précautions prises . . .“ (p. 26). *Augmenter*, c'est joindre à un objet des objets du même genre, de manière à former un plus grand tout, par conséquent *l'intrigue* ne peut pas s'augmenter *des précautions*. L'intrigue augmente, grandit à mesure que . . . par suite des . . .

Bien que ce travail, de même que le précédent, ne manque pas de certaines imperfections — et je ne les ai pas relevées toutes! — je tiens à répéter que les auteurs sont de fins connaisseurs de la langue française. Bien peu d'étrangers, je le crains, seraient en état de faire mieux. Qu'on ne s'imagine pas que je veux dorer la pilule: je le dis, parce que c'est là ma conviction. AYMERIC.