

Aline Willems

*Französischlehrwerke im
Deutschland
des 19. Jahrhunderts*

Eine Analyse aus sprachwissenschaftlicher,
fachdidaktischer und
kulturhistorischer Perspektive

ibidem

Aline Willems

FRANZÖSISCHLEHRWERKE IM DEUTSCHLAND DES 19. JAHRHUNDERTS

Eine Analyse aus sprachwissenschaftlicher,
fachdidaktischer und
kulturhistorischer Perspektive

ibidem-Verlag
Stuttgart

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

Bibliographic information published by the Deutsche Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek lists this publication in the Deutsche Nationalbibliografie; detailed bibliographic data are available in the Internet at <http://dnb.d-nb.de>.

Die Drucklegung wurde dankenswerterweise unterstützt durch einen Förderpreis des Freundeskreises Trierer Universität e. V. , gestiftet von der Nikolaus Koch Stiftung.

ISSN: 1862-2909

ISBN-13 : 978-3-8382-6501-8

© *ibidem*-Verlag
Stuttgart 2013

Alle Rechte vorbehalten

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung des Verlages unzulässig und strafbar. Dies gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und elektronische Speicherformen sowie die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

All rights reserved. No part of this publication may be reproduced, stored in or introduced into a retrieval system, or transmitted, in any form, or by any means (electronical, mechanical, photocopying, recording or otherwise) without the prior written permission of the publisher. Any person who does any unauthorized act in relation to this publication may be liable to criminal prosecution and civil claims for damages.

INHALT

Vorwort	9
1. Einleitung	11
2. Französischlernen in Deutschland vor 1800 – ein historischer Überblick	17
2.1 Von den Anfängen des Sprachkontaktes bis zum Beginn der Grammatikographie der französischen Sprache.....	17
2.2 Das 16. Jahrhundert: die einsetzende Institutionalisierung des Französischunterrichts	20
2.3 Das 17. Jahrhundert: französische Klassik und <i>bon usage</i> in Deutschland	27
2.4 Das 18. Jahrhundert: Französisch, die Sprache des europäischen Adels..	36
3. Die Institutionalisierung des Französischunterrichts im Deutschland des 19. Jahrhunderts	43
3.1 Die höheren Schulen für Knaben in Preußen	44
3.2 Die höheren Schulen für Knaben in Bayern.....	55
3.3 Die höheren Schulen für Knaben in Württemberg.....	59
4. Staatliche Verordnungen zum Unterricht der modernen Fremdsprachen.....	63
4.1 Preußen	63
4.2 Bayern.....	71
4.3 Klein- und Mittelstaaten	72
4.4 Zusammenfassung	74
5. Grundlagen der Analyse.....	75
5.1 Bestehende Kriterienkataloge zur Analyse – die Datenlage	75
5.2 Entwicklung eines eigenen Kriterienkataloges	77
6. Analyse von Lehrwerken für höhere Knabenschulen	79
6.1. Das Lehrwerk Johann Valentin Meidingers	79
6.1.1 <i>Erster Unterricht in der Französischen Sprache für Kinder</i>	79
6.1.1.1 Die linguistische Perspektive	80
6.1.1.2 Die didaktisch-methodische Perspektive	83
6.1.1.3 Die landeskundliche Perspektive	86
6.1.1.4 Die politische Perspektive.....	86
6.1.1.5 Die methodisch-historische Perspektive	87
6.1.1.6 Fazit.....	87

6.1.2 <i>Practische französische Grammatik</i>	89
6.1.2.1 Die linguistische Perspektive	90
6.1.2.2 Die didaktisch-methodische Perspektive	101
6.1.2.3 Die landeskundliche Perspektive.....	107
6.1.2.4 Die politische Perspektive	109
6.1.2.5 Die methodisch-historische Perspektive	111
6.1.2.6 Fazit.....	112
6.2 Das Lehrwerk Johann Heinrich Philipp Seidenstückers	115
6.2.1 <i>Johann Heinrich Philipp Seidenstückers Elementarbuch zur Erlernung der Französischen Sprache – erste Abtheilung oder N^o. I.</i>	116
6.2.1.1 Die linguistische Perspektive	116
6.2.1.2 Die didaktisch-methodische Perspektive	123
6.2.1.3 Die landeskundliche Perspektive.....	127
6.2.1.4 Die politische Perspektive	128
6.2.1.5 Die methodisch-historische Perspektive	128
6.2.1.6 Fazit.....	129
6.2.2 <i>Johann H. P. Seidenstückers Elementarbuch zur Erlernung der Französischen Sprache – zweite Abtheilung oder N^o. II.</i>	130
6.2.2.1 Die linguistische Perspektive	131
6.2.2.2 Die didaktisch-methodische Perspektive	138
6.2.2.3 Die landeskundliche Perspektive.....	142
6.2.2.4 Die politische Perspektive	143
6.2.2.5 Die methodisch-historische Perspektive	145
6.2.2.6 Fazit.....	146
6.2.3 G[eorg] E[rnst] A[dam] Wahlert: <i>J.H.P. Seidenstückers Elementarbuch zur Erlernung der Französischen Sprache – Dritte Abtheilung oder N^o. III.</i>	147
6.2.3.1 Die linguistische Perspektive	149
6.2.3.2 Die didaktisch-methodische Perspektive	158
6.2.3.3 Die landeskundliche Perspektive.....	163
6.2.3.4 Die politische Perspektive	165
6.2.3.5 Die methodisch-historische Perspektive	165
6.2.3.6 Fazit.....	166
6.3 Exkurs: Der Französischunterricht nach Hamilton und Jacotot	167
6.3.1 Die analytische Methode nach James Hamilton	167
6.3.2 Die analytische Methode nach Jean Joseph Jacotot.....	172
6.4 Das Lehrwerk Karl Wilhelm Eduard Magers oder die genetische Methode	177
6.4.1 Die genetische Methode – theoretische Hintergründe.....	178

6.4.2 <i>Französisches Elementarwerk für untere Gymnasialklassen</i>	180
6.4.2.1 Die linguistische Perspektive	181
6.4.2.1.1 Erster Cursus	181
6.4.2.1.2 Zweiter Cursus.....	209
6.4.2.2 Die didaktisch-methodische Perspektive	215
6.4.2.3 Die landeskundliche Perspektive.....	222
6.4.2.4 Die politische Perspektive.....	225
6.4.2.5 Die methodisch-historische Perspektive	229
6.4.2.6 Nachfolgende Ausgaben	230
6.4.2.7 Fazit.....	232
6.5 Das Lehrwerk Franz Ahns	234
6.5.1 <i>Praktischer Lehrgang zur schnellen und leichten Erlernung der französischen Sprache</i>	235
6.5.1.1.1 Die linguistische Perspektive – erster Cursus.....	235
6.5.1.1.2 Die linguistische Perspektive – zweiter Cursus.....	244
6.5.1.2 Die didaktisch-methodische Perspektive	249
6.5.1.3 Die landeskundliche Perspektive.....	253
6.5.1.4 Die politische Perspektive.....	254
6.5.1.5 Die methodisch-historische Perspektive	254
6.5.1.6 Nachfolgende Auflagen.....	257
6.5.1.7 Fazit.....	259
6.5.2 <i>Französische Grammatik für Gymnasien und höhere Bürgerschulen</i>	260
6.5.2.1 Die linguistische Perspektive	260
6.5.2.2 Die didaktisch-methodische Perspektive	274
6.5.2.3 Die landeskundliche Perspektive.....	277
6.5.2.4 Die politische Perspektive.....	279
6.5.2.5 Die methodisch-historische Perspektive	279
6.5.2.6 Fazit.....	280
6.6 Das Lehrwerk von Karl Ploetz.....	282
6.6.1 Das Elementar- und Aufbaulehrwerk von Karl Ploetz	283
6.6.1.1.1 <i>Elementarbuch der Französischen Sprache Nach Seidenstücker's Methode</i> – die linguistische Perspektive	284
6.6.1.1.2 <i>Elementar-Grammatik der französischen Sprache</i> – die linguistische Perspektive	297
6.6.1.1.3 <i>Lehrbuch der französischen Sprache. Zweiter Cursus oder Schulgrammatik</i> – die linguistische Perspektive.....	299
6.6.1.2 Die didaktisch-methodische Perspektive: Grund- und Aufbaulehrbücher.....	307
6.6.1.3 Die landeskundliche Perspektive.....	311
6.6.1.4 Die politische Perspektive.....	315

6.6.1.5 Die methodisch-historische Perspektive	320
6.6.1.6 Nachfolgende Ausgaben	322
6.6.2 Lehrwerk für die Sekunda und Prima von Karl Ploetz: <i>Übungen zur Erlernung der französischen Syntax</i>	327
6.6.3 Fazit.....	330
6.7 Das Lehrwerk Otto Boerners	333
6.7.1.1 <i>Lehrbuch der Französischen Sprache</i> – die linguistische Perspektive	335
6.7.1.2 <i>Die Hauptregeln der Französischen Grammatik</i> – die linguistische Perspektive	350
6.7.1.3 <i>Oberstufe zum Lehrbuch der Französischen Sprache</i> – die linguistische Perspektive.....	355
6.7.1.4 <i>Syntaktische[r] Anhang</i> – die linguistische Perspektive	360
6.7.2 Neusprachliches Unterrichtswerk zur Erlernung der französischen Sprache – die didaktisch-methodische Perspektive	363
6.7.3 Neusprachliches Unterrichtswerk zur Erlernung der französischen Sprache – die landeskundliche Perspektive	368
6.7.4 Neusprachliches Unterrichtswerk zur Erlernung der französischen Sprache – die politische Perspektive	371
6.7.5 Neusprachliches Unterrichtswerk zur Erlernung der französischen Sprache – die methodisch-historische Perspektive	374
6.7.5 Nachfolgende Auflagen	377
6.7.6 Fazit.....	382
6.8 Das Lehrwerk Wilhelm Mangolds und David Costes	384
6.8.1.1 <i>Lese- und Lehrbuch der französischen Sprache für die untere Stufe</i> <i>höherer Lehranstalten</i> – die linguistische Perspektive	386
6.8.1.2 <i>Grammatik für die obere Stufe</i> – die linguistische Perspektive	394
6.8.1.3 <i>Übungsbuch für die obere Stufe</i> – die linguistische Perspektive	401
6.8.2 Lehrbuch der französischen Sprache – die didaktisch-methodische Perspektive..	405
6.8.3 Lehrbuch der französischen Sprache – die landeskundliche Perspektive.....	410
6.8.4 Lehrbuch der französischen Sprache – die politische Perspektive	413
6.8.5 Lehrbuch der französischen Sprache – die methodisch-historische Perspektive	415
6.8.6 Fazit.....	416
6.9 Das Lehrwerk Karl Kühns	418
6.9.1.1 <i>Französisches Lesebuch – Unterstufe & Übungen zum</i> <i>Französischen Lesebuch</i> – die linguistische Perspektive	420
6.9.1.2 <i>Französische Schulgrammatik</i> – die linguistische Perspektive.....	428
6.9.1.3 <i>Französisches Lesebuch – Mittel- und Oberstufe</i> – die linguistische Perspektive.....	432
6.9.2 Französische Lesebücher und Schulgrammatik – die didaktisch-methodische Perspektive	433

6.9.3 Französische Lesebücher und Schulgrammatik – die landeskundliche Perspektive	439
6.9.4 Französische Lesebücher und Schulgrammatik – die politische Perspektive	444
6.9.5 Französische Lesebücher und Schulgrammatik – die methodisch-historische Perspektive	447
6.9.6 Nachfolgende Ausgaben	448
6.9.7 Fazit.....	454
7. Lehrwerkkomparative Zusammenstellung der Ergebnisse.....	457
7.1 Die linguistische Perspektive	459
7.2 Die didaktisch-methodische Perspektive	479
7.3 Die landeskundliche Perspektive	484
7.4 Die politische Perspektive.....	488
7.5 Die methodisch-historische Perspektive	488
8. Forschungsausblick.....	493
9. Literaturverzeichnis.....	495
9.1 Primärliteratur	495
9.1.1 Primärliteratur (Lehrwerksbestandteile)	495
9.1.2 Primärliteratur (literarische Werke).....	499
9.2 Sekundärliteratur	500
9.3 Nachschlagewerke.....	511
10. Anhang: Staatliche Verordnungen zum Fremdsprachen- unterricht Französisch & Englisch im 19. Jahrhundert	513
10.1 Preußen.....	513
10.2 Bayern	522
10.3 Klein- und Mittelstaaten.....	526
10.3.1 Königreich Westfalen	526
10.3.2 Schleswig-Holstein	527
10.3.3 Nassau	527
10.3.4 Württemberg	527
10.3.5 Baden	528
10.3.6 Sachsen	532
10.3.7 Bremen.....	536
10.3.8 Hamburg	537
10.3.9 Hessen-Darmstadt.....	539

Vorwort

Die vorliegende Arbeit wurde im Dezember 2012 vom Fachbereich II: Sprach-, Literatur- und Medienwissenschaften der Universität Trier als Dissertationschrift angenommen und zum Zwecke der Drucklegung nur geringfügig modifiziert. Während aller Phasen des Entstehungsprozesses durfte ich von zahlreichen Seiten herzliche Unterstützung erfahren, für die ich mich an dieser Stelle bedanken möchte:

Mein besonderer Dank gilt meinen Doktorvätern, Prof. Dr. Johannes Kramer und Prof. Dr. Andre Klump. Ohne die stetige fachliche Diskussion sowie Motivation mit und von Seiten Prof. Kramers sowie die initiale Idee samt der Leihgabe zahlreicher Primärwerke als Korpusgrundstock durch Prof. Klump wäre diese Untersuchung nie zustande gekommen. Zudem bedanke ich mich bei Prof. Klump und Dr. Michael Frings für die freundliche Aufnahme der Monographie in ihre Schriftenreihe *Romanische Sprachen und ihre Didaktik* sowie bei Frau Valerie Lange vom ibidem-Verlag für die Unterstützung bei der Erstellung der Druckvorlage.

Gleichsam möchte ich Prof. Dr. Beatrice Bagola meinen herzlichen Dank aussprechen, ohne deren Engagement mir die wissenschaftliche Welt verschlossen geblieben wäre, sowie ihrem Gatten Dr. Holger Bagola, für den fruchtbringenden Dialog zur Konzeption und strukturellen Ausrichtung der Untersuchung.

Ein großer Dank gilt auch meiner Kollegin und Freundin Dr. Christine Felbeck, die mit Akribie sowie hoher sprachlicher Gewandtheit die anspruchsvolle Aufgabe des Lektorierens der Monographie übernommen hat.

Die schwerste Last während der Zeit meiner Promotion hatten jedoch meine Familie und Freunde zu tragen, bei denen ich mich zutiefst für die stete Unterstützung sowie Rücksichtnahme bedanke: Ganz besonders meinen Eltern und Großeltern, die mir jederzeit Verständnis sowie Hilfsbereitschaft zuteilwerden ließen, gebührt mein größter Dank. In diesem Sinne sei diese Arbeit meiner Familie gewidmet.

Trier, im August 2013

Aline Willems

1. Einleitung

Lehr- und Lernmaterialien gelten bis heute als „zentrales Medium, mit deren Hilfe unterrichtlich gestütztes Fremdsprachenlernen inszeniert wird und woran es sich vollzieht“ (Barkowski 1999, 5). Das bedeutet, dass sie insbesondere im Fremdsprachenunterricht eine Leitfunktion annehmen (vgl. bspw. Fäcke 2011, 208), aus der sich die intendierten Lernziele einer jeweiligen Adressatengruppe sowie die methodisch-didaktischen Präferenzen der Zeit, in der sie eingesetzt werden, ableiten lassen. Außerdem verdeutlichen diese Bücher die gesellschaftliche Haltung gegenüber dem Heranwachsenden als Lerner sowie der Fremdsprache und deren Kultur selbst, die den Gegenstand des Unterrichts darstellen. Darum verwundert es kaum, dass Lehrbücher i.A. als Spiegel ihrer Zeit betrachtet werden (vgl. Fäcke 2011, 216). Dieses Faktum stellt eine wesentliche Motivation historischer Lehrbuchforschung dar, die sich einerseits zum Ziel setzt, die Entwicklung neuer Lernmedien positiv zu beeinflussen, indem aus den Inhalten, Methoden und Prozessen der bereits bestehenden Unterrichtshilfsmittel sowie deren ‚Erfolg‘ im Lernprozess Anhaltspunkte für Veränderungen, aber auch Festhalten an Bewährtem gewonnen werden können. Andererseits können Untersuchungen auf diesem Gebiet dazu beitragen, ein umfassenderes Bild der jeweiligen Zeit, in der die betrachteten Medien eingesetzt wurden, zu generieren, um Zusammenhänge, Motivationen und Hintergründe aufzudecken.

Die vorliegende Arbeit setzt sich mit eben diesen Fragestellungen auseinander: Welches sprachstrukturelle Verständnis liegt der Darstellung des Idioms als Unterrichtsgegenstand zugrunde? Welche methodisch-didaktischen Strömungen lassen sich erkennen? Ist die Grammatik-Übersetzungs-Methode, die allgemein als die das 19. Jahrhundert dominierende Unterrichtsweise im Fremdsprachenunterricht angesehen wird (vgl. bspw. Caravolas 1995, 135-146), tatsächlich ein derart homogenes Konzept, als das es heute vielfach dargestellt wird (vgl. bspw. Fäcke 2011, 33-35; Nieweler 2006, 38)? In welchem Maße werden landeskundliche Inhalte in einer Zeit, in der die Beziehungen zum französischen Nachbarn wesentlich spannungsreicher sind als heute in der Nachfolge des Elysee-Vertrages, in den Fremdsprachenunterricht aufgenommen? Welchen Einfluss hat die zunehmende Institutionalisierung des neusprachlichen Unterrichts auf die

eingesetzten Lehrmedien? Stehen die jeweiligen Lehrbücher in einer methodisch-inhaltlichen Beziehung zueinander?

Zu diesem Zweck wird zunächst im zweiten Kapitel ein kurzer Überblick über die Entstehung und Entwicklung des Französischunterrichts bis zum 19. Jahrhundert gegeben, denn die im Analysekapitel untersuchten Lehrbücher, ihre Methoden und Inhalte sind bei weitem keine *creatio ex nihilo*, sondern tragen Spuren der ihnen vorausgehenden Zeitalter in sich. Anschließend wird der Beginn sowie das Fortschreiten der Institutionalisierung des Französischunterrichts betrachtet, indem zunächst in Kapitel 3 die Entwicklung der unterschiedlichen Schularten des Sekundarbildungsbereiches für Knaben skizziert und der Stellenwert des Französischunterrichts an den jeweiligen Einrichtungen betrachtet werden. Anschließend ermöglicht Kapitel 4 einen Einblick in die staatlichen Verordnungen zum Unterricht der modernen Fremdsprachen, um eine Vergleichsfolie zu schaffen, auf deren Grundlage die Einflüsse der Vorschriften auf die Lehrwerke selbst, die in Kapitel 6 analysiert werden, untersucht werden können. In einem relativ kurzen fünften Abschnitt wird ein Kriterienkatalog entwickelt, mithilfe dessen die eigentliche Lehrwerkanalyse erst vollzogen werden kann (vgl. bspw. Fäcke 2011, 213). Der Hauptteil der vorliegenden Arbeit besteht nachfolgend im sechsten Kapitel aus den Analysen einzelner Lehrwerke des 19. Jahrhunderts, die im sich anschließenden siebten Kapitel in Bezug auf einzelne Kriterien miteinander verglichen werden, um die oben skizzierten Fragestellungen zu beantworten. An das Literaturverzeichnis schließt sich noch ein Anhang an, in dem die Inhalte der staatlichen Verordnungen, welche in Kapitel 4 besprochen wurden, chronologisch und nach Herrschaftsgebieten unterteilt, aufgeführt werden, um dem interessierten Leser eine vertiefte Auseinandersetzung zu ermöglichen.

Neben den eigentlichen Fragestellungen mussten im Vorfeld der Bearbeitung mehrere weitere Untersuchungsprämissen festgelegt werden: Zunächst muss der Problematik des geeigneten Untersuchungszeitraumes nachgegangen werden. Bis zum Ende des 18. Jahrhunderts sind die bis heute erhalten gebliebenen Lehrbücher bereits umfassend besprochen worden (vgl. bspw. Dahmen et al. 1991, Dahmen et al. 2001, De Clercq/Lioce/Swiggers 2000, Kelz 1994, Radtke 1994, Streuber 1914), während diejenigen des 19. Jahrhunderts mit Ausnahme von Niederländer (1989) ein weitgehendes Forschungsdesiderat darstellen. Da-

bei ist dieses Zeitalter von ganz besonderem Interesse für den Französischunterricht i.A., da er einerseits im Laufe dieser Epoche als obligatorische Schulfremdsprache institutionalisiert wird (vgl. Kap. 3 und 4), gleichzeitig das Französische die damals am meisten unterrichtete lebende Schulfremdsprache in Deutschland darstellt (vgl. Caravolas 1995, 134) und die politischen Beziehungen zum Nachbarland von andauernden Spannungen sowie Krisen geprägt sind, die u.a. im Krieg von 1870/71 ihren Niederschlag finden.

Während das 19. Jahrhundert in Untersuchungen des selben Zeitraumes unter anderen Fragestellungen durchaus auch bis 1917 ausgedehnt werden kann (vgl. bspw. Bauer 2010, 12), endet es in der vorliegenden Arbeit mit der tatsächlichen Jahrhundertwende, da zu dieser Zeit mit der Gleichstellung aller höheren Lehranstalten ein neuer Abschnitt in der schulhistorischen Entwicklung beginnt (Christ/Rang 1985b, 46). Dadurch kann in Bezug auf die Ausrichtung der Arbeit festgehalten werden, dass der Zeitraum vom Ende des 18. Jahrhunderts bis 1900 als eigenständige Epoche betrachtet werden kann, sofern diese bspw. nach Bauer (2010, 11) wie folgt definiert wird:

[...] als einen Abschnitt der historischen Entwicklung, der durch bestimmte durchgängige und vorherrschende Erscheinungen und Tendenzen oder Strukturen als ein relativ Einheitliches oder Zusammenhängendes gekennzeichnet und dadurch vom allgemeinen Strom des Geschehens oder von anderen Abschnitten desselben deutlich unterschieden ist.

Weiterhin nennt Bauer (2010, 26) als eines der Hauptmerkmale eben jener Epoche die „politisch-wirtschaftliche Doppelrevolution“ und spricht damit zwei zusätzliche Bereiche an, in denen vor der eigentlichen Lehrwerkuntersuchung Eingrenzungen vorgenommen werden müssen. Eine aus heutiger Sichte recht große definitorische Problematik stellt das dem ständigen Wandel unterworfenen politische Gebilde dar, das mehr oder weniger aus dem geographischen Gebiet dessen, was wir heute Deutschland nennen, besteht: Ein einheitlicher Nationalstaat mit klaren bildungspolitischen Befugniszuweisungen existiert nämlich in der ausgewählten Epoche mitnichten. Stattdessen zerfällt zunächst zu Beginn, also 1806, das seit dem Mittelalter präsente Heilige Römische Reich Deutscher Nation, die linksrheinischen Gebiete sind bis zum Wiener Kongress Frankreich angegliedert und bis zum Ende des 1815 gegründeten Deutschen Bundes im Anschluss an den Preußisch-Österreichischen Krieg im Jahr 1866 ringen diese beiden Großmächte ständig um die Hegemonialstellung in Deutschland (vgl. bspw.

Borth/Schanbacher 1986, 45-78). Da sich die politische Frage nach der Zusammensetzung Deutschlands im Laufe des 19. Jahrhunderts mit der kleindeutschen Lösung beantwortet, die Analyse der staatlichen Verordnungen und der institutionellen Entwicklung der Schultypen ergeben hat, dass sich alle anderen deutschen Staaten in diesem Bereich dem Vorbild Preußen immer weiter annähern und sich bspw. die *Handbücher der deutschen Bildungsgeschichte* ebf. bei dem Begriff ‚Deutschland‘ für diese Epoche auf Preußen inklusive Bayern sowie die Klein- und Mittelstaaten festgelegt haben (Jeismann/Lundgreen 1987, Berg 1991), wird in dieser Arbeit Österreich auch nicht in die Betrachtung mit aufgenommen.

Die wirtschaftliche Revolution (vgl. Bauer 2010, 26) hat Auswirkungen auf die Anzahl der publizierten Lehrwerke: Einerseits wird deren Produktion durch Innovationen auf dem Bereich der Buch- und Papierherstellung immer kostengünstiger (vgl. bspw. Telesko 2010, 228-230) und andererseits steigt die Nachfrage durch den sich stetig erweiternden Kreis an Schülern. Denn die industrielle Revolution und der Aufstieg des Bürgertums bedingen die Entstehung neuer und die Ausweitung alter Berufsfelder, welche wiederum das Bedürfnis nach (Massen-)Bildung verursachen. Das bedeutet, dass nicht nur der Druck von Schulbüchern erheblich ansteigt, sondern auch die Nachfrage nach ihnen. Deswegen existiert während des 19. Jahrhunderts eine schwer überschaubare Anzahl an unterschiedlichen Werken und Ausgaben (vgl. bspw. Breymann 1895, Breymann 1900), was die Zusammenstellung eines empirisch fundierten Untersuchungskorpus erschwert. Die zweite damit verbundene Problematik ist die Zugänglichkeit bzw. die Erhaltung der damals existierenden Werke: Das Schulbuch gilt in erster Linie als ‚Gebrauchsbuch‘, d.h. es ist zunächst einmal nicht dazu bestimmt, in Bibliotheken archiviert zu werden, sondern den Lerner im Unterricht zu unterstützen, der es nach erfolgter Durcharbeitung nicht zwingendermaßen aufheben wird. Außerdem liegen zwischen dem Untersuchungszeitraum und der tatsächlichen Analyse mehrere Kriege – sogar zwei Weltkriege – die die Erhaltung, Archivierung und Katalogisierung der Schulbücher nicht positiv beeinflussen. Zum Teil existieren auch heute noch sog. Karteileichen in den Bibliothekskatalogen, so dass zwar bei der Recherche Ergebnisse angezeigt werden, beim

Versuch des Zugriffs aber mitunter der Hinweis ‚Kriegsverlust‘ erscheint.¹ Zudem besteht im 19. Jahrhundert noch keine Statistik des Buchhandels, die Aufschluss über die tatsächlich produzierten Auflagen eines Lehrbuches geben könnte (weder in der einschlägigen Fachliteratur belegt – vgl. bspw. Rarisch 1976, Kastner 2003 – noch dem Archivar des Deutschen Börsenvereins bekannt – vgl. unveröffentlichtes Schreiben Herrn Staubs vom 31. Januar 2012). Aus diesem Grund schließt sich die Untersuchung bei der Korpusauswahl dem Vorgehen Niederländers (1981, 10-14) an und unterstützt die so gewonnenen Entscheidungen mit Belegen zu den ausgesuchten Lehrbüchern in der Sekundärliteratur. Aus diesem Grund können die aus der Analyse der Stichprobe gewonnenen Ergebnisse nicht ohne Einschränkung auf alle Lehrbücher des 19. Jahrhunderts übertragen, d.h. generalisiert, werden, da der Zugriff auf die Grundgesamtheit aus der heutigen Distanz nicht mehr möglich ist.

Eine weitere Einschränkung wurde in Bezug auf den Adressatenkreis der untersuchten Lehrwerke vorgenommen, indem dieser auf Knaben reduziert wurde. Während des 19. Jahrhunderts existieren auch bereits zahlreiche Lehrwerke für Selbstlerner oder Mädchenschulen, die sowohl im Inhalt als auch ihrer methodischen Ausrichtung stark von denjenigen für die Knabenschulen abweichen können. Diese sind jedoch nicht in die Untersuchung mit einbezogen worden, weil sie unter anderen als den hier verwendeten Fragestellungen betrachtet werden müssten und demzufolge ein abgewandelter Kriterienkatalog erstellt werden müsste. Ein eben solches Vorgehen ist aber umfangreich genug, um eine separate Forschungsarbeit darauf zu begründen und könnte an dieser Stelle nicht in den nötigen Einzelaspekten betrachtet werden. Zum Beispiel müssten bei der Untersuchung von Lehrwerken für Mädchenschulen die besondere Rolle der Frau und das damit einhergehende Bildungsverständnis für das weibliche Geschlecht, die erst im letzten Drittel des Jahrhunderts einsetzende staatliche Institutionalisierung der entsprechenden Schulen sowie die genderspezifischen Bildungs- und Lernziele berücksichtigt werden. Stattdessen wird nachfolgend eine Konzentration auf Lehrwerke für Knabenschulen vorgenommen was eine zukünftige Aus-

¹ So bspw. geschehen bei den Bemühungen, ein Lehrerhandbuch – Strien, Gustav (1897): *Livre du maître I. II.* Halle a.S.: E. Strien – bei der Staatsbibliothek zu Berlin zu bestellen – vgl. unveröffentlichte Systemnachricht im Fernleihverkehr vom 19. September 2012.

einandersetzung mit den Lehrwerken für andere Zielgruppen jedoch keineswegs ausschließt.

2. Französischlernen in Deutschland vor 1800 – ein historischer Überblick

2.1 Von den Anfängen des Sprachkontaktes bis zum Beginn der Grammatikographie der französischen Sprache

Die Fähigkeit zum Fremdsprachenerwerb ist seit jeher für alle Menschen in Sprachkontaktsituationen eine notwendige Voraussetzung für erfolgreiche Kommunikation. Die Beziehungen zwischen der ‚deutschen‘ und der ‚französischen‘ Sprache² reichen bis zu den Ursprüngen der beiden Sprachen zurück. Sie teilen u.a. das erste schriftliche Zeugnis der jeweiligen Volkssprachen miteinander – die Straßburger Eide (842).³ Auch in den nachfolgenden Jahrhunderten findet ein reger sprachlicher Kontakt seinen Niederschlag in bis heute erhaltenen Quellen.⁴ Die Kontaktsituation wird besonders dadurch geprägt, dass das Französische die Rolle der Vehikularsprache im mittelalterlichen Deutschland einnimmt, nachdem das höfische Ritterideal und die damit verbundene literarische Hochblüte von Frankreich aus in den Rest Europas ausgestrahlt hat. Ein weiterer Sprachkontakt ergibt sich während der Kreuzzüge im 12. Jahrhundert (Kuhfuß 1976, 325). Auf welche Weise und mit welchen Mitteln die französische und andere neue Sprachen damals erworben werden, ist kaum belegt, außer dass das Erlernen vorwiegend im Kontakt mit französischen Muttersprachlern stattgefunden haben muss – entweder, indem v.a. junge Höflinge zur Weiterbildung ins Ausland geschickt werden, oder durch Anstellung frankophoner Hofmeister zur Erziehung des adeligen Nachwuchts am elterlichen Hofe (Dorfeld 1891, 1). Dorfeld weist allerdings mit Nachdruck darauf hin, dass die Anzahl der Französischlerner seinerzeit die absolute Minderheit in der germanophonen Bevölkerung darstellen und dass deren fremdsprachliche Fähigkeiten sehr wohl differieren:

² Zu dieser Zeit stellen beide Idiome noch keine in sich geschlossenen homogenen Sprachsysteme dar. Aus diesem Grund erfolgt die Notation in Anführungszeichen.

³ Eine umfassende Textanalyse der Straßburger Eide mit besonderem Fokus auf den gegenseitigen sprachlichen Einflüssen liefern Gärtner/Holtus 1995, 97-128.

⁴ Vgl. Untersuchungen zum Einfluss der französischen Sprache auf den deutschen Wortschatz des Mittelalters (Kuhfuß 1976, 325). Eine ausführliche Analyse der durch französischen Sprachkontakt bedingten Einflüsse auf das Althochdeutsche unternehmen Haubrichs/Pfister 1989.

Was nun die Beherrschung der Sprache anbelangt, so wird [dies] nur von denen, die sich im Lande länger aufgehalten hatten, Gültigkeit haben [...]. Bei den anderen wird es mit dem geläufigen Sprechen sehr gehapert haben. (Dorfeld 1891, 2)

Eine weitere Interessentengruppe des Erwerbs kommunikativer frankophoner Fertigkeiten bilden die Kaufleute und Händler, die bereits seit dem 13. Jahrhundert enge Handelsbeziehung einerseits über den Landweg zu wichtigen Messeorten Frankreichs (bspw. Troyes, Bar-sur-Aube oder Lagny-sur-Marne), andererseits über den Seeweg mit Hafenstädten an der West- und Nordseeküste Frankreichs (Rouen, Nantes, Bordeaux etc.) unterhalten (Kelz 1994, 5). Wie auch bzgl. des Unterrichts durch Hofmeister sind für diesen Bereich ebenfalls keine Quellen spezifischer Lehrwerke vor dem 16. Jahrhundert in Deutschland belegt.

Aus diesem Grund fällt die Beantwortung einer wichtigen Frage des Fremdsprachenunterrichts, die, wenn auch aus einem abgewandelten Blickwinkel, die fachlichen Diskussionen bis heute prägt, zusätzlich schwer: Welche Norm der jeweiligen Sprache soll dem Lernenden vermittelt werden? Im Mittelalter fehlt es noch weitgehend an sprachkodifizierenden Werken für die Volkssprachen. Die frühesten überlieferten Dokumente, die diesen Mangel auszugleichen suchen, sind aus England erhalten, wo aufgrund der machtpolitischen Verhältnisse seit 1066 eine große Nachfrage nach Französischunterricht besteht: Diese Quellen reichen bis 1250 zurück⁵ und versuchen, die *lingua Gallica* nach verschiedenen Gesichtspunkten zu beschreiben, um den Lernenden die Orthographie, Aussprache und/oder Konjugation und Deklination der französischen Sprache darzulegen. So ist denn auch das älteste bekannte grammatische Traktat, das alle Aspekte der französischen Sprache⁶ beschreibt, in England entstanden: *Le Donait françois*⁷ (um 1400) – verfasst in Anlehnung an die *Ars [grammatica] minor* des Ælius Donatus (4. Jahrhundert) – begründet eine Grammatiktradition, die sich noch mehrere Jahrhunderte fortsetzen wird (Swiggers 1990, 844). Die Volks-

⁵ Zu den umfangreichsten und bestdokumentierten Quellen gehören die Lehrwerke des Walter von Bibbesworth sowie einige anonyme *Manières de langage*, die sich in den Universitätsbibliotheken zu Cambridge und/oder Oxford befinden, vgl. Swiggers 1990, 844.

⁶ Für die altokzitanische Sprache existiert noch eine ältere Grammatik, der *Donatz Provensals*, dessen besondere Bedeutung in der französischen Sprachwissenschaft Coseriu/Meisterfeld 2003, 19-116 unterstreichen und den u.a. Marshall 1969 ausführlich analysiert.

⁷ Eine einführende Analyse des *Donait françois* liefert Swiggers 1990, 844-845.

sprache wird mit den Mitteln der griechischen und lateinischen grammatischen Klassifikationen beschrieben und so teilweise in eine Systematik eingepasst, deren vorgegebene Elemente sie eigentlich nicht füllen kann. In diesem Zusammenhang seien nur die unterschiedliche Anzahl der Wortarten oder der Deklinationenklassen im Französischen und im Lateinischen genannt, die sich nach heutiger Betrachtungsweise kaum deckungsgleich abbilden lassen. Durch dieses Verfahren der Gleichstellung mit den antiken Sprachen werden die volkssprachlichen Idiome aber zugleich auch in ihrer Bedeutung aufgewertet. Das Streben nach grammatischer Kodifizierung breitet sich schnell in Europa aus: Es entstehen die ersten Grammatiken für das Italienische (1430-1440), das Kastilische (1492), das Deutsche (1534) usw. bis hin zum Englischen (1586) (De Clerq et al. 2000, IX). Als erste echte ‚Grammatik‘⁸ der französischen Sprache wird heute im Allgemeinen die 1530 erschienene *Lesclarissement de la langue françoise compose par maistre Jehan Palsgrave Angloys natyf de Londres et gradue de Paris* angesehen, die zusammen mit vergleichbaren Werken von Dubois (1531), Meigret (1550), Estienne (1557) und De la Ramée einen großen Einfluss auf die französische Sprache im 16. Jahrhundert ausgeübt hat (Swiggers 1990, 847).

⁸ Die Problematik der Polysemie des Terminus ‚Grammatik‘ zieht sich durch die gesamte Forschungsgeschichte. Denn diesbezügliche Definitionen können nach normativen und/oder fremdsprachendidaktischen Kriterien erstellt werden und demnach zu unterschiedlichen ‚Inhalten‘ von Grammatiken führen. Besonders kritisch wird der terminologische Einsatz in den nachfolgend betrachteten Jahrhunderten werden, da ‚Grammatik‘ auch gleichbedeutend mit ‚Lehrbuch/-werk‘ gebraucht wird.

2.2 Das 16. Jahrhundert: die einsetzende Institutionalisierung des Französischunterrichts

Die Entwicklung des Französischunterrichts im 16. Jahrhundert ist auf der einen Seite eng mit der allgemeinen politischen Situation in Europa verbunden, die stark von den Machtkämpfen zwischen Frankreich und dem Hause Habsburg geprägt wird und u.a. die Italienkriege bedingt. Auf der anderen Seite steht sie unter dem Einfluss der sich ausbreitenden Reformationsbewegung, die massive Flüchtlingsbewegungen aus den Niederlanden und Frankreich nach Deutschland verursacht.

Die gewählte Form des Fremdspracherwerbs bleibt auch in diesem Jahrhundert unmittelbar an die Motivation des Spracherwerbs und somit an die unterschiedlichen Gesellschaftsschichten geknüpft. Der Adel entsendet seine Zöglinge zur Vollendung ihrer Ausbildung weiterhin auf Kavaliersreisen in die europäischen Nachbarländer, besonders nach Italien und Frankreich (Kuhfuß 1976, 327), um „die Sprachen zu lernen, auch weiters was zusehen und zuerfahren, wie dann Adels personen gebürt und wol ansteet“ (württembergische Kirchenordnung vom 15.05.1559, zit. n. Dorfeld 1891, 3). Dort besuchen sie u.a. Ritterakademien, an denen Latein, neue Sprachen und höfische Umgangsformen unterrichtet werden. Dieser, dem Adel vorbehaltene Schultyp wird gegen Ende des 16. Jahrhunderts auch in Deutschland eingerichtet⁹ und reift zu einer wichtigen Bildungsinstitution der nachfolgenden Jahrhunderte heran. Auch die Tradition der Fürstenerzieher in den Adelshäusern bleibt weiter erhalten: Die adligen Sprösslinge werden auf dem elterlichen Besitz von eigens bestellten Hofmeistern unterrichtet (Mutschler 2005).

Diese Aufgabe obliegt auch Jean Pillot (auch bekannt als Johannes Pilotus), dem Verfasser des ersten speziell für deutsche Französischlerner konzipierten Lehrbuchs, welches er 1550 unter dem Titel *Gallica linguae institutio* in Paris drucken lässt (Swiggers 1990, 847). Es wird im Laufe der beiden nachfolgenden Jahrhunderte zahlreiche Nachdrucke und Neuauflagen u.a. in Antwerpen, Orléans und Löwen erfahren (Stengel 1890, 262), ein Umstand, der die große Nachfrage dieses Werkes belegt. Stengel (1890, 257-290) arbeitet in einer ausführli-

⁹ Als erste 1589 in Deutschland gegründete Ritterakademie wird das *Collegium illustre* in Tübingen genannt: „eine Ausbildungsstätte für künftige Staatsbeamte, in der Französisch und Italienisch unterrichtet wurde“ (Christ 1983, 96); vgl. auch Mutschler 2005.

chen Analyse des Werkes folgende Charakteristika heraus:¹⁰ Sein Rezipientenkreis ist der der lateinischen Sprache mächtige junge deutsche Adel, die systematische Gliederung steht in der Tradition der lateinischen Grammatiken – auch die nachfolgenden Werke dieser Art werden stark daran orientiert sein. Zu Beginn wird die französische Orthographie und Aussprache erklärt, dann folgt der Hauptteil *De partibus orationis*, in welchem der Autor, wie zu dieser Zeit üblich, acht Redeteile – d.h. die gesamte Grammatik¹¹ – behandelt.¹² Als innovativ gilt Pillots Gruppierung der Konjugationen, mit welcher der Autor sich als erster vom lateinischen Vorbild löst und die bis heute gültige Klassifikation mit der Unterteilung der Infinitive auf *-er*, *-ir*, *-oir* und *-re* einführt. Ansonsten scheint Pillot die Inhalte weitestgehend seinen Zeitgenossen, den französischen Grammatikern Robert Estienne und Louis Meigret, angeglichen zu haben (Stengel 1890, 281-283). Zu damals noch strittigen Fragen in Bezug auf die Norm der französischen Grammatik und Orthographie nimmt er keine Stellung, ebenso macht er keine Angaben zur korrekten Verwendung diasystematisch markierter Ausdrücke wie bspw. später Du Vivier (1566/68), Bosquet (1586) oder Des Mans (1599) (Stengel 1890, 265-266; Thelen 2000, 17-37).

In direkter Nachfolge der *Institutio* des Jean Pillot steht das Lehrwerk Jean Garniers, die *Institutio Gallicae linguae in usum iuventutis Germanicae* (1558), in der die Erklärungssprache anstelle des Lateinischen das Deutsche ist. Kritiker werfen dem Autor jedoch vor, ein Plagiat der Pillotschen *Institutio* in deutscher Sprache herausgegeben zu haben (Caravolas 1994, 150). Die Forschungsliteratur ist sich heute uneins, welchem Werk das Prädikat ‚erstes Französischlehrwerk in deutscher Sprache‘ gebührt: Die Mehrzahl der Wissenschaftler hat sich auf Garnier festgelegt, Spillner (2001, 149-165) gelingt jedoch der schlüssige Nachweis, dass die *Instruction Gallice* von Glaude Luython, welche ebenfalls das Deutsche als Erklärungssprache verwendet, bereits vor 1558 gedruckt wurde. Ein exaktes

¹⁰ Auch Streuber 1914,15-33 untersucht die Grammatik des Jean Pillot ausführlich und setzt sie dabei in Beziehung zu den ihr nachfolgenden Werken.

¹¹ Mit der Tradition der Übernahme der antiken *partes orationis* in die Grammatiken der Volkssprache beschäftigt sich u.a. Kramer 2005, 241-257.

¹² Die acht Redeteile, die Pillot für das Französische in folgender Reihung definiert, sind Artikel, Nomen, Pronomen, Verb, Partikel, Adverb, Präposition und Konjunktion. Die Verfasser französischer Grammatiken der Zeit beschäftigen sich mit leichten Variationen mit eben diesen Kategorien – Stengel 1890, 268-267.

Erscheinungsdatum kann Spillner jedoch nicht rekonstruieren. Die Fragestellung, die dieser Diskussion aber eigentlich zugrunde liegt, ist, was ein ‚vollständiges Lehrwerk‘ genau beinhalten muss, um als solches bezeichnet zu werden. Denn der Kritikpunkt, mit welchem das Werk Luythons bereits seit der wissenschaftlichen Auseinandersetzung mit historischen Lehrwerken des Französischen zu kämpfen hat, ist sein verhältnismäßig magerer Inhalt.

Nicht nur die hohe Auflagenzahl der Pillotschen *Institutio* zeigt die zunehmende Bedeutung der französischen Sprache in Deutschland ab Mitte des 16. Jahrhunderts. Bereits 1547 führt Kaiser Karl V. die Verhandlungen mit den ihm im Schmalkaldischen Krieg unterlegenen protestantischen Fürsten auf Französisch. Dieses Datum gilt als erster Beleg für die Verwendung des Französischen als Diplomatensprache in Deutschland (Kuhfuß 1976, 328). Außerdem weisen die Zahlen französischer Bücher im Katalog der Frankfurter Buchmesse auf einen rasanten Anstieg des Interesses an der Sprache des Nachbarn hin: 1564-70 sind nur mehr sieben Bücher verzeichnet, wohingegen es 1571-80 bereits 161 sind und 1611-20 schon 486 Werke gezählt werden. Anschließend sinkt die Zahl bedingt durch den 1618 ausgebrochenen Dreißigjährigen Krieg in allen Sparten rapide (Dorfeld 1891, 3). Die Betrachtung des Verhältnisses der Anzahl französischer Bücher in Bezug zum Gesamtangebot relativiert diese absoluten Zahlen jedoch ein wenig: In der ersten Periode stellen sie 0,2% des Gesamtangebotes dar, in der zweiten 3,4% während er Anteil der Bücher in lateinischer Sprache bei ca. 67% und der der Deutschsprachigen bei ca. 30% liegt (Holtus 1996, 181). Darin manifestiert sich die noch bestehende Hegemonialstellung der lateinischen Sprache in den Bereichen Wissenschaft und Bildung. Die Zunahme der französischen Publikationen dürfte u.a. auch durch die steigende Zahl frankophoner Glaubensflüchtlinge im deutschen Gebiet bedingt sein.

Diese in der ersten Immigrationsphase vorwiegend aus den Niederlanden stammenden Neuankömmlinge tragen entscheidend zum Ausbau des Französischunterrichts in den Freien Reichs- und Handelsstädten bei. Die ‚Sprachmeister‘ genannten Französischlehrer lassen sich vorwiegend in Städten mit größeren „frankophonen Kolonien“ nieder und bedienen sowohl die Nachfrage nach Unterricht ihrer Landsleute als auch der deutschsprachigen Bevölkerung (Kuhfuß 1976, 329). Besondere Nachfrage besteht in der sich in den Städten rasant entwickelnden Bürgerschicht, welche bedingt durch den im 16. Jahrhundert einset-

zenden Frühkapitalismus über eine höhere Wirtschaftskraft als der niedere Adel auf dem Lande verfügt. Die niederländischen Immigranten bringen im Vergleich zu anderen frankophonen Sprachmeistern zwei entscheidende Vorteile mit: ihren flämisch-französischen Bilinguismus und einen reichen Erfahrungsschatz im Bereich der Konzeption fremdsprachlicher Lehrwerke. Seit Ende des 14. Jahrhunderts sind insbesondere Flandern und Brabant offiziell zweisprachig flämisch-französisch, „wobei Französisch als die prestigeträchtigere Sprache vielfach erst als Zweitsprache erworben werden mußte“ (Bierbach 1997a, 27-28). Außerdem lassen sich die frühesten, zum Erwerb ein oder mehrerer moderner Fremdsprachen konzipierten Lehrwerke in den Niederlanden belegen (Hüllen 2005, 49).

Dies gilt besonders für den Fremdsprachenunterricht für Kaufleute und reisende Handwerker. Der älteste überlieferte diesbezügliche Text stammt von einem anonymen Brügger Schulmeister und wurde 1340 unter dem Titel *Le Livre des Mestiers, Dialogues français-flamands composés au XIV siècle par un maître d'école de la ville de Bruges* veröffentlicht (Hüllen 2005, 49; vgl. auch im Folgenden Kelz 1994, 10-22). Seine äußere Struktur, bestehend aus Dialogen und erklärenden Wortlisten, setzt die Tradition der Gesprächsbücher als Teil der *Hermenenumata* im 3. Jahrhundert nach Christus fort. Inhaltlich wendet er sich jedoch an reisende Kaufleute, indem er landestypische Begriffe, Bräuche und Umgangsformen aus für seinen Rezipientenkreis wichtigen Bereichen semantisch geordnet darstellt. Die Hauptabsicht des Autors ist die „Vorbereitung auf die mündliche Beherrschung der fremden Sprache mit dem Ziel der Bewältigung konkreter Situationen im Handels- und Geschäftsleben“ (auch im Folgenden Kelz 1994, 21). Problematisch scheint in diesem Zusammenhang die Tatsache, dass die gewählte Methode vorwiegend das Auswendiglernen stereotyper Phrasen fördert, während das Einüben der freien Kommunikation in den Hintergrund tritt. Die Lehrwerkskategorie der Gesprächsbücher erfreut sich jedoch einer wachsenden Beliebtheit, da sie wichtige Lernbedürfnisse ihres Zielpublikums bedienen, indem sie lediglich ein „Minimum an grammatischen Informationen“ enthalten und stattdessen „die dialogische Sprechpraxis“ in den Vordergrund stellen (Hüllen 2005, 50). Ausgehend von zwei stark nachgefragten Exemplaren dieser Textbuchfamilie einerseits aus dem deutsch-italienischen Sprachkontakt, dem *Introito e porta* (1477) und andererseits dem auf dem *Livre des Mestiers*

gründenden und in Antwerpen gedruckten *Colloquia et dictionariolum* (1536) des Noël de Berlaimont entwickelt sich eine weitere Untergattung: die multilingualen Gesprächsbücher,¹³ welche als eine der wichtigsten Neuerungen des 16. Jahrhunderts gelten und in einigen Versionen bis zu acht Sprachen parallel darstellen. Für alle in der damaligen Zeit relevanten Sprachen Europas lassen sich heute noch Gesprächsbücher nachweisen (Hüllen 2005, 50-57).

Aber auch für die Zielgruppe des Bürgertums in den Städten werden neue Lehrwerke entwickelt. Von großer Bedeutung auf diesem Gebiet sind die Sprachmeister in der Stadt Köln.¹⁴ In Bezug auf die Wahl des neuen Heimortes erweist sich das Rheinland für neu umsiedelnde Sprachmeister als besonders attraktiv. Einerseits bietet es eine große geographische Nähe zum ehemaligen Heimatland und zieht so v.a. Niederländer und Lothringer an; andererseits ist die Nachfrage nach Französischunterricht dort besonders groß, weil der Kontakt zum frankophonen Nachbarn wesentlich intensiver unterhalten wird als in entlegeneren Gebieten des deutschen Reichs. So erscheint denn auch in Köln 1566 die erste vollständig in deutscher Sprache verfasste Grammatik für Französischlerner, die keine Lateinkenntnisse mitbringen:

Grammaire Françoise, TOVCHANT LA LEC- | ture, Declinaisons des Noms, & Con- | iugaisons des Verbes. Le tout mis en | François & Allemang, Par Gerard du | Viuier Gantois, Maistre d'Escole | Françoise, en ceste Ville de | Coloigne, Deuant les | Freres Mineurs. | Französische Grammatica. | Wie man die Sprach soll lehren | lesen vnd schreiben – Die Nomina Decli | neren – und die Verba Coniugereren. Ge= | gensatzt in Frantzösisch vnd Teutsch [...].

Wie bereits im Titel vermerkt, stammt sie aus der Feder des Flamen Geeraert van den Vijvere oder – wie er sich in Deutschland nennt – Gérard de Vivre (Holtus 2000, 401-402) und stellt nur einen Baustein einer ganzen Lehrwerkreihe des Autors dar, der es sich zum Ziel gesetzt hat, den Französischunterricht mit seiner neuen Unterrichtsmethode zu reformieren, da die Lehrerfolge, die seine Kollegen erzielen, oft nur sehr bescheiden ausfallen (Bierbach1997a, 28).¹⁵ Die überwiegend deskriptive Grammatik besteht aus 43 Seiten und umfasst einen Vorentlastungsteil (DE LA LECTVRE 3^r-6^v), in dem die französische

¹³ Mit den multilingualen Gesprächsbüchern setzt sich u.a. Radtke 1994 eingehend auseinander.

¹⁴ Die besondere Bedeutung der Stadt Köln in Bezug auf den Französischunterricht in Deutschland zu dieser Zeit untersucht u.a. Greive 1993, 171-180.

¹⁵ Für eine ausführliche Darstellung des Lebens und Werks Du Viviers vgl. Bierbach 1997a.

Aussprache erklärt wird, und einen Hauptteil, der sich mit den Wortarten auseinandersetzt,¹⁶ die der Verfasser in sechs verschiedene Kategorien gliedert (Holtus 2000, 402-407, 419). Holtus (2000, 420) weist zum Abschluss seiner Analyse der Grammatik explizit darauf hin, dass diese keinesfalls zum Selbststudium geeignet gewesen sei, sondern der ausführlichen Erklärung in Du Viviers Sprachschule bedürftig habe. Den zweiten Baustein¹⁷ seines Lehrwerks stellen die 1569 ebenfalls in Köln erschienenen *Synonymes. | C'est a dire plv- | sieurs propos, propres | tant en escrivant qv'en par- | lant, tirez quasi tous à vn mesme gens, | pour monstrer la richesse de la | langue Françoise* dar. Es handelt sich dabei um ein konsequent bilingual deutsch-französisch verfasstes Wörterbuch mit alphabetisch geordneten Lemmata, das der Autor jedoch aufgrund seiner Zielsetzung in die Tradition der Gesprächsbücher im Sinne Berlaimonts einordnet (Bierbach 1997b, 97-98). Fünf Jahre später publiziert er sein aus heutiger Sicht eigentliches Lehrbuch, die *Fondaments de la langue françoise* (1574). Es umfasst 14 Dialoge in französischer Sprache. Den Vierten nutzt er, um in einer Diskussion zwischen einem potentiellen Sprachschüler und seinem Lehrmeister die eigene Unterrichtsmethode darzustellen (Bierbach 1997b, 104-105). Genau darin besteht die Innovation, die Du Vivier dem Unterricht der modernen Fremdsprachen seiner Zeit bereitet: Während bisher die Frage nach der Unterrichtsmethode lediglich im Rahmen des Lateinunterrichts gestellt und auf vielfältige Weise zu beantworten versucht worden ist,¹⁸ hat nun erstmals ein Sprachmeister eine auf didaktische Progression ausgelegte Unterrichtsmethode

¹⁶ Eine vergleichende Analyse der Präsentation der Nomina in vier Grammatiken des 16. und 17. Jahrhunderts (i.e. Du Vivier 1566 & 1568; Des Mans 1599; Basforest 1624) liefert Weißhaar 2000, 371-400.

¹⁷ Der Vollständigkeit wegen sei noch auf den letzten Baustein für fortgeschrittene Lerner verwiesen: Du Vivier verfasst eigens für diesen Lernerkreis französischsprachige Komödien, um ihnen quasi didaktisierte Ganzschriften präsentieren zu können (Weißhaar 2001, 257-273). Dies ist aus heutiger fachdidaktischer Sicht ein sehr modernes Vorgehen und auch das erste Werk seiner Art, das für den Französischunterricht in Deutschland belegt ist, stellt jedoch keine ‚echte Erfindung‘ des Autors, weil diese Methode bereits im Lateinunterricht seiner Zeit angewendet wird. Caravolas 1994, 129 nennt diesbezüglich bspw. die für Lateinlerner entworfenen Theaterszenen in lateinischer Sprache des Mosellanus (1493-1524).

¹⁸ Eine ausführliche Darstellung der Unterrichtsmethoden des Lateinunterrichts und diverser Reformversuche im 16. Jahrhundert in Deutschland finden sich bei Caravolas 1994, 125-149.

für eine moderne Fremdsprache konzipiert und im selben Schritt diesen Unterricht von der Notwendigkeit der vorher zu erwerbenden Lateinkenntnisse befreit (Bierbach 1997b, 108). Die Lehrwerkautoren der nachfolgenden Zeit werden sich immer wieder mit der Frage der Methode bei der Anlage ihrer Bücher auseinander setzen müssen. Das zentrale Problem wird dabei die Entscheidung zwischen induktiver und deduktiver Methode bleiben, die sich wie ein roter Faden durch die Geschichte des Fremdsprachenunterrichts bis heute zieht. Auch Streuber (1914) verfasst seine Chronik des Französischunterrichts in Deutschland unter besonderer Beachtung dieser Gegensätze.

Eine weitere Möglichkeit des Französischerwerbs im 16. Jahrhundert bietet sich für all diejenigen an, an deren Heimatort keine Sprachmeister umfangreiche Unterrichtsangebote machen und die sich einen eigenen Erzieher für ihre Kinder nicht leisten können. Im Zuge der Ausbreitung des Humanismus haben sich einige Städte zu bedeutenden Bildungszentren entwickelt, darunter bieten sich zwei aufgrund ihrer geographischen Lage besonders an, dem germanophonen Nachwuchs zur Perfektion der Ausbildung und Vertiefung der Französischkenntnisse zu dienen: Pont-à-Mousson, dessen Universität 1575 ihre Pforten öffnet und in der Folgezeit zahlreiche Studierende aus ganz Europa aufnimmt, sowie Straßburg (Caravolas 1994, 150), seit dem Mittelalter Teil des deutschen Reiches, aber dennoch mit frankophonen Zügen behaftet. Auch diese Stadt im Elsass, seit Erfindung des Buchdrucks durch Gutenberg bereits wichtiges Zentrum dieses Handwerks, entwickelt eine vielfältige Grammatikproduktion (De Clerq/Lioce/Swiggers 2000, XXVI; auch im Folgenden Swiggers 2000, 425-459). Als erste in Straßburg publizierte Grammatik der französischen Sprache gilt die *Grammatica Gallica*¹⁹ des Jo(h)annes Serreius aus dem Jahr 1598.²⁰ Verfasst ist sie in lateinischer Sprache und in Anlehnung an die *Institutio* des Jean Pillot. Bis 1648 erfährt sie zahlreiche Neuauflagen und ist ab der Ausgabe des Jahres 1603 auch im Anhang mit einer *Nomenclatura Latino-Gallica-Germanica* ausgestattet, die – thematisch nach Wortfeldern geordnet – es dem Lernen ermöglichen sollen, ein reichhaltiges Vokabular zu erwerben (Swiggers

¹⁹ Caravolas 1994, 151 charakterisiert diese Grammatik als die beliebteste in allen germanophonen Gebieten bis zur Mitte des 17. Jahrhunderts.

²⁰ Eine ausführliche Analyse der Grammatik des Serreius findet sich bei Swiggers 2000, 425-459.

2000, 431). Auch das erste zweisprachige deutsch-französische Wörterbuch erscheint noch im ausgehenden 16. Jahrhundert: *Dictionnaire François-Allemand et Allemand-François avec une brève instruction de la prononciation des deux langues en forme de grammaire touchant la prononciation de la langue française* (1597) erstellt von Levinus Hulsius, einem aus Gent stammenden französischen Sprachmeister in Nürnberg (Caravolas 1994, 151). Im Gesamtwerk der französischen Lexikographie scheint es auch in der Gruppe der ersten bilingualen Wörterbücher, die zu didaktischen Zwecken verfasst wurden, einen vergleichsweise marginalen Stellenwert zu besitzen, da es bspw. im entsprechenden Artikel des LRL keine Erwähnung findet (vgl. Quemada 1990, 872-873) und auch in Georges Matorés *Histoire des dictionnaires français* keinen Eintrag erlangt (vgl. Matoré 1968, 58-62).

Das 16. Jahrhundert bringt im Bereich des Französischunterrichts in Deutschland einige Neuerungen hervor und bietet dem germanophonen Lerner die ersten speziell für seine Zielgruppe konzipierten Lehrwerke. Im Vergleich zur Gesamtbevölkerung ist deren Zahl nach wie vor marginal und von umfassender staatlicher Kontrolle kann, wenn auch die einzelnen Sprachmeister die Unterrichtserlaubnis bei den jeweiligen Fürsten beantragen mussten, noch kaum gesprochen werden (Dorfeld 1891, 3). Je weiter das Jahrhundert jedoch voranschreitet, desto stärker wird auch der Französischunterricht ausgebaut. Von diesen Grundlagen wird das nachfolgende 17. Jahrhundert enorm profitieren und insbesondere nach dem Dreißigjährigen Krieg den Unterricht der Sprache des siegreichen Nachbarn zunehmend professionalisieren.

2.3 Das 17. Jahrhundert: französische Klassik und *bon usage* in Deutschland

Deutschland ist im 17. Jahrhundert geprägt von Kriegen, bedingt durch die Fortsetzung und Radikalisierung der Glaubenskämpfe, die innenpolitischen Machtkämpfe nach dem Souveränitätsverlust des Hauses Habsburg und außenpolitische Bedrohungen insbesondere durch Frankreich im Westen und die Osmanen im Südosten. Insbesondere der Dreißigjährige Krieg hinterlässt ein nahezu verwüstetes Mitteldeutschland, infolge der Kriegswirren kommt die landwirtschaftliche Produktion in weiten Teilen des Reichs zum Erliegen und der Bevölkerungsrückgang nimmt dramatische Ausmaße an. Vor diesem Hintergrund ver-

wundert es auch nicht, dass Caravolas die Einstellung des Großteils der deutschen Bevölkerung zum Französischunterricht wie folgt zusammenfasst: „La majorité des Allemands, écrasés par l’absolutisme des seigneurs, ont bien d’autres soucis que de s’amuser à étudier le français“ (1994, 159).

Dennoch gibt es eine kleine Schicht germanophoner Interessenten,²¹ für die der Erwerb französischer Sprachkenntnisse eine besondere Bedeutung hat: An erster Stelle der Adel, denn besonders seit dem Westfälischen Frieden (1648) stellt das Französische die unangefochtene Diplomatensprache in Europa dar, zweitens die städtischen Patrizier im Falle, dass sie Handelsbeziehungen mit französischen Gebieten unterhalten, und als dritte Untergruppe das „akademisch orientierte städtische Bürgertum“, das sich von entsprechenden Kenntnissen Vorteile seiner beruflichen Karriere verspricht (Schröder 2000, 736-737). Für diese Interessentengruppen mit gewiss unterschiedlichen Zielsetzungen zeigt Christ sieben Möglichkeiten des Fremdspracherwerbs auf (auch im Folgenden Christ 1996, 69-73), von denen die meisten bereits im vorangegangenen Jahrhundert praktiziert wurden: Spracherwerb im frühen Kindesalter im Kontakt mit muttersprachlichen Hausangestellten oder Gouvernanten, Privatunterricht für ältere Kinder und Jugendliche, öffentlicher Unterricht auf Elementarschulniveau (die ‚Grundschule‘ im heutigen Sinne existiert noch nicht), Unterricht an Kollegen und Gymnasien, an Ritterakademien, an Universitäten und Privatunterweisung durch Sprachmeister.

Am Hofe und in Häusern der betuchten Bürgerschicht werden bevorzugt fremdsprachliche Erzieher eingestellt. Deren Muttersprache richtet sich dabei nach der von den Eltern ausgewählten zukünftigen Bestimmung des Nachwuchses und ist somit nicht auf das Französische beschränkt. Diese Hauslehrer schulen einerseits die jüngeren Kinder in der Fremdsprache und andererseits kümmern sie sich ebenfalls um die Ausbildung der Älteren bis zu deren Übertritt an eine Universität bzw. begleiten jene auf ihren späteren Kavaliereisen. Diese Form des Fremdsprachenunterrichts hat bereits eine lange Tradition und wird auch noch einige Jahrhunderte fortleben – in abgewandelter Form der *Au-pair-*

²¹ Auf diese Interessentenschicht bezieht sich wohl auch die den universellen Charakter des Französischen in Deutschland hervorhebende Aussage Brunots 1967, 531: „L’Allemagne cultivée, celle qui bâtit et celle qui chante, celle qui écrit et celle qui s’habille, celle qui philosophe et celle qui bavarde, s’inspire alors de la France au point d’en être dominée.“

Bewegung sogar bis heute – wie Wilhelm Friedrich Hezel im Vorwort seines eigenen Französischlehrwerks²² (1798) berichtet. Zu dessen Konzeption hat er sich nämlich durch die Unterrichtsmethoden des frankophonen Erziehers seiner Kinder inspirieren lassen (Hezel zit. n. Christ 1984, 45-46).

Vorzugsweise in größeren Städten besteht im Rahmen einiger Elementarschulen die Möglichkeit, den Schülern Französischunterricht anzubieten. Allerdings stellt dieser ein kostenpflichtiges Zusatzangebot dar, welches nicht alle Eltern finanzieren können und in den Augen Christs methodisch rückständig ist (auch im Folgenden Christ 1996, 69-73). Dennoch beginnt sich das Elementarschulwesen im 17. Jahrhundert vielversprechend zu entwickeln und bereits 1619 wird in Weimar zum ersten Mal in Deutschland eine Schulpflicht für Kinder zwischen 6 und 12 Jahren eingeführt. Obwohl sich nicht alle Landesfürsten im selben Ausmaß um die Bildung ihrer Untertanen bemühen, steigt doch die Alphabetisierungsrate im deutschen Reich im Laufe des Jahrhunderts immer weiter an (Caravolas 1994, 124-125).

Die Situation an den weiterführenden Schulen – Gymnasien, Gelehrtenschulen und Lateinschulen – stellt sich nicht unbedingt sehr viel positiver dar, ist doch das Bildungsziel dieser Institutionen noch stark am klassischen *Trivium* orientiert und verweist das Französische in eine Kategorie mit dem angebotenen Fecht- und Tanzunterricht, „der jedoch besonders honoriert werden mußte“ (Dorfeld 1891, 10). Dorfeld (1891, 10) stellt in diesem Zusammenhang die These auf, dass die französische Sprache v.a. dort Einzug an den weiterführenden Schulen hält, wo die Landesfürsten Interesse an ihrem Erwerb zeigen, aber keine Ritterakademie für sie in der Umgebung zur Verfügung steht.

Einen wesentlich besseren Stand hat der Französischunterricht, oft begleitet vom Unterricht in anderen bedeutenden lebenden Sprachen Europas, an den im 17. Jahrhundert bei Adligen sehr beliebten Ritterakademien:²³ Hier werden mit der Sprache auch die französische Kultur und Umgangsformen erworben, die für eine einflussreiche Stellung am Hofe zwingend erforderlich sind, wie bereits

²² Der vollständige Titel des Lehrwerks lautet: *Die Kunst, auf die möglichst geschwindeste Art, Französisch sprechen und schreiben zu lernen, oder Neues Französisches Elementarwerk, ein Gegenstück zur Meidingerschen Praktischen Französischen Grammatik*, vgl. Christ 1985, 43.

²³ Christ bezeichnet das 17. Jahrhundert an anderer Stelle auch als „die Zeit der Blüte der sogenannten Ritterakademien“, vgl. Christ 1983, 96.

Menudier (1681 zit. n. Caravolas 1994, 159) in seiner Beschreibung des Stellenwerts der französischen Sprache im Europa seiner Zeit erkennen lässt: „la plus part des honnêtes gens [font] vanité de la sçavoir & de la cultiver“. Bezogen auf die Gesellschaftsschicht der *honnêtes gens* schließt das auch Mädchen und Frauen mit ein, die zur standesgemäßen Konversation des Französischen zwingend mächtig sein müssen und einen bedeutenden Absatzmarkt der Romane der französischen Klassik darstellen (Caravolas 1994, 159).

Die standhafteste Festung gegen die Einführung von Französischunterricht stellen in dieser Zeit die Universitäten dar: Die dominierende Bildungssprache ist nach wie vor das Lateinische, Kenntnisse in Griechisch und Hebräisch sind weiterhin von Nöten, um dem humanistischen Bildungsideal *ad fontes* gerecht werden zu können (Kramer 1992, 134). Die Widerstände werden nur zögerlich aufgegeben, und wenn Französischunterricht oder der Unterricht einer anderen lebenden Sprache angeboten wird, dann nur im Rahmen kostenpflichtiger außeruniversitärer Kollegien (Christ 1996, 71-72).

Die beschriebene Situation des Französischunterrichts auf den verschiedenen Bildungsebenen mag einer der Gründe sein, warum es zu dieser Zeit kein einheitliches diesbezügliches Curriculum in Deutschland gibt, ein weiterer die Souveränität der deutschen Fürsten in Bildungsfragen, in einem Reich, das nach 1648 aus etwa 350 Einzelstaaten besteht. Darum bleibt der institutionelle Französischunterricht weiterhin mehrheitlich an den Unterrichtsmethoden für Latein angelehnt, obwohl die Lernziele sich in ihrer kommunikativen Ausrichtung sehr von den klassischen Sprachen abheben (Kramer 1992, 134). Nur vereinzelt sind Reformbewegungen zu beobachten, wie bspw. 1616 am Mauritianum in Kassel, wo man die ‚*nova didactica*‘ des Wolfgang Ratke²⁴ auf den Unterricht der modernen Fremdsprachen überträgt (Kuhfuß 1976, 338). Ein weiteres Charakteristikum des Sprachunterrichts bringt Schröder (2000, 736) unter dem Stichwort „Zeit des Sprachen-sammelns“ zum Ausdruck: Wie viele andere Autoren, die sich mit der Thematik auseinandersetzen,²⁵ stellt auch er fest, dass das Französische unter den modernen Sprachen eine Vormachtstellung in Deutschland inne hat, aber

²⁴ Eine einführende Beschreibung der sprachdidaktischen Reformgedanken Ratkes findet sich bei Caravolas 1994, 135-141.

²⁵ In diesem Zusammenhang sei bspw. verwiesen auf Hüllen 2005, 60; Dorfeld 1891, 9.

der engagierte Student der Zeit ist in etwa fünfssprachig mit Latein, Altgriechisch, möglicherweise Hebräisch bzw. orientalistischen Grundkenntnissen, Französisch und Italienisch sowie seiner Muttersprache. (Schröder 2000, 736)

Bei der Betrachtung sollte die geographische Verteilung der Nachfrage ebenfalls nicht außer Acht gelassen werden: Während Christ (1983, 96) die zahlenmäßig starke Ausbreitung des Französischunterrichts insbesondere ab der Mitte des 17. Jahrhundert darlegt,²⁶ räumt er jedoch gleichzeitig den „österreichischen Landen“ eine „Distanz zur französischen und [...] englischen Bildung“ ein. Hüllen (2005, 63) setzt die Sprachpräferenzen in Zusammenhang mit den dominierenden Glaubensrichtungen in den jeweiligen Ländern und weist den katholischen Regionen eine Vorliebe für die italienische und spanische Sprache nach, den reformierten teilt er hingegen Französisch, Niederländisch und Englisch zu.

Parallel zur steigenden Nachfrage nach Französischunterricht wächst auch das Bedürfnis nach entsprechenden Lehrwerken, welches v.a. die zahlreichen Sprachmeister zu stillen versuchen. In der Publikation ihrer eigenen Lehrwerke sehen sie mehrere ökonomische Vorteile: Eine direkte Auswirkung haben die finanziellen Einnahmen durch den Verkauf der Werke. Indirekt stellen die Publikationen aber auch die Möglichkeit dar, sich von den Methoden der Nachbarn zu distanzieren, im Vorwort die Vorteile der eigenen Methode hervorzuheben und dadurch einerseits die Absatzzahlen zu erhöhen und andererseits neue interessierte Schülerkreise zu erschließen. Die Fachliteratur ist sich einig, dass der Beruf des Sprachmeisters nur mit geringen Einkünften verbunden war (vgl. Schröder 1993, 199),²⁷ was u.a. am durchweg schlechten Ruf dieser Berufsgruppe liegt, für die es keine festen Ausbildungsstandards gibt. ‚Sprachmeister‘ kann sich ein jeder und eine jede nennen, darum findet sich unter ihnen ein

facettenreiches Kontinuum, an dessen einem Ende der als Hofmeister tätige Magister Artium steht, [...] während am anderen Extrem der entwurzelte, nicht mit adäquater Schulbildung ausgestattete Muttersprachensprecher angesiedelt ist, der keine andere Möglichkeit des Überlebens sieht, als seine eigene Sprache, die er weder in der Theorie

²⁶ Diesen Fakt beschreiben u.a. auch Kramer 1992, 134-135; Caravolas 1994, 159; Kuhfuß 1976, 341.

²⁷ Schröder 1993, 199 gibt das Jahresgehalt eines ‚normalen‘ Sprachmeisters im 17. Jahrhundert mit etwa 50 Talern an. Das eines Hofmeisters und Prinzenerziehers erreicht hingegen mit ca. 800 Talern auch die zeitgenössische Besoldungsklasse eines Direktors oder Professors.

noch in der Praxis grammatisch und stilistisch beherrscht, zu vermarkten. Was beide Prototypen gemein haben, ist dabei vermutlich ihre Armut. (Schröder 2000, 737-738)

Der gebildete Sprachmeister betrachtet darum die eigene Lehrwerkproduktion auch als Möglichkeit, seine Fähigkeiten unter Beweis zu stellen. Die unterschiedliche Zielsetzung der beiden Hauptinteressentengruppen – Kaufleute sowie adlige Hof- und Verwaltungsbeamte – bestimmten dabei die Inhalte und den Aufbau der Lehrwerke (Kuhfuß 1976, 341). Anhand ausgewählter Beispiele soll die Entwicklung der Französischlehrbücher im germanophonen Raum im 17. Jahrhundert nachfolgend skizziert werden.

Laut Caravolas sind Französischlehrwerke für den germanophonen Raum aus der Feder eines deutschen Muttersprachlers vergleichsweise rar (auch im Folgenden Caravolas 1994, 152). Das älteste heute belegte Werk stammt von Heinrich Doergang,²⁸ der es 1604 in Köln unter dem Titel *Institutiones in linguam Gallicam* publiziert. In der Tradition seiner Zeit unterrichtet der Autor neben Französisch ebenfalls die italienische und spanische Sprache. Im selben Jahr erscheint auch das Lehrwerk des Arnold Lubinus *Gallicae linguae institutio* in Frankfurt, bestehend aus einer Dialogsammlung und einer 64 Seiten umfassenden Grammatik auf Latein und Deutsch. Die Texte der frankophonen Autoren sind dagegen wesentlich zahlreicher. Insbesondere Straßburg hat sich zu einem wichtigen Publikationszentrum entwickelt. Dort erscheint bspw. 1607 die *Praecepta Gallici sermonis* des Philippe Garnier, mit Schwerpunkt auf der Sprachproduktion und Abwendung von der Grammatikinstruktion. Im selben Jahr lässt Samuel Bernard dort seine *Grammatica Gallica [...]* als auch seine *Censura grammatica apologetica [...]* drucken und Garnier entgegnet 1612 mit seinem *Thesaurus adagiorum Gallico-Latinarum* sowie 1616 mit einem multilingualen Gesprächsbuch *Gemmulae Gallicae linguae*. Mit seinen Veröffentlichungen zählt er zu den „principaux propagateurs du français langue étrangère en Allemagne“ (Caravolas 1994, 152). Allein dieser kleine Ausschnitt der Straßburger

²⁸ Die besondere Bedeutung Doergangs für die methodische Weiterentwicklung des Französischunterrichts unter dem Aspekt des freien Sprechens beschreibt u.a. Streuber 1914, 36-39. Ein weiterer Beleg seiner großen Bedeutung und seines grenzüberschreitenden Bekanntheitsgrades ist auch die Aufnahme Doergangs als ausgewähltes Beispiel aus dem Bereich der Erzdiözese Köln durch Ferdinand Brunot in den fünften Band seiner *Histoire de la langue française*, der ansonsten im gesamten Abschnitt zur Geschichte des Französischen in Deutschland im 17. Jahrhundert nur auf sehr wenige Sprachmeister namentlich verweist – vgl. Brunot 1966, 275-385, bes. 285.

Produktion, die u.a. auch von Becker et al. (1997, 79-83) ausführlich beschrieben wird, zeigt, wie hart umkämpft der Markt auf diesem Sektor ist. Die Streitfrage ist nach wie vor der Umfang der Grammatikinstruktion, die für einen erfolgreichen Fremdsprachenerwerb als zwingend notwendig angesehen wird.

Dank der Sammlung didaktischer Schriften von Christ (1985) ist das Vorwort der INSTITUTIONES LINGVÆ GALLICÆ: ODER GRÜNDLICHE VNTERWEISUNG DER FRANTZÖSISCHEN SPRACH | SAMPT ETZLICHEN SCHÖNEN GESPRÄCHEN | VND SONDERBARER NOMENCLATUR | DEN DEUTSCHEN VND FRANTZOSEN ZUR ERLERNUNG BEYDER SPRACHEN DIENLICH von Abraham de la Faye²⁹ auch heute noch zugänglich. Dort legt der Autor die Konzeption seines Lehrwerkes dar (Christ 1985, 23-26): Aufbau und Inhalt orientieren sich am Zielpublikum („Fürstlicher Jungen Herrschafft“, Christ 1985, 25) und unterscheiden sich bis auf einen Punkt nicht von den Werken des vorangegangenen Jahrhunderts. Die *Institutiones* beginnen mit der Erklärung der Aussprache französischer Wörter und nicht, wie bis dato üblich, mit der Erklärung der Orthographie³⁰. Dann erfolgt eine Überleitung in die *Partes Orationis* „oder Stück vnd Theile der Frantzösischen Sprach“ gefolgt von der „*Syntaxin*“ (Christ 1985, 25). An den grammatischen Teil schließen sich Beispieldialoge und eine dreisprachige Vokabelliste „oder *vocabula* Lateinisch/Frantzösisch vnd Teutsch“ (Christ 1985, 26) an.

Einen weit umfassenderen Einblick in seine Unterrichtsmethode liefert Matthias Cramer/Kramer,³¹ der bis 1720 als Sprachmeister in Köln tätig ist und später als Lehrer an der Ritterakademie zu Erlangen wechselt, in seiner 1696 in Nürnberg gedruckten *Entretien de la Méthode entre un maître de langues et un écolier* (auch im Folgenden Schröder 1992, 171-189). Wie bereits Du Vivier nutzt Cramer einen Dialog zwischen einem Sprachmeister und dessen Schüler, um seine eigene Unterrichtsmethode darzustellen und deren Vorzüge zu unterstreichen: Der Unterricht beginnt – das mag aus heutiger Sicht befremdlich an-

²⁹ Zur Person Abraham de la Fayes bemerkt Christ 1985, 23, dass er „zu Beginn des 17. Jahrhunderts Fürstenerzieher und Sprachmeister in Weimar, später Lektor an der Universität Wittenberg“ gewesen sei.

³⁰ Christ 1996, 74-75 kommt aufgrund dieser Tatsache zu dem Schluss, dass De la Faye den Unterricht der gesprochenen Sprache dem der Geschriebenen vorzieht. Dieses Fazit ist jedoch in Frage zu stellen, da der Lehrwerkautor in seinem Vorwort nicht explizit auf diesen methodischen Vorzug eingeht.

³¹ Eine ausführliche Darstellung des Lebens und Schaffens Matthias Kramers sowohl in didaktischer als auch grammatischer Perspektive liefert Völker 2001, 167-250.

muten – mit dem lauten Vorlesen französischer Phrasen, ohne deren Bedeutung zu verstehen. Es geht einzig um die richtige Aussprache (Schröder 1992, 179). Diese Phase soll nur sehr kurz betrieben und von einem grammatischen Grundkurs abgelöst werden. Da Cramer Lateinkenntnisse bei seinem Schüler begrüßt, bedarf es keiner ausführlichen Erklärung grammatischer Grundbegriffe, sondern es kann auf die lateinische Basis aufgebaut werden. So besteht denn auch der Grammatikunterricht aus Regeln und Mustersätzen, die dem Schüler im selben Schritt zu ersten Vokabelkenntnissen verhelfen, denn ganz im Sinne moderner didaktischer Thesen lehnt Cramer das Lernen ‚isolierter Wörter‘ ab (Schröder 1992, 179). Anschließend folgen Übersetzungsübungen und das Abfassen von Gesprächen und Briefen. Der Lehrgang endet mit der „Einführung in die Lektüre unterschiedlicher Textsorten“. Der stark kommunikationsorientierte Ansatz, im Sinne des heutigen direkten und kontrastiven Ansatzes, stellt eine Innovation im Unterricht der modernen Fremdsprachen im 17. Jahrhundert dar. Im Gegensatz zur gängigen Unterrichtspraxis seiner Zeit lehnt Cramer auch das gleichzeitige Erlernen zweier lebender Sprachen ab: „Wenn einer zwei Hasen zugleich hetzen will, so fängt er den einen nicht, und den anderen läßt er laufen.“ (Cramer zit. n. Schröder 1992, 180). Auch Becker et al. (1997, 72-78) bescheinigen Cramer eine umfangreiche Lehrwerkproduktion und einen weitreichenden Einfluss auf dem Gebiet der ‚Fremdsprachendidaktik‘³² im germanophonen Sprachraum.

Keinesfalls außer Acht gelassen werden darf die *Nouvelle Parfaite Grammaire Royale Française & Allemande* des J. Robert Des Pepliers, die er um 1680 in Paris drucken lässt und die in Deutschland zum ersten Mal 1689 in Berlin als Wiederauflage der Pariser Edition erscheint. Caravolas (2000, 469-470) bezeichnet dieses Werk als „un des plus populaires, sinon le plus populaire, manuel de français pour Allemands jamais publié“. Ein durchaus überschwängliches Lob aus der Feder eines Autors, der diese Grammatik einige Jahre zuvor nicht einmal in seine historische Abhandlung des Französischunterrichts mit aufgenommen hat (vgl. Caravolas 1994, 152-159). Dass seine Aussage jedoch gerechtfertigt sein könnte, zeigt die Erwähnung der Grammatik Des Pepliers im

³² Eine wissenschaftliche Fremdsprachendidaktik im heutigen Sinne existiert zu dieser Zeit selbstverständlich noch nicht, die methodisch-theoretischen Überlegungen der Lehrwerkautoren befassen sich aber mit den gleichen Fragestellungen.

Artikel zur französischen Grammatikographie von Pierre Swiggers im LRL (1990, 848), der ihr über 50 Wiederauflagen im 18. Jahrhundert bescheinigt (Caravolas spricht hingegen von „une centaine d'éditions“ – vgl. Caravolas 2000, 469). Sie umfasst insgesamt 524 Seiten und setzt sich aus einem theoretisch orientierten und einem praktisch ausgerichteten Teil zusammen. Der erste Teil besteht, wie viele seiner Vorgänger und Zeitgenossen auch, aus Erklärungen der Orthographie, der Aussprache, der Morphologie und der Syntax. Der praktische Teil umfasst eine französisch-deutsche Wortsammlung nach thematischen Schwerpunkten, eine Sammlung mit Dialogen aus dem familiären Bereich, Sprichwörtern, nützlichen Phrasen sowie einer Zitatsammlung bekannter Werke der Zeit und einer Briefsammlung bekannter französischer Autoren mit einer Anleitung zum Verfassen von Briefen (ebd. 469). In ihrem systematischen Aufbau und ihren Inhalten unterscheidet sich diese Grammatik nicht von anderen Französischlehrwerken ihrer Zeit und weder Caravolas (2000) noch Swiggers (1990) liefern eine Erklärung für ihren enormen Erfolg.

Die Grammatikographie im Frankreich des 17. Jahrhunderts erfährt einen Wandel, der sich auch auf die didaktischen Grammatiken der Zeit auswirkt: Insbesondere durch die Arbeiten Vaugelas' und der *Académie française* sind die im Mutterland erscheinenden Grammatiken zunehmend normativ ausgerichtet und um die Kodifizierung des *français classique* bemüht (Swiggers 1990, 848-849). Während die Unterrichtsgrammatiken für deutsche Lerner zwar weiterhin deskriptiver Natur bleiben, enthalten sie jedoch vermehrt diasystematische Kommentare zur ‚korrekten Verwendung‘ bestimmter Phrasen. In diesem Zusammenhang stehen auch die Untersuchungen diasystematischer Markierungen in Gebrauchsgrammatiken jener Zeit von Becker et al. (1997, 83-93) und Thelen (2000, 17-37). Sie kommen zu dem Schluss, dass diese Grammatiken bis zu den ersten drei Jahrzehnten des 17. Jahrhunderts „deutlich praxisorientiert“ sind und „nur geringe sprachideologische Tendenzen“ erkennen lassen, während die Autoren ab der zweiten Hälfte des 17. Jahrhunderts durchaus bestrebt sind, den *bon usage* zu fördern (Thelen 2000, 31).

Die steigende Nachfrage nach Französischunterricht im 17. Jahrhundert hat zwar zur Folge, dass auch das Angebot immer weiter steigt und immer mehr Bildungsinstitutionen die neueren Sprachen, allen voran das Französische, in ihr Curriculum mit aufnehmen. Methodisch-didaktische Innovationen sind jedoch

spärlich und in den meisten Fällen Auswirkungen vergleichbarer Neuerungen im Lateinunterricht (Ausnahmen s.o.), an dessen Unterrichtsmethoden die Lehrgänge der modernen Fremdsprachen sich weiterhin orientieren. Auch auf dem Lehrbuchsektor wird vorwiegend ‚Altes‘ in neuen Kleidern präsentiert. Doering (1891, 8-9) schreibt das Fehlen einer umfassenden Weiterentwicklung auf diesem Sektor dem Dreißigjährigen Krieg und seinen Folgen zu. Welche Auswirkungen die Frankophilie des deutschen Adels auf den Unterricht der französischen Sprache im 18. Jahrhundert hat, soll im nächsten Abschnitt gezeigt werden.

2.4 Das 18. Jahrhundert: Französisch, die Sprache des europäischen Adels

In Bezug auf die Weiterentwicklung des Fremdsprachenunterrichts bezeichnet Hüllen (2005, 72) das 18. Jahrhundert als „stille Periode“, in der einerseits die Sprachmeistertradition mit ihren reichhaltigen Methoden aus dem vorigen Jahrhundert fortgeführt und andererseits der Weg für Reformansätze des Neuhumanismus bereitet wurde. „Die zündende Idee, die laute Stimme“ für Innovationen in der eigenen Zeit aber fehlt (Hüllen 2005, 72). Die Betrachtung der Motivationshintergründe, die zum Erwerb der Fremdsprache Französisch anspornen, unterstützt Hüllens These: Das aufstrebende Bürgertum verspricht sich durch diese Kenntnisse eine Anstellung bei Hof, Kaufleute und Händler benötigen sie für ihre Außenhandelsbeziehungen und der Adel ‚parliert‘ fleißig im Geist der Aufklärung (vgl. Schröder 2005, 16-17).

Einer der externen Gründe für die steigende Nachfrage nach Französischunterricht ist seit Ende des 17. Jahrhunderts die politische Situation in Preußen: Das ehemalige Fürstentum hat sich aus dem Schatten der Habsburger Dynastie herausgelöst und zur zweiten wichtigen Großmacht im deutschen Reich entwickelt, das seit 1701 seinen eigenen König stellt. Die preußischen Fürsten zeigen sich durchweg frankophil,³³ was sich zuerst im Edikt von Potsdam³⁴ und der

³³ Friedrich II von Preußen (1712-1786) gilt als primär frankophon und soll nur über unzureichende Kenntnisse in Latein und Deutsch verfügt haben. Sein umfangreicher literarischer Nachlass in französischer Sprache unterstreicht diese Tatsache – Christ 1996, 66. Den Einfluss seiner frankophilen Einstellung auf die Situation der Unterrichtssprache Französisch unterstreicht auch Dorfeld 1891, 19. Mit den sprachlichen Faktoren des Bilinguismus Friedrichs setzt sich besonders Petersilka 2005 auseinander. Die gesellschaftli-

Aufnahme zahlreicher Hugenotten in Berlin unter Gewährung außergewöhnlicher Privilegien zeigt. Um die Jahrhundertwende stellen die Mitglieder der französischen Kolonie der Großstadt ein Viertel der gesamten städtischen Bevölkerung (auch im Folgenden Schröder 1995, 189). Sie zeichnen sich durch einen hohen Akademikeranteil aus und haben u.a. großen Einfluss auf die im Jahr 1700 gegründete *Königlich-Preußische Akademie der Wissenschaften* (Christ 1996, 65). Dies bedingt auch, dass sie um eine adäquate Schul- und Ausbildung ihrer Kinder bemüht sind, wodurch das Angebot an Französischunterricht zunächst für Muttersprachler und nachfolgend auch für die deutsche Bevölkerung prosperiert und mit Nachdruck institutionalisiert wird (vgl. Schröder 1995, 189-190). Ein weiterer externer Grund ist die anhaltende Stellung des Französischen als kulturelle *lingua franca* in Europa. Im Laufe des Jahrhunderts wird das Englische zwar immer mehr an Bedeutung gewinnen, insbesondere als Sprache der Wissenschaft und aufkommenden industriellen Revolution, aber im modernen Fremdsprachenunterricht wird sie noch bis weit ins 19. Jahrhundert im Schatten ihrer romanischen Nachbarin verweilen, wenngleich sie bereits im 18. Jahrhundert die italienische Sprache vom 2. Platz der beliebtesten neuen Fremdsprachen in weiten Gebieten des deutschen Reichs verdrängt (Schröder 2000, 736).

Die Vorrangstellung der französischen Sprache bedingt nicht zuletzt die Beschleunigung der Institutionalisierung des Französischunterrichts im Verlauf des 18. Jahrhunderts, was Kramer (1992, 135-136) wie folgt resümiert:

Wir dürfen davon ausgehen, daß es an der Wende zum 19. Jh. kaum noch ein Gymnasium gab, an dem das Französische nicht wenigstens als Wahlfach vertreten war [...]. Festzuhalten bleibt allerdings, daß das Französische auch am Ende des 18. Jh. noch weit davon entfernt war, im Gymnasium die Rolle des Lateinischen als allseits anerkannte Bildungssprache zu übernehmen.

Ein für ganz Deutschland wichtiger Wegbereiter dieser Situation ist u.a. August Hermann Francke (1663-1627),³⁵ der 1695 in Halle eine Reformanstalt mit Namen *Paedagogium* gegründet hat, in welchem er sowohl Adelskinder als auch

chen und politischen Auswirkungen der Frankophilie Friedrichs beleuchtet u.a. Brunot 1967, 559-572.

³⁴ Schröder 1995, 189 erklärt: „Das Potsdamer Edikt (1685) sichert nach der *Révocation de l'Edit de Nantes* (im gleichen Jahr) durch Ludwig XIV den Glaubensflüchtlingen [...] religiöse, juristische und administrative Autonomie zu. Gleichzeitig erfolgt eine weitgehende Steuerbefreiung.“

³⁵ Die Bedeutung Franckes wird u.a. von Christ 1983, 96 herausgestellt.

den Nachwuchs des Bürgertums und der Kaufleute zu unterrichten (Weller 1990, 105) und als didaktischer Nachfolger Comenius' und Ratkes die Nachteile der Sprachmeisterinstruktion durch standardisierten Fremdsprachenunterricht des Französischen zu umgehen sucht (auch im Folgenden Dorfeld 1891, 10-11): Francke führt eine Frühform des *Team-Teachings* an seiner Institution ein. Während die muttersprachlich germanophonen *Informatores Ordinarii* die Schüler in den Grundlagen der französischen Grammatik auf Basis des Lateinischen unterrichten und Übersetzungsübungen mit ihnen durchführen, ist ein frankophoner Sprachmeister für die Pflege der guten Aussprache verantwortlich.³⁶ Einen weiteren Meilenstein stellt die Gründung der ersten Realanstalten in Berlin im Jahr 1747 durch Johann Julius Hecker (1707-1768) dar, bestehend aus einer Realschule, an der Wirtschaft und Mathematik unterrichtet wird, und einem Realgymnasium, welches Unterricht in Latein und Französisch anbietet. Damit werden Bildungsinstitutionen speziell für die Bürgerschicht geschaffen, die deren Kinder auf ihr späteres Berufsleben vorbereiten sollen (Weller 1990,105) und in ihrer neusprachlichen Ausrichtung ein wichtiges Gleichgewicht zu den altsprachlich geprägten Gymnasialanstalten der Zeit darstellen. Das Fortschreiten der Institutionalisierung des neusprachlichen Unterrichts und speziell des Französischunterrichts in seinen Einzelheiten nachzuzeichnen ist eine Aufgabe, derer sich u.a. Dorfeld (1891, 12-23) und Christ/Rang (1985 in sieben Bänden) angenommen haben, und das im nachfolgenden Kapitel 3 skizziert werden soll. Zusammenfassend lässt sich bis zum Ausgang der Epoche die Tendenz erkennen, dass alle deutschen Staaten die französische Sprache im Laufe des 18. Jahrhunderts in den Schulunterricht zu integrieren suchen und gegen Ende des Jahrhunderts bereits eine Fachlehrausbildung³⁷ implementiert wird. Außerdem gehen die staatlichen Regelungen zum Fremdsprachenunterricht lange Zeit von einer methodischen Affinität der alten und neuen Sprachen aus, obwohl ihnen unter-

³⁶ Für eine umfangreiche Beschreibung der Inhalte und Methoden des Französischunterrichts am *Paedagogium* vgl. Dorfeld 1891, 10-12; Christ 1996, 75-76.

³⁷ Diesbezüglich merken Christ/Rang 1985a, 18 jedoch an, dass noch bis in die erste Hälfte des 20. Jahrhunderts eine Aufteilung der Sprachlehrer in ‚Lehrer für alte Sprachen‘ und ‚Lehrer für neue Sprachen‘ die Realität prägt, „obwohl die einzelnen Sprachen sowohl in den Schulfächern wie in den Wissenschaften längst eigenständige Entwicklungen genommen haben.“

schiedliche Bildungsfunktionen zugewiesen werden und ihr schulformkonstituierender Charakter anerkannt wird (Christ/Rang 1985a, 10-26).

Diese methodische Affinität zeigt sich auch in den verwendeten Lehrmaterialien: Dorfeld (1891, 10) weist in diesem Zusammenhang bspw. auf die Beliebtheit des *Cellarius François* (1771) von Georg Philipp Plats hin, der sein Lehrbuch in Anlehnung an den Lateinunterricht des *Cellarius*, Rektor des Gymnasiums zu Merseburg, verfasst, worauf er im Vorwort des Werkes explizit hinweist (Plats zit. n. Christ 1985, 29). Der Autor bezeichnet sein Buch als „Trichter“ mit dessen Hilfe er den Schülern die französische Aussprache und Grammatik einzuflößen gedenkt. Auch hier zeigt sich wieder ein Rückbezug zu bereits verbreiteten methodischen Grundzügen im Gebrauch des damals sprichwörtlich bekannten ‚Nürnberger Trichter‘ als Bildspender. Plats bevorzugte Methode im Unterricht stellt dabei das Auswendiglernen dar (Christ 1985, 31).

Gegensätzlicher könnte die von Johann Bernhard Basedow entwickelte Unterrichtsmethode kaum sein. Auch er steht in altphilologischer Tradition und bezieht sich ganz besonders auf den von Comenius entwickelten *Orbis pictus*³⁸ (Christ 1996, 76-77). Darum wählt er auch den induktiven Sprachzugang anstelle der von Plats präferierten deduktiven Herangehensweise. Sein *Elementarwerk* ist nicht für den Fremdsprachenunterricht gedacht, sondern bietet dem Lehrer Bilder aus der Lebenswelt der Schüler, die Gesprächsanlässe darstellen, um ‚ganz nebenbei‘ sachkundliche Inhalte zu unterrichten. Die über 100 Kupferstiche, die das Lehrwerk umfasst, werden aber nachfolgend in gleicher Weise im Französischunterricht eingesetzt. Der Lehrer erklärt daran die neuen Vokabeln der fremden Sprache, die Kinder stellen Fragen zu den dargestellten Dingen und Situationen und lernen so im ständigen Dialog mit ihrem Lehrer ‚ganz nebenbei‘ Französisch (Christ 1996, 77-78). Diese aus heutiger Sicht bereits sehr modern anmutende Anschauungsmethode stellt allerdings nicht die vorwiegend im Unterricht praktizierte Vorgehensweise dar. Gegen Ende des Jahrhunderts verbreitet sich v.a. die das 19. Jahrhundert dominierende und heute als ‚Grammatik-Übersetzungs-Methode‘ bekannte Didaktik im Französischunterricht (Weller

³⁸ Der *Orbis pictus* ist eine 1658 erstmalig in Nürnberg erschienene Sammlung von 150 Holzschnitten zu didaktischen Zwecken, anhand derer die damalige Welt zu erklären sein sollte (heute wohl als ‚Bildwörterbuch‘ zu bezeichnen). Sie erscheint bis 1800 in mindestens 145 Ausgaben und mehr als 20 Sprachen; vgl. Schröder 2000, 739. Eine ausführliche Beschreibung liefert u.a. Niederehe 2011, 135-149.

1990, 109). Die Anfänge lassen sich wohl in der von Johann Schatz 1724 gedruckten Langius Grammatik³⁹ und dem zugehörigen Unterricht am Gymnasium zu Trarbach erkennen, wo besonders in den ersten Klassen die Sprechkompetenz in extremer Form vernachlässigt wird (Dorfeld 1891, 27-28). Der zu dieser Zeit prominenteste Vertreter der Gattung ist jedoch die Meidingersche Grammatik (1783): *Practische Französische Grammatik wodurch man diese Sprache auf eine ganz neue und sehr leichte Art in kurzer Zeit gründlich erlernen kann* (auch im Folgenden Weller 1990, 109-111). Sie erfährt insgesamt 37 Auflagen und wird 1857 letztmalig publiziert. Die zunehmende Schwerpunktsetzung auf den Bereich der Grammatik im Französischunterricht trotz doch eigentlich kommunikativ ausgerichteter Lernziele lässt sich wiederum erklären, wenn man den Lateinunterricht der Zeit näher betrachtet: Gegen Ende des 17. und im Verlauf des 18. Jahrhunderts verliert die lateinische Sprache ihre Funktion als Kommunikationsmittel, weil sie auch im Bereich der Wissenschaften von den Volkssprachen verdrängt wird. Darum ändern sich auch zwangsläufig die Lernziele im schulischen Lateinunterricht: „Die Lektüre und Auslegung der Schriftsteller steht jetzt an erster Stelle der Aufgaben; die mündliche und schriftliche Kommunikation im Lateinischen ist praktisch auf die Stilübungen – die Nachahmung großer Vorbilder – reduziert“ (Christ/Rang 1985a, 40). Anhand der lateinischen Sprache soll nun die Basis der Grammatik vermittelt und anschließend auf alle anderen unterrichteten Sprachen übertragen werden (Christ/Rang 1985a, 44-45). Darum überrascht es wohl auch nicht, dass der neusprachliche Unterricht in Anlehnung an den Lateinunterricht auf der Grammatikarbeit gründet.

Naturgemäß finden sich zu den meisten propagierten Methoden Gegenentwürfe. In diesem Fall werden sie von den Lehrbuchautoren De La Veaux (auch zu finden unter Delaveaux oder Laveaux) und seinem Nachfolger Wilhelm Friedrich Hezel (1754-nach 1801) geliefert. Für De La Veaux ist es das vornehmliche Ziel des Französischunterrichts, die Schüler zu befähigen, schnellstmöglich einen frankophonen Muttersprachler verstehen und mit ihm kommuni-

³⁹ Der vollständige Titel lautet: *Erleichterte Frantzösische Grammatica, welche überhaupt nach der Lateinischen Grammatica Langiana dergestalt eingerichtet ist, daß nicht nur die darinn befindliche Methode und Ordnung, sondern so viel möglich, auch deren Worte beybehalten worden, und durch eine beständige Collation die Übereinstimmung und Unterschied der Lateinischen und Frantzösichen Sprache deutlich angezeigt wird* – vgl. Dorfeld 1891, 27.

zieren zu können. Den idealen Zugang zur Fremdsprache bietet seiner Meinung nach der Weg über die Muttersprache des Schülers. Er bevorzugt das Einüben von Dialogen und Phrasen in Alltagssituationen und das kontextgebundene Vokabellernen (Weller 1990, 113-114). Ähnlich äußert sich Hezel im Vorwort seines Lehrbuches⁴⁰ (1789), der seinem Unterricht noch eine Übungsphase in Grammatik beifügt (auch im Folgenden: Hezel zit. n. Christ 1985, 43-53): Zunächst wird der Schüler an den Klang der französischen Sprache gewöhnt, indem ihm kurze Sätze präsentiert und die Bedeutung der einzelnen Wörter erklärt werden. Dabei darf der Lerner selbst „noch kein einziges Französisches Wort aussprechen“ (Christ 1985, 49). Im zweiten Schritt wird der visuelle Zugang geschult, denn der Schüler lernt die ihm in Phase 1 vermittelten Phrasen selbst zu lesen. Nachfolgend wird Phase 1 umgekehrt, d.h., die bekannten Sätze auf Deutsch präsentiert, der Lernende soll sie ins Französische übersetzen. Phase 4 weitet die ersten drei Phasen auf größere Texte aus und in Phase 5 folgt der Grammatikunterricht unter Verwendung des Deutschen als Metasprache. Hat der fleißige Schüler diese Phasen erfolgreich gemeistert, wendet man die ihm bereits bekannten Unterrichtsschritte auf umfangreiche Texte an (Christ 1985, 50-53). Mit diesen beschriebenen didaktischen Entwürfen weiten sich die Diskussionen um die Vorzüge der zum Unterricht gewählten Methode aus. Im 19. Jahrhundert wird vordergründig die Erlangung formaler Bildung durch intensiven Grammatikunterricht im Fokus stehen, die methodischen Ansätze aber trotzdem weiter differenziert werden.

Abschließend sei noch ein letztes Merkmal des 18. Jahrhunderts erwähnt: Auch wenn sich bereits in den vorangegangenen Jahrhunderten eine allgemeine Tendenz erkennen lässt, werden nun vermehrt adressatenspezifische Lehrwerke auf den Markt gebracht und zwar nicht mehr nur für Kaufleute oder Adlige (vgl. Kap. 1.2). Die Lehrwerke werden jetzt ebenfalls auf die spezifischen Bedürfnisse der Frau,⁴¹ des häuslichen Alltags und des Lernalters der Schüler zugeschnit-

⁴⁰ Der vollständige Titel lautet: *Die Kunst, auf die möglichst geschwindeste Art, Französisch sprechen und schreiben zu lernen, oder Neues Französisches Elementarwerk, ein Gegenstück zur Meidingerschen praktischen Französischen Grammatik* – vgl. Christ 1985, 43.

⁴¹ Das erste Lehrwerk, das sich im Titel speziell an den weiblichen Lernerkreis wendet, ist *La gvirlande des ievnes filles, en françois & flamen* (Antwerpen 1580) von Gabriel Meurier welches Holtus 1997, 241-260 näher analysiert. Er räumt allerdings auch ein, dass

ten (Düwell 2001, 287-303). Das absatzstärkste Lehrwerk speziell für den Unterricht von Mädchen und jungen Frauen bilden die Bände mit dem Titel *Magasins* der Jeanne Marie Le Prince de Beaumont (1711-1780), die sie um die Jahrhundertmitte in England veröffentlicht, welche sich aber rasch über ganz Europa verbreiten (auch im Folgenden Kaltz 2005, 247-259). Sie unterscheiden sich nicht nur inhaltlich von den bisher betrachteten Werken der Sprachmeister und Grammatiker, da sie vollkommen auf die Lebenswelt junger Frauen ausgerichtet sind, sondern auch in ihrer Zielsetzung: Werben die anderen Autoren in den Vorworten ihrer Bücher damit, wie schnell und mühelos man mithilfe ihrer Methode die französische Sprache erlernen kann, so verschreibt sich Beaumont nicht der Sprachkompetenz ihrer Rezipientinnen, sondern deren sittlicher Bildung. Damit füllt sie das für die Frau der Zeit bestimmte Bildungsideal auch aus fremdsprachendidaktischer Perspektive aus. Ihr Erfolg erklärt sich einerseits durch adressatenspezifische Sprache und Inhalte, andererseits mangelt es stark an Konkurrenz auf diesem Sektor (Kaltz 2005, 258). Die Ausweitung der Adressatenspezifik wird sich auch im 19. Jahrhundert fortsetzen, da die zahlreichen, neu aus dem Boden sprießenden, noch nicht einheitlichen Schulformen geeigneter Lehrwerke und Unterrichtsmethoden bedürfen.

Das sich anschließende Kapitel wird die fortschreitende Implementierung des Französischunterrichts an höheren Schulen in Deutschland skizzieren, denn in diesem Zusammenhang steigt der Regulierungsgrad des Unterrichts von staatlicher Seite immer weiter an und die Schulbücher müssen sich diesem sukzessive unterordnen bzw. ihre Inhalte sowie die eingesetzten Methoden daran orientieren. Außerdem wird der Adressatenkreis dadurch spezifiziert, da mit neuen Schularten, wie bspw. durch die Entstehung der Realschule in Preußen, die andere Bildungsziele verfolgen als das humanistische Gymnasium, auch andere Unterrichtswerke benötigt werden.

„der eigentliche Schwerpunkt [frauenspezifischer Lehrwerke] erst zwei Jahrhunderte später einsetzt“ – Holtus 1997, 247.

3. Die Institutionalisierung des Französischunterrichts im Deutschland des 19. Jahrhunderts

Das nachfolgende Kapitel soll einen Überblick über die zahlreichen Schultypen im 19. Jahrhundert liefern, die den Unterricht der französischen Sprache in ihrem Lehrangebot integriert haben.⁴² Dabei ergibt sich ein grundlegendes Problem: Im 19. Jahrhundert kann noch nicht von einem ‚Deutschland‘ im heutigen Sinne gesprochen werden. Es handelt sich vielmehr um die beiden großen Königreiche Preußen und Bayern, umgeben von mittleren und kleineren Fürstentümern. Die Territorialgrenzen werden im Laufe des Jahrhunderts mehrfach verschoben, angefangen mit der französischen Besetzung der Rheinlande bis hin zur Gründung des Deutschen Reiches 1871. Das Bildungssystem befindet sich unter der Verwaltungshoheit der einzelnen Landespatrone und es wird keine einheitlich deutsche Schulgesetzgebung erarbeitet (vgl. Rethwisch 1902, 1).⁴³ Um eine möglichst repräsentative Darstellung der Gegebenheiten der Zeit zu erreichen, wird vornehmlich die Situation in Preußen beschrieben, an die sich die Verhältnisse der anderen deutschen Regionen ab 1871 anpassen werden (vgl. Christ/Rang 1985a, 16-17), sowie die auf differenten historischen und geographischen Bedingungen gründenden Regelungen in Staaten wie Bayern und Württemberg. Die Auswahl dieser drei Regionen wird auch durch die Aussagen bzgl. deren Bildungspolitik von Kraus (2008, 41-44) gestützt: Der Autor der enzyklopädischen Handbuches über Kultur, Wissenschaft und Bildung im 19. Jahrhundert charakterisiert das preußische Gymnasium und das damit zusammenhängende höhere Bildungswesen als „Erfolgsmodell“, beschreibt die Bildungspolitik Bayerns als „Sonderweg“ innerhalb der deutschen Staaten, die sich

⁴² Es kann an dieser Stelle kein ausführlicher Einblick in die Schulgeschichte des 19. Jahrhunderts geliefert werden, dazu sei auf einschlägige Werke wie das *Datenhandbuch zur deutschen Bildungsgeschichte* (Müller/Zymek 1987) bzw. das *Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte* (Jeismann/Lundgreen 1987; Berg 1991) sowie auf Berichte bedeutender Schulpädagogen der Zeit (Lexis 1902; Paulsen 1921) verwiesen. Eine Einführung in die historischen Begebenheiten der Schulgesetzgebung findet sich auch bei Herrlitz et al. 2009.

⁴³ Ein Schulsystem, das den Namen ‚Deutsches Bildungssystem‘ erfüllt, entsteht erst gegen Ende des 19. Jahrhunderts; vgl. Müller/Zymek 1987, 19.

erst nach der Reichsgründung langsam an das preußische Modell anzupassen beginnt, und hebt Württemberg als Vertreter der kleineren Staaten besonders hervor.

3.1 Die höheren Schulen⁴⁴ für Knaben in Preußen

Bis zum Ende des 18. Jahrhunderts existieren in Preußen keine vom Staat erlassenen, verbindlichen Regelungen das Schulsystem betreffend. Eine Änderung dieser Situation wird jedoch durch zwei Faktoren dringend erforderlich: Im Jahr 1763 wird das sog. Generalschulreglement erlassen, das eine generelle Unterrichtspflicht von 7 bzw. 8 Jahren für alle Knaben einführt (vgl. auch im Folgenden Müller/Zymek 1987, 35) und eine Überprüfung und Klassifizierung bestehender Schulen im Hinblick auf eine lehrplanspezifische Abgrenzung von Seiten des Staates erforderlich macht. Der zweite Motor, der zum Auf- und Ausbau eines öffentlichen Schulsystems Anlass gibt, ist die Auflösung des Jesuitenordens 1773 durch Papst Clemens XIV., wodurch eine große Lücke im bestehenden Unterrichtswesen entsteht.

Der erste Schritt auf dem Weg zu einem staatlichen, preußischen Schulsystem ist daher die Gründung des *Oberschulkollegiums* im Jahre 1787 – eine erstmals von der Kirche unabhängige obere Schulbehörde –, deren primäre Aufgabe die Reform der Universitäten und größeren Lateinschulen darstellt (vgl. Müller/Zymek 1987, 35). In diesem Zusammenhang steht die Einführung des Abiturs (1788, erweiterte Fassung 1812) als Schalexamen, das zum Studium an einer Universität berechtigt und die vormaligen universitätseigenen Aufnahmeprüfungen ablöst (auch im Folgenden Müller/Zymek 1987, 36). Infolgedessen müssen nun aber diejenigen Schulen, die das Abitur verleihen möchten, ein einheitliches Unterrichtsniveau erfüllen. Diese Notwendigkeit bewirkt eine Umwandlung der bis dahin bestehenden Lateinschulen, die traditionell auf das Universitätsstudium vorbereitet haben: Sie entwickeln sich entweder zu gymnasialen Vollanstalten mit einem umfassenden Lehrangebot von Sexta bis Prima hin zur Hoch-

⁴⁴ Entgegen der heute in Deutschland üblichen Gliederung gehören im 19. Jahrhundert in Preußen auch die Realanstalten, sofern sie als Vollanstalten geführt werden, zum höheren Schulwesen. Ihre Rolle auf dieser Bildungsebene verfestigt sich gegen Ende des Jahrhunderts deutlich, was 1901 zu Anerkennung der Gleichwertigkeit der Reifeprüfungen von Gymnasien, Realgymnasien und Oberrealschulen durch das Kultusministerium führt vgl. u.a. Rethwisch 1902, 34.

schulreife, zu lateinlehrenden Teilanstalten, die entweder unter dem Namen ‚Gymnasium‘ das Angebot der heutigen Oberstufe abdecken oder als sogenanntes Progymnasium die heutige Mittelstufe darstellen und auf das eigentliche ‚Gymnasium‘⁴⁵ vorbereiten oder zu lateinlosen Bürgerschulen (vgl. auch im Folgenden Rethwisch 1902, 3). Die gleiche Entwicklung widerfährt den sog. Stadtschulen, die sich bis dahin von den Lateinschulen durch den Hochschulabschlussgrad ihrer Lehrer unterscheiden. Ein wichtiges Charakteristikum dieser höheren Schulen ist, dass sie keinesfalls nur die Kinder ausbilden, die sich auf ein späteres Universitätsstudium vorbereiten, sondern der breiten Masse der Bürgerkinder als Bildungsanstalt dienen, die einen Lehrberuf anstreben und die Schulen zu diesem Zweck vor der Oberstufe verlassen (Müller/Zymek 1987, 36-37).⁴⁶ Somit erfüllen sie eine doppelte Funktion als Gelehrten- und Elementarschulen (Blättner 1960, 87). Diesen Schulen obliegt aber im Sinne Humboldts der Auftrag der „allgemeinen Menschenbildung“ (Herrlitz et al. 2009, 31). Ein Ziel, das nach Auffassung der Neuhumanisten ausschließlich durch das intensive Studium der klassischen Sprachen und ihrer Autoren erreicht werden kann, was – nach der Wiederentdeckung des Griechentums und dessen ideologischer Verbindung mit dem Deutschtum – zu einer enormen Aufwertung des Griechisch- und Lateinunterrichts führt,⁴⁷ was der Lehrplan von 1816 faktisch beweist (Rethwisch 1902, 7), auch wenn er formell nie in Kraft getreten ist (Herrlitz et

⁴⁵ Peter dokumentiert bereits 1874, dass in Preußen bis zur Mitte des 19. Jahrhunderts landläufig die Schulen mit dem Begriff ‚Gymnasium‘ bezeichnet werden, die die Klassenstufen Tertia bis Oberprima anbieten, während die mit diesen Instituten verbundenen Lehranstalten für Sexta, Quinta und Quarta schlichtweg als ‚Schule‘ bezeichnet werden – Peter zit. n. Müller/Zymek 1987, 37.

⁴⁶ Diese Verfahrensweise beschreibt u.a. das Programm des Gymnasiums von Stralsund aus dem Jahr 1827: „Unsere Lehranstalt besteht, wie die meisten Gymnasien, aus sechs Hauptklassen. – Sexta und Quinta, als unterste Stufe, bilden zugleich für den niederen Gewerbestand vor; Quarta und Tertia, als mittlere Stufe, bereiten zugleich die Knaben für die höheren Berufsarten [...] vor. [...] Sekunda und Prima, als die höhere Stufe, sind die Klassen der eigentlichen Vorbereitung für den Gelehrtenstand“ – Brauns zit. n. Müller/Zymek 1987, 38.

⁴⁷ Rethwisch 1902, 7 bemerkt dazu: „Die Leistungen in den alten Sprachen und insbesondere im Griechischen wurden zum Maßstab für das Ansehen, das ein Gymnasium genoß. [...] Alles zielte auf vollständige Beherrschung der alten Sprachen beim mündlichen und schriftlichen Gebrauch ab.“

al. 2009, 37).⁴⁸ Französisch ist in diesem Reglement ausschließlich als Wahlfach vorgesehen.

Die bereits beschriebene Doppelfunktion der Gymnasien führt in Verbindung mit dem „vehementen Bevölkerungswachstum“ und der Agrarreform zu einer gesteigerten Zahl an Schülern (Herrlitz et al. 2009, 23-27), die jedoch mehrheitlich Lehrberufe anstreben und zu diesem Zweck anderer Bildungsinhalte bedürfen als die zukünftigen Universitätsstudenten. Darum bieten die Gymnasien vielerorts Realklassen als Nebenklassen an, in denen bspw. Französisch, Englisch oder höheres bürgerliches Rechnen vermittelt wird (auch im Folgenden Müller/ Zymek 1987, 38). Zu diesem Zweck können die Schüler vom Griechischunterricht dispensiert werden. Latein bleibt unerlässliches Pflichtfach für alle.

Nicht zuletzt die Ereignisse der Julirevolution 1830 treiben die staatlichen Reglementierungsbestrebungen im Bildungswesen voran (vgl. Herrlitz et al. 2009, 63). Darum erfolgt 1834 in den überarbeiteten Abiturreglements erstmals eine staatliche Festsetzung der Grundsätze der Struktur von Gymnasialanstalten, die in den ersten staatlichen Lehrplan für Gymnasien 1837 münden (Müller/ Zymek 1987, 39). Mit diesem Lehrplan wird die französische Sprache zum ersten Mal zu einem „verbindlichen Lehrgegenstand“ an preußischen Gymnasien erklärt (Mangold 1902, 192). Der Unterricht erstreckt sich in sechs Jahren von Tertia bis Prima⁴⁹ und erfolgt jeweils in zwei Wochenstunden (vgl. auch im Folgenden Lehrplan 1837 zit. n. Christ/Rang 1985e, 23). Betrachtet man im Vergleich dazu den Raum, der den alten Sprachen zugestanden wird (Latein von Sexta bis Sekunda mit 10 Wochenstunden (WS), in Prima mit 8 WS; Griechisch von Quarta bis Prima mit 6 WS), so verwundert es nicht, dass in den Erklärungen des Lehrplans dem „Französischen, und zwar ihm allein von allen Lehrgegenständen, jede[r] geistbildende Wert ab[gesprochen]“ wird (Mangold 1902,

⁴⁸ Die einzigen staatlichen Bestimmungen, die den Lehrgang an Gymnasien regeln, sind bis 1837 die Abiturreglements und die ‚Prüfungsvorschriften zur Befähigung zum Lehramt an höheren Schulen‘. Die Aufstellung der ‚Lektionspläne‘ genannten Lehrpläne bleibt den Direktoren und Lehrerkollegien der jeweiligen Anstalten überlassen – Müller/Zymek 1987, 38.

⁴⁹ Tertia, Sekunda und Prima sind jeweils als zweijährige ‚Lehrkurse‘ ausgerichtet und meist Unter- & Obertertia, Unter- & Obersekunda sowie Unter- & Oberprima genannt – vgl. Lehrplan 1837 zit. n. Christ/Rang 1985e, 23.

192). Mangold (1902, 192) fährt fort: „Nur äußeren Gründen des praktischen Nutzens verdankte es ein geduldetes Dasein und auch ein Plätzchen in der mündlichen und schriftlichen [Abitur-]Prüfung.“

Problematisch ist – und wird es auch noch einige Jahrzehnte bleiben – die Qualifikation der zur Verfügung stehenden Lehrkräfte für die neueren Fremdsprachen. Die Gymnasiallehrer, die für dieses Amt nach ihrem Universitätsstudium die *facultas docendi* erwerben, werden nicht nach dem heutigen Fachlehrerprinzip ausgebildet und geprüft, sondern, da sie die allgemeine Menschenbildung vermitteln sollen, nach den althumanistischen Kriterien *eloquentia* und *sapientia* (vgl. Blättner 1960, 146-148). Zwar besteht bereits 1838 die Möglichkeit, sich speziell als ‚Lehrer für neuere Sprachen‘ prüfen zu lassen, dabei müssen aber immer noch „genügende lateinische, historische, geographische und philosophische Kenntnisse“ nachgewiesen werden (Blättner 1960, 148). Außerdem kann ein fundiertes fachbezogenes Universitätsstudium erst ab 1867 erfolgen,⁵⁰ nachdem bspw. in Berlin der erste ordentliche Lehrstuhl für romanische Philologie eingerichtet und ein Universitätsfach der Romanistik begründet wird (vgl. Mangold 1902, 193; Christmann 1985, 28). Die erste Prüfungsordnung für die Lehramtsprüfung, der das Konzept des Einzelfaches zugrunde liegt, ist diejenige von 1898, die Französisch als eines von 15 Fächern aufzählt, dabei aber noch die Verpflichtung der Kombination des Französischen mit dem Englischen auferlegt (auch im Folgenden Blättner 1960, 156).⁵¹ Zusätzlich ist auch weiterhin der Nachweis der allgemeinen Bildung zu erbringen. In der schulischen Realität werden daher die aus den vorigen Jahrhunderten bekannten Maîtres/Sprachmeister zwar im Laufe der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts durch „wissenschaftlich und pädagogisch gebildete Deutsche, Altphilologen, Theologen [oder] Mathematiker“ abgelöst, „die zwar Disziplin und Methode hatten [...],

⁵⁰ Professuren für moderne Sprachen bestehen zwar schon wesentlich länger, nämlich zum einen dadurch, dass einigen Sprachmeistern an Universitäten zu Beginn des 19. Jahrhunderts dieser Status zuteil wurde und zum anderen durch die Einrichtung sog. Doppelprofessuren für Französisch und Englisch (verstärkt ab den 1860er Jahren), allerdings sind diese Funktionen nicht einzelsprachlich, bspw. rein französisch, ausgerichtet und ermöglichen damit auch nur ein polyphilologisches Studium – vgl. Christmann 1985, 8-9 & 23-27.

⁵¹ Mit dieser Regelung gehen auch die universitären Strukturen einher: Entgegen heutiger fachlicher Abgrenzungen werden zu dieser Zeit die Lehrstühle üblicherweise als Doppelprofessuren für Französisch und Englisch besetzt – vgl. Christmann 1985, 23-27.

denen es aber [...] oft an den elementarsten Kenntnissen in ihrem Fache fehlte“ (auch im Folgenden Mangold 1902, 192). Darum erscheint es auch verständlich, dass die Methoden des neusprachlichen Unterrichts eng an diejenigen des altsprachlichen angelehnt bleiben.

Obwohl sich seit der Einführung der Abiturreglements 1788/1812 viele Latein- und Stadtschulen in Gymnasien umgewandelt haben, besteht daneben auch noch eine Vielzahl an ‚gewöhnlichen Stadtschulen‘, die die Funktion der Volks-/Elementarschule erfüllen, sowie an ‚höheren Stadtschulen‘ (auch Bürger- und Realschulen genannt). In deren Organisation greift der Staat erstmals 1832 ein, indem er Abgängern der obersten Klassen der Bürger- und Realschulen, die Berechtigung zum einjährigen Militärdienst, das sog. ‚Einjährige‘,⁵² verleiht (auch im Folgenden Müller/Zymek 1987, 40-42). Dabei bleiben die Lehrpläne allerdings noch in der Verantwortung der jeweiligen Schulträger.

Der nächste entscheidende Schritt hin zu einer Verstaatlichung des Bildungssystems erfolgt im Jahr 1859 mit dem Erlass einer neuen Unterrichts- und Prüfungsordnung (auch im Folgenden Müller/Zymek 1987, 42). In ihr werden die höheren Bürger- und Stadtschulen erstmals klassifiziert und in drei Typen gegliedert: die Realschulen erster Ordnung (RS 1.O.),⁵³ Realschulen zweiter Ordnung (RS 2.O.) und Höhere Bürgerschulen (HBS). In Anwendung dieser Verordnung werden in Preußen 30 Institute als RS 1.O. anerkannt und 27 als RS 2.O.; Schulen, die dem Typus HBS entsprochen hätten, gibt es noch keine. An den RS 1.O. dominiert aufgrund ihrer Ausrichtung als allgemeinbildende Schule (Paulsen zit. n. Blättner 1960, 136) der Unterricht der lateinischen Sprache, Griechisch gehört nicht in den Kanon der Pflichtfächer (vgl. auch im Folgenden „Unterrichts- und Prüfungsordnung der Realschulen und der höheren Bürgerschulen vom 6. Oktober 1859“ zit. n. Christ/Rang 1985e, 75). Die französische Sprache wird ab der zweiten Klasse (Quinta) als Pflichtfach mit 5 und ab der

⁵² 1814 führt der preußische Staat die dreijährige Wehrpflicht für alle männlichen „Eingeborenen“ ein. Im Rahmen dieses Wehrpflichtgesetzes besteht aber für „junge Leute aus den gebildeten Ständen“ die Möglichkeit, ihre Dienstzeit auf ein Jahr zu reduzieren. 1822 wird das ‚Einjährige‘ bereits jedem Schulabgänger der gymnasialen Tertia verliehen – vgl. Müller/Zymek 1987, 21.

⁵³ In den 1870er Jahren wird sich der Name ‚Realgymnasium‘ für diese Anstalten einbürgern, der allerdings erst 1882 erstmalig in einer offiziellen Verordnung auftaucht – vgl. Blättner 1960, 137.

Tertia mit 4 WS unterrichtet. Im Unterschied zum Gymnasium wird auch der Englischunterricht, der in der Tertia beginnt, zur Pflicht. Die HBS ist der Konzeption nach die Proanstalt der RS 1.O. und verfügt demgemäß über die selben Lehrpläne der Klassen Sexta bis Sekunda (Müller/Zymek 1987, 44). Die RS 2. O. erhalten keinen einheitlichen Lehrplan, sondern werden als „noch mit Mängeln behaftete Realschulen 1.O.“ definiert (Müller/Zymek 1987, 45). Zu dieser Zeit sind sie noch als potentielle RS 1.O. zu verstehen, ihre Ausrichtung wird sich 1864 komplett ändern (Müller/Zymek 1987, 46).

Drei Jahre vor dem Erlass der Regelungen des Realschulwesens ist auch der gymnasiale Lehrplan modifiziert worden und der Französischunterricht an diesen Anstalten ebenfalls erweitert worden: „Der Unterricht im Französischen beginnt in [der] Quinta mit 3 wöchentlichen Stunden; in jeder folgenden Klasse sind 2 Stunden auf denselben zu verwenden“ („Modifikation des Normal-Plans für den Gymnasial-Unterricht vom 7. Januar 1856“ zit. n. Christ/Rang 1985e, 27). Der Vergleich der Gesamtwochenstundenzahl der einzelnen Sprachen zwischen Gymnasium und RS 1.O. führt zu folgendem Ergebnis:

	Gymnasium (1856)	Realschule 1.O. (1859)
Deutsch	20	29
Latein	86	44
Französisch	27	34
Englisch	--	20
Griechisch	30	--

Tab. 3.1: Vergleich der Gesamtwochenstunden
(Datenquellen: Blättner 1960, 136 & „Modifikation des Normal-Plans für den Gymnasial-Unterricht vom 7. Januar 1856“ zit. n. Christ/Rang 1985e, 27)

Die lateinische Sprache behält ihre Hegemonialstellung in den höheren Bildungsanstalten. Sie ist und bleibt die verlässliche Kraft zur Vermittlung der allgemeinen Bildung. Die Muttersprache, die in den unteren Klassen in enger Verbindung zum Lateinischen gelehrt werden soll, kann diese Funktion nach Ansicht der damaligen Schulmänner nicht erfüllen. Das Französische und das Englische, die an den Realanstalten aus praktischen Zwecken unterrichtet werden, sind diesem Anliegen auch nicht dienlich, darum überwiegt auch hier der Lateinunterricht. Die fremdsprachliche Grobstruktur weist demnach für Gymnasien zwei alte Sprachen plus Französisch aus, während die Schüler an der RS 1.O. nur eine alte Sprache plus zwei moderne Fremdsprachen erlernen.

Die nächste das höhere Schulsystem Preußens modifizierende Phase beginnt mit der Umwandlung von Gewerbeschulen zu neunjährigen lateinlosen (!) Realschulen im Jahr 1877, die in der im Jahr 1882 folgenden allgemeinen Verordnung das höhere Schulwesen betreffend in ‚Oberrealschulen‘ umbenannt werden (Blättner 1960, 138). Dieser Erlass definiert die drei verschiedenen Schultypen des höheren Schulwesens als Gymnasium, Realgymnasium (ehemals RS 1.O.) und Oberrealschule und entwirft eigene Lehrpläne für jeden Typus (vgl. auch im Folgenden Müller/Zymek 1987, 47). Die neue Oberrealschule ist eine neunjährige Vollanstalt (parallel dazu werden siebenjährige Realschulen als diesbezügliche Proanstalten definiert), die verpflichtenden Fremdsprachen sind Französisch (ab Sexta) und Englisch (ab Untertertia).

Der Lehrplanerlass und die Prüfungsverordnungen von 1882 bezogen sich zum ersten Mal im 19. Jahrhundert auf den Gesamtkomplex der höheren Schulen im Staat Preußen. Die höheren Schulen wurden dadurch als Einheit vom niederen Schulwesen abgehoben. (Müller/Zymek 1987, 49)

Konkret vollziehen sich folgende Veränderungen (vgl. Müller/Zymek 1987, 49):

- Die neunjährige Realschule 1.O. (= Realschule mit Latein) wird zum *Realgymnasium*, der Lehrplan ist von Sexta bis Quarta dem des Gymnasiums anzupassen.
- Realschulen 2.O. (= Realschulen mit Latein, aber ohne Prima) werden zu *Realprogymnasien*.
- Neunjährige Realschulen ohne Latein sind nun *Oberrealschulen*. Verfügen sie nur über einen siebenjährigen Kurs, nennt man sie *Realschule*. Haben sie lediglich einen sechsjährigen Kursumfang, sind es *Höhere Bürgerschulen*.

Die Stundenverteilung der Gesamtwochenstunden der verschiedenen Sprachen gestaltet sich 1882 folgendermaßen:

	Gymnasium	Realgymnasium	Oberrealschule
Deutsch	21	27	30
Latein	77	54	--
Französisch	21	34	56
Englisch	--	20	26
Griechisch	40	--	--

Tab. 3.2: Stundenverteilung des Sprachunterrichts an den höheren Schulen 1882
(Datenquellen: „Lehrpläne der höheren Schulen vom 31. März 1882“ zit. n. Christ/Rang 1985e, 34, 85 & 129)

Wie Tabelle 3.2 zeigt, nähern sich Gymnasium und Realgymnasium in ihrer Stundenverteilung zwar einander an, v.a. indem im Vergleich zu 1856/1859 am Gymnasium die Lateinstundenzahl sinkt und am Realgymnasium steigt und die Hegemonialstellung der lateinischen Sprache somit weiter anhält bzw. ausgebaut wird, allerdings bleibt weiterhin deutlich zu erkennen, dass das Gymnasium nach wie vor dem altsprachlichen Unterricht dient, während Realgymnasium und in besonderem Maße die Oberrealschule die Vermittlung der neueren Fremdsprachen fördern. Aber wichtiger als die Änderungen in der Stundenzahl für den Stellenwert der neueren Sprachen sind die diesbezüglichen Erklärungen im Anhang der Lehrpläne: „Zum erstenmal wird hier anerkannt, daß die französische Sprache ‚für unsere gesamten bürgerlichen und wissenschaftlichen Verhältnisse wichtig‘ ist“ (auch im Folgenden Mangold, 1902, 196). Des Weiteren erhält das Französische auch zum ersten Mal die Aufgabe der „sprachlich-logischen Schulung (auf der Oberrealschule)“, welche bis dato lediglich der Lateinunterricht erfüllt hat. Auch die Inhalte der im Unterricht behandelten französischen Literatur sollen in gewisser Weise die Inhalte der lateinisch-griechischen Werke, welche den Oberrealschülern vorenthalten bleiben, aufwiegen. Obwohl die „Sicherheit der Grammatik und [die] Erwerbung eines ausreichenden Wortschatzes“ im Unterricht immer noch an erster Stelle stehen, werden von nun an auch „einige Übungen im mündlichen Gebrauch der Sprache“ vorgeschrieben.

Trotz dieser tiefgreifenden Veränderungen in Bezug auf den Fremdsprachenunterricht halten einige Schulreformer diese Umgestaltungen nicht für ausreichend und fordern bereits im selben Jahr mit ihrem Sprachrohr Wilhem Viëtor: „Der Sprachunterricht muß umkehren!“ (Viëtor 1882 zit. n. Mangold 1902, 197). Ein Hauptbedürfnis in diesem Kampf ist die Erlernung der französischen Sprache vor der lateinischen (Mangold 1902, 206). In diesem Zusammenhang steht auch die Erschaffung zweier Reformanstalten: die Altonaer Schule und die Frankfurter Schule. Beiden ist gemeinsam, dass sie einen einheitlichen Unterbau für die höheren Schulen fordern, in dem der Fremdsprachenunterricht mit dem Französischen beginnen soll (Müller/Zymek 1987, 64). Der Altonaer Plan bezieht sich dabei auf Realschule und Realgymnasium, während der Frankfurter Plan für Gymnasium und Realgymnasium entworfen wird.

Der Altonaer Plan setzt einen dreijährigen gemeinsamen Unterbau voraus, in dem Französisch in der Sexta beginnt und zwei Jahre später – ab der Quarta –

die englische Sprache eingeführt wird (vgl. auch im Folgenden Reinhardt 1902, 341). Ab der Tertia müssen sich die Schüler für eine der beiden Schullaufbahnen entscheiden: Entweder, sie besuchen die dreijährige Realschule, in der Französisch und Englisch nahezu paritätisch unterrichtet werden, oder sie wählen das sechsjährige Realgymnasium, wo man Französisch und Englisch auch relativ gleichwertig vermittelt, den Unterricht der lateinischen Sprache jedoch nun mit 6 Wochenstunden (im Vergleich zu 4 bzw. 3 in den neueren Sprachen) in den Mittelpunkt stellt.

Der Frankfurter Plan stützt sich ebenfalls auf einen dreijährigen gemeinsamen Unterbau, in dem Französisch als erste und einzige Fremdsprache mit jeweils 6 Wochenstunden (nachfolgend WS) unterrichtet wird (vgl. auch im Folgenden Reinhardt 1902, 341). Dann besuchen die Schüler entweder das sechsjährige Gymnasium mit dem Schwerpunkt auf Griechisch und Latein (Latein ab Unter-Tertia, Griechisch ab Unter-Sekunda) oder das ebenfalls sechsjährige Realgymnasium, in dem ab Unter-Tertia mit dem großflächigen Lateinunterricht begonnen wird und ab Untersekunda einige Stunden Englisch hinzutreten.

Wie Tabelle 3.3 zeigt, bleiben die Hauptcharakteristika der Schultypen (Gymnasium altsprachlich ausgerichtet, Realgymnasium fördert die neuen Fremdsprachen) dabei weitgehend erhalten, wenn auch das Lateinische im Vergleich zu den regulären Lehrplänen für höhere Schulen von 1882 (vgl. Tab. 3.2) an Bedeutung einbüßen muss. Die wichtigen Innovationen sind, dass an allen Schultypen der französischen Sprache die Aufgabe der sprachlich-logischen Schulung zugeschrieben wird, da sie als erste Fremdsprache noch vor dem Lateinischen vermittelt wird, und sich die Schüler erst drei Jahre später als an anderen Schulen für eine endgültige Schullaufbahn entscheiden müssen.

	Gymnasium (F)	Realgymnasium (F)	Realgymnasium (A)	Realschule (A)
Deutsch	31	31	29	22
Latein	51	38	36	--
Französisch	31	38	37	33
Englisch	--	18	22	18
Griechisch	32	--	-	--

Tab. 3.3: Stundenverteilung des Sprachunterrichts nach Altonaer und Frankfurter Lehrplan (Datenquelle: Reinhardt 1902, 341).

Bis zum Jahr 1894 werden fünf Institute nach dem Altonaer Prinzip in Preußen und bis 1902 ebenfalls fünf in den übrigen Bundesstaaten gemeldet, während in

Preußen bis 1902 ganze 30 höhere Schulen nach dem Frankfurter Konzept registriert sind und in den übrigen Bundesstaaten 7 Anstalten (vgl. Reinhardt 1902, 338-340).

Aber auch die regulären höheren Schulen erfahren bis zum Eintritt ins neue Jahrhundert noch weitere Veränderungen, die die neuen Fremdsprachen begünstigen sollen: Im Jahr 1892 werden die Lehrpläne erneut modifiziert, was neben geringen Abweichungen in den einzelnen Wochenstundenzahlen folgende Auswirkungen auf den Französischunterricht hat (vgl. auch im folgenden Mangold 1902, 210):

- Die Entwicklung und Charakteristika der französischen (und englischen) Literatur sollen den Schülern vermittelt werden, wobei allerdings auf eine umfassende Darstellung der Literaturgeschichte zu verzichten ist.
- Der Grammatikunterricht hat in deutscher Sprache stattzufinden. Der Einsatz französischer Grammatikwerke ist nicht erlaubt.
- Die Realanstalten sollen den Landeskundeunterricht über Frankreich mit einbeziehen.
- Neben den bisher präferierten klassischen Autoren werden auch moderne Werke moderner Autoren zur Lektüre zugelassen.
- Die Hörfertigkeit ist zu fördern; dabei darf zwar auf die Erkenntnisse der diachronen Sprachforschung und insbesondere der Etymologie zurückgegriffen werden, allerdings ist es nicht gestattet, die theoretischen Lautgesetze bzw. die Lautschrift in den Unterricht zu integrieren.

Der letzte Schritt in der Entwicklung eines ‚deutschen Schulsystems‘ im 19. Jahrhundert wird am 26. November 1900 in einem Allerhöchsten Erlass verkündet und durch die neuen Lehrpläne im Jahr 1901 auch in der Schulrealität wirksam (vgl. auch im Folgenden Rethwisch 1902, 31-32): die grundsätzliche Anerkennung der Gleichwertigkeit der drei höheren Lehranstalten.

Die entscheidende Veränderung für die französische Sprache ist die Möglichkeit, die englische Sprache als neue Pflichtfremdsprache am Gymnasium zu vermitteln und das Französische zum Wahlfach zu erklären (Rethwisch 1902, 32).

	Gymnasium	Realgymnasium	Oberrealschule
Deutsch	26 (21)	28 (27)	34 (30)
Latein	68 (77)	49 (54)	--
Französisch	20 (21)	29 (34)	47 (56)
Englisch	*--	18 (20)	25 (26)
Griechisch	36 (40)	--	--

* Die französische Sprache kann durch die englische ersetzt werden.

Tab. 3.4: Stundenverteilung des Sprachunterrichts an den höheren Schulen
 – in Klammern zum Vergleich die Zahlen von 1882
 (Datenquelle: „Lehrpläne und Lehraufgaben für die höheren Schulen in Preußen
 vom 29. Mai 1901“ zit. n. Christ/Rang 1985e, 47, 97 & 136)

Die durchgängige Herabsetzung der Stundenzahlen in den Sprachen, die sich in Tabelle 3.4 zeigt, erklärt sich durch die Verminderung der Gesamtstundenzahl, die bereits 1892 vorgenommen wurde, nachdem Jahrzehnte lang eine „Überbürdung“ der Schüler beklagt wurde (Mangold 1902, 209-210). Die allgemeinen Unterrichtsziele des Fremdsprachenunterrichts gleichen denen von 1892 (Mangold 1902, 222).

Zum Abschluss des Überblicks über die Entwicklung der höheren Knabenschulen des 19. Jahrhunderts in Preußen sei noch eine Übersicht angefügt, die den Stellenwert der verschiedenen Sprachen an den unterschiedlichen Schultypen verdeutlicht:

GYMNASIUM	1816	1837	1856	1882	1901
Deutsch	13,9	9,3	7,5	7,8	10,0
Latein	23,9	30,7	32,1	28,8	26,3
Französisch	--	4,3	6,4	7,8	7,7
Griechisch	15,7	15,0	15,7	14,9	13,9

Tab. 3.5: Prozentualer Anteil der Sprachen am Gesamtstundenplan am Gymnasium
 (Datenquelle: Herrlitz et al. 2009, 66)

REAL-GYMNASIUM	1816	1837	1856	1882	1901
Deutsch			10,2	9,7	10,7
Latein			15,5	19,3	18,7
Französisch			11,9	12,1	11,1
Englisch			7,0	7,2	6,9

Tab. 3.6: Prozentualer Anteil der Sprachen am Gesamtstundenplan am Realgymnasium
 (Datenquelle: Herrlitz et al. 2009, 66).