

Der muttersprachliche und der lateinische Unterricht in den Petites Écoles von Port-Royal.

I. Port-Royal und der Jansenismus. Die Abtei Port-Royal¹, in dem Thale der Yvette zwischen Versailles und Chevreuse gelegen, ist bereits im Jahre 1204 als Nonnenkloster des Cistercienserordens gegründet worden. Bis in die dreissiger Jahre des 17. Jahrhunderts kein nennenswertes geschichtliches Interesse bietend, wurde die Abtei um jene Zeit (1635) durch Jean du Vergier de Hauranne, seit 1620 Abt' von Saint-Cyran und daher gewöhnlich M. de Saint-Cyran genannt, dem Jugendfreunde und Studiengenossen des niederländischen Theologen Cornelius Jansen, nachmaligen Bischofs von Ypern, für Frankreich der Mittelpunkt des Jansenismus, jener Lehre von der Gnade in der paulinisch-augustinischen Fassung, dass der Mensch erneuert werde durch die Gnade Gottes in Christo, die da Sünde vergiebt ohne des Menschen Verdienst und Mitwirkung². Damit aber geriet der Jansenismus, der sonst in Bezug auf Kultus und Gebräuche, wie Verehrung der Jungfrau Maria und der Heiligen, Glauben an ihre Wunder, Reliquienkult, Anbeten des Sakraments, streng auf dem Boden der katholischen Kirche blieb³, in schärfsten Gegensatz zu dem Jesuitismus, welcher, dem Semi-Pelagianismus huldigend, die natürlichen Anlagen und Kräfte des Menschen durch den Sündenfall zwar für geschwächt, aber noch immer als ausreichend zu einer gewissen selbstthätigen Erlangung der Seligkeit ansah⁴. So erklärt sich denn hinreichend der unerbittliche Hass, mit dem die Jesuiten die Anhänger der neuen Lehre von Anfang an bis zu ihrer endlichen Unterdrückung verfolgten.

¹ Nach Sainte-Beuve heisst in den ältesten Urkunden die Gegend le Porrois = Moorland, abzuleiten vom spätlatein. borra oder porra = *caucus dumetis plenus ubi stagnat aqua* nach Ducange, und von dem neuen Kloster sagte man: sis en Porrois = im Moorland gelegen. Wie dann dafür die latein. Namen Portus Regius (seit 1216), Porretum, Porrasium, Porregium entstanden, ist nicht genügend aufgeklärt. Wahrscheinlich ist, dass aus Portus Regius oder Porregium Portréal entstand, woraus schliesslich Port-Royal wurde. Man vergleiche hierzu:

Sainte-Beuve: Port-Royal, 6 Bde, 4. Aufl., im I. Bd. pp. 36/38;

Gutersohn: Port-Royal, eine Erziehungsschule aus dem 17. Jh. Beilage zum Osterprogramm des Schaffhauser Gymnasiums von 1879.

Bemerkung. Die benutzte Litteratur ist das erste Male mit ihrem vollen Titel, später nur mit dem Namen des Verfassers citirt; bei verschiedenen Werken desselben Verfassers ist das erste Wort des Werkes hinzugefügt.

² Müller: Die Petites Écoles von Port-Royal. Wissenschaftl. Beilage zum Jahresbericht der Friedrich-Werderschen Gewerbeschule in Berlin, Ostern 1867, pp. 1 u. 7.

³ Herzogs Real-Encyklopädie für protestant. Theologie, Art. Port-Royal, XII, p. 130.

⁴ Meyers Lexikon für Theologie und Kirchenwesen, Art. Semipelagianer.

Nachdem im Jahre 1626 das Nonnenkloster unter der jugendlichen Aebtissin Angélique Arnauld, der Tochter des berühmten Generalprokurators Antoine Arnauld, nach Paris verpflanzt worden war, sammelten sich infolge der Einkerkung (13. Mai 1638) St. Cyran's durch den allmächtigen Kardinal Richelieu seine Freunde und Anhänger in dem stillen, abgelegenen Mutterhause — nunmehr Port-Royal des Champs genannt, zum Unterschiede von dem neuen Stifte Port-Royal de Paris — und bildeten jenen so berühmt gewordenen jansenistischen Einsiedlerverein, dessen Mitglieder von den Franzosen kurzweg Solitaires oder Messieurs de P.-R. genannt werden. Würdige, vor ihrer „Bekehrung“ zum Teil den höheren Ständen des Lebens angehörige Männer von feinsten geselliger wie wissenschaftlicher Bildung⁵ waren es, welche, durch St. Cyran's Wort und Beispiel mächtig ergriffen, beschlossen hatten, ihres Meisters Plan, Wiederherstellung der Kirche in der Reinheit der ersten Jahrhunderte⁶, nach ihren Kräften zu verwirklichen, indem sie fernab von dem Treiben der Welt ihre Tage in Einfachheit und Mässigkeit zubrachten⁷ und ein stilles ernstes, aber nicht etwa bloss müßig-beschauliches, sondern arbeitsvolles, besonders wissenschaftlichen Studien geweihtes Leben führten⁸.

Wie die angesehene und tüchtige Familie Arnauld nach und nach fast alle ihre weiblichen Mitglieder dem Nonnenkloster von Port-Royal⁹ zuführte, so wurden einige ihrer männlichen Sprossen die Gründer und der Stamm der klösterlichen Gemeinschaft der Solitaires von Port-Royal. Es sind dies die drei Brüder Le Maître, die Söhne der einzigen Arnauld, die sich verheiratet hatte¹⁰, somit die Enkel des oben genannten Antoine Arnauld und die Neffen der Aebtissin Angélique, nämlich: Antoine Le Maître, der auf eine Ruhm und Glanz verheissende juristische Laufbahn verzichtet hatte, Simon Le Maître de Sérécourt, als Major bei der Verteidigung von Philippsburg (1635) hervorragend beteiligt, endlich Isaac-Louis Le Maître, nach seinem Anagramm gewöhnlich M. de Saci genannt, der sich noch unter St. Cyran's Leitung zu dem geistlichen Amte vorbereitet hatte¹¹. Diesen drei ersten Einsiedlern schlossen sich bald nachher verwandte Charaktere aus allen Teilen Frankreichs an¹², so Singlin, den noch St. Cyran als Prediger und Beichtvater in Port-Royal eingeführt hatte, der junge Gelehrte Lancelot, der uns als Verfasser der berühmten „Methoden von Port-Royal“ später noch beschäftigen wird, zwei Brüder der Aebtissin Angélique: Robert Arnauld d'Andilly und Antoine Arnauld, der Doktor der Sorbonne und Verfasser der Schrift „De la Fréquente Communion“ (der „grosse“ Arnauld, wie ihn mit übertreibender Bewunderung die Genossenschaft genannt hat¹³), ferner Du Fossé, Fontaine, die beide Memoiren über Port-Royal hinterlassen haben, Nicole und Pascal, der Verfasser der so gewaltiges Aufsehen erregenden „Lettres Provinciales.“ Durch die beiden eben genannten Schriften, von denen die erstere „mit ihrem Protest gegen das leichtsinnige Kommunizieren, mit ihrem Drängen auf Busse, mit ihrer Warnung vor dem opus operatum eine praktische Anwendung der jansenistischen Grundsätze“ ist¹⁴, die letztere hingegen, veranlasst durch die Angriffe der Jesuiten auf Dr. Arnauld, die Moral und die Politik der Gesellschaft Jesu mit ebensoviel dialektischer Schärfe als feiner Ironie angreift¹⁵, erhielten zwar zunächst die Einsiedler nicht unbedeutenden Zuwachs an Gesinnungsgenossen, lenkten jedoch von da ab die Aufmerksamkeit der geistlichen wie weltlichen Behörden auf sich, deren Anordnungen und Verfolgungen sie schliesslich im Jahre 1679 nach viermaliger Vertreibung für immer erlagen¹⁶.

⁵ Müller p. 6. ⁶ K. Schmidt: Geschichte der Pädagogik, 3. Aufl. III, p. 403; Schönherr: Saint-Cyran's Bedeutung für Port-Royal. Wissenschaftl. Abhandlung zum Programm des Gymnasiums zu Bautzen Ostern 1877, p. 7; Müller, p. 7.

⁷ Herzog XII, p. 131. ⁸ Herzog XII, p. 131; Müller p. 6. ⁹ Guttersohn p. 5; Schönherr p. 8. ¹⁰ Sainte-Beuve, I, p. 369. Müller p. 8. ¹¹ Sainte-Beuve, I, pp. 380, 309, 441. ¹² Schönherr p. 16. ¹³ Müller p. 10. ¹⁴ Herzog XII p. 132. ¹⁵ Kreissig: Geschichte der französ. Nationallitteratur, 4. Aufl. p. 248; Breitinger: Die französischen Klassiker, 2. Aufl. p. 39. ¹⁶ Herzog XII, p. 132; Schönherr, p. 16.

II. Geschichte der Petites Écoles von Port-Royal. Von Bedeutung für die Geschichte der französischen Pädagogik ist es, dass die ehrwürdigen Einsiedler von Port-Royal, gleich den deutschen Reformatoren und den Jesuiten, auch dem Jugendunterrichte grosse Sorgfalt widmeten und in der Folge besondere Schulen errichteten. Wie in allem, was sie unternahmen, wurden sie auch hierzu durch St. Cyran angeregt, welcher selbst ein grosser Kinderfreund war und die Erziehung der Jugend für die edelste Lebensaufgabe hielt¹⁷. So berichtet Lancelot von ihm: „Er schätzte die Liebe derer, welche es sich zur Aufgabe machten, Kinder christlich zu erziehen, so hoch, dass er sagte, es gäbe in der Kirche keine eines Christen würdigere Beschäftigung“¹⁸, und in einer kleinen Schrift, die Sainte-Marthe zur Verteidigung der Nonnen von Port-Royal schrieb, lesen wir: „St. Cyran's Liebe ergoss sich selbst über diese kleinen, so verlassenen Seelen, und wie Christus sein Blut für sie vergossen hat, würde er sich glücklich geschätzt haben, sein Leben hinzugeben, um ihnen zu helfen. Diese Liebe war es, die in ihm den Plan weckte, jene Kleinen Schulen zu errichten“¹⁹. Ausführlicher über sein Vorhaben spricht sich St. Cyran selbst aus in einem Briefe, den er im Kerker von Vincennes an einen gewissen Herrn von Rebours schrieb. Hier heisst es: „Ich wollte, Sie könnten in meinem Herzen die Liebe lesen, die ich zu den Kindern hege. Als ich den Plan gefasst hatte, ein Haus zu bauen, das gewissermassen eine Pflanzstätte der Kirche werden sollte, um darin die Unschuld der Kinder zu bewahren, so beabsichtigte ich, dies nur für sechs Kinder zu thun, die ich mir in ganz Paris, je nachdem es Gott gefallen hätte, sie mir zuzuführen, ausgesucht haben würde. Ich wollte ihnen eigens einen Lehrer geben, um ihnen das Lateinische beizubringen, und einen guten Priester als geistigen Berater. Da nun dieser Plan durch meine Verhaftung vereitelt worden ist, so habe ich nicht weiter daran gedacht . . . Seitdem aber habe ich gern gebilligt, dass man in Port-Royal das Liebeswerk fortsetze, das ich anfangs den Kindern des Herrn Bignon erwiesen habe“ . . .²⁰

Aus den letzten Worten erhellt einestheils, dass St. Cyran vor seiner Verhaftung selbst als Erzieher thätig war, und andernteils, dass später seine Freunde das von ihm begonnene „Liebeswerk“ fortsetzten. Bald mehrte sich die Zahl der Schüler; neben den Söhnen Bignon's wurden noch die Neffen St. Cyran's, ein Sohn Arnauld d'Andilly's und der einer dem Kloster befreundeten Dame von Le Maître erzogen²¹. Einen abermaligen Zuwachs erhielten diese ersten Zöglinge in den drei jungen Du Fossé, welche im Juni 1643 nach Port-Royal des Champs geschickt wurden²¹. Drei Monate nachher erhob sich der erste „Sturm“ gegen die Jansenisten, unter dem auch die junge Erziehungsanstalt zu leiden hatte, und der durch Arnauld's Schrift „De la Fréquente Communion“ (August 1643) hervorgerufen wurde²². Doch legte sich derselbe bald wieder, und bis 1650 hatte sich die Anstalt Jahre ungestörter Ruhe und Entwicklung zu erfreuen. Im Jahre 1646 war die Zahl der Schüler derart gewachsen, dass man, zumal auch die Nonnen aus Paris wieder nach Port-Royal des Champs überzuziedeln gedachten, den Entschluss fasste, das alte, liebgewordene Heim aufzugeben und in Paris eine regelmässige Schule zu gründen²². Im Winter 1646/47 mietete man in der Strasse Saint-Dominique d'Enfer, in der Vorstadt Saint-Jacques, ein Haus und errichtete daselbst unter dem Namen „Petites Écoles de Port-Royal“ eine förmliche und öffentliche Erziehungsanstalt²². Die Wahl dieses Namens deutete bescheiden an, dass man den höheren Lehranstalten, insbesondere den collèges der université und der Jesuiten, keine Konkurrenz bereiten, sondern nur für sie arbeiten wollte. Diese begannen mit der sechsten Klasse und verlangten von den eintretenden Kindern eine gewisse Vorbildung, die entweder im elterlichen Hause oder in sogenannten Kleinen Schulen erzielt wurde. Obgleich nun die Schulen

¹⁷ Gutersohn p. 9. ¹⁸ Lancelot: Mémoires touchant la vie de M. de St. Cyran, bei Carré: Les Pédagogues de Port-Royal, Paris 1887p. 43, und Cadet: L'Éducation à Port-Royal, Paris 1887 p. 87. ¹⁹ Carré p. 20. ²⁰ Cadet, p. 81/82; Carré p. 18/19. ²¹ Du Fossé: Mémoires pour servir à l'Histoire de P.-R., bei Carré p. p. 245 ff; Sainte-Beuve III, p. 469; Müller p. 13. ²² Du Fossé, bei Carré p. 247; Sainte-Beuve III, p. 471; Müller p. 13.

von Port-Royal ihre Zöglinge für die Universität zu bilden wünschten und dies günstige Resultat auch erzielt haben, so wollte man dies doch nicht von vornherein ankündigen²³. Von den Lehrern, die in der neuen Anstalt thätig waren, berichtet Racine: „Man hatte ihnen Lehrer gegeben, wie sie sich solche wünschen konnten. Es waren keine gewöhnlichen Männer, und ich erwähne nur, dass der eine von ihnen der berühmte Nicole war, ein anderer jener Lancelot, dem man die „Neue griechische und lateinische Methode verdankt“; neben diesen beiden sind nach Guyot und Coustel zu nennen²⁴. Jeder derselben unterrichtete (nach dem oben citierten Ausspruche St. Cyran's) „ungefähr sechs Schüler, die in vier Zimmer verteilt waren“, so dass also vier Klassen mit 20—24 Schülern entstanden; die Oberleitung der gesamten Anstalt war dem „frommen und tugendhaften“ Walon de Beaupuis übertragen²⁵.

Von 1646—1650 stand die Schule in Paris in grösster Blüte, und die Zahl der Schüler hatte eine solche Höhe erreicht, dass Beaupuis am 24. Mai 1648 an seinen Vater schreiben konnte: „Das Haus füllt sich derart, dass bald kein Platz mehr vorhanden sein wird . . .“²⁶ Dadurch aber erregte die Anstalt den Neid der Jesuiten, von denen Racine berichtet: „Eine Zeit lang fürchteten sie sogar, Port-Royal möchte ihnen die Jugendbildung entwenden und so ihren Einfluss an seiner Quelle vernichten“²⁷. In der That brachten sie es dahin, dass ein königlicher Kommissar der Anstalt einen Besuch abstattete, ohne freilich einen Grund zum Einschreiten finden zu können. Dennoch beschloss man, hauptsächlich wohl wegen der in Paris herrschenden Unruhen der Fronde (1648-1653), die Schule daselbst zu schliessen und die Kinder wieder in ihre Familien zurückzuschicken²⁸. Nach Wiederherstellung der Ruhe blühten die jansenistischen Schulen von neuem auf, aber nicht mehr in Paris, sondern auf dem Lande und zwar in drei Hauptgruppen: die erste und grösste in Le Chesnai bei Versailles, in dem Hause eines Herrn von Bernières; die zweite in Port-Royal des Champs, „aber nicht wie früher in der Abtei selbst, sondern in einer Meierei auf dem Berge, die man wegen des dort aufgespeicherten Getreides Les Granges (die Scheuern) nannte“; die dritte endlich auf dem Schlosse Les Trouis bei Chevreuse, welches einem Herrn von Bagnols gehörte²⁹. So erkaufen die genannten Edelleute die grosse Wohlthat, ihre Kinder von solchen Männern erzogen zu sehen, damit, dass sie ihnen gestatteten, andere Kinder mitzubringen³⁰. Abermals folgte nun eine Zeit der Ruhe für alle drei Schulen³⁰; während derselben (1655) wurde in Les Granges u. a. der junge Racine von Le Maître, Nicole und Lancelot unterrichtet³¹.

Am 23. Januar 1656 hatte Pascal den ersten seiner „Lettres Provinciales“ veröffentlicht, infolgedessen Port-Royal und seine Schulen von einer neuen, letzten Verfolgung heimgesucht wurden. Am 30. März erschien ein gewisser Daubray als königlicher Untersuchungsrichter in Port-Royal des Champs, um sich zu überzeugen, ob die Schule daselbst dem königlichen Befehle gemäss geschlossen worden sei. Dies war nun allerdings kurz vorher geschehen, denn die Einsiedler waren von Paris aus durch Freunde gewarnt und von dem bevorstehenden Besuche benachrichtigt worden³². Die beiden anderen Anstalten in Le Chesnai und Les Trouis hielten sich noch kurze Zeit unter dem Schutze der Eigentümer dieser Schlösser, „da man einem Vater doch nicht gut verbieten konnte, seine Kinder nebst einigen anderen bei sich unterrichten zu lassen“³³. Am 10. März 1660 jedoch, in demselben Jahre also, in dem Ludwig XIV. selbständig zu regieren begann, und das er sofort mit Verfolgungen erst gegen die Jansenisten, dann gegen die Hugenotten bezeichnete³⁴, erschien Daubray, diesmal von

²³ Schmid: Encyklopädie des gesamten Erziehungs- und Unterrichtswesens, 2. Aufl. Art. Port-Royal, im VI. Bd. p. 150; Sainte-Beuve III, p. 470, Anmerk. 1. ²⁴ Racine: Oeuvres compl., 3 Bde., Hachette, Bd. III, 40; Sainte-Beuve III, p. 471. ²⁵ Du Fossé bei Carré p. 248; Sainte-Beuve III, p. 471/72. ²⁶ Sainte-Beuve III, p. 472, Anmerk. 3. ²⁷ Racine III, p. 40. ²⁸ Sainte-Beuve III, p. 474; Müller p. 13; Guttersohn, p. 10; Du Fossé, bei Carré p. 255. ²⁹ Schmid VI, p. 151. ³⁰ Guttersohn p. 10. ³¹ Sainte-Beuve III, p. 475. ³² Sainte-Beuve III, p. 169. ³³ Müller p. 14; Carré p. XIII. der Introduction. ³⁴ Müller p. 14.

einem königlichen Prokurator vom Châtelet, drei Kommissaren und einem Gefreiten begleitet, wiederum in Le Chesnai und Les Trous und befahl an beiden Orten, „dass alle Fremden innerhalb 24 Stunden das Haus zu verlassen hätten, und dass dasselbe in Zukunft nicht mehr zu gleichen Zwecken verwendet werden dürfe.“³⁵ Das war das Ende der berühmten Petites Écoles von Port-Royal nach einem kaum fünfzehnjährigen Bestehen.

III. Charakteristik der Schulen von Port-Royal. Die Thätigkeit dieser Schulen hat Racine, der frühere Schüler und nachmalige Historiograph von Port-Royal, in seinem „Abrégé de l'Histoire de Port-Royal“ folgendermassen gekennzeichnet: „Ein Umstand, der dieses Haus empfehlenswerter gemacht und ihm vielleicht noch mehr Eifersucht zugezogen hat, ist die ausgezeichnete Erziehung, welche dort der Jugend zu teil wurde. Es gab niemals ein Asyl, wo Unschuld und Reinheit vor den Ansteckungen der Welt geschützter waren, noch eine Schule, in der die Wahrheiten des Christentums zuverlässiger gelehrt wurden . . . Man begnügte sich jedoch nicht, die Schüler zur Frömmigkeit zu erziehen, sondern liess es sich auch angelegen sein, ihren Geist und Verstand zu bilden.“³⁶ Aus diesen Worten geht hervor, dass die beiden Hauptfaktoren aller Erziehung, die moralische und die intellektuelle Bildung, Erziehung im engeren Sinne (Zucht nach Herbart) und Unterricht in Port-Royal Hand in Hand gingen³⁷. Versuchen wir dieselben zu charakterisieren.

A. Die Erziehung (im engeren Sinne). Dieselbe beruhte ganz und gar auf St. Cyran's Lehre von der Sünde und der Gnade. Hat man von dem Falle des Menschen die Vorstellung, wie sie sich St. Cyran nach Augustin gebildet, so hat man auch den rechten Begriff von dem Kinde. Das ungetaufte Kind ist so recht das Bild des gefallen Menschen; es ist ohne Freiheit, ohne Rede (infans), durch und durch Begehrlichkeit, Unwissenheit, Ungehorsam. Die Taufe versetzt das Kind in den Stand der Gnade, vernichtet aber damit noch nicht die sündige Natur desselben, sondern deckt sie nur vor Gott zu, bis das Kind in den Gebrauch seiner Vernunft tritt. Von dieser Zeit an ist dem Kinde, damit die Heilswirkung der Taufe nicht verloren gehe, der ihm ohne Wissen und Willen verliehene Gnadenzustand zum Bewusstsein zu bringen, die Wiedergeburt muss in ihm bewirkt werden³⁸. Mit dieser tiefsten Auffassung vom Kinde ist für die Jansenisten sowohl die Notwendigkeit, als auch das Ziel der Erziehung gegeben: sie bezweckte, das Kind ohne Unterbrechung in dem reinen und unschuldigen Zustand, den ihm die Taufe verliehen, zu erhalten und ihm mit der Zeit eine stetig wachsende Erkenntnis, ein immer festeres Bewusstsein von dem ihm unbewusst geschenktem Gnadenzustand zu verschaffen³⁹. Hinsichtlich dieses Zieles war die jansenistische Erziehung vorwiegend eine prophylaktische, indem eben alles darauf ankam, das Kind von jeder Berührung mit dem Bösen fern zu halten³⁹. Hebt doch St. Cyran im Laufe eines Gespräches, das er nach seiner Befreiung (März 1643) mit Le Maître über die Kinder führte, ausdrücklich hervor: „Man muss immer für die Seelen beten und wachen wie in einer vom Kriege umlagerten Stadt. Der Teufel macht draussen die Runde; er greift die Getauften frühzeitig an und späht den Platz aus. Hält ihn der heilige Geist nicht besetzt, so wird er sich denselben bemächtigen. Er greift die Kinder an, und da sie nicht gegen ihn kämpfen, so müssen es andere für sie thun . . . Dazu sind Absonderung von der Welt, gute Beispiele und Gebete die besten Hilfen, die ihnen zu teil werden können.“⁴⁰

Die Massnahmen, welche unsere Lehrer trafen, um die von St. Cyran betonte stete Überwachung auszuüben, waren nach Carré⁴¹ folgende.

³⁵ Sainte-Beuve III, p.p. 467 und 477; Müller p. 14; Gutersohn p. 11. ³⁶ Racine III, p. 34; Schmid VI, p. 150. ³⁷ Auch das schon öfter citierte Mémoire über die Schule zu Le Chesnai, sowie Coustel in seinen „Règles de l'Éducation des Enfants“ betonen diese beiden Seiten der Jugendbildung; vergl. Carré p. 26. ³⁸ Sainte-Beuve III p. 480; Schmid VI, p. 151/52; Müller p. 15/16; Schönherr p. 20; Gutersohn p. 14. ³⁹ Müller p. 15; Schönherr p. 20. ⁴⁰ Fontaine bei Carré p. 37/38. ⁴¹ Carré p.p. XV—XVIII.

1. Man hatte in Port-Royal den Versuch gemacht, die Vorteile der häuslichen und der öffentlichen Erziehung in den *collèges* dadurch zu vereinen, dass man immer, nach St. Cyran's Aussprache, fünf bis sechs Schüler wie in einer Familie einem Lehrer zur Erziehung wie zum Unterrichte anvertraute; nur diesen hatte er sich zu widmen und sollte ihnen Vater und Mutter ersetzen. Diese Idee rührt übrigens nicht erst von St. Cyran her, sondern war bereits, wie uns Coustel mitteilt, von Erasmus von Rotterdam in seiner „*Christiani matrimonii institutio*“ (1526) ausgesprochen worden⁴². Vier solcher Familien, also etwa 24 Schüler mit 4 Lehrern, bildeten, wie in Le Chesnai, Les Granges, Les Trous, eine geschlossene Anstalt, der wiederum ein besonderer Dirigent vorstand⁴³. Nur Kinder achtbarer, wahrhaft christlicher Familien wurden in Port-Royal aufgenommen und zwar so jung wie möglich (nie nach dem zehnten Jahre), „damit man an ihnen nicht bereits anderwärts erhaltene schlechte Eindrücke zu bekämpfen nötig hatte.“⁴⁴

Wie wir uns nun die erzieherische Thätigkeit der Lehrer an den ihnen anvertrauten Zöglingen zu denken haben, ersehen wir aus folgenden beredten Worten Sainte-Marthe's: „Um ihre Pflichten zu erfüllen, wachten sie beständig über diese kleine Herde Christi. Die Liebe erleuchtete sie beim Unterrichte, den zu erteilen sie keine Gelegenheit unbenützt vorüber gehen liessen. Sie wurden gleichsam zu Kindern, um sie für Christus zu gewinnen. Sie wussten sich in ihre Schwächen zu schicken, ertrugen dieselben ohne Ungeduld und wurden nimmer müde, ihnen zu dienen. Sie betrachteten die Kinder als ein kostbares, von Gott ihrer Obhut anvertrautes Gut, über das er einst Rechenschaft von ihnen fordern würde. Ihr ganzes Bestreben ging dahin, sie in dem Zustande der Unschuld zu erhalten, in den sie die Taufe versetzt hatte. Aus diesem Grunde behielten sie die Kinder immer in ihren Händen, ja man kann sogar sagen: sie trugen sie in ihren Herzen und boten sie täglich Gott dar, um nicht vergebens an ihnen zu arbeiten und seinen Segen auf sie herab zu erleben. Da es fast unmöglich ist, dass Kinder, die doch gänzlich den Sinneseindrücken unterworfen sind, nicht auch das thun, was sie an anderen sehen, so versuchten sie (sc. die Lehrer) dieselben noch mehr durch ihr Beispiel als durch ihre Worte zu unterrichten.“⁴⁵

Die Erziehungshäuser, wie sie in Port-Royal und dessen nächster Umgebung bestanden, sollten also das Abbild eines wahrhaft christlichen Hauses sein, sollten Familien im schönsten Sinne des Wortes bilden, in deren Schosse die Kinder durch beständige Aufsicht vor den Ansteckungen der Welt geschützt waren, und auf welche Fontaine die Worte des Psalmisten in folgender Umschreibung angewendete: „*On voyait de jeunes enfants assis à la table du Seigneur, dans un aussi bel ordre que de jeunes plants d'olivier.*“⁴⁶

2. Wie von aussen her, suchten die Jansenisten auch innerhalb ihrer Erziehungsanstalten alles Schädliche und Böse von den Kindern fern zu halten. Nach der uns von Sainte-Marthe geschilderten Thätigkeit der Lehrer wird es uns nicht wunder nehmen, zu erfahren, dass bei der Wahl derselben mit der grössten Sorgfalt verfahren wurde. In dieser Hinsicht äussert sich der eben genannte Gewährsmann folgendermassen: „Da man erkannt hatte, dass das Unglück der Kinder seinen Grund oft

⁴² Coustel Liv. I, chap. 9, § 3, bei Carré p. 99. Nachdem Erasmus (ihm folgt Coustel in den drei Kapiteln: *Des Maisons des Parents* — *Des Collèges* — *Des Maisons Particulières*) die Vorteile und die Nachteile der häuslichen und der öffentlichen Erziehung gegen einander erwogen hat, fährt er fort: „*Plerisque placet media quaedam ratio, ut apud unum praeceptorem quinque sexve pueri instituantur; ita nec sodalitas deest aetati, cui convenit alacritas; neque non sufficit singulis cura praeceptoris; et facile vitabitur corruptio quam affert multitudo.*“ Sainte-Beuve III p. 492, Anmerk. 1; Schmid VI, p. 151; Müller p. 19. ⁴³ Sainte-Beuve III, p. 492; Schmid VI, p. 151; Müller p. 19; Schönherr p. 20. ⁴⁴ Sainte-Beuve III, p. 497. ⁴⁵ Bei Carré p. 22. Man vergl. hierzu auch Sainte-Beuve III, p. 485 und Schmid VI p. 152/53. ⁴⁶ Sainte-Beuve III, p. 468; K. Schmidt III, p. 406; Schmid VI, p. 150; Müller p. 19; Psalm 128, 3.

in der Unwissenheit und Nachlässigkeit der Lehrer hatte, so war man bestrebt, für dieses Amt nur Personen zu wählen, von deren Frömmigkeit, Fähigkeit, Umsicht und Uneigennützigkeit man überzeugt war. Nur aus Liebe entschlossen sie sich, dieses so mühevollen und schwierigen Amt zu übernehmen, und verfolgten dabei als einziges Ziel, in den Kindern Christum, der doch seit der Taufe in ihnen wohnt, zu erhalten.⁴⁷ Das leuchtende Vorbild des Lehrers sollte eben, wie wir oben gesehen, an den Kindern mehr bewirken als alle ihre Worte. Dafür war aber auch der Stand des Lehrers nach St. Cyran's eignen Worten⁴⁸ in Port-Royal ein angesehener und hochgeschätzter.

3. Mit derselben Vorsicht wie die Lehrer wurde auch die übrige Umgebung der Schüler bis herab auf das Gesinde geprüft und ausgewählt. „Man trug sogar,“ berichtet wiederum Sainte-Marthe, „dafür Sorge, nur verständige und gesittete Diener zu halten, damit die Kinder, immer nur gute Beispiele vor sich sehend, veranlasst würden, das zu thun, was sie an anderen sahen, und auf dem Wege zu wandeln, auf dem man sie führte.“⁴⁹

4. Die Schüler durften ferner nichts lesen, was die Unschuld und Reinheit ihres Herzens gefährden konnte. Über diesen Punkt teilt uns Fontaine aus einer Unterredung, die er einst mit De Saci hatte, Folgendes mit⁵⁰: „Wie seufzte er, der immer den heiligen Augustin in der Hand und seine „Bekennnisse“ in der Tasche hatte, darüber, in den lateinischen Autoren Dinge zu sehen, die mit der Reinheit des Christentums nicht übereinstimmen. Da er jedoch in seiner Jugend diese Bücher von seinen frommen und erleuchteten Lehrern als die Quellen der Latinität zur Lektüre erhalten hatte . . . , so sah er sich wider Willen und gegen seine Neigung genötigt, den Kindern ebenfalls diese Bücher in die Hände zu geben. Aber unter welchen Sicherheitsmassregeln gestattete er dies! Mit welcher Vorsicht verfuhr er, damit diese zarten Seelen aus jenen Autoren das in sprachlicher Hinsicht Gute schöpfen konnten, ohne Schaden zu nehmen durch das, was sie an sittlich Schlechtem und Anstössigem enthielten. Hat seine so erfinderische Liebe ihn nicht Mittel finden lassen, das, was im höchsten Grade unrein war, rein zu machen? Hat sie nicht jenen Lehrern der Schamlosigkeit das Gift entzogen, mit dem sie diese zarten Seelen ansteckten? Hat sie es nicht zu wege gebracht, dass Terenz lateinisch war, ohne schmutzig zu sein, Horaz nützlich, ohne durch seine schrecklichen Gemeinheiten zu schaden, und dass Martial in unschuldiger Weise durch seine ausgewählten Epigramme den Geist der Kinder schärfen konnte, ohne sie in den Kot seiner Unflätigkeiten zu versenken?“ So erfahren wir denn, dass die Lehrer von Port-Royal mit ihren Schülern nur „gereinigte“ Schriftsteller lasen, ein Verfahren, das schon von Quintilian⁵¹ empfohlen worden war.

5. Die Lektüre von Romanen und allen Büchern, „durch welche die Leidenschaften der jungen Leute erregt werden,“ sowie der Besuch des Theaters waren den Schülern von Port-Royal strengstens untersagt⁵². Ging doch Nicole in seiner Schrift „Les Deux Visionnaires,“ die er gegen Desmaretz de Saint-Sorlin, den Verfasser eines Lustspiels „Les Visionnaires,“ richtete, so weit, zu behaupten: „Ein Romanschreiber und ein Theaterdichter sind öffentliche Vergifter, nicht der Körper, wohl aber der Seelen. Er muss sich vieler geistiger Mordthaten, die er entweder wirklich begangen hat oder hätte begehen können, für schuldig erachten.“⁵³ Auch Lancelot wollte nichts vom Theater wissen

⁴⁷ Carré p. 20; Müller p. 6; Schönherr p. 21; Guttersohn p. 19. ⁴⁸ In dem oben angeführten Brief an Herrn von Rebours. ⁴⁹ Müller p. 19; Schönherr p. 21; Carré p. 23; Sainte-Beuve III, p. 486; Schmid VI, p. 153. ⁵⁰ Fontaine bei Carré p. 60/61. ⁵¹ Nicht von den Griechen, wie es in Schmid's Encyclopädie VI, p. 155. heisst. Die betr. Stelle in Quintilian's „Institutio oratoria“ lautet: „Utiles tragoediae, alunt et lyrici, si tamen in his non auctores modo, sed etiam partes operis elegeris; nam et Graeci licenter multa, et Horatium nolim in quibusdam interpretari,“ I, 8. § 6, Bon. „Auch Luther hatte sich auf der Feste Koburg 1530 mit dem Ausfegen des Aesop beschäftigt.“ Müller p. 23. ⁵² Carré p. XVIII. ⁵³ Racine III, p. 1, Anmerk. 1. Diese Äusserung hat bekanntlich durch Racine eine scharfe Zurückweisung erfahren, in Folge deren er sich eine Zeit lang mit seinen ehemaligen Lehrern verfeindete.

und verzichtete 1672 lieber auf das ehrenvolle Amt eines Erziehers der Prinzen Conti, als dass er dieselben, wozu man ihn wohl zwingen wollte, in das Theater begleitet hätte⁵⁴.

6. Auch das Reisen, das zu jener Zeit den Abschluss einer vornehmen Erziehung bildete, fand ganz und gar nicht den Beifall der Jansenisten. In Bezug hierauf berichtet Fontaine von De Saci folgenden charakteristischen Ausspruch: „Man sprach öfters mit ihm über die fast überall herrschende Sitte, Kinder reisen zu lassen. Das konnte er jedoch in Hinsicht auf das Heil dieser Kinder, das doch in erster Linie zu berücksichtigen ist, nicht billigen und meinte, reisen hiesse den Teufel nur in verschiedener Tracht, in deutscher, englischer, italienischer, spanischer, kennen lernen, immer aber bliebe es doch derselbe Teufel, crudelis ubique.“⁵⁵

7. Als letzter Punkt zur Charakteristik der jansenistischen Erziehung bleibt uns die Disciplin zu betrachten übrig. Von Sainte-Marthe haben wir bereits gehört, dass die Lehrer von Port-Royal in dem Kinde eine Wohnstätte Christi sahen. In gleichem Sinne berichtet Lancelot von St. Cyran: „Auch erwies er den Kindern immer eine Güte, die an eine gewisse Achtung grenzte, um dadurch die Unschuld und den heiligen Geist zu ehren, der in ihnen wohnt.“⁵⁶ Diese Achtung vor dem Kinde einerseits und die Liebe zu ihnen andererseits hatten zur Folge, dass die Disciplin in Port-Royal eine äusserst milde war. „Wenig reden, viel dulden und noch mehr beten“⁵⁷ war eine oft gehörte Vorschrift St. Cyran's in Bezug auf die Behandlung der Kinder, und an dieselbe anknüpfend erzählt Lancelot von ihm: „Er wünschte, dass man ihre Fehler und Schwächen geduldig ertrage, damit einst Gott auch gegen uns barmherzig und gnädig sei,“⁵⁷ und dann weiter unten: „Er wollte, dass man sie nur bei den grössten Vergehen mit der Rute züchtigen solle, und auch dann erst, nachdem alle übrigen Besserungsmittel — als solche nennt er Geduld und Selbstprüfung, Gebet zu Gott für die Kinder, einfache Verwarnung durch Zeichen oder Worte, Verweis, schliesslich Androhung von Entziehung gewisser Vergünstigungen oder Speisen — versucht worden waren. Strafen, sagte er, ohne vorher viel gebetet zu haben, hiesse gewissenlos handeln und vergessen, dass alles von dem Segen und der Gnade Gottes abhängt.“⁵⁷ Indem nun die jansenistischen Lehrer diese und ähnliche Aussprüche ihres Meisters sich zur Richtschnur nahmen, „behandelten sie ihre Schüler mit vieler Liebe und Sanftmut und hatten das Geheimnis gefunden, sich gleichzeitig von ihnen lieben und fürchten zu lassen, so dass die Drohung, sie wieder nach Hause zu schicken, damit sie ihre Studien anderswo fortsetzen möchten, die grösste und empfindlichste Strafe für sie war.“⁵⁸

Um solche Behandlung der Zöglinge recht zu würdigen, sagt Kämmel, der Verfasser des Artikels „Port-Royal“ in Schmid's Encyclopädie, muss man die Zeit in Rechnung bringen und die Methode anderer Lehrer vergleichen. Wurde doch selbst der Dauphin, wie aus den Mémoires des Kammerdieners Dubois ersichtlich ist, von seinem Gouverneur, dem Herzog von Montausier, „bei dem geringsten Vergehen übermässig mit Rutenhieben gezüchtigt und buchstäblich gemisshandelt.“ Sein Précepteur Bossuet, der Erzbischof von Meaux, „stand dabei und liess es ruhig geschehen.“⁵⁹

In dieser Weise suchte man in Port-Royal die Schüler zur Tugend und zur Sittlichkeit zu erziehen. Wie uns oben bereits Racine gesagt, begnügte man sich jedoch damit nicht, sondern trug auch dafür Sorge, sie durch einen geregelten Unterricht in die Wissenschaften einzuführen. Wenden wir uns daher diesem zu.

⁵⁴ Cadet p. 23; Carré p. XVIII; K. Schmidt III, p. 407. ⁵⁵ Carré p. 63; Cadet p. 13; Sainte-Beuve II, p. 338; Gutersohn p. 17. ⁵⁶ Lancelot, Mémoires, bei Carré p. 42 und Cadet p. 86. ⁵⁷ Lancelot, Mémoires, bei Carré p.p. 44, 45, Cadet p.p. 89, 90. ⁵⁸ Sainte-Beuve III, p. 486; Schmid VI, p. 153. ⁵⁹ Sainte-Beuve III, p. 486, Anmerk. 1; Schmid VI, p. 153. Unter „gouverneur“ verstand das 17. und 18. Jahrh. den Leiter der Erziehung, während der eigentl. Erzieher und Lehrer „précepteur“ hiess. So war bei dem Sohne des oben genannten Dauphin, dem Herzog Ludwig von Burgund, dem „petit dauphin“, der Herzog von Beauvillier Gouverneur und Fénelon Précepteur. Vergl. von Sallwürck: Fénelon und die Litteratur der weibl. Bildung in Frankreich p. 50.

B. Der Unterricht. Beruhte, wie im vorstehenden zu zeigen versucht wurde, die sittliche Bildung in Port-Royal völlig auf der Innerlichkeit der jansenistischen Lehre von der Sünde und der Gnade, so lässt sich andererseits für den Unterricht ein Einfluss des Cartesianismus nicht verkennen, einer Philosophie, „welche dem menschlichen Geiste eine neue Methode darbot, sich auf Gewissheit gründete und die Vernunft über die Autorität stellte.“⁶⁰ Es sind besonders vier Grundsätze hervorzuheben, auf welchen aller Unterricht in Port-Royal beruhte.

1. „In dem Unterrichtsverfahren folgte man mehr der Vernunft als der Gewohnheit“, heisst es in dem mehrerwähnten Mémoire über die Schule zu Le Chesnai⁶¹, und bei Coustel lesen wir: „Ich würde gern der Methode unserer Vorgänger folgen; aber da ich eine leichtere und bequemere gefunden habe, werde ich bei dieser bleiben. Die, welche vor uns Regeln aufgestellt haben, sind nicht Meister, denen wir unbedingt folgen müssen; sie sind lediglich unsere Führer und verpflichten uns, nur so lange in ihre Fusstapfen zu treten, als wir dies für vorteilhaft erachten“⁶². Wie sich also Descartes durch sein „Cogito, ergo sum“ von der überlieferten Autorität des Aristoteles befreite, so weisen auch die jansenistischen Lehrer für den Unterricht die vor ihnen befolgten Methoden als nicht unbedingt massgebend zurück; nur dem ist dabei zu folgen, was die Vernunft als wahr und richtig erkannt hat.

2. Jene hingebende Liebe zu den Kindern, welche unsere Lehrer veranlasste, denselben eine so ausgezeichnete sittliche Bildung zu teil werden zu lassen, war auch der Grund, dass sie ihren Schülern das Lernen so leicht und angenehm als möglich machten. „Denn ich kann nicht der Meinung derer sein“, sagt Guyot, „die da wollen, dass ihre Schüler nur durch viele Mühe und Arbeit geschickt werden, und welche sie, anstatt ihnen Erleichterung zu verschaffen, unter dem Drucke von tausend unnötigen Schwierigkeiten seufzen lassen. Im Gegenteil halte ich dafür, sie in allem derart zu unterstützen, dass man ihnen das Lernen womöglich angenehmer mache als Spiel und Erholung. Von seiten ihres Geistes, ihrer natürlichen Neigungen oder Abneigungen, der verschiedenen Unterrichtsgegenstände werden sich genug andere Schwierigkeiten entgegenstellen, die wir unsrerseits nicht noch durch eine schlechte Unterrichtsmethode zu vermehren brauchen.“⁶³

3. Als wesentliches Mittel, den Schülern das Lernen zu erleichtern, hatte man in Port-Royal die Anschauung, die sinnliche Wahrnehmung, besonders durch das Auge, erkannt. „Da die Kinder“, äussert sich in dieser Hinsicht Coustel, „naturgemäss die Bilder lieben, so ist es gut, sich derselben zu bedienen, damit sie auf dem Wege der Unterhaltung nicht nur eine Menge Worte, sondern auch viele Gegenstände kennen lernen. Aus diesen werden sie schliesslich grossen Nutzen ziehen, wofern sie nur einigermaßen wissbegierig sind. Bei dem Anblicke eines Elefanten z. B., welcher gegen einen Drachen kämpft, kann man Gelegenheit nehmen, ihnen zu sagen: 1) dass dieses Tier kein Maul hat, sondern seine Nahrung durch einen Rüssel zu sich nimmt, den die Griechen proboskis und die Lateiner manus nennen; 2) dass von seinen langen Zähnen das Elfenbein herrührt; 3) dass in Indien, wo die Drachen ungeheuer gross sind, ein beständiger Kampf zwischen diesen beiden Tieren herrscht; 4) dass man sich ihrer früher bei der Kriegführung bediente, und dass sie grosse Türme trugen, in denen sich an die 40 Bogenschützen befanden. Ein anderes Mal kann man ihnen im Lipsius⁶⁴ die Kriegsmaschinen der Römer, verschiedene Abbildungen von Tieren, Königen, Seeschlachten, Jagden

⁶⁰ K. Schmidt III, p. 405. ⁶¹ Carré p. 23. ⁶² Carré p. 135. ⁶³ Guyot in der pädagogisch so wichtigen Préface zu seinen „Billets de Cicéron“ (1668), bei Carré p. 82; Cadet p. 186. In ähnlicher Weise ermahnt auch Coustel, das Lernen leicht zu machen, bei Carré p. 138. ⁶⁴ Justus Lipsius (Joest Lips) 1547—1606, berühmter niederländ. Philolog und Kritiker; das Werk, welches hier Coustel im Sinne hat, sind dessen „Antiquarum lectionum libri V“, kurzweg auch „Antiquitates“ genannt.

und dergl. zeigen. Denn das, was durch das Auge in den Geist eindringt, übt gewöhnlich lebhaftere Eindrücke auf ihn aus und haftet auch viel länger.“⁶⁵

4. Wiederum an Descartes erinnert die Forderung unserer Lehrer, der Unterricht müsse vor allem das Urteil der Schüler bilden und läutern. „Nichts ist schätzenswerter“, rühmt Nicole, „als ein gesunder Menschenverstand und die Fähigkeit des Geistes, das Wahre vom Falschen richtig zu unterscheiden. Alle übrigen geistigen Fähigkeiten kommen nur in beschränktem Masse zur Geltung, aber die Sicherheit des Urteils ist für alle Lagen des Lebens vorteilhaft. . . . Deshalb sollte man sein Augenmerk vor allem darauf richten, das Urteil zu bilden und zu schärfen, und diesem Ziele sollte der grösste Teil unserer Studien zustreben.“⁶⁶ Diese Ansicht teilt auch Coustel, der als erfahrener Pädagog zugleich Winke giebt, wie beim Unterricht auf Bildung des Urteils hinzuwirken ist. „Gewöhnlich begnügt man sich damit, das Gedächtnis der Kinder zu üben, und ist völlig zufrieden, wenn sie ihre Lektionen gut lernen, einige Verse wiederholen können oder ein thême leidlich anfertigen. Aber dabei darf man nicht stehen bleiben. Da die Urteilskraft die vornehmste Fähigkeit des Menschen ist und zugleich die, deren er in seinem Leben am meisten bedarf, so muss auf dieselbe besondere Rücksicht genommen werden. 1. Man muss den Kindern eine angemessene Freiheit lassen, Aufklärung über alles zu verlangen, was sie nicht verstehen. Nichts schärft ihren Geist mehr. 2. Sind sie zu schüchtern, so muss man ihnen durch Fragen zuvorkommen. Man kann sie nach dem Sinne der gelesenen Schriftsteller fragen, was sie z. B. auf die und die Frage geantwortet, was sie bei ähnlicher Gelegenheit gethan, wie sie sich aus einer schwierigen Lage befreit hätten. Denn um ein Handwerk zu erlernen, genügt es nicht, den Meister arbeiten zu sehen; man muss auch selbst versuchen, was er vormacht. Auf diese Weise verfahren die Lacedämonier, wie Plutarch in der Lebensbeschreibung des Lykurg bezeugt. Sie erzählten den Kindern die Thaten der grossen Männer, worauf diese sofort und in wenig Worten sagen mussten, was sie darüber dachten.“⁶⁷

Dies über den Unterricht im allgemeinen. Hinsichtlich der einzelnen Unterrichtsgegenstände im besonderen ist folgendes zu bemerken.

Einen eigentlichen Religionsunterricht scheint man in den Kleinen Schulen nicht erteilt zu haben, eingedenk der Worte St. Cyran's: „Man muss mehr zu Gott über die Kinder als mit diesen über Gott reden.“ „Denn er liebte es nicht“, fügt Lancelot hinzu, „dass man ihnen lange Vorträge über Frömmigkeit hielt.“⁶⁸ In dieser Hinsicht sollte eben vor allem, wie wir bereits gesehen, das Beispiel der Lehrer erziehend und veredelnd auf die Schüler wirken. Doch wird uns berichtet, dass letztere für die Sonn- und Feiertage aus St. Cyran's Katechismus, der für einen der besten galt und u. d. T. „Théologie Familère“ erschien, „zwei bis drei Abschnitte auswendig lernen“ mussten, woran sich dann jedes Mal eine kurze Unterweisung knüpfte.⁶⁹

Unter den Realien treffen wir Geographie, Geschichte nebst der damals üblichen Chronologie, sowie Geometrie an. Die beiden zuerst genannten Disziplinen werden besonders von Nicole recht angelegentlich empfohlen, und zwar betont er, dass gerade dieser Unterricht durch Anschauungsmittel belebt werden könne. „Die Geographie“, sagt er, „ist für die Kinder ein sehr geeignetes Studium, . . . weil sie die Lage der Städte und der Provinzen mit ihren Augen wahrnehmen . . . und dazu nicht gerade viel Urteilskraft nötig haben . . . Um ihnen dieses Studium nützlicher und zugleich angenehmer zu machen, darf man sich nicht begnügen, ihnen die Namen der

⁶⁵ Carré p. 140/41. Weitere höchst beachtenswerte Winke, die Anschauungsmittel betreffend, erteilt Nicole in seinem „Traité de l'Éducation d'un Prince“ (Bd. II. seiner „Essais de Morale“, Paris 1677) p. p. 29, 31, 32, 33. ⁶⁶ Im Discours préliminaire zur „Logique de P.-R.“ (bei Carré p. 99), aus der, nach K. Schmidt, Descartes mit seinem „Cogito, ergo sum“ sehr deutlich herausblickt. Man vergl. zu dieser Stelle auch Nicole, Traité p. 11. ⁶⁷ Carré p. 150/51. ⁶⁸ Schönherr p. 20; Carré p. 46; Cadet p. 90. ⁶⁹ Im Mémoire über die Schule zu Le Chesnai, bei Carré p. 26; Cadet p. 108; Du Fossé, Mémoires, bei Carré p. 246.

Städte und der Provinzen auf einer Karte zu zeigen, sondern man muss sich verschiedener Vorteile bedienen, damit sie das ihnen Gezeigte auch leicht im Gedächtnisse behalten. Man kann ihnen Bücher vorlegen, in denen die grössten Städte abgebildet sind.“⁷⁰

Bezüglich der Geschichte sagt derselbe Gewährsmann: „Zu den Kenntnissen, die durch den Gesichtssinn vermittelt werden, lässt sich auch die Geschichte rechnen, da man sich, um sie leichter zu merken, gleichfalls verschiedener Bilderbücher bedienen kann. Doch auch ohne solche ist die Geschichte an sich schon dem kindlichen Geiste angemessen. Obgleich lediglich Sache des Gedächtnisses, ist sie doch sehr geeignet, das Urteil der Kinder zu bilden. Durch Anwendung von Vorteilen aller Art muss man es dahin bringen, dass sie Gefallen an ihr finden.“⁷⁰ Auch ist Nicole der Ansicht, dass die eine Disziplin durch die andere gestützt werden müsse. So empfiehlt er den Anschluss der Geschichte an die Geographie mit folgenden Worten: „Bei den wichtigsten Städten kann man ihnen irgend eine bemerkenswerte Geschichte darüber erzählen, die Schlachten erwähnen, die in ihrer Nähe geschlagen, die Konzilien, die daselbst abgehalten, die grossen Männer, die dort geboren wurden“, und wieder umgekehrt meint er: „Es ist gut, die Geographie mit der Geschichte dadurch zu verbinden, dass man den Kindern auf der Karte diejenigen Orte zeigt, von denen gerade die Rede ist.“⁷⁰

Ähnliche kurze Fingerzeige für die Behandlung der Geometrie finden sich in dem uns zur Verfügung stehenden Material nicht. Dass aber diese Wissenschaft in den Kleinen Schulen nicht vernachlässigt wurde, beweisen die „Nouveaux Éléments de Géométrie“ (1667), durch welche der „grosse“ Arnauld zum Lehrer für die Kinder wurde. Für die Vortrefflichkeit dieser Elemente mag die Thatsache sprechen, dass Pascal, der scharfe Denker und berühmte Mathematiker, sie so klar und wohl geordnet fand, dass er nach der Lektüre derselben seinen eignen, auf Euklid fussenden „Essai d'Éléments“ sofort verbrannte.⁷¹

In dem Mittelpunkte des gesamten Unterrichts der Kleinen Schulen standen die Sprachen, von denen folgende in den Lehrplan aufgenommen waren: Lateinisch, Griechisch, Italienisch, Spanisch und, was bis dahin noch nie in Frankreich der Fall gewesen, auch die Muttersprache, das Französische.

Aufgabe der vorliegenden Abhandlung ist es, an der französischen und der lateinischen Sprache zu zeigen, wie in den Kleinen Schulen von Port-Royal der sprachliche Unterricht betrieben wurde. Bevor wir jedoch dazu übergehen, haben wir in einem letzten einleitenden Abschnitte noch in Kürze das Verhältnis zu beleuchten, in welchem das Französische zu dem Lateinischen in den Schulen jener Zeit stand. Dann erst wird man die für die Geschichte der französischen Pädagogik so wichtige Thatsache zu würdigen verstehen, dass in den Kleinen Schulen von Port-Royal, d. h. bereits um die Mitte des 17. Jahrhunderts, ein systematischer Unterricht in der Muttersprache erteilt wurde.

IV. Stellung des Französischen in den Schulen jener Zeit. Im Eingange des Artikels „Deutsche Sprache in den höheren Schulen“ in Schmid's Encyclopädie heisst es: „Es ist bekannt, dass das Lateinische jahrhundertlang die Sprache der gelehrten Stände war und in den Schulen ausschliesslich gepflegt wurde. Die Schulen der Reformatoren kannten die deutsche Sprache als Unterrichtsgegenstand nicht. In Trotzendorfs Schule zu Goldberg war Deutsch zu reden den Schülern selbst im gewöhnlichen Verkehre verboten“. Was hier von Deutschland gesagt wird, gilt in vollem Umfange auch für Frankreich. Dort bildeten „die colléges nicht anders als in Deutschland ein pays latin, zumal . . . die université mit Hartnäckigkeit an den alten Einrichtungen festhielt“,⁷² Wohl erhoben sich hie und da Männer, welche das Französische in seine Rechte setzen wollten, aber ihre Stimmen verhallen ungehört.

⁷⁰ Nicole, Traité p. p. 30, 34, 35. ⁷¹ Sainte-Beuve III, p. 557. ⁷² Eckstein: Latein. und griech. Unterricht, Leipzig 1887, p. 103.

Als erster und eifrigster Verfechter seiner Muttersprache im 16. Jahrhundert ist Pierre de la Ramée (Petrus Ramus, 1515—72) zu nennen, der entschiedene Gegner der Aristotelischen Scholastik. Seiner in französischer Sprache abgefassten Dialektik (1555), „dem ersten philosophischen Werke, das in unserer Sprache geschrieben worden ist“,⁷³ folgten 1559 eine lateinische, 1560 eine griechische und 1562 eine französische Grammatik. Überhaupt hatte Ramée beabsichtigt, die septem artes liberales „in französischer Sprache für ganz Frankreich zugänglich zu machen, wo es sehr viele tüchtige Köpfe giebt, die, obwohl zu allen Wissenschaften und Disziplinen befähigt, denselben doch durch die Schwierigkeit der Sprachen entzogen werden.“⁷³ Er verlangte, dass die Bibel in die Volkssprache übersetzt würde, und wies dabei auf die Verordnung Franz I. hin, der die heimische Sprache zur amtlichen Gerichts- und Urkundensprache erhob.⁷³ Auch Michel de Montaigne (1533—92), der gewiss kein Verächter des Latein genannt werden kann,⁷⁴ meinte doch in Bezug auf die Reihenfolge der zu erlernenden Sprachen: „In erster Linie möchte ich meine eigne Sprache gut kennen, dann die meiner Nachbarn, mit denen ich am meisten Verkehr habe. Ohne Zweifel ist Griechisch und Lateinisch eine grosse Zierde, aber man erkaufte es zu teuer.“⁷⁵

Wie vergeblich solche Bestrebungen waren, und wie bald sie in Vergessenheit gerieten, zeigen die 1600 auf Befehl Heinrichs IV. veröffentlichten Statuten der reorganisierten Universität. Professoren wie Schülern war da ausdrücklich befohlen, sich im Unterrichte keiner anderen als der lateinischen Sprache zu bedienen; ein Verstoß gegen diese Vorschrift sollte ganz so wie das Versäumen der Messe bestraft werden.⁷⁶

In den Schulen der Jesuiten, welche seit der Mitte des 16. Jahrhunderts als gewichtige Konkurrenten der Universität im Lehr- und Erziehungsfache aufgetreten waren,⁷⁷ hatte das Französische ebenfalls keine Stätte gefunden. Latein nahm auch hier die erste Stelle ein als Unterrichtsgegenstand wie als Unterrichtssprache; Grammatik und Lektüre der „gereinigten“ Autoren gingen Hand in Hand. Zweck der letzteren war jedoch nicht, den Schülern den reichen und geistbildenden Inhalt der Klassiker zum Verständnis zu bringen — ein derartiges Studium war geradezu als gefährlich verpönt —, sondern dieselben zu stilgewandten Latinisten auszubilden.⁷⁸

Unter solchen Umständen muss es als ein hohes Verdienst der jansenistischen Lehrer angesehen werden, dass sie ihrer lange vernachlässigten Muttersprache als Unterrichtsgegenstand Eingang in ihre Schulen verschafft haben. Wohl verhehlten sie sich nicht, dass sie damit in schroffen Gegensatz zu dem Verfahren ihrer Zeit, insbesondere der Jesuiten, traten. Teils um ihre Neuerung zu verteidigen, teils wohl auch um weitere Kreise für die Sache der Muttersprache zu gewinnen, haben sie, zumeist allerdings während ihrer unfreiwilligen Musse nach Aufhebung der Kleinen Schulen, den Weg der Öffentlichkeit betreten. In warmen Worten machen sie in ihren Schriften auf die Wichtigkeit des Unterrichts in der Muttersprache aufmerksam, indem sie bald an den Patriotismus ihrer Landsleute appellieren, bald auch gewichtige pädagogische Gründe für die Richtigkeit ihrer Ansicht ins Feld führen.

Der Zeit nach ist es zuerst De Sacy, welcher öffentlich der Vernachlässigung des Französischen in den Schulen entgegentritt. In dem „Avis au lecteur“ zu seiner Terenzübersetzung (1647) sagt er: „Mit vollem Rechte beklagen sich heutzutage mehrere vornehme Personen darüber, dass ihre Kinder über dem Lateinischen das Französische mehr und mehr verlernen, und dass man sie bei dem Bestreben, sie zu Bürgern des alten Rom zu machen, ihrem eigenen Lande entfremde. Während Ausländer hunderte von Meilen weit herkommen, um sich unsere Sprache anzueignen, kennen wir selbst

⁷³ Compayré: *Histoire Critique des Doctrines de l'Éducation en France depuis le 16e siècle*. Paris 1879, I p. 137. ⁷⁴ Eckstein p. 98. ⁷⁵ E. Schmid: *Michel de Montaigne* (Beyers Bibl. pädagog. Klassiker) p. 44; *Essais de M.*, Paris 1802, I, Kap. 25, p. 193. ⁷⁶ Compayré p. 137. ⁷⁷ Schmid II, p. 576. ⁷⁸ Schumann: *Lehrbuch der Pädagogik*, 7. Aufl., I, p. 206.

unsere Muttersprache nicht recht, und nachdem wir 10—12 Jahre lang Lateinisch und Griechisch getrieben haben, sind wir oft genötigt, noch im Alter von 30 Jahren das Französische zu erlernen.“⁷⁹

Coistel weist darauf hin, dass die französische Sprache zu jener Zeit bereits einen hohen Grad der Vollkommenheit erreicht und stilistische Meisterwerke in allen Gebieten der Wissenschaft und der Kunst aufzuweisen habe, und folgert daher mit Recht: „Übrigens verdient unsere Sprache ihrer gegenwärtigen Vollkommenheit wegen sehr wohl, dass wir sie ein wenig pflegen. Und in der That, nie ist sie so reich gewesen in ihren Ausdrücken als gerade jetzt, so edel in ihren Redewendungen, so treffend und fruchtbar in ihren Beiwörtern, so erfinderisch in ihren Umschreibungen, so majestätisch in der Kraft und Lebendigkeit ihres Ausdrucks, so glänzend in ihren Metaphern, endlich so natürlich und doch zugleich prächtig und erhaben in ihrem Versbau. Es wäre demnach schmachvoll, wenn Kinder in ihrem eignen Lande Fremde blieben und nur wie Savoyarden oder Deutsche Französisch sprächen, während alle Nationen mit einander wetteifern, sich in eben dieser Sprache zu vervollkommen und alle ihre Schönheiten zu erlernen.“⁸⁰

Während so De Saci und Coistel im Grunde mehr aus Patriotismus einen Unterricht in der Muttersprache verlangen, stützt Guyot diese Forderung auf gewichtige pädagogische Gründe. Er sagt: „Da uns das Französische als Dolmetscher für das Lateinische zu dienen hat, so muss man noch einen Schritt weiter thun, ich meine, man muss das Französische vor dem Lateinischen erlernen. Die Kinder müssen durch die Lektüre sowie durch Auswendiglernen der von mir bezeichneten Bücher derart im gebräuchlichen Stile des Französischen befestigt werden, dass das später folgende Latein nicht im Stande ist, die Reinheit ihrer Muttersprache zu beeinträchtigen.“⁸¹ Denn was hat die bisherige Vernachlässigung des Französischen in den Schulen zur Folge gehabt? „Wir sehen“, giebt uns Guyot zur Antwort, „dass die Kinder nach dem bisherigen Unterrichte das Französische oft verlernt oder es vielmehr über dem Lateinischen überhaupt nicht gelernt haben und sogar unfähig geworden sind, es später noch zu erlernen.“⁸² Als eine Folge der gänzlichen Vernachlässigung ihrer Muttersprache bezeichnet er ferner, „dass heutzutage diejenigen Gelehrten, welche die alten Autoren am besten verstehen, nicht im Stande sind, die Werke derselben in gutes modernes Französisch zu übertragen, und sich so für die wichtigen Ämter eines Kanzelredners oder eines Sachwalters als wenig geeignet erweisen.“⁸²

In solcher Weise entfalten die trefflichen Männer von Port-Royal alle Kraft der Beredsamkeit, um ihren Bestrebungen Geltung zu verschaffen, die in der Forderung gipfeln: Jedem fremdsprachlichen Unterrichte hat ein solcher in der Muttersprache voranzugehen. Sie erinnern in dieser Hinsicht lebhaft an die deutschen „Neuerer“ Ratke und Comenius.⁸³ Sehen wir zu, wie der so lebhaft befürwortete muttersprachliche Unterricht in den Kleinen Schulen von Port-Royal betrieben wurde.

⁷⁹ Cadet p. 10; Gutersohn p. 39. ⁸⁰ Carré p. 136. ⁸¹ Cadet p. 196. ⁸² Cadet p. 197.
⁸³ In der Köthener Schul- und Lehrordnung aus dem Jahre 1619/20, für deren Verfasser man eine Zeit lang Wolfgang Ratke hielt, heist es: „In der Muttersprach, welche bey uns die Deutsche ist, soll der anfang der Unterweisung gemacht werden.“ Vergl. Krause: Wolfgang Ratichius oder Ratke im Lichte seiner und der Zeitgenossen Briefe, Leipzig 1872, p. p. 98 und 100. Comenius sagt im 29. Kap. seiner „Grossen Unterrichtslehre“: „Ein vierter Grund für mich ist der, dass meine Universalmethode jene gewöhnlich so masslos geliebte Nymphe, die lateinische Sprache, nicht allein verlangt, sondern für die gleichmässige Ausbildung in der Muttersprache jedes Volkes den Weg sucht, ein Vorhaben, das nicht durch ein so willkürliches Überspringen der ganzen Muttersprache verwirrt werden soll. Eine fremde Sprache lehren wollen, bevor das Kind die einheimische innehat, ist gerade so, als wenn ein Knabe reiten lernen sollte, bevor er gehen kann.“ Übersetzt von Beeger u. Zoubek, Berlin 1871, p. 245/46.

A. Der muttersprachliche Unterricht.

Um etwaigem Missverständnisse hinsichtlich des Titels dieser Abhandlung vorzubeugen, mag an dieser Stelle ausdrücklich hervorgehoben werden, dass, wenngleich die meisten Schriften der jansenistischen Lehrer erst nach der Schliessung der Kleinen Schulen (1660) im Drucke erschienen, die in ihnen niedergelegten pädagogischen Ansichten lediglich als ein Ergebnis ihres in jenen Schulen befolgten Lehrverfahrens anzusehen sind. Für die Richtigkeit dieser Annahme spricht insbesondere der Umstand, dass jene später veröffentlichten Schriften ganz denselben Geist atmen wie die Vorreden zu denjenigen Schulbüchern, welche noch während des Bestehens der Kleinen Schulen, also unmittelbar für dieselben, geschrieben worden sind. In der Praxis also ist die von den jansenistischen Lehrern auch in ihren späteren Schriften empfohlene Methode auf ihre Durchführung hin versucht und erprobt worden.⁸⁴

Aus den Äusserungen unserer Lehrer erhellt, dass der muttersprachliche Unterricht in den Kleinen Schulen folgende drei Stufen umfasste: I. Leseunterricht, II. Schreibunterricht, III. Unterricht im mündlichen und schriftlichen Gedankenausdruck.

I. Der Leseunterricht.

Derselbe verfolgte, wie fast selbstverständlich, das bekannte dreifache Ziel, den Schülern 1) das lautrichtige (elementare oder mechanische), 2) das verständige (logische) und 3) das gute (ästhetische) Lesen beizubringen. Hinsichtlich dieser Teilung gelten natürlich auch für Port-Royal die Worte Stockmayers: „Wenn von Stufen dieses Unterrichts die Rede ist, so ist das nur so zu verstehen, dass auf jeder Stufe eine dieser drei Aufgaben als die vorherrschende am meisten die Sorge des Lehrers und die Thätigkeit des Schülers in Anspruch nimmt, ohne dass die Aufgabe der anderen Stufen ausgeschlossen ist.“⁸⁵

1. Das lautrichtige Lesen. In den französischen Schulen jener Zeit war es allgemein Gebrauch, dass man beim ersten Leseunterricht nicht etwa französische Bücher benützte, sondern die kleinen Abschützen mussten aus lateinischen Büchern lesen lernen, ein Verfahren, das man mit der leichteren Aussprache und Rechtschreibung des Lateinischen gegenüber dem Französischen zu rechtfertigen suchte, das aber wohl hauptsächlich seine Erklärung findet in der oben geschilderten Herrschaft der lateinischen Sprache überhaupt. Die Lehrer von Port-Royal dagegen hatten die Überzeugung gewonnen, dass auf diese Weise das Lesenlernen ganz unnötig erschwert würde, und liessen daher ihre Schüler an französischen Büchern lesen lernen. Hören wir die Gründe, welche sie gegen die bisherige Methode und zu Gunsten der ihrigen anführen. In der Préface zu den „Billets de Cicéron“ (1668) sagt Gayot: „In erster Linie begeht man einen grossen Fehler, dass man, wie es gewöhnlich geschieht, damit beginnt, den Kindern das Lesen an lateinischen und nicht an französischen Büchern zu lehren. Dieses Verfahren ist so langwierig und mühevoll, dass es nicht nur die Schüler von jedem anderen Unterrichte abschreckt und von frühester Kindheit an mit einem fast unüberwindlichen Abscheu und Hass gegen Bücher und Lernen erfüllt, sondern auch die Lehrer ungeduldig und ärgerlich macht, weil der Erfolg der aufgewandten Mühe und Zeit (denn man gebraucht oft 3—4 Jahre dazu) nicht entspricht . . . Die Lehrer aber sollten ihren Schülern keine anderen Schwierigkeiten bereiten als die, welche nun einmal jeder Unterricht mit sich führt . . . Wie will man es denn dahin bringen, dass die Kinder in kurzer Zeit und mit Vergnügen, oder wenigstens ohne äusserste Mühe, lesen lernen, wenn man damit beginnt, sie lateinisch lesen zu lassen, eine Sprache also, die sie gar nicht verstehen, und von der sie erst etwas zu hören bekommen, wenn man sie darin unterrichtet? Ist es

⁸⁴ Man vergl. hierzu Sainte-Beuve III, p. 508. ⁸⁵ Schmid IV, p. 625.

nicht natürlicher, sich dessen zu bedienen, was sie schon wissen, um ihnen zu lehren, was sie noch nicht wissen? Schon die Definition des Begriffs Methode⁸⁶ zeigt uns, so und nicht anders zu verfahren . . .

Nun verstehen aber die Kinder bereits das Französische und kennen eine grosse Anzahl Worte davon; warum sie also anfangs nicht in französischer Sprache lesen lernen lassen, da doch diese Methode viel kürzer und weniger mühevoll wäre? Sie brauchten dann nur die Formen der Buchstaben und die Verbindungen der letzteren zu merken, wobei ihr Gedächtnis sehr unterstützt würde durch die Erinnerung an bereits bekannte Worte und die durch sie bezeichneten Gegenstände, sowie an das, was sie im täglichen Verkehre fortwährend nennen hören. In den lateinischen Büchern dagegen kommt ihrem Gedächtnisse nicht das Geringste zu Hilfe: weder bekannte Worte oder Gegenstände, noch tägliches Sprechenhören. Alles ist ihnen fremd und neu, und sie können sich nur an die ihnen vorgezeigten Buchstaben und deren Verbindungen halten. Das Erlernen der Buchstaben wird den Kindern auf diese Weise ausserordentlich erschwert und erfordert viel Zeit; hundert und aber hundert Mal muss man sie ihnen wiederholen, ehe sie sich nur ein einziges Mal darauf besinnen.⁸⁷

Wie wenig diese Worte ausserhalb Port-Royal's beherzigt worden sein müssen, geht daraus hervor, dass Coustel in seinen „Règles de l'Éducation des Enfants“, die 27 Jahre (1687) nach der Aufhebung der Kleinen Schulen veröffentlicht wurden, nochmals auf die Forderung Guyot's mit folgenden Worten zurückkommt: „Um die Kinder lesen zu lehren, ist es besser, sich französischer als lateinischer Bücher zu bedienen. Denn da sie ihrer Muttersprache mächtig sind, verstehen sie viel leichter, was sie in dieser Sprache lesen, als in einer anderen, von der sie noch gar keine Vorstellung haben. Und in der That ist es eine allgemeine Regel, dass man den Kindern alles soweit als möglich erleichtern muss. *A facillioribus ad difficiliora, a notis ad ignota semper procedendum est.*“⁸⁸

Nicht unerwähnt bleibe, dass um jene Zeit doch einzelne einsichtsvolle französische Pädagogen die Ansicht der jansenistischen Lehrer zu der ihrigen gemacht haben, so Claude Fleury (1640—1723) und Fénelon (1651—1715), während Rollin (1661—1741), der berühmte Rektor der Pariser Universität, der sonst so vielfach unter dem Einflusse der Jansenisten steht, gegen den Anfang des Leseunterrichts an lateinischen Büchern keine grundsätzlichen Bedenken hat.⁸⁹

Was das Lehrverfahren bei dem elementaren Leseunterricht betrifft, so war die älteste Methode derselben, soweit die Spuren der Geschichte zurückreichen, die Buchstabiermethode, damals auch in den französischen Schulen noch die allgemein übliche. Es ist das Verdienst unserer trefflichen Lehrer, zum ersten Male in Frankreich die Nachteile der Buchstabiermethode erkannt und sich einer besseren in ihren Schulen bedient zu haben. Wieder ist es Guyot, der sich am ausführlichsten über

⁸⁶ In § 1 der „Logique ou Art de penser“, deren Verfasser Arnauld und Nicole sind, lautet diese Definition: „Voilà ce qu'on appelle analyse ou méthode de résolution, où il faut remarquer qu'on doit y pratiquer — aussi bien que dans la méthode qu'on appelle synthèse ou composition — de passer toujours de ce qui est plus connu à ce qui l'est moins, car il n'y a point de vraie méthode qui puisse se dispenser de cette règle.“ Carré p. 227/28. Sie zeigt zugleich wieder den Einfluss des Descartes, dessen dritter methodischer Grundsatz ist, „de conduire par ordre mes pensées, en commençant par les objets les plus simples et les plus aisés à connaître, pour monter peu à peu comme par degrés jusques à la connaissance des plus composés.“ Discours de la Méthode p. 29, ed. von Schwalbach, Weidmannsche Sammlung. ⁸⁷ Cadet p. p. 185—187; Carré p. p. 81—83. ⁸⁸ Carré p. 131. ⁸⁹ In seinem „Traité du Choix et de la Méthode des Études“ (1686) sagt Fleury: „Lesen lasse man nicht vor dem sechsten Jahre; denn es ist ein mühsames, unerquickliches Geschäft, beginne auch nicht aus Rücksicht auf die Aussprache mit lateinischen Wörtern. Ich glaube, das Vergnügen, das ein Kind empfindet, wenn es versteht, was es liest, und so die Nützlichkeit seiner Arbeit einsieht, würde es ebenso fördern.“ von Sallwürk p. 29; Carré p. 131, Anmerk. 1. In Fénelon's „Éducation des Filles“ (1687) lesen wir: „Zwei Dinge verderben hier alles, nämlich, dass man sie zuerst lateinisch lesen lehrt, was ihnen alles Vergnügen am Lesen nimmt.“ von Sallwürk p. 130; in Bezug auf Rollin vergl. ebenda.

diesen Punkt äussert. „In der herkömmlichen Methode des Leseunterrichts“, sagt er, „begeht man noch einen anderen Fehler, der darin besteht, dass man die Buchstaben, Konsonanten wie Vokale, getrennt von einander buchstabieren lässt. Nun heissen aber die Konsonanten nur so, weil sie für sich allein keinen Laut haben, sondern mit Vokalen verbunden werden müssen und erst mit diesen lauten.“⁹⁰ Es ist demnach ein Widerspruch, Buchstaben allein aussprechen zu lehren, die erst in Verbindung mit anderen ausgesprochen werden können. Denn lässt man die Kinder die Konsonanten allein aussprechen, so hängen sie denselben immer einen Vokal, nämlich e, an, der weder zur Silbe noch zu dem Worte gehört. Dadurch aber wird der Laut der buchstabierten Buchstaben und der zu einem Worte verbundenen ein ganz verschiedener. Haben nun die Kinder alle Buchstaben eines Wortes richtig nach einander buchstabiert, so können sie dieselben als Ganzes, zu eben diesem Worte vereint, nicht mehr aussprechen, weil die dann eintretende Verschiedenheit der Laute ihr Ohr und ihre Fassungskraft verwirrt. So lässt man z. B. ein Kind das Wort *bon* buchstabieren. Dasselbe besteht aus den drei Buchstaben b, o, n, die es einzeln aussprechen muss. Dabei lautet b, allein gesprochen, wie bé, o wie o, denn das ist ein Vokal, und n wie enne. Wie soll denn dieses Kind begreifen, dass jene drei Buchstaben, als Ganzes gesprochen, wie *bon* lauten? Vier Laute, die in seinem Ohre noch fortönen, hat es aussprechen müssen, und dann sagt man ihm: verbinde dieselben und mache einen daraus, nämlich *bon*. Das eben kann es nie begreifen, und es lernt die Buchstaben schliesslich nur zusammensetzen, weil ihm sein Lehrer selbst diese Verbindung vormacht und hundert Mal das eine Wort *bon* in die Ohren schreit.“⁸ Nachdem Guyot darauf hingewiesen hat, dass bei längeren Worten, wie *jamais*, *aimaient*, *faisaient*, *disaient* etc., die Schwierigkeiten noch weit grösser werden, fährt er fort: „Wenn man auf das, was ich sage, achten will, wird man finden, dass man den Kindern Silben und ganze Worte so oft vorspricht, bis sie dieselben schliesslich merken und sich erinnern, dass man den und den Buchstabenverbindungen die und die Aussprache gegeben hat, welche sie durch blosses Buchstabieren der einzelnen Buchstaben nie begriffen hätten. Deshalb ist es sehr unnütz, mit dieser Buchstabiermethode soviel Zeit und Mühe zu verlieren, und die Lesefertigkeit, die die Kinder schliesslich erwerben, ist nicht auf Rechnung dieser Methode zu bringen, sondern ist lediglich eine Folge davon, dass sie die Silben und Worte immer so und nicht anders haben aussprechen hören.“⁹¹

Man hatte also in Port-Royal, um das Gesagte kurz zusammenzufassen, erkannt: a) dass die Buchstabiermethode die Namen der einzelnen Buchstaben und deren Laute innerhalb eines Wortes nicht unterscheidet; b) dass die Namen der Buchstaben beim Lesen gar nicht in Betracht kommen; c) dass durch das Aussprechen dieser Namen das Lesenlernen dem Anfänger sehr erschwert wird, weil es ihm ganz unmöglich ist, aus den Namen die richtigen Laute selber herauszufinden; d) dass deshalb der Lehrer nach der richtigen Angabe der Buchstabennamen von seiten der Schüler die Silben immer erst wiederholt vorsprechen muss, ein ganz mechanisches Verfahren, da ja bei dem Nachsprechen der Silben durch die Schüler alle Selbstthätigkeit fehlt und nur das Gedächtnis in Anspruch genommen wird; endlich e) dass auf diese Weise das Lesenlernen nur sehr langsam vorwärts geht, weil die Schüler sehr viel Zeit dazu gebrauchen, nicht nur die ganz unnötigen Namen der Buchstaben immer wieder mit zu sagen, sondern auch die Aussprache der Silben endlich auswendig zu behalten.⁹²

Welcher Methode bediente man sich nun in Port-Royal an Stelle der so getadelten Buchstabiermethode? Es war die Lautiermethode, welche von den beiden Verfassern der „*Grammaire Générale et Raisonnée de Port-Royal*“ (1660), Arnauld und Lancelot, im sechsten Kapitel des ersten Teiles also charakterisiert wird: „Die natürlichste Weise scheint, wie einige geistreiche Männer bereits

⁹⁰ Diese Definition ist zwar nicht ganz genau, da einzelne Konsonanten, wie f, s, r, sehr wohl für sich allein lauten können, doch thut sie der Richtigkeit des oben Gesagten keinen Eintrag. ⁹¹ Cadet p. p. 188—190; Carré p. p. 83—85. ⁹² Nach Schmid IV, p. 626.

bemerkt haben, die zu sein, nach welcher die Lehrer den Kindern die Buchstaben zunächst nur nach ihren Lauten lehren.⁹³ Nach Guyot und Arnauld gestaltete sich der Stufengang folgendermassen.

Durch Vorzeigen und Vorsprechen prägten sich die Schüler zuerst, wie natürlich, die fünf Vokale a, e, i, o, u und die Diphthonge ein, zu denen Guyot irrtümlich auch die Monophtonge ai, eu, ei rechnet. Die letzteren lernten sie, wie Arnauld ausdrücklich bemerkt, so, „wie man sie heutzutage in Frankreich ausspricht, denn bei den Italienern ist z. B. au ein Diphthong.“⁹⁴

Hierauf ging man zu den Konsonanten über, die den Schülern nach Arnauld in zwei Gruppen vorgeführt wurden: 1) solche mit nur einem Laute und 2) solche mit verschiedenen Lauten. Statt wie früher die Namen der Konsonanten anzugeben, wurden nur die Laute derselben ausgesprochen, so zwar, „dass z. B. b den Laut der letzten Silbe in *tombe*, d den der letzten Silbe in *ronde* erhielt, und ähnlich die übrigen Konsonanten, die nur einen Laut haben.“⁹⁵ Dieselben wurden dann sofort, wie Guyot verlangt, mit den vorher gelernten Vokalen und Diphthongen zu ganzen Silben verbunden, „von denen man ein Alphabet bilden und lernen“ liess, also wohl *ba*, *be*, *bi*, *bo*, *bu*, oder *da*, *de*, *di*, *do*, *du* etc.⁹⁶ In ähnlicher Weise wurden die Konsonanten der zweiten Gruppe eingeübt. „Was diejenigen betrifft“, meint Arnauld, „welche mehrere Laute haben, wie *c*, *g*, *t*, *s*, so möge man sie zunächst nach dem natürlichsten und gewöhnlichsten Laute nennen, welcher für *c* = *que*, für *g* = *gue*, für *t* der der letzten Silbe in *forte* und für *s* der der letzten Silbe in *bourse* ist. Alsdann bringe man den Schülern besonders und ohne Buchstabieren die Aussprache der Silben *ce*, *ci*, *ge*, *gi*, *tia*, *tie*, *tii* bei und zeige ihnen, dass das *s* zwischen zwei Vokalen, wie in *miseria*, *misère*, wie ein *z* ausgesprochen wird, als ob man *mizeria*, *mizère* etc. vor sich habe.“⁹⁷

So lernten denn die Schüler in Port-Royal, wie das Gesagte wohl hinreichend beweist, nach der Lautiermethode lesen, einer Methode, welche in Deutschland nach vielen vergeblichen Versuchen von Seiten Ickelsamers, Zeidlers, Venskys, des pseudonymen „Nachsimmers“, Heickes, Oliviers, Pestalozzis erst im Jahre 1803 von dem bayrischen Schulrat Stephani (1761–1850) in seiner Schrift „Kurzer Unterricht in der gründlichsten und leichtesten Methode, Kindern das Lesen zu lehren“ (Erlangen, 1803; 4. Aufl. 1811) klar und folgerecht durchgeführt worden ist. Um so grösser ist das Verdienst der jansenistischen Lehrer, bereits so lange vorher das Wesen der Lautiermethode erkannt und nach ihr unterrichtet zu haben. Der Erfinder derselben war für Port-Royal der scharfsinnige Pascal, wie sich aus der unten stehenden Anmerkung erweist.⁹⁸

⁹³ p. 266 der Ausgabe von 1803; bei Cadet p. 131, Carré p. 224. ⁹⁴ Cadet p. p. 190 und 131; Carré p. p. 86 u. 224. ⁹⁵ Cadet p. 131; Carré p. 224. ⁹⁶ Cadet p. 190; Carré p. 86. ⁹⁷ Cadet p. 131/132; Carré p. 224. ⁹⁸ Schon immer hatte man, wie Carré p. 284 sagt, in Pascal den Erfinder der „Lesemethode von Port-Royal“ vermutet. Zur Gewissheit wurde diese Vermutung, als V. Cousin in seinem Werke „Jacqueline Pascal“ (Bruxelles, 1845, p. 247) einen bis dahin unbekanntem Brief veröffentlichte, den diese Schwester Pascals, als „Soeur Euphémie, religieuse indigne“ am 26. Oktober 1655 an ihren Bruder schrieb. Als Lehrerin in der Mädchenschule zu P.-R. thätig, ersucht sie ihren Bruder um näheren Aufschluss über die von ihm erfundene Lesemethode. Die betreffende Stelle steht gleich zu Anfang des Briefes und lautet: „Unsere Mütter haben mich beauftragt, Dir zu schreiben, Du möchtest mir alle Einzelheiten Deiner Lesemethode mitteilen, nach der die Kinder nicht mehr nötig haben, die Namen der Buchstaben zu wissen . . .“ Pascal scheint in der That die Bitte seiner Schwester erfüllt zu haben, denn in einem Briefe, den Arnauld am 31. Januar 1656, also nur wenige Monate später, an seine Nichte Angélique de Saint-Jean, Lehrerin der Novizen in P.-R., richtete, lesen wir: „Über die Veranlassung, an Dich zu schreiben, wirst Du lachen. Ich habe hier einen kleinen Knaben von ungefähr 12 Jahren, der noch nicht lesen kann, und möchte versuchen, ob er es nach der Methode Pascals lernen kann. Deshalb bitte ich Dich, die von Dir angefangenen schriftlichen Aufzeichnungen über diese Methode zu vollenden und sie uns zu schicken“ (Sainte-Beuve III p. 155). So wurde also, nach diesen beiden Briefen zu schliessen, Pascals Methode durch dessen Schwester zunächst im Nonnenkloster von P.-R. bekannt und von der Nichte Arnaulds schriftlich aufgezeichnet. Dasselbst fand sie allgemein Anklang und wurde dann später von Arnauld und Lancelot in der „Grammaire générale“, sowie von Guyot in der Préface zu den „Billets de Cicéron“ wissenschaftlich begründet.

Der weitere Gang im elementaren Leseunterrichte war folgender.

Nachdem sich die Schüler die Kenntnis der Buchstaben angeeignet hatten, begann das Lesen ganzer, aber zunächst einzelner Worte. In der Auswahl derselben zeigen sich unsere Lehrer wiederum als höchst einsichtsvolle Männer. „Da man sich“, meint Guyot, „dessen bedienen muss, was die Kinder bereits wissen, um ihnen das zu lehren, was sie noch nicht wissen, eine Regel, die allgemein und ohne Ausnahme für allen Unterricht gilt, so würde es sich empfehlen, sie anfangs nur einzelne und ausser jedem Zusammenhange stehende Worte lesen zu lassen . . . Von diesen müsste man aber eine Liste aufstellen, in welche nur die gebräuchlichsten aufzunehmen wären, solche, die sie am öftesten nennen hören, und deren Bedeutungen sie kennen . . ., wie du pain, un lit, une chambre etc.“⁹⁹ erinnert dies nicht lebhaft an jene „Normalwörter“, welche später nach der Methode des Schuldirektors Vogel in Leipzig (1795—1862) dem ersten Lese- und Schreibunterricht zu Grunde gelegt wurden?

Von den einzelnen Worten schritt man dann weiter zu dem Lesen ganzer Stücke, deren Inhalt den Kindern gleichfalls bekannt sein musste. In dieser Hinsicht sagt Guyot: „Da man sie bereits vom dritten oder vierten Jahre an zu Gott beten lehrt, und zwar, wie ich voraussetze, in französischer Sprache, so wird man ihnen als ersten zusammenhängenden Text ihre Gebete und ihren Katechismus vorlegen müssen, die sie ja bereits auswendig können.“¹⁰⁰ Auf diese Weise war dem Lehrer zugleich Gelegenheit geboten, den Kindern eine ihrem Alter angemessene religiöse Unterweisung zu erteilen, da ja, wie oben bemerkt, ein eigentlicher Religionsunterricht in den Kleinen Schulen nicht vorgesehen war. „Wenn sie dann“, fährt Guyot fort, „ihre Gebete und ihren Katechismus überall da, wo es von ihnen verlangt wird, lesen können, so möge man ihnen andere französische Bücher in die Hände geben.“¹⁰⁰

Dies der Gang, den man in Port-Royal bei dem so wichtigen elementaren Leseunterricht einschlug. Es bleiben noch einige methodische Einzelheiten anzuführen übrig, aus denen hervorgeht, dass die Lehrer von Port-Royal ihre Schüler auf dieser ersten Stufe auch dahin zu bringen suchten, alles richtig, sicher und fertig zu lesen. Bei dem Lesen der Gebete und des Katechismus macht Guyot darauf aufmerksam, dass es nötig sein wird, „den Faden zuweilen zu unterbrechen und an anderer Stelle weiter lesen zu lassen, um zu sehen, ob sie auch wirklich die Buchstaben lesen und nicht etwa das bereits Bekannte auswendig und mechanisch hersagen.“¹⁰⁰ Coustel erteilt dem Lehrer für diese erste Stufe folgende treffliche Ratschläge: „Anfangs muss man die Kinder sehr langsam lesen lassen, bis sie durch Gewöhnung und Alter die Leichtigkeit erworben haben, schneller zu lesen, ohne sich dabei zu versprechen. Treibt man sie zu sehr an, so werden sie mehr gehemmt als gefördert, denn dadurch, dass sie bei jedem Worte innehalten, gewöhnen sie sich eine Art zu wiederholen an, welche höchst unangenehm berührt. Man muss sie anhalten, jedes Wort deutlich und mit verständlicher Stimme auszusprechen, ohne zu stottern, ohne zu weit hinten im Rachen noch zwischen den Zähnen zu sprechen, denn alle diese kleinen Fehler sind später nicht mehr auszurotten, wenn man sie anfangs vernachlässigt.“¹⁰¹

Endlich ist noch zu erwähnen, dass von Anfang an beim Lesen auch auf die Rechtschreibung der Worte gebührende Rücksicht genommen wurde. Die hierauf bezüglichen Worte Coustels lauten: „Man muss die Kinder beim Lesen auch darauf aufmerksam machen, wie die Worte geschrieben werden, was man Orthographie nennt. Quintilian will, dass man schreibt, wie man spricht, weil die Schrift die Wiedergabe der gesprochenen Worte ist. Nicht alle jedoch sind hierin seiner Meinung.“¹⁰²

2. Das verständige Lesen ist nach Stockmayer dasjenige, bei welchem der Schüler auch versteht, was er liest, und das sich zu dem mechanischen Lesen verhält wie der Zweck zum Mittel.

⁹⁹ Cadet p. p. 187 u. 190; Carré p. 83 u. 86. ¹⁰⁰ Cadet p. 191; Carré p. 86. ¹⁰¹ Carré p. 129/130
¹⁰² Carré p. 131/32. Coustel gebraucht wirklich das Wort „orthographie“ und nicht das jetzt übliche „orthographe“, wie denn auch das Zeitwort „orthographier“ und nicht „orthographe“ lautet.

Wirkliches Lesen ist nur das, bei dem der Schüler den Inhalt dessen, was er gedruckt oder geschrieben vor sich sieht, in seine Seele aufnimmt.¹⁰³ Ein derartiges Lesen wird aber dem Schüler erst dann möglich, wenn der ihm vorgelegte Lesestoff nicht ausserhalb seines geistigen Horizontes liegt. Nun haben wir gesehen, wie unsere Lehrer von Anfang an darauf drangen, dass sowohl die von ihnen empfohlenen „Normalwörter“, als auch der Inhalt der ersten zusammenhängenden Texte den Schülern bekannt und geläufig sein mussten. Von den später zu lesenden französischen Büchern verlangt Guyot gleichfalls, „dass sie stofflich der Fassungskraft der Schüler angepasst sein müssen.“¹⁰⁴ Diese wiederholt ausgesprochenen Forderungen scheinen darauf hinzudeuten, dass die Schüler auch angehalten wurden, die ihnen bekannten Stoffe mit richtigem Verständnis zu lesen.

3. Das gute Lesen. Über dieses letzte Ziel des Leseunterrichts haben sich die Lehrer von Port-Royal wieder direkt und eingehender geäussert. „Um das Lesen angenehm zu machen“, heisst es bei Coustel, „sind die Schüler daran zu gewöhnen, die dem Sinne entsprechenden Pausen einzuhalten und die Eintönigkeit möglichst zu vermeiden. Man muss, sage ich, sie daran gewöhnen, durch Heben und Senken der Stimme zu zeigen, dass sie den Sinn des Gelesenen verstehen, besonders wenn dies Verse sind, denen stets der gehörige Rhythmus zu geben ist.“¹⁰⁵ Auch Guyot hat das schöne ausdrucksvolle Lesen im Auge, wenn er verlangt: „Man muss die Kinder wenig und oft mit lauter, klarer Stimme lesen lassen, denn dies übt einmal ihre Stimme und ihre Brust und giebt andererseits Gelegenheit, ihnen zu zeigen, wie man gut und mit richtiger Betonung ausspricht und die falschen Pausen oder Modulationen der Stimme, in die sie verfallen, verbessert. Auf diese Weise wird man sie an die Feinfähigkeit des Ohres, an die Wortfolge und den Wohlklang der Perioden gewöhnen.“¹⁰⁶

Von grosser Wichtigkeit für die Erreichung dieses Zieles sind Guyot das Vorbild des Lehrers auf der einen und der Nachahmungstrieb der Schüler auf der anderen Seite. „Es wird gut sein“, meint er, „ihnen auch laut vorzulesen und das Gelesene durch richtige Betonung so zu beleben, dass es ihnen verständlich gemacht und näher gebracht wird. Das kann sie sehr bilden, weil ihnen die natürliche Neigung innewohnt, nachzuahmen und durch Nachahmung zu lernen, was man sogar an den Tieren bemerkt. Stimme und Gesten machen auf den Geist der Schüler und selbst auf die körperlichen Organe einen natürlichen Eindruck, wodurch sie veranlasst werden, das Gehörte und das Gesehene nachzuahmen, wie die, welche nach dem Beispiele anderer gähnen oder Gesichter schneiden, ohne dass sie es wollen oder bemerken.“¹⁰⁶

Damit sind die uns zu Gebote stehenden Äusserungen der jansenistischen Lehrer über den Leseunterricht erschöpft, und wir gehen zu der Betrachtung der zweiten Stufe des muttersprachlichen Unterrichts über.

II. Der Schreibunterricht.

Für die Notwendigkeit desselben tritt Guyot mit folgenden Worten ein: „Was das Schreiben betrifft, so ist mit der äussersten Sorgfalt darauf zu achten, dass die Kinder hierin gut unterrichtet werden. Ausser den verschiedenen Vorteilen, die dasselbe gewährt, ist es ein sehr gutes Mittel, sie zu beschäftigen und ihnen die Langeweile zu vertreiben. Denn wenn sie gut schreiben können, gefallen sie sich darin, weil man naturgemäss das gern thut, was man gut zuwege bringt, und sogar wünscht sich darin auszuzeichnen.“¹⁰⁷ Coustel verlangt den Schreibunterricht aus einem anderen Grunde. „Es ist auch vorteilhaft“, sagt er, „die Kinder schön schreiben zu lehren. Nichts ist für jedermann so an-

¹⁰³ Schmidt IV, p. 638. ¹⁰⁴ Cadet p. 191. ¹⁰⁵ Carré p. 130. ¹⁰⁶ Cadet p. 199. ¹⁰⁷ Cadet p. 192.

genehm und für Standespersonen geradezu unentbehrlich, da letztere oft genötigt sind, ihren Freunden Dinge mitzuteilen, die sie ihnen nicht persönlich anvertrauen können.“¹⁰⁸

Als Ziel dieses Unterrichts gilt dem eben genannten Gewährsmann „eine saubere, leserliche und angenehme Schrift.“¹⁰⁸ Daher wurden die Schüler von Anfang an daran gewöhnt, „grosse, deutliche Buchstaben zu machen, dieselben wohl zu bilden und abzurunden und zugleich auf ein richtiges Verhältnis derselben zu einander zu achten.“¹⁰⁸ Zur Erreichung dieses Zieles empfiehlt Guyot noch: „Man muss hierfür die besten Lehrer wählen, vorausgesetzt, dass sie sich dieser Mühe unterziehen und sorgfältig darauf achten wollen, dass die Schüler ihre Feder richtig halten, denn das ist ausserordentlich wichtig. Deshalb darf man sie anfangs nicht allein schreiben lassen, sondern nur in Gegenwart ihrer Lehrer, bis sie sich eine gute Federhaltung angeeignet haben.“¹⁰⁹

Hinsichtlich der Methode scheint man sich in Port-Royal eines doppelten Verfahrens bedient zu haben, ähnlich dem von Ratke und Comenius vorgeschlagenen. Während nämlich Guyot empfiehlt: „Man muss die Schüler mit trockener Feder wiederholt über die Züge ihrer Vorlage hinfahren lassen, damit die Muskeln, die Nerven und die ganze Hand die zu einem guten Schreiben unerlässliche Beweglichkeit und Sicherheit annehmen“,¹¹⁰ schlägt Coustel vor: „Man kann durchsichtiges Papier benutzen, welches ermöglicht, Buchstaben nach denen der Vorlage nachzubilden.“¹¹⁰

Wie in jedem anderen Unterrichtsfache wurde auch beim Schreiben der sittlichen Bildung der Schüler Rechnung getragen. „Ich wünschte noch“, sagt Guyot in dieser Hinsicht, „dass man ihnen nicht solche Vorlagen gäbe, die weder Sinn noch Verstand haben, sondern einige schöne Aussprüche in französischen oder lateinischen Versen, die zur Bildung ihres Geistes und ihrer Sitten beitragen könnten. Deren würden sie unmerklich eine grosse Zahl lernen, die gleichsam als gute Samenkörner ihrer Zeit Frucht tragen.“¹¹¹ Den gleichen Wunsch äussert auch Coustel, der ausser den Sentenzen besonders Sprüche aus der heiligen Schrift als Schreibvorlagen empfiehlt.¹¹¹ Derartige Übungen sollten nach Guyot mehrere Jahre hindurch fortgesetzt werden, und für die Zeit, wo ein besonderer Schreibunterricht nicht mehr erteilt wurde, verlangt er ausdrücklich, „ja nicht zu dulden, dass die Schüler ihre französischen oder lateinischen Übersetzungen schlecht schreiben, denn sonst würden sie bald verlernen, was sie zuvor mit vieler Mühe und nach langer Zeit gelernt hätten, ganz abgesehen davon, dass man das, was man einmal macht, auch gut machen muss.“¹¹² „Aus demselben Grunde“, bemerkt Cadet zu dieser Stelle, d. h. um einem gewohnheitsmässigen, gleichsam vom Lehrer stillschweigend sanktionierten schlechten Schreiben vorzubeugen, „haben die trefflichen Erzieher auch das Konzept bei den schriftlichen Arbeiten beseitigt.“

Schliesslich ist der überraschenden Thatsache zu gedenken, dass man in Port-Royal beim Schreiben Metallfedern gebrauchte. In einem Briefe, den Fontaine, zur Zeit des Bestehens der Kleinen Schulen selbst Einsiedler in Port-Royal des Champs, am 8. September 1691 an die Schwester Elisabeth-Agnès Le Féron schrieb, lesen wir nämlich: „Wenn ich nicht fürchtete, lästig zu fallen, würde ich Dich fragen, ob man bei Euch noch Kupferfedern anfertigt. In diesem Falle möchte ich unsere ehrwürdige Mutter bitten, mir einige zu schicken. Es wäre dies eine grosse Wohl-

¹⁰⁸ Carré p. 131. ¹⁰⁹ Cadet p. 102. ¹¹⁰ Cadet p. 192; Carré p. 131. In der Anmerk. 83 citierten Köthener Schulordnung lesen wir: „§ 6. Darnach schreibet er auff solche art und weise denselben Buchstaben (i) mit roth in des Schülers buch, und alsdenn heisst er . . . den Schüler mit der schwarzen feder den buchstaben nachmachen.“ Krause p. 100. Comenius sagt: „Wer z. B. das Schreiben lernt, nimmet ein dünnes, etwas durchschimmerndes Papier und legt es auf die Schrift, welche er nachbilden will; auf diese Weise wird es ihm leicht, die Züge der durchscheinenden Buchstaben nachzubilden. Oder man lässt die Vorschrift mit einer andern Farbe, etwa roth oder braun, auf das Papier drucken und den Schüler mit Tinte oder Feder auf diesen Spuren nachziehen und sich gewöhnen, die charakteristischen Züge nach derselben Form nachzubilden.“ Beeger u. Zoubek p. 181. ¹¹¹ Cadet p. 192/93; Carré p. 131. ¹¹² Cadet p. 193.

that für das kleine Volk einer Landschule, für das man doch gern besorgt ist.¹¹³ In dem folgenden Briefe bedankt sich, wie Sainte-Beuve hinzufügt, Fontaine dafür, dass man ihm das Gewünschte geschickt hat. Aus der Anfrage „ob man bei Euch noch Kupferfedern anfertigt“ scheint doch mit Sicherheit hervorzugehen, dass die Schüler schon damals, als Fontaine noch in Port-Royal weilte, Metallfedern beim Schreiben gebraucht haben.

Wir gehen zur Betrachtung der letzten Stufe des muttersprachlichen Unterrichts über.

III. Der Unterricht im mündlichen und schriftlichen Gedanken Ausdruck.

Lesen und Schreiben bildeten naturgemäss die Grundlage, auf welcher sich diese dritte abschliessende Stufe des muttersprachlichen Unterrichts aufzubauen hatte. Ziel derselben war, die Schüler dahin zu bringen, sich ihrer Muttersprache mündlich wie schriftlich richtig zu bedienen. Dies hat doch wohl Guyot im Auge, wenn er sagt: „Die Kinder müssen sich einen leidlichen Gebrauch ihrer natürlichen Sprache aneignen. Derselbe besteht in der Reinheit der Worte und ihrer Verbindungen und in der Klarheit des Stils und der gebräuchlichen Ausdrücke.“¹¹⁴ Eingedenk der Vorschrift ihres Vorgängers Pierre de la Ramée: „Wenig Regeln, viel Übung,“ suchten unsere Lehrer dieses Ziel nicht etwa durch grammatischen Unterricht, sondern durch fleissiges Lesen französischer Bücher zu erreichen, wie denn Guyot ausdrücklich betont: „Die lebenden Sprachen müssen vorwiegend durch Gebrauch und durch den Verkehr mit Personen erlernt werden, welche sie gut sprechen.“¹¹⁵

In Anbetracht dieses Zieles musste der den Schülern vorzulegende Lesestoff in gutem und reinem Französisch geschrieben sein, wobei wir uns zugleich der früher hervorgehobenen Forderungen erinnern, dass derselbe auch dem jeweiligen Verständnis der Schüler angepasst sein musste und nichts enthalten durfte, was die „Unschuld und Reinheit ihrer Herzen“ gefährden konnte. Alles das fasst Guyot in die Worte zusammen: „Da also unsere Absicht dahin geht, die Kinder im gewöhnlichen und gebräuchlichen Stile auszubilden, so muss man Bücher für sie wählen, die stofflich wie stilistisch zu diesem Zwecke geeignet sind.“¹¹⁶ Französische Schulbücher dieser Art jedoch gab es damals entweder gar nicht, oder die etwa vorhandenen, z. B. die, wie es scheint, viel benützten „Kleinen Colloquien“ von Mathurin Cordier¹¹⁷, entsprachen nicht allen Anforderungen der jansenistischen Lehrer. „Die Kleinen Colloquien von Mathurin Cordier“, urteilt Guyot, „würden sich zu diesem Zwecke sehr eignen, wenn sie in besseres Französisch übertragen wären.“¹¹⁷ Aber gerade deshalb weist er sie zurück, „denn man darf nicht gleich von früher Jugend an die Reinheit ihrer natürlichen Sprache verderben.“¹¹⁷ So sahen sich unsere Lehrer veranlasst, selbst Hand ans Werk zu legen, um passende Lesebücher für ihre Schüler zu schreiben. In dieser Hinsicht haben sie die Feder fleissig geführt, indem sie die in der Schule am meisten gelesenen lateinischen Schriftsteller in ein für die damalige Zeit mustergiltiges Französisch übertrugen.

Von diesen Übersetzungen empfiehlt Guyot folgende zur Lektüre:¹¹⁸ 1) *Les Fables de Phèdre*, 1647; 2) *Comédies de Térence* (*Andria*, *Adelphi*, *Phormio*), 1647;¹¹⁹ 3) *Nouvelle Traduction des Captifs de Plaute*, 1666; 4) *Nouvelle Traduction des Bucoliques de Virgile*, 1666; 5) *Billets que Cicéron a écrit*¹²⁰ tant à ses amis communs qu' à Attique, son amy particulier,

¹¹³ Sainte-Beuve III, p. 531, Anmerk. 3. ¹¹⁴ Cadet p. 197. ¹¹⁵ Cadet p. 193. ¹¹⁶ Cadet p. 198. ¹¹⁷ Cadet p. 191. Mathurin Cordier (1479—1564) war der Lehrer Calvins, sowie sein treuer Gehilfe bei der Ordnung des Genfer Schulwesens. ¹¹⁸ Cadet p. 191. Die vollen Titel giebt Sainte-Beuve III, p. 505/6. ¹¹⁹ Diese zwei Übersetzungen haben De Saci zum Verfasser, der sie unter dem Pseudonym Sr. de Saint-Aubin veröffentlichte. In seinem Geiste lieferte dann Guyot, unter dem Pseudonym Le Bachelier, die übrigen von ihm empfohlenen Übersetzungen. ¹²⁰ Orthographie des Originals.

avec une Méthode en forme de Préface¹²¹ pour conduire un écolier dans les lettres humaines, 1668; 6) Nouveau Recueil des plus belles Lettres de Cicéron, 1666.

Im Anschluss hieran mögen, wenn auch nicht zur eigentlichen Schullektüre gehörig, die Erbauungsschriften Erwähnung finden, deren Lektüre Guyot für die Sonn- und Festtage empfiehlt: „Vies des Pères du Désert“, die von Arnauld d'Andilly verfassten „Vies des Saints“, die „Histoire de Joseph“ von demselben Verfasser, die „Confessions de Saint-Augustin“, die „Imitation de Jésus-Christ“ und die „Homélie de Saint-Chrysostome“.¹²²

Ausser den genannten Übersetzungen möchte Guyot, wohl von bereits vorgerückteren Schülern, „einige andere in gutem Französisch geschriebene Bücher oder Geschichtswerke“¹²² gelesen wissen, worauf er dann fortfährt: „Diesen Stoff kann man durch einige keusche Dichter vermehren, welche genug Beispiele von lebendigen Beschreibungen, reichen Vergleichen und schönen sittlichen Lehren enthalten. Denn die Anmut der Verse wird ihnen gefallen, und ihr harmonischer Rhythmus wird sie an eine bessere Aussprache gewöhnen und sogar ihren Geist über den gewöhnlichen Kreis der Gedanken und Ausdrücke erheben.“¹²²

In erster Linie waren es also jene Übersetzungen, welche die Lehrer von Port-Royal, als allen ihren Anforderungen entsprechend, zur Erreichung des obengenannten Zieles für geeignet hielten. Aber Guyot giebt noch einen anderen Grund an, warum sie gerade Übersetzungen als Lesestoff wählten. Er sagt: „Diese Übersetzungen werden den Schülern sehr dienlich sein können. Einmal lernen sie daraus rein in ihrer Sprache lesen und sprechen, so wie anständige Leute im gewöhnlichen Verkehre mit einander reden, denn in diesem Stile sind sie zunächst zu bilden; sodann aber werden sie im voraus schon mit dem Inhalte derjenigen Bücher bekannt und vertraut, die später ihre erste lateinische Lektüre ausmachen, wodurch ihnen das Verständnis derselben ausserordentlich erleichtert wird. Auch ein Mittel, wie man sich vorteilhaft dessen bedienen kann, was sie schon wissen, um ihnen zu lehren, was sie noch nicht wissen.“¹²³ Es ist dies in der That ein sinnreiches Verfahren und beleuchtet so recht das Bestreben der jansenistischen Lehrer, ihren Schülern das Lernen auf jede nur mögliche Weise zu erleichtern.

Hier dürfte Gelegenheit sein, an einem Beispiel zu zeigen, wie das „gute und reine“ Französisch jener Übersetzungen ganz der Sprach- und Anschauungsweise des „klassischen“ Zeitalters Ludwigs XIV. angepasst war, welche uns Guyot folgendermassen charakterisiert: „Es genügt, dass ich Cicero das denken lasse, was er wirklich gedacht hat. Aber ich brauche ihn nicht so sprechen zu lassen, wie er gesprochen hat, d. h. lateinisch in französischen Ausdrücken. Die, welche meine Übersetzung lesen, müssen durch sie in die Gedanken Ciceros eindringen können, wenn sie auch seine Sprache nicht verstehen.“¹²⁴ Diesem Grundsatz entsprechend ist Ciceros Brief an Coelius:

„P. Messienum Equitem Romanum, omnibus rerum ornatum, meumque per familiarem, tibi commendo ea commendatione, quae potest esse diligentissima. Peto a te et pro nostra et pro paterna amicitia, ut eum in tuam fidem recipias eiusque rem famamque tuare. Virum bonum tuaque amicitia dignum tibi adiunxeris mihi que gratissimum feceris. Vale.“

von Guyot folgendermassen übersetzt (p. 19):

„Je vous recommande avec tout le soin possible Monsieur Messiene, chevalier Romain; il est très-honnête homme et mon amy. Je vous demande donc cette faveur en considération de notre amitié et celle de Monsieur votre père, qui est que vous le receviez en votre protection. Vous vous ferez un amy qui est homme de bien et digne de votre amitié, et vous m'obligerez beaucoup. Je suis tout à vous.“

Der Schluss eines Briefes an Atticus:

„... Unam rem ad me scripsisti, de qua decrevi nihil tibi rescribere. Spero enim me a te impetrasse, ut privares me ista molestia. Piliae et Atticae salutem. Vale.“

¹²¹ Das ist denn die mehrerwähnte Préface, welcher nach den von Cadet gegebenen Auszügen so viel Material entnommen ist, welche aber in dem mir vorliegenden Exemplar der Leipziger Univ.-Bibl. leider fehlt.
¹²² Cadet p. 198. ¹²³ Cadet p. 191/92. ¹²⁴ Carré p. XXVI/VII.

lautet in Guyots Sammlung (p. 117):

„Vous m'écrivez une chose touchant Madame Terencie, à laquelle j'ay résolu de ne vous point faire de réponse, car j'espère que vous aurez eu la bonté de me décharger de ce fardeau. Je salue Madame votre femme et Mademoiselle votre fille. Adieu.“

Man kann sich eines Lächelns kaum erwehren, wenn man sieht, wie die trefflichen Männer in ihrem Eifer, den Schülern ein elegantes Französisch und zugleich auch feine Umgangsformen beizubringen, die alten Römer sich mit monsieur votre père etc. anreden lassen oder aus dem Balbus, Trebatius, Pomponius einen M. Lebègue, M. de Trébace, M. de Pomponne machen.¹²⁵ Doch huldigen sie hierin, wie schon erwähnt, nur dem Geschmacke ihrer Zeit, wie denn auch die antiken Helden und Heldinnen der „klassischen“ französischen Tragödie in ihren Empfindungen und Sitten (einschliesslich des Kostüms) im Grunde nichts weiter sind als die vornehmen Herren und Damen des Hofes von Versailles.¹²⁶

Betrachten wir nun den Gang des Unterrichts, wie er an der Hand jener Übersetzungen eingehalten wurde.

Vor allem befolgten da die Lehrer von Port-Royal den Grundsatz, ihre Schüler nicht zu gleicher Zeit „mehrere französische Bücher verschiedenen Stiles“ lesen zu lassen, „denn das“, meint Guyot, „würde sie unfähig machen, zwischen Gutem und Schlechtem richtig zu unterscheiden, wie es Personen ergeht, die, an verschiedene Weinsorten gewöhnt, keinen Unterschied mehr zwischen denselben herauschmecken.“¹²⁷

Man hatte es sich im Gegenteil zur Richtschnur gemacht, „die Kinder lange in demselben Stile zu unterweisen, denn die Zeit wird in dieser Hinsicht mehr Eindruck machen als alle Bemerkungen über den Stil, wie schon das Sprichwort sagt: Steter Tropfen höhlt den Stein.“¹²⁸

Bevor man zum Lesen eines Stückes oder eines Schriftstellers überging, wurde das Interesse der Schüler dafür geweckt, wie dies bei der lateinischen Lektüre eingehender gezeigt werden wird.

Hatten dann die Schüler nach dem Beispiele des Lehrers einen Abschnitt gut und ausdrucksvoll gelesen, so wurde ihnen der Inhalt desselben zum vollen Verständnis gebracht. „Bei den Sprech- und Schreibübungen“, bemerkt Guyot zu diesem äusserst wichtigen Punkte, „muss man darauf bedacht sein, dass sie von seiten der Schüler immer mit Klarheit und Deutlichkeit ausgeführt werden, und da dies von dem richtigen Verständnisse des Gelesenen abhängt, so ist ihnen dasselbe deutlich und in wenig Worten zu erklären . . . Sie müssen oft gefragt werden, weil man sich oft einbildet, sie verständen richtig, was ihnen in Wirklichkeit noch unverständlich ist. Man muss sie sogar veranlassen, nach Nichtverstandenenem zu fragen, und ihnen selbst dann Aufklärung geben, wenn diese über ihren Horizont gehen sollte, denn die Wissbegierde, welche sie fragen liess, hat ihren Geist geschärft und sie befähigt, zu begreifen, was man ihnen dann sagen wird.“¹²⁹

Nach der Erklärung mussten die Schüler sofort wiedererzählen, was sie aus der Lektüre gemerkt hatten. Dies erachtet Guyot für sehr vorteilhaft, „denn es wird sie aufmerksamer machen, und die dabei erforderliche Überlegung wird ihrem Geiste das Gelesene nur noch fester einprägen . . . Sollten sie dabei stocken oder gegen die richtige Wortfolge verstossen, so sind sie an der Hand ihres Buches auf den richtigen Weg zu bringen, damit in ihrem Geiste nichts verändert oder gestört, sondern das in ihm schon Vorhandene noch mehr befestigt werde. Gerade diese Anordnung der Worte ist äusserst wichtig, weil man dagegen öfter verstösst, als gegen die Reinheit der Worte selbst. Das ist der gewöhnliche Fehler derer, die, sei es französisch oder lateinisch, nicht gut sprechen oder schreiben.“¹³⁰

¹²⁵ Cadet p. 49; Sainte-Beuve III, p. 533. ¹²⁶ Breitinger p. 46/47. ¹²⁷ Cadet p. 197. ¹²⁸ Guyot bei Cadet p. 201. ¹²⁹ Cadet p. 200. ¹³⁰ Cadet p. 199/200.

Hinsichtlich des Auswendiglernens betont Guyot: „Zu wünschen wäre, dass nicht etwa ganze Bücher von den Schriftstellern, sondern nur die schönsten Stellen auswendig gelernt würden. Man darf das Gedächtnis, das seine Grenzen hat, nicht überladen, muss es jedoch sehr üben.“¹³¹ Diese Ansicht teilen auch Nicole und Coustel, welch letzterer folgende Ratschläge dafür erteilt: „Es muss eine Hauptsorge des Lehrers sein, das Gedächtnis der Kinder zu üben, solange sie noch jung sind. Durch Pflege erweitert und stärkt sich dasselbe, während es bei Vernachlässigung mehr und mehr abnimmt und sich schliesslich verliert . . . Nur die schönsten Stellen in den guten Schriftstellern dürfen die Kinder auswendig lernen, damit sie dieselben später gelegentlich verwerten können, wie man seine Kasse anfüllen muss, bevor man Mildthätigkeit üben kann . . . Das, was auswendig gelernt werden soll, muss auch leicht sein, damit es die Schüler bequem in der festgesetzten Arbeitszeit lernen können . . . Fleissige Wiederholung der auswendig gelernten Stellen ist unerlässlich, damit die Schüler bei passender Gelegenheit Gebrauch davon machen können.“¹³²

Es bleiben die schriftlichen Arbeiten zu betrachten übrig, welche die Schüler auf Grund all dieser mündlichen Übungen anzufertigen hatten. „Man kann beginnen, sie französisch schreiben zu lassen, bevor sie lateinisch schreiben,“¹³³ hebt Guyot im Hinblick auf das entgegengesetzte Verfahren in anderen Schulen ausdrücklich hervor. Auch hier wurde, wie beim Lesen und Wiedererzählen, darauf gesehen, dass die Schüler mit Verständnis schrieben. „Sie dürfen nicht“, mahnt Guyot, „das niederschreiben, was sie nicht verstehen, sonst verlieren sie alles Urteil über Licht und Finsternis und nehmen das Falsche für das Wahre, das Zweifelhafte für das Sichere, kurz das Schlechte für das Gute.“¹³⁴ Zur Vermeidung dieses Fehlers rät Guyot, „sie gewöhnlich nur über solche Gegenstände sprechen oder schreiben zu lassen, die sie am besten kennen, und in dem Stile und den Ausdrücken, in welchen sie am meisten geübt sind“,¹³⁴ und seiner Meinung nach thut der Lehrer am besten, „wenn er die Themen der vorausgegangenen Lektüre entnimmt und die Schüler kleine Gespräche, Erzählungen, Geschichten, Beschreibungen und Briefe anfertigen lässt.“¹³⁵ Für Übungen im Briefschreiben tritt besonders Coustel mit vieler Wärme ein: „Das für den gewöhnlichen Verkehr Notwendige muss immer allem anderen vorgezogen werden. So kann man die Kinder nicht genug im Briefschreiben üben, weil dies sie von den übrigen Menschen ebenso unterscheidet, wie die Sprache die Menschen von den Tieren. Zudem haben die Briefe eine viel grössere Tragweite als das gesprochene Wort, denn durch sie spricht man mit abwesenden Personen und findet Gelegenheit, sich über tausend verschiedene Dinge auszusprechen.“¹³⁶

Was schliesslich die Korrektur dieser schriftlichen Arbeiten von seiten der Lehrer betrifft, so wird das Nötige darüber, um Wiederholung zu vermeiden, im Anschlusse an den lateinischen Aufsatz mitgeteilt werden. — Damit sind wir am Ende des ersten Teiles angelangt. Das Gesagte beweist wohl hinlänglich, dass die trefflichen Männer ihre so nachdrücklich erhobene Forderung, der Muttersprache mehr Aufmerksamkeit zu schenken als es bis dahin geschehen, in ihren Schulen voll und ganz zur Ausführung gebracht haben. Sie erhoben das so lange vernachlässigte Französische zu einem besonderen Unterrichtsgegenstande, lehrten ihre Schüler nach der Lautiermethode lesen und bestrebten sich bei Vermeidung alles überflüssigen Regelwerks durch eine sorgfältig ausgewählte und fleissig betriebene Lektüre im sicheren, gewandten Gebrauche ihrer Muttersprache auszubilden. Diese Bestrebungen aber weisen den Lehrern von Port-Royal auch einen Platz in der Geschichte der französischen Sprache an, da sie durch ihre Schulbücher sowie durch ihre philosophischen und theologischen Schriften nicht wenig zur Ausbildung des französischen Prosastiles, die sich gerade damals vollzog, beigetragen haben.

Wir gehen zur Betrachtung des zweiten Teiles über.

¹³¹ Cadet p. 202. ¹³² Nicole, *Traité* p. 47; Coustel bei Carré p. p. 137, 138, 139, 148. ¹³³ Cadet p. 201. ¹³⁴ Cadet p. 200. ¹³⁵ Cadet p. 201. ¹³⁶ Carré p. 153/54.

B. Der lateinische Unterricht.

Der Unterricht in der lateinischen Sprache hatte also in den Kleinen Schulen von Port-Royal nicht mehr den Vortritt, sondern setzte erst ein, nachdem die Schüler im mündlichen und schriftlichen Gebrauche ihrer Muttersprache hinlänglich befestigt waren. In dem Bestreben, das Französische auch in der Schule in sein Recht zu setzen, blieben die jansenistischen Lehrer nicht auf halbem Wege stehen. Es ist bereits in dem letzten Abschnitte der Einleitung darauf hingewiesen worden, dass das Lateinische in den Schulen jener Zeit nicht nur als Unterrichtsgegenstand, sondern auch als Unterrichtssprache die erste Stelle einnahm. Auf die mittelalterlichen Grammatiken eines Donat, Priscian, Alexander von Ville-Dieu u. a. war die Grammatik des Holländers Despauterius gefolgt,¹³⁷ welcher von 1510—1519 alle Teile der Grammatik, Poetik und Rhetorik (*rudimenta, grammatica, syntaxis, prosodia, de figuris et tropis*) in lateinischen Versen bearbeitet und sein Werk auch äusserlich durch Glossen dem „Doctrinale“ des vorhin genannten Alexander ähnlich gemacht hatte.¹³⁸ Trotz der Bestrebungen des Pierre de la Ramée hatte diese Grammatik seit Beginn des 16. Jahrhunderts von den Niederlanden aus fast überall in den französischen Schulen Eingang gefunden. Aus ihr, die selbst in einem barbarischen Latein geschrieben war, sollten die Schüler das klassische Latein erlernen, sollten sich, wie Sainte-Beuve treffend bemerkt, durch das Unverständliche zum Unbekannten hindurcharbeiten. Das erforderte natürlich viel Zeit und unsägliche Mühe, und man begreift wohl, warum der Unterricht damals in Frankreich wie in Deutschland mit so viel Schlägen verbunden war.

Die Lehrer von Port-Royal, deren oberster Grundsatz war, vom Leichten zum Schweren, vom Bekannten zum Unbekannten fortzuschreiten, hatten denn auch die Verkehrtheit dieses Verfahrens erkannt. „Es giebt Personen“, sagt Coustel, „welche wollen, dass man sich der lateinischen Regeln des Despauterius bedienen müsse, um den Kindern die Genera, Deklinationen etc. beizubringen. Sie begründen dies damit, dass auch ihre Vorfahren diese Regeln gelernt haben, und erheben so die überlieferte Gewohnheit zu einem Gesetz, das zu verletzen ihnen Gewissensbisse verursacht. Als ob bei der Erziehung der Kinder andere Rücksichten gelten dürften als Erleichterung ihrer Studien! Meiner Meinung nach aber heisst es weder sie unterstützen, noch ihnen das Erlernen der Regeln erleichtern, wenn man sich dabei des Despauterius bedient, denn das ist ein schwieriges und vielfach sogar unverständliches Buch.“¹³⁹ Und Lancelot ruft im „Avis au Lecteur“ zu seiner lateinischen Grammatik aus: „Wer würde wohl den Schülern eine Grammatik in hebräischen, griechischen oder italienischen Versen vorlegen, damit sie daraus diese Sprachen lernen? Setzt man bei ihnen nicht voraus, dass sie schon wissen, was sie erst lernen sollen, wenn man ihnen die Elemente einer zu erlernenden Sprache in eben dieser Sprache vorlegt? Da uns aber der gesunde Menschenverstand sagt, dass wir immer mit dem Leichtesten beginnen und das Bekannte als Leuchte für das noch Unbekannte benützen müssen, so ist es augenscheinlich, dass uns unsere Muttersprache das Mittel sein muss, um in die Sprachen einzudringen, die uns fremd und unbekannt sind.“¹⁴⁰ So verlangen die jansenistischen Lehrer, dass das Lateinische nach einer französisch geschriebenen Grammatik gelehrt werden müsse, in der richtigen Erkenntnis — und darin stimmen sie wieder mit Comenius überein¹⁴¹ —, dass eine fremde Sprache nur

¹³⁷ Compayré I, p. 255. Johannes Despauterius, französisch Despautère, eigentlich Jan van Pauteren, 1460—1526, stammt aus Ninove (Ninivita) in Flandern und war eine Zeit lang Lehrer in Louvain und Bois-le-Duc; Cadet p. 190. ¹³⁸ Eckstein p. 77. ¹³⁹ Carré p. 133/34. ¹⁴⁰ Lancelot, Nouvelle Méthode etc p. 24 der 7. Aufl., Paris 1667. In ähnlicher Weise äussert sich Nicole *Traité*, p. 41. ¹⁴¹ Comenius' Ansicht ist: „Es ist also verkehrt, wenn man in der Schule etwas Unbekanntes durch etwas gleichfalls Unbekanntes lehrt, wie dies geschieht, wenn den Anfängern der latein. Sprache die Regeln lateinisch mitgeteilt werden, was gerade so ist, als wenn man Hebräisch durch Regeln in hebräischer Sprache, Arabisch durch solche in arabischer Sprache erklären wollte . . . Diese Fehler werden beseitigt, wenn Grammatik und Wörterbuch der Sprache angepasst sind, vermitteltst deren die neue gelernt werden soll;“ Beeger u. Zoubek p. 122/23.

durch die Muttersprache erlernt werden könne, und dass jede Lehrstunde zugleich eine französische Sprech- und Schreibstunde sein müsse.

Eine lateinische Grammatik in französischer Sprache war nun zu der Zeit, als die Schule in der Strasse Saint-Dominique d'Enfer zu Paris eröffnet wurde, bereits seit fünf Jahren vorhanden u. d. T.: „Nouvelle Méthode pour apprendre avec facilité les principes de la langue latine“ (1642).¹⁴² Dieselbe hatte Condren, den Superior des Ordens vom Oratorium Christi, zum Verfasser und stellte in fünf verschiedenfarbigen Tafeln die Teile der lateinischen Grammatik dar.¹⁴³ Als grundlegendes Schulbuch hatte sie jedoch nicht den Beifall der jansenistischen Lehrer gefunden und zwar aus folgenden Gründen: „Diejenigen“, urteilt Nicole, „welche diese Tafeln einführen wollten, haben sich dadurch getäuscht, dass sie weniger Papier und Worte sahen. So glaubten sie, es wäre für den Geist ebenso leicht, den Inhalt dieser Tafeln zu verstehen und zu behalten, als es für das Auge sei, dieselben zu übersehen. Dem ist aber nicht so. Wenn man den Inhalt dieser Tafeln lernen soll, stösst man auf dieselben Schwierigkeiten wie in einer Grammatik, und noch auf viel grössere, weil die verschiedenen Farben, durch welche man die Worte unter sich verbinden will, kein natürliches Band bilden, das das Lernen erleichtert und sicher im Geiste haftet. Wenn nur zwei bis drei Dinge zu merken wären, möchte diese Methode wohl angehen; aber da es ihrer sehr viele giebt, so wird der Geist in Verwirrung gesetzt. Das Gedächtnis muss sich also an einige klare und bestimmte Regeln halten können.“¹⁴⁴ Lancelot urteilt ähnlich über diese Methode und gelangt zu der Ansicht: „Man kann sich derselben mit Vorteil nur dann bedienen, wenn man schnell wiederholen will, was man bereits gelernt hat.“¹⁴⁵

So sahen sich unsere Lehrer auch hier wieder genötigt, selbst zur Feder zu greifen, um eine ihren Anforderungen entsprechende Grammatik der lateinischen Sprache zu verfassen. Diese Aufgabe wurde von Lancelot gelöst. Seine lateinische Grammatik erschien 1644 u. d. T.: „Nouvelle Méthode pour apprendre facilement et en peu de temps la Langue latine, contenant les Règles des Genres, des Déclinaisons, des Prétérits, de la Syntaxe, de la Quantité et des Accents latins, mises en françois avec un ordre très-clair et très-abrégé; dédiée au Roy.“¹⁴⁶ Bevor wir zur Betrachtung des lateinischen Unterrichts selbst übergehen, dürfte es angezeigt sein, diese Grammatik nach Inhalt und Plan kurz zu charakterisieren.

Im allgemeinen ist der Inhalt nach damaliger Sitte schon im Titel angegeben; genauer verteilt sich der Stoff, wie folgt. Nach einer „Préface“ und einem „Avis au lecteur touchant les règles de la Nouvelle Méthode“, welche zusammen 32 Seiten umfassen, beginnt mit Seite 33 die eigentliche Grammatik, welche enthält: 1) 27 Regeln in Versen über das Geschlecht, nach Bedeutung, Endungen und Ausnahmen geordnet; 2) 53 dergl. über die fünf Deklinationen; 3) 11 dergl. über Unregelmässigkeiten in Geschlecht und Deklination; 4) 80 dergl. über die Bildung der Perfekta und Supina; endlich 5) 36 dergl. über die Syntax. Nach einigen Bemerkungen über die Redeteile, Casus, Modi und gewisse Redensarten, die nicht weniger als 98 Seiten umfassen, folgen, den Rest des Buches von Seite 589—891 füllend, als weitere interessante Abschnitte: a) Bemerkungen über die Redefiguren Ellipse, Zeugma, Pleonasmus, Syllepse und Inversion, sowie über einige Hellenismen; b) ein alphabetisches Verzeichnis der Verba mit verschiedener Konstruktion; c) Bemerkungen über die Namen, Zahlen, Münzen, sowie über die Zeitrechnung der Römer; d) eine Abhandlung über die Buchstaben, die Schrift und die Aussprache der Alten; e) Bemerkungen über Quantität und Accente; f) eine lateinische Verslehre, welcher als Zugabe g) eine französische Verslehre folgt.

Dieser über den Rahmen einer gewöhnlichen Schulgrammatik weit hinausgehende Inhalt, sowie auch das gänzliche Fehlen von Deklinations- und Konjugationstafeln beweisen, dass das Buch in dieser

¹⁴² Compayré I, p. 219. ¹⁴³ Eckstein p. 103. ¹⁴⁴ Nicole, Traité p. 41/42. ¹⁴⁵ Lancelot, Méthode p. 25.

¹⁴⁶ Die mir vorliegende 7. Auflage aus dem Jahre 1667 ist Eigentum der Georgia-Augusta zu Göttingen. Im Jahre 1819 ist sie nochmals von Professor J. V. le Clerc in Paris herausgegeben worden; Eckstein p. 142, Anmerk. I.

Fassung nicht mehr für den eigentlichen Schulunterricht, zum mindesten nicht für Anfänger, bestimmt sein konnte.¹⁴⁷ Für solche hatte Lancelot aus der grösseren Grammatik einen Auszug besorgt, der 1655 erschien u. d. T.: „Abrégé de la Nouvelle Méthode latine, contenant les Rudiments réduits en un nouvel ordre, avec des Règles pour bien conjuguer etc.“¹⁴⁸ Dieses „Abrégé“, auf welches sich Lancelot in der grösseren Ausgabe mehrfach bezieht, enthält die üblichen Regeln über Geschlecht, Deklination und Konjugation. Zu Anfang der Grammatik stehen aber nicht mehr die Geschlechtsregeln, sondern die für den Anfänger unentbehrlichen Deklinations- und Konjugationstabellen, deren Endungen durch roten Druck noch besonders hervorgehoben sind.¹⁴⁹

Ausser dem gewaltigen Fortschritte, dass beide Bücher in französischer Sprache abgefasst sind, weisen sie noch verschiedene Vorzüge auf, welche sie als Schulbücher nur empfehlen konnten.

Die Verse, welche Lancelot, wohl in Anlehnung an Despauterius, gebildet hat, um durch sie „dem Gedächtnisse der Kinder zu Hilfe zu kommen“¹⁵⁰, sind durchgehends kürzer als bei jenem. „Statt 15—17 silbig“, sagt Lancelot, „sind meine Verse nur 8 silbig, sodass sie bei mir oft 8—9 können, während sie dort in der gleichen Zeit nur zwei lernen.“¹⁵⁰ Jede Regel ist nummeriert und mit einer Überschrift versehen; längere Regeln sind der Klarheit und Übersichtlichkeit wegen in einzelne, ebenfalls nummerierte Abschnitte geteilt. Um die Kinder frühzeitig an eine gute lateinische Aussprache zu gewöhnen, hat Lancelot Accente über die lateinischen Worte gesetzt. Die in Frage kommenden Endungen werden in den Überschriften wie in den Regeln selbst durch grosse Buchstaben hervorgehoben. Unter dem Stichworte „Exemples“ giebt Lancelot in Prosa eine kurze, klare Erläuterung jeder Regel nebst den gebräuchlichsten lateinischen Beispielen, die durchgängig ins Französische übersetzt sind. Diesen „Exemples“ folgen, schon äusserlich durch kleineren Druck gekennzeichnet, gewisse „Avertissements“ und „Remarques“, hinsichtlich deren Inhalt und Benutzung Lancelot sagt: „In den Regeln über die Heteroklita habe ich viel Unnötiges, das gewöhnlich das Kreuz der Kinder ist, ausgeschieden und mich zufrieden gegeben, das Schwierigere und Ungewöhnlichere in den Avertissements und Remarques zu erwähnen. . . . Diese sind aber nicht für die Kinder bestimmt, sondern nur für den Lehrer, der ihnen daraus gelegentlich das ihrem Geiste und ihrem Alter Angemessene mündlich mitteilen mag.“¹⁵¹ Überhaupt huldigt Lancelot dem Grundsatz, „den Geist der Anfänger nicht von vornherein durch zu viele, ins einzelne gehende Regeln zu verwirren“,¹⁵² und weist auf den Ausspruch Quintilians (I, 8) hin: „Ein wahrhaft geschickter Grammatiker muss wissen, dass es Dinge giebt, die nicht gewusst zu werden verdienen.“¹⁵² Um das Gesagte zu erläutern und wenigstens annähernd einen Vergleich zwischen den Grammatiken des Despauterius und des Lancelot zu ermöglichen, seien folgende, aufs Geratewohl herausgegriffene Beispiele angeführt.

Aus Despauterius:¹⁵³
 p. 29. *Insula et urbs, regio, capit haec: neutrum genus optant Zeuma, Reate, Argos, Praeneste, et Tybur et Ipsal, Caere, Nepet. Neutrum vel masculinum dabit Anxur. Hoc Cim vult. Hic aut haec donat Lesbos, Abydos, Hic Sulmo, hic Acragas. Pluralia in i maribus do A plurale genus neutrum sibi poscit ubique.*
 p. 48. *Os maribus detur. Sint neutra chaos, melos, os, os, Atque epos: haec arbos dices: cui iungito, cos, dos, Cum multis Graecis; per us haec vertere Latini.*

Aus Lancelot:
 Règle VI.
 Des Noms de Villes, de Provinces, de Navires et d'Isles.
 D'ordinaire on donne Haec aux Villes,
 Aux Provinces, Navires, Isles.
 Règle XXI.
 1. Os prend Hic; 2. mais dis: Haec Cos, Dos,
 3. Hoc Epos, oris, ossis, Os.

¹⁴⁷ Gutersohn p. 30. ¹⁴⁸ So betitelt in dem p. 892 der grösseren Ausgabe abgedruckten „Privilège du Roy.“ ¹⁴⁹ Nach Vêrin: Étude sur Lancelot, Paris 1869, p. 55 ¹⁵⁰ Lancelot, Méthode p. p. 25 und 27. ¹⁵¹ a. a. O. p. p. 27 und 13. ¹⁵² a. a. O. p. p. 27 und 11. ¹⁵³ Das mir vorliegende Exemplar von „Johannis Despauterii Ninivitae Commentarii Grammatici, Parisiis 1537“ gehört der Königl. öffentl. Bibl. zu Dresden.

Tertia Conjugatio.

p. 139. Vult xi etumque cio: facit et iacit ecit et actum.
Elicio per ui dat itum, fratres mage xi etum.

p. 141. Vult no semper ui, dans utum; vult struo xi, etum.
Datque fluo xi, xum. Pluo ni vel ui dat et utum.
Vultque ruo ruitum: dat utum proles tibi solum.
Nulla supina dabunt metuo, luo, congruo: sicut
Anno cum sociis: cluo, respuo et ingruo, iunctis.

Troisième Conjugaison.

Règle XXVI.

Des Verbes en Cio.

1. Facio fait feci, factum,
2. Et Jacio; ieci, iactum,
3. Itum, Ui Elicio.
4. Les autres pris de Lacio
Exi, Ectum posséderont;
5. Ceux de Specio les suivront.

p. 167.

Règle XXX.

Des Verbes en Uo.

1. Uo ui, utum aura,
2. Struo struxi, structum voudra.
3. Fluo forme fluxum, fluxi,
4. Et Pluo n'a plus que plui.
5. Ruo rui ruitum prend,
6. Les siens ont rutum seulement.

Aus dem Bestreben hervorgegangen, das Lateinische mittels der Muttersprache lernen zu lassen und den Schülern dieses nach Nicole „trockene, mühevoll und langwierige Studium“ nach Kräften zu erleichtern, ist die Grammatik des Lancelot für jene Zeit jedenfalls eine achtenswerte Leistung, und der Verfasser durfte mit gutem Gewissen der Hoffnung leben: „... Die Kinder werden mir Dank wissen, dass ich mich bestrebt habe, sie von all der Qual und Unruhe, die ihnen Des-pauterius bereitet, zu befreien, ihnen eine langweilige Finsternis in angenehmes Licht zu verwandeln, sie da Blumen pflücken zu lassen, wo sie bisher nur Dornen fanden.“¹⁵⁴

Nachdem wir die Grammatik kennen gelernt haben, auf welche sich der lateinische Unterricht gründete, gehen wir zur Betrachtung des letzteren selbst über. Wir versuchen, die hierauf bezüglichen Äusserungen der jansenistischen Lehrer nach folgenden drei Gesichtspunkten zu gruppieren: I. Grammatischer Unterricht, II. Lektüre und Erklärung der Klassiker, III. Schriftliche Übungen.

I. Der grammatische Unterricht.

Die erste Aufgabe des grammatischen Unterrichts kennzeichnet Coustel folgendermassen: „Wenn die Kinder gut lesen und leidlich schreiben können, müssen sie alle Arten Nomina und Verba deklinieren, bez. konjugieren lernen und diese Übung so lange fortsetzen, bis sie vollkommen fest darin sind. Das bildet die Anfangsgründe der lateinischen Sprache, weil Nomina und Verba die Hauptbestandteile der Rede sind, und man darf dies nicht etwa unter dem Vorwande unterlassen, es sei dies von wenig Bedeutung im Vergleiche zu dem, was noch folge. Wenn man diese Kleinigkeiten vernachlässigt, sagt schon Quintilian, macht man weiteres Studium unmöglich.“¹⁵⁵ Es galt also zunächst, die Schüler mittels der Paradigmen ihres „Abrégé“ mit den verschiedenen Endungen, die bei der Flexion der Nomina und Verba auftreten, bekannt und vertraut zu machen. „Hierauf“, fährt Coustel fort, „müssen sie die Regeln über die Genera, Deklinationen, Perfekta und Supina, sowie die wichtigsten syntaktischen Regeln lernen.“¹⁵⁶ Dass alle diese Regeln zuvor gelesen und erläutert wurden, erhellt sowohl aus Arnaulds Studienplan für die sechste Klasse, als auch aus folgenden Worten Lancelots: „Diese kleinen Regeln sind so klar, dass sie wohl die meisten Kinder, wenn nicht von selbst, so doch nach kurzer mündlicher Erklärung verstehen werden . . .“¹⁵⁶ Man begnüge sich zunächst damit, dass die Schüler diese Regeln auswendig können; alsdann lasse man dazu die gebräuchlichsten Beispiele mit der fran-

¹⁵⁴ Lancelot, Méthode p. 30. ¹⁵⁵ Carré p. 132. ¹⁵⁶ Arnould: Mémoire sur le Règlement des Études dans les Lettres Humaines, bei Carré p. 216; Lancelot, Méthode p. 27.

zösischen Übersetzung lernen.“¹⁵⁷ Den lateinischen Substantiven hat Lancelot im Nominativ, je nach Geschlecht, *hic, haec, hoc* „gleichsam als Artikel“ vorangestellt, damit die Schüler stets an das Geschlecht erinnert würden und zugleich die vorher gelernten Genusregeln wiederholten und befestigten. Die letzteren pflegte man gleich nach den ersten Deklinations- und Konjugationsübungen lernen zu lassen, weil „das Geschlecht immer schwerer zu merken ist als die Deklinationen selbst.“¹⁵⁸ Auf diese Weise war Gelegenheit geboten, bei der Einübung der Deklinationen das Geschlecht der lateinischen Beispiele durch Vorsetzen von *hic, haec, hoc* nochmals hervorzuheben und zu befestigen, „wobei ich jedoch nicht beabsichtige“, fügt Lancelot hinzu, „dass dieser Artikel beim Deklinieren allen Fällen vorgesetzt werde, denn das ist überflüssig und würde die Kinder nur verwirren.“¹⁵⁸ Ausserdem empfiehlt er noch folgendes praktische Verfahren: „Es wird nützlich sein, die Kinder daran zu gewöhnen, dass sie sich fragen: Woher kommt *itineris* oder *Jovis*? und nicht umgekehrt: Wie haben *iter* oder *Juppiter* im Genetiv? Ebenso mögen sie sich bei den Verben nicht fragen: Wie lautet z. B. das *participium futuri* von *nanciscor*? sondern: Woher kommt *nactus*? Denn das Hauptziel beim Erlernen aller dieser Regeln ist und bleibt doch, ihnen so bald wie möglich die lateinischen Schriftsteller verständlich zu machen.“¹⁵⁹

So war dieser erste grammatische Unterricht vorwiegend Sache des Gedächtnisses, wie denn Lancelot ausdrücklich hervorhebt: „Bei den Kindern ist nur das Gedächtnis stark und wirksam, und es muss als hauptsächlichste Grundlage für alles übrige zu Lernende dienen.“¹⁶⁰ Dabei darf man nicht glauben, es habe in der Absicht der jansenistischen Lehrer gelegen, diese Regeln den Schülern von Anfang an wirklich zu einem unveräusserlichen Besitz zu machen. Ihr Streben ging vielmehr dahin, den Schülern durch diese Regeln einen möglichst raschen Einblick in den grammatischen Bau der lateinischen Sprache zu verschaffen und sie dann sobald als möglich in die Lektüre der Klassiker selbst einzuführen. In dieser Hinsicht sagt Lancelot: „Schliesslich habe ich noch darauf hinzuweisen, wie nützlich der Grundsatz des Ramus ist: Wenig Regeln, viel Übung. Sobald nun die Kinder einmal anfangen, diese Regeln ein wenig zu verstehen, wird es gut sein, ihnen die Anwendung derselben in der Praxis vorzuführen“,¹⁶¹ und an anderer Stelle wieder: „Man muss die Schüler durch die Kenntnis der allgemeinen Regeln hindurch zur Praxis führen, denn wie jene Eintritt zum Gebrauche gewähren, so bestätigt und befestigt andererseits diese die Regeln.“¹⁶¹ In ähnlicher Weise fordern auch Nicole und Coustel¹⁶² den möglichst frühzeitigen Beginn der Lektüre, zu deren Betrachtung wir nunmehr übergehen.

II. Lektüre und Erklärung der Klassiker.

Dadurch, dass die Lehrer von Port-Royal nach einer kurzen grammatischen Unterweisung sofort zur Lektüre der Klassiker übergingen, unterscheiden sie sich wiederum vorteilhaft von ihren zeitgenössischen Kollegen. Nachdem sich die Schüler der letzteren „5—6 Jahre lang“ mit den schwer verständlichen Regeln des Despauterius herumgeplagt hatten, nach Guyots Gleichnis „wie in einem finsternen, dornenreichen Walde, ohne zu wissen, wo aus und ein, und ohne Hoffnung, je das Tageslicht zu geniessen, umhergeirrt waren“,¹⁶³ mussten sie sofort aus dem Französischen ins Lateinische übersetzen, „was man gewöhnlich *thèmes* anfertigen nennt“, fügt Coustel erläuternd hinzu.¹⁶³ Im Hinblick auf dieses Verfahren ruft Arnauld in seinem „*Règlement*“ aus: „Was für Latein kann man wohl von

¹⁵⁷ a. a. O. p. 28. ¹⁵⁸ a. a. O. p. 95. ¹⁵⁹ a. a. O. p. 29. ¹⁶⁰ a. a. O. 25. ¹⁶¹ a. a. O. p. p. 29 und 27. Man vergl. dazu die Worte des Comenius: „Jede Sprache muss mehr durch den Gebrauch als durch Regeln gelernt werden, doch sollen die Regeln den Gebrauch fördern und befestigen“; Beeger u. Zoubek p. 187. ¹⁶² Nicole, *Traité* p. 42, und Coustel bei Carré p. 132. ¹⁶³ Guyot bei Sainte-Beuve III, p. 517; Coustel bei Carré p. 135.

denen erwarten, die den Geist der Sprache noch gar nicht kennen?¹⁶⁴ während es Guyot mit folgenden Worten verurteilt: „Ist es nicht eine ganz verkehrte und naturwidrige Ordnung, dass man damit beginnt, eine Sprache schreiben zu lassen, die man nicht nur nicht reden kann, sondern nicht einmal versteht? Die Kinder, die ihre Muttersprache lernen, fangen doch damit an, dass sie vor dem Sprechen zunächst verstehen und weiter vor dem Schreiben zuerst sprechen. Warum will man den diese von der Natur uns vorgeschriebene Ordnung umstossen? . . . Die Kunst aber muss die Natur in allem nachahmen. Es steht demnach fest, dass die Kinder das Lateinische erst verstehen müssen, bevor sie es sprechen oder schreiben, und dazu ist die Übersetzung das einzige Mittel.“¹⁶⁵ Weiter begründet er seine Forderung damit, dass er sagt: „Wie die lebenden Sprachen vorwiegend durch Gebrauch und durch den Verkehr mit Personen, die sie gut sprechen, gelernt werden müssen, so sind die toten Sprachen durch die Lektüre derer zu erlernen, die einst gut gesprochen haben, und die in ihren Werken gleichsam noch fortleben und mit uns sprechen. Da aber das Leben und die Rede dieser Toten ganz schwach, um nicht zu sagen ganz tot ist, . . . so wäre es ein unvergleichlicher Vorteil, diese Toten gewissermassen wieder zu erwecken und sie mit unserem Geiste, unserer Stimme und unseren Geberden zu beleben, damit sie uns auf eine lebendige und natürliche Weise ihre Sprache lehren könnten. Das ist aber der Fall, wenn man ihre Werke den Kindern laut vorübersetzt . . . und ihnen so als lebendiger, beseelter Dolmetsch dient, der in ihrer Muttersprache zu ihnen redet, gerade wie diese Toten es in der ihrigen thun würden, wenn sie noch lebten. Das beweist, dass die Übersetzung sowohl der Art und Weise, wie man die lebenden Sprachen erlernt, am nächsten kommt, als auch das natürlichste Mittel ist, die toten Sprachen zu erlernen.“¹⁶⁶ So trat in den Kleinen Schulen von Port-Royal an Stelle der landläufigen thèmes, „dieses Schrecknisses der französischen Jugend“, die Übersetzung und zwar zunächst die mündliche.¹⁶⁷ Guyot ergeht sich noch des weiteren über den Vorzug der mündlichen Übersetzung vor der schriftlichen, indem er darauf hinweist, dass die Worte eine doppelte Bedeutung haben: eine künstliche (zur Bezeichnung der Gegenstände oder der Vorstellungen davon im Geiste) und eine natürliche (zur Bezeichnung der Gemütsbewegungen). Seine Ausführungen lassen sich dahin zusammenfassen, dass eben nur die mündliche, die durch eine richtige Betonung und „die stumme Sprache des ganzen Körpers“ belebte Übersetzung im stande ist, nicht allein in den richtigen Sinn des Schriftstellers, sondern auch in die „Bewegungen seines Herzens“ einzudringen.¹⁶⁷

Wir stehen vor der Frage: Welche lateinischen Schriftsteller wurden in den Kleinen Schulen gelesen und übersetzt? Lancelot beantwortet sie folgendermassen: „Es wird gut sein, den Kindern möglichst bald die Fabeln des Phädrus, die ihnen sehr gefallen werden, sowie die drei Komödien des Terenz: Andria, Adelphi und Phormio vorzulegen, welche letztere, wie auch Phädrus, kürzlich übersetzt und in sittlicher wie sprachlicher Hinsicht gereinigt worden sind . . . Die Schriftsteller, auf welche sich die wahre Kenntnis der lateinischen Sprache in ihrer grössten Reinheit gründen muss, nicht bloss um sie zu verstehen, sondern auch zu sprechen und zu schreiben, sind Terenz, Cicero, Caesar, Virgil und Horaz. Andere, wie Quintus Curtius, Sallust, Livius eignen sich weniger zu Bildung des Stiles, als vielmehr zu der des Geistes und des Urteils . . . Vor allem aber Cist icero, nach Quintilian der Plato der Römer, zu lesen, denn er hat vortrefflich und edel über die mannigfachsten Dinge, wie Beredsamkeit, Moral, Philosophie etc. geschrieben.“¹⁶⁸ Damit Hand in Hand ging, wie aus Arnaulds „Règlement“ erhellt, eine vom Lehrer sorgfältig überwachte Privatlektüre. „Ausser den Büchern“, heisst es da, „die man in der Schule erklärt, müssen die

¹⁶⁴ Carré p. 210. ¹⁶⁵ Cadet p. 194. Auch Comenius meint: „Die Kunst vermag nichts, als die Natur nachzuahmen;“ Beeger u. Zoubek p. 90. ¹⁶⁶ Cadet p. 193/94. ¹⁶⁷ Schmid VI, p. 155; Cadet p. 194/95. ¹⁶⁸ Lancelot, Méthode p. p. 13, 16, 17.

Schüler auch einen Schriftsteller zu Hause lesen. Der ganzen Klasse ist ein und derselbe vorzuschreiben, auf dessen Lektüre sie täglich mindestens eine Stunde zu verwenden haben. Um sie zu grösserem Fleisse anzuhalten, muss an einem bestimmten Tage der Woche diese Privatlektüre von seiten des Lehrers geprüft werden.¹⁶⁹

Von solchen Schriftstellern nennt das „Règlement“ ausser den angeführten noch Florus, Eutropius, Justinus, Suetonius, Ovids „De Ponto“, die 7., 8., 10., 13. und 15. Satire des Juvenal und Plinius den Älteren.¹⁶⁹

Die allgemeinen Grundsätze, die für die französische Lektüre massgebend waren, wurden natürlich auch bei der lateinischen befolgt: man liess nichts lesen, was sittlich Anstössiges enthielt, legte den Schülern nur klassisches Latein vor und schritt dabei vom Leichten zum Schweren fort. „Anfangs muss man ihnen solche Bücher in die Hände geben, die für die leichtesten gelten“, sagt Coustel, der allerdings in Übereinstimmung mit Arnauld „den Phädrus als zu schwer für Anfänger, wenn auch für sehr angenehm und unterhaltend“¹⁷⁰ ansieht. Ebenso hielt man darauf, denselben Schriftsteller lange hintereinander fortzulesen.

Im einzelnen war der Gang der Lektüre folgender.

Bevor man mit den Schülern einen Schriftsteller las, war man bestrebt, ihr Interesse für denselben zu wecken. In diesem Punkte zeigt sich Coustel als recht geschickter Pädagog, wenn er sagt: „Wie die Lehrer der Geographie auf einem Planigloben zunächst den Umriss der ganzen Erde zeigen, um dem Schüler eine allgemeine Vorstellung von der Lage der Erdteile zu verschaffen, und dann erst auf die Verteilung der einzelnen Länder und Provinzen zu sprechen kommen, so empfiehlt es sich, auch vor der Lektüre eines Schriftstellers den Kindern zunächst ein allgemeines Bild von ihm zu entwerfen. Bevor man z. B. Virgils „Aeneis“ liest, kann man ihnen erzählen, was bei der Belagerung von Troja vorging: die verschiedenen Kämpfe vor den Mauern dieser Stadt, ihre Einnahme mittels des hölzernen Pferdes, ihren Brand, die Flucht des Aeneas, seine Landung auf Sizilien, den Sturm, der ihn an die Küste Afrikas warf, die freundliche Aufnahme bei Dido, der Königin von Karthago, seine Abfahrt von dieser Stadt, seine Landung in Italien, endlich die grossen Kriege gegen Turnus wegen der Lavinia, die er heiraten wollte. Mapheus Vegius bezeugt, dass sein Lehrer durch ein solches Verfahren den lebhaften Wunsch in ihm weckte, diesen Schriftsteller zu lesen, und ihm so das Verständnis desselben wunderbar erleichterte.“¹⁷¹

Nachdem das Interesse der Schüler geweckt und ein vorläufiger Überblick über den Inhalt des zu lesenden Schriftstellers gewonnen war, wurde zur Lektüre selbst übergegangen. Zunächst übersetzte der Lehrer den lateinischen Text ins Französische und las dann das Lateinische vor, beides so gut und ausdrucksvoll wie nur möglich; dann wurden die Schüler aufgefordert, dasselbe zu thun. Auf ein derartiges Vorübersetzen bez. Vorlesen von seiten des Lehrers wurde, wie schon öfter hervorgehoben, grosses Gewicht gelegt, „denn“, meint Guyot, „sie werden dann den Inhalt eher verstehen und behalten, weil sie lebhafter davon berührt werden . . . So bringt uns auch ein Schauspieler durch seine Stimme und seine Geberden den Inhalt eines Stückes besser zum Verständnis als eine einfache Lektüre . . . Auf solche Weise flösst man einer toten Sprache Leben ein und verleiht einer lebenden zwiefaches Leben, das schärft und erhebt den Geist der Kinder, bewegt sie und wirkt mächtig auf sie ein und regt sie zur Nachahmung an.“¹⁷²

Über die sonstige Beschaffenheit der Übersetzung nur noch wenige Worte, da das Wesentliche bereits bei der französischen Lektüre berührt worden ist. Wir erinnern uns der Worte Guyots,

¹⁶⁹ Carré p. p. 210 und 216/17. ¹⁷⁰ Carré p. p. 132 u. 216. ¹⁷¹ Carré p. 145. Mapheus Vegius (1407—58), italien. Humanist und Verfasser einer pädagog. Schrift: „De educatione liberorum et eorum claris moribus;“ Schumann I, p. 129. ¹⁷² Cadet p. 196.

nach denen die Übersetzung in gutem, reinem Französisch gegeben werden sollte, d. h. so, wie sich der Schriftsteller ohne Zweifel ausgedrückt haben würde, wenn er französisch gesprochen hätte. Coustel und Le Maître haben für eine gute Übersetzung ausführliche Regeln aufgestellt, welche in der Hauptsache Treue hinsichtlich des Sinnes, Klarheit in Bezug auf den Satzbau, sowie, dem Geiste der französischen Sprache entsprechend, Eleganz und Höflichkeit vorschreiben.¹⁷³ Es leuchtet ein, dass die Schüler, streng zur Befolgung dieser Regeln angehalten, nicht wenig im richtigen Gebrauche ihrer Muttersprache geübt und befestigt wurden.

Nachdem die Schüler den lateinischen Text auf diese Weise gelesen und übersetzt hatten wurde ihnen der Inhalt desselben wie bei der französischen Lektüre durch eine eingehende und, wie Coustel ausdrücklich betont,¹⁷⁴ in einfacher, natürlicher Sprache gehaltene Wort- und Sacherklärung zum Verständnis gebracht. „Es ist unerlässlich“, sagt Arnauld, „der Erklärung eines Schriftstellers vormittags wie nachmittags eine volle Stunde zu widmen. Diese Übung ist allen anderen vorzuziehen und darf nie ausfallen.“¹⁷⁴ Wie bei der allgemeinen Charakteristik des Unterrichts bereits erwähnt, wurde die Sacherklärung durch Anschauungsmittel aller Art erleichtert und belebt. Die sprachliche Erklärung bezweckte, dem Anfänger den Bau und die Wortfolge eines Satzes, Geschlecht und Deklination der Nomina, sowie die Konjugation der Verba und deren Konstruktion zu zeigen.¹⁷⁵ Coustel verlangt jedoch, dass der Lehrer bei „solchen Kleinigkeiten“ nicht stehen bleibe, sondern seine Methode in dem Masse ändere, als die Schüler vorwärts schreiten, und dann besonders den Ausdruck und den Sinn des Schriftstellers berücksichtige. „Worte“, sagt unser Gewährsmann, „kann man das Kleid der Gedanken nennen. Um die Schönheit eines Gedankens richtig zu erkennen und zu beurteilen, muss man die Bedeutung jedes einzelnen Wortes kennen. So hat der Lehrer bei der Erklärung eines Schriftstellers darauf aufmerksam zu machen, ob ein Wort einfach oder zusammengesetzt, ob es im eigentlichen oder im bildlichen Sinne genommen ist . . ., ob es gebräuchlich ist oder nicht . . ., ob es dem klassischen oder dem späteren Latein angehört . . .“¹⁷⁵ Hervorzuheben sind besonders herrliche Vergleiche und schöne Beschreibungen, wie die eines Sturmes, einer Schlacht, eines Palastes, eines Gartens etc., sowie auch die verschiedenen Figuren und Tropen, rhetorische Stellen und ähnliches, was den Schülern bei ihren Aufsätzen als Muster dienen kann . . .¹⁷⁵ Bei schönen Sentenzen und Beispielen, die geeignet sind, die Tugend liebenswert und das Laster verhasst zu machen, muss man verweilen und sie unter Hinweis auf ähnliche Stellen in der heiligen Schrift oder in den Kirchenvätern hervorheben und in gehöriges Licht setzen“¹⁷⁵

In Bezug auf Wiedererzählen und Auswendiglernen galten natürlich dieselben Grundsätze wie für die französische Lektüre. Von der Vorschrift jedoch, nie ganze Bücher auswendig lernen zu lassen, nehmen Nicole und Arnauld den Horaz und den Virgil aus, von letzterem besonders das 2., 4. und 6. Buch der „Aeneis“ und die 4 Bücher „Georgica“.¹⁷⁶

Um weiteren Nutzen aus der Lektüre zu ziehen, mussten sich die Schüler Kollektaneen anlegen. „Die Bemerkungen und Sammlungen“, meint Coustel, „die man sich bei der Lektüre guter Bücher macht, sind sehr nützlich; denn sie erfordern grosse Aufmerksamkeit hinsichtlich der verständigen Auswahl des Guten und Schönen und unterstützen das Gedächtnis, das sich nicht immer all der schönen gelesenen Stellen erinnern kann.“ Solche Sammlungen wurden nach Stil und Inhalt geordnet.¹⁷⁷

Hinsichtlich der Anfertigung lateinischer Verse durch die Schüler unterscheiden sich die Lehrer von Port-Royal ebenfalls wesentlich von ihren Zeitgenossen, besonders den Jesuiten. Im Gegensatz zu den letzteren, die in derartigen Übungen ihren Triumph suchten,¹⁷⁸ trieb man sie in Port-

¹⁷³ Carré p. p. 169—171 u. p. p. 178/79. ¹⁷⁴ Carré p. 145 u. p. 209. ¹⁷⁵ Carré p. p. 145, 146, 147, 148.
¹⁷⁶ Nicole, *Traité* p. 45; Arnauld bei Carré p. 213. ¹⁷⁷ Carré p. p. 165/66 u. p. 213. ¹⁷⁸ Compayré I, p. 266.

Royal, wie es heutzutage heissen würde, mehr fakultativ. „Von den lateinischen Versen“, sagt Guyot, „habe ich nicht gesprochen, weil es meiner Ansicht nach genügt, wenn die Schüler in Tertia gelernt haben, sie zu messen und umgestellte (versus perturbati?) wieder zusammensetzen; im übrigen muss man hierin den Anlagen der Schüler folgen“¹⁷⁹. Dem entspricht auch Arnaulds Ansicht; „Es ist gewöhnlich verlorene Zeit, zu Hause Verse anfertigen zu lassen. Von 70–80 Schülern sind kaum 2–3 im stande, etwas Ordentliches zu liefern; die übrigen vergeuden die Zeit und quälen sich umsonst ab.“¹⁸⁰ Dagegen empfiehlt er dem Lehrer, während der Stunde mündlich und aus dem Stegreife über ein gestelltes Thema Verse machen zu lassen, „eine Übung, die allen gefällt und diejenigen bildet, welche bereits einiges Talent haben.“¹⁸⁰ Derartige dichterische „Wettkämpfe“ schildert Du Fossé recht anschaulich in seinen „Mémoires“.¹⁸¹

So viel über die lateinische Lektüre nebst den damit verbundenen mündlichen Übungen. Wir betrachten nunmehr die letzte Stufe des lateinischen Unterrichts.

III. Die schriftlichen Übungen.

Wie oben gezeigt wurde, konnten die Lehrer von Port-Royal nicht die Gewohnheit billigen, die Schüler sogleich nach Erlernung der grammatischen Regeln Übersetzungen aus dem Französischen ins Lateinische (thèmes) anfertigen zu lassen. Wir haben gesehen, wie sie im Gegenteil zunächst darauf drangen, ihre Schüler durch frühzeitige, fleissige Lektüre in den Geist der lateinischen Sprache einzuführen und sie zu üben, gut und fließend ins Französische zu übersetzen. Dem entsprechend waren auch die ersten schriftlichen Arbeiten in den Kleinen Schulen Übersetzungen ins Französische (versions), „wenigstens in den unteren vier Klassen“, wie Arnauld ausdrücklich betont. Je nach Ausfall dieser Arbeiten sollte „alle vier Wochen oder 14 Tage“ die Sitzordnung bestimmt werden.¹⁸²

Erst nachdem die Schüler in den versions hinreichend geübt waren, wurden sie angehalten, auch Übersetzungen ins Lateinische (thèmes) anzufertigen, „da dies ohne Zweifel der schwierigste Teil der lateinischen Sprache ist.“¹⁸³ Hinsichtlich des Stoffes dieser thèmes und der dabei zu befolgenden Methode bemerkt Arnauld: „Den Text, den der Lehrer übersetzen lassen will, kann er zuvor selbst aus einem lateinischen Schriftsteller ins Französische übertragen . . . Noch vorteilhafter würde es sein, ihnen das französische Diktat lateinisch vorzulesen und sie dann anzuhalten, sofort nach dem eben gehörten Latein eine Nachübersetzung zu liefern. Dadurch erspart man ihnen Zeit, und durch Wiederholung dieser an sich kurzen Übung gewöhnt man sie, gut lateinisch zu sprechen, ohne zuvor lange zu träumen. Anstatt nach der üblichen Weise ein schlechtes thème, würden sie so in kurzer Zeit mehrere gute liefern, welche die meisten von ihnen oder vielleicht alle am nächsten Tage mit Vergnügen mitbringen würden.“¹⁸⁴

Freie Aufsätze, compositions, bildeten die letzte, weil schwierigste, Gruppe der schriftlichen Übungen. Mit solchen müssen die Schüler damals recht überhäuft worden sein, da sich Arnauld zu der Bemerkung veranlasst sieht: „Man muss ihnen die Aufsätze so bemessen, dass sie in der Zeit, die ihnen nach der Lektüre der vorgeschriebenen Schriftsteller übrig bleibt, bequem fertig werden können.“¹⁸⁵

Bezüglich der Themen schlägt Coustel, ganz denen der französischen Arbeiten entsprechend, kleine Erzählungen (über einen Besuch oder eine Unterhaltung mit einem Freunde), kurze Beschreibungen (einer Reise, eines Sturmes, eines Palastes) und Briefe vor; „eine sehr nützliche Übung“, meint er, „ist es auch, sie Verse in Prosa verwandeln zu lassen, wie dies schon Quintilian

¹⁷⁹ Carré p. XXVII und Sainte-Beuve III, p. 518. Herder nennt die versus perturbati zu deutsch „Turbatverse“; Eckstein p. 350. ¹⁸⁰ Carré p. 214. ¹⁸¹ Carré p. 251 und Sainte-Beuve III, p. 519. ¹⁸² Carré p. 210. ¹⁸³ Lancelot Méthode p. 29. ¹⁸⁴ Carré p. 212 u. Cadet p. 149. ¹⁸⁵ Carré p. 213.

empfiehlt.¹⁸⁶ Anfangs wurden die Arbeiten stets unter der Anleitung des Lehrers angefertigt, wie folgende Worte Coustels beweisen: „Es ist vorteilhaft, den Anfängern immer ein Muster zur Nachahmung vorzulegen, z. B. einige Briefe von Cicero oder von Plinius dem Jüngeren, einige Stellen aus Horaz . . . Sind sie weiter vorgerückt, so muss man ihnen halbausgearbeitete Themen vorlegen, um zu sehen, was sie allein fertig bringen, und wie sie verfahren, um dieselben zu erweitern und zu verschönern . . . Schliesslich aber muss man sie, wenn sie sich stark genug fühlen, allein arbeiten lassen, damit sie nicht ihr Lebelang unselbstständig bleiben.“¹⁸⁷

In Anbetracht des Stiles erteilt Coustel folgende beachtenswerte Winke; „Man muss die Schüler anfangs etwas frei und breit schreiben lassen. Zunehmendes Alter, Reife des Urteils, die Lektüre guter Schriftsteller, die Unterhaltung mit gebildeten Leuten, kurz die Erfahrung, wird mit der Zeit schon ausscheiden, was etwa überflüssig ist . . . Zudem ist es viel leichter, zu grossem Wortreichtume als zu grosser Dürftigkeit abzuhelfen.“¹⁸⁸ Besonders aber warnt Lancelot vor einem geschraubten Stile, der häufig eine Folge der Benutzung von sogenannten Phraseologien sei. „In Befolgung solcher Anleitungen zu einem guten Stile“, meint er, „schreiben die Schüler nicht etwa amare, sondern amore prosequi oder benevolentia complecti etc., während doch oft das einfache Wort wirksamer und anmutiger ist als die Umschreibung. Auf solche Weise gewöhnen sich die Schüler einen von gesuchten Wendungen strotzenden Stil an, der zwar den Laien besticht, aber dem Fachmanne lächerlich erscheint. Einen guten lateinischen Stil lernt man nicht aus jenen Phraseologien, sondern nur aus der sorgfältigen Lektüre der besten Schriftsteller, und übereinander gehäufte Phrasen bilden ebensowenig einen lateinischen Aufsatz als ein Haufen Steine ein Haus.“¹⁸⁹

Was endlich die Korrekturen der schriftlichen Arbeiten betrifft, so zeigen sich die jansenistischen Lehrer auch hierin, wie in ihrer gesamten Lehrthätigkeit, als Muster treuer und gewissenhafter Pflichterfüllung. Der Standpunkt, der bei Beurteilung aller Schülerarbeiten einzunehmen ist, wird von Coustel also charakterisiert: „Wirklich vollkommene Arbeiten darf man von den Kindern weder verlangen, noch erwarten, und man muss sich begnügen, das wirklich Fehlerhafte zu verbessern.“¹⁹⁰ Über die Art und Weise, wie eine richtige Korrektur vorzunehmen ist, äussert sich Coustel folgendermassen: „1) Anfangs muss man bei den grössten Fehlern verweilen, d. h. bei solchen, die gegen die Regeln der Grammatik verstossen; das sind die Solécismen. 2) Später sind dann die Schüler auf die stilistischen Fehler und die Barbarismen aufmerksam zu machen . . . 3) Sind die Schüler schon weiter vorgerückt, so ist mehr auf den Inhalt zu sehen. Der Lehrer darf sich nicht begnügen, ganz allgemein zu sagen: Dieser Aufsatz ist gut oder schlecht, sondern er muss die Gründe dafür anführen und die Einzelheiten ins Auge fassen. Er muss ihnen z. B. sagen: Diese Begründung ist zu schwach oder übel angebracht. — Die Teile dieses Aufsatzes stehen nicht im richtigen Verhältnis zu einander — Du gehst zu bald zur Behandlung des Gegenstandes selbst über — Die Erzählung ist zu lang — Es fehlt der Schluss — Du beweist nicht, was du beweisen wolltest . . . 4) Soweit es angeht, muss man immer die korrigierten Worte, Sätze oder Bilder durch reinere, bessere und elegantere ersetzen, damit die Schüler nicht bloss die begangenen Fehler sehen, sondern auch lernen, wie sie es hätten besser machen können . . . 5) Es wird gut sein, wenn ihnen der Lehrer von Zeit zu Zeit Muster von solchen Amplifikationen vorlegt, die sie vorher selbst gefertigt haben, und sie dabei auf alles Nötige aufmerksam macht. 6) Quintilian will, dass der Lehrer bei der Korrektur immer freundlich und liebevoll bleibe und durch gerechtes Lob die Stellen hervorhebe, die er für gut findet, dass er andere leidliche zulasse oder die Ausdrücke in bessere verwandle, dass er das hinzufüge, was dem ganzen Aufsatz mehr Schönheit und Anmut hätte verleihen können.“¹⁹¹

Mit diesen Worten Coustels haben wir die uns zu Gebote stehenden Äusserungen der jansenistischen Lehrer über die schriftlichen lateinischen Arbeiten erschöpft und sind damit zugleich an dem Ende unserer Betrachtung des lateinischen Unterrichts überhaupt angelangt, als deren Ergebnis, um das Gesagte noch einmal kurz zusammenzufassen, hervorgeht: Lateinisch wurde in den Kleinen Schulen von Port-Royal erst nach vorausgegangenem Unterrichte in der Muttersprache und zwar durchweg mittels der letzteren gelehrt; auf eine kurze grammatische Unterweisung folgte möglichst bald die Lektüre der Schriftsteller; durch fleissige Übungen in mündlicher und schriftlicher Übersetzung aus dem Lateinischen suchte man den Schülern den Geist dieser Sprache zu erschliessen, worauf als Schlussstein Übersetzungen aus dem Französischen ins Lateinische, sowie freie Aufsätze folgten.

Nach derselben Methode, welche man für das Französische als lebende und für das Lateinische als tote Sprache befolgte, wurden auch die übrigen in den Lehrplan der Kleinen Schulen aufgenommene Sprachen, das Griechische, das Italienische und das Spanische, gelehrt, für welche der fleissige Lancelot gleichfalls französische geschriebene Grammatiken verfasst hatte.

¹⁸⁶ Carré 153. ¹⁸⁷ a. a. O. p. 153/154. ¹⁸⁸ a. a. O. p. 154 u. 150. ¹⁸⁹ Lancelot, Méthode p. 15, ¹⁹⁰ Carré p. 154. ¹⁹¹ Carré p. 148—150.