

Was sollen Sprachenlehrer wissen und können? Grundmuster der Fremdsprachenlehrkräftebildung im 19. Jahrhundert

Friederike Klippel¹

Language teaching has a very long history, but formal language teacher education in Germany only dates back to the 19th century, when the core structures and patterns were established. Some of these are still in place today. The current debate on the knowledge base, skill set and professional identity of language teachers and their professional communication has its roots in the lively discourse on these questions which was started by the teachers more than 150 years ago. They discussed what linguistic, literary, cultural and practical language knowledge was deemed necessary and founded journals and professional associations for the exchange of ideas. Their reflections on language teaching practice demonstrate an awareness for the central issues of language teaching.

Dieses Themenheft lenkt den Blick auf die Lehrkräfte und die Lehrkräftebildung für den Fremdsprachenunterricht; es geht – grob gesagt – um das erforderliche Professionswissen (Caspari & Grünwald 2022; Legutke, Saunders & Schart 2022), um das Verhältnis von Wissen, Können und Handeln sowie *language teacher identity* (Gerlach 2022), um Reflexion als Mittel des individuellen Unterrichten-Lernens und die Vorbereitung auf die Unterrichtspraxis (Schädlich 2022) und schließlich um die Fachkommunikation in der Lehrkräftebildung und das Werkzeug der Fachsprache (Gödecke 2022). Die genannten Aspekte werden im Kontext der gegenwärtigen und ggf. zukünftig erwünschten Fremdsprachenlehrkräftebildung in Deutschland erörtert. Über die zentralen Fragen – Was müssen Lehrkräfte wissen und können? Wie entwickeln sie sich zu guten Lehrer:innen? Welche Strukturen und Inhalte muss die Ausbildung von Lehrkräften aufweisen? Wie definieren sich Fremdsprachenlehrkräfte selbst? Wie kommunizieren sie untereinander über den Fremdsprachenunterricht? – denkt man jedoch seit langem nach.

In früheren Jahrhunderten bis zum Neuhumanismus waren es vor allem einzelne Pädagogen oder Sprachenlehrer, die in theoretischen Schriften oder den Vorworten zu den von ihnen verfassten Sprachlehrwerken gelegentlich Überlegungen zu Wissen und Handeln guter Sprachenlehrender anstellten. Dies änderte sich mit der Etablierung eines staatlich verantworteten Schulsystems und der

1 Korrespondenzadresse: Prof. Dr. Friederike Klippel, LMU München, Department für Anglistik und Amerikanistik, Schellingstr. 3, D-80799 München, E-Mail: klippel@lmu.de

durch staatliche Prüfungen regulierten Sekundarlehrerbildung zu Beginn des 19. Jahrhunderts insofern, als es nicht mehr um Einzelmeinungen von Experten ging, denen man nicht folgen musste, sondern um das Bemühen der staatlichen Bildungsverwaltung, gewisse Standards und institutionelle Abläufe zu etablieren und aufrecht zu erhalten. Wenn man also eruieren möchte, inwieweit die heute als wichtig erachteten Elemente der Professionalität von Fremdsprachenlehrkräften schon früher Bestand hatten oder sich bis heute deutlich verändert haben, muss man ins 19. Jahrhundert zurückgehen. Damals betrafen die Regelungen vor allem die Ausbildung der Lehrer² für die höheren Schulen, an denen moderne Sprachen neben Latein und Griechisch unterrichtet wurden.

Ein Vergleich gegenwärtiger Konzepte, Praktiken und Erkenntnisse mit denen der Vergangenheit darf nicht in oberflächlicher Manier erfolgen, denn bei der Analyse der Dokumente und Quellen muss dem jeweiligen Sprachgebrauch besondere Aufmerksamkeit gelten: Gleiche Begriffe können unterschiedliche Konzepte bezeichnen, ähnliche Konzepte unterschiedlich benannt sein (vgl. Klippel & Ruisz 2020: 15f.). Des Weiteren muss der Bezug zum jeweiligen zeitlichen Kontext hergestellt werden: Fremdsprachenlehrkräftebildung im Deutschland des 21. Jahrhunderts betrifft breitere Zielgruppen, Bildungseinrichtungen und andere Ziele als im 19. Jahrhundert und rekurriert auf andersartige Praxiserfahrungen und Theoriebildung. Dennoch ist es möglich, historische Wurzeln für die in den Beiträgen diskutierten Kernaspekte zu finden und somit die überdauernden Fragestellungen in ihrer Entwicklung zu identifizieren.

1. Wege zum Wissenserwerb für das Lehramt: institutioneller und individueller Kontext

Bis zur Einführung der staatlichen Lehramtsprüfung, dem Staatsexamen für das höhere Lehramt, zuerst in Bayern (1809) und dann in Preußen (1810) (Sandfuchs 2004: 18), gab es für die Lehrer an höheren Schulen keinen berufsbezogenen Ausbildungsgang an den Universitäten. An den höheren Schulen unterrichteten im 18. und zu Beginn des 19. Jahrhunderts oftmals Theologen, die auf das Freiwerden einer Pfarrstelle warteten (Kemnitz 2014: 56), "und in den Gelehrtenschulen

2 Im Folgenden geht es um das Studium und die eventuell anschließende seminaristische Ausbildung männlicher Lehrer bis zum Ersten Weltkrieg. Frauen wurden erst nach der Wende zum 20. Jahrhundert zum Studium zugelassen; die hier erwähnten höheren Schulen des 19. Jahrhunderts waren reine Knabenschulen, da das Mädchenschulwesen anders organisiert war. Die Begriffe "Lehrer" und "Lehrerbildung" beziehen sich daher ausschließlich auf männliche Lehrkräfte, soweit dies nicht explizit anders erwähnt ist.

war es der gelehrte Philologe" (Finkenstaedt 1983: 33), also der Experte für Latein und Griechisch. Wenn Unterricht im Fach Französisch (oder viel seltener Englisch) erteilt wurde, weil zufällig ein Lehrer an einer Schule unterrichtete, der diese Sprache/n beherrschte, dann hatte der Betreffende seine Sprachkenntnisse meist aus eigenem Antrieb oder durch biographische Zufälle erworben (dazu Klippel 1994: 306-311; Klippel 2014). Da es keine festgeschriebenen Stundentafeln gab, hatten Gymnasialdirektoren durchaus die Möglichkeit, zusätzliche Fächer, wie etwa Englisch, anzubieten, wenn jemand sie unterrichten konnte. Sobald jedoch ein Fach als Pflichtfach in die Stundentafel aufgenommen wurde, war es keine Option mehr, sich auf Autodidakten zu verlassen. Mit dem Ausbau der Realanstalten und deren Pflichtfächern Französisch und Englisch änderte sich der Lehrerbedarf im Verlauf der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts.

An den Universitäten fanden bis zur Jahrhundertmitte kaum mehr als punktuelle Lehrveranstaltungen zu den modernen Sprachen statt. Die Etablierung der Lehramtsprüfung allerdings wirkte sich im 19. Jahrhundert auch auf die Universität aus, ohne dass diese Entwicklung allseits begrüßt wurde.

Die "reine" Philosophische Fakultät ist schließlich zu neunzig Prozent eine Ausbildungsstätte für Lehrer geworden, nichts anderes als eine "Spezialschule" für die Zwecke des Staates wie die juristische oder die medizinische Fakultät. Daß sie diese Tatsache ignoriert und die Fächer der Lehrerausbildung die "klassische" Theorie der Zweckfreiheit aufrechterhalten, sich also wie riesige "kleine" Fächer gebärden, ist eine großartige Leistung des doublethink (Finkenstaedt 1983: 33).

Die Beziehung der Universitätsprofessoren zur Praxis lockerte sich in allen Fakultäten, wie es Paulsen (1902: 80) schildert: Die Mediziner praktizierten nicht mehr als Ärzte, die Juristen übten keine Spruchfähigkeit aus und die Theologieprofessoren seien nicht mehr als Pfarrer tätig. In allen Fakultäten stünde die Forschung im Mittelpunkt, und die Prüfungsarbeiten hätten die Form kleiner wissenschaftlicher Untersuchungen. Auch die angehenden Gymnasiallehrer fühlten sich als Gelehrte. Allerdings: "Hörte der Gymnasiallehrer auf Gelehrter zu sein, würde er blosser Unterrichtstechniker, dann müsste allmählich auch die Philosophische Fakultät zur blossen Fachschule werden" (Paulsen 1902: 81). Damit ist die das ganze 19. Jahrhundert durchziehende Spannung zwischen Bildung und Gelehrsamkeit auf der einen und Nutzen sowie Anwendungsbezug auf der anderen Seite im Bildungssystem markiert. Diese Argumentation brach Ende des 20. Jahrhunderts wieder auf, als man überlegte, ob die Lehrerbildung nicht ganz an Fachhochschulen verlagert werden sollte.

Zwar hat man im Verlauf des 19. Jahrhunderts der Tatsache, dass die höheren Schulen Lehrer, die moderne Fremdsprachen unterrichten konnten, in wachsender Zahl benötigten, insofern Rechnung getragen, dass sukzessive Professuren für Neuphilologie an den Universitäten eingerichtet wurden, doch sahen sich diese

Professoren – bis auf ganz wenige Ausnahmen – eben nicht als Lehrerbildner, sondern als Philologen, wie Kalkhoff (2010) in seiner institutionengeschichtlichen Darstellung für die Romanistik zeigt. Es entstand somit die paradoxe Situation, dass der Aufschwung der Neuphilologie als akademische Disziplin weitgehend dem Ausbau des Realschulwesens mit seiner stärkeren Berücksichtigung des Unterrichts in den lebenden Sprachen und der Nachfrage nach Fremdsprachenlehrern geschuldet war, die Professoren der Neuphilologie jedoch kaum Interesse daran zeigten, sich in Forschung oder Lehre von den Erfordernissen der späteren Berufstätigkeit ihrer Studenten beeinflussen zu lassen. Finkenstaedt (1983: 37) führt aus, dass sich im ersten Viertel des 19. Jahrhunderts mehr als dreißig Prozent aller Vorlesungen zur englischen Literatur an deutschen Universitäten mit Shakespeare befassten; im zweiten Viertel waren es mehr als die Hälfte. Daneben lasen die neuphilologischen Professoren vor allem zu historischen Sprachstufen des Französischen oder Englischen. Zeitgenössische Literatur wurde – wenn überhaupt – vom Lektor behandelt, der auch die Englandkunde unterrichtete (vgl. Finkenstaedt 1983: 38).

Im Verlauf des 19. Jahrhunderts erfuhr das Staatsexamen für das höhere Lehramt eine fachliche Ausdifferenzierung. Hatte man 1810 noch den umfassend gebildeten Philologen als Ziel, der alle Fächer unterrichten können sollte, so wurde 1866 eine Aufteilung in vier Fächergruppen vorgenommen: philologisch-historisch, mathematisch-naturwissenschaftlich, Religion und Hebräisch, neuere Sprachen (Sandfuchs 2004: 18). Französisch musste bis 1887 mit Englisch kombiniert werden (Haenicke 1982: 47), wogegen sich viele Neuphilologen der Reformzeit aussprachen (u.a. Körting 1882; Münch 1906). Die Regelung von 1898 schließlich enthielt 15 Fächer, wobei bestimmte Kombinationen festgelegt waren (ebd.). Der allgemeine und der fachliche Teil des Examins wurden nun schärfer voneinander unterschieden (Fries 1904: 376). Der allgemeine Teil umfasste weiterhin Philosophie, Pädagogik, deutsche Literatur und Religionslehre; in reduzierter Form erhielt sich dieser Bestandteil der Prüfung für das gymnasiale Lehramt bis weit ins 20. Jahrhundert.

In der Kultusbürokratie setzte sich zwischen 1810 und dem Ende des Jahrhunderts somit nur langsam die Einsicht durch, dass man die wissenschaftliche Ausbildung der Lehrer an den Universitäten nicht völlig dem jeweiligen zufälligen universitären Lehrangebot und der individuellen Veranstaltungswahl der Studierenden überlassen konnte. So wurden die Anforderungen für das Staatsexamen sukzessive präzisiert, wobei die Erfordernisse der späteren Unterrichtstätigkeit zunehmend Berücksichtigung fanden. Während man in der staatlichen Prüfungsordnung von 1887 noch sehr vorsichtig versuchte, die Forderung nach sprachgeschichtlichen Kenntnissen etwas zugunsten der Gegenwartssprache einzuschrän-

ken (vgl. Haenicke 1982: 47), fanden elf Jahre später einige Forderungen der Neusprachenreformer Einzug in die Prüfungsordnung vom 12.9.1898: Kenntnisse in Phonetik, gute Beherrschung der Gegenwartssprache mit voller grammatischer Sicherheit, Kenntnisse in Literaturgeschichte, Bekanntschaft mit der Geschichte des Ziellandes (vgl. Schröder 1906: 38-40 zu Französisch).

Von Lehrerseite wurden jedoch schon früher konkrete Wünsche für die Gestaltung der Studieninhalte geäußert. Ludwig Herrig und Heinrich Viehoff, beide Fremdsprachenlehrer und Gründer der ersten neuphilologischen Zeitschrift, fassten ihre Vorschläge 1848 so zusammen:

Dreierlei ist es nun aber, was man bei der Staatsbehörde beanspruchen muß: einmal, dass den künftigen Lehrern der neueren Sprachen und Literaturen auf den Universitäten die Möglichkeit geboten werde, eine gründliche philologische Kenntnis dieser Sprachen und Literaturen zu gewinnen; dass sie ferner dort nicht bloß Gelegenheit und Anleitung finden, jene Sprachen schriftlich und mündlich zu üben, sondern auch in der schulmäßigen Behandlung dieses ganzen Unterrichtszweiges unterwiesen werden; endlich aber, dass man die tüchtigeren unter den Studiosen der neueren Sprachen durch eine Gewährung von besonderen Reisestipendien kräftig unterstützen möge (Herrig & Viehoff 1848: 229).

In diesem Satz sind alle jene Elemente zusammengefasst, die wir auch heute noch für wesentliche Bestandteile einer Fremdsprachenlehrkräftebildung halten, wenngleich wir heute sicher etwas anderes unter "philologischer Kenntnis" verstehen und kulturelle Inhalte ergänzen würden. Herrig und Viehoff denken von den Erfordernissen der Unterrichtspraxis her, wie es auch Legutke, Saunders und Scharf in ihrem Beitrag (in diesem Heft) tun.

Ludwig Herrig machte sich nicht nur Gedanken über die notwendigen Studieninhalte, sondern er etablierte mit seinem Seminar am Berliner Friedrichs-Gymnasium auch eine Institution der Lehrerbildung, in der Studienabsolventen nach dem Universitätsabschluss weitere sprachpraktische und vor allem methodisch-didaktische Fertigkeiten erwerben konnten (dazu Kalkhoff 2010: 179f.; Klippel 2010: 48). Solche Seminare waren jedoch selten, und man erwartete, dass die Lehramtskandidaten in ihrem Probejahr an der Schule – dem Vorläufer des späteren Referendariats – durch die jeweiligen Schulleiter in die Unterrichtstätigkeit eingeführt würden. Das geschah jedoch bestenfalls punktuell, wie Erfahrungsberichte zeigen (siehe dazu Verweise in Mandel 1989: 46-48).

Eine weitere Schwierigkeit auf dem Weg des Wissenserwerbs bestand darin, dass das Studium – anders als heute – nicht durch Studiengänge oder -pläne mit festgelegter oder empfohlener Abfolge bestimmter Veranstaltungen strukturiert war. Zudem nahmen die Studenten der Neuphilologie ihr Studium mit ganz unterschiedlichen individuellen Vorkenntnissen auf, je nachdem an welchem Schultyp sie ihr Abitur abgelegt hatten. Abiturienten des humanistischen Gymnasiums hatten in der Regel kaum oder keinen Englischunterricht erhalten und waren auch

im Französischen weniger vorgebildet als die Absolventen der Realanstalten, die ab 1870 zum Studium der Neuphilologie zugelassen waren. Die Lehre durch den jeweiligen Professor erfolgte in Vorlesungen, und vorbereitende oder vertiefende Begleitveranstaltungen in kleineren Gruppen waren weder üblich noch möglich, da die Personalausstattung sehr schlecht war und oft nur aus dem Professor und einem Lektor bestand, wie Wilhelm Viëtor (1912: 26) es für die Universität Marburg schildert. Unter den reformorientierten Neuphilologen erhoben sich jedoch um die Wende zum 20. Jahrhundert immer mehr Stimmen, die forderten, Übungen, Proseminare und Seminare einzuführen, um stärker diskursives Lernen in kleineren Gruppen zu ermöglichen (so etwa Walter 1912).

Die Organisation seines Studiums war also jedem Studenten selbst überlassen. Das war der individuelle Kontext des Wissenserwerbs für angehende Fremdsprachenlehrer. Man darf vermuten, dass angesichts der geschilderten Ausgangsbedingungen im Hinblick auf die nicht immer hinreichenden fremdsprachlichen Kompetenzen bei Studienantritt – insbesondere im Englischen – nur besonders motivierte und interessierte Studierende sich für die Neuphilologie einschrieben, die sich bewusst waren, dass ihr Studium erhebliche Anstrengungen und Eigenarbeit auch beim Erwerb der notwendigen zielsprachlichen Fertigkeiten erfordern würde. In seinem Studienführer mit dem passenden Titel "Das akademische Privatstudium der Neuphilologen" (Münch 1906) gibt Münch zahlreiche praktische Hinweise, die die bereits vorhandenen Einführungen in das Studium und Überblicksdarstellungen der englischen oder romanischen Philologie ergänzen, wie sie u.a. von Viëtor (1888), Körting (1888), Wendt (1893; 1903) oder Koschwitz (1907) vorlagen. Er konstatiert, dass sich die Studierenden in einem Zustand der "Ratlosigkeit" befänden (Münch 1906: 3), zum einen weil es sich bei der Neuphilologie um eine relativ neue und zudem um eine sehr umfangreiche akademische Disziplin handle, die sich rasch entwickle, zum anderen, weil das Verhältnis zwischen "den Bedürfnissen des [...] Lehramts und der Wissenschaft" (ebd.) schwierig sei. Münch verbindet ganz praktische Ratschläge zur Studienplanung und -organisation mit Überlegungen zum Verhältnis von Überblicks- zu Spezialwissen. Viele seiner Empfehlungen haben zeitlose Gültigkeit: etwa die Ermahnung, nicht wahllos zu viele verschiedene Vorlesungen zu hören, sondern sein Wissen zu verknüpfen, um Zusammenhänge zu erkennen, oder der Rat, sich einen Überblick über ein Gesamtgebiet zu verschaffen, ehe man sich in ein Spezialthema vertieft (Münch 1906: 10f.; ähnlich schon Körting 1882: 72f.). Nur im Studium kann man "eine encyclopädische Übersicht über die Gesamtfachwissenschaft" (Körting 1882: 72) erwerben, denn der "vielbeschäftigte Schulmann, der wissenschaftlich arbeiten will, muss sich nothgedrungen beschränken, wenn er überhaupt etwas erreichen will" (ebd.). Münch betont, dass sich das Studium der neueren Sprachen von dem anderer Fächer unterscheidet:

Aber bei den neueren Sprachen ist das Verhältnis des Könnens zum Wissen doch ein ganz anderes als bei irgend einem andern Fache. Wer sie lehren will, muß nicht bloß von ihnen wissen, sondern muß sie können, oder, da das volle Können eine unendliche Aufgabe bedeuten würde, sie in einem gewissen, nicht zu kümmerlichen Maße können. Der Charakter der Fertigkeit kommt zu dem der intellektuellen Erfassung durchaus hinzu (Münch 1906: 13).

Folglich enthält seine Schrift auch ausführliche Tipps zur eigenen Weiterbildung auf sprachpraktischen Gebiet, die man heute noch genauso geben könnte: regelmäßiges Üben, häufiges Lesen unterschiedlicher Texte, Entwicklung des Sprachgefühls, Unterhaltungen mit Muttersprachlern, Auslandsaufenthalte, Selbstbeobachtung und Selbstkorrektur (auch in Bezug auf die Aussprache), Nachschlagen unbekannter Wörter und Wendungen (Münch 1906: 14-22).

Noch in einem weiteren Aspekt unterscheidet sich das damalige Lehramtsstudium im Hinblick auf den Wissenserwerb vom heutigen. Es war durchaus üblich, dass Studenten noch vor Ablegung des mündlichen und schriftlichen Staatsexamens eine Dissertation anfertigten und den akademischen Grad eines Dr. phil. erwarben, sich also wissenschaftlich qualifizierten. Eine Dissertation oder andere Druckschrift konnte eine der beiden schriftlichen Hausarbeiten ersetzen, zu deren Themen aus den Gebieten Philosophie, Pädagogik, deutsche Literatur oder Religion der Student Wünsche äußern konnte (Fries 1904: 377); daneben gab es Klausuren. Münch (1906: 8) warnt vor der verfrühten Annahme eines Themas für die Doktorarbeit und auch davor, über deren Erstellung andere Studieninhalte zu vernachlässigen, denn sonst verliere man den Blick auf das ganze Fach. Dissertationen waren damals wesentlich weniger umfangreich und weniger breit in ihrer Forschungsfrage als dies heute der Fall ist. Daher ist auch verständlich, dass Münch ein bis zwei Jahre Arbeit an einer Dissertation als zu lang erachtet und daher rät, nicht mehr als ein Dreivierteljahr damit zuzubringen. Wie verbreitet das Promovieren unter den Fremdsprachenlehrern war, zeigt die Mitgliederliste des Allgemeinen Deutschen Neuphilologenverbandes: Von den 2182 Mitgliedern, zumeist Lehrkräfte, die der Konferenzbericht zur 14. Versammlung 1910 in Zürich auflistet, tragen weitaus mehr als die Hälfte einen Dokortitel (Vorstand des Allgemeinen Deutschen Neuphilologenverbandes 1911: 137-173). Diese Zahl verdeutlicht auch, dass wissenschaftliches Arbeiten und eigenständige Forschung für viele Fremdsprachenlehrer ein selbstverständlicher Teil des Ausbildungsweges war.

Anschauung und praktische Erfahrungen im Unterrichten waren damals im Allgemeinen an den Universitäten nicht möglich, es sei denn, die Universität verfügte über eine sogenannte "Übungsschule", wie es in Gießen und Leipzig der Fall war (vgl. Zange 1890: 32 und 37). Der Leiter der Übungsschule war in beiden Fällen auch gleichzeitig Seminardirektor und Professor für Pädagogik an der Universität. Der Ausbildungsgang im Seminar besaß bereits die gleichen Elemente

wie unsere heutige Referendarausbildung: Hospitationen im Unterricht bei erfahrenen Lehrkräften, Seminare zu pädagogischen, didaktischen und schulorganisatorischen Themen, eigene Unterrichtsversuche mit schriftlicher Planung, Referate und eine Abschlussarbeit (vgl. Neff 1908: 27-80).

2. Professionswissen

Wenn heute in der Fremdsprachendidaktik von 'Professionswissen' die Rede ist (etwa im Beitrag von Gerlach in diesem Heft), dann geht es vor allem um fachdidaktisches Wissen, um "pedagogical content knowledge" in der Konzeption von Shulman (1986). Dieses Wissen ist, wie Gerlach in diesem Heft darlegt, in einer Anzahl von neueren empirischen Untersuchungen mit Fremdsprachenlehrkräften und Studierenden erforscht worden. Grundsätzliche, wenn auch nicht immer konforme Aussagen dazu, was Fremdsprachenlehrkräfte heute wissen und können und tun sollten, existieren in Form von Standards, Prüfungsordnungen, Portfolios und Checklisten. Zudem liegen zahlreiche Handbücher und Einführungen vor, in denen der gegenwärtige Wissens- und Meinungsstand der Fachdidaktiken in den Fremdsprachen festgehalten ist. Es wäre äußerst aufschlussreich, sowohl im synchronen Überblick als auch im historischen Rückblick einen Vergleich der zu jeweiligen Zeiten als allgemein akzeptiert angesehenen Wissensbestände durchzuführen. Schon ein kurzer Blick in das gut vierzig Jahre alte Buch "Grundwissen der englischen Fachdidaktik" (Heuer 1979) offenbart einige interessante Diskrepanzen zu und Übereinstimmungen mit heute.

Wissen allein macht jedoch niemand zu einer guten Lehrerin oder einem guten Lehrer; auch Können und Handlungsfähigkeit im Unterricht sind erforderlich. Neuweg (2022) zeigt in seiner profunden Erörterung des Zusammenhangs zwischen Wissen und Können in der Unterrichtstätigkeit und der Lehrerbildung auf, dass es unterschiedliche Formen des Wissens gibt, die in vielfältigen Beziehungen zum Können und tatsächlichen Handeln von Lehrpersonen stehen.

In der Frühphase der Fremdsprachenlehrerbildung im 19. Jahrhundert hat man ebenfalls erörtert, was Lehrer der neueren Sprache wissen und können sollten. Damals wie heute spielt die Sprachkompetenz der Unterrichtenden eine wesentliche Rolle; daneben erwartete man umfangreiches Fachwissen. In den Forderungen von Thomas (1875), die noch vor dem Einsetzen der neusprachlichen Reformdebatte erschienen, werden zentrale Aspekte deutlich:

Die Hauptsache freilich für den künftigen Lehrer der neueren Sprachen wird immer sein die genaue Aneignung der heutigen Sprache. Lautlehre, Wortformenlehre, Syntax, Etymologie und Synonymik, Rhetorik und Metrik sind fleißig zu pflegen, und der ganze Unterricht so zu halten, daß überall Anleitung zu selbständigen Detailstudien gegeben wird. Die

Vorlesungen über englische und französische Litteraturgeschichte müssen eine genaue Darstellung der neueren wie der älteren Zeit geben; englische und französische Autoren müssen in gleicher Weise interpretiert werden wie lateinische und griechische. Wir übergehen die allgemein sprachwissenschaftlichen und anderen Studien, welche der moderne Philolog treiben muß und wollen nur erwähnen, daß derjenige, welcher Sprachen lehren will, auch wissen muß, was Sprache ist. Nur wenn diesen keineswegs übertriebenen und unnöthigen Anforderungen Genüge geleistet wird, – vom altclassischen Philologen wird *mutatis mutandis* dasselbe verlangt – ist es möglich einen Stand von modernen Philologen zu gründen, wie ihn das Gymnasium im altclassischen Philologen schon längst besitzt (Thomas 1875: 55).

Im neuhumanistischen Bildungskontext des 19. Jahrhunderts war es für die Neuphilologen im bildungspolitischen ebenso wie im wissenschaftlichen Diskurs jahrzehntelang erforderlich, ihre Fächer, ihre Fachinhalte, ihre Disziplin, ihre Lehrerbildungsinhalte im Vergleich zu denen der klassischen Philologen zu rechtfertigen. Daher bestimmten auch die in der klassischen Philologie entwickelten Systematiken des Wissens sogar für Reforme wie Wilhelm Viëtor die Grundlage für die Darstellung der Neuphilologie, wie Viëtor (1910: 5f.) selbst durch ein Zitat von Böckh (allerdings ohne Quellenangabe) anführt: Philologie ist "in Bezug auf ein bestimmtes Volk in einem verhältnismässig abgeschlossenen *Zeitalter die geschichtlich wissenschaftliche Erkenntnis der gesamten Tätigkeit, des ganzen Lebens und Wirkens des Volkes*" (Hervorhebung im Original). Dieses breite Verständnis von Philologie, das Alltags- und Hochkultur und Geschichte einschließt, ist breiter als das heute gängige Konzept von Philologie als Kombination von Sprach- und Literaturwissenschaft. Allerdings gibt Viëtor (1910: 7) zu, dass man es nicht als Hauptaufgabe der englischen Philologie ansehen dürfe, über "englischen Landbau oder die englische Musik" Aufschluss zu geben; Literaturgeschichte und Geschichte der Sprache bildeten den Schwerpunkt. Dennoch müsse die lebende Sprache ebenfalls in der Neuphilologie berücksichtigt werden, so wie es Storm (1892: 10) ganz nachdrücklich mit Blick auf die Lehrerbildung fordert: "Ein wissenschaftliches Sprachstudium besteht nicht nur in Erforschung der Sprachgeschichte, sondern auch in einer systematischen und gründlichen Kenntnis der jetzigen, lebenden Sprache". Die Kenntnis der Sprachentwicklung erleichtere es dem Lehrer jedoch, die Sprache zu unterrichten (ebd.).

Es ist nachvollziehbar, dass die Professoren der Neuphilologie, z.B. Körting (1888), Viëtor (1888), Storm (1892), Koschwitz (1907), in den Studienführern und Gesamtdarstellungen ihres Faches dem traditionellen Konzept von Philologie folgten, um dadurch den gleichen Rang ihrer Disziplin gegenüber der Klassischen Philologie zu bekräftigen.

Alle Genannten waren allerdings selber als Fremdsprachenlehrer in der Schule tätig gewesen, ehe sie als Wissenschaftler an die Universität wechselten und kannten daher auch die Praxis des modernen Fremdsprachenunterrichts. Die von

Viëtor (1910) für seine Studierenden an der Marburger Universität herausgegebenen Handreichungen für einen Studienplan spiegeln denn auch eine immer noch starke Gewichtung der älteren Literatur und Sprachstufen (s. Abb. 1).

FACHPROFESSOR.		
Vorlesungen.	Proseminar.	Seminar.
1. Old Engl. Lit. — <i>Introd. to Eng. Phil.</i> ²	Introd. to Old English (Prose).	Shakespeare. — Addison or Swift.
2. Middle Eng. Lit. — <i>Hist. of the E. Lang.</i>	Spenser or Shakespeare.	Oldest Eng. Texts or Beowulf. — Goldsmith or Sheridan.
3. 16 th c. Lit. — <i>Eng. Metre.</i>	Milton (Par. L.) or Pope.	Chaucer or Piers the Pl. — Thackeray or Meredith.
4. 17 th c. Lit. — <i>Eng. Phonetics.</i>	Macaulay or some other hist.	Eng. Sonnets or Marlowe. — Carlyle or Ruskin.
5. 18 th c. Lit. — Old E. Grammar.	Introd. to Middle Eng. (Chaucer).	Herrick or Dryden. — Elene or Judith.
6. 19 th c. Lit. — Middle Eng. Grammar.	Scott or Dickens.	Eng. Ballads or Burns. — Wiclif or Malory.
7. <i>Contemp. Lit. — Eng. Style. — Mod. Eng. Grammar.</i>	J. S. Mill or H. Spencer.	Byron or Shelley. — Ascham or Bacon.
8. <i>Shakespeare. — The Teaching of English.</i>	Wordsworth or Tennyson.	Browning or Swinburne. — Milton (Prose) or Bunyan.

Abbildung 1: Studienplan für das Studium der Englischen Philologie an der Universität Marburg (Viëtor 1910: 22)

Das moderne Englisch blieb den Veranstaltungen des Lektors vorbehalten, der dort auch englandkundliche Themen behandelte (Viëtor 1910: 22f.).

Es waren vor allem die den Reformideen gegenüber aufgeschlossenen praktizierenden Lehrer, die sich in zahlreichen Veröffentlichungen dafür einsetzten, dass die Studieninhalte dem späteren Aufgabengebiet stärker angepasst werden müssten. Zuweilen geschah dies auch in polemischer Form:

Was lernt der künftige lehrer als schüler auf der schule? Fertigkeit im praktischen gebrauch der sprache und wissen über leben, sitten, gebräuche und die wichtigsten geistesbestrebungen der franzosen und engländer. Was lehrt er später selbst? Fertigkeit im praktischen gebrauch u.s.w., sowie wissen über leben, sitten u.s.w. Womit beschäftigt ihn in den fünf zwischen schüler- und lehrerzeit fallenden jahren die universität? Mit philologischen studien, sprach- und litteraturgeschichte (d.i. geschichte von litteraturwerken, die er zu 90% überhaupt nie unter die augen oder in die hände bekommt). Sind dies nicht den lern- und lehrgegenständen der Schule gegenüber heterogene stoffe? Ja. Wäre es darum nicht besser dafür studienstoffe eintreten zu lassen, welche mit denen der schule homogen sind? Ja (Klinghardt 1901: 35).

In eine ähnliche Richtung hatte schon Waetzoldt (1892) argumentiert, der es als geboten sah, die Prüfungsordnung so zu ändern, dass die angehenden Lehrer im Schulunterricht dann auch tatsächlich in der Lage wären, über die Realien der Zielländer zu informieren:

In der politischen wie in der Kulturgeschichte Frankreichs oder Englands und in der Landeskunde muß der Kandidat soweit orientiert sein, um die gebräuchlichen Schulschriftsteller auch sachlich erläutern und vorkommenden Falles gute Hilfsmittel mit Verständnis benutzen zu können (Waetzoldt 1892: 44).

Über eine didaktische Ausbildung der Lehrer im Kontext des Studiums wurde selten diskutiert. Zwar weist Schröer, der selbst einige Jahre als Lehrer an einer Oberrealschule in Wien gearbeitet hatte, bevor er sich habilitierte und Professor für englische Philologie an verschiedenen deutschen Universitäten war, darauf hin, "daß auch *Pädagogik und Didaktik wissenschaftliche Disziplinen* sind und nicht etwa Fertigkeiten, die 'einzupauken' wären" (Schröer 1887: 11; Hervorhebung im Original), doch schien weitgehend Konsens zu herrschen, dass man das Unterrichten erst nach Abschluss des Studiums während der zweiten Phase erlernen könne. Fachdidaktische Lehrveranstaltungen an der Universität existierten damals nicht, wenngleich es unter den Professoren durchaus einige wenige gab – etwa Wilhelm Viëtor –, die auf der Basis der eigenen Unterrichtserfahrungen im In- und Ausland und einschlägiger Veröffentlichungen solche Vorlesungen hätten anbieten können.

Zeitgenössische Autoren (z.B. Zange 1890; Neff 1908) entwickelten jedoch genaue Vorstellungen dazu, wie die zweite, ab 1890 zweijährige Phase der Lehrerbildung, die im ersten Jahr in einem Seminar an einer Schule und danach wie vorher als Probejahr erfolgte (von Walter 1982: 184; Sandfuchs 2004: 19), zu organisieren und inhaltlich zu gestalten sei. Dabei mussten sie gegen eine allgemeine Geringschätzung der pädagogischen Aspekte von Lehrerbildung und Lehrertätigkeit kämpfen, die damals wie auch heute festzustellen ist. So resümiert Zange (1890: 3): "Man kann nicht selten die Beobachtung machen, daß je größer die fachwissenschaftliche Tüchtigkeit, desto geringer das Verständnis und die Neigung für pädagogische und didaktische Bestrebungen ist". Dabei berufe man sich "zum ersten auf die 'bildende Kraft', die im Unterrichtsstoff selbst liege, zum zweiten auf die 'Individualität des einzelnen Lehrers'" (Zange 1890: 4). Zange (1890: 5) betont, dass es bei dem Erwerb von guter Unterrichtsmethodik sowohl um Einsicht in die Gesetze der Pädagogik als auch deren Übung und Anwendung geht. Bereits hier werden Wissen (Einsicht) und Können (Übung und Anwendung) wie heute bei Neuweg (2022) verknüpft.

Das, was wir heute unter Professionswissen verstehen, war im universitären Kontext der Lehrerbildung des ausgehenden 19. Jahrhunderts nicht zu finden,

durchaus aber im Rahmen der seminaristischen Ausbildung in der zweiten Phase an den Schulen. Aus heutiger Sicht lässt sich nicht rekonstruieren, welche Vorstellungen von Professionswissen, also von dem, was Lehrer über das Sprachenlehren wissen und im Fremdsprachenunterricht sinnvollerweise tun können sollten, es in den Köpfen der Lehrerschaft vor 130 Jahren gab. Wohl aber wurde um die notwendige "neue" Ausrichtung des Fremdsprachenunterrichts, dessen angemessene Methodik und sinnvolle Inhalte in den Publikationen der Zeit, auf den Tagungen der Neuphilologen und im intensiven internationalen Austausch leidenschaftlich debattiert.

3. Fachkommunikation

Über die Erziehung und Bildung der nachwachsenden Generationen machen sich Menschen schon sehr lange Gedanken, und die Geschichte der Pädagogik ist reich an Schriften aus früheren Jahrhunderten. Auch zum Sprachenlernen und -lehren existieren Überlegungen aus einer langen Geschichte, die mehrere tausend Jahre zurückreicht. Wheeler (2013) geht von 5000 Jahren aus; Kelly (1969) spricht von 25 Jahrhunderten. Aufgrund der existierenden Quellenlage kann man jedoch vermuten, dass es vor 1800 wohl kaum einen bedeutenden überregionalen Diskurs zu Fragen des Sprachenlernens und -lehrens gab, nicht zuletzt deshalb, weil die Kommunikation über große Distanzen schwierig und langwierig war und man wenig voneinander wusste. Das änderte sich mit den technischen Entwicklungen im 19. Jahrhundert, zu denen neben einem zuverlässigen Verkehrssystem mit Bahnverbindungen quer durch Europa, Schiffsverkehr mit Dampfschiffen über den Ärmelkanal und den Atlantik auch ein erschwinglicher internationaler Postversand und verbesserte Druckverfahren für Zeitungen und Zeitschriften gehörten (vgl. Schleich 2015: 50-80; Evans 2017: 375-389).

Ab etwa der Mitte des 19. Jahrhunderts begann dann ein intensiverer Austausch zu Fragen des Sprachenunterrichts in den deutschen Ländern und in Europa, an dem sich vor allem die Lehrer und Schuldirektoren, Wissenschaftler sowie bedeutende Vertreter aus den Kultusbehörden, die oft selbst Philologen waren, beteiligten. Als Plattformen in Deutschland dienten dafür selbstständige Veröffentlichungen und vor allem die seit 1824 in Preußen für jede höhere Schule verpflichtenden jährlichen Programmschriften (Kalok 2007: 175), die neben der Aufstellung der in den einzelnen Klassen und Fächern im vergangenen Schuljahr durchgenommen Inhalte und eingesetzten Lehrbücher sowie der Schulchronik des jeweiligen Jahres immer auch einen wissenschaftlichen Beitrag enthalten mussten, der von einem Lehrer der Schule verfasst war. Diese Beiträge, die sich allen

Fächern widmen und fachwissenschaftlich oder fachdidaktisch ausgerichtet sein konnten, stellen etwa für die geisteswissenschaftlichen Fächer eine bemerkenswerte Forschungsleistung dar – in einer Zeit, in der es nur wenige Professoren gab. Das von Anton von Walter für den Englischunterricht und die englische Philologie erstellte Verzeichnis dieser Programmbeiträge umfasst für den Zeitraum von 1824 bis 1900 insgesamt 999 Titel (von Walter 1977). Diese Schulprogramme wurden unter den höheren Schulen verteilt, so dass interessierte Lehrkräfte sich informieren konnten. Daneben gab es die neu gegründeten Fachzeitschriften wie "Archiv für das Studium der neueren Sprachen und Literaturen" (ab 1846), "Pädagogisches Archiv" (ab 1859) oder "Englische Studien" (ab 1877) sowie die Zusammenkünfte im Rahmen der Philologenversammlungen und – ab 1886 – die Neuphilologentagungen. Die wachsende Zahl der Neusprachenlehrkräfte, bedingt durch den sich ausweitenden Unterricht in Französisch, Englisch und gelegentlich weiteren lebenden Sprachen sowie die Einrichtung neuphilologischer Professuren bildeten die demographische Grundlage dieser sehr lebendigen Diskursgemeinschaft (dazu Klippel 2020).

Dieser Diskurs konzentrierte sich bis etwa 1870 auf die Rechtfertigung des Unterrichts in den neueren Sprachen, die Hervorhebung seiner bildenden Wirkung einerseits und seines Nutzens in einer modernen Gesellschaft andererseits sowie um die beste Sprachenfolge an den Schulen (dazu u.a. Klippel 1994: 288-297; Hüllen 2005: 75-91; Ostermeier 2012). Mit dem Einsetzen der neusprachlichen Reformbewegung im letzten Viertel des Jahrhunderts traten neue Themenbereiche hinzu: Überlegungen zu Unterrichtszielen, zu Unterrichtsmethoden und wichtigen Verfahren, zu Auswahl und Gewichtung der Unterrichtsinhalte im Hinblick auf Sprache, Literatur und Realien, zur Rolle von Texten, zu Lehrmaterialien und Medien und zur Lehrerbildung. Zudem blühten Wissenschaften auf, die ebenfalls Relevanz für den Sprachenunterricht besaßen und in der Neuphilologie rezipiert wurden, wie die Psychologie, die Phonetik und die moderne Sprachwissenschaft. Damit erweiterte sich auch die Fachterminologie, wenngleich man noch nicht von einer Fachsprache (dazu Gödecke in diesem Heft) sprechen kann.

Kennzeichnend für die Diskursgemeinschaft des ausgehenden 19. Jahrhunderts ist zum ersten die Tatsache, dass Lehrkräfte³, Professoren und Bildungspolitiker gleichermaßen an ihr beteiligt waren. Es gab also einen die Institutionen und Domänen übergreifenden Austausch. Zum zweiten wurde der Diskurs über Ländergrenzen hinweg geführt: Schriften aus anderen europäischen Ländern wurden in Deutschland rezipiert; deutsche Neuphilologen hatten in anderen Ländern

3 Dieser Begriff ist bewusst gewählt, da auch Lehrerinnen zu Aspekten des (eigenen) Fremdsprachenunterrichts veröffentlichten und sich somit am Diskurs beteiligten.

eine interessierte Leserschaft. Deutsche Fachzeitschriften enthielten zudem zahlreiche Beiträge aus und zu anderen Ländern und deren Fremdsprachenunterricht und informierten über ausländische neuphilologische Fachzeitschriften (vgl. die Aufstellung in Klippel 2020: 74); Neuphilologen brachen zu Informations- und Hospitationsreisen in andere Länder auf und veröffentlichten ihre Berichte (z.B. Hartmann 1897; Brebner 1898). Zum dritten – und das ist ein Gegensatz zur Fachkommunikation heute – wurden Kontroversen bei Tagungen und auch in Fachzeitschriften oft sehr engagiert, zuweilen polemisch und wenig zimperlich ausgefochten – gelegentlich geschah dies über einen längeren Zeitraum und mehrere Tagungen hinweg. Die Tatsache, dass die "Zeitschrift für französischen und englischen Unterricht" explizit als Organ der Reformgegner begründet wurde, um der reformfreundlichen Zeitschrift "Die Neueren Sprachen" Konkurrenz zu machen, verdeutlicht die Härte der Auseinandersetzungen. Diese fanden auch in der direkten Interaktion bei Tagungen statt. Da bei den Versammlungen der Neuphilologentage auch die Diskussionen nach den jeweiligen Vorträgen und zu den vorgeschlagenen Beschlusspunkten festgehalten und veröffentlicht wurden, lassen sich die Kontroversen sowie die Argumente und Gegenargumente einzelner Diskussionsteilnehmer gut verfolgen.

Da die Neusprachenreformer für eine umfassende Neubestimmung von Fremdsprachenunterricht und Fremdsprachenlehrerbildung eintraten, erstreckte sich die Fachkommunikation über viele Einzelgebiete und betraf mitnichten nur die Unterrichtsmethode. Die Durchsicht der wichtigsten Zeitschrift der Reformbewegung, "Die Neueren Sprachen", für die Jahre von der Gründung durch Wilhelm Viëtor im Jahre 1894 bis 1900 ergibt ein breites Spektrum an fremdsprachendidaktischen Beiträgen, die von Grundsatzartikeln über ausführliche Besprechungen von Lehrbüchern bis zu Kurzinformationen etwa zu Auslandsaufenthalten reichen. Folgende Themen längerer Beiträge lassen sich nennen (dazu Klippel 2018): Gesamtschau auf Fremdsprachenunterricht und Ausbildung, Lehrer und Lehrerbildung, Auslandsaufenthalt und Ferienkurse, ausländische Lehrer, Erfahrungsberichte aus der Praxis, Methode Gouin, Lektüre und Literatur, Realien und Landeskunde, Bilder und Anschauung, auditive Medien, Phonetik und Aussprache, Grammatik, Übungs- und Prüfungsformen, Schülerbriefwechsel, Prüfungsordnungen, Lehrpläne. Im Zusammenhang mit der verstärkten Berücksichtigung der mündlichen Fertigkeiten und der Aussprache fanden auch Fachtermini der damals jungen Wissenschaft der Phonetik Eingang in den Fachdiskurs. Eine ähnliche Breite von Themen ist für die Vorträge und Diskussionen bei den Neuphilologentagungen gegeben. Sowohl bei den Tagungen als auch in den Fachzeitschriften waren – in heutiger Terminologie – fachwissenschaftliche und fachdidaktische Beiträge gleichermaßen vertreten.

4. Nachdenken über Unterricht und Lehrersein

Es ist bemerkenswert, wie sehr die Ideen der neusprachlichen Reformbewegung zahlreiche Lehrer und Lehrerinnen angeregt haben, die neuen Ziele, zu denen vor allem die Betonung der Mündlichkeit, die zentrale Stellung von Texten, induktive Grammatikarbeit und Berücksichtigung der Realien zählten, zu übernehmen und dabei neue Verfahren und Lehrmaterialien zu erproben. Viele von ihnen haben darüber in Beiträgen zu Fachzeitschriften, in Schulprogrammen oder selbstständigen Veröffentlichungen berichtet. Diese Berichte belegen, dass von Lehrerseite Reflexion über Unterricht und unterrichtliches Handeln schon vor 140 Jahren praktiziert wurde. Insbesondere die beiden Berichte von Hermann Klinghardt (1888 und 1892), einem Lehrer an einem schlesischen Realgymnasium, der insgesamt vier Jahre seines Englischunterrichts beschreibt, dokumentiert und analysiert, sind ein beeindruckendes Zeugnis früher Handlungsforschung und Reflexion über Sprachenunterricht (dazu Klippel 2013). Klinghardt schildert seine Absicht, einen Gedankenaustausch über die Klassenzimmerrealität des Unterrichts nach Reformprinzipien anzulegen:

In erster Linie möchte ich unseren Gegnern ein anschauliches, bequem zu erfassendes Bild von dem neuen Verfahren, so wie es sich im Detail der Praxis ausnimmt, liefern [...].

Ebenso möchte ich mit meiner Darstellung den nicht wenigen, zumeist jüngeren Fachgenossen einen Dienst leisten, welche ernstlich auf Seiten der Reform stehen, jedoch nicht recht wissen, wie sie unsere allgemeinen Grundsätze in der bunten Mannigfaltigkeit des praktischen Unterrichtslebens zum Ausdruck bringen sollen [...].

Endlich ist der vorliegende Bericht auch für alle Mitstreiter und Führer im Kampfe um eine durchgreifende Umgestaltung des Sprachunterrichts bestimmt. Ueber die leitenden Prinzipien der 'neuen Methode' sind wir uns ja so ziemlich einig; in der Praxis hat ein jeder umfangreiche und werthvolle Erfahrungen gesammelt. Aber man möchte sich mit solcher isolirter [sic] Thätigkeit ungenügen, und nicht nur mir, sondern gewiss auch noch vielen anderen dürfte es erwünscht sein, sei es Kunde zu erhalten, wie die Gesinnungsgenossen jeder in seiner Weise vorgehen, sei es selbst gewisse Punkte der eigenen Unterrichtsweise ihrem sachkundigen Urtheil zu unterbreiten. Wir brauchen also einen literarischen Meinungsaustausch über wichtige Einzelpunkte der Schulpraxis (Klinghardt 1888: I-III).

Klinghardts Schriften zu seinem Unterricht sind die ausführlichsten Beispiele für eine Textsorte, die in der Neusprachlichen Reformbewegung erstmals häufiger auftritt. Es scheint fast, als hätte die Diskussion um die Reform mehr Lehrerinnen und Lehrer ermutigt, neue Verfahren und Materialien auszuprobieren, ggf. zu modifizieren und ihre Erfahrungen und Einschätzungen dazu mitzuteilen. Die Bibliographie zur Neusprachlichen Reformbewegung von Breymann (1895; 1900) und Breymann & Steinmüller (1905) listet für den Zeitraum von 1888 bis 1900 mehr als zwanzig Berichte von Lehrkräften auf, die ihren eigenen Unterricht und ihre Überlegungen dazu einer breiteren Fachöffentlichkeit zugänglich machen. In den

meisten Fällen geht es dabei um mehrmonatige oder sogar mehrjährige Unterrichtsbeobachtungen.

Im engeren Sinne fremdsprachendidaktische Überlegungen sind in diesen Berichten ebenso zu finden wie allgemeine pädagogische. Klinghardt (1892) beispielsweise reflektiert die unterschiedlichen Schwerpunkte innerhalb des vierjährigen Englischunterrichts (bei Englisch als dritter Fremdsprache am Realgymnasium), bei dem es zunächst um die Sprachaneignung, sodann um die Einführung in das "fremde Volksthum" gehe (Klinghardt 1892: 43). Zudem sei es wichtig, eine positive Lernatmosphäre zu schaffen, in der der Lehrer als Lernhelfer fungiert, indem er seine Schüler ermuntert nachzufragen, was im eher drill-artigen Unterricht des 19. Jahrhunderts bis dato äußerst ungewöhnlich war (Klinghardt 1888: 18). Er setzt als Lehrer auf Empirie:

Unsere pädagogische Wissenschaft ist eben – wie die medicinische – eine rein experimentale, und es kann ein neues Verfahren noch so klug und überzeugend ausgetüftelt sein: rein theoretisch lässt sich ein abschließendes Urtheil darüber nicht gewinnen, vielmehr kann der Werth desselben endgültig immer nur erst durch eine praktische Erprobung festgestellt werden (Klinghardt 1888: 26).

Es geht für ihn also nicht darum, eigene Theorien oder Meinungen zum Fremdsprachenunterricht in theoretischen Schriften zu propagieren, sondern er will sich der Fachöffentlichkeit mit einem Bericht zur konkreten Realisierung stellen, der neben der sorgfältigen Dokumentation auch eine Evaluation einschließt. Seine abschließende Frage lautet: "wie empfinden Lehrer und Schüler die Anwendung der imitativen Methode" (Klinghardt 1892: 136)? In der neusprachlichen Reformbewegung existierten unterschiedliche Bezeichnungen für die propagierte Unterrichtsmethode, die wahlweise direkte Methode, Lesebuchmethode, analytische Methode, Reformmethode oder eben imitative Methode genannt wurde. Für den Lehrer sei es ungleich interessanter, nach der neuen Methode zu unterrichten, denn "das einförmige Übersetzenlassen stumpft auch den geistig Regsten Lehrer nach wenigen Jahren ab" (Klinghardt 1892: 137). Als Lehrer freue er sich über seine eigene Sprachbeherrschung und das Weiterlernen in der fremden Sprache; die Texte seien zudem viel interessanter, und zwar sowohl inhaltlich als auch sprachlich.

Insbesondere aber ist hervorzuheben, dass, wie bei der alten Methode die Schüler ihre Augen vorwiegend auf das Buch geheftet haben, so beim imitativen Unterricht Lehrer und Schüler während des größten Theils der Stunde direkt, Aug in Aug, ohne Vermittlung des Buches verkehren (Klinghardt 1892: 137).

Auch Junker (1893: 33) betont den pädagogischen Mehrwert des Unterrichtens nach der neuen Methode für den Lehrer, "weil sie ihm freiere Bewegung und freiere Entfaltung der eigenen Persönlichkeit gestattet und ihm damit zugleich einen tieferen erzieherischen Einfluß auf die Klasse gewährt, deren Lehrer und Freund er

im höchsten Sinne des Wortes wird". Beide Autoren verhehlen nicht, dass der Unterricht damit für den Lehrer auch anstrengender wird, denn die imitative Methode

[...] stellt größere Anforderungen an den Lehrer bezüglich der Vorbereitung für den Unterricht, größere Anforderungen bezüglich der geistigen sowie der Sprechthätigkeit im Unterricht. Es ist eine andere geistige Anstrengung, den durchzunehmenden Stoff (Anschauungsbild, Sprechübung) im Augenblick der Durchnahme immer erst neu schaffen zu müssen, sowie den durch das Lesebuch und die Lektüre gebotenen Stoff sprachlich und grammatisch zu verarbeiten, als die gegebene Grammatik und den gegebenen Übungsstoff durchzunehmen (Junker 1893 34).

Nach Klinghardts mehrjährigen Erfahrungen präferieren auch die Schüler die imitative Methode, weil sie dadurch die Sprache gebrauchen lernen und nicht nur grammatische Regeln erwerben. Junker (1893) empfiehlt den Kollegen, im Unterricht eines mit der neuen Methode vertrauten Lehrers zu hospitieren, um deren Potential erkennen zu können.

5. Fazit: Fremdsprachenlehrkräftebildung ähnlich und anders

Sprachen zu lehren hat eine lange Tradition. Der Blick zurück offenbart sowohl bestimmte Konstanten als auch deren Wandel. Das 19. Jahrhundert ist in mehrfacher Hinsicht die Wiege der heutigen Lehrkräftebildung und enthielt bereits viele Elemente, die auch heute noch präsent und bedeutsam sind. Mit der Etablierung der staatlichen Schulaufsicht und der staatlichen Verantwortung für die Lehrqualifikation begann der Einfluss des Staates auf das Professionswissen der Lehrkräfte über den Weg von Lehramtsprüfungsordnungen und – in jüngerer Zeit – von Kompetenzprofilen und Standards. Zugleich wurde die Zweiphasigkeit der Ausbildung für das höhere Lehramt eingeführt, die später auf alle Lehrämter ausgedehnt wurde.

Eine weitere Einflussgröße besteht in der Wissenschaft. Die Einrichtung neu-philologischer Professuren und – wenn auch in geringerem Maße – von Professuren für Pädagogik ab der Mitte des 19. Jahrhunderts führte zu einer Konsolidierung und sukzessiven Ausdifferenzierung der Disziplinen, die die Grundlage für die wissenschaftliche Ausbildung von Lehrkräften darstellen. Dabei spielt von damals bis heute eine Frage eine wichtige Rolle: Wie stark sollten die Anforderungen der späteren Unterrichtstätigkeit die Inhalte und Strukturen des Studiums bestimmen?

Bis zum Ende des 20. Jahrhunderts war die Ausbildung der Gymnasiallehrkräfte für Französisch und Englisch weiterhin stark philologisch geprägt, wie Wolfgang Zydaniß feststellt:

In bezug auf die fremdsprachlichen Fächer werden weiterhin (wie schon im 19. Jahrhundert) 'Philologen', aber keine (zukünftigen) Fremdsprachenlehrerinnen und -lehrer an den Universitäten ausgebildet. [...] Die Relevanz der philologischen Inhalte für die Unterrichtstätigkeit muß bereits im Studium deutlich werden (Zydaniß 1998: 279).

Im Vergleich zu den Reformern des ausgehenden 19. Jahrhunderts, die mehrheitlich, wie am Beispiel von Viëtor gezeigt wurde, ein gründliches und umfassendes philologisches Studium von Sprache, Literatur und Kultur nie in Frage stellten, erscheinen fachwissenschaftliche Studienanteile heute – ein Vierteljahrhundert nach Zydaniß' Feststellung – weniger umfangreich als noch in den 1990er Jahren oder im 19. Jahrhundert und in Teilbereichen optional, in denen sie früher verpflichtend waren, obwohl die Studiendauer kürzer war. Im 19. Jahrhundert dachte man noch nicht an feste Regelstudienzeiten; vielmehr ging man davon aus, dass ein neuphilologisches Studium für das höhere Lehramt etwa acht Semester dauern sollte (siehe Abb. 1), wobei Studenten auch länger an der Universität verweilen konnten, wenn sie über die finanziellen Mittel dazu verfügten oder ihre Studien für einen längeren Auslandsaufenthalt unterbrochen hatten.

Heute hat sich der Anteil der Lehrkräfte, die an der Universität durch eine Promotion oder im Beruf durch Publikationen wissenschaftlich arbeiten, gegenüber der Zeit vor gut hundert Jahren stark reduziert. Dennoch halten wir bis heute an der wissenschaftlichen Lehrkräftebildung fest, wenngleich sich in jüngster Zeit aufgrund des Lehrkräftemangels zunehmend Aufweichungen dieses Prinzips für sog. Quereinsteiger häufen.

Damals wie heute kommt der fremdsprachlichen Kompetenz von Fremdsprachenlehrkräften eine hohe Bedeutung zu; sie ist die Basis für flexibles, interaktives und lernerorientiertes Unterrichten. Zugleich trägt die Vertrautheit mit Sprache und Zielkultur zur Identität von Fremdsprachenlehrkräften bei. Auslandsaufenthalte, die seit der Mitte des 19. Jahrhunderts gefordert werden, prägen Lehrkräfte nachhaltig. Bis heute sind sie jedoch nicht obligatorisch. Zur Identität von Fremdsprachenlehrkräften zählt auch ihr Status in der Gesellschaft. Bis in die 1960er Jahre war die Grenze zwischen Universität und höherer Schule insofern fließend, als es durchaus möglich war, aus der Schule heraus in eine Professur oder von der Universität in ein Gymnasium zu wechseln. Im 19. Jahrhundert geschah dies durchaus häufig (Jeismann 1999: 72). Auch der Ausbau der Englisch- und Französischdidaktik an den Pädagogischen Hochschulen der Bundesrepublik Deutschland in den 1960er Jahren in Folge der Einführung des Fremdsprachenunterrichts für alle durch das Hamburger Abkommen wurde durch Berufung von

wissenschaftlich ausgewiesenen, qualifizierten Gymnasiallehrer:innen auf Didaktikprofessuren realisiert.

Die Geschichtswissenschaft vermag zu beschreiben, zu analysieren und – vielleicht – zu erklären. Was sie meiner Meinung nach nicht kann, ist Empfehlungen für die Gegenwart oder die Zukunft abgeben. Denn jede Zeit besitzt ihre eigenen gesellschaftlichen und intellektuellen Kontexte, in denen passende Lösungen gefunden werden müssen. Was Lehrpersonen wissen und können sollten und wie sie auf dieser Basis im Unterricht handeln sollten, kann nur in den Grundelementen zeitübergreifend bestimmt werden, denn der Wert, die Ziele, Verfahren und Inhalte des Unterrichts in den diversen Sprachen verändern sich kontinuierlich. Sprachkompetenz jedoch war immer wichtig. Sie allein scheint sowohl in der Zeit der Sprachmeister vor dem 19. Jahrhundert als Qualifikation für den Sprachunterricht als auch heute zu genügen, wenn Tausende Muttersprachensprecher:innen vor allem des Englischen diese Sprache weltweit ohne jegliche weitere fachliche oder didaktische Ausbildung unterrichten. Die pädagogische Dimension des Unterrichts wurde und wird vor allem für Lehrkräfte an Elementarschulen als das Wichtigste angesehen; für das Lehramt an höheren Schulen gilt sie bis in die heutige Zeit als zweitrangig. Das, was wir heute Fachdidaktik nennen und als genuin zentralen Bestandteil von Lehramtsausbildung verstehen, nämlich, stark verkürzt gesagt, der Einblick in Sprachlernprozesse und das Wissen zu (und Können von) Lehrverfahren, um Sprachenlernen zu ermöglichen, gehörte in vergangenen Jahrhunderten ebenfalls schon immer zum Profil einzelner, guter Sprachenlehrender. Ein systematisches und breiteres Nachdenken über fachdidaktische Aspekte setzte im 19. Jahrhundert dann ein, als aufgrund der Ausweitung des Unterrichts in den modernen Sprachen, der Etablierung der zweiphasigen wissenschaftlichen Lehrerbildung und der Formierung einer engagierten Lehrerschaft eine ausreichend große Erfahrungsbasis und die Möglichkeit sowie das Bedürfnis zum gegenseitigen Austausch gegeben waren.

Hermann Klinghardt, Max Walter und andere engagierte Lehrkräfte der Reformzeit, die durch ihren Unterricht und durch ihre Schriften die Idee eines interaktiven, kulturell informativen und auf sprachliche Fertigkeiten ausgerichteten Fremdsprachenunterrichts gefördert haben, sind nicht zuletzt auch wegen ihrer Einstellung zum Fach und zu den Schülern, wegen ihres Nachdenkens und Weiterlernens sowie ihrer Lehrerpersönlichkeiten eine Erinnerung daran, dass breites Wissen nur eine der Grundlagen für guten Unterricht ist. So wichtig die Überlegungen zum Wissenskanon von Fremdsprachenlehrkräften sind, so wenig dürfen wir vergessen, dass eine positive Haltung zum Beruf, die Liebe zum Fach und zur Sprache, die Freude an der Interaktion mit Kindern und Jugendlichen und die Bereitschaft, sich in der Praxis beruflich weiter zu entwickeln, elementare Bestandteile der Identität von guten Fremdsprachenlehrkräften sind. Auch dies gilt es in

der Ausbildung zu fördern, wenn Fremdsprachenunterricht erfolgreich, für die Unterrichtenden angenehm und in jeder Hinsicht positiv nachhaltig sein soll.

Eingang des revidierten Manuskripts 25.07.2022

Literaturverzeichnis

- Brebner, Mary (1898): *The Method of Teaching Foreign Languages in Germany*. London: Clay and Sons.
- Breymann, Hermann (1895): *Die neusprachliche Reform-Literatur von 1876-1893. Eine bibliographisch-kritische Übersicht*. Leipzig: Deichert.
- Breymann, Hermann (1900): *Die neusprachliche Reform-Literatur von 1894-1899. Eine bibliographisch-kritische Übersicht*. Leipzig: Deichert.
- Breymann, Hermann & Steinmüller, Georg (1905): *Hermann Breymann's Neusprachliche Reform-Literatur*. Drittes Heft. Leipzig: Deichert.
- Caspari, Daniela & Grünewald, Andreas (2022): Auf dem Weg zur Bestimmung fachdidaktischen Wissens angehender Lehrkräfte – Ergebnisse einer Umfrage unter Lehrenden an Universitäten und Fachhochschulen. *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung* 33: 1, 97-121.
- Evans, Richard J. (2017): *The Pursuit of Power. Europe 1815-1914*. London: Penguin.
- Finkenstaedt, Thomas (1983): *Kleine Geschichte der Anglistik in Deutschland*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Fries, Wilhelm (1904): Die Ausbildung des höheren Lehrerstandes. In: Lexis, Wilhelm (Hrsg.): *Die Reform des höheren Schulwesens in Preußen*. Halle/Saale: Buchhandlung des Waisenhauses, 373-392.
- Gerlach, David (2022): Das Wissen der Fremdsprachenlehrpersonen – und Grundsätzliches zu seiner Beforschung. *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung* 33: 1, 29-50.
- Gödecke, Georgja (2022): Fachkommunikation in der fremdsprachlichen Lehrer:innenbildung. *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung* 33: 1, 123-144.
- Haenicke, Gunta (1982): *Zur Geschichte des Faches Englisch in den Prüfungsordnungen für das Höhere Lehramt 1831-1942*. Augsburg: Universität Augsburg.
- Hartmann, K. A. Martin (1897): *Reiseeindrücke und Beobachtungen eines deutschen Neuphilologen in der Schweiz und in Frankreich*. Leipzig: Stoltes Verlagsbuchhandlung.
- Herrig, Ludwig & Viehoff, Heinrich (1848): Wünsche für das Studium der neueren Sprachen. *Archiv für das Studium der neueren Sprachen und Literaturen* 3, 225-234.
- Heuer, Helmut (1979): *Grundwissen der englischen Fachdidaktik. Ein Repetitorium in Frage und Antwort*. Heidelberg: Quelle & Meyer.
- Hüllen, Werner (2005): *Kleine Geschichte des Fremdsprachenlernens*. Berlin: Erich Schmidt.
- Jeismann, Karl-Ernst (1999): Zur Professionalisierung der Gymnasiallehrer im 19. Jahrhundert. In: Apel, Hans-Jürgen (Hrsg.): *Professionalisierung pädagogischer Berufe im historischen Prozess*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 59-79.
- Junker, H.P. (1893): *Lehrversuch im Englischen nach der neuen Methode von Ostern 1890 bis Ostern 1893*. Beilage zum achtzehnten Jahresbericht der Städtischen Realschule zu Bockenheim. Bockenheim, 1-34.
- Kalkhoff, Alexander M. (2010): *Romanische Philologie im 19. und frühen 20. Jahrhundert. Institutionengeschichtliche Perspektiven*. Tübingen: Narr.

- Kalok, Lothar (2007): Schulprogramme. Eine fast vergessene Literaturgattung. In: Hort, Irmgard & Reuter, Peter (Hrsg.): *Aus mageren und aus ertragreichen Jahren*. Gießen: Universitätsbibliothek, 174-199.
- Kelly, Louis G. (1969): *25 Centuries of Language Teaching*. Rowley (Mass.): Newbury House.
- Kemnitz, Heidemarie (2014): Forschung zur Geschichte und Entwicklung des Lehrerberufs. In: Terhart, Ewald; Bennewitz, Hedda & Rothland, Martin (Hrsg.): *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf*. (2. überarbeitete und erweiterte Aufl.). Münster: Waxmann, 52-72.
- Klinghardt, Hermann (1888): *Ein Jahr Erfahrungen mit der neuen Methode. Bericht über den Unterricht mit einer englischen anfängerklasse im schuljahre 1887/88. Zugleich eine Anleitung für jüngere fachgenossen*. Marburg: Elwert.
- Klinghardt, Hermann (1892): *Drei weitere Jahre Erfahrungen mit der imitativen Methode (Obertertia bis Obersecunda)*. Marburg: Elwert.
- Klinghardt, Hermann (1901): Besprechung von: Max Walter. Die Reform des neusprachlichen Unterrichts auf Schule und Universität. Marburg: Elwert 1901. *Die Neueren Sprachen* 9, 29-35.
- Klippel, Friederike (1994): *Englischlernen im 18. und 19. Jahrhundert. Die Geschichte der Lehrbücher und Unterrichtsmethoden*. Münster: Nodus.
- Klippel, Friederike (2010): Sprache, Literatur, Lehrerbildung: die Leistungen von Ludwig Herzig und Hermann Breymann im Prozess der Professionalisierung im 19. Jahrhundert. *Fremdsprachen Lehren und Lernen* 40, 40-52.
- Klippel, Friederike (2013): Die neusprachliche Reformbewegung im Unterrichtsalltag: Frühe Handlungsforschung. In: Klippel, Friederike; Kolb, Elisabeth & Sharp, Felicitas (Hrsg.): *Schulsprachenpolitik und fremdsprachliche Unterrichtspraxis. Historische Schlaglichter zwischen 1800 und 1989*. Münster: Waxmann, 125-138.
- Klippel, Friederike (2014): Sprachmeister, Gouvernanten, Hauslehrer, Lektoren und Philologen. Fremdsprachenlehrende der letzten Jahrhunderte. *Fremdsprachen Lehren und Lernen* 43, 7-19.
- Klippel, Friederike (2018): Die Neueren Sprachen (1894-1900): Schwerpunkte des Reformdiskurses. In: Martinez, Hélène & Meißner, Franz-Joseph (Hrsg.): *Fremdsprachenunterricht in Geschichte und Gegenwart. Festschrift für Marcus Reinfried*. Tübingen: Narr, 175-207.
- Klippel, Friederike (2020): Nationaler und internationaler Austausch – das Entstehen einer breiten Diskursgemeinschaft zum neusprachlichen Unterricht in der Reformzeit. *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung* 31, 63-81.
- Klippel, Friederike & Ruisz, Dorottya (2020): Historisch forschen in der Fremdsprachendidaktik. *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung* 31, 7-21.
- Körting, Gustav (1882): *Gedanken und Bemerkungen über das Studium der neueren Sprachen auf den deutschen Hochschulen*. Heilbronn: Henninger.
- Körting, Gustav (1888): *Encyklopädie und Methodologie der Englischen Philologie*. Heilbronn: Henninger.
- Koschwitz, Eduard (1907): *Anleitung zum Studium der französischen Philologie für Studierende, Lehrer und Lehrerinnen*. (3. vermehrte u. verbesserte Aufl. von Gustav Thureau). Marburg: Elwert.
- Legutke, Miachel; Saunders, Constanze & Schart, Michael (2022): Zwischen den Disziplinen: Anmerkungen zur Fachspezifik des Professionswissens von Fremdsprachenlehrkräften. *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung* 33: 1, 3-27.
- Mandel, Hans Heinrich (1989): *Geschichte der Gymnasiallehrerbildung in Preußen – Deutschland 1787-1987*. Berlin: Colloquium.
- Münch, Wilhelm (1906): *Das akademische Privatstudium der Neuphilologen*. Halle: Buchhandlung des Waisenhauses.

- Neff, Karl (1908): *Das pädagogische Seminar. Einführung der Kandidaten der Philologie in die pädagogische Praxis*. München: Beck.
- Neuweg, Georg Hans (2022): *Lehrerbildung. Zwölf Denkfiguren im Spannungsfeld von Wissen und Können*. Münster: Waxmann.
- Ostermeier, Christiane (2021): *Die Sprachenfolge an den höheren Schulen in Preußen (1859-1931)*. Stuttgart: ibidem.
- Paulsen, Friedrich (1902): *Die deutschen Universitäten und das Universitätsstudium*. Berlin: Asher.
- Sandfuchs, Uwe (2004): Geschichte der Lehrerbildung in Deutschland. In: Blömeke, Sigrid; Reinhold, Peter; Tulodziecki, Gerhard & Wildt, Johannes (Hrsg.): *Handbuch Lehrerbildung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 14-37.
- Schädlich, Birgit (2022): Fachdidaktisches Wissen in Praxisphasen des Lehramtsstudiums: Wissen für die Praxis als Wissen in der Praxis verstehen. *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung* 33: 1, 51-72.
- Schleich, Marlis (2015): *Geschichte des internationalen Schülerbriefwechsels. Entstehung und Entwicklung im historischen Kontext von den Anfängen bis zum Ersten Weltkrieg*. Münster: Waxmann.
- Schröder, Otto (1906): *Die Ordnung des Studiums für das Höhere Lehramt in Deutschland und die gesetzlichen Bestimmungen in den einzelnen deutschen Bundesstaaten*. Leipzig: Beyer.
- Schröer, Arnold M. M. (1887): *Wissenschaft und Schule in ihrem Verhältnisse zur praktischen Spracherlernung*. Leipzig: Weigel.
- Shulman, Lee S. (1986): Those Who Understand: Knowledge Growth in Teaching. *Educational Researcher* 15: 2, 4-14.
- Storm, Johan (1892): *Englische Philologie. Anleitung zum wissenschaftlichen Studium der Englischen Sprache. Teil I. Die lebende Sprache*. (2. vollständig umgearbeitete und sehr vermehrte Aufl.). Leipzig: Reisland.
- Thomas, A. (1875): Ueber die Vorbildung der Lehrer der neueren Sprachen. *Pädagogische Zeitfragen* 1. Serie, 2. Heft. Leipzig: Brandstetter, 43-58.
- Viëtor, Wilhelm (1888): *Einführung in das Studium der englischen Philologie mit Rücksicht auf die Anforderungen der Praxis*. (2. Aufl. 1897, 3. umgearbeitete Aufl. 1903). Marburg: Elwert.
- Viëtor, Wilhelm (1910): *Einführung in das Studium der englischen Philologie als Fach des höheren Lehramts*. (4. umgearbeitete Aufl.). Marburg: Elwert.
- Viëtor, Wilhelm (1912): Nachwort. In: Walter, Max. *Die Reform des neusprachlichen Unterrichts auf Schule und Universität*. (2. Aufl.). Marburg: Elwert, 25-26.
- von Walter, Anton (1977): *Bibliographie der Programmschriften zum Englischunterricht. Alphabetisches und systematisches Verzeichnis der bis 1900 erschienenen Programmschriften und wissenschaftlichen Beilagen zu Schulprogrammen und Jahresberichten*. Augsburg: Universität Augsburg.
- von Walter, Anton (1982): *Zur Geschichte des Englischunterrichts an höheren Schulen. Die Entwicklung bis 1900 vornehmlich in Preußen*. Augsburg: Universität Augsburg.
- Vorstand des Allgemeinen Deutschen Neuphilologenverbandes (Hrsg.) (1911): *Bericht über die Verhandlungen der XIV. Tagung des Allgemeinen Deutschen Neuphilologenverbandes in Zürich*. Hannover und Berlin: Carl Meyer.
- Waetzoldt, Stephan (1892): *Die Aufgabe des neusprachlichen Unterrichts und die Vorbildung der Lehrer*. Berlin: Gaertner.
- Walter, Max (1912): *Die Reform des neusprachlichen Unterrichts auf Schule und Universität*. (2. Aufl.). Marburg: Elwert.

- Wendt, Otto (1893): *Encyklopädie des englischen Unterrichts. Methodik und Hilfsmittel für Studierende und Lehrer der englischen Sprache mit Rücksicht auf die Anforderungen der Praxis*. Hannover: Meyer.
- Wendt, Otto (1903): *Studium und Methodik der französischen und englischen Sprache. Ein praktisches Hilfsmittel für Lehrer und Studierende. Unter Berücksichtigung der Lehrpläne und Lehraufgaben vom 1. Juli 1901*. Leipzig: Dürr.
- Wheeler, Garon (2013): *Language Teaching Through the Ages*. London and New York: Routledge.
- Zange, Friedrich (1890): *Gymnasialseminare und die pädagogische Ausbildung der Kandidaten des höheren Schulamts*. Halle: Buchhandlung des Waisenhauses.
- Zydatiŕ, Wolfgang (1998): Curriculare Konturen einer berufs- und wissenschaftsbezogenen Fremdsprachenlehrerausbildung. In: Zydatiŕ, Wolfgang (Hrsg.): *Fremdsprachenlehrerausbildung – Reform oder Konkurs*. Berlin und München: Langenscheidt, 271-353.