

**DUDEN - BEITRÄGE**  
zu Fragen der Rechtschreibung, der Grammatik  
und des Stils

---

*Herausgegeben von der Dudenredaktion  
unter Leitung von Dr. Günther Drosdowski*

**HEFT 41**



**Bibliographisches Institut Mannheim/Wien/Zürich**  
Dudenverlag

# DIE DEUTSCHE SPRACHE IN FRANKREICH

Von Professor Dr. Jean Fourquet

Rede anlässlich der feierlichen Überreichung  
des Konrad-Duden-Preises der Stadt Mannheim  
durch den Herrn Oberbürgermeister am 5. April 1974



**Bibliographisches Institut Mannheim/Wien/Zürich**  
Dudenverlag

**Das Wort DUDEN ist für Nachschlagewerke  
des Bibliographischen Instituts  
als Warenzeichen eingetragen**

Alle Rechte vorbehalten

Nachdruck nur mit besonderer Genehmigung des Verlages

© Bibliographisches Institut AG · Mannheim 1974

Gesamtherstellung: Zehnersche Buchdruckerei, Speyer

Printed in Germany

ISBN 3-411-01046-0

A

ZUM GELEIT

DER GEMEINDERAT DER STADT MANNHEIM  
HAT AM 12. FEBRUAR 1974 BESCHLOSSEN

JEAN FOURQUET

DEN KONRAD-DUDEN-PREIS  
DER STADT MANNHEIM ZU VERLEIHEN

Professor Dr. Jean Fourquet genießt als französischer Germanist auch international hohes Ansehen. In seinen Forschungen hat er sich immer wieder mit Problemen der strukturellen Grammatik befaßt und sich dabei besonders der deutschen Gegenwartsprache zugewandt. Seinen grammatischen Untersuchungen verdanken wir neue Einsichten in die Struktur der deutschen Sprache. Unter seinen mehr als fünfzig Veröffentlichungen kommt seinen beiden Grammatiken des Deutschen eine besondere Bedeutung zu, weil er mit ihnen zur Verbreitung der deutschen Sprache in Frankreich beigetragen hat.

Als Deutschlehrer in Saint-Omer, Belfort und Nancy, als Direktor des elsässischen Sprachatlases und als Professor für germanische Philologie an der Universität Straßburg und an der Sorbonne hat sich Jean Fourquet hohe Verdienste um die deutsche Sprache erworben und die gegenwärtige Germanistengeneration in Frankreich entscheidend geprägt.

Der in Frankreich mit dem Orden «Palmes académiques» und der Ernennung zum Offizier der Ehrenlegion bereits hoch geehrte Wissenschaftler wird jetzt auch in Deutschland mit der Zuerkennung des Konrad-Duden-Preises ausgezeichnet.

Mannheim, den 5. April 1974

  
DR. LUDWIG RATZEL  
OBERBÜRGERMEISTER

# DIE DEUTSCHE SPRACHE IN FRANKREICH

## Die deutsche Sprache in Frankreich

Das Verhältnis der Franzosen zur Erlernung einer ersten, gegebenenfalls zweiten Fremdsprache – in unserem Falle der deutschen Sprache, hängt in weitem Maße von zwei Unterrichtsstufen ab, dem Gymnasium und der Hochschule. Das Ideal wäre eine richtige Koordination der zwei Stufen. Diese ließ aber bis vor kurzer Zeit viel zu wünschen übrig. Deshalb werde ich zunächst ein ziemlich schattenreiches Bild entwerfen; ich möchte die Lehren aus früheren Irrtümern ziehen, um den Weg zu beleuchten, der jetzt in eine bessere Zukunft führt. Das letzte Ergebnis wäre eine Antwort auf die Frage: Wozu lernt man Deutsch? Denn hinter den Entwicklungsstadien beider Stufen standen verschiedene, mehr oder weniger klar formulierte Antworten auf diese Frage, die letzte Frage.

Bis zum Ende des 19. Jahrhunderts war der Deutschunterricht eine Kopie des Lateinunterrichts: Grammatik mit Deklination und Konjugation, Lesen, Übersetzen. Mein Vater und meine Mutter haben ein Jahr lang an Schillers Geschichte des Dreißigjährigen Krieges übersetzt.

Entsprechend verfügte die Universität in Besançon über einen Lehrstuhl für ausländische Literaturen, dessen Inhaber ebenso über Dante oder Shakespeare wie über Goethe hätte reden können. Man hatte eine englische, italienische, deutsche Klassik an der Seite der griechischen, lateinischen, französischen anerkannt und erwartete von ihnen denselben Gewinn, nämlich eine gewisse Ausschmückung des Geistes und des Verstandes, um die Sprache der Aufklärung zu reden. Der Lehrstuhl in Besançon existierte noch nach dem Ersten Weltkrieg, ein Relikt aus einer rhetorisch ausgerichteten Auffassung der *Faculté des Lettres*.

Auf der höheren Schule brachte die Jahrhundertwende einen Ausschlag des Pendels in entgegengesetzter Richtung. Die Entwicklung der Reisemöglichkeiten hatte zur Entdeckung geführt, daß mit dem Schuldeutsch nichts anzufangen war: was man sagte, wurde nicht oder falsch verstanden; was man als Antwort bekam, verstand man nicht. Eine breite öffentliche Meinung forderte, daß der neu-sprachliche Unterricht die Probe der Kommunikation bestand; das war gesunder Menschenverstand, und das warf ein Licht auf den Gegensatz zwischen toten und lebenden Sprachen.

Man nahm sich die Erlernung der Muttersprache durch das Kind als Vorbild und erhoffte davon dieselbe Spontaneität des Ausdrucks. Das war die direkte Methode.

Wir wissen jetzt auf Grund wissenschaftlicher Beobachtungen, daß die Zeit für die spontane Erwerbung einer Sprache kaum über das zehnte Jahr hinausgeht: die Gewohnheit, aus der Schallkette nur das für die Muttersprache Relevante herauszuhören und alles andere zu überhören, als wäre es bedeutungsloser Lärm, steht schon fest. Ja, manche Psychologen sind der Ansicht, daß die Zeit von 11 bis 17 Jahren die denkbar ungünstigste ist für die Erwerbung einer zweiten Sprache!

Immerhin wurden dank den Bemühungen überzeugter Vorkämpfer des neu-sprachlichen Unterrichts Resultate erzielt, wenn auch oft um den Preis einer gewissen Relativierung der Grundsätze der direkten Methode, die kein Wort in der Muttersprache duldete.

Auf der Hochschulstufe war indessen eine entscheidende Wendung, ja eine Revolution geschehen. Auf die Frage: „Wozu lernt man Deutsch?“ antwortete der junge Inhaber eines Lehrstuhls für Germanistik an der Sorbonne, der zweisprachige Elsässer Charles Andler: „Um durch die Sprache den unmittelbaren Zugang zu be-

kommen zur Gesamtheit der deutschen Wirklichkeit, der geistigen wie auch der wirtschaftlichen und politischen, als einer gegenwärtigen, aber historisch gewordenen Wirklichkeit.“

Andler bestimmte durch seine starke Persönlichkeit, durch sein Beispiel das Werden einer dieses Namens würdigen Germanistik in Frankreich, was sich denn auch in den Ansprüchen an die Kandidaten für das höhere Staatsexamen, l'agrégation, auswirkte.

Auf geistigem Gebiet hat die bekannte Beschleunigung der Geschichte keine so hohen Koeffizienten wie auf dem industriellen. Der aus Paris kommende Impuls erreichte jedoch die französischen Universitäten eine nach der andern. In gehörigem Abstand folgte die Anerkennung dieser Germanistik durch die Nachbarländer, die jetzt eine Tatsache ist.

Im Vergleich mit der Anglistik und dem Studium romanischer Sprachen bleibt die Ausrichtung auf die Weltanschauungen und die politischen Ideologien kennzeichnend für das Hochschulstudium des Deutschen in Frankreich. Nach einer zeitweise weniger strengen Befolgung der hohen Ansprüche Andlers, zugunsten des rein Literarischen, bekommt die alte Richtung einen neuen Impuls; Dichtungswissenschaft und Sozialwissenschaft halten wieder einander die Waage. Das Interesse der Jugend für Gesellschaftskritik hat dazu beigetragen.

Die neue Germanistik ließ einen ungeheuren Reichtum entdecken: an dichterischen Werken, an philosophischen Systemen, an soziologischen Erscheinungen; einen Reichtum, der dem modernen Menschen viel näher lag als die Schätze des klassischen Altertums; gegenüber der These, die Texte der klassischen Sprachen seien der Weg zu einer zeitlosen Schau des Allgemeinmenschlichen, drängte sich die Eigenart nationaler Kulturen dem Geist auf, in ihrer historischen Bedingtheit und Wandlungsfähigkeit.

Dem entsprach eine neue Parole, die auch auf Andler zurückgeht: *les humanités modernes*, der neusprachliche Humanismus, der ungemein lebendiger und reicher sei als der klassische, *les humanités* ohne Beiwort.

Was den Gymnasialunterricht betraf, so hatte es nicht an Stimmen aus konservativen Kreisen gefehlt, die die Hinwendung des neusprachlichen Unterrichts zur Kommunikation als einen schnöden Utilitarismus denunzierten, unwürdig der hohen Ziele des humanistischen Gymnasiums, untreu dem Ideal einer „allgemeinen Bildung“ ohne unmittelbaren praktischen Zweck – *désintéressé*.

Die Verkündigung des neusprachlichen Humanismus war die triumphierende Antwort auf diese Kritiken. Die Folge war der Versuch, schon auf der Mittelstufe an Hand wichtiger Texte einen Einblick in den entdeckten Reichtum zu gewähren. Das kam zu früh, weil das erforderliche Minimum an Sprachkenntnis nicht gesichert war, und gerade zu einer Zeit, wo die Zahl der Unterrichtsstunden gekürzt worden war. Das war verhängnisvoll, um so mehr, als die Vorkämpfer des neusprachlichen Humanismus nichts opfern wollten. Die Schulbücher zeugen davon: es geht von Goethes Werther zu Wagners Lohengrin, vom Biedermeier zu den Leunawerken.

Man denkt dabei an Nietzsches Formel in bezug auf überladene Programme: Heißhunger und Kolik. – Um einen anderen Vergleich zu benutzen: Es war ein Schalten vom ersten direkt in den vierten Gang, und der Wagen kam nicht vom Fleck. Schüler, die vor dem Abitur standen, schnitten bei einfachen Sprachtests nicht so gut ab wie Quartaner. Die ausgewählten Stücke aus Romanen waren so in der Überzahl, daß nur noch der Aussagesatz, die dritte Person und das Präteritum übrig blieben. Hinzu kamen allgemeine Faktoren wie Senkung der Unterrichtsleistung, Überzahl der Schüler und Mangel an geeigneten Kräften.

Die Hochschule, die bisher stillschweigend angenommen hatte, das Gymnasium Sorge für die Grundkenntnisse in bezug auf die Sprache, mußte sich darein fügen, selbst die Elemente zu lehren. Assistenten, die eine Einführung in die Phonologie, in die strukturelle Grammatik bekommen hatten, machten sich daran, Methoden für das Sprachlabor, für programmierten Unterricht auszuarbeiten, und es gelang, das Schlimmste zu vermeiden, nur das.

Dies ist nur eine Notlösung. Es gilt nun, den Sprachunterricht am Gymnasium wieder leistungsfähig zu machen. Und es kann nicht bei der alten Empirie bleiben. Die neuen technischen Hilfsmittel, die audiovisuellen Hilfen, sind nur in dem Maße leistungsfähig, wie hinter ihnen wissenschaftliche Kenntnisse über die Vorgänge beim Sprechen und Hören stehen und die Resultate kontrolliert werden. Das setzt ein Verhältnis zwischen Forschung und Praxis voraus, ähnlich dem, das schon längst zwischen der biologischen Forschung und dem praktischen Arzt zustande gekommen ist.

Der Errichtung von Lehrstühlen für „germanistische Linguistik“ an französischen Universitäten entspricht in Deutschland eine rege Bewegung zur Grundlegung einer Sprachdidaktik, und ein fruchtbarer Austausch von Erfahrungen und Ansichten beginnt, wobei das Mannheimer Institut eine wichtige Rolle spielt.

Die Bildung einer Sprachkompetenz geschieht auf zwei Ebenen. Einerseits besteht die Kompetenz darin, einem Komplex von Inhaltseinheiten (Signifiés) eine lineare Folge von Schallgestalten (Signifiants) zuzuordnen, und umgekehrt. Diese Ebene ist bisher am besten untersucht worden. Aber die Sprachkompetenz besteht auch darin, in einer gegebenen Situation die Mitteilungsabsicht in die Form einer bestimmten Sprache zu bringen. Und der Aufbau dieser zweiten Kompetenz verlangt die Bildung von Assoziationen zwischen einer weiten Erfahrungswelt und den sprachlichen Symbolen. Unsere Schulbücher gehen nicht von einer Beschreibung der

Sprachform aus, sondern von einer Darstellung des deutschen Lebens, mit der progressiv sprachliche Äußerungen verbunden werden. Es fehlt nicht an Kritiken dieser Darstellung von deutscher Seite, und mit Recht.

Rundfunk und Fernsehen bieten neue Möglichkeiten. Doch wäre eine deutsch-französische Zusammenarbeit in Hinsicht auf die Schulbücher noch anzubahnen. Die bescheidenste Darstellung des deutschen Lebens in der Schule ist schon „neusprachlicher Humanismus“.

Der Versuch, sprachliche Reaktionen auf konkrete Situationen einzuüben, stößt auf die Schwierigkeit, die äußere Welt zwischen die vier Wände eines Klassenzimmers zu bannen. Es kommt vor allem darauf an, daß der Schüler sprachlich tätig ist. Daher brauchen wir neue Untersuchungen in der Richtung der *Simulation*, der Mittel, die die Wirklichkeit ersetzen. Man lernt ja heute am Boden nach einem Film steuern, bevor man ein Düsenflugzeug oder eine Rakete besteigt. Es dauert noch einige Zeit, bevor hier die alte Empirie überwunden ist.

Erfreuliche Ansätze und eine klarere Sicht auf Endziele dürfen uns nicht vergessen lassen, daß wir an einem Tiefpunkt stehen, über begrenzte Mittel verfügen und daß nur eine allmähliche Hebung des Niveaus möglich ist.

Der erste Schritt wäre hier, eine feste Grundlage zu sichern und dafür ein Grunddeutsch auszuarbeiten, das ähnliche, wenn nicht bessere Dienste leisten würde als unser „*Français Fondamental*“, durch das die Stellung des Französischen in der Welt, die sehr gefährdet war, gerettet worden ist.

Neue Forschungen machen klar, daß die dichterische und die wissenschaftliche Sprache nicht wesensmäßig, sondern nur statistisch von der Grundsprache verschieden sind, insofern gewisse

Möglichkeiten häufiger verwendet werden oder zu größeren Gebilden kombiniert sind. Ist einmal der lebendige Gebrauch eines Kerns erworben, so gliedert sich ihm das Weitere leicht an.

Es dürfte nach einiger Zeit möglich sein, in vier Jahren das Grunddeutsch beizubringen, und zwar so, daß bei einem Aufenthalt auf deutschem Boden das entscheidende Erlebnis der tatsächlichen Kommunikation möglich ist. Ist das erreicht, so gewinnt der Sprachunterricht einen neuen Reiz, und eine Ausweitung im Sinne des neusprachlichen Humanismus kann vorsichtig beginnen. Die Hochschule ist dann vom Elementarunterricht befreit, doch fällt ihr eine neue Aufgabe zu, das linguistische und sprachdidaktische Forschen und Experimentieren.

Zum Schluß: es handelt sich nicht nur darum, den Deutschunterricht zu heben, sondern das Deutsche gegenüber den anderen modernen Sprachen zu verteidigen. Die Wahl der Fremdsprache zu Beginn der Sexta ist frei. Die Eltern wählen halb nach regionaler Gewohnheit, halb nach nicht immer klaren Vorstellungen von den Vorteilen der einen oder anderen Sprache. Das Englische bekommt als internationale Verkehrssprache den Löwenanteil, 75 %. Mit einem Blick nach Südamerika wählen viele das Spanische als zweite Fremdsprache, die sie kaum benutzen werden, und dies auf Kosten des Italienischen. Das Deutsche hält sich in der Nordostecke, etwa bis Reims und Dijon; in den Randgebieten mit germanischen Ortsmundarten bedeutet es die ‚kleinste Kraftanstrengung‘.

Es ist die Pflicht des Germanisten, die öffentliche Meinung darüber aufzuklären, daß der Anteil des Deutschen gegenwärtig zu gering ist, angesichts des Gewichtes der Bundesrepublik in dem werdenden Europa. Die Nachfrage nach Deutsch verstehenden und sprechenden Franzosen wird immer mehr das Angebot übersteigen, zumal eine Generation es im Durchschnitt kaum zu einem brauch-

baren Deutsch gebracht hat. Erwachsene in multinationalen Gesellschaften werden aufgefordert, rasch Deutsch zu lernen, wenn sie ihre Stellung nicht verlieren wollen, und Sprachkurse für Erwachsene sind an der Tagesordnung.

Über diese utilitaristischen Motive hinaus könnten wir darauf hinweisen, daß das, was man an dem Lateinunterricht rühmte, die Entdeckung eines vom Französischen abweichenden Sprachsystems, auch für das Deutsche gilt und tiefer erlebt wird, da es sich um eine lebende Sprache handelt. Der große Historiker der französischen Sprache, Ferdinand Brunot, bezeugte, daß das Erlernen der deutschen Sprache ihm weit mehr gebracht habe als das Lateinlernen.

Aber wichtiger noch ist, daß der Besitz einer zweiten Sprache den unmittelbaren, lebensvollen Zugang gibt zu einer zweiten Welt, und daß der, der durch dieses Erlebnis gegangen ist, die eigene Welt besser versteht und beurteilt und vor naiven Illusionen geschützt ist. Über gewisse Formen nationaler Selbstzufriedenheit und Selbstverherrlichung schüttelten und schütteln noch wirklich Zweisprachige den Kopf. Sie waren aber nicht zahlreich genug. Mögen die Linguisten – im Sinne der ersten und der zweiten Kompetenz – mit vereinten Kräften daran arbeiten, Zweisprachige in wachsender Zahl auszubilden.

J. Fourquet