

L'enseignement de l'allemand, XIX^e–XXI^e siècles, Sous la direction de Monique Mombert. Paris, Institut national de recherche pédagogique. Service d'histoire de l'éducation, 2005, 287 pp. [= Numéro spécial de la revue *Histoire de l'éducation* Vol. 106], ISBN 2-7342-0984-5

Die Geschichte des französischen Deutschunterrichts ist vergleichsweise gut erforscht. Die noch immer unverzichtbare Arbeit von Paul Lévy *La langue allemande en France* (1950, 1952) wurde zuletzt vor allem ergänzt durch drei große, die Zeit von 1830 bis 1918 betreffende Studien. Michel Espagne, Françoise Lagier und Michael Werner sowie Jacques Brethomé widmeten den zwischen 1830 und 1850 bzw. 1850 und 1880 tätigen Deutschlehrern eingehende Untersuchungen, während die Straßburger Germanistin Monique Mombert den Unterricht zwischen 1880 und 1918 unter dem Blickwinkel "entre 'modèle allemand' et 'langue de l'ennemi'" erforschte.¹ Die bekannte Habilitationsschrift von Claude Digeon *La crise allemande de la pensée française (1870–1914)* gestattet die kulturgeschichtliche Einordnung ihrer Befunde. Als weitere Quelle liegt die von Alain Choppin herausgegebene Dokumentation über zwischen 1789 und 1992 in Frankreich erschienene Materialien zur Erlernung des Deutschen vor.² Die Bedeutung des zu besprechenden Werkes ergibt sich jenseits seiner historiographischen Intention vor allem aus seinem Potenzial für eine grundlegende *Veränderung des französischen Deutschunterrichts*. Noch immer gilt ja, was Mombert am Ende ihres Buches von 2001 (S. 318) sagt: Solange dieser Unterricht seine Geschichte nicht kennt, muss er an ihr leiden, als "corps qui ne sait pas de quoi il souffre".

Der einleitende Beitrag von Monique Mombert "*Une discipline au risque de l'histoire*" stellt den Sonderstatus des Deutschunterrichts im französischen Schulwesen heraus. Nach dem ersten Weltkrieg verlor das Deutsche seinen Rang als am häufigsten gelehrt Fremdsprache. Es ist die einzige Sprache, deren Schülerzahlen seit Jahrzehnten rückläufig sind – gleichgültig, ob es sich um den Unterricht der ersten, der zweiten oder der dritten Fremdsprache handelt. Während 1995 noch 23% der französischen Schüler Deutsch lernten, waren es 2004 nur noch 15.7%. Natürlich gibt es regionale Unterschiede. Es überrascht kaum, dass im Elsass 74% der Schüler Deutsch lernen, nicht immer ganz freiwillig, und dass auch in Lothringen (Schulaufsichtsbezirk Nancy) die Zahl der Deutschlerner mit 42% weit über dem Doppelten des Landesdurchschnitts liegt (S. 5 f.).

¹Michel Espagne, Françoise Lagier und Michael Werner, *Le maître de langues: Les premiers enseignants d'allemand en France (1830–1850)* (Paris: Maison des sciences de l'homme, 1991); Jacques Brethomé, *La langue de l'autre. Histoire des professeurs d'allemand des lycées (1850–1880)* (Grenoble: ELLUG, 2004); Monique Mombert, *L'enseignement de l'allemand en France (1880–1918). Entre "modèle allemand" et "langue de l'ennemi"* (Strasbourg: Presses Universitaires, 2001).

²Alain Choppin, *Les manuels scolaires en France de 1789 à nos jours*, Vol. 5: *Les manuels d'allemand* (Paris: INRP, 1993).

Außerhalb dieser Gebiete ist der Deutschunterricht fast eine *quantité négligeable* geworden.³ Mombert stellt die den Deutschlehrern auferlegte Pflicht zur beständigen Rechtfertigung und zum Aufbau einer “stratégie de ‘propagande’” (S. 7) als Besonderheit heraus, die so für kein anderes Schulfach gelte. Die spektakuläre Verbesserung der deutsch-französischen Beziehungen nach dem zweiten Weltkrieg ist ohne Folgen für die Schülerzahlen geblieben (S. 6 und öfters). Das liegt unter anderem daran, dass das Deutsche als schwere Sprache gilt. Auch daraus folgt eine Sonderstellung des französischen Deutschunterrichts. Er zieht besonders begabte Schüler an.

Im Mittelpunkt des Beitrags “*Manuels, auteurs et éditeurs dans les premières décennies de l’enseignement scolaire de l’allemand*” von Elisabeth Rothmund steht der ab 1830 erschienene, immer wieder sorgfältig revidierte (S. 24 f.) *Cours complet de langue allemande* von Philippe Le Bas und Adolphe Régnier (S. 16 FN 1). Das Werk bestand im Wesentlichen aus einer Grammatik und je einem Band mit Texten, die ins Deutsche bzw. aus dem Deutschen zu übersetzen waren. Man wird nicht leicht klarere Belege für die an den Unterricht der alten Sprachen angelehnte Praxis der Grammatik-Übersetzungsmethode im Unterricht einer neueren Sprache finden. Um die Schüler dazu zu bringen, einen aus dem Deutschen ins Französische übersetzten Satz wie “Nous avons trouvé le Maure qui jetait une mèche allumée dans l’église [des Jésuites]”.⁴ auf Deutsch wiederzugeben, erhalten sie die Anweisung (S. 28): “*Tournez par une inversion fréquente en allemand: Le Maure trouvâmes nous une allumée mèche dans l’Eglise des Jésuites jeter.*” Es folgen Angaben zur Übersetzung von *trouvâmes* (= “fanden”), *allumé* (= “brennend”), *mèche* (= “Lunte”), *dans* (= “in” acc.) usw. Während die ins Deutsche zu übersetzenden Sätze im Allgemeinen aus Übersetzungen deutscher literarischer Texte bestehen, handelt es sich bei den ins Französische zu übersetzenden Texten zuweilen auch um Übersetzungen aus den alten Sprachen oder dem Französischen (S. 30). Rothmund weist zu Recht darauf hin, dass der Rückgriff auf die Antike in einer Zeit, in der der neusprachliche Unterricht am Gymnasium nicht selten noch als “invasion des barbares dans le sanctuaire classique” (S. 23, Zitat Savoye) angesehen wurde, durchaus mit einem Prestigegewinn verbunden war.

Jacques Brethomé greift in seinem Beitrag “*Le professeur d’allemand 1850–1880. La longue marche vers l’intégration dans le corps enseignant*” die Thematik seiner Studie von 2004 wieder auf. Wesentliche Ergebnisse: Frankreich bildet seine Deutschlehrer mehr und mehr selbst aus, muss also weniger auf deutsche Muttersprachler zurückgreifen (S. 44 f.). Die Fremdsprachenlehrer am Gymnasium werden allmählich den Lehrern anderer angesehener Disziplinen gleichgestellt (S. 46). Es gibt seit 1864 endgültig eine *Agrégation de langues vivantes*, so dass auch Lehrer der neueren Sprachen ihren Beruf als “Studienräte erster Klasse” ausüben können, wenn sie den sehr strengen Eingangswettbewerb bestanden haben (S. 46 ff.). Unterrichtsmethodische Fragen spielen im untersuchten Zeitraum keine Rolle (S. 45). Dagegen gibt es Diskussionen über die Ziele und Inhalte des Unterrichts. Die immer deutlicher geforderte Ausrichtung auf Kontakte mit dem fremden Land findet nicht

³Momberts Zahlen beruhen notwendigerweise auf den amtlichen Schuljahresstatistiken, die freilich nur eine beschränkte Aussagekraft haben. Es wäre dringend geboten, in solchen Angaben künftig mindestens auch die Lehrgangsdauer und die Zahl der Wochenstunden zu nennen. Wenn gesagt wird, dass in einem bestimmten Schuljahr 25% der Schüler eine Sprache X lernen, so kann dies für einen vier Jahrgangsstufen umfassenden Schultyp ja beispielsweise bedeuten, dass alle Schüler, also 100%, während einer Jahrgangsstufe einen auf ein Jahr begrenzten Lehrgang besuchen, oder aber, dass lediglich ein Viertel der Schüler an einem sich über vier Jahre erstreckenden Lehrgang teilnimmt. Das ist ein beträchtlicher Unterschied.

⁴Original: “Den Mohren fanden wir eine brennende Lunte in den Jesuiterdom werfen” (*sic*, Schiller, *Fiesko* V.10).

statt, weil die Lehrerschaft sich verweigert, einerseits wegen mangelnder Sprachkenntnisse, aber auch aus Sorge um das akademische Prestige des Faches, das gerade erst die Gleichstellung mit den etablierten Disziplinen erreicht hatte (S. 56 ff.). Die Lehrer schulden es sich, weltfremd zu sein: “Le monde reste l’ennemi” (S. 59).

Die Niederlage von 1870/71 und die demütigende Ausrufung des preussisch-deutschen Reichs im Schloss zu Versailles zerstören diese Idylle. Die deutsche Überlegenheit muss eingeholt werden. Der Deutschunterricht wird für lange Zeit zu einer *affaire de défense nationale*, um eine Formel zu gebrauchen, mit der ein dem Rezensenten seit Jahrzehnten verbundener französischer Deutschlehrer allen Ernstes noch im Jahr 2003 seine Arbeit charakterisierte.⁵ Die Schülerzahlen im Deutschunterricht steigen nach 1870/71 sehr schnell und bleiben dauerhaft auf hohem Niveau (S. 60). In einem Anhang seines Beitrags (S. 61–66) berichtet Berthomé über die publizistischen Aktivitäten der Lehrer. Davon, dass nicht nur in deutschen, sondern auch in französischen Schulen nach 1871 das Gemetzel von 1914–1918 psychologisch vorbereitet wird,⁶ ist bei ihm jedoch erstaunlicherweise nicht die Rede. Dabei täuscht sich Digeon sicher nicht, wenn er sagt: “L’opinion française éprouve, quand elle considère la victoire de l’Allemagne, haine et humiliation... Cette haine et cette humiliation dureront... Durant près d’un demi-siècle, la France secrète de l’anti-germanisme” (S. 536, S. 541). Allerdings ist wohl auch die an anderer Stelle geäußerte Meinung Digeons zutreffend (S. 369 f.), dass in den Sekundarschulen, wo der Deutschunterricht ja vor allem stattfand, die Erschütterung von 1870/71 weniger spürbar war als anderswo, etwa in den Primarschulen oder den Lehrerbildungsanstalten.

Gestützt auf eine Analyse der in den beiden wichtigsten französischen neuphilologischen Zeitschriften (*Revue de l’enseignement des langues vivantes* [RELV] und *Les Langues modernes* [LM]) erschienenen Texte erörtert die umfangreiche Abhandlung Momberts “*De crise en crise: L’enseignement de l’allemand de 1918 à 1939*” den französischen Deutschunterricht zwischen den Weltkriegen. Der für diese Besprechung vorgegebene Umfang erlaubt kaum mehr als die Herausstellung eines für den Rezensenten zentralen Arguments. Zur Charakterisierung der Zeit nach 1870 konnte Digeon noch sagen: “Lorsqu’un Français regarde l’Allemagne, c’est souvent le visage de la France qu’il cherche dans les yeux de l’ennemi” (S. 540). Nach 1918 kann davon schwerlich die Rede sein. In Anbetracht der schier unvorstellbaren Opfer, die der Krieg gefordert hatte, sieht sich Frankreich nicht als stolzer Sieger, der Milde walten lassen kann, sondern als tief verwundetes Opfer, das Anspruch auf Wiedergutmachung hat. Mombert spricht von einem “anti-germanisme en quelque sorte constitutif de la culture française [après 1918]” (S. 77). Die Zahl der Deutsch lernenden Schüler sank zwischen 1913 und 1921 von 53.2% (Frankreich ohne das Elsass) auf 27.9% (ebenfalls ohne das Elsass) und steigt erst 1936 kurzfristig wieder auf 35.3% (erneut ohne das Elsass, S. 77 ff., Zahlen nach Lévy). Von dem Rückgang profitieren nicht nur andere neuere Sprachen. Auch der Unterricht der alten Sprachen erlebt einen Aufschwung (S. 77, S. 81 und z. B. S. 97). Trotzdem wird weiterhin herausgestellt, dass man Franzosen mit Deutschkenntnissen braucht. So schon 1920 durch Raymond Poincaré, dem man kaum Sympathien für Deutschland nachsagen wird, in einer noch im gleichen Jahr in den *Neueren Sprachen* erwähnten Stellungnahme (S. 82 f.). Letztlich reduziert sich der Einsatz für den Deutschunterricht jedoch auf ein Argument, das Mombert

⁵Zur Notwendigkeit der pädagogischen Legitimierung des Unterrichts einer Schulfremdsprache vgl. Rez., “Werteorientierung im Französischunterricht,” in *Werteorientierter Unterricht – eine Herausforderung für die Schulfächer*, hrsg. von Eva Matthes (Donauwörth: Auer, 2004), 145–169.

⁶Man erinnert sich: 695,000 Opfer 1916 allein vor Verdun in weniger als zehn Monaten. Ein solcher Wahnsinn im Kampf zweier (noch stark christlich geprägter) Völker ist undenkbar ohne jahrzehntelange Konditionierung, durch stolz gepflegten, gleichsam institutionalisierten Hass.

karikierend so wiedergibt: “L’Allemagne est mauvaise et dangereuse, c’est la raison pour laquelle il faut impérativement étudier l’allemand” (S. 84). Natürlich erkennt man an, dass es auch gute Deutsche gibt,⁷ zugleich wird aber betont, wie ärgerlich das ist, weil dadurch die Gefährlichkeit Deutschlands leicht in Vergessenheit gerät (S. 87 f.). Das Streben nach Versöhnung und die europäische Idee scheinen in den untersuchten Zeitschriften außer am Ende der zwanziger Jahre kaum eine Rolle gespielt zu haben, wengleich die Thematik “en filigrane jusqu’à la veille de la guerre” (sc. de 1939; S. 91) präsent ist. Man könnte sagen, dass die Zeit von 1933–1945 und der Missbrauch der europäischen Idee im zweiten Weltkrieg jenen Recht gab, die skeptisch blieben. Aus heutiger Sicht wichtiger ist, dass Momberts Bericht *e contrario* in unvergleichlicher Weise die Größe derer beweist, die nach dem zweiten Weltkrieg einen Neuanfang wagten.⁸ Die französische Germanistik sollte auch dieses Erbe pflegen. Wenn man Momberts Untersuchungen⁹ trauen darf, so hatte der Pazifismus zwischen 1880 und 1939 unter französischen Deutschlehrern nicht viele Anhänger, trotz der *Palmes Académiques*, mit denen Charles Schweitzer, der Großvater Sartres und Onkel Albert Schweitzers, auf dem Neuphilologentag von 1902 in Breslau Wilhelm Viëtor, Max Walter, Gustav Wendt und andere im Auftrag des französischen Erziehungsministers auszeichnen durfte. Schweitzer berief sich auf den Weltfrieden, besaß aber nicht die Größe, auf billigen Spott gegen die an den Haager Konventionen arbeitenden Diplomaten zu verzichten (Mombert 2001, S. 255 und S. 280 FN 138).¹⁰

Im Beitrag von Caroline Doublier “*Enseignement de l’allemand et image de l’Allemagne depuis la Seconde Guerre mondiale*” entsteht vor allem der Eindruck, dass der französische Deutschunterricht nach dem zweiten Weltkrieg sich kaum vom Unterricht der Vorkriegszeit unterschied. 1950 gelten noch die Lehrpläne von 1938 (S. 144). Das Argument der Nützlichkeit des Deutschen im Falle neuer kriegerischer Auseinandersetzungen stellt zunächst eine gewisse Stütze des Deutschunterrichts dar (S. 140 FN 2), dann aber “leidet” dieser Unterricht “*contradictoirement et simultanément de l’amélioration de l’image de l’Allemagne et du maintien plus discret de la méfiance à son égard*” (S. 143, Zitat Tournadre). Im – mit dem Deutschlandbild des Unterrichts natürlich nicht gleichzusetzenden – Deutschlandbild der

⁷“Goethe, Heine, Herder ... sont bien des Allemands, mais non des Boches” (S. 87).

⁸Das gilt nicht nur für die bekannten deutschsprachigen Ostfranzosen. André Soutou, der erste Agrégé d’allemand, dem der Rezensent begegnete, trug nach 1945 als Kommandant seiner Heimatstadt Worms die Uniform eines französischen Offiziers. Er war ein patriotischer Intellektueller aus dem Midi, der sich als Germanist auch kritisch mit Wagners Auffassung der Nibelungensage auseinandersetzte, voller Achtung für die Kultur des Rheinlands und begeistert von der Stadt, der er vorstand. Davon zeugt aus seiner Feder in deutscher Sprache der erste nach dem Krieg erschienene Führer durch die noch zerstörte Stadt Worms. Keine zwei Jahrzehnte später begegnete der Rezensent, als junger Lektor an der Universität Toulouse, Soutou erneut. Er arbeitete wieder als Deutschlehrer am Lycée Pierre de Fermat und engagierte sich stark gegen die Vergrößerung des Truppenübungsplatzes im Larzac. Die Augsburger Romanistikstudenten konnten seinen Namen in den letzten Jahrzehnten hin und wieder an der Tafel lesen.

⁹Vgl. Mombert 2001, S. 280 FN 141 zur Thèse von Lorrain.

¹⁰Drei wichtige Feststellungen aus Momberts Abhandlung dürfen nicht unerwähnt bleiben. (i) Nur Insider kennen die Macht administrativer Vorgaben für den Schulunterricht. Mombert zögert (S. 104) nicht, von einem Runderlass des Erziehungsministeriums zu sagen, er habe für den Deutschunterricht “*les mêmes conséquences concrètes que la guerre*”. (ii) Zwischen 1918 und 1939 waren insgesamt ganze 15 Personen Mitglieder der Jury für die Agrégation d’allemand (S. 108) und entschieden so nicht nur über das Schicksal der Prüflinge, sondern durch das jährlich festgesetzte Programm der Agrégation auch über die inhaltlichen Komponenten ihrer Qualifikation und das germanistische Lehrangebot aller französischen Universitäten. (iii) Unterrichtspraktische Themen, von Mombert als “*pédagogie des langues vivantes*” bezeichnet, spielen in den ausgewerteten Zeitschriften bemerkenswerterweise kaum eine Rolle (S. 121 ff.).

Lehrwerke dominiert nach 1945 noch lange die Vorstellung eines “pays rural, champêtre, dont la culture est empreinte de légendes et de mythes romantiques” (S. 145). Dies war noch am Anfang der 60er Jahre der Fall, als der Rezensent in Burgund erste Erfahrungen im französischen Deutschunterricht (und, unterstützt durch Albert Spaeth, auch in der Lehrwerkanalyse) sammeln konnte. In den Lehrwerken findet Doublier erst 40 Jahre nach dem Krieg, zwischen 1985 und 1995, einen “souci de ne pas occulter les périodes les plus noires de l’histoire allemande et de ne pas éluder, comme ce fut le cas précédemment, la question de la responsabilité du peuple allemand” (S. 149). Die neue Ausrichtung sei zuweilen exzessiv umgesetzt worden und habe dann ein für junge Leute wenig attraktives Bild von Deutschland und den Deutschen vermittelt. “L’Allemagne ... est essentiellement présentée comme la patrie du nazisme et des camps, le pays de la dictature et de la Stasi, du génocide et de la délation organisée” (ebd.). Auch die nach der Wende entstandenen oder überarbeiteten Lehrwerke liefern “une image assez négative” sowohl der Westdeutschen wie der Ostdeutschen (S. 150). “Peu de manuels évoquent par contre le rôle de l’Allemagne dans la construction européenne” (ebd.). Dazu ist festzuhalten, dass das Schulwesen ohne jeden Zweifel mit allen verfügbaren Mitteln dafür sorgen muss, dass sich die Gräueltaten der Vergangenheit nicht wiederholen und die Schüler ein klares Gefühl ihrer Mitverantwortung für die Gestaltung der Zukunft bekommen. Der Fremdsprachenunterricht darf darüber freilich die Motivation der Lerner nicht aus dem Blick verlieren. Wenn er die fremde Kultur überwiegend negativ darstellt und das Verbindende unterschlägt, wird er kaum erfolgreich sein.

Für ihre Abhandlung “*Les concours de recrutement des germanistes: l’agrégation et le CAPES d’allemand de 1952 à 2002*” hat Sophie Lorrain die zur Erleichterung der Prüfungsvorbereitung herausgegebenen Berichte über die beiden landesweiten Anstellungswettbewerbe (*concours*) um Planstellen für Deutschlehrer ausgewertet. Das “Programm” der Prüfungen wird im Prinzip jährlich neu festgesetzt, wobei die Themen des CAPES¹¹ unter denen für die Agrégation ausgewählt werden. Da es bedeutend weniger Stellen für Agrégés als für die durch das CAPES rekrutierten *professeurs certifiés* gibt (S. 164 f., S. 193), stellt die Agrégation die weitaus schwierigere Prüfung dar. Ihre Konzeption ist seit 1864 fast unverändert geblieben. Die schriftliche Prüfung besteht aus einer deutschen und einer französischen Abhandlung sowie einer Übersetzung in die und aus der Fremdsprache (S. 156). In Übereinstimmung mit einer verbreiteten Meinung schenkt Lorrain dem angeblich unbestreitbaren Absinken des Niveaus der Prüfung besondere Aufmerksamkeit (S. 166 ff.). Sie veröffentlicht eine Liste der in den schriftlichen Agrégation-Prüfungen zwischen 1959 bis 2002 erreichten Durchschnittsnoten. Daraus geht hervor, dass am Ende des Untersuchungszeitraums in der Tat extrem schlechte Noten vor allem im deutschen und im französischen Aufsatz zu verbuchen waren und seit 1995 der letzte erfolgreiche Bewerber konstant nur die Durchschnittsnote 7/20 erreichte. Die Annahme eines Niveauverlusts wäre schlüssig, wenn die Kriterien der Prüfungskommissionen über die Jahrzehnte hinweg gleich geblieben sind. Damit ist, auch in Anbetracht der nunmehr beträchtlichen Fluktuation in der Besetzung der Jury (S. 159), allerdings kaum zu rechnen.¹²

Lorrain verzichtet leider darauf, die Themen aufzuführen, die für die *concours* vorbereitet werden mussten. Die stichwortartig genannten Prüfungsaufgaben (S. 188 f. und S. 200 f.) gestatten allerdings einige Rückschlüsse. Der Einschnitt, den das Jahr 1968 in der französischen Bildungsgeschichte darstellt, ist deutlich zu erkennen. Vor 1969 betraf in weit mehr als der Hälfte der Agrégation-Prüfungen einer der beiden Aufsätze ein Autor der Weimarer Klassik. Das 20. Jahrhundert ist nur mit Stefan George und Hugo von

¹¹CAPES (*Certificat d’aptitude au professorat de l’enseignement secondaire*).

¹²Die S. 208 verzeichneten Noten zum CAPES entsprechen denen zur Agrégation.

Hofmannsthal vertreten. Die zehn bei Lorrain für die Zeit vor 1969 dokumentierten Themen deutscher Aufsätze in der CAPES-Prüfung bezogen sich fünfmal auf Goethe oder Schiller und nie auf einen Autor des 20. Jahrhunderts. Nach 1968 ist für beide *concours* eine starke Zunahme von Themen zu Autoren des 20. Jahrhunderts, aber auch zur deutschen Kulturgeschichte zu erkennen, wobei festzuhalten ist, dass kulturgeschichtliche Themen schon seit 1877 im Programm der Agrégation d'allemand zu finden sind, während etwa die mittelalterliche deutsche Literatur erst im Jahr 1890 erscheint (S. 157). 1971, 1984 und 1997 ist zur Agrégation eine französische Abhandlung über Franz Kafka zu verfassen, auch über Hugo von Hofmannsthal (1969 und 1973), Thomas Bernhard, Bert Brecht, Günther Grass, Thomas Mann, Rainer Maria Rilke und Arthur Schnitzler mussten sich die Kandidaten in einzelnen Jahren auf Französisch äußern. Als Gegenstand deutscher Aufsätze in der Agrégation-Prüfung erscheinen nach 1968 Gottfried Benn, Bert Brecht, Elias Canetti, Alfred Döblin, Max Frisch, Peter Handke, Ödön von Horvath und Siegfried Lenz. Dazu kommen deutsche oder französische Aufsätze über Wilhelm II., die Sozialdemokratie zwischen 1890 und 1914, das 3. Reich, Deutschland zwischen 1945 und 1949 sowie die Bundesrepublik von 1949 bis 1963. Die für das CAPES nach 1968 zu verfassenden Ausarbeitungen entsprechen weitgehend den soeben zur Agrégation genannten Themen. Die darüber hinaus zu CAPES-Prüfungen erwähnten Themen mussten wohl ebenfalls für die Agrégation vorbereitet werden. Genannt werden: Bismarck, "Marx, Büchner et Lassalle", die Weimarer Republik (1975 und 1993) sowie für 1991 das Verhältnis zwischen der Bundesrepublik und der DDR. Andere Verweise auf die deutsche Teilung finden sich nicht. Die nach 1945 entstandenen besonderen deutsch-französischen Beziehungen und die europäische Einigung scheinen nie Gegenstand einer Prüfung zur Agrégation oder zum CAPES d'allemand gewesen zu sein. Die Verantwortlichen sind möglicherweise der Ansicht, die Thematik sei für französische Deutschlehrer irrelevant.¹³

Der Beitrag von Dominique Huck "*L'enseignement de l'allemand à l'école élémentaire en Alsace. Questions de méthode: les manuels en usage entre 1952 et 1990*" beschäftigt sich nach einem Überblick über die sprachliche Situation des Elsasses im 20. Jahrhundert besonders eingehend mit dem in den 70er Jahren weit verbreiteten, fremdsprachendidaktisch bemerkenswerten Versuch, im Deutschunterricht auf Vorkenntnisse der Schüler im Elsässischen zurückzugreifen. Die "méthode" trägt den Namen von Georges Holderith (1912–1978, S. 236 FN 2), der als Schulaufsichtsbeamter, Lehrwerkautor und Regionalpolitiker rastlos für diesen Ansatz gekämpft hat. Wenn heute davon kaum noch die Rede ist, so liegt das vor allem an der schnellen sprachlichen Entwicklung der Region, in deren Schulen das Elsässische als Umgangssprache der Schüler praktisch keine Rolle mehr spielt. Huck stellt jedoch auch Schwächen in der Umsetzung des Konzepts heraus. Holderith lehnte nicht nur für die Grundschule die (von ihm in den Sekundarschulen durchgesetzte) Trennung von "Dialectophones" und Nicht-"Dialectophones"¹⁴ ab (S. 243). Seine Lehrwerke sprachen

¹³Die Umfangsbeschränkungen der Rezension verbieten den nahe liegenden Vergleich mit deutschen Staatsprüfungen. Der Rezensent hat verschiedentlich vom "Modellcharakter" der französischen Deutschlehrausbildung gesprochen. Vgl. Rez., "Fachdidaktik ist ... eine Aufgabe aller an der Lehrerbildung beteiligten Vertreter eines Faches," in *Fremdsprachenlehrausbildung. Konzepte, Modelle, Perspektiven. Arbeitspapiere der 23. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts*, hrsg. von Karl-Richard Bausch u. a. (Tübingen: Narr, 2003), 17.

¹⁴Vgl. dazu Rez., "Besprechung zu Gardner-Chloros, Penelope. *Language Selection and Switching in Strasbourg*, 1991," *Archiv für das Studium der neueren Sprachen und Literaturen* 231 (1994): 450–454. Trotz gewisser regionaler Unterschiede dominiert das Elsässische spätestens seit den 70er Jahren nur noch in der (gerade auch städtischen) Unterschicht. Die Konzentration von Unterschichtkindern (d. h. Schülern mit eher schwieriger Schullaufbahn) in bestimmten Schulklassen ist problematisch.

auch die “Dialectophones” nicht als solche an (S. 242). Sie gehörten überdies zu den ersten in Frankreich verfügbaren Lernmitteln, die der so genannten “audio-visuellen Methode” folgten, und wiesen daher auch deren charakteristische Mängel auf (S. 245 ff.). Aus heutiger Sicht stellt die nicht zuletzt seinem Status als “haut fonctionnaire d’autorité” zu verdankende Enttabuisierung des Deutschunterrichts auf elsässischen Grundschulen die bleibende Leistung Holderiths dar (S. 250).

In dem bemerkenswert klar strukturierten Schlussbeitrag des vorzustellenden Bandes berichtet Gérald Chaix, der gegenwärtige Leiter (*recteur*) des Schulaufsichtsbezirks Elsass (*Académie de Strasbourg*), ein guter Kenner Deutschlands und der deutschen Geschichte, aus seiner Sicht über den Zustand des Deutschunterrichts in den beiden elsässischen Départements. Er geht aus von einem Erlass seines Vorgängers Pierre Deyon (S. 270), der am 9. Juni 1982, nicht lange nach dem Amtsantritt von François Mitterrand als Staatspräsident, in einer zuvor keineswegs selbstverständlichen Formulierung das Deutsche als “*expression écrite*” des Elsässischen bezeichnet hatte. Am Ende der Dienstzeit Deyons (1991, S. 271) gab es als Folge der so begonnenen Neuorientierung (1) einen systematischen Deutschunterricht in den elsässischen Grundschulen, (2) ein “*enseignement ‘trilingue’*” am Anfang des Sekundarschulwesens, das von dem Zwang befreit, zu diesem Zeitpunkt zwischen dem Deutschen und dem Englischen zu wählen, und (3) die Anerkennung des “*caractère ‘politique’*” dieser Entscheidungen, die sich auch darin äußert, dass sie von den Gebietskörperschaften mitgetragen werden. Deyons Nachfolger haben seine Politik fortgesetzt (S. 272). (1) Zwanzig Jahre nach dem Erlass von 1982 nehmen alle elsässischen Schülerinnen und Schüler spätestens in den letzten Klassen der Grundschule am Deutschunterricht teil. (2) Für ein Drittel der Schüler geht dieser Unterricht im Sekundarschulwesen auch nach dem Beginn des Englischunterrichts ohne Unterbrechung weiter. (3) Sieben Prozent der Grundschüler besuchen einen Unterricht, in dem in 13 von 26 wöchentlichen Unterrichtsstunden die deutsche Sprache gebraucht wird. Abschließend spricht Chaix (S. 273) kurz das Spannungsverhältnis zwischen dem Elsässischen und dem Deutschen an, das durch die Opposition “*oral/écrit*” nur unzureichend bestimmt wird und dem es auch zuzuschreiben sei, dass die “*demande des Alsaciens en faveur de leur langue*” noch keine befriedigende Antwort fand. Er vertritt dazu die an sich wohl richtige, nach Meinung der Rezensenten gegenwärtig aber recht unrealistische Auffassung, die Lösung liege im “*usage régulier et public*” des Elsässischen und einem Gebrauch des Deutschen auch außerhalb der Schule (“*un recours, qui ne soit pas seulement scolaire, à l’allemand*”).

Fritz Abel
Universität Augsburg, Deutschland
 fritz.abel@phil.uni-ausburg.de
 © 2008, Fritz Abel