

Gymnasium und Sprachunterricht nach dem Weltkrieg.

Von Dr. Arnold Schröder,

ordentl. Professor der englischen Sprache und Literatur an der städt. Handels-Hochschule Köln.

(Fortsetzung aus Nr. 1111.)

Worin soll sich nun der hier verlangte Unterricht im Englischen und Französischen von dem bisherigen unterscheiden? Bekanntlich war, als an den Schulen die Alleinherrschaft der klassischen Sprachen, besonders des Lateinischen galt, also etwa bis in den Anfang des 19. Jahrhunderts, dieser Sprachunterricht nicht so wie heute, sondern mehr nach der Methode der natürlichen oder direkten Spracherlernung, wie sie in unsern Tagen die sogenannte „Reform“ für den Unterricht in den lebenden Fremdsprachen eingeführt hat, üblich, weil man eben auch das Latein wie eine lebende gesprochenen Sprache behandelte. Man sprach in den Schulen, wenn auch über Stock und Stein, fließend Latein, allerdings aus ein Küchenlatein, über das ein alter Römer, wenn er plötzlich aus zweitausendjähriger Grabesnacht auferstanden wäre, sich vor Verwunderung oder Lachen geschüttelt hätte. Dies wurde anders, als im 19. Jahrhundert unser humanistisches Gymnasium, wie unser gesamtes Schulwesen in neue, staatlich fest geregelte Bahnen geriet. Nun wurden Latein und Griechisch mit einer Gründlichkeit und strengen Methodik als klassische Sprachen der Vergangenheit, nicht als lebende der Gegenwart betrieben, und dieser Unterricht erzeugte eine Schule abstrakten, grammatikalischen Denkens, auf deren Disziplin und geistige Zucht wir stolz sein durften.

Als nun um die Mitte des vorigen Jahrhunderts, und zunehmend mehr seit dem großen Kriege 1870/71, auch die modernen Fremdsprachen in unsere höheren Schulen eindringen, suchte man zunächst für sie dieselbe Würde und Achtung zu gewinnen, die die stolzen ältern Schwestern, das Latein und Griechisch, genossen. Man wollte keine dilettantischen Parleurs, keine unwissenschaftlichen praktischen Sprachmeister, sondern zünftige, akademisch geschnittene Philologen, für die es keinen höhern Ehrgeiz gab, als an Unergründlichkeit und grammatikalischer, dogmatischer Regelmäßigkeit es den alten oder klassischen Philologen gleichzutun.

Es waren dies höchst ehrenwerte, tapfere Bestrebungen, aber wenn man heute rückblickend diesen mühselig unter unendlichen fruchtlosen Anstrengungen aufgeklimmten Scherbenberg ausführlichster französischer und englischer Grammatiken, Stilistiken, Synonymiken, Vokabularien usw. prüft, muß einen Wehmut und Mitleid über all das aussichtslose Bemühen beschleichen, wirklich lebende Sprachen in usum Delphini in Regelbücher einschließen zu wollen. Die praktischen Resultate waren daher auch geradezu jämmerlich, bis endlich ungefähr gleichzeitig eine Anzahl hervorragender Anglisten, darunter besonders wirkungsvoll 1881 Wilhelm Viëtor in Marburg a. L. mit seiner Programmschrift „Quousque tandem, der Sprachunterricht muß umkehren“ darauf hinwies, daß man lebende Sprachen nicht wie tote lehren dürfe, wenn man wirklich lebendige Resultate erzielen wolle.

Was seitdem auf dem Gebiete des Englischen und Französischen in praktischer, auf wissenschaftliche Methode begründeter Spracherlernung geleistet worden, das vermag wohl nur jemand zu beurteilen, der diese sogenannte „neusprachliche Reformbewegung“ von Anfang an mitgemacht, miterlebt, mitbeobachtet hat und sich erinnert, wie jämmerlich es vor 30 bis 40 Jahren damit stand. Wir haben infolgedessen heute an unsern Schulen und für unsere Schulen eine solche Fülle ganz hervorragender Lehrkräfte für Englisch und Französisch, und zwar beiderlei Geschlechts, daß wir ruhig auf lange hinaus jede direkte Aufrischung von England und Frankreich entbehren, und uns mit unserm Vorrat behelfen können. Wir haben aber außer den lebenden Lehrkräften auch Lehrmittel, Sprachlehren, Wörterbücher, Lesebücher, Textausgaben

u. a. m. von einer Qualität, wie sie Stammen und dankbare Bewunderung vor so viel Können, so viel Tüchtigkeit abnötigen muß. Es ist hier nicht nur die Sprache als solche, sondern auch all das, was man unter dem Schlagwort „Realien“ begreift: Veranschaulichung von Land und Leuten, von Sitten und Gebräuchen, von Denkmälern und Kunstwerken, von englischer und französischer äußerer Kultur in trefflich illustrierten Lehrbüchern geboten, wodurch der Lernende spielend ins wirkliche Leben des Auslandes eingeführt wird, so daß man ohne Übertreibung sagen kann: dem was die sogenannten „Altphilologen“ uns nach jahrhundertelangen Mühen an antiker Kultur aufgetischt haben, haben die sogenannten „Neuphilologen“ innerhalb einer Generation so viel Gleichwertiges und selbst Wertvolleres an die Seite gestellt, daß sie den Vergleich mit ihnen wahrlich nicht zu scheuen haben. Bei solchen Lehrkräften, bei solchen Lehrmitteln ist es nicht nur ein Leichtes, sondern auch eine Freude, sich in die fremde, englische oder französische Sprache und Kulturwelt einzuleben.

Die Frage ist also heute nicht die, ob wir dies können, sondern ob wir es wollen, ob wir es sollen oder dürfen, also die heute aus Anlaß des Weltkrieges plötzlich auftauchende Frage, ob die englische und französische Kultur für uns noch solchen Wert habe, daß wir ihr soviel Raum in unserm Bildungsleben gewähren können.

Darauf habe ich heute und nach dem Weltkriege genau dieselbe Antwort, die ich seit einigen dreißig Jahren auf diese Frage habe: nicht das Latein und Griechisch steht dem Englischen und Französischen als Rivalen im Wege, sondern für uns Deutsche muß das Deutsche den modernen fremden Sprachen und Kulturen in unserm Interesse vorangehen.

Latein und Griechisch ist keiner modernen Sprache und Kultur im Wege, weil jede von ihnen in ihrem geschichtlichen Werdegang mit tausend sichtbaren und unsichtbaren Fäden mit der Antike so sehr zusammenhängt, daß sie ohne diese gar nicht denkbar wäre. Die Antike ist eben geschichtlich, in ähnlicher Weise wie das Christentum, der Nährboden aller europäischen Kulturen gewesen; keinem modernen Kulturvolk sind diese primitivsten Kulturfaktoren fremd, jedes hat sich in seiner Weise mit ihnen auseinandergesetzt und sie zum eigenen „eisernen Bestande“ genommen. An den Idealgestalten und Idealvorstellungen der Antike haben sich durch Mittelalter und Neuzeit bis heute die Ideale der Franzosen, Engländer, Italiener usw. gerade so wie die der Deutschen emporgerankt; die Antike ist nachst dem Christentum das älteste und ununterbrochenste Gemeingut aller abendländischen Kulturvölker, auch die stammesverwandtesten, sind unter sich einander fremd; man kann nicht ungestraft zweien zugleich angehören. Die Antike entfremdet uns unsern nationalen Wesen nicht, denn sie gehört mit dazu; jede intimere Beschäftigung mit einer andern modernen Kultur steht aber der mit unserer eigenen im Wege.

Also, es fragt sich, was wir wollen, was wir sollen und dürfen. Wer sich in diesem Maße, wie es unsere heutigen Lehrmittel ermöglichen und wie es uns enthusiastische Lehrer des Englischen und Französischen vor dem Weltkriege als Ideal hinstellten, in eine moderne fremde Sprache und Kultur einleben wollte, könnte dies nur auf Kosten seines Deutschtums tun.

War das etwa vor dem Weltkriege oder wäre es heute, wenn es überhaupt keinen Weltkrieg gegeben hätte, ein wünschenswertes Ziel? Gott sei Dank, wenn, wie ich hoffe, der nun einmal leider eingetretene Weltkrieg wenigstens den einen Vorteil für uns und unser Kulturleben bringt, daß wir darüber endlich allen Zweifel verlieren, daß wir vor allem deutsch sein sollen und wollen! Wie sträflich gleichgültig sind wir vor dem Weltkriege gegen unsere Muttersprache gewesen, wie wenig haben wir der deutschen Literatur, dem deutschen Volksleben, der deutschen Geschichte, der deutschen Landschaft und der deutschen Kultur in all ihren Einzelgebieten die schuldige Aufmerksamkeit geschenkt, und da sollte die

Schule als die berufene Wegweiserin unserer Bildung durch ihr obligates Eingehen auf alle Einzelheiten fremder Sprachkunst und Kultur den Eindruck erwecken, daß diese uns wichtiger sein dürfe als unsere eigene?

Nehmen wir eine jener reizenden Schulausgaben englischer oder französischer Texte, wie sie z. B. Belhagen und Klasing, Renger u. a. m. herausgegeben haben; ich greife hier aufs Geratewohl einige Beispiele heraus, wie Emile Gaspard, Les Pays de France, oder desselben Verfassers Fêtes de Famille et Fêtes Publiques en France, oder Edward Parrott, Britain Overseas, oder Kerr, The Growth of the British Empire oder das Sammelbändchen The British Isles u. a. m., so werden wir sie, nachdem wir uns an den trefflichen Illustrationen erfreut, vermutlich mit dem Wunsche weglegen: ach, hätten wir doch Zeit, all das zu genießen! und wir werden unsere Kinder oder Enkel beglückwünschen, daß sie auf so anziehende, geschickte Weise ins Französische und Englische eingeführt werden können. Jedoch, bei näherer Überlegung wird uns doch der Gedanke kommen: Kennt unsere Jugend soviel von Land, Leuten, Sitten, Kunstwerken usw. ihres deutschen Vaterlandes, wie ihnen hier von England und Frankreich vermittelt wird? Ist ihr etwa Plan und Umgebung von Berlin, Hamburg, Dresden, München, Wien, Köln, Frankfurt a. M. usw. ebenso geläufig, wie es der von London und Paris nach diesen Lehrmethoden sein soll? usw. usw. Was müssen sich Engländer und Franzosen denken, wenn sie diese deutschen Lehrbücher sehen? Sie sagen sich: Wie wichtig und interessant sind doch alle diese Einzelheiten unseres Lebens für die armseligen Deutschen, offenbar weil diese selbst nichts Gleichwertiges in Deutschland besitzen, ebenso wie ja bekanntlich nach englischer Meinung die Deutschen deshalb so eifrig englische Literatur treiben, weil sie keine deutsche haben!

Dieser Hinweis auf die Zurücksetzung des Deutschen liegt so auf der Hand, daß man es schwer begreifen kann, wie selten er vor dem Weltkriege bei uns gerade während der letzten 30 bis 40 Jahre laut geworden ist. Das Gute ist der Feind des Bessern, das an sich recht Interessante der Feind dessen, was Gegenstand unseres allerersten Interesses sein mußte. Also Lob, Preis, Ehre und Dank für all die trefflichen Gelegenheiten, Englisch und Französisch und englische und französische Kulturverhältnisse kennen zu lernen, aber das Maß unserer Beschäftigung mit denselben in der Schule hat seine Grenze an der Zeit, die wir für wichtigere, uns näher liegende Dinge brauchen.

Versuchen wir einmal, dieses Maß etwas näher abzuleken; da müssen wir uns vor allem das Ziel des Schulunterrichts im Englischen und Französischen klar machen. Man hat mit Recht vor 40 bis 50 Jahren das grauenhafte Schulfranzösisch getadelt, und als die „neusprachliche Reformbewegung“ ihren Siegeszug antrat, da wurde zum Zwecke der praktischen Spracherlernung mit Recht auf das Beispiel der Muttersprache verwiesen, auf die Art, wie das Kind zunächst versteht, dann selbst nachsprechen lernt; also die lebende, gesprochene Umgangssprache war der Ausgangspunkt. Dabei soll es auch bleiben, aber dieser Ausgangspunkt und die praktische Aneignung der Elemente der täglichen Umgangssprache ist erstens nicht der Zielpunkt für die Mehrheit der Schüler, sondern nur ausnahmsweise für eine kleine Minorität, und ist zweitens das natürlichste, beste Mittel zu dem höhern Zwecke jeden Sprachunterrichts, nämlich zur Erlernung oder Bemeisterung der literarischen Sprache.

Wenn die praktische Aneignung der täglichen Umgangssprache an sich Ziel des Unterrichts wäre, so wäre die ganze darauf verwandte Mühe bei der Mehrzahl der Schüler und Schülerinnen unnütze Zeit- und Kraftverschwendung. Wie wenige kommen doch je in ihrem Leben dazu, wirklich in englischer und französischer Umgebung diese Kunst zu verwerthen? Und uns deshalb etwa in praktischer Sprachfertigkeit zu üben, um bei zufälliger Belegenheit uns besuchende oder durchreisende Engländer oder Franzosen

in ihrer Muttersprache begrüßen zu können — diese Bedientugend werden wir uns hoffentlich abgewöhnen! Für die Mehrzahl unter uns ist also die Sprachfertigkeit an sich wertlos; die wenigen, die das spätere Leben vielleicht in direkte persönliche Berührung mit dem Auslande bringt, die werden, wenn sie in der Schule einst die Elemente der Umgangssprache nach den Gesetzen der direkten Methode gut gelernt haben, mit Leichtigkeit und Schnelligkeit im gegebenen Falle des praktischen Lebens sich eine praktische Fertigkeit — auf direktem Wege! — erwerben können, wie es die beste Schule mit allem Zeit- und Kraftaufwand doch nicht vermitteln könnte. Für die übrigen ist die elementare Sprachkenntnis nur als das natürliche Mittel, die literarische Sprache zu erlernen, wertvoll, denn auch die literarische Sprache lernt man sicherer vermittelt der natürlichen, direkten Methode als durch grammatische Abstraktion! Es ist vielleicht anschaulicher, wenn ich, da wir nun einmal all unsere Vorstellungen von den Zielen und Schwierigkeiten der einzelnen Fächer an das Rechenbrett des Stundenplanes binden, ganz unverbindlich die Stunden-einteilung für die modernen Fremdsprachen bei neunklassigen Lehranstalten skizziere. (Schluß folgt.)