



Französischunterricht in Preußen und im linksseitigen Rheinland zwischen Aufklärung und Wiener Kongress

Walter Kuhfuß¹

The time between the French Revolution and the Congress of Vienna was a time of fundamental changes in many areas: the abolition of the social order of the *Ancien Régime*, the rise and fall of Napoleon, the reshaping of the central European territory, the emergence of an educated middle class, and the establishment of neo-humanistic education in Prussia. Taking the example of Prussia and the Rhineland, this paper seeks to demonstrate how the teaching of French was influenced by the great changes in politics, language and culture at a time of social and political upheaval at the end of the 18th and the beginning of the 19th century. Believing it would have a settled status in the Prussian school system, the authorities originally set out to develop French language instruction in all its didactic aspects, but after the Congress of Vienna the Prussian state transferred the teaching of French from the *Gymnasium* (high school) to the *Realanstalten*. In the Prussian regions west of the Rhine even two changes of government impacted the teaching of French.

1. Gesellschaftliche und politische Umbrüche

In den großen Krisen, die sich in den alteuropäischen Gesellschaften während der zweiten Hälfte des 18. Jahrhunderts verdichteten und die alle Bereiche der Gesellschaft, der Wirtschaft, der Politik und der Lebensformen erfassten, wurden die geistigen Grundlagen der modernen Welt geschaffen (Jüttner & Schlobach 1992; Kuhfuß 2014: 477-483; Martus 2015). In dem in Mitteleuropa stark durch französische Politik, Sprache und Kultur geprägten Zeitabschnitt zwischen Aufklärung, Französischer Revolution, napoleonischen Eroberungs- und preußischen Befreiungskriegen, dem Sturz Napoleons und dem Wiener Kongress zeigten sich im Alten Reich und in Frankreich sowohl aus dem *Ancien Régime* übernommene als auch sich verändernde Institutionen und Lebensformen.

Während in Frankreich die Revolution von 1789 bei aller Kontinuität mit dem *Ancien Régime* einen inneren, institutionellen und gesellschaftlichen Bruch bewirkte, blieb es im Alten Reich bei politischen und gesellschaftlichen Reformen ohne Revolution – aber gleichfalls mit tiefgreifenden Veränderungen. Gewinner der Auflösung des Heiligen Römischen Reiches (1806) war vor allem Napoleon, nach dessen Vorstellungen Mitteleuropa politisch neu geordnet wurde.

1 Korrespondenzadresse: Dr. Walter Kuhfuß, Aachener Straße 55 b, D-54294 Trier, E-Mail: walter@kuhfuss.net

Insbesondere die Modernität der französischen Administration und des Militärs forderten die deutschen Länder heraus, Staatsreformen in Angriff zu nehmen.

Der Höhepunkt des kulturellen und politischen Ansehens Frankreichs war in Deutschland bereits nach 1770 überschritten. Die Ereignisse der Französischen Revolution wurden in Deutschland schnell und kontrovers rezipiert. Bald standen die napoleonischen Truppen in Mitteleuropa und die Rheinbundstaaten wurden in die napoleonische Expansionspolitik eingebunden. Die Periode zwischen 1789 und 1815 (vgl. Struck & Gantet 2008: 127-138) brachte daher eine Intensivierung und Beschleunigung in der gegenseitigen Wahrnehmung der beiden Länder Frankreich und Deutschland sowie eine Veränderung des deutschen Frankreichbildes. Herders Kritik, die französische Sprache trenne in Deutschland "ganze Stände und Volksklassen von einander" (Herder 1795: 36), war ein Symptom für eine zunehmend empfundene Differenz zwischen der französischen Staatsnation und der deutschen Kulturnation (Struck & Gantet 2008: 25-28).

Schrittweise wurde nun im komplexen Prozess der Staatsbildung in den deutschen Ländern (aber durchaus nicht im Gleichschritt) ein einheitliches, standardisiertes öffentliches Schulsystem eingeführt, mit Inspektionen, staatlichen Prüfungen und mit der zunehmenden Überwachung der Lehrpläne und Lehrbücher. Dieser Prozess wurde in Preußen mit der Einführung des Oberschulkollegiums (einer von der Kirche unabhängigen obersten Unterrichtsbehörde) 1787 spürbar. 1788 wurde das Abitur eingeführt (bzw. 1812 als verbindliche Zulassungsvoraussetzung zur Universität); die Schulen mussten zur Qualitätskontrolle ihre Abiturthemen an das Oberschulkollegium senden. 1810 wurde die Lehrerabschlussprüfung *Pro facultate docendi* als Berechtigungsnachweis zur Erteilung von Unterricht beschlossen (Jeismann 1996: 333-336; Wehler 2008 [1987]: 220-230; Willems 2013: 47). Verbunden mit diesem bildungspolitischen Maßnahmenpaket waren erste, eher zaghafte Versuche, den lokalen und regionalen Instanzen die Aufsicht über die höheren Schulen zu entziehen und sie einer staatlichen Unterrichtsverwaltung zu unterstellen.

Den vielschichtigen Prozess der Standardisierung des Bildungssystems kann man in Preußen 1788 mit der Einführung des Abiturs beginnen lassen. In einem Selektions- und Vereinheitlichungsvorgang wurde die unübersichtliche Gemengelage vormoderner Gelehrtenschulen sukzessive zu neuhumanistischen Gymnasien reformiert, ein Vorgang, der erst gegen Ende der 1830er Jahre abgeschlossen war (Willems 2013: 65). Die vorliegende Darstellung des Französischunterrichts² beschränkt sich auf die eigentliche Umbruchsepoche zwischen 1788 und 1815 und lehnt sich damit an gängige Periodisierungen der

2 Für eine ausführlichere Darstellung des Französischunterrichts zwischen 1788 und 1815 vgl. Kuhfuß (2014).

Epochengeschichte an (vgl. Struck & Gantet 2008: 140-142). Der Französischunterricht wurde in diesen Transformationsprozess von der Gelehrtenschule zum Gymnasium hineingezogen und erlebte in Preußen einen Aufschwung bis 1806. Eine zu diesem Zeitpunkt bereits latent spürbare Abneigung gegen das Französische verstärkte sich nach der preußischen Niederlage (1806) gegen Napoleon; 1815 erfolgte mit der Neuordnung Europas zugleich eine tiefe Zäsur in der Geschichte des Französischunterrichts.

Zwischen 1788 und 1806 inspizierten die Mitglieder des Oberschulkollegiums die höheren Schulen in Preußen, um Schulorganisation, Unterricht und Prüfungspraxis kennenzulernen. Die Inspektionen dienten dazu, den Wildwuchs und die Qualitätsunterschiede der herkömmlichen höheren Schulen (traditionelle Latein-, Bürger- und Stadtschulen in konfessioneller und kommunaler Trägerschaft) zu sichten sowie geeignete Schulen für die künftigen neuhumanistischen Gymnasien auszuwählen. Diese Bestandsaufnahme von Visitationsberichten, Selbstdarstellungen der Lehrkräfte, protokollierten Beschreibungen der Unterrichtsverfahren, Auszügen aus schriftlichen Abiturarbeiten sowie eine umfangreiche Sammlung von u.a. französischen Abiturthemen aus 91 preußischen Gelehrtenschulen bilden ein flächendeckendes, unterrichtsnahes Datenmaterial. Es liegt in einer breiten, wenngleich nicht unproblematischen Auswahl (Jeismann 1996: 46) in drei Bänden der *Monumenta Germaniae Paedagogica* vor (Schwartz 1910, 1911, 1912; vgl. Kuhfuß 2012).

2. Aufstieg des Französischunterrichts zum Schulfach in Preußen: pädagogische und didaktische Aspekte

Durch Bevölkerungswachstum (Struck & Gantet 2008: 40), die Entstehung einer bildungsbürgerlichen Funktionseelite und durch eine akademische Überfüllungskrise wurde Preußen gegen Ende des 18. Jahrhunderts in eine gesellschaftliche Krisensituation geführt (Wehler 2008 [1987]: 480); sie erhielt zusätzliche Impulse durch Aufklärung, Französische Revolution und napoleonische Eroberungskriege. Unter dem Druck dieser gesellschaftlichen Umbrüche und Krisen wurde der Französischunterricht durch neue pädagogische und didaktische Konzepte herausgefordert. Die Aufklärung hatte die optimistische Überzeugung entwickelt, dass Erziehung den Fortschritt der Menschheit befördern und dem einzelnen Menschen in seiner Entwicklung helfen könne. Vor allem Jean-Jacques Rousseau (1712-1778) revolutionierte die in Deutschland schnell rezipierten pädagogischen Ideen von der Lernfähigkeit des Menschen. Das Kind sollte sich durch intellektuelle und moralische Erziehung entwickeln, vor allem sollte es

seine eigenen Erfahrungen machen und reflektieren. Die Vorstellung von der Kindheit als eigener Phase des Lebens konnte zunehmend die Inhalte auch des Französischunterrichts verändern und sogar die Organisation neuer Schulformen strukturieren wie in Herders Plan für eine Realschule, in der sich der Französischunterricht an den entwicklungspsychologischen Stufen Kind, Knabe, Jüngling sowie an stufengemäßen Lernmotivationen orientierte (Herder 1997 [1769]: 171).

Neue gesellschaftliche Entwicklungen wie die "Leserevolution" (Engelsing 1974: 53-68) und ein qualitativer Wandel zur extensiven Lektüre wirkten in den Fremdsprachenunterricht hinein und veränderten didaktische Grundkategorien: Das Aufkommen einer bürgerlichen Lesekultur in Verbindung mit der schnelleren und intensiveren Wahrnehmung eines sich verändernden Frankreichbildes erforderte im Fremdsprachenunterricht das Entschlüsseln immer neuer Texte und generierte damit neue Fragestellungen im Umgang mit dem Geschriebenen. Die Fremdsprachenmethodik antwortete darauf z.B. mit der Unterscheidung von zwei Lesegeschwindigkeiten und -intensitäten, nämlich einer staratischen (intensiv-vertiefenden) bzw. kursorischen (extensiv-zügigen) Textlektüre (Bernhardi 1818 [1810]: 67; vgl. Kuhfuß 2014: 533); neue Vorformen heutiger Lesebücher wie die Chrestomathien (z.B. Gedike 1792; Ideler & Nolte, Bd. 1, 1827 [1796] und Bd. 2, 1826 [1798]) präsentierten einen quantitativ ausgeweiteten Kanon literarisch und kulturell relevanter Textausschnitte; Wiederholungen von neuem Lernstoff wurden zunehmend didaktisch, lern- und entwicklungspsychologisch begründet (Trapp 1788: 79; vgl. Kuhfuß 2014: 494).

Die didaktischen Kategorien des Repräsentativen und Exemplarischen sowie die zunehmenden staatlichen Kontrollen erforderten eine verstärkte Reflexion der Inhaltsentscheidungen (Hüllen 2005: 76). Das Repräsentative ließ wesentliche Züge der französischen Kultur, der Literatur, des Nationalgeschmacks, des *génie* der französischen Sprache in einem einzelnen Text, in grammatischen Strukturen oder Übersetzungsverfahren aufscheinen. Faktisch freilich blieb vieles beim Alten: Wo repräsentative Texte für die Abiturprüfungen gefordert waren, reduzierte sich die Auswahl französischer Literatur zwischen 1788 und 1806 vielfach auf wenige Werke (vgl. Kuhfuß 2012). Diversität und Vielfalt zeigten sich vor allem in den Chrestomathien (z.B. Gedike 1792; Hecker 1791-1792; Ideler & Nolte, Bd. 1, 1827 [1796] und Bd. 2, 1826 [1798]).

Exemplarisch sind Begriffe von allgemeiner Bedeutung, die grundlegende, übertragbare Einsichten ermöglichen wie die 'Mythen' (Königs 2010: 160-174) der zeitgenössischen französischen Kultur- und Sprachpolitik, die in den Texten der schriftlichen Abiturprüfungen gehäuft auftreten, wie *génie*, *clarté de la langue française*, *universalité*. Durch den Vergleich eines französischen Originaltextes mit seiner Übersetzung ins Deutsche (und wieder zurück ins Französische) sollten

die Lernenden das Eigentümliche der französischen Sprache (*génie de la langue française*) exemplarisch als Ausdruck der Individualität und Geschichtlichkeit des französischen Volkes erkennen. Didaktische Begründungen exemplarischer Unterrichtsinhalte wurden im Laufe des 19. Jahrhunderts von der Ebene individueller Überlegungen auf die beiden Ebenen staatlicher Entscheidungen und fachdidaktischer Reflexion gehoben.

Zwei pädagogischen Richtungen galt die breite Aufmerksamkeit des intellektuellen Deutschlands: Philanthropismus und Neuhumanismus. Beide Reformbewegungen reagierten auf die Säkularisierung aller Lebensbereiche und wollten in ihren Modellschulen weltliche Inhalte vermitteln. Der Philanthropismus bezog sich auf die bürgerliche Lebenspraxis, betonte neben der Bildung des Geistes auch die modernen Sprachen (und das hieß vorwiegend: den Französischunterricht) und eine auf die Bewältigung der nützlichen Aufgaben in der Gesellschaft bezogene Realienkunde. Die Philanthropen waren als Erzieher auch an Gemüt und Seele der Zöglinge interessiert. Die Neuhumanisten hingegen verstanden sich primär als Vermittler kultureller Werte und trainierten die Jugendlichen mental durch die Beschäftigung mit der Grammatik. Im Unterschied zum Philanthropismus wurde die Sprache der Sprache wegen erlernt. Im ersten Jahrzehnt des 19. Jahrhunderts waren es vor allem der Altertumswissenschaftler Friedrich August Wolf (1783-1806), Hegels (1770-1831) Philosophie sowie Wilhelm von Humboldts (1767-1835) Schulreform von 1809, die das Konzept der neuhumanistischen Bildung gestalteten. Sie stimmten in der Überzeugung überein, dass die Grammatik der alten Sprachen am ehesten dazu geeignet sei, die Allgemeinbildung junger Menschen zu befördern (Hüllen 2005: 77-86). Auf den Utilitarismus des aufklärerischen Vernunftzeitalters reagierte der Neuhumanismus mit seiner Vorstellung von der harmonischen Entfaltung aller Anlagen und Kräfte des Individuums – die Frage war, ob das nicht auch durch die intellektuelle Auseinandersetzung mit dem Französischen und seiner Grammatik möglich war.

Um 1800 gehörten Elemente beider Strömungen im Bewusstsein der Epoche zusammen: die Bildung des Menschen zum Individuum und zum Bürger, die Selbstbestimmung der Menschen und die Unterordnung unter Obrigkeiten. An zahlreichen höheren Schulen wie dem Friedrichswerderschen Gymnasium in Berlin lassen sich daher Einflüsse des Philanthropismus und des Neuhumanismus gleichzeitig feststellen (Fritsch 2005: 71; Willems 2013: 36-42). Faktisch waren die höheren Schulen in den Städten häufig 'Gesamtschulsysteme', die beide Konzepte, gesellschaftliche Nützlichkeit und neuhumanistische Bildung, miteinander verbanden (Lundgreen 1980: 43). In den unteren Klassen lehrte man daher Französisch für Kaufleute und Handwerker; erst in den oberen Klassen setzte sich auch im Französischunterricht eine neuhumanistische Bildung durch.

Von besonderer Bedeutung für die Weiterentwicklung des Französischunterrichts seit dem letzten Drittel des 18. Jahrhunderts war eine einflussreiche Experimentierschule des Philanthropismus. Auf Einladung seines Leiters Johann Bernhard Basedow (1724-1790) versammelte das Dessauer Philanthropin 1776 eine Reihe von reformpädagogischen Experten. Ihnen wurde z.B. der Anfangsunterricht in Französisch vorgeführt, den der anwesende Schriftsteller Schummel protokolliert hat (Schummel; Rochow & Richter 1891 [1776]: 82-84; Kuhfuß 2014: 540-543). Der Lehrer demonstrierte die Semantisierung des Begriffs 'Egge', indem er ihn mit einem Kupferstich anschaulich machte. Nach Basedows zukunftsweisender sensualistischer Konzeption wurden Bilder "systematisch benutzt, um dem Lerner einen direkten Zugang zu der Bedeutung eines Wortes bzw. eines Satzes zu ermöglichen" (Reinfried 1992: 135). Begeistert war Schummel über den Einsatz von Lernspielen und einen von den Kindern selbst angefertigten Lernkasten mit neuen Wörtern, mit dem sie jeden Tag eine halbe Stunde üben sollten. Trotz des allgemeinen Grundsatzes 'Sachen vor Wörtern' ermöglichte die hohe Zahl von 12 Wochenstunden die Tendenz zu einem bilingualen Unterricht. Er gelangte in den neunziger Jahren des 18. Jahrhunderts zu einem frühen Höhepunkt in der von dem Basedow-Schüler Johann Friedrich Schulze (1753-1817) geleiteten Berliner Handelsschule (Kuhfuß 2014: 470-475). Dieser in der Epoche neuartige Unterricht beeinflusste die Weiterentwicklung des Schulwesens nicht so sehr durch weitere Schulgründungen der Philanthropen als vielmehr durch die Öffentlichkeitsarbeit des genialen Netzwerkers Basedow und seiner Anhänger wie Johann Heinrich Campe (1746-1818), der Hauslehrer der Brüder Humboldt und kurzzeitige Leiter des Dessauer Philanthropins war (Campe 1785-1792).

Konnte der Französischunterricht in dieser Umbruchphase eine dauerhaft gefestigte Stellung in der künftigen Staatsschule erringen, die sich nicht nur auf den praktischen Nutzen der lebenden Fremdsprache bezog? In der Theorie (Fend 1980; Fend 1988: 61-66; Wehler 2008 [1987]: 478-481) sollte die staatliche Schule der Epoche für die zweckrationale Ausbildung der künftigen Staatsdiener sorgen. Sie sollte Aufgaben der politischen Sozialisation der jungen Generation übernehmen und bei den Zöglingen die bürgerlichen Tugenden von Ordentlichkeit, Pünktlichkeit und Folgsamkeit verinnerlichen. Außerdem sollte sie das kulturelle Erbe der Gesellschaft weitergeben, nach schichten- und klassenspezifischen Bedürfnissen umformen und schließlich die soziale Selektion erhalten und verstärken. Das war eine Aufgabe, die das aufkommende Bildungsbürgertum forderte und die in der Konstruktion eines bürgerlichen Bildungsbegriffs ihren Niederschlag fand.

An diesen Funktionen richtete sich auch die Debatte um den zeitgenössischen Französischunterricht aus. Zwar waren die überkommenen Unterrichtsinhalte

einer galanten Hofkultur wenig geeignet, Staatsbeamte mit dem asketisch-protestantischen Ethos der öffentlichen Lebensführung vertraut zu machen. Es gab jedoch die lange Vermittlungstradition eines sozialen und christlichen Habitus z.B. pietistischer Provenienz sowie die gallophile und zugleich ins Asketische zielende Vorbildwirkung des preußischen Königs Friedrich II., die nach seinem Tod 1786 nicht einfach aufhörte. Um zu staatsbürgerlicher Gesinnung, Patriotismus und den bürgerlichen Tugenden zu erziehen, konnte der Französischunterricht zudem auf allgemeine Aspekte wie Leistung und Disziplin zurückgreifen sowie seine Inhalte auf die neuen Themen der Aufklärung, auf Toleranz und Menschenrechte ausweiten. Die weit verbreiteten französischen Lehrbücher (Kuhfuß 2014: 526-529; Lerenard 2016¹) des Berliner Schuldirektors Friedrich Gedike (1754-1803) entfalteten seit den neunziger Jahren des 18. Jahrhunderts diesen Zentralgedanken einer zugleich nehumanistischen und zivilbürgerlichen Erziehung durch den Französischunterricht weit über Berlin hinaus. Sie richteten sich an eine Schülerschaft in der höheren Schule, die zwischen 1789 und 1807 in Berlin zu fast 80% aus Söhnen von Akademikern, eben dem Bildungsbürgertum, bestand. Nur 4% der preußischen Abiturienten in den hauptstädtischen Gymnasien waren adlig (Lundgreen 1980: 46).

Mit dem Wandel der Schülerschaft und dem Bemühen der preußischen Schulbehörden um Standardisierung des professionellen Wissens und Könnens veränderte sich das Berufsbild der Französischlehrer. Ihr Alleinstellungsmerkmal gewannen sie als Spezialisten für die französische Sprache, für Grammatik, Vermittlungswissen und ein professionelles Ethos. Der Lehrerberuf entwickelte mit dem Eintritt in die Staatsschule ein genaueres Anforderungsprofil; in dem von Gedike gegründeten 'Seminarium für Gelehrte Schulen' wurde ein angehender Französischlehrer bereits ab 1787 berufspraktisch ausgebildet (Schröder 1985: 315). Der nehumanistische Bildungsbegriff und das Allgemeine Landrecht für die Preußischen Staaten (1794) gaben den Lehrern im 19. Jahrhundert die Möglichkeit 'dazuzugehören' – allerdings nur den gymnasialen Französischlehrern. Das erforderte strenge Initiationsriten, die sich schrittweise zu einer zweiphasigen Berufsausbildung institutionalisierten (Jeismann 1996: 340). Daneben bot freilich weiterhin die Schar muttersprachlicher Sprachmeister ihre authentische französische Sprache als Alleinstellungsmerkmal für eines der meist prekären Arbeitsverhältnisse auf Zeit an. Arbeitslose Theologen im Übergangsam zu einer Pfarrstelle wiederum brachten eine an den alten Sprachen orientierte Methodik in den Neusprachenunterricht.

Französischunterricht wurde im öffentlichen Bewusstsein bis zum letzten Drittel des 18. Jahrhunderts meist als Privatunterricht oder kostenpflichtiges Wahlfach in der Gelehrtenschule wahrgenommen. Auf dem Weg in die staatlich regulierte Schule änderten sich nun seine Inhalte und Akkulturationsleistungen.

Das höfisch-mondäne Kulturmodell, das sich seit dem Dreißigjährigen Krieg bis zur Mitte des 18. Jahrhunderts mit der universellen Verkehrssprache des Adels, der Höfe und des gebildeten Bürgertums durchgesetzt hatte, wich einem neuen bürgerlich-liberalen Kulturmodell. Es zeigte sich besonders deutlich in den frühen preußischen Maturitätsprüfungen (Kuhfuß 2012: 75-86). Das neue Kulturmodell wies erstens ein ausgeprägtes Element französischer Höhenkammliteratur auf, das allerdings häufig auf Fénelons "Télémaque" als repräsentatives Werk der Klassik und Voltaires Versepos "La Henriade" als Werk der Aufklärung beschränkt war. Hinzu kamen z.B. die "Amusements philologiques" (1749) des Hallenser Pietisten Choffin – allerdings in weitem Abstand hinter den beiden Spitzenreitern. Zweitens wurde das Französische weiterhin als Universalsprache verwendet, weil Geschichtskenntnisse (Willems 2013: 64) in den schriftlichen Abiturprüfungen häufig in französischer Sprache behandelt wurden (z.B. Abiturprüfung am Gymnasium Neustettin 1798 bis 1804, vgl. Schwartz, Bd. 2, 1911: 223-225; Abiturprüfung am Pädagogium Züllichau 1803, vgl. Schwartz, Bd. 2, 1911: 349). Drittens wurde der französische Universalitätsanspruch nach der Französischen Revolution über die *langue française* hinaus ausgedehnt auf die Menschenrechtsthematik bis in die nordamerikanischen Verhältnisse. Gleichzeitig wurde die Aggressivität der französischen *Terreur*-Jahre 1793/94 in Lehrbüchern und Abiturprüfungen zugunsten einer differenten deutschen Humanitäts- und Patriotismusthematik (z.B. im Gymnasium Minden 1799, Schwartz, Bd. 2, 1911: 373) ausgeklammert. Revolutionärer Umsturz oder Humanität, das waren die Gegenpole, unter denen die nationalen Unterschiede gefasst wurden. Zugleich wurde viertens die Aufnahme kultureller Inhalte in die Abiturprüfungen von einem ausgeprägten Selbstbezug gesteuert: von den französisch geschriebenen Werken Friedrichs II. über seinen Briefwechsel mit Voltaire, die schriftliche Behandlung von Themen aus der preußischen Dynastie- und Herrschergeschichte bis zur Aufnahme frankreichkritischer oder solcher Texte, die Preußen als den eigentlichen Hort aufklärerischer Toleranz und als neues Zentrum kultureller Höhe erscheinen ließen (Belege bei Schwartz, 1910, 1911, 1912; Kuhfuß 2012: 75-86).

Die Vorstellung von der Nützlichkeit der modernen Fremdsprache durchzog das ganze aufgeklärte 18. Jahrhundert. Der Gründer der pietistischen Anstalten des Halleschen Waisenhauses, Hermann August Francke (1653-1727), realisierte seine Konzeption einer in tiefer Gottgläubigkeit verankerten Schule bereits in der ersten Hälfte des 18. Jahrhunderts, doch waren einige seiner Ideen und neuartigen Regelungen auch gegen Ende des 18. Jahrhunderts wirksam. Einen fast berufsvorbereitenden Französischunterricht konnte man schon 1721 in Franckes Schule für den Adelsnachwuchs, dem *Pädagogicum Regium*, erkennen (Kuhfuß 2017). Für die Schüler der Abschlussklasse *Selecta* (für künftige Diplomaten)

verfügte Francke z.B. im Lehrplan: "Sie müssen über allerhand nützliche Materien discouriren oder disputieren [und] briefe aufsetzen" (Kuhfuß 2017: 129-131). Zukunftsweisend waren auch wöchentliche Fachkonferenzen zur schulinternen Fortbildung der Französischlehrer und funktionale Formen von *team-teaching* zwischen akademisch ausgebildeten deutschen Lehrern und französischen Sprachmeistern. Die von Halle ausstrahlenden pietistischen Realschulgründungen wie die Berliner Realschule (1747) durch den Francke-Schüler Johann Julius Hecker (1707-1768) transportierten mit großem Erfolg einen nützlichkeitsorientierten Französischunterricht in die Hauptstadt. In vielen Bereichen der Diplomatie, des Militärs, der Wirtschaft, der Publizistik, des internationalen Verkehrs war die französische Sprache als *lingua franca* in Europa überhaupt nicht wegzudenken. Sie war im ersten Jahrzehnt des 19. Jahrhunderts "an die Position der universellen, unverzichtbaren und flächendeckenden Weltsprache" (Kramer 2001: 341) herangekommen.

Im Hinblick auf die soziale Selektion wurde der Distinktionsgewinn (Bourdieu 1982; Kuhfuß 2014: 30-33; Koppetsch 2019: 206-210) durch Kenntnis der französischen Sprache zunehmend für einen Teil der bürgerlichen Intelligenz, des Wirtschaftsbürgertums sowie einer aufstiegsorientierten Klientel aus der Handwerkerschaft attraktiv. Durch die Kenntnis der modernen Fremdsprache konnte man sich als Angehöriger einer gebildeten bürgerlichen Schicht zu erkennen geben, der weiß, wie man sich in guter Gesellschaft benimmt, und sich sogar der alteingesessenen Aristokratie annähern, die ihren Nachwuchs weiterhin durch Gouvernanten und Privatlehrer Französisch lernen ließ.

Nach 1800 musste der Französischunterricht seine Aufnahme in den Fächerkanon der Gymnasien vor allem dadurch erkämpfen, dass er seinen Beitrag zur neuhumanistischen Bildung herausstellte. In Auseinandersetzung mit dem ursprünglich emanzipatorischen Bildungsbegriff gewann der Französischunterricht – trotz der dominierenden alten Sprachen – ein didaktisches Potential, das direkt zu Humboldts neuhumanistischer Bildungsreform von 1809 führte. Bereits in der Preisschrift der Preußischen Akademie der Wissenschaften zu Berlin "De l'universalité de la langue française" hatte der französische Schriftsteller Antoine de Rivarol (1753-1801) behauptet: "Ce qui n'est pas clair n'est pas français" (Rivarol 1784: 49). Die *clarté* der französischen Sprache meinte vor allem die syntaktische Klarheit der Satzstellung aus Subjekt, Prädikat, Objekt. Sie galt als Voraussetzung für die *universalité* der französischen Sprache (vgl. Kuhfuß 2014: 294-298). Besonders überzeugend wirkte die Behauptung, in der Satzstellung des Französischen verkörpere sich die Ordnung und Klarheit der Gedanken in ihrer logischen Abfolge. Das war um 1800 ein mächtiges Argument für das Erlernen der französischen Sprache. Führend bei der Umsetzung dieser Argumentation waren im Umkreis des Oberschulkollegiums z.B. Friedrich

Gedike, Direktor des Berliner Friedrichswerderschen Gymnasiums und des Gymnasiums zum Grauen Kloster, sowie sein Nachfolger als Schulleiter und Sprachtheoretiker August Ferdinand Bernhardi (1769-1820). Friedrich Gedike fand in den höheren Erkenntniskräften Witz und Scharfsinn Argumente für eine formale Bildungstheorie des Fremdsprachenlernens (Gedike 1801: 138-139; vgl. Kuhfuß 2014: 526-529). "Witz" war für Gedike (1801: 138) die intellektuelle Fähigkeit, Ähnlichkeiten der zu erlernenden Sprache mit der Muttersprache sowie zwischen Wörtern, Redensarten und grammatischen Konstruktionen innerhalb dieser Sprache zu identifizieren. Scharfsinn war hingegen das Vermögen, Unterschiede der zu erlernenden Sprache zu der Muttersprache sowie die Unterschiede zwischen den Wörtern und Redeverbindungen dieser Sprache zu entdecken. In dieser Schulung der Erkenntniskraft und der Schärfung des Verstandes lag für Gedike der Kern seiner formalen Bildungstheorie des Sprachunterrichts, denn "die ganze Auslegungswissenschaft ist im Grunde Werk des Witzes und Scharffsinns" (Gedike 1801: 138). Ausdrücklich Bezug auf diese Unterscheidung nimmt z.B. ein Schüler in seiner französischen Abiturarbeit an der Stadtschule Marienberg (Schwartz, Bd. 1, 1910: 328).

Johann Heinrich Philipp Seidenstücker (1765-1817), Schulleiter des Archigymnasiums zu Soest, sah 10 Jahre später den Französischunterricht auf der gleichen bildungsfördernden Ebene wie die alten Sprachen. Er richtet Meidingers (1756-1822) viel benutzte Grammatik (1799 [1783]; Kuhfuß 2014: 508-522) auf den neuhumanistischen Bildungsbegriff aus (Seidenstücker 1811; dazu vgl. Willems 2013: 115-166; Kuhfuß 2014: 517-519). In seiner Abhandlung "Über Geist und Methode des Schulunterrichts" bezeichnet er es als das vorrangige Ziel des Unterrichts, ihn "selbst unnöthig zu machen, also das Denkvermögen des Schülers so zu wecken und zu stärken, dass derselbe fremder Hilfe zu seiner Belehrung und seinem Vorwärtsschreiten entrathen könne" (Seidenstücker 1836 [1810]: 198). Der Sprachlehrer sollte den Unterricht so organisieren, dass das Denkvermögen der Lernenden herausgefordert werde und dass in ihrer Arbeit am sprachlichen Material ihr Geist gebildet werde. Minimale Hilfen durch den Lehrer sollten erst dann erfolgen, wenn der Schüler alleine nicht weiterkomme. Auch wenn dieses anspruchsvolle entdeckende Sprachlernen zu Beginn des 19. Jahrhunderts eher selten realisiert wurde, gab es dem Grammatikunterricht doch eine formale Funktion bei der Bildung der Gesamtpersönlichkeit des Schülers.

Die zeitgenössische Sprachtheorie unterstützte diese Entwicklung um 1800. Der Berliner Schulleiter und Sprachforscher Bernhardi aus dem Umkreis der Reformer um Wilhelm von Humboldt entwarf eine umfassende Synthese der Sprachtheorie der Aufklärung (Bernhardi 1801/1803). Auf dieser sprachtheoretischen und philosophischen Basis skizzierte der Französischlehrer Johann Gottlieb Cunradi einen Französischunterricht, in dem "der Geist selbstthätig gebildet

werden müsse" (Cunradi 1812, V). Da die Sprache ein Produkt des Denkvermögens des Menschen sei, könne man in den Sprachgesetzen die Tätigkeit des eigenen Verstandes entdecken. Gerade weil die Grundgesetze des Verstandes bei allen Sprachen gleich seien, könne der Französischunterricht in den Kreis der geistesbildenden Schulfächer aufgenommen werden.

Mit der hier nur angedeuteten Fülle an didaktischen und bildungstheoretischen Standpunkten zwischen Philanthropismus, Realismus und Neuhumanismus, zwischen Privatunterricht und Schule des Staates, zwischen zentraler Schulreform und beharrendem Provinzialismus (den es natürlich auch weiterhin gab), mit einer breiten Palette an Lehrerpersönlichkeiten und -typen (Sprachmeister, Theologen und Philologen), mit den Reformimpulsen gymnasialer Schuldirektoren und in seiner Allianz aus Bildung, Distinktion und Nützlichkeit stellte der Französischunterricht um 1800 ein attraktives Angebot auch für das staatliche Schulwesen dar. Als Distinktionssprache der deutschen Oberschichten erweiterte das Französische zudem seine Wirkung in die staatlichen Schulen hinein – ohne in den höfisch-aristokratischen Milieus seinen Einfluss zu verlieren. Es war ein Gewinner der historischen Umbruchsituation – zumindest vorübergehend.

3. Aspekte des realen Französischunterrichts im preußischen Klassenzimmer

Parallel zu den dargelegten Überlegungen zu seinem Bildungswert war der Französischunterricht in Preußen auf dem Weg zu einem flächendeckenden Schulfach in der Gelehrtenschule bzw. in den Gymnasien (Kramer 1992: 135-136; Willems 2013: 37). Zwischen 1788 und 1806 wurde in knapp 80% der Gelehrtenschulen / Gymnasien, in allen größeren Städten und zunehmend in vielen Kleinstädten die moderne Fremdsprache angeboten.³ Nicht selten rivalisierte Französisch – mit großem Abstand hinter Latein – mit Altgriechisch um den zweihöchsten Stundenansatz. Weit verbreitet war der Unterricht in der Landeshauptstadt Berlin, in der ein Viertel der Bevölkerung hugenottischen Ursprungs war und in der die Allianz von Kultusbehörde, bildungsreformerischen Schulleitern und aufgeklärter Öffentlichkeit günstige Bedingungen geschaffen hatte, sowie in Handels- und Hafenstädten wie Danzig und Stettin und in Städten mit starken französischen Kolonien wie Königsberg und Minden.

3 Die nachfolgenden Schätzungen und Schlussfolgerungen beruhen auf der eigenen Auswertung des Quellenmaterials bei Schwartz (3 Bde., 1910, 1911, 1912).

In der Tendenz wurde der Französischunterricht bereits zwischen 1788 und 1806 zu einer Bildungsveranstaltung im Sinne der *monastery tradition* (McArthur 1998: 83) der europäischen Fremdsprachenvermittlung, das heißt, auf Klassenzimmer, Grammatikwissen, Übersetzung und Lektüre bezogen. Die Kernstruktur einer Unterrichtsstunde umfasste Hausaufgabenbesprechung, Erarbeitung und Anwendung. Breitenwirkung entfaltete der Französischunterricht am hauptstädtischen Friedrichwerderschen Gymnasium. Die Schule verband eine allgemeinbildende Bürgerschule in den unteren Klassen mit einer zum Studium führenden Abteilung in den oberen Klassen (Gedike 1799: 9). In der 1788 durchgeführten Visitation durch das Oberschulkollegium wurde ein insgesamt fünfklassiger Französischunterricht präsentiert, der für jede Klasse eine klare Zielvorgabe formulierte, der über ein ausdifferenziertes Methodenrepertoire verfügte und der gründliche Spracharbeit mit einem spätaufklärerischen, toleranten, liberalen und bildungsbürgerlichen Konzept verband (Schwartz, Bd. 2, 1911: 397-415).

Im Anfangsunterricht reagierte der Französischlehrer zunächst mit binnendifferenzierenden Maßnahmen auf strukturelle Leistungsunterschiede: Er hatte mit unterschiedlichen Eingangsvoraussetzungen bei Kindern mit und ohne vorhergehenden Privatunterricht zu rechnen. Sein variabler Frontalunterricht war durch lebhaftere Unterrichtsführung, motivatorisch effektiv eingesetzte Stimuli sowie intrinsische Belohnungen charakterisiert. Schwierige Wörter wurden an die Wandtafel geschrieben, der Lehrer fügte ähnliche hinzu, erläuterte Gesetzmäßigkeiten oder ließ sie durch einen Schüler erläutern. Bei den Übersetzungen nach der Lektüremethode wurde zwischen wörtlichem Übersetzen und der Übertragung in gutes Deutsch unterschieden. Die Übersetzungen aus dem französischen Lesebuch ins Deutsche wurden von den Schülern in der nachbereitenden Hausaufgabe überarbeitet und vom Lehrer nochmals korrigiert; hierin vollzog sich eine intensive Arbeit an der deutschen Sprache. Das Lesebuch Gedikes mit seinen authentischen, häufig aufklärerisch-erzieherischen Texten wurde kombiniert mit seiner kurzen Sprachlehre und der Erklärung der neuen französischen Wörter (1811 [1795]: 1-36, 178-266).

Der Anfangsunterricht war der Beginn eines Lehrgangs mit sprachdidaktisch begründeter Progression bis zum Abitur (vgl. Kuhfuß 2014: 548-604). In der obersten Klasse lag der Schwerpunkt auf der eigenständigen Textproduktion eines universalhistorischen Aufsatzes, auf dem freien Sprechen sowie auf der Lektüre und Übersetzung eines poetischen Textes ins Deutsche. Ähnlicher Unterricht wurde auch an anderen Schulen, z.B. dem Gymnasium in Minden (Schwartz, Bd. 3, 1912: 359-376) und der Ratsschule in Stettin (Schwartz, Bd. 2, 1911: 84-124), durchgeführt. Das Fertigungsprofil in der Abschlussklasse war bereits vor der Humboldt'schen Gymnasialreform auf Lesen und Schreiben, auf

mündliches und schriftliches Übersetzen in beide Richtungen, auf literarhistorisches Wissen und Grammatikwissen, auf die begrenzte Mündlichkeit im Umgang mit literarischen und grammatischen Phänomenen sowie die schriftliche Erörterung eines historischen, politischen, pädagogisch-philosophischen oder literarischen Themas konzentriert. Die Lehr-/Lern- und Übungsformen in den oberen Klassen, vorwiegend Grammatik-Übersetzungs- sowie Lektüreverfahren, generierten die Überprüfungsformen in den Abschlussprüfungen: Vor allem wurden Texte aus der und in die Zielsprache übersetzt, sogar eine deutsche Nachdichtung von Voltaires Versepos "La Henriade" durch einen Abiturienten fand lobende Erwähnung. Außerdem wurden Aufsätze, besonders über die brandenburgische und antike Geschichte, sowie nützliche Kleinformen verfasst. Immerhin 26 von 296 Themennennungen des schriftlichen Abiturs bezogen sich auf Brief, Lebenslauf und Studienwahlbegründungen (z.B. im "Collegium Friedricianum" in Königsberg 1792, in der Stadtschule Cottbus 1797 und in der Stadtschule Anklam 1808; vgl. Kuhfuß 2012: 77).

Die tiefgreifenden Umbrüche in Politik und Gesellschaft, so darf man zusammenfassen, haben in Preußen zunächst zu einer Ausweitung des schulischen Französischunterrichts und zu einem relativ reichen fachdidaktischen Überbau geführt. Symptomatisch sind die zunehmenden Rezensionen von Französisch-Lehrbüchern, wie sie für ein interessiertes Publikum beispielsweise in der Allgemeinen Literaturzeitung erschienen. Es häuften sich freilich in den Visitationsprotokollen auch die Klagen über die sehr unterschiedliche Qualität der Lehr-Lern-Performanz von Französischlehrern und Schülern sowie die herablassende Behandlung der Sprachlehrer durch die Professoren der klassischen Sprachen (z.B. 1804 im Akademischen Gymnasium Stettin, vgl. Schwartz, Bd. 2, 1911: 37). Der Anpassungs- und Integrationsprozess des Französischen in das höhere Schulwesen wurde in der Praxis erkaufte mit einer beachtlichen Einschränkung seines alltagspraktischen Nutzwertes in den oberen Klassen zugunsten der (neuhumanistischen) Bildung und des immateriellen Mehrwerts einer Distinktion verheißenden modernen Mandarinsprache des Bildungsbürgertums. Nützlichkeitsaspekte des Französischlernens wurden auch im Abitur nicht völlig ausgeklammert, aber tendenziell in die unteren Klassen (Realklassen) der Gymnasien und in andere Schulformen ausgelagert (Reinfried 2014: 11-32).

1806 steigerten die Niederlage des zögerlichen Preußenkönigs Friedrich Wilhelm III. und der demütigende Frieden von Tilsit 1807 mit enormen Gebietsabtretungen Preußens den zunehmenden Hass der Bevölkerung auf die napoleonischen Eroberer. Sie verstärkten den Bruch im öffentlichen Ansehen der französischen Sprache, der durch die Befreiungskriege 1813 weiter vertieft wurde. Die Verteufelung des Französischen als Sprache des *Ancien Régime* durch

eine sprachnationalistische Publizistik und ein antifranzösisches Nationalgefühl (Clark 2008: 436) bremsten den für das Französische vielversprechenden Prozess als abiturrelevantes Schulfach bereits zwischen 1806 und 1815. Intensiviert durch die 1809 projektierte Bildungsreform Humboldts, wuchsen im Land die Bedenken gegen den Französischunterricht. Bereits im Normal-Lehrplan 1812 für das Gymnasium wurde kein Stundenansatz mehr für das Fach ausgewiesen (Lundgreen 1980: 43; Willems 2013: 513). Das Abitur-Reglement aus dem gleichen Jahr sah allerdings noch einen kurzen Aufsatz in französischer Sprache vor, die Übersetzung eines literarischen Textes, literarische Kenntnisse und einen französischen Aufsatz mit historischer Themenstellung. Das Verbot des Französischunterrichts in den preußischen Gymnasien nach den Befreiungskriegen erfolgte rasch und wurde mehr oder weniger schnell realisiert (Christ 1996: 80). Nun wurde dem Französischen "geistbildender Wert" (Willems 2013: 46) abgesprochen. Nur noch in wenigen Schulen hielt sich der Französischunterricht (Kramer 1992: 138). Durch den Siegeszug des Neuhumanismus, die Humboldt'sche Reform des preußischen Schulwesens und die Distinktions- und Abgrenzungsbemühungen der bürgerlichen Eliten wurden die alten Sprachen zu den eigentlichen Kernfächern des neuhumanistischen Gymnasiums. Es wurde zum "Flagschiff des höheren Schulwesens" (Wehler 2008 [1987]): 491) mit weit in das 19. Jahrhundert hineinreichenden Auswirkungen auf die anderen deutschen Länder. Im Ergebnis wurde der Französischunterricht hineingezogen in den Prozess der Vereinheitlichung und Neuordnung des deutschen Bildungssystems. Die Zielperspektiven von Nützlichkeit und Bildung, die in den 'Gesamtschulsystemen' von 1800 noch kombiniert worden waren, wurden nun verschiedenen Schulformen zugewiesen. Profitiert hat der Französischunterricht in den um die Primarstufe verkürzten Progymnasien und den Realschulen. Doch auf Dauer konnte der Französischunterricht im 19. Jahrhundert nicht aus den neuhumanistischen Gymnasien der aufsteigenden Industrienation Deutschland ausgeschlossen werden. So wurde in den neusprachlichen Gymnasien Französisch – eigentlich nur geduldet aus Gründen des praktischen Nutzens (Kramer 1992: 139) – 1837 wieder zweite Fremdsprache ab der Tertia mit jeweils zwei Wochenstunden über fünf Jahre, ab 1856 bereits ab Quinta mit drei und in Quarta mit zwei Wochenstunden (Willems 2013: 513-541). 1900 endlich war die Anerkennung der modernen Fremdsprache als Abiturfach wieder erreicht (Hüllen 2005: 76).

4. Französischunterricht im linksrheinischen Frankreich (1794-1814) – ein zweifacher Herrschaftswechsel und eine doppelte sprachpolitische Kehrtwendung

Eine geradezu dramatische Entwicklung nahm der Französischunterricht in den ehemals kurfürstlichen Territorien Mainz, Köln und Trier nach deren Eroberung durch die französischen Revolutionsarmeen (1794) und zwanzig Jahre später nach dem Wiener Kongress in den neupreußischen Provinzen (1814/15). Innerhalb einer Generation musste die Bevölkerung den radikalen Zugriff des Staates gleich zweimal über sich ergehen lassen: zunächst durch den französischen Staat als umfassende Einführung des Französischen in die öffentliche Kommunikation und dann durch den preußischen Staat als seine weitgehende Entfernung aus dem Gymnasium.

1798 wurde das besetzte Rheinland *de jure* zu einem Teil des französischen Staatsgebietes. Die Schulreform vom 1. Mai 1802 brachte eine völlige Gleichschaltung des Unterrichtswesens, in dem oberhalb der Elementarschule alle Fächer nur noch in Französisch unterrichtet werden sollten. Die Administration versuchte, eine Sprachpolitik durchzusetzen, die insbesondere das Verwaltungshandeln zwischen germanophonen und frankophonen Sprechern ermöglichen und schließlich die Integration der Rheinlande in den französischen Staat voranbringen sollte. Mit einem Schlag wurde das Französische zur Verkehrs- und Unterrichtssprache in den höheren Schulen des linksrheinischen Teils der Französischen Republik – allerdings für eine vorwiegend deutschsprachige Bevölkerung. Das Bildungssystem musste den Spagat zwischen den besonderen lokalen und regionalen Sprachlernbedingungen und den zentralen Vorgaben der napoleonischen Administration bewältigen (vgl. Kramer 1992: 96-112).

Im Anfangsunterricht der Sekundärschule (*école secondaire*) musste man die Schüler zwar bei ihrer Muttersprache abholen, doch mit zunehmender Sprachkompetenz der Schüler wurden die Inhalte und Themen des Unterrichts auf den klassischen französischen Bildungskanon und auf die neuen Anforderungen der politischen Integration umgestellt (Kramer 1992: 100). Insbesondere in den höheren Klassen wurde der gesamte Unterricht in französischer Sprache gehalten und zum Träger einer intensiven Sozialdisziplinierung, in der es, mit den Worten des französischen Soziologen Bourdieu, um die "formation et ré-formation des structures mentales" ging (Bourdieu 1982: 31). Allerdings war der unterrichtliche Erfolg vom ungewissen Mitspielen der einheimischen Schüler abhängig, auf die sich die Lehrer bei deren mangelnden Fremdsprachenkenntnissen (und bei ihren eigenen?) flexibel einstellen mussten.

In den letzten Jahren der französischen Herrschaft war die französische Sprache auf dem Wege zu einem gesellschaftlichen, politischen und wirtschaftlichen Integrationsfaktor in den oberen Bevölkerungsschichten der linksrheinischen Städte. Auf dem Land und in den städtischen Unterschichten jedoch sprach man trotz aller Bevorzugung des Französischen in der Administration, bei Gericht, in der Presse und im Bildungswesen weiterhin fast ausschließlich Deutsch bzw. die lokalen und regionalen Dialekte. Nach dem Sturz Napoleons gerieten die linksrheinischen Gebiete sowie Westfalen unter preußischen Einfluss, und damit war das Experiment der sprachlichen Umerziehung der deutschsprachigen Bevölkerung zu Ende. Gescheitert war damit freilich auch das Bildungsziel eines bikulturellen Absolventen aus den städtischen Oberschichten, der ebenso gut Französisch wie Deutsch und darüber hinaus Latein konnte. Nur vier Schülerjahrgänge durchliefen bis 1814 am *Collège de Trèves* den gesamten sechsjährigen Kursus.

In den neupreußischen Gebieten wie in den preußischen Kernlanden kam es zwischen 1816 und 1826 zu einer konsequenten Reorganisation des Bildungswesens mit dem Zurückdrängen des Französischunterrichts in den neuhumanistischen Gymnasien. Auf der lokalen Ebene, insbesondere in den rechtsrheinischen Neuprovinzen, konnte der Französischunterricht bereits 1814 aus dem Gymnasium ausgeschlossen (Christ & Rang 1985: 16), aber auch vereinzelt eine Zeit lang fortgeführt werden, vielleicht weil der Anteil der Aufstiegswilligen aus dem Kleinbürgertum, aus der Bauerschaft und dem militärischen Beamtentum hier mit 42% besonders hoch lag (Beispiele bei Apel 1984: 59-149). Einige höhere Schulen wiesen weiterhin hohe Stundenanteile für den Französischunterricht auf, wie das Archigymnasium in Soest, das mit seinem sowohl neuhumanistischen wie realistischen Bildungsansatz langanhaltenden Widerstand leistete (Götz 2009: 317). Letztlich aber war der Siegeszug des neuhumanistisch-altsprachlichen Gymnasiums nicht aufzuhalten.

Als 1834 Trierer Honoratioren, darunter Heinrich Marx, der Vater von Karl Marx, in der Nacht auf den Straßen der preußischen Kleinstadt lauthals die Marseillaise sangen, fasste der Französischunterricht am königlich-preußischen Gymnasium, der Nachfolgerschule des *Collège de Trèves*, bereits wieder Fuß. Das war nach dem zweimaligen Herrschaftswechsel innerhalb einer einzigen Generation, nach der erzwungenen Einführung eines allgemeinen Französischunterrichts und dem ebenso disruptiven Eingriff der preußischen Administration zu seiner Entfernung, nach dem Verlust an moderner Zweisprachigkeit in der jungen Generation und an fachdidaktischer Kompetenz in der Lehrerschaft ein ziemlicher Neubeginn. Die Beiträge des Französischunterrichts zur allgemeinen

Menschen- und Geistesbildung, die Fähigkeiten der Schüler, an der französischen Sprache selbstständig denken zu lernen (Clark 2008: 386), waren damit verloren gegangen.

5. Fazit

Mit Recht darf man bei dem hier behandelten Zeitraum vom Beginn des neuen Paradigmas eines Französischunterrichts in staatlich regulierten höheren Schulen sprechen. Es gehört zu seinen Geburtswehen, dass die Aussicht auf einen gesicherten Platz in der künftigen "Schule des Staates und der Gebildeten" (Jeismann 1996, Bd. 1. Untertitel: s.p.) zunächst zu einer reichen Entwicklung des didaktischen Diskurses führte. Neue Lehrbücher wurden in überregionalen Literaturzeitungen rezensiert, führende Experten propagierten den französischen Modellunterricht in der Dessauer Experimentierschule (Schummel; Rochow & Richter 1891 [1776]) und Abhandlungen wie Campes "Allgemeine Revision des gesamten Schul- und Erziehungswesens" (16 Bde., 1785-1792) systematisierten den Stand der zeitgenössischen Pädagogik unter Einschluss des Sprachenlernens (Bd. 11). Großen Anteil daran hatte z.B. auch der aus einer Hugenottenfamilie stammende zweisprachige Französischlehrer, Philanthrop und Verfasser von Lehrbüchern Peter Villaume (1746-1825). Bereits 1784 hatte er die Preisfrage der Preußischen Akademie der Wissenschaften zu Berlin nach der Universalität des Französischen öffentlichkeitswirksam beantwortet. Hinzu kamen Modelle eines bilingualen Sachfachunterrichts an den Handelsschulen und Immersionsansätze in Mädchenschulen (vgl. Kuhfuß 2014: 453-464, 468-475). Hier nur angedeutet werden kann z.B. die Tradition der 'Frauengrammatiken' mit einer gesteigerten Publikationshäufigkeit zwischen 1803 und 1811 (Beck-Busse 2012: 26-27). Mit diesen Lehrbüchern wurde Französischlernen auch ohne Rückgriff auf die lateinische Sprache möglich gemacht (z.B. Woltersdorf 1792).

Der politische und soziale Umbruch in Preußen war zunächst Herausforderung und Bereicherung des Französischunterrichts, weil die bürgerlichen Eliten die Konkurrenz der pädagogischen Konzepte untereinander noch weitgehend zugelassen hatten, weil die Sprache des napoleonischen Siegers stabilisierend in das Schulwesen wirkte und weil der staatliche Zugriff auf die vielfach unregelte Gemengelage traditioneller Schulformen zunächst noch lückenhaft und zögerlich erfolgte. Der Französischunterricht war in der Zeit des Ministers Julian von Massows (1798-1806; Jeismann 1996: 183-229) dem Ziel eines Bildung schaffenden Schulfachs nähergekommen, weil er offen war für die Akkulturationsbereitschaft der bildungsbürgerlichen Eliten und weil sich die

französische Sprache zur *lingua franca* der feinen Welt entwickelt hatte. Zugleich wurden nationale Differenzerfahrungen als Zielvorstellungen eines deutschen Französischunterrichts etwa in der vielbenutzten Chrestomathie Gedikes ebenso diskutiert wie die Menschenrechte der französischen Revolution, die Modernität der napoleonischen Reformen, der Toleranzbegriff und die Sklavenfrage (Gedike 1792; vgl. Kuhfuß 2014: 568-572). Zudem erfolgte eine Ausrichtung auf formale Aspekte eines bildungsbürgerlichen und neuhumanistischen Französischunterrichts: Übersetzungen in beide Richtungen und das didaktische und denkförderliche Potential grammatischen, regelgeleiteten Wissens. Grammatik-Übersetzungs-Methoden und Gedikes Lektüremethode (Christ 2005: 127-152) erleichterten den Einstieg in die neuhumanistische Bildungsdiskussion. Bis 1806 sah es so aus, als ob das Französische die Bedingungen zu seiner verpflichtenden Einführung als Schulfach erfüllt habe.

In den linksrheinischen Gebieten wurde Französisch ab 1802 als schulisches Kernfach der Sekundärschule zunehmend an die zentralistischen Vorgaben eines französischen Bildungskanons gebunden, mit einem sozialdisziplinierenden Zugriff auf die junge deutschsprachige Generation, die zu französischen *citoyens* erzogen werden sollte. Die preußischen und französischen Staatsschulen begannen, nationale Interessen daran zu entwickeln, Schule und Unterricht zu gestalten und zu kontrollieren; damit erwarb der Französischunterricht zugleich einen höheren Anteil an bürokratischer Rationalität.

Das Waterloo Napoleons war auch das 'Waterloo' des Französischunterrichts. Nach dem Wiener Kongress mit seiner Neuordnung der politischen Landschaft, in der der aufstrebenden Mittelmacht Preußen die linksrheinischen Gebiete als Bollwerk gegen Frankreich zugewiesen wurden, war im Erfolgsmodell des neuhumanistischen Gymnasiums kein Platz mehr für ihn. Die Durchgriffsmacht der neuhumanistischen Bildungsidee auf das altsprachliche Gymnasium in der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts entsprach dem Interesse und den Distinktionsbedürfnissen des aufstrebenden Bildungsbürgertums: Der Französischunterricht wurde für mehr als eine Generation aus dem neuhumanistischen Gymnasium hinaus- und in die Realschulen hineinbefördert, wo Französisch das gesamte 19. Jahrhundert hindurch wichtigste Fremdsprache war. Am Ende des Jahrhunderts hatte Französisch in den weiterführenden Schulen wieder fast eine Monopolstellung als lebende Fremdsprache (Kramer 1992: 140).

Wenn man die epochalen Umbrüche vor und nach 1800 mit ihren tiefgehenden Veränderungen im Französischunterricht betrachtet, wird man mit der Analyse der inneren Unterrichtsfaktoren alleine kein angemessenes Verständnis für seine Entwicklung insgesamt gewinnen. Sowohl in den preußischen Kernlanden als auch in den neuen linksrheinischen Gebieten (und mit Varianten wohl auch in den anderen deutschen Staaten) wirkten auf den Französischunterricht vor allem

übermächtige politische und gesellschaftliche Kräfte und Entwicklungen, die alle didaktischen Faktorenfelder veränderten – und die man daher in der Darstellung der Geschichte des Fremdsprachenunterrichts angemessen berücksichtigen sollte. Insgesamt legt die vorliegende Studie es nahe, historische, soziologische und didaktisch-philologische Zugänge zur Geschichte des Fremdsprachenunterrichts zu kombinieren.

Dadurch ergeben sich neue Perspektiven: Der Französischunterricht der Epoche war in den einvernehmlichen Kontext sozialer Ungleichheit eingebettet; Gesichtspunkte sozialer Distinktion und des Erwerbs von kulturellem Kapital für die künftige Lebensgestaltung der Französischschüler waren mächtige Motivationen (vgl. Bourdieu 1982). Neben gesellschaftliche Nützlichkeit und sprachliche Bildung trat daher als wirkmächtige Dimension des Französischunterrichts eine Distinktionsdynamik, die insbesondere durch das Bildungsbürgertum zu Differenzierungs- und Abstoßungseffekten führte. In diesem Zusammenhang bietet sich die Zivilisationstheorie von Norbert Elias vom Wandel der Sozialstrukturen in Westeuropa an (Elias 1992 [1976]: 424), um den Bruch in der Geschichte des Französischunterrichts um 1815 zu verstehen: Die neue bildungsbürgerliche Elite übernahm das Französische von den aristokratischen Oberschichten als sprachliches Distinktionsmittel im letzten Drittel des 18. Jahrhunderts in die Gelehrtenschule; man konnte auf seine Anerkennung als höheres Schulfach hoffen, als der Staat seinen Zugriff auf das preußische Bildungssystem noch nicht gefestigt hatte. Allerdings wurden die höfisch-aristokratischen Inhalte vielfach bereits zugunsten eines neuen, bürgerlichen Kulturmodells abgestoßen. Nach dem Wiener Kongress suchte das selbstbewusste Bildungsbürgertum eigene Distinktionsmittel, die es in den alten Sprachen als Kern einer "sozialaristokratischen Eliteschule" (Wehler 2008 [1987]: 492) fand. Sie entsprachen den Vorstellungen des Bildungsbürgertums von allgemeiner Menschenbildung und einer eigennationalen Humanität viel eher als die mit dem Makel des gesellschaftlichen Umsturzes und der *Terreur* behaftete französische Kultur. Die differenzierenden Ansprüche einer zunehmend arbeitsteiligen Industriegesellschaft führten freilich im Laufe des 19. Jahrhunderts nicht nur dazu, dass das Französische schließlich Griechisch aus der Position als zweiter Fremdsprache und aus dem Gymnasium verdrängte, sondern auch dazu, dass das Realschulwesen fest verankert wurde für alle Absolventen, die solide moderne Fremdsprachenkenntnisse benötigten.

Eingang des revidierten Manuskripts 07.03.2020

Literaturverzeichnis

Quellen

- (NB. Die historische Schreibweise wurde jeweils beibehalten)
- Bernhardi, August Ferdinand (1801, 1803): *Sprachlehre*. 2 Bde. Berlin: Frölich.
- Bernhardi, August Ferdinand (1818 [1810]): *Über die ersten Grundsätze der Methodik für die Lehrobjecte eines Gymnasiums. Programm von 1810*. Jena: Frommann.
- Campe, Johann Heinrich (Hrsg.) (1785-1792): *Allgemeine Revision des gesammten Schul- und Erziehungswesens von einer Gesellschaft praktischer Erzieher*. 16 Bde. [Online: urn:nbn:de:0111-bbf-spo-11195928, 30.10.2019].
- Choffin, David Etienne (1749): *Amusemens philologiques*. Halle: Maison des Orphelins.
- Cunradi, Johann Gottlieb (1812): *Kurze Anleitung zum gründlichen Studium der Sprache*. Erlangen: Palm.
- Gedike, Friedrich (1792): *Französische Chrestomathie zum Gebrauch der höhern Klassen. Aus den vorzüglichsten neuern Schriftstellern gesammelt*. Berlin: Mylius.
- Gedike, Friedrich (1799): *Ueber den Begriff einer Bürgerschule*. Berlin: Unger.
- Gedike, Friedrich (1801): *Aristoteles und Basedow; oder, Fragmente über Erziehung und Schulwesen*. Berlin und Leipzig: Georg Jacob Decker.
- Gedike, Friedrich (1811 [1795]): *Französisches Lesebuch für Anfänger*. Berlin: Mylius.
- Hecker, Andreas Jakob (1791-1792): *Neues Französisches Lesebuch*. Berlin: Buchhandlung der Königlichen Realschule.
- Herder, Johann Gottfried von (1795): *Briefe zu Beförderung der Humanität*. Riga: Hartknoch.
- Herder, Johann Gottfried (1997 [1769]): *Journal meiner Reise im Jahr 1769*. Pädagogische Schriften. Band 9/2 von Herders Werken, hrsg. v. Rainer Wisbert. Frankfurt a. M.: Deutscher Klassiker Verlag.
- Ideler, Julius Ludwig & Nolte, Johann Wilhelm Heinrich (1827 [1796] & 1826 [1798]): *Handbuch der französischen Sprache und Literatur*. 2 Bde. Berlin: Nauck.
- Meidinger, Johann Valentin (1799 [1783]): *Practische Franzoesische Grammatik. Wodurch man diese Sprache auf eine ganz neue und sehr leichte Art in kurzer Zeit grundlich erlernen kann* (9. Aufl.). Frankfurt und Leipzig: [o.V.].
- Rivarol, Antoine de (1784): *De l'universalité de la langue française. Discours qui a remporté le prix à l'Académie de Berlin*. Berlin: Bailly.
- Schummel, Johann Gottlieb; Rochow, Friedrich Eberhard von & Richter, Albert (1891): *Fritzens Reise nach Dessau und F. E. von Rochow, authentische Nachricht von der zu Dessau auf dem Philanthropin den 13.-15. May 1776 angestellten öffentlichen Prüfung*. Leipzig: Richter.
- Seidenstücker, Johann Heinrich Philipp (1811): *Elementarbuch zur Erlernung der französischen Sprache*. Dortmund: Mallinckrodt.
- Seidenstücker, Wilhelm Friedrich Theodor (Hrsg.) (1836 [1810]): *Programme, schulreden, und briefe über die deutsche sprache von Johann Heinrich Philipp Seidenstücker*. Soest: Franz Wilhelm Nasse.
- Trapp, Ernst Christian (1788): *Ueber den Unterricht in Sprachen*. Braunschweig: Verlag der Schulbuchhandlung.
- Woltersdorf, Ernst Gabriel (1792): *Französisches Handbuch für die jüngern Töchter*. Züllichau: Fromman.

Sekundärliteratur

- Apel, Hans-Jürgen (1984): *Das preußische Gymnasium in den Rheinlanden und Westfalen 1814-1848*. Köln, Wien: Böhlau.
- Beck-Busse, Gabriele (2012): A propos d'une histoire des 'Grammaire des Dames'. Réflexions théoriques et approches empiriques. *Documents pour l'histoire du français langue étrangère ou seconde* 47-48, 13-43.
- Bourdieu, Pierre (1982): *Ce que parler veut dire. L'économie des échanges linguistiques*. Paris: Fayard.
- Clark, Christopher (2008): *Preußen. Aufstieg und Niedergang 1600-1947*. München: Pantheon.
- Christ, Herbert (1996): L'enseignement du français en Allemagne entre 1648 et 1815. *Documents pour l'histoire du français langue étrangère ou seconde* 18, 63-83.
- Christ, Herbert (2005): Rekonstruktion von Fremdsprachenlehrmethoden um 1800. In: Hüllen, Werner & Klippel, Friederike (Hrsg.): *Sprachen der Bildung – Bildung durch Sprachen*. Wiesbaden: Harrassowitz, 127-152.
- Christ, Herbert & Rang, Hans-Joachim (Hrsg.) (1985): *Fremdsprachenunterricht unter staatlicher Verwaltung 1700 bis 1945*. Band 3. Tübingen: Narr.
- Elias, Norbert (1992 [1976]): *Über den Prozess der Zivilisation*. Band 1. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Engelsing, Rolf (1974): *Der Bürger als Leser. Lesegeschichte in Deutschland 1500-1800*. Stuttgart: Metzler.
- Fend, Helmut (1980): *Theorie der Schule*. München: Urban und Schwarzenberg.
- Fend, Helmut (1988): *Sozialgeschichte des Aufwachsens*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Fritsch, Andreas (2005): Zweck und Methode des Lateinlernens nach Friedrich Gedike. In: Hüllen, Werner & Klippel, Friederike (Hrsg.): *Sprachen der Bildung – Bildung durch Sprachen*. Wiesbaden: Harrassowitz, 63-90.
- Götz, Roland (2009): *Das Archigymnasium in Soest 1789-1820*. Universität Münster (Westfalen) [urn:nbn:de:hbz:6-01509454326, 29.05.2019].
- Hüllen, Werner (2005): *Kleine Geschichte des Fremdsprachenlernens*. Berlin: Schmidt.
- Jeismann, Karl-Ernst (1996): *Das preußische Gymnasium in Staat und Gesellschaft*. Vollständig überarbeitete Auflage. 2 Bde. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Jüttner, Siegfried & Schlobach, Jochen (Hrsg.) (1992): *Europäische Aufklärung. Einheit und nationale Vielfalt*. Hamburg: Meiner.
- Koppetsch, Cornelia (2019): *Die Gesellschaft des Zorns*. Bielefeld: transcript Verlag.
- Königs, Frank (2010): Gibt es eine Mythenbildung in der Fremdsprachenforschung? *Fremdsprachen Lehren und Lernen* 39, 160-174.
- Kramer, Johannes (1992): *Das Französische in Deutschland*. Stuttgart: Steiner.
- Kramer, Johannes (2001): Abbé Mozin und seine Französische Sprachlehre. In: Dahmen, Wolfgang; Holtus, Günter & Kramer, Johannes (Hrsg.): *'Gebrauchsgrammatik' und 'Gelehrte Grammatik'. Französische Sprachlehre und Grammatikographie zwischen Maas und Rhein vom 16. bis zum 19. Jahrhundert*. Tübingen: Narr, 341-360.
- Kuhfuß, Walter (2012): Die Abiturprüfungen in Französisch in den preußischen Gelehrtenschulen zwischen 1788 und 1806. In: Bär, Marcus; Bonnet, Andreas; Decke-Cornill; Grünewald, Andreas & Hu, Adelheid (Hrsg.): *Globalisierung – Migration – Fremdsprachenunterricht*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 75-86.
- Kuhfuß, Walter (2014): *Eine Kulturgeschichte des Französischunterrichts in der frühen Neuzeit. Französischlernen am Fürstenhof, auf dem Marktplatz und in der Schule in Deutschland*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

- Kuhfuß, Walter (2017): Französischunterricht im Paedagogicum Regium der Franckeschen Stiftungen im 18. Jahrhundert. In: Häberlein, Mark & Zaunstöck, Holger (Hrsg.): *Halle als Zentrum der Mehrsprachigkeit im langen 18. Jahrhundert*. Halle: Verlag der Franckeschen Stiftung Halle, 121-138.
- Lerenard, Mathilde (2016): Circulations des idées des Lumières françaises et britanniques dans les écoles et lycées prussiens de 1800 et interactions avec ces modèles civilisationnels. *Textes & contextes* 11: 2 [<https://preo.u-bourgogne.fr/textesetcontextes/index.php?id=690>, 7.11.2019].
- Lundgreen, Peter (1980): *Sozialgeschichte der deutschen Schule im Überblick*. Bd. I. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Martus, Steffen (2015): *Aufklärung. Das deutsche 18. Jahrhundert – ein Epochenbild*. Berlin: Rowohlt.
- McArthur, Tom (1998): *Living Words. Language, Lexicography, and the Knowledge revolution*. Exeter: University of Exeter Press.
- Reinfried, Marcus (1992): *Das Bild im Fremdsprachenunterricht. Eine Geschichte der visuellen Medien am Beispiel des Französischunterrichts*. Tübingen: Narr.
- Reinfried, Marcus (2014): Institutionalisation et concurrence. La langue française et anglaise dans les écoles secondaires en Allemagne. *Documents pour l'histoire du français langue étrangère ou seconde* 53, 11-32.
- Schröder, Konrad (1985): *Linguarum Recentium Annales*. Bd. 4: 1771-1800. Augsburg: Universität Augsburg.
- Schwartz, Paul (1910, 1911, 1912): *Die Gelehrtenschulen Preussens unter dem Oberschulkollegium (1787-1806) und das Abiturientenexamen*. 3 Bde. Berlin: Weidmann.
- Struck, Bernhard & Gantet, Claire (2008): *Revolution, Krieg und Verflechtung 1789-1815*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Wehler, Hans-Ulrich (2008 [1987]): *Deutsche Gesellschaftsgeschichte*. Bd. 1. München: Beck.
- Willems, Aline (2013): *Französischlehrwerke im Deutschland des 19. Jahrhunderts*. Stuttgart: ibidem.