

Michael Frings

**Mehrsprachigkeit
und
Romanische Sprachwissenschaft
an Gymnasien?**

Eine Studie zum modernen
Französisch-, Italienisch- und Spanischunterricht.

Romanische Sprachen und ihre Didaktik (RomSD)

Herausgegeben von Michael Frings und Andre Klump

ISSN 1862-2909

- 1 *Michael Frings und Andre Klump (edd.)*
Romanische Sprachen in Europa. Eine Tradition mit Zukunft?
ISBN 3-89821-618-7
- 2 *Michael Frings*
Mehrsprachigkeit und Romanische Sprachwissenschaft an Gymnasien?
Eine Studie zum modernen Französisch-, Italienisch- und Spanischunterricht
ISBN 3-89821-652-7
- 3 *Jochen Willwer*
Die europäische Charta der Regional- und Minderheitensprachen in der Sprachpolitik
Frankreichs und der Schweiz
ISBN 3-89821-667-5
- 4 *Michael Frings (ed.)*
Sprachwissenschaftliche Projekte für den Französisch- und Spanischunterricht
ISBN 3-89821-651-9

In Vorbereitung:

Johannes Kramer

Lateinisch-Romanische Wortgeschichten

Herausgegeben von Michael Frings als Festgabe zum 60. Geburtstag von Johannes Kramer

ISBN 3-89821-660-8

Daniel Reimann

Französisch plus x

Einführung in eine Mehrsprachigkeitsdidaktik

Andre Klump

„Trajectoires du changement linguistique“ – Zum Phänomen der Grammatikalisierung im
Französischen

Andre Klump und Bettina Bosold-DasGupta (edd.)

Romanistik und Lehrerbildung

Akten der gleichnamigen Tagung zur Ausrichtung und Gewichtung von Didaktik und
Fachwissenschaften in den Lehramtsstudiengängen Französisch, Italienisch und Spanisch

Michael Frings

**MEHRSPRACHIGKEIT
UND
ROMANISCHE SPRACHWISSENSCHAFT
AN GYMNASIEN?**

Eine Studie zum modernen
Französisch-, Italienisch- und Spanischunterricht

ibidem-Verlag
Stuttgart

Bibliografische Information Der Deutschen Bibliothek

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

Zugl.: Trier, Univ., Diss., 2006

∞

ISBN-13: 978-3-8382-5652-8

© *ibidem*-Verlag

Stuttgart 2006

Alle Rechte vorbehalten

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

Inhaltsverzeichnis

1. Einleitung	9
2. Geschichte des Unterrichts romanischer Sprachen	19
2.1 Der Unterricht romanischer Sprachen von den Anfängen bis 1945 .	19
2.2 Die Schulsprachenpolitik von 1945 bis 1989: BRD und DDR	27
2.2.1 Die Sprachenpolitik in der BRD	28
2.2.2 Die Sprachenpolitik in der DDR	37
2.3 Die Schulsprachenpolitik seit der Wiedervereinigung	47
3. Romanische Sprachen in der Schullandschaft	53
3.1 40 Jahre Fremdsprachenunterricht in Rheinland-Pfalz:	
Schulartenspezifische Untersuchung (1965-2005) ...	55
3.1.1 Kindergärten	56
3.1.2 Grundschulen	56
3.1.3 Hauptschulen	59
3.1.4 Realschulen	60
3.1.5 Regionalschulen	61
3.1.6 Gymnasien	63
3.1.7 Integrierte Gesamtschulen	66
3.1.8 Freie Waldorfschulen	68
3.1.9 Duale Oberschulen	70
3.1.10 Sonderschulen / Förderschulen	70
3.2 Zusammenfassung und Ausblick	71
3.2.1 Fazit: Französisch	71
3.2.2 Fazit: Italienisch	72
3.2.3 Fazit: Spanisch	75
3.2.4 Perspektiven für die romanischen Sprachen	77

4. Lehramtstudierende, Referendarinnen und Referendare und Lehrerinnen und Lehrer	79
4.1 Daten und Statistiken	79
4.1.1 Studierende für das Lehramt an Gymnasien	79
4.1.2 Referendarinnen und Referendare an Studienseminaren	83
4.1.3 Lehrerinnen und Lehrer an Gymnasien	87
4.2 Empirische Studien zur Mehrsprachigkeit und zur Romanischen Sprachwissenschaft	90
4.2.1 Empirische Studie: Studierende	90
4.2.2 Empirische Studie: Lehrende	98
4.3 Vom Ersten Staatsexamen zu Bachelor und Master	115
5. Lehrpläne	123
5.1 Lehrplanschau	124
5.1.1 Französisch	124
5.1.2 Italienisch	125
5.1.3 Spanisch	125
5.2 Lehrplananalyse: Mehrsprachigkeit und Sprachwissenschaft	126
5.2.1 Lehrpläne für den Französischunterricht	126
5.2.1.1 Lehrplan: Erste Fremdsprache	126
5.2.1.2 Lehrplan: Zweite Fremdsprache	129
5.2.1.3 Handreichung: Erste und zweite Fremdsprache	133
5.2.1.4 Lehrplan: Grund- und Leistungskurs	133
5.2.1.5 Handreichung: Grund- und Leistungskurs	136
5.2.1.6 Zweisprachiger Sachfachunterricht	139
5.2.1.6.1 Zweisprachiger Erdkundeunterricht	141
5.2.1.6.2 Zweisprachiger Geschichtsunterricht	141
5.2.2 Lehrpläne für den Italienischunterricht	142
5.2.2.1 Lehrplanentwurf: Sekundarstufe I und MSS	142
5.2.2.2 Lehrplanentwurf: Neu einsetzend in der MSS	144
5.2.3 Lehrpläne für den Spanischunterricht	145
5.2.3.1 Lehrplanentwurf: Sekundarstufe I und MSS	145
5.2.3.2 Lehrplanentwurf: Neu einsetzend in der MSS	148
5.2.3.3 Handreichung: Sekundarstufe I	149
5.2.3.4 Handreichung: MSS (fortgeführte Fremdsprache)	149

6.	Lehrwerke	153
6.1	Literaturschau	155
6.2	Lehrwerkanalyse: Mehrsprachigkeit und Sprachwissenschaft	160
6.2.1	Lehrwerke für den Französischunterricht	163
6.2.1.1	À plus!	163
6.2.1.2	Étapes	170
6.2.1.3	Passages	186
6.2.1.4	Études Françaises – Découvertes	193
6.2.1.5	Zusammenfassung	212
6.2.2	Lehrwerke für den Italienischunterricht	215
6.2.2.1	Capito	215
6.2.2.2	In Piazza	220
6.2.2.3	Buongiorno!	226
6.2.2.4	Allora, andiamo	226
6.2.2.5	Zusammenfassung	229
6.2.3	Lehrwerke für den Spanischunterricht	230
6.2.3.1	Encuentros	230
6.2.3.2	Puente Nuevo	241
6.2.3.3	Estudiando español: Línea Uno / Línea Dos	249
6.2.3.4	Rápido	257
6.2.3.5	Tramontana	263
6.2.3.6	Zusammenfassung	277
7.	Konsequenzen und Perspektiven	281
8.	Literaturverzeichnis	293

1. Einleitung

Mehrsprachigkeit und Anwendungsmöglichkeiten romanischer Sprachwissenschaft im gymnasialen Unterricht stehen im Zentrum der vorliegenden Untersuchung. Mehrsprachigkeit, „sicherlich das beherrschende Thema der Didaktik der modernen Fremdsprachen in Europa zu Beginn des neuen Jahrtausends“ (Müller-Lancé 2001, 100), beschäftigt jedoch nicht nur die universitäre Forschung und Lehre, sondern wurde auch von der Schulpraxis nicht zuletzt auf Grund der fortschreitenden Globalisierung und der Schulsprachenpolitik der Europäischen Union als ein Schwerpunkt für die Konzeption des modernen Fremdsprachenunterrichts anerkannt. Auf verschiedenen Ebenen werden von verschiedenen Akteuren immer wieder die Fragen aufgeworfen, wie viele Sprachen deutsche Schüler brauchen, wann der Unterricht in den jeweiligen Fremdsprachen beginnen soll, wie die Sprachenfolge sein soll, mit welchem Stundenvolumen der Fremdsprachenunterricht ausgestattet werden soll und wie lange die einzelnen Sprachen unterrichtet werden sollen (Langzeitunterricht *versus* Kompaktkurse).

Zum einen sind die Richtlinien der Europäischen Union relevant, zum anderen die Abkommen und Beschlüsse der KMK auf Bundesebene, die auf Landesebene auf Grund der Kultur- und Bildungshoheit der Länder dann in unterschiedlichem Maße und je nach politischem Willen, finanziellen Möglichkeiten sowie strukturellen und personellen Gegebenheiten in der realen Schullandschaft vor Ort umgesetzt werden. Des Weiteren wurde die Aufmerksamkeit der Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler in den letzten Jahrzehnten zunehmend für Forschungen zur Mehrsprachigkeit geweckt. Unter Romanistinnen und Romanisten gelten die Werke von Wilhelm Theodor Elwert *Das zweisprachige Individuum* (1960) und Mario Wandruszka¹ *Die Mehrsprachigkeit des Menschen* (1979) als Grundsteine zur Mehrsprachigkeitsforschung, wobei die Flut von wissenschaftlichen Publikationen in den letzten 25 Jahren kaum noch zu überschauen ist.

Im Folgenden soll es jedoch nicht um Mehrsprachigkeit im Sinne von Wandruszka gehen, für den alle Menschen auf Grund ihrer Muttersprache und

¹ Mario Wandruszka (1979, 313) ist einer der ersten Wissenschaftler, die von einer „Didaktik der Mehrsprachigkeit“ gesprochen haben (vgl. auch Christ 1998, 358).

den damit verbundenen Regionalsprachen, Dialekten und Soziolekten *per se* mehrsprachig sind. Auch die linguistische Differenzierung zwischen *individueller* Mehrsprachigkeit (von Personen) und *kollektiver* Mehrsprachigkeit (von Gesellschaften) ist für diesen Beitrag nicht entscheidend (Nieweler 2001, 211). Müller & Kupisch & Schmitz & Cantone haben in ihrer 2006 erschienenen *Einführung in die Mehrsprachigkeitsforschung* ein eingängiges Instrumentarium für Forschungen zur Mehrsprachigkeit bereitgestellt: Sie differenzieren zwischen simultaner und sukzessiver, natürlicher und gesteuerter sowie kindlicher und erwachsener Mehrsprachigkeit. Richtet sich der Fokus ihrer Einführung auf die simultane, natürliche und kindliche Mehrsprachigkeit, so beschäftigt sich die folgende Arbeit mit sukzessiver, gesteuerter Mehrsprachigkeit von Lernenden der Sekundarstufe, also von Kindern und Jugendlichen. In Bezug auf Mehrsprachigkeit im schulpolitischen Kontext sind nach wie vor die Ausführungen von Herbert Christ aus dem Jahre 1991 gültig:

Der Erwerb einer dritten Sprache – d.h. also einer zweiten Fremdsprache – stellt nun nicht mehr bloß ein Mehr an Sprachbesitz, kulturellem Besitz usw. her, sondern er führt zu einer neuen Qualität. So wie sich beim Erwerb einer ersten Fremdsprache Distanz zur Muttersprache und der muttersprachlich vermittelten Kultur ergibt, so erwächst aus dem Erwerb einer zweiten Fremdsprache eine Distanzierung vom Phänomen Fremdsprache. Es gibt fürderhin nicht mehr *die* Fremdsprache schlechthin; der Anderssprachige wird nicht mehr mit dem Sprecher einer bestimmten Sprache (eben dem der zuerst gelernten oder als einzig gelernten) gleichgesetzt, sondern das Phänomen Sprache und die Phänomene sprachlich vermittelter Kultur werden schlechthin relativiert gesehen. Der Dreisprachige ist somit ein „Mehrsprachiger“, der Zweisprachige ist es nicht. (Christ 1991, 25)

Im Rahmen der universitären Lehrerbildung ist die Förderung schulischer Mehrsprachigkeit eine genuine Sache der Didaktik der romanischen Sprachen und der Sprachwissenschaft. Schließlich sind weder die nach wie vor an der Ausbildung einer *near-nativeness*-Kompetenz einer bestimmten Sprache orientierte Sprachpraxis noch die insbesondere an Einzelphilologien interessierte Literaturwissenschaft für Mehrsprachigkeitsforschungen prädestiniert. Überdies basieren solide Mehrsprachigkeitskonzepte auf sprachwissenschaftlichen Grundlagen. Genannt sei hier exemplarisch das Interkomprehensionsmodell *EuroComRom*, das zur Jahrtausendwende aus den Forschungen von Horst G. Klein

und Tilbert D. Stegmann an der Universität Frankfurt hervorgegangen ist.² Das verfügbare Vorwissen der Lernenden wird – sprachwissenschaftlich systematisiert – ohne nennenswerten Lerninput mobilisiert und für die neu zu erlernende(n) Sprache(n) nutzbar gemacht. In sieben Aussiebevorgängen schöpfen die Lernenden alles aus, was sie bereits dank ihrer bisherigen Sprachkenntnisse erschließen können; sie konstruieren somit ihre eigene Spontan- bzw. Hypothesengrammatik der neuen Sprache(n), die im weiteren Lernprozess verifiziert oder falsifiziert wird. Die sieben Siebe von *EuroComRom* umfassen:

1. Internationaler Wortschatz (IW)
2. Panromanischer Wortschatz (PR)
3. Lautentsprechungen (LE)
4. Graphien und Aussprachen (GA)
5. Panromanische syntaktische Strukturen (PS)
6. Morphosyntaktische Elemente (ME)
7. Präfixe und Suffixe: Eurofixe (FX)

Die neueren Publikationen der Reihe *Editiones EuroCom* widmen sich *expressis verbis* dem schulischen Bereich. So untersucht beispielsweise Marcus Bär (2004), inwieweit europäische Mehrsprachigkeit durch rezeptive Kompetenzen erreicht werden kann und welche Konsequenzen sich für die Sprach- und Bildungspolitik ergeben. Silvia H. Klein stellt ein Projekt zum Mehrsprachigkeitsunterricht an der Schule vor (2005), das didaktisch wie methodisch überzeugend die *Sieben Siebe* für den schulischen Kontext aufbereitet. Dass Interkomprehension und Mehrsprachigkeit immer wichtiger für die Praxis des Schul- wie Hochschulunterrichts werden, verdeutlichen überdies die jüngsten Erfahrungsberichte von Maik Böing (2004, 18-31)³ und Rainer Schlösser (2006, 391-401). Alle diese neueren Forschungsergebnisse belegen, dass die Förderung schulischer Mehrsprachigkeit untrennbar verbunden ist mit sprachwissenschaftlichen Erkenntnissen.

² Vgl. ferner *Galatea*, *EuRom4* und *Intercommunicabilité romane* (z.B. Bär 2004, 121-147).

³ Neben der Methodenkonzeption, den didaktischen Überlegungen und dem Interkomprehensionskurs selbst sind Böings Darstellung zur kritischen Reflexion und Evaluation, seine Argumente zur Legitimation eines solchen Projektes aus Sicht des Französischunterrichts sowie die Konsequenzen aus den gesammelten Erfahrungen von großem Interesse für alle diejenigen, die eine Unterrichtseinheit zu Interkomprehension und Mehrsprachigkeit planen.

Doch sobald man einen Schritt weitergeht und zaghafte Versuche unternimmt, Sprachwissenschaft nicht nur als Dienerin zur Vermittlung von Mehrsprachigkeit heranzuziehen, sondern darüber hinaus sprachwissenschaftliche Inhalte ohne extrinsische Begründungen in den Schulunterricht einzuführen respektive zu stärken, entsteht massiver Widerstand von allen Seiten, der nur in seiner historischen Dimension zu begreifen ist: Stellte die Sprachgeschichte zur Zeit der Junggrammatiker noch einen unverzichtbaren Bestandteil im schulischen Unterricht romanischer Sprachen (normalerweise Französisch) dar, wurde sie mit dem Aufkommen des Strukturalismus und der Generativen Transformationsgrammatik aus sämtlichen Lehrplänen verbannt, so dass die synchrone Sprachwissenschaft ihren Siegeszug antreten konnte.⁴ Doch schon bald darauf wurde, und sicherlich nicht zu Unrecht, die Kritik an der Integration dieses Wissenschaftszweiges in den schulischen Unterricht – Welchen Nutzen haben die Lernenden von diesen Inhalten? – immer heftiger, so dass die Implementierung sprachwissenschaftlicher Inhalte bis auf die Bereiche Formenlehre und Syntax völlig aufgegeben wurde. Allerdings wurden nur die praktischen Bereiche der Formenlehre und Syntax zur Förderung des Spracherwerbs näher betrachtet; die wissenschaftliche Analyse dieser Forschungszweige wurde konsequent vernachlässigt. Stattdessen wurden im Zuge der kommunikativen Wende in den siebziger Jahren andere Schwerpunkte gesetzt, wie beispielsweise die Beherrschung von Alltagssituationen oder die Vermittlung landeskundlichen Wissens in Verbindung mit interkulturellem Lernen.

Die aktuell bestehende Dichotomie der Lehrerausbildung mit den drei Säulen *Literaturwissenschaft*, *Sprachwissenschaft* und *Sprachpraxis* zum einen und einem Schulunterricht zum anderen, in dem sprachwissenschaftliche Erkenntnisse eher eine marginale Rolle spielen, ist jedoch kein Phänomen des 21. Jahrhunderts, sondern nicht zuletzt in der Konzeption der sich im 19. Jahrhundert an den Universitäten etablierenden Disziplin Romanistik angelegt. Bereits 1992 hat Johannes Kramer diese Problematik der Wissenschaftsgeschichte dargestellt:

In der Konstellation am Ende des 19. Jh. ist eine gewisse Schiefelage, die das Verhältnis zwischen universitärer Romanistik und schulischem Französischunterricht bis heute

⁴ Die Dominanz der strukturalistischen Theorie drängte zunächst auch andere Teilgebiete, so z.B. die Landeskunde, in den Hintergrund (Leupold 2003, 129).

kennzeichnet, angelegt: Mehr als 90% der Romanistikstudenten wurden und werden nach Studienabschluß Französischlehrer, die Universität kann und will aber das Fach Romanistik nicht auf neufranzösische Sprach- und Literaturwissenschaft mit etwas landeskundlich-didaktischer Würzung reduzieren. Daß es zur Etablierung eines Faches Romanistik kam, war eine durch rein innerwissenschaftliche Überlegungen verursachte Entwicklung *gegen* die praxisorientierten Interessen der Ministerien; man hat aber gleichwohl nicht den dann eigentlich konsequenten Schritt getan, die Französischlehrerausbildung völlig vom Fach Romanistik abzukoppeln. Der Universitätsalltag ist seither geprägt vom Gegensatz zwischen der immer stärker zunehmenden Spezialisierung der Lehrenden auf oft völlig schulferne Bereiche (portugiesische Literatur Angolas ist ja ebenso denkbar wie das Rumänische in der Moldau zur Stalinzeit) einerseits und dem Anspruch der Studierenden, eine Ausbildung in schulrelevanten Schwerpunktbereichen zu erhalten, andererseits – offenbar ist es aber gerade diese Spannung, die es dem „unmöglichen Fach“ erlaubt hat, wissenschaftliche Moden und äußere Pressionen besser zu überstehen. In der Zwillingschwester der Romanistik, der ebenfalls aus den älteren Doppelprofessuren entstandenen Anglistik, ist die Entwicklung genau entgegengesetzt verlaufen: Schulfach und Universitätsfach stimmten jetzt genau überein, und die Anbindung der Anglistik an Schulinteressen ist seither viel stärker als bei der Romanistik; dennoch hat man nicht den Eindruck, daß Englischlehrer generell „besser“ seien als Französischlehrer. (Kramer 1992, 143)

Gleichwohl soll diese Schilderung nicht den Eindruck vermitteln, dass seitens der Hochschulromanistinnen und -romanisten wie der Lehrenden romanischer Sprachen nicht immer wieder Anstrengungen unternommen wurden, die Schnittmenge zwischen studien- und schulrelevanten Inhalten zu vergrößern, zwei Mengen, von denen der Laie zweifelsohne annimmt, dass sie zumindest annähernd kongruent seien. Hans Helmut Christmann hat Mitte der siebziger Jahre festgestellt, dass sich die Sprachwissenschaft nur relativ selten um die Sprachlehre gekümmert hat, mit Ausnahme zweier Perioden: das letzte Viertel des 19. Jahrhunderts und die Zeit seit etwa 1960 bis in die damalige Gegenwart (Christmann 1976, 423-437).⁵ In den letzten 30 Jahren gab es keine nachhaltigen Bemühungen, sprachwissenschaftliche Inhalte jenseits des Spracherwerbs in den Schulunterricht zu integrieren. Diese beiden von Christmann *grosso modo* zutreffenden Phasen dürfen jedoch nicht darüber hinwegtäuschen, dass es auch außerhalb dieser Zeiträume immer wieder vereinzelt Bemühungen gegeben hat, Sprachwissenschaft und Sprachlehre einander anzunähern, wie beispielsweise die einflussreiche Studie von Ferdinand Sommer zur *Vergleichen-*

⁵ Als Beleg für die zweite Phase vgl. v.a. die kommentierte Bibliographie *Linguistik und Fremdsprachenunterricht* von Franz Josef Hausmann (1977).

de[n] Syntax der Schulsprachen (deutsch, englisch, französisch, griechisch, lateinisch) mit besonderer Berücksichtigung des Deutschen aus dem Jahr 1921.

Für einen fruchtbaren Dialog zwischen universitärer Sprachwissenschaft und schulischem Fremdsprachenunterricht existieren prinzipiell zwei Möglichkeiten: Der eine Weg führt von der Schule in die Hochschule und hat zum Ziel, vermehrt schulrelevante Inhalte und Methoden im Lehramtsstudium zu implementieren. Dies ist die in den letzten Jahrzehnten üblicherweise beschrittene Richtung. Die zweite Möglichkeit verweist auf die Gegenrichtung. Zweifelsohne ist dieser Weg mit sehr viel mehr Vorsicht einzuschlagen als der erste, kann es schließlich nicht darum gehen, Einführungsveranstaltungen des Studiums in den Oberstufenunterricht der Schule vorzuverlegen. Vor derartigen Versuchen ist in der Tat entschieden zu warnen und auch eine Diskussion um die Einführung eines Schulfaches Linguistik, die Mitte der siebziger Jahre in Nordrhein-Westfalen geführt wurde (Schmidt 1976, 9-23), sollte aus didaktischer wie methodischer Sicht nicht neu entbrennen.

Dennoch erscheint es mir legitim, in Abwandlung an den Titel des im Juni 2005 an der Friedrich-Schiller-Universität zu Jena veranstalteten *XXI. Romanistischen Kolloquiums*⁶ zu fragen, ob sprachwissenschaftliche Erkenntnisse vermehrt im Schulunterricht, insbesondere im gymnasialen Unterricht, nutzbar gemacht werden können und so zu einer Enttabuisierung dieses Bereichs im Schulunterricht beitragen können. Dass sprachwissenschaftliche Elemente nämlich auch zu Beginn des 21. Jahrhunderts in der Schulpraxis und sogar bei Fachleiterinnen und Fachleitern verpönt sind, illustriert die folgende Passage, in der ein Lehrer im Januar 2006 von seinen Erfahrungen während des Referendariats berichtet:

[...] könnte ich – allerdings sehr praxisorientiert [...] – über einen Einstieg [...] berichten, der überwiegend über die externe Sprachgeschichte von den Straßburger Eiden bis zu den frühesten Textzeugnissen aus / über Kanada reicht, und die Schüler bei entsprechender methodischer Verpackung durchaus zu motivieren vermochte – was mir freilich die Missachtung der Betreuungslehrerin einbrachte...⁷

⁶ Der Titel des *XXI. Romanistischen Kolloquiums* lautete: „Wie können Erkenntnisse der Romanischen Sprachwissenschaft im akademischen Unterricht umgesetzt werden?“ Der Tagungsband wird in Kürze beim Narr-Verlag erscheinen.

⁷ Das vorliegende Zitat habe ich anonymisiert aus einem Anschreiben entnommen, das mich im Januar 2006 als Mitherausgeber von *RomSD / ZRomSD* erreicht hat.

Ausgangspunkt der vorliegenden Untersuchung bildet ein historischer Abriss der Schulsprachengeschichte und -politik in Deutschland von den Anfängen bis in die Gegenwart (Kapitel 2). Sodann wird die Perspektive geographisch auf die Schullandschaft in Rheinland-Pfalz verengt, die für alle folgenden Kapitel beibehalten wird. Die Entscheidung – wie es im Übrigen bei Untersuchungen dieser Art üblich ist –, den Fokus exemplarisch auf ein einziges Bundesland zu richten, ist dadurch bedingt, dass auf Grund der Kultur- und Bildungshoheit der Länder die institutionellen Bedingungsfelder wie z.B. Lehrpläne und Lehrwerke unterschiedlich sind und eine bundesweite Betrachtung somit den 16fachen Aufwand bedeutete, jedoch noch nicht einmal den doppelten Erkenntnisgewinn verspräche.

Im dritten Kapitel wird anhand der vom Statistischen Landesamt Rheinland-Pfalz in Bad Ems publizierten Daten zur Schulstatistik die Stellung der romanischen Sprachen in der rheinland-pfälzischen Schullandschaft aller allgemeinbildenden Schulen herausgearbeitet und analysiert. Hierbei werden als Vergleichsgrößen jeweils die Anteile des Englisch- und Lateinunterrichts angegeben, um zu einer umfassenden Bewertung des rheinland-pfälzischen Fremdsprachenunterrichts insgesamt zu gelangen. Das zunächst nach Schularten aufgebaute Kapitel schließt ab mit Betrachtungen zu den Einzelphilologien Französisch, Italienisch und Spanisch sowie mit einer Zusammenfassung zur Stellung der romanischen Sprachen in Rheinland-Pfalz.⁸

Sodann richtet sich in den nächsten drei Kapiteln das Hauptaugenmerk auf rheinland-pfälzische Gymnasien; denn hier wird das *Gros* des nichtenglischen Fremdsprachenunterrichts erbracht. Im vierten Kapitel stehen Lehramtsstudierende, Referendarinnen und Referendare sowie Lehrerinnen und Lehrer an Gymnasien im Zentrum der Betrachtungen. Zunächst werden einige quantitative Aussagen zur diachronen Entwicklung dieser drei Gruppen gewonnen. In einem zweiten Schritt werden die Ergebnisse zweier empirischer Studien präsentiert, die zum einen bei Studierenden für das Lehramt an den Universitäten Mainz und Trier, zum anderen bei allen Lehrenden an rheinland-pfälzischen Gymnasien durchgeführt wurden. Abschließend sollen die Reformkonzepte der Lehramtsstudiengänge auf modularisierte Bachelor- und Masterstudiengänge für die

⁸ Eine vergleichbare Untersuchung auf Bundesebene findet sich bei Frings (2004, 169-184).

Fächer Französisch, Italienisch und Spanisch vorgestellt und zu den traditionellen Lehramtsstudiengängen in Bezug gesetzt werden, um zu untersuchen, inwieweit sich Veränderungen für den sprachwissenschaftlichen und mehrsprachigen Bereich ergeben werden.

Das fünfte Kapitel beschäftigt sich mit den aktuell gültigen Lehrplänen romanischer Sprachen an rheinland-pfälzischen Gymnasien, die neben Richtlinien und Rahmenrichtlinien das wichtigste Regulativ für den Fremdsprachenunterricht darstellen. Sie spiegeln nicht nur in ihrer Terminologie, sondern insbesondere auch in ihren Inhalten die didaktischen Überzeugungen der Zeit wider, in der sie entstanden sind und legen somit Ziele, Inhalte und Verfahren des Fachunterrichts fest. Zunächst werden alle im Jahr 2005 gültigen Lehrpläne, Lehrplanentwürfe und deren Handreichungen für den Französisch-, Italienisch- und Spanischunterricht in Rheinland-Pfalz im Rahmen einer Lehrplanschau zusammengestellt, um diese Dokumente im Anschluss hinsichtlich ihrer mehrsprachigen und sprachwissenschaftlichen Inhalte zu untersuchen.

Die im Schulbuchkatalog des *Gemeinsamen Amtsblattes der Ministerien für Bildung, Frauen und Jugend und für Wissenschaft, Weiterbildung, Forschung und Kultur* für das Schuljahr 2005/2006 zugelassenen Lehrwerke romanischer Sprachen sind Gegenstand des sechsten Kapitels. Zunächst geht es darum, alle im rheinland-pfälzischen Schulbuchkatalog 2005/2006 aufgeführte Lehrwerke für den gymnasialen Französisch-, Italienisch und Spanischunterricht der Sekundarstufe I vorzustellen. Sodann werden diese Lehrwerke hinsichtlich mehrsprachiger und sprachwissenschaftlicher Elemente analysiert. Das Kapitel ist thematisch eng verknüpft mit dem Sammelband *Sprachwissenschaftliche Projekte für den Französisch- und Spanischunterricht*, der zeitgleich mit der vorliegenden Arbeit in der Schriftenreihe *Romanische Sprachen und ihre Didaktik* (Band 4) erscheinen wird und an ausgewählten Themen weitere schulrelevante Bereiche der Sprachwissenschaft aufbereitet für den Unterricht enthält.

Abschließend werden Konsequenzen für die Bildungspolitik und Perspektiven zur Mehrsprachigkeitsförderung sowie für eine verstärkte Integration sprachwissenschaftlicher Inhalte im Schulunterricht aufgezeigt (Kapitel 7).

Der Adressatenkreis der vorliegenden Studie ist weit gefächert: Zum einen richtet sich der Band an Lehrende an allgemeinbildenden Schulen, die Interesse an den Themen Mehrsprachigkeit und Romanische Sprachwissenschaft und de-

ren Bedeutung für den modernen Fremdsprachenunterricht haben. Zum anderen sollen auch Lehrende an Hochschulen erreicht werden, um die Vernetzung von Schule und Hochschule zu intensivieren und um ihnen einen Einblick zu vermitteln, welche mehrsprachigen und sprachwissenschaftlichen Inhalte im schulischen Fremdsprachenunterricht behandelt werden, damit die universitäre Lehre in den einführenden Veranstaltungen passgenau an das Vorwissen der Studierenden anknüpfen kann und auch hier mögliche Transferbasen genutzt werden können.

Mein Dank gilt abschließend zunächst meinen Eltern und Großeltern für deren jahrelange ideelle und materielle Förderung sowie Jens Heiderich, dessen Unterstützung mir sehr wichtig ist. Nicht minder danken möchte ich insbesondere meinem Doktorvater Johannes Kramer und meiner Doktormutter Beatrice Bagola, die mich beide vom Beginn der Arbeit bis zur Fertigstellung mit ihrem großen Fachwissen und Erfahrungsreichtum betreut haben und stets ein offenes Ohr für Fragen und Probleme hatten. Dank sagen möchte ich ebenfalls meinem Kollegen und Mitherausgeber der Schriftenreihe *RomSD* Andre Klump für die Aufnahme der Arbeit in unsere gemeinsame Schriftenreihe. Abschließend bedanke ich mich bei Sebastian Balmert, Christine Felbeck, Kevin Gorby, Thomas Klinger und Jochen Willwer für die vielen Stunden des Korrekturlesens und die zahlreichen inhaltlichen wie formalen Anregungen.

Trier, im Mai 2006