



Christina Randig: »Entente cordiale par lettres«. Ein Projekt der Verständigung zwischen französischen und deutschen Schülern von 1897 bis 1914 , in: Francia 42 (2015), S. 161-183.
DOI: 10.11588/fr.2015.4.44573

Copyright



Das Digitalisat wird Ihnen von perspectivia.net, der Online-Publikationsplattform der Max Weber Stiftung – Deutsche Geisteswissenschaftliche Institute im Ausland, zur Verfügung gestellt. Bitte beachten Sie, dass das Digitalisat urheberrechtlich geschützt ist. Erlaubt ist aber das Lesen, das Ausdrucken des Textes, das Herunterladen, das Speichern der Daten auf einem eigenen Datenträger soweit die vorgenannten Handlungen ausschließlich zu privaten und nicht-kommerziellen Zwecken erfolgen. Eine darüber hinausgehende unerlaubte Verwendung, Reproduktion oder Weitergabe einzelner Inhalte oder Bilder können sowohl zivil- als auch strafrechtlich verfolgt werden.

CHRISTINA RANDIG

»ENTENTE CORDIALE PAR LETTRES«

Ein Projekt der Verständigung zwischen französischen und deutschen Schülern
von 1897 bis 1914

*Im Gedenken an Karl Kusche
(*1893 Gimmel, Kr. Oels/Schlesien; †22.6.1915 bei Souchez)*

Der Blick der historischen Forschung auf das deutsch-französische Verhältnis in der Zeit nach dem Krieg von 1870/1871 bis zum Ersten Weltkrieg konzentrierte sich beharrlich lange auf die Vorstellung einer nicht auflösbaren Rivalität, die in dem Begriff der Erbfeindschaft aufgipfelte, und war dabei selber nicht unbeeinflusst von diesem Klischee¹. Dass es neben den vielfach konstatierten Antagonismen in den beiden Nachbarländern unterschiedliche Haltungen und Sichtweisen gab, zeigten, beginnend in den fünfziger Jahren, Untersuchungen, die von der Vielschichtigkeit und Wandelbarkeit von Vorstellungen und Einstellungen ausgingen². Die Wirkungsmacht von Bildern und »Stereotypen für die Entwicklung [...] des Konflikts zwischen den beiden Nationen« wurde – unter Einbeziehung struktur- und alltagsgeschichtlicher Forschungsergebnisse – in jüngerer Zeit sogar aus beiden Perspektiven in länderübergreifender Kooperation untersucht³.

Die Thematisierung gemeinsamer Bewegungen und Organisationen, welche sich gegen propagierte Bilder sperrten oder sie zu überwinden suchten und vor dem Ersten Weltkrieg unterhalb oder jenseits der offiziellen Politik aktiv für ein nachbarschaftliches europäisches Miteinander in Frieden eintraten, blieb besonders lange ein Desiderat. Dem Themenkomplex der Kooperation zwischen Deutschen und Franzosen hat Ende der neunziger Jahre Klaus Wilsberg eine Dissertation gewidmet, welche »entspannende und kooperative Momente einer zweifellos konfliktbeladenen Beziehung«⁴ untersucht und nach der Bedeutung von Versuchen »zum Abbau

1 Zum Verlauf dieses Abschnitts der Geschichtsschreibung vgl. Gerd KRUMEICH, Kriegsgeschichte im Wandel, in: Gerhard HIRSCHFELD, Gerd KRUMEICH, Irina RENZ (Hg.), »Keiner fühlt sich hier mehr als Mensch...«: Erlebnis und Wirkung des Ersten Weltkriegs, Essen 1993 (Schriften der Bibliothek für Zeitgeschichte; N.F. 1), S. 11–29, hier S. 11 f.

2 Besonders zu nennen sind hier Gilbert ZIEBURA, Die deutsche Frage in der öffentlichen Meinung Frankreichs von 1911–1914, Berlin 1955; Jean-Jacques BECKER, 1914: Comment les Français sont entrés dans la guerre. Contribution à l'étude de l'opinion publique printemps-été 1914, Paris 1977.

3 Jean-Jacques BECKER, Gerd KRUMEICH, La Grande Guerre. Une histoire franco-allemande, Paris 2008. Zit. nach der dt. Ausgabe: DIES., Der große Krieg. Deutschland und Frankreich 1914–1918, Essen 2010, S. 13.

4 Klaus WILSBURG, »Terrible ami – aimable ennemi«: Kooperation und Konflikt in den deutsch-französischen Beziehungen 1911–1914, Bonn 1998 (Pariser Historische Studien, 49), S. 15.

von Vorurteilen und Stereotypen über die Angehörigen der anderen Nation fragt⁵. Der Verfasser geht dabei von der Hypothese aus, dass das deutsch-französische Verhältnis keineswegs zwangsläufig in einen Krieg münden musste.

Ein in diesem Kontext zu behandelndes Phänomen ist auch der Briefwechsel zwischen deutschen und französischen Schülern und Schülerinnen im Zeitraum von 1897 bis 1914. Er wurde von Lehrern und Lehrerinnen ins Leben gerufen, für die Verständigung mehr als Sprachkompetenz bedeutete. Ermutigt wurde das Unternehmen in beiden Ländern von der Friedensbewegung.

Die folgenden Ausführungen widmen sich den Fragen nach der Motivation, der Organisation, der Rezeption und dem Verlauf dieses deutsch-französischen Schülerbriefwechsels in einer Zeit, in der beiderseits – auf der Suche nach einem neu zu festigenden politischen Selbstverständnis – der Blick auf den Nachbarn und einstigen Kriegsgegner von zentraler Bedeutung war. Nach einer These von Holger Afflerbach sei dabei ein »somnambulant belief in the stability of European civilisation, in the improbability of a great war« weit verbreitet gewesen⁶. Die Merkmale und die Entwicklung der bislang unbeachtet gebliebenen Kommunikation zwischen deutschen und französischen Schülern können – wenn auch schichten- und altersspezifisch stark begrenzt – zur Erhellung dieser Feststellung beitragen⁷.

Bei ähnlicher Einschätzung der vor Kriegsbeginn herrschenden Bewusstseinslage wie Afflerbach fragt Christopher Clark in seiner Studie »Die Schlafwandler« nach dem *Wie* der Verhaltensweisen jener Akteure, »deren Entscheidungen Europa in den Krieg führten«⁸. Dabei habe er sich vor Augen geführt, »dass die Menschen, Ereignisse und Kräfte in sich den Keim für andere, vielleicht nicht ganz so schreckliche Zukünfte trugen«⁹. Die folgenden Darlegungen sollen aufdecken, dass die am deutsch-französischen Briefwechsel beteiligten Schüler und Schülerinnen – wenn gleich im Schauspiel jener Zeit auch nur Statisten – durch ihre Kontakte zu Gleichaltrigen im Nachbarland diesen Keim immerhin für eine kurze Zeit sprießen ließen.

Entstehungshintergründe und Initiatoren

Als sich 1900 – im Jahr der Weltausstellung in Paris – die Organisatoren des Internationalen Briefwechsels dort zu einem Kongress einfanden, existierte die Bewegung schon seit drei Jahren. Paul Mieille, Fremdsprachenlehrer zunächst in Draguignan, danach in Tarbes, hatte mit einem in der »Revue Universitaire« veröffentlichten Essay vom 15. Januar 1897 den Grundstein zu einer zunächst mit England geführten

5 Ibid., S. 2.

6 Holger AFFLERBACH, *The Topos of Improbable War in Europe before 1914*, in: Holger AFFLERBACH, David STEVENSON (Hg.), *An improbable war? The Outbreak of World War I and European Political Culture before 1914*, Oxford 2007, S. 161–182, hier S. 164.

7 Unter sprachdidaktischen Gesichtspunkten erfolgte eine Untersuchung von Marlis SCHLEICH, *Die Anfänge des internationalen Schülerbriefwechsels*, in: Friderike KLIPPEL (Hg.), *Schulsprachenpolitik und fremdsprachliche Unterrichtspraxis*, Münster 2013 (Münchner Arbeiten zur Fremdsprachen-Forschung, 26).

8 Christopher CLARK, *Die Schlafwandler. Wie Europa in den Ersten Weltkrieg zog*, München 2013, S. 19.

9 Ibid., S. 20.

Bewegung gelegt, die wenig später international ausgeweitet wurde¹⁰. Die Pariser Presse – »Le Temps«, »Le Figaro«, »Le Petit Parisien«, »L'Éclair«, »La Liberté«, »La République Française«, »Les Annales« – habe seine Initiative enthusiastisch begrüßt¹¹. Nachdem Mieille erlebt hatte, dass für viele französische Schüler der Fremdsprachenunterricht »un exercice monotone et ardu« war, erachtete er den Briefwechsel als »un moyen de propager en France le goût et l'étude de langues vivantes«¹². Offenbar stand für zahlreiche französische Pädagogen neben der Vermittlung grammatischer Strukturen der allgemeinbildende Wert klassischer Literatur immer noch im Vordergrund – auch im Unterricht der neuen Sprachen. Doch war dieser Sachverhalt keineswegs auf die staatliche Unterrichtspolitik zurückzuführen, denn offizielle Instruktionen von 1829 bis 1890 waren deutlich auf die Verbesserung der Sprachpraxis gerichtet. In einem Rundschreiben vom 29. September 1886 heißt es: »L'essentiel, pour l'immense majorité des étudiants des cours spéciaux, est de pouvoir se mettre directement en rapport pour les questions d'affaires, de commerce, d'industrie, avec nos voisins de l'étranger. La langue usuelle, la langue parlée, celle des affaires, doit donc venir au premier rang et occuper la plus large place, surtout dans les cours du début«¹³.

Die hier zum Ausdruck gebrachte Begründung – der Nutzen der Sprachbeherrschung für den wirtschaftlichen Austausch – wird 1904 in einer Rede des Unterrichtsministers Georges Leygues um den Aspekt der Wissenschaft und ausdrücklich auch um den des Krieges ergänzt: »Au temps où nous vivons, au XX^e siècle, la pénétration de toutes les nations, leur dépendance mutuelle par le commerce, par l'industrie, par la science, et aussi par la guerre, font un devoir à toutes les nations d'étudier les langues étrangères«¹⁴. Neben dieser gleichsam offiziellen Blickrichtung hatten in Frankreich in den späten siebziger und verstärkt in den achtziger Jahren pazifistische Strömungen Aufwind erhalten. Politiker wie Frédéric Passy, Paul Henry d'Estournelles de Constant und Léon Bourgeois hatten den Radius des politischen Denkens, der sich bislang auf die Festigung und Stärkung eines hermetischen Patriotismus bezogen hatte, weiter entwickelt und die Beachtung internationaler Zusammenhänge, besonders im Bereich des Völkerrechts, gefordert¹⁵. Dieses Denken hatte auch Auswirkungen auf die Unterrichtspolitik und dabei konkret auf die Gestaltung der Lehrbücher: Auf den »patriotisme fanfaron et belliciste« folgte ein »patriotisme épuré«, dessen Besonderheiten Philippe Alexandre zusammenfassend charakterisiert: »Les idéaux de la Révolution, dont le centenaire a été célébré en 1889, sont au cœur de l'enseignement primaire laïque français. La France veut inspirer à ses en-

10 Paul MIEILLE, Essai d'organisation d'une correspondance scolaire internationale. In: Revue Universitaire 6/1 (1897), S. 1–4.

11 Paul MIEILLE, La Correspondance Inter-Scolaire et les correspondances internationales: Les bureaux d'échanges inter-scolaires, Tarbes 1900, S. 8f.

12 Ibid., S. 9.

13 Christian PUREN, Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues, Paris 1988. Hier zit. nach der pdf-Version von 2012, S. 52. <http://www.christianpuren.com/mes-travaux/1988a/> (7.4.2015).

14 Ibid., S. 65.

15 Sophie LORRAIN, Des pacifistes français et allemands, pionniers de l'entente franco-allemande 1870–1925, Paris 1999, S. 33f.

fants, qui n'ont pas vécu la guerre de 1870 et qui en ont une autre perception, des sentiments patriotiques en harmonie avec la morale universelle des temps modernes, avec les exigences de l'individualité et celle de l'humanité«¹⁶. Ein Hinweis auf die Positionierung der Lehrerschaft ist bei den Wahlen zum Conseil supérieur de l'Instruction publique 1904 das Bekenntnis der meisten Kandidaten als »patriotes et pacifistes«¹⁷.

Für Paul Mieille war die Beherrschung von Fremdsprachen eine notwendige Kompetenz in vielen Berufen, doch waren seine Reformbestrebungen auch auf ein friedliches Miteinander gerichtet. Wie die Anhänger der Friedensbewegung, zu denen er vermutlich gehörte, begrüßte er die Initiative des russischen Zaren Nikolaus, »notre grand >allié et ami«¹⁸, die 1899 zum ersten Friedenskongress in Den Haag geführt hatte. Von den Staatsoberhäuptern war sie mit Skepsis betrachtet, von Wilhelm II. sogar verspottet und von dem Historiker Theodor Mommsen als »Druckfehler der Weltgeschichte« bezeichnet worden¹⁹.

Mieille bezieht sein Engagement auf eine Annahme der neu begründeten Psychoanalyse, wonach die Angst vor dem Unbekannten die Ursache aller Feindseligkeiten sei. Ein sich ausweitender Briefwechsel würde nach Meille zur Aufklärung und damit folglich zur Einigung Europas beitragen: »Si au lieu d'être seulement quelques milliers, les adhérents de la fraternité par correspondance se comportaient par des centaines de mille, croit-on qu'un grand pas ne serait point fait vers le progrès final, vers l'idéal entrevu d'une Europe unie et pacifiée«²⁰. Um mit seinen Vorstellungen von einem geeinten Europa zu überzeugen, nutzt Mieille die Entwicklungsgeschichten der nationalstaatlichen Identitätsbildung für seine Argumentation in einer Weise, die auch aus heutiger Sicht aktuell erscheint: »Nous avons connu en France des haines féroces et mortelles entre le Midi et le Nord. L'Angleterre a vu Ecosse et Saxons, Gallois et Saxons se haïr [...]. L'Allemagne et l'Italie ont connu les mêmes haines [...]. Tous ces peuples sont pourtant arrivés à l'union intime de leurs divers éléments [...]. Pourquoi ce qui est vrai des tribus et des peuplades ne le serait-il pas des nations et des peuples? L'Angleterre et la France, ou la France et l'Allemagne sont aujourd'hui plus rapprochées, ont plus d'intérêts communs que la Normandie ou la Provence, l'Écosse ou le Kent, la Bavière et le Brandebourg n'en avaient il y a cent ans«²¹.« Der technische Fortschritt werde verbindend wirken und kurzsichtige Patrioten »auraient beau fulminer contre ce qu'ils appellent l'Internationalisme, ils

16 Philippe ALEXANDRE, *Le patriotisme à l'école en France et en Allemagne, 1871–1914. Essai d'étude comparatiste*, in: Themenportal Europäische Geschichte (2007), <http://www.europa-clio-online.de/2007/Article=265> (7.4.2015), S. 89. – Mit dem Begriff »patriotisme épuré« zitiert der Verf. dort Ausführungen von Jacques DROZ, *Les relations franco-allemandes intellectuelles de 1870 à 1914*, Paris 1973, S. 41.

17 *Ibid.*, S. 11.

18 MIEILLE, *La Correspondance-Inter Scolaire* (wie Anm. 11), S. 36.

19 Theodor MOMMSEN, in: *Der Bund (Bern) vom 19. Mai 1899*. Zit. nach: Klaus HILDEBRAND, *Globalisierung 1900. Alte Staatenwelt und neue Weltpolitik an der Wende vom 19. zum 20. Jahrhundert*, in: *Jahrbuch des Historischen Kollegs 2006*. München 2007, S. 5–31, hier S. 28.

20 Paul MIEILLE, *Mémoire sur la correspondance universelle*, in: *Congrès International de l'enseignement des langues vivantes tenu à Paris du 24 au 28 juin 1900. Rapports, Mémoires, Liste des Membres etc.*, publiés par J. DENIKER, Paris 1901, S. 175–182, hier S. 180.

21 MIEILLE, *La Correspondance Inter-Scolaire* (wie Anm. 11), S. 37.

ne sauraient empêcher la vapeur ni l'électricité de faire leur oeuvre d'union européenne«²². Während Mieille die Tagespolitik in seinen Überlegungen fast gänzlich ausspart, spielt ein anderer Kollege darauf an und setzt voller Optimismus auf die Durchsetzungsfähigkeit »de cette correspondance fraternelle s'exerçant malgré les mesquines considérations de la politique du jour«²³.

In Deutschland hatten der rasante technische Fortschritt mit seinen Auswirkungen auf Handel und Verkehr sowie die demographische Entwicklung auch zu Reformen und Reformbewegungen im Bildungswesen geführt²⁴. Träger der politischen Hoffnungen war ganz offensichtlich die junge Generation. In seinem Katalog für die Weltausstellung präsentierte sich das Deutsche Reich im Bild eines »neu erstandenen und erstarkten, einigen Staates« mit vielversprechenden Zukunftsaussichten: »Eine Fülle junger Kraft steckt in dem deutschen Volke, dessen eine Hälfte (44,7%) noch im Kindheits- und Jünglingsalter (unter zwanzig Jahren) steht«²⁵. Den unmittelbaren Anforderungen, die der Aufschwung mit sich brachte, vermochten die allgemeinbildenden Gymnasien in dieser Zeit nicht zu entsprechen. Die Realschulen – mit dem Realgymnasium, der Oberrealschule und der Höheren Mädchenschule – waren stärker an der Realität als an der Idealität ausgerichtet und legten einen Schwerpunkt auf die lebenden Fremdsprachen mit Französisch an erster Stelle²⁶. Im Zuge dieser Entwicklung hatten sich seit etwa 1870 die Anglistik und Romanistik an den Universitäten etabliert²⁷, und der Neuphilologe hatte die pädagogische Bühne betreten, auf der bislang der Altphilologe als allgemeinbildender Lehrer agiert hatte. Unter Beteiligung des in Marburg lehrenden Philologen Wilhelm Viëtor (1850–1918) wurde 1886 der Neuphilologenverband gegründet. In der von ihm seit 1893 herausgegebenen Verbandszeitung »Die Neueren Sprachen« plädierte er für Reformen und argumentierte für die Einsprachigkeit als Unterrichtsmethode.

Die deutsche Zentralstelle für Internationalen Briefwechsel wurde 1897 »unter dem Patronat des Sächsischen neuphilologen-verbandes« gegründet²⁸. »Ce fut du royaume Saxe que vinrent les premières demandes«²⁹. Dass die Anfänge gerade in

22 Ibid.

23 Ibid., S. 25.

24 Ein Überblick findet sich bei Thomas NIPPERDEY, *Deutsche Geschichte 1866–1918*, Bd. 1, München 1998. Zum Bildungswesen siehe S. 531–601. Zu den Modernisierungsschüben des Bildungswesens in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts vgl.: Christa BERG (Hg.), *Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte IV: 1870–1918*, München 1991, S. 228–278.

25 Otto N. WITT (Red.), *Weltausstellung in Paris 1900: Amtlicher Katalog der Ausstellung des Deutschen Reichs*, Berlin 1900, S. 2f.

26 Wegen dieser Ausrichtung wurden diese Schulformen häufig als »Anstalten der Nützlichkeitsbildung« diskreditiert. Vgl. hierzu sowie zur Gleichzeitigkeit des allgemeinbildenden Gymnasiums und der Realschulen überhaupt: Margret KRAUL, *Bildung und Bürgerlichkeit*, in: Jürgen KOCKA (Hg.), *Bürgertum im neunzehnten Jahrhundert. Deutschland im europäischen Vergleich*, München 1988, Bd. 3, S. 45–73, hier S. 54.

27 Vgl. hierzu Jonas FLÖTER, *Eliten-Bildung in Sachsen und Preussen: Die Fürsten- und Landes-schulen Grimma, Meißen, Joachimsthal und Pforta (1868–1933)*, Köln 2009, S. 186.

28 K. A. Martin HARTMANN, *Mitteilungen der Deutschen Zentralstelle für Internationalen Briefwechsel* 11 (1902), S. 3. Auf Grund der konsequent praktizierten, gemäßigten Kleinschrift ist zu vermuten, dass Hartmann den Reformbewegungen Rudolf von Raumers und dem Verein für vereinfachte Rechtschreibung nahe stand.

29 MIEILLE, *Mémoire* (wie Anm. 20), S. 178.

Sachsen lagen, ist mit Blick auf die Tradition des Kulturaustausches mit Frankreich kaum erstaunlich³⁰. Die Universität Leipzig stellte dabei ein Zentrum des französischen Interesses dar³¹. »Es hat sich [...] nach der französischen Niederlage im Jahr 1870, die auf die stärkere Effizienz deutscher Ausbildungsstätten zurückgeführt wurde, die Tendenz durchgesetzt, den wissenschaftlichen Nachwuchs, insbesondere die Geisteswissenschaftler nach Deutschland zu schicken. Gegründet wurde eine Société d'enseignement supérieur, die mit äußerster Akribie die Universitäten des östlichen Nachbarn beobachtete und die erstaunlich detaillierten Ergebnisse dieser vergleichenden Untersuchungen in der Revue internationale de l'enseignement publizierte«³², konstatiert Michel Espagne.

Ihrerseits hatte auch die sächsische Regierung an einer Kooperation im Bildungswesen mit Frankreich Interesse. Der Leipziger Gymnasiallehrer Martin Hartmann hatte »im Winterhalbjahr 1895–96 im Auftrag des Sächsischen Ministeriums eine Studienreise nach Frankreich unternommen, die ihn mit einer großen Zahl französischer Kollegen und Schulleiter in Verbindung brachte«³³. Seine Forschungen auf dem Gebiet des Fremdsprachenlernens waren dabei dort auf große Aufmerksamkeit gestoßen und haben zur Einführung der *méthode directe* beigetragen³⁴. Hartmann hatte 1897 in der »Revue Universitaire« die Ausweitung des Briefwechsels auch auf Deutschland vorgeschlagen und damit große Resonanz erzielt³⁵. Er berichtet, dass ihm der französische Unterrichtsminister Georges Leygues im Jahr 1899 eine Audienz gewährt habe, wobei er sich »überaus freundlich über die Einrichtung des Schülerbriefwechsels äusserte«³⁶.

Hartmann blieb der organisatorische Ansprechpartner und auch einer der »plus fervents défenseurs« des Briefwechsels³⁷, dessen wichtige Funktion er 1912 mit einem Zitat aus Rousseaus Roman »Émile ou de l'éducation« unterstreicht: »[...] c'est une excellente précaution contre l'empire des préjugés nationaux, qui, nous atta-

30 Vgl. hierzu Étienne FRANÇOIS, Modell Sachsen? In: Michel ESPAGNE, Matthias MIDDELL (Hg.), Von der Elbe bis an die Seine. Kulturtransfer zwischen Sachsen und Frankreich im 18. und 19. Jahrhundert, Leipzig 1999, S. 1–10.

31 Vgl. hierzu Michel ESPAGNE, Die Universität Leipzig als deutsch-französische Ausbildungsstätte; Katharina MIDDELL, Das Institut für Kultur- und Universalgeschichte bei der Universität Leipzig und seine Beziehungen zu Frankreich bis zum Ausbruch des Ersten Weltkriegs, in: ESPAGNE, MIDDELL (Hg., wie Anm. 30) S. 353–377, S. 379–408.

32 ESPAGNE, Die Universität Leipzig (wie Anm. 31), S. 353.

33 Karl MARKSCHEFFEL, Der Internationale Schülerbriefwechsel. Seine Geschichte, Bedeutung, Einrichtung und sein gegenwärtiger Stand, Marburg 1903, S. 6.

34 MIEILLE, Mémoire (wie Anm. 20), S. 178. In Leipzig hat Hartmann über »die Umwälzung, die seit Oktober 1902 in der Methode des neusprachlichen Unterrichts der Mittelschulen Frankreichs eingetreten sei, durch die allgemeine amtliche Einführung der direkten Methode« referiert. Vgl. dazu den Bericht in: Neuphilologisches Centralblatt. Organ der Vereine für neuere Sprachen in Deutschland, hg. von W. KASTEN, Hannover 1904, S. 76f. MARKSCHEFFEL, Schülerbriefwechsel (wie Anm. 33), S. 6, schreibt in der Anm. über Hartmanns Auszeichnung in Frankreich: »Seitens der französischen Regierung wurde er mit dem Orden eines officier d'Académie ausgezeichnet«. Auf den Titelblättern von Hartmanns Jahresberichten findet sich jeweils unter dem Verfassernamen: »Officier de l'instruction publique de l'Université de France«.

35 MIEILLE, Mémoires (wie Anm. 20), S. 178; MARKSCHEFFEL, Schülerbriefwechsel (wie Anm. 33), S. 6.

36 HARTMANN, Mitteilungen (wie Anm. 28), Heft 11 (1902), S. 10.

37 MIEILLE, La Correspondance inter-scolaire (wie Anm. 11), S. 23.

quant toute la vie, ont tôt ou tard quelque prise sur nous«³⁸. Den Gedanken an die Bekämpfung von Vorurteilen ergänzt Hartmanns Kollege Karl Markscheffel, Neu-philologe am Grossherzoglichen Realgymnasium in Weimar, um die Vorstellung politischer Annäherungen: »Neben dem sprachlichen Nutzen ist aber schließlich noch ein idealer zu erwähnen. Es kann nicht ausbleiben, dass dieser internationale Briefwechsel der gebildeten Jugend auf die Dauer von höchst wohlthätigem Einflusse auf die gegenseitigen Beziehungen und den politischen Verkehr der beteiligten Nationen werden muß«³⁹. Markscheffel erwartet ebenso wie Paul Mieille, dessen Ausführungen er teilweise übernimmt, dass sich die Kontakte mit Jugendlichen anderer Nationen im Schneeballsystem vervielfältigen. Er kritisiert die bisherige Informationspolitik der Presse als verfälschend und ist davon überzeugt, dass die Wahrheitsfindung und die Korrektur von Werturteilen durch persönliche Beziehungen unaufhaltsam sein werden: »Wo aber tausende von Freundschaften sich zwischen bisher vielleicht verfeindeten Nachbarvölkern ausspannen, da kann der allmähliche Umschwung der lange irreführenden öffentlichen Meinung nicht ausbleiben; falsche Vorurteile, chauvinistische Anschauungen, werden fallen; unkundige, aufhetzende Zeitungsartikel über mißverständene Zustände und Vorgänge des Auslandes werden sofort von kundigen richtiggestellt werden; gegenseitiges Verständnis und Vertrauen, gegenseitige Achtung und Duldung wird mehr und mehr an die Stelle gegenseitigen Misstrauens treten, und die Idee friedlichen Wettbewerbes, die Idee des unantastbaren Völkerfriedens wird praktisch einen unbestreitbaren Fortschritt machen«⁴⁰.

Die in Sachsen formulierten idealistischen Erwartungen an den Schülerbriefwechsel zeigen wie in Frankreich eine auffallende Affinität zu den Zielen der Friedensbewegung⁴¹. Die Deutsche Friedensgesellschaft war erst 1892 gegründet worden⁴². Den Vorstellungen Bertha von Suttners entsprechend, »selon laquelle l'éducation entraînerait automatiquement la conversion des masses au pacifisme«⁴³, hatten die Mitglieder den Kontakt zu Bildungsträgern und Schulen gesucht. So hatte 1903 »die Hamburger Gesellschaft der Friedensfreunde die Hamburger Lehrer durch zirkuläre Aufgefordert, alles, was den Chauvinismus fördern kann, aus dem Unterricht fern zu halten, und dabei u. a. auch auf den Schülerbriefwechsel Stellung genommen«⁴⁴. Dass gerade die Fremdsprachenlehrer als Pioniere in den Vordergrund gerückt wurden, korrespondiert mit der Auffassung des österreichischen Pazifisten Alfred Hermann Fried, wonach »die wachsende internationale Kommunikationsdichte [...] den Krieg

38 HARTMANN, Mitteilungen (wie Anm. 28), Heft 21 (1912), S. 3. Die von Hartmann zitierte Stelle findet sich: Jean Jacques ROUSSEAU, *Émile ou de l'éducation*, in: DERS., *Oeuvres complètes avec des notes historiques*, T. II., Paris 1835, S. 715.

39 MARKSCHEFFEL, Schülerbriefwechsel (wie Anm. 33), S. 32.

40 Ibid.

41 Einen Überblick vermittelt Sandi E. COOPER, *Patriotic Pacifism: Waging War on War in Europe, 1815–1914*, Oxford 1991.

42 Alfred H. FRIED, *Handbuch der Friedensbewegung*, Paderborn 2013 (Nachdruck des Originals von 1905), S. 269. Die Friedensbewegung in Frankreich existierte seit 1841, vgl. *ibid.*, S. 232.

43 Sylvie LORRAIN, *Des pacifistes français et allemands, pionniers de l'entente franco-allemande de 1871 à 1914*, Paris 1999, S. 44.

44 HARTMANN, Mitteilungen (wie Anm. 28), Heft 13 (1904), S. 7, Anm. 1.

absterben lassen werde«⁴⁵. Eugen Wolbe, der sich als Gymnasialoberlehrer in Berlin an der Organisation des Briefwechsels beteiligte, ordnete den Lehrern der neueren Sprachen »die gewaltige Kulturmission zu, die jugendlichen Herzen für das Friedensideal empfänglich zu machen, eine Aufgabe, zu deren Lösung die Einführung in das Geistesleben der fremden Völker das beste Mittel bietet«⁴⁶. Die zu vermittelnde Überzeugung, dass »innige Hingabe an das Vaterland und Humanität sowie schlagfertige Kriegsbereitschaft und Friedensliebe einander nicht ausschließen«⁴⁷, verweist auf die ambivalente Position der Friedensbewegung um die Jahrhundertwende, die auch in Frankreich anzutreffen ist⁴⁸. Ein Beispiel, das trotz des internationalen Anspruchs der Friedensbewegungen konfliktträchtige Unterschiede der nationalen Deutungsmuster erkennen lässt, sind die von André Sève, Kreisschulrat im Département de l'Ain, verfassten, mit einem Vorwort von Frédéric Passy versehenen »Grundzüge des Unterrichts in der Lehre zum Völkerfrieden«⁴⁹. Für die Verwendung in deutschen Schulen wurde die Schrift vom Präsidenten der Deutschen Friedensgesellschaft, dem Pforzheimer Industriellen, Adolf Richter⁵⁰, übersetzt. In dem Unterrichtswerk wird der Begriff der Friedensliebe als Kulturfortschritt definiert, und es werden Vorschläge zu seiner Vermittlung gemacht. Als konkrete Probleme, welche die Umsetzung der Idealvorstellungen behinderten und den Frieden gefährdeten, nennt der Verfasser die Annexion Elsass-Lothringens und die gegenwärtige Bündnispolitik. Von dem damit einhergehenden Deutschlandbild⁵¹ – Deutschland

- 45 Universal_lexicon.deacademic.com (7.4.2015), Stichwort: Pazifismus und Friedensbewegung: Ein Überblick.
- 46 Eugen WOLBE, Schule und Weltfrieden, Sonntagsbeilage Nr. 52 zur Vossischen Zeitung vom 29.12.1912, S. 409.
- 47 Ibid.
- 48 Auf französischer Seite kommt diese Ambivalenz bspw. zum Ausdruck in dem Motto »Par l'école pour la patrie et l'humanité«, in: Frédéric BUISSON (Hg.), Manuel général de l'Enseignement primaire et Primaire supérieur, n° 49, Paris 1902. Hier zit. nach ALEXANDRE, Le patriotisme à l'école (wie Anm. 16), S. 89.
- 49 André SÈVE, Grundzüge des Unterrichts in der Lehre vom Völkerfrieden. Grundbegriffe und Anwendung derselben, mit einem Briefe des Herrn Ferdinand Buisson, Député de la Seine als Einleitung. Autorisierte Übersetzung von Dr. Ad.[olf] Richter-Pforzheim. Herausgegeben von der Deutschen Friedensgesellschaft, Stuttgart [1912].
- 50 Adolf Richter war im Rahmen seines Engagements für die Friedensbewegung »namentlich ein Verfechter der deutsch-französischen Verständigung, und um diese zu fördern, verfasste er eigens das: »Mémoire approuvé par la société allemande de la paix sur la question du rapprochement franco-allemand dans l'assemblée de ses délégués réunie à Cassel le 26 mars 1904«. Gegenstand dieses Memorandums war die Elsass-Lothringen-Frage. Zu biographischen Aspekten, besonders zu seiner Arbeit in der Friedensbewegung, vgl.: Georg GROSCH (Hg.), Deutsche Pazifisten. Eine Sammlung von Vorkämpfern der Friedensbewegung in Deutschland, Teil 1: Dr. Adolf Richter, Stuttgart 1919, S. 8.
- 51 Zu den oben genannten Problemfeldern formuliert Sève: »Man kann sich kaum vorstellen, was die beiden Länder, ja was ganz Europa seither ausgegeben hat, um auf der Hut gegenüber Deutschland zu sein, dessen Stellung immer beunruhigender geworden ist«. SÈVE, Grundzüge des Unterrichts in der Lehre vom Völkerfrieden (wie Anm. 49), S. 64. Mit Blick auf Elsass-Lothringen formuliert er ganz pauschal den Vorschlag einer Vereinbarung, »in welcher die beiden Nationen sich möglichst große Zugeständnisse machen müßten«, *ibid.*, S. 25. »Wenn England, Frankreich und Rußland sich vornähmen, die anderen Nationen, klein und groß, um sich zu scharen, würde daraus eine Friedensvereinigung entstehen, stark genug um auch Deutschland nicht zu fürchten, das dann wirklich in friedlicher Weise »eingekreist« wäre«, *ibid.*, S. 65.

»als die drohende Gefahr, als das Land [...], das stets bereit wäre, über seine Nachbarn herzufallen«⁵² – distanziert sich die Deutsche Friedensgesellschaft ausdrücklich in einem Nachwort.

Ausgehend von einer prägenden Wirkung des Geschichtsunterrichts auf das politische Bewusstsein der Schüler, wurden in beiden Ländern Initiativen auch zur Umgestaltung der Geschichtslehrwerke ergriffen⁵³. Ein Schreiben der Deutschen Friedensgesellschaft aus dem Jahr 1909, das an Bildungsbehörden wie zum Beispiel das Oberschulkollegium in Oldenburg gesandt wurde, regt eine Revision der Geschichtsbücher an, »damit der Raum, welchen erfahrungsgemäß in denselben Schlachtenbeschreibungen und Kriegsverherrlichungen einnehmen, zu Gunsten der Aufnahme von Mitteilungen über Kulturfortschritt, hervorragende Erfinder aller Nationen und Ähnliches beschränkt werden, um so den Gedanken der fortschreitenden Kultur und der Völkersolidarität Rechnung zu tragen, der in allen zivilisierten Nationen zusehends an Boden gewinnt«⁵⁴. Als Beispiel und Vorbild war die Kopie mit der Gegenüberstellung von kriegsnah verfassten, später aber überarbeiteten Kapiteln zum Schicksal der Bewohner Elsass-Lothringens nach 1870 aus einem französischen »Manuel d'éducation morale« angefügt⁵⁵.

Organisation und Rezeption des Briefwechsels

Wie Veröffentlichungen und Archivalien belegen, gab es zwischen deutschen und französischen Schülern durchaus Kontakte, die durch Eigeninitiativen zustande gekommen waren. Einige Schüler hatten mit Hilfe einer Zeitungsanzeige nach einem Briefpartner gesucht⁵⁶, weitere hatten über die so entstandenen Verbindungen Kontakt geknüpft. Die organisierte Suche über die Fremdsprachenlehrer wurde im Leipziger Vermittlungsbüro von Martin Hartmann koordiniert und nahm dann ihren Weg in die Pariser Vermittlungszentrale. In jedem seiner jährlichen Geschäftsberich-

52 Ibid., S. 96.

53 Zu den unterschiedlichen Darstellungen in deutschen und französischen Geschichtsbüchern vgl. grundlegend Rainer BENDICK, Kriegserwartung und Kriegserfahrung. Der Erste Weltkrieg in deutschen und französischen Schulgeschichtsbüchern (1900–1939/45), Freiburg i. Br. 1997. Um den Wandel der Darstellungen ermessen zu können, den die Kriegszeit hervorrief, untersucht der Verf. zunächst »die Deutungsmuster und Erwartungshaltungen, die nationalen Selbst- und Fremdbilder der Friedenszeit«, S. 27. Zum Engagement der Friedensbewegungen für eine Überarbeitung der Lehrwerke vgl. Philippe ALEXANDRE, Zur Vorgeschichte einer deutsch-französischen Geschichtsschulbuchrevision (Vortrag zur Geschichte der Schulbuchkonferenzen vom 25.9.2006, Institut Français Stuttgart), <http://www.france-blog.info/index.php?s=philippe+alexandre> (7.4.2015).

54 Staatsarchiv Oldenburg (StA OL), Best.160–1, Nr. 360.

55 Ibid.

56 StA OL, Best.134, Nr. 1011: In einem Bericht des Schulleiters des Mariengymnasiums in Jever heißt es: »Ein Schüler hat sich vor längerer Zeit an einen Moche (Mosch?) in Paris, Rue (...) gewandt, der sich in der Berliner Morgenzeitung erboten hatte, Briefverkehr zwischen französischen und deutschen Schülern zu vermitteln.« In einem Artikel der »Nachrichten für Stadt und Land« vom 9.2.1900 war zu lesen: »Ein Schüler aus Rennes bat ursprünglich einen hiesigen Gymnasiasten, mit ihm in Postkartenaustausch zu treten, indem er seine Karte an den Klassen ersten einer bestimmten Klasse adressierte. Dem Beispiel folgten andere, und jetzt steht bereits eine ganze Anzahl nicht nur in Postkarten-, sondern auch in Briefverkehr.«

te veröffentlichte Hartmann die Regeln für die Auswahl und für die Durchführung, wie sie entsprechend auch als Handreichung für die französischen Kollegen als *règles* formuliert worden waren. Danach sollten nur solche Schüler zugelassen werden, »die in sittlicher hinsicht vertrauen verdienen, die ausreichend taktvoll erscheinen, und deren eltern sich schriftlich oder mündlich mit der einrichtung einverstanden erklärt haben«⁵⁷. Die Schüler sollten angehalten werden, auf die Themen ihres Briefpartners einzugehen, also gleichsam ein Briefgespräch zu führen. Dabei seien sie darauf hinzuweisen, dass sie »niemals etwas schreiben dürfen, was ihnen selbst, ihrer schule oder ihrem vaterlande in irgend einem sinne zu unehre gereichen kann. Fragen der politik und religion sind selbstverständlich zu vermeiden«⁵⁸, komische Illustrationen, Witzblätter und Karikaturen seien nicht zu versenden. Die eingehenden Postsendungen sollten dem Lehrer zur Einsicht vorgelegt werden. Vorausgesetzt wurden solide Kenntnisse in der Muttersprache, in der die Briefe zeitweilig oder teilweise geschrieben werden durften, doch blieben Fortschritte in der Fremdsprache das Ziel. Die Schüler sollten aufgefordert werden, mindestens einmal im Monat zu schreiben und die Korrespondenz wenigstens ein Jahr lang aufrecht zu erhalten.

In Frankreich, so der Philologe Camille Pitollet im November 1903 in einem in Hamburg gehaltenen Vortrag, sei der Schülerbriefwechsel durch die Schulbehörde »begonnen worden und durch sie wird er auch noch fortwährend unterstützt«. Er bemerkte, »daß der von gewisser seite zuweilen als rückständig getadelte französische lehrkörper bei dieser gelegenheit ein deutliches beispiel fortschrittlicher gesinnung an den tag gelegt hat«⁵⁹. Vom Sächsischen Unterrichtsministerium wurde 1899 der »internationale Schülerbriefwechsel durch eine Generalverordnung amtlich genehmigt und geregelt«⁶⁰. Doch nicht in allen deutschen Staaten erhielt das Projekt Unterstützung oder Zustimmung. Markscheffel bemerkt, dass der Briefwechsel von der bayrischen und der braunschweigischen Regierung verboten worden war⁶¹. Wenn Hartmann für 1906 feststellt, dass »die knobenschulen der rheinlande so gut wie noch keinen gebrauch von der einrichtung gemacht haben«⁶², obwohl gerade dorthin viele Anfragen aus Frankreich gerichtet worden seien, so könnte dies auf entsprechende Maßnahmen der preußischen Regierung zurückzuführen sein. Welche Bedenken sie gegen das Projekt hegte und wie sie sich sogar über die Landesgrenzen hinweg für Kontrolle und Verbot einsetzte, zeigen Archivalien aus dem Großherzogtum Oldenburg. Dort wurde der Staatsminister Günther Jansen in einem Schreiben der Königlich Preußischen Gesandtschaft vom 15. April 1898 darüber informiert, dass französische »Neuphilologen« mit einigen deutschen Kollegen die Vermittlung eines Briefwechsels mit Schülern der Gymnasien und Realschulen in Gang gesetzt hätten, der in einigen Landesteilen Deutschlands bereits auf große Nachfrage gestoßen sei. »Daß dagegen ernste Erwägungen der auswärtigen Politik

57 HARTMANN, Mitteilungen (wie Anm. 28), Nr. 12 (1903), S. 19–22, hier S. 20.

58 Ibid.

59 HARTMANN, Mitteilungen (wie Anm. 28), Nr. 13 (1904), S. 6f. Das Zitat entstammt einem Abdruck aus dem »Hamburger Fremdenblatt«. Das Thema von Pitollets Vortrag lautete: La Correspondance Interscholaire.

60 MARKSCHEFFEL, Schülerbriefwechsel (wie Anm. 33), S. 7.

61 Ibid., S. 14.

62 HARTMANN, Mitteilungen (wie Anm. 28), Nr. 15 (1906), S. 3.

sprechen, bedarf keiner weiteren Ausführung«, heißt es, nachdem ebenso pauschal von »erheblichen unterrichtlichen und pädagogischen Bedenken« die Rede war⁶³. Nach ergebnislosen Recherchen sorgte fast zwei Jahre später eine Meldung zum Thema des Briefwechsels von deutschen und französischen Schülern in den »Oldenburger Nachrichten« erneut für Unruhe. Es war zu lesen, dass sich aus einem anfänglichen »Ansichtskartensport« ein »schriftlicher Verkehr unserer Gymnasialschüler mit solchen französischer Anstalten entwickelt« habe. Der Verfasser des Artikels brachte seine Freude über diese Entwicklung unverhohlen zum Ausdruck: »Abgesehen davon, daß die jugendlichen Korrespondenten daraus nützliche Kenntnisse schöpfen und ihr Sprachinteresse stärken können, dient dieser freundnachbarliche Verkehr, zumal da er von vielen deutschen Schulen aus gepflegt wird, jedenfalls mit dazu, die nationalen Gegensätze unter dem jüngeren Geschlecht auszugleichen und den kulturfeindlichen Chauvinismus zu zerstören. Es braucht wohl nicht gesagt zu werden, daß die Schulverwaltung dem Briefwechsel freundlich gegenüber steht«⁶⁴.

Absender und Adressaten

Da die Berichte über den Briefwechsel mit Kriegsbeginn enden, ist die Frage nach der Einstellung der Korrespondenten zu einem möglichen Krieg nahe liegend⁶⁵. Die Anschauungen französischer Studenten untersuchten H. Massis und A. de Tarde mit einer im Jahr 1913 unter dem Pseudonym »Agathon« publizierten Erhebung über »Les jeunes gens d'aujourd'hui«⁶⁶. Ein neu erwachter Patriotismus, die Hinwendung zum katholischen Glauben, Tatendrang und Selbstvertrauen charakterisierten demnach die junge Generation. Die Ergebnisse zahlreicher nachfolgender Umfragen zur Sondierung der Denkweisen französischer Jugendlicher stimmten im Wesentlichen damit überein. Jedoch wurden Zweifel an der Repräsentativität der Umfrage von Massis und Tarde geäußert: »Le champ de l'enquête a été fort restreint«⁶⁷. Mit der Beschränkung auf Studenten der Philosophie und Literatur aus dem Quartier Latin sei der Radius sehr begrenzt, und »les jeunes gens qui se préparent au barreau, à la médecine à la grande industrie, à l'armée«⁶⁸ blieben ebenso unberücksichtigt wie die in der Provinz lebenden Jugendlichen.

63 StA OL, Best.160–1 Nr. 360.

64 StA OL, Best.134 Nr. 1011. Ob der fortschrittlich denkende Verfasser allerdings seine Schlussbehauptung für wahr hielt oder nur für zweckdienlich, muss dahingestellt bleiben.

65 Zur Komplexität der Frage der inneren Einheit bei Kriegsbeginn vgl. Jeffrey VERHEY, *Der »Geist von 1914« und die Erfindung der Volksgemeinschaft*, Hamburg 2000 (Übersetz. der Dissertation aus dem Jahr 1991); Aus vergleichender Perspektive: Thomas RAITHEL, *Die innere Einheit des Kriegsbeginns als Erfahrung und Mythos in Deutschland und Frankreich 1914–1919*, in: *Francia* 24/3 (1997), S. 39–66.

66 Henri MASSIS, Alfred de TARDE (Agathon), *Les jeunes gens d'aujourd'hui*, Paris 1913, Réédité par Jean-Jacques BECKER, Paris 2003.

67 Jean-Jacques BECKER, 1914 (wie Anm. 2), S. 33.

68 Philippe BÉNÉTON, *La génération de 1912–1914: image, mythe, réalité?*, in: *Revue française de science politique* 21 (1971), S. 981–1009, hier S. 991. Nach den Ausführungen des Verf. entsprechen die Antworten den Frageintentionen der Initiatoren und den Erwartungen einer politisch eher rechts stehenden und zentrumsnahen Öffentlichkeit, vgl. S. 990.

In seiner Studie über den Topos vom unvermeidbaren Krieg hat Wolfgang J. Mommsen die Schwierigkeiten dargelegt, die mit dem Versuch verbunden seien, von der Analyse einer öffentlichen Meinung zu einer repräsentativen Aussage zu gelangen⁶⁹. Er hat sich dabei auf James Joll bezogen, für den Denkweisen wie Kriegsbegeisterung oder Fatalismus in den Bereich der »unspoken assumptions«⁷⁰ gehören. Für Mommsen stellen sie dabei auch immer einen Reflex auf die politischen und sozialen Interessen dar.

Während der Einwand der »unspoken assumptions« für den Briefwechsel als Form des Gedankenaustausches prinzipiell weniger gelten mag, so ist die letztgenannte Bemerkung von Mommsen doch auch hier von Bedeutung. Da sie gerade für die Suche nach Haltungen und Tendenzen Zurückhaltung nahe legt, seien hier allein die Faktoren skizziert, welche auf dem begrenzten Feld des Briefwechsels in unterschiedlicher Zusammenstellung zu individuellen Profilen führten.

Grundsätzlich ist zu berücksichtigen, dass die überlieferten Briefe der deutschen und französischen Schüler einer Vorauswahl unterlagen. Zwar wird mit dem Argument der Unverfälschtheit der hohe Aussagewert der Briefe im medialen Kontext der Zeit unterstrichen: »Diese Schülerbriefe enthalten keine gekünstelten Phrasen, sie sind besser und getreuer als die Tages- und Parteizeitungen das deutliche Echo dessen, was man in den ausländischen Bürgerfamilien über Deutschland sagt und denkt«⁷¹; da jedoch die Herausgeber und Autoren als Pädagogen den Briefwechsel befürworteten, haben die von ihnen ausgewählten Beispiele fast ausnahmslos einen positiven Aussagewert für das Korrespondenzprojekt⁷².

Weit gestreut waren die Wohnsitze der Absender und Empfänger: In Deutschland wie in Frankreich kamen die Korrespondenten aus größeren Städten wie auch aus Städten der Provinz. Von Hamburg und Gumbinnen in Ostpreußen bis nach Marseille und Draguignan reichte das Netz der Verbindungen. Die Schultypen lassen ebenso wie die gelegentliche Nennung eines Berufs – welchen der Vater ausübte oder der Korrespondent ergreifen wollte – erkennen, dass die Mehrheit der Schüler und Schülerinnen aus bürgerlichen, meistens akademischen Elternhäusern stammte⁷³. Damit Ungleichheiten vermieden würden, sahen die Regeln des Briefwechsels die Angabe des Standes vor. Besondere Aufmerksamkeit kommt der Auffassung der betreuenden Lehrerinnen und der Teilnahme der Schülerinnen und Lehramtskandidatinnen an dem Projekt zu. Mit den erweiterten Bildungszugängen für Schülerinnen

69 Wolfgang J. MOMMSEN, *Der Topos vom unvermeidlichen Krieg*, in: Jost DÜLLFER, Karl HOLL (Hg.), *Bereit zum Krieg*, Göttingen 1986, S. 194–224, hier S. 196.

70 James JOLL, *1914 – The Unspoken Assumption*, London 1968, S. 24.

71 MARKSCHEFFEL, *Schülerbriefwechsel* (wie Anm. 33), S. 34.

72 Zu seiner Briefauswahl bemerkt Heinrich Ehrenthal: »Concernant les lettres qui suivent elles sont toutes originales sans aucun changement essentiel par rapport à la langue; j'ai changé les noms des correspondants.« Heinrich EHRENTHAL, *Lettres de la Correspondance internationale*, Beilage zum Programm der städtischen katholischen Realschule zu Breslau, Breslau 1903, S. 6.

73 Indirekt lässt auch die Überlegung des Berliner Oberlehrers Eugen Wolbe aus dem Jahr 1912 diese Zuordnung erkennen: »Der internationale Briefwechsel würde seinen Zweck erst in vollem Umfange erfüllen können, wenn der größte Teil der deutschen Schuljugend – auch begabte Volksschüler – mit ausländischen Altersgenossen im Briefwechsel stände«, Eugen WOLBE, *Schule und Weltfrieden* (wie Anm. 46), S. 410.

bot der Briefwechsel auch ihnen die Möglichkeit, »mit einer quellfrischen, ewig wechselnden Wirklichkeit in Berührung [zu] treten«⁷⁴.

Entwicklungspsychologisch betrachtet sind die Denkweisen der Schüler und Schülerinnen zu Beginn ihres Briefwechsels im Entstehen begriffen. Martin Hartmann empfahl den Einstieg in den Briefwechsel für die Tertianer. Legt man entsprechend ein Alter von 14–15 Jahren zu Grunde, so bedeutet dies, dass der erste Jahrgang der Teilnehmer um 1882–1883 geboren wurde. Die Elterngeneration hatte den Krieg von 1870/71 bewusst miterlebt, möglicherweise sogar aktiv daran teilgenommen. Das Geburtsdatum der letzten Teilnehmerstaffel lag demnach in den Jahren 1899–1900. Deren Elterngeneration wird den Krieg in den meisten Fällen nicht bewusst miterlebt haben. Bereits hieraus können sich Unterschiede in dessen Beurteilung ergeben haben. Mit Sicherheit haben äußere Vorgänge, besonders die politischen Entwicklungen, zu unterschiedlichen Werturteilen geführt.

Übersicht über die Teilnahme am deutsch-französischen Schülerbriefwechsel von 1901–1914

In seinen Geschäftsberichten, die er speziell für den Kreis der Organisatoren verfasste, dokumentiert Hartmann von 1902 bis 1914 die Zahl der eingegangenen Meldungen, stellt sie nach Ländern gegenüber und vergleicht sie mit dem Stand des Vorjahres. Über die Beteiligung in den Jahren von 1897 bis 1901 sind keine Geschäftsberichte Hartmanns nachweisbar. Nach den Ausführungen des Breslauer Lehrers Heinrich Ehrenthal hatten sich im Zeitraum 1897–1900 in Leipzig 6863 Jungen und Mädchen angemeldet⁷⁵. In Paris waren im gleichen Zeitraum ca. 4500 Meldungen eingegangen⁷⁶. Die von Hartmann aufgeführten Teilnehmerzahlen sind im Folgenden (S. 174) tabellarisch und graphisch dargestellt.

Im erfassten Zeitraum von 1901–1914 lag die Nachfrage aus Deutschland in jedem Jahr über der aus Frankreich. Der Abstand weist ebenso Parallelen wie auseinanderdriftende Veränderungen auf. Bei sinkenden Zahlen sucht Hartmann selbst zunächst lange ausschließlich im Kreis der Beteiligten nach Erklärungen: Nachlässigkeit der Schüler, mangelnde Sorgfalt bei deren Auswahl und unzureichendes Engagement der Lehrer macht er für abnehmendes Interesse verantwortlich. Von politischen Deutungsversuchen sieht er ab. Auffällig ist, dass er trotz der ersten Marokkokrise für den Zeitraum von 1905 bis 1906 auf beiden Seiten ein Rekordhoch melden kann. Auch dass ab 1905 »die französischen Lehrwerke von Jahr zu Jahr eine zunehmende Kriegserwartung« vermittelten, »die den militärischen Konflikt als Katastrophe fürchtete«⁷⁷, hatte hier offenbar kaum Folgen.

Der Eindruck, der Briefwechsel sei in seiner Entwicklung unabhängig von der Gegenwartspolitik und folge seiner eigenen Chronologie⁷⁸, lässt erst für die letzten Jahre

74 JOHANNA WERMTER (Oberlehrerin), Ein Referat über den internationalen Briefwechsel, in: Die Lehrerin in Schule und Haus. 19 (1902/1903), S. 736–738, hier S. 737.

75 EHRENTAL, *Lettres de la Correspondance internationale* (wie Anm. 72), S. 5.

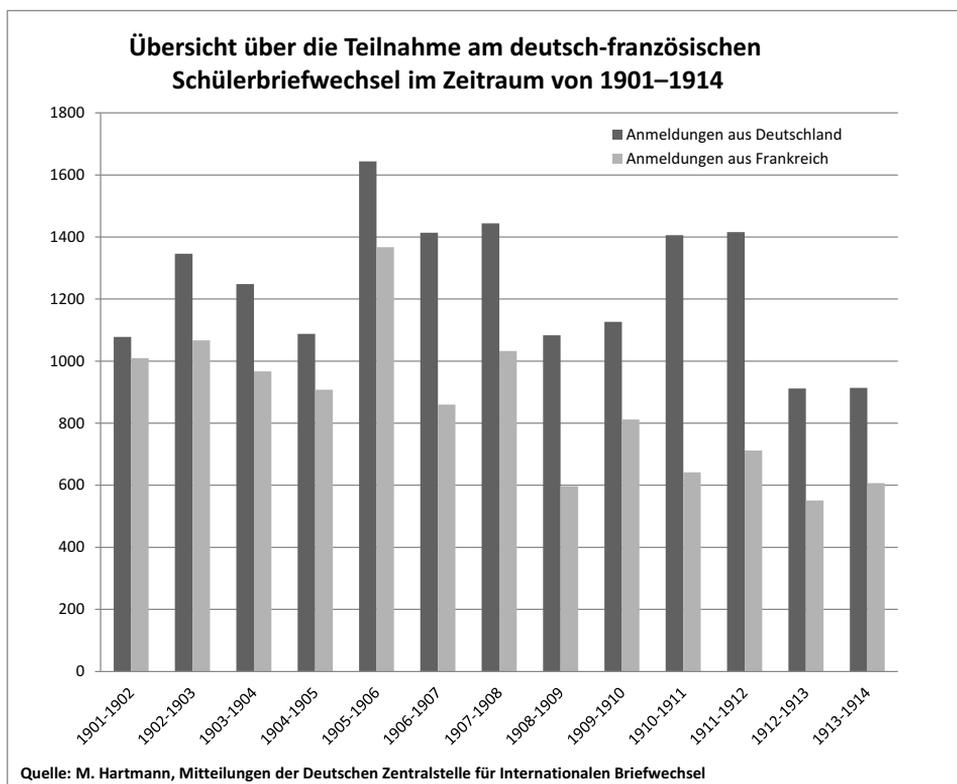
76 MARKSCHEFFEL, *Schülerbriefwechsel* (wie Anm. 33), S. 7.

77 BENDICK, *Kriegserwartung und Kriegserfahrung* (wie Anm. 53), S. 76.

78 Zur Frage der (Un)abhängigkeit von mentalitäts- und kulturgeschichtlichen Entwicklungen von der politischen Geschichte vgl. BENDICK, *ibid.*, S. 24.

Zeitraum	Anmeldungen aus Deutschland	Anmeldungen aus Frankreich
1901–1902	1078	1010
1902–1903	1346	1067
1903–1904	1248	967
1904–1905	1088	908
1905–1906	1644	1367
1906–1907	1414	860
1907–1908	1444	1033
1908–1909	1083	597
1909–1910	1127	812
1910–1911	1406	642
1911–1912	1416	712
1912–1913	912	551
1913–1914	914	607

Zusammenstellung: Christina Randig



Zweifel aufkommen. Besonders augenfällig sind die Unterschiede in den Anmeldezahlen in den Jahren 1910–1912. Während deutscherseits bis Juni 1912 hohe Anmeldezahlen zu vermerken sind, sinkt das Beteiligungsinteresse in Frankreich auf seinen Tiefststand. Inwiefern die zweite Marokkokrise hier von Bedeutung war, muss offen bleiben. In die deutschen Lehrwerke hatten »die Bedrohungsszenarien, die seit der Bülow-Zeit den politischen Diskurs beherrschten, [...] kaum Eingang gefunden«⁷⁹. Eine Lehrerin aus Thüringen vermutet allerdings, dass die Entwicklung des Briefwechsels politische Gründe haben könne. In ihrem Brief vom 11.2.1913 berichtet sie, »daß eine oder zwei [Französinen] nach einem halbjährigen sehr regen briefwechsel sehr plötzlich abbrachen und auch trotz unserer bemühungen nicht wieder zu schreiben angingen. Sollten politische gründe mitgespielt haben? Es war zur zeit der schärfsten spannung der marokkokrise«⁸⁰. In seinem letzten, Anfang Juli 1914 verfassten Geschäftsbericht bedauert Hartmann zwar die nachlassende Beteiligung in diesen Jahren, doch lässt sich in seiner Bilanz an keiner Stelle erkennen, dass er ein abruptes, kriegsbedingtes Ende des Briefwechsels für möglich hielt. Er hebt hervor, dass es bei den französischen Anmeldungen sogar eine leichte Aufwärtsbewegung gegeben habe: »[...] es ist sogar ein gewisses, wenn auch bescheidenes anwachsen zu verzeichnen gewesen, ein mehr von 56 adressen«⁸¹. Des Weiteren zitiert er eine Auffassung, wonach ein erheblicher Teil des Briefwechsels inzwischen »freihändig« statt finde, was für ihn allerdings nicht überprüfbar sei⁸². Nur kurz und pauschal geht er darauf ein, dass mehrfach politische Gründe angeführt worden seien, »was man freilich auf anderer seite wieder bestimmt in abrede stellt«⁸³. Zitiert wird von ihm dann aber auch aus dem Schreiben eines französischen Gymnasiallehrers aus Mittelfrankreich, der deutlich politische Gründe für den Rückgang des Briefwechsels anführt: »Endlich kann nicht geleugnet werden, dass leider manche eltern hier aus politischen gründen abneigung gegen den verkehr mit deutschen hegen. Persönlich beklage ich diese entfremdung aufs tiefste und suche derselben in schülerkreisen nach kräften zu steuern. Es wird hoffentlich mit der zeit zwischen beiden nationen ein aufrichtiges verständnis zustande kommen, und dasselbe in meinem bescheidenen wirkungskreise anbahnen zu helfen, betrachte ich als meine nicht unwesentliche pflicht«⁸⁴.

Briefbeispiele und Stellungnahmen

In seiner Veröffentlichung über den Schülerbriefwechsel stellt Karl Markscheffel, Oberlehrer am Realgymnasium in Weimar, Auszüge aus zehn Briefen von Primanern aus dem Jahr 1897/98 sowie drei vollständige Schülerbriefe aus dem Jahr 1902 vor⁸⁵. Heinrich Ehrenthal, Französischlehrer von zwei achten Klassen an der Katholischen Realschule Breslau, veröffentlicht in den »Lettres de la Correspondance in-

79 Ibid., S. 76.

80 HARTMANN, Mitteilungen (wie Anm. 28), Heft 22 (1913), S. 12f.

81 HARTMANN, Mitteilungen (wie Anm. 28), Heft 23 (1914), S. 4.

82 Ibid., S. 5.

83 Ibid., S. 4.

84 Ibid., S. 13.

85 MARKSCHEFFEL, Schülerbriefwechsel (wie Anm. 33).

ternationale« (1903)⁸⁶ insgesamt 29 ungekürzte Briefe, drei Postkarten und mehrere Glückwunschkarten. Eine Besonderheit ist, dass mehrere Briefe denselben Absender haben, so dass sie, auch wenn die Antwortbriefe fehlen, einen Zusammenhang ergeben. Die von Martin Hartmann verfassten Jahresberichte beinhalten, beginnend mit dem Jahr 1903, insgesamt 739 Zuschriften französisch- oder englischsprachiger Absender. Überwiegend handelt es sich dabei um positive Stellungnahmen von Lehrern und Lehrerinnen über die Fortschritte ihrer Schüler beim Korrespondieren, gelegentlich wird aber auch über Ermüdungserscheinungen oder Stagnationen geklagt. Den Lehrerberichten, die individuelle Erfahrungen zusammenfassen, würde Hartmann die persönlichen Eindrücke von Schülern vorziehen, doch seien sie erst nach einer gewissen Zeit des Bestehens aussagekräftig⁸⁷.

Die auch von anderen Lehrern punktuell formulierten positiven Erfahrungen mit dem Briefwechsel legt am 9.11.1906 umfassend ein französischer Lehrer dar:

»Les expériences que j'ai faites depuis bientôt dix ans avec la correspondance m'ont dans la majorité des cas donné une grande satisfaction. Il y est évident qu'il y a quelques exceptions, mais on ne peut raisonnablement exiger des enfants qu'ils soient parfaits et en particulier que les deux correspondants mis en relation soient toujours disposés à sympathiser et à s'entendre sur tous les points. En général, cette correspondance exite fortement l'émulation de nos élèves, élargit leur esprit, contribue à déraciner une foule de préjugés, à faciliter et à multiplier les relations entre les peuples voisins. Beaucoup d'élèves nourrissent maintenant l'espoir de rendre un jour visite à leur correspondant, et peut-être, comme le cas s'est présenté cette année pour un de mes bons élèves de seconde, de passer toutes les vacances avec lui (à Wiesbaden). En outre la correspondance interscolaire est loin de laisser les parents indifférents, comme le prouvent plusieurs lettres ou cartes que je viens de recevoir, et dans lesquelles les pères de mes plus jeunes inscrits appuient chaleureusement la demande d'inscription de leur fils, et croient devoir me féliciter de mon heureuse et intelligente initiative. Je me fais un devoir et un plaisir de vous transmettre ces compliments, qui en réalité vous reviennent de droit. Je suis persuadé en effet qu'en comparaison du travail considérable que cette organisation doit vous imposer, la peine que se donne le professeur est bien légère⁸⁸.«

Im Folgenden seien einige Beispiele von Schülerbriefen vorgestellt, deren Inhalt und Form markant oder bezeichnend erscheinen.

Zumindest in der Anfangsphase war der Briefstil oft sehr förmlich. Ein siebzehnjähriger Schüler aus Le Puy (Haute Loire), Sohn eines Lehrers, der sich so Markscheffel, zumindest per Korrektur am Briefwechsel beteiligt, schreibt seinem Korre-

86 EHRENTHAL, *Lettres de la Correspondance internationale* (wie Anm. 72).

87 HARTMANN, *Mitteilungen* (wie Anm. 28), Heft 12 (1903), S. 5. Auf der Internationalen Ausstellung für Buchgewerbe und Graphik in Leipzig im Jahr 1914 habe eine »große heerschau von proben des deutsch-französischen schülerbriefwechsels« stattgefunden. Hartmann führt auf, von welchen Orten u. Lehrern »die weit über 600« Briefbeispiele bereitgestellt wurden. Vgl. HARTMANN, *Mitteilungen* (wie Anm. 28), Heft 23 (1914), S. 19.

88 HARTMANN, *Mitteilungen* (wie Anm. 28), Heft 16 (1907), S. 7.

spondenten: »Lieber Freund! Werden Sie es für zu gewagt halten, wenn ich Sie gleich im ersten Briefe lieber Freund nenne? Werden Sie mich zu großer Vertraulichkeit beschuldigen?« Schwärmerisch fährt er fort: »Welche Freude, Briefe aus Deutschland zu empfangen, meine schwachen Kräfte auf Deutsch zu versuchen bei einem Kameraden aus dieser Nation⁸⁹!«

Vielfach bezogen sich die Briefe auf den Schulalltag und die häuslichen Verhältnisse. Aber auch politische Saiten wurden angeschlagen, was auf eine eher großzügige Durchsicht der Lehrkraft schließen lässt. Ein Gymnasiast aus Tours schildert 1897 die politischen Färbungen seines Umfelds: »Unser Professor der Philosophie (Prima) und der Pfarrer sind Sozialisten; ich meine verständige Sozialisten und nicht brutal und beschränkt, wie jene Arbeiter, die sich von Schönrednern an der Nase führen lassen«⁹⁰. Der Briefschreiber möchte in den Ferien mit dem Fahrrad nach Deutschland fahren und hofft, von seinem deutschen Korrespondenten etwas darüber zu erfahren, welche Vorurteile über Frankreich es jenseits des Rheins gibt: »Ich fürchte, es besteht bei Euch ein gehässiges Vorurteil gegen die Franzosen. Bei uns, wiewohl hier der Schmerz jünger ist, besteht dieses Gefühl (gegen die Deutschen) sozusagen nicht. Viele erklären, daß sie die Deutschen gern haben und ich gehöre zu diesen. Und glauben sie nicht auch, daß zwei Völker Nebenbuhler sein, ja selbst sich bekriegen können und doch vermögen, ihre gegenseitigen Charaktere zu lieben, sich einander zu schätzen?«⁹¹. Im Frühjahr 1898 muss der deutsche Briefpartner Fragen zum Zola-Prozess gestellt haben. Der französische Partner berichtet über die heftigen Demonstrationen in den Straßen von Tours gegen Zola wegen dessen Eintreten für den angeklagten Dreyfus: »Zola wird von den Studenten beschuldigt, er habe in einem Briefe sehr ehrenwerte Personen angegriffen, habe das Heer entehrt, und habe einen vollständigen Mangel an Patriotismus bekundet. Das ist der Grund von allen Studentenmanifestationen, die in allen Städten organisiert worden sind«. Selbst drei seiner Mitschüler hätten sich in Tours den Studenten angeschlossen und seien vorübergehend von der Polizei in Verwahrung genommen worden. »Diese Manifestationen haben sich in diesen Tagen wiederholt, wir lachen viel darüber, legen aber der Sache ziemlich wenig Bedeutung bei«⁹², endet der Briefauszug. Die fehlende persönliche Meinung zu den politischen Ereignissen, die Frankreich schockierten, erklärt er damit, dass ihm als Internatsschüler das Zeitungslesen und der Kontakt zu Externen verboten sei⁹³. Hier wie in anderen Zusammenhängen ist zu bedauern, dass der Antwortbrief nicht vorliegt, so dass die Reaktion auf die Sicht der Vorgänge und ihre Rezeption leider nicht bekannt ist.

Aufschlussreich hinsichtlich der in französischen Bildungsanstalten vermittelten Anschauung von der jüngeren deutsch-französischen Geschichte und ihrer Prägung durch die persönlichen Erinnerungen der Elterngeneration ist der Brief eines Lehrerstudenten der pädagogischen Hochschule in Montbrison. Der 17jährige Franzose korrespondiert mit einem Breslauer Realschüler, den er im ersten Brief mit »Cher

89 MARKSCHEFFEL, Schülerbriefwechsel, (wie Anm. 33), S. 22.

90 Ibid., S. 19–20.

91 Ibid., S. 20.

92 Ibid.

93 Ibid.

Monsieur« anredete, inzwischen mit »Mon cher ami«. In seinem Brief antwortet er ausführlich auf die Frage nach der Einstellung der Franzosen zu den Deutschen. Die in sich geschlossene Sicht und die nationale Perspektive seiner Ausführungen lassen die Lenkungsmöglichkeiten des Geschichts- und Fremdsprachenunterrichts erkennen. Die Prägung dieser Sicht durch den aus dem Elsass stammenden, Geschichte und Deutsch unterrichtenden Lehrer liegt nahe. Der Herausgeber Heinrich Ehrenthal kommentiert: »J'ai fait publier, malgré tout, cette lettre; mais sans doute les atrocités dont on parle en général dans cette lettre, ne sont pas prouvées«⁹⁴. Wie zumindest das Schreiben des jungen Franzosen annehmen lässt, eröffnete den interessierten Jugendlichen der Briefwechsel die Möglichkeit, andere Perspektiven kennen zu lernen und bei der Bildung eines eigenen Urteils mit einzubeziehen. »Ne trouvez-vous pas comme moi que cette correspondance est un excellent moyen de faire disparaître cette longue animosité qui existe entre Allemands et Français. Pour moi depuis que je vous connais je ne hais plus autant votre pays«, hatte der Verfasser schon in seinem Brief vom 3. November 1897 geschrieben⁹⁵.

»Mon cher ami,

Je vous remercie d'avoir répondu si complaisamment aux questions que je vous ai posées. Comme vous l'avez prévu, nos sentiments sur ces matières ne sont pas ceux de la nation allemande. Mais je n'en ai pas été froissé le moins du monde; Je vais répondre à vos questions franchement et en toute sincérité.

1. Que pense-t-on en France de l'Allemagne et de ses habitants?

L'Allemand est haï de tous les Français pour cette raison que la guerre de 1870–71 n'est pas encore très éloignée et que les survivants de cette immense débâcle sont encore nombreux; ils ont élevé leurs enfants dans la haine de votre pays. – Vous comprendrez mieux ce que l'on pense de l'Allemagne quand vous saurez nos idées sur la dernière guerre.

Lorsqu'on apprend l'histoire aux enfants, on ne leur dit pas que c'est l'Allemagne qui a déclaré la dernière guerre, mais on leur apprend que la responsabilité en incombe à Napoléon III et à Bismarck: à Napoléon qui la voulait pour affermir sa dynastie et à Bismarck qui la voulait pour faire l'unité de l'Allemagne. Celui-ci avait assurément un but plus louable que celui-là, mais la fin ne justifie pas les moyens: pour la meilleure œuvre on ne sacrifie pas de sang froid la vie de milliers d'hommes. Donc pour nous Napoléon et Bismarck sont deux noms également exécrés.

L'Allemagne et la France ont marché au combat; on ne peut le leur reprocher.

Mais ce que personne n'oublie en France c'est la conduite odieuse des armées allemandes en 1870–71. Tous les faits sont là indiscutables. Interrogez les anciens soldats (ce sont nos pères); ils vous raconteront les atrocités commises dans cette guerre. Vous pouvez dire que ces atrocités sont une conséquence forcée de la guerre. Non! Nous avons parcouru l'Allemagne, nous avons fait une guerre injuste avec Napoléon I^{er} contre l'Europe toute entière, mais je ne

94 EHRENTAL, *Lettres de la Correspondance internationale* (wie Anm. 72), S. 10, Anm. 1.

95 *Ibid.*, S. 8.

crois pas que de telles exagérations aient été commises par nos soldats. Goethe rend hommage à leur modération.

D'ailleurs les humiliations du traité de Francfort ont été si grandes que le vaincu ne peut les oublier. Après Tilsit la Prusse entretint chez ses enfants la haine de Napoléon et se prépara à la revanche. Chez nous, l'instituteur rappelant aux enfants nos malheurs de 1870–71 montre les fautes du gouvernement d'alors, la bravoure de nos soldats (combien de fois ont-ils été un contre 3!) la longue préparation des Prussiens à la guerre, leurs excès injustifiés. Et de cette guerre si malheureuse il tire deux remarquables enseignements.

1. Ne jamais abandonner la patrie à un seul homme, quel que soit l'homme, quelles que soient les circonstances.

2. Plus que jamais tous les Français doivent travailler à la grandeur de la patrie et être prêts à la revanche. A côté de cela on reconnaît que les Allemands sont gens travailleurs, qu'ils sont entreprenants, qu'ils ont de grandes qualités commerciales, que leur empire s'est merveilleusement développé depuis 30 ans.

Une question au sujet de la question d'Alsace. Vous me dites que l'histoire prouve que l'Alsace-Lorraine est un pays allemand. Je vous dirais moi aussi que l'histoire prouve que ces pays sont d'origine française. Mais chacun interprète l'histoire à sa guise et pour les besoins de sa cause. Je vous ferais remarquer seulement que lors de l'annexion de ces pays à l'Allemagne, des milliers de malheureux ont quitté leur pays. Ce long exode est à peine achevé. L'Algérie, Nancy, St-Étienne ont reçu une foule de ces Alsaciens. Ils ont apporté dans notre pays la haine de l'Allemagne. Notre professeur d'Allemand lui-même est un Alsacien-Lorrain.

En voilà assez sur ces sujets. Abordons des questions plus pacifiques: distinction de l'imparfait et du passé défini [...].

Pour la prochaine fois faites-moi assister à une leçon d'histoire, ou à une leçon de géographie. Indiquez-moi la méthode suivie et les jugements qu'on porte sur les personnages étudiés en cours d'histoire. Je vous raconterai dans ma prochaine lettre une leçon sur l'Europe de 1815 à 1830; vous verrez que souvent on ne ménage pas à l'Allemagne les félicitations. Nous admirons tous l'Allemagne cherchant à se libérer du joug de l'Autriche, de la France même quand celle-ci est oppressive comme avec Napoléon I^{er}.

Au revoir, mon cher ami, et à bientôt j'espère que votre lettre ne se fera pas attendre⁹⁶.«

Einige Beispiele anderen Formats sollen die Eindrücke der von Frankreich nach Deutschland gesandten Briefe ergänzen. Hierzu gehören Berichte über das mehrjährige Fortbestehen eines Briefwechsels sogar über die Schulzeit hinaus, Schilderungen von Freundschaften, die zu gegenseitigen Besuchen führten, bestätigten und bekräftigten den Sinn der Vermittlungstätigkeit. In geringem Umfang gab es daneben Anfragen wegen säumiger Korrespondenten oder ausbleibender Antwortbriefe.

96 Ibid., S. 10f.

Der Primaner Fritz Stofferan aus Frankfurt blickt am 29.12.1902 bereits auf einen fünfeinhalbjährigen Briefwechsel zurück. Neben den unerwarteten sprachlichen Fortschritten betont er die Erweiterung seines geistigen Horizonts und die menschliche Annäherung durch die Korrespondenz: »Der junge Franzose, nicht Veloppé in unserer Familie genannt, sondern kurzweg Marcel, sandte Grüße seiner Eltern an die meinen, und ebenso war es umgekehrt der Fall. Wir erzählten uns in den Briefen die kleinen Ereignisse unseres Lebens, und so wurden zwei Familien einander näher gerückt, die weit voneinander entfernt in Frankreich und in Deutschland lebten«⁹⁷. Aus dem Brief geht weiter hervor, dass der Briefwechsel andauerte, nachdem Marcel Veloppé die Schulzeit beendet, »ein Jahr studiert [hatte] und [...] in das Heer eingetreten [war], um sein Jahr abzudienen«⁹⁸. Sieben Jahre später, im Februar 1909, teilt Fritz Stofferan mit, dass sich sein Brieffreund inzwischen in der Nähe seines Heimatortes, St-Nazaire, als Tierarzt niedergelassen habe und dass er ihn dort im Vorjahr für sechs Wochen besucht habe. Von der Familie, die ihn herzlich aufnahm, sei er »Monsieur Fritz« genannt worden⁹⁹.

Dass durch den Militärdienst die Bande des Kontakts nicht gekappt wurden, verdeutlicht auch eine Schilderung Markscheffels: »Ein früherer Schüler von mir, der als Offizier in Leipzig sich befindet, teilte mir gelegentlich mit, daß sein französischer Schulkorrespondent auf ein Semester die Leipziger Universität bezogen habe, nur um mit seinem neugewonnenen Freunde einmal persönlich zusammen sein zu können«¹⁰⁰.

1897 hatte die Brieffreundschaft zwischen Max Freund, einem Oberprimaner des Leipziger Realgymnasiums, und Gaston Reverdy aus Béziers begonnen, »mit dem er jetzt [1903] in Verbindung steht und voraussichtlich zeit seines Lebens in Verbindung bleiben wird«¹⁰¹. Der mittlerweile promovierte assistant lecturer in Liverpool erinnert sich an die Entwicklung der Beziehung: »Im Laufe der Zeit war der gegenseitige Verkehr immer vertrauter geworden, bis man sich etwa nach Jahresfrist die Photographien sandte und Bruderschaft schloß«¹⁰². Nach seinem Bekunden hatte die herzliche Aufnahme in der südfranzösischen Familie seines Korrespondenten bewirkt, dass Max Freund sein Studium der neueren Sprachen in Paris fortsetzte. Gaston Reverdy war zum Gegenbesuch nach Deutschland gekommen¹⁰³.

Gemeinsam mit seinem Korrespondenten Georges Rossignol aus Châteaudun hatte Dr. Th. Paul aus Leipzig die Weltausstellung in Paris besucht. Wie er 1903 schreibt, sei er in der Familie seines Brieffpartners »aufs liebevollste« aufgenommen worden, was aus seiner Sicht keine Selbstverständlichkeit gewesen sei: »In diesem Städtchen, das durch den Krieg sehr gelitten hat, habe ich die denkbar freundlichste Gesinnung gegen mich und die Deutschen überhaupt vorgefunden und hatte bei meinem Abschiede, der mir wirklich schwer fiel, nicht nur die Familie meines Freundes,

97 HARTMANN, Mitteilungen (wie Anm. 28), Heft 12 (1903), S. 6.

98 Ibid.

99 HARTMANN, Mitteilungen (wie Anm. 28), Heft 18 (1909), S. 9.

100 MARKSCHEFFEL, Schülerbriefwechsel (wie Anm. 33), S. 31f.

101 HARTMANN, Mitteilungen (wie Anm. 28), Heft 12 (1903), S. 6.

102 Ibid., S. 7.

103 Ibid.

sondern noch eine reihe anderer familien, namentlich deren söhne, zu freunden gewonnen«¹⁰⁴.

Im Vermittlungszeitraum 1901/1902, auf den sich der erste Geschäftsbericht Martin Hartmanns bezieht, waren von insgesamt 127 deutschen Schulen Meldungen für den internationalen Briefwechsel eingegangen, davon 34 von Höheren Mädchenschulen und drei von Lehrerinnenseminaren. Für den Zeitraum 1910/1911 konstatiert Hartmann, dass das Engagement der Lehrerinnen intensiver sei als das der Lehrer¹⁰⁵. Doch wie er schreibt, sei »die zahl der französisch lernenden schülerinnen sehr groß, weit größer als die zahl der englisch lernenden, andererseits aber ist in Frankreich die zahl der deutsch lernenden mädchen verhältnismäßig gering, in der hauptsache beschränkt auf die schulen der östlichen zone und auf die der größeren städte des landes. Die überwältigende anzahl der schülerinnen in Frankreich lernt englisch«¹⁰⁶.

Einen Eindruck, wie dieser Briefwechsel in Leipzig inhaltlich gestaltet wurde, vermittelt der Bericht der 17jährigen Marg. Tannert:

»In meiner Klasse (Ia der II. höheren schule für mädchen zu leipzig) korrespondiren acht schülerinnen mit gleichaltrigen jungen mädchen aus den verschiedensten teilen Frankreichs: Paris, Besançon, Avignon, Roquemaure, Aurillac; auch in Belgien (Alast) befindet sich eine der korrespondentinnen.

Die längste dauer des briefwechsels ist bis jetzt zwei jahre, doch einige korrespondiren erst seit wenigen monaten. Im allgemeinen wird mehr französisch als deutsch geschrieben [...]. Es wird über familienereignisse ebenso wie über schulvorkommnisse berichtet, die vaterstadt ist von allen genauestens geschildert worden [...]. Auch die eigenart unseres vaterlandes und die sitten seiner bewohner wurden behandelt und vielfach bis in alle einzelheiten ausgeführt. Meine korrespondentin verweilte sehr lange bei der schilderung französischer volksfeste, während ich ihr z. b. einen möglichst vollständigen bericht über unser universitätsjubiläum sandte. Das hauptthema bildet meistens die lektüre, sei es nun das privat- oder das klassenstudium. Wir tauschen gegenseitig urteile über dieses oder jenes buch aus, und es ist interessant zu sehen, wie weit unsere meinungen oft auseinandergehen. Wiederholt ist es vorgekommen, daß wir uns werke unserer großen dichter schickten, oder postkartenserien zu illustrationen derselben. Einst sandte ich meiner freundin auf ihren wunsch Goethes Wilhelm Meister, Egmont und die bekannte postkartenserie Goethemotive. Ich erhielt von ihr werke von V. Hugo, R. Bazin und illustrationen zu Molière und Balzac. [...] Wir besitzen fast alle bilder unserer korrespondentinnen und wünschen uns sehnlichst, unsere freundinnen persönlich kennen zu lernen. In einem falle ist dies schon geschehen, da die eine junge pariserin einen monat bei ihrer korrespondentin zugebracht hat¹⁰⁷.«

104 Ibid., S. 9.

105 HARTMANN, Mitteilungen (wie Anm. 28), Heft 20 (1911), S. 4.

106 HARTMANN, Mitteilungen (wie Anm. 28), Heft 19 (1910), S. 2.

107 Ibid., S. 13.

In ihrem Brief vom 3.5.1913 berichtet dieselbe Verfasserin, die nun das Lehrerinnen-seminar besucht, wie sich ihre Brieffreundschaft weiter entwickelte:

»[...] Par nos lettres nous devinions l'esprit du peuple étranger et du caractère du pays inconnu. Ces lettres françaises m'apportaient toujours un peu de la gaiété gauloise et un coin du ciel bleu de la France. [...] Notre entente cordiale donnait naissance au vif désir de nous voir. Notre espoir se réalisa beaucoup plus tôt que nous n'avions cru: L'année dernière j'avais la chance de passer mes vacances de 5 semaines auprès de mon amie d'Outre-Rhin. Je la trouvais telle que je l'avais rêvée, et la beauté de sa ville surpassait encore de beaucoup mes rêves les plus hardis. [...] Mais ce que le pays avait d'étranger pour moi, ce qui peut-être m'aurait fait regretter ma patrie, l'amitié cordiale de ma ›soeurette‹ me le fit oublier. Quoiqu'à l'étranger, j'étais chez moi¹⁰⁸.«

Von besonderem Interesse sind schließlich die einander ergänzenden Stellungnahmen zweier Korrespondentinnen, deren Briefwechsel 1908 begann. A. Gaudig, Schülerin aus Leipzig, schreibt:

»Ich korrespondiere seit einem Jahre mit Marthe Bouillat, einer Pariser Schülerin in meinem Alter. [...] Wir haben unsere Ansichten über Bücher, Bilder und Ideen ausgesprochen, vor allem aber interessierten mich die Schilderungen des Pariser Lebens. Ich lernte französische Eigenart, französische Anschauungen und Sitten kennen und versuchte, durch meine Briefe eine Schilderung deutschen Lebens zu geben. [...] Eigentlich waren wir schon durch unsere Briefe Freundinnen, aber gerade deshalb begrüßte ich mit Freude die Zusage meiner Korrespondentin auf die Einladung, mich im September zu besuchen. Wie schön waren die vier Wochen¹⁰⁹!«

Marthe Bouillat vom Pariser Lycée Lamartine berichtet im Gegenzug:

»C'est au mois de novembre que notre correspondance mutuelle commença. J'attendais avec une vive curiosité mêlée de beaucoup d'intérêt les premières lettres de ma correspondante, pour y découvrir les idées, les aspirations, pour connaître le genre de vie de mon amie inconnue. Dans mes lettres, à mon tour, j'essayais de me montrer à elle telle que j'étais; je lui décrivais les habitudes françaises et la vie de Paris, en exagérant peut-être un peu pour lui faire aimer et comprendre notre beau pays. [...] ce fut avec le plus grand plaisir que j'acceptais l'aimable invitation de passer le mois de septembre à Leipzig que me fit la mère de ma correspondante. Nous nous sommes vues maintenant, nous nous connaissons personnellement, et notre amitié n'a fait que grandir. Je suis revenue en France [...] en remportant pour toujours le souvenir de l'amabilité, de la bienveillance et de la chaude hospitalité allemande¹¹⁰.«

108 HARTMANN, Mitteilungen (wie Anm. 28), Heft 22 (1913), S. 20f.

109 HARTMANN, Mitteilungen (wie Anm. 28), Heft 19 (1910), S. 13f.

110 Ibid., S. 14.

Ihre großen Erwartungen an den Briefwechsel formulierte 1899 eine französische Oberlehrerin: »Ich denke mir manchmal, wenn in einer Reihe von Jahren die deutschen und französischen Mädchen recht viele freundliche Briefe ausgetauscht haben, daß es nicht mehr möglich sein wird, sich zu schlagen. Sie werden ihre Brüder entwaffnen im Namen der Zuneigung, die sie mit ihren fernen Freundinnen verknüpft. Gott gebe es!¹¹¹!«

Ausblick

Durch die fortgesetzte Initiative reformfreudiger Fremdsprachenlehrer, die immer wieder neugierige, offene Schüler und aufgeschlossene Eltern für den Briefwechsel interessieren konnten, bestand das Projekt des deutsch-französischen Schülerbriefwechsels bis 1914. Der letzte Jahresbericht erschien nach Kriegsbeginn 1915. Hartmann hatte ihn Anfang Juli 1914 verfasst und darin an seine französischen Kollegen appelliert, die Beteiligung zu intensivieren. Auch in dieser Zeit blickte er weiterhin mit seinen Planungen in die Zukunft, vermutlich auch, weil die politischen Spannungen der vergangenen Jahre immer wieder hatten beigelegt werden können, ohne in einen militärischen Konflikt zu münden.

Die Korrespondenzen vermitteln Eindrücke von der unbefangenen Wissbegierde der jugendlichen Briefschreiber und von den unverstellten Schilderungen ihres Umfeldes, die dem Briefempfänger Unterschiede und Ähnlichkeiten in kultureller, gesellschaftlicher und auch in politischer Hinsicht deutlich machten. Für das Hinterfragen und Korrigieren offizieller Informationen und tradierturteile sowie für die Entwicklung eines persönlichen Standpunktes boten diese direkten Informationen zumindest eine Grundlage. Besonders bemerkenswert erscheint, dass schon eine Generation nach dem deutsch-französischen Krieg von 1870/71 Differenzen im Bild vom anderen und dessen Geschichtssicht offen thematisiert und erörtert werden konnten und dass diese Möglichkeit von den Briefpartnern auch ausdrücklich begrüßt wurde. Viele Fremdsprachenlehrer, darunter etliche, die der Friedensbewegung angehörten oder ihre Ziele vertraten, hatten gehofft, ihr Engagement zur Förderung der Kommunikation würde längerfristig zu einer Neugestaltung der politischen Beziehungen beitragen, und auch die Friedensbewegungen gingen davon aus, dass ein Wandel der politischen Denkrichtung seinen Anfang in den Köpfen der Jugendlichen nehmen könnte. Sicherlich hatten die in den Briefgesprächen und in mehreren Fällen durch Besuche gewonnenen Erfahrungen eine Vertrauensbasis gelegt, die auch im Familien- und Bekanntenkreis der Korrespondenten weiter wirkte. Doch auf politischer Ebene blieb die Summe der persönlichen Beziehungen und Freundschaften, die die Hoffnungsträger beider Nationen miteinander pflegten, folgenlos.

Offen bleibt, wie die Briefpartner mit den Erfahrungen aus ihrem persönlichen Kontakt umgingen, nachdem Deutschland und Frankreich ab August 1914 erneut Kriegsgegner waren.