

**K. Heinemann**

**Englisch und Französisch  
in den mittleren und oberen  
Klassen der Mittelschule**



**Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH**

**Englisch und Französisch**  
in den mittleren und oberen  
Klassen der Mittelschule

Von

**Karl Heinemann**

Berlin • Pankow



1 9 2 8

Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH

ISBN 978-3-663-15443-3      ISBN 978-3-663-16014-4 (eBook)  
DOI 10.1007/978-3-663-16014-4

## Vorwort.

Das Buch bildet die Fortsetzung des im vorigen Jahre erschienenen: Grundfragen des ersten Unterrichts im Englischen und Französischen, mit besonderer Rücksicht auf die Mittelschulen. Inzwischen sind die Unterrichtswerke, deren Grundklassenteile dem ersten Schriftchen als Unterlage dienten, fast alle vollendet, und es läßt sich die Gesamtheit der Fragen überschauen, mit denen sich der englische und französische Unterricht der Mittelschule jetzt besonders gründlich auseinandersetzen muß.

Der Mittelschule ist durch die Bestimmungen vom 1. Juni 1925 eine Doppelaufgabe gestellt; sie soll ihre Eigenart entwickeln, und sie soll eine „mittlere Reife“ gewährleisten, die trotz andersartiger Ausprägung von gleichem Werte ist wie die auf Realschule und Lyzeum erreichbare. Da droht auf der einen Seite die Gefahr, zu wenig auf das zu achten, was die Mittelschule im fremdsprachlichen Unterrichte mit Realschule und Lyzeum gemein haben muß. Auf der anderen Seite gerät man durch die Sorge um das Ansehen ihrer mittleren Reife in Versuchung, jene an unrechter Stelle nachzuahmen. Beides wohnt zuweilen dicht beisammen: im Lesestoff zuviel Eigenart oder falsch verstandene Eigenart, in der Grammatik zuviel Anlehnung.

Der Verfasser hat sich eingehend mit 25 neuen Lehrbüchern beschäftigt, teils für die erste, teils für die zweite Fremdsprache, 14 für Englisch, 11 für Französisch. Alle Verständniswilligkeit, die er jedem einzelnen entgegen-

brachte, fand doch auch ihre Grenzen an gewissen Grundanschauungen, wie sie die Geschichte des Unterrichts, die amtlichen Vorschriften und auch eigene Erfahrungen festgelegt haben. Vor allem aber nötigten tiefgreifende Gegensätze zwischen manchen Büchern dazu, die eine oder andere Frage auf allgemeine Gesichtspunkte hin zu durchdenken und grundsätzlich zu beantworten.

So ist das Buch eine Zusammenfassung dessen geworden, was die Neuerscheinungen — nach Ansicht des Verfassers — Gutes bringen und was in ihnen verfehlt ist, und damit will es ein Ratgeber werden.

Nicht in dem Sinne, als gelte es, bestimmte Lehrbücher zu empfehlen. Namen sind deshalb fast nie gegeben, und für den Fall, daß der Leser sie in einzelnen Fällen errät, sei hier noch besonders betont, daß Beifall oder Tadel immer nur der angeführten Einzeleigenschaft gilt, nie dem ganzen Buche.

Ein Ratgeber für die Auswahl eines neuen Lehrbuches kann die Schrift nur in dem Sinne sein, daß sie die Vielheit der Beziehungen auseinanderlegt, die zu beachten sind, und daß sie die Wichtigkeit jedes Grundzuges beleuchtet.

Ein Ratgeber möchte sie weiter sein für den Gebrauch jedes Lehrbuches. Wenn an dem eingeführten hier und da etwas mißfällt, so braucht man nicht sofort nach einem neuen zu rufen, wenn man nur das alte mit der nötigen Freiheit gebraucht und mit dem guten Willen, seine Schwächen auszugleichen, hier wegzulassen, was man als minderwertig erkannt hat, dort selbst Übungen zu schaffen usw.

Das Buch greift zum Teil über das hinaus, was die Mittelschule im besonderen angeht, und erörtert im Rahmen des Mittelschul-Lehrplans auch Dinge, die den Unterricht im Englischen und Französischen überhaupt betreffen, ohne jedoch eine umfassende Methodik der beiden Fächer ersetzen zu wollen.

# Inhalt.

	Seite
<b>I. Der Lesestoff.</b>	
1. Richtpunkte für das Ganze . . . . .	7
a) Die beiden Aufgaben . . . . .	7
b) Die Rücksicht auf den Beruf . . . . .	8
c) Fremdländisches und Fremdvölkisches . . . . .	10
d) Darstellungsweisen für das Fremdvölkische . . . . .	12
e) Die Hauptbestandteile des Lesestoffes . . . . .	16
2. Sachunterricht und Sachlesestoff . . . . .	18
a) Sachunterricht und Lesebuch . . . . .	18
b) Flugzeugberichte u. ä. . . . .	21
c) Übersichten, Abrisse . . . . .	23
d) Sachbelehrung als Selbstzweck . . . . .	24
e) Wirtschaftliches . . . . .	25
f) Geschichte . . . . .	27
g) Schmerzendes aus der Neuzeit . . . . .	29
h) Staatsbürgerkundliches . . . . .	33
i) Literaturkundliches . . . . .	34
k) Formen der geschichtlichen Stoffe . . . . .	35
l) Ebenmaß im Ganzen . . . . .	39
m) Lehrplanmäßige Einordnung der Sachgebiete . . . . .	40
3. Schöngeistiges und Prosadichtung im Lesebuche . . . . .	41
a) Allgemeine Gesichtspunkte . . . . .	41
b) Schöngeistiges. Märchen . . . . .	42
c) Lustiges . . . . .	44
d) Lebensklugheit und -tüchtigkeit, Sittlichkeit . . . . .	47
4. Gedichte und Lieder . . . . .	53
a) Aufgaben. Gegenstände der Dichtungen . . . . .	53
b) Dichtungsgattungen . . . . .	57
c) Verhältnis zum Standpunkt des Lesers . . . . .	58
d) Gefänge . . . . .	61

<b>II. Die Grammatik.</b>		<b>Seite</b>
<b>1. Stoffumfang, Aufgabe . . . . .</b>		<b>62</b>
a) Mittelschule und höhere Schule . . . . .		62
b) Bedenken, Rangfragen . . . . .		63
c) Aufgabe . . . . .		64
d) Abwege . . . . .		67
e) Das Wichtigste, Unentbehrliche. Maßstäbe . . . . .		69
<b>2. Vorläufige Belehrung, abschließende Behandlung</b>		<b>70</b>
a) Allgemeines über vorläufige Belehrungen . . . . .		70
b) Der Lehrgang für die planmäßige Grammatik . . . . .		71
c) Vorläufige und abschließende Behandlung bei einzelnen Lehrstücken . . . . .		73
<b>3. Lebendige Sprache als Anschauungs- und Übungs-</b>		
<b>stoff für den grammatischen Unterricht . . . . .</b>		<b>77</b>
a) Grammatik und Lesestoff . . . . .		77
b) Anordnung der grammatischen Lehrstücke . . . . .		80
c) Lebendige Sprache in den Übungen . . . . .		82

## I. Der Lefestoff.

### 1. Richtpunkte für das Ganze.

a) Die beiden Aufgaben. Die Bestimmungen vom 1. Juni 1925 unterscheiden allgemein zwischen einer „Hauptaufgabe der Mittelschule als einer allgemeinbildenden Anstalt“ und den „Sonderzwecken“, die von den Bedürfnissen des Berufslebens bestimmt sind. Diese Unterscheidung muß man im Auge behalten, wo von dem Stoffe für (Sprechübungen und) Lesen die Rede ist. Wenn die Bestimmungen „begrenzte Kenntnis des fremden Volkes, seiner Geschichte und seines Landes“ als Ziel des fremdsprachlichen Unterrichts bezeichnen und wenn sie von der Lektüre insbesondere verlangen, „daß durch sie zugleich ein Einblick in das fremde Volkstum und die Kultur des betreffenden Landes vermittelt wird“, so ist dabei an die Aufgabe gedacht, welche die Mittelschule in den Grenzen ihres Klassenaufbaues mit den allgemeinbildenden höheren Schulen gemein hat. Wenn dann aber an anderer Stelle von der Betonung „des Gebiets, das für den späteren Beruf des Schülers die größte Bedeutung hat“ gesprochen wird, so ist die Besonderheit ins Auge gefaßt, in der die Mittelschule jenes gemeinsame Ziel erstrebt.

Nur als Einordnung des Zweiten in das Erste, nicht als Nebenordnung kann das Verhältnis beider zueinander richtig gedacht werden. Denn die Mittelschule soll ihre Hauptaufgabe wie jede andere allgemeinbildende Anstalt im Auge behalten — „unbeschadet ihrer Sonderzwecke“, und sie soll, indem sie sich dem künftigen Berufe anpaßt, darauf achten, daß die Grenze nicht



überschritten wird, die zwischen ihren Aufgaben und denen der jeweils in Frage kommenden Fachschule besteht.

b) Die Rücksicht auf den Beruf. Es ist wichtig, das rechte Verhältnis der beiden Aufgaben zueinander zu betonen, weil die in den Bestimmungen aufgeführten einzelnen Gegenstände — wenn man sie aus dem Zusammenhang herausgreift — leicht den Eindruck erwecken, als gelte es, allerlei Berufliches in den Mittelschulunterricht hereinanzuziehen, das mit der Allgemeinbildung nichts zu tun hätte: „Handel, Gewerbe und Handwerk, Hauswirtschaft, Nahrungsmittel, Handels- und Verkehrswege, Häfen, Post, Telegraphen- und Eisenbahnverbindungen, mechanische Arbeiten, Verarbeitung der Metalle, des Holzes u. dgl. — „Lesen — auch von Stoffen aus dem Wirtschaftsleben, insbesondere solcher, die dem Vorstellungskreise des späteren praktischen Berufs der Schüler naheliegen,“ — in den obersten Klassen auch Schulaufgaben technischen Inhalts.

All diese Dinge bedeuten zwar einen nachdrücklichen Hinweis auf das für den allgemeinen Verkehr Nützliche und auf das Wirtschaftliche, sind aber kein Stück der Berufsvorbereitung, wie sie den Fachschulen obliegt.

Man vergegenwärtige sich, daß der in einen bestimmten Beruf Eintretende seinen Wortschatz nach einer gewissen Seite erweitern muß, und zwar in einem Ausmaße, daß der Angehörige eines anderen mit dem Sprachverständnis bald nicht mehr folgen kann, aus dem einfachen Grunde: weil er von den Sachen, um die es sich handelt, nur eine unvollkommene Vorstellung hat. Das ist im Englischen und Französischen nicht anders als im Deutschen.

An einer Stelle führt der Mittelschul-Lehrplan an die Schwierigkeit heran, die in dem Mangel an Berufssachkenntnissen liegt, wo er nämlich „Geschäftsbriefe“

verlangt, wie überhaupt „Briefe beruflichen Inhalts“. Wieviel sachliche Belehrungen haben doch die ausgeführten Lehrgänge eingefügt, wie Commercial English und Le Langage des Affaires (Teubner), um die Briefwechsel-Reihen verständlich zu machen, und doch ist mit all dem nur eine Grundlage geschaffen. Im vollen Umfange und in der dem wirklichen Leben entsprechenden Fachgliederung können diese Kenntnisse erst im Berufe gewonnen werden.

Was die Mittelschule, wie jede Nicht-Fachschule, auf diesem Gebiete tun kann, ist, daß sie für den praktischen Verkehr überhaupt und für den geschäftlichen im besonderen die nötige Grundlage schafft. Diese soll dazu ausreichen, daß man sich am Postschalter und am Fernsprecher, auf dem Bahnhofe und im Kursbuche zurechtfindet, nicht aber, internationalen Verkehrsdienst zu tun. Sie soll ausreichen, daß sich der Kunde mit seinem Schneider verständigt, nicht aber, daß man ohne weiteres den Text eines Pariser Modenblattes versteht. Sie soll dem deutschen Monteur die Möglichkeit geben, mit einem englisch sprechenden Auftraggeber überhaupt zu verhandeln; aber sie kann ihm nicht darüber hinweghelfen, in der Verhandlung noch reichlich Gebrauch zu machen von Zeichensprache und Zeichenskizze.

Die Betonung des Praktischen hat für die Mittelschule auch ein pädagogisches Recht.

Wer mit 16 Jahren in den Beruf zu treten beabsichtigt, der ist mit seinen Gedanken auch als 14jähriger oder 12jähriger schon mehr bei dem Berufe als einer, der erst mit dem Abiturium vor die Berufswahl gestellt sein wird, und der Mittelschüler wird seinen Beruf überwiegend im Wirtschaftsleben suchen, für das ja die Mittelschule in erster Linie eingerichtet sein soll. Das Wirtschaftsleben liegt infolgedessen dem Mittelschüler psychologisch besonders nah. Nicht als ob er mit seinem

Sinnen darin aufgehen sollte; das geschieht nach der Schulzeit ohnehin oft mehr als seinem inwendigen Menschen gesund ist, und schon deshalb soll ihn die Schule um so weniger darin aufgehen lassen. Aber die starke Teilnahme für alles, was mit dem künftigen Berufe zusammenhängt, ist ein gesunder natürlicher Zug im werdenden Menschen und ein kräftiger Antrieb für seinen Erkenntnisdrang. Vom Berufe aus wird sich zum guten Teil sein persönliches Weltbild gestalten und auch sein Charakter.

Sonach ist es ebenso sehr im Hinblick auf die Erziehung wie für die praktische Brauchbarkeit des Mittelschülers richtig und wichtig, daß auch sein englischer und französischer Lesestoff das Berufliche und Wirtschaftliche in erster Linie mit berücksichtigt.

c) Fremdländisches und Fremdvölkisches. Das Bild der französischen, englischen, amerikanischen Wirtschaft in ihrer Eigenart ordnet sich der gemeinsamen Lehr- aufgabe aller allgemeinbildenden Schulen ein und unter. Es ist ein Stück von dem Bilde der „geistigen und materiellen Kultur“ in ihren naturgegebenen Grundlagen und in ihrer Entwicklung, ihrer gegenwärtigen Höhe und ihrer Bedeutung für die Weltkultur. Die materielle Kultur steht dabei im Vordergrund: die Lage und natürliche Beschaffenheit des Landes als die gegebenen Voraussetzungen, geschichtliche Tatsachen als günstige Entwicklungsfaktoren, der Stand der technischen Auswertung gegebener Möglichkeiten, endlich Wirtschaftsbeziehungen zu Deutschland und zur übrigen Welt. Aber hinter diesem greifbaren, auch schon dem Mittelschüler ohne Schwierigkeit sich gestaltenden Bilde des äußeren Nebeneinander und des urfächlichen Zusammenhangs steht doch auch schon, deutlich spürbar, etwas Seelisches: daß England nicht nur durch Lage und glückliche Geschichte zur Seebeherrscherin wurde, sondern auch durch gewisse Züge in seinem Volkscharakter, — daß Amerika

nicht nur ein Land „unbegrenzter Möglichkeiten“ ist, sondern der Amerikaner auch der Mensch dazu, sie auszunutzen, — daß Paris nicht nur eine schöne und reiche Stadt ist, sondern die Pariser auch Leute von gutem Geschmack sein müssen, und daß Frankreich mit seinem Ehrgeiz und seinem Eroberungsdrang uns oft genug geschadet hat, daß aber das Nationalgefühl der Franzosen uns zum Vorbilde dienen könnte.

Die Züge „geistiger Kultur“, die durch die Bilder der „materiellen“ hindurchleuchten, geben nicht den ganzen Engländer, Amerikaner, Franzosen. Es sind wichtige Züge im Volkscharakter insofern, als wir in unseren zwischenstaatlichen Beziehungen wirtschaftlicher und politischer Art uns auf sie einzustellen haben, zum Teil von ihnen positiv lernen können. Aber außer diesen Gaben und Kräften ist in der „Eigenart des fremden Volkes“, in den „an ihm zu beobachtenden Eigentümlichkeiten des häuslichen und öffentlichen Lebens“ noch manches, an dem der vorwiegend auf das Wirtschaftliche gerichtete Blick vorbeigleitet und das im besten Sinne für uns erzieherische Bedeutung hat. Zunächst darin, daß es unserem Wahrheitssinne Genüge leistet und den vollen Charakter der Fremden enthüllt. Sodann darin, daß es durch Gegensätzlichkeit wie Verwandtschaft auch unser eigenes Volkstum beleuchtet, im Sinne des Schillerschen Spruches: „Willst du dich selber erkennen, so sieh, wie die Andern es treiben; willst du die Andern verstehn, blick' in dein eigenes Herz!“

Das Bild der Volksseele vollendet sich, indem das Völkisch-Besondere verschmilzt mit dem Allgemein-Menschlichen, -Ethischen, -Religiösen, das in jedem völkischen Schrifttum den Kern bildet. Wenn die Schule, auch die ohne Fremdsprachen, über das eigen-völkische Schrifttum hinausgreift und jenes Gemeinsame, in gewissem Sinne der Weltliteratur Angehörige verwendet (Robinson in Deutschland, Grimmsche Mär-

chen in Frankreich und England), so tut sie es, weil sie es im allgemein-pädagogischen Sinne als hochwertig anerkennt.

Dieser Grundsatz beschränkt sich nicht auf die vom fremdvölkischen Schrifttum als Ganze übernommenen Stücke oder Bücher, sondern er hat für den fremdsprachlichen Unterricht daselbe Recht in bezug auf alles pädagogisch Wertvolle an gemeinsamen Ideen. Die englischen und französischen Lesestücke brauchen also, was den Inhalt betrifft, nicht unter allen Umständen die Eigenart des fremden Volkes zu verkörpern. Aber sie müssen geprüft sein auch auf ihre pädagogische Brauchbarkeit in den Klassen, denen sie zugehört sind. Hierüber wird in dem Kapitel über die Auswahl des schöngeistigen Schrifttums und der Prosa dichtung noch weiter zu reden sein.

d) Darstellungsweisen für das Fremdvölkische. Welchen Wert haben die in unseren Lehrbüchern vielfach vorkommenden abgerundeten Charakteristiken, wie: der Engländer, der Franzose, das Familienleben der Franzosen, der energische Amerikaner? Solche Aufsätze können, namentlich wenn der Verfasser einem anderen Volke angehört, sehen lehren, aber sie dürfen das Selbstsehen nicht ersetzen wollen. Sie geben die allgemeine Erkenntnis fertig, oft ohne sie durch konkrete Einzelanschauungen zu illustrieren, und doch sollte sie aus dem Besonderen herauswachsen. Gehört der Verfasser selbst dem geschilderten Volke an, so entwirft er wohl auch nur ein Idelbild, das dem Außenstehenden als Schönfärberei erscheint; besonders die Franzosen bespiegeln sich gern selbstgefällig. So heißt es in einem Lesestücke «Le sentiment de famille en France»: «On en arrive à être tenté, de dire que de toutes les affections familiales que l'on rencontre dans le monde, nulle n'est plus sincère, plus admirablement fidèle et plus tendre que l'amour qui règne jusqu'à la mort, en

France, entre les parents et leurs enfants.» Das ganze Stück liest der Deutsche mit dem Vorbehalt: Das ist bei uns nicht schlechter. Ähnlich geht es ihm mit einer englischen Schilderung der erhöhten Regsamkeit und Tatkraft in der Jugend von heute.

Es ist aber auch an sich ein eigen Ding um die bestimmt gefasste Charakterisierung einer Masse. Wer nicht an eigenen Beobachtungen die Allgemeinurteile anderer messen kann, für den ist es mißlich, sich in folgender Weise belehren zu lassen: «Le provincial urbain est lent et grave, il est intéressé: la vie, pour lui, est uniforme, partagée entre le travail journalier et le repos vide et stérile etc. . . . Le paysan, lui, est immobile, tenace, avare, d'idée extrêmement courte, écrasé sous les poids de la nature et figé dans la tradition qui l'incruste et le conserve; sa vie est penchée sur la glèbe. etc. . . . Le Parisien. Un être ardent, actif, imaginaire, toujours en mouvement, gai, aimable, confiant, fin, endurant, mais globe-mouches, imprudent, versatile; créateur d'idées, ingénieux, inventeur, mais gaspilleur, déballeur, prodigue, un être qui parcourt etc.»

Solche Allgemeinurteile verleiten leicht zu einer steifen, das Individuelle ausschaltenden Vorstellung; die Begriffe werden schematisch oder hohl. Wie ganz anders sieht man eine Gesamtheit im Wirklichkeitsbilde: die Pariser am Nationalfeste, die Londoner am Waffenstillstandstage oder beim Bootrennen der Universitäten Oxford und Cambridge, oder Massen in geschichtlich-denkwürdigen Augenblicken. Für letzteres zwei Beispiele, auch aus Mittelschulbüchern. Das eine ist entnommen aus Lamartine, Histoire de la Révolution de 1848, und zeigt: «Pour le Français, qui attache tout de valeur à une belle forme du langage, qui se laisse captiver à l'instant par un tour de phrase hardi, spirituel, la puissance de la parole est beaucoup

plus grande que pour nous autres Allemands.» Lamartine beschwichtigt die aufgeregte Menge durch eine schöne Rede über Ruhm und Macht der Tricolore, und man läßt die rote Fahne sinken. Das andere Beispiel ist die Anekdote von jenem Abbé der ersten Revolution, Maury, den man an einem Laternenpfahl aufhängen will und der den wütenden Haufen entwaffnet mit den Worten: «Quand vous m'aurez accroché à la place de cette lanterne, y verrez-vous plus clair?»

Wenn solche Darstellungen in der Regel auch nur einen einzelnen Zug des fremdvölkischen Wesens zeigen, so sieht man diesen dafür um so plastischer ausgeprägt.

Dasselbe gilt von der Charakterisierung gewisser Volkstriebe durch anschauliche Bilder wie: ein paar Kleinbürger beim Kartenspiel im Kaffeehause, ein Kleinrentner in seinem täglichen Dasein, Modistinnen im Atelier.

Die Einzelpersönlichkeit als Bild einer Gesamtheit, das kann auch Gegenstand oder Neben-Vorwurf einer Erzählung sein. La tempête, eine sehr schöne Geschichte der Mutterliebe, von T. Révillon, wird in einem Lehrbuche eingereiht unter dem Gesichtspunkte Le caractère normand, und sie erfüllt auch diesen Zweck sehr gut, da sie in jeder Hinsicht eingetaucht ist in dieses Element.

Eine sehr wirkungsvolle Art, zu charakterisieren, liegt in jenen Anekdoten, mit denen die Völker und Volkstämme sich gegenseitig necken, eine sehr anschauliche Weise, sich gegenseitig abzugrenzen. Da sieht man den Gascogner und den Marseiller als Aufschneider, die Eifersucht zwischen Engländern und Schotten, die Überheblichkeit des Herrenvolkes gegenüber dem unterdrückten und die Gegenwirkung darauf, den Abstand zwischen Altengland und Amerika, zwischen England und Frankreich. Irishman's simplicity ist ein oft variiertes Thema; aber Pat gibt dem stolzen Weltbeherrscher auch seinen Hieb: „Gott läßt die Sonne in Greater

Britain nicht untergehen“, jawohl! weil er keinem Engländer traut. Vom Franzosen wird der Engländer verspottet, der reist, ohne von der Sprache des fremden Landes eine Ahnung zu haben, und der nach Ham befördert wird, weil er Schinken auf englisch verlangt, oder der schulmäßig sich im Konjugieren übt, statt darauf zu hören, was gesprochen wird. Der Engländer macht sich über amerikanische Anschauungen lustig, der Amerikaner über englische, z. B. über den Respekt vor der Nobility, “those who never do any work themselves”: “In America there are plenty of idle fellows, but we do not call them the nobility; we call them tramps.” Der Engländer macht sich aber auch über Schwächen des eigenen Volkslebens lustig: daß im Unterhause zu lange Reden gehalten werden und daß zu den football-requisites auch gehören: a bottle of arnica, a paper of court-plaster, and an armsling.

Auch die Gegenüberstellung typischer Einzelpersönlichkeiten ist ein gutes Mittel zur Volkscharakterisierung: wie ganz anders Mr. Bull sich unter seinen Reifegenossen benimmt als Herr Meyer, — wie ein Deutscher sich an Ort und Stelle von einem Engländer über Einrichtungen und Rechtsanschauungen belehren läßt, — wie der deutsche Knabe in einer englischen Schule erlebt, daß nicht der Unterricht, sondern der Sport die Hauptsache zu sein scheint. — Oder: Wie verhalten sich in einem konkreten Falle “the practical Englishman, the prudent and thrifty Scotchman, the warmhearted Irishman?”

In zwei für die erste Klasse bestimmten Ergänzungs-Leseheften hat man es unternommen, die Eigenart Englands und Frankreichs mit einem in sich geschlossenen Stoffe vorzuführen, und sie sollen, weil sie in gewisser Beziehung bahnbrechend auftreten, genannt werden, wie ihnen, namentlich dem zweiten, auch eine Reihe von den oben angeführten Mustern ent-



nommen sind: 1. *The British World*, von Busse, 2. *La France et sa Civilisation*, von Fröhlich und Bruch, beides erschienen bei Teubner.

Darüber, ob sich besondere Hefte für die oberste Klasse empfehlen, um die Aufgabe zu lösen, läßt sich streiten. Aber indem letztere einmal für sich gestellt und in Angriff genommen wurde, war besonderer Anlaß gegeben, der Frage nachzugehen, in welcher Weise man die Aufgabe lösen müsse. Es soll hier nun keineswegs behauptet werden, daß die beiden Bücher nach jeder Seite hin das Richtige getroffen hätten; aber die Art, wie in ihnen der Volkscharakter dargestellt wird (in Nr. 1 der Abschnitt *English Mind, Men and Manners of To-day*, in Nr. 2 der Hauptinhalt des ganzen Buches), muß als wegweisend angesehen werden: aus dem allgemeinen Schrifttum heraus in lebensvollen Bildern Streiflichter werfen auf Einzelzüge; verzichten auf Erfassenwollen des Gesamtcharakters. So nur läßt sich in den Leistungsgrenzen der Mittelschule etwas der Art erreichen, wie es Mack und Walker einerseits, Fröhlich und Schön andererseits für die Oberklassen höherer Schulen anstreben: Einblick in „die Kultur im Spiegel der Literatur.“

e) Die Hauptbestandteile des Lesestoffes. Im Rückblick auf alles, was über den Lesestoff bisher gesagt wurde, läßt sich bei ihm zweierlei unterscheiden: einerseits Vorführung von Kulturzuständen mit besonderer Rücksicht auf die wirtschaftlichen Grundlagen, andererseits Blicke in die Volksseele nach der durch schöngeistiges Schrifttum und Dichtung vertretenen Seite. Das eine beschäftigt vorwiegend den Verstand das andere ebensosehr die künstlerische Phantasie und das Gemüt.

Mit den Verschiedenheiten nach Zweck und Inhalt verbinden sich solche der Darstellungsweise und der Sprache. Wo es nur auf klares Verständnis eines Sachverhalts ankommt, ist Einfachheit in Aufbau und Sprache erstes

**Erfordernis.** Was dagegen auf die Stimmung wirken, was auch „genossen“ werden soll, muß entsprechend gestaltet, bewegt und gefärbt sein. Ist das eine objektiv und im ganzen gleichmäßig im sprachlichen Ausdruck, so wohnt dem anderen ein stark Subjektives inne, die Persönlichkeit des Schriftstellers und auch die seiner Gestalten in ihren mannigfaltigen Beziehungen ethischer, religiöser, ästhetischer Art, in dieser oder in jener Lage. Man vergleiche nur einmal mit dem Satzbau irgendeines sachkundlichen Lesestücks die Redeweise der Personen in einer Erzählung, namentlich wenn verschiedene Charaktere auftreten, oder wenn sich die Handlung besonders belebt, und man wird sehen, wieviel mehr sich die Sprache individuell ausgestaltet im Munde bestimmter Persönlichkeiten. Daß damit zugleich die Sprachbildung des Lesers im aktiven Sinne gewinnt, bedarf keines weiteren Nachweises.

Wenn hier zwei Teilgebiete im Lesestoffe nach Inhalt und Form einander gegenübergestellt wurden, so soll dabei nicht übersehen werden, daß nicht immer scharfe Grenzlinien zwischen ihnen gezogen werden können. Es gibt auch eine Sachbelehrung in Kunstform; man braucht nur an geschichtliche Erzählungen zu denken, von denen noch die Rede sein wird, oder an Landschafts- und Volksbilder, die Romanen entnommen sind und die dort das Verständnis für Probleme und Charaktere erschließen helfen, als Schulbuch-Lesestücke aber der Sachbelehrung dienstbar gemacht werden, wie z. B. das zweite Kapitel aus *Les pêcheurs d'Islande*, von P. Loti.

Aber die Gegenüberstellung der Sachunterrichtsstücke und der schöngeistigen oder dichterischen behält dennoch ihr Recht. Vom pädagogischen und sprachunterrichtlichen Standpunkte aus ist festzuhalten, daß beide Arten sich gegenseitig ergänzen müssen, so daß ihre Kräfte zu einem gewissen Gleichgewichte kommen.

Dadurch, daß sich die fremdsprachlichen Lehr- und Lesebücher von heute bewußt auf Kulturtunde einstellen und

daß die der Mittelschule (wegen ihrer besonderen Aufgabe) sich dabei vorwiegend der äußeren Kultur zuwenden, hat sich in letzteren der Raum für Schöngeistiges und Prosadichtung gegen früher merklich verengt. Wer die neuen Bücher unter diesem Gesichtspunkte betrachtet, der kann sich öfter des Eindrucks nicht erwehren, daß die verstandesmäßige Belehrung zu sehr die phantasievolle, gemüts warme Verinnerlichung zurückgedrängt hat.

Allerdings ist auf den oberen Stufen ein Gegengewicht vorhanden: die Einzelschriften, die ja fast durchweg dem Schöngeistigen, vor allem der Prosadichtung angehören. Aber das Lehr- und Lesebuch sollte doch auch für sich das eine tun und das andere nicht lassen. Es sollte auch für sich ein Spiegelbild des fremdsprachlichen Unterrichts sein, der fremdvölkische Kulturkunde umfassendster Art treiben will, um dadurch mitzuwirken an der allseitigen Seelenkultur des werdenden Deutschen.

## 2. Sachunterricht und Sachlesestoff.

a) Unterricht und Lesebuch. Um eine „begrenzte Kenntnis des fremden Volkes, seiner Geschichte und seines Landes, seiner geistigen und materiellen Kultur“ zu geben, braucht das fremdsprachliche Lesebuch nicht alles zu enthalten, was der Mittelschüler überhaupt von England oder Frankreich wissen muß. Es hat dieses Wissen nur soweit mit aufzunehmen, wie es dem fremdsprachlichen Unterrichte heilsam ist, hat es zu beleben und zu vertiefen, hin und wieder auch wohl maßvoll zu ergänzen. Ein Streben nach sachunterrichtlicher Vollständigkeit muß die Darstellung beeinträchtigen.

In letzterer Hinsicht lassen sich zwei Arten von Lesebüchern unterscheiden, solche die den geschichtlichen und erdkundlichen Aufsätzen des deutschen Lesebuches gleichen, und solche, die als Ausschnitte von Realienbüchern

erscheinen. Das Realienbuch, zur häuslichen Wiederholung von Wissensstoff bestimmt, gibt diesen in knapper Fassung vollständig wieder. Das deutsche Lesebuch verzichtet auf Geschlossenheit des Gesamtstoffes, legt aber Wert auf plastische, beziehungsreiche Gestaltung einzelner, typischer, besonders wichtiger Gegenstände. Die Realienbuchstücke sind im allgemeinen der weniger wertvolle Bestandteil unserer fremdsprachlichen Lesebücher, und ihr Ersatz durch Vollkommneres ist wünschenswert. Soweit sie aber ihren Platz gleichwohl noch nicht aufgeben, muß man sie darauf besonders prüfen, ob sie in ihrer Art einwandfrei sind.

Ein gutes Realienbuch gibt nicht wieder, was auf Grund der Anschauung (Karte usw.) gelernt wird und auch nur in entsprechender Weise wiederholt werden soll. Von diesem Standpunkte aus beurteile man: England and Wales are bounded on the east by the North Sea, on the west by the English Channel, on the north by Scotland. The shape of these countries is triangular, the north is very narrow, and the south is very wide. . . . If we draw a line from London to Birmingham we divide England into two parts. North of this line we have industrial England, and south of the line agricultural England lies. etc.

Oder man lese eins der einander so ähnlichen Stücke, in denen ein Gesamtbild von Frankreich entworfen wird nach folgendem Gedankengang: Grenzen, Bodengestalt, Flüsse (nach Quelle, Laufrichtungen, Nebenflüssen, berührten Städten, Mündung), Seehäfen, Eisenbahnen und Kanäle, Produkte, — und das alles nur, indem die Einzelheiten festgestellt werden.

Oder man sehe sich die anscheinend belebtere Darstellung (D'après Saillens) an, die dem Stenogramm einer Unterrichtsstunde gleicht:

Le maître: Nous voulons faire un voyage rapide à travers la France en parlant de ses fleuves. Savez-vous

où se jette la petite rivière appelée le Doubs? Regardez votre carte!

Paul: C'est un affluent de la Saône.

L. m.: Bien! Et la Saône?

Paul: La Saône est un affluent du Rhône.

L. m.: Nous voilà arrivés à un des quatre grands fleuves de la France. Regardez un peu le cours du Rhône! Il change tant de fois de direction! Pourquoi ça? etc.

Immer bleibt es bei einer bloßen Feststellung dessen, was der Schüler von der Karte abliest. Man läßt das Ergebnis der Sprechübung lesen, im letzten Beispiele diese selbst, und die sprachliche Darstellung ist, namentlich im ersten und zweiten Stücke einförmig. Es wiederholt sich der Mangel, unter dem manche Lesestücke des Elementarbuches leiden (vgl. Grundfragen, S. 15 ff.), und die Abhilfe ist hier wie dort nur so denkbar, daß man das Lesestück in der Verwendung und Darstellung des Anschauungsstoffes über die Sprechübung hinausgreifen läßt, so daß es einen Eigenwert bekommt und nicht nur zur Übung im Lesen, sondern auch zu einer neuen Gedankenbewegung dient. Nur unter dieser Voraussetzung wird es im höheren Sinne lesenswert.

Der Stoff soll belebt werden. Um das zu erreichen, wird auf der Unterstufe in erster Linie die Phantasie in Anspruch genommen; bei unserem erdkundlichen Stoffe gilt es, den Verstand zu beschäftigen, und zwar dadurch, daß im Ritterschen Sinne Beziehungen der festgestellten Tatsachen zueinander und zu anderen aufgedeckt werden: wie sich aus Englands Lage und Bodenschätzen seine Weltstellung entwickelt hat, — welche Bedeutung Frankreichs Anteil an der atlantischen und der Mittelmeerküste für die Ausbreitung seines Handels und seiner Kolonialmacht hatte und noch hat, — daß die großen Häfen ebenso von dem Hinterlande, dem Gebiete ihrer Ströme, abhängen wie von den überseeischen Verbindungen, — daß und wie die Produkte durch

Boden und Klima bedingt sind, — welche Vorteile dem Lande seine überwiegend natürlichen Grenzen gewähren, — und vieles andere.

Leider begegnet man in unseren fremdsprachlichen Lehrbüchern nur selten einem Versuche, auf diesem Wege dem Kartenstoffe höherers Leben einzuhauchen.

Das Gefühl dafür, daß hier etwas geschehen müsse, regt sich in anderer Weise.

b) Flugzeugberichte u. ä. Man meint, der reizlose Stoff werde genießbarer, wenn man den Leser im Geiste nicht vor die Karte stellt, sondern mit ins Flugzeug nimmt und ihm England oder Frankreich aus der Vogelschau zeigt. Die Sache hat zunächst etwas Bestechendes, wenigstens wenn der Schriftsteller sein Fahrzeug tief genug gehen läßt und einzelne charakteristische Landschaftsbilder (an der Ostküste Englands) betrachten läßt. Aber das ganze Land kreuz und quer absuchen, das wird auf die Dauer langweilig, zumal vieles auf Treu und Glauben hingenommen werden muß, z. B. daß hier pottery getrieben, dort Wolle oder Baumwolle verarbeitet oder hardware hergestellt wird. Und wenn es nun gar, wie in einem anderen Buche, dem Franzosen einfällt, nahe an der deutschen Grenze seinen Sohn im Flugzeug zu belehren über die Eisenerze Lothringens und die Kohlenlager des Saargebietes und daß der schreckliche Krieg wegen dieser Reichtümer die Länder verwüstet hat, oder wenn derselbe Vater bei Anjou von der Eroberung 1480 und vom Ursprung des Namens der Plantagenets redet usw.: da ist's aus mit aller Illusion. Man wird sich dessen klar bewußt, daß man gar nicht im Flugzeug war, sondern vor einer Landkarte stand. Man kommt auch dahinter, daß die Höhengliederung Frankreichs samt den Linien, durch die sie festgestellt wurde, nicht aus dem Flugzeug wirklich gesehen, sondern nur nach der Karte geistig geschaut werden. Die ganze innere Unhaltbarkeit dieser Flugzeug-Reise-

beschreibung tritt aber zutage, wenn man sich vergegenwärtigt, daß die Luftfahrer durch andere Dinge so beschäftigt und in Stimmungsspannungen versetzt werden, daß sie nicht an die Bedeutung der Champagne im Mittelalter, an Chrestien de Troyes und Lafontaine denken können.

Von den hier verurteilten Pseudo-Flugzeugberichten sind zu unterscheiden Beschreibungen engbegrenzter Gebiete aus der Vogelschau, wenn sie durch gute Aufnahmen unterstützt werden, so: La ville de Paris vue de l'aéroplane. Auch gibt es Fernflugschilderungen, die wirklich lesenswert sind, weil man da etwas erlebt. Dies ist z. B. der Fall in einem Lesestück, das sich betitelt: From Berlin to London by Air. Es hält sich nicht auf mit Dingen, die man von der Karte oder aus dem Geographiebuche gelernt hat; dafür gibt es trefflich den Eindruck wieder, den die Fahrt und was man auf ihr sieht, auf die Stimmung der Luftreisenden macht.

Auch Fahrten zu Schiff findet man in fremdsprachlichen Lehrbüchern beschrieben, die ähnliche Zwecke verfolgen wie die oben zurückgewiesenen Luftreisen, so eine, die alle englischen Stützpunkte zwischen London und Australien berührt. Es gelingt auch einem geschickten Verfasser nicht, den Reisenden an jeder Stelle etwas erleben zu lassen, was ihre Bedeutung zeigen könnte. Es sind zuviel Punkte und zu vielerlei Anzuhnüpfendes für ein einziges Lesestück, das infolgedessen in der Hauptsache nur aufzählt, was der Schüler schon gelernt hat und auf Grund seiner Kartenkenntnis selbst so darstellen könnte.

Man braucht aber nicht einmal ein großes Gebiet vor sich zu haben und kann dabei doch mit dürftigen Aufzählungen abgespeist werden. Es gibt Stücke über Paris die sich lesen, als sollten sie einen Bädeler ersetzen, so viel bloßes Namenswerk bringen sie, und nicht besser steht es mit Old Father Thames aus dem Royal Osborne

Reader, trotz einiger angeführten Verse. Wer die Dinge mit leiblichen Augen gesehen hat, dem steigen beim Lesen des Stückes glänzende Bilder in der Erinnerung auf, und er wird sich dessen nicht bewußt, daß die Schüler nur berühmte Namen lesen und sich erklären lassen. Ein englisches Kind, das weiß, wie es in Eton oder bei einem Bootsrennen auf der Themse hergeht, das hat noch etwas davon, wenn es von beiden je zwei Zeilen liest; das deutsch-englische Lesebuch verzichte aber auf die ganze Themse und zeige in je einem Bilde wirkliches Leben in Eton oder beim Wettrudern.

c) Übersichten, Abrisse. Alle rastlosen weiten Fahrten — mit Flugzeug, Schiff, Bahn und Auto — und ebenso die Bädelerstücke wollen einen phantasiemäßigen Überblick über ein größeres Gebiet vermitteln. Sie gehören zu jener Art realistischer Darstellungen, die man als Abrisse, Zusammenfassungen, Übersichten bezeichnen kann. Sie vertreten im allgemeinen die Darstellungsweise der kurzgefaßten, nur Ergebnisse umschreibenden Realienbücher, geschichtlichen und erdkundlichen Hilfsbücher. Aus den deutschen Lesebüchern sind sie schon lange verschwunden, weil in ihnen die künstlerische Gestaltung, das Arbeiten mit plastischen Einzelvorstellungen verdrängt wird durch begriffliche Verallgemeinerungen, wie auch die ruhige, Teilnahme weckende Vertiefung in Einzelnes gegenüber dem Ausstramen gehäuften Wissens zurücktritt. Die Bodengestalt Englands, die englischen Kolonien, die Entwicklung des englischen Kolonialreichs, die französischen Flüsse, die Industrien Frankreichs usw., solche Themen sollen zwar nicht im Unterricht überhaupt als unberechtigt bezeichnet werden; aber mustergültige Lesestücke gibt das nicht. Ausschnitte, lebensvolle Einzelbilder müssen das sein, typische Bilder, die zwar den Gegenstand nicht nach allen Seiten und in allen Schattierungen zeigen, dafür aber die beleuchteten Stellen in charakteristischen Einzel-



heiten erkennen lassen. Hopfenernte in Kent, das Schwarze Land, Im schottischen Hochlande, Im Hydepark, Bei den Uhrmachern im Jura, Seidenindustrie in Lyon, Im Hafen von Marseille, Die Isländfischer der Bretagne, Champagner usw., das sind die richtigen Stücke, die auch gern gelesen werden. Und wie in Erdkunde, so in Geschichte: nicht ein Abriß von der Geschichte der englischen Kolonien in Nordamerika, sondern Die Pilgerväter, Der Abfall der amerikanischen Kolonien vom Mutterlande, nicht Napoleon, sondern ein paar gehaltvolle Anekdoten über ihn.

Aus solcher Umstellung wird sich von selbst ergeben, daß man weniger in englischen und französischen Schulbüchern und mehr in dem allgemeinen Schrifttum — mit Einschluß der Zeitungen — nach Stoff sucht.

d) Sachbelehrung als Selbstzweck. Nun wird man zugunsten der Schulbuch-Realienstücke vielleicht einwenden, sie seien zum Teil unentbehrlich zur Vermittlung praktisch wertvoller Kenntnisse von den Einrichtungen des fremden Landes. Gewiß! Eine Speisekarte, ein Eisenbahn-Fahrplan, ein Stück vom Börsenbericht, Proben von Wohnungs- oder Stellenangeboten und -Gesuchen aus Zeitungen, das sind Dinge die keinen fließenden Lesestoff abgeben und doch nicht fehlen dürfen. Und dem reihen sich an: statistische Angaben und andere Zusammenstellungen über wirtschaftliche Verhältnisse, die Hauptpunkte der Staatsverfassung und -verwaltung, Übersicht der französischen bzw. englischen Formen ausländischer geographischer Namen, Dinge, die zweckmäßig zum Teil in Tabellenform oder in graphischen Darstellungen wiedergegeben sind, hin und wieder auch durch wirtschaftsgeographische Karten.

Manche neuere Lehrbücher haben den guten Ausweg gefunden, alles derartige in besonderen „Object-Lessons“ oder «Leçons de choses», auch wohl «Leçons de choses

et de mots» zwischen den Lesestücken unterzubringen. So wird eine Linie gezogen zwischen dem, was in Sprache und Darstellung voll ausgestaltet und zum „Lesen“ bestimmt ist, und dem, was nur der Mitteilung gewisser Kenntnisse dient, zum Teil auch in Sprechübungen verwertbar ist. Jenes, das Sprachlich-Hochwertige und zugleich durch die Gesamtgestaltung zum Erzeugnis des guten Geschmacks Gewordene, ist berufen, die Seele in eine allseitig gesteigerte Tätigkeit und Empfänglichkeit zu versetzen. Und das Bewußtsein, hier Sprachstücke im höheren Sinne gegenüberzustehen, soll dem Schüler ungeschwächt vermittelt werden; darum die klare Unterscheidung zwischen Lesen und bloßem Sachunterricht.

e) Wirtschaftliches. Von den Sachbelehrungen treten in neueren Mittelschul-Lehrbüchern die wirtschaftlichen stark in den Vordergrund. Ohne dies an sich zu bedauern, muß man sie besonders scharf auf ihre Brauchbarkeit ansehen.

Wo man klare Vorstellungen von wirtschaftlichen Verhältnissen erzeugen will, da geht es nicht ohne Zahlen ab. Aber die absolute Zahl für sich gibt noch keine klare Vorstellung; erst der Vergleich schafft sie, beispielsweise der Vergleich zwischen der selbsterzeugten Menge von Brotgetreide mit der Menge des Inlandverbrauchs, bzw. des Einzuführenden, oder der Vergleich zwischen der Erzeugung von Weizen in Frankreich und der in Deutschland. Wenn dann die Maßverhältnisse durch die Schüler selbst gewonnen werden, so ist dies gewiß eine anregende und die Kenntnis des fremden und des eigenen Landes fördernde Beschäftigung.

Aber es müssen zwei Bedingungen gestellt werden: daß dieser Unterricht immer einen dankbaren Fragepunkt findet und daß er nicht die Grenzen überschreitet, jenseits deren die Aufgabe der Handelsschule, nicht mehr die der Mittelschule liegt. In beiden Hinsichten sind schon Fehler gemacht worden.

Mehrere Bücher haben aus französischer Quelle übernommen: *Quelques indications statistiques sur l'agriculture, l'industrie et le commerce français*. Da findet man u. a. in graphischer Darstellung eine Verteilung der anbaufähigen Bodenfläche auf landwirtschaftliche Erzeugnisse, Weide, Wald und Wein, und zwar in Frankreich, Italien und England. Wenn für ein französisches Buch der Vergleich dieser drei Länder angebracht ist, so wäre es für ein deutsches richtiger, Frankreich und Deutschland zusammenzustellen, wie in der englischen Stunde Deutschland mit England. Und wenn weiter die Ergebnisse der französischen Viehzucht 1840, 1913, 1918, 1924 wiedergegeben werden, die Frage also lauten müßte: „Wie haben sich Pferdezucht, Schafzucht usw. in den genannten Zeiträumen entwickelt, und wo sind die Ursachen dafür zu suchen?“ — so leuchtet ein, daß zur Beantwortung der zweiten Frage dem Mittelschüler alle Voraussetzungen fehlen, die erste aber für sich wertlos ist und das Ganze für die Mittelschule eine taube Nuß bedeutet.

Man muß erst einmal versuchen, Tabellen und graphische Darstellungen statistischer Angaben zu lesen, d. h. nach den Ursachen des Auf und Ab zu forschen, und man wird bald finden, wie wenig mit dem anzufangen ist, was manche Mittelschulbücher über England und Frankreich bringen. Wo wären auch nur die Lehrer zu finden, die genug volkswirtschaftliche Kenntnisse und entsprechende wissenschaftliche Hilfsmittel besäßen, um das Gegebene für sich auszuwerten, geschweige denn, daß die Schüler es im Arbeitsunterricht vermöchten. Und dann: Gehört das alles in die Mittelschule?

Die landwirtschaftliche Erzeugung (Getreide, Kartoffeln, Wein) in Frankreich, ebenso die der wichtigsten Industrie-Erzeugnisse, und zwar 1913, 1914, 1915 usw. bis 1924 — oder Einfuhr, Ausfuhr und Wiederausfuhr von

Lebensmitteln, Rohstoffen, Halb- und Fertigfabrikaten in England, und zwar in steigenden und fallenden Linien für die Jahre 1913—1925: alle solche überaus inhaltreichen Tafeln sind für unsere englischen und französischen Lehrbücher völlig wertlos, und dies um so mehr, je mehr sie, um das Ganze zu erfassen, große Gruppen bilden, weite Begriffe anwenden müssen: Lebensmittel, Rohstoffe, — Einfuhr, Ausfuhr, Wiederausfuhr.

Auch auf diesem Gebiete der Belehrung wird es darauf ankommen, an die Stelle des Allgemeinen das Typisch-Besondere zu setzen. Nicht wieviel England für eingeführte Lebensmittel ausgibt, sondern wieviel Brotgetreide, Butter, Fleisch, Eier es selbst erzeugt und wieviel es zukaufen muß und woher, — nicht wieviel Rohstoffe es ein- und ausführt, sondern wieviel Rohbaumwolle es verarbeitet, wieviel es als Garne, wieviel als Gewebe ausführt, wieviel Steinkohle es selbst verbraucht, wieviel ausführt: wenige, aber stark hervortretende Züge dieser Art, in abgerundeten oder Verhältniszahlen ausgedrückt, das Ganze zu einem lesbaren Aufsatz verarbeitet, das könnte ein eindrucksvolles Bild von Englands wirtschaftlichen Beziehungen zu seinen Kolonien und zur weiten Welt überhaupt geben. Eingeflochtene Vergleiche mit entsprechenden deutschen Verhältnissen würden einzelnes noch handgreiflicher machen. Ähnlich müßte auch die französische Wirtschaft durchleuchtet werden.

f) Geschichte. Hier gilt es in noch höherem Grade als bei Erdkunde, sich auf wenige, aber anschaulich-ausführliche Bilder zu beschränken. Welche in Betracht kommen, darüber wäre zunächst der Lehrplan für Geschichte zu befragen. Die Bestimmungen beschränken hier die Einbeziehung der englischen und französischen Geschichte auf die Zeit „etwa vom Großen Kurfürsten ab“. Man wird das nicht engherzig auffassen und wird auch die Römer in Gallien, das Fluten der

Völkerwanderung über Gallien und nach Britanien und die französisch-normanische Eroberung Englands mit in Betracht ziehen. Wenn die Beziehung zum allgemeinen Gang des Geschichtsunterrichts in erster Linie die Auswahl der Bilder bestimmen soll, so gehört das zur „Geschlossenheit der Bildung“, von der die methodischen Vorbemerkungen reden und die unter allen Umständen zu erstreben ist, selbst wenn insolgedessen manche Ereignisse zurücktreten müssen, die für die fremdländische Geschichte an sich von Bedeutung sind. Die Berührungspunkte liegen übrigens so, daß es sich auch drüben jedesmal um besonders Wichtiges handelt: Ludwig XIV., französisch-englische Kolonialkämpfe zur Zeit des Siebenjährigen Krieges, die Französische Revolution, Napoleon, Nelson, Wellington.

Deutsche Dichtungen verlangen: Maria Stuart und die Jungfrau von Orleans; aber weiter auf die Geschichte der Zeit einzugehen, als es zum Verständnis der Schillerschen Dramen nötig ist, wird sich nicht empfehlen, da die Fülle der Einzelheiten die Geschlossenheit des Gedankentreibes und seine Dauerwirkung nicht fördert, sondern schwächt.

Nun gibt es aber doch auch Ereignisse, die ohne unmittelbare Beziehung zum sonstigen Unterricht, durch ihre Bedeutung an sich ein Recht auf Behandlung haben: Alfred d. Gr., der englisch-spanische Kampf um die Seeherrschaft, Karl I. und Cromwell, die Gründung der englischen Kolonien in Nordamerika und ihr Abfall vom Mutterlande, die Industrialisierung Englands und die damit zusammenhängenden wirtschaftlichen und sozialen Kämpfe und Wandlungen während des 19. Jahrhunderts. Auch The Great Plague und The Great Fire verdienen einen Platz, als besonders eindrucksvolle Bilder aus dem älteren London. — Die Erdkunde wird gelegentlich eins und das andere anschließen lassen: die englische Besitzergreifung von Südafrika und

Vorderindien, die Reisen Cooks, Livingstones und Stanleys, die Begründung der französischen Herrschaft über Nordafrika.

Die Aufzählung will nicht so verstanden sein, als ob alle diese Dinge in jedem fremdsprachlichen Lehrbuche zu finden sein müßten, sondern nur so, daß man innerhalb dieses Kreises auswählen sollte. Wieviel und was, das wird sich bei dem einzelnen Buche nach der Ausführlichkeit der Stücke richten und nach dem Raume, der im Gesamtrahmen dem Geschichtlichen zufällt. Auf keinen Fall darf man nach möglichster Vollständigkeit auf Kosten der literarischen Güte der Stücke streben, sonst läuft man Gefahr, daß sich die Schüler langweilen und weder geschichtlich, noch sprachlich angeregt werden.

Literarisch minderwertig in dem hier angedeuteten Sinne muß ein Stück werden, wenn es einen umfassenden Gegenstand erschöpfend behandeln will. Das geschieht in einer Darstellung der französischen Zivilisation im Mittelalter, auf  $4\frac{1}{2}$  Seiten (3 Lektionen): Feudalsystem, Stände, Ackerbau, Industrie und Handel, französisch-englische Beziehungen von 1066—1453, Begründung der nationalen Einheit und der königlichen Macht, Entwicklung der französischen Sprache und mittelalterliche französische Dichtung. Abgesehen davon, daß der ganze Aufsatz jenseits der Mittelschulaufgabe liegt, kann ein dermaßen verdichteter Stoff keinen fruchtbringenden Unterricht geben; freiwillig wird wohl kein Schüler dieses Stück bis zu Ende lesen.

g) Schmerzendes aus der Neuzeit. Englisch und Französisch sind die Sprachen der Sieger im Weltkriege, und die Lehrbücher rühren mit manchem Sahe oder Stücke an junge, schmerzhaft Narben und offene Wunden. Sollte das vermieden werden? Die Fälle liegen verschieden. Sie grundsätzlich alle zu umgehen, wäre verkehrt; der Unterricht soll ja ein wahres Bild von den fremden Völkern und ihrem Verhältnis zu

Deutschland geben, damit wir uns richtig einstellen. Aber die Sache hat doch manchmal ihre Rehrseite.

Was wir in dem einen Buche über die Jahresfeier des Waffenstillstands in England lesen, bringt uns allerdings diesen Tag als den schwerster Opfer in peinvolle Erinnerung, aber die Art, wie ihn England begeht, hat etwas Menschlich-Schönes, ähnlich wie die Ehrung des Unbekannten-Grabes in Paris am Nationalfeiertage, so daß wir nur bedauern müssen, nicht etwas Ähnliches zu haben.

Wenn aber unter der Überschrift «Les Routes de l'Air» dem Petit Parisien nacherzählt wird, wie ein Farman-Flugzeug in Berlin auf dem Tempelhofer Felde feierlich empfangen wird u. a. «par le commandant Musillac, de la commission de controle», und: «Une foule très nombreuse attendait sur l'aérodrome l'arrivée de l'appareil français», so muß hierzu gesagt werden: Will man etwa die volle Demütigung Deutschlands empfinden lassen, so erzähle man wenigstens auch, welchen Hemmungen und Scherereien die deutsche Luftschiffahrt zur selben Zeit noch ausgesetzt war. Die französische Eitelkeit zu unterstützen, die nationale wie die persönliche (L'envoyé spécial du Petit Parisien wurde ja selbst mit in Berlin empfangen), das sollte ein deutsches Buch vermeiden. Wo sie sich aber zeigt, sollte man sie auch kenntlich machen als das, was sie ist, so z. B., wenn es nach der Beschreibung der Figur auf den französischen Briefmarken heißt: «Elle représente la France qui jette ses bonnes idées à tout le monde.»

Es kommt — auch bei rein sachlichen Mitteilungen — oft darauf an, daß das vaterländische Empfinden und das Nachdenken über die deutschen Belange veranlaßt werden, sich zu betätigen, da dies bei unseren jugendlichen Lesern nicht ohne weiteres vorausgesetzt werden kann. Eine kurze Fußnote würde meist genügen, also z. B. ein: „Echt französisch“ bei dem Selbstlob angesichts der Briefmarke.

Da wird z. B. unter «Les Relations commerciales de la France» u. a. gesagt: «Si la France avait su tirer parti de cette situation elle aurait pu se faire le premier peuple commerçant du monde. Mais la France s'est laissée repousser de plus en plus d'autres nations, surtout de l'Allemagne. . . . Par le traité de Versailles, la France a regagné sa place au-dessus de l'Allemagne; car la marine marchande allemande a été presque tout-à-fait anéanti.» Wie das geschah, und wie Deutschland sich wieder emporzarbeiten begonnen hat, das sollte eine Fußnote sagen.

Weiter liest man: «La France de son coté a réussi à se procurer de grands avantages commerçants. Sans ses riches colonies elle a le ‚mandat‘ sur de vastes territoires qui peuvent devenir les débouchés les plus importants. Elle cherche à y repousser toute influence étrangère, à organiser et à transformer la vie économique de ces pays au profit du commerce français.» Und dann folgt der Aufsatz: «Utilité des Colonies», der in seinem allgemeinen Teile Wort für Wort auch auf Deutschland paßt, das man trotzdem seiner Kolonien beraubt hat, zugunsten der französischen und englischen „Mandate“. Also Fußnote: und Deutschland?

Durchaus am Platze und keiner Fußnote bedürftig ist ein Lesestück aus den Foreign Affairs, August 1924, das sich betitelt: What the Treaty did, und das die Auffassung der Labour Party wiedergibt. In aller Ruhe, aber mit aller Wucht der Tatsachen wird hier dargelegt, wie man "the systematic destruction of Germany's economic system" zustande gebracht hat. Die Dinge werden beim rechten Namen genannt, wie folgende Proben beweisen: "Germany has been plundered annually of any objects which took the Allies' fancy, from live-stock to dyes, from telegraph poles to bee-hives. On top of this an entire German province (the Rhineland) was occupied by Allied armies maintained at



Germany's expense. With her national wealth thus prodigiously reduced, with millions of her people placed under foreign rule, with foreign armies maintained on her soil and feeding upon her like a flight of locusts, a further-sum of £ 6 600 000 was finally demanded of Germany... Such, then, is the instrument which is termed the public law of Europe" (A Primer. Diesterweg).

An dieser Stelle soll auch eines Leseheftchens gedacht werden, das während des Krieges erschien, aber zugleich einen bleibenden Wert für deutsche Schulen hat: Facts about the Great European Conflagration. Herausgegeben von Dr. Espe. Boerner-Texte, Folge B. Nr. 8. Verlag von Neumann in Leipzig. Preis 0,75 R.M. Der Herausgeber hat vorzugsweise aus amerikanischen Quellen geschöpft, aus: Burgess, The causes of the European conflict, — Iwing, How Germany was forced into war.

Eine Frage für sich ist es, wie man sich zu einer gewissen Art literaturgeschichtlicher Bekundung des fremden Volksgeistes stellen soll, die, aus dem geschichtlichen Zusammenhang herausgerissen, dem deutschen Empfinden zu nahe tritt. In mehreren Büchern steht ein Bruchstück aus V. Hugos *Le Rhin*, erschienen 1842. Der Rhein ist für V. H., der ihn bei Rehl zum ersten Male sieht, «digne d'être à la fois français et allemand». Im Hinblick auf die Entstehungszeit betrachtet, ist das Stück nicht nur ein Hinweis auf die damalige politische Grenze Frankreichs, sondern es hilft auch das Bild der politischen Spannung vervollständigen, die unsere Rhein-Kampflieder (1840: Sie sollen ihn nicht haben, 1842: Es braust ein Ruf) und auch die französischen Antworten erzeugte. Aber da uns heute wieder das verlorene Elsaß auf der Seele liegt, schwerer noch als 1842, und auch anderes linksrheinisches Land französische Besatzung tragen muß, sollte man von V. Hugos Rhein besser schweigen.

Schweigen sollte man auch von den französischen und englischen Veranstaltungen im Sinne der „Völkerverföhnung“, solange sie in krassem Mißverhältnis stehen zur herrschenden öffentlichen Meinung drüben und den harten Tatsachen der internationalen Politik. Unsere Schüler, die keine Zeitung lesen, werden durch die Mitteilungen eines Lehrbuches über internationale Jugendkonferenzen in Frankreich und über The League of Nations Union leicht verleitet, deren Bedeutung zu überschätzen.

h) Staatsbürgerliches. Die staatsbürgerlichen Verhältnisse in Frankreich, England und den Vereinigten Staaten gleichmäßig zu betrachten, das führt vom Ziele ab, das hier der Hauptsache nach in der Vergleichung mit denen Deutschlands liegt. Was hat der Schüler davon, daß er liest: (L'instruction civique): . . . IV. La commune, le Conseil municipal. La commune est une réunion de Français et de Françaises demeurant dans une certaine étendue du territoire dont les limites sont fixées par une loi. C'est la plus petite des divisions administratives. Les affaires de la commune sont administrées par un maire et ses adjoints élus par un conseil municipal etc. . . . X. Le Sénat, la Chambre de députés. Le pouvoir législatif est représenté par le Sénat et la chambre des députés. Le Sénat comprend 300 membres élus au suffrage à deux degrés pour neuf ans.» — Das ist selbst für den jungen Franzosen nur ein Gerippe ohne Fleisch und Blut.

Dagegen sind Belehrungen über die Verfassung Englands, über die Tätigkeit des Parlaments, über die Macht der Parteien und ihrer Presse schon an sich wertvoller; das Land hat ja seit Jahrhunderten die Führung in der politischen Entwicklung Europas. Es finden sich auch gut lesbare Aufsätze über die Hauptfragen in unseren Lehrbüchern.

i) **Literaturkundliches.** Literaturgeschichtliche Stücke sind nur dann von Wert, wenn sie eine breite Grundlage in der Bekanntschaft mit der betreffenden Literatur haben; davon kann aber in der fremden Sprache keine Rede sein. Selbst wenn wirklich ein Mann wie Dickens einige Male im Lesebuche wiederkehrt, ist das noch kein ausreichender Grund, seinem Lebenslaufe ein Lesestück zu widmen. Hält man beispielsweise bei R. Rippling die Beziehung seines Jungle Book auf seine Lebensumstände für wesentlich, so wird sich diese Sache mit einer mündlichen Bemerkung abtun lassen. Nicht der Schriftsteller ist Gegenstand der Anteilnahme, sondern sein Buch, oder vielmehr, was davon gelesen ist. Ganz widersinnig ist es, Anekdoten von A. Dumas zu bringen, und wären sie noch so hübsch, während das Buch nichts von ihm enthält. Selbst den großen Shakespeare kann man von keinem anderen Standpunkte aus bewerten. Man möchte wünschen, daß jeder Oberstufenband eine ausführliche (!) Shakespeare-Story (Lamb oder Seamer) brächte, um wenigstens die Schüler einmal von dem hohen Geiste des Mannes angehaucht werden zu lassen und für einen Theaterbesuch vorzubereiten; das wäre mehr als einige Notizen über sein Leben, auch mehr als ein Drama-Bruchstück.

Das Bedenklichste von allem Literaturkundlichen sind im Mittelschullesebuche, und nicht nur in diesem, die Aufzählung und Einteilung von Werken der Dichter und die fertigen Urteile über sie: "Shakespeare's thirty-seven plays are generally classed as tragedies, comedies, and histories. The last named were taken from Roman and English history, though some of them might also be classed as tragedies. Among his comedies we might mention A Midsummer Night's Dream and the Merchant of Venice. His most famous historical plays are etc." — "Burns' poetry is full of love of nature and of his country; his poems are so simple, so natural,

and so touching in their style, that he has become the darling of the Scotch." — "Kipling has written novels, poems and short stories: His best work is to be found in his short stories. . . . Kipling's work is noticeable for his realism and his patriotism. . . .

«Corneille est le véritable créateur de l'art dramatique en France. Sa tragédie ,le Cid' est devenue le type du drame héroïque, chantant la gloire des vertus chevaleresques. Le poète allemand Herder a composé son ,Cid' d'après le modèle de Corneille. — Racine a emprunté les sujets de ses tragédies à l'antiquité (grecque et romaine), désirant atteindre dans la langue française la haute perfection de ces peuples-là appelés classiques. Son chef-d'œuvre, Iphigénie, créé d'après la tragédie classique ,Iphigénie' d'Euripide, a donné à notre Goethe l'élan d'enrichir notre littérature aussi d'une ,Iphigénie' qui surpasse encore en valeur artistique celle des Français. — Le plus grand génie dramatique de ce temps-là est sans doute Molière. Ses comédies sont d'une perfection inouïe. Il est le peintre de la nature humaine. La plupart de ses personnages sont devenus d'impérissables types de caractères (p. e. Tartuffe, l'Avare) qui resteront toujours moderne.»

k) Formen der geschichtlichen Stoffe. Geschichtliche Sagen finden sich in französischen Lehrbüchern selten. Das mag sich daraus erklären, daß die nächstliegenden (Karl d. Gr., Roland) zugleich deutsch sind und man mit Recht Bedenken trägt, Doppelstücke zu bringen. Hierzu sei nebenbei bemerkt, daß man ebenso verzichten sollte auf solche Mémoires de M. de Crac (Levoisin), die das deutsche Lesebuch (Bürger) enthält.

Im Englischen begegnet man häufiger sowohl der mythischen Helden Sage (King Morindus and the Seamonster, Beowulf and Grendel) als auch der geschichtlichen (King Arthur, Robin Hood, Robert Bruce), und besonders in

den Klassen V und IV wird man diesen Stoffen viel Verständnis entgegenbringen.

Die Anekdote bezeugt, welche Männer dem Gemüte ihres Volkes besonders nahe gestanden haben und weshalb, so Henry IV et le paysan, H. IV et son fils, Queen Elisabeth and Sir Walter Raleigh, G. Washington (Sir, I am a Corporal), zahlreiche Anekdoten von Napoleon I. Daneben markiert sie zuweilen Zustände und Anschauungen einer bestimmten Zeit, so die Erzählung, wie Walter Raleigh mit dem Tabakrauchen in London Erstaunen erregt, Bismarck ebenso durch sein Pfeifen auf der Londoner Brücke am Sonntag. Sie haben immer einen heiteren Charakter und sind auch in sprachlicher Form und Umfang ein trefflicher Lesestoff schon für mittlere Klassen.

Schlichte Übermittlung der wichtigsten geschichtlichen Tatsachen, das ist das Ziel der zweiten Gruppe, und sie ist in unseren Lehrbüchern am stärksten vertreten: Abschnitte aus Chambers, aus Dickens, aus dem Royal Story Book of E. H. oder The Royal English History Reader, aus Wilmot-Buxton, Easy Stories of E. H. — ferner aus Lavissee, Michelet, oder nach dem einen oder anderen bearbeitet, auch wohl nach mehreren. Je knapper die Fassung, desto mehr kann ein solches Stück enthalten. Aber das ist nicht ohne weiteres ein Gewinn, meist sogar das Gegenteil. Ein Ausschnitt kann, wenn er mehr konkrete Züge enthält, wertvoller sein als das größere Ganze, so: Nelson's last signal — im Vergleich zu Nelson, oder: A Queen's Youthful Days — gegenüber Queen Elisabeth, oder: La Prise de la Bastille, Les Exécutions pendant la Terreur, L'origine de la Marseillaise — verglichen mit La Révolution.

Neben Entlehnungen aus Geschichtsbüchern finden sich auch Einzelbilder, die eigens zu gelegentlicher Geschichtsbelehrung für englische Kinder entworfen sind. Mögen sie sprachlich noch so gut passen, so ist doch

die sonstige, psychologische Höhenlage besonders zu prüfen. How England got her Name ist ein Stück überscriben, das über die alten Briten, die romanische und die angelsächsische Eroberung belehrt, alles sachgemäß, aber in der Form eines Gesprächs, wie es ein englischer Vater mit seinem etwa sechsjährigen Jungen führt und das zwölfjährigen deutschen Mittelschülern nicht gerecht wird. Nicht besser steht es mit einem anderen Stücke, Naval heros: Ein älterer Knabe erzählt einem jüngeren angesichts des Drake-Denkmal die Taten dieses Seehelden und den Untergang der Armada. Dann bewundern die beiden Nelsons Victory im Hafen von Portsmouth, und ein Kapitän erzählt ihnen die Schlacht von Trafalgar. Für unser Mittelschulbuch wäre es richtiger, Drake und Nelson, jedem für sich, den chronologisch bestimmten Platz anzuweisen.

Die geschichtliche Erzählung vereinigt in sich mit der Anschaulichkeit ein persönliches Element, das den Leser ein Stück Geschichte mit- und nachempfindend erleben läßt, in stärkerem Grade als die allgemeingehaltene Geschichtsdarstellung. Ihre Ausführlichkeit hält ihn länger bei dem Gegenstande; aber es ergibt sich daraus auch die Notwendigkeit, die Zahl der Geschichtsbilder entsprechend zu beschränken. Letzteres mag ein Grund mit sein, warum wir so wenig geschichtliche Erzählungen in unsern Schulbüchern finden. Viele haben überhaupt keine, und in über zwanzig Unterrichtswerken lassen sich zur Zeit nur folgende feststellen.

How Saxons and Normans were united: Man begleitet eine angelsächsische Familie durch die Ereignisse, die mit dem Tode Eduards einsetzen, auch durch die harte normannische Bedrückung, bis zur Verheiratung der Kinder mit Abkömmlingen eines normannischen Ritters. — Two Westminster Boys at the Time of Cromwell: Ehemalige Schulfreunde treten als Parteigegner einander gegenüber. — When did you last see your Father?

Ein Royalistenhaus durchlebt die Angst um den grimmig verfolgten Familienvater. — The Boston Massacre (aus Grandfather's Chair, von Hathorne): schicksalschwere Entscheidung eines englischen Offiziers in der aufgeregten Kolonie 1770. — The Mysterious Englishmen: Bei der Aufgabe von Calais durch die Engländer ist eine vergrabene Geldkiste zurückgeblieben, und 200 Jahre später bringen es zwei Engländer fertig, den Schatz aufzufinden und der Heimat zuzuführen. — La grande Lettre: ansprechendes Bild einer tatkräftigen französischen Bäuerin als Kriegerfrau 1914. — Nuit de Noël: Im französischen Schützengraben wird man gepackt durch den Eindruck der deutschen Weihnachtsfeier vor der Front.

Im Gegensatz zu der Mitteilung und Ausmalung geschichtlicher Tatsachen, von der bis jetzt die Rede war, stehen allgemeine Charakteristiken hervorragender Persönlichkeiten, wie sie wissenschaftlichen Werken oder Festreden entnommen sind. Auf einen ganz anderen Bildungsstand berechnet, als er bei Schülern bis zu 16 Jahren vorhanden ist, setzen solche Darlegungen eine umfassende Geschichtskennntnis voraus. Da diese fehlt, bleiben die allgemeinen Begriffe mit denen hier gearbeitet wird, hohl, und es ist ein vergeblicher Versuch, auf diesem Wege ein Verständnis für die Gesamtpersönlichkeit anzubahnen. Am besten wird es sein, solche Stücke zu überschlagen und ihren Ersatz durch Altersgemähes zu betreiben.

Ein paar Beispiele.

(Mignet): «Napoléon Bonaparte a fait la France moderne; jamais caractère individuel n'a si profondément imprimé sa marque sur une œuvre collective, en sorte que, pour comprendre l'œuvre, c'est le caractère qu'il faut d'abord observer. Par son tempérament, ses instincts, ses facultés, son imagination, ses passions, sa morale, il semble fondu dans un moule à part, com-

posé d'un autre métal que ses concitoyens et ses contemporains etc.

(Clémenceau): «Gambetta! A ce nom, toute une histoire s'éveille, le sol français tressaille; une affreuse clameur s'élève de jeunes espérances trahies par le destin . . . . A Léon Gambetta, au bon et grand Français, dont ce monument fixe ici la mémoire, échut cette fortune rare expliquée par une puissance irrésistible d'attraction, de concentration, d'impulsion sous laquelle vinrent s'harmoniser, en nobles manifestations d'humanité, les courants divers et même contraires des mouvements contemporains.»

Die auf gleicher Stufe stehenden literaturgeschichtlichen Allgemeinurteile wurden oben schon mit besprochen.

1) Ebenmaß im Ganzen. Nur unvollständig können Landes- und Volkskunde und Geschichte sein. Die einzelnen Bilder sollen nur hellbeleuchtete Hauptpunkte darstellen. Aber sie müssen in ihrer Gesamtheit ein richtiges Bild geben, und dazu gehört ein gewisses Gleichgewicht. Das ist zuweilen nicht vorhanden. Die Hauptstadt wird manchmal über Gebühr bevorzugt, vermutlich weil die Herausgeber ausschließlich oder doch überwiegend hier persönliche Eindrücke empfangen haben. Es soll nun keineswegs übersehen werden, daß namentlich für Frankreich das Verhältnis der Hauptstadt zur „Provinz“ nicht mit dem entsprechenden für Deutschland gleichgesetzt werden kann, aber es wird doch wohl öfter vergessen, daß die Sehenswürdigkeiten von Paris und London für unsere Schüler nicht dieselbe Bedeutung haben können wie für den, der sie in Augenschein genommen hat, und daß für ein in sich vollkommenes Bild des Landes die Arbeit draußen viel wichtiger ist.

Am auffallendsten ist die Stiefmütterlichkeit, mit der im allgemeinen das angelsächsische Amerika behandelt wird, das in wirtschaftlicher Hinsicht für die Welt und besonders für Deutschland eine so hervorragende Rolle



spielt, das auch soziologisch eine durchaus „neue Welt“ für uns ist. Um nach dieser Seite hin Anregungen zu geben, vielmehr weiterzugeben, seien hier eine Reihe von Themen zusammengetragen, die hier und da behandelt sind: The American Population — ein lebensvolles Bild des Einwanderergemischs, von H. G. Wells, mehrfach vertreten. — Letter from the Far West, Wanderleben eines Arbeiters durch die verschiedensten Gebiete. — One Motor-car a Minute, ein charakteristisches Bild der Großindustrie. — Wheat-harvest in Canada, landwirtschaftlicher Großbetrieb und -versand. George Washington, the German Sharpshooters, and Baron von Steuben, sowie German Settlers (nach einer Parlamentsrede von 1926), beide den Anteil der deutschen Einwanderer an der Zivilisation Amerikas ins Licht stellend (Schmidt-Stork).

Vielleicht lesen wir künftig auch etwas vom Schweineschlachten in Cincinnati, von der Baumwollernte, von der Petroleumgewinnung, von Turmhausstraßen in New York.

m) Lehrplanmäßige Einordnung der Sachgebiete. „Stückwerk“ im besonderen Sinne ist das Ganze unserer englischen und französischen Landes- und Volkskunde und Geschichte. Um so mehr ist es nötig, daß es Anschluß findet bei inhaltlich Verwandtem in anderen Fächern.

Züge aus dem fremden Volksleben und -charakter sind an keine bestimmte Klasse gebunden; nur müssen sie altersgemäß dargestellt sein. Im übrigen gilt für die erste Fremdsprache mit Rücksicht auf den Gesamtplan: Klasse V Geschichtliches, soweit von römischer Herrschaft und Kultur die Rede ist, Klasse IV Geschichtliches bis zum Ausgange des Mittelalters, Landeskunde von England bzw. Frankreich, Klasse III Geschichte bis 1815, Einzelbilder aus den Kolonien, Klasse II Geschichte seit 1815, Landes- und Volkskunde als Ergänzung zum Stoffe

der Klassen IV und III mit gesteigerten Anforderungen an die Fassungskraft.

Zusammenfassungen, wie der Überblick über das britische Weltreich und seine Entstehung, über das politische und wirtschaftliche Verhältnis der Kolonien, besonders der großen, zum Mutterlande, finden gleich anderen das Ganze betreffenden Fragen ihre richtige Stelle in der I. Klasse.

Für die zweite Fremdsprache werden die Stoffe nach oben zusammengeschoben und auch gekürzt.

### 3. Schönegeistiges und Prosadichtung im Lesebuche.

a) Allgemeine Gesichtspunkte. Den Maßstab für die Auswahl der Stoffe bildet ihr literarischer Wert. Dieser ist unabhängig von der literaturgeschichtlichen Bedeutung der Verfasser; er wird einzig bestimmt durch ihren geistigen Gehalt und die Mustergültigkeit ihrer Form.

Die Reime, aus denen das Beste auf diesem Gebiete herausgewachsen ist, sind die sittlichen Ideen, sei es, daß diese in Ereignissen aus der Wirklichkeit verkörpert auftreten, die der Schriftsteller nur kunstgemäß vorzuführen braucht, sei es, daß er das Geschehnis erdichtet hat. Durch diese Art klassischer Erzählungen stellt sich der fremdsprachliche Unterricht in den Dienst des obersten Erziehungszieles.

Entsprechend ist pädagogisch auch alles das zu werten, was Lebenstüchtigkeit darstellt, wirtschaftlichen Sinn, Bildungs- und Berufstreben u. ä., und weiter die Wirklichkeits-, Gleichnis- und Fabelbilder der Lebensklugheit.

Aber unsere klassischen Lesestücke befassen sich nicht immer mit Gegenständen der Persönlichkeits-Wertung und

-Bildung. Auch das gehört mit zum gesunden geistigen Dasein, daß sich der Schüler hin und wieder nur erfrischt, daß sich durch einen geistigen Genuß sein Lebensgefühl erhöht.

Hier kommen zunächst die Märchen in Betracht, die dem Verstandesmäßigen gegenüber freispielend das Reich der beschwingten Phantasie vertreten und dem Gemüte genug tun, und sodann die heiteren Stoffe, die Scherze, Witz, Schwänke, die nur belustigen wollen.

Dem Erdichteten zur Seite steht schöngeistig-durchleuchtete Wirklichkeit. Die Kunst des Schriftstellers und die vertiefte Wirkung des von ihm Geschaffenen beruht darauf, daß er aus dem schwer überschaubaren Gewirr von Lebensvorgängen oder Bildern einiges auswählt, was unter einem bestimmten Gesichtspunkte besonders wertvoll erscheint, und daß er diese Elemente harmonisch zu einem Bilde vereinigt, das den Schönheitsinn befriedigt oder das Mitfühlen und Wollen anregt.

Es wird nun zu untersuchen sein, wie die hier angedeuteten Werte in unseren fremdsprachlichen Lesebüchern vertreten sind und ob sie nach Art und Maß den allgemein-pädagogischen Zielen der deutschen Schule entsprechen; denn eine deutsche Schule muß die Mittelschule auch im fremdsprachlichen Unterrichte bleiben.

Die angeführten Lesebuch-Gattungen sollen in umgekehrter Folge gemustert werden.

b) Schöngeistiges. Märchen. Die schöngeistigen Wirklichkeitsbilder brauchen hier nur gestreift zu werden, da von ihnen in früheren Abschnitten öfter die Rede war, namentlich bei den erdkundlichen, volkswundlichen und geschichtlichen Stoffen. Wenn gegen letztere das Naturleben sehr zurücktritt, ja fast ganz ausfällt, so ist das eine notwendige Folge davon, daß das fremdsprachliche Lesebuch das Fremdländische und Fremd-

völkische hervorheben muß und auf realistischen Gebiete für das Gemeinsame kein Raum bleibt.

Märchen finden sich in den französischen Lehrbüchern selten, und es sind fast nur altbekannte (Grimm, Bechstein) in der Fassung von Perrault (Contes de Fées) oder Baudry (Contes de Grimm). Französischen Ursprungs ist Le lapin blanc et les trèfles à quatre feuilles (Jules Lemaitre). Im Englischen treffen wir neben deutschen Märchen, wie The Wolf and the young Kids, The Bandsmen of Bremen, Hares got short Tails u. a. eine ganze Reihe schöner englischer, z. B. (wiederholt, auch vortrefflich illustriert) Peter Rabbit (Beatrix Potter), What frightened White Rabbit, Jack and the Beanstalk (dramatisiert), Lazy Jack. Es sind zum Teil Scherzmärchen, zum Teil stehen sie auf der Grenze zwischen Märchen und Fabel, eine Gattung, die man ja auch vom Deutschen her kennt. Alles in allem sind es ausgezeichnete, anziehende Stoffe ersten Ranges für die Mittelklassen. Ein Stück aber möchte man die Krone aller Märchen nennen und allen Mittelschulbüchern wünschen. Es steht im Mittelstufenbande eines Lehrbuches für höh. Schulen (Riemann-Eckermann): The selfish Giant von Oscar Wilde. Hier paßt das Wort: „Was das Kindlein lasset mit Lust und das Alter mit Andacht.“

Die Lehrbücher zeigen, soweit sie Märchen bringen, die Verwandtschaft des englischen Wesens mit dem deutschen, und sie verstärken in glücklicher Weise die Stellung, die das Märchen in der deutschen Erziehung hat. Die Frage, ob die Aufnahme solcher Märchen sich rechtfertigen läßt, die vom Deutschen her bereits bekannt sind, kann verschieden beantwortet werden, je nachdem, ob man auf den Inhalt oder auf die Sprache sieht. Es hat einen eigenen Reiz, einmal völlig frei von Schwierigkeiten der Sacherfassung sich dem Sprachvergleichen hinzugeben, vielleicht auch an einzelnen Stellen den kleinen sachlichen Änderungen nachzugehen, die der

französische oder englische Wiedererzähler angebracht hat.

c) Lustiges. Wir haben im deutschen Lesebuche unsere Schildbürger und Sieben Schwaben, unseren Eulenspiegel und Münchhausen, Hebelsche und Roseggersche Schwänke. Dem stehen würdig gegenüber: Mémoires de Monsieur de Crac, Marfeiller und Gascogner Geschichten, Stücke aus den Pickwickers und die Spöttereien der Engländer, Schotten und Iren über einander, von denen oben (I. 1 d) die Rede war.

Hierzu kommt nun aber etwas, das dem deutschen und auch dem original-englischen und -französischen Lesebuche fremd ist: kurze Witze, wie sie in Witzblättern und in der heiteren Ecke der Zeitung zu stehen pflegen und die zum Teil auch (nach den Quellenangaben) dort entlehnt sind. Ihre Zahl ist im ganzen so groß, und ihre Gegenstände sind so mannigfaltig, daß auf Kennzeichnung im einzelnen verzichtet werden muß.

Sie kommen zum großen Teile frisch aus der Gegenwart. Bunte Bilder des neuzeitlichen Verkehrs bieten den Stoff, der dann karikaturmäßig gestaltet wird oder zu Scherz-Fragen und -Bemerkungen Anlaß gibt. Verwirrung, die von der Eile der Eisenbahn angerichtet wird, Langsamkeit des Zuges auf einer Nebenstrecke, drolliges Benehmen von Mitreisenden, ungewohnte Eindrücke, die Ballonfahrer und Flieger haben, Cäsars Siegesbericht als Telegramm, das wenig kosten darf: das sind einige solche Gegenwarts-Vorwürfe.

Demgegenüber bekommt aber auch die Vergangenheit humoristische Züge: Sir Walther Raleigh als erster Raucher in England, Newton und Ampère als zerstreute Gelehrte, Walther Scott, Lafontaine, Voltaire, ja sogar Ludwig XIV. und (in zwei hübschen englischen Anekdoten) — Bismarck.

Menschliche Schwächen werden verspottet oder doch belächelt, Fehler an den Pranger gestellt: das Ungeschick

des Sonntagsjägers, die Geschwägigkeit und das Pantoffelregiment der Frauen, das Brunkenwollen mit der Frömmigkeit, der Geiz des Bauern, die Habgier des Wirts, die Neugier der Gäste, der Ubereifer des Abstinenzapostels, der dem Neunzigjährigen auf seinen Einwurf zuruft: 'If you had drunk no beer, you would now be a hundred years old.' — Aber auch die Einfalt des Kindes oder des ungebildeten Mannes bieten humoristischen Stoff.

Im englischen Witz wird häufig die Schlagfertigkeit gekrönt, mit der sich der Bedrängte herausredet. Französische Lehrbücher haben als Gegenstück eine gewisse Art von Sprachscherzen, so über *avant* und *à vent*, ferner den Billetwechsel zwischen Friedrich d. Gr. und Voltaire:

$\frac{p}{\text{pour}}$
-------------------------

G. a.
-------

und das hübsche Quiproquo, — wie der Käufer eines halben Duzends Taschentücher auf die übliche Frage des Verkäufers: «*Avec ça?*» (Was außerdem?) antwortet: «*Avec ça? Avec ça je me moucherai, imbecile.*»

Der gute Witz darf das moralische und das religiöse Empfinden nicht verletzen, und das Schulbuch muß in diesem Punkte doppelt vorsichtig sein. Da wird in einem französischen Stücke erzählt: Zwei Matrosen haben in Todesnot gelobt, eine Wallfahrt zu machen mit Bohnen in den Schuhen. Wie nun bei Ausführung des Gelübdes der eine über die Pein klagt, die ihm die harten Kerne machen, lacht ihn der andere aus; der hat die Bohnen — vorher gekocht. — Hier wird die Ehrlichkeit verspottet vom Unehrliehen. Der katholische Leser findet in der Geschichte wohl auch eine Herabsetzung des Gelöbnisses und des Wallfahrens überhaupt. — Nicht einwandfrei ist auch die gleichfalls französische

Besenhändlergeschichte. Der eine unterbietet den andern im Preise; das kann er, weil er nicht nur die Rohstoffe stiehlt wie der andere, sondern die fertigen Besen. — Ein schlechter Witz ist: Wann ist die beste Zeit zur Apfel-ernte? Wenn der Bauer nicht zu Hause ist und sein Hund schläft.

Ganz anders liegt die Sache bei den zahlreichen Zechpreller- und ähnlichen Geschichten, in denen der Unterliegende durch Habgier dem Betrüger einen Angriffspunkt geboten hat und sozusagen sein Schicksal verdient.

Unbedenklich sind auch die Lügengeschichten und Prahlereien (M. de Crac. Gascognaden u. ä.), die ja den Stempel des kühnsten Phantasienspiels offensichtlich tragen, vollends wenn sie als Wettlügen oder Preislügen auftreten, z. B.: Der eine sieht hoch oben am Kirchturm eine Maus laufen, so scharf ist sein Auge; der andere sieht sie zwar nicht, hört aber ihren Trab, oder: Das größte Tier, das ich sah, war ein Esel, dessen Füße bis auf den Meeresgrund und dessen Ohren bis an den Himmel reichten.

Wie man sieht, ist in den fremdsprachlichen Lehrbüchern die im deutschen Lesebuche fehlende Gattung der Witze sehr vielseitig und reich vertreten. Man ist versucht, zu fragen, ob nicht so viel Würze dem Magen schaden könne. Das deutsche Lesebuch müßte schon die Überzahl von „Häppchen“ ablehnen. Aber im fremdsprachlichen Unterrichte haben sie ihre besonderen Vorzüge. Ihre Kürze empfiehlt sie als Zusatzstoffe und macht sie geeignet zur freien mündlichen und schriftlichen Wiedergabe. Ihre Beliebtheit bei den Schülern ist bekannt. Dennoch muß man bei manchen Büchern warnen vor dem Übermaß, damit nicht Ethisch-Wertvolles zu kurz komme.

Auch wertvolleres Lustiges kann durch die Witze verdrängt werden: die psychologisch vertiefte Humoreske,

wie sie in *Tartarin de Tarascon* und in den *Pickwick Papers* vorliegen und ausschnittweise auch von Lehrbüchern verwertet worden sind — leider nur selten.

d) Lebensklugheit und -tüchtigkeit, Sittlichkeit. Auf diesem Gebiete stehen, ähnlich wie beim Märchen, die englischen Lesestoffe dem deutschen Lesebuche viel näher als die französischen. Das erklärt sich nicht aus dem Volkscharakter allein, wie er in dem allgemeinen Schrifttum zum Ausdruck kommt, sondern wohl mehr noch aus der Gestalt der Schullesebücher in Frankreich, das heißt also aus der pädagogischen Richtung der französischen Schule auf der entsprechenden Stufe. Sie hat, verglichen mit deutschen Verhältnissen, einen unmittelbareren und stärkeren Einfluß auf die Gestalt der Lesebücher, weil diese auch eigene Darbietungen der Herausgeber zu bringen pflegen. Die Zahl der für die Sonderzwecke der Schule geschriebenen, mit «Inédit» bezeichneten Stücke ist nicht gering.

Für die französische Schule ist bezeichnend, daß sie, nach den Lesebüchern zu urteilen, mehr als die deutsche bemüht ist, durch verstandesmäßige Belehrung, durch Anrufung der Vernunft zu erziehen. Von den hierfür bezeichnenden Erzählungsgattungen ist die Fabel ebenso auch im deutschen und englischen Lesebuche geschätzt. Sie hat neben ihrem Werte als Mittel der moralischen Belehrung auch den Vorzug, daß sie in den Tieren Charakterbilder darstellt und so der künstlerischen Gestaltung der Geschichten zu Hilfe kommt und ihren Genuß steigert.

Auch mit den Tiergeschichten pflegt der französische Lesestoff gleich dem englischen und dem deutschen die Reime des Sittlichen, die in der sinnigen und teilnehmenden Beobachtung des Tierlebens liegen.

Das Eigenartige der französischen Erziehungsrichtung tritt uns besonders in den moralischen Lehr-Erzählungen entgegen. Wir haben sie im Zeitalter der



Rochow, Wilmsen, Zerrenner in der Blüte gehabt, und hin und wieder tritt uns eine auch heute noch entgegen, besonders in Fabeln; aber in der Hauptsache wird die Gattung als etwas Rückständiges angesehen. Die französische Schule hat nun zur Pflege der moralischen Erzählung, abgesehen von der Neigung zum Morallehren, einen besonderen Antrieb darin, daß sie keinen Religionsunterricht geben darf, der ja bei uns das Moralische mit in sich begreift. «Education morale» wird deshalb von den Lesebüchern ausdrücklich als eine ihrer Hauptaufgaben bezeichnet (neben: enseignement du langage, connaissances usuelles; exercices d'intelligence).

Das Streben des französischen Schullesebuches, Erzählung und Lehre zu verbinden, mutet uns oft recht sonderbar an, so daß wir fragen: Ist die Geschichte für den moralischen Satz geschaffen, oder hat umgekehrt der Erzähler am Schlusse das Bedürfnis gehabt, auf jeden Fall noch eine Lehre herauszustellen. Hier ein Beispiel: *Le trompette prisonnier et le vainqueur* — eine schon an sich fragwürdige, weil doppelt unwahrscheinliche Geschichte. Der gefangene Trompeter beschwert sich darüber, daß er als Feind behandelt wird, da er doch niemandem Schaden getan hat. Der Sieger verweist ihn darauf, daß er durch seine Signale zum Angriff geführt und ermutigt hat, und schließt: «Celui qui conseille le mal est plus coupable que celui qui le fait.»

Der moralisierende Zusatz findet sich auch da, wo die Erzählung seiner gar nicht bedarf. Die Fabel vom durstigen Star und der Wasserflasche (nach dem betreffenden Lehrbuche für Klasse IV) schließt: «Ne vous découragez point dans vos études, si difficiles qu'elles puissent être. Par une application persévérante on arrive au but.» Ja, dieses Moralisieren überträgt sich zuweilen auf geschichtliche Stoffe. Denis Papin mit seiner Idee der Dampfmaschine angesichts des klappernden Topfdeckels muß (in Klasse II) zu der Ansprache herhalten: «Vous voyez

que l'attention est féconde. Faites toujours ce que vous faites avec le soin et toute l'attention dont vous êtes capable, et vous réussirez certainement dans toutes vos entreprises» etc. Warum lassen wir dergleichen nicht einfach weg?

Manche französische Lesebücher geben die Lehre, wenn sie sich nicht in der Erzählung selbst anbringen ließ, darunter noch besonders Stück für Stück, was für den deutschen Geschmack etwas Unerträgliches hat, so: Devinat, Lectures élémentaires, Paris 1922.

Bei der Übernahme moralischer Erzählungen in deutsch-französische Lehrbücher gesellt sich nun häufig zu der Nachsicht gegen Minderwertigkeit an sich ein Mangel an Achtsamkeit in bezug auf die Frage: Für welches Alter ist die Geschichte geschrieben, und in welchem Alter wird sie von unseren Mittelschülern gelesen? Man könnte sich auf der Fibelstufe die eine oder andere allenfalls noch gefallen lassen, die man den 11—12jährigen Schülern nicht mehr bieten darf.

Einige Beispiele mögen zeigen, wo unsere Lehrbücher hierin noch der Verbesserung bedürfen.

Für die IV. Klasse ist folgendes Geschichtchen bestimmt, das allenfalls von der Kindeswärterin dem Vierjährigen erzählt werden mag: Ein kleiner Junge vergnügt sich damit, daß er rückwärts geht; er fällt dabei in das (flache) Goldfischbassin und muß umgezogen werden.

Der nichtsnutzige Viktor schwänzt die Schule, läuft mit zweien seinesgleichen ins Feld, klettert auf einen Baum, um ein Vogelnest auszunehmen, fällt herunter und bricht ein Bein. Die Spießgesellen entfliehen dem Feldhüter, der Viktor nach Hause bringt. Auch IV. Klasse.

Ebenso sind einige Chr. v. Schmid'sche Geschichten abzulehnen, die, endlich aus unseren Fibeln verschwunden, französisch den 12—14jährigen Mittelschülern geboten werden: der Stardieb, der kleine Apfeldieb, der mit seinen übervollen Taschen in der Saunlücke hängen bleibt,

der Streit um die gefundene Nuß. Was für eine Moral ist das eigentlich? Genügt es, daß der Diebstahl und der Streit bestraft werden? Und steht nicht immer daneben, daß der Bestrafte für einen Mangel an Umsicht und Vorsicht büßt?

Und dann Le morceau de fer à cheval, wieder nach Chr. v. Schmid! Goethes „Legende“, ja, das ist etwas ganz anderes.

Nun die Jugendmuster!

Rendez service aux pauvres gens: Der Vater nimmt einen müden Arbeiter auf der Landstraße mit auf den Wagen; Benjamin räumt diesem seinen Platz und begnügt sich mit dem Sitz auf des Vaters Schoß. „Weiter nichts?“ würde ein Boy scout fragen. Für Klasse III!

Si j'étais roi: Kinder bauen Luftschlösser, die beiden ersten recht kindliche, das dritte: Si j'étais riche, je donnerais mon argent à ma pauvre mère, et nous bâtirions une jolie petite maison où nous passerions notre vie. Man lese den 12—13jährigen Kindern, für die das bestimmt ist, lieber vor: „Wat dedst du, wenn du König wirst“, von Reuter.

Trait de désintéressement: Ein Bauer soll feindlichen Soldaten ein Feld zeigen, wo sie Futter holen können, und er führt sie an einem Gerstenfelde vorüber zu dem seinigen. Die Geschichte stand früher auch in deutschen Lesebüchern. Kann sie wahr sein?

Möchte jemand sagen: „Weil diese Erzählungen für französische Schulen bezeichnend sind, darum muß man sie als Merkmale französischen Wesens mit herübernehmen“, so ist darauf zu erwidern, daß die französische Pädagogik nicht zu den Gegenständen gehört, an denen wir den Mittelschülern die Eigenart des Volkes zeigen müssen.

Nun soll nicht der Eindruck erweckt werden, als hätten unsere französischen Lehrbücher auf dem Gebiete des Moralischen nur minderwertige Erzählungen. Die guten

sind aber so dünn gesät, daß sie sich nicht durchsetzen, sonst hätte man mit den anderen auch schon aufräumen müssen.

Im englischen Lesestoff ist das Verhältnis umgekehrt. Zwar stößt man auf ein Seitenstück zu Jean fait l'écrivisse (Punished Pertness, Bienen stechen), und man findet auch die Aufteilung wieder, ebenso die Umbiegung des If I were king aus dem Humoristischen ins Empfindsam-Moralische, aber diese Dinge verschwinden gegenüber einer Fülle vortrefflicher Geschichten. Die Art, wie Moral gelehrt wird, ist die rechte, und die Tüchtigkeit, die vorgeführt wird, ist auch an sich gut. Nicht darauf sind die englischen (wie die deutschen) Schul-Erzählungen moralischen Inhalts eingestellt, daß das Gute verstandesmäßig, begrifflich aufgefaßt werde, sondern sie wollen unmittelbar durch die Anschauung auf Gefühl und Willen wirken. Auch auf dem Gebiete des Sittlichen soll es heißen:

— „durch ihr bloß Erscheinen  
wird die Schönheit Wunder tun.“

Nicht die Pflicht als etwas Vernünftiges erkennen, sondern sich für das Rechte erwärmen in innerer Teilnahme an den seelischen Vorgängen, das ist die Grundlage sittlicher Bildung. Was die guten Regungen im Leser weckt, braucht nicht immer vollendete Tugend zu sein; auch das Schwanken, ja das Erliegen im Kampfe fordert das sittliche Empfinden des Lesers heraus. Nur muß alles innerlich wahr sein und den Leser mit Macht in den Bann der psychologischen Entwicklung hineinziehen, sie mit erleben lassen.

Auf Einzelbeispiele einzugehen, erübrigt sich; der Lesestoff der englischen Lehrbücher steht in dieser Beziehung durchaus auf der Höhe.

Im Mittelpunkte vieler Erzählungen stehen Kinder, namentlich Knaben, teils wie sie schon in ihrer Weise

selbständig Aufgaben sittlicher Art lösen (Einzelbilder aus der Tätigkeit der Boy Scouts), teils wie sich im Knaben der künftige Mann vorgebildet findet und regt. A True Gentleman will der Knabe werden, ein Mann von ehrenhafter, vornehmer Denkungsart (das ganze Stück legt nach allen Seiten auseinander, was dazu gehört und wie sich einzelnes schon im Leben des Knaben zeigt). A Barefoot Gentleman ist ein neunjähriger armer Junge, der — ohne alle Pose — dem Bilde entspricht. Auch der in The Power of Truth, der unbeirrt durch voraussichtlichen Nachteil die Wahrheit sagt. Und wie fein steht zwischen ihnen das Mädchen (How Daisy spent her Shilling) im Spiel seiner kindlichen Wünsche, über die zuletzt der Wohltätigkeitsfuss siegt.

Aber auch die Geschäftstüchtigkeit spielt eine hervorragende Rolle im Bilde des Mannes, wie des Knaben, der eine Stelle sucht. Bekannt ist ja auch aus dem deutschen Lesebuche der Stoff von: Letters of Recommendation. Die Pünktlichkeit ist vorgebildet (Sturdy Village Children) in dem Schulbesuch, und ihr Wert in der Hochhaltung der Medaille: "Never absent, never late." Die ganze Zähigkeit und Willensspannkraft des Muster-Engländers sieht man in The Boy who tried, der, um eine Stelle zu bekommen, das Schlagen mit dem Stocke nach einem Nagelkopfe bis zur unfehlbaren Treffsicherheit übt. Auch sonst kehrt das Bild der Geschäftstüchtigkeit öfter wieder: Time is Money, — Promptitude. Am schönsten tritt uns die Willenskraft in ihrer Vereinigung mit Aufopferungsfähigkeit entgegen. Geschichtliche Personen geben Vorbilder: Livingstone, Florence Nightingale, Sister Dora, Grace Darling, die selten in einem Unterrichtswerke fehlt, und der auch A young Hero nachgebildet ist. Ihrer würdig sind die namenlosen Helden. Die des Krieges fehlen zwar nicht ganz (The Red Cord of Courage), sind ja auch in den kriegsgeschichtlichen Stücken mit bedacht; aber im Vor-

dergrunde stehen die Helden des Alltags im Bergwerke und auf den Wogen, im Kampfe um das eigene Dasein oder um die Rettung des Nächsten: The Canvas Boat (Flucht von Algier nach Minorca), The Brave Swimmer, The Lynmouth Fisherman, A Hero (im Bergwerk). Es ist lauter Großes, Starkes, was vor dem Blick des Lesers aufsteigt, ihn Bewunderung lehrt und zur Nachfolge auffordert, ohne viel Worte.

Auch die still in sich verhaltene, in Selbstzucht sich übende Willenskraft kommt zu ihrem Recht, sehr passend meistens an einem Quäker dargestellt: A True Friend, A Contest of Patience, The Moorish Gentleman.

#### 4. Gedichte und Lieder.

a) Aufgaben. Gegenstände der Dichtungen. Die Bestimmungen vom 1. Juni 1925 erwähnen unseren Stoff nur beiläufig: „Die Prosa steht im Vordergrund.“ — „Kurze Prosastücke und Gedichte werden in beschränkter Zahl auswendig gelernt und ausdrucksvoll, aber natürlich vorgetragen; einzelne Lieder, deren Melodien auch in der Gesangstunde eingeübt werden können, auch gesungen.“

Den Lehrbüchern merkt man es zuweilen an, daß sie mit Gedichten und Liedern nichts Rechtes anzufangen wissen. Manche haben sie dem Lehrgange nicht eingegliedert, sondern nur anhangsweise beigegeben, und auch bei denen, die sich um die Eingliederung bemühen, kommt ein erklecklicher überschießender Teil in den Anhang, oder man beschränkt die Einfügung auf das Elementarbuch und behilft sich bei den weiteren Teilen mit dem Anhang.

Nun muß man zwar den Anhang bei den Gedichten und Liedern ebenso gelten lassen wie bei den Prosa-  
stücken, aber zunächst sollte ein klares Verhältnis der Gedichte zum Haupt-  
Prosa-  
stoff hergestellt werden;

das würde auch gewisse Richtpunkte für die Auswahl ergeben, die manchmal noch willkürlich, zufällig, wenig zielbewußt erscheint.

Was soll der Schüler an den Gedichten und Liedern haben?

Nicht eine sprachliche Bereicherung nach der praktischen Seite. Er sieht zwar, wie auch im Englischen und Französischen es eine dichterische Freiheit des Satzbaues und des Wortgebrauchs gibt, aber seine eigene Sicherheit im freien Gebrauche der Fremdsprache kann dabei nicht gewinnen, eher verlieren.

Die Gedichte und Lieder sind ihm aber eine Ergänzung der Prosadarstellung, indem sie mit ihrer künstlerischen Form das vertiefen, was die Prosa angeregt hat. Insbesondere ist es den Gedichten und Liedern in höherem Grade gegeben, Grundzüge des fremdvölkischen Wesens hervortreten zu lassen.

Von diesen beiden Seiten, der allgemeinpoetischen und der nationalpoetischen, ist die erstere immer genügend vertreten, die letztere aber häufig übersehen. Naturlieder stellen sich immer ein, Lafontaines Fabeln fehlen nie; aber französische Vaterlandslieder und geschichtliche Gedichte sowie englische Meereresänge und -balladen hat manches Buch aufzunehmen vergessen, oder sie treten doch nicht stark genug hervor.

Man fürchtet vielleicht, mit einer nach der nationalen Seite zugespitzten Auswahl ein falsches Bild von den poetischen Literaturen der beiden Völker zu geben. Aber es handelt sich in den Grenzen eines Unterrichts bis zur mittleren Reife überhaupt nicht um ein Bild von der poetischen Literatur Frankreichs und Englands, wohl aber um das Charakterbild des Franzosen und des Engländer, und dabei spielt die nationale Seite in Vergangenheit und Gegenwart eine wichtige Rolle. Man darf sie also sehr wohl hervorheben, vorausgesetzt natürlich, daß es mit Poetisch-Hochwertigem geschieht.

Von den hier empfohlenen Gedichten seien aus unseren Lehrbüchern eine Anzahl genannt, denen man allgemeinere Verbreitung wünschen möchte. Soweit es sich um weniger Bekanntes handelt, wird verwiesen auf das Lehrbuch, wo es zu finden ist.

In den französischen Gedichten spricht sich oft die brennende Sehnsucht des Verbannten nach Heimat und Vaterland aus: Les hirondelles von Béranger (Der Krieger in maurischer Gefangenschaft), Le retour dans la patrie von demselben, L'exilé von Ch. Marcelle, La terre natale von Aubert, Le pays natale von A. Vinet, die vier letzten in einem Buche, hintereinander (Irmer), das ist wohl des Guten zuviel. Ma Normandie von Fr. Bérat (bei Irmer), L'enfant de la montagne von Catalan (bei Rühn-Diehl-Schwarzhaupt) Von Geschichtlichem trifft man Roland à Roncevaux von A. de Vigny, ferner die Revolution: La marseillaise, L'un ou l'autre von Coppée, — Napoleon: Les souvenirs du peuplé, Le vieux caporal — und die Restauration: Le marquis de Carabas, die letzten drei Gedichte von Béranger.

Die englischen Heimat- und Vaterlandgedichte haben einen großen und immer wieder konkret ausgeprägten Zug: die See. Dieser Zug spricht verwandtschaftlich den Geist der deutschen Wasserkante an, und das Drängen hinaus auf das Meer und über das Meer ist zugleich im Sinne unserer Jugendlichen.

Schon in den Wiegenfang hinein rauscht die See und bläst der Westwind: Cradle song von Tennyson. Dann zieht das Seemannsleben mit seinen Freuden und Leiden an uns vorüber: The first voyage von Eliza Cook (bei Heine und Dunstan), Our home is the ocean, The sea von B. Cornwall ("I never was on the dull, tame shore — — — for I was born, on the open sea", [bei Mohnike] und Homeward bound von W. Allingham ("Round the world and home again", [bei Riemann-Eder-



mann-Buffow]. Die Opfer, die gebracht werden müssen: The sailor's mother von Wordsworth, The fisher's widow von Symons (bei Riemann-Edermann-Buffow), The three fishers von Ch. Kingsley. Die See bringt, vereint mit der Kohle, dem Engländer Reichtum: Old King coal von Ch. Mackay (in Learning English) und Big steamers von R. Kipling (ebenda). Sie verbürgt aber vor allem Unabhängigkeit und verleiht Macht, weshalb neben dem Königsliede ein Seeesang Nationallied wurde: Ye mariners of England von Ch. Campbell, Rule Britannia. Übers Meer in ferne Welten hinein folgt das Lied den Kindern seines Volkes: To the west von Ch. Mackay (in Learning English), The stockrider von Guy Eden (ebenda). Vier Kinder unter einem Baum spielend, nun vier Gräber in der Welt zerstreut, ein durchaus englisches Bild: The graves of a household von F. Hemans.

Dem Verbundensein mit der See tritt die Liebe zur Heimat gegenüber in: The houses of England von F. Hemans, My heart's in the highlands von R. Burns, The blue bell of Scotland (in Heine und Dunstan), The green little Shamrock of Ireland.

Von sonstigem Eigenartig-Englischem wären noch zu nennen: The sands of the Dee von Ch. Kingsley, The Merman von Tennyson.

Englische Geschichte begegnet man in: The battle of Blenheim von Southey, After Blenheim von demselben (in Riemann-Edermann-Buffow), Hearts of Oak von David Garrick (in Heine und Dunstan), Casabianca von F. Hemans, The burial of Sir John Moore at Corunna von Ch. Wolfe (in Learning English), The charge of the Light brigade von Tennyson. Das ist, wenn man die reiche englische Geschichte danebenhält, nicht gerade viel. Alles in allem sieht man, daß es leicht ist, wenigstens dem englischen Lesebuche seinen Volksstempel stark aufzudrücken, und man sollte das tun, wenn auch hin und

wieder ein Gedicht weichen müßte, das zwar an sich gut ist, aber im Vergleich zum Deutschen weder im Gegenstande noch im Tone Neues bringt.

b) Dichtungsgattungen. Zwischen rein Epischem und rein Lyrischem stehen als Übergänge und Abarten: das Didaktisch-Epische (Lafontainesche Fabeln) und die an Bilder und Vorgänge gebundene Lyrik.

Wenn ein Lied die Empfindungen durch das bloße unmittelbare Ausprechen überträgt, so kann es zwar im Augenblick den Leser oder Hörer tief bewegen, namentlich wenn sich der Ton zum Worte gesellt, aber die Wirkung bleibt, wenn es nicht auswendig gelernt wird, nur vorübergehend. Dies ist z. B. der Fall bei der Marseillaise und bei der Hymne von V. Hugo:

---

Gloire à notre France éternelle!  
Gloire à ceux qui sont morts pour elle!  
Aux martyrs! Aux vaillants! Aux forts!  
A ceux qu'enflamme leur exemple,  
Qui veulent place dans le temple, le temple de  
la gloire,  
Et qui mourront comme ils sont morts!

Ganz anders gestaltet sich die Sache, wo Empfindung und Stimmung an eindrucksvollen Bildern haften oder eine Reihe von Tatsachen begleiten. Hier wird sie immer wieder angeregt, so oft das tragende Feste in die Erinnerung zurückkehrt. Man vergleiche, um diese Behauptung nachzuprüfen, zwei von den obengenannten französischen Liedern der Heimatliebe miteinander auf ihre Wirkung und Nachwirkung: Les hirondelles von Béranger und L'exilé von Ch. Marcelle oder La terre natale von Aubert oder Le pays natal von A. Vinet. In der Hauptsache gilt das Gesagte auch vom deutschen Gedicht; aber beim fremdsprachigen erhöht sich die Schwierigkeit nachhaltiger Wirkung reiner Lyrik dadurch, daß

sich das Wort viel schwerer dem Gedächtnis einprägt. Aus diesen Gründen verdienen das Episch-Lyrische und die Lyrik der Anschauung, bevorzugt zu werden, und es seien deshalb folgende Gedichte als Muster hervorgehoben: The village blacksmith, The childrens' hour, beide von Longfellow, ferner: Lorsque l'enfant paraît von V. Hugo, Le dimanche au village von Murger (beide bei Rehr und van Moll).

Mit seiner alten epischen Dichtung hat England auf die deutsche Poesie mehrfach befruchtend eingewirkt, und schon das muß Anlaß geben, nach englischen Lesebuch-Balladen zu suchen. In Learning English findet sich als "old song": The farmer's boy und als "old ballad" Barbara Allen. Weiteres Suchen in dieser Richtung ist vielleicht lohnend. Im übrigen sind noch zu nennen: King Canut on the sea-shore von Thackeray (bei Henschel-Schmiz) und Lord Ullin's daughter von Th. Campbell (bei Rosenow-Thede), welch letzteres schön den alten Erzählton der Balladen trifft.

Aus französischen Lehrbüchern sind zu nennen: Après la bataille von V. Hugo und Le bon gîte von P. Déroutède (beide bei Rehr und van Moll). S. a. oben: Geschichtliches.

c) Verhältnis zum Standpunkt des Lesers. Die Gedichte unserer Lehrbücher sind von den Herausgebern zum Teil aus älteren Sammlungen übernommen, und es ist grundsätzlich nichts dagegen einzuwenden, daß „Bewährtes“ festgehalten wird. Aber nicht alles hält stand, wenn man fragt: Kann das Gedicht zu voller Wirkung kommen? Kann es der Mittelschüler mit seinen höchstens 16 Jahren in dem bei ihm aufgebauten Gedankenkreise ganz verstehen, ihm auch Geschmack abgewinnen? Es mag auffallen, daß im folgenden manches abgewiesen wird, das zum „eisernen Bestande“ zählt. Die Gründe sind von verschiedener Art.

Die beanstandeten Gedichte stammen zum Teil aus

Sammlungen, die nach literaturgeschichtlichen Gesichtspunkten zusammengestellt sind: charakteristische, bekannte oder berühmte Proben von Dichtergößen, wenn möglich solche, die mit dem Lebensgange des Dichters zusammenhängen und die als „Selbstbekenntnisse“ angesehen werden dürfen. Aber das Eindringen in diese Zusammenhänge ist nicht immer so leicht und so lohnend wie bei Chamisso's Schloß Boncourt. Es wäre ein recht undankbares Beginnen bei Childe Harold's farewell to England von Byron, oder bei Mary in Heaven von R. Burns, bei Chateaubriands «Romance» (Combien j'ai douce souvenance), bei «Confidence» von Moussat: Il est, sais-tu, des jours où tout le cœur s'élançe etc., bei La feuille von Arnault. «De la tige détachée» „ist allgemein bekannt geworden“, sagt das Konversationslexikon unter Arnault; muß es deshalb auch der Mittelschüler kennen lernen, dem Arnault soviel ist wie Moussat und Chateaubriand und Byron, nämlich nichts? Was hilft es, daß der Lesebuch-Herausgeber in der Fußnote bemerkt: «La feuille, c'est le poète lui-même»? Und wenn er dann fortfährt: «C'est l'homme en général, poussé par le caprice des événements», so bringt auch das den Schüler nicht näher heran; denn es wendet sich an Erfahrungen, die dieser nicht haben kann.

Das führt uns zu einer zweiten Gruppe von Gedichten, die nicht nachempfunden werden, weil in ihnen — ähnlich wie in Rückerts „Aus der Jugendzeit“ — das Alter über Verluste und Enttäuschungen klagt. The cottage of the country (I remember) von Th. Hood! Welche lastenden Gegengewichte zu den schönen Jugenderinnerungen in Strophe 1, 3, 4, 3. B.:

But I often wish the night  
Had borne my breath away!

Ebenso steht es mit: The rainy day von Longfellow, John Andersen, my Io von R. Burns, Those

evening bells von Th. Moore und La cloche von Lamartine.

Dem jugendlichen Gemüte wird auch da Gewalt angetan wo sich das Gedicht in Trauer und Bitterkeit verliert: The child's first grief und The song of the shirt. Letzteres, von Th. Hood, 1843 entstanden, paßt ohnehin wohl nicht mehr in das Bild vom heutigen England.

Soll ein Gedicht eine tiefe Wirkung auf das Gemüt ausüben, so darf es den Leser nicht allzusehr durch sprachliche Schwierigkeiten in Anspruch nehmen. In dieser Hinsicht darf man wohl ganz allgemein mahnen, bescheidener zu werden. Kommen doch gar Sonette vor (oben: Confidence), die gewiß nicht als künstlerische Ganze genossen, wohl aber als schwere Übersetzungstoffe mißbraucht werden können. Der Besorgte muß sich damit beruhigen, daß die Lehrer durch die Erfahrung sich dahin gedrängt sehen werden, selbst sorgfältig nachzuprüfen und auszuwählen, wo die Lesebuch-Herausgeber zu Hohes bieten und zuviel erwarten.

„Zu leicht“ kann man ein Gedicht niemals nennen; man kann höchstens von dem einen oder anderen sagen, es passe schon, oder besser auf eine frühere Stufe. Die unterste Grenze überhaupt ist in den neueren Elementarbüchern gegen früher noch gesenkt, so daß man auch die Kinderreime, oft durch Bilder belebt, und die Spiellieder mit herangezogen hat.

Wenn der deutsche Fibelschüler liest, was er auf Waters Knie und Mutters Schoß gehört und nachgelallt hat, oder was er beim Abzählen auf dem Spielhose standiert und reimt, so steht er zu diesen Dingen in einem näheren inneren Verhältnis als der 10—11jährige Mittelschüler zu den entsprechenden englischen und französischen Stoffen, die er inhaltlich weit unter seinem Altersstandpunkt hat. Gleichwohl ist ihre Verwendung um der besonderen sprachlichen Zwecke willen ein glücklicher Griff. Sie legen einen guten Grund für die Entwicklung des

sprachrhythmischen Sinnes, und gefungen leisten sie der Aussprache gute Dienste. Man denke in bezug auf letzteres z. B. an: Sur le pont d'Avignon oder an Allons, allons la grande ronde, wie da die langtonigen Nasenlaute noch ganz anders zur Geltung kommen, als wenn die Verse nur gesprochen werden. Anders liegt die Sache aber beim ersten Unterricht in der zweiten Fremdsprache; die Schüler sind da zu alt für Nursery Rhymes, und man wird da besser gleich zu leichten wirklichen Gedichten und Liedern greifen.

d) Gesänge. Auch im Französisch- und Englisch-Singen gilt es Maß zu halten. Am einfachsten ist die Sache, wenn eine bekannte deutsche oder in den deutschen volkstümlichen Liederschatz übernommene Melodie zur Verfügung steht. Das ist häufig bei englischen Liedern der Fall: Spiellied Can you show me how the farmer, — The last rose of summer, — Lulla by and good night, with roses bedight, — Long, long ago, — The hamlock-tree, — How much I love my happy home (Üb immer Treu), — The sweet spring day is ending (In einem kühlen Grunde), — Our home is the ocean (Der Mai ist gekommen), Now the sun is sinking (Goldne Abendsonne).

Wenn nun aber eine Melodie neu gelernt werden muß, so darf ihre Einübung nicht zuviel Zeit in Anspruch nehmen; das Singen ist nur eine Zusatzleistung.

Nun gibt es aber auch Lieder, die singen zu lassen wir aus inneren Gründen Bedenken haben sollten. Der Singende muß sich die Empfindungen des Liedes zu eigen machen können, sonst wird er unwahr. So wenig nun ein Engländer das Deutschlandlied und ein Franzose die Wacht am Rhein singen wird, so wenig soll man einem deutschen Schüler zumuten, Rule Britannia oder die Marseillaise zu singen. Es genügt, daß er die Texte kennt und daß er die Melodien kennen lernt, indem man sie ihm vorspielt. Auch das Auswendiglernen solcher Texte soll man Deutschen ersparen.

## II. Die Grammatik.

### 1. Stoffumfang, Aufgabe.

a) Mittelschule und höhere Schule. Mehrere englische und französische Grammatiken für Mittelschulen sind aus solchen für höhere Schulen entstanden. Die Bearbeitung, so scheint es zunächst, hatte nur aus dem Gesamtstoffe herauszuschälen, was für VI bis U II gedacht ist. Aber so einfach ist die Sache nicht. Die Aufgabe der U II als Vorbereitungsstufe der O II ist wesentlich verschieden von der einer Abschlussklasse. Die Denkschrift des preußischen Unterrichtsministeriums von 1924 deutet an, welche Schwierigkeiten die höheren Schulen hier noch zu überwinden haben werden, um den mit U II Abgehenden einen „organischen Abschluß der mittleren Reife“ zu ermöglichen. Die Bestimmungen für das höhere Mädchenschulwesen haben die Lösung der Aufgabe in Angriff genommen, indem sie eine U IIa als Vorklasse für O II und eine U IIb als Abschlussklasse unterscheiden. Wie schwer man damit ins Klare kommt, das zeigt sich in dem Buche „Gymnasium und Oberlyzeum“, von Cauer und Molthan (Quelle u. Meyer).

Der Unterschied der beiden U II wird sich auch auf dem Gebiete der Grammatik auswirken müssen, hier sogar stark, ähnlich wie in der Mathematik, und ebenso werden sich Mittelschulen, die nach Plan IV unterrichten, von den anderen zu unterscheiden haben, indem sie — nötigenfalls mit Hilfe von Nebenunterricht — die Aufgabe der U IIa lösen.

Der Normalplan der höheren Schulen sieht für U II einen vorläufigen Abschluß des grammatischen Lehrgangs vor. Im Englischen und im Französischen hat die U II: „Zusammenfassung, Ergänzung und Vertiefung der einzelnen Kapitel, insbesondere Lehre von den Präpositionen“. Aber die Mittelschulbestimmungen gehen einen Schritt weiter, indem sie schon der zweiten Klasse die entsprechende Aufgabe stellen, von der ersten aber verlangen: „Wiederholung der Grammatik im Anschluß an die Lektüre unter besonderer Berücksichtigung jener Teile der Grammatik, die den Schülern erfahrungsmäßig Schwierigkeiten bereiten.“ Wendet man das sinngemäß auf die zweite Fremdsprache an, so wird bei ihr das letzte Jahr mindestens in der Hauptsache hierfür freigehalten werden müssen. Die Vorschrift ist für die Anbahnung des freien Sprachgebrauchs und angesichts der Aufgabe, die sich die Mittelschule als abschließende Schule zu stellen hat, so wichtig, daß demgegenüber die Notwendigkeit in den Kauf genommen werden muß, den grammatischen Lehrstoff im Vergleich zur höheren Schule zu beschränken. Bei dem aufbauenden Französisch (2. Fremdsprache) ist dies nicht einmal nötig, da die Mittelschule ein Jahr Vorsprung hat und nicht gehemmt ist durch schwache Schüler.

b) Bedenken. Rangfragen. Wird nun durch eine solche Unterscheidung die Mittelschule nicht im Vergleich zu Realschule und Lyzeum an Achtung und Berechtigungsansprüchen verlieren?

Das Vorwort einer englischen Grammatik f. M., die aus einer solchen f. h. Sch. entstanden ist, sagt (1926): „Die meisten älteren Mittelschulgrammatiken können kaum genügen, wenn unsere Schüler nach dem Wortlaut der ‚Bestimmungen‘ angeleitet werden sollen, sich in die einzelnen Fachgebiete zu vertiefen, deren Eigenart und Aufbau mit wachsender geistiger Kraft in immer steigendem Maße zu erfassen und so zu siche-



rem Wissen und Können zu gelangen'. Was man an den sechsklassigen Realschulen den Kindern in geistiger Beziehung zutrauen zu müssen glaubt, sollten das die voll ausgebauten zu mittlerer Reife führenden Mittelschulen nicht auch in anderer Form erreichen können?"

Hier wird also ein Unterschied in der Bewertung und Begrenzung der Grammatik hüben und drüben überhaupt nicht als berechtigt anerkannt, und die Vertiefung in die Grammatik ist schlechthin zum Maßstab genommen für die Vertiefung in die Sprache.

Nach dem Zusammenhange, in dem die angeführten Worte vorkommen (Methodische Vorbemerkungen der Bestimmungen vom 1. Juni 1925) unterliegt es keinem Zweifel, daß sie auf ein Teilgebiet wie Grammatik nur bedingungsweise bezogen werden dürfen. Wenn also die Mittelschule wirklich in englischer und französischer Grammatik weniger verarbeiten würde als Realschule und Lyzeum, so folgt daraus nicht, daß sie im Englischen und Französischen weniger leistet. Die Aufgabe ist allgemeiner, ist vielseitig, und es könnte sich wohl ereignen, daß eine Steigerung der Ansprüche an Grammatik erkauft würde durch Schwächen anderer Seiten des Sprachunterrichts. Die Aufgabe muß als Ganzes ins Auge gefaßt werden. Welche Bedeutung hat die Grammatik innerhalb der Gesamtaufgabe? Allein in diesem Zusammenhange läßt sich ihr Umfang bestimmen.

c) Aufgabe. Bei den höheren Schulen wurde die Grammatik herkömmlich als Hebel der formalen Schulung geschätzt, und diese Anschauung war lange Zeit sogar für die deutsche Sprachlehre der Volksschule maßgebend. Ursprünglich auf Latein bezogen, wurde sie auf die lateinlosen höheren Schulen übertragen unter Hinweis auf die logische Durchbildung und den verhältnismäßig großen Formenreichtum des Französischen.

Die Vorbemerkungen zu den Lehraufgaben der Oberrealschule von 1901 sagen: „An den lateinlosen Schulen fällt dem Französischen bezüglich der grammatischen Schulung dieselbe Aufgabe zu, wie an den lateinlehrenden dem Lateinischen. — An den lateinlosen Anstalten muß das System der Grammatik als solches zur Erkenntnis gebracht werden.“ Man beachte wohl, daß die Vorschrift keineswegs auf O II—I beschränkt ist und infolgedessen auch schon die Realschulklassen mit betrifft, wie es ja nur natürlich ist, daß diese ihren Anteil an der Lösung der Endaufgabe zu leisten haben. Auch die Bestimmungen für höhere Mädchenschulen von 1908 halten „Abrundung und Geschlossenheit des Pensums“ und „systematische Zusammenfassung“ für erforderlich.

Solche Forderungen lehren in den Richtlinien von 1925 nicht wieder; der Nachdruck liegt hier auf dem Erfassen des Wesentlichen durch Vergleichung und (Oberstufe) auf der geschichtlichen und sprachpsychologischen Begründung einzelner Züge. Im übrigen findet man, soweit es sich um die Aufgabe des grammatischen Unterrichts in den Unter- und Mittelklassen handelt, nichts, was nicht auch auf den Mittelschulunterricht angewandt werden könnte. Es würde aber dem geschichtlichen Beharrungsgesetze zuwiderlaufen, wenn sich die höheren Schulen plötzlich von der alten Idee abwendeten. Dazu ist sie auch zu sehr verwachsen mit der vom „wissenschaftlichen Unterricht“ als Merkmal der höheren Schule. So heißt es beispielsweise in dem oben genannten Buche Lyzeum und Oberlyzeum auf S. 22, wo von dem „Eindringen in wissenschaftliche Arbeitsweise“ die Rede ist: „Die neueren Sprachen setzen sich sprachlich-logische Schulung zum Ziel“, — und S. 81 (Gesichtspunkte für die Wahl der grundständigen Fremdsprache): „Auch der grammatischen Schulung leistet das Französische wertvollere, mindestens zahlreichere Dienste als das Englische.“

Gleichviel aber, ob die Grammatik der höheren Schule mehr von der alten oder mehr von der neuen Idee beherrscht sein wird, sie muß ihr eigenes Gepräge tragen. Was bis U II getrieben wird, soll nicht nur dem Sprachgebrauch dienen, sondern zugleich die Unterlage für eine spätere weiterführende Theorie bilden.

Dagegen hat die Grammatik in der Mittelschule einen ausschließlich praktischen Zweck. „Im grammatischen Unterricht ist Beschränkung auf das Wichtigste nötig, damit die Schüler zur Beherrschung des Unentbehrlichen geführt werden können.“ Wichtig ist, was nicht entbehrt werden kann zum Sprachverständnis und Sprachgebrauch, und hierauf verpflichten die Bestimmungen die Mittelschule in wiederholten Wendungen wie: „Aneignung zu einem leichtverwendbaren (!) Eigentum“, — „mit besonderer Berücksichtigung jener Teile der Grammatik, die den Schülern erfahrungsmäßig Schwierigkeiten bereiten“. Wenn Beschränkung des Stoffes verlangt wird, so geschieht dies nicht, um höchstmögliche Entlastung der Mittelschule zu erreichen (vielleicht gar mit dem Nebenerfolge, letztere in eine Rangstelle hinter Realschule und Lyzeum zu verweisen), sondern es geschieht, um innerhalb enger gesteckter Grenzen höchstmögliche Kraftentwicklung zu erzielen. Wird das erreicht, so braucht der Mittelschule um ihre Rangstellung nicht bange zu sein. Ihre Schüler werden später keine Gelegenheit haben, über ihre theoretische Kenntnis der Grammatik Rechenschaft abzulegen; um so nötiger ist es, sie mit praktischer Grammatik so auszurüsten, daß sie sich in Wort und Schrift keine Blöße geben. Sie werden keine Gelegenheit mehr finden, ihr grammatisches Wissen schulmäßig zu vertiefen und zu befestigen; um so fester muß es sitzen, wenn sie die Schule verlassen. Den Grad der Sicherheit, der hiermit verlangt wird, nehme man möglichst hoch. Man begnüge sich nicht damit, daß der Schüler zu einer bestimmten Zeit auf einem

bestimmten Gebiete eine fehlerlose Probearbeit schreibt, sondern führe ihn so weit, daß ihm alles Gelernte jederzeit gleich gut zur Verfügung steht und er sich dessen in jedem Zusammenhange bewußt wird. Wie dieses hohe Ziel anzustreben ist, darüber soll im Abschnitt von den Übungen ein Mehreres gesagt werden.

d) Abwege. Der praktischen Zielfestsetzung widerspricht es, wenn eine Mittelschulgrammatik den Gebrauch der Verhältniswörter nach folgender Gliederung behandelt

#### I. Präpositionen mit vielseitiger Bedeutung

##### 1. to

- a) als Präp. verwendet:
  - a) örtlich, β) zeitlich, γ) übertragen;
- b) als Formwort verwendet,
  - a) zur Bezeichnung des Infinitivs,
  - β) zur Bildung des präpositionalen Dativs,
- c) nach bestimmten Verben (31 Beispiele),
- d) nach bestimmten Adjektiven (25 Beispiele),
- e) in präpositionalen Ausdrücken,
- f) in festen Verbindungen.

Ebenso werden of, at usw. behandelt. Dann folgen:

#### II. Präpositionen mit dreifacher Bedeutung,

#### III. Präpositionen mit zweifacher Bedeutung,

#### IV. Präpositionen mit einfacher Bedeutung,

- a) nur in örtlicher Bedeutung,
- b) nur in zeitlicher Bedeutung,
- c) nur in übertragener Bedeutung.

Man denke sich das in Beispielen ausgeführt: 17 Seiten, zum großen Teile Theorie, in der das Praktisch-Notwendige gar nicht zur Geltung kommen kann.

Man darf zugeben, daß der Stoff so, wie er hier angelegt und bemessen ist, geistbildend behandelt werden kann; die Systematisierung (Unter- und Nebenordnung) ist eine Art logischer Schulung. Aber sie bedeutet, als

Selbstzweck betrieben, einen Zeit- und Kraftverbrauch, der anderen Seiten der Sprachbildung zum Nachteil gereicht. „Man trägt an allem zu schwer, was einen an etwas Besserem und Notwendigerem versäumt“, sagt Pestalozzi. Ordnung des Wissensstoffes ist eine gute Sache; aber man soll bei dem Lernenswerten bleiben — und das ist für die Mittelschule: was für Sprachverständnis und Sprachsicherheit unentbehrlich ist. Man wird dann zwar keine vollständigen Übersichten zustandebringen, aber so einfache, daß der Schüler an ihnen eine Gedächtnishilfe findet, während so reichentwickelte wie die oben vorgeführten an sich wieder eine Gedächtnisbelastung sind.

Wer beim „Gebrauch der Präpositionen“ auch (I, 1, b,  $\alpha$ ,  $\beta$ ) to zur Bezeichnung des Infinitivs und des präpositionalen Dativs mit hereinzieht, der bringt etwas — vom Gesichtspunkte der „praktischen“ Sprachlehre — Überflüssiges, weil diese Dinge an anderer Stelle erledigt sind, bzw. erledigt werden (Infinitiv mit und ohne to). Dasselbe gilt von of im präpositionalen und partitiven Genetiv. Überflüssig ist es zum Teil auch, weil es längst in Fleisch und Blut, ins Sprachleben übergegangen ist. Und was I, 1, c—f betrifft, so ist auch hier zu fragen: An welchen anderen Stellen findet sich natürlichere Gelegenheit zur Anknüpfung?

Teilweise sind die mit den Übersichten vermittelten Kenntnisse für die praktische Handhabung der Sprache völlig wertlos. Was hat letztere davon, daß man weiß, welche Präpositionen der Gruppe I, II, III, IV angehören?

Noch ein zweites Beispiel des unzweckmäßigen Strebens nach systematischer Vollständigkeit, entnommen einer französischen Grammatik für Mittelschulen: Die Ausageweisen. I. Bedeutung. II. Die Ausageweise im abhängigen Satz: a) Behauptungssätze 1. 2. 3. 4. 5. b) Frageätze 1.—3. c) Begehrungsätze 1.—3. III. Die

Ausfageweise im abhängigen Satz: a) Subjekts- und Objektsätze 1. 2. 3. *a. β. γ.* 4. 5. (hierzu 5 Anmerkungen) 6. 7. b) Attributsätze 1.—4. c) Adverbialsätze 1. 2. 3. *a. β. γ.* — Auch hier sollte man auf vieles verzichten und das Unentbehrliche möglichst einfach ordnen.

Wenn oben die praktische Verwendung als das ausschließliche Ziel der Grammatik in der Mittelschule bezeichnet wurde, so darf das nicht so aufgefaßt werden, als sei uns die sprachlich-logische Schulung gleichgültig. Sie ist nicht Selbstzweck; wohl aber ist sie innerhalb des praktisch-notwendigen Stoffes ein selbstverständlicher Wesenszug eines gründlichen Unterrichts. Es kann nach der Natur der Sache gar nicht anders sein, als daß auch in der Mittelschule die logischen Elemente der Grammatik voll zur Geltung kommen. Man denke z. B. an den Gebrauch des Artikels oder an den des Konjunktivs oder der englischen progressiven Form.

e) Das Wichtigste, Unentbehrlichste. Maßstäbe. Im einzelnen gehen die Ansichten darüber, was unentbehrlich sei, auseinander, und das hat zwei Gründe. Man ist sich nicht einig darüber, welche Rolle das Buch zu übernehmen hat im Verhältnis zum Unterricht, und darüber, was aus dem System der Grammatik wegbleiben kann, weil es besser durch gelegentliche Belehrung und durch Sprachgewöhnung festgelegt wird. Es wäre eine undankbare Aufgabe, den Streit der Meinungen entscheiden zu wollen. Aber beleuchtet soll er werden; vielleicht führen in beiden Fragen zwei Wege nach Rom.

Sieht man eine der ausführlichen Grammatiken darauf durch, was wohl hätte wegbleiben können, so wird man allerdings manches finden, was nach der Losung „das Wichtigste!“ ausfallen kann oder muß, aber man wird dabei auch zugeben, daß es im Lesestoff vorkommen kann, daß es also unter den Satz der Bestimmungen fällt: „Unwichtiges aus der Formenlehre

und der Syntax wird der Erklärung gelegentlich seines Vorkommens in der Lektüre überlassen.“ Wer nun für eine möglichst kurze Grammatik eintritt, der sagt: „Der Lehrer mag dem Bedürfnis lediglich aus seinem Wissen genügen; ins Lernbuch gehört dergleichen nicht.“ Die Gegner meinen: „Es ist gut, diesen Gelegenheitszuwachs dem System einzugliedern, und das geschieht am sichersten, wenn er auch im Buche an seiner Stelle gefunden wird.“ Das Lehrbuch wächst auf diese Weise über das Lernbuch hinaus und wird zugleich Nachschlagebuch für besondere Fälle. Hiergegen ist nichts zu sagen, wenn jene Zusätze — durch den Druck oder sonstwie — gekennzeichnet werden als das, was sie sind. Geschieht das nicht, so läuft der planmäßige Unterricht Gefahr, sich im Stoff zu übernehmen, mindestens wird dem „lernenden“ Schüler die Konzentration auf das „Wichtigste“ erschwert.

## 2. Vorläufige Belehrung, abschließende Behandlung.

a) Allgemeines über vorläufige Belehrungen. In bezug auf den Anfangsunterricht ist unser Gegenstand besprochen worden in dem Abschnitte „Planmäßige und gelegentliche Grammatik“ (Grundfragen S. 22). Wenn etwas Grammatikalisches, das nach dem Lehrplane erst später an die Reihe kommen soll, gelegentlich, in den Schulbefehlen oder im Lesestoff, auftritt, so können die hierzu gegebenen Belehrungen nur vorläufige sein. Sie dürfen im Hinblick auf die noch in Aussicht stehende, planmäßige, abschließende Behandlung bewußt-unvollständig sein, dürfen sich auf die Vertiefung in die vorliegenden Einzelfälle beschränken, ohne sie in allgemeine Zusammenhänge einzugliedern, dürfen sich mit der Erschließung des Sprachverständnisses begnügen, ohne zugleich Richtigkeit und Geläufigkeit im Sprachgebrauch anzustreben. Und ein solches teilweises Verzichtleisten muß von der vorläufigen Belehrung meist

gefordert werden, sonst überwuchert sie die zeitlich neben ihr stehenden planmäßigen Lehrstücke.

Aber trotz dieser grundsätzlich bescheidneren Stellung gegenüber der planmäßigen, abschließenden Grammatik sind die vorläufigen Belehrungen sehr wichtig für die Gesamtaufgabe. Ihre Einzelfälle bilden die Grundlage dessen, was später von allgemeinen Gesichtspunkten aus erfaßt werden soll, und deshalb kommt viel darauf an, daß sie klar gesehen und fest behalten werden.

Wenn hier von den vorläufigen Belehrungen gesagt wurde, sie könnten (und müßten meist) den Einzelfall für sich betrachten, ohne Beziehung auf das Allgemeine, so ist das doch einzuschränken. „Anschauungen ohne Begriffe sind blind“; darum kann der Einzelfall nicht ohne Beziehung auf allgemeine Gesichtspunkte klar aufgefaßt werden. Man kann nicht den Gebrauch des bestimmten Artikels, des Passé déf., des Subjonctifs in einem Einzelfalle verstehen lehren, ohne auf den allgemeinen sprachpsychologischen Sinn dieser Erscheinungen überhaupt zu führen. Wohl aber kann und soll man das auf sich beruhen lassen, was außer dem gerade vorliegenden Einzelfalle unter denselben Gesichtspunkt fällt; ja selbst auf die allgemeine Fassung der Regel wird man meist verzichten. Man wird also z. B. der Regel nicht bedürfen: Die Verben des Wollens und Wünschens haben den Konjunktiv nach sich, weil usw. Es wird genügen: Hier steht der Konjunktiv, weil das Gesagte nicht wirklich ist, sondern weil es sein soll (oder nur gewollt ist, oder nur gedacht ist, als geschehend).

b) Der Lehrgang für die planmäßige Grammatik. Will man das Gesagte auf einzelne besonders in Betracht kommende Stücke anwenden, so muß man sich zunächst vor Augen führen, welchen Gang die planmäßige Grammatik (für die erste Fremdsprache) nach den Bestimmungen von 1925 nehmen soll.



Englisch.

Französisch.

RI. VI.

Regelmäßige Formenlehre. Hauptregeln der Syntax, soweit sie zum Verständnis der elementaren Sätze nötig sind.

Die Verben auf *er*, *avoir* und *être*. Die Formenlehre des Dingwortes mit Geschlechtswort, des Eigenschaftswortes und des Zahlwortes. Die wichtigsten Fürwörter. Grundlegende Hauptregeln der Satzlehre, z. B. Wortstellung.

RI. V.

Wiederholung und Ergänzung der regelmäßigen Formenlehre. Haupterscheinungen der Syntax.

Das Fürwort und die gebräuchlichsten leichtesten Verhältnisswörter u. Bindewörter. Die Verben auf *ir* und *re*. Reichliche Übungen der regelmäßigen Verben, auch in fragender, bejahender und verneinender Form. Das rückbezügliche Verb.

RI. IV.

Die wichtigsten unregelmäßigen Verben. Hauptregeln der Syntax.

Unregelmäßigkeiten der declinierbaren Wortarten. Die gebräuchlichsten unregelmäßigen Verben.

RI. III.

Die unregelmäßigen Verben. Stete Wiederholung und Abschluß der Formenlehre. Hauptregeln der Syntax.

Weniger gebräuchliche unregelmäßige Verben. Wortstellung. Das Nötigste über den Gebrauch der Zeiten und Modi, besonders des Konjunktivs.

Fortsetzung der Syntax. Zusammenhängende, zusammenfassende und ergänzende Wiederholung der Grammatik.

Das Wichtigste aus der Lehre vom Infinitiv, Partizip, Gerundium, Artikel, Adjektiv, Pronomen. Die üblichen Verhältniswörter. Die auf allen Stufen des Unterrichts gewonnenen Regeln über Silbentrennung und Zeichensetzung werden zusammengefaßt und wiederholt.

Die Vorschriften sind im Englischen weniger ausführlich; so werden nicht besonders erwähnt: Gebrauch der Zeiten und Modi (die unvollständigen Hilfsverben), des Infinitivs, Partizips, Gerundiums, Artikels, die Zeichensetzung. Man hat sich das alles hineingeschrieben zu denken, wo (Kl. III und II) von der Syntax die Rede ist. Im Französischen vermißt man den Gebrauch von avoir und être und das Zeitwort in seiner Fügung (Verhältnis zu Subjekt und Objekt). Das alles kann ja aber von den Herausgebern der Lehrbücher nicht übergangen werden, und für sie ist weniger das eine Sorge, wohin das einzelne im Plane gelegt werden soll, als die Frage, wie es dem Umfange nach beschränkt werden muß.

c) Vorläufige und abschließende Behandlung bei einzelnen Lehrstücken. Bei der schärferen Bestimmtheit des Planes für Französisch wird es gut sein, von ihm vorzugsweise auszugehen, um das Verhältnis der vorläufigen Belehrung zu der abschließenden Behandlung zu erörtern.

Der abschließenden Behandlung ist in bezug auf Wortstellung, Silbentrennung und Zeichensetzung

ausdrücklich Frühergelerntes zur Verfügung gestellt; diese Dinge müssen also überall da, wo sich Gelegenheit bietet, beachtet werden.

Die Verhältnismörter werden, in entsprechender Abstufung des Beiwortes (Rl. V und II) zweimal erwähnt, so daß man auch hierbei Rl. II in der Hauptsache nur an eine Zusammenfassung und Ordnung dessen denken darf, was „auf allen Stufen des Unterrichts gewonnen“ ist.

Bei den bis jetzt herausgehobenen Stücken decken sich die Begriffsgegensätze „gelegentlich — planmäßig“ und „vorläufig — abschließend“ nicht in der Weise, wie oben angenommen wurde. Die gelegentliche Belehrung ist über das „Vorläufige“ hinausgediehen, wo sie eine Einzelheit erschöpfend geklärt, sie auch in den Sprachgebrauch übergeführt hat. Und die „abschließende“ Behandlung hat, abgesehen von „Ergänzungen“, hier mehrere solcher Einzelheiten zusammenzustellen, ohne dadurch diese an sich auf eine höhere Stufe der Klarheit und Wirksamkeit zu erheben.

Daß jene Einzelheiten schon für sich vollwertige Kräfte und Regulatoren sind — von dem Zeitpunkte ihrer Behandlung ab — das wird zuweilen von den Lehrbüchern übersehen. Die deutschen Übersetzungstoffe bieten manchmal unnötige und schädliche Hilfen, geben in Klammer die französische oder englische Präposition auch da, wo es sich nur um Rückübersetzung handelt, beziffern die Satzteile zum Hinweis auf die Wortfolge auch dann noch, wenn die betreffende Einzelregel (z. B. Wortstellung: Subjekt, Prädikat, Objekt, oder: Gerade Wortfolge auch bei vorausgehender Umstandsbestimmung) schon erledigt ist. Glaubt man einmal der Achtsamkeit des Schülers nicht genug trauen zu dürfen, so lasse man es bei der allgemein-gehaltenen Erinnerung bewenden: „Wortfolge!“ Wer mehr gibt, läßt verfallen, was er aufgebaut hatte.

Wirklich nur vorläufige Belehrung wird in Kl. VI und V gegeben bei den in den Lesebüchern oder in den Schulbefehlen vorkommenden unregelmäßigen Verben und bei den regelmäßigen mit orthographischen Eigentümlichkeiten. Die eine oder andere Form mag bei häufiger Wiederkehr auch in den Sprachgebrauch übergehen; aber man übt sie nicht absichtlich ein, sondern nimmt nur einen Gewinn hin, der sich von selbst einstellt.

Die in Elementarbüchern für Kl. VI und V vorkommenden unregelmäßigen Verben sind etwa folgende: aller, venir, ouvrir, dormir, courir, voir, vouloir, pouvoir, savoir, s'asseoir (asseyez-vous, assieds-toi), battre, mettre, dire, faire, plaire (s'il vous plaît), lire, écrire, boire. Es handelt sich aber nur um wenige Formen, vor allem um Präsens, Imperfekt, historisches Perfekt, Imperativ. Die Grenze der vorläufigen Belehrung ist daher leicht zu finden. Die spätere planmäßige Behandlung der Unregelmäßigen gewinnt hier eine gute Grundlage einerseits mit dem konkreten Einblick in das Wesen der Unregelmäßigkeit, andererseits mit dem Grundstock einiger Typen.

Vom Gebrauch des Artikels, der abschließend erst in Klasse II behandelt wird, ist vorweg zu nehmen: der Gegensatz zum Deutschen in bezug auf Wochentage, Monate, Himmelsrichtungen, Jahreszeiten, Straßennamen, Abstrakta, Stoffnamen, je nach dem, ob es sich um Englisch oder um Französisch handelt, und je nach der Veranlassung, die im Sprachstoff gegeben ist.

Ziemlich verwickelt ist unsere Frage hinsichtlich gewisser Zeit- und Modusformen: der umschreibenden Form (progressiven Form) im Englischen, des Passé déf. und des Konjunktivs im Französischen.

Nach dem Lehrplane könnte man annehmen, der Gebrauch der Formen sei ausschließlich Sache der III. Kl., die regelmäßige Formenlehre auch des Konjunktivs müsse aber in der V. abgeschlossen werden. Das würde aber dem Geiste der Bestimmungen widersprechen, der

immer auf alsbaldige Umfetzung des Wissens ins Können geht und das Theoretische nur wertet als Hilfsmittel zum praktischen Gebrauch der Sprache.

Untersucht man auf Grund des Lesestoffes, auf welchen Klassenstufen sich die Notwendigkeit herausstellt, an die genannten Dinge heranzutreten, so ergibt sich, daß die umschreibende Form und das Passé déf. ziemlich früh und auch oft vorkommen. Daraus folgt, daß sie schon in Kl. V auftreten müssen und daß dabei auch der Gebrauch zu berücksichtigen ist, und es wird zu untersuchen sein, wie sich hier die vorläufige Belehrung gestalten kann. Dagegen ist der Konjunktiv im Lesestoff des Elementarbuches eine seltene Erscheinung, und folgerichtig sollte in VI und V seine Formenlehre sich auf Vorläufiges beschränken.

Das Passé déf. tritt um so häufiger auf, je mehr das Lehrbuch Erzählungen hat, und daß es deren nicht zu wenig bringt, ist wünschenswert. Dagegen spielt es in den gewöhnlichen Sprechübungen und der Darstellung eigener Gedanken nur eine untergeordnete Rolle, etwaige Berichte über Selbsterlebtes ausgenommen. Das berechtigt zu folgendem Verfahren. So oft das Passé déf. vorkommt, wird erörtert, warum es hier gebraucht ist und warum an anderen Stellen das Imparfait. Bei der Rückübersetzung hat der Schüler zu beweisen, daß er die vorliegenden Einzelfälle klar erfaßt und gemerkt hat. Besondere Übersetzungsaufgaben, die eine selbständige Entscheidung über den Gebrauch des Imparfait und des Passé déf. fordern, werden dem Schüler erst auf der höheren Stufe, bei der abschließenden Behandlung zugemutet.

Statt dessen findet sich in manchen Büchern folgender Ausweg. Übersetzungsaufgaben werden gestellt mit Angaben über die zu wählende Form, da man der eigenen Entscheidung des Schülers noch nicht trauen kann. An den betreffenden Stellen heißt es: (Imparf.) bzw. (P. d.), oder über dem Übersetzungsstücke

steht: *Passé déf.*, wo nicht *Imparf.* angegeben ist. Welchen Gewinn ergibt das? Eine Befestigung in den Formen, nicht aber eine Förderung im Gebrauch derselben. Nicht besser steht es mit Übungen des Konjunktivs auf Grund von Regeln wie: „Der Konj. steht nach *quoique*, *obgleich*.“ Gewiß, man kann so in Sätzen feststellen, ob gewisse Konjunktivformen richtig gebildet werden, aber den Sinn des Konjunktivs erschließt man dadurch nicht. Ist es doch auch gerade bei „*obgleich*“, verglichen mit „*damit = afin que, pour que*“, besonders schwer, die Nichtwirklichkeit nachzuweisen, und wird doch bei einer Reihe von Sätzen mit „*obgleich*“ gar keine Entscheidung zwischen Indikativ und Konjunktiv nötig. Vielleicht wäre der passendste Anfang mit einer Einführung in den Sinn des Konjunktivs in Kl. IV zu machen, wenn (unregelmäßige Verben) *vouloir* an die Reihe kommt. Und es könnte dann auch mit gutem Grunde die Formenlehre des Konjunktivs einsetzen. Aber auch ein noch weiteres Hinausschieben, bis Kl. III, läßt sich rechtfertigen. Bis dahin würde man auf den Konjunktiv, Form wie Gebrauch, nur eingehen, soweit der Lesestoff Anlaß bietet.

3. Lebendige Sprache als Anschauungs- und Übungsstoff für den grammatischen Unterricht

a) Grammatik und Lesestoff. Je weiter der Unterricht von Klasse zu Klasse aufsteigt, desto mehr streben Lesen und Grammatik auseinander, der Lesestoff nach Abrundung größerer Sachgebiete, die Grammatik nach Ergänzung, Ordnung, Zusammenfassung des Wissens von den Sprachformen. Es wird immer schwerer, die Idee der Induktion in ihrer ursprünglichen und reinen Form zu verwirklichen. (Vgl. die Richtlinien für die Deutsche Oberschule!) Der durchgearbeitete Lesestoff wächst mit der Zeit so sehr an und ist dem Wortlaute nach im einzelnen dem Schüler so

wenig gegenwärtig, hat ihn auch durch seinen Inhalt so stark in Anspruch genommen, daß es dem Sprachformenunterricht schwer wird, sich immer auf gut brauchbare Beispiele aus dem Gelesenen zu beziehen. Auch hat die Sprachlehre ihr überkommenes, allgemein als notwendig anerkanntes Wissen in einer abstrakt durchgebildeten Gliederung, und es kann zuweilen zweifelhaft sein, ob auch das sorgfältigste Durchsuchen des Gelesenen die passenden Beispiele herbeischafft. Und wenn es dem Herausgeber wirklich gelänge, seine Grammatik restlos mit Beispielen aus seinem Lesebuche zu belegen, so bliebe immer noch das weite Gebiet der Ganzschriften, deren Auswahl sich nicht übersehen läßt.

Diese Schwierigkeiten sollen anerkannt werden; aber das entbindet nicht davon, immer wieder die Lösung hochzuhalten: Die Grammatik aus der Sprache, soweit sie schon Besitztum des Schülers ist. Nach Möglichkeit! selbstverständlich. Nicht aber soll die Grammatik die Sprache bereichern wollen durch Formen die außerhalb dieser Grenze liegen. Das würde auch keinen wirklichen Erfolg haben, keinen für den selbsttätigen Sprachgebrauch, nur einen für die Schularbeiten, die sich zur gegebenen Zeit gerade mit solchem Stoffe beschäftigen.

Dem Verfasser einer Mittelschul-Grammatik vorschreiben wollen, bis zu welchen Grenzen er bei Auswahl seiner Beispiele und Gebrauchsfälle gehen darf, wäre gewagt. Man lege z. B. folgende Reihe mehreren Lehrern vor und frage, welche von den angeführten Wortfügungen zu streichen seien, da man sie unmöglich alle einprägen könne.

Die Bedeutung des Adjektivs wechselt mit der Stellung:  
nos anciens camarades (ehemalig)

une ville ancienne (alt)

les différents devoirs (verschieden)

les devoirs différents (verschiedenartig)

- le pauvre roi (bedauernswert)  
 un homme pauvre (qui vit dans la misère)  
 ses propres mains (eigen)  
 ses mains propres (rein)  
 une nouvelle chemise (frisches Hemd)  
 une chemise nouvelle (neumodisch)  
 une chemise neuve (neu, ungebraucht)  
 la dernière semaine de l'année (letzte Woche)  
 la semaine dernière (vergangen)  
 un honnête homme (ehrlich)  
 un homme honnête (höflich, anständig)  
 la seule idée (einzig)  
 l'idée seule de nous quitter (Allein schon  
 der Gedanke, uns verlassen zu müssen)  
 un grand homme (bedeutend)  
 un homme grand (groß an Gestalt)  
 une grande dame (vornehm)  
 une dame grande (groß an Gestalt)  
 un petit homme (klein an Gestalt, unbedeutend)  
 un homme petit (kleinlich)

Eine Übereinstimmung ist gewiß nicht zu erreichen, da der eine dies, der andere jenes in seinem Lesestoff gefunden hat. Dem Verfasser der Grammatik gegenüber wird man sich also mit dem allgemeinen Rate, Maß zu halten, begnügen müssen. Aber für den Gebrauch seines Buches gilt: Auswählen, was nach dem Lesestoff und den Sprechübungen der Klasse ein unbedingtes Recht hat, gemerkt zu werden.

Unter Umständen wird man aber auch Ersatz- oder Zusatzbeispiele einfügen. Stete Aufmerksamkeit auf Grammatik im Lesestoff wird das begünstigen.

Daß die Grammatik engste Fühlung mit dem Lesestoff und den Sprechübungen anstreben soll, diese Forderung beruht auf praktisch-methodischen Gründen. Die Lesebuchbeispiele sind bereits inhaltlich und sprachlich



klar. Sie sind als Bestandteile größerer verarbeiteter Vorstellungszusammenhänge wertvoll, zum Teil sogar gefühlsbetont. Sie sind durch diese Zusammenhänge besser vor dem Vergessen gesichert als jene isolierten Sprachgebilde, die man wer weiß woher holte. In gewissem Sinne sind sie dem Schüler bereits geläufig, und es bleibt ihm erspart, sich um der Sprachform willen stofflich neu belasten zu müssen.

Wenn hier die inhaltlich isolierten Sätze im allgemeinen als methodisch minderwertig angesehen werden, so sind die Sprichwörter von diesem Urteil ausgenommen. Sie sind meist durch ihr deutsches Gegenstück erklärt und gestützt, und daß sie allgemeingültig und häufig verwendbar sind, auch leicht auf konkrete Fälle bezogen werden können, macht sie inhaltlich besonders wertvoll, wie sie andererseits durch die anschauliche Ausdruckweise auch sprachlich ihre Vorzüge haben. Es ist deshalb empfehlenswert, sie nach Möglichkeit als Mustersätze mit zu verwenden.

Sieht man die neuen Lehrbücher darauf an, wie sie sich zu unserer Forderung stellen, so gewinnt man im allgemeinen den Eindruck entschiedenen Fortschritts. Das Alte weicht, wenn es auch noch nicht verschwunden ist. Unstimmigkeiten laufen noch mit unter, auch wo man grundsächlich für das Neue ist. Da ist z. B. eine neue Ausgabe des Lesebuches entstanden, und einige Lesestücke sind ausgewechselt; aber man vergaß, mit den Grammatikbeispielen entsprechend zu verfahren. Dergleichen läßt sich aber ertragen, wenn nur das allgemeine Ziel im Auge behalten wird.

b) Anordnung der grammatischen Lehrstücke. Das Verhältnis der Grammatik zum Lesestoff gewinnt noch eine besondere Bedeutung, wenn man es auf das Nebeneinander in derselben Lektion bezieht. Sollen auch da die beiden Dinge Hand in Hand gehen (nach Möglichkeit), so ist die Frage wichtig, wie die

grammatischen Lehrstücke im Lehrgang angeordnet sind.

Daß das grammatische Hilfsbuch der Oberstufe seinen Stoff systematisch ordnet, ist selbstverständlich. Der Schüler muß sein Wissen gliedern und einordnen lernen, muß auch Einzelstücke im Buche selbst nachschlagen können. Der Lehrer wird öfter auch ein selbständig verarbeitbares Stück besser aus dem Zusammenhang heraus erklären oder es nachträglich in diesen hineinstellen. Der Gesamtbau des Systems ist dabei weniger wichtig, wenn es nur dem Schüler überschaubar ist. Ob also Formenlehre und Syntax scharf getrennt sind, oder ob man in der Hauptsache den Wortarten folgt und bei jeder gleich das Nötige über Wortfügung anschließt, das ist — immer auf den Schüler gesehen — nicht von Belang.

Die systematische Grammatik aber zum Lehrgang machen, was vereinzelt noch vorkommt, das ist ein Fehler, eine Rückständigkeit, die an die Zeiten vor Ploetz erinnert. Es entstehen dann eine Lesestoff- und eine Grammatik-Reihe, die nichts miteinander zu tun haben. Denn daß die Lesestückfolge nicht auf das Grammatiksystem Rücksicht nehmen kann, ohne ihren sachinhaltlichen Belangen Gewalt anzutun, liegt auf der Hand, und ebenso klar ist, daß das Lehrstück der systematischen Grammatik, das gerade an der Reihe ist, nur zufällig einmal an den Lesestoff der Lektion wird anknüpfen können. Ein solcher Lehrgang leistet nichts weiter, als daß er die Lesestoffe und die Lehrstücke der Grammatik, jedes für sich, auf die Klassen und Zeitabschnitte verteilt, und wenn da von einem auf das andere als auf Zugehöriges verwiesen wird, so pflegt man bei näherem Hinsehen enttäuscht zu sein.

Als Lehrgang ist nur eine „methodische Grammatik“ (Ploetz) brauchbar, eine freie Aufeinanderfolge der Lehreinheiten, bei der das Ganze der Grammatik in seinen Hauptteilen gleichmäßig ausgebaut wird. Ein

solcher Gang wird dem Wesen der Sprache als eines vielseitig entwickelten und verflochtenen, wachsenden Organismus gerecht und bietet für die Verbindung zwischen Grammatik und Lesestoff den Vorteil, daß die einzelnen Lehrstücke einander zweckmäßig zugeordnet werden können.

Dabei ist es natürlich nicht möglich, immer genug Anschauungsbeispiele für die betreffende Regel usw. im zugehörigen Lesestück zu finden. Es kann vorkommen, daß man kaum mehr als ein paar Anknüpfungspunkte findet und im übrigen sich auf Zusatzbeispiele stützen muß; aber auch das ist schon ein Gewinn, daß das Lesestück sozusagen die Aufgabe stellt und der Schüler das Bedürfnis empfindet, jetzt über eine bestimmte Sache ins Klare zu kommen, oder umgekehrt: daß er weiß, warum er gerade an dieser Stelle über diese Sprachererscheinung belehrt wird.

c) Lebendige Sprache in den Übungen. Auch ausmünden soll die Grammatik in lebendige Sprache. Muß man das besonders fordern? Bedeutet nicht jede grammatische Übung in Sätzen ohne weiteres ein Sichbetätigen in lebendiger Sprache? Wer den Sinn des Wortes in seiner ganzen Tiefe erfassen will, muß davon ausgehen, daß das Leben der Sprache vom Vorstellungsinhalte erzeugt wird, und so betrachtet, gibt es in unseren Übungsaufgaben manchmal Sätze, die man als „tot bei lebendigem Leibe“ bezeichnen kann.

„Ich habe es ihm erzählt“, „er gibt es mir nicht“ u. ä. (Französisch: Stellung des Pron. pers. conj.) werden übersetzt, ohne daß man eine bestimmte Sachvorstellung mit den Fürwörtern verbindet; das ist keine lebendige Sprache mehr, das ist Nur-Grammatik, reine Formübung.

Und wenn aneinandergereiht wird: „Man sagt, daß die Römer in England mehrere Städte gründeten. Man

sandte zur Polizei. Einige Landwirte haben eine reiche Ernte, andere nicht“ usw. (Englisch: die unbestimmten Fürwörter), so stürzt jeder folgende Satz den vorhergehenden (den Sachvorstellungen nach) in den Abgrund des Vergessens und verbietet das Denken und Fragen, das er angeregt hat. (Welche Städte mögen das sein? — Was war denn los, daß man Polizei brauchte?) Die Seele wird der Sprache auf solche Weise ausgetrieben; denn der Schüler gewöhnt sich daran, seine Aufmerksamkeit ausschließlich der grammatischen Form zuzuwenden, über den Inhalt ganz hinwegzusehen.

Unter der Zusammenhangslosigkeit leidet auch die Sprachform. Jeder Satz steht für sich; kaum daß zufällig einmal der Satzbau sich ein wenig wandelt, von Verbindung keine Spur.

Wirkliches Sprachleben gedeiht nur in der freien Entfaltung, dem Flusse und der fortzeugenden Bewegung der Gedanken. Soll also die grammatische Übung in diesem Geiste betrieben werden, so müssen zusammenhängende Stücke an die Stelle der willkürlich hin- und herfahrenden Satzreihen treten, und die Er-, Sie-, Es-Sätze müssen aus Zusammenhängen heraus Inhalt bekommen. Es muß sich auf diesem Gebiete ein ähnlicher Wandel vollziehen wie im Deutschen, wo er zu den „Diktaten in Aufsatzform“ geführt hat.

Die „Einzelsätze“ stehen in den neueren Büchern schon nicht mehr in Reinkultur, sondern wechseln mit zusammenhängenden Stücken, meist Rückübersetzungen der Sprachstücke, von denen die Lektion ausging. Weil diese aber das laufende grammatische Lehrstück meist nur mit berühren, nicht ausschließlich verarbeiten, so meint man der Einzelsätze nicht entraten zu können. Das Bedürfnis, die Sonderaufgabe einer Lektion in zugespitzten Übungen für sich zu lösen, bevor man sie mit anderen Dingen vermischt, soll anerkannt werden.

Aber daß dies in den Einzelsatz-Reihen geschehen müsse, ist zu bestreiten. Dazu reichen einfache Reihenübungen aus, wie (französische unregelmäßige Verben) das Durchkonjugieren einzelner Sätze durch alle Personal- und Zahlformen, das Übertragen einer gegebenen Form auf andere Verben usw. Dann aber ist es dringend nötig, das Gelernte in freierer Form, vor allem in bunter Mischung zu üben, und daran lassen es die Einzelsatz-Reihen leider meist sehr fehlen.

Man macht es sich und dem Schüler zu bequem, indem man die Wörter nach derselben Reihe in Sätzen auftreten läßt, wie sie behandelt worden sind, und man versäumt, früher behandelte mit heranzuziehen, weil man glaubt, auf diese Weise das zur Zeit auf der Tagesordnung Stehende um so besser zu verarbeiten. Durch beides verbaut man sich aber die Möglichkeit, flüssige Übersetzungs- und Umwandlungsaufgaben „in Aussatzform“ zu schaffen. Und obendrein erreicht man das formale Ziel nur mangelhaft. Denn die erstrebte Sicherheit kann nur erreicht werden, wenn das Neue sich auch in Verbindung mit Altem als wurzelfest bewährt und wenn das Grammatische überhaupt nicht in erster Linie die Aufmerksamkeit fesselt, diese vielmehr vor allem vom Sachinhalte angezogen wird.

Ein paar Beispiele zur Erläuterung:

Ein englisches Lehrbuch verarbeitet die „Besonderheiten in der Anwendung des Singulars und des Plurals“ so, daß es die sechs Wörtergruppen, die nach der betreffenden Grammatik in Frage kommen, nacheinander in Sätzen anwenden läßt, zunächst also nur Sätze für die erste Gruppe bringt, dann solche für die zweite u. s. f. Aber gemischte Übungen fehlen. Dabei wird zwar keins der Wörter übersehen, aber Sicherheit gibt das nicht; denn es ist der Unsicherheit so vorgebeugt, daß gar kein Fehler gemacht werden kann. Und ein zusammenhängendes Stück läßt sich auf diesem Wege auch nicht

schaffen. Hätte man statt dessen den Übungsstoff so geordnet, daß der Schüler sich immer das größere Ganze des grammatischen Lehrstücks gegenwärtig halten müßte, so wären einige abgerundete zusammenhängende Stücke verschiedenen Inhalts möglich gewesen, und Vorstellungsleben und Sprachform wären gleichmäßig zu ihrem Rechte gekommen.

Beim französischen Konjunktiv findet man als Übungsstoff in der Regel nacheinander Sätze mit dem Konjunktiv 1. im Hauptsatze, 2. im Nebensatze, a) nach den Verben des Wollens und Wünschens, b) nach denen des Fürchtens usw., c) nach gewissen Konjunktionen, d) im Relativsatze — oder ähnlich. Satz für Satz bringt Gelegenheit zur Anwendung des Konjunktivs, und wenn es dann zum Schlusse heißt: „Heute schreiben wir ein Extemporale über den Konjunktiv“, so gibt das zwar fortgesetzt Übung im Bilden des Konjunktivs, und es werden fortgesetzt die Fälle in Erinnerung gebracht, wo der Konjunktiv stehen muß, — aber beherrscht der Schüler, der diese Probearbeit fehlerlos schreibt, wirklich die Lehre vom Konjunktiv? Die größte Schwierigkeit liegt ja darin, daß der Konjunktiv beim freien Gebrauch der Sprache und bei der Übersetzung von zusammenhängenden Stücken, die nicht eigens für grammatische Übungen entworfen sind, nur ab und zu nötig wird. Es gilt also, die Aufmerksamkeit so zu schulen, daß solche Fälle nicht übersehen werden, auch dann nicht, wenn ganz andere Dinge als der Konjunktiv — besonders auch Vorstellungsinhalte — im Vordergrunde stehen. Es gilt, in diesem Sinne jede Arbeit zu einem Extemporale über den Konjunktiv zu machen; so kommt man zur „Beherrschung“ des Lehrstücks.

Mischung der grammatischen Übungsfälle in den Texten, die zugleich durch ihren Sachinhalt in Anspruch nehmen, das ist der rechte Weg, um fortdauernd festzustellen, was „erfahrungsgemäß Schwierigkeiten bereitet“,

und zugleich das beste Mittel, fortgesetzt an der Beseitigung der letzteren zu arbeiten. Damit ist am zweckmäßigsten auf den fehlerlosen freien Gebrauch der Sprache hingewirkt.

Unser Gedankengang hat, von dem Begriff der lebendigen Sprache als Ziel der Grammatik aus, zu einer mehrfach zusammengesetzten Forderung geführt: zusammenhängende Übungstexte und in diesen Verarbeitung größerer Lehrstücke, deren Unterteile nebeneinander zu beachten sind und sich auch mit früher behandelten anderen Dingen mischen; gleichzeitige, gleichmäßige, gegenseitig bedingte Pflege des auf Sachinhalte gerichteten Vorstellungslebens und der Sprache in ihrem natürlichen Wachsen und Gestalten.

Zum Schlusse sei noch eines Verfahrens gedacht, mit dem ein neues Buch von anderer Seite her die sprachliche Selbsttätigkeit bei den Übungen zu fördern sucht. Es begnügt sich mit Einzelsätzen, läßt diese nach Mustern aus den Lesebüchern bilden, dabei aber die Schüler den Gedankeninhalt frei im eignen Vorstellungskreise suchen. Das geschieht in Klasse III z. B. so:

Margaret's father says, 'I wonder if you can read the letter.' *Speak of people who would like to know things and use the word 'wonder'*-

A Hamburg Newspaper. *Give the names of other papers thinking of the towns where they are published.*

Margaret's father says, 'you do well read'. *Tell me what teachers say to good and bad pupils at whom they are surprised.*

Der Erfolg des Verfahrens wird mit abhängen von der frühen Gewöhnung der Schüler, aber auch davon, daß man versteht, kleine Hilfen zu geben, wenn die Selbsttätigkeit stockt.

---

---

## **Grundfragen des ersten Unterrichts im Englischen und Französischen**

Von einem Mittelschulfachmann

Kart. *RM* 2.—

Die vorliegenden Ausführungen stützen sich auf eine vergleichende Durchsicht neuerer Lehrbücher, ohne daß es dem Verfasser darauf ankam, diese selbst namhaft zu machen. Er zeigt vielmehr in klarer und bei aller Knappheit eindringlicher Weise die Gesichtspunkte auf, die bei der Beurteilung eines Lehrbuchs zu beachten sind, damit der fremdsprachliche Anfangsunterricht wirklich das gewährleistet, was von ihm heute erwartet werden muß. Häufiger Hinweis auf die Auswirkung amtlicher Vorschriften in den Lehrbüchern dient dazu, diese nachdrücklich als Fingerzeige und nicht, wie es noch immer häufig der Fall ist, als Schranken zu erweisen; und somit verbürgt die kritische Stellungnahme zum Lehrbuch, wie sie hier geboten wird, zugleich wertvolle Anregung zu wahrhaft lebensvollem Sprachunterricht.

„Wir haben, das Ganze überschauend, den Eindruck gewonnen, daß hier eine äußerst dankenswerte, hervorragend klare, auf reicher Erfahrung in der Mittelschularbeit fußende Arbeit vorliegt, die dem weniger Erfahrenen bei der Wahl eines Lernbuches einen festen Boden unter die Füße gibt, oder ihm auch sonst einen raschen Überblick über den gegenwärtigen Stand der Methodik der modernen Fremdsprachen verschafft.“ (Die Mittelschule.)

## **Vom Arbeitsunterricht in den neueren Sprachen**

Versuch einer arbeitskundlichen Didaktik

Von Oberstudiendirektor Dr. R. Münch

Kart. *RM* 3.—, geb. *RM* 4.—

Der Arbeitsunterricht, seit Jahrzehnten umstritten, seit den preußischen Richtlinien grundsätzlich gefordert und doch in seinem Wesen noch ebenso verkannt wie in seiner Anwendung schwankend, wird hier für das Gebiet der neueren Sprachen bestimmt und dargestellt. Die wesentlichsten Formen, wie Schülerfragen, besser Schülersgespräch, Schülerdiskussion, die arbeitgemeinschaftliche Fehlerverbesserung und vieles andere werden auf ihren Wert untersucht und vor allem auch durch zahlreiche praktische Beispiele und deutliche Bilder (Unterrichtsproben) belegt. Die Haupttätigkeit des Lehrers, die Aktivierung der Arbeitsgemeinschaft zur spontanen Willenseinstellung und zur Betätigung der für Wissenschaft, Schule und Leben gleich wichtigen produktiven Einbildungs-, Erfindungs- und Vorstellungskräfte wird deutlich klargestellt. Von den gefährlichen Übertreibungen der Fanatiker der „reinen“ Arbeitsschule und der Gleichgültigkeit methodischer Quietisten wird mit gleicher Entschiedenheit abgerückt. Vor allem aber wird ein deutlicher Weg gewiesen, den jeder gehen kann, wenn er will.

---

Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH



---

---

## **Die gegenwärtige Krise in der Schulreform**

Ihre Überwindung durch die Synthese von Erlebnis- u. Arbeitsunterricht

Von Studiendirektor Dr. P. Hoffmann

Kart. *RM* 2.60, geb. *RM* 3.20

Den Grund zu der augenblicklichen verhängnisvollen Reformkrise sieht der Verfasser vor allem in der einseitigen Überspannung des Arbeitsschulgedankens, in der sich übersteigerte Individualismus und andere Zeitkrankheiten allzu deutlich spiegeln. Der ungesunden Forderung nach „spontaner Aktivität“ wird der aus der Unterrichtserfahrung gewonnene Grundsatz der „spontanen Rezeptivität“ gegenübergestellt, d. h. der Synthese von Arbeits- und Erlebnisunterricht, die ein gesundes Gleichgewicht im Nehmen und Geben, in der Stoffaneignung und Neuformulierung seitens der Schüler gewährleistet. Der Verfasser wendet seinen Grundsatz, von dessen Verwirklichung er eine Überwindung der Reformkrise erhofft, besonders auf den Fremdsprach- und Deutschunterricht an; aber er richtet seinen Appell nachdrücklich an alle verantwortungsbewußten Lehrer, denen – wie ihm selbst – die Durchführung der Unterrichtsreform wahrhaft am Herzen liegt.

## **Englischer Kulturunterricht**

Leitgedanken für seine Gestaltung

Vorträge, gehalten auf der Göttinger Tagung der Lehrer und Lehrerinnen des Englischen an höheren und Mittelschulen vom 2.–4. Juli 1923

Herausgegeben von Prof. Dr. F. Roeder

2. Aufl. Kart. *RM* 3.—

Gibt zunächst einen kritischen Überblick über die Kräfte, die zu einer Umstellung des neusprachlichen Unterrichts drängen und führt dann aus, wie der neusprachliche Unterricht überhaupt zum Kulturunterricht umzugestalten ist. Die in dieser Richtung versuchte neue Zielsetzung wird um so mehr zu mannigfachen Versuchen in der Praxis anspornen, als die weiteren in dem Heft enthaltenen Vorträge für einzelne Kulturgebiete des Englischen konkrete Anregungen und leitende Gesichtspunkte für die neue Unterrichtseinstellung bringen.

„... Richtunggebend und wegweisend für alle, die durch englische Kulturschau ein vertiefendes Erkennen deutscher Kultur gewinnen wollen. Auch für die Lehrerbücherei der Mittelschulen ein notwendiges Standard-Werk.“  
(Die Mittelschule.)

---

Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH

---

---

*Neueste Fachliteratur aus dem Gebiete der modernen Fremdsprachen:*

**Der britische Imperialismus.** Ein geschichtlicher Überblick über den Werdegang des britischen Reiches vom Mittelalter bis zur Gegenwart. Von Prof. Dr. F. Salomon. 2., neubearb. Aufl. [In Vorb. 27.]

**Geschichte der französischen Literatur.** Von Prof. Dr. V. Klemperer. Bisher erschien: Band V: Die französische Literatur von Napoleon bis zur Gegenwart. I. Teil: Die Romantik. Mit 2 Bildnissen in Kupfertiefdruck. Geh. *RM* 10.—, in Ganzleinen geb. *RM* 12.—. II. Teil: Positivismus. Mit 2 Bildnissen in Kupfertiefdruck. Geh. *RM* 10.—, in Ganzleinen geb. *RM* 12.—. III. Teil: Vom Positivismus bis zur Gegenwart. [Erscheint Frühjahr 1928.]

**Histoire de la Littérature Française.** A l'usage des étudiants. Par Prof. Dr. C. Cury et Prof. Dr. O. Boerner. 5. édition revue, corr. et augmentée. Geb. *RM* 6.60

**Englische Prosa von 1880 bis zur Gegenwart.** Von Prof. Dr. B. Fehr. Geh. *RM* 6.—, geb. *RM* 7.40

**Die moderne französische Prosa (1870–1920).** Studie und erläuterte Texte. Von Prof. Dr. V. Klemperer. 2. Aufl. Geh. *RM* 6.—, geb. *RM* 8.—

**Amerikanische Prosa vom Bürgerkrieg bis auf die Gegenwart (1863–1922).** Von Prof. Dr. W. Fischer. Geh. *RM* 6.40, geb. *RM* 8.—

**Englische Wortkunde.** Von Prof. Dr. Ph. Aronstein. Geh. *RM* 5.—, geb. *RM* 6.—

**Englische Stilistik.** Von Prof. Dr. Ph. Aronstein. 2. Aufl. Geb. *RM* 7.20

**Contemporary English.** A Personal Speech-Record. By Prof. M. E. Collinson. Geh. *RM* 4.80, geb. *RM* 5.60

**Kultur und Sprache im neuen England.** Von Prof. Dr. H. Spies. 2., ergänzte Aufl. Geh. *RM* 6.—, geb. *RM* 8.—

**Die amerikanische Sprache.** (Das Englisch der Vereinigten Staaten.) Von H. L. Mencken. Deutsche Bearbeitung von Prof. Dr. H. Spies. Geh. *RM* 5.60, geb. *RM* 7.—

**Handbook of English Intonation.** By Lillias E. Armstrong, B. A. and Ida G. Ward, B. Litt. Geh. *RM* 3.80, geb. *RM* 4.80

Die drei zu dem Werke auf elektr. Wege aufgenommenen Doppelsprechplatten sind jetzt zum Preise von *RM* 4.— pro Platte bei der Firma „Der Laut“ G. m. b. H., Berlin, Potsdamer Str. 123a, lieferbar.

**Toute la France.** Sa terre, son peuple, ses travaux, les œuvres de son génie. Par Prof. É. Saillens. Mit 50 Diagrammen und Karten. In Ganzleinen *RM* 6.—

**Methodik des neusprachlichen Unterrichts.** Von Prof. Dr. Ph. Aronstein. 2., erweit. u. verbesserte Aufl. Teil I: Grundlagen. Teil II: Der englische Unterricht. Geb. je *RM* 4.80

---

Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH

Engl. u. Franz. in den mittl. u. ober. Klassen d. Mittelsch.

---

---

## Teubners neusprachliche Lektüre

Herausgegeben von  
Studiendirektor G. Rothweiler und Mittelschulrektor E. Wetzel

Reihe I: Englisch

- Heft 1: **Leichte Anfängerlektüre I.** Poesie und Prosa. Von C. Riemann. Kart. *R.M.* 1.—
- Heft 2: **Leichte Anfängerlektüre II.** Poesie und Prosa. Von H. Dockhorn. Kart. *R.M.* —,80
- Heft 3-5: **Leichte Gesprächsstoffe I-III.** Szenen aus dem englischen und amerikanischen Leben zur Befestigung der Umgangssprache und zur Förderung der Kulturkunde. Von R. Krüger, L. Schneider u. E. Schütze. Heft 3 kart. *R.M.* —,60. Heft 5 kart. *R.M.* —,80
- Heft 4 in 2 Ausgaben:  
a) für Knabenschulen: Kart. *R.M.* —,80  
b) für Mädchenschulen: Kart. *R.M.* —,80
- Heft 6: **J. Finnemore, Social Life in England from 1800 to 1920.** (Unveränd. englische Originalfassung.) Mit Anmerkungen u. Vokabular versehen von H. Tausendfreund. 2. Aufl. Kart. *R.M.* 1.80
- Heft 7: **The Americanization of Edward Bok.** Mit Erlaubnis des amerikanischen Verlegers ausgewählt und erläutert von P. Kellermann. Kart. *R.M.* —,60
- Heft 8a, b u. c: **Animal Stories. I, II und III.** (Illustrated.) Told by English Children. Hrsg. von P. Schäfer. Heft 8a kart. *R.M.* —,60. Heft 8b u. c [In Vorb. 27.]
- Heft 9: **An American Boy Settler's Indian Captivity.** Auszüge aus der Selbstbiographie von O. M. Spencer. Hrsg. von P. Linke. Kart. *R.M.* —,60
- Heft 10: **Great Britain Overseas I.** Glimpses of Australian Life. Von B. Cron. Kart. *R.M.* —,70
- Heft 11: **Great Britain Overseas II.** Glimpses of Canadian Life. Von B. Cron. Kart. *R.M.* —,70
- Heft 12: **Great Britain Overseas III.** Glimpses of South African Life. Von B. Cron. [U. d. Pr. 1927]
- Heft 13: **Great Britain Overseas IV.** Glimpses of Indian Life. Von K. Bussow. [U. d. Pr. 1927]
- Heft 14: **Travellers' Tales.** Von K. Bussow. [U. d. Pr. 1927]
- Heft 15: **Poems for the School-Room.** Von K. Eckermann. Kart. *R.M.* —,80
- Heft 16: **Songs for the School-Room.** Von U. Molsen. [U. d. Pr. 1927]
- Heft 17: **Little Plays.** Von G. Döhne. [U. d. Pr. 1927]
- Heft 18/19: **Every Day Stories I/II.** Von H. Grethe und M. v. Seydewitz. Illustriert von M. D. Hardy. Heft 18 kart. *R.M.* —,70. Heft 19 [U. d. Pr. 1927.]
- Heft 20: **Stories from Bearland.** Von H. Grethe u. M. v. Seydewitz. Illustriert von M. D. Hardy. Kart. *R.M.* —,50
- Heft 28: **When Queen Elizabeth reigned over England.** Von G. Rothweiler und M. Littleton. Kart. *R.M.* —,70

## London Town

Described and illustrated. Ein billiges Illustrationswerk für den  
Klassenunterricht. Geb. *R.M.* 4.—

Der außerordentlich billige Band enthält 114 Photographien mit sorgfältigen Beschreibungen. Alle berühmten Gebäude, Denkmäler, Plätze und Straßen der „Mother City of the Empire“ sind in diesem Werk auf bestem Kunstdruckpapier vereinigt. Das erstmalig 1924 von The Homeland Association, London, verlegte Buch beseitigt ein im Unterricht längst empfundenes Bedürfnis nach neuzeitlichem Anschauungsmaterial; denn sämtliche Bilder stammen aus den Jahren 1923 und 1924 und sind speziell für dies Werk aufgenommen worden.

---

Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH