

Mark Häberlein (Hg.)

Sprachmeister

Sozial- und Kulturgeschichte eines prekären Berufsstands



University
of Bamberg
Press

1 Schriften der Matthias-Kramer-Gesellschaft
zur Erforschung der Geschichte des Fremd-
sprachenerwerbs und der Mehrsprachigkeit

Schriften der Matthias-Kramer-Gesellschaft
zur Erforschung der Geschichte des Fremd-
sprachenerwerbs und der Mehrsprachigkeit

Herausgegeben von Helmut Glück, Mark Häberlein,
Claudie Paye und Konrad Schröder

Band 1



University
of Bamberg
Press

2015

Sprachmeister

Sozial- und Kulturgeschichte
eines prekären Berufsstands

Herausgegeben von Mark Häberlein



Bibliographische Information der Deutschen Nationalbibliothek
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliographie; detaillierte bibliographische Informationen sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de/> abrufbar.

Dieses Werk ist als freie Onlineversion über den Hochschulschriften-Server OPUS (<http://www.opus-bayern.de/uni-bamberg/>) der Universitätsbibliothek Bamberg erreichbar. Kopien und Ausdrücke dürfen nur zum privaten und sonstigen eigenen Gebrauch angefertigt werden.

Herstellung und Druck: Digital Print Group, Nürnberg
Umschlaggestaltung: University of Bamberg Press, Anna Hitthaler
Umschlagbild: Staatsbibliothek Bamberg, Phil.q.117, Frontispiz und Titelpuffer
Foto: Gerald Raab

© University of Bamberg Press Bamberg, 2015
<http://www.uni-bamberg.de/ubp/>

ISSN: 2365-3183
ISBN: 978-3-86309-358-7 (Druckausgabe)
eISBN: 978-3-86309-359-4 (Online-Ausgabe)
URN: urn:nbn:de:bvb:473-opus4-444222

Inhalt

Mark Häberlein:

Einleitung 9

Konrad Schröder:

Fremdsprachenlehrerinnen der Frühen Neuzeit. Zur Physiognomie der
frühen Stadien eines modernen Frauenberufs 19

Renata Budziak:

Sprachlehrer im frühneuzeitlichen Polen. Herkunft, Qualifikation und
soziale Lage 61

Susanne Lachenicht:

„Arme Hauslehrer“ und Transkulturation. Das Beispiel der Hugenotten
. 71

Silke Schöttle:

Exoten in der akademischen Gesellschaft? Frühneuzeitliche Sprachmeister
am Collegium Illustre und der Universität Tübingen 87

Ineta Balode:

Der Beitrag von Gotthard Friedrich Stender (1714–1796) zur
Alphabetisierung der lettischen Bauern 103

Teofil Kovács:

Sprachmeister am Debrecener Reformierten Kollegium zwischen 1769
und 1790 133

Ulrike Krampfl:

Vom Bildungsunternehmer zum Staatsdiener. Ignace/Ignazio Palomba
(ca. 1720–nach 1797) zwischen Ancien Régime und Revolution 145

Walter Kuhfuß:

Sprachlehrer zwischen akademischer Überfüllungskrise, politischer
Immigration und staatlichem Schulfach 163

Claudie Paye:

Mit einem Maulwerk seltener Art in beiden Sprachen ausgerüstet?
Französischlehrer im Königreich Westphalen 177

Barbara Kaltz:

Vom *maître de langues vivantes* zum *professeur titulaire*. Zur allmählichen
Professionalisierung des Berufsstandes in Frankreich im 19. Jahrhundert
. 201

Anschriften der Autorinnen und Autoren 219

Einleitung

Matthias Kramer (um 1640–1727) zählte zweifellos zu den produktivsten und angesehensten Fremdsprachenlehrern der Barockzeit. Der aus Köln stammende, aber die längste Zeit seines Lebens in Nürnberg tätige Sprachmeister hatte zahlreiche Schüler aus dem gehobenen Bürgertum und wurde als korrespondierendes Mitglied in die Königlich Preußische Sozietät der Wissenschaften aufgenommen. Viele seiner Wörterbücher, Grammatiken und Sprachlehrwerke wurden mehrfach neu aufgelegt.¹ Doch trotz dieses erfolgreichen Wirkens scheint Kramer zeitlebens eine gesicherte rechtliche und materielle Existenz verwehrt geblieben zu sein. Er wurde nie in das Nürnberger Bürgerrecht aufgenommen, sondern musste sich mit dem Status eines Schutzverwandten begnügen. In seinem 1696 erschienenen methodisch-didaktischen Werk „Die rechte Lehr-Art, denen Deutschen gar leichtlich und in kurzer Zeit

1 Vgl. zu ihm Konrad SCHRÖDER, Matthias Cramers „Entretien de la Méthode entre un maître de langues et un écolier“ (Nürnberg 1696). Französischunterricht und Fremdsprachendidaktik im Zeitalter Ludwigs XIV., in: Fremdsprachenunterricht 1500–1800. Vorträge gehalten anlässlich eines Arbeitsgesprächs vom 16. bis 19. Oktober 1988 in der Herzog August Bibliothek, hrsg. von dems. (Wolfenbütteler Forschungen, Bd. 52), Wiesbaden 1992, S. 171–189; Laurent BRAY, Matthias Kramer et la lexicographie français en Allemagne au XVIIIe siècle. Avec une édition de textes métaléxicographiques de Kramer, Tübingen 2000; Harald VÖLKER, Matthias Kramer als Sprachmeister, Didaktiker und Grammatiker für die französische Sprache in Deutschland, in: „Gebrauchsgrammatik“ und „Gelehrte Grammatik“. Französische Sprachlehre und Grammatikographie zwischen Maas und Rhein vom 16. bis zum 19. Jahrhundert, hrsg. von Wolfgang Dahmen (Tübinger Beiträge zur Linguistik, Bd. 454), Tübingen 2001, S. 167–250; Helmut GLÜCK/Mark HÄBERLEIN/Konrad SCHRÖDER, Mehrsprachigkeit in der Frühen Neuzeit. Die Reichsstädte Augsburg und Nürnberg vom 15. bis ins frühe 19. Jahrhundert (Fremdsprachen in Geschichte und Gegenwart, Bd. 10), Wiesbaden 2013, S. 155–160, 239f. und passim; Helmut GLÜCK, Die Fremdsprache Deutsch im Zeitalter der Aufklärung, der Klassik und der Romantik (Fremdsprachen in Geschichte und Gegenwart, Bd. 12), Wiesbaden 2014, S. 179–187; Walter KUHFISS, Eine Kulturgeschichte des Französischunterrichts in der frühen Neuzeit. Französischlernen am Fürstenhof, auf dem Marktplatz und in der Schule in Deutschland. Göttingen 2014, S. 324–335.

beizubringen die französische Sprach [...]“², das in die Form eines Dialogs zwischen Sprachmeister und Schüler gekleidet ist, kontert Ersterer das Lob seines Schülers mit Hinweisen auf seine Armut und schlechte Bezahlung.² Noch im hohen Alter zog Kramer nach Erlangen um, weil er sich von einer Festanstellung an der dortigen Ritterakademie eine bessere materielle Absicherung erhoffte. Ein Gesuch um eine Pension, das Kramer in seinem Todesjahr 1727 stellte, zeigt indessen, dass sich diese Hoffnung nicht erfüllte.³ Auch Kramers Sohn Johann Matthias, der von seinem Vater ausgebildet worden war und an dessen späten Publikationen mitarbeitete, sah auf Dauer keine Zukunft in Nürnberg. Nach einer bewegten Karriere als Sprachlehrer und Auswanderungsagent, die ihn unter anderem nach Rotterdam, Hamburg und Göttingen führte, gründete er 1755 eine private Sprachschule in Philadelphia.⁴

Dass selbst die Lebensumstände eines so renommierten Sprachmeisters wie Matthias Kramer prekär waren, sagt einiges über die Unsicherheit der rechtlichen und materiellen Existenz dieses Berufsstandes in der Frühen Neuzeit aus. Obwohl sich seit dem 16. Jahrhundert in den höheren gesellschaftlichen Ständen – im Adel, dem Patriziat, der Kaufmannschaft, dem Offiziersstand und der höheren Beamten-schaft – eine rege Nachfrage nach Kenntnissen lebender Fremdsprachen entwickelte,⁵ fehlten der Vermittlung dieser Kenntnisse zentrale Merkmale, die ein ehrbares Gewerbe ausmachten. Es gab keine geregelte Ausbildung, keine verbindlichen Eintrittsqualifikationen in den Berufsstand und nur vereinzelte korporative Zusammenschlüsse. Den Beruf des Sprachmeisters konnten also alle Personen ausüben, die sich

2 GLÜCK/HÄBERLEIN/SCHRÖDER, Mehrsprachigkeit (wie Anm. 1), S. 192f.

3 GLÜCK/HÄBERLEIN/SCHRÖDER, Mehrsprachigkeit (wie Anm. 1), S. 155f.

4 Edwin H. ZEYDEL, The Teaching of German in the United States from the Colonial Times to the Present, in: *The German Quarterly* 37 (1964), S. 315–392, bes. S. 324; Konrad SCHRÖDER, Biographisches und bibliographisches Lexikon der Fremdsprachenlehrer des deutschsprachigen Raumes. Spätmittelalter bis 1800, 6 Bde., Augsburg 1987–1999, Bd. 3, S. 55f.; Bd. 5, S. 210f.; Heiko DIEKMANN, Lockruf der Neuen Welt. Deutschsprachige Werbeschriften für die Auswanderung nach Nordamerika von 1680 bis 1760, Göttingen 2005, S. 128f.; GLÜCK/HÄBERLEIN/SCHRÖDER, Mehrsprachigkeit (wie Anm. 1), S. 159f.

5 Vgl. Konrad SCHRÖDER, Kommerzielle und kulturelle Interessen am Unterricht der Volkssprachen im 15. und 16. Jahrhundert, in: *History of the Language Sciences / Geschichte der Sprachwissenschaften / Histoire des sciences du langage. An International Handbook on the Evolution of the Study of Languages from the Beginnings to the Present*, hrsg. von Sylvain Auroux u.a., Bd. I/1, Berlin/New York 2000, S. 681–687; KUHFUSS, Kulturgeschichte (wie Anm. 1), passim; speziell zum Offiziersstand: Helmut GLÜCK/Mark HÄBERLEIN (Hrsg.), *Militär und Mehrsprachigkeit im neuzeitlichen Europa* (Fremdsprachen in Geschichte und Gegenwart, Bd. 14), Wiesbaden 2014.

selbst für hinreichend befähigt hielten, lebende Fremdsprachen zu unterrichten, und die Kunden fanden, welche sie für ihre Dienste bezahlten.⁶

Dementsprechend vielfältig war die Gruppe der Lehrenden: Sie umfasste Glaubensflüchtlinge – unter denen die Niederländer des späten 16. Jahrhunderts sowie die Hugenotten des späten 17. und 18. Jahrhunderts quantitativ wie qualitativ herausstehen⁷ –, abgedankte Offiziere und Soldaten, ehemalige Kleriker, verarmte Adelige, angehende bzw. arbeitslose Mediziner und Juristen sowie Handwerker, die sich auf der Wanderschaft einschlägige Kenntnisse angeeignet hatten. Viele Sprachmeisterkarrieren sind durch hohe geographische Mobilität und biographische Brüche – Glaubenswechsel, Flucht und Vertreibung, berufliche Sackgassen, Delinquenz, Verschuldung, gescheiterte Ehen – geprägt; in großen Städten wie Nürnberg und Augsburg gelang nur einer kleinen Minderheit die dauerhafte Integration in den Bürgerverband.⁸

Auf der anderen Seite verdeutlicht das Beispiel Matthias Kramers auch, dass es innerhalb der Gruppe der Fremdsprachenlehrer erhebliche Status- und Reputationsunterschiede gab. Insbesondere in Residenz- und Universitätsstädten bildete sich im Laufe des 17. und 18. Jahrhunderts eine Elite heraus, die als Hof- und Universitätssprachmeister ein gewisses Sozialprestige genoss und deren Mitglieder mitunter sogar in den Professorenrang aufstiegen. Zumindest einigen dieser im höfischen und akademischen Milieu tätigen Fremdsprachenlehrer sowie einzelnen besonders beliebten und angesehenen Sprachmeistern in großen Städten scheint es gelungen zu sein, den prekären Lebensumständen zu entkommen, in welchen die meisten ih-

6 Vgl. Bernd SPILLNER, Französische Grammatik und französischer Fremdsprachenunterricht im 18. Jahrhundert, in: Mehrsprachigkeit in der deutschen Aufklärung, hrsg. von Dieter Kimpel (Studien zum achtzehnten Jahrhundert, Bd. 5), Hamburg 1985, S. 133–155, hier S. 143f.; Werner HÜLLEN, Kleine Geschichte des Fremdsprachenunterrichts, Berlin 2005, S. 47, 64; Silke SCHÖTTLE, Sprachunterricht, in: Enzyklopädie der Neuzeit, hrsg. von Friedrich Jaeger, 16 Bde. Stuttgart 2005–2012, Bd. 12, Sp. 479–482, bes. Sp. 480f.

7 Cornel ZWIERLEIN, Religionskriegsmigration, Französischunterricht, Kulturtransfer und die Zeitungsproduktion im Köln des 16. Jahrhunderts, in: *Francia* 37 (2010), S. 197–229; KUHFUSS, Kulturgeschichte (wie Anm. 1), S. 113–115, 173–175, 178–180, 230–234, 301–308, 340f.; Vladislav S. RJEOUTSKI/Alexandre TCHOUDINOV (Hrsg.), *Le précepteur francophone en Europe (XVIIe–XIXe siècles)*, Paris 2013.

8 Vgl. Martin ZÜRN, Unsichere Existenzen. Sprachmeister in Freiburg i.Br., Konstanz und Augsburg in der Frühen Neuzeit, in: *Fremde Sprachen in frühneuzeitlichen Städten. Lernende, Lehrende und Lehrwerke*, hrsg. von Mark Häberlein/Christian Kuhn (Fremdsprachen in Geschichte und Gegenwart, Bd. 7), Wiesbaden 2010, S. 103–120; GLÜCK/HÄBERLEIN/SCHRÖDER, Mehrsprachigkeit (wie Anm. 1), S. 160–200.

rer Kollegen und Kolleginnen stecken blieben.⁹ Gerade diese Heterogenität macht Sprachmeister nicht nur zu einem interessanten Untersuchungsgegenstand für Sprachwissenschaftler und Fremdsprachendidaktiker, die sich bereits seit langem mit diesem Berufsstand beschäftigen, sondern auch für Sozial- und Kulturhistoriker, die sich mit Migration, gesellschaftlicher Mobilität, Statuszuschreibungen, Rang- und Nahrungskonflikten in der altständischen Gesellschaft, mit den sozialen Domänen des Sprachenlernens und des Sprachgebrauchs sowie mit kulturellen Transferprozessen befassen.¹⁰

Angesichts der zentralen Bedeutung, die Sprachmeister für die Vermittlung von Fremdsprachenkenntnissen zwischen dem 16. und dem 19. Jahrhundert hatten, erschien es naheliegend, ihnen die Gründungstagung der 2013 ins Leben gerufenen „Matthias-Kramer-Gesellschaft zur Erforschung der Geschichte des Fremdspracherwerbs und der Mehrsprachigkeit“ zu widmen. Die Gesellschaft verfolgt das Ziel, die Erforschung der Träger, Erscheinungsformen und Auswirkungen von Fremdsprachenlernen in ihrer historischen Entwicklung voranzutreiben und den interdisziplinären Dialog zwischen Vertreterinnen und Vertretern der Sprachwissenschaft, der Fremdsprachendidaktik und der Geschichtswissenschaft über dieses Themenfeld zu fördern. Für die Gründungstagung, die im Juli 2014 in Bamberg stattfand, ist

9 Vgl. Thomas FINKENSTÄEDT, Auf der Suche nach dem Göttinger Ordinarius des Englischen John Thompson, in: Schröder (Hrsg.), *Fremdsprachenunterricht 1500–1800* (wie Anm. 1), S. 57–74; Wolfgang H. STRAUSS, Der Unterricht in den neueren Sprachen an der Universität Jena von den Anfängen bis 1800, in: ebenda, S. 205–215; Hermann KRAPOTH, Die Beschäftigung mit romanischen Sprachen und Literaturen an der Universität Göttingen im 18. und frühen 19. Jahrhundert, in: *Philologie in Göttingen. Sprach- und Literaturwissenschaft an der Georgia Augusta im 18. und beginnenden 19. Jahrhundert*, hrsg. von Reinhard Lauer, Göttingen 2001, S. 57–90, hier S. 59–64; GLÜCK/HÄBERLEIN/SCHRÖDER, *Mehrsprachigkeit* (wie Anm. 1), S. 138–140. Siehe auch die Beiträge von Silke Schöttle und Ulrike Krampl im vorliegenden Band.

10 Vgl. exemplarisch Karin EHLER/Martin MULSOW, Gespräche über Grammatik und Civilité. Multifunktionalität von sprachdidaktischen Dialogen bei Francois de Fenne (1690) und Pierre François Roy (1693), in: *Romanische Forschungen 107/3-4* (1995), S. 314–342; Willem FRIJHOFF/André REBOULLET (Hrsg.), *Histoire de la diffusion et de l'enseignement du français dans le monde*, Paris 1998; Norbert FURRER, Die vierzigsprachige Schweiz. Sprachkontakte und Mehrsprachigkeit in der vorindustriellen Gesellschaft (15.–19. Jahrhundert), 2 Bde., Zürich 2002; Peter BURKE, *Wörter machen Leute. Gesellschaft und Sprachen im Europa der frühen Neuzeit*, Berlin 2006; GLÜCK/HÄBERLEIN/SCHRÖDER, *Mehrsprachigkeit* (wie Anm. 1); Ulrike KRAMPL, Bildungsgeschichte jenseits der Schule. Soziale Situationen der Sprachvermittlung im Paris des 18. Jahrhunderts, in: *Frühneuzeit-Info 24* (2013), S. 19–28; Claudie PAYE, „Der französischen Sprache mächtig“. Kommunikation im Spannungsfeld von Sprachen und Kulturen im Königreich Westphalen (1807–1813) (*Pariser Historische Studien*, Bd. 100), München 2013.

es erfreulicherweise gelungen, Referentinnen und Referenten aus allen genannten Disziplinen sowie aus mehreren europäischen Ländern zu gewinnen. Die hier zum Abdruck gelangenden Beiträge werden im Folgenden kurz vorgestellt.

Zunächst gibt *Konrad Schröder* einen weit gespannten Überblick über das Phänomen weiblicher Fremdsprachenlehrer in der Frühen Neuzeit. Frauen waren zwar nur eine kleine Minderheit unter den Vermittlern von Sprachkenntnissen, sie begegnen jedoch in ganz unterschiedlichen Kontexten: als Ordensfrauen an Klosterschulen, als Ehefrauen von Sprachmeistern und Winkelschulhaltern, aber auch als selbständige Hauslehrerinnen und Schulhalterinnen. Im 18. Jahrhundert spielten französische Muttersprachlerinnen, darunter zahlreiche Hugenottinnen und Emigrantinnen der Französischen Revolution, in der Mädchenbildung eine wichtige Rolle. Während Vieles darauf hindeutet, dass die materiellen Existenzsorgen der Sprachmeisterinnen noch größer und ihr Rechtsstatus noch prekärer waren als im Falle ihrer männlichen Kollegen, zeigen Beispiele wie Marie Madeleine Gachet, die in Frankfurt am Main unter anderem Johann Wolfgang Goethe und seiner Schwester Cornelia Französisch beibrachte, oder die von Zeitgenossen hoch geschätzte Caroline Rudolphi in Hamburg, dass das Erteilen von Fremdsprachenunterricht zumindest einzelnen Frauen in großen Städten über Jahrzehnte hinweg den Lebensunterhalt sichern konnte. Neugründungen des späten 18. Jahrhunderts wie die Stuttgarter *École des Demoiselles* und das Frankenthaler Mädchen-Philanthropin stehen beispielhaft für die Expansion des Bildungsmarkts im Zeitalter der Aufklärung wie auch für zeitgenössische Erziehungskonzepte.

Daran anschließend stellt *Renata Budziak* Träger und Formen fremdsprachlichen Unterrichts im Königreich Polen vor. Schulischer Unterricht lebender Fremdsprachen wie Deutsch ist dort zwar bereits seit dem 16. Jahrhundert nachweisbar, doch eine Akademisierung der Ausbildung setzte erst im späten 18. Jahrhundert ein. In der Zwischenzeit fungierten Vertreter/innen unterschiedlicher sozialer Gruppen – Studenten der Krakauer Akademie, Gouvernanten, Hofmeister junger Adelliger, Winkelschullehrer, Ordensgeistliche – als Vermittler von Fremdsprachenkenntnissen. Budziak stellt einige Danziger Sprachlehrer vor, die sich als Lehrwerksautoren und Übersetzer einen Namen machten; selbst diese herausragenden Vertreter ihres Berufsstands lebten jedoch in bescheidenen sozio-ökonomischen Verhältnissen. Die Autorin kommt zu dem Ergebnis, dass die Lage von Fremdsprachenlehrern im Königreich Polen eher noch schwieriger, ihr Ansehen noch geringer war als in anderen Regionen Europas.

Zu den wenigen Gruppen der frühneuzeitlichen Gesellschaft, deren Tätigkeit als Sprachlehrer und Sprachvermittler in den letzten Jahren bereits stärkeres Interesse der sozial- und kulturhistorischen Forschung auf sich gezogen hat, gehört die religiöse Diaspora der Hugenotten.¹¹ Anknüpfend an aktuelle Forschungen konstatiert *Susanne Lachenicht* einerseits, dass hugenottische Sprachlehrer – von einzelnen prominenten Vertretern der Gelehrtenrepublik abgesehen – zumeist in unsicheren, ökonomisch prekären Verhältnissen lebten. Andererseits geht sie der Frage nach, inwieweit französische Protestanten mit ihrer Tätigkeit als Sprachvermittler eine ‚zivilisatorische Mission‘ verbanden. Anhand von Beispielen aus England, Irland und Brandenburg-Preußen zeigt sie, dass nicht nur die Hugenotten sich selbst als Vermittler einer überlegenen Sprache und Kultur sahen, sondern dass ihnen diese Rolle auch von Gelehrten, Adeligen und Bürgern in ihren Zielregionen zugeschrieben wurde.

Silke Schöttle präsentiert Ergebnisse ihres vor kurzem abgeschlossenen Dissertationsprojekts zu Sprachmeistern am Tübinger Collegium Illustre, das 1596 als erste Adelsakademie im Gebiet des Heiligen Römischen Reiches gegründet worden war, und an der Universität Tübingen. Zum einen verortet sie die Sprachmeister in der sozialen Gruppe der *Maîtres*, zu denen in der Frühen Neuzeit auch die Reit-, Fecht-, Tanz- und Ballmeister gehörten. Gemeinsam bildeten diese *Maîtres* eine eigene soziale Gruppe innerhalb des akademischen Milieus, deren Angebot dem spezifischen Bedürfnis des Adels nach einer standesgemäßen Erziehung zu Weltgewandtheit und Konversationsfähigkeit entgegen kam. Zum anderen zeigt Schöttle, dass die rechtliche und soziale Stellung der Sprachmeister in Tübingen im Laufe der Zeit erheblichen Veränderungen unterlag. Genossen sie in den ersten Jahrzehnten nach der Gründung des Collegium Illustre als akademisch qualifizierte Sprachprofessoren erhebliches Ansehen, sank dieses nach dem Dreißigjährigen Krieg rapide ab, als der Zustrom italienisch- und französischsprachiger Glaubensflüchtlinge und Konvertiten ohne akademische Vorbildung für ein Überangebot an Sprachlehrern sorgte. Die prekäre rechtliche und sozio-ökonomische Stellung dieser neuen Sprachmeister verschärfte sich durch die Laissez-Faire-Politik des akademischen Senats. Erst in der

11 Franziska ROOSEN, ‚Soutenir notre Église‘. Hugenottische Erziehungskonzepte und Bildungseinrichtungen im Berlin des 18. Jahrhunderts (Geschichtsblätter des Deutschen Hugenotten-Gesellschaft, Bd. 41), Bad Karlshafen 2007; Geraldine SHERIDAN/Viviane PREST (Hrsg.), *Les Huguenots éducateurs dans l'espace européen à l'époque moderne*, Paris 2011; RĬĬĬĬĬĬ/TĬĬĬĬĬĬ (Hrsg.), *Le précepteur francophone* (wie Anm. 7).

zweiten Hälfte des 18. Jahrhunderts wurde in Tübingen wieder stärker auf eine adäquate Qualifikation und Besoldung der Fremdsprachenlehrer Wert gelegt. Ungeachtet dieser Wandlungen blieben die Sprachmeister Schöttle zufolge vom späten 16. bis ins frühe 19. Jahrhundert durchweg in das akademische Sozialgefüge Tübingens integriert.

Der Beitrag von *Irena Balode* befasst sich mit den Voraussetzungen formalisierten Fremdsprachenunterrichts im Baltikum. Während die ersten Deutschlehrwerke für Letten und Esten zu Beginn des 19. Jahrhunderts erschienen, bemühten sich Volksaufklärer wie der im Zentrum von Balodes Beitrag stehende baltendeutsche Pfarrer und Pädagoge Gotthard Friedrich Stender bereits in der zweiten Hälfte des 18. Jahrhunderts um die Alphabetisierung der lettischen Landbevölkerung. Stender verfasste mehrere Lehrwerke für den Elementarunterricht, die sowohl in der Tradition der ABC-Bücher stehen als auch Impulse aus zeitgenössischen volkspädagogischen Schriften aufnehmen und somit als Teil eines transnationalen pädagogischen Diskurses anzusehen sind, der die deutschsprachigen, skandinavischen und baltischen Länder umfasste.

Teofil Kovács gibt einen quellennahen Überblick über die Sprachlehrer, die in der thesesianisch-josephinischen Ära am Reformierten Kollegium der ungarischen Stadt Debrecen tätig waren. Bei der Einführung des Deutschunterrichts an ungarischen Hochschulen im 18. Jahrhundert spielte neben Bildungsbestrebungen und Handelskontakten auch die Sprachpolitik der Herrscher eine maßgebliche Rolle. Am Debrecener Kollegium unterrichteten seit 1769 zunächst deutsche Muttersprachler, später auch Ungarn, die ihre Sprachkenntnisse in der Regel im Rahmen von Aufenthalten in deutschsprachigen Gebieten Oberungarns vertieft hatten. Der Sprachunterricht wurde am Debrecener Kollegium in der Regel begabten Studenten anvertraut, die sich auf eine theologische Laufbahn vorbereiteten. Trotz einer Kovács zufolge relativ guten Entlohnung blieb der Beruf des Fremdsprachenlehrers in der ungarischen Stadt eine biographische Durchgangsstation.

Ulrike Krampl exemplifiziert anhand des Lebenswegs des italienischstämmigen Sprachmeisters Ignazio (Ignace) Palomba, wie sich der revolutionäre Umbruch des Jahres 1789 auf die Tätigkeit von Fremdsprachenlehrern in Paris auswirkte. Palomba gehörte im *Ancien Régime* zu den angesehensten Italienischlehrern in der französischen Metropole; er genoss die Patronage von Angehörigen des Hochadels, unterrichtete zumindest vorübergehend auch Spanisch und Englisch und publizierte eigene Lehrwerke. Während einige seiner wichtigsten hochadeligen Patrone 1789 ins

Exil flüchteten, bot sich Palomba den neuen Machthabern als Sprachvermittler und Übersetzer an und schaffte es nach jahrelangen Bemühungen und bereits hochbetagt schließlich noch, in den Staatsdienst aufgenommen zu werden. Krampfl führt diesen späten Erfolg Palombas unter anderem darauf zurück, dass es dem in den Formen der sprachlichen und symbolischen Kommunikation des *Ancien Régime* versierten Sprachvermittler gelang, sich den veränderten Bedürfnissen und diskursiven Praktiken im revolutionären Frankreich anzupassen.

Walter Kuhfuß, Autor einer breit angelegten „Kulturgeschichte des Französischunterrichts in der Frühen Neuzeit“,¹² beleuchtet mit dem letzten Viertel des 18. Jahrhunderts eine entscheidende Übergangsphase zwischen dem traditionellen Privatunterricht durch Sprachmeister und dem modernen schulischen Fremdsprachenunterricht. Während muttersprachliche Franzosen zwischen 1775 und 1800 noch immer die Mehrheit der Sprachlehrer an Universitäten und Ritterakademien sowie rund die Hälfte der freiberuflichen Sprachmeister stellten, dominierten an Gymnasien bereits die akademisch gebildeten Deutschen den Französischunterricht. Während für protestantische Theologen und Flüchtlinge vor der Französischen Revolution die Tätigkeit als Fremdsprachenlehrer häufig eine Notlösung darstellte, integrierten staatliche gelehrte Schulen den Fremdsprachenunterricht zunehmend in ihr Bildungsprogramm und stellten einschlägig wissenschaftlich und didaktisch qualifizierte Lehrer an. Verstärkt wurde diese Entwicklung durch das Aufkommen des neuhumanistischen Bildungsbegriffs, der sich die Erfassung des „Genius der fremden Sprache“ sowie die Durchdringung ihrer grammatikalischen Regeln zum Ziel setzte und Sprachunterricht als Teil eines umfassenden kulturellen Bildungs- und Erziehungsprogramms verstand.

Claudie Paye präsentiert einige zentrale Ergebnisse ihrer Studie zu den Trägern des Französischunterrichts im von Napoleons Bruder Jérôme Bonaparte regierten Königreich Westphalen (1807–1813).¹³ Obwohl die westphälische Regierung langfristig die Einführung des Französischen als Verwaltungssprache anstrebte, war Französisch zunächst kein verpflichtendes Unterrichtsfach. Vielmehr blieb das Erlernen der Sprache der Eigeninitiative der Untertanen überlassen. Hier eröffnete sich privaten Fremdsprachenlehrern ein weites Tätigkeitsfeld, auf dem sich Personen höchst unterschiedlicher Herkunft und Qualifikation tummelten. In einigen Fällen erweisen sich

12 KUHFUSS, Kulturgeschichte (wie Anm. 1).

13 PAYE, „Der französischen Sprache mächtig“ (wie Anm. 10).

sogar die Grenzen zwischen Sprachunterricht und einer politischen Agententätigkeit als fließend. Das Interesse an den Fremdsprachen Französisch und (unter den veränderten politischen Rahmenbedingungen des Jahres 1813) Russisch schlug sich auch in einer intensiven Lehrwerksproduktion nieder.

Abschließend zeichnet *Barbara Kaltz* die Entwicklung des Berufs des Fremdsprachenlehrers im Frankreich des 19. Jahrhundert am Beispiel der Deutschlehrer nach. Obwohl seit Ende der 1830er Jahre Fremdsprachenunterricht als Pflichtfach an Sekundarschulen institutionalisiert und neue Abschlüsse und Prüfungen für Lehrkräfte eingeführt wurden, vollzog sich die Professionalisierung des Berufsstands in einem längeren Prozess, der sich über mehrere Jahrzehnte erstreckte. Wie Kaltz am Beispiel einer Reihe von Biographien deutscher Sprachlehrer zeigt, die zwischen 1830 und 1850 nach Frankreich emigrierten, bezogen diese ein deutlich geringeres Gehalt als ihre – ohnehin schon schlecht bezahlten – französischen Kollegen und sahen sich mitunter heftiger, von nationalen Stereotypen geprägter Kritik an ihrer Lehrtätigkeit ausgesetzt. Unter diesen Bedingungen waren viele nur vorübergehend als Sprachlehrer im französischen Staatsdienst tätig. Zumindest bis zum Ende des Zweiten Kaiserreichs blieb der Sprachlehrerberuf in Frankreich also eine prekäre Profession.

Die Durchführung der Tagung, auf die der vorliegende Band zurückgeht, wurde durch Zuschüsse der Kommission für Forschung und wissenschaftlichen Nachwuchs (FNK) der Universität Bamberg sowie des Universitätsbunds Bamberg e.V. ermöglicht. Matthias Baumgartl besorgte den Satz des Manuskripts. Der besondere Dank des Herausgebers gilt Prof. Dr. Dr. h.c. Helmut Glück, der die Tagung mitorganisierte und die Aktivitäten der noch jungen „Matthias-Kramer-Gesellschaft zur Erforschung der Geschichte des Fremdsprachenerwerbs und der Mehrsprachigkeit“ nach Kräften unterstützt.

KONRAD SCHRÖDER

Fremdsprachenlehrerinnen der Frühen Neuzeit.

Zur Physiognomie der frühen Stadien eines modernen Frauenberufs

1. Ein eigener Weg

Die Lateinschulen der Frühen Neuzeit sowie die zunächst ausnahmslos altsprachlichen Gymnasien der neuhumanistischen Ära und der Folgezeit bis etwa 1880 waren dem männlichen Geschlecht vorbehalten. Gleiches galt zumindest in der ersten Hälfte des 19. Jahrhundert auch für die lateinfreien Höheren Bürgerschulen. Bis ins letzte Viertel des 19. Jahrhunderts hinein hatten Frauen nicht die Möglichkeit, die Abiturprüfung abzulegen und so die Studienberechtigung zu erlangen. Damit waren alle akademischen Berufe, auch der des akademisch gebildeten (Gymnasial)lehrers, reine Männerberufe. Erst in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts zeichnete sich – außerhalb des gymnasialen Bereichs – eine Wandlung ab. Frauen konnten Lehrerinnenseminare besuchen, wozu es an einigen Orten eigene Präparandinnenschulen gab. Die Lehrerinnenseminare blieben in jeder Beziehung unterhalb der akademischen Ebene angesiedelt: Sie waren Fachschulen, und ihre Zöglinge, die Seminaristinnen, waren dem Typ der Schülerin näher als dem der Studentin. Für beide Geschlechter war der Lehrerberuf in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhundert ein Mittel des sozialen Aufstiegs. Für Frauen stellte der Beruf der staatlich geprüften Lehrerin für den Volks- und Mittelschulbereich den ersten Schritt auf einem Weg dar, der Jahrzehnte später,

im frühen 20. Jahrhundert, zu schulischer und akademischer Gleichberechtigung führen sollte.¹

Ansätze zu einem eigenständigen Mädchenschulwesen und mitunter auch zu koedukativen Formen hatte es indessen seit dem Mittelalter gegeben. In der Frühen Neuzeit fand sich Koedukation am ehesten im Elementarschulbereich bzw. im Bereich des privaten, in seinen Strukturen schwer zu durchschauenden Winkelschulwesens. Obwohl in den Winkelschulen im Allgemeinen nur die Fächer Christenlehre, Singen, Lesen, Schreiben, etwas Rechnen und für die Mädchen Handarbeit (was eine weibliche Lehrkraft voraussetzte) vermittelt wurden, konnte im 18. Jahrhundert Französisch im stets schulintern gestalteten und auf lokale Bedürfnisse zugeschnittenen Lehrplan durchaus eine Rolle spielen. Die Lehrerschaft war auch an diesen Schulen eher männlich als weiblich; einzelne städtische Gemeinden stellten mitunter besondere Mädchenlehrer, gelegentlich auch -lehrerinnen an.

Sofern Mädchen eine weiterführende Ausbildung erhalten konnten, wurde sie im katholischen Bereich zumindest bis zur Säkularisation durch die sogenannten Schulorden organisiert.² Im protestantischen Raum, der infolge des Fehlens der Orden nicht über entsprechende Möglichkeiten verfügte, fanden sich Schulen in kirchlicher oder weltlicher (landesherrlicher, städtischer oder aber privater) Trägerschaft, wobei die Übergänge fließend sein konnten. War die Trägerschaft nicht unmittelbar kirchlich, sicherte eine kirchliche Aufsicht in Form eines Konsistoriums die Konformität

1 Die hier grob skizzierte Entwicklung im Deutschland des 19. und frühen 20. Jahrhunderts verlief angesichts landesfürstlicher Kulturhoheiten in den unterschiedlichen Herrschaftsbereichen alles andere als einheitlich. Übergreifende zeitliche Fixierungen sind daher kaum möglich. Als eine eher noch zeitgenössische Überblicksdarstellung zur Entwicklung des höheren Mädchenschulwesens vgl. J. WYCHGRAM, *Geschichte des Höheren Mädchenschulwesens in Deutschland und Frankreich*, in: *Geschichte der Erziehung vom Anfang an bis auf unsere Zeit*, hrsg. von Karl Adolf Schmidt u. a., Bd. 5/2, Stuttgart/Berlin 1901, S. 222–267. Vgl. auch den facettenreichen Sammelband von Johann Georg von HOHENZOLLERN/Max LIEDTKE (Hrsg.), *Der weite Schulweg der Mädchen. Die Geschichte der Mädchenbildung als Beispiel der Geschichte anthropologischer Vorurteile*, Bad Heilbrunn 1990, sowie Elke KLEINAU/Claudia OPITZ (Hrsg.), *Geschichte der Mädchen- und Frauenbildung*. Bd. 1: *Vom Mittelalter bis zur Aufklärung*, Frankfurt am Main 1996. Für das 19. Jahrhundert vgl. Sabine DOFF, *Englischlernen zwischen Tradition und Innovation. Fremdsprachenunterricht für Mädchen im 19. Jahrhundert*, München 2002.

2 Überblicke bei Gabriele WEIGAND, *Die weiblichen Schulorden und die Mädchenbildung*, in: Hohenzollern/Liedtke (Hrsg.), *Der weite Schulweg* (wie Anm. 1), S. 127–147, sowie Anne CONRAD, „Äußere Schulen“ und Pensionate. Die Mädchenschulen der Ursulinen, Englischen Fräulein und Notre-Dame-Schwestern im 17. und 18. Jahrhundert, in: *Rottenburger Jahrbuch für Kirchengeschichte* 14 (1994), S. 25–35.

des Lehrplans mit den konfessionellen Vorgaben sowie eine Mindestqualität des Unterrichts, ganz wie im Bereich der männlichen Bildung.

Schon das 17. Jahrhundert kannte einige bedeutende Mädchenschulen, so etwa – im katholischen Bereich – die Institute der *Virgines Anglicanae*, der Englischen Fräulein, an denen die Sprachen Französisch, Italienisch und sogar Englisch (letztere angesichts der geographischen Herkunft der frühen Lehrerinnen) eine Rolle spielten. In ihrem Bestreben, pädagogische und curriculare Grundsätze der jesuitischen Erziehung entsprechend adaptiert für die weibliche Jugend umzusetzen, wurden die Englischen Fräulein zur Avantgarde katholischer Frauenbildung im 17. und 18. Jahrhundert.³

Um die Wende zum 18. Jahrhundert zog der protestantische Bereich nach. So gründete August Hermann Francke 1698 als ‚Frauenzimmeranstalt‘ zur Erziehung der Töchter wohlsituerter Eltern das *Gynaecium* in Glaucha bei Halle, das er einer französischen Erzieherin, Louise Charbonnet, unterstellte.⁴ Die pietistisch orientierte Schule hatte, mehrfach umorganisiert, Bestand bis 1739. In der zweiten Hälfte des Jahrhunderts kamen die ersten weltlichen Mädchenschulen mit der Zielsetzung einer gehobenen Bildung (im Geiste der Zeit) zustande, so nach 1773 die *École des Demoiselles* in Stuttgart als Flügelanstalt der Militärakademie bzw. der Hohen Karls-

3 Das Institut der Englischen Fräulein tritt heute unter dem Namen *Congregatio Jesu* in Erscheinung. Die Gründerin der Kongregation, Maria Ward, hatte zunächst die Perspektive einer jesuitischen Frauengemeinschaft zu verwirklichen gesucht; so gab es beispielsweise für die Kongregation keine Klausur. Aus Sicht der Bischöfe war dies ein unhaltbarer Zustand, und Papst Urban VIII. wies 1629 seine Nuntien an, die Häuser der ‚Jesuitinnen‘ zu unterdrücken. Das nach 1633 von Anhängerrinnen der Maria Ward bzw. Mitgliedern der früheren Kongregation ins Leben gerufene *Institut Mariae* oder der ‚Englischen Fräulein‘ (erst jetzt wurde die in späterer Zeit gebräuchliche Bezeichnung offiziell) stand mit den ‚Jesuitinnen‘ dem Buchstaben nach bestenfalls in einem historischen Zusammenhang, dem Geiste nach aber war die Beziehung durchaus eng. Zur Geschichte der Kongregation und der einzelnen Institute vgl. u.a. Jacob LEITNER, *Geschichte der Englischen Fräulein und ihrer Institute seit ihrer Gründung bis auf unsere Zeit*, Regensburg 1869, sowie die anonym erschienene Festschrift zum Gedächtnis des dreihundertjährigen Bestehens des Institutes B.M.V. der Englischen Fräulein in Bayern, München 1926. Speziell zu Maria Ward und zum Münchner Institut vgl. Maria Theodolinde WINKLER, *Maria Ward und das Institut der Englischen Fräulein in Bayern von der Gründung des Hauses bis zur Säkularisation desselben, 1626–1810*. Ein Beitrag zur Geschichte der Mädchenbildung des 17. und 18. Jahrhunderts, München 1926.

4 Vgl. Karl DORFELD, *Beiträge zur Geschichte des französischen Unterrichts in Deutschland* (Beilage zum Programm des Großherzoglichen Gymnasiums in Gießen), Gießen 1892, S. 10f.; Bernhard SCHMIDT, *Der französische Unterricht und seine Stellung in der Pädagogik des 17. Jahrhunderts*, Halle an der Saale 1931, S. 103; Albert STREUBER, *Beiträge zur Geschichte des französischen Unterrichts im 16. bis 18. Jahrhundert*. Berlin 1914 (Neudruck Nendeln 1967), S. 45.

schule auf der Solitude⁵ oder 1782 das Mädchen-Philanthropin zu Frankenthal mit seinen frankophonen Lehrerinnen.⁶

Bis ins frühe 20. Jahrhundert hatte das weibliche Schulwesen eigene, geschlechtsspezifische Zielsetzungen. Sie entsprachen dem, was man – zunächst christlich geprägt, dann durch den Geist des Rokoko modifiziert, zunehmend aufgeklärt und schließlich napoleonisch säkularisiert – als die ‚Bestimmung des Weibes‘ empfand. Dennoch vollzog sich seit dem frühen 19. Jahrhundert ein langsamer, mühsamer, aber doch kontinuierlicher Anpassungsprozess des Mädchenschulwesens an die Mittelschulen und auch an die Gelehrtschulen (Gymnasien) der Zeit bzw. an deren Fortentwicklungen in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts: das Realgymnasium und die lateinfreie Oberrealschule. Dieser Prozess kam mit dem Übergang zur Koedukation als Leitprinzip in den späten 1950er Jahren zu einem einstweiligen Ende.

Gelehrte Frauen hat es immer gegeben, wobei ‚gelehrt‘ durchaus im Sinne männlicher Gelehrsamkeit zu verstehen ist. Doch sie waren Einzelercheinungen, hatten Privatunterricht genossen und später Gelegenheit zu privaten Studien gehabt. Sie entstammten in aller Regel dem Adel oder der Patrizierschicht der Städte. Ihre Gelehrsamkeit umfasste in vielen Fällen ausgeprägte fremdsprachliche Kenntnisse, einschließlich des Lateinischen und sogar des Griechischen. Gelehrte Frauen fanden Verwendung im Kirchendienst, etwa als Äbtissinnen oder in Klosterbibliotheken, oder aber – besonders, wenn sie adeliger Herkunft waren – als Präzeptorinnen in der Prinzessinnenerziehung der Höfe. Auch die Gouvernanten des 18. Jahrhunderts, deren Zahl im deutschsprachigen Raum in die Tausende geht, sind teilweise dem Typ der gelehrten Frau zuzurechnen. Einige Vertreterinnen der Spezies heirateten Akademiker und betrieben gemeinsam mit diesen Erziehungsinstitute, besonders auch Pensionate für junge Mädchen.⁷ Im letzten Viertel des 18. Jahrhunderts und im

5 Vgl. E. SALZMANN, Geschichte einer schwäbischen Erziehungsanstalt, der *École des demoiselles*, aus der Rokoko-Zeit, nach Archiv- und Familienpapieren zusammengestellt, in: Neue Blätter aus Süddeutschland für Erziehung und Unterricht 15 (1886), S. 1–35, sowie E. SALZMANN, Die *École des demoiselles*, in: Herzog Karl Eugen von Württemberg und seine Zeit, hrsg. vom Württembergischen Geschichts- und Altertums-Verein, Bd. 2, Esslingen 1909, S. 115–124.

6 Anna MAUS, Vom Philanthropin zur Mädchenoberschule 1782–1957. Die Geschichte der Karolinschule zu Frankenthal (Pfalz), Mainz/Trautheim o. J. [1958].

7 Mehrere Beispiele für derartige Pensionate finden sich bei Konrad SCHRÖDER, Biographisches und bibliographisches Lexikon der Fremdsprachenlehrer des deutschsprachigen Raumes. Spätmittelalter bis 1800, 6 Bde., Augsburg [1987] 1989–1999 (zit.: Band 1, 2. Aufl. 1991; Band 2, 1989; Band 3, 1992; Band 4, 1995; Band 5, 1996; Band 6, 1999). In Braunschweig betrieb das Ehepaar Beck in den 1780er und 1790er Jahren ein solches Institut. Von Frau Beck hieß es 1791, sie habe *schon seit*

frühen 19. Jahrhundert war die Tätigkeit als Pensionsmutter und Lehrerin eine der wenigen gesellschaftlich akzeptierten Möglichkeiten des Broterwerbs für ledige, verwitwete oder verarmte Frauen aus gutem Hause. Hier und an den zumeist privaten Töchterschulen der nachneuhumanistischen Periode erhielten die Schülerinnen eine fremdsprachliche Ausbildung, die sich vom Lehrbetrieb der altphilologisch inspirierten Gymnasien der Zeit deutlich unterschied. Sie war auf praktische Verwertbarkeit des Gelernten im großbürgerlichen Hause hin angelegt, nicht aber auf das Ideal einer zweckfreien formalen Bildung ausgerichtet.

Die Fremdsprachenschülerinnen der Frühen Neuzeit waren vergleichsweise zahlreich. Das Bedürfnis, zumindest etwas Französisch zu lernen, um damit einer mehr oder minder unvollkommenen Elementarbildung ein weiterführendes Element hinzuzufügen, war angesichts der gesellschaftlichen Funktion dieser Sprache bis ins Kleinbürgertum hinein ausgeprägt. Da Frauen und Mädchen normalerweise nicht über Lateinkenntnisse verfügten, dafür aber über ein hohes Maß an Motivation sowie kommunikativer und kultureller Intuition⁸, entwickelte das Mädchenschulwesen im fremdsprachlichen Bereich seine eigenen didaktischen und vor allem methodischen Ansätze. Auf den Rekurs auf lateinische Schulgrammatik und einen konstruierenden Umgang mit Sprache wurde verzichtet; statt dessen dominierte die sogenannte Parliermethode, in deren Zentrum kommunikative Mündlichkeit (auch in der Form von

vielen Jahren sich den Beifall des Publikums durch den Unterricht, welchen sie jungen Frauenzimmern aus den angesehensten Familien [...] erteilt, erworben. Philipp Christian RIBBENTROP, Beschreibung der Stadt Braunschweig, Bd. 2, Braunschweig 1791, S. 215; vgl. SCHRÖDER, Lexikon (wie Anm. 7), Bd. 1, S. 55. Als weiteres Beispiel sei das Ehepaar Éléazar und Marie Bonne Mauvillon genannt, das in den 1740er und 1750er Jahren ein Pensionat in Leipzig betrieb und diese Tätigkeit später in Braunschweig fortsetzte; SCHRÖDER, Lexikon (wie Anm. 7), Bd. 3, S. 168f.; Bd. 6, S. 59. Von diesem Paar sowie von dem Einbecker bzw. Lüneburger Sprachmeister-Ehepaar Bourguignon (SCHRÖDER, Lexikon [wie Anm. 7], Bd. 1, S. 82–84; Bd. 5, S. 102–104) wird später noch die Rede sein. In Berlin bestanden in den 1780er Jahren Dutzende von Winkelschulen mit Französischunterricht, die teilweise von Ehepaaren, sehr oft hugenottischer Herkunft, betrieben wurden. Vgl. dazu Leopold Hermann FISCHER, Die Schulen und Erziehungsanstalten Berlins vor 100 Jahren. Unter Benutzung der Akten des Königlichen Geheimen Staatsarchivs zu Berlin, in: Aus Berlins Vergangenheit. Gesammelte Aufsätze zur Kultur- und Literaturgeschichte Berlins, hrsg. von Leopold Hermann Fischer, Berlin 1891, S. 19–61.

⁸ Moderne Studien zur Geschlechtsspezifität des Fremdsprachenlernens deuten darauf hin, dass Frauen die motivierteren und erfolgreichereren Fremdsprachenlerner sind, besonders dann, wenn der Unterricht eine kommunikative Ausrichtung aufweist. Vgl. etwa die unveröffentlichten Statistiken des Bundeswettbewerbs Fremdsprachen oder Konrad SCHRÖDER/Konrad MACHT, Wie viele Sprachen für Europa? Fremdsprachenunterricht, Fremdsprachenlernen und europäische Sprachenvielfalt im Urteil von Studierenden des Grundstudiums in Deutschland, Belgien und Finnland, Augsburg 1983.

verschriftlichter Mündlichkeit, also etwa von Briefen) stand, gepaart mit einer alltagskulturellen Orientierung.

Im Folgenden sollen die Fremdsprachenlehrerinnen der Frühen Neuzeit in ihren beruflichen und persönlichen Lebensumständen anhand ausgewählter Beispiele näher beleuchtet werden. Sie werden in der Literatur gerne als Sprachmeisterinnen bezeichnet, parallel zu ihren männlichen Kollegen, den Sprachmeistern. Der Sammelbegriff (lat. *magister linguarum*) wird der tatsächlichen Vielfalt der Biographien, Bildungsstände, sozialen Hintergründe, beruflichen Ausrichtungen und Arbeitsbedingungen jedoch nicht gerecht. In engerer Verwendung bezeichnet der Begriff frei arbeitende Privatlehrer, die zu ihren Scholaren ins Haus kamen, um ihnen Einzelunterricht zu erteilen, und die durch ihre Schüler oder deren Eltern aufgrund einer privaten Absprache honoriert wurden, vergleichbar etwa modernen Privatmusiklehrern. Die Definition erklärt auch, warum männliche Sprachmeister (im engeren Sinne) unter familiärer Aufsicht auch Schülerinnen unterrichten konnten, während Sprachmeisterinnen fast ausschließlich auf die Unterweisung von Mädchen beschränkt waren. Für Frauen – auch verheiratete – galt es nicht als schicklich, zu Schülern (in der Regel ja jungen Erwachsenen) ins Haus zu gehen und mit ihnen Honorarvereinbarungen zu treffen.

Etwa drei Prozent der im „Bio-bibliographischen Lexikon der Fremdsprachenlehrer des deutschsprachigen Raumes“⁹ verzeichneten Namen sind weiblichen Geschlechts. Der Frauenanteil im Bereich der fremdsprachlichen Lehre lag aber vermutlich höher, denn die Lehrerinnen der Frühen Neuzeit haben weniger und auch schwerer rekonstruierbare Spuren hinterlassen als ihre männlichen Kollegen, wie auch die Lexikoneinträge zeigen. Ihr Wirken, etwa als Ordenslehrerinnen, ist in vielen Fällen sogar anonym geblieben.¹⁰

9 SCHRÖDER, Lexikon (wie Anm. 7).

10 Die Biographien verheirateter Sprachmeisterinnen werden in vielen Fällen nur über pädagogische und geschäftliche Bezüge zu ihren Gatten und die daraus entstehenden Konsequenzen bruchstückhaft erfassbar. Oft bleiben schon die Vornamen der Sprachlehrerinnen unbekannt.

2. Französische Sprachmeisterinnen und weltliche Schulhalterinnen: Älteste Belege aus Frankfurt am Main und Bern

Der älteste Beleg für eine Sprachmeisterin im engeren Sinne fällt in das Jahr 1597. Für diesen Zeitpunkt ist eine Mademoiselle Seauvage als Privatlehrerin des Französischen in Frankfurt am Main bezeugt. Sie war die Tochter des Predigers der Frankfurter Reformierten Gemeinde, Jean Seauvage.¹¹ Parallel zu ihr unterrichtete in Frankfurt möglicherweise noch eine weitere Französischlehrerin, nämlich die Frau des Bierbrauers Servatius Lewardt, der offenbar ein Mitglied der lutherischen Antwerpener Exilgemeinde zu Frankfurt war.¹² Jedenfalls unterschrieb Frau Lewardt im Jahre 1601 die Schulordnung für eine französische Schule, die wahrscheinlich schon in den 1590er Jahren in der Stadt bestand.¹³ Auch im 17. Jahrhundert waren in Frankfurt mitunter Sprachmeisterinnen tätig: Für das Jahr 1679 ist eine gewisse Anna Kern als Privatlehrerin des Französischen bezeugt, 1686 eine Frau Huntzhagen. Letztere war die Französischlehrerin der Frankfurter Patriziertöchter Maria Magdalena und Anna Sibylla von Kayb. Die Biographie der beiden Lehrerinnen bleibt im Dunkeln.¹⁴

Etwas mehr ist über drei Französischlehrerinnen bekannt, die in der zweiten Hälfte des 17. Jahrhunderts in Bern unterrichteten. Da der damalige politische Einfluss Berns bis tief in die französische Schweiz hineinreichte, hatte die Stadt mehr als andere Orte vergleichbarer Größe schon früh ein Interesse daran, die Jugend beiderlei Geschlechts in der französischen Sprache zu unterweisen. Die erste der Sprachmeisterinnen, Gabrielle Angélique de L'Estouffle, wirkte in Bern von 1666 bis 1682. Sie war die Ehefrau des Sprachmeisters Jean Pierre Blanchard. Im Mai 1666 stellte ihr der Rat das Zeugnis aus, dass sie die Jugend *in etlichen löblichen Künsten* fruchtbar unterweise und dadurch wohlgefällig sei. Zur Aufbesserung ihrer finanziellen Situation erhielt sie damals vom Rat ein Geschenk von 12 Kronen. Gleichzeitig wurde ihr

11 Maria RUDOLPH, Die Frauenbildung in Frankfurt am Main. Geschichte der privaten, der kirchlich-konfessionellen, der jüdischen und der städtischen Mädchenschulen. Historische Darstellung der Frankfurter Mädchenschulen, Band 1, Frankfurt am Main/Bern 1978, S. 38. Vgl. auch SCHRÖDER, Lexikon (wie Anm. 7), Bd. 6, S. 232.

12 Bettina STRAUSS, La culture française à Francfort au XVIII^e siècle, Paris o.J., S. 18. Vgl. auch SCHRÖDER, Lexikon (wie Anm. 7), Bd. 3, S. 121.

13 Friedrich EISELEN, Geschichte des deutschen Schulwesens in Frankfurt am Main bis zur Gründung der Musterschule. Die ersten Jahre dieser Anstalt selbst und ihre beiden ersten Oberlehrer, Frankfurt am Main 1880, S. 4.

14 RUDOLPH, Frauenbildung (wie Anm. 11), S. 38. Vgl. auch SCHRÖDER, Lexikon (wie Anm. 7), Bd. 5, S. 452.

gestattet, sich ein weiteres Jahr in Bern aufzuhalten. Im März 1669 legten Madame Blanchard und ihr Gatte dem Stadtrat ein gemeinsames Gesuch um Verlängerung ihrer Aufenthaltsgenehmigung bis auf weiteres vor. Das Paar gab an, die Berner Jugend auch fernerhin in der französischen Sprache unterweisen zu wollen. Der Stadtrat verlängerte die Aufenthaltsgenehmigung lediglich um ein Vierteljahr, bis zum 24. Juni 1669. In der Folgezeit gelang es Madame Blanchard jedoch, sich dauerhaft in Bern niederzulassen, offenbar nachdem ihr Gatte Kriegsdienste angenommen und sie mit ihren Kindern im Stich gelassen hatte. Eine Einwohnerliste der Stadt Bern von 1677 berichtet, dass sich die *welsche Lehrgotten* Blanchard in erster Linie von dem erhalte, was ihr von ihren Schülern an Stundenhonorar gezahlt werde. In den folgenden Jahren geriet Madame de L'Estouffle in bittere Not. So wurde ihr 1682 angesichts ihrer Armut das Hintersassengeld bis auf zehn Schillinge erlassen. Im Juli 1683 ließ der Stadtrat dem Obersten von Dießbach mitteilen, dass die Frau seines Lieutenants Blanchard in Bern in größter Armut lebe und verhungern müsse, wenn ihr nicht geholfen werde. Mit Blanchard solle allen Ernstes geredet werden, damit er seiner Frau ein monatliches Unterhaltsgeld überweise. Gleichzeitig wurde der Sprachmeisterin ein Geschenk von einem Mütt Dinkel gereicht. Über ihr weiteres Schicksal ist nichts bekannt.¹⁵

Die Verarmung der Sprachmeisterin De L'Estouffle könnte auch durch die Anwesenheit eines weiteren Sprachmeister-Ehepaares in Bern seit 1681 bedingt gewesen sein. In diesem Jahr wollte eine Frau Ruchat eine französische Töcherschule errichten.¹⁶ Der Stadtrat fasste jedoch keine entsprechenden Beschlüsse; die Angelegenheit wurde trotz wiederholter privater Bemühungen bis zum Jahre 1683 verschleppt. Vermutlich erteilte Frau Ruchat in diesen Jahren dennoch Privatunterricht, denn der Pfarrer der Berner französischen Gemeinde, Thormann, schlug sie nach einiger Zeit als tüchtige Lehrerin für Berner Bürgertöchter vor. Die Vennerkammer erkundigte sich daraufhin, wie man mittels Naturalentlohnung eine attraktive Besoldung für eine Französischlehrerin schaffen könne, so dass auch *geringere Bürgerstöchter* unterrichtet werden könnten. Im Dezember 1683 beriet der Berner Magistrat die Angelegenheit

15 Adolf FLURI, Die Anfänge des Französischunterrichts in Bern, in: Aus romanischen Sprachen und Literaturen. Festschrift Heinrich Morf. Zur Feier seiner fünfundzwanzigjährigen Lehrtätigkeit von seinen Schülern dargebracht, Halle an der Saale 1905, S. 153–174, bes. S. 153–161. Vgl. auch SCHRÖDER, Lexikon (wie Anm. 7), Bd. 3, S. 120.

16 FLURI, Die Anfänge (wie Anm. 15), S. 161–165. Vgl. auch SCHRÖDER, Lexikon (wie Anm. 7), Bd. 4, S. 79.

erneut. Dabei wurde zunächst klargestellt, dass mit Frau Ruchat *eine Weibsperson vorhanden sei, so die Töchter ohne Entgelt des Rats [...] in der französischen Sprache [zu] unterweisen begehrt*. Insofern bestehe hinsichtlich der (von interessierten Kreisen offenbar ebenfalls geforderten) Einrichtung einer französischen Knabenschule kein Handlungsbedarf. Man möge das Ehepaar Ruchat zulassen, jedoch ohne Besoldung durch den Rat. Frau Ruchat möge *die Töchter um billigen Lohn in der Sprache [...] instruieren*. Gleichzeitig wurde dekretiert, dass künftigen Kindern des Ehepaars Ruchat das Berner Bürgerrecht verweigert bleiben solle; die Kinder sollten das Bürgerrecht an jenen Orten erhalten, wo die Eltern Bürgerrecht besäßen, damit der Rat der Stadt Bern *zu jeden Zeiten unbeladen* sei. Das weitere Schicksal der Madame Ruchat liegt im Dunkeln. Ob die Töchterschule angesichts der ungünstigen Rahmenbedingungen zustande kam, bleibt fraglich.

Gegen Ende des 17. Jahrhunderts unternahm die aus Lausanne stammende Marguerite Vagnière einen neuerlichen Versuch, in Bern als französische Schulhalterin Fuß zu fassen. Sie erbot sich im Mai 1699 dem Rat der Stadt gegenüber, eine französische Töchterschule zu errichten. Der Rat übertrug der Vennerkammer die Prüfung der Angelegenheit. Nach Anhörung des Gutachtens im Mai 1700 erklärten sich der Kleine und der Große Rat der Stadt gegen die Errichtung der Schule. Gleichzeitig wurde Frau Vagnière aufgefordert, die Stadt zu verlassen. Als sie versuchte, *zur Vertreibung etwelcher Sachen, sonderlich einer mit Gold bordierten Kiste* eine Lotterie zu veranstalten, wurde sie abgewiesen. Man gestattete ihr lediglich, noch einige Zeit in Bern zu bleiben, um ihre Waren feilzuhalten.¹⁷

Das Schicksal der Berner Sprachmeisterinnen verdeutlicht die ökonomisch und sozial prekäre Situation der frühen Fremdsprachenlehrerinnen, die als nicht fest angestellte Lehrkräfte auf einem offenen und häufig arbiträr reglementierten Markt ihre Dienste anbieten mussten. Sie agierten in einer pädagogischen Welt, deren Ausrichtung männlichem Denken entsprach, und wurden in ihrem pädagogischen Handeln von Männern, etwa Stadträten oder Schulaufsehern aus den Reihen des Klerus, kontrolliert. Auch in ihren persönlichen und materiellen Belangen hingen sie von männlichem Wohlwollen ab.

Den einzigen Beleg für eine Sprachmeisterin des 17. Jahrhunderts, die möglicherweise auch junge Männer unterrichtete, liefert die Universität Gießen in Gestalt

17 FLURI, Die Anfänge (wie Anm. 15), S. 165. Vgl. SCHRÖDER, Lexikon (wie Anm. 7), Bd. 4, S. 235.

der Maria Buchmann. Sie hatte einen Antrag gestellt, eine französische Schule in der Stadt eröffnen zu dürfen, um die Jugend beiderlei Geschlechts in dieser Sprache und in guten Sitten zu unterrichten. Buchmann war verheiratet und wurde unter dem 24. Oktober 1688 sogar an der Universität Gießen immatrikuliert; damit wurde sie akademische Bürgerin. In der Folgezeit erhielt sie durch die Universität immer wieder kleinere Naturalleistungen. Die Immatrikulation zeigt, wie unsicher die Behörden im Umgang mit der neuen Spezies einer Fremdsprachen- und Kulturlehrerin waren. Es war in Gießen üblich, Sprachmeister männlichen Geschlechts, sofern sie ein zumindest temporäres Bleiberecht in der Stadt erhalten hatten, zu immatrikulieren, auch wenn die Bindung an die Universität eher locker blieb.¹⁸

Die Vorbildung dieser frühen Fremdsprachenlehrerinnen ist ebenso wenig bekannt wie ihre Herkunft. Allgemein gilt für das 17. und 18. Jahrhundert, dass Bildungsgänge und Bildungsabschlüsse sehr viel weniger formalisiert waren als heute. Während sich aber für das männliche Geschlecht immerhin Grundstrukturen der Vorbildung (Primarbildung im Elternhaus, Besuch der Lateinschule, Studium an einer Artistenfakultät, ggf. Studium an einer der höheren Fakultäten bzw. alternativ dazu Kriegsdienst und Offizierslaufbahn) abzeichnen, fehlen solche Strukturmerkmale für das weibliche Geschlecht fast völlig. Stammten die frühen Fremdsprachenlehrerinnen aus Familien, die wohlhabend genug waren, um den Töchtern eine Privaterziehung im elterlichen Hause angedeihen zu lassen? Entstammten sie verarmtem Adel? Waren sie religiöse Emigrantinnen, vielleicht solche der zweiten oder dritten Generation? Hatten sie eine an einem Kloster angesiedelte Schule besucht oder eine der seltenen Privatschulen für das weibliche Geschlecht? Oder war ihre Muttersprache, bestenfalls gepaart mit einem gewissen Maß an Allgemeinbildung und den zeittypischen ‚weiblichen Tugenden‘, ihr einziges Kapital? All das bleibt für die ‚normalen‘ Sprachmeisterinnen dieser frühen Zeit zumeist im Dunkeln.

18 Dietrich BEHRENS, Zur Geschichte des neusprachlichen Unterrichts an der Universität Gießen, in: Die Universität Gießen von 1607 bis 1907. Beiträge zu ihrer Geschichte, hrsg. vom Rektor und Senat der Universität Gießen, Bd. 2, Gießen 1907, S. 329–356, bes. S. 337. Vgl. auch SCHRÖDER, Lexikon (wie Anm. 7), Bd. 1, S. 98.

3. Fremdsprachenlehrerinnen aus der Kongregation der *Virgines Anglicanae*

Im katholischen Deutschland spielten bis zur Säkularisierung bestimmte Orden und Kongregationen im Bereich der Mädchenbildung eine führende Rolle. Mit Blick auf den neusprachlichen Unterricht und auf eine Sekundarschulbildung, die am ehesten das Adjektiv ‚gymnasial‘ verdient, ist an erster Stelle die Kongregation der Englischen Fräulein (*Congregatio Beatae Mariae Virginis*) zu nennen. Die Geschichte der Kongregation ist – im Unterschied zu manch anderem Schulorden – bis in biographische Details erforscht,¹⁹ was zum einen mit der adligen Abkunft der Gründergeneration zusammenhängt, zum anderen auch mit dem hohen missionarischen und pädagogischen Anspruch sowie der Nähe zur jesuitischen Regel. Die Englischen Fräulein des 17. und 18. Jahrhunderts verstanden sich als eine Art weibliche Speerspitze der Gegenreformation und bedienten sich bei ihrer Arbeit jesuitischer Vorgehensweisen und Erfahrungen. Wie bei den Jesuiten spielten dabei Sprachstudien eine wichtige Rolle, sowohl als Bildungsmittel als auch im Sinne einer praktischen Ertüchtigung für das Leben. Das *Institutum Mariae Virginum Anglicanarum* unterrichtete Latein, aber auch moderne Sprachen. Besonders bedeutsam im vorliegenden Zusammenhang sind die beiden frühesten Institutsgründungen auf deutschem Boden, nämlich München (1626) und Augsburg (1662).²⁰

Von der anglophonen Franziska Brooxby,²¹ die nach 1626 als Lehrerin am Münchner Institut tätig war, wissen wir, dass sie unter anderem Unterricht im Französischen und Italienischen erteilte. Englischunterricht ist nicht nachgewiesen, doch spricht vieles dafür, dass sie auch diese Sprache unterrichtet hat. Sie entstammte dem englischen Hochadel, und es ist wohl davon auszugehen, dass sie im Sinne der Renaissance sprachenpolitisch denken gelernt hatte und damit – trotz möglicher religiöser Vorbehalte – die Sprache ihrer Nation hoch hielt. Die um 1587 geborene Brooxby hatte eine Zeitlang als Hofdame am Londoner Hof Jakobs I. gelebt, bevor sie sich um

19 Vgl. neben den in Anm. 3 genannten Werken noch Mary Catherine Elizabeth CHAMBERS/ Henry James COLERIDGE, *Leben der Maria Ward, 1585–1645*, 2 Bde., Regensburg/New York/Cincinnati 1888; Franziska Freifrau von PECHMANN, *Geschichte des Englischen Institutes Beatae Mariae Virginis in Bayern, München 1907*; Alfred JUHL, *Institutum Mariae Virginum Anglicanarum*. Ein Beitrag zur Geschichte des Englischen Institutes (BMV) zu Augsburg von den Anfängen bis 1830, Augsburg 1997.

20 Zum Augsburger Institut unter fremdsprachendidaktischen Aspekten vgl. Helmut GLÜCK/ Mark HÄBERLEIN/Konrad SCHRÖDER, *Mehrsprachigkeit in der Frühen Neuzeit. Die Reichsstädte Augsburg und Nürnberg vom 15. bis ins frühe 19. Jahrhundert (Fremdsprachen in Geschichte und Gegenwart, Bd. 10)*, Wiesbaden 2013, S. 229–232.

21 Vgl. zu ihr SCHRÖDER, *Lexikon (wie Anm. 7)*, Bd. 5, S. 113.

1617 Maria Ward anschloss; sie wurde zur Mitbegründerin der Kongregation. In späteren Jahren wurde sie nach England zurückgesandt, wo man sie als Katholikin und besonders ihrer missionarischen Tätigkeit wegen verfolgte. In England organisierte sie den Exodus katholischer Mädchen zum Kontinent, die dort in Kosthäusern und Schulen des Englischen Instituts und verwandter Initiativen untergebracht wurden. Franziska Brooxby starb 1657 in München.²²

Dass am Münchner Institut noch Jahrzehnte nach seiner Gründung Englisch zumindest privatim unterrichtet wurde, zeigt der Fall der Augsburger Patriziertochter und späteren Lehrerin am Augsburger Institut, Maria Theresia Mayer (geb. 1650), von der es heißt: *Da aber ihr Fleiß ebenso groß war als ihr Verstand, erlernte und begriff sie alles, was ihr vor die Hand und Augen kam, wie sie dann die lateinische und englische Sprache in kurzer Zeit also wohl erlernt, dass sie alles daraus ins Deutsche übersetzen konnte.*²³ Wenn die fremdsprachliche Erziehung der Maria Theresia Mayer kein Einzelfall war, dann haben die fast ausnahmslos anglophonen Englischen Fräulein der ersten beiden Ordensgenerationen ihre Muttersprache planvoll an deutsche Schülerinnen weitervermittelt.

Einige dieser Schülerinnen wurden später als Ordenslehrerinnen in den zunehmend zahlreicheren Instituten des ausgehenden 17. und 18. Jahrhunderts tätig. Dies ist insofern von besonderem Interesse, als die bisherige, am Spracherwerb des männlichen Geschlechts orientierte Geschichtsschreibung im Bereich der Neuphilologie stets davon ausgegangen ist, dass die englische Sprache als Lerngegenstand den süddeutsch-katholischen Raum erst in den Jahren nach 1770 erreichte. Für die frühen deutschsprachigen Mitglieder der Kongregation ist der Erwerb des Englischen als Noviziatssprache nachgewiesen. Die im Münchner Institut *Beatae Mariae Virginis* in der ersten Hälfte des 17. Jahrhunderts erzogenen Töchter jedenfalls hatten fast ausnahmslos englischsprachige Lehrerinnen, die im Übrigen des Französischen und wohl auch des Italienischen mächtiger waren als des Deutschen. Wie weit der Unterricht überhaupt auf Deutsch erteilt wurde, ist nicht zweifelsfrei geklärt. Die Quellen legen Deutsch als Unterrichtssprache nahe – mit Ausnahme des Handarbeitsunterrichts, der zugleich französischer Konversationsunterricht war.

Dass auch die zweite Generation der Englischen Fräulein drei- oder sogar viersprachig war und dass die Kongregation zugleich bis weit in die zweite Hälfte des 17.

22 Festschrift zum Gedächtnis (wie Anm. 3), S. 8; LEITNER, Geschichte der Englischen Fräulein (wie Anm. 3), S. 280f.

23 Festschrift zum Gedächtnis (wie Anm. 3), S. 30.

Jahrhunderts hinein anglophon und angelsächsisch geprägt blieb, zeigt das Beispiel der um 1637 geborenen Maria Bortington, die den Englischen Fräulein seit etwa 1657 angehörte und an Instituten des süddeutschen Raums tätig war. Eine Quelle von 1697 bezeugt: *Sie hat einen trefflichen Verstand, redet Lateinisch, Italienisch und Französisch wie ihre Muttersprache [Englisch] und ist voller Andacht und Gebetseifer.*²⁴

Begründerin des Augsburgers Instituts war die um 1604 geborene, wahrscheinlich aus Gloucestershire stammende Adelige Maria Points.²⁵ Sie war bis zu ihrem Tode am 3. September 1667 als dritte Generaloberin der Kongregation und zugleich als Oberin am Augsburgers Institut tätig. Ihre Nachfolgerin in Augsburg war die Britin Catherine Hamilton;²⁶ dieser folgte nach 1680 die wiederum aus England stammende Helen Catesby.²⁷ Daneben sind zumindest zwei weitere Engländerinnen, Dorothy Fielding²⁸ und Katharine Erigton,²⁹ nach 1662 als Lehrerinnen am Augsburgers Institut nachgewiesen.

4. Mitglieder anderer weiblicher Schulorden als Fremdsprachenlehrerinnen

Lehrerinnen und Lehrer aus anderen Kulturräumen waren innerhalb des gelehrten Schulwesens der Frühen Neuzeit nicht außergewöhnlich, schon angesichts der internationalen Zusammensetzung der Orden. Anders als die nach-neuhumanistische Periode ging die Frühe Neuzeit – nicht ganz zu Unrecht, wenn auch sehr zum Leidwesen der germanophonen Lehrer moderner Sprachen³⁰ – davon aus, dass entspre-

24 LEITNER, Geschichte der Englischen Fräulein (wie Anm. 3), S. 286; SCHRÖDER, Lexikon (wie Anm. 7), Bd. 5, S. 96.

25 LEITNER, Geschichte der Englischen Fräulein (wie Anm. 3), S. 300–302; SCHRÖDER, Lexikon (wie Anm. 7), S. 142f.; GLÜCK/HÄBERLEIN/SCHRÖDER, Mehrsprachigkeit (wie Anm. 20), S. 231–233.

26 SCHRÖDER, Lexikon (wie Anm. 7), Bd. 5, S. 412f.

27 SCHRÖDER, Lexikon (wie Anm. 7), Bd. 5, S. 136.

28 SCHRÖDER, Lexikon (wie Anm. 7), Bd. 5, S. 323.

29 SCHRÖDER, Lexikon (wie Anm. 7), Bd. 5, S. 296.

30 Als leidenschaftlicher Gegner des zeitgenössischen Hangs, Franzosen als Muttersprachler den germanophonen Sprachmeistern vorzuziehen, offenbart sich unter anderem der Nürnberger Sprachmeister Matthias Kramer. Vgl. dazu Konrad SCHRÖDER, Matthias Cramers « Entretien de la Méthode entre un maître de langues et un écolier » (Nürnberg 1696). Französischunterricht und Fremdsprachendidaktik im Zeitalter Ludwigs XIV, in: Fremdsprachenunterricht 1500–1800. Vorträge gehalten anlässlich eines Arbeitsgesprächs vom 16. bis 19. Oktober 1988 in der Herzog August Bibliothek

chend vorgebildete Muttersprachler am ehesten geeignet seien, Fremdsprachenunterricht zu erteilen.

Im 17. und 18. Jahrhundert bemühten sich die weiblichen Schulorden und -kongregationen, für den Unterricht im Französischen und in Handarbeit, der wie schon angedeutet gerne auf Französisch erteilt wurde, Nonnen aus dem französischen Sprachraum zu gewinnen. Darüber hinaus wurden deutsche Klosterschulen mitunter vom französischen Sprachraum aus gegründet. Als Beispiel sei die Kölner Ursulinenschule genannt, wobei die Ursulinen, anders als die Englischen Fräulein, den Hauptakzent auf die Elementarerziehung der ärmeren Bevölkerungsschichten legten. Die Kölner Ursulinenschule wurde im Jahre 1639 von Lüttich aus gestiftet; die frankophone Begründerin der Schule, Maria Augustine de Heers, unterrichtete bis zu ihrem Tode 1666 gemeinsam mit vier französischsprachigen Mitschwestern sowohl an der äußeren Schule, einer Elementarschule für ärmere Kinder, als auch im weiterführenden Bereich, innerhalb dessen die höhere Bildung offenbar, zumindest teilweise, auf Französisch vermittelt wurde.³¹

Eine weitere Kongregation, die in diesem Kontext zu nennen ist, ist die der Regulierten Chorfrauen von Notre Dame, auch Augustiner-Chorfrauen *Beatae Mariae Virginis*, Lotharinger Chorfrauen oder *Welschnonnen* genannt. Die Chorfrauen gründeten 1731 von der Provinz Luxemburg aus auf Einladung des bayerischen Kurfürsten Karl Albrecht, des späteren Kaisers Karl VII., das Königliche Mädchen-Erziehungsinstitut zu Nymphenburg (München). Der Lehrkörper der neuen Anstalt bestand aus fünf Schwestern: Marie Antoinette de Baillet, Marie Franchise Xavière de la Rue, Marianne Éléonore Houffre, Maria Rosa de Huart und Maria Katharina Herrmann.³² Es ist davon auszugehen, dass zumindest die vier frankophonen Schwestern Französischunterricht und vielleicht sogar Fachunterricht auf Französisch erteilt haben. Offenbar bestand eine Verbindung der neuen Schule zum älteren Institut der Englischen Fräulein in Nymphenburg. Ein weiterer Standort der *Welschnonnen* war bereits seit 1652 Essen. An der (heute noch bestehenden) Mädchenschule ist für die Zeit nach 1776 Französischunterricht bezeugt. Damals war dem Kloster eine Schule mit Pensionat angeschlossen, in der *jungen Mädchen gegen eine monatliche Vergütung von einem*

Wolfenbüttel, hrsg. von Konrad Schröder (Wolfenbütteler Forschungen, Bd. 52), Wiesbaden 1992, S. 171–189.

31 Barbara WEBER, Geschichte der Kölner Ursulinenschule von 1639–1875, Köln 1930, S. 36; vgl. auch SCHRÖDER, Lexikon (wie Anm. 7), Bd. 5, S. 433.

32 VON PECHMANN, Geschichte des Englischen Institutes (wie Anm. 18), S. 289.

halben Taler im feinen Schreiben, in der französischen Sprache, im Bordüren-Sticken und dergleichen zierlichen Künsten Unterricht erteilt wurde.³³ Französischlehrerinnen im letzten Viertel des 18. Jahrhunderts waren mit hoher Wahrscheinlichkeit die Schwestern Marie Jeanne (bezeugt für 1776), Constance (bezeugt für 1792) sowie Xavière (bezeugt für 1792; bei ihr ist die französische Herkunft gesichert). Gemeinsam mit der Vorsteherin des Klosters und drei Mitschwestern war sie, wie in den klostereigenen *Maximes de conduite*, niedergelegt ist, *ganz allein zu dem Unterricht in dem Pensionat und in den äußeren Schulen zu bestimmen*. [...] Die Schwestern gehen morgens zur Metten, zur Sext und Non (sonn- und feiertags auch zu der Vesper) und abends zum Komplet und zum Nachtgebet in den Chor, die ganze übrige Tageszeit beschäftigen sich aber die fünf Lehrerinnen mit den Pensionnaires nach der ihnen zu erteilenden Instruktion, frühstücken, essen und sind mittags und abends in der Rekreation mit ihnen.³⁴ Auch die Äbtissin des Klosters von 1776 bis 1803, Mater Cunegunde (eigentlich Maria Kuni-gunde von Sachsen-Polen),³⁵ war als Lehrerin an der Schule tätig und hat vermutlich ebenfalls Französischunterricht erteilt.

5. Fremdsprachenlehrerinnen an Mädchenschulen des protestantischen Deutschland bis zum Beginn des 18. Jahrhunderts

Das protestantische Deutschland verfügte im Bereich der weiterführenden Bildung angesichts des Fehlens von Orden nicht über vergleichbare schulische Angebote. Die vorhandenen Einrichtungen befanden sich in unterschiedlicher Trägerschaft: Sie waren teilweise landesherrlichen Ritterakademien angegliedert (z.B. die Mädchenschule bei der Ritterakademie zu Magdeburg oder im letzten Drittel des 18. Jahrhunderts die erwähnte *École des Demoiselles*, die zunächst der herzoglich-württembergischen Militäarakademie auf der Solitude zu Stuttgart, der Vorläuferanstalt der Hohen Karlsschule, angeschlossen war), teils existierten sie als Zusatzangebote zu bestehenden Schulen, wie etwa August Hermann Franckes *Gynaeceum* zu Glaucha oder rund achtzig Jahre später die Herzogliche Töchterschule zu Dessau (letztere als Flügelanstalt des

33 K. HÜSGEN, « Maximes de conduite ». Ein Beitrag zur Geschichte der höheren Mädchenbildung in Stadt und Stift Essen im 18. Jahrhundert, in: Beiträge zur Geschichte von Stadt und Stift Essen 34 (1912), S. 285–308, bes. S. 288.

34 HÜSGEN, Mädchenbildung in Stadt und Stift Essen (wie Anm. 33), S. 300.

35 SCHRÖDER, Lexikon (wie Anm. 7), Bd. 6, S. 49.

Philanthropins). Manche waren auch völlig eigenständig, wie etwa das Frankenthaler Mädchen-Philanthropin. Insgesamt kam das weiterführende Mädchenschulwesen im protestantischen Deutschland erst im Verlauf des 18. Jahrhunderts in Gang, wesentlich später als im katholischen Bereich.

Was den Erwerb moderner Fremdsprachen und besonders des Französischen angeht, gab es im protestantischen Bereich allerdings ein einzigartiges Reservoir an Lehrkräften in Gestalt der (mehr oder minder) gelehrten Hugenotten, die sich als Glaubensflüchtlinge (*Réfugiés*) in fast allen größeren protestantischen Städten, besonders aber in den kalvinistisch ausgerichteten Teilen des Reiches, aufhielten bzw. ansiedelten.³⁶ In der preußischen Metropole Berlin war um das Jahr 1730 jeder vierte Bürger hugenottischer Herkunft und frankophon bzw. zweisprachig.

5.1 Die Mädchenschule bei der Ritterakademie zu Magdeburg

Als Beispiel für eine frühe protestantische Schulgründung mit weiblicher Komponente sei die 1684 ins Leben gerufene Mädchenschule bei der Ritterakademie zu Magdeburg genannt. Ihr Begründer war der aus Tours stammende Hugenotte und Mitbegründer der Magdeburger französischen Kolonie, Charles Deshayes.³⁷ Er hatte bereits 1681, noch bevor ein französischer Prediger vor Ort war, ein französisches Collegium ins Leben gerufen, für das im November 1684 auf Betreiben des Gouverneurs und des Domkapitels sowie der benachbarten Ritterschaft ein kurfürstliches Gnaden-Privileg ausgestellt wurde. Es nannte als Lehrkräfte des Collegiums Deshayes selbst (als Prinzipal), sodann dessen Ehefrau sowie seine erwachsenen Töchter und schließlich die *Herren Informatores*. „Die ganze vornehme Jugend wollte Deshayes in sein Haus und an seinen Tisch nehmen, damit die ihm anvertrauten Kinder in allen Tugenden und erspriesslichen Wissenschaften erzogen würden.“³⁸

Auch hier lag also der Gedanke einer Pensionatserziehung zugrunde. Der Fächerkanon für die männliche Jugend umfasste die für Ritterakademien typischen Disziplinen sowie das Fach Latein. „Das Frauenzimmer aber übet sich den ganzen

36 Vgl. dazu den Beitrag von Susanne Lachenicht im vorliegenden Band.

37 SCHRÖDER, Lexikon (wie Anm. 7), Bd. 2, S. 20; Bd. 5, S.219f.

38 Henri TOLLIN, Geschichte der französischen Kolonie von Magdeburg, Bd. 3/1/C, Magdeburg 1894, S. 782.

Morgen mit allerhand zierlicher Handarbeit, auch *Haarkrausen Damen auf allerlei Art aufzubinden, allerhand Coiffuren zu verfertigen und in der französischen Sprache.*³⁹ Die Ausbildung der weiblichen Zöglinge leitete in der Folgezeit Deshayes' älteste Tochter, die unter anderem Unterricht in den Fächern Handarbeit und Französisch erteilte. Auch Deshayes' Frau hatte an der Ausbildung der Zöglinge in der französischen Sprache Anteil.

5.2 Das Hallenser *Gynaeceum*

Dem 1698 von Francke gegründeten *Gynaeceum* stand die Hugenottin Louise Charbonnet⁴⁰ als französische Erzieherin vor. Sie ist Autorin einer 1699 in Halle erschienenen Grammatik „*Les principes de la langue française ou Grammaire méthodique pour l'usage de la jeunesse*“.

Auch die Biographie Charbonnets bleibt trotz ihrer leitenden Stellung weitgehend ungeklärt. Ihre wissenschaftliche Bildung, Erfahrung und erzieherische Tüchtigkeit wurden allerdings von August Herman Francke in pauschaler Form wiederholt hervorgehoben. Nachdem das *Gynaeceum* 1703 seinen Betrieb vorläufig einstellen musste, wurde Charbonnet als Lehrerin an das 1704 gegründete ‚Frauenzimmerstift‘, eine Versorgungsanstalt für ledige und verwitwete Damen adeligen und bürgerlichen Standes, mit der Francke eine Erziehungsanstalt verbunden hatte, übernommen. Ziel der Erziehungsanstalt war es, dass *man die verderbte Auferziehung derer Töchter, die von einigem vornehmeren Stande sind, als dass man sie in Armen- oder Waisenhäuser stecken könnte, [...] dergestalt im Grunde verbessere, dass dadurch eine reale Verbesserung und Änderung in allen Ständen sich zeige.*⁴¹

Im Jahre 1709 gab Francke die Leitung dieser Schule auf; die Demoiselle Charbonnet übernahm die Anstalt in eigener Regie, ohne die Verbindung zu den Franckeschen Schul- und Missionsprojekten ganz aufzugeben. Neben Louise Charbonnet war eine weitere Hugenottin, Susanne Bail, nach 1698 als Erzieherin und Lehrerin

39 TOLLIN, Geschichte der französischen Kolonie (wie Anm. 38), S. 783.

40 SCHRÖDER, Lexikon (wie Anm. 7), Bd. 1, S. 131f.; Bd. 5, S. 150f.

41 WYCHGRAM, Geschichte des Höheren Mädchenschulwesens (wie Anm. 1), S. 235.

des Französischen am *Gynaeceum* tätig.⁴² Auch über ihren Lebenslauf ist nichts Näheres bekannt.

6. Das Schulwesen der Hugenotten- und Waldenserkolonien; Französische Schulfrauen und Pensionsmütter

Das Schulwesen der Hugenotten- und Waldenserkolonien ist im späten 19. und im 20. Jahrhundert in einer Reihe von Publikationen aufgearbeitet worden.⁴³ Die Siedlungsgebiete der Glaubensflüchtlinge waren über das gesamte protestantische Deutschland verteilt, von der Uckermark bis nach Franken und in den Südwesten. Städte wie Berlin, Magdeburg, Kassel oder Erlangen waren hugenottisch geprägt. Im Bereich der weiblichen Erziehung verfügten die Kolonien über Winkelschulen für die frankophone Elementarbildung, im weiterführenden Bereich über ein frankophones Pensionswesen. Im Rahmen der hugenottischen Ausbildung spielte spätestens ab etwa 1730 auch die deutsche Sprache eine Rolle, wenngleich einzelne Schulmeister sich dagegen wehrten, sie zu unterrichten, um nicht das angestammte Französisch zu gefährden. Von der dritten Generation an war die Schülerschaft ohnehin zweisprachig. Gleichzeitig wurden die Schulen, da sie zuweilen einen besseren Ruf genossen als ihre deutschen Pendanten, zunehmend auch von germanophonen Schülern und Schülerinnen besucht, für die so die Möglichkeit bestand, sich im Kontakt mit Muttersprachlern Französischkenntnisse anzueignen. Im Laufe des 18. Jahrhunderts öffnete sich das französische Pensionswesen mehr und mehr für ein Publikum außerhalb der Kolonien und verschmolz dabei mit parallelen institutionellen Entwicklungen auf deutscher Seite. Durch die Emigranten und Emigrantinnen der Französischen Revolution erhielt dieses Bildungsangebot schließlich einen neuen frankophonen Zustrom. Einzelne Pensionate entwickelten sich zu echten Privatschulen im Sinne des 19. Jahrhunderts. So blieben Formen der Pensionatsausbildung bis in die zweite Hälfte des 19. Jahrhunderts hinein für die Ausbildung des weiblichen Geschlechts bedeutsam, auch weil ein adäquater Zugang zu weiterführenden staatlichen Schulen sehr oft fehlte.

42 SCHRÖDER, Lexikon (wie Anm. 7), Bd. 1, S. 29.

43 Vgl. etwa TOLLIN, Geschichte der französischen Kolonie (wie Anm. 38) oder die jüngeren Arbeiten von Jochen DESEL und Walter MOGK.

Unter den Winkelschulhaltern französischer Herkunft fanden sich schon im 17. Jahrhundert einzelne Frauen; ihr Lehrkanon war zumeist auf Lesen, Schreiben und Rechnen beschränkt. Ein frühes Beispiel ist die Frau ersten Lehrers der Hugenottensiedlung Ernstweiler bei Zweibrücken, Madame Caillat, die in Zweibrücken selbst gegen ein Entgelt von vier Maltern Korn eine französische Mädchenschule unterhielt, die auch von deutschen Schülerinnen besucht wurde.⁴⁴ Ein weiteres Beispiel ist die Witwe und zweifache Mutter Madame Le Franc, die als Schulhalterin in der französischen Kolonie Magdeburg auf der Einwohnerliste vom 31. Dezember 1699 bezeugt ist.⁴⁵

Die pädagogischen Folgen der Widerrufung des Edikts von Nantes wurden in den 1680er und 1690er Jahren selbst in relativ abgelegenen Kleinstädten sichtbar: Michaelsen berichtet für das norddeutsche Glückstadt: „Häufig werden auch ‚Französinnen‘ erwähnt, meistens Kammerzofen oder Erzieherinnen in vornehmen Familien, z.B. Magdleine [sic!] Le Vasseur (1685), Catherine de St. Aubinde de Ricq (1689) aus der Normandie, Marie Antoinette de Caron aus Paris (1689), Marthe Peron aus Sedan (1696), Magdalena Flammette (1695), Mademoiselle Lamotten (1716).“⁴⁶

Mehr über diese Damen ist nicht bekannt. Natürlich bemühten sich die angesehenen unter den Winkelschulhaltern um obrigkeitliche Approbation, die dann erteilt wurde, wenn die Schule einem behördlicherseits akzeptierten Bedarf entsprach und eine Mindestqualität der Ausbildung zu erwarten war. Dass eine Winkelschule sogar ihre eigene Tradition begründen konnte, zeigt das Beispiel der Demoiselle La Branche, die als Sprachmeisterin in Münster (Westfalen) wirkte: Im Jahre 1699 gründete sie im Kirchspiel Lamberti die sogenannte *Demoisellen-Schule*. Ihr Zweck war es, heranwachsenden jungen Damen Unterricht in der französischen Sprache und feiner Lebensart zu ermöglichen. Aus der Schule ging über mehrere Zwischenstufen nach 1945 das Münsteraner Neusprachliche Mädchengymnasium mit Frauenoberschule hervor.⁴⁷

44 A. NEUBAUER, Geschichte der französisch-reformierten Gemeinde zu Zweibrücken (Geschichtsblätter des Deutschen Hugenotten-Vereins, Zehnt IX, 6/7), Magdeburg 1900, S. 26.

45 Richard BÉRINGUIER, Die Colonielliste von 1699. Rôle général des Français réfugiés dans les États de Sa Sérénité électorale de Brandenbourg, comme ils se sont trouvés au 31 décembre 1699, Berlin 1888, S. 147.

46 F. MICHAELSEN, Hugenotten in Glückstadt, in: Der deutsche Hugenott 16/3 (1952), S. 87–91, bes. S. 89.

47 [ANON.], Von der Demoisellen- zur Annette-Schule, in: Festschrift zur Einweihung der neuerstandenen Annette von Droste-Hülshoff-Schule, Münster, am 24. März 1956, hrsg. vom Kollegium

7. Präzeptorinnen des Adels, des Patriziats und des Großbürgertums

Eine Betrachtung der frühen Lehrerinnen ist nicht vollständig ohne einen Hinweis auf die Hofmeisterinnen und Präzeptorinnen der Adelshäuser und des Patriziats. Diese Damen, mitunter selbst aus adligem Geschlecht, leiteten die Privaterziehung der Prinzessinnen an den zahlreichen Fürstenhöfen bzw. erteilten Einzel- oder Kleingruppen-Unterricht in ausgewählten Fächern innerhalb der fürstlichen oder patrizischen Familie. Das Unterrichtsformat wurde im 18. Jahrhundert vom städtischen Großbürgertum übernommen; die Kinder Cornelia und Wolfgang Goethe sind berühmte Beispiele für eine erfolgreiche Privaterziehung durch Präzeptoren im elterlichen Haus, wobei der Vater Caspar Goethe selbst die Rolle des Hofmeisters übernahm. Dabei spielten auch in der Ausbildung der Geschwister Goethe Lehrerinnen eine nicht unbeträchtliche Rolle: zunächst die Französischlehrerin Marie Madeleine Gachet⁴⁸, sodann Frau Althein⁴⁹ und die Jungfer Thisson⁵⁰. Von ihnen wird noch die Rede sein.

Als frühes Beispiel für diesen Typus von Lehrerin sei Ursula Maria Kolb von Wartenberg⁵¹ genannt. Sie stammte aus einer reichsritterschaftlichen Familie. Am 1. Dezember 1663 wurde sie als Hofmeisterin der Prinzessin Elisabeth Charlotte von der Pfalz bestellt, die sie in der Folgezeit im Heidelberger Schloss unterrichtete. Zu ihren Aufgaben gehörte es, die Prinzessin zur Bibellektüre auf Deutsch und Französisch anzuhalten und ihren Fremdsprachenerwerb zu überwachen. In diesem Zusammenhang werden die Sprachen Französisch, Italienisch und Englisch genannt. Das Englische erklärt sich aus der dynastischen Verbindung zum Hause Stuart: Elisabeth

der Schule, Münster 1956, S. 18–29.

48 Elisabeth MENTZEL, Wolfgang und Cornelia Goethes Lehrer. Ein Beitrag zu Goethes Entwicklungsgeschichte. Nach archivalischen Quellen, Leipzig 1909, S.183–197; vgl. SCHRÖDER, Lexikon (wie Anm. 7), Bd. 5, S. 354–356.

49 MENTZEL, Goethes Lehrer (wie Anm. 48), S. 189–197; vgl. SCHRÖDER, Lexikon (wie Anm. 7), Bd. 5, S. 11.

50 MENTZEL, Goethes Lehrer (wie Anm. 48), S. 191–197; vgl. SCHRÖDER, Lexikon (wie Anm. 7), Bd. 4, S. 204f.

51 Friedrich SCHMIDT (Hrsg.), Geschichte der Erziehung der Pfälzischen Wittelsbacher. Urkunden nebst geschichtlichem Überblick und Register (Monumenta Germaniae Paedagogica, Bd. 19), Berlin 1899, S. 82; Friedrich von WEECH, Zur Geschichte der Erziehung des Kurfürsten Karl von der Pfalz und seiner Schwester Elisabeth Charlotte, in: Zeitschrift für die Geschichte des Oberrheins 47 (1893), S. 101–119, bes. S. 103, 114; vgl. SCHRÖDER, Lexikon (wie Anm. 7), Bd. 3, S. 40f.

Charlotte war eine Urenkelin Jakobs I. von England. Die Bestallungsurkunde legt ausdrücklich fest:

*Elle [Ursula Maria Kolb] aura soin que notre fille soit élevée dans la vraie religion chrétienne [...] lui faisant [...] lire la bible ès deux langues, allemande et française [...]. Pendant les [...] heures du jour hors les susdites ordonnés pour les visites, jeux et autres récréations, ladite gouvernante aura soin que notre dite fille apprenne à bien lire et écrire en allemand et en français; et avec le temps en italien et anglais [...].*⁵²

Landgraf Moritz von Hessen, der selbst als einer der größten Sprachkenner seiner Zeit gilt, engagierte im Jahr 1607 für seine erst einjährige Tochter Agnes eine französische Pfarrerstochter aus Hanau als Sprachlehrerin, und auch die Prinzessinnen Marie Sophie, Maria Anna, Dorothea und Hedwig von Pfalz-Neuburg erhielten, wie aus der Bestallungsurkunde der Hofmeisterin von Claw⁵³ aus dem Jahre 1677 hervorgeht, Privatunterricht in Italienisch, Französisch und Latein. Von den Frankfurter Patriziertöchtern Maria Magdalena und Anna Sibylla von Kayb und ihrer fremdsprachlichen Ausbildung in den 1680er Jahren war in Abschnitt 2 schon die Rede.

8. Die Fremdsprachenlehrerinnen der ersten Hälfte des 18. Jahrhunderts

8.1 Winkelschulhalterinnen

Die Fremdsprachenlehrerinnen der ersten Hälfte des 18. Jahrhunderts ähneln in ihrer Typologie denen der vorausgehenden Zeit. Auch die Probleme der biographischen Erfassung und sozialgeschichtlichen Zuordnung sind im Wesentlichen die gleichen. Weiterhin gab es weltliche Schulhalterinnen, die teils aus eigener Initiative, teils aber auch im Auftrag der Obrigkeit oder einzelner Interessengruppen ihrem Metier nachgingen: Jeanne Charlotte Breunig beispielsweise war zunächst in Heidelberg ansässig, wurde aber 1722 zur Unterweisung der weiblichen katholischen Jugend nach Mannheim eingeladen. Ihre Anstellung erfolgte auf Initiative verschiedener Hofbe-

52 von WEECH, Erziehung des Kurfürsten (wie Anm. 51), S.114–116.

53 SCHMIDT (Hrsg.), Geschichte der Erziehung (wie Anm. 51), S. 154.

amter und *Privatbedienter*.⁵⁴ Mademoiselle Cuvry, die ihrem Vater den Haushalt geführt hatte und bei dessen Tod mittellos zurückblieb, versuchte sich als französische Schulhalterin, scheiterte jedoch. Nach 1748 war sie als Gouvernante in Magdeburg tätig.⁵⁵ Die verheiratete Frau Reussener, Schulhalterin in Danzig, unterrichtete ihre Schülerinnen, *mehrents erwachsene Jungfern*, in den Fächern Polnisch und Handarbeit. Ihre Schule bestand offenbar bis zum Jahre 1714, die Zahl der Zöglinge belief sich auf etwa zwanzig.⁵⁶ Das letztgenannte Beispiel ist insofern von Interesse, als im binationalen Danziger Umfeld die ansonsten gängige Kombination von Französisch und Handarbeit durch Polnisch und Handarbeit ersetzt wurde.

Dass man von dem Schulgeld, das zwanzig Mädchen aufbrachten, nicht sorgenfrei leben konnte, versteht sich von selbst. Dennoch galt die Zahl zwanzig im 18. Jahrhundert als eine durchaus akzeptable Betriebsgröße, auch wenn es einzelne besonders angesehene Schulhalter, etwa Johann Georg Büchner in Frankfurt am Main,⁵⁷ auf bis zu 200 Kinder brachten, die allerdings in unterschiedlichen Klassen und Gruppen unter Heranziehung von Hilfslehrern unterrichtet werden mussten. Mitunter versuchten Schulhalter beiderlei Geschlechts ihre Schülerzahl dadurch aufzustocken, dass sie ihren Fächerkanon erweiterten, gerade auch in den Bereich der Fremdsprachen hinein, oder dass sie, entgegen herrschenden Usancen, koedukativ voringen. Ein Beispiel liefert die Winkelschulhalterin Herbert in Neuwied, die in einer Klage des Stadtlehrers Lupp für das Jahr 1733 bezeugt ist. Dem Dokument zufolge wagte die *Wittib Herbertin mit ihrer Tochter, nicht allein Mägdelein, sondern auch Knaben zu sich zu ziehen und hat sie derselben bereits über 20*. Frau Herbert erteilte auch Französischunterricht.⁵⁸

54 Heinrich HEYD, *Geschichte der Entwicklung des Volksschulwesens im Großherzogtum Baden*. Bd. 2: Die weltlichen Herrschaften, Bühl 1900, S. 588; vgl. auch SCHRÖDER, *Lexikon* (wie Anm. 7), Bd. 5, S. 109.

55 Henri DURANTON, *Un métier de chien. Précepteurs, demoiselles de compagnie et bohème littéraire dans le refuge allemand*, in: *Dix-huitième siècle* 17 (1985), S. 297–315, bes. S. 304; vgl. SCHRÖDER, *Lexikon* (wie Anm. 7), Bd. 5, S. 187.

56 SCHRÖDER, *Lexikon* (wie Anm. 7), Bd. 6, S. 171.

57 SCHRÖDER, *Lexikon* (wie Anm. 7), Bd. 1, S. 99–101.

58 SCHRÖDER, *Lexikon* (wie Anm. 7), Bd. 2, S. 209; vgl. dazu auch A. M. GREISER, *Die Entwicklung des Neuwieder Schulwesens bis zur Übernahme durch den preußischen Staat (1815)*, im Besonderen die Reformen Johann Friedrich Alexanders von Wied-Neuwied (Diss.), Köln 1929.

8.2 Sprachmeisterinnen als Gattinnen und Töchter von Sprachmeistern

Nicht selten waren Schulhalterinnen und Sprachlehrerinnen die Gattinnen, Witwen oder Töchter von Sprachmeistern. Der familiäre Zusammenhang garantierte in den meisten Fällen eine Mindestqualität von Vorbildung und Unterricht sowie eine Konstanz des Angebots. In den 1730er Jahren bemühte sich etwa die Tochter des württembergischen Prinzeninformators und Sprachmeisters am Collegium Illustre zu Tübingen, Jean Caumon, als Lehrerin des Französischen in Tübingen sesshaft zu werden. Gleichzeitig war ihr Bruder, Jean Caumon der Jüngere, als Sprachmeister des Französischen an der Tübinger Universität tätig.⁵⁹ Biographisch etwas ergiebiger ist Frau Demonchanin, die Gattin des Gießener Sprachmeisters gleichen Namens. Sie war in Basel geboren und stammte offenbar aus gutbürgerlichem Hause. Seit 1742 mit Demonchanin verheiratet, erklärte sie sich im Rahmen der Anstellung ihres Mannes an der Universität Gießen 1745 bereit, die Töchter vornehmer Familien zu unterweisen, wobei offenbar das Französische eine besondere Rolle spielte. Ein Bericht des Rektors an die Professoren in der Angelegenheit wies ausdrücklich darauf hin, dass Frau Demonchanin zweisprachig war.⁶⁰

Ähnlich gelagert ist der Fall der Madame Bourguignon, der Gattin des Einbecker und späteren Lüneburger Sprachmeisters des Französischen Jakob Rudolf Bourguignon. Als sich ihr Gatte 1754 beim Rat der Stadt Lüneburg als Lehrer für die Fächer Französisch, Schreiben und Rechnen an der dortigen Ritterakademie bewarb, führte er aus, seine Frau könne die Mädchen in der französischen Sprache, im Nähen und Sticken unterrichten. In der Folgezeit wurde Frau Bourguignon als Mädchenlehrerin verpflichtet; sie sollte täglich von acht bis elf Uhr sowie von ein bis vier Uhr im *Lesen, der Gottesfurcht, im Nähen und Sticken* unterweisen. Von Französischunterricht war nicht die Rede, doch kann davon ausgegangen werden, dass der Handarbeitsunterricht für französische Konversationsübungen genutzt wurde. Frau Bourguignon erhielt offenbar kein fixes Gehalt, durfte aber von jedem Kind ein vierteljährliches Honorar von zwei Talern einfordern.⁶¹

59 Gerhard RAUSCHER, *Das Collegium Illustre zu Tübingen und die Anfänge des Unterrichts in den neueren Fremdsprachen, unter besonderer Berücksichtigung des Englischen (1601–1817)*, Diss. Tübingen 1957, S. 104f., 142; vgl. auch SCHRÖDER, *Lexikon* (wie Anm. 7), Bd. 1, S. 126.

60 BEHRENS, *Geschichte des neusprachlichen Unterrichts* (wie Anm. 18), S. 337.

61 Konrad SCHRÖDER, *La surdit  de M. Fenton oder Zur schulpolitischen und sozialen Einbettung des modernen Fremdsprachenunterrichts und seiner Lehrer in Lüneburg 1655–1800*, in: *Fremde Sprachen in frühneuzeitlichen Städten. Lernende, Lehrende und Lehrwerke*, hrsg. von Mark

Ein privates Erziehungshaus betrieb in den 1740er Jahren in Leipzig – gemeinsam mit ihrem Gatten – die eingangs erwähnte Marie Bonne Mauvillon, geborene Le Jeune de Montaut. Sie war in Halberstadt als Tochter französischer Eltern geboren. In ihrer Privatschule wurde in erster Linie die französische Sprache unterrichtet. Als ihr Gatte Éléazar Mauvillon 1758 als Ordinarius der französischen Sprache an das *Collegium Carolinum* zu Braunschweig berufen wurde, setzte sie ihre Tätigkeit am neuen Wohnsitz der Familie fort. In den späten 80er und frühen 90er Jahren führte sie, inzwischen verwitwet, in Braunschweig ein Mädchenpensionat, das mit einer französischen Schule verbunden war. Von Interesse ist in diesem Zusammenhang eine Passage aus einer zeitgenössischen Beschreibung Braunschweigs:

Die Frau Professorin Mauvillon, Witwe des in der gelehrten Welt durch den „Cours de la langue française“ und andere gelehrte Arbeiten bekannten Lehrers der französischen Sprache am Collegio Carolino hieselbst, hat schon seit mehreren Jahren junge Frauenzimmer von Stande bei sich in der Kost gehabt und diesen sowohl als andern, nur in bestimmten Lehrstunden in ihr Haus kommenden jungen Frauenzimmern Unterricht in der französischen Sprache zur völligen Zufriedenheit der Eltern und Angehörigen erteilt. Sie setzt auch sowohl die Pensionsanstalt als diesen einzelnen Unterricht fort. Wegen der Bedingungen wendet man sich an dieselbe, weil davon abhängt, ob und was für Unterricht die Kinder außerdem noch in anderen Wissenschaften, Künsten und weiblichen Arbeiten erhalten sollen, welchen sie ebenfalls selbst erteilt oder unter ihrer Aufsicht erteilen läßt.⁶²

Ein besonders gutes Beispiel für das Lavieren einer Schulhalterin zwischen ihren eigenen pädagogischen Möglichkeiten und den Auflagen der Behörden bietet die in Frankfurt am Main ansässige Frau Hoff, die an der frühen Erziehung der Kinder Johann Wolfgang und Cornelia Goethe einen wichtigen Anteil hatte: Sie war die Tochter eines französischen Calvinisten und mit einem Hauslehrer derselben Konfession verheiratet. Welche Fächer der Gatte unterrichtete, ist nicht bekannt. Als er in den 1740er Jahren erkrankte, versuchte er zunächst, einzelne Schüler in seiner Wohnung zu unterweisen, was ihm aber auf Betreiben der lutherischen Frankfurter Schulmeister von den städtischen Behörden untersagt wurde. Daraufhin begann Frau Hoff, der die Errichtung einer Näh- und Handarbeitsschule zugestanden worden war, heimlich damit, ihre Zöglinge auch im Lesen und in anderen Fächern zu unterrichten.

Häberlein/Christian Kuhn (Fremdsprachen in Geschichte und Gegenwart, Bd. 7), Wiesbaden 2010, S. 227–248, bes. S. 243–246.

62 RIBBENTROP, Beschreibung der Stadt Braunschweig (wie Anm. 7), S. 215f.

Es kann davon ausgegangen werden, dass dabei auch das Französische eine Rolle spielte. Die Überschreitung der Schulkonzession brachte Frau Hoff eine städtische Strafe in Höhe von zehn Gulden ein. Da sie zahlungsunfähig war, wurde sie zu acht Tagen Gefängnis verurteilt. Auf ihr Bitten hin durfte sie ihre beiden jüngsten Kinder ins Gefängnis mitnehmen. Nach ihrem ersten Hafttag wurde sie allerdings entlassen, da ein Frankfurter Bürger das Bußgeld für sie entrichtet hatte. Nach dem Tode ihres Gatten 1749 konnte Frau Hoff dank der Protektion einiger reicher Frankfurter Familien, darunter wohl auch des Hauses Goethe, eine Kinderschule errichten, die ihr Überleben sicherte. In den Jahren 1752, 1756 und 1757 wurde sie abermals angezeigt, ihr Schulrecht übertreten zu haben, doch das Konsistorium verzichtete nun auf weitere Zurechtweisungen und Strafen.⁶³

8.3 Fremdsprachenlehrerinnen im Hause Goethe

Cornelia und Johann Wolfgang Goethe verdanken ihre Französischkenntnisse noch einer weiteren Lehrerin, der schon genannten Marie Madelaine Gachet. Ihre Biographie ist in groben Zügen bekannt; sie enthält einige Details, die wohl auf ähnlich gelagerte Dienstverhältnisse von Fremdsprachenlehrerinnen übertragbar und sozialgeschichtlich von Interesse sind.

Mademoiselle Gachet war 1712 in Marburg geboren und hugenottischer Abstammung; sie war die Tochter eines angesehenen Kaufmanns. In ihren Jugendjahren erhielt sie eine gründliche Ausbildung in ihrer Muttersprache und deren Literatur sowie in anderen Fächern und weiblichen Handarbeiten. Ende 1735 oder Anfang 1736 wurde sie als Hauslehrerin in der Familie des angesehenen Frankfurter Arztes Paul von der Lahr angestellt.⁶⁴ Dieser war vom Unterricht der Demoiselle Gachet so angetan, dass er ihr mehrfach versprach, beim Rat der Stadt ein empfehlendes Wort

63 STRAUSS, *La culture française* (wie Anm. 12), S. 83–86, 220; SCHRÖDER, *Lexikon* (wie Anm. 7), Bd. 5, S. 446f.

64 Vgl. MENTZEL, *Goethes Lehrer* (wie Anm. 48), S.185: „Wer zu jener Zeit in Frankfurt eine Stelle als ‚Mademoiselle‘ annahm, der musste nicht nur flott Französisch plaudern, sondern auch einen gründlichen grammatikalischen Unterricht dieser Sprache erteilen können und daneben alle Formen des Anstandes und guten Tones beherrschen. Zudem wurde noch Fertigkeit in feineren weiblichen Handarbeiten und häufig auch im Malen und Zeichnen verlangt. Musikalische Kenntnisse scheinen damals weniger von den französischen Erzieherinnen gefordert worden zu sein.“

für sie einzulegen, falls sie später die Absicht habe, sich in Frankfurt dauerhaft niederzulassen und *eine Schule in allerlei Frauenzimmerarbeit* zu gründen. Durch den frühen Tod des Arztes 1741 verlor Gachet ihre Stelle. Ende August 1742 wandte sie sich an den Stadtrat mit der Bitte um Aufnahme in den Beisassenschutz und die Genehmigung zur Gründung einer Schule. Dabei bezog sie sich ausdrücklich auf das Versprechen von der Lahrs. Der Stadtrat verwies sie an das Schatzungsamt, wo sie die Erklärung abgab, in ihrer Schule *junge Leute in der Galanteriearbeit, in Handarbeit und im Französischen unterrichten zu wollen*. Sie erbot sich, eine Kautions von 200 Gulden zu stellen, die sie sofort hinterlegte. In diesem Zusammenhang machte sie Angaben zu ihrer Herkunft. Das Gesuch der Demoiselle Gachet wurde vom Stadtrat positiv beschieden. Bei ihrer Aufnahme musste sie lediglich das übliche Versprechen geben, im Falle ihrer Verhehlung einen Frankfurter Bürger oder Beisassen zu heiraten. Das Schatzungsamt wurde angewiesen, auf den richtigen Eingang ihrer Steuern zu achten. Mademoiselle Gachet bezahlte ihre Abgaben von vier Gulden jährlich seit Ende 1742; die jährliche Steuer wurde 1767 auf sechs Gulden erhöht, was auf ein durchaus ordentliches Einkommen schließen lässt. Über die Schule selbst sind keine Nachrichten erhalten, doch war sie offenbar im wohlhabenden Bürgertum, in erster Linie bei den Familien der französisch-reformierten Gemeinde, angesehen und entsprechend gut besucht. Bis in ihr hohes Alter hinein blieb Gachet mit ihren Abgaben an die Stadt nie im Rückstand.

Anfang Februar 1757 wurde Mademoiselle Gachet als Französischlehrerin in der Familie des Rates Goethe angestellt. Die Kinder Johann Wolfgang und Cornelia erhielten von ihr Unterricht zunächst bis Juli 1758; darauf folgte eine möglicherweise krankheitsbedingte Pause bis März 1759. Dass ihre Arbeit gewürdigt wurde, zeigt die Tatsache, dass Mademoiselle Gachet bereits im April 1757 ein Geschenk zur Messe in Höhe von 48 Kreuzern erhielt. Im Mai 1757 wurde ihr erstmals ein Honorar in Höhe von zweimal Gulden für dreimonatigen Unterricht ausgezahlt. Zu ihrem Geburtstag 1758 erhielt sie eine Zuwendung von einem Gulden. Das Geburtstagsgeschenk wurde bis 1762 in gleicher Höhe aufrechterhalten; 1760 kam eine weitere Sonderzuwendung von zwei Gulden hinzu, möglicherweise aus Anlass der Geburt Georg Adolf Goethes.⁶⁵ Von Oktober 1759 bis Ende Januar oder Anfang Februar 1760 wurde der französische Unterricht der Geschwister erneut unterbrochen, möglicherweise wegen einer französischen Einquartierung. Danach ging er ohne Unterbrechung bis

65 MENTZEL, Goethes Lehrer (wie Anm. 48), S. 184.

September 1762 weiter, als andere Lehrkräfte die Arbeit der Demoiselle Gachet fortführten. Die Lehrerin lebte bis zu ihrem Tode am 9. Mai 1789 in Frankfurt. Sie erteilte Französischunterricht bis in die 1780er Jahre hinein.

Die Honorarzahlungen an Marie Madeleine Gachet entsprachen offenbar allgemeinem Frankfurter Usus. So erhielt eine gewisse Frau Gabriel,⁶⁶ die als französische Schulhalterin für die Jahre 1734 bis 1736 bezeugt ist, für den Unterricht der beiden Kinder des Frankfurter Patriziers Nikolaus Uffenbach pro Trimester drei Gulden. Im Monat November erfolgte zusätzlich eine Holzgeld-Zahlung in Höhe von 30 Kreuzern. Bei einem Jahreshonorar von acht bzw. neun Gulden pro Familie muss davon ausgegangen werden, dass die Sprachlehrerinnen, wollten sie jenseits der Armutsgrenze überleben, in recht vielen Familien gleichzeitig angestellt sein mussten: Neun Gulden entsprechen sechs Reichstalern; eine Tätigkeit in zehn Familien entspricht demnach der immer noch vergleichsweise geringen Jahreseinnahme von 60 Talern.⁶⁷ Auf der Basis von zwanzig Familien und Einnahmen in Höhe von 120 Talern jährlich hingegen war für eine alleinstehende Frau um die Mitte des 18. Jahrhunderts ein von finanziellen Sorgen halbwegs freies bürgerliches Leben möglich.

8.4 Adelserziehung

Der Bereich der Adelserziehung war das ganze 18. Jahrhundert hindurch französisch geprägt; die Gesamtzahl der Gouvernanten lag mit Sicherheit deutlich im vierstelligen Bereich. Kaum eine von ihnen war der französischen Sprache nicht vollkommen mächtig. Im protestantischen Deutschland entstammten die frankophonen Erzieherinnen in der Regel den kalvinistischen Regionen der französischen Schweiz⁶⁸ oder waren Hugenottinnen. Über Französischkenntnisse verfügten auch die Kammerzofen, soweit sie nicht Französinen waren: Französisch war nicht nur die Sprache der Diplomatie und der Wissenschaften, sondern auch – als absinkendes Kulturgut – die Sprache des adligen, später des bürgerlichen und kleinbürgerlichen Boudoirs, der mitunter halbseidenen Salons und schließlich – Ernst Moritz Arndt weist darauf

66 RUDOLPH, *Frauenbildung* (wie Anm. 11), S. 38; STRAUSS, *La culture française* (wie Anm. 12), S. 85; vgl. SCHRÖDER, *Lexikon* (wie Anm. 7), Bd. 5, S. 354.

67 Das von manchen zeitgenössischen Universitäten an Sprachmeister gezahlte jährliche Fixum von 50 Talern war, wie zahlreiche Eingaben zeigen, unterhalb der Armutsgrenze angesiedelt.

68 Als Calvinistinnen gelten sie als moralisch und politisch unbedenklich.

hin – der Bordelle.⁶⁹ Die Gouvernanten und Zofen nahmen teilweise durchaus Lehrerinnen-Funktionen im fremdsprachlichen Bereich wahr; der Begriff Gouvernante ist dehnbar. Wirkliche Erzieherinnen (anstelle männlicher Hofmeister) und Fremdsprachenlehrerinnen (anstelle männlicher Fach-Präzeptoren) waren hingegen selten. Ein Beispiel ist die aus Frankreich stammende Madame de Jaucourt,⁷⁰ die um das Jahr 1730 als Erzieherin des 1726 geborenen Prinzen Friedrich Heinrich Ludwig von Preußen tätig war. Unter ihrer Anleitung war das Französische die erste Sprache, die der Prinz flüssig erwarb.

9. Die Zeit nach etwa 1770: Mädchenbildung im Geiste des Rokoko und Vorformen des Lehramts des 19. Jahrhunderts

Die Belege für Fremdsprachenerwerb und Fremdsprachenunterricht im deutschsprachigen Raum nehmen nach 1770 drastisch zu, wie auch die Zahl der neusprachlichen Unterrichtsmaterialien und in modernen Fremdsprachen publizierten belletristischen Titel. Gleichzeitig wird die Physiognomie der Fremdsprachenlehrerin deutlicher als sie es in den vorausgegangenen Perioden sein konnte. Dabei blieb das hergebrachte institutionelle System bis ins frühe 19. Jahrhundert hinein erhalten. Die französischen Schulhalterinnen, Sprachmeisterinnen, Pensionsdirektorinnen und Gouvernanten stellten auch weiterhin das größte Kontingent; daneben gab es die fremdsprachlichen Präzeptorinnen der Adelshäuser sowie die Fachlehrerinnen der Klosterschulen und der vergleichsweise wenigen Schulgründungen des protestantischen Raums. Alles in allem wurde die einzelfachliche Akzentuierung des Lehrberufs, besonders was die modernen Fremdsprachen angeht, allmählich stärker. Die Namen der Sprachmeisterinnen im engeren Sinne und der Schulhalterinnen erschienen nun in den zahlreicher werdenden Adressbüchern der großen Städte und fanden sich mitunter auch in Zeitungsannoncen. Ein Beispiel aus dem „Hochfürstlich-Bambergschen Intelligenzblatt“ vom 11. Juli 1797 findet sich bei Häberlein: Eine Tochter französischer Eltern, in Deutschland geboren, die als Gouvernante zweier Töchter von Stand gedient hat und deren Anstellungsperiode nun zu Ende geht, wünscht in

69 Ernst Moritz ARNDT, Über Volkshass und über den Gebrauch einer fremden Sprache, Leipzig 1813, S. 18f.

70 SCHRÖDER, Lexikon (wie Anm. 7), Bd. 3, S. 17.

gleicher Eigenschaft in einer Stadt oder auf dem Lande unterzukommen. Sie erteilt katholischen Religionsunterricht, *lehret deutsch und französisch nicht nur sauber, sondern auch orthographisch schreiben; die französische Sprache lehret sie nicht blos durch Uebung, sondern auch nach den Regeln* und gibt Unterricht in weiblichen Arbeiten, *auch für den Putz*. Außerdem agiert sie als Tanzlehrerin und ist bereit, Nachweise hinsichtlich ihres Unterrichts und ihrer *Sitten und Aufführung* beizubringen.⁷¹ Das „Neue Hamburger und Altonaer Adressbuch“ für das Jahr 1799 enthält nicht weniger als fünf Vertreterinnen der Spezies Sprachmeisterin⁷²: Madame Lochet, Madame Molinné, Madame Walther, Madame Wetzel und Madame Zierle. Leider bleiben ihre Biographien im Dunkeln; noch nicht einmal ihre Vornamen sind bekannt. Bei Frau Lochet bestand vermutlich eine Verbindung zu dem Hamburger Sprachmeister des Englischen Jean Pierre François Lochet.⁷³ Molinné und Wetzel werden als Witwen bezeichnet, während Walther, die Gattin eines Buchhalters und Maklers, ebenso wie Zierle *junge Demoiselles in Pension* nahm. Die Adressbücher der Jahre 1798 und 1799 für das viel kleinere Lübeck nennen immerhin drei französische Schulhalterinnen, wobei wiederum die Vornamen fehlen: Madame Jordan und Madame Willet, von denen außer dem Familiennamen nichts bekannt ist, sowie Madame Le Gras als Leiterin einer *Erziehungsanstalt für Demoiselles*.⁷⁴

9.1 Mädchenpensionate und Winkelschulen

Die Beispiele für französisch inspirierte Mädchenpensionate sind zahlreich, ohne dass über die einzelnen Etablissements mehr bekannt wäre als in den oben genannten Fällen. In Magdeburg beispielsweise, wo eine hugenottische Kolonie bestand, lei-

71 Mark HÄBERLEIN, „eine schöne, klingende und heute zu Tag unentbehrliche Sprache“: Fremdsprachen und Kulturtransfer in Bamberg im Zeitalter der Aufklärung, in: Bamberg im Zeitalter der Aufklärung und der Koalitionskriege, hrsg. von dems. (Bamberger Historische Studien, Bd. 12 / Veröffentlichungen des Stadtarchivs Bamberg, Bd. 19), Bamberg 2014, S. 71–131, hier S. 111.

72 Neues Hamburger und Altonaer Adressbuch auf das Jahr 1799; vgl. SCHRÖDER, Lexikon (wie Anm. 7) Bd. 3, S. 229; Bd. 6, S. 27, 306, 308, 320.

73 SCHRÖDER, Lexikon (wie Anm. 7), Bd. 3, S. 129.

74 Lübeckisches Adressbuch nebst Lokalnotizen und topographischen Nachrichten auf das Jahr 1798 (Neudruck 1979); Lübeckisches Adressbuch [...] auf das Jahr 1799; vgl. SCHRÖDER, Lexikon (wie Anm. 7), Bd. 5, S. 462; Bd. 6, S. 17f., 313.

tete die Tochter des französischen Sprachlehrers Moysse Fleuretton⁷⁵ in der zweiten Hälfte des 18. Jahrhunderts im väterlichen Hause eine französische Schule, an die offenbar ein Internat angeschlossen war. Gleiches gilt für Hanau, wo für die Jahre 1760 bis 1763 eine Madame Chandon⁷⁶ als Inhaberin eines Mädchenpensionats bezeugt ist.

Nicht nur angesichts der allgemein dürftigen Quellenlage ist das Datenmaterial zu der Hamburger Schulhalterin Caroline Rudolphi⁷⁷ von besonderem Interesse. Sie ist als fachlich angesehene, gesellschaftlich arrivierte Privatschul-*Directrice* bereits dem Typ der höheren Mädchenschullehrerin des 19. Jahrhunderts zuzuordnen. Rudolphi war wissenschaftlich, wenn auch außerakademisch, gebildet; ihr Unterricht war im modernen Sinne Fachunterricht. Als Vorsteherin eines Erziehungsinstituts für junge Damen, das in Hamburg von 1785 bis 1803 bestand, unterrichtete sie die Fächer Deutsch, Französisch und Englisch. Nicht zuletzt aufgrund körperlicher Behinderungen vermochte Rudolphi nicht den damals üblichen Lebensweg einer bürgerlichen Ehefrau und Mutter zu gehen. Doch sie war eine von Zeitgenossen hochgeschätzte Erzieherin, der Beinamen wie „der weibliche Sokrates“ oder „der weibliche Campe“ gegeben wurden. Ihre Schülerinnen kamen aus allen Teilen Deutschlands; auch angehende Pädagoginnen hielten sich studienhalber bei ihr auf. Sie war mit Friedrich Gottlieb Klopstock bekannt, der sie auf seinen Spazierritten regelmäßig besuchte, sowie mit Matthias Claudius, Friedrich Heinrich Jacobi und Jens Baggesen. Das Schulgeld, das sie erhob, war wesentlich höher als bei den einfachen französischen Schulhalterinnen; dafür erteilten Privatlehrer Unterricht im Zeichnen, Malen, Musizieren und in der Religion. Caroline Rudolphs Bruder, der promovierte R. Rudolphi, erteilte Unterricht in den Naturwissenschaften. Außerdem wurden die Schülerinnen im Fach ‚Haushaltung‘ unterwiesen. Rudolphi verließ Hamburg im Jahre 1803 und zog nach Heidelberg, wo sie 1807 das zweibändige Werk „Gemälde

75 Hugo HOLSTEIN, Geschichte des Kgl. Domgymnasiums zu Magdeburg. Festschrift zur Feier seines zweihundertjährigen Bestehens am 18. September 1875, Magdeburg 1875, S. 59; O. LAEGER, Lebensskizzen der Lehrer des Kgl. Domgymnasiums zu Magdeburg, Teil 3, 1727–1752 (Schulprogramm), Magdeburg 1904; TOLLIN, Geschichte der französischen Kolonie (wie Anm. 38), S. 831; vgl. SCHRÖDER, Lexikon (wie Anm. 7), Bd. 2, S. 95f.

76 STRAUSS, La culture française (wie Anm. 12), S. 99; vgl. SCHRÖDER, Lexikon (wie Anm. 7), Bd. 5, S. 141.

77 Allgemeine Deutsche Biographie, Bd. 29, Leipzig 1889, S. 579f.; Otto RÜDIGER, Caroline Rudolphi. Eine deutsche Dichterin und Erzieherin, Klopstocks Freundin, Hamburg 1903; SCHRÖDER, Lexikon (wie Anm. 7), Bd. 6, S. 200.

weiblicher Erziehung“⁷⁸ veröffentlichte. Das Buch wurde ins Niederländische und Schwedische übersetzt. Sie starb im April 1811.

Auch in süddeutschen Städten fanden sich im letzten Viertel des 18. Jahrhunderts vereinzelt private Mädchenschulen unterschiedlicher Qualität, die als Fortentwicklungen des Winkelschultyps gelten dürfen. In München beispielsweise existierte die ‚Frauenzimmer-Realschule‘ der Sprachmeisterin Maria Xaveria Stamber.⁷⁹ Stamber war die Tochter eines Kurfürstlich-Bayerischen Hofkammer-Protokollisten. Ihre Schule, die offenbar seit den frühen 1770er Jahren bestand und an der die Fächer Französisch, Deutsch, Rechnen, Schreiben, Christentum und Frauenzimmerarbeiten unterrichtet wurden, war im Oktober 1775 Ziel einer Schulvisite durch den Geistlichen Rat von Steeb, der den Prüfungen der Zöglinge beiwohnte. In seinem Bericht heißt es: *Das Französische sagten die Kinder wie der Papagei auswendig ohne Akzent und Anstand daher, oder sie explizierten aus einem vorgelegten Buche manchmal so wörtlich, dass es gar nicht einmal Deutsch blieb.*⁸⁰ Die Schule ist noch 1799 bezeugt. Inzwischen hatte sich der Stundenplan auf markante Weise den neuen Zeitströmungen angepasst. Unterrichtet wurden nun biblische Geschichte, allgemeine und römische Geschichte, Erdbeschreibung und Mythologie in französischer Sprache.

In Bamberg kündigte Anfang Februar 1796 die aus Luxemburg stammende Barbara Herrmann die Eröffnung eines Instituts für die *erwachsene weibliche Jugend* an. An der Schule sollte französischer und deutscher Sprachunterricht erteilt werden; dabei sollte der religiösen und sittlichen Erziehung der jungen Damen in besonderer Weise Rechnung getragen werden. Herrmann empfahl sich mit dem Hinweis, dass sie bereits in mehreren herrschaftlichen Häusern als Präzeptorin gewirkt habe; ihr Unternehmen solle soweit als möglich gemeinnützig sein, weshalb sie kein hohes Schulgeld fordern werde.⁸¹

Wie schon deutlich wurde, waren Schulhalter- und Sprachmeisterehepaare im 18. Jahrhundert nichts Außergewöhnliches. So erteilte die Frau des bedeutenden

78 2. Aufl. 1815, 3. Aufl. 1838, 4. Aufl. 1857.

79 JOSEF HEILIGENMOSER, Überblick der geschichtlichen Entwicklung des höheren Mädchenschulwesens in Bayern bis zur Gegenwart (Beihefte zu den Mitteilungen der Gesellschaft für Deutsche Erziehungs- und Schulgeschichte 8), Berlin 1905, S. 40–48; SCHRÖDER, Lexikon (wie Anm. 7), Bd. 4, S. 177f.

80 HEILIGENMOSER, Überblick der geschichtlichen Entwicklung (wie Anm. 79), S. 41.

81 HÄBERLEIN, Fremdsprachen und Kulturtransfer (wie Anm. 71), S. 111f. Vgl. auch Christian BECK, Die neueren Sprachen in den Bamberger Schulen, in: Zeitschrift für neusprachlichen Unterricht 22 (1928), S. 36–53 sowie, darauf basierend, SCHRÖDER, Lexikon (wie Anm. 7), Bd. 2, S. 217f.

Frankfurter Schulgründers und Französischlehrers Nicolas Paradis de Tavannes⁸² mit großer Wahrscheinlichkeit in den Jahren nach 1767 Französischunterricht für Bürgerstöchter an der von ihrem Gatten ins Leben gerufenen Privatschule. Außerdem vermittelte sie die *arts féminins*. Die um 1769 geborene Dinkelsbühler Sprachmeisterin Maria Josepha Passaquay, Gattin des Fremdsprachenlehrers Franz Anton Aurelius Passaquay, des Begründers einer weithin gerühmten Handelsschule zu Dinkelsbühl, Dillingen (Donau) und Augsburg, unterrichtete bis zu ihrem frühen Tode im September 1796 offenbar auch an der Schule ihres Mannes. Sie starb als Mutter von sechs Kindern.⁸³ Von der Gattin des Braunschweiger Privatlehrers des Französischen Beck war schon die Rede. Das Fach Französisch nahm in ihrem Pensionat eine zentrale Stellung in der Ausbildung der Zöglinge ein: Da die Eheleute Beck

*ein geräumiges Haus bewohnen, so nehmen sie Pensionäre an, welchen auch Unterricht in Geographie, Geschichte und anderen der Jugend nützlichen Wissenschaften gegeben wird. Für Unterricht und Kost wird jährlich 130 Taler bezahlt. Da im Hause stets Französisch gesprochen wird, so erlernen es daher die jungen Leute schon im Umgange. Zu gründlichen Kenntnissen der Sprache sind täglich einige Stunden bestimmt. [...]*⁸⁴

Möglicherweise herrschte an dem Pensionat Koedukation. Das Schulgeld von 130 Talern jährlich konnten sich nur wohlhabende Familien leisten, entsprach es doch dem jährlichen Einkommen eines niederen Beamten.

Die französischen Winkelschulen und Pensionen waren in ihrer Existenz nicht zuletzt durch den Futterneid der Kollegen gefährdet. Hinzu kam das Bestreben der deutschen Obrigkeiten, den Winkelschulhaltern beiderlei Geschlechts das Handwerk zu legen. So richtete beispielsweise der Kirchendiener Johann Wilhelm Bornemann zu St. Jakobi in Göttingen im Mai 1755 ein Schreiben an den Stadtrat, in dem er bat, die Schule der *Französin De la Port[e]* und drei weitere Winkelschulen zu verbieten. Kri-

82 W. RÜDIGER, Über die Société patriotique de Hesse-Hombourg sowie über ihren Begründer Nicolas Hyacinthe Paradis, in: Annalen des Vereins für Nassauische Altertumskunde und Geschichtsforschung 38 (1908), S. 244–254; STRAUSS, La culture française (wie Anm. 12), S. 90; SCHRÖDER, Lexikon (wie Anm. 7), Bd. 3, S. 275–279.

83 Harald von SICARD, Die französischen Sprachmeister Dinkelsbühls im 18. Jahrhundert, in: Alt-Dinkelsbühl. Mitteilungen aus der Geschichte Dinkelsbühls und seiner Umgebung 45/1 (1965), S. 20–29, bes. S. 27–29; Johann BÖHM, Die Vorläufer der Dillinger Oberrealschule, in: Gymnasium mit Oberrealschule Dillingen (Donau). Bericht über das Schuljahr 1961/62, Dillingen 1962, S. 42–59, bes. S. 43–53; vgl. auch SCHRÖDER, Lexikon (wie Anm. 7), Bd. 5, S. 121–125.

84 RIBBENTROP, Beschreibung der Stadt Braunschweig (wie Anm. 7), S. 215.

tikpunkt war in diesem Fall, dass ein Student in der Schule der französischen Lehrerin auch Unterricht im Christentum erteilte.⁸⁵ Im Jahre 1793 klagten die Lehrerinnen zu St. Castor in Koblenz, dass die Sprachmeisterin des Französischen Sophie Berlang eine eigene Schule errichte. Da Schulgründungen der behördlichen Zustimmung bedurften, forderte die Schulkommission Rechenschaft. Diese ergab, dass Berlang nicht nur im Tanzen und in der französischen Sprache Unterricht erteilte, sondern auch mehrere schulpflichtige Kinder in der deutschen Sprache unterrichtete, und zwar zu Zeiten, in denen der öffentliche Unterricht in den behördlicherseits geprüften Schulen stattfand. Die Schulbehörde machte der Sprachmeisterin Auflagen, die allerdings als vergleichsweise liberal bezeichnet werden können: Berlang wurde verpflichtet, auf das Unterrichten der schulpflichtigen Jugend in den Trivialschulfächern zur Zeit des öffentlichen Unterrichts zu verzichten. Gleichzeitig wurde ihr jedoch gestattet, Tanz- und französischen Sprachunterricht zu beliebigen Zeiten zu erteilen – vorausgesetzt, dass der schulpflichtige Teil der Jugend dadurch nicht vom öffentlichen Schulbesuch abgehalten werde. Im Zusammenhang mit den Vorstellungen der Schulkommission berichtete der Koblenzer Schuldirektor Matthie, er bezweifle sehr, dass Frau Berlang überhaupt imstande sei, Unterricht in der französischen Sprache zu erteilen, da dazu etwas mehr erforderlich sei als das Französischsprechen nach der Routine.⁸⁶

9.2 Zur traditionellen Kombination von Handarbeitsunterricht und französischer Konversation

Auch die traditionelle Kombination von Französischunterricht und Handarbeit blieb bis zum Ende des 18. Jahrhunderts bestehen. In dem hessischen Kleinstädtchen Neukirchen am Knüll beispielsweise bestritt 1775 die damals siebzigjährige Frau Oese, die Witwe des Turmwächters, ihren Lebensunterhalt mit Nähen, Stricken, Handarbeitsunterricht und Französischunterricht.⁸⁷ 1799 erbot sich in Düsseldorf eine Frau

85 Dierk KUNST, Die Entwicklung der allgemeinbildenden Schulen in Göttingen von der Universitätsgründung bis zum Ende des 19. Jahrhunderts. 1734–1877, o.O. 1984, S. 160; vgl. SCHRÖDER, Lexikon (wie Anm. 7), Bd. 2, S. 13.

86 M. BREUER, Aus der Geschichte der Mädchenschulen zu Koblenz, in: Festbuch zur 25. Hauptversammlung des Vereins katholischer deutscher Lehrerinnen 1910, S. 153–172, bes. S. 167–169; SCHRÖDER, Lexikon (wie Anm. 7), Bd. 1, S. 50.

87 SCHRÖDER, Lexikon (wie Anm. 7), Bd. 3, S. 263.

Bennoit, junge Mädchen in der französischen Sprache sowie in der Stickerei in Gold und Seide zu unterrichten.⁸⁸ Ein besonders explizites Beispiel für die Verbindung von Französischunterricht mit modischen Handarbeiten, auch hinsichtlich der Kooperation mehrerer Frauen, findet sich in der Annonce einer französischen Schulhalterin zu Trier, Madame Kiffer,⁸⁹ im „Trierischen Wochenblatt“ vom 29. März 1767:

*Zur Nachricht dient hiermit, dass die Madame Kiffer die französische Schule wieder angefangen hat, sowohl für den gemeinen Bürgersmann als für die Herrenkinder. Es ist vor etlichen Tagen ihr Schwesterkind aus Frankreich hier angekommen, welche bei ihr wohnt; sie macht allerhand schöne Arbeit für Frauenzimmer nach der französischen Mode. Sie tut auch die Hauben der Frauenzimmer aufstecken à la mode de France, wie auch bordieren für Frauenzimmer und Mannsleut. Die Liebhaber können sich bei ihr in der Jakobsgasse im Schlosseramtsshaus anmelden.*⁹⁰

Selbst die zukunftsfähigen Schulformen des 18. Jahrhunderts wie die mit der Königlichen Realschule zu Berlin verbundene Mädchenschule (die spätere Königliche Elisabethschule) kombinierten Handarbeits- und französischen Konversationsunterricht. In den 1770er Jahren war hier Madame Perisse, die Gattin eines außerordentlichen Lehrers an der Königlichen Realschule und Sprachmeisters beim preußischen Kadetencorps, als außerordentliche Lehrerin für Handarbeit und französische Konversation tätig.⁹¹ Weitere außerordentliche Lehrerinnen an der Schule, die zumindest Französischunterricht erteilten, waren Madame Arend (in den 1780er und 1790er Jahren), Madame Louis (nach 1755 und vor 1779), Madame Toureille (nach 1769 und vor 1783) sowie Madame Hensel (seit den 1790er Jahren). Letztere ist noch für das Jahr 1812 als Französischlehrerin bezeugt. Sie war mit J.F. Hensel verheiratet, der an der Königlichen Realschule unter anderem Französischunterricht erteilte. 1797 wurden die Fächer Französisch und Handarbeit von einer Mademoiselle Bär unterrichtet.⁹²

88 Gustav KNIFFLER, Entwicklung des Schulwesens zu Düsseldorf, in: Geschichte der Stadt Düsseldorf in 12 Abhandlungen, Düsseldorf 1888, S. 255–294, bes. S. 285; vgl. SCHRÖDER, Lexikon (wie Anm. 7), Bd. 1, S. 48.

89 Gottfried KENTENICH, Geschichte der Stadt Trier, Trier 1915, S. 596; SCHRÖDER, Lexikon (wie Anm. 7), Bd. 3, S. 25.

90 KENTENICH, Geschichte der Stadt Trier (wie Anm. 89), S. 596.

91 Friedrich BACHMANN, Geschichte der Kgl. Elisabethschule zu Berlin. Zur Feier ihres hundertundfünfzigjährigen Bestehens am 10. Mai 1897, Berlin 1897, S. 20; Andreas Jakob HECKER, Kurzer Abriss der Geschichte der Kgl. Realschule in den ersten 50 Jahren nach ihrer Stiftung, Berlin 1797, S. 61; vgl. SCHRÖDER, Lexikon (wie Anm. 7), Bd. 6, S. 130.

92 HECKER, Kurzer Abriss (wie Anm. 91), passim; vgl. SCHRÖDER, Lexikon (wie Anm. 7), Bd. 5, S. 23, 40, 438; Bd. 6, S. 29, 280.

9.3 Zwei Schulgründungen im Geiste der Aufklärung und des Rokoko: Die *École des Demoiselles* auf der Solitude in Stuttgart und das Mädchen-Philanthropin zu Frankenthal

Im Mai 1772 erteilte Herzog Karl Eugen von Württemberg seinem Panegyriker und Direktor der Hoffeste Joseph Uriot des Auberts den Auftrag, den Plan zu einer Erziehungsanstalt für Töchter von Offizieren und Beamten auszuarbeiten. Nach dem Vorbild des Mädcheninstituts von Saint Cyr sollte eine *École des Demoiselles* als Gegenstück zu der schon existierenden Militärakademie entstehen. Uriot entwickelte in der Folgezeit ein noch weitergehendes Ziel, nämlich Mädchen zu Erzieherinnen für alle größeren Städte des Herzogtums auszubilden, doch fand sein Plan nicht die herzogliche Billigung. Die zunächst von Uriots Frau geleitete Schule wurde schließlich dem Intendanten der Militärakademie auf der Solitude, von Seeger, unterstellt. Die Schule nahm neben Offiziers- und Beamentöchtern auch zukünftige Schauspielerinnen und Balletttänzerinnen auf; auf diese Weise sollten die Kosten für ausländische Künstlerinnen reduziert werden. Uriot selbst – Jesuitenschüler, Lehrer der *Humaniora*, Übersetzer, Bibliothekar und eine Zeit lang auch Schauspieler – war seit seiner Bestallung 1760 auch mit der Heranbildung des Theaterpersonals betraut gewesen. In der Folgezeit zählte die Schule durchschnittlich 25 Mädchen; sie blieb im Verhältnis zur Militärakademie bescheiden dimensioniert.⁹³

Die *École des Demoiselles* hatte – möglicherweise infolge ihrer Nähe zur Militärakademie – mehrheitlich Fremdsprachenlehrer männlichen Geschlechts: Pierre Guinard (Französisch),⁹⁴ Christoph Friedrich Kausler (Französisch),⁹⁵ Ludwig Alexander Lamotte (Französisch und Italienisch; zugleich Professor für Naturrecht und französische Literatur an der Hohen Karlsschule),⁹⁶ Matthäus Procopio aus Neapel (Italienisch)⁹⁷ und schließlich Friedrich August Clemens Werthes (zugleich Professor

93 SALZMANN, Geschichte (wie Anm. 5), S. 1–35; Gustav HAUBER, Lehrer, Lehrpläne und Lehrfächer an der Karlsschule (Schulprogramm), Stuttgart 1898, passim; Gustav HAUBER, Die Hohe Karlsschule, in: Herzog Karl Eugen von Württemberg und seine Zeit, hrsg. vom Württembergischen Geschichts- und Altertumsverein, Bd. 2, Esslingen 1909, Abschnitt 9, bes. S. 63; vgl. SCHRÖDER, Lexikon (wie Anm. 7), Bd. 4, S. 231–234. Als Lehrer an der Militärakademie war Uriot von 1775 bis 1777 der Französischlehrer Friedrich Schillers.

94 SCHRÖDER, Lexikon (wie Anm. 7), Bd. 2, S. 175f.; Bd. 5, S. 400.

95 SCHRÖDER, Lexikon (wie Anm. 7), Bd. 3, S. 22f.

96 SCHRÖDER, Lexikon (wie Anm. 7), Bd. 3, S. 80f.; Bd. 6, S. 5.

97 SCHRÖDER, Lexikon (wie Anm. 7), Bd. 6, S. 154f.

der italienischen Sprache an der Hohen Karlsschule).⁹⁸ Doch zumindest zwei weibliche Lehrkräfte sind im Umfeld der Anstalt nachweisbar: 1774 wurde die verheiratete Eleonore Christiane Friederike Pétiffe, geb. Mayer, als *Gouvernante* und Hausmeisterin an der Schule bestellt. Sie stammte aus Wunsiedel und war die Witwe eines französischen Marschkommissärs. Vermutlich hatte sie in der Folgezeit Anteil an der Ausbildung der Schülerinnen im Französischen. „Man scheint höchsten Ortes mit ihren Leistungen sehr zufrieden gewesen zu sein, denn sie erhielt nach Aufhebung der *École* eine Pension von 300 Gulden nebst freiem Logis im alten Schloss und der Kost von der Akademie, was sogar nach dem Tod des Herzogs in einem Geheimen Ratserslass an den Intendanten von Seeger [...] bestätigt wird mit dem Anfügen, ‚dass ihr für die mit der Akademie nunmehr aufgehörende Kost und übrigen Emolumente eine Entschädigung von 100 Gulden verwilligt sei.‘“⁹⁹ Drei Jahre später, im Mai 1777, wurde die um 1734 geborene Françoise Thérèse Mandellini, eine katholische Witwe aus Lunéville, als *Sous-Gouvernante* bei der *École des Demoiselles* angestellt. Zu ihren Aufgaben gehörte es, die französische Aussprache der Elevinnen zu verbessern.¹⁰⁰

Die zweite Schulgründung ging auf eine Privatinitiative zurück: Im Jahr 1780 ließ sich Madame L'Écuyer, geb. Gigaud, aus Neuchâtel in Frankenthal nieder. In der Folgezeit erhielt sie die Erlaubnis des kurpfälzischen Ministers Oberndorf, ein Mädchen-Philanthropin in der Stadt zu errichten, an dem auch die Sprachen Französisch (obligatorisch), Englisch und Italienisch unterrichtet werden sollten. Madame L'Écuyer leitete die Schule bis Ende 1781. Durch Stiftungsbrief vom 11. November 1782 erklärte Kurfürst Karl Theodor die Anstalt zur kurfürstlichen Schule für protestantische Mädchen. Als er das Institut persönlich am 15. Juli 1785 besuchte, lag die Zahl der Schülerinnen bei 31. Bis 1787 ging die Schülerinnenzahl jedoch auf elf zurück, und die Schule wurde 1799 aufgelöst.¹⁰¹ Eine gedruckte Ankündigung in deutscher und

98 SCHRÖDER, Lexikon (wie Anm. 7), Bd. 4, S. 286f.

99 SALZMANN, Geschichte (wie Anm. 5), S. 27f.; vgl. SCHRÖDER, Lexikon (wie Anm. 7), Bd. 6, S. 133.

100 SALZMANN, Geschichte (wie Anm. 5), S. 28; vgl. SCHRÖDER, Lexikon (wie Anm. 7), Bd. 6, S. 43.

101 Anna MAUS, Vom Philanthropin zur Mädchenoberschule, o.O. o.J. [1958]; Anna MAUS/B. T. ABEL, Aus der zweihundertjährigen Geschichte des Karolinen-Gymnasiums, in: Festschrift des Staatlichen Karolinen-Gymnasiums Frankenthal (Pfalz) zum zweihundertjährigen Bestehen als öffentliche Schule, hrsg. von Thilo Cunz, Frankenthal 1980, S. 14–21; Clemens SPECHT, ‚Jungfer, womit kräuselt Ihr Eure Haare?‘ – « Mademoiselle, avec quoi frisez-vous vos cheveux »? Oder: Französischunterricht vor 200 Jahren, in: Festschrift des Staatlichen Karolinen-Gymnasiums Frankenthal (Pfalz), Frankenthal 1980, S. 22–26; vgl. SCHRÖDER, Lexikon (wie Anm. 7), Bd. 6, S. 338f.

französischer Sprache vom 25. Februar 1780 beschrieb das Schulprojekt. Der Erwerb des Französischen stand dabei im Mittelpunkt:

Pensionärinnen werden vom 10. Jahre an angenommen; man lehrt sie die französische Sprache nach Grundsätzen und ihrer Vollkommenheit, die Schreibkunst, die Anfangsgründe der Rechenkunst, die Geschichte und Erdbeschreibung, Rechnungen, Quittungen usw. machen; auch werden sie in allen Teilen der Hauswirtschaft unterrichtet, wenn es verlangt wird. Eine Stunde des Morgens wird die Bibel gelesen und erklärt; im Übrigen wird für die Beobachtung ihrer geistlichen und sittlichen Pflichten aufs Strengste gesorgt werden. Man wird es sich ganz besonders angelegen sein lassen, das Herz und den Geist der uns anvertrauten Kinder zu bilden und ihnen einen Geschmack am Lesen beizubringen und zu diesem Zwecke nach und nach eine kleine Bibliothek auserlesener Bücher sammeln, die zu dieser Absicht dienlich ist. Beim Mittagessen wird eine französische Zeitung gelesen, wobei man Gelegenheit haben wird, einen Teil der Erdbeschreibung und der Geschichte zu wiederholen. Man wird über ihre Aufführung und Sitten ein wachsames Auge haben und den Eltern alle 14 Tage Nachricht davon geben. Man ersucht selbige, sich beständig durch Briefe mit ihren Kindern zu unterhalten. Man wird sie zu einer guten Lebensart, zur Höflichkeit und Reinlichkeit gewöhnen und ihnen in allen dem Frauenzimmer nötigen Handarbeiten, nämlich Nähen, Sticken, Spitzen machen, Modearbeit, Hauben stecken, Blondes usw. Anweisung und Unterricht erteilen. Nach verrichteten Pflichten wird man ihnen alle ehrbare und erlaubte Belustigung, Spazierengehen usw. verstatten, doch immer unter der Aufsicht der Madame L'Écuyer oder einer ihrer Gehilfinnen. Die, welche Unterricht in der Musik, im Singen und Tanzen verlangen, werden geschickte Lehrmeister finden.¹⁰²

Das Schulgeld betrug stattliche 14 Gulden monatlich; außerdem war ein Aufnahme-geld in Höhe von einem Louis d'or zu entrichten. Zusätzlicher und damit gesondert zu honorierender Unterricht wurde in den Fächern Naturlehre, Zeichnen, Englisch und Italienisch angeboten.

Der Unterricht wurde ausnahmslos von frankophonen weiblichen Lehrkräften erteilt. *Directricen* waren die schon genannte Madame L'Écuyer, sodann in den Jahren 1782 bis 1786 Madame de Géliou¹⁰³ und Madame Moissonnier¹⁰⁴ und schließlich von

102 Josef HEIGENMOOSER/Alfons BOCK, *Geschichte der Pädagogik. Quellenbuch und Überblick der Geschichte der Pädagogik, mit besonderer Berücksichtigung der bayerischen Erziehungs- und Schulgeschichte*, München 1910, S. 167.

103 MAUS, *Philanthropin* (wie Anm. 101); HEIGENMOOSER/BOCK, *Geschichte der Pädagogik* (wie Anm. 102), S. 167; vgl. SCHRÖDER, *Lexikon* (wie Anm. 7), Bd. 5, S. 386.

104 MAUS, *Philanthropin* (wie Anm. 101); vgl. SCHRÖDER, *Lexikon* (wie Anm. 7), Bd. 3, S. 228f.

1786 bis 1799 Madame Betrand, geb. Osterwald.¹⁰⁵ Madame de Gélieu stammte wie die Schulgründerin aus Neuchâtel. Die „Mannheimer Zeitung“ berichtet unter dem 20. April 1782:

Die tägliche Übung des jungen Frauenzimmers in der französischen Sprache, den Unterricht in allen dem schönen Geschlecht anständigen Handarbeiten, die Anweisung zu der schönen Lebensart und überhaupt die Bildung des Herzens nach dem Geschmack der jetzig gesitteten Welt besorgt hauptsächlich M[adame] de Gélieu.

Die um 1745 geborene, ebenfalls aus Neuchâtel stammende Madame Betrand war eine Tochter des dortigen Bürgermeisters und Witwe eines *Professeur* Betrand. Sie erließ eine Hausordnung für das Philanthropin, in der es unter anderem heißt: *Es muss immer und überall französisch gesprochen werden.* Als Gouvernanten tätig waren Susanne Tavergé, Marianne Vigneulle (beide bei Eröffnung der Schule), Mademoiselle Moissonier, die Tochter der *Directrice* gleichen Namens (1785), Mademoiselle Prince (1785), Susette Beljean (1785–1787), Elisabeth Bergeon (1786–1798), Mademoiselle Werner (1787–1789) und Henriette Betrand (1789), Tochter der *Directrice* Bertrand.¹⁰⁶

Vorbild für das Frankenthaler Philanthropin war Johann Bernhard Basedows von 1774 bis 1793 bestehende Dessauer Schule, der in späteren Jahren ebenfalls ein Mädchen-Institut angegliedert war, die Herzogliche Töchterchule. Hier unterrichtete nach 1786 Sophie Tamm, die Witwe eines Seminarinspektors, die Fächer Religion, Deutsch und Französisch. Als Erste Lehrerin nahm sie die Funktionen einer Direktorin wahr. Zu ihren Aufgaben gehörte die Überwachung der äußeren Ordnung der Schule. Tamm erhielt das vergleichsweise stattliche Jahresgehalt von 200 Talern bei freier Wohnung. Von den 163 Schülerinnen im Gründungsjahr der Schule (1786) wurden 35 in zwei Abteilungen in der französischen Sprache unterrichtet.¹⁰⁷

Die mehr als 60 Schulgründungen des Philanthropinismus im deutschsprachigen Raum überlebten die Ära von Rokoko und Aufklärung nicht, der sie ihre Existenz verdankten. Sie wurden zu Beginn des 19. Jahrhunderts neuhumanistisch über-

105 MAUS, Philanthropin (wie Anm. 101); MAUS/ABEL, Geschichte des Karolinen-Gymnasiums (wie Anm. 101), S. 14–21; SPECHT, Französischunterricht (wie Anm. 101), S. 22–26; SCHRÖDER, Lexikon (wie Anm. 7), Bd. 1, S. 54.

106 Zu den genannten Lehrkräften vgl. MAUS, Philanthropin (wie Anm. 101); vgl. auch SCHRÖDER, Lexikon (wie Anm. 7), Bd. 3, S. 229; Bd. 4, S. 198, 286; Bd. 5, S. 64, 70, 76; Bd. 6, S. 154, 293.

107 ANON., Geschichte der Stadt Dessau, 1901; vgl. SCHRÖDER, Lexikon (wie Anm. 7), Bd. 4, S. 193.

formt und schließlich – bestenfalls – zu „Traditionsgymnasien“. Das Frankenthaler Mädchen-Philanthropin besteht heute als Karolinen-Gymnasium; die Dessauer Schule erlebte die Wende von 1989 als Erweiterte Oberschule Philanthropinum und trägt heute den Namen Gymnasium Philanthropinum.

9.4 Emigrantinnen der Französischen Revolution als Französischlehrerinnen

Die Französische Revolution verursachte neuerliche Flüchtlingsströme. Zu den Emigrantinnen der Revolution gehörte beispielsweise die 1744 in Metz geborene und in Straßburg aufgewachsene Mademoiselle Abeilla, die sich im Februar 1794 beim Rat der Stadt Augsburg als Französischlehrerin für die weibliche Jugend bewarb. Sie führte aus, dass sie angesichts der Revolution ihrer Tätigkeit als Lehrerin in Frankreich nicht mehr nachgehen könne.¹⁰⁸ Der Bitte um Aufnahme waren mehrere Dokumente beigelegt, darunter Bestätigungen, dass sie bereits anderen Ortes „der weiblichen Jugend in der französischen Sprache und in der französischen Handschrift Unterricht erteilt“ hatte, sowie eine Übersicht über die Dienste, die sie anzubieten gedachte: *Die weibliche Jugend bekommt Unterricht in französischer Sprache nach allen Regeln und der besten Aussprache und Rechtschreibung. Es wird auch die Geschichte und Geographie erklärt und erlernt, sowie Handarbeiten.*¹⁰⁹ Frau Abeilla erhielt eine Aufenthaltsgenehmigung auf ein Jahr, die dann auf ihre Bitte hin von den Steuermeistern der Stadt um ein weiteres Jahr verlängert wurde.

Auch die aus Metz stammende Marie Morand war Emigrantin. Sie erhielt durch kurfürstliches Regierungs-Reskript vom 30. Oktober 1795 die Genehmigung, in Mannheim Unterricht in der französischen Sprache und in Handarbeit zu erteilen und war noch im Jahr 1800 als französische Schulhalterin dort tätig.¹¹⁰ Als die Behörden in diesem Jahr gegen das Winkelschulwesen in der Stadt voringen, hieß es, Morand „habe ihre Erlaubnis zur Erteilung französischen Sprachunterrichts vorgelegt, weshalb man gegen den von ihr erteilten und noch zu erteilenden Unterricht nichts

108 GLÜCK/HÄBERLEIN/SCHRÖDER, Mehrsprachigkeit (wie Anm. 20), S. 201.

109 Stadtarchiv Augsburg, Privatlehrerakte.

110 HEYD, Entwicklung des Volksschulwesens (wie Anm. 54), Bd. 2, S. 634–639; vgl. SCHRÖDER, Lexikon (wie Anm. 7), Bd. 6, S. 79.

erinnern wolle.¹¹¹ Allerdings sei der wallonische Schulmeister Müller, der selbst Unterricht im Französischen erteile, damit nicht einverstanden.

Im benachbarten Landau war im Dezember 1798 eine Maria Anne Peeti als Präzeptorin bei einer adligen Familie beschäftigt. Sie war Pfälzerin und hatte bis zur Revolution als Nonne in der Grafschaft Latour in Luxemburg gelebt.¹¹² Auch die aus Auxonne stammende Jeanne Dorothée de St. Bernard Caillin war eine aus Frankreich vertriebene Nonne. Sie fand offenbar um die Mitte der 1790er Jahre Aufnahme in einem Kloster in Landshut. Im Dezember 1797 wird von ihr berichtet, sie sei hier auch Sprachlehrerin gewesen, nach sieben Monaten allerdings krankheitshalber abgereist.¹¹³ Am 10. Oktober 1797 reichte die Emigrantin Françoise Perron in Aschaffenburg ein Gesuch um Aufenthaltserlaubnis ein. Sie gab an, dass ihr aus dieser Stadt mehrere Angebote für Sprachunterricht vorlägen. Das Gesuch wurde im Dezember 1797 genehmigt.¹¹⁴ Eine offenbar aus französischem Adel stammende Madame d'Annebauld schließlich wurde am 1. Mai 1799 als Händlerin auf der Ansbacher Walpurgismesse verzeichnet und erteilte in der Folgezeit in Ansbach französischen Sprachunterricht. Sie verließ die Stadt im Juli 1801.¹¹⁵

9.5 Präzeptorinnen des Adels

Die Präzeptorinnen und Fremdsprachenlehrerinnen des Adels in den letzten Jahrzehnten des 18. und der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts bedürfen einer eigenen, umfangreicheren Darstellung. An dieser Stelle sei abschließend – auch als Anreiz für weitere Recherchen – lediglich auf eine interessante biographische Querverbindung innerhalb der Familie de Géliou (Neuchâtel bzw. Frankenthal) hingewiesen und auf die bisher nur bruchstückhaft überlieferte Biographie der Gouvernante Antonie

111 HEYD, Entwicklung des Volksschulwesens (wie Anm. 54), Bd. 2, S. 639.

112 Wilhelm WÜHR, Die Emigranten der Französischen Revolution im bayerischen und fränkischen Kreis. Mit dem Verzeichnis aller im Gebiet des rechtsrheinischen Bayerns festgestellten Emigranten, München 1938, S. 493; vgl. SCHRÖDER, Lexikon (wie Anm. 7), Bd. 3, S. 287.

113 WÜHR, Emigranten (wie Anm. 112), S. 308; vgl. SCHRÖDER, Lexikon (wie Anm. 7), Bd. 5, S. 122.

114 WÜHR, Emigranten (wie Anm. 112), S. 496; vgl. SCHRÖDER, Lexikon (wie Anm. 7), Bd. 3, S. 315.

115 WÜHR, Emigranten (wie Anm. 112), S. 264; vgl. SCHRÖDER, Lexikon (wie Anm. 7), Bd. 5, S. 20.

Forster, deren Vater Johann Reinhold¹¹⁶ und deren Bruder Johann Georg Adam¹¹⁷ fest in der europäischen Kulturgeschichte des 18. Jahrhunderts verwurzelt sind.

Madame de Géliou, die *Directrice* des Frankenthaler Mädchen-Philanthropins, entstammte einer Familie, die zumindest eine weitere bedeutende Erzieherin hervorgebracht hat, Salomé de Géliou aus Neuchâtel. Sie war als Gouvernante im Hause Mecklenburg-Strelitz tätig, wo sie die Erzieherin der späteren Königin Luise von Preußen, der Gattin Friedrich-Wilhelms III. wurde. Luise hat Französisch vermutlich bei Madame de Géliou gelernt.¹¹⁸

Die 1758 geborene Antonie Forster war in ihrer Familie in England aufgewachsen. In späteren Jahren erteilte sie als Gouvernante auch Englischunterricht.¹¹⁹ 1791 hielt sie sich mit ihrer anvertrauten Schülerin, einer *Comtesse* Wallmoden, in Bad Pyrmont auf, wo sie auf die Herzogin Dorothea (Daria) von Kurland traf. Später berichtete deren Schwester Elisa von der Recke:

Mademoiselle Forster ist mit ihrem Zögling [...] angekommen. Daria wünschte die Bekanntschaft der Forster, weil sie diese bei unseren Prinzessinnen zu engagieren wünscht. Wir hatten diesen Morgen ein langes Gespräch mit ihr, und sie gefiel uns durch das, was sie über Erziehung sagte, ebenso sehr, als sie uns durch ihr Betragen und in ihrem Umgang interessant wurde. Auch ist die jüngere Comtesse Wallmoden durch sie zu einem artigen verständigen Frauenzimmer gebildet worden.¹²⁰

116 Beauftragter des Zaren für die deutschen Siedlungen an der Wolga, später Begleiter Kapitän Cooks auf dessen zweiter Weltumseglung und schließlich Professor für Naturgeschichte sowie Lehrer des Englischen an der Universität Halle; Michael E. HOARE, *The Tactless Philosopher: Johann Reinhold Forster (1729–1798)*, Melbourne 1975; vgl. SCHRÖDER, *Lexikon* (wie Anm. 7), Bd. 2, S. 102–109, Bd. 5, S. 335–337.

117 Zeitweise Lehrer des Französischen in Großbritannien und Übersetzer (Deutsch, Englisch, Schwedisch), wie sein Vater Begleiter Kapitän Cooks, Bekannter Benjamin Franklins, Goethes und Alexander von Humboldts, Professor am Kasseler *Collegium Carolinum*, Universitätsbibliothekar in Mainz, Jakobiner und Delegierter des Rheinisch-Deutschen Freien Nationalkonvents, zuletzt mittelloser Emigrant in Paris. Vgl. exemplarisch Klaus HARPPRECHT, *Georg Forster oder die Liebe zur Welt. Eine Biographie*, Reinbek bei Hamburg 1987; Ludwig UHLIG, *Georg Forster. Lebensabenteuer eines gelehrten Weltbürgers (1754–1794)*, Göttingen 2004, sowie SCHRÖDER, *Lexikon* (wie Anm. 7), Bd. 2, S. 97–102.

118 André BANDELIER, *Un précepteur en Allemagne à la veille de la Révolution, d'après sa correspondance*, in: *Documents pour l'histoire du français langue étrangère ou seconde* 11 (1993), S. 37–43, bes. S. 38; vgl. auch SCHRÖDER, *Lexikon* (wie Anm. 7), Bd. 5, S. 368.

119 SCHRÖDER, *Lexikon* (wie Anm. 7), Bd. 5, S. 335.

120 Elke KLEINAU/Claudia OPITZ, *Frauenbildung in der Spätaufklärung und Umbrüche bis 1800*, in: *Geschichte der Mädchen- und Frauenbildung*, hrsg. von Elke KLEINAU/Claudia OPITZ, Bd. 1, Frankfurt am Main 1996, S. 421.

Das 19. Jahrhundert warf hier seine Schatten voraus: Das Kurbad wurde zum sozialen Mittelpunkt der Wohlhabenden und zur Nachrichten- und Stellenbörse. Noch im gleichen Jahr erhielt Antonie Forster eine Anstellung als Erzieherin dreier Prinzessinnen im Haus der Herzöge von Kurland in Mitau, während ihr Bruder, früher im Auftrag des englischen Königs unterwegs, als republikanisch gesonnener Universitätsbibliothekar in Mainz nach einer gemeinsamen Reise mit Alexander von Humboldt durch Belgien, Holland, England und Frankreich die Segnungen der neuen Ordnung pries – einer Ordnung, deren Opfer er zwei Jahre später werden sollte. Die Revolution machte Französisch, die internationale Sprache des 18. Jahrhunderts, das Idiom der Epoche des Rokoko, zum Medium einer obsoleten Ära und eines überwundenen politischen Systems. Mit Napoleons Invasion wurde Französisch zur Feindsprache; auf Napoleons endgültige Niederlage bei Waterloo folgte 1816 das Verbot von Französisch als Schulfach an preußischen Gymnasien.

Sprachmeister im frühneuzeitlichen Polen. Herkunft, Qualifikation und soziale Lage

Die Anfänge des Schulwesens in Polen sind auf das Ende des 12. Jahrhunderts zu datieren. Parallel zur Gründung der Bistümer entstanden damals erste Domschulen und bei größeren Kirchen Stiftschulen. Seit dem 13. Jahrhundert besaßen die Pfarreien abhängig von den örtlichen Möglichkeiten eine bessere oder schlechtere kleine Schule. In den wichtigeren Städten des Königreiches Polen gab es Stadtschulen (sie wurden auch als Pfarrschulen bezeichnet), deren Niveau in etwa dem einer Mittelschule entsprach. Die verfügbaren Informationen über beide Schularten lassen nur sehr allgemeine Aussagen über ihre Konzeption und Funktionsweise zu. Während zu einigen Schulen in den großen Städten des Landes zahlreiche Forschungsarbeiten vorliegen, weiß man recht wenig über die Pfarrschulen auf dem Lande und in den Kleinstädten Polens.

Bis zur Mitte des 16. Jahrhunderts stand das Schulwesen, einschließlich der 1364 gegründeten Krakauer Akademie (der heutige offizielle Name „Jagiellonen Universität“ wurde erst 1817 eingeführt) unter dem uneingeschränkten Einfluss der Geistlichkeit. Die Aufgabe der Pfarrschulen beschränkte sich auf die Vorbereitung der jungen Landbevölkerung für den Kirchendienst. Vermittelt wurden Grundkenntnisse des Lateinischen, der Katechismus, Rechnen und Kirchengesang. Der Unterricht fand hauptsächlich in den Wintermonaten statt, konnte aber für Wochen durch schlechte Wetterbedingungen unterbrochen werden. Der Dorflehrer, meistens ein ehemaliger Schüler der Pfarrschule, war gänzlich vom Pfarrer abhängig, der über seine Pflichten und Vergütung bestimmte und ihn jederzeit entlassen konnte. Für die Unterhaltskosten der Pfarrschulen einschließlich der Entlohnung für den Dorflehrer kam die Landbevölkerung auf, indem sie verpflichtet war, Schulgeld zu bezahlen oder Abga-

ben in Naturalien zu leisten.¹ Die Stunden wurden in Abhängigkeit von der Schülerzahl abgerechnet.

In den größten Städten des Königreichs Polen war die Lage etwas anders. Im Laufe des Mittelalters hatte sich dort das Schulwesen soweit ausdifferenziert, dass man von den Anfängen des weltlichen, nicht mehr von der Kirche abhängigen Bildungswesens sprechen kann. Im Zuge eines emanzipatorischen Prozesses musste die Kirche zum Teil die Aufsicht über das Schulwesen in die Hände des Stadtrates abgeben. Um 1500 bestanden neben rein städtischen Schulen (Rats- oder Stadtschulen) rein kirchliche Schulen (Pfarr- Kloster- und Domschulen) und Schulen, die sowohl kirchliche als auch städtische Träger besaßen. Die Stadtschulen standen unter der Aufsicht der städtischen Obrigkeiten, die für den Unterhalt aufkamen und zunehmend Einfluss auf das Schulregiment gewannen, was nicht selten ein Grund für heftige Auseinandersetzungen mit der Geistlichkeit war. In größeren Städten entstanden zudem Privatschulen, auch Winkelschulen genannt, in denen praktische Fächer wie Rechnen, Buchführung und moderne Fremdsprachen vermittelt wurden.² Da die materielle Basis der Stadtschulen besser gesichert war als die der Dorfschulen und der Unterricht auf deutlich höherem Niveau erteilt wurde, mussten die Kandidaten für das Lehramt eine Qualifikation vorweisen, in diesem Fall den Grad des Bakkalaureus. Zwischen 1433 und 1510 absolvierten 4.000 Bakkalare die Krakauer Akademie, deren größter Teil in den Stadtschulen und Adelshäusern eine Anstellung fand.³

Der Beruf des Lehrers in Polen gehörte seit jeher zu den wenig angesehenen und sozial schwächeren Berufen. Um die Wende vom 15. zum 16. Jahrhundert kristallisierte sich besonders in den Kreisen des polnischen Adels eine nicht unbegründete Überzeugung heraus, dass sich die Krakauer Akademie gegenüber der humanistischen Strömung immer mehr verschließe und nicht in der Lage sei, praktische Fertigkeiten zu vermitteln. Ein Verlust an Renommee und sinkende Studentenzahlen waren die Folge. Diese negative Haltung gegenüber der wichtigsten Hochschule des Landes blieb nicht ohne Wirkung auf das gesamte polnische Schulwesen und auf den

1 Atoni KARBOWIAK, Die Pfarrschulen in Polen im XIII. und XIV. Jahrhundert. Abdruck aus dem Anzeiger der Akademie der Wissenschaften in Krakau, Krakau 1896, S. 370; Halina MANIKOWSKA, Szkoły: nauczanie szkolne i uniwersyteckie, in: Kultura Polski średniowiecznej, Warszawa 1997, S. 313–315.

2 Jan KRUKOWSKI, Szkoły 'pokątne' w Krakowie w XVI i początkach XVII: Rocznik Naukowo-Dydaktyczny WSP. Prace Historyczne VII, Kraków 1974, S. 112–125.

3 Ryszard WRÓCZYŃSKI, Dzieje oświaty polskiej do roku 1795, 2. Auflage Warszawa 1996, S. 48.

Lehrerstand.⁴ Es war gängige Praxis, dass Lehrer an den Pfarrschulen sich als Organisten, Vorsänger im Gottesdienst, Glöckner oder Gehilfen des Pfarrers bei großen kirchlichen Feierlichkeiten betätigen mussten, da der Nebenverdienst für sie manchmal überlebenswichtig war. Über die Schulleiter (Rektoren) der Krakauer Pfarrschulen im 16. Jahrhundert ist überliefert, dass sie aus finanziellen Gründen neben ihrer Haupttätigkeit auch Privatunterricht erteilten. Mit den Eltern der Schüler wurde ein Gehalt vereinbart, das pro Quartal oder pro Jahr bezahlt wurde. Dabei kam es nicht selten zu Betrügereien. Vor Gericht häuften sich Klagen gegen Eltern, die entweder gar nicht oder zu wenig bezahlen wollten.⁵

Der schulisch organisierte Unterricht in den modernen Fremdsprachen in Polen (z.B. im Deutschen) ist schon im 16. Jahrhundert nachgewiesen, jedoch handelt es sich hierbei um ein Schulfach, das nur temporär an wenigen Schulen angeboten wurde (an der Domschule in Lemberg, der Marienschule in Krakau, dem Akademischen Gymnasium und anderen Schulen in Danzig). Bis zur Mitte des 18. Jahrhunderts war die private Unterweisung dominant. Erst mit der Einrichtung eines Lehrersseminars an der Krakauer Akademie im Jahre 1777 wurde die Ausbildung der Lehrer, auch der Fremdsprachenlehrer, akademisiert.⁶ In den Jahrhunderten davor erfolgte der Fremdsprachenunterricht durch Sprachmeister (Sprachlehrer), einen Berufsstand, der in Polen noch weniger angesehen war als Lehrer, die andere Schulfächer unterrichteten. Menschen, die sich als Sprachmeister versuchten, waren unterschiedlicher Herkunft und gehörten verschiedenen sozialen Gruppen an.

Im frühen 16. Jahrhundert rekrutierten sich die Sprachmeister in Krakau nicht nur aus Lehrern, die hauptberuflich Fächer wie Latein oder Kirchengesang unterrichteten und sich ihr Einkommen durch diese Nebentätigkeit aufbessern wollten, sondern auch aus Studenten der Krakauer Akademie, die Sprachunterricht zu niedrigsten Preisen erteilten. Auch sie mussten nicht selten ihre bescheidene Entlohnung erst vor Gericht erstreiten. Ein Student namens Jacob de Bedrustath ging am 22. November 1522 vor Gericht gegen eine gewisse Barbara Joannesowa aus Krakau, deren Sohn er sechs Monate im Deutschen unterrichtet hatte und von der er dafür zwölf Groschen Bezahlung forderte. Am 10. Mai 1531 reichte ein Student der Krakauer Akademie

4 Leszek HAJDUKIEWICZ, *Czasy renesansowej świetności*. In: *Kraków stary i nowy. Dzieje kultury*, Kraków 1968, S. 152f.

5 Jan KRUKOWSKI, *Nauczyciele szkół parafialnych Krakowa w XVI wieku*, Kraków 2007, S. 27.

6 Hugo KOŁŁATAJ, *O wprowadzeniu dobrych nauk do Akademii Krakowskiej i o założeniu seminarium dla nauczycieli wojewódzkich*, Warszawa 1776.

namens Pawel eine Klage gegen den Mundschenk Kaspar ein, dem er innerhalb von sechs Monaten Lesen und Schreiben in der polnischen Sprache beibringen sollte. Der Mundschenk weigerte sich, ihm die verdienten 60 Groschen zu bezahlen, und der Student ging vor Gericht.⁷ Dass es sich dabei um geringe Geldbeträge handelte, zeigt der Vergleich: Ein Zimmermann verdiente damals vier bis fünf Groschen pro Tag, ein Maurer sechs bis acht Groschen; für einen Groschen konnte man acht bis zwanzig Liter Bier kaufen.⁸

An den Höfen des polnischen Hochadels und in mehr oder weniger wohlhabenden Adelsfamilien wurde jahrhundertlang Privatunterricht in den modernen Fremdsprachen erteilt. Hier haben vor allem muttersprachliche Gouvernanten, sog. *frajliny*⁹ (Fräulein), dafür Sorge getragen, dass Kinder parallel zur Erstsprache auch Französisch-, Deutsch- oder Italienischkenntnisse erwerben. Viele gebildete Polen standen in den Diensten des Hochadels und unterrichteten als sog. Hofmeister oder *praeceptores* die Söhne und Töchter der reichen Herren in Fächern wie Latein, Mathematik, Poetik, Rhetorik und den modernen Fremdsprachen. Eine nicht unbedeutende Rolle für den Unterricht in modernen Fremdsprachen spielten Personen, die aus Schlesien, aus dem Königlichen oder Herzoglichen Preußen und aus dem Ermland stammten, d.h. aus Gebieten, die seit Jahrhunderten von slawisch-deutscher Koexistenz geprägt waren und wo große Teile der Bevölkerung bilingual waren. Viele nutzten ihre Zweisprachigkeit und verdienten sich ihren Lebensunterhalt, indem sie den Sprachunterricht entweder an Deutsche erteilten, die Polnisch lernen wollten, oder an Polen, die sich Deutschkenntnisse aneignen wollten. Manche von ihnen waren als Schulbuchautoren erfolgreich wie ein gewisser Sigismund Kontzewitz Kotzer. Er war ein Danziger Sprachmeister und Autor einer Grammatik des Polnischen unter dem Titel „*Aperta Janua Polonicae Linguae*“ (1668). Nachdem er mehrmals mit dem Schulrektor in Konflikt geraten war, musste er seine Stelle als Polnischlehrer an der St. Barbara- und später an der St. Johannes-Schule aufgeben, wo er insgesamt zwölf Jahre Polnischunterricht erteilt hatte. Im Vorwort zu seiner Grammatik (1668) schreibt Kontzewitz über seine Zweisprachigkeit: *Denn obgleich sonst die Polnische mit*

7 Krukowski, *Nauczyciele szkół parafialnych* (wie Anm. 5), S. 27.

8 Józef Andrzej SzwaGrzyk, *Pieniądz na ziemiach polskich X–XX w.*, Wrocław 1973, S. 112.

9 Michał Cieśła, *Dzieje nauki języków obcych w zarysie*, Warszawa 1974, S. 47.

*der Deutschen zugleich meine Muttersprache ist, so ist mir dennoch dieselbe, weil ich sie eine geraume Zeit wenig oder schier garnicht geübet, in vielem frembd geworden.*¹⁰

Im 16. und 17. Jahrhundert wurden in Polen wie überall in Europa Bildungsreisen populär. Polnische Aristokraten und Adelige bevorzugten für ihre Söhne einen temporären Aufenthalt in Italien, Frankreich oder Deutschland. Es war üblich, dass junge Adelige noch vor ihrer Abreise bei einem Hofmeister die Sprache des Zielandes lernten. Ihre erwachsenen Betreuer und Reisebegleiter, die oft akademisch gebildet waren und selbst Auslandserfahrung vorweisen konnten, hatten nicht nur für ihr allgemeines Wohl, sondern auch für ständiges Üben und Vertiefen der Fremdsprachenkenntnisse zu sorgen. Es ist überliefert, dass sich seit April oder Mai 1596 im Gefolge der Brüder Janusz und Jerzy Radziwill ein gewisser Daniel Naborowski (1573–1640) befand. Naborowski studierte in Wittenberg, Basel und Orléans und avancierte später zu einem der bedeutenden polnischen Dichter des Barock. Von ihm lernten die beiden Brüder Französisch und Deutsch.¹¹

Seit Anfang des 18. Jahrhunderts übernahmen Angehörige des Jesuitenordens (bzw. anderer Orden) die Rolle der Sprachmeister im polnischen Schulwesen. Im Schuljahr 1709/10 wurden am Jesuitengymnasium in Sandomir (Sandomierz) in Kleinpolen das Deutsche und das Französische als Pflichtfächer eingeführt. Die deutsche Sprache unterrichteten meist Jesuiten, die sich vor allem aus Ostpreußen rekrutierten und auch als Lehrbuchautoren tätig waren.¹²

Ein Phänomen nicht nur des polnischen städtischen Schulwesens waren privat organisierte Schulen, abwertend Winkelschulen genannt. Sie entstanden meistens in großen Handelszentren wie Krakau und Danzig, wo es einen hohen Bedarf an praktischer Ausbildung in Kaufmanns- und Handwerkerberufen gab. Von den Behörden wurden sie zwar offiziell nicht anerkannt, aber geduldet, solange sie keine Konkurrenzangebote zu den Lehrprogrammen der Stadtschulen unterbreiteten. Dies war zumeist der Fall, denn Winkelschulen waren ein Ort, an dem Kinder des weniger wohlhabenden Bürgertums alphabetisiert wurden und lebende Fremdsprachen lernen konnten. Das Lehrpersonal verfügte im Allgemeinen über keine fachspezifischen Qualifikationen. Belegt ist, dass sich Mitte des 16. Jahrhunderts ein Lauten-

10 Zit. nach Władysław PNIEWSKI, *Język polski w dawnych szkołach gdańskich*, Gdańsk 1938, S. 205.

11 Marian CHACHAJ, *Zagraniczna edukacja Radziwiłłów*, Lublin 1995, S. 36, 38.

12 Stanisław BEDNARSKI, *Upadek i odrodzenie szkół jezuickich w Polsce*, Kraków 1933, S. 250.

spieler und ein Glöckner als Winkelmeister in Krakau betätigten.¹³ In Danzig wurden innerhalb von ca. hundert Jahren (1570–1678) 31 Privatschulen registriert, in denen Jungen und Mädchen Kenntnisse in den Sprachen Deutsch und Polnisch erwerben konnten.¹⁴ Französischunterricht ist zum ersten Mal 1568 belegt. In der zweiten Hälfte des 16. Jahrhunderts mussten religiöse Flüchtlinge aus den spanischen Niederlanden ihre Heimat verlassen. Viele fanden nach einer langen Wanderung und oft mittellos einen Zufluchtsort in Danzig, wo sie als Sprachmeister des Französischen wirkten. Der erste namentlich bekannte Sprachmeister des Französischen in Danzig war ein gewisser Paul Franco aus Flandern. Es sind einige Bittschriften an den Danziger Rat um eine Genehmigung, Französisch privat unterrichten zu dürfen, erhalten, die uns über die Schicksale dieser Menschen informieren und die zudem ziemlich genaue Vorstellungen ihrer Autoren darüber enthalten, welche Kenntnisse und Fertigkeiten sie ihren potenziellen Schülern vermitteln wollten. Franco erwähnt in seinem Gesuch, er wolle seinen Schülern nicht nur Lesen, Sprechen und Schreiben in französischer Sprache beibringen, sondern auch die in einer Stadt wie Danzig nützliche Fähigkeit vermitteln, Handelsbriefe, Schuldscheine und Kaufquittungen zu verfassen.¹⁵ 1608 schreibt ein gewisser Jan Passchier Goessens aus Flandern: *Unterrichtung der Französischen Sprach sampt der löblichen Rechnen kundt nach arthen ital. practica und Buchhaltung Rechter kurtzer italiänischer Arth.*¹⁶

Über die Qualität des Unterrichts in den Winkelschulen wissen wir nichts, aber dass die Winkelmeister bei ihren Zeitgenossen, die über formale Bildung verfügten, unbeliebt waren, macht die folgende niederschmetternde Kritik von Jan Maukisch, dem Rektor am Akademischen Gymnasium, aus dem Jahre 1667 deutlich: *Ja wenn solche Leute sollen Deutsche Schulmeister heissen, wie itzo derer bey etlichen hundert seyn sollen, die aus anderen Städten wegen Uebelthat haben weichen müssen, im Lande herum geschweiff, in Schulen selbst kein gut gethan, Kinder als Dohlen und Papagoyen abrichten, ja selber weder recht schreiben noch lesen können, von der Holtz-Axt, von der Nadel, von Pfriemen, vom Backtroge, vom Taw und andern Handwerken darinnen sie verdorben sind, auff die Schul-Feder kommen und darinnen hümpeln und stümpeln und der edlen Stadt*

13 KRUKOWSKI, Szkoły 'pokątne' w Krakowie (wie Anm. 2), S. 116.

14 Kazimierz KUBIK, Polska szkoła prywatna w dawnym Gdańsku (od XVI do połowy XIX wieku), Gdańsk 1963, S. 160-163.

15 CIEŚLA, Dzieje nauki języków (wie Anm. 9), S. 52f.

16 Zit. nach CIEŚLA, Dzieje nauki języków (wie Anm. 9), S. 55 Anm. 59.

*Danzig an der lieben Jugend und also auffwachsenden Bürgerschaft einen grossen und fast unüberwindlichen Schaden thun [...].*¹⁷

Einer der frühesten Hinweise auf schulisch organisierten neusprachlichen Unterricht stammt aus Danzig, das im 16. Jahrhundert zu den reichsten Städten des Königreichs Polen gehörte. Am Danziger Akademischen Gymnasium¹⁸ wurde im Jahre 1589 eine Planstelle für die polnische Sprache eingerichtet, die mit Unterbrechungen bis 1809 bestand. Innerhalb von 220 Jahren besetzten diese Stelle 22 Polnischlehrer, von denen einige hochgebildet waren, sich als Lehrbuchautoren betätigten und sogar den Professorentitel führen durften.¹⁹ Anhand der Biographien dieser Menschen können wir uns ein Bild von ihren Lebensumständen und ihrer finanziellen Lage machen. Eine erste Beobachtung, die man anhand der Biographien machen kann, betrifft die Einstellungsdauer. Die Zeiträume, in denen diese Männer den Beruf als Polnischlehrer am Gymnasium ausübten, waren recht unterschiedlich; sie reichten von einigen Monaten über einige Jahre bis zu mehreren Jahrzehnten (Jan Duchna beispielsweise war Polnischlektor von 1737 bis 1773). Daraus kann man schlussfolgern, dass die Berufsausübung als Polnischlehrer nicht nur eine kürzere oder längere Episode in der beruflichen Laufbahn sein konnte, sondern dass am Gymnasium offensichtlich auch eine Anstellung auf Lebenszeit praktiziert wurde. Trotzdem ist davon auszugehen, dass die finanziellen Bedingungen generell schlecht waren. Zwar verließen einige Lehrer Danzig unter ungeklärten Umständen oder verstarben früh, aber es gab auch Fälle wie die von Jan Rybiński, Nicolaus Volckmar und Jan Łaganowski. Rybiński war der erste Polnischlehrer am Gymnasium überhaupt und zugleich einer der wenigen, die den Professorentitel besaßen. Obwohl er damals wahrscheinlich noch unverheiratet war, legte er bereits nach drei Jahren seine Professur nieder und übersiedelte nach Thorn, wo er als Sekretär des Stadtrats ein finanziell lukrativeres Stellenangebot fand.²⁰

Nicolaus Volckmar (um 1566?–1601) stammte aus Hessen (wahrscheinlich aus Hersfeld). Unklar ist, wann er nach Danzig eingewandert war und wo er Polnisch gelernt hatte. Möglicherweise wurde er als Muttersprachler des Deutschen und Rei-

17 Zit. nach PNIEWSKI, *Język polski w dawnych szkołach* (Anm. 10), S. 205f.

18 Das Gymnasium in Danzig wurde 1558 gegründet und 1580 in ein akademisches Gymnasium umgewandelt durch die Hinzufügung zweier oberer Jahrgangsstufen, in denen ein universitäres Lehrprogramm absolviert wurde. Im 18. Jahrhundert setzte ein Verfall des Gymnasiums ein. 1817 wurde es mit der Marienschule zum Danziger Stadtgymnasium zusammengefasst.

19 PNIEWSKI, *Język polski w dawnych szkołach* (wie Anm. 10), S. 98.

20 PNIEWSKI, *Język polski w dawnych szkołach* (wie Anm. 10), S. 99.

sebegleiter eines jungen polnischen Adligen während seiner Kavaliertour durch Deutschland in Dienst genommen und kam mit ihm nach Polen.²¹ Im Oktober 1589 schrieb sich Volckmar als Student am Danziger Akademischen Gymnasium ein. 1594 und 1595 war er bereits als Lateinlehrer in den unteren Klassen am Gymnasium tätig und erteilte zudem privaten Polnischunterricht. 1598 bekam er eine Stelle als *praeceptor* der polnischen Sprache am Gymnasium. Erfahrungen, die Volckmar während seiner Lehrtätigkeit sammeln konnte, fanden Niederschlag in vier erfolgreichen Sprachlehrbüchern. Im Jahre 1594 gab Jakob Rhode Volckmars Übersetzung der „Colloquia quaedam puerilia latino-germanica Joachimi Camerarii et Joh. Ludovici Vivis“ und das „Compendium Linguae Polonicae in gratiam Juventutis Dantiscanae“ heraus; 1596 erschien das „Dictionarium trilingue tripartitum ad discendum linguam Latinam, Polonicam et Germanicam.“ Erst elf Jahre nach Volckmars Tod druckte Balthasar Andrea das verschollen geglaubte Manuskript der „Viertzig Dialogi“ (Thorn 1612) – wohl das wichtigste deutsch-polnische Sprachlehrbuch des 17. Jahrhunderts. Von der großen Popularität dieses Gesprächsbuches zeugen die 22 deutsch-polnischen und lateinisch-deutsch-polnischen Editionen,²² die bisher nachgewiesen werden konnten, wobei 19 auf das 17. Jahrhundert entfallen. Trotz seiner erfolgreichen Tätigkeit als Sprachlehrer und Lehrbuchautor blieben Volckmar finanzielle Sorgen nicht erspart. Im Winter des Jahres 1599 beantragte er beim Danziger Stadtrat eine finanzielle Unterstützung für sich, seine schwangere Frau und seine drei Töchter. Aus dem Inhalt seines Schreibens geht hervor, dass Volckmar zu jener Zeit bereits seit mindestens fünfzehn Jahren den Lehrerberuf ausübte und stets nur von der Hand in den Mund leben musste. Er klagt, dass er *keine Mittel besitze, um für seine bescheidene Bibliothek zu sorgen, und dass er sich seit mehreren Jahren kein einziges Kleidungsstück leisten konnte: Ich mit Warheit sagen kan, das ich diese ganze funff Jahr bei Diesem Dienst nicht ein einiges Kleidlein auf mein Leib gezeuget habe.*²³ Eine Verbesserung seiner Lebensverhältnisse erfolgte erst, nachdem Volckmar eine einmalige finanzielle Unterstützung gewährt wurde. Er konnte sich darüber jedoch nur kurz freuen, da er am 10. November 1601 infolge einer Pestepidemie starb.

21 Zit. nach Edmund KIZIK, Wstęp, in: Nicolausa Volckmara *Viertzig Dialogi* 1612. Źródło do badań nad życiem codziennym w dawnym Gdańsku, Gdańsk 2005, S. XVIII.

22 KIZIK, Wstęp, in: Nicolausa Volckmara *Viertzig Dialogi* 1612 (wie Anm. 21), S. XIII f., in der Anm. 22.

23 Zit. nach KIZIK Wstęp, in: Nicolausa Volckmara *Viertzig Dialogi* 1612 (wie Anm. 21), S. XXX.

Jan Łaganowski verbrachte zwölf Dienstjahre am Gymnasium als Lektor der polnischen Sprache (von 1678 bis 1690); gleichzeitig erteilte er privaten Polnischunterricht und wirkte als Prediger in der St. Anna-Kirche. Dennoch war er zeitlebens von finanziellen Nöten geplagt, wovon mehrere Bittschriften zeugen, in denen er den Danziger Rat um finanzielle oder materielle Hilfe ersuchte. Mit 69 Jahren starb Łaganowski in einem Danziger Armenhaus.²⁴

So wie ihnen erging es auch vielen anderen Polnischlehrern am Akademischen Gymnasium.²⁵ Eher die Regel als die Ausnahme war, dass sie mit ständigen Existenznöten zu kämpfen hatten und verschiedenen Nebentätigkeiten nachgehen mussten, um ihren Lebensunterhalt zu bestreiten. Ihre Biographien zeigen immer wieder, dass die große Mehrheit mit privatem Polnischunterricht ein Zubrot verdienen musste. Manche unterrichteten am Gymnasium neben Polnisch gleichzeitig noch andere Fächer wie Geschichte oder Italienisch. Andere wirkten als Notare, Kantoren, Theologen, evangelische Prediger, Buchautoren und Dichter. In ihren Reihen befanden sich nicht zuletzt Übersetzer der Schriften Calvins und Luthers ins Polnische (Nikolaus Volckmar, Heinrich Gülich) und von Abhandlungen der polnischen Calvinisten ins Lateinische (Nikolaus Volckmar).

24 PNIEWSKI, *Język polski w dawnych szkołach* (wie Anm. 10), S. 110f.

25 PNIEWSKI, *Język polski w dawnych szkołach* (wie Anm. 10), S. 4, 105, 109, 198, 217.

„Arme Hauslehrer“ und Transkulturation. Das Beispiel der Hugenotten

Flüchtlings- und Migrantengruppen kommt für Transkulturationsprozesse nicht nur in der Frühen Neuzeit eine besondere Bedeutung zu. Sie werden immer wieder im Sinne von Arnold Toynbee (1889–1975) als *service agents* verstanden: als Akteure, die zwischen Aufnahme- und Herkunftsländern vermitteln, Impulse und Innovationen in ihre neue Heimat mitbringen, gleichzeitig aber „fossile Gesellschaften“ darstellen. Als solche, so Toynbee, bewahrten sie Elemente einer Kultur, die im Herkunftsland ein oder zwei Generationen nach der Emigration schon nicht mehr vorhanden seien, in der Diaspora aber trotz oder gerade wegen des Kulturkontakts mit anderen Gruppen künstlich konserviert würden.¹ Eines der Elemente, das Migrantengruppen oder Diasporagemeinschaften bewahrten, sei ihre Sprache.

Im Folgenden soll es um eine für die Frühe Neuzeit beachtlich große Gruppe von Glaubensflüchtlingen gehen, die der Hugenotten, d.h. französische Calvinisten. Die hugenottische Diaspora, das so genannte *Refuge*, entstand aufgrund der Verfolgungen von Protestanten in Frankreich ab der Mitte des 16. Jahrhunderts zunächst in den reformierten Schweizer Kantonen, den nördlichen Niederlanden und in England. Spätestens mit dem Edikt von Fontainebleau von 1685, d.h. dem Widerruf des Pazifizierungsedikts von 1598, wurden französische Protestanten in weiteren Teilen Europas, Amerikas und Afrikas ansässig. Mit den Dragonaden der 1680er Jahre und der Revokation des Edikts von Nantes 1685 ließen sich ungefähr 150.000 bis 200.000 (von insgesamt ca. 750.000) Hugenotten nicht nur wie vor 1680 in der Schweiz (ca. 22.000 nach 1685), England (ca. 40–50.000 nach 1685) und den Niederlanden (ca. 50–60.000

1 Arnold J. TOYNBEE, *A study of history. Abridgment of vols. 7–10* by David Churchill Somervell, London 1957, S. 217.

nach 1685)² nieder, sondern auch in Brandenburg-Preußen (ca. 15.000–20.000), Dänemark und Nordosteuropa (ca. 2.000), Irland (ca. 3.500–5.000), den englischen Kolonien in Nordamerika (ca. 3.500) und (einige hundert) in Südafrika³.

Das Edikt von Fontainebleau verbot eigentlich die Abwanderung der Hugenotten aus Frankreich. Calvinisten sollten nach und nach, ohne dass das Revokationsedikt die Zwangskonversion expressis verbis formulierte, zum katholischen Glauben bekehrt werden. Mit dem Edikt von Fontainebleau wurden protestantische Andachten in ganz Frankreich verboten, reformierte Kirchen durften zerstört werden. Pastoren wurden ausgewiesen, wenn sie nicht bereit waren, zum Katholizismus zu konvertieren. Sie mussten das Land innerhalb von zwei Wochen nach Veröffentlichung des Edikts verlassen.⁴

Die Zahl der Pastoren bzw. Theologen unter den Flüchtlingen des *Grand Refuge* lag damit proportional höher als die anderer Berufsgruppen. Allein in London sind nach 1687 einige hundert französisch-calvinistische Pastoren nachweisbar.⁵ Obwohl in den meisten Aufnahmeländern französisch-calvinistische Kirchengemeinden gegründet wurden, kamen viele dieser den gebildeten Schichten zuzurechnenden französischen Protestanten nicht als Pastoren unter, sondern mussten sich andere Erwerbstätigkeiten suchen. Viele von ihnen ‚endeten‘ als Hauslehrer oder Sprachmei-

2 Für die Niederlande hat Hans Bots diese Zahlen nach unten korrigiert. Er geht von ca. 35.000 *Réfugiés* aus, die nach 1685 in die Niederlande kamen. Hans Bors, La migration huguenote dans les Provinces-Unies, 1680–1715. Un Nouveau Bilan, in: In Dubiis Libertas. Mélanges d'histoire offerts au Professeur Rémy Scheurer, hrsg. von Philippe Henry, Hauterive 1999, S. 271–281.

3 Robin D. GWYNN, Huguenot Heritage. The history and contribution of the Huguenots in Britain, London/New York 1988, S. 24, 31. Eckart Birstiel und Andreas Reinke gehen von 50.000 bis 80.000 in England und den Niederlanden nach 1685 aus, für Hessen-Kassel für 4.000, für Brandenburg-Preußen von 20.000. Eckart BIRSTIEL/Andreas REINKE, Hugenotten in Berlin, in: Von Zuwandern zu Einheimischen. Hugenotten, Juden, Böhmen, Polen in Berlin, hrsg. von Stefi Jersch-Wenzel/Barbara John, Berlin 1990, S. 13–152, hier S. 31.

4 Siehe Les trois édits, Henri IV, Nantes 1598, Louis XIV, Fontainebleau 1685, Louis XVI, Versailles 1781, les lois intermédiaires et la charte sur la liberté de conscience, Paris 1826, und Elisabeth LABROUSSE, La révocation de l'Edit de Nantes: Une fois, une loi, un roi?, Paris 1990, S. 153–190.

5 Susanne LACHENICHT, Hugenotten in Europa und Nordamerika. Migration und Integration in der Frühen Neuzeit, Frankfurt am Main/New York 2010, S. 420, und Susanne LACHENICHT, Les 'prosélytes' français, les huguenots et l'éducation du 'bon citoyen' à Londres au début du XVIII^e siècle, in: Les Huguenots éducateurs dans l'espace européen à l'époque moderne, hrsg. von Geraldine Sheridan/Viviane Prest, Paris 2011, S. 417–432, hier S. 420f.

ster, ein – wie erhaltene Korrespondenzen zeigen – über Generationen hinweg von Armut, Diskriminierung und Unsicherheit geprägter Berufsstand.⁶

Das Phänomen der unversorgten, gebildeten französisch-reformierten Emigranten gab es jedoch auch schon zur Zeit des *Premier Refuge*, d.h. während der ersten Auswanderungswellen von Hugenotten ab ca. 1550 (bis ungefähr 1629). Zu den frühesten uns heute noch bekannten Beispielen eines hugenottischen Sprachmeisters zählt Claude de Sainliens alias Claudius Hol(l)yband, der ca. 1564/65, d.h. nach Ende des ersten Hugenottenkrieges, nach London ging, um hier eine Sprachschule zu eröffnen, und der sich einer starken Konkurrenz ausgesetzt sah.⁷ Armut, Diskriminierung und Unsicherheit blieben Konstanten für Hauslehrer und Sprachmeister. So schreibt der Schweizer Philosoph Jean-Pierre de Crousaz (1663-1750) in seinem „Traité de l'éducation des enfans“ (Den Haag 1722): *L'ingratitude des Peres & leur négligence à seconder les soins d'un Précepteur de merite, est sans doute capable de faire perdre courage aux mieux intentionnés, & elle a donné lieu à un ancien proverbe, que c'étoit une marque de l'indignation du Ciel que d'être réduit à être Précepteur.* („Mangelnde Dankbarkeit der Väter und ihr Versäumnis, die Anstrengungen eines verdienstvollen Hauslehrers zu unterstützen, macht, dass auch die willigsten unter ihnen den Mut verlieren, und dies hat ein altes Sprichwort hervorgebracht, dass zum Hauslehrer verdammt zu sein, heißt, dass der Himmel einem zürnt.“)⁸

Allerdings war es durchaus möglich, wie nicht zuletzt die Karrieren von Pierre Bayle und Abel Boyer deutlich machen, über die Etablierung von Patronageverhältnissen aus dem Stand des Sprachmeisters oder armen Hauslehrers aufzusteigen:

6 Siehe u.a. „Petition of the French Ministers to William III“, abgedruckt in Huguenot Society Proceedings 15. April – 10. Juni 1885, S. 163–166; Michelle MAGDELAINE, Les maîtres d'école de l'église réformée française de Sainte-Marie-aux-Mines du XVI^e au XVIII^e siècle, in: Les Huguenots éducateurs dans l'espace européen à l'époque moderne, hrsg. von Geraldine Sheridan/Viviane Prest, Paris 2011, S. 49–76.

7 Laurent BEREC, Une école de langues élisabéthaine au cœur de Londres: l'école de Claude de Sainliens *alias* Claudius Hol(l)yband, in: Les Huguenots dans les Îles britanniques de la Renaissance aux Lumières. Écrits religieux et représentations, hrsg. von Anne Dunan-Page/Marie-Christine Munoz-Teulé, Paris 2008, S. 87–102, hier S. 87 und 89f. Ein weiteres Beispiel einer hugenottischen ‚Sprachmeisterkarriere‘ ist die von Catherin Le Doux (1540–1626), siehe Helmut GLÜCK/Mark HÄBERLEIN/Konrad SCHRÖDER, Mehrsprachigkeit in der Frühen Neuzeit. Die Reichsstädte Augsburg und Nürnberg vom 15. bis ins frühe 19. Jahrhundert, Wiesbaden 2013, S. 149–153.

8 Jean-Pierre de CROUSAZ, Traité de l'éducation des enfans, Den Haag 1722, siehe nicht paginiertes Vorwort.

Pierre Bayle (1647–1706), einer der bekanntesten Frühaufklärer und Autor des „Dictionnaire historique et critique“ (1697) sowie der „Nouvelles de la République des Lettres“, war, bevor er sich als Philosoph und Schriftsteller der *République des Lettres* etablierte, 23 Jahre lang als Pädagoge tätig; zwischen 1670 und 1675 in verschiedenen Funktionen als Hauslehrer in Genf, dann als Professor an der *Académie de théologie* in Sedan, nach seiner Flucht aus Frankreich als Professor an der *École illustre* in Rotterdam.⁹

Der etwas weniger bekannte Abel Boyer (1667–1729) kam 1689 als *Réfugié* über Holland nach England. 1692 wurde er Hauslehrer von Allen Bathurst, dem Sohn des ersten Earl Bathurst, dessen Vater wiederum Schatzmeister im Haushalt von Königin Anna von England war. Wahrscheinlich wurde Boyer über diese Verbindung Hauslehrer von Prinz William, Herzog von Gloucester. In den folgenden Jahren avancierte Boyer zu einem der wichtigsten zwischen der englischen und französischen Kultur vermittelnden Publizisten und Protagonisten der *Republic of Letters* im England des frühen 18. Jahrhunderts: 1705 war Boyer als Übersetzer für den „Post-Boy“ tätig – eine Zeitung der *Whigs*, 1709 gründete er den „The True Post Boy“, ab 1711 publizierte Boyer „The Political State of Great Britain, being an impartial account of the most material occurrences, ecclesiastical, civil, and military, in a monthly letter to a friend in Holland“, bekannt als „Quadriennium Annae“ (bis 1729). Im Gedächtnis blieb Boyer aber vor allem durch sein 1699 in der ersten Auflage erscheinendes „Royal Dictionary French and English“, das bis ins späte 19. Jahrhundert immer wieder nachgedruckt wurde (siehe unten).¹⁰

Anders gesagt: „le préceptorat reste pour nombreux clerics le passage obligé vers la République des Lettres“ („das Amt des Hauslehrers war für viele obligatorisch auf dem Weg in die Gelehrtenrepublik“).¹¹ Doch nicht alle Hauslehrer gelangten in den Olymp der Gelehrsamkeit. Die meisten fristeten – manche ihr Leben lang – ein öko-

9 Hubert BOST, Des préjugés de l'éducation: Bayle précepteur, professeur, pédagogue et... philosophe, in: Les Huguenots éducateurs dans l'espace européen à l'époque moderne, hrsg. von Geraldine Sheridan/Viviane Prest, Paris 2011, S. 135–154.

10 John Christian LAURSEN, Abel Boyer, the translation of libertines, and the politics of French politeness in Britain, in: La Vie intellectuelle aux Refuges protestants II. Huguenots traducteurs. Actes de la Table ronde de Dublin juillet 1999, hrsg. von Jens Häselser/Anthony McKenna, Paris 2002, S. 37–48; Rex A. BARRELL (Hrsg.), The Correspondence of Abel Boyer, Huguenot Refugee 1667–1729, Lewiston/Queenston/Lampeter 1992, S. 1, 20–22.

11 André BANDELIER, Précepteurs suisses et huguenots dans l'espace nord-européen au XVIII^e siècle, in: Les Huguenots éducateurs dans l'espace européen à l'époque moderne, hrsg. von Geraldine Sheridan/Viviane Prest, Paris 2011, S. 187–203, hier S. 191.

nomisch und sozial eher schwieriges Dasein, wie dies auch die Forschung zeigt, die in den letzten Jahren zu den Hugenotten und ihrer Rolle im Bereich Erziehung und Bildung, Mehrsprachigkeit und Sprachwandel entstanden ist.¹²

Auf die prekäre Konstante dieses Berufsstandes möchte ich im Folgenden jedoch nicht weiter eingehen, sondern einen Aspekt fokussieren, der zunächst geradezu im Widerspruch zur Unsicherheit der Profession stand: die ‚zivilisatorische Mission‘ hugenottischer Hauslehrer bzw. die intendierte Transkulturation ihrer Schützlinge im Sinne von Zivilisation.

Was meint nun Transkulturation? Der Begriff ist durchaus problematisch. Wenn er den tatsächlich stattfindenden ständigen Veränderungsprozess von Kulturen bzw. die permanente Readaptation von Diskursen und Praktiken von Individuen und Gruppen meint, ist der Begriff eigentlich ein falscher, da er suggeriert, dass es beständige Kulturen tatsächlich gibt, die zwar verändert werden können, aber diesen Veränderungen nicht per se ständig ausgesetzt sind bzw. einen ‚festen Kern‘ haben. Wenn Transkulturation allerdings ein emischer Begriff ist, also von Gruppen, die sich als gemeinsame Kultur definieren, gebraucht wird bzw. Begriffe benutzt werden, die eine ähnliche Semantik haben, dann macht der Begriff Transkulturation durchaus Sinn. Er meint dann, dass es eine eigenständige, zu bewahrende Kultur gibt, die durch andere Kulturen verändert bzw. bedroht werden kann. Die eigene Kultur gilt es gegen ‚fremde‘ Kulturen zu schützen, bzw. andere Gesellschaften sollen durch die eigene Kultur ‚zivilisiert‘ werden. Transkulturation im letzteren Sinne gehört zu den aggressivsten Theorien bzw. Ideologien, die die Menschheitsgeschichte kennt: Sie ist immer wieder mit Eroberung, Mission, Zwangskonversion und Versklavung verbunden, aber auch mit Kriegen, Deportation und Genozid, wenn es um die vermeintliche Abwehr von Transkulturation geht – in vielen Weltregionen bis heute.

Zurück zu den Hugenotten: Spätestens mit dem *Grand Refuge* bildete sich ein von den Hugenotten, aber auch von ihren Gegnern kreiertes Narrativ heraus, nämlich das

12 Siehe u.a. Franziska ROOSEN, ‚Soutenir notre Église‘. Hugenottische Erziehungskonzepte und Bildungseinrichtungen im Berlin des 18. Jahrhunderts (Geschichtsblätter des Deutschen Hugenotten-Gesellschaft, Bd. 41), Bad Karlshafen 2007; Manuela BÖHM, Sprachenwechsel. Akkulturation und Mehrsprachigkeit der Brandenburger Hugenotten vom 17. bis 19. Jahrhundert, Berlin 2010; Geraldine SHERIDAN/Viviane PREST (Hrsg.), Les Huguenots éducateurs dans l'espace européen à l'époque moderne, Paris 2011; Vladislav RjéOUTSKI/Alexandre TCHOUDINOV (Hrsg.), Le précepteur francophone en Europe, XVII^e–XIX^e siècles, Paris 2013. Zu Sprachmeistern und Tutoren in der Frühen Neuzeit in den Reichsstädten Augsburg und Nürnberg vgl. GLÜCK/HÄBERLEIN/SCHRÖDER, Mehrsprachigkeit (wie Anm. 7), S. 137–208.

einer *nation calviniste* in Frankreich bzw. in der Diaspora das einer „France protestante à l'étranger“ (Etienne François)¹³. Letztere konstituierte sich mittels Familienkontakten, Netzwerken zwischen hugenottischen Kirchen bzw. ihren Pastoren und ihren Schulen. Ich habe zur hugenottischen Diaspora und zur *nation protestante à l'étranger* an anderer Stelle ausführlich publiziert,¹⁴ möchte hier also nur darauf verweisen, dass diese hugenottische Diaspora keineswegs homogen war, sich aber kontextuell gebunden als eigenständige ‚Nation‘ im frühneuzeitlichen Sinne verstand und auch als solche von außen begriffen wurde. Zusammengehalten wurde diese ‚Nation‘ nicht nur durch eine Sprache, die gemeinsame französische Herkunft, traumatische Erfahrungen von Verfolgung und Flucht, sondern vor allem durch ihren Glauben, für den sie in Frankreich verfolgt worden waren, und ein Sendungsbewusstsein, das aus der Gruppe der Verfolgten eine ‚Nation‘ der Auserwählten machte.¹⁵

Dieses Sendungsbewusstsein der Hugenotten und – wie man vielleicht postmodern sagen würde – ihr Wille, durch Transkulturation den weniger ‚Auserwählten‘ französische Sprache und französischen Calvinismus nahe zu bringen, wird besonders in ihrem eigenen Erziehungs- und Schulwesen deutlich, das gerade, aber eben nicht nur im Calvinismus¹⁶ eine entscheidende Rolle für die Genese von Orthodoxie und für ihre Tradition spielte. Das calvinistische französische Schulwesen im *Refuge* sollte auch Nicht-Hugenotten zugutekommen – in den von Hugenotten gegründeten Schulen, in Privatschulen und nicht zuletzt durch Hauslehrer und Erzieher.

Eine wichtige Voraussetzung einer intendierten Transkulturation seitens der hugenottischen Diaspora war das im späten 17. Jahrhundert immer stärker werdende Interesse an der Pädagogik und an französischer Sprache und Kultur bzw. eine in

13 Etienne FRANÇOIS, *La mémoire huguenote dans le pays du Refuge*, in: Die Hugenotten und das Refuge. Deutschland und Europa. Beiträge zu einer Tagung, hrsg. von Frédéric Hartweg/Stefi Jersch-Wenzel, Berlin 1990, S. 233–239, hier S. 235.

14 Susanne LACHENICHT, *Huguenot Immigrants and the Formation of National Identities*, in: *The Historical Journal* 50/2 (2007), S. 309–331; Susanne LACHENICHT, *Étude comparée de la création et de la survie d'une identité huguenote en Angleterre et dans le Brandebourg au XVIII^e siècle*, in: *L'Identité huguenote. Faire mémoire et écrire l'histoire (XVI^e–XXI^e siècle)*, hrsg. von Philip Benedict/Hugues Daussy/Pierre-Olivier Lehot, Genf 2014, S. 279–294.

15 Emile G. LÉONARD, *Histoire générale du protestantisme*, Paris 1961, Bd. II, S. 346; Philippe JOUTARD, *The Revocation of the Edict of Nantes: End or Renewal of French Protestantism?* in: *International Calvinism, 1541–1715*, hrsg. von Menna Prestwich, Oxford 1985, S. 339–368, hier S. 339.

16 Der Forschungsstand ist zusammengefasst in Jean-Paul PITHON, *Instruire et édifier: les protestants et l'éducation en France sous l'Édit de Nantes*, in: *Les Huguenots éducateurs dans l'espace européen à l'époque moderne*, hrsg. von Geraldine Sheridan/Viviane Prest, Paris 2011, S. 19–45.

Europa verbreitete Überzeugung, dass französische Sprache und Kultur anderen Sprachen und Kulturen überlegen seien und Frankreich damit eine zivilisatorische Aufgabe zukomme.¹⁷ So schreibt Abel Boyer 1699: [...] *the French tongue: A Language which of late has obtain'd so far, as to become Universal, not only in all Courts of Europe, but also in the Armies, and amongst Men of Business.*¹⁸ In den Ländern des *Refuge* – und nicht nur dort – gab es neben zahlreichen Schulgründungen zwischen dem späteren 17. und dem 18. Jahrhundert auch einen Boom in der Einrichtung von Pensionaten und Privatschulen bzw. in der Rekrutierung von französischen, oft auch hugenotischen Hauslehrern und Sprachmeistern.¹⁹

Hugenottische Hauslehrer und Sprachmeister, die neben Französisch Sprachen wie Latein und Griechisch, aber auch Lesen, Schreiben, Rechnen, Geographie und Geschichte unterrichteten, waren nicht nur in den Niederlanden, in Brandenburg-Preußen, in Schweden und in Russland²⁰, sondern – trotz antifranzösischer Ressentiments – auch in England beliebt.²¹ Zur Unterstützung ihrer Tätigkeiten als Hauslehrer und Sprachmeister publizierten Hugenotten auch Lehrbücher.²² In England erschienen bereits 1565 Claude Holybands „French Schoolmaster“, 1580 seine „Treasurie of the French Tongue“ und 1593 sein „Dictionnaire French and English“, 1592 la Mothes „The French Alphabet“, Pierre Erondells „The French Garden“ (1605), Jean de Graves „The Path-Way to the Gate of Tongues: being The First Introduction for Little Children. With a short manner to conjugue the French Verbes“ (1633) und Claude Maugers „True Advancement of the French Tongue“ (1652).²³ Bis weit ins 19. Jahrhundert blieb diese publizistische Tätigkeit von hugenottischen Sprachmeistern in

17 Vladislav RJEOUTSKI, *Les écoles étrangères dans la société russe à l'époque des Lumières*, in: *Cahiers du Monde russe* 46/3 (2005), S. 473–528, hier S. 475–477; Anna NIKLIBORC, *L'Enseignement du français dans les écoles polonaises au XVIII^e siècle*, Warschau u.a. 1962; zu Schweden siehe Elisabeth HAMMAR, *L'Enseignement du français en Suède jusqu'en 1807. Méthodes et manuels*, Stockholm 1980.

18 Abel BOYER, *Dictionnaire Royal, François-Anglois, et Anglois-François*, 2 Bde., Amsterdam/Den Haag/Rotterdam 1727, nicht paginiertes *Avertissement de l'auteur*.

19 RJEOUTSKI, *Les écoles* (wie Anm 17), S. 475. Siehe auch Marcel GRANDIÈRE, *L'Idéal pédagogique en France au dix-huitième siècle*, Oxford 1998.

20 Siehe Vladislav RJEOUTSKI, *Au carrefour des religions et des cultures: éducateurs huguenots et francophones en Russie au XVIII^e siècle*, in: *Les Huguenots éducateurs dans l'espace européen à l'époque moderne*, hrsg. von Geraldine Sheridan/Viviane Prest, Paris 2011, S. 399–415.

21 RJEOUTSKI, *Les écoles* (wie Anm 17), S. 489.

22 Ebenda, S. 477.

23 Siehe den Brief Peter Béraults an den Erzbischof von Canterbury, William Sancroft, in dem er ihm seine Grammatik empfiehlt: Oxford, Bodleian Library, Ms. Rawl. 100, fol. 63.

England lebendig.²⁴ Abel Boyers bereits erwähntes „Royal Dictionary, French/English and English/French“, das dem Herzog von Gloucester gewidmet war, wurde zum Standardwörterbuch in England. Es erschien bis 1841 in 41 Auflagen. Neben dem Wörterbuch publizierte Boyer seine „New Methodical French Grammar“, die 1721 bereits in der achten Auflage erschien. Der „Wise and Ingenious Companion, French and English: or a collection of the wit of the illustrious persones, both ancient and modern, containing the wise sayings, noble sentiments, witty repartees, jests and pleasant stories“ hatte sich – wie man postmodern sagen könnte – Transkulturation, in diesem Fall die Annäherung und eklektische Angleichung der englischen und französischen Kulturen auf die Fahnen geschrieben.²⁵

Besonders explizit, was den Sendungsauftrag hugenottischer Sprachmeister und Hauslehrer angeht, wurde der Proselyt, d.h. ein vom Katholizismus zum Calvinismus konvertierter *Réfugié*, Michel Malard in seinem 1718 in London erscheinenden „French and Protestant Companion“: *Whereas Schools are to form Youth, I thought it fit to put a Book in their Hands, that could give them an universal Knowledge, [...] but also put them into a condition of being never seduced by Popery, and of stopping the Mouth of its pretended Scholars: A Work that not only will serve to make godly and understanding Youths, but also will fill His Majesty's Kingdom with good and loyal Subjects.*²⁶ Integraler Bestandteil des „French and Protestant Companion“ ist dann auch eine Geschichte der Religionen, d.h. konfessionelle Geschichtsschreibung vom Feinsten, die natürlich den Calvinismus als einzig wahre Religion und die Gläubigen als Auserwählte erscheinen lässt – ein Stück Geschichtsschreibung im Geist der „Magdeburger Centurien“ ins frühe 18. Jahrhundert übersetzt. Sprachunterricht wurde hier also zum Konfessionsunterricht. Dieses Werk sollte eine fromme und intelligente Generation hervorbringen, die gleichzeitig gute und treue Untertanen des Königs sein sollten. Sprache, Protestantismus (d.h. Calvinismus) und Patriotismus gingen hier ein für das frühneuzeitliche England typisches Amalgam ein. Malard hatte seine Klientel anscheinend gut im Blick.²⁷

24 Foster WATSON, Notes and Materials on Religious Refugees in their Relation to Education in England before the Revocation of the Edict of Nantes 1685, in: Huguenot Society Proceedings IX/3 (1911), S. 318–320, 323–325, 344–361.

25 BARRELL, The Correspondence of Abel Boyer (wie Anm. 10), S. 1, 11f., 16.

26 Michel MALARD, French and Protestant Companion, London 1718, S. 7.

27 Ebenda.

Hugenottische Sprachmeister in England verstanden sich dabei als Führer einer „protestantischen Internationale“²⁸ im Kampf gegen die ‚katholische Hydra‘ in Europa, d.h. gegen König Ludwig XIV. von Frankreich und seine Verbündeten, die englischen Jakobiten. Hugenotten als Führungspersonal einer „protestantischen Internationale“ hatten nicht nur in den Armeen Wilhelms von Oranien eine Führungsrolle inne²⁹, sondern einen, wie Sami Savonius-Wroth gezeigt hat³⁰, Verbündeten unter den führenden Frühaufklärern in Europa: John Locke (1632–1704) war zwischen 1675 und 1679 durch Frankreich gereist und hatte von 1683 bis 1689 in den Vereinigten Niederlanden gelebt, wo er enge Kontakte zu exilierten Hugenotten aufgebaut hatte.³¹ Locke sah in Hugenotten ideale Tutoren im Sinne seiner Schrift „Some Thoughts Concerning Education and Reasonableness of Christianity“ (1694): „by training frank and energetic citizens capable of standing eye to eye with their rulers“.³² Ideale Pädagogen erzögen Schüler, die „lovers of truth“³³ seien. Hugenotten, so Locke, ein Parteigänger des *Whig* Shaftesbury, hätten dem „dual threat to Protestant liberty and civil liberty in Europe“³⁴, nämlich Ludwig XIV. von Frankreich, die Stirn geboten und seien als solche für eine Erziehung protestantischer Jünglinge zu guten Protestanten geradezu prädestiniert.³⁵

28 Zur „Protestant International“ siehe u.a. Robin D. GWYNN, *The Huguenots in Britain, the ‘Protestant International’ and the defeat of Louis XIV*, in: *From Strangers to Citizens. The Integration of Immigrant Communities in Britain, Ireland and Colonial America, 1550–1750*, hrsg. von Randolph Vigne/Charles Littleton, Brighton/Portland 2001, S. 412–424; John F. BOSHER, *Huguenot merchants and the protestant international in the seventeenth century*, in: *The William and Mary Quarterly 3rd series 52/1* (1995), S. 77–102; und LACHENICHT, *Hugenotten* (wie Anm. 5), S. 54f., 100, 209f., 481.

29 Siehe u.a. Matthew GLOZIER/David ONNEKINK, *War, Religion and Service: Huguenot Soldiering, 1685–1713*, Aldershot 2006.

30 Sami SAVONIUS, *The Role of Huguenot Tutors in John Locke’s Programme of Social Reform*, in: *The Religious Culture of the Huguenots, 1660–1750*, hrsg. von Anne Dunan-Page, Aldershot 2006, S. 137–162, bes. S. 155–162, und Sami SAVONIUS-WROTH, *The Educational Revolution of John Locke and his Huguenot Allies*, in: *Les Huguenots éducateurs dans l’espace européen à l’époque moderne*, hrsg. von Geraldine Sheridan/Viviane Prest, Paris 2011, S. 155–186.

31 Siehe John MARSHALL, *Huguenot Thought after the Revocation of the Edict of Nantes: Toleration, „Socianism“, Integration and Locke*, in: *From Strangers to Citizens; The Integration of Immigrant Communities in Britain, Ireland and Colonial America, 1550–1750*, hrsg. von Randolph Vigne/Charles Littleton, Brighton/Portland 2001, S. 383–396.

32 SAVONIUS, *Role* (wie Anm. 30), S. 161.

33 SAVONIUS, *Educational Revolution* (wie Anm. 30), S. 157f.

34 Ebenda, S. 162.

35 Ebenda, S. 177–184.

Auch im *Refuge* in Irland finden sich ähnliche Äußerungen von Hugenotten, was ihre ‚zivilisatorische Aufgabe‘ anbelangte. In einer Petition an König Karl II. von England (reg. 1660–1685), in der es um die weitere Ansiedlung von Hugenotten im Königreich Irland ging, heißt es: *La charité Chrétienne, Sire, l'exemple de vos ancêtres, et le bien de votre état vous invitent a leur être propre et a les encourager* [die französischen Protestanten, S.L.] *dans leur dessein car outre les benedictions du ciel et l'amour de tous les protestants, que V.M. peut s'atirer, le nombre de vos sujets et de vos revenus peut s'acroitre notablement par l'accession d'un peuple dont l'industrie, et le travail sera capable d'apporter dans peu de temps l'abondance, la richesse, et la s(o)uret   par la culture des terres que V.M. leur permettra de planter[,] par leur application au commerce et par leur vigilance, et leur fidelit  .* („Christliche Barmherzigkeit, Sire, das Vorbild Ihrer Ahnen, das Wohl Ihres States laden Sie ein, ihnen zu entsprechen und sie in ihren Absichten zu ermutigen, denn neben den Segnungen des Himmels und der Liebe aller Protestanten, derer Ihre Majestät sich sicher sein können, kann sich die Zahl Ihrer Untertanen und die Höhe Ihres Einkommens maßgeblich erhöhen durch den Aufstieg eines Volkes, dessen Eifer und Arbeit in k  rtester Zeit in der Lage sind, Überfluss, Reichtum und Sicherheit zu erzeugen, mittels der Kultivierung des Landes, das Eure Majestät ihnen zu bepflanzen erlauben wird, durch ihre Hingabe an den Handel, ihre Wachsamkeit und ihre Treue.“)³⁶

Diese Ansicht, dass Hugenotten in einem besonderen Maße zivilisatorische Aufgaben zukamen, wurde auch von Robert Molesworth, einem Mitglied des irischen *Privy Council*, d.h. des königlichen Rates, geteilt, der in seinem Traktat „The True Way to Render Ireland Happy and Secure“ 1697 schreibt: [the] *remarkably well-bred and civilized French [...] would help greatly to improve the ruder Irish both in manners and religion.*³⁷

Ein etwas anderes, aber durchaus ähnliches Amalgam findet man 1804 auch in Preußen, wo in der „Instruction pour les ma  tres d'  cole“ („Anleitung für Schulmeister“) von hugenottischer Seite deutlich gemacht wird, dass französische Sprache und Calvinismus gleichermaßen Bestandteil hugenottischer Erziehung sein sollten – und

36 Oxford, Bodleian Library, Address from Protestants in France to Charles II, fol. 2.

37 Zitiert nach Grace LAWLESS LEE, *Huguenot Settlers in Ireland*, Cambridge (Mass.) 1936 (ND Baltimore 1993), S. 256. Das Zitat stammt aus einem Brief an Robert Molesworth mit dem Titel ‘The True Way to Render Ireland Happy and Secure’.

dies zum Vorteil des Aufnahmelandes.³⁸ Noch 1819 heißt es in den Statuten der *Ecole de Charité* in Berlin: [...] *maintenir les anciens usages des Réfugiés, leur piété, leurs mœurs, leur langue, leur caractère primitif, en un mot tout ce qui avoit servi à les rendre véritablement estimables aux yeux de leur nouvelle patrie.* („die alten Gewohnheiten der Refugies aufrechtzuerhalten, ihre Frömmigkeit, ihre Sitten, ihre Sprache, ihr ursprünglicher Charakter, mit einem Wort, all das, was sie in den Augen ihres neuen Vaterlands wahrhaft schätzenswert gemacht hatte“).³⁹ Auch hier wird ‚Zivilisation‘ im Sinne von Sprache, Konfession und Nützlichkeit für den Aufnahmestaat beschrieben. Die kulturelle Überlegenheit der Hugenotten in Brandenburg-Preußen entwickelte sich zu einem Topos, wie bereits in den 1780er Jahren in Jean-Pierre Ermans⁴⁰ und Pierre-Christian-Frédéric Reclams⁴¹ „Mémoires pour servir à l’histoire des réfugiés français dans les états du Roi de Prusse“ deutlich wird. Dort heißt es: *Les réfugiés, sortant d’un pays où la politesse des mœurs avoit fait plus de progrès que partout ailleurs, parlant une langue cultivée et dès lors fixée par les chefs-d’œuvre que l’éloquence et la poésie produisirent pendant le beau siècle de Louis XIV, bien loin d’être dans le cas de se modeler sur leurs nouveaux citoyens, pouvaient espérer au contraire de leur servir à plus d’un égard de modèles.* („Die Réfugiés, die aus einem Land stammten, wo die Verfeinerung der Sitten größere Fortschritte gemacht hatte als irgendwo sonst, die eine kultivierte Sprache sprechen, die seitdem in Meisterwerken fixiert ist, die Sprachgewandtheit und Poesie

38 Franziska HEUSCH, Das elementare Schulwesen der Berliner Hugenotten im 18. Jahrhundert unter dem Gesichtspunkt der Akkulturation, in: Hugenotten zwischen Migration und Integration. Neue Forschungen zum Refuge in Berlin und Brandenburg, hrsg. von Manuela Böhm/Jens Häselser/Robert Violet, Berlin 2005, S. 115–134, hier S. 130f.

39 Archiv der Französischen Kirche im Französischen Dom Berlin (AFrD) Rep. 04-509, Nr. 17 (1819).

40 Erman wurde 1735 als Kind eines Handschuhmachers und Enkels eines Strumpfwirkers in Berlin geboren und gehörte somit der zweiten Generation des *Refuge* an. Er war Schüler Jean Henri Samuel Formeys am *Collège français* in Berlin und wurde bereits in jungen Jahren Pastor der Berliner französischen Gemeinde, dann Direktor des *Collège français*. 1768 gründete er zusammen mit d’A(s)nières das Theologische Seminar und wurde sein Direktor. 1783 wurde er als *Conseiller* ins französische Oberkonsistorium aufgenommen, 1786 Mitglied der Akademie der Wissenschaften und 1792 offizieller Historiograph Brandenburgs. Er starb 1814. Siehe Viviane ROSEN-PREST, L’historiographie des Huguenots en Prusse au temps des lumières. Entre mémoire, histoire et légende: J.P. Erman et P.C.F. Reclam, ‘Mémoires pour servir à l’histoire des Réfugiés français dans les Etats du Roi’ (1782–1799) (La Vie des huguenots, Bd. 23), Paris 2002, S. 67–99.

41 Reclam, 1741 in Berlin geboren, war ebenfalls Pastor der Berliner französischen Kirchen und unterrichtete am Theologischen Seminar sowie am *Collège français*. Er starb 1789. Siehe ROSEN-PREST, L’historiographie (wie Anm. 40), S. 101–119.

während des schönen Jahrhunderts Ludwigs XIV. hervorgebracht haben, [waren] weit davon entfernt, sich ihre neuen Mitbürger zum Vorbild zu nehmen, sondern konnten ganz im Gegenteil darauf hoffen, diesen in mehr als einer Hinsicht als Vorbild zu dienen.“⁴²

Nichthugenottische Kinder und Jugendliche konnten an dieser Zivilisation teilhaben, indem sie französische Schulen wie das *Collège français* in Berlin besuchten oder aber mittels hugenottischer Hauslehrer bzw. Erzieher, wie sie in zahlreichen adligen und bürgerlichen Häusern in Brandenburg-Preußen zu finden waren. Mehr als hundert Jahre lang, vom späteren 17. bis zum Ende des 18. Jahrhunderts, waren französisch-calvinistische Schulmeister, die oft parallel auch als private Tutoren beschäftigt waren, in den Bildungsinstitutionen Brandenburg-Preußens begehrt, wie das folgende Zitat zeigt:

Le College illustre de Brandebourg [also eine vom Kurfürsten gegründete deutsche Schule, S.L.] *cherche un Theologien françois et souhaiteroit qu'il eut reçu l'imposition des mains afin de donner plus de poids à ses instructions. On demanderoit de lui qu'il donna 2 ou 3 heures par iour pour le françois et fut un des Gouverneurs des ieunes Gentilshommes: On lui offre pour le present 50r [Reichstaler] et la pension augmenteroit si les ecoliers augmentent, il auroit outre cela la table, le logement, le bois et seroit servi.* („Das *College illustre* von Brandenburg sucht einen französischen Theologen und es ist erwünscht, dass dieser ordiniert worden ist, damit er seinem Unterricht mehr Nachdruck verleihen könne. Man erwartet von ihm, dass er zwei bis drei Stunden am Tag Französisch unterrichte und dass er einer der Erzieher der jungen Herren sein möge. Für den Moment bietet man ihm 50 Reichstaler an, und sein Salär wird sich erhöhen, wenn sich seine Schüler verbessern; außerdem hat er freies Essen, Unterkunft, Holz und einen Diener.“)⁴³ In der passiven Korrespondenz Jean Henri Samuel Formeys (1711–1797), Pastor und ständiger Sekretär der Akademie der Wissenschaften in Berlin, der mit zahlreichen hugenottischen Hauslehrern und Sprachmeistern in Brandenburg-Preußen in Briefkontakt stand, finden sich weitere Hinweise auf adlige und bürgerliche Familien, die einen französischen, meist explizit hugenottischen Sprachmeister suchten. Viele seiner Pastorenkollegen außerhalb Berlins wandten sich an Formey wegen der Ver-

42 Jean Pierre ERMAN/Pierre Chrétien Frédéric RECLAM, *Mémoires pour servir à l'histoire des réfugiés français dans les états du Roi de Prusse*, 9 Bde. Berlin 1782–1799, Bd. I, S. 302.

43 Staatsbibliothek Berlin, Preußischer Kulturbesitz (SBB), Fonds Formey (FF) Korrespondenz Durand-Formey, 30. Oktober 1763.

mittlung eines Sprachmeisters oder allgemein eines Hauslehrers, so auch Samuel Gualteri (1729–1778), Kaplan des Prinzen Heinrich am Hof in Berlin:

Msgr le Prince Ferdinand m'a chargé de lui procurer un Gouverneur pour les pages, & m'a dit de m'informer auprès de vous Monsieur d'un sujet que vous lui avez recommandé un de ces jours. Entre nous soit dit Monsieur, il faut tacher d'engager S.A.R. à donner des appointemens plus considerables: sans quoi la misere seule pourra engager quelqu'un d'accepter cette place, & au bout de quelques mois il nous voudra du mal de la lui avoir procurée. („Msgr. der Prinz Ferdinand hat mich beauftragt, ihm einen Erzieher für die Pagen zu finden, und hat mir aufgetragen, mich bei Ihnen, mein Herr, bezüglich eines Untertanen zu informieren, den Sie ihm vor kurzem empfohlen hatten. Unter uns sei gesagt, mein Herr, man muss versuchen, Seine Königliche Hoheit dahin zu bringen, großzügigere Bestellungen vorzunehmen, falls man das nicht tut, wird man nur jemanden für diesen Posten finden, den das Elend dazu zwingt, und nach ein paar Monaten wird er uns es übel nehmen, dass wir ihm einen solchen empfohlen haben.“)⁴⁴

Ebenso finden sich immer wieder Hinweise auf die überlegene Kultur der Franzosen, die letztendlich hugenottische Hauslehrer in Form von ‚Zivilisation‘ an die Kinder von Adel und Bürgertum zu vermitteln hatten. So schreibt der Magdeburger Pastor Louis Desca 1779 an Formey:

Quoique bon germain dans l'ame, je ne saurois souffrir cet orgueil national injuste qui fait méconnoître aux allemands les obligations qu'ils ont aux François qui les ont précédé et devancé dans la carrière des Lettres. C'est à la lecture des bons auteurs français que les allemands sont en grande partie redevables des progrès qu'ils ont faits dans le gout et dans les belles-lettres. („Auch wenn ich in meiner Seele ein guter Deutscher bin, könnte ich unter diesem ungerechten Nationalstolz nur leiden, der die Deutschen dazu bringt zu verkennen, was sie den Franzosen zu verdanken haben, die ihnen, was die Schönen Künste angeht, so viel voraus haben. Nur durch die Lektüre guter französischer Autoren haben die Deutschen Fortschritte gemacht, was Geschmack und die Schönen Künste angeht.“)⁴⁵

Die Erziehung der Jugend in Verbindung mit der Tätigkeit als ‚armer Hauslehrer‘ im hugenottischen *Refuge* in England und Brandenburg-Preußen hieß, dass neben der Tradition der eigenen Sprache, Konfession und Kultur zum Erhalt der französisch-calvinistischen Identität auch die Kinder der Aristokratie bzw. des wohl-

44 SBB FF Korrespondenz Gualteri-Formey, Brief vom 8. April 1770.

45 SBB FF Korrespondenz Desca-Formey, Brief von 1779.

habenden Bürgertums dieser Aufnahmeländer ‚zivilisiert‘ werden sollten, d.h. über französische Sprache und Kultur sowie den Calvinismus französischer Prägung in den Genuss von Transkulturation im Sinne von ‚culture et civilisation‘ kommen sollten. Erstaunlich aus der Perspektive der Nationalkulturen des späteren 18., aber vor allem des 19. und 20. Jahrhunderts ist, dass das hugenottische Bildungs- und damit Zivilisierungsideal mit dem ‚armen Hauslehrer‘ als Instrument von den Arbeitgebern dieser Hugenotten als valide und wünschenswert akzeptiert wurde bzw. anscheinend nicht im Widerspruch zur eigenen, sich durchaus schon entwickelnden nationalen Kultur stand.

Dies änderte sich jedoch bereits gegen Ende des 18. Jahrhunderts, wie ein Beispiel aus der Korrespondenz des Pastors Ducas mit Jean Henri Samuel Formey von 1787 zeigt: *Vôtre Académie gallico-germanique a reçu en peu de tems un accroissement considérable. La langue allemande s’y est fait entendre pour la première fois et il est fort à présumer qu’elle en chassera bientôt la française comme une usurpatrice. C’étoit effectivement un phénomène bien singulier que de voir au fond de l’Allemagne une Académie d’où la langue allemande fut bannie. Le règne de la Gallicomanie paroît toucher à sa fin en Allemagne. L’Empereur et le Landgrave de Hesse Casel se sont ligués contre elle; notre Roi se joint à eux et ce Triumvirat semble la menacer d’une ruine entière. Les Allemans triomphent à leur gout et se réjouissent d’avoir un Roi qui veuille être de leur nation.* („Ihre gallo-germanische Akademie hat in sehr kurzer Zeit großen Zuspruch erfahren. Die deutsche Sprache machte sich zum ersten Mal hörbar und man kann annehmen, dass sie sehr bald die französische als eine Usurpatorin verdrängen wird. Das war in der Tat ein außergewöhnliches Phänomen, mitten in Deutschland eine Akademie [der Wissenschaften] zu sehen, von der die deutsche Sprache verbannt war. Die Herrschaft der Gallomanie scheint in Deutschland an ihr Ende gelangt zu sein. Der Kaiser und der Landgraf von Hessen-Kassel haben sich gegen sie verbündet; unser König vereint sich mit ihnen und dieses Triumvirat bedroht sie mit völliger Zerstörung. Die Deutschen triumphieren, wie es ihnen gefällt, und freuen sich, einen König zu haben, der ihrer Nation zugehörig sein will.“)⁴⁶

Die bislang zum französischen Schulwesen in Berlin-Brandenburg vorliegenden Studien zeigen jedoch, dass die spätestens im Zeitalter der Französischen Revolution bzw. der Ära Napoleon zunehmende Gallophobie⁴⁷ anscheinend nicht zu einem

46 Ebenda.

47 RÍÉOUTSKI/TCHOUDINOV, *Le précepteur* (wie Anm. 12), S. 9. Siehe auch Jens HÄSELER (Hrsg.), *Gallophobie im 18. Jahrhundert*, Berlin 2005.

Rückgang des Interesses adliger und bürgerlicher Schichten an französischen bzw. hugenottischen Bildungsinstitutionen, Hauslehrern, Sprachlehrern und Erziehern führte⁴⁸ – ein durchaus erstaunliches Resultat.

48 Siehe u.a. Viviane ROSEN-PREST, Quelques pédagogues huguenots en Prusse à la fin du XVIII^e siècle: le vent des réformes, in: Les Huguenots éducateurs dans l'espace européen à l'époque moderne, hrsg. von Geraldine Sheridan/Viviane Prest, Paris 2011, S. 206–236.

Exoten der akademischen Gesellschaft? Frühneuzeitliche Sprachmeister am Collegium Illustre und der Universität Tübingen

In einer an den Senat der Universität Tübingen gerichteten Beschwerdeschrift des Sprachmeisters Gerhard Mathild über die allzu große Konkurrenz im Tübinger Sprachmeistermetier war 1699 die Rede von *dann und wann ankommenden vagabondenen Sprachmeistern, welche, wann sie etwa ein halbes oder ganzes Jahr sich hier aufhalten und wieder ein Viaticum zusammengebracht haben, nach denen sie die Studiosos durch ihre schlimmen Methoden zu docieren mehr corrumpiert als erudiert, wider anderwärts hin sich verfügen*.¹ Mit ausdrucksstarken Worten charakterisierte der *Maître* in dieser Eingabe einen ohne Zweifel prekären Berufsstand, dem seit der Mitte des 17. Jahrhunderts zahlreiche Sprachmeister zuzurechnen waren. Dass sich Gerhard Mathild² – von 1699 bis 1703 selbst als Sprachmeister des Französischen in Tübingen tätig – jedoch gerade nicht zu diesen *frembden vagabunden mehristen theils Idiotisten Sprachmeistern*³ zählte und sich in seiner Beschwerde vielmehr von solchen nach seinem Urteil unprofessionellen Fachgenossen abzugrenzen suchte, ist nur ein kleiner Hinweis auf die große Bandbreite an Fähigkeiten, Fertigkeiten, Bildungshintergrün-

1 Universitätsarchiv Tübingen (künftig UAT) 30/6 Nr. 19.

2 Walther PFEILSTICKER (Bearb.), Neues württembergisches Dienerbuch, 3 Bde., Stuttgart 1957–1974, hier Bd. 1, § 218, Bd. 2, §§ 2784, 2983; Stadtarchiv Tübingen (künftig StAT) E 201/1441; UAT 30/6 Nr. 19: Gerhard Mathild stammte aus der vom württembergischen Herzog regierten französischsprachigen Exklave Mömpelgard südwestlich von Belfort. Bis 1688 war er Sprachmeister der württembergischen Prinzessin Sophie Charlotte (1671–1717) gewesen, bis er 1698 Auditeur in württembergischem Kriegsdienst wurde, dann für einige Jahre als Sprachmeister in Tübingen tätig war und ab 1703 schließlich eine Stellung als württembergischer Amtmann erreichte.

3 UAT 30/6 Nr. 19.

den und Qualifikationen der frühneuzeitlichen Sprachmeister, die essentiell mit deren Rang und Stand innerhalb der akademischen Gesellschaft verknüpft ist. Für eine in diesem Beitrag am Beispiel des Collegium Illustre und der Universität Tübingen vorzunehmende Verortung der Sprachmeister im akademischen Sozial- und Lehrgefüge der Frühen Neuzeit ist jedoch nicht nur eine erweiterte Untersuchung der Qualifikationsmuster erforderlich, die an ihren Flanken auch die Zeit vor dem Dreißigjährigen Krieg und den Beginn des 19. Jahrhunderts berücksichtigt. Die in ihrem Kern sozial- und wirtschaftsgeschichtliche Frage nach den frühneuzeitlichen Sprachmeistern als Repräsentanten eines prekären Berufsstandes bedarf insbesondere der Kontextualisierung und der Aufhebung der bisher überwiegend selektiven Betrachtungsweise des Sprachmeisterstandes. Neben den Sprachmeistern traten im Zuge der Neuorientierung adliger Standesbildung seit der Mitte des 16. Jahrhunderts auch die sogenannten Exerzitienmeister, Reit-, Fecht-, Tanz- und Ballmeister in das höhere Bildungswesen ein. Die Genese und der Wirkungskontext des Sprachmeisterstandes ist daher zunächst in diesem größeren Zusammenhang zu betrachten.

Der Adel hatte seine militärische Funktion im Spätmittelalter weitgehend verloren. Neue Betätigungsfelder fand er in der Frühen Neuzeit vor allem in den Staats-, Hof- und Militärämtern der Fürstenhöfe, die durch den Ausbau der Territorialstaaten seit dem 16. Jahrhundert einer zunehmenden Professionalisierung unterworfen waren. Um in diesem Tätigkeitsgebiet der Konkurrenz durch das traditionell akademisch-juristisch gebildete Bürgertum angemessen begegnen zu können, besuchten junge Adlige seit dem 16. Jahrhundert vermehrt die zuvor weitgehend gemiedenen Universitäten, um selbst entsprechende Qualifikationen zu erwerben. Insbesondere für die Mitte des 16. Jahrhunderts ist eine zunehmende Professionalisierung und Akademisierung adliger Bildung zu konstatieren.⁴ Zwischen 1500 und 1650 verdreifachte sich die Zahl der adligen Studenten an den süddeutschen Universitäten des Heiligen Römischen Reiches.⁵ Das bisher die Erziehung junger Adliger dominierende und aus der ritterlichen Lebenswelt des Hochmittelalters übernommene höfische Bildungsideal

4 Vgl. Notker HAMMERSTEIN, *Universitäten – Territorialstaaten – Gelehrte Räte*, in: *Die Rolle der Juristen bei der Entstehung des modernen Staates*, hrsg. von Roman Schnur, Berlin 1986, S. 687–735; Sabine HOLTZ, *Bildung und Herrschaft. Zur Verwissenschaftlichung politischer Führungsschichten im 17. Jahrhundert* (Schriften zur südwestdeutschen Landeskunde 32), Leinfelden-Echterdingen 2002, S. 29–105.

5 Rainer A. MÜLLER, *Aristokratisierung des Studiums? Bemerkungen zur Adelsfrequenz an süddeutschen Universitäten im 17. Jahrhundert*, in: *Geschichte und Gesellschaft* 10 (1984), S. 31–46, hier S. 31f.

hatte die körperlichen Exerziten, insbesondere die Erlernung des kunstvollen Umgangs mit dem Pferd und der Waffe in den Vordergrund gestellt. Daneben waren die Anleitung zu höfisch-gesellschaftlichen Verhaltensnormen und die Schulung der Ausdrucksfähigkeit in den modernen Sprachen der vorbildhaften Hofkulturen Italiens und Frankreichs wichtige Pfeiler adliger Erziehung.⁶ Diese spezifisch adligen Bildungsbedürfnisse sollten durch das Adelsstudium jedoch keineswegs obsolet werden, sondern vielmehr rasch den humanistischen Lehrkanon der Universitäten bereichern.⁷ Überwölbt und unterfüttert wurde das ritterlich-adlige Bildungselement des Exerziten- und Sprachunterrichts als Novum des höheren Bildungswesens durch das Idealbild des perfekt vorgebildeten Hofmannes, das Baldassare Castiglione in „Il libro del Cortegiano“ (Venedig 1528) formuliert hatte und das in ganz Europa Verbreitung fand.⁸ Auch andere Schriften des 16. Jahrhunderts, etwa die „Discours politiques et militaires“ (Basel 1587) des adligen Hugenotten François de la Noue⁹ oder Michel de Montaignes pedanteriekritische Essais¹⁰ favorisierten ein praxisbezogenes Bildungskonzept für den jungen Adel: Der ideale Fürstendiener zeichnete sich eben nicht nur durch Buchgelehrsamkeit und Fachwissen, sondern auch durch Menschenkenntnis, Weltgewandtheit und Konversationsfähigkeit aus.

Die sozialgeschichtliche Konsequenz dieser Entwicklung war die Erweiterung des akademischen Sozialgefüges durch einen vollkommen neuen Lehrpersonaltypus,

6 Vgl. Josef FLECKENSTEIN, *Rittertum und ritterliche Welt*, Berlin 2002, S. 192–194; Horst FUHRMANN, *Einladung ins Mittelalter*, 4. Aufl. München 2009, S. 54–57; Werner PARAVICINI, *Die ritterlich-höfische Kultur des Mittelalters*, 3. Aufl. München 2011, S. 7–10; Werner RÖSENER, *Leben am Hof. Königs- und Fürstenhöfe im Mittelalter*, Ostfildern 2008, S. 155–160.

7 Vgl. Rainer A. MÜLLER, *Universität und Adel. Eine soziostrukturelle Studie zur Geschichte der bayerischen Landesuniversität Ingolstadt 1472–1648* (Ludovico Maximiliana Forschungen 7), Berlin 1974, S. 111–146; MÜLLER, *Aristokratisierung*, (wie Anm. 5), S. 43–46; Rainer Christoph SCHWINGES, *Die Universität als sozialer Ort des Adels im deutschen Spätmittelalter*, in: *Grand Tour. Adeliges Reisen und europäische Kultur vom 14. bis zum 18. Jahrhundert*, hrsg. von Rainer Babel/Werner Paravicini (Francia Beiheft 60), Ostfildern 2005, S. 357–372, hier S. 365.

8 Vgl. zur Rezeption des „Cortegiano“ Peter BURKE, *Die Geschiehe des „Hofmann“*. Zur Wirkung eines Renaissance-Breviers über angemessenes Verhalten, Berlin 1996, S. 73, 77f., 80; Klaus LEY, *Castiglione und die Höflichkeit*. Zur Rezeption des Cortegiano im deutschen Sprachraum vom 16. bis zum 18. Jahrhundert, in: *Chloe* 9 (1990), S. 3–108, hier S. 7–24.

9 François de LA NOUE, *Discours politiques et militaires*, Genf 1967; Norbert CONRADS, *Rit-terakademien der Frühen Neuzeit. Bildung als Standesprivileg im 16. und 17. Jahrhundert* (Schriftenreihe der Historischen Kommission bei der Bayerischen Akademie der Wissenschaften 21), Göttingen 1982, S. 89–95, 104.

10 Michel de MONTAIGNE, *Les Essais*, hrsg. von Pierre Villey/Verdun L. Saulnier, Paris 2004, Buch 1/Kap. 26, S. 150, 177.

der sich durch ein ganz eigenes gesellschaftliches wie fachliches Selbstverständnis auszeichnete. Ihr Lehrprogramm boten die Exerziten- und Sprachmeister in den Vorlesungsverzeichnissen gemeinsam und als zusammengehöriges Disziplinenkonglomerat an.¹¹ Nach dem französischen Vorbild subsumierend und kollektiv als *Maîtres* bezeichnet,¹² bildeten die aus fachlichen, jurisdiktionellen und ökonomischen Gründen vielfach in einem Atemzug genannten Exerziten- und Sprachmeister eine gemeinsame soziale Kategorie innerhalb des akademischen Gesellschaftsgefüges¹³, auch wenn sie darin und untereinander unterschiedlichen Rang und Stand einnahmen und sich dieser – wie es für die Sprachmeister im Folgenden zu zeigen sein wird – im Verlauf der Frühen Neuzeit drastisch verändern konnte. Eine im Verlauf des 17. Jahrhunderts entstehende ganz eigenständige Terminologie des Exerziten- und Sprachunterrichts, die sich gleichermaßen auf die *Maîtres*, ihren Unterricht und ihre Schüler bezog, verschaffte den Exerziten- und Sprachmeistern ein gemeinsames und professionelles Selbstverständnis gegenüber der Professorenschaft und verlieh dem ritterlich-adligen Bildungselement einen differenzierten Status als eigenständige Fachkategorie im akademischen Lehrgefüge gegenüber den gelehrten Studien. Die frühneuzeitlichen Exerziten- und Sprachmeister unterschieden sich von den Professoren insbesondere durch ihre regional weit gefasste Herkunft, eine nichtakademische Sozialisierung und Vorbildung, eine häufig abweichende Konfession sowie durch ein unkonventionelles und enges Verhältnis zu den Studenten.¹⁴ In Tübingen

11 Ordo studiorum in Academia Eberhardina, quae Tubingae est, praescriptus. [Tübingen] 1652, o.pag.; Ordo praelectionum publicarum et privatarum per semestre aestivum [...] Anno MDCCCLII, Tübingen 1752, S. 8.

12 Hauptstaatsarchiv Stuttgart (künftig HStAS) A 284/94 Bü 296 o.pag. Zeugnis für Johann Friedrich Gottlieb Roux (1793, Mai 7); UAT 9/9 Nr. 243 o.pag. Geheimer Rat an den Collegiumsverwalter (1777, September 16); UAT 9/12 o.pag. Oberhofmeister des Collegium Illustre an den Huldigungskommissar (1794, Juli).

13 Wilhelm EBEL (Hrsg.), Die Privilegien und ältesten Statuten der Georg-August-Universität zu Göttingen, Göttingen 1961, S. 70f. In den 1736 erschienenen Statuten der neu gegründeten Universität Göttingen etwa wurden unter dem Punkt *Lehrer der Sprachen und Leibesübungen / Magistri linguarum et movendi corporis* die gemeinsamen Modalitäten zur Aufnahme, Qualifizierung und Aufgabenverteilung der Exerziten- und Sprachmeister geregelt.

14 Die Verfasserin dieses Beitrags hat im Oktober 2013 an der Universität Tübingen eine geschichtswissenschaftliche Dissertation über die frühneuzeitlichen Exerziten- und Sprachmeister unter dem Titel „*Ad relaxandum ex studiis animum – Exerziten- und Sprachmeister und ihr Lehrprogramm am Collegium Illustre und der Universität Tübingen (1594–1819)*“ vorgelegt, die voraussichtlich 2016 im Druck erscheinen wird. Themen sind Genese, Kontexte und Terminologien des frühneuzeitlichen Exerziten- und Sprachunterrichts, Status, Konfession und Qualifikation, Jurisdiktion, Administration

traten die Exerzitien- und Sprachmeister erstmals im Rahmen des Collegium Illustre in Erscheinung, der 1596 vom württembergischen Herzog Friedrich (1593–1608) ins Leben gerufenen ersten Adelsakademie auf dem Boden des Heiligen Römischen Reiches, die sich in ihrem Lehrprogramm ganz an den Bildungsbedürfnissen des jungen Adels orientierte.¹⁵ Der rasch sich zu einem festen Kanon formende Unterricht im Reiten, Fechten, Tanzen und im Ballspiel sowie im Italienischen und Französischen war von Beginn an und seit 1609 ein obligatorischer Bestandteil des Gesamtlehrprogramms am Collegium Illustre.¹⁶

Anhand der eingangs erwähnten Schilderung Gerhard Mathilds wurde bereits angedeutet, dass der frühneuzeitliche Sprachmeisterstand nicht undifferenziert als prekär bezeichnet werden kann. Ein Überblick über die Qualifikationsmuster der Tübinger Sprachmeister vom Ende des 16. bis zum Beginn des 19. Jahrhunderts zeigt – bildhaft gesprochen und in Entwicklungslinien gedacht – vielmehr eine nach oben geöffnete Parabel. Deren Scheitelpunkt war zur Zeit der Beschwerde Gerhard Mathilds um die Wende zum 18. Jahrhundert bereits erreicht. Die Entwicklungslinie sollte aber erst um 1790 wieder nach oben führen. Und so bestand die Qualifikation eines am Tübinger Collegium Illustre angenommenen und gemäß den Collegiumsstatuten mit dem Rang eines Professors ausgestatteten Sprachmeisters um 1600 regelmäßig in der Vorweisung eines in den Statuten vorgeschriebenen Jurastudiums und entsprechender Sprachkenntnisse. Ein Doktorgrad war jedoch nicht zwingend erforderlich.¹⁷ Der erste Sprachprofessor am Collegium Illustre, Bartholomäus Hettler, hatte in Tübingen die Rechte studiert und seine Sprachkenntnisse während mehrjähriger

und Ökonomie sowie Unterrichtswirklichkeit, Alltag und Konkurrenz der frühneuzeitlichen Exerzitien- und Sprachmeister am Beispiel des Bildungsraumes Tübingen.

15 Vgl. zum Tübinger Collegium Illustre CONRADS, Ritterakademien (wie Anm. 9); Henny GLARBO, En Adelsskole i det 16. og 17. Aarhundrede. Collegium Illustre i Tübingen, Kopenhagen 1923; Gerhard RAUSCHER, Das Collegium Illustre zu Tübingen und die Anfänge des Unterrichts in den neueren Fremdsprachen, unter besonderer Berücksichtigung des Englischen (1601–1817), Diss. Tübingen 1957; Eugen SCHNEIDER, Das Tübinger Collegium Illustre, in: Württembergische Vierteljahrshefte für Landesgeschichte NF 7 (1898), S. 217–245; August WILLBURGER, Das Collegium Illustre zu Tübingen, Tübingen 1912.

16 Ordnung und Freyheiten, das Fuerstliche Neue Collegium zu Tuebingen betreffend [...], Tübingen 1609, S. 23, 27f.

17 Ebd., S. 23: *Also woellen wir, daß gemelte unsere vier Professores nicht allein beeder Rechten Doctores; welche Dignitet sie dann in einer fuernemmen alten Teutschen Universitet empfangen haben sollen; (jedoch woellen wir den Professorem Linguarum zu empfangung solches Gradus Doctoralis nicht tringen: Doch daß er ein Iuriconsultus seye) sondern auch in Politicis, Historicis, und mancherley Sprachen fuerstrefflichen erfahren und gelehrt seyen.*

Studienaufenthalte in Italien und Frankreich erworben.¹⁸ Vor seiner Einstellung musste er schriftliche Sprachproben im Französischen und Italienischen vorlegen.¹⁹ Auch Louis du May, der 1651 in einer doppelten Funktion zum württembergischen Rat und Sprachprofessor am Collegium Illustre berufen wurde, verfügte über ein Jura-Studium und als Muttersprachler über authentische Sprachkenntnisse des Französischen.²⁰ Bartholomäus Hettler und Louis du May trugen nicht nur den Titel eines Professors, sondern nahmen – wie es den Besoldungslisten zu entnehmen ist – auch gleichen Rang mit den anderen am Collegium Illustre angestellten Professoren der Institutionen, des Feudal-, Kriminal- und Prozessrechts sowie der Geschichte und Politik ein. Sie standen damit in der gesamtakademischen Gesellschaftsordnung an angesehener Stelle. Sowohl hinsichtlich ihres Verdienstes als auch ihres gesellschaftlichen Ansehens führten die Sprachprofessoren bis zur Mitte des 17. Jahrhunderts daher das soziale Ranggefüge der *Maîtres* an. Nach den Sprachmeistern folgten darin die Reitmeister, die Fechtmeister, die Tanzmeister und die Ballmeister.²¹ Einen prekären Berufsstand stellten die Tübinger Sprachmeister bis zu diesem Zeitpunkt also keineswegs dar.

Die Reit-, Fecht-, Tanz- und Ballmeister waren hochprofessionelle Fachkräfte, die sich in mehrjährigen Lehren bei einem Meister ihres Faches ausbilden ließen und im Anschluss daran eine mehrere Monate oder Jahre dauernde Qualifikationsreihe absolvierten, um die für eine Anstellung unerlässliche berufliche Erfahrung zu

18 HStAS A 284/94 Bü 41 o.pag. Bartholomäus Hettler an den Kirchenrat (1601, Juli 2).

19 HStAS A 284/94 Bü 41 o.pag. Bartholomäus Hettler an den Kirchenrat (1601, August 11).

20 HStAS A 202 Bü 2616 o.pag. Staat für Louis du May (1651, Oktober 6); UAT 9/14 S. 4v.

21 HStAS A 274 Bü 79 o.pag. *Verzeichnus welcher gestallt etc. unsers gnädigen Fürsten undt Herrn etc. bestellte Diener unndt Officiere im fürstlichen Collegio zu Tübingen uß der Gaistlichen Verwaltung dasselben besoldet werden* (um 1610); HStAS A 202 Bü 2618 o.pag. *Verzeichnuß, Waß von deß Fürstlichen Collegij zue Tübingen Verwalthing für Besoldungen geraicht werden* (um 1680): Die Besoldungslisten in den Rechnungen des Collegium Illustre bilden insofern ein Abbild der ständischen Gesellschaft, als sich die Reihenfolge der darin aufgeführten Besoldungsempfänger nachweislich nicht nach der Höhe der Ausgabeposten, sondern ganz offenkundig nach ihrem sozialen Status richtete. Eine Besoldungsliste, die noch vor der Auflösung der Sprachmeisterstelle im Jahr 1681 angefertigt wurde, nannte folgende soziale Rangfolge der Collegiumsbediensteten: Der adlige Oberhofmeister, die Collegiumsprofessoren, darunter auch der Sprachmeister, der Bereiter und der Collegiumsverwalter, der Fechtmeister, der Tanzmeister, der Küchenmeister, der Mundschenk, der Koch, der Küchenknecht, der Kammerdiener, die Lakaien, der Sattelknecht, der Stallknecht, der Torwart, der Wächter, der Kastenknecht, der Gärtner und letztlich die Spülerin.

sammeln.²² Während sich diese Qualifikationsmuster während der gesamten Frühen Neuzeit kaum veränderten und sich Rang und Stand der Exerzitenmeister in der akademischen Gesellschaft dadurch immer mehr festigen konnte, ergab sich in Anspruch, Angebot und Nachfrage des Sprachunterrichts nach dem Dreißigjährigen Krieg ein Bruch. Dieser wurde durch mehrere Faktoren ausgelöst und wirkte sich gravierend auf das Prestige des gesamten Sprachmeisterstandes aus: Im Verlauf des 17. Jahrhunderts veränderten sich nicht nur die nunmehr überwiegend auf Sprachpraxis, Konversation sowie authentische Aussprache zielenden Anforderungen an den modernen Sprachunterricht.²³ Hinzu kam, dass aufgrund der konfessionellen Verfestigungen in ganz Europa seit der Mitte des 17. Jahrhunderts zahlreiche zum Protestantismus konvertierte oder konvertierungswillige französische und italienische Muttersprachler Zuflucht in den protestantischen Territorien des Heiligen Römischen Reiches suchten.²⁴ Viele dieser häufig mittellosen Migranten verdienten sich ihren ersten oder weiteren Unterhalt mit der Unterrichtung ihrer Muttersprache und verdrängten die akademisch vorgebildeten und einheimischen Sprachmeister wie Bartholomäus Hettler oder Louis du May.²⁵ In Tübingen entstand durch die Tä-

22 HStAS A 202 Bü 2615 o.pag. Ulrich Oberans an den Geheimen Rat (praes. 1665, Juni 4); UAT 25/2 Bd. III Nr. 293a: Der Bereiter am Stuttgarter Hofmarstall und seit 1653 am Tübinger Collegium Illustre Ulrich Oberans bildete um die Mitte des 17. Jahrhunderts seinen Sohn Adam Ulrich Oberans in der Reitkunst aus. Nach Abschluss der Lehrzeit begab dieser sich auf Reisen nach Italien und Frankreich, wo er vermutlich mehrere Reitschulen besuchte und auf diese Art und Weise auch das Italienische und Französische erlernte. Zudem hielt er sich in Ungarn und Österreich auf und perfektionierte um 1670 seine Kenntnisse und Fertigkeiten zusätzlich auf einer Reitschule in Frankfurt am Main.

23 Vgl. Dietrich BRIESEMEISTER, Sprachmeister und Lektoren im Vorlesungsangebot für die neueren Fremdsprachen an der Universität Jena (1750–1830), in: ‚Gelehrte‘ Wissenschaft. Das Vorlesungsprogramm der Universität Jena um 1800, hrsg. von Thomas Bach/Jonas Maatsch/Ulrich Rasche (Pallas Athene 26), Stuttgart 2008, S. 265–282, hier S. 265; Werner HÜLLEN, Kleine Geschichte des Fremdsprachenlernens, Berlin 2005, S. 47f.

24 Vgl. Matthias ASCHE, Hugenotten in Europa seit dem 16. Jahrhundert, in: Enzyklopädie Migration in Europa. Vom 17. Jahrhundert bis zur Gegenwart, hrsg. von Klaus J. Bade, 2. Aufl. Paderborn u.a. 2008, S. 635–643; Harald SCHÄTZ, Die Aufnahmeprivilegien für Waldenser und Hugenotten im Herzogtum Württemberg. Eine rechtsgeschichtliche Studie zum deutschen Refuge (Veröffentlichungen der Kommission für Geschichtliche Landeskunde in Baden-Württemberg B 177), Stuttgart 2010, S. 22–28.

25 Vgl. Jean-Antoine CARAVOLAS, Le point sur l'histoire de l'enseignement des langues (– 3000–1950), Anjou 1995, S. 58f.; Herbert CHRIST, Zur Geschichte des Französischunterrichts und der Französischlehrer, in: Geschichte der Unterrichtsfächer. Bd. 1: Deutsch, Englisch, Französisch, Russisch, Latein, Griechisch, Musik, Kunst, hrsg. von Anneliese Mannzmann, München 1983, S. 94–117, hier S. 110; HÜLLEN, Kleine Geschichte des Fremdsprachenlernens (wie Anm. 23), S. 65.

tigkeit der ein- und durchwandernden Muttersprachler, die aus Not und aus Mangel an fachspezifischen Qualifikationen ihren Unterricht wohlfeil anboten, schon bald ein Überangebot. Das hohe Konkurrenzaufkommen führte dazu, dass die bis dahin hoch besoldete Sprachprofessur am Collegium Illustre nach dem Tod Louis du Mays 1681 getilgt wurde.²⁶ Zum Verlust der Grundbesoldung kam hinzu, dass aufgrund fehlender fachspezifischer Qualifikationen sowie oft undurchsichtiger persönlicher und konfessioneller Hintergründe vielen der französischen und italienischen Sprachmaîtres eine Aufnahme in den akademischen Jurisdiktionsbereich erschwert wurde.²⁷ Ein fragiler rechtlicher Status, die enorme Konkurrenz und eine hieraus resultierende oft recht kurze Verweildauer verhinderten letztlich nicht nur eine dauerhafte Etablierung dieser neuen *Maitres*. Diese Entwicklungen führten auch zu einem allgemeinen sozialen Prestigeverlust für den gesamten Sprachmeisterstand in der zweiten Hälfte des 17. und während des gesamten 18. Jahrhunderts, der sich auch in anderen Universitätsstädten beobachten lässt.²⁸

In Tübingen übernahm nach der Auflösung der einst aus dem württembergischen Kirchenkasten besoldeten Sprachprofessur und der Schließung des Collegium Illustre im Jahr 1688 der Senat der Universität die Verantwortung für die Anwesenheit von Sprachmeistern.²⁹ Er erteilte jedoch lediglich eine Lehrerlaubnis. Nur im besten Falle wurden die Sprachmaîtres auch in die Universitätsmatrikel auf-

26 HStAS A 202 Bü 2616 o.pag. Geheimer Rat an den Kirchenrat (1751, Dezember 13), o.pag. Geheimer Rat an den Kirchenrat (1752, Juli 28); HStAS A 284/94 Bü 47 Bl. 1, 2a, 3–5; HStAS A 284/94 Bü 289 Bl. 55; HStAS A 303 Bd. 13973–14030; UAT 30/6 Nr. 24 Bl. 1.

27 UAT 30/6 Nr. 13 Bl. 1, 4, 6; UAT 32/1 Bd. 4 Nr. 212: Der französische Sprachmeister Gilbert Joubert aus Bellac bei Poitiers konvertierte 1688 in Tübingen vom reformierten zum lutherischen Bekenntnis, wurde aber erst 1689 dauerhaft in die Universitätsmatrikel aufgenommen. UAT 3/8 Bl. 48v, 22v, 339r, 354v, 357r, 359v, 389v; UAT 30/6 Nr. 6 Bl. 1–9: Alphons Firmin Caussin kam 1664 aus Heidelberg nach Tübingen und hielt sich dort vier Jahre lang als Sprachmeister auf. Seine Gesuche um Aufnahme in die Universitätsmatrikel wurden jedoch immer wieder, auch wegen seines reformierten Bekenntnisses und der unklaren Umstände seines Weggangs aus Heidelberg, abgelehnt.

28 BRIESEMEISTER, Sprachmeister und Lektoren (wie Anm. 23), S. 270; Heinrich MEYER ZU ERMGASSEN, Die Universitäts-Almosen. Ein Kapitel aus der Sozialgeschichte der Universität Marburg, in: Hessisches Jahrbuch für Landesgeschichte 37 (1987), S. 99–239, hier S. 173; Johann Hermann STEUBING, Geschichte der hohen Schule Herborn, Hadamar 1823, S. 176f.

29 Albert BÜRCK/Wilhelm WILLE (Bearb.), Die Matrikeln der Universität Tübingen, hrsg. in Verbindung mit der Württembergischen Kommission für Landesgeschichte von der Universitätsbibliothek Tübingen, Bd. 2: 1600–1710, Tübingen 1953, Nr. 26237, 26552, 26644; UAT 33/56: Die ersten von der Universität zunächst als Studenten immatrikulierten, aber als Sprachmeister tätigen Franzosen, waren 1668 Louis de Pimelin aus Paris, 1670 Louis d'Artois aus der Provinz Poitou und 1671 Jean Baptiste Lequin ebenfalls aus Paris.

genommen.³⁰ In der Verpflichtung, eine Sprachmeisterbesoldung auszusetzen, sah sich die Universität zu keinem Zeitpunkt.³¹ Die Strategie des Senats hinsichtlich der Rekrutierung und Annahme von Sprachmeistern kann daher schlichtweg als beliebig bezeichnet werden und der weitgehend unregelte und stark konkurrenzbelastete Markt blieb im Großen und Ganzen sich selbst überlassen. Hauptsächlich aufgrund fehlender obrigkeitlicher Regulierung eröffnete sich das Sprachmeistermetier nunmehr jedem, der sich dazu berufen fühlte. Der spätere Sprachmeister Pierre Aubin de Sales urteilte 1784 in der Retrospektive treffend, dass *ein jeder sich berechtigt hielt die Sprachen lehren zu dürfen*.³²

So griff der Senat nur in Einzelfällen regulierend ein oder gab vor, regulierend eingreifen zu müssen, indem er einzelne Bewerber ablehnte, um den bereits vorhandenen Sprachmeistern ihr Ein- und Auskommen zu sichern. In vielen Fällen lag die Handlungsmotivation jedoch darin begründet, den Universitätsfiskus vor zu vielen Gratialgesuchen der in den meisten Fällen bedürftigen *Maitres* zu schützen: Als sich 1660 der Sprachmeister Parcher aus Palermo um Lehrerlaubnis und Aufnahme in die Matrikel bemühte, wurde im Senat besprochen, dass er arm sei und stark hinke. Daraufhin forderten die Senatsmitglieder zuerst zuverlässige Zeugnisse, bevor man sich näher mit ihm einlasse. Zudem wurde zu bedenken gegeben, dass ein so armer Mann wie Parcher von der Mildtätigkeit seiner Mitmenschen leben müsse und dem Universitätsfiskus auch wider seinen Willen zur Last fallen würde. Man habe schon genug Arme an der Universität. Parcher wurde schließlich abgewiesen, wobei ihm vordergründig besonders angelastet wurde, dass er nicht der lutherischen Konfession angehörte. Der Senat versprach ihm ein Viaticum von fünf Gulden, wenn er sofort abreise und sich nicht mehr wieder melde.³³ So waren die Sprachmeister in der

30 UAT 44/3,17: Vielen Sprachmeistern wurde die Aufnahme in die Matrikel auch ganz verwehrt, so zuletzt 1790 dem römischen Franziskanermönch Gorena von Tries, der an das Forum der Stadt verwiesen wurde, aber ein Almosen aus dem Universitätsfiskus bekam. Da Gorena von Tries für sein Almosen wenigstens als Sprachmeister des Italienischen tätig sein wollte, äußerte ein Senatsmitglied: *So gönnte ich demselben solches mehr, als so vielen anderen, die vom academischen Allmosen leben, ohne der Universität am mindesten nützlich zu seyn*.

31 UAT 30/6 Nr. 13 Bl. 4: Als der Sprachmeister Gilbert Joubert 1685 um Einschreibung in die Universitätsmatrikel und ein Gehalt bat, beschloss der Senat, dass ein *Salarium nullo modo posse gratificari*.

32 HStAS A 202 Bü 2616 o.pag. Pierre Aubin de Sales an den Geheimen Rat (1784, Juni 10), o.pag. Gutachten des Geheimen Rats (1784, Dezember 28).

33 UAT 9/5 Nr. 14 Bl. 27; UAT 12/4 Bl. 145: Der Senat lehnte Dominicus Galli aus Ancona 1699 mit der Begründung ab, dass bereits Gerhard Mathild, Pierre Royal und Petrus Josephus Berga-

Rangfolge der *Maîtres* von der ersten an die letzte Position und innerhalb des gesamtakademischen Sozialgefüges in die Nähe der universitären Handwerker, Dienstboten und Knechte oder gar der Almosenempfänger gerückt.³⁴ Der Sprachmeisterstand war damit in weiten Teilen zu einem prekären Berufsstand geworden.

Die Vielfalt der Qualifikationsmuster war nun groß. Zum einen gab es seit der Mitte des 17. Jahrhunderts nach wie vor Sprachmeister, die einen gelehrten oder semi-gelehrten Hintergrund besaßen, insbesondere ein Jura- oder Theologiestudium begonnen oder abgeschlossen hatten, wie etwa Gerhard Mathild, Alexander Gottlieb Lamotte, Johann Hieronymus Boeswillibald, Johann Daniel Riemann oder Christoph Matthäus Ploucquet, die allesamt zwischen 1690 und 1790 in Tübingen tätig waren. Sie hatten ihre Sprachkenntnisse auf Reisen erworben, waren stets nur vorübergehend oder aus Liebhaberei als Sprachmeister tätig oder strebten mit ihren Studien danach, eine Landesbedienstung zu erreichen.³⁵ Zum anderen gab es aber auch Sprachmeister, die außer der Kenntnis ihrer Muttersprache weder einen gelehrten Hintergrund noch eine ausreichende Selbstmotivation besaßen und mit ihrer Sprachmeistertätigkeit scheiterten. Daraus resultierten nicht selten Existenzen, die sich mehr oder weniger ständig auf Wanderschaft befanden, nach kurzer Zeit der Konkurrenz nicht mehr standhalten konnten, nach Verdienst eines Gratials oder Reisesgeldes wieder weiterzogen und die Studenten mehr *corruptiert als erudiert* zurückließen, wie es Gerhard Mathild beschrieben hatte.³⁶ Der Ulmer Student Eberhard Gockel beklagte sich 1656 über den französischen Sprachmeister Étienne Debrulère, bei dem er im Französischen nichts gelernt habe, insbesondere deswegen, weil Debrulère über zu geringe Lateinkenntnisse verfügte und selbst die gebrauchte Grammatik nicht verstand. Er verweigerte dem *Maître* daher die Bezahlung des Unterrichts.³⁷

mini als Sprachmeister in Tübingen tätig seien. UAT 30/6 Nr. 30: Giovanni Baptista Pagani wurde 1753 abgewiesen, weil bereits Johann Hieronymus Boeswillibald die Nachfrage nach italienischem Sprachunterricht absorbierte.

34 HStAS A 303 Bd. 13991 S. 113–119; HStAS A 303 Bd. 13996 S. 180–190; HStAS A 303 Bd. 14037 Bl. 26r–29r; HStAS A 303 Bd. 14001 S. 156–167; HStAS A 303 Bd. 14045 Bl. 28r–31r: Nach dem Sprachmeister erschienen in der Besoldungsliste des Collegium Illustre nunmehr nur noch der Küchenmeister, der Gärtner, die Stallknechte und der Brunnenmeister.

35 HStAS A 202 Bü 2616 o.pag. Johann Hieronymus Boeswillibald an den Geheimen Rat (1732, März 4), o.pag. Johann Hieronymus Boeswillibald an den Geheimen Rat (1759, Oktober 10), o.pag. Zeugnisabschrift für Johann Daniel Riemann (1762, September 10); HStAS A 284/84 Bü 289 Bl. 64; UAT 30/6 Nr. 19, Nr. 36; UBT Mh 847a Bl. 94r.

36 UAT 30/6 Nr. 19.

37 UAT 8/9 Nr. 145/145a Bl. 246f.

Zu den ebenfalls nur rudimentär qualifizierten, lediglich über die Kenntnis der Muttersprache verfügenden und gleichzeitig mit geringer Erfahrung ausgestatteten Sprachmeistern zählten auch die zahlreichen Mömpelgarder Studenten, die sich zum Theologiestudium im Fürstlichen Stipendium aufhielten.³⁸ Auch andere französischsprachige Studenten wie Louis de Pimelin, Louis d'Artois, Jean Baptiste Lequin und Johann Julius Willich wollten sich mit ihrem Sprachunterricht nur ein Taschengeld verdienen und stellten an die Professionalität ihres eigenen Unterrichts daher keine besonderen Ansprüche.³⁹ Der geringe Preis der studentischen Sprachlektionen gab jedoch auch ihnen eine Daseinsberechtigung.

Letztlich entschieden die Studenten mit ihren fachlichen Ansprüchen, finanziellen Vorstellungen und ihrer Nachfrage über den Erfolg oder Misserfolg jedes einzelnen Sprachmeisters innerhalb eines insgesamt heterogenen und von sehr unterschiedlichen Qualifikationen geprägten Angebots.⁴⁰ Die eigene Persönlichkeit, die Fähigkeit zur Selbstmotivation, Fleiß, Eifer und ein gewisser Unternehmerteil spielten für den Erfolg eine entscheidende Rolle. Alphons Firmin Caussin, ein zum reformierten Bekenntnis konvertierter ehemaliger katholischer Priester aus Amiens, der sich von 1664 bis 1668 in Tübingen als Sprachmeister betätigte, entwickelte so gute methodische und pädagogische Fähigkeiten, dass sich seine Scholaren immer wieder in großer Zahl für seinen Verbleib in Tübingen einsetzten.⁴¹ Viele der eingewanderten *Maîtres* entwickelten zudem im Verlauf ihrer neu erworbenen Tätigkeit als Sprachmeister sowie in Auseinandersetzung mit ihrer Muttersprache und dem Deutschen gute Übersetzungsfähigkeiten oder publizierten eigene Sprachlehrwerke:

38 BÜRK/WILLE (Bearb.), Die Matrikeln der Universität Tübingen (wie Anm. 29), Bd. 2, Nr. 20176; UAT 2/15 Bl. 269r; UAT 30/6 Nr. 38: Solche Mömpelgarder Studenten waren etwa Jean-Georges Grangier im 17. Jahrhundert oder Christophe Frédéric Parrot im 18. Jahrhundert.

39 HStAS A 274 Bü 64 Bl. 14–26; UAT 3/8 Bl. 354v, 357r, 359v; UAT 30/1 Bd. 1 Nr. 4–16; UAT 33/56; UAT 46/29 Bl. 47r; UAT 46/30 Bl. 13r–v.

40 Johann David MICHAELIS, Raisonement ueber die protestantischen Universitaeten in Deutschland, Frankfurt am Main/Leipzig 1773, Bd. 3, S. 63–65, 69, 91f.: Johann David Michaelis bescheinigte den Sprachmeistern an den Universitäten ganz allgemein *Maengel oder Mittelmaessigkeit* und beschrieb es als schwierig, einen geeigneten Sprachmeister zu finden, auch weil der Zustrom der französischen Religionsflüchtlinge nachgelassen habe: *Aus Frankreich gehen jetzt keine Refuegiés mehr aus, und wer wird so grausam seyn, es von neuem zu wuenschen, so patriotisch auch der Wunsch fuer Deutschland seyn moechte? [...] Zur Verzweiflung getriebene Leute von guter Geburt und Gemuethscharacter schickt uns Frankreich seit Ludewigs des Grossen Tode nicht mehr zu, und aus Italien oder England sind sie fast nie zu erhalten, es mueßte denn dort misglueckte Liebe, oder in England eine Rebellion uns ein solch Geschenk machen.*

41 UAT 30/6 Nr. 6 Bl. 2, 6f.

Franciscus de Gregoriis übersetzte 1714 einen Katechismus ins Italienische und 1719 einen Fürstenspiegel aus dem Italienischen ins Deutsche.⁴² Xaverius Carolus Ferdinandi erhielt 1767 für die von Herzog Carl Eugen (1744–1793) anbefohlene Übersetzung eines italienischen *Opern-Büchlins*, vermutlich eines Opernlibrettos, eine Kompensation aus der Syndikatur der Universität.⁴³ Paul Roger Sibour veröffentlichte 1676 und 1678 in Tübingen sein französisches Sprachlehrwerk,⁴⁴ und Jean Baptiste Blain hatte bereits 1671 in Bayreuth eine Abhandlung über die Geschichte und den Nutzen der französischen Sprache veröffentlicht.⁴⁵

Einige der neuen *Maîtres* waren zuvor Priester oder Ordensleute gewesen, etwa die katholischen Priester Alphons Firmin Caussin und Pierre Marqueur⁴⁶, der ehemalige Kartäuserbruder Joseph Gabriel de Montalegre⁴⁷, der ehemalige Dominikaner Franciscus de Gregoriis⁴⁸ oder die einstigen Franziskaner Jacques François Perrin de Vassebourg und Xaverius Carolus Ferdinandi.⁴⁹ Sie verfügten allesamt über gute lateinische und grammatikalische Kenntnisse, die ihnen eine Affinität zum

42 Franciscus DE GREGORIIS, *Catechismo evangelico espresso per dialoghi famigliari fra due forastieri sul punto della vera et unica religione Christiana*, Tübingen 1714 (Württembergische Landesbibliothek Theol.oct.6742); Giovanni Battista COMAZZI, *Staats Klugheit und Grundregeln, deren sich hohe Potentaten Fürsten [...] zu Dirigirung ihrer Staatsaffairen nützlich bedienen können*. Aus dem Italienischen übersetzt von Franciscus de Gregoriis, Tübingen 1719 (Württembergische Landesbibliothek Pol.oct.928).

43 UAT 46/13 Bl. 34r.

44 Paul Roger SIBOUR, *Anleitung Zu der Frantzoesischen Sprach, Begreifend was anfaenglich, diese Sprach zuerlernen, am allernoehchtigsten sey: Der Jugend Teutscher Nation: zum besten verfertigt [...]*, Tübingen 1676 (Universitätsbibliothek Tübingen Ck VI 29); Paul Roger SIBOUR, *Anleitung Zu der Frantzösischen Sprach, Anderer Theil [...]*, Tübingen 1676 (Universitätsbibliothek Tübingen Ck VI 29); Paul Roger SIBOUR, *Fortsetzung Deß VIII. Capitels deß andern Theils der Anleitung zur Frantzösischen Sprach [...]*, Tübingen 1678 (Universitätsbibliothek Tübingen Ck VI 29).

45 Jean Baptiste BLAIN, *Petit Abbrege de la langue francoise, Contenant son Utilité, son Antiquité, Son Elegance & sa Facilité [...]*, Bayreuth 1671 (VD17: 12:178695W).

46 HStAS A 284/94 Bü 47 Bl. 1, 1a; UAT 30/6 Bl. 1.

47 Martin LEUBE, *Geschichte des Tuebinger Stifts*, 3 Bde. Stuttgart 1921–1936, hier Bd. 1, S. 154, 159.

48 UAT 30/6 Nr. 24 Bl. 2, 8.

49 UAT 30/6 Nr. 28 Bl. 5; UAT 30/6 Nr. 34 Bl. 1.

Sprachunterricht erleichterten.⁵⁰ Allerdings wurde von den Zeitgenossen bemängelt, dass ihre muttersprachlichen Kenntnisse wenig Geschliffenheit besaßen.⁵¹

Um die Mitte des 18. Jahrhunderts besserte sich die Lage für die Sprachmeister wieder. Die 1681 getilgte, aber nie vergessene Sprachprofessur für Französisch und Italienisch am Collegium Illustre wurde 1745 auf jahrzehntelanges Betreiben zahlreicher Sprachmeister wiederbelebt und erneut mit einer Besoldung aus dem Kirchenkasten versehen.⁵² Die Rekrutierungsverantwortung fiel damit auch wieder an den württembergischen Herzog zurück, der mit der Auswahl Pierre Aubin de Sales 1773, Jean François Méry Le Roys 1785 und Johann Heinrich Emmerts 1792 erneut eine aktive, bewusste sowie auf fachlichen Qualifikationen und persönlichen Empfehlungen beruhende Stellenbesetzung betrieb.⁵³ Einen Endpunkt erreichte die seit der Mitte des 17. Jahrhunderts bei der Sprachmeisterrekrutierung vorherrschende Beliebigkeit insbesondere durch das zwar langwierige, jedoch stark professionalisierte Auswahlverfahren um Johann Heinrich Emmert im Jahr 1791. Die Anforderungen an den Sprachunterricht hatten sich erneut gewandelt. Favorisiert wurde nun ein Unterricht, der sich nicht mehr nur auf Sprachpraxis und möglichst authentische Sprachkenntnisse stützte, sondern auch Grammatik und Übersetzung verstärkt ins Blickfeld rückte. Und so fand 1791 ein entsprechender Rekrutierungsprozess für einen letzten am Collegium Illustre angestellten Sprachmeister statt, für den nun der zuvor gängigen Praxis vollkommen entgegengesetzte Vorgaben gemacht wurden: Da zwei Jahre nach dem Ausbruch der Französischen Revolution gebürtigen Franzosen *um der bedenklichen Folgen willen der Unterricht junger Leute nicht wohl anvertraut wer-*

50 HStAS A 202 Bü 2616 o.pag. Zeller an Charles Dumanoir (1682, April 1/11); HStAS A 280 Bü 6g o.pag. Zeugnis des Senats der Universität für Adolph Hirsch (1761, März 5); UAT 5/2 Nr. 119c; UAT 25/3 Bd. 2 Nr. 133; UAT 30/6 Nr. 2, 6, 8, 12–14, 16, 18, 24, 30, 34.

51 Vgl. MICHAELIS, Raisonement ueber die protestantischen Universitaeten, Bd. 3., (wie Anm. 40), S. 70: *Aus Italien erhaelt man oft genug Moenche, die zu unserer Religion uebertreten wollen, und die sind ordentlich nicht die guten Sprachmeister, ob sie sich gleich in Ermangelung besserer dazu aufwerfen: Das Kloster ist nicht der Ort, wo die Muttersprache fein, und nach Welt-Art geredet wird; und Veraenderungen der Religion haben gemeinlich einen so unmoralischen Grund, daß man, vielleicht mit Abzug so und so vieler von Hundert, die Proselyten fruehzeitig wegschaffen moechte.*

52 HStAS A 202 Bü 2616 o.pag. Geheimer Rat an den Kirchenrat (1751, Dezember 13), o.pag. Geheimer Rat an den Kirchenrat (1752, Juli 28); HStAS A 284/94 Bü 47 Bl. 2a, 3–5; HStAS A 284/94 Bü 289 Bl. 55.

53 HStAS A 202 Bü 2616 o.pag. Gutachten des Geheimen Rats (1792, April 26); HStAS A 284/94 Bü 289 Bl. 53; UAT 9/9 Nr. 170.

den könne⁵⁴, sollte ein künftiger Sprachmeister jetzt kein Franzose mehr, sondern ein württembergisches Landeskind sein und über gute grammatikalische Kenntnisse verfügen.⁵⁵ Da ein solches Landeskind nicht ausfindig gemacht werden konnte, wurde 1792 Johann Heinrich Emmert aus Franken als Sprachmeister des Französischen angenommen.⁵⁶ Vor ihm waren bereits sechs Mitbewerber, teils weil sie Franzosen waren, teils weil sie zu wenig Kenntnisse der Grammatik besaßen, abgewiesen worden.⁵⁷ Johann Heinrich Emmert wurden 1792 noch vor Dienstantritt 150 Gulden Grundbesoldung, je zur Hälfte in Geld und in Naturalien, der Titel eines Professors und ein Reisegeld von 75 Gulden angeboten.⁵⁸ Dem Sprachmeisterstand war damit zumindest vordergründig wieder zu mehr Prestige verholfen und den modernen Fremdsprachen der Eintritt in die Philosophischen Fakultäten geebnet worden.⁵⁹

Waren die Sprachmeister Exoten der akademischen Gesellschaft? Verstehen wir einen *Exoten* gemäß des Sprachgebrauchs der Frühen Neuzeit zunächst nur als Angehörigen eines fremden Sprach- und Kulturkreises⁶⁰, so wäre eine solche Zuweisung

54 HStAS A 8 Bü 364 Bl. 935.

55 HStAS A 202 Bü 2616 o.pag. Gutachten des Geheimen Rats (1791, Oktober 27), o.pag. Gutachten des Geheimen Rats (1792, Januar 17); HStAS A 284/94 Bü 289 Bl. 63, 65; UAT 9/9 Nr. 206.

56 HStAS A 284/94 Bü 289 o.pag. Oberhofmeister des Collegium Illustre an den Kirchenrat (1792, April 16): Der Oberhofmeister des Collegium Illustre erstattete im April 1792 Bericht über die schwierige Suche nach einem Sprachmeister und gab an, dass er damit beauftragt worden sei, für die Wiederbesetzung der *so lange schon vacanten, und dem Collegio illustri sowohl, als der ganzen Universitaet dennoch so unentbehrlichen französischen Lehrstelle ein tüchtiges Subject unter den Landskindern des Herzogthums Württembergs unterthänigst vorzuschlagen. Allem Forschen und Nachfragen aber ohngeachtet, waren wir nicht im Stande ein solches ausfindig zu machen. Dafür zeigt sich nunmehr ein Anderer, der zwar kein Würtemberger, doch aber auf der höchsten Willensmeinung Eurer Herzoglichen Durchlaucht gemäß kein gebohrner Franzose ist.*

57 HStAS A 284/94 Bü 289 Bl. 65; HStAS A 202 Bü 2616 o.pag. Gutachten des Geheimen Rats (1791, Oktober 27): Es handelte sich hierbei um die Bewerber Charles François Langlois, Joseph Anton Neumayer, Alexandre Geoffroy Resplandin, Augustin Jean François Liégault, Johann Friedrich Dobelmann und Christoph Matthäus Ploucquet.

58 HStAS A 202 Bü 2616 o.pag. Gutachten des Geheimen Rats (1792, April 26), o.pag. Gutachten des Geheimen Rats (1792, Juli 7).

59 Vgl. hierzu Carl VORETZSCH, Die Anfänge der Romanischen Philologie an den deutschen Universitäten und ihre Entwicklung an der Universität Tübingen. Akademische Antrittsrede gehalten am 19. November 1903 bei Uebernahme der ordentlichen Professur für Romanische Philologie an der Universität Tübingen, Tübingen 1904.

60 Die frühneuzeitlichen Sprachmeister des Italienischen und Französischen wurden in den Statuten der Universitäten häufig als *professores linguarum exoticarum* genannt, womit die modernen europäischen Fremdsprachen gemeint waren. Vgl. Sammlung der wuerttembergischen Geseze, hrsg. von August Reyscher, Bd. 11.3: Universitaets-Geseze, Tübingen 1843, S. 438; Statuta Academiae Mar-

sicherlich nicht nur für die Mehrzahl der frühneuzeitlichen Sprachmeister, sondern auch für eine Vielzahl der Exerzitiemeister und damit für den gesamten Maitrestand zu bejahen: 79 der 141 und damit mehr als die Hälfte der zwischen 1594 und 1819 in Tübingen tätigen *Maitres* kamen aus dem französischen, italienischen, spanischen und schwedischen Sprach- und Kulturkreis. Fügen wir der Frage jedoch die Konnotation des Außergewöhnlichen, des Ausgefallenen oder gar des Außenseiters bei, so ist diese Zuweisung nicht nur für den Sprachmeistertypus zu verneinen, der bis um die Mitte des 17. Jahrhunderts Rang und Stand eines Professors einnahm, akademisch vorgebildet war und mit seinen Qualifikationen weitgehend außer Konkurrenz stand. Auch der Sprachmeister vom Typus Étienne Debrulères, der aus konfessionellen Gründen seine Heimat verlassen hatte, mittellos und ganz offenbar für den Sprachunterricht nur wenig qualifiziert war, sich einer enormen Konkurrenz ausgesetzt sah und seine Klientel mehr *corrupt* als *erudiert* zurückließ, stand zwar am unteren Rande der akademischen Gesellschaft, aber er war doch ein integraler Bestandteil der Gemeinschaft der Lehrenden und Lernenden: Spätestens seit der Mitte des 17. Jahrhunderts gehörte die Anwesenheit aller *Maitres* inklusive der Sprachmeister zum guten fachlichen Ruf einer jeden Universität. Verbreitete sich die Nachricht, dass die Posten der Exerzitiemeister und Sprachmeister nicht vollständig besetzt seien oder die Möglichkeiten zum Betreiben der Exerzitiien und zur Erlernung des Italienischen und Französischen nicht vorhanden seien, wie es 1695 in Tübingen der Fall war, so blieben die Studenten aus oder wanderten an andere Universitäten ab und mit ihnen gingen Wirtschaftskraft und Prestige.⁶¹ Mehr als den hochbezahlten, aber reformunwilligen Universitätsprofessoren wurde es in Tübingen im 18. Jahrhundert daher mehrmals den Exerzitiemeistern und Sprachmeistern zugetraut und anvertraut, wieder mehr Universitätsbesucher in die kleine Stadt an Neckar und Ammer zu locken.⁶² Die *Maitres* und mit ihnen auch die Sprachmeister, welchen Standes sie innerhalb der vielschichtigen, ständisch gegliederten akademischen Gesellschaft auch waren, wurden daher bereits im Urteil der Zeitgenossen als hoch geschätzte Motoren des gesamten akademischen Lehrbetriebs einschließlich der gelehrten Studien betrachtet.

purgensis deinde Gissensis de anno 1629. Die Statuten der Hessen-Darmstädtischen Landesuniversität Marburg 1629–1650 / Gießen 1650–1879, hrsg. von Hans Georg Gundel (Veröffentlichungen der Historischen Kommission für Hessen 44), Marburg 1982, S. 167.

61 HStAS A 202 Bü 2617 o.pag. Senat der Universität an den Geheimen Rat (1695, November 4).

62 HStAS A 284/94 Bü 55 Bl. 3.

Der Verlust des sozialen Prestiges und des ökonomischen Verdienstes der Sprachmeister seit der Mitte des 17. Jahrhunderts war die Folge einer überaus vielschichtigen und problematischen Kausalkette, an der die konfessionell bedingten Migrationsströme entscheidenden Anteil hatten. Sie veränderten die sozialen und ökonomischen Bedingungen für die *Maîtres* für eine lange Periode drastisch, gefährdeten den prekären Berufsstand jedoch niemals in seiner Existenz, Nachfrage und Notwendigkeit. Wie das Ansehen der Sprachprofessoren des frühen 17. Jahrhunderts und die Rückkehr zu diesem Prestige im späten 18. Jahrhundert beweisen, waren die Sprachmeister nie ganz aus der sozialen Ordnung herausgefallen und sowohl in ihrer beträchtlichen Anzahl als auch als integraler Bestandteil des Gesamtlehrprogramms der Universitäten und Adelsakademien des Heiligen Römischen Reiches weder außergewöhnlich noch exotisch. „Außenseiter und Sonderlinge“, stereotype Attribute, wie sie die Forschung vereinzelt etwa auch den Fechtmeistern zuschreibt⁶³, dürften vielmehr der in der Universitätsgeschichtsschreibung anhaltenden Dominanz der Auseinandersetzung mit den gängigen sozialen Gruppierungen der Professoren und Studenten geschuldet sein, welche die Exerziten- und Sprachmeister noch immer als exotische Randfiguren erscheinen lässt.

63 Hans-Georg KREMER, Außenseiter und Sonderlinge? Die Fechtmeister der Universität Jena, in: Ketzer, Käuze, Querulanten. Außenseiter im universitären Milieu, hrsg. von Matthias Steinbach/Michael Ploenus, Jena 2008, S. 40–54.

Der Beitrag Gotthard Friedrich Stenders (1714–1796) zur Alphabetisierung der lettischen Bauern

1. Einleitung

Es ist wenig darüber bekannt, wie Esten und Letten Fremdsprachen, vor allem Deutsch, in früheren Perioden des direkten kulturellen und sprachlichen Kontakts mit Deutschen in der baltischen Region erlernten; dies gilt auch für die Zeit der Aufklärung. Dass eine solche Notwendigkeit bestand (ebenso wie das Erlernen des Lettischen und des Estnischen seitens der Deutschen), liegt auf der Hand. Die deutsche Sprache wurde dabei eher von sozial aufsteigenden Letten und Esten im Alltag erworben, ohne dass Lehrer und Lehrbücher dazu benötigt wurden. Der Großteil der nicht-deutschen Bevölkerung bestand aus Analphabeten, und „was hätten sie mit geschriebenen und gedruckten Lehrmaterialien anfangen können?“¹ Deshalb ist es nachvollziehbar, dass es vor 1700 keine Lehrbücher für Deutsch als Fremdsprache in der baltischen Region gab.² Die davor verfassten bilingualen Werke – Wörterbücher und Anleitungen zur estnischen und lettischen Sprache – wurden von deutschsprachigen Personen genutzt. Die Ergebnisse einer Untersuchung zu Deutsch als Fremdsprache in der baltischen Region (darunter wird historisch nur das Territorium der heutigen baltischen Staaten Lettland und Estland verstanden) führen deshalb zu dem Schluss, dass der Erwerb der deutschen Sprache durch

1 „Wer sozial aufsteigen konnte, mußte die Sprache wechseln, und seit dem 16. Jh. wahrscheinlich auch lesen und schreiben können. [...] Dabei kam man ohne Lehrbücher und ohne Lehrer aus: man lernte das Deutsche im Alltag“ (Helmut Glück, *Deutsch als Fremdsprache in Europa vom Mittelalter bis zur Barockzeit*, Berlin/New York 2002, S. 276).

2 Ebenda.

„Undeutsche“ (damals konnotativ neutral für Esten und Letten gebraucht) „bis ins 19. Jahrhundert vor allem oral bewältigt“ wurde, zumal die meisten von ihnen „weitgehend analphabetisch“ blieben.³

Diese Ansicht kann etwas modifiziert werden, wenn man die auf Lettisch verlegte Lektüre aus der zweiten Hälfte des 18. Jahrhunderts in Betracht zieht, sich die Bestrebungen der Literaten (in erster Linie der deutschen Pastoren) genauer ansieht und die Statistik hinsichtlich der Schulbildung heranzieht. Wenn auch die Alphabetisierung der einheimischen Bevölkerung – im 18. Jahrhundert in der Masse noch leibeigene Bauern – keine direkte Verbindung zum Fremdsprachenerlernen, vorzugsweise des Deutschen, herstellen lässt, kann dies zumindest erklären helfen, warum die ersten deutschen Lehrbücher in der baltischen Region schon in den ersten Jahrzehnten des 19. Jahrhunderts erscheinen⁴, denn diese Tatsache setzt eine zumindest lesekundige Benutzergruppe voraus.

Die größten Verdienste bei der Alphabetisierung der Letten im 18. Jahrhundert werden dem kurländischen Pastor Gotthard Friedrich Stender zugesprochen – nicht zuletzt wegen seiner Anleitungen zum Lesen. Deshalb werden im vorliegenden Aufsatz seine ABC-Bücher samt einer Anweisung für die Lehrer näher behandelt. Gleichzeitig wird seine pädagogische Leistung in den Kontext der deutschen Reformpädagogik eingebettet und seine praktische Leistung mehreren deutschen und schwedischen ABC-Büchern gegenübergestellt. Stenders Tätigkeit im Bereich der bäuerlichen Alphabetisierung wurde bisher selten in Verbindung mit dem damaligen didaktischen Diskurs in den deutschen Ländern betrachtet, was aber seiner akademischen Sozialisation und Erfahrung widerspricht. Somit kann die Alphabetisierung der Letten möglicherweise etwas vordatiert sowie begründet werden, wieso zu Beginn des 19. Jahrhunderts ein lesefähiges lettisches Publikum herangewachsen und dank seiner Bildung fähig war, die Lehrbücher der deutschen Sprache zu rezipieren.

3 Helmut GLÜCK/Ivonne PÖRZGEN, *Deutschlernen in Russland und in den baltischen Ländern vom 17. Jahrhundert bis 1941. Eine teilkommentierte Bibliographie*, Wiesbaden 2009, S. XX.

4 Der Sohn Gotthard Friedrich Stenders, Alexander Johann Stender (1744–1819), „setzte das Werk seines Vaters fort. Außer Liedern, Gedichten und Erzählungen verfaßte er sogar ein erstes Lustspiel in lettischer Sprache. Aber er hielt das alles nur für etwas vorübergehend Notwendiges und war der Überzeugung, die Letten müßten über kurz oder lang germanisiert werden. Um diesen Vorgang zu erreichen, gab er 1820 in Mitau das erste Lehrbuch der deutschen Sprache für Letten heraus“ (Friedrich SCHOLZ, *Die Entstehung eines einheimischen Schrifttums und die Anfänge einer schönen Literatur in der Region des Baltikums als Resultat der Symbiose zwischen Balten und Deutschen*, in: *Deutsche, Slawen und Balten. Aspekte des Zusammenlebens im Osten des Deutschen Reiches und in Ostmitteleuropa*, hrsg. von Hans Hecker/Silke Spieler, Bonn 1989, S. 41–54, hier S. 52).

2. Leben und Wirken Gotthard Friedrich Stenders – die wichtigsten Stationen

Gotthard Friedrich Stender (1714–1796) kam aus einer alteingesessenen deutsch-baltischen Pastorenfamilie. Aus acht Generationen dieser Familie stammten 15 Personen, die im Laufe von rund 300 Jahren als Pastoren tätig waren⁵, von denen Gotthard Friedrich (genannt der Alte Stender) und sein Sohn Alexander Johann (genannt der Junge Stender) die bekanntesten Vertreter sind. Dem Leben und Wirken des Alten Stender ist die Monographie von Zigrīda Fride (2003) gewidmet, der die wichtigen Daten zu seinem Bildungsweg und beruflichen Werdegang entnommen sind.

Im Jahr 1736 begann Stender sein Studium in Jena – an einer Universität, die zu den meist frequentierten höheren Bildungsstätten seitens der Deutschbalten im 18. Jahrhundert zählte. Wohl aus finanziellen Gründen habe er dann nach Halle wechseln müssen, wo Studenten aus armen Verhältnissen die Möglichkeit hatten, sich an der Schule des Universitätswaisenhauses als Lehrer zu verdingen.⁶ Den in Halle herrschenden Ideen des Pietismus soll Stender ambivalent gegenüber gestanden sein. Sein erster Biograph Johann Georg Czarnewski, der Stender persönlich gekannt hat, schreibt: *Die mistischen Übungen, die religiösen Tändeleien [...], z.B. Tagebücher über seinen Seelenzustand, über die Rührungen des heiligen Geistes und Regungen des Herzens zu halten, [...] war nicht für seinen Geist. [...] Er sprach zu oft, zu laut gegen die geistlichen Mummereien; die Folge war, daß man gegen ihn als Freigeist das Anathema aussprach und er das Waisenhaus verlassen mußte.*⁷ Er verließ Halle und kehrte 1739 ohne Universitätsabschluss nach Kurland zurück. Es folgten Jahre der Tätigkeit als Hauslehrer, als Pastor in den lettischen Gemeinden und intensiven Selbststudiums, darunter auch der mathematischen Werke Christian Wolffs.⁸ In diesen Jahren begann er sich intensiver auch mit der lettischen Sprache zu beschäftigen: *Mit der Schreibrtafel in der Hand, zeichnete er jedes ihm auffallende Wort, jeden unbekanntem Ausdruck auf*⁹

5 Zigrīda FRIDE, LATVIS. Gothards Frīdrihs Stenders, Rīga 2003, S. 8.

6 FRIDE, Latvis (wie Anm. 5), S. 19f.

7 Johann Georg M.F.A. CZARNEWSKI, Stenders Leben, nebst Anmerkungen und Beilagen: eine Vorlesung, den 21/4 Mai/Junius 1796 gehalten im Pastorate zu Sonnaxt gehalten (Kurlands Nekrolog oder Beiträge zu Biographien kurländischer Gelehrten), Mitau 1805, S. 13f.

8 CZARNEWSKI, Stenders Leben (wie Anm. 7), S. 15.

9 CZARNEWSKI, Stenders Leben (wie Anm. 7), S. 17.

und interessierte sich für die Lebensweise der Letten, wobei er gleichzeitig an seiner ersten lettischen Grammatik und am lettischen Lexikon¹⁰ zu arbeiten begann.¹¹

Im Jahr 1759 unternahm er seine zweite Auslandsreise¹² mit Stationen in Helmstedt (dort fertigte er für den Herzog von Braunschweig-Lüneburg einen Globus an, publizierte im „Braunschweiger Anzeiger“), Hamburg und Kopenhagen, wo er freundschaftliche Beziehungen zu dem russischen Diplomaten und ehemaligen Präsidenten der Petersburger Akademie der Wissenschaften (1734–1740) Johann Albrecht Korff pflegte, der Stenders wissenschaftliche Bestrebungen unterstützte.¹³ Nach der Veröffentlichung des Aufsatzes „Vom teutschen Accent, in dreyen Hauptregeln, die keiner Ausnahme unterworfen“ erhielt Stender 1765 die Bestätigung, dass er zum auswärtigen ordentlichen Mitglied der Königlichen deutschen Gesellschaft zu Göttingen ernannt worden war.¹⁴ Im folgenden Jahr reiste er nach Petersburg mit dem Ziel, Mitglied der Petersburger Akademie der Wissenschaften zu werden, was aber abgelehnt wurde.

Ab 1766 ist seine weitere, überaus produktive Tätigkeit wieder mit Kurland verbunden: vor allem als Pastor, aber auch als Übersetzer und Buchautor auf Lettisch und Deutsch. Zusammen mit seinem Freund Georg Johann von Bolschwing gründe-

10 Zum ersten Mal erschienen in Braunschweig 1761.

11 CZARNEWSKI, Stenders Leben (wie Anm. 7), S. 19.

12 *Zu Königslutter, im Fürstenthum Wolfenbüttel, sollte eine Realschule angelegt werden; Stender sollte der erste Schulrektor werden, doch die von ihm verbreiteten Vorschläge zur Erziehungsverbesserung wurden als schädliche Neuerungen verworfen* (CZARNEWSKI, Stenders Leben [wie Anm. 7], S. 24f.).

13 Johann Albrecht Korff war Freimaurer (FRIDE, Latvis [wie Anm. 5], S. 50) und Beziehungen zu ihnen pflegte Stender vermutlich schon in Kurland. Sie sollen ihm auch Kontakte in Deutschland verschafft haben. In Riga gab es die Großloge „Zum Nordstern“, gegründet 1750, die aus sechs Logen bestand; zu den Mitgliedern zählten die Verleger Hartknoch (Vater und Sohn) und Johann Gottfried Herder. In Mitau wurde 1754 die „Loge zu den drei gekrönten Schwertern“ gegründet, an der die meisten Lehrkräfte der *Academia Petrina* beteiligt waren, doch die Beitrittsanmeldung habe Stender abgelehnt (FRIDE, Latvis [wie Anm. 5], S. 41).

14 „Die Göttinger Deutsche Gesellschaft war nach dem Vorbild der unter der Leitung Gottscheds stehenden Deutschen Gesellschaft in Leipzig im Jahre 1738 gegründet worden [...]. Da sie vor allem ein Institut der Universität war, zählten zu ihren ordentlichen Mitgliedern fast ausschließlich Studierende [...] und zu den etwa 200 Ehrenmitgliedern eine Reihe Göttinger Professoren [...]. Livländer, Estländer und Kurländer haben ihr nur in verhältnismäßig geringer Zahl angehört und nur insofern sie sich durch eine besondere Rednergabe und literarische Interessen auszeichneten (Waltraut ROSENBERG, Baltische Studenten an der Göttinger Universität im 18. Jahrhundert, in: Baltisch-deutsche Kulturbeziehungen. Aufsätze zum 18. und frühen 19. Jahrhundert, hrsg. von Gerhard Lüpke mit einer Einleitung von Gert von Pistohlkors, Wedemark 1996, S. 5–15, hier S. 13).

te Stender 1766 auch Schulen für lettische Bauernkinder.¹⁵ Nachdem Johann Friedrich Steffenhagen 1781 den Verlag in Mitau übernommen hatte, wurden dort alle folgenden Werke Stenders gedruckt. Schon im selben Jahr erschien sein „Katechismus in Versen, zu einem erleichterten Religionsunterricht“, der für die Bildung der deutschen Jugend in ländlichen Gegenden gedacht war. Im Jahr 1782 erschien die lettische Version. Stender und Steffenhagen verfolgten von Anfang an ein gemeinsames Ziel: Möglichst vielseitige Bildung der Kurländer.¹⁶

Zu seiner Bedeutung als Literat stellt Frīde fest, dass sich der kurländische und livländische Zweig der lettischen Literatur unter Stenders Einfluss im Sinne einer von der europäischen Literatur abgeleiteten deutschen Version entwickelte.¹⁷ Gemeint sind nicht nur die vielen mehr oder weniger offensichtlichen Parallelen zu den Werken deutscher Autoren, sondern auch die Anregungen, die Stender aus diesen Werken für sein eigenes kreatives Schaffen geschöpft hat.¹⁸

Stender glaubte, dass das Leben der Bauern verbessert werden könne, wenn man ihnen Wissen über die Welt vermittelte und wissensbasiertes soziales Verhalten förderte. Daher wird er zu der Gruppe der Pastoren-Literaten gezählt, die die Ideen des Rationalismus verfolgten und für das Aufblühen des lettischen Buchwesens in den

15 FRĪDE, Latvis (wie Anm. 5), S. 78. Die Aussage beruht möglicherweise auf Czernawski: *Hauptmann von Bolschwing* [...] beschäftigte sich auch mit den Anstalten, die die Geistesbildung der Letten [...] befördern. Er stiftete eine Schule, und durch ein großmüthig gegebenes Legat suchte er die Dauer dieser Stiftung für die Zukunft zu sichern – und verwaisete dürftige Kinder seines Gebiets an der Wohltat des Unterrichts Theil nehmen zu lassen; CZARNEWSKI, Stenders Leben (wie Anm. 7), S. 61.

16 FRĪDE, Latvis (wie Anm. 5), S. 99.

17 FRĪDE, Latvis (wie Anm. 5), S. 78.

18 Die eventuellen Vorlagen und Vorbilder sowie Stenders kreativen Anteil an der Übersetzung sind ermittelt und diskutiert worden, z.B. „Augstas Gudrihbas Grammata“ (Das hohe Buch der Weisheit) versus Johann Christoph Gottscheds „Erste Gründe der gesammten Weltweisheit, darinn alle philosophischen Wissenschaften in ihrer natürlichen Verknüpfung abgehandelt werden“ (2. Aufl. 1736) (Jānis STRADIŅŠ, Zinātnes un augstskolu sākotne Latvijā, Rīga 2009, S. 238), die Übersetzung der Ode von Barthold Heinrich Brockes (Königsberg 1753) (Jānis STRADIŅŠ, Stenderi un „Augstas gudribas grāmata“ latviešu kultūras vēsturē, in: Gothards Frīdrihs Stenders. Augstas gudribas grāmata no pasaules un dabas. 1796. gada izdevuma teksts ar komentāriem, Rīga 1988, S. 11–43, hier S. 15), „Scheimes Draudses Basnizas=Kunga Swehti Stahsti“ (Lettische Bibelgeschichte) für Kinder (Königsberg 1756) versus Johann Hübners „Zweymal zwey und funfzig auserlesene biblische Historien aus dem Alten und Neuen Testament“ (Liegnitz 1714) (Konstantīns KARULIS, G.F. Stenders latviešu grāmatniecībā, literatūrā un valodniecībā, in: Gothards Frīdrihs Stenders. Augstas gudribas grāmata no pasaules un dabas. 1796. gada izdevuma teksts ar komentāriem, Rīga 1988, S. 47–89, hier S. 54).

70er und 80er Jahren des 18. Jahrhunderts sorgten.¹⁹ Die Alphabetisierung der Letten war wohl die wichtigste Voraussetzung, um dieses Ziel zu erreichen.

3. Der Stand der Alphabetisierung der Letten im 17. und 18. Jahrhundert: Unterrichtsformen und Lehrbücher

Der Kenner des lettischen Buchwesens Aleksejs Apīnis ist der Meinung, dass es schon im 17. Jahrhundert ein lettisches Leseublikum gab, zuerst hauptsächlich in Riga, und dass sogar deutschsprachige Literatur bzw. religiöse Handbücher von dieser Gruppe rezipiert wurden.²⁰ Diese hypothetische und optimistische Annahme beruht auf der Feststellung, dass z.B. die Auflage des von dem Rigaer Buchdrucker Mollin 1615 herausgegebenen deutschen Handbuchs in drei Teilen (I. Psalmen und geistliche Lieder, II. Evangelia und Episteln, III. Enchiridion) die geschätzte Zahl der deutschen Abnehmer überstieg.²¹ Als weiteres Indiz für eine zwar zahlenmäßig noch geringe, doch stabile lettische Leserschaft dienen Apīnis die wiederholten Ausgaben der religiösen Texte, wohingegen die linguistischen Werke (Wörterbücher und Grammatiken) keine weiteren Auflagen erlebten.²²

Zum Schulwesen Kurlands stellt Apīnis fest, dass hier um die Mitte des 17. Jahrhunderts einige Elementarschulen bestanden, die auch für Letten zugänglich waren. In Riga gab es zwei lettische Knabenschulen – an der Johanniskirche und an der Gertrudenkirche –, wo die Jungen als Kirchendiener ausgebildet wurden; an der Johanniskirche wurden sie auch zu Küstern ausgebildet, die während religiöser Zeremonien vorlesen und singen sollten.²³ Das (lettische) Schulnetz mit den Kirchspiel-schulen habe in den 70er Jahren des 17. Jahrhunderts zugenommen²⁴, so dass bis zum Anfang des 18. Jahrhunderts von einem quantitativen Zuwachs der lesekundigen Letten auszugehen sei: Die Lesefähigkeit unter den Letten sei damals als eine signifikante soziale Erscheinung zu werten. Gravierend wirkte sich allerdings der Nordische

19 Aleksejs APĪNIS, *Vai ābece vien?*, in: Vecais Stenders. Bildu ābice, Rīga 1977, S. 28–36, hier S. 28.

20 Aleksejs APĪNIS, *Grāmata un latviešu sabiedrība līdz 19. gadsimta vidum*, Rīga 1991, S. 42.

21 APĪNIS, *Grāmata* (wie Anm. 20), S. 41.

22 APĪNIS, *Grāmata* (wie Anm. 20), S. 53.

23 APĪNIS, *Grāmata* (wie Anm. 20), S. 54.

24 APĪNIS, *Grāmata* (wie Anm. 20), S. 65.

Krieg aus, der über ein halbes Jahrhundert hinweg die Alphabetisierung der Letten stagnieren ließ. Im Zeitraum von 1710 bis 1755 erschienen insgesamt nur etwa 60 Bücher auf Lettisch.²⁵

Ein Wendepunkt in der lettischen Alphabetisierung verbindet sich mit den Aktivitäten des livländischen Generalsuperintendenten Jakob Benjamin Fischer im 18. Jahrhundert, der die livländischen Pastoren (geographisch entspricht Livland etwa der Südhälfte des heutigen Estland und dem Nordosten Lettlands) auf das Bildungsprogramm der lettischen Bauern verpflichtete: die Bibel, das Handbuch, den Katechismus und die Fibel.²⁶ Auch Waltraut Rosenberg betont, dass in Livland im Laufe des 18. Jahrhunderts das Analphabetentum unter den Bauern durch die Errichtung von Kirchspiel- und Hofschulen sowie durch die Einführung strengerer Visitationsordnungen merklich abgenommen habe.²⁷

Einen wichtigen Impuls für die Bauernbildung hatte die aus dem Pietismus erwachsene Herrnhuter Brüdergemeine geleistet, der sich viele Adlige anschlossen. So begründete Magdalena Elisabeth von Hallart 1738 ein lettisches Lehrerseminar in Valmiermuiža (Wolmarshof), das bis 1743 bestand. Es gab auch Schulen auf einzelnen Gutshöfen.²⁸ Nach Apīnis wurden in den Jahren 1766 bis 1768 in Livland 169 Schulen mit etwa 2.500 Schülern, im Jahr 1819 hingegen nur 98 Schulen mit etwa 2.200 Schülern gezählt.²⁹

In Kurland dagegen zählte man 1824 nur 23 Schulen,³⁰ da hier die Schulen für Bauernkinder erst in den 80er und 90er Jahren des 18. Jahrhunderts gegründet wurden. Bis dahin wurden lettische Bauernkinder im Lesen und im Singen der Kirchenlieder von Küstern an den Kirchen oder von so genannten Halbdeutschen (sozial aufsteigenden Letten, die sich in das Deutschtum integriert hatten oder es versuchten)

25 APĪNIS, Grāmata (wie Anm. 20), S. 70, 72.

26 APĪNIS, Grāmata (wie Anm. 20), S. 72.

27 Waltraut ROSENBERG, Johann Friedrich Steffenhagen als Verleger lettischer volkspädagogischer Bücher, in: Baltisch-deutsche Kulturbeziehungen. Aufsätze zum 18. und frühen 19. Jahrhundert, hrsg. von Gerhard Lüpke mit einer Einleitung von Gert von Pistohlkors, Wedemark 1996, S. 71–88, hier S. 80. Die kirchlichen Visitationsprotokolle aus der ersten Hälfte des 18. Jahrhunderts (etwa 1732) belegen aber, dass die Zahl der Lesekundigen in verschiedenen Kirchspielen sehr unterschiedlich war: APĪNIS, Grāmata (wie Anm. 20), S. 77.

28 APĪNIS, Grāmata (wie Anm. 20), S. 76f.

29 APĪNIS, Grāmata (wie Anm. 20), S. 110.

30 Ebenda.

unterrichtet.³¹ Die meisten Kinder in Kurland und Livland haben aber noch zu Beginn des 19. Jahrhunderts lediglich Hausunterricht genossen³² oder das ABC von Leuten erlernt, die das Lesen beherrschten.³³ Als Stenders Fibeln 1782 und 1787 erschienen, war also der Hausunterricht die wichtigste Form der Alphabetisierung, an der Eltern der Kinder einen großen Anteil nahmen.³⁴ Nach Konstantins Karulis wurde zu diesem Zweck das von Stender verfasste Werk „Swehti stahsti“ (Lettische Biblische Geschichten), das 1756 in Königsberg gedruckt worden war, als Lesebuch eingesetzt. Es handelte sich um eine Nacherzählung von Bibelgeschichten, ergänzt um Fragen, Antworten und didaktische Schlussfolgerungen. Dieses Werk wurde nach dem Vorbild von Johann Hübners „Zweymal zwey und funfzig auserlesene biblische Historien aus dem Alten und Neuen Testament“ (1714) verfasst.³⁵ Ebenso soll auch Stenders im Weiteren besprochene „Bildu Ahbize“ (Bilderfibel) von 1787 den Hausunterricht unterstützt haben, wovon ein Zweizeiler auf dem Titelblatt zeugt³⁶:

*Gohds mahtei, kas to mihli darr, Geehrt sei die Mutter, die mit Liebe das tut,
Ko tehws dehl darbeem ta ne warr³⁷ Was der Vater wegen der Arbeit nicht kann.³⁸*

Der Vers und das zugehörige Bild suggerieren, dass in diesen Prozess vor allem Frauen involviert waren.³⁹ Im Prinzip ähnlich kommt die Frau als Lehrerin mehrmals

31 APĪNIS, Vai ābece (wie Anm. 19), S. 32. Ähnlich wie Apīnis stellt auch Rosenberg fest, dass es in Kurland während des 18. Jahrhunderts kein organisiertes Bauernschulwesen gab: „Der Unterricht des Landvolkes beschränkte sich von seiten der Kirche im allgemeinen auf die sonntägliche Katechisation und Kinderlehre. Die Errichtung von Landschulen war der privaten Initiative einzelner Gutsherren und Pastoren überlassen.“ ROSENBERG, Johann Friedrich Steffenhagen (wie Anm. 27), S. 80.

32 Nach Angaben von Apīnis waren es im Jahr 1819 etwa 95 %: APĪNIS, Grāmata (wie Anm. 20), S. 110.

33 APĪNIS, Grāmata (wie Anm. 20), S. 112.

34 KARULIS, G.F. Stenders (wie Anm. 18), S. 52.

35 KARULIS, G.F. Stenders (wie Anm. 18), S. 54; vgl. Heinrich SCHAUDINN, Deutsche Bildungsarbeit am lettischen Volkstum des 18. Jahrhunderts, München 1937, S. 97.

36 APĪNIS, Vai ābece (wie Anm. 19), S. 32.

37 Gotthard Friedrich STENDER, Bildu-Ahbize, Jelgava 1787, Titelblatt (Faksimile: Vecais Stenders. Bildu ābice, Rīga 1977).

38 Übersetzung: Ineta Balode.

39 Dass Frauen insgesamt in der vorschulischen Bildung eine wichtige Rolle spielten, bezeugen auch die autobiographischen Aufzeichnungen des aus Goldingen (heute: Kuldīga in Kurland) gebürtigen deutschen Kaufmanns und späteren Rigaer Ratsherrn Sebastian Heinrich Kruse, der berichtet: *die Anfangs Weißenschaft in der Gottseeligkeit lehrte ich bey meine Groß Mutter, die d[ann] [an] verschiedene mehrere unterricht Vertheilten, als ich aber größer wurde und im lesen schon geübt war,*

auch in deutschen ABC-Büchern des 18. Jahrhunderts vor, z.B. in Felix Christian Weißes „Neues A, B, C, Buch“ (1773), und die Rolle der Mutter im vorschulischen Bildungsprozess wird auch von Johann Bernhard Basedow (1770) betont.⁴⁰

Ohne Angaben zur Gesamtbevölkerung zu liefern, schließt Apinis, dass im letzten Drittel des 18. Jahrhunderts etwa 40 Prozent der lettischen Bauern lesen konnten, in Kurland allerdings um die Wende zum 19. Jahrhundert nur ein Drittel der Letten.⁴¹ Die von Rosenberg gelieferten Daten über die Lesekundigen in Livland für das Jahr 1778 übertreffen sogar die Angaben von Apinis: Ihr zufolge „ergeben die dem livländischen Konsistorium von den Gemeindegeistlichen aus 35 Kirchspielen eingesandten Daten, daß damals auf 108.000 bäuerliche Eingepfarrte 52.000 Lesekundige kamen“.⁴² Im Jahr 1800 soll der Anteil der alphabetisierten Personen (gemessen an der Gesamtzahl der Verzeichneten aus 54 Kirchspielen) bereits etwa zwei Drittel betragen haben.⁴³

Somit belegen die Daten, dass schon in der zweiten Hälfte des 18. Jahrhunderts mit einer bedeutenden Anzahl lettischer Leser zu rechnen ist. Im Unterschied zum 17. Jahrhundert, als das intensive Lesen – d.h. die wiederholte Rezeption schon bekannter Informationen – dominierte⁴⁴, hat sich um die Mitte des 18. Jahrhunderts laut Apinis eine neue Lesepraxis bei den Letten entwickelt. Die Tendenz ging hin zur

wurde ich in die große Schule gegeben (Aufzeichnungen des rig. Rathsherrn Sebastian Heinrich Kruse zu Goldingen 1733 4 März n. H. über sein Leben und seine Familie. Historisches Staatsarchiv Lettlands, Mitte 18. Jh., Sammlung 4038.2., Nr. 458, pag. 175v).

40 *Das Buch soll so praktisch geschrieben werden, daß im Mangel der Schulen und Hofmeister eine jede Mutter, welche verständig ist, oder es werden kann, den Weg eines angenehmen und nützlichen Unterrichtes in den ersten Jahren der Kinder vollkommen gebahnet findet*; Johann Bernhard BASEDOW, Das Methodenbuch für Väter und Mütter der Familien und Völker, Altona/Bremen 1770, S. 13f.

41 Apinis vergleicht diese Daten mit Deutschland, wo um 1800 etwa 50 % lesen konnten, doch die Lesekundigen gehörten dort in erster Linie den bürgerlichen Kreisen an; APINIS, Grāmata (wie Anm. 20), S. 110. Nach Reinhard Wittmann ist Genaueres über die Anzahl der lesekundigen Personen in der zweiten Hälfte des 18. Jahrhunderts nur aus Schweden bekannt. Dort hätten alle erwachsenen Personen (1,3 Millionen) halbwegs lesen und schreiben können. Dies sei eine einmalige Erscheinung im damaligen Europa gewesen. In anderen Ländern sei diese Rate viel geringer gewesen. In Großbritannien z.B. habe es noch 1788 in einem Viertel der Gemeinden keine Schulen gegeben. In Frankreich hätten in den 1780er Jahren 9,6 Millionen Franzosen ihren Namen schreiben können, doch lag der Anteil der Analphabeten um 1789 noch bei 60 %. Reinhard WITTMANN, Gibt es eine Leserevolution am Ende des 18. Jahrhunderts?, in: Die Welt des Lesens, hrsg. von Roger Chartier/Guglielmo Cavallo, Frankfurt am Main/New York 1999, S. 419–454, hier S. 426.

42 ROSENBERG, Johann Friedrich Steffenhagen (wie Anm. 27), S. 80.

43 Ebenda; Rosenberg beruft sich auf SCHAUDINN, Bildungsarbeit (wie Anm. 35), S. 79.

44 APINIS, Grāmata (wie Anm. 20), S. 55.

Suche nach neuen Kenntnissen und Informationen, nach emotionalen Erlebnissen und nach Abstraktionen, kurz gesagt: Das Lesen wurde zunehmend extensiv.⁴⁵ Auf ähnliche Tendenzen in der Lesepraxis in Deutschland weist Reinhard Wittmann hin.⁴⁶

Was hätten nun Letten in der zweiten Hälfte des 18. Jahrhunderts lesen können? Neben den lettischen Veröffentlichungen Stenders⁴⁷ bot sich auch weitere Lektüre an, z.B. Kalender⁴⁸ und die in den 1780er und 90er Jahren publizierten Werke der ökonomischen Aufklärung, die Bereiche wie Landwirtschaft, Medizin und Ernährung betrafen.⁴⁹ Dass in der zweiten Hälfte des 18. Jahrhunderts die Nachfrage nach Lesestoffen auf Lettisch wuchs, sieht man nicht nur an den Erstauflagen, sondern auch an Nachdrucken bzw. Neuauflagen. So gibt Schaudinn folgende Zahlen an: „[I]n der ersten Hälfte des Jahrhunderts [kamen] auf 35 lettische Erstauflagen 10 Neuauflagen, in der zweiten Hälfte aber auf 140 schon 130 [...], die Kalender nicht mitgerechnet“.⁵⁰ Wie Schaudinn bemerkt, gab es aber zu dieser Zeit noch kein richtiges Schulbuch des Lettischen; als Unterrichtsmaterial wurden in den Schulen der Katechismus, Gesang-

45 APĪNIS, Grāmata (wie Anm. 20), S. 80. Das Diskutieren und Nachdenken über Inhalte ist in den Protokollen der Brüdergemeinen belegt: APĪNIS, Grāmata (wie Anm. 20), S. 81.

46 Zumal „an die Stelle der intensiven, lebenslangen Wiederholungslektüre eines kleinen Kollektivkanons vertrauter und normativer, immer wieder rezipierter Texte – größtenteils religiöser Art, allen voran die Bibel – ein extensives Leseverhalten setzte, das auf moderne, säkularisierte und individuelle Weise begierig war, neue, abwechslungsreiche Lesestoffe zur Information und insbesondere zur privaten Unterhaltung zu konsumieren“. WITTMANN, Leserevolution (wie Anm. 41), S. 422.

47 Die „Schriften des ‘alten’ Stender, die in ihrer volkstümlichen Sprache der Denkweise und Vorstellungswelt des lettischen Bauern weitgehend angepaßt waren“: ROSENBERG, Johann Friedrich Steffenhagen (wie Anm. 27), S. 83.

48 „Schon im Jahre 1758 soll in Kurland der älteste lettische Kalender erschienen sein“: SCHAUDINN, Bildungsarbeit (wie Anm. 35), S. 101. Er beruft sich auf Angaben des Bibliographen Jānis Misiņš: Vecākais kalendars latviešu valodā, Izgl. Min. Mēn. IV., Rīga 1923, S. 149f. Nachgewiesen werden kann zumindest der Kalender von 1763: Jauna un Wezza Latweeschu Laiku un notikkuschu Leetu Grahmata us to 1763. Gaddu [...], Mitau 1763. Seine Auflage soll weitgehend derjenigen deutscher Kalender entsprochen haben: 2.100 Exemplare allein in Kurland 1776, 2.500 Exemplare 1777, 2.800 Exemplare 1784. SCHAUDINN, Bildungsarbeit (wie Anm. 35), S. 101.

49 Z.B. No Semmes un mahju kohpschanas Latweeschu jaunekleem pa labbu (Büchlein von der Land- und Hauswirtschaft, den lettischen Jünglingen zugute), Jelgawā 1783; Kartoppelu Dahrs (Der Kartoffelacker), Riga 1790; Latweeschu Ahrste (Lettischer Arzt), Oberpahlen 1768; Mahziba preeksch Behrnu=Sanehmejahn (Anleitung für Hebammen), Jelgawā 1783; SCHAUDINN, Bildungsarbeit (wie Anm. 35), S. 100.

50 SCHAUDINN, Bildungsarbeit (wie Anm. 35), S. 103.

bücher und die Bibel benutzt.⁵¹ Er beruft sich hier auf Jannau⁵² und erwähnt, dass das erste lettische Schulbuch „Skohlas=Grahmata“ von Gottfried Georg Mylich (1735 Danzig–1815 Mitau) im Jahre 1803 erschien.

Diese kurze Zusammenfassung der Ansichten über die Alphabetisierung der Letten anhand vorwiegend lettischsprachiger Untersuchungen scheint wichtig, weil sie aufgrund der Veröffentlichungssprache der internationalen Forschung nur begrenzt zugänglich sind. Sie modifizieren das Bild des Alphabetisierungsprozesses der Letten, und manche Aussagen können unter Heranziehung deutschsprachiger Veröffentlichungen bestätigt werden.

4. Kurzbeschreibung der ABC-Bücher Stenders

Schon 1774 spricht Stender im Vorwort zu seiner „Swehtas gudribas Grahmatinna“ (Das Buch der heiligen bzw. der Biblischen Weisheit) den Leser an, indem er ihn – den „lieben Letten“ – aufmuntert, dieses Buch so lange zu lesen, bis er die Lehre im Kopf und im Herzen hat. Dabei soll der Leser die Inhalte auch seinem Kind von klein an verständlich machen.⁵³ Es ist offensichtlich, dass in diesem Fall ein kompetenter Vorleser vorgesehen ist. Stenders erste Anleitung zum Lesen erscheint aber erst acht Jahre später, im Jahre 1782.

4.1. „Jauna ABZ“ bzw. Neues ABC (1782)

Dieses Lehrbuch zum Lesenlernen ist 16 Seiten stark und enthält für solche ABC-Büchlein charakteristische Strukturelemente: Buchstaben (groß, klein), Silben, Wörter und Kurztexte. Somit schließt es sich dem Fibeltypus an, der sich schon in der zweiten Hälfte des 16. Jahrhunderts allgemein durchgesetzt hatte, inhaltlich sehr

51 SCHAUDINN, Bildungsarbeit (wie Anm. 35), S. 105.

52 Gemeint ist: Heinrich Johann von JANNAU, Geschichte der Slavery, und Charakter der Bauern in Lief- und Ehtland, o.O. 1786, S. 117.

53 *Lassi to tamehr, kamehr galvā un sirdi paleek. Mahzi arridsan tawus behrninus no masahm deenahm scho grahmantinnu.* Gotthard Friedrich STENDER, Swehtas gudribas Grahmatinna, Jelgawā un Aisputte 1774, S. A2v.

uniform war und nur aus einem Bogen bestand. Bei entsprechender Faltung ergab sich eine Broschüre im Oktavformat, die aus acht Blättern bzw. 16 Seiten bestand⁵⁴ – genau wie bei Stender. Doch im Unterschied zu dieser traditionellen Fibel, die auf der ersten Seite gleich mit dem Alphabet begann,⁵⁵ ist Stenders „Jauna ABZ“ mit einem Titelblatt versehen, auf dem eine Balkenwaage mit zwei Gewichten abgebildet ist. Das Gewicht *Deewa wahrds* (das Wort Gottes) hebt eine Waagschale dem sonnenbestrahlten Himmel entgegen, das Gewicht *Brandwihns* (Branntwein) zieht die andere Schale nach unten. Die Botschaft ist eindeutig: Die christliche Moral ist der Trinkerei und niedrigen Instinkten vorzuziehen; dazu befähigt die Bildung. Auf der nächsten Seite wird das Bildmotiv nochmals sprachlich in Strophenform verdeutlicht: Wenn auch manche Eltern, vom Branntwein verlockt und vom Rausch benebelt, die Kinder wie Vieh behandeln, soll das Kind diesem bösen Vorbild nicht folgen; es soll lieber in die Schule gehen und sich das nützliche, aufbauende Buchwissen aneignen.⁵⁶

Nach der Vorstellung der Buchstaben und einfacher, durchaus traditioneller Silbenreihen wie *Ba be bi bo bu* oder *Ab eb ib ob ub*⁵⁷ kommen Silben, die gleichzeitig auch sinnvolle Morpheme darstellen wie *aug* (wächst), *aiz* (hinter) und dergleichen.⁵⁸ Diese bedeutungstragenden Elemente haben Apīnis zu dem Schluss geführt, dass Stender die Leseübungen gezielt dem lettischen Sprachsystem anpasste.⁵⁹ Die Leseanleitung endet mit einem Abschnitt, in dem das Zusammenlesen von Kurztexten in Silben bzw. von 56 christlichen Lebensweisheiten erfolgen soll.⁶⁰ Die inhaltliche Analyse der Kurztexte zeigt, dass es sich hier um Stenders eigenhändige Übersetzungen des „Katechismus in Versen, zu einem erleichterten Religionsunterricht, für die Jugend auf dem Lande“ (1781) handelt, vorzugsweise des Abschnitts *Die Haustafel, oder die*

54 Gisela TEISTLER, *Fibeln als Dokumente für die Entwicklung der Alphabetisierung*, in: *Geschichte der Fibel*, hrsg. von Arnold Grömminger, Frankfurt am Main u.a. 2002, S. 109–135, hier S. 115.

55 Ebenda.

56 Gotthard Friedrich STENDER, *Jauna ABZ un lasischanas Mahziba, samt „Tā Mahziba, kà tee Skohlmeisteri pehz scho jaunu ABZ teem Skohlas-beerneem to Lassischanu it weegli warr ismahziht“* (Anleitung, wie die Schulmeister nach diesem ABC den Schulkindern das Lesen ganz leicht beibringen können), Jelgava 1782, S. II, 3. und 4. Strophe.

57 STENDER, *Jauna ABZ* (wie Anm. 56), S. V u. VI.

58 STENDER, *Jauna ABZ* (wie Anm. 56), S. VIIff.

59 APĪNIS, *Vai ābece* (wie Anm. 19), S. 30.

60 STENDER, *Jauna ABZ* (wie Anm. 56), S. XIIff.

vornehmsten Lehren des menschlichen Lebens.⁶¹ Somit dominieren in diesem ABC-Buch inhaltlich traditionelle, an christliche Erziehungslehren und den Katechismus anknüpfende Texte.⁶²

Laut Apinis habe Stender eine solche Lernmethode etablieren wollen, die sich vom traditionellen Buchstabieren unterschied; stattdessen habe er Elemente der Lautiermethode einführen wollen.⁶³ Wenn auch der von Stender angebotene Lesestoff an sich (abgesehen von der angeblichen Anpassung an das Sprachsystem des Lettischen) kaum entsprechende Indizien aufweist, lassen die methodologischen Anweisungen für den Lehrer (in der Erstausgabe von 1782 sowie in der dritten Ausgabe von 1797) diese Interpretation durchaus zu. Hier wird z.B. darauf hingewiesen, dass bestimmte Buchstabenkombinationen einzelnen Lauten zuzuordnen sind: Die nach dem deutschen Vorbild schriftlich realisierten *sch* und *tsch* sind als die Laute /ʒ/ und /č/ zu lesen, das Schriftzeichen *h* nach dem Vokal sei als seine Dehnung aufzufassen. Somit werden hier die Prinzipien der Lautiermethode sichtbar.⁶⁴ Weiterhin zeugt davon auch die Anweisung, dass das Wort *schehl* (schade) nicht Buchstabe für Buchstabe,

61 Textvergleiche zwischen dem „Katechismus in Versen“ (1781) und dem „Jauna ABZ“ (1782) belegen die Parallelen, z.B.

Mit Gott fang jede Arbeit an,

Alsdann gelingt sie dir,

Und wenn die Arbeit ist gethan,

So danke Gott dafür.

(STENDER 1781, S. 36)

Ar Dee=wu ka=tru dar=bu sahz,

Tad te=wim is=doh=sees.

Un dar=bu beid=sis at=kal nahz,

Un Dee=wam sakk pal=dees.

(STENDER 1782, Vers 1)

Weitere Parallelen zeigen die Verse wie *O Gott, verleih mir Licht und Kraft* usw. (STENDER 1781, S. 47) versus *Tu, Deews, dohd prah=tam speh=zi=bu* usw. (STENDER 1782, Vers 56), *Mit jedem Abend prüfe dich* usw. (STENDER 1781, S. 47) versus *Ik=wak=ka=ros is=mek=le=jees* usw. (STENDER 1782, Vers 55) u.a. Zum vollständigen Vergleich siehe: Gotthard Friedrich STENDER, *Katechismus in Versen*, zu einem erleichterten Religionsunterricht, für die Jugend auf dem Lande, Mitau 1781.

62 Dies steht im Gegensatz zur Behauptung von Apinis, dass die Lesestücke der Realität angepasste bzw. angenäherte Texte darstellen; APINIS, *Vai ābece* (wie Anm. 19), S. 31. Im Gegenteil betont Stender in den Anweisungen an den Lehrer die Notwendigkeit der Konsequenz bei der Lehre der Religionstexte. Wenn das Kind das Heilige Gebet und Pater Noster lesen kann, soll es mit den heiligen Schriften anfangen: *to swehtu Luhgschanu un to Pahtarinnu [...] lassiht mahk, tad laiks irr tohs swehtus Stahstus Kristigas Mahzibas Grahmatā eesahkt* (STENDER, *Jauna ABZ* [wie Anm. 56], S. XVIII). Eventuell verweist Stender auf den Lesestoff in seinem schon 1766 in Jelgawa/Aisputte (deutsch: Mitau/Hasenpoth) erschienenen Werk mit vergleichbarem Titel und Inhalt *„Tahs Kristigas Mahzibas Grahmata teem Latweescheem par swehtu iskaidroschanu sarakstita“* (Ein Buch der christlichen Lehre, für die Letten zur Erklärung dieser Lehre verfasst).

63 APINIS, *Vai ābece* (wie Anm. 19), S. 30.

64 Ebenda.

sondern als eine Lautsequenz zu lesen sei: *schee. eh.* ⁶⁵, mahnend: *Sargies, ka tu to ne leezi bohkstaweereht s.c.h.* ⁶⁶ (Pass auf, dass du es nicht buchstabieren lässt wie s.c.h.).

Insgesamt sieht Stender sieben aufeinander aufbauende Schritte für den Leseunterricht vor, die von Einzelbuchstaben und Lauten (Schritte 1 bis 3) über das Lesen von Silben (Schritt 4) zum zusammenhängenden Lesen (Schritt 6) führen, inklusive dem Üben der Atemtechnik beim Lesen komplizierter Wörter und dem Erkennen der prosodischen Struktur des Wortes mit dem vokalischen Nukleus. Im Schritt 5 wird z.B. erklärt, wie das Lesen ‚schwieriger Wörter‘ wie des Partizips *pirkts* (gekauft) beizubringen sei: *pir > pirk > pirk > pirkts*, denn beim sonstigen Buchstabieren *p.i.r.k.t.s* erkenne das Kind keine Bedeutung des Wortes. ⁶⁷ Beim Lesen der Texte wird auf die Rolle der Interpunktionszeichen und auf die Intonation aufmerksam gemacht. Die Texte soll man ausdrucksvoll lesen lernen, wie es gelehrte Leute tun; die Aussprache soll deutlich sein, und man soll ‚mit Verstand‘ lesen. ⁶⁸ Im letzten Schritt sind dem Kind, nachdem es schon lesen kann, Zahlen beizubringen: zuerst einfache Zahlen, dann Jahresangaben sowie die römischen Ziffern. Das Kind soll die Lieder im Gesangbuch finden und die entsprechende Seite nachschlagen können. ⁶⁹

In der Anweisung für Lehrer wird mehrmals auf die deutsche Sprache Bezug genommen; offenbar sieht Stender in erster Linie deutsche Muttersprachler (oder Personen, deren schulische Bildung auf Deutsch erfolgt ist) als Lehrer. Er weist auf die Buchstaben bzw. Laute hin, die im Deutschen und im Lettischen unterschiedlich sind bzw. in der einen oder anderen Sprache fehlen. ⁷⁰ Die Anweisung enthält eine kommentierte tabellarische Übersicht auf Lettisch über die Aussprache der Buchstaben und Buchstabenkombinationen mit Anmerkungen wie: Lies nicht wie das deutsche *e*, sondern als *ê*, wie es die Letten am Wortanfang tun! Oder bei *g*: Pass auf, dass du es nicht zu sehr verdeutschst! ⁷¹ Wohl unbewusst nimmt Stender auf die Besonderheiten der Aussprache des Deutschen im Baltikum Bezug, nämlich die Aussprache von <*g*> als [j] in bestimmten Positionen, wo Ähnlichkeiten mit der Aussprache im norddeutschen Raum bestehen, also bei *j*: Lies *jeē*. Es lautet wie das deutsche *ge!* ⁷²

65 STENDER, Jauna ABZ (wie Anm. 56), S. XX.

66 STENDER, Jauna ABZ (wie Anm. 56), S. XXII.

67 STENDER, Jauna ABZ (wie Anm. 56), S. XXV.

68 STENDER, Jauna ABZ (wie Anm. 56), S. XXVII.

69 STENDER, Jauna ABZ (wie Anm. 56), S. XXX.

70 STENDER, Jauna ABZ (wie Anm. 56), S. XX.

71 STENDER, Jauna ABZ (wie Anm. 56), S. XXI.

72 Ebenda.

4.2. „Bildu-Ahbize“ bzw. Bilderfibel (1787)

Dieses Buch besteht aus zwei Teilen. Im ersten Teil werden einzelne Buchstaben und Buchstabenkombinationen, die einzelne Laute bezeichnen, alphabetisch präsentiert, begleitet von 23 Holzschnittabbildungen und entsprechenden Zweizeilern, die jeweils mit dem betreffenden Buchstaben bzw. Laut beginnen. Stender hat sich auch an der künstlerischen Gestaltung der Fibel beteiligt und Zeichnungen für die Holzschnitte angefertigt.⁷³ Die Bildmotive weisen Parallelen mit den Abbildungen in damaligen Enzyklopädien und Lehrbüchern auf, nur dass Stender eine dem lettischen Bauern vertraute Welt dargestellt hat; der Adressat soll in den Bildern ihm bekannte Baukonstruktionen, Details der Bauernwirtschaft, Alltagsgegenstände, typische Kleidung usw. erkennen und sich damit identifizieren können.⁷⁴ Apinis verweist auf gewisse Ähnlichkeiten mit Jan Amos Comenius' „Orbis sensualium pictus“ (1685) in der visuellen Kontextualisierung einzelner Buchstaben, z.B. beim *Tsch* und dem Motiv der *Invitatio*.⁷⁵ Stender sei der Ansicht von Comenius gefolgt, dass das Bild am besten die Auffassungsfähigkeit des Kindes fördert.⁷⁶ Nach Arnold Grömminger und Horst Schiffler waren Illustrationen beim Lesenlernen zu allen Zeiten wichtig. Sie erkennen insgesamt sechs Hauptfunktionen des Bildes, von denen „die mnemotechnische Stützfunktion“ an erster Stelle genannt und mit dem Anlautverfahren beim Lesenlernen verbunden wird.⁷⁷ Genau diese Funktion spielt eine wichtige Rolle in Stenders Bilderfibel.

Der zweite Teil der Bilderfibel enthält das schon 1782 veröffentlichte ABC bis zum Abschnitt mit den 56 christlichen Lebensweisheiten. Im Unterschied zum „Jauna ABZ“ haben die Inhalte der vorzulesenden Zweizeiler stärker weltlichen Charakter, z.B.:

<i>Nams und lauks, un darba=rohkas klaht,</i>	Haus und Acker, dazu noch Arbeitshände,
---	--

73 Valdis VILLERUŠS, Laikmeta dokuments, in: Vecais Stenders. Bildu àbice, Rīga 1977, S. 37–44, hier S. 40.

74 VILLERUŠS, Laikmeta dokuments (wie Anm. 73), S. 42.

75 APĪNIS, Vai ābece (wie Anm. 19), S. 34.

76 APĪNIS, Vai ābece (wie Anm. 19), S. 31.

77 ARNOLD GRÖMMINGER/HORST SCHIFFLER, Die Funktion der Illustration in der Geschichte der Bibel, in: Geschichte der Fibel, hrsg. von Arnold Grömminger, Frankfurt am Main u.a. 2002, S. 77–97, hier S. 77.

*Tē warr dsihwoht und wehl mantu kraht.*⁷⁸

Hier kann man leben und auch wohlhabend werden.⁷⁹

Nach Ingeborg Willke wurden die ABC-Lesetexte (ursprünglich und am häufigsten das Vaterunser, Morgen- und Abendgebete, der Katechismus, moralische Lehrtexte) schon zu Beginn des 16. Jahrhunderts durch Texte weltlichen Charakters, z.B. durch „Sprüche der Weisen Griechenlands“ ergänzt. Als frühes Beispiel führt sie das „handtbuchlein wie man die kinder zu der geschriff vnd lere halten soll“ (1524) von Philipp Melanchthon an.⁸⁰

In der Bilderbibel werden also zwei wichtige Stufen des Leseunterrichts miteinander kombiniert: das Vorlesen als Vorstufe zum ersten Kennenlernen der Buchstaben und Laute, das Memorieren unterstützend, mit der ersten Anleitung zum Lesen. Die zusammenhängenden Lesestoffe fehlen hier – möglicherweise weil schon mehrere auf Lettisch von Stender verfasste Werke erschienen waren, die Lektüre zur Erkundung der Welt (Das Hohe Buch der Weisheit) sowie zur Unterhaltung und zur religiösen und moralisch-ethischen Erbauung dienen konnten.

4.3. Exkurs: Stenders ABC-Bücher und die Schreiblehre

Obwohl Gotthard Friedrich Stenders große Verdienste bei der Alphabetisierung der Letten anerkannt werden, etwa dass er methodologisch sogar dem allgemeinen Stand in den deutschsprachigen Ländern voraus gewesen sei, wird festgestellt, dass seine ABC-Bücher keine Anleitung zum Schreiben enthalten. Als Begründung wird die ablehnende Haltung der deutschbaltischen Gutsbesitzer erwähnt, die in einem schreibkundigen lettischen Bauern eine soziale Gefahr gesehen hätten.⁸¹ Dennoch habe ein anderer Literat, der livländische Pastor Christoph Harder, in seine Fibel von

78 STENDER, Bildu-Ahbize (wie Anm. 37), Buchstabe N.

79 Übersetzung: Ineta Balode.

80 Ingeborg WILLKE, ABC-Bücher in Schweden. Ihre Entwicklung bis Ende des 19. Jahrhunderts und ihre Beziehung zu Deutschland, Lund 1965, S. 84.

81 APINIS, Vai ābece (wie Anm. 19), S. 31.

1785⁸² die geschriebenen Buchstaben aufgenommen und somit eine Anleitung zum Schreiben geboten.⁸³

Solche ‚geschriebenen Buchstaben‘ kommen auch im ABC-Buch für die estnischen Kinder „ABD ehk Luggemise-Ramat Lastele“ (1795) bzw. im ABC und Lesebuch für Kinder von Otto Willhelm Masing vor, das ungeachtet seiner Erweiterungen und der Aufnahme eines Rechenbuchs viele markante Parallelen mit dem „Jauna ABZ“ Stenders zeigt. Erweiterungen bei Masing betreffen die Abschnitte *Kirjotuse pohkstawid* (geschriebene Buchstaben) und *Suuret kirjotuse pohkstawid*⁸⁴ (geschriebene Großbuchstaben), wo kursivierte Buchstaben in Antiqua mit darunter gesetzten Kleinbuchstaben in Fraktur alphabetisch angeführt sind. Bei den Kleinbuchstaben zeigt sich aber ein gemischtes Bild: Als Druckbuchstabe lässt sich eindeutig nur *g* klassifizieren; die restlichen Buchstaben könnten beide Formen vertreten – die gedruckte wie auch die handschriftliche Form. Doch diese angeblich lateinische Schreibschrift enthält Zusätze: langes *ʃ* (auch die Verbindung *ʃt*) und zwei Schreibvarianten von *r* (deutsch und lateinisch). Diese Tatsache gibt auch zu der Frage Anlass, wie die Anleitung zur Schreiblehre bei Harder aussieht.

Dem Lehrbuch von Harder hat Apīnis einen Aufsatz gewidmet, in dem die entsprechende Seite aus Harders ABC mit der Anleitung zum Schreiben⁸⁵ abgebildet ist: Die kursivierten Klein- und Großbuchstaben in Antiqua sind von Harder als *Tee rakstami Bohkstawi* (die geschriebenen Buchstaben) betitelt. Auch diese Buchstabenreihe ist durch langes *ʃ* und die Kombination *ʃch* ergänzt. In Anlehnung an die Aussagen des baltischen Aufklärers August Wilhelm Hupel, dass nur einzelne Gutsbesitzer die Schreibkompetenz der einheimischen Bauern unterstützt hätten, würdigt Apīnis diesen Versuch Harders, die Schreibkompetenz zu vermitteln.

Sollten die lettischen Bauern schon Ende des 18. Jahrhunderts die lateinischen Buchstaben beim Verfassen schriftlicher Texte (wenn auch vereinzelt) verwendet ha-

82 Er ließ auf einer eigenen Handpresse Werke in lettischer Sprache drucken: „In drei Auflagen (1784, 1785, 1796) erschien in Papendorf auch das von Harder verfaßte ABC=Buch mit den 5 Hauptstücken, Liedern und Gebeten“. SCHAUDINN, Bildungsarbeit (wie Anm. 35), S. 100.

83 APĪNIS, *Vai ābece* (wie Anm. 19), S. 31

84 Otto Wilhelm MASING, *ABD ehk Luggemise=Ramat Lastele kes tahawad luggema öppida*, Tartolinnas 1795, S. 14.

85 Aleksejs APĪNIS, „Šķietami vientulīgā darbības lokā“. Kristofs Harders un viņa tipogrāfija Latvijas kultūras vēsturē, in: *Bibliotēku zinātnes aspekti. Grāmata – lasītājs – bibliotēka – bibliogrāfija*. I (VI), Rīga 1977, S. 95–131 (mit Zusammenfassungen auf Russisch und Deutsch S. 131–133), hier S. 105.

ben, während der Buchdruck bis ins 20. Jahrhundert in Fraktur erfolgte, wäre dieser Tatsache genauer nachzugehen. Zurzeit sind mir einzelne, zufällig erfasste lettische handschriftliche Belege bekannt, z.B. ein privater Eintrag von 1929 in einer Familienbibel. Der Text ist in lateinischer Schreibrift verfasst; in der traditionellen deutschen Kurrentschrift werden die Buchstaben *j* und *d* realisiert sowie einzelne Großbuchstaben. Eine der bekanntesten lettischen Handschriften aus dem 18. Jahrhundert ist „Krusta skohlas Gramata“ (1797)⁸⁶ von J. Nathaniel Rammann, deren edierte und kommentierte Abschrift spätestens auf 1820 datiert wird.⁸⁷ Auch diese Handschrift belegt eine Mischform der deutschen und lateinischen Schreibrift und weist im Prinzip dieselben Merkmale wie der Bibeleintrag von 1929 auf, allerdings mit einer zusätzlichen, gelegentlichen Schreibvariation von *z*.

Eine Erklärung für das Vorkommen der lateinischen Schrift (als Schreibrift) in den lettischen und estnischen ABC-Büchern wurde auch in den deutschen Lehrbüchern des 18. Jahrhunderts gesucht und auf die empirische Beobachtung gestützt, dass die lettischen Druckwerke im 18. Jahrhundert beim Wechsel zwischen Fraktur und Antiqua der deutschen Tradition folgen: „Nationalsprachliche Veröffentlichungen wurden ausschließlich in der gebrochenen Schrift gedruckt, die Antiqua lediglich für lateinische, fremdsprachige oder bisweilen für wissenschaftliche Texte verwendet“.⁸⁸ Dieser Wechsel der Druckschrift auf der Basis des Lettischen lässt sich auch bei Stender 1782 in der Anleitung für den Lehrer beobachten.

In mehreren deutschen Lehrbüchern zum Lesenlernen ist eine ähnliche Praxis bei der Introduktion der Buchstaben zu beobachten; unterschiedlich ist nur die Betitelung des Alphabets. Im „Kleine[n] Buch für Kinder aller Stände“ (1771) setzt Johann Bernhard Basedow die Fraktur-Buchstaben unter *Das kleine deutsche Alphabeth* und *Das grosse deutsche Alphabet*⁸⁹, die Antiqua-Buchstaben hingegen unter *Das kleine lateinische Alphabet* und *das grosse lateinische Alphabet*.⁹⁰ Ähnlich verfährt auch Christian Felix Weiße in „Neues A, B, C, Buch“ (1773): *Das kleine Deutsche Alphabet*,

86 Es handelt sich um eine Art Trostschrift in der Tradition der „Schola Crucis“: Edgars Česke, Priekšvārds „Krusta skolas grāmata” un tās autors, in: Juris Natanaēls Ramanis. Krusta skolas grāmata. Kreuzschulbuch, Rokraksts, hrsg. von Beatrise Cimmermane, Rīga 1995, S. 7–26, hier S. 15.

87 ČESKE, Priekšvārds (wie Anm. 86), S. 13.

88 Christina KILLIUS, Die Antiqua-Fraktur Debatte um 1800 und ihre historische Herleitung, Wiesbaden 1999, S. 11.

89 Johann Bernhard BASEDOW, Kleines Buch für Kinder aller Stände. Erstes Stück. Mit drey Kupfertafeln. Zur elementarischen Bibliothek gehörig, Leipzig 1771, S. 3f.

90 BASEDOW, Kleines Buch (wie Anm. 89), S. 5.

*Das große Deutsche Alphabet*⁹¹ und *Das lateinische Alphabet*.⁹² Allerdings fügt Weiße eine dritte Option hinzu: die per Hand zu schreibenden großen und kleinen Zeichen in deutscher Kurrentschrift, *Das geschriebene Alphabet*.⁹³

Somit wäre die Annahme plausibel, dass das Prädikat ‚geschrieben‘ in den lettischen und estnischen Fibeln des 18. Jahrhunderts womöglich als Ersatz für ‚lateinisch‘ funktioniert, zumal dieser Begriff den einheimischen Bauern nicht vertraut war. Dieser Feststellung widersprechen aber die Mischformen bei den kursivierten ‚geschriebenen Buchstaben‘ und die entsprechenden handschriftlichen Befunde. Die insgesamt noch wenig untersuchte Schreibpraxis der lettischen Bauern in den früheren Perioden der Alphabetisierung stellt sich damit als ein wichtiges separates Thema heraus, das einer umfassenden und auf Belege gestützten Untersuchung bedarf.

5. Stenders ABC-Bücher im lesedidaktischen Kontext ihrer Zeit

Wie oben dargelegt, besteht die innovative Leistung Stenders bei der Alphabetisierung von Letten nach Ansicht von Apinis und anderer lettischer Forscher in drei wesentlichen Aspekten: der Einführung von Elementen der Lautiermethode in den Leseunterricht, der Anwendung von Lesetexten weltlichen Inhalts und dem Vorlesen als vorbereitender Stufe zum Leseunterricht. Darüber hinaus wird der Alphabetisierungsprozess mit dem Hausunterricht und einem neuen, humanen Lehrertyp verbunden. Diesbezüglich stellt sich die Frage, inwiefern unter Berücksichtigung der akademischen Sozialisation des Autors die äußeren Einflüsse zur Formierung seiner Ansichten beigetragen haben.

91 CHRISTIAN FELIX WEISSE, Neues A, B, C, Buch, nebst einigen kleinen Uebungen und Unterhaltungen für Kinder, Leipzig 1773 (1. Auflage 1772), S. 3.

92 WEISSE, Neues A, B, C (wie Anm. 91), S. 12.

93 WEISSE, Neues A, B, C (wie Anm. 91), S. 4.

5.1. Einflüsse der deutschen Reformpädagogik

Stender, so die bisherige Erkenntnis, sei den Ideen des deutschen Reformpädagogen Friedrich Eberhard von Rochow⁹⁴, des Begründers der Musterschule für Dorfkinder sowie Verfassers der Werke „Versuch eines Schulbuches für Kinder der Landleute“ (1772) und „Der Kinderfreund. Ein Lesebuch zum Gebrauch in Landschulen“ (1776), gefolgt – zumindest in dem Bestreben, alltagsnahe und jedem nachvollziehbare Lesetexte zu bieten.⁹⁵ Tatsächlich lassen einzelne Ausdrücke wie die Anrede „Liebe Kinder!“ oder das Motiv ‚Kinder wie Vieh‘ hinsichtlich der negativen Bewertung der Kindererziehung Parallelen zu Rochows Ideen ziehen, doch die Werke beider Autoren sind so unterschiedlich gestaltet, dass eventuelle Einflüsse nur auf der theoretisch-konzeptionellen Ebene zu suchen sind. Gleichzeitig beruft sich Rochow auf die Werke Basedows, die er beispielhaft nennt, und betont, dass dessen Texte *gute Wahrheiten* enthalten, die im Unterrichtsprozess durchaus einsetzbar sind.⁹⁶ Basedow selbst hat die Rezeption seiner Werke in der baltischen Region bestätigt: *mich kennen ziemlich genau viele vortreffliche Männer [...] in Berlin, Mietau, Riga und Petersburg.*⁹⁷

Dass Basedows Werke Stender als Inspirationsquellen gedient haben könnten, soll hier an einigen markanten textuellen und konzeptionellen Parallelen zwischen beiden Autoren gezeigt werden. Ähnlichkeiten auf der Textebene werden vor allem in Stenders Anweisungen für die Lehrer sichtbar: so bei der Lesart der Buchstabenkombinationen – *sch lasi sche*, resp., *že*⁹⁸ und *sch heißt sche*⁹⁹, oder bei der Einführung der

94 Ähnlichkeiten mit den Ansichten von Rochow (ohne genauere Hinweise auf konkrete Quellen), die belehrende Ratschläge zum Gehorsam enthalten, erkennt Apīnis in der Bilderfibel Stenders in Verbindung mit den Versen zu den Buchstaben E, L und W (APĪNIS, Vai ābece [wie Anm. 19], S. 34); von Rochow seien einige Sinnsprüche übernommen, z.B. bei den Buchstaben J, S und Sch (APĪNIS, Vai ābece [wie Anm. 19], S. 35).

95 APĪNIS, Vai ābece (wie Anm. 19), S. 30.

96 Friedrich Eberhard von ROCHOW, Versuch eines Schulbuches, für Kinder der Landleute, oder zum Gebrauch in Dorfschulen, Berlin 1772, Einleitung, § 5.

97 Johann Bernhard BASEDOW, Das in Dessau errichtete Philanthropinum. Eine Schule der Menschenfreundschaft und guter Kenntnisse für Lernende und junge Lehrer, arme und reiche; Ein Fidei-Commiß des Publicums zur Vervollkommnung des Erziehungswesens aller Orten nach dem Plane des Elementarwerks, Leipzig 1774, S. 40.

98 STENDER, Jauna ABZ (wie Anm. 56), S. XXI *sch* lies als *sche* (Übers. I.B.) bei der Anleitung, wie das Wort *žēl* (Schade) zu lesen sei.

99 BASEDOW, Kleines Buch (wie Anm. 89), S. 14.

Zahlen, wo Stender ebenso wie Basedow die Zahl 324 anführt¹⁰⁰ und die Rolle der Ziffer 0 als Positionshalter in der Zahl gleich erklärt wird.¹⁰¹ Allerdings sind ähnliche Erklärungen zur Aussprache und zu den Zahlen auch in vielen anderen ABC-Büchern der damaligen Zeit und sogar früher anzutreffen.

Umso mehr sind die Parallelen zwischen Basedow und Stender auf der konzeptionellen Ebene des Leseunterrichts feststellbar. Diese betreffen z.B. die Kritik am bisherigen, auf dem Prinzip der Strafe basierten Schulsystem bei Basedow: *Aber, ihr Schulen, euch klage ich an, daß ihr die Natur zerpeitscht und die Sehnen der Seele, die dem Leben des Mannes bestimmt sind, nicht stärkt, sondern lähmt.*¹⁰² Diese Kritik überträgt Stender auf Kurland, indem er einen ungeduldigen, bösen und strafenden Lehrer schildert, der das unzusammenhängend buchstabierende Kind anschreit, es nervös und ängstlich macht und letztendlich mit Ruten bestraft, so dass die Schule für das Kind zur vernichtenden Strafanstalt wird.¹⁰³ Der alten Schule stellt Basedow einen neuen Schultyp gegenüber, doch in Anbetracht der geringen Zahl solcher Schulen sieht er den Hausunterricht als einen wesentlichen Bestandteil der elementaren Schulbildungspolitik an. Hier kommt der Mutter eine wichtige Rolle zu; die ersten Lesebücher sollten dieser Situation Rechnung tragen: *Das Buch soll so praktisch geschrieben werden, daß im Mangel der Schulen und Hofmeister eine jede Mutter, welche verständig ist, oder es werden kann, den Weg eines angenehmen und nützlichen Unterrichtes in den ersten Jahren der Kinder vollkommen gebahnet findet.* Dabei sollen auch Bilder im Unterricht möglichst häufig verwendet werden.¹⁰⁴ Diese Ideen scheint Stender in seine Lehrwerke eingearbeitet zu haben. Gleichzeitig betont Basedow auch die Rolle der Moral und Sittlichkeit in der Kindererziehung: *Auch um der Kinder willen, lieben Freunde, welche ihr noch erzeugen könnt oder werdet, flieheth die Völlerey, die Trunkenheit und alle solche Laster, welche euch an Leib und Seele verderben*¹⁰⁵, was Parallelen zur Titelseite von Stenders „Jauna-ABZ“ leicht erkennen lässt.

100 Vgl. BASEDOW, Kleines Buch (wie Anm. 89), S. 10 u. STENDER, Jauna ABZ (wie Anm. 56), S. XXIX.

101 Vgl. BASEDOW, Kleines Buch (wie Anm. 89), S. 11 u. STENDER, Jauna ABZ (wie Anm. 56), S. XXVIII.

102 BASEDOW, Philanthropinum (wie Anm. 97), S. XIII.

103 *Skohla tohp par bendes=namu*; STENDER, Jauna ABZ (wie Anm. 56), S. XIX.

104 BASEDOW, Methodenbuch (wie Anm. 40), S. 13f.

105 Johann Bernhard BASEDOW, Kleines Buch für Eltern und Lehrer aller Stände, Leipzig [1771], S. 13.

Wenn auch die Prinzipien des Leseunterrichts von Basedow am ausführlichsten in seinem 1771 erschienenen „Kleine[n] Buch für Kinder aller Stände“ behandelt werden, ist die Erklärung seiner pädagogisch-didaktischen Ideen in mehreren Werken zu finden; mitunter ist eine Wiederholung der Ideen und Ansichten feststellbar, z.B. in den Werken von 1770 und 1774. Basedows Ideen sind auch von vielen anderen ABC-Buchautoren des 18. Jahrhunderts übernommen worden. Eine solche Verbindung belegt z.B. Iris Carstensen, indem sie für Christian Felix Weiße's „Neues ABC“ feststellt, dass es „sich in der Präsentationsform mit vielen Beispielgeschichten an den Reformpädagogen Johannes Bernhard Basedow [...] orientiert“.¹⁰⁶ Deshalb ist für die Ermittlung der direkten Quellen Stenders eine genauere Analyse notwendig, wobei auch Stenders „Augstas Gudrihbas Grahmata“ (Das hohe Buch der Weisheit) von 1774 heranzuziehen wäre, insbesondere das Vorwort. Dennoch belegen die angezeigten Parallelen, dass Stenders Leseanleitungen direkt oder indirekt (d.h. auf dem Weg über andere ABC-Bücher) von den Ideen der Reformpädagogik beeinflusst waren.

5.2. Stenders Fibeln und andere ABC-Bücher seiner Zeit

Ähnliche Ansätze wie bei Stender sind in verschiedenen ABC-Büchern anzutreffen. Mehrere Beispiele sollen dies verdeutlichen. Wie Stender (1787) sehen auch andere Fibelautoren eine Vorbereitungsstufe zum Leseunterricht vor und führen den Buchstaben bzw. Laut mit Hilfe von Bildern und Zweizeilern zum Vorlesen ein, z.B. Weiße in seinem ABC, wo die Introdution einzelner Buchtaben/Laute wie *B* ähnliche Text- und Bildmotive wie bei Stender aufweisen: *Biene/Bitte*.¹⁰⁷

Die von Stender initiierte Lautiermethode für das Lettische hat wesentlich frühere Ursprünge in der Lesedidaktik und wird im deutschsprachigen Raum zuerst mit dem Namen Valentin Ickelsamers verbunden, der schon im 16. Jahrhundert in seiner

106 Iris CARSTENSEN, Friedrich Reichgraf zu Rantzauf Breitenburg (1729–1806). Zur Selbstthematisierung eines holsteinischen Adligen in seinen Tagebüchern, Münster 2006, S. 262.

107 Vgl. die Zweizeiler bei Christian Felix Weiße: *Wie fleißig sammelt dort die Biene Honig ein:/ Sie weiß: im Winter wird einst nichts zu sammeln seyn* (WEISSE, Neues A, B, C [wie Anm. 91], Buchstabe *B*) und Stender 1787: *Bittes seedôs meddu salassa:/ Tâ no grahmatahm nahk gudriba* (Die Bienen sammeln Honig aus den Blüten ein, so kommt auch die Weisheit aus den Büchern; Übers. I.B.); STENDER, Bildu-Ahbize (wie Anm. 37), Buchstabe *B*.

„Teutschen Grammatica“ im Abschnitt *Volget ain kurtz lese büchlin* die unterschiedliche Qualität der Laute betont, die Aussprache der Buchstabenkombinationen thematisiert und das Memorieren bestimmter Kombinationen empfohlen hatte. Dennoch fand seine Lehre in den folgenden Jahrzehnten nur sporadische Nachfolger und konnte sich erst zu Beginn des 19. Jahrhunderts in den deutschen Schulen etablieren: „Als 1802 der bayrische Schulrat und Dekan Heinrich Stephani seine Handfibel verfasste und damit die ‘Lautiermethode’ durchsetzte, hätte er bereits auf die ‘rechte weis auffs kürztist lesen zu lernen’ des Valentin Ickelsamer aus dem Jahr 1527 hinweisen können. Buchstabiert wird aber noch bis dieses Jahrhundert“.¹⁰⁸

Für den Leseunterricht nach der Lautiermethode sind drei charakteristische, aufeinander aufbauende Verfahrensschritte anzusetzen:

- 1) Stufe der Lautgewinnung bzw. der Bewusstmachung;
- 2) Stufe der Lautverschmelzung bzw. Lesen in Silben und
- 3) Stufe des zusammenfassenden Lesens.¹⁰⁹

Eine auf diese Art und Weise abgestimmte Methode lässt sich in verschiedenen ABC-Büchern des 18. Jahrhunderts feststellen.

Der ersten Stufe der Lautgewinnung wird schon bei Comenius im „Orbis pictus“ große Aufmerksamkeit gewidmet. Ähnlich wie Ickelsamer meint Comenius, dass die Buchstabe-Laut-Entsprechung am leichtesten über Naturlaute anzueignen ist. Diese werden in Anlauttabellen mit zusätzlichen Zeichnungen dargestellt. Dieser Methode folgt auch die erste Ausgabe des „Orbis pictus“ im Schwedischen 1684, wo die onomatopoetischen Verben die Lautgewinnung fördern: *Agnus balat > Lammet bräker* (das Lamm blökt).¹¹⁰ In späteren ABC-Büchern werden Laute mit sinnvollen lexikalischen Einheiten abgestimmt; es wird vorgelesen: *Wenn der Knab den Hund von sich wegtreiben will, so spricht er geh, geh*.¹¹¹ Ähnlich enthält auch das beliebte Lehrwerk „Neuer

108 Helmut SCHANZE, Die Fibel – ein kulturhistorisches Paradigma?, in: *Wie die Kinder lesen lernten. Die Geschichte der Fibel*. Katalog, hrsg. von Markus May/Robert Schweitzer, 2. erweiterte Aufl. Stuttgart 1984, S. XIV–XVII, hier S. XV.

109 Wilhelm TOPSCH, Methoden des Erstleseunterrichts im Überblick, in: *Lesen lernen. ABC-Bücher. Fibel und Lernmittel aus drei Jahrhunderten*, hrsg. von Hermann Havekost/Klaus Klattenhoff, Oldenburg 1982, S. 11–14, hier S. 12.

110 Willke, ABC-Bücher (wie Anm. 80), S. 70f.

111 Johann Balthasar von ANTESPERG, Das Josephinische Erzherzogliche A.B.C. oder Namenbüchlein, 1741, in: *Lesen lernen. ABC-Bücher. Fibel und Lernmittel aus drei Jahrhunderten*, hrsg. von Hermann Havekost/Klaus Klattenhoff, Oldenburg 1982, S. 6. In diesem ABC-Buch werden auch die geschriebenen Buchstaben dargestellt.

Lust-Weg" (1792),¹¹² dessen Anfänge Ende des 17. Jahrhunderts zu suchen sind und das viele Male im Nürnberger Verlag Christoph Weigels veröffentlicht wurde, 28 Bilder mit entsprechenden Buchstaben sowie Anweisungen für Lehrer, wie der Buchstabe beizubringen sei.¹¹³ Die von Stender eingesetzte Anlautmethode in der Bilderfibel betrifft Substantive wie *B – Bittes* (Bienen), *G – Gailis* (Hahn), *Sch – Schuhplis* (Wiege) etc., die jeweils den Vers einleiten und vom Bild unterstützt werden.

Der nächste Schritt nach der Lautgewinnung soll die Lautverschmelzung sein. Einzelne Befunde belegen laut Willke das Üben der Silbenbildung schon zu Beginn des 15. Jahrhunderts. In den deutschen Lesebüchern des 16. Jahrhunderts finden sich solche Übungen schon häufiger¹¹⁴, doch erst „in den Fibern des 17. Jahrhunderts kann man behaupten, daß Anfängerübungen üblich werden“¹¹⁵ und Silbenreihen in den ABC-Büchern zu einem stabilen Element werden. Im 18. Jahrhundert, etwa bei Basedow 1771, sind die traditionellen ba-be-bi-bo-bu-Silben und kompliziertere Silben mit verschiedenen Vokal-Konsonant-Kombinationen durch solche ergänzt, die gleichzeitig sinnvolle Morpheme darstellen, worauf einsilbige, dann zweisilbige Wörter und Zusammensetzungen folgen. Auch Stender beginnt auf dieser Stufe mit dem traditionellen *ba be bi bo bu* und fährt gleich danach mit komplizierteren Kombinati-

112 Nähere Information über die Geschichte des Lehrwerks finden sich im Buchkatalog des Dresdener Antiquariats Geisenheyner: Kinderbuchkatalog XXXVII. Sommer 2013. Sammlung Barbara Lange, Dresden 2013, S. 7f.

113 Das Bild zum Buchstaben W stellt eine Frau dar, die das Kind mit Ruten bestraft. Es folgt der Text: *Bey diesem sagt man den Kindern vor: Dieses Kindlein hat nichts gelernt, darum wird es mit Ruthen gehauen und schreyet weh: hier muß man gleich auf das w deuten und dem Kind sagen: hier, sihe, diß heißet w. Nach diesem wann das Kind den Buchstaben wol betrachtet, frage man nochmal, wo ist ein w. Wann es darauf deutet soll man nochmal fragen: Wie derselbe Buchstabe heißet.* NEUER LUST-WEG: Zum Ziel nützlicher Künste und Wissenschaften. Ein unterhaltendes Lehrbuch für Zöglinge aus dem Kindesalter, um ihnen durch bildliche Vorstellungen die Erlernung des A, b, c Buchstabierens, Lesens und Schreibens, sowohl in deutscher als in lateinischer Sprache zu einer Spielbeschäftigung zu machen und dadurch auf die angenehmste Weise zu erleichtern, Nürnberg: Christoph Weigel 1792, in: Lesen lernen. ABC-Bücher. Fibern und Lernmittel aus drei Jahrhunderten, hrsg. von Hermann Havekost/Klaus Klattenhoff, Oldenburg 1982, Titelseite, Buchstabe W.

114 Silbenreihen mit den Überschriften *Consonantes vor den Vocalibus: Ba be bi bo bu, Vocales vor den Consonantibus: Ab eb ib ob ub, Vocales zwischen zweyen Consonantibus: Bab, beb, bib ... bac bec ... bad bed* und *Zweyen Consonantes vor einem Vocali: Bda bde bdi* kommen z.B. in „Ein büchlein für die Kinder auffs neue zugericht. Der Leyen Biblia. Gedruckt zu Franckfurt an der Oder“ von Andreas Eichhorn (1590) vor; WILLKE, ABC-Bücher (wie Anm. 80), S. 53.

115 WILLKE, ABC-Bücher (wie Anm. 80), S. 62.

onen fort, die teilweise auch sinnvollen Morphemen entsprechen, worauf einsilbige Wörter folgen wie *Jauns jauks leels kauns*¹¹⁶ (neu, nett, groß, Scham).

Neue Impulse kommen diesbezüglich auch aus Schweden. Obwohl noch zu „Beginn des 19. Jahrhunderts [...] das vorherrschende ABC-Buch in Schweden noch immer dasselbe [ist], das Agricola 250 Jahre vorher im Zuge der Reformation nach dem Norden gebracht hat“¹¹⁷, kann beobachtet werden, dass einzelne Autoren um die Mitte des 18. Jahrhunderts versuchen, die traditionellen ba-be-bi-bo-bu-Reihen von Anfang an durch Silbenketten zu ersetzen, die unmittelbar zum Lesen sinnvoller Einheiten führen. Ein solches Beispiel liefert das ABC-Buch von Ekholm: *a ad fadd; ba ban bann bank; da dag dagg dags*.¹¹⁸ Dieses Stufenprinzip beim Leseunterricht wird von Stender in der didaktischen Anweisung von 1782 hinsichtlich der ‚schwierigen‘ Wörter vorgeschlagen (siehe *pirks* im Abschnitt 4.1 oben), doch dieselbe Methode auch Basedow in Anbetracht schwieriger Wörter vorschlägt, z.B. *brun, brunst; pferd pferds; prahm, prahms; trum, trumpf, trumpsfs*.¹¹⁹

Die angeführten Beispiele zeigen, dass Tendenzen, das traditionelle Buchstabilieren durch die Lautiermethode zu ersetzen oder zumindest die gewohnten Methoden des Leseunterrichts durch Elemente der Lautierung zu ergänzen, indem häufige sinnbildende sprachliche Einheiten memoriert werden, um die Mitte des 18. Jahrhunderts mehrmals belegt werden können. Stender hat diese Lesetechnik auf das Lettische übertragen.

Auf der Stufe des zusammenfassenden Lesens werden Texte religiösen Inhalts im Laufe des 18. Jahrhunderts wie erwähnt zunehmend durch Moral- und Sittenlehre ergänzt oder sogar ersetzt. Diese Tendenz lässt sich sowohl in Schweden als auch in Deutschland beobachten. Ein Beispiel dafür liefert Ekholms ABC-Buch, wo neben Aufforderungen zu religiösen Praktiken wie ‚Widme dich dem Morgengebet und danke Gott, der dich in der Nacht geschützt hat!‘¹²⁰ auch rein weltliche Lehren

116 STENDER, *Jauna ABZ* (wie Anm. 56) und STENDER, *Bildu-Ahbize* (wie Anm. 37).

117 WILLKE, *ABC-Bücher* (wie Anm. 80), S. 68.

118 *Fadd* (fade), *bann* (Bann), *bank* ((Sand)bank), *dag* (Tag), *dagg* (Tau), *dags* ((um diese) Zeit). Erik EKHOLM, *En ny A-B-C-bok inrättad efter et riktigt stafnings- ok skrift-sätt, samt efter nu brukelig svenska*, Stockholm 1758, S. 4.

119 Johann Bernhard BASEDOW, *Neues Werkzeug zum Lesenlehren, der für die Lernenden bestimmte Theil in welchem zugleich gesorgt ist für den Anfang der Sachkenntniß, der Sittenlehre, der Gotteskenntniß und der Sprachrichtigkeit von Joh. Bernhard Basedow und einer für die Aufklärung arbeitenden Gesellschaft*, 2. Aufl. Leipzig 1787, S. XVIII.

120 *Gör se-dan din morg-on-bön med and-akt, ok takk-a hjärt-e-li-gen Gud, som be-var-at dig den fram-led-ne natt-en* (EKHOLM, *En ny A-B-C-bok* [wie Anm. 118], S. 7).

und Benimmregeln angeboten werden, wie ‚Frühstücke zu Hause oder in der Schule während der dafür eingeräumten Zeit, doch iss nicht auf der Straße!‘¹²¹ Fragen der Moral und guter Erziehung werden in den Lehrbüchern vieler deutscher Autoren aufgegriffen, so auch bei Johann Gottfried Herder im „Buchstaben- und Lesebuch“ von 1787.¹²² In Weißes „Neues A, B, C, Buch“ sind Lesetexte in der Progression vom Einfachen zum Komplizierteren unter den Rubriken *Sittenlehren*¹²³, wo Texte in Silben geteilt sind, *Gedenksprüche*¹²⁴, wo Lesetexte als gereimte Zweizeiler erscheinen, und *Kleine Erzählungen*¹²⁵ angeordnet. Der Protagonist der Erzählungen ist ein Kind: Mal bekommt es ein Geschenk, mal bessert es sich im Benehmen, erfüllt seine Pflichten, ist brav usw.

Basedow dagegen knüpft die verschiedenen Stufen des zusammenhängenden Lesens an die Bildertafeln im Anhang seines Lesebuchs von 1771, die verschiedene Alltagsgegenstände und -situationen darstellen. Auf die Bilder beziehen sich Texte, bei denen das Zusammenlesen der Wörter geübt wird, wie *ein – tel,ler – mit – ro,si,nen – und – man,deln*¹²⁶, das Lesen einzelner Phrasen und kurzer Sätze wie *ein bett mit umhängen*¹²⁷ bis hin zu allmählich längeren und syntaktisch komplexeren Sätzen, die als zusammenhängende Texte angeboten werden.

Die von Stender 1782 angebotenen Lesetexte unter *Zel-la rah-di-tajs us tais-nu dsih-wo-scha-nu* (Wegweiser zur gerechten Lebensführung) bleiben auf der Stufe des Zusammenlesens Silbe für Silbe. Als Übersetzungen aus der deutschen Vorlage „Katechismus in Versen“ (1781) behalten die Texte inhaltlich den religiösen Einschlag mit ergänzenden Anweisungen, ehrlich, dankbar, gehorsam und fleißig zu sein.

Auf der Suche nach Vorlagen und Inspirationsquellen Stenders wären möglicherweise auch die im estnischen Sprachraum erschienenen ABC-Bücher zu berücksichtigen. Folgt man den Angaben Armin Hetzers, sind Lesetexte in Silben in den ABC-Büchern aus dem Baltikum schon seit Ende des 17. Jahrhunderts bekannt, z.B. in einem estnischen ABC-Buch von Bengt Gottfried Forselius, das in Form zahlreicher

121 *Ät din fru-kost ant-ing-en hemm-a, ell-er ok på viss tid i skol-an, men ikk-e på gat-an* (EKHOLM, En ny A-B-C-bok [wie Anm. 118], S. 7).

122 ANDREAS BODE, Historische ABC-Bücher, in: ABC-Bücher aus aller Welt. Ein Spiel mit Buchstaben, hrsg. von Barbara Scharioth/Andreas Bode, München 1996, S. 6–9, hier S. 9.

123 WEISSE, Neues A, B, C (wie Anm. 91), S. 13–20.

124 WEISSE, Neues A, B, C (wie Anm. 91), S. 21–25.

125 WEISSE, Neues A, B, C (wie Anm. 91), S. 26–28.

126 BASEDOW, Kleines Buch (wie Anm. 105), S. 16.

127 Ebenda.

Nachdrucke den Esten als Anleitung zum Lesenlernen bis ins 19. Jahrhundert gedient haben soll.¹²⁸ Aivar Põldvee ist der Tätigkeit von Forselius nachgegangen, um seinen Beitrag zur orthographischen Reform des Estnischen und somit auch einer neuen Qualität der estnischen ABC-Bücher zu ergründen.¹²⁹ Vorbilder für den Lesunterricht unter Einbeziehung der Lautiermethode spürt Põldvee bei Ickelsamer auf, doch gleichzeitig zieht er Parallelen zum englischen und französischen Kulturraum und greift auch die Namen Johann Gezelius (Pastor in Äbu/Turku) und Jan Amos Comenius auf. Gleichzeitig wäre auch dem möglichen Einfluss von Stenders ABC-Büchern auf die estnischen Lehrbücher nachzugehen, z.B. dem Lehrwerk Otto Wilhelm Masings „ABD ehk Luggemise-Ramat Lastele“ (1795), das zwar erweitert ist, doch zahlreiche Ähnlichkeiten mit Stender aufweist. Dennoch zeigen sich auch in diesem Fall viele Indizien, die auf äußere Einflüsse hinweisen. Auch wenn sich die baltischen Lehrmeister des 18. Jahrhunderts, die die Alphabetisierung der Letten und Esten vorantrieben, gegenseitig beeinflusst haben mögen, führen die zahlreichen erkennbaren Parallelen zu dem Schluss, dass sie in erster Linie auf die Diskurse im deutschsprachigen Raum oder auf Vorbilder in benachbarten nordischen Ländern zurückgegriffen haben.

6. Zusammenfassung

Da das erste lettische Schulbuch von Mylich 1803, das erste Lehrbuch der deutschen Sprache – „Deutsche Sprachlehre und Wörterbuch zum ersten Anfange solchen Letten gewidmet, welche die deutsche Sprache erlernen wollen“ von Alexander Stender – 1820 erschien, ist zu Beginn des 19. Jahrhunderts mit einem beträchtlichen lesekundigen lettischen Bevölkerungsanteil zu rechnen. Für eine fortgeschrittene Alphabetisierung der Letten bereits gegen Ende des 18. Jahrhunderts sprechen auch zahlreiche, inhaltlich vielseitige lettischsprachige Veröffentlichungen aus dieser Zeit. Doch obwohl die statistischen Daten von einer relativ hohen Anzahl lesefähiger Let-

128 Armin HETZER, *Estnische Literatur: Eine historische Übersicht*, Wiesbaden 2006, S. 10.

129 Aivar PÕLDVEE, 17th Century Estonian Orthography Reform, the Teaching of Reading and the History of Ideas, in: *TRAMES. A Journal of the Humanities and Social Sciences* 15/4 (2011), S. 365–384 (online unter www.kirj.ee/trames/).

ten zeugen, bedarf die lettische Bildungsgeschichte noch weiterer Untersuchungen und entsprechender qualitativer Belege.

Der Beitrag Stenders zur Alphabetisierung der Letten ist in der lettischen Kulturgeschichte bereits häufig, doch nicht selten ohne nähere Berücksichtigung der damaligen Bildungsdiskurse und ohne Vergleich mit anderen ABC-Büchern behandelt worden. Man hat zwar auf Einflüsse der deutschen Reformpädagogen (Rochow) oder auf die Tradition seit Comenius allgemein hingewiesen, doch die zumeist isolierte Betrachtung seiner Fibeln suggeriert unwillkürlich, dass Stender mit seinem methodologischen Ansatz dem Leseunterricht seiner Zeit voraus gewesen ist und im Bereich der Alphabetisierung der Letten generell Innovatives geleistet hat. Feststellungen wie: „Die Pädagogen der Aufklärung versäumten fast alle nicht, mit einem eigenen ABC-Büchlein vors Publikum zu treten“ hat man weniger beachtet.¹³⁰

Der Bildungsweg Stenders ist abgesehen von seinem fehlenden Universitätsabschluss im Prinzip typisch für die baltischen Gelehrten des 18. Jahrhunderts. Dabei waren ihre Bildungsstätten – die deutschen Universitäten – sowohl Wissensquellen als auch Stätten geistiger Inspiration. Dort formte sich zum Teil auch ihr beruflicher und privater Bekanntenkreis. Allein der Lebenslauf Stenders widerspricht der Annahme, dass seine lesedidaktischen Werke frei von äußeren Einflüssen hätten entstehen können. Am besten lässt sich seine Teilnahme am grenzüberschreitenden didaktischen Diskurs jedoch anhand der vergleichenden Analyse seiner Werke erkennen, die in diesem Aufsatz anhand einiger deutscher, schwedischer und estnischer Lehrwerke des 18. Jahrhunderts erfolgte.

Die Ergebnisse der Untersuchung führen zu dem Schluss, dass Stender sowohl die herkömmlichen, 16 Seiten umfassenden ABC-Bücher mit entsprechendem Aufbau bekannt waren, denen er 1782 formal folgte, als auch die von den Reformpädagogen des 18. Jahrhunderts angestrebten Verbesserungen des Leseunterrichts (inklusive des vorbereitenden Vorlesens und der Introdution der Buchstaben bzw. Laute anhand von Bild und Text) wie in seiner Bilderfibel von 1787. Besonders aufschlussreich sind seine Anweisungen für Lehrer von 1782, die belegen, dass Stender vor allem kinderfreundlichen, rational motivierten und keineswegs rein mechanischen Leseunterricht fordert und fördert. Erst in den Anweisungen (im Unterschied zur traditionellen Aufmachung der ABC-Bücher selbst) kommt seine Befürwortung der Lautiermethode zum Ausdruck und betont dabei die ausschlaggebende Rolle des Lehrers.

Gotthard Friedrich Stender stellt eine der herausragenden Persönlichkeiten der lettischen Kulturgeschichte der Aufklärungszeit dar. Zu seinen Verdiensten zählt auch die Tatsache, dass er die fortschrittlichen pädagogischen Ideen seiner Zeit aufgriff, den lokalen baltischen Verhältnissen und vor allem den aktuellen Bedürfnissen der lettischen Bauern anpasste und somit eine qualitativ neue Etappe im Prozess der Volksbildung einleitete.

Sprachmeister am Debrecener Reformierten Kollegium zwischen 1769 und 1790

Das Debrecener Kollegium ist eine der wichtigsten Schulen des ungarischen Protestantismus. Es war keine Neugründung, sondern erwuchs um das Jahr 1538 aus der früheren Stadtschule. Der Begriff *Kollegium* bezeichnet in Ungarn eine Schule mit drei Unterrichtsstufen, die aber keinen Universitätsabschluss verleiht. In Ungarn existierte seit 1635 eine katholische Universität, doch Protestanten gingen, wie früher ihre Vorfahren, weiterhin nach Westeuropa, um dort zu studieren. In der zweiten Hälfte des 18. Jahrhunderts stieg sowohl der Bildungsanspruch als auch der politische Wille, die deutsche Sprache zu fördern; selbst viele Einwohner des fast ausschließlich von Magyaren bewohnten Gebiets um Debrecen erkannten, dass das Erlernen des Deutschen nützlich sein konnte.¹ Dabei spielten die Handelskontakte Debrecens zu deutschen Städten eine ebenso wichtige Rolle wie die erwähnten kulturellen und religiösen Beziehungen zu Westeuropa. Zudem ist die Einwirkung des Staates, der die deutsche Sprache stärken wollte, nicht zu verkennen. Dies geht insbesondere aus dem Spracherlass Josephs II. von 1784 hervor. Wegen der unverhohlenen und unverkennbaren Machtinteressen des Staates stieß die Verbreitung des Deutschen in der Bevölkerung auf große Abneigung; man kann aber auch positive Elemente der Aufnahme der Sprache erkennen.

Bei der Einführung des Deutschen als Lehrfach spielten neben den erwähnten Faktoren staatliche Verordnungen, auf die ich hier kurz eingehe, eine wesentliche Rolle. Königin Maria Theresia ordnete 1756 persönlich an, dass die Schüler des katholischen Konvikts in Tyrnau Deutsch lernen mussten, um öffentliche Ämter bekleiden

1 Róbert HORVAY, *Német szóra menő debreceni diákok*, Debreceni Szemle 1937, Nr. 5–6, S. 144f.

zu können. Zu diesem Zweck wurde ein Jesuit nach Tyrnau geschickt, der für den Deutschunterricht ein Gehalt von 200 Gulden bekam.² Eine der ersten staatlichen Verordnungen stammt aus dem Jahre 1770, als von den städtischen Sprachmeistern Deutschkenntnisse verlangt wurden.³ Am 18. März 1774. beschäftigte sich die Statthalterei nochmals mit dieser Frage und stellte fest: *Ohne Deutschkenntnisse können die Industrie und Handel nicht aufblühen*. Man sollte dafür sorgen, dass zumindest die Jugend die Sprache erwarb. Die Statthalterei wollte das Deutsche stufenweise einführen, indem zuerst die Pfarrer und Lehrer Deutsch lernen.⁴ Das erste staatliche Regelwerk für Schulen, in dem der besondere Nutzen der deutschen Sprache festgelegt und ihr spezielle Privilegien zugeschrieben wurden, erschien im Jahre 1777. Joseph II. erklärte am 26. April 1784 das Deutsche zur offiziellen Sprache der Regierungsbehörden, Gerichte und Schulen. Diesem Dekret zufolge durften nur solche Schüler in das erste Gymnasialjahr aufgenommen werden, die schon Grundkenntnisse im Deutschen hatten.⁵ Die Verwirklichung dieser Maßnahme wurde indessen immer wieder verschoben und das Dekret nach dem Tode des Königs schließlich aufgehoben. Man befürchtete nicht ohne Grund Germanisierungsbestrebungen; deswegen wurde der Deutschunterricht auch vielfach negativ gesehen. Hinzu kam, dass die Debrecener Professoren das Deutsche als Vorstufe der Realfächer betrachteten.⁶

Die ersten Angaben zum Unterricht des Deutschen als Fremdsprache an protestantischen Schulen finden sich für das 18. Jahrhundert. An den reformierten Kollegien wurde Deutsch 1732 in Neumarkt, 1751 in Sárospatak⁷ und 1769 in Debrecen eingeführt. Im Kollegium unterrichteten nicht nur Professoren, sondern auch Präzeptoren und andere Hilfslehrer. Die Professoren beschäftigten sich nur mit den älteren Studenten, von denen die besten die jüngeren unterrichteten. Außer ihnen wurden die Zeichen-, Französisch- und Deutschlehrer zu den Hilfslehrern der Hoch-

2 Ernő FINÁNCZY, A magyarországi közoktatás története Mária Terézia korában, Bd. 1, Budapest 1899, S. 343f.

3 Ferenc PALLÓS, A német nyelvtanítás ügye magyar iskoláinkban II. József idejében, Budapest 1944, S. 13.

4 FINÁNCZY, A magyarországi (wie Anm. 2), S. 97f.

5 István MÉSZÁROS, Középszintű iskoláink kronológiája és topográfiája, 996–1948, Budapest 1988, S. 55.

6 Sándor NAGY, A Debreceni Református Kollégium mint egységes intézmény az egyetem kiválásáig, Debrecen 1940, S. 199.

7 János VÉGH, A német nyelvtanítás története a sárospataiki főiskolában, in: A Sárospataki Ref. Főiskola akadémiai és főgimnáziumi értesítője az 1911–1912. iskolai évről, S. 278f.

schule gerechnet, die zumeist aus den Reihen der Absolventen kamen.⁸ Für die Leiter der Schulen war es selbstverständlich, dass sie den Sprachunterricht durch Muttersprachler erteilen ließen.

Deutsch wurde in Debrecen mehr oder weniger kontinuierlich seit 1769 unterrichtet. In diesem Jahr beauftragte der Lehrkörper Georg Ajler, einen Studenten des sechsten Jahrgangs, mit dem Deutschunterricht. Er erhielt dafür aus einer Stiftung 18 Wechselgulden,⁹ weil es damals noch keine andere Quelle der Finanzierung gab. Zum Vergleich: Aus dem Budget der Stadt Debrecen erhielten im folgenden Jahr der Richter 600, die Senatoren 400 und die deutschen Sprachmeister der Reformierten und Katholiken 100 Gulden und Naturalien.¹⁰ Somit war der Lohn für den Sprachunterricht in dieser Zeit ziemlich bescheiden. Ajler stammte aus einer deutschsprachigen Familie in Soltvadkert, die unter der Gegenreformation viel zu leiden hatte. Er hatte früher in Kecskemét studiert.¹¹ Obwohl Ajler zu den besten Studenten gehörte, taucht er mehrmals in den Akten des Schulgerichts auf. Am 6. Mai 1771 wurde sein Name unter denjenigen Schülern erwähnt, welche die Gottesdienste während der Woche nicht besuchten und keine Prüfung abgelegt hatten; deshalb sollte er drei bzw. fünf Denare Bußgeld zahlen.¹² Am 15. Juni 1771 wurde er erneut bestraft, diesmal wegen der Benutzung der Muttersprache; als Rückfälliger sollte er 18 Denare bezahlen.¹³ Aus der Quelle ist nicht eindeutig ersichtlich, ob es hier um die Verwendung des Deutschen oder des Ungarischen ging. Ajler wurde trotz allem am 17. September 1774 *Contrascriba*, also Stellvertreter des Seniors.¹⁴ Wir wissen noch von ihm, dass er im Jahre 1775 Senior, also Sprecher der Studenten wurde, und später als solcher ein Stipendium für Utrecht bekam,¹⁵ wo er laut der dortigen Matrikel zwischen 1778 und 1781 studierte.¹⁶

8 István RÁCZ, *Az ország iskolája*, Debrecen 1995, S. 57.

9 Tiszántúli Református Egyházkerületi és Kollégiumi Levéltár, Debrecen [im Folgenden: TtREL], II. 1. d. 1. 67.

10 Hajdú-Bihar Megyei Levéltár [im folgenden: HBmL] IV. A. 1002/3.

11 Etele THURY, *Iskolatörténetei adattár*, Bd. 2, Pápa 1908, S. 266.

12 *Templum diebus profestis neglexerunt, Censuram neglexerunt*; TtREL II. 10. a. 7. 163.

13 TtREL II. 10. a. 7. 173.

14 TtREL II. 10. a. 7. 400.

15 Ferenc BALOGH, *A Debreceni Református Kollégium története adattári rendszerben*, Debrecen 1904, S. 98.

16 Réka BOZZAY/Sándor LADÁNYI, *Magyarországi diákok holland egyetemeken 1595–1918*, Budapest 2007. S. 161.

Eine ähnliche Laufbahn durchlief der nächste Sprachmeister Heinrich Daniel Keck, der aus Herborn stammte und nicht nur Sprachmeister, sondern später auch *Praeceptor rhetoricae, veterani* und Senior war. Er bekleidete ersteres Amt von 1772 bis 1773. Laut der Matrikel des Kollegiums studierte er 1782 ebenfalls im Ausland und wurde Pfarrer in Nagyszékely, das von Deutschen bewohnt war. Er wurde schließlich Dekan und starb am 4. November 1809.¹⁷ Nach anderen Quellen hielt er sich 1784/85 in Utrecht auf.¹⁸ Zuvor war er 1781/82 auch als Bibliothekar am Kollegium tätig.¹⁹ Keck unterrichtete wahrscheinlich nur die Studenten, weil er *praeses linguae germanicae* genannt wurde. Er bekam laut Kirchenratsprotokoll vom 26. April 1772 15 Gulden, also weniger Geld als Ajler.²⁰ Keck blieb auch nicht lange in diesem Amt, weil wir im Kirchenratsprotokoll vom 21. Februar 1773 lesen, dass ein neuer Sprachmeister gesucht wurde. Graf Miklós Beleznay, General und Hauptkurator der reformierten Kirche in Transdanubien, hatte sich bereit erklärt, auf seine eigenen Kosten einen deutschen Sprachmeister anzustellen.²¹ Am 2. März 1777 rief Graf Beleznay auch in Sárospatak eine Stiftung für Adelige ins Leben, die mit 20.000 Gulden dotiert war. Er hatte vor, dem deutschen und französischen Sprachmeister neben Unterkunft und Verpflegung noch 200 Gulden zu geben; dafür sollte dieser neben dem Unterricht auch die Aufsicht über die Stipendiaten führen. Das Vorhaben des Grafen wurde aber nicht verwirklicht.²² Aus den Quellen ist nicht ersichtlich, aus welchen Gründen der weltgewandte Adelige den Deutsch- und später auch den Französischunterricht unterstützte.

Am 31. Mai 1773 wird berichtet, dass der frühere Sprachmeister Georg Ajler für den Deutschunterricht 60 rheinischen Gulden erhielt, die eine Hälfte vom Kirchenrat, die andere Hälfte vom Kollegium.²³ Es ist nicht klar, warum Ajler wieder auf-

17 THURY, Iskolatörténetei adattár (wie Anm. 11), S. 300; BOZZAY/LADÁNYI, Magyarországi (wie Anm. 16), S. 164. Wir kennen seinen Bruder Philipp aus einem Eintrag vom 27. April 1780: *Philippus Keck, Herborna-Nassovia, Debreczina. Pastor in pago Józsa, obiit anno 1792*. THURY, Iskolatörténetei adattár (wie Anm. 11), S. 353.

18 BOZZAY/LADÁNYI, Magyarországi (wie Anm. 16), S. 164.

19 Zsigmond VARGA, A Kollégiumi Nagykönyvtár és vele kapcsolatos múzeum kialakulási története és egyetemes művelődéstörténeti jelentősége, in: A Debrecen Kollégium története. Bd. IV, Debrecen 1945, S. 69.

20 TtREL I. 99. c. 12, fol. 45r.

21 TtREL I. 99. c. 12, fol. 48r.

22 János VÉGH, A német nyelvtanítás története a sárospataki főiskolában, in: A Sárospataki Ref. Főiskola akadémiai és főgimnáziumi értesítője az 1911–1912. iskolai évről, S. 291f.

23 TtREL I. 99. c. 12, fol. 51r.

tauchte. Wir wissen indessen, dass das Konsistorium am 20. Juni 1773 die Studenten im zweiten Schuljahr auf das Deutschlernen verpflichtete. Damit sie sich dem Erwerb des Deutschen widmen konnten, wurden sie von der Teilnahme an Beerdigungen und sogar vom Gottesdienstbesuch am Nachmittag befreit. Sie lernten mindestens eine Stunde pro Tag, was theoretisch einen guten Fortgang ermöglichte.²⁴ Im September desselben Jahres mussten sie eine Prüfung ablegen;²⁵ dies weist darauf hin, dass dieses Fach durchaus ernst genommen wurde.

Am 2. Juli 1773 beschloss der Stadtrat von Debrecen auf Drängen der Statthalterei, die Verhältnisse des Sprachmeisters zu regeln. Die entsprechende Verordnung verpflichtete die Stadt zu effektiverem Schulunterricht; sie gab nun jährlich 200 Gulden für den Sprachmeister aus.²⁶ Diese Verordnung war noch im 19. Jahrhundert in Kraft.²⁷ Am 6. Juli 1773 wurde mitgeteilt, dass man aus der Stadtkasse für den Sprachmeister ein Haus kaufen solle, und sein Lohn sollte aus derselben Kasse werden.²⁸ Aber dies war nur eine vorübergehende Lösung, weil dem Agenten, der die Interessen der Protestanten am Wiener Hof vertrat, am 1. August 1773 geschrieben wurde, dass er einen reformierten Sprachmeister empfehlen möge. Diesmal wurden als Gehalt sogar 300 Gulden angeboten.²⁹

Nach einer Quelle vom 29. Juni 1774 bekam der deutsche Sprachmeister in Debrecen 300 Gulden, 12 Pressburger Metzen Weizen, sechs Klafter Brennholz und freie Logis. Von seinen Privatschülern konnte er zusätzlich einen halben rheinischen Gulden monatlich beziehen, aber er durfte nicht mehr als zwei gleichzeitig unterrichten. Im Vergleich dazu bekam der Senior, der Sprecher der Studentenschaft, in dieser Zeit 80 rheinische Gulden und der Präzeptor (Klassenlehrer) der Poeten 34 rheinische Gulden und acht Kreuzer. Demnach war die Entlohnung des Sprachmeisters verhältnismäßig gut.³⁰

Diese Beispiele zeigen, dass das Kollegium im Rahmen seiner Möglichkeiten, die besten Lehrer anzustellen suchte. Aber seine Bestrebungen waren nicht immer er-

24 TtREL I. 99. c. 12, fol. 51v.

25 TtREL I. 99. c. 12, fol. 53r.

26 FERENC BALOGH, A Debreceni Református Kollégium története adattári rendszerven, Debrecen 1904, S. 98.

27 János CSOHÁNY, Korszakváltások évszázada (1849–1950), in: A Debreceni Református Kollégium története, hrsg. von József Barcza, Debrecen 1988, S. 193f.

28 HBmL IV. A. 1002/1. 70.

29 TtREL I. 99. c. 12, fol. 52v.

30 TtREL I. 99. c. 12, fol. 59v.

folgreich. So empfahl der Wiener Agent im Januar 1777 einen jungen Mann aus Zürich, der bereit wäre, nach Debrecen zu kommen, um dort Deutsch und Französisch zu unterrichten, wofür er 200 Gulden bekommen sollte. Die anderen Bedingungen blieben dieselben wie 1774.³¹ Aber der Zürcher kam wahrscheinlich nicht nach Debrecen. Am 3. Juli 1777 erfahren wir, dass Keck unter den Studenten 74 Schüler hatte.³² Das heißt, dass damals 18,5 Prozent aller Studenten Deutsch lernten. Diese Angabe macht es wahrscheinlich, dass nur die Studenten des zweiten Studienjahrs zum Deutschlernen verpflichtet wurden. Wir wissen nichts darüber, was danach geschah. Am 2. Mai 1779 wurde berichtet, dass sich ein Schweizer beim Wiener Agenten als Sprachmeister meldete.³³ Im selben Jahr wurde das Gehalt des Sprachmeisters auf 250 Gulden erhöht; die anderen Bedingungen entsprachen denen von 1774.³⁴ Aber es ist nicht bekannt, ob diese Stelle überhaupt besetzt wurde.

Nach den deutschsprachigen Sprachmeistern erschienen auch Ungarn in dieser Funktion. In der Liste der Collaboratoren und öffentlichen Präzeptoren des Kollegiums können wir 1782 den Namen von Péter Pázmány mit der Eintragung *Germanicae Ling.* lesen.³⁵ Dieser Lehrer stammte aus Révkomárom, lernte in Kecskemét und war anschließend Lehrer in Nádudvar. Zum ersten Mal immatrikulierte er sich 1775 in Debrecen.³⁶ Er verbrachte dort wahrscheinlich nur eine kurze Zeit, weil er schon am 18. März 1777 aus einer Schule in Solt zurückkehrte, wo er unterrichtet hatte.³⁷ Sein Name wird 1778 unter den Studenten des vierten Studienjahrs erwähnt.³⁸ Pázmány brachte seine in Révkomárom erworbenen Deutschkenntnisse mit, die er schon in Kecskemét gut verwenden konnte, weil dort auch Deutschsprachige lernten. Als er das Amt des deutschen Sprachmeisters in Debrecen übernahm, hatte er also bereits Erfahrungen auf dem Gebiet des Unterrichts.

Deutschlernen in zielsprachlicher Umgebung war wesentlich erfolgreicher, aber gleichzeitig auch kostspieliger als Deutschlernen in der Schule. Zahlreiche Studenten des Kollegiums machten von dieser Möglichkeit Gebrauch. Aus diesem Kreis

31 TtREL I. 99. c. 12, fol. 75r. Das ist die erste namentliche Erwähnung eines in Frage kommenden Französischlehrers.

32 TtREL II. 1. c. 2.

33 TtREL I. 99. c. 12, fol. 92r.

34 TtREL I. 99. c. 12, fol. 93r.

35 Sándor NAGY, A debreceni református kollégium, Hajdúhadház 1933, S. 146.

36 THURY, Iskolatörténeti adattár (wie Anm. 11), S. 321.

37 Ebenda, S. 330.

38 Ebenda, S. 342.

stammten auch Sprachmeister des Kollegiums. Der Kirchendistrikt bat darum, dass die Professoren aus den Studenten solche auswählten, die sie zum Deutschlernen schicken und die später als Sprachlehrer angestellt werden konnten.³⁹ Es ist möglich, dass die folgenden Deutschsprachmeister Pál Sárvári, Ézsaiás Budai und József Lengyel unter den Ausgewählten waren. Sie wurden später alle berühmte Professoren des Kollegiums. Die guten Sprachkenntnisse im Deutschen waren auch für die spätere Karriere hilfreich.

Der spätere Professor Pál Sárvári immatrikulierte sich 1777 in Debrecen.⁴⁰ 1785 ging er als Erzieher (Informator) nach Kásmark.⁴¹ Das ermöglichte ihm, seine Kenntnisse der deutschen Sprache zu vertiefen und gleichzeitig auch Französisch zu lernen.⁴² Er hat dort offensichtlich nur ein Jahr verbracht, weil er sich bereits am 23. November 1786 wieder in Debrecen immatrikulierte.⁴³ Aus der Zips zurückgekehrt, wurde Sárvári Sprachmeister der Philosophiestudenten. Die Theologiestudenten unterrichtete Gerzson Fodor Nánási zu dieser Zeit im Deutschen, der später in Nagykovács ein berühmter Pfarrer wurde.⁴⁴ Sárvári unterrichtete zwei Jahre lang und studierte gleichzeitig Theologie mit hervorragendem Ergebnis. Neben seinen anderen Aufgaben fungierte er zusätzlich als Bibliothekar.⁴⁵ Zu ihm wurde vermerkt, dass er Sprachmeister des Deutschen und Französischen sowie Senior war.⁴⁶

39 TtREL I. 1. a. 6. 75.

40 László Törös, Sárvári Pál, Arany János professzora. Egy század a magyar kálvinista iskolázásból, Nagykovács 1929, S. 12.

41 Ebenda, S. 16.

42 Ebenda, S. 17.

43 THURY, Iskolatörténetei adattár (wie Anm. 11), S. 400.

44 Ebenda, S. 34: Gerson Fodor, *Egyek, Debreczina. Oratoriae et logicae praeceptor 1787. Praeses 1788. Bibliothecarius, senior 1789. Professor Kőrösiensis. Poeta bonus. Generalis notarius venerabilis superintendendiae cis danunibae et pastor Nagykovácsiensis*; Törös, Sárvári Pál (wie Anm. 40), S. 24; Varga ZSIGOMOND, A Kollégiumi Nagykönyvtár és vele kapcsolatos Múzeum kialakulási története és egyetemes művelődéstörténeti jelentősége, Tiszántúli Református Egyházkerület kiadása, 1945. Fodor Gerzson war 1788/89 Bibliothekar; József SZINNYEI, Magyar írók élete és munkái. XII. kötet, Budapest 1908, S. 248: Nach Szinnyeis Angaben war Sárvári 1789 deutscher und französischer Sprachmeister. József SZINNYEI, Magyar írók élete és munkái. III. kötet, Budapest 1894, S. 571.

45 Törös, Sárvári Pál (wie Anm. 40), S. 24.

46 THURY, Iskolatörténetei adattár (wie Anm. 11), S. 366: *Praeceptor linguae Germanicae et Gallicae, praeceptor oratoriae 1789, poeseos 1790. bibliothecarius, senior 1792, substitutus historiae professor 1792, salutavit academias; professor ordinarius phylosophiae et mathematicae Debreczinensis 1796, mox classium inspector vigilantissimus*. Er ist als pensionierter Professor am 19. Dezember 1846 gestorben.

Der spätere Professor und Superintendent Ézsaiás Budai hielt sich 1786/87 ebenfalls in der Zips, in Leutschau, zum Erlernen der deutschen Sprache auf.⁴⁷ Neben seinem Namen ist vermerkt, dass er Sprachmeister des Deutschen und Französischen war; später wurde auch er Bibliothekar und Senior.⁴⁸ In dieser Zeit lernten die Schüler obligatorisch Deutsch; dies wurde erst nach dem Tod Josephs II. am 19. März 1790 abgeschafft.⁴⁹

Wie wir sahen, gelang es in den ersten Jahren, Muttersprachler als Sprachmeister anzustellen,⁵⁰ später solche, die Deutsch auch in zielsprachlicher, also deutscher Umgebung gelernt hatten.⁵¹ Aus der ersteren Gruppe kamen nur solche in Frage, die reformiert waren. Dies galt auch für die beiden Schweizer, die zwar eingeladen wurden, aber nicht nach Debrecen gelangten. Die andere Gruppe bestand aus Ungarn wie Pál Sárvári und Ézsaiás Budai, die Deutsch bereits im Kollegium lernen konnten, aber ihre Sprachkenntnisse in der Zips vertieften. Im Gegensatz zu den beiden letzteren Beispielen hatte Péter Pázmány wohl in Révkomárom Deutsch gelernt, aber in diesem Fall wie auch in dem Gerzson Nánási Fodors wissen wir darüber nichts Näheres. Wer gründliche Sprachkenntnisse erwerben wollte, für den war es ratsam, in einer zielsprachlichen Umgebung weiter zu lernen. Dies wurde unter anderem damit begründet, dass der Deutschunterricht am Kollegium nicht kontinuierlich war, und er war vermutlich auch nicht sehr erfolgreich. Das lag aber offenbar nicht an der Persönlichkeit der Sprachmeister, weil Ájler, Keck, Sárvári, Budai und Nánási Fodor alle auch die Ämter des Bibliothekars und des Seniors besetzten, die unweigerlich mit guten Lehrleistungen verbunden waren. Nur Péter Pázmány ist eine Ausnahme in dieser Reihe.

Im Gebäude des Kollegiums, in dem sich auch die Wohnung des Lehrers befand, wurde es zu dieser Zeit zu eng. Die Trägerin der Institution, die Debrecener Kirchengemeinde, kümmerte sich auch um infrastrukturelle Belange wie Fragen der Unter-

47 István BORZSÁK, *Budai Ézsaiás és klasszika-filológánk kezdetei*, Budapest 1955, S. 20.

48 THURY, *Iskolatörténeti adattár* (wie Anm. 11), S. 366: *Praeceptor linguae Germanicae et Gallicae, praeceptor poesos 1789, praeses 1790, substitutus historiarum professor 1792, bibliothecarius. Senior 1791. et 1792. salutavit academias; professor ordinarius Debreczinensis historiarum et litteraturae 1794; iam sacro sanctae theologiae 1808. ad ie 17. sept. Venerabilis tractus Debreczinensis assessor 1808. et superintendentiae generalis notarius ab anno 1813., mox pastor Debreczinensis 1821. et superintendens anno 1822., mortuus die 14. jul. 1841.*

49 TtREL II. 1. c. 2.

50 TtREL, Protokoll des Lehrkörpers, II. 1. d. 1; Ebenda, Kirchenratsprotokoll, I. 99. c. 12.

51 TtREL, Kirchenratsprotokoll, I. 99. c. 12.

bringung, wie die unter dem 7. Juli 1771 vermerkte Absicht zum Erwerb eines Schulgebäudes beweist, das allerdings Eigentum der Kirchengemeinde bleiben sollte.⁵² Aber der geplante Kauf verzögerte sich lange Jahre. Auch ein Neubau wurde erwogen. Für diesen Zweck bot ein gewisser Ferenc Szóke am 24. Juli 1774 100 Gulden an.⁵³

Aus den untersuchten Quellen geht nicht hervor, nach welchen Methoden⁵⁴ beziehungsweise mit welchen Lehrmitteln Deutsch unterrichtet wurde – obwohl die Lehrbücher von Matthias BÉL,⁵⁵ Johann Christoph Gottsched,⁵⁶ György Nagy⁵⁷ und Ephraim Osterlamm⁵⁸ bekannt waren. Wer Deutsch gut erlernen wollte, der war bemüht, sich für längere Zeit in einer deutschsprachigen Siedlung Ungarns aufzuhalten. Es ist bemerkenswert, dass die Schüler des Debrecener Kollegiums meist nach Oberungarn gingen,⁵⁹ während Magyaren in Siebenbürgen von den dortigen Sachsen Deutsch lernten.⁶⁰

Der moderne Fremdsprachenunterricht erzielte auch in den großen Schulzentren Ungarns, unter anderem wegen Lehrermangels und einer niedrigen Wochenstundenzahl, verhältnismäßig wenige Erfolge.⁶¹ Hingegen wurde im Debrecener Reformierten Kollegium mit dem Deutschen erstmals eine moderne Fremdsprache im Rahmen des Schulunterrichts dauerhaft eingeführt.

52 Hajdú-Bihar Megyei Levéltár, Debrecen. Schriften des Kommissars Miklós Graf *Forgách* IV. A. 1002/1; TtREL, Kirchenratsprotokoll, I. 99. c. 12, fol. 38v.

53 TtREL I. 99. c. 12, fol. 60v.

54 Vgl. Hans HUNFELD/Gerhard NEUNER, *Methoden des fremdsprachlichen Deutschunterrichts*, Berlin 1992; Erzsébet KÉZI, *Az idegen nyelvek oktatásának módszerei, a módszerek társadalmi és politikai összefüggései* [Typoskript, Debrecen o. J.]; Zoltán NÁHLIK, *A kölcsönös tanítás módja népoktatásunk történetében*, Budapest 1986.

55 Matthias BÉL, *Institutiones linguae Germanicae. Atque de linguae Germanicae et Slavicae in Hungaria ortu, propagatione et dialectis praefatus est*, Leutschoviae 1718.

56 Johann Christoph GOTTSCHED, *Compendiosa linguae Germanicae. Grammatica, in usum potissimum ungarorum, Germanice discere volentium excerpta e Grammatica*, Cassoviae 1774.

57 Georgius NAGY, *Elementa Linguae germanicae in gratiam hungaricae et transylvanicae juventutis ex optimis autoribus collecta*, Viennae 1775

58 Ephraim OSTERLAMM, *Institutiones linguae Germanicae in usum patriae civium conscriptae*, Posenii 1781. Daniel Keck übergab das Exemplar, das er von seinem Verfasser bekommen hatte, der Debrecener Bibliothek.

59 NAGY, A Debreceni Református Kollégium (wie Anm. 6), S. 146.

60 Kelemen GÁL, *A kolozsvári unitárius kollégium története (1568–1900)*, Budapest 1935, S. 80.

61 Richárd HÖRCSIK, *Egy felvilágosult német tanár Magyarországon*, o.O. 1982 [Typoskript]; Teofil Kovács, *A német nyelv oktatása és tanulása a Debreceni Református Kollégiumban (1769–1860)*, Debrecen 2005, S. 83.

Wenn man die Sprachmeister in Debrecen mit denen der anderen Kollegien vergleicht, lässt sich feststellen, dass sie mit einer Ausnahme allesamt keine Lehrwerke verfassten. Die Ausnahme war György Nagy, der Deutschlehrer am Klausenburger Unitarischen Kollegium. Er wurde dort 1776 angestellt und fing am 20. September an, seine Grammatik zu lehren. Dieses Lehrwerk benutzte als Vermittlersprache natürlich das Lateinische; man kann darin keine ungarischen Beispiele finden.⁶² Das weist darauf hin, dass zu dieser Zeit das Erlernen der deutschen Sprache gegenüber dem Lateinischen von sekundärer Bedeutung war. Man legte in Klausenburg allerdings großen Wert darauf, dass der Sprachmeister Deutscher war. Am 18. März 1780 schrieb das reformierte Hauptkonsistorium in Siebenbürgen: *Weil es unter den im Kollegium wohnenden Studenten kaum jemanden gibt, der perfekt Deutsch kann, solle man einen Sachsen finden, der im Kollegium wohnen soll.*⁶³ In den Kollegien mussten die Professoren mitunter den Deutschunterricht der Schüler aus disziplinarischen Gründen beaufsichtigen. Gleichwohl wurden schon 1774 Schüler nach Deutschland geschickt, um dort solide Deutschkenntnisse zu erwerben; einer von ihnen, Mózes Pataki, wirkte von 1778 bis 1816 als Sprachmeister in Klausenburg.⁶⁴ Es ist aber nicht klar, warum die Klausenburger nicht im wesentlich näher liegenden Königsboden oder in der Zips Deutsch lernten.

Abschließend lässt sich festhalten, dass Sprachmeister nur in der kurzen Periode zwischen 1769 und 1790 in Debrecen nachweisbar sind. Sie waren ohne Ausnahme unverheiratet; nur einmal wurde ein verheirateter Sprachmeister in Betracht gezogen. Wahrscheinlich wurden bewusst ledige junge Männer angestellt, weil sie günstiger waren. Die Sprachmeister kamen zuerst aus den Reihen der Ungarndeutschen oder aus dem Ausland; später finden wir auch gut Deutsch sprechende Ungarn, die entweder vor ihrem Abschluss standen oder diesen gerade erworben hatten. Ihre Anstellung wurde vom Konsistorium beantragt und durch eine königliche Verordnung vollzogen. Manchmal erhielten sie zudem ein wenig Reisegeld.

Ferner ist festzustellen, dass Kenntnisse des Französischen, das in dieser Zeit die Modersprache war, häufig mit denen des Deutschen verbunden waren. In den meisten Fällen konnten die Sprachmeister auch Ungarisch, aber das war keine Voraussetzung für ihre Tätigkeit. Als Vermittlersprache fungierte das Lateinische.

62 GÁL, A kolozsvári unitárius kollégium (wie Anm. 60), S. 79f.

63 István TÖRÖK, A Kolozsvári Ev. Ref., Collégium története. Kolozsvár, 2 Bde., o.O. 1905, Bd. 1, S. 317.

64 Ebenda, Bd. 2, S. 96f.

In Debrecen war der erste, 1769 angestellte Sprachmeister nicht besonders gut bezahlt, aber nach dem königlichen Erlass von 1774 wurde sein Gehalt erhöht; hinzu kamen Naturalien und Unterkunft, wie es in dieser Zeit üblich war. Die Finanzierung erfolgte über die Ágh-Stiftung, die Kasse des Kollegiums und die Stadtkasse von Debrecen. Im Falle Debrecens wird nicht erwähnt, auf welcher Materialgrundlage und mit welchen Methoden unterrichtet wurde – ausgenommen die Collationen, die eine Form des Selbststudiums darstellten. Vom 13. November 1773 an finden wir immer wieder Erwähnungen von Schülern, die an der Collation nicht teilgenommen hatten und deshalb fünf Denare Strafgeld bezahlen mussten. Dieses Delikt wurde 1775 gleich neunmal erwähnt; 1774 wurden einmal sogar 20 Namen genannt.⁶⁵ Es war den Sprachmeistern zudem erlaubt, Privatschüler gegen ein Honorar zu unterrichten. In Debrecen wurden die Stunden zuerst im Kollegium abgehalten; als man später ein Haus für den Sprachmeister kaufte, wurden auch die Stunden dort gegeben. Die Lehrkräfte übten diese Tätigkeit bewusst nur für einige Jahre aus.

Es ist nicht bekannt, aus welchem Grund die Sprachmeister 1790 mit dem Unterricht aufhörten. Sie spielten am Kollegium eine ähnliche Rolle wie die Präzeptoren, wurden aber wesentlich besser bezahlt. Hinsichtlich der Bezahlung standen sie direkt nach den Professoren. Aus den genannten Beispielen wird ersichtlich, dass die Debrecener Sprachmeister zu den besten Studenten gehörten. Sie sprachen wie Sárvári und Budai mehrere Sprachen, wurden bis auf eine Ausnahme Bibliothekare oder Senioren und erhielten nach ihrer Amtszeit Stipendien für Auslandsstudien. In ihrer späteren Laufbahn bekleideten sie oft höhere kirchliche Ämter, wurden Professoren oder sogar Bischöfe. Von großen Lehrerfolgen kann man nicht sprechen; immer wieder wird erwähnt, dass die Fortschritte der Studenten im Deutschen zu wünschen übrig ließen. Das ist auch damit zu erklären, dass die staatlichen Verordnungen unbeliebt waren, obwohl der Stadtrat von Debrecen den Deutschunterricht unterstützte. Dies kann daran liegen, dass im Jahre 1785 70 Prozent der Mitglieder der Stadtregierung die deutsche Sprache beherrschten.⁶⁶ Trotz alledem lässt sich feststellen, dass Deutschkenntnisse sich in dieser Zeit zunehmend verbreiteten.

65 TtREL II. 10. a. 7. 365.

66 István RÁCZ, Debrecen város tanácsának 1785. évi összeírása. Forrástanulmány, in: A debreceni Déri Múzeum évkönyve 1980, hrsg. von Imre Dankó, Debrecen 1982, S. 157.

Vom Bildungsunternehmer zum Staatsdiener.
Ignace/Ignazio Palomba (ca. 1720–nach 1797)
zwischen *Ancien Régime* und Revolution

Sprachmeister des *Ancien Régime* als eine Berufsgruppe zu fassen, ist im Grunde schwer möglich. Zu vielfältig war ihr Tätigkeitsfeld, das oft über Sprachvermittlung hinausreichte, zu verschiedenartig war ihr sozialer und beruflicher Status, von selbständigen Bildungsunternehmern, bisweilen Professoren in Bildungsinstitutionen bis zu polyglotten DiensbotInnen; zu wechselhaft waren aber auch ihre Einnahmequellen und Abhängigkeitsverhältnisse innerhalb der komplexen Bildungsökonomie der Zeit, in der in Frankreich Unterricht in fremden Sprachen institutionell eine marginale, informell jedoch eine gewichtige Rolle spielte. Die Forderung aufklärerischer Bildungsprojekte der zweiten Hälfte des 18. Jahrhunderts, fremde Sprachen explizit in die – schulische und häusliche – Erziehung einzubinden, wurde auch während der Revolution kaum umgesetzt,¹ und Spracherwerb blieb weiterhin stark auf den informellen bzw. privaten Sektor angewiesen. Gleichzeitig bestand innerhalb der neuen revolutionären Regierungs- und Verwaltungsinstanzen Bedarf an politisch verlässlichen Bürgern mit soliden Kenntnissen fremder Sprachen. Der Italiener Ignace Palomba war einer von ihnen.

Ignazio – bzw. Ignace – Palomba war einer von mehreren hundert Sprachlehrerinnen und Sprachlehrern, die in der zweiten Hälfte des 18. Jahrhunderts auf dem Pariser Bildungsmarkt ihre Dienste anboten, und wie so manch andere auch war er während der Französischen Revolution weiter sprachpädagogisch tätig. Palombas

¹ Vgl. Dominique JULIA, *Les trois couleurs du tableau noir. La Révolution*, Paris 1981, S. 268–275.

Werdegang lässt sich fragmentarisch anhand unterschiedlicher Quellen von ca. 1750 bis 1797 (*an V*) belegen: Zeitungen (Anzeigen, Rezensionen usw.), Notariatsakten, seinen gedruckten Publikationen, die sämtlich vor 1789 erschienen sind, sowie zahlreichen Verwaltungsakten aus der Revolutionszeit. Trat er bis 1792 vorrangig als *professeur de[s] langues* bzw. als *maître de langues* ein Erscheinung, verdingte er sich ab 1794 offenbar hauptsächlich als Übersetzer im Dienste revolutionärer Regierungsorgane.

Im Folgenden soll weniger der – kaum erforschten, jedoch höchst interessanten – Entwicklung von Sprachvermittlung während der Französischen Revolution nachgegangen werden. Vielmehr möchte ich anhand von biographischen Elementen Wege *in* bzw. Wege *durch* die Revolution skizzieren und damit die soziale Position eines Sprachvermittlers im weiteren Sinne zwischen *Ancien Régime* und Revolution beleuchten. Historiographisch verfügt ein derartiges Vorhaben über relativ wenig Rückhalt, zumal im Rahmen der Französischen Revolution das Themenfeld Sprache einschließlich fremder, nunmehr „nationaler“ Sprachen eher als Gegenstand politisch-ideologischer Auseinandersetzungen denn hinsichtlich der alltagspraktischen Verwendung untersucht ist.²

In Bezug auf Sprachvermittlung und Übersetzungsarbeit werden gewiss die politisch und ökonomisch bedingten Brüche noch genauer herauszuarbeiten sein, als dies hier möglich ist; es deuten sich aber auch Kontinuitäten an. Denn ihre prekäre Situation machte es für die Sprachlehrenden notwendig, unter den jeweiligen sozialen und politischen Machtverhältnissen ein Auskommen, genauer gesagt *ihr* Auskommen zu finden. Palombas Weg wird uns zuerst auf den Pariser Bildungsmarkt des ausgehenden *Ancien Régime* führen. Vor diesem Hintergrund lassen sich in einem zweiten Schritt auch seine Versuche, am Beginn der Revolution Sprachlehre institutionell zu betreiben, verstehen. Trotz seiner engen Bindung an Protagonisten der alten Zeit gelang es ihm drittens, erfolgreichen Umgang mit den Instanzen der

2 Zur Debatte um die (politische) Rolle fremder Sprachen vgl. Brigitte SCHLIEBEN-LANGE, *Idéologie, Révolution et uniformité de la langue*, Brüssel 1996; das Konzept des „colinguisme“ als Zusammenwirken von mehreren Schriftsprachen bei der Herstellung eines – französischsprachigen – politischen Kommunikationsraumes, das in Frankreich zu Beginn der Revolution besonders Französisch, Latein und Englisch betraf, entwickelte Renée BALIBAR, *L'institution du français. Essai sur le colinguisme des Carolingiens à la République*, Paris 1985. Vgl. auch Jean-Luc CHAPPEY, *Entre communication et civilisation. Les langues et les dynamiques politiques entre République et Empire (1795–1808)*, in: *Le XIX^e siècle et ses langues*, hrsg. von Sarga Moussa, online (Nov. 2013), Zugriff am 4.5.2015, URL: <http://etudes-romantiques.ish-lyon.cnrs.fr/langues.html>.

neuen Machthaber zu pflegen, bis er sich schließlich, viertens, unmittelbar in den Dienst der Revolution stellte. Dies blieb nicht ohne Folgen auf die Ausrichtung seiner Spracharbeit selbst.

1. Ignace Palomba auf dem Pariser Bildungsmarkt des *Ancien Régime*

Im 18. Jahrhundert fand in Frankreich Spracherwerb – sieht man von privaten Adelpensionaten sowie den neu organisierten Militärschulen der zweiten Jahrhunderthälfte ab – fast ausschließlich im außerschulischen Rahmen statt: Berufsausbildung und -praxis, das in nahezu allen Milieus nicht zu unterschätzende Selbststudium mithilfe gedruckten Lehrmaterials, Privatunterricht – im Haus oder begleitend zur Lateinschule – durch fremdsprachige Hauslehrer und Gouvernanten, aber auch Dienstbotinnen und Dienstboten. Dazu kam ein in dieser Breite wohl neues großstädtisches Phänomen, der auf Kollektive ausgerichtete sogenannte öffentliche Unterricht (*cours publics*), der mitunter in Sprachschulen oder andere private Bildungsanstalten mit aufklärerischem Impetus münden konnte. Private Lernumgebungen überwogen also klar, was aber nicht bedeutete, dass Sprachvermittlung ungeregt vonstatten ging. Im Gegensatz zum informellen Spracherwerb, zum Beispiel über Reisen, im Gegensatz wohl auch zu den übersetzten Sprachen, beschränkte sich das Spektrum der in Paris unterrichteten Sprachen auf einige wenige europäische, unter welchen in der zweiten Hälfte des 18. Jahrhunderts Italienisch, bald auch Deutsch und ab den 1770er Jahren vor allem Englisch das Feld beherrschten.³

Als der vermutlich aus Siena gebürtige Ignace Palomba erst nach Lyon, 1763 dann nach Paris kam, befand er sich also in guter Gesellschaft, oder besser gesagt, er war harter und gewiss steigender Konkurrenz ausgesetzt: jener von Anbietern des Englischen, aber auch jener anderer, nahezu ausschließlich männlicher Anbieter des Italienischen. Denn bei aller Anglomanie scheint in der französischen Hauptstadt die Nachfrage nach Italienisch auch am Ende des 18. Jahrhunderts weiterhin groß gewesen zu sein: Während seiner über 25-jährigen Unterrichtstätigkeit in Paris, von 1763 bis Anfang 1789, waren noch an die hundert weitere Italienischlehrende aktiv, die

³ Zur Sprachenvermittlung in Paris am Ende des *Ancien Régime* vgl. Ulrike KRAMPL, *Education et commerce à Paris à la fin de l'Ancien Régime: l'offre d'enseignements de langues modernes*, in: *Histoire de l'éducation* 141 (2014), im Erscheinen.

jedoch meist nur kurzfristig in der Presse auftraten.⁴ Ein einziger Kollege unter den Italienischlehrenden, der *abbé* Bencirecchi, konnte zur selben vorrevolutionären Zeit ebenfalls eine über 20-jährige Lehrtätigkeit in der Hauptstadt nachweisen.⁵ Bei seinen Zeitgenossinnen und Zeitgenossen schien Palomba, wie auch Bencirecchi, der sich auf das sogenannte Damenpublikum spezialisiert hatte, als Sprachlehrer größte Anerkennung genossen zu haben: Im Vorwort eines 1785 erschienen Bandes der „Bibliothèque des meilleurs poètes italiens“ fanden beide als Autoritäten der italienischen Sprache und Grammatik lobende Erwähnung.⁶ Davon zeugt auch die mediale Resonanz von Palombas sprachdidaktischen Werken, die in den namhaften Blättern der Zeit, vom „Journal encyclopédique“ über die „Année littéraire“ bis zum „Journal de Paris“, dem „L'Avantcoureur“ und den „Affiches de Province“, angekündigt und teils ausführlich besprochen wurden.

Wie einige andere Italienischlehrerinnen und -lehrer unterrichtete Palomba auch Spanisch, das in Frankreich anders als im 17. Jahrhundert außerhalb der Sphäre des Handels nur noch eine verschwindend geringe Rolle spielte. Er konnte aber den *comte d'Artois*, den Bruder Ludwigs XVI., zu seinen Schülern zählen.⁷ Vermutlich nach einem Aufenthalt in England nahm er 1787 kurzfristig Englisch in sein Repertoire auf. Er erteilte privaten Einzelunterricht *chez lui et en ville* und ab 1766 öffentlichen Unterricht (*cours* bzw. *cours publics*). Aus seiner pädagogischen Tätigkeit gingen wohl auch seine Lehrwerke hervor, die von einer reflexiven Auseinandersetzung mit Sprache zeugen. Dies betrifft den 1768 erschienenen „Abrégé de la langue toscane“, eine

4 Von insgesamt 280 bislang eruierten AnbieterInnen, d.h. über 30%: 62 waren namentlich bekannt (darunter sechs Priester und zwei Frauen), 34 Männer und zwei Frauen blieben anonym. Diese Zahlen wurden in der Presse (1751–1789) erhoben, v.a. „Affiches, annonces et avis divers“; „Journal de Paris“, „L'Avantcoureur“.

5 Der *Abbé* Bencirecchi unterrichtete von 1768 bis (mindestens) 1789 in Paris Damen und Herren in Italienisch und Französisch; laut eigenen Angaben stammte er aus der Toskana, sei Mitglied der „Accademia degli Apatisti“ in Florenz sowie der römischen „Accademia dell'Arcadia“ (Gesellschaft der Arkadier) und habe acht Jahre lang als Italienischmeister am Hof in Wien verbracht. Er ist Autor von: *L'art d'apprendre parfaitement la langue italienne, à Vienne, et se trouve à Paris chez la veuve Ravenel*, 1770; *Leçons hebdomadaires de la langue italienne, à l'usage des dames, Paris, chez la veuve Ravenel, et Fetil*, 1772 (Neuaufgabe 1778); *Etrennes italiennes, présentées aux dames, à Paris, chez Dénos*, 1783.

6 Vorwort des Herausgebers, in: Ricciardeto, di Niccolò Carteromaco, poema in ottava rima, tomo primo, in Orleans, Da' Torchj di L.P. Couret de Villeneuve, Stampatore Regio, Con Licenza, e Privilegio, 1785, S. xviii.

7 Archives nationales (fortan: AN), R¹ (Apanage du comte d'Artois) 55.

in der Tradition der Lateindidaktik⁸ stehende Grammatik in zwei Bänden, denen fünf Jahre später als dritter eine Auswahl literarischer Texte mit dem Titel „Choix de poésies italiennes“ folgte. Auch hatte Palomba den ebenfalls 1768 veröffentlichten „Secrétaire de banque espagnol“ nach Angabe der zeitgenössischen Presse⁹ als Hilfsmittel verfasst, um die zahlreichen Sprachvarianten, die die spanischen Kaufleute praktizierten, zu erfassen und systematisch einem frankophonen Publikum zugänglich zu machen. Wichtiger war diesbezüglich noch sein 1773 mit einem *prospectus* angekündigtes, wohl aber nicht verwirklichtes Vorhaben, die der Grammatik gewidmeten Artikel der „Encyclopédie“ von Diderot und d’Alembert zu didaktischen Zwecken ins Italienische zu übersetzen.¹⁰ Es war nicht seine erste Übersetzung: Bereits 1755 hatte er die „Conversations avec soi-même“ des Marquis de Caraccioli in seine Muttersprache übertragen.¹¹ Eigenen Angaben zufolge hatte er auch Dolmetscherdienste bei Gericht geleistet.¹²

Örtliche und mediale Stabilität sowie eine gewisse Polyvalenz innerhalb des Feldes der Spracharbeit kennzeichneten also Palombas Tätigkeitsfeld. In der Gelehrtenrepublik scheint er zwar eine weniger prominente Rolle als manche seiner italienischen Kollegen gespielt zu haben;¹³ dennoch agierte er als engagierter Mittler zwischen dem Italienischen und dem Französischen. Als Mittler wirkte er auch in der Revolutionszeit – allerdings unter gewandelten, ja umgekehrten Vorzeichen: hinsichtlich der Unterrichtsmodalitäten, hinsichtlich seines Unterhalts und schließlich auch seiner Tätigkeit selbst.

8 Laut Jean Antoine CARAVOLAS, *Histoire de la didactique des langues au siècle des Lumières. Précis et anthologie*, Montreal/Tübingen 2000, S. 99.

9 *Journal des sçavants*, Juni 1768, S. 428.

10 *Mercure de France*, September 1773, S. 133: *Articles de l’Encyclopédie, concernant la grammaire, par ordre alphabétique, traduits en italien avec le françois à côté à l’usage des étrangers, etc. par M. Palomba, professeur des langues italienne et espagnole: ouvrage proposé par souscription sans aucun payement d’avance, mais seulement aux fur et mesure que les volumes paroîtront.*

11 La conversazione con se medesimo del signor marchese Caraccioli, Libro utilissimo tradotto in italiano dal signore Ignazio Palomba, Per gli eredi di Costantino Pisarri, e Giacomo Filippo Primodi, Bologna, 1755. Das französische Original (Louis-Antoine marquis de CARACCIOLI, *La Conversation avec soi-même*, à Rome, chez les héritiers de J. L. Barbiellini, 1753–1754, 2 parties en 1 vol., in-12) wurde im 18. Jahrhundert mehrmals neu aufgelegt sowie mehrmals auch ins Deutsche übersetzt.

12 AN, F¹⁷ (Instruction publique) 1002, *Petition Palombas an den Nationalkonvent*, 13. November 1792.

13 Insbesondere Curioni und Deodati.

2. Der *Cours civique des langues étrangères*: institutionelle Sprachlehre zu Beginn der Revolution

Im Gegensatz zu anderen scheint Palomba die öffentliche Sprachlehre als individueller Anbieter ab 1789 ausgesetzt zu haben: Seine letzte Zeitungsanzeige stammt vom Oktober 1788. Er blieb aber mindestens noch drei Jahre lang in diesem Bereich tätig: 1790 bezeichnete er sich selbst als Direktor des *Cours civique* oder *Cours civique des langues étrangères*, wo er gemeinsam mit anderen Pädagogen wirkte. Gelehrt wurden die Sprachen Italienisch, Spanisch, Englisch und Deutsch sowie Mathematik, (technisches) Zeichnen, Buchführung, Handelskorrespondenz und Wechsel. Möglicherweise hatte Palomba diese Einrichtung selbst ins Leben gerufen – teils in Anlehnung an die privaten Pensionate, die in der Hauptstadt, aber auch in Provinzstädten in den 1770er und 1780er Jahren entstanden waren¹⁴, teils an die in den 1780er Jahren in der Hauptstadt gegründeten *Musées* und *Lycées*.¹⁵ Diese *Musées* und *Lycées* könnte man knapp beschreiben als private literarische Sozietäten, Lesegesellschaften und Orte der Wissensvermittlung mit aufklärerischem Anspruch, die jenseits von Universität und Lateinschule, jenseits auch der Akademien angesiedelt waren. Neben den Experimentalwissenschaften Physik und Chemie wurden dort auch fremde Sprachen fest ins Programm aufgenommen und einem breiteren, aber doch zahlungskräftigen Publikum bisweilen beiderlei Geschlechts vermittelt.

Der Unterricht des *Cours civique* fand mit offizieller Erlaubnis der Stadt in Räumen des 1789 säkularisierten Klosters der *Grands-Augustins* statt, das die Betreiber der Anstalt erst unentgeltlich, ab Ende 1790 dann gegen Miete benutzen konnten; die neu organisierte Stadtregierung betrachtete die Initiative als privat und nicht als

14 Vgl. dazu Philippe MARCHAND, Un modèle éducatif original à la veille de la Révolution. Les maisons d'éducation particulière, in: *Revue d'histoire moderne et contemporaine* 22 (1975), S. 549–567; Marcel GRANDIÈRE, L'éducation en France à la fin du XVIIIe siècle. Quelques aspects d'un nouveau cadre éducatif, les 'maisons d'éducation', 1760–1790, in: *Revue d'histoire moderne et contemporaine* 33 (1986), S. 440–462; Dominique JULIA, L'éducation des négociants français au 18e siècle, in: *Cultures et formations négociantes dans l'Europe moderne*, hrsg. von Franco Angiolini/Daniel Roche, Paris 1995, S. 15–256.

15 Nicht zu verwechseln mit dem *lycée* (Gymnasium) und dem *musée* (Museum) des 19. Jahrhunderts. In Paris gründete Pilâtre de Rozier 1781 das *Musée de Monsieur et de Madame*, das nach seinem Tod 1785 in *Lycée* umbenannt wurde. Dieselbe Anstalt wurde 1790 neu organisiert, 1793 in *Lycée républicain* und 1802 in *Athénée* umbenannt. Vgl. Hervé GUÉNOT, *Musées et lycées parisiens (1780–1830)*, in: *Dix-huitième siècle* 18 (1986), S. 248–267; Michael R. LYNN, Enlightenment in the Public Sphere: The *Musée de Monsieur* and Scientific Culture in Late Eighteenth-Century Paris, in: *Eighteenth-Century Studies* 32/4 (1999), S. 463–476.

service public.¹⁶ Die Position der dort Lehrenden war ebenfalls unsicher: Am 13. November 1792 unterbreitete der weiterhin am *Cours civique* wirkende Palomba, Italien *de nation* dem Nationalkonvent eine Petition mit folgendem Anliegen: Man möge ihm, Doyen der Lehrer für Italienisch und Spanisch, doch eine Stellung (*chaire*) als staatlicher Lehrer (*professeur public pour la Nation*) gemäß dem Entwurf für eine Bildungsanstalt [d.h. der *écoles centrales*], den M. Condorcet der Nationalversammlung [1792] vorgelegt hatte, gewähren.¹⁷

Palombas Antrag wurde abgelehnt. Er war zwar im April 1791 vor der Stadt wie 1.047 andere Lehrende als *fonctionnaire public laïc*¹⁸ vereidigt worden; dies bedeutete vor allem die Verpflichtung, den revolutionären Prinzipien treu zu sein. Zwar galt Erziehung als eines der zentralsten Anliegen der Revolution, doch war die Neuorganisation des Schulwesens zum Zeitpunkt seiner Antragsstellung, d.h. 1792, noch kaum Gegenstand der Gesetzgebung; die erste politische Debatte fand im Dezember desselben Jahres statt, und die ersten Dekrete wurden erst im Herbst 1793 erlassen.¹⁹ Gleichzeitig befanden sich die alten Strukturen in einer ökonomisch und ideologisch höchst prekären Lage. Die Akademien wurden im August 1793 geschlossen, die Lateinschulen (*collèges*), an denen im *Ancien Régime* in Einzelfällen Sprachen unterrichtet worden waren, sowie die Universitäten drei Jahre danach endgültig aufgehoben (7 *ventôse an II* – 25. Februar 1795), im September 1793 auch die Militärschulen, an denen Sprachunterricht Teil des Kurrikulums war. Und auch in den *écoles centrales*, für die sich Palomba bewarb, wurde Fremdsprachenunterricht nicht systematisch berücksichtigt.²⁰ Der Kontext der Schulorganisation hilft zu erklären, warum Palomba

16 Actes de la Commune de Paris pendant la Révolution, hrsg. von Sigismond Lacroix, 19 Bde., Paris 1894–1955, 2e série, Bd. 7, S. 315: Am 28. September 1790 unterbreitete Palomba zusammen mit einer Delegation des *Cours civique* (oder *Lycée civique*) der *Assemblée des Représentants de la Commune de Paris* eine Petition. Drei Monate später, am 15. Dezember 1790, erhielten sie von den *Comités d'administration ecclésiastique et d'aliénation réunis* die abschlägige Antwort.

17 AN, F¹⁷ (Instruction publique) 1002, dossier 196, Petition an den Nationalkonvent vom 22. August 1792.

18 Actes de la Commune de Paris (wie Anm. 16), 2e série, Bd. 5, S. 308 (*Conseil général de la Commune*).

19 Dominique JULIA, Instruction publique/Education nationale, in: *Dictionnaire historique de la Révolution française*, hrsg. von Alfred Soboul, Paris 1989, S. 577.

20 Allerdings wurde darüber debattiert, und zahlreiche Projekte für Schulen sahen Fremdsprachenunterricht vor, der jedoch meist privaten Initiativen überlassen wurde. Die Entscheidung, fremde Sprachen im Kurrikulum der nach einem Entwurf Condorcets von 1792 gegründeten *écoles centrales* (1796–1805) zu berücksichtigen, oblag der Departementsverwaltung; vgl. Dominique JULIA, *Ecoles centrales*, in: *Dictionnaire historique de la Révolution française*, hrsg. von Alfred Soboul, Paris

trotz stets positiver Reaktionen seitens der kompetenten Organe eine staatliche Anstellung vorerst verwehrt blieb. Damit stellt sich die Frage, womit Palomba eigentlich seinen Unterhalt verdiente und wie er vom Diener des *Ancien Régime* zum Diener der Revolution wurde.

3. Vom Dienst im *Ancien Régime* zum Dienst an der Revolution: Einkahmequellen und institutionelle Kommunikation

Wie bereits angedeutet, verfügte Palomba vor 1789 über verschiedenartige Einkünfte, die er sowohl über den Bildungs- und Buchmarkt als auch das Mäzenatentum bezog²¹: diverse Formen von privatem und öffentlichem Unterricht (die Tarife sind nicht bekannt), wohl auch Einnahmen durch seine Veröffentlichungen – die Privilegien lauteten auf seinen Namen²² –, möglicherweise kleinere Schreivarbeiten. Um 1785 fungierte er auch als *maître breveté* bzw. *professeur d’italien et d’espagnol des comte d’Artois*, eines der Brüder Ludwigs XVI.²³, der ihm zudem Ende der 1780er Jahre eine (Alters)Pension von jährlich 400 *livres* gewährte.²⁴

Insgesamt war Palomba vor der Revolution in einem ökonomisch-symbolischen Nahverhältnis zu mehreren Mitgliedern der Königsfamilie gestanden, die der mondanen Bildungsöffentlichkeit gegenüber positiv gesinnt waren.²⁵ Er war stets darauf bedacht gewesen, den symbolischen Wert seiner Publikationen zu erhöhen: Der 1768 veröffentlichte „*Secrétaire de banque espagnol*“ war dem damals 14-jährigen Thron-

2005, S. 392–395; *arts d’agrément*s und fremde Sprachen wurden teils in den an die *écoles centrales* angeschlossenen Pensionaten unterrichtet, vgl. dazu Willem FRIJHOFF/Dominique JULIA, *Les grands pensionnats de l’Ancien Régime à la Restauration. La permanence d’une structure éducative*, in: *Annales historiques de la Révolution française* 53 (1981), S. 153–198, S. 160.

21 Vgl. Daniel ROCHE, *Les républicains des lettres. Gens de culture et Lumières au XVIII^e siècle*, Kap. X, *Les modèles économiques du mécénat*, Paris 1988, S. 254–262. Vgl. auch Geoffrey TURNOVSKY, *Vivre de sa plume. Réflexions sur un topos de l’auctorialité moderne*, in: *Revue de synthèse*, 6^e série 1-2 (2007), S. 51–70.

22 Dies legt auch eine notariell beglaubigte Korrespondenz zum Transport mehrerer seiner Werke von Lyon nach Paris 1774 nahe, vgl. AN, MC/ET/XXVII/373, *Etude Louis-François Boursier*.

23 Charles-Philippe de France (1757–1836), *comte d’Artois* (1757–1824), König von 1824 bis 1830 (Nachfolger seines Bruders Ludwig XVIII.). Er emigrierte bereits am 16. Juli 1789 erst nach Turin, dann nach Koblenz.

24 AN, R¹ (Apanage du comte d’Artois), 55, pièce 31.

25 Der *comte de Provence* protegierte das 1781 gegründete *Musée* von Pilâtre de Rozier.

folger (d.h. dem späteren Ludwig XVI.) gewidmet; die ersten beiden Bände des 1768 erschienenen Lehrbuchs „Abrégé de la langue toscane“²⁶ sowie der dritte, die „Choix de poésies italiennes“ von 1773, enthielten eine Widmung an dessen Bruder, den zu diesem Zeitpunkt 13-jährigen *comte de Provence* (und späteren Ludwig XVIII.).²⁷ Die Bände von 1768 waren am 18. November desselben Jahres, wie die Wochenzeitung „Affiches de Province“ zu berichten wusste, dem König und dessen Söhnen und Töchtern persönlich präsentiert worden.²⁸ All dies dürfte Palomba auch materielle Zuwendungen eingebracht haben. Widmungen dieser Art waren als Ausdruck von finanzieller Protektion bekanntlich keine Einzelercheinung; auch vermochten sie das Produkt vorteilhaft auf dem Buchmarkt zu positionieren – auf dem stets mehrere, sehr ähnliche und überdies sehr ähnlich betitelte Sprachlehrwerke zueinander in Konkurrenz standen.²⁹

Als direkter Protégé des *comte d'Artois*, eines der Hauptvertreter der gegenrevolutionären Emigration, war Palomba von den ersten Tagen an mit der Revolution konfrontiert. Sein Gönner verließ bereits am 16. Juli 1789 das Land.³⁰ Er musste sich nun umgehend auf die radikal neuen Verhältnisse einstellen. Dies bedeutete weniger ein politisches denn ein finanzielles Problem für Palomba, der nun jahrelang um seinen Unterhalt kämpfte. Noch 1789 übernahmen die symbolische und materielle Unterstützung der Kulturschaffenden die neu geschaffenen politischen Organe, die Nationalversammlung und danach der Nationalkonvent³¹, an welche sich auch Pa-

26 Abrégé de la langue toscane, ou Nouvelle méthode, contenant les principes de l'italien [...] Par M. Palomba [...] A Paris, chez Briasson, Musier fils, Prault le jeune, Herissant fils, Molini; à Lyon, chez les frères Périssé, 1768, 2 t. en 2 vol. in-8.

27 Louis Stanislas Xavier de France (1755–1824), *comte de Provence* (1755–1795), König Ludwig XVIII. (1814/15, 1815–1824); er emigrierte am 20. Juni 1791 über die Niederlande nach Koblenz.

28 Affiches de Province, 25.1.1769, S. 14: *au Roi, à Mgr. le Dauphin, aux Princes ses freres, & aux Dames de France.*

29 Andere Sprachlehrer begnügten sich mit hohen, aber nicht der königlichen Familie angehörigen Protektoren. Der Abbé Bencircchi, der in seinen Zeitungsanzeigen und den Paratexten seiner Werke nicht unerwähnt ließ, die Damen des Wiener Hofes im Italienischen erfolgreich unterwiesen zu haben, widmete sein Werk eher rhetorisch den *dames françaises*; Gérau de Palmfeld, selbst Deutschlehrer der *Pages de la Grande-Ecurie du roi*, dachte seine 1766 gedruckte Adaption von Gottscheds Grammatik dem *Prince de Lambesc, Grand Ecuyer de France* zu.

30 Zur Emigration vgl. Karin RANCE, *Les nobles victimes de la Révolution*, in: *La Révolution française. Une histoire toujours vivante*, hrsg. von Michel Biard, Paris 2014, S. 209–223.

31 Vgl. Jean-Luc CHAPPEY/Antoine LILTI, *L'écrivain face à l'Etat. Les demandes de pensions et de secours des hommes de lettres et savants (1780–1820)*, in: *Revue d'histoire moderne et contemporaine* 57/4 (2010), S. 156–184, hier S. 169.

lomba nun wandte. Doch angesichts der komplexen Zuständigkeiten der vollständig neu organisierten Verwaltung sowie der finanziell angespannten Lage des Landes im Kriegszustand ließ die Entscheidung auf sich warten.

Von August bis Ende Dezember 1793 legte Palomba beim *Comité des secours publics* des Nationalkonvents mindestens vier Petitionen vor. Diesmal beantragte er explizit eine adäquate Altersversorgung: Er war zu diesem Zeitpunkt wohl an die 74 Jahre alt. Nach eigenen Angaben war er infolge einer vierjährigen Krankheit motorisch beeinträchtigt, womöglich teilweise gelähmt, und hatte zudem seine ebenfalls vom Alter stark geschwächte Ehefrau zu versorgen. Seine Bemühungen zielten jedoch (seit 1792) in erster Linie darauf ab, die vom *comte d'Artois* zugesprochene Pension weiter und vor allem in voller Höhe zu beziehen. Bereits am 1. Oktober 1789 war sie von 400 auf 320 *livres*, sechs Monate später, am 1. April 1791, gar auf 100 *livres* gekürzt worden.³² Die daraus resultierenden finanziellen Einbußen bezifferte Palomba mit 740 *livres*. In einer Petition von Ende 1793 fügte er mit Nachdruck hinzu, dass *er weniger um einen Gefallen bitten wolle als um Gerechtigkeit, denn Charles Philippe d'Artois sei sein Schuldner*.³³ Dies konnte er mit offiziellen Dokumenten belegen, denn mehrere Instanzen hatten ihn *in beiderlei Hinsicht als ehrbarer Greis und als gebildeter und patriotischer homme de lettres*³⁴ für anspruchsberechtigt erklärt. Auf der Grundlage einer positiven Stellungnahme des *Comité des secours publics* brachten ihm seine Anträge am 28. Dezember 1793 (*18 nivôse an II*) zunächst eine provisorische Zuwendung von 600 *livres* ein³⁵; doch erst zwei Jahre später – er hatte weitere Petitionen vorgelegt³⁶ –, am 4. September 1795 (*18 fructidor an III*), erhielt er schließlich eine offizielle Unterstützung von 2.000 *livres*, die ihm und anderen *Künstlern, Schriftstellern und Gelehrten* kollektiv zugesprochen wurde.³⁷

32 AN, R¹ (Apanage du comte d'Artois) 55; sowie AN, F¹⁷ (Instruction publique) 1008 (B).

33 AN, F¹⁷ (Instruction publique) 1008 (B), Petition Palombas an das „Comité des secours publics“, 3. Dezember 1793 (*2e jour de la 2e décade an II*).

34 AN, F¹⁷ 1008 (B), Extrait du registre des délibérations du Directoire du Département de Seine & Oise, Öffentliche Sitzung des 7. Oktober 1793: *sous le double rapport de Vieillard respectable et d'homme de lettres savant et patriote*.

35 AN, AF/II/28, dossier 226, *décret ordonnant de verser un secours de 600 livres au citoyen Palomba*.

36 AN, D/XXXVIII/4, Schreiben Palombas an das *Comité d'instruction publique* vom 20. April 1795 (*1er floréal an III*).

37 Am *18 fructidor an III* (4. September 1795) beschloss der Konvent im Namen des *Comité d'instruction publique* eine Zuwendung von 244.000 *livres* an diese Gruppe. Vgl. auch CHAPPEY/LILTI, *L'écrivain face à l'Etat* (wie Anm. 31).

Palomba erwies sich hinsichtlich der institutionellen Gegebenheiten also als hartnäckig, aber auch als anpassungsfähig, und wusste die symbolische Kommunikation des *Ancien Régime* den neuen Vorgaben gemäß in eine revolutionäre Sprache zu übertragen. Symbolische, jedoch mit neuer Bedeutung aufgeladene Kontinuitäten vom *Ancien Régime* zur Revolution bestimmten alltägliche, aber nichtsdestotrotz wichtige Situationen, gerade im Umgang mit der Verwaltung, deren Beamte und Mitarbeiter ein *certificat civique* bzw. anderweitig ihre patriotische und revolutionäre Verlässlichkeit nachweisen mussten.³⁸ Auch die Förderung der Intelligenz, die nunmehr dem ausschließlichen Kriterium der Nützlichkeit für das Gemeinwesen folgte, wies manche Analogien mit den Praktiken des späten *Ancien Régime* auf.³⁹ Wie die zahllosen Antragsteller in ihren Gesuchen, die sie den diversen Ausschüssen vorlegten, neben jenem der Bedürftigkeit das Argument der *utilité publique* prominent bemühten, unterstrich auch Palomba seinen Einsatz für das Gemeinwesen im Bereich der Bildung, insbesondere seine *40 Jahre lang für den Staat geleisteten Dienste*.⁴⁰ Die Nützlichkeit für die Gesellschaft war ein zentraler Topos sowohl der Aufklärung als auch des revolutionären Diskurses, den Palomba vor 1789 allerdings eher zurückhaltend gebraucht hatte, zumindest in der Bewerbung seiner Produkte in der Presse.⁴¹ Im „Staat“ hatte sich selbstredend einiges gewandelt, gerade was die Legitimationsinstanzen kultureller Akteure und Akteurinnen betraf.

Um seine Ansuchen auf Altersversorgung vom November 1793 zu untermauern, erwähnte Palomba, als Dolmetscher für Italienisch und Spanisch in der „Sektion Mutius Scaevola“ tätig gewesen zu sein⁴²; in einem weiteren Schreiben, das die Instanzen daran erinnern sollte, dass er – 1795 – immer noch keine Zahlung bekommen habe, gab er an, er arbeite an zwei Spanischlehrwerken, die er dem Nationalkonvent widmen wolle. Bereits davor hatte er seine Publikationen derselben Stelle zukommen lassen⁴³ sowie 1793 dort einen besonders schlagkräftigen *Beweis*

38 Raphael MATTÀ DUVIGNAU, Le Comité de salut public (6 avril 1793–4 brumaire an IV), in: *La Révolution française* 3 (2012), URL: <http://lrf.revues.org/773>, Zugriff am 5.7. 2014.

39 Vgl. CHAPPEY/LILTI, L'écrivain face à l'Etat (wie Anm. 31), S. 169f.

40 AN, F¹⁷ (Instruction publique) 1002, Petition Palombas an den Nationalkonvent, 13. November 1792.

41 *L'Avantcoureur*, 18.8.1766, S. 519, wo er den Nutzen des Erwerbs moderner, aber auch alter Sprachen unterstreicht.

42 AN, F¹⁷ (Instruction publique) 1008 (B), Petition Palombas an das *Comité des secours publics*, Ende November 1793; Mutius Scaevola war der zeitweilige Name der Sektion Luxembourg.

43 AN, D/XXXVIII/4, Schreiben Palombas an das *Comité d'instruction publique*, 20. April 1795 (*1er floréal an III*).

seines *Patriotismus*⁴⁴ präsentiert: eine italienische und eine spanische Übersetzung der zweiten französischen Verfassung vom 24. Juni 1793, die er eigenhändig und unaufgefordert angefertigt hatte. Die Übersetzungen wurden mit einer *mention honorable* gewürdigt, offiziell im Nationalarchiv abgelegt, wohl aber nie gedruckt – nicht zuletzt deshalb, weil die italienische und die spanische Version bereits gedruckt worden waren.⁴⁵

Offenbar hatte Palomba verstanden, dass Hommagen dieser Art – die meisten Autoren überreichten dem Nationalkonvent Exemplare ihrer eigenen Schriften – Bestandteil der neuen institutionellen Verhaltensregeln bzw. unabdingbares Mittel waren, um die eigene Revolutionstreue unter Beweis zu stellen, eine symbolische Gegengabe für materielle Anerkennung seitens des neuen Staates. Dieser ließ wohl mit seiner Zuwendung auf sich warten, hatte aber zwischenzeitlich Verwendung für den beflissenen Italiener gefunden. Im „Moniteur“ vom 8. September 1795 (*22 fructidor, an III*), der den Entscheid über die Förderung der *Künstler, Schriftsteller und Gelehrten* publik machte, wurde Palomba nunmehr geführt als *traducteur italien*.⁴⁶

4. Übersetzen für die Revolution

Die Verfassung zu übersetzen mag als eine kuriose Form institutioneller Anbiederung erscheinen, Palombas Geste war jedoch kein Einzelfall. Vielmehr kann sie als Ausdruck der revolutionären Sprachpolitik verstanden werden.⁴⁷ Diese war gewiss auf eine rasche Franzisierung des vielsprachigen Landes ausgerichtet und baute teils auf der Sprachpolitik des *Ancien Régime* auf. Sie radikalisierte sich ab Juni 1794 (De-

44 AN, F¹⁷ (Instruction publique) 1008 (B), Schreiben der Mitglieder des *Comité des secours publics* an den Wohlfahrtsausschuss, 31. Dezember 1793.

45 AN, F¹⁷ (Instruction publique) 1008 (B), Schreiben der Mitglieder des *Comité des secours publics* an den Wohlfahrtsausschuss, 31. Dezember 1793, das den Beschluss des Nationalkonvents vom 22. August 1793 erwähnt; Petition Palombas vom 11. August 1793.

46 Diese Zuwendung betraf auch andere, prominentere Übersetzer, vgl. Jean-Luc CHAPPEY, *La traduction comme pratique politique chez Antoine-Gilbert Griffet de Labaume (1765–1805)*, in: *La République en voyage, 1770–1830*, hrsg. von Gilles Bertrand/Pierre Serna, Rennes 2013, S. 225–235, hier S. 230.

47 Brigitte SCHLIEBEN-LANGE, *La Révolution française*, in: *Histoire des idées linguistiques*, hrsg. von Sylvain Auroux, Bd. 3, Brüssel 2000, S. 24–34. Vgl. auch Jacques GUILHAUMOU, *La langue politique et la Révolution française*, Paris 1989.

kret vom *prairial an II*⁴⁸), indem sie nunmehr ausdrücklich auf die „Auslöschung der *patois*“ und der sogenannten „Idiome“ als Inbegriff der feudalen Partikularismen abzielte⁴⁹ sowie gleichzeitig die Verbreitung des Französischen in den während der Koalitionskriege besetzten Gebieten und im Rahmen der Diplomatie weiter vorantrieb. Besonders in den ersten Jahren der Revolution jedoch wurde aus pragmatischen Überlegungen auch Bilingualismus als – temporäres – Instrument zur Verbreitung revolutionären Gedankenguts gefördert,⁵⁰ denn es stellte sich die dringliche Frage, wie die zahlreichen neuen Gesetze der nicht-frankophonen Bevölkerung verständlich gemacht werden konnten: Ein zentrales Problem von Staatsbildung. Bereits am 14. Januar 1790 beschloss die Nationalversammlung auf Initiative François-Joseph Bouchettes, flämischer Abgeordneter von Baillieuil⁵¹, ihre Dekrete in die *verschiedenen*

48 [Henri] Grégoire, Sur la nécessité et les moyens d'anéantir les patois et d'universaliser l'usage de la langue française, Bericht und darauffolgendes Dekret des Nationalkonvents, *16 prairial an II* (4. Juni 1794), in: Michel de CERTEAU/Dominique JULIA/Jacques REVEL, Une politique de la langue. La Révolution française et les patois, Paris 1975, S. 300–317.

49 Vgl. Alain ALCOUFFE/Ulrike BRUMMERT, Les politiques linguistiques des Etats Généraux à Thermidor, in: La question linguistique au moment de la Révolution française. Actes du colloque de Montpellier (8–10 nov. 1984), 2 Bde. (Lengas. Revue de sociolinguistique 17/1985), hrsg. von Henri Boyer/Philippe Gardy, S. 51–77. Mit dieser Phase beschäftigten sich früh (vor allem aus französischer Sicht) CERTEAU/JULIA/REVEL, Une politique de la langue (wie Anm. 48) unter Rückgriff auf Ferdinand BRUNOT, Histoire de la langue française des origines à nos jours, Bd. 9, La Révolution et l'Empire, Teilband 1, Paris 1967, S. 25–53 sowie S. 155–235: Die explizite Franzisierungspolitik, die ab 1793/94 überhand nahm, betraf besonders die Grenzgebiete nicht-französischer Sprache (Korsika, Norden, Osten, etc.), deren „Idiome“ nun als Bedrohung für die Republik betrachtet wurden.

50 Brigitte SCHLIEBEN-LANGE, La politique des traductions, in: Boyer/Gardy (Hrsg.), La question linguistique (wie Anm. 49), S. 97–126, hier S. 99, sowie die dichte Analyse von Anne SIMONIN, La République et ses provinces: la traduction des lois. Histoire d'un échec révolutionnaire (1790–1792 et au-delà), in: La République en voyage, 1770–1830, hrsg. von Gilles Bertrand/Pierre Serna, Rennes 2013, S. 197–218.

51 François-Joseph Bouchette, ehemaliger Abgeordneter der Konstituante, legte am 18. September 1793 dem Nationalkonvent als *hommage* eine – seiner Auffassung nach – korrekte, zumal wörtliche flämische Übersetzung der ersten Verfassung samt der Menschenrechtserklärung vor, deren in Dünkirchen bereits früher gedruckte Version, die Flämisch und Holländisch vermische, er als unzulänglich und fehlerhaft kritisierte; vgl. AN, F¹⁷ (Instrution publique) 1005 (A), dossier 759 (dort auch der Text der Übersetzung). Vgl. auch Michael SCHREIBER, Zur Übersetzungspolitik während der Französischen Revolution (am Beispiel des Sprachenpaares Französisch-Niederländisch), in: Nationenbildung und Übersetzung, hrsg. von Dilek Dizdar/Andreas Gipper/Michael Schreiber, Berlin 2015, S. 77–92.

Idiome zu übertragen.⁵² Am 4. Dezember 1792 folgte ein weiteres Dekret mit ähnlicher Ausrichtung.⁵³

Die intensive Gesetzgebungstätigkeit der Revolution verstärkte somit in einer ersten Phase die – bislang kaum erforschte – bilinguale, mündliche wie schriftliche (Rechts-)Praxis des *Ancien Régime*.⁵⁴ Die Übersetzer, die nicht alle bekannt sind, boten sich teils aus freien Stücken an: Neben Abgeordneten wie Bouchette oder Dugas sowie in den jeweiligen Provinzen tätigen Gelehrten befanden sich darunter zumindest zwei Pariser Sprachlehrer des *Ancien Régime*: Gaëtan Boldoni⁵⁵ und Ignace Palomba. Ihre Werdegänge ähnelten sich trotz eines deutlichen Altersunterschieds in manchem. Palombas Initiative wurde zwar seitens des Nationalkonvents gewürdigt, doch firmierte er nicht als offizieller Übersetzer der Verfassung. Boldoni hingegen, der auch Italienisch am *Lycée* unterrichtete, hatte 1792 seine italienische Übersetzung der ersten Verfassung von 1791⁵⁶, die für Korsika bestimmt war, zum Druck bringen können.

Allerdings hatten Palombas Ansuchen auf staatliche Zuwendung auch zu dem Vorschlag geführt, dem offenbar als kompetent erachteten Sprachpädagogen und ge-

52 Okzitanisch bzw. die *idiomes méridionaux* (in 30 Départements) wurden Dugas anvertraut; Dithurbide übernahm das Baskische, Broussard das Flämische, Boldoni das Italienische (für Korsika) und Simon das Deutsche (für das Elsass). Vgl. SCHLIEBEN-LANGE, *La Révolution française* (wie Anm. 47), S. 25f.

53 Diesmal wurden Deutsch, Italienisch, Kastilianisch, Baskisch und Bretonisch (*bas-breton*) genannt. Die revolutionäre Übersetzungspolitik, die keineswegs als Förderung eines Sprachenföderalismus angelegt war, scheiterte nicht zuletzt an den Unterschieden zwischen den bisweilen nicht oder nur partiell verschriftlichten Varietäten der jeweiligen regionalen Sprachen, aber auch daran, dass die Konzeption des Französischen selbst während der Revolution eine rapide Entwicklung erlebte und von Labilität gekennzeichnet war; vgl. zum Okzitanischen SCHLIEBEN-LANGE, *La politique* (wie Anm. 50), S. 102f.

54 Vgl. ALCOUFFE/BRUMMERT, *Les politiques linguistiques* (wie Anm. 49), S. 55.

55 Der *abbé* Cajetano/Jean-Jacques-Gaëtan (di) Boldoni ist in Paris von 1783 bis 1818 belegt. Er gehörte zu den prominenteren Italienischlehrern des *Ancien Régime*, bezeichnete sich als *professeur de langue italienne et de belles-lettres* und war Autor einer im Eigenverlag gedruckten „Grammaire italienne [...] précédée d'un discours sur l'origine des langues“ (Paris 1787). Spätestens ab 1790 unterrichtete er Italienisch am *Lycée* (1793: *Lycée républicain*, 1802: *Athénée*), wo auch der Sprachlehrer Roberts (Englisch) im *Ancien Régime* tätig war. Vgl. Charles DEJOB, *L'instruction publique en France et en Italie au XIX^e siècle*, Paris 1894, S. 419–427.

56 Polyglotte, ou Traduction de la Constitution française dans les langues les plus usitées de l'Europe, Paris, de l'Imprimerie du Cercle social, 1791–1792, 3 Bde., in-8°: *La Costituzione francese*, trad. de Gastano [sic] Boldoni, Parigi 1792, in-8°. Die englische Übersetzung der ersten Verfassung wurde von Thomas Christie angefertigt.

übten Übersetzer eine verantwortungsvolle, da politisch heikle Funktion im Staatsdienst anzuvertrauen. Anstellungen in der Verwaltung waren eine häufige Versorgungslösung der revolutionären Sozialpolitik.⁵⁷ Das *Comité des secours publics* hatte bereits Ende 1793 vorgeschlagen, Palomba im Innenministerium unterzubringen, wo aber offenbar kein Bedarf bestand.⁵⁸ Somit blieb das Übersetzungsbüro der Sektion für äußere Angelegenheiten des Wohlfahrtsausschusses, die für den *citoyen Palomba* zur *Übersetzung der Gesetze und patriotischen Schriften* Verwendung hatte und ihn Ende 1794 (*nivôse an II*) einstellte.⁵⁹ Palomba überdauerte also die zu dieser Zeit einsetzende Terrorherrschaft sowie deren Ende⁶⁰, bevor er schließlich im Jahre V (1797) 78-jährig „reformiert“, d.h. aus dem Dienst entlassen wurde.⁶¹

Ministeriellen Übersetzungsdiensten kam gerade in einer angespannten innen- und außenpolitischen Lage eine strategische Rolle zu. Diese Einrichtungen unterhielten wie im *Ancien Régime* zahlreiche als politisch verlässlich eingestufte, oft muttersprachliche Fachkräfte, besonders für Englisch, Deutsch und Italienisch. Manche von ihnen hatten ihre Arbeit in Institutionen oder, wie Palomba, am Bildungsmarkt des *Ancien Régime* begonnen: so zum Beispiel der in Irland geborene Sullivan, der von 1786 bis zu ihrer Auflösung 1793 als Englischlehrer an der Militärschule von La Flèche tätig war;⁶² so auch zwei seiner italienischen Kollegen, Povoleri und der bereits erwähnte Übersetzer der ersten Verfassung und Lehrer am *Lycée républicain* Boldoni, die beide bis 1797 als Übersetzer in einer Abteilung des Justizministeriums (*Bureau de l'envoi des lois*) beschäftigt waren.⁶³ Wenige Jahre zuvor vermochte ihre Arbeit als Sprachlehrer die Mehrsprachigkeit der kulturellen Eliten der Hauptstadt

57 Vgl. CHAPPEY/LILTI, *L'écrivain face à l'Etat* (wie Anm. 31), S. 174, besonders zur Zeit der Terrorherrschaft.

58 AN, F¹⁷ (Instruction publique) 1008 (B), Schreiben des *Comité des secours publics* an den Wohlfahrtsausschuss, 10 *nivôse an II* (31. Dezember 1793).

59 Nach Angaben von Frédéric MASSON, *Le département des affaires étrangères pendant la Révolution, 1787–1804*, Paris 1877, S. 366.

60 Pierre-Dominique CHEYNET (Hrsg.), *Les archives du Directoire exécutif. Inventaire des articles AF III 1 à 51 J*, Archives nationales 1996, S. 160.

61 Vgl. MASSON, *Le département des affaires étrangères* (wie Anm. 59), S. 366.

62 Ebenda.

63 Jean-Dominique Povoleri war erst kurz vor der Revolution in der Presse in Erscheinung getreten, als Nachfolger des prominenten Italienischlehrers Bassi in der von diesem geleiteten Sprachschule der *rue des Petits-Champs*; vgl. *Journal de Paris*, 9.1.1789, S. 21. Nach 1797 wurde er wieder als *professeur de langues* geführt. Boldoni hingegen gelang es offenbar, Lehrer an einer *école centrale* zu werden; vgl. AN, AF/III/28 (Personnel des ministères).

zu befördern; nun wirkten sie als Agenten, oder zumindest Zuarbeiter der revolutionären Sprachpolitik zu einer Zeit, in der sich die jakobinische, radikal monolinguale Ausrichtung durchzusetzen begann. Obwohl deren deklarierte Absicht bekanntlich die Vereinheitlichung der vielgestaltigen Sprachlandschaft der französischen Nation war, musste sie aus pragmatischen Erwägungen auch auf andere Sprachen als Französisch zur Verbreitung revolutionärer Ziele zurückgreifen.

5. Ausblick

Palombas Situation war wie jene der meisten seiner Zeitgenossinnen und Zeitgenossen ungewiss und stützte sich auf verschiedene unregelmäßige Einnahmequellen. Die Revolution schien daran einiges, aber nicht alles geändert zu haben, und zumindest in den ersten Jahren bis zur Terrorherrschaft setzten sich vorrevolutionäre Trends zu einer Institutionalisierung privaten Sprachunterrichts fort. Der radikale politische und administrative Bruch brachte gewiss neue Regeln der institutioneller Kommunikation hervor, diese wiesen aber – trotz ideologischer Unvereinbarkeit – zum Teil strukturelle Ähnlichkeiten mit jenen des *Ancien Régime* auf. Ohne eine lineare und reibungsfreie Entwicklung suggerieren zu können, erzählt das Beispiel Palomba doch von institutionellen Taktiken, seien sie nun bewusst oder unbewusst gewählt, die personengebundene Protektion durch staatliche Wohlfahrt zu ersetzen suchten. Vor dem Hintergrund mangelnder Strukturen der Altersversorgung machten die neuen Verhältnisse aus dem hochbetagten Bildungsunternehmer Palomba schließlich doch noch einen Staatsangestellten. Dieser Weg, der gewiss kein selbstverständlicher und der zudem ausschließlich Männern vorbehalten war, brachte für Palomba aber auch eine Akzentverschiebung innerhalb seines Tätigkeitsfeldes vom Sprachunterricht zum Übersetzen mit sich. Weiter wäre nun zu fragen, ob dieser Wandel auch eine (ideologische) Neubewertung seiner Spracharbeit selbst bedeutete: Im ausgehenden *Ancien Régime* agierte er vor allem als Mittler, als Akteur kulturellen Austausches, und hatte im Wettkampf der Idiome, wie er um die in den europäischen Eliten dominierende Position des Französischen geführt wurde⁶⁴, dezidiert Partei für

64 Vgl. dazu Gilles STOUFFI, De l'„universalité“ européenne du français au XVIIIe siècle. Retour sur les représentations et les réalités, in: *Langue française* 67/3 (2010), S. 13–29.

seine Muttersprache ergriffen.⁶⁵ Im Zuge der Revolution hingegen schien die Sprach- und besonders die Übersetzungskompetenz des nunmehrigen Staatsdieners – zuge- spitzt formuliert – paradoxerweise in die „hegemoniale Durchsetzung und Legitimie- rung der französischen Sprache als Medium der französischen Zivilisation und ihres Rechtssystems“ eingebunden.⁶⁶ Kontinuität der Spracharbeit – Bruch hinsichtlich ihrer sozialen und politischen Rolle? Eine solche Lesart bedarf gewiss weiterer Infor- mationen zum Inhalt von Palombas Übersetzungsarbeit, aber auch genauerer Kon- textualisierung hinsichtlich der zeitgenössischen Übersetzungstätigkeit⁶⁷ und ihrer nationsbildenden Rolle, des außerschulischen Felds der Sprachvermittlung⁶⁸ sowie des rechtlich-ideologischen⁶⁹ und praktischen Status von „Ausländern“. Sie vermag jedenfalls dazu einzuladen, Spracharbeit noch eingehender auf ihre wandelbare so- ziopolitische Bedeutung hin zu befragen.

65 Vgl. Observations de M. Palomba [...] sur l'extrait que les auteurs du 'Journal de Paris' ont fait du discours lu dans la séance publique de l'Académie française [par M. de Marmontel] et princi- palement sur le sentiment de l'auteur touchant le langage de la Cour ainsi que de l'autorité de l'usage sur la langue, à Paris, chez l'auteur, rue du Petit-Bourbon, faubourg Saint-Germain, N° 11, Et chez les Marchands de Nouveautés, 1785, In-8°, IV-27 p. Gedruckt wurde die Broschüre von Ballard & fils, Druckern des Königs und des *comte d'Artois*.

66 Dilek DIZDAR/Andreas GIPPER, Einleitung: Übersetzung als Konstruktionselement nationaler Identität, in: Dizdar et al. (Hrsg.), Nationenbildung (wie Anm. 51), S. 7–16, hier S. 15. Vgl. auch SCHLIEBEN-LANGE, *Idéologie* (wie Anm. 2), S. 177f. zur symbolischen Abwertung der nicht-französischen Sprachen innerhalb und außerhalb des nationalen Territoriums Frankreichs. Sprachpoli- tik wurde jedoch unterschiedlich autoritär betrieben, vgl. Claudie PAYE, „Der französischen Sprache mächtig“. Kommunikation im Spannungsfeld von Sprachen und Kulturen im Königreich Westphalen, 1807–1813 (Pariser Historische Studien, Bd. 100), München 2013, S. 59–97.

67 Zur Übersetzung aus dem Englischen zu Beginn der Revolution vgl. Raymonde MONNIER, Traduction, transmission et Révolution. Enjeux rhétoriques de la traduction des textes de la concep- tion républicaine de la liberté autour de 1789, in: *Annales historiques de la Révolution française* 364/2 (2011), S. 29–50. Quantitativ geht die Übersetzungstätigkeit ins Französische während der Revolution und besonders 1794 zurück, bleibt aber signifikant; vgl. (quantifizierend) Fritz NIES, *Schnittpunkt Frankreich. Ein Jahrtausend Übersetzen*, Tübingen 2009, S. 111–117. Eine breitere Historisierung bei Yves CHEVREL/Annie COINTRE/Yen-Mai TRAN-GERVAT (Hrsg.), *Histoire des traductions en langue fran- çaise, XVII^e et XVII^e siècles, 1610–1815*, Paris 2014.

68 Zum 19. Jahrhundert, vgl. Marie-Pierre POULY, La différenciation sociale de l'apprentissage de la langue anglaise en France au XIX^e siècle, in: *Histoire de l'éducation* 133 (2012), S. 5–41, sowie Rebecca ROGERS, *Les femmes dans l'enseignement des langues vivantes: éléments pour une histoire à écrire*, in: *ELA – Etudes de linguistique appliquée* 142/2 (2006), S. 135–149.

69 Zur politischen Debatte um das Verhältnis von Staatsbürgerschaft und Volksrepräsentation vgl. Sophie WAHNICH, *L'impossible citoyen. L'étranger dans le discours de la Révolution française*, Paris 1997.

WALTER KUHFUSS

Sprachlehrer zwischen akademischer Überfüllungskrise, politischer Immigration und staatlichem Schulfach

Im ausgehenden 18. Jahrhundert sieht sich der Sprachmeister des Französischen einer Reihe neuer Herausforderungen gegenüber. Er beschreitet nun den Weg, der ihn vom Sprachmeister auf dem privaten Arbeitsmarkt zum verbeamteten Staatsdiener in der öffentlichen Schule des 19. Jahrhunderts führen wird. Einen Wegabschnitt, nämlich die Entwicklungen, die zwischen 1775 und 1800 liegen, möchte ich genauer beschreiben. Dabei steht der Historiker des Fremdsprachenunterrichts vor der Schwierigkeit, dass es wenig belastbare empirische Daten in dieser vorstatistischen Zeit gibt.

Um eine einigermaßen verlässliche Datengrundlage zu erhalten, werte ich Konrad Schröders „Bibliographisch-biographisches Lexikon der Fremdsprachenlehrer des deutschsprachigen Raumes“¹ aus. Der Augsburger Anglist Schröder hat aus allen ihm verfügbaren Quellen ein mehrbändiges Kompendium mit 3.789 Belegen aus der Zeit bis 1800 zusammengestellt, das als Arbeitsinstrument bislang viel zu wenig genutzt wurde. Obwohl in den Belegen keineswegs immer klar ersichtlich ist, ob die Sprachmeister Französisch- und/oder anderen modernen Fremdsprachenunterricht gaben, konnte ich 1.069 Belege identifizieren, die sich Sprachmeistern des Französischen zuordnen lassen.² Ich unterscheide drei Gruppen von Fremdspra-

1 Konrad SCHRÖDER, Biographisches und bibliographisches Lexikon der Fremdsprachenlehrer des deutschsprachigen Raumes, 6 Bände, Augsburg 1987–2001.

2 Zur Kritik an Schröders Lexikon der Fremdsprachenlehrer vgl. Nadia MINERVA/Marcus REINFRIED, Les domaines à explorer et l'évolution historique, in: Histoire internationale du français langue étrangère ou seconde: problèmes, bilans et perspectives, hrsg. von Marie-Christine Kok Escalle/

chenlehrern: privat tätige Sprachmeister, an privaten und öffentlichen Schulen tätige Lehrer sowie an Universitäten und Ritterakademien unterrichtende Lehrer bzw. Professoren. Von den insgesamt 1.069 Angaben zu Französischlehrern von etwa 1500 bis 1800 betreffen 225 Einträge privat tätige Sprachlehrer (Gruppe 1= 21%), 419 Einträge beziehen sich auf die größte Gruppe der (im weitesten Sinne) an Schulen Tätigen (= 39,2%) sowie 357 Belege (= 33,4%) auf die an Universitäten und Ritterakademien tätigen Französischlehrer.³

In unserem Zusammenhang interessieren die Zahlen, die die Sprachlehrer zwischen 1775 und 1800 betreffen. Während die erste Gruppe der privaten Sprachlehrer in diesem Zeitraum bei 49 (= 21,9% der gesamten 225 Einträge zwischen 1500 und 1800) und diejenige der Sprachlehrer an Universitäten und Ritterakademien bei 90 (= 25%) der insgesamt 357 Erwähnungen liegt, beträgt der Anteil der Sprachlehrer an Schulen, insbesondere an Gelehrtenschulen und Gymnasien, 177 oder 42 Prozent aller 419 Einträge. Dies dokumentiert den überproportionalen Zuwachs des *schulischen* Französischunterrichts im letzten Viertel des 18. Jahrhunderts im Vergleich zum privaten Arbeitsmarkt und dem Unterricht an Universitäten und Ritterakademien. Die Gelehrtenschulen nehmen in größerer Zahl Französischlehrer und damit den Französischunterricht in ihr Fächerangebot auf. In Preußen liegt der Prozentsatz der Gelehrtenschulen, die zwischen 1788 und 1806 Französischunterricht anbieten, je nach Berechnungsgrundlage sogar zwischen 78 und 88 Prozent.⁴

Eine Kernfrage seit Beginn des frühneuzeitlichen Französischunterrichts lautet: Wie ist das Verhältnis von frankophonen zu germanophonen Sprachlehrern, von französischen Muttersprachlern zu deutschen Lehrern, die Französisch selbst als Fremdsprache erworben haben? Von den eindeutig identifizierbaren Personen (was nicht immer leicht ist, weil die Kontexte in den Belegen häufig nicht ausreichen) sind an Universitäten und Ritterakademien mehr als zwei Drittel der Sprachmeister (nämlich 58) Franzosen und nur knapp ein Drittel (28) Deutsche. Eine besonders hohe Einstellungsquote französischer Sprachmeister in den Jahren der Französischen Re-

Nadia Minerva/Marcus Reinfried (*Le français dans le monde: recherches et applications*, Bd. 52), Paris 2012, S.17.

3 Das numerische Verhältnis von Sprachlehrerinnen und Sprachlehrern zu untersuchen, wäre eine sehr interessante Aufgabe, die ich in diesem Aufsatz nicht verfolgt habe. Weil die weitaus zahlreicheren Lehrenden männlich sind, habe ich auf eine Differenzierung verzichtet.

4 Eigene Berechnungen nach Paul SCHWARTZ, *Die Gelehrtenschulen Preussens unter dem Oberschulkollegium (1787–1806) und das Abiturientenexamen (Monumenta Germaniae Paedagogica*, Bd. 46, 48, 50), Berlin 1910–1912.

volution zwischen 1789 und 1795 lässt sich nicht belegen. Ein starker Überhang von Einstellungen an Universitäten liegt ausschließlich in den beiden Jahren 1797 und 1798 vor, für die insgesamt 20 Einträge von französischen Sprachmeistern dokumentiert sind – gegenüber sieben deutschen Sprachlehrern. Danach flauen die Einstellungen insgesamt ab.

Weitaus ausgeglichener ist das Verhältnis von Deutschen und Franzosen bei den dokumentierten privaten Sprachlehrern. 26 (= 52%) französischen Muttersprachlern stehen 24 (= 48%) deutsche Sprachlehrer im Untersuchungszeitraum gegenüber. Im letzten Viertel des 18. Jahrhunderts haben die französischen Sprachmeister wohl keine so dominierende Position, wie das gelegentlich angenommen wird. Auf dem privaten Arbeitsmarkt sind deutsche Sprachmeister wahrscheinlich genauso stark vertreten.⁵

In ausgeprägtem Gegensatz zu diesen beiden Befunden stehen die Einträge, die sich auf Neusprachenlehrer an Schulen richten. Hier kommen auf 58 französische (= 37,1%) 98 deutsche (= 62,8%) Französischlehrer. Umgekehrt wie an den Universitäten überwiegen die deutschen Sprachlehrer an Schulen etwa im Verhältnis zwei zu eins. Mit Ausnahme der Jahre 1780 und 1800 dominieren in allen Jahrgängen die deutschen Französischlehrer. Die numerischen Spitzenjahrgänge 1797 und 1798 an Universitäten und Ritterakademien sind an den Schulen weniger markant, an denen bereits 1780 und 1782 Einstellungsspitzen vorliegen und nur 1797 ebenfalls Höchstzahlen erreicht werden.

Wie auch immer man die Belastbarkeit dieser Zahlen beurteilt, lassen sich m.E. folgende Schlussfolgerungen aus den Zahlenverhältnissen ziehen:

1. Unabhängig von den Anteilen in den einzelnen Bereichen wird ein großer Teil des Französischunterrichts im letzten Viertel des 18. Jahrhunderts von Lehrkräften durchgeführt, die wir heute als Ausländer bezeichnen würden und die darüber hinaus keine oder eine nur rudimentäre berufsbezogene Ausbildung vorweisen können.
2. Die Einstellungszahlen an Schulen unterscheiden sich bereits numerisch relevant von den beiden anderen Teilbereichen, dem privaten Arbeitsmarkt

⁵ In diesem Bereich ist die Dunkelziffer allerdings besonders hoch, weil privat tätige Sprachlehrer eher seltener dokumentiert sind als solche in öffentlichen Einrichtungen wie Schulen und Universitäten.

und der Beschäftigungssituation an Universitäten und Ritterakademien: der Französischunterricht geht im letzten Vierteljahrhundert verstärkt in die öffentlichen Schulen.

3. Eine direkte Korrelation von Einstellungen französischer Sprachlehrer mit der Emigration französischer Flüchtlinge während der Französischen Revolution lässt sich m.E. nicht belegen.
4. In allen drei Gruppen ist die Zunahme der Einträge im letzten Viertel des 18. Jahrhunderts vergleichsweise am höchsten.
5. Die Universitäten und die auf Adelserziehung spezialisierten Ritterakademien haben im späten 18. Jahrhundert den größten Anteil an authentisch französischsprachigen Lehrern beschäftigt. Sie wurden an den Universitäten als Sprachlehrer und meist nicht als Philologen eingestellt und daher schlechter als die traditionellen Professoren bezahlt. Die Universitäten dokumentieren jedoch in diesem Zeitraum die vergleichsweise größte Offenheit gegenüber der französischen Sprache und Kultur im *Ancien Régime*.
6. Die Gelehrtenschulen hingegen zeigen im gleichen Zeitraum einen überraschend hohen Anteil an *deutschen* Französischlehrern. Die Kontrolle und Steuerung durch die konfessionellen, kommunalen und staatlichen Entscheidungsträger greifen an den öffentlichen Schulen bereits im Sinne einer stärkeren Bevorzugung des akademisch gebildeten deutschen Lehrers.

Drei Erklärungsansätze bieten sich für diese Befunde im ausgehenden 18. Jahrhundert an: die akademische Überfüllungskrise in den deutschsprachigen Ländern, die Einwanderung französischer Sprachlehrer aus dem revolutionären bzw. napoleonischen Frankreich sowie die Diskussion um den neuhumanistischen Bildungsbegriff, in der der Französischunterricht seine Dignität als Schulfach nachweisen musste.

1. Zur akademischen Überfüllungskrise: Das Rekrutierungspotential für Neusprachenlehrer aus dem Kreis protestantischer Theologiestudenten vergrößerte sich durch die offensichtliche akademische Überfüllungskrise ab 1780. Die Auswege aus den korporativ-ständischen Zwängen führten die bürgerliche Intelligenz in die The-

ologie, da diese ihr vielfach als einziger Karriereweg offenstand. Der Übergang aus dem privaten Sprachlehrerberuf in die finanziell lukrativeren Pfarrerstellen wurde daher zunehmend schwieriger, so dass viele Theologen den Weg in die wohlhabenden Haushalte bildungs- und distinktionsbewusster Elternhäuser als private Hauslehrer suchten bzw. dort verblieben oder ihre privaten Sprachschulen betrieben, ihre Dienste den Gelehrtenschulen anboten oder als akademische Sprachlehrer an Ritterakademien und Universitäten ihre Lehrtätigkeiten ausübten. Weil es ein Überangebot an gebildeten Theologen gab, sanken jedoch ihre Einstellungschancen und ihre Gehälter. Der Sprachlehrerberuf war vielfach ein Beruf zweiter Wahl.

Schauen wir uns die Karriere des angehenden Baseler Theologen Théophile Frêne (1760–1803/04)⁶ an. Er erhielt auf Empfehlung Baseler Pastoren 1783 eine Stelle als Hauslehrer beim Freiherrn von Botzheim in Karlsruhe, die mit 25 Louis d’Or, also etwa einem Drittel eines Pastorengehalts dotiert war. Sein Arbeitgeber erwartete von ihm die Aufsicht über das sittliche Verhalten seines Schülers rund um die Uhr – eine Aufsicht, die unter anderem der Unterdrückung der jugendlichen Selbstbefleckung diente –, sowie den Unterricht in Latein und Französisch. Da er auch später in Frankfurt und in Hamburg das Zimmer mit seinen Zöglingen teilte und bei Tisch kein Wort Deutsch gesprochen werden durfte, ergab sich eine permanente Konversation in Französisch. Daneben erteilte Frêne Französischunterricht, in dem er Texte las und diese nach Grammatikregeln, Redeteilen, Stil und Realien erläutern ließ. Er hatte keine pädagogische oder im heutigen Sinne fachdidaktische Berufsausbildung, aber er dachte nach über Sinn, Effektivität und Methode seines Unterrichts; es war ein fordernder, liebevoller und lernerorientierter Unterricht in Kleingruppen. Trotz des geringen Gehalts war Frêne mit seinem Beruf zufrieden und verzichtete darauf, Pastor zu werden. Geld hatte er nie genug, einen dauerhaften Wohnsitz auch nicht: Er war ein heimatloser, nomadisierender Intellektueller, der alle pädagogischen Herausforderungen seiner Arbeitgeber annahm und sich *on the job* weiterbildete. Er konnte seinen Arbeitgebern keine berufsqualifizierende Ausbildung mit Zertifikat vorweisen, aber das gedankenlose Plappern-Können authentischer Muttersprachler und die vereinfachende Parliermethode der frankophonen Sprachmeister und Gouvernanten genügten ihm nicht als Qualifikation. Er verkörpert den Typ des freiberuflichen Haus- bzw. Privatlehrers des Französischen, der für einen meist geringen Lohn einer

6 André BANDELIER, Un précepteur en Allemagne à la veille de la Révolution, d’après sa correspondance, in: Documents pour l’histoire du français langue étrangère ou seconde 11 (1993), S. 37–44.

Vollerwerbstätigkeit in einer Familie oder einem Familienverbund nachging. Er unterrichtete meist nicht nur Französisch im Hause der Schülereltern, sondern vermittelte als Generalist eine darüber hinausgehende moralische, artistische, musische, körperliche und intellektuelle Erziehung sowie eine umfassende, standesbezogene Bildung.

Die Knappheit an Stellen hatte eine Weiterentwicklung der Kompetenzprofile der Französischlehrer zur Folge. Charakteristisch ist die Besetzung einer Sprachlehrerstelle am renommierten Tübinger Collegium Illustre 1791. Sechs Sprachlehrer, vier Franzosen und zwei Deutsche, davon einer, der zwölf Jahre als Offizier in der französischen Armee gedient hatte, also wohl fließend französisch sprach, sowie ein Franzose, der sich bereits als ordentlicher Professor in Bayreuth mit dem Lehrbuch von Meidinger⁷ auseinandergesetzt hatte: das war die Ausgangslage. Zwei Franzosen, darunter einem, der sich wegen der Französischen Revolution aus Straßburg abgesetzt hatte, wurden sogleich ungenügende Grammatikkenntnisse ihrer Muttersprache vorgeworfen. Eigentlich hätte das „Landeskind“ Christoph Matthäus Ploucquet (1754–1814) den Zuschlag erhalten sollen. Er stellte jedoch die zusätzliche Forderung nach dem Titel eines „Professors der französischen Literatur“, was den württembergischen Herzog zurückschrecken ließ, war doch der Titelwunsch in der Regel mit einer höheren Gehaltsforderung verbunden. So erhielt Johann Heinrich Emmert (1748–1831) die begehrte Stelle, übrigens einschließlich des Professorentitels, obwohl er weder Landeskind noch Franzose war; aber er gehörte der reformierten Konfession an und konnte gleich drei moderne Fremdsprachen unterrichten. Emmert kam von der Universität Gießen und war ausgewiesen als Verfasser einer „Esquisse de l'histoire universelle“ (1790)⁸, die er mit einem umfangreichen Anmerkungsapparat für den fortgeschrittenen Französischunterricht aufbereitet hatte. Diese Lektüre passte punktgenau in das Bildungsprogramm des Collegium Illustre mit seinem Schwerpunkt in der politischen Geschichte, insbesondere seiner machiavellistischen Staatskunsttradition.⁹ Gegen Ende des Jahrhunderts musste der Sprachmeister möglichst in mehreren modernen Fremdsprachen, mit einem akademischen Titel, mit

7 Johann Valentin MEIDINGER, *Kurzgefaßte und sehr deutliche practische französische Grammatik* wodurch man die französische Sprache auf eine ganz neue Art in kurzer Zeit gründlich erlernen kann, 2. Aufl. Frankfurt am Main 1785.

8 Johann Heinrich EMMERT, *Esquisse de l'histoire universelle pour les enfans accompagnée d'un vocabulaire français-allemand*, Göttingue 1790.

9 Walter KUHFUSS, *Eine Kulturgeschichte des Französischunterrichts in der frühen Neuzeit*, Göttingen 2014, S. 404–406.

Lehrerfahrung an der Universität und einer wissenschaftlich-fachdidaktischen Expertise ausgewiesen sein, die in das Bildungsprogramm der angestrebten Schule passte; aber er brauchte nicht mehr muttersprachlicher Franzose zu sein. Die Entwicklung ging hier wie in anderen Gelehrtschulen eindeutig hin zum Typus des akademisch gebildeten Fremdsprachenlehrers. Ihm konnten die protestantischen Theologen am ehesten entsprechen. Sie brachten einen grammatikorientierten, häufig an der Erlernung der lateinischen Sprache ausgerichteten Unterricht in die Schule.

2. Immigration französischer Flüchtlinge. Seit der Französischen Revolution strömten, besonders nach der *Terreur* von 1793/94 und mit den napoleonischen Armeen, verstärkt französische Emigranten in die deutschsprachigen Länder, die aus ihrer muttersprachlichen Kompetenz eine überlebenssichernde Berufstätigkeit begründeten, Übersetzungsdienste anboten und im günstigen Fall als Vermittlerpersönlichkeiten zwischen Frankreich und Deutschland auftraten. Im Gegensatz zu den Glaubens- und Wirtschaftsflüchtlingen des 16. und 17. Jahrhunderts waren diese Flüchtlinge meist politisch motiviert. Sie flüchteten vor den Gefährdungen der Französischen Revolution aus Frankreich oder gelangten im Gefolge Napoleons nach Mitteleuropa. Es waren Aristokraten, Mönche, Priester, Monarchisten, die die Französische Revolution bekämpften und lieber heute als morgen zurückgekehrt wären; aber auch die Abenteurer, die mit den napoleonischen Armeen in die besetzten Gebiete strömten, boten gelegentlich Sprachunterricht an. Das Elsass wurde zur Drehtür, durch die man nach Frankreich hinein gelangen konnte, wie der konvertierte Kartäusermönch und spätere Jakobiner De Laveaux (1749–1827), wenn man die Ziele der Revolution und die neue republikanische Staatsverfassung unterstützte, und durch die man hinaus flüchtete, nach Württemberg, ins Rheinland und bis nach Sachsen, wenn man sich bedroht fühlte. Bilinguale Elsässer waren besonders geeignet, den neuen Französischunterricht in den deutschen Staaten zu geben. Auch aus dem württembergischen Mömpelgard kamen bilinguale Französischlehrer. Die freie Sprachlehrertätigkeit war keineswegs ausschließlich die Domäne der Franzosen. Begehrt bei den wohlhabenden Eltern waren, vor allem in den protestantischen Territorien, die Französischlehrer aus der reformierten Schweiz. Die Hohenzollern-Dynastie hatte bereits früh demonstriert, dass die Protestanten aus der französischsprachigen Schweiz, aus Neuenburg und dem Waadtland, dem kalvinistischen Herr-

scherhaus und seinem auf Askese gegründeten Ideal der Lebensführung näher lagen als dünkelfhaft-arrogante Tanzmeister aus der französischen Provinz.¹⁰

Quantitativ war der Zuwachs an immigrierten französischen Sprachmeistern, wie wir bereits festgestellt haben, keineswegs so überwältigend, wie man bisher geglaubt hat. Aber es waren in der Regel sehr gebildete Menschen, die einen anspruchsvollen Unterricht halten konnten und, wenn möglich, höherwertige Positionen anstrebten. Beispielhaft ist das Leben und Wirken von Charles de Villers (1765–1815), der in Lothringen in einer frankophonen Familie geboren und erzogen wurde, in der Französischen Revolution nach Göttingen floh, dort der hochbegabten Dorothea Schlözer – der ersten Frau in Deutschland, die in Geisteswissenschaften promoviert hatte¹¹ –, Privatunterricht gab, eine fachdidaktische Abhandlung zum Französischunterricht mit einer Widmung an seine Schülerin und Geliebte abfasste und dort die symbolische Verwendung der Initialen D S [sprich: *Déesse*] erfand.¹² Er war ein allseitig gebildeter und literarisch versierter Vermittler zwischen den Kulturen, informierte die Franzosen über die Philosophie Kants und den Protestantismus seit Luther, traf Madame de Staël in Metz, instruierte sie über ein ihr noch weitgehend unbekanntes Deutschland und wurde schließlich Professor an der Göttinger Universität. Er entwickelte eine philologische Gegenfigur zu den häufig karikierten französischen Sprachmeistern, aber auch zu den des Französischen nicht besonders mächtigen philologisierenden Theologen und Allroundlehrern:

Un tel homme doit avoir beaucoup lu, beaucoup observé; il doit connaître à fond la nation dont il enseigne la langue, en connaître surtout la bonne compagnie, être en état d'expliquer toutes les allusions si fréquentes dans le langage; il doit être métaphysicien, philosophe, littérateur: l'homme qui n'est pas tout cela, ne mérite pas le nom de maître de langue. („Ein solcher Mensch muss viel gelesen und beobachtet haben. Er muss die Nation, deren Sprache er unterrichtet, gründlich kennen, vor allem die gute Gesellschaft, in der Lage sein, all die in einer Sprache häufigen Anspielungen zu erläutern; er muss metaphysischer Denk-

10 So beispielsweise der Sprachlehrer des Kronprinzen und späteren preußischen Königs Friedrich Wilhelm I., der Hugenotte Jean Philippe de Rebeur (1663–1703) aus dem Waadtland. Vgl. KUHFUSS, Kulturgeschichte (wie Anm. 9), S. 394.

11 Vgl. zu ihr Bärbel KERN/Horst KERN, Madame Doctorin Schlözer. Eine Frauenleben in den Widersprüchen der Aufklärung, 2. Aufl. München 1988.

12 Allerdings nicht als Werbemaßnahme für ein Automobil, sondern zur anonymen Bezeichnung seiner mittlerweile zur Geliebten avancierten Schülerin Dorothea Schlözer.

er, Philosoph und Literat sein. Ein Mensch, der das alles nicht ist, verdient nicht den Namen Sprachmeister.“¹³

Damit war die Messlatte für den Beruf des Sprachlehrers aus der Sicht des gebildeten bürgerlichen Publikums hoch gelegt. Seinen Erwartungen konnte vor allem der authentische Muttersprachler genügen, der eine allgemeine literarische Bildung hatte, ein sprachreflexives Wissen besaß, wie es der Sprachlehrer an den Universitäten benötigte. Er wird eingestellt insbesondere nach der Konsolidierung der politischen und territorialen Verhältnisse in Mitteleuropa im Frieden von Campo Formio (1797) und im Rastatter Kongress (1797–1799). Eine unmittelbare Korrelation zwischen *Terreur*, Flucht der Emigranten und Einstellungshäufigkeit an den Universitäten und Ritterakademien lässt sich jedoch m.E. nicht nachweisen.

3. Zugespitzt wurde die Krise des Sprachlehrerberufs im ausgehenden 18. Jahrhundert durch die Herausforderungen, die der neuhumanistische Bildungsbegriff für den preußischen Französischunterricht bedeutete. Denn um in die Gelehrtenschule und später in das neuhumanistische Gymnasium des 19. Jahrhunderts als Schulfach zu gelangen, musste der Französischunterricht seine Dignität als geistesbildendes Fach nachweisen. Das war allein mit Plappern nicht zu machen; der Französischunterricht musste sich vielmehr an den etablierten klassischen Fächern Latein und Griechisch messen. In dieser Hinsicht hatten die aus Frankreich geflüchteten Tanz- und Fechtmeister schlechtere Karten als die arbeitslosen deutschen Theologiestudenten. Die Kombination von erhöhtem Arbeitskräfteangebot und deutlich gehobenen Qualifikationsanforderungen für den Französischlehrer führte einerseits zu einer Ausgrenzung wenig geeigneter oder glückloser frankophoner Sprachmeister wie dem mittel- und obdachlos in Hannover von der Polizei aufgegriffenen Sprachlehrer François Marchand¹⁴, zum anderen zu einer deutlichen Steigerung und Präzisierung der Kompetenzanforderungen an den Sprachmeister beim Übergang in die Gelehrtenschule.

13 Zitiert bei Hermann KRAPOTH, Die Beschäftigung mit romanischen Sprachen und Literaturen an der Universität Göttingen im 18. und frühen 19. Jahrhundert, in: Philologie in Göttingen. Sprach- und Literaturwissenschaft an der Georgia Augusta im 18. und beginnenden 19. Jahrhundert, hrsg. von Reinhard Lauer, Göttingen 2001, S. 57–90, hier S. 72.

14 Claudie PAYE, „Der französischen Sprache mächtig.“ Kommunikation im Spannungsfeld von Sprachen und Kulturen im Königreich Westphalen 1807–1813 (Pariser historische Studien, Bd. 100), München 2013, S. 160.

Wie kann das Erlernen der französischen Sprache zur neuhumanistischen Bildung beitragen, wie sie Herder und vor allem Humboldt konzipiert hatten, d.h. die selbsttätige Ausbildung aller individuellen Kräfte des Menschen und vor allem die Geistesbildung unterstützen?

Zunächst einmal durch die Hinwendung zu Grundprinzipien des neuhumanistischen Lateinunterrichts, das hieß: die Betonung von Grammatikunterricht und die Übersetzung in beide Richtungen – französisch-deutsch und deutsch-französisch. Darüber hinaus waren es mehrere Argumentationen, die nach Ansicht der Französischlehrer das geistesbildende Potential des Französischunterrichts begründeten und damit für seine Aufnahme in die höhere Schule sorgten.¹⁵

1. Der *génie de la langue française*-Begriff. Seit dem humanistischen Französischunterricht um 1600 sollte ein französischer Text ins Deutsche, dann ins Französische zurück übersetzt und schließlich das Übersetzungsergebnis mit dem Originaltext verglichen werden. Aus dem Vergleich der Eigentümlichkeiten beider Sprachen sollte die Eigenart der französischen Sprache einsichtig werden. Dieses Verfahren wurde nun um 1800 reaktiviert und mit zusätzlicher didaktischer Bedeutung aufgeladen. Inzwischen gab es nämlich eine ausdifferenzierte Sprachtheorie und eine, heute würden wir sagen: Kulturwissenschaft, an die diese Übersetzungsprozedur angeschlossen wurde. Verkürzt lautet die Argumentation in etwa so: Sprachen sind Ausdruck eines bestimmten Geistes und in die Geschichte, den Volkscharakter, die Sitten und Gebräuche eines Volkes verwoben. Den „Genius der fremden Sprache“, seine historisch gewordene Einzigartigkeit, kann man in einem philologischen Verstehens- und Unterrichtsprozess erschließen. In dieser Sprach- und Grammatikanalyse erweist sich das Bildungspotential des modernen Fremdsprachenunterrichts. Die Sprachreformer sprechen deshalb um 1800 von der Nationalität eines vorbildlichen Textes.¹⁶

2. Hinzu kommt ein methodischer Ansatz, der den modernen vom klassischen Fremdsprachenunterricht unterscheidet. Denn der Unterricht sollte so gestaltet werden, dass der Schüler die grammatischen Regeln aus den Texten möglichst selbst erarbeiten kann. Durch diesen induktiven Ansatz des fremdsprachlichen Wissenserwerbs bildet der Schüler seinen Geist am sprachlichen Material, und die Aufgabe

15 Eine vertiefte Auseinandersetzung mit dem formativen Wert des Französischunterrichts im Gymnasium im Vergleich mit den alten Sprachen unternimmt insbesondere Carl Mager zwischen 1830 und 1840; doch die theoretische Debatte beginnt bereits gegen Ende des 18. Jahrhunderts.

16 Etwa August Ferdinand Bernhardi (1769–1820). Vgl. KUHFUSS, Kulturgeschichte (wie Anm. 9), S. 532–534.

des Lehrers besteht vielfach (allerdings manchmal auch nur in der Theorie) darin, die Lernumgebung so zu gestalten, dass der Schüler in die Lage versetzt wird, die geforderte intellektuelle Arbeit selbst zu leisten. Und mit diesen Argumenten emanzipiert sich das Nachdenken über den modernen Fremdsprachenunterricht gegen Ende des 18. Jahrhunderts von der bisher fast ausschließlich methodischen Reflexion zu einer didaktischen Reflexion, die auch die Ziele des Schulfachs bedenkt. Es ist einsichtig, dass damit auch eine Qualitätssteigerung der Lehrtätigkeit erwartet wurde: Der Sprachlehrer wurde zum reflektierten Praktiker.

3. Aus der französischen Sprachreflexion des klassischen Zeitalters wurde der Begriff der *clarté*, der Klarheit und Logik der französischen Sprache, übernommen. In diesem Anspruch, von allen verstanden zu werden, weil das Französische einer natürlichen Logik folge, liegt ein sprachdidaktisches Potential und die Voraussetzung für seine soziale und geographische Universalität. Wie die lateinische Sprache präsentiert sich die französische als ein Modell für eine alle Sprachen betreffende Grammatik. Im 18. und 19. Jahrhundert war das ein mächtiges Argument zum Erlernen der französischen Sprache und eine Prüfmarke für die Qualität der Sprachlehrer: Es war klar, dass muttersprachliche Franzosen hierin einen unschätzbaren Qualifikationsvorteil hatten – wenn sie denn über Kenntnisse in der französischen Regelgrammatik verfügten.

Man sieht: Alle diese Argumentationen beziehen sich auf die Analyse von Sprache und Text, auf Grammatik und Übersetzungen. Kommunikative Kompetenzen, nützliche Fertigkeiten, wie wir das heute selbstverständlich erwarten, spielten in dieser Anerkennungsdebatte so gut wie keine Rolle. Aber sie stellten bestimmte Anforderungen an den Beruf des Sprachlehrers in öffentlichen Schulen, denen philologisch und grammatisch wenig gebildete Franzosen nicht mehr genügten. Die öffentlichen Schulen blockierten die Anstellung von Lehrern, die die unentbehrlichen Grammatikkenntnisse nicht in genügendem Maße vorweisen konnten. Nun wurden die Ansprüche an den vorbildlichen Lehrer in einen allgemeinen Tugendkatalog eingebettet: Sachkompetenz, Pflichterfüllung, Fleiß und (an vierter Stelle!) eine gute Methode.

• Privatunterricht	• Schul- / Klassenunterricht
• Adel und Hof: Potsdam	• Bildungsbürgertum: Berlin
• Kulturmodell des zentralistischen Absolutismus	• Neues Kulturmodell (Griechenland, Menschenrechte, Selbstbezug)
• Aristokratische Ideale: <i>honnêteté, conduite galante</i>	• Bürgerliche Tugenden: Leistung, Askese, Bildung
• Mündlichkeit, Konversation	• Grammatik, Übersetzung
• Methode	• Didaktik
• Identifikation: Gallus eris	• Differenzerfahrung

Schema: Paradigmenwechsel im preußischen Französischunterricht (1700 bis 1800)

Die Veränderungen im Berufsbild des Sprachmeisters lassen sich in die epochalen Veränderungen des Französischunterrichts um 1800 einordnen. Der Französischunterricht geht in die Staatsschule und nimmt daher teil am Wandel von dem vorherrschenden Privatunterricht um 1700 zu einem Klassenunterricht in der Gelehrten-schule mit einer neuen, insbesondere durch das staatstragende Bildungsbürgertum formulierten Bildungsidee, einer Ausrichtung auf die neuen bürgerlichen Tugenden von Leistung, Bildung und Askese, auf kognitive Bildung über Grammatik, Übersetzung und die Analyse von französischer Höhenkammliteratur sowie einer Absage an die aristokratischen Leitbilder von *conduite galante* und *honnêteté*. Gleichzeitig emanzipiert er sich von einer vorherrschend methodischen Reflexionsebene zu einer neuen, komplexeren didaktischen Reflexion und öffnet sich als Schulfach sowohl den kollektiven Identitätserfahrungen, die sich nun in Gegensatz zum französischen Kulturmodell des *Ancien Régime* setzen, sowie den pädagogischen Leitvorstellungen des philanthropischen, pietistischen Lehrertyps und den übermächtigen Mustern der allgemeinbildenden Gelehrten-schule. Und wie immer auch das pädagogische Konzept ist, nach dem sich die Schule ausrichtet: Der Sprachlehrer gewinnt zunehmend das professionelle Bewusstsein, dass Sprachvermittlung in den Kontext einer umfassenden sprachlichen, sozialen, kulturellen und intellektuellen Bildung und Erziehung gehört. Diese intellektuelle und kulturelle Bildung ist nun nicht mehr zu verstehen als eine unreflektierte Integration in eine als überlegen betrachtete französische Kultur, sondern wird zunehmend eingewiesen in eine dualisierte Konstellation, in der

die deutsche Kulturnation einer französischen Staatsnation gegenübergestellt wird. Das nationalstaatliche Paradigma des Fremdsprachenunterrichts kündigt sich an.

CLAUDIE PAYE

*Mit einem Maulwerk seltener Art in beiden
Sprachen ausgerüstet?* Französischlehrer
im Königreich Westphalen

Als Napoleon infolge des Friedens von Tilsit 1807 das Königreich Westphalen gründete, wurden Territorien in Mittel- und Norddeutschland zusammengeführt,¹ die unter die Herrschaft von Napoleons jüngstem Bruder Jérôme Bonaparte gestellt wurden. Der neue Staat, dessen Modellcharakter für die anderen Rheinbundstaaten in der Historiographie diskutiert wurde,² gilt als die erste konstitutionelle Monarchie auf deutschem Boden.³ Die Einführung eines Verwaltungsapparats nach französischem Vorbild bewirkte die Einwanderung französischer Migranten. Mit der neuen Staatsgründung kam eine administrative Elite, vornehmlich aus dem französischen Kaiserreich, mit dem Vorsatz, Gesellschaftsreformen durchzuführen.⁴ Aber auch andere

1 Darunter die vormals preußischen Gebiete westlich der Elbe, die Landgrafschaft Hessen-Kassel, das Fürstentum Braunschweig-Wolfenbüttel sowie das Kurfürstentum Braunschweig-Lüneburg. Vgl. Georg HASSEL, *Geographisch-statistischer Abriß des Königreichs Westphalen* (Neueste Länder- und Völkerkunde, Bd. 6.2), Weimar 1809.

2 Vgl. Bettina SEVERIN, *Modellstaatspolitik im Rheinbündischen Deutschland. Berg, Westfalen und Frankfurt im Vergleich*, in: *Francia. Forschungen zur westeuropäischen Geschichte* 24/2 (1997), S. 181–203, URL: http://www.perspectivia.net/content/publikationen/francia/francia-retro/bsb00016316/francia-024_2-1997-00191-00214 (Zugriff vom 28.03.2015).

3 Vgl. u.a. Michael HECKER, *Napoleonischer Konstitutionalismus in Deutschland* (Schriften zur Verfassungsgeschichte, Bd. 72), Berlin 2005, S. 152–165.

4 Vgl. Jean TULARD, *Siméon et l'organisation du royaume de Westphalie (1807–1813)*, in: *Francia. Forschungen zur westeuropäischen Geschichte* 1 (1973), S. 557–568, URL: <http://www.perspectivia.net/content/publikationen/francia/francia-retro/bsb00016275/francia-00001-1973-00562-00573> (Zugriff vom 28.03.2015); Helmut BERDING (Hrsg.), *Napoleonische Herrschaft und Modernisierung*, Göttingen 1980.

Französischsprachige suchten im Königreich Westphalen Anstellungen als Beamte oder *Employés*. Auch außerhalb der Verwaltung erhofften sich französische Migranten, sei es in der Hauptstadt Kassel, im Schatten des Hofstaats Jérômes, oder in anderen Departements, eine neue Existenz zu gründen. Diese Letzteren wurden nach der Auflösung des Königreichs Westphalen 1813 tendenziös als Glücksritter und Abenteurer diffamiert.⁵

Mit der Einführung von Gesellschaftsreformen wurden aber auch viele Erwartungen in der Bevölkerung geweckt. Die Bereitschaft, sich auf den neuen französischen Charakter der Herrschaft einzulassen, gipfelte darin, französische Sprachkenntnisse zu erwerben. Obgleich im neuen Verwaltungsapparat die französische Sprache als Kommunikationssprache lediglich in der oberen Verwaltungsebene vorgesehen war, während die untere Verwaltungsebene – unterhalb des Präfekten – weiterhin in deutscher Sprache die Verwaltungsgeschäfte führte⁶, stieg das Interesse an Französischlernen und -lehrern an.⁷

Im Folgenden sollen die Lebensbedingungen der französischen Sprachlehrer im Königreich Westphalen untersucht werden. War der Berufsstand der Sprachlehrer eher prekär oder kann er als zeitweise lukrative Erwerbssparte eingeschätzt werden? Zunächst sollten die staatliche Förderung des Spracherwerbs ergründet sowie die privaten Alternativen des Fremdsprachenerwerbs ermittelt werden. Danach sollen Repräsentanten aus dem Sprachlehrerstand exemplarisch vorgestellt werden, um die Zusammensetzung dieser Gruppe und die Aussichten des Berufsstands unter den veränderten gesellschaftlichen Bedingungen besser zu verstehen. Schließlich wird der Buchmarkt für Sprachlehrbücher als Nebenerwerbssparte für Sprachlehrer bzw. als Indiz für die soziokulturellen Aspekte des Spracherwerbs beobachtet.

5 Vgl. Karl LYNCKER, *Historische Skizzen aus den Zeiten des Königreichs Westphalen*, 2 Teile, in: *Hessisches Jahrbuch für 1854, Kassel 1854*, S. 63–92, hier S. 87; Arthur KLEINSCHMIDT, *Geschichte des Königreichs Westfalen (Geschichte der europäischen Staaten, Lfg. 54 Abt. 1)*, Gotha 1893, URN: <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:bvb:355-ubr00813-8> (Zugriff vom 28.03.2015), S. 30f.

6 Vgl. Hessisches Staatsarchiv Marburg, Best. 77a Nr. 473, Acta enthaltend das Ministerialschreiben daß in den höheren Conseils französisch die Geschäftssprache bleiben soll, 1808; Claudie PAYE, „Der französischen Sprache mächtig“. Kommunikation im Spannungsfeld von Sprachen und Kulturen im Königreich Westphalen 1807–1813 (*Pariser Historische Studien*, Bd. 100), München 2013, S. 59–97.

7 PAYE, „Der französischen Sprache mächtig“ (wie Anm. 6), S. 156–227, hier S. 156–180.

1. Staatlich angeordneter Französischspracherwerb?

Auf gesamtgesellschaftlicher Ebene kann keine intendierte Dominanz der französischen Sprache festgestellt werden.⁸ Die westphälische Regierung war darauf bedacht, die deutschsprachigen westphälischen Staatsbürger positiv gegenüber den neuen gesellschaftlichen Errungenschaften einzustimmen, und ließ die sie betreffenden Verwaltungsgeschäfte in deutscher Sprache vonstatten gehen. Die Bevölkerung in sprachlichen Angelegenheiten nicht zu brüskieren, war ein geheim gehaltenes Ziel der westphälischen Regierung.⁹ Dennoch kann eine für die Zukunft vorsorgende Schulsprachpolitik vermutet werden, die Zweisprachigkeit bzw. die Beherrschung der französischen Sprache förderte. Eine Generaldirektion des öffentlichen Unterrichts wurde im Königreich Westphalen mit der Schulpolitik beauftragt. Die weitreichendsten Bestrebungen einer Reform in Schulangelegenheiten zeigten sich jedoch erst ab 1811 mit der Reform der Kasseler Lehranstalten.¹⁰ Tatsächlich wurde der Sprachunterricht im Schutz der Schulinstitution in der napoleonischen Ära intensiviert.¹¹

In den Bürgerschulen sollte der praktische Unterrichtsanteil wichtiger werden, was nach sich zog, dass der Unterricht der modernen Sprachen intensiviert wurde.¹² Damit wollte man sich auch von den Lateinschulen distanzieren.¹³ Dennoch lässt sich keine Bestrebung erkennen, Französisch als Unterrichtssprache einzuführen, wobei in anderen Gesellschaftskontexten zur selben Zeit eine Verbindung von Sach- und Fachunterricht durchaus als Mittel fundierten Fremdsprachenerwerbs erwogen und praktiziert wurde.¹⁴

Die Reformen des Kasseler Lyceums und der Bürgerschule ab 1811 hatten sicherlich Pilotcharakter und erhoben Französisch in den Kreis der Kernfächer. Aber betrachtet man die Gehälter, die für die gesuchten französischen Sprachlehrer vorgesehen waren, erkennt man, dass diesen noch der Status des Sprachmeisters anhafte-

8 Vgl. ebenda.

9 Vgl. ebenda, S. 66, 70, 94.

10 Vgl. ebenda, S. 73–97.

11 Vgl. ebenda, S. 73.

12 Ebenda, S. 95.

13 Ebenda, S. 80.

14 Vgl. Carl Christian Erhard SCHMID, *Encyklopädisches Lesebuch der französischen Sprache zur zweckmäßigen Verbindung des Sach- und Sprachunterrichts für Schulen*, Jena 1808; siehe auch den Beitrag von Walter Kuhfuß in diesem Band.

te, der sie in der Schulhierarchie neben die Exerzitionsfächer wie Fechten, Tanzen und Zeichnen stellte.¹⁵

Die Akte zur Suche nach Französischlehrern für die Kasseler Lehranstalten bezeugt, wie schwierig es sich gestaltete, passende Kandidaten zu finden, die den obrigkeitlichen Erwartungen entsprachen und akademische Kenntnisse mit muttersprachlicher Aussprache verbanden.¹⁶ Viele der muttersprachlichen Lehrer beherrschten die deutsche Sprache aus Sicht des Generaldirektors des öffentlichen Unterrichts gar nicht oder nicht hinlänglich:

Was die Anstellung eines Lehrers der französischen Sprache anbetrifft, so befinde ich mich, aller angewandten Mühe ungeachtet, gegenwärtig noch nicht im Stande, zu dieser Stelle ein passendes Subject E. E. in Vorschlag zu bringen. Die Wahl eines Professors auf einer Universität, mit Ausnahme einiger Fächer, fällt kaum so schwer, als einen für eine höhere Schulanstalt in jeder Hinsicht passenden Lehrer der französischen Sprache zu finden. Zwar gibt es Männer genug, die sich Lehrer der französischen Sprache nennen, und auch wohl Fähigkeit und Kenntnisse besitzen, den Elementarunterricht in dieser Sprache zu ertheilen, allein Sprachlehrer, welche die französische Sprache eigentlich studirt haben und in den Geist derselben eingedrungen sind, welche mit dieser gründlichen Kenntniß der Sprache selbst eine gute Aussprache und die Gabe des Unterrichts verbinden, welche außerdem das für einen jeden Lehrer nothwendig erforderliche Achtung und Liebe einflößende, Äußere besitzen, und einen unbescholtenen Ruf haben, diese Sprache lehren, sage ich, sind äußerst schwer zu finden, oder sie machen, wenn man sie findet, zu übertriebene Forderungen, als dass man auf sie Rücksicht nehmen könnte.¹⁷

15 Vgl. PAYE, „Der französischen Sprache mächtig“ (wie Anm. 6), S. 81; siehe zum Verhältnis von Sprachunterricht und Exerzitionsfächern den Beitrag von Silke Schöttle in diesem Band.

16 Hessisches Staatsarchiv Marburg, Best. 75 Nr. 183, Organisation des Schulwesens zu Cassel und die Erneuerung des Lehrpersonals an dem Lyceo und der Bürgerschule im Fulda departement, 1811–1813.

17 Hessisches Staatsarchiv Marburg, Best. 75 Nr. 183, Schreiben Nr. 2032 von J. C. von Leist an G.A. von Wolffradt, 13.07.1812.

2. Französischspracherwerb als Privatinitiative

Im Fall des Königreichs Westphalen überrascht weniger die gemäßigte Schulsprachpolitik als das Bemühen der Westphalen, sich selbst französische Sprachkenntnisse anzueignen. Der Enthusiasmus für das Französische griff um sich, und es kam offensichtlich mehr Französischunterricht auf Privatinitiative bzw. in Privatschulen zustande als staatlich organisierter.¹⁸ So avancierte Französisch zu einer Tauschware, die man laut einer Anzeige eines französischsprachigen *Employé* im „Westphälischen Moniteur“ aus dem Jahre 1811 gegen *freies Logie oder billigen Tisch* eintauschen konnte.¹⁹

Diese allgemeine Nachfrage mag einen fruchtbaren Boden für Sprachlehrer mit unterschiedlichen beruflichen Werdegängen dargestellt haben. Der Kasseler Friedrich Müller berichtete dazu in seinen Memoiren:

*Der Privatunterricht überwucherte den öffentlichen. Unter den Privatschulen hatten aber diejenigen den größten Zulauf, in denen nicht sowohl französisch gelernt, als vielmehr geplappert wurde. Alte Jungfern und Wittwen, welche früher Gelegenheit gehabt, eine kümmerliche Bekanntschaft mit der französischen Sprache zu machen, wurden auf einmal gesuchte Lehrerinnen.*²⁰

Die eifrige Suche nach Gelegenheiten des Französischspracherwerbs soll die Kasseler Bürger dazu gebracht haben, ihre Kinder am französischen Konfirmandenunterricht teilnehmen zu lassen. Der eben zitierte Friedrich Müller kommentierte dazu:

*Wer seinen Kindern einen unentgeltlichen Unterricht im Französischen verschaffen wollte, der führte sie dem Konfirmandenunterrichte der französischen Oberneustädter Gemeinde zu. Von einer gründlichen Unterweisung in der Religion konnte natürlich bei dem Mangel aller sprachlichen Vorbildung keine Rede sein. Uebrigens war der Eifer, mit dem man sich einige Kenntniß in der französischen Sprache anzueignen suchte, ein durchaus freiwilliger, denn der westphälischen Regierung selbst muß man es zum Ruhme nachsagen, dass sie niemals darauf ausgegangen, dieselbe dem Volke aufzudringen. Nicht einmal in den Staatsschulen hatte sie ihr den Vorrang vor der Deutschen gegeben.*²¹

18 PAYE, „Der französischen Sprache mächtig“ (wie Anm. 6), S. 156–180.

19 Le Moniteur westphalien, Nr. 251, Beilage, 21.10.1811.

20 Friedrich MÜLLER, Kassel seit siebzig Jahren, zugleich auch Hessen unter vier Regierungen, die westphälische mit inbegriffen. Geschildert auf Grund eigener Erlebnisse, 2 Bde., Kassel 1876/79, Bd. 1, S. 42f.

21 Ebenda, S. 43.

Auch die Sprachlehrbücher zeugen davon, dass der Französischunterricht nicht allein eine staatliche Angelegenheit war, sondern auch in Privatschulen und mit Privatlehrern stattfand. Gelegentlich wurde Französisch auch ohne die Hilfe von Sprachlehrern erlernt.²²

In Bezug auf den Berufsstand der Sprachmeister befand man sich in den Jahren 1807 bis 1813 offensichtlich noch in einer Übergangsphase, in der Sprachunterricht noch nicht gänzlich in der Hand von ausgebildeten Pädagogen lag. Allerdings bezeugt die Suche nach geeigneten Französischlehrern für die Schulen in Kassel, dass sich allmählich eine Professionalisierung des Berufs mit einer Anhebung der obrigkeitlichen Qualitätskriterien einstellte: Wer nicht *mit einem Maulwerk seltener Art in beiden Sprachen* versehen war²³, konnte den Anforderungen der Obrigkeit nicht genügen.

3. Französischlehrer: ein prekärer Berufsstand im Königreich Westphalen?

Lässt man die Französischlehrer im Königreich Westphalen, zu denen man biographische Angaben ermitteln kann, Revue passieren, so fällt die Heterogenität dieser Gesellschaftsgruppe auf. Dabei waren nicht alle Französischlehrer in der französischen und deutschen Sprache gleichermaßen bewandert. Ihre beruflichen Werdegänge waren höchst unterschiedlich.

Greift man einige exemplarisch heraus, so fallen zunächst diejenigen auf, die aus Berufung für den Lehrerstand und aus Leidenschaft für die modernen Sprachen Leh-

22 Vgl. z.B. J. F. SCHAFFER, *Französische Sprachlehre, für Schulen und zum Privatunterricht*, Teil 1: Erste Anfangsgründe der Französischen Sprache, für Schulen und zum Privatunterricht, 3. umgearb. Aufl. Hannover 1811; *Nützliche Anweisung, wie die nöthigsten und allgemeinsten Worte und Redensarten, nach der französischen Mundart, soviel möglich, mit deutschen Buchstaben ausgesprochen werden müssen, zum Unterricht für diejenigen, die französischen Buchstaben und deren Aussprache nicht erlernt haben, und sich doch das nöthigste zu ihrem Gebrauch bekannt machen wollen*, Köln 1812; Christian August Lebrecht KÄSTNER, *Französische Sprachlehre nach einer ganz neuen äußerst faßlichen Methode vorzüglich für den deutschen Bürger und Landmann bei französischen Einquartierungen*, Leipzig 1812; G[regorius] F[erdinand] LE MANG, *Kunst, ohne Lehrer rein und fließend Französisch sprechen und schreiben zu lernen; bestehend in einer Sammlung interessanter Züge, merkwürdiger Begebenheiten und unterhaltender Anekdoten in reiner französischer Sprache, mit beigefügter Erklärung aller vorkommenden schweren*, Leipzig 1813.

23 ANONYMUS, *Die entlarvte hohe und geheime Polizei des zerstörten Königreichs Westphalen*, o.O. 1814, S. 59.

rer wurden. Sie waren häufig selbst Autodidakten und durch die Praxis ausgebildet, und sie brachten ein ausgeprägtes Sendungsbewusstsein mit.

3.1 Devoluet als sendungsbewusster Sprachlehrer mit eigener Unterrichtsmethode

So trat der Sprachlehrer Devoluet im Januar 1813 an den Generaldirektor des öffentlichen Unterrichts mit seiner eigenen Unterrichtsmethode heran, mit der er für westphälische Schulkinder die besten Aussichten auf schnellen Spracherwerb prophezeite. Er erbat sich eine Probandengruppe, um seine Fähigkeiten unter Beweis zu stellen. Unter Verzicht auf intensives Grammatikstudium wollte er die Kinder schnell zum Sprechen bringen.²⁴ Devoluet konnte mit seiner innovativ anmutenden Methode seinen Adressaten jedoch offenbar nicht überzeugen: Zumindest findet man ihn nicht unter den Sprachlehrern der Bürgerschule oder des Lyceums in Kassel wieder. Zu seinen eigenen deutschen Sprachkenntnissen bemerkte er: *Ces voyages m'ont amené à Francfort en 1808. Je me mis à étudier l'Allemand, et je vis bientôt que l'étude de cette langue, la plus riche et la plus savante parmi les modernes, ne serait pas l'affaire de quelques années.*²⁵

Schließlich urteilte Devoluet rückblickend über das von ihm erreichte Niveau in deutscher Sprache: *Au milieu de ces occupations j'avais appris l'Allemand, sans maître et d'une manière assez profonde. Je l'écris mieux que je ne le parle.*²⁶ Die Frage mag berechtigt erscheinen, ob er trotz seines Sendungsbewusstseins dem Generaldirektor nicht zu imponieren vermochte, weil er eben doch nicht der deutschen Sprache ausreichend mächtig war.

24 Vgl. Geheimes Staatsarchiv Preußischer Kulturbesitz [im Folgenden: GStA PK], V. HA, Nr. 2300, Akten der Generaldirektion des öffentlichen Unterrichts – Ansuchen um Anstellung als Lehrer der französischen Sprache, 1810–1813, Bl. 17–19, Schreiben von Devoluet, Sprachlehrer in Kassel, an J. C. von Leist, Generaldirektor des öffentlichen Unterrichts, 14.01.1813.

25 Ebenda, Bl. 17f., Schreiben von Devoluet an J. C. von Leist, 24.01.1813.

26 Ebenda.

3.2 Augustin Henry Léonnard als Bittsteller und unzufriedener Sprachlehrer

Der französische Sprachmeister in Uelzen, Augustin Henry Léonnard, der zur Gruppe der *émigrés* der Französischen Revolution zählt²⁷, trat häufig an die obrigkeitlichen Instanzen heran, um über seine schlechte Stellung zu klagen. Seine Tätigkeit als Sprachlehrer scheint ihn vor der vollkommenen Brotlosigkeit nach seinem finanziellen Ruin in Frankreich infolge der Französischen Revolution bewahrt zu haben:

[Je ne vous rappellerai pas] *les malheurs, qui affligerent, il y a 20 ans notre Patrie, ils m'ont ruinés, et m'ont fait perdre tous les Biens, que j'avois lieu d'attendre de mes plus proches et ancêtres. C'est la seule raison, qui m'oblige de rester dans cette ville, où je suis depuis 15 ans, comme instituteur français, et attaché aux Écoles publiques; si je perds cette place, qui me procure une existence médiocre, mais honnête, je serois sans pain, je n'ai d'autre Raison à donner à V. E. je ne doute point, que vous ne la trouviez suffisante, pour Vous prier de me faire accorder de sa M. E. et R. son agrément pour avoir les lettres patentes.*²⁸

Nach einigen Jahren in den Regimentern Wittgenstein und Yorck von Wartenburg als Gegner der Französischen Revolution²⁹ hatte er sich in Uelzen als Sprachlehrer niedergelassen und war damit mehr unzufrieden als erfüllt. Tatsächlich waren Léonnards Funktionen vielfältig: Er trat auch dolmetschend auf, wenn Einquartierungen von Militär bei den Uelzener Bürgern bevorstanden.³⁰

Léonnard gehört eindeutig zu den Streitsüchtigen unter den Sprachlehrern und wurde in der Uelzener Gesellschaft nicht von allen für seinen Sprachunterricht geschätzt. Jahrelang lag er im Streit mit den Lokalbehörden und der Schulleitung, um seine Verdienstmöglichkeiten aufzubessern, und trug seine Gesuche gelegentlich auch an höherer Stelle vor.³¹ Hinsichtlich seiner Eignung als französischer Sprach-

27 Vgl. Karine RANCE, *L'identité collective des nobles français émigrés en Allemagne (1789–1815)*, in: *Grenzgänge. Beiträge zu einer modernen Romanistik* 5/9 (1998), S. 24–27.

28 Archives nationales, Paris, BB11 69, Demandes d'autorisations pour entrer ou rester au service des puissances étrangères (décret du 26.08.1811), Royaume de Westphalie, Maupertuis–Herzede, Dossier Léonnard: Schreiben von A. H. Léonnard an den französisch-kaiserlichen Justizminister, 18.05.1812.

29 Ebenda.

30 Russische Nationalbibliothek, St. Petersburg, F 993 Arch. Westf., K. 16, Nr. 9854–9858, hier Nr. 9857: Schreiben von A. H. Léonnard an J. F. M. de Bongars, Generalinspektor der Gendarmerie mit der Hohen Polizei beauftragt, 27.01.1813.

31 Vgl. Niedersächsisches Hauptstaatsarchiv Hannover, Hann. 52, Nr. 435, Gehalt des französischen Sprachlehrers A. H. Léonnard an der Schule zu Uelzen, 1811–1812, Bl. 3: Schreiben von G.

lehrer führte der Unterpräfekt, als Argument gegenüber den wiederholt gestellten Anfragen Léonnards wegen Gehaltserhöhung an:

mithin [kann] es keinen Lehrer erlassen werden [...], so viel Antheil er dem Unterrichte in der französischen Sprache zu nehmen, als er nach seiner Kenntniß von der französischen und deutschen Sprache vermag.

Wenn auch in Nothfalle einem Mann, welcher die Grundsätze der allgemeinen Sprachlehre mit besonderer Rücksicht auf die französische Sprache studirt hätte, dieser Unterricht allein übertragen werden dürfte, so würde sich Herr Leonard wohl um so weniger ausschließlich dazu qualificiren, als denselben die deutsche Sprache nur sehr wenig und nur [einsoweit] verstehen soll, als man sie durch umgang mit deutschen ohne genossenen Unterricht und ohne die deutsche Grammatik studirt zu haben, erlernen kann, auch seine eigene Sprache nicht hinreichend soll studirt haben, um sie nach Regeln lehren und [...] Aufsatz schreiben zu können.³²

3.3 François Marchand am Bettelstab

Die große Nachfrage nach Französischunterricht in der napoleonischen Zeit, die mindestens bis Anfang 1812 anhielt, sollte nicht darüber hinwegtäuschen, dass nicht alle Sprachlehrer gleichermaßen ein ausreichendes Auskommen fanden.

So war François Marchand, der von 1791 an fast zwanzig Jahre lang in Osnabrück als französischer Sprachlehrer tätig gewesen war, im April 1810 nicht mehr im Stande, mit seinen französischen Sprachkenntnissen für seinen Lebensunterhalt aufzukommen. Er wurde in Hannover als Vagabund aufgegriffen: *Les patrouilles de nuit ont arrêté dans les rues, François Marchand, maitre de langue, sejournant à Hanovre, qui d'après sa confession n'a plus de logis et roule dans les environs.*³³

A. von Wolfradt, Innenminister, an J. F. C. von Düring, Unterpräfekt in Uelzen, Allerdepartement, 15.08.1811; ebenda, Bl. 4: Schreiben von J. F. C. von Düring an J. C. von Leist, 14.09.1811.

32 Vgl. Niedersächsisches Hauptstaatsarchiv Hannover, Hann. 52, Nr. 435, Gehalt des französischen Sprachlehrers A.H. Léonnard an der Schule zu Uelzen, 1811–1812, Bl. 4: Schreiben von J. F. C. von Düring an J. C. von Leist, 14.09.1811.

33 Niedersächsisches Hauptstaatsarchiv Hannover, Hann. 52, Nr. 3563, Rapport journalier de police de la ville d'Hannovre (Fremdenanmeldungen), 1810: Rapport journalier de Police de la ville d'Hannovre, 30.04.1810; vgl. ferner ebenda: Rapport journalier de Police de la ville d'Hannovre, 01.05.1810.

Welche Lebensumstände Marchand in diese Situation gebracht hatten, lässt sich leider nicht mehr rekonstruieren. Allerdings trifft die Aussage über ihre zum Teil hart erkämpfte Existenzgrundlage nicht auf alle Sprachlehrer im Königreich Westphalen zu.



Abbildung 1: Stobwasserdose: Lackdose mit Straßenszene, Städtisches Museum Braunschweig, Inv. Nr. St. 88, Foto: Jakob Adolphi. Die Verwendung dieser Abbildung bedarf in jedem Fall der Genehmigung des Städtischen Museums Braunschweig.

3.4 Lacombe als gut verdienender und anerkannter Sprachlehrer

So sah es bei Auguste Lacombe, der in Eschwege Sprachlehrer war, aber auch Übersetzerische und Dolmetschende Tätigkeiten bei Gericht übernahm, ganz anders aus.³⁴ Er konnte im Rahmen seiner Verfolgung durch die Polizei Beweise seines Wohlstands anbringen, so der Bericht des Polizeipräfekten an den Justizminister: *J'ai l'honneur d'informer V. E. que d'après l'entretien que j'ai eu avec le Sr. Auguste Lacombe, il appert qu'il gagne près de 4000. thalers par an, à Eschwege en donnant des leçons en françois, notamment qu'il reçoit 100 thalers du tribunal, pour des Conférences en lectures et traductions.*³⁵

Es lässt sich sogar vermuten, dass Lacombe aufgrund seines lokalen Ansehens mit Wohlwollen beurteilt wurde: *Il paroît resulter de ces pièces et des motifs de sa Condamnations que cet homme n'est ni frippon, ni dangereux, et qu'il a vécu paisiblement et honnêtement à Eschwege, [...] V.E. déterminera le parti à prendre sur son compte, il me paroît plus malheureux que coupable.*³⁶ In Schönbrunn hatte der *grand prévôt de l'armée* wegen eines Vorfalles in Wien ein Verfahren gegen ihn eingeleitet; dennoch wurde er von der westphälischen Polizei wieder auf freien Fuß gesetzt und konnte seine Tätigkeit in Eschwege wieder aufnehmen.³⁷

3.5 Hermann Carl Müller: Der Sprachlehrerberuf als politischer Unterschlupf?

Ein ebenfalls in seinem neuen Umfeld offensichtlich gut assimilierter zugewanderter Sprachlehrer war Hermann Carl Müller, der in Quedlinburg und Gatersleben die französische Sprache unterrichtete und dort offenbar benötigt wurde. Der Maire hatte

34 GStA PK, V. HA, Nr. 687, Akten der Polizeipräfektur in Kassel, Jan.–Mai 1810, Bl. 37: Schreiben Nr. 1514 von J. C. A. Legras de Bercagny, Polizeipräfekt in Kassel, an J. J. Siméon, Justizminister, 23.02.1810.

35 Ebenda.

36 GStA PK, V. HA, Nr. 687, Bl. 37: Schreiben Nr. 1508 von J.C.A. Legras de Bercagny, Polizeipräfekt in Kassel, an J. J. Siméon, Justizminister, 21.02.1810.

37 Vgl. u.a. GStA PK, V. HA, Nr. 687: Schreiben Nr. 1479 von J. C. A. Legras de Bercagny, Polizeipräfekt in Kassel, an A. Lacombe, französischer Sprachlehrer in Eschwege, Werradepartement, zu Besuch in Kassel, 14.02.1810.

versäumt, ihn als *Kaiserlich französischen Unterthan allhier* an die höheren Behörden weiterzumelden³⁸:

Schon seit dreÿ und mehreren Jahren hält sich allhier ein junger Mann Hermann Carl Müller auf, der seiner Angabe nach aus Mainz gebürtig, [...], und jetzt etwa 23 Jahr alt ist. Er führt eine stille sehr ordentliche Lebensart, so, daß man nicht die mindeste Klage über ihn zu führen Ursach hat, und nährt sich davon, daß er hier, und an einigen auswärtigen Orten, zum Beÿspiel in Gatersleben in der französischen Sprache und in der Musik Unterricht giebt.

Er ist also hiesiger Stadt, besonders in jetzigen Zeiten, in ersterer Rücksicht sehr nützlich, da es wirklich an solchen Personen fehlt, und es wäre also seine Beÿbehaltung dieserhalb in der Stadt wünschenswerth.

*Da er in der ersten Zeit seines Hierseins ziemlich unbemerkt blieb, auch von Magdeburg hierher gekommen war, so hielt man seine Anwesenheit für unbedenklich.*³⁹

Wer sich nützlich machte, und das war im Fall der zweisprachigen Sprachlehrer nicht schwierig unter den neuen Herrschaftsverhältnissen, wurde nicht so gründlich wie andere nach seiner Herkunft und (politischen) Vergangenheit gefragt.

3.6 Johann Karl Fischer: Barbier und Sprachlehrer?

Die Sprachlehrer fielen der Obrigkeit gelegentlich durch absonderliche Lebenswege auf. So meldete der Polizeipräfekt in Kassel seinem Vorgesetzten einen Johann Karl Fischer, der zwar nicht Sprachlehrer der französischen, sondern der deutschen Sprache war, weil dieser ihm zu vielseitig erschien und seiner Ansicht nach im Laufe seines Lebens miteinander nicht kompatiblen Tätigkeiten nachgegangen war:

38 Der Maire gab zur Entschuldigung an: *Wie ich es mir von jeher zur Pflicht gemacht habe, so[fort] den höheren Behörden von allen etwaigen besondere Vorfällen gehorsamst [Meldung] zu thun, als auch den mit mir in gleichen Dienstverhältnissen stehenden auswärtigen Behörden von fremden Personen, die sich hier aufhalten, und bey denen sowohl in Hinsicht der Conscriptio als sonsten einige Bedenklichkeiten obzuwalten scheinen mögten, Kenntniß zu geben, so wollen Eur Hochwohlgebohrne Hochgeneigtest zu erlauben [...], daß ich über die Anwesenheit eines Kaiserlich französischen Unterthans allhier gehorsamst berichte.* Landeshauptstaatsarchiv Sachsen-Anhalt, Wernigerode, B 26 II. Rep. 28, Nr. 16, Polizeiwesen in Quedlinburg, Bl. 29f.: Schreiben von J. A. Donndorf, Maire in Quedlinburg, Saaledepartement, an W.-C. Gossler, Präfekt in Halberstadt, Saaledepartement, 02.07.1811.

39 Ebenda.

[il est] natifs de Glatz en Silesie prussienne, [et voyage] sous le titre de maitre de langues. [...] Il résulte [de son interrogatoire] qu'il aurait été alternativement Barbier, domestique, maitre de langue allemande et de dessins et qu'il serait parti de Petersbourg pour aller à Paris dans l'intention d'y enseigner cette langue.

*Passe de l'état de barbier ou de domestique à celui de maitre de langues me paraît assez extraordinaires, car il faut pour exercer cette dernière profession des connaissances qu'on ne trouva point chez les gens de cette premières Classe.*⁴⁰

Auch dem Pariser Polizeipräfekten war Fischers Werdegang suspekt, und er hegte Zweifel an der Wahrhaftigkeit der von diesem angebotenen Biographie:

Cet individu, interroger en raison des soupçons qu'il m'a inspirés, a déclaré être maître de langue allemande et de dessin, mais qu'antérieurement il avait été successivement Barbier, valet de chambre ou domestique; et enfin instituteur en Russie où il prétend aussi avoir donné des leçons de langue allemande et qu'il a quitté ce pays en juillet 1811 pour se rendre à Paris à l'effet de s'y perfectionner dans la langue française.

*Ces différentes professions n'ayant aucun rapport entre elles, n'ont fait qu'accroître mes présomptions sur cet individu [...] que je soupçonne d'espionnage.*⁴¹

Interessant erscheint hier, dass Fischer sich von St. Petersburg auf den Weg nach Frankreich machte, um dort als Lehrer der deutschen Sprache seine Französischkenntnisse zu vervollkommen. Möglicherweise plante er langfristig die Erschließung einer weiteren Erwerbstätigkeit. So viel Mobilitätsbereitschaft für den Erwerb der französischen Sprache war jedoch der Polizei suspekt. Fischer konnte zwar nicht der Spionage überführt werden, aber sein biographischer Entwurf erschien der Polizei unglaubwürdig, und er wurde schließlich nach Preußen ausgewiesen.⁴²

40 GStA PK, V. HA, Nr. 692, Akten der Polizeipräfektur in Kassel, Sept. 1811–Juni 1812: Schreiben Nr. 7006 von P. Mercier, Polizeipräsident in Kassel, an J. F. M. de Bongars, 26.12.1811.

41 Ebenda, Schreiben Nr. 7245 von P. Mercier an den Grafen de Pasquier, Polizeipräsident in Paris, 12.02.1812.

42 Ebenda, Schreiben Nr. 7389 von P. Mercier an J. F. M. de Bongars, 04.03.1812.



Abbildung 2: J. M. Voltz, Die neue Europäische Barbierstube, 1813, kolorierte Radierung, Stadtgeschichtliches Museum Leipzig, VS 1811.

Auf der Suche nach Französischlehrern und Sprachlehrern im Allgemeinen finden sich womöglich auch Personen, die nur vorgaben, solche zu sein, wie im Fall des Barbiers Fischer naheliegend erscheint. Dies spricht dafür, dass in der Vorstellungswelt der Zeitgenossen der Sprachlehrer eine fest verankerte Figur des gesellschaftlichen Lebens darstellte. Der Sprachmeister gehörte ebenso wie der Barbier Anfang des 19. Jahrhunderts noch zu den „inneren Bildern“ der Zeitgenossen und zu den

festen Requisiten gesellschaftlichen Lebens⁴³, auch wenn von Seiten der Obrigkeit, wie im Fall Fischer, der Täuschungsverdacht des Polizeivertreters symptomatisch zu werten ist, für die allmählich aufkommende Forderung nach Professionalisierung des Sprachlehrerstands.

3.7 Sprachlehrer mit Nebenerwerb als Geheimagent

Auch wenn Fischer der politischen Polizei suspekt war und in ihm ein Agent fremder Mächte vermutet wurde, so war es derselben Polizei offensichtlich recht, sich selbst der zweisprachigen Kompetenz einiger Sprachlehrer zu bedienen und sie als geheime Polizeiagenten einzusetzen. So versuchte der bereits genannte Léonnard nicht nur eine Anstellung als Polizeikommissar in Uelzen zu finden, um aus seinem brotlosen Dasein als Privatlehrer mit Zugang zur Schulinstitution zu entkommen; er versuchte sich auch als Geheimagent bei der Hohen Polizei zu verdingen.⁴⁴ In Münden gewann der umtriebige Polizeikommissar Haas den Sprachlehrer Friedrich Wilhelm Günther dafür, seine Mitbürger auszuhorchen⁴⁵:

Conformement aux ordres verbeaux [sic!] que V.E. m'a donnés pendant ma dernière presence à Cassel, j'ai réussi de trouver un agent secret. C'est un maitre de langue d'ici nommé Günther. Je sais que cet homme a beaucoup d'attachement au gouvernement, il apprend beaucoup tant par ses ecoliers que dans les auberges qu'il frequente. Je l'ai choisie [sic!] encore puisqu'il est de la classe a frequenter de bonne & de mauvaise société.

Quant à sa recompense je n'ai pas fixé une somme, je lui ai dit que cela dependait de ses renseignements. [...] Comme cet homme risque de perdre tous ses ecoliers en cas qu'on decouvrirait qu'il est agent secret de police, il a accepté seulement cet emploi sous condition que toutes les demarches que V. E. jugeroit necessaire d'ordonner sur

43 Heinz Dieter KITSTEINER, „Iconic turn“ und „innere Bilder“ in der Kulturgeschichte, in: Was sind Kulturwissenschaften? 13 Antworten, hrsg. von dems., München 2004, S. 153–182.

44 Von ihm sind zwei Berichte in den Polizeiarchiven zu finden: Russische Nationalbibliothek, St. Petersburg, F 993 Arch. Westf., K. 16, Nr. 9854–9858, hier Nr. 9854: Schreiben von A. H. Léonnard an J. F. M. de Bongars, 02.02.1813; ebenda, Nr. 9855: Précis individuel et impartial du Caractere, des sentiments Des principales perssonnes de cette Ville; ebenda, Nr. 9856: Tableau de la compagnie des Arquebusiers.

45 Vgl. Russische Nationalbibliothek, St. Petersburg, F 993 Arch. Westf., K. 17, Nr. 10 356–10 399; RNB, St. Petersburg, F 993 Arch. Westf., K. 11, Nr. 5822–5832, hier Nr. 5825: Verhörprotokoll von F. W. Günther, 10.02.1813.

*ses denonciations, seroient executées de la sorte qu'on ne puisse jamais le soupçonner d'être le denonciateur. [...] D'ailleurs en cas qu'on prendroit ici ombrage de lui, on ne profiteroit plus de ses services.*⁴⁶

Tatsächlich liegen Verhörprotokolle von F. W. Günther in den Polizeiakten vor, die lediglich dazu dienen sollten, den Verdacht der Denunziation bei den Mitverhörten von ihm abzuwenden.

Der Übersetzer und Bittschriftenschreiber Heinrich Ludwig Lehmann, der auch zeitweilig als französischer Sprachlehrer in Magdeburg arbeitete⁴⁷, leistete der politischen Polizei ebenfalls Dienste als Geheimagent. Die Ermittlungsakte gegen ihn nach Auflösung des Königreichs Westphalen lässt sogar vermuten, dass er einer Art privater Organisation der politischen Polizei vorstand, die der westphälischen Verwaltung Dienste leistete.⁴⁸ Die Verbindung der Tätigkeit als französischer Sprachlehrer und Polizeiagent in diesen drei Biographien zeugt davon, dass ein Hang zu solcherlei Doppelleben für den Sprachlehrerstand vielleicht nicht gerade repräsentativ, jedoch im Keim vorhanden war.

46 Russische Nationalbibliothek, St. Petersburg, F 993 Arch. Westf., K. 17, Nr. 10 356–10 399, hier Nr. 10394: Schreiben Nr. 55 von Haas an J. F. C. de Bongars, 03.02.1813.

47 Vgl. GStA PK, I. HA, Rep. 91 C., Nr. 1280, Bl. 63: Schreiben von Henndorf, kommandierenden Kapitän der Gendarmerie im Elbdepartement, an J. C. A. Legras de Bercagny, 01.08.1812.

48 GStA PK, I. HA Militär- und Zivilgouvernement für das Land zwischen Weser und Elbe zu Halle bzw. Halberstadt, Rep. 91 C., Nr. 1280, Untersuchung gegen den Rektor Lehmann in Magdeburg, Bd. 1, 1812–1814, insb. Bl. 20–33, Verhörprotokoll des H. L. Lehmanns vom 24.06.1814.



Abbildung 3: Tabakdose, „In vino veritas“, Manufaktur Stobwasser, Braunschweig, 1. Hälfte des 19. Jahrhunderts, Privatsammlung.

Dies erklärt sich vielleicht auch aus der bereits dargestellten schwierigen finanziellen Lage einiger Sprachlehrer und ihrer exponierten Position als Zweisprachige, denen die Mitbürger ihre Beschwerden anvertrauten und die sie gelegentlich baten, für sie Bittschriften aufzusetzen.⁴⁹ An dieser Schnittstelle der Information zwischen Obrigkeit und Gesellschaft lag es möglicherweise nahe, Dienste für mehrere Auftraggeber zu verrichten.

Die Gruppe der Französischlehrer war also recht heterogen, und französische Muttersprachler mit den unterschiedlichsten Werdegängen versuchten mit diesem Kapital auch ein Auskommen als Sprachlehrer zu finden. So versuchte ein Herr Flammant, Besitzer einer Porzellanmanufaktur in Bernburg im Herzogtum Anhalt, auch eine der beiden Französischerlehrerstellen am Kasseler Lyceum und an der Bürger-

49 Vgl. PAYE, „Der französischen Sprache mächtig“ (wie Anm. 6), S. 228–268.

schule zu erhalten.⁵⁰ Der Drucker in der Königlichen Buchdruckerei in Kassel, ein Mann namens Virion, bewarb sich ebenfalls darum.⁵¹

In Schmalkalden war der Französischlehrer Biancourt tätig, von dem man nur weiß, dass er aus Puducherry in Französisch-Indien nach Schmalkalden gekommen war.⁵² Die muttersprachlichen Sprachlehrer waren ausgesprochen mobil, aber nicht alle konnten mit Erfolg Sprachunterricht erteilen. Nicht wenige wechselten in den prekären Berufsstand des Sprachlehrers aus einer misslichen Lebenslage.

4. Der Markt für Sprachlehrbücher

Aufgrund der plötzlichen großen Nachfrage nach der Prestigesprache Französisch tat sich mit der Publikation von Sprachlehrbüchern, Dialogbüchern und Sprachwörterlisten ein weiterer Nebenerwerb für Sprachlehrer auf. Neben Bestsellern wie dem Lehrwerk von Johann Valentin Meidinger hatten auch andere Titel eine Chance. Der Buchmarkt bot für die neuen Dreispitzträger zur Genüge französische literarische Werke, aber auch französische Sprachlehrbücher. Wenn man sich aus der Perspektive des Stellenwerts des Sprachunterrichts an den Schulen dem Buchmarkt nähert, fallen zunächst die Werke für die Jugend auf.⁵³

50 Vgl. GStA PK, V. HA, Nr. 2300, Bl. 8: Schreiben von Flamant, Besitzer einer Porzellanmanufaktur in Bernburg im Herzogtum Anhalt, an J. C. von Leist, 26.11.1811.

51 Vgl. Hessisches Staatsarchiv Marburg, Best. 77a Nr. 1732, Bl. 15: Schreiben von Virion, Druckleger in der Königlichen Buchdruckerei in Kassel, an J. C. von Leist, 02.11.1812.

52 Vgl. ebenda, Bl. 3: Schreiben Nr. 5010 von L. Freiherrn von Hohenhausen, Unterpräfekt in Eschwege, Werradepartement, an den Präfekten des Werradepartements, 09.11.1809.

53 Vgl. u.a. Johann V. MEIDINGER, Erster Unterricht in der französischen Sprache für Kinder, 7. Aufl. Leipzig 1807; Erster Unterricht in der französischen Sprache für Kinder, Wesel 1812; Johann H. P. SEIDENSTÜCKER, Elementarbuch zur Erlernung der französischen Sprache. Erste Abtheilung, 2. Aufl. Dortmund/Leipzig 1812; Französische und deutsche Gespräche. Zum Behuf des Unterrichts in der französischen Sprache, vorzüglich für den Schulgebrauch. Mit Erläuterungen und Anmerkungen der schwersten Wörter und Redensarten, Leipzig 1813.



Abbildung 4: C. G. H. Geißler, Kinder vor dem Stand eines Bilderhändlers, Aquarell, um 1820, Stadtgeschichtliches Museum Leipzig, Gei IX/6.

Nicht allein für die Jugend waren illustrierte ABC-Bücher vorgesehen, wie das „neue deutsche und französische ABC- und Lesebuch, oder Anweisung für Eltern und Erzieher, binnen zwei Monathen ihre Kinder richtig deutsch und französisch lesen zu lehren“ von Seifart.⁵⁴ Auch die Erwachsenenwelt, bei diesem Titel die „Eltern und Erzieher“, wurden durch die Werke für den Spracherwerb der Jugend angesprochen. Tatsächlich lassen sich in der Fülle der Sprachlehrbücher vielfältige Zielgruppen ausmachen – häufig benennen bereits die Titel, wer als Erwerber des Buches gemeint

54 C. ER. SEIFART, Neues deutsches und französisches ABC- und Lesebuch, oder Anweisung für Eltern und Erzieher, binnen zwei Monathen ihre Kinder richtig deutsch und französisch lesen zu lehren, Augsburg 1805.

war, und die Ungelehrten, die Handelsleute, die Reisenden usw. kommen nicht zu kurz.⁵⁵

Einige Titel, die sich an erwachsene Sprachlerner richten, kündigen sich als „Aufrichtiger Franzose“ an, als könne das Lehrwerk noch zuverlässiger als der aufrichtige Sprachlehrer selbst sein Versprechen auf einen schnellen und leichten Erwerb der französischen Sprache einlösen – nämlich hier binnen acht Tagen.⁵⁶ Andere Titel wagen die Prognose, in zwei Monaten für die Beherrschung der französischen Sprache zu sorgen.⁵⁷

Es gab genügend Zeitgenossen, die notfalls auch die französische Sprache ohne Hilfe oder Anleitung eines Sprachmeisters lernen zu können glaubten, wie einige Buchtitel es vermuten lassen.⁵⁸ Wie weit diese mit ihren Sprachwörterlisten und fiktiven Dialogen kamen, lässt sich nicht mehr nachvollziehen; die Vermutung, dass sie weniger erfolgreich waren, als die Buchtitel es versprochen, drängt sich auf.

Dass man beim Selbststudium ohne Sprachlehrer durchaus nicht gefeit vor Verzweiflung war, berichtet der Zeitgenosse Friedrich Nagel, selbst zeitweilig Privatlehrer:

Der Bevollmächtigte des Marschalls Massena nun war ein Notar aus Paris, Namens Leidier, ein alter, gutmüthiger Bürgersmann [...] Ich [...] erfuhr von ihm, dass er seit drei Wochen mit der Erledigung seiner Aufträge noch nicht einmal einen An-

55 Vgl. u.a. Trucheman, oder französischer Dollmetscher, mit der Aussprache, für Bürger und Bauern, 2. Aufl. Lüneburg 1804; Johann David Gotthilf WEILER, Petite grammaire raisonnée, oder kurze Sprachlehre für Jedermann, der die französische Sprache bald und doch gründlich kennen lernen will, nebst einem Anhang von Gesprächen, 2. Aufl. Ulm 1805; Wie lernt man die französische Sprache ohne Lehrer in kurzer Zeit verstehen, sprechen und schreiben? Ein Noth- und Hülfsbüchlein, Bremen 1809; Nützliche Anweisung, wie die nöthigsten und allgemeinsten Worte und Redensarten, nach der französischen Mundart, soviel möglich, mit deutschen Buchstaben ausgesprochen werden müssen, zum Unterricht für diejenigen, die französischen Buchstaben und deren Aussprache nicht erlernt haben, und sich doch das nöthigste zu ihrem Gebrauch bekannt machen wollen, Köln 1812; Christian August Lebrecht KÄSTNER, Neue Anweisung, die am häufigsten vorkommenden Wörter und abweichenden Redensarten in der französischen Sprache sich bald und leicht geläufig zu machen, Leipzig 1813.

56 Der aufrichtige Franzose, oder die Kunst in acht Tagen französisch sprechen zu lernen, 3. Aufl. München 1813.

57 Christian August Lebrecht KÄSTNER, Kunst in zwey Monaten französisch lesen, schreiben und sprechen zu lernen, 2. Aufl. Leipzig 1807.

58 Der französische Nothhelfer für Ungelehrte: Oder kurzgefaßte Anleitung mit leichter Mühe, in kurzer Zeit, u. ohne Sprachmeister franz. sprechen zu lernen, um sich wenigstens im Nothfalle verständl. machen zu können, 3. unveränd. Aufl. Rudolstadt 1811.

*fang hatte machen können, weil er kein Wort Deutsch verstand, als etwa ‚bedanke, bedanke‘, und Niemand im Hause Französisch sprach. Meidingers Grammatik für Franzosen, welche Deutsch lernen wollen, lag wohl aufgeschlagen vor ihm auf dem Tische, doch wollte nichts daraus in den mehr als sechzigjährigen französischen Kopf. Der alte Prälat Bergmann, der im Klostergebäude sein Lebensende erwartete, hatte zwar durch Selbstunterricht noch so viel Französisch gelernt, dass er sich über alltägliche Dinge nothdürftig in dieser Sprache verständigen konnte; doch wehe dem Franzosen, der ohne Sprachlehrer Deutsch lernen soll!*⁵⁹

Mit Blick auf die Sprachlehrer, die die Buchsparte „Selbststudiums-Sprachlehrwerke“ für sich als Nebenerwerbszweig entdeckten, fragt sich, ob sich dies nicht als existentieller Trugschluss herausstellte: Dieser Typus Lehrwerke könnte ihnen nämlich die Existenzgrundlage entzogen haben, die sie mit Unterrichtsstunden bestritten. Sie entzogen ihrem Berufsstand sicherlich einige Schüler. Aber selbst für Kinder versprachen manche Lehrwerke, dass Mütter ohne Vorkenntnisse der französischen Sprache ihre Kinder darin unterrichten könnten, so wie im Fall des Titels „Erster Unterricht in der französischen Sprache für Kinder, oder Vorübungen zur leichten u. schnellen Erlernung des mündlichen Ausdrucks im Französischen, für Schulen und zum Privatunterricht, auch für Mütter, welche, ohne Fertigkeit in dieser Sprache zu besitzen ihre Kinder selbst darin unterrichten wollen“.⁶⁰ Der Französischspracherwerb wurde offensichtlich zu einer intergenerationellen Angelegenheit.

Etwa ab dem Jahre 1812 rückte eine andere Sprache in den Blickpunkt der Westphalen, die nun im Sortiment der Buchhändler und -drucker mit der französischen Sprache konkurrierte. Spätestens mit der Nachricht vom Scheitern des Russlandfeldzugs Napoleons wurden russische Soldaten erwartet. Als Vorkehrung für den bevorstehenden politischen Machtwechsel in Europa wandten sich die westphälischen Staatsbürger nun der russischen Sprache zu, was sich auch anhand des Buchmarktes für Russisches festhalten lässt.⁶¹

59 Dr. Friedrich Gottlieb NAGEL, *Kriegsbilder aus der Heimath, hauptsächlich aus Halberstadt, Magdeburg und der Umgegend. Zur Erinnerung an die denkwürdigen Jahre 1806–1815*, Halberstadt 1848, S. 194f.

60 J. F. SCHAFFER, *Erster Unterricht in der französischen Sprache für Kinder, oder Vorübungen zur leichten u. schnellen Erlernung des mündlichen Ausdrucks im Französischen, für Schulen und zum Privatunterricht, auch für Mütter, welche, ohne Fertigkeit in dieser Sprache zu besitzen ihre Kinder selbst darin unterrichten wollen*, Hannover 1813.

61 Vgl. PAYE, „Der französischen Sprache mächtig“ (wie Anm. 6), S. 180–227.

Die westphälischen Staatsbürger waren 1807 nicht genötigt worden, Französisch zu erlernen; sie ergriffen selbst die Initiative, kauften französische Literatur, nahmen bei privaten französischen Sprachlehrern Unterrichtsstunden oder besorgten sich Sprachlehrbücher für das Selbststudium. Spätestens 1813 richteten sie ihr Interesse allerdings auf die russischen Sprachwörterbücher: Sie verfolgten genau, was ihnen durch die Politik der Großmächte blühte. Im Demonstrieren ihrer Bereitschaft zum Französisch- oder zum Russischlernen wurden häufig Sympathiebekundungen transportiert und politische *couleurs* bekannt.

Mit dem nachlassenden Interesse an der französischen Sprache verloren die Französischlehrer auch ihren einstigen Stellenwert in der königlich-westphälischen Gesellschaft. Nach 1813 waren sie nicht mehr so gefragt, und Scheller lässt in seiner satirischen „Jeromiade“ einen *Franzmann* klagen:

*Ein Franzmann selbst verzweifelt hier
Zu finden ferner noch Quartier
In Deutschland, und sein täglich Brodt,
Und singet seine grosse Noth:
[...] Les actrices, bateleurs,
Colporteurs, danseurs de corde,
Porte-balles et la horde
Des ménétriers voyageurs,
Les régens, les gouvernantes,
Les paillardes bien piquantes,
Les financiers écorcheurs,
Maîtres de la langue même
Sont chassés à la Bohème –
Comme les législateurs!⁶²*

Die Sprachlehrer werden in dieser Aufzählung parasitärer und dubioser französischer Einwanderer fast ganz am Ende aufgeführt. Ihre Hinausbeförderung wird noch durch ein *même* verstärkt, als sei ihr Fall besonders verwunderlich, hatten sie doch bei den Westphalen mit deren Wunsch, die französische Sprache zu erlernen, eine geraume, wenn auch nunmehr verstrichene Zeit, ihr Auskommen gehabt.

Über die nun arbeitslosen französischen Sprachmeister schreibt auch der Autor des Pamphlets „Die Garküche an der Fulda“:

62 Karl SCHELLER, Die Jeromiade: in sieben Gesängen und einer Apotheose, Patholpoli [i.e. Leipzig] apud Gelastinum Severum [i.e. Cnobloch] 1814, S. 203f., URN: <http://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:bvb:12-bsb101118800-7> Zugriff vom 28.03.2012).

Bei der Revüe der teutschen Kaffeehäuser stand das Verdellertsche vormalis oben an, wegen der Nähe des Schlosses. [Zeitweilig war es nur für Casino-Mitglieder zugänglich.] Jetzt aber steht es jedem wieder offen, nur fehlt es noch an Gesellschaft; [...]. Außerdem ist es das Café des malheureux, welches nur noch von brodlosen, hier employrt gewesenen Ausländern und stundenfreien französischen Sprachmeistern besucht wird⁶³

Demnach konnten die französischen Sprachlehrer spätestens ab Oktober 1813 brot- und arbeitslos ihren *Café aux larmes* im *Café des malheureux* trinken und den vergangenen goldenen Zeiten nachtrauern, wenn sie nicht schon abgereist waren.

5. Fazit

Die Sprachlehrer standen von jeher an exponierter Stelle: Sie stellten den Zugang zur Fremde, in diesem Fall zu den neuen politischen Machthabern, her. Als die Zeitgenossen sich noch mit großem Enthusiasmus daran machten, Französisch zu erlernen, befanden sie sich an vorderster Stelle. Als aber die politischen Vorzeichen sich änderten, waren sie als Zielscheibe der Abwehrreaktion gegenüber den Franzosen sehr exponiert. Nach 1813, parallel zu den Sprachreinigungstendenzen für französische Fremdwörter aus der deutschen Sprache⁶⁴, wurde das Stereotyp des Sprachlehrers immer weiter tendenziös kultiviert und übertraf teilweise die Buntscheckigkeit, die dem Berufsstand real anhaftete. Damit geriet der Sprachmeister alten Typus immer weiter ins Abseits.

Die westphälische Obrigkeit setzte für ihre Intensivierung des Französischunterrichts im Übrigen mehr und mehr auf die akademisch gebildeten als auf die muttersprachlichen Sprachlehrer. Auch dies wird zur Professionalisierung des Berufstandes beigetragen haben.

63 ANONYMUS, Die französische Garküche an der Fulde, Erstes Gericht. Oder?? Neuestes Gemählde der Residenzstadt Cassel, wie sie noch im Jahr 1813 und wie sie gegenwärtig nicht mehr ist, Erstes Heft. Ein Pendant zur geheimen Geschichte von Westphalen, St. Petersburg 1814, S. 74.

64 Heinrich KEIM, „Savoir vivre“ – Französische Einflüsse in westphälischer Zeit, in: König Jérôme und der Reformstaat Westphalen. Ein junger Monarch und seine Zeit im Spannungsfeld von Begeisterung und Ablehnung, hrsg. von Helmut Burmeister/Veronika Jäger, Hofgeismar 2006, S. 129–160, hier S. 151.

BARBARA KALTZ

Vom *maître de langues vivantes* zum *professeur titulaire*. Zur allmählichen Professionalisierung des Berufsstandes in Frankreich im 19. Jahrhundert

Was den Status der Sprachmeister in der Frühen Neuzeit anbelangt, wird gern darauf verwiesen, dass sie auf einer Stufe mit den Tanz- und Fechtmeistern standen, und zumindest für Frankreich trifft das weitgehend auch noch bis ca. 1840 zu.¹ Das Ansehen französischer Sprachmeister war im frühen 19. Jahrhundert weiterhin gering, ihre Entlohnung noch geringer. An manchen *Collèges royaux* wurde ab 1821 fakultativer Unterricht in neueren Fremdsprachen eingerichtet, allerdings nur auf besonderen Antrag der Eltern, die in der Regel auch für die Entlohnung der Sprachmeister aufkommen mussten; der Unterricht durfte zudem nur in den Freistunden der Schüler stattfinden.² 1829 wurde beschlossen, den Fremdsprachenunterricht an den *Collèges royaux* stärker auszubauen und dafür Sprachmeister als *chargés de cours* einzustellen.³ Joseph Savoye (1802–1869), selbst Deutschlehrer am *Collège royal Louis-le-Grand* in Paris, erläuterte noch 1846 zum Status dieser Hilfslehrer:

1 Vgl. Paul LÉVY, *La langue allemande en France. I: Des origines à 1830*, Lyon 1950. Die deutsche Sprache in Frankreich. I: Von den Anfängen bis 1830 (Fremdsprachen in Geschichte und Gegenwart 11.1), übersetzt und bearbeitet von Barbara KALTZ, Wiesbaden 2013, S. 225f.

2 Michel ESPAGNE/Françoise LAGIER/Michael WERNER, *Philologiques II: Le maître de langues. Les premiers enseignants d'allemand en France (1830–1850)*, Paris 1991, S. 24.

3 Vgl. Paul LÉVY, *La langue allemande en France. II: De 1830 à nos jours*, Lyon 1952, S. 43f. [Deutsche Ausgabe i.Vorb.]; Jacques BRETHOMÉ, *Le professeur d'allemand, 1850–1880. La longue marche vers l'intégration dans le corps enseignant*, in: *Histoire de l'éducation 106: L'enseignement de l'allemand XIX^e–XXI^e siècles (2005)*, S. 41–69 [auch online].

Les professeurs de L[angues] V[ivantes] ne sont pas, à vrai dire, comptés dans les rangs de l'enseignement public; le titre de professeur ne leur appartient pas, et si on le leur concède dans l'usage, ce n'est que par pure courtoisie. Ils ne sont pas nommés par le Roi, mais simplement chargés par le Ministre, et amovibles, si l'on peut s'exprimer ainsi, selon le bon plaisir d'un seul homme.⁴ Enfin, ils n'ont pas droit à une pension. („Die Fremdsprachenlehrer gehören nicht eigentlich zum Lehrkörper im öffentlichen Schulwesen; der Titel eines Lehrers steht ihnen nicht zu, und wenn man sie dennoch als Lehrer bezeichnet, so geschieht das aus reiner Höflichkeit. Sie erhalten keine Ernennung durch den König, sondern lediglich einen Lehrauftrag des Ministers, der gewissermaßen nach Belieben auch ihre Entlassung verfügen kann. Endlich haben sie auch keinen Pensionsanspruch.“)⁵

Ausländer, die damals in Frankreich als Hilfslehrer für Deutsch eingestellt werden wollten, mussten einen Studienabschluss einer deutschen Universität oder auch nur ihre Herkunft aus dem deutschsprachigen Raum nachweisen. Erst ab Ende der dreißiger Jahre, als die lebenden Sprachen nach langen Auseinandersetzungen zwischen Gegnern und Befürwortern des neusprachlichen Unterrichts als Pflichtfächer an Sekundarschulen etabliert wurden, war für die Einstellung als Fremdsprachenlehrer ein in Frankreich erworbener Abschluss erforderlich⁶, zunächst das *Baccalauréat* bzw. die *Licence ès lettres*, ab 1842 die erfolgreiche Teilnahme an der neu eingerichteten⁷ zentralen staatlichen Auswahlprüfung (*Concours*) für das *Certificat d'aptitude à l'enseignement*

4 Sehr aufschlussreich hierzu ist der Bericht über die Auswahlprüfung im Jahr 1844, den Heinrich SEUFFERT als Pariser Korrespondent für die Augsburger Allgemeine Zeitung verfasste: *Der Concurs für deutsche Sprachlehre, der seit vierzehn Tagen etwa in der Sorbonne, unter der Leitung des Hrn. Matter vor sich ging, wurde gestern beendet. Die Teilnehmer waren zahlreich, und der Zudrang erklärt sich aus dem Umstand, dass die schon genannten, aber nicht eigens geprüften Professoren, vom nächsten Jahre an, durch willkürlich ministeriellen Erlass ihrer Stelle enthoben werden können, wenn sie nicht auf dem Wege des Concursus des von ihnen bisher bekleideten Amtes würdig befunden wurden [...].* Wiederabdruck in Camille PITOLLET, *L'agrégation d'allemand en 1844*, in: *Revue germanique* 6/3 (1910), S. 191–194. – Auszüge des Berichts sind in LÉVY, *La langue allemande en France II* (wie Anm. 3), S. 77f. nachzulesen, wo auch darauf hingewiesen wird, dass PITOLLET irrtümlich von der *Agrégation* spricht, die 1844 noch gar nicht eingerichtet worden war.

5 Henri-Charles-Joseph SAVOYE, *Considérations sur l'état de l'enseignement des langues vivantes dans les collèges de France [...]*, Paris 1846, S. 20; zit. in LÉVY, *La langue allemande en France II* (WIE ANM. 3), S. 75.

6 LÉVY, *La langue allemande en France II* (wie Anm. 3), S. 77. Ausländische Bewerber konnten berücksichtigt werden, wenn der jeweilige Erziehungsminister die von ihnen vorgelegten ausländischen Universitätsabschlüsse als gleichwertig anerkannt hatte.

7 Mit Erlass vom 2. November 1841.

des langues vivantes. 1849 wurde beschlossen, das (noch anspruchsvollere) Auswahlverfahren der *Agrégation* nun auch für neuere Sprachen einzuführen.⁸ Während in den Anfangsjahren des Zweiten Kaiserreichs wieder der Nachweis des *Baccalauréat* ausreichte, wurde für die Festanstellung ab 1860 erneut das *Certificat d'aptitude* verlangt. Wer die Ernennung zum *professeur titulaire* anstrebte, die vor allem an Schulen in Paris mit besseren Bedingungen und einem höheren Gehalt verbunden war, musste ab 1864 die *Agrégation* nachweisen.⁹

Von den in der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts in großer Zahl nach Frankreich (vor allem nach Paris) ausgewanderten Deutschen¹⁰ strebten etliche eine Tätigkeit als Sprachmeister an, um auf diese Weise zumindest einen bescheidenen Lebensunterhalt zu sichern. Aus der Untersuchung von Espagne, Lagier und Werner, die auf einer Auswertung der in den *Archives Nationales* erhaltenen Personalakten von Lehrkräften für Deutsch an öffentlichen Sekundarschulen in Frankreich beruht, geht zum einen hervor, dass im Zeitraum 1830–1850 rund 40 Prozent der Sprachmeister aus Deutschland stammten¹¹, und zum anderen, dass diese meist erheblich bessere Qualifikationen aufweisen konnten als ihre französischen Kollegen, die damals Deutschunterricht erteilten.¹² So hatten Donndorf, Fischer, Hallberger, Semmig, Minssen,

8 *Agrégation de langues vivantes*; für die *Belles-Lettres* bestand ein solches Auswahlverfahren bereits seit 1766. Zur Geschichte der *Agrégation* im Fach Deutsch vgl. Paul Lévy, *L'agrégation des langues vivantes*, in: *L'Éducation Nationale* 11 (17.4.1947), S. 8; *L'Éducation Nationale* 12 (24.4.1947), S. 8f.; DERS., *La langue allemande en France II* (wie Anm. 3), S. 79f.

9 Ausführlich hierzu Paul GERBOD, *Enseignement*, in: *Dictionnaire du Second Empire*, hrsg. von Jean TULARD, Paris 1995, S. 482–492.

10 Mareike KÖNIG, *Brüche als gestaltendes Element: Die Deutschen in Paris im 19. Jahrhundert*, in: *Deutsche Handwerker, Arbeiter und Dienstmädchen in Paris. Eine vergessene Migration im 19. Jahrhundert*, hrsg. von Mareike KÖNIG, München 2003, S. 9–26; hier S. 15: „Die Schätzungen über die Anzahl der Deutschen oder deutschsprachigen Personen in Paris in den Jahren vor der Revolution von 1848 gehen erheblich auseinander. Die niedrigste Schätzung liegt bei 30000, die höchste bei über 120000.“ – Thomas LANGE, *Vaterlandslos in zwei Nationen – Alexander Büchners Weg zwischen Deutschland und Frankreich*, in: *Quellen und Forschungen zur hessischen Geschichte* 167 (2012), S. 412–583, hier S. 453, spricht für den Zeitraum 1831–1869 von „ca. 30–60.000 Deutschen“ in Paris.

11 Es handelt sich um insgesamt ca. 135 Personalakten. Vor der Einführung des *Certificat d'aptitude* lag der Prozentsatz der deutschen Emigranten unter den Sprachmeistern sogar noch höher; vgl. ESPAGNE/LAGIER/WERNER, *Philologiques II* (wie Anm. 2), S. 41. – Im Zeitraum von 1850 bis 1880 sank der Anteil der Deutschen auf rund 25 %; BRETHERMÉ, *Le professeur d'allemand* (wie Anm. 3), S. 45, Anm. 2.

12 Vor allem Philologen waren stark vertreten. – Ähnliches berichtet für den Zeitraum 1850–1880 Jacques BRETHERMÉ, *La langue de l'autre. Histoire des professeurs d'allemand des lycées (1850–1880)*, Grenoble 2004, S. 90.

Oppert und Sklower, auf die nachstehend ausführlicher eingegangen wird, an deutschen Universitäten promoviert, bevor sie nach Frankreich gingen.¹³ Die beiden letztgenannten repräsentieren wie Springer und Bacharach, von denen ebenfalls noch die Rede sein wird, die Gruppe deutschsprachiger Juden unter diesen Sprachmeistern.¹⁴

Karl Hillebrand (1829–1884), der 1849 als politischer Flüchtling nach Frankreich kam, sich zunächst als Sprachmeister durchschlug und später erfolgreich Karriere im französischen Staatsdienst machte – er brachte es zum Schulinspektor und Prüfer bei der *Agrégation* und wurde 1863 sogar auf einen Lehrstuhl für fremdsprachige Literatur berufen¹⁵ – schrieb 1873 im Rückblick auf seine Erfahrungen in Frankreich: *Nur ein Mensch, der am Verhungern ist, [kann] sich in den Galeerendienst der Pädagogie begeben.*¹⁶ Gerade für die deutschstämmigen Sprachmeister in Frankreich war die ‚Pädagogie‘ in der Tat meist ein ‚Galeerendienst‘. Am Beispiel ausgewählter Fälle von Deutschen, die vor 1850 nach Frankreich ausgewandert waren und dort in öffentlichen Schulen Unterricht in ihrer Muttersprache erteilten, wird im Folgenden näher ausgeführt, wie die allmähliche Professionalisierung¹⁷ des Berufsstandes der Sprachmeister in Frankreich verlief.¹⁸

Sprachlehrer aus Berufung waren unter ihnen kaum zu finden. Eine bemerkenswerte Ausnahme¹⁹ ist Bernhard August Eberhard Arnold (1821–1889). Er hatte in Württemberg einen Studienabschluss als ‚Präzeptor‘ erworben, bevor er um 1842

13 Weitere Beispiele in ESPAGNE/LAGIER/WERNER, *Philologiques II* (wie Anm. 2), S. 43.

14 LÉVY, *La langue allemande en France II* (wie Anm. 3), S. 13; ESPAGNE/LAGIER/WERNER, *Philologiques II* (wie Anm. 2), S. 53–57.

15 Hillebrand wurde 1849 wegen seiner Teilnahme an der Badischen Revolution in Rastatt inhaftiert. Nach gelungener Flucht war er zunächst mehrere Jahre lang Hilfslehrer für Deutsch in Bordeaux, wo er auch ein Studium der Philologie, Geschichte und Literatur absolvierte. Zwei Jahre nach seiner Promotion an der Sorbonne wurde er 1863 auf den Lehrstuhl für fremdsprachige Literatur an der Universität Douai berufen, den er bis zum Ausbruch des Deutsch-Französischen Kriegs innehatte.

16 Karl HILLEBRAND, *Frankreich und die Franzosen in der zweiten Hälfte des XIX. Jahrhunderts: Eindrücke und Erfahrungen*, Berlin 1873 [auch online], S. 83. – Seine auf Hochschullehrer bezogene Aussage trifft für das Sekundarschulwesen noch in weit stärkerem Maße zu.

17 Vgl. hierzu BRETHERMÉ, *La langue de l'autre* (wie Anm. 12), S. 6f.

18 Zu den Deutschlehrern in Frankreich im 19. Jahrhundert, insbesondere den bekannteren wie Édouard-Henri-Emmanuel Adler-Mesnard, Henri-Charles-Joseph Savoye, Alexander Büchner und Joseph-Numa Charles vgl. LÉVY, *La langue allemande en France II* (wie Anm. 3); ESPAGNE/LAGIER/WERNER, *Philologiques II* (wie Anm. 2); LANGE, *Vaterlandslos in zwei Nationen* (wie Anm. 10); BRETHERMÉ, *La langue de l'autre* (wie Anm. 12) und DERS., *Le professeur d'allemand* (wie Anm. 3).

19 ESPAGNE/LAGIER/WERNER, *Philologiques II* (wie Anm. 2), S. 96, 98f., 184; BRETHERMÉ, *La langue de l'autre* (wie Anm. 12), S. 124, 193.

nach Frankreich auswanderte. Nach kurzer Tätigkeit als Hilfslehrer für Deutsch, Englisch und Italienisch an einer Privatschule, dem *Prytanée* von Menars [Dép. Loir-et-Cher], wurde er 1843 *chargé de cours* für Deutsch am *Collège royal* in Tours, gab die Stelle jedoch bereits im folgenden Jahr unter Hinweis auf das zu niedrige Gehalt auf.²⁰ Nachdem er 1846 das Auswahlverfahren für das *Certificat d'aptitude* bestanden hatte, wurde er zum Deutschlehrer in Orléans ernannt; ein Jahr später trat er wiederum zurück und ging als Hauslehrer nach Irland und England, um dort das *Certificat d'aptitude* für Englisch vorzubereiten. 1853 bestand Arnold die Lehramtsprüfung für Französisch und Englisch in Württemberg; danach unterrichtete er zwanzig Jahre lang am *Lycée* von Clermont-Ferrand und legte in dieser Zeit noch weitere Prüfungen ab, das *Certificat d'aptitude* für Englisch (1863) und die *Agrégation* für Deutsch (1868).

Georg Ernst Kley (1785–?) war nach dem Studium der evangelischen Theologie in Hessen bereits um 1810 nach Frankreich ausgewandert, wo er zunächst einige Jahre als Pastor im elsässischen Gunsbach tätig war. Später unterrichtete er Deutsch am *Collège* und an der *École Normale* in Colmar (1832–1844).²¹ Kley ist auch als Verfasser von Deutschlehrwerken hervorgetreten.²² Seine finanzielle Lage blieb bis zum Ende seiner Unterrichtstätigkeit äußerst prekär, so dass er im Alter nur die Wahl zwischen ‚Elend‘ und ‚Verzweiflung‘ hatte:

J'ai 65 ans; mes cheveux ont blanchi par l'âge par 50 ans de services continus dans l'enseignement, dont 12 dans l'enseignement public en qualité de professeur de langue et de littérature allemande au collège et à l'École Normale du Haut-Rhin. [...] J'ai la conviction d'avoir rempli mes devoirs dans toutes les positions de ma vie et cependant je me trouve aujourd'hui, au terme de ma longue et laborieuse carrière, en butte à toutes les privations, n'ayant que l'alternative de la misère ou du désespoir. („Ich bin 65 Jahre alt; in den 50 Jahren ununterbrochenen Dienstes als Lehrer ist mein Haar weiß geworden; zwölf Jahre lang habe ich im öffentlichen Unterrichtswesen als Lehrer für deutsche Sprache und Literatur am *Collège* und an der *École Normale* des Départements Oberrhein gedient.

20 ESPAGNE/LAGIER/WERNER, *Philologiques II* (wie Anm. 2), S. 184.

21 ESPAGNE/LAGIER/WERNER, *Philologiques II* (wie Anm. 2), S. 49, 213.

22 Georg Ernst KLEY, *Enseignement élémentaire, partie française-allemande*. Colmar o.J.; *Vocabulaire étymologique des racines allemandes avec leurs dérivés classés par familles et leur signification française en regard*. Colmar 1841; *Exercices sur des dérivés de la langue allemande contenus dans le Vocabulaire étymologique des racines allemandes, avec les homophones de cette langue, traduits en français [...]*. Colmar 1841; *Méthode intuitive, comparative, élémentaire, appliquée à l'étude des langues française et allemande [...]* Anschaulich-vergleichende Lehrart der Anfangsgründe, angewandt auf die Erlernung der französischen und deutschen Sprache, Colmar 1836.

Ich bin mir gewiss, meine Pflichten stets erfüllt zu haben, und dennoch sehe ich mich am Ende meiner langen, mühsamen Laufbahn nun Entbehrungen aller Art ausgesetzt, und es bleibt mir nur die Wahl zwischen Elend und Verzweiflung.“²³

In Colmar war übrigens auch der später in Deutschland als Journalist, Schriftsteller und Politiker hervorgetretene Karl Theodor Grün (1813–1887) von 1839 bis 1841 als Sprachmeister für Deutsch tätig; er war 1838 geflüchtet, um dem Militärdienst zu entgehen.²⁴

Maximilian Donndorf (1805–1838), der in Göttingen promoviert worden war, gehört ebenfalls zu den Vertretern der ‚ersten Generation von Deutschlehrern‘²⁵, die bereits vor der Einrichtung der Auswahlverfahren in Frankreich an öffentlichen Schulen unterrichteten. Donndorf, der als Korrespondent für mehrere deutsche Zeitungen in Paris arbeitete, bewarb sich Ende der zwanziger Jahre als Hilfslehrer für Deutsch im Schuldienst, im Unterschied zu Arnold allerdings wohl ausschließlich aus finanziellen Gründen. 1829 erhielt er eine Anstellung am Pariser *Collège Charlemagne*²⁶, wurde jedoch einige Jahre später aufgrund seiner schweren psychischen Erkrankung entlassen und ging nach Deutschland zurück, wo er 1838 in Frankfurt gestorben ist.

Wenige Jahre nach Donndorf hatte Heinrich Bacharach (1811–1878) Deutschland verlassen.²⁷ Er gehört zu der relativ kleinen Gruppe deutscher Sprachmeister, die sich ohne einschlägige in Frankreich erworbene Qualifikationen (*Baccalauréat*, *Certificat d'aptitude*, *Agrégation*) dauerhaft als Deutschlehrer im französischen Staatsdienst etablieren konnten. Nach dem Studium in Gießen unterrichtete er ab 1835 Deutsch am *Collège royal Bourbon* und an der *École des ponts et chaussées* in Paris, an der er bis zu seinem Tod tätig war;²⁸ darüber hinaus wirkte er als Prüfer für Deutsch an der Militär-

23 Schreiben an Louis Napoleon Bonaparte vom 10. April 1850; A.N. F¹⁷/21025, zit. in ESPAGNE/LAGIER/WERNER, *Philologiques II* (wie Anm. 2), S. 49f.

24 ESPAGNE/LAGIER/WERNER, *Philologiques II* (wie Anm. 2), S. 52, 190.

25 ESPAGNE/LAGIER/WERNER, *Philologiques II* (wie Anm. 2), S. 42.

26 ESPAGNE/LAGIER/WERNER, *Philologiques II* (wie Anm. 2), S. 51, 187. Im Schuljahr 1833/34 besuchten insgesamt 55 Schüler den Deutschunterricht am *Collège Charlemagne*, wo noch 1837 im Lehrplan nur eine einzige Wochenstunde für Deutsch vorgesehen war; ESPAGNE/LAGIER/WERNER, *Philologiques II* (wie Anm. 2), S. 70.

27 ESPAGNE/LAGIER/WERNER, *Philologiques II* (wie Anm. 2), S. 43.

28 ESPAGNE/LAGIER/WERNER, *Philologiques II* (wie Anm. 2), S. 184; vgl. auch den Eintrag zur Akte F¹⁴/2947 in Martine ILLAIRE/Vincent DOOM, A.N., Ministère des Travaux publics. Dossiers de pension du personnel des Travaux publics. Répertoire alphabétique, Paris 2011 [online].

schule Saint-Cyr und an der *École polytechnique*.²⁹ Bacharach machte sich auch einen Namen als Übersetzer³⁰ und als Verfasser von Deutschlehrwerken.³¹

Ludwig [Louis] Liebermann, 1816 im schwäbischen Ichenhausen geboren, hatte Bayern bereits 1835 aus politischen Gründen verlassen. Ab 1844 war er als Sprachmeister für Deutsch in mehreren Provinzstädten tätig³²; 1860 wurde er als Hilfslehrer für Deutsch an das *Lycée* in Marseille versetzt, wo er bis zu seiner Pensionierung 1879 unterrichtete.³³ Im Unterschied zu vielen anderen deutschstämmigen Lehrern war Liebermann in Marseille durchaus beliebt; dem Bericht eines Schulinspektors ist zu entnehmen, dass es ihm sogar gelang, seine Schüler im Deutschunterricht zum Sprechen zu bewegen.³⁴

Weniger erfolgreich war Adolf Laun (1807–1881) als Sprachmeister in Frankreich. Laun stammte aus Bremen und war in Göttingen promoviert worden, bevor er 1837 nach Bordeaux ging und dort als *chargé de cours* für Deutsch am *Collège royal* und als Privatlehrer tätig war. 1842 trat er im ersten Auswahlverfahren für das *Certificat d'aptitude* an, bestand die Prüfung jedoch nicht.³⁵ Im Schuljahr 1844/45 berichtete ein Schulinspektor, Laun sei trotz der geringen Schülerzahl kaum in der Lage, im Unterricht für die gebotene Ordnung und Aufmerksamkeit zu sorgen.³⁶ 1846 gab Laun seine Stelle in Bordeaux auf; er kehrte nach Deutschland zurück, war als Deutsch- und

29 Angelo de GUBERNATIS, *Dictionnaire international des écrivains du jour*. Bd. I, Florenz 1891 [auch online], S. 117.

30 La physiognomie [...], Paris 1841 [Übersetzung von Lavater, Physiognomie]; Le Faust de Goethe, Paris 1873.

31 Heinrich BACHARACH, *Cours de thèmes allemands à l'usage des divers établissements, accompagnés de vocabulaire*, Paris 1849, 12. Aufl. 1873, 1874; *Grammaire allemande à l'usage des divers établissements d'instruction publique, à l'usage des classes supérieures*, Paris 1849, 14. Aufl. 1886; *Grammaire abrégée de la langue allemande à l'usage des classes élémentaires*, Paris 1851, 15. Aufl. 1887; *Leçons de langue allemande aux aspirants à l'École polytechnique et Saint-Cyr*, Paris 1851, 3. Aufl. 1855. – Er veröffentlichte auch ein Lehrwerk zur Vorbereitung auf Auswahlprüfungen für den öffentlichen Dienst: I. *Cours complet de préparation littéraire à l'usage des aspirants aux écoles du gouvernement*. I. *Composition française*, Paris 1850; II. *Précis de l'histoire de France [...]*, 2. Aufl. Paris 1852; III. *Précis de géographie*, 2. Aufl. Paris 1850. – Angaben nach Alain CHOPPIN (Hrsg.), *Les manuels scolaires en France de 1789 à nos jours*. 5. *Les manuels d'allemand*, Paris 1993, S. 63 und 65.

32 Vitry-le-François, Compiègne, Saint-Dizier, Vassy, Nancy, Meaux und Tarbes; in den beiden letztgenannten Städten übernahm er auch den Englischunterricht.

33 ESPAGNE/LAGIER/WERNER, *Philologiques II* (wie Anm. 2), S. 195; BRETHOMÉ, *La langue de l'autre* (wie Anm. 12), S. 93, 195.

34 A.N. F¹⁷/21184, zit. in BRETHOMÉ, *La langue de l'autre* (wie Anm. 12), S. 224.

35 ESPAGNE/LAGIER/WERNER, *Philologiques II* (wie Anm. 2), S. 195.

36 A.N. F¹⁷/21736, zit. in ESPAGNE/LAGIER/WERNER, *Philologiques II* (wie Anm. 2), S. 77.

Französischlehrer tätig und machte sich mit Übertragungen französischer Literatur einen Namen als Übersetzer.³⁷

Hallberger, Sklower, Springer und Oppert sind Beispiele deutscher Emigranten, die in den vierziger Jahren des 19. Jahrhunderts erfolgreich am Auswahlverfahren für das *Certificat d'aptitude* teilnahmen und daraufhin feste Stellen als Deutschlehrer im französischen Schuldienst erlangten. Friedrich Emmanuel Hallberg[er] (1800–1872) war nach der Promotion in Tübingen zunächst Pastor und Schulinspektor in Württemberg. Ende der dreißiger Jahre fasste er den Beschluss, sein Glück als Sprachmeister in Frankreich zu versuchen, wo er zunächst für kurze Zeit als Privatlehrer in Autun tätig war. Ende 1841 wurde er als Sprachmeister für Deutsch und Englisch am *Collège* in Cluny angestellt.³⁸ Nachdem Hallberger das *Certificat d'aptitude* bestanden hatte, erhielt er eine Stelle als Deutschlehrer in Chaumont, sah sich jedoch genötigt, seine weiterhin bescheidenen Einkünfte mit Privatunterricht und der Veröffentlichung eines Deutschlehrbuchs³⁹ etwas zu verbessern. Die weiteren Versetzungen (nach Châlons-sur-Marne, Mâcon, Nîmes, Saint-Quentin und Agen) nahm er jeweils zum Anlass, unter Hinweis auf das niedrige Gehalt und die Zahl seiner Kinder beim Ministerium für Erziehung einen Zuschuss zu den Umzugskosten zu beantragen.⁴⁰ Hallbergers materielle Lage blieb bis ins Alter sehr schlecht; als er 1868, nach 26 Dienstjahren, pensioniert wurde, standen ihm lediglich knapp 25 Prozent seines Gehalts als Pension zu.⁴¹ Sein Fall illustriert nicht nur die finanzielle Misere vieler deutschstämmiger Sprachmeister; er zeugt auch von den pauschalen Vorurteilen, mit denen sie vielerorts konfrontiert waren. Ein Schulinspektor beschrieb Hallberger 1856 als *un homme d'une taille épaisse et ramassée, d'une bonne figure, d'un accent germanique très prononcé, d'un esprit lourd, empâté et embrouillé comme la plupart des maîtres d'allemand*. („ein beliebter, untersetzter Mann mit einem anständigen Gesicht, einem sehr ausgeprägten deutschen Akzent und

37 ESPAGNE/LAGIER/WERNER, *Philologiques II* (wie Anm. 2), S. 52; Reinhard MOSEN, Adolf Laun, in: *Allgemeine Deutsche Biographie*, Bd. 18 [online].

38 A.N. F¹⁷/20924, zit. in ESPAGNE/LAGIER/WERNER, *Philologiques II* (wie Anm. 2), S. 44, 49; BRETHOMÉ, *La langue de l'autre* (wie Anm. 12), S. 92.

39 Christian Friedrich Emmanuel HALLBERG[ER], *Cours élémentaire et gradué de la langue allemande*, 2. Aufl. Paris 1848.

40 ESPAGNE/LAGIER/WERNER, *Philologiques II* (wie Anm. 2), S. 102f.

41 Nach ESPAGNE/LAGIER/WERNER, *Philologiques II* (wie Anm. 2), S. 104 betrug seine Pension 361 Francs (im Jahr!).

dem schwerfälligen, schlaffen und verworrenen Geist, wie ihn die meisten deutschen Sprachmeister haben“).⁴²

Noch weitaus häufigere Versetzungen und noch schlechtere Beurteilungen musste Sigismund Salomon Sklower (1815–1870) hinnehmen. Vor der Auswanderung hatte Sklower in Berlin Philologie studiert und in Breslau promoviert; in Frankreich unterrichtete er zunächst einige Monate Latein, Griechisch und Deutsch an einer Privatschule in Saint-Denis, bevor er 1838 zum *chargé de cours* am *Collège* in Toul ernannt wurde.⁴³ Über seine Anfänge als Lehrer in Frankreich schrieb ein Schulinspektor:

Mr. Sklower est un jeune Silésien, qui a de l'instruction, et qui ne manque pas d'esprit. On lui reproche de ne pas savoir tenir ses élèves. Tout en ayant sa part de la naïveté germanique, il n'est pas tout à fait exempt de la vanterie prussienne, et l'on conçoit qu'une pareille nature prête aisément à raillerie. („Herr Sklower ist ein junger Schlesier; er ist gebildet und geistvoll. Ihm wird vorgeworfen, er verstehe es nicht, die Schüler in den Griff zu bekommen. Ihm eignet zugleich etwas von der typisch deutschen Einfältigkeit und von der preußischen Prahlsucht, weshalb verständlich ist, dass die Schüler sich gern über ihn lustig machen“).⁴⁴

Nach bestandem *Certificat d'aptitude* war Sklower ab 1844 als Deutschlehrer tätig, meist in Provinzstädten; mit insgesamt achtzehn verschiedenen Dienstorten war er wohl der mit Abstand am häufigsten versetzte Sprachmeister seiner Zeit.⁴⁵ 1861 fällt der Direktor des Pariser *Lycée Louis-le-Grand*, an dem Sklower seit 1857 unterrichtete, unter Anspielung auf die häufigen Versetzungen ein geradezu vernichtendes Urteil:

A parcouru un grand nombre de lycées et a été dans tous un embarras. N'a aucune autorité sur les élèves et ajoute à ces insuffisances le grave tort de dissimuler les désordres. Il est impossible qu'il retrouve l'autorité perdue par manque de tact, par ses bizarreries de caractère, ses défauts de tenue, par ses faiblesses et ses violences dans ses rapports avec les élèves. Il est frappé de ridicule aux yeux de tous. („Hat an zahlreichen *Lycées* unterrichtet und an allen Schwierigkeiten bereitet. Ihm fehlt jegliche Autorität gegenüber den Schülern; und was noch schlimmer ist,

42 A.N. F¹⁷/20924, zit. in BRETHOMÉ, *La langue de l'autre* (wie Anm. 12), S. 95.

43 ESPAGNE/LAGIER/WERNER, *Philologiques II* (wie Anm. 2), S. 47; aus dem dort erwähnten Bewerbungsschreiben Sklowers geht hervor, dass sein Studium in Berlin als gleichwertig mit dem *Baccalauréat* anerkannt worden war.

44 Inspektionsbericht zu Sklowers Tätigkeit in Nantes im Schuljahr 1841/42; A.N. F¹⁷/21736, zit. in ESPAGNE/LAGIER/WERNER, *Philologiques II* (wie Anm. 2), S. 77.

45 ESPAGNE/LAGIER/WERNER, *Philologiques II* (wie Anm. 2), S. 54, 97, 203; BRETHOMÉ, *La langue de l'autre* (wie Anm. 12), S. 130.

er vertuscht die heillosen Zustände in seinem Unterricht. Es ist ausgeschlossen, dass er seine Autorität wiedererlangt, die er durch sein fehlendes Taktgefühl, seinen absonderlichen Charakter, sein unzulängliches Benehmen, seine Schwäche und Gewalttätigkeit im Umgang mit den Schülern eingebüßt hat. Er ist in den Augen aller eine lächerliche Gestalt.“⁴⁶

Sklower blieb bis zu seinem Tod Deutschlehrer im Schuldienst und veröffentlichte auch Übersetzungen⁴⁷ und Deutschlehrbücher.⁴⁸

Daniel [Hirsch] Springer (1816 Bamberg–1893 Paris) war ab 1841 Hilfslehrer für Deutsch am *Collège* in Épernay. 1844 bestand er die Prüfung für das *Certificat d'aptitude* und erhielt eine feste Stelle an seiner Schule. Die Anträge auf Versetzung nach Paris, die er in den folgenden acht Jahren immer wieder stellte, blieben sämtlich vergeblich⁴⁹, weshalb er 1853 den Beschluss fasste, seine feste Stelle im öffentlichen Schuldienst aufzugeben. Er ließ sich mit seiner Familie in Paris nieder und begründete ein jüdisches Pensionat, das er viele Jahre lang selbst leitete. An der ‚Institution Springer‘ wurden zur Vorbereitung auf Berufe in Handel und Industrie auch Fremdsprachen gelehrt⁵⁰; im Deutschunterricht wirkte Springer möglicherweise auch selbst mit.⁵¹

Julius Oppert (1825 Hamburg–1905 Paris) ging nach dem Studium der Orientalistik 1847 nach Frankreich⁵² und war dort nur vorübergehend als *maître de langue*

46 A.N. F¹⁷/21736, zit. in BRETHOMÉ, *La langue de l'autre* (wie Anm. 12), S. 131.

47 Sigismund Salomon SKLOWER, *Maximes et réflexions*, Paris 1842; *Entrevue de Napoléon I^{er} et de Goethe. Suivie de notes et commentaires*, Paris 1853; 2. Aufl. 1853.

48 Sigismund Salomon SKLOWER/Lucien LECLAIR, *Grammaire de la langue allemande ramenée aux principes les plus simples*, Paris 1864–1890; *Grammaire complète* (1864; 8. Aufl. 1884); *Exercices sur la Grammaire complète de la langue allemande* (1872; 5. Aufl. 1888); *Corrigé des exercices sur la grammaire complète* (1866; 1867); *Cours élémentaire contenant, en regard des règles, des exercices pour le thème et la version* (1864; 6. Aufl. 1884); *Corrigé des exercices du Cours élémentaire* (1890).

49 ESPAGNE/LAGIER/WERNER, *Philologiques II* (wie Anm. 2), S. 97; A.N. F¹⁷/21748, zit. in BRETHOMÉ, *La langue de l'autre* (wie Anm. 12), S. 225.

50 Dies geht aus einem Inserat der Institution Springer hervor (Abbildung in Henri BERGSON/Albert KAHN, *Correspondances*, hrsg. von Sophie COEURÉ/Frédéric WORMS, Strasbourg 2003, S. 104f.).

51 Jedenfalls verfasste Springer selbst ein einschlägiges Lehrwerk: *Cours normal de langue allemande. Partie préliminaire. Exercices de lecture, d'écriture et de mémoire*, Paris 1881. *Partie grammaticale*, 1880. *Partie grammaticale, II, suivie d'un vocabulaire français-allemand*, 1879. *Partie grammaticale, III, suivie d'un vocabulaire des termes de commerce contenus dans cette partie*, 1880; 2. Aufl. 1883.

52 Zu den Gründen seiner Auswanderung vgl. Jean BAUMGARTEN, *Jules Oppert et la naissance de l'assyriologie*, in: *Histoire Épistémologie Langage* 23/2 (2001), S. 77–99, hier S. 82.

tätig, denn bereits 1848, nachdem er das *Certificat d'aptitude* bestanden hatte⁵³, erhielt er mit der tatkräftigen Unterstützung französischer Orientalisten, die seine Untersuchung zum Lautsystem des Altpersischen⁵⁴ kannten, eine feste Stelle als Deutschlehrer am *Lycée* von Laval.⁵⁵ Nach seiner Versetzung 1850 unterrichtete er noch bis 1854 Deutsch in Reims. Drei Jahre später wurde er Hochschullehrer, zunächst für Sanskrit und vergleichende Sprachwissenschaft an der *École des langues* der *Bibliothèque Nationale*. 1874 wurde er zum Professor für Assyrische Philologie und Archäologie am *Collège de France* ernannt.⁵⁶

Stellvertretend für die Gruppe deutscher Sprachmeister, die nach erfolgreich abgelegter Prüfung in beiden Auswahlverfahren zum *professeur titulaire* für Deutsch ernannt wurden, seien hier Mäurer, Semmig und Minssen genannt.

German [auch Germain; Guillaume; eigentlich Wilhelm] Mäurer [Meurer] (1811–1883) hatte Deutschland nach dem Studium in Berlin bereits 1833 verlassen und war lange Jahre in Paris politisch und schriftstellerisch tätig gewesen, bevor er Rouland, den damaligen Minister für Erziehung, 1857 um eine Anstellung als Lehrer für deutsche Sprache und Literatur an einem *Lycée* ersuchte. Zur Begründung führte Mäurer aus, er sei schon seit 1833 in Frankreich ansässig, seit 1843 auch französischer Staatsbürger, und er wolle seiner Wahlheimat nun mit seinem Wissen und seiner Erfahrung dienen.⁵⁷ Das Gesuch brachte ihm im Jahr darauf immerhin eine Hilfslehrtätigkeit in der Provinz ein.⁵⁸ 1860⁵⁹ bestand Mäurer die Prüfung für das *Certificat d'aptitude*, 1867 auch die *Agrégation*. 1869 wurde er auf eine besser dotierte Stelle als

53 Im Auswahlverfahren für die *Agrégation* 1850 bestand er dagegen nur den schriftlichen Teil der Prüfung; ESPAGNE/LAGIER/WERNER, *Philologiques II* (wie Anm. 2), S. 198.

54 Julius OPPERT, *Das Lautsystem des Altpersischen*, Berlin 1847.

55 Um das weiterhin bescheidene Gehalt aufzubessern, übernahm Oppert zusätzlich den Englischunterricht an seiner Schule. In einem Inspektionsbericht aus dieser Zeit heißt es, Oppert sei zwar überaus gebildet, er spreche jedoch schlecht Französisch und habe die Schüler nicht im Griff; A.N. F¹⁷ 21417, zit. in ESPAGNE/LAGIER/WERNER, *Philologiques II* (wie Anm. 2), S. 78.

56 BAUMGARTEN, Jules Oppert (wie Anm. 52); ESPAGNE/LAGIER/WERNER, *Philologiques II* (wie Anm. 2), S. 55f., 149.

57 Schreiben Mäurers vom 14. Oktober 1857 an den Erziehungsminister; A.N. F¹⁷/21320. Mäurers Personalakte enthält auch ein Empfehlungsschreiben des Pariser Oberschulrats vom 17. November 1857 an den Vizerektor des Pariser Schulbezirks. – Thomas Lange (Darmstadt) sei an dieser Stelle sehr herzlich gedankt für die Überlassung dieser Archivunterlagen.

58 In Napoléon Vendée [heute: La Roche-sur-Yon], Châteauroux und Évreux.

59 Vermutlich hatte er schon in früheren Jahren eine Tätigkeit im Schuldienst erwogen: Bereits war er 1842 im *Concours* für das *Certificat d'aptitude* angetreten, hatte die Prüfung jedoch nicht bestanden.

professeur titulaire für Deutsch am *Lycée* in Vanves versetzt; zehn Jahre später wurde er aus gesundheitlichen Gründen zwangspensioniert.⁶⁰ Über seine Pariser Jahre und den späten Rückzug in den französischen Schuldienst berichtet anschaulich Friedrich Herman Semmig (1820–1897):

Aus jener Epoche [der Zeit nach der Julirevolution; B.K.] ist noch ein dritter Schiffbrüchiger [bei den beiden anderen handelt es sich um Carl Wilhelm Theodor Schuster (1808–1872) und Eduard-Heinrich Adler-Mesnard (1807–1868); B.K.] zurückgeblieben, der anfangs als Schriftsteller in Paris und in den damaligen deutschen Vereinen mit Venedey und Anderen politisch tätig, sich später in den Unterricht zurückzog, wo er seit langen Jahren, nicht von Allen nach Verdienst gewürdigt⁶¹, wirksam ist; ich meine Herrn German Mäurer [...], jetzt in Evreux am Lyceum angestellt.⁶²

Semmig hatte 1845 in Leipzig promoviert und musste 1849 wegen seiner Beteiligung am Dresdner Maiaufstand emigrieren. In Frankreich schlug er sich zunächst mit verschiedenen Tätigkeiten durch, als ‚Studienaufseher‘ am *Lycée* von Quimper (1854), Privatsekretär in Paris, Hauslehrer in einer adligen Familie in der Vendée und Journalist. 1858 erhielt er eine Anstellung als Hilfslehrer für Deutsch am *Lycée* von Le Puy;⁶³ 1860, im selben Jahr wie Mäurer, bestand er das *Certificat d'aptitude*, 1865 auch die *Agrégation*, was ihm die Ernennung zum *professeur titulaire* am *Lycée* von Orléans einbrachte, an dem er bereits seit 1862 tätig war. Wie vielen anderen deutschen Emigranten, die in Frankreich als Sprachmeister Deutsch unterrichteten, wurde auch Semmig mangelndes pädagogisches Geschick vorgeworfen. 1868, als er schon seit mehr als zehn Jahren als Deutschlehrer tätig war, schrieb ein Schulinspektor in seinem Bericht, Semmig müsse ein scharfer Verweis erteilt werden, *car il ne suffit pas d'être savant pour bien diriger une classe; il faut y mettre du zèle et de l'activité* („denn es

60 LANGE, Vaterlandslos in zwei Nationen (wie Anm. 10), S. 451. – Nach der Pensionierung verfasste MÄURER gemeinsam mit Léon VALLÉE noch das Lehrwerk *L'Allemand réduit aux règles les plus simples. Nouvelle grammaire raisonnée de la langue allemande avec exercices, thèmes et vocabulaire. À l'usage des lycées et des écoles*, Paris 1880/81.

61 LANGE, Vaterlandslos in zwei Nationen (wie Anm. 10), S. 484; A.N. F¹⁷/21320, zit. in BRETHOMÉ, La langue de l'autre (wie Anm. 12), S. 225.

62 Friedrich Herman SEMMIG, Deutsche Studien in Frankreich II: Die deutschen politischen Flüchtlinge. Der moderne Sprachunterricht auf den französischen Schulen, in: *Magazin für die Literatur des Auslandes* 75 (1869), S. 523–526 [auch online], S. 524.

63 Ein Jahr zuvor war sein kleines Deutschlehrbuch, *La déclinaison allemande simplifiée et complétée*, in Paris erschienen.

genügt nicht, gelehrt zu sein, um eine Schulklasse richtig zu führen; man muss sich auch bemühen und sich einsetzen“).⁶⁴ Nach Ausbruch des Deutsch-Französischen Krieges wurde Semmig, der seit 20 Jahren in Frankreich lebte und in Orléans mit einer Französin eine Familie gegründet hatte, ausgewiesen.⁶⁵

Johann Friedrich Minssen (1823–1901) stammte aus Jever; vor der Auswanderung hatte er sein Studium der Theologie und Philologie 1846 mit der Promotion in Jena abgeschlossen. Ab 1848 unterrichtete er Deutsch am *Lycée* von Limoges, zunächst als Hilfslehrer. Noch im selben Jahr nahm er am Auswahlverfahren für das *Certificat d'aptitude* teil und schnitt als Zweitbester ab; zwei Jahre später belegte er bei der Prüfung für die *Agrégation* den dritten Platz.⁶⁶ Nach seiner Ernennung zum *professeur agrégé* im Jahr 1851 unterrichtete er Deutsch am *Lycée* von Versailles, von 1863 bis zu seiner Pensionierung im Jahr 1886 auch an der Militärschule Saint-Cyr. Minssen veröffentlichte auch Übersetzungen⁶⁷ und Deutschlehrwerke für den Unterricht in Saint-Cyr, darunter eine Sammlung literarischer und fachsprachlicher Texte mit Erläuterungen in französischer Sprache und ein Lehrbuch der Militärsprache.⁶⁸ Weiter ist er der Verfasser eines gründlichen Berichts über das deutsche Sekundar- und Hochschulwesen, mit dem Victor Duruy, der damalige Erziehungsminister, ihn 1865

64 A.N. F¹⁷/6897, zit. in LANGE, Vaterlandslos in zwei Nationen (wie Anm. 10), S. 484.

65 Danach war Semmig als Oberlehrer an der höheren Töchterschule in Leipzig tätig. Nähere Angaben zu seinen Jahren in Frankreich in LANGE, Vaterlandslos in zwei Nationen (wie Anm. 10), S. 454, 458. In LÉVY, La langue allemande en France II (wie Anm. 3), ESPAGNE/LAGIER/WERNER, Philologiques II (wie Anm. 2) und BRETHOMÉ, La langue de l'autre (wie Anm. 12) fehlt dagegen jede Erwähnung von Semmig.

66 ESPAGNE/LAGIER/WERNER, Philologiques II (wie Anm. 2), S. 197; LÉVY, La langue allemande en France II (wie Anm. 3); BRETHOMÉ, La langue de l'autre (wie Anm. 12), S. 213f.

67 Er übertrug Hans Christian Andersens Bilderbuch ohne Bilder (Livre d'images sans images, Paris 1859) und übersetzte Werke von Georg Gottfried Gervinus zur alten und neueren Geschichte: *Insurrection et régénération de la Grèce*, 2 Bde, Paris 1863; mit Léonidas SGOUTA [Bd. 2 auch online]; *Histoire du dix-neuvième siècle depuis les traités de Vienne*, 22 Teile in 11 Bänden, Paris 1864–1874; *Introduction à l'histoire du dix-neuvième siècle*, Paris 1876.

68 Johann Friedrich MINSSSEN, *Lectures militaires allemandes, recueil de fragments tirés des meilleurs auteurs allemands, et traitant de sujets appartenant à l'histoire et aux sciences militaires, accompagné de notes explicatives [...]*, 6. Aufl. Paris 1885 [enthält Auszüge von Schiller, Goethe, Gervinus und den Militärschriftstellern Wilhelm Friedrich Rüstow und Georg Cardinal von Widdern]; *Termes, sujets et dialogues militaires en français et en allemand*. Neuvième édition revue et augmentée, 9. Aufl. Paris 1893 [auch online]. Weiter veröffentlichte er ein fachsprachliches Wörterbuch, den *Dictionnaire des sciences militaires, allemand-français*, Paris 1880.

im Hinblick auf eine von ihm geplante Reform des öffentlichen Schulwesens beauftragt hatte.⁶⁹

Maximilian Achilles Fischer aus Karlsruhe (1821–?) ist insofern ein Sonderfall unter den deutschstämmigen Sprachmeistern, als er in Frankreich zeitweilig auch französische Literatur unterrichtete.⁷⁰ Er war 1845 in Heidelberg promoviert worden und war ab 1853 als Hilfslehrer für Deutsch in Frankreich tätig, zunächst in Clermont-Ferrand, wo er seine wissenschaftlichen Studien fortsetzte.⁷¹ Um seine Aussichten auf eine besser dotierte Stelle als Deutschlehrer zu verbessern, trat Fischer 1856 im Auswahlverfahren für die *Agrégation de lettres* an (die entsprechende Prüfung für Deutsch war zu dieser Zeit vorübergehend abgeschafft). Nach bestandenem Examen wurde er zum *professeur titulaire* für Deutsch am *Lycée* von Orléans ernannt, wo man von seinen pädagogischen Fähigkeiten allerdings wenig hielt: *un véritable érudit allemand, mais ce n'est pas un professeur, [...] caractère irascible, mélange de bonhomie germanique et de vanité littéraire* („ein echter deutscher Gelehrter, aber kein Lehrer, [...] ein reizbarer Charakter, eine Mischung deutscher Biederkeit und literarischer Eitelkeit“).⁷² 1862 wurde Fischer an das *Lycée* in Bastia versetzt, wo er die Schüler der *Rhétorique* in französischer Literatur unterrichtete. Angesichts der verbreiteten Vorbehalte gegenüber deutschen Lehrern ist es nicht weiter verwunderlich, dass er auch in Bastia kritisch beurteilt wurde: *Il lui manquera toujours cette délicatesse de goût, cette précision de langage et surtout ce sentiment de la littérature si nécessaires à un professeur de rhétorique* („Nie wird er jenen feinen Geschmack, jene Genauigkeit im Ausdruck und vor allem jenes Gespür für die Literatur besitzen, die für einen Lehrer der *Rhétorique* so wichtig sind“).⁷³ 1864 wurde Fischer nach Rouen versetzt, wo er wieder als Deutschlehrer tätig war und eine wissenschaftliche Schrift sowie eine Grammatik des Deutschen veröffentlichte.⁷⁴ Einige Jahre später musste er dort erneut scharfe

69 Johann Friedrich MINNSEN, *Étude sur l'instruction secondaire et supérieure en Allemagne*, Paris 1866 [auch online].

70 Eine weitere Ausnahme ist Sklower, der im Schuljahr 1848/49 am *Lycée* in Nantes Französisch unterrichtete; ESPAGNE/LAGIER/WERNER, *Philologiques II* (wie Anm. 2), S. 55.

71 BRETHOMÉ, *La langue de l'autre* (wie Anm. 12), S. 254; DERS., *Le professeur d'allemand* (wie Anm. 3).

72 A.N. F¹⁷/20742, zit. in BRETHOMÉ, *La langue de l'autre* (wie Anm. 12), S. 91.

73 A.N. F¹⁷/20742, zit. in BRETHOMÉ, *Le professeur d'allemand* (wie Anm. 3), S. 51.

74 *Rapport sur la question de l'affinité des langues indo-germaniques et sémitiques*, 1866; *La Grammaire allemande réduite en treize tableaux*, 1869.

Kritik von einem Schulinspektor hinnehmen, diesmal wegen seines Verhaltens im Deutsch-Französischen Krieg.⁷⁵

Zusammenfassend ist zunächst festzuhalten, dass die deutschen Emigranten, die im Zeitraum 1830–1850 Sprachmeister in Frankreich wurden, meist nicht auf Dauer im französischen Staatsdienst blieben.⁷⁶ Einige waren nur vorübergehend als Sprachmeister tätig; abgesehen von Carl Theodor Grün gilt das etwa auch für Friedrich Louis Otto Röhrig (1819–1908). Röhrig verließ Deutschland nach der Promotion in Breslau und ging 1844 nach Frankreich, wo er 1848 mit dem *Prix Volney* des *Institut de France* ausgezeichnet wurde.⁷⁷ Für das Jahr 1849 ist seine Tätigkeit als Sprachmeister für Deutsch in Béziers und Moulins nachgewiesen, ebenso seine Einbürgerung.⁷⁸ Röhrig blieb indessen nicht in Frankreich, sondern wanderte um 1852 in die Vereinigten Staaten aus und wurde dort später Professor für Sanskrit und orientalische Sprachen. Springer und Laun sind Beispiele deutschstämmiger Sprachmeister, die freiwillig aus dem französischen Schuldienst ausschieden. In Einzelfällen kam es zur Entlassung (Donndorf) oder zur Ausweisung (Semmig).

Insgesamt blieb die Lage der deutschstämmigen Sprachmeister auch im Zweiten Kaiserreich eher prekär, vor allem in finanzieller Hinsicht, denn ausländische Sprachlehrer bezogen insbesondere an den kleineren Schulen in der Provinz ein sehr niedriges Gehalt, das zudem noch lange Jahre unter demjenigen ihrer französischen Kollegen lag.⁷⁹ Die meisten versuchten, ihr Einkommen ein wenig aufzubessern, indem sie (wie Arnold, Hallberger und Liebermann) zeitweilig auch den Englisch-

75 A.N. F¹⁷/20742, zit. in BRETHOMÉ, *La langue de l'autre* (wie Anm. 12), S. 212.

76 Genauere Angaben hierzu in ESPAGNE/LAGIER/WERNER, *Philologiques II* (wie Anm. 2), S. 96.

77 Vermutlich für die Publikation der *Éclaircissements sur quelques particularités des langues Tatares et Finnoises*, Paris 1845.

78 ESPAGNE/LAGIER/WERNER, *Philologiques II* (wie Anm. 2), S. 200.

79 Hierzu erläutert GERBOD, *Enseignement* (wie Anm. 9), S. 487: „En dépit de la création en 1846 [recte: 1841, siehe oben Anm. 7] d'un certificat d'aptitude à l'enseignement des langues vivantes, l'enseignement de celles-ci devenu obligatoire depuis 1839 est encore assuré trop souvent par des maîtres de langue, d'origine étrangère, au statut précaire et rétribués de manière misérable. – Leurs collègues français sont, sans doute, mieux rétribués mais les traitements dont ils bénéficient sont médiocres, et l'on évoque sous le Second Empire, la misère en habit noir de ces fonctionnaires au service de l'enseignement secondaire public.“ („Obwohl 1841 ein *Certificat d'aptitude* für Fremdsprachenlehrer eingerichtet wurde, sind es noch allzu häufig Sprachmeister ausländischer Herkunft, die den Unterricht in den 1839 zu Pflichtfächern erhobenen neueren Fremdsprachen erteilen; ihr Status ist prekär, ihre Entlohnung jämmerlich. – Ihre französischen Kollegen werden vergleichsweise besser bezahlt, doch auch sie beziehen niedrige Gehälter, und man spricht im Zweiten Kaiserreich vom ‚Elend im

unterricht an ihrer Schule übernahmen, Privatstunden erteilten (Hallberger), Lehrwerke für Deutsch veröffentlichten (Kley, Semmig, Fischer, vor allem Bacharach und Minssen) oder als Übersetzer tätig wurden (Sklower, Bacharach, Minssen). Gerade ausländische Sprachmeister wurden gern in kleinere Städte versetzt, die deutlich weniger zusätzliche Erwerbsquellen boten als Paris oder die größeren Hochschulstädte in der Provinz.⁸⁰ Beiträge zur Altersversorgung wurden für Fremdsprachenlehrer erst ab 1854 erhoben; die vor dieser Zeit geleisteten Dienstjahre wurden bei der Berechnung der Pension nicht berücksichtigt⁸¹, sodass diese in der Regel bescheiden ausfiel.

Für Bacharach, Mäurer, Minssen, Oppert und Springer ist wohl davon auszugehen, dass sie nach ihren Anfängen als Sprachmeister in späteren Jahren weitgehend in Frankreich integriert waren; sie waren übrigens auch sämtlich eingebürgert.⁸² Generell standen der sozialen Integration der aus Deutschland zugewanderten Sprachmeister allerdings die Vorbehalte entgegen, mit denen sie immer wieder konfrontiert wurden. Davon zeugen zunächst zahlreiche Berichte von Schulinspektoren, die nicht nur gern gängige Stereotypen wie die bereits zitierten („deutsche Einfältigkeit“, „schwerfälliger, schlaffer und verworrener Geist“) aufrufen, sondern sich auch, vielfach in sehr scharfen Worten, kritisch über das Verhalten der deutschstämmigen Lehrer im Unterricht, ihren methodischen Ansatz⁸³ und vor allem ihre Aussprache des Französischen (Hallberger, Fischer, Oppert) auslassen.

Welch großes Gewicht der ‚korrekten‘ Aussprache des Französischen beigemessen wurde, zeigt die nachstehende rhetorische Frage: *Un étranger qui vient enseigner en France ne devrait-il pas avant tout faire à ce pays la politesse d'apprendre sa langue et de s'appliquer à la prononcer d'une manière assez correcte pour enlever à ses élèves toute occasion de se distraire à ses dépens?* („Sollte ein Ausländer, der nach Frankreich kommt, um dort zu unterrichten, dem Land nicht vor allem die Höflichkeit erweisen, dessen Sprache zu erlernen und sich zu bemühen, sie so korrekt auszusprechen, dass er seinen Schülern nicht mehr den geringsten Anlass gibt, sich auf seine Kosten zu

schwarzen Gewand' jener Beamten im höheren öffentlichen Schuldienst.“). – Vgl. auch LÉVY, *La langue allemande en France II* (wie Anm. 3), S. 74f.

80 Ausführlicher hierzu ESPAGNE/LAGIER/WERNER, *Philologiques II* (wie Anm. 2), S. 92f.

81 ESPAGNE/LAGIER/WERNER, *Philologiques II* (wie Anm. 2), S. 99.

82 Ein Viertel der rund 4.000 bis 1871 eingebürgerten Ausländer war deutscher Herkunft; darunter gingen 42 „intellektuellen Berufen“ nach; LANGE, *Vaterlandslos in zwei Nationen* (wie Anm. 10), S. 460.

83 So wurde Semmig ein allzu ‚wissenschaftlicher‘ Ansatz vorgehalten; LANGE, *Vaterlandslos in zwei Nationen* (wie Anm. 10), S. 484.

belustigen?“).⁸⁴ Aufgeworfen wurde sie 1864 von Marx Samuel Alexandre (1820–?), einem Pariser Deutschlehrer.⁸⁵ Demnach wurde die Präsenz deutschstämmiger Sprachmeister im französischen Schuldienst keineswegs nur von den Schulinspektoren kritisch gesehen; auch seitens der frankophonen Lehrerkollegen gab es Vorbehalte, nicht zuletzt deshalb, weil deutschsprachige Kandidaten bei den Prüfungen vor allem in den ersten Jahrzehnten nach der Einführung der beiden Auswahlverfahren für Fremdsprachenlehrer meist besser abschnitten als frankophone.⁸⁶

Der Prozess der Professionalisierung des Berufsstandes, der in Frankreich in den dreißiger Jahren des 19. Jahrhunderts eingesetzt hatte, war gegen Ende des Jahrhunderts im Wesentlichen abgeschlossen. Durch die Einrichtung der beiden Auswahlverfahren waren zunächst die Grundlagen für eine adäquate Ausbildung von Fremdsprachenlehrern geschaffen worden. Jahrzehntelang blieben *Licence ès lettres*, *Certificat d'aptitude* und *Agrégation* die Voraussetzung für eine Einstellung im öffentlichen Schuldienst; ein besonderer Studiengang für künftige Fremdsprachenlehrer⁸⁷ wurde erst in den achtziger Jahren eingerichtet und zunächst nur an wenigen Universitäten angeboten. Dennoch dürfte es Ende des 19. Jahrhunderts ‚Sprachmeister‘ wie den Briefträger Theodor Joseph Ode, der um die Jahrhundertmitte einigen Schülern am *Collège* in Orange zwischen zwei Touren Unterricht in seiner Muttersprache erteilte⁸⁸, im öffentlichen Schulwesen kaum mehr gegeben haben. Das hinderte einen deutschen Französischlehrer namens Philipp Rossmann (1858–?) in seinem Vortrag vor der „versammlung deutscher philologen und schulmänner“ (1895) allerdings nicht, französische Lehrer der neueren Sprachen, die ihr Studium mit der *Licence* abgeschlossen bzw. das *Certificat d'aptitude* bestanden hatten, deutlich abwertend und pauschal als ‚Sprachmeister‘ zu bezeichnen.⁸⁹ Ihnen fehle, so Rossmann, jene

84 A.N. F¹⁷/7091, zit. in BRETHOMÉ, *Le professeur d'allemand* (wie Anm. 3), S. 47.

85 Näheres zu Alexandres Laufbahn im französischen Schuldienst in ESPAGNE/LAGIER/WERNER, *Philologiques II* (wie Anm. 2), S. 183.

86 LÉVY, *La langue allemande en France II* (wie Anm. 3), S. 69.

87 Die so genannte *Licence ès lettres avec mention L[angues] V[ivantes]*; LÉVY, *La langue allemande en France II* (wie Anm. 3), S. 177.

88 LÉVY, *La langue allemande en France II* (wie Anm. 3), S. 71.

89 Ph[ilipp] ROSSMANN, *Inwiefern unterrichten die französischen Neuphilologen unter günstigeren Bedingungen als die deutschen?* in: *Die neueren Sprachen III/10* (1896), S. 569–580, hier S. 572. – Vgl. hierzu auch den Auszug aus einer Rede, die A. de Monzie als französischer Erziehungsminister im Jahr 1933 [!] hielt: *Notre Université républicaine a rectifié l'erreur de l'Université impériale: le maître d'anglais et d'allemand n'est plus le commensal du maître de danse, il est l'égal des professeurs de lettres et de sciences qui soutiennent la dignité de nos enseignements traditionnels* („Unser republikanisches

sprachwissenschaftliche kenntnis, jene philologische schulung und vertiefung, auf die wir in Deutschland mit recht so hohen wert legen.“ Aus deutscher Sicht könnten sie daher ‚nur‘ als Sprachmeister gelten: *Wir erkennen sie nur als sprachmeister an, als kollegen zweiter kategorie.*⁹⁰

Schulwesen hat den Irrtum des kaiserlichen Schulwesens korrigiert: Der Englisch- oder Deutschlehrer steht nicht länger auf einer Stufe mit dem Tanzlehrer, er ist den Lehrern der Geistes- und Naturwissenschaften gleichgestellt, die die Würde der traditionellen Schulfächer vertreten.“); zit. in LÉVY, *La langue allemande en France II* (wie Anm. 3), S. 222.

90 Zur Ausbildung der Fremdsprachenlehrer in Deutschland im 19. Jahrhundert vgl. Herbert CHRIST, *Du Maître de langue au ‚Neophilologe‘. La formation des enseignants de français en Allemagne au cours du 19^e siècle*, in: *Documents pour l’histoire du français langue étrangère ou seconde* 33/34 (2005), S. 47–62.

Anschriften der Autorinnen und Autoren

Prof. Dr. Ineta Balode, Latvijas Universitāte, Humanitāro zinātņu fakultāte,
Ģermānistikas nodaļa, Visvalža iela 4a, LV-1050 Rīga (Lettland), inetabalode@inbox.lv

Dr. Renata Budziak, Instytut Filologii Germańskiej, Wydział Filologii, Uniwersytet
Rzeszowski, Al. mjr. W. Kopisto 2 B, 35-315 Rzeszów (Polen), renata.budziak@wp.pl

Prof. Dr. Mark Häberlein, Lehrstuhl für Neuere Geschichte unter Einbeziehung
der Landesgeschichte, Fischstraße 5/7, 96047 Bamberg, mark.haeberlein@uni-
bamberg.de

Dr. Barbara Kaltz, Gottenheimer Str. 8, 79112 Freiburg, bkgfreiburg@t-online.de

Dr. Teofil Kovács, Poroszlai út 35/A. III/11, 4032 Debrecen (Ungarn), teofilk@hotmail.com

Dr. Ulrike Krامل, Université François-Rabelais, Département d'histoire et
d'archéologie 3, rue des Tanneurs, 37041 Tours cedex (Frankreich), ulrike.krامل@
univ-tours.fr

Dr. Walter Kuhfuß, Hofberg 21, 54296 Trier, walter@kuhfuss.net

Prof. Dr. Susanne Lachenicht, Lehrstuhl für Geschichte der Frühen Neuzeit,
Universität Bayreuth, Universitätsstraße 30/GW II, 95440 Bayreuth, susanne.
lachenicht@uni-bayreuth.de

Dr. Claudie Paye, Universität zu Köln, Historisches Institut, Meister-Ekkehart-Straße
11, 50937 Köln, cpaye@uni-koeln.de

Dr. des. Silke Schöttle, Neckarhalde 59, 72070 Tübingen, s.schoettle@gmx.de

Prof. em. Dr. Konrad Schröder, Marconistr. 30B, 86179 Augsburg, konrad.
schroeder@phil.uni-augsburg.de



University
of Bamberg
Press

Vor der Institutionalisierung des fremdsprachlichen Unterrichts an öffentlichen Schulen im ausgehenden 18. und 19. Jahrhundert waren die Rechtsstellung und die materiellen Lebensumstände von Fremdsprachenlehrern oft prekär. Obwohl in den höheren gesellschaftlichen Ständen – im Adel, dem Patriziat, der Kaufmannschaft, dem Offiziersstand und der höheren Beamtenschaft – eine starke Nachfrage nach Kenntnissen lebender Fremdsprachen bestand, fehlten der Vermittlung dieser Kenntnisse zentrale Merkmale eines ehrbaren Gewerbes. Es gab keine geregelte Ausbildung, keine verbindlichen Eintrittsqualifikationen in den Berufsstand und nur vereinzelte korporative Zusammenschlüsse. Entsprechend vielfältig war die Gruppe der Lehrenden: Sie umfasste Glaubensflüchtlinge, abgedankte Soldaten, ehemalige Kleriker, verarmte Adelige, arbeitslose Mediziner und Juristen sowie Handwerker, die sich auf der Wanderschaft Sprachkenntnisse angeeignet hatten. Viele Sprachmeisterkarrieren sind durch hohe geographische Mobilität und biographische Brüche – Glaubenswechsel, Flucht und Vertreibung, berufliche Sackgassen, Delinquenz, Verschuldung, gescheiterte Ehen – geprägt; nur einer Minderheit gelang die dauerhafte Integration in den städtischen Bürgerverband. Auf der anderen Seite boten Fürstenhöfe und Universitäten Sprachmeistern neue Karrierechancen. Zumindest einigen dieser im höfischen und akademischen Milieu tätigen Fremdsprachenlehrer sowie einzelnen besonders beliebten und angesehenen Sprachmeistern in großen Städten gelang es, den prekären Lebensumständen zu entkommen, in welchen die meisten ihrer Kollegen und Kolleginnen stecken blieben. Der vorliegende Sammelband untersucht die Sozial- und Kulturgeschichte dieses heterogenen Berufsstandes in mehreren europäischen Ländern (Frankreich, Deutschland, Polen, Ungarn, Lettland) und geht auch auf die Lehrtätigkeit von Frauen und Angehörigen religiöser Minderheiten in der Frühen Neuzeit ein.

eISBN 978-3-86309-359-4



www.uni-bamberg.de/ubp

