

Daniel Reimann (Hrsg.)

**Geschichte und Gegenwart
der romanistischen
Fachdidaktik und
Lehrkräftebildung**

Geschichte und Gegenwart der romanistischen Fachdidaktik und
Lehrkräftebildung

Romanistische Fremdsprachenforschung und Unterrichtsentwicklung

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

Band 25

Daniel Reimann (Hrsg.)

**Geschichte und Gegenwart
der romanistischen Fachdidaktik
und Lehrkräftebildung**

narr\f
ranck
e\atte
mpto

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/10.24053/9783823395782>

© 2024 · 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 Einspeicherung 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 978-3-8233-8578-3 (Print)

ISBN 978-3-8233-9578-2 (ePDF)

ISBN 978-3-8233-0460-9 (ePub)



Inhalt

Daniel Reimann
Vorwort 9

Einleitung

Daniel Reimann
Prolegomena zu einer Geschichte der romanistischen Fachdidaktik und der
Lehrerbildung in den romanischen Sprachen 15

Zur frühen Geschichte des Unterrichts der romanischen Sprachen im deutschsprachigen Raum

Christine Michler
Französischlehr- und lernmethoden aus dem 14. und 18. Jahrhundert 57

Zur frühen Geschichte der Lehrerbildung in den romanischen Sprachen im deutschsprachigen Raum

Marcus Reinfried
Die Anfänge der deutschen Lehrerbildung in den neueren Fremdsprachen
und die Struktur des höheren Schulwesens 95

Pilotstudien zu Personalunterlagen von Lehrkräften als Quellen einer Geschichte der Lehrerbildung in den romanischen Sprachen

Daniel Reimann
Pilotstudien zu Personalunterlagen von Lehrkräften als Quellen einer
Geschichte der Lehrerbildung in den romanischen Sprachen. Einführung,
schulgeschichtliche und fremdsprachenhistorische Kontextualisierung . . . 119

Daniel Reimann
Grundzüge einer Ausbildungs- und Sozialgeschichte des Lehrberufs an
höheren Schulen für die romanistisch-didaktische Historiographie 161

<i>Carolin Adamus/Magdalene Lubinski/Anna-Maria Merholz/Daniel Reimann</i> Pilotstudien zu Personalunterlagen von Lehrkräften als Quellen einer Geschichte der Lehrerbildung in den romanischen Sprachen. Forschungsfrage, Korpus und Methode	215
<i>Magdalene Lubinski/Anna-Maria Merholz/Carolin Adamus</i> Französischlehrkräfte in Preußen – Eine Analyse der Personalunterlagen von Lehrerinnen und Lehrern höherer Schulen des 19. und frühen 20. Jahrhunderts (Alphabetabschnitte AA – AH, AI – AM, BAA – BAR) . .	241
<i>Carolin Adamus/Magdalene Lubinski/Anna-Maria Merholz/Daniel Reimann</i> Pilotstudien zu Personalunterlagen von Lehrkräften als Quellen einer Geschichte der Lehrerbildung in den romanischen Sprachen. Ergebnisse der Teilstudien, vergleichende Zusammenfassung, Methodenreflexion und Perspektiven	305
<i>Daniel Reimann</i> Untersuchungen zur Entwicklung der Fächerverbindungen mit Französisch im höheren Lehramt in Preußen zwischen 1840 und 1940	363
<i>Einzelfallstudien zur Geschichte der Lehrerbildung in den romanischen Sprachen in verschiedenen regionalen und institutionellen Kontexten</i>	
<i>Heide Schrader</i> Die Französischmethodik an der Humboldt-Universität zu Berlin. Phasen der Entwicklung einer Wissenschaftsdisziplin (1945 – 1990)	395
<i>Jürgen Mertens</i> Die Ausbildung zur Französischlehrkraft am Gymnasium in Baden-Württemberg. Eine Analyse im Spiegel der universitären Curricula von 1949 bis 2016	405
<i>Sarah Dietrich-Grappin / Isabelle Mordellet-Roggenbuck</i> Zur Disziplinbildung romanistischer Fachdidaktik im Kontext extra-universitärer Ausbildungsstrukturen. Eine Untersuchung französischdidaktischer Quellen der Pädagogischen Hochschule Freiburg 1966–2000	423
<i>Isabel Margarida Duarte</i> Formação de professores de Português Língua Estrangeira na Universidade do Porto: a história do início	469

Perspektiven des Unterrichts und der Lehrerbildung in den romanischen Sprachen in Gegenwart und Zukunft

Silvia Melo-Pfeifer/Anna Schröder-Sura

Überzeugungen zu Pluralen Ansätzen – Zwei Untersuchungen in der ersten und dritten Phase der Lehrkräftebildung 489

Inez De Florio-Hansen

Französischunterricht im Zeitalter von Digitalisierung und Künstlicher Intelligenz 513

Vorwort

Daniel Reimann

Die romanistische Fachdidaktik hat sich inzwischen innerhalb der Romanistik und in der deutschsprachigen Hochschullandschaft als eigenständige romanistische Teildisziplin neben Linguistik, Literatur- und Kulturwissenschaft etablieren können. Eine „Fachgeschichte“ dieser Teildisziplin ist indes noch zu schreiben.

Während die Geschichte des Fremdsprachenunterrichts, auch die des Unterrichts der romanischen Sprachen, seit langem Gegenstand zahlreicher Einzeluntersuchungen ist, sind die Geschichte der Reflexion *über* den Unterricht der romanischen Sprachen und die Geschichte der Didaktik der romanischen Sprachen und Literaturen im engeren Sinn bisher weitgehend unerforscht. Zwar gibt es punktuell Beiträge der Fachgeschichte gerade auch zur Frühzeit der Disziplin, welche auch die Lehrerbildung berücksichtigen, doch sind diese meist eher aus der Perspektive der traditionellen philologischen Teildisziplinen verfasst.

Aus diesen Beobachtungen ergibt sich das Desiderat einer spezifischen Fachgeschichte der Didaktik der romanischen Sprachen und Literaturen. Angesichts der Tatsache, dass die modularisierten Lehramtsstudiengänge infolge der sog. Bologna-Reform inzwischen etabliert sind und somit der grundlegende Ausbau der Disziplin in seiner aktuellen Etappe – die zu einer beinahe flächendeckenden Einführung (auch romanistisch-) fachdidaktischer Professuren geführt hat – zumindest in institutioneller Perspektive weitgehend abgeschlossen ist, scheint es an der Zeit, den Versuch zu unternehmen, Aspekte und Momente einer spezifischen Fachgeschichte der romanistischen Didaktik in diskursgeschichtlicher und in institutionengeschichtlicher Perspektive genauer zu untersuchen und eine entsprechende Fachgeschichtsschreibung zu initiieren.

Die Wechselwirkungen zwischen Romanistik und Lehrerbildung ziehen sich wie ein roter Faden durch die Fachgeschichte: Die Institutionalisierung der Romanistik steht in engem zeitlichen Zusammenhang mit der Einrichtung einer wissenschaftlichen Lehrerbildung an den Universitäten im 19. Jahrhundert

und Bedürfnisse der Schule wirkten sich allmählich auch auf die Programme der Universitäten aus, zugleich gaben die Fachwissenschaften immer wieder Impulse für die Weiterentwicklung des Fremdsprachenunterrichts. In diskursgeschichtlicher Perspektive lässt sich beispielsweise feststellen, dass es im 19. Jahrhundert – nicht zuletzt um die sog. neusprachliche Reformbewegung, aber auch schon früher – schriftlich fixierte Reflexionen über Fremdsprachenunterricht gab, die als fachdidaktische Arbeit *ante litteram* bezeichnet werden können (und die in institutionengeschichtlicher Hinsicht oft an herausgehobenen schulischen Positionen angesiedelt waren). So zeigt sich beispielsweise, dass bereits in genau der Zeit, in der sich die Romanistik als Disziplin etablieren konnte und erste ‚Gründungsdokumente‘ des Faches entstanden (etwa Diez’ Grammatik), vertiefte Reflexionen über die Beziehungen zwischen Linguistik und Fremdsprachenunterricht angestellt wurden (etwa bei Karl Mager). Eine Fachdidaktik als – u. a. – vermittelnde Disziplin zwischen beiden Sphären und eine Fremdsprachenforschung romanistischer Prägung mit ihr eigenen Fragestellungen haben sich indes erst verhältnismäßig spät entwickelt.

Diese Interdependenzen und die Entstehung einer eigenständigen Disziplin an ausgewählten Einzelfällen zu untersuchen, war Zielsetzung der Sektion „Geschichte und Gegenwart der romanistischen Fachdidaktik und Lehrerbildung in deutschsprachigen und romanophonen Kontexten“ des XXXVI. Romanistentags 2019 „Wiederaufbau, Rekonstruktion, Erneuerung“ in Kassel. Der vorliegende Band geht auf ausgewählte Beiträge dieser Sektion zurück, die hier in überarbeiteter Form und um weitere einschlägige Einzelfallstudien ergänzt vorgelegt werden.

Für die Publikation wurden die Beiträge auf folgende thematische Abschnitte verteilt: „Einleitung“, „Zur frühen Geschichte des Unterrichts der romanischen Sprachen im deutschsprachigen Raum“, „Zur frühen Geschichte der Lehrerbildung in den romanischen Sprachen im deutschsprachigen Raum“, „Pilotstudien zu Personalakten von Lehrkräften als Quellen der Lehrerbildung in den romanischen Sprachen“, „Einzelfallstudien zur Geschichte der Lehrerbildung in den romanischen Sprachen in verschiedenen regionalen und institutionellen Kontexten“, sowie „Perspektiven des Unterrichts und der Lehrerbildung in den romanischen Sprachen in Gegenwart und Zukunft“.

Die redaktionelle Arbeit an den Beiträgen des Romanistentages war abgeschlossen, als drei Aufsätze zur Fremdsprachenlehrerbildung im 19. Jahrhundert von Friederike Klippel erschienen. Zwar erfordern diese primär aus anglistischer Perspektive verfassten Aufsätze eine Auseinandersetzung im Rahmen der hier vorgestellten Untersuchungen nicht zwingend, verstehen sich eher als einführende Überblicksdarstellungen oder fokussieren andere Fragestellungen

als die hier vorgelegten Beiträge – gerade deshalb soll an dieser Stelle aber für weitere Lektüren auf sie hingewiesen werden: „Die geeignetste Vorbildung der Lehrer“ – Fachdiskussion und bildungspolitische Entwicklungen in der neusprachlichen Reformbewegung“, in: Grünewald, Andresa / Noack-Ziegler, Sabrina / Tassinari, Maria Giovanna / Wieland, Katharina (Hrsg.): *Fremdsprachendidaktik als Wissenschaft und Ausbildungsdisziplin. Festschrift für Daniela Caspari*. Tübingen: Narr, 27-43, „Was sollen Sprachlehrer wissen und können? Grundmuster der Fremdsprachenlehrkräftebildung im 19. Jahrhundert“, in: *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung* 33, 1, 2022, 73-95, „Lehrerbildung, Neuphilologie und Fremdsprachenunterricht von der Mitte des 19. Jahrhunderts bis zum Ersten Weltkrieg – Grundlegung der Moderne“, in: Wilden, Eva / Alfes, Luisa / Cantone, Katja F. / Çıkrıkçı, Sevgi / Reimann, Daniel (Hrsg.): *Standortbestimmungen in der Fremdsprachenforschung*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren / Bielefeld: wbv 2023, 70-83.

Allen Beiträgerinnen und Beiträgern, die es trotz aller – u. a. Covid-19-bedingter – Widrigkeiten dieser Jahre möglich gemacht haben, in einer – in historischer Perspektive – insgesamt überschaubaren Zeit ihre Beiträge fertig zu stellen, sei herzlich für ihre Mitarbeit an diesem grundlegenden Projekt gedankt. Auch gebührt dem Verlag Narr Francke Attempto und hier insbesondere der den Band betreuenden Redakteurin, Frau Kathrin Heyng M. A., großer Dank für die bewährte, geduldige, hilfsbereite und kompetente Unterstützung.

Möge der Band Anlass für weitere Forschungen zur Fachgeschichte der (Fach-)Didaktik der romanischen Sprachen und Literaturen und der romanistischen Fremdsprachenforschung geben.

Berlin, im Dezember 2023

Einleitung

Prolegomena zu einer Geschichte der romanistischen Fachdidaktik und der Lehrerbildung in den romanischen Sprachen

Daniel Reimann

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

1.1 Anfänge der romanischen Philologie

Bis ins 19. Jahrhundert gibt es keine institutionalisierte Fremdsprachenlehrerbildung. Der Unterricht wird häufig von muttersprachlichen Lehrkräften, traditionell so genannten „Sprachmeistern“, erteilt (vgl. Reimann 2023, 83–127, bes. 102f.). Eine frühe philologische Professur mit einem linguistischen Schwerpunkt wird 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 gehören 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. Rohlf's 1950, 10f.) 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 abhalten, sind damals noch oft zugleich für germanistische, romanistische und anglistische Studien zuständig, wobei die deutsche Literaturwissenschaft meist vorrangig ist (so auch bei Diez, vgl. Lieber 2003, 836 und 835). Neuphilologische Professuren, die etwa ab 1860 eingerichtet werden, sind 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 1870 in Berlin eingerichtet (z. B. Lieber 2003, 837), ein erster anglistischer 1872 (Haas 1995, 483, vgl. Reimann 2017b, 15f.).

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 bezeichnet 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, 14f.).

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 2010), *Zeitschrift für französischen und englischen Unterricht* (ab 1902), später auch die *Zeitschrift für neusprachlichen Unterricht* (ab 1935) sowie die *Neuphilologische Monatsschrift* (ab 1930) (vgl. Rohlfs 1950, 11 f., 14 f., Lieber 2003, 838, Reimann 2017b, 16).

Zwar werden 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 Fremdsprachenunterricht 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. Reimann 2023, 83–147, bes. 115–119) entsteht der Bedarf nach professioneller und im Sinne einer Verstaatlichung des Schulwesens regulärer Ausbildung von Fremdsprachenlehrkräften, zunächst gerade auch des Französischen. So führen nicht zuletzt die Bedürfnisse der Schulpraxis u. a. zur Einrichtung und Gründung folgender Institutionen, Organisationen und Publikationsorganen:

- an Schulen angegliederte, spezifisch für die Lehrerbildung ausgerichtete (pädagogischer) Seminare für neuere Sprachen außerhalb der Universitäten (z. B. 1860 Berlin),
- neuphilologische Professuren ab etwa 1860,
- erster romanistischer Lehrstuhl 1870 (Berlin, als Extraordinariat bereits 1867 besetzt),
- erstes universitäres, spezifisch romantisches Seminar für die wissenschaftliche Lehrerbildung 1874 (Straßburg),

- *Königlich Romanisches Seminar* in Bonn 1878, an dem eine „pädagogische Einweisung“ explizit vorgesehen ist (vgl. jeweils Reimann 2017b, 15f., 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 französischen und englischen Unterricht*: 1902, als erste fremdsprachendidaktische Zeitschriften weltweit, Schröder 2003, 594).

Die Forderungen gerade auch der weiterführenden Schulen haben 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, 16f., 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 wissenschaftstheoretischen 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).

1.3 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 kommt 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 ist 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 umfasst (op. cit., 47). 1854 wird erstmals Französisch in einer Lehramtsprüfungsordnung bzw. der als solche fungierenden gymnasialen Schulordnung 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 ist erstmals ein Neuphilologisches Lehramt vorgesehen, das traditionellerweise die Fächer Französisch und Englisch umfasst (op. cit., 56).

Ab 1864 werden an Realgymnasien und Industrieschulen Französisch und Englisch zu Hauptfächern. Das Handelsministerium regt in der Folge beim zuständigen Innenministerium die Begründung eines neuphilologischen Lehramts an. Das neuphilologische Lehramt wird nunmehr dem philologisch-historischen (s. o.) und dem zwischenzeitlich ebenfalls konstituierten Lehramt für Mathematik und Physik gleichgestellt (op. cit., 56f.). Zwei weitere Lehrämter, die keinen Zugang zu den Gymnasien haben, sind 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 sind zunächst keine fachdidaktischen Studien im Rahmen der ersten Phase der Lehramtsausbildung vorgesehen. Dennoch gibt 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 werden 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 wird ein neuphilologisch-lehrerbildendes Seminar an der Universität München eingerichtet (zuvor hat es nur einzelne Lehrstühle gegeben), das allerdings keine fachdidaktischen Studien anbietet (op. cit. 154 f.). Zunächst angesetzte „praktische Prüfungen“ im Rahmen der wissenschaftlichen Prüfungen werden „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 sieht 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 sind. Allerdings kommt es in Bayern ab 1893 an zunächst fünf Gymnasien zur Einrichtung pädagogisch-didaktischer Gymnasialseminare, an denen nunmehr die zweite Phase der Lehrerbildung angesiedelt ist (op. cit., 169, 186 ff.).

Als zweites Beispiel sei der Fall Berlins 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 deutschland-

weit und damit international maßgeblich geprägt haben. Der 1867 bzw. formal 1870 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 Sprachenwissenschaft, 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 finden 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 eher 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, insbesondere seit 1860 das 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 fortbestand (z. B. Kalkhoff 2010, 170f.; letzteres wurde 1896 in zwei fachspezifische Seminare für Romanistik und Anglistik überführt (vgl. Bott 2010, 343f., 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 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).

Auch in anderen Ländern gibt es im 18./19. Jahrhundert erste punktuelle Versuche, die Lehrerbildung so früh wie möglich auch an Bedürfnissen der Praxis zu orientieren. So versucht 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 bemüht 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 ausbilden und sich, je nach Standort, zunächst (schulische) „Seminare“ auch außerhalb der Universitäten etablieren, die sozusagen als parallele Institutionen strukturierter und zugleich praxisnäher ausbilden wollen (vgl. z. B. Lieber 2003, 836). Erst allmählich bildet sich die heute übliche Struktur der zweiphasigen Ausbildung – erste Phase an der Universität, zweite Phase an einem (Studien-) Seminar, heraus. Vorbild ist hier seit 1890 das Preußische Modell, das schon 1893 in Bayern übernommen wird (Neuerer 1978, 187).

1.4 Vorgeschichte der romanistischen Fachdidaktik im 19./20. Jahrhundert

Wiewohl es seinerzeit noch keine institutionalisierte Disziplin Fachdidaktik bzw. Fremdsprachendidaktik/Fremdsprachenforschung gibt, 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 einfürend 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 sind beispielsweise Lehrer oder Rektoren. So legt etwa Karl Mager 1843, seinerzeit Lehrer für Französisch an der Kantonsschule Aarau (vgl. Hausmann 2016ff., 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 2010, 17). Mager umreißt u. a. sehr anschaulich, inwiefern wissenschaftliche Linguistik für den schulischen Fremdsprachenunterricht aus seiner Sicht relevant ist, 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 ver-

schiedenen 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. Reimann im Druck b, Kap. 1.2, bes. 1.2.7).

In der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts intensivieren sich im Kontext der neusprachlichen Reformbewegung (vgl. Reimann im Druck a, bes. Kap. 2.3) die Debatten über den Fremdsprachenunterricht. Zwar gibt es noch immer keine akademische Disziplin „fremdsprachliche Fachdidaktiken“/„Fremdsprachendidaktik“/„Fremdsprachenforschung“, doch entstehen zahlreiche Zeitschriften als Foren des Austauschs (s. o.) sowie weitere frühe Handbücher zum Fremdsprachenunterricht. Zu erwähnen ist in diesem Kontext ferner 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, 136f.).

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) existiert. 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 kommt, dass sich Sprach- und Literaturwissenschaft zunehmend als eigenständige Disziplinen konstituieren, ist von einer

Fachdidaktik als etwaiger dritter Disziplin im universitär-institutionellen Kontext indes noch nicht die Rede (Reimann 2017b, 18). Das ändert sich erst allmählich nach dem zweiten Weltkrieg. Noch in Gerhard Rohlf's 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 (Rohlf's 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 zeichnet sich zunächst in 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 sucht – 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 Fremdsprachenerwerbungen durch Übereinstimmungen bzw. Divergenzen zwischen Ausgangs- bzw. Erst- und Zielsprache des Fremdsprachenunterrichts zu erklären versucht wurden (z. B. Reimann 2014a, 14). Auch in Deutschland befasst 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).

1.5 Entwicklung der romanistischen Fachdidaktiken seit den 1960er Jahren

Seit den 1960er und 1970er Jahren werden 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 folgen 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 erfolgt 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., Reimann im Druck a, 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 neu sprachliche Unterricht* (1962), Leisinger: *Elemente des neu sprachlichen 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 muss 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.).

2 Zur gegenwärtigen Situation der romanistischen Fachdidaktiken

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. Reimann im Druck b, bes. Kap. 3.1, 4.1). 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. Reimann im Druck b, Kap. 1.2).

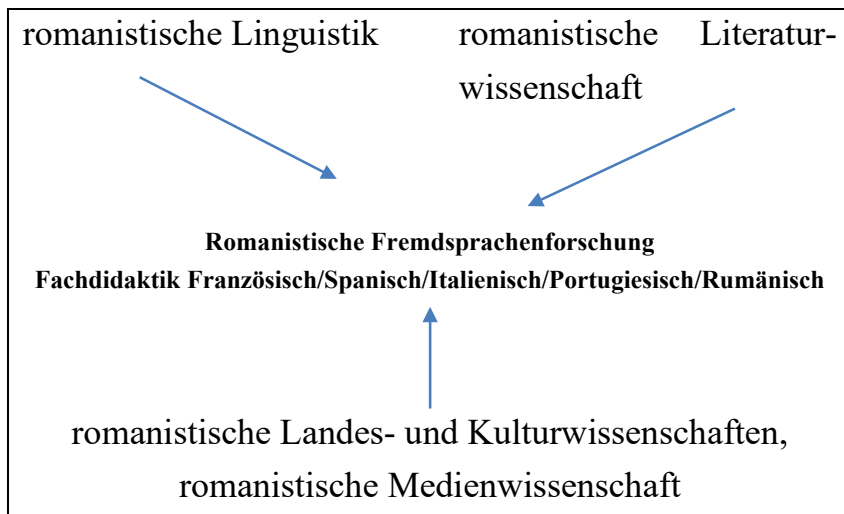


Abb. 1: Romanistische Fachdidaktiken und ihre intradisziplinären Bezugsdiskurse innerhalb der Romanistik (eigene Darstellung)

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, Gröne/von Kulesa/Reiser 2016, Hartwig 2018 mit Schwerpunkt Hispanoamerika und mit kulturwissenschaftlicher Ausrichtung, zum Portugiesischen Zepp 2014; speziell zur Lyrik im Französischen, Italienischen und Spanischen Wetzel 2016). Landes- und kulturwissenschaftliche Inhalte sind für die Lehrerbildung ebenso unabdinglich, Einführungen und Überblicksdarstellungen sind z. B. Röseberg 2001, Grosse/Lüger 2008, Lüsebrink 2011 zu Frankreich, Grosse/Trautmann 1997, Baasner/Thiel 2004 zu Italien, Bernecker 2008, Gimber 2003, Gimber/Walter 2012 zu Spanien, Kreutzer 2013, Briesemeister/Schönberger 1997 sowie Hendrich/Pereira Martins 2018 zu Portugal, Costa/Kohlhepp/Nitschack/Sangmeister 2010 zu Brasilien. Weiterhin finden sich für die Lehrerbildung relevante Inhalte gerade auch in der romanistischen Linguistik (einführend z. B. Platz-Schliebs/Schmitz/Müller/Merino Claros 2012 (sprachenübergreifend), Sokol 2007, Stein 2014 zum Französischen,

Kabatek/Pusch 2011, Dietrich/Noll 2012, Becker 2013 zum Spanischen, Haase 2012, Michel 2016 zum Italienischen, Endruschat/Schmidt-Radefeldt 2014 zum Portugiesischen). Hier ist, mehr als in der Vergangenheit, als entsprechende Kenntnisse selbstverständlich waren, zunächst grundlegend die historische Linguistik zu nennen. Sprachhistorisches Wissen hilft, scheinbare Unregelmäßigkeiten im Sprachsystem zu erklären und kann folglich als Merkhilfe vermittelt werden (z. B. im Französischen zur Begründung des Präpositionsgebrauchs bei Benennung der Jahreszeiten *en hiver – en été – en automne* vs. *au printemps*). An Studienorten, an denen ein Latinum nicht mehr verpflichtend ist, können Lehrveranstaltungen eines „Latein für Romanisten“ oder Einführungen in die Entwicklungen vom Lateinischen zu den romanischen Sprachen sinnvollerweise an dessen Stelle treten (vgl. Müller-Lancé 2020 sowie Müller-Lancé/Kropp/Siebel/Stöckel 2021, Kiesler 2018). Auch sprachwissenschaftliche Lehrveranstaltungen zu historischen Sprachstufen sollten (wieder) eine Selbstverständlichkeit sein (einführend z. B. noch immer Wolf/Hupka 1981 zum Altfranzösischen, Michel 1997 und Heinemann 2017 zum Altitalienischen, Barne 2014 zum Altspanischen, noch immer Huber 1933 zum Altportugiesischen). Weiterhin grundlegend sind Erkenntnisse der (mehrsprachigen) Spracherwerbsforschung (z. B. Müller/Kupisch/Schmitz/Cantone 2011), der Phonetik und Phonologie (z. B. Pustka 2016 zum Französischen, Blaser 2007, Gabriel/Meisenburg/Selig 2013 sowie Pustka 2021 zum Spanischen, Heinz/Schmid 2021 zum Italienischen), der Varietätenlinguistik (z. B. einführend Sinner 2013, Pöll 2017 zur Frankophonie, Herling/Patzelt 2013, Noll 2019 zum Spanischen) und der Pragmatik (z. B. Siebold 2008, Sieberg 2018, Reimann/Robles i Sabater/Sánchez Prieto 2019 zum Spanischen und Portugiesischen). Linguistische Sprachbetrachtung mit Blick auf die Ausbildung von Fremdsprachenlehrkräften kann immer in kontrastiv-linguistischer Perspektive erfolgen (einführend z. B. Tekin 2012, exemplarisch Reimann 2014d, Robles i Sabater/Reimann/Sánchez Prieto 2016a, b, Reimann/Robles i Sabater/Sánchez Prieto 2019, Wolf-Farré/antone/Moraitis/Reimann 2021).

2.2 Fachdidaktische Ansätze und Forschungsschwerpunkte

Die Fachdidaktik der romanischen Schulsprachen bezog sich traditionellerweise vor allem auf das Französische, seit der Etablierung des Italienischen und Spanischen als dritten Fremdsprachen vor allem seit den 1980er Jahren zunehmend auch auf Spanisch und Italienisch, nunmehr punktuell auch auf Portugiesisch. Als Eckdaten und historische Orientierungsmarken können für das Spanische z. B. die Gründungen der Zeitschriften *Hispanorama* im Jahr 1972 und *Der fremdsprachliche Unterricht Spanisch* 2003 sowie die Veröffentlichung erster Einführungen

in die Fachdidaktik (Grünewald/Küster 2009, Sommerfeldt 2011 und Bär/Franke 2016) gelten, für das Italienische die Gründung der Fachzeitschrift *Italienisch – Zeitschrift für italienische Sprache und Kultur* mit regelmäßig mindestens einem fachdidaktischen Beitrag im Jahr 1979, die Publikation fachdidaktischer Sektionen der Italianistentage seit den 2000er Jahren, z. B. Becker/Heinz/Lüderssen 2001 sowie die erste spezifische Einführung in die Fachdidaktik Italienisch Michler/Reimann 2019, für das Portugiesische einführende Erhebungen wie Scotti-Rosin 1997 und Reimann 2017b, ein erster schwerpunktmäßig auf das Portugiesische als Fremdsprache in Deutschland ausgerichteter Band wie Koch/Reimann 2019 sowie, als „Gründungsdokument“ einer Fachdidaktik Portugiesisch, Reimann et al. i.Vb. Als weitere historische Wegmarke für die Entwicklung einer fächerübergreifend und sprachvernetzend arbeitenden Fachdidaktik der romanischen Sprachen kann die Gründung der *Zeitschrift für Romanische Sprachen und ihre Didaktik* im Jahr 2007 angesehen werden.

Die theoretisch-konzeptionell wie auch empirisch forschende Fachdidaktik der romanischen Schulsprachen befasst sich dabei im Wesentlichen mit allen Bereichen der Fremdsprachendidaktik und Fremdsprachenforschung. Aufgrund der an vielen Hochschulen noch immer defizitären Ausstattung des Faches ist der Forschungsoutput gemessen an größeren Fachdidaktiken trotz des Einsatzes seiner Akteurinnen und Akteure bislang noch überschaubar; auch größere Forschungsprojekte oder -verbünde sind selten. Größere Studien werden überwiegend im Rahmen von Qualifikationsschriften (Dissertationen und – selten – Habilitationen) durchgeführt (vgl. Caspari 2016b, 13), die in ihrer Zahl insgesamt spürbar zunehmen (wenn auch die Zahl der Habilitationen rar bleibt – zwischen 2010 und 2020: circa fünf).

In den vergangenen beiden Jahrzehnten seit Veröffentlichung der Bildungsstandards für den Mittleren Schulabschluss (KMK 2003), die auf den Fremdsprachenunterricht insgesamt große Strahlkraft haben – nicht zuletzt, weil sie seinerzeit ohnehin virulente Bemühungen um Kompetenzmodellierungen durch den *Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen* (Europarat 2001) und eine Stärkung der „Mündlichkeit“ (Hör-/Sehverstehen und Sprechen) katalysierten – hat sich ein breiter theoretisch-konzeptioneller und empirischer Forschungsdiskurs um Kompetenzorientierung, Aufgabenorientierung, Differenzierung und Inklusion im Unterricht der romanischen Sprachen entwickelt, wobei sich dieser besonders in der verhältnismäßig jungen Spanischdidaktik entfalten konnte (vgl. z. B. Tesch 2010, Meißner/Tesch 2010, Abendroth-Timmer/Bär/Roviró/Vences 2011a, Bär 2013a, Grünewald/Krämer 2014). Eine in den letzten beiden Jahrzehnten (neu) modellierte Teilkompetenz, an deren (Weiter-)Entwicklung die romanistische Fachdidaktik beteiligt war, ist der Bereich der Sprachmittlung (also der situations- und adressatenadäquaten, sinngemäßen Übertragung von