

**Fremdsprachenforschung in Deutschland  
im Spannungsfeld zwischen Philologie und Schulpraxis**

**– Geschichte, Gegenwart und Perspektiven  
unter besonderer Berücksichtigung der romanischen Sprachen**

Daniel Reimann

Universität Duisburg-Essen

**Abstract:**

Der Beitrag, der an einen am 22.05.2017 an der Universidade Católica Portuguesa in Lissabon gehaltenen Vortrag anknüpft, setzt sich mit der Entstehung der Fremdsprachendidaktik und Fremdsprachenforschung in Deutschland aus der Philologie seit dem 19. Jahrhundert auseinander. In besonderem Maße wird dabei das Wechselspiel zwischen Unterrichtspraxis und Philologie einerseits sowie Philologie und Fremdsprachendidaktik/Fremdsprachenforschung andererseits fokussiert. Es wird aufgezeigt, wie im 19. Jahrhundert die Bedürfnisse einer zunehmend institutionalisierten Lehrerbildung zur Etablierung der Neuphilologie an den Universitäten führten, die freilich den Fremdsprachenunterricht nicht direkt in ihren Ausbildungsprogrammen berücksichtigte. Gleichzeitig entwickelte sich aber v.a. auf der Ebene der Schulen ein Diskurs, der als Fremdsprachendidaktik *ante litteram* bezeichnet werden kann. In der zweiten Hälfte des 20. Jahrhundert führt das zunehmende Interesse etwa einer Angewandten Linguistik an Fragestellungen des Fremdsprachenlernens schließlich über die aus heutiger Sicht als Etappe anzusehende Konstituierung der Sprachlehrforschung zur Ausdifferenzierung einer Fremdsprachendidaktik / Fremdsprachenforschung als eigenständiger wissenschaftlicher Teildisziplin. Dies soll am Beispiel der romanischen Sprachen aufgezeigt werden.

## **1 Fremdsprachenforschung und (Fremdsprachen-) Lehrerbildung zwischen Philologie, Pädagogik und (Unterrichts-) Praxis**

### **1.1 Zielsetzung, Methode und Gliederung des Beitrags**

Der Beitrag setzt sich mit der Entstehung der Fremdsprachendidaktik und der Fremdsprachenforschung in Deutschland aus ihren philologischen Bezugsdisziplinen heraus seit dem 19. Jahrhundert auseinander. In besonderem Maße wird dabei das Wechselspiel zwischen Unterrichtspraxis und Philologie einerseits sowie zwischen Philologie und Fremdsprachendidaktik/Fremdsprachenforschung andererseits fokussiert. Dabei wird insbesondere auch der Blick von Leserinnen und Lesern im Ausland, hier besonders Portugal, berücksichtigt. Neben historischen werden auch sprach- und bildungspolitische Aspekte thematisiert.

Es wird ein hermeneutischer Zugriff mit theoretischer und historischer Ausrichtung verfolgt. Dabei kommen sowohl institutionengeschichtliche Aspekte (Wann wurden fremdsprachliche Philologien und fremdsprachliche Lehrerbildung in welcher Form institutionalisiert?) als auch diskursgeschichtliche Aspekte (Wie hat sich der Diskurs um Fremdsprachenunterricht entwickelt?) zum Tragen. Insbesondere wird die Zeit der zweiten Hälfte des 19. und der ersten Hälfte des 20. Jahrhundert berücksichtigt (bes. 2.2.1 und 2.2.2). Im zentralen Teil der Untersuchung (Abschnitt 2.2.3) werden in den Voruntersuchungen eruierte und vom Verfasser eingesehene Einführungen und Handbücher zum Fremdsprachenunterricht seit dem 19. Jahrhundert aus heutiger Perspektive gezielt auf die Frage untersucht, inwieweit sie Fremdsprachendidaktik als eigenständige Disziplin konzipieren und inwieweit der Anspruch erhoben und eingelöst wird, über eine eigene Forschungsmethodologie zu verfügen. Erfolgen in diesen Abschnitten Einzelfallbetrachtungen, wird in den abschließenden Kapiteln zu fremdsprachendidaktischen Einführungen der Jahre 2002 bis 2018 eher systematisch-überblickend vorgegangen (Abschnitt 3.2).

Die Betrachtungen erfolgen jeweils auch vor dem Hintergrund historischer und gegenwärtiger Entwicklungen des Fremdsprachenunterrichts, um Genese und Entwicklung der Fremdsprachenforschung kontextualisieren zu können (Abschnitte 2.1 und 3.1). In diesen

Abschnitten wird auf Vorarbeiten zur Geschichte des Fremdsprachenunterrichts (insbesondere Reimann 2004, 2017a) zurückgegriffen (dort mit weiterführender Bibliographie).<sup>1</sup>

Der Beitrag ist wie folgt gegliedert:

- 1 Fremdsprachenforschung und Lehrerbildung zwischen Philologie, Pädagogik und (Unterrichts-) Praxis
  - 1.1 Zielsetzung, Methode und Gliederung des Beitrags
  - 1.2 Grundbegriffe und Disziplinen
  - 1.3 Ziele des Fremdsprachenunterrichts und der Fremdsprachenforschung
- 2 Geschichte des Fremdsprachenunterrichts und der Fremdsprachendidaktik
  - 2.1 Wie haben sich Fremdsprachennachfrage und -bedarf entwickelt?
  - 2.2 Wie haben sich fremdsprachliche Lehrerbildung und die Fremdsprachenforschung entwickelt?
    - 2.2.1 Entstehung der Neuphilologie als lehrerbildende Disziplin
    - 2.2.2 Fremdsprachliche Lehrerbildung am Beispiel Bayerns (ab 1773) (mit Ausblicken auf weitere Länder)
    - 2.2.3 Fremdsprachendidaktik *ante litteram* – ausgewählte Veröffentlichungen
- 3 Gegenwart der Fremdsprachendidaktik:  
Von der (Unterrichts-) Methodik zur Fremdsprachenforschung
  - 3.1 Gegenwart des Fremdsprachenunterrichts
  - 3.2 Gegenwart der (romanistischen) Fremdsprachenforschung
  - 3.3 Ausblicke in die Romania
- 4 Perspektiven: Wohin gehen wir?

---

<sup>1</sup> Der Beitrag stellt die verschriftliche Form eines Vortrags dar, der am 22.05.2017 mit dem Titel „Fremdsprachenforschung in Deutschland. Geschichte, Gegenwart und Perspektiven“ als Gastvortrag an der Universidade Católica de Lisboa gehalten wurde. In ihn flossen weiterhin Ausführungen aus dem Vortrag „Geschichte der Lehrerbildung in den romanischen Sprachen und Geschichte der Didaktik der romanischen Sprachen in Deutschland (mit Ausblicken auf die Romania)“, der am 27.05.2016 beim XXXI. Romanistischen Kolloquium in Mannheim gehalten wurde (und für dessen Veröffentlichung ein auf Fremdsprachendidaktik in der Romania fokussierender Beitrag eingereicht wurde, vgl. Reimann i.Vb.), sowie aus dem Eröffnungsvortrag „Quo vadis, Fremdsprachenunterricht? Geschichte, Gegenwart und Perspektiven für Fremdsprachenforschung und Unterrichtspraxis“ des 2. Landesfachtags der zweiten und dritten Fremdsprachen am 05.03.2016 in Kiel ein.

## 1.2 Grundbegriffe und Disziplinen

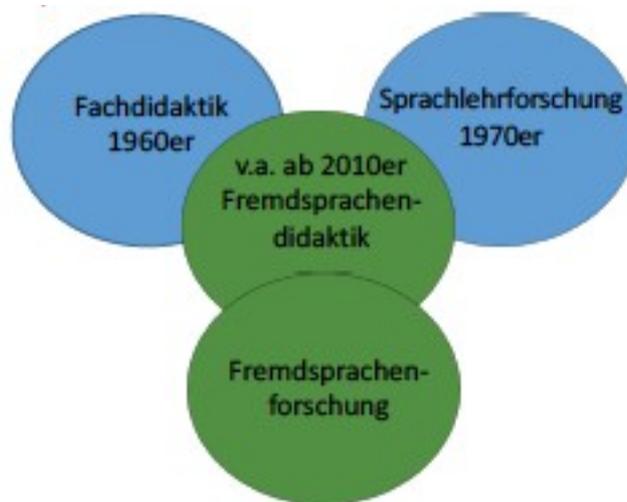
Fachdidaktik als Reflexion über den Fremdsprachenunterricht ist immer auch eine im weiteren Sinne wissenschaftliche Disziplin gewesen. Sie hat sich aber in ihrem wissenschaftstheoretischen Selbstverständnis und in ihrem methodologischen Anspruch in den letzten Jahren spürbar verändert. „Fachdidaktik“ 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. 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. 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. Lernaltersprachen 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. 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. 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 „Fremdsprachendidaktik“ oder „Fremdsprachenforschung“.

Das Verhältnis der verschiedenen Begriffe kann graphisch wie folgt veranschaulicht werden:



### **1.3 Ziele des Fremdsprachenunterrichts und der Fremdsprachenforschung**

Als Hintergrund der folgenden Ausführungen sollen ferner Überlegungen dienen, welches zentrale und ggf. distinktive Ziele des Fremdsprachenunterrichts und der Fremdsprachenforschung sind. Meines Erachtens sind die spezifischen Beiträge des Fremdsprachenunterrichts zur (Allgemein-) Bildung, also die Beiträge, welche die Fremdsprachen in einem Ausmaß leisten können, wie kein anderes Schulfach dies vermag:

1. die inter- und transkulturelle Persönlichkeitsbildung und
2. die Entwicklung mehrsprachiger Biographien bei ggf. nur einsprachigen Personen.

Der spezifische Beitrag der Fremdsprachenforschung zur Lehrerbildung lässt sich wiederum bei einer globalen Sichtweise auf zwei Bereiche reduzieren:

1. die inhaltliche, theoretische und konzeptionelle Weiterentwicklung des Fremdsprachenunterrichts und
2. die empirische Beschreibung fremdsprachlicher Lehr-/Lernprozesse und des Fremdsprachenunterrichts mit dem Ziel der Weiterentwicklung von Fremdsprachenunterricht.

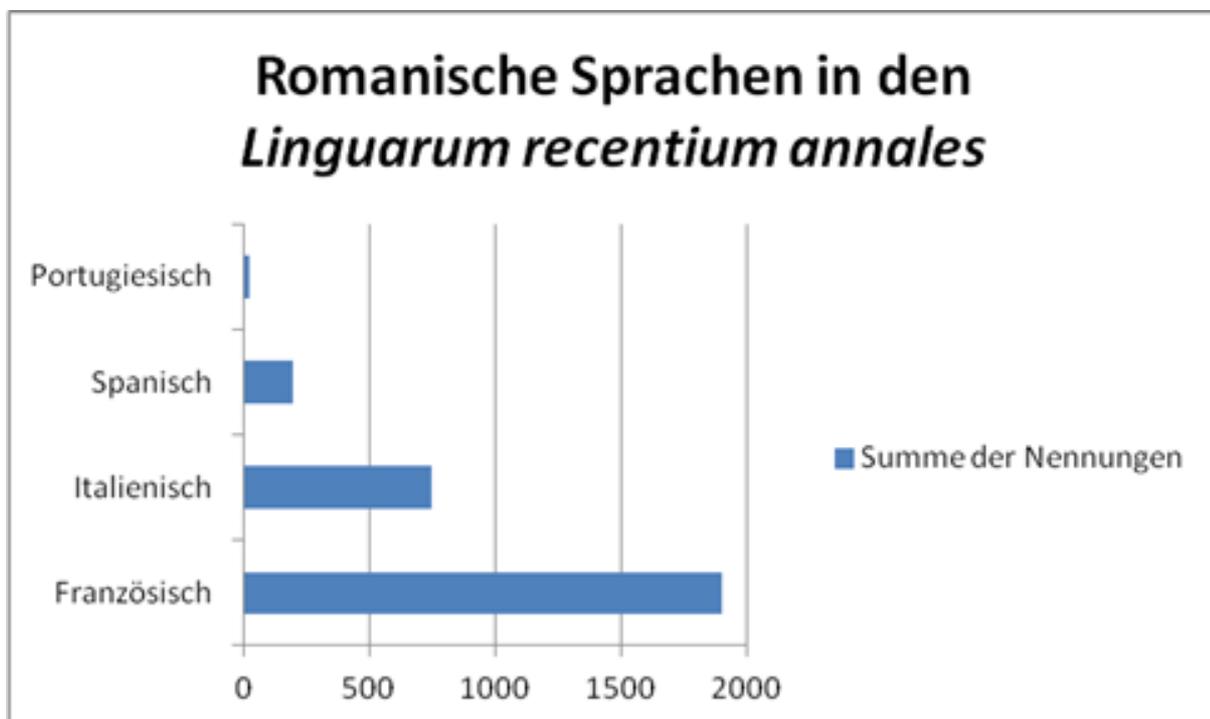
## **2 Geschichte des Fremdsprachenunterrichts und der Fremdsprachendidaktik / der Fremdsprachenforschung**

### **2.1 Wie haben sich Fremdsprachennachfrage und -bedarf entwickelt?**

In einem ersten Schritt soll kurz die Geschichte des Fremdsprachenunterrichts in Deutschland als Hintergrund für die im Zentrum des Beitrags stehenden Untersuchungen zur Geschichte der Fremdsprachenforschung rekapituliert werden. Dabei wird insbesondere die Nachfrage nach Fremdsprachen fokussiert, wobei immer auch das Portugiesische mit in den Blick genommen wird.

Die Entwicklung von Fremdsprachenbedarf und -nachfrage im deutschsprachigen Raum kann aus romanistischer Perspektive wie folgt rekapituliert werden (vgl. hierzu bes. z.B. Voigt 1998, Reimann 2004 und 2017a, mit weiterführender Bibliographie, überblickend jüngst auch Reinfried 2016): Seit der Karolingischen Reform ist Latein die erste im deutschsprachigen Raum gelehrt Fremdsprache. Im Mittelalter ist v.a. in Süddeutschland Italienisch die am stärksten nachgefragte moderne Fremdsprache. Generell gibt es bereits im Mittelalter eine starke Mobilität von Fachkräften im Handwerk und von Händlern, z.B. zwischen Italien und Deutschland, aber auch zwischen Deutschland und Spanien. In der Frühen Neuzeit treten im Geiste des Humanismus erstmals Hebräisch und Griechisch (Reuchlin, Melanchthon, vgl. Hüllen 2005, 41) in den Kanon der (Fremd-) Sprachen ein und Latein kehrt als gelehrte „alte“ Sprache zurück. Unter den

gesprochenen modernen Fremdsprachen gab es in den Hansestädten bereits damals auch eine starke Nachfrage nach Spanisch. Bis ins 17./18. Jahrhundert war insgesamt indes Italienisch vor Französisch am stärksten nachgefragte (moderne) Fremdsprache, auch in den Anfängen eines institutionalisierten Schulwesens (Ritterakademien für adelige Jugendliche) war Italienisch noch stark nachgefragt. Ab dem 17./18. Jahrhundert zeichnet sich allmählich eine Dominanz des Französischen ab, bei immer noch starker Nachfrage nach Italienisch (in Quellen immer wieder genannte Reihenfolge: Latein / Französisch, Italienisch / Englisch, Spanisch). Die hier skizzierte Entwicklung der Nachfrage nach romanischen Sprachen spiegelt sich auch in der Zahl der verzeichneten Quellen in der größten derzeit vorliegenden Quellensammlung zum Fremdsprachenunterricht im deutschsprachigen Raum bis ins Jahr 1800, den *Linguarum Recentium Annales* (Schröder 1980ff.). Bei aller Vorsicht bezüglich der Repräsentativität dieser Quellen (zu einer Diskussion vgl. Reimann 2017a) kann die absolute Zahl der Einträge wie folgt wiedergegeben werden (Reimann 2017a, 256):



Erst ab dem 19. Jahrhundert kommt es zu einer allmählichen Aufwertung des Englischen v.a. an Realschulen und Realgymnasien, das Lateinische und Griechische hat im Neuhumanismus

eine starke Position. Im Nationalsozialismus ist eine Schwächung des Französischen bei gleichzeitiger Stärkung des Englischen und Lateinischen festzustellen. In der zweiten Nachkriegszeit wird das Französische auch politisch gefördert, ab 1972/73 kommt es in der Folge der Oberstufenreform zu einer Institutionalisierung gerade auch des Spanischen und des Italienischen, die nunmehr als spät beginnende Fremdsprache z.B. als Grundkurse gewählt werden können. Seit den 1980er Jahren werden Spanisch und Italienisch zunehmend auch als 3. Fremdsprachen erlernt (v.a. in Bayern, Baden-Württemberg, Nordrhein-Westfalen), ab etwa 2000 kommt es in der Folge einer beinahe flächendeckenden Einführung der spät beginnenden Fremdsprache ab Jahrgangsstufe 11 (bzw. 10) bei gleichzeitiger Möglichkeit der Abwahl der ersten oder zweiten Fremdsprache zu einem regelrechten „Boom“ des Spanischen, aber auch einer weiteren Verbreitung des Italienischen vor allem in den südlichen Bundesländern. Spanisch wird auch zunehmend als 2. Fremdsprache ab Jahrgangsstufe 6/7 angeboten. Jüngste Entwicklungen gerade in den nördlichen und westlichen Bundesländern zeigen aber, dass zuletzt nicht nur die spät beginnende, sondern gerade auch die dritten Fremdsprachen einer gewissen Gefährdung ausgesetzt sind, und zwar insofern, als neben klassische, vergleichbar anspruchsvolle Angebote wie etwa naturwissenschaftliche oder musikalische Vertiefungen als Alternativen zum „Neusprachlichen Gymnasium“ zunehmend weitere Wahlpflicht-Angebote in Konkurrenz treten, die häufig in Stundenumfang und Prüfungsformaten als weniger anspruchsvoll gelten (z.B. Ernährung, Darstellendes Spiel, usw.). Auch ist die 3. Fremdsprache in vielen Bundesländern nur mit äußerst geringen Stundenkontingenten versehen, so dass ein vertieftes Erlernen kaum möglich ist und sich hier einmal mehr ein Süd-Nord-Gefälle im Bildungswesen abzeichnet. Es wird sich zeigen, inwieweit Schulverwaltungen und Schulleitungen, die an diesen Entwicklungen einen nicht unbedeutenden Anteil haben, Maßnahmen ergreifen wollen und können, um die oben skizzierte Tendenz zur „Wahl des leichteren Weges“, die langfristig der transkulturellen Kommunikationsfähigkeit in einem immer vielsprachigeren Europa zu schaden droht, durch Rückkehr zu klassischen, anspruchsvollen Angeboten wie Fremdsprachen oder Naturwissenschaften, umzukehren. Das Portugiesische spielt in der Geschichte des Fremdsprachenunterrichts in Deutschland nur eine marginale Rolle und wird auch heute nur an wenigen Schulen unterrichtet. Letztlich gibt es nur zwei Gymnasien, in Stuttgart und in Dortmund, die Portugiesisch als reguläres Unterrichtsfach bis in den Leistungskurs jenseits spezieller

bilingualer Züge wie etwa im Kontext der Staatlichen Europaschule Berlin anbieten (einführend in Geschichte und Gegenwart des Portugiesischunterrichts in Deutschland Reimann 2017a, 261-280).

Im Jahr 2012 konnte aufgrund einer von mir bei den Kultusministerien der Länder durchgeführten Erhebung insgesamt von ca. 7.000 Schülerinnen und Schülern mit Portugiesischunterricht in Deutschland (alle Kurstypen eingeschlossen) ausgegangen werden (vgl. Reimann 2017a, 251). Die Nachfrage nach Schulsprachen, die vom Statistischen Bundesamt eigens ausgewiesen werden, gestaltet sich derzeit an allgemeinbildenden Schulen wie folgt <https://www.destatis.de/DE/ZahlenFakten/GesellschaftStaat/BildungForschungKultur/Schulen/Tabellen/AllgemeinBildendeBeruflicheSchulenFremdsprachUnterricht.html>, 03.04.2018):

Sprachen	Schuljahr		
	2015/16	2016/17	
	absolut	absolut	Veränderung zum Vorjahr <sup>1</sup> in %

<sup>1</sup> Veränderung zum Vorjahr.

Allgemeinbildende Schulen			
Englisch	7 221 431	7 184 236	-0,5
Französisch	1 495 193	1 475 793	-1,3
Latein	652 129	632 056	-3,1
Altgriechisch	10 991	11 768	7,1
Spanisch	416 997	425 066	1,9
Italienisch	51 464	50 594	-1,7
Russisch	111 185	108	-2,0

Sprachen	Schuljahr		
	2015/16	2016/17	
	absolut	absolut	Veränderung zum Vorjahr <sup>1</sup> in %
		981	
Türkisch	50 862	47 148	-7,3
Sonstige Sprachen	90 428	88 022	-2,7

Es scheint, als folge die Sprachenwahl der Lernenden mitunter irrationalen Kriterien. Dies betrifft z.B. die – aus romanistischer Sicht grundsätzlich sehr erfreuliche – massive Anwahl des Spanischen in den vergangenen nunmehr beinahe zwanzig Jahren. Diese ist insbesondere aus der Perspektive des Portugiesischen zu hinterfragen, gelten doch viele Argumente, die für Spanisch eltern- und schülerseitig als rationale Argumente vorgebracht werden, auch für Portugiesisch. Orientiert man sich an der Zahl der Primärsprecher weltweit, müsste etwa auf je zwei Spanischlernende ein Portugiesischlernender kommen, wovon das deutsche Bildungssystem auf allen Ebenen weit entfernt ist.

Hier stellt sich natürlich die Frage: Kann man Fremdsprachenbedarf benennen? Diesbezüglich sind zahlreiche Versuche unternommen worden, ausführlich z.B. aus der Perspektive des Deutschen (als Fremdsprache) Ammon 2015. Grundsätzlich stellt sich die Frage nach dem Kriterium, an dem man Fremdsprachenbedarf festzumachen versucht. Sind es die (Primär-) Sprecherzahlen, sind es die Sprecherzahlen insgesamt? Ist es die wirtschaftliche Bedeutung für Deutschland (hierzu vgl. Ammon 2015, 189-197). Sind es kulturelle Argumente? Je nach Kriterium wird man ggf. zu einer anderen Antwort kommen, was im Sinne plural(istisch)er Bildungssysteme durchaus wünschenswert ist. Schlussendlich wird man die Frage als absolut gestellte verneinen müssen, nicht zuletzt auch, da künftige, langfristige Entwicklungen auf der Erde nicht in dem Maße absehbar sind, dass die Bildungssysteme darauf hinarbeiten könnten. Auch können diese selbst die Bedeutung von Sprachen letztlich mit steuern. Dennoch sind manche Entwicklungen abzusehen –

so habe ich etwa bereits in einem 2011 erschienenen Artikel auf die Bedeutung afrikanischer (v.a. subsaharischer) Varietäten des Französischen hingewiesen, die nun in damals noch nicht absehbaren Maße manifest wird (vgl. Reimann 2011).

Vor diesem Hintergrund seien mit Blick auf das Portugiesische in Deutschland die Anteile romanophoner Primärsprecher weltweit, der deutsche Lateinamerikahandel und die Anteile des deutschen Außenhandels mit romanophonen Gebieten nach Sprachräumen betrachtet. Basierend auf den Zahlen in Bossong 2008 konnte man feststellen, dass bezogen auf die derzeit im deutschen Bildungssystem relevanten vier romanischen Sprachen Französisch, Spanisch, Italienisch und Portugiesisch etwa 56% der Primärsprecher/innen Spanisch, 27% Portugiesisch, 9% Französisch und 8% Italienisch sprechen (vgl. Reimann 2017a, 248f.). Aktuelle absolute Zahlen der Primärsprecher/innen verteilen sich wie folgt auf die großen romanischen Sprachen (*Ethnologue*, <https://www.ethnologue.com/browse/names>, 03.04.2018, gerundet auf Millionen): Spanisch 442 Millionen, Portugiesisch 223 Millionen, Französisch 77 Millionen, Italienisch 64 Millionen. Für Rumänisch erfasst *Ethnologue* darüber hinaus 23 Millionen Primärsprecher/innen. Angesichts anhaltender Migrationsbewegungen aus Osteuropa und gerade auch aus Rumänien wird man auch hier ggf. künftig zu einer anderen Einschätzung des Rumänischen als Fremd- und Herkunftssprache in deutschen Bildungssystemen (Schule, Hochschule) kommen können. Angesichts der Zahlen zu Portugiesisch stellt sich die Frage nach dem Portugiesischen in den deutschen Bildungssystemen, zumal nicht nur die absolute Zahl, sondern auch die Verbreitung über Kontinente (auch in Afrika und mit Einschränkungen Asien als Primärsprache) eindeutig für eine Einschätzung als Weltsprache sprechen.

Betrachtet man den deutschen Lateinamerikahandel, kann man feststellen, dass 2014 etwa 40% des Außenhandelsumsatzes (Importe und Exporte) mit Brasilien, die verbleibenden 60% mit den hispanophonen Gebieten erzielt wurden (diese Anteile waren über die letzten Jahre weitgehend konstant). Auch dies spricht für das Portugiesische (vgl. Reimann 2017a, 251). Insgesamt muss allerdings festgestellt werden, dass, ermittelt man das deutsche Außenhandelsvolumen insgesamt, aufgrund der intensiven Beziehungen zu Frankreich und anderen frankophonen Partnerländern wie auch zu Italien wirtschaftliche Argumente eigentlich am ehesten für ein Erlernen des Französischen und Italienischen sprechen würden. Bezogen auf die vier genannten romanischen Sprachen entfielen

2014 54% des Umsatzes auf frankophone Gebiete, 28% auf italophone Gebiete, 13% auf hispanophone Gebiete und nur 5% auf lusophone Gebiete (vgl. Reimann 2017a, 252f.). In mehrsprachigkeitsdidaktischer Perspektive sei abschließend folgende Überlegung erlaubt: addiert man das deutsche Außenhandelsvolumen (exemplarisch des Jahres 2014) mit allen romanophonen Gebieten, kommt man auf 682.084,3 Millionen EUR, mit China ist es nur ein Bruchteil, namentlich 154.196,8 Millionen EUR. Die punktuell aufkommende Nachfrage nach Chinesisch – häufig unter utilitaristischen Gesichtspunkten hervorgebracht – könnte alleine mit diesen Zahlen relativiert werden, sofern man romanische Sprachen im Sinne der Mehrsprachigkeitsdidaktik als Grundlage für die Aneignung weiterer romanischer Sprachen vermittelt.

Abschließend kann festgehalten werden, dass alleine aufgrund häufig vorgebrachter utilitaristischer Kriterien dem Portugiesische in deutschen Bildungssystemen – und zwar sowohl an Schule als auch an Hochschule – eine größere Bedeutung zukommen könnte, als dies bislang der Fall ist – von kulturellen Argumenten ganz abgesehen.

In den folgenden Abschnitten soll nun, vor dem Hintergrund der hier skizzierten Entwicklung des Fremdsprachenunterrichts, auf die Entwicklung der fremdsprachlichen Lehrerbildung und der Entwicklung einer Fachdidaktik / Fremdsprachenforschung als wissenschaftlicher Disziplin nachgezeichnet werden.

## **2.2 Wie haben sich fremdsprachliche Lehrerbildung und die Fremdsprachenforschung entwickelt?**

### **2.2.1 Entstehung der Neuphilologie als lehrerbildende Disziplinen**

Bis ins 19. Jahrhundert gibt es keine institutionalisierte Fremdsprachenlehrerbildung. Der Unterricht wird häufig von muttersprachlichen Lehrkräften, traditionell so genannten „Sprachmeistern“, erteilt. Eine frühe philologische Professur mit einem linguistischen Schwerpunkt, die im Kontext der Kolonialisierung einen Schwerpunkt auf den orientalischen Sprachen hat, wird 1821 als Professur für Orientalische Litteratur und Allgemeine Sprachkunde an der Universität zu Berlin eingerichtet und mit Franz Bopp, der als Begründer der vergleichenden indogermanischen

Sprachwissenschaft gilt, besetzt. Zu Bopps Schülern gehören u.a. Friedrich Rückert, Wilhelm von Humboldt und August Wilhelm Schlegel (Meier-Brügger 2010, 135ff.).

Die Anfänge der romanischen Philologie werden in der Fachgeschichte häufig ebenfalls um die Wende zu den 1820er Jahren datiert, und zwar insbesondere mit August Wilhelms Schlegels Publikation *Observations sur la langue et la littérature provençales* von 1818 und mit seiner Vorlesung über „Geschichte der französischen Literatur“ an der Universität Bonn im Wintersemester 1823/24 (Rohlf's 1950, 10f.). 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, mit weiterführender Bibliographie).

Dennoch ist sie 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 entsteht der Bedarf nach professioneller und im Sinne einer Verstaatlichung des Schulwesens regulärer Ausbildung von Fremdsprachenlehrkräften, zunächst gerade auch des Französischen. So führen die Bedürfnisse der Schulpraxis u.a. zur Einrichtung von:

- neophilologischen Professuren ab etwa 1860 (art. cit., 15),
- einem erstem romanistischen Lehrstuhl 1867 (Berlin) (art. cit., 16),
- für die Lehrerbildung ausgerichteten Seminaren für neuere Sprachen (1839 Rostock, 1860 Berlin, ebd.),
- einem ersten romanischen Seminar (1874 Straßburg, ebd.),
- dem *Königlich Romanischen Seminar* Bonn 1878, an dem eine „pädagogische Einweisung“ explizit vorgesehen ist (ebd.).

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 (ebd.),

- Bedeutung der Realienkunde (art. cit., 16f.),
- Berücksichtigung moderner Literatur (ab ca. 1900) (art.cit., 17).

### **2.2.2 Fremdsprachliche Lehrerbildung am Beispiel Bayerns (ab 1773) (mit Ausblicken auf weitere Länder)**

Exemplarisch soll die Geschichte der fremdsprachlichen Lehrerbildung am Beispiel Bayerns beschrieben werden. Mit der Auflösung des Jesuitenordens 1773 kommt es zu einer Verstaatlichung der (Aus-) Bildung für das Höhere Lehramt ab 1798/99 (Neuerer 1978, 13, 15ff.). 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 genannt (Englisch und Italienisch implizit unter Französisch im Jahr 1873, Italienisch (neben Französisch und Englisch) explizit im Jahr 1895, vgl. Reimann 2009, 21; Neuerer 1978, 54). 1873 und in der Neufassung der Lehramtsprüfungsordnung von 1895 ist erstmals ein Neuphilologisches Lehramt vorgesehen, das traditioneller Weise 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. 57ff.). 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, um 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, 137f.). 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. 154f.). 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, 99):

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, wie unter I

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, in diesem Falle fremdsprachendidaktischen, Studieninhalte vorgesehen sind. Allerdings kommt es in Bayern ab 1893 an zunächst fünf Gymnasien zur Einrichtung pädagogisch-didaktischer Gymnasialseminare, an denen die zweite Phase der Lehrerbildung angesiedelt ist (op. cit., 169, 186ff.).

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 etwa 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, 194ff.).

### **2.2.3 Fremdsprachendidaktik *ante litteram* – ausgewählte Veröffentlichungen**

Wiewohl es also 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. Ausgewählte Einführungs- bzw. Überblicksdarstellungen von den 1880er bis in die 1970er Jahre sollen im Folgenden daraufhin betrachtet werden, inwieweit sie bereits ein eigenes disziplinäres Selbstverständnis und Erkenntnisinteresse erkennen lassen.

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 großen bezugswissenschaftlich-romanistischen Hauptwerke publiziert wurde. Derartige Veröffentlichungen sind im bildungsgeschichtlichen Kontext vor dem Hintergrund 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 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“.

Hier umreißt er u.a. sehr anschaulich, wie wissenschaftliche Linguistik für den schulischen Fremdsprachenunterricht aus seiner Sicht relevant ist, allerdings in didaktisch transformierter Form. In dieser könnten jüngere 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 etwa 160 Jahre später fundiert belegen (Grein 2013, 43f., mit weiterführender Bibliographie).

In der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts intensivieren sich im Kontext der neusprachlichen Reformbewegung 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 (z.B. *Die Neueren Sprachen* (ab 1893), *Zeitschrift für französischen und englischen Unterricht* (ab 1902), später auch *Neuphilologische Monatschrift* (ab 1930) und *Zeitschrift für neusprachlichen Unterricht* (ab 1935) (Reimann 2017b, 16) sowie weitere frühe Handbücher zum Fremdsprachenunterricht.

Otto Wendt legt 1888 bzw. 1893 je eine *Encyclopädie des französischen (bzw. englischen) Unterrichts. Methodik und Hilfsmittel für Studierende und Lehrer der französischen (englischen) Sprache mit Rücksicht auf die Anforderungen der Praxis* (Hannover: Meyer) vor. Otto Wendt, Jahrgang 1843, war ab 1888 Rektor an mehreren Gymnasien (Großmühlungen bei Magdeburg, Güsten, Saalekreis, Zebst (vgl. Hausmann 2016, s.v. Wendt). Titel und Untertitel geben klar Aufschluss darüber, in welchem wissenschaftshistorischen Kontext die Werke zu verorten sind und welchen Anspruch sie erheben: Der enzyklopädische Ansatz verweist auf eine im positivistischen Paradigma verankerte Materialsammlung, der Bezug auf „Methodik“ im Untertitel verdeutlicht, dass es sich vor allem um Handreichungen für die Unterrichtspraxis handeln soll. So liest man im Vorwort der 2. Auflage 1885 der *Enzyklopädie des französischen Unterrichts*:



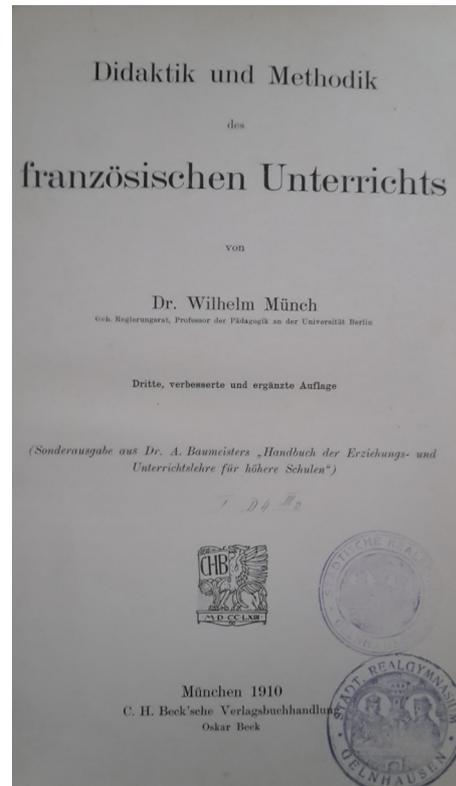
Vorliegende Arbeit ist das Produkt langjähriger praktischer Erfahrung, sowie eingehender Beschäftigung mit der Methodik und Unterrichtslitteratur der neueren Sprachen, insbesondere der französischen (III).

Der Inhalt ist auf folgende drei Abschnitte verteilt:

- I Wert und Bedeutung des neusprachlichen Unterrichts
- II Geschichtliche Entwicklung der Methodik der französischen Sprache
- III Die angewandte Methodik

Während in I grundlegende Reflexionen zur pädagogischen Bedeutung des neusprachlichen Unterrichts angestellt werden, liest sich II v.a. als Geschichte bis dato vorgelegter Lehrwerke und in die Diskussion der neusprachlichen Reformbewegung. III befasst sich, bezogen auf Unter-, Mittel- und Oberstufe, jeweils mit „Auswahl und Verteilung des Stoffes“, „Darbietung und Auffassung des Unterrichtsstoffes“, „Die Aussprache“, „Die Lektüre“, „Die Grammatik“, „Der Wortschatz“, „Die Konversation“, „Die schriftlichen Übungen“. In allen Bereichen geht der Band stark materialsammelnd und -analytisch vor. Es handelt sich alles in allem um eine historisch und fachwissenschaftlich fundierte Darstellung, die immer wieder Bezüge zur Fachwissenschaft herstellt und implizit zwischen Fachwissenschaft und Methodik zu vermitteln versucht. Dabei ist das Werk sehr gut dokumentiert und positivistisch-sammelnd. Allerdings erfolgt keine epistemologische oder (forschungs-) methodologische Reflexion, die auf das Selbstverständnis einer fremdsprachlichen Fachdidaktik oder Fremdsprachenforschung als akademische Disziplin schließen ließen.

Ein weiteres Beispiel früher Handbücher zur Fremdsprachendidaktik ist Wilhelm Münchs *Didaktik und Methodik des französischen Unterrichts* aus dem Jahr (1895/1902 u.ö., München: C.H. Beck). Dieser Band ist eine Folge aus Baumeisters *Handbuch der Erziehungs- und Unterrichtslehre für höhere Schulen*, das Darstellungen zu verschiedenen Unterrichtsfächern enthielt. Dr. Wilhelm Münch war Geh. Regierungsrat und Honorarprofessor der Pädagogik an der Universität Berlin (vgl. Hausmann 2016ff., s.v. Münch), verkörpert mithin eine weitere personelle und institutionelle Verankerung einer fremdsprachlichen Fachdidaktik *ante litteram*: wird sie nicht von an der Schnittstelle zur Universität arbeitenden ausgewiesenen Lehrern, häufig Rektoren



(s.o. Mager, Wendt, s.u. Ernst Otto)

betrieben, so ist sie in der für fachbezogene Fragestellungen offenen Pädagogik verankert. Bei der Darstellung Münchs handelt es sich wiederum um eine sehr gut dokumentierte Übersicht über „die einzelnen Gebiete des französischen Unterrichts“ (23) einschließlich Betrachtung administrativer Vorgaben, sie enthält aber auch ihrerseits keine epistemologische oder (forschungs-) methodologische Reflexion. Das implizite Verständnis einer kompetenten Lehrkraft, guten Unterrichts und mithin guter Lehrerbildung, die sich aus der Darstellung ableiten lassen, können wie folgt auf den Punkt gebracht werden: in Münchs impliziter Auffassung führen das angemessene Verfügen über Inhalte (verstanden als Fachwissenschaft und Sprachpraxis) verbunden mit der Kenntnis methodischen Materials und einer geeigneten Persönlichkeit zum qualifizierten Fachlehrer. Graphisch kann dies folgendermaßen veranschaulicht werden:

*Inhalte (Fachwissenschaft + Sprachpraxis)*

+ ***Kenntnis methodischen Materials***

+ *Persönlichkeit*

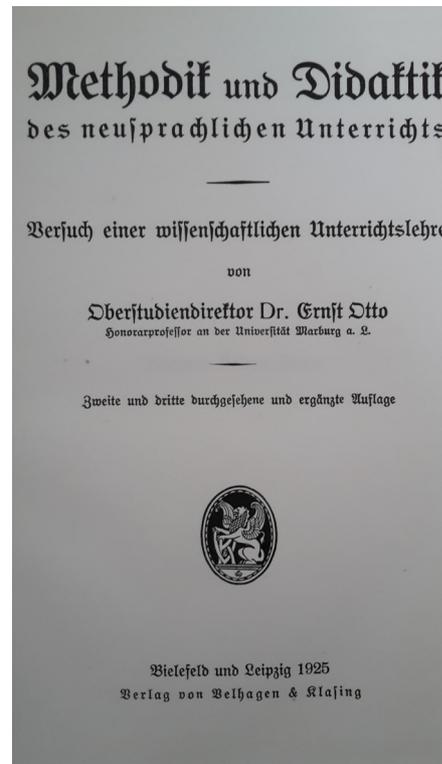
= *qualifizierter Fachlehrer*

Münchs *Didaktik und Methodik* will insbesondere den zweiten Bereich, die Kenntnis methodischen Materials, bedienen. Im Hauptteil „Die einzelnen Gebiete des französischen Unterrichts“ werden in den Abschnitten „Die Aussprache“, „Das Sprechen“, „Anschauungsunterricht“, „Grammatik nebst mündlichen Übungen“, „Schriftliche Arbeiten“, „Die Auswahl der Lektüre“, „Die Behandlung der Lektüre“, „Der Wortschatz“ sowie „Nebengebiete des Unterrichts“ – mit den Unterabschnitten Synonymik, Stilistik, Verslehre, Literaturgeschichte, Sprachgeschichte, Kulturgeschichte – v.a. vorhandene Lehr- und Unterrichtsmaterialien vorgestellt und besprochen. Auffällig ist dabei die Rolle, die den Bereichen Aussprache und Sprechen wie auch mündlichen Übungen in Bezug auf die Grammatik zugesprochen werden. Beschlossen wird der Band mit einem Abschnitt „Die Organisation des französischen Unterrichts“, der vor allem auch auf amtliche Vorgaben eingeht und den Band somit ganz dezidiert im Kontext der staatlichen Lehrerbildung verorten lässt. Aufschlussreich sind weiterhin Münchs Aussagen zur pädagogischen und (implizit) didaktischen Aufgeschlossenheit einzelner Fachgruppen, unter denen die Neuphilologen in seiner Wahrnehmung positiv auffallen:

Und diese Mahnung ist umso berechtigter, als leider nach unzweifelhaften Feststellungen auch jetzt noch das fachlich-didaktische Können eines Teils der mit dem Unterricht Betrauten sehr wesentlich unter dem bleibt, was als der erreichte Durchschnitt zu gelten scheint. Immerhin sind die Verächter alles pädagogischen Denkens unter den Neuphilologen wohl weniger zahlreich als in manchen sonstigen Fachlehrerkreisen unserer höheren Schulen; denn die verhältnismäßige Neuheit des Lehrfachs schützt vor eher lässigem Aufgehen in einer vorgefundenen Routine. (VI)

Letztlich handelt es sich auch bei Münchs *Didaktik und Methodik des französischen Unterrichts* nicht um eine wissenschaftliche Fremdsprachendidaktik i.e.S. (fehlende epistemologische und/oder forschungsmethodologische Reflexion).

Die frühe Verortung einer systematischen Reflexion über Fremdsprachenunterricht an der Schnittstelle von Schulpraxis und wissenschaftlicher Pädagogik andererseits vereint auch Ernst Otto in seiner Person: In seiner Zeit als Oberstudiendirektor und Honorarprofessor an der Universität Marburg veröffentlicht er 1921 eine *Methodik und Didaktik des neusprachlichen Unterrichts. Versuch einer wissenschaftlichen Unterrichtslehre* (Bielefeld/Leipzig: Velhagen & Klasing) (später war Otto Professor für Pädagogik, Philosophie und allgemeine Sprachwissenschaften in Prag, vgl. [de.wikipedia.org](http://de.wikipedia.org), s.v. Ernst Otto (Pädagoge)). Im zitierten Werk situiert er Didaktik explizit im Bereich der Pädagogik



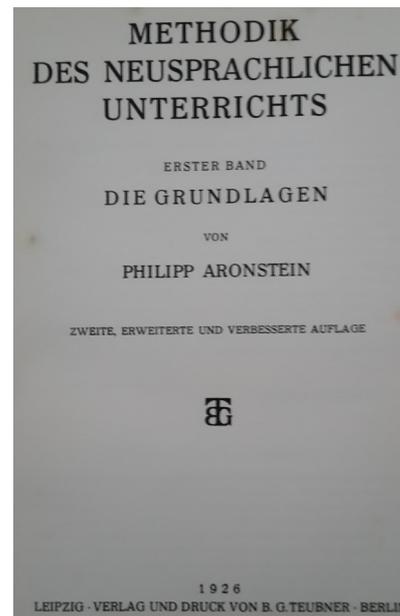
(„Unterrichtslehre ist ein besonderes Gebiet der allgemeinen Pädagogik“, 1) und erkennt in ihr zugleich zwei Aspekte oder Teildisziplinen: Didaktik sei einerseits eine „Tatsachenwissenschaft“, insofern sie die Geschichte des Unterrichts erforsche (ebd.), zugleich eine „Normwissenschaft“, indem sie „das Seinsollende“ reflektiere (ebd.). Damit werden zwei wesentliche Arbeitsbereiche der Fachdidaktik vorgegeben, die auch heute noch Gültigkeit beanspruchen können, wenn auch der Aspekt der „normativen Disziplin“ (exemplarisch z.B. Decke-Cornill/Küster 2010, 3f.) heute in der Fremdsprachenforschung eher in den Hintergrund tritt.

Das Programm seiner Überblicksdarstellung verortet er sodann im Bereich der „Normwissenschaft“, in dem er wiederum zwei Gebiete ansetzt: 1. technische Normen im Sinne einer „Unterrichtsmethodik“ (1f.) und 2. „eigentliche Normen“ im Sinne von „Werten“ (2). Ernst Otto will die „technischen Normen“ keineswegs absolut verstanden wissen:

Die vorliegende Schrift wird daher nicht nur die wissenschaftliche Theorie, sondern auch ihre Anwendung zu geben haben. (...) Das rein Didaktische steht überdies nicht im Vordergrund dieser Unterrichtslehre. Auch muß es ja, getreu dem dargelegten Grundsatz, dem einzelnen Lehrer überlassen werden, wie er das dargebotene Material in der ihm eigenen Weise benutzen will. (15).

Die Fremdsprachendidaktik wird hier zwar noch nicht im Sinne einer Sprachlehr- oder Fremdsprachenforschung konzipiert, wie sie sich seit den 1970er Jahren entwickelt hat, sie wird aber doch epistemologisch grundlegend reflektiert und als eigene Teildisziplin der Pädagogik eingeführt.

Ähnlich verhält es sich in der etwa zeitgleich entstandenen *Methodik des neusprachlichen Unterrichts* von Philipp Aronstein (Leipzig/Berlin: Teubner 1921, zur Vita vgl. [de.wikipedia.org](http://de.wikipedia.org), s.v. Liste der Stolpersteine in Berlin-Moabit, Luise und Philipp Aronstein). Auch er betrachtet die fremdsprachliche Didaktik als Teilgebiet der Pädagogik: „Der neusprachliche Unterricht in den höheren Schulen ist eins der umstrittensten und schwierigsten Gebiete der Pädagogik“ (1). In den einleitenden Passagen seiner „Methodik“ leistet er eine historische Begründung des Fremdsprachenunterrichts und legitimiert zugleich



dessen Emanzipation vom Altsprachlichen Unterricht (ebd.), verweist auf häufig unprofessionelle Fremdsprachenvermittlung und bezieht Fremdsprachendidaktik einerseits explizit auf die historische Sprachwissenschaft und die Phonetik als sprachwissenschaftliche Bezugsdisziplinen (2), andererseits auf die Psychologie als weitere Referenzwissenschaft (mit den relevanten Teilgebieten „Individualpsychologie“, „Gemeinschaftspsychologie“, aber auch „Entwicklungspsychologie“ als neuerem Ansatz, 14ff., 21). Auch hier ist also eine grundlegende epistemologische Reflexion einer entstehenden Disziplin festzustellen, wenn die Fremdsprachendidaktik auch noch in starker Abhängigkeit von Bezugsdisziplinen gedacht und nicht als forschende Disziplin etwa gar mit einem eigenen methodischen Repertoire angesehen wird.

In Hinblick auf die Entwicklung einer Fremdsprachendidaktik als eigener Disziplin bleibt die letzte hier erfasste Einführungsdarstellung, die *Methodik des französischen Unterrichts* von Julius Schmidt (Jena/Leipzig: Gronau 1932) (als Supplementheft XIV der *Zeitschrift für*

*französische Sprache und Literatur* an prominenter Stelle erschienen) deutlich hinter den beiden zuletzt betrachteten Schriften zurück. Hier ist wiederum keine epistemologische oder sogar (forschungs-) methodische Reflexion zu erkennen, Methodik wird als Darstellung einer Reflexion über Unterrichtsziele verstanden, die in den Zusammenhang weiter greifender Bildungsziele gestellt werden: „Die prospektive Methode ist das Prinzip der Erziehung zum urteilenden und selbstschaffenden Menschen“ (3).

Man kann also festhalten, dass bis in die erste Hälfte des 20. Jahrhunderts hinein keine wissenschaftliche Fremdsprachendidaktik mit einem eigenen disziplinären Selbstverständnis (epistemologische und forschungsmethodologische Reflexion) existiert ist. 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. vertiefend auch Christ 2006). Dort wird (Fremdsprachen-) Didaktik als Teilgebiet der Pädagogik verstanden. Eine grundlegende Sensibilität zumindest mancher Philologen und Institute für Belange der Lehrerbildung scheint ebenfalls, wie aus den institutionengeschichtlichen Betrachtungen in den Abschnitten 2.2.1 und 2.2.2 hervorgeht, bereits gegeben zu sein.

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 noch nicht die Rede (Reimann 2017b, 18). Ein zunehmendes Problembewusstsein für Fragen des Fremdsprachenlernens und -lehrens zeichnet 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 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

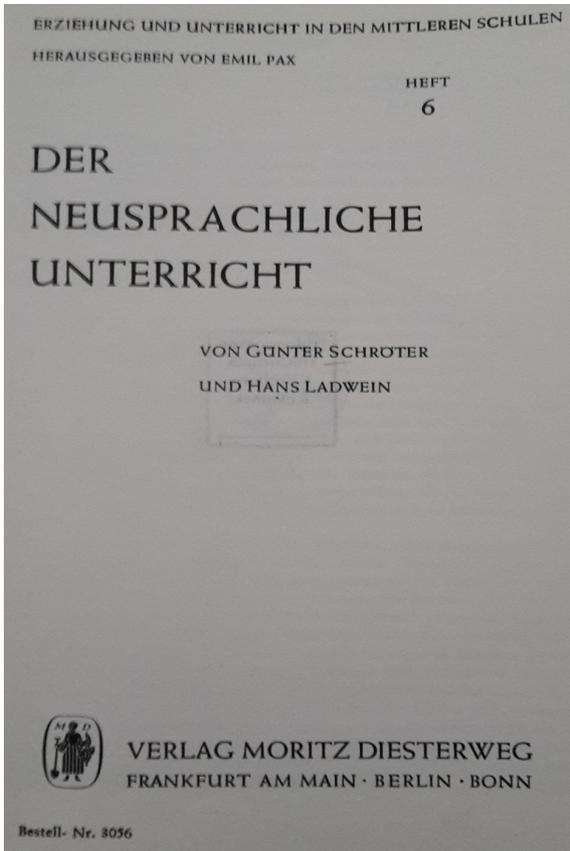
Fremdsprachenaneignung durch Übereinstimmungen bzw. Divergenzen zwischen Ausgangs- bzw. Erst- und Zielsprache des Fremdsprachenunterrichts zu erklären versucht wurden (z.B. Reimann 2014a, 14). Auch in Deutschland befasst sich die Linguistik gerade in den 1960er und 1970er Jahren mit Fragestellungen des Fremdsprachenlernens.<sup>2</sup>

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 DFG (aus dem insbesondere auch das Bochumer Seminar für Sprachlehrforschung hervorging, das faktisch 2016 geschlossen wurde) (vgl. Reimann 2017b, 21f.). 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 KVK (Stand 28.03.2018) verzeichnete Nachdruck der dritten Auflage stammt aus dem Jahr 1997). Insofern dürfen die 1960er und 1970er Jahre in institutionen- und fachgeschichtlicher Hinsicht als die eigentliche Gründungsphase einer wissenschaftlichen Fremdsprachendidaktik in Deutschland gelten.

Dies genannten drei den Fremdsprachenunterricht bis weit in die 1980er Jahre hinein und teilweise darüber hinaus mitprägenden Einführungen seien an dieser Stelle exemplarisch betrachtet: Der Band *Der neusprachliche Unterricht* von Günter Schröter und Hans Ladwein aus dem Jahr 1962 (Frankfurt am Main/Berlin/Bonn: Diesterweg 1962) weist folgende Gliederung auf:

---

<sup>2</sup> Vgl. exemplarisch aus romanistischer Sicht z.B. Hausmann, Franz Josef: *Linguistik und Fremdsprachenunterricht 1964-1975. Ausführliche kommentierte Bibliographie für Schule und Hochschule (mit besonderer Berücksichtigung des Französischen)*. Mit einer Einleitung von Hans Helmut Christmann. Tübingen: Narr 1975 oder Barrera-Vidal, Albert / Kühlwein, Wolfgang: *Angewandte Linguistik für den fremdsprachlichen Unterricht. Eine Einführung*. Dortmund: Lensing 1975; weiterhin aus anglistischer Perspektive: Burgschmidt, Ernst et al.: *Englisch als Zielsprache. Handbuch des Englischunterrichts unter besonderer Berücksichtigung der Weiterbildung*. München: Hueber 1974.



### Inhaltsverzeichnis

I.

#### DIDAKTISCHE BEITRÄGE ZUM FREMDSPRACHENUNTERRICHT AN DEN MITTLEREN SCHULEN

Vorwort . . . . .	3
<b>1. Wege des Fremdsprachenunterrichts . . . . .</b>	<b>11</b>
a) Die doppelte Wurzel der Sprachen . . . . .	12
b) Die Erziehung des Sprachgefühls . . . . .	14
c) Die Rolle der Grammatik bei der Erziehung des Sprachgefühls . . . . .	16
<b>3. Das Ziel des Fremdsprachenunterrichts . . . . .</b>	<b>18</b>
<b>4. Stoffauswahl, Stoffbeschränkung und Lehrbuch . . . . .</b>	<b>22</b>
<b>5. Gestaltung des Unterrichts . . . . .</b>	<b>26</b>
a) Das aktive Sprechenlernen . . . . .	26
b) Aktionsketten und ihre sprachbildende Kraft . . . . .	27
c) Dramatisierungen und Aufführungen . . . . .	29
d) Die Überprüfung des Verständnisses . . . . .	30
e) Dolmetscherübungen . . . . .	31
f) Das interpretierte Lesen fremdsprachlicher Texte . . . . .	31
g) Die Zeitungslektüre im neusprachlichen Unterricht . . . . .	31
h) Die einsprachige Vermittlung des Wortschatzes . . . . .	31
i) Der Vokabelteil der Lehrbücher und die Vokabelhefte der Schüler . . . . .	31
k) Die Benutzung der Wörterbücher . . . . .	31
<b>6. Phonetik und Lautschrift . . . . .</b>	<b>42</b>
<b>7. Die Erziehung der schriftlichen Darstellungsfähigkeit . . . . .</b>	<b>43</b>
a) Parallelität der mündlichen und schriftlichen Spracherziehung . . . . .	43
b) Arten der schriftlichen Hausaufgaben . . . . .	44
c) Arten der Klassenarbeiten . . . . .	46
d) Die Beurteilung der schriftlichen Arbeiten . . . . .	48
<b>8. Rolle und Bedeutung des Lehrers im Fremdsprachenunterricht . . . . .</b>	<b>49</b>

II.  
METHODISCHE BEITRÄGE ZUM ENGLISCHEN UNTERRICHT  
AN DEN MITTLERN SCHULEN

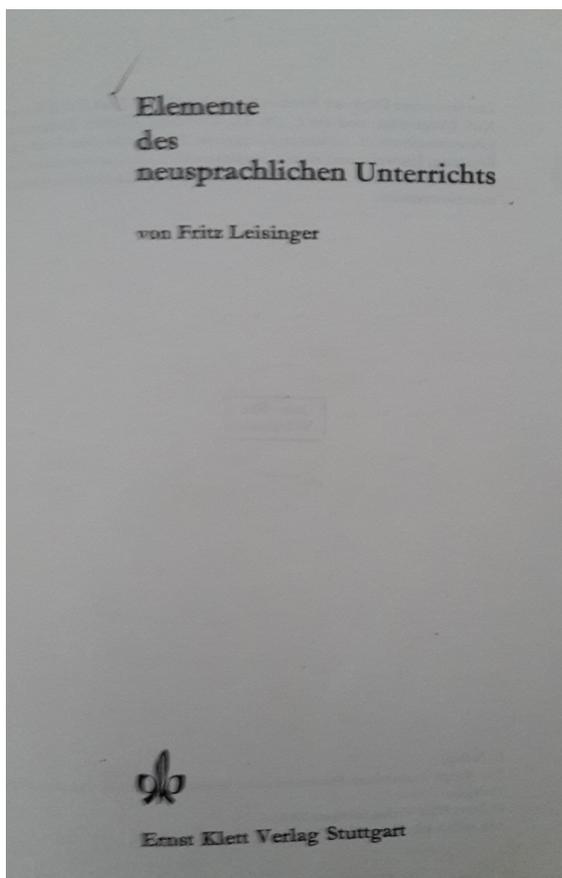
1. Das Unterrichtsgespräch
  - a) Begriffsbestimmung . . . . . 53
  - b) Die beiden Hauptformen der Unterrichtsgespräche . . . . . 54
  - c) Fehlerkorrekturen während der Unterrichtsgespräche . . . . . 55
  - d) Die Rolle des Lehrers während der Unterrichtsgespräche . . . . . 56
  - e) Anwendungsmöglichkeiten . . . . . 56
  - f) Voraussetzungen und Grenzen der Unterrichtsgespräche . . . . . 57
  - g) Discussing und debating . . . . . 57
2. Versuch einer gesprächsartigen Behandlung eines modernen amerikanischen Gedichts
  - a) Der Unterrichtsverlauf . . . . . 58
  - b) Die Klassenarbeit als Spiegel des Unterrichtsergebnisses . . . . . 63
3. Die Verwendung akustischer Hilfsmittel im englischen Unterricht . . . . . 64
  - a) Schallplatte und Grammophon . . . . . 64
  - b) Tonbandgerät und Radio . . . . . 67
4. Korrektur mündlicher Fehler und grammatische Einflechtungen
  - a) Fehler im mündlichen Gebrauch der englischen Sprache . . . . . 72
  - b) Grammatische Fehlerkorrekturen . . . . . 73
5. Die schriftlichen englischen Arbeiten und ihre Korrektur . . . . . 78
  - a) Die schriftliche Hausaufgabe und die Klassenarbeit . . . . . 78
  - b) Die stilistische Ausdrucksübung . . . . . 79
  - c) Der freie Aufsatz . . . . . 80
  - d) Der grobe und der unbedeutende Fehler in den schriftlichen Arbeiten . . . . . 82
  - e) Relative Fehlerbewertung . . . . . 83
6. Die spezifischen Bildungsziele des englischen Unterrichts . . . . . 85
  - a) Geistige und sittliche Bildungsziele . . . . . 85
  - b) Das sozialkundliche Prinzip des englischen Unterrichts . . . . . 88
  - c) Das englische Schulleben als kultur- und sozialkundliche Betrachtung im englischen Unterricht . . . . . 92

II.  
METHODISCHE BEITRÄGE ZUM ENGLISCHEN UNTERRICHT  
AN DEN MITTLERN SCHULEN

1. Das Unterrichtsgespräch
  - a) Begriffsbestimmung . . . . . 53
  - b) Die beiden Hauptformen der Unterrichtsgespräche . . . . . 54
  - c) Fehlerkorrekturen während der Unterrichtsgespräche . . . . . 55
  - d) Die Rolle des Lehrers während der Unterrichtsgespräche . . . . . 56
  - e) Anwendungsmöglichkeiten . . . . . 56
  - f) Voraussetzungen und Grenzen der Unterrichtsgespräche . . . . . 57
  - g) Discussing und debating . . . . . 57
2. Versuch einer gesprächsartigen Behandlung eines modernen amerikanischen Gedichts
  - a) Der Unterrichtsverlauf . . . . . 58
  - b) Die Klassenarbeit als Spiegel des Unterrichtsergebnisses . . . . . 63
3. Die Verwendung akustischer Hilfsmittel im englischen Unterricht . . . . . 64
  - a) Schallplatte und Grammophon . . . . . 64
  - b) Tonbandgerät und Radio . . . . . 67
4. Korrektur mündlicher Fehler und grammatische Einflechtungen
  - a) Fehler im mündlichen Gebrauch der englischen Sprache . . . . . 72
  - b) Grammatische Fehlerkorrekturen . . . . . 73
5. Die schriftlichen englischen Arbeiten und ihre Korrektur . . . . . 78
  - a) Die schriftliche Hausaufgabe und die Klassenarbeit . . . . . 78
  - b) Die stilistische Ausdrucksübung . . . . . 79
  - c) Der freie Aufsatz . . . . . 80
  - d) Der grobe und der unbedeutende Fehler in den schriftlichen Arbeiten . . . . . 82
  - e) Relative Fehlerbewertung . . . . . 83
6. Die spezifischen Bildungsziele des englischen Unterrichts . . . . . 85
  - a) Geistige und sittliche Bildungsziele . . . . . 85
  - b) Das sozialkundliche Prinzip des englischen Unterrichts . . . . . 88
  - c) Das englische Schulleben als kultur- und sozialkundliche Betrachtung im englischen Unterricht . . . . . 92

Es handelt sich um eine sehr detaillierte (Unterrichts-) Methodik, die sich auf die Direkte Methode beruft, auch heute noch zeitgemäße Aktivitäten wie „Dramatisierungen und Aufführungen“ oder „Dolmetschübungen“ vorschlägt, die Rolle der Lehrkraft eigens reflektiert und, gerade in den auf das Englische bezogenen Abschnitten, neben Kapiteln zur Entwicklung der schriftlichen Sprachkompetenz durchaus auch die Rolle des Unterrichtsgesprächs, den Einsatz auditiver Medien und der mündlichen Fehlerkorrektur reflektiert. Im dem Französischunterricht gewidmeten Teil wird darüber hinaus u.a. speziell auf die Behandlung einfacher Literatur und den „Auslandsschülerbriefwechsel“ eingegangen. Allerdings enthält der Band keine epistemologische oder (forschungs-) methodologische Reflexion, kann also nicht als Indiz eines sich abzeichnenden wissenschaftlichen Selbstverständnisses gewertet werden, wie dies etwa bei Ernst Otto oder Philipp Aronstein in den 1920er Jahren zu erkennen war.

Fritz Leisingers *Elemente des neusprachlichen Unterrichts* (Stuttgart: Klett 1966) enthalten insofern wiederum einen expliziten Wissenschaftsbezug, als sie eine kurze Einleitung zu „Fremdsprachenunterricht und Sprachwissenschaft“ enthalten. Dabei wird vor allem Bezug auf Lado genommen und eine – allerdings sehr vage – Brücke zur sich entwickelnden Psycholinguistik geschlagen (Leisinger 1966, 5-7). Darüber hinaus enthält das Grundlagenwerk ebenfalls keine epistemologische oder (forschungs-) methodologische Reflexion und stellt daher auch seinerseits eine reine Unterrichtsmethodik dar. Dabei werden – noch im ersten von zwei Blöcken: „Sprachwissenschaftliche Grundlagen“ – vor allem die Bedeutung der sprachlichen Mittel reflektiert, bevor im zweiten Block „Praxis des Fremdsprachenunterrichts“ nach einem einleitenden Abschnitt „Didaktische und methodische Voraussetzungen“ in einem Dreischritt von der „Anschauungsstufe“ (Phase der ersten Sprachaneignung) über die „Textstufe“ zur „Lektürestufe“ verschiedene Unterrichtsverfahren bis zur Gedichtanalyse vorgestellt werden.



Inhalt	
Sprachwissenschaftliche Grundlagen .....	5
I. Fremdsprachenunterricht und Sprachwissenschaft .....	5
II. Sprache .....	8
III. Mittel der Sprache .....	14
a) Die Wörter .....	15
b) Wortgruppen und Wortverbände .....	60
c) Sprachliche Felder .....	69
d) Sprachstrukturen .....	77
Praxis des Fremdsprachenunterrichts .....	91
I. Didaktische und methodische Voraussetzungen .....	91
a) Der Anspruch .....	91
b) Lernziele .....	94
c) Lernvoraussetzungen .....	101
d) Probleme der Programmierung .....	104
e) Didaktische Stufen .....	119
II. Anschauungsstufe .....	123
a) Sprachvermittlung aus der Anschauung .....	123
b) Wege zum flüssigen und richtigen Sprechen .....	153
c) Sprachliche Umweltdarstellung .....	177
d) Schreiben und Lesen .....	196
e) Ergänzung durch erzählende und musische Stoffe .....	202
III. Textstufe .....	209
a) Texterarbeitung .....	209
b) Textbesprechung und Inhaltswiedergabe .....	227
c) Übersetzen .....	237
d) Grammatik .....	249
e) Der Wort- und Ausdrucksschatz .....	269
f) Schriftliches Arbeiten .....	28
IV. Lektürestufe .....	31
a) Lektürearbeit .....	31
b) Gedichtinterpretation .....	32
Funktion und Aufgabe des Unterrichtenden heute .....	33
Literatur .....	34
Sachverzeichnis .....	34

Werner Arnolds *Fachdidaktik Französisch* (Stuttgart: Klett 1973) – in dieser Untersuchung nach den oben referierten Einführungsdarstellungen von Otto Wendt aus dem Jahr 1888 (*Encyclopädie des französischen Unterrichts*), Wilhelm Münch aus dem Jahr 1910 (*Didaktik und Methodik des französischen Unterrichts*) und Julius Schmidt aus dem Jahr 1932 (*Methodik des französischen Unterrichts*) die erste explizit einer romanischen Sprache gewidmete Einführungsdarstellung – ist wie folgt gegliedert:

Inhalt	
1. Positionen und Perspektiven . . . . .	5
1.1. Curriculum und Lernziele . . . . .	5
1.2. Zielbereiche des Französischunterrichts . . . . .	8
1.3. Methodenkonzeptionen . . . . .	22
1.4. Unterrichts-, Arbeits- und Sozialformen . . . . .	36
2. Die erste Phase . . . . .	41
2.1. Aufgabenstellung . . . . .	41
2.2. Der Übergang vom <i>code oral</i> zum <i>code écrit</i> . . . . .	58
2.3. Leistungsmessung . . . . .	64
3. Grammatik . . . . .	75
3.1. Definitionen . . . . .	75
3.2. Betrachtungsmodelle der Grammatik . . . . .	76
3.3. Implikationszusammenhänge . . . . .	83
3.4. Die Erarbeitung der Grammatik . . . . .	92
3.5. Die Einübung der Grammatik . . . . .	107
3.6. Sprachlabor . . . . .	116
4. Wortschatz . . . . .	119
4.1. Auswahl und Strukturierung des Wortschatzes . . . . .	119
4.2. Systematische Wortschatzarbeit . . . . .	123
4.3. Der Wortschatz als Memorierstoff . . . . .	133
5. Übersetzung . . . . .	135
5.1. Didaktischer Ort . . . . .	135
5.2. Funktionen . . . . .	136
5.3. Register . . . . .	140
5.4. Übersetzung und Leistungskontrolle . . . . .	142
6. Sachtexte . . . . .	144
6.1. Definitionen . . . . .	144
6.2. Lehrbuchtexte in der Elementarstufe . . . . .	144

6.3. Lehrbuchtexte in der Aufbaustufe . . . . .	158
6.4. Zusammenfassender Vergleich der Lehrbucharbeit in der Elementar- und Aufbaustufe (Setzen von Schwerpunkten) . . . . .	165
6.5. Die Organisation der Lehrbucharbeit . . . . .	167
6.6. Expositorische Texte in der Oberstufe (Sekundarstufe II) . . . . .	176
7. Literatur . . . . .	201
7.1. Lernziele . . . . .	201
7.2. Der Literaturunterricht in der Aufbaustufe . . . . .	211
7.3. Das klassische französische Theater . . . . .	219
7.4. Das moderne Theater . . . . .	229
7.5. Epik . . . . .	235
7.6. Lyrik . . . . .	244
8. Sprachbetrachtung . . . . .	267
8.1. Inhalte . . . . .	267
8.2. Unterrichtliche Organisation . . . . .	275
9. Lernzielkontrolle . . . . .	277
9.1. Begriff und Funktion . . . . .	277
9.2. Lernziele und Testitem . . . . .	278
9.3. Die Problematik herkömmlicher Leistungsbeurteilung . . . . .	279
9.4. Die Leistung von Tests . . . . .	280
9.5. Lernziele und Testformen . . . . .	282
9.6. Konstruktion, Aufgabenanalyse, Auswertung . . . . .	289
9.7. Testmäßige Weiterentwicklung traditioneller Aufgabenformen . . . . .	292
9.8. Fehlertypologie . . . . .	296
9.9. Schlußbemerkung . . . . .	297
Anhang . . . . .	299
Bibliographie (Verzeichnis der angeführten Schriften) . . . . .	299
Sachindex . . . . .	316
Namenindex . . . . .	321

Nach einer allgemein auf Lernziele und Unterrichtsmethoden eingehenden Einleitung wird der Anfangsunterricht näher betrachtet, bevor Grammatik und Wortschatz je ein eigenes Kapitel gewidmet ist, gefolgt von den Textsorten bzw. unterrichtlichen Aktivitäten „Übersetzung“, „Sachtexte“ und „Literatur“. Es schließt sich ein im Grundsatz innovativ wirkender Abschnitt zur

„Sprachbetrachtung“ an – hier werden Aspekte verhandelt, die etwa die bayerischen Lehrpläne schon länger als „Sprachreflexion“ ausweisen. Es folgen Abschnitte zur „Lernzielkontrolle“. Insofern ist auch diese Fachdidaktik aus heutiger Perspektive in mancherlei Hinsicht „modern“, sie kann Anregungen für die Rückbesinnung auf in Vergessenheit zu geraten drohende Inhalte liefern (z.B. im Abschnitt „Das klassische französische Theater“), zugleich dokumentiert sie eine starke Konzentration auf die sprachlichen Mittel Wortschatz und Grammatik, Formen des Übersetzens und der Textarbeit im damaligen Französischunterricht – etwa auch Aspekte der Landeskunde oder sogar des interkulturellen Lernens werden noch nicht in eigenen Kapiteln verhandelt. Dennoch sind Bezüge auf didaktische Theoriebildung im Hintergrund greifbar (z.B. Verweise u.a. auf Hübner, Robinsohn, Achtenhagen, Blankertz, 5-11), punktuell werden aktuelle Forschungen diskutiert (z.B. zu „civilisation“, 19) und vereinzelt Bezüge zu Linguistik und Psycholinguistik hergestellt (passim). Allerdings ist auch in diesem Fall in Hinblick auf die Entwicklung einer Fremdsprachendidaktik als wissenschaftlicher Disziplin festzuhalten, dass sich das Werk in aller erster Linie als Unterrichtsmethodik versteht.

Die untersuchten Werke zeigen, dass es seit dem 19. Jahrhundert Reflexionen über Fremdsprachenunterricht auch in monographischer Form gibt, die in ihrem Selbstverständnis aber noch nicht den Anspruch haben, eine eigene wissenschaftliche Disziplin mit einem eigenen Methodenrepertoire zu begründen, sondern die angehenden und praktizierenden Lehrkräften Hilfestellungen in Hinblick auf die Auswahl von Materialien und Unterrichtsmethoden geben wollen. Dies setzt sich bis in die erste Generation der Nachkriegs-Fachdidaktiken der 1960er/1970er Jahre fort, also bis in eine Zeit hinein, in der sich in institutionengeschichtlicher Hinsicht die Etablierung der fremdsprachlichen Fachdidaktiken / Sprachlehrforschung / Fremdsprachenforschung insofern abzeichnet, als erste Lehrstühle für Fachdidaktik eingerichtet und die Sprachlehrforschung als DFG-Forschungsschwerpunkt etabliert werden. In den folgenden Abschnitten soll vor dem Hintergrund der jüngeren Geschichte des Fremdsprachenunterrichts untersucht werden, inwieweit sich die Fachdidaktik als Fremdsprachenforschung in den letzten Jahrzehnten, u.a. durch den Beitrag der Sprachlehrforschung, zu einer eigenständigen Wissenschaft entwickeln konnte.

### **3 Gegenwart der Fremdsprachendidaktik:**

#### **Von der (Unterrichts-) Methodik zur Fremdsprachenforschung**

##### **3.1 Gegenwart des Fremdsprachenunterrichts**

Zu diesem Zweck soll zunächst wiederum ein Blick in die Geschichte des Fremdsprachenunterrichts erfolgen. Viele Darstellungen etwa in den seit Mitte der 00er Jahr zahlreich erschienenen neuen Fremdsprachendidaktiken (z.B. Andreas Nieweler (Hrsg.): *Fachdidaktik Französisch*. Stuttgart: Klett 2006) lassen die Geschichte des Fremdsprachenunterrichts mit der in den 1970er Jahren eingeleiteten „Kommunikativen Methode“ enden (z.B. Reinfried 2006 in Nieweler 2006, 43)

Die aktuelle Ausrichtung des Fremdsprachenunterrichts lässt sich indes, nach heutigem (Er-) Kenntnisstand, meines Erachtens in Anlehnung an Frank G. Königs (Königs 1991) und Marcus Reinfried (Reinfried 2001 sowie zuletzt Reinfried/Volkman 2012) am treffendsten als „neokommunikativ“ benennen, wodurch die Fortschreibung des kommunikativen Paradigmas unter geänderten Vorzeichen bezeichnet werden kann. Zu weit hat sich der Fremdsprachenunterricht insbesondere seit der Jahrtausendwende (vgl. die Publikation des *Gemeinsamen europäischen Referenzrahmens für Sprachen* im Jahr 2001, der für die fremdsprachlichen Bildungsstandards 2003ff., mithin für jeglichen Fremdsprachenunterricht in der Bundesrepublik maßgeblich ist) vom kommunikativen Paradigma der 1970er Jahre entfernt bzw. weiterentwickelt, als dass man noch immer von demselben „kommunikativen“ Fremdsprachenunterricht sprechen könnte. Zugleich wird das Grundanliegen der „kommunikativen Methode“, die kommunikative Kompetenz (vgl. z.B. zur Grundlegung Hymes 1972, in der deutschen fremdsprachendidaktischen Debatte Piepho 1974) keineswegs in Frage gestellt – ja der „neokommunikative Fremdsprachenunterricht“ schreibt diese unter veränderten Vorzeichen fort und setzt sie im Sinne der Kompetenzorientierung konsequent um. War die bevorzugte Bezugsdisziplin der „kommunikativen Methode“ die linguistische Pragmatik (z.B. Reinfried 2006, 41f.) und waren entsprechende Lehrwerken (für das Portugiesische maßgeblich *Vamos lá* aus dem Hueber-Verlag, Dourado von Rahden / Di Fonzo-Weil 1989) noch deutlich von strukturalistischen Einflüssen geprägt, so sind wesentliche Diskussionsfelder der

neokommunikativen Fremdsprachenforschung, mithin distinktive Merkmale, durch die sich ein neokommunikativer Fremdsprachenunterricht vom Unterricht der kommunikativen Methode der 1970er Jahre unterscheidet, nach Reinfried (2001 und 2012) Lernerorientierung, Handlungsorientierung, Ganzheitlichkeit, Prozessorientierung, Interkulturalität und fächerübergreifendes Lernen einschließlich Mehrsprachigkeitsdidaktik. Reinfried (2001, 10) gliedert letztere in drei Teilbereiche: „interlinguale Koordination des Sprachinputs“, „interlinguale Lernstrategien“ und „kontrastive Sprach- und Kulturbewusstheit“ (Reinfried 2001, 10). Aus heutiger Sicht erlaube ich mir, eine aufgeklärte Mehrsprachigkeit zu postulieren (s.u.), die Diskursfelder Interkulturalität um Transkulturalität (z.B. Reimann 2013, 2017b) und Schülerorientierung um Differenzierung und Inklusion zu erweitern sowie Aufgaben- und Standardorientierung, Multimedialität, Kognitivierung und Metakognition, die implizit teilweise bereits in Reinfried (2001) und Reinfried/Volkmann (2012) angelegt sind, zu ergänzen (vgl. Reimann 2014b, bes. 90f., 2015). Marcus Reinfried selbst hat die inzwischen auch virulente Diskussion um eine „Inhaltsorientierung“, die der offensichtlichen Gefahr einer inhaltlichen Verflachung des Fremdsprachenunterrichts bei allzu ausgeprägter Konzentration auf die Vermittlung der leicht messbaren funktionalen kommunikativen Kompetenzen gefolgt ist, als Charakteristikum des neokommunikativen Fremdsprachenunterrichts hinzugefügt (Reinfried 2017b, bes. 79). In einer Zeit, die in der anglophonen Forschung nicht zu Unrecht – aber sehr vage – bisweilen mit dem Etikett „post-method condition“ versehen wird (Stern 1983), scheint es sinnvoll, nicht von einer etwaigen „neokommunikativen Methode“, sondern, in teilweiser Anlehnung an Königs 1991, von einer „neokommunikativen Phase“ des Fremdsprachenunterrichts zu sprechen und diese in Integration der Ansätze von Marcus Reinfried (2001, 2012, 2017) und meiner eigenen Ergänzungen in Reimann 2014b und 2015 wie folgt darzustellen:

kommunikative Methode	o kommunikative Kompetenz	seit den 1970er Jahren
neokommunikative Phase	<ul style="list-style-type: none"> <li>o Schülerorientierung</li> <li>o Differenzierung inkl. Jungenförderung<sup>(*)</sup></li> <li>o Inklusion<sup>(*)</sup></li> <li>o aufgeklärte* Mehrsprachigkeit</li> <li>o Inter- und Trans*kulturalität</li> <li>o Handlungsorientierung</li> <li>o Ganzheitlichkeit</li> <li>o Inhaltsorientierung</li> <li>o fächerübergreifendes Lernen</li> <li>o Aufgabenorientierung<sup>(*)</sup></li> <li>o Standard-Orientierung*</li> <li>o Kognitivierung*</li> <li>o Metakognition<sup>(*)</sup></li> <li>o Multimedialität*</li> <li>* Ergänzungen D.R. aus heutiger Sicht (erstmalig 2014);  <sup>(*)</sup> implizit bereits in Reinfried 2001 und Reinfried/Volkman 2012 (z.B. s.v. Lerner- und Prozessorientierung, Ganzheitlichkeit bzw. Prozessorientierung teilweise explizit oder implizit erfasst)</li> </ul>	seit den 1990er Jahren, verstärkt seit etwa 2000

Tatsächlich hat der Begriff „neokommunikativer Fremdsprachenunterricht“ durch die von Marcus Reinfried verfassten Kapitel zur Geschichte und Gegenwart des Fremdsprachenunterrichts in der überarbeiteten Neuauflage der *Fachdidaktik Französisch* (Nieweler 2017) auch Einzug in die Handbuch-Literatur gefunden (Reinfried 2017a, bes. 72f. und 2017b, bes.74).

Drei herausragende Schwerpunkte des gegenwärtigen Diskurses sind sicherlich die Bereiche Differenzierung und Inklusion, inter- und transkulturelles Lernen sowie Mehrsprachigkeit. Für letzteren Bereich zeichnen sich durch eine neuerliche Berücksichtigung gerade auch der

produktiven Fertigkeiten in mehrsprachigen Aneignungsprozessen, durch die Einbeziehung der Herkunftssprachen und des Deutschen sowie durch die Integration aller schulischer Fremdsprachen, aber auch angesichts einer neuen Inhaltsorientierung durch die Betonung (mehr-) kultureller Bildung, neue Perspektiven für Forschung und Praxis ab, die ich in einen Vorschlag einer „aufgeklärten Mehrsprachigkeit“ zusammenzuführen versucht habe und die sich in folgenden sieben Forschungs- und Handlungsfeldern der mehrsprachigkeitsorientierten Fremdsprachendidaktik und des Fremdsprachenunterrichts konkretisieren (vgl. weiterführend Reimann 2016):

1. produktive Fertigkeiten und Teilkompetenzen
2. Englisch, Latein, Griechisch und weitere Schulfremdsprachen
3. Deutsch als Muttersprache / Deutsch als Fremd- und Zweitsprache
4. Herkunfts- und Familiensprachen
5. rezeptive Varietätenkompetenz
6. multilingualer Sachfachunterricht
7. transkulturelle kommunikative Kompetenz.

Eine etwas umfassendere, unmittelbar auf die Entwicklung der Praxis zielende Perspektivierung des gegenwärtigen Fremdsprachenunterrichts in Deutschland bzw. zunächst in einem Bundesland nehmen etwa die „Didaktischen Leitlinien“ der neuen Fachanforderungen für die romanischen Sprachen in Schleswig-Holstein vor (Ministerium für Schule und Berufsbildung 2015a und b, 5f. bzw. 6f.):

Sie lesen sich als ein „Zehn-Punkte-Plan“ didaktisch-methodischer Prinzipien des aktuellen Fremdsprachenunterrichts, der in weiten Teilen mit Kriterien des oben definierten „neokommunikativen Fremdsprachenunterrichts“ und ihres Teilaspekts einer „aufgeklärten Mehrsprachigkeit“ übereinstimmt und zeigt, wie diese in der Praxis rezipiert werden. Das Dokument soll hier am Beispiel des Faches Spanisch zitiert werden:

Prinzip	Erläuterung
Kompetenz-orientierung	Der Spanischunterricht vermittelt fremdsprachliches, interkulturelles und methodisches Wissen und bietet vielfältige Gelegenheiten, dieses Wissen in Performanzsituationen handelnd anzuwenden, wodurch die entsprechenden Kompetenzen entwickelt und gefördert werden. Die Unterrichtsplanung stellt die angestrebten Kompetenzen ins Zentrum, z.B. durch die Arbeit mit komplexen Lernaufgaben.
Kommunikations-orientierung	Im Spanischunterricht erfolgt tatsächliches Interagieren, das sich in einem zielgerichteten und kommunikationsbezogenen Gebrauch des Spanischen manifestiert. Der Unterricht orientiert sich am Sprachgebrauch der alltäglichen Kommunikation, in der Sprechen und Hören dominieren. Dem Mündlichen wird daher der Vorrang vor dem Schriftlichen gegeben. Dies spiegelt sich im unterrichtlichen Geschehen, bei der Text- und Materialwahl, in den Aufgabenstellungen und bei der Leistungsbewertung wider.
Inhaltsorientierung	Der Spanischunterricht stellt die Kommunikation über Themen und Inhalte ins Zentrum; diese ergeben sich weitestgehend aus dem an der Schule eingeführten Lehrwerk, dessen Inhalte nur als Angebote zu verstehen sind, und orientieren sich an der Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler. Spracharbeit erfolgt stets integrativ; die sprachlichen Mittel erfüllen in diesem Sinne eine „dienende Funktion“.
Funktionale Einsprachigkeit	Der Spanischunterricht orientiert sich am Sprachvorbild der <i>hispanohablantes</i> . Bei der Vermittlung des Spanischen stehen das Kastilische und die lateinamerikanischen Varianten gleichberechtigt nebeneinander, wobei die Lehrkraft eine Norm konsequent anwendet. Unterrichtssprache ist Spanisch. Die deutsche Sprache wird in Ausnahmefällen zielführend eingesetzt, z.B. bei methodenorientiertem Arbeiten.
Funktionale Fehlertoleranz	Im Spanischunterricht werden Fehler als Teil des Lernprozesses verstanden. Der Umgang mit ihnen erfolgt reflektiert und mit angemessenem, nach Lernstand und Anspruchsniveau differenziertem Vorgehen. Ziel ist primär die Aufrechterhaltung der Kommunikation, nicht die Fehlerfreiheit der Aussage. Zugleich erhalten die Schülerinnen und Schüler die für den Lernfortschritt erforderliche Orientierung.

Kriterien-orientierung	Im Spanischunterricht wird zwischen Lern- und Leistungssituationen unterschieden. Die Anforderungen in den Lernsituationen und bei der Überprüfung des Lernzuwachses in mündlichen und schriftlichen Leistungssituationen sind an transparenten Kriterien ausgerichtet, zu deren Erreichen die Lehrkraft den Schülerinnen und Schülern im Sinne einer Lernhilfe explizit Rückmeldung gibt.
Authentizität	Im Spanischunterricht begegnen die Schülerinnen und Schüler einer größtmöglichen Breite an altersgemäßen authentischen Texten im Sinne eines erweiterten Textbegriffs, ggf. in didaktisierter Form. Im Laufe der Sekundarstufe I wird mindestens eine Lektüre behandelt. Die Lernsituationen werden auf der Basis anschaulicher Materialien möglichst lebensnah gestaltet. Der Einsatz von Materialien und Medien bietet Lerngelegenheiten für den selbstständigen, kritischen und kreativen Umgang mit ihnen.
Individualisierung / Differenzierung	Der Spanischunterricht berücksichtigt die Erkenntnis, dass Lernen ein individueller Aneignungsprozess ist. Er zielt auf die kognitive Aktivierung aller Schülerinnen und Schüler ab und berücksichtigt deren individuelle Lernvoraussetzungen. Dies bedingt die Vermittlung von fachbezogenen Lernstrategien und die Bereitstellung von differenzierten Lernhilfen.
Methodenvielfalt	Der Spanischunterricht ist ein methodisch vielfältiger Unterricht mit variablen Organisationsformen, in denen sich individuelle, kooperative und plenare Arbeitsphasen finden. Der Unterricht lässt auch Raum für offenes und fächerübergreifendes Lernen.
Mehrsprachigkeitsschulung / Sprachvernetzung	Der Spanischunterricht nutzt Kenntnisse und Fertigkeiten, die die Schülerinnen und Schüler bereits in weiteren Fremdsprachen erworben haben, zeigt Verbindungen zwischen Sprachen (auch verschiedenen Erstsprachen) auf, regt zu sprachvernetztem Lernen an und bereitet durch die Vermittlung von Strategiewissen auf das Erlernen weiterer Fremdsprachen vor. Es wird grundsätzlich für Varietäten sensibilisiert.

(bzw. Französisch: „[...] Es wird grundlegend für Varietäten im französischen Sprachraum sensibilisiert.“).

Als Fazit kann festgehalten werden: Der Fremdsprachenunterricht in Deutschland hat sich in den letzten fünfzehn Jahren massiv verändert. Zentrale Diskussionsfelder sind Heterogenität, Differenzierung und Inklusion, Mehrsprachigkeit sowie inter- und transkulturelle kommunikative Kompetenz. Die genannten Veränderungen verlangen von den Lehrkräften ein hohes Maß an Professionskompetenz und persönlichem Einsatz, für die in einer qualitativ hochwertigen, überwiegend fachlich und fachdidaktisch orientierten Lehreraus- und -weiterbildung die Grundlagen gelegt werden müssen.

### 3.2 Gegenwart der (romanistischen) Fremdsprachenforschung

Erst seit etwa 2005 wurden im Kontext der Umstellung auf Bachelor-/Master-Studiengänge und der durch viele Landesregierungen auferlegten Akkreditierungen ansatzweise flächendeckend

fremdsprachendidaktische Professuren eingerichtet, was eine grundsätzlich sehr erfreuliche Entwicklung darstellt und das Forschungspotential der Disziplin grundlegend stärkt. Allerdings sind noch immer Defizite u.a. in folgenden Bereichen festzustellen: Nicht alle Universitäten, die ein Lehramtsstudium in einer Fremdsprache anbieten, richten auch Professuren ein (besonders gravierend: Didaktik der Alten Sprachen), in jüngerer Zeit musste wiederholt festgestellt werden, dass *de facto* fachwissenschaftliche Professuren im Namen der Fachdidaktik ausgeschrieben (und mitunter auch besetzt) wurden (etwa: „Fachwissenschaft und Didaktik in der Sprache X“, bei Erwartung im Extremfall ausschließlich fachwissenschaftlicher Forschungsschwerpunkte), vor allem aber sind die Professuren mitunter nicht ausreichend ausgestattet, um forschungsstark agieren und den erforderlichen wissenschaftlichen Nachwuchs fördern zu können. Nicht zuletzt ist ein gravierender negativer Nebeneffekt der Stärkung der fremdsprachlichen Fachdidaktiken die institutionelle „Abwicklung“ der traditionellen Sprachlehrforschung in Bochum und Hamburg (vgl. z.B. <http://staff.germanistik.rub.de/sprachbildung/seminar-fuer-sprachlehrforschung-slf/>, <https://www.uni-hamburg.de/campuscenter/studienangebot/studiengang.html?1115052380>, 03.04.2018).

Derzeit gibt es in Deutschland in der romanistischen Fremdsprachenforschung 24 (besetzte) Professuren (davon 19 an Universitäten, 5 an Pädagogischen Hochschulen) und 5 Juniorprofessuren (zusätzlich 4 Universitätsprofessuren mit romanistisch-didaktischen Anteilen, 3 davon weiterhin mit fachwissenschaftlichen, eine mit anglistisch-didaktischen Anteilen). Dies wird durch folgende Graphik veranschaulicht (Stand 04/2018):

## Deutschlandkarte der romanistisch-didaktischen Professuren



In der Lehre spiegelt sich die verbesserte personelle Ausstattung des Faches in größeren fachdidaktischen Studienanteilen im Lehramtsstudium, an vielen Standorten erfreulicherweise bereits im Grundstudium bzw. im B.A.-Studium. So durchlaufen beispielsweise Studierende an der Universität Duisburg-Essen je nach Wahl des Faches im Berufsfeldpraktikum mindestens 8, maximal 10 Semesterwochenstunden Lehre (also 4-5 Lehrveranstaltungen) in romanistischer Fachdidaktik bis zum Erwerb des B.A. mit Lehramtsoption, auf die im Master nochmals 6 Semesterwochenstunden Lehre (zuzüglich eines Praxissemesters an einer Schule) folgen.

Ein weiterer Reflex der verbesserten institutionellen Rahmenbedingungen ist das Aufblühen einer Handbuch-Literatur zur Einführung in einzelsprachliche Fachdidaktiken und zur Fremdsprachendidaktik im Allgemeinen, im Falle der Romanistik seit 2006 (mit dem Vorläufer Leupold 2002), welche die oben untersuchte Einführung in die *Fachdidaktik Französisch* von Arnold 1973ff. ablösten. Die aktuelle Generation von für die Didaktiken der romanischen Sprachen und Literaturen relevanten Einführungs- und Überblicks-Darstellungen lässt sich aus heutiger Perspektive in zwei Phasen unterteilen, eine erste von 2006 bis 2010/2011 datierende Phase – mit einem Schwerpunkt im Jahr 2010 – und eine zweite, die etwa 2014/2015 einsetzt, in der teilweise überarbeitete Neuauflagen von Werken der ersten Phase erschienen, teilweise aber auch noch neue Publikationen hinzugetreten sind. Diese jüngere Handbuch-Generation sei an dieser Stelle nicht vertieft betrachtet, sondern nur tabellarisch erfasst, wobei wiederum auf die oben im Hintergrund stehende Frage eingegangen werden soll, ob Fachdidaktik als Wissenschaft a) definiert und b) durch methodologische Abschnitte eingeführt wird. Berücksichtigt wurden romanistische Einführungsdarstellungen sowie sprachenübergreifende Einführungen und Handbücher, die für die Romanistik relevant sind. Erstauflagen sind dabei mit Fettdruck (Autor und Titel) bezeichnet.

<b>Jahr</b>	<b>Werk</b>	<b>Fachdidaktik Fremdsprachen-forschung explizit als Disziplin konzipiert</b>	<b>/ Forschungsmethodologie eingeführt</b>
2002	<b>Leupold: <i>Französisch unterrichten</i></b> (Seelze: Kallmeyer)	ja (bes.24-44)	nein
2006	<b>Nieweler (Hrsg.): <i>Fachdidaktik Französisch</i></b> (Stuttgart: Klett)	ja (bes. 12-26)	nein
2007	<b>Krechel (Hrsg.): <i>Französisch-Methodik</i></b> (Berlin: Cornelsen)	nein	nein
2009	<b>Grünewald/Küster (Hrsg.): <i>Fachdidaktik Spanisch</i></b> (Stuttgart: Klett)	ja (bes. 42-83)	ja (79-83)
2010	<b>Leupold: <i>Französisch lehren und lernen</i></b> (Seelze: Kallmeyer)	ja (bes.92-99)	nein
2010	<b>Fäcke: <i>Fachdidaktik Französisch</i></b> (Tübingen: Narr)	ja (bes. 2-14)	nein
2010	<b>Decke-Cornill/Küster: <i>Fremdsprachendidaktik</i></b> (Tübingen: Narr)	ja (bes. 1-9)	nein
2010	<b>Hallet/Königs (Hrsg.): <i>Handbuch Fremdsprachen-didaktik</i></b> (Seelze: Kallmeyer)	ja (bes. 11-39)	ja (z.B. 359-372)
2010	<b>Metzler <i>Lexikon Fremdsprachendidaktik</i></b> (Stuttgart: Metzler)	ja (vgl. 347: „Bezugswissenschaften und Teilbereiche)	ja (v.a. s.v. Empirie, Forschungsmethoden und -instrumente)
2011	<b>Fäcke: <i>Fachdidaktik Spanisch</i></b> (Tübingen: Narr)	ja (bes. 2-14)	nein

2011	<b>Sommerfeldt (Hrsg.): <i>Spanisch-Methodik</i></b>	nein	nein
2014	<b>Krechel (Hrsg.): <i>Französisch unterrichten</i></b> (Berlin: Cornelsen)	nein	nein
2014	Krechel (Hrsg.): <i>Französisch-Methodik</i> (Berlin: Cornelsen, 4. Auflage)	nein	nein
2015	<b>Krechel (Hrsg.): <i>Französisch-Didaktik</i></b> (Berlin: Cornelsen)	nein	nein
2015	Decke-Cornill/Küster: <i>Fremdsprachendidaktik</i> (Tübingen: Narr)	ja	nein
2016	<b>Bär/Franke (Hrsg.): <i>Spanisch-Didaktik</i></b> (Berlin: Cornelsen)	nein	nein
2016	<b>Burwitz-Melzer et al. (Hrsg.): <i>Handbuch Fremd- sprachenunterricht</i></b> (Tübingen: Francke)	ja (bes. 1-7)	ja (bes. 571-596)
2017	Fäcke: <i>Fachdidaktik Französisch</i> (Tübingen: Narr)	ja (bes. 2-14)	nein
2017	Nieweler (Hrsg.): <i>Fachdidaktik Französisch</i>	ja (bes. 19-30)	nein
2017	<b>Metzler Lexikon Fremdsprachendidaktik</b> (Stuttgart: Metzler)	ja	ja (v.a. s.v. Empirie, Forschungs-methoden und -instrumente)
2018	Grünewald/Küster (Hrsg.): <i>Fachdidaktik Spanisch</i>	ja (bes. 60-95)	ja (bes. 96-110)

Im Unterschied zu den untersuchten historischen Vorläufern erfolgt eine Reflexion der Fachdidaktik als Disziplin nunmehr beinahe regelmäßig. Allerdings wird sie wie in der Vergangenheit häufig vor allem in den Kontext ihrer Bezugswissenschaften gestellt und in Abgrenzung zu einer – inzwischen auch als historisch zu bezeichnenden – allgemeinen Didaktik gestellt. Methodologische Reflexionen zur Fachdidaktik als forschender Disziplin bleiben in diesen Einführungen sehr eklektisch und sind sehr knapp gehalten (positiv hervorzuheben ist hier Grünewald/Küster 2009, 2018). Dies mag an der Zielsetzung der genannten Bände liegen, die insbesondere Lehramtsstudierende in die praxisrelevanten Aspekte des Fachgebiets einführen wollen, ist aber in der Perspektive der Fachdidaktik als eigenständiger wissenschaftlicher Disziplin und in Hinblick auf die Bildung eines wissenschaftlichen Nachwuchses sicherlich zu hinterfragen. Handbücher wie Hallet/Königs 2010, das *Metzler Lexikon Fremdsprachendidaktik* (2010) wie auch das neue *Handbuch Fremdsprachenunterricht* (Burwitz-Melzer et al. 2016) enthalten indes verlässliche (forschungs-) methodologische Abschnitte bzw. Einträge.

Insgesamt verzeichnet die Fremdsprachenforschung in den vergangenen Jahren spürbar mehr wissenschaftlichen Nachwuchs. Eine sehr gute Nachwuchsförderung findet auch durch die Deutsche Gesellschaft für Fremdsprachenforschung (DGFF) statt, die u.a. gezielt Nachwuchstagungen und Sommerakademien für Nachwuchswissenschaftlerinnen und -wissenschaftler ausrichtet (vgl. [www.dgff.de](http://www.dgff.de)). Die zunehmende Professionalisierung der fremdsprachlichen Fachdidaktiken zeigt sich u.a. in der zunehmenden Zahl an Promotionen und durch die Ausdifferenzierung und Reflexion des forschungsmethodischen Repertoires, wobei sich neben hermeneutisch-konzeptionellen Zugriffen zunehmend qualitative und quantitative Ansätze etabliert haben (exemplarisch und einfürend z.B. die beiden 2014 und 2016 erschienenen methodologischen Handbücher *Empirische Forschungsmethoden für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache* (Settinieri et al. 2014) und *Forschungsmethoden in der Fremdsprachendidaktik* (Caspari et al. 2016).

Mit der grundlegend überarbeiteten Neuauflage des *Handbuch Fremdsprachenunterricht* (Burwitz-Melzer et al. 2016) liegt nunmehr auch für die Praxis ein Kompendium vor, das den aktuellen Forschungsstand der Disziplin in handbuchartiger Form kompakt darstellt.

Abschließend kann festgehalten werden, dass sich die Fremdsprachendidaktik in den letzten zehn bis fünfzehn Jahren massiv weiterentwickelt hat, von einer überwiegend hermeneutisch ausgerichteten Anwendungsdisziplin zu einer empirisch orientierten Fremdsprachenforschung.

### **3.3 Ausblicke in die Romania**

Auch in den romanophonen Gebieten Europas zeichnet sich eine entsprechende, spürbare Professionalisierung der Fremdsprachendidaktik ab (einführend z.B. Reimann i.Vb.). Allerdings scheinen zur Entwicklung der Disziplin in Deutschland folgende Unterschiede zu bestehen: in vielen romanophonen Gebieten hat sich eine akademisch-philologische Tradition gegenüber Ansätzen einer eigenständigen, empirischen Fremdsprachenforschung augenscheinlich noch länger behaupten können. Immer wieder ist darüber hinaus eine stärkere und beinahe exklusive Orientierung an anglophoner Forschung festzustellen (symptomatisch ist etwa Sánchez Pérez 2009, der unter dem Titel *La enseñanza de idiomas en los últimos cien años. Métodos y enfoques* praktisch nicht auf innerspanische Entwicklungen eingeht).

Die Didaktiken der jeweiligen „Landessprache“ als Fremdsprache wurden häufig unter (post-) kolonialen Vorzeichen begonnen (z.B. in Italien die *Università per Stranieri* in Perugia und Siena) und entwickeln sich in den letzten Jahrzehnten spürbar unter den Vorzeichen der Immigration gerade auch zu Didaktiken der jeweiligen Sprache als Zweitsprache (vgl. z.B. *Français Langue Étrangère (FLE)* und *Français Langue Seconde (FLS)*, *Italiano Lingua Straniera* und *Italiano Lingua Seconda*, *Español como Lengua Extranjera (ELE)*, *Português Língua Estrangeira (PLE)* – *Português Língua Segunda (PLS)* / *Português Língua Não Materna (PLNM)*).

Einzel Sprachliche Fremdsprachendidaktiken insbesondere anderer romanischer Sprachen entwickeln sich erst allmählich in den neuen Master-Studiengängen, wobei Ansätze forschenden Lernens sogleich umgesetzt werden (z.B. in Spanien Guillén 2010a, 2010b).

Insgesamt ist in den letzten Jahren, ggf. ein wenig zeitversetzt zur Entwicklung der deutschen Fremdsprachenforschung, ein massiver Innovationsschub in Richtung einer kompetenzorientierten Fremdsprachenunterricht erforschenden empirischen Fremdsprachenforschung wahrzunehmen. Punktuell entwickeln sich einzelne Diskurse dabei auch schneller und vertiefter als bis dato in Deutschland, so sind etwa in der italienischen Fremdsprachenforschung sehr spezifische Publikationen zur Inklusion von Lernenden mit verschiedenen Förderschwerpunkten in den Fremdsprachenunterricht erschienen (z.B. Daloiiso 2016).

#### **4. Perspektiven: Wohin gehen wir?**

In den Ausführungen wurde deutlich, wie sich der Fremdsprachenunterricht in Deutschland über die Jahrhunderte entwickelt und in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts zunächst spürbar diversifiziert und ausgeweitet hat. Dies betrifft insbesondere die romanischen Sprachen Spanisch und Italienisch, die neben dem Französischen zu curricular fest verankerten, vollwertigen Schulfächern geworden sind. Jüngere Tendenzen zeigen indes, dass die dritten Fremdsprachen derzeit in Gefahr geraten könnten. Solchen Tendenzen ist unbedingt aktiv zu begegnen. Im Sinne eines Sprachen-Pluralismus wäre zu reflektieren, inwieweit das Portugiesische, aber auch das Rumänische – gerade letztere Sprache ggf. auch in einem noch zu entwickelnden integrierten Fremd- und Herkunftssprachenkonzept – z.B. an der Position einer spät beginnenden Fremdsprache stärkere Berücksichtigung im deutschen Bildungswesen verdienen. Da mit (Fremd-) Sprachenlernen im Regelfall auch kulturelles Lernen und eine Persönlichkeitsbildung in Blick auf Fähigkeit zum Perspektivenwechsel und zur Perspektivenkoordination einhergeht, darf angenommen werden, dass sprachliche Monokultur kulturellem Radikalismus den Weg ebnen, die Aneignung zweier oder mehrerer Fremdsprachen Radikalismus vorbeugen kann. In diesem Sinne ist es wünschenswert, dass allen Schülerinnen und Schülern nicht nur eine zweite, sondern auch eine dritte und ggf. eine spät beginnende Fremdsprache zugänglich ist. Fremdsprachenbedarf und -nachfrage unterliegen einem kontinuierlichen Wandel, mittelfristige Prognosen sind schwierig. Alleine deshalb ist eine mehrsprachige schulische Fremdsprachenbildung, sind mithin die zweiten, dritten und ggf. vierten Fremdsprachen, unabdinglich, um die Schülerinnen und Schüler bestmöglich auf die Zukunft in einer sich ständig wandelnden Welt vorzubereiten.

Zudem konnte gezeigt werden, wie sich eine Fremdsprachendidaktik im Sinne einer systematischen Reflexion über Fremdsprachenunterricht seit dem 19. Jahrhundert allmählich entwickelt. Dabei wurde ein Selbstverständnis als eigene Disziplin in den Anfängen meist nicht explizit benannt. Während in institutionengeschichtlicher Hinsicht die Ausweitung des schulischen Fremdsprachenunterrichts mit ursächlich für die Entwicklung der Philologien war, berücksichtigten diese eine etwaige Fachdidaktik zunächst nicht in ihren Lehr- und Forschungsprogrammen. Wenn fremdsprachliche Didaktik als Disziplin reflektiert wurde (etwa bei Ernst Otto oder Philipp Aronstein in den frühen 1920er Jahren), so erfolgte die Begründung eher aus der Pädagogik und mitunter der Psychologie, ja Didaktik wurde als Teilgebiet der Pädagogik bezeichnet. Erst in der zweiten Nachkriegszeit wurde die Linguistik zu einer bedeutenden Bezugsgröße der Reflexion um Fremdsprachenunterricht (kontrastive Linguistik, Pragmatik). Die nunmehr durch eigene Stellen, auch Professuren, institutionalisierte Fachdidaktik der Fremdsprachen wurde seit den 1960er und 1970er Jahren an den Philologien angesiedelt, verstand sich daher auch häufig als eine Disziplin der Transformation, also der Adaption bezugswissenschaftlicher Inhalte für den Unterricht. In etwa parallel entstand die Tradition einer Sprachlehrforschung, die fremdsprachliche Lehr-/Lernprozesse empirisch zu erforschen suchte. In der heutigen Zeit haben wir es mit einer Fremdsprachenforschung zu tun, die sich sowohl traditioneller hermeneutischer als auch empirischer Methoden bedient, dabei Forschungsfelder der traditionellen Fachdidaktik der zweiten Nachkriegszeit und der Sprachlehrforschung integriert, über ein dezidiertes disziplinäres Selbstverständnis und über ein gut dokumentiertes methodologisches Instrumentarium verfügt. Dabei werden die empirische Bildungsforschung, die empirische Sozialforschung, die Neurowissenschaften und die kognitive Psychologie zunehmend zu wichtigen Bezugsgrößen, die spürbar neben die traditionellen philologischen Bezugswissenschaften treten. Eine weitere Stärkung der Fremdsprachenforschung ist indes unabdinglich, um den Fremdsprachenunterricht noch effektiver und schüleradäquater zu gestalten.

**Bibliographie**

- Ammon, Ulrich. 2015. *Die Stellung der deutschen Sprache in der Welt*. Berlin: de Gruyter.
- Bossong, Georg. 2008. *Die romanischen Sprachen. Eine vergleichende Einführung*. Hamburg: Buske.
- Burwitz-Melzer, Eva et al. Hrsg. 2016. *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: Francke.
- Caspari, Daniela et al. 2016. Hrsg. *Forschungsmethoden in der Fremdsprachendidaktik. Ein Handbuch*. Tübingen: Narr.
- Christ, Herbert. 2006. Zur wissenschaftstheoretischen Begründung der Fremdsprachendidaktik in den 20er Jahren. In: Doff, Sabine/Wegner, Anke. Hrsg. *Fremdsprachendidaktik im 20. Jahrhundert*. München: Langenscheidt, 45-63.
- Daloiso, Michele. 2016. *I bisogni linguistici specifici. Inquadramento teorico, intervento clinico e didattico delle lingue*. Trento: Erickson.
- Decke-Cornill, Helene/Küster, Lutz. 2010. *Fremdsprachendidaktik*. Tübingen: Narr.
- Dourado von Rahden, Natalia / Di Fonzo-Weil, Teresa. 1989. *Vamos lá. Grundkurs Portugiesisch*. Ismaning: Hueber.
- Fries, Charles C. 1945. *Teaching and learning English as a foreign language*. Ann Arbor: University of Michigan Press.
- Grein, Marion. 2013. *Neurodidaktik. Grundlagen für Sprachlehrende*. Ismaning: Hueber.
- Guillén, Carmen. 2010<sup>a</sup>. Hrsg. *Didáctica del francés. El diseño del currículo de Francés Lengua Extranjera en la educación secundaria obligatoria y el bachillerato. Aspectos metodológicos y técnicos*, Barcelona: Graó.
- Guillén, Carmen. 2010<sup>b</sup>. Hrsg. *Francés. Investigación, innovación y buenas prácticas. El desarrollo del currículo de Francés Lengua Extranjera en la educación secundaria obligatoria y el bachillerato. Problemática y actuaciones docentes*, Barcelona: Graó.
- Hallet, Wolfgang/Königs, Frank G. 2010. *Handbuch Fremdsprachendidaktik*. Seelze: Kallmeyer.
- Hausmann, Frank-Rutger. 2016ff. *Romanistenlexikon. Verzeichnis der im deutschen Sprachraum tätig gewesen oder aus dem deutschen Sprachraum stammenden Romanistinnen und Romanisten*, <http://lexikon.romanischestudien.de/index.php?title=Hauptseite> (14.11.2017).
- Hüllen, Werner. 2005. *Kleine Geschichte des Fremdsprachenlernens*. Berlin: Schmidt.

- Hymes, Dell H. 1972. On Communicative Competence. In: Pride, John B./ Holmes, Janet Hrsg. *Sociolinguistics*. London: Penguin, 269-293.
- Königs, Frank G. 1991. Auf dem Weg zu einer neuen Aera des Fremdsprachenunterrichts? Gedanken zur postkommunikativen Phase in der Fremdsprachen-didaktik. In: *Taller de letras*, 19, 21-42.
- Lado, Robert. 1957. *Linguistics across cultures*. Ann Arbor: University of Michigan Press.
- Leupold, Eynar. 2002. *Französisch unterrichten*. Seelze: Kallmeyer.
- Meier-Brügger, Michael. 2010. *Indogermanische Sprachwissenschaft*. Berlin/New York: De Gruyter.
- Ministerium für Schule und Berufsbildung Schleswig-Holstein 2015a. *Fachanforderungen Spanisch*. Kiel 2015.
- Ministerium für Schule und Berufsbildung Schleswig-Holstein 2015b. *Fachanforderungen Französisch*. Kiel 2015.
- Neuerer, Karl. 1978. *Das höhere Lehramt in Bayern im 19. Jahrhundert*. Berlin: Duncker & Humblot.
- Nieweler, Andreas. Hrsg. 2006. *Fachdidaktik Französisch*. Stuttgart: Klett.
- Nieweler, Andreas. Hrsg. 2017. *Fachdidaktik Französisch*. Stuttgart: Klett.
- Piepho, Hans-Eberhard. 1974. *Kommunikative Kompetenz als übergeordnetes Lernziel im Englischunterricht*. Dornberg: Frankonius.
- Reimann, Daniel. 2004. Die Entwicklung des Faches Italienisch an deutschen Schulen. In: Becker, Norbert/Lüderssen, Caroline. Hrsg. *Wandlungen des Italienischunterrichts*. Bamberg: C.C. Buchner, 7-35.
- Reimann, Daniel. 2009. *Italienischunterricht im 21. Jahrhundert. Aspekte der Fachdidaktik Italienisch*. Stuttgart: ibidem.
- Reimann, Daniel. 2011. Diatopische Varietäten des Französischen, Minderheitensprachen und Bilinguismus im transkulturellen Fremdsprachenunterricht. In: Frings, Michael/Schöpp, Frank (Hrsg.): *Varietäten im Französischunterricht*. Stuttgart: ibidem 2011, 123-168.
- Reimann, Daniel. 2013. Transkulturelle kommunikative Kompetenz – ein neues Paradigma für den Fremdsprachenunterricht?, in: Franke, Manuela/Schöpp, Frank (2013): *Auf dem Weg zu kompetenten Schülerinnen und Schülern. Theorie und Praxis eines kompetenzorientierten Fremdsprachenunterrichts im Dialog*. Stuttgart: ibidem, 165-180.

- Reimann, Daniel. 2014a. Kontrastive Linguistik *revisited* oder: Was kann Sprachvergleich für Linguistik und Fremdsprachenvermittlung heute leisten?, in: ders. Hrsg. *Kontrastive Linguistik und Fremdsprachendidaktik Iberoromanisch – Deutsch*. Tübingen: Narr 9-35.
- Reimann, Daniel. 2014b. Italienisch – ein vielschichtig thematisches Schulfach. In: Lange, Harald / Sinning, Silke. Hrsg. Lange, Harald/ Sinning, Silke. Hrsg. Forschungs- und Lehrzusammenhang Themenkonstitution 10: Kommunikation und Verstehen. Fachdidaktik und Themenkonstitution in den sprach- und kommunikationsbezogenen Fächern und Lernbereichen. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren 2014, 79-111.
- Reimann, Daniel. 2015. ELE (Spanisch als Fremdsprache) für Lernende mit L1 Deutsch aus kontrastiv-linguistischer Perspektive. In: Meliss, Meike / Pöll, Bernhard. Hrsg. *Aktuelle Perspektiven der kontrastiven Sprachwissenschaft: Deutsch-Spanisch-Portugiesisch*. Tübingen: Narr 2015, 193-217.
- Reimann, Daniel. 2016. Aufgeklärte Mehrsprachigkeit – Sieben Forschungs- und Handlungsfelder zur (Re-) Modellierung der Mehrsprachigkeitsdidaktik. In: Rückl, Michaela (Hrsg.): *Mehrsprachigkeit und Inter-/Transkulturalität im Sprachenunterricht und in der Lehrer\_innenbildung*. Münster: Waxmann 2016, 15-33.
- Reimann, Daniel. 2017a. Portugiesischunterricht in Deutschland als Beitrag zu Mehrsprachigkeit und transkultureller Identitätsbildung. Historische Perspektiven und gegenwärtige Entwicklung. In: Reimann 2017c, 247-286.
- Reimann, Daniel. 2017b. Transkulturelle kommunikative Kompetenz im Unterricht der romanischen Sprachen. In: Reimann 2017c, 11-94.
- Reimann, Daniel. 2017c (<sup>2</sup>2017, <sup>1</sup>2014). *Transkulturelle kommunikative Kompetenz in den romanischen Sprachen*. Stuttgart: ibidem
- Reimann, Daniel. i.Vb. Geschichte des Fremdsprachenunterrichts und der Fremdsprachenforschung in der Romania – eine Annäherung am Beispiel Italiens. In: Becker, Lidia et al. (Hrsg.): *Geschichte des Fremdsprachenstudiums in der Romania. XXXI. Romanistisches Kolloquium*. Tübingen: Narr.
- Reinfried, Marcus. 2001. Neokommunikativer Fremdsprachenunterricht: ein neues methodisches Paradigma. In: Meißner, Franz-Joseph/Reinfried, Marcus (Hrsg.) (2001): *Bausteine für einen neokommunikativen Französischunterricht. Lernerzentrierung, Ganzheitlichkeit, Handlungs-orientierung, Interkulturalität, Mehrsprachigkeitsdidaktik*. Tübingen: Narr, 1-20.
- Reinfried, Marcus. 2006. „Im Rückspiegel: die „großen“ Methoden“. in: Nieweler 2006, 38-43.
- Reinfried, Marcus. 2016. Geschichte des Fremdsprachenunterrichts bis 1945. In: Burwitz-Melzer, Eva et al. Hrsg. *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: Francke, 619-625.

- Reinfried, Marcus. 2017a. Ein Rückblick auf die „großen“ Methoden des Fremdsprachenunterrichts. In: Nieweler 2017, 68-73.
- Reinfried, Marcus. 2017b. Didaktisch-methodische Prinzipien heute. In: Nieweler 2017, 74-84.
- Reinfried, Marcus / Volkmann, Laurenz. 2012. Medien im neokommunikativen Fremdsprachenunterricht: Einsatzformen und Nutzungsmöglichkeiten. In: dies. (Hrsg.): *Medien im neokommunikativen Fremdsprachenunterricht*. Frankfurt am Main et al.: Lang, 9-39.
- Rohlf, Gerhard. 1950. *Romanische Philologie. Erster Teil: Allgemeine Romanistik, Französische und provenzalische Philologie*. Heidelberg: Winter.
- Settinieri, Julia et al. 2014. Hrsg.. *Empirische Forschungsmethoden für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. Paderborn: Schöningh.
- Sánchez Pérez, Aquilino. 2009. *La enseñanza de idiomas en los últimos cien años. Métodos y enfoques*, Madrid: SGEL.
- Stern, Hans H. 1983. *Fundamental Concepts of Language Teaching*. Oxford: Oxford UP.
- Voigt, Burkhard. 1998. Zur Geschichte des Spanischunterrichts in Deutschland. In: ders. Hrsg. *Spanischunterricht heute. Beiträge zur spanischen Fachdidaktik*. Bonn: Romanistischer Verlag, 23-52.