

Klippel, Friederike

## Die neusprachliche Reformbewegung (1880–1914): Initiativen zur Neugestaltung des Französisch- und Englischunterrichts

Wähler, Josefine [Hrsg.]; Lorenz, Marco [Hrsg.]; Reh, Sabine [Hrsg.]; Scholz, Joachim [Hrsg.]: *Fachunterrichtsgeschichten. Studien zur Geschichte der Praxis des Fachunterrichts*. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2024, S. 182-195. - (Bildungsgeschichte. Forschung - Akzente - Perspektiven)



Quellenangabe/ Reference:

Klippel, Friederike: Die neusprachliche Reformbewegung (1880–1914): Initiativen zur Neugestaltung des Französisch- und Englischunterrichts - In: Wähler, Josefine [Hrsg.]; Lorenz, Marco [Hrsg.]; Reh, Sabine [Hrsg.]; Scholz, Joachim [Hrsg.]: *Fachunterrichtsgeschichten. Studien zur Geschichte der Praxis des Fachunterrichts*. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2024, S. 182-195 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-301130 - DOI: 10.25656/01:30113; 10.35468/6093-12

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-301130>

<https://doi.org/10.25656/01:30113>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.klinkhardt.de>

### Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.de> - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt unter folgenden Bedingungen vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen: Sie müssen den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen. Dieses Werk bzw. dieser Inhalt darf nicht für kommerzielle Zwecke verwendet werden und es darf nicht bearbeitet, abgewandelt oder in anderer Weise verändert werden.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

### Terms of use

This document is published under following Creative Commons-License: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.en> - You may copy, distribute and transmit, adapt or exhibit the work in the public as long as you attribute the work in the manner specified by the author or licensor. You are not allowed to make commercial use of the work or its contents. You are allowed to alter, transform, or change this work in any other way.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.



### Kontakt / Contact:

**peDOCS**

DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation  
Informationszentrum (IZ) Bildung  
E-Mail: [pedocs@dipf.de](mailto:pedocs@dipf.de)  
Internet: [www.pedocs.de](http://www.pedocs.de)

Mitglied der



*Friederike Klippel*

## **Die neusprachliche Reformbewegung (1880–1914): Initiativen zur Neugestaltung des Französisch- und Englischunterrichts**

In der Fachgeschichtsschreibung nimmt die neusprachliche Reformbewegung, die im letzten Quartal des 19. Jahrhunderts einsetzte, eine wichtige Position ein. Sie ist eine Phase breiter und intensiver Debatten zu Unterrichtszielen, Lehrverfahren, Lehrerbildung sowie wissenschaftlichen und technischen Neuerungen, die den Unterricht in den modernen Fremdsprachen betreffen und in vielerlei Hinsicht bis heute nachwirken. „The late nineteenth-century Reform Movement is unique in language teaching history“ konstatieren Howatt & Widdowson (2004, 187) knapp. Gegen Ende des 19. Jahrhunderts treffen unterschiedliche Entwicklungen in Gesellschaft, Wissenschaft und Politik zusammen, die den Nährboden für ein grundsätzliches Überdenken der Ausrichtung und Gestaltung des Fremdsprachenunterrichts bereiten. Während und in Folge der neusprachlichen Reformbewegung hat sich nicht nur der Unterricht in den lebenden Fremdsprachen, vornehmlich in Französisch und Englisch, nachhaltig verändert, es hat sich dazu auch ein breiter Fachdiskurs etabliert (vgl. Klippel 2020), der bis zum Ende des 20. Jahrhunderts von Schule und Wissenschaft gemeinsam getragen wurde. Dieser Diskurs fand am Ende des 19. Jahrhunderts zum Ersten in den zahlreichen neu gegründeten Fachzeitschriften statt – z. B. *Englische Studien* (ab 1877), *Zeitschrift für neufranzösische Sprache und Literatur* (ab 1879), *Neuphilologisches Centralblatt* (ab 1887), *Phonetische Studien* (1888 bis 1893), *Die Neueren Sprachen* (ab 1893), zum Zweiten in einer Fülle von selbstständigen Publikationen, zum Dritten bei den Tagungen und Regionalsitzungen der Fachverbände, vor allem des ADNV (*Allgemeiner Deutscher Neuphilologenverband*, gegründet 1886). Wenn man sich vor Augen führt, dass die Bibliographie der Reformschriften von Breymann (1895; 1900) bis zum Jahr 1900 mehr als 1200 theoretische Schriften zur neusprachlichen Reformbewegung verzeichnet, obwohl Breymann nach eigener Aussage weder die Mädchenschulen noch einzelne Methoden wie etwa von Gouin oder Berlitz berücksichtigt hat (Breymann 1895, 101f.), dann wird offensichtlich, dass der folgende Beitrag nur einen groben Überblick über einige wesentliche Aspekte der Reform des Fremdsprachenunterrichts am Ende des 19. Jahrhunderts liefern kann. Aus heutiger Sicht haben folgende Bereiche besonders nachhaltige,

bis heute fühlbare Wirkungen entfaltet: Mündlichkeit als neues Ziel und Unterrichtsprinzip, zusammenhängende Texte als Angelpunkt sprachlichen und landeskundlichen Lernens und die mit beiden Aspekten verknüpften Anforderungen an Lehrmaterialien, Lehr- und Prüfungsformen, Lehrkräfte und die Lehrerbildung.

## 1 Mündlichkeit

Die Beherrschung verschiedener Fertigkeiten in einer anderen Sprache, nämlich Hörverstehen und Sprechen (mündlich) einerseits und Leseverstehen und Schreiben (schriftlich) andererseits gehört zu unterschiedlichen Traditionen des Fremdsprachenlernens und -lehrens, die von McArthur (2001, 12, 93) als *marketplace tradition* und *monastery tradition* bezeichnet werden. Wie der Name sagt, charakterisiert die *marketplace tradition* diejenigen Sprachlernaktivitäten, die Menschen dazu befähigen, sich ausreichende, überwiegend mündliche Kompetenzen anzueignen, um im Alltag ihre Geschäfte abzuwickeln und dabei zu interagieren. Die *monastery tradition* verweist auf den Fremdsprachenunterricht in Europas Klöstern, Dom- oder Lateinschulen, der – neben der Unterweisung in religiösen Dingen – hauptsächlich das Ziel hatte, grammatische Kenntnisse und schriftliche Kompetenzen in den oft als „heilige Sprachen“ apostrophierten Sprachen Hebräisch, Griechisch und Latein zu vermitteln. Nun hatten im neuhumanistischen Gymnasium im 19. Jahrhundert die alten Sprachen Latein und Griechisch eine Schlüsselposition in der Stundentafel inne (vgl. Fuhrmann 2001, 149); Grammatikkenntnisse, Hin- und Rückübersetzungen sowie das Verfassen lateinischer Aufsätze spielten im Lateinunterricht eine zentrale Rolle. Hier standen also schriftliche Fertigkeiten im Mittelpunkt. Das traf – mit gewissen regionalen Abstrichen (zu Bremen vgl. Giesler 2018) – auch weitgehend auf den Unterricht in den modernen Sprachen zu. Dieser war an den humanistischen Gymnasien – abgesehen von Französisch, das in Preußen ab 1837 als dritte Fremdsprache an Gymnasien verpflichtend wurde (Mangold 1902, 192) – damals jedoch kaum verankert; es waren vor allem die Realanstalten, die moderne Fremdsprachen anboten.

Die in den zu dieser Zeit noch recht knappen Lehrplänen festgehaltenen Unterrichtsziele für den Französischunterricht konzentrierten sich bis zum Ende der 1870er-Jahre auf die Vermittlung von Grammatikkenntnissen, von Ausspracheregeln, auf das Lesen von Texten und das Übersetzen (vgl. die Zusammenstellung der Lehrpläne in Christ & Rang 1985, 5–35). Ähnliches galt für den weitaus seltener erteilten Englischunterricht (vgl. Klippel 1994, 298–300). In dieser Situation musste die Veröffentlichung einer leidenschaftlichen und polemischen Schrift eines zunächst nicht bekannten Autors unter dem Pseudonym *Quousque Tandem* wie ein Trompetenstoß wirken. Hierin plädiert der Autor, als der sich der spätere Marburger Professor für Neuphilologie Wilhelm Viëtor nach einiger Zeit zu erkennen gab, für eine radikale Umkehr des Fremdsprachenunterrichts. „Unlike

many examples of educational change, the Reform Movement began suddenly, with the publication of Viëtor's pamphlet *Der Sprachunterricht muß umkehren!* under the pseudonym of Quousque Tandem in 1882" (Howatt & Widdowson 2004, 188). Viëtor, einer der Hauptvertreter der Reformbewegung, hat sicherlich eine umfassende Diskussion zum Fremdsprachenlernen und -lehrnen nachhaltig angeregt, doch gibt es – wie eigentlich fast immer in der Bildungsgeschichte – in der langen *marketplace tradition* durchaus Vorläufer und Vordenker für das, was er pointiert darlegt. Seine grundsätzliche Kritik am Fremdsprachenunterricht der damaligen Zeit betrifft das Verharren bei schriftlichen Fertigkeiten und die Betonung grammatischer Regeln: Lebende Sprachen müssten gesprochen werden, daher müsse man von den Lauten ausgehen, und „[d]er Schwerpunkt des Unterrichts muß in die zusammenhängende Lektüre verlegt werden“ (Viëtor 1905, 30). Sein Satz „Das Übersetzen in fremde Sprachen ist eine Kunst, welche die Schule nichts angeht“ (Viëtor 1905, 33) erlangte damals den Status eines geflügelten Wortes.

Die von den Reformern geforderte Wende zur Vermittlung der lebenden Sprachen als solche wurde unterstützt durch die Entwicklung der wissenschaftlichen Phonetik (z. B. Sweet 1877), mit deren Hilfe klare und eindeutige Ausspracheregeln formuliert werden konnten, ohne dass man sich wie in den Jahrhunderten zuvor mit fragwürdigen Umschreibungen in der Ausgangs- oder einer Vergleichssprache behelfen musste. Zudem erlaubte die Lautphysiologie genaue Hinweise darauf, wie bestimmte Laute durch Zungen- und Lippenposition zu bilden sind. Hermann Klinghardt, Oberlehrer an einem schlesischen Realgymnasium und deziiderer Anhänger der Neusprachenreform, beschreibt in seinem Bericht über den Englischunterricht mit einer Anfängerklasse minutiös, wie er es in den ersten acht Stunden des beginnenden Englischunterrichts seinen Schülern durch „vorbereitende gymnastik des mundes und des ohres“ (Klinghardt 1888, 5–14) erleichtert hat, einen rezeptiven und produktiven Zugang zur englischen Aussprache zu gewinnen. Dabei geht es ihm sowohl um „die eröffnung des theoretischenverständnisses für die organischen und lautlichen vorgänge“ (Klinghardt 1888, 6) als auch um die praktische Einübung in das fremde Lautinventar. Dazu nutzt Klinghardt ein Schema, das die unterschiedlichen Stellungen von Lippen, Kiefer und Zunge visualisiert; mit Hilfe eines Taschenspiegels lässt er seine Schüler diese jeweils überprüfen. Durch verschiedene innovative Reihen-, Rate- und Zuordnungsübungen trainiert der Lehrer die Hördiskriminierung und auch die Lautproduktion intensiv vor allem unter dem Aspekt des maximalen Kontrasts (vgl. Klinghardt 1888, 9–14). Daneben setzt Klinghardt, ebenso wie andere Lehrer der Zeit (z. B. Junker 1893), Texte in phonetischer Umschrift ein, vor allem solche aus Sweets *Elementarbuch* (Sweet 1885).

Die verstärkte Berücksichtigung der Aussprache war aber nur ein Element der Hinwendung zur Mündlichkeit. Eine zweite radikale Umkehr lag in der Forde-

rung der Reformer, den Unterricht weitgehend in der Fremdsprache abzuhalten, so die zweite der Wiener Reformthesen: „Die unterrichtssprache ist französisch oder englisch“ (vgl. Wendt 1898, 659) – und dadurch auch eine intensive Interaktion im Klassenzimmer sowie eine Verbesserung der sprachlichen Fertigkeiten und Gewandtheit des Lehrers zu erreichen. Klinghardt berichtet dazu über seine eigene Unterrichtspraxis, die er über insgesamt vier Jahre akribisch dokumentiert und analysiert hat (Klinghardt 1888 und 1892), das Folgende:

„Ein hervorragender theil jeder unterrichtsstunde wird ausgefüllt von fragen, die der lehrer an einzelne schüler oder schüler an einzelne kameraden richten und die von den angeredeten in schneller folge zu beantworten sind. [...] In diesen unterhaltungen, sei es über den inhalt des gelesenen, sei es über den werth und die bedeutung einzelner im jüngsten texte neu erklärter worte, concentrirt sich die ganze kraft und das ganze streben des unterrichts, [...]. Ja im grunde tragen eigentlich alle didaktischen mittel diesen charakter der rede und antwort.“ (Klinghardt 1892, 76).

Dass Klinghardt seine Schüler ermuntert, bei Verständnisproblemen nachzufragen, ist selbstverständlich. Diese Art der Unterrichtsführung steht in scharfem Kontrast zu der bis dahin weitgehend geübten Praxis des zweisprachigen Unterrichts, der vor allem das Übersetzen und den Erwerb grammatischer Regeln zum Ziel hatte, welche selbstverständlich auf Deutsch erklärt wurden. Dennoch darf man sich den Fremdsprachenunterricht nach der Reformmethode nicht wie einen kommunikativen Unterricht des 21. Jahrhunderts vorstellen, denn die praktizierte Interaktion im Unterricht bezieht sich fast durchweg auf den „Stoff“, nämlich entweder die Sprache oder die Textinhalte. Zudem empfiehlt Klinghardt seinen Lehrerkollegen, die Lehrerfragen gründlich zu Hause vorzubereiten; dies gewähre sprachliche und sachliche Sicherheit (vgl. Klinghardt 1892, 83). An der Unterrichtsgestaltung von Klinghardt zeigt sich, dass er eine der zentralen Forderungen der Reform umsetzt: „Unumstößlich richtig aber bleibt es, dass die lebenden Sprachen dazu da sind, um gesprochen zu werden“ (Bierbaum 1887, 71). Schließlich habe man sie aus Rücksicht „auf das praktische Leben“ (Bierbaum 1887, 62) an den Schulen eingeführt. Damit heben die Reformer den praktischen Nutzen von Fremdsprachenkenntnissen hervor, während sie gleichzeitig gegenüber den Vertretern eines neuhumanistischen Bildungsideals betonen müssen, dass der moderne Fremdsprachenunterricht auch bildende Wirkungen entfaltet. Nutzen und Bildung sind die beiden Fundamentalziele, die in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts die Diskussion um die Fächer Französisch und Englisch bestimmen (vgl. Klippel 1994, 437–442).

Die starke Berücksichtigung mündlicher Fertigkeiten, wie sie die Reformer fordern, stößt aber auch auf Kritik. Abschätzig sprechen Gegner einer Reform von „Kellner-Englisch“ oder „Parlieren“ (Koschwitz 1902, 261), für das in einer höheren Bildungsanstalt kein Platz sei. Münch, den man als gemäßigten Reformer bezeichnen kann, verweist demgegenüber darauf, dass es eine „große und schöne

Sache“ sei, „eine fremde Sprache wirklich sprechen zu können“ (Münch 1883, 45), und dass dieses Können auch ein „achtungswertes Stück von Bildung“ darstelle (ebd., 45). Wie viele seiner Zeitgenossen bedauert er, dass die Schule diese Fertigkeit so wenig ausbildet (vgl. Münch 1883, 46). Kontrovers wird selbst unter den Reformern diskutiert, worüber man im Fremdsprachenunterricht sprechen solle. Gespräche über Alltägliches, wie sie heutzutage im kommunikativen Fremdsprachenunterricht üblich sind, galten selbst einigen Reformern als zu banal, womit sie sich den konservativen Kritikern der Reform anschlossen. „Warnen aber möchten wir noch gegen diejenigen Konversationsübungen, welche ohne jedwe-  
de Grundlage, so ins Blaue hinein, über das Wetter, Theater und Konzert oder dergleichen veranstaltet werden; solche oberflächlichen Gespräche gehören in die Kinder- und Gesellschaftsstube“ (Bierbaum 1887, 71). Andere, etwa Max Walter oder Junker, empfehlen das Sprechen über eigene Erlebnisse der Schüler, wie etwa über „Eislauf, Baden, Ernte, Spielen“ (Walter 1906, 26) und „die Verhältnisse des alltäglichen Lebens (Jahreszeiten, Wetter, Kleidung, Mahlzeiten, Haus, Familie, Handel, Gewerbe, Reisen u.s.w.“) (Junker 1893, 23).

Mündliche Verfahren des Sprachunterrichts werden zudem durch Überlegungen zur Rolle der Anschauung beim Sprachenlernen unterstützt. Im Laufe der 1890er-Jahre findet sich zum Ersten eine wachsende Zahl von Lehrbüchern, die das Prinzip der Anschauung integrieren, zum Zweiten erleben Wandbilder und Illustrationen (z. B. auch Fotografien) eine stärkere Verbreitung und Zugänglichkeit (dazu Reinfried 1992, 95–102). Allerdings stellt Reinfried fest, dass sich die Mehrheit der neusprachlichen Lehrer wohl kaum um den Einsatz von Bildern bemüht habe (Reinfried 1992, 101), wenngleich mit dem Erscheinen des Lesebuchs von Viëtor und Dörr im Jahre 1887 bereits der Prototyp eines mit zahlreichen Illustrationen, und zwar Zeichnungen, Fotografien und Karten angereicherten Lehrbuchs verfügbar war, der bald Nachfolger fand (z. B. Hausknecht 1898) und bis heute im Fremdsprachenunterricht üblich ist. Bilder hatten im FSU der damaligen Zeit eine mehrfache Funktion: zum Ersten dienten sie als Anregung zum Sprechen, zum Zweiten der Veranschaulichung von Vokabular, zum Dritten sollten sie über das jeweilige Zielland informieren und zur Beschäftigung mit diesem motivieren. Da Bilder für einzelne Lehrkräfte nur schwer zugänglich waren, gab es etwa in der Zeitschrift *Die Neueren Sprachen* gelegentlich Hinweise auf Bilderquellen (z. B. Flemming 1896). Neben Bildern sollten vor allem auch geeignete Texte zur Realienkunde eingesetzt werden.

## 2 Zur Zentralität der Texte

Texte haben in der Geschichte des Fremdsprachenunterrichts fast immer eine wichtige Rolle gespielt. In der Zeit vor der neusprachlichen Reformbewegung waren sie jedoch eher Ziel- als Startpunkt für das Fremdsprachenlernen. Erst

nachdem der Lernende die Grammatik anhand von Regeln, zahllosen unzusammenhängenden Beispielsätzen und Übersetzungsaufgaben in einem Grundkurs erworben hatte, kam ein Lesebuch zum Einsatz. Dessen Texte allerdings dienten oft nur dem Übersetzen und nicht der Auseinandersetzung mit dem Inhalt. Die Neusprachenreformer wollten demgegenüber sofort nach dem einführenden Aussprachetraining mit zusammenhängenden Texten beginnen, um daran den nötigen Wortschatz zu erarbeiten, den Inhalt zu klären, darüber zu sprechen und erst dann wichtige grammatische Phänomene induktiv erschließen zu lassen.

So arbeitet Klinghardt in seinem Anfangsunterricht das erste Halbjahr hindurch mit in phonetischer Umschrift transkribierten Originaltexten aus Sweets *Elementarbuch* (Sweet 1885); jeder Text wird abschnittsweise erklärt, und zwar vorgesprochen, an die Tafel geschrieben, übersetzt, von den Schülern nachgesprochen, von der Tafel abgeschrieben, zu Hause repetiert und in der folgenden Stunde abgefragt (Klinghardt 1888, 17–19). Dieses Verfahren mit absoluten Anfängern mag uns heute monoton und langweilig erscheinen, doch geht Klinghardt selbstverständlich auch auf den Inhalt der Texte ein und führt eine Art Sachunterricht in der Fremdsprache durch. Da seine Schüler in Schlesien das Meer nicht aus eigener Anschauung kennen, zeigt Klinghardt Bilder der Küsten von Cornwall und Devon, erläutert das Wirken der Brandung, arbeitet mit einer Karte von England und führt die sachlichen Erklärungen auf dem Turnplatz fort, wo sich Anschauungsmaterial (Sand und Kies) findet (Klinghardt 1888, 35–37). So befassen sich die Schüler dreieinhalb Wochen mit dem Text, lernen anschaulich und mit Bezug zur eigenen Lebenswelt. Daher erfassen sie die englischen Wörter nicht als auswendig zu lernende Sprachbrocken, sondern sie verknüpfen sie mit der „sache an sich“ (Klinghardt, 1888, 38). Klinghardt fasst sein Verfahren so zusammen:

„Die typische form des unterrichts besteht während des elementarkursus wesentlich im folgendem. Ein englischer text bildet den mittelpunkt aller lehr- und lernthätigkeit. Nachdem derselbe gründlich vorbereitet und zu sicherem verständniss gebracht worden ist, giebt er die grundlage ab für mündliche besprechungen zwischen lehrer und klasse oder schüler und schüler, von zeit zu zeit auch für das diktat von fragen durch den lehrer und deren schriftliche beantwortung durch die schüler. So finden sich die vier seiten der spracherlernung (verständniss für druck und mündliche rede, eigene anwendung in mündlicher rede und schrift) beim unterricht unausgesetzt aufs innigste mit einander verflochten.“ (Klinghardt 1892, 89)

Klinghardt (1892, 31–42) schildert, wie er in Untersekunda, am Ende des Elementarkurses, mit seinen Schülern eine schulöffentliche mündliche Prüfung durchführt, um der Schulleitung zu zeigen, wie erfolgreich der Unterricht mit der Reformmethode ist. Die von ihm gewählten Prüfungsformen – mündliche Nachzählung einer mündlich vorgetragenen Geschichte, gegenseitige Befragung der Schüler zu einem gelesenen Text, Nennung von englischen idiomatischen Ausdrücken nach Paraphrase durch den Lehrer, freier Schülervortrag zu einem gelesenen

Text – zeigen nicht nur das methodische Geschick dieses Lehrers, sondern markieren auch die grundsätzliche Verlagerung in den Zielen des Fremdsprachenunterrichts: Damit steht nicht mehr die Kenntnis der sprachlichen Form im Zentrum, die man durch Übersetzen nachweist, sondern die Verständigung über Inhalte. Immer geht es um das Verstehen gesprochener und geschriebener Sprache und um die praktische Beherrschung der fremden Sprache im Mündlichen und Schriftlichen, um etwas mitzuteilen. Auch die schriftlichen Übungs- und Prüfungsformen, die von den Reformern entwickelt, praktiziert und empfohlen werden, spiegeln diese Ziele wider: Diktate, die schriftliche Beantwortung von Fragen, Bildbeschreibungen, Nacherzählungen, Inhaltsangaben, Briefe und freie Aufsätze lösen die bis dahin allgegenwärtigen Übersetzungen von Einzelsätzen oder Texten ab (vgl. etwa Junker 1893, 13; Münch 1910, 79–90). Das Prüfungsformat der Nacherzählung hat sich bis zum Ende der 1960er-Jahre als Teil des gymnasialen Fremdsprachenunterrichts und des schriftlichen Abiturs erhalten.

Wenn es stärker um Inhalte geht, dann stellt sich vor allem die Frage nach der Auswahl des Lesestoffes. Die Reformer plädieren neben dem durchgängigen Fokus auf landeskundliche Texte für eine stärkere Berücksichtigung der Gegenwartsliteratur und der Prosa im fortgeschrittenen Fremdsprachenunterricht. Wendt fasst dies in seiner 7. These so: „Die klassenlektüre – im mittelpunkt des unterrichts stehend – berücksichtigt vorwiegend die moderne prosa“ (Wendt 1900/01, 61). Durch diese Texte solle „in erster linie die kenntnis des fremden volkstums – der realien“ (ebd., 62) vermittelt werden. Auch „bedeutsame tagesereignisse“ (ebd., 62) können besprochen werden. Eben dieses hatte Klinghardt in seiner Anfängerklasse getan:

„In diesem Jahre (1888) bietet die ausstellung in Melbourne, an der ja wir deutsche uns hervorragend betheiligen und über die bei uns viel berichte erscheinen werden, vortreffliche gelegenheit, unseren schülern eine vorstellung von der colonialen weltstellung Englands, der zukunftsreichen entwicklung Australiens und seinem für diesmal in Melbourne sich concentrirendem [sic] politischen und gewerblichen leben zu geben.“ (Klinghardt, 1888, 42)

Texte dienen also zunächst der Spracharbeit, sodann der Information über die Zielkultur und diese betreffende aktuelle Ereignisse, schließlich auch der geistigen Bildung. Den Bildungsauftrag der höheren Schule, der sich in zahlreichen ähnlichen Lehrplanformulierungen widerspiegelt, soll die Lektüre „der wichtigeren Schriftwerke der letzten drei Jahrhunderte“ (Preußen, Lehrplan Realgymnasium 1892 für Französisch, zitiert nach Christ & Rang 1985, I, 60) erreichen. In der Zeit der Reformbewegung wird die Frage des Lesestoffs immer wieder intensiv diskutiert. Die Debatte über einen Kanon akzeptabler Ganzschriften erfolgt auf mehreren Versammlungen der Neuphilologen. Allerdings zeigen die dort versammelten Fremdsprachenlehrer keinen großen Eifer, sich am gemeinsam beschlossenen Projekt der Durchsicht und kritischen Begutachtung aller bis zu diesem

Zeitpunkt in den Schulen gelesenen Werke, deren Zahl erheblich ist, aktiv zu beteiligen, wie Müller, der die Federführung übernommen hat, irritiert beklagt (Müller 1896, 410). Das angestrebte Ziel, ein von den Lehrern selbst bestimmter Gesamtkanon, d. h. eine kommentierte Bibliographie aller jener Bücher und Werke, die von der Versammlung der Neuphilologen als „wirklich brauchbar, resp. wertvoll und mustergültig“ (Müller 1896, 415) angesehen werden, wird nie erreicht, auch wenn über Jahre hinweg an dem Projekt gearbeitet wurde. Als wichtigstes Kriterium gilt, dass ein Text einen „belehrenden und bildenden einblick bietet in die geschichte und kultur des öffentlichen und privaten lebens, in die unterscheidende eigenart an begabung und sitte gerade desjenigen volkes, dem der autor angehört“ (Müller 1897/98, 545). Ausschlaggebend für die Textwahl ist also nicht mehr allein der literarische Wert, sondern vor allem auch der landeskundliche Informationsgehalt, was Waetzoldt prägnant so zusammenfasst:

„Alle Übungen, die der Lehrer vornimmt, von dem Vorsprechen des ersten Satzes in fremder Sprache bis zur Erklärung Descartes‘ und Victor Hugos; alle Studien, die der Student treibt, von den zeitlich und örtlich entlegensten bis zu den nächsten, müssen von diesem Gedanken durchdrungen und getragen sein: Französisch und Englisch lernen und lehren, heißt Frankreich und England lehren und lehren; in letzter Linie ist nicht die Sprache, sondern das Volk und seine Kultur das Objekt des Studiums. Die Sprache und ihre Literatur ist nur das geeignete und unentbehrliche Mittel, um dem Ziele, Geist und Leben eines anderen Volkes zu fassen, am nächsten zu kommen.“ (Waetzoldt 1892, 13)

Zwischen den Vorstellungen der Reformer, was als Lektüre zum Einsatz kommen solle, den Vorgaben der Lehrpläne und den tatsächlich im Fremdsprachenunterricht gelesenen Texten gibt es gewisse Diskrepanzen. Unterschiede finden sich auch zwischen Knaben- und Mädchen Schulen (dazu Klippel 2005); gerade zu diesen Fragen besteht weiterhin erheblicher literatur- und kulturdidaktischer Forschungsbedarf.

### 3 Lehrer und Lehrerbildung

Betrachtet man die bisher genannten Ziele der Neusprachenreformer, d. h. Mündlichkeit, Aussprachetraining, Textarbeit und Realienkunde, so leuchtet ein, dass diese Art von Fremdsprachenunterricht ganz neue Anforderungen an die Lehrerschaft stellt, und zwar sowohl an ihr Wissen als auch an ihr fremdsprachliches und methodisch-didaktisches Können. Somit ergibt sich die Frage, ob und wie im Zuge der neusprachlichen Reformbewegung auch die Ausbildung der Fremdsprachenlehrer diskutiert und neu gestaltet wurde (dazu Klippel 2021).

Die Aufmerksamkeit der Lehrer unter den Reformern richtet sich nach 1880 und dem Erscheinen von Viëtors Streitschrift im Jahr 1882 zunächst auf die Schule und dort auf den Ausspracheunterricht und die Berücksichtigung der Realien im

Fremdsprachenunterricht, wie man an den Vorträgen und Diskussionen etwa der Tagungen des Allgemeinen Deutschen Neuphilologenverbandes ablesen kann. Dort werden Fragen der Lehrerbildung vor allem ab den 1890er-Jahren breiter diskutiert, nachdem Klinghardt (1888 und 1892), Junker (1893), Fehse (1893) und weitere Lehrer und Lehrerinnen Berichte zu ihrer Praxis des Reformunterrichts veröffentlicht und damit eine breitere empirische Basis für die praktische Umsetzung der Reformideen geschaffen hatten. Von Seiten der Professorenschaft gibt es allerdings bereits in den 1880er-Jahren Überlegungen zur Gestaltung des neuphilologischen Studiums. Einige fordern, dass angehende Lehrkräfte vor allem und ausschließlich ein solides philologisches Studium benötigen, wie etwa Gustav Körting (1882, 49): „Der neusprachliche Universitätsunterricht [...] sei ein rein wissenschaftlicher theoretischer“. Zudem sollten seiner Ansicht nach alle Studenten der Neuphilologie für Französisch und Englisch gleichermaßen gute Latein- und Griechischkenntnisse als Voraussetzung mitbringen (Körting 1882, 6–11). Auf die Förderung der praktischen Fremdsprachenkenntnisse in den zu unterrichtenden Sprachen legt Körting wenig Wert; diese könnten im Selbststudium nach dem Abschlussexamen erworben werden (Körting 1882, 42–44). Ganz anders Hermann Breymann, der der Reform aufgeschlossen gegenübersteht, auch wenn er nicht zum harten Kern der Reformer gehört: Ein rein theoretisch-wissenschaftliches Studium, wie es Körting fordere, befähige den zukünftigen Lehrer nicht zu dem, was er in der Schule brauche, nämlich eine „sichere[n] Beherrschung der fremden Sprache in Wort und Schrift“ (Breymann 1885, 3). Daher sieht er für das Studium gleichermaßen ein wissenschaftliches und ein praktisches Ziel. Letzteres umfasst sowohl die sprachlichen Fertigkeiten als auch die Einführung in methodisch-didaktische Fragen des Unterrichts in einem gesonderten Seminar (Breymann 1885, 13–15). Breymanns „Wünsche und Hoffnungen“ (1885) beschreiben nicht die Realität des neuphilologischen Studiums am Ende des 19. Jahrhunderts; vielmehr skizzieren sie zu Beginn der neusprachlichen Reformbewegung die in der Universität aus seiner Sicht notwendigen Veränderungen, um dort gute Lehrer für den Fremdsprachenunterricht auszubilden. Wie viele andere auch hält Breymann es angesichts des Umfangs der Fächer für unzumutbar, dass ein Professor sowohl die romanische als auch die englische Philologie vertritt (Breymann 1885, 16–19). Darüber hinaus benötige man an den Universitäten mehr Personal, etwa erfahrene Lehrer als Assistenten (Breymann 1885, 22). Auch für die Lehrer sei es fast nicht zu schaffen, zwei Fremdsprachenfächer gleichermaßen kompetent im Hinblick auf die dafür nötige Wissensbasis und das sprachliche Können zu unterrichten, daher solle die verpflichtende Kombination von Französisch mit Englisch aufgehoben werden, argumentiert Waetzoldt (1892, 21) als einer von vielen. Schließlich sei unstrittig, dass für die Ausbildung der Lehrer moderner Sprachen andere Umstände gelten als für die übrigen Fächer: Neuphilologen müssten ins Ausland gehen; sie benötigten neben wissenschaftlicher Erkenntnis auch ein Stück „Virtuosentum“

(ebd.), und der Gegenstand ihres Studiums sei nicht nur eine fremde Sprache, „sondern ein lebendes Kulturvolk in allen seinen geistigen Äußerungen, in seiner Bedingtheit von geographischen und geschichtlichen Einwirkungen“ (Waetzoldt 1892, 22).

Auch wenn nicht alle der von den Neusprachenreformern vorgeschlagenen Reformen der Lehrerbildung aufgegriffen werden, zu denen unter anderem auch der Wunsch nach Vorlesungen in französischer und englischer Sprache (vgl. Waetzoldt 1892, 33) oder die Einrichtung einer universitätseigenen Druckerei zur Herstellung von Vorlesungsskripten für die Studierenden (Walter 1912, 13) und die Gewährung von Auslandsstipendien zählen (Walter 1912, 14), so verstärkt sich doch die Einsicht, dass Universität und Schule zusammen gedacht werden müssen:

„Nur bei einer genügenden Anzahl geschickter, der lebenden Sprache mächtiger Lehrer werden späterhin [...] die in den obigen Sätzen an den Schulunterricht gestellten Forderungen an besseren Anstalten erfüllt werden können. Woher aber sollen die Schulen solche Lehrer bekommen, wenn die Universitäten sie nicht vorbilden? Und thun diese das Notwendige, wenn sie die praktische Ausbildung zum zukünftigen Lehrer dem Studenten im wesentlichen selbst überlassen? Schafft uns gut vorgebildete Studenten! ruft die Universität - Schickt uns gut vorgebildete Lehrer! antwortet die Schule. Das wird ein circulus vitiosus.“ (Waetzoldt 1892, 31)

## 4 Breitenwirkung und Nachwirkungen

Will man die Wirkungen der neusprachlichen Reformbewegung auf den Französisch- und Englischunterricht aus heutiger Sicht einschätzen, dann mag man sich als Erstes fragen, wie breit und tief diese Reform in die Schulen eingedrungen ist. Zwar wurden einige Reformideen in den Lehrplänen von 1901 berücksichtigt (Rülcker 1969, 35), doch zeigen die Schulprogramme der Zeit, in denen Lehrbücher und Stoffverteilung für jedes Fach und jeden Jahrgang aufgeführt werden, dass man in der Praxis – so Rülcker nach der Durchsicht von 540 Programmen aus dem Jahr 1892 – Fremdsprachenunterricht nach Reformprinzipien nur an gut einhundert dieser Schulen feststellen kann (Rülcker 1969, 36). Gerade auf dem Boden der geschilderten Diskussionen um die beste Lehrerbildung, um Auslandsaufenthalte und Können in der Fremdsprache ist dieser Befund eigentlich nicht verwunderlich, denn woher sollten so rasch alle bis dahin nach traditioneller Manner unterrichtenden Fremdsprachenlehrer die für einen Reformunterricht notwendigen Voraussetzungen erworben haben? Waren doch gerade die Anhänger der Reform diejenigen, die sich aktiv für die modernen Sprachen einsetzten, die in der Regel im Ausland studiert oder unterrichtet hatten, die publizierten und sich im Allgemeinen Deutschen Neuphilologenverband engagierten (der im Jahr 1910 die Zahl von 2183 Mitgliedern aufweist; s. Vorstand des Allgemeinen Deutschen Neuphilologenverbands 1911, 137–173), die Tagungen besuchten, die Kontakte

in die Zielländer pflegten und sich in vielfältigen weiterreichenden professionellen Aktivitäten engagierten. Im Gegenteil, wenn tatsächlich an einem Fünftel der betreffenden höheren Schulen bereits in den frühen 1890er-Jahren Elemente eines Reformunterrichts zu finden sind, dann zeigt das meiner Ansicht nach gerade den Erfolg der Reformbewegung. Neuerungen im Bildungswesen sind selten sofort von durchschlagender Wirkung, denn die Beharrungskräfte sind groß, wie auch schon Breymann feststellt:

„Namentlich in Erziehungsfragen werden gewünschte Neuerungen nur sehr allmählich, Schritt für Schritt, erreicht werden. Es ist das ja auch ganz naturgemäß, da der in altgewohnten Geleisen sich bewegende Schulbetrieb allen Umgestaltungen einen nicht unbedeutenden, passiven Widerstand entgegensemmt. Es wohnt ihm, wie allen durch Gesetz und Normen festgeordneten Organisationen, ein kräftiger konservativer Zug inne. Die einmal herrschende Methode und Auffassung wird umso schwerer verlassen, als ja die Vorteile einer gewissen Stetigkeit und die Nachteile allzu häufiger Änderungen für jedenmann erkenntlich sind.“ (Breymann 1885, 43)

Dennoch haben die Neusprachenreformer Vieles angeregt, begonnen und implementiert, was bis heute besteht. Abschließend können nur einige Aspekte stellvertretend genannt werden: Da ist zuerst die Bedeutung der Vermittlung einer korrekten Aussprache und mündlicher Fertigkeiten im Fremdsprachenunterricht, die seitdem nie wieder ernsthaft in Frage gestellt wurde. Zum Zweiten gelten bis heute landeskundliche oder interkulturelle Inhalte als für den Fremdsprachenunterricht in Deutschland unabdingbar, für die die Realienkunde der Reformer die Basis schuf. Daraus ergab und ergibt sich eine friedensstiftende Aufgabe: „Wir Lehrer der lebenden Sprachen sind an bescheidener Stelle Vermittler des Völkerverständnisses, Förderer des Völkerfriedens“ (Waetzoldt 1892, 14). Zum Dritten schufen die Lehrbuchautoren am Ende des 19. Jahrhunderts ein Muster für die Gestaltung von Fremdsprachenlehrbüchern, in denen sich jedes Kapitel um einen zentralen Text mit passenden Illustrationen und Übungen arrangierte, das mit gewissen Modifikationen bis heute Gültigkeit besitzt. Zum Vierten existiert mit den zahlreichen Fachzeitschriften, dem Berufsverband und den regelmäßigen Tagungen seit der neusprachlichen Reformbewegung eine professionelle Diskursgemeinschaft. Zum Fünften wurden in der Reformzeit internationale Netzwerke gegründet, die lange Bestand hatten, wie etwa der internationale Schülerbriefwechsel (dazu Schleich 2015) oder der Austausch von Fremdsprachenassistenten (dazu Rival 2013). Zum Sechsten, schließlich, begann in den letzten beiden Jahrzehnten des 19. Jahrhunderts die bis heute andauernde Diskussion über eine wissenschaftliche und praxisorientierte Ausbildung der Lehrkräfte für den Fremdsprachenunterricht. Wenngleich die Ideen der Reformer am Ende des 19. Jahrhunderts nicht generell und umfassend aufgegriffen wurden, so haben sie doch über einen langen Zeitraum hinweg die Tiefenstruktur des Unterrichts in den

modernen Sprachen beeinflusst. Es ist daher angesagt, dass sich die fachhistorische Forschung wieder näher mit dieser fruchtbaren Epoche beschäftigt.

## Quellen

- Bierbaum, J. (1887): Die analytisch-direkte Methode des neusprachlichen Unterrichts. Cassel: Theodor Kay.
- Breymann, H. (1885): Wünsche und Hoffnungen betreffend das Studium der neueren Sprachen an Schule und Universität. München und Leipzig: Oldenbourg.
- Breymann, H. (1895): Die neusprachliche Reform-Literatur von 1876–1893. Eine bibliographisch-kritische Übersicht. Leipzig: Deichert.
- Breymann, H. (1900): Die neusprachliche Reform-Literatur von 1894–1899. Eine bibliographisch-kritische Übersicht. Leipzig: Deichert.
- Christ, H. & Rang, H.-J. (Hrsg.) (1985): Fremdsprachenunterricht unter staatlicher Verwaltung 1700–1945. Eine Dokumentation amtlicher Richtlinien und Verordnungen. 7 Bände. Tübingen: Narr.
- Fehse, H. (1893): Erfahrungen mit der direkten Methode in einem dreijährigen Unterrichtskursus im Englischen. Neuphilologisches Centralblatt 7 (3), 104–111.
- Flemming (1896): Photographien von England und London, Frankreich und Paris zur Belebung des Unterrichts. Die Neueren Sprachen 3, 255–256.
- Hartmann, K. A. M. (1897): Reiseeindrücke und beobachtungen eines deutschen neuphilologen in der Schweiz und in Frankreich. Leipzig.
- Hausknecht, Emil (1898): The English Student. Lehrbuch zur Einführung in die englische Sprache und Landeskunde. 3. Aufl., Berlin: Wiegandt & Grieben.
- Junker (1893): Lehrversuch im Englischen nach der neuen Methode von Ostern 1890 bis Ostern 1893. Beilage zum achtzehnten Jahresbericht. Städtische Realschule zu Bockenheim. Bockenheim, 1–34.
- Klinghardt, Hermann (1888): Ein Jahr Erfahrungen mit der neuen Methode. Bericht über den unterricht mit einer englischen anfängerklasse im schuljahre 1887/88. Zugleich eine anleitung für jüngere fachgenossen. Marburg: Elwert.
- Klinghardt, Hermann (1892): Drei weitere Jahre Erfahrungen mit der imitativen Methode (Obertertia bis Obersecunda). Marburg: Elwert.
- Körting, Gustav (1882): Gedanken und Bemerkungen über das Studium der neueren Sprachen auf den deutschen Hochschulen. Heilbronn: Henninger.
- Koschwitz, E. (1902): Die Reform des neusprachlichen Unterrichts auf Schule und Universität. Zeitschrift für französischen und englischen Unterricht 1. Jg., 1–17, 117–141, 245–264, 349–378.
- Mangold, W. (1902): Der Unterricht im Französischen und Englischen. In: W. Lexis (Hrsg.): Die Reform des höheren Schulwesens in Preußen. Halle/Saale: Buchhandlung des Waisenhauses, 191–226.
- Müller, H. (1896): Die Kanonfrage für französische und englische Schullektüre. Die Neueren Sprachen 3, 409–416.
- Müller, H. (1897/98): Die Kanonfrage für französische und englische Schullektüre. Die Neueren Sprachen 5, 543–550.
- Münch, W. (1883): Zur Förderung des französischen Unterrichts insbesondere auf Realgymnasien. Heilbronn: Henninger.
- Münch, W. (1910): Didaktik und Methodik des französischen Unterrichts. 3. verbesserte und ergänzte Auflage. München: Beck'sche Verlagsbuchhandlung.
- Sweet, H. (1877): A handbook of phonetics, including a popular exposition of the principles of spelling reform. Oxford: Clarendon Press.

- Sweet, H. (1885): Elementarbuch des gesprochenen Englisch. Oxford: Clarendon Press.
- Viëtor, W. (1905): Der Sprachunterricht muss umkehren! Ein Beitrag zur Überbürdungsfrage von Quousque Tandem. 3. durch Anmerkungen erweiterte Aufl. Leipzig: Reisland.
- Viëtor, W. & Dörr, F. (1887): Englisches Lesebuch. Unterstufe. Leipzig und Berlin: Teubner.
- Vorstand des Allgemeinen Deutschen Neuphilologenverbandes (Hrsg.) (1911): Bericht über die Verhandlungen der XIV. Tagung des Allgemeinen Deutschen Neuphilologenverbandes in Zürich. Hannover und Berlin: Carl Meyer.
- Waetzoldt, S. (1892): Die Aufgabe des neusprachlichen Unterrichts und die Vorbildung der Lehrer. Berlin: Gaertner.
- Walter, M. (1906): Der französische Klassenunterricht auf der Unterstufe. Entwurf eines Lehrplans. 2. durchgesehene, durch einen gesondert erscheinenden Anhang vermehrte Auflage. Marburg: Elwert.
- Walter, M. (1912): Die Reform des neusprachlichen Unterrichts auf Schule und Universität. 2. Aufl. Marburg: Elwert.
- Wendt, G. (1898, 1899, 1900): Die wiener reform-thesen. Die Neueren Sprachen 6, 657–660 und 7, 52–54, 371–374, 722–724 und 8, 61–64.

## Literatur

- Fuhrmann, M. (2001): Latein und Europa. Geschichte des gelehrten Unterrichts in Deutschland von Karl dem Großen bis Wilhelm II. Köln: DuMont.
- Giesler, T. (2018): Die Formation des institutionellen Englischunterrichts. Englisch als erste Fremdsprache in Bremen 1855–1873. Trier: Wissenschaftlicher Verlag.
- Howatt, A. P. R. & Widdowson, H. (2004): A History of English Language Teaching. Second edition. Oxford: Oxford University Press.
- Klippel, F. (1994): Englischlernen im 18. und 19. Jahrhundert. Die Geschichte der Lehrbücher und Unterrichtsmethoden. Münster: Nodus.
- Klippel, F. (2005): Englische Literatur im Englischunterricht des 19. Jahrhunderts. In: F. Klippel & W. Hüllen (Hrsg.): Sprachen der Bildung - Bildung durch Sprachen im Deutschland des 18. und 19. Jahrhunderts. Wiesbaden: Harrassowitz, 185–209.
- Klippel, F. (2020): Nationaler und internationaler Austausch – das Entstehen einer breiten Diskursgemeinschaft zum neusprachlichen Unterricht in der Reformzeit. Zeitschrift für Fremdsprachenforschung 31, 63–81.
- Klippel, F. (2021): “Die geeignete Vorbildung der Lehrer” – Fachdiskussion und bildungspolitische Entwicklungen in der neusprachlichen Reformbewegung. In: A. Grünewald, S. Noack-Ziegler, M. G. Tassinari & K. Wieland (Hrsg.): Fremdsprachendidaktik als Wissenschaft und Ausbildungsdisciplin. Tübingen: Narr, 27–43.
- McArthur, T. (1991): A Foundation Course for Language Teachers. Cambridge: Cambridge University Press.
- Reinfried, M. (1992): Das Bild im Fremdsprachenunterricht. Eine Geschichte der visuellen Medien am Beispiel des Französischunterrichts. Tübingen: Narr.
- Rival, S. (2013): Drei Fremdsprachenassistenten in der Zeit des Nationalsozialismus. In: F. Klippel, E. Kolb & F. Sharp (Hrsg.): Schulsprachenpolitik und fremdsprachliche Unterrichtspraxis. Historische Schlaglichter zwischen 1800 und 1989. Münster: Waxmann, 49–62.
- Rülcker, T. (1969): Der Neusprachenunterricht an höheren Schulen. Frankfurt am Main: Diesterweg.
- Schleich, M. (2015): Geschichte des internationalen Schülerbriefwechsels. Entstehung und Entwicklung im historischen Kontext von den Anfängen bis zum Ersten Weltkrieg. Münster: Waxmann.

## Autorin

**Klippel, Friederike**, Prof. Dr. i.R. – Ludwig-Maximilians-Universität München

*Arbeits- und Forschungsschwerpunkte*: Didaktik der englischen Sprache und Kultur, Geschichte des Englischunterrichts, interkulturelles Lernen, Fremdsprachenlehrerbildung, Methodik des Englischunterrichts

klippel@lmu.de