

Der Anfangsunterricht im Englischen auf lautlicher Grundlage*).

Der schulgemässe Unterricht im Lateinischen und Griechischen geht von der schriftlichen Darstellung ehemals gesprochener Laute aus. Der Unterricht in den neueren Sprachen ist dem der alten nachgebildet worden, und so ist es gekommen, dass man auch hier die Schriftsprache zu Grunde legte, gleich als ob die Laute, die doch das Wesen der Sprache ausmachen, erstarrt und von nebensächlicher Bedeutung für die Spracherlernung wären. So nimmt also das Auge die Sprache durch die Schrift auf, und diese vermittelt dann das Verständnis der Sprachlaute. Der Gehörsinn, auf welchen die Sprache doch zunächst wirken sollte, ist demnach vollständig dem Gesichtssinn untergeordnet und in Abhängigkeit von diesem. Zunächst wird das Wort in seinem Schriftbild angeschaut und darauf erst ausgesprochen; also werden die Laute aus den Buchstaben, das Urbild aus dem Abbild, erschlossen. Dieser unnatürliche Weg bringt es denn auch mit sich, dass das Verstehen des gesprochenen Wortes so sehr erschwert und oft erst nach Umsetzung des Lautbildes in das gewohnte Schriftbild ermöglicht wird. Gäben nun die Buchstaben die Laute genau wieder, so liesse sich die Natur derselben auch aus der Buchstabensprache erkennen. Diese letztere ist jedoch den oft recht mannigfachen Wandlungen der Sprachlaute vielfach nicht gefolgt, ganz abgesehen davon, dass von vorn herein schon der Versuch, die Laute in Buchstaben umzusetzen, nicht immer gelungen ist (vergl. deutsch *sch*, also 3 Buchstaben für einen Laut, und *z*, ein Buchstabe für 2 Laute: *t* und *s*).

Besonders eingreifende Lautveränderungen hat das Englische durchgemacht, während die Schrift im wesentlichen noch die des 15. Jahrhunderts ist. Die grosse Kluft zwischen Laut und Schrift im Englischen wird nicht nur von uns, die wir beide zu erlernen haben, sondern auch von den Engländern selbst als unangenehm empfunden, und die überall hervortretenden Bestrebungen, Laut und Schrift wieder in Übereinstimmung mit einander zu bringen, haben auch dort festen Boden gefasst. Mehr als sonst hört man gerade in England darüber klagen, dass wegen der grossen Abweichungen zwischen Laut und Schrift die Erlernung der letzteren den Kindern grosse Schwierigkeiten verursache. Auch bei vorgeschrittenen Schülern einer englischen Schule habe ich mich selbst davon überzeugen können, zu wie vielen Fehlern ihnen der grosse Abstand zwischen Laut und Schrift Anlass giebt. Bei allen schriftlichen Übersetzungen

*) Der Hauptteil meiner Arbeit, welcher die englische Aussprache im Anfangsunterricht behandelt, erscheint gleichzeitig in der ersten Nummer der *Phonetischen Studien*. Der Abdruck an dieser Stelle ist vom Herausgeber der *Phonetischen Studien*, Professor Vietor, freundlichst gestattet worden. Für die gütige Durchsicht meiner Arbeit und die mir dazu gegebenen Bemerkungen spreche ich Herrn Professor Dr. Vietor und meinem Kollegen Herrn Dr. Quichl meinen herzlichsten Dank aus.

aus dem Deutschen und Französischen ins Englische fanden sich auch bei den besseren Schülern orthographische Fehler vor, die zum grossen Teil darauf beruhten, dass die Schüler anstatt des Schriftbildes das Lautbild wiedergegeben hatten. Besonders erklärlich ist dies bei den vielen in der Schrift erhaltenen Buchstaben, die ehemals gesprochen wurden, jetzt aber schon lange verstummt sind. Als ich hierüber in einer englischen Gesellschaft mit einer feingebildeten Dame zu sprechen Gelegenheit hatte, ersuchte sie mich, ihr doch einige von den Wörtern zu nennen, deren Schreibung solche Schwierigkeiten machte. Ich nannte ihr *gnat* und sie buchstabierte *n a t*. Erst als ich ihr in einem Wörterbuch das Schriftbild zeigte, glaubte sie meiner Verbesserung ihrer Orthographie und fing an über Unterschied zwischen Laut und Schrift nachzudenken. In den 70er Jahren fanden in England öffentliche Versammlungen statt, in denen Preise ausgeteilt wurden für diejenigen, welche eine Reihe von vorgesprochenen englischen Wörtern, deren Laute sehr von der Schrift abwichen, ohne Fehler niederschrieben (*Spelling-Bees*). Dasselbe geschieht auch in den *Spelling-Matches* in Amerika. Das ist doch wohl recht bezeichnend für die englische Schriftsprache!

Legen wir nun diese Schriftsprache dem Unterricht in der fremden Sprache zu Grunde, so hemmen wir die Erlernung einer guten Aussprache um so mehr, als die in beiden Sprachen gleichen Buchstaben zum Teil einen ganz verschiedenen Lautwert darstellen.

In den immer mehr um sich greifenden Bestrebungen, den Unterricht der neueren Sprachen zum Nutzen der allgemeinen und praktischen Ausbildung der Jugend in neue Bahnen zu lenken, tritt als eine der Hauptforderungen die auf, dass dem Laute der lebenden Sprache eine grössere Berücksichtigung zu teil werde, als es bisher der Fall war. Das kann mit Erfolg nur dann geschehen, wenn wir denselben natürlichen Weg wie bei der Erlernung der Muttersprache einschlagen: Erst werde der Laut eingepreßt, und dann folge die Schrift!

Nun könnte ein Gegner einwenden: „Wenn das Lautbild so sehr betont wird, dann wird die in den englischen Schulen bemerkte oft recht mangelhafte Orthographie sich naturgemäss auch auf die deutschen Schulen übertragen.“ Dass sich bei einer gründlichen lautlichen Schulung doch auch die Aneignung einer richtigen Orthographie erzielen lässt, wird später nachgewiesen werden. Hier sei indessen hervorgehoben, dass die so oft über unsere „Schulaussprache“ erhobene Klage wesentlich durch das bisher übliche Unterrichtsverfahren bedingt ist. Das Ausgehen vom Schriftbilde verführt geradezu zu einer ungenauen Aussprache. Ist diese erst einmal von Fehlern durchsetzt, so ist deren Beseitigung sehr schwer, oft sogar unmöglich, so sehr sich auch der Lehrer, der auf eine gute Aussprache Wert legt, bemühen mag, durch fortwährendes Verbessern dem Übelstande abzuwenden. Im Vergleich hiermit wäre ein für die Schrift entstandener Nachteil sehr geringfügig, denn während eine einmal erworbene schlechte Aussprache sich nur schwer bessern lässt, können falsch eingepreßte Schriftbilder durch wiederholte genaue Anschauung des Wortbildes leicht berichtigt werden.*)

Tritt nun der Laut wieder in seine Rechte ein, so gilt es denselben so genau wie möglich nachzuahmen. Werden aber die heimischen Laute auf die fremde Sprache übertragen, so entsteht je nach der betreffenden Gegend ein deutschdialektisch gefärbtes Französisch oder Englisch, dessen Ähnlichkeit mit der wirklichen Sprache oft so gering ist, dass es der Ausländer nur

*) Die Einführung der neuen Orthographie in Deutschland hat doch auch eine ganze Zahl von Änderungen in der Schrift herbeigeführt, die aber allmählich auch von den Schülern gelernt worden sind, welche früher noch nach der alten Orthographie geschrieben hatten.

schwer als seine eigne Sprache wiedererkennt. Wir müssen nur immer daran denken, wie lächerlich uns die schlechte Aussprache des Deutschen im Munde des Ausländers vorkommt, um zu begreifen, welchen Eindruck die schlechte Aussprache des Englischen und Französischen auf Engländer und Franzosen machen muss. Sie führt ja auch häufig geradezu zu argen Missverständnissen, wie sie uns so oft in Witzblättern, besonders treffend im „Punch“, vorgeführt werden. Die Bedeutung einer guten Aussprache wird noch mehr dadurch erhöht, dass die praktische Verwertung der Sprache bei den vielfachen Beziehungen der einzelnen Länder unter einander einen immer grösseren Umfang annimmt.

Wenn wir uns nun bemühen, der ersten Anforderung, welche die Erlernung einer fremden Sprache an uns stellt, nachzukommen, nämlich uns eine gute Aussprache anzueignen, so wird unser Streben, die dabei aufstossenden Schwierigkeiten zu überwinden, durch eine Wissenschaft unterstützt, die von hoher Bedeutung für die Erlernung jeder fremden Sprache geworden ist. Dank der in allen Kulturländern mächtig fortschreitenden Wissenschaft der Phonetik sind wir in der Lage, den Lautbestand der einzelnen Sprachen nebst der Bildung der Sprachlaute genau kennen zu lernen. Damit sind uns aber die Mittel gegeben, die Quelle der Fehler aufzudecken und diese zu beseitigen. Demnach ist die Phonetik von nicht zu unterschätzendem Werte für den Lehrer der neueren Sprachen, gleichviel ob er im Ausland praktische Sprachstudien betrieben hat oder nicht. Der Besuch des Auslandes führt nicht immer zu einer fehlerfreien Aussprache. Selbst bei einem langjährigen Aufenthalte im Auslande gelingt es nicht allen, sich eine reine Aussprache anzueignen. Ich habe neben vielen Deutschen, die eine gute englische Aussprache hatten, doch auch viele kennen gelernt, deren sonst noch so fließend gesprochenes Englisch ein völlig deutsch-dialektisches Gepräge zeigte. Trotzdem sie fortwährend Englisch hörten und sprachen, war ihnen die wahre Natur der fremden Laute durch das Gehör allein nicht erschlossen worden. Sie waren auch gar nicht im Stande, einen Unterschied zwischen ihrer und der guten englischen Aussprache herauszufinden und befanden sich zum Teil noch in dem Wahn sehr schön auszusprechen. Verbindet sich nun mit der Aufnahme durchs Gehör eine genaue Kenntnis der Bildungsweise der fremden Laute und der dadurch bedingten Abweichungen von den deutschen Lauten, so muss jeder, der gesunde Sprachwerkzeuge hat, zu einer getreuen Wiedergabe der fremden Laute gelangen können. Es ergibt sich also hieraus, von wie hohem Wert für den Studierenden und Lehrer der neueren Sprachen ein dem Besuch des Auslandes vorhergehendes Studium der Phonetik sein muss. Aber auch allen, welche in der Heimat fremdsprachliche Studien betreiben, wird das Studium der phonetischen Schriften, von denen hier nur die hervorragenden Werke von Sievers¹⁾ Sweet,²⁾ Trautmann,³⁾ Viator,⁴⁾ Western⁵⁾ erwähnt seien, grossen Nutzen gewähren. Kommt dann noch zur Kenntnis der Theorie das Studium des gesprochenen Französisch und Englisch, wie es uns z. B. in den in Lautschrift abgefassten Werken von Franke⁶⁾, Passy⁷⁾, Sweet⁸⁾ vorliegt, so ist immerhin ein Ersatz für das Ausland geschaffen. Und auch diejenigen

¹⁾ Sievers: Grundzüge der Phonetik. 3. verbesserte Auflage. Leipzig, Breitkopf & Härtel, 1885.

²⁾ Sweet: Handbook of Phonetics. Oxford, Clarendon Press 1877.

³⁾ Trautmann: Die Sprachlaute im Allgemeinen und die Laute des Englischen, Französischen und Deutschen im Besondern. Leipzig, Gustav Fock 1884—1886.

⁴⁾ Viator: Elemente der Phonetik und Orthoepie des Deutschen, Englischen und Französischen mit Rücksicht auf die Bedürfnisse der Lehrpraxis. 2. Auflage. Heilbronn, Henninger. 1887.

⁵⁾ Western: Englische Lautlehre für Studierende und Lehrer. Heilbronn, Henninger 1885.

⁶⁾ Franke: Phrases de Tous les Jours. Heilbronn, Henninger. 1886.

⁷⁾ Passy: Le Français Parlé. Heilbronn, Henninger. 1886.

⁸⁾ Sweet: Elementarbuch des gesprochenen Englisch. 2. Auflage. Leipzig, T. O. Weigel. 1886.

werden mit Freuden zu diesen Schriften greifen, welche die im Ausland gehörten Laute wieder einmal auffrischen und sich über den Lautwert irgend welcher Laute klar werden wollen.

Wenn nun der Lehrer selbst eine genaue Aussprache hat und sich Rechenschaft von der Bildung der fremden Laute ablegen kann, so wird er die Schwierigkeiten, welche seine Schüler bei Erwerbung einer guten Aussprache finden, leicht zu beseitigen wissen. In der Jugend ist die Fähigkeit, fremde Laute nachzuahmen, grösser als im späteren Alter, wo sie sich mehr und mehr verliert. Viele richtig vorgesprochene Wörter werden ohne weiteres nachgeahmt, und wo Schwierigkeiten vorliegen, hilft eine einfache Erklärung der Entstehung des Lautes. Hier würde also die Phonetik in den Unterricht einzugreifen haben, und dass dies geschehen müsse, um den Schülern eine gute Aussprache zu lehren, ist in vielen Schriften betont worden. Besonders nachdrücklich aber haben darauf hingewiesen die Beschlüsse der Neuphilologischen Abteilung auf den Allgemeinen Versammlungen Deutscher Philologen und Schulmänner zu Dessau 1884, Giessen 1885 und des Ersten Allgemeinen Deutschen Neuphilologen-Tages zu Hannover 1887.

Wenn nun die Gegner dieser Neuerung einwenden, dass die Wege, auf denen unsere Phonetiker ihre Untersuchungen anstellen, und die Lautsysteme, zu denen sie gelangen, noch zu sehr von einander abweichen*), so liegt in diesen thatsächlich doch nicht so grossen Verschiedenheiten kein Grund gegen die Verwendung der Phonetik für die Schule. Denn hier kann es sich doch immer nur um die wesentlichen Grundlagen handeln, in denen alle Systeme übereinstimmen.

Ebenso hinfällig ist der Einwand, dass durch die Verwendung der Phonetik eine Belastung des Gedächtnisses herbeigeführt werde. Im Gegenteil: das Gedächtnis wird entlastet. Was finden wir bis jetzt in der grossen Mehrzahl der Schulbücher? Um die Schrift, von der man ausgeht, zu dem Laut in Beziehung zu bringen, müssen eine Menge Regeln auswendig gelernt werden, die bei vielen Büchern den Mittelpunkt des Unterrichts ausmachen und den Schüler durch den ganzen Anfangsunterricht hindurch begleiten. Die Ausspracheregeln weichen, da sie zufällige sind, in den einzelnen Büchern oft sehr von einander ab und vermögen mit dem Einsetzen der deutschen Lautbezeichnungen den fremden Lautwert nicht zu bestimmen. Wird gesagt: sprich *o* in *no* = *oh*, oder *u* in *much* = kurzes *ö*, *a* in *late* = *eh*, *ou* in *house* = *au* in Haus, *our* = *au-er*(1) u. s. w., so werden diese deutschen Lautwerte je nach dem verschiedenen Dialekte verschiedene Färbung bekommen, eine gute englische Aussprache aber nicht lehren, sondern verhindern.

Sehen wir aber selbst von dem Übelstand der mangelhaften Lautbezeichnung ab, so ist die Verteilung der Ausspracheregeln über den ganzen Anfangsunterricht schon darum nutzlos, weil die Aufmerksamkeit der Schüler dadurch immer nur auf einzelne Sprachlaute gerichtet wird, während alle andern, die natürlich auch in den Übungssätzen vorkommen, erst allmählich in den späteren Lektionen berücksichtigt werden können. Wenn also der Lehrer nicht selbst die Laute ordentlich einübte, so würde eine den Anforderungen des Buches entsprechende Aussprache erst am Abschluss des Anfangsunterrichts erreicht werden.

Eine nach so langer Arbeit mühevoll errungene Kenntnis von Laut und Schrift ist aber

*) Uebrigens gleichen sich diese Unterschiede in der Anordnung der Vokale mehr und mehr aus. So erfahre ich durch Professor Vietor, dass Bell in seinem neuesten Buche *Essays and Postscripts on Elocution 1886* sein seit 20 Jahren verfochtenes Viereck $\begin{matrix} u & & i \\ a & \square & e \end{matrix}$ aufgegeben und dafür Vietor's und Hellwag's Dreieck $\begin{matrix} u & & i \\ & \triangleright & \\ a & & \end{matrix}$ angenommen habe.

teuer erkauft. Viel kostbare Zeit ist verloren gegangen, welche nutzbringender hätte verwertet werden können. Und wie steht es mit dem Gedächtnis? Mit wie vielen Regeln über Laut und Schrift, die zum grossen Teil nach kurzer Zeit wieder in Vergessenheit geraten, ist belastet worden! Was zurückbleibt und den Schülern zur Erleichterung des Lernens dient, hätte durch Vorsprechen, kurze phonetische Angaben und Vergleiche zwischen Laut und Schrift schneller und leichter erlernt werden können. Dieses Verfahren hat ausserdem den Vorzug, dass es das Gedächtnis nicht belastet, sondern sich an den Verstand des Schülers wendet.

Wenn nun noch die in den oben erwähnten Versammlungen wie in Fachkreisen überhaupt aufgestellte Forderung berücksichtigt wird, dass an Stelle der Einzelsätze der zusammenhängende Lesestoff in den Mittelpunkt des Anfangsunterrichts trete, so ist bei dem vollen Eintritt in das Leben der Sprache auch eine genaue Aneignung aller Sprachlaute ein dringendes Erfordernis. Um nicht durch die Schrift zur falschen Aussprache verleitet zu werden, sollte der Schüler im Anfangsunterricht neben dem Laute nur die schriftliche Darstellung desselben vorgeführt erhalten. Daher wäre die Einführung einer genauen Lautschrift das beste Mittel, eine gute Aussprache zu erzielen. Doch dürfte es wohl noch lange dauern, bis die Bewegung in England, welche an Stelle der jetzigen Schrift eine Lautschrift setzen will, durchgedrungen sein wird.*)

Uns kommt es nun in erster Linie darauf an, eine den Bedürfnissen der Schule Rechnung tragende, möglichst einfache Lautschrift zu erhalten. Die in Sweet's sonst so vorzüglichem Elementarbuch des gesprochenen Englisch angewandte Lautschrift scheint mir für die Schule zu schwer, zumal die Wortzertrennung die Schrift unleserlich macht. Vielleicht wäre es aber möglich, dass sich unsere Phonetiker mit den englischen, besonders Sweet, zu einer geeigneten Schul-Lautschrift einigten.**)

Der herrschende südenglische Dialekt, der die Grundlage für die meisten phonetischen Untersuchungen bildet, würde dann in allen Schulen gleichmässig zur Geltung kommen, was zur Erzielung einer einheitlichen guten Aussprache von grosser Bedeutung wäre.

Wenn dann im ersten Jahre nur in dieser Lautschrift abgefasste Lesestücke den Schülern in die Hand gegeben würden, so müsste eine gute Aussprache den Schülern in Fleisch und Blut übergehen, und dann könnte die landesübliche Orthographie in ihre Rechte eintreten. Die Erlernung derselben würde noch besonders erleichtert werden, wenn die vorher in Lautschrift gelesenen Stücke nun in der gewöhnlichen Schrift vorgeführt würden. Dieser Uebergang vom Laut zur Schrift würde das Verhältnis beider zu einander um so deutlicher und lehrreicher zeigen und die spätere Einprägung des Schriftbildes keineswegs erschweren.

In der allen Fachgenossen sehr zu empfehlenden Abhandlung von Oberlehrer Dr. Klinghardt über: Techmer's***) und Sweet's Vorschläge zur Reform des Unterrichts im Englischen (Englische Studien X. Bd. I. Heft S. 48—80) giebt derselbe folgende Übersetzung aus Sweet's „The Practical Study of Language:“ Die Erfahrung beim Unterricht englischer Kinder in der englischen Sprache hat zweifellos gelehrt, dass eine Klasse von Kindern, die nach der phonetischen Methode im Lesen unterrichtet wurden, beides, phonetische und historische

*) Prof. Vietor schreibt hierzu: Sayce (Oxford) schrieb mir vor einiger Zeit, sie seien dem Ziel näher als je.

**) Prof. Vietor bemerkt hierzu: Die Einführung einer einheitlichen Lautschrift soll in den Phonetischen Studien versucht werden. Trautmann, Sweet und ich wollen daran gehen, andere werden wohl dazu kommen.

***) F. Techmer: Internationale Zeitschrift für allgemeine Sprachwissenschaft. II. Bd. I. Hälfte. S. 141—192.

Schrift, rascher lernen, als eine ohne Hilfe der Phonetik unterrichtete Klasse die letztere allein bewältigt. Auch hebt Klinghardt in dieser Abhandlung Techmer gegenüber hervor: „Meine persönlichen Lehrerfahrungen sprechen durchaus zu Gunsten einer phonetischen Transcription für den Anfangsunterricht, und ich bedaure nur, dass der Zwang der herrschenden amtlichen Anschauungen und Vorschriften mich verhindert, diese ausschliessliche Verwendung phonetischer Schrift über ein ziemlich beschränktes Zeitmass hinaus auszudehnen. Insonderheit versichere ich auf das Bestimmteste, dass die nachmalige Aneignung der historischen Schreibweise durch den vorhergehenden Gebrauch phonetischer Lautdarstellung auch im Geringsten nicht erschwert wurde.“ Dazu bemerkt er: Prof. Lundell in Upsala hat sich ganz neuerdings in demselben Sinne und mit derselben Entschiedenheit ausgesprochen.

Am ersten allgemeinen deutschen Neuphilologentage 1886 zu Hannover teilte Dr. Klinghardt der Versammlung mit, dass die pädagogische Sektion der vom 8.—13. August d. J. zu Stockholm abgehaltenen nordischen Philologenversammlung ausser den auch bei uns angenommenen Sätzen über das zusammenhängende Lesestück und die Stellung der Grammatik hierzu folgendem Satz mit grosser Mehrheit zugestimmt habe:

Dem neusprachlichen Unterricht ist nicht die Buchsprache, sondern die lebendige Sprache zu Grunde zu legen; es ist also mit Texten in phonetischer Umschrift zu beginnen.

Paul Passy, der Vorsitzende der „Association Phonétique“, der von der französischen Regierung zur Stockholmer Philologenversammlung abgesandt war, schreibt hierzu an Dr. Klinghardt unter dem 25. September v. J.: „Seit 4 Jahren habe ich das Englische nie anders als vermittelt einer phonetischen Umschrift gelehrt und den besten Erfolg damit gehabt. Hierzu ist ausdrücklich zu bemerken, dass der Übergang zur gewöhnlichen Orthographie, welchen ich nach 18 Monaten eintreten lasse, gar keine Schwierigkeiten verursacht. Ich brauche dieselben überhaupt nicht zu lehren, die Schüler lernen sie von selbst.“ Hierbei sei erwähnt, dass Paul Passy, Professeur des langues vivantes an der Ecole normale des instituteurs de la Seine, der Herausgeber des *Phonetic Teacher* ist, der Monatszeitschrift der „Association Phonétique des Professeurs d'Anglais“, welche auch in Deutschland schon eine Anzahl Mitglieder hat und ausserdem mit dem Skandinavischen Verein für einen verbesserten Sprachunterricht „Quousque Tandem“ in Verbindung getreten ist. Dieser Verein führt den bezeichnenden Namen zu Ehren des Verfassers der für unsere Bewegung grundlegenden Schrift: *Der Sprachunterricht muss umkehren! Ein Beitrag zur Ueberbürdungsfrage von Quousque Tandem**) Heilbronn, Henninger 1882. Zweite Auflage 1886.

Da wir nun noch nicht über eine einheitliche Lautschrift verfügen, so müssen wir die Gefahren, welche der gleichzeitige Betrieb von Lautsprache und Schriftsprache für den Anfangsunterricht in sich birgt, auf eine andere Weise so weit wie möglich zu umgehen suchen. Dabei wird man nun auch je nach Umständen einen grösseren oder geringeren Gebrauch von Lautschrift machen, mindestens aber für die vom Deutschen abweichenden Laute besondere Zeichen einführen und nach Einübung des Lautes zur Schrift übergehen. Nach diesem Verfahren braucht man nicht die Einführung eines neuen Lehrbuchs abzuwarten, sondern kann zunächst jedes Buch, das leichtere Erzählungen enthält, zu Grunde legen. Wie sich der Unterricht hiernach für eine

*) Professor Dr. Viator.

ganze Schule einrichten lässt, hat Oberlehrer Dr. Rambeau*) gezeigt in seiner Schrift: Der französische und englische Unterricht in der deutschen Schule. Hamburg 1886. Nolte.

Wir haben uns nun auch an unserer Realschule mit den noch im Gebrauch befindlichen Schulbüchern beholfen und mit Genehmigung des Direktors Professor Dr. Buderus seit Ostern 1886 ein den neueren Grundsätzen Rechnung tragendes Verfahren eingeschlagen.

An Stelle der Einzelsätze treten die Lesestücke, aus denen die Haupterscheinungen der Grammatik so weit wie möglich induktiv gewonnen werden. In Sexta und Quinta werden die in Anhang I und II der Plötz'schen Elementargrammatik enthaltenen Lesestücke, von Quarta an das Lesebuch von Lüdeking benutzt. Im englischen Anfangsunterricht wurden im ersten Halbjahr Stücke aus Zimmermann's Lehrbuch der englischen Sprache, vom zweiten Halbjahre an solche aus dem Englischen Lesebuch von Lüdeking zu Grunde gelegt. Die in den je 3 Parallelklassen unterrichtenden Lehrer des Französischen und Englischen trafen wegen der wünschenswerten Übereinstimmung des Wortschatzes eine gemeinsame Auswahl von geeigneten Lesestücken.

Den von mir beim Anfangsunterricht im Englischen eingeschlagenen Weg will ich nun im Nachfolgenden in seinen Grundzügen auseinandersetzen.

Bei der Verwendung der Phonetik im Unterricht kommt es, wie schon oben bemerkt, darauf an, Schwierigkeiten, welche der heimische Dialekt der fremden Aussprache entgegenstellt, zu beseitigen. Nun ist eine Vorbedingung zur guten Aussprache des Englischen wie des Französischen die Unterscheidung zwischen den stimmlosen und stimmhaften Lauten. Zwar unterscheidet man auch in Mittel- und Süddeutschland „harte“ und „weiche“ Laute, wobei mit „hart“ „stark“ (und aspiriert), mit „weich“ „schwach“ gemeint ist; ein Stimmtone kommt indessen nicht in Betracht dabei. Da nun beide Arten von Lauten stimmlos gesprochen werden und oft in einen stimmlosen aber weichen Laut übergehen, so werden sie auch in der Schrift mit einander vertauscht. Wenn ich daher Wörter wie Grieche, Kriege, bekleiden, begleiten; leiden, leiten, reisen, reissen im Satzzusammenhange, noch mehr aber als einzelne Wörter ausspreche und sie dem Laute nach niederschreiben lasse, so werden viele Schüler zu Verwechselungen veranlasst, da sie die lautlichen Unterschiede, welche die Schrift bedingen, nicht herauszufinden vermögen. Daher erklären sich die zahlreichen orthographischen Fehler auf dem Gebiet der Konsonanten, worüber besonders in mittel- und süddeutschen Schulen geklagt wird. Die Aneignung der Schrift, — soweit sie mit dem Laute übereinstimmt, — geschieht hier nicht durch lautliche Unterschiede, welche der Schüler heraushört, sondern durch vielfache Anschauung des Schriftbildes, das sich bei dem einen früher, bei dem andern später dem Gedächtnis einprägt. Wer das Schriftbild eines vorgesprochenen Wortes noch nicht zu Gesicht bekommen oder es noch nicht genügend angeschaut hat, wird somit dem gehörten Laute eine willkürliche Deutung geben und in vielen Fällen die stimmhaften und stimmlosen Laute verwechseln. Wohl gelingt es dem Schüler, vorgesprochene Wörter richtig nachzusprechen, bei der nächsten Gelegenheit kommen indessen die heimischen Laute wieder in demselben Worte zum Vorschein, welches vorher verbessert worden ist. Dies liegt nicht allein an der Gewohnheit der bisherigen Aussprache; nein, dem Schüler fehlt eben das Bewusstsein für die lautlichen Unterschiede.

*) Vgl. auch Rambeau: Das erste Lesestück und Ueberleitung von der Lektüre zur Grammatik im französischen Anfangsunterricht in Frick's Lehrgänge und Lehrproben IX. Heft, S. 93—108.

Gehe ich nun ohne weiteres vom Deutschen zur fremden Sprache über, so werden sich all diese Laute von selbst in das Französische und Englische einschleichen. Das einfache Vorsprechen führt also nie zu einer gleichmässigen, in allen Fällen stattfindenden Nachahmung der Laute. Wie im Deutschen, so ersetzt der Schüler auch in der fremden Sprache den in einem Falle richtig nachgeahmten Laut im nächsten Falle wieder durch seine altgewohnte deutsche Aussprache. Die Folge ist, dass die Aussprache vieler Schüler bis in die obersten Klassen fortwährend verbessert werden muss.

Soll dieser Übelstand beseitigt werden, so ist die erste Aufgabe, dass der Schüler von Anfang an stimmhafte und stimmlose Laute von einander unterscheiden lerne. Dazu müssen regelrechte Lautübungen angestellt werden. Zunächst spreche ich die Vokale und *l, m, n* aus und darauf die den Schriftzeichen *p, t, k* entsprechenden stimmlosen Laute. Diese Übung wird dann von einzelnen Schülern und der ganzen Klasse wiederholt. Die Schüler stellen das unterscheidende Merkmal fest, dass bei den ersteren Lauten ein Ton gehört werde, der bei den stimmlos vorgesprochenen Konsonanten *p, t, k* nicht vorhanden ist.

Um den Unterschied zwischen stimmhaften und stimmlosen Lauten durch besondere Merkmale hervorzuheben, liess ich die Schüler einen Finger an den Kehlkopf legen und sie dann die verschiedenen Laute wiederholen. Hierbei fanden sie selbst heraus, dass sie bei den ersten Lauten ein Erzittern des Kehlkopfes gemerkt hätten, bei letzteren nicht. Ich erklärte ihnen nun, dass dieses Zittern durch das Schwingen der an jener Stelle liegenden Stimmbänder entsteht, welche sich bei Erzeugung eines Tones näherten und durch den von der Lunge ausgehenden Luftstrom in Bewegung gesetzt würden. Bei den stimmlosen Lauten dagegen befänden sich die Stimmbänder wie beim Atmen (Laut *h*) in der Ruhelage, also entfernt von einander, und der Luftstrom gehe dann stimmlos durch den Kehlkopf, weil hier die Bedingung der Tonerzeugung, das Nähern der Stimmbänder, nicht erfüllt werde. Da das den stimmhaften Lauten eigene Summen und damit der Unterschied zwischen stimmhaften und stimmlosen Lauten besonders deutlich hervortritt, wenn man die Finger in die Ohren steckt und dabei abwechselnd die genannten Laute ausspricht, so wurde auch dieses Mittel oft in Anwendung gebracht. Bei der Schwierigkeit, die stimmhaften Laute von den stimmlosen unterscheiden und aussprechen zu lehren, sind solche Hilfsmittel gerade in unserer Gegend von besonderem Werte. Die Erklärungen, die den Schülern über die einfachsten Vorgänge beim Sprechen gegeben werden, die sich durch einige Striche an der Wandtafel oder durch Modelle noch mehr veranschaulichen lassen, sind für dieselben von grossem Interesse und erhöhen das Verständnis für die eigentliche Sprechthätigkeit. Eine wenn auch nur oberflächliche Bekanntschaft mit den Sprachwerkzeugen, welche ihnen zur richtigen Hervorbringung der verschiedenen Laute dienen, ist von grossem Nutzen für den ganzen Unterricht. Man darf da nicht glauben, dass derartige gelegentliche Andeutungen überflüssig wären oder über den Horizont der Schüler hinausgingen. Ich habe auch bei den schwächeren Schülern gefunden, dass sie leicht das darüber Gesagte verstehen und durch einfaches Nachdenken und die nötige Anleitung das Wissenswerte meist selbst herausfinden. Schon bei den genannten Übungen, welche zur Unterscheidung der stimmhaften und stimmlosen Laute dienen, stellt der Schüler fest, dass Lunge, Kehlkopf, Mund, Nase die Grundlage für die Bildung der Sprachlaute abgeben. Als Merkmale der Verschiedenheit der Laute lernt er sie nun auch durch „stimmlos“ und „stimmhaft“ bezeichnen, was ihn stets an das eigentliche ihm

bisher unbekannte Wesen dieser Laute erinnert und ihm die Quelle des Fehlers zeigt, sobald er wieder seine heimischen Laute einsetzen will.

Was die für die Aussprache so wichtige Mundstellung anlangt, so hat sie im hiesigen Dialekt manche Ähnlichkeiten mit der englischen. Die Beweglichkeit, die Rundung und das Vorstülpen der Lippen sind geringer als in der norddeutschen Aussprache. Man braucht also nur darauf zu achten, dass diese Mundstellung noch etwas mehr ausgeprägt werde, dann ist eine wesentliche Grundlage zu einer guten englischen Aussprache gegeben. Daher kommt es auch, dass die Einübung der englischen Vokale hier auf wenig Schwierigkeiten stösst und so bis auf einzelne später zu erwähnende Erklärungen, ruhig der Nachahmung überlassen werden kann. Der vom Französischen her bekannte Unterschied zwischen geschlossenen und offenen Vokalen wird auch für das Englische hervorgehoben und an Beispielen gezeigt, wie sich jene durch grössere Spannung der Zunge von diesen unterscheiden.

Bevor man nun in die Sprache selbst eintritt, müssen die mit und ohne Stimmton zu sprechenden Laute genau eingeübt und, wo es geht, die besonderen englischen Eigentümlichkeiten gleich besprochen werden. Die stimmlosen und stimmhaften Laute, die in der Schrift nicht besonders unterschieden oder durch mehrere Buchstaben dargestellt sind, werden durch einfache Lautzeichen in ihrem Lautwerte veranschaulicht. Ich fange mit dem *f*-Laut an, spreche deutsche und englische Wörter mit *f* im An-, In- und Auslaut vor und lenke die Aufmerksamkeit der Schüler auf die Natur des *f*. Sie finden, dass er im Vergleich zu ihrem dialektischen *f* kräftiger ist. Beim Einüben dieses Lautes wird der weiche dialektische *f*-Laut durch festeres Anpressen der Unterlippe an die oberen Schneidezähne beseitigt, und von diesem stimmlos gesprochenen Laute mit Stimmton zum englischen *v*-Laut übergegangen. Dieser mit dem norddeutschen *w* übereinstimmende Laut ist hier nicht bekannt, da er im Mittel- und Süddeutschen mit beiden Lippen gebildet wird. Die Neigung, den heimischen Laut für englisches *v* einzusetzen, muss durch häufige Übung des Übergangs vom stimmlosen *f* zum stimmhaften *v* beseitigt werden. Wenn mir von Engländern gesagt wurde, dass sie an der Aussprache von *very* so oft den Deutschen herauszufinden vermöchten, möge er sonst noch so gut Englisch sprechen, so liegt der Fehler nicht immer an der ungenauen Aussprache des *r* und *y*, sondern auch oft an der vom deutschen Dialekt übertragenen Aussprache des *v*.

Bei der Einübung der *s*-Laute ist besonders gegen den heimischen weichen stimmlosen *s*-Laut anzukämpfen, welcher ohne weiteres auf das Französische und Englische übertragen wird, wenn nicht auch der im Norddeutschen gemachte Unterschied zwischen stimmlosem und stimmhaftem *s* den Schülern zum Bewusstsein kommt. Selbst Gebildete aus dem mittel- und süddeutschen Sprachgebiet bestreiten, dass es zwei verschiedene *s*-Laute im Deutschen gebe, da sie von Jugend auf eben nur denselben weichen stimmlosen *s*-Laut gehört und gesprochen haben. Selbst wenn man ihnen Wörter wie *reisen*, *reissen*, *Muse*, *Musse* deutlich vorspricht, hören viele den Unterschied nicht heraus.*) Zum Unterschied vom dialektischen weichen, stimm-

*) Wie viel Falsches durch die in vielen Grammatiken und Schulbüchern übliche willkürliche Bezeichnung der fremden Laute gelehrt wird, ergibt sich u. a. aus der in England weitverbreiteten *German Conversation Grammar* von Dr. Otto 20. Aufl. Heidelberg. Dort lesen wir S. 8: *German s is like the English s (!) and the distinction between hard and soft s (like z) is rather imaginary (!) This soft s, chiefly in use with the higher classes in northern Germany since the French language has been generally studied in Germany (!) is quite foreign to the people at large. Of course, double s is still harder and more hissing than a single s, because the sound*

losen *s*-Laut wird das harte, stimmlose *s* in englischen Wörtern vorgesprochen und geübt und von diesem zum entsprechenden stimmhaften Laut, den wir mit *z* bezeichnen, übergegangen. Bei diesem fallen die Schüler besonders gern in ihren dialektischen Laut zurück, indem sie den Stimmtön nicht mitklingen lassen. Sie müssen daher den Laut unter gleichmässig ertönendem Stimmtön lang anhalten, so dass der *z*-Laut dem Summen einer Biene ähnlich klingt. Hierbei wird gleich auf die englische Mundstellung geachtet. Das Vorstülpen der Lippen muss unterbleiben, worauf nach dem oben Bemerkten im norddeutschen Sprachgebiet noch mehr zu halten sein wird als hier, wo diese Neigung weniger stark vorhanden ist. Beim Vergleich zwischen deutschen und englischen mit *š* anlautenden Wörtern, z. B. Schein *shine*, Schuh *shoe*, fällt den Schülern auf, dass der englische *š*-Laut voller klingt. Der dies bewirkende breitere Zungensatz an den vorderen Gaumen entsteht von selbst, wenn die Lippen nicht trichterförmig vorgestülpt, sondern zurückgezogen werden. Die einfache Beachtung der Lippenstellung genügt also, um den vorgesprochenen Laut richtig hervorzubringen. Auch hier muss der stimmlose und stimmhafte Laut genau eingeübt werden. Lautzeichen *š* und *ž*.

Als einen der englischen Sprache eigentümlichen Laut lernen nun die Schüler den stimmlosen und stimmhaften, in der Schrift mit *th* bezeichneten Laut kennen. Lautzeichen *þ* und *ð*. Beim Vorsprechen von *though* werden die Schüler durch den Anlaut an das deutsche *s* in „so“ erinnert, wie es Kinder aussprechen, die mit der Zunge anstossen. Dabei merken sie, dass die Zunge zwischen die Zahnreihen vorgeschoben ist. Um indessen den dabei oft entstehenden Anklang an den *s*-Laut zu verhindern, ist es am besten, die Schüler zu lehren, den englischen Laut durch Anlehnung der Zunge an den Innenrand der oberen Schneidezähne zu bilden. Die Erlernung dieser oft für so schwer gehaltenen Laute fiel allen Schülern leicht, mit Ausnahme eines einzigen. Dieser hatte die fehlerhafte Gewohnheit, beim Sprechen die Lippen möglichst eng an einander zu halten, wodurch die Laute einen *f*- oder *v*-Beiklang erhielten, der sich erst allmählich beseitigen liess.

Die eben besprochenen Lautpaare

f — v
þ — ð
s — z
š — ž

werden nun in dieser Ordnung von der Tafel gelesen. Nach sicherem Ansatz des Lautes wird vom stimmlosen durch Hinzutreten des Stimmtöns zum stimmhaften übergegangen. Um den Lautwert recht hervorzuheben, wird jeder Laut längere Zeit angehalten, und auf ein bestimmtes Zeichen erfolgt dann der Übergang von einem Laut zum andern. Darauf werden die Laute ausser der Reihe geübt und auf schnellen Wechsel des Lautansatzes geachtet.

is doubled, (!) but the fundamental sound of *s* should be always hard and hissing: *Sohn* = *sohn* (not *zohn*) (!!!) Befolgt der Engländer diese Anweisung, so stimmt die dadurch erlangte Aussprache des *s* noch durchaus nicht mit dem mittel- und süddeutschen *s*-Laut überein. Der englische *s*-Laut ist hart und stimmlos, der mittel- und süddeutsche *s*-Laut weich und stimmlos, ein Unterschied, den Dr. Otto völlig übersieht. Von grossem Wert für Aneignung einer guten deutschen Aussprache wird es für den Engländer sein, wenn er ein auf phonetischer Grundlage bearbeitetes Buch zur Hand nimmt und sich um die in den meisten Lehrbüchern enthaltenen willkürlichen z. T. ungenauen z. T. falschen Angaben gar nicht bekümmert. Der beste Wegweiser hierfür ist das vorzügliche Buch von Vietor: *German Pronunciation. Practice and Theory*. Heilbronn. Henninger 1886. London (57 & 59. Ludgate Hill. Trübner & Co.) New-York (524. Broadway) B. Westermann & Co.

Dann werden die Laute *p, b; t, d; k, g* in ähnlicher Weise an englischen und deutschen Wörtern verdeutlicht und eingeübt. Um das Mittönen der Stimme schon während des Mund-Verschlusses zu üben — worauf es im Englischen wie im Französischen ankommt — wurde vom *m*-Laut zum *b* und vom *n*-Laut zum *d* übergegangen. Bei der Aussprache von *t* und *d* kann die in Mittel- und Süddeutschland übliche, von der norddeutschen etwas abweichende Lautbildung passend verwertet werden. Während im Norddeutschen *t* und *d* durch Berührung der Zungenspitze mit dem Damm der oberen Schneidezähne gebildet werden, findet hier ein breiterer Ansatz mit dem Zungenrücken statt. Wird nun aus dieser Stellung die Zunge etwas zurückgezogen, so dass sie einen Teil des harten Gaumens bedeckt, so entstehen die voller und schwerer klingenden englischen *t*- und *d*-Laute. Durch Vorsprechen von deutschen Wörtern mit deutscher und englischer Mundstellung z. B. die *That* sowie durch Vergleiche ähnlich klingender Wörter *dick, Dick; denn, den; Teil, tile; Tell, tell; Neid, night* wurde der Lautunterschied den Schülern besonders verdeutlicht und der englische Laut richtig nachgeahmt. Dasselbe gilt für *k* und *g*, die wegen des breiten Ansatzes des Zungenrückens an den Gaumen ebenfalls voller lauten als im Deutschen. Auch die zuletzt genannten Lautpaare *p, b; t, d; k, g* werden erst in dieser, dann in beliebiger Reihenfolge geübt und stets darauf geachtet, dass bei den stimmhaften Lauten der Stimmton vernehmlich erklingt. Zur besseren Unterscheidung der stimmlosen von den dialektischen weichen Lauten neigen die Schüler leicht dazu, die englischen Laute mit dem stimmhaften Hauchlaute *h* auszusprechen, der sich indessen allmählich verliert.

Die zur Unterscheidung von stimmhaften und stimmlosen Lauten besprochenen und eingeübten Laute werden nun von den Schülern nach den Bildungsstellen zu einer Lauttafel geordnet. Die anderen Laute werden im Laufe der Durchnahme des ersten Stückes erläutert und in die entsprechenden Stellen eingetragen.*)

Die Unterschiede zwischen den beiden Lautreihen *f, v; þ, ð; š, ž* und *p; b; t, d; k, g* sind den Schülern schon während der Einübung der Laute zum Bewusstsein gekommen. Jene lassen sich beliebig lange aushalten, daher Dauerlaute; diese haben nur kurze Lautdauer, daher Augenblickslaute. Ebenso ist mit der Erklärung der Bildung und Entstehung der Laute schon das Verständnis für deren Bezeichnung als Reibe- und Verschlusslaute gegeben. Um zu prüfen, ob der Lautwert aller Laute richtig vom Gehör der Schüler aufgefasst wird, spreche ich die verschiedenen Laute ausser der Reihe vor und lasse sie von der Klasse bestimmen und an der Lauttafel zeigen. Dasselbe thun dann die Schüler unter sich. Dann werden die Laute nach der auf der Tafel gegebenen Reihenfolge und nach beliebiger Zusammenstellung artikuliert und der Unterschied zwischen stimmhaften und stimmlosen Lauten stets genau hervorgehoben.

Ist so in den ersten zwei Stunden die Grundbedingung für Aneignung einer guten Aussprache erreicht, also die Fähigkeit erzielt, die vorgesprochenen Laute von einander unterscheiden und nachsprechen zu können, so wird in der dritten Stunde in die Sprache selbst eingetreten. Was sollte sich nun besser zur Einführung in die fremde Sprache eignen, als ein schönes, leichtes Gedicht, das den Schüler in hohem Grade anzuregen und zu erfreuen vermag. Wie in der Muttersprache das Kind leicht Verse auswendig lernt, so ist dies in entsprechender Weise in der fremden Sprache der Fall. Der Reim und die durch das Versmass bedingte regelmässige Abwechslung zwischen betonten und unbetonten Silben erleichtern die gedächtnismässige An-

*) Die so entstehende Lauttafel ist am Ende der Abhandlung abgedruckt.

eignung in hohem Grade. Dazu kommt, dass der Wortton der einzelnen Wörter von selbst durch den Rhythmus des Verses gegeben ist, also nicht besonders erlernt zu werden braucht. Die ganze Aufmerksamkeit kann daher der Aneignung einer genauen Aussprache zugewandt werden. Ich begann mit dem schönen Gedicht von Thomas Moore: *The Evening Bells*, das noch den Vorzug bietet, dass keine ungewöhnlichen Wörter darin vorkommen und nur geringe Abweichungen von der üblichen Wortstellung stattfinden. Zunächst machte ich eine kurze Bemerkung über den Dichter, alsdann trug ich das Gedicht langsam vor und übersetzte es ins Deutsche.*) Nach einer Besprechung des einem Tertianer leicht verständlichen Inhalts begann ich mit der Einübung der Aussprache. Um den Weg, den ich hierbei einschlug, zu kennzeichnen, will ich die erste Strophe hier zergliedern. Die Überschrift: *The Evening Bells* wird vorgesprochen. Die Schüler werden auf die Vokallaute aufmerksam gemacht und geben den Gehörseindruck durch Angabe der Laute wieder. Dabei ergibt sich, dass sich mit dem langen englischen *i*-Laut, zu dessen Bestimmung noch *sweet* (I, 3) herangezogen wird, ein geschlossenes *i* verbindet, das durch die Annäherung der Zunge an den Gaumen konsonantischen Lautwert annimmt, weshalb dieser Laut von Sweet mit *y* bezeichnet wird. Durch Vorsprechen von Wörtern wie *feel*, *keel*, *keel* tritt der Unterschied deutlich hervor. Nach der Einübung des langen *i* wird das kurze mit dem Nasenlaute *ng* verbundene *i* in *evening* nachgesprochen. Bei kurzem *i* ist hier darauf zu achten, dass der Laut nicht so eng gesprochen werde als es im Dialekt geschieht. Die Schüler unterscheiden *ihn* und *in* oft so wenig in der Aussprache, dass sie auch oft in Diktaten *in* anstatt *ihn* schreiben. Darauf wurden die konsonantischen Laute festgestellt und an der Lauttafel gezeigt. Nach nochmaligem Vorsprechen erfolgt die Einübung, indem die Schüler einzeln, dann bankweise, und schliesslich die ganze Klasse *the evening* nachsprechen. Ich achte dabei darauf, dass *the* mit *evening* in der Aussprache eng verbunden wird. Die Schüler werden darauf hingewiesen, dass ebenso wie im Französischen, so auch im Englischen Bindung stattfindet, dass also der im Deutschen übliche neue Stimmeinsatz nicht auf das Englische zu übertragen ist. Beispiele, wie das vorliegende: die Abendglocken oder die andere Arbeit, die echte Urne, erläutern diesen wesentlichen Unterschied zwischen der deutschen und der englischen oder französischen Aussprache um so mehr, wenn man sie so vorspricht, wie sie Engländer und Franzosen, die Deutsch zu lernen anfangen, auszusprechen pflegen, also mit Herüberziehen von einem Worte zum andern. Bei der Aussprache von *evening* ist darauf zu sehen, dass das *v* durch Berührung der Lippe mit den oberen Schneidezähnen gebildet wird, und dass der unmittelbare Uebergang von *v* zu *n* mit Stimmtön erfolgt. Der Nasenlaut *ng* wird ohne Schwierigkeit richtig ausgesprochen, da er ebenso in der deutschen Aussprache vorhanden ist. In den Gegenden, in denen, entsprechend dem deutschen Lautgesetze: Im Auslaut werden die stimmhaften Laute stimmlos, — sich das *g* in *ng* zu *k* verhärtet (also *Ring—Rink*) wird auf die vom Deutschen abweichende Aussprache streng zu achten sein. Da es im Englischen ein Laut ist, so wird zur Bezeichnung von *ng* das Zeichen *ñ* in die Lauttafel eingesetzt und zwar wegen des gleichen Ansatzes in dieselbe Reihe mit *k* und *g*. Schon in dem folgenden Wort *bells*, wie später in *those*, *tells*, *heard*, *hours*, *was*, *dwells*, *hears*, *those*, *dells*, *praise* ist darauf zu sehen, dass die Endlaute getreu als stimmhafte Laute wiedergegeben werden.

*) Späterhin wurde auch der Inhalt der Lesestücke und Gedichte nicht gleich fertig geboten, sondern ebenso wie die Aussprache allmählich erworben, bis zum Schluss Inhalt und Form als ein fertiges Ganzes durch Gehör und Auge aufgenommen und von der Klasse erarbeitet war.

Das auslautende *l* in *bells* wird in seiner vom deutschen *l* abweichenden volleren Klangfarbe durch solche Wörter verdeutlicht, die in beiden Sprachen annähernd gleich lauten. So werden *bell, tell hell, built, feel, tile* u. s. w. mit *bell, Tell, hell, Bild, viel Teil* verglichen. — Bei einem Schüler war ein ähnlicher *l*-Laut schon im Deutschen vorhanden. Dieser ahmte die englische Aussprache sofort nach. Ebenso trafen andere Schüler den Laut richtig, die meisten lernten ihn aber erst allmählich durch die Übung. Für die schnellere Aneignung des Lautes sind einfache Angaben über Bildung desselben von Nutzen. Von der deutschen *l*-Zungenlage gelangt man durch eine schaufelförmige Zurückbiegung der Zunge in die englische. Dies wird besonders klar dadurch, dass man ein Wort wie „hell“ mit deutschem *l* ausspricht und unter Anhalten des Stimmtons zum englischen *l* übergeht und umgekehrt. Bei geöffnetem Munde lässt sich dieser Übergang deutlich sehen. Durch diese Bewegung entsteht von selbst der den englischen Lauten eigene breite Zungenansatz. Zugleich findet eine geringe Hebung der Hinterzunge statt, die mir beim an- und inlautenden *l*, das nicht so voll klingt, aber doch noch vom deutschen *l* verschieden ist, zu unterbleiben scheint. Bei *bells*, wie später bei *bards, darkly, dwells, dells*, wurde darauf geachtet, dass die Schüler schon während des *b*- und *d*-Verschlusses die Stimme tönen liessen. Durch die Artikulationsübungen ist schon auf die genaue Aussprache der englischen Laute hingearbeitet worden. Nachdem so *the evening* und *bells* einzeln lautlich geübt und eingepägt worden sind, werden sie zusammen gesprochen und eingeübt. Darauf spreche ich den ersten Vers vor: *Those evening bells, those evening bells*, worin die letzten zwei Wörter als bekannt festgestellt und wiederholt werden. In *those* wird der diphthongische Vokallaut besonders beachtet und als *ou* bezeichnet, jedoch mit der erwähnten englischen Lippenstellung ausgesprochen. Das *o* im deutschen Wort *so* wird mit dem *ou* im englischen *so* verglichen, ebenso andere ähnlich lautende Wörter einander gegenübergestellt. Der Uebergang vom *o* zum *u*-Laut ist ein flüchtiger, kommt also nicht dem vollen Lautwert des englischen *u* gleich. Dann werden die Konsonanten in *those* an der Lauttafel als *ð* und *z* bezeichnet. Einige Schüler neigen dazu, nach der Aussprache des Vokals in die des anlautenden Konsonanten zurückzufallen. Dieses Hindernis wird durch Übung der Einzellaute und Zusammenstellung derselben beseitigt. Dann wird *those* mit *evening bells* zu einem Sinnganzen verbunden und darauf gesehen, dass die Bindung zwischen *those* und *evening* erfolgt und sich beim Einzel- wie beim Chorsprechen kein stimmloser Laut einschleicht. Der *z*-Laut, auf dessen reine stimmhafte Aussprache ich streng achte, wird zunächst in jedem vorkommenden Falle lang angehalten, damit er sich sicher und fest dem Ohre eines jeden Schülers einpräge. Mit der Wiederholung von *those evening bells* ist der erste Vers erlernt. Dann wird der zweite Vers: *How many a tale their music tells* vorgesprochen und übersetzt. Bei *a tale* wird der dem Hauptwort vorhergehende Artikel zuerst zwar als einzelnes Wort geübt, dann aber mit der abgeschwächten Aussprache gleich mit dem folgenden Wort, zu dem es gehört, verbunden. Dieser Laut ist der unartikulierte Stimmtton, welcher in den englischen unbetonten Silben eine wichtige Rolle spielt und gleich hier erwähnt werden kann. Man lässt *m* artikulieren und, während der Stimmtton angehalten und die Zunge etwas zurückgezogen wird, den Mund öffnen. Dieser Ton stellt den als Ersatz für viele Silben eintretenden Laut dar. In *tail* wird der Vokallaut als langes geschlossenes *e* mit nachklingendem *i* erkannt (*ei*) und *t* als stimmloser Laut an der Lauttafel gezeigt. Nachdem die Aussprache von *a tale* mit englischem *l* geübt ist, wird *many* vorgesprochen und der in der Tonsilbe stehende Vokal als gleichlautend mit dem in *bell* festgestellt und auf den auslautenden zwischen *i* und *e* stehenden kurzen flüchtigen offenen *i*-Laut geachtet. Ist dieses Wort richtig wiedergegeben worden, so

verbinde ich es mit *a tale* zum Sinnganzen *many a tale*, wobei Bindung zwischen *many* und *a tale* stattfinden muss. Bei der Einübung von *how* wird der diphthongische Laut mit dem englischen Laut in *house* und dieser wieder mit dem deutschen *au*-Laut in Haus verglichen. Der Unterschied wird leicht herausgefunden und der Laut richtig nachgeahmt. Dann wird der Halbvers *how many a tale* geübt. Der Vokallaut in *their* wird mit *e* in *bell tell* verglichen und etwas gedehnter ausgesprochen, geht aber bald durch den unmittelbar darauf folgenden unartikulierten Stimmtönen in einen offenen Laut über. Der Anlaut in *their* wird als stimmhafter *ð* Laut erkannt. Bei der Aussprache des langen *u* in *music*, sowie der später folgenden Wörter *youth*, *tomb* müssen die Lippen weniger vorgeschoben und gerundet werden als im Deutschen. Der Laut kommt somit der Klangfarbe des *ou* in *those* nahe. An diesen Laut schliesst sich noch ein kurzer geschlossener *u*-Laut, der dem Lautwert des *w* entspricht, weshalb Sweet auch den langen *u*-Laut mit *uw* bezeichnet. Dieser Uebergang zum Lippenreibelaut *w* fehlt natürlich beim kurzen offenen *u*-Laut. An Wörtern wie *Ruth*, *root*; *thut*, *toot*; *Bull*, *bull* wird der Unterschied zwischen den deutschen und englischen Lauten veranschaulicht. Der dem *u* in *music* vorhergehende Laut wird als stimmhafter Reibelaut *j* erkannt und in der Lauttafel eingetragen. Zum Unterschied von der dialektischen Aussprache des deutschen Wortes wird der *z*-Laut nachdrücklich hervorgehoben. Bei dem folgenden Wort *tells* wird an das Reimwort *bells* mit stimmhaftem *z* und an das breiter angesetzte englische *t* erinnert. Sind so die einzelnen Worte des zweiten Halbverses bekannt, so werden sie im Zusammenhang geübt. Dann werden beide Halbverse verbunden und schliesslich mit dem ersten Verse zusammengestellt. Nachdem nun die Schwierigkeiten in der Aussprache beseitigt sind, prägt sich die sinngemässe Betonung bei der vielfachen Wiederholung von selbst ein, und jeder Schüler vermag dann diese zwei Verse ohne Stocken herzusagen. Unter Mitwirkung der Klasse hat derjenige, welcher einen Aussprachefehler macht, den Laut zu berichtigen. Hängt der Fehler mit der deutsch-dialektischen Aussprache zusammen, so wird der falsch gesprochene Laut aus dem betreffenden Worte herausgesucht und von dem Schüler durch Ansetzen des englischen Lautes verbessert, wodurch er den Unterschied zwischen dem richtigen, und dem falschen Laut klar erkennt. Ist der Laut nun richtig gebildet, so wird das betreffende Wort nochmals geübt. Bei genauer Durchnahme der Laute sind zwei Verse für den Anfang ausreichend.

Da sich das Gedicht im Schulbuch befindet, und die Schüler doch wohl nachlesen und dabei „Schriftlaute“ einsetzen würden, ging ich nun zur schriftlichen Darstellung der beiden Verse über, las sie vor und liess sie mehrmals von der Wandtafel einzeln und im Chor ablesen. Ehe dies geschehen kann, muss der Laut so fest eingepägt sein, dass das Schriftbild den Gehöreindruck nicht zu verwischen vermag. Damit das erst erlernte Lautbild nicht durch weitere Erörterungen und Vergleiche mit der Schrift zu Gunsten der letzteren geschädigt werde, tritt jetzt nur die einfache Anschauung des Schriftbildes ein. Die Schüler sehen sich die schriftliche Darstellung der Laute genau an und schreiben die beiden Verse für die nächste Stunde ab. Um mit den englischen Worten gleich den entsprechenden deutschen Sinn zu verbinden, wird unter jedes die deutsche Bedeutung gesetzt. In der folgenden Stunde (der vierten) werden die beiden Verse aufgesagt, und wo eine Beeinflussung der Laute durch die Schrift stattgefunden hat, werden die Fehler sofort ausgemerzt. Nach mehrfacher mündlicher Wiederholung werden die beiden Verse von einem Schüler auswendig an die Tafel geschrieben, von den anderen aus den Heften gelesen und buchstabiert. Während dies geschieht, hat der Lehrer Zeit, sämtliche Hefte nachzusehen und darauf zu achten, dass etwaige

Schreibfehler beseitigt werden. Schliesslich vergleicht jeder Schüler die eigene Abschrift mit der an der Wandtafel und stellt Abweichungen fest. Nun lese ich die nächsten zwei Verse mit deutscher Bedeutung vor. Als bekanntes Wort wird dem Klange nach *their* herausgefunden. Dann folgt die Zergliederung des 3. Verses. Ich spreche *youth* vor. Der Vokal wird mit dem *uo*-Laut in *music* als gleichlautend bezeichnet und derselbe stimmhafte *j*-Laut wie dort festgestellt. Ein Schüler bestimmt den Auslaut an der Lauttafel als *p*. *Of* wird dann in seinem vollen Lautwert vorgesprochen und darauf mit *youth* verbunden, wobei es als unbetontes in enger Verbindung mit dem Hauptwort stehendes Wort von selbst einen flüchtigeren Laut annimmt. Der Übergang des *v*- in den *f*-Laut, der durch das Schriftbild oft veranlasst wird, kommt auch auf rein lautlichem Wege vor, da eben die Neigung, die stimmhaften Laute im Auslaut stimmlos zu machen, von der deutschen Aussprache her sich auch leicht auf die fremde überträgt. Wie schon oben bemerkt, ist hier von Anfang an streng dagegen vorzugehen. Wird der Auslaut in *of* stimmlos gesprochen, so tritt bei der engen Verbindung mit *youth* der Fehler hinzu, dass auch hier der Anlaut stimmlos wird. Also muss man mit zunächst lang andauerndem *v*-Laut zum *j*-Laut übergehen und den Stimmtönen anhalten, während der Lautansatz wechselt. In *home* wird die Übereinstimmung des diphthongischen Vokallautes mit dem in *those* herausgefunden und ebenso wie in *time* auf dem *m* länger verweilt als im Deutschen, was als Unterschied zwischen deutschem und englischem auslautendem *m* festgestellt und besonders deutlich an Wörtern gemerkt wird, in denen dem *m* ein kurzer Vokal vorhergeht, z. B. *am*, *lamb*. Nachdem *and* unter Angabe seiner Wortbedeutung mit vollem Lautwert ausgesprochen worden ist, wird es mit *home* verbunden und dann ebenso wie *of* schon dadurch abgeschwächt, dass es an unbetonter Stelle im Verse steht. Im Gegensatz zum deutschen und Heim mache ich auf das stimmhafte *d* in *and* besonders aufmerksam. Nach wiederholter Übung von *and home* wird *of youth* davor gesetzt und der erste Halbvers geübt. Im zweiten Halbvers, den ich nun vorspreche, finden die Schüler als bekanntes Wort *and* wieder. In den weiteren drei Wörtern werden sie auf die stimmlosen *t*-Laute hingewiesen, von denen bei der Bindung zwischen *sweet* und *time* zwei in einen zusammenfallen. Zu einer genauen Aussprache des englischen *ai*-Lautes in *time* ist schon durch die Artikulationsübung des *t* ein Anhalt gegeben. Ich habe oben gezeigt, dass man vom dialektischen *t*-Laut leicht zum englischen *t*-Laut übergehen kann. Das englische *t* wird mit breiterem Ansatz bei zurückgezogener und gehobener Zunge gebildet. Würde ich hiernach deutsches *ai* aussprechen, so müsste ich die Zunge bedeutend senken und mit der Zungenspitze die unteren Schneidezähne berühren. Dies ist aber der englischen Zungenstellung zuwider; denn gerade durch die im allgemeinen zurückgezogene und gehobene Zunge, sowie durch die geringe Beweglichkeit der Lippen wird auch die Zungenspitze in der hohen Lage erhalten. Sie reicht also nicht wie im Deutschen an die unteren Schneidezähne heran, sondern nähert sich den oberen. Der mit dieser Zungenstellung gesprochene Vokallaut giebt den ersten Bestandteil des Diphthonges (gerade wie in *how*). Durch geringe Hebung der Zunge findet der Übergang zum kurzen *i*-Laut statt. Befolgen die Schüler die allgemeinen Angaben über Ansetzen der Laute, — und dies geschieht leicht nach einiger Übung —, so gelangen sie durch Nachahmung des gesprochenen Wortes in kurzer Zeit zu einer genauen englischen Zungenlage, welche unentbehrlich für eine gute englische Aussprache ist und besonders auch den Vokalen die vom Deutschen verschiedene Klangfarbe giebt. Ist ein Laut wie *ai* in *time* richtig erkannt, so wird er auch in allen anderen Fällen nachgeahmt, selbst da, wo kein Anhalt zur Bildung desselben durch die Lautzusammensetzung des betreffenden Wortes gegeben ist.

z. B. *J, my, high*, die zur Hervorhebung des Unterschieds mit *Ei, Mai, Hai* verglichen werden. Bei der Aussprache des *w* in *sweet* verweise ich zugleich auf *wh* in *when*. Hierbei sei bemerkt, dass ich anlautendes *wh* und *w* gleich aussprechen lasse, da der in den nördlichen Dialekten übliche Unterschied im südenglischen Dialekt thatsächlich nicht mehr gemacht wird. Ich weiss noch genau, dass von den Schülern der englischen Schule, an der ich Lehrer war, nur einige den stimmlosen *wh*-Laut von *w* unterschieden, und dies waren Schüler, deren Heimat nicht der Süden, sondern der Norden Englands war. Da wir die südenglische Aussprache zu Grunde legen, so brauchen wir also nur den *w*-Laut zu lehren. Der stimmlose *w*-Laut in *sweet* braucht keiner besonderen Beachtung; er entsteht von selbst durch das vorhergehende stimmlose *s*. Die Verwechslung des *w*-Lautes mit dem dialektischen Lippenreibelaut liegt nahe; es muss also auf die bestimmte Lippenrundung und Verengung des zu grunde liegenden langen *u*-Lautes geachtet werden. Der *w*-Laut wird auf die Lauttafel eingetragen. An den *w*-Laut schliesst sich unmittelbar der folgende Vokal an. In *when* wird die Übereinstimmung des *e* mit *e* in *bells* und *tells* festgestellt, in *sweet* der Vokallaut mit dem Anlaut in *evening* für gleich befunden. Nach der lautlichen Zerlegung von *sweet* und *time* werden beide Wörter verbunden, wobei, wie schon bemerkt, nur ein *t*-Laut gehört wird. Den kurzen offenen, zwischen *e* und *a* liegenden Laut in *that* (*æ*) ahmen die Schüler ohne Erklärung richtig nach. Der Anlaut in *that* wird als *ð*, der Auslaut als *t* an der Lauttafel gezeigt. Darauf wird *and that* mit *sweet time* verbunden. Nachdem der erste Halbvers nochmals wiederholt worden, wird er mit dem zweiten zusammengestellt. Die unbetonten Silben heben sich von selbst von den betonten ab; nur muss *sweet*, trotzdem es in der Senkung steht, hervorgehoben und *that* weniger betont werden. Nach Wiederholung der deutschen Bedeutung spreche ich die drei Verse englisch vor und lasse sie nun mehrfach mit sinngemässer Betonung nachsprechen. Darauf wird der letzte Vers vorgetragen und übersetzt. *When* ist schon geübt. Bei der Aussprache des *a* nach *l* in *last* wird die in *time* geübte Zungenlage des *a*-Lautes in ähnlicher Weise zur Hervorbringung des langen *a* verwertet. Die Zungenspitze bleibt nach oben gerichtet, während sie bei langem deutschem *a* an den unteren Schneidezähnen liegt. Die Schüler gehen unter Anhalten des Stimmtons vom deutschen langen *a* zum englischen langen *a* über, indem sie die Zungenlage in der angegebenen Weise ändern. Der Unterschied in der Klangfarbe wirkt dabei deutlich aufs Gehör ein. Der in *their* geübte Stimmtone wird nun bei *heard* wiederholt und der stimmhafte Auslaut *d* deutlich angesetzt. Wird der lange *ö*-Laut in „hörte“ ohne Rundung der Lippen ausgesprochen und die Zunge etwas zurückgezogen, so muss der dadurch entstehende Laut mit dem oben erwähnten zusammentreffen. Nach der Wiederholung von *I heard* und *When last I heard* wird *chime* eingeübt, wobei ich auf den Reim mit *time* verweise. Der Anlaut wird fest angesetzt und scharf ausgesprochen und von den Schülern an der Lauttafel in die stimmlosen Laute *t* und *ð* zerlegt. In *soothing* ist die genaue Aussprache des englischen langen *u*-Lautes = *wo* zu bemerken (vgl. *music, youth*). Der Anlaut wird mit *s* in *sweet*, der Inlaut mit *ð* in *that*, der Auslaut mit *n* in *evening* als übereinstimmend festgestellt. Sind die einzelnen Wörter sicher geübt, so wird *chime* mit *soothing* und dann mit *their* verbunden. Der schnelle Übergang vom Vokallaut zum Stimmtone in *their* wird schon dadurch geboten, dass sonst das Wort den Eindruck eines zweisilbigen machen und den Rhythmus stören würde. Darauf wird der letzte Vers geübt und mit den vorigen zur ganzen Strophe verbunden. Sind alle Laute vom Gehör und Gedächtnis aufgenommen worden, so wird die Aufmerksamkeit der sinngemässen Betonung des Ganzen zugewandt und zu diesem Zweck auch die deutsche Übersetzung wiederholt. Dieselben

Übungen, welche ich zur Einprägung der Schrift mit den ersten zwei Versen machen liess, werden in ähnlicher Weise mit den anderen angestellt.

Da in jeder Stunde zwei Verse gelernt werden, sind zur Durchnahme des ganzen Gedichts sechs Stunden nötig.

Der erste Grundsatz bleibt: Genaue Einübung des Lautes der einzelnen Worte und deren Zusammenstellung zum Sinnganzen.

Jedes bekannte Wort wird von den Schülern festgestellt. Dies sind also in der 2. Strophe 1. Vers *those*. 2. Vers: *and many a, that* (zurückbezügliches Fürwort, verglichen mit *that* I, 3 hinweisendes Fürwort). 3. Vers: *the* (ðə) zum Unterschied von *the* (ði) in *the evening bells*. 4. Vers: *and, those evening bells*. 3. Strophe 1. Vers: *and, J*; 2. Vers: *that*. 3. Vers: *shall*. 4. Vers: *and, sweet evening bells*. Alle Anklänge an bekannte deutsche und französische Wörter werden zur leichteren Einprägung der Bedeutung benutzt, also z. B. *many a* manch einer, *music*, Musik, *tells* erzählt, (besonders gut zu verwenden, wo die Schüler des plattdeutschen Dialektes mächtig sind) *youth* Jugend, *and* und, *home* Heim, Heimat, *sweet* süß, *when*, wenn, als, *last* letzt, zuletzt, *J heard* ich hörte, *joyous joyeux, hours heures, passed passé, heart* Herz, *gay gai, tomb tombe, that* das, welches, *then* denn, dann, damals, *more* mehr, *so* so, *will* will, wird, *gone* (ge)gangen, *tuneful* tonvoll, harmonisch, *bards* Barden, *these* diese, *sing* singen, *praise* Preis.

Die bei der Einübung der neuen Wörter vorkommenden Laute werden an der Lauttafel gezeigt und von den Schülern zu den schon bekannten Lauten in Beziehung gesetzt. Im Anlaute des Wortes *joyous* lernt der Schüler die Lautverbindung *dʒ* (stimmhafter Verschluss- und Reibelaut) kennen, welche mit dem stimmlosen Anlaut *tʃ* in *chime* verglichen wird. Bei der Aussprache des *oi*-Lautes in *joyous* werden zur Veranschaulichung ähnlich lautende Wörter gegenübergestellt z. B. *Eul'*, *oil*; *Keul'*, *coil*, wodurch der Unterschied zwischen dem deutschen und englischen Diphthong besonders anschaulich gemacht wird. Nach der Aussprache des offenen kurzen *o* geht man sofort zum offenen kurzen *i* über, und an den darauf folgenden stimmhaften *j*-Laut schliesst sich der unartikulierte Stimmton (ə) mit auslautendem *s*. Der erste Bestandteil des *oi*-Lautes (ā) findet sich noch in den Wörtern *was, gone, on* wieder. Derselbe Laut erscheint gedehnt (ā) in *more* und *walk*. Einzelne Schüler, die den Laut durch blosser Nachahmung nicht genau wiedergaben, lernten ihn dadurch, dass ich sie auf das stärkere Zurückziehen der Zunge und die breitere Lippenstellung aufmerksam machte. Die Aussprache des in der Schrift durch *o* bezeichneten Lautes ist jetzt in Wörtern wie *borne, born, mourning, morning* dieselbe = ā. Vgl. das französische *o ouvert* in *mort, tort*.

Es wird also darauf zu halten sein, dass die in den Wörterbüchern angegebene geschlossene Aussprache des *o*-Lautes, also *no more* mit gleichem Laut, vermieden werde. Der als Ersatz für Schrift-*r* eintretende unartikulierte Stimmton wirkt auf die vorhergehenden Vokale ein und bringt sie den offenen Lauten näher oder verwandelt sie ganz zu solchen. So ist also der Laut in *their, care* offenes *e*, das im Munde vieler Engländer den Lautwert von gedehntem *æ* annimmt. Ebenso werden die Vokallaute in *hears* (II, 4) und *your* (III, 4) durch den folgenden unartikulierten Stimmton in dieser Richtung beeinflusst. Vgl. dazu das deutsche Wort hier mit dem englischen *here, hear*. Das dem Englischen im Anlaut und vokalischen Inlaut (*very*) eigentümliche *r* wird bei der Aussprache von *ring* (III, 2) geübt. Die einfache Nachahmung gelingt nur wenigen; die meisten lernen die genaue Aussprache erst nach längerer Übung. Einige Angaben über Bildung des *r* führen leichter zu dessen Erlernung. Bei den Schülern, welche Zäpfchen-*r* sprechen, muss eine völlige Verlegung der

Ansatzstelle erfolgen, und auch diejenigen, welche das deutsche Zungen-*r* ständig sprechen*) oder doch sprechen können, müssen den englischen *r*-Laut neu lernen. Er ist für alle ein ebenso neuer Laut wie *p* und *ð*. Während zur Bildung des deutschen Zungen-*r* mehrere Schwingungen der Zungenspitze gehören, wird der englischen *r*-Laut ohne Erzittern der Zungenspitze durch einmalige Berührung des Gaumens hervorgebracht. In Wörtern, die mit *d* anlauten, wird das *r* am leichtesten gelernt. (In dieser Verbindung ist das *r* sehr nahe verwandt mit *ž*). Die Verschiedenheit von den deutschen *r*-Lauten tritt durch Vergleich von Wörtern wie *dry*, drei; *trout*, traut deutlich hervor. Nun lässt sich das *r* an derselben Stelle bilden, wie der englische *d*-Laut. Man muss daher den im Vergleich zum norddeutschen *d*-Laut breiteren und am Vordergaumen angesetzten englischen *d*-Laut festhalten und versuchen, an dieser Stelle an das *d* einen *r*-Laut anzuschliessen. Nach aufgehobenem Verschluss (*d*) bleibt die Zungenspitze in derselben Lage, und dabei wird der Stimmtön ohne Unterbrechung angehalten. Dies führt leicht zum Erlernen des dem Englischen eigentümlichen Lautes. Andere Schüler, die das *d* etwas niedriger ansetzten, erlernten das *r* dadurch, dass sie von der Ansatzstelle des *d* aus bei angehaltenem Stimmtön die Zunge etwas zurückzogen. Durch wiederholtes Anhalten des Stimmtönes lernten sie nun die Klangfarbe des englischen *r*-Lautes erkennen und trafen ihn dann auch von der Ruhelage der Zunge aus. Durch Hinzufügung verschiedener Vokale entstehen dann Wörter wie *ree*, *roe*, *rue*, *ray*, *rye*, *row*. Weitere Übungen führen zur sicheren Anwendung des Lautes im An- und Inlaut aller vorkommenden Wörter. Um zu sehen, in wie weit das blosses Vorsprechen des *r*- und *l*-Lautes im jüngeren Alter zur Hervorbringung dieser Laute genügt, habe ich in Quinta Versuche angestellt und gefunden, dass die grosse Mehrzahl der Schüler die Laute sofort annähernd richtig trifft. Einige, die sie zuerst nicht herausbekamen, lernten sie durch wiederholtes Vorsprechen, und andere, die sie auch dann nicht nachahmen konnten, eigneten sich dieselben nach dem von mir angegebenen einfachen Verfahren an, indem sie durch die erwähnte Veränderung der Zungenlage von ihnen bekannten zu fremden Lauten gelangten. Ich habe mich auch hier überzeugt, wie solche einfache phonetische Angaben, die von manchen Gegnern als unverständlich für Schüler hingestellt werden, auch vom schwächsten Schüler verstanden werden. Der Lehrer darf sich nur in keine gelehrten Erörterungen einlassen, sondern er muss seine Erläuterungen in einfachen, der jugendlichen Fassungsgröße angepassten Worten geben. Mit dem Worte verbindet sich ja stets das wiederholte Vorsprechen des Lautes, so dass der Schüler fortwährend hört und auch zum Teil sieht, worauf es ankommt. Abgesehen von den einfachen grammatischen Verhältnissen des Englischen und den vielen Beziehungen zwischen der englischen und deutschen Sprache, welche das Erlernen des Englischen bedeutend erleichtern, sollte auch der Grund, dass die Nachahmung der eigenartigen englischen Laute den jüngeren Schülern leichter fällt, dafür bestimmend sein, den fremdsprachlichen Unterricht mit Englisch zu beginnen.

In dem Worte *other* (III, 3) tritt uns ein Vokallaut entgegen, welcher in Wörterbüchern und Schulbüchern als Mittellaut zwischen *o* und *ö* angegeben ist, so dass also z. B. *much* in deutscher Lautschrift mit „mötsch“ wiedergegeben wird. Dieses entspricht aber keineswegs der mustergültigen südenglischen Aussprache. Der Deutsche kennzeichnet sich sofort als Ausländer, wenn er z. B. einem gebildeten Londoner diesen Mischlaut vorführt. Der Laut ist ein kürzer geschlossener *a*-Laut und wird von Sweet im Unterschied zum langen offenen

*) Unter 27 Schülern der Klasse sprechen nur zwei von auswärts kommende Schüler das deutsche Zungen-*r*.

a (*aa* oder *ä*) einfach mit *a* bezeichnet. Die Schüler lernen diesen Laut, indem sie zu *ä* in *last* den geschlossenen Laut finden. Ich spreche ihnen also *ä* vor und gehe mit demselben Stimmtone durch grössere Anspannung der Zunge und Hebung des Unterkiefers zum geschlossenen *a*-Laut über.

Ist nun das Gedicht in sechs Stunden in der Klasse erlernt und der Schüler hierdurch mit dem Inhalt des Gedichtes und den neuen Lauten und Lautverbindungen vertraut geworden, so kann noch mehr als vorher die Aufmerksamkeit dem guten, sinngemässen Vortrag des ganzen Gedichtes zugewandt werden.

Folgende Punkte werden dabei besonders berücksichtigt: Unmittelbare Aufeinanderfolge der dem Sinne nach zusammengehörigen Satztheile mit genauer Befolgung der vom Französischen her bekannten Bindung. Hierdurch entstehen von selbst sinngemässe Pausen, in denen der Schüler Atem holt. Dies ist besonders wichtig; denn durch das Atemholen an falscher Stelle wird das eng Zusammengehörige häufig von einander getrennt, wie wir es ja auch im Deutschen oft genug beobachten können, wenn der Schüler ein neues Stück liest, dessen Sinn er noch nicht übersieht. Jedem Lesen in der fremden Sprache muss daher auch das Verständnis dessen, was man liest, vorausgehen.

Zum guten Sprechen und Lesen gehört ferner die durch den Sinn bedingte Abstufung des Wort- und Satztones. Diese findet sich unter der Anleitung des Lehrers von selbst, wenn der Schüler die lautlichen Schwierigkeiten überwunden hat und mit dem Inhalt des Gesprochenen oder Gelesenen vertraut geworden ist. Dabei stellt sich heraus, wie er unbewusst weniger betonte oder unbetonte Silben und Worte abschwächt, da er ja auch im Deutschen bemerkt, wie der Lautwert des einzelnen Wortes in zusammenhängender Rede Änderungen erleidet. Hierbei werden eben die untergeordneten Silben und Worte in unmittelbarer Anlehnung an die Sinträger des Satzes unvollkommen artikuliert, was ja in gleicher Weise für jede Sprache gilt.

In der Poesie lässt der Rhythmus die unbetonten Silben noch genügend hervortreten, so dass deren Abschwächung nie so gross ist als in der Prosa. Hierbei ist zugleich zu bemerken, dass der Engländer, der mit Bewusstsein gut aussprechen will, (nicht nur der Kanzelredner) bedeutend weniger kürzt, als er es in der Umgangssprache zu thun pflegt. Für den Anfangsunterricht möge man also das Wort als einen bestimmten Sinträger zunächst in seiner genauen Aussprache lehren. Die Veränderung, die es in seiner Stellung im Satze erleidet, ergibt sich dann von selbst, sobald der Schüler das Gedicht oder Lesestück beherrscht und zu mehr sinngemässen Vortrag und Lesen durchdringt.

Von grosser Bedeutung ist es, dass der Schüler Wortverbindungen wie *I am, he is, you are* nicht in deutscher Weise ausspricht, wobei die Vokale durch den im Deutschen üblichen Kehlkopfverschlusslaut von einander getrennt werden, sondern dass die schon an anderer Stelle hervorgehobene Bindung stattfindet. Im Gegensatz zum neuen Stimmeinsatz im Deutschen muss der Schüler im Englischen mit demselben Stimmtone von einem zum anderen Laute übergehen. Dieses Fehlen des Kehlkopfverschlusses im Englischen erklärt den so häufig vorkommenden Ausfall von Vokalen, zumal wenn zwei unmittelbar aufeinanderfolgende Vokale sich lautlich nahe stehen, wie in *I am, he is, you, are*, die in der Umgangssprache den zweiten Vokallaut verlieren.

Hat der Schüler diese Eigentümlichkeit lautlich verstanden, so wird er auch die in den später folgenden Sprechübungen besonders hervortretenden Lautabstufungen, wie das gänzliche Verschwinden von Lauten leichter auffassen und es ebenso natürlich finden, wenn er in der Schrift z. B. *so't* für *so it*; (Gedicht III, 1) *J'll* für *I will*; *he's* für *he is*; *an't* für *are not* vorfindet.

Um festzustellen, ob alle Laute des Gedichts so fest eingepägt sind, dass sie der Schüler richtig beurteilen und mit einander vergleichen kann, spreche ich (zum Anfang der neunten Unterrichtsstunde) die einzelnen Laute vor und lasse die Wörter bestimmen, in denen die betreffenden Laute vorkommen. Die so angegebenen Wörter werden in der gewöhnlichen Schrift an die Tafel geschrieben, wodurch folgende Zusammenstellung entsteht:

Vokale: *)

y: the evening, be, these, sweet, peal, hears.
i: evening, soothing, ring, within, will, still.
e: bells, tells, dwells, dells, when, then, many.
æ: that, am, shall.
a: other.
ā: last, passed, are, bards, heart.

ā: walk, more.
ā: was, gone, on, of.
u: tuneful. **)
uw: soothing, tomb, mit j-Vorschlag in music, youth, tuneful.

Der unartikulierte Stimmtou *ə* wird festgestellt in Wörtern wie *their, heard, hours, more hears, other, your*. Denselben Ton findet der Schüler in Silben und Worten wieder, welche sich an unbetonter Stelle des Verses befinden und daher einen flüchtigen Lautwert annehmen, also in *away, joyous, of, and, a, am, the*. Der zwischen *i* und *e* stehende kurze Auslaut wird in *many* und *darkly* aufgefunden. Die diphthongischen Laute erkennen die Schüler in folgenden Wörtern:

ai: time, chime,
ei: tale, away, gay,
au: how, now, hours,

ou: those, home, no,
oi: joyous,

Konsonanten.

p: passed, peal, praise.
b: bells, be, bards.
t: tale, tells, time, tomb, tuneful, that, sweet, last, passed, heart, so't.
d: darkly, dwells, dells, heard, bards, and.
k: darkly, walk, music.
g: gay, gone.
w: when, was, within, will, while, walk, dwells, sweet, away.
f: tuneful.
v: evening, of.
þ: youth.
ð: the, those, their, that, then, soothing, within, other.
s: sing, soothing, sweet, still, passed, joyous, last.

z: those, bells, tells, hours, was, dwells, hears, bards, dells praise.
š: shall, chime. (ch = tš).
ž: joyous (j = dž).
j: youth, tuneful, music;
h: how, home, heard, heart, hears.
m: many, music, more, am, tomb, home, time, chime.
n: no, now, evening, many, tuneful, when, then, within, gone, on.
ñ: ring, sing, evening, soothing.
l: last, darkly, tale, will, shall, still, tuneful, peal, while, bells, tells, dells, dwells.
r: ring, praise.

*) Die Lautzeichen sind der 2. Auflage von Vietor's *Phonetik* entnommen, in der Vietor sich der Sweet'schen Lautbezeichnung sehr genähert hat.

**) Als Einzelwort, im Zusammenhang geht das unbetonte *u* in den unartikulierten Stimmtou über.

Aus dieser Zusammenstellung ergibt sich, dass alle englischen Laute in dem Gedicht vorgekommen und geübt sind. Mithin ist in acht Stunden die Grundlage zu einer guten Aussprache des Englischen gelegt worden. Durch die an der Tafel gegebene Zusammenstellung treten zugleich die Beziehungen zwischen Laut und Schrift hervor. Die jedem Laut entsprechenden Schriftzeichen werden unterstrichen, und dann wird die Übereinstimmung zwischen Laut und Schrift festgestellt, die Abweichungen dagegen werden nur angedeutet. Als Schriftzeichen lernt der Schüler für den stimmlosen *p* und den stimmhaften *ð*-Laut dasselbe Zeichen *th* kennen; (*youth those*) ebenso für *s* und *z* (*joyous, bells*) das Schriftzeichen *s*. Ferner sieht er den Laut *ʃ* durch *sh* (*shall*), die Lautverbindung *dʒ* durch das einfache Zeichen *j* (*joyous*), *tʃ* durch *ch* (*chime*) wiedergegeben. Der *n̄*-Laut ist durch *ng* dargestellt (*evening*); der *j*-Laut durch *y* (*youth, joyous*). Für den *k* Laut sieht er ausser dem gleichen Schriftzeichen das ihm auch vom Deutschen und Französischen her bekannte *c* (*music*). Die Übereinstimmung zwischen Laut und Schrift muss, wo sie vorhanden ist, auch dazu benutzt werden, die Erlernung der Orthographie zu erleichtern. Mitten in den zahlreichen Unregelmässigkeiten, die sich der Schüler gedächtnismässig aneignen muss, wird jede Übereinstimmung zwischen Laut und Schrift dazu beitragen, das Gedächtnis zu entlasten. Hat der Schüler die Laute, welche mit der Schrift übereinstimmen, genau unterscheiden gelernt, so wird er sie eben auch in der Schrift richtig wiedergeben, weil er ihren Lautwert sofort erkennt. Mit der lautlichen Zerlegung von Wörtern wie *bed, bet, pet; gab, gap, cab, cap; gold, cold, coll, fine, vine, wine; sin, thin*; ist dem Schüler zugleich die Schrift gegeben. So giebt ihm die richtige Auffassung des Lautes durchs Gehör zugleich das Mittel an die Hand, die den Lauten entsprechenden Schriftzeichen einzusetzen, ohne dass er sie sich durch Anschauung des Schriftbildes eingepägt hat. Wenn er dann den Laut fest in sich aufgenommen hat, wird er auch keinen Schwankungen in der Schrift ausgesetzt sein, sondern stets das dem Laut entsprechende Zeichen gebrauchen. Natürlich gilt das nur für die Fälle, in denen Laut und Schrift mit einander übereinstimmen. Schon bei der Durchnahme des nächsten Stückes (Lüdeking I, 8) erhalten die Schüler durch die Bestimmung der betreffenden konsonantischen Laute an der Lauttafel zugleich den Schlüssel zur Darstellung einer ganzen Zahl von Buchstaben. Verwechselt der Schüler dennoch in den Wörtern *travelling, ford, boat, take, water, Pat, found, week, brother, across* die Buchstaben *b* mit *p*, *d* mit *t*, *g* mit *k* (*c*), *v* mit *w*, *s* mit *th*, so sind die falschen Buchstaben zugleich ein Beweis dafür, dass er den Laut falsch aufgefasst hat, und dann muss dem Übel nicht durch Berichtigung der Buchstaben, sondern durch Einübung der richtigen Laute abgeholfen werden. Sobald der Schüler den rechten Laut in sicherem Besitz hat, so wird er ihn auch richtig in der Schrift darstellen; es müsste denn sein, dass er aus Zerstretheit für richtig aufgefasste Laute falsche Zeichen einsetzt. Dadurch, dass ich die Übereinstimmung zwischen Laut und Schrift, soweit sie vorhanden war, von Anfang an hervorhob, achteten auch die Schüler bei ihren schriftlichen Übungen viel mehr darauf. Sobald das Schriftbild den Schülern entgegentrat, brauchten sie die schon bei der lautlichen Durchnahme betonte Übereinstimmung zwischen Laut und Schrift nicht weiter zu erlernen, — sie ergab sich von selbst, — sie konnten daher um so mehr ihre Aufmerksamkeit den Abweichungen zwischen Laut und Schrift zuwenden und sich die vom Laut verschiedenen Schriftzeichen gedächtnismässig aneignen. Dadurch wurde die Arbeit bedeutend erleichtert und somit gerade durch die lautliche Schulung der von manchen Seiten erhobene Vorwurf: „Die Schrift leidet darunter“ entkräftet. Selbst diejenigen Kollegen, welche ihre Aufmerksamkeit mehr der Schrift als dem Laut zuwenden und die schriftlichen Leistungen der Schüler

höher anschlagen als die mündlichen, werden anerkennen müssen, dass durch eine genauere Berücksichtigung der Laute dem Schüler wesentliche Stützen für die Orthographie gegeben werden. Orthographische Fehler sind eben häufig nur eine Folge der mangelhaften Aussprache, wie ja schon im Anfang meiner Abhandlung fürs Deutsche auseinandergesetzt worden ist. Wird z. B. der Auslaut in *ford* und *found* (entsprechend dem Deutschen) ebenso stimmlos gesprochen wie das *t* in *boat* und *lost*, so ist es ganz erklärlich, wenn der Schüler in jedem Falle in der Schrift ein *t* einsetzt. Nach dem bisherigen Unterrichtsverfahren schreibt der Schüler das Schriftbild dem Gedächtnis nach nieder, ohne sich die dem Schriftbild zu Grunde liegenden Laute vorzuführen. Sobald er aber bei der Menge der neuen Buchstabenverbindungen, die er sich gedächtnismässig aneignen muss, einen oder den anderen Buchstaben vergessen hat, — und das geschieht ja oft genug — wird er von selbst darauf geführt, sich den betreffenden Laut zu vergegenwärtigen und das entsprechende Zeichen einzusetzen. Ist nun z. B. der Auslaut in Wörtern wie *big*, *ford*, *rob* dem Schüler nicht klar zum Bewusstsein gekommen, so wird er eben entweder schwankend sein, ob es der stimmlose oder stimmhafte Laut ist, oder er glaubt wirklich stimmlose Konsonanten im Auslaut zu hören und setzt dann falsche Schriftzeichen ein. Der Fehler in der Schrift ist also hier eine Folge des lautlichen Fehlers. Auch dieser Gesichtspunkt weist auf den hohen Wert einer guten Aussprache hin und zeigt die Richtigkeit der Forderung, dass Lautfehler keinesfalls milder beurteilt werden dürfen als Schriftfehler.

Wie die falsche Aussprache gerade zu orthographischen Fehlern Anlass giebt, sah ich besonders an einem Schüler, der, wie schon oben bemerkt, in der ersten Zeit die Laute *p* und *ð* nicht richtig nachbilden konnte, während alle anderen Schüler sie schnell erlernten. Da dieser Schüler auch im Deutschen die fehlerhafte Gewohnheit hatte, die Unterlippe stets den oberen Schneidezähnen zu nähern (*f*- und *v*--Ansatzstelle), so brachte er keinen reinen *p*- und *ð*-Laut, sondern einen Mischlaut zwischen *p* und *f* und *ð* und *v* hervor. Er übertrug nun diesen Sprachfehler auch auf die Schrift und stellte die richtig vorgesprochenen Laute falsch dar, indem er für das Schriftzeichen von *p* und *ð* (*th*) die Schriftzeichen seines falschen Lautes (*f* oder *v*) einsetzte. Selbst bei Wörtern, deren Schriftbild er schon gelernt hatte, trat diese Verwechslung ein, so dass er z. B. *vere* anstatt *there*, *vat* anstatt *that* schrieb. Erst als es ihm gelungen war, den Mund ordentlich zu öffnen und bei gesenktem Unterkiefer die Zunge an die oberen Schneidezähne anzusetzen, fand er mit der Unterscheidung der Laute auch deren richtige Darstellung durch die Schrift. Alle in den schriftlichen Übungen vorkommenden Verwechslungen von Buchstaben, z. B. *v* und *w* in *vine* und *wine* veranlassten mich, die betreffenden Wörter von den Schülern aussprechen zu lassen. War die Aussprache des Anlautes ungenau oder ergab sich, dass der deutschdialektische Lippenreibelaute *w* als Ersatz für beide Laute eingetreten war, so wurden sie sofort geübt und miteinander verglichen. Bei dieser Gelegenheit fand eine allgemeine Wiederholung der Lauttafel statt, um den Lautwert und die Ansatzstellen der einzelnen Laute jedem Schüler wieder deutlich vorzuführen.

Nachdem das Gedicht nach Laut, Schrift, Betonung und Bedeutung jedem Schüler vertraut geworden und in gutes Deutsch übersetzt worden war, wurde es in der zehnten Stunde als erstes englisches Diktat niedergeschrieben, was bis auf wenige Ausnahmen ohne Fehler geschah. Darauf wurden die im Zusammenhang leicht erlernten Wörter von diesem losgelöst und ausser der Reihe einzeln und in Verbindung mit anderen Wörtern des Gedichts abgefragt, wobei sich ergab, dass durch die genaue Durchnahme die im Gedicht enthaltenen 63 Wörter dem Gedächtnis der Schüler eingepägt waren. Ist einem Schüler die Bedeutung eines Wortes entfallen, so wird er durch die Erinnerung an den Zusammenhang, in welchem er es erlernt hat, leicht darauf geführt. Da er alle diese Worte durch das Ohr aufgenommen hat,

erkennt er sie auch in anderem Zusammenhange wieder. So findet er in der schon erwähnten Erzählung aus Lüdecking's Englischem Lesebuch folgende im Gedicht erlernten Wörter: *a, and, the, more, than, was, he, last*. Ebenso wie im Gedicht wird auch hier die Übereinstimmung oder Ähnlichkeit mit deutschen und bekannten französischen Wörtern zur leichteren Einprägung der Bedeutung verwertet. Die übrigen Wörter werden schnell aus dem Zusammenhang erlernt. Bei der Einübung der neuen Lautverbindungen gehe ich auf die durch das Gedicht gewonnene Grundlage zurück. Sobald jede Lautverbindung richtig nachgebildet ist, erfolgt unter Beachtung des über die Bindung Gesagten die Einübung der syntaktisch zusammengehörigen Wortgruppen. Nachdem sie der Lehrer vorgesprochen, werden sie erst von einzelnen Schülern, dann bankweise und von der ganzen Klasse wiederholt. Zur Unterstützung der genauen Aussprache solcher Wortgruppen fand ich es im Anfang gut, durch Zeichen die Laute, auf deren Nachbildung besonders zu achten ist, hervorzuheben. So machte ich bei den stimmlosen Lauten eine senkrechte, bei den stimmhaften eine wagerechte Handbewegung. Jeder Fehler wird unter Mitwirkung der ganzen Klasse beseitigt. Da der eine Schüler mehr Schwierigkeiten in der Nachbildung fremder Laute findet als der andere, ist es auch oft nötig, die ganze Wortgruppe wieder in Worte, Silben und Einzellaute zerlegen und nach Beseitigung der Fehler wieder zusammenstellen zu lassen. Auf diese Weise gelingt es auch dem schwächeren Schüler, die Wortgruppe schliesslich richtig wiederzugeben. Nur muss in solchem Falle der Schüler sich stets bewusst werden, worin der Fehler besteht; denn die Erkenntnis, nicht die zufällige Verbesserung des Aussprachefehlers führt allmählich zu einer dauernd guten Aussprache. Und zu dieser Erkenntnis ist ja die Grundlage durch Betrachtung und Einübung der Einzellaute gelegt worden, und durch öfteres Zurückgehen darauf und wiederholtes Aufsagen der Laute werden dieselben zum festen Eigentum. Gerade wegen der Genauigkeit der Auffassung und Nachahmung der Einzellaute halte ich es für nötig, nicht gleich die Wortgruppe als solche zu üben, sondern sie erst nach Einübung der Einzelworte zusammenzustellen. Auch soll dem Schüler der Sinn dessen, was er nachspricht, stets verständlich bleiben. Dazu gehört, dass er nicht nur eine Schallgruppenkette lernt, sondern dass er in den Lauten die Einzelworte als Sinnträger des Ganzen erkennt. Professor Vietor bemerkt hierzu: „Auch wenn „gebunden“ wird, muss der Schüler wissen, es sind zwei Worte, die aber im Zusammenhang ohne Unterbrechung aneinandergereiht werden, und in den lautlichen Veränderungen, welche auch ein Wort im Satze erleiden mag z. B. *and, an*, muss er doch immer wieder dasselbe Grundwort also *and-and* herausfinden.“

Erst wenn die lautlichen Schwierigkeiten überwunden sind, und der Schüler mehr an die fremde Sprache gewöhnt ist, kann er auch die den Einzelworten nach verstandene Wortgruppe ohne lautliche Zerlegung als Ganzes auffassen und nachsprechen.

Die Zusammensetzung der einzeln geübten Worte der ersten Erzählung geschieht in folgender Weise:

An Englishman — travelling in Kilkenny, — came to a ford, — and hired a boat — to take him across. — The water — being more agitated — than was agreeable to him, — he asked the boatsman — if any person — was ever lost — in the passage. — Never, — replied Pat; — my brother was drowned here — last week, — but we found him again — the next day.

Ob eine grössere oder geringere Pause nach den einzelnen Wortgruppen zu machen ist, wird durch den Sinn schnell herausgefunden. Das Vorsprechen des Lehrers giebt auch hierin, sowie im Wort- und Satzton überhaupt den Schülern die nötige Belehrung. Weitere Erklärungen

sind hier unnötig. In fünf Stunden ist die Erzählung nach Laut und Schrift eingeübt und durch wiederholte Zerlegung in Fragen und Antworten gelernt, so dass sie in der folgenden Stunde als zweite Klassenarbeit auswendig niedergeschrieben werden kann. Wie beim Gedicht wird auch hier nach dem Verständnis der Einzelworte gleich eine gute deutsche Übersetzung gegeben. Hat der Schüler eine Anzahl englischer Erzählungen in gutes Deutsch übersetzen gelernt, so lernt er hiermit auch die Beziehungen zum deutschen und französischen Satzbau und die Unterschiede davon kennen, so dass die spätere Zusammenstellung der Hauptgesetze der Satzlehre sich ganz und gar aus der gesammelten Erfahrung ergibt. Zum Schluss werden die Wörter wieder in und ausser der Reihe abgefragt, von je zwei Schülern abwechselnd auf die zwei Wandtafeln niedergeschrieben und dann von der ganzen Klasse wiederholt. Nicht genug zu warnen ist davor, dass jedes Gedicht und jede Erzählung sofort zu einer grammatischen Ausbeute gemacht werde. Erst soll sich der Schüler Sprachstoff angeeignet haben, und dann hat er seine Freude daran, die wichtigsten Sprachgesetze unter Anleitung des Lehrers selbst zu finden, anstatt eine Menge von Regeln und Ausnahmen auswendig zu lernen. Nur das, was zum Verständnis der gleich im Anfang sich an die Lesestücke anschliessenden Sprechübungen erforderlich ist, mag vorher aus einer geringen Zahl von Beispielen und einigen Ergänzungen entnommen werden. Dazu gehören zunächst die Flexionsendungen, für welche folgende Beispiele vorliegen: *bells, hours, bards, dells; tells, dwells, hears*. Hieraus erkennen die Schüler unter Beziehung auf die Lauttafel, dass nach stimmhaften Lauten eine stimmhafte Flexionsendung steht, also als Lautzeichen für den Plural und die dritte Person Singularis des Präsens *s*, welches in der Schrift durch *s* dargestellt wird. Indem ich die Wörter *hearts, boats, weeks, walks, asks* ausspreche, finden die Schüler heraus, dass nach stimmlosen Konsonanten ein stimmloses Flexionszeichen eintritt, also der Laut *s*, Schriftzeichen *s*. Dasselbe gilt für die Endung des Imperfekts und Participiums der Vergangenheit, welche durch Vergleichung mit der deutschen Bedeutung erkannt werden in Wörtern wie *heard, hired, replied, drowned, found*. Bei dem Aussprechen dieser Wörter hören also die Schüler nach stimmhaftem Laut ein stimmhaftes *d*, welches in der regelmässigen Konjugation durch die Schriftzeichen *ed* dargestellt wird. In *passed* und *ashed* erkennen sie nach den stimmlosen *s*- und *h*-Lauten das stimmlose *t*, welches in der Schrift ebenfalls durch *ed* bezeichnet wird, (während es ihnen mit dem Buchstaben *t* in *lost* entgegentritt). Aus der Bildung des Plurals und der dritten Person des Singulars des Präsens nach Hauptwörtern und Zeitwörtern, die auf Zischlaute ausgehen, sowie aus der Flexionsendung des Imperfekts und Participiums der Vergangenheit in Zeitwörtern, die auf *t* und *d* auslauten, ergibt sich, dass die Flexionsendung von dem entsprechenden gleichartigen Laut *s* nach *s* und *š*, *z* nach *z* und *ž*, *t* nach *t*, *d* nach *d* nur dann deutlich unterschieden werden kann, wenn ein stimmhafter Laut eingeschoben wird. Durch Vergleiche mit dem Deutschen: des Hauses, des Tisches wird diese Einschiebung veranschaulicht. Nach diesem stimmhaften Laut, der mit dem unartikulierten Stimmtönen übereinstimmt, muss nach dem obigen Grundsatz natürlich eine stimmhafte Flexionsendung gesprochen werden. So werden im Plural Wörter wie *wiš, glās* zu *wišəz, glāsəz*, die sich in der Schrift als *wishes, glasses* darstellen, und ebenso tritt der stimmhafte Laut *d* in den Zeitwörtern *əđžiteited = agitated, ləndəd = landed* hervor. Somit gilt ohne Ausnahme für alle Flexionsendungen der Grundsatz: Nach stimmhaften Lauten stehen stimmhafte, nach stimmlosen stimmlose Flexionsendungen. Wie hier, so wird auch im weiteren Verlauf die Formenlehre auf den Laut aufgebaut und die Schrift dazu in

Beziehung gebracht. Als Wegweiser dient hierin die Englische Schulgrammatik von Viotor I. Teil. Formenlehre. Leipzig. Teubner 1879.

Die Erweiterung der Kenntnis der Beziehungen zwischen Laut und Schrift findet ebenfalls allmählich und durch die Beobachtung, die der Schüler selbst anstellt, statt. So sieht er die Lautverbindungen *ks* in *next* durch *x* dargestellt, *dž* in *agitated* und *passage* durch *g*. Später erkennt er an anderen Beispielen die Beziehungen zur französischen Aussprache wieder und findet dann selbst, dass Schrift-*g* vor *e*, *i*, *y* in Wörtern romanischen Ursprungs *dž* lautet, während es in denen deutscher Herkunft wie vor *a*, *o*, *u* und vor Konsonanten seinen *g*-Laut behält. Ebenso findet er entsprechend dem Französischen die Darstellung der Laute *k* und *s* durch *c*. Dies lernt jeder Schüler durch den Gebrauch, ohne dass er orthographische Regeln auswendig zu lernen braucht. Nachdem der Schüler noch den Laut *z* durch *z* und die Lautverbindung *kw* durch *q* dargestellt gesehen hat, ist er mit den Buchstaben des Alphabets bekannt. Dasselbe spielte bisher eine sehr wichtige Rolle im Anfangsunterricht. Es wurde gleich im Anfang nach den angegebenen Zeichen hergesagt, ohne dass eine Einübung der betreffenden englischen Laute vorhergegangen war. Damit wurden gleich falsche englische Laute gelehrt und gelernt. Jedenfalls darf man nicht ausser Acht lassen, dass doch die Buchstaben einfach die des allgemeinen lateinischen Alphabets sind, die aber auch mit dem des Deutschen übereinstimmen. Will man nun anstatt der deutschen Buchstabenbezeichnung den englischen Lautwert einsetzen, so muss man doch erst die englischen Laute selbst kennen gelernt haben. Ich habe zunächst nur deutsch buchstabieren lassen, was auch die Erlernung der Schrift erleichtert, und erst später als alle Laute, welche durch das Alphabet bezeichnet werden sollen, durch eine Anzahl von Wörtern eingepägt waren, lernten die Schüler das englische Alphabet mit genauer Wiedergabe der Laute aussprechen. Vom zweiten Halbjahr an habe ich beim Buchstabieren die englischen Laute einsetzen lassen, was besonders dann wünschenswert ist, wenn man mitten im Englischsprechen buchstabieren lässt. Ich gebe hier am besten die mir gütigst mitgeteilte Ansicht von Professor Viotor wieder, der mir Folgendes schreibt:

„Ich habe immer deutsch buchstabieren lassen, mich sogar Engl. Stud. III, 119 dagegen erklärt, *caught* nach englischer Weise *sj*, *ei*, *juw*, *džij*, *eitš*, *tij* buchstabieren zu lassen u. dgl., weil dadurch leicht der Eindruck hervorgerufen wird, die Buchstaben seien das spezifisch Englische, während es doch die Laute sind und *c* genau gleich unserem oder dem lateinischen *c* ist u. s. w. Spricht man über Grammatisches ebenfalls englisch, so muss man freilich auch die Buchstaben englisch benennen, aber eher auch nicht.“

Um die Einprägung der Schrift zu erleichtern, werden die Schüler stets auf Worte hingewiesen, mit deren Buchstabierung sie schon vertraut geworden sind. So wird ihnen das Regelmässige in der schriftlichen Darstellung von Lauten und Lautverbindungen allmählich bewusst, und damit lernen sie, soweit es im Englischen möglich ist, auch aus der Schrift auf den Laut schliessen. Aus vielen Beispielen ist dem Schüler verdeutlicht worden, dass ein betonter vokalischer Auslaut oder stummes auf einfachen Konsonanten folgendes *e* anzeigt, dass der vorhergehende betonte Vokal lang ist (offene Silben) z. B. *she*, *no*, *by*, *gay*, *true*, *fate*, *robe*, *rude*, *bite*, während ein Konsonant nach betontem einfachem Vokal besagt, dass dieser kurz ist. (geschlossene Silben) z. B. *fat*, *rob*, *rud*, *bit*. Tritt ein solcher Konsonant in den Inlaut, dadurch dass eine Flexionsendung darauf folgt, so weiss der Schüler, dass er zur Erhaltung der Kürze des vorgehenden Vokals den Konsonanten in der Schrift verdoppeln muss, da sonst der Lautwert des Vokals verändert werden würde, daher: *fat*, *fatter*; *rob*, *robbed*.

Bei der Wiederholung der Erzählungen und Gedichte zum Schluss des Jahres werden die wichtigsten Beziehungen zwischen Laut und Schrift, welche nach und nach bekannt geworden sind, nach folgenden Gesichtspunkten zusammengestellt.

- I. Durch welche Buchstaben werden die einzelnen Laute und Lautverbindungen dargestellt?
- II. Welche verschiedenen Laute werden durch die einzelnen Buchstaben bezeichnet?
- III. In welchen Verbindungen werden einzelne Buchstaben nicht mehr ausgesprochen?

Die Beziehungen zum Deutschen und Französischen, welche zur Aneignung des fremden Wortschatzes und zum besseren Verständnis der grammatischen Gesetze hervorgehoben werden, finden auch bei dem Vergleich zwischen Laut und Schrift nutzbringende Verwertung. Durch die Beachtung solcher Beziehungen wird die Erlernung der Sprache nach Laut und Schrift erleichtert und das Verständnis für die Entwicklung der fremden Sprache gefördert. So kann beim Vergleich zwischen Laut und Schrift den Schülern gezeigt werden, wie sich Buchstaben, die lautlich verstummt sind, im Deutschen oder Französischen wiederfinden, und wie sie früher gelautet haben.

An Wörtern wie *knight, right, brought, fought* lässt sich z. B. ohne auf die weitere lautliche Entwicklung einzugehen, auch einem Anfänger klar machen, dass die Buchstaben **gh** früher wie die entsprechenden Laute in *Knecht, Recht, brachte, focht* ausgesprochen worden sind. Damit sieht er doch, dass diese Schriftzeichen in früherer Zeit auch einmal Laute dargestellt haben. Zugleich kann er darauf hingewiesen werden, dass die Buchstaben *ch* im Deutschen zwei verschiedene stimmlose Reibelaute, den Gaumenlaut (*Knecht*) und Kehllaut (*brachte*) darstellen. Von diesen ist der letztere, der ehemals auch im Englischen vorhanden war, wie er aus *brought* und *fought* entnimmt, in der jetzigen Sprache verloren gegangen. Ein Engländer also, der Deutsch lernt, muss diesen *ch*-Laut in *brachte, focht* ebenso neu lernen, wie der Deutsche *þ* und *ð*. Dagegen findet der Schüler den durch Einfluss des vorhergehenden stimmlosen Lautes stimmlos gewordenen Gaumen-Reibelaut (*ch* in *ich*) wieder in Wörtern wie *tuneful, Tuesday*. In Wörtern wie *reign, campaign* kann ihm durch Vergleichung mit den französischen Wörtern *règne, campagne* die Einprägung des stummen Schriftzeichen *g* erleichtert werden; wenn auch das *g* in der Verbindung *gn* in vielen englischen Wörtern, nachdem es bereits verschwunden war, nachträglich wieder in die englische Orthographie hineingekommen ist.

Auch lässt sich oft aus den Buchstabenverbindungen auf das Verstummen von Lauten aus rein lautlichen Gründen schliessen, wozu die Lauttafel dem Schüler manche Aufklärung bietet, vgl. Wörter wie *tomb, empty; Dnieper, Wednesday; knight, gnat; hymn, autumn; whistle, listen; write, wrong* u. s. w. Der leichtere Lautansatz im Deutschen giebt uns einen bequemeren Übergang von einem Laut zum andern — obwohl auch hier bisweilen Laute ausgelassen werden, z. B. *Ferd* für *Pferd* — während der breitere, vollere englische Lautansatz solche Übergänge von Lauten, die an gleicher (*mb, dn*) oder benachbarter Stelle gebildet werden (*mpt, gn, kn, stl, stn*) erschwert (vgl. die Aussprache von *Knecht* mit *knight*, *Distel* mit *thistle*). Aus dem gleichen Grunde ergibt sich auch der in der Umgangssprache übliche, bei Sweet öfters vorkommende Ausfall von Lauten wie *k* in *asked* und *exactly*. In Wörtern wie *nature, creature* erklärt sich der vor *u* erfolgende Übergang des *t* zu *š* sowie der anstatt dessen in neuerer Zeit wieder eintretende Übergang zum stimmlosen Gaumen-Reibelaut aus der Natur der verwandten Laute. Im Deutschen bemerken die Schüler den Übergang dieses Lautes in *š*, da einige Schüler dazu neigen, Wörter wie *Mönch* mit *š* auszusprechen. Beim Vergleich der englischen Wörter *pleasure, leisure, division, portion, station* mit den entsprechenden französischen Wörtern *plaisir,*

loisir, division, portion, station tritt ihnen der Übergang vom französischen *z*-Laut in den englischen *z*-Laut und vom französischen *s*-Laut in den englischen *š*-Laut entgegen.

So lassen sich gelegentlich auch für die Schüler recht nützliche Betrachtungen anstellen, die sie auf den Grund der Erscheinungen führen und sie mehr befriedigen und zum Denken anregen, als wenn Laut und Schrift durch zahllose Regeln eingeprägt, deren oft recht klare Beziehungen dagegen im Dunkeln gelassen werden.

Durch die Beziehungen zwischen Laut und Schrift, die der Schüler mehr und mehr aus eigener Anschauung kennen lernt, wird er auch darauf vorbereitet, die Schriftbilder in Laute umzusetzen, also gut zu lesen, und zwar lernt er es auf diesem Wege besser, als wenn er zu einem vom wirklichen Verstehen der Laute unabhängigen, durch viele künstliche Ausspracheregeln unterstützten Lesen herangebildet wird. Ich habe mich hiervon überzeugt, indem ich zum Schluss des Jahres einzelne Abschnitte lesen liess, ohne die Laute vorgesprochen zu haben. Wir kommen also allmählich ganz von selbst durch die lautliche Schulung auch zum guten Lesen — soweit dasselbe überhaupt ohne Vorsprechen der Laute möglich ist. —

Um aber zu verhüten, dass infolge der vielen Unregelmässigkeiten aus den Schriftzeichen auf falsche Lautbilder geschlossen wird, halte ich den allein naturgemässen Weg vom Laut zur Schrift mindestens für die ersten zwei Jahre für den notwendigen, und nur versuchsweise dürfen dann und wann lautlich unbekannte Stücke gelesen werden. Da auf dem natürlichen Wege das Verständnis für die gesprochene Sprache wie die Schriftsprache ausserordentlich gefördert wird, so soll man auch späterhin so viel als möglich dem Grundsatz des Anfangsunterrichts nachgehen: *Erst der Laut, dann die Schrift!*

Wenn sich nun aus meinen Ausführungen ergeben hat, dass ich mit Rücksicht auf die Bestimmungen und die vorhandenen Lehrmittel Laut und Schrift im Anfangsunterricht vereinigt habe, so kann ich doch nicht unterlassen, auch an dieser Stelle nochmals auf die in der Einleitung besprochene Lautschrift zurückzukommen. Die Versuche, welche ich in ausgedehnterem Massstabe im letzten Vierteljahr hier und im Französischen in der Quinta gemacht habe, haben meine anfänglich vorhandenen Zweifel über den Wert der Lautschrift für die Schule völlig beseitigt. Ich bin gewiss, dass das noch allgemein verbreitete Vorurteil gegen Verwendung der Lautschrift im Unterricht schwinden wird, wenn die Fachgenossen nach genauer Bekanntschaft mit derselben *) einmal den Versuch machen wollten, sie in der Schule zur Anwendung zu bringen. Bei der lautlichen Schulung ohne Lautschrift vergessen manche Schüler die noch so gut eingeübten Laute, oder diese werden durch das Schriftbild verwischt. Dies wird um so mehr der Fall sein, wenn, wie auf den Gymnasien, an denen Unterricht im Englischen stattfindet, nur zwei Stunden wöchentlich gegeben werden. Der Lauteindruck wird dann eben von einer Stunde zur andern nicht sicher haften. Da aber auch bei fünf Stunden wöchentlichen Unterrichts manche Schüler die vorher sorgfältig geübten Laute mit der Schrift vermengten, bin ich von selbst darauf geführt worden, zunächst die betreffenden Wörter nach den bekannten Lautzeichen an die Tafel zu schreiben und von da ins Heft eintragen zu lassen. Hier hatten die Schüler eine sichtbare Stütze für den wankend gewordenen oder durch die Schrift beeinflussten Gehöreindruck, und dadurch waren sie imstande, sich das Lautbild stets zu vergegenwärtigen. Die Erlernung der Lautschrift machte gar keine Schwierigkeiten, da die Schüler die Lautzeichen

*) Hierzu ist das erwähnte Elementarbuch des gesprochenen Englisch von Sweet für den Lehrer von besonderem Nutzen.

sowohl an der Tafel als in ihrem Hefte sehen und bei der Zerlegung der Wörter in Laute oft die einzelnen Zeichen an der Tafel angeben müssen. Stelle ich nun diese Zeichen zusammen, so ergibt sich eben die Lautschrift in ganz natürlicher und einfacher Weise. Da die Angabe aller einzelnen Laute das Lautbild des ganzen Wortes nicht deutlich genug hervortreten lässt, ist das Niederschreiben desselben vorzuziehen und nimmt ausserdem weniger Zeit in Anspruch. Nach dem Beispiel des Lehrers stellen nun auch die Schüler an der Wandtafel die Lautzeichen zum Worte zusammen, und so lernen alle ohne Ausnahme und ohne irgend welche Belastung des Gedächtnisses in kurzer Zeit die Lautschrift geläufig handhaben.

Da ich mich von dem Nutzen der Lautschrift an vielen Einzelwörtern, deren Aussprache eine stets genaue war, überzeugt hatte, ging ich nach der mündlichen Einübung von Sätzen zur lautlichen Darstellung derselben über, und so sah ich zu meiner Freude, dass Schüler, deren Aufnahme durchs Gehör keine so sichere war, nun schnell den Übelstand beseitigten und die Laute ebenso genau wie die anderen Schüler hervorbrachten. Bei der Unterstützung des Gehöreindrucks durch dieschriftliche Darstellung der Laute konnte ich die zusammenhängenden Sätze gleich zur Fragestellung verwerten, so dass sich die Schüler schnell den Sinn und damit die Worte einprägten, bis sie nach und nach die so durchgenommene Erzählung frei hersagen konnten. *) So hafteten durch die häufig und in verschiedener Weise stattfindende Wiederholung der Erzählung auch alle Laute viel besser, als wenn ich kurz darauf zur gewöhnlichen Schrift überging.

Um zu sehen, ob die vorher durchgenommenen Gedichte und Erzählungen auch dem Laute nach sicheres Eigentum der Schüler geworden waren, wurden sie gelegentlich ganz oder stückweise aus dem Gedächtnis in Lautschrift niedergeschrieben, (z. B. das zuerst gelernte Gedicht, welches ich zum Schluss beifüge.) Dabei zeigte sich auch, ob die Schüler die im Zusammenhang flüchtiger betonten oder unbetonten Silben richtig aufgefasst hatten. Nachdem ich das Betreffende zur Vergleichung an die Tafel geschrieben, hatten mir die Schüler etwaige Fehler mitzuteilen und sie dann zu berichtigen. Da konnte man gleich sehen, wo der Fehler lag. Während bei der mündlichen Durchnahme jeder einzelne Schüler in einer Stunde nicht so häufig an die Reihe kommt, lässt sich hier also sofort ein Überblick über die Aussprache der ganzen Klasse gewinnen. So wurden z. B. folgende Übungen mit Erfolg angestellt.

Zur Prüfung der Vokallaute in Wörtern, deren lautliche Zusammensetzung bis auf die Vokale dieselbe war, diktierte ich solche und ordnete sie dann in folgender Weise an, z. B.

Laut:	Schrift:
bijd, bijt.	bead, beat.
bid, bit.	bid, bit,
bed, bet,	bed, bet.
bæd, bæt.	bad, bat,
bad, bat.	bud, but.
bād (pāt).	bard, (part.)
bāød, bāt.	board, bought.
bād(kin) bāt.	bod(kin) bot.
bjuwd, buwt.	Bude, boot.

*) Anmerkung: Dies ist besonders für die erste Zeit zu empfehlen, wo dem Schüler viele neue Wörter in einer Erzählung entgegentreten, während es dann, wenn die meisten Wörter bekannt sind, genügen dürfte, nach der mündlichen Durchnahme nur die neuen Wörter in Lautschrift an die Tafel zu schreiben. Die Gedankenverbindung erleichtert die Aneignung der Wörter in hohem Grade, nur darf man sie nicht gleich für die nächste Stunde auswendig verlangen, sondern erst dann, wenn die Erzählung jedem Schüler geläufig geworden ist.

Diphthonge.

Laut:
baid, bait.
beid, beit.
baud, baut.
boud, bout.
boid,

Schrift:
bide, bite,
bade, bate.
boud, bout,
bode, boat.
boyed.

In diesen bis auf die Vokale gleichlautenden Wörtern merkt der Schüler besonders gut, worin der Unterschied in der Aussprache besteht, und so findet er heraus, dass sich beim Aussprechen dieser Wörter in der gegebenen Reihenfolge neben der Veränderung der Lippenstellung die Zunge von ij nach ā senkt und von da nach *uo* zurückzieht. So ergibt sich von selbst das Verhältnis der Vokale, welche der Schüler verwechselt, z. B. *e* mit *æ*. Er sieht, dass der Laut *e* zwischen *i* und *æ* liegt, dass also die Zungenlage des *e* höher als die des *æ* ist. Darauf habe ich gefunden, dass die betreffenden Schüler Wörter wie *said, sad, beg, bag, bet, bat* u. s. w. richtig darstellten.*) Die Zusammenstellung dieser Wörter lässt auch die Beeinflussung der Vokale durch die auslautenden Konsonanten und umgekehrt deutlich erkennen, worüber das Vorsprechen des Lehrers ohne weitere Erörterungen den Schüler belehrt. (Vgl. Sweet's Elementarbuch des gesprochenen Englisch: Quantität S. 10). Ob die in der Schrift durch *r* bezeichneten Laute richtig verstanden sind, lässt sich ebenfalls durch die Lautschrift genau erkennen. Daraus ergibt sich z. B. folgende Zusammenstellung:

Laut:	Schrift:
r im Anlaut und im Inlaut zwischen Vokalen.	
riñ	ring.
rait	right.
əraiz	arise.
dženərəl	general.
Aufgehen des Vokallauts in den e-Laut.	
həə	her.
həəd	heard.
səə	sir.
pəə	pur.
Der Vokallaut bleibt erhalten, wird jedoch durch den folgenden ə-Laut offen.	
hiə	here, hear.

Laut:	Schrift:
keə	care.
ʃəə	shore.
ʃuə	sure.
Vor anlautendem Vokal wird r hörbar.	
fəər it,	for it.
ðeər iz,	there is.
Vgl. Sweet's Elementarbuch S. 20: Lautstellung und Lautberührung.	
Auslaut in unbetonter Silbe.	
evə,	ever.
nevə,	never.
ā bleibt erhalten:	
bād	bard.**)
hām	harm.

*) Die Nachahmung der Vokale ist hier, wie schon bemerkt, im allgemeinen eine gute; wo dies nicht der Fall ist, wird zur Veranschaulichung des Verhältnisses der Vokale zu einander eine genaue Vokaltafel in Dreieckform, (wie sie Hellwag, Viator und nun auch Bell annehmen) sehr nützlich für den Unterricht sein.

***) Anmerkung: Die Aussprache der Wörter *bāde, hām* u. a. ist die jetzt übliche auch von Sweet gelehrt südenglische. Das Schwinden des ə-Lautes scheint mir daher zu rühren, dass die Zungenlage für englisch ā und ə ungefähr dieselbe ist, da die Zunge in beiden

Ich möchte es dringend wünschen, dass man endlich davon zurückkäme, in der zum grossen Teil so willkürlichen englischen Orthographie die englische Sprache zu erkennen. Es kann nicht genug betont werden, dass die Sprache nicht in den oft recht verzerrten Schriftbildern besteht, sondern im Laut. Möge man diesen so darstellen, wie er ist; dann werden die Schüler nach dem neuen Verfahren die fremde Sprache schneller und sicherer lernen als bisher, wo zwei verschiedene Principien, Laut und Schrift einander gegenüberstehen. Wenn dann mindestens ein Jahr hindurch an allen Schulen nach einer einheitlichen Lautschrift unterrichtet würde, (vgl. S. 7 und 8) so müsste die thatsächliche Befolgung des Grundsatzes: Schreibe wie du sprichst, und sprich wie du schreibst noch viel sicherer zu einer guten Aussprache führen und die Bemühungen des Lehrers und der Schüler wesentlich erleichtern. Da dieses Ziel nicht auf einmal zu erreichen ist, so mögen wir wenigstens die sich unterdessen bietenden Vorteile der gelegentlichen Verwertung der Lautschrift nicht von der Hand weisen. Wie gezeigt, ist eine Überbürdung des Schülers durchaus nicht vorhanden.

Nachfolgend teilt mir Kollege Quiehl¹ gütigst seine Erfahrungen über die Verwendung der Lautschrift im Unterricht mit:

Bei vielen Fachgenossen herrscht noch immer eine grosse Abneigung gegen die Anwendung der Lautschrift im Unterricht, sehr mit Unrecht, wie ich glaube. Ich bin überzeugt, dass diese Voreingenommenheit bei allen denen schwinden wird, die einen praktischen Versuch damit anstellen. Es wäre schön, wenn an irgend einer Anstalt einmal durchgreifende Versuche mit der Verwendung der Lautschrift gemacht werden könnten, wenn den Schülern im Anfangsunterricht für längere Zeit nur Texte in Umschrift in die Hand gegeben würden. Ich glaube, das Ergebnis würde ein durchaus günstiges sein. Der störende Einfluss der herrschenden geschichtlichen Rechtschreibung auf die Aussprache würde in der für die weitere Entwicklung so wichtigen Zeit des ersten Unterrichts von dem Schüler fern gehalten. Auf der anderen Seite würde demselben durch die Umschrift das Mittel an die Hand gegeben, das in der Schule Durchgenommene zu Hause zu wiederholen, eine Unterstützung, die jetzt fehlt. Doch selbst

Fällen gehoben und zurückgezogen wird und die Zungenspitze an die oberen Schneidezähne heranreicht. Beim schnellen Sprechen fallen daher die Laute in einen zusammen. Spreche ich aber das lange *a* mit deutscher Zungenstellung aus, wobei die Zunge die unteren Schneidezähne berührt, so kann ich eine der obigen annähernde Klangwirkung nur dadurch erzielen, dass ich von diesem Laut durch Hebung und Zurückziehen der Zunge zum *æ* übergehe. Wenn der Lehrer die für *r* eintretenden Laute, welche in vielen Schulbüchern ungenau oder falsch dargestellt sind, selbst genau unterscheidet, wird sie der Schüler eben so gut ohne Schwierigkeit nachahmen, zumal jeder Schüler den *æ*- und *r*-Laut ebenso wie den *l*-Laut aussprechen lernt. Dies möchte ich hier noch besonders hervorheben, weil ich aus der mir erst jetzt zu Gesicht gekommenen Schrift von Eidam: *Phonetik in der Schule?* Würzburg. A. Stuber. 1887 ersehe, dass der Verfasser auf die genaue Einübung des englischen *l* und *r* verzichtet. Wie neben dem Vorsprechen einfache Angaben über die Bildung dieser Laute die Einübung derselben erleichtern, ist an anderer Stelle auseinandergesetzt worden und sei hier nochmals betont, da der Verfasser der obigen Schrift den Wert solcher Erklärungen bezweifelt. Vgl. auch Schröer, *Aussprache des Englischen*. Berlin. Springer 1884, der, wenn auch auf andere Weise, so doch ebenfalls seinen Schülern diese Laute gelehrt hat und geradezu darauf hinweist, wie wesentlich sie für eine gute Aussprache des Englischen sind.

wenn Texte in Lautschrift nicht zu Grunde gelegt werden, kann dieselbe doch im Unterricht sehr nützlich verwandt werden. Ich habe sie gelegentlich im englischen und französischen Unterricht unserer Sekunda (2. Jahrgang für das Englische, 5. für das Französische) angewandt und bin von dem Nutzen derselben jetzt sehr überzeugt, während ich früher von einigem Misstrauen erfüllt war. Ich verwertete sie bei der Durchnahme von neuen Erzählungen und Gedichten. Nachdem ich das Stück vorgesprochen und von der Klasse hatte nachsprechen lassen, und nachdem es lautlich und inhaltlich durchgenommen war, schrieb ich es in Lautschrift an die Tafel und liess es dann von einzelnen und von der Klasse ablesen, bis die Schüler infolge dieser Übung und infolge von sofort angestellten Sprechübungen im stande waren, es nachzuerzählen oder, bei Gedichten, es auswendig herzusagen. Ausserdem liess ich ab und zu Stücke, die bei geschlossenem Buche vorgesprochen, lautlich und inhaltlich eingeübt und schliesslich gelesen und übersetzt worden waren, bruchstückweise von Schülern in Lautschrift an die Tafel oder in das Heft einschreiben, um mich zu überzeugen, dass alle Laute richtig aufgefasst worden waren. Bei Anwendung dieses Verfahrens hat sich in Bezug auf die Lautschrift im allgemeinen ergeben:

1) Die Lautschrift belastet das Gedächtnis des Schülers keineswegs. Der Schüler merkt sich ganz von selbst bei der Einübung oder Wiederholung der Laute das entsprechende Zeichen, unter dem der Lehrer den Laut darstellt. — Jeder Schüler hatte sich eine Lauttafel angefertigt, die er immer bei der Hand haben musste, damit die Laute von Zeit zu Zeit im Chor abgelesen werden konnten. (Die Reibelaute lang ausgehalten, die stimmlosen voran.) Da die Schüler sich die Ansatzstellen der Laute leicht gemerkt hatten, so konnten die Laute bald ohne Lauttafel aus dem Kopfe der Reihe nach hergesagt werden. Ich halte dieses gelegentliche Hersagen aller Laute für ein sehr gutes Mittel, der richtigen fremdsprachlichen Aussprache wieder zu ihrem Rechte zu verhelfen, wenn die dialektisch gefärbte deutsche Aussprache im Begriff ist, sie ungünstig zu beeinflussen. Natürlich wird die Lautschrift erst dann angewandt, wenn die Schüler über die Laute vollständig im Klaren sind und wenn sie durch längere Übung daran gewöhnt worden sind, in dem betreffenden Zeichen den entsprechenden Laut zu erkennen und denselben sofort einzusetzen.

2) Ich habe gefunden, dass Stücke, die nur durch Vorsprechen und mit Hülfe der Lautschrift eingeübt waren, verhältnismässig besser ausgesprochen wurden, als solche, die bald darauf gelesen wurden. Auch erhielt sich die gute Aussprache bei denselben länger.

3) Die Anwendung dieses Verfahrens erleichtert also dem Lehrer den Unterricht. Da die erst vorgesprochenen und dann bei der Wiederholung durch die Zeichen vermittelten Laute besser haften, so hat der Lehrer, der auf gute Aussprache hält, nicht nötig, immerwährend die Fehler der Schüler zu berichtigen. Der ewige Kampf gegen die schlechte Aussprache, die zum grossen Teil im Schriftbild ihren Grund hat, wird auf diese Weise bedeutend gemildert.

4) Die Lautschrift ist ein sehr guter Prüfstein für die Aussprache des Schülers. Der Schüler muss im stande sein, sich über die Natur der einzelnen Laute, die sich zu einem Wort- und Sinnnganzen vereinigen, genau Rechenschaft abzulegen. Er muss nach Bewältigung der Anfangsgründe die Fähigkeit haben, das, was er spricht, so wie er es spricht, durch die Schrift auszudrücken.

5) Ich habe nicht gefunden, dass der Übergang zur herrschenden Rechtschreibung Schwierigkeiten machte, oder dass die Rechtschreibung dadurch verschlechtert wurde, etwa derartig, dass das Lautbild beim Niederschreiben an die Stelle des Schriftbildes gesetzt wurde. Selbst bei nicht im Lesebuche stehenden Erzählungen und Gedichten sind die schriftlichen Arbeiten (Inhaltsangaben, Beantwortung von Fragen, Diktate u. dergl.) verhältnismässig günstig ausgefallen, trotz-

dem die neuen Wörter nach der lautlichen und inhaltlichen Durchnahme des Stückes nur durch Anschreiben an die Tafel den Schülern bekannt geworden waren. Niemals sind die Lautzeichen an die Stelle der gewöhnlichen Schriftzeichen gesetzt worden.“

Professor Passy schreibt mir über die Lautschrift Folgendes: „In Diskussionen habe ich bisweilen gut gefunden, die Lautschrift zu vergleichen 1. mit einem Schubkarren, der doch an und für sich eine unnütze Last ist, aber hilft, die schweren Backsteine leichter zu tragen, 2. mit einem Baugerüste, das die Arbeiter aufbauen, um es dann wieder niederzureissen, und ohne welches das Haus wohl dreimal so viel Mühe kosten würde.“

Bei den Bemühungen, eine gute Aussprache zu erzielen, muss noch darauf verwiesen werden, dass der unaufhörliche Wechsel zwischen der deutschen und englischen Mundstellung durchaus zu vermeiden ist. *) Dies geschieht, wenn das Übersetzen der Einzelsätze aufhört und die Lektüre so gehandhabt wird, dass nicht derselbe Schüler hinter einander englisch und deutsch zu lesen hat, sondern dass sich hierbei zwei Schüler abwechseln. Auch beim Abfragen von Worten und Redensarten lasse ich dieselben gewöhnlich von dem einen Schüler englisch, von dem andern deutsch aufsagen und vom dritten buchstabieren. Die an die Wandtafel geschriebenen Wörter werden ebenso von dem einen Schüler englisch abgelesen, während der andere die deutsche Bedeutung einsetzt; oder die ganze Klasse liest die Wörter in der von mir bezeichneten Reihenfolge vor und giebt darauf die deutsche Übersetzung.

Wenn der Lehrer somit vom ersten Augenblicke an auf eine gute Aussprache Wert legt und keine Fehler durchgehen lässt, so werden auch die Schüler den Anforderungen des Lehrers um so mehr gerecht zu werden suchen, als ihnen die genaue Nachahmung des vorgesprochenen Wortes nach der Überwindung der lautlichen Schwierigkeiten selbst grosse Freude bereitet.

So gewinnt der Schüler durch den von den Lauten ausgehenden Anfangsunterricht eine feste Grundlage für die Aussprache des Englischen. Er erhält eine genaue Übersicht über alle englischen Sprachlaute und erkennt, dass sie nicht, wie man oft noch glaubt, ein unentwirrbares Chaos bilden, sondern sich alle genau bestimmen lassen, da jedem ein fester Lautwert zukommt. Somit kann er jedes im Zusammenhang erlernte oder neu gehörte Wort in seine Laute zerlegen und sich dieselben durch die Lautschrift auch sichtbar vorführen. Dadurch erlangt der Schüler einen sichern Massstab für die Beurteilung seiner eignen Aussprache sowie die seiner Mitschüler. Er vermag daher alle Fehler zu erkennen und zu beseitigen, welche infolge des Einflusses des Schriftbildes oder des heimischen Dialekts wieder einmal in sein Englisch übergehen.

Ausserdem haften die in Gedichten und Lesestücken geübten Lautverbindungen nach Aussprache, Wort- und Satzton sicherer als diejenigen, welche in Einzelsätzen erlernt werden. Dies weiss ich aus eigener Erfahrung aus der Schulzeit zu beurteilen. Von dem ganzen Unterricht im Polnischen, den ich während eines Jahres, in Sexta, bei einem vorzüglichen Lehrer genossen habe, ist mir nichts in Erinnerung geblieben, als ein einziges Gedicht, das ich noch jetzt, nach 20 Jahren, genau kann. An diesem vermag ich mir die polnischen Laute wieder vorzuführen und den Sinn der Worte aus dem Zusammenhange festzustellen. Auch fallen mir dabei noch einige grammatische Beziehungen ein, während die vielen eigens für die Einübung der grammatischen Regeln berechneten Einzelsätze mir nicht mehr gegenwärtig sind. Hätte ich also nicht das Gedicht aus dem Unterricht

*) Vgl. hierüber die interessanten Ausführungen Schröder's in seiner schon erwähnten Schrift: Über den Unterricht in der Aussprache des Englischen. S. 12 ff.

gerettet, so hätte ich von der Beschäftigung mit dem Polnischen nur noch die wenig erbauliche Erinnerung an die Thatsache, dass ich einmal Unterricht darin gehabt habe.

Die Schlussfolgerung, die sich hieraus ziehen lässt, fällt mit der Grundlage für die ganze neuere Bewegung auf dem Gebiete des Sprachunterrichts zusammen.

Da die Einzelsätze in keinem inneren Zusammenhang mit einander stehen und ein lebhaftes Interesse des Schülers nicht zu erwecken vermögen, so können sie auch nicht im Gedächtnis haften bleiben, und sind sie entschwunden, so vergehen damit auch alle mühevoll erworbenen zahllosen grammatischen Regeln und Ausnahmen.

Die Gedichte und Erzählungen dagegen bilden ein in sich abgeschlossenes Ganze, dem der Schüler ein reges Interesse entgegenbringt, und das er sich durch die vielfachen, von verschiedenen Gesichtspunkten aus angestellten Wiederholungen sicher einprägt. Dazu lehnen sich alle Übungen an den Lesestoff an. Fragen und Antworten, Umwandlungen der Erzählungen aus der Einzahl in die Mehrzahl, aus der einen Person und Zeit in die andere, aus dem Aktivum ins Passivum, aus der direkten in die indirekte Rede, Auflösungen der Participialkonstruktionen, Inhaltsangaben, freie Nacherzählung nach sonstigen, gemeinsam mit den Schülern herausgefundenen Gesichtspunkten; alles dies und noch mehr bildet den Stoff zu mündlichen und schriftlichen Übungen, zu denen noch Diktate, und im Anfang Niederschreiben von Gedichten und Erzählungen aus dem Gedächtnis hinzukommen.

Somit wird aus der Sprache heraus das Gefühl für das sprachlich Richtige und damit zugleich sicheres grammatisches Wissen gewonnen, was durch Einzelsätze nie erreicht wird. Diese sind völlig überflüssig und nehmen viel kostbare Zeit in Anspruch, die sich nutzbringender verwerten lässt. Ebenso unnötig und für die Aneignung des Sprachgefühls und einer fließenden Aussprache sogar schädlich sind die Übersetzungen aus dem Deutschen in die fremde Sprache, die sich überall vermeiden und anders ersetzen lassen, unbedingt aber im Anfangsunterricht fallen müssen. Das künstliche Aufbauen der Sprache nach grammatischen Regeln hindert geradezu die natürliche Erlernung der Sprache und verführt zur Herstellung eines falschen Englisch und Französisch, wobei man nur an die bisherige Form der Extemporalien denken möge.

Auch hier muss die Kenntnis der Sprache auf natürlichem, nicht auf künstlichem Wege vermittelt werden.

Mit 43 Quintanern habe ich ganz dieselben mündlichen und schriftlichen Übungen im Französischen angestellt, wie mit der einen Tertia im Englischen und einer anderen im Französischen. Solche Übungen werden gern und freudig von den Schülern gemacht, da sich der der Jugend innewohnende Trieb selbständig zu schaffen hierbei in Anlehnung an schon erworbenen Sprachstoff frühzeitig bethätigen kann. Da also die künstliche Herstellung einer noch unbekanntem Sprache streng vermieden wird, so fallen auch die schriftlichen Arbeiten wesentlich besser aus als früher.

Wenn man bei den grösseren Erfolgen, die ein derartiger der Natur angepasster Sprachunterricht erzielen muss, noch glaubt, dass den Schülern zu viel zugemutet werde, so ist dies eine Verkennung der ganzen Verhältnisse. Wenn irgendwie eine Entlastung stattfindet, so geschieht dies gerade infolge des naturgemässen Lehrverfahrens. Ausserdem wird alles Wissen in der Schule erarbeitet, und fänden die Schüler nicht selbst grosse Freude daran, gelegentlich kleine schriftliche Übungen zu Hause zu machen, so hätten sie nichts weiteres zu thun, als das, was in der Schule erlernt worden ist, durch Wiederholung zu befestigen.

Auch sei hier nochmals hervorgehoben, dass die Erklärungen über Bildung der Laute,

wo solche zur genaueren Nachahmung des gesprochenen Wortes nötig sind, durchaus keine Belastung des Gedächtnisses herbeiführen, da sie, wie sich aus meinen Auseinandersetzungen ergibt, nicht etwa wie Regeln auswendig gelernt, sondern vom Verstande aufgenommen werden. Die Phonetik verfolgt ferner keinen Selbstzweck in der Schule, sondern ist nur ein Mittel, das schneller und sicherer zum Ziele führt. Da bei einer derartigen sich in engen Grenzen bewegenden Verwendung der Phonetik zugleich die vielen Aussprache- und Orthographie-Regeln fortfallen, so ergibt sich hieraus eine wesentliche Entlastung des Gedächtnisses (vergl. S. 6).

Wenn den Anhängern der neuen Richtung im Sprachunterricht die Meinung untergeschoben wird, dass nun alle Schüler sehr gutes leisten müssten, so möchte ich nur bemerken, dass selbst die neue Methode den bisherigen Unterschied zwischen guten und schwachen Schülern nicht zu beseitigen vermag. Ein solcher wird eben nach jeder Methode vorhanden sein. Nur fragt es sich, ob nicht die Zahl der zurückbleibenden Schüler häufig durch die Methode selbst bedingt ist, und da glaube ich, dass die dem kindlichen Verstand und Gemüt mehr zusagende Geistesnahrung, wie sie ihnen auf dem neueren Wege geboten wird, schon grössere Erfolge in sich birgt. Im Vergleich mit meinem früher nach dem Schulbuch erteilten Unterricht habe ich wenigstens nicht nur im Englischen, sondern auch im Französischen die Erfahrung gemacht, dass die nur scheinbar höheren Anforderungen allen Schülern viel leichter fallen, und dass selbst der schwächste Schüler Lust und Liebe am Unterricht zeigt und dabei mehr lernt, als es früher der Fall war; denn er hat sich doch allmählich eine Zahl von Gedichten und Erzählungen, die ihm nach Sprache und Inhalt geläufig geworden sind, sicher angeeignet und kann sie nicht nur lesen und übersetzen, sondern auswendig nacherzählen. Somit hat er mehr von der wirklichen Sprache gelernt als durch alle flüchtigen Einzelsätze, welche sonst die hauptsächlichste Nahrung des Anfangsunterrichts bilden.

Die Ansicht, dass die neuere Methode sich wohl für den Einzel-, nicht aber für den Klassenunterricht eigne, ist nichts als eins der Vorurteile, deren es so viele auf diesem Gebiete zu bekämpfen giebt, die aber allmählich der Erfahrung weichen werden. *)

Nicht der geringste Gewinn der natürlichen Methode fällt aber der Muttersprache zu. Abgesehen davon, dass die Übertragung der Lesestücke in gutes Deutsch letzteres in hohem Grade zu fördern und den Unterschied zwischen dem Satzbau der fremden und der eigenen Sprache deutlich hervorzuheben vermag, so ist gerade die strenge lautliche Schulung für die Erlangung einer guten deutschen Aussprache von hohem Werte. Hat der Schüler die Laute der fremden Sprache genau unterscheiden und nachsprechen gelernt, so überträgt sich diese Unterscheidung bei geeignetem Hinweis seitens des Lehrers auch auf die Laute der Muttersprache. Nur wird hier bei dem fortwährenden Gebrauch des Dialekts noch um so mehr darauf zu achten sein. Darum ist es durchaus nötig, dass das Kind, welches so leicht Laute nachahmt, dieselben schon im ersten Schuljahr genau unterscheiden und nachsprechen lernt; nur dadurch werden wir allmählich den so vielfach geäußerten und berechtigten Wunsch, dass der gebildete Deutsche sich einer möglichst dialektfreien Aussprache bedienen möge, in Erfüllung gehen sehen.

*) Wie schnell die Kinder das lebendige Wort der gesprochenen Sprache auffassen, habe ich in Quinta erfahren, wo ich beim deutschen und französischen Unterricht öfters genötigt war, einem amerikanischen Schüler, der noch wenig Deutsch konnte, englische Erklärungen zu geben. Nach einiger Zeit stellte sich heraus, dass die Schüler, ohne darauf aufmerksam gemacht worden zu sein, eine ganze Reihe von englischen Wörtern, die ich gebraucht hatte, mit deutscher Bedeutung hersagen konnten und zwar meist solche, die ihnen Beziehungen zu deutschen oder bekannten französischen Wörtern boten.

Also auch für den schulgemässen Unterricht im Deutschen gelte der Grundsatz: Erst der Laut, dann die Schrift! Die letztere wird, wie Seite 9 gezeigt, durch die genaue Unterscheidung der Laute nur gewinnen können und die Verwechslungen von Buchstaben wie *p b*, *t d*, *k g*; *g*, *ch* und *r* werden dann von selbst aufhören oder doch erheblich vermindert werden. Dass diese Rückwirkung nicht ausbleibt, habe ich besonders in Quinta erfahren, wo ich neben dem französischen den deutschen Unterricht erteile. *)

Da diese Abhandlung schon über den Rahmen einer Jahresberichtsarbeit hinausgeht, so muss ich mit den Betrachtungen über Laut und Schrift abschliessen. Die Andeutungen über die mündliche und schriftliche Verarbeitung des Lesestoffes, über den Ersatz der Übersetzung aus dem Deutschen in die fremde Sprache und über den induktiven Gewinn der grammatischen Gesetze gedenke ich auf Grund der im Unterricht gesammelten Erfahrungen demnächst weiter auszuführen.

Meinen Wunsch für die Umgestaltung des neusprachlichen Unterrichts möchte ich schliesslich dahin zusammenfassen:

Man lehre die Sprache in möglichster Anlehnung an die natürliche Erlernung der eigenen Muttersprache; man führe die Schüler gleich in die lebende Sprache ein und leite sie dazu an, auf dem Wege vom Laut zur Schrift durch Beobachtung der Einzelfälle die wichtigsten Sprachgesetze selbst zu gewinnen.

Ein solcher Gewinn ist ein sicherer und fester, während all die Einzelsätze mit den vielen Regeln über Aussprache, Rechtschreibung und Grammatik nur das Gedächtnis belasten, aber weder den Verstand noch das Gemüt ausbilden und nach längerer oder kürzerer Zeit meist wieder vergessen werden.

Möchte das Zusammenwirken von den Vertretern der Universität und der Schule, welches den ersten allgemeinen Neuphilologen-Tag zu Hannover auszeichnete, auch auf der diesjährigen, zu Pfingsten stattfindenden Versammlung in Frankfurt a. M. in eben so erfreulicher Weise hervortreten und so dazu beitragen, dass die allgemeine geistige Ausbildung der Jugend mehr und mehr gefördert und ihr zugleich die immer wichtiger werdenden praktischen Sprachkenntnisse vermittelt werden! Das ist der Wunsch all der Männer, welche schon seit Jahren durch Wort und Schrift auf die Umkehr des Sprachunterrichts hingewirkt haben und von denen ich an dieser Stelle nur der leider so früh dahingegangenen Vorkämpfer Felix Franke und August Rhode in Dankbarkeit gedenken möchte.

*) Über die günstige Einwirkung der lautlichen Schulung auf Laut und Schrift im Deutschen werde ich meine Erfahrungen im nächsten Hefte der Phonetischen Studien mitteilen.

Anmerkung: Für das Französische liegt jetzt ein nach obigen Gesichtspunkten bearbeitetes gutes Lesebuch vor, auf welches ich die Fachgenossen aufmerksam machen möchte. Französisches Lesebuch. Unterstufe von Karl Kühn. Bielefeld und Leipzig. Verlag von Velhagen und Klasing 1887: dazu gehören zwei interessante Begleitschriften. „Der französische Anfangsunterricht“ und „Übungen zum französischen Lesebuch“, worin der Verfasser die neueren Gesichtspunkte ausführlich erörtert. Ausserdem möchte ich auch auf den lehrreichen Aufsatz von Lange: Artikulationsgymnastik, Ztschr. f. neufr. Spr. & Lit. VIII, 3, S. 158, ff. hinweisen. Für das Englische soll in diesem Jahre ein Englisches Lesebuch von W. Viëtor und F. Dörr im Verlag von Teubner in Leipzig erscheinen. — Für den Lehrer, der sich mit dem wissenschaftlichen Studium der lebenden englischen Sprache zur Förderung seines Unterrichts weiter beschäftigen will, möchte ich hier noch das vorzügliche Werk von J. Storm: Englische Philologie I. Die lebende Sprache. Heilbronn, Henninger 1881 besonders hervorheben.

Lauttafel.

(Vokale: s. S. 22.)

K o n s o n a n t e n .

	Verschlusslaute		Reibelaute		Nasenlaute	l-Laut	r-Laut
	stimmlos	stimmhaft	stimmlos	stimmhaft	Stimmhaft		
Lippen-Laute	p	b		w	m		
Lippen-Zahnlaut			f	v			
Zungen-Zahnlaut			þ	ð			
Zungen-Vordergaumenlaute	t	d	s š	z ž	n	l	r
Zungen-Hintergaumenlaute	k	g		j	ŋ		
Stimmbänderlaut			h				

Anmerkung: Eigentlich müssten neben *w* und *j* noch die entsprechenden stimmlosen Laute durch besondere Zeichen angegeben werden. Da der betreffende Lautcharakter aber durch die vorhergehenden Laute von selbst bestimmt wird, (vgl. *sweet*, *tuneful*) ist von der Einführung neuer Zeichen abgesehen worden.

The Evening Bells

by Thomas Moore.

Those evening bells, those evening bells,
How many a tale their music tells
Of youth, and home, and that sweet time
When last I heard their soothing chime.

Those joyous hours are passed away,
And many a heart that then was gay,
Within the tomb now darkly dwells,
And hears no more those evening bells.

And so't will be when I am gone:
That tuneful peal will still ring on,
While other bards shall walk these dells,
And sing your praise, sweet evening bells!

ðij íjvniñ belz*)

bai táməs muə.

ðouz íjvniñ belz, ðouz íjvniñ belz,
hau méni ə teil ðeə mjúwzik telz
əv juwþ ənd houm, ənd ðæt swijt taim
wen læst ai həəd ðeə súwðiñ tšaim.

ðouz dzóijəs auəz ā past əwéi,
ənd méni ə hāt ðət ðen wāz gei,
wiðin ðə tuwm nau dākli dwelz,
ənd hiəz nou mää ðouz íjvniñ belz.

ənd sout wil bij wen ai əm gån:
ðæt tjúwnfəl pijl wil stil riñ án,
wail áðə bādz šeəl wāk ðijz delz,
ənd siñ juə preiz, swijt íjvniñ belz!

*) Der Accent (') bezeichnet die Tonsilbe.

Nachtrag.

S. 11, Absatz 2 ergänze: Bei der engen Verwandtschaft zwischen dem Plattdeutschen und Englischen fällt den Plattdeutsch sprechenden Schülern die Erlernung der englischen Aussprache sehr leicht, da auch die Mundstellung in beiden Sprachen grosse Übereinstimmung zeigt.

S. 29, Absatz 1 ergänze: Durch die auf der Lauttafel veranschaulichten Beziehungen der Laute zu einander wird der Schüler leicht mit dem Gesetze der Lautverschiebung vertraut gemacht. Dadurch werden ihm die Beziehungen der englischen (niederdeutschen) zu den hochdeutschen Lauten (z. B. out aus. ten zehn, this dieser, deed That) sowie der Lautwechsel innerhalb desselben Wortes (z. B. thief, thieves = Dieb, [Buchstabe b = Laut p], Diebe) leicht verständlich gemacht.

Berichtigungen.

<p>S. 7, Anmerkung*) lies ferner statt näher.</p>	<p>S. 25, Z. 5 v. u. fehlt — zwischen brother u. was.</p>
<p>„ 11, Z. 19 von oben es statt er.</p>	<p>„ 26, „ 8 von unten ist nach des Tisches einzuschieben: gelandet, gebetet.</p>
<p>„ 13, „ 18 v. o. stimmlosen st. stimmhaften.</p>	<p>„ 26 „ 4 œdžiteitœd statt œdžiteited.</p>
<p>„ 14, „ 15 von oben ij statt y.</p>	<p>„ 31 „ 12 v. o. verwechselte st. verwechselt.</p>
<p>„ 21, „ 1 von unten you are statt you, are.</p>	<p>„ 31 „ 15 von unten lies œ-Laut statt e-Laut.</p>
<p>„ 22, „ 11 von oben ij statt y.</p>	<p>„ 31 „ 3 „ „ „ bād statt bade.</p>
<p>„ 22, „ 11 v. o. ziehe hears zur folg. Zeile.</p>	

