

# Der Erste Weltkrieg und die neueren Sprachen – Eine Sinnkrise?

Felicitas Sharp<sup>1</sup>

The outbreak of the First World War caused strong reactions among modern philologists. This can be observed clearly in the relevant journals: how was one supposed to deal with 'enemy' languages in subsequent school classes? Ideas ranged from the complete abolition of the teaching of modern languages to a rigorous alteration of lesson content aimed at better understanding 'the enemy'. The majority of modern philologists were unanimous however in the belief that 'business as usual' was not an option. The war years and the period immediately following were characterised by turmoil and upheaval, indeed a kind of identity crisis in modern languages. The most significant effect of the shifting geopolitical power balance was felt in the importance of English teaching; above all the entry of the USA into the war, heralding the new international role of that country, comes to mind here.

## 1. Einleitung

Wie soll aber jetzt der Lehrer des Französischen und des Englischen [...] Begeisterung zu seinen Fächern entzünden, da die vor ihm sitzenden Schüler im Geiste ihre Angehörigen in den Ländern kämpfen, bluten und sterben sehen, deren Sprache sie hier erlernen müssen! Müssen! Denn wenn's auf die Jugend ankäme, wären schon im August 1914 die fremdsprachlichen Bücher geschlossen und die Sprachstunden abgeschafft worden. Alle die früher so zahlreichen Mittel, das Erlernen der modernen Sprachen zu einer *freudigen* Arbeit zu gestalten, versagen. Die heiteren fremdsprachlichen Lieder und Spiele sind verstummt. [...] Der Hinweis auf Schülerbriefwechsel und späteren Pensionsaustausch verbietet sich von selbst. Die Aussicht, einst die fremden Länder zu besuchen oder mit ihren Bewohnern in rege Handelsbeziehungen zu treten, ist in [...] nebelige Ferne gerückt [...]. Und auf die Bedeutung der Sprachenkenntnis für den Krieger aufmerksam zu machen, möchten wir am liebsten unterlassen, da wir doch alle wünschen, daß die furchtbaren Opfer, die jetzt unsere früheren Schüler bringen, nicht auch von den Knaben gefordert werden, die noch zu unseren Füßen sitzen. Fürwahr, die Jugend zum *freudigen* Arbeiten in unserem Fache anzuregen, ist gegenwärtig schwer, unsäglich schwer (Pilz 1916: 604f. – Hervorhebung im Original)!

Als im Sommer 1914 der Erste Weltkrieg ausbrach, war das für die Mehrheit der Neuphilologen ein Schock: Sie hatten bis zuletzt nicht daran geglaubt, dass insbesondere England gegen Deutschland mobilmachen würde. Viele von ihnen hatten in den ersten Jahren des 20. Jahrhunderts ihre Aufgabe vor allem darin gesehen, im Sinne der Völkerverständigung gerade im Fremdsprachenunterricht für eine Annäherung zwischen den einzelnen Nationen zu sorgen und damit "den

---

1 Korrespondenzadresse: Felicitas Sharp, Eugen-Bolz-Gymnasium Rottenburg, Mechthildstr. 26, D-72108 Rottenburg am Neckar, E-Mail: sharp@ebg-rottenburg.de

Weltfrieden zu fördern" (Borbein 1917: 2). Umso mehr traf es sie nun, mit ansehen zu müssen, "daß unser Lebenswerk vernichtet ist" (Lohmann 1915: 2). Die Enttäuschung saß tief, ein 'Weiter so' schien undenkbar. Die Suche nach einem neuen Sinn und neuen Zielen des Fremdsprachenlernens begann.

In den ersten Kriegsjahren war die Diskussion weitestgehend von Emotionalität geprägt. Die Kriegseuphorie und die Hoffnung auf einen Sieg einerseits und die Enttäuschung über die feindliche Kriegspropaganda und den darin transportierten Hass auf die Deutschen andererseits dominierten sämtliche Überlegungen zur Zukunft der modernen Fremdsprachen. Die Zeitgenossen sprachen davon, dass nach Kriegsausbruch ein regelrechter "Sturmloch" (Seidler 1921: 1) gegen den bisherigen neusprachlichen Unterricht stattgefunden habe.

Um die Zeit des Kriegseintritts der USA im Jahre 1917 änderte sich der Tenor, gemäßigte Stimmen kamen zu Wort. Die Debatte vertiefte sich. Unbestritten bleibt die Tatsache, dass der Krieg, die militärische Auseinandersetzung mit den Zielsprachennationen, den Diskurs stark bestimmte. Es handelt sich um eine Phase des Umbruchs, die dazu führte, dass von bildungspolitischer Seite zu Beginn der 1920er Jahre eine inhaltlich völlig andere Ausrichtung des Fremdsprachenunterrichts gefordert wurde als noch zu Beginn des 20. Jahrhunderts.

Anhand von Beiträgen einschlägiger neuphilologischer Zeitschriften und von Monographien wird untersucht, welche Auswirkungen der Erste Weltkrieg im Detail auf die Diskussion um Inhalte und Ziele des Unterrichts in den neueren Sprachen hatte. Zudem erfolgt ein Blick auf längerfristige Folgen. Dabei liegt der Fokus in erster Linie auf dem Englischunterricht, da sich der Umbruch hier aufgrund der weltpolitischen Lage besonders deutlich zeigt.

## **2. Historischer Kontext**

Im Zuge der Industrialisierung und des Aufbaus eines Welthandels im Laufe des 19. Jahrhunderts war der Bedarf an Kenntnissen in modernen Fremdsprachen, vor allem Französisch und Englisch, insbesondere in der Wirtschaft gewachsen und hatte zu einer breiten Einführung der beiden Sprachen an öffentlichen Schulen geführt (vgl. Hüllen 1979: 3). Dies betraf alle drei Typen der höheren Schulen, die seit 1882 nebeneinander existierten: das Gymnasium, das Realgymnasium und die Oberrealschule. Sie unterschieden sich unter anderem hinsichtlich der Fremdsprachen, die jeweils unterrichtet wurden. Während sich das Gymnasium auf die so genannten 'alten' Sprachen Latein und Griechisch konzentrierte, standen am Realgymnasium neben den Naturwissenschaften und Latein die

modernen Fremdsprachen (auch 'neuere' Fremdsprachen genannt) im Mittelpunkt. Die Oberrealschule verstand sich als so genannte 'lateinlose' Schule und lehrte ausschließlich moderne Fremdsprachen (vgl. Ostermeier 2012: 28-34; 48). Lange Zeit war es nur am Gymnasium möglich, die Hochschulreife zu erlangen, was die alten Sprachen indirekt als höherwertig erscheinen ließ und zudem zur Folge hatte, dass die Studierenden der modernen Philologien die jeweiligen Sprachen erst auf der Universität erlernten (vgl. Ostermeier 2012: 39). Nach jahrzehntelangem Streit und verschiedenen Zwischenlösungen erfolgte erst durch den "Allerhöchsten Erlass" vom 26. November 1900 die endgültige formale Gleichstellung der drei Typen neunjähriger höherer Schulen in Bezug auf den Zugang zur Universität (vgl. Herrlitz et al. 2009: 79). Ab 1901 wurde dann auch Englisch als Fremdsprache am Gymnasium eingeführt (vgl. Ostermeier 2012: 70). Damit hatten die modernen Fremdsprachen sich endlich in der Auseinandersetzung mit den alten Sprachen behaupten können. Dabei sahen die Neusprachler den Grund ihres Erfolges in erster Linie im Anpassungsprozess schulischer Bildung an die Bedürfnisse einer emporstrebenden Kolonialmacht: "[...] ja man kann sagen: die neuere Philologie verdankt ihr schnelles Emporblühen der großartigen Entwicklung des Deutschen Reiches zur Weltmacht" (Lohmann 1915: 1).

In den ersten Jahren des 20. Jahrhunderts verstand die Neuphilologie es demnach als ihre grundlegende Aufgabe, eine Annäherung zwischen den Vertretern der verschiedenen weltpolitisch führenden Nationen anzubahnen und die Verständigung untereinander zu sichern (vgl. ebd.: 2). Zu den Errungenschaften der Industrialisierung gehörte es auch, dass schnellere Reiseverbindungen Auslandsaufenthalte wesentlich erleichterten und ein internationaler Schülerbriefwechsel ermöglicht wurde (vgl. Schleich 2015) – Aspekte, die das Erlernen moderner Fremdsprachen ebenfalls attraktiver machten.

Inhaltlich war der Unterricht in den modernen Sprachen aber nicht ausschließlich utilitaristisch ausgerichtet. Jahrzehntlang hatte er sich in enger Konkurrenz zum altsprachlichen Unterricht befunden, und so wurde analog zu diesem von vielen Fremdsprachenlehrern auch der Bildungswert der fremdsprachigen Literatur und Kultur, der sich erst aus dem Erwerb der Sprache ergab, betont (vgl. z.B. Tappert 1917). Methodisch hob sich der Unterricht in den modernen Fremdsprachen allerdings zunehmend vom altsprachlichen Unterricht und dessen Grammatik-Übersetzungs-Methode ab. Ende des 19. Jahrhunderts wurden im Zuge der Neusprachlichen Reformbewegung Stimmen laut, die eine verstärkte Zuwendung hin zum Gebrauch der fremden Sprache forderten: Es entwickelte sich die Direkte Methode, deren Reformgedanken ab 1880 auch Eingang in Lehrpläne und Lehrbücher fanden.

### **3. Der Ausbruch des Ersten Weltkriegs im Spiegel der Zeitschriftendiskussion**

Eine nähere Betrachtung der Debatte in einschlägigen neuphilologischen Fachzeitschriften lässt den Schluss zu, dass der Ausbruch des Ersten Weltkriegs und insbesondere die Mobilmachung Englands gegen Deutschland für viele Neuphilologen in der Tat überraschend kamen.

Der Historiker Wolfgang Mommsen (1981) zeigt in seiner Studie zur Entwicklung des deutschen Englandbildes seit dem 18. Jahrhundert, dass auch die deutsche Reichsregierung die außenpolitischen Ziele Großbritanniens falsch eingeschätzt hatte: Trotz verschiedener Auseinandersetzungen wie z.B. der Marokkokrise zeigte sie starkes Interesse daran, ein engeres Verhältnis zu Großbritannien zu schaffen und damit die zunehmende Mächteverschiebung in Europa zugunsten des Deutschen Reiches abzusichern. Auch in der Kolonialpolitik strebte man eine Zusammenarbeit an. So hoffte die deutsche Reichsregierung lange "unter völliger Verkennung der Gegebenheiten der englischen Außenpolitik" (Mommsen 1981: 381) auf ein deutsch-englisches Bündnis und so etwas wie eine Rolle als "Juniorpartner des britischen Imperialismus" (Mommsen 1981: 381). Auch auf wissenschaftlicher Ebene hatte seit der Jahrhundertwende eine Annäherung stattgefunden. Universitäten in Deutschland und Großbritannien pflegten enge wissenschaftliche Kontakte und es fand ein reger Austausch von Wissenschaftlern statt. Sogar gemeinsame Kulturinstitute waren geplant; Projekte, die aber wegen des Kriegsausbruchs nicht mehr realisiert werden konnten (Mommsen 1981: 383).

Es ist also nicht verwunderlich, wie entsetzt sich die deutschen Neuphilologen vor allem vom "deutschenhaß" (Lohmann 1915: 4) zeigten, der ihnen aus Frankreich, Großbritannien und auch aus den USA entgegenschlug – Länder, zu denen sie vorher so enge freundschaftliche Beziehungen gepflegt hatten. So ist auch nachvollziehbar, dass die ersten Reaktionen, die man vor allem in den 1915 erschienenen Bänden der Zeitschriften "Die Neueren Sprachen" und "Zeitschrift für französischen und englischen Unterricht" finden kann, sehr heftig waren. Die Enttäuschung, insbesondere über das Verhalten Englands, saß tief (vgl. Lohmann 1915: 2; Borbein 1917: 3; Kalbfleisch 1917: 327).

Die Neuphilologen beklagten, dass es ihnen von allen Berufsgruppen nach dem Krieg besonders schwerfallen würde, an ihre gewohnte Arbeit zurückzugehen (vgl. Schücking 1915: 82). Die Grundbedingungen für ein neuphilologisches Studium seien "auf Menschenalter hinaus zerstört" (Lohmann 1915: 3), Auslandsaufenthalte aufgrund des gegenseitigen Misstrauens und Hasses ungemein erschwert. Negative Äußerungen gegenüber der eigenen

Disziplin bis hin dazu, diese komplett in Frage zu stellen, häuften sich in den ersten Kriegsjahren. Vor allem die gegnerische Propaganda, die "Schmutzflut von Hass und Lüge, die alle Kulturwerte hinweggeschwemmt hat" (Lohmann 1915: 3), ließen die Neusprachler an sich und ihrem Fach zweifeln (vgl. auch Borbein 1917: 3f.; Tappert 1917: 130f.).

Welch skurrile Blüten die Enttäuschung über den vermeintlich hinterhältigen Kriegsgegner trieb, lässt sich auch anhand der Titel von in den ersten Kriegsjahren veröffentlichten Monographien nachvollziehen, die 1918 gebündelt in der "Zeitschrift für französischen und englischen Unterricht" vorgestellt wurden (vgl. Jantzen 1918: 226-228): In "England und die englische Gefahr" argumentierte der Göttinger Anglist Lorenz Morsbach (1917), dass England bereits vor Ausbruch des Krieges auf die Vernichtung Deutschlands aus gewesen sei und beklagte gleichzeitig, die Deutschen seien England gegenüber lange Zeit viel zu unkritisch gewesen. Er griff damit das Argument der 'Ausländerei' auf, eines der häufigsten Argumente, denen sich die Neuphilologen in dieser Phase des Kriegs ausgesetzt sahen (vgl. Borbein 1917: 12). Der Schriftsteller und Herausgeber Hanns Floerke (1917) veröffentlichte unter dem Titel "England, der Feind! Beweisstücke britischen Vernichtungswillens" eine Sammlung von gegen Deutschland und seine Bevölkerung gerichteten Zeitschriftenartikeln und Karikaturen aus englischen Zeitungen. Diese sollten als Beweisstücke für Morsbachs Argumentation der lange geplanten Vernichtung Deutschlands durch Großbritannien dienen und auch "den Flauen und Unsichern, den Englandschwärmern und Internationalitätsseligen die wahre Lage der Dinge kund [...] tun" (Jantzen 1918: 228). Wie verhärtet die Fronten waren, zeigen auch Schriften wie "Die Feindschaft der Angelsachsen" (Franz 1917) oder "Die Judas-Briten" (Schreyer 1917).

Immer wieder trat die Frage nach der Sinnhaftigkeit des Unterrichts in den modernen Fremdsprachen in Zeiten des Krieges in den Vordergrund. Pilz (1916) beklagte, dass es angesichts der kriegerischen Auseinandersetzung kaum möglich wäre, die Jugend für den Fremdsprachenunterricht zu begeistern. Er meinte sogar, dass es den Kindern am liebsten wäre, wenn Englisch und Französisch als Unterrichtsfächer ganz abgeschafft würden (vgl. Pilz 1916: 604f.). Einen möglichen Ausweg sah sein Kollege Levin L. Schücking in einer rein utilitaristischen Ausrichtung des Fremdsprachenunterrichts. Wenn überhaupt, dürften Fremdsprachen nur noch aus praktischen Gründen "als ein notwendiges Übel, mit dem Verstand, nicht mit dem Herzen gelehrt" (Schücking 1915: 83) werden. Wichtig sei es, vor allem die Welthandelsprache Englisch zu beherrschen, da man "nur so diesen gefährlichsten Gegner niederringen" (Lohmann 1915: 7) könnte. Die hier genannten Argumente zielten auf die zu diesem Zeitpunkt noch weit verbreitete Hoffnung ab, Deutschland möge nach

dem Krieg weiterhin eine bedeutende Rolle in der Welt zukommen, vielleicht nach einem möglichen Sieg sogar eine weltbeherrschende Rolle. Um diese ausfüllen zu können, brauchte es Fremdsprachen- und insbesondere Englischkenntnisse, damit man im Welthandel bestehen und die Vorgänge in den Ländern der Feinde nachvollziehen könnte (vgl. Karpf 1916: 391). Einen zukünftigen freundlichen Umgang mit den Kriegsgegnern konnten sich die wortführenden Neuphilologen nach Kriegsausbruch nur schwer vorstellen: Nie wieder könne "die Beschäftigung mit der Sprache und Kultur der feindlichen Staaten [...] auf gegenseitiger Zuneigung" (Borbein 1917: 4) beruhen (vgl. hierzu auch Tappert 1917: 132f.).

Nicht nur von außenstehenden Kritikern sondern insbesondere auch von innen, durch seine eigenen Vertreter, sah sich der Unterricht in den modernen Fremdsprachen Forderungen nach einer radikalen Beschränkung, wenn nicht sogar einer Abschaffung ausgesetzt. Beschränkt werden sollte der neusprachliche Unterricht in erster Linie zugunsten des Deutschunterrichts; man habe den modernen Fremdsprachen in der Vergangenheit zu große Bedeutung beigemessen. Es reiche aus, neben Latein eine moderne Fremdsprache als Grundlage zu lernen (so Lohmann 1915: 5f.). Dabei lief Englisch nun erstmals Französisch den Rang als bedeutendste Fremdsprache ab. Neben praktischen Gründen wie der Tatsache, dass Englisch Weltsprache sei, wurde ein neuer Aspekt aufgeführt: Das Englische sei im Grunde eine germanische Sprache wie das Deutsche, und seine Literatur lasse sich viel leichter mit den Inhalten der deutschen Literatur verbinden (vgl. Lohmann 1915: 7f.). Damit übernahm erstmals ein Vertreter der modernen Fremdsprachen die Ideen der bereits kurz nach der Jahrhundertwende entstandenen Deutschkundebewegung, deren Ziel es war, möglichst viele Fächer am Fach Deutsch und seinen Inhalten auszurichten und damit die Erziehung zum Deutschsein in den Mittelpunkt zu stellen (vgl. Hofstaetter 1917).

Die häufigsten Forderungen an den Unterricht in den modernen Fremdsprachen nach Kriegsausbruch lauteten also: Begrenzung des Unterrichts bis hin zu dessen völliger Abschaffung zugunsten des Deutschen sowie Beschränkung auf eine moderne Fremdsprache – in der Regel Englisch. Neben den oben genannten Gründen der 'Nähe' der englischen Sprache und Literatur zur deutschen – Timerding (1918: 28) spricht diesbezüglich von der "Stammesverwandtschaft" der beiden Sprachen – wurde dabei immer wieder die politische Vormachtstellung der angelsächsischen Länder als Argument angeführt. Auch wenn sich gelegentlich ein abwertender Kommentar findet, wie zum Beispiel: "Wir brauchen ihre Sprache [gemeint ist: Französisch] in Zukunft nicht mehr" (Lohmann 2015: 6), so ging es den Vertretern der neueren Philologien weniger

darum, Französisch als Fremdsprache an sich abzuwerten. Man schien sich nur den Gegebenheiten der Zeit anpassen zu wollen.

Dazu kam eine weitere Frage, die sich die Neuphilologen auch selbst immer wieder stellten: Hatte man vielleicht selbst mit Schuld am Ausbruch des Krieges, weil man zu geringe Kenntnisse über die Nachbarvölker besaß? Wäre alles anders gekommen, hätte man die jetzigen Feinde besser einschätzen können? Unterstützt wurden diese Überlegungen auch von kultuspolitischer Seite: Eine Denkschrift des preußischen Kultusministeriums (1917) kam zu dem Schluss: "Der Krieg hat auch die, die es noch nicht wußten, darüber aufgeklärt, wie erschreckend unsere Unkenntnis des ausländischen Denkens gewesen ist" (Preußisches Kultusministerium 1917: 518). Die bisherige Ausrichtung der Fremdsprachenbildung, die "viel zu einseitig literarisch-historisch-ästhetisch" (Preußisches Kultusministerium 1917: 518) gewesen sei, müsse dringend um eine Schulung (außen-)politischen Denkens ergänzt werden. Dies sei vor allem Aufgabe der Universitäten, aber auch der Schule. In diesen Überlegungen spiegelten sich bereits die Anfänge grundlegender Änderungen in der inhaltlichen Ausrichtung des fremdsprachlichen Unterrichts.

Neben diesen teilweise recht radikalen Forderungen veröffentlichte die "Zeitschrift für die Reform der höheren Schulen" 1915 einen Beitrag des renommierten Anglisten Levin L. Schücking, in dem dieser sich mit den veränderten Bedingungen für den neusprachlichen Unterricht im Krieg auseinandersetzte. Schücking, der sich im Ersten Weltkrieg als einer von wenigen gegen die Kriegspropaganda der Professorenschaft positionierte (vgl. Haenicke 2007), bezog dabei Stellung zu den Vorschlägen zum weiteren Schicksal des Fremdsprachen- und insbesondere des Englischunterrichts. Nachdem er zunächst eine gänzliche Aufgabe des Fremdsprachenlernens aus rein praktischen Gründen als "nicht ernst zu nehmen" (Schücking 1915: 84) abtat, setzte er sich im Folgenden mit der Forderung nach einer rein utilitaristischen Ausrichtung auseinander. Er warnte, dass dies zu einer "unsäglichen Verflachung des Unterrichts" (Schücking 1915: 85) und zu einem Herabsinken des Unterrichtsniveaus auf das einer Berlitz-School führen würde. Ein solcher Schritt sei "Wasser auf die Mühlen des humanistischen Gymnasiums" (Schücking 1915: 85).

Man darf nicht vergessen, dass die neueren Sprachen sich ja um die Jahrhundertwende gerade erst gegen Vorwürfe der Bildungsferne im Vergleich zu den Inhalten des Griechisch- und Lateinunterrichts durchgesetzt hatten. So plädierte Schücking dafür, auch weiterhin Englisch zu lernen und sich mit der englischen Kultur zu beschäftigen:

Die Art, wie sich England gegen seine Feinde benimmt, hat wenig zu tun mit den vielen wertvollen Seiten, die seine Kultur entwickelt hat. Glaubt man im

Ernst, daß man von ihnen nichts, aber auch nichts mehr lernen könnte? [...] Wir betreiben die englische Sprache nicht als Huldigung für England, wir erweisen den Engländern keine Dienste, sondern nur uns selbst (Schücking 1915: 90).

Statt eines Fremdsprachenunterrichts, in dem es nur um eine "Erziehung zum Haß" (Schücking 1915: 88) gehe, sei es allemal besser zum humanistischen Gymnasium zurückzukehren. Mit seiner gemäßigten Meinung stand Schücking aber zu Kriegsbeginn eher allein da.

#### **4. Auslandskunde als Teil des Fremdsprachenunterrichts**

Weniger emotional und auch konkreter wurde die Debatte um das Jahr 1917 herum. Ob dies nun auf den Stimmungswechsel in Deutschland im Zuge des Kriegseintritts der USA zurückzuführen war (vgl. Raddatz 1977: 30), oder ob ein allgemeiner Gefühlsumschwung, vielleicht sogar eine gewisse Resignation eintrat (vgl. Schröder 1994: 22f.), sei dahingestellt. Dieser Umschwung lenkte nun auch die Perspektive auf das Leiden der anderen Völker und führte dazu, dass man sich nach anderen Fremdsprachen umsah. Man diskutierte breit, ob denn nicht eher Sprachen wie Bulgarisch oder Russisch unterrichtet werden sollten (vgl. Borbein 1917: 8f.; Kalbfleisch 1917: 322f.). Borbein, dessen grundlegendes Werk zur Neuausrichtung des Fremdsprachenunterrichts in dieser Wendezeit erschien, stellt diesem folgendes Plädoyer voran:

Um nun diesen [...] Neigungen zu radikalen Änderungen wirksam entgegenzuarbeiten, müssen wir uns bewußt werden, warum wir trotz der durch den Krieg hervorgerufenen grundsätzlichen Wandlung unseres Verhältnisses zu den feindlichen Kulturstaaten nicht das von den Vätern übernommene Gut zerstören, sondern nur das beseitigen und durch Besseres ersetzen wollen, was unhaltbar geworden ist (Borbein 1917: 6).

Von offizieller Seite wurde dieses Umdenken hin zu konstruktiven Vorschlägen der zukünftigen Gestaltung des Unterrichts in den modernen Fremdsprachen begleitet durch die bereits oben erwähnte, auf der Zusammenarbeit der deutschen Parlamente fußende "Denkschrift der preußischen Unterrichtsverwaltung über die Förderung der Auslandsstudien" (Preußisches Kultusministerium 1917). Auch diese prangerte eine unzureichende Kenntnis des Auslandes bei den Deutschen an, was, wie Aronstein beklagte, beispielsweise an der "naiven Ahnungslosigkeit" (Aronstein 1918: 210) in der Berichterstattung der deutschen Medien sichtbar würde. Universitäten und höhere Schulen sollten gemeinsam darauf hinarbeiten, aus den Deutschen ein weltpolitisch denkendes Volk zu machen.

Besonders die Neusprachler begrüßten diese offizielle Stellungnahme, da sie Kenntnis des Auslandes und seiner verschiedenen Sprachen auch für die Zukunft propagierte (vgl. Borbein 1917: 16; Aronstein 1918: 208-210). Sogar noch 1925

stellte Hübner die Bedeutung der Denkschrift für den Unterricht in den neueren Sprachen heraus (vgl. Hübner 1925: 164).

Die Vorstellung, auf der weltpolitischen Bühne mithalten zu können, beinhaltete auch das Argument, eine Kenntnis des Auslands und seiner Sprachen sei essentiell für die nationale Sicherheit. Auch deshalb durfte der Unterricht in den modernen Fremdsprachen nicht an Bedeutung verlieren. Diese Begründung findet sich auch in anderen Quellen (so z.B. auch bei Pilch 1917: 168 oder Timerding 1918: 19) und wurde zu einem der wichtigsten Schlagworte der Neuphilologen, die sich eine Mitschuld an der drohenden deutschen Niederlage gaben:

[A]ber auch bei uns sind Mißgriffe und Fehler vorgekommen, die ihre Erklärung in der falschen Beurteilung des Auslands finden, und soweit unsere Schul- und Universitätsbildung mit Schuld daran trägt, haben wir die Pflicht, im Interesse der nationalen Selbsterhaltung für baldige und gründliche Abhilfe zu sorgen (Borbein 1917: 8).

Im Jahr 1917 tauchte ein weiterer Aspekt in der Debatte auf: Diesmal ging es um die methodische Ausrichtung des Fremdsprachenunterrichts. Erstmals wurde starke Kritik an der vor dem Krieg vielfach propagierten auf Realien und Sprechfertigkeit fokussierten Direkten Methode geübt. Diese habe dazu geführt, "die Jugend den nationalen Aufgaben zu entfremden und den vaterländischen Sinn ins Gegenteil zu verkehren" (Tappert 1917: 129). Man befürchtete, die inhaltliche Auseinandersetzung mit einer fremden Kultur führe zwangsläufig zu einer höheren Wertschätzung des Fremden und zu einer Abneigung gegen das Eigene.

Um genau dies in Zukunft zu verhindern, sollte ein Umdenken im Fremdsprachenunterricht stattfinden: Die Muttersprache sollte "Grundpfeiler" (Pilch 1917: 162) der Erziehung an höheren Schulen sein. Im Mittelpunkt des Unterrichts in den neueren Fremdsprachen sollte die Vermittlung von Wissen über die "Eigenart anderer Länder und Völker" (Pilch 1917: 168) stehen, die eben in erster Linie durch die Sprache vermittelt werden könnte. Was genau damit gemeint ist, wird deutlich an den Ausführungen des Neuphilologen Leo Pilch (1917), der den Fremdsprachenunterricht mit einem kleinen Auslandsaufenthalt verglich, bei dem man merke, wie viel einem die Heimat bedeutet: "Jede fremdsprachliche Stunde ist nun in gewissem Sinne ein Stück Ausland, insofern wir unser Wesen dabei an dem Gegensatz zum Fremden erkennen wollen [...]. [Sie ist somit] auch ein Mittel, der deutschen Jugend deutsche Gesinnung einzupflanzen" (Pilch 1917: 164).

Pilchs Beitrag rückte noch einen weiteren Aspekt ins Zentrum der Diskussion: die Rolle der fremdsprachigen Lektüre. Diese sollte zu einem besseren Verständnis des deutschen Schrifttums führen (vgl. Pilch 1917: 168). Durch

"vergleichende Gegenüberstellung" (Tappert 1917: 142) englischer und deutscher Literatur sollte an deutsche Inhalte angeknüpft werden. Aufgabe der Schule wäre es zwar, weiterhin "das Gefühl für das anders geartete Schöne und Vollendete des fremden Volkes zu ermitteln" (Tappert 1917: 143f.), dies aber immer unter Bezugnahme auf die deutsche Kultur und Literatur.

Gegen Ende des Ersten Weltkriegs wurde immer deutlicher, dass zu einer praktischen Ausrichtung des Fremdsprachenunterrichts die so genannte 'Auslandskunde' hinzukommen musste. Mit deren Hilfe wollte man den Schülern die notwendigen Kenntnisse über die anderen Völker vermitteln, die bei Kriegsausbruch so schmerzlich vermisst worden waren. Damit war aber nicht die bereits gegen Ende des 19. Jahrhunderts propagierte Realienkunde mit ihrem Kanon an Informationen über Geographie, Land und Leute gemeint, sondern vor allem Kenntnisse darüber, wie die Menschen in der Zielsprachenkultur denken: In seinem im ersten Nachkriegsjahr in den "Neueren Sprachen" veröffentlichten Beitrag schloss sich der Mitherausgeber Theodor Schöningh der Forderung nach einer deutschkundlichen Ausrichtung für den Fremdsprachenunterricht an, indem er "Erkenntnis der Kulturbedeutung der fremden Völker" (Schöningh 1919: 59) sowie "eingehende Behandlung der fremden Volkspsychologie" (Schöningh 1919: 60) als neue Ziele für den Unterricht in den neueren Sprachen nannte. Der Charakter des fremden Volkes stellte dabei den wichtigsten Unterrichtsbereich dar und sollte den Schülern, übrigens ebenso wie in der Neusprachlichen Reformbewegung gefordert (vgl. Wendt 1898), mithilfe fremdsprachiger Lektüre nähergebracht werden (vgl. Schöningh 1919: 62). Damit formulierte Schöningh wichtige Grundsätze der kulturkundlichen Ausrichtung im Fremdsprachenunterricht und dies fünf Jahre vor Erscheinen der Richert'schen Richtlinien, die genau diese in den Lehrplänen für die höheren Schulen verbindlich festschrieben (vgl. Richert 1924, 1925).

So hatten Ziele der Deutschkundebewegung den Unterricht in den modernen Fremdsprachen bereits gegen Ende des Ersten Weltkriegs erreicht. Dies war wohl in erster Linie der Suche nach Argumenten für die Selbstbehauptung der neueren Sprachen im Fächerkanon der höheren Schulen geschuldet; eine Tatsache, der sich die Neuphilologen durchaus bewusst waren. Zu dieser Umorientierung gehörte es auch, dass ein Teil der Neuphilologen selbst für eine Beschränkung des Fremdsprachenunterrichts zugunsten der deutschkundlichen Fächer plädierte (vgl. Krüper 1918). Die Beschäftigung mit der deutschen Kultur stünde nun an erster Stelle. Der Fremdsprachenunterricht selber sollte eine praktischere Orientierung erhalten und in erster Linie dafür sorgen, den Schülern mündliche und schriftliche Kommunikationsfähigkeit zu vermitteln. Hierbei sollte das Englische als Welthandelsprache eindeutig den Vorzug vor Französisch erhalten. Der spätere Kulturkundler Adolf Krüper analysierte die Entwicklung

bereits im letzten Kriegsjahr recht treffend: Es sei genau diese deutschkundliche Ausrichtung, die bei einer Schulreform eine Behauptung der neueren Sprachen im Fächerkanon ermöglichen würde (Krüper 1918). Daran zeigt sich, wie sehr viele Neuphilologen die Existenz ihrer Fächer durch den Ersten Weltkrieg bedroht sahen.

## **5. Neuordnung nach dem Krieg: Der Neuphilologentag in Halle 1920**

Nach Kriegsende kamen die deutschen Neuphilologen erstmals 1920 auf dem Neuphilologentag in Halle wieder zusammen. Hauptaufgabe war es, einen Konsens über die zukünftige Ausrichtung und die Ziele des Unterrichts in den modernen Fremdsprachen an den höheren Schulen für die kommende Schulreform zu finden. Dabei standen die Sinnfrage und die Sorge darum, wie man den Stellenwert der neueren Sprachen im Fächerkanon inhaltlich begründen könne, nach wie vor im Mittelpunkt (vgl. Zeiger 1920: 335). In seiner Eröffnungsrede griff der Vorsitzende des Allgemeinen Deutschen Neuphilologenverbands (A.D.N.V.) das Trauma aus Kriegszeiten noch einmal auf: "Dass wir besiegt wurden, liegt wesentlich mit daran, dass wir die feindliche Volksseele nicht hinreichend kannten" (Jantzen 1920: 265f.).

Weitgehende Einigkeit bestand darüber, Englisch als Fremdsprache eine größere Bedeutung beizumessen (vgl. Jantzen 1920: 270; Zeiger 1920: 335; Seidler 1921: 3). Durch den Kriegseintritt der USA im Jahr 1917 und den Sieg der *Entente*-Mächte hatte sich die weltpolitische Lage zugunsten der angelsächsischen Länder verschoben. Nun war es nicht mehr nur aus wirtschaftlichen, sondern auch aus politischen Gründen wichtig geworden, Englisch zu können. Auch die Tatsache, dass Deutschland nun eine demokratische Staatsform besaß, die ihre Wurzeln in England bzw. den Vereinigten Staaten von Amerika habe, wurde als Argument für eine stärkere Fokussierung auf das Englische angeführt. Französisch hingegen habe seine Stellung als Kultursprache verwirkt (vgl. Jantzen 1920: 270).

In seinem laut Berichten (vgl. Zeiger 1920: 336) mit Begeisterung aufgenommenen Beitrag fasste der Würzburger Professor Richard Schiedermaier noch einmal sämtliche Kritikpunkte zusammen, denen sich der Unterricht in den neueren Sprachen in den Kriegsjahren ausgesetzt gesehen hatte. Dabei kam er zu dem Schluss, dass auch und gerade der Englisch- oder Französischunterricht "im Dienste nationaler Erziehung" (Schiedermaier 1920: 291) stehen. Er versuchte eine Brücke zwischen den fremdkulturellen Inhalten des Fremdsprachenunterrichts

einerseits und einer Erziehung zu "echten Deutschen" (ebd.: 300) andererseits zu schlagen, indem er sowohl die Bedeutung der neueren Sprachen als Bildungsgut herausstellte als auch betonte, dass eine Beschäftigung mit dem Fremden zu "nationaler Selbstbescheidung und damit zu wahrer Vaterlandsliebe" (ebd.: 292) führen würde. Dabei wollte er diese Liebe zum Vaterland nicht in Abgrenzung oder gar in Verbindung mit Hass auf andere Völker verstanden wissen. Ganz im Gegenteil lenkte er seinen Blick auch auf eine mögliche Zukunft, "in der die Völker sich geistig wieder näher treten" (ebd.): "Dem Lehrer der neueren Sprachen fällt dann jene vornehme Aufgabe zu, [...] nämlich der Jugend die Zusammengehörigkeit der europäischen Völker zum Bewußtsein zu bringen, oder [...] die nationale Kultur zur menschlichen zu ergänzen" (ebd.).

Eine Eingliederung des neusprachlichen Unterrichts in die nationale Erziehung sollte in diesem Sinne dazu führen, in der Auseinandersetzung mit den fremden Kulturen die Eigenarten der eigenen und damit die "Vorzüge und Schwächen unseres Volkstums" (Schiedermaier 1920: 299) besser zu erkennen. Am Ende fasste er seine Ausführungen mit folgenden Worten zusammen:

Die Einführung in Sprache und Schrifttum unserer großen Nachbarvölker ist vielmehr in besonderem Maße geeignet die künftigen Führer unseres Volkes zu echten Deutschen zu erziehen, die, frei von nationalistischer Einseitigkeit, gerade durch die Erkenntnis des Fremden befähigt sein werden zum äußeren und inneren Wiederaufbau unseres Vaterlandes (Schiedermaier 1920: 300).

Mit dieser Forderung nach einer kulturkundlichen Ausrichtung, die zum Abschluss des Neuphilologentages auch in die Leitsätze des A.D.N.V. aufgenommen wurde (vgl. Vossler 1920: 456-458), griff man in Halle Ideen auf, die bereits zu Kriegszeiten formuliert worden waren. In schwierigen, nationalistisch aufgeladenen Zeiten sollten sie es möglich machen, Forderungen nach einer stundenmäßigen Begrenzung der neusprachlichen Fächer entgegenzutreten und gleichzeitig einen Weg aufzuzeigen, sich nie wieder dem Vorwurf einer mangelnden Vermittlung von Kenntnissen über die Zielsprachenvölker und deren Charakter ausgesetzt zu sehen. Es muss betont werden, dass, so nationalistisch Schiedermaiers Abschlusszitat aus heutiger Perspektive auch klingen mag, es den Neuphilologen in Halle nicht dezidiert um eine nationalistische Überhöhung der deutschen Sprache, Kultur und Literatur ging, sondern in erster Linie um eine Behauptung ihrer Fächer im Fächerkanon der höheren Schulen zu einer Zeit, in der sie befürchten mussten, in den Stundentafeln starke Einschränkungen hinnehmen zu müssen. Allerdings muss auch darauf hingewiesen werden, dass Raddatz in seiner Analyse deutscher Erziehungsziele im Englischunterricht bereits für die Neuphilologentage ab 1898 eine nationalistische Grundstimmung nachweist (vgl. Raddatz 1977: 17f.), in die sich offenbar auch der Neuphilologentag 1920 in Halle mühelos einfügte.

## 6. Ausblick auf weitere Entwicklungen

Die Entwicklungen im Ersten Weltkrieg, dessen Propaganda allgemeine Begeisterung für alles Nationale mit sich brachte, hatten also den Weg für eine deutschkundliche (später kulturkundliche) Ausrichtung des Fremdsprachenunterrichts geebnet. Auch dieser sollte sich nun den Zielen einer nationalen Erziehung unterordnen. Der Rechtfertigungsdruck, unter den der Unterricht in den modernen Fremdsprachen angesichts der Auseinandersetzung zwischen Deutschland und seinen Feinden, deren Sprachen ja der Gegenstand der neuphilologischen Fächer sind, geraten war, muss als Hauptgrund für diese Neuausrichtung gesehen werden. Durch eine kulturkundliche und damit nationale Ausrichtung, wie sie in den Zwischenkriegsjahren im gesamten Bildungswesen Einzug hielt, suchte sich insbesondere der Englischunterricht im Fächerkanon zu behaupten:

Je mehr der innere Gesundungsprozeß unseres Volkes für den ernsten Beobachter in seinen Ansätzen sichtbar wird, um so deutlicher zeigt sich die Richtung des nationalen Erziehungswillens, der recht verstandene nationale Egoismus, die Besinnung auf das eigene Volkstum als Mittel der nationalen Selbstbehauptung (Hübner 1925: 93).

Während Neuphilologen wie Schiedermaier 1920 in Halle, wie oben gezeigt, noch in erster Linie mit dem Ziel einer zukünftigen Wiederannäherung an die ehemaligen Kriegsgegner argumentiert hatten, setzte sich längerfristig die Fraktion durch, die sich vom Vergleich der eigenen mit der fremden Kultur in erster Linie versprach, "zu einer vertieften Erkenntnis des eigenen deutschen Wesens [zu] gelangen" (Schöningh 1919: 62). Ihre Anhänger erfuhren in den Folgejahren immer mehr Unterstützung,<sup>2</sup> nicht zuletzt von offizieller Seite durch die Veröffentlichung der Lehrpläne in den Richert'schen Richtlinien. Als Beispiel sei hier ein Zitat aus einem Aufsatz von Hübner genannt, in dem er die neuen preußischen Lehrpläne und ihre kulturkundliche Ausrichtung kommentiert. Dabei beschreibt er das Ziel des Fremdsprachenunterrichts mit folgenden Worten: "Dem deutschen Menschen und Staatsbürger, den wir bilden wollen, müssen wir die Kräfte und Äußerungen des fremden Volkstums aufzeigen, die als Folie für das eigene Volkstum dienen können" (Hübner 1925: 96).

Die kulturkundliche Ausrichtung des Unterrichts hatte sich damit zumindest bildungspolitisch durchgesetzt. Auf dem Neuphilologentag 1924 wurde die Eingliederung der neueren Sprachen in die kulturkundlichen Fächer als "Schlußstein einer jahrzehntelangen Bewegung" (Zeiger 1924: 346) bezeichnet.

---

2 So suggeriert es zumindest die Durchsicht der einschlägigen Fachzeitschriften der Zeit, in denen Forderungen nach kulturkundlicher Ausrichtung des Fremdsprachenunterrichts zu Beginn der 1920er Jahre zunehmend mehr Raum einnehmen. Auch die Berichte über die Tagungen des A.D.N.V. der Jahre 1922 (vgl. Zeiger 1923: 155-188) und 1924 (vgl. Zeiger 1924: 338-348) bestätigen dies.

Welchem gefährlichen Gedankengut die Neuphilologen damit Eingang in ihren Unterricht verschafft hatten, zeigte sich wenige Jahre später: Die Nationalsozialisten brauchten sich nur ein paar grundlegender Ideen der Kulturkunde zu bedienen und sie an ihr eigenes nationalpolitisches und rassebewusstes Erziehungskonzept anzupassen (vgl. Raddatz 1977: 64). Auf der Basis der kulturkundlichen Ausrichtung des Fremdsprachenunterrichts entstand die so genannte Folientheorie, die danach strebte, den ständigen Vergleich, also die 'Folie' zwischen der eigenen und der fremden Kultur ausschließlich dafür nutzbar zu machen, die deutsche Kultur und Herkunft besser und genauer kennen und vor allem schätzen zu lernen (vgl. Lehberger 1989: 122). Der Grundstein dafür war bereits in der Zeit des Ersten Weltkriegs gelegt worden.

Was die Sprachenfolge angeht, so sind die Umbruchzeit des Ersten Weltkriegs und die dadurch veränderte weltpolitische Lage als wichtiger Meilenstein in der Entwicklung der Sprachenfolge an den höheren Schulen zu betrachten. Englisch gewann immens an Bedeutung und hatte endgültig damit begonnen, Französisch den Rang als wichtigste moderne Fremdsprache abzulaufen, auch wenn es noch bis zu den nationalsozialistischen Reichslehrplänen von 1938 dauern sollte, bis Englisch als erste moderne Fremdsprache an allen höheren Schulen eingeführt wurde (vgl. Lehberger 1989: 121).

Abschließend betrachtet lässt sich festhalten, dass die durch den Ersten Weltkrieg angestoßene Sinnkrise der neueren Sprachen eine Zeit der wichtigen Umbrüche in der inhaltlichen und methodischen Ausrichtung des Unterrichts in den modernen Fremdsprachen war. Es mag sein, dass sich die Rolle von Englisch als wichtiger Fremdsprache aufgrund von wirtschaftlichen Beziehungen ohnehin verfestigt hätte. Es mag auch sein, dass sich kulturkundliche Ansätze, die ja in deutschkundlichen Fächern wie Deutsch oder Geschichte bereits vor dem Krieg Einzug in den Unterricht gehalten hatten, auf längere Sicht auch im Fremdsprachenunterricht durchgesetzt hätten. In beiden Fällen haben aber die Erfahrungen im ersten Weltkrieg dazu beigetragen, diese Entwicklungen stark zu beschleunigen.

Eingang des revidierten Manuskripts 29.02.2020

## Literaturverzeichnis

### Quellen

- Aronstein, Philipp (1918): Das Englische als Gegenstand "nationaler Auslandsbildung" an unseren höheren Schulen. *Monatsschrift für höhere Schulen* 17, 208-221.
- Borbein, Hans (1917): *Auslandsstudien und neusprachlicher Unterricht im Lichte des Weltkrieges*. Leipzig: Quelle & Meyer.
- Floerke, Hanns (1917): *England, der Feind! Beweisstücke britischen Vernichtungswillens*. München: Müller.
- Franz, Wilhelm (1917): *Die Feindschaft der Angelsachsen*. Dresden: Koch.
- Hofstaetter, Walther (1917): *Deutschkunde. Ein Buch von deutscher Art und Kunst*. Leipzig: Teubner.
- Hübner, Walter (1925): Welche Aufgaben stellt die Schulreform dem neusprachlichen Unterricht? *Neue Jahrbücher für Wissenschaft und Jugendbildung* 1, 87-109.
- Hübner, Walter (1925): Kulturkunde im neusprachlichen Unterricht. *Die Neueren Sprachen* 33, 161-175.
- Jantzen, Hermann (1918): Kriegsliteratur über England und Amerika. *Zeitschrift für französische und englischen Unterricht* 17, 226-232.
- Jantzen, Hermann (1920): Der 17. Allgemeine Neuphilologentag zu Halle a. S. *Zeitschrift für französische und englischen Unterricht* 19, 265-276.
- Kalbfleisch, Walter (1917): Kriegspädagogik und neuere Sprachen. *Zeitschrift für französische und englischen Unterricht* 16, 321-331.
- Karpf, Fritz (1916): Die neueren Sprachen nach dem Kriege. *Die Neueren Sprachen* 24, 385-393.
- Krüper, Adolf (1918): Deutschkunde im neusprachlichen Unterricht. *Zeitschrift für französische und englischen Unterricht* 17, 177-197.
- Lohmann, Otto (1915): Die neuere Philologie und der Krieg. *Die Neueren Sprachen* 23, 1-8.
- Morsbach, Lorenz (1917): *England und die englische Gefahr*. Berlin: Weidmann.
- Pilch, Leo (1917): Nationale Erziehung und die fremden Sprachen. *Zeitschrift für französische und englischen Unterricht* 16, 161-170.
- Pilz, Clemens (1916): Fremdsprachlicher Unterricht und deutschnationale Bildung. *Die Neueren Sprachen* 23, 604-612.
- Preußisches Kultusministerium (1917): Denkschrift über die Förderung der Auslandsstudien. *Internationale Monatsschrift für Wissenschaft, Kunst und Technik* 11, Sp. 513-532.
- Richert, Hans (1924): *Richtlinien für einen Lehrplan der deutschen Oberschule und der Aufbauschulen*. Berlin: Weidmann.
- Richert, Hans (1925): *Richtlinien für die Lehrpläne der höheren Schulen Preußens*. Berlin: Weidmann.
- Schiedermaier, Richard (1920): Neusprachlicher Unterricht und nationale Erziehung. *Die Neueren Sprachen* 28, 289-300.
- Schöningh Theodor (1919): Zum Kampfe gegen den neusprachlichen Unterricht. Ein Wort zu deiner Beibehaltung und Vertiefung. *Die Neueren Sprachen* 27, 53-66.
- Schreyer, Jakob (Hrsg.) (1917): *Die Judas-Briten. Ein zeitgemäßes Allerlei*. Kiel: Selbstverlag.
- Schücking, Levin Ludwig (1915): Der Neusprachliche Unterricht und der Krieg. *Zeitschrift für die Reform der höheren Schulen* 27, 33-37.
- Seidler, Otto (1921): Zur künftigen Gestaltung des neusprachlichen Unterrichts an den höheren Schulen. *Zeitschrift für französische und englischen Unterricht* 20, 1-5.

- Tappert, Wilhelm (1917): Wie stehen wir zu unserem neusprachlichen Fachstudium? *Die Neueren Sprachen* 25, 129-147.
- Timerding, Heinrich (1918): *Der fremdsprachliche Unterricht und die nationale Erziehung*. Langensalza: Beyer.
- Vossler, Karl (1920): Leitsätze des Allgemeinen Deutschen Neuphilologenverbandes (A.D.N.V.). *Die Neueren Sprachen* 28, 456-459.
- Wendt, Gustav (1898): Die Reformmethode in den oberen Klassen der Realanstalten. *Die Neueren Sprachen* 6, 193-207.
- Zeiger, Theodor (1920): Der XVII. allgemeine Neuphilologentag in Halle. *Die Neueren Sprachen* 28, 334-337.
- Zeiger, Theodor (1923): Bericht über die XVIII. Tagung des Allgemeinen Deutschen Neuphilologenverbandes (A.D.N.V.) in Nürnberg vom 6.-9. Juni 1922. *Die Neueren Sprachen* 31, 155-188.
- Zeiger, Theodor (1924): Der 19. Neuphilologentag zu Berlin. *Die Neueren Sprachen* 32, 338-348.

## Sekundärliteratur

- Haenicke, Gunta (2007): Schücking, Levin. *Neue Deutsche Biographie* 23, 633-634 [Online: <https://www.deutsche-biographie.de/pnd117124931.html#ndbcontent>, 03.11.2019].
- Herrlitz, Hans-Georg; Hopf, Wulf; Titze, Hartmut & Cloer, Ernst (2009): *Deutsche Schulgeschichte von 1800 bis zur Gegenwart. Eine Einführung*. Weinheim: Juventa.
- Hüllen, Werner (Hrsg.) (1979): *Didaktik des Englischunterrichts*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Lehberger, Reiner (1989): Neusprachlicher Unterricht in der NS-Zeit. Rahmenbedingungen, Vorgaben und Unterrichtswirklichkeit unter besonderer Berücksichtigung des Englischunterrichts. In: Dithmar, Reinhard (Hrsg.): *Schule und Unterricht im Dritten Reich*. Neuwied: Luchterhand, 117-134.
- Mommsen, Wolfgang (1981): Zur Entwicklung des Englandbildes der Deutschen seit dem Ende des 18. Jahrhunderts. In: Kettenacker, Lothar (Hrsg.): *Studien zur Geschichte Englands*. München: Fink, 375-397.
- Ostermeier, Christiane (2012): *Die Sprachenfolge an den höheren Schulen in Preußen (1859-1933)*. Stuttgart: Ibidem.
- Raddatz, Volker (1977): *Englandkunde im Wandel deutscher Erziehungsziele. 1886-1945*. Kronberg: Scriptor.
- Schleich, Marlis (2015): *Geschichte des internationalen Schülerbriefwechsels. Entstehung und Entwicklung im historischen Kontext von den Anfängen bis zum Ersten Weltkrieg*. Münster: Waxmann.
- Schröder, Konrad (1994): 100 Jahre Fremdsprachendidaktik – 100 Jahre *Die Neueren Sprachen*. *Die Neueren Sprachen* 93, 6-44.