

Lehrversuch im Englischen

nach der neuen Methode von Ostern 1890 bis Ostern 1893.

Von Oberlehrer **Dr. Heinr. P. Junker.**

Ein Jahrzehnt ist nunmehr dahin geflossen, seit zum erstenmale gegen die durch den Unterrichtsbetrieb der klassischen Sprachen, durch Überlieferung und Lehrplan bestimmte Methode des Unterrichts in den neueren Sprachen Sturm gelaufen wurde. Auf die zahlreichen Vorträge, Abhandlungen und Broschüren¹⁾, welche die alte, grammatisierende Methode oft in den schärfsten Ausdrücken verurteilten und die direkte Spracherlernung forderten, folgten praktische Versuche mit der neuen Lehrweise, welche der Reform manche Anhänger gewannen und manche Gegner bekehrten. Die amtliche Anerkennung wurde der neuen Lehrweise zu teil, indem die mit April 1892 in Kraft getretenen neuen Lehrpläne den Grundgedanken derselben, den Schülern den lebendigen Gebrauch der lebenden Sprache zu übermitteln, in den Unterrichtsplan aufnahmen und als Lehrziel forderten. Da diese Forderung für alle Lehrer der neueren Sprachen die Nötigung in sich schließt, sich mit der neuen Methode eingehender bekannt zu machen, so dürfte der nachstehende kurze Bericht über einen Lehrversuch mit derselben dem einen oder andern nicht unwillkommen sein, wengleich ausführlichere, treffliche Berichte²⁾ über denselben Gegenstand bereits vorliegen.

Ich will hier gleich bemerken, daß ich selbst, als ich den Lehrversuch begann, bezüglich zweier Punkte der Reformmethode in argem Zweifel war:

- 1) ob die phonetische Schulung, besonders aber die Zuhilfenahme der Lautschrift, den Schüler nicht belaste und bezüglich der Orthographie verwirre;
- 2) ob eine ausreichende und sichere Kenntnis der Grammatik nach der Reformmethode zu erzielen sei —

zwei Punkte, bezüglich deren der praktische Versuch die neue Methode glänzend gerechtfertigt hat.

¹⁾ Zur Orientierung zu empfehlen: A. von Roden: In wiefern muß der Sprachunterricht umkehren? Marburg, 1890. 1,60 M. — H. Michaelis: Kurze Übersicht über die neuere phonetische Litteratur sowie über die wichtigsten Reformschriften auf dem Gebiete des neusprachlichen Unterrichts. Le Maître phonétique, Heft 12, 1891; Heft 1 und 2, 1892.

²⁾ Namentlich: M. Walter: Der Anfangsunterricht im Englischen auf lautlicher Grundlage. Cassel 1887 (Pgr. Realschule); auch in „Phonetische Studien“ I, 1, 2 abgedruckt. — H. Klinghardt: Ein Jahr Erfahrungen mit der neuen Methode. Marburg 1888. 1,60 M. — Ders.: Drei weitere Jahre Erfahrungen mit der imitativen Methode. Marburg 1892. 2,50 M.

1. Unterrichtsjahr. (Tertia) 1890/91.

5 Stunden wöchentlich; 35 Schüler.

I. Bis zu den Sommerferien.

Ausschluss der englischen Orthographie.

Nachdem den Schülern die Verbreitung und die Bedeutung der englischen Sprache im Weltverkehr in kurzen Worten dargelegt war, wurde gemeinsam festgestellt, daß eine Sprache vor allem zum Sprechen da sei, daß das Sprechen hörbar sei und die Laute durch einen aus den Lungen kommenden Luftstrom, unter Mitwirkung des Kehlkopfes mit den Stimmbändern, der Mundhöhle (mit Zäpfchen, Zunge, Gaumen, Zähnen), der Lippen und der Nase gebildet werden. Das Beispiel des Telegraphendrahtes, welcher durch den Wind in Schwingungen versetzt und zum Tönen gebracht wird, trug dazu bei, die Entstehung der Stimmtonlaute zu veranschaulichen, welche außerdem noch durch die üblichen Mittel (Berühren des Kehlkopfes mit den Fingern, Zuhalten der Ohren, Auflegen der Hand auf den Kopf) den Schülern zum Bewußtsein gebracht wurden. Als erste Laute, welche die Klasse auf ihre Bildung hin zu untersuchen hatte, wählte ich *f* und *v* (= dem deutschen *w*). Mit Leichtigkeit erkannten die Schüler, daß im Gegensatz zu den bilabialen Lauten des hiesigen Dialekts diese Laute vermitteltst der Unterlippe und dem Vorderrand der obern Schneidezähne gebildet werden, wobei die Einschaltung der Stimme *v*, die Ausschaltung derselben *f* ergibt. Alsdann stellte ich den Schülern die Aufgabe, einen Laut zu bilden, der an der Rückwand der obern Schneidezähne liege. Daß nicht die Unterlippe, sondern die Zungenspitze dafür am bequemsten sich zur Mitwirkung biete, war auch den Schwächsten sofort klar. Doch waren naturgemäß die Schüler außerstande, den fremden Laut (*th*) selbständig zu finden; sie rieten vielmehr auf *z*. Nachdem ich ihnen dann mitgeteilt hatte, daß das Deutsche keinen derartigen Laut besitze, und ihnen das stimmhafte *th* (*ð*) und stimmlose *th* (*þ*) erklärt und vorgesprochen hatte, waren gleich eine ganze Anzahl imstande, die Laute fehlerlos nachzuahmen. Auch das stimmlose *s* (*s*) und stimmhafte *s* (*z*) gelangte in dieser zweiten Lehrstunde noch zur Durchnahme. Am Schlusse derselben stellte sich das Ergebnis der lautlichen Kenntnisse in folgender Tafel (auf eine nur diesem Zwecke dienende Schultafel geschrieben) dar:

			stimmlos	stimmhaft
Lippe			f	v
Zahn				
Zunge			þ	ð
Zahn				
Zunge			s	z
Vordergaumen				

In der dritten Stunde wurden die bereits vorgenommenen Laute nochmals erklärt und geübt und an sie ohne weiteres *š* und *ž* angeschlossen.

Mit den Lauten *p* und *b* betraten wir sodann ein neues Gebiet. Als unterschiedliches Merkmal fanden die Schüler, daß diese Laute nicht angehalten werden können wie die obigen, woraus sich die Bezeichnungen Augenblicks- (Verschluss-,

Explosiv-) und Dauer- (Reibe-, Enge-) laute leicht ergaben. Nachdem die Laute in die obige Tafel eingetragen waren, erklärte ich den Schülern die Bildung eines dritten Lippenlautes, des stimmhaften Dauerlautes *w*, zu dessen weiterer Klarstellung ich den Schülern das deutsche Sätzchen „Was wollen Sie?“ mit englischem *w* vorschrieb. Obwohl die Schüler den Laut richtig erfassten, mußte im weiteren Verlauf des Unterrichts bei diesem Laute öfter als bei andern auf die Bildung desselben zurückgegangen, namentlich die Vorstülpung der Lippen und das Zurückziehen der Zunge immer von neuem verlangt werden.

Derartige Winke und Stützen waren den für Auffassung der Laute weniger beanlagten Schülern von größtem Nutzen. Erst dadurch wurden sie befähigt, sich über die Entstehung der betreffenden Laute Rechenschaft zu geben und nun mit klarem Bewußtsein die Nachbildung derselben zu versuchen. Ein noch so häufiges lautrichtiges Vorsprechen würde sie nicht zum Ziele geführt haben.¹⁾

t-d, k-g, j, h, m, n, ŋ, l, r wurden erkannt und in die Tafel eingetragen. Vorteilhaft erwies es sich, bei der Bildung von *t-d*, um das breitere Anliegen der Zunge am Vordergaumen zu veranschaulichen, „die That“ englisch auszusprechen; um das englische *l* beziehungsweise *r* schärfer zu kennzeichnen, wurden die Wörter „hell“ und „drei“ nach englischer Weise ausgesprochen; bei *q* erfolgte ein Hinweis darauf, daß der hiesige Dialekt in Fremdwörtern statt *g* und *z* durchweg den Laut *š* zeigt.

Am Schlusse der dritten Stunde ergab unsere Tafel folgendes Bild:

	Augenblicks-laute		Dauerlaute		Nasal	l	r
	stimmlos	stimmhaft	stimmlos	stimmhaft	stimmhaft	stimmhaft	stimmhaft
Lippen	p	b		w	m		
Lippe Zahn			f	v			
Zunge Zahn			þ	ð			
Zunge Vordergaumen	t	d	s š	z ž	n	l	r
Zunge Hintergaumen	k	g		j	ŋ		
Stimmbänder- hauch		h					

¹⁾ Wie der Engländer das Deutsche ausspricht, auch wenn er sich fließend darin unterhalten kann, dürfte manchem komisch und unangenehm zugleich noch im Ohr klingen. Man kann ihm zwanzigmal das Wort richtig vorsprechen, er bringt immer seine heimischen Laute hinein. Und doch ist derselbe Engländer zu seinem eigenen Erstaunen sehr wohl imstande, z. B. die ungeheuer schwierigen Wörter Goethe, Güte mit rein deutscher Aussprache hervorzubringen, wenn er einmal die Entstehung des ö bzw. ü erfaßt hat. Läßt man ihn e bzw. i aussprechen und während er den Laut noch hervorbringt, die Lippen vorschieben und runden, so ist auf einmal der Laut, der unmöglich erschien, klar und rein da.

Die vierte Lehrstunde brachte als neuen Stoff die Vokale. Indem wir zunächst die Vokale *i* — *a* — *u* auf ihre Bildung hin untersuchten, fanden wir, daß die Stellung der Zunge und des Unterkiefers für die Modulation des Stimmtonlautes von größter Bedeutung ist, daß *i* vorn im Munde bei gehobenem Unterkiefer und gehobener Zunge, *a* hinten im Munde bei gesenktem Unterkiefer und gesenkter Zunge, *u* dagegen wieder bei gehobenem Unterkiefer mit vorgeschobenen Lippen und zurückgezogener Zunge gesprochen wird. Auf der Tafel stellte sich diese Erkenntnis durch folgende Zeichnung dar:



Sodann wurden die zwischen *i* und *a* liegenden Vokale vorgesprochen und eingeübt. Natürlich ergaben sich bei *æ* (z. B. in *bad*) und *ʌ* (z. B. in *bud*) einige Schwierigkeiten; doch waren verschiedene Schüler gleich von Anfang an imstande, die Laute richtig nachzubilden, während andere mit schwerfälligem Ohr durch Hinweis auf die allmähliche Senkung des Unterkiefers und auf die etwas weiter nach vorn beziehungsweise nach hinten liegende Stelle bei Bildung der Laute in der Auffassung derselben erheblich unterstützt wurden.

Mit dem Schlusse der vierten Stunde war auch unsere Vokaltafel fertig geworden (auf derselben recht geräumigen Schultafel, welche die Konsonantentafel enthielt):



Nachdem zu Anfang der fünften Stunde die Doppellaute *ai*, *ei*, *oi*, *au*, *ou*, deren schärfere Scheidung in ihre Einzellaute von den Schülern mühelos erkannt wurde, durchgenommen und unterhalb der Vokale eingetragen waren, hatte die theoretische lautliche Unterweisung ihr Ende erreicht. Praktisch wurden die Laute, namentlich die im Deutschen nicht vorhandenen oder von demselben abweichenden, späterhin noch vielfältig eingeübt, indem die mit dem Zeigestab auf der Lauttafel bezeichneten Laute von den Schülern einzeln oder im Chor, bank- oder reihenweise gebildet, oder die vorgesprochenen Laute von den Schülern auf der Lauttafel gezeigt wurden.

Diese strenge lautliche Schulung hatte für die Zukunft das Gute im Gefolge, daß die Schüler nicht bloß das Englische mit wesentlich englischer Färbung aussprachen, sondern auch die aus englischem Munde kommenden Laute nicht als etwas ihnen Fremdes empfanden. Somit waren diese ersten Stunden, obwohl in ihnen kein

einziges englisches Wort erlernt war, nicht verloren. Wenn in Zukunft die Schüler bereits von Sexta auf lautlich geschult sind, wird die besondere phonetische Unterweisung im Englischen¹⁾ auch gewiß nicht mehr als eine Stunde in Anspruch nehmen.

Die fünfte Stunde brachte uns neben dem Abschluß der lautlichen Unterweisung auch den ersten englischen Spruch:

*Early to bed | and early to rise |
Makes | a man | healthy, | and wealthy, | and wise.*

Derselbe wurde den Schülern nach Satzaktakten vorgesprochen, an welche sich zur Erzielung des Verständnisses die deutsche Übersetzung jedesmal unmittelbar anschloß. Die einzelnen Wörter machte ich unter Zuhilfenahme des Zeigestabes und der Lauttafel nach ihrer lautlichen Zusammensetzung klar, bis alle sie erfaßt hatten. Erst nachdem der erste Satzakt nach Laut und Bedeutung im Gedächtnis der Schüler haften, kam der zweite an die Reihe und so fort. Sodann wurde der Spruch von mir nach dem Diktat der Schüler in Lautschrift auf die Schultafel und danach von den Schülern in ihr Tagebuch geschrieben:

*əli tu bed | ənd əli tu raiz | ²⁾
meiks | ə məen | helpi | ənd welpi | ənd waiz.*

Zweck der Niederschrift durch die Schüler war der, ihnen die Möglichkeit zu gewähren, den Spruch zu Hause lautlich richtig zu wiederholen. Auch die übrigen Gedichte, welche bis zu den Sommerferien vorgenommen wurden, im ganzen acht

¹⁾ Ich möchte hier auf die demnächst erscheinende Vietor'sche Lauttafel hinweisen, welche den Lautbestand der englischen Sprache wissenschaftlich richtiger darstellt, als die oben abgedruckte Lauttafel, welche allerdings praktisch völlig ausreicht und uns gute Dienste geleistet hat. Es ist die folgende:

	Lippenlaute	Zahnlaute	Vorder- gaumen- laute	Hinter- gaumen- laute	Kehl- laut	Konsonanten
Ver- schluß	p b	t d		k g		
	m	n		ŋ		
Enge	w f v	þ ð, s z, š ž	j	w	h	
		r		r		
		l		l		
Öffnung	() () ()		i e	(u) ə (o) ʌ æ a (ō)		Vokale

Der leichteren Übersicht halber sollen in dieser Tafel die stimmlosen Laute schwarz, die stimmhaften rot, die nasalen grün erscheinen; w, r, l erscheinen zweimal, zum zweitenmale schraffiert unter den Hintergaumenlauten, weil sie Hinterzungenhebung haben.

²⁾ Die vollen Formen *tu* und *ənd* habe ich der langsameren Aussprache wegen vorgezogen; die flüchtige Aussprache *tə* und *əən* ergab sich später ohne weiteres.

mit zusammen 81 Zeilen, wurden von den Schülern in Lautschrift niedergeschrieben. Ja, noch mehr, ich verlangte sogar, daß die Schüler das Vorgenommene aus dem Gedächtnisse in Lautschrift an die Schultafel anschrieben, von dem Gedanken ausgehend, daß das richtig Gehörte auch schriftlich richtig dargestellt werden könnte. Doch habe ich gefunden, daß diese weitgehende Verwendung der Lautschrift die Orthographie, wenn auch in geringem Maße, beeinflusste, wovon weiter unten die Rede sein wird, und daß, wie der französische Anfangsunterricht in der Sexta mir später zeigte, derselbe Erfolg bezüglich der Aussprache durch vielfältige Zerlegung der Wörter in ihre Laute unter Zuhilfenahme der Lauttafel erzielt werden konnte, ohne daß die Schüler je Lautschrift schrieben.

Die siebente Stunde brachte uns ein Rätsel:

*Thirty white horses upon a red hill,
Now they tramp, now they champ, now they stand still.
(Teeth and gums.)*

Nachdem die Verse lautlich wie der Bedeutung nach von den Schülern erfaßt waren, wobei natürlich die Lauttafel reichlich verwendet worden war, liefs ich dieselben nach Gruppen von verschiedenen Schülern in Lautschrift an die Tafel schreiben, was fehlerlos geschah, ein Beweis, daß sie die Laute richtig erfaßt hatten.

Schon jetzt war es möglich, den Schülern häusliche Arbeiten aufzugeben, beispielsweise die Substantive, Adjektive und Verben des Erlernen in Lautschrift mit Zufügung der Übersetzung niederzuschreiben.

Die Aneignung der Wörter geschah im textlichen Zusammenhang ohne Mühe. Wie sicher sich auf diese Weise Wörter einprägen, zeigte mir ganz kürzlich ein Beispiel in der Prima, wo bei einer Übersetzungsübung das Wort „reizen“ zu übertragen war. Aus dem in der Tertia vorgenommenen Stoffe brachte ein Schüler sofort das Wort *entice* bei und wußte auch noch den Zusammenhang, in welchem es vorgekommen war. So war das Wort nicht eine Vokabel, welche die Schüler einmal gewußt und dann vergessen hatten, sondern sie war dauernder Besitz geworden. Doch wurden die Vokabeln auch aus ihrem Zusammenhange losgelöst, um sie zu freierem Eigentum zu machen, indem ein Schüler die englischen Wörter, nach Redeteilen geordnet, oder auch nach Belieben aus dem gerade durchgenommenen Stoffe aussprach, ein anderer die deutsche Bedeutung angab und ein dritter unter Mitwirkung der ganzen Klasse die lautliche Zerlegung vornahm. Auf diese Weise wurde es vermieden, daß derselbe Schüler von der englischen Mundstellung unvermittelt zu der deutschen übergehen mußte, und zugleich eine größere Thätigkeit der Klasse erzielt. Auf den letzteren Gesichtspunkt wurde überhaupt das größte Gewicht gelegt, und nicht das geringste Verdienst der neuen Methode besteht darin, daß sie alle Schüler zu erhöhter Teilnahme am Unterrichte zwingt.

Schon in der zehnten Stunde waren den Schülern die dem Schulleben angehörigen Ausdrücke: *all of you, the whole class, this part of the class, stand up, sit down, come to the board, take the stick and show the sounds, open the window, shut the window, take the chalk, the sponge, clean the board* bekannt, die nicht bloß aus dem Munde des Lehrers tönten, sondern auch von den Schülern so weit wie möglich bei Ausführung des Auftrags angewandt wurden, indem der aufgerufene Schüler *I go to the board* u. s. w. sagte, ein zweiter ihm antwortete *You go to the board*, und ein dritter oder die ganze Klasse die Handlung beschrieb *He goes to the board*, desgleichen für den Plural, so daß

sich bereits hieraus das Konjugationsschema ergab. Der Anfang zum lebendigen Gebrauch der Sprache war gemacht.

In der dreizehnten Stunde wurden die bis dahin vorgekommenen Präsensformen zusammengestellt und daraus die erste grammatische Regel, die Bildung des Präsens, zur großen Freude der Schüler gewonnen. Die Verwendung der Formen zu Konjugationssätzen zwecks besonderer Einübung der Konjugation erfolgte jedoch erst in der 39. Stunde.

Als drittes Gedicht wurde *Two legs sat upon three legs* (Vieter und Dörr, Englisch-Lesebuch¹⁾, S. 19) durchgenommen, woraus sich namentlich die Zahlen 1—4 und unter Zuhilfenahme des bereits erwähnten Rätsels *Thirty white horses* die Zahlen von 30—34 ergaben. Mit der Erweiterung des Stoffes war auch die Möglichkeit vorhanden, die erlernten Wörter freier zu handhaben. Sätzchen wie *Thirty white (red, healthy) horses stand upon a hill; three (four) horses champ* u. s. w. dienten diesem Zwecke.

Das vierte Gedicht *Will you walk into my parlour? said the spider to the fly*, (V. u. D., S. 50), welches auch gesungen wurde, lud von selbst zu Frage und Antwort ein. Doch beschränkten wir uns vorerst auf Subjekts- und Objektsfragen (z. B. *Who said: Will you walk etc.? — What did the spider say?*), welche die Schüler mit den Worten des Gedichtes beantworteten, wodurch sowohl die feste gedächtnismäßige Aneignung des Stoffes, als auch die Sprechfähigkeit gefördert wurde.

Um mehr Stoff zum Sprechen zu gewinnen, wurde von der 27. Stunde ab unter Ausschluss der deutschen Übersetzung die Umgebung des Schülers (Schule und Schulzimmer) besprochen, sowie die Zahlen bis auf 100 ergänzt und zu Rechenaufgaben verwandt (*How much are 2 and 2? — Take 7 from 12, what remain? — How much are 2 times 12? — How often does 2 go into twelve?*). An die Zahlen schloß sich ein Prosastück *Divisions of time* (V. u. D., S. 205), sowie ein Gedicht *Solomon Grundy* (V. u. D., S. 16), woraus sich die Tageseinteilung und die Namen der Wochentage ergaben. Die Namen der Monate konnten mit Hilfe des Gedichtes *Thirty days has September* (V. u. D., S. 206) angefügt werden. Von da ab begrüßten mich die Schüler jedesmal beim Eintritt in die Klasse: *Good morning (day, afternoon), Sir, to-day we have Monday, (Tuesday etc.) the 16th of June 1890 (the 17th etc.)*. Als weiterer Stoff zu Sprechübungen bot sich dar das Alter der Knaben, die Körperteile, die Farben sowie das häusliche Leben des Schülers (Aufstehen, zu Bett gehen u. s. w.). Bei all diesen Übungen wurde der neue Begriff, soweit möglich, durch Anschauung vermittelt, indem ich den Gegenstand zeigte und englisch benannte. Diese Gesprächsübungen wurden das ganze Jahr über fortgesetzt und möglichst vielseitig gestaltet, auch grammatische Übungen daran geknüpft, wie beispielsweise:

*This blotting paper is red —
These blotting papers are red.
That is your blotting paper —
Those are your blotting papers.
This is my blotting paper —
This blotting paper is mine u. s. w.*

Nachdem wir noch ein größeres Gedicht, *My grandfather's clock*, welches auch gesungen wurde, vorgenommen hatten, ging am 4. Juli 1890 mit der 51. Lehrstunde der lautliche Kursus zu Ende.

¹⁾ Weiterhin abgekürzt: V. u. D.

II. Bis zu den Herbstferien.

Übergang zur Orthographie.

Derselbe Lernstoff, welcher vor den Sommerferien in Lautschrift durchgenommen war, mußte nach denselben in der gewöhnlichen Orthographie gelernt werden. Zur Einübung der Orthographie der beiden ersten Gedichtchen (*Early to bed* und *Thirty white horses*), im ganzen 4 Zeilen, genügte eine Stunde; später ging natürlich die orthographische Durchnahme sehr viel schneller von statten, sodaß wir Anfang September neben andern Dingen bereits 10 Zeilen bewältigen konnten.

Nachdem die durchzunehmenden Zeilen von mir (später unter Auslassung der bereits bekannten Wörter) an die Tafel und zugleich von den Schülern in ihr Tagebuch geschrieben waren, lasen einzelne oder die ganze Klasse dieselben nach ihrem textlichen Zusammenhange von der Tafel vor; dann wurden die einzelnen Wörter aus ihrem Zusammenhange gelöst und geübt, indem ich oder ein Schüler aus dem an der Tafel stehenden Stoffe bald dieses, bald jenes Wort zeigte, welches ein Schüler auszusprechen, ein zweiter zu übersetzen, ein dritter zu buchstabieren hatte. Sobald der Stoff hinsichtlich der Orthographie genügend eingeübt zu sein schien, ließ ich ihn von der Tafel abwischen und sodann von neuem von zwei Schülern zugleich an die durch einen Strich geteilte Tafel schreiben, wobei sich bald zeigte, ob die Durchnahme eine ausreichende gewesen war. Befestigt wurde die Orthographie weiterhin, indem ich in jeder Stunde das eine oder andere Gedichtchen von zwei Schülern an die Tafel schreiben ließ, wobei Buchstabier- und Übersetzungsübungen, wenn nötig auch lautliche Übungen, sich leicht anschlossen. Daneben wurde das Verständnis des vorgenommenen Stoffes geprüft, indem ein Schüler das Gedicht hersagte, ein zweiter zeilenweise die Übersetzung zufügte, oder indem ich leicht sich ergebende Fragen in englischer Sprache stellte, welche die Schüler englisch zu beantworten hatten.

Das vorgenommene Prosastück, die Zahlen, sowie die in der Unterhaltung gelernten Wörter und Sätzchen bezüglich des Schulzimmers, des Alters der Knaben, der Farben u. s. w. wurden in gleicher Weise orthographisch verarbeitet. Nunmehr konnten auch die Beziehungen der Laute zur Schrift festgestellt werden, ohne daß jedoch ein vollständiges System daraus aufgebaut wurde. Aus dem bekannten Stoffe brachten die Schüler beispielsweise für den Laut *i* folgende Wörter bei: *me, be, the*, (vor Vokalen) — *sheet, three, see* — *dear* u. s. w., für den Laut *ɪ*: *comes* — *up, must, snugly, tuck* u. s. w., oder sie fanden beispielsweise, daß *s* im Auslaut eines Wortes je nach dem Charakter des vorausgehenden Lautes stimmhaft (*runs*) oder stimmlos (*jumps*) gesprochen wird, oder sie machten Analogieschlüsse (*thirty, dirty* — *makes, takes* — *walk, talk* u. s. w.).

Eine Woche nach den Sommerferien wurde die erste schriftliche Klassenarbeit angefertigt, welche etwas zu umfangreich war, da die Schüler 16 zum Teil recht lange Verse (*Early to bed, Two legs sat upon three legs*, und die erste Strophe von *Will you walk into my parlour*) aus dem Gedächtnisse niederzuschreiben hatten. Während die beiden ersten Sprüche nahezu in allen Heften fehlerlos waren, erwies sich die Strophe *Will you walk into my parlour* bei manchen Schülern als eine Quelle der Fehler, ein Beweis, daß die Strophe noch nicht völliges Eigentum der Klasse geworden war. Von 34 Schülern hatten 20 sehr gut oder gut (0—2 Fehler), 8 genügend (3—6 Fehler), 6 ungenügend gearbeitet. Die Gesamtsumme der Fehler betrug 150, wovon 24 der Lautschrift zur Last gelegt werden durften, nämlich: *mani*, 3 mal (statt *many*),

meny 4 (many), *intu* 2 (into), *gouz* 3 (goes), *gows* (goes), *sed* 2 (said), *agein* (again), *egain* (again), *wai* (way), *jou* (you), *mi* (me), *hu* (who), *palour* (parlour), *hav* (have), *kam* (come). Die zweite Arbeit wies dagegen nur 7 Fehler auf, welche auf den Gebrauch der Lautschrift zurückzuführen waren, nämlich *hi* 6 mal (he), und *thei* (they).

Von da ab kamen durch Lautschrift veranlafte Fehler nur selten, nach den Herbstferien überhaupt nicht mehr vor. Es dürfte hieraus zur Genüge hervorgehen, daß selbst ein so ausgedehnter Gebrauch der Lautschrift, wie er bei mir stattfand, doch nur ein geringes und bald vorübergehendes Unheil bezüglich der Orthographie anzurichten imstande ist, während andererseits gar nicht genug hervorgehoben werden kann, welche Vorteile den Schülern aus dem Gebrauche der Lauttafeln und der Lautschrift erwachsen: ein erzieherlicher Gewinn, indem die Schüler durch den Zwang, sich und dem Lehrer fortwährend Rechenschaft über die Laute ablegen zu müssen, zu schärferem Hören und schnellerem Auffassen veranlaßt werden — ein Gewinn bezüglich der Aussprache, welche nationale Färbung erhält — endlich ein Gewinn sogar bezüglich der Orthographie für alle die zahlreichen Fälle, wo eine Übereinstimmung des Lautzeichens mit dem orthographischen Zeichen besteht. Letzteres ist namentlich für Mittelddeutschland von Bedeutung, welches in seiner Aussprache des Deutschen die stimmhaften und stimmlosen Konsonanten nicht unterscheidet und infolge dessen zu manchen orthographischen Fehlern geneigt ist (Verwechslung von kleiden, gleiten — leiden, leiten — weise, weifse etc.), die sich natürlich dann auch im Englischen zeigen (*brick, prick — blot, plot, plod* etc.). Ich kann daher allen Kollegen nur dringend raten, einmal einen Versuch mit Lautschrift und Lauttafeln zu machen; sie werden ihn gewiß nicht bereuen. Die Benutzung der Lauttafeln allein führt auch, obgleich etwas langsamer, zum Ziele, wie mir der Anfangsunterricht im Französischen in der Sexta gezeigt hat. Doch fanden sich auch in diesem Falle in den ersten schriftlichen Arbeiten vereinzelt Fehler vor, welche auf den Gebrauch der Lauttafeln zurückzuführen waren.

Die erste Klassenarbeit, welche angefertigt wurde, ist auch noch in anderer Beziehung typisch interessant. Da sie klar bewies, daß ein bestimmter Stoff noch nicht völlig Eigentum der Schüler geworden war, so konnte hier der Lehrer gleich einsetzen und den Stoff von neuem verarbeiten, bis er festes Besitztum der Klasse war. Anders steht es mit den Übersetzungsarbeiten der alten Methode. Zwar zeigen auch sie, wo es dem Schüler fehlt; aber da der Übersetzungstoff seiner Zusammenhanglosigkeit halber inhaltlich nicht Eigentum der Klasse werden kann, so ist der Lehrer aufser stande, in gleichem Mafse die bessernde Hand anzulegen wie derjenige, welcher nach der neueren Methode unterrichtet.

Nachdem der vor den Sommerferien lautlich durchgenommene Stoff in 25 Stunden orthographisch verarbeitet war, wählte ich als neuen Stoff eine Beschreibung des Sedanausflugs der Klasse, welche zu Fragen und Antworten reichliche Gelegenheit bot.

III. Bis zum Schlusse des Jahres.

Von den Herbstferien bis zu Weihnachten wurden die Hölzel'schen Anschauungsbilder¹⁾, welche den Sommer und den Herbst darstellen, ganz vorgenommen, das

¹⁾ Soeben erscheint ein neues Hilfsmittel für diesen Zweig des Unterrichts von H. Lewin: Die Benutzung kulturgeschichtlicher Bilder im neusprachlichen Unterricht als Mittel zur Anknüpfung der in den Lehrplänen von 1891 vorgeschriebenen Sprechübungen. Beilage zum Programm des Realprogymnasiums zu Biebrich a. Rh., Ostern 1893. — Eine englische Beschreibung der Hölzel'schen Anschauungsbilder beabsichtigt der Berichterstatter demnächst zu veröffentlichen.

Winterbild begonnen (Ausschluss der deutschen Übersetzung fast immer möglich), dann kurz vor Weihnachten noch ein Weihnachtslied gelernt und gesungen. Die Durchnahme der Bilder geschah in folgender Weise:

Ich zeigte mit dem Stab auf bekannte Gegenstände im Zimmer, indem ich fragte *What is this?* und die Antwort erhielt *This is a window, a door, a blackboard* u. s. w. Sodann zeigte ich auf das an dem Kartengestell hängende Bild und sagte *This is a picture*, welches Sätzchen von mehreren Schülern, dann von der ganzen Klasse wiederholt wurde. Gleich darauf benutzte ich den gewonnenen Begriff zu einer Aufforderung *Show me the picture*, oder zu einer Frage *What is this?* oder *What do you call this?* oder *Who shows the picture?*, worauf der aufgerufene Schüler in einem Sätzchen entsprechend antwortete. In ähnlicher Weise erhielten wir die Wörter *the right, left side, the background, foreground of the picture*, weiterhin *at the right side of our picture we see a pond, some boys, cows* u. s. w. oder Sätze *The water of the pond has different colours, blue, green, white. The pond is shallow, as a little boy is able to stand in the water, with his arms round his head* u. s. w. Zeigte sich irgendwo eine Ausspracheschwierigkeit, so wurde das betreffende Wort lautlich zerlegt und mit Hilfe der Lauttafel eingeübt.

Da das Bild nach Gruppen behandelt wurde (z. B. Teich, Wiese, Wald, Eichbaum, Spaziergänger, Feld, Dorf, Gewitter u. s. w.), entstand niemals eine langweilige Einförmigkeit bezüglich des Fragens oder Antwortens; es wurde vielmehr stets möglichste Verschiedenheit angestrebt, um die Aufmerksamkeit der Knaben ständig zu fesseln. Bald fragte ich nach den Namen der gezeigten Gegenstände, bald liefs ich sie mir zeigen, bald fragte ich, wo sie waren, wie sie aussahen, was sie machten, bald gab ich eine zusammenhängende Schilderung der betreffenden Gruppe. Alles Vorgenommene wurde durch vielfältige Wiederholung und Umformung, durch Frage und Antwort, Anschreiben an die Tafel, Lesen von der Tafel, Übersetzen des an die Tafel Geschriebenen schliesslich völliges Eigentum der Schüler, so dass sie bald imstande waren, über einen im Rahmen der vorgenommenen Beschreibung liegenden Gegenstand zusammenhängend zu sprechen und zu schreiben.

Es dürfte darum nicht ohne Interesse sein, hier eine Klassenarbeit zum Abdruck zu bringen, welche von den Schülern am 11. November 1890 in einer halben Stunde über das Thema „Habicht und Gewitter auf unserem Sommerbilde“ niedergeschrieben wurde. Die abgedruckte Arbeit hat das Prädikat gut erhalten.

High in the air over the village pigeons, a hawk appears and suddenly swoops down upon the flock. The hawk darts forward its beak to strike a pigeon, and before the village pigeons (statt they) fall to the ground, it catches one of them (statt a pigeon) with its claws and carries (statt carries) it to the neighbouring woods to devour it.

In contrast to the peaceful scene in the foreground, a violent thunderstorm rises in the background, gradually making its way over the sky. A flash of forked lightning darts out of the dark clouds, and soon will be followed by a crashing peal of thunder.

Es liegt in der Natur der Sache, dass die sämtlichen Arbeiten im wesentlichen dieselben Sätze und Wendungen aufwiesen wie die vorstehende. Doch fanden sich bereits hier je nach der Individualität des Schülers kleine Abweichungen, beispielsweise:

Up in the air high over the cornfield, we see many village pigeons flying about. Suddenly a hawk swoops down upon the flock; it just darts forward its beak to strike a pigeon, u. s. w.

Nach den Weihnachtsferien wurde die Beschreibung des Winterbildes fortgesetzt und daneben aus „Gesenius, Lehrbuch der englischen Sprache“ das Lesestück *Robin*

Hood vorgenommen. Der gedruckte Text wurde den Schülern erst vorgelegt, nachdem ein kleinerer oder größerer Abschnitt, wie es die Stunde gerade mit sich brachte, lautlich, der Bedeutung und der Orthographie nach ihnen völlig klar geworden war, so daß der Druck ihnen nur als willkommenes Hilfsmittel zur häuslichen Wiederholung des Gelernten diene.

Von Anfang Februar ab konnten wir an dem vorgenommenen Stoffe auch Leseübungen vornehmen, da uns um die Zeit endlich die lang ersehnte zweite Auflage von „Viotor und Dörr, Englischs Lesebuch. Unterstufe“ zuzuging. Bis dahin hatten wir, abgesehen von dem Lesestück *Robin Hood*, ohne Buch arbeiten müssen.

Bis zum Schlusse des Schuljahres wurde das Winterbild vollendet, die Beschreibung des Frühlingsbildes begonnen, das Gedicht *The star* (V. u. D., S. 6) gelernt und gesungen, und mit dem Lesestücke *The fatal Quarrel of Saucer, Muy, and Spoon* (V. u. D., S. 9) die stoffliche Unterweisung dieses Schuljahres abgeschlossen.

Die letzten vierzehn Tage wurden zu Wiederholungen und zu systematischer Zusammenfassung der gelernten grammatischen Erscheinungen verwendet. Die grammatische Ausbeute aus dem vorgenommenen Stoffe war folgende:

1. Bestimmter und unbestimmter Artikel.
2. Pluralbildung des Substantivs.
3. Angelsächsischer Genitiv.
4. Konjugation von *to have* und *to be*.
5. Regelmäßige Konjugation.
6. Umschreibende Konjugation.
7. Eine Anzahl unregelmäßiger Verben.
8. Steigerung des Adjektivs.
9. Bildung des Adverbs.
10. Personal-, Possessiv-, Demonstrativ-, Reflexiv-, Interrogativ-, Relativpronomina.
11. Zahlwörter.
12. Wortstellung, fragender und verneinter Satz.

Selbstverständlich handelte es sich überall nur um das Grundgesetz, alle Abweichungen und Feinheiten mußten der folgenden Stufe vorbehalten bleiben. Die schriftlichen Arbeiten der Klasse waren folgende:

1. Drei kleinere Gedichte aus dem Gedächtnisse niedergeschrieben. — 2. Konjugationsübung. — 3. Beantwortung englisch gestellter Fragen. — 4. Diktat. — 5. Hintergrund des Sommerbildes (Aufsatz). — 6. Der Teich auf dem Sommerbilde (Aufsatz). — 7. Beantwortung englisch gestellter Fragen. — 8. Diktat. — 9. Habicht und Gewitter auf dem Sommerbilde (Aufsatz). — 10. Strom und Schiff auf dem Herbstbilde (Aufsatz); Konjugationsübung. — 11. Diktat. — 12. Beantwortung englisch gestellter Fragen. — 13. Desgl. — 14. Konjugationsübung. — 15. Beantwortung englisch gestellter Fragen. — 16. Desgl. — 17. Beschreibung der Schmiede auf dem Winterbilde (Aufsatz). — 18. Beantwortung englisch gestellter Fragen. — 19. Niederschrift eines Prosastückes aus dem Gedächtnisse.

Zur näheren Kennzeichnung der als Konjugationsübung bezeichneten Arbeiten mögen die folgenden Angaben über die erste derselben dienen:

Aus dem Gedichte *The Spider and the Fly* wurde den Schülern das Sätzchen *I walk into my garden* diktiert; sie hatten die 2. Person verneint (*you do not walk into*

your garden) und die 3. fragend bezw. fragend-verneint (*Does he walk into his garden, does she not walk into her garden*) selbständig anzugeben; desgleichen bezüglich des Sätzchens *We shall rest upon our little bed* aus demselben Gedichte. Sodann mußten sie drei Infinitive nach freier Wahl, und darauf die in den 3 ersten Gedichten vorkommenden Verbformen, und zwar zunächst die 3. Person Sing. Präsens, dann die Infinitive, die Plur. Präsens, endlich die Imperfecte niederschreiben.

2. Unterrichtsjahr. (Secunda) 1891|92.

31 Schüler; 5 Stunden wöchentlich.

Mit fortschreitendem Unterricht erfuhr die lautliche Zerlegung des Stoffes naturgemäß eine Einschränkung. Es war bald nicht mehr nötig, sämtliche Wörter eines neuen Stoffes lautlich zu zerlegen; es genügte, zunächst die neuen, und schließlich von diesen auch nur die lautliche Schwierigkeiten darbietenden oder nicht sofort erfaßten mit Hilfe der Lauttafeln zu klarerem Verständnis zu bringen. Auch die Schultafel gelangte nicht mehr zu so ausgiebiger Verwendung wie bei dem Unterricht in der Tertia; es war weder möglich, die größere Fülle des Stoffes so oft und von so verschiedenen Schülern an die Tafel schreiben zu lassen, wie auf der vorhergehenden Stufe, noch auch war es bei dem wachsenden Verständnis der Sprache so unumgänglich nötig. Auch für die lautliche, orthographische und begriffliche Aneignung neuer Wörter und Ausdrücke brauchte nicht mehr mit solch peinlicher Ängstlichkeit gesorgt zu werden; vieles machte sich mühelos, es konnte leicht ab- und zugegeben werden. Doch blieb die Aufnahme des Stoffes zunächst durch das Ohr und dann erst durch die Schrift auch in diesem Unterrichtsjahr leitender Grundsatz, wengleich es nach Weihnachten bei der Lektüre mehrfach vorkam, daß die Schüler bei der häuslichen Vorbereitung das Schriftbild eher sahen, als sie den Laut gehört hatten, was jedoch bei der bereits vorhandenen Sprachkenntnis ohne Schaden geschehen konnte. Endlich konnte der ausgedehntere Lektürestoff nicht in demselben Maße Eigentum der Schüler werden, wie die vorausgegangenen Gedichte und kleinen Prosastücke. Abgesehen von diesen Änderungen bewegte sich der Unterricht in dem bereits gekennzeichneten Rahmen. Es dürfte hier daher genügen, den vorgenommenen Stoff kurz anzugeben, und dann noch drei Punkte (Grammatik, Übersetzen, Lektüre) etwas näher zu beleuchten.

April: Wiederholung des gesamten Lernstoffes, soweit er in „Viotor u. Dörr“ sich gedruckt fand; Frühlingsbild, Frühlingsverse (V. u. D., S. 205), Gedicht *May* (S. 207); Artikel, Pluralbildung des Substantivs.

Mai: *Spring* (S. 213), Frühlingsbild; *A B C-Company* (S. 34), *The tragical death of an apple-pie* (S. 34); *The blue and white flower-pot*¹⁾ (S. 76, 77); Konjugation, Aktiv, umschreibende Konjugation.

Juni: *The blue and white flower-pot* (S. 78, 79, 80); zwei Lieder *Tell me what the mill does say*, „*I had a faithful comrade*“; Passiv.

August: *The blue etc.* wiederholt; Sommerbild; *England* (S. 95, 96); *Katie's letters* (S. 107, 108); Personal-, Possessiv-, Interrogativ-, Relativpronomina.

¹⁾ Mit diesem Lesestück traf ich zufällig einen Teil des Stoffes, welcher in dem gerade um jene Zeit erscheinenden methodischen Hilfsbüchlein „Englisches Übungsbuch“ von Viotor und Dörr, Unterstufe, Leipzig 1891, Teubner, für die ersten vier Wochen des zweiten Unterrichtsjahres empfohlen ist.

September: *On the Omnibus* (S. 108—110); *London* (S. 110, 111); Sommerbild; Lied *King Cole*, Demonstratives, indefinites Pronomen.

Oktober: *The productions of England* (S. 96, 97); *The story of a match boy* (S. 112, 113); Lied *My heart's in the Highlands*; Herbstbild; Substantivierung des Adjektivs.

November: *Jackanapes*, Kap. 1; Komparation.

Dezember: *Jackanapes*, Kap. 1 beendet; Gedicht *Twilight*; ein Weihnachtslied; Adverb.

Januar: *Jackanapes*, Kap. 2, Winterbild; Lied *Poor old Joe*; Wiederholung des Stoffes aus V. u. D. bis S. 100. Mangelhafte Verba.

Februar: *Jackanapes*, Kap. 3, Wiederholung des Stoffes aus Vietor und Dörr beendet; unregelmäßige Verba.

März: Anschauungsbild: Ritterburg; unregelmäßige Verba.

Das **grammatische** Pensum dieser Klasse war durch „Gesenius Elementarbuch“ bestimmt umgrenzt; es handelte sich darum, die in der Tertia gewonnenen Kenntnisse bis zu diesen Grenzen zu erweitern. Aus dem vorgenommenen Stoffe konnten für die einzelnen Erscheinungen beispielsweise die Pluralbildung der Substantive, Bildung des angelsächsischen Genitivs, Verdoppelung des Endkonsonanten vor der Flexionsendung (Substantiv, Adjektiv, Verb), Steigerung des Adjektivs, Bildung des Adverbs, unregelmäßige Verben etc. zahlreiche Belege beigebracht werden. Aus den unter Leitung des Lehrers aufgesuchten Beispielen wurde die Regel erkannt und dann eine Reihe von Übungen angestellt, welche die Kenntnis derselben nachwiesen.

Ich will das an zwei Beispielen erläutern.

1. Aufgabe: Regeln für die Pluralbildung der Substantive zu finden. Es wurden von den Schülern aus dem vorgenommenen Stoffe zunächst Plurale mit z (stimmhaftem s) und dann mit s (stimmlosem s) beigebracht und an die Tafel geschrieben. Jedes Beispiel mußte von dem Schüler mit der betreffenden Stelle, wo es vorkam, belegt werden. Auf diese Weise erhielten wir folgende Liste:

<i>legs</i>	<i>sheets</i>
<i>gums</i>	<i>lips</i>
<i>things</i>	<i>steps</i>
<i>curtains</i>	<i>plants</i>
<i>wings</i> —	<i>presents</i>
<i>eyes</i>	<i>flocks</i>
<i>sides</i>	<i>months etc.</i>
<i>times etc.</i>	

Die Wörter, welche für Bezeichnung des Plurals eine neue Silbe bildeten, wurden zu einer selbständigen Liste abgesondert:

<i>sizes</i>	<i>horses</i>
<i>bridges</i>	<i>senses</i>
<i>villages</i>	<i>pieces</i>
	<i>voices</i> —
	<i>boxes</i>
	<i>branches</i>
	<i>arches</i>
	<i>wishes</i>

Aus diesen Listen fanden die Schüler leicht das Gesetz, daß nach stimmhaftem Konsonanten ein stimmhaftes s (z), nach stimmlosem dagegen ein stimmloses s (s) den Plural bezeichnet. Daß dasselbe Gesetz in seinem ersten Teile auch für die auf einen Zischlaut (s, z, š, ž) ausgehenden Wörter gilt, ergab sich aus der zweiten Reihe der Listen, woraus auch zugleich zu ersehen war, daß zur Bezeichnung des Plurals aus lautlichen Gründen hier eine neue Silbe entsteht (ähnlich wie im Deutschen: Tisch, Tisches), zu welchem Zwecke der Laut ə (orthographisch durch e dargestellt) eingeschoben wird.

Weiterhin ergaben sich folgende Listen:

<i>yourselves</i>	<i>ladies</i>	<i>boys</i>	<i>potatoes</i>
<i>leaves</i>	<i>cities</i>	<i>toys</i>	<i>dominoes</i>
<i>knives</i>	<i>fairies</i>	<i>valleys</i>	
<i>wolves</i>	<i>nationalities</i>		
<i>wives</i>			

aus welchen die Regeln ohne Mühe abgeleitet wurden.

An unregelmäßigen Pluralen hatten wir folgende kennen gelernt: *teeth, feet, geese, men, women, children, sixpence* — *people, cattle, sheep*.

2. Aufgabe: Form und Gebrauch des angelsächsischen Genitivs zu finden. Der durchgenommene Lehrstoff bot folgende Beispiele dar: *the doctor's bottle, my father's legs, my grandfather's clock, mamma's window-sill, mamma's birthday, my father's breast, the boy's face, St. George's Channel, — at a nursery gardener's, to St. Paul's — England's greatest men — a few minutes' walk*.

Stellung und Bildung des angelsächsischen Genitivs, sowie seine possessive Bedeutung wurden daraus ohne weiteres erkannt. Anders stellte es sich mit den Feinheiten. Um zu der Erkenntnis zu gelangen, daß der angelsächsische Genitiv auch bei Zeit- und Mafangaben möglich ist, fügte ich eine Anzahl von Beispielen in Einzelsätzen zu: *The Thirty Years' war, the Seven Years' war, an hour's rest, an arm's length, a pound's weight*. Auch zu den beiden Beispielen *at a nursery gardener's* und *to St. Paul's*, fügte ich in Einzelsätzen weitere zu: *a work of Shakespeare's, at the barber's* woraus sich dann die Regel ergab.

Zur Nachweisung der Kenntnis des Gesetzes liefs ich verschiedene Übungen vornehmen:

a. die Schüler mußten aus dem vorgenommenen Stoffe Sätze mit einem Beispiel für die betreffende Regel beibringen.

b. die Schüler bildeten selbständige Sätze, worin die betreffende Regel Anwendung fand. Zwar waren diese Sätze zumeist klein und wenig kunstvoll, genau so wie im deutschen Unterricht, wenn die Schüler beispielsweise Sätze mit einer Präposition, welche den Dativ regiert, bilden müssen; aber was sie brachten, war ihr Eigentum, inhaltlich wie der Form nach, und sie hatten die Freude des Findens wie des logischen Denkens obendrein. Hier scheinen mir die Einzelsätze, d. h. die selbstgemachten, nicht die gedruckten, sehr am Platze zu sein.

c. Ich arbeitete mit den Schülern ein Anschauungsbild oder ein Lesestück grammatisch durch, beispielsweise:

The story of a match boy. (V. u. D., S. 112).

Gegeben: *Two gentlemen were standing at the door of an hotel.*

Übungen: Umwandlung des Plurals in den Singular (*One gentleman was standing at the door of an hotel*), des Imperfectums in das Präsens (*are, is standing*),

oder in das Futurum (*will be*), der umschreibenden Konjugation in die gewöhnliche (*stood*), der Behauptung in die Frage (*were (are) they standing, did (do) they stand*), der Bejahung in die Verneinung (*were (are) not standing, did (do) not stand*).

Gegeben: *A little boy had nothing to cover him but a bundle of rags.*

Aufgabe: Nach diesem Mustersatze andere zu bilden.

The poor woman had nothing to eat at home but a small bread. There was nothing to be seen but a golden ring. Diogenes possessed nothing but a cask and a spoon.

Gegeben: *The boy came and said, "Please, sir, buy some matches".*

Aufgabe: Verwandlung der direkten Rede in die indirekte.

The boy came and said that the gentleman might buy some matches. The boy came and asked him to buy some matches.

Gegeben: *No, we don't want any.*

Übungen: Umwandlung der ersten Person in die dritte (*they don't want any*), des Plurals in den Singular (*I don't, he does not*), der Verneinung in die Bejahung (*we (they, I) want some*), der Behauptung in die Frage (*do they want any?*), des Präsens in das Imperfectum (*we did not want any*), in das Futurum (*we shall not want any*) u. s. w.

Gegeben: *I will sell you two boxes for a penny.*

Übungen: Umwandlung des Activs in das Passiv (*two boxes will be sold by me for a penny*), sodann des Futurums in das Präsens (*two boxes are sold*) oder in das Präteritum (*two boxes were sold*) etc., des Plurals in den Singular (*a box is (was, will be, has been etc.) sold*), der Bejahung in die Verneinung (*a box is not sold for a penny*) etc.

Gegeben: Absatz 2 des Stückes.

Aufgabe: An Stelle des Knaben überall die eigene Person einzusetzen.

"No, we don't want any", the gentleman said to me. "But they are only a penny a box" I pleaded, u. s. w.

Weitere Aufgabe: Die direkte Rede des Absatzes in die indirekte zu verwandeln.

The gentleman said that he did not want any u. s. w.

Weitere Aufgabe: Den Inhalt des Absatzes in Bedingungssätze einzukleiden:

"If I wanted any, I should buy some." — "If I sell them a penny a box, you could buy some." — "But if you see people don't want any, you must not bother them any more." u. s. w.

Sobald die Schüler weiter fortgeschritten waren, liefs ich sie auch selbständig grammatische Übungen anstellen, die überdies bequem zu Hause gemacht werden konnten. Aus einem geeigneten Kapitel oder Abschnitt der Lektüre stellten sie beispielsweise die Imperfecta, Perfecta, Relativ-, Partizip-, Infinitiv-, Adverbialsätze, adverbelle Bestimmungen, Verbalsubstantive, Reflexive u. s. w. zusammen und suchten aus den Beispielen die Regel zu finden. War ihnen diese schon bekannt, so diente die Durchsicht des vorgenommenen Stoffes auf die betreffende grammatische Erscheinung hin als treffliche Übung zur Befestigung und zugleich zur klareren Erkenntnis und womöglich Begründung der Regel, und war überdies eine wertvolle stoffliche Wiederholung.

d. Ich liefs aus „Gesenius, Lehrbuch“ eine Anzahl Einzelsätze übersetzen, teils weil ich die grammatischen Übungen, wie ich sie soeben besprochen habe, damals noch nicht so klar überschaute und nicht so zielbewußt handhabte, als jetzt nach zurückgelegtem Wege, teils weil ich die hergebrachte Art des Übersetzens noch immer für wertvoll hielt. Doch hat dieses Zugeständnis an die alte Methode keine guten Früchte getragen; die zusammenhangslosen Sätze schwanden den Schülern wie Spreu aus dem Gedächtnisse und boten somit weder eine Ausbeute an Wörtern noch auch haftende Belege für die grammatischen Erscheinungen. Die auf diese Übungen verwandte Zeit und Mühe war zum großen Teile verloren — und das Unterrichtsergebnis sank. Schon aus diesem praktischen Grunde müßten die Übersetzungsübungen den Lehrern, welche nach der neuen Methode unterrichten, erlassen werden, ganz abgesehen davon, daß die Übersetzung so wenig in den Organismus ihres Unterrichtes paßt, wie etwa Barockfenster in ein gotisches Gebäude sich harmonisch einfügen, wie der Dom zu Mailand zu seinem Nachteile zeigt.

An Stelle der Übersetzung müssen vielmehr solche Übungen treten, welche im Sinne der Methode liegen und dem Ziele derselben, freie Handhabung der Sprache zum Ausdruck der Gedanken, förderlich sind. Auch der deutsche Unterricht sucht den Schüler zu befähigen, den durchgenommenen Stoff aus dem Lesebuche, der Geschichte, Erdkunde, Naturgeschichte in zusammenhängender Rede wiederzugeben und, in den oberen Klassen, seine Gedanken über ein Thema in ein angemessenes Gewand zu kleiden. Welch schönere und höhere Aufgabe kann dem neusprachlichen Unterrichte gestellt werden? Und selbst wenn er nicht imstande ist, der Aufgabe in gleicher Weise wie der deutsche Unterricht gerecht zu werden, immerhin kann er innerhalb des durchgearbeiteten Stoffes und mit beschränkteren Sprachkenntnissen Ähnliches leisten. Über ein Anschauungsbild, welches vorgenommen wurde, muß der Schüler in zusammenhängender Rede Auskunft geben können; ein Lesestück muß er inhaltlich wiedergeben, eine Erzählung nacherzählen können. Mit solchen Übungen nähert sich die neue Methode den Retroversionen der alten; während aber diese das Lesestück genau in seiner ursprünglichen, formvollendeten Gestalt durch Rückübersetzung wieder hervorzubringen sucht, folgt jene den Pfaden des muttersprachlichen Unterrichts, indem sie den Schüler das Lesestück inhaltlich in den von ihm erfaßten und daher dem betreffenden Alter entsprechenden Ausdrücken frei wiedergeben läßt. Dabei ergibt sich die interessante Wahrnehmung, daß die fremdsprachlichen Aufsätzchen der Schüler den deutschen hinsichtlich ihrer Vorzüge oder Mängel in der Darstellung entsprechen.

Ich erlaube mir hier einige Schülerarbeiten der erwähnten Art, und zwar über ein Anschauungsbild, ein Lesestück und eine vorgetragene Erzählung, zum Abdruck zu bringen.

Über das Hölzelsche Anschauungsbild, welches den Frühling darstellt, schrieben die Schüler am 5. Mai 1891 nach kaum einjährigem Unterricht in einer halben Stunde eine Klassenarbeit, die in ihren Ausdrücken bereits manche Verschiedenheit aufweist.

Our picture represents spring. At the right side we see a house, which perhaps belongs to a paysant (statt peasant). Before the house the grandmother is sitting with her grandchild. She has the little boy in her lap. He caresses a lamb. The colour of the lamb is white. Near the house we find a garden. We see the father and the mother in the garden, also a boy who looks at the swallows. In the garden is a tree, perhaps a cherry-tree, I think it is an apple-tree. Others think it is a

plum-tree, or a peach-tree. But the tree is full of blossoms, and in a short time we shall find fruits (statt fruit). (Gut.)

Our picture represents spring. In the background we see mountains who (anstatt which) are covered with snow. To our right is a house. The grandmother is sitting on the stonesteps of the house. In her arms she has her grandson who caresses a white cheep (anstatt sheep). The dor (anstatt door) of the house is open, and we see into the kitchen. In the kitchen is a woman who has a spoon in her right hand, and a pot in her left hand. We see a windows (statt window) which is half open. In the garden before the house, there is a fruit-tree in blossoms, which smells lovely. Some boys think it is a cherry-tree, they may be right. Other boys think it is an apple-tree; it can be possible too. But nobody was of opinion that it was a pear-tree, a peach-tree or a walnut-tree. (Genügend.)

Nach einem durchgenommenen Lesestücke (V. u. D., S. 96) schrieben die Schüler am 19. October 1891 in einer halben Stunde folgende Klassenarbeit:

The soil of England is good and well cultivated, so it produces excellent crops. Above half the surface of England is pasture land, and is covered with herds of cattle, and flocks of sheep. More of this pasture land is to be found in the western than in the eastern counties. A great deal of butter is sent from the dairies of Devonshire, and Herfordshire to London. Wheat is grown in the east and south of England. Foreigners often buy English horses and cattle, and take them abroad. The English sheep are also excellent, both for the mutton they supply, and the quality of their wool. Apple orchards for cider-making abound in Herefordshire, and Devonshire. The orchards of pear trees near Wocester (anstatt Worcester) are also beautiful. Perry is made from pears. (Sehr gut.)

The soil of England is on the whole good and well cultivated. More than half of England is pasture land which is covered with herds of cattle and flocks of sheep. More of that pasture land is to be found in the western than in the eastern counties; why (statt for) the climat (statt climate) of the west is more rainy, and so the meadows ave covered with green grass. In the north who (statt where) the climate is colder, wheet (statt wheat) and barley are grown. Near Somerset and in Devonshire grand apple-orchards are to be seen. (Genügend.)

Nach einer Erzählung (V. u. D., S. 134), welche ich zu Anfang der Stunde den Schülern auf englisch vorlas und mit ihnen englisch besprach, schrieben sie, ohne dafs sie den englischen Text gesehen hatten, in einer halben Stunde (8. Februar 1892) folgende Arbeit:

Grace, the daughter of the keeper of one of the lighthouses upon the Fern Islands, towards the morning of the 5th of September 1838, was awakened by shrieks of distress. She looked out of the window, and saw the remains of a wreck. Grace awoke her father and dried (statt tried) to make him to take (statt take) a boat, and go to the rescue of the stranded ship; but the sea and the wind were wild, and the old man hung back. Grace, however, was sure that she saw a movement on the wreck, took and oar an placed herself in the boat. Her father could not let her go alone, and they rowed off together, and perceived that nine persons were still on the ship. After many vain attempts, they succeeded in landing on the wreck, and they rescued the nine persons. (Gut.)

Grace, the daughter of a keeper of one of the lighthouses, one morning heard shrieks of distress from a wreck, which was wrecked on the Fern Islands. She

awocke (statt awoke) her father, and tried to make him go into one of his boats, but the keeper hung back. The girl took one of the oars, and wished to go to the wreck; her father could not leave it (statt could not let her go alone), so he took the other oar, and they rowed off to the wreck. Afer (statt after) many attempts, they had nine persons in the boat. They rowed back to the lighthouse. The whole story has played (statt happened) on the 5th of September 1838.

(Genügend.)

Ich bin der festen Überzeugung, daß Übungen wie die vorstehenden die Übersetzungen aus dem Deutschen nicht bloß ersetzen, sondern an innerem Werte sogar weit überragen. Sind sie auch nicht auf ein bestimmtes grammatisches Kapitel zugeschnitten, so weisen sie doch grammatische Kenntnisse der verschiedensten Art nach, genau wie die Predigt, die Rede, die Erzählung, das tägliche Gespräch. Aber sie thun außerdem noch kund, daß der Schüler einen Stoff der Form wie dem Inhalte nach erfaßt hat, daß er bis zu den Gedanken desselben durchgedrungen ist und nicht sklavisch am Worte klebt und über den Worten vergift, wozu diese geschaffen sind und dienen. Darum müßten Übersetzungsübungen aus dem Deutschen meines Erachtens völlig unterbleiben, wären sie nicht durch die Lehrpläne geboten.

Ich liefs **Übersetzungsübungen** aus dem Deutschen ins Englische erst im zweiten Halbjahr der Secunda (Obertertia) anstellen, sodafs die Schüler anderthalb Jahre lang nur aus nationalem, nicht eigens zurecht gemachtem Englisch ihre Sprachkenntnisse schöpften. Neben Einzelsätzen, von welchen ich bereits gesprochen habe, übersetzten wir die zusammenhängenden Stücke No. 1 und 2 aus Gesenius Lehrbuch in üblicher Weise. Doch suchte ich die schädlichen Wirkungen der Übersetzung möglichst abzuschwächen, indem ich den zusammenhängenden Übersetzungsstoff nicht lediglich als solchen betrachtete, sondern ihn durch Umformung, freie Wiedergabe, Frage und Antwort möglichst im Sinne der neuen Methode verwertete.

Für die **Lektüre** hatten wir die außerordentlich ansprechende, poetisch schöne Erzählung *Jackanapes* von *Mrs. Ewing* (Tauchnitzausgabe, 0,60 M.) gewählt, welche nicht bloß in ganz moderner, reizvoller Sprache geschrieben ist, sondern auch spezifisch englische Verhältnisse (Land- und Kinderleben, Heereswesen) darstellt, so daß ich das Büchlein für den Unterricht allen Kollegen warm empfehlen kann. Von Anfang November bis zum Schlusse des Schuljahres gelangten in zwei wöchentlichen Stunden allerdings nur die beiden ersten Kapitel (19 Seiten), sowie ein paar Seiten des dritten Kapitels zur Durchnahme; aber was dem Unterrichte an Umfang gebracht, wurde durch tieferes Eindringen in den Stoff reichlich ersetzt. Die Schüler waren imstande, über das Vorgenommene in englischer Sprache zusammenhängend zu sprechen und zu schreiben.

Die Durchnahme geschah zunächst in der Weise, daß ich den Schülern je nach der Schwierigkeit einen größeren oder kleineren Abschnitt satzweise vorlas, sie die ihnen fremden Wörter finden liefs, ihnen diese erklärte und dann den Satz von verschiedenen Schülern, auch von der Klasse im Chor wiederholen liefs. Bei schwierigeren, ausgedehnten Sätzen fand eine Zerlegung in kleinere Sätze statt; waren die Teile verstanden, so machte die Zusammenfügung später keine Schwierigkeit. Nachdem auf diese Weise der Abschnitt lautlich wie inhaltlich durchgenommen war, öffneten die Schüler das Buch und übersetzten den Abschnitt ins Deutsche; erst dann wurde das Vorgenommene gelesen. Die häusliche Aufgabe der Schüler bestand darin, die neuen Wörter in ein Vokalheft zu schreiben und den

Abschnitt so zu wiederholen, daß sie in der nächsten Stunde darüber auf englisch Auskunft geben konnten.

War dieser Abschnitt in der nächsten Stunde noch einmal in Frage und Antwort durchgenommen und einzelne Sätze oder das Ganze an die Tafel geschrieben, auch von dem einen oder andern Schüler der Inhalt in englischer Sprache wiedergegeben, der Abschnitt noch einmal gelesen, gelegentlich auch übersetzt, so bereitete ich den folgenden Absatz in der geschilderten Weise vor. Doch mußte naturgemäß diese Vorbereitung allmählich manche Änderung erfahren: bald wurden nur die schwierigeren Stellen vorgelesen und erklärt, bald nur die neuen Wörter eingeübt, bald bei geöffneten Büchern der Abschnitt von mir nur vorgelesen. Auch die eigentliche Durchnahme gestaltete sich bei fortschreitender Lektüre in manchen Punkten anders: bei leichteren Stellen genügte Frage und Antwort, oder Wiedergabe des Inhalts, um das Verständnis darzuthun, bei schwierigeren Stellen trat die Übersetzung hinzu. Doch wurde unter allen Umständen festgehalten:

1. daß die Schüler erst dann einen Abschnitt lasen, wenn sie ihn inhaltlich völlig verstanden und dies durch Beantwortung von Fragen oder bei schwierigeren Stellen durch eine Übersetzung dargethan hatten;
2. daß die Schüler imstande waren, englische Fragen über den Abschnitt englisch zu beantworten, sowie den Stoff auf englisch wiederzuerzählen.

Die **schriftlichen Arbeiten** dieser Klasse waren die folgenden: 1. Diktat eines bekannten Stoffes. — 2. Beschreibung des Frühlingsbildes (Aufsatz). — 3. Beantwortung englisch gestellter Fragen. — 4. Desgl. — 5. Beschreibung unseres Klassenausfluges (Aufsatz). — 6. Übersetzungsübung. — 7. Englands Einwohner (Aufsatz). — 8. Beantwortung englisch gestellter Fragen. — 9. Desgl. — 10. Englands Boden und Produkte (Aufsatz). — 11. Wiedergabe einer vorgelesenen Erzählung. — 12. Desgl. — 13. Desgl. — 14. Diktat eines unbekanntes Stoffes. — 15. Beantwortung englisch gestellter Fragen. — 16. Übersetzung eines unbekanntes Stoffes. — 17. Wiedergabe eines vorerzählten Stoffes. — 18. Übersetzungsübung. — 19. Diktat eines unbekanntes Stoffes.

3. Unterrichtsjahr. (Prima) 1892|93.

4 Stunden wöchentlich; im Sommer 27, im Winter 24 Schüler.

Repetitio est mater studiorum. Dieser alte pädagogische Wink, den jeder Lehrer hoch hält, nach welcher Methode er auch unterrichten mag, kommt nirgendwo so zur Geltung, als bei dem Unterricht nach der neueren Methode. Da der vorgekommene Stoff Eigentum der Schüler werden muß, weil sich an ihm und aus ihm die Wortkenntnis, Sprachfertigkeit und Grammatik aufbaut, so muß er oft wiederholt werden. Er kann aber auch wiederholt werden, weil er vermöge seines Inhalts oder seiner sprachlichen Schönheit den Schülern immer wieder neues Interesse einflößt. Wie anders bei dem Unterricht nach der alten Methode! Die grammatischen Kapitel können wiederholt, von andern Gesichtspunkten aus beleuchtet werden — aber die Unmasse der Übungssätze (beispielsweise bei Plötz, Gesenius), welche, auf die Regel zugeschnitten, weder inhaltlich noch stilistisch Interesse zu erwecken geeignet sind, müssen, wenn auch nicht ganz, so doch zum größeren Teile von der Wiederholung ausgeschlossen werden. Und all die Zeit und Mühe, welche der Schüler auf die Erlernung der vorkommenden Vokabeln verwendete, ist gewislich zur Hälfte verloren.

Der Unterricht nach der neueren Methode wiederholt aber nicht bloß den Stoff derselben Klasse, er greift auch auf den der vorausgehenden zurück. Die gelernten Gedichte werden von neuem vorgetragen, die Lieder gesungen, die Lesestücke gelesen oder besprochen, die Anschauungsbilder dienen wiederum als Unterlage für Frage und Antwort. Und doch ist eine solche Wiederholung nicht langweilig, denn anders stellt sich der Stoff dem Geiste des Tertianers, anders dem gereiften des Primaners dar. Die Schönheit der Sprache, das Ebenmaß in der Darstellung der Gedanken des Gedichtes oder des Lesestückes kommt ihm zu erhöhtem Bewußtsein, wird ihm zu reinerem Genusse. Anders auch verhält sich der Lehrer dem Stoffe gegenüber. Was über England gesagt wurde, gibt er mit Änderungen auch von Deutschland; was das Bild darstellt, giebt Veranlassung, über gleiche oder ähnliche Verhältnisse in unserer Umgebung oder über Selbsterlebtes zu sprechen. Auf diese Weise wird die Wiederholung zugleich eine Quelle lebendiger Belehrung.

Nach diesen Grundsätzen wiederholte die Prima den Stoff der Tertia zum zweitenmale, den Stoff der Secunda zum erstenmale, und zwar derartig, daß die Wiederholung sich über das ganze Jahr erstreckte und gegenwärtig noch nicht ganz abgeschlossen ist.

Neu durchgenommen wurden einige Stücke aus „Viator und Dörr, Englisch-Lesebuch“ (*An English Village, The Manufactures of England, The Commerce of England, The Hero, Punch and Judy*), einige Gedichte (*The Charge of the light brigade* und *The Victim* von Tennyson, *The Village Blacksmith* von Longfellow, *Casabianca* von F. Hemans, *Rule Britannia* von Thomson, *Ye Mariners of England* von Campbell), das Lied *Home, sweet home, Jackanapes*, Kap. III—VI (Schluß), *Dickens, Sketches*, Kap. I—V (Ausgabe Velhagen und Klasing). Die Art und Weise der Durchnahme war im wesentlichen dieselbe, wie bereits oben geschildert (vergl. S. 20), wiewohl Abweichungen und Freiheiten je nach Lage und Bedürfnis vorkamen. Namentlich konnten im zweiten Halbjahr bei der Lektüre von „*Dickens, Sketches*“ die Übersetzung des Lesestoffes ins Deutsche vielfach entbehrt und der Unterricht dem in der Muttersprache mehr und mehr angegliedert werden. Die Vorbereitung und Verarbeitung eines Abschnittes geschah beispielsweise für S. 22—26 (Velhagen und Klasing, Ausgabe A) in folgender Weise:

Ich las den Schülern den Abschnitt, welcher einen gemütlichen Abend mit Gesang in einem Wirtshause darstellt, gegen Ende einer Stunde vor, damit sie einen Überblick über den Stoff bekamen und mit der Aussprache der zum erstenmale vorkommenden Wörter bekannt wurden, und stellte ihnen sodann die Aufgabe, diesen Abschnitt für die folgende Stunde vorzubereiten, d. h. denselben langsam durchzulesen, um die verschiedenen Scenen desselben zu erfassen, sowie die unbekanntesten Wörter nachzuschlagen und aufzuschreiben¹⁾. Nach dieser Vorbereitung, welche nicht über die allgemein übliche hinausging, las ich den Schülern bei geschlossenen

¹⁾ Die Frage, ob das Aufschreiben der Vokabeln seitens der Schüler nicht besser unterbleibt, bedarf noch eingehender Erwägung und praktischer Erprobung. Der einzige Grund, welcher für Beibehaltung desselben sprechen könnte, scheint mir darin zu liegen, daß es die Arbeit des Schülers, wenn auch sehr unvollkommen nachweist. Andererseits aber ist zu bedenken, daß der Lehrer außer stande ist, die Vokabelheftchen einer sorgfältigen Durchsicht und Verbesserung zu unterziehen, daß die Schüler dieselben im allgemeinen später nicht wieder zur Hand nehmen, und schließlich, daß der Lehrer durch viele Mittel, namentlich durch Abfragen des Inhalts, sich überzeugen kann, ob der Schüler gearbeitet hat oder nicht. Zieht man dann noch in Betracht, wieviel Zeit das Aufschreiben der Vokabeln erfordert, so daß innerhalb der im Arbeitsplan festgesetzten Vorbereitungszeit kaum noch eine Minute

Büchern die erste Scene: *The room, the guests, the three professional gentlemen* noch einmal vor und besprach sie sodann mit ihnen in Frage und Antwort:

What was the room like, in which the harmonic meeting was held? — How many guests were in it? — What were they doing? — What were their measures made of? — What did they hammer away with? — (Show me the handle of your knife!) — To whom does our author compare the guests? — (Were they really trunk-makers?) — Why did they make such a noise? — By whom had the glee been executed? — Where did the three professional gentlemen sit? — What does „being in the chair“ mean? (Explanation of chairman) — Describe the man in the chair! — Describe the second professional gentleman u. s. w.

Die Antworten auf diese Fragen des Lehrers ergaben sich ohne weiteres, da die Schüler den Abschnitt vorbereitet und unmittelbar vor der Durcharbeitung noch einmal gehört hatten.

Die beiden folgenden kürzeren Absätze wurden einfach übersetzt, da sie sich für Frage und Antwort weniger eigneten, der vierte Absatz ähnlich behandelt wie der erste und der letzte wiederum übersetzt.

Nachdem auf diese Weise das Verständnis des Abschnittes dargethan war, wurde derselbe gelesen — und, ich glaube nicht zu viel zu sagen, die Schönheit der Darstellung wurde empfunden.

Ein anderes Beispiel. Der Abschnitt „*Sketches*“, S. 46 und 47 (Ankunft der Abgeordneten im Parlamentsgebäude) wurde etwas anders behandelt, wie ja überhaupt die neue Methode die Einförmigkeit meidet und im Wechsel des Unterrichtsverfahrens ein gutes Mittel erblickt, die Aufmerksamkeit der Klasse stets von neuem zu beleben. Nach der üblichen häuslichen Vorbereitung las ich den Abschnitt Satz für Satz vor und liefs die Schüler das Vorgesprochene einzeln oder im Chor wiederholen. Die längeren Sätze zerlegte ich der leichteren Auffassung wegen in mehrere kürzere, stellte das Verständnis durch passende Fragen fest, liefs einzelne derselben an die Tafel schreiben, knüpfte hier und da Naheliegendes oder Ausblicke auf deutsche Verhältnisse an, alles in englischer Sprache, und war am Schlusse der Stunde mit dem Abschnitte bis auf das Lesen fertig, welches auf die folgende Stunde verschoben werden mußte. Eine Übersetzung ins Deutsche, die ihrem Wesen nach doch zur Feststellung des Verständnisses dienen soll, war auf diese Weise überflüssig geworden.

Neben der Lektüre, welche den Mittelpunkt des Unterrichts bildete, und für die Unterhaltung ausgiebigen Stoff darbot, suchte ich durch kleinere **Erzählungen**¹⁾, die ich entweder vorlas oder frei vortrug, das Ohr der Schüler für die unmittelbare Aufnahme des Englischen noch mehr zu schärfen. Ich stellte ihnen sodann die Aufgabe, das Gehörte mündlich oder schriftlich frei wiederzugeben, was sie im allgemeinen zur Zufriedenheit ausführten.

Die Verhältnisse des **alltäglichen Lebens** (Jahreszeiten, Wetter, Kleidung, Mahlzeiten, Haus, Familie, Handel, Gewerbe, Reisen u. s. w.) gelangten bei Zeit und Gelegenheit möglichst im Anschluß an etwas Gegebenes zu erneuter Besprechung.

für die eigentliche Verarbeitung des Lesestoffes bleibt, so möchte man der Auffassung zuneigen, daß das Vokabelaufschreiben besser in Wegfall kommt. Einen Ersatz dafür dürfte die vielfache Benützung der Schultafel bieten, teils zum Anschreiben neu erlernter Wörter und Ausdrücke, teils zusammenhängender Schilderungen und Inhaltsangaben.

¹⁾ Ich entnahm dieselben dem von mir herausgegebenen „*Le Maître Français. — The English Teacher. Französisch-Englisches Lern- und Übungsblatt.*“ Leipzig, Renger. 1,50 M. vierteljährlich.

Mir diente dabei teilweise das Buch von „Deutschbein: Systematische englische Konversationsschule, II. Teil“ als Richtschnur.

Auch **Anschauungsbilder** wurden für den Unterricht verwertet, früher besprochene wiederholt und neue durchgenommen. Doch handelte es sich bei letzteren vielmehr darum, die Schüler zu befähigen, mit dem erworbenen Sprachschatz sich über einen gegebenen Stoff frei auszudrücken, als darum, diese Kenntnisse zu erweitern.

Übersetzungsübungen nahmen in dieser Klasse, an deren Schluß eine amtliche Prüfung mit einer Übersetzung aus dem Deutschen ins Englische liegt, naturgemäß einen größeren Raum ein. Immer jedoch wurden zusammenhängende Stücke ohne besonderen Bezug auf diese oder jene Regel — niemals Einzelsätze — übersetzt, und zwar zunächst die Stücke 3—25 aus „Gesenius, Elementarbuch“, sodann eine Anzahl von Stücken aus „Peters, Materialien für französische Klassenarbeiten“, welches Buch die Schüler für den französischen Unterricht in der Hand hatten. Eine Unbequemlichkeit aus dem Gebrauche des letzteren ergab sich nur bei der Übersetzung der ersten Stücke; später übertrugen wir die Stücke so glatt ins Englische, als ob sie eigens dafür geschrieben wären. Ich war jedoch bei diesem Zweige des Unterrichts, welcher organisch zur neueren Methode nicht gehört, mit der Übersetzung schlechtweg nicht zufrieden, sondern suchte sie möglichst im Geiste der Reform zu verwerten, indem ich das übersetzte Stück mit den Schülern umformte, oder in Frage und Antwort mit ihnen durcharbeitete, oder es nach einiger Zeit wiederholen liefs, so dafs auch der übersetzte Stoff möglichst verfügbares Eigentum der Schüler wurde.

Die bekannte Erzählung von dem Streite der Knaben um die Nufs (Gesenius, Stück 3) beispielsweise wurde zunächst schriftlich (zu Hause) und mündlich (in der Klasse) übersetzt und sodann von einem Schüler an die Tafel geschrieben. Inzwischen fragte ich das Stück englisch in Subjekts-, Prädikats-, Objekts- oder Adverbfragen durch, wie es sich gerade am bequemsten machte, und liefs hier und da auch andere Ausdrücke einsetzen, wobei sich Bemerkungen über Synonyma leicht anschlossen. Nachdem dann das an die Tafel Geschriebene im Chor gelesen sowie verbessert worden war, liefs ich den einen oder andern Schüler das Stück mündlich frei wiedererzählen. Um eine gröfsere Freiheit in Handhabung des Stoffes zu erzielen, rief ich sodann drei Schüler vor, welche die kleine Scene mit verteilten Rollen darstellen mußten. Aus dem deutschen Unterricht ist hinlänglich bekannt, mit welchem Eifer und welcher Freude die Schüler an eine dramatische Scene herantreten, wie sie sich in ihre Rolle einleben und eins mit ihr wissen. Genau so hier. Und neben dem Eifer und der lebhaften Teilnahme ergiebt sich aus solchen Übungen noch das Gute, dafs die Schüler unbefangen sprechen und sich an fremde Stimmen gewöhnen.

Aufser den Übersetzungsübungen mit vorgeschriebener Marschroute stellte ich mit den Schülern **Übertragungsübungen** an, indem ich ihnen ein kleineres deutsches Stück vorlas oder vorerzählte und sie es auf englisch frei wiedergeben liefs. Es war natürlich unmöglich, dafs sie die deutschen Wendungen einfach übersetzten; es kam vielmehr darauf an, dafs sie mit den vorhandenen Sprachkenntnissen den Inhalt der Erzählung in idiomatischem Englisch frei und fließend darstellten. Auch Stoffe, die uns aus dem französischen Unterricht her bekannt waren, wurden gelegentlich ähnlich behandelt.

Ich erlaube mir, zur weiteren Klarstellung der geschilderten Übungen hier eine Anzahl von Schülerarbeiten zum Abdruck zu bringen, die, wenn nicht anders angegeben, in je einer halben Stunde in der Klasse angefertigt wurden. Die Verschiedenheit des Ausdrucks wie der ganzen Darstellung springt in die Augen.

1. Freie Arbeit über das aus der Lektüre gestellte Thema: *How Jackanapes bought Lollo.* (18. Juni 1892.)

One day, when Jackanapes and his grandfather were sitting in the two Chippendale armchairs, Jackanapes said that he wants (statt wanted) fifteen pounds. When the General asked, "for what?" he replied: "To buy Lollo with!" "Who is Lollo?" "The Gipsy's horse, sir. Oh, you should see his coat and his head. He has such little feet, and eyes like a mouse. But he is a racer." "If he is a racer, you wouldn't ride him!" "Oh, yes, I can ride him, I did the other day", said Jackanapes. "I'm fond of riding, I will see if he is great enough for me." "Oh, you are too tall for Lollo", said Jackanapes measuring his grandfather with his eye. The General said: "We will see."

The General was as good as his word. The next morning, they all were on the Green. Jackanapes rode Lollo to the other end of the Green; and then he got Lollo from his grandfather who had bought him.

(B—th, sehr gut.)

Once Jackanapes saw a Gipsy-boy riding on a little pony; but he was not very far from him, and was knocked down. So the Gipsy-boy gave him a ride on the pony. Jackanapes liked this pony so much that he would buy him. But he had no money, and the Gipsy-father wanted fifteen pounds for him. Therefore Jackanapes turned himself (statt applied) to the General. He told him what a nice pony Lollo is (statt was). "Oh, you must see his little feet, his coat, and he has eyes like a mouse." The General said: "I will see him next (statt to-morrow) morning." And the next morning, the (statt they) went out to the Green. The General asked Jackanapes: "Are you able to ride him?" "Yes", answered Jackanapes, "I had a ride the other day." Then he rode him on the Green, Spitfire behind him. The Gipsy-father said: "You have the strong knee, you are born to the saddle." And then the General bought Lollo, and gave him to Jackanapes.

! (St—t, gut.)

2. Freie Wiedergabe [einer kleinen], auf englisch [vorgetragenen] Erzählung. (11. November 1892):

It was during the Crimean war; Lord Raglan on one occasion invited a Turkish gentleman, a man of high rang (statt rank) and position in the army, but extremely bigotted and a strict observer of Mahometan religion. Lord Raglan had moreover invited some other gentlemen. He had said to the servants not to offer wine to the Pasha. The gentlemen sat down at table, and began to eat. A servant brought a plateful of ham, and gave it to the Pasha. The latter began to eat it, and asked the Lord: "What is that? I have never eaten it; how is it prepared?" The Lord saw that it was pork, and knew that it was a sin for a Mahometan to eat pork. Then he said: "Oh, my dear, it is a leg of mutton, and it is prepared (statt as they prepare it) only in England." Then the Pasha took some more slices, and eat it (statt them), and assured that it was a good meat.

(P—r, gut.)

It was during the Crimean war; Lord Raglan on an occasion invited a Turkish general. This gentleman had a high rang (statt rank) in the army, but he was extremely bigotted. He was a strict observer of Mahometan customs. Before luncheon Lord Raglan had instructed his servants that they should not hand any pork and wine to the Pasha, for it would be an insult and a sin. The Pasha had taken a slice of ham which was (statt had) just arrived from England, and he said to his neighbour: "That is a very good meat; what sort of meat is that?" Lord Raglan, who was very much astonished that his servants had handed ham, was for the first moment taken aback; but after this surprise, he smiled and answered: "It is ham (statt mutton)." After this reply, stillness reigned in the sall (statt room). Lord Raglan said to the Pasha: "My dear general, this sort of meat is prepared in England." The general took another slice of ham, and he assured that it was a very good meat.

(S—y, genügend.)

3. Beschreibung eines noch nicht besprochenen Anschauungsbildes. Als einziges unbekanntes Wort wurde den Schülern kangaroo gegeben. (17. Februar 1893, Arbeitszeit eine Stunde.)

This picture represents us a landscape of Australia. We see that the sky is blue, and not clouded over, and therefore we can say that it is a very fine day. To our right we see a pretty river, and its waves glitter in the sunshine. Three persons that we see in the background are going to bring a little boat into the water of the river. The banks of the river are partly covered with wood, and there we see a lot of Australian trees. At the one side of the river is a pretty place, and on it there are three Australians, who are going to prepare their dinner. One of the persons brings an animal which he has

killed, when he was hunting in the neighbouring woods. The animal which the person has brought is surely a kangaroo, for it has a very thick long tail, and very strong legs. An other (statt another) person tries to get (statt make) a fire, and at the side of this man we can see a third person which (statt who) prepares flour, and a dog (statt dog) looks very seriously at the work of this person.

(G—f, gut.)

This picture represents a part of Australia, because (statt since) all people (statt all the people) that we see are naked and black. In the background we find the floods of the sea, and so we are right to say that it is a shore. The sky is blue, and the sun shines very hot, as we see the dark shadow of a man. At the left side of the picture there are high trees, in the shadow of which the men, who come back from a chase (statt hunting), prepare a dinner. The men seem to be very hungry, perhaps they have eaten nothing on this day. The one is sitting on the ground, and tries to make a fire. On the ground before him, there lies a piece of wood, and with his hands he turns a little piece of wood with great witness (statt rapidity). Another man carries an animal, which they have killed on their chase. The dear (statt animal) has two short and two very long legs, and so it seems to be a kangaroo. An hour later perhaps all the men are sitting round the fire and eat, but soon it will be evening, the shadows are (statt will get) longer, and the men are forced to go home, and the boat is put into the sea. In the night they come home. They live in a little valley, on both sides wild mountains, behind which the sun has disappeared like a golden ball of fire.

(Q—g, gut.)

4. Freie Wiedergabe einer deutsch vorgetragenen Erzählung. (14. Oktober 1892.)

In a conversation a man told this story: "I was always very particular to lock the doors and the windows of my house in the evening, because I was robbed by a burglar last winter. Some time ago, my wife engaged a country servant, who very often forgot to lock the back door; so I intended to frighten her. I bought a false beard, and went down into the kitchen. I was very (statt very much) surprised to see her fast asleep in the kitchen (statt there). Just when I lighted a match, she woke up. I expected she would scream, but she took (statt but in spite of this she took) a chair and turned (statt knocked) me down. Now I wanted to explain to her the matter, but I was knocked down for a second time. In the morning she came to our sleeping room and said: "Mr. Dash, you can get up, I have killed a burglar this night."

(K—l, gut.)

Once a man told a very amusing story. "I am very particular to see the back door and the windows lock (statt locked) for the night, because I do not wish to be robbed by burglars". It happened that the wife of this man engaged a new country servant who was very careful (statt careless) in locking the back door. Two or three times the man found that either the back door or a window was not locked. So he took a false beard to surprise the servant who was in the kitchen, and had turned down the gas. The servant had a fast sleep (statt was fast asleep) on a chair. "I observed it by her breathing. Now I lighted a match, and she sprung up, seized a chair, and beat me on my head that I fell down. I would declare (statt wanted to explain) to her that I was Mr. Dash, but in vain. Now she ran to Mr. Dash's (statt my room), and said: 'I have killed a burglar'."

(S. K—n, genügend.)

5. Freie Arbeit über ein Thema aus der französischen Klassenlektüre (Daudet, Tartarin de Tarascon). (13. Januar 1893, Arbeitszeit eine Stunde).

An adventure of Tartarin in Africa.

Tartarin of Tarascon one day arrived in Africa, where he wanted to hunt lions. But he did not know, where the lions are (statt were), and so one morning he went into the fields near Algiers to see if he could hunt a lion. He wandered one hour, two hours and longer, but no lion was to be seen. Then he sat down for dinner, he drew (statt drew) out of his pockets a lot of things, apples, eggs, potatoes, a whole dinner. It was evening, when he had finished to eat. Suddenly he heard a cry, and he thought that it might be a lion. He walked over meadows and fields, till he came to a garden, and near this garden he observed a dark point. He neared himself (statt approached), and saw that it was an animal, and so he hid himself behind a bush, and prepared himself to hunt the lion, which he thought to see before him. "Piff, paff," and then it was made (statt still). Now Tartarin heard near him a shrill voice, "My donkey, my donkey", and after a few minutes, our hero was lying on the muddy ground, and near him stood a woman, who beat Tartarin with a large umbrella (statt umbrella); but not long after the owner of the donkey was also on the spot, and took the umbrella out of the hands of his wife, and said to Tartarin that he had hunt (statt killed) his donkey. Now Tartarin followed the owner of the donkey into a public-house, where he payed (statt paid) an immense sum for the donkey.

(Q—g, ziemlich gut.)

Some adventures of Tartarin in Africa.

Tartarin of Tarascon had the idea to kill lions, and to give their skins to his native town. So he was obliged to go to a country, in which there were lions, and this was Africa. When he started from Tarascon, the whole circle, in which he had intercourse, accompanied him to the railway station, for Tartarin was liked very much in the town. One day, when he intended to hunt lions, he killed a little donkey, instead of a lion. It was such a beautiful beast that he had a quarrel with its owner, who arrived some time after.

Once, when Tartarin was in a town of Africa, he saw a lion whose master was a negro. This poor animal had a plate in its mouth, upon which it collected alms. When the hero saw this, he got angry, and intended to deliver the lion; but instead of delivering the animal, he came (statt got) into a quarrel with the negro. But when his friend, Prince Gregory, arrived at this place, the quarrel had an end, and Tartarin walked on. (H. K—n, gut.)

Bei der **grammatischen** Unterweisung dieser Klasse handelte es sich wesentlich um Vervollständigung und Vertiefung der bereits erworbenen Kenntnisse. Gemäfs den neuen Lehrplänen wurde die Syntax des Artikels, des Substantivs, des Adjektivs, des Pronomens und des Adverbs besprochen, auferdem die Syntax des Verbs tiefer begründet. Die Durchnahme dieser Kapitel, wobei mir „O. Petry: Die wichtigsten Eigentümlichkeiten der englischen Syntax, Remscheid, 6. Aufl. 1891“ als Anhalt diente, geschah an der Hand des verarbeiteten Lehrstoffes in der oben (S. 15 ff.) geschilderten Weise. Die Schüler hatten beispielsweise aus Dickens Sketches, S. 20—26 (im wesentlichen derselbe Stoff, dessen Verarbeitung ich oben S. 22, f. dargestellt habe) die Partizipien des Präsens zusammenzustellen und nach ihrer Anwendung zu ordnen. Es ergaben sich dabei folgende Listen:

1. Reines Substantiv.

its half-stifled *wailing* — *singing* — the *sinking* of soul and spirit — effort of *singing* — hours of *feasting* — subject of *jeering* — tale of want and *famishing* — confusion of *smoking*, *running*, *knife-clattering* and *waiter-chattering* — some harmonic *meeting* — quantity of *coughing*.

3. Adjektiv.

a. *attributiv.*

the play-*going* community — a most *amusing* personage — such *condescending* grandeur — *condescending* nods — *patronising* manner — some *aspiring* genius.

b. *prädikativ.*

that man is particularly *gratifying* — the contents would be by no means *pleasing*.

2. Verbalsubstantiv.

the hope of *wringing* a few pence from the compassionate passer-by — they express their approbation by *knocking* one or two glasses off their legs — the form of *paying* the damage.

Ergänzung aus dem verarbeiteten Sprachstoffe.
go on *reading* — he could not help *laughing* at it — he intended *going* there, etc.

4. Adverb.

despairingly.

5. Umschreibende Konjugation.

that wretched woman has been *attempting*
— they are *applauding* — who have been
shouting and rushing.

6. Partizipium.

a. Partizipialsatz.

a hundred guests *knocking* little pewter
measures on the tables, and *hammering*
away with the handles of their knives —
the bald head just *emerging* from the collar
of the green coat — the pompous man,
accompanying the word with a knock on
the table — parties *returning* from the
different theatres.

b. anstatt eines Infinitivs.

to hear him growling.

Da in dem verarbeiteten Sprachstoff das Partizip in der verschiedensten Verwendung vielfältig vorgekommen war und die Schüler aus ihrer Erfahrung reichlich Beispiele dafür beibringen konnten, besagten die Listen ihnen nichts Neues, sondern dienten nur dazu, das erworbene Sprachgefühl zur bewußten systematischen Kenntnis zu erheben. Es ergab sich aus diesen Listen zunächst die ungemein häufige Anwendung des Partizipiums Präsens als Substantiv, welche den Schülern durch den Hinweis darauf erklärt wurde, daß das ursprüngliche Partizipium auf *end* verloren gegangen und durch das Verbalsubstantiv auf *ing* ersetzt wurde. Daß dieses Substantiv unter Umständen verbale Kraft habe, wies die zweite Aufstellung nach, in welcher es mit einem Objekt verbunden auftritt. Die dritte Liste zeigte die seltenerere Verwendung des Partizipiums als prädikatives Adjektiv, wofern man nicht die umschreibende Konjugation hierher rechnen will. Die Möglichkeit, einen Nebensatz durch das Partizipium zu verkürzen, ergab Liste 6, einen Nebensatz zu substantivieren, Liste 2.

Auf diese Weise war das schwierige Kapitel über das Partizipium des Präsens bzw. Gerundium aus der Lektüre gewonnen und in eine durchsichtige Form gebracht, welche der Schüler immer selbst wieder finden kann. Vergleicht man hiermit die weitschichtige, paragraphenreiche Darstellung in den üblichen Lehrbüchern, so scheint mir der Schluß berechtigt, daß die Grammatik nach der neueren Methode für die Schüler leichter zu erfassen, zu behalten, und, wenn nötig, wieder aufzubauen ist, umso mehr als die Schüler aus dem verarbeiteten Sprachstoffe jederzeit für die wichtigeren grammatischen Erscheinungen Belege in Fülle beibringen können.

Die grammatische Unterweisung geschah durchaus in deutscher Sprache und wurde als selbständiger Unterrichtszweig nicht während der Lektüre, sondern neben derselben getrieben. Auch die neuere Methode will immer nur „Eins“ treiben, entweder Grammatik oder Lektüre, oder sagen wir statt dessen lieber „Leben und Weben in der Sprache“, denn Lektüre in dem hergebrachten Sinne kennt sie nicht. Aber die Grammatik ist ihr nicht etwas Gesondertes, das der Lektüre vorausgehen muß, sondern etwas, das in derselben sich findet und aus ihr sich ergibt. Das grammatisch Wichtige kommt hundertfach in ihr vor, das Unwichtige selten oder gar nicht; jenes drängt sich dem Schüler unwiderstehlich auf, dieses streift ihn und geht ihm möglicherweise wieder verloren. Aber einen Gewinn bringt er heim: er kann das Wichtige vom Unwichtigen unterscheiden — er kann die Lektüre auf grammatische Erscheinungen hin untersuchen und die Regel finden.

Die schriftlichen Arbeiten dieser Klasse waren die folgenden:

1. Diktat eines unbekanntes Stoffes. — 2. Übersetzung eines unbekanntes Stoffes (Friedrich der Große und der Müller). — 3. Beantwortung englisch gestellter Fragen (im Anschluß an Jackanapes). — 4. How Jackanapes bought Lollo (Aufsatz). — 5. Übersetzung aus dem Englischen (aus Jackanapes). — 6. Freie Bearbeitung eines deutsch vorerzählten Stoffes (Das Mittagessen im Hofe). — 7. Diktat eines bekannten Stoffes (aus Jackanapes). — 8. Freie Bearbeitung eines deutsch vorerzählten Stoffes (Das Testament auf der Herdplatte). — 9. Desgl. (Das Dienstmädchen und der Einbrecher). — 10. Übersetzung eines unbekanntes Stoffes (Die Missionsstation Ekkove in Südafrika). — 11. A strange leg of mutton, frei nacherzählt. — 12. The servant of all work, frei nacherzählt. — 13. Diktat eines unbekanntes Stoffes (Ruth Gray). — 14. Freie Bearbeitung eines deutsch vorerzählten Stoffes (Eine Seefahrtsgeschichte). — 15. Some Adventures of Tartarin in Africa (Aufsatz im Anschluß an Daudet, Tartarin de Tarascon). — 16. Beschreibung eines noch nicht besprochenen Anschauungsbildes (Australische Landschaft). — 17. Übersetzung eines unbekanntes Stoffes (Prüfungsarbeit).

Dafs die Prüfungsordnung für alle Schulen gleichmäfsig eine Übersetzung als Prüfungsarbeit fordert, ist zu beklagen; man sollte wenigstens den Anstalten, an welchen der Unterricht nach der neuen Methode erteilt wird, gestatten, einen Aufsatz oder eine sonstige freie Arbeit anstatt der Übersetzung anfertigen zu lassen. Das wäre der naturgemäfsen Abschluß eines Unterrichts, der auf die Fähigkeit, in der fremden Sprache zu denken und zu sprechen, hinarbeitet; da könnten die Schüler das erworbene Wissen so recht verwerten und nachweisen. Ich will damit aber nicht gesagt haben, dafs sie nicht auch imstande wären, eine Übersetzung anzufertigen, im Gegenteil, auch in der Übersetzung können sie ihre Kenntnisse verwerten, namentlich die Wörter, die ihnen nicht bekannt sind, durch gleichwertige Ausdrücke ersetzen. In der englischen Prüfungsarbeit unserer Schule, welche den Schülern nahezu vokabellos gegeben wurde, kam der Ausdruck „Unheil anrichten“ vor; einige Schüler übersetzten to do mischief, andere halfen sich, indem sie to attempt bad actions, to do bad things sagten, welche Ausdrücke in dem verarbeiteten Sprachstoffe vorgekommen waren. Dafs sie übersetzen konnten, dürfte auch der Umstand beweisen, dafs von den 24 Prüflingen nur einer die Prüfungsarbeit ungenügend schrieb, während die übrigen gut oder genügend gearbeitet hatten.

Schlussbemerkungen.

Wie der Wanderer auf der Höhe des Berges verweilend die Gegend betrachtet und sie mit anderen, die er kennt, vergleicht, so drängt es auch mich, nach zurückgelegtem Unterrichtsgange die neue und alte Methode prüfend und wägend in Vergleich zu stellen.

Die lautliche Schulung, von welcher die neue Methode ausgegangen ist, und welche sie als einen wesentlichen Bestandteil des Unterrichts ansieht, bewirkt eine erheblich bessere Aussprache, als ich sie je nach der alten Methode erzielt habe. Recht auffällig gab sich der Unterschied bei den Schülern zu erkennen, welche bereits Englisch gelernt hatten und nun sich der besseren Aussprache anpassen mußten. Sie haben die englische Aussprache niemals so vollkommen nachzubilden vermocht, als die Schüler, welche von Anfang an lautlich geschult waren. So schwer

war die Ausrottung alter Gewohnheit, so fühlbar der Mangel eines Jahres lautlicher Unterweisung.

Mit der lautlichen Schulung in innigstem Zusammenhange stehen die fortwährenden Sprechübungen. Sie befähigen den Schüler, das Englische, auch aus englischem Munde, zu verstehen und zu beantworten, ein Ergebnis, das ich nach der alten Methode niemals erzielt habe, das auch freilich nicht zu erzielen ist, da die Zeit durch grammatische Schulung, Übersetzung und Lektüre derartig in Anspruch genommen ist, daß für die Übungen, welche die neue Methode erfordert, keine Zeit übrig bleibt. Von einem Kollegen, welcher mit der Klasse im Sommer 1892 eine Viertelstunde lang englisch sprach, wurde mir versichert, daß die Schüler vor den seinigen den Vorzug hätten, daß sie sich in England ohne weiteres verständigen könnten. Ein englischer Lehrer (Oxford man), welcher in Frankfurt seinen Wohnsitz hat und daselbst junge Engländer für das Offiziersexamen zu Sandhurst und Woolwich vorbereitet, hatte die Güte, im März dieses Jahres die Klasse zu besuchen und sich eingehend mit ihr zu unterhalten. Er las ihnen eine kürzere, in sich abgeschlossene Erzählung (etwa 40 Zeilen) vor, stellte Fragen über dieselbe, liefs sie von einzelnen Schülern wiederholen und Teile derselben an die Tafel schreiben. Er plauderte mit den Jungen über das alltägliche Leben, besprach ein Anschauungsbild mit ihnen, das sie noch nicht kannten, und wurde ohne Mühe verstanden und erhielt ohne weiteres die entsprechenden Antworten.

Welch schöneres Ziel kann dem neusprachlichen Unterrichte gesteckt werden, als den Schüler zu befähigen, in der fremden Sprache zu sprechen! Ich erinnere mich noch lebhaft aus meiner eigenen Schulzeit, wie ich als Quintaner mit Ehrfurcht zu den erwachsenen Primanern emporschaute, die nach meiner Kindermeinung ja Latein sprechen konnten; denn daß eine Sprache zu etwas Anderem als zum Sprechen gelernt werden könnte, kam mir damals nicht in den Sinn. Auch erinnere ich mich meiner ersten Zusammenkunft mit einem Franzosen, mit welchem ich sprechen sollte, weil ich so lange Jahre Französisch gelernt hatte, und es zu meiner Beschämung doch nicht konnte. Die neue Methode aber verspricht und erreicht dieses Ziel, wie aus obigen Mitteilungen hinreichend hervorgehen dürfte. Ist auch der Sprachschatz, welchen sie den Schülern mitgeben kann, im Vergleich zu dem Reichtum der englischen Sprache klein, immerhin ist er erheblich größer als der nach der alten Methode erzielte, und überdies ist der Schüler imstande, sein Kapital vielfältig zu verwerten und umzusetzen.

Aber auch pädagogische Gründe sprechen für die neue Methode. Die Vorbereitung des Schülers für einen Abschnitt der Lektüre beispielshalber ist viel tiefer und gründlicher; er kann sich nicht mit äußerlichem Vokabelaufschlagen begnügen, wie es bei dem Unterrichte nach der alten Methode leider so oft vorkommt, sondern er muß in den Stoff eindringen und ihn sich zu eigen machen. Und in der Stunde selbst muß er mit dem fremdsprachlichen Satze unmittelbar den entsprechenden Sinn verbinden, darf sich nicht erst über denselben in deutscher Sprache Rechenschaft ablegen müssen, um zum Verständnis zu gelangen.

Diese unmittelbare Verknüpfung des Sinnes mit dem Wort, sodann namentlich die zahlreichen Sprechübungen befähigen das Ohr des Schülers, die fremde Rede aufzufassen, ohne der Unterstützung durch die Schrift zu bedürfen. Er lernt hören und lesen, Ohr und Auge werden ausgebildet, während die alte Methode wesentlich mit dem Auge arbeitet. Hundertfach kann man die Erfahrung machen, daß jemand ein französisches oder englisches Buch lesen und verstehen kann; würde ihm aber

ein Franzose bzw. Engländer dasselbe Buch vorlesen, so würde er vielleicht dann und wann ein einzelnes Wort verstehen, aber der Sinn würde ihm völlig verloren gehen. So wenig ist sein Ohr geschult, so sehr hat er die Arbeit dem Auge aufgebürdet. Dafs die neuere Methode durch Voranstellung des Hörens zugleich auch ein Mittel ist, der Kurzsichtigkeit an unseren höheren Schulen entgegen zu wirken, indem sie das Auge entlastet und schont, sei nebenher bemerkt.

Mit dem tieferen Eindringen in den Stoff und der gründlicheren Verarbeitung desselben ist zugleich der Vorteil verbunden, dafs die Wortkenntnis eine festere und umfangreichere wird. Aus dem Sprachschatze, welchen der Schüler zur Verfügung hat, kann er jeden Augenblick ein Wort, eine Wendung hervorholen, die er gerade braucht. Ein auffallendes Beispiel dafür fand sich in der freien Arbeit über ein noch nicht besprochenes Anschauungsbild, wovon ich S. 25 zwei Proben mitgeteilt habe. „Drei Neger bringen ein Boot ins Wasser“, das war der einfachste Ausdruck, welcher sich den Schülern für jenen Teil des Bildes darbot. Einer aber schrieb mit idiomatischer Wendung *they launch a boat*, ein Ausdruck, der ein Jahr vorher in einer Seefahrtsgeschichte vorgekommen war.

Indem die neue Methode die Grammatik auf induktivem Wege aus der Lektüre gewinnen läfst, vollzieht sie an dem Schüler eine gröfsere geistige Schulung, als je nach der alten Methode möglich war. Nicht die fertige Regel tritt ihm entgegen, deren er sich erinnern muß, um sie nun in einer Anzahl von Übungsbeispielen anzuwenden, sondern er muß umgekehrt aus vielen Einzelfällen das Gesetz finden, er muß beobachten, prüfen, schliesen. Auch erscheinen ihm nicht alle Regeln gleichwertig; das Wesentliche tritt in der Lektüre deutlich hervor, das Unwesentliche tritt zurück oder verschwindet, ganz anders als in dem grammatischen Lehrbuche, selbst wenn in demselben die gröfsere oder geringere Wichtigkeit der Regel durch den Druck angedeutet ist. Mir will es scheinen, als ob der sprachliche Unterricht nach der neuen Methode mit dem naturwissenschaftlichen grofse Ähnlichkeit habe. Hier wie dort nicht das fertige Dogma, sondern das beglückende Suchen und Finden.

Und nun gar der Stoff, welchen die alte Methode der deduktiven Grammatik zuliebe den Schülern jahrelang auftischen muß: Einzelsätze ohne Zusammenhang, ohne Interesse für den Schüler, aus einem Gedankenkreis in einen andern überspringend, nur auf die Regel zugeschnitten — und der Schüler nur darauf bedacht, die Regel richtig anzuwenden. Stundenlang muß der arme Junge seine Gedanken auf die Regel richten, als ob sie der Schlüssel wäre, der ihm die Sprache erschließt. Wenn ihn dann Unlust ergreift, wenn seine Aufmerksamkeit nachläfst und seine Gedanken abschweifen, so ist das nicht Schuld des Unterrichtenden, sondern der Methode. Ich verkenne nicht, dafs die Persönlichkeit des Lehrers beim Unterrichte von der allerhöchsten Bedeutung ist, aber auch der beste Lehrer kann den ledernen Gegenstand nicht in süfse Früchte verwandeln. Wie anders ist es da bei der neuen Methode! Haus und Schule, Feld und Wald, Natur und Leben, das ist der Stoff, welchen sie dem Schüler darbietet, welcher dem Alter der Knaben angepaßt ist und ihr Interesse erweckt. Die gespannte Aufmerksamkeit, die lebendige Anteilnahme am Unterricht, die Freude an dem eigenen Können, selbst wenn es noch so bescheiden ist, beweisen, dafs die neue Methode den richtigen Griff gethan hat. Und neben dieser Freude am Unterricht der Erfolg, nicht blofs der praktische des Sprechenkönnens, sondern auch der schulmäfsige: denn wenn auch die neue Methode nicht mit allen Schülern Genügendes leisten kann, so ist es doch nicht zuviel gesagt,

glaube ich, daß der Prozentsatz der genügenden Schüler bei dem Unterricht nach der neuen Methode ein höherer ist, als bei dem nach der alten. 27 bzw. 24 Schüler der Prima beispielsweise erhielten, obwohl die Klasse bezüglich ihrer Begabung nur eine mittlere war, bei ihrem Abgange im Englischen sämtlich das Prädikat gut oder genügend. Ich kann daher der Mitteilung in dem Aufsätze von H. Bretschneider: Zur Methodik des neusprachlichen Unterrichts an Realschulen (Zeitschrift für lateinlose höhere Schulen, 1893, Januar-Februar-Heft) daß bei der neuen Methode „nur gut begabte Schüler gute Geschäfte machen“, auf Grund meiner Erfahrung nicht beipflichten.

Nicht zu unterschätzen ist auch das Sprachgefühl, welches die neue Methode ihren Schülern mitgibt. Wie der Knabe im deutschen Unterricht auch nicht an Einzelsätzen lernt, sondern das Gefühl für sprachliche Richtigkeit und Schönheit an formvollendeten Mustern und durch beständige Sprechübungen gewinnt, ebenso wenig kann er sich im Englischen Sprachgefühl durch Übersetzung von Einzelsätzen erwerben. Nur das Lernen an und aus der Sprache führt in ihren Geist ein, bloßes Übersetzen ergibt niemals Englisch.

Zugleich mit dem Sprachgefühl erzielt die neue Methode ein tieferes Verständnis des fremden Volkes, indem sie zu demselben von Anfang des Unterrichts an hundertfache Beziehungen herstellt. Der Knabe, welcher nach der alten Methode unterwiesen wird, erhält im günstigsten Falle im zweiten, gewöhnlich aber erst im dritten Jahre ein Lesebuch oder einen Schriftsteller in die Hand. Bis dahin muß er sich lediglich mit Einzelsätzen begnügen, die aus dem alltäglichen Leben, aus der Geschichte, namentlich des Altertums, der Geographie, Naturbeschreibung u. s. w. entnommen sind, und die somit das Leben und Treiben, die Sitten, Gewohnheiten und Eigenheiten des Volkes, dessen Sprache sie vermitteln sollen, dem Schüler nicht näher bringen. Hier zeigt sich deutlich die Abhängigkeit der alten Methode von dem Unterrichtsbetriebe der klassischen Sprachen. Was in diesen sachlich begründet ist und in den Geist des betreffenden Volkes einführt, nämlich die Entnahme des Übungsstoffes aus dem klassischen Altertum, wurde auf die neueren Sprachen unverändert übertragen, als ob man so ganz verschiedene Dinge über denselben Leisten schlagen könnte. Hier hat die neuere Methode Wandel geschaffen, indem sie das Lesebuch mit wesentlich englischen Stoffen von Anfang an in den Mittelpunkt des Unterrichts stellt. Dies ist namentlich für die Schüler, welche mit dem Befähigungszeugnisse für den einjährigen Dienst ins Leben treten und zumeist Kaufleute werden, von größter Bedeutung. Die ausgedehntere Lektüre der oberen Klassen, aus welcher sich mancherlei Kenntnisse über das englische Volk ergeben, die zahlreichen Bemerkungen, welche der Lehrer anschließt, kommen diesen Schülern ja nicht mehr zu gute. Was sie daher über England und seine Bewohner wissen, muß aus den ersten drei Jahren des Unterrichts stammen. Woher soll nun aber dafür Zeit und Gelegenheit genommen werden, wenn die Schüler anderthalb bis zwei Jahre sich fast ausschließlich mit Grammatik und Übersetzung von Einzelsätzen beschäftigen müssen? Steht dagegen von Anfang an ein Lesebuch im Mittelpunkte des Unterrichts, das in die englischen Verhältnisse einführen will, wie das treffliche Buch von Vietor und Dörr, so lernt der Schüler zugleich mit der Sprache des Volkes viele nationale Besonderheiten desselben kennen, welche ihm andernfalls unbekannt bleiben. Wie man in England aufsteht und zu Bette geht, welche außerordentliche Verbreitung und Bedeutung das Bad im Hause hat, wie stolz die Engländer auf den massenhaften Verbrauch von Seife und auf ihre Reinlichkeit sind, wie und wann sie

essen und trinken, welche Speisen besonders beliebt und nunmehr in allen Ländern bekannt sind, wie der Afternoon-tea eine ganz andere Gelegenheit zur Geselligkeit bietet, als die deutsche Kaffeegesellschaft, wie man den Sonntag und andere Feste, namentlich Weihnachten und Neujahr, feiert, Gottesdienst und Kirchenbesuch, die großen Stiftungsschulen und ihre Einrichtungen, Schulgeld und Prüfungen, Universitätsleben, Spiele und Sport, das Geschäftsleben und die Eigenheiten desselben, Heereswesen und Seewesen, Soldaten und Offiziere, die staatlichen Einrichtungen, namentlich Gerichtswesen und Parlament, der gesellschaftliche Verkehr, Klubleben, Landleben, London, seine Strafsen, Plätze, Brücken, Gebäude, sein Handel und Verkehr, Verkehrsmittel, Cabs und Hansoms, Anblick der Strafsen, Zeitungswesen u. s. w. — das alles ist unseren Schülern im Laufe des dreijährigen Unterrichts bekannt geworden und hat sicherlich dazu beigetragen, ihnen ein klareres Bild unserer Vetter jenseit des Kanals zu vermitteln. Wo es mir möglich war, habe ich diese Seite des Unterrichts durch Anschauungsmittel zu beleben versucht. Eine Karte von England, ein Plan von London, eine Anzahl Zeitungen und Blätter, Bilderbücher und Weihnachtskarten, weiterhin Postkarten und Briefe, woraus sich Adresse, Anrede und Schluß bei Briefen, namentlich auch die Eigenheiten englischer Handschrift ergaben, standen mir zur Verfügung. Wie ärmlich aber sind wir gerade in dieser Beziehung, namentlich im Vergleich zu den reichen Anschauungsmitteln des klassischen Unterrichts ausgestattet! Hier öffnet sich für uns Lehrer ein reiches Feld der Thätigkeit. Ich verkenne nicht, daß gerade in den letzten Jahren manches nach dieser Richtung hin geleistet ist¹⁾, aber vieles muß noch geschehen: die Schule muß in Bibliothek und Anschauungsmitteln noch ganz anders bedacht werden.

Mit vorstehender Aufzählung der wesentlich den Schüler betreffenden Vorteile der neueren Methode (bessere Aussprache — Fähigkeit, das gesprochene Wort zu verstehen und wiederzugeben — gründlichere Vorbereitung auf den Unterricht — induktives Erkennen und klareres Erfassen der Grammatik — größeres Interesse am Unterricht — größerer schulmäßiger Erfolg desselben — Entwicklung des Sprachgefühls — tiefere Kenntnis der Realien), sind die guten Seiten derselben noch nicht erschöpft; auch dem Lehrer bringt sie einen Gewinn: größere Freude am Unterricht, weil sie ihm freiere Bewegung und freiere Entfaltung der eigenen Persönlichkeit gestattet und ihm damit zugleich einen tieferen erzieherischen Einfluß auf die Klasse gewährt, deren Lehrer und Freund er im höchsten Sinne des Wortes wird.

Darum möchte ich alle Kollegen, welche der neueren Methode bisher noch nicht näher getreten sind, bitten, einmal einen Versuch mit derselben zu machen; denn nicht die theoretische Erwägung, sondern nur die praktische Erfahrung kann über ihren Wert oder Unwert entscheiden. Es ist für einen Lehrer, der unterrichten kann, auch nicht so schwer, sich in die neue Methode einzuarbeiten. Ist einmal der Grundgedanke derselben erkannt und als berechtigt anerkannt, daß der Laut überall vorangestellt werden muß, damit die Fähigkeit erzielt werde, die Sprache als Sprache zu gebrauchen, so kann man die Ausführung dieses Gedankens ruhig dem pädagogischen

¹⁾ J. Whitaker's Almanack, London. (Englisches Staatshandbuch, erscheint alljährlich, große Ausgabe 10 sh., kleine 1 sh.). — Hazell's Annual. A Cyclopaedic Record of Men and Topics of the day. London. (Erscheint alljährlich, 3 sh.). — T. H. S. Escott: England: Its People, Polity and Pursuits. London, 1880, 2 Bände. — G. Wendt: England. Seine Geschichte, Verfassung und staatlichen Einrichtungen. Leipzig 1892. (Mit Angabe der betreffenden Litteratur). — Langenscheidt's Notwörterbuch der englischen und deutschen Sprache. III. Sachwörterbuch, (Land und Leute in England), zusammengestellt von C. Naubert. Berlin 1888. — The boys' own paper. London. — Philip's School Series. London (G. Philip & Son), 6 geogr. und 4 gesch. Lesebücher, à 1—2 sh. — Desgl. Royal School Series. London (T. Nelson & Sons), à 1 sh.

Takte und Geschick des Lehrers überlassen; er wird seinen Weg schon finden — viele Wege führen zum Ziel. Wenn ich mir dennoch erlaube, eine Anzahl von Werken hier namhaft zu machen, welche die neuere Methode betreffen, so geschieht das in der Überzeugung, daß mancher, der den Weg einschlagen will, gern etwas über denselben von jenen hört, die ihn gemacht haben, wie ja auch der Wanderer in den Alpen sich nicht allein auf Kompaß und Sonne verläßt, sondern aus dem Reisebuche über seinen Weg sich belehrt.

Zu phonetischen Studien möchte ich allen Lehrern, welche nicht in England gewesen sind, sowie denen, welche dort gewesen sind, ohne phonetisch geschult zu sein, empfehlen:

W. Viator: Elemente der Phonetik u. Orthoëpie. Leipzig. 2. Auflage 1887. — L. Soames: An introduction to phonetics (English, French and German with reading-book). London 1891. — H. Sweet: Elementarbuch des gesprochenen Englisch. Leipzig 2. Auflage 1886. — H. Sweet: A Primer of spoken English. Oxford 1890. — P. Passy: Eléments d'anglais parlé. Paris 2. Auflage 1886. — E. Th. True: Everyday talk, being the English equivalents of Franke's Phrases de tous les jours. Leipzig 1890. — C. H. Jeaffreson and O. Bönsel: English dialogues, with phonetic transcriptions. Hamburg 1891. — E. Nader und A. Würzner: Englisch-Lesebuch für höhere Lehranstalten. Wien 1886. Dies.: Lautschrifttexte dazu. Wien 1891. — W. Viator und F. Dörr: Englisch-Lesebuch. Leipzig 2. Auflage 1891. Dies.: Englisch-Übungsbuch dazu. Leipzig 1891.

Auch wäre es für sie wertvoll, Mitglied der *Association phonétique des professeurs de langues vivantes* zu werden (3 Francs jährlicher Beitrag, Anmeldung bei Prof. Dr. W. Viator, Marburg a. L.), um die monatlich einmal erscheinende Zeitschrift *Le Maître Phonétique*, herausgg. von P. Passy, zu erhalten, welche französische, deutsche, englische, auch italienische, spanische etc. Texte in lautlicher Umschrift bringt.

Bezüglich methodischer Werke verweise ich auf Anmerkung 1, S. 3 dieser Abhandlung.

Besser noch als das Wort des Buches führt das lebendige Beispiel in die neuere Methode ein. Wer die Gelegenheit hat, derartigem Unterrichtsbetriebe öfters beizuwohnen, oder wer sogar das Glück hat, einen liebevollen Berater und hilfreichen Freund mit reicher methodischer Erfahrung zu finden, wie er mir in der Person des Herrn Direktor Walter zur Seite stand, der ist wohlberaten und wird manchen Irrweg vermeiden, der sich verlockend unterwegs aufthut. Aber auch an der Hand der erwähnten Schriften allein läßt sich der Weg, oder vielmehr ein Weg finden; denn noch ist die neuere Methode nicht ausgebaut, noch bedarf sie vielfältiger Erwägungen und Erfahrungen, und viele rührige Hände sind noch vonnöten, um den Bau zu vollenden. Einen Mittelpunkt für den Austausch der Meinungen und Erfahrungen bezüglich der neueren Methode wird die von Ostern dieses Jahr ab erscheinende Zeitschrift „Die neueren Sprachen“ (Fortsetzung der „Phonetischen Studien“) bilden, herausgegeben von W. Viator, in Verbindung mit F. Dörr und K. Kühn.

Verhehlen will ich freilich nicht, daß die Arbeit nach der neueren Methode eine schwerere ist, namentlich zu Anfang, wenn man sich noch nicht an den Weg gewöhnt hat. Sie stellt gröfsere Anforderungen an den Lehrer bezüglich der Vorbereitung für den Unterricht, gröfsere Anforderungen bezüglich der geistigen sowie der Sprechthätigkeit im Unterricht. Es ist eine andere geistige Anstrengung, den durchzunehmenden Stoff (Anschauungsbild, Sprechübung) im Augenblick der Durchnahme immer erst neu schaffen zu müssen, sowie den durch das Lesebuch und die Lektüre gebotenen Stoff sprachlich und grammatisch zu verarbeiten, als die gegebene Grammatik und den gegebenen Übungsstoff durchzunehmen. Aber der gröfsere Anstrengung entspricht auch der höhere Erfolg; die Aussicht von Bergeshöhe will durch mühsame Wanderung erkaufte sein.

Takte und Geschick d
viele Wege führen zu
Werken hier namhaft
das in der Überzeugun
über denselben von je
in den Alpen sich ni
Reisebuche über seine

Zu phonetisch
gewesen sind, sowie d
sein, empfehlen:

W. Viator: Elemente
introduction to phonetics (I
Elementarbuch des gesproc
English. Oxford 1890. -- P
Everyday talk, being the
C. H. Jeaffreson and O. B
E. Nader und A. Würzner:
schrifttexte dazu. Wien 189
Dies.: Englisches Übungsbu

Auch wäre es für
de langues vivantes zu w
W. Viator, Marburg a.
Phonétique, herausgg. v
englische, auch italienis

Bezüglich meth
Abhandlung.

Besser noch als
neuere Methode ein. V
beizuwohnen, oder wer
Freund mit reicher met
Herrn Direktor Walter
Irrweg vermeiden, der
der erwähnten Schrifte
denn noch ist die ne
Erwägungen und Erfal
den Bau zu vollenden.
Erfahrungen bezüglich
erscheinende Zeitschrif
Studien“) bilden, heraus

Verhehlen will ic
eine schwerere ist, nam
gewöhnt hat. Sie stell
bereitung für den Unte
der Sprechthätigkeit in
durchzunehmenden Stoff
nahme immer erst neu
Lektüre gebotenen Stoff
Grammatik und den g
Anstrengung entspricht
durch mühsame Wanden



inen Weg schon finden —
erlaube, eine Anzahl von
hode betreffen, so geschieht
anschlagen will, gern etwas
wie ja auch der Wanderer
e verläfst, sondern aus dem

ern, welche nicht in England
eine phonetisch geschult zu

Auflage 1887. — L. Soames: An
book). London 1891. — H. Sweet:
— H. Sweet: A Primer of spoken
2. Auflage 1886. — E. Th. True:
a tous les jours. Leipzig 1890. —
criptions. Hamburg 1891. —
taltan. Wien 1886. Dies.: Laut-
esebuch. Leipzig 2. Auflage 1891.

ion phonétique des professeurs
Anmeldung bei Prof. Dr.
einende Zeitschrift *Le Maître*
he französische, deutsche,
cher Umschrift bringt.
f Anmerkung 1, S. 3 dieser

lebendige Beispiel in die
Unterrichtsbetriebe öfters
llen Berater und hilfreichen
e er mir in der Person des
eraten und wird manchen

Aber auch an der Hand
vielmehr ein Weg finden;
och bedarf sie vielfältiger
e sind noch vonnöten, um
ausch der Meinungen und
von Ostern dieses Jahr ab
setzung der „Phonetischen
ng mit F. Dörr und K. Kühn.
nach der neueren Methode
u noch nicht an den Weg
Lehrer bezüglich der Vor-
züglich der geistigen sowie
geistige Anstrengung, den
im Augenblick der Durch-
sch das Lesebuch und die
erarbeiten, als die gegebene
nen. Aber der größeren
icht von Bergeshöhe will