

DGFF-Kongress 2015, Ludwigsburg

Sektion 3: Geschichte des Fremdsprachenlehrens

Programm

Donnerstag, 1.10.2015

11:30 - 12:30	Marina Andrazashvili / Ekaterine Schaverdashvili	Deutschunterricht in Georgien – eine Retrospektive oder ein Blick nach vorne?
14:00 - 15:00	Stefan Michael Newerkla	„Laut dieser Nota sollen die französische, wällische, spanische, und englische, die böhmische, pohlnische und ungarische Sprachen nach einer nützlichen und weniger umschweifenden Lehrart gebrauchet werden können“ – Institutionalisiertes Fremdsprachenlehren und – lernen im Wien der zweiten Hälfte des 18. Jahrhunderts
15:00 - 16:00	Camilla Badstübner-Kizik	„Wie spreche ich mit meinen Arbeitern?“

Freitag, 2.10.2015

9:00 - 10:00	Tim Giesler	„Eton oder Sorbonne – Hauptsache England“ Norddeutsche Englischlehrerbiographien in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts.
10:00 - 11:00	Marlis Schleich	Die Anfänge des internationalen Schüleraustausches
11:30-12:30	Leo Will	Authentizität im Fremdsprachenunterricht

Samstag, 3..10.2015

9:00 – 10:00	Christiane Ostermeier	Gustav Haack und die spanische Bewegung in den zwanziger Jahren
10:00 – 11:00:	Annette Haseneder	Earliest EFL in German Schools

Abstracts

Andrazashvili, Marina/Schaverdashvili, Ekaterine: Deutschunterricht in Georgien – eine Retrospektive oder ein Blick nach vorne?

Im vorliegenden Beitrag wird zum ersten Mal in der georgischen Fremdsprachendidaktik der Versuch unternommen, ein umfassendes Bild des Deutschunterrichts in Georgien im Kontext der Fremdsprachenpolitik des Landes anzubieten, sowie potenzielle Möglichkeiten hinsichtlich seiner zukünftigen Entwicklung zu skizzieren. Als historischer Hintergrund wird auf die Faktoren eingegangen, die die Fremdsprachenpolitik Georgiens im Laufe von Jahrhunderten bestimmten. Unter Berücksichtigung der historischen Besonderheiten unterschiedlicher Epochen scheinen folgende Punkte von besonderer Bedeutung: die geographische Lage des Landes an der Grenze zwischen Orient und Okzident; das Christentum als Staatsreligion; die multinationale und multikulturelle Bevölkerung, die gleichermaßen die multilinguale Atmosphäre des Landes prägte.

Chronologisch betrachtet, werden im Beitrag drei Hauptperioden unterschieden, wobei jede von ihnen in mehrere Abschnitte unterteilt werden kann:

- Der Zeitraum vom 4. Jh. bis zum späten Mittelalter ist durch die Einführung des Christentums und die Verwandlung der Kirchen bzw. der Klöster in Bildungszentren gekennzeichnet. Dort wurde zunächst berechtigterweise dem Griechischen als einem Übertragungsmittel der altchristlichen Schriften ins Georgische der Vorzug gegeben. Ab dem 10. Jh. werden ebenso orientalische Sprachen wie Persisch, Syrisch und Arabisch eingeführt, aber schon zwecks der Kommunikation mit den Nachbarländern aufgrund der neuangelegten politisch-wirtschaftlichen Beziehungen. Ab dem 17. Jh. erweitert sich der Kreis dank den westlichen Missionaren durch Französisch, Italienisch sowie Latein, ab dem 19. Jh. kommen ebenso Armenisch, Aserbaidshanisch, Türkisch und Russisch dazu. Deutsch als Kultursprache wird zum ersten Mal 1805 angeboten, nämlich an einer Eliteschule in Tiflis.
- Unter dem Zaristischen Regime im 19. Jh. erlangt das Russische in den Schulen Georgiens quasi den Status einer zweiten Muttersprache und drängt die westeuropäischen Sprachen in den Hintergrund.
- Ab 1917 fängt die frühsowjetische Zeit an, vertreten durch die Grammatik-Übersetzungsmethode. Daraufhin folgen die drei Bildungsreformen jeweils mit dem Ziel, die bewusst-vergleichende Methode, die bewusst-praktische Methode oder die kommunikationsorientierte Methode durchzusetzen.

Nach dem Zerfall der Sowjetunion entsteht zuerst ein Vakuum im Bildungssystem Georgiens, das aber schnell durch ein Chaos ersetzt wird, wobei jede private Bildungseinrichtung das eigene extraordinäre Fremdsprachencurriculum meist in Kooperation mit dem Ausland anzubieten versucht, das Bildungsministerium aber das

Erstellen der normierten unifizierten Fremdsprachencurricula für Schulen sowie Gymnasien anstrebt.

Badstübner-Kizik, Camilla: „Wie spreche ich mit meinen Arbeitern?“

Der Beitrag thematisiert einen bisher wenig beachteten historischen und sprachenpolitischen Aspekt des Faches Deutsch als Fremdsprache: die in vielen historischen Lehrmaterialien kodifizierte hierarchische Kommunikation zwischen deutschsprachiger „Herrschaft“ und anderssprachigen „Untergebenen“. Der Beitrag fokussiert dabei auf die erste Hälfte des 20. Jahrhunderts, Ausgangspunkt ist ein zunächst für den deutsch-polnischen Kontext angefertigtes Gesprächsbuch von Johann Malcher („Wie spreche ich mit meinen polnischen Landarbeitern“, 1903), das mehrere Neuauflagen und Bearbeitungen erfuhr und die Grundlage für weitere Sprachversionen bildete (u.a. Französisch und Italienisch). Wichtige Zäsuren bilden Ausgaben aus den Jahren 1920 und 1939 (1944). In ihrer Anlage entsprechen diese Lehrmaterialien dem Typus des (teilweise) reziprok angelegten Gesprächsbuchs mit Lernergrammatik und Aussprachehilfe. Linguistisches und thematisches Profil scheinen die Nutzungsrichtung einerseits festzuschreiben (hierarchisierende Gesprächsanlässe, auffällige grammatikalische, lexikalische und thematische Leerstellen), andererseits bergen die Gesprächsbücher viele Inkonsequenzen, darunter nicht zuletzt den implizierten Anspruch, sich an abhängige Personen eben in deren eigener Sprache zu wenden. Insgesamt geben die Lehrmaterialien einen Eindruck von Gesprächsverläufen, wie sie für die Kommunikation zwischen sprachmächtiger „Herrschaft“ und fremdsprachigen abhängigen „Untergebenen“ (Landarbeiter, Saisonarbeiter, Fremdarbeiter, Zwangsarbeiter) als „typisch“ und „erwünscht“ galten.

In Auszügen und dem vor historischem Hintergrund der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts (zwei Weltkriege, Zwangsumsiedlungen, territoriale Besetzungen, Zwangsarbeit) werden Lehrmaterialien dieser Art in Hinsicht auf impliziertes didaktisches Setting, grammatikalischen, lexikalischen, thematischen und politischen Gehalt sowie die indirekt erschließbaren Lehr- und Lernverfahren analysiert und verglichen. Dabei darf postkoloniale Kritik nicht fehlen – nicht zuletzt auch deshalb, weil die Spätfolgen solcher Lehrmaterialien bis in die Gegenwart hinein spürbar sind. Aus Sicht der Referentin stellen sie ein noch kaum reflektiertes negatives Erbe des Deutschen als Fremdsprache und eine anhaltende doppelte Belastung für das Fach dar: einerseits für die Einstellung, die Deutsch als fremder Sprache in vielen Ländern unerschwerlich entgegen gebracht wird, andererseits aber auch für die Einstellung, die deutschsprachige Personen ganz unreflektiert gegenüber anderen Sprachen (ggf. ihren Sprechern) zeigen (Hierarchisierung von Fremdsprachen). Angesichts von Motivations- und z.T. auch Legitimationsproblemen muss sich Deutsch als Fremdsprache diesem belastenden Erbe stellen, mit besonderer Aufmerksamkeit und Sensibilität und bis hin zu Fragen der Auswahl und Progression in den Bereichen Grammatik, Lexik, Thematik und Methodik.

Giesler, Tim: „Eton oder Sorbonne – Hauptsache England“ Norddeutsche Englischlehrerbiographien in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts

In der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts vollzog sich eine „Philologisierung“ (Hüllen 2005: 99) der Englischlehrer. Diese generelle Tendenz ist auch an den Real- und Bürgerschulen der norddeutschen Handelsstädte nachzuvollziehen, wo nach ersten Versuchen mit „nationalen Lehrkräften“ etwa an der Handelsschule Bremen später vornehmlich universitär ausgebildete Neuphilologen eingestellt wurden.

Interessant ist dort allerdings vor allem die (Zwischen-)Generation der Englischlehrer nach Einführung von Englisch als erster Fremdsprache an der Bremer Bürgerschule (1855). Diese waren i.d.R. an Seminaren didaktisch ausgebildet worden, bevor sie ihre Englisch- und Französischkenntnisse durch ausgedehnte Auslandsaufenthalte als Sprachlehrer (z.B. am Eton College), Hauslehrer oder Gasthörer (z.B. an der Sorbonne) erwarben. Der letzte Ausbildungsschritt bestand häufig in einer neuphilologischen Dissertation, die dann eine weitere Karriere an höheren Schulen ermöglichte.

Die skizzierten Lebensläufe der Bremer Englischlehrer – wie etwa der des Lehrbuch-Bestsellerautoren Heinrich Plate – sind in den monatlich herausgegeben „Mittheilungen aus der Bürgerschule“ dokumentiert, jeweils anlässlich von Versetzungen oder in Form von Nachrufen. Darüber hinaus lässt sich ein Zusammenhang zwischen der Form der Ausbildung und dem Unterrichtskonzept (vgl. Hüllen 2005: 98) zeigen: Die an Seminaren ausgebildeten Lehrer bevorzugten ein auf „Sprechfertigkeiten“ ausgerichtetes Lehrkonzept, welches den Ideen der deutlich späteren Neusprachlichen Reformbewegung glich, während ihre universitär ausgebildeten Nachfolger Grammatik und Übersetzung stärker betonten (vgl. Giesler 2013). Trotz der starken regionalen Eingrenzung der Quellen ist von einer außerbremischen Wirkung und Relevanz auszugehen: Keiner der Lehrer war durchgängig in Bremen, neben den genannten Auslandsaufenthalten hatten alle an mehreren Stationen im Deutschen Bund bzw. Reich gewirkt und/oder waren dort ausgebildet worden, z.B. an Ludwig Herrigs Berliner Seminar oder an unterschiedlichen Universitäten (z.B. Göttingen, Rostock, Bonn).

Der Beitrag zeigt exemplarisch Lehrerbiographien aus den beiden genannten Lehrergenerationen und setzt diese in Bezug zu den jeweiligen Unterrichtskonzeptionen. Darüber hinaus soll die Frage diskutiert werden, inwieweit sich schon zum Ende des 19. Jahrhunderts mit dem Dreischritt akademische Ausbildung an der Universität, didaktische Ausbildung am Seminar und Auslandsaufenthalten die „Zutaten“ eines Sprachlehreridealtypus herauskristallisierten, welche bis heute prägend wirken.

- Giesler, Tim (2013): Die bremische Bürgerschule: Kommunikativer Englischunterricht für Kaufleute. In: Klippel, Friederike; Kolb, Elisabeth & Sharp, Felicitas (Hrsg.): *Schulsprachenpolitik und fremdsprachliche Unterrichtspraxis. Historische Schlaglichter zwischen 1800 und 1989*. Münster: Waxmann, 113-123.
- Hüllen, Werner (2005): *Kleine Geschichte des Fremdsprachenlernens*. Berlin: Erich Schmidt Verlag.

Haseneder, Annette: Earliest EFL in German Schools (Englisch)

According to earlier research (Aehle, 1938:53), the first documented teaching of English as a foreign language in German schools happened at a Gymnasium in Korbach in 1668.

This paper wants to challenge this date, considering the fact that more recent writing on 16th century women's religious orders (Lux-Sterritt, 2005 et al.) and private research suggests that it might be more than just an educated guess to do so.

The religious educational foundations of Mary Ward (1585 - 1645), English Yorkshirewoman during Tudor times, might be of particular interest here. The young Catholic woman left her home country owing to heavy-handed religious persecution. From 1609 onwards, she travelled to areas in what today is France, Belgium, Germany (Rhine valley, Bavaria), Austria and Italy. Together with a group of other young English women she opened schools for girls, thus revolutionising education in general, and language learning in particular.

One of the main aims of her innovative foundations in connection with girls' schools was to enable young women to return to England once the religious turmoil might have been ended, in order to re-establish the Catholic faith there. It is therefore probable that the English language was used in these schools both as means of communication amongst themselves, as well as part of a teaching concept, even if it was not prevalent.

This could mean that one can move forward the date of earliest teaching of English as a foreign language in German regions by three or four decades, as well as gain insight into the practice and content of the teaching of modern foreign languages at the time.

References:

- Aehle, Wilhelm (1938): *Die Anfänge des Unterrichts in der englischen Sprache, besonders auf den Ritterakademien*. Hamburg: Riegel.
- Klippel, Friederike (1994): *Englischlernen im 18. und 19. Jahrhundert*. Münster: Nodus.
- Lux-Sterritt, Laurence (2005): *Redefining Female Religious Life: French Ursulines and English Ladies in Seventeenth-Century Catholicism*. Aldershot: Ashgate Publishing Limited.

Newerkla, Stefan Michael: „Laut dieser Nota sollen die französische, wällische, spanische, und englische, die böhmische, pohnische und ungarische Sprache nach einer nützlichen und weniger umschweifenden Lehrart gebraucht werden können“ – Institutionalisiertes Fremdsprachenlehren und -lernen im Wien der zweiten Hälfte des 18. Jahrhunderts

Vor nun schon mehr als 240 Jahren, am 7. Oktober 1775, wurde der Unterricht der tschechischen Sprache und Literatur und damit der ersten lebenden Sprache nach Deutsch an der Universität Wien (und damit überhaupt an einer Universität weltweit) eingeführt. Als erster Tschechischlehrer wurde an die Universität Wien Josef Valentin Zlobický (1743–1810) aus Velehrad in Mähren berufen. Nach den Intentionen der Studienhofkommission an der Philosophischen Fakultät regten damals der Rechtsanwalt und Professor für Geschichte an der Universität Wien Matthias (Ignaz Mathes) Hess sowie der Piarist und Pädagoge Gratian Marx im Rahmen einer neuen philosophischen Studienordnung an, ein Begleitstudium mit lebenden Fremdsprachen zu installieren. Auf der Grundlage des Tschechischen erstellte Zlobický daraufhin einen Plan für ein Studium der slawischen Sprachen, der im Übrigen auch für den Unterricht anderer lebender Sprachen, so etwa bei der Einführung der romanischen Sprachen an der Universität Wien, als verbindliche Richtschnur galt.

Seine Methode der Sprachvermittlung war für die damalige Zeit revolutionär. Die Zuhörer sollten parallel zu den Sprachkursen Vorlesungen aus Landeskunde, der Geschichte des Landes sowie der Sprach- und Literaturgeschichte absolvieren, und zwar im Vergleich zu weiteren Sprachen. Die Grammatik war auf ein Kompendium der allernotwendigsten Regeln zu reduzieren, vielmehr sollten sich die Studenten die Sprache spontan aufgrund von aktuellen Beispielen und im Kontext zu den Realien aneignen können, um so neben der Sprache besonders „das Genie, das Eigene unserer Nation“ kennen zu lernen. Zlobickýs Konzeption erinnert in kongenialer Entsprechung an die originelle und schlüssige Betrachtungsweise eines fruchtbringenden Fremdsprachenunterrichts durch Johann Gottfried Herder, die sich dieser schon 1769 in sein Reisetagebuch notiert hatte. Während aber das Manuskript von Herders Journal erst 1810 in Auszügen veröffentlicht wurde und unmittelbar nie Wirkung entfalten konnte, gelang es Zlobický die Obrigkeit bereits um ein Viertel Jahrhundert früher für seine Methode zu interessieren.

Zlobickýs Methode unterschied sich fundamental von der an anderen Eliteschulen der Habsburgermonarchie bis dahin praktizierten Methode des Frontalunterrichts von Großgruppen unter Einsatz von Drillübungen und drakonischen Strafen (z. B. an der k. k. Theresianischen Militärakademie) bzw. der verbreiteten Grammatik-Übersetzungsmethode (etwa am k. k. Theresianum) und führte unter anderem zur Erstellung von einem neuen Typ von Handbüchern mit Mehrsprachigkeitsbezug bzw. von Lehr- und Übungsbüchern, deren besonderes Kennzeichen ihr unmittelbarer Praxisbezug war. Selbst die sprachreinigenden bzw. sprachbewahrenden Tendenzen der tschechischen nationalen Erneuerungsbewegung obsiegten darin nicht gegen das Bemühen um Praxisnähe und Nützlichkeit. Deren Autoren lösten diesen Zwiespalt

einfach auf sehr moderne Art und Weise, indem sie zwar auch die althergebrachten bzw. neu gebildeten Ausdrücke der Puristen anführten, die damals tatsächlich in Gebrauch stehenden Wörter jedoch mit einer entsprechenden Markierung nachstellten. Damit nahmen sie die spätere stilistische und funktionale Differenzierung zwischen Literatursprache und tatsächlichem Sprachusus vorweg.

Ostermeier, Christiane: Gustav Haack und die spanische Bewegung in den zwanziger Jahren

Die spanische Sprache als Schulfremdsprache gewann nach dem 1. Weltkrieg und insbesondere in den zwanziger Jahren des 20. Jahrhunderts zunehmend an Bedeutung. Dies war sowohl an den steigenden Zahlen an Spanischlehrenden und

-lernenden an den höheren Schulen in Deutschland als auch an der breiten Unterstützung der Neuphilologen, aber auch von Seiten der Politik und Wirtschaft zu erkennen. Man konnte in jenen Jahren von einer wahren „spanischen Bewegung“ sprechen, deren Ziel es war, das Spanische als gleichwertige Fremdsprache zum Englischen und Französischen in die Schulcurricula zu integrieren.

Einen maßgeblichen Anteil an den Erfolgen der spanischen Bewegung in den zwanziger Jahren nahm der Hamburger Lehrer und Hispanist Gustav Haack, der sich unermüdlich für Belange des Spanischen auf schulpolitischer und kultureller Ebene einsetzte. Der Vortrag widmet sich diesem herausragenden Fremdsprachenlehrer und beleuchtet seine Biographie sowie seinen Einsatz für die spanische Bewegung in den zwanziger Jahren. Daneben wird die Entwicklung des Spanischunterrichts in Deutschland bis zum Beginn des Nationalsozialismus nachgezeichnet, wobei die Zeit ab dem 1. Weltkrieg besondere Berücksichtigung verdienen wird.

Schleich, Marlis: Die Anfänge des internationalen Schüleraustausches

“The best way of learning a language, of course, is to live among the people who speak it, [...]” (William T. Stead 1897: 77)

Die Organisation von internationalen Schüleraustauschprojekten ist heute selbstverständlicher Bestandteil der Arbeit von Fremdsprachenlehrerinnen und -lehrern. Der Vortrag möchte die historischen Wurzeln dieser heutigen Gegebenheit untersuchen und einige Antworten auf die Frage geben, wann Schüleraustauschfahrten in der Vergangenheit zuerst stattgefunden haben.

Eine frühe Form des internationalen Schüleraustausches waren die gegenseitigen Besuche, die sich aus dem internationalen Schülerbriefwechsel ergaben. Dieser war im

Jahr 1897 gegründet worden und machte in großen Stil den Austausch von Briefen zwischen französischen, britischen und deutschen und amerikanischen Schülerinnen und Schülern möglich. Allerdings schreibt Block, Lehrer für moderne Fremdsprachen, noch im Jahr 1899:

Möchte die internationale Schülerkorrespondenz ein wirksames Mittel zu einer immer grösseren gegenseitigen Annäherung der Völker werden, dann würde es in nicht zu fernere Zeit vielleicht möglich sein, einen Gedanken auszuführen, der sich gewissermaßen als eine Folgerung aus dem brieflichen Verkehr ergibt; ich meine den *Kinderaustausch*. [...]

Vielleicht werden auch bei uns Mittel und Wege gefunden, diese Utopie zur Wirklichkeit zu machen. (Block 1899: 625-626)

Die hier noch als utopisch bezeichnete Idee eines ‚Kinderaustausches‘ wurde alsbald von verschiedenen Akteuren tatsächlich umgesetzt, wobei nicht zuletzt die immer besseren Verkehrsverbindungen eine wesentliche Voraussetzung bildeten.

Der Vortrag wird daher zunächst auf die wesentlichen Aspekte des historischen Kontextes eingehen, die den internationalen Schüleraustausch überhaupt erst möglich bzw. wahrscheinlich machten. Im Anschluss werden einige frühe Initiativen der Organisation von internationalen Schülerbegegnungen dargestellt. Die Organisatoren waren in der Regel Fremdsprachenlehrer, die hier Pionierarbeit leisteten.

Quellen:

- Block, J. (1899). „Die internationale Schülerkorrespondenz.“ *Die neueren Sprachen* 6, 617–626.
- [Stead, William T.] (1897). „How to learn a language by letter-writing. A French teacher's brilliant idea.“ *Review of Reviews* 15 (Jan.), 77–78.

Will, Leo: Authentizität im Fremdsprachenunterricht

Spätestens seit den 1970er Jahren ist „Authentizität“ ein Trendwort im wissenschaftlichen Diskurs der Englischdidaktik. Zwar werden authentische Texte seit hunderten von Jahren zum Erlernen fremder Sprachen verwendet. Der Terminus „authentisch“ bzw. „Authentizität“ jedoch fand erst mit dem Aufkeimen des kommunikativen Fremdsprachenunterrichts Eingang in die Englischdidaktik. Wahrscheinlich sind demnach erste Verwendungen des Begriffs in den 1950er Jahren. In den 60er Jahren wurden authentische Texte zu einem unentbehrlichen Instrument des Englischunterrichts, womit ein zunehmend inflationärer Gebrauch des entsprechenden Terminus einherging. Dabei blieben Artikulationen des Begriffs weitestgehend auf den Kontext der Texte und Materialien beschränkt. Gemeint waren – und sind bis heute – in der Regel solche Texte, die von Muttersprachlern ohne fremdsprachendidaktische Intention erstellt wurden, also etwa Romane, Zeitungsartikel oder Briefe aus den englischsprachigen Gesellschaften. Neben einer besonders idiomatischen Sprache erhoffte man sich von deren Verwendung im Englischunterricht auch einen kulturellen Mehrwert.

Henry G. Widdowson plädierte 1976 erstmals gegen eine Bezeichnung genuiner fremdsprachlicher Texte als „authentisch“ und behauptete, es komme – vielmehr als auf die Textherkunft – auf die Interaktion zwischen Lerner und Material an. Authentizität werde erst erreicht, wenn Lerner bestimmte Texte „authentifizieren“ können. Entsprechende Prozesse würden etwa durch sprachliche Überforderung oder kulturelle Fremdheit behindert. Diese vorsichtige Abkopplung des Begriffs der Authentizität von den Lernmaterialien brachte in der Fremdsprachendidaktik neue Theoreme hervor, die sich nicht selten am umgangssprachlichen Gebrauch des Terminus orientierten und dessen überaus positive Konnotation nicht hinterfragten. Die Frage, welche didaktischen Situationen oder Artefakte als authentisch zu bezeichnen sind, ist bis heute nicht endgültig geklärt. Die entsprechenden Konzepte erstrecken sich vom Text als Produkt (authentische Texte) über die Textrezeption (nach Widdowson) bis hin zu Schüler- und Lehrerverhalten oder auch Aufgabenformaten (task authenticity).

Mit dem Instrument der historischen Diskursanalyse lässt sich zurückverfolgen, wie das heutige Modewort seinen prominenten Status erhielt. Vermeintliche Interferenzen des fremdsprachendidaktischen Gebrauchs von „authentisch/Authentizität“ mit seinem Gebrauch in anderen Diskursen (Umgangssprache, Philosophie, etc.) sind dabei nicht außer Acht zu lassen. Interessant ist beispielsweise, dass der Terminus in seinen Denotationen enorm variiert, während seine starke positive Konnotation konstant zu bleiben scheint.