



Staats- und
Universitätsbibliothek
Bremen

Staats- und Universitätsbibliothek Bremen

DFG Projekt Die Grenzboten

Die Grenzboten

Berlin u.a., 1841 - 1922

Swoboda, Wilhelm: Der deutsche Sprachverein und die deutsche Schule

urn:nbn:de:gbv:46:1-908

größter Tragweite verquicken. Wir wünschen das Zustandekommen desselben mit aller Entschiedenheit und hoffen, daß sich hien wie drüben die unerläßliche Bereitwilligkeit, dem großen Ziele Opfer zu bringen, schließlich finden werde. Möge der günstige Stern, der unsrer innern Politik in den letzten Wochen geleuchtet hat, auch nach außen hin klärend und ermutigend wirken, damit eintrete, wonach sich alle Patrioten in Deutschland sehnen: eine Ära des Vertrauens zur Leitung unsers Staatslebens.



Der deutsche Sprachverein und die deutsche Schule



roß sind die Forderungen, die heutzutage an das Lehrziel der deutschen Schule gestellt werden, weitgehend die Hoffnungen, die sie erfüllen soll. Nicht junge Römer und junge Griechen, sondern junge Deutsche, gerüstet mit dem Stahlpanzer des Patriotismus und nationaler Begeisterung, Vorkämpfer gegen den Sozialismus soll sie erziehen, die deutsche Jugend mit einer richtigen Schätzung der Vergangenheit und mit dem hellen Blick für das praktische Leben und die Zukunft ausstatten. Ihre Aufgabe ist es, die reine deutsche Sprache sprechen und schreiben zu lehren, aber auch ihre Zöglinge mit der Kenntnis fremder Sprachen zu versehen, denn „die Welt am Ende des neunzehnten Jahrhunderts steht unter dem Zeichen des Verkehrs. Er durchbricht die Schranken, die die Völker trennen, und knüpft zwischen den Nationen neue Beziehungen an.“ Der Idealismus soll der Jugend nicht verkümmert werden, anderseits die Mitgift, die ihr die Schule zu geben hat, jener praktische Sinn sein, der zur Mitarbeit an der Lösung der Aufgaben, die die Gesellschaft bewegen, befähigt.

Ein Zauberer und ein Schneider, erzählt der gute alte Oliver Goldsmith, kamen einst zusammen und pflegten des Gespräches. Was für ein unglückliches Geschöpf bin ich doch! rief der Schneider; wenn es den Leuten einfallen sollte, ohne Kleider zu leben, dann wäre ich verloren. Ich verstehe kein andres Handwerk, das mich herausreißen könnte. Wahr, erwiderte der Tausendkünstler, ich bedaure dich aufrichtig; dem Himmel sei Dank, mit mir stehts nicht so schlimm; denn wenn mich ein Kunststück im Stiche läßt, so stehen mir noch hundert andre zu Gebote. Nun, wenn du jemals an den Bettelstab kommst, so will ich dir schon helfen. Es kam eine Hungersnot über das Land; der Schneider brachte sich durch, weil seine Kunden nicht nackt gehen

konnten, aber der arme Gaukler samt seinen hundert Kunststücken konnte niemand finden, der sein Geld dafür hinauswerfen wollte; vergebens erbot er sich, Feuer zu fressen und Stechnadeln zu speien. Niemand wollte ihm beispringen, bis er endlich bei dem Schneider, dessen Handwerk er verachtet hatte, betteln mußte.

Die „geistige Gymnastik“ und die „formale Bildung“ hat mit ihrer Verachtung jedes nützlichen Zwecks viele solche Zauberer erzogen, die hundert Sachen konnten, nur nichts Nützliches. Aber wir dürfen uns von den Zeiten der Hungersnot nicht überraschen lassen, wir dürfen nicht mehr jeden praktischen Zweck von unsern Lehrzielen ausschließen, wenn wir nicht endlich bei Schneidern betteln wollen. Eine Waffe, die unsre Schule besonders schleifen und deren Handhabung sie vor allem lehren muß, ist die Herrschaft über die Muttersprache in Wort und Schrift. Der deutsche Sprachverein hat in richtiger Würdigung der Wichtigkeit der Schule zur Erreichung dieses Zweckes in seiner Hauptversammlung vom 28. Mai 1890 das ausgesprochen, was er von der deutschen Schule erwartet. Er hat es auch nicht unterlassen, den Jugendbildnern Winke und Ratschläge zu geben, die zur Erfüllung dieser Aufgabe führen sollen. Diese Wünsche, von Dr. Dunger in Dresden vertreten und in sechs Punkte zusammengefaßt, wurden einstimmig angenommen. Da sie fast in allen deutschgeschriebenen Zeitungen und Zeitschriften abgedruckt und so zu allgemeiner Kenntnis gekommen sind, haben sie überall, wo die deutsche Sprache gesprochen, gepflegt und gegen das Vordringen anderer Sprachen verteidigt wird, insbesondere in den Kreisen der Lehrer, großes Interesse hervorgerufen, sodaß sie z. B. dem deutschösterreichischen Mittelschultage, der jetzt zu Ostern in Wien tagen wird, Gelegenheit bieten werden, sich von seinem Standpunkt aus darüber zu äußern, ob diese Forderungen des deutschen Sprachvereins bei den gegenwärtigen Unterrichtseinrichtungen und Lehrzielen erfüllt, ob und inwieweit die angeregten Mittel ergriffen und die Ratschläge befolgt werden können. Von dem schulmäßigen Unterrichte hängt aber das Gelingen der Bestrebungen des deutschen Sprachvereins zum großen Teil ab. Der in alten Sprach- und Schreibgewohnheiten altgewordene Mann der Wissenschaft, der Zeitungsschreiber, der Schriftsteller wird sich kaum ohne Schädigung der Klarheit und Gewandtheit seines Denkens in die neue Richtung ganz einleben können. Die reine deutsche Sprech- und Schreibweise muß von Kindesbeinen an gelernt, durch Übung und Gewöhnung in Fleisch und Blut übergegangen sein, ehe gute und ausgereifte Früchte erzielt werden können. Zur Erreichung dieses Zieles ist es aber nicht hinreichend, Programme aufzustellen, hie und da die Wege zu weisen, sondern es ist auch notwendig, vor dem Schädlichen zu warnen.

Es ist nicht wenig, was der deutsche Sprachverein von der Schule fordert, doch alle seine Wünsche sind in dem Schlagworte zusammengedrängt:

die deutsche Sprache soll der Mittelpunkt des gesamten Unterrichts sein. Dieser Satz wird dann dahin erläutert, daß in allen Fächern Lehrer wie Schüler sich bemühen sollen, gut deutsch zu sprechen und zu schreiben. Namentlich solle man bei Übersetzungen aus fremden Sprachen streng auf echt deutschen Ausdruck halten und die Eigenart des Deutschen durch den Gegensatz der fremden Sprache klar zu machen suchen. Es sei eine Hauptaufgabe des Unterrichts, den Wortvorrat der Jugend zu vermehren, und dies geschehe einmal dadurch, daß man die Fremdwörter verdeutsche, aber ganz besonders dadurch, daß aus fremden Sprachen übersetzt werde. Man sei auf diese Weise gezwungen, den fremden Meister in gutem Deutsch vorzuführen, sich bei Übersetzungen eine ganze Reihe ähnlich bedeutender deutscher Wörter klar zu machen und dadurch auch seinen Sprachvorrat zu ergänzen.

Diesen Aufstellungen und Begründungen kann man doch nur teilweise zustimmen. Es wurde bei den Verhandlungen des deutschen Sprachvereins vor allem an die klassischen Sprachen gedacht, wie aus den Begleitworten Dr. Dungers, eines „begeisterten Verehrers der Griechen und Römer,“ hervorgeht; man hat aber dabei übersehen, daß an den deutschen Schulen auch neuere Sprachen, Französisch und Englisch, gelehrt werden. Da erheben sich nun folgende Bedenken. Ist das Übersetzen überhaupt ein so ganz besonders gutes Mittel der Ausbildung in der Muttersprache, und soll es auch bei dem Unterrichte in den neuern Sprachen angewendet werden? Da die klassischen Sprachen tote Sprachen sind, die man bloß zu verstehen braucht, ohne sie auch sprechen und schreiben zu können, und der Unterricht in diesen hauptsächlich auf die Übersetzung angewiesen ist, um sie verständlich zu machen, so mag dieser Unterricht neben andern Zwecken auch den der Ausbildung in der Muttersprache zu erreichen suchen. Anders steht es doch mit den modernen Sprachen. Freilich wurde und wird auch die moderne Sprache nach dem Vorgang in den klassischen Sprachen und alter Gepflogenheit hauptsächlich durch Übersetzungen und Rückübersetzungen beigebracht. Nun behauptet aber eine sich von Tag zu Tag mehrende und an Gewicht gewinnende Partei mit gutem Grunde, daß die Muttersprache in dem neu sprachlichen Unterrichte nicht den Mittelpunkt bilden, sondern nur die Rolle eines im Anfangsunterricht unentbehrlichen Verständigungsmittels spielen dürfe, daß dagegen die fremde lebende Sprache, wenn der Unterricht erfolgreich sein solle, innerhalb ihrer selbst erlernt werden müsse.

Daß den Ausdruck in der Muttersprache nichts besser bilde, als Übersetzungen aus einer fremden Sprache, diese Behauptung hört und liest man ja oft, sie tritt als didaktisches Axiom auf. Es widerspricht ihr aber nicht nur die ganze geschichtliche Entwicklung der deutschen Sprache von Ariovists Zeiten an bis auf den heutigen Tag, wo die Gründung eines deutschen Sprachvereins notwendig wurde, die Erfahrung jedes einzelnen Sprachlehrers, sondern auch die Erfahrungen und Bekenntnisse der Männer, die uns seit Martin

Luthers Zeiten die Schätze fremder Litteraturen in unsrer Muttersprache zugänglich gemacht haben. Im Reformationszeitalter hatte die deutsche Sprache, als sie zur Selbständigkeit erwachte, zuerst mit dem übermächtigen Latein, später mit dem immer mehr an Macht gewinnenden Französisch zu ringen. Sie war noch nicht reif genug, für einen großartigen geistigen Gehalt gleichwertige Formen zu finden und dem Eindringen fremder Wörter, fremder Wendungen Widerstand zu leisten. Sie war dazu zu schwach, zu jung, ihr Sprachgefühl und ihr sprachliches Gewissen gegenüber den beiden Weltsprachen zu wenig entwickelt; sie war zu schüchtern, um ein sprachliches Selbstbewußtsein aufkommen zu lassen. In einer ganz ähnlichen ungünstigen Lage, wie die deutsche Sprache vor mehr als dreihundert Jahren, befindet sich noch jetzt die Sprache jedes einzelnen deutschen Knaben. Er besitzt nach der Beschränkung seines Vorstellungskreises und seines Gemütslebens einen nur geringen Wortschatz, ein unentwickeltes Sprachgefühl, sobald Wörter und Wendungen in Betracht kommen, die über die Kindersprache hinausgehen, und so gut wie gar kein Sprachgewissen. Diese sprachliche Verfassung wird nun gegenüber jeder fremden Sprache, die auf ihn im jugendlichen Alter eindringt, insofern noch ungünstiger, als ihm bei gering entwickelter Denkkraft auch das Verständnis für einen großartigen Gedankengehalt und bei seiner geringen ethischen Erfahrung auch das Mitgefühl mit tiefgehenden seelischen Vorgängen fehlt. Die Schuljugend spricht und versteht ihre eigne Muttersprache noch in einem viel zu geringen Umfange, als daß sie die ihr beim Lesen entgegentretenden Gedanken in edler Form ganz verstehen, schätzen und sprachlich nachahmen könnte. Wenn sie ihm jedoch in einer fremden Sprache entgegentreten, dann spielt diese thatsächlich die Rolle, die ihr Talleyrand zuwies: sie teilt nicht Gedanken mit, sondern sie verbirgt sie. Soll sich also der große geschichtliche Vorgang, der für die Reinheit der deutschen Sprache so übel abgelaufen ist, bei jedem einzelnen deutschen Knaben noch dazu methodisch wiederholen, indem man ihm die Muttersprache besonders durch das Mittel einer fremden lehren will? Sollte man nicht vielmehr nach Luthers Rat an die kindliche Sprache mit ihrem geringen und ungefügigen Wortschatz anknüpfen, ihnen „aufs Maul sehen, wie sie reden,“ ihre Sprache in wohlüberlegtem Fortschritt fortbilden, ihr schwankendes Sprachgefühl stützen, bis zum Sprachgewissen stählen in der Muttersprache, „auf daß sie es merken, daß man deutsch mit ihnen rede?“

Wenn in unsern Schulen Französisch oder Englisch gelehrt wird, so ist es, wie ich glaube, die erste, selbstverständliche und jedem einleuchtende Forderung, daß die fremde Sprache bis zu einem gewissen Grade erlernt werde. Dieses Ziel kann aber, wie gesagt, nur dann erreicht werden, wenn die fremde Sprache aus ihr selbst gelehrt und gelernt wird. Die Muttersprache, die im Anfangsunterricht als Verständigungsmittel dient, muß stets zurücktreten, sobald ein genügend großer fremdsprachlicher Wortschatz vorhanden ist, der die Verstän-

digung in der fremden Sprache ermöglicht. Der Lehrer muß diesen sorgfältig und methodisch gewählten Wortschatz zuerst beweglich machen und dann gestützt darauf innerhalb der fremden Sprache fortbauen. Geschieht dies nicht, und wird die zu dem Zwecke der Erlernung der fremden Sprache oft verstümmelte Muttersprache gebraucht, um nicht zu sagen mißbraucht, so erlernt der Knabe die fremde Sprache nie, da er nicht lernt, durch Übung und Gewöhnung auch nur die einfachsten Urteile unmittelbar in der fremden Sprache ohne die Krücke der Muttersprache zu bilden, er verfällt in die unvermeidlichen und unausrottbaren Germanismen; anderseits wird seine Muttersprache durch Gallizismen und Anglizismen in Wort- und Phrasenvorrat verdorben, da eben die Sprache des Knaben, bei der geringen Widerstandsfähigkeit des Sprachgefühls, dem gänzlich mangelnden Sprachgewissen und dem Leichtsinne der Jugend der Übermacht der fremden Sprache nicht gewachsen ist. Gerade diese leichtfertig ausgeführten Übersetzungsübungen unserer Schüler sind die ergiebigste Quelle des späteren Fremdwörtermißbrauchs. Daher lag es im wohlverstandenen Interesse des Sprachvereins, diese Quelle zu stopfen statt sie zur Befruchtung der deutschen Sprache zu regeln. Auch der gewissenhafteste Lehrer kann dem Übel nicht ganz steuern, da er nicht dabei ist, wenn sein Schüler zu Hause im Schweisse seines Angesichts mit Hilfe des dicken Wörterbuches seine Übersetzungen schmiedet und was nicht passen will, gewaltsam zusammenschweißet. Freilich ist es des Lehrers saure Pflicht, das Falsche, Schiefe und Undeutsche dieser Übersetzungen einzurenken. Aber es ist doch sehr bedenklich, das richtige, d. h. gutes, reines Deutsch auf dem Wege durch ein falsches Deutsch zu suchen. Der angewöhnte Fehler gleicht der Fliege:

Sie plagt dich arg, ist stets mit dir im Kriege,
Du jagst vergeblich hundertmal sie fort —
Flugs sitzt sie wieder an dem alten Ort.

Falsch, schief und undeutlich müssen aber diese Übersetzungen sein. Denn wo sollte der Schüler auch beim besten Willen einen deutschen Wortschatz erworben haben, der dem seines französischen oder englischen „Meisters,“ eines Voltaire oder Macaulay, nur annähernd entspräche? Die Wörter und Wendungen, die ihm fehlen, muß er in seinem dickleibigen Schmöcker suchen, der ihm eine Menge von Synonymen bietet. Der Junge besitzt dabei nicht das nötige Sprachgefühl, unter dieser Menge das entsprechende — wenn es überhaupt ein solches gibt — zu wählen.

Der mündliche und schriftliche Gedankenausdruck des Knaben soll der Ausdruck seiner Gedanken oder wenigstens der Gedanken sein, die er aus einer passenden Lektüre oder andern Sprachquellen schöpft. Thut man aber einen Blick in unsere französischen oder englischen Lesebücher, so findet man gewöhnlich Sprachproben großer Denker und großer Dichter; man muß ja dem Jüngling die edelsten Gedanken in edelster Form bieten, sagt man, und ein „Lese-

buch für höhere Lehranstalten“ hätte wenig Aussicht auf Genehmigung der Behörde, wenn es nicht aus den „besten“ Quellen schöpfte. Das äußerste, was man aber dem Süngling zumuten darf, ist, daß er den Sinn einer Stelle in seiner gedanken- und gemühtiefen Anthologie obenhin erfährt — dem großen Denker zu folgen in der fremden Sprache und diesen Gedanken Ausdruck zu geben in der eignen, übersteigt seine Kräfte vollständig. Da entspricht kein Wort dem Worte, kein Satz dem Sage, kein Bild deckt sich mit dem Bilde, kein Wiß mit dem Wiße, ja kaum ein einziger Gedanken mit dem Gedanken in der Muttersprache, sobald er dem mitgeborenen sprachlichen Ausdruck entrisen wird (Tycho Mommsen). Jedes Wort ist, wenn nicht im Begriffsinhalt, so doch in seiner lebendigen phraseologischen Erscheinung in jeder Sprache ein besondres Wesen, und spricht man dafür das entsprechendste Wort einer andern Sprache aus, so erweckt es dieselben, aber daneben noch einige neue Gedankenbildungen. Jede Übersetzung ist also eine „Verwässerung,“ „die Rehrseite eines Teppichs“ (Lagarde), ja das Übersetzen ist in sich eine Unmöglichkeit und vielfach unlösbar (Tycho Mommsen). Ein Suetonübersetzer des sechzehnten Jahrhunderts sagt: „Ich muß bekennen, daß mir wohl hierin mag widerfahren, als der Poet sagt, daß ich hätt' wollen ein Hafen formiren, aber im Lauf des Rads ein Krug daraus worden, besser im Kopf gehabt, dann ich es ins Teutsch mocht' bringen.“ Man kann sich auch bei Wilhelm von Humboldt erkundigen, der den Aeschylus übersetzt hat. Deshalb fehlt selbst der trefflichsten Übersetzung der Zauber des Originals, den man erfährt, wenn man einen Roman von Dickens liest. In der Übersetzung sind es nicht mehr dieselben Menschen, derselbe Humor, dieselben Gedanken, und je besser die Übersetzung ist, desto mehr verleugnen die Charaktere ihre ursprüngliche Nationalität. Nein, die Kunst der Übersetzung gehört nicht in die Schule; man kann Französisch und Englisch lernen, ohne daß man es unternimmt, den Gedankenausdruck fremder Denker in der Muttersprache nachzuahmen. Während in der Mathematik der Hauptreiz und das eigentliche Wirksame des Unterrichts in der sich immer wiederholenden Befriedigung einer vollkommen gelösten geistigen Aufgabe liegt, kann die Aufgabe des Übersetzens nie ganz gelöst werden, es bleibt immer ein ungelöster Rest übrig. Muß nicht durch dieses stets unbefriedigende Bemühen in dem Schüler das Vorurteil großgezogen werden, daß das Ungenügende in der Muttersprache selbst liege? Muß nicht dadurch gerade das Gegenteil von dem erreicht werden, was der deutsche Sprachverein in Punkt 6 fordert, nämlich die Überzeugung, daß die Muttersprache eines der köstlichsten Güter unsers Volkes sei? Dem Schüler ist jeder Gegenstand lieb, den er bezwingen kann, und die Ideen machen den tiefsten und bleibendsten Eindruck auf den jugendlichen Geist, sagt Locke, die entweder von Vergnügen (pleasure) oder Schmerz (pain) begleitet werden. Wenn man die Klagen aller der vernimmt, die einst selbst als Knaben von den Freuden des Übersetzens gekostet haben,

wenn man selbst von Anhängern dieser Methode hört, es sei „eine schwere, trockne, so viel Ärger verursachende Arbeit“ (Overschelde), so wird man den Witz des englischen Feuilletonisten der London News verstehen, der meint, die Anregung zur Abschaffung der „obligatorischen Erlernung des Griechischen“ setze voraus, daß es etwas wie eine „freiwillige Erlernung des Griechischen“ gebe; das sei in der That ein guter Spaß. Wenn nun endlich die lendenlahmen Übersetzungen gar zu schriftlichen Aufgaben „verwertet“ werden, wie es vielfach gewünscht wird, dann werden diese an „ Klarheit, Einfachheit und Volkstümlichkeit“ sehr viel zu wünschen übrig lassen und „leere Redensarten“ dem Schüler als Lückenbüßer stets willkommen sein.

Das Übersetzen fremder „Meister“ hat aber noch ernstere Nachteile. Der seinem Alter gemäß entwickelte Knabe hat noch eine so geringe sittliche Erfahrung, seine spätere Gestaltung ist erst im Werden; er kann daher einer Frage des Lebens gegenüber, wobei starke Gefühle zu edler oder böser That treiben, kein Verhältnis gewinnen. Kann und darf man nun da verlangen, daß ein Süngling von achtzehn Jahren mit Verständnis und Mitgefühl in die Untiefen von Shylocks Haß oder die mörderischen Motive von Macbeths nervösem Ehrgeiz eindringe — in der fremden Sprache und sie ausdrücke in der eignen? Hat Shakespeare für Knaben geschrieben, für deutsche Knaben, damit sie an seinen Werken ihre Muttersprache erlernen? Dennoch werden sie gezwungen, Worte zu machen; dennoch werden sie in diese Mysterien eingeführt. Eine solche deutsche Schülerübersetzung kann doch nur ein abstoßendes, widerwärtiges Zerrbild sein. Man hat viel von „Überbürdung“ der Schuljugend gesprochen. Damit hat man hauptsächlich die geistige Überanstrengung gemeint; aber es giebt auch eine sittliche Überbürdung, wenn man halbflüggen Knaben Mitgefühl mit ethischen Kraftleistungen zumutet.

Nicht viel besseres läßt sich über die Übersetzungen aus der Muttersprache in die fremde sagen. Da man schon längst eingesehen hat, daß es dem deutschen Knaben unmöglich ist, einen unverfälschten, wirklich deutschen Text in eine fremde Sprache zu übertragen, so hat man die sogenannten muttersprachlichen Texte in usum delphini zu einem hinkenden französischen oder englischen Deutsch hergerichtet. Die Sätze solcher Übersetzungsbücher sprechen jedem deutschen Sprachgefühl Hohn. Man müßte die Kraft des jugendlichen Gedächtnisses und der Gewöhnung sehr unterschätzen, wenn man den schädlichen Einfluß dieses Sprachjutters auf das Sprachgefühl und Sprachgewissen leugnen und nicht in seiner ganzen Gefährlichkeit verkennen wollte. Die Bemühungen und Erfolge des deutschen Sprachunterrichts werden durch solche Übersetzungspfuscherei wieder aufgehoben.*)

*) Mit großer Freude sehen wir, daß endlich einmal jemand auf diesen Mißstand den Finger setzt! In der That liegt in dem Schand- und Jammerdeutsch, das alle unsre Übersetzungsbücher (ohne Ausnahme!) bieten, die gar nicht deutsch, sondern immer schon halb

Nicht genug aber, daß man zwei, ja an deutschen Gymnasien sogar drei fremde Sprachen für die Ausbildung in der Muttersprache heranzieht, empfiehlt der deutsche Sprachverein noch eine dritte oder vierte — das Mittelhochdeutsche. Ich weiß, daß ich mich jetzt einer argen Kezerei schuldig mache. Die Aufklärung soll aber gleich folgen. Ein mittelhochdeutscher Text aus dem Nibelungenlied oder ein Lied Walthers dürfte dem deutschen Schüler kaum geringere Schwierigkeiten bieten, als ein leichter englischer oder dem im Latein unterrichteten ein französischer Text. In allen drei Fällen wird der Schüler das Wörterbuch häufig zu Rate ziehen müssen, ja bei dem Flexionsreichtum des Mittelhochdeutschen wird das Englische im Verlauf des Unterrichts sogar leichter sein. Insofern nenne ich das Mittelhochdeutsche eine fremde Sprache. Ich leugne durchaus nicht den ästhetischen, kulturgeschichtlichen und selbst den grammatischen Wert mittelhochdeutscher Lektüre. Meine bescheidenen Zweifel richten sich nur dagegen, daß das Mittelhochdeutsche besonders geeignet sei, den mündlichen und schriftlichen Gebrauch des Neuhochdeutschen bei den Schülern zu fördern, da das Mittel hier abermals eben nur die Übersetzung wäre. Der Sprachverein wünscht, daß man auf ältere Sprachformen zurückgreife, damit das Deutsche nicht als tote Büchersprache, sondern als geschichtlich gewordene, stetig sich fortentwickelnde, lebendige Sprache erscheine. Diesen Zweck kann das alleinige Studium des Mittelhochdeutschen auch nicht erfüllen, da zwischen den Sprachformen des dreizehnten Jahrhunderts und denen des neunzehnten eine solche Kluft besteht, daß man die letztern aus den mittelhochdeutschen gar nicht verständlich machen kann, ohne die Entwicklung der Sprachformen in den sechs dazwischen liegenden Jahrhunderten zu kennen. Daß aber diese auch und zwar an reichlichen Sprachproben gelehrt werden sollen, wird auch der Sprachverein nicht verlangen.

Nur beiläufig will ich erwähnen, daß das Übersetzen auch die Entstehung und Fortpflanzung häßlicher Sprechfehler begünstigt. Ein Beispiel: „Um das Jahr 878 wurde England — öh — von den Dänen (räuspenn) überlaufen (overrun), das englische Heer wurde — wurde — zer — zersprengt, unund König Alfred mußte sich verkleiden — mußte sich als Bauer verkleiden.“ Das ist eine aus dem Leben gegriffene Übersetzungsprobe, die ein Sträußchen

lateinisch, halb französisch u. s. w. sind, eine Hauptquelle einer ganzen Reihe der widerwärtigsten Sprachercheinungen unsers heutigen Deutsch. Es lohnte sich der Mühe, das einmal im einzelnen nachzuweisen. Alle Übersetzungsübungen können der Muttersprache nur dann zu Gute kommen, wenn auf der untersten Stufe schon unerbittlich nur wirkliches Deutsch, kein gemachtes Halbdeutsch und Halblatein zu Grunde gelegt wird. Wenn der Junge aber lernen muß: is, ea, id heißt derselbe, dieselbe, dasselbe (statt er, sie, es), und in den deutschen Übungsbeispielen statt jedes vernünftigen ihm und ihn das alberne demselben und denselben dasteht, dann ist es kein Wunder, daß unsre Sprache von diesem greulichen der selbe ganz verseucht ist.

D. Red.

der gewöhnlichsten Sprechfehler bietet: das Gagen (Nachziehen von unartikulierten Lauten öh — äh — eh — ah, französisch *annônement*), das Räuspern (auch Husten), die Kunstpause, das lästige Dehnen von Vokalen, das Wiederholen von Silben und Wörtern — alles nur, um Zeit zu gewinnen, wenn die Übersetzung nicht gerade auswendig gelernt ist. Wohin führt das?

Suum cuique. Der neu sprachliche Unterricht soll Französisch oder Englisch lehren, aber nicht Deutsch. Das wenige zweifelshafte Gute, was dieser Unterricht für die Muttersprache thun könnte, verschwindet vor der drohenden Wahrscheinlichkeit einer schweren, später unheilbaren Schädigung der grammatischen Richtigkeit, der Klarheit, Reinheit, Geläufigkeit und Schönheit des mündlichen und schriftlichen Ausdrucks, des Sprachgefühls und des Sprachgewissens.

Die Sprechfehler führen uns auch auf die Aussprache. Ich könnte einen ganzen Chorus von Pädagogen von Herder an bis auf unsre Zeit anführen, um zu zeigen, wie sehr gerade dieser Zweig des deutschen Unterrichts im argen liegt. „Schönes, ausdrucksvolles Lesen, freien Gebrauch der Muttersprache, zusammenhängendes Sprechen in allen Fächern“ rät der Sprachverein. Aber er hätte auch vor dem papiernen, für lautes Lesen und für das Hören gar nicht bestimmten Lesestoff warnen sollen, der unsern Schülern meist in Anthologien geboten wird. In einer solchen „Blumenlese“ treten dem Schüler überdies eine Menge Schriftsteller entgegen, jeder mit seiner fest und originell ausgeprägten sprachlichen Eigentümlichkeit. Kein Mensch hat sich aber noch nach Anthologien einen guten Stil angeeignet oder gar gut sprechen lernen. Wir haben ferner zwar einen großen Überfluß an Grammatiken jener papiernen Sprache, aber eine Grammatik der gesprochenen Sprache, die von den Wörtern und Sätzen absieht und nur die lebendig dahinfließende Rede auffaßt, die Bedeutung des logischen Accents, des musikalischen Tonfalles berücksichtigt, die die eigentliche Seele der Sprache sind und oft trotz der Worte den entgegengesetzten Sinn hervorbringen — hat die deutsche Schule noch nicht.

Die Aussprache des Deutschen in der Schule, rät der deutsche Sprachverein, möge sich „im ganzen möglichst“ an die Sprache der Bühne anschließen, „ohne durch das Streben nach Vermeidung aller mundartlichen Anklänge ins Gezierte zu verfallen.“ Dieser Wink ist, wie man sieht, äußerst vorsichtig gefaßt und läßt der Anwendung durch den Lehrer einen weiten Spielraum. Es erklärt sich das aus der Verlegenheit, in die man stets versetzt wird, wenn von einer mustergiltigen Aussprache des Deutschen die Rede ist. Ein Standarddeutsch besteht in Wirklichkeit leider nicht, sondern nur eine ziemliche Anzahl mundartlich angehauchter Muttersprachen, ebenso wenig aber auch eine einheitliche Bühnensprache. Die Bühnensprachen entfernen sich besonders in den höhern dramatischen Stücken sehr bedeutend von der Sprache des Lebens. Was auf der Bühne Leben ist, ist im Leben Komödie. Daher wird auch die Nachahmung mit großer Vorsicht empfohlen. Überdies setzt die Forderung

voraus, daß der Lehrer selbst eine Bühnensprache kenne und nachzuahmen verstehe. Dies ist aber nicht selbstverständlich. Der Lehrer ist bei der Erlernung der Bühnensprache lediglich auf sein Ohr angewiesen. Die Nachahmung wird nur dem gelingen, der gutes Gehör hat. Wenn dies nicht der Fall ist und der Nachahmende z. B. einen süddeutschen Dialekt spricht, der von der Bühnensprache weit abweicht, so wird sein Nachsprechen bloß auf einer rohen Klangähnlichkeit beruhen. Gesezt den Fall, ein Lehrer hätte sich während seiner Studienzeit in einer großen Stadt mit einem guten Theater die Bühnensprache angeeignet; nun verschlägt ihn sein Beruf in ein kleines Nest (wir haben es ja auch mit Volksschullehrern zu thun), dann hat er entweder keine Gelegenheit, ein Theater zu besuchen, oder nur ein Theater dritten oder vierten Ranges. Es ist aber eine alte Erfahrung, daß die erworbene Fähigkeit, musterhaft auszusprechen, durch Mangel an Übung und unter dem Einfluß der schlechten Aussprache der Umgebung sehr schnell verloren geht. Soll nun der Lehrer im günstigen Fall die Aussprache der Bühne von Znam oder Leitomischl nachahmen? Es gäbe freilich einen andern sicherern Weg, eine Bühnensprache zu erlernen oder wieder aufzufrischen, nämlich die genaue phonetische Anweisung. Aber da müßten wieder alle Lehrer phonetisch geschult sein, und die Regeln der Bühnensprache dürften mit der Phonetik nicht auf so schlechtem Fuße stehen, wie die für Berliner Schauspieler von dem Herrn Grafen Hochberg herausgegebenen Anweisungen. Die Anwendung der Bühnensprache in der Schule ist zwar eine alte, immer wieder nachgesprochene Forderung, aber sie ist unerfüllbar und unpraktisch. „Die Natürlichkeit im Sprechen ist die Hauptsache, und die gezielte Nachahmung fremdartiger Mundarten geradezu unangenehm,“ sagt richtig der Sprachverein. Aber die Bühnensprache ist ein fremdartiger Dialekt, und wer ihn in der Schule und dann im Leben nachahmt, wird alles andre, nur nicht natürlich sprechen. Die Sprache des Mannes in guter, gebildeter Gesellschaft, im Amte, in der politischen Versammlung darf nicht nach den Brettern schmecken, die wohl die Welt bedeuten, aber nicht sind. Die Sprache der gebildeten Gesellschaft der Gegend von Deutschland, wo der Unterricht erteilt wird, diese Gemeinsprache, die jeder Lehrer beherrschen muß, und die er im Verkehr mit gebildeten Männern und Frauen täglich spricht, soll auch in der Schule gesprochen und gelehrt werden.

Es wird der guten Sache der guten deutschen Sprache gewiß förderlich sein, wenn sich recht viele Meinungsäußerungen über die Wünsche des deutschen Sprachvereins hören lassen. Dem Wunsche, dieser Sache zu dienen, nicht der Sucht, die Bestrebungen des deutschen Sprachvereins zu befristeln, sind auch diese Zeilen entsprungen.

Graz

Wilhelm Swoboda