

Daniel Reimann

Kompendium Fachdidaktik Romanistik

Französisch – Italienisch – Spanisch

Band I: Grundlagen

Kompendium Fachdidaktik Romanistik

Romanistische Fremdsprachenforschung und Unterrichtsentwicklung

Herausgegeben von Daniel Reimann (Berlin)
und Andrea Rössler (Hannover)

Band 30

Daniel Reimann

Kompendium Fachdidaktik Romanistik

Französisch - Italienisch - Spanisch

Band I: Grundlagen

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen
Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über
<http://dnb.dnb.de> abrufbar.

DOI: <https://doi.org/10.24053/9783381102426>

© 2023 · Narr Francke Attempto Verlag GmbH + Co. KG
Dischingerweg 5 · D-72070 Tübingen

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung des Verlages unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Speicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Alle Informationen in diesem Buch wurden mit großer Sorgfalt erstellt. Fehler können dennoch nicht völlig ausgeschlossen werden. Weder Verlag noch Autor:innen oder Herausgeber:innen übernehmen deshalb eine Gewährleistung für die Korrektheit des Inhaltes und haften nicht für fehlerhafte Angaben und deren Folgen. Diese Publikation enthält gegebenenfalls Links zu externen Inhalten Dritter, auf die weder Verlag noch Autor:innen oder Herausgeber:innen Einfluss haben. Für die Inhalte der verlinkten Seiten sind stets die jeweiligen Anbieter oder Betreibenden der Seiten verantwortlich.

Internet: www.narr.de

eMail: info@narr.de

CPI books GmbH, Leck

ISSN 2197-6384

ISBN 978-3-381-10241-9 (Print)

ISBN 978-3-381-10242-6 (ePDF)

ISBN 978-3-381-10243-3 (ePub)



*parentibus carissimis
Nadiae sorori
gratissimo animo*

Inhalt

| | | |
|-------|---|-----|
| 1 | Definitionen, Disziplinen und Diskurse | 17 |
| 1.1 | Historische Standortbestimmungen: Romanistik, romanistische Fachdidaktiken, Fremdsprachenforschung | 20 |
| 1.1.1 | Entwicklung der Neuphilologie und der Fremdsprachenlehrkräftebildung seit dem 19. Jahrhundert (Schwerpunkt Romanistik) | 20 |
| 1.1.2 | Zur gegenwärtigen Situation der romanistischen Fachdidaktiken | 28 |
| 1.2 | Disziplinen und Diskurse vom Lehren und Lernen fremder Sprachen | 44 |
| 1.2.1 | Methodik und Methodologie/Fachmethodik | 44 |
| 1.2.2 | Fachdidaktik | 46 |
| 1.2.3 | Sprachlehrforschung | 56 |
| 1.2.4 | Fremdsprachendidaktik | 58 |
| 1.2.5 | Fremdsprachenforschung | 60 |
| 1.3 | Zusammenfassung und Vorschläge für einen zeitgemäßen Begriffsgebrauch | 63 |
| 1.4 | Rückblicke und Ausblicke: Benachbarte Disziplinen und Diskurse in Vergangenheit und Gegenwart | 66 |
| 1.4.1 | Rückblick: Allgemeine Didaktik | 66 |
| 1.4.2 | Ausblick: Allgemeine Fachdidaktik | 78 |
| 1.4.3 | Ausblicke in die Romania | 81 |
| 2 | Geschichte des Unterrichts der romanischen Sprachen | 83 |
| 2.1 | „Äußere Geschichte“ des Fremdsprachenunterrichts: Entwicklung des Interesses an romanischen Sprachen und (Schul-)Sprachenpolitik | 83 |
| 2.1.1 | Motive und Ziele der Fremdspracheneignung (Schwerpunkt: romanische Sprachen) | 83 |
| 2.1.2 | Geschichte der romanischen Sprachen als schulische Fremdsprachen in Deutschland | 91 |
| 2.2 | „Innere Geschichte“ des Fremdsprachenunterrichts: Geschichte der (Unterrichts-)Methoden | 127 |
| 2.2.1 | Methodische Entwicklungen vom Mittelalter bis zur Etablierung des staatlichen Schulwesens | 128 |
| 2.2.2 | Grammatik-Übersetzungs-Methode | 129 |
| 2.2.3 | Direkte Methode | 134 |
| 2.2.4 | Vermittelnde Methode | 135 |
| 2.2.5 | Audiolinguale und audiovisuelle Methode | 138 |
| 2.2.6 | Kommunikative Methode | 141 |

| | | |
|-------|--|-----|
| 2.2.7 | Synopse über methodische Tendenzen seit dem Mittelalter | 143 |
| 2.2.8 | Neokommunikative Phase | 145 |
| 3 | Bildung durch Unterricht in den romanischen Sprachen | 149 |
| 3.1 | Was ist Bildung? | 149 |
| 3.2 | Historische Momente einer Theorie der Bildung | 154 |
| 3.2.1 | Griechische Antike – Platon: Begründung der europäischen Bildungstradition | 154 |
| 3.2.2 | Aufklärung – Kant: Autonomie, Mündigkeit und Moral | 155 |
| 3.2.3 | Neuhumanismus – Wilhelm von Humboldt: Bildung durch Sprache | 156 |
| 3.2.4 | Deutscher Idealismus – Hegel: Bildung und Sozialisierung | 160 |
| 3.2.5 | Bildungstheoretische Didaktik – Klafki: „Kategoriale Bildung“, „Schlüsselprobleme“ und Allgemeinbildung | 162 |
| 3.3 | Neuere Modellierungen des Bildungsbegriffs (auch innerhalb des fremdsprachendidaktischen Diskurses) | 163 |
| 3.3.1 | Das Spannungsfeld von Bildung und Kompetenzen | 163 |
| 3.3.2 | Neuere (romanistisch-)fremdsprachendidaktische Versuche | 166 |
| 3.4 | Philosophische Impulse zur Aktualisierung des Bildungsbegriffs und Vorschlag eines neuen Humanismus | 170 |
| 3.4.1 | „Eigenleistung“ (Lenk): Ein humanes Leistungsprinzip für die demokratische Gesellschaft | 170 |
| 3.4.2 | Bildung zu sprachlicher und religiöser Vielfalt (Fabbro) | 175 |
| 3.4.3 | „Humane Bildung“ (Nida-Rümelin): ein erneuerter Humanismus/ Neohumanismus | 176 |
| 3.4.4 | Vorschlag eines neuen Humanismus: Bildung durch Sprachen im 21. Jahrhundert | 189 |
| 3.5 | Der Beitrag des Unterrichts der romanischen Sprachen zur Bildung | 190 |
| 4 | Rahmenbedingungen des gegenwärtigen Fremdsprachenunterrichts | 197 |
| 4.1 | Rahmensetzungen auf europäischer Ebene | 198 |
| 4.1.1 | Vorläufer: Der <i>Threshold Level</i> (1975 ff.) | 198 |
| 4.1.2 | Der <i>Gemeinsame europäische Referenzrahmen für Sprachen</i> (2001) | 198 |
| 4.1.3 | Der Referenzrahmen für Plurale Ansätze (REPA) (2012 ff.) | 206 |
| 4.1.4 | Der „Companion Volume“/„Begleitband“ zum GeR (2018/2020) | 212 |
| 4.2 | Rahmensetzungen auf bundesdeutscher Ebene | 214 |
| 4.2.1 | Bildungsstandards – Grundlagen | 214 |

| | | |
|-------|--|-----|
| 4.2.2 | Die Bildungsstandards für den Mittleren Schulabschluss (2003/2023) | 217 |
| 4.2.3 | Die Einheitlichen Prüfungsanforderungen in der Abiturprüfung (1979–2004) und die Bildungsstandards für die Allgemeine Hochschulreife (2012) | 220 |
| 4.3 | Rahmensetzungen auf Länderebene – Lehrpläne | 223 |
| 4.3.1 | Definitionen, Systematik und Funktion | 223 |
| 4.3.2 | Geschichte der (Fremdsprachen-)Lehrpläne | 225 |
| 4.3.3 | Exemplarische Lehrplanbetrachtungen – historisch: Italienisch-Lehrpläne im 19. und 20. Jahrhundert | 228 |
| 4.3.4 | Exemplarische Lehrplanbetrachtungen – gegenwartsbezogen: Aktuelle Lehrpläne für Französisch, Spanisch, Italienisch und Portugiesisch | 235 |
| 5 | Unterrichtsplanung und Unterrichtsmethoden: Prinzipien, Planung, Techniken, Qualitätssicherung | 247 |
| 5.1 | Taxonomien und Modelle der Unterrichtsgestaltung | 248 |
| 5.2 | Schulpädagogische und allgemein-didaktische Perspektive: Unterrichtskonzeptionen, Unterrichtsprinzipien und Unterrichtsqualität | 251 |
| 5.3 | Fremdsprachendidaktische Perspektive: Didaktisch-methodische Prinzipien | 255 |
| 5.4 | Unterrichtsplanung | 260 |
| 5.4.1 | Grundlagen der Unterrichtsplanung im Fremdsprachenunterricht | 260 |
| 5.4.2 | Aufbau einer Unterrichtsstunde und das Prinzip der Aufgabenorientierung | 260 |
| 5.4.3 | Schriftliche Unterrichtsplanung und -vorbereitung | 275 |
| 5.5 | Unterrichtsorganisation: Sozial- und Arbeitsformen, Offener Unterricht, <i>Balanced Teaching</i> | 280 |
| 5.6 | Unterrichtsmethoden und -techniken | 285 |
| 5.6.1 | Unterrichtsmethoden und -techniken – Allgemeine Hinweise . . . | 285 |
| 5.6.2 | Unterricht in der Zielsprache – Grundlagen und 30 ausgewählte Ausdrücke auf Französisch, Italienisch und Spanisch | 291 |
| 5.6.3 | Unterrichtstechniken – Auswahl einer „Top 20“: 20 Unterrichtsverfahren für einen kommunikationsorientierten und nachhaltigen Fremdsprachenunterricht | 301 |
| 5.7 | Unterrichtsbeobachtung | 319 |
| 5.7.1 | Unterrichtsbeobachtung im Praktikum | 319 |
| 5.7.2 | Unterrichtsbeobachtung durch Fachleiter/innen – der Blick der Prüfenden | 330 |
| 5.7.3 | Ausblick: Wissenschaftliche Unterrichtsbeobachtung | 336 |

| | | |
|-------|---|-----|
| 6 | Differenzierung und Inklusion im Unterricht der romanischen Sprachen | 337 |
| 6.1 | Individuelle Lernervariablen | 337 |
| 6.1.1 | Biologische Faktoren | 338 |
| 6.1.2 | Kognitive Faktoren | 340 |
| 6.1.3 | Sozio-affektive Faktoren | 341 |
| 6.1.4 | Soziokulturelle Faktoren – Eltern/Familie | 343 |
| 6.1.5 | Herkunfts-/Familiensprachen und vorgelernte Sprachen | 344 |
| 6.2 | Kognitive Stile und Fremdsprachenunterricht | 346 |
| 6.3 | „Standardisierungs-Paradox“ und Heterogenitäts-Diskurs | 348 |
| 6.4 | Heterogenität – Lernerorientierung – Differenzierung – Individualisierung | 349 |
| 6.4.1 | Heterogenität | 349 |
| 6.4.2 | Lernerorientierung | 349 |
| 6.4.3 | Differenzierung | 350 |
| 6.4.4 | Individualisierung | 354 |
| 6.5 | Beispiele für Differenzierung und Individualisierung im Unterricht der romanischen Sprachen | 356 |
| 6.5.1 | Vorgelernte Sprachen/Mehrsprachigkeitsdidaktik | 356 |
| 6.5.2 | Jungenförderung und individuelles Feedback zur Aussprache im Anfangsunterricht | 358 |
| 6.5.3 | Individuelles Feedback zu Klassenarbeiten | 368 |
| 6.6 | Inklusion im Unterricht der romanischen Sprachen | 373 |
| 6.6.1 | Theoretische Grundlagen | 373 |
| 6.6.2 | Prinzipien und Bausteine inklusiven Fremdsprachenunterrichts | 378 |
| 6.6.3 | Methoden und Techniken inklusiven Fremdsprachenunterrichts | 379 |
| 6.6.4 | Inklusive Inhalte im Fremdsprachenunterricht | 387 |
| 7 | Professionalisierung und Berufsperspektiven | 389 |
| 7.1 | Was macht eine gute (Fremdsprachen-)Lehrkraft aus und bin ich für den Beruf geeignet? Bildungswissenschaftliche Bezüge und fremdsprachendidaktische Implikationen | 389 |
| 7.2 | Phasen der Lehrerbildung ab dem Referendariat | 396 |
| 7.2.1 | Referendariat: Die zweite Phase der Lehrerausbildung | 396 |
| 7.2.2 | Weiter- und Fortbildung: Die dritte Phase der Lehrerbildung | 399 |
| 7.3 | Berufliche Alternativen bei Nicht-Einstellung im staatlichen Schuldienst des erwünschten Bundeslandes | 403 |
| 7.3.1 | Schulische Alternativen | 403 |
| 7.3.2 | Fachbezogene berufliche Alternativen, v. a. im Bildungssektor | 405 |
| 7.4 | Berufliche Entwicklungsperspektiven im staatlichen Schuldienst | 413 |
| 7.4.1 | Fachbezogene besondere Tätigkeiten und Funktionen | 414 |
| 7.4.2 | Tätigkeiten und Funktionen mit pädagogischem Schwerpunkt und/oder in Schulverwaltung und Schulaufsicht | 418 |

- 7.4.3 Auslandsschuldienst 421
- 7.4.4 Hochschule und Universität 422

- 8 Romanistische Fachdidaktiken/Fremdsprachenforschung als wissenschaftliche Disziplinen: Forschungsmethoden 427
 - 8.1 Epistemologische Grundlagen und Forschungsfelder 428
 - 8.1.1 Epistemologische Grundlagen 428
 - 8.1.2 Ausgewählte Forschungsfelder 434
 - 8.2 Forschungsprozess und Entwicklung eines Forschungsdesigns, Gliederung einer forschungsorientierten Studienarbeit 439
 - 8.3 Theoretisch-konzeptionelle Forschung 445
 - 8.3.1 Grundlagen 445
 - 8.3.2 Felder und Beispiele hermeneutisch-fremdsprachendidaktischer Forschung 447
 - 8.4 Qualitative Forschung 448
 - 8.4.1 Prinzipien qualitativer Fremdsprachenforschung 448
 - 8.4.2 Exemplarische Verfahren: Befragung, Beobachtung, Dokumentenanalyse 450
 - 8.5 Quantitative Forschung 461
 - 8.5.1 Grundlagen quantitativer Datenerhebung 461
 - 8.5.2 Grundlagen quantitativer Datenauswertung 465
 - 8.6 Weitere Formate fremdsprachendidaktischer Forschung 470
 - 8.6.1 Quasi-experimentelle Designs und Lernaltersprachenforschung ... 470
 - 8.6.2 Handlungsforschung und *Design Based Research* 472
 - 8.7 Qualitätssicherung in der Forschung 473
 - 8.7.1 Gütekriterien 473
 - 8.7.2 Forschungsethische Fragen 475

- 9 Fünfzehn Thesen zu Fremdsprachenunterricht und Fremdsprachendidaktik im 21. Jahrhundert 477

- Bibliographie 481

- Register 534
- Abbildungsverzeichnis 559

Vorwort

Das vorliegende Kompendium unternimmt eine überblickende, sprachenübergreifende Darstellung der Grundlagen der Didaktik der romanischen Sprachen und Literaturen. Es richtet sich vor allem an Studierende, aber auch an praktizierende Lehrkräfte, an Ausbilderinnen und Ausbilder an den Studienseminaren und an junge Forschende und Lehrende. Die einen werden hier eine Einführung in Gegenstände und Methoden der Didaktik der romanischen Sprachen und Literaturen vorfinden, die anderen eine Synthese von ihnen Bekanntem für die persönliche Weiterbildung oder für die Vorbereitung von Lehr- und Seminarveranstaltungen. Nicht zuletzt können einzelne Kapitel den Ausgangspunkt für eine vertiefte Auseinandersetzung mit den jeweiligen Gegenständen und Fragestellungen bieten.

Berücksichtigt werden die großen romanischen Schulsprachen Französisch, Spanisch und Italienisch, punktuell wird auch auf das derzeit noch weniger verbreitete Portugiesische Bezug genommen. Der sprachenübergreifende Ansatz wurde vor dem Hintergrund der Tatsache gewählt, dass viele (angehende) Lehrkräfte einer romanischen Sprache auch eine weitere romanische Sprache unterrichten (werden) oder sich nachträglich auf das Unterrichten einer weiteren romanischen Sprache vorbereiten. Die sprachenübergreifend-interdisziplinäre Ausrichtung ist aber auch im Sinne der Mehrsprachigkeitsdidaktik und der mehrsprachigen Bildung zu verstehen. Sie ist nicht zuletzt der Tatsache geschuldet, dass sich eine (Fach-)Didaktik der romanischen Sprachen und Literaturen in den letzten Jahrzehnten als eigenständige wissenschaftliche Disziplin konstituiert hat, die, wenn sie nicht explizit nur einzelsprachlich betrieben wird, als romanistische Teildisziplin originär und immer sprachenübergreifend-interdisziplinär ausgerichtet ist.

In der Tiefe der romanistisch-sprachenübergreifenden Darstellung und in dem Bemühen, den aktuellen Forschungsstand mit den Bedürfnissen der Praxis zu verbinden, betritt das Werk innerhalb der deutschsprachigen Romanistik Neuland. Auch werden beispielsweise Ausführungen zur wissenschaftstheoretischen Verortung im Feld der Fachdidaktiken und der Romanistik, eine vergleichende Geschichte des Unterrichts der romanischen Sprachen, Reflexionen über Bildung im und durch den Unterricht der romanischen Sprachen oder auch die neurophysiologischen Grundlagen der Fremdsprachenerwerbungs erstmals in einem Kompendium zur Fachdidaktik der romanischen Sprachen zusammengetragen.

Das insgesamt dreibändig konzipierte Werk ist wie folgt aufgebaut: Band I widmet sich den Grundlagen und nähert sich dem Forschungs- und Handlungsfeld der Didaktik der romanischen Sprachen und Literaturen aus verschiedenen Perspektiven: Einleitend werden Definitionen vorgeschlagen und eine Verortung im Feld der Wissenschaften vorgenommen, sodann eine Geschichte des Unterrichts der romanischen Sprachen als Schulsprachen skizziert. Es folgen Reflexionen über Bildung durch Fremdsprachenunterricht. An diese grundlegenden Abschnitte schließen sich eher praxisbezogene Ausführungen an, die gerade auch mit Blick auf frühe Praktika im Studium bereits an dieser Stelle vorgestellt werden: Auf eine Betrachtung der Rahmenbedingungen des Fremdsprachenunterrichts (z. B. GeR, Bildungsstandards, Lehrpläne) folgt eine Einführung in Unterrichtsplanung und Unter-

richtsmethoden aus romanistischer Sicht. Diese spezifizierend schließt sich ein Abschnitt zu Differenzierung und Inklusion als Handlungsfeldern, die besonderer Unterrichtsplanung und besonderen methodischen Geschicks bedürfen, an. Die den Band beschließenden Kapitel greifen die bereits aufgezeigten zwei grundlegenden Dimensionen der Fachdidaktik auf: den Praxisbezug und die Wissenschaftlichkeit. Hier werden einerseits berufliche Perspektiven und berufliche Alternativen aufgezeigt, die bereits in einem frühen Ausbildungsstadium (aber beispielsweise auch gegen Ende des Studiums) für die Selbstreflexion relevant sein können, andererseits ein grundlegender Überblick über Forschungsmethoden in der Fachdidaktik gegeben, der ebenfalls schon früh im Studium für die Fachdidaktik als forschende Disziplin sensibilisieren soll, zugleich auch bei der Rezeption wissenschaftlicher Studien sowie beim Verfassen erster eigener Forschungsskizzen im weiteren Verlauf der Ausbildung oder auch des beruflichen Werdegangs Orientierung geben soll. In Band II steht die Sprachdidaktik im weitesten Sinne im Fokus: Ausgehend von einer Vorstellung der anthropologischen und neurobiologischen Grundlagen des Spracherwerbs und der Fremdsprachenerwerb, einem Überblick über Erstspracherwerb, Mehrsprachenerwerb und mehrsprachige Bildung werden die Felder des Sprachunterrichts (sprachliche Mittel, kommunikative Fertigkeiten) am Beispiel der romanischen Sprachen in Theorie und Praxis vorgestellt. Der Band wird durch ein Kapitel zur Evaluation beschlossen, die sich bis dato weitgehend auf die Aspekte des sprachlichen Lernfortschritts bezieht. Band III widmet sich den Bereichen Medien-, Kultur- und Literaturdidaktik, die insofern miteinander vernetzt sind, als medienpädagogische Aspekte auch im Bereich der Kulturdidaktik mit ihren zentralen Dimensionen der inter- und transkulturellen Bildung wirksam werden und nicht zuletzt Literaturdidaktik aufs engste mit der Kulturdidaktik verknüpft ist. Auch hier werden Theorie, Empirie und Beispiele aus der Praxis des Unterrichts der drei großen romanischen Schulsprachen miteinander in Bezug gesetzt.

Die verschiedenen Abschnitte stellen den aktuellen Forschungsstand in Grundzügen dar und geben Beispiele für die Praxis. Die Konzeptionsphase des Werkes begann im Jahr 2015, die Schreibphase ist auf die Jahre 2018 bis 2021 zu datieren, ab dem Jahr 2022 stand die Endredaktion im Vordergrund. Forschungsliteratur und auch publizierte unterrichtsmethodische Anregungen wurden grundsätzlich bis zu einem Erscheinungstermin 2021 erfasst, punktuell auch danach in der redaktionellen Phase. Der Forschungsstand wurde jeweils nach bestem Wissen und Gewissen aufgearbeitet. Gleichwohl bleibt die Auswahl der berücksichtigten Forschungsliteratur – und erst recht die der unterrichtspraktischen Beispiele – für eine grundsätzlich als Einführung und als grundlegendes, studien- und ausbildungs-, ggf. berufsbegleitendes Nachschlagewerk konzipierten Darstellung zwangsläufig subjektiv und es wird kein Anspruch auf Vollständigkeit erhoben. Wiewohl es sich um eine Überblicksdarstellung handelt, werden punktuell neue Forschungsergebnisse hier erstmals präsentiert und eigene Standpunkte vorgebracht.

Die Darstellung geht auf inzwischen beinahe zwanzigjährige Erfahrungen mit akademischen Einführungsveranstaltungen in die Didaktik der romanischen Sprachen und Literaturen an verschiedenen Universitäten in Deutschland zurück. Sie kann sich zudem auf unterrichtspraktische Erfahrungen in den Fächern Latein, Französisch, Italienisch, Spanisch und Portugiesisch schwerpunktmäßig an Schulen (Sekundarstufen I und II), aber auch in der Erwachsenenbildung, in den letzten nunmehr etwa dreißig Jahren stützen. Aus

diesen Erfahrungen sind die Anregungen für die Praxis erwachsen, die in das Kompendium eingeflossen sind.

Das Werk stellt in gewisser Hinsicht eine Synthese meiner bisherigen romanistisch-didaktischen Beschäftigung in Wissenschaft und Praxis dar. Vor diesem Hintergrund danke ich allen meinen eigenen Lehrerinnen und Lehrern, akademischen Lehrerinnen und Lehrern, Kolleginnen und Kollegen an Schule und Hochschule, vor allem aber auch allen Schülerinnen und Schülern und Studierenden, durch deren Impulse und Fragen diese Zusammenstellung reifen konnte. Darüber hinaus danke ich auch der Sprach- und literaturwissenschaftlichen Fakultät und der Humboldt-Universität zu Berlin für die Gewährung eines Forschungssemesters im Frühjahr 2023, das die abschließenden Arbeiten am Projekt zu intensivieren ermöglicht hat. Dem Verlag Gunter Narr und seiner Redakteurin Kathrin Heyng M. A. danke ich recht herzlich für die Anregung und die Bereitschaft, diese umfassende Synthese als *Kompendium Fachdidaktik Romanistik* in das Verlagsprogramm aufzunehmen und für die hervorragende redaktionelle und verlegerische Betreuung im Entstehungsprozess. Nicht zuletzt bin ich meiner Familie – meinen Eltern und meiner Schwester wie auch meinen Großeltern, nunmehr zusätzlich meiner eigenen Familie –, ohne deren Unterstützung und Verständnis sich auch dieses Werk nie hätte entwickeln können, nicht in Worte zu fassen dankbar.

Möge diese Darstellung einen sinnvollen Beitrag zu einer jungen romanistischen Teildisziplin, mithin zur Romanistik insgesamt leisten – und vor allem auch angehende Lehrkräfte für die Beschäftigung mit den romanischen Sprachen, für die Wissenschaft und für das Unterrichten begeistern!

1 Definitionen, Disziplinen und Diskurse

Fachdidaktik hat sich in ihrem wissenschaftstheoretischen Selbstverständnis und in ihrem methodologischen Anspruch in den letzten Jahrzehnten spürbar verändert. „Fachdidaktik“ war früher in ihrem landläufigen (Selbst-)Verständnis vor allem eine Disziplin der Reflexion von Praktikern über die Praxis z. B. in der zweiten Phase der Lehrerbildung und eine Disziplin der Entwicklung von Unterrichtsentwürfen, mithin eher ein Diskurs über (Unterrichts-)Methodik. Man spricht hier oft von „Best-practice“-Beispielen, die im Regelfall nicht wissenschaftlichen Ansprüchen im engeren Sinn entsprechen, da sie nicht konsequent (forschungs-)methodisch reflektiert sind (landläufig auch abfällig als „Rezeptologie“, „Meisterlehre“ usw. bezeichnet). Diese – für die Praxis mitunter verdienstvollen – Ansätze können also aus heutiger Sicht nicht mit wissenschaftlicher Fachdidaktik gleichgesetzt werden.

Spätestens seit etwa den 1960er Jahren, als die erste Phase der Lehrerausbildung zunehmend an die Universitäten integriert wurde, begannen insbesondere Linguisten, sich im Kontext einer „Angewandten Linguistik“ z. B. mit für das Fremdsprachenlernen relevanten Aspekten des Kontrasts zwischen Sprachen zu befassen oder auch die Interims- bzw. Lerner Sprachen auf typische Merkmale hin zu untersuchen. Zugleich wurde an den Pädagogischen Hochschulen, später auch an den Universitäten, die Disziplin „Fachdidaktik“ eingeführt, die sich insbesondere als Wissenschaft der Transformation, d. h. der Adaption bezugswissenschaftlicher (z. B. sprach- oder literaturwissenschaftlicher) Inhalte für den schulischen Fremdsprachenunterricht verstand.

Seit den frühen 1970er Jahren wurde dann systematisch – auch von der Deutschen Forschungsgemeinschaft als nationales Anliegen gefördert – eine so genannte „Sprachlehrforschung“ (auch: „Sprachlehr- und -lernforschung“) entwickelt, die, idealerweise auch sprachenübergreifend, auf empirischer Grundlage fremdsprachliche Lehr-/Lernprozesse zu ergründen versuchte. Ihre Entstehung ist u. a. der Tatsache zu verdanken, dass man seit den 1960er Jahren mit zunehmendem Zusammenrücken innerhalb Europas und einer sich abzeichnenden Globalisierung auf politischer Ebene die Bedeutung von Fremdsprachenunterricht erkannt hatte. Die Disziplin „Sprachlehrforschung“ wurde aus hochschulpolitischen Gründen an ihren wenigen Standorten in Deutschland inzwischen formal abgeschafft. Zugleich hat die Fachdidaktik, auch im weiteren Kontext einer empirischen Wende in den Bildungswissenschaften vor allem seit etwa dem Jahr 2000, (Forschungs-)Methoden und Zielsetzungen der genannten Forschungsrichtungen, also der Angewandten Linguistik, insbesondere aber der Sprachlehrforschung und der empirischen Bildungsforschung, integriert. Sie verbindet also traditionelle theoretisch-konzeptionelle und neuere empirische Forschungsansätze. Daher spricht man heute, gerade auch um die Forschungsorientierung der Disziplin zu kennzeichnen, häufig eher von „Fremdsprachenforschung“ (vgl. z. B. Reimann 2018, 123f.).

Die Tatsache, dass es seit den 1970er Jahren zwei Disziplinen bzw. Bündel von Disziplinen gab, die sich mit dem Lehren und Lernen von Fremdsprachen in institutionalisierten Kontexten befassten – namentlich die Sprachlehrforschung und die verschiedenen fremd-

sprachlichen Fachdidaktiken – stellt ein Spezifikum der fremdsprachlichen Fachbereiche dar. Indem eine dieser Disziplinen – die Sprachlehrforschung – explizit der empirischen Erforschung fremdsprachlicher Lehr-/Lernprozesse gewidmet war, nimmt die Erforschung des Lernens und Lehrens fremder Sprachen bei genauem Hinsehen eine Vorreiterrolle mit Blick auf die von anderen Fachdidaktiken erst viel später vollzogene Hinwendung zur Empirie ein. Gelten also mit Blick auf die jüngere „empirische Wende“ der Fachdidaktiken die mathematisch-naturwissenschaftlichen Fachdidaktiken mit Recht als Vorreiterinnen, so ist doch nicht zu vergessen, dass empirische Forschung mit Blick auf fremdsprachliche Lehr-/Lernprozesse ebenfalls eine sehr lange Tradition hat. Auch die heute festzustellende Existenz der Begrifflichkeit einer „Fremdsprachenforschung“ neben den einzelsprachlichen fremdsprachlichen Fachdidaktiken stellt ein Spezifikum der fremdsprachlichen Lernbereiche dar – so gibt es beispielsweise keine in Analogie denkbare eigene Disziplin „empirische Lehr-Lern-Forschung der mathematisch-naturwissenschaftlichen Fächer“ o.Ä.

Aus wissenschaftstheoretischer Perspektivierung ist festzuhalten, dass eine Disziplin dann als Wissenschaft gelten darf, wenn sie 1. über einen bestimmten Gegenstandsbereich und 2. über eigene Forschungsmethoden verfügt. Ulf Abraham und Martin Rothgangel formulieren dies für die Fachdidaktiken wie folgt:

In wissenschaftstheoretischer Hinsicht zeichnet sich jede Disziplin durch einen bestimmten Gegenstandsbereich aus, den sie erforscht (bzw. rekonstruiert oder modelliert), sowie bestimmte Methoden, die der Erforschung (bzw. Rekonstruktion oder Modellierung) des Gegenstandsbereichs dienen. (Abraham/Rothgangel 2017, 16)

Orientierend seien in einem ersten Schritt folgende Kurz- bzw. Arbeitsdefinitionen vorgeschlagen:

Fachdidaktik ist die fachbezogene Lehr-/Lernforschung, die in der heutigen Zeit traditionelle historische und hermeneutische Verfahren mit empirischen Methoden verbindet und sich mit der Geschichte, mit Inhalten, Kontextbedingungen und Verfahren sowie mit Akteurinnen und Akteuren von (hier: Fremdsprachen-) Unterricht befasst.

Sprachlehrforschung war die Disziplin der empirischen Erforschung fremdsprachlicher Lehr- und Lernprozesse, die von ihr bevorzugt sprachenübergreifend (also unabhängig von einzelnen Fächern) oder sogar sprachenunabhängig (z. B. mit Kunstwörtern) untersucht wurden. Innerhalb der Sprachlehrforschung spielte auch das Deutsche als Fremd- und Zweitsprache eine bedeutende Rolle. Sie zeichnete sich in ihrer wirkmächtigen Phase von den 1970er bis 1990er Jahren durch eine ausgesprochene Lernerorientierung aus, d. h. die Prozesse des Lernens und die Lernenden als solche wurden häufig in den Fokus genommen. Daher wird die Disziplin häufig auch präzisierend als Sprachlehr-/lernforschung oder sogar Sprachlern-/lehrforschung bezeichnet (hierzu vgl. bes. auch Kap. 1.2.3).

Fremdsprachendidaktik ist die Wissenschaft vom Lehren und Lernen fremder Sprachen. Mit Einführung des Begriffs wurde ein besonderer Fokus auf dem sprachenunabhängigen und sprachenübergreifenden Aspekt gelegt, eine Eigenschaft, die Fremdsprachendidaktik mit der Sprachlehrforschung teilte. Im Unterschied zur Sprachlehrforschung weist der zweite Bestandteil des Wortes „-didaktik“ darauf hin, dass nicht ausschließlich empirische, sondern traditionell auch hermeneutische bis hin zu lediglich auf Einzelerfahrungen bzw. Erfahrungswissen basierende (unterrichts-)methodische Fragestellungen Gegenstandsbereich von Fremdsprachendidaktik sein können. Letztlich wurde und wird Fremdsprachendidaktik häufig als Oberbegriff für die Gesamtheit der fremdsprachlichen Fachdidaktiken verwendet (hierzu vgl. bes. auch Kap. 1.2.4).

Fremdsprachenforschung ist die Disziplin der Erforschung fremdsprachlicher Lehr- und Lernkontexte, die in besonderem Maße Fragen und Methoden der Sprachlehrforschung aufgreift, weiterführt und mit den Forschungsgegenständen und traditionellen Methoden der fremdsprachlichen Fachdidaktiken verbindet. Fremdsprachenforschung kann daher als die Disziplin verstanden werden, die derzeit (auch empirisch) forschungsorientierte fremdsprachliche Fachdidaktiken unter einem Dach vereint. Fremdsprachenforschung ist, mit Blick auf die Forschungsorientierung, der im Verhältnis zur Fremdsprachendidaktik aktuell geläufigere Oberbegriff zur Bezeichnung aller forschungsorientierten fremdsprachlichen Fachdidaktiken einschließlich der Fachdidaktik des Deutschen als Fremd- und Zweitsprache (hierzu vgl. bes. auch Kap. 1.2.5).

(Fach-)Methodik bezeichnet auf unterrichtspraktischer Ebene die Gesamtheit der (Unterrichts-)Methoden, also der Verfahren und Techniken u. a. von (Fremdsprachen-)Unterricht. Auf einer Meta-Ebene kann mit „Methodik“ oder „Methodologie“ auch die Reflexion über und die Erforschung von solchen Verfahren und Techniken gemeint sein. Man könnte also Methodik (oder eben Methodologie) auch als die Wissenschaft von der systematischen Beschreibung und der Erforschung von (Unterrichts-)Methoden – hier des Fremdsprachenunterrichts – definieren.

Unmittelbar benachbarte Disziplinen sind u.a.:

Allgemeine Didaktik ist eine Teildisziplin der (Schul-)Pädagogik, die sich in den 1950er und 1960er Jahren entwickelte und besonders in den 1960er/1970er Jahren wirkmächtig war. Seinerzeit stellte sie auch eine bedeutende Bezugsdisziplin für die (fremdsprachlichen) Fachdidaktiken dar. Gegenstand der Allgemeinen Didaktik ist die Theorie von Unterricht in abstrakter Form, d. h. bewusst unabhängig von einzelnen Fächern. Die Allgemeine Didaktik hat insbesondere auch Modelle zur (Persönlichkeits-)Bildung durch Unterricht sowie Ansätze zur Beschreibung von fachunabhängigen Unterrichtsmethoden und -techniken entwickelt (hierzu vgl. bes. auch Kap. 1.4.1).

Allgemeine Fachdidaktik ist eine sich seit etwa 2015 konstituierende Disziplin, die sich mit dem Vergleich der Fachdidaktiken untereinander befasst und sich daher auch als Metatheorie oder Metawissenschaft der Fachdidaktiken versteht. Durch den Vergleich werden insbesondere Gemeinsamkeiten und Unterschiede in Themen, Unterrichts- und Forschungsmethoden zwischen den einzelnen Fachkulturen herausgearbeitet. Ein Ziel der Allgemeinen Fachdidaktik ist die Entwicklung einer Theorie fachlicher bzw. durch Fachunterricht bedingter Bildung (hierzu vgl. bes. auch Kap. 1.4.2).

Im Folgenden sollen die einzelnen Disziplinen weiterführend definiert, wesentliche Entwicklungslinien und Diskurse skizziert und abschließend ein Vorschlag für eine zeitgemäße Begriffsverwendung gemacht werden. Zudem werden Ausblicke auf benachbarte Disziplinen und Diskurse aus dem weiteren Feld der Didaktik gegeben.

1.1 Historische Standortbestimmungen: Romanistik, romanistische Fachdidaktiken, Fremdsprachenforschung

1.1.1 Entwicklung der Neuphilologie und der Fremdsprachenlehrkräftebildung seit dem 19. Jahrhundert (Schwerpunkt Romanistik)

1.1.1.1 Anfänge der romanischen Philologie

Bis ins 19. Jahrhundert gab es keine institutionalisierte Fremdsprachenlehrerbildung. Der Unterricht wurde häufig von muttersprachlichen Lehrkräften, traditionell so genannten „Sprachmeistern“, erteilt (s. u. Kap. 2.1, bes. 2.1.2.4). Eine frühe philologische Professur mit einem linguistischen Schwerpunkt wurde 1821 als Professur für Orientalische Literatur und Allgemeine Sprachkunde an der Universität zu Berlin eingerichtet und mit Franz Bopp, der als Begründer der vergleichenden indogermanischen Sprachwissenschaft gilt, besetzt. Zu Bopps Korrespondenten und „Schülern“ im weiteren Sinne gehörten u. a. Friedrich Rückert, Wilhelm von Humboldt und August Wilhelm Schlegel (Meier-Brügger 2010, 135 ff.).

Die Anfänge der Romanischen Philologie werden in der Fachgeschichte häufig ebenfalls um die Wende zu den 1820er Jahren datiert, und zwar – mit Blick auf einzelne Studien – beispielsweise unter Bezug auf Friedrich Diez' Übersetzungen altspanischer Romanzen ab 1817 und seine Studien zur provenzalischen Troubadour-Dichtung aus den 1820er Jahren (z. B. *Die Poesie der Troubadours*, 1826) oder auch unter Bezug auf August Wilhelms Schlegels Publikation *Observations sur la langue et la littérature provençales* von 1818 (vgl. Reimann 2017b, 14). Der Beginn einer institutionalisierten romanischen Philologie wird üblicherweise mit den Vorlesungen des Berliners Valentin Schmidt über altfranzösische und klassische französische, spanische und italienische Literatur ab 1821, den Bonner Vorlesungen von Friedrich Diez über romanische Sprachen und Literaturen ab 1821/1822 (vgl. z. B. Lieber 2003, 836) und von August Wilhelm Schlegel über „Geschichte der französischen Literatur“ ab 1823/24 (z. B. Rohlfs 1950, 10 f.) sowie mit der Besetzung der Hallenser

Professur für südeuropäische Sprachen und Literaturen mit Ludwig Gottfried Blanc 1822 (ab 1833 Ordinarius für Romanische Sprachen und ihre Literaturen) datiert (Lieber 2003, 835). Professoren, die im heutigen Sinne romanistische Lehrveranstaltungen abhielten, waren damals noch oft zugleich für germanistische, romanistische und anglistische Studien zuständig, wobei die deutsche Literaturwissenschaft meist vorrangig war (so auch bei Diez, vgl. Lieber 2003, 836 und 835). Neuphilologische Professuren, die etwa ab 1860 eingerichtet wurden, waren anfangs oft nur teilweise der Romanistik und zugleich der Anglistik gewidmet (z. B. Haas 1995, 483, Lieber 2003, 836). Seitens der Lehrenden war die Anglistik meist weniger angesehen, so dass die Romanisten für eine Loslösung der Anglistik von ihren Lehrstühlen plädierten (Lieber 2003, 837). Ein erster rein romanistischer Lehrstuhl wurde 1867 in Berlin eingerichtet (Lieber 2003, 837), ein erster anglistischer 1872 (Haas 1995, 483, vgl. Reimann 2017b, 15 f.).

1.1.1.2 Romanische Philologie und Lehrkräftebildung im 19. Jahrhundert

Die romanische Philologie war zur Zeit ihrer Entstehung im 19. Jahrhundert in ihrem Selbstverständnis zunächst vor allem eine mediävistische Disziplin (z. B. Reimann 2017b, 14). Sie hat ihre Ursprünge in der deutschen Romantik einerseits und in der entstehenden Germanistik andererseits (Lieber 2003, 835). Die oben genannten frühen Studien wie auch erste größere Grundlagenwerke – beispielsweise Diez' monumentale historische *Grammatik der romanischen Sprachen* (1836–1844) und sein *Etymologisches Wörterbuch der romanischen Sprachen* (1853) – beinhalten folglich keine fremdsprachendidaktischen Reflexionen (einführend zu Friedrich Diez z. B. Baum 1993). Auch die romanischen Studien der sog. Junggrammatiker ab der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts – etwa Wilhelm Meyer-Lübkes *Grammatik der romanischen Sprachen* (1890–1902) oder sein *Romanisches etymologisches Wörterbuch* (1911 ff.) – sehen ihre Untersuchungen noch losgelöst von der etwaigen Nachbarschaft einer anwendungsbezogenen Disziplin wie einer noch zu begründenden Fachdidaktik. Noch Gustav Gröber bezeichnete in seinem *Grundriß der romanischen Philologie* im Jahr 1888 unmissverständlich „die unverstandene oder unverständlich gewordene Rede und Sprache“ als alleinigen Gegenstandsbereich der Philologie (Gröber 1888, zitiert bei Gier 2000, 49, vgl. Reimann 2017b, 14 f.).

Bis heute existierende, bedeutende Zeitschriften aus der Entstehungszeit der Romanischen Philologie sind etwa das *Archiv für das Studium der neueren Sprachen* (begründet 1846), die *Zeitschrift für Romanische Philologie* (1877) und die *Romanischen Forschungen* (1882); gerade die letztgenannten Zeitschriften enthalten bis heute traditionellerweise keine fremdsprachendidaktischen Beiträge. Frühe Lehrerzeitschriften, die teilweise als didaktische Publikationsorgane *ante litteram* gelten dürfen, sind indes *Die Neueren Sprachen* (ab 1893), die 1995 eingestellt und 2010 als Jahrbuch wieder belebt wurden (vgl. Schröder 2010a), die *Zeitschrift für französischen und englischen Unterricht* (ab 1902), später auch die *Zeitschrift für neusprachlichen Unterricht* (ab 1935) sowie die *Neuphilologische Monatsschrift* (ab 1930) (vgl. Rohlf's 1950, 11 f., 14 f., Lieber 2003, 838, Reimann 2017b, 16).

Zwar wurden Sprachkenntnisse, im Vergleich zu heute freilich in geringem Ausmaß und vor allem an den Bedürfnissen des philologischen Studiums orientiert, seinerzeit auch an den Universitäten vermittelt – vgl. z. B. den Aufenthalt Luigi Pirandellos als Lektor in Bonn in den Jahren 1889 bis 1891 (vgl. Pirandello 1994) –, eine Reflexion über Fremdspra-

chenunterricht im Sinne einer eigenständigen wissenschaftlichen Disziplin ist vor dem Hintergrund des oben skizzierten Wissenschaftsverständnisses an den Universitäten in dieser Zeit indes nicht belegt (vgl. Reimann 2017b, 15).

Dennoch ist die Romanistik schon früh in unmittelbarem Bezug zur Lehrerbildung, mithin zur Schulpraxis zu sehen. Durch die Konstituierung eines staatlichen öffentlichen Schulwesens und die zunehmende Einführung auch neusprachlichen Unterrichts (vgl. Kap. 2, bes. 2.1.2.7) entstand der Bedarf nach professioneller und im Sinne einer Verstaatlichung des Schulwesens regulärer Ausbildung von Fremdsprachenlehrkräften, zunächst gerade auch des Französischen. So führten nicht zuletzt die Bedürfnisse der Schulpraxis u. a. zur Einrichtung und Gründung folgender Institutionen, Organisationen und Publikationsorgane:

- an Schulen angegliederte, spezifisch für die Lehrerbildung ausgerichtete Seminare für neuere Sprachen außerhalb der Universitäten (1839 Rostock, 1860 Berlin),
- neuphilologische Professuren ab etwa 1860,
- erster romanistischer Lehrstuhl 1867 (Berlin),
- erstes spezifisch romanisches Seminar 1874 (Straßburg),
- *Königlich Romanisches Seminar* in Bonn 1878, an dem eine „pädagogische Einweisung“ explizit vorgesehen ist (vgl. jeweils Reimann 2017b, 15 f., mit weiterführender Bibliographie),
- Fachverband *Verein für neue Sprachen* im Jahr 1880 (als erster Fremdsprachenlehrerverband in Europa, seit 1886 mit geändertem Namen *Allgemeiner Deutscher Neuphilologen-Verband* (ADNV), Nachfolger seit 1972 *Fachverband Moderne Fremdsprachen* (FMF), seit 2006 *Gesamtverband Moderne Fremdsprachen* (GMF) als Dachverband der Fremdsprachenlehrerverbände, vgl. Hagge 2003, 589, Bausch et al. 2016, 2, Berthelmann 2016, 651),
- nicht nur tendenziell philologisch orientierte Zeitschriften wie *Archiv für das Studium der neueren Sprachen und Literaturen* (1846), sondern auch dezidiert fremdsprachendidaktische Zeitschriften seit etwa 1890 (bes. *Neuphilologisches Centralblatt*: 1887, *Die Neueren Sprachen*: 1893, *Zeitschrift für französische und englische Unterricht*: 1902, als erste fremdsprachendidaktische Zeitschriften weltweit, Schröder 2003, 594).

Die Forderungen gerade auch der weiterführenden Schulen hatten seit der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts spürbare Auswirkungen auf Forschungs- und Lehrprogramme der Universitäten v. a. in folgenden Bereichen:

- Bedeutung der Phonetik,
- Bedeutung der Realienkunde,
- Berücksichtigung moderner Literatur (verstärkt ab ca. 1900) (Reimann 2017a, 16 f., mit weiterführender Bibliographie).

Weiterhin einfürend in die frühe Geschichte der romanischen Philologie gerade auch mit Blick auf die Lehrerbildung kann exemplarisch auf die Beiträge Stierle 1979 (besonders zum Bezug der entstehenden Neuphilologie zur klassischen Philologie mit forschungsmethodischem und wissenschaftstheoretischem Fokus) und Selig 2005 sowie Selig 2020 verwiesen werden; vertiefend auf die entsprechenden Abschnitte in der umfassenden Studie zur

frühen Institutionengeschichte der Romanistik von Alexander Kalkhoff (Kalkhoff 2010, in Grundzügen aufgegriffen z. B. in Teixeira Kalkhoff 2020) sowie in der ideen- und diskursgeschichtlichen Studie zur Entstehung der romanischen Philologie im 19. Jahrhundert Wolf 2012 (jeweils mit weiterführender Bibliographie).

1.1.1.3 Fallbeispiele zur frühen Lehrkräftebildung in den romanischen Sprachen im 19. Jahrhundert: Bayern und Berlin

Exemplarisch soll die frühe Geschichte der fremdsprachlichen Lehrerbildung an den Beispielen Bayerns und Berlins skizziert werden. Mit der Auflösung des Jesuitenordens 1773 kam es in Bayern zu einer Verstaatlichung der (Aus-)Bildung für das Höhere Lehramt ab 1798/99 (Neuerer 1978, 13, 15 ff.). In der Lehramtsprüfungsordnung von 1809 war für den gymnasialen Bereich das Philologische Lehramt bestimmend, das die Fächer Latein, Griechisch, Deutsch und Geschichte mit Anteilen auch der Mathematik, nach einer Novellierung 1811 auch mit Anteilen von Französisch und den orientalischen Sprachen umfasste (op. cit., 47). 1854 wurde erstmals Französisch in einer Lehramtsprüfungsordnung genannt (Englisch und Italienisch implizit unter Französisch im Jahr 1873, Italienisch (neben Französisch und Englisch) explizit im Jahr 1895, vgl. Reimann 2009b, 21; Neuerer 1978, 54). 1873 und in der Neufassung der Lehramtsprüfungsordnung von 1895 war erstmals ein Neuphilologisches Lehramt vorgesehen, das traditionellerweise die Fächer Französisch und Englisch umfasste (op. cit., 56).

Ab 1864 waren an Realgymnasien und Industrieschulen Französisch und Englisch zu Hauptfächern geworden. Das Handelsministerium regte in der Folge beim zuständigen Innenministerium die Begründung eines neuphilologischen Lehramts an. Das neuphilologische Lehramt wurde dem philologisch-historischen (s. o.) und dem zwischenzeitlich ebenfalls konstituierten Lehramt für Mathematik und Physik gleichgestellt (op. cit., 56 f.). Zwei weitere Lehrämter, die keinen Zugang zu den Gymnasien hatten, waren Chemie und beschreibende Naturwissenschaften (im Wesentlichen Biologie) sowie das Realienlehramt (im Wesentlichen Deutsch, Geschichte, Erdkunde) (op. cit. 57 ff.). Zum Vergleich kann die Preußische Lehramtsprüfungsordnung von 1866 herangezogen werden, die vier Lehrämter kannte: ein philologisch-historisches, ein mathematisch-naturwissenschaftliches, ein theologisches und ein neuphilologisches (op. cit., 101).

Allerdings waren zunächst keine fachdidaktischen Studien im Rahmen der ersten Phase der Lehramtsausbildung vorgesehen. Dennoch gab es beispielsweise in Bayern seit Beginn des 19. Jahrhunderts erste Ansätze, unterrichtspraktische Erfahrungen zumindest im Sinne einer impliziten fachdidaktischen Propädeutik mit in die Lehrerausbildung zu integrieren oder zumindest das universitäre Studium an den Bedürfnissen der Lehrerbildung zu orientieren: so wurden etwa 1810 Überlegungen zur Verbindung der fachwissenschaftlichen mit einer methodisch-didaktischen Ausbildung z. B. im Rahmen eines philologischen Seminars an der Universität Landshut angestellt, letztlich aber nicht umgesetzt (vgl. Neuerer 1978, 137 f.). Ab 1876 wurde ein neuphilologisch-lehrerbildendes Seminar an der Universität München eingerichtet (zuvor hatte es nur einzelne Lehrstühle gegeben), das allerdings keine fachdidaktischen Studien anbot (op. cit. 154 f.). Zunächst angesetzte „praktische Prüfungen“ im Rahmen der wissenschaftlichen Prüfungen wurden „mit der

fortschreitenden Verwissenschaftlichung der gymnasialen Lehrämter in der zweiten Hälfte des neunzehnten Jahrhunderts“ (Neuerer 1978, 169) eher zurückgefahren.

Der Studienplan für das neuphilologische Lehramt an der Universität München von 1892 sah etwa folgende Lehrveranstaltungen vor (Neuerer 1978, 98 f.):

A Vorlesungen für das Examen:

Französische und englische Literaturgeschichte, vier Vorlesungen

Encyklopädie der romanischen und englischen Philologie, zwei Vorlesungen

Interpretation altfranzösischer, provenzalischer, mittel- und neufranzösischer, alt-, mittel- und neuenglischer Texte, sechs Vorlesungen

Neufranzösische und neuenglische Stilübungen

Französische und englische Phonetik und Methodologie, zwei Vorlesungen

Historische Grammatik der französischen und der englischen Sprache, vier Vorlesungen

Französische und englische Metrik

Philosophie[, eine Vorlesung aus der systematischen Philosophie (Logik oder Psychologie), vier über Geschichte der Philosophie, eine über Pädagogik]

Geschichte, je eine Vorlesung über Geschichte des Mittelalters, der neuern und neuesten Zeit

Deutsche Literaturgeschichte, eine Vorlesung

B Wünschenswerte Vorlesungen

Interpretation eines lateinischen Autors

Vulgärlatein

Italienisch

Spanisch

Historische Grammatik der deutschen Sprache.

Es ist offensichtlich, dass hier noch immer keine fachdidaktischen Studieninhalte vorgesehen waren. Allerdings kam es in Bayern ab 1893 an zunächst fünf Gymnasien zur Einrichtung pädagogisch-didaktischer Gymnasialseminare, an denen nunmehr die zweite Phase der Lehrerbildung angesiedelt war (op. cit., 169, 186 ff.).

Auch in anderen Ländern gab es im 18./19. Jahrhundert erste punktuelle Versuche, die Lehrerbildung so früh wie möglich auch an Bedürfnissen der Praxis zu orientieren. So versuchte beispielsweise das Philologische Seminar an der Universität Göttingen unter dem innovativen Johann Matthias Gesner ab 1734, eine fachwissenschaftlich-philologische Ausbildung mit pädagogischen Vorlesungen und Unterrichtsversuchen an der Stadtschule zu verbinden. Auch das Philologische Seminar an der Universität Halle bemühte sich ab 1787 unter Friedrich August Wolf, unterrichtspraktische Versuche in das Lehramtsstudium zu integrieren (vgl. z. B. Neuerer 1978, 194 ff., vgl. Reimann 2018, 131–135). Insgesamt lässt sich jedoch die Tendenz feststellen, dass im 18. und 19. Jahrhundert die Universitäten häufig unabhängig von den Bedürfnissen der Praxis ausbildeten und sich, je nach Standort, zunächst „Seminare“ außerhalb der Universitäten etablierten, die sozusagen als parallele Institutionen strukturierter und zugleich praxisnäher ausbilden wollten (vgl. z. B. Lieber 2003, 836). Erst allmählich bildete sich die heute übliche Struktur der zweiphasigen Ausbildung – erste Phase an der Universität, zweite Phase an einem (Studien-)Seminar, heraus. Vorbild war hier seit 1890 das Preußische Modell, das schon 1893 in Bayern übernommen wurde (Neuerer 1978, 187).

Als zweites Beispiel sei der Fall Berlins und Preußens betrachtet: Die Romanistik an der Universität zu Berlin bzw. der Friedrich-Wilhelms-Universität gehört seit ihrer Gründung zu den Instituten, die das Fach Romanische Philologie deutschlandweit und damit international maßgeblich geprägt haben. Der 1867 mit Adolf Tobler (1835–1910) besetzte Lehrstuhl für Romanische Philologie an der Friedrich-Wilhelms-Universität darf als der erste nur der Romanistik gewidmete Lehrstuhl im deutschen Sprachraum überhaupt gelten (s. o., vgl. z. B. Lieber 2003, 837, zur Vorgeschichte der Romanistik an der Berliner Universität vgl. Kalkhoff 2010, 131–135). Tobler gehörte seinerzeit zu den anerkannten Größen seines Faches und prägte u. a. die Gebiete der historisch-vergleichenden Sprachwissenschaft, der historischen Grammatikographie und der Lexikographie auch in forschungsmethodischer Hinsicht (z. B. Bott 2010, 345, 347). Marie-Luise Bott wertet seine Leistung prägnant wie folgt: „Zu Beginn seiner Berliner Lehrtätigkeit war Tobler 32 Jahre alt. In den folgenden 43 Jahren wurde die Universität Berlin mit der Tobler-Schule zur *prima inter pares* für Romanistik in Deutschland“ (Bott 2010, 346). Doch die spezifischen Bedürfnisse der fachlichen Lehrerbildung fanden an der Berliner Universität auch unter Tobler noch kaum Berücksichtigung in den Lehr- und Forschungsschwerpunkten des Lehrstuhls (z. B. Lieber 2003, 836): Obschon er, zunächst ausgebildeter klassischer Philologe, als habilitierter Schweizer Gymnasiallehrer für Französisch und Italienisch berufen wurde (z. B. Kalkhoff 2010, 143, Bott 2010, 342, 345), fanden Inhalte einer Lehrerbildung zu seiner Zeit noch keinen Niederschlag im universitären Curriculum (z. B. Bott 2010, 347, Kalkhoff 2010, 157) und es wurde vielmehr auf eine strikte Trennung der universitären romanischen Philologie von den Belangen der Lehrerbildung insistiert (vgl. z. B. Kalkhoff 2010, 170).

Die eher an der Schule orientierte neuphilologische (Weiter-)Bildung fand parallel und außerhalb der Universität statt. Seitens wissenschaftlich qualifizierter, aber zugleich für die Bedürfnisse der Lehrerbildung offener Schulpraktiker und Schuldirektoren, insbesondere um Ludwig Herrig, entstanden in Berlin daher schon seit Mitte des 19. Jahrhunderts mehrere Institutionen, die sich einer auch akademischen Fremdsprachenlehrerbildung verschrieben. Zu nennen wäre das 1860 bestehende Berliner Seminar für Lehrer der neueren Sprachen, das dem Friedrichs-Gymnasium angegliedert war und auch nach der Gründung des grundsätzlich auch der Lehrerbildung gewidmeten, aber noch immer beinahe ausschließlich philologisch ausgerichteten Romanisch-englischen Seminars im Jahr 1877 weiter existierte (z. B. Kalkhoff 2010, 170 f.); Letzteres wurde 1896 in zwei fachspezifische Seminare für Romanistik und Anglistik überführt (vgl. Bott 2010, 343 f., Kalkhoff 2010, 158). In das Seminar aufgenommen werden konnten Kandidaten, die bereits ein Staatsexamen oder *Examen pro facultate docendi* erfolgreich abgelegt hatten, sowie ausnahmsweise und als Hospitanten auch besonders begabte Studierende nach der universitären Zwischenprüfung (Kalkhoff 2010, 170). Mit Blick auf die grundlegende wissenschaftliche Lehrerbildung hatte Herrig 1872 weiterhin eine *Akademie für moderne Philologie* gegründet, die allerdings aufgrund der positiven Entwicklung des Lehrstuhls und der Einrichtung des universitären Romanisch-englischen Seminars (s. o.) 1880 wieder geschlossen werden konnte (vgl. Kalkhoff 2010, 171).

Darüber hinaus hatte Herrig schon um 1850 die oben erwähnte frühe neuphilologische Zeitschrift, das *Archiv für das Studium der neueren Sprachen und Literaturen* begründet (vgl. Bott 2010, 343) und etwa zeitgleich die *Berliner Gesellschaft für das Studium der*

neueren Sprachen initiiert, die sich durch eine umfassende und breitenwirksame Vortrags- und Debattentätigkeit mit dem Zielpublikum überwiegend der gymnasialen (Neu-) Philologen auszeichnete (vgl. Bott 2010, 343, weiterführend Kalkhoff 2010, 168–170): In den ersten fünfzig Jahren ihres Bestehens fanden ca. 1700 Vorträge in etwa 750 Sitzungen im Konzertsaal des Berliner Schauspielhauses statt, wobei (fach-)wissenschaftliche sowie fachdidaktische Themen erörtert wurden (vgl. Kalkhoff 2010, 169).

Erst im Jahr 1892 ist innerhalb der universitären Romanistik in Berlin erstmals eine Übung „Methodik des französischen Unterrichts (mit Bezug auf die Lehrpläne von 1892)“ belegt, die nur wenige Folgeveranstaltungen kannte, da der sie erteilende Schuldirektor und Extraordinarius Stefan Waetzoldt bereits 1894 wieder aus dem Dienst der Universität ausschied, um sich ganz der Schulverwaltung zu widmen (vgl. Kalkhoff 2010, 136, 150).

1.1.1.4 Vorgeschichte der romanistischen Fachdidaktiken im 19./20. Jahrhundert

Wiewohl es seinerzeit noch keine institutionalisierte Disziplin Fachdidaktik bzw. Fremdsprachendidaktik/Fremdsprachenforschung gab, liegen seit der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts einzelne Veröffentlichungen vor, die sich mit Zielsetzungen, Inhalten und Methoden des Fremdsprachenunterrichts auf einer theoretischen Ebene befassen und mithin als Vorläufer einer wissenschaftlichen Fremdsprachendidaktik gelten dürfen (hierzu einführend z. B. Reimann 2018, bes. 135–149). Erste Veröffentlichungen, die einer (romanistischen) Fremdsprachendidaktik *ante litteram* zugeschrieben werden können, sind ab etwa 1840 nachgewiesen. Sie entstammen also genau der Zeit, in der mit Friedrich Diez' *Grammatik der romanischen Sprachen* (1836–1844) eines der ersten Hauptwerke der Romanistik publiziert wurde, und sind im bildungsgeschichtlichen Kontext einer Ausweitung des Fremdsprachenunterrichts im Zuge der Schulreformen des 19. Jahrhunderts und einer Institutionalisierung der Lehrerbildung zu sehen. Sie haben ihre institutionengeschichtlichen Ursprünge zumeist in den Lehrerbildungsseminaren, ihre Autoren waren beispielsweise Lehrer oder Rektoren. So legte etwa Karl Mager 1843, seinerzeit Lehrer für Französisch an der Kantonsschule Aarau (vgl. Hausmann 2016 ff., s.v. Mager) mit seinen *Modernen Humanitätsstudien* ein bildungstheoretisch fundiertes Konzept für den Fremdsprachenunterricht an Schulen vor – wenn man so möchte, eine „erste Fremdsprachendidaktik“ (vgl. Christ 2019, 17). Mager umreißt u. a. sehr anschaulich, inwiefern wissenschaftliche Linguistik für den schulischen Fremdsprachenunterricht aus seiner Sicht relevant sei, allerdings in didaktisch transformierter Form. In dieser könnten zeitgenössische wissenschaftliche Erkenntnisse den schulischen Fremdsprachenunterricht, wie er üblicherweise erteilt werde, spürbar verbessern und lernpsychologisch bzw. kognitiv-linguistisch bereichern.

Vergleichende Grammatik, wie Grimm, Bopp, Benfey, Pott, W. v. Humboldt, Raynouard, Diez u.s.w. sie üben, vergleichende Grammatik als Doctrin, gehört nicht in die Schule, sondern auf philologische Seminare und in die Akademien der Wissenschaften; aber der hergebrachte Sprachunterricht vergleicht gar nicht, oder doch fast gar nicht, und das ist ein großer Fehler. Das unwillkürliche Vergleichen, das der Schüler nothgedrungen zwischen seiner Muttersprache und der fremden anstellt, genügt nicht; der Lehrer muß zum Vergleichen anleiten, er muß im Gymnasium das Lateinische mit dem Griechischen, beide mit dem Deutschen, sowie mit den beiden andern neueren Sprachen, er muß auf der h. Bürgerschule die neueren Sprachen unter sich vergleichen; die Schule thut wenig, wenn sie den Schülern Kenntnisse aus verschiedenen Fächern

in den Kopf bringt; diese Kenntnisse müssen zusammengebracht werden, damit das Eine Licht vom andern empfängt, und vor Allem, damit sie sich gegenseitig befruchten, damit sie Junge hecken. (Mager 1843/1965, 99, vgl. Reimann 2014a, 11)

Mager fasst hier intuitiv und möglicherweise auf der Verhaltensebene beobachtend vorweg, was neurolinguistische Ergebnisse über 150 Jahre später belegen (vgl. Band 2, Kap. 1.2, bes. 1.2.7).

In der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts intensivierten sich im Kontext der neusprachlichen Reformbewegung (vgl. bes. Kap. 2.3) die Debatten über den Fremdsprachenunterricht. Zwar gab es noch immer keine akademische Disziplin „fremdsprachliche Fachdidaktiken“/„Fremdsprachendidaktik“/„Fremdsprachenforschung“, doch entstanden zahlreiche Zeitschriften als Foren des Austauschs (s. o.) sowie weitere frühe Handbücher zum Fremdsprachenunterricht. Zu erwähnen ist in diesem Kontext insbesondere das Handbuch *Encyklopädie des französischen Unterrichts. Methodik und Hilfsmittel für Studierende und Lehrer der französischen Sprache mit Rücksicht auf die Anforderungen der Praxis* von Otto Wendt aus dem Jahr 1888 (Wendt 1895). Im Wesentlichen werden hier der Sprach- und Literaturunterricht reflektiert; kulturkundliche Aspekte werden, wenn, dann im Bezug auf das Französische eher in ablehnender Intention erwähnt (vgl. Wendt 1895, 4) (vgl. Reimann 2018, 136 f.).

Man kann feststellen, dass bis in die erste Hälfte des 20. Jahrhunderts hinein keine wissenschaftliche Fremdsprachendidaktik mit einem eigenen disziplinären Selbstverständnis (epistemologische und forschungsmethodologische Reflexion) existierte. Dennoch wurden mehrere umfassende Bestandsaufnahmen zum Fremdsprachenunterricht vorgelegt, oft unter impliziter, teils auch unter expliziter Anknüpfung an philologische (und psychologische) Bezugswissenschaften. Gerade in den 1920er Jahren sind Veröffentlichungen zu verzeichnen, in denen Ansätze epistemologischer Reflexion erkennbar sind (bes. Otto, Aronstein) (zu den 1920er Jahren als einem Jahrzehnt, in dem sich eine Konstitution der Fremdsprachendidaktik als wissenschaftlicher Disziplin abzeichnet, vgl. Christ 2006). In ihnen wird (Fremdsprachen-)Didaktik allerdings tendenziell als Teilgebiet der Pädagogik verstanden. Eine grundlegende Sensibilität zumindest mancher Philologen und Institute für Belange der Lehrerbildung scheint dennoch zumindest punktuell bereits gegeben gewesen zu sein (vgl. Reimann 2018, 143).

Als es nach dem ersten Weltkrieg zu einer Ausdifferenzierung der Romanischen Philologie in dem Sinne kam, dass sich Sprach- und Literaturwissenschaft zunehmend als eigenständige Disziplinen konstituierten, war von einer Fachdidaktik als etwaiger dritter Disziplin im universitär-institutionellen Kontext indes noch nicht die Rede (Reimann 2017b, 18). Das änderte sich erst allmählich nach dem zweiten Weltkrieg. Noch in Gerhard Rohlfs Einführungswerk *Romanische Philologie* aus dem Jahr 1950 finden sich folgerichtig keine Hinweise auf eine Subdisziplin „Fachdidaktik“, auch werden Lehramtsstudierende lediglich an wenigen Stellen als Zielgruppe explizit erwähnt (Rohlfs 1950, 2, 3, 15), ohne dass dabei ggf. auf deren spezifische Bedürfnisse eingegangen würde (vgl. Reimann 2017b, 18). Ein zunehmendes Problembewusstsein für Fragen des Fremdsprachenlernens und -lehrens zeichnete sich zunächst im Kontext der anglophonen Linguistik ab, und hier insbesondere im Kontext der so genannten *Applied Linguistics*, die, in ihren Anfängen dem Behaviorismus nahe stehend, insbesondere auch im Bereich der kontrastiven Linguistik

nach Möglichkeiten einer Optimierung des Fremdsprachenlernens suchte – man denke etwa an Publikationen von Fries und Lado zwischen 1945 und 1957 (vgl. Fries 1945, Lado 1957) und die so genannte Kontrastivitätshypothese, in der Schwierigkeiten und Erleichterungen der Fremdsprachenaneignung durch Übereinstimmungen bzw. Divergenzen zwischen Ausgangs- bzw. Erst- und Zielsprache des Fremdsprachenunterrichts zu erklären versucht wurden (z. B. Reimann 2014a, 14, vgl. Band II, Kap. 2.1.5). Auch in Deutschland befasste sich die Linguistik gerade in den 1960er und 1970er Jahren mit Fragestellungen des Fremdsprachenlernens (exemplarisch aus romanistischer Sicht z.B.: Hausmann 1975, Barrera-Vidal/Kühlwein 1975, aus anglistischer Perspektive z. B. Burgschmidt et al. 1974).

1.1.1.5 Entwicklung der romanistischen Fachdidaktiken seit den 1960er Jahren

Seit den 1960er und 1970er Jahren wurden dann erstmals an den Pädagogischen Hochschulen Professuren für Fachdidaktik(en) der Fremdsprachen eingerichtet, z. B. 1971 ein Lehrstuhl für Didaktik der französischen Sprache und Literatur an der PH Berlin (besetzt mit Ludger Schiffler, ab 1980 an der FU Berlin). Mit der Überführung der Lehrerbildung an die Universitäten folgten auch dort erste Lehrstuhlgründungen, z. B. 1974 ein Lehrstuhl für Didaktik des Französischen an der Universität Gießen (besetzt mit Herbert Christ). In den Jahren 1970 und 1972 erfolgte einerseits die Definition der Fächergruppe „Fachdidaktik“ durch den Deutschen Bildungsrat, andererseits die Formulierung des Forschungsprogramms „Sprachlehrforschung“ durch die Deutsche Forschungsgemeinschaft (DFG) (aus dem insbesondere auch das Bochumer Seminar für Sprachlehrforschung hervorging, das faktisch 2016 geschlossen wurde) (vgl. Reimann 2017b, 21 f., s. u., bes. Kap. 1.2.2, 1.2.3). Wichtige fremdsprachendidaktische Handbücher dieser Zeit, die teilweise weit bis in die Folgejahrzehnte hinein weiter aufgelegt wurden, sind etwa Schröter/Ladwein: *Der neusprachliche Unterricht* (1962), Leisinger: *Elemente des neusprachlichen Unterrichts* (1966) und Arnold: *Fachdidaktik Französisch* (1973) (der letzte im Karlsruher Virtuellen Katalog (KVK) (Stand 14.01.2022) verzeichnete Nachdruck der dritten Auflage stammt aus dem Jahr 1997). Beiträge wie der Aufsatz „Zur Didaktik der französischen Sprache im Hochschulbereich“ von Wolfgang Maier und Erich G. Pohl aus dem Jahr 1973 enthalten indes wenig konkrete Daten über den Ausbauzustand des Faches, lassen aber aus ihren Formulierungen und Forderungen schließen, dass das Fach noch beinahe inexistent ist (Maier/Pohl 1973). Noch 1980 musste ein Studienführer für das Fach Romanistik sehr knapp, aber im Grunde treffend feststellen: „Fachdidaktik ist kaum in Ansätzen vorhanden“ (Beyer/Gallasch 1980, 15, vgl. Reimann 2017b, 21 f.). Dennoch dürfen die 1960er und 1970er Jahre insgesamt in institutionen- und fachgeschichtlicher Hinsicht als die eigentliche Gründungsphase einer wissenschaftlichen Fremdsprachendidaktik in Deutschland gelten (vgl. Reimann 2018, 143 f.).

1.1.2 Zur gegenwärtigen Situation der romanistischen Fachdidaktiken

1.1.2.1 Situierung der Fachdidaktik innerhalb der Romanistik

Eine zentrale fachwissenschaftliche Bezugsdisziplin der romanistischen Fachdidaktiken ist die romanistische Linguistik (und hier insbesondere die Teildisziplinen Phonetik und

Phonologie, Pragmatik und Varietätenlinguistik, in gewissem Maße auch die historische Linguistik) (vgl. bes. Band II, bes. Kap. 3.1, 4.2). In besonderem Maße relevant sind – mit Blick auf die Entwicklung inter- und transkultureller Lernprozesse – weiterhin die romanistischen Landes- und Kulturwissenschaften sowie eine sich allmählich konstituierende romanistische Medienwissenschaft. Insofern literarische Texte im Fremdsprachenunterricht eingesetzt werden, bleibt auch die romanistische Literaturwissenschaft eine relevante Bezugsdisziplin (vgl. hierzu bes. Band III, Medien-, Kultur- und Literaturdidaktik, zu den fachwissenschaftlichen Bezugsdisziplinen der romanistischen Fachdidaktiken vgl. auch Reimann 2020a, 534). Wünschenswert wäre weiterhin, dass die Neurowissenschaften/Neurolinguistik mit sprachspezifischen Untersuchungen als Bezugsdisziplinen erschlossen würden (vgl. hierzu Band II, Kap. 1.2).

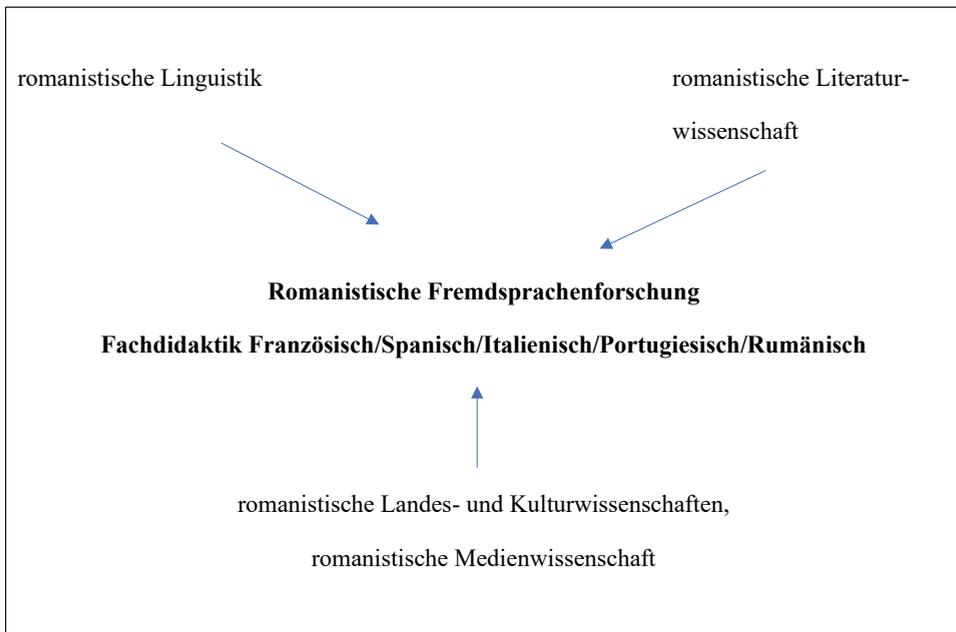


Abb. 1: Romanistische Fachdidaktiken und ihre intradisziplinären Bezugsdiskurse innerhalb der Romanistik (eigene Darstellung)

Fachwissenschaftliche Aspekte von Relevanz finden sich u. a. in der Erforschung der romanischen Gegenwartsliteraturen und der romanistischen Medienwissenschaft (einführend in die romanistische Literaturwissenschaft z. B. zum Französischen Klinkert 2017, Gröne/Reiser 2017 bzw. mit auch kulturwissenschaftlicher Ausrichtung Hartwig/Stenzel 2007, Mecke/Wetzel 2007, spezifisch zur französischen Kultur- und Medienwissenschaft Lüsebrink et al. 2004; zum Italienischen Grewe 2009, Gröne/von Kulesa/Reiser 2012, Liebermann/Kuhn 2014, zum Spanischen Stenzel 2010, Strosetzki 2010, Gröne/von Kulesa/Reiser 2016, Hartwig 2018 mit Schwerpunkt Hispanoamerika und mit kulturwissenschaftlicher Ausrichtung, zum Portugiesischen Zepp 2014; konzise, aber systematisch