

Reihe Studium und Forschung | **33**

Ausgezeichnet mit dem Ernst Ulrich von Weizsäcker-Preis 2019 des ZLB

Alexander Kather

Romanistik an einer Reformuniversität
Entstehung und Entwicklung eines neuen
Modells der Fremdsprachenlehrausbildung
in Zeiten der Bildungsreform

Alexander Kather

Romanistik an einer Reformuniversität

Entstehung und Entwicklung eines neuen
Modells der Fremdsprachenlehrausbildung
in Zeiten der Bildungsreform

Ausgezeichnet mit dem
Ernst Ulrich von Weizsäcker-Preis 2019 des ZLB

Kassel 2020

Zentrum für Lehrerbildung der Universität Kassel (Hrsg.)
Reihe Studium und Forschung, Heft 33

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.

ISBN 978-3-7376-0838-1 (print)
ISBN 978-3-7376-0839-8 (e-book)
DOI: 10.17170/kobra-202003041046

© 2020, kassel university press, Kassel

Druck und Verarbeitung: Print Management Logistics Solutions GmbH, Kassel
Printed in Germany

Inhaltsverzeichnis

Vorwort	5
1. Einleitung	7
1.1 Erkenntnisinteressen der Gegenwart an der Vergangenheit.....	7
1.2 Historiographische Theorie: Universitäts- und Wissen(-schaft-)sgeschichte... 13	
1.3 Aufbau und Quellen der Arbeit.....	16
2. Kontexte auf der Makro-Ebene	22
2.1 Bildungsreform und Lehrerbildung	22
2.2 Diskussionen um die Ausbildung von Fremdsprachenlehrern	26
2.2.1 Fremdsprachenlehrerausbildung und Universität im Wandel	26
2.2.2 Studienformen und -funktionen in der Kritik.....	30
2.2.3 Sprachpraxis	33
2.2.4 Sprachwissenschaft.....	35
2.2.5 Literaturwissenschaft.....	36
2.2.6 Landeskunde	37
2.2.7 Fachdidaktik	39
2.2.8 Latein.....	41
3. Die Gesamthochschule Kassel als pädagogische Handlungseinheit	42
3.1 Gründung, Ziele und Entwicklung einer Reformhochschule.....	42
3.2 Das Kasseler Modell der Lehrerbildung	48
4. Die Kasseler Romanistik als Mikro-Ebene	54
4.1 Strukturen	54
4.1.1 Institutionelle und extracurriculare Charakteristika	54
4.1.2 Curriculare Strukturen	61
4.2 Akteure.....	71
4.3 Inhalte in Lehre (und Forschung).....	86
4.3.1 Literaturwissenschaft.....	86
4.3.2 Landeswissenschaften	88
4.3.3 Linguistik	91
4.3.4 Angewandte Textwissenschaft.....	94
4.3.5 Fachdidaktik	96
4.3.6 Sprachpraxis	100
4.4 Alternativen	100

5. Bilanz und Ausblick	106
Literatur- und Quellenverzeichnis	112
Anhang	128

Vorwort

Herr Kather hat sich bei der Wahl des Themas „Romanistik an einer Reformuniversität – Entstehung und Entwicklung eines neuen Modells der Fremdsprachenlehrausbildung in Zeiten der Bildungsreform“ auf mehrere Wagnisse eingelassen: Er hat sich eines seiner Studienfächer, die Romanistik, als Forschungsgegenstand gewählt. Er hat sich auf eine Lokalstudie eingelassen, nämlich auf eine über die Gesamthochschule/Universität Kassel. Er wählte zwei Lehrende, die über die Disziplingrenzen hinweg gleichberechtigt betreut haben.

Leitend für diese Abschlussarbeit war die Frage, warum die Gesamthochschule Kassel (GhK), die sich im technisch-naturwissenschaftlichen und im sozialwissenschaftlichen Bereich profilieren wollte, eine marginalisierte Disziplin, wie die Romanistik es in den 1960er Jahren war, in ihren Fächerkanon der Lehrerbildung aufgenommen hat. Kather fragt konkret weiter: „Worin könnte der spezifische Reformcharakter der Fremdsprachenausbildung gelegen haben? Welche Reformkonzepte wurden aufgegriffen, welche Traditionen gewahrt?“

Die empirische Basis dieser Arbeit sind gedruckte Quellen: Prüfungs- und Studienordnungen sowie Vorlesungsverzeichnisse über 40 Jahre, Dissertationen und Habilitationsschriften, zahlreiche Aufsätze in den einschlägigen fachdidaktischen Zeitschriften und berufsbiographische Dokumente. Mit der systematischen Auswertung dieses umfangreichen Quellenbestandes kann die Institutionalisierung und die Entwicklung des Lehrbereichs Romanistik an der GhK bis nach der Jahrtausendwende nachgezeichnet werden. Über einen Vergleich mit dem Studienfach Romanistik an der Universität Gießen gelingt es, unter den vom Kultusministerium vorgegebenen strukturellen Rahmenbedingungen für alle hessischen Universitäten, die Kasseler Standortspezifika, nämlich die sozialwissenschaftliche und zunächst interdisziplinäre Orientierung, zu identifizieren.

In der Beschreibung der Lehrinhalte und ihrer Veränderung für die fünf Ausbildungsbereiche von der Literaturwissenschaft bis zur Sprachpraxis wird der Wandel, von dem in den Anfangsjahren noch disziplinübergreifend angelegten Studium hin zu einem seit den 2000er Jahren disziplinentorientierten Fachbereich herausgearbeitet.

Kather stellt auch die Dozentinnen und Dozenten der ersten vier Jahrzehnte vor. Darüber skizziert er ein disziplinäres Netzwerk wissenschaftlicher Schulen, die das Profil der Disziplin Romanistik in Kassel in den Jahren 1972 bis 2004 ausmachten. Am Beispiel der Landeswissenschaft wird klar herausgearbeitet, dass externe Lehrerfahrungen und europapolitische Positionierungen die Reform gerade dieses Teilbereichs bestimmt haben.

Als Romanist hat er gezeigt, dass die Landeswissenschaft und die Fachdidaktik ein spezifisches Kasseler Erbe aus der Reformzeit sind. Als Historiker überzeugt er auch methodisch mit einer fundierten Quellenkritik gerade für die bisher vorliegenden Veröffentlichungen zur Kasseler Lehrerbildung aus der Feder ihrer Protagonisten. Als Bildungswissenschaftler reflektiert er die Grenzen der Verwendung des Mehrebenenmodells von Helmut Fend und zeigt die Stärken wissenschaftsgeschichtlicher Ansätze für universitätshistorische Untersuchungen und plädiert schließlich für eine vergleichende Perspektive in der Disziplingeschichte und in der Fachdidaktik.

Damit ist es Alexander Kather in seiner wissenschaftlichen Hausarbeit vorbildlich gelungen, Wissen aus seinen drei Studienfächern zusammenzuführen. Die Lektüre dieser selbstständigen, weit über die üblichen Leistungen hinausgehenden Arbeit brachte auch noch für die beiden Gutachtenden neue Erkenntnisse. Dass diese wissenschaftliche Abschlussarbeit mit dem Ernst Ulrich von Weizsäcker-Preis ausgezeichnet wurde, dessen Namensgeber nicht nur für einen jahrzehntelange Einsatz für eine Bildung für nachhaltige Entwicklung steht sondern der als zweiter Gründungspräsident nach Vera Rüdiger auch eng mit dem Gegenstand der Arbeit verbunden ist, freut uns besonders.

Kassel/Tübingen, im Februar 2020

Edith Glaser & Bernd Tesch

1. Einleitung

1.1 Erkenntnisinteressen der Gegenwart an der Vergangenheit

„Schüler sind nur so gut wie ihre Lehrer.“¹ Aussagen wie diese, die die Bedeutung von Lehrern für gute Schülerleistungen² hervorheben, sind gegenwärtig in den Medien oft zu finden. In der interessierten Öffentlichkeit wurden Forschungsergebnisse, die diese Meinung legitimieren, z.B. die Hattie-Studie, schon seit Längerem wahrgenommen, doch scheint die mediale Repräsentation hinsichtlich der Relevanz von Lehrern seit einigen Monaten deutlich zu steigen. Begründet ist diese Aufmerksamkeit durch einen – sich vermutlich verstärkenden – Lehrermangel, der allseits konstatiert und durch „fachfremd“ Unterrichtende oder die Einstellung von „Quereinsteigern“ sichtbar wird. Für alle an der Lehrerbildung Beteiligten stellt sich damit die grundlegende Frage, welche Ausbildung – welche Kompetenzen, welches Wissen, welche Erfahrungen – Lehrer für die Gestaltung „guten Unterrichts“ benötigen.

Dass diese Frage auch die Bildungspolitik verstärkt beschäftigt, zeigt das seit 2015 laufende Förderprogramm „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF). Es zielt auf eine bessere Vernetzung von Akteuren, Disziplinen und Institutionen für ein wissenschaftlich fundiertes Lehramtsstudium mit Praxisbezug sowie die Integration gesellschaftlich relevanter Themen in die Lehrerbildung und unterstützt dazu Initiativen an verschiedenen Hochschulen.³ An diesem Programm sollen alle Fächer und Schulformen beteiligt werden, denn obwohl die mediale Öffentlichkeit besonders den Lehrermangel an Grundschulen fokussiert, könnte dieses Phänomen und seine Folgen bald auch andere Schulstufen betreffen und damit Fächer, die eher dort unterrichtet werden, wie z.B. Französisch. Die Deutsche Gesellschaft für Fremdsprachenforschung (DGFF) hat erst vor kurzem mit einer Stellungnahme ihre Aufmerksamkeit für das Thema demonstriert.⁴

In der Fremdsprachendidaktik ist in der Tat ein gesteigertes Forschungsinteresse an Fragen rund um die Lehrperson festzustellen. Nach jahrzehntelanger Lernerorientierung standen zunächst die Persönlichkeit, die professionellen

¹ Himmelrath, A.: Neue Pisa-Studie. Schüler sind nur so gut wie ihre Lehrer. In: Spiegel Online. 2018. Verfügbar unter: <http://www.spiegel.de/karriere/pisa-studie-schueler-sind-nur-so-gut-wie-ihre-lehrer-a-1212244.html> (30.11.2018).

² Begriffe wie dieser werden in vorliegender Arbeit zum besseren Lesefluss als generische Maskulina verstanden.

³ Vgl.: BMBF: Bekanntmachung des Bundesministeriums für Bildung und Forschung von Richtlinien zur Förderung der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ vom 10. Juli 2014. Verfügbar unter: <https://www.bmbf.de/foerderungen/bekanntmachung.php?B=951> (19.11.2018).

⁴ Vgl.: DGFF: Stellungnahme der Deutschen Gesellschaft für Fremdsprachenforschung (DGFF) zu den aktuellen Zahlen an Seiteneinsteigern in den Lehrberuf. Verfügbar unter: <http://www.dgff.de/publikationen/stellungnahmen/> (01.12.2018).

Kompetenzen, die Einstellungen und das Handeln von unterrichtenden Lehrpersonen im Zentrum der Forschung, eine Erforschung der Ausbildung blieb aber lange unberücksichtigt.⁵ Je mehr schulisches Fremdsprachenlernen aber als „soziale und kulturelle Praxis“ konzeptualisiert wird, desto mehr rückt der Professionalisierungsprozess von Lehrkräften und deren eigene Sprachlernbiographie in den Fokus.⁶

Es besteht inzwischen Konsens, dass das Lehren selbst Gegenstand von Ausbildung und Forschung seien sollte. Fragen der Verknüpfung von Ausbildungsphasen, deren Wirksamkeit, der Gestaltung ihrer Strukturen und Inhalte im Zuge der Kompetenzorientierung sowie Fragen der Verbindung von Theorie und Praxis zur Entwicklung kritisch-reflexiver Professionalisierungskompetenzen sollen nicht länger Desiderate bleiben.⁷ Vor allem (v.a.) die Fachdidaktik soll eine integrative, berufsvorbereitende Ausrichtung des Studiums gewährleisten und dazu beitragen, dass

„durch Kooperation der beteiligten [...] Disziplinen eine wissenschaftliche und berufsfeldbezogene Lehrerausbildung ermöglicht [wird], die in der Zielvorstellung angehende Lehrer und Lehrerinnen zu Experten ausbildet und sie befähigt, theoretisches Wissen für berufspraktisches Handlungswissen zu erschließen, um letztlich theoriegeleitet über eigenen Unterricht reflektieren zu können.“⁸

Dementsprechend seien Wissenschaftlichkeit, Interdisziplinarität und reflexive Handlungsorientierung Prinzipien der Ausbildung.⁹

Die gesellschafts- und bildungspolitische Lage begünstigt es, dass zur Zeit an vielen Hochschulen neue Modelle der Fremdsprachenauslehrerbildung entsprechend dieser Ziele entwickelt und evaluiert werden.¹⁰ Die Projekte tragen der Erkenntnis Rechnung, dass sich Phasen von Reformprozessen in Schule und Universität für eine Umgestaltung der Lehrerbildung nutzen lassen, da

⁵ Vgl.: Gnutzmann, C./Königs, F. G./Küster, L.: Fremdsprachenunterricht und seine Erforschung. Ein subjektiver Blick auf 40 Jahre Forschungsgeschichte und auf aktuelle Forschungstendenzen in Deutschland. In: *Fremdsprachen Lehren und Lernen (FLuL)*, 40(1), 2011, 5-28. 9-11./Gerlach, D./Steininger, I.: Fachdidaktische Kompetenzen und fremdsprachliche Professionalisierung. Einblicke in Forschungsprojekte zur zweiten Phase der Fremdsprachenlehrerausbildung. In: *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung (ZFF)*, 27(2), 2016, 181-196. 181-183.

⁶ Vgl.: Benitt, N.: Forschen, Lehren, Lernen. Aktionsforschung in der fremdsprachlichen Lehrerbildung. In: *ZFF*, 24(1), 2014, 39-71. 40.

⁷ Vgl.: Ebd./Gerlach/Steininger: Fachdidaktische Kompetenzen. 182.

⁸ Nold, G./Roters, B.: Wege Professionalisierung zukünftiger Englischlehrerinnen und -lehrer. In: *Die Neueren Sprachen*, 1, 2010, 41-53. 43.

⁹ Vgl.: Ebd.

¹⁰ Z.B.: Schädlich, B.: Das Fachpraktikum Französisch. Ort der Entwicklung reflexiver Handlungskompetenz für Studierende im Master of Education. Eine Projektskizze. In: *Zeitschrift für romanische Sprachen und ihre Didaktik*, 10(1), 2016, 69-90./Tesch, B./Pelchat, L./Ulloa, M.: Aufgabenorientierung in der sprachdidaktischen Hochschullehre. Ein Projekt zur Förderung der Studierendenautonomie durch Praxisseminare. In: *FLuL*, 47(2), 2018, 99-112.

gerade Veränderungen dieses viel diskutierten Studiums politischen Konjunkturen unterworfen sind.¹¹ Ein Blick zurück auf die Entwicklung der Ausbildungsstrukturen und -inhalte findet dabei meist nur verkürzt statt, ohne dass gesellschaftliche, personelle und wissenschaftsgeschichtliche Kontextbedingungen ihrer Entstehung und Veränderung betrachtet werden. Rezipierenden Studierenden können vergangene Formen des Fremdsprachenlehrerstudiums dabei als defizitäre Vorgeschichte einer problematischen Gegenwart erscheinen, die es zu verändern gilt.

Doch sind die skizzierten Ansprüche an eine gute Fremdsprachenlehrausbildung und Versuche, diese zu realisieren, so neu? Gab es in der Vergangenheit nicht immer wieder Phasen, in denen Reformbemühungen von Wissenschaft und Praxis die nötige gesellschafts- und bildungspolitische Unterstützung zu deren Umsetzung fanden?

Als eine solche historische Phase einer umfassenden Bildungsreform und -expansion lassen sich die „langen 1960er“¹² bezeichnen¹³, in deren Spätphase die heutige Universität Kassel als integrierte Gesamthochschule entstand, mit dem Anspruch, Vorreiter eines neuen Hochschulwesens zu sein. In einer Zeit, in der eine Steigerung von Qualität und Quantität des Bildungswesens gefordert wurde, sollten nicht nur mehr Lehrer ausgebildet werden, sondern auch solche, die den zeitgenössischen gesellschaftlich-beruflichen Anforderungen besser gerecht würden. Das Lehramt wurde so als erster neuer Studiengang an der Gesamthochschule Kassel (GhK) eingerichtet.¹⁴

In der vorliegenden Arbeit wird die Frage gestellt, inwieweit es im Rahmen der Entstehung dieser „Reformuniversität“ am Beispiel der Romanistik Neuerungen in der Ausbildung von Fremdsprachenlehrern gab und wie sich diese entwickelten.

Dass sich diese Arbeit mit der Romanistik als Teil der Lehrerbildung beschäftigt, ist nicht nur den Interessen des Verfassers geschuldet, sondern angesichts verschiedener Kontextbedingungen zu legitimieren. Die Gründung der GhK fällt in eine Zeit, in der die Position des Französischen als Schulsprache zunehmend geschwächt wurde.¹⁵ Hätte man die Ausbildung dieses eher klei-

¹¹ Vgl.: Nold/Roters: Professionalisierung. 42. Gnutzmann et al.: Ein subjektiver Blick. 17.

¹² Detlef Siegfried bezeichnet hiermit den Zeitraum zwischen 1958 und 1973 als gesamtgesellschaftlichen Transformationsprozess. (Siegfried, D.: 1968. *Protest, Revolte, Gegenkultur*, Ditzingen 2018. 8.)

¹³ Vgl.: Herrlitz, H.-G./Wulf, H./Titze, H. Cloer, E.: *Deutsche Schulgeschichte von 1800 bis zur Gegenwart. Eine Einführung*, 5. akt. Aufl., Weinheim/München 2009. 171-196.

¹⁴ Heipcke, K./Messner, R.: Entstehung, Stagnation und Perspektiven der Kasseler Stufenlehrausbildung. In: N. Kluge/A. Neusel/C. Oehler/U. Teichler (Hg.): *Gesamthochschule Kassel 1971-1981. Rückblick auf das erste Jahrzehnt*, Kassel 1981, 262-298.

¹⁵ Reinfried, M.: Der Unterricht des Französischen in Deutschland. In: I. Kolboom/T. Kotschi/E. Reichel (Hg.): *Handbuch Französisch. Sprache Literatur Kultur Gesellschaft*, 2. Aufl., Göttingen 2008, 148-159. 149f.

nen Fachs nicht weiterhin den Universitäten in Marburg, Gießen und Göttingen überlassen können?¹⁶ Die GhK wurde als Hochschule mit naturwissenschaftlich-technischem Schwerpunkt sowie besonderer Betonung der Sozialwissenschaften etabliert (Kap. 3.1). Welche Stellung nahm da eine Geisteswissenschaft ein? Romanisten und Französischlehrer gelten heute oftmals eher als Traditionalisten. Insbesondere für die Romanistik in der frühen Bundesrepublik lässt sich aufgrund des Rückzugs auf den philologischen Kern der Disziplin von einer inhaltlichen und methodischen „Retraditionalisierung“ sprechen.¹⁷ Wie passten sie an eine Reformuniversität und inwieweit sind sie Teil dieses Modell? Worin könnte der spezifische Reformcharakter der Fremdsprachenausbildung gelegen haben? Welche diskutierten Reformkonzepte zum Studium von Französischlehrern wurden aufgegriffen, welche bestehenden Traditionen gewahrt?

Man mag sich aus heutiger Sicht durchaus fragen, warum die vorliegende Arbeit Romanistik und universitäre Fremdsprachenlehrausbildung zusammen betrachtet, ist das erste doch die Wissenschaftsdisziplin, das andere der Studiengang, der auf eine Profession vorbereitet. Die integrierte Betrachtung lässt sich wiederum historisch begründen. Die Romanistik ist nämlich Teil der „spezifisch deutschen Vernetzung von Wissenschaft, Universitätsstruktur und Lehramt“, die in der Verschränkung von Berechtigungen zum Studium an der Universität und zur Berufsausübung am Gymnasium im Zuge der preußischen Reformphase um 1800 ihre Wurzeln hat.¹⁸ Die Entwicklung der romanischen Philologie in Deutschland ist keine, die institutionell und inhaltlich unabhängig von politisch Einflussnahmen ist. Vielmehr sind Etablierung, Ausbau und Ausdifferenzierung der Wissenschaftsdisziplin bis weit ins 20. Jahrhundert eng mit der Entwicklung des Französischen als Schulfach im Höheren Lehramt verknüpft, da die Ausbildung von Gymnasiallehrern die dominierende Aufgabe der philosophischen Fakultät war.¹⁹ Daraus lässt sich, zumindest teilweise, die Dominanz der Betrachtung der französischen Sprache, Literatur und Kultur innerhalb einer Wissenschaft erklären, die sich per Denomination der Erforschung aller romanischen Sprachen und Literaturen widmet.²⁰ So schaut diese

¹⁶ Die Frage, warum überhaupt eine Romanistik in Kassel gegründet wurde, lässt sich durch weitgehende Unkenntnis der Überlegungen politisch-rechtlich verantwortlicher Akteure nur spekulativ beantworten.

¹⁷ Vgl.: Maas, U.: Die deutschsprachige Romanistik 1933-1945 im Horizont der Entwicklungen der Sprachwissenschaft. In: *Grenzgänge. Beiträge zu einer modernen Romanistik*, 1, 1994, 41-52. 50.

¹⁸ Zymek, B.: Wissenschaft, Universitätsstruktur und Lehramt. Das deutsche Muster, seine Krise, seine Zukunft. In: F. Estelmann/P. Krügel/O. Müller (Hg.): *Traditionen der Entgrenzung. Beiträge zu einer romanistischen Wissenschaftsgeschichte*, Frankfurt a.M., 2004, 245-256. 245f.

¹⁹ Vgl.: Ebd.: 246f.

²⁰ Dieser viel kritisierte wie auch beschworene Anspruch wurde in Gänze nie erreicht, wie disziplinengeschichtliche Einblicke zeigten. (Z.B.: Grosse, M.: Reliquien und Archive. Bemerkungen zu Vergangenheit und Zukunft der Romanistik. In: *Zeitschrift für romanische Literaturgeschichte (ZfrL)*, 29, 2005, 271-287.)

Arbeit auch darauf, inwieweit ein zur Französischlehrerausbildung eingerichtetes Fach zur einer „Gesamtromanistik“, die auch andere romanische Sprachen erforscht, wurde.

Im letzten Viertel des 20. Jahrhunderts (Jh.) ist die gegenseitige Abstützung zwischen Lehramt und Wissenschaft durch die sinkende Nachfrage nach Französischlehrern aus dem Gleichgewicht geraten. Die Romanistik konnte den in Expansionsphasen erreichten Ausbaustand, trotz der Krisen des Lehramts, weitgehend verteidigen.²¹

Die Untersuchung zur Kasseler Romanistik und ihrer Fremdsprachenlehrerausbildung fällt in jenen Zeitraum, für den sich die Entkoppelung von Wissenschaftsdisziplin und Lehramt durch Zahlen illustrieren lässt. Schätzungen um 1970 gingen davon aus, dass 90 % der Studierenden der Neuphilologien später Lehrer würden.²² 1975 strebten von den 13734 Studierenden der Romanistik in Deutschland 77 % das Lehramt an. Danach kam es, bei konstant steigender Gesamtstudierendenzahl der Romanistik, zu einem kontinuierlichen, aber schwankenden Abstieg des Anteils der Lehramtsstudierenden an der Gesamtstudierendenzahl der Romanistik, der erst weit nach 2000 wieder deutlich zunahm.²³ Für ein Fach, das überwiegend im Dienst der Lehrerbildung stand, stellte sich bei dieser Entwicklung die Frage nach Alternativen zum Lehramtsstudium, um die eigene Position zu erhalten, weshalb auch dahingehende Versuche der Kasseler Romanistik in dieser Arbeit berücksichtigt werden (Kap. 4.4).

Es mag verwundern, warum sich – angesichts der dargelegten aktuellen Bemühungen um zukunftsweisende Veränderungen der Fremdsprachenlehrerausbildung – diese Arbeit mit vergangenen Entwicklungen beschäftigt. Dies führt zu einer Grundfrage historischer Untersuchungen, als welche sich die vorliegende Arbeit versteht, jener nach der Bedeutung der Vergangenheit für die Gegenwart und die nahe Zukunft.

Modelle historischen Lernens und Denkens sehen die Beschäftigung mit Vergangenem ausgelöst durch gegenwärtige und lebenspraktische Orientierungsbedürfnisse und Verunsicherungen, sodass die Beschäftigung mit der

²¹ Vgl.: Zymek: Das deutsche Muster. 250.

²² Wissenschaftsrat (Hg.): Empfehlungen zur Struktur und zum Ausbau des Bildungswesens im Hochschulbereich nach 1970. Band 2 Anlagen, Bonn, 1970. 158. Schätzungsweise blieben 2-3 % der Romanistik-Studierenden in der Forschung. Die in Studieneinführungen genannten „vielfältigen“ Berufsmöglichkeiten, z.B. das Verlagswesen, schienen nur 7-8 % der Absolventen zu ergreifen. (Rohr, R.: *Einführung in das Studium der Romanistik*. 2. überarb. Aufl., Berlin 1968. 2.)

²³ BMBF (Hg.): Studierende und Studienanfänger an Hochschulen 1975-2000. Fächergruppen, Studienbereiche, Länder, Geschlecht, Bonn 2002. 33./Statistisches Bundesamt (Hg.): Bildung und Kultur. Studierende an Hochschulen. Wintersemester 2017/2018. Wiesbaden 2018. 173/195. Tiefpunkt der Entwicklung war das Jahr 1988 (24 % Lehramtsstudierende), 2000 waren es 31 % von 21539 Studierenden. Der Frauenanteil blieb mit 77 % (1975) und 74 % (2000) vergleichbar. Im Wintersemester 2017/18 47 % der 18185 Studierenden Lehramtler.

Vergangenheit folglich die Funktion der Daseinsorientierung einnimmt.²⁴ Von vormodernen Vorstellungen von „Geschichte als Lehrmeisterin des Lebens“ hat sich die Geschichtswissenschaft längst verabschiedet.²⁵ Vielmehr geht es erstens darum, ein Bewusstsein über die Historizität der Gegenwart sowie ein Informationswissen über die Ursachen gegenwärtiger Zustände und Probleme zu erlangen.²⁶ Im Falle dieser Arbeit heißt dies, dass zu einem besseren Verständnis der gegenwärtigen Form der Romanistik in Kassel und ihrer Fremdsprachenlehrerbildung beitragen werden soll. Nur wer die Gegenwart als etwas Gewordenes versteht, kann auch ein Bewusstsein für die Möglichkeiten und Grenzen ihrer Veränderung entwickeln. Zweitens soll durch die Betrachtung von Situationen und Entwicklungen, die mit der Gegenwart in Teilen vergleichbar sind, ein Orientierungswissen geschaffen werden, „ein im Schatzhaus menschlicher Erfahrungen angereichertes Wissen über die Erfahrungen und Möglichkeiten menschlichen Denkens und Handelns“ erschlossen werden, ohne dabei die historische Alterität als „Quelle wichtiger Erkenntnis und Voraussetzung für die Bewusstmachung von Alternativen“ zu vernachlässigen.²⁷ In Bezug auf heutige Diskussionen um Inhalte und Formen der Fremdsprachenlehrausbildung kann die historische Betrachtung exemplarisch am Beispiel der Entwicklungen in Kassel dazu anregen, gegenwärtige Probleme und Lösungsvorschläge kritisch zu reflektieren, historische Erfahrungen und Praktiken für Suche nach gegenwärtigen Alternativen zu nutzen sowie die historisch-gesellschaftliche Bedingtheit der Entwicklung der Fremdsprachenlehrerbildung zu erkennen.²⁸ Das bedeutet, dass diese Arbeit den überregionalen und auch den lokalen Entstehungskontext der Kasseler romanistischen Fremdsprachenlehrausbildung mitbetrachten muss, um die Entwicklungen aus ihrer Zeit und ihrem Raum heraus zu verstehen sowie die zeitgenössischen Reformvorstellungen zu erschließen.

In diesem Sinne hat die Arbeit den Anspruch, einen kleinen Beitrag zur lokalen Universitätsgeschichte, wie auch zur Wissensgeschichte der Fremdsprachenlehrausbildung zu leisten. Um dem gerecht zu werden scheint es nötig, vor der Erläuterung von Aufbau und Quellen der Untersuchung, einen Blick auf die geschichtswissenschaftlichen Anforderungen an das historiographische Konzept der Universitäts- und Wissen(-schaft-)sgeschichte zu werfen und damit Leitfragen der Arbeit zu konkretisieren.

²⁴ Vgl.: Rösen, J.: *Historisches Lernen. Grundlagen und Paradigmen*. 2. Aufl., Schwalbach/Ts. 2008. 70ff.

²⁵ Vgl.: Buck, T. M.: *Lebenswelt und Gegenwartsbezug*. In: M. Barricelli/M. Lücke (Hg.): *Handbuch Praxis des Geschichtsunterrichts 1*. 2. Aufl., Schwalbach/Ts. 2017, 289-301. 292.

²⁶ Vgl.: Bergmann, K.: *Der Gegenwartsbezug im Geschichtsunterricht*. 2. Aufl. Schwalbach/Ts. 2008.34. Er unterscheidet Ursachen- und Sinnzusammenhänge. Erste zielen auf Informations-, zweite auf Orientierungswissen.

²⁷ Vgl.: Ders.: *Gegenwarts- und Zukunftsbezug*. In: U. Mayer/H.-J. Pandel/G. Schneider (Hg.): *Handbuch Methoden im Geschichtsunterricht*. 2. überarb. Aufl., Schwalbach/Ts. 2007, 91-112. 106.

²⁸ Vgl.: Ders.: *Gegenwartsbezug im Geschichtsunterricht*. 40.

1.2 Historiographische Theorie: Universitäts- und Wissen(-schaft)-geschichte

Universitäts- und Wissenschaftsgeschichte waren lange Zeit getrennt voneinander betriebene Historiographien mit geringem Bezug zur allgemeinen Geschichte.²⁹

Die Beschäftigung mit Universitätsgeschichte entstand meist im Umfeld von Universitätsjubiläen, wurde von den lokalen Historikern betrieben und diente der Selbstvergewisserung, Rechtfertigung und Traditionsstiftung der eigenen Institution.³⁰ Durch die Bindung an einen festen Bezugspunkt sieht Sylvia Paletschek frühe universitätsgeschichtliche Arbeiten weniger als Forschungsgebiet, denn als Auftragsarbeiten, die entweder ideen- und geistesgeschichtlich, biographisch, struktur- und institutionen-geschichtlich oder auf die universitäre Wissensproduktion hin ausgerichtet waren.³¹ Demgegenüber möchte die gegenwärtige Universitätshistoriographie die gesteigerte Aufmerksamkeit im Umfeld von Universitätsjubiläen nutzen, um Darstellungen hervorzubringen, die hagiographische Züge und damit eine simple Identitätsstiftung vermeiden. Problematische Aspekte ebenso wie die reale Entwicklung, die räumlich-materielle Bedingtheit und die innere Struktur der Universität sollen Beachtung finden. Universitätsgeschichte versucht, die Aufgabentrias der *universitas* von Allgemeinbildung, akademisch-theoretischer Berufsbildung und Wissensproduktion gleichberechtigt und in ihren Verflechtungen mit politischen, gesellschaftlichen, wirtschaftlichen und kulturellen Entwicklungen zu sehen. Gleichzeitig herrscht Konsens, dass Besonderheiten der Geschichte einer Institution oder einer Disziplin nur durch die Einbindung in ihre räumlichen Kontexte, wie auch durch Vergleiche mit Äquivalenten sichtbar werden. Im Zuge kulturgeschichtlicher- und geschichtskultureller Forschungen sollen zudem alltägliche, soziale und kulturelle Praktiken innerhalb der Institution sowie die diskursive Ebene der Selbstzuschreibung von Aufgaben, der eigenen Identitätsstiftung ebenso wie Mythen und Narrative der Universitätsgeschichte Aufmerksamkeit erhalten. Methodisch ist daher die Kombination quantifizierender wie auch hermeneutisch-historischer Verfahren anhand einer Vielzahl von Quellenarten und Zugriffen aus Kultur-, Sozial-, Struktur- und Wissenschaftsgeschichte notwendig.³²

²⁹ Vgl.: Sarasin, P.: Was ist Wissensgeschichte. In: *Internationales Archiv für Sozialgeschichte der deutschen Literatur*, 26, 2011, 159-172. 162f.

³⁰ Vgl.: Gerber, S./John, J./Kaiser, T. et al.: Einleitung. In: Senatskommission zur Aufarbeitung der Jenaer Universitätsgeschichte im 20. Jahrhundert (Hg.): *Tradition, Brüche, Wandlungen. Die Universität Jena 1850-1995*, Köln/Weimar/Wien 2009, 1-22. 4f.

³¹ Vgl.: Paletschek, S.: Stand und Perspektiven der neueren Universitätsgeschichte. In: *Zeitschrift für Geschichte der Wissenschaften, Technik und Medizin (N.T.M.)*, 18, 2011, 169-189. 169-175.

³² Vgl.: Ebd./Gerber et al.: Einleitung. S. 1-13.

Während Universitätsgeschichte bisher v.a. struktur- und ideengeschichtlich ausgerichtet war, fokussierte Wissenschaftsgeschichte besonders die epistemologisch-theoretische Wissensproduktion in den Naturwissenschaften. Anfangs bestand dabei die Tendenz, vom gegenwärtigen Standpunkt, der als höchste Entwicklungsstufe gesehen wurde, die Wissenschaftsentwicklung als Fortschrittsgeschichte zu schreiben. Im letzten Drittel des 20. Jh. fand diesbezüglich ein Wandel statt. Es wurden nun nicht nur Praktiken und Diskurse der realen Produktion akademischen Wissens untersucht, sondern auch Denkweisen, die gegenwärtig nicht mehr als wissenschaftlich gelten, sodass die modernisierungstheoretische Orientierung der Wissenschaftsgeschichte relativiert wurde.³³ Dennoch blieb der Ansatz stark mit den Naturwissenschaften und deren Wissensordnungen verschränkt, was eine Anbindung an die allgemeine Geschichte erschwerte.³⁴

Ein besonderes Desiderat beider Forschungsrichtungen stellt bis heute die Betrachtung von Inhalten wie Formen des akademischen Lehrens und Lernens dar. Im Schatten der Wissensproduktion wurde die Wissensvermittlung als Ausdruck sozialer Interaktion und kultureller Praktiken, deren Form und Ort selbst einem weiten historischen Wandel unterworfen waren, vernachlässigt.³⁵

Ein Ansatz, der den Blick darauf verändern und eine gewinnbringende Verbindung von Universitäts- und Wissenschaftsgeschichte sein könnte, ist die noch junge Wissensgeschichte. Sie entstand aus der Diskussion um eine gegenwärtige, historisch angeblich einmalige, Bedeutung wissenschaftlichen Wissens in der Gesellschaft und erhebt den provokanten Anspruch, über die Kategorie Wissen, das Ganze und den Zusammenhang, den Historiker immer ergründen wollen, zu erfassen und auf diese Weise den Ansatz der Gesellschaftsgeschichte abzulösen.³⁶ Noch schwebt die Wissensgeschichte zwischen verschiedenen Disziplinen und Institutionen. Allen gemeinsam jedoch ist die Aufhebung einer strikten Trennung von akademischen und populären Wissenskulturen, ausgehend von der Betrachtung des komplexen Wechselspiels von akademischer Erkenntnisproduktion/-weitergabe und gesellschaftlicher, transformierender Rezeption.³⁷ Ausgangspunkt des Konzeptes sind unter anderem Arbeiten von Michel Foucault, der durch das Postulat der Exis-

³³ Vgl.: Daniel, U.: *Kompendium Kulturgeschichte. Theorien, Praxis, Schlüsselbegriffe*, 4. Aufl., Frankfurt a.M. 2004. 362-367./Hager, M.: Ansichten der Wissenschaftsgeschichte. In: Ders. (Hg.): *Ansichten der Wissenschaftsgeschichte*. Frankfurt a.M. 2001, 7-42. 9-21.

³⁴ Vgl.: Vogel, J.: Von der Wissenschafts- zur Wissensgeschichte. Für eine Historisierung der Wissenschaftsgesellschaft. In: *Geschichte und Gesellschaft*, 30(4), 2004, 639-660. 646-649.

³⁵ Vgl.: Dowe, C.: Ein Zeitalter der Lehre. Deutsche Universitäten im Kaiserreich. In: *Jahrbuch für historische Bildungsforschung*, 13, 2007, 57-88. 57f.

³⁶ Vgl.: Vogel: Wissensgeschichte. 640f./Sarasin: Was ist Wissensgeschichte. 162f.

³⁷ Vgl.: Speich Chassé, D./Gugerli, D.: Wissensgeschichte. Eine Standortbestimmung. In: *Traversie-Zeitschrift für Geschichte*, 19 (1), 2012, 85-100. 85-90.

tenz übergreifender Wissensformationen eine klassische Trennung von Wissenschaft und Gesellschaft fragwürdig erschienen ließ.³⁸

„Ausgangspunkt einer solchen Wissensgeschichte ist die Erkenntnis der gesellschaftlichen Konstruktion des Wissens, seiner historischen Wandelbarkeit und unterschiedlichen Kodierung in den verschiedenen gesellschaftlichen Kontexten. Inhalte, Formen und soziale Reichweite des Wissens sind nach diesem Verständnis immer Teil von Macht- und Aushandlungsprozessen, deren genaues Zusammenspiel stets im konkreten historischen Fall zu bestimmen ist.“³⁹

Besondere Relevanz wird der Zirkulation von Wissen in verschiedenen gesellschaftlichen Sphären zugeschrieben, die beschreibt, wie Wissen auf Anstöße aus anderen sozialen Räumen sowie verschiedene Existenzbedingungen reagiert, an wechselnden Orten es verankert ist und sich dabei verändert.⁴⁰ Daher schlägt Philipp Sarasin vier epistemologische Bereiche der Wissensgeschichte vor. Die Erforschung der Systematisierung und Ordnung von Wissen (1) soll erkennen lassen, welches begrenzte Inventar an Aussagen als wahr, als Wissen, anerkannt wurde. Die Beachtung von Repräsentationsformen und Medialität (2) schaut nach der Auswahl und Vermittlung von Wissen. Wichtig sind auch Akteure des Wissens (3), ohne die die Dynamiken von Wissenssystemen kaum zu verstehen sind. Im universitären Kontext kann es dabei aufschlussreich sein, Verbindungen von Macht und Wissen zu untersuchen. So kann man der Frage nachgehen, durch welches Wissen, über das Akteure verfügten und das von anderen geschätzt wurde, sie Machtpositionen erlangten. Schließlich soll die Genealogie von Wissen (4) betrachtet werden, d.h. Begründungen von Wahrheitsansprüchen sowie deren Herkunft und Verankerung in Diskursen, Strukturen und Institutionen. Es geht dabei nicht um eine Bewertung dieser Wissensbestände als wahr oder nützlich, sondern um die Beschreibung ihres Funktionierens, ihrer Form, Herkunft, Veränderung und Träger.⁴¹

Mit welchen Materialien und welchem Vorgehen diese Ansprüche hinsichtlich der Frage nach den Neuerungen der romanistischen Fremdsprachenlehrer-ausbildung in Kassel umgesetzt werden können, soll der nächste Abschnitt klären.

³⁸ Vgl.: Ebd.: 91.

³⁹ Vogel: Wissensgeschichte. 650f.

⁴⁰ Vgl.: Sarasin: Was ist Wissensgeschichte. 165f.

⁴¹ Vgl.: Ebd.: 167-162.

1.3 Aufbau und Quellen der Arbeit

Um Anforderungen von Universitäts- und Wissensgeschichte zumindest ansatzweise umzusetzen, wird deutlich, dass die Kasseler Entwicklungen über mehrere Zugriffe und Quellen rekonstruiert sowie Entstehungskontexte auf lokaler und überregionaler Ebene berücksichtigt werden müssen, dabei aber exemplarisches Vorgehen nötig ist.

Für eine Struktur, die unterschiedliche Kontexte und Zugriffe systematisiert, lehnt sich die Arbeit an ein Mehrebenenmodell aus der Schulforschung an, das v.a. von Helmut Fend zur Beschreibung von Steuerung und Gestaltung des Bildungswesens entwickelt wurde.⁴² Es soll in erster Linie als heuristisches Modell dienen, das den Blick auf die Komplexität des Zusammenspiels verschiedener Ebenen lenkt. Inwieweit sich das Modell tatsächlich zur Beschreibung für universitäre Kontexte eignet, die sich vom Schulsystem durch stärkere Selbstverwaltung sowie den Grundsatz von Freiheit und Lehre unterscheiden, soll am Abschluss der Arbeit diskutiert werden.⁴³

In Anlehnung an akteur- und strukturtheoretische soziologische Forschungen geht Fend davon aus, dass die soziale Wirklichkeit in mehreren Ebenen dargestellt und dabei die Dynamik des Zusammenhangs von institutionellen Regelungen und empirischer Realität betrachtet werden muss.⁴⁴ Er sieht das Bildungswesen als eine Einheit, einen institutionellen Akteur, in dem Personen im Rahmen normativer Strukturen regelgeleitet zusammenhandeln. Die diesem System gemeinsam gestellte gesellschaftliche Aufgabe und Zielvorstellung, im vorliegenden Fall die Wissensvermittlung und -produktion im Kontext der Fremdsprachenlehrerbildung, wird dabei nicht einfach von oben nach unten umgesetzt, sondern auf jeder Handlungsebene *rekontextualisiert*. Das bedeutet, dass übergeordnete Ebenen eine Umwelt der einzelnen Ordnungen darstellen, innerhalb derer die übergeordneten Vorgaben unter Beachtung der situativen Bedingungen und Möglichkeiten des Handelns sowie in Abhängigkeit von den Wahrnehmungen, Ressourcen und Kompetenzen der Akteure reflektiert und transformiert werden. Ziel dieser Sichtweise ist es, Gestaltungsmöglichkeiten des Bildungswesens zu zeigen.⁴⁵ Waren die soziologischen Modelle an einer politisch-rechtlichen Makroebene der Bildungsadministration und einer Mikroebene der Umsetzung vor Ort orientiert, so fügte

⁴² Vgl.: Fend, H.: Neue Theorie der Schule. Einführung in das Verstehen von Bildungssystemen. Wiesbaden 2006.

⁴³ Kritisiert wird an dem Modell u.a., dass Fend zu stark von einer Harmonisierung der Ebenen ausgeht und Macht- und Autonomieannahmen vernachlässigt. (Vgl.: Tenorth, H.-E.: Rezension zu: H. Fend: Neue Theorie der Schule. Einführung in das Verstehen von Bildungssystemen. In: *Zeitschrift für Pädagogik*, 52 (3) 2006, 434-437.)

⁴⁴ Vgl.: Fend. Neue Theorie der Schule. 149.

⁴⁵ Vgl.: Ebd.: 171-183./Ders.: Schule gestalten. Systemsteuerung, Schulentwicklung und Unterrichtsqualität. Wiesbaden 2008. 27-34.

Fend die Mesoebene der Schule als pädagogischer Handlungseinheit hinzu.⁴⁶ Dabei sei zu beachten, dass das gegenwärtige Erscheinungsbild einer Ebene ein Produkt geschichtlich entstandener Vergesellschaftungsformen ist, die dem Handeln der Akteure als normative Skripte zugrunde liegen.⁴⁷ Die Beschreibung der einer jeweiligen Gegenwart einer Ebene des Systems muss daher deren Vergangenheit mitdenken.

Was ist nun die Makroebene der Romanistik und ihrer Fremdsprachenlehrerbildung?

Auf die Bedeutung der Entwicklungen im westdeutschen Bildungswesen der langen „1960er“ wurde bereits verwiesen. Dieser gesellschaftliche, politische und wirtschaftliche Entstehungskontext um 1970 muss daher in einem ersten Schritt kurz erläutert werden, denn in diesem Kontext wurden zeitgenössische Vorstellungen zu und Ansprüche an Lehrerbildung im Allgemeinen in vielen Reformkonzepten formuliert. Exemplarisch wird hier auf den Strukturplan des Deutschen Bildungsrates eingegangen, da dieser durch die breite Beteiligung von gesellschaftlichen und politischen Akteuren einen repräsentativen Charakter hat.⁴⁸

Um den Innovationscharakter der Kasseler Fremdsprachenlehrerausbildung beurteilen zu können, müssen aber auch speziell die zeitgenössisch diskutierten Reformvorschläge hinsichtlich der Ausbildung von Fremdsprachenlehrern Beachtung finden. Deren Studium stand dabei im Spannungsfeld von Entwicklungen und Ansprüchen der Bezugswissenschaften einerseits sowie den Erwartungen der Schule angesichts schulpolitischer, curricularer und methodischer Veränderungen des Unterrichts andererseits. Die Rekonstruktion dieser Phase der Fremdsprachenlehrerausbildung steht vor dem Problem, dass eine gründliche Geschichte der Fremdsprachenlehrer, insbesondere ihrer Ausbildung, für das 19. und 20. Jh. noch zu schreiben ist.⁴⁹ Aus Überblicksartikeln lässt sich für den Zeitraum der Konstituierung der Kasseler Romanistik nicht hinreichend erkennen, welches Wissen, welche Kompetenzen und welche Einstellungen die künftigen Fremdsprachenlehrer erwerben sollten.

Hier wird daher versucht, unterschiedliche Forderungen an und Vorschläge zur Gestaltung des Studiums über Diskussionen um Fremdsprachenlehrerausbildung in Fachzeitschriften zu erfassen, in der Annahme, dass die Debatten sowohl Ansprüche von Gesellschaft und Schule, als auch wissenschaftli-

⁴⁶ Vgl.: Ders.: *Schule gestalten*. 145. Inzwischen gab es Erweiterungen des Modells, z.B. eine „intermediäre Ebene“ der Bildungslandschaft. (Vgl.: Maag Merki, K.: Die Architektur einer Theorie der Schulentwicklung. In: *Journal für Schulentwicklung*, 2(2), 2008, 22-30.)

⁴⁷ Fend, H.: *Schule gestalten*. 18.

⁴⁸ Vgl.: Bohl, T./Harant, M./Wacker, A.: *Schulpädagogik und Schultheorie*. Bad Heilbrunn 2015. 22.

⁴⁹ Vgl.: Klippel, F.: Sprachmeister, Gouvernanten, Hauslehrer, Lektoren und Philologen. Fremdsprachenlehrende der letzten Jahrhunderte. In: *FLuL*, 43(1), 2009, 7-19. 8.

che Entwicklungen integrieren. Entscheidend ist dabei die – nötige – Auswahl der Publikationsorgane. Analysiert werden hier Artikel zu Studium und Ausbildung vor und während der Entstehungsphase der Kasseler Romanistik aus den beiden Zeitschriften *Die Neueren Sprachen (DNS)* und *Neusprachliche Mitteilungen (NM)*, da in beiden Reihen Vertreter aus Wissenschaft und Praxis zu allen relevanten Themen publizierten.⁵⁰ Traditionelle Zeitschriften der Romanistik⁵¹ erwiesen sich nicht als brauchbar, da sie in dem Zeitraum kaum selbstreflexive Fragen verhandelten. Diese fanden als Ausdruck von Generationenwechseln und Ausdifferenzierungen der Romanistik ihren Platz in Zeitschriften, die um 1970 neugegründet wurden.⁵²

Da – im Gegensatz zu den folgenden Ebenen – für die übergeordneten Diskussionen um die Fremdsprachenlehrerausbildung eine geschichtlich entstandene Vergesellschaftungsform als normatives Skript existierte, das heißt (d.h.) die zeitgenössische Form der Fremdsprachenlehrerausbildung als Produkt ihrer Geschichte, muss diese als Hintergrund der Reform(-vorschläge) kurz beschrieben werden.

Analog zu Fends Definition soll in dieser Arbeit die Hochschule als pädagogische Handlungseinheit gesehen werden. Im Falle der Kasseler Romanistik hat diese eine besondere Bedeutung als Umwelt der Aufgabenumsetzung, da die GhK nicht als „traditionelle“ Universität gegründet wurde, sondern sich deziert als Reformuniversität⁵³ sah und ein neues Modell der Lehrerbildung umsetzte. Grundsätze, Ziele und Entwicklung dieser Handlungsebene müssen gerade auch deshalb Teil der Arbeit sein, da die Ausbildung zum Fremdsprachenlehrer in Deutschland immer auch ein zweites Fach oder und/oder Begleitstudien umfasst. Die bisherige Forschung zur Geschichte der GhK und ihres Lehrerbildungsmodells hat einige Defizite bezüglich der Ansprüche einer kritischen Universitätsgeschichte. Die Arbeiten, die im Umfeld des 10-jährigen und des 25-jährigen Jubiläums entstanden⁵⁴, sind nicht nur von Universitäts-

⁵⁰ *DNS*, 1893 als Organ der neusprachlichen Reformbewegung gegründet, war eine der ältesten fremdsprachendidaktischen Zeitschriften und über lange Zeit die renommierteste Zeitschrift für den Bereich der Fremdsprachen. Sie wurde 1995 aufgrund ihrer zu weiten Ausrichtung eingestellt. Die *NM* waren das Organ des Allgemeinen deutschen Neophilologenverbandes (1972 umbenannt in Fachverband Moderne Fremdsprachen). Für den Zeitraum um 1970 waren beide noch bedeutende Diskussionsforen, erst ab Mitte der 1980er nahm ihre Bedeutung ab. (Vgl.: Schröder, K.: *Fremdsprachendidaktische Zeitschriften*. In: K.-R. Bausch/H. Christ/H.-J. Krumm (Hg.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. 5. Aufl., Tübingen 2007, 593-596.)

⁵¹ U.a. *Romanische Forschungen (RF)*, Zeitschrift für romanische Philologie.

⁵² *Zeitschrift für romanische Literaturgeschichte, Linguistischen Berichten Lendemains-Vergleichende Frankreichforschung*. Sie betrachten nur einen Studienbereich und lassen wenige Vertreter der Praxis zu Wort kommen.

⁵³ Z.B.: GhK – Der Präsident (Hg.): *Bericht des Präsidenten 1985-1987*. Kassel 1988. 8.

⁵⁴ Der Band zur 40-Jahrfeier ist eher eine Präsentationsschrift denn Forschungsliteratur. Es scheint daher angebracht, angesichts des nahenden 50-jährigen Jubiläums die Vergangenheit dieser teils mythologisierten Institution kritisch zu untersuchen und dabei ehemalige Akteure als Quellen, nicht mehr als Forscher, zu beteiligen.

angehörigen, die nicht historisch Forschen geschrieben, sondern, aufgrund der zeitlichen Nähe, in der Regel von Akteuren der beschriebenen Prozesse selbst verfasst. Durch die Bezugnahme auf die jeweils aktuelle Situation haben die Beiträge an verschiedenen Stellen einen rechtfertigenden Charakter.⁵⁵ So wundert es nicht, dass die Literatur durchgängig von einer euphorischen, breit unterstützten Gründung des Vorreiters eines neuen Hochschulwesens, aus dem aber schnell eine Institution, der es an Unterstützung mangelte und deren Reformmodelle Kritik ausgesetzt waren, erzählt. Notwendigerweise muss jedoch größtenteils auf jene Beiträge zurückgegriffen werden.

Im Fokus der Arbeit jedoch steht die Mikroebene, die Kasseler Romanistik und ihre Form der Fremdsprachenlehrausbildung. Hierbei soll unterschiedliches Quellenmaterial mit mehreren Zugriffen ausgewertet werden. Dazu stehen v.a. hochschuleigene Publikationen zur Verfügung.⁵⁶ Ergänzt wird dieser Teil durch Informationen aus einem Gespräch mit Prof. (i.R.) Dr. Manfred Raupach.⁵⁷ Eine zentrale Quelle dieses Teils ist das Vorlesungsverzeichnis. Die Quellengattung wird in der historischen Forschung erst seit Kurzem systematisch untersucht, obwohl schon länger die Einsicht besteht, dass man

„in einer Verschiebung bevorzugter Themen [...] des akademischen Lehrbetriebs, die sich aus der Analyse von Vorlesungsverzeichnissen gewinnen lässt, [...] paradigmatisch die Entwicklung der einzelnen Fachwissenschaften sowie die Entwicklung des Wissenschaftsbetriebs überhaupt ablesen [kann].“⁵⁸

Die „äußerlich-formale Langlebigkeit universitärer Praktiken und Strukturen [...] [macht es] dem Historiker zur Grundaufgabe, hinter scheinbar beständigen Formen und Formeln den historischen Wandel auszumachen.“⁵⁹ Um das Erkenntnispotential von Vorlesungsverzeichnissen für die Fragestellung einschätzen zu können, muss diese Quellengattung etwas genauer beschrieben werden.

Der Begriff Vorlesungsverzeichnis wird in der Geschichtswissenschaft nicht einheitlich verwendet. Während einige ihn als Sammelbegriff für Lektionskataloge, amtliche Programmschriften und handgeschriebene Anschlagzettel

⁵⁵ Z.B.: Heipcke/Messner: Entstehung, Stagnation.

⁵⁶ Hochschulmagazin Prisma (ab 1973), Hochschulzeitung Publik (ab 1978), Berichte des Präsidenten (ab 1977), Berichte zur Forschung und künstlerischen Entwicklung (ab 1978), Lehr- und Studienberichte (ab 1995).

⁵⁷ Ein genehmigtes Gedächtnisprotokoll des Gesprächs ist im Anhang S. 156ff. zu finden.

⁵⁸ Blanke, H. W.: Bibliographie der in periodischer Literatur abgedruckten Vorlesungsverzeichnisse deutschsprachiger Universitäten 1700-1899. Teil 1. In: *Berichte zur Wissenschaftsgeschichte*, 6, 1986, 205-227. 205.

⁵⁹ Huttner, M.: Vorlesungsverzeichnisse als historische Quelle. Zu Entstehungsgeschichte, Überlieferungskatalogen und Aussagewert Leipziger Lektionskataloge vom 17. zum 19. Jahrhundert. In: U. v. Hehl (Hg.): *Sachsens Landesuniversität in Monarchie, Republik und Diktatur. Beiträge zur Geschichte der Universität Leipzig vom Kaiserreich bis zur Auflösung des Landes Sachsen 1952*, Leipzig 2005, 51-71. 51.

verwenden⁶⁰, verstehen andere hierunter nur „periodisch [...] veröffentlichte, amtliche Ankündigungen des Lehrprogramms beziehungsweise Lehrangebots einer Universität.“⁶¹ Seit Entstehung der ersten Lektionenkataloge im späten 16. Jh. lässt sich ein komplexer Funktionswandel feststellen.⁶² Zunächst wurden die Verzeichnisse zur Disziplinierung von Studenten wie auch Professoren sowie als Werbemaßnahme eingerichtet, durch die die Institution ihre „Integrität und Leistungsfähigkeit“ bezeugen und in Konkurrenz zu anderen Einrichtungen ihre Lehrenden präsentieren sollte. Im Zuge der Ausdifferenzierung der Wissenschaften und der Auflösung eines spätmittelalterlichen Lehrkanons trat die Disziplinierungsfunktion in den Hintergrund. Durch den Wandel von einem festen Lehrprogramm hin zu einem Lehrangebot musste nun das eigene Profil der Hochschule stärker verbreitet werden. In diesem Zusammenhang gab es im 18. Jh. einen Formenwandel von lateinischen Personenregistern, geordnet nach einer fakultätsinternen Hierarchie, hin zu einer an der Wissenschaftssystematik orientierten deutschen Fassung, die auch in Zeitschriften publiziert wurde und sich durchsetzte.⁶³ Das Vorlesungsverzeichnis als serielle Quelle ermöglicht es, Informationen darüber zu gewinnen, welche Inhalte wann und wo (nicht) gelehrt wurden, wann und wo welche Fachrichtung aufgenommen wurde, welche Personen wo und was lehrten. Ebenso kann man Auskunft über inneruniversitäre Vernetzungen sowie den Rhythmus des akademischen Jahres gewinnen. Veränderungen der Ankündigungspraxis geben Hinweise auf hochschulpolitische Vorgänge oder Einflüsse von außen.⁶⁴ Allerdings gilt zu beachten, dass Vorlesungsverzeichnisse über lange Zeit nicht alle tatsächlich Lehrenden samt Veranstaltungen erfassten und es sich nur um Ankündigungen handelt, bei denen sich nicht sagen lässt, in welchem Verhältnis Absichtserklärung und Unterrichtspraxis standen.⁶⁵

Das erste Veranstaltungsverzeichnis der GhK für das Wintersemester 1971/72 umfasste nur die Angebote der neu eingerichteten Stufenlehrausbildung mit Vorstellung der neuberufenen Lehrenden. Für das Sommersemester 1972 wurden die Informationen zu Veranstaltungen aller Bereiche und Lehrpersonen der GhK in Form von Karten im Verzeichnis abgedruckt, „damit jedem Benutzer die Möglichkeit gegeben ist, sich eine Lehrpotentialdatei nach eigenen

⁶⁰ Vgl.: Brüning, J.: Vorlesungsverzeichnisse. In: U. Rasche (Hg.): *Quellen zur frühneuzeitlichen Universitätsgeschichte. Typen, Bestände, Forschungsperspektiven*, Wiesbaden 2011, 269-292. 270.

⁶¹ Rasche, U.: Seit wann und warum gibt es Vorlesungsverzeichnisse in den deutschen Universitäten? In: *Zeitschrift für Historische Forschung*, 36(3), 2009, 445-478. 449.

⁶² Vgl.: Ebd. Rasche untersuchte v.a. die 1591 auf Betreiben des Landesherrn eingeführten Lektorenkataloge der 1558 gegründeten Universität Jena.

⁶³ Vgl.: Ebd.: 454-469.

⁶⁴ Vgl.: Brüning: Vorlesungsverzeichnisse. 284-286./Huttner: Vorlesungsverzeichnisse. 60-63.

⁶⁵ Vgl.: Ebd.: 69-70.

Bedürfnissen zusammenzustellen.“⁶⁶ Ab dem Wintersemester 1972 enthielt das Verzeichnis auch Informationen zu Rechtsgrundlagen (bis Wintersemester 1978), Einrichtungen, Selbstverwaltungsgremien, Zentralverwaltung, Studiemöglichkeiten sowie Mitteilungen für Studierende, die sich ab Sommersemester 1977 bis zum Ende des Erscheinens in gedruckter Form im Wintersemester 2003 in vier Teile gliedern (Institutionen/Ämter/Verwaltung/Dienste, Personalverzeichnis, Modellversuche/Studienmöglichkeiten/Studienberatung sowie Lehrveranstaltungen). Lehrveranstaltungen der Romanistik sind ab Sommersemester 1973 erfasst. Zu beachten ist dabei, dass nur Veranstaltungstitel erfasst wurden, aber keine Kommentare. Grundlage der Analyse in dieser Arbeit sind nur die gedruckten Ausgaben, sodass hiermit eine zeitliche Begrenzung der Untersuchung, deren Schwerpunkt auf der Entstehungsphase der Kasseler Romanistik liegt, gegeben ist.

Die verschiedenen Quellen sollen unter drei Zugriffen ausgewertet werden. Auf struktureller Ebene geht es zunächst um die institutionelle Ausgestaltung und Einbindung der Romanistik an der GhK, teils auch um außeruniversitäre Verflechtungen. Eine besondere Rolle im Rahmen der Fragestellungen spielt die curriculare Regelung des Ausbildungsgangs, da Studienordnungen über Ziele und Vorgaben die Wissensvermittlung in hohem Maße reglementieren.⁶⁷ Hierzu waren in den im Marburger Staatsarchiv verwahrten Archivbeständen der Universität Kassel Entwürfe für Studienordnungen aus den Jahren 1973 – die in leicht variiert Form in einem Studienberatungsheft von 1979 abgedruckt wurde – und 1985 sowie eine im Hessischen Staatsanzeiger veröffentlichte Studienordnung aus 1997 zugänglich. Da Studienordnungen in komprimierter Form wichtige Angaben zu Inhalten, Formen und Zielen eines Studiengangs geben und auf die Notwendigkeit von Vergleichen verwiesen wurde, soll an dieser Stelle ein punktueller Vergleich mit den entsprechenden Ordnungen der Universität Gießen erfolgen, wo diese in ähnlichen Abständen erneuert wurden.⁶⁸

Zweitens geht es um zentrale Akteure der Kasseler Romanistik, unter der Frage, über welches Wissen sie vor ihrer Berufung nach Kassel verfügten, um zu erfahren, welches Wissen in Kassel als wertvoll erachtet wurde, aber auch um

⁶⁶ Projektgruppe GhK (Hg.): Lehrangebots- und Personalverzeichnis. GhK, SS 72, Kassel 1972. S. 1.

⁶⁷ Vgl.: Huttner: Vorlesungsverzeichnisse. 53/Dowe: Zeitalter der Lehre. 61.

⁶⁸ Der Vergleich bietet sich an, da Gießen eine der drei Universitäten ist, in deren „Rekrutierungsgebiet“ die GhK stieß und sich jede neue Hochschule v.a. gegenüber den benachbarten Universitäten profilieren muss. (Rasche: Vorlesungsverzeichnisse. 465). Gießen ist dabei die einzige der drei Universitäten, an denen nicht nur Gymnasiallehrer ausgebildet wurden, da das Pädagogische Institut Weilburg und die Gießener Hochschule für Erziehung 1967 der Universität Gießen angegliedert wurden. (Vgl.: Schulz, M.: Stätten der Lehrerbildung. Die „Hochschule für Erziehung (HfE)“ und die „Abteilung für Erziehungswissenschaften (AfE)“. In: H. Carl (Hg.): *Panorama 400 Jahre Universität Giessen. Akteure, Schauplätze, Erinnerungskultur*, Frankfurt a.M. 2007, 220-225.)

Hinweise auf ihre Lehr- und Forschungspraxis zu erhalten. Exemplarisch werden hierzu ein bis zwei Publikationen mit programmatischem Charakter untersucht. Um Wissenszirkulationen zu beschreiben, muss auch der berufsbiographische Werdegang Bestandteil sein.

Schließlich folgt der Blick auf Inhalte der Lehre und Forschung in Bezug auf die romanistische Fremdsprachenlehrausbildung. Angesichts der universitätsgeschichtlichen Vernachlässigung von Inhalten und Formen der Wissensvermittlung, liegt der Fokus auf der Lehre. Neben einer quantitativen Betrachtung wird versucht, Lehrveranstaltungstitel qualitativ in wissenschaftliche Strömungen einzuordnen. Wertungen sollen nach Möglichkeit vermieden werden, ist doch die Frage, nach dem Wert von Inhalten für die Ausbildung von Fremdsprachenlehrern eine kontextgebundene und eine, auf die es wohl nur asymptotische Antworten geben kann.

Nach einer Betrachtung der Alternativen zum Lehramtsstudium (Kap. 4.4), reflektiert die ausblickende Bilanz der Neuerungen und Entwicklungen der Kasseler Fremdsprachenlehrausbildung auch die erfahrenen Möglichkeiten der beschriebenen theoretisch-methodischen Ansätze.

2. Kontexte auf der Makro-Ebene

2.1 Bildungsreform und Lehrerbildung

Nach Jahren der Stagnation und Restauration begann spätestens mit dem Erscheinen des Rahmenplans des Deutschen Ausschusses für das Erziehungs- und Bildungswesens 1959 eine umfassende Debatte um den Ausbau und die Reform des deutschen Bildungswesens. Sie zog sich bis zum Beginn der 1970er Jahre und setzte eine „historisch beispiellose“ Expansion der „weiterführenden“ Sekundarschulen und tertiären Bildungseinrichtungen in Gang.⁶⁹ Alle Stufen, von der Grundschule bis zur Hochschule, wurden im Laufe dieser Phase in unterschiedlichem Ausmaß reformiert.⁷⁰ Beide Motive, quantitative wie qualitative Modernisierung des Bildungssektors, waren eng miteinander verknüpft, Veränderung von Inhalten sowie Formen und Steigerung der Bildungsbeteiligung wurden als interdependent gesehen.⁷¹ Die Reformdebatte wurde im Wesentlichen durch zwei neue Betrachtungsweisen des Bildungswesens befördert. Forcierte eine soziologische Sichtweise Bildung als Bürger-

⁶⁹ Vgl.: Herrlitz: *Schulgeschichte*. 171.

⁷⁰ Vgl.: Führ, C.: *Deutsches Bildungswesen seit 1945. Grundzüge und Probleme*, Köln 1997. 17.

⁷¹ Vgl.: Herrlitz: *Schulgeschichte*. 171.

recht, ging es einer ökonomischen Perspektive um Bildung als Wachstumsfaktor.⁷²

In den Zeiten der Systemkonkurrenz zwischen Ost und West und des absehbaren Endes des Wirtschaftswunders wurde zunehmend deutlich, dass die BRD ihre wirtschaftliche Stellung nur halten konnte, wenn vermehrt auf Technik, Wissenschaft und Forschung gesetzt würde. Dazu fehlte allerdings die nötige Menge an hochqualifizierten Arbeitskräften, sodass mehr Abiturienten gefordert wurden. Tatsächlich bescheinigten internationale Vergleichsstudien über den Zusammenhang von wirtschaftlichem Wachstum und Bildungsinvestitionen sowie über die Abiturientenquote Deutschland einen erheblichen Rückstand. Empirische Untersuchungen zum Anteil der Schüler eines Jahrgangs an weiterführenden Schulen brachten innerhalb der BRD erhebliche Unterschiede zum Vorschein und ließen das Vorhandensein großer Begabungsreserven vermuten.⁷³ Ab Anfang der 1960er Jahre begannen die Bundesländer, in unterschiedlichem Ausmaß, zunächst mit dem materiellen Ausbau. 1963 präsentierte die Kultusministerkonferenz (KMK) eine Bedarfsfeststellung an Räumen und Personal und errechnete einen Mangel von über 50000 Lehrern für das 1970. Georg Picht beschwor angesichts dieser Zahlen eine Bildungskatastrophe und forderte eine Verdopplung der Abiturientenzahlen, um den Bedarf an Lehrern zu decken. Auf soziologischer Seite bestimmte v.a. Ralf Dahrendorf mit seiner Forderung von „Bildung als Bürgerrecht“ den Diskurs.⁷⁴ Weitere Studien über Begabungsreserven hatten inzwischen benachteiligte Gruppen im Zugang zu höheren Bildungsinstitutionen identifiziert. Diese Reserven wurden als Beleg dafür gesehen, dass die soziale Frage noch nicht gelöst war.⁷⁵ Trotz des Abbaus ökonomischer Schranken und rechtlicher Gleichstellung, waren weite Teile der Bevölkerung nicht in der Lage, diese Chancen zu nutzen. Verantwortlich dafür machte Dahrendorf v.a. die soziale Distanz dieser Gruppen zu bildungsbürgerlichen Schichten und forderte daher eine aktive, emanzipatorische Bildungspolitik, die die sozialen Schranken abbaue. Eine wichtige Rolle in der Frage der Bildungsberatung und -werbung nahmen die Lehrkräfte ein.⁷⁶

⁷² Vgl.: Rudloff, W.: Bildungsplanung in den Jahren des Bildungsbooms. In: M. Frese/J. Paulus/K. Treppe (Hg.): *Demokratisierung und gesellschaftlicher Aufbruch. Die sechziger Jahre als Wendezeit der Bundesrepublik*, Paderborn 2003, 259-282. 270.

⁷³ Vgl.: Carnap, R.v./Edding, F.: *Der relative Schulbesuch in den Ländern der Bundesrepublik 1952 – 1960*. Frankfurt a.M. 1962. 11-16.

⁷⁴ Vgl.: Gass-Bolm, T.: *Das Gymnasium 1945-1980. Bildungsreform und gesellschaftlicher Wandel in Westdeutschland*, Göttingen 2005. 226-236./Herrlitz: *Schulgeschichte*. 172-174.

⁷⁵ Ausführlich bei: Peisert, H.: *Soziale Lage und Bildungschancen in Deutschland*. München 1967.

⁷⁶ Vgl.: Gass-Bolm, T.: *Das Gymnasium 1945-1980. Bildungsreform und gesellschaftlicher Wandel in Westdeutschland*, Göttingen 2005. 226-236./Herrlitz: *Schulgeschichte*. 172-174./Dahrendorf, R.: *Bildung ist Bürgerrecht. Plädoyer für eine aktive Bildungspolitik*, Hamburg 1965.

Beide Richtungen wurden von einem Wandel des Begabungsbegriffs gestützt. Dem rein statisch-biologistisch determinierten Begabungsbegriff wich aufgrund von Forschungen das Einsehen, dass die Begabung stärker von Umweltfaktoren abhängig ist und damit gefördert werden kann. Auch hierbei kam Lehrern eine entscheidende Bedeutung zu.⁷⁷ Der Strukturplan des Deutschen Bildungsrates stellte daher 1970 fest, dass „die Lehrerbildung [...] also das Schlüsselproblem der Bildungsreform [ist]“.⁷⁸

Der 1965 eingerichtete Deutsche Bildungsrat war Ausdruck verstärkter Bildungsplanungsaktivitäten, die in enger Verbindung mit Bildungsforschung vorangetrieben wurden. Technokratische Planungsansätze, wie auch emanzipatorische Bildungspolitik, sahen das Bildungswesen als ganzheitliche Struktur- und Funktionseinheit. Gegenwärtig bestand dieses aber aus kaum miteinander verbundenen Bereichen. Der Bildungsrat sollte daher unter anderem (u.a.) Bedarfs- und Entwicklungspläne sowie Vorschläge zur Struktur eines einheitlichen Bildungswesens konzipieren.⁷⁹ Durch die Zusammensetzung des Rates wie auch durch die positiven Reaktionen auf ihn, konnte der entworfene Strukturplan 1970 als breiter politischer Konsens gesehen werden.⁸⁰

Der Strukturplan sah ein nach horizontalen Stufen gegliedertes Bildungswesen vor; zwar nicht die Gesamtschule, aber eine enge curriculare und organisatorische Kooperation zwischen den einzelnen Schultypen einer Stufe. In der Sekundarstufe I sollten Differenzierung sowie Individualisierung zur besseren Förderung des Einzelnen und seiner Begabung beitragen und eine frühe Selektion vermeiden. In der Sekundarstufe II war die Integration beruflicher und allgemeiner Bildung vorgesehen. Der Unterricht auf jeder Stufe sollte wissenschaftsorientiert sein, die Unterscheidung praktisch-theoretischer und wissenschaftlich-theoretischer Bildung galt es zu überwinden.⁸¹

Daraus ergaben sich Vorschläge für die Lehrerbildung. Diese sollte ebenfalls an den einzelnen Schulstufen (Elementar- und Primarstufe, Primar- und Sekundarstufe I, Sekundarstufe I und II) orientiert sein. Der Strukturplan definierte Aufgaben, die allen Lehrern gemein waren: Lehren, Erziehen, Beraten und Beurteilen. Bisher würden aber viele der neuen Erkenntnisse aus Soziologie

⁷⁷ Vgl.: Gass-Bolm: *Gymnasium*. 233.

⁷⁸ Deutscher Bildungsrat, Bildungskommission: *Strukturplan für das Bildungswesen*. 4. Aufl. Bonn 1972. 215.

⁷⁹ Vgl.: Anweiler, O.: Bildungspolitik. In: G. Hockert (Hg.): *Geschichte der Sozialpolitik in Deutschland seit 1945*. Band 5. 1966-1975. Bundesrepublik Deutschland. Eine Zeit vielfältigen Aufbruchs, Baden-Baden 2006, 711-754. 715/720. Anweiler weist auf die Widersprüchlichkeit dieses Anspruches hin, da das Hochschulwesen dem Wissenschaftsrat überlassen wurde. Der Rat bestand aus einer Bildungskommission (mit Wissenschaftlern und Personen, die sich seit längerem mit Bildungsfragen beschäftigten) und einer Regierungskommission mit Vertretern aus Bund, Ländern und Kommunen, die allerdings nur eine beratende Funktion hatte.

⁸⁰ Vgl.: Gass-Bolm: *Gymnasium*. 281.

⁸¹ Vgl.: Ebd.281f./Herrlitz: *Schulgeschichte*. 176.

und Erziehungswissenschaften einem Großteil der Lehrer nicht zugänglich gemacht. Das Lehramtsstudium sollte daher vier Teile umfassen: eine erziehungs- und gesellschaftswissenschaftliche, eine fachwissenschaftliche, eine fachdidaktische Ausbildung sowie praktische Erfahrung und Erprobung. Die Quantität der einzelnen Ausbildungsanteile sollte nach Stufen differenziert werden, nicht aber die Qualität. Eine Trennung von Lehrern als Erzieher und Lehrern als Wissenschaftler sollte überwunden werden. Die erziehungs- und gesellschaftswissenschaftliche Ausbildung sollte nicht über fachlich-disziplinäre Zugänge erfolgen, sondern durch die Kooperation der Fachvertreter aus Soziologie, Pädagogik, Politologie und Psychologie in pädagogischen Zusammenhängen betrieben werden. Von den Fachwissenschaften wurde gefordert, dass diese ihre Studienangebote besser auf die Aufgaben in der Schule ausrichten und sich didaktischen Fragen annehmen, ohne fachliche Ansprüche und wissenschaftsimmanente Prinzipien fallen zu lassen. Erwartet wurde von den Fachwissenschaften, dass diese die Bedeutung ihres Faches im Rahmen der Wissenschaften und den Verantwortungsbezug der eigenen Disziplin für Fragen des Lebens und der Gesellschaft reflektieren. Eine entscheidende Rolle wurde der Fachdidaktik zugewiesen. Ihr wurde die Aufgabe zugedacht, die Verbindung von Fachwissenschaft und Schule zu schaffen, indem sie die Wissenschaft elementarisieren und Unterricht an der Wissenschaft orientieren. Fachdidaktik sollte daher in die Fachwissenschaften integriert werden, zugleich aber den Anschluss an die Erziehungs- und Gesellschaftswissenschaften suchen.⁸²

Demgegenüber wurde am Ist-Zustand kritisiert, dass Lehrerbildung und Lehrerberuf kaum aufeinander abgestimmt seien, da der Bedarf an Lehrern die Ausbildungskapazität der Hochschulen übersteige. Zugleich wurde bezweifelt, ob eine wissenschaftliche Lehrerbildung an PHs umgesetzt werden könne. Zur Lösung dieser Situation schlug der Strukturplan vor, PHs entweder in Universitäten zu integrieren, PHs zu Universitäten auszubauen, ohne diese auf Lehrerbildung zu beschränken, oder Universitäten mit dem Ausgangspunkt Lehrerbildung neuzugründen.⁸³

Die Reaktionen zeigten eine grundsätzliche Zustimmung aller relevanten Gruppen zum Konzept des Stufenlehrers⁸⁴, welches auch in der Bund-Länder-Kommission (BLK) das Leitmodell war. Diese wurde 1970 als Verwaltungsrat zur Umsetzung der Bildungsreformkonzepte in die Politik sowie zur Abstimmung

⁸² Vgl.: Deutscher Bildungsrat: Strukturplan. 217-249.

⁸³ Vgl.: Ebd. 215/249.

⁸⁴ Vgl.: Gass-Bolm: *Gymnasium*. S. 353f. Nicht allen ging der Plan weit genug. Die Bundesassistentenkonferenz sah in ihrem Konzept eine volle Gleichrangigkeit aller Lehrer vor: gleiche Studienstlänge, gleiche Besoldung, Ausbildung an einer gemeinsamen Institution, gleiches Verhältnis zwischen erziehungs- und fachwissenschaftlichen Studienanteilen. Differenzierungen sollte es nur über Alter der Schüler und Unterrichtsfach geben.

mung zwischen Bund- und Länderebene gegründet und orientierte sich maßgeblich am Strukturplan.⁸⁵ Als es um die Details ging, offenbarten sich die Differenzen und machten deutlich, dass der Strukturplan v.a. normative Aussagen enthielt, die viele praktische Transformationsprobleme mit sich brachten.⁸⁶ Der 1973 verabschiedete Bildungsgesamtplan dieser Kommission wurde zum Ausdruck einer Spaltung in Bildungsfragen zwischen unionsgeführten Bundesländern und der sozialliberalen Fraktion. Zentraler Diskussionspunkt war die Auflösung des dreigliedrigen Schulsystems, in der nach dem Wunsch der sozialliberalen Mehrheit in der Kommission der Gesamtplan über den Strukturplan hinausgehen sollte. In der Frage um die Gesamtschule, in der die sozialliberalen Vertreter den alleinigen Garanten für die Verwirklichung von Chancengleichheit sowie individueller Neigungs- und Begabungsförderung sahen, konnte keine gemeinsame Haltung gefunden werden, auch wenn die konservative Seite zu weiten Kompromissen bereit war. Bezüglich des Stufenlehrerkonzeptes gab das konservative Lager ein Sondervotum zur Beibehaltung unterschiedlicher Studienlängen und Besoldungen ab. Die BLK gilt daher als Teil des Endes der Reformphase.⁸⁷

Der kurze Einblick in die Bildungsreformzeit der langen 1960er zeigt im Ansatz schon die vielfältigen Kontexte, in denen die Lehrerbildung im Allgemeinen steht. Im deutschen Ausbildungssystem ist Lehrerbildung aber immer auch von fachspezifischen Bedingungen und Ansprüchen gekennzeichnet, deren Verständnis ein Blick auf die Entwicklung des Faches bzw. der Fächergruppe erfordert.

2.2 Diskussionen um die Ausbildung von Fremdsprachenlehrern

2.2.1 Fremdsprachenlehrausbildung und Universität im Wandel

Wie in Kap. 1.1 angedeutet, ist die Bindung der Ausbildung von Fremdsprachenlehrern an die Universität ein Resultat des 19. Jahrhunderts. Die Nachfrage nach Unterricht und Kenntnissen in fremden, lebenden Sprachen, insbesondere Französisch, stieg zwar bereits im Verlauf der Frühen Neuzeit aufgrund der Bedeutung des Französischen als Fachsprache in Handel, Diplomatie, Militär und im Adel an; der Unterricht fand jedoch meist privat oder an spezialisierten Sprachschulen statt.⁸⁸ Gelehrt wurden die Fremdsprachen von einer heterogenen Gruppe, die keine feste Ausbildung hatte und hinsichtlich ihrer Sprach- und Unterrichtsqualität stark differenzierte: frankophone Sprachmeister, französische Gouvernanten oder Deutsche, insbesondere Altphilolo-

⁸⁵ Vgl.: Herrlitz: *Schulgeschichte*. 173.

⁸⁶ Vgl.: Anweiler: *Bildungspolitik*. 721.

⁸⁷ Vgl.: Gass-Bolm: *Gymnasium*. 281/284/344/356.

⁸⁸ Vgl.: Reinfried: *Unterricht*. 148.

gen, die längere Zeit in Frankreich verbracht hatten.⁸⁹ Trotz der Etablierung der staatlichen Schulaufsicht um 1800 war die Gruppe der Lehrer moderner Fremdsprachen an den neuhumanistischen Gymnasien teils bis in die Mitte des 19. Jh. weiterhin uneinheitlich und kaum institutionell ausgebildet.⁹⁰ Obwohl Französisch seit Ende des 18. Jh. als fakultatives Unterrichtsfach an Gymnasien zu finden war und nach den neuhumanistischen Reformen in der Regel als dritte Sprache gelernt wurde⁹¹, fanden die neueren Sprachen keine Erwähnung in den ersten Lehramtsprüfungsordnungen um 1810, die den Zugang zum Gymnasiallehramt an ein Studium an der philosophischen Fakultät knüpften. Erst in den 1830er Jahren wurde festgelegt, dass auch die neueren Sprachen nur von universitär gebildeten Lehrern unterrichtet werden dürfen. Eine Aufgabe, die zunächst alphilologisch orientierte Lehrer übernahmen.⁹²

Die zweite Hälfte des 19. Jh. war im Bereich des höheren Schulwesens geprägt von der Expansion „realistischer“ Bildung, die angesichts zeitgenössischer Bedürfnisse von Wirtschaft und Technik vermehrt den Unterricht in modernen Fremdsprachen forderte. Mit dem Oberrealgymnasium entstand eine höhere Schule, die schließlich ganz auf Latein verzichtete⁹³, sodass der Bedarf an spezialisierten Lehrern für die neueren Sprachen mit eigenständiger Ausbildung zunahm. Da die Neuphilologien zu diesem Zeitpunkt nur vereinzelt an den Universitäten etabliert waren, führte die Nachfrage nach neusprachlich gebildeten Gymnasiallehrern ab 1860 zunächst zur Einrichtung von Doppelprofessuren für Anglistik und Romanistik, die sich bis 1900 in Lehrstühle für Anglistik und für romanische Philologie ausdifferenzierten.⁹⁴ Die universitäre Neuphilologie orientierte sich im Bemühen um Anerkennung an den Methoden und Themen der klassischen Philologien. Das hieß, Sprachgeschichte, ältere Sprachstufen, überlieferte Texte, editorische Probleme, geschriebene Sprache und „schöne“ Literatur aus Mittelalter sowie Klassik bestimmten über Jahrzehnte die universitäre Lehre für künftige Fremdsprachenlehrer.⁹⁵ Diese Ausrichtung blieb nicht unumstritten, lassen sich doch Diskussionen um die Reform der (Fremdsprachen-)Lehrerbildung, besonders um das Verhältnis von Theorie und Praxis, als „Perpetuum Mobile“ der Bildungsgeschichte des 19. und 20. Jh. bezeichnen.⁹⁶ Die neusprachliche Reformbewegung, die Ein-

⁸⁹ Vgl.: Ebd.: 151./Klippel: Sprachmeister. 8f.

⁹⁰ Vgl.: Ebd.: 14.

⁹¹ Vgl.: Lehberger, R.: Geschichte des Fremdsprachenunterrichts bis 1945. In: Bausch et al.: (Hg.): *Handbuch*. 609-614. 610.

⁹² Vgl.: Reinfried: Unterricht. 151.

⁹³ Vgl.: Ebd./Lehrberger: Fremdsprachenunterricht. 610.

⁹⁴ Vgl.: Lieber, M.: Die Geschichte der Romanistik an deutschen Universitäten. In: Kolboom et al.: *Handbuch*. 953-963. 954.

⁹⁵ Vgl.: Bausch, K.-R./Christ, H./Krumm, H.-J.: Ausbildung von Fremdsprachenlehrern an Hochschulen. In: Dies. (Hg.): *Handbuch*. 475-482. 476.

⁹⁶ Vgl.: Schröder, K.: Lehrerbildung in der Diskussion. In: *FLuL*, 31, 2002, 10-21. 10.

sprachigkeit, Primat der Mündlichkeit und Sprachkönnen sowie stärkere Vermittlung von Wissen über das Zielland in Form einer positivistischen Realienskunde zu Leitlinien ihres Unterrichts erhob, forderte Veränderungen.⁹⁷ Die Universitäten konnten jedoch ihren bisherigen wissenschaftlichen Ansatz trotz Kritik von Schulvertretern fortführen, auch weil seit den 1860er Jahren zusätzlich seminaristische Konzepte zur praktisch-pädagogischen Ausbildung von Fremdsprachenlehrern entstanden. Von denen erhofften sich möglicherweise auch die Vertreter der Reformbewegung eine Umsetzung ihrer Ziele, zumal die Seminare ab den 1890ern als zweite Ausbildungsphase verrechtlicht wurden.⁹⁸ Zu bedenken ist jedoch, dass u.a. von denjenigen, die am humanistischen Gymnasium unterrichteten, das Studium durchaus als berufsvorbereitend angesehen wurde, da die Ziele des gymnasialen Fremdsprachenunterrichts weitgehend philologisch orientiert waren.⁹⁹ So bot die Universität bis weit ins 20. Jh. hinein in der Regel ein rein philologisches Studium an.

Überblicksdarstellungen stimmen darüber ein, dass dieses System in den 1960er und 1970ern eine grundlegende Wende erfuhr. In der Romanistik war ein definitives Auseinanderdriften von Sprach- und Literaturwissenschaft sowie eine intensive Methodendebatte hinsichtlich des Bereichs Landeskunde festzustellen.¹⁰⁰ Für die Fremdsprachenlehrausbildung führten ein verändertes gesellschaftliches Umfeld, neue wissenschaftliche Strömungen sowie erneuerte Ziele, Inhalte und Formen des Unterrichts verbreitet zur Forderung nach Integration berufsfeldbezogener Aspekte und zu einer Kritik an tradierten Studieninhalten. Begleitet wurde die Diskussion von einem verstärkten Interesse an einer „genuinen wissenschaftlichen Begründung des Wirklichkeitsbereichs Lehren und Lernen fremder Sprachen.“¹⁰¹

Eine wichtige Rolle dabei hatten die Pädagogischen Hochschulen (PH). Fremdsprachenunterricht, bis 1945 überwiegend ein Privileg des höheren und mittleren Schulwesens, wurde bis Ende der 1960er Jahre in allen Bundesländern verpflichtend eingeführt.¹⁰² An den zu PHs aufgewerteten Lehrerbildungsseminaren bestand ein gewisser Konsens, dass der gymnasiale, durch Bildungserwerb legitimierte, Fremdsprachenunterricht nicht in andere Schulformen übertragen werden könne. Fragen nach Zielen, Inhalten und Evalua-

⁹⁷ Vgl.: Reinfried: Unterricht. 151/153.

⁹⁸ Vgl.: Lieber: Geschichte. 954./Klippel: Sprachmeister. 16./Haenicke, G.: Zur Geschichte der neueren Sprachen in den Prüfungsordnungen für das höhere Lehramt. In: DNS, 79, 1980, 187-197.

⁹⁹ Vgl.: Möhle, D.: Forschung für eine Fremdsprachenlehrausbildung im Wandel. In: K.-R. Bausch/H. Christ/H.-J. Krumm (Hg.): *Die Ausbildung von Fremdsprachenlehrern. Gegenstand der Forschung*, 2. Aufl., Bochum 1992, 123-127. 124.

¹⁰⁰ Vgl.: Lieber: Geschichte. 960.

¹⁰¹ Bausch et al.: Ausbildung. 476.

¹⁰² Vgl.: Klippel, F./De Cilla, R.: Geschichte des Fremdsprachenunterrichts in deutschsprachigen Ländern seit 1945. In: E. Burwitz-Melzer/G. Mehlhorn/C. Riemer/K.-R. Bausch/H.-J. Krumm (Hg.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. 6. neubearb. u. erw. Aufl., Tübingen 2016, 625-631. 625.

tionsformen des Unterrichts sollten daher in der Ausbildung thematisiert werden, ein stärkerer Übergang des Lehrers vom Methodiker zum Didaktiker wurde als notwendig erachtet. Konrad Schröder sieht dabei den Geist der 1968er mit der Forderung nach einer demokratisch-emanzipatorischen Schule mit pädagogischen Freiräumen und aufklärend-denkenden Lehrern, die selbst Entscheidungen über Inhalte und Ziele fällen sollen, als eine Unterstützung bei der Etablierung der Fremdsprachendidaktik.¹⁰³ So entstanden v.a. in den 1960ern akademische Professuren für Englisch, teilweise auch für romanische Sprachen und ihre Didaktik.¹⁰⁴ Mit der Integration der Mehrzahl der PHs in die Universitäten, ihrem Ausbau zu Gesamthochschulen oder durch universitäre Neugründungen wurde der Gedanke einer professionellen Fremdsprachenlehrausbildung in die Universität hineingetragen, sodass bis Ende der 1970er die erste Phase der Ausbildung vielerorts um fremdsprachendidaktische, berufsfeldorientierte, schulpraktische sowie teilweise landeswissenschaftliche Studienanteile ergänzt wurde und die sprachpraktische Ausbildung vielfach eine Neuausrichtung und Aufwertung erfuhr.¹⁰⁵ Besonders die schnelle, weitverbreitete Einrichtung von Didaktikprofessuren ist aus der Sicht der Philologien als revolutionäre Entwicklung zu bezeichnen, die Anfang der 1970er ihren Höhepunkt fand.¹⁰⁶ Jedoch verliefen diese Entwicklungen von Ort zu Ort zeitlich, qualitativ und quantitativ sehr unterschiedlich, ein einheitliches Modell war weder für die zu reformierenden, noch für die hinzutretenden Bestandteile der Ausbildung vorhanden.¹⁰⁷ Vielmehr existierten verschiedene Konzepte und singuläre Vorschläge zur Gestaltung bestimmter Anteile, deren Umsetzung aber an den lokalen Kontext gebunden war. Insbesondere in der Ausbildung von Gymnasiallehrern wurde der Einbindung von Fachdidaktik und Landeskunde wie auch der Ausrichtung wissenschaftlicher Qualifikationen auf die Berufspraxis vielerorts nur „halbherzig“ Rechnung getragen.¹⁰⁸ Gerade für die Einrichtung des Fremdsprachenlehrerstudiums an einer neugegründeten Hochschule, weitgehend ohne die Last institutioneller Traditionen, bot sich so einerseits die Chance, Reformideen umzusetzen, andererseits die Pflicht, sich innerhalb dieses Feldes an Ansprüchen zu positionieren. Es erscheint daher sinnvoll, genauer auf die Diskussionen um die Ausrichtung des Studiums zu schauen.

¹⁰³ Vgl.: Schröder, K: Fremdsprachendidaktik seit 1945. Institutionen und Sozialgeschichte aus Zeitzeugen-Sicht. In: S. Doff/A.Wegner (Hg.): *Fremdsprachendidaktik im 20. Jahrhundert. Konstituierung einer wissenschaftlichen Disziplin im Spannungsfeld von Theorie und Praxis*, München 2006, 103-116. 108.

¹⁰⁴ Vgl.: Klippel/De Cilla: Fremdsprachenunterricht seit 1945. 629.

¹⁰⁵ Vgl.: Bausch et al.: Ausbildung. 477.

¹⁰⁶ Vgl.: Schröder: Fremdsprachendidaktik. 110. An einigen Instituten seien 20 Jahre Konterrevolution gefolgt.

¹⁰⁷ Vgl.: Ebd.: 109.

¹⁰⁸ Vgl.: Reinfried: Unterricht. 151.

2.2.2 Studienformen und -funktionen in der Kritik

Im Folgenden wird der Zeitraum zwischen 1967 und 1979 in den beiden Zeitschriften *Die neueren Sprachen (DNS)* und *Neusprachliche Mitteilungen (NM)* betrachtet. Der Zeitraum lässt sich inhaltlich damit begründen, dass vor 1967 Beiträge zur Reform des Studiums nur vereinzelt erschienen und nach 1979 sich die Diskussion angesichts eines absehbaren Lehrerüberhangs nun auf Fragen des Unterrichts konzentrierte.¹⁰⁹ Auf sachlogischer Ebene respektiert der Zeitraum sowohl einen Vorlauf vor Beginn des Französischlehramtsstudiums in Kassel 1972/73, als auch die Gründungsphase der GhK, die 1978 formal abgeschlossen wurde. Zunächst soll ein kurzer Blick auf allgemeine Konzeptvorschläge, Bestandsaufnahmen und Anforderungen hinsichtlich der Ausgestaltung und Ziele des universitären Studiums von Fremdsprachenlehrern geworfen werden, bevor Aspekte einzelner Studienbereiche im Fokus stehen.

Viele Artikel des Untersuchungszeitraums, besonders in den ersten Jahren, begannen mit der Feststellung, dass Ziele und Inhalte von Universitätsstudium auf der einen und schulischer Berufstätigkeit auf der anderen Seite erheblich divergierten.¹¹⁰ Das Studium entspreche nicht mehr den Anforderungen der gegenwärtigen Gesellschaft und habe die Verbindung zum praktischen Leben verloren, u.a., da die Universitäten nicht gezwungen seien, sich gesellschaftlichen Veränderungen anzuschließen und staatliche Instanzen nur als administrative Aufsicht auftraten.¹¹¹ Die Forderung nach einer stärkeren Ausrichtung des Studiums auf die Berufsfähigkeit wurde damit untermauert, dass dem Fremdsprachenunterricht im bildungspolitischen wie europäischen Kontext durch intensivere transnationale Kommunikation eine höhere Bedeutung zukomme und die Nachfrage nach Fremdsprachenkenntnissen in allen Berufen gestiegen sei.¹¹² Der gegenwärtige Fremdsprachenunterricht weise diesbe-

¹⁰⁹ Die Diskussion um die Ausbildung von Fremdsprachenlehrern brach erst Anfang der 1990er Jahre sehr intensiv wieder auf. Trotz veränderter gesellschaftlicher Rahmenbedingungen (Europäische Mehrsprachigkeit, interkulturelles Lernen) waren die Grundfragen den Diskussionen der 1970er ähnlich, was sicher mit dem oben erwähnten Befund, dass die Reformen der 1970er sehr uneinheitlich umgesetzt wurden, in Verbindung steht. Bemerkenswert ist jedoch, dass sich Kasseler Akteure an dieser Diskussion beteiligen und auf die aus ihrer Sicht durchaus beispielhaften, wenn auch weiterzuentwickelnden Konzeptionen in Kassel verwiesen. (Vgl.: Möhle, D.: Fremdsprachenlehrausbildung./Raupach, M.: Funktionen von Sprachlehrforschung und Fremdsprachendidaktik im Veränderungsprozess. In: K.R. Bausch/H. Christ/F.G. Königs/H.-J. Krumm (Hg.): *Fremdsprachendidaktik und Sprachlehrforschung als Ausbildungs- und Forschungsdisziplinen*. Tübingen 1997, 150-155.)

¹¹⁰ Vgl.: Petzel, H.: Der Fremdsprachenunterricht. Schulpraxis und Studium. In: *NM*, 28, 1975, 106-109. 106.

¹¹¹ Vgl.: Richter, I.: Deutscher Neuphilologentag in Regensburg 1968. In: *NM*, 21, 1968, 131-136. 135./Schunck; P.: Zur wissenschaftlichen und praktischen Ausbildung in der Philologie. Fortschritt oder Verfall. In: *NM*, 21, 1970, 80-86. 82.

¹¹² Vgl.: Bludau, M./Christ, H./Hüllen, W./Raasch, A./Zapp, F.-J.: Zur Ausbildung und Fortbildung von Fremdsprachenlehrern. Überlegungen zu einem Curriculum. In: *NM*, 32, 1979, 142-165.

züglich eine mangelnde Effizienz aus, wofür insbesondere die Ausbildung verantwortlich gemacht wurde, da diese nach den Zielen jener 2-3 % der Studierenden, die den neuphilologischen Nachwuchs bildeten, ausgerichtet sei. Während 97-98 % der Studierenden die moderne Fremdsprache in Wort und Schrift beherrschen und gründliche Landeskunde im Studium betreiben müssten, bestünde gerade in diesen Bereichen ebenso wie in der didaktischen Ausbildung ein gravierender Mangel an berufsqualifizierender Substanz.¹¹³ Ebenso sei eine stärkere Berücksichtigung moderner Linguistik und Psychologie nötig.¹¹⁴

Verwiesen wurde zudem auf Veränderungen in den Rahmenrichtlinien für den Fremdsprachenunterricht, denen die künftigen Lehrer gerecht werden sollten. In diesen trat die bildungstheoretische Begründung des Fremdsprachenlernens in den Hintergrund und man sah die Fremdsprache verstärkt als Kommunikationsmittel, das die Verständigung mit Sprechern dieser Sprache ermöglichen sollte. Die Beherrschung der Sprache war damit eigenständiges Teilziel des Unterrichts, wobei nun mehr aktive sowie mündliche Fertigkeiten und Alltagssprache im Fokus standen, als Lesen, Übersetzen und Interpretieren. Besonders in der Unterstufe müsse flüssiges Sprechen mit direkten Methoden geübt werden, wobei in Ausbildung und Schule verstärkt Fragen des programmierten Unterrichts und des Einsatzes „moderner“ technischer Hilfsmittel, insbesondere des Sprachlabors, thematisiert werden müssten, da Deutschland hierbei im internationalen Vergleich hinterherhinke.¹¹⁵ Die Vertreter des Gymnasiums betonten jedoch, dass, anders als in Frankreich oder den USA, die Sprache nicht als reine Gebrauchssprache gesehen werden dürfe, sondern an der doppelten Zielsetzung im Sinne der gleichzeitigen Vermittlung von sprachlichen Fertigkeiten und Bildungsinhalten am Gymnasium festgehalten werden müsse. Ab einer gewissen Stufe müsse der Fremdsprachenunterricht mehr sein als sprachliche Kommunikation. Der Fremdsprachenunterricht sollte unter veränderten Grundbedingungen der europäischen Zusammenarbeit die „Einheit von Sprache und Schrifttum“ wahren und abendländische Werte sowie eine Kulturkunde der modernen Welt ins Zentrum rücken; eine wissenschaftstheoretische Besinnung und Ausrichtung ebenso gewährleisten wie praktische Sprachkenntnisse.¹¹⁶

144./Haensch, G.: Die Ausbildung für Fremdsprachenberufe im Rahmen der Hochschule in der BRD. In: *NM*, 23, 1970, 17-23. 17f.

¹¹³ Vgl.: Ebd.: 20./Weller, F.R.: Zum Stand der Fachdidaktik-Diskussion in der deutschen Romanistik. In: *DNS*, 78, 1979, 240-262. 242.

¹¹⁴ Vgl.: Bode, H.: Zielvorstellungen des Französischunterrichts. In: *NM*, 22, 1969, 179-180.

¹¹⁵ Ebd./Petzel: Fremdsprachenunterricht. 106./Willmann, F.: Universitäts- und Schulromanisten im Gespräch. Zu einer Romanistentagung in Essen und Bochum vom 26.1 bis 29.1.1967. In: *DNS*, 66, 1967, 288-291.

¹¹⁶ Vgl.: Ebd./Zapp, F.J.: Fachverband moderne Fremdsprachen. In: *NM*, 25, 1972, 65./Richter: Neuphilologentag. 135.

Unter dem Eindruck der Studentenbewegungen um 1968 äußerte sich Unzufriedenheit mit der Durchführung und dem Aufbau des Studiums von Seiten der Studierenden und Referendare. Mehrfach wurde die Notwendigkeit einer didaktischen Reform des Studiums sowie einer Demokratisierung und Modernisierung der Methoden betont. Das Studium brauche einen sinnvolleren Aufbau, eine klare Stufengliederung sowie eine transparente Definition der Anforderungen und Lernziele in Form eines allgemein anerkannten Fundaments der Ausbildung. Zudem müsse im Studium vermehrt auf forschendes und exemplarisches Lernen gesetzt, selbstständiges wissenschaftliches Arbeiten gefördert und Fragen der Berufseignung thematisiert werden. In der Kritik stand ebenso die fehlende Fremdsprachlichkeit der Lehrveranstaltungen und die Vernachlässigung didaktischer Fragen bei Universitätsgründungen der 1960er.¹¹⁷

Aus den Forderungen heraus erschienen viele Vorschläge zur Neuausrichtung des Studiums. Insbesondere sollte eine bessere Verzahnung einzelner Studienanteile erreicht werden, um die Ausrichtung auf das gemeinsame Ziel des Studiums hin, die Befähigung zum Erteilen von Fremdsprachenunterricht, zu verdeutlichen.¹¹⁸ Kontrovers diskutiert wurde die Einbindung der Fachdidaktik. Wollten die einen keine zu frühe Festlegung auf das Lehramtsstudium¹¹⁹, schlugen andere eine Integration fachdidaktischer Fragen und schulpraktischer Versuche in fachwissenschaftliche Seminare vor, um eine Reduktion des fachwissenschaftlichen Anteils zu vermeiden.¹²⁰

Die Fremdsprachenlehrausbildung wurde auf europäischer Ebene in Seminaren des Europarats 1967 und 1969 thematisiert, in denen es angesichts der Bedeutung von Fremdsprachen für die kontinentale Zusammenarbeit um die Schaffung einer Koordinationsbasis zur Sicherung vergleichbarer Ausbildungsstandards ging. Das Modell von 1969 enthielt fünf, integriert zu studierende Komponenten: Sprachbeherrschung, Sprachstudium, angewandte Sprachwissenschaft, kulturelle Inhalte und pädagogisch-methodische Inhalte. Im Vergleich zur deutschen Praxis wurde die Rolle der Literaturwissenschaft als Vermittlungsinstanz von Landes- und Kulturkunde relativiert. Das Studium sollte zudem ein obligatorisches, integriertes Auslandsjahr mit Betreuung im Gast-

¹¹⁷ Vgl.: Ebd./Schunck: Fortschritt. 83./Schwarze, C.: Der Begriff des wissenschaftlich gebildeten Lehrers am Beispiel des Neusprachlers. In: *NM*, 25, 1972, 39-40./Weller: Stand. 247./Meyer, H.: Theoreme einer aktualisierten Textpropädeutik. Gedanken zur Konzeption eines schulorientierten literaturwissenschaftlichen Grundkurses im Rahmen neusprachlicher Lehrerstudiengänge. In: *NM*, 28, 1975, 10-16./Hartig, P./Rodé, A.: Ein künftiges romanistisches Studienmodell. In: *NM*, 23, 1970, 7-8.

¹¹⁸ Vgl.: Bludau et al.: Curriculum. 162.

¹¹⁹ Vgl.: Müller, R.M.: Dreizehn Thesen zur Fremdsprachendidaktik (Englisch) als Wissenschaft und ein Studienplan für Fremdsprachenlehrer. In: *DNS*, 71, 1972, 207-210.

¹²⁰ Vgl.: Schwartz, H.: Literaturstudium und Schule. Plädoyer für einen Dialog zwischen Schule und Universität in einem Teilbereich des neusprachlichen Studiengangs. In: *NM*, 29, 1976, 24-29.

land vorsehen. Mit der Betonung von Gegenwartssprache, -literatur und -verhältnissen, individuellen Wahlmöglichkeiten und Progression sowie kontrastiver Verfahren wurde das Modell als wegweisend empfunden.¹²¹

Auf deutscher Seite entstand ein sprachübergreifend konzipiertes Studienmodell von Wolfgang Iser und Harald Weinrich, das in Konstanz und Bielefeld umgesetzt wurde. Es forderte für Universität und Schule eine Auflösung der philologischen Fächer in sprachübergreifende Literaturwissenschaft und Linguistik als getrennte Studienfächer, um Möglichkeiten des kontrastiven Vergleichs zu nutzen. Sie kritisierten methodisch undifferenzierte Nationalphilologien, für die es durch die Unterschiedlichkeit der Erkenntnisziele und Instrumentarien beider Bereiche keine Legitimation mehr gebe.¹²²

In Anlehnung daran wurde auf dem Romanistentag 1969 ein Studienmodell entworfen, das die Trennung beider Bereiche nach dem Grundstudium vorsah und Sprach- sowie Literaturtheorie der Gegenwart in den Mittelpunkt stellte.¹²³ Schulvertreter kritisierten beide Modelle, da sie die Bildungsaufgabe des Fremdsprachenunterrichts hinsichtlich der Gesamtkultur des Landes und die Vermittlung kultureller Einsichten nicht berücksichtigten.¹²⁴ Die Konferenz der Romanistischen Seminare (KRS), deren Einfluss gering blieb, legte als Reaktion auf die oberen Modelle Entwürfe mit fünf Komponenten (Linguistik, Literatur, Landeskunde, Sprachpraxis, Fachdidaktik) vor, die im Studium in einem engen Interdependenzverhältnis stehen sollten.¹²⁵

2.2.3 Sprachpraxis

Ausführlichster Kritikpunkt am Studium war die Gestaltung der Sprachpraxis. Die bisherigen Übungen würden im Laufe des Studiums kaum kontinuierliche Fortschritte bei der Sprachbeherrschung ermöglichen. Das Angebot sei für die Studierenden unübersichtlich und bereite mangelhaft auf die Durchführung kommunikativen Unterrichts vor, da der Ausbau mündlicher Kommunikationsfähigkeit in der gesprochenen Alltagssprache vernachlässigt und Auslands-

¹²¹ Vgl.: Vogt, H.L.: Die Zukunft der europäischen Fremdsprachenlehrausbildung. Ein Bericht über das Europaratseminar „the training and further training of modern language teachers for pupils aged 10-16“ in Oslo vom 16.-26. August 1967. In: *DNS*, 67, 1968, 84-91./Bode, H.: Universität und Fremdsprachenlehrer. In: *DNS*, 69, 1970, 105-111.

¹²² Vgl.: Weinrich, H.: Zur Veränderung der Sprach- und Literaturwissenschaft an den Universitäten der BRD. In: *DNS*, 71, 1972, 211-217.

¹²³ Vgl.: Baehr, R.: Bericht über den Deutschen Romistentag 1969 in Salzburg. In: *DNS*, 68, 1969, 617f. Der Beschluss sei kein umfassendes Meinungsbild, da bei dem Kongress, v.a. junge Romanisten anwesend waren.

¹²⁴ Vgl.: Hartig/Rodé: Studienmodell. 8.

¹²⁵ Vgl.: Hayer, H.-D.: Der Stellenwert der Gesellschaftswissenschaften in der Fremdsprachenlehrausbildung. Zum Stand der Reformdiskussion in der Romanistik. In: G. Baumgratz-Gangl (Hg.): *Ansätze für Forschung und Unterricht. Perspektiven der Frankreichkunde II*, Tübingen 1978, 85-97. 86f.

aufenthalten überlassen würde. In der Kritik stand auch die geringe Verankerung der Sprachkurse innerhalb der Institute, für die sich keiner verantwortlich fühle.¹²⁶

Eine Umfrage zu Sprachpraxiskursen an den romanischen Seminaren 1974 ergab, dass 44 % Übersetzungsübungen waren, aber nur 7 % Hören und Sprechen als kommunikative Fertigkeiten behandelten, woran sich im Verlauf der 1970er nur wenig änderte.¹²⁷ Weithin wurde ein höherer Stellenwert der Sprachpraxis im Studium verlangt, eine gleichberechtigte, kontinuierliche Förderung aller vier Fertigkeiten sowie der verpflichtende Auslandsaufenthalt von sechs Monaten. Die Zielvorstellung der sprachpraktischen Ausbildung war eine von Muttersprachlern als normadäquat empfundene Sprachkompetenz, die einsprachiges Unterrichten ermögliche und den Anforderungen an Fremdsprachenlehrer, hinsichtlich der sicheren Beherrschung mündlicher wie schriftlicher Gegenwartssprache – produktiv wie rezeptiv –, Rechnung trage.¹²⁸ Dazu sollte das Sprachpraxisangebot an der Universität als planvolles, abgestuftes Programm aufgebaut sein, das durch verschiedene Niveaustufen homogene Lerngruppen und individuelle Progression ermögliche. Dabei wurde dem vermehrten Einsatz technischer Hilfsmittel besondere Bedeutung zugemessen.¹²⁹

Nachhaltig beeinflusst wurde die Diskussion von Vorschlägen des Wissenschaftsrates, der die praktische, wissenschaftlich gesteuerte Fremdsprachenausbildung als wichtige Aufgabe der Hochschule bezeichnete. Angesichts der gesteigerten Bedeutung von Fremdsprachen in Gesellschaft und Berufswelt einerseits, der mangelnden und unkoordinierten Ausbildung von Fremdsprachenkenntnissen an der Hochschule andererseits, schlug dieser vor, den Sprachunterricht aus den philologischen Instituten zu lösen und Sprachlehrzentren für Hörer aller Fakultäten zu schaffen, mit differenzierten Angebot für unterschiedliche Bedürfnisgruppen. Das Sprachlehrzentrum sollte eine Professur im Bereich der angewandten Linguistik erhalten, um Prozesse der Spracherlernung und -vermittlung zu erforschen und darauf aufbauend methodisch-didaktische Sprachlehrprogramme zu entwickeln.¹³⁰ Die Vorschläge waren wesentliche Impulsgeber für die Entwicklung der Sprachlehr- und -lernforschung.

¹²⁶ Vgl.: Schunck: Fortschritt. 83f./Haensch: Fremdsprachenberufe. 20./Petzel: Der Fremdsprachenunterricht. 107f./Schumann, A.: Zur Entwicklung eines abgestuften Sprachlehrprogramms für Französisch an der Universität. In: *NM*, 27, 1974, 161-167. 161./Kleinschmidt, E.: Die sprachpraktische Ausbildung der Französischlehrerstudenten an der Universität. In: *NM*, 30, 1977, 220-226.

¹²⁷ Vgl.: Haensch: Fremdsprachenberufe. 21./Schumann: Entwicklung. 164./Kleinschmidt: Ausbildung. 223f.

¹²⁸ Vgl.: U.a.: Bludau et al.: Curriculum. 145./Kleinschmidt: Ausbildung. 222.

¹²⁹ Vgl.: Schumann: Entwicklung. 162/164f.

¹³⁰ Vgl.: Haensch: Fremdsprachenberufe. 18-21./Kleinschmidt: Ausbildung. 221./Christmann, H.-H.: Zur Situation der Sprach- und Literaturwissenschaften an den Universitäten der BRD. In: *DNS*, 70, 1971, 129-136. 133f.

Mehrere Vorschläge wiesen dem Sprachunterricht an der Hochschule eine integrative Schlüsselrolle zu. Sprachpraxis und Linguistik sollten in einer engen Verbindung stehen, z.B. über eine einheitliche Sprachbeschreibungsterminologie, während für die inhaltliche Ausrichtung eine verstärkte Berücksichtigung landeskundlicher Themen gewünscht wurde.¹³¹ Zugleich wurde vorgeschlagen, den Sprachunterricht und das eigene Sprachlernen an der Hochschule zum Gegenstand didaktisch-methodischer Reflexionen zu machen, Sprachlehr- sowie -lerntechniken zu vermitteln und sich mit der unterrichtstypischen Verwendungsweise von Sprache zu beschäftigen.¹³²

Zur Verbesserung des Sprachpraxisangebots wurde mehrfach auf die Notwendigkeit einer Änderung der Examensinhalte hingewiesen. Statt Übersetzung und literarische Nacherzählung als Prüfungsformen, sollten freie bzw. gelenkte Textproduktion, standardisierte Verständnistests und mündliche Fertigkeiten im Zentrum stehen.¹³³ Die viel kritisierte Übersetzung erfuhr gegen Ende der 1970er Jahre eine gewisse Rehabilitierung. Zwar sei weiterhin eine effizientere methodisch-didaktische Aufbereitung und Begründung der Übersetzungsübungen nötig, grundsätzlich wurde aber deren Wert für kontrastive Vergleiche sowie für einen bewussteren Umgang mit Mutter- und Fremdsprache betont. Dabei sollten Hin- und Herübersetzung gleichermaßen berücksichtigt werden, um sowohl sprachliche Präzision zu üben und Strukturen zur verinnerlichen, als auch um komplexes Textverständnis unter Beweis zu stellen.¹³⁴

2.2.4 Sprachwissenschaft

Im Hinblick auf die Sprachwissenschaft wird deutlich, dass diese sich in einer intensiven Neuausrichtungsphase zwischen historischer Sprachwissenschaft, Strukturalismus sowie dessen Erweiterung befand. Von Vertretern der Wissenschaft wurde gerade Ende der 1960er zunehmend Kritik an einem zu starren, einseitigen, systematischen Strukturalismus geäußert, dessen Schwächen durch die generative Transformationsgrammatik überwunden sollten.¹³⁵

¹³¹ Landeskunde-Vertreter warfen Sprachlehrzentren vor, eine Trennung von Inhalt und Funktion und damit einen Spracherwerb ohne Inhalte zu fördern. Vielmehr müsse es auf allen Stufen des Sprachunterrichts um ein Zusammenwirken von Spracherwerb und landeskundlichem Wissen gehen. (Vgl.: Raether, M.: Die Landeskunde-Diskussion in der Romanistik. In: *Jahrbuch für Deutsch als Fremdsprache*, 3, 1977, 282-290. 288.)

¹³² Vgl.: U.a.: Bludau et al.: Curriculum. 146f.

¹³³ Vgl.: Vogt: Europaratseminar. 90./Bode: Universität. 109./Kleinschmidt: Ausbildung. 225./Schumann: Entwicklung. 162.

¹³⁴ Vgl.: Reiß, K.: Übersetzen und Übersetzung im Hochschulbereich. In: *DNS*, 76, 1977, 535-547./Ettinger, S.: Übersetzen und Sprachunterricht. Einige Bemerkungen zur Verwendung und Funktion der Übersetzung an Schule und Hochschule. In: *DNS*, 76, 1977, 548-553. 548-551.

¹³⁵ Vgl.: Baehr, R.: Bericht die Tagung des Deutschen Romanistenverbandes in Bochum vom 30.06. – 2.07.1967. In: *DNS*, 66, 1967, 451.

Hans-Wilhelm Klein forderte eine stärkere Betrachtung des Sprachgebrauchs, der sich durch diachrone Überreste teilweise dem strukturalistischen Ansatz entziehe und so dessen Anwendungsmöglichkeiten im Grammatikunterricht beschränkt seien.¹³⁶ Von Vertretern der Schule, ebenso wie in den Modellen der Europaratseminare, wurde eine stärkere Hinwendung zur angewandten Linguistik, zur Psychologie und zu Kommunikationstheorien verlangt. Insbesondere durch die Untersuchung kontrastiver Strukturen zwischen Ausgangs- und Zielsprache erhofften sich Schulvertreter bessere Fehleranalysemöglichkeiten wie auch einen Beitrag der modernen Linguistik zur Rationalisierung und Programmierung des Sprachunterrichts.¹³⁷ Dominiert wurde die Diskussion von Seiten der Schulvertreter aber von der Forderung, anstatt der diachronen Sprachbetrachtung eindeutig die synchrone Beschreibung der Gegenwartssprache in den Vordergrund zu stellen und dabei sowohl strukturalistische als auch generative Verfahren zu verwenden.¹³⁸ Vertreter der Fachdidaktik forderten für die linguistischen Lehrveranstaltungen ein stärkere Inkorporation von Fragen der Beziehung zwischen Sprache und Gesellschaft, entsprechend der neuen Erkenntnisse der Soziolinguistik sowie der Beziehung zwischen Sprache/Linguistik und Spracherwerb/Sprachpsychologie wie auch jener zwischen Sprachbeschreibung und Sprachvermittlung.¹³⁹ Gerade weil die Sprachwissenschaft im Rahmen ihrer neuen Ansätze in eine enge Verbindung mit Technik, Mathematik, Logik und auch Soziologie eingegangen sei, ergebe sich die Möglichkeit der Überwindung des bisherigen Antagonismus zwischen Sprachwissenschaft, Sprachunterricht und Sprachpraxis.¹⁴⁰

2.2.5 Literaturwissenschaft

Während bei der Linguistik der Anspruch, eine dominierende Rolle in der Universitätsausbildung zu spielen, deutlich wurde¹⁴¹, musste sich die Literaturwissenschaft Legitimationsfragen stellen. Schulvertreter, Fachdidaktiker und Referendare¹⁴² verwiesen auf die neuen Curricula, laut derer vermehrt Sachtexte und Sachlichkeit statt philosophierender Texte berücksichtigt werden

¹³⁶ Herfurt, H./Schweig, G.: Deutscher Neuphilologentag 1968 in Regensburg. In: *DNS*, 67, 1968, 455-461.

¹³⁷ Vgl.: Ebd./Willmann: Schulromanisten. 289./Vogt: Europaratseminar. 88.

¹³⁸ Vgl.: Bludau et al.:153f./Bode: Universität. 107/111./Christmann: Situation. 129./Schüle, K.: Aspekte und Tendenzen im Fremdsprachenunterricht. In: *DNS* (71) 1972, 139-148.139.

¹³⁹ Vgl.: Bludau et al.: Curriulum. 152f.

¹⁴⁰ Vgl.: Haensch: Fremdsprachenberufe. 23.

¹⁴¹ Vgl.: Bode: Universität. 105.

¹⁴² In einer Befragung von Studienreferendaren (Englisch) 1974 gaben diese an, dass Literaturwissenschaft einen hohen Stellenwert im Studium hatte und sie hier die wenigsten Defizite sehen. Demgegenüber sahen nur 13 % ihre sprachpraktische und nur 10 % ihre landeskundliche Ausbildung als ausreichend. Lediglich 13 % hatten überhaupt fachdidaktische Kurse im Studium. (Vgl.: Glaap, A.-R.: Die Praxisrelevanz des anglistischen Studiums aus der Sicht des Studienreferendars. In: *NM*, 27, 1974, 6-13.)

müssten und soziologische sowie textlinguistische Interpretationsverfahren anstelle von historisch-biographischen nötig seien.¹⁴³

Auf Seiten der Wissenschaft gab es Ansätze, Literatur vermehrt rezeptionsästhetisch und soziologisch zu betrachten, d.h. in ihrer Wirkung und Aufnahme zu erforschen und Literaturgeschichte als Gesellschaftsgeschichte zu schreiben.¹⁴⁴ Das Modell von Weinreich und Iser wollte Literaturwissenschaft nicht mehr als eine Vermittlung von national orientierten Bildungsgütern und „schöner Literatur“ sehen. Vielmehr verstanden sie ihre Disziplin als Wissenschaft von Texten, die sich mit der Beschreibung qualitativ unterschiedlicher Texte befasse.¹⁴⁵ Aus einer engen Literatur- sollte eine umfassende Textwissenschaft werden, die jede Art eine schriftlichen Äußerung als Text definiert, um die Grenze zwischen expositorischen und fiktionalen Texten aufzuheben. Texte wurden als Kommunikationsträger gesehen, die mit spezifischen Mitteln und Strukturen eine bestimmte Funktion und Intention erfüllen. Sprache und Inhalt müssten beschrieben, Struktur und Erzähltechnik analysiert sowie Wirkung und Stellung des Textes im geschichtlichen Gesamtprozesses dekodiert werden. Sowohl literatursoziologisch-materialistische als auch formal-ästhetische Interpretationsverfahren sollten dabei Beachtung finden. Leitlinien der versachlichten textwissenschaftlichen Analyse waren Transparenz, Nachprüfbarkeit, Faktizität und Neutralität. Ziel war es, eine kritische Distanz gegenüber Texten und literarischen Wertvorstellungen, Diskursfähigkeit, Urteilsvermögen und Problembewusstsein zu schulen. Der Bereich Textdidaktik samt den schulischen und individuellen Determinanten der Lehre von Texten wurde dabei konsequent mitgedacht.¹⁴⁶

2.2.6 Landeskunde

Neben Sprachpraxis wurde v.a. bei der Landeskunde eine Diskrepanz zwischen dem unterrichtlichen Stellenwert und der universitären Vorbereitung bzw. der Repräsentanz in Examensverordnungen gesehen, insbesondere von jüngeren Lehrern¹⁴⁷; die Vorschläge zur universitären Verankerung waren jedoch sehr verschieden. Die Unterrepräsentation des landeskundlichen Bereichs wurde auch durch eine zeitgenössische Studie belegt, laut der zwischen 1968 und 1973 durchschnittlich nur 1,41 Landeskundeveranstaltungen pro

¹⁴³ Vgl.: Ebd./Bode: Zielvorstellungen. 179.

¹⁴⁴ Vgl.: Baehr: Tagung. 451.

¹⁴⁵ Vgl.: Hartig/Rodé: Romanistisches Studienmodell. 7.

¹⁴⁶ Vgl.: Meyer: Textpropädeutik. 12-15./Plett, H.F.: Das Studium der Textwissenschaft. Thesen für ein Studienmodell. In: *DNS*, 70, 1971, 360-369. Plett sah ein dreistufiges Modell vor, in dem mit der Stufe die Komplexität und das Alter der Texte zunahm. Das Modell schloss Formen der praktischen Erprobung von textdidaktischen Überlegungen ein.

¹⁴⁷ Vgl.: Hartig, P.: Eingabe des ADNV an die KMK zur Staatsexamensprüfungsordnung für die modernen Fremdsprachen. In: *NM*, 23, 1970, 6./Reitemeier, R.: Zur Problematik der Landeskunde im Anglistikstudium. In: *DNS*, 71, 1972, 689-696. 689.

Semester und romanischem Seminar in der BRD angeboten wurden, mehrheitlich von Lektoren.¹⁴⁸

Am damaligen Landeskunde-Unterricht wurde bemängelt, dass dieser ein faktenreiches, aber einseitiges Frankreichbild präsentiere, er nicht in der Lage sei, Stereotype abzubauen und auf eine offene Begegnung mit Menschen der Zielkultur vorzubereiten.¹⁴⁹ Die Lehrer hätten zu wenig Wissen über Frankreich und seine Institutionen, um eine nötige Verbesserung der Welt- und Länderkenntnisse zu erreichen und der Vermittlerrolle des Fachs in der internationalen Kommunikation hinsichtlich des Abbaus nationaler Kommunikationsschranken (z.B. Auto- und Heterostereotype) gerecht zu werden. Verstärkte landeskundliche Kenntnisse seien zudem zur kritischen Einordnung literarischer Texte sowie zur Auswahl passender Sachtexte nötig.¹⁵⁰

Diejenigen, die eine Trennung von Sprach- und Literaturunterricht forderten, wollten eine „dilettantische“, wissenschaftlich nicht fundierte Landeskunde ganz dem Geschichts- und Gemeinschaftskundeunterricht überlassen.¹⁵¹ Hans Helmut Christmann, der an der bisherigen Form des Französischunterrichts festhielt, sah für Landeskunde keine methodischen Schwierigkeiten. Sie solle an der Universität nur indirekt betrieben werden, da sie aufgrund ihrer Vergangenheit nicht aus Deutungen, sondern nur aus Fakten bestehen könne, deren „Einpauken“ das Studium nicht belasten dürfe. Vielmehr sei Landeskunde mit ihrem Bezug auf die Gegenwart ein sich ständig wandelndes Wissensgebiet, in dem sich der berufstätige Lehrer kontinuierlich durch Lesen von französischen Zeitungen und Auslandsreisen samt Buchhandlungsbesuch zu informieren habe.¹⁵² In wiederholter Kritik dieser Ansicht wurde auf die Notwendigkeit der Vermittlung von Arbeitsweisen und Methoden des landeskundlichen Kenntniserwerbs und einer wissenschaftlich fundierten Landeskunde-Didaktik verwiesen.¹⁵³

An verschiedenen Stellen wurde dementsprechend der Ausbau der neuphilologischen Seminare im Bereich der Landes- und Kulturkunde gefordert. Dabei sollten Hochschullehrerstellen im Grenzbereich zwischen Philologie und Sozialwissenschaften eingerichtet und zur Nachwuchsförderung die Durchlässigkeit zwischen beiden Studienbereichen erhöht werden, um Landeskunde im Sinne einer stärkeren Berufsrelevanz des Studiums gleichrangig neben Litera-

¹⁴⁸ Vgl.: Raether: Landeskunde-Diskussion. 285.

¹⁴⁹ Vgl.: Glaap: Praxisrelevanz. 11./Petzel: Fremdsprachenunterricht. 107.

¹⁵⁰ Vgl.: Ebd./Blumenthal, P.: Grundkurs Landeskunde Frankreich. In: *DNS*, 76, 1977, 278-289. 280./Lechner, B.: Empfehlung der Teilnehmer am internationalen Kolloquium über Landes- und Kulturkunde in Nürnberg, 10.-12. Oktober. In: *NM*, 27, 1974, 186f./Raether: Landeskunde-Diskussion. 282./Reitemeier: Problematik. 691.

¹⁵¹ Vgl.: Weinrich: Sprach- und Literaturwissenschaften. 215.

¹⁵² Vgl.: Christmann: Situation. 135f.

¹⁵³ Vgl.: Istel, H.-W./Erdmenger, M.: Ä propos Landeskunde. In: *DNS*, 70, 1971, 479.

tur und Linguistik zu akzeptieren.¹⁵⁴ Umstritten blieb, ob die Einbindung eher additiv oder synthetisch und ob die Ausrichtung eher sozialwissenschaftlich oder eher philologisch-kulturwissenschaftlich erfolgen sollte.¹⁵⁵ Engere Entwürfe beschränkten Themen der Landeskunde auf Probleme, die sich aus den linguistischen, literaturwissenschaftlichen und sprachpraktischen Studien ergaben und jene Erkenntnisse aus Geschichts- und Sozialwissenschaften, die Einsicht in die Bedeutung von Kontextfaktoren zum Verstehen von Texten und Situationen sowie von Unterschieden des sozio-kulturell bedingten Sprachgebrauchs geben und somit kontrastive Analysen ermöglichen.¹⁵⁶ Weiter gefasste Entwürfe forderten eine interdisziplinäre und problemorientierte Behandlung von soziologisch-politischen Inhalten wie auch von nicht-systematisierbaren Informationen (kontrastive Vergleiche von Klischees und kollektiven Verhaltensweisen in ihrer historischen Genese), wobei auch die Unterstützung von bilateralen Kultureinrichtungen in Anspruch genommen werden sollten.¹⁵⁷ Fraglich hinsichtlich der zu behandelnden politischen, sozialen, kulturellen und ökonomischen Entwicklungen blieb, ob diese eher aktualitätsbezogen oder historisch untersucht werden sollten. Überlegungen der KRS tendierten in eine vermittelnde Position, die die „Befähigung zum geschichtlichen Verständnis der gesellschaftlichen Realität des Landes“ als Studienziel definierte, das wesentlich aus den Gesellschafts- und Geschichtswissenschaften heraus begründet werden sollte, um ein umfassendes Verständnis von Sprache und Literatur zu ermöglichen.¹⁵⁸

2.2.7 Fachdidaktik

Wie bereits anhand des Strukturplans und der Empfehlungen des Wissenschaftsrates deutlich wurde, betonten alle übergreifenden Reformvorschläge für das Lehramtsstudium die Notwendigkeit fachdidaktischer Studienanteile und einer wissenschaftlichen Erforschung des Lehrens und Lernens von Sprachen.¹⁵⁹ Die in den Fachdiskussionen zu findenden Vorschläge für eine universitäre Fremdsprachendidaktik gingen von einem „realistischen“ Minimalprogramm aus.¹⁶⁰ Denn einerseits, fehle es gerade in der Romanistik an qualifiziertem Nachwuchs, andererseits stünden Fachwissenschaftler im Weg, die

¹⁵⁴ Vgl.: Blumenthal: Grundkurs. 278./Lechner: Empfehlung. 186./Reitemeier: Problematik. 694.

¹⁵⁵ Vgl.: Raether: Landeskunde-Diskussion. 284.

¹⁵⁶ Vgl.: Bludau et al.: Curriculum. 155.

¹⁵⁷ Vgl.: Lechner: Empfehlung./Raether: Landeskunde-Diskussion. 284. Raether sah die Gefahr, die synthetische-interdisziplinäre Ausrichtung und Querschnittsprofessuren könnten als unwissenschaftlich angelehnt werden.

¹⁵⁸ Vgl.: Hayer: Stellenwert. 92.

¹⁵⁹ Vgl.: Weller: Stand. 241.

¹⁶⁰ Laitenberger, H.: Fachdidaktik an der Universität. Versuch einer inhaltlichen Neubestimmung von Übungen zur Fremdsprachendidaktik und Vorschlag eines Studiengangs. In: *NM*, 27, 1974, 71-79. 77. Laitenberger sieht in einem Studium mit 160 SWS 15 SWS Fachdidaktik (mind. 5 Lehrveranstaltungen und 3 SWS Praktikum inklusive) vor.

an einer traditionellen Konzeption des Faches festhielten und aufgrund des interdisziplinären wie auch normativ-praktischen Charakters der Fachdidaktik um die eigene Wissenschaftlichkeit fürchteten.¹⁶¹ Unter den Befürwortern einer universitären Fachdidaktik bestand weitgehende Einigkeit über die Ausrichtung als kritische, normhinterfragende Wissenschaft, die in praktischer Absicht eine auf die menschliche Wirklichkeit bezogene Theorie entwickelt. Fremdsprachendidaktik sollte mehr sein als eine nachträgliche Pädagogisierung fachwissenschaftlicher Inhalte und als eine Adaptions- und Vereinfachungsinstanz.¹⁶² Gesehen wurde sie als interdependente Instanz zwischen Schule, Gesellschaft und Wissenschaft, die die mit dem Lehren und Lernen befassten Disziplinen mit den Fachwissenschaften verbindet und sie – als Interessensverwaltung der Gesellschaft – danach befragt, welche ihrer Ergebnisse zur Realisierung gesellschaftlicher Ziele relevant sind. Als Bezugsdisziplinen wurden insbesondere Psychologie und Linguistik betrachtet, deren Erkenntnisse die Fachdidaktik zur Anwendung zu bringen habe, an diese sie aber auch Fragen stellen müsse, um so neue linguistische sowie psychologische Einsichten zu befördern.¹⁶³

Behandelt werden sollten im Studium Fragen der Legitimation und Stellung des Fremdsprachenunterrichts, der Lernzieldefinition, Lerninhaltsbestimmung und Curriculumsrevision/-kritik sowie pädagogisch-psychologische Lerntheorien (u.a. Diskussion kognitiver und behavioristischer Methoden). Im Zentrum standen zudem Theorien, Formen und Bedingungen des (Fremd)Spracherwerbs (v.a. Lernaltersfrage), des Sprachunterrichts (Sprachbeschreibungsmodelle, Wahl des Sprachmaterials, Erstellung einer pädagogischen Grammatik, sozio-, pragma- und psycholinguistische Grundlagen), des Literatur- und Landeskundeunterrichts (Probleme und Kriterien der Themen- und Materialwahl in Abstimmung mit den Zielen), der Lehrwerkanalyse und -kritik, der Leistungskontrolle, der Arbeits- und Vermittlungstechniken (u.a. Diskussion der Rolle der Muttersprache) sowie des Einsatzes von technischen Hilfsmitteln.¹⁶⁴ Schulpraktische Veranstaltungen sollten langsam zur Unterrichtspraxis hinführen und für deren interaktive Prozesse sensibilisieren. Dabei wurde weder an eine reine Methodenlehre gedacht, noch daran, eine pädagogische Begabung

¹⁶¹ Vgl.: Weller: Stand. 242-247./Bludau: Curriculum. 143.

¹⁶² Vgl.: Jungblut, G.: Zum Wissenschaftsverständnis der Fachdidaktik. In: *NM*, 26, 1973, 65-70. Christmann (Situation: S. 135) weicht hiervon ab, da er Fachdidaktik, die von erfahrenen Schulpraktikern gelehrt werden solle, als nachrangig betrachtet. Hinweise auf die entstehende Sprachlehrforschung gab es in *NM* und *DNS* wenige. Fremdsprachendidaktiker kritisierten an jenem neuen Ansatz eine zu enge Ausrichtung an Fragen des Spracherwerbs und eine Vernachlässigung anderer Kernbereiche des Fremdsprachenunterrichts. (Vgl.: Weller: Stand. 251.)

¹⁶³ Vgl.: Antropoff, R.v.: 5. Arbeitstagung der Fremdsprachendidaktiker an Pädagogischen Hochschulen und Universitäten in der BRD. In: *NM*, 26, 1973, 37-43. 38./Jungblut: Wissenschaftsverständnis. 66f./Müller: Thesen 207-210.

¹⁶⁴ Vgl.: Bludau et al.: Curriculum. 148-152./Laitenberger: Fachdidaktik.72f./Weller: Stand. 254f.

zu testen. Vielmehr gehe es um experimentelles und selbstreflexives Lehrertraining, womit der Erkenntnis Rechnung getragen werde, dass man nicht zum Lehrer geboren, sondern ausgebildet werde.¹⁶⁵

Begründet wurde die Berücksichtigung fachdidaktischer Fragen im Studium auch mit Verweis auf Mängel des Referendariats. Die Seminare seien schlecht ausgestattet und es fehle der Kontakt zur Wissenschaft. Die Ausbildung erfolge in Form eines Meister-Lehrlings-Verhältnisses, wodurch Bewährtes unhinterfragt übernommen oder nach der Ausbildung aus Ablehnung des Erfahrenen ein eigener, unreflektierter Unterrichtsstil entwickelt werde. Aus Unsicherheit in methodischen-didaktischen Fragen folge eine Abneigung gegenüber solchen Überlegungen. Das didaktisch-theoretisch orientierte Studium sollte eine berufsorientierte Interessensbildung an jenen Fragen begründen und die künftigen Lehrer zur Erkenntnis und Veränderung der gegenwärtigen Praxis befähigen.¹⁶⁶

2.2.8 Latein

Diskussionen um die Voraussetzung von Lateinkenntnissen für Studium und Examen zeigten in verdichteter Form die Grundpositionen hinsichtlich der Ausrichtung neuphilologischer Studien. Vertreter des Neuphilologenverbandes forderten einen Verzicht auf das große Latinum als Zulassungsvoraussetzung. Sie verwiesen auf einen modernen Humanismus, der das Verständnis der Literatur der Gegenwart und der gegenwärtigen Strukturen der Sprache in Schule und Universität erfordere und der Kultur der Neuzeit einen eigenen Wert beimesse.¹⁶⁷ Die KRS empfahl den romanistischen Seminaren, Latein und Altfranzösisch als Examensvoraussetzungen fallen zu lassen. Kritiker sahen darin eine Verkürzung um die Anfänge der französischen Sprache und Literatur, womit die Einheit des Faches Romanistik aufgegeben werde. Einsichten in die Geschichte literarischer Stoffe sowie in Bau und Leben romanischer Sprachen würden verhindert. Die Romanistik passe sich in den Augen der Kritiker einer Bildungsreform an, die den Fremdsprachenunterricht zu einem Fertigkeitserwerb rationalisieren wolle.¹⁶⁸ Befürworter dagegen begrüßten die Empfehlung als Modernisierung hin zur Gegenwart und als Möglichkeit einer verstärkten Öffnung hin zu außereuropäischen romanischen Sprachgebieten.¹⁶⁹

¹⁶⁵ Vgl.: Krumm, H.J.: Lehrertraining in der Ausbildung und Fortbildung von Fremdsprachenlehrern. In: *NM*, 32, 1979, 66-70./Laitenberger: Fachdidaktik. 78.

¹⁶⁶ Vgl.: Laitenberger: Wissenschaftsverständnis. 71./Schunck: Fortschritt. 85.

¹⁶⁷ Vgl.: Hartig, P.: Eingabe des ADNV an die Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder der BRD. In: *NM*, 21, 1968, 34-38.

¹⁶⁸ Vgl.: Neumeister, S.: Romanistik ohne Latein? Zu einer Empfehlung der Konferenz der romanischen Seminare. In: *DNS*, 72, 1973, 203-210.

¹⁶⁹ Vgl.: Grascha, K.: Romanistik ohne obligatorische Lateinkenntnisse? In: *DNS*, 72, 1973, 646-649.

Bevor der Blick darauf gehen kann, wie sich die Kasseler Romanistik in diesem Feld an Vorschlägen positionierte, ist deren lokaler Entstehungskontext zu betrachten.

3. Die Gesamthochschule Kassel als pädagogische Handlungseinheit

3.1 Gründung, Ziele und Entwicklung einer Reformhochschule

In den 1950er und 1960er Jahren scheiterten mehrere Versuche zur Gründung einer Universität in Kassel, da die Landesregierung die Meinung vertrat, Hessen verfüge über ausreichend Studienplätze. Standortgutachten bescheinigten jedoch dem strukturschwachen Nordhessen eine Unterversorgung mit Hochschulabsolventen und gingen bei einer Hochschulgründung von weitreichenden wirtschaftlichen Impulsen aus.¹⁷⁰ Dass es zur Einrichtung einer Hochschule kam, beschreibt Jürgen Nautz als „historische Chance“, die sich durch das Zusammenspiel verschiedener Faktoren ergab: personelle Wechsel in der Landesregierung, insbesondere die Berufung des Frankfurter Soziologen Ludwig von Friedeburg zum Kultusminister, die Überfüllung anderer Universitäten, eine bessere Finanzlage des Landes, das Hochschulbauförderungsgesetz der neuen sozialliberalen Bundesregierung sowie die Empfehlungen zum qualitativen und quantitativen Hochschulausbau des Wissenschaftsrates.¹⁷¹

Fragen von Hochschulausbau und -reform hatten die gesamten „langen 1960er Jahre“ beschäftigt, am Ende des Jahrzehnts allerdings ging es nicht mehr um die Erneuerung der alten deutschen Universitätsidee, sondern um die Suche nach einer Neustrukturierung des Hochschulwesens.¹⁷² Innerhalb kürzester Zeit und auch nur für wenige Jahre wurde das Modell der Gesamthochschule, die alle Einrichtungen des tertiären Bildungssektors unter einem Dach, in einem vertikal und horizontal differenzierten Studiensystem, zusammenfasste, zur Zielvorstellung der Hochschulgesetze auf Bundes- und Landesebene, denen ein breiter gesellschaftlicher Konsens zugrunde lag.¹⁷³ Der Terminus und sein Konzept integrierter, gestufter Studiengänge schien verschiedene Hochschulreformmotive verbinden zu können: Verwirklichung von

¹⁷⁰ Vgl.: Nautz, J.: Die historische Chance. Zur Entstehungsgeschichte der Gesamthochschule Kassel. In: Profilbildung. In: A. Ulbricht-Hopf/C. Oehler/J. Nautz (Hg.): *Profilbildung. Texte zu 25 Jahren Universität Gesamthochschule Kassel*, Zürich 1996, 37-75. 37-46.

¹⁷¹ Vgl.: Ebd.

¹⁷² Vgl.: Teichler, U.: Das erste Jahrzehnt der Gesamthochschule Kassel. In: *Prisma*, (27) 1981, 11-16.11.

¹⁷³ Vgl.: Ebd./Nagel, B.: Hessische Hochschulgesetzgebung und Entwicklung der Gesamthochschule. In: Kluge et al. (Hg.): *Rückblick*. 42-53. 42-49.

Chancengleichheit im Zugang zu Hochschulen durch die Überwindung von Selektionsmechanismen, nachhaltigere Anpassung an die Bedarfe der Wirtschaft durch die Aufteilung in Lang- und Kurzzeitstudiengänge, Zusammenführung unterschiedlicher Ausbildungsqualitäten, Effizienzsteigerung des Hochschulwesens durch Strukturreformen wie auch ein vergleichsweise günstiger Kapazitätsausbau.¹⁷⁴

Treibende Akteure in Kassel schwenkten früh auf die Idee einer integrierten Gesamthochschule um, da sie hierin bessere Realisierungsmöglichkeiten sahen, zumal die Stadt mit den vorhandenen, insbesondere naturwissenschaftlich-technisch ausgerichteten, Bildungseinrichtungen im tertiären Sektor eine passende Ausgangslage bot. Nun lenkte auch die Landesregierung ein und nahm die Planungen in die Hand, um eine Verwirklichung schnellstmöglich umzusetzen.¹⁷⁵

Die GhK sollte ein emanzipatorisch-partizipatorisches Versuchsmodell des Landes Hessen als Reform- und Regionaluniversität in einem sein und war eingebunden in den von Friedeburg'schen Hochschulentwicklungsplans.¹⁷⁶

Dieses Versuchsmodell sollte unter den Leitbegriffen Modernität und Chancengleichheit eine ganze Reihe bildungs-, gesellschafts- und regionalpolitischer Ziele umsetzen.¹⁷⁷ Die Region sollte mit Absolventen versorgt werden, in deren Bereichen künftig ein Mangel erwartet wurde – insbesondere Lehrer und Ingenieure –, zugleich ein ausgewogenes Angebot für alle Studierwilligen in Nordhessen bereithalten. Von Beginn an war aufgrund der bestehenden Einrichtungen ein naturwissenschaftlich-technischer Schwerpunkt intendiert, zumal dieser in Göttingen und Marburg wenig vertreten war.¹⁷⁸ Für den Einzelnen, insbesondere für benachteiligte Bevölkerungsschichten, sollten die Schranken getrennter Hocheinrichtungen abgebaut und bessere Chancen im Zugang zu höheren Abschlüssen geschaffen werden. Man sah hierin einen Beitrag zur Schaffung gleichwertiger Lebensbedingungen in Hessen. Gleichzeitig sollte versucht werden, mit dem Abbau von Sackgassen, der Reflexion von Studienwahlmotiven und dem Übergang zwischen Studiengängen die Effizienz des Studiums zu erhöhen und Studienzeiten zu verkürzen. Für beide Motive hielt man eine innere Differenzierung der Studiengänge und eine vermehrte Individualisierung sowie Demokratisierung in der Wahl der Studienin-

¹⁷⁴ Vgl.: Nautz: Chance. 38-40./Oehler, C.: Die Entstehung der Gesamthochschule Kassel. Hochschulpolitische Rahmenbedingungen. In: Kluge et al: (Hg.): *Rückblick*. 15-41. 15-18./Teichler: Jahrzehnt. 11.

¹⁷⁵ Vgl.: Nautz: Chance. 46-55.

¹⁷⁶ Vgl.: Ebd./Ulbricht-Hopf, A.: Demokratie. Bildung. Hochschule. Ein Interview mit Ludwig von Friedeburg und Christoph Oehler. In: dies. et al.: *Profilbildung*. 77-92. 78-80.

¹⁷⁷ Hessische Kultusminister: Hochschulentwicklungsplan. Pressemitteilung 167/70 vom 18.09.1970, Wiesbaden 1970. 1-8./

¹⁷⁸ Vgl.: Nautz.: Chance. 56. Ulbricht-Hopf: Interview. 80-82.

halte für angebracht. Es ging aber auch darum, einen stärkeren Tätigkeitsbezug des Studiums unter Beachtung der gesellschaftlichen Relevanz des Berufs zu gewährleisten. Mit der Differenzierung von stärker anwendungsbezogenen und stärker forschungsbezogenen, aber aufeinander abgestimmten Studiengängen und einem flexibler kombinierbaren Lehrangebot wurde versucht, eine tragfähigere Abstimmung zwischen tertiärem Bildungswesen und Beschäftigungssystem zu schaffen.¹⁷⁹ Im Planungsoptimismus der 1960er glaubte man, durch eine Ausbildung auf breite Berufsfelder, die den Gegensatz zwischen Praxisferne und Praxisorientierung überwindet, den sich wandelnden Anforderungen und Bedarfen der Berufswelt gerecht zu werden.¹⁸⁰

Die Gesamthochschule Kassel sollte nicht nur Vorreiter für die Entwicklung des hessischen Hochschulwesens sein, sondern war in ein einheitliches Konzept der Reform und des Ausbaus eines integriert-differenzierten Bildungswesens eingebunden, dessen erste Säule, die Gesamtschule, sich bereits in der Etablierungsphase befand.¹⁸¹

Nach der Verabschiedung des rein formellen Errichtungsgesetz im Juni 1970 setzte von Friedeburg zur Planung der Hochschule im Herbst eine „Doppelstruktur“ ein. Dabei gerieten die Projektgruppe, bestehend aus einer Reihe junger Hochschulabsolventen, weitgehend ohne Bindung zu traditionellen Universitäten, und der Gründungsbeirat aus Vertretern anderer hessischer Hochschulen in der Planungs- und Gründungsphase immer wieder in Konflikt mit dem dirigistischen Stil des Kultusministers, dem das Gesetz weitgehende Kompetenzen zugesichert hatte.¹⁸² Das Gesetz zum weiteren Ausbau der GhK im Sommer 1971 verfügte die Eingliederung der zu einer Fachhochschule zusammengeschlossenen Vorgängereinrichtungen in die Gesamthochschule und zum Wintersemester 1971 startete der Lehrbetrieb. Während in den bestehenden Einrichtungen zunächst die alten Studiengänge fortgeführt wurden, startete als einziger neuer Bereich die Lehrerbildung¹⁸³, wofür durch die Verordnung zur Ausführung des Gesetzes über die Errichtung der GhK im Frühjahr 1972 drei neue Organisationseinheiten¹⁸⁴ gegründet wurden. Zu-

¹⁷⁹ Vgl.: Hessische Kultusminister: Hochschulentwicklungsplan.1-5./GhK – Der Gründungspräsident (Hg.): *Bericht des Gründungspräsidenten Oktober 1972 – Juni 1977*. Kassel 1977. 19f./Nautz: Chance. 58-60./Winkler, H.: Überlegungen zur Integration in der Gesamthochschule. In: *Prisma*, (2), 1973, 5-11. 6.

¹⁸⁰ Vgl.: Hessische Kultusminister: Hochschulentwicklungsplan. 2-3./Ulbrich-Hopf: Interview. 80.

¹⁸¹ Vgl.: Hessische Kultusminister: Hochschulentwicklungsplan. 2./Rudloff, W.: Die Gründerjahre des bundesdeutschen Hochschulwesens. Leitbilder neuer Hochschulen zwischen Wissenschaftspolitik, Studienreform und Gesellschaftspolitik. In: A. Franzmann/B. Wolbring (Hg.): *Zwischen Idee und Zweckorientierung. Vorbilder und Motive von Hochschulreformen seit 1945*, Berlin 2007, 77-101. 93.

¹⁸² Vgl.: Ebd.: 84.

¹⁸³ Vgl.: Teichler: Jahrzehnt. 11.

¹⁸⁴ Erziehungs- und Gesellschaftswissenschaften, Sprache und Literatur, Mathematik und Naturwissenschaften.

gleich wurde die zentrale Aufgabe der ersten integrierten Gesamthochschule Deutschlands in dieser Verordnung festgeschrieben:

„Die Gesamthochschule Kassel verbindet bisher von Universitäten, Kunst- und Fachhochschulen wahrgenommene Aufgaben in Forschung, Lehre und Studium. Sie bietet abgestufte und aufeinander bezogene Studiengänge und Studienabschlüsse an. Zu diesem Zweck soll sie innerhalb einer Fachrichtung nach Inhalt, Dauer und Abschluss unterschiedene Studiengänge einrichten, wenn die wissenschaftliche Entwicklung und das der Fachrichtung entsprechende berufliche Tätigkeitsfeld verschiedene Studienziele nahelegen. [...] Soweit es der Inhalt der Studiengänge zulässt [!], sind gemeinsame Studienabschnitte zu schaffen. [...] Studiengänge führen in der Regel zu einem Berufsqualifizierenden Abschluß [!].“¹⁸⁵

Bis zur Errichtung eines Gesamthochschulgesetzes sollte die GhK eine Einrichtung des Landes bleiben, eine offene Erprobung von Hochschulreformversuchen, wie z.B. in Bremen, habe man nicht zulassen wollen.¹⁸⁶ Spätestens Mitte der 1970er kam es zu einer bundesweiten Abkehr von der Idee der Gesamthochschule und einem Stimmungsumschwung gegenüber wissenschaftskritisch-emanzipatorischen Reformvorschlägen sowie dem innovationsorientierten Planungsoptimismus. Statt als modellhaftes Experiment, wurde die GhK 1978 als tolerierter Sonderfall in das hessische Universitätsgesetz eingegliedert und erhielt die vollen Selbstverwaltungsrechte.¹⁸⁷

Neben den Lehramtsstudiengängen sollte die Aufgabe der Hochschule v.a. mit den Integrierten Diplomstudiengängen eingelöst werden, die nacheinander ab 1974 starteten. Der konsekutive Studienaufbau führte alle Studierenden zu einem ersten berufsqualifizierenden Abschluss, dem eine zweite Studienstufe, die dem universitären Diplom gleichgestellt war, folgen konnte, sodass eine frühe Festlegung auf einen stärker anwendungs- oder eher forschungsbezogenen Studiengang vermieden wurde.¹⁸⁸

Alle Studiengänge des „Kasseler Modells“ begannen mit einer Orientierungsphase, die die unterschiedliche Vorbildung der Studierenden aufgrund ihrer Zugangsberechtigung oder individuelle bzw. schichtspezifische Defizite ausgleichen sollte. Inhalte waren Überblicke über die Studienmöglichkeiten und die fächerübergreifende Komplexität des Berufsfeldes sowie die Thematisierung der Studienmotivation und die Problematisierung tradierter Berufsbilder,

¹⁸⁵ Vgl.: Gesetz zum weiteren Ausbau der GhK vom 13. Juli 1971. In: *GVBl. I.* 190./Verordnung zur Ausführung des Gesetzes über die Errichtung der GhK vom 28. April 1972. In: *GVBl. I.* 105./Nautz: Chance. 68f.

¹⁸⁶ Vgl.: Ulbricht-Hopf: Interview. 78./Teichler: Jahrzehnt. 14.

¹⁸⁷ Vgl.: Ebd./Nagel: Hochschulgesetzgebung. 50.

¹⁸⁸ Vgl.: Neusel, A.: Curriculare Integration in der Gesamthochschule Kassel. In: *Prisma*, (7), 1975, 21-26.

um die falsche Studienwahl möglichst früh zu vermeiden.¹⁸⁹ Diese sollte aber auch zu einem späteren Zeitpunkt noch korrigierbar sein. Wissenschaftlichkeit und Praxisorientierung waren von Beginn an Leitlinien der Ausbildung.¹⁹⁰ Insbesondere die Integration des Berufs- und Tätigkeitsfeldbezugs zur Überwindung des Theorie- und Praxisgegensatzes wurde über mehrere Elemente verankert. Das an gesellschaftlich-berufsfeldrelevanten Problemen orientierte Projektstudium sollte forschendes und exemplarisches Lernen, selbstständiges wissenschaftliches Arbeiten, die Anwendung unterschiedlicher Theorien und Methoden sowie interdisziplinäre Bezüge ermöglichen, da davon ausgegangen wurde, dass sich die Probleme der Praxis nicht innerhalb traditioneller Fachsystematiken lösen ließen. Alle Studiengänge enthielten zu mindestens 10 % sozialwissenschaftliche Studienanteile, durch die die Verantwortung der Wissenschaft für Gesellschaft und Zukunft verdeutlicht werden sollte. Interdisziplinarität bestimmte nach Möglichkeit auch die zweite Studienstufe, die nicht nur als wissenschaftliche Vertiefung gedacht war, sondern durch Studienelemente anderer Disziplinen Doppelqualifikationen, die vom Beschäftigungswesen gefordert wurden, realisierten. Integraler Bestandteil waren zudem die von Hochschullehrern begleiteten berufspraktischen Semester.¹⁹¹

Praxisbezug, Projektstudium und Interdisziplinarität sollten Innovationsfähigkeit, wissenschaftliche Praxisreflexion, Problemlöseverhalten, Flexibilität und Mobilität in einem breiten Berufsfeld mit sich ständig wandelnden Anforderungen garantieren. Inhalte und Differenzierung der hochschulischen Ausbildung sollten durch Berufsfeldforschung legitimiert werden.¹⁹²

Mit Praxisrelevanz als Leitprinzip von wissenschaftlich-kritischer Forschung und Lehre sowie einem von Durchlässigkeit, Integration, Emanzipation, Demokratisierung und sozialer Öffnung geprägten Studiengangmodell, sieht Winfried Rudloff der GhK, anders als bei „neo-humboldtianischen“ Neugründung der frühen 1960er Jahre, eine „post-humboldtianische Gründungsphilosophie“ zugrunde liegen. Bei der governmentalen – nicht reformautonomen – Einrichtung mit gesellschaftspolitischem Auftrag habe innerhalb der universitären Aufgabentrias die Ausbildungsfunktion als integrierte, berufsbezogene Studienreform klar im Vordergrund gestanden.¹⁹³

¹⁸⁹ Vgl.: Ebd.

¹⁹⁰ Vgl.: Winkler: Überlegungen. 6.

¹⁹¹ Vgl.: GhK – Der Präsident (Hg.): *Bericht des Präsidenten Juli 1977 – Dezember 1978*. Kassel 1979. 12/20./Hohmann-Dennhardt, C: Modell GhK? Die Gesamthochschule Kassel als Herausforderung an die Hochschulpolitik. In: Ulbricht-Hopf et al. (Hg.) *Profilbildung*. 95-108. 98-102./Neumann, F.: Carpe Diem Gesamthochschule. Vom Standhalten in den achtziger Jahren. In: *Prisma*, (27), 1981, 21-25./O.V.: „Reformziele der Gesamthochschule Kassel abstecken.“ Ausschuß für Lehre und Studium soll Grundsätze verabschieden. In: *Publik*, 3(6), 1981, 4.

¹⁹² Vgl.: GhK– Der Präsident: *Bericht 1972-1977*. 18.

¹⁹³ Vgl.: Rudloff: Leitbilder. V.a. 93-97. Die GhK sei damit auf einen der Kritikpunkte der Hochschulreformdiskussionen eingegangen, nämlich die Forderung nach der Rückbindung von Wissenschaft

Den hohen Ansprüchen an die Reformhochschule gegenüber zog sich der materielle und personelle Ausbau der GhK nach dem zügigen Aufbau in einigen Bereichen über 25 Jahre hin und wurde zu einem Zeitpunkt erreicht, als die Studierendenzahl schon doppelt so hoch war wie die ursprüngliche Zielvorgabe von 9000 Plätzen.¹⁹⁴ V.a. in der zweiten Hälfte der 1970er gab es intern wie extern weitreichende Auseinandersetzungen um das Modell.¹⁹⁵ Bereits innerhalb der GhK war ein gewisses Abweichen vom Ursprungsmodell zu betrachten, da Studiengänge nach traditionell universitärem Muster eingeführt wurden, die aber dennoch versuchten, neue Reformwege zu gehen (s. Kap. 4.4).¹⁹⁶ Wenngleich Projektstudium und forschendes Lernen nie die ihnen zugedachte Bedeutung erhielten, so waren sich die Akteure in den 1990er Jahren einig, dass die Institution ihren Reformauftrag in Lehre über die Lehrerbildung und die gestuften Studiengänge erfüllt habe.¹⁹⁷ Verwirklicht wurde auch die soziale Öffnung, da z.B. der Anteil von Arbeiterkindern an der Gesamtstudierendenzahl weit über dem Bundesdurchschnitt lag.¹⁹⁸ Schwieriger sah es für die Forschung aus, die angesichts der Entwicklung von reformorientierten Studiengängen lange Zeit im Hintergrund stand. Hinzukam, dass der GhK über zwei Jahrzehnte die Vollmitgliedschaft in der DFG verwehrt blieb. Auch der Anspruch, gesellschaftsrelevante, interdisziplinäre und kritische Forschung zu betreiben, trug nicht immer zu einer forschungsförderlichen Atmosphäre bei. Zudem zeigte sich schnell, dass die Vorstellung eines einzigen Hochschullehrertypus, der Erfahrungen aus Forschung, Lehre und Berufspraxis verbindet, sich nicht einlösen ließ und der weitgehende Verzicht auf Mitarbeiterstellen als Kritik an alten Abhängigkeitsverhältnissen nachhaltige Folgen für die Forschungsarbeit hatte.¹⁹⁹ V.a. ab den 1990ern wurde versucht, Personal und Schwerpunkte der Hochschule stärker zu konzentrieren, da das Fächerspektrum gegenüber der Zielzahl für zu breit gehalten wurde.²⁰⁰ Dennoch entwickelte sich die GhK nie in dem Maße zu einer Hochschule mit technischnaturwissenschaftlichem Schwerpunkt, wie es von außen teils gefordert wurde, sodass sich auch die Romanistik an dieser Einrichtung beachtlich ent-

und Forschung an ihren gesellschaftlichen Auftrag. Rudloff unterscheidet Kassel damit von Universitäten, wie in Konstanz und in Bielefeld, die eine Reform von Wissenschaft und Forschung umsetzen wollten, von vorwiegend als Kapazitätsentlastung geplanten Hochschulen wie in Bochum sowie von politisierten Neugründungen wie in Bremen.

¹⁹⁴ Vgl.: Bieber, H-J./Kohnke-Godt, B: Profil in Bewegung. Zur Studien- und Forschungsentwicklung an der GhK. In: Ulbricht-Hopf et al. (Hg.): *Profilbildung*. 245-297. 288.

¹⁹⁵ Vgl.: Brinckmann, H.: Profil und Perspektive. 25 Jahre Universität Gesamthochschule Kassel. In: Ulbricht-Hopf et al. (Hg.): *Profilbildung*. 9-33. 10.

¹⁹⁶ Vgl.: Bieber/Kohnke-Godt: Profil. 264f.

¹⁹⁷ Vgl.: Ebd. 268f.

¹⁹⁸ GhK (Hg.): Der gegenwärtige Entwicklungsstand und der weitere Ausbau der GhK. Stellungnahmen aus Anlaß des Besuches des Ausbausschusses des Wissenschaftsrates 1983. Kassel 1983. 30.

¹⁹⁹ Vgl.: Bieber/Kohnke-Godt. Profil. 288-292./Teichler: Jahrzehnt. 13.

²⁰⁰ Vgl.: Brinckmann: Profil. 14.

wickeln konnte²⁰¹, wie Kapitel 4 zeigen wird. Doch vorher ist ein Blick auf die Lehrerbildung als Startpunkt der Kasseler Hochschule zu werfen, da das Fremdsprachenlehrerstudium nur als Teil eines Gesamtmodells der Lehrerbildung zu verstehen ist.

3.2 Das Kasseler Modell der Lehrerbildung

Wie in Kap. 2.1 gesehen, war die Lehrerbildung um 1970 in ganz Deutschland im Fokus von Politik und Öffentlichkeit. Für Hessen galt dies im Besonderen, da hier schon intensiv mit dem Aufbau eines neuen, rein horizontal gegliederten, integriert-differenzierten Bildungswesens begonnen wurde; auf schulstruktureller wie auch auf curricularer Ebene. Die neuen hessischen Rahmenrichtlinien um 1970 setzten auf die Prinzipien der Lernerorientierung, Emanzipation, Interdisziplinarität und Projektarbeit.²⁰² Um die Lehrer für dieses System auszubilden, sollte in Kassel mit den Prinzipien der Gesamthochschule ein Reformkonzept vorbereitet werden.²⁰³ Dieses konnte sich dabei nicht nur an bundesweiten Reformplänen orientieren, sondern auch an einem sehr weitgehenden hessischen Diskussionsentwurf, der Ansätze für fachintegrative Gegenstandsbereiche, Projektstudium, Auflösung der Zwei-Phasen-Struktur und Stufendifferenzierung enthielt.²⁰⁴ Im Frühsommer 1971 wurden über 30, äußerst junge, Hochschullehrer berufen, die vor Beginn des Wintersemesters in mehreren Tagungen ein grundlegendes Studienmodell konzipierten. Rudolf Messner, mehrfacher Chronist der Kasseler Lehrerbildung, beschreibt mit Klaus Heipcke, dass im Herbst 1971, in einer später nie mehr so erreichten interdisziplinären Zusammenarbeit ein von allen getragenes, integratives Gesamtkonzept entstanden sei.²⁰⁵

Gemäß dem anvisierten Schulsystem und den Vorstellungen des Strukturplans wurde die Ausbildung nicht nach Schulformen differenziert, sondern nach drei Schulstufen²⁰⁶, die sich am Alter und Entwicklungsstand der Schüler orientierten. Besonders das Mittelstufenlehreramt sollte auf das schulform-

²⁰¹ Vgl.: GhK – Der Präsident (Hg.): *Entwicklungsziele der Gesamthochschule Kassel – GhK 2002*. Kassel 1991. 11-25.

²⁰² Vgl.: Heipcke, K./Messner, R.: Entstehung, Stagnation. 266f.

²⁰³ Garlichs, A.: Lehrerausbildung. Eine Herausforderung nicht nur für die GhK. Einwände gegen eine Wende, Kassel 1987. 11.

²⁰⁴ Heipcke/Messner: Entstehung. 269/283./Messner, R.: Herkunft, Entwicklung und Perspektiven: Das „Kasseler Modell“ der Lehrerbildung. In: *Publik*, 11(7) 1988, 3-4./Hessischer Kultusminister: Diskussionsentwurf zur Neuordnung der Lehrerausbildung. In: *bildungspolitische Informationen*, 1(A), 1971, Wiesbaden 1971.

²⁰⁵ Vgl.: Heipcke/Messner: Entstehung. 269. Bei der Entstehungsgeschichte der Kasseler Lehrerbildung schwingt immer ein latent mythischer Ton mit. Zu einer kritischen Beurteilung des Modells wären Forschungen nötig, die die unterschiedlichen bildungsplanerischen Konzepte und das Kasseler Modell genauer in Beziehung setzen.

²⁰⁶ Lehramt an der Grundstufe (L1), Lehramt an der Mittelstufe (L2) Lehramt an der Mittel- und Oberstufe (L3).

übergreifende Unterrichten in der Gesamtschule vorbereiten, wofür es bisher keine Ausbildung gab.²⁰⁷ Dem Auftrag der Gesamthochschule entsprechend ging es auch in der Lehrerbildung um die Zusammenführung bisher getrennter Ausbildungswege. War die Integration der PHs in die Universität vielerorts eine rein formelle, so bestand in Kassel der Anspruch, die Vorzüge beider Traditionen, die pädagogisch-praktische Orientierung seminaristischen Ursprungs und die wissenschaftlich-fachliche Ausrichtung universitärer Art, für alle Lehrer aller drei Stufen zu verbinden.²⁰⁸

Mit einer gleichwertigen wissenschaftlichen Ausbildung aller Lehrer sollten über 100 Jahre alte standespolitische-sozialreformerische Forderungen, die Lehrertätigkeit auf allen Stufen als ebenbürtig zu sehen, eingelöst werden. Neben Stufen- und Wissenschaftsorientierung waren Praxisbezug, insbesondere über die Reflexion der Berufswahl wie auch der Anforderungen des Berufsfeldes, sowie Durchlässigkeit zwischen den Lehrämtern die Leitlinien des Konzeptes. Zunächst gab es die Idee, durch ein gemeinsames Grundstudium eine frühe Stufenentscheidung zu vermeiden. Hintergrund war die Annahme, dass alle in Kassel ausgebildeten Lehrer acht Semester studieren und in qualitativ wie quantitativ gleichem Umfang zwei Fächer und ein für alle gemeinsamen gesellschafts- und erziehungswissenschaftlichen sowie schulpraktischen Studienanteil, als Kern der Integration, absolvieren würden.²⁰⁹ Die Unterschiede zwischen Lehrpersonen, die als Hemmnis für demokratisch-partizipatorische Schulreformen gesehen wurden sowie die Unzufriedenheit vieler Lehrer durch unterschiedliche Prestigezuschreibungen aufgrund fachwissenschaftlicher Kriterien sollten überwunden werden.²¹⁰ Das Konzept lehnte sich damit eng an den Strukturplan an, ging aber noch über diesen hinaus.

Einen entscheidenden Einschnitt in die weitgehende Reformeuphorie markierten die Eckdatenerlasse des Kultusministeriums 1974, die angesichts besoldungsrechtlicher Fragen, wirtschaftlich-finanzieller Rezession und bundespolitischer Anpassungen eine unterschiedliche Länge der Lehramtsstudiengänge vorschrieben. Die Entscheidung wurde als Wiederherstellung der alten Statusdifferenz sowie als Übergang Kassels vom exemplarischen Reformmodell zum gefährdeten bzw. „legitimierungsbedürftigen Sonderfall“ gesehen.²¹¹ Besonders auf studentischer Seite sei es nun zu Ernüchterung und Resignation gekommen. Anfangs genährte Hoffnungen auf ein selbstorganisiertes, projektorientiertes, partnerschaftliches Zusammenarbeiten von Studierenden und Lehrenden und Versuche, Leben und Arbeiten in der Universität zu verbinden,

²⁰⁷ Vgl.: Messner: Herkunft. 3-4.

²⁰⁸ Vgl.: Garlichs: Herausforderung. 3.

²⁰⁹ Heipcke/Messner: Entstehung. 263-273./Messner: Herkunft. 3.

²¹⁰ Vgl.: Garlichs. *Herausforderungen*. 10.

²¹¹ Vgl.: Messner: Herkunft. 3.

fanden keinen gemeinsamen Konsens mehr.²¹² Als wesentlicher Schritt zur Reglementierung des Studiums durch Leistungsnachweise und Staatsprüfungen mit Rückwirkung auf die Studienpraxis wurden auch die im März 1974, gegen breiten Widerstand in Kassel, speziell für die GhK entworfenen Verordnungen über die erste Staatsprüfung empfunden.²¹³ Diese legten nun für L1 wie L2 ein Studium mit sechs Semestern und gleichen Anteilen von gesellschafts- und erziehungswissenschaftlichem Studium sowie der beiden Fächer mit je 36 Semesterwochenstunden (SWS) fest. Zwar war auch für L3-Studierende ein Kernstudium mit 36 SWS festgeschrieben, für die beiden Fächer standen aber 108 SWS zur Verfügung. Allerdings schrieben beide Verordnungen fest, dass in jedem Fach und jeder Stufe Fachdidaktik und Fachwissenschaft im Verhältnis von eins zu zwei zu stehen hatten.²¹⁴ Damit trug man den Kasseler Vorstellungen, einer durchgängigen Verknüpfung beider Bereiche sowie der zgedachten Brücken- und Schlüsselfunktion der Fachdidaktiken zur Klärung der Beziehung zwischen Wissenschaften und Schule, Rechnung.²¹⁵ Äquivalenz zwischen den drei Lehramtsstudiengängen bestand auch in der Möglichkeit, die wissenschaftliche Hausarbeit im Kernstudium zu schreiben. Kaum verankert wurde in den Verordnungen das Projektstudium, das v.a. die Anfangsphase im Kernstudium bestimmt hatte. Da die Auflösung der traditionellen Fächerstrukturen, außer bei Gesellschaftslehre und Sachunterricht, von Beginn an nicht gelungen war, sollten fachübergreifende Projekte wissenschaftliche Teildisziplinen in Fragen der Praxis verbinden. Das Projektstudium konnte jedoch nie – im Kernstudium nur phasenweise – zu einer umfassenden Studienpraxis werden. Verbunden damit waren zunehmend deutlich werdende unterschiedliche wissenschaftstheoretische Orientierungen und Reformverständnisse der Lehrenden, die eine kontinuierliche inhaltliche wie organisatorische Abstimmung und Diskussion zwischen Fach- und Erziehungswissenschaften behinderten.²¹⁶

Als zusätzliche Einschränkung der gemeinsamen Ausbildung aller Lehrämter und als endgültigen Rückfall in ein Zweiklassensystem wurden auch die 1978 verordneten Vereinheitlichungstendenzen der hessischen Lehrerbildung gesehen. Für den L3-Studiengang wurden 160 SWS verpflichtend, wobei der Anteil des Kernstudiums auf 32 SWS reduziert wurde, auch wenn er damit immer noch weit über dem erziehungswissenschaftlichen Beitrag an den anderen

²¹² Vgl.: Scheuer, A./West, R.: Reformhochschule und studentische Politik. In: N. Kluge et al. (Hg.): *Rückblick*. 91-123. 95-98.

²¹³ Vgl.: Ebd./Garlichs, A.: Das Kernstudium in der Kasseler Lehrerbildung. In: *Prisma*, (27), 1981. 26-27.

²¹⁴ Vgl.: Heipcke/Messner: Entstehung. 274.

²¹⁵ Vgl.: Messner, R.: Neue Wege der Lehrerbildung an der (Reform-)Universität Kassel. In: *Beiträge zur Lehrerbildung*, 14(3), 1996, 302-313. 305-308.

²¹⁶ Vgl.: Ders.: Herkunft. 3-4./Heipcke/Messner: Entstehung. 269-283.

Hochschulen lag.²¹⁷ Positiv konnte in Kassel die Übernahme der an der GhK entwickelten Schulpraktischen Studien (SPS) für alle hessischen Universitäten gesehen werden. Die SPS enthielten ein im Kernstudium verortetes Blockpraktikum, das von Lehrenden aus Kernstudium und Fachdidaktiken betreut wurde, sowie jeweils ein semesterbegleitendes Praktikum pro Fach. Das aus der PH-Tradition übernommene Element sollte Wissenschaft und Schulpraxis verbinden und v.a. die Verantwortung der erstgenannten für eine theoretische Fundierung der zweitgenannten verdeutlichen.²¹⁸

War zwar die Kooperation zwischen Fächern und Kernstudium teils schwierig, so standen doch alle Beteiligten im Wesentlichen zum Grundmodell der Stufenlehrerbildung, wie sich Ende der 1980er Jahre zeigte. Nach einem Regierungswechsel in Hessen 1987 kam es zu einer Kursänderung in der Schulpolitik. Statt Förderung wurde verstärkt auf Selektion im dreigliedrigen System gesetzt und die Stufenlehrerbildung, mit der sich die CDU nie hatte anfreunden können²¹⁹, stand auf der Streichliste. Die über Jahre verlängerten Verordnungen für Kassel sollten auslaufen und die dortige Lehrerbildung in bestehende Vorgaben eingegliedert werden.²²⁰ Nach über zwei Jahren Verhandlungen, in denen die GhK nahezu geschlossen für den Erhalt ihres Modells eingetreten war, konnten letztlich fast alle konzeptionellen Eigenheiten, auch die Möglichkeit für L3-Studierende, die Examensarbeit im Kernstudium zu schreiben, erhalten bleiben. Der Name „Stufenlehrausbildung“ jedoch musste fallen, die Studiengänge wurden 1989 der traditionellen Terminologie angeglichen.²²¹

Im Zentrum des Anspruches des Kasseler Modells und der Konflikte um dieses, stand das Kernstudium. Unabhängig von Stufen und Fächern sollte hier ein gemeinsames, identitätsstiftendes, interdisziplinäres berufliches Selbstverständnis aller Lehrer entwickelt werden, das Standesgrenzen überwand und im Interesse der Schüler die notwendige pädagogisch-praktische Zusammenarbeit aller Lehrer vorbereitete.²²²

Besonders in der Anfangsphase vertrat das Kernstudium einen Wissenschaftsbegriff, der sich maßgeblich in den sozial- und gesellschaftswissen-

²¹⁷ Vgl.: O.V.: Das erziehungs- und gesellschaftswissenschaftliche Kernstudium für Lehrer an der GhK. Gemeinsame Stellungnahme der Vertreter des Kernstudiums aus den OEn 01, 05, 09, 18 und 22 zum „Eckdaten-Erlass“ des HKM vom 28.02.1978. In: *Prisma*, (17), 1978, 6-10. Die Kernstudiumsvertreter argumentierten u.a. auch damit, dass eine gleichwertige Ausbildung zur Umsetzung der reformierten gymnasialen Oberstufe mit den Prinzipien selbstständigen, sozialen, wissenschaftspropädeutischem, interdisziplinären und persönlichkeitsentwickelndem Lernen sowie Lernberatung nötig sei.

²¹⁸ Vgl.: Messner: Herkunft. 3-4./Ders.: Neue Wege. 308.

²¹⁹ Vgl.: O.V.: CDU-Kritik am pädagogischen Kernstudium. „Ohne Bezug zur Schulwirklichkeit“. In: *publik*, 4(3) 1981, 4./Garlichs: *Herausforderung*. 13-15.

²²⁰ Vgl.: Ebd.

²²¹ Vgl.: O.V.: GhK – Lehrerausbildung geht weiter. Bewährtes Konzept. In: *Publik*, 12(7), 1989, 1.

²²² Vgl.: Heipcke/Messner: Entstehung. 275-278./O.V.: Gemeinsame Stellungnahme. 6.

schaftlichen Diskussionen der späten 1960er herausbildete und an die kritische Theorie Adornos sowie die Geschichtsphilosophie Habermas' anschloss.²²³ Wissenschaft sollte im Dienst aufklärerischer, gesellschaftskritischer und sozialreformerischer Interessen betrieben werden. Erkenntnisinteressen der kritischen Sozialwissenschaften wurden als Handlungsmaxime künftiger Lehrer formuliert, im Glauben, über Schule und Lehrerbildung die gesellschaftliche Realität verändern zu können.²²⁴ Es ging nicht nur darum, Lehrer für die Mitarbeit an der Reform der Schule zu qualifizieren, sondern auch die gesellschaftliche Bedeutung ihrer Tätigkeit zu reflektieren, Bildungsarbeit als gesellschaftliche Praxis, als aktiven Einsatz für die Demokratisierung von Bildungssystem und Gesellschaft zu sehen.²²⁵ Wissenschaftliche Orientierung als Maßstab praktischen Handelns sollte eine kritische Selbstwahrnehmung und -bestimmung im gesellschaftlichen Kontext ermöglichen und durch Erkennen sozialer Ungleichheiten zu solidarischem Handeln ermutigen.²²⁶ Man war sich weitgehend einig, dass Lehrer eine gemeinsame pädagogische Qualifikation bräuchten, die über Unterrichtsmethodik und Entwicklungspsychologie hinaus gehe. Vielmehr wurde ein Verständnis von Herkunft, Persönlichkeit und Lernproblemen der Schüler wie auch des curricularen, schulischen, bildungspolitischen und gesellschaftlichen Zusammenhangs der Arbeit des Lehrers für notwendig erachtet. Erziehungswissenschaftliche Anteile sollten daher um bildungsrelevante Aspekte der Gesellschaftswissenschaften erweitert werden. Durch die Erkenntnis, dass politische und sozioökonomische Strukturen in Schule und Lebenswelt gesellschaftlich bedingt sind, sollten diese als veränderbar begriffen werden. Mit der Bewusstmachung der eigenen Sozialisation sollten die Studierenden für die Wahrnehmung der Bedürfnisse anderer sensibilisiert werden.²²⁷

Die Studienordnung des Kernstudiums orientierte sich nicht an Disziplinen²²⁸, sondern an praxisbezogenen Studienkomplexen, die in Form konzentrischer Kreise die beruflichen Handlungs- und Wirkungszusammenhänge abbilden sollten: *Unterricht und Curriculum, Schule und Betrieb, Sozialisation und soziales Lernen* sowie der *gesellschaftlich-politische Kontext*. In diese vier Aspekte hatten sich die Fachdisziplinen integriert einbringen. In jedem Bereich sollten drei Stufen einen Prozess der „Umsozialisierung“ vom Schüler zum selbstständigen Studenten bis hin zum kompetent unterrichtenden Lehrer ab-

²²³ Vgl.: Dauber, H./Messner, R.: Informationen zum Kasseler Kernstudium. Bericht über Entstehung und gegenwärtige Form des Kernstudiums. In: GhK – Der Präsident (Hg.): *Studiengang Stufenlehrrausbildung. Gesellschafts- und erziehungswissenschaftliches Kernstudium. Schulpraktische Studien*. Kassel 1979. 8f.

²²⁴ Ebd.

²²⁵ Vgl.: Garlichs: Kernstudium. 26.

²²⁶ Vgl.: Heipcke/Messner: Entstehung 277.

²²⁷ Vgl.: Ebd.:267/275-277/290./Garlichs: Kernstudium. 26./O.V.: Stellungnahme. 6-9.

²²⁸ Gerade auch in diesem Punkt wird die Orientierung am Strukturplan deutlich.

bilden. Einer Phase der Realitäts- und Erfahrungskompetenz, die u.a. eigene Sozialisations- und Lernerfahrungen reflektieren sowie der Bewusstwerdung diverser Lebensrealitäten dienen sollte, folgte eine Theorien und Methoden reflektierende Phase der wissenschaftlichen Verfahrenskompetenz. Die letzte Stufe bildete die Handlungs- und Praxiskompetenz, die das eigene Handeln in Schule und gesellschaftlichem Umfeld erkunden und das Praxisfeld unter diversen wissenschaftlichen Dimensionen analysieren sollte.²²⁹

Der Studienordnung ging es um die Abbildung eines Lernprozesses, der weniger die Vermittlung von Wissen, sondern den Aufbau von Einstellungen und kritischen Handlungsqualifikationen in den Mittelpunkt stellte. Die Ordnung war als Rahmen gedacht für eine erst zu erarbeitende, ständig zu überprüfende Studien- und Berufspraxis mit Platz für Eigenkreativität und zur Betrachtung der gesellschaftlichen Bedingungen schulischer Arbeit.²³⁰

Diese Konzeption führte 1973 inneruniversitär u.a. zu Kritik von mehreren Fachdidaktikern, die darin eine gesellschaftspolitische Ideologisierung sahen. Fragen der didaktischen Transformation von Ausbildungszielen/-inhalten und anthropologische Aspekte würden vernachlässigt, die Bedeutung individueller, lern- und wahrnehmungspsychologischer wie biologischer Grundlagen negiert, da man Interessen und Bedürfnisse einseitig als gesellschaftliche Phänomene interpretiere.²³¹ Von Seiten des Kernstudiums entgegnete man, dass es ihnen gerade darum gehe, psychologische und soziale Kritik ideologischer Haltungen zu thematisieren, um kritisches Denken zu schulen und Bedingungen zur Förderung der Lebensqualitäten zu erkennen.²³²

Je mehr sich die angestrebte Veränderung der Gesellschaft als Illusion erwies, desto mehr kam die Erkenntnis auf, dass

„Bildung und Schule nicht nur für jeweils dominierenden Erfordernisse [...] funktionalisiert werden dürfen. Im Bildungsbereich muß [!] vielmehr das Ethos einer Gesellschaft, ihr Wille, sich zu bestimmten humanen Grundorientierungen zu bekennen, gegen alle derartigen Indienstnahmen zur Geltung gebracht werden.“²³³

²²⁹ Vgl.: O.V.: Stellungnahme. 6-9.

²³⁰ Vgl.: Garlichs: Kernstudium. 26./Heipcke/Messner: Entstehung. 275-278./O.V.: Stellungnahme. 6-9.

²³¹ Vgl.: HStAM Bestand 420/51 (OE 2)

²³² Vgl.: Heipcke/Messner: Entstehung. 278.

²³³ Vgl.: Messner: Herkunft. 4.: U.a. sollten diese humanen Grundorientierungen Kinder und Jugendliche im Bildungsprozess als entwicklungsfähig und förderungsbedürftige Individuen ansehen, denen Möglichkeiten zur Entfaltung gegeben werden müssten, ohne ihren Wert dabei nur nach der Leistungsfähigkeit in gesellschaftlich gerade geschätzten Bereichen zu beurteilen. Ihnen seien zentrale Inhalte der Kultur zu vermitteln, die Interessensbildung auf hohem Niveau ermöglichen und sie sollten erfahren, dass sie im Bildungsgang gleiche, nicht durch ihre Herkunft bedingte Chancen haben.

Wenngleich das sozialreformerische Grundparadigma des Kernstudiums erhalten blieb, lässt sich für die 1980er Jahre eine deutlich gewandelte theoretisch-historische Legitimation erkennen, da sich die Vertreter des Kernstudiums nun stärker in die Tradition der Reformgedanken von Aufklärung, Neuhumanismus und Demokratieentwicklung stellten.²³⁴ Angesichts allgemeiner Krisenerscheinungen der späten 1970er galt das Interesse nun vermehrt individuellen Sinn- und Lebensfragen. Statt gesellschaftlichem Interventionismus stand die Förderung des Einzelnen in seiner Entwicklung sowie Lebens- und Bildungspraxis im Vordergrund.²³⁵

Mitte der 1990er sah Messner den Erfolg der Lehrerbildung der GhK – trotz einer gering ausgebildeten kooperativen, fächerübergreifenden Studienkultur – in einer frühen „Hinordnung“ auf den Lehrerberuf, die den Kasseler Absolventen in der Regel den Praxisschock erspare.²³⁶ Galt dies aber auch für die Französischlehrer an der GhK? Das folgende Kapitel versucht, Hinweise darauf zu geben.

4. Die Kasseler Romanistik als Mikro-Ebene

4.1 Strukturen

4.1.1 Institutionelle und extracurriculare Charakteristika

Die Möglichkeit, Französisch als Unterrichtsfach eines Lehramtsstudiums an der GhK zu wählen, wurde zum Wintersemester 1972/73 eröffnet.²³⁷ Institutionell wurde das Fach in die sich im Aufbau befindende Organisationseinheit Sprache und Literatur (OE 02) der GhK zusammen mit Germanistik und Anglistik, die beide 1971 starteten, eingegliedert. Wie die beiden anderen neugegründeten OEn, war auch diese Einheit zunächst nur eine administrative „Klammer“ der sprach- und literaturwissenschaftlichen Disziplinen.²³⁸ Gerhard Neuner sah in der Rückschau die OE v.a. in der Auseinandersetzung mit der bildungs- und hochschulpolitisch anders orientierten Administration der GhK geeint. Diskussionspunkte seien dabei u.a. die unzureichende Bibliotheksausstattung, die mangelhafte Personalstruktur und Anerkennungsschwierigkeiten der Kasseler Lehramtsabschlüsse in anderen Bundesländern wegen des curricularen Anteils des Kernstudiums gewesen. Germanisten und Neuphilologen hätten versucht, den „scheinreformerischen Wahnsinn“ abzuwehren und sich

²³⁴ Vgl.: Ebd.

²³⁵ Vgl.: Heipcke/Messner: Entstehung. 290.

²³⁶ Vgl.: Messner: Neue Wege. 308f.

²³⁷ Vgl.: Lehrveranstaltungsverzeichnis Wintersemester 1972/1973. 21.

²³⁸ Vgl.: Neuer, G.: Kontinuität und Wandel. Von der OE II zu den Fachbereichen Anglistik/Romanistik und Germanistik. In: A. Ulbricht-Hopf et al.: *Profilbildung*. 163-177. 164f.

als „erratischen Block im roten Meer der GhK, gegen den die Wogen der hessischen Bildungspolitik brandeten“, zu sehen.²³⁹ Man habe versucht, eine vorsichtig-abwägende Haltung einzunehmen, um Bewährtes zu bewahren, ohne sich Neuem zu verschließen.²⁴⁰

Für die Hochschulorganisation nach der Gründungsphase gab es bezüglich der Disziplinen der OE 02 verschiedene Ideen. Die von der Projektgruppe der GhK erarbeiteten vier Konzepte für die organisatorische Gliederung der Hochschule, die sich entweder an gegenstands- und problembezogenen Prinzipien, an klassisch disziplinären Zuschnitten oder Mischungen beider Formen orientierten, sahen in drei von vier Modellen eine Trennung in einen sprachübergreifenden Fachbereich (FB) Linguistik und einen FB Literaturwissenschaft vor, nur in einem Konzept wurde ein gemeinsamer FB Sprachwissenschaften aus Anglistik, Germanistik und Romanistik vorgeschlagen.²⁴¹ Die in Bielefeld und Konstanz umgesetzten Vorschläge zur Trennung von Linguistik und Literaturwissenschaft mit dem Ziel der methodischen-theoretischen Professionalisierung der Einzelwissenschaften (s. Kap 2.2) wurden also auch in Kassel diskutiert. Während der Gründungsbeirat am gemeinsamen Fachbereich aller drei Disziplinen festhielt, wollte das Kultusministerium (HKM) eine Trennung in einen FB Germanistik und einen FB *Fremdsprachen und Länderwissenschaften* und auch innerhalb der OE überwogen wohl „zentrifugale Tendenzen“. Gerade der Vorschlag des HKM für die Denomination eines FB *Fremdsprachen und Länderwissenschaften* kann als ein Hinweis darauf gesehen werden, dass das HKM besonders an einer Öffnung der Neuphilologien und gesellschaftlich-wirtschaftlichen Nutzbarmachung dieser Disziplinen durch die Erweiterung philologischer Inhalte um eine besondere Betonung der Sprach- und Länderkenntnisse interessiert war.²⁴² Durch die von Wiesbaden aus vorgegebene Neuorganisation der Hochschule entstanden 1979 die an den klassischen Denominationen orientierten FBs 08 Anglistik/Romanistik und 09 Germanistik. Erst im Jahre 2005 wurden beide unter der alten Nummer (02) zu den Sprach- und Literaturwissenschaften vereint und 2011 um die Theologien und Philosophie zum FB Geistes- und Kulturwissenschaften erweitert. Zudem zog der FB nun in einen Neubau an der Kurt-Wolters-Straße ein, nachdem er zum Sommersemester 1989 vom Ursprungsstandort Oberzwehren aus an den Holländischen Platz in die Georg-Forster-Straße 3 gezogen war.²⁴³

²³⁹ Vgl.: Ebd.

²⁴⁰ Vgl.: Ebd.: 172. Inwieweit diese Haltung auf die Romanisten zutrifft, ist schwer zu sagen.

²⁴¹ GhK-Projektgruppe (Hg.): Vorschläge für die organisatorische Gliederung der GhK in Fachbereiche und Studienbereiche. Kassel. 1974. 10-12.

²⁴² Vgl.: GhK – Der Präsident (Hg.): 1977 – 1978. 28. Präsident von Weizsäcker weist daraufhin, dass die Fachbereichsgliederung im Oktober 1978 per Rechtsverordnung durch das HMK erlassen wurde und dabei die Vorstellungen des Gründungsbeirates nur teilweise berücksichtigte.

²⁴³ Vgl.: Lehrveranstaltungsverzeichnis Sommersemester 1989. 98.

Für die Romanistik wurden zum Wintersemester 1972 drei Hochschullehrerstellen bewilligt, bei 50 Studienanfängern. Für das Wintersemester 1973 wurde von insgesamt 120 Studierenden in der Romanistik ausgegangen und eine vierte Professur beantragt, um eine Relation von 30 Studierenden pro Hochschullehrer zu erreichen.²⁴⁴ Die ersten drei Stellen wurden zwischen Ende 1973 und Anfang 1975 dauerhaft in den Bereichen Literaturwissenschaft (K. Schoell), Linguistik (R. Raupach) und Fachdidaktik (D. Möhle) besetzt (s. Kap. 4.2). Während die Stellen für Literaturwissenschaft und Linguistik als C3-Professuren vergeben wurden, war für die Didaktik eine C4-Professur ausgeschrieben, da man an diese besondere Ansprüche stellte.²⁴⁵ Um fachdidaktische Inhalte gleichberechtigt im Studium für Gymnasiallehrer zu legitimieren, hielt man es für notwendig, dass die Fachdidaktik eine Theorie und Praxis der Schulsprachen entwerfe, die den Kriterien der Wissenschaftlichkeit entspreche und die die alten Unterschiede zwischen universitärer und seminaristischer Ausbildung überwinde. Gegenstand der Fachdidaktik sollte die wissenschaftlich begründete Analyse des Lernens und Lehrens von Fremdsprachen sowie die Problematisierung von Unterricht und Spracherwerb aus Sicht der dafür geeigneten Wissenschaften sein.²⁴⁶ Fachdidaktik erscheint hier v.a. als Integrationswissenschaft, die die Erkenntnisse anderer Wissenschaften produktiv zusammenzuführen habe. Doch auch die „Fachwissenschaftler“ sollten zur Verknüpfung von Theorie und Praxis beitragen. Gesucht wurden hierfür laut Ausschreibung Fachwissenschaftler mit fachdidaktischen Interessen oder Fachdidaktiker mit fachwissenschaftlichen Interessen, die in jedem Falle aber über eine pädagogische Eignung und Lehrerfahrung, vornehmlich in der Schule, verfügen sollten.²⁴⁷ Übergreifende Diskussionen um und Vorschläge für die Verbindung von Fachwissenschaft und Fachdidaktik zur Schaffung eines berufsqualifizierenden Lehrangebots (s. Kap. 2.2) zeigen sich im Falle der GhK schon in den Ansprüchen an das Lehrpersonal.

Die bereits anfangs geplante vierte Stelle für den Bereich Landeswissenschaften (R. Höhne) sowie eine fünfte Professur mit dem Schwerpunkt Europawissenschaften (H. Ullrich) konnten 1981 maßgeblich über den Modellversuch *Berufsbezogene Fremdsprachen* etabliert werden (s. Kap. 4.4). Beide Professuren stellten eine Besonderheit in der deutschen Romanistik dar. Während die Einbindung eines landeskundlichen Lehr- und Forschungsbereichs mit Ansätzen der Sozialwissenschaften in die Romanistik in den 1970ern intensiv diskutiert wurde (s. Kap. 2.6), fand sie doch kaum eine personelle Veranke-

²⁴⁴ Vgl.: HStAM Bestand 420/51 (OE 2).

²⁴⁵ Vgl.: Ebd.

²⁴⁶ Vgl.: Neuner, G./Nöth, W.: Reformanspruch und Traditionsgebundenheit. Die Entwicklung von Anglistik und Romanistik. In: *Prisma*, (27) 1981, 60-64. 60f.

²⁴⁷ Vgl.: Ebd.: 60./HStAM Bestand 420/51(OE 2).

rung auf professoraler Ebene.²⁴⁸ Die Europawissenschaften schienen im Bereich der Neuphilologien eine Kasseler Singularität gewesen zu sein.²⁴⁹

Es ist nicht genau zu sagen, inwieweit 1972 an den Aufbau einer über das Französische hinausgehende Romanistik gedacht wurde. Der Hinweis von Manfred Raupach auf das Vorhandensein einer Lektorenstelle für Spanisch sowie die ab Sommersemester 1976 regelmäßig verzeichneten Sprachkurse für Italienisch und Spanisch lassen dahingehende Vermutungen zu. Auf personeller Ebene gab es Interessen an der Einrichtung beider Sprachen: M. Raupach und R. Höhne tendierten vermutlich zum Spanischen, K. Schoell und v.a. H. Ullrich, der die Finanzierung eines Lektors durch die Republik Italien eingeworben hatte, engagierten sich besonders für Italienisch.²⁵⁰

Mit Einführung des Diplomstudiengangs und des Magisters Anfang der 1980er Jahre (s. Kap. 4.4) wurden beide Sprachen als Nebenfächer in den Prüfungsordnungen (PO) verankert, wenngleich Italienisch im Diplomstudiengang mangels des nötigen Lehrangebots vorübergehend aus der PO gestrichen wurde. Nachdem Mitte der 1980er eine Stelle der Anglistik für den Bereich Hispanistik umgewandelt wurde²⁵¹, versuchte der Fachbereich auch die Einrichtung der Italianistik zu erreichen. So schrieb der FB 1986 an die Hochschulleitung, dass eine Romanistik, die sich nicht auf ein erweitertes Schulfranzösisch beschränke, mindestens drei Sprachen und Länder umfassen sollte, wozu unter Berücksichtigung des allgemeinen europäischen Kontextes neben Galloromanistik und Hispanistik auch Italianistik gehöre. Schließlich sei angesichts der herausragenden deutsch-italienischen Wirtschafts- und Städtebeziehungen gerade für den Diplomstudiengang ein Nebenfach Italienisch von Bedeutung und würde der GhK mit einer berufsbezogenen Italianistik ein Alleinstellungsmerkmal sichern.²⁵² Der Fachbereich konnte dabei vermutlich im Laufe der 1980er auf die Unterstützung von Präsident Franz Neumann setzen, der eine Fokussierung der GhK auf Natur- und Technikwissenschaften ablehnte und gegen-

²⁴⁸ Das romanistische Jahrbuch verzeichnet erst seit 1993 wieder eine vollständige Übersicht aller Professuren der Romanistik in Deutschland. Für 1993 ist nur eine weitere Professur mit *K* für Landes- und Kulturwissenschaft verzeichnet. (Vgl.: O.V.: Chronik 1993. Vertretung der romanischen Philologie an deutschen und österreichischen Universitäten. In: *Romanistisches Jahrbuch (RJB)* (44) 1993, 3-11.) Erst im Laufe der 1990er entstanden an ostdeutschen Universitäten eine Reihe von Professuren unter dem Titel „Kulturwissenschaften“, diese wurden aber nicht von Sozialwissenschaftlern besetzt. (Vgl.: Höhne, R.: Theorie und Praxis der Landeswissenschaften. Ein Erfahrungsbericht. In: *Lendemains* 34, (133), 2009, 94-109. 95)

²⁴⁹ Diese Professur wurde nie im Romanistischen Jahrbuch verzeichnet.

²⁵⁰ Vgl.: Gesprächsnotizen im Angang (S.133)/Auswertung S. 103./HStAM Bestand 423/08/51 (Prüfungsangelegenheiten und Diplomprüfungsordnung 1986).

²⁵¹ Vgl.: Ebd.

²⁵² HStAM Bestand 423/08/51 (Prüfungsangelegenheiten und Diplomprüfungsordnung 1986).

über dem HMK Forderungen zur Finanzierung einer Italianistik-Professur vertrat, die schließlich 1990 eingerichtet wurde.²⁵³

Beide Professuren erschienen im Personenverzeichnis unter der Bezeichnung Romanistik/Hispanistik (M. San Ángel) bzw. Romanistik/Italianistik (R. Schwaderer), während die anderen Professuren nur die Bezeichnung Romanistik trugen.²⁵⁴ Die klare Zuordnung eines Sprachbereichs griff Entwicklungen und Diskussionen in der Romanistik auf.²⁵⁵ Andererseits ist die klare Zuordnung einer Sprache zu einer Professur eine in der Romanistik bis heute weniger favorisierte Lösung.²⁵⁶ Bei der Besetzung beider Professuren unter den Globalbegriffen Italianistik/Hispanistik musste notwendigerweise spezifiziert werden, ob die Ausrichtung sprach- oder literaturwissenschaftlich erfolgen sollte. Dass beide Professuren literaturwissenschaftlich ausgerichtet wurden, entspricht allgemeinen Tendenzen der Romanistik²⁵⁷, hatte aber weitreichende Konsequenzen für das Lehrangebot. V.a. im Verlauf der 1990er Jahre und in den

²⁵³ Vgl.: GhK – Der Präsident (Hg.): *Bericht des Präsidenten. März 1983 - April 1985*. Kassel 1985. 5f./Neumann, F.: „Als Mitstreiter herzlich willkommen“. In: *Publik*, (10) 1987/5, 3. Neumann beschrieb die Entwicklung der Universität als ein Zusammenspiel von 5 Ringen (Natur-; Technik-, Geistes- und Sozialwissenschaften sowie Kunst), bei dem eine ausgewogene Förderung aller 5 nötig sei, um der Hochschule eine gute Zukunft zu sichern und konkurrenzfähig zu anderen Universitäten zu bleibe. Auch Orchideenfächer müssten daher gepflegt werden.

²⁵⁴ Vgl.: Lehrveranstaltungsverzeichnis Wintersemester 1990/91. 99.

²⁵⁵ Auch hier zeigt sich die reziproke Verwiesenheit von Entwicklungen in Schule und Universitätsromanistik. Als in den 1970ern vermehrt Italienisch und Spanisch als Schulfächer angeboten wurden, bedeutete dies allmählich das Ende des alten Studienfaches Romanistik, das aus einem Kernstudium Französisch und Kompetenzen in einer weiteren romanischen Sprache bestand. Französisch, Italienisch und Spanisch wurden zunehmend eigene Studienfächer. (Vgl.: Kramer, J.: *Kleine Romanische Sprachen und ihre Didaktik*, 8, 2014, 99-109. 104f). Unterstützt durch ein seit 1968 gestiegenes Interesse an Lateinamerika und seit den 1970ern an Spanien, versuchte insbesondere die Hispanistik, sich von der französisch dominierten Romanistik zu emanzipieren. (Vgl.: Grosse: *Reliquien*. 283./Neuschäfer, H.-J.: *Romanistik, Hispanistik und der Kanon der spanischen Literatur. Eine Geschichte mit Konjunkturschwankungen*. In: *ZfrL*, 29, 2005, 385-397. 392f.) Seit 1960 gibt es Debatten nicht nur um die Ausdifferenzierung in Sprach- und Literaturwissenschaft, sondern auch um die Spezialisierung auf einzelne Sprachen. Während Befürworter dessen auf die Notwendigkeit des Anschlusses an die Philologien in den jeweiligen Sprachgebieten hinweisen, betonen Gegner den Eigenwert der gesamtromanischen Vision, die den komparatistischen Anspruch zumindest mitdenkt und der Rolle als Vermittlerin zum Europa der romanischen Kulturen gerecht wird. (Vgl.: u.a.: Mecke, J.: *Romanistik. Die Möglichkeit eines Fachs. Ein Fach der Möglichkeiten*. In: *ZfrL*, 29, 2005, 325-361. 335-346/Grosse: *Reliquien*./Stierle, K.: *Romanistik als Passion, als Wissenschaft und als Auftrag*. In: *ZfrL*, 38, 2014, 1-12.).

²⁵⁶ So gehört es gegenwärtig bei Sprach- wie auch bei Literaturwissenschaftlern der Romanistik zum Standard, in der Dissertation die eine, in der Habilitation die andere romanische Sprache ins Zentrum zu stellen und in der Lehre zwei Sprachen zu vertreten (Vgl.: Kramer: *Kleine romanische Sprachen*. 105.). Möglicherweise wäre es in Kassel für eine ausgeglichene Entwicklung der Teilgebiete nachhaltiger gewesen, eine der Professuren der Literaturwissenschaft, eine der Sprachwissenschaft zuzuordnen und den Inhabern Lehre in zwei Sprachgebieten abzuverlangen.

²⁵⁷ So lässt sich allgemein beobachten, dass es der Literaturwissenschaft schwerer fällt, den komparatistischen Anspruch aufrechtzuerhalten, während in der Sprachwissenschaft die Zusammenhänge zwischen den Sprachen noch viel enger sind, sodass ein leichtes Übergewicht an literaturwissenschaftlichen Professuren besteht (Vgl.: Stierle: *Romanistik als Passion*. 8./Kramer: *Kleine romanische Sprachen*. 100).

frühen 2000er Jahre divergierte die Zahl der Lehrveranstaltungen zwischen Linguistik und Literaturwissenschaft enorm zugunsten letzterer, da die Linguistik weiterhin weitgehend nur durch eine Professur ohne Mitarbeiter vertreten wurde.²⁵⁸ Quantitativ konnte allerdings die Landeswissenschaft für alle drei Sprachen mit der Literaturwissenschaft mithalten, da R. Höhne und Mitarbeiter/in das Angebot für Spanien und Frankreich bedienten, während H. Ullrich und Mitarbeiter/in Italien abdeckten. Die Landeswissenschaften, v.a. für Frankreich, wurden in besonderem Maße von Lehrangeboten aus dem FB 05, teils auch 06, unterstützt. Auffällig ist, dass die Landeswissenschaftler deutlich häufiger komparative Seminare organisierten als die Literaturwissenschaftler.²⁵⁹ Auf quantitativer Ebene hätte wohl schon Anfang der 1990er Jahre ein Lehramtsangebot für Spanisch und Italienisch organisiert werden können (außer für Linguistik), womit in Kassel früh eine Reaktion auf die in den 1990ern geführten politischen wie sprachdidaktischen Debatten um europäische Mehrsprachigkeit/Mehrsprachigkeitsdidaktik und verstärktem Unterricht in Tertiärsprachen möglich gewesen wäre.²⁶⁰ Rechtlich wurde dies erst durch eine neue hessische Staatsprüfungsverordnung realisierbar²⁶¹, sodass ab dem Wintersemester 2000 Lehramtsstudiengänge für Spanisch und Italienisch in Kassel angeboten wurden.²⁶² Während die Studierendenzahlen für Spanisch innerhalb kurzer Zeit jene für Französisch überstiegen, blieb Italienisch zahlenmäßig deutlich zurück.²⁶³ Im Zuge universitätsinterner Umstrukturierungen zur Stärkung des Mittelbaus durch Abbau von Professuren boten die Pensionierungen von Ullrich und Schwaderer 2008 die Gelegenheit, Italienisch zu eliminieren.

Personelle und inhaltliche Verbindungen zum FB 05 (zunächst in der OE 01) bestanden seit Einrichtung der Romanistik und waren in den 1980ern besonders intensiv.²⁶⁴ 2004 wurden die landeswissenschaftlichen Professuren der

²⁵⁸ Siehe Anhang S. 131f. Dabei sind teilweise die Angebote von Vertretungsprofessoren der franz. Literaturwissenschaft nicht miteingefasst. Italianist als auch Hispanist boten in Semestern, in denen die Professur unbesetzt war, keine Kurse für franz. Literatur an. San Ángel bot regelmäßig einen Kurs zur spanischen Linguistik an, mit ca. 3-4 wechselnden Themen. Schwaderer übernahm unregelmäßig, stark kulturwissenschaftlich ausgerichtete Veranstaltungen zur italienischen Linguistik.

²⁵⁹ Siehe Anhang S. 131f./137f. Höhne bemerkt jedoch, dass die komparativen Seminare, die den Blick auf zentrale landeswissenschaftliche Fragen lenkten, bei den Studierenden auf wenig Interesse stießen, da diese Seminare favorisierten, die sich auf ihr Zielsprachenland bezogen und nicht auf den Ländervergleich. (Vgl.: Höhne, R.: Theorie und Praxis. 106.)

²⁶⁰ Vgl.: Marx, N.: Lernen von zweiten und weiteren Fremdsprachen im Sekundarschulalter. In: Burwitz-Melzer et al. (Hg.): *Handbuch*. 297-300. 297f.

²⁶¹ Vgl.: Verordnung über die Ersten Staatsprüfungen für die Lehrämter i.d.F. vom 3. April 1995. In: *GVBl.* I. 233.

²⁶² Vgl.: Lehrveranstaltungsverzeichnis Sommersemester 2001. 222.

²⁶³ Siehe Anhang S. 151.

²⁶⁴ Siehe Anhang S. 143-149. Hinweise auf die Verbindung beider FB gibt ein bemerkenswertes Detail. Die Historiker des FB 05 hatten 1982 im Ständigen Ausschuss der GhK Anträge auf Fachbereichswechsel vom FB 05 zum FB 08 gestellt und begründeten dies mit Differenzen über die Strukturierung des Studiengangs Gesellschaftslehre sowie mit ihrer Minorität im Fachbereichsrat.

Anglistik und Romanistik von der Universitätsleitung in den FB 05 verschoben und in geschichtswissenschaftliche Professuren mit geographischem Schwerpunkt, im Falle der Romanistik Westeuropa, umgewandelt, ohne dass es eine Diskussion mit dem FB gegeben habe. Roland Höhne sieht hierin die Aufgabe des Prinzips der Interdisziplinarität als grundlegendem Reformprinzip der Lehre und Forschung der GhK. Mit der Schaffung eines rein philologischen FBs habe sich das traditionelle Fachprinzip durchgesetzt und das Reformexperiment, insbesondere das Projekt der Landeswissenschaften, sei nach zwanzig Jahren erfolgreicher Praxis beendet worden.²⁶⁵

Schon früh versuchte die Kasseler Romanistik, strukturelle Verbindungen mit französischen Universitäten zu etablieren. Nach ersten gegenseitigen Besuchen wurde 1976 eine Kooperation mit der *Université d'Angers*, die 1971 mit ähnlicher Größe und Struktur wie die GhK neugegründet worden war, unterzeichnet. Vereinbart wurde ein Austausch auf Studierenden- und Lehrendenebene. Während in einem Semester Kasseler Romanistikstudierende in Begleitung eines Kasseler Germanisten nach *Angers* gingen, kamen im nächsten Semester französische Germanistikstudierende und Romanisten nach Kassel. Man vereinbarte eine Abstimmung von Studienbedingungen, -angeboten und -prüfungen, welche die gegenseitige Anrechnung der Leistungen erlauben sollte.²⁶⁶

Begleitet wurden die Kontaktaufnahmen nach *Angers* in den späten 1970er von mehreren Exkursionen mit Ausflügen nach *Paris* und in weitere nordfranzösische Gegenden.²⁶⁷ Gerade – so die Begründung des FB in einem Antrag auf finanzielle Zuschüsse der Hochschulleitung zur Exkursion – weil ein Großteil der Kasseler Studierenden aus sozial schwächeren Familien stammte und teils noch keinen persönlichen Kontakt nach Frankreich gehabt hatte, sollten die Fahrten dazu beitragen, die für die Vermittlung von modernen Fremdsprachen nötigen soziokulturellen und historischen Bezüge näherzubringen und

Im FB 08 wurden die Anträge jedoch abgelehnt. (Vgl.: O.V.: Berichte aus dem Ständigen Ausschuss. In: *Publik*, 5(10), 1982, 1.) Informationen zur konfliktreichen Ausdifferenzierung der Gesellschaftswissenschaften an der GhK gibt vermutlich die folgende, unveröffentlichte Staatsexamensarbeit: Billich, S.: Lokale Fachkulturen im Kontext - Geschichtswissenschaft an der GhK zwischen 1971 und 1991. 2012.

²⁶⁵ Vgl.: Höhne, R.: Theorie und Praxis. 106. Zu den Ansprüchen der Landeswissenschaftler s. Kap. 4.2. Abseits der persönlichen Resignation ist Höhne dabei sicherlich zuzustimmen, dass trotz inhaltlicher-methodischer Breite seiner Nachfolger die Umwandlung in eine Geschichtsprofessur, die neben span./franz. Landeswissenschaft auch für mehrere Geschichtsstudiengänge zuständig ist, eine inhaltliche Einschränkung darstellt.

²⁶⁶ Vgl.: O.V.: GhK-Angers. In: *Prisma*, (8), 1975, 9-11./O.V.: GhK-Angers. In: *Prisma*, (12), 1976, 7.

²⁶⁷ Die Exkursionen verbanden z.B. Besichtigungen von Kathedralen, Theater-, Bibliotheks- und Museumsbesuche in Paris, Teilnahme an Lehrveranstaltungen in Angers und Forschungen zur Pariser Stadtsoziologie. Eine Paris-Exkursion 1978 wurde interdisziplinär durch Seminare in Literaturwissenschaft, Landeswissenschaft/Didaktik und Sprachpraxis vorbereitet und von allen Lehrenden begleitet. (Vgl.: HStAM Bestand 420/51 (OE 2)./Lehrveranstaltungsverzeichnis Sommersemester 1978.)

das noch unvollständige Landeskundeangebot ergänzen.²⁶⁸ Nun mögen das Details sein, sie erlauben aber Rückschlüsse auf das „Zusammenleben“ in der Romanistik als kleiner Fachgruppe und zeugen vom Bemühen der Akteure, ihren Studierenden die Kultur, Geschichte und Gegenwart Frankreichs praktisch erfahrbar zu machen, mit Franzosen in Kontakt zu treten und Sprache als Kommunikationsmittel zur transnationalen Verständigung zu erleben und anzuwenden. Sie sind Ausdruck eines gemeinsamen, durch inner- und interdisziplinäre Kooperation zu erreichenden Bildungs- und Ausbildungsziels.²⁶⁹

4.1.2 Curriculare Strukturen

In der OE 02 gab es zunächst eine fächerübergreifende, teils für Englisch und Französisch präzierte, Studienordnung, die als Entwurf (1973)²⁷⁰ und in einem Studienführer (1978)²⁷¹ zugänglich war und deren Leitlinien Mitwirkende konkretisierten.²⁷²

Übergreifend bestand der Anspruch, das künftige Berufsbild der Studierenden stärker zu berücksichtigen und dabei einen Kompromiss zu finden zwischen einem rein fachwissenschaftlich ausgerichteten Universitätsstudium und einer didaktischen, kaum fachwissenschaftlichen Ausbildung an der PH. Das Studium an der GhK sollte sich sowohl von der Ausrichtung auf den „kleinen Philologen“ als auch von einer an Bedürfnissen des Lehreralltags ausgerichteten Meisterlehre distanzieren.²⁷³ Gemäß des Ursprungsprimates des „Kasseler Modells“ ging man auch in der OE 02 zunächst von einem gleichwertigen Studium aller Lehrer mit inhaltlichen Differenzierungen und der Ermöglichung von Durchlässigkeit aus. Besonders in den Fremdsprachen hielt man eine gute Ausbildung der Lehrer in der Sekundarstufe I für nötig, da ein schlechter Anfangsunterricht seine Spuren noch in der Oberstufe hinterlasse. Zugleich war das Ziel der von Hochschullehrern und Studierenden gemeinsam erarbeiteten Vorlage, mit einem geschlossenen Studiensystem innerhalb der OE eine Basis für interdisziplinäre Homogenität und integrative Studienansätze/-modelle zu schaffen.²⁷⁴

²⁶⁸ Vgl.: HStAM Bestand 420/51 (OE 2)./Neuner/Nöth: Reformanspruch. 63.

²⁶⁹ In späteren Vorlesungsverzeichnissen fand sich nur 1990 ein Hinweis auf eine Fahrt nach Montpellier, die Landes-, Kultur- und Sprachgeschichte verbinden sollte. (Vgl.: *Lehrveranstaltungsverzeichnis SoSe 1990*. 336.)

²⁷⁰ HStAM Bestand 420/51 (OE 02).

²⁷¹ GhK – Der Präsident/Referat Studienberatung (Hg.): Studiengang: Stufenlehrausbildung. Fach: Deutsch/Englisch/Französisch, Kassel 1978.

²⁷² Vgl.: Neuner/Nöth: Reformanspruch. 60./Schulze, M.: Entwürfe für Studienordnungen der Anglistik und Romanistik wurden vorgelegt. In: *Prisma*, (1), 1973, 24-26.

²⁷³ Vgl.: Ebd.

²⁷⁴ Vgl.: Ebd.

Die allgemeine Definition der Gegenstände und Ziele des Studiums stellte die Begriffe „Kommunikation“ und „Texte“, mit einem weiten Textbegriff, in den Mittelpunkt.²⁷⁵ Bemerkenswert ist die dem Abschnitt für die Anglistik und Romanistik vorangestellte Präambel, in der das Erlernen von Fremdsprachen im Allgemeinen explizit begründet wird:

Die internationale Verflechtung im politischen, wirtschaftlichen und beruflichen Bereich wie auch über den Weg der Massenmedien wird immer stärker. Diese Tendenzen zu einer erweiterten internationalen Kommunikation und Integration haben nur Chancen einer praktischen Realisierung, wenn parallel dazu und unabhängig davon eine breite Kommunikation auf individueller und privater Basis gewährleistet ist. Daher werden an die Fremdsprachenfächer veränderte Anforderungen herangetragen: im Mittelpunkt steht nicht mehr ihre Funktion als Kultur- und Bildungsträger, sondern die Ausrichtung auf die Intensivierung dieser inter- und übernationalen Kommunikation.²⁷⁶

Dazu seien sprachliche Fähigkeiten nicht ausreichend. Lehrer wie Schüler müssten in der Lage sein, zu Vorgängen im Zielsprachenland Stellung zu nehmen, außenpolitische Willensbildungsprozesse als Ergebnis innenpolitischer, sozialer und ökonomischer Konflikte zu begreifen sowie irrationale Bewertungsklischees zu durchschauen und abzubauen.²⁷⁷ Begründung und Zielsetzung der Studienordnung zeigen den Anspruch der Kasseler Fremdsprachenlehrerausbildung, sich mehr als die bisherigen fremdsprachenphilologischen Studiengänge in den Dienst von Gesellschaft und Gegenwart zu stellen und Lehrer wie auch Schüler durch auf Kommunikation und Kontakt ausgerichtete sprachliche Fähigkeiten, Länderkenntnisse und kritisch-reflektierte Einstellungen auf diese veränderte gesellschaftliche Gegenwart vorzubereiten. Fremdsprachenlehrer sollten stärker zu Mittlern für eine demokratische, europäische Verständigung ausgebildet werden als zu Philologen. In verdichteter Form drückt die Präambel daher den Modernisierungs- und Demokratisierungsanspruch des Kasseler Studiengangs aus.

Nur im ersten Entwurf wurde begründet, warum man sich in Kassel auf Englisch und Französisch als Fremdsprachenlehramtsfächer festlegte. Beide seien nicht nur die Sprachen wichtiger Nachbarländer und traditionelle Bildungssprachen, ihre Notwendigkeit ergebe sich v.a. wegen der Eingliederung der BRD in das westliche Wirtschafts- und Bündnissystem sowie ihrer führenden

²⁷⁵ Gegenstand der Sprach- und Literaturwissenschaft seien sämtliche Phänomene der Kommunikation, die als gesprochene oder geschriebene Texte auftreten. Das Studium müsse Einsichten in die Strukturen und Funktionen von Texten, den Erwerb von Fähigkeiten zu deren Analyse, Interpretation und Herstellung sowie zur Reflexion deren gesellschaftlich-historischer und psychologischer Bedingungen gewährleisten ebenso wie die schuldidaktische Relevanz von Texten bestimmt und reflektiert werden soll. (HStAM 420/51 (OE 02)).

²⁷⁶ GhK – Der Präsident: Stufenlehrausbildung. Fach: Deutsch/Englisch/Französisch. 8.

²⁷⁷ HStAM Bestand 420/51 (OE 02).

Rolle in der wissenschaftlichen und beruflichen Verständigung. Der erste Entwurf enthält dabei den durchaus kritischen Hinweis, dass diese Fremdsprachenauswahl die Gefahr beinhalte, die einseitige Bindung der BRD in das westliche System zu unterstützen.²⁷⁸

Auffälligstes Charakteristikum der Ordnung ist die Gliederung in ein Drei-Phasen-Modell: Orientierungsphase, Phase der Methodenkompetenz und Phase der Praxiskompetenz. Laut des ersten Entwurfs sollte die Orientierungsphase dezidiert keine fachwissenschaftliche Einführung sein, sondern Gründe der Fachwahl, das Berufsfeld des Fremdsprachenlehrers, Erwartungen und Problemlagen hinsichtlich der Studiengegenstände ebenso reflektieren wie die Zusammenhänge zwischen Zielen des Studiums und jenen der Unterrichtsfächer. Diese Phase war in enger Abstimmung mit der ersten Phase des Kernstudiums gedacht, um Fach- und Stufenwahl bis zum Ende des ersten Semesters offen zu halten. Zugleich diente sie der Feststellung und Förderung der aktiven wie passiven Sprachkompetenz. In der im Studienführer abgedruckten Version wurde die fachliche Einführung für die Orientierungsphase nicht mehr ausgeschlossen, ebenso fand sich kein Hinweis mehr auf Veranstaltungsformen, bei denen im ersten Entwurf ein Fokus auf experimentell-kolloquialen und interdisziplinären Projekte lag.²⁷⁹ Besonders in der dritte Phase sollten darin neue Formen des Lehrens und Lernens entwickelt, offene Fragen der Wissenschaft und Lehrpraxis interdisziplinär aufgreifen und Studierende zum Transfer erworbener Kenntnisse und Fähigkeiten befähigt werden.²⁸⁰ Lehrveranstaltungen der Romanistik wurden in dieser Zeit nie als Projektseminare vermerkt.²⁸¹ Die Bezeichnung *Orientierungskurs Romanistik* erschien 1976 letztmalig, danach folgten nach Teilgebieten ausdifferenzierte Orientierungskurse. Die Einteilung in das Drei-Phasen-Modell ist für die Romanistik letztmalig 1980 im Vorlesungsverzeichnis zu finden.

Die Ordnung gliederte das Studium in fünf gleichwertige Bereiche: Sprachpraxis, Linguistik, Literaturwissenschaft, Theorie und Praxis des Französischunterrichts sowie einen sozialwissenschaftlichen Zweig der Romanistik/*Civilisation française*. Zwei der vier letztgenannten waren in der dritten Phase zur Vertiefung und als Examensschwerpunkte zu wählen. Die zweite Fassung enthielt quantitative Vorgaben. Unter Einfluss der Erlasse von 1974, aber noch ohne Beachtung jener von 1978 (Kap. 3.2) wurden für L3 48 SWS mit 8 Leistungsnachweisen (mind. 3 in Fachdidaktik) und 36 SWS mit 6 Scheinen für L2

²⁷⁸ Vgl.: Ebd.

²⁷⁹ In der ersten Phase sollten Gruppenkolloquien als Veranstaltungsform gewählt werden, in der zweiten thematische Kurse und interdisziplinäre Eingangsprojekte, in der dritten methodenpluralistische, berufsfeldbezogene Projekte zu einer gesellschaftlich relevanten Problemstellung oder thematische Kurse.

²⁸⁰ HStAM Bestand 420/51 (OE 02).

²⁸¹ Anhang S. 129.

genannt. Je nach Ausrichtung der Leistung sollte in Lehrveranstaltungen ein fachdidaktischer oder fachwissenschaftlicher Nachweis erworben werden können, was das Bemühen um die Überwindung der Differenz zwischen beiden Bereichen zeigt.

Im Fokus des Studienteils Theorie und Praxis des Französischunterrichts stand die kritische Reflexion des gegenwärtigen Unterrichts und die Entwicklung neuer Formen des Lehrens und Lernens. Der Begriff „Didaktik“ sollte wegen seiner wissenschaftstheoretischen Ungenauigkeit vermieden werden.²⁸² Er verkörpert damit eine der Grundideen der GhK und umgeht eine Positionierung zwischen den Kategorien Fremdsprachendidaktik und Sprachlehrforschung. Die Themen waren v.a. allgemeindidaktischer Natur.²⁸³ Diese Ausrichtung ließe sich als Kritik am Kernstudium sehen (s. Kap. 3.2) und repräsentiert zumindest auf curricularer Ebene (noch) nicht die oben skizzierten hohen Ansprüche an eine Fachdidaktik als Schlüsselstelle des Lehramtsstudiums.

Die Sprachpraxis sollte die mündliche wie passive Sprachbeherrschung sichern und Ergebnisse der Pragma- und Varietätenlinguistik umsetzen. Da das Studium um neue Bereiche erweitert wurde, mussten Linguistik und Literaturwissenschaft inhaltlich überdacht werden. Altfranzösisch und mittelalterliche Literatur wurden weitgehend nicht mehr als Teil des Studiums gesehen.²⁸⁴ Linguistik sollte aber sowohl gegenwärtige Sprachstrukturanalysen und kontrastive Verfahren behandeln, um Methoden im Fremdsprachenunterricht lerntheoretisch zu begründen, als auch Sprache als historisches Phänomen untersuchen. Fiktionale wie nichtfiktionale Texte waren unter strukturalistisch-formalen, rezeptionsästhetischen wie auch literatursoziologischen Ansätzen zu untersuchen. Textanalytische Methoden sollten bezüglich ihres Potentials, kritische Verstehenskompetenz zu fördern, reflektiert werden.

Mit dem sozialwissenschaftlichen Zweig (*Civilisation française*) positionierte sich der Studiengang in der Diskussion um die Einbindung von Landeskunde mit einer sehr weiten, gleichrangigen Ausrichtung dieses Bereichs, der damit einerseits auf unterrichtliche Notwendigkeiten (hoher Stellenwert der Landeskunde), andererseits auf den gesellschaftlich-politischen Kontext einging (deutsch-französische Annäherung/europäische Integration).²⁸⁵ Lehrer sollten nicht nur Vermittler einer Fremdsprache sein, sondern Kenner der Entwicklungen und Bedingungen des gegenwärtigen politisch-kulturellen Systems Frank-

²⁸² Vgl.: Schulze: Entwürfe. 25.

²⁸³ Z.B.: Unterrichtsanalyse, Leistungsmessung, Mediendidaktik, Lerntheorie.

²⁸⁴ Vgl.: Schulze: Entwürfe. 25.

²⁸⁵ Vgl.: Höhne, R.: Die romanistische Landeswissenschaft. Das ungeliebte Kind der deutschen Romanistik. In: Themenportal europäische Geschichte 2007. Verfügbar unter: <https://www.europa.clio-online.de/essay/id/artikel-3416>. (12.12.2018).

reichs sein. Gerade diesem Bereich kam hinsichtlich des Ziels des Studiengangs, der Schaffung einer individuellen Basis für den Ausbau der internationalen Kommunikation, besondere Bedeutung zu. Mit diesem Ziel griff der Studiengang die Forderung auf, den deutsch-französischen Beziehungen eine breitere zivilgesellschaftliche und dabei v.a. Lehrer zu (Ver-)Mittlern zu machen.²⁸⁶ Die Denomination des Bereichs vermied dabei traditionelle Bezeichnungen²⁸⁷ und symbolisierte eine interdisziplinäre Öffnung der Romanistik hin zu den Sozialwissenschaften. Bemerkenswert ist besonders der Zusatz *Civilisation française*, der mehr war, als eine begriffliche Anlehnung an den Terminus *Civilisation allemande* der französischen Germanistik, sondern auch eine inhaltlich-konzeptionelle Anlehnung. Seine Verankerung in der Studienordnung wie auch im Vorlesungsverzeichnis ist Ausdruck einer weitreichenden, von der französischen Germanistik inspirierten, Wissenszirkulation (Kap. 4.2/3).

Die Studienordnung empfahl Lateinkenntnisse wie auch Kenntnisse in einer zweiten romanischen Sprache und nahm damit eine vermittelnde Position in der Frage der Einbindung dieser Kenntnisse in das Französischlehrerstudium ein.

Der Reformcharakter der Studienordnung im Sinne einer Anpassung an gesellschaftliche wie schulische Anforderungen der Zeit, wird im Vergleich mit Studienplänen der Universität Gießen aus dem Wintersemester 1973 deutlich. In Kassel divergierten L2 und L3 lediglich hinsichtlich quantitativer Angaben, das Verhältnis von Fachwissenschaft und Fachdidaktik war jedoch äquivalent. In Gießen dagegen existierten zwei Studienpläne. Für Gymnasiallehrer bestand das Studium aus Sprach- und Literaturwissenschaft sowie Sprachpraxis mit dem Schwerpunkt im Bereich Übersetzung. Je zwei Kurse in einer weiteren romanischen Sprache und Altfranzösischkurse waren verpflichtend. Fachdidaktik oder dezidiert landeskundliche Inhalte wurden nicht erwähnt.²⁸⁸ Für L2 Studierende dagegen machten Didaktik und Schulpraktikum den größten Studienanteil aus, die Anzahl der sprachpraktischen Übungen in Bezug auf das Französische war höher als bei dem L3 Studiengang, fachwissenschaftlich wurde nur die Beschäftigung mit Sprach- oder Literaturwissenschaft gefordert.²⁸⁹

²⁸⁶ Vgl.: Grosser, A.: Versagen die Mittler? Was Deutsche und Franzosen voneinander wissen. In: R. Picht/G.Buck-Baumgratz (Hg.): *Ansätze zu einer interdisziplinär orientierten Romanistik. Perspektiven der Frankreichkunde*, Tübingen 1974, 3-13.

²⁸⁷ Begriffe wie Landeskunde, Kulturkunde (im Sinne einer Wesenskunde) oder Realienkunde (stark positivistisch ausgerichtet) standen in der Kritik, da sich mit allen zu überwindende Ausrichtungen der Beschäftigung mit Frankreichs Geschichte und Gegenwart verbanden. (Vgl.: Höhne. Die romanistische Landeswissenschaft.)

²⁸⁸ Siehe Anhang S. 163.

²⁸⁹ Siehe Anhang S. 162.

Der Vergleich zeigt, dass die Kasseler Studiengänge nicht nur eine Reform für die Gymnasiallehrausbildung darstellten, die durch eine gleichwertige Berücksichtigung von Fachdidaktik und Landeskunde neben Sprach- und Literaturwissenschaft verändert wurde. Gleichzeitig gab es einen Ausbau fachwissenschaftlicher Studienanteile für Lehrer anderer Schulformen und -stufen.

Trotz einiger Hinweise im Vorlesungsverzeichnis auf organisatorische Veränderungen der Kasseler Studienstruktur zu Beginn der 1980er Jahre²⁹⁰, ließ sich keine offizielle Studienordnung dieser Zeit finden, jedoch ein Entwurf des Jahres 1985, der vermutlich einen weiten Entwicklungsstand einer geplanten Studienordnung spiegelte.²⁹¹ Hintergrund einer neuen Studienordnung waren vermutlich die Bemühungen um eine Vereinheitlichung der Lehrerbildung in Hessen (s. Kap. 3.2), im Zuge derer auch genauere Vorgabe hinsichtlich der Studieninhalte einzelner Fächer diskutiert wurden.²⁹²

In diesem Entwurf wurden 32 SWS festgelegt, die anderen 32 SWS konnten frei gewählt werden.²⁹³ Für den L2-Studiengang waren 42 SWS verpflichtend. Insgesamt waren die Übergänge zwischen den einzelnen Kurstypen (Orientierungskurs, Pro-, Hauptseminar) an das Bestehen des jeweils niedrigeren Kurses innerhalb einer Fachrichtung gebunden, für den Übergang ins Hauptstudium mussten die verpflichtenden Sprachpraxiskurse bestanden sein.²⁹⁴

In seinem Aufbau und seiner Sprache war der Entwurf von 1985 eher nüchtern und sachlich konzipiert. Die engagierten, auf Berufspraxis und Gesellschaft bezogenen, Zielbeschreibungen sowie die reflexiven Ansprüche von Orientierungs- und Praxisphase fanden sich kaum wieder. In den allgemeinen Zielen sowie den Beschreibungen der einzelnen Teilbereiche wurde nun der Erwerb

²⁹⁰ Im Vorlesungsverzeichnis wurden die Veranstaltungen ab WiSe 1982 Pro- und Hauptseminare eingeteilt. Bereits seit SoSe 1979 wurden Vorlesungen, die in den ersten Entwürfen als Lehrveranstaltungsart nicht erwähnt wurden, kontinuierlich in allen Bereichen angeboten. (Vgl.: Anhang 129.).

²⁹¹ HStAM Bestand 423/08/65 (Prüfungsangelegenheiten Lehramt 1992). Siehe Anhang S. 164f. In einem Protokoll des Ständigen Ausschusses ist zu erfahren, dass ein Studienordnungsentwurf schon in den frühen 1980ern beraten wurde, der u.a. nach Kritik von Studierenden nun in deutlich veränderter Form zu Beratung vorliege. Gleichzeitig ist auf dem Entwurf vermerkt, dass dieser mind. auf zwei Fachbereichsratsbeschlüssen basiert.

²⁹² Die Überlieferung der Debatte war im zugänglichen Archivgut bruchstückhaft, sodass deren Einfluss auf die Studienordnung nicht zu beurteilen ist. (HStAM Bestand 423/08/65 (Prüfungsangelegenheiten Lehramt 1992)).

²⁹³ Leistungsnachweise in jeweils einem Orientierungskurs und Proseminar in Landeswissenschaften, Literaturwissenschaft, Linguistik und Fachdidaktik, in 3 Hauptseminaren (einmal Fachdidaktik, sowie aus zwei unterschiedlichen Fachwissenschaften), SPS und 3 Sprachpraxiskursen (mündliche wie schriftliche Textproduktion und Übersetzung), wobei insgesamt 10 Sprachpraxiskurse für notwendig erachtet wurden.

²⁹⁴ Der ständige Ausschuss kritisierte dieses zu „exakte System“. Zudem bemängelte er einen Eurozentrismus. Die Begriffe französisch bzw. Frankreich sollten durch französischsprachig sowie Frankreich und die frankophone Dritte Welt ersetzt werden. (Vgl.: HStAM Bestand 423/08/65 (Prüfungsangelegenheiten Lehramt 1992)).

von Kenntnissen wie auch die Wissenschaftlichkeit des Studiums betont. So heißt es in der Zielbeschreibung:

„Der Studiengang soll die Studierenden dazu befähigen, verantwortungsbewusst, kooperativ und kritisch die angestrebte Lehrertätigkeit auf Basis fundierter fachlicher und didaktischer Kenntnisse ausüben. [...] Studierende sollen lernen, sich wissenschaftlich und selbstständig mit Problemen des Faches auseinanderzusetzen.“²⁹⁵

Die inhaltlichen Beschreibungen von Literaturwissenschaft, Landeswissenschaften und Linguistik waren gegenüber der ersten Ordnung noch weitreichender gefasst. Für die Linguistik waren neben Sprachsystem und Sprachgeschichte nun auch Fragen der Pragma-, Sozio- und Varietätenlinguistik verankert. Im Bereich der Literatur- und Landeswissenschaft sollten Kenntnisse über die französische Geschichte bzw. französische Literatur in Grundzügen von den Anfängen bis zur Gegenwart erworben werden. Für Landeswissenschaften wurde der Bezug zu Europa stärker verankert.²⁹⁶ Die Beschreibung der Fachdidaktik hat sich am stärksten verändert, der Einfluss der allgemeinen Didaktik wurde deutlich weniger sichtbar, als primäre Bezugswissenschaften erschienen v.a. die angewandte, psychologisch orientierte Linguistik wie auch die Fachwissenschaften im Allgemeinen.²⁹⁷ Im Bereich der Sprachpraxis war eine angemessene Kompetenz in allen vier Fertigkeiten sowie in der Hin- und Herübersetzung unter Beachtung grammatischer, semantischer und pragmatischer Konventionen zu erwerben.

Im Vergleich mit einer deutlich veränderten Studienordnung aus Gießen zeigen sich weiterhin große Unterschiede.²⁹⁸ Landeskunde und Didaktik hatten Eingang in die Gießener Ordnung gefunden, doch nur mit vier bzw. zwei SWS, den Schwerpunkt bildeten weiterhin Sprach- und Literaturwissenschaft. Zwar wurde das verpflichtende Sprachpraxispensum deutlicher nach einzelnen Fertigungsbereichen verbreitert, an der Verpflichtung, das Altfranzösische und eine zweite romanische Sprache zu lernen, wurde aber festgehalten. Die Anzahl der Pflichtkurse gegenüber den Wahlpflichtkursen war im Vergleich mit dem Kasseler Entwurf deutlich höher.

Durch eine neue Verordnung über die erste Staatsprüfung 1995 ergaben sich mehrere Normierungen.²⁹⁹ Eine Zwischenprüfung sowie Lateinkenntnisse

²⁹⁵ HStAM Bestand 423/08/65 (Prüfungsangelegenheiten Lehramt 1992).

²⁹⁶ „Kenntnis der politischen, sozialen, ökonomischen und kulturellen Probleme der französischen Gegenwart im europäischen Kontext sowie die Fähigkeit, diese zu analysieren.“

²⁹⁷ Die Studierenden sollten Theorien des Zweitspracherwerbs kennenlernen und ihre Relevanz für die Didaktik des Fremdsprachenunterrichts reflektieren. Ebenso sollten die Bedeutung der fachwissenschaftlichen Inhalte des Studiums didaktisch reflektiert und Ansätze/Methoden unter den Schwerpunkten Sprach-, Literatur- und Landeskundendidaktik kennengelernt werden.

²⁹⁸ Siehe Anhang S. 166.

²⁹⁹ Vgl.: Verordnung 1995.

wurden verpflichtend eingeführt. An den drei Staatsprüfungen für die Fremdsprachen wurde mit der fachwissenschaftlichen oder fachdidaktischen Klausur, der sprachpraktischen Klausur (Übersetzung und Textproduktion) sowie der mündlichen Prüfung festgehalten. Anders jedoch als in der für Kassel entworfenen Verordnung des Jahres 1974, sollte in der mündlichen Prüfung keine Beschränkung auf zwei Themen aus Fachwissenschaft und Fachdidaktik stattfinden. Die Bewerber hatten nun Kenntnisse aus je zwei Gebieten der Linguistik und Literaturwissenschaft sowie je einem der Landeskunde und Fachdidaktik in der mündlichen Prüfung nachzuweisen.³⁰⁰

Die Kasseler Studienordnung des Jahres 1997 unterschied erstmals fachwissenschaftliche und tätigkeitsorientierte Ziele, worin eine gewisse Abkehr von der integrierten fachwissenschaftlich-fachdidaktischen Ausrichtung auf das Berufsfeld gesehen werden könnte.³⁰¹ Auf fachwissenschaftlicher Seite wurde die Vermittlung von Wissen und Techniken des wissenschaftlichen Arbeitens weiter fortgeschrieben. In der Linguistik wurden Schwerpunktsetzungen in angewandter Linguistik, Sozio- und Pragmalinguistik deutlicher betont. In Landeswissenschaften trat neben die Kenntnisse und Einsichten über das Wirkungsgefüge von Geschichte, Gesellschaft und Kultur die Beschäftigung mit dem Einfluss kultureller Muster auf staatliche, politische und gesellschaftliche Strukturen und Entwicklungen sowie auf individuelle Haltungen und Handlungen. Hier lässt sich ein gewisser Wandel von einem Fokus auf sozioökonomische Phänomene hin zu kulturellen Faktoren, von eher sozialwissenschaftlich ausgerichteten Landeswissenschaften hin zu einer beginnenden Beeinflussung durch den *cultural turn*, erkennen.³⁰²

Die tätigkeitsorientierten Ziele forderten eine Reflexion der erworbenen fachwissenschaftlichen und sprachlichen Kompetenz im Hinblick auf das Tätigkeitsfeld Schule. Gerade für die Fachdidaktik, die dabei im Fokus steht, lässt sich, wie schon im Entwurf der 1980er Jahre, eine Professionalisierung erkennen. Ausdruck dessen ist die Verwendung des Oberbegriffs Fremdsprachenlernforschung für den Bereich Fachdidaktik. Unter diesem Terminus waren Allgemeine Fremdsprachendidaktik wie auch Didaktik der französischen Sprache und französischsprachiger Literaturen zusammengefasst.³⁰³ Bereits in den 1980ern war der Zweitsprachenerwerb im Entwurf zu finden, nun sollten sich die Studierenden mit Prozessen und Faktoren des Fremdsprachenerwerbs

³⁰⁰ Vgl.: Ebd. 272.

³⁰¹ Studienordnung für die Teilstudiengänge Französisch mit dem Abschluss Erste Staatsprüfung für das Lehramt an Grundschulen, für das Lehramt an Hauptschulen und Realschulen, für das Lehramt an Gymnasien an der Universität Gesamthochschule Kassel vom 05. Februar 1997. In: *STAnz*, 1997, 3565.

³⁰² Vgl.: Bachmann-Medick, D.: *Cultural turns*. In: *Docupedia-Zeitgeschichte*, 2010. Verfügbar unter: http://docupedia.de/zg/Cultural_Turns?oldid=75507 (02.01.2019.).

³⁰³ Vgl.: Studienordnung Französisch 1997.

beschäftigen, ebenso wie mit Grundgedanken der Fremdsprachenlernforschung, insbesondere der Theorie und Praxis des Französischunterrichts. Die Ursprungsidee, Theorie und Praxis zu verbinden, Praxis theoretisch zu ergründen und theoriegeleitet zu verändern, blieb im Detail erhalten.

Die terminologische Neufassung trägt verschiedenen Tendenzen und Erkenntnissen der Fremdsprachendidaktik Rechnung. Dazu gehört das seit den 1970ern andauernde Bemühen, dem Fremdsprachenlernen und -unterricht eine gründliche Forschungsbasis zu geben³⁰⁴, die sich nun auch im Studium niederschlagen sollte. Gleichzeitig ist der Begriff Fremdsprachenlernforschung ein Ausdruck der seit den späten 1970ern dominierenden Perspektive auf den Lerner in der Fremdsprachendidaktik.³⁰⁵ Nach dem pragma- und psycholinguistisch orientierten Konzept der Lernaltersprache der 1970er und der allgemeindidaktisch inspirierten Handlungsorientierung der 1980er, erhielt die Lernerorientierung gerade in den 1990ern durch kognitiv-konstruktivistische Lerntheorien und Forderungen nach Förderung autonomen Lernens bzw. der Lernerautonomie weiteren Auftrieb.³⁰⁶ Damit einhergehende Ideen von lebenslangem Lernen, über den schulischen Unterricht hinaus, finden sich in der neuen Denomination wieder, da eine klare Fokussierung auf einen bestimmten Lernkontext (z.B. Schulunterricht) nun vermieden wurde.

Die Studienordnung 1997 sah neben den SPS 60 SWS für L3, 37 für L2 und je nach Status des Faches 38 bzw. 18 SWS für L1 vor. Grund- und Hauptstudium wurden nur für L3 durch die Zwischenprüfung getrennt. Deutlich erhöht wurde der Anteil der verpflichtenden Sprachpraxiskurse mit genauer Festlegung der zu besuchenden Kurse. Orientierungskurse und Proseminare waren in allen drei Fachwissenschaften sowie der Fremdsprachenlernforschung verpflichtend, Hauptseminare in zwei Fachwissenschaften und der Fremdsprachenlernforschung. Es blieben jetzt im L3 Studiengang nur noch acht SWS zur freien Gestaltung. Bemerkenswert ist die Nennung der Veranstaltungsformen.³⁰⁷ In der Beschreibung des Orientierungskurses wurden die Ideen der 1970er Jahre aufrechterhalten, denn neben der Einführung in Inhalte und Methoden des jeweiligen Teilbereichs, sollte weiterhin auch die Relevanz dieses

³⁰⁴ Vgl.: Bausch, K.-R./Christ, H. Krumm, H.-J.: Fremdsprachendidaktik und Sprachlehrforschung. In: Bausch et al. (Hg.): *Handbuch*. 1-8. 3. Die Abkehr vom Begriff Zweitspracherwerb hin zur Fremdsprachenlernforschung ist ebenso im Umfeld der Debatten um die Unterscheidungsmöglichkeiten zwischen gesteuertem Sprachenlernen und ungesteuertem Spracherwerb zu sehen. (Vgl: Königs, F.G.: Dichotomie Lernen/Erwerben. In: Bausch et al. (Hg.): *Handbuch*. 435-439. 435f.

³⁰⁵ Im Vorlesungsverzeichnis allerdings wird diese einseitige Fokussierung relativiert. Dort löste ab WiSe 1998 der Terminus Fremdsprachenlehr und -lernforschung den alten Begriff Theorie und Praxis des Französischunterrichts ab.

³⁰⁶ Vgl.: Gnutzmann, K./Salden, N: Lernerbilder in der Geschichte des Fremdsprachenunterrichts. In: *FLuL* (39) 2010, 116-131. 123-125.

³⁰⁷ Vgl.: Studienordnung Französisch 1997.

Gebietes für das Tätigkeitsfeld Schule diskutiert werden. Neben Vorlesungen, Pro- und Hauptseminaren, Übungen sowie Kolloquien wurden Exkursionen und Projektstudium explizit erwähnt, die beide Ideen der ersten Studienordnung (1973) fortschrieben³⁰⁸, allerdings in deutlich abgeschwächter Form. Beide spielten letztlich in der Lehrpraxis eine marginale Rolle.³⁰⁹

An den beiden Prüfungsordnungen nach der Modularisierung (MPO) sollen lediglich zwei curriculare Tendenzen der Kasseler Fremdsprachenlehrerbildung verdeutlicht werden³¹⁰: die Anpassung an eine zunehmende Reglementierung des Studiums und die Beibehaltung von historisch gewachsenen Eigenheiten. Die MPO 2006 enthielt im Anschluss an die fachwissenschaftlichen Basismodule sieben Aufbaumodule in den drei Bereichen, von denen vier aus mindestens zwei Fachwissenschaften gewählt werden mussten. Die MPO 2012 beinhaltet bei 32 Kursen letztlich nur eine Wahlmöglichkeit.³¹¹ Die Umschichtung der Professur für Landeswissenschaften in den FB 05 hatte zunächst Konsequenzen für die Ausgestaltung dieses Studienanteils in der MPO 2006. Zwar erhielt dieser Bereich ebenso wie Linguistik und Literaturwissenschaft ein Basis- und zwei Aufbaumodule, anders als in diesen beiden bestanden die drei Module für Landeswissenschaften jeweils nur aus einer Veranstaltung. Vermutlich als Reaktion auf eine tragfähige Zusammenarbeit mit dem FB 05 stellte die MPO 2012 die volle quantitative Gleichwertigkeit der drei Fachwissenschaften wieder her, was bis heute in der deutschen Romanistik eine Singularität darstellt.³¹² Außerdem blieb in beiden MPOs der Orientierungskurs

³⁰⁸ Vgl.: Studienordnung Französisch 1997.

³⁰⁹ Siehe Anhang S. 129. Inwieweit Projektstudium oder Exkursionen in Lehrveranstaltungen, die nicht diese Denomination trugen, berücksichtigt wurden, lässt sich nicht sagen.

³¹⁰ Modulprüfungsordnung der Universität Kassel für den Teilstudiengang Französisch für das Lehramt an Gymnasien vom 28.06.2006. In: Universität Kassel – Der Präsident (Hg.): *Mitteilungsblatt der Universität Kassel*, 1(15), 2006, 2646-2674./Modulprüfungsordnung der Universität Kassel für den Teilstudiengang Französisch für das Lehramt an Gymnasien vom 28.11.2012. In: Universität Kassel – Der Präsident (Hg.): *Mitteilungsblatt der Universität Kassel*, 8(11), 2013, 1178-1216.

³¹¹ Verpflichtend sind in dieser Ordnung 10 Sprachpraxiskurse, die SPS, 7 fachdidaktische Lehrveranstaltungen sowie 14 fachwissenschaftliche, wobei mindestens 4 aber maximal 5 Lehrveranstaltungen pro Fachwissenschaft vorgesehen sind, sodass im Vertiefungsmodul nur eine Fachwissenschaft ausgelassen werden kann. Die Veranstaltungsformen innerhalb der Module sind dabei genau festgelegt. (Für die Fachwissenschaften z.B. ist die Reihenfolge Orientierungskurs-Proseminar-Vorlesung-Hauptseminar-(Hauptseminar) vorgegeben.) Die Ordnung hält damit zugleich am Verhältnis 2:1 von Fachwissenschaft und Fachdidaktik fest, das seit den 70ern in Kassel für L3 gilt.

³¹² Die Frage nach der Einbindung landeskundlicher Inhalte ist bis heute an den deutschen Universitäten uneinheitlich geregelt. Sprach- und vor allem Literaturwissenschaft versuchten im Zuge des cultural turn landeskundliche Inhalte zu integrieren, an den meisten Universitäten wird der Bereich jedoch den Sprachpraxiskursen überlassen. In Gießen beispielsweise werden die 3 landes- und kulturkundlichen Kurse von der Professur für Literatur- und Kulturwissenschaft betreut. (Vgl.: Justus-Liebig-Universität Gießen – Der Präsident (Hg.): Studien- und Prüfungsordnung „Lehramt an Gymnasien“ der Justus-Liebig-Universität Gießen. In: Mitteilungen der Justus-Liebig-Universität Gießen. 2018. Verfügbar unter: https://www.uni-giessen.de/mug/7/7-80-studien-und-prufungsordnungen-modularisierte-lehramter/7_83_00_L3/7-83-00-anlage-2-Lehramt-an-Gymnasien).

erhalten und damit zumindest auf nomineller Ebene der Anspruch, dass es sich hierbei um mehr als eine fachliche Einführung handelt.

4.2 Akteure

Hans Manfred Bock

Hans-Manfred Bock (*1940 in Kassel) war nie offiziell Teil des Personals der Romanistik, bot aber über den gesamten Auswertungszeitraum hinweg Veranstaltungen für Französischstudierende an und hatte vermutlich maßgeblichen Anteil an der Ausprägung von Besonderheiten der Kasseler Romanistik.

Nach dem Abitur in Kassel studierte Bock Politikwissenschaft, Germanistik und Romanistik in Paris und Marburg, wo er 1967 bei Wolfgang Abendroth mit einer Schrift über linksoppositionelle Arbeitergruppen in der frühen Weimarer Republik promovierte.³¹³ Bock ist damit Teil der von Abendroth geprägten, gesellschaftskritisch-marxistischen Marburger Schule, die v.a. in den 1960ern einen bedeutenden Einfluss auf die Entwicklung der deutschen Politikwissenschaft hatte.³¹⁴ Diese Zugehörigkeit war möglicherweise nicht unerheblich für die Berufung nach Kassel, da sich in den 1970ern insgesamt sechs ehemalige Abendroth-Schüler unter den dortigen Hochschullehrern befanden, u.a. die Gründungspräsidentin.³¹⁵ Entscheidender für die Romanistik waren andere Stationen Bocks. Bereits 1964 war er für ein Jahr als Lehramtsassistent und Lektor an der neugegründeten Universität in Orléans, 1968 ging er als DAAD-Lektor an die Pariser Sorbonne und war ab 1969 unter Leitung von Pierre Bertaux am Aufbau des *Institut d'allemand d'Asnières* beteiligt, von 1970 bis 1972 als außerordentlicher Professor. Ab 1972 war er Professor für Politikwissenschaft/Politische Soziologie an der GhK³¹⁶, es gibt jedoch Hinweise, dass er bereits 1971 Teil der Gründergeneration war und sich intensiv am Aufbau der Hochschule beteiligte.³¹⁷

³¹³ Vgl.: O.V.: Hans-Manfred Bock. In: *Prisma*, (38), 1986, 12.

³¹⁴ Nach Hüttig und Raphael gab es drei Phasen der Marburger Schule. Bock lässt sich als Teil der mittleren Phase der 1960er Jahre sehen, in der es nach einer linksdemokratischen Phase einen deutlicheren Rückbezug auf die marxistische Theorie sowie die kritische Theorie der Frankfurter Schule gab. Durch enge Verbindungen zu SPD und Gewerkschaften, aus deren Umfeld ein Teil des Schülerkreises von Abendroth stammte, hatte die Marburger Schule Ende der 1960er Jahre ihre größte Ausstrahlung, da es dem unorthodoxen, sozialdemokratischen Flügel der Abendroth-Schüler gelang, sich in Politik oder Politikwissenschaft zu etablieren, v.a. in Gießen und Kassel. (Vgl.: Hüttig, C./Raphael, L.: Die Marburger Schule(n) im Umfeld der westdeutschen Politikwissenschaft 1951-1975. In: W. Bleek/H.J. Lietzmann (Hg.): *Schulen der Politikwissenschaft*. Opladen 1999. 293-318.)

³¹⁵ Ebd.: 310.

³¹⁶ Vgl.: O.V.: Hans-Manfred Bock. In: *Prisma*.

³¹⁷ Bock wird 1971 als Teilnehmer an den Tagungen in der Reinhardswaldschule zur Planung der Lehrerbildung an der GhK (s. 3.2.) geführt und als Leiter des Ausschusses für Organisations- und Integrationsfragen des Gründungsbeirates genannt. (Vgl.: GhK – Studienbereich Kernstudium (Hg.): *Das Kasseler Kernstudium. Eine Dokumentation*. Kassel 1981. 52/58.)

Die französische Germanistik, in der Bock in Paris tätig war, befand sich in der zweiten Hälfte der 1960er in einer Umbruchphase. Sie hatte schon länger ein stärkeres Interesse an politisch-historischen Fragen als die deutsche Romanistik, die sich nach 1945 infolge der Indienstnahme der gesellschaftsbezogenen Kulturkunde für nationalistisch-rassistische Zwecke im NS auf geistesgeschichtlich-philologische Traditionen, Methoden und Inhalte, insbesondere auf mittelalterliche und klassische Texte, zurückgezogen hatte.³¹⁸ Die französischen Germanisten, v.a. unter Einfluss von Bertaux, waren bemüht, bei der forcierten Kooperation mit dem näher rückenden Partner BRD und der Neuorientierung der gegenseitigen Wahrnehmung beider Länder eine führende Rolle einzunehmen. Die geistesgeschichtlich-mythologische Tradition sollte zugunsten einer interdisziplinären Ausgestaltung der Deutschlandstudien überwunden werden.³¹⁹ Die *études germaniques* nutzten die französische Universitätsreform für den Umbau ihrer Methoden und die Neudefinition ihrer Ziele. Die Disziplin machte es sich über die Betrachtung von Sprache und Literatur hinaus zur Aufgabe, den französischen Studenten die Gesamtkultur – u.a. Wissenschaft, Technik, Gesellschaft, Politik – der deutschsprachigen Länder, die *civilisation allemande*, zu vermitteln, sodass ein Studium mit deutlich stärkerer Bezugnahme auf die Gegenwart und im Dienste der europäischen Einigung etabliert werden sollte, was sich unter anderem in der Zusammenarbeit mit transnationalen, bildungspolitischen Akteuren manifestierte.³²⁰ Nicht nur in der gesellschaftsbezogenen Ausrichtung unterschied sich die französische Germanistik von der deutschen Romanistik, auch im Bereich der Sprachwissenschaft zeigte sich früher als in Deutschland die Hinwendung zu synchronen, strukturalistischen Ansätzen und technischen Hilfsmitteln.³²¹

Bock war an der Neukonzeption des Bereichs *civilisation allemande* beteiligt und entwickelte u.a. Lehrmaterialien für Lektoren. Dabei arbeitete er eng mit

³¹⁸ Vgl.: Lieber: Geschichte. 959f./Maas: Die deutschsprachige Romanistik. 49f. Maas spricht insbesondere für die deutsche Sprachwissenschaft nach 1945 von einer erstaunlichen Retraditionalisierung, bedingt durch die Isolation und Marginalisierung sowie das mechanische Weitermachen gemäß den altbewährten akademischen Standards während des NS.

³¹⁹ Vgl.: Picht, R.: Aktionsfeld europäische Öffentlichkeit. Eine Skizze. In: F.Beilecke/K. Marmetschke (Hg.): *Der Intellektuelle und der Mandarin. Für Hans-Manfred Bock*, Kassel 2005. 209-228. 210. Demgegenüber sei Deutschland weniger auf die enge Verflechtung mit Frankreich vorbereitet gewesen und nur Kreis von Politikwissenschaftlern um G. Zieburra habe die mythologisierten Beziehungen beider Länder erforscht.

³²⁰ Vgl.: Bertaux, P.: Wie man in Frankreich Deutsch studiert. In: *Die Zeit*, 36, 1967. Verfügbar unter: <https://www.zeit.de/1967/36/wie-man-in-frankreich-deutsch-studiert> (28.12.2019). *Civilisation allemande* orientiere sich, so Bertaux, basierend auf historischen Grundlagen an der gegenwärtigen Kultur Deutschlands und solle zur Erkenntnis führen, dass Deutschland nicht diametral anders ist, sondern sich ähnliche Gegenwartsfragen stellen. Die Studierenden sollten sich bei einem in Kooperation mit DAAD und DFJW eingeführten Pflicht-Auslandssemester nicht fremd fühlen, um Verständigung zu ermöglichen und sie zu „jungen Europäern“ zu machen.

³²¹ Vgl.: Ebd.: In den ersten Semestern stehe laut Bertaux die Sprachbeherrschung durch Nutzung der strukturellen Grammatik Sprachlabor und programmierten Unterricht im Fokus, da in den höheren Semestern alle Veranstaltungen auf Deutsch stattfanden.

dem DAAD zusammen, der in dieser Zeit verstärkt Kulturpolitik betrieb und versuchte, internationale Strömungen der *german studies* zu koordinieren. Nachhaltig war v.a. die Kooperation mit Robert Picht, der zeitgleich DAAD-Lektor in Paris war und ab 1972 das Deutsch-Französische Institut (DFI) in Ludwigsburg leitete.³²² Bock nutzte nach seiner Rückkehr nach Deutschland die Erfahrungen in der Ausbildung französischer Deutschlehrer sowie die gewonnenen Erkenntnisse über die historische Bedingtheit der verschiedenen gegenseitigen Wahrnehmungen im deutsch-französischen Kontext, um sich in die Debatte um Ziele, Inhalte und Integration sozialwissenschaftlicher Erkenntnisse in die Romanistik einzuschalten und hielt auf Romanisten-Kongressen programmatische Vorträge, die Hinweise auf die Ausrichtung seiner Lehre geben.³²³

Bock hielt bei einer Neubestimmung der Ziele und Methoden der Landeskunde eine Integration sozialwissenschaftlicher Kenntnisse für unerlässlich, um die diskreditierten historischen Traditionen zu überwinden und Französischlehrer zu Mittlern zwischen Deutschland und Frankreich zu machen. Daher müsse das Studium eine sozialwissenschaftliche Komponente enthalten, die in enger Verbindung zu den anderen vier Bereichen stehen sollte. Bock hielt Sprachkenntnisse weder für das Erreichen einer kommunikativen Kompetenz im Unterricht, noch für das Studienziel der transnationalen Kommunikationsfähigkeit für ausreichend. Nötig sei es dazu, die Überwindung „ethnozentrischer Einstellungen und Wahrnehmungsmuster“ als gleichberechtigtes Ziel von Studium und Unterricht zu sehen. Nationale Eigen- und Fremdwahrnehmungen sollten dabei zunächst bewusst gemacht und anschließend durch die Schaffung eines politisch-gesellschaftlichen Problembewusstseins differenziert werden, bevor dann ein Auslandsaufenthalt neue Gruppenloyalitäten schaffen könne.³²⁴ Die Eingangsphase des Studiums sollte daher v.a. Motivationen erzeugen und Theorien, Methoden sowie Begriffe erklären, um die Fähigkeit sinnvoller Fragestellungen hinsichtlich der aktuellen Entwicklung Frankreichs zu schulen. Im Hauptstudium müssten dann kognitive Fähigkeiten und Kenntnisse zu zentralen politisch-gesellschaftlichen Problemen vermittelt werden. Bock nannte dazu fünf Dimensionen, die deutsch-französische Vergleiche ermöglichen soll-

³²² Vgl.: Picht: Aktionsfeld. 210f. Picht, Sohn von Georg Picht, beschreibt die Pariser Zeit für beide als prägend, da sie viel über die historische Bedingtheit der verschiedenen gegenseitigen Wahrnehmungen und damit auch über das eigene Land gelernt hätten. Bock habe durch seine Verbindung aus politikwissenschaftlicher Präzision, linkem Ethos und Einfühlungsvermögen in andere Milieus wichtige Impulse gegeben. Beide hatten 1985 wesentlichen Anteil an der Gründung des Arbeitskreises sozialwissenschaftliche deutsche Frankreichforschung.

³²³ Vgl.: Bock, H.M.: Zur Neudefinition landeskundlicher Erkenntnis-Interessen. In: Picht/Buck-Baumgratz (Hg.): *Perspektiven der Frankreichkunde*. 13-22./Ders.: Aspekte einer Didaktik sozialwissenschaftlich angeleiteter Landeskunde im neusprachlichen Unterricht. In: Baumgratz-Gangl (Hg.): *Frankreichkunde II*. 183-197.

³²⁴ Vgl.: Ders.: Neudefinition. 14-22. Er lehnte sich hier an sozialpsychologische Forschungen zu Eigen- und Fremdgruppeneinteilungen an der kritischen Theorie an.

ten.³²⁵ Vergleiche müssten zur Erkenntnis führen, dass trotz aller Unterschiede die Entwicklungen beider Staaten ähnlich sind und keine Interna, die v.a. für Schüler irrelevant wären. Eine Betrachtung partikularer Phänomene, wie es in der zeitgenössischen Landeskundepraxis geschehe, lehnte er ab. Die Betonung der Andersartigkeit der fremden Kultur rücke Frankreich in ein exotisches Licht, das Stereotype stabilisiere und integrationshemmend wirke. Um im Unterricht Inhalts- und Sprachlernen besser zu verknüpfen, forderte Bock einen Dialog zwischen Didaktik und Sozialwissenschaften, z.B. zur Abstimmung landeskundlicher Inhalte und fremdsprachlicher Lernprogression.³²⁶

Manfred Raupach

Manfred Raupach (*1941) studierte erst Französisch, Englisch und Mathematik in Münster, anschließend Anglistik und Romanistik in Gießen, wo er das Staatsexamen ablegte und 1969 mit einer Arbeit über die *Reichenauer Glossen* bei Hans-Wilhelm Klein, dem er von Münster aus nach Gießen gefolgt war, promovierte. Die Dissertation bearbeitete zwar ein Thema der etablierten historischen Sprachwissenschaft, setzte aber als eine der ersten moderne statistische Verfahren in der Disziplin ein. Mit Lochkartensystemen konnten die Einträge der Glossen aus der Übergangszeit zwischen dem Vulgärlatein und dem Altfranzösischen datiert, lokalisiert sowie einzelne Schichten romanischer wie germanischer Wörter ableitet werden.³²⁷

Nicht nur bei der Wahl des Promotionsthemas, auch bei seiner inhaltlichen Ausrichtung wurde Raupach von Klein geprägt.³²⁸ Dieser hatte sich, aus der Tradition der dominierenden historischen Sprachwissenschaft kommend, langsam dem Strukturalismus geöffnet. Er verband sprachwissenschaftliche Forschung auch immer mit Interesse am Fremdsprachenunterricht, d.h. im Falle des Strukturalismus betrachtete Klein auch die Umsetzung dieses Ansatzes durch behavioristische Lerntheorien in der audiolingualen Methode. Raupach übernahm diese breite Ausrichtung von der historischen Sprachwissenschaft bis hin zur angewandten Linguistik und führte sie fort. Er beschäftigte sich vermehrt mit poststrukturalistischen Sprachbeschreibungsmodellen, v.a. der von Noam Chomsky begründeten generativen Transformationsgrammatik und damit kognitiven Lern- und Spracherwerbstheorien. Zudem begann Raupach, sich für weitere Teilgebiete der angewandten Linguistik, v.a. Sozio-

³²⁵ Vgl.: Ders.: Ebd. 19-22. Sozio-ökonomische Raumgeographie, makroökonomische Entwicklungen/politische Ökonomie, soziologische Klassen-/Schichtungsmodelle, Verfassungsnorm/-realität sowie intermediäre Organe zwischen Gesellschaft und Staat sowie historische Zusammenhänge seit 1789. Das Aufzeigen der Verbundenheit von Innen- und Außenpolitik sollte ein Interesse an den innenpolitischen Entwicklungen Frankreichs erzeugen.

³²⁶ Vgl.: Bock: Aspekte. 184-193.

³²⁷ Vgl.: Raupach, M.: Die Reichenauer Glossen. Teil II Entstehung und Ausbau, München 1972. 12f.

³²⁸ Grundlage dieses Abschnittes sind die Informationen aus dem Gespräch mit Herrn Raupach. (s. Anhang S.156f).

und Psycholinguistik zu interessieren. Aufgrund dieser weiten Ausrichtung sieht sich Raupach nicht als Vertreter einer bestimmten Schule, sondern eher als Grenzgänger zwischen verschiedenen Teilgebieten.³²⁹ Als nachhaltige Erfahrung für seinen wissenschaftlichen Werdegang sah Raupach auch sein Auslandssemester in Besançon. Er erlebte dort, deutlich früher als in Deutschland, die Verwendung audiovisueller Methoden, die versuchten einen natürlichen, einsprachigen Zweitsprachenerwerb zu imitieren und moderne technische Geräte und Anlagen einsetzten.

In Gießen, wo sich Raupach u.a. einer sozialdemokratisch-linken Hochschulgruppe der Studenten- und Assistentenbewegung angeschlossen hatte, wurden 1971 Assistentenvertreter für die Berufungskommissionen der in Kassel zu besetzenden Stellen in Germanistik und Anglistik, für die man ihn schließlich auswählte, gesucht. In diesem Umfeld wurde er auf die anstehenden Ausschreibungen in der Romanistik aufmerksam. Raupach bewarb sich und erhielt Ende 1973 den Ruf auf die Professur mit dem Schwerpunkt Linguistik, welche er bis 2006 besetzte. Ihm folgte 2007 Angela Schrott, deren Professur nun mit mehreren Mitarbeiterstellen ausgestattet wurde.

Als Linguist mit einem Schwerpunkt auf angewandter Linguistik hatte Raupach besonderes Interesse an der Nutzung linguistischer Erkenntnisse für den Fremdsprachenunterricht und an dessen Erforschung. Er war von Beginn an Mitglied der Frühjahrskonferenz zur wissenschaftlichen Erforschung des Fremdsprachenunterrichts, die versuchte, alle Ansätze zur Erforschung des Lehrens und Lernens von Fremdsprachen zusammenzubringen³³⁰, und blieb es bis weit in die 2000er.

Konrad Schoell

Geboren 1938 in Freudenstadt, studierte Konrad Schoell Romanistik, Anglistik und Geschichte in Freiburg und München (1957-62). Bereits seine Staatsexamensarbeit zum modernen französischen Theater legte den Grundstein für seine späteren Arbeitsschwerpunkte. Nach dem Studium ging er zunächst als Lehrassistent an ein Gymnasium in die Pariser Banlieue, studierte an der Sorbonne und arbeitete weiter über das französische Theater.³³¹ Er nutzte die Zeit für ein intensives Kennenlernen des französischen Kulturbetriebs und traf Autoren und Regisseure wie Eugène Ionesco.³³² Anschließend absolvierte

³²⁹ Die breite Ausrichtung zeigt sich auch an den von Raupach in Gießen angebotenen Lehrveranstaltungen wie *Altfranzösisch*, *linguistische Statistik*, *Strukturalismus und generative Transformationsgrammatik*, *Sozio- und Psycholinguistik*. (Vgl.: z.B. Justus-Liebig-Universität Gießen (Hg.): Personal- und Vorlesungsverzeichnis Wintersemester 1971/72. Gießen 1972.)

³³⁰ Vgl.: Sauer, H.: Dissertationen, Habilitationen und Kongresse zum Lehren und Lernen fremder Sprachen. Eine Dokumentation, Tübingen 2006. 167.

³³¹ Vgl.: O.V.: Konrad Schoell. In: *Prisma*, (6), 1974, 5.

³³² Vgl.: Schoell, K.: Über Samuel Becketts Werk. Essays und Studien. Kassel 2009. 9.

Schoell das Referendariat in Freiburg und Lahr, beendete es 1964 mit dem zweiten Staatsexamen und promovierte 1966 über *Das Theater Samuel Becketts*. Das Vorwort der Arbeit könnte zunächst darauf verweisen, dass Schoell Anhänger einer sprachübergreifenden Literaturwissenschaft war, wie sie Ende der 1960er gefordert wurde, da er bei Autoren wie Beckett die Unterscheidungen wie französische und englische Literatur für nicht sinnvoll hielt.³³³ Zudem lehnte er biographische Interpretationen ab, sondern untersuchte v.a. textimmanente Strukturen und die Wirkung der Poetologie.³³⁴ Es gibt mehrere Angaben zur Betreuung der Promotion. Schoell selbst nannte in einem späteren Werk Jürgen von Stackelberg als Betreuer der Arbeit³³⁵, die Rezension eines Überblickswerks Schoells 1971 gibt Hugo Friedrich als Doktorvater an.³³⁶ Deutlich wird jedoch, dass Schoell Teil eines großen, einflussreichen Netzwerkes innerhalb der Romanistik war, das im Wesentlichen von Friedrich in Freiburg ausging. So folgte Schoell 1966 Leo Pollmann³³⁷ erst als wissenschaftlicher Assistent an die TU Berlin, dann 1969 an die Universität Nürnberg-Erlangen, wo er sich bei ihm 1973 mit einer Arbeit über *Wirklichkeitsdarstellungen im komischen Theater des französischen Mittelalters* habilitierte.³³⁸

Zwar blieb Schoell der Gattung treu, doch ist hinsichtlich der Methode eine Veränderung zu erkennen. War seine Dissertation eher werkimmanent ausgerichtet, so ist die Habilitation stark literatursoziologisch orientiert.³³⁹ Er ver-

³³³ Vgl.: Schoell, K.: *Das Theater Samuel Becketts*. München 1967. 2.

³³⁴ Vgl.: Wirtz, O.: Rezension zu: Schoell, K.: *Das Theater Samuel Becketts*. In: *RF*, 83. 1971, 123-125. 125.

³³⁵ Vgl.: Schoell: *Becketts Werk*. 5. Hierzu passt der Eintrag im Romanistischen Jahrbuch in dem Göttingen als Ort der Dissertation festgehalten ist. (O.V.: Chronik 1966. Romanistische Habilitationsschriften und Dissertationen. In: *RJb*, 18, 1967. 22.) Von Stackelberg, Habilitation 1959 bei H. Friedrich, wurde 1964 als Professor nach Göttingen berufen. (Vgl.: O.V.: Hugo Friedrich. In: Hausmann, F.R.: *Stammbauch der Freiburger Romanistikprofessoren – Statt einer Seminargeschichte*. 2007. Verfügbar unter: <http://www.romanistik.uni-freiburg.de/geschichte/Friedrich.html>. (19.11.2018)).

³³⁶ Vgl.: Kersting, M.: Rezension zu: Schoell, K.: *Das französische Drama seit dem zweiten Weltkrieg*. In: *RF*, 83, 1972, 119-123. Friedrich zählt zu den wichtigsten Literaturwissenschaftlern der deutschen Romanistik des 20. Jh. Seine Werke markierten eine allmähliche Abkehr von einer geistesgeschichtlich-idealistischen Philologie, so auch sein Hauptwerk *Die Struktur der modernen Lyrik*, das Strukturzusammenhänge der europäischen Lyrik erkennbar machte. Friedrich lässt damit als Vertreter der textimmanenten Methode sehen, die politisch-gesellschaftliche Realitäten eher ausklammerte. Sie war nach 1945 in Deutschland weit verbreitet und zugleich ein Vorläufer strukturalistischer-formalistischer Interpretationsverfahren (Vgl.: Grimm, J./Hausmann, F.-R./Miething, C.: *Einführung in die französische Literaturwissenschaft*. 4. durchges. und erw. Aufl. Stuttgart 1997. 182./Strosetzki, C.: *Einführung in die spanische und lateinamerikanische Literaturwissenschaft*. 2. neu bearb. Aufl. Berlin 2010. 25.)

³³⁷ Pollmann habilitierte sich 1965 bei H. Friedrich in Freiburg. (Vgl.: O.V.: Friedrich.)

³³⁸ Vgl.: O.V.: Konrad Schoell.

³³⁹ Historisch-soziologische Formen der Literaturbetrachtung, die u.a. auf marxistische Traditionen zurückgehen, gewannen im Umfeld ab Mitte der 1960er Jahre breite Popularität. Im Zentrum literatursoziologischer Untersuchungen als Kritik an werkimmanenten Interpretationen stand v.a. die Frage, in welcher Weise sich die Auseinandersetzung mit oder die Aufarbeitung von historisch-gesellschaftlichen Strukturen und Problemen in Inhalt und Form literarischer Texte widerspiegelt.

suchte Zusammenhänge zwischen Gattungsgeschichte und Gesellschaftstheorie zu untersuchen, konzentrierte sich dabei v.a. auf das volkstümliche Theater und sah dieses als literarisches wie soziologisches Phänomen zugleich. Er fragte nach den Interessen und Bedürfnissen des Publikums, unterschied verschiedene Typen des komischen Theaters nach Art und Grad der Wirklichkeitsdarstellung und erläuterte die Entwicklung des Theaters im Zusammenhang mit der Veränderung sozialer Verhältnisse, womit er einen „bemerkenswerten Beitrag zur aktuellen und offenen Diskussion über die Zusammenhänge von Literatur und Gesellschaft“ leistete.³⁴⁰ In einem späteren Überblickswerk konkretisierte Schoell seine Ansätze, schon unter dem Eindruck der Arbeit an der GhK. So erfordere „Literaturgeschichte als Gattungsgeschichte im Rahmen der Kulturgeschichte und mit Bezug auf die Sozialgeschichte [...] die Zusammenarbeit verschiedener Wissenschaften“, woraus sich u.a. eine Forschungsaufgabe zur Begründung landeskundlicher Schwerpunkte in den philologischen Disziplinen ergäbe. Dennoch müsse literaturhistorische Arbeit auf „den Text und das in ihm präsentierte Bild der zeitgenössischen Gesellschaft“ zentriert bleiben und die Rückbindung der Literaturgeschichte an die allgemeine und soziale Geschichte als eine interdependente Beziehung gesehen werden. Schoell äußert dabei die Hoffnung, dass die an der GhK erfolgreich praktizierte Zusammenarbeit zwischen Romanisten und Sozialwissenschaften sich auch im Forschungsbereich entwickeln könnte.³⁴¹ Mit der Verbindung von Gegenständen etablierter romanistischer Literaturwissenschaft und historisch-soziologisch inspirierter Methoden passte Schoell einerseits zu der gesellschaftskritischen-sozialwissenschaftlichen Grundtendenz der GhK (s. Kap. 3.1). Andererseits scheint v.a. über ihn die Kasseler Romanistik in Kontakt zur etablierten Disziplin gestanden zu haben, u.a. auch durch seine berufliche Sozialisation.³⁴²

Für die Berufung an die GhK als Hochschule mit einem Reformanspruch in der Lehre könnte aber auch ein anderes „Wissen“ Schoells relevant gewesen sein: die Beschäftigung mit Fragen der Hochschuldidaktik. In einer Debatte um den Zustand des literaturwissenschaftlichen Proseminars plädierte er für eine klare Trennung von Einführungskurs, welcher u.a. Studienaufbau und -organisation,

(Vgl.: Grimm et al.: *Literaturwissenschaft*. 183./Hartwig; S./Stenzel, H.: *Einführung in die französische Literatur- und Kulturwissenschaft*. Stuttgart 2007, 36.)

³⁴⁰ Vgl.: Rohloff, V.: Rezension zu: Schoell, K.: *Das komische Theater im französischen Mittelalter*. In: *RJb*, 30, 1979, 172-179.

³⁴¹ Vgl.: Schoell, K.: *Die französische Komödie*. Wiesbaden 1983. 10-12. Im Vorwort erwähnt Schoell, dass dieser Überblicksdarstellung eine über die italienische Komödie folgen solle und er bemüht sei, Literaturbeziehungen zu Spanien und Italien zu betrachten. Er macht damit deutlich, dass er trotz seines Schwerpunktes auf der französischen Literatur eine klassische, mehrere Sprachen betrachtende romanistische Literaturwissenschaft vertrat.

³⁴² Stützen ließe diese These mit der umfangreichen Publikationstätigkeit Schoell in Fachzeitschriften.

Arbeitstechniken, Hilfsmittel zu thematisieren habe, und Proseminar. In Proseminaren, auch bei hoher Teilnehmerzahl, sollten Formen der gemeinschaftlichen Leitung von Seminaren, Gruppenarbeitsformen und alternative Leistungsnachweise, z.B. Sitzungs- und Diskussionsleitung statt klassischen Referaten, erprobt werden, um von einem Lehrer-Schüler-Verhältnis hin zu einer partnerschaftlichen Zusammenarbeit zu gelangen.³⁴³ Schoell zeigte damit Perspektiven für die in Fachdiskursen geforderte Modernisierung und Demokratisierung des Studiums der Romanistik auf. Schoell vertrat in Kassel zunächst im Winter 1972 eine Professur für Romanistik, bevor er Ende 1973 auf diese berufen wurde.³⁴⁴ Ob für die Erlangung dieser „Machtposition“ neben Schoells „Wissen“, das in Kassel offensichtlich geschätzt wurde, auch personelle Verbindungen eine Rolle spielten, lässt sich nicht klar sagen.³⁴⁵ Ab 1992 leitete Schoell, damit zum zweiten Mal nach dem Neubeginn in Kassel 1972/1973, den Aufbau der Romanistik an der PH Erfurt – später in die Universität integriert – bevor er 1995 dorthin wechselte. Zugleich wurde er Gründungspräsident des Frankoromanistenverbandes.³⁴⁶ Die Professur in Kassel wurde über Jahre vertreten. Erst 2000 wurde sie mit Franziska Sick, die ihre akademische Karriere ebenfalls in Freiburg begonnen hatte, samt zweier Mitarbeiterstellen neubesetzt.

Dorothea Möhle

Geboren 1930 in Berlin, machte Dorothea Möhle ihr Abitur in Göttingen, studierte an der dortigen PH und arbeitete von 1952 bis 1955 als Volksschullehrerin, bevor sie einen einjährigen Studienaufenthalt in Nordfrankreich absolvierte. Nach sechs Jahren als Realschullehrerin (Französisch/Deutsch) in Hannover, studierte sie in Göttingen sowie Freiburg Germanistik und Roma-

³⁴³ Vgl.: Schoell, K.: Sinn und Form des Proseminars. In: *DNS*, 70, 1971, 252-256.

³⁴⁴ Vgl.: O.V.: Schoell, 5.

³⁴⁵ Auffällig ist, dass neben Schoell im ersten Semester der Romanistik die sprachwissenschaftliche Professur ebenfalls von einem Schüler Friedrichs, Ernst Ulrich Große, der nach der Dissertation in die Linguistik gewechselt war, vertreten wurde. Beide standen in Verbindung mit von Stackelberg in Göttingen. Im WiSe 1973 wurde eine Professur der Romanistik von Hermann Krapoth aus Göttingen vertreten. Denkbar wäre, dass hier Kontakte zwischen Romanistik und Germanisten bestanden, da mehrere der Literaturwissenschaftler der Germanistik, die bereits 1971/72 nach Kassel kamen, zuvor in Göttingen arbeiteten. (O.V.: Große, Ernst Ulrich. In: W. Kürschner (Hg.): *Linguisten Handbuch. Biographische und bibliographische Daten deutscher Sprachwissenschaftlerinnen und Sprachwissenschaftler der Gegenwart, Band 1 A-L*, Tübingen 1994, 297f./Vgl.: O.V.: Chronik 1973. Vertretung der romanischen Philologie an deutschen und österreichischen Universitäten. In: *RJb*, 25, 1974, 8.)

³⁴⁶ Vgl.: O.V.: Trauer um Prof. Dr. Konrad Schoell. In: Universität Erfurt, News, Archiv, 16.07.2014. Verfügbar unter: <https://www.uni-erfurt.de/uni/news/archiv/2014/trauer-um-prof-dr-konrad-schoell/> (28.11.2018). Schoell gehörte so zu einer Reihe von Wissenschaftlern und Politikern, die in Erfurt zusammenkamen und schon in den 60ern/70ern Neugründungsprojekte mitgestaltet hatten. Allerdings war mit der Erfurter Wiedergründung keine besondere Reformeuphorie verbunden. (Vgl.: Mälzer, M.: *Auf der Suche nach der neuen Universität. Die Entstehung der „Reformuniversitäten“ Konstanz und Bielefeld in den 1960er Jahren*, Göttingen 2016, 452-455.)

nistik (1962-1967).³⁴⁷ Das Studium beendete sie mit einer sprachwissenschaftlichen Promotion über *Das neufranzösische Adjektiv. Wortinhalt und sprachliche Leistung*. Die Arbeit hat durch die Anlehnung an das Zeichenmodell Ferdinand de Saussures und den Fokus auf gegenwärtige Formen sowie Bedeutungen eine strukturalistische Ausrichtung. Sie lässt sich im Bereich der lexikalischen Semantik verorten, da sie Adjektive anhand verschiedener Faktoren in ihrer Inhaltsform und Leistung untersucht und in Gruppen von Adjektiven untergliedert. Sie wies darauf hin, dass die Struktur von Wortinhalten als eigene Größe neben morphosyntaktischer und phonematischer Analyse betrachtet werden müsse.³⁴⁸

Danach kehrte Möhle an die PH Niedersachsen/Göttingen zurück und arbeitete als Hochschuldozentin im Fachgebiet Didaktik der französischen Sprache, bevor sie zum Sommersemester 1975 an die GhK auf die Professur für „Theorie und Praxis des Französischunterrichts“ berufen wurde.³⁴⁹ Mir ihrer linguistischen Promotion, Gymnasialausbildung und der langen Tätigkeit an einer PH verband Möhle „typische“ Herkunftselemente universitärer Fremdsprachendidaktiker der 1970er Jahre auf. Anders als jüngere Kollegen hatte sie mehr Schulerfahrung, worin sie eher Fachvertretern der 1960er Jahre ähnelte.³⁵⁰ Gerade für den Anspruch der GhK-Lehrerbildung, unterschiedliche Ausbildungstraditionen zusammenzuführen, konnte Möhle mit ihrer doppelten Ausbildung als geeignete Wahl für die Professur gesehen werden. Raupach sah sie bei ihrer Berufung als „unbeschriebenes Blatt“, die die Berufungskommission u.a. mit ihrem hochschuldidaktischen Konzept überzeugt habe.³⁵¹

Möhle hatte 1974 Erfahrungen mit einem von ihr geleiteten Modellversuch eines Einführungskurses für künftige Englischlehrer an der PH Göttingen publiziert.³⁵² Sie griff dabei Kritik an der bisherigen Studienorganisation auf, die Studierende schon zu Studienbeginn mit Spezialfragen konfrontiere, ohne dass diese deren Relevanz für die Berufspraxis beurteilen könnten, sodass keine sinnvolle Planung des Studiums nach den Bedürfnissen des Berufs möglich sei. Vielmehr hielt Möhle es für nötig, dass eine Facheinführung erstens in grundlegende Aufgaben und Probleme der Berufssituation einführt und

³⁴⁷ Vgl.: O.V.: Dorothea Möhle. In: *Prisma*, (8), 1975, 5.

³⁴⁸ Vgl.: Sandmann, M: Rezension zu: D. Möhle: *Das neufranzösische Adjektiv. Wortinhalt und sprachliche Leistung*. In: *RJb* (21) 1971, 219-222.

³⁴⁹ Vgl.: O.V.: Möhle. 5.

³⁵⁰ Vgl.: Doff, S.: *Englischdidaktik in der BRD 1949-1989. Konzeptuelle Genese einer Wissenschaft im Dialog von Theorie und Praxis*. Berlin et al. 2008. 194./Schröder, K.: Zu den Anfängen der Fremdsprachendidaktik in Forschung und Lehre. Eine gesamtdeutsche Perspektive und ein Beitrag zur Oral History. In: J. Appel: *Aufschwung im Rückblick. Fremdsprachendidaktik der sechziger Jahre*, Berlin 2004. 41-54. 51.

³⁵¹ Siehe Anhang S. 158.

³⁵² Vgl.: Möhle, D.: *Einführung in die Probleme des Lernens und Lehrens von Sprache. Ein hochschuldidaktischer Versuch zur Gestaltung des Studienanfangs für künftige Lehrer der neueren Sprachen*, Hamburg 1974.

zweitens Einblicke gibt, in welchen Wissenschaftsbereichen Möglichkeiten zur Lösung dieser Probleme zu suchen sind. So sollte die Fachentscheidung abgesichert, Interesse für den Beruf und seine Anforderungen geweckt und eine bewusste Auswahl von Studieninhalten ermöglicht werden. Für Möhle war die zentrale Aufgabe von Fremdsprachenlehrern in der Sekundarstufe I die Vermittlung des Sprachkönnens zur Verwendung der Zielsprache als Kommunikationsmittel. Um dies umzusetzen, müssten vor dem Lehren zunächst die Bedingungen des Lernens von Sprachen thematisiert werden. Die Lehrveranstaltung widmete sich daher in der ersten Hälfte der Analyse von Sprachlernprozessen³⁵³, ehe in der zweiten gruppenteilig Sprachlernprozesse³⁵⁴ geplant wurden und somit innerhalb des Kurses ein Wechsel von der Lerner- zur Lehrerperspektive vollzogen werden sollte. Möhle griff damit einige Punkte der beschriebenen Debatte um die Ausbildung (Kap. 2.2) auf: Die Organisation des Studiums von den Ausgaben des Berufs her, die Verdeutlichung der Beziehungen zwischen den einzelnen Studiengebieten sowie deren Bedeutung (insbesondere der Verbindungen zwischen Sprachpraxis, Linguistik und Fachdidaktik) und die produktive Reflexion des erlebten Hochschulunterrichts.

Möhles Anspruch, bestehende Praxis nicht nur an der Hochschule, sondern auch in der Schule zu verändern, zeigt sich auch in einem weiteren Artikel, der vor ihrer Berufung erschien.³⁵⁵ Darin entwarf sie ein pragmalinguistisches Modell, in dem das Unterrichtsziel Kommunikationsfähigkeit in einzelne Faktoren³⁵⁶ zerlegt wurde. Je nach Ausprägung der einzelnen Faktoren sollten Stufen von Kommunikationsfähigkeit beschrieben werden können, die die Hin- führung zum freien Sprechen durch Veränderung einzelner Faktoren zur Schwierigkeitssteigerung planbar und nachprüfbar machen sollte. Sie betonte,

³⁵³ Einsichten in Bedingungen des Spracherwerbs sowie deren linguistisch-lernpsychologische Analyse sollten einmal über Erfahrung, einmal über Beobachtung erworben werden. Für die Lernerfahrungen wurde im Kurs in mehreren, methodisch unterschiedlich gestalteten Lektionen eine allen Studierenden unbekanntes Sprache gelernt, in die sich Möhle selbst als Lehrerin neu erarbeitete, um die Lernerfahrung selbst nachvollziehen zu können. Dabei wurden der Lernprozess, die Erfahrungen mit Sprache und Sprachaufbau sowie methodische Eindrücke reflektiert. Die Erkenntnisse hinsichtlich der Bedingungen des Sprachlernens wurden dann verglichen mit den Erkenntnissen aus der Beobachtung von Sprachlernprozessen bei Kleinkindern und in der Schule.

³⁵⁴ Die Planung eines Sprachlernprozesses sollte den Studierenden Einsicht in Berufsaufgaben und didaktische Grundfragen geben. Dazu wurden Faktoren für den zu planenden Prozess so festgelegt, dass eine einfache Übertragung von Inhalten und Verfahren aus dem eigenen Schulunterricht nicht möglich waren. Innerhalb der Planung mussten einzelne wissenschaftliche Erkenntnisse herangezogen werden, sodass deren unterschiedliche Relevanz für die Berufspraxis sichtbar werden sollte. Am Ende des Kurses wurde versucht, die Erfahrungen zu systematisieren und Ausbildungsinhalte in Beziehung zueinander zu setzen, als eine Art Orientierungshilfe für das Studium. Besonders die Notwendigkeit von sprachpraktischer Weiterbildung und Fachdidaktik sollten deutlich werden.

³⁵⁵ Vgl.: Möhle, D.: Zur Beschreibung von Stufen der Kommunikationsfähigkeit im neusprachlichen Unterricht. In: *Praxis des neusprachlichen Unterrichts*, 22, 1975, 4-13.

³⁵⁶ Das für einen Kommunikationsakt erforderliche Sprachmaterial, die erforderlichen Fertigkeiten, der Grad der selbstständigen Beherrschung der Fremdsprache sowie Kommunikationsbereich und -typ.

dass der Erwerb von Sprachwissen zugunsten der Anwendung des vorhandenen Sprachmaterials zeitweise zurückgestellt werden müsse.

Mit den Beiträgen zeigte Möhle ihre klare Orientierung am Konzept der kommunikativen Kompetenz, das seit den späten 1960er Jahren vorbereitet worden war und seit Hans-Eberhard Piephos Standardwerk *Kommunikative Kompetenz als übergeordnetes Lernziel im Englischunterricht* 1974 eine Grundlage für eine inhaltliche und methodische Neuorientierung des Fremdsprachenunterrichts darstellte.³⁵⁷ Mit der Verbindung von angewandter Linguistik, allgemeiner Didaktik und pädagogischer Psychologie orientierte sie sich an den gängigen Bezugswissenschaften der Fachdidaktik der späten 1960er und frühen 1970er Jahre. Zudem konnte sie dem an die Fachdidaktik gestellten Anspruch, eine Brücke zwischen gesellschaftlichen Zielen und wissenschaftlichen Erkenntnissen zu sein, potentiell gerecht werden. In den beiden Publikationen wird eine kritische Distanz zum bestehenden gymnasialen Fremdsprachenunterricht und den Vorstellungen von dessen Vertretern deutlich.³⁵⁸ Man könnte Möhle unter den Akteuren als diejenige sehen, bei der die Beziehung zwischen ihrem Wissen und ihrer Berufung am ausgeprägtesten ist. Nicht nur, weil man der Fachdidaktik in Kassel eine hohe Bedeutung zuwies, sondern auch, weil bei ihr keine Verbindung zu Netzwerken oder zu Akteuren in Kassel zu erkennen ist. Bis zu ihrem Tod 1994 war sie die einzige Professorin des Fachbereichs.

Roland Höhne

Roland Höhne wurde 1936 in Halle/S. geboren, machte dort Abitur und studierte zwischen 1954 und 1963 Romanistik, Geschichte, Politologie und Soziologie in Greifswald, West-Berlin, Tübingen, Evaston/USA, Montréal sowie Aix-en-Provence und erwarb dabei mehrere Abschlüsse (*Master of Arts*, *Licence-en-lettres*, Politologie-Diplom). Anschließend war er Doktorand am *Institut d'Études Politiques de Paris* (1961-1964), wissenschaftlicher Mitarbeiter am Otto-Suhr-Institut der FU Berlin (1964-1971), wo er 1968 promovierte. Dort war er zwischen 1971-1977 Assistenzprofessor für Regionalstudien und hielt landeskundliche Lehrveranstaltungen an FU und PH Berlin ab, bevor er bis 1980 zu Forschungsaufenthalten in Madrid war. Auch nach seiner Berufung auf die Professur *Civilisation française* an der GhK (1981)³⁵⁹, die er in Lan-

³⁵⁷ Vgl.: Doff: Englischdidaktik. 172f.

³⁵⁸ In ihrem Beitrag zur Kommunikationsfähigkeit schreibt Möhle nichts von einer zusätzlichen Bildungsaufgabe (s. Kap. 2.2.2) und sieht v.a. in den ersten Jahren die spontane, selbstständige mündliche Nutzung der Fremdsprache als Unterrichtsziel. Als Inhalte der Kommunikation als Sprachlernprozess sieht sie von Beginn an Inhalte des politischen, wirtschaftlichen und kulturellen Lebens, nicht aber literarische Stoffe. Auch in ihrem Modellversuch, sicher bedingt durch die Zielgruppe, spielte Literatur (im weiten Textbegriff) die geringste Rolle.

³⁵⁹ Zunächst hatte Heinz-Gerhard Haupt, ebenfalls Schüler Zieburas und Habilitationsbetreuer Höhnes Nachnachfolgers, Jörg Requate, den Ruf abgelehnt. (O.V.: Neuigkeiten. In: *Publik*, 4(2),

deswissenschaften umbenannte, war Höhne mehrfach zu längeren Lehr- und Forschungsaufenthalten im europäischen Ausland.³⁶⁰

Als seine prägenden akademischen Lehrer bezeichnet Höhne Gilbert Ziebura und Alfred Grosser. Von seinem Berliner Doktorvater habe er den sozialwissenschaftlichen Ansatz der Frankreichforschung übernommen, beim französischen Politikwissenschaftler und Soziologen, bei dem er in Paris studierte, habe ihn dessen Konzept der deutsch-französischen Mittler beeindruckt.³⁶¹ V.a. der Einfluss Zieburas scheint eine bedeutende Rolle gespielt zu haben, galt er doch vielen als Mentor und Inspirator der sozialwissenschaftlichen Frankreichforschung und durch seinen Ansatz, Außenpolitik in ihrer Abhängigkeit von innenpolitischen wie gesellschaftlichen Faktoren zu untersuchen, als wichtiger Wegbereiter der Erforschung internationaler Beziehungen in Deutschland.³⁶² Für Höhne im Speziellen scheinen die wissenschaftstheoretischen Wandlungen Zieburas, von einer stärker an der Institutionenlehre orientierten politischen Analyse hin zu einer gesellschaftlichen Analyse politischer Phänomene als Totalgeschichte, bedeutend gewesen zu sein.³⁶³ Höhne war in jener Zeit Mitarbeiter Zieburas, in der dieser am intensivsten zwischen beiden Richtungen schwankte.³⁶⁴ Bei Höhne lässt sich im (oberflächlichen) Vergleich von Promotion und späteren programmatischen Texten ein ähnlicher Wandel erahnen.

1981, 2./Requate, J.: *Der Kampf um die Demokratisierung der Justiz. Richter, Politik und Öffentlichkeit in der Bundesrepublik*, Frankfurt a.M. 2008. 444.)

³⁶⁰ Vgl.: Höhne, R.: Faktoren des Aussenpolitischen Meinungs- und Willensbildungsprozesses innerhalb der gemäßigten Rechten Frankreichs in den Jahren 1934-1936. Eine historisch-politologische Studie zum Verhältnis von Gesellschaftssystem und Regionalstudien. Berlin 1970. 269./Zentrale Evaluations- und Akkreditierungsagentur Hannover (ZEvA) (Hg.): Evaluation von Lehre und Studium im Fach Romanistik an niedersächsischen Universitäten. Evaluationsbericht zur Folgeevaluation, Hannover 2004. 53.

³⁶¹ Vgl.: Höhne, R.: Theorie und Praxis. 103.

³⁶² So sei die Mehrzahl der Mitglieder im Arbeitskreis „Frankreichforschung“ des DFI (seit 1985) Schüler von Ziebura gewesen oder hätten zumindest in seinem Einfluss gestanden. (Vgl.: Elsenhans, H./Junne, G./Kiersch, K./Pollmann, B.: Vorwort. In: Dies. (Hg.): *Frankreich. Europa. Weltpolitik. Festschrift für Gilbert Ziebura zum 65. Geburtstag*, Opladen 1989, 11-16. Sowie Grosser, A.: Gilbert Ziebura. In: Ebd. 17-21.)

³⁶³ Vgl.: Höhne, R.: Gilbert Ziebura als Schrittmacher sozialwissenschaftlicher Frankreichforschung. In: *Lendemains*, 38 (149), 2013, 125-134. 125/131./Ders.: Gilbert Ziebura: Autobiographie 2009. Anmerkungen eines langjährigen Schülers. In: *Lendemains*, 35(137), 2009, 56-75. Ziebura brachte die Idee, Außenpolitik unter Beachtung innenpolitischer Faktoren v.a. aus Frankreich von Pierre Renouvin mit, orientierte sich aber auch an Ernst Fraenkels Analyse staatlich-politischer Prozesse. Zugleich beeinflussten ihn Ideen von Hans Rosenbergs und Eckhard Pate, was zum Versuch, Gesellschafts- und Politikanalyse zusammenzuführen, führte. Den grundlegenden Paradigmenwechsel Zieburas sieht Höhne Ende der 1960er eintreten. Ihm sei es nun um eine gesamtgesellschaftliche Analyse der Realität von Machtverhältnissen gegangen, da diese durch die fortschreitende Interdependenz aller Lebensbereiche gekennzeichnet seien. Zwar konnte er die theoretischen Ansprüche dieses Ansatzes nie ganz umsetzen, hielt aber trotz Kritik daran fest. Er übertrug den Ansatz auf die Erforschung der deutsch-französischen Beziehungen und wollte dabei v.a. die Realgestalt der Beziehung abseits der politischen Sonntagsreden ergründen.

³⁶⁴ Vgl.: Ebd.:131.

Da der Bereich der Landeskunde daran interessiert ist, ein möglichst umfassendes Bild von der französischen Gesellschaft zu vermitteln, bot der gesamtgesellschaftliche Ansatz Zieburas und seiner Schüler, die Aussicht, dieses Ziel umsetzen zu können, woraus sich die Etablierung dieser Gruppe in der Landeskunde erklären ließe, zumal der Romanistik jenes eingeforderte Wissen zur Erklärung der gesellschaftlichen Gegenwart Frankreichs unter Einbeziehung des Geistigen zu fehlen schien.³⁶⁵

Höhne selbst vertrat diesen umfassenden Anspruch an Landeskunde auf dem Romanistentag 1977.³⁶⁶ Seiner Ansicht nach sei eine positivistische, Wissensbestände addierende Realienkunde nicht in der Lage, Lernende mit Aspekten des französischen Lebens vertraut zu machen. Vielmehr sei es nötig, historische, sozial-, geistes- und kulturwissenschaftliche Methoden sowie historische, sozioökonomische, politisch-institutionelle und geistig-kulturelle Inhalte der französischen Geschichte und Gegenwart zu verbinden, um den Wirkungszusammenhang zwischen den einzelnen Bereichen der französischen Gesellschaft zu klären. Da sich die französische Gesellschaft ständig wandle, sei die Befähigung zu ihrer Analyse nötig, um die transnationale Handlungsfähigkeit von Lehrern als gesellschaftliche Handlungsträger zu verbessern. Denn Ziel der Landeskunde sei es, zum Abbau der sozioökonomischen, geistigen und politischen Unterschiede zwischen Deutschland und Frankreich beizutragen und damit eine stabilere Basis für die gemeinsame Zusammenarbeit zu schaffen. Ähnlich wie Bock verwies Höhne auf die Bedeutung von Vergleichen, forderte aber die doppelte Bewusstmachung von Gemeinsamkeiten und Unterschieden, um für objektive Kommunikations- und Kooperationshemmnisse zu sensibilisieren und die unkritische Übertragung deutscher Sichtweisen zu vermeiden.³⁶⁷

Höhne sah die Gesellschaft, ähnlich wie Ziebura, als Totalität, innerhalb derer einzelne Wirklichkeitsbereiche eine relative Autonomie besitzen. Die Synthese von Ansätzen, die jeweils einzelne dieser Bereiche erschließen sei zentrales Problem und Ziel einer multidimensionalen Landeskunde zugleich. Für den Zugang zu einer Gesellschaft brauche es die Betrachtung von Strukturen wie auch von Ereignissen, da beide in einer dialektischen Beziehung stünden, deren Verhältnis im Einzelfall durch die Verbindung hermeneutischer Interpretationen mit strukturellen Analysen untersucht werden müsse.³⁶⁸ Am sinnvollsten hielt Höhne problemorientierte Zugänge, da diese die Synthese ver-

³⁶⁵ Vgl.: Grosser, A.: Versagen die Mittler? 4.

³⁶⁶ Vgl.: Höhne, R.: Landeskunde als Integrationswissenschaft. Theoretische und didaktische Probleme. In: R. Kloepfer (Hg.): Bildung und Ausbildung in der Romania. Band II: Sprachwissenschaft und Landeskunde, München 1979, 615-632.

³⁶⁷ Vgl.: Höhne, R.: Theoretische und methodologische Probleme einer sozial- und geschichtswissenschaftlich orientierten Landeskunde. In: Baumgratz-Gangl (Hg.): *Frankreichkunde II*. 99-116.

³⁶⁸ Vgl.: Ders.: Integrationswissenschaft. 615-620./Ders.: Probleme. 101

schiedener Disziplinen ermöglichen, zugleich aber ein – insbesondere historisches – Hintergrundwissen voraussetzen, um die Probleme in größere Zusammenhänge ordnen zu können.³⁶⁹ Entsprechend schlug er für das Studium zunächst einen Grundkurs zu dessen Vermittlung vor, ehe in Aufbaukursen spezielle Problemfelder analysiert werden und es in Projektkursen zur Erforschung komplexer Wirkungszusammenhänge kommt. Dabei sollten drei Ansätze die französische Gesellschaft und ihre Entstehungsgeschichte erschließen: historisch-strukturelle, literarisch-sozialwissenschaftliche und politisch-gesellschaftliche Untersuchungen.³⁷⁰

Höhnes Konzeption von Landeskunde an der Universität war damit noch breiter, v.a. historischer gefasst, als jene von Bock. Nach Höhnes Pensionierung 2001 vertrat er die Professur noch zwei Jahre, bevor sie 2004 als Professur für Westeuropäische Geschichte von Dietmar Hüser besetzt wurde, dem 2015 Jörg Requate folgte.

Hartmut Ullrich

Hartmut Ullrich (*1943) trat 1981 die Professur für Europawissenschaften an. Er hatte in Hamburg Geschichte und Politik studiert und bei Fritz Fischer promoviert. Danach war er Dozent in Italien und ab 1977 Verwaltungsrat im Sekretariat des EG-Rates in Brüssel. Seine Lehr- und Forschungsschwerpunkte waren die Geschichte und Gegenwart der europäischen Integration, Liberalismus, Parlamentarismus, Geschichte Italiens und die deutsch-italienischen Beziehungen. In Italien war Ullrich mehrfach Gastprofessor.³⁷¹

Miguel San Ángel

Geboren 1938 in Spanien, kam San Ángel 1961 zum Germanistik- und Romanistikstudium nach Würzburg, wo er 1970 über den spanischen Schelmenroman bei Franz Rahut promovierte. Von 1968 bis 1971 war er Mitarbeiter bzw. Lehrbeauftragter an der Universität Nürnberg-Erlagen.³⁷² Im Anschluss war er von 1971 bis 1987 Lektor an der Universität Würzburg, teilweise auch in Bamberg, wo er sich 1981 zur *Essayistik bei Unamuno und Ortega* habilitierte. Ab 1987 vertrat er die neuingerichtete Hispanistik, 1989 erhielt er den Ruf auf die Professur.³⁷³ Ihm folgte 2004 Andreas Gelz, der 2007 nach Freiburg ging.

³⁶⁹ Vgl.: Ders.: Ebd. 104.

³⁷⁰ Vgl.: Ders.: Integrationswissenschaft. 615-628. Die literarisch-sozialwissenschaftlichen Ideen wiesen eine Nähe zu den Literatursoziologischen Ansätzen Schoells auf: Analyse gesellschaftlicher Verhältnisse aus literarischen Texten, Betrachtung des historischen Kontextes, des Verhältnisses von Fiktion und Wirklichkeit, von fiktiver und historischer Realität.

³⁷¹ Vgl.: Jünemann, A./Richter, E./Thiemeyer, G.: Einleitung. In: Dies. (Hg.): *Italien und Europa. Festschrift für Hartmut Ullrich zum 65. Geburtstag*. 9-12. Die Herausgeber, alle langjährige Mitarbeiter von Ullrich, sind heute Professoren im zeitgeschichtlich-politikwissenschaftlichen Bereich.

³⁷² In der gleichen Zeit war K. Schoell dort tätig.

³⁷³ Vgl.: O.V.: Miguel San Ángel. In: *Publik*, 13(1), 1990, 2.

Nach Sabine Schmitz (2008/09) übernahm 2011 trat Jan-Henrik Witthaus die Professur.

Richard Schwaderer

Nach dem Studium in Würzburg, Caen und Padua promovierte Schwaderer (*1943) 1968 ebenfalls bei Franz Rauhut zur französisch-italienischen Renaissance-Lyrik. Es folgten Tätigkeiten als Lektor in Toulouse, Venedig und Genua sowie die Habilitation 1984 in Würzburg.³⁷⁴ Er trat die Professur 1990 mit dem Ziel an, die „Italianistik mit dem Schwerpunkt Literatur- und Kulturwissenschaft im Kreis und in Zusammenarbeit mit den schon vertretenen fremdsprachlichen Philologien“ auszubauen.³⁷⁵

Inez De Florio-Hansen

Inez De Florio-Hansen (*1943) studierte in Frankfurt, Mainz und Aachen, wo sie 1970 mit einer literaturwissenschaftlichen Arbeit promovierte. Nach den Staatsprüfungen für das Lehramt an Gymnasien in Latein, Französisch und Italienisch folgten mehrere Jahre Unterrichtstätigkeit in den drei Sprachen. Zudem war sie als Fachberaterin beim Hessischen Kultusministerium in Fragen der Betreuung italienischer Migrantenkinder, des Herkunftssprachenunterricht Italienisch und der Fortbildung für italienische Lehrkräfte tätig.³⁷⁶ In ihrer Habilitation (Frankfurt a.M.) 1994 verband De Florio-Hansen Ansätze der empirischen, kognitiv-konstruktivistischen Lernforschung mit angewandter Linguistik und war somit prinzipiell anschlussfähig an den Kassel etablierten Schwerpunkt zu Pragma- und Psycholinguistik in der Fremdsprachenlernforschung.³⁷⁷ Zugleich bot sie mit zwei romanischen Sprachen die Chance, die im Rahmen der politischen wie didaktischen Mehrsprachigkeitsdiskussion geforderte Verstärkung des Tertiärsprachenunterrichts in Kassel auch auf Ebene der Lehrerbildung umzusetzen.³⁷⁸ Vor ihrer Berufung 1996 nach Kassel war sie Professorin für Fachdidaktik/Französisch (1994-1996) an der PH-Erfurt.³⁷⁹ Ihr folgten ihre ehemalige Mitarbeiterin Hélène Martinez (2009-2012) sowie Bernd Tesch (2013-2018).

³⁷⁴ Vgl.: Schwaderer, R.: *Idillio campestre. Ein Kulturmodell in der italienischen Erz hliteratur des 19. Jahrhunderts. Untersuchungen zu Struktur, Funktion und Entwicklung*, München 1987.

³⁷⁵ Vgl.: O.V.: Richard Schwaderer. In: *Publik*, 13(8), 1990, 3.

³⁷⁶ Vgl.: Reinfried, M./Rück, N.: Inez De Florio-Hansen - Werdegang. In: Dies. (Hg.): *Innovative Entwicklungen beim Lehren und Lernen von Fremdsprachen. Festschrift für Inez De Florio-Hansen*, Tübingen 2011, XVI.

³⁷⁷ Vgl.: De Florio-Hansen, I.: *Vom Reden über Wörter. Vokabelerkl rungen im Italienischunterricht mit Erwachsenen*, Tübingen 1994.

³⁷⁸ Vgl.: Marx, N.: *Lernen von Fremdsprachen*. 297f.

³⁷⁹ In welcher Verbindung de Florio dabei zu K. Schoell stand, lässt sich hier nicht sagen.

4.3 Inhalte in Lehre (und Forschung)³⁸⁰

4.3.1 Literaturwissenschaft

Für die Literaturwissenschaft lässt sich bis Ende der 1980er Jahre eine Dominanz von traditionellen Zugriffen auf Literatur feststellen, nämlich über Epochen, Gattungen oder Autoren bzw. Kombinationen dieser Zugänge z.B. *Balzac und der Realismus*. Während in den 1970ern leicht die Betrachtung unter dem Fokus Gattungen überwog, waren es in den 1980ern eher Epochen. Die „großen“ Epoche, z.B. *le siècle classique*, wurden in der Regel nur in Vorlesungen thematisiert, während Autoren oder Gattungen in Seminaren behandelt wurden. Literaturwissenschaftliche Analysen unter thematischen Veranstaltungstiteln gab es in den 1970ern und 1980ern nur zweimal (*Paris-Centre littéraire, Literatur der Résistance*).³⁸¹ Ab 1989 trat der Zugriff über Themen und Motive regelmäßig neben Epochen-, Gattungs- und Autorenschwerpunkte. Diese wiesen aufgrund der verschiedenen Lehrpersonen (K. Schoell, Lehrbeauftragte, Vertretungsprofessoren, F. Sick und Mitarbeiter) eine breite Varianz auf (u.a.: *Tugend und Sittenverderb im bürgerlichen Trauerspiel, Don Juan als Mythos in der Literatur, Eltern-Kind-Beziehungen, Tiere und Dichtung, Reiseliteratur, Tabuthemen, die Figur des Lebenskünstlers, Kultur und Kulturtransfer im Ancien Régime*).³⁸²

Bezüglich der Autoren lässt sich im betrachteten Zeitraum keine Tendenzverschiebung ablesen. Explizit genannt wurden vier Mal Zola und Beckett, gefolgt von Flaubert und Tournier (je drei). Jeweils zweimal in Seminartiteln zu finden sind Balzac, Barthes, Baudelaire, Beaumarchais, Corneille, Duras, Marivaux, Molière, Racine und Voltaire.

Hinsichtlich der Epochen-Verteilung der Angebote ergibt sich deutlich und durchgängig ein Schwerpunkt auf der Literatur der zweiten Hälfte des 20. Jh., mehrfach auftretende Themen waren dabei der *Nouveau Roman* und das (post-)absurde Theater. Der Anteil der Literatur nach 1950 ist nahezu dreimal so hoch wie jener der vorigen 50 Jahre und des 19. Jh., die beide leicht über dem Anteil des 18. Jh. und der französischen Klassik liegen. Das 18. und 19.

³⁸⁰ Soweit nicht anders angegeben bezieht sich der folgende Abschnitt auf die Angaben in den gedruckten Lehrveranstaltungsverzeichnisse (Sommersemester (SoSe) 1973 – Wintersemester (WiSe) 2003/2004), die im Quellenverzeichnis angegeben sind. Ziel dieses Kapitels ist es, thematische Schwerpunkte zu identifizieren und Entwicklungen zu synthetisieren. Die zur Illustration dessen genannten Veranstaltungstitel werden nur dann mit dem genauen Semester belegt, wenn dies zur Verdeutlichung von Wandel oder Kontinuität nötig ist. Kurse mit allgemeinen Titeln (Orientierungskurs, Kolloquium) werden nicht berücksichtigt. Veranstaltungen, die nur Spanisch oder Italienisch zugeordnet waren, sind nicht Teil dieser Analyse.

³⁸¹ Vgl.: Lehrveranstaltungsverzeichnis (LVZ) SoSe 1978./LVZ WiSe 1981/82.

³⁸² Vgl. u.a.: LVZ WS 1989/90./LVZ SoSe 1994./LVZ WiSe 1994/95./LVZ WS 1999/00./LVZ SoSe 2002.

Jh. waren von Beginn an Bestandteil der Lehre, das 17. Jh. kam erst ab 1980 dazu. Deutlich unterrepräsentiert war die Literatur des Mittelalters und des 16. Jh., die im Betrachtungszeitraum nur zwischen 1980 und 1991 genannt wurden und im Anteil deutlich hinter das 17. Jh. zurückfallen.

Bei den behandelten Gattungen laut Veranstaltungstitel stechen dramatische Formen (ca. 30 Mal) heraus, insbesondere das Theater. Dahinter kamen Romane (ca. 17 Mal), Novellen und kleinere Erzähltexte (ca. 14 Mal), Lyrik und Chansons (ca. 12 Mal) sowie Fragen des Vergleichs, der Beziehung und Abgrenzung von Gattungen (ca. neun Mal). Über Gattungszugriffe waren auch komparative Seminare organisiert, die Teile der französischen Literatur innerhalb der Romania (zwei Mal), in Beziehung zu Italien (vier Mal) oder im Vergleich zur deutschen bzw. englischen Literatur (elf Mal) betrachteten.³⁸³ Sowohl die Dominanz der dramatischen Literatur, wie auch die durchaus hohe Zahl komparativer Seminare lässt sich durch Schoells beschriebene thematische Schwerpunkt erklären, die er in seiner Forschung in Kassel weiterführte.³⁸⁴ Sowohl die Forschungsschwerpunkte als auch Seminartitel (*Literatur und Gesellschaft im 18. Jh.*, *literatur- und sozialwissenschaftliche Analyse des Chanson*, *das Deutschlandbild in der französischen Literatur* (beide mit Bock), *Romantik und Liberalismus* (mit Ullrich))³⁸⁵ weisen darauf hin, dass Schoell seinen literatursoziologischen Ansatz weiterführte. Einige Titel wiesen aber auch auf strukturalistische Orientierungen (*literaturwissenschaftliche und linguistische Erzähltextanalyse* (mit Raupach), *Theatersemiotik*, *Strukturen der Komödie*)³⁸⁶. Sichtbar wurde die Beschäftigung mit dem (Post-)Strukturalismus in der Literaturwissenschaft eher nach Schoell: *Qu'est-ce que la littérature: Sartre, Barthes, Gettes* sowie *Literaturtheorie im Umfeld des französischen Strukturalismus*.³⁸⁷

Ebenso zeigt sich über den Bereich der Intermedialität Ende der 1990er eine Rezeption dekonstruktivistischer Ansätze der Literaturwissenschaft.³⁸⁸ Ging es in den 1970ern und 1980ern um die Abgrenzungsfragen innerhalb literaturwissenschaftlicher Gattungen (z.B.: *Novelle und Roman – Abgrenzungen aus romanistischer Sicht*, *französisch-italienische Literaturbeziehungen – Sonett und*

³⁸³ Siehe Anhang S. 133f.

³⁸⁴ So beschäftigte er sich weiter mit den Beziehungen zwischen Komödie und Gesellschaft und den Wechselwirkungen zwischen Kultur- und Sozialgeschichte sowie Gattungsentwicklung. Mit dem Anglisten Gerd Rohmann und dem Germanisten Martin Brunkhorst bildete Schoell über Jahre eine Forschungsgruppe zur europäischen Gegenwartsliteratur. (Vgl.: GhK – Der Präsident (Hg.): *Bericht zur Forschung und künstlerischen Entwicklung. Kassel 1981-1983*. Kassel 1983. 118f.

³⁸⁵ Vgl. z.B.: LVZ SoSe 1976./LVZ SoSe 1989.

³⁸⁶ Vgl.: LVZ WiSe 1975/76./LVZ SoSe 1987./LVZ WS 1992/93.

³⁸⁷ Vgl.: LVZ SoSe 1994. LVZ WiSe 2000.

³⁸⁸ Vgl.: Wirth, U.: Intertextualität. In: T. Anz (Hg.): *Handbuch Literaturwissenschaft. Band 1 Gegenstände und Grundbegriffe*, Stuttgart 2007, 254-264. 255.

Novelle)³⁸⁹, standen nun die Beziehungen zwischen literarischen Texten und anderen künstlerischen Ausdrucksformen oder medialen Repräsentationen im Fokus (*poésie et peinture, visuelle Medien in der neueren französischen Literatur, Text und Bild, science fiction*).³⁹⁰

In den 1980ern und 1990ern machten sich zwei weitere inhaltliche Öffnungen bemerkbar. Schoell wandte sich zwischen 1982 und 1991 in vier Veranstaltungen der frankokanadischen Literatur zu. Nur ein Seminar beschäftigte sich mit weiterer frankophoner Literatur (*Voix d'Afrique du nord*).³⁹¹ Ist die Beachtung postkolonialer Literaturwissenschaft durchaus als eher zaghaft zu sehen, hinterließ die feministische Variante der Disziplin deutlichere Spuren.³⁹² Zwischen 1987 und 1997 gab es zehn Seminare von Lehrbeauftragten und Vertretungsprofessorinnen, die sich diesem Gebiet zuordnen lassen. Dabei ging es von der Beachtung weiblicher Autorinnen (*Duras, Beauvoir*), über die Repräsentation von Frauen in der Literatur (*le surrealisme et l'image de la femme*) und spezifischen Themen weiblicher Autorinnen bis hin zu theoretischen Fragen des weiblichen Schreibens (*écriture poétique – voix femmes/voix hommes, les femmes écrivains et la forme breve, Frauen schreiben und inszenieren*).³⁹³

Mit beiden Ansätzen lässt sich eine leichte Hinwendung zu einer kulturwissenschaftlichen Literaturwissenschaft erkennen. Im Betrachtungszeitraum gab es ein textdidaktisches Seminar.³⁹⁴ Nicht-fiktionale Texte waren in keinem Titel explizit genannt. Eine Umsetzung des um 1970 diskutierten Ansatzes der Textwissenschaften lässt sich daher nicht erkennen.

4.3.2 Landeswissenschaften

In ihren Vorstellungen von landeswissenschaftlichen Studienanteilen entwarfen Bock und Höhne einen sehr weiten Gegenstandsbereich mit mehreren Bezugsdisziplinen, die integriert werden und so zu einem Verständnis der französischen Geschichte und Gegenwart führen sollten. Dieser Anspruch macht es schwierig, aus dem realisierten Kursangebot den genauen Anteil der einzel-

³⁸⁹ Vgl.: LVZ WS 1976/77./LVZ WS 1985/86.

³⁹⁰ Vgl.: LVZ SoSe 1998./LVZ SoSe 2001./LVZ WiSe 2002/03./LVZ SoSe 2003.

³⁹¹ Vgl.: LVZ SoSe 1994.

³⁹² Beide Ansätze vereint das Interesse für marginalisierte Literaturtraditionen sowie die Hinterfragung von Normen und Ordnungsmustern. Sie lassen sich daher als Teil poststrukturalistischer Ansätze sehen, gerade wenn es nicht nur darum geht, weibliche Autorinnen zu berücksichtigen, sondern auch Bedingungen und Formen weiblichen Schreibens und Lesens zu dekonstruieren. (Vgl.: Gröne, M./Reiser, F: *Französische Literaturwissenschaft. Eine Einführung*, 3. Aufl. Tübingen 2012. 182f./216f.) Des Weiteren lassen sich als Teil einer kulturwissenschaftlichen orientierten Kulturwissenschaft sehen. (Vgl.: Bredella, L.: *Literaturwissenschaft*. In: Bausch et al. (Hg.): *Handbuch*. 54-60. 58.)

³⁹³ Vgl. u.a.: LVZ SoSe 1987./LVZ SoSe 1990./LVZ SoSe 1994./LVZ SoSe 1995./LVZ SoSe 1997.

³⁹⁴ Vgl.: LVZ WiSe 1977/78. Weitere textdidaktische Seminare nur in Fachdidaktik.

nen, in den Vorschlägen genannten, Dimensionen exakt zu bestimmen.³⁹⁵ Aus diesem Grund, wie durch das nicht-Vorhandensein einer genuin theoretisch-methodischen Lehr- und Forschungstradition der Landeswissenschaft, ist es kaum möglich, abseits von Themenbeschreibungen, wissenschaftstheoretische Einordnungen vorzunehmen.

Dennoch lassen sich Tendenzen in der Berücksichtigung der einzelnen Dimensionen feststellen. Die überwiegende Mehrheit bildeten politische Themen, gefolgt von historischen Zugriffen, die wiederum eindeutig politikgeschichtlich orientiert waren. Den soziologisch-gesellschaftlichen Aspekten wurden nur selten eigene Lehrveranstaltungen gewidmet, sie waren jedoch über den gesamten Zeitraum als Teilbereiche der politisch-historischen Entwicklung zu finden. Deutlich in den Hintergrund traten dagegen wirtschaftliche und geographische Themen³⁹⁶, denen nur in den Anfangsjahren eigene Seminare gewidmet wurden, sodass eine gewisse pragmatische Verengung des theoretischen Anspruchs der Landeswissenschaft zu erkennen ist.

Am häufigsten wurden Kurse zur allgemeinen Einführung in die französische Politik angeboten, gefolgt von Seminaren zum politisch-gesellschaftlichen, teil auch kulturellen oder wirtschaftlichen System des aktuellen Frankreichs sowie historische Überblicksvorlesungen, insbesondere ab den frühen 1990ern. Dass diese Veranstaltungen noch zusätzlich zu den Orientierungskursen angeboten wurden deutet darauf hin, dass die in Kap. 4.2 beschriebenen konzeptuellen Vorstellungen hinsichtlich der Einführungsphase der landeswissenschaftlichen Studienanteile tatsächlich umgesetzt und wissensvermittelnde Inhalte stärker nach dieser Etappe behandelt wurden.

Im Bereich der inhaltlich eher fokussierten Seminare war die Beschäftigung mit großen politischen Strömungen und dem Parteiensystem ein durchgehend zentrales Thema. Bewegungen, Parteien und Staatstheorien auf der rechten wie auf der linken Seite waren nahezu in gleichem Maße vertreten. Mehrmals wurde der französische Liberalismus im europäischen Vergleich thematisiert, zweimal „grüne“ politische Einstellungen. Gerade der Bereich der politischen Bewegungen war auch das dominierende Thema der komparativen Veranstaltungen (z.B. *Faschismus, Pétainismus und Franquismus*).³⁹⁷ In den 1980ern gab es mehrere Kurse zu aktuellen Wahlen, in den 1990ern standen angesichts der weltpolitischen Veränderungen vermehrt außenpolitische Seminare auf dem Plan. Einen übergreifenden, politisch-gesellschaftlichen Schwerpunkt bildeten Fragen zu Staat, Nation und Identität in Frankreich, zum nationalen

³⁹⁵ Auf quantitative Angaben zu den Anteilen einzelnen Bereichen wird daher verzichtet. Zur quantitativen Dimension des Bereichs, dem ab Anfang der 1980er mehrere Lehrende zur Verfügung standen, siehe Anhang. S.137.

³⁹⁶ Z.B.: Wirtschaftsstruktur und Wirtschaftspolitik Frankreichs. (Vgl.: *LVZ WiSe 1982/83*).

³⁹⁷ Vgl.: *LVZ WiSe 1994/95*.

Selbstverständnis Frankreichs, zum Verhältnis von Regionalismus, Zentralismus, Europäisierung und Globalisierung. Dazu trat die Beschäftigung mit der französischen politisch-gesellschaftlichen Kultur: französische Eliten, Protestkultur, intellektuelle Debatten, Inszenierung und Erinnerung von Geschichte wie Politik.

Hinsichtlich der historischen Themen gab es vereinzelte Beschäftigungen mit Aufklärung und Absolutismus, im Fokus standen aber das gesamte 19. und 20. Jahrhundert. Abseits von Politik und Geschichte wurden je drei Mal Seminare zum französischen Bildungswesen und zu Medien in Frankreich abgehalten.³⁹⁸

Angesichts der Verankerung von Bock und Höhne in den deutsch-französischen Kontexten und den konzeptuellen Ansprüchen zur Verbesserung der Beziehungen beider Staaten, verwundert es nicht, dass viele Veranstaltungen in diesem Kontext standen. Hierbei lassen sich drei Zugänge charakterisieren: Vergleiche, Beziehungen und Wahrnehmungen.

Im Bereich des deutsch-französischen Vergleichs, teils in einem europäischen Rahmen, standen wiederum politisch-historische Themen im Zentrum: Parteiensystem, politische Strömungen und ihre Geschichte, politische Kultur, Staat, Nation und Nationalismus. Hinsichtlich der deutsch-französischen Beziehungen lag neben der Betrachtung einzelner Phasen des zwischenstaatlichen Verhältnisses, v.a. ab Mitte der 1990er, ein Fokus auf den Gesellschafts- und Kulturbeziehungen beider Nationen.³⁹⁹ Die Thematisierung gegenseitiger Wahrnehmungen, denen in den programmatischen Texten eine hohe Bedeutung zum Abbau ethnozentrischer Perzeptionen zugemessen wurde, kam auf Ebene der Seminartitel erst ab Mitte 1980er deutlich zum Vorschein. Im Vordergrund standen dabei *Geschichte und Kritik des deutschen Frankreichbildes*, *Frankreichinterpretationen* sowie der Abgleich von *Selbst- und Eigenwahrnehmungen Frankreichs*.⁴⁰⁰ Ebenso ging es aber auch um gegenseitige Wahrnehmungen und Deutungen von Deutschland und Frankreich, die in der gegenwärtigen Presse und Massenmedien oder in historischer Literatur untersucht wurden. Besonders in Verbindung mit der deutschen Wiedervereinigung wurde die Frage nach den wechselseitigen Perzeptionen aufgegriffen. Hinzu kamen theoretische und forschungsorientierte Seminare zu Wahrnehmungs- und Deutungsmustern.

Für den Bereich der deutsch-französischen Beziehungen sowie für das Gebiet der politischen/gesellschaftspolitischen Kultur ließe sich am ehesten eine stärkere Orientierung an den Kulturwissenschaften ab Ende der 1980er Jahre er-

³⁹⁸ Vgl. z.B.: LVZ SoSe 1983./LVZ WS 1986/87/LVZ SoSe 1989./LVZ SoSe 1992.

³⁹⁹ Vgl. z.B.: LVZ SoSe 1998.

⁴⁰⁰ Vgl. z.B.: LVZ SoSe 1989.

kennen. Paradigmenwechsel wie in der Geschichtswissenschaft, von der Gesellschafts- zur Kulturgeschichte, sind für die Landeswissenschaften nicht zu bestimmen.⁴⁰¹ Einerseits beschäftigte sich die Landeswissenschaft aufgrund ihrer Nähe zu den Philologien und durch die kritische Auseinandersetzung mit Vorgängerkonzepten schon früher mit kulturgeschichtlichen Fragen, andererseits war sie immer mit dem Anspruch verbunden, Frankreich als Ganzes zu ergründen und zu vermitteln.⁴⁰² Inwieweit sich innerhalb der konstanten Betrachtung politisch-staatlicher Gegebenheiten sowie zentraler Epochen der französischen Geschichte im Auswertungszeitraum methodisch-theoretische Zugriffe veränderten, dazu erlauben die Veranstaltungstitel kein Urteil.

Durch den verstärkten Blick auf deutsch-französische Perspektiven wie auch durch den Fokus auf innereuropäische Vergleiche blieben außereuropäische Themen randständig.⁴⁰³ Nordafrika war nur drei Mal expliziter Bestandteil eines Seminars (*Algerien seit der Unabhängigkeit, Kolonisation und Dekolonisation in Nordafrika, Frauen in der nordafrikanischen Gesellschaft*).⁴⁰⁴ Vier Mal wurde *Quebec* zum Thema, dreimal *Frankreich und die Frankophonie*.⁴⁰⁵

4.3.3 Linguistik

Für die Charakterisierung der Inhalte der Linguistik ist die personelle Kontinuität dieses Bereichs über den gesamten Zeitraum zu beachten, die nur teilweise durch Lehrbeauftragte und andere Mitglieder des Fachbereichs unterbrochen wurde.

Einen ersten, durchgehenden Schwerpunkt bildeten Inhalte der traditionellen historisch-vergleichenden Sprachwissenschaft. Allein 29 Kurse waren der *Geschichte der französischen Sprache* gewidmet. Dominierende Veranstaltungsform hierbei war die Vorlesung, da es insgesamt sieben, drei- bis vierteilige Vorlesungszyklen zur französischen Sprachgeschichte gab. Nur von Ende der 1980er bis Mitte der 1990er gab es drei spezifisch dem *Altfranzösischen* gewidmete Kurse. In der Regel wurde der erste Vorlesungsteil aber auch dem *Altfranzösischen* gewidmet, sodass, entgegen ursprünglicher Intentionen der Studienordnung, nicht auf diesen Bereich verzichtet wurde, er aber, im Gegensatz zu Gießen, freiwillig studiert werden konnte. Ab 1983 gab es einzelne Seminare, die sprachsystematische Aspekte des Spanischen und Französischen vergleichend behandelten. Angebote zu Fragen der romanischen Sprachen und Sprachwissenschaft als Gesamtheit tauchten insbesondere in den

⁴⁰¹ Vgl.: Landwehr, A.: Kulturgeschichte. In: Docupedia-Zeitgeschichte (2013). Verfügbar unter http://docupedia.de/zg/landwehr_kulturgeschichte_v1_de_2013. (09.02.2019.)

⁴⁰² Vgl.: Höhne: Theorie und Praxis.102.

⁴⁰³ Siehe Anhang S. 137.

⁴⁰⁴ Vgl.: LVZ SoSe 1981./LVZ WiSe 1987/88./LVZ WiSe 1996/96.

⁴⁰⁵ Vgl.: LVZ SoSe 1995./WiSe 1996/97./LVZ SoSo 1997./LVZ WiSe 2000/01./LVZ WiSe 2002/03.

1990ern in regelmäßigen Abständen auf. Neben *Geschichte und Methoden der romanischen Sprachwissenschaft* standen hier v.a. die vergleichende Entwicklung und *Typologie der romanischen Sprachen* sowie die *gesprochene Sprache in der Romania* im Fokus.

Im Bereich der synchronen Sprachwissenschaft, die durch die verschiedenen Schulen des Strukturalismus in der ersten Hälfte des 20. Jh. unterschiedliche Systemebenen der Sprache definierte, war der Bereich Phonetik und Phonetik sechs Mal zwischen 1975 und 1992 vertreten. Grammatik und Syntax wurden vier Mal als Seminarthema behandelt, zweimal zu Beginn des Betrachtungszeitraums, zweimal an dessen Ende. Zwei Veranstaltungen zum französischen Strukturalisten André Martinet deuten auf die Behandlung theoretisch-strukturalistischer Fragen hin.⁴⁰⁶

Im morpho-lexikalischen Bereich fanden nicht nur Seminare zu Wortbildung/Wortverbindungen (Morphologie/Phraseologie, drei Mal) und zum französischen Wortschatz (Lexikologie/Lexikographie, acht Mal) statt, sondern auch zu *Wortschatzselektion- und -produktion im Fremdsprachenunterricht* sowie zum mentalen Lexikon und Wortschatzerwerb.⁴⁰⁷ Am Vergleich der beiden letzten Titel lässt sich u.a. der Einfluss neuer lern- und psycholinguistischer Erkenntnisse hin zu einer kognitiv-konstruktivistischen Fremdsprachenerwerbstheorie sehen. Die Beschäftigung mit semantischen Fragen, die später auch als alleiniges Seminarthema auftrat (vier Mal), war in ihrer ersten Nennung 1974 bereits mit der Pragmalinguistik verbunden.

Um 1970 gab es in der Linguistik verschiedene Vertreter, die forderten, dass die Beschreibung von Sprache als Kommunikationsmittel sich nicht auf die Systemebene beschränken dürfe, sondern auch die realisierte Anwendung betrachten müsse (Kap. 2.2.4). Die Erkenntnis, dass Rezeption und Produktion von Sprache dabei auch von Dimensionen außerhalb des Sprachsystems, von sozialen, kognitiven wie auch situationalen Faktoren, abhängig ist, führte zu einer Öffnung hin zur Psychologie und Soziologie sowie zur Entstehung einer Reihe von poststrukturalistischen „Bindestrich“-Linguistiken.⁴⁰⁸ In Kassel wurden besonders viele dieser neuen Bereiche behandelt.

Über den gesamten Betrachtungszeitraum hinweg wurden die Beziehungen zwischen Sprache, Gesellschaft und Sozialstruktur sowie Fragen der sozialen Bedeutung von Sprache in eigenen Seminaren thematisiert: *Register und Stil-*

⁴⁰⁶ Vgl.: LVZ SoSe 1976/LVZ SoSe 1992/Sokol, M.: *Französische Sprachwissenschaft. Ein Arbeitsbuch mit thematischem Reader*, 2. Aufl., Tübingen 2007. 24f.

⁴⁰⁷ Vgl.: LVZ SoSe 1974/LVZ WiSe 1996/97.

⁴⁰⁸ Vgl.: Sokol: *Sprachwissenschaft*. 27-29. Sokol beschreibt die Phase als pragmatisch-kognitive Wende./Klabunde, R.: *Was will die Linguistik und wozu?* In: S. Dipper/R. Klabunde/W. Mihatsch (Hg.): *Linguistik. Eine Einführung (nicht) nur für Germanisten, Romanisten und Anglisten*, Berlin 2018, 1-22. 15-18.

ebenen bzw. *Varietätenlinguistik* (vier Mal), *Soziolinguistik* (drei Mal), *Fach- und Sondersprachen* (fünf Mal), *Sprache und Geschlecht* (zwei Mal)⁴⁰⁹, *Normenproblematiken/bon usage* (zwei Mal) sowie *Sprache und Politik* (einmal). Weiterentwickelten pragmalinguistischen Ansätzen, die unter anderem die soziokulturelle Einbettung von sprachlichen Kommunikationsprozessen untersuchen, widmeten sich Anfang der 1990er insgesamt vier Seminare (Gesprächs-, Diskurs- und Konversationsanalyse).⁴¹⁰

Den nachhaltigsten Schwerpunkt jedoch bildete die Psycholinguistik, die sich mit Fragen von Spracherwerb, -produktion und -rezeption beschäftigt. In diesem Bereich war die Verbindung von Forschung und Lehre einerseits und von Linguistik und Fachdidaktik andererseits besonders eng. Ab Ende der 1970er bis Anfang der 1990er bildeten D. Möhle, R. Raupach und Anglist H.W. Dechert die *Kasseler Pragma- und Psycholinguistische Arbeitsgruppe* (KAPPA). Sie erforschten die Vorgänge fremdsprachlicher wie auch muttersprachlicher, mündlicher wie schriftlicher Sprech- und Sprachproduktion sowie deren pragmatische Begleitfaktoren wie z.B. Pausen, womit sie internationale Beachtung fanden. Zusammen legten sie einen umfangreichen Sprachkorpus mit „quasi-natürlichen Daten“ als Grundlage der eigenen Forschung an.⁴¹¹ Besonderes Augenmerk der KAPPA-Forschungen lag auf der Lerner- bzw. Interimssprache.⁴¹² V.a. die 1980er Jahre waren daher geprägt von psycholinguistischen Seminaren. Titel wie *Erhebung und Analyse von Daten der Psycholinguistik*, *Ansätze der Fremdsprachenlernpsychologie*, *gesteuerter Zweitspracherwerb*, *Analyse von Lernaltersprache*, *Strategien interimssprachlicher Kommunikation*, *linguistische und kommunikative Progression*, *néo-français vs. Lernaltersprache* zeigen die interdisziplinäre und empirische Ausrichtung zur Erforschung kommunikativer Akte. In Beziehung dazu standen auch insgesamt acht Seminare zur kontrastiven, deutsch-französisch vergleichenden, Linguistik (z.B. *Wortbildung* oder *Interferenzen* aber auch zur *Entstehung von Kultur-*

⁴⁰⁹ Vgl.: LVZ WiSe 1991/92/LVZ WiSe 1992/93.

⁴¹⁰ Zwei der Seminare legten dabei einen Schwerpunkt auf Transkription und Analyse von Gesprächen unter besonderer Beachtung weiblich-männlicher Sprachstile. Die Berücksichtigung von Ergebnissen der Frauen- und Geschlechterforschung in der Linguistik und der Literaturwissenschaft in Kassel fand damit nahezu parallel und in beiden Fällen über Lehrbeauftragte statt. (Vgl.: LVZ SoSe 1992/LVZ WiSe 1992/93.)

⁴¹¹ Vgl.: Antos, G.: Textproduktion. Ein einführender Überblick. In: G. Antons/H. P. Krings (Hg.): *Textproduktion. Ein interdisziplinärer Forschungsüberblick*, Tübingen 1989. 5-57. 18. Im Rahmen des mehrjährigen, u.a. von der DFG geförderten, Projektes fanden mehrfach internationale Tagungen in Kassel statt und eine eigene Publikationsreihe wurde herausgegeben. Raupachs, sich bereits in der Dissertation andeutendes Interesse an empirischer, technisch unterstützter, linguistischer Forschung fand hier seine Fortführung.

⁴¹² Das Konzept aus den 1970ern geht davon aus, dass es verschiedene, individuelle Stufen einer Lernaltersprache gibt, die je nach Grad der Sprachbeherrschung unterschiedlich hohe Anteile der Muttersprache und der Zielsprache enthalten und danach streben, sich der Zielsprache weitestgehend anzunähern, wobei sie beeinflusst/gesteuert werden können. (Vgl.: Düwell, H.: *Fremdsprachenlerner*. In: Bausch et al. (Hg.): *Handbuch*. 347-351. 349.)

sprachen). Auch an weiteren Seminartiteln lässt sich eine durchgängige Berücksichtigung didaktischer Fragen in der Linguistik im Betrachtungszeitraum erkennen (*Der Beitrag linguistischer Modelle zur Fremdsprachendidaktik, Zur Rolle des Fehlers im Fremdsprachenunterricht, Spracherwerb/Fremdspracherwerb*).⁴¹³

Ab Mitte der 1990er bis zum Ende des Betrachtungszeitraumes lässt sich eine Hinwendung zu sprachreflexiven Themen sowie zu der Betrachtung der Beziehungen zwischen Sprachen erkennen, die als Reaktion auf verschiedene Entwicklungen der 1990er Jahre zurückzuführen sind.⁴¹⁴ Folgende Seminartitel machen dies deutlich: *Ökolinguiistik, Sprachpolitik und Sprachbewusstsein in Frankreich (und Kanada), Mehrsprachigkeit, Sprachkontakt, Globalisierung in Sprache und Kultur*.⁴¹⁵ Ein weiteres durchgängiges Seminarthema aus dem Bereich der Angewandten Linguistik war die Übersetzung sowie Übersetzungstheorien.⁴¹⁶

4.3.4 Angewandte Textwissenschaft

Der Bereich Angewandte Textwissenschaft wurde zwar für Lehramtsstudierende nicht in den Studienordnungen erwähnt, stand ihnen aber sicherlich offen. Es handelt sich bei diesem Teilgebiet zunächst um die direkte Verbindung der oben beschriebenen KAPPA-Forschungen in die Lehre, es bleibt indes noch weit über den Kontext des Projektes hinaus im Lehrangebot erhalten, wobei eine deutliche Themenverschiebung zu erkennen ist, die zu einer Namensänderung führte (s. Kap. 4.4).

Zwischen 1983 und 1988 befassten sich insgesamt 17 Seminare mit genuin psycho- und pragmalinguistischen Forschungen zur Rezeption und Produktion von Texten in Mutter- und/oder Fremdsprache, mit dem Verhältnis von *Sprache und Kognition*, mit Formen der Datenerhebung und Analyse sowie mit einzelnen Theorien zu Prozessen der Textverarbeitung. Ab 1987 lässt sich ein Wandel hin zu einerseits eher textlinguistischen Fokussierungen⁴¹⁷, anderer-

⁴¹³ Vgl. z.B.: LVZ SoSe 1977/LVZ WiSe 1999/00.

⁴¹⁴ Angesichts Europäischer Integration, Globalisierung und Migration gewannen Fragen der Mehrsprachigkeit und der Beziehungen zwischen Sprachen oder zwischen Sprachen und ihrer Umwelt (Ökolinguiistik als Weiterentwicklung der Psycho- und Soziolinguiistik) ebenso wie sprachreflexive Aspekte aus dem Konzept der *language awareness* an Bedeutung. (Vgl.: Hu, A.: Mehrsprachigkeit. In: Burwitz-Melzer et al. (Hg.): *Handbuch*.10-15./Gnutzmann, C.: Sprachenbewusstheit und Sprachlernkompetenz. In: Burwitz-Melzer et al. (Hg.): *Handbuch*. 144-149.

⁴¹⁵ Vgl. z.B.: LVZ WiSe 1994/95/LVZ SoSe 2001. Im Gespräch verwies Raupach auf seine Intention, die Studierenden selbst für ihren Umgang mit Sprache zu sensibilisieren, um Sprachlernprozesse und Sprachbewusstsein zu reflektieren. (Anhang. S. 161)

⁴¹⁶ Einige dieser, ebenso wie Seminare zur Phonetik/Phonologie, liefen in Koordination mit Lektor Alain Kerdelhué, sodass sich hier eine Umsetzung der geforderten Kooperation von Linguistik und Sprachpraxis sehen lässt.

⁴¹⁷ Neben kognitiven Konstanten der Textproduktion- und rezeption beschäftigt sich die Textlinguiistik vordergründig mit Kriterien der Textualität, der Klassifizierung von Texten, der Ermittlung von Text-

seits hin zu spezifischen Fragen der Textproduktion erkennen. Zum einen ging es um die pragmlinguistische Analyse von Texttypen, insbesondere um unterschiedliche Textsorten in Presse und Medien, aber auch um *Textsignale*, *Textevaluation* und das Verhältnis von *Text und Bild*. Kriterien und Typologien fiktionaler Texte waren ebenso Bestandteil wie Fach- und Gebrauchstexte, wissenschaftssprachliche Textsorten und politische Texte. Einzelne Themen, die sich mit textuellen Diskurstraditionen beschäftigten waren z.B. *Narratologie*, *Argumentieren oder kulturspezifische Prinzipien der Produktion wissenschaftlicher Texte im deutsch-französischen Vergleich*.⁴¹⁸ Einige Seminartitel weisen darüber hinaus auf die Behandlung text- und sprachdidaktischer Zusammenhänge hin (*Sprachkompetenz und Textkompetenz*, *Textverstehen und Textverständlichkeit*).

Die sich bereits andeutende Öffnung des Gebiets zu kulturwissenschaftlichen Aspekten, ebenso wie zu Inhalten mit einer Nähe zur Literaturwissenschaft, verstärkte sich ab der zweiten Hälfte der 1990er, v.a. mit der Neusetzung der Didaktikprofessur. Themen waren neben *Textfunktionen und -sorten im deutsch-französischen Vergleich* nun u.a. *Fremdverstehen*, *Gesprächsführung*, *Mentalitäten und Kulturen in Frankreich* bzw. Italien, das *Interkulturelle in Texten*, *Interkulturalität und Multikulturalität*, *Pressewesen und Zeitungssprache in Italien*, *Sprachliche Formen der Globalisierung* sowie *Identität und Mehrsprachigkeit*.⁴¹⁹ Ende der 1990er und zu Beginn der 2000er entwickelte sich das Gebiet durch die Beteiligung von Mitarbeitenden aus den Landeswissenschaften wie auch von R. Schwaderer zu einem gemeinsamen Studienteil, in das jeder Bereich der Romanistik etwas einbrachte. Anders als bei der französischen Literaturwissenschaft deutet sich hier eine stärkere kulturwissenschaftliche Orientierung der italienischen Literaturbetrachtung an. Obwohl der Bereich zu großen Teilen von De Florio-Hansen und ihren Mitarbeitenden veranstaltet wurde, zeigte sich hier die Rezeption bzw. Entwicklung der Interkulturellen Didaktik, als eine der zentralen Strömungen der Fremdsprachenlehr- und -lernforschung der 1990er⁴²⁰, viel deutlicher als bei jenen Veranstaltungen, die der Fachdidaktik zugeordnet waren.

typologien und Diskurstraditionen sowie der Analyse von Textstrukturen. (Vgl.: Sokol: *Sprachwissenschaft*. 162-171.)

⁴¹⁸ Vgl. z.B.: LVZ SoSe 1990.

⁴¹⁹ Vgl. z.B.: LVZ WiSe 1998/99/LVZ SoSe 1999/LVZ SoSe 2000/LVZ WiSe 2003/2004.

⁴²⁰ Vgl.: Gnutzmann/Salden: *Lernerbilder*. 123-126. Durch die Zunahme von Migration, Mobilität und internationaler Zusammenarbeit sollte der Fremdsprachenunterricht verstärkt auf interkulturelle Begegnungssituationen vorbereiten und Offenheit gegenüber kultureller Andersartigkeit vermitteln. Die im Konzept zentral angestrebte interkulturelle kommunikative Kompetenz mit dem Ziel, die Lerner zu Botschaftern der eigenen Kultur und zu Mittlern zwischen Kulturen zu machen, weist Parallelen zu Bocks Konzept der transnationalen Kommunikationsfähigkeit auf (s. Kap. 4.2).

4.3.5 Fachdidaktik

Die enge Verbindung zwischen Linguistik und Fachdidaktik im Bereich Pragma- und Psycholinguistik des Spracherwerbs schlug sich ebenfalls im fachdidaktischen Lehrangebot bis Mitte der 1990er Jahre nieder. Auch hier gab es weitere empirisch ausgerichtete Seminare zu *Psycholinguistik und Fremdsprachenerwerb/-lernen* und *Untersuchungen zu Lernalterssprache*. Gleichzeitig lassen mehrere Seminarartikel erkennen, dass Möhle versuchte, linguistische Erkenntnisse und die Entwicklung der Kommunikativen Kompetenz zusammenzubringen. So wurden mehrfach *Modelle sprachlicher Progression und ihre Konsequenzen für Ausdrucksfähigkeit*, Zusammenhänge zwischen *Sprachsystem – Sprachprozess – Spracherwerb*, *Wortschatzarbeit als Spracherwerbs- und Sprachvermittlungsproblem* sowie Fragen von *Spracherwerb und Sprachvermittlung auf fortgeschrittener Stufe* thematisiert.

Im Rahmen des dominierenden fremdsprachendidaktischen Konzeptes der 1970er und 1980er, der Kommunikativen Kompetenz, lassen sich auch Seminare zu *Fertigkeitsschulung*, *Sprachbeherrschung* und dem Verhältnis von *Inhaltsvermittlung – Fertigkeitsschulung und kommunikativer Kompetenz* sehen. Die starke Ausrichtung an der Pragma- und Psycholinguistik bestätigt die Eindrücke aus dem in Kap. 4.2 betrachteten Artikel. Es könnte daher vermutet werden, dass Möhles Verständnis von Kommunikativer Kompetenz weniger Aspekte der Bildungstheorie, d.h. eine emanzipatorische Didaktik umfasste, als es in der westdeutschen Fremdsprachendidaktik verbreitet war und sie sich eher an pragmatisch-funktionalen Konzeptionen anderer Länder orientierte.⁴²¹ Stützen ließe sich die Vermutung damit, dass bei Seminaren unter den Titeln *Neuere Strömungen in Fremdsprachendidaktik und Sprachlernforschung*, *Theorien zum Fremdsprachenerwerb* oder *textes de didactique française* explizit auf die Betrachtung neuer Forschungsliteratur aus dem Ausland verwiesen wurde.⁴²² Die Seminare machen zugleich eine Verbindung von Lehre und Forschung mit Blick auf das Tätigkeitfeld von Fremdsprachenlehrern deutlich. Die Verbindung von Forschung und Lehre zeigte sich auch im Bereich *Lehrwerkanalyse*, wo sich aus Seminaren heraus Forschung ergab, die wiederum erneut als Seminarthema aufgenommen wurde.⁴²³

Eine gewisse Weiterführung des in Kap. 4.2 beschriebenen Modellversuchs von D. Möhle zur Gestaltung der Einführungsphase des Fremdsprachenlehrerstudiums lässt an zwei Seminaren erkennen, die in Verbindung mit der

⁴²¹ Vgl.: Neuner, G.: Vermittlungsmethoden: Historischer Überblick. In: Bausch et al. (Hg.): *Handbuch*. 225-234. 230f.

⁴²² Vgl. z.B.: VVZ SoSe 1983/LVZ SoSe 1991.

⁴²³ Vgl.: Möhle, D.: Die Wortschatzstruktur in Lehrwerken für den Französischunterricht. Untersucht am Beispiel des cours de base, Frankfurt a.M. 1980. Vorwort./LVZ WiSe 1975/76./LVZ SoSe 1979.

Sprachpraxis organisiert wurden (*Pratique et pédagogie de la compréhension orale, comment apprendre une langue étrangère – aspects théorique et pratique*).⁴²⁴ Beide verweisen auf ein DFG-gefördertes Forschungsprojekt („Reform der sprachpraktischen Ausbildung von Lehrerstudenten auf kontextualistischer Grundlage“), in dem, basierend auf sprachdidaktisch-linguistischen Theorien, Arbeitsmaterialien für den Hochschulunterricht entwickelt wurden. Dabei sollte auch die Verbindung von sprachpraktischer Weiterbildung und landeskundlichen Inhalten untersucht werden. Das Projekt wurde mit 125.000 DM gefördert und verfügte über zwei Mitarbeiterstellen.⁴²⁵

Über die enge Verbindung zur Linguistik hinaus hat Möhle neben dem bereits erwähnten textdidaktischen Seminar mit Schoell fünf weitere Seminare zu Textarbeit im Französischunterricht angeboten. Zudem gab es ein Seminar mit Bock zu *Civilisation française in der Schule – didaktische und methodische Konzeptionen*.⁴²⁶ Bocks eigene Forderung nach einer Abstimmung von landeskundlichen und sprachdidaktischen Inhalten konnte hier umgesetzt werden. In beiden Bereichen, Landeskund- und Text/Literaturdidaktik, kam es unter De Florio-Hansen und Mitarbeitern zu deutlich anderen Schwerpunktsetzungen. De Florio-Hansen bot zwei Seminare explizit zu *Literaturdidaktik und Literaturwissenschaft* und zwei Seminare zu *Musik bzw. Chansons im Französischunterricht* sowie eines zu *Theater und Sketsche* an.⁴²⁷ Die bereits oben beschriebene Hinwendung zur Interkulturellen Didaktik der späten 1990er zeigte sich auch für den dezidiert fachdidaktischen Bereich in Seminartiteln wie *Interkulturelles Lernen, Culture-Civilisation- Multiculturalisme et l'intercultural* und *Zum Umgang mit Stereotypen im Französischunterricht*.⁴²⁸

Hinsichtlich der allgemeindidaktischen und methodischen Fragen gab es in der Zeit von Möhle Seminare zu *Lernzielkontrolle und Leistungsfeststellung*, Unterrichtsplanung und Vorbereitung, sowie Methoden im Allgemeinen. Im methodischen Bereich kam der Anschluss an neuere Strömungen v.a. über die pädagogischen Mitarbeiter. Hier gab es zwischen 1978 und 1986 mehrere Seminare, die sich im Kontext der Handlungs- und Projektorientierung als Weiterentwicklung der Kommunikativen Kompetenz bewerten lassen.⁴²⁹ Beispielhaft zeigt sich dies an Titeln wie *Handlungsorientierter Fremdsprachenunter-*

⁴²⁴ Vgl.: LVZ SoSe 1977/LVZ SoSe 1981.

⁴²⁵ Vgl.: GhK – Der Präsident (Hg.): *Bericht zur Forschung und künstlerischen Entwicklung 1979-1980*. Kassel 1982. 120f. Die Förderung dieses wie auch des KAPPA-Projektes lässt sich im Rahmen des DFG-Schwerpunktprogramms Sprachlehrforschung sehen, das Mitte der 1970er eingerichtet wurde. (Vgl.: Bausch et al.: *Fremdsprachendidaktik*. 4.) Angesichts der Nicht-Mitgliedschaft der GhK in der DFG zu dieser Zeit ist die Förderung durchaus bemerkenswert.

⁴²⁶ Vgl.: LVZ SoSe 1977.

⁴²⁷ Vgl. u.a.: LVZ SoSe 1998/LVZ SoSe 2000/LVZ SoSe 2002.

⁴²⁸ Vgl. u.a.: LVZ WiSe 1996/97/LVZ WiSe 1998/99/LVZ WiSe 2000/01.

⁴²⁹ Vgl.: Legutke, M.: *Projektunterricht*. In: Bausch et al. (Hg.): *Handbuch*. 259-263. 260.

richt, themen- und projektorientierte Lernsequenzen sowie authentische Texte im themenorientierten Unterricht.⁴³⁰

Anhand der fachdidaktischen Lehrveranstaltungen spiegeln sich auch die Entwicklungen des „Kasseler Modells“ der Lehrerbildung wider. Zwischen 1975 und 1988 gab es sechs Seminare, die sich mit Spezifika des Französischunterrichts in bestimmten Schulstufen (Aufbaustufe, Sekundarstufe I, Sekundarstufe II) befassten.⁴³¹ Demgegenüber fanden Anfang der 1990er drei Seminare zum Zusammenhang von *Schulform* und *Fremdsprachenunterricht* statt.⁴³² Vier Mal wurde der Anfangsunterricht thematisiert, zweimal speziell der frühbeginnende Fremdsprachenunterricht.⁴³³ Diese beiden Seminare lassen sich als Reaktion auf sprachpolitische Entwicklungen der 1990er sehen, da Fremdsprachenunterricht nun auch vermehrt in Grundschulen eingerichtet wurde.⁴³⁴

Neben den bereits beschriebenen Veränderungen im Bereich Literaturdidaktik und Interkulturelles Lernen, lässt sich insgesamt eine deutliche Neuausrichtung des fachdidaktischen Lehrangebotes nach 1996 durch Inez De Florio-Hansen und ihre Mitarbeiter erkennen.

Erstes Kennzeichen dieser Phase war eine klare Orientierung am Ansatz der Lernerautonomie, der aus kognitiv-konstruktivistischen Lerntheorien heraus eine Weiterführung der Lernerorientierung darstellte.⁴³⁵ Die Seminarthemen bildeten mehrere Dimensionen des Konzepts ab. Es gab Seminare die direkt den Lerner und seine Sprachlernprozesse thematisierten, wie *J'apprends donc je suis* oder *Personale Faktoren im Fremdsprachenunterricht*.⁴³⁶ Des Weiteren wurde das „neue“ Verhältnis zwischen Lehrer und Lerner problematisiert, wie sich anhand der Titel *Von der Lehrerautonomie zur Lernerautonomie* oder *Instruktion und Interaktion* sehen lässt.⁴³⁷ Hinzu kamen Seminare, die sich der Frage widmeten, wie bei Lernern selbstständige Sprachlernprozesse in Gang gesetzt werden können, z.B. *apprendre à apprendre, Motivation und Motivierung* oder *Authentizität im Fremdsprachenunterricht*.⁴³⁸

In enger Verbindung mit der Lernerautonomie steht ein zweiter Schwerpunkt dieser Phase: Medien und Methoden. Zwischen 1999 und 2003 gab es zehn

⁴³⁰ Vgl. u.a.: LVZ SoSe 1985/LVZ WiSe 1983/1984.

⁴³¹ Vgl.: LVZ WiSe 1975/LVZ SoSe 1982/LVZ WiSe 1988.

⁴³² Vgl.: LVZ SoSe 1992/LVZ SoSe 1993/LVZ SoSe 1994.

⁴³³ Vgl.: LVZ WiSe 1997/98/LVZ SoSe 2003.

⁴³⁴ Vgl.: Christ, H. (2002): Formen und Funktionen des Fremdsprachenunterrichts im Europa des 20. Jahrhunderts – Deutschland. In: E. Lechner (Hg.): *Formen und Funktionen des Fremdsprachenunterrichts im Europa des 20. Jahrhunderts*. Frankfurt a.M. 2002, 59-90. 80.

⁴³⁵ Vgl.: Gnutzmann/Salden: *Lernerbilder*. 124f.

⁴³⁶ Vgl.: LVZ SoSe 1998./LVZ SoSe 2002.

⁴³⁷ Vgl.: LVZ WiSe 1998/99./LVZ WiSe 2003/04.

⁴³⁸ Vgl.: LVZ SoSe 2000./LVZ WiSe 2002/03./LVZ SoSe 2003.

Seminare, die sich im Bereich Mediendidaktik verorten lassen. Die Themen waren sehr breit gefächert, von *Bildgestützte Verfahren*, *Printmedien*, *Neue Technologien* bis hin zu *apprendre et enseigner avec internet*.⁴³⁹ Hinzu kamen alternative Methoden und Lernspiele. Beide Ansätze, Lernerautonomie und Mediendidaktik, fanden ihre Verbindung in der Einrichtung einer Lernwerkstatt im Jahre 2000 und eines Studienprogramms „Medien- und Methodenkompetenz“, das sich in den Kontext des selbstständigen Lernens wie auch der europäischen Mehrsprachigkeit stellte.⁴⁴⁰ Ähnlich wie bei Projekten von Möhle sollte auch die Lernwerkstatt die Vorbereitung auf die Berufstätigkeit und das Lernen an der Hochschule sowie Lehre und Forschung verbinden. Die Werkstatt wurde für angeleitetes Selbststudium, Projektstudium, Werkstattseminare und Workshops genutzt, stand aber auch Referendaren und Schülergruppen offen.⁴⁴¹

Mit Titeln wie *Medien im Spanischunterricht*, *Medien im Italienischunterricht* und *Tertiärsprachenunterricht* zeigte die Einführung dieser beiden Sprachen als Lehramtsfächer ab 2002 ihren Niederschlag im Veranstaltungsverzeichnis. Zudem gab es 2001 und 2003 jeweils Seminare zum Thema *Bilinguale Bildungsgänge*, die ebenfalls im Kontext der Förderung von Mehrsprachigkeit wie auch der Interkulturellen Didaktik zu sehen sind. Mit dieser inhaltlichen Breite deckten De Florio-Hansen und ihre Mitarbeiter nahezu alle „Trendthemen“ der Fremdsprachendidaktik der späten 1990er und frühen 2000er Jahre ab.⁴⁴² Demgegenüber ging die linguistische Orientierung deutlich zurück, einzig der Bereich des Wortschatzlernens wurde mehrmals angeboten. Was bei Möhle noch Seminare zu *Fertigkeitsschulung* waren, fand sich Ende der 1990er in Seminaren von De Florio Hansen und Hélène Martinez zu einzelnen Fertigkeiten wieder: * crire en classe de FLE* oder *Hörverstehen im Französischunterricht*.⁴⁴³ Inwieweit sich hierin schon ein Übergang zur Kompetenzorientierung der späten 2000er andeutet, ist anhand des Titels allein noch nicht zu sagen.

Eine wichtige Rolle für den Anspruch der Fachdidaktik, Theorie und Praxis zu verknüpfen, spielen die Schulpraktischen Studien, die seit 1975 durchgängig angeboten werden. Ohne exakte Titel ist aber keine nähere Beschreibung möglich.

⁴³⁹ Vgl. u.a.: LVZ WiSe 1999/00/LVZ SoSe 2003.

⁴⁴⁰ Vgl.: De Florio-Hansen, I: Ein Computerf uherschein für Fremdsprachenlehrer/innen? Überlegungen zum Kasseler Zertifikat „Medienkompetenz – Fremdsprachenlehren und -lernen“(romanische Sprachen). In: *NM*, 55, 2-9.

⁴⁴¹ Vgl.: Dies.: Vom Sprachlabor zur Lernwerkstatt. Neue Wege der universitären Fremdsprachenlehrerausbildung. In: *Prisma*, (60), 2000, 45-53.

⁴⁴² Vgl.: Christ. Formen und Funktionen. 79-81.

⁴⁴³ Vgl.: LVZ SoSe 1996./LVZ SoSe 1998.

4.3.6 Sprachpraxis

In den Diskussionen um die Ausbildung von Fremdsprachenlehrern wurde v.a. die sprachpraktische Ausbildung kritisiert. Die Auswertung der sprachpraktischen Kurse der Romanistik in Kassel zeigt demgegenüber ein deutlich anderes Bild.⁴⁴⁴ Von Beginn an standen Kurse zu mündlichen sowie schriftlichen Kompetenzen und zur Übersetzung in einem ausgewogenen Angebotsverhältnis zueinander, das nur innerhalb der Semester variierte, sodass wesentliche Forderungen nach einer gleichwertigen Förderung aller Sprachkompetenzen als eingelöst gesehen werden können. Die hohe Anzahl an Kursen, die sich dem Sprechen und der Konversation widmeten, kann als Umsetzung des Anspruchs, die Fremdsprache verstärkt als Kommunikationsmittel in der Gegenwart zu sehen, interpretiert werden. Auch der Anspruch, dass Sprachpraxisangebote eine integrative Stellung innerhalb des Studiums einnehmen sollten, könnte als verwirklicht gesehen werden. Es gab nicht nur die bereits erwähnten Verbindungen zur Fachdidaktik und Linguistik, sondern auch weitere Kooperationsseminare zwischen Sprachpraxis und den anderen Bestandteilen des Studiums.⁴⁴⁵ Darüber hinaus haben die Sprachpraxiskurse auch in großem Ausmaß inhaltliche Aspekte aus Landes- und Literaturwissenschaft übernommen, sodass das ohnehin schon umfangreiche landeswissenschaftliche Angebot noch deutlich ergänzt wurde. Zugleich haben sich Sprachpraxiskurse auch spezifisch mit Fragen der unterrichtlichen Kommunikation auseinandergesetzt, ebenso wie mit der Verwendung von Lehr- und Lernmedien, sodass auch hier ein Versuch gesehen werden kann, eigenes Hochschullernen und späteres Schullehren in der Sprachpraxis zu verknüpfen.

Das Lehrangebot stand aber nicht nur Lehramtsstudierenden offen, sondern ab Beginn der 1980er auch Romanistikstudierenden anderer Studiengänge. Ihnen sei das nächste Kapitel gewidmet.

4.4 Alternativen

In Mangelsituationen wird in der Regel versucht, diese möglichst schnell durch die Bereitstellung geeigneter Ressourcen zu beenden. Bei Lehrern dauert diese Bereitstellung mehrere Jahre, ist dafür umso dauerhafter, bleiben doch einmal verbeamtete Lehrer meist weit über 30 Jahre im Dienst. In der neueren deutschen Bildungsgeschichte führte dies immer wieder zu Wechseln zwischen Lehrermangel und Lehrerüberhang, die pejorativ als Schweinezyklus charakterisiert wurden.⁴⁴⁶ Der sich Ende der 1970er abzeichnende langfristige

⁴⁴⁴ Siehe Anhang S. 139f.

⁴⁴⁵ Siehe Anhang S. 141f.

⁴⁴⁶ Struck, P.: Dramatischer Lehrermangel. In: Frankfurter Rundschau Online, 16.02.2018. Verfügbar unter: <http://www.fr.de/wissen/paedagogik-dramatischer-lehrermangel-a-1447428> (18.12.2018).

Lehrerüberschuss war für eine Disziplin⁴⁴⁷, deren Absolventen hauptsächlich Lehrer wurden (Kap. 1), besonders, aber für ein Fach, das – wie im Fall der Kasseler Romanistik – im Dienst der Lehrerbildung etabliert wurde, eine Bedrohung. Gleichzeitig bot die seit längerem erkannte gestiegene Bedeutung von Fremdsprachenkenntnissen und von besserem Wissen über andere Länder für eine gelingende Kommunikation zwischen sich verdichtenden Gesellschaften eine Chance für die Fremdsprachendisziplinen. Der Wissenschaftsrat sah dabei künftig stärkeren Bedarf am „sprachkundigen Fachmann“ als am „sachkundigen Sprachmittler.“⁴⁴⁸ Wenn sich die Neuphilologien hierbei nicht auf eine reine Sprachvermittlung beschränken wollten, mussten sie eigene Konzepte entwickeln.

Das HKM und die hessischen Hochschulen richteten 1978 eine Arbeitsgruppe Geisteswissenschaften ein, die Vorschläge zur Neuordnung von Studienangeboten vorbereitete, aus denen die einzelnen Hochschulen Studiengänge zur Qualifikation für Berufe außerhalb von Schule und Hochschule gestalten sollten.⁴⁴⁹ Unter Leitung des Anglisten Martin Schulze⁴⁵⁰ beantragte die GhK zusammen mit der Universität Gießen den Modellversuch *Berufsbezogene Fremdsprachenausbildung* bei der BLK, der Berufschancen, die sich durch die internationale Verflechtung von Handel und Industrie ergaben, nutzen sollte und für Kassel zwischen 1979 und 1983 letztlich mit über 1,1 Millionen D-Mark gefördert wurde. Hinzu kamen umfangreiche Fördermittel und -maßnahmen der EG sowie weiterer Instanzen.⁴⁵¹ Ursprünglich sollte der Modellversuch in zwei Richtungen neue Angebote entwickeln. Erstens einen Diplomstudiengang mit dem Hauptfach Anglistik und/oder Romanistik sowie baukastenartigen Studienanteilen aus Wirtschafts-, Sozial- oder Technikwissenschaften. Zweitens ein Aufbau- oder Zusatzstudium für Absolventen nichtgeisteswissenschaftlicher (z.B. Technik-, Agrar- oder Wirtschaftswissenschaften) Fächer. Letztlich wurde aber nur die Variante des Diplomstudiengangs und nur eine Verbindung mit den Wirtschaftswissenschaften realisiert.⁴⁵²

⁴⁴⁷ Sandfuchs, U.: Geschichte der Lehrerbildung in Deutschland. In: S. Blömecke; P. Reinhold; G. Tulodziecki; J. Wildt (Hg.): *Handbuch Lehrerbildung*. Kempten 2004, 14-36. 29.

⁴⁴⁸ Vgl.: Wissenschaftsrat: Empfehlungen 1970. 153-157.

⁴⁴⁹ Vgl.: O.V.: Neuordnung von Studienangeboten. In: *Publik*, 1(2) 1978, 1. Der Studiengang sah sich auch als Reaktion auf die Empfehlungen des Wissenschaftsrates zur Differenzierung des Studienangebots Ende der 1970er. (Vgl.: Neuner/Nöth: Reformanspruch. 61.)

⁴⁵⁰ Aus der Romanistik war v.a. M. Raupach an der Leitung des Modellversuchs mitbeteiligt. (Vgl. S.127).

⁴⁵¹ Vgl.: Feiger, S.: Wer wirbt Drittmittel für die Forschung an der GhK ein? In: *Publik*, 4(1) 1981, 2./O.V.: Berufsbezogenes Fremdsprachenstudium. Fehlinformation der VDS. Flugblattaktion mit falschen Behauptungen. In: *Publik*, 2(15), 1979, 3. Möglicherweise lässt sich mit der Förderung auch die Entstehung einer Professur für Europawissenschaften erklären, zumal diese 1981 mit einem EG-Mitarbeiter besetzt wurde.

⁴⁵² Vgl.: O.V.: Was man mit Sprachen alles machen kann. In: *Publik*, 1(5) 1978, 3.

Um die Absolventen auf Tätigkeiten in transnationalen Bezügen vorzubereiten, sollten die Studiengänge neben einer berufspraktischen Komponente v.a. einen landes- und kulturwissenschaftlichen Schwerpunkt zur Vermittlung des nötigen länderspezifischen, kulturellen, sozialen, politischen und ökonomischen Wissens haben.⁴⁵³ So wurden die beiden genannten Professuren 1981 samt Mitarbeiterstellen im FB 08 eingerichtet, womit es nun auch im Lehramt möglich war, Landeswissenschaften als gleichrangigen Studienanteil anzubieten. Die bereits mit der Studienordnung 1973 eingeschlagene Öffnung der Romanistik hin zu den Sozialwissenschaften wurde konsolidiert und weitergeführt.⁴⁵⁴

Das Berufsfeld des Studiengangs wurde bewusst offengehalten, da man in Anlehnung an gegenwärtig in der BRD organisierte Studienreformkommissionen davon ausging, dass sich Hochschulabsolventen für den Einsatz in breiteren Tätigkeitsfeldern zu qualifizieren haben.⁴⁵⁵ Gerade diesen Punkt kritisierten Studentenverbände. Es handele sich um Kurzstudiengänge, die auf ein diffuses Berufsfeld vorbereiteten und Studienreform auf Kosten der Lehramtsstudiengängen betrieben.⁴⁵⁶ GhK-Präsident Ernst Ulrich von Weizsäcker entgegnete der Kritik mit Verweis darauf, dass die Ausbildungskapazitäten des FBs nicht ausgeschöpft seien, zugleich auch die Lehramtsstudierenden durch die neugeschaffenen Stellen profitierten. Befragungen von Arbeitgebern zum Thema Fremdsprachen in Handel und Industrie hätten ergeben, dass es Tätigkeitsfelder mit guten Chancen für die Absolventen gäbe, die neben einer beruflichen Qualifikation solide Fremdsprachen- und Auslandskenntnisse mitbringen. Es sei daher eine Studienreform im Interesse der Studierenden.⁴⁵⁷ In der gleichen Ausgabe von *Publik* begrüßte allerdings der Jurist der GhK die Kritik der Studentenvereinigungen. Der Studiengang verbände Interessen von Fachwissenschaftlern und Kultusbürokratie, welche Lehramtsstudierende auf andere Wege leiten wolle. Er forderte eine Beschränkung auf die Entwicklung von Aufbau- und Zusatzangeboten im Anschluss an die grundständigen Studiengänge der GhK.⁴⁵⁸ Der sich andeutende Streit zwischen FB 08, Hochschulgremien und HKM eskalierte 1980/81 an der Genehmigungsfrage der vorbereiteten Diplomstudienordnung, die in Kooperation mit den Wirtschaftswissen-

⁴⁵³ Höhne, R.: Der Kasseler Diplomstudiengang Anglistik/Romanistik. Konzeptionen und Perspektiven. In: *Grenzgänge*; 9; 2002, 38-45. 38f. Höhne nannte als Ziel Studiengangs auch die Bewältigung unterschiedlicher Denkstrukturen und Methoden von sprachlichen und nicht sprachlichen Fächern, die dem Erwerb von Schlüsselqualifikationen wie interkulturelle Kompetenz, kritisches Reflexionsvermögen und strategisches Denken dienen.

⁴⁵⁴ Höhne sieht darin eine Anpassung an die Anforderungen einer modernen Romanistik. (Vgl.: Ebd.)

⁴⁵⁵ Vgl.: O.V. Fehlinformation des VDS.

⁴⁵⁶ Vgl.: Ebd./Anhang S. 160f. Kritik an einer möglichen Abwertung der Lehrerbildung kam auch von der GEW und den Vertretern des Kernstudiums, wie sich M. Raupach erinnert.

⁴⁵⁷ Vgl.: O.V.: Fehlinformation der VDS. (Der Artikel geht auf Feststellungen des GhK-Präsidenten von Weizsäcker zurück)

⁴⁵⁸ Vgl.: Kleiner, U.: „Fremdsprachenexperte“? In: *Publik*, 2(15) 1979, 2.

schaftlern entstanden war und die letztlich gegen den Willen der zentralen Gremien von Wiesbaden aus genehmigt wurde, was die Beziehungen nachhaltig belastete.⁴⁵⁹

Die Prüfungsordnung sah neben einem Hauptfach (Anglistik oder Romanistik), ein Beifach (Anglistik/Romanistik/Wirtschaftswissenschaften) oder zwei Nebenfächer vor (Anglistik/Französisch/Spanisch/Italienisch/Wirtschaftswissenschaften) vor. Das Studium bestand aus acht Semestern mit verpflichtendem Auslandssemester im Sprachbereich des Hauptfaches, führte zum Diplomabschluss und war nur für Bewerber mit Allgemeiner Hochschulreife geöffnet. Abseits der Schaffung einer interdisziplinären Fächerverbindung wich der Studiengang damit in zentralen Punkten von den integrierten Diplomstudiengängen der GhK ab und folgte einem klassisch-universitärem Studiengangsmuster. (s. Kap. 3.1).⁴⁶⁰

Für die Romanistik bestand das Studium neben Sprachpraxis aus Linguistik, Literatur- und Textwissenschaft, Landeskunde/*Civilisation française* sowie Fremdsprachendidaktik. Bemerkenswert sind terminologische Unterschiede zu den Lehramtsstudienordnungen sowie die Übertragung von Didaktik in den Diplomstudiengang. Im Bereich der Fremdsprachendidaktik sollten Grundlagen und Verfahren ihrer Theoriebildung und die Fähigkeit, diese unter zielgruppenspezifischen Aspekten zu vermitteln sowie Kenntnisse aus Sprachlehr- und -lernforschung, Text- und Landeskundedidaktik erlernt werden. Hier lässt sich bereits eine Ausweitung der Fremdsprachendidaktik über den Kontext Schule hinaus erkennen, um die Absolventen auch zu Sprachvermittlern

⁴⁵⁹ Der Ständige Ausschuss der GhK hatte die Anfang 1980 vorgelegte Ordnung abgelehnt und wollte eine Zulassung von Studierenden zum WiSe 1980 verhindern. Kultusminister Krollmann forderte per Erlass auf, beide Beschlüsse zu revidieren. Die GhK erhob Klage gegen diese Anordnung, scheiterte aber vor dem Verwaltungsgericht. Im November 1980 setzte Krollmann die Prüfungsordnung per Ersatzvornahme in Kraft und verfügte die Zulassung von Bewerbern. Die GhK klagte erneut. Nachdem der Ständige Ausschuss auch die endgültige Prüfungsordnung ablehnte, setzte Krollmann sie als „zukunftssträchtiges Alternativangebot zum Lehramtsstudium“ unbefristet per Ersatzvornahme in Kraft. (Vgl.: O.V.: Aus den Gremien. In: *Publik*, 4(1), 1982, 2.) Über den Ausgang des aus vier Teilverfahren bestehenden Rechtsstreits konnte nichts herausgefunden werden. Kritisiert wurde von der GhK u.a. die fehlende Möglichkeit, das nicht-geisteswissenschaftliche Fach als Hauptfach zu wählen. Zudem seien Praxisbezug und Praxisphase nicht hinreichend deutlich, Möglichkeiten des Projektstudiums seien nicht verankert und Absolventen mit Fachhochschulreife waren nicht zugelassen. (Vgl.: GhK-Der Präsident (Hg.): *Bericht des Präsidenten Januar 1979-März 1980*. Kassel 1980. 158f.) Gerade in diesem Zeitraum gab es mehrere Auseinandersetzungen um Kompetenzen von Hochschule und HKM. Der Kultusminister hatte im Oktober 1980 die Berufung des von den Gremien der seit 1978 selbstständigen GhK gewählten neuen Präsidenten abgelehnt. Die Hochschulleitung wurde für mehrere Monate vom Kanzler übernommen. (Vgl.: Armbruster, B.: Wahl Draxners nicht bestätigt. In: *Publik*, 3(11), 1980,1.) Spätere Änderungen der Prüfungsordnungen, hinsichtlich einer veränderten Terminierung des Auslandssemesters vom 3. auf das 5. Semester, wurden von den zentralen Gremien mit Aufforderungen und Spitzfindigkeiten verzögert. So musste in die Änderungsordnung aufgenommen werden, dass die letzten zwei Studiensemester an der GhK zu studieren seien. (Vgl.: HStAM Bestand 423/08/51 (Prüfungsangelegenheiten und Diplomprüfungsordnung 1986).

⁴⁶⁰ Vgl.: Ebd.

in anderen Kontexten auszubilden. Literaturwissenschaft wurde in den Diplomprüfungsordnungen um den Bereich Textwissenschaft erweitert. Explizit sollten auch expositorische Texte behandelt werden und der historische Rahmen wurde auf die Entwicklung seit dem 18. Jh. beschränkt. Für den Bereich Linguistik entfiel die historische Entwicklung der Sprache gänzlich.⁴⁶¹ Statt Fremdsprachendidaktik erschien ab einer Novellierung 1983 der Terminus Angewandte Textwissenschaft in der Prüfungsordnung.⁴⁶²

Die Zahl der Diplomstudierenden überstieg rasch diejenige der Lehramtsstudierenden und blieb bis Mitte der 1990er auf einem konstant hohen Niveau gegenüber dem stark schwankenden Anteil der Lehramtler. Binnen weniger Jahre halbierte sich die Diplomstudierendenzahl, was einerseits auf bessere Chancen im Lehramt, andererseits auf Schwächen des Studiengangs verweisen könnte.⁴⁶³

Eine Absolventenstudie, die den Studiengang auch Anfang der 1990er noch als einzigartig bezeichnete, brachte Kritikpunkte zum Vorschein. Die gegebenen Bezugsmöglichkeiten zwischen beiden Disziplinen, Anglistik/Romanistik einerseits und Wirtschaftswissenschaften andererseits, würden nicht ausreichend genutzt. Vielmehr erschienen beide als „unzusammenhängende Stoffansammlung zweier unabhängig voneinander agierender Fachdisziplinen“, sodass dem Studium ein gemeinsames Qualifikationsprofil fehle. Besonders im wirtschaftswissenschaftlichen Teil wurden Schwerpunktsetzungen gewünscht. Die Übergänge in den Beruf erschienen unproblematisch, in den meisten Fällen waren aber die Sprachkenntnisse entscheidend für die Anstellung, v.a. die Romanisten hatten letztlich Anstellungen gefunden, in denen mehr die philologischen als die wirtschaftswissenschaftlichen Kompetenzen erforderten. Allerdings wurde die erreichte Berufsposition sowie die Entlohnung von einigen Absolventen als dem Studium nicht angemessen empfunden, da viele mit Sekretariats- und Sachbearbeitungstätigkeiten beschäftigt waren.⁴⁶⁴ Es zeigte sich, dass der Studiengang doch eher auf den „sachkundigen Sprachmittler“ als auf den „sprachkundigen Fachmann“, für den der Wissenschaftsrat einen stärkeren Bedarf ermittelt hatte und der vermutlich über die intendierte zweite oben beschriebene Variante des Modellversuchs zu erreichen gewesen wäre, orientiert war.

Daher gab es Ende der 1990er Versuche, den Studiengang zu modifizieren. Wenn Wirtschaftswissenschaften und Romanistik als Hauptfächer gewählt

⁴⁶¹ (Vgl.: Prüfungsordnung für den Diplomstudiengang „Berufsbezogene Fremdsprachenausbildung Anglistik/Romanistik“ mit den Abschlüssen Diplom-Anglist/Diplom-Romanist an der GhK. In: *ABl.* 1981, 595.)

⁴⁶² Vgl.: HStAM Bestand 423/08/51 (Prüfungsangelegenheiten und Diplomprüfungsordnung 1986).

⁴⁶³ Siehe Anhang S. 151f. Der konstant hohe Frauenanteil unterscheidet beide Studiengänge kaum.

⁴⁶⁴ Vgl.: Over, A.: Studium und Berufskarrieren von Absolventen des Studiengangs berufsbezogene Fremdsprachenausbildung an der Gesamthochschule Kassel. Kassel 1992.

wurden, sollte der Absolvent sich nun Diplomwirtschaftsromanist nennen, in der Hoffnung, so das doppelte Profil der Qualifikationen besser sichtbar zu machen.⁴⁶⁵ Ab dem Wintersemester 2001 wurde der Bereich Angewandte Textwissenschaft in Interkulturelle Kommunikation umbenannt.⁴⁶⁶ Dieser beinhaltete eine vergleichende Kultur- und Medienforschung, die zum besseren Verstehen eigener und fremder Wertsysteme beitragen und eine Bewältigung interkultureller Kontaktsituationen ermöglichen sowie transnationale Kommunikation- und Handlungskompetenz verbessern sollte. Die Neuausrichtung sollte verstärkt der Vorbereitung auf eine Tätigkeit in Wirtschaft, Gesellschaft und Politik unter den Bedingungen der zunehmenden globalen Vernetzung dienen.⁴⁶⁷ Parallel zur Einführung von Italienisch und Spanisch als Lehramtsfächer wurden beide ab 2000 als Hauptfach im Diplom angeboten, was v.a. für die Italianistik in Deutschland einzigartig war, sodass sich das romanistische Angebote nochmals verbreiterte.⁴⁶⁸

Teil dieses breiten Angebots waren auch die 1984 an der GhK eingeführten Magisterstudiengänge, an denen sich die Romanistik von Beginn an mit dem Haupt- und Nebenfach Romanische Philologie beteiligte.⁴⁶⁹ Im Hauptfach waren zwei „Romanistiken“ auszuwählen, von denen eine als Schwerpunkt studiert werden musste, eine der beiden musste Galloromanistik sein. In der nicht gewählten Schwerpunktsprache sollten mindestens 20 % der Pflichtstundenzahl und drei Sprachkurse absolviert werden. Lateinkenntnisse mussten bis zur Zwischenprüfung erworben werden. Literaturwissenschaft und Linguistik waren in ihren Beschreibungen deutlich weiter gefasst als im Diplomstudiengang, insbesondere im Bereich Sprach- und Literaturgeschichte. Literaturwissenschaft enthielt, anders als im Diplomstudiengang, nicht den Zusatz Textwissenschaft.⁴⁷⁰ In diesen Punkten war der Magister jenen Angeboten anderer Romanistiken am ähnlichsten und damit derjenige der Studiengänge, der die traditionellste Orientierung aufwies.

⁴⁶⁵ Vgl.: Universität Gesamthochschule Kassel - Der Präsident (Hg.): Vierter Lehr- und Studienbericht der Universität Gesamthochschule Kassel mit statistischen Angaben 1992-1999. Kassel 1999. 162.

⁴⁶⁶ Vgl.: Lehrveranstaltungsverzeichnis Wintersemester 2001/2002. 303. Zum Inhalt dieses Bereichs s. Kap. 4.3.

⁴⁶⁷ Vgl.: Höhne: Diplomstudiengang. 40/42.

⁴⁶⁸ Vgl.: Universität Kassel – Der Präsident (Hg.): *Sechster Lehr- und Studienbericht mit statistischen Angaben für die Studienjahre 2001-2004*. Kassel 2004. 200f. V.a. Studierendenzahlen im Hauptfach Hispanistik stiegen in wenigen Jahren enorm an, während sich Französisch konsolidierte und Italienisch vermutlich hinter den Erwartungen zurückblieb. (Siehe Anhang S. 152)

⁴⁶⁹ Vgl.: *Lehrveranstaltungsverzeichnis Wintersemester 84/85*. 176. In den Magisterstudiengängen waren zwei Hauptfächer (HF) mit je 64 SWS o. ein HF und zwei Nebenfächer o. ein HF, ein Nebenfach und zwei Studienelemente zu wählen.

⁴⁷⁰ Vgl.: Ordnung für die Magisterprüfung vom 4. September 1984 i.d.F. vom 9. Januar 1991. In: GhK – Der Präsident (Hg.): *Mitteilungsblatt der Gesamthochschule Kassel*. Kassel 1993.

Dennoch unterschied er sich wesentlich von jenen, da – wie bei den beiden anderen Studiengängen auch – neben der Sprachpraxis vier gleichwertige Teilbereiche (Literaturwissenschaft, Linguistik, Landeswissenschaften und Angewandte Textwissenschaften) studiert werden konnten.⁴⁷¹ Die Magisterstudiengänge wurden gut angenommen und erlebten zahlenmäßig Anfang der 2000er ihren Höhepunkt, da die Studierendenzahl nun sogar über der des Diplomstudiengangs lag.⁴⁷² Die Magisterstudiengänge hätten damit gezeigt, dass die Beschäftigung mit akademischen Gegenständen auch ohne das „Schielen auf die unmittelbare berufliche Verwertbarkeit attraktiv und vielversprechend“ war.⁴⁷³ Trotzdem führte die Umstellung auf die BA-/MA-Struktur im Wintersemester 2007/08 dazu, dass vom alten Magister nur noch ein marginales BA-Nebenfach Französisch oder Spanisch übrig blieb⁴⁷⁴, während der Diplomstudiengang in ein vollwertiges BA-MA-System überführt wurde.

5. Bilanz und Ausblick

Es ist nun an der Zeit, zur Ausgangsfrage, jener nach einer Reform der Fremdsprachenlehrausbildung in der Romanistik an der Gesamthochschule/Universität Kassel, zurückzukommen und eine Bilanz zu ziehen.

Die Diskussionen der späten 1960er und 1970er Jahre um eine Reform der Fremdsprachenlehrausbildung, die in weiten Teilen an den Idealen des späten 19. Jahrhunderts orientiert war, brachten eine ganze Reihe von Kritikpunkten am Studium zum Vorschein, aus denen heraus weitreichende Forderungen erhoben wurden. Die fehlende Ausrichtung des Studiums an Fragen und Bedürfnissen der Berufspraxis von Lehrern sowie die mangelnde Verbindung von Theorie und Praxis wurden ebenso kritisiert wie eine unübersichtliche Studienorganisation, in der Studienbestandteile eher beziehungslos nebeneinanderstanden. Insbesondere aktive Sprachkenntnisse, ein solides Länderwissen und fachdidaktische Vorbereitung auf den Lehrerberuf schienen zu fehlen. Gefordert wurde ein Studium, das auf ein gemeinsames Ziel, die Befähigung zur Erteilung kommunikativen Fremdsprachenunterrichts als Beitrag zur besseren Verständigung in der vernetzten Welt, vorbereitet. Sprache, Literatur und Kultur der Gegenwart sollten im Mittelpunkt eines Studiums stehen, das

⁴⁷¹ Vgl.: Ebd.

⁴⁷² Siehe Anhang S. 142. Anders als im Lehramts- und Diplomstudiengang blieb hier immer die Galloromanistik mit deutlichem Abstand der am meisten gewählte Schwerpunkt.

⁴⁷³ Vgl.: Neuner: Kontinuität und Wandel. 173.

⁴⁷⁴ Zum Wintersemester 2007 wurde ein binationaler BA-Studiengang in Kooperation mit der *Université de Nice-Sophia Antipolis* mit Unterstützung der deutsch-französischen Hochschule eingerichtet. (Vgl.: Universität Kassel – Der Präsident (Hg.): *Siebter Lehr- und Studienbericht 2004-2008*. Kassel 2008. 55.) Dieses Angebot blieb vermutlich nur kurze Zeit bestehen.

ausgewogene Sprachbeherrschung in allen kommunikativen Fertigungsbereichen ermöglicht.

Das Kasseler Fremdsprachenstudium hat dabei in genau jenen Bereichen Akzente gesetzt, die am stärksten kritisiert wurden und ein neues Studienmodell entworfen. Zunächst ist hier v.a. die – bis heute gültige und in dieser Form einmalige – gleichwertige Berücksichtigung von Literatur-, Sprach- und Landeswissenschaften zu nennen, die sich trotz inneruniversitärer Rückschläge behaupten konnte. Die Eingliederung der Landeswissenschaften ist nur durch den lokalen Entstehungskontext zu verstehen. Die Neugründung der GhK mit besonderer Betonung von Interdisziplinarität begünstigte die Annäherung zwischen Romanistik und Sozialwissenschaften und damit eine Öffnung der Neuphilologien hin zu einem historisch-politisch fundierten Länderwissen, das mit dem Diplomstudiengang schließlich auch für die Berufswelt genutzt werden sollte. Zugleich ist die Einrichtung der Landeswissenschaften Akteuren zu verdanken, die eng in die deutsch-französischen Beziehungen eingebunden waren und die die Völkerverständigung voranbringen wollten. Bei mehreren betrachteten Akteuren zeigten sich biographische Verbindungen zu Frankreich und ein Interesse an der Verständigung mit dem Nachbarland, am französischen Sprachunterricht, am französischen Theater oder der französischen Innen- und Außenpolitik. So lassen sich auch eindeutige Schwerpunkte im Bereich der Lehre, wie die Betrachtung der Literatur der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts oder den politischen Systems Frankreichs, erklären. Dieses gemeinsame Interesse der Akteure an Frankreichs Gegenwart, Sprache und Literatur sowie ihr Bemühen, dieses Interesse weiterzugeben, zeigte sich in verdichteter Form besonders an den erwähnten Exkursionen und extracurricularen Verbindungen.

Auffällig ist die Öffnung der Romanistik hin zu den Sozialwissenschaften nicht nur im Bereich der Landeswissenschaften, sondern auch in Literatur- und Sprachwissenschaft (Literatursoziologie/Soziolinguistik). Gerade in dieser sozialwissenschaftlichen Betonung ist die Romantik Teil der GhK als Ganzes, als einer Hochschule mit sozialreformerischem Anspruch und Charakter. Diese Erkenntnis könnte Anstoß für genauere, vergleichende Untersuchungen darüber sein, wie ein gewisses „gesellschaftskritisches Grundparadigma“ der GhK in unterschiedlichen Fächern zum Ausdruck kam und nicht nur in den Erziehungs- und Gesellschaftswissenschaften, die sich offensichtlich in Traditionen wie jene der kritischen Theorie stellten.⁴⁷⁵

In noch engerer Verbindung zum lokalen Entstehungskontext steht ein zweites Reformmoment der Kasseler Fremdsprachenlehrausbildung. In Kassel wurde der Einbindung von Fachdidaktik ins Gymnasiallehrerstudium nicht nur

⁴⁷⁵ Vgl.: Dauber/Messner: Informationen zum Kasseler Kernstudium. 8.

„halbherzig“ Rechnung getragen, wie an anderen Universitäten.⁴⁷⁶ An einer Hochschule, die einen Berufsfeldbezug und die Verbindung theorie- und praxisbezogener Ausbildungsgänge umsetzen wollte, konnte sich in Anlehnung an Ideen des Strukturplans des Deutschen Bildungsrates und anderer Reformvorschläge das Modell der Stufenlehrerbildung, das Wissenschaftlichkeit und Praxisbezug verbindet, etablieren. Trotz weitreichender Einschränkungen behielt es den Anspruch, Lehrern aller Stufen eine gleichwertige fachwissenschaftliche und fachdidaktische Ausbildung zu ermöglichen und sie für eine gemeinsame Aufgabe zu sensibilisieren. Nur in diesem Kontext ist zu verstehen, dass Fachdidaktik, unter dem Begriff Theorie und Praxis des Französischunterrichts, von Beginn an eine gleichwertige Stellung in der Kasseler Fremdsprachenlehrausbildung hatte, aber auch, dass an L2-Studierende ein höherer fachwissenschaftlicher Anspruch gestellt wurde, als beispielsweise in Gießen.

Auch an einem weiteren Beispiel ließe sich die Wissenszirkulation über verschiedene Ebenen beschreiben. Fragen der Studienorientierung und -organisation wurden in makrostrukturellen Kontexten wie Fachzeitschriften oder Bildungsplänen diskutiert, fanden sich in den Leitlinien des Studiums an einer pädagogischen Handlungseinheit wie der GhK und wurden in Form eines Phasenmodell und Orientierungskursen, die nominell bis heute anstelle des andernorts verwandten Begriffs Einführungskurs erhalten geblieben sind, in der Romanistik als Mikroebene umgesetzt.

Die grundsätzliche Orientierung des Aufbaus dieser Arbeit an einem Mehrebenenmodell ist damit gerechtfertigt. Dennoch zeigten sich Entwicklungen, die das Modell für die Untersuchung universitärer Vorgänge in Frage stellen. Zwar konnte die Diskussion um die Ausbildung von Fremdsprachenlehrern in Fachzeitschriften sowohl Ansprüche der Schule als auch Wissenschaftsentwicklungen abbilden, es wurde aber deutlich, dass andere Makrokontexte nicht zugänglich waren. Beispielsweise wären genauere Informationen über Entwicklungen auf bildungsadministrativer Ebene relevant, um die Veränderung von Studienordnungen besser begründen zu können. Zudem zeigten sich Entwicklungen, die nicht über alle drei Ebenen liefen. Die Einrichtung des Diplomstudiengangs geschah praktisch an der Mesoebene vorbei. Eine gewisse Schwierigkeit des Modells ist zudem die Synthese der verschiedenen Ebenen, denn gerade weil die hier definierte Mikroebene deutlich größere Gestaltungs- und Handlungsspielräume hat als z.B. die unterrichtliche Ebene in der Schule, können übergeordnete Vorgaben nicht einfach auf die Einzelebene projiziert werden, sondern bräuchten einen expliziten Vergleich, der aber den Umfang einer wissenschaftlichen Hausarbeit überschreiten wür-

⁴⁷⁶ Vgl.: Reinfried: Unterricht. 151.

de. Für weitere Untersuchungen eines universitären Faches könnte es angebrachter sein, die Mikroebene stärker zu fokussieren und eher als Kern zu denken, um den herum ein „Netz“ aus verschiedenen Kontexten besteht. Auf diese Weise könnten die vielfältigen Beeinflussungsfaktoren der Mikroebene in einem dynamischeren Zusammenhang und beweglicheren Wechselspiel, auch untereinander, gedacht und dargestellt werden, als es in einem hierarchischen Ebenenmodell der Fall ist, wenn gleich der lineare Schreibprozess die Setzung einer Reihenfolge von Einflussgrößen notwendig macht.

Die Romanistik als Fach an der GhK, die sich nie ganz zu einer technisch-naturwissenschaftlichen Hochschule entwickelte, erlebte nach ihrer Einrichtung 1972 und der Besetzung der ersten drei Professuren zunächst eine kurze Stagnationsphase, bevor sie im Verlauf der 1980er zu einer „Vollromanistik“ mit drei romanischen Sprachen ausgebaut wurde. Die Vergrößerung, trotz des Rückgangs an Lehramtsstudierenden, ist der frühen Beteiligung an der Suche nach Alternativen zu verdanken. Der Diplomstudiengang lässt sich dabei als Grundmuster der Kasseler Romanistik sehen. Einerseits wurde versucht, durch interdisziplinäre Zusammenarbeit neue Wege zu gehen, andererseits blieb der Studiengang im universitären Stil und passte sich nicht jenen der GhK an. Ähnlich wie in der Ausbildung von Französischlehrern, die zuvor bewährte Inhalte der romanistischen Sprach- und Literaturwissenschaft neben den beschriebenen Neuerungen fortführte, lassen sich „Reformanspruch und Traditionsgebundenheit“⁴⁷⁷.

Sowohl der Diplom- als auch der Magisterstudiengang konnten über Jahre die niedrigen Lehramtsstudierendenzahlen kompensieren. Während die Studierendenzahlen gerade Anfang der 2000er besonders hoch waren, begann in jener Phase bereits der Rück- und Umbau der Romanistik, die nun mehr Mitarbeiterstellen bekam, aber letztlich auf Italienisch verzichten musste. Italianistik und Hispanistik wurden beide über Literaturwissenschaftsprofessuren eingerichtet, ohne dass diese eine zweite Sprache bedienten, was in der deutschen Romanistik eher unüblich ist. Die Entwicklung der Kasseler Romanistik ist damit Teil einer Ausdifferenzierung, die in der Literaturwissenschaft deutlich stärker ist als in der Sprachwissenschaft.⁴⁷⁸ Die Konsequenzen dieses Ausbaus kamen durch die quantitative Analyse des Vorlesungsverzeichnisses zum Vorschein: die Zahl der Lehrveranstaltungen zwischen Literaturwissenschaft und Linguistik divergierte erheblich. Gerade die quantitative Analyse, die auf den ersten Blick als schmückendes Beiwerk erscheinen mag, konnte in dieser Arbeit Besonderheiten der Kasseler Romanistik aufdecken: die hohe Anzahl der Lehrveranstaltungen im Bereich Landeswissenschaft, das ausgewogene Sprachpraxisangebot, die interdisziplinären Verbindungen zum

⁴⁷⁷ Neuner/Nöth: Reformanspruch. 60.

⁴⁷⁸ Vgl.: Kramer: Kleine romanische Sprachen. 100f.

FB 05, die personellen Kontinuitäten bis Mitte der 1990er ebenso wie eine Vielzahl gemeinsamer Lehrveranstaltungen innerhalb der Romanistik, die auf Vernetzungen von Teilgebieten hinweisen.

Diese Vernetzungen konnten durch die qualitativen Auswertungen untermauert werden. Es gab sie zwischen allen Teilgebieten, besonders ausgeprägt jedoch war die Zusammenarbeit zwischen Linguistik und Fachdidaktik, die eng an Fragen des Lehrens und Lernen ausgerichtet war. Die qualitative Analyse konnte trotz eines relativ kleinen Angebotes mit langen personellen Kontinuitäten einige Entwicklungen feststellen, die aber besonders an personelle Wechsel gebunden waren. Für die Literaturwissenschaft war z.B. eine leichte Hinwendung zu poststrukturalistischen Ansätzen zu erkennen. Am auffälligsten jedoch war die Entwicklung in der Fachdidaktik. Von einer psycho- und pragmlinguistisch orientierten Kommunikativen Kompetenz wandelte sich die Ausrichtung hin zu Lernerautonomie, Mediendidaktik und Interkultureller Didaktik. Dennoch sind in den qualitativen Auswertungen auch viele Lehrveranstaltungstitel, die sich sehr schwierig einordnen lassen und sich vermutlich erst dem versierten Fachwissenschaftler in Gänze erschließen. Die Quellengattung Vorlesungsverzeichnis stellt Historiker damit vor ein Grundproblem der Universitäts- und Wissenschaftsgeschichte, vor dem auch Wissensgeschichte steht, wenn sie universitäres Wissen erforschen will: die hinreichende Kenntnis über Wissensbestände einzelner Disziplinen. Dennoch sollten Historiker Vorlesungsverzeichnisse als Teil einer Universitätsgeschichte beachten, da sie in enger Verbindung zu anderen Zugängen stehen. In der Arbeit zeigten sich die Interdependenzen zwischen Strukturen und Akteuren (z.B. Interkulturelle Kommunikation) genauso wie zwischen Akteuren und Inhalten aber auch Inhalten und Strukturen (z.B. „gesamtromanische“ Seminare in der Linguistik durch Einführung von Italienisch). Als besonders aufschlussreich erweisen sich in der Arbeit zwei Aspekte der Wissensgeschichte. So zeigte sich bei mehreren Akteuren ein „Wissen“, das für die Erlangung einer Machtposition relevant war. Zudem konnten mehrere Wissenszirkulationen, v.a. der Einfluss der französischen Germanistik auf die Etablierung der Landeswissenschaften in Kassel, wie auch Verweise auf die Freiburger Romanisten um H. Friedrich, die sozialwissenschaftlichen Frankreichforscher um G. Ziebura oder die Marburger Schule gezeigt werden. Mehrere Akteure wurden in ihrer wissenschaftlichen Ausrichtung von Frankreich beeinflusst. Man könnte dies als Ausgangspunkt für die Untersuchung von Wissenszirkulationen zwischen Frankreich und der deutschen Romanistik nehmen.

Analysen von Wissen und Macht sowie Wissenszirkulationen machen eine Kombination unterschiedlicher Zugänge (z.B. biographische, institutionelle, inhaltliche) nötig, bieten aber das Potential für Spurensuren, für den Blick auf

Details und könnten es ermöglichen, Vergangenheit kreativ zu Geschichte werden zu lassen.

Wo bleibt bei all dem nun die Gegenwart?

Erstens kann diese Arbeit in der gegenwärtigen Diskussion um die Ausbildung von Fremdsprachenlehrern verdeutlichen, dass Forderungen nach Praxisbezug oder Interdisziplinarität nicht neu sind und es auch um 1970 nicht waren. Diese Einsicht kann Studierende zu einer kritisch-reflexiven Einstellung gegenüber neuen Vorschlägen führen und zugleich dazu ermutigen, Bemühungen um Veränderungen und Verbesserungen der Fremdsprachenlehrausbildung als einen kontinuierlichen Prozess zu sehen. Schule, Gesellschaft und Wissenschaften verändern sich, also muss sich auch die Ausbildung wandeln. Da Hochschulgründungen, die, wie in Kassel, eine umfassende Neuausrichtung des Studiums ermöglichen, kaum zu erwarten sind, muss die Weiterentwicklung beständig erfolgen. Ein Bewusstsein für die kontinuierliche Veränderung der Ausbildung kann auch zur Notwendigkeit von Weiterbildung sensibilisieren. Zweitens trägt die Arbeit dazu bei, die Besonderheiten der Kasseler Romanistik besser zu verstehen. Dass diesbezüglich tatsächlich das von Rösen formulierte Orientierungsbedürfnis besteht, zeigte sich im Laufe der Arbeit.⁴⁷⁹ Vielleicht kann die Arbeit dazu anregen, die durchaus erfolgreiche Vergangenheit als Inspiration zu nutzen.⁴⁸⁰

⁴⁷⁹ Vgl.: Rösen: *Historisches Lernen*. 70f. Dem Interesse der Kommilitonen und sogar Lehrenden sei an dieser Stelle für diese Einsicht gedankt.

⁴⁸⁰ Beispielsweise Exkursionen als interdisziplinäre Lernerfahrung.

Literatur- und Quellenverzeichnis

Ungedruckte Quellen

HStAM Bestand 423/08/65 (Prüfungsangelegenheiten Lehramt 1992).

HStAM Bestand 420/51 (OE 2).

HStAM Bestand 423/08/51 (Prüfungsangelegenheiten und Diplomprüfungsordnung 1986).

Gedruckte Quellen

Gesamthochschule Kassel (Hg.): *Personen- und Lehrveranstaltungsverzeichnis*. Kassel. (Sommersemester 1972 – Sommersemester 1993).

Gesetz zum weiteren Ausbau der GHK vom 13. Juli 1971. In: *GVBl. I.*, 190.

Hessischer Kultusminister: Hochschulentwicklungsplan. Pressemitteilung 167/70 vom 18.09.1970, Wiesbaden 1970. 1-8.

Hessischer Kultusminister: Diskussionsentwurf zur Neuordnung der Lehrerausbildung. In: *bildungspolitische Informationen*, 1(A), 1971, Wiesbaden 1971.

Justus-Liebig-Universität Gießen (Hg.): Personal- und Vorlesungsverzeichnis Wintersemester 1971/72. Gießen 1972.

Justus-Liebig-Universität Gießen (Hg.): Personal- und Vorlesungsverzeichnis Wintersemester 1973/74. Gießen 1973.

Modulprüfungsordnung der Universität Kassel für den Teilstudiengang Französisch für das Lehramt an Gymnasien vom 28.06.2006. In: Universität Kassel – Der Präsident (Hg.): *Mitteilungsblatt der Universität Kassel*, 1(15), 2006, 2646-2674.

Modulprüfungsordnung der Universität Kassel für den Teilstudiengang Französisch für das Lehramt an Gymnasien vom 28.11.2012. In: Universität Kassel – Der Präsident (Hg.): *Mitteilungsblatt der Universität Kassel*, 8(11), 2013, 1178-1216.

Ordnung für die Magisterprüfung vom 4. September 1984 i.d.F. vom 9. Januar 1991. In: Gesamthochschule Kassel – Der Präsident (Hg.): *Mitteilungsblatt der Gesamthochschule Kassel*, Kassel 1993.

Projektgruppe GhK (Hg.): Lehrangebots- und Personalverzeichnis. GhK, SS 72, Kassel 1972.

Prüfungsordnung für den Diplomstudiengang „Berufsbezogene Fremdsprachenausbildung Anglistik/Romanistik“ mit den Abschlüssen Diplom-Anglist/Diplom-Romanist an der GhK. In: *ABI*. 1981, 595.

Studienordnung des Fachbereichs Sprachen und Kulturen des Mittelmeerraumes und Osteuropas der Justus-Liebig-Universität Gießen für das Fach Französisch mit dem Abschluß Lehramt an Gymnasien vom 4. November 1981. In: *ABI*.1982, 175f.

Studienordnung für die Teilstudiengänge Französisch mit dem Abschluss Erste Staatsprüfung für das Lehramt an Grundschulen, für das Lehramt an Hauptschu-

- len und Realschulen, für das Lehramt an Gymnasien an der Universität Gesamthochschule Kassel vom 05. Februar 1997. In: *STAnz*, 1997, 3565.
- Studienordnung für die Teilstudiengänge Französisch mit dem Abschluss Erste Staatsprüfung für das Lehramt an Grundschulen, für das Lehramt an Hauptschulen und Realschulen, für das Lehramt an Gymnasien an der Universität Gesamthochschule Kassel vom 05. Februar 1997. In: *STAnz*, 1997, 3565.
- Universität Kassel (Hg.): *Personen- und Lehrveranstaltungsverzeichnis*. Kassel. (Wintersemester 1993/94 – Wintersemester 2003/04).
- Verordnung über die Ersten Staatsprüfungen für die Lehrämter i.d.F. vom 3. April 1995. In: *GVBl. I.*, 233.
- Verordnung zur Ausführung des Gesetzes über die Errichtung der GHK vom 28. April 1972. In: *GVBl. I.*, 105.

Literatur

- Antos, G.: Textproduktion. Ein einführender Überblick. In: G. Antons/H. P. Krings (Hg.): *Textproduktion. Ein interdisziplinärer Forschungsüberblick*, Tübingen 1989. 5-57.
- Antropoff, R.v.: 5. Arbeitstagung der Fremdsprachendidaktiker an Pädagogischen Hochschulen und Universitäten in der BRD. In: *NM*, 26, 1973, 37-43.
- Anweiler, O.: Bildungspolitik. In: G. Hockert (Hg.): *Geschichte der Sozialpolitik in Deutschland seit 1945*. Band 5. 1966-1975. Bundesrepublik Deutschland. Eine Zeit vielfältigen Aufbruchs, Baden-Baden 2006, 711-754.
- Armbruster, B.: Wahl Draxners nicht bestätigt. In: *Publik*, 3(11), 1980,1.
- Bachmann-Medick, D.: Cultural turns. In: *Docupedia-Zeitgeschichte*, 2010. Verfügbar unter: http://docupedia.de/zg/Cultural_Turns?oldid=75507 (02.01.2019.).
- Baehr, R.: Bericht die Tagung des Deutschen Romanistenverbandes in Bochum vom 30.06. – 2.07.1967. In: *DNS*, 66, 1967, 451.
- Baehr, R.: Bericht über den Deutschen Romistentag 1969 in Salzburg. In: *DNS*, 68, 1969, 617f.
- Bausch, K.-R./Christ, H./Krumm, H.-J.: Fremdsprachendidaktik und Sprachlehrforschung. In: Dies. (Hg.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. 5. Aufl., Tübingen 2007, 1-8.
- Bausch, K.-R./Christ, H./Krumm, H.-J.: Ausbildung von Fremdsprachenlehrern an Hochschulen. In: Dies. (Hg.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. 5. Aufl., Tübingen 2007, 475-482.
- Benitt, N.: Forschen, Lehren, Lernen. Aktionsforschung in der fremdsprachlichen Lehrerbildung. In: *ZFF*, 24(1), 2014, 39-71.
- Bergmann, K.: *Der Gegenwartsbezug im Geschichtsunterricht*. 2. Aufl., Schwalbach/Ts. 2008.

- Bergmann, K.: Gegenwarts- und Zukunftsbezug. In: U. Mayer/H.-J. Pandel/G. Schneider (Hg.): *Handbuch Methoden im Geschichtsunterricht*. 2. überarb. Aufl., Schwalbach/Ts. 2007, 91-112.
- Bertaux, P.: Wie man in Frankreich Deutsch studiert. In: *Die Zeit*, 36, 1967. Verfügbar unter: <https://www.zeit.de/1967/36/wie-man-in-frankreich-deutsch-studiert> (28.12.2018).
- Bieber, H.-J./Kohnke-Godt, B.: Profil in Bewegung. Zur Studien- und Forschungsentwicklung an der GhK. In: A. Ulbricht-Hopf/C. Oehler/J. Nautz (Hg.): *Profilbildung. Texte zu 25 Jahren Universität Gesamthochschule Kassel*, Zürich 1996, 245-297.
- Blanke, H. W.: Bibliographie der in periodischer Literatur abgedruckten Vorlesungsverzeichnisse deutschsprachiger Universitäten 1700-1899. Teil 1. In: *Berichte zur Wissenschaftsgeschichte*, 6, 1986, 205-227.
- Bludau, M./Christ, H./Hüllen, W./Raasch, A./Zapp, F.-J.: Zur Ausbildung und Fortbildung von Fremdsprachenlehrern. Überlegungen zu einem Curriculum. In: *NM*, 32, 1979, 142-165.
- Blumenthal, P.: Grundkurs Landeskunde Frankreich. In: *DNS*, 76, 1977, 278-289.
- BMBF (Hg.): Studierende und Studienanfänger an Hochschulen 1975-2000. Fächergruppen, Studienbereiche, Länder, Geschlecht, Bonn 2002.
- Bock, H.-M.: Aspekte einer Didaktik sozialwissenschaftlich angeleiteter Landeskunde im neusprachlichen Unterricht. In: G. Baumgratz-Gangl (Hg.): *Ansätze für Forschung und Unterricht. Perspektiven der Frankreichkunde II*, Tübingen 1978, 183-197.
- Bock, H.M.: Zur Neudefinition landeskundlicher Erkenntnis-Interessen. In: R. Picht/G.Buck-Baumgratz (Hg.): *Ansätze zu einer interdisziplinär orientierten Romanistik. Perspektiven der Frankreichkunde*, Tübingen 1974, 13-22.
- Bode, H.: Universität und Fremdsprachenlehrer. In: *DNS*, 69, 1970, 105-111.
- Bohl, T./Harant, M./Wacker, A.: *Schulpädagogik und Schultheorie*. Bad Heilbrunn 2015.
- Bredella, L.: Literaturwissenschaft. In: K.-R. Bausch/H. Christ/H.-J. Krumm (Hg.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. 5. Aufl., Tübingen 2007, 54-60.
- Brinckmann, H.: Profil und Perspektive. 25 Jahre Universität Gesamthochschule Kassel. In: A. Ulbricht-Hopf/C. Oehler/J. Nautz (Hg.): *Profilbildung. Texte zu 25 Jahren Universität Gesamthochschule Kassel*, Zürich 1996, 9-33.
- Bruning, J.: Vorlesungsverzeichnisse. In: U. Rasche (Hg.): *Quellen zur frühneuzeitlichen Universitätsgeschichte. Typen, Bestände, Forschungsperspektiven*, Wiesbaden 2011, 269-292.
- Buck, T. M.: Lebenswelt und Gegenwartsbezug. In: M. Barricelli/M. Lücke (Hg.): *Handbuch Praxis des Geschichtsunterrichts* 1. 2. Aufl., Schwalbach/Ts. 2017. 289-301.
- Carnap, R.v./Edding, F.: *Der relative Schulbesuch in den Ländern der Bundesrepublik 1952 – 1960*. Frankfurt 1962.

- Christ, H.: Formen und Funktionen des Fremdsprachenunterrichts im Europa des 20. Jahrhunderts – Deutschland. In: E. Lechner (Hg.): *Formen und Funktionen des Fremdsprachenunterrichts im Europa des 20. Jahrhunderts*. Frankfurt/M. 2002, 59-90.
- Christmann, H.-H.: Zur Situation der Sprach- und Literaturwissenschaften an den Universitäten der BRD. In: *DNS*, 70, 1971, 129-136.
- Dahrendorf, R.: *Bildung ist Bürgerrecht. Plädoyer für eine aktive Bildungspolitik*, Hamburg 1965.
- Daniel, U.: *Kompodium Kulturgeschichte. Theorien, Praxis, Schlüsselbegriffe*, 4. Aufl., Frankfurt 2004.
- Dauber, H./Messner, R.: Informationen zum Kasseler Kernstudium. Bericht über Entstehung und gegenwärtige Form des Kernstudiums. In: GhK – Der Präsident (Hg.): *Studiengang Stufenlehrerausbildung. Gesellschafts- und erziehungswissenschaftliches Kernstudium. Schulpraktische Studien*, Kassel 1979.
- De Florio-Hansen, I. Vom Sprachlabor zur Lernwerkstatt. Neue Wege der universitären Fremdsprachenlehrerausbildung. In: *Prisma*, (60), 2000, 45-53.
- De Florio-Hansen, I.: Ein Computerführerschein für Fremdsprachenlehrer/innen? Überlegungen zum Kasseler Zertifikat „Medienkompetenz – Fremdsprachenlehren und -lernen“ (romanische Sprachen). In: *NM*, 55, 2-9.
- De Florio-Hansen, I.: *Vom Reden über Wörter. Vokabelerklärungen im Italienischunterricht mit Erwachsenen*, Tübingen 1994.
- Deutscher Bildungsrat, Bildungskommission: *Strukturplan für das Bildungswesen*. 4. Aufl. Bonn 1972.
- DGFF: Stellungnahme der Deutschen Gesellschaft für Fremdsprachenforschung (DGFF) zu den aktuellen Zahlen an Seiteneinsteigern in den Lehrberuf. Verfügbar unter: <http://www.dgff.de/publikationen/stellungnahmen/> (01.12.2018).
- Die Zukunft der europäischen Fremdsprachenlehrerausbildung. Ein Bericht über das Europaratseminar „the training and further training of modern language teachers for pupils aged 10-16“ in Oslo vom 16.-26. August 1967. In: *DNS*, 67, 1968, 84-91.
- Diskussionsentwurf zur Neuordnung der Lehrerausbildung. In: *Bildungspolitische Informationen*, 2 (1A), 1971.
- Doff, S.: *Englischdidaktik in der BRD 1949-1989. Konzeptuelle Genese einer Wissenschaft im Dialog von Theorie und Praxis*, Berlin et al. 2008.
- Dowe, C.: Ein Zeitalter der Lehre. Deutsche Universitäten im Kaiserreich. In: *Jahrbuch für historische Bildungsforschung*, 13, 2007, 57-88.
- Düwell, H.: Fremdsprachenlerner. In: K.-R. Bausch/H. Christ/H.-J. Krumm (Hg.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. 5. Aufl., Tübingen 2007, 347-351.
- Elsenhans, H./Junne, G./Kiersch, K./Pollmann, B.: Vorwort. In: Dies. (Hg.): *Frankreich. Europa. Weltpolitik. Festschrift für Gilbert Ziebura zum 65. Geburtstag*, Opladen 1989, 11-16.

- Ettinger, S.: Übersetzen und Sprachunterricht. Einige Bemerkungen zur Verwendung und Funktion der Übersetzung an Schule und Hochschule. In: *DNS*, 76, 1977, 548-553. 548-551.
- Feiger, S.: Wer wirbt Drittmittel für die Forschung an der GhK ein? In: *Publik*, 4(1) 1981, 2.
- Fend, H.: Neue Theorie der Schule. Einführung in das Verstehen von Bildungssystemen. Wiesbaden 2006.
- Fend, H.: Schule gestalten. Systemsteuerung, Schulentwicklung und Unterrichtsqualität. Wiesbaden 2008.
- Führ, C.: Deutsches Bildungswesen seit 1945. Grundzüge und Probleme, Köln 1997.
- Garlichs, A.: Das Kernstudium in der Kasseler Lehrerbildung. In: *Prisma* (27) 1981. 26-27.
- Garlichs, A.: Lehrerbildung. Eine Herausforderung nicht nur für die GhK. Einwände gegen eine Wende, Kassel 1987.
- Gass-Bolm, T.: Das Gymnasium 1945-1980. Bildungsreform und gesellschaftlicher Wandel in Westdeutschland, Göttingen 2005.
- Gerber, S./John, J. Kaiser, T. et al.: Einleitung. In: Senatskommission zur Aufarbeitung der Jenaer Universitätsgeschichte im 20. Jahrhundert (Hg.): *Tradition, Brüche, Wandlungen. Die Universität Jena 1850-1995*. Köln/Weimar/Wien 2009, 1-22.
- Gerlach, D./Steininger, I.: Fachdidaktische Kompetenzen und fremdsprachliche Professionalisierung. Einblicke in Forschungsprojekte zur zweiten Phase der Fremdsprachenlehrerbildung. In: *ZFF*, 27(2), 2016, 181-196.
- Gesamthochschule Kassel – Der Gründungspräsident (Hg.): *Bericht des Gründungspräsidenten Oktober 1972 – Juni 1977*. Kassel 1977.
- Gesamthochschule Kassel – Der Präsident (Hg.): *Bericht des Präsidenten 1985-1987*. Kassel 1988.
- Gesamthochschule Kassel – Der Präsident (Hg.): *Bericht des Präsidenten 1988-1989*. Kassel 1990.
- Gesamthochschule Kassel – Der Präsident (Hg.): *Bericht des Präsidenten Juli 1977 – Dezember 1978*. Kassel 1979.
- Gesamthochschule Kassel – Der Präsident (Hg.): *Bericht des Präsidenten Januar 1979 – März 1980*. Kassel 1980.
- Gesamthochschule Kassel – Der Präsident (Hg.): *Bericht des Präsidenten 1981-1983*. Kassel 1988.
- Gesamthochschule Kassel – Der Präsident (Hg.): *Bericht des Präsidenten. März 1983 – April 1985*. Kassel 1985.
- Gesamthochschule Kassel – Der Präsident (Hg.): *Entwicklungsziele der Gesamthochschule Kassel – GhK 2002*. Kassel 1991.
- Gesamthochschule Kassel – Der Präsident/Referat Studienberatung (Hg.): *Studien-gang: Stufenlehrerbildung. Fach: Deutsch/Englisch/Französisch*, Kassel 1978.

- Gesamthochschule Kassel – Projektgruppe (Hg.): Vorschläge für die organisatorische Gliederung der GhK in Fachbereiche und Studienbereiche. Kassel. 1974.
- Gesamthochschule Kassel – Studienbereich Kernstudium (Hg.): *Das Kasseler Kernstudium. Eine Dokumentation.* Kassel 1981.
- Gesamthochschule Kassel (Hg.): Der gegenwärtige Entwicklungsstand und der weitere Ausbau der GhK. Stellungnahmen aus Anlaß des Besuches des Ausbausausschusses des Wissenschaftsrates 1983. Kassel 1983.
- GhK – Der Präsident (Hg.): Bericht zur Forschung und künstlerischen Entwicklung. Kassel 1981-1983. Kassel 1983.
- GhK – Der Präsident (Hg.): Bericht zur Forschung und künstlerischen Entwicklung 1979-1980. Kassel 1982.
- Glaap, A.-R.: Die Praxisrelevanz des anglistischen Studiums aus der Sicht des Studienreferendars. In: *NM*, 27, 1974, 6-13.
- Gnutzmann, C./Königs, F. G./Küster, L.: Fremdsprachenunterricht und seine Erforschung. Ein subjektiver Blick auf 40 Jahre Forschungsgeschichte und auf aktuelle Forschungstendenzen in Deutschland. In: *FLuL*, 40(1), 2011, 5-28.
- Gnutzmann, C.: Sprachenbewusstheit und Sprachlernkompetenz. In: E. Burwitz-Melzer/G. Mehlhorn/C. Riemer/K.-R. Bausch/H.-J. Krumm (Hg.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. 6. Neubearb. u. erw. Aufl., Tübingen 2016, 144-149.
- Gnutzmann, K./Salden, N.: Lernerbilder in der Geschichte des Fremdsprachenunterrichts. In: *FLuL* (39) 2010, 116-131.
- Grascha, K.: Romanistik ohne obligatorische Lateinkenntnisse? In: *DNS*, 72, 1973, 646-649.
- Grimm, J./Hausmann, F.-R./Miething, C.: *Einführung in die französische Literaturwissenschaft*. 4. durchges. und erw. Aufl. Stuttgart 1997.
- Gröne, M./Reiser, F.: *Französische Literaturwissenschaft. Eine Einführung*, 3. Aufl. Tübingen 2012.
- Grosse, M.: Reliquien und Archive. Bemerkungen zu Vergangenheit und Zukunft der Romanistik. In: *ZfrL*, 29, 2005, 271-287.
- Grosser, A.: Gilbert Ziebura. In: H. Elsenhans/G. Junne/K. Kiersch/B. Pollmann (Hg.): *Frankreich. Europa. Weltpolitik. Festschrift für Gilbert Ziebura zum 65. Geburtstag*, Opladen 1989, 17-21.
- Grosser, A.: Versagen die Mittler? Was Deutsche und Franzosen voneinander wissen. In: R. Picht/G.Buck-Baumgratz (Hg.): *Ansätze zu einer interdisziplinär orientierten Romanistik. Perspektiven der Frankreichkunde*, Tübingen 1974, 3-13.
- Haenicke, G.: Zur Geschichte der neueren Sprachen in den Prüfungsordnungen für das höhere Lehramt. In: *DNS*, 79, 1980, 187-197.
- Haensch, G.: Die Ausbildung für Fremdsprachenberufe im Rahmen der Hochschule in der BRD. In: *NM*, 23, 1970, 17-23.
- Hager, M.: Ansichten der Wissenschaftsgeschichte. In: Ders. (Hg.): *Ansichten der Wissenschaftsgeschichte*. Frankfurt a.M. 2001, 7-42.

- Hartig, P./Rodé, A.: Ein künftiges romanistisches Studienmodell. In: *NM*, 23, 1970, 7-8.
- Hartig, P.: Eingabe des ADNV an die KMK zur Staatsexamensprüfungsordnung für die modernen Fremdsprachen. In: *NM*, 23, 1970, 6.
- Hartig, P.: Eingabe des ADNV an die Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder der BRD. In: *NM*, 21, 1968, 34-38.
- Hartwig; S./Stenzel, H.: Einführung in die französische Literatur- und Kulturwissenschaft. Stuttgart 2007.
- Hayer, H.-D.: Der Stellenwert der Gesellschaftswissenschaften in der Fremdsprachenlehrausbildung. Zum Stand der Reformdiskussion in der Romanistik. In: G. Baumgratz-Gangl (Hg.): *Ansätze für Forschung und Unterricht. Perspektiven der Frankreichkunde II*, Tübingen 1978, 85-97.
- Heipcke, K./Messner, R.: Entstehung, Stagnation und Perspektiven der Kasseler Stufenlehrausbildung. In: N. Kluge/A. Neusel/C. Oehler/U. Teichler (Hg.): *Gesamthochschule Kassel 1971-1981. Rückblick auf das erste Jahrzehnt*, Kassel 1981, 262-298.
- Herrlitz, H.-G./Wulf, H./Titze, H. Cloer, E.: *Deutsche Schulgeschichte von 1800 bis zur Gegenwart. Eine Einführung*, 5. akt. Aufl., Weinheim/München 2009.
- Himmelrath, A.: Neue Pisa-Studie. Schüler sind nur so gut wie ihre Lehrer. In: Spiegel Online. 2018. Verfügbar unter: <http://www.spiegel.de/karriere/pisa-studie-schueler-sind-nur-so-gut-wie-ihre-lehrer-a-1212244.html> (30.11.2018)
- Hohmann-Dennhardt, C.: Modell GhK? Die Gesamthochschule Kassel als Herausforderung an die Hochschulpolitik. In: A. Ulbricht-Hopf/C. Oehler/J. Nautz (Hg.): *Profilbildung. Texte zu 25 Jahren Universität Gesamthochschule Kassel*, Zürich 1996, 95-108.
- Höhne, R.: Gilbert Ziebura: Autobiographie 2009. Anmerkungen eines langjährigen Schülers. In: *Lendemains*, 35(137), 2009, 56-75.
- Höhne, R.: Der Kasseler Diplomstudiengang Anglistik/Romanistik. Konzeptionen und Perspektiven. In: *Grenzgänge*; 9; 2002, 38-45.
- Höhne, R.: Die romanistische Landeswissenschaft. Das ungeliebte Kind der deutschen Romanistik. In: Themenportal europäische Geschichte 2007. Verfügbar unter: <https://www.europa.clio-online.de/essay/id/artikel-3416>. (12.12.2018).
- Höhne, R.: Faktoren des Aussenpolitischen Meinungs- und Willensbildungsprozesses innerhalb der gemäßigten Rechten Frankreichs in den Jahren 1934-1936. Eine historisch-politologische Studie zum Verhältnis von Gesellschaftssystem und Regionalstudien. Berlin 1970.
- Höhne, R.: Gilbert Ziebura als Schrittmacher sozialwissenschaftlicher Frankreichforschung. In: *Lendemains*, 38 (149), 2009, 125-134.
- Höhne, R.: Landeskunde als Integrationswissenschaft. Theoretische und didaktische Probleme. In: R. Kloepfer (Hg.): *Bildung und Ausbildung in der Romania. Band II: Sprachwissenschaft und Landeskunde*, München 1979, 615-632.
- Höhne, R.: Theoretische und methodologische Probleme einer sozial- und geschichtswissenschaftlich orientierten Landeskunde. In: G. Baumgratz-Gangl (Hg.):

- Ansätze für Forschung und Unterricht. Perspektiven der Frankreichkunde II*, Tübingen 1978, 99-116.
- Höhne, R.: Theorie und Praxis der Landeswissenschaften. Ein Erfahrungsbericht. In: *Lendemains* 34, (133), 2009, 94-109.
- Hu, A.: Mehrsprachigkeit. In: E. Burwitz-Melzer/G. Mehlhorn/C. Riemer/K.-R. Bausch/H.-J. Krumm (Hg.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. 6. Neubearb. u. erw. Aufl., Tübingen 2016, 10-15.
- Hüttig, C./Raphael, L.: Die Marburger Schule(n) im Umfeld der westdeutschen Politikwissenschaft 1951-1975. In: W. Bleek/H.J. Lietzmann (Hg.): *Schulen der Politikwissenschaft*. Opladen 1999. 293-318.
- Huttner, M.: Vorlesungsverzeichnisse als historische Quelle. Zu Entstehungsgeschichte, Überlieferungskatalogen und Aussagewert Leipziger Lektionskataloge vom 17. zum 19. Jahrhundert. In: U. v. Hehl (Hg.): *Sachsens Landesuniversität in Monarchie, Republik und Diktatur. Beiträge zur Geschichte der Universität Leipzig vom Kaiserreich bis zur Auflösung des Landes Sachsen 1952*, Leipzig 2005, 51-71.
- Istel, H.-W./Erdmenger, M.: À propos Landeskunde. In: *DNS*, 70, 1971, 479.
- Jünemann, A./Richter, E./Thiemeyer, G.: Einleitung. In: Dies. (Hg.): *Italien und Europa. Festschrift für Hartmut Ullrich zum 65. Geburtstag*. 9-12.
- Jungblut, G.: Zum Wissenschaftsverständnis der Fachdidaktik. In: *NM*, 26, 1973, 65-70.
- Justus-Liebig-Universität Gießen – Der Präsident (Hg.): Studien- und Prüfungsordnung „Lehramt an Gymnasien“ der Justus-Liebig-Universität Gießen. In: *Mitteilungen der Justus-Liebig-Universität Gießen*. 2018. Verfügbar unter: https://www.uni-giessen.de/mug/7/7-80-studien-und-prufungsordnungen-modularisierte-lehramter/7_83_00_L3/7-83-00-anlage-2-Lehramt-an-Gymnasien
- Kersting, M.: Rezension zu: Schoell, K.: *Das französische Drama seit dem zweiten Weltkrieg seit dem zweiten Weltkrieg*. In: *RF*, 83, 1972, 119-123.
- Klabunde, R.: Was will die Linguistik und wozu? In: S. Dipper/R. Klabunde/W. Mihatsch (Hg.): *Linguistik. Eine Einführung (nicht) nur für Germanisten, Romanisten und Anglisten*, Berlin 2018, 1-22.
- Kleiner, U.: „Fremdsprachenexperte“? In: *Publik*, 2, (15) 1979, 2
- Kleinschmidt, E.: Die sprachpraktische Ausbildung der Französischlehrerstudenten an der Universität. In: *NM*, 30, 1977, 220-226.
- Klippel, F./De Cilla, R.: Geschichte des Fremdsprachenunterrichts in deutschsprachigen Ländern seit 1945. In: E. Burwitz-Melzer/G. Mehlhorn/C. Riemer/K.-R. Bausch/H.-J. Krumm (Hg.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. 6. Neubearb. u. erw. Aufl., Tübingen 2016, 625-631.
- Klippel, F.: Sprachmeister, Gouvernanten, Hauslehrer, Lektoren und Philologen. Fremdsprachenlehrende der letzten Jahrhunderte. In: *FLuL*, 43(1), 2009, 7-19.
- Königs, F.G.: Dichotomie Lernen/Erwerben. In: K.-R. Bausch/H. Christ/H.-J. Krumm (Hg.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. 5. Aufl., Tübingen 2007, 435-439.

- Kramer, J.: Kleine Romanische Sprachen und ihre Verortung in der Romanistik. In: *Zeitschrift für Romanische Sprachen und ihre Didaktik*, 8, 2014, 99-109.
- Krumm, H.J.: Lehrertraining in der Ausbildung und Fortbildung von Fremdsprachenlehrern. In: *NM*, 32, 1979, 66-70.
- Laitenberger, H.: Fachdidaktik an der Universität. Versuch einer inhaltlichen Neubestimmung von Übungen zur Fremdsprachendidaktik und Vorschlag eines Studiengangs. In: *NM*, 27, 1974, 71-79.
- Landwehr, A.: Kulturgeschichte. In: Docupedia-Zeitgeschichte (2013). Verfügbar unter http://docupedia.de/zg/landwehr_kulturgeschichte_v1_de_2013. (09.02.2019.)
- Lechner, B.: Empfehlung der Teilnehmer am internationalen Kolloquium über Landes- und Kulturkunde in Nürnberg, 10.-12. Oktober. In: *NM*, 27, 1974, 186f
- Legutke, M.: Projektunterricht. In: K.-R. Bausch/H. Christ/H.-J. Krumm (Hg.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. 5. Aufl., Tübingen 2007, 259-263.
- Lehberger, R.: Geschichte des Fremdsprachenunterrichts bis 1945. In: K.-R. Bausch/H. Christ/H.-J. Krumm (Hg.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. 5. Aufl., Tübingen 2007, 609-614.
- Lieber, M.: Die Geschichte der Romanistik an deutschen Universitäten. In: : I. Kolboom/T. Kotschi/E. Reichel (Hg.): *Handbuch Französisch. Sprache Literatur Kultur Gesellschaft*, 2. Aufl., Göttingen 2008, 953-963.
- Maag Merki, K.: Die Architektur einer Theorie der Schulentwicklung. In: *Journal für Schulentwicklung*, 2(2), 2008, 22-30.
- Maas, U.: Die deutschsprachige Romanistik 1933-1945 im Horizont der Entwicklungen der Sprachwissenschaft. In: *Grenzgänge. Beiträge zu einer modernen Romanistik*, 1, 1994, 41-52.
- Mälzer, M.: Auf der Suche nach der neuen Universität. Die Entstehung der „Reformuniversitäten“ Konstanz und Bielefeld in den 1960er Jahren, Göttingen 2016.
- Marx, N.: Lernen von zweiten und weiteren Fremdsprachen im Sekundarschulalter. In: E. Burwitz-Melzer/G. Mehlhorn/C. Riemer/K.-R. Bausch/H.-J. Krumm (Hg.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. 6. neubearb. u. erw. Aufl., Tübingen 2016, 297-300.
- Mecke, J.: Romanistik. Die Möglichkeit eines Fachs. Ein Fach der Möglichkeiten. In: *ZfrL*, 29, 2005, 325-361.
- Messner, R.: Herkunft, Entwicklung und Perspektiven: Das „Kasseler Modell“ der Lehrerbildung. In: *Publik*, 11(7) 1988, 3-4.
- Messner, R.: Neue Wege der Lehrerbildung an der (Reform-)Universität Kassel. In: *Beiträge zur Lehrerbildung*, 14(3), 1996, 302-313.
- Möhle, D.: Die Wortschatzstruktur in Lehrwerken für den Französischunterricht. Untersucht am Beispiel des cours de base, Frankfurt/M. 1980.
- Möhle, D.: Einführung in die Probleme des Lernens und Lehrens von Sprache. Ein hochschuldidaktischer Versuch zur Gestaltung des Studienanfangs für künftige Lehrer der neueren Sprachen, Hamburg 1974.

- Möhle, D.: Forschung für eine Fremdsprachenlehrausbildung im Wandel. In: K.-R. Bausch/H. Christ/H.-J. Krumm (Hg.): *Die Ausbildung von Fremdsprachenlehrern. Gegenstand der Forschung*, 2. Aufl., Bochum 1992, 123-127.
- Möhle, D.: Zur Beschreibung von Stufen der Kommunikationsfähigkeit im neusprachlichen Unterricht. In: *Praxis des neusprachlichen Unterrichts*, 22, 1975, 4-13.
- Müller, R.M.: Dreizehn Thesen zur Fremdsprachendidaktik (Englisch) als Wissenschaft und ein Studienplan für Fremdsprachenlehrer. In: *DNS*, 71, 1972, 207-210.
- Nagel, B.: Hessische Hochschulgesetzgebung und Entwicklung der Gesamthochschule. In: N. Kluge/A. Neusel/C. Oehler/U. Teichler (Hg.): *Gesamthochschule Kassel 1971-1981. Rückblick auf das erste Jahrzehnt*, Kassel 1981, 42-53
- Nautz, J.: Die historische Chance. Zur Entstehungsgeschichte der Gesamthochschule Kassel. In: A. Ulbricht-Hopf/C. Oehler/J. Nautz (Hg.): *Profilbildung. Texte zu 25 Jahren Universität Gesamthochschule Kassel*, Zürich 1996, 37-75.
- Neuer, G.: Kontinuität und Wandel. Von der OE II zu den Fachbereichen Anglistik/Romanistik und Germanistik. In: A. Ulbricht-Hopf/C. Oehler/J. Nautz (Hg.): *Profilbildung. Texte zu 25 Jahren Universität Gesamthochschule Kassel*, Zürich 1996, 163-177.
- Neumann, F.: „Als Mitstreiter herzlich willkommen“. In: *Publik*, 10 (5), 1987, 3.
- Neumann, F.: Carpe Diem Gesamthochschule. Vom Standhalten in den achtziger Jahren. In: *Prisma*, (27), 1981, 21-25.
- Neumeister, S.: Romanistik ohne Latein? Zu einer Empfehlung der Konferenz der romanischen Seminare. In: *DNS*, 72, 1973, 203-210.
- Neuner, G./Nöth, W.: Reformanspruch und Traditionsgebundenheit. Die Entwicklung von Anglistik und Romanistik. In: *Prisma*, (27) 1981, 60-64.
- Neuner, G.: Vermittlungsmethoden: Historischer Überblick. In: K.-R. Bausch/H. Christ/H.-J. Krumm (Hg.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. 5. Aufl., Tübingen 2007, 225-234.
- Neuschäfer, H.-J.: Romanistik, Hispanistik und der Kanon der spanischen Literatur. Eine Geschichte mit Konjunkturschwankungen. In: *ZfrL*, 29, 2005, 385-397.
- Neusel, A.: Curriculare Integration in der Gesamthochschule Kassel. In: *Prisma*, (7), 1975, 21-26.
- Nold, G./Roters, B.: Wege Professionalisierung zukünftiger Englischlehrerinnen und -lehrer. In: *Die Neueren Sprachen*, 1, 2010, 41-53.
- O.V.: „Reformziele der Gesamthochschule Kassel abstecken.“ Ausschluß für Lehre und Studium soll Grundsätze verabschieden. In: *Publik*, 3(6), 1981, 4.
- O.V.: Aus den Gremien. In: *Publik*, 4(1), 1982, 2.
- O.V.: Berichte aus dem Ständigen Ausschuss. In: *Publik*, 5(10), 1982, 1.
- O.V.: Berufsbezogenes Fremdsprachenstudium. Fehlinformation der VDS. Flugblattaktion mit falschen Behauptungen. In: *Publik*, 2(15), 1979, 3.

- O.V.: Berufsbezogenes Fremdsprachenstudium. Fehlinformation der VDS. Flugblattaktion mit falschen Behauptungen. In: *Publik*, 2(15), 1979, 3.
- O.V.: CDU-Kritik am pädagogischen Kernstudium. „Ohne Bezug zur Schulwirklichkeit“. In: *publik*, 4 (3) 1981, 4.
- O.V.: Chronik 1966. Romanistische Habilitationsschriften und Dissertationen. In: *RJb*, 18, 1967.
- O.V.: Chronik 1973. Vertretung der romanischen Philologie an deutschen und österreichischen Universitäten. In: *RJb*, 25, 1974.
- O.V.: Chronik 1993. Vertretung der romanischen Philologie an deutschen und österreichischen Universitäten. In: *RJb* (44) 1993, 3-11.
- O.V.: Das erziehungs- und gesellschaftswissenschaftliche Kernstudium für Lehrer an der GhK. Gemeinsame Stellungnahme der Vertreter des Kernstudiums aus den OEn 01, 05, 09, 18 und 22 zum „Eckdaten-Erlass“ des HKM vom 28.02.1978. In: *Prima*, (17), 1978, 6-10.
- O.V.: Dorothea Möhle. In: *Prisma*, (8), 1975, 5.
- O.V.: GhK – Lehrerausbildung geht weiter. Bewährtes Konzept. In: *Publik*, 12 (7), 1989, 1.
- O.V.: GhK-Angers. In: *Prisma*, (12), 1976, 7.
- O.V.: GhK-Angers. In: *Prisma*, (8), 1975, 9-11.
- O.V.: Große, Ernst Ulrich. In: W. Kürschner (Hg.): *Linguisten Handbuch. Biographische und bibliographische Daten deutscher Sprachwissenschaftlerinnen und Sprachwissenschaftler der Gegenwart*, Band 1 A-L, Tübingen 1994, 297f.
- O.V.: Hans-Manfred Bock. In: *Prisma*, (38), 1986, 12.
- O.V.: Hugo Friedrich. In: Hausmann, F.R.: *Stammbaum der Freiburger Romanistikprofessoren – Statt einer Seminargeschichte*. 2007. Verfügbar unter: <http://www.romanistik.uni-freiburg.de/geschichte/Friedrich.html>. (19.11.2018)
- O.V.: Konrad Schoell. In: *Prisma*, (6), 1974, 5.
- O.V.: Miguel San Ángel. In: *Publik*, 13(1), 1990, 2.
- O.V.: Neuigkeiten. In: *Publik*, 4(2), 1981, 2.
- O.V.: Neuordnung von Studienangeboten. In: *Publik*, 1(2) 1978, 1.
- O.V.: Richard Schwaderer. In: *Publik*, 13(8), 1990, 3.
- O.V.: Trauer um Prof. Dr. Konrad Schoell. In: Universität Erfurt, News, Archiv, 16.07.2014. Verfügbar unter: <https://www.uni-erfurt.de/uni/news/archiv/2014/trauer-um-prof-dr-konrad-schoell/> (28.11.2018)
- Oehler, C.: Die Entstehung der Gesamthochschule Kassel. Hochschulpolitische Rahmenbedingungen. In: N. Kluge/A. Neusel/C. Oehler/U. Teichler (Hg.): *Gesamthochschule Kassel 1971-1981. Rückblick auf das erste Jahrzehnt*, Kassel 1981, 15-41.

- Over, A.: Studium und Berufskarrieren von Absolventen des Studiengangs berufsbezogene Fremdsprachenausbildung an der Gesamthochschule Kassel. Kassel 1992.
- Paletschek, S.: Stand und Perspektiven der neueren Universitätsgeschichte. In: *Zeitschrift für Geschichte der Wissenschaften, Technik und Medizin (N.T.M.)*, 18, 2011, 169-189.
- Peisert, H.: Soziale Lage und Bildungschancen in Deutschland. München 1967.
- Petzel, H.: Der Fremdsprachenunterricht. Schulpraxis und Studium. In: *NM*, 28, 1975, 106-109.
- Picht, R.: Aktionsfeld europäische Öffentlichkeit. Eine Skizze. In: F.Beilecke/K. Marmetschke (Hg.): *Der Intellektuelle und der Mandarin. Für Hans-Manfred Bock*, Kassel 2005. 209-228.
- Plett, H.F.: Das Studium der Textwissenschaft. Thesen für ein Studienmodell. In: *DNS*, 70, 1971, 360-369.
- Raether, M.: Die Landeskunde-Diskussion in der Romanistik. In: *Jahrbuch für Deutsch als Fremdsprache*, 3, 1977, 282-290.
- Rasche, U.: Seit wann und warum gibt es Vorlesungsverzeichnisse in den deutschen Universitäten? In: *Zeitschrift für Historische Forschung*, 36(3), 2009, 445-478.
- Raupach, M.: Die Reichenauer Glossen. Teil II Entstehung und Ausbau, München 1972.
- Raupach, M.: Funktionen von Sprachlehrforschung und Fremdsprachendidaktik im Veränderungsprozess. In: K.R. Bausch/H. Christ/F.G. Königs/H.-J.Krumm (Hg.): *Fremdsprachendidaktik und Sprachlehrforschung als Ausbildungs- und Forschungsdisziplinen*. Tübingen 1997, 150-155.
- Reinfried, M./Rück, N.: Inez De Florio-Hansen – Werdegang. In: Dies. (Hg.): *Innovative Entwicklungen beim Lehren und Lernen von Fremdsprachen*. Festschrift für Inez De Florio-Hansen, Tübingen 2011, XVI.
- Reinfried, M.: Der Unterricht des Französischen in Deutschland. In: I. Kolboom/T. Kotschi/E. Reichel (Hg.): *Handbuch Französisch. Sprache Literatur Kultur Gesellschaft*, 2. Aufl., Göttingen 2008, 148-159.
- Reiß, K.: Übersetzen und Übersetzung im Hochschulbereich. In: *DNS*, 76, 1977, 535-547.
- Reitemeier, R.: Zur Problematik der Landeskunde im Anglistikstudium. In: *DNS*, 71, 1972, 689-696.
- Requate, J.: *Der Kampf um die Demokratisierung der Justiz. Richter, Politik und Öffentlichkeit in der Bundesrepublik*, Frankfurt 2008.
- Richter, I.: Deutscher Neuphilologentag in Regensburg 1968. In: *NM*, 21, 1968, 131-136.
- Rohloff, V.: Rezension zu: Schoell, K.: *Das komische Theater im französischen Mittelalter*. In: *RJb*, 30, 1979, 172-179.
- Rohr, R.: *Einführung in das Studium der Romanistik*. 2. überarb. Aufl., Berlin 1968.

- Rudloff, W.: Bildungsplanung in den Jahren des Bildungsbooms. In: M. Frese/J. Paulus/K. Treppe (Hg.): *Demokratisierung und gesellschaftlicher Aufbruch. Die sechziger Jahre als Wendezeit der Bundesrepublik*, Paderborn 2003, 259-282.
- Rudloff, W.: Die Gründerjahre des bundesdeutschen Hochschulwesens. Leitbilder neuer Hochschulen zwischen Wissenschaftspolitik, Studienreform und Gesellschaftspolitik. In: A. Franzmann/B. Wolbring (Hg.): *Zwischen Idee und Zweckorientierung. Vorbilder und Motive von Hochschulreformen seit 1945*, Berlin 2007, 77-101.
- Rüsen, J.: *Historisches Lernen. Grundlagen und Paradigmen*. 2. Aufl., Schwalbach/Ts. 2008.
- Sandfuchs, U.: Geschichte der Lehrerbildung in Deutschland. In: S. Blömecke/P. Reinhold/G. Tulodziecki/J. Wildt (Hg.): *Handbuch Lehrerbildung*. Kempten 2004, 14-36. 29.
- Sandmann, M.: Rezension zu: D. Möhle: Das neufranzösische Adjektiv. Wortinhalt und sprachliche Leistung. In: *RJb*, 21, 1971, 219-222.
- Sarasin, P.: Was ist Wissensgeschichte. In: *Internationales Archiv für Sozialgeschichte der deutschen Literatur*, 26, 2011, 159-172.
- Sauer, H.: *Dissertationen, Habilitationen und Kongresse zum Lehren und Lernen fremder Sprachen. Eine Dokumentation*, Tübingen 2006.
- Schädlich, B.: Das Fachpraktikum Französisch. Ort der Entwicklung reflexiver Handlungskompetenz für Studierende im Master of Education. Eine Projektskizze. In: *Zeitschrift für romanische Sprachen und ihre Didaktik*, 10(1), 2016, 69-90.
- Scheuer, A./West, R.: Reformhochschule und studentische Politik. In: N. Kluge/A. Neusel/C. Oehler/U. Teichler (Hg.): *Gesamthochschule Kassel 1971-1981. Rückblick auf das erste Jahrzehnt*, Kassel 1981, 91-123.
- Schoell, K.: *Das Theater Samuel Becketts*. München 1967
- Schoell, K.: *Die französische Komödie*. Wiesbaden 1983.
- Schoell, K.: Sinn und Form des Proseminars. In: *DNS*, 70, 1971, 252-256.
- Schoell, K.: *Über Samuel Becketts Werk. Essays und Studien*. Kassel 2009.
- Schröder, K.: Zu den Anfängen der Fremdsprachendidaktik in Forschung und Lehre. Eine gesamtdeutsche Perspektive und ein Beitrag zur Oral History. In: J. Appel (Hg.): *Aufschwung im Rückblick. Fremdsprachendidaktik der sechziger Jahre*, Berlin 2004, 41-54.
- Schröder, K.: Lehrerausbildung in der Diskussion. In: *FLuL*, 31, 2002, 10-21.
- Schröder, K.: Fremdsprachendidaktik seit 1945. Institutionen und Sozialgeschichte aus Zeitzeugen-Sicht. In: S. Doff/A. Wegner (Hg.): *Fremdsprachendidaktik im 20. Jahrhundert. Konstituierung einer wissenschaftlichen Disziplin im Spannungsfeld von Theorie und Praxis*, München 2006, 103-116.
- Schröder, K.: Fremdsprachendidaktische Zeitschriften. In: K.-R. Bausch/H. Christ/H.-J. Krumm (Hg.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. 5. Aufl., Tübingen 2007, 593-596.

- Schulz, M.: Stätten der Lehrerbildung. Die „Hochschule für Erziehung (HfE)“ und die „Abteilung für Erziehungswissenschaften (AfE)“. In: H. Carl (Hg.): *Panorama 400 Jahre Universität Giessen. Akteure, Schauplätze, Erinnerungskultur*, Frankfurt 2007, 220-225.
- Schulze, M.: Entwürfe für Studienordnungen der Anglistik und Romanistik wurden vorgelegt. In: *Prisma*, (1), 1973, 24-26.
- Schumann, A.: Zur Entwicklung eines abgestuften Sprachlehrprogramms für Französisch an der Universität. In: *NM*, 27, 1974, 161-167.
- Schunck; P.: Zur wissenschaftlichen und praktischen Ausbildung in der Philologie. Fortschritt oder Verfall. In: *NM*, 21, 1970, 80-86.
- Schwaderer, R.: *Idillio campestre. Ein Kulturmodell in der italienischen Erzählliteratur des 19. Jahrhunderts. Untersuchungen zu Struktur, Funktion und Entwicklung*, München 1987.
- Schwartz, H.: Literaturstudium und Schule. Plädoyer für einen Dialog zwischen Schule und Universität in einem Teilbereich des neusprachlichen Studiengangs. In: *NM*, 29, 1976, 24-29.
- Schwarze, C.: Der Begriff des wissenschaftlich gebildeten Lehrers am Beispiel des Neusprachlers. In: *NM*, 25, 1972, 39-40.
- Schweig, G.: Deutscher Neuphilologentag 1968 in Regensburg. In: *DNS*, 67, 1968, 455-461.
- Siegfried, D.: *1968. Protest, Revolte, Gegenkultur*, Ditzingen 2018.
- Sokol, M.: *Französische Sprachwissenschaft. Ein Arbeitsbuch mit thematischem Reader*, 2. Aufl., Tübingen 2007.
- Speich Chassé, D./Gugerli, D.: Wissensgeschichte. Eine Standortbestimmung. In: *Traversie- Zeitschrift für Geschichte*, 19 (1), 2012, 85-100.
- Statistisches Bundesamt (Hg.): *Bildung und Kultur. Studierende an Hochschulen. Wintersemester 2017/2018*. Wiesbaden 2018.
- Stierle, K.: Romanistik als Passion, als Wissenschaft und als Auftrag. In: *ZfrLt*, 38, 2014, 1-12.
- Strosetzki, C.: *Einführung in die spanische und lateinamerikanische Literaturwissenschaft*. 2. neu bearb. Aufl. Berlin 2010.
- Struck, P.: *Dramatischer Lehrermangel*. In: *Frankfurter Rundschau*, 16.02.2018. Verfügbar unter: <http://www.fr.de/wissen/paedagogik-dramatischer-lehrermangel-a-1447428> (18.12.2018).
- Teichler, U.: Das erste Jahrzehnt der Gesamthochschule Kassel. In: *Prisma*, (27) 1981, 11-16.11.
- Tenorth, H.-E.: Rezension zu: H. Fend: *Neue Theorie der Schule. Einführung in das Verstehen von Bildungssystemen*. In: *Zeitschrift für Pädagogik*, 52 (3) 2006, 434-437.

- Tesch, B./Pelchat, L./Ulloa, M.: Aufgabenorientierung in der sprachdidaktischen Hochschullehre. Ein Projekt zur Förderung der Studierendenautonomie durch Praxisseminare. In: *FLuL*, 47(2), 2018, 99-112.
- Ulbricht-Hopf, A.: Demokratie. Bildung. Hochschule. Ein Interview mit Ludwig von Friedeburg und Christoph Oehler. In: A. Ulbricht-Hopf/C. Oehler/J. Nautz (Hg.): *Profilbildung. Texte zu 25 Jahren Universität Gesamthochschule Kassel*, Zürich 1996, 77-92.
- Universität Gesamthochschule Kassel – Der Präsident (Hg.): Lehr- und Studienbericht der Universität Gesamthochschule Kassel 1991-1994. Kassel 1995.
- Universität Gesamthochschule Kassel - Der Präsident (Hg.): Vierter Lehr- und Studienbericht der Universität Gesamthochschule Kassel mit statistischen Angaben 1992-1999. Kassel 1999.
- Universität Gesamthochschule Kassel. Abteilung Studium und Lehre (Hg.): *Fünfter Lehr- und Studienbericht der Universität Gesamthochschule Kassel*. Kassel 2001.
- Universität Kassel – Der Präsident (Hg.): *Siebter Lehr- und Studienbericht 2004-2008*. Kassel 2008.
- Universität Kassel - Der Präsident (Hg.): Sechster Lehr- und Studienbericht mit statistischen Angaben für die Studienjahre 2001-2004. Kassel 2004.
- Vogel, J.: Von der Wissenschafts- zur Wissensgeschichte. Für eine Historisierung der Wissenschaftsgesellschaft. In: *Geschichte und Gesellschaft*, 30(4), 2004, 639-660.
- Vogt, H.L.: Die Zukunft der europäischen Fremdsprachenlehrausbildung. Ein Bericht über das Europaratseminar „the training and further training of modern language teachers for pupils aged 10-16“ in Oslo vom 16.-26. August 1967. In: *DNS*, 67, 1968, 84-91.
- Weinrich, H.: Zur Veränderung der Sprach- und Literaturwissenschaft an den Universitäten der BRD. In: *DNS*, 71, 1972, 211-217.
- Weller, F.R.: Zum Stand der Fachdidaktik-Diskussion in der deutschen Romanistik. In: *DNS*, 78, 1979, 240-262.
- Weller, F.: Stand. 247./Meyer, H.: Theoreme einer aktualisierten Textpropädeutik. Gedanken zur Konzeption eines schulorientierten literaturwissenschaftlichen Grundkurses im Rahmen neusprachlicher Lehrerstudiengänge. In: *NM*, 28, 1975, 10-16.
- Willmann, F.: Universitäts- und Schulromanisten im Gespräch. Zu einer Romanistentagung in Essen und Bochum vom 26.1 bis 29.1.1967. In: *DNS*, 66, 1967, 288-291.
- Winkler, H.: Überlegungen zur Integration in der Gesamthochschule. In: *Prisma*, (2), 1973, 5-11.
- Wirth, U.: Intertextualität. In: T. Anz (Hg.): *Handbuch Literaturwissenschaft. Band 1 Gegenstände und Grundbegriffe*, Stuttgart 2007, 254-264.
- Wirtz, O.: Rezension zu: Schoell, K.: Das Theater Samuel Becketts. In: *RF*, 83, 1971, 123-125.

- Wissenschaftsrat (Hg.): Empfehlungen zur Struktur und zum Ausbau des Bildungswesens im Hochschulbereich nach 1970. Band 2 Anlagen, Bonn, 1970.
- Zapp, F.J.: Fachverband moderne Fremdsprachen. In: *NM*, 25, 1972, 65.
- Zentrale Evaluations- und Akkreditierungsagentur Hannover (ZEvA) (Hg.): *Evaluation von Lehre und Studium im Fach Romanistik an niedersächsischen Universitäten. Evaluationsbericht zur Folgeevaluation*, Hannover 2004.
- Zymek, B.: Wissenschaft, Universitätsstruktur und Lehramt. Das deutsche Muster, seine Krise, seine Zukunft. In: F. Estelmann P. Krügel/O. Müller (Hg.): *Traditionen der Entgrenzung. Beiträge zu einer romanistischen Wissenschaftsgeschichte*, Frankfurt, 2004, 245-256.

Anhang

Quantitative Auswertung des Lehrveranstaltungsverzeichnisses	129
Art der Lehrveranstaltungen	129
Nach den im Lehrveranstaltungsverzeichnis genannten Teilgebieten	131
Literaturwissenschaft	133
Linguistik	135
Landeswissenschaft	137
Sprachpraxis Französisch	139
Mehrfachnennungen	141
Auswertung nach Lehrpersonen	143
Studierendenzahlen Romanistik Kassel, Lehramt	151
Studierendenzahlen Romanistik Kassel, Diplom/Magister	152
Studierendenzahlen Lehramt Gh/Universität Kassel gesamt	153
Promotionen in der Romanistik in Kassel	154
Habilitationen in der Romanistik in Kassel	155
Gespräch mit Prof. (i.R.) Dr. Manfred Raupach	156
Studienplan Universität Gießen Französisch L2 1973	162
Studienplan Universität Gießen Französisch L3 1973	163
Studienplan (Entwurf) GhK Französisch L2 1985	164
Studienplan (Entwurf) GhK Französisch L3 1985	165
Studienplan Universität Gießen Französisch L3 1981	166

Quantitative Auswertung des Lehrveranstaltungsverzeichnisses⁴⁸¹

Art der Lehrveranstaltungen (Gesamtzahl der Veranstaltungen pro Semester)

	Orientierungskurs	Proseminar (bis WS 80/81 Methodenkompetenz)	Hauptseminar (bis WS 80/81 Praxiskompetenz)	Seminar	Vorlesung	Kolloquium	Übung	SPS	Ringvorlesung	Projektseminar	Gesamt
SoSe 1973				7			8				15
WiSe 1973	1			1			3				5
SoSe 1974	2	5	2			1	13				23
WiSe 1974	2	3	2			1	11				19
SoSe 1975	2	3	6			1	11				21
WiSe 1975	2	6	2			2	9	2			23
SoSe 1976	1	7	1		1	5	15	4			34
WiSe 1976	2	6	1			4	15	4			32
SoSe 1977	1	8	2			2	14	4			31
WiSe 1977	3	3	2			2	9	4			23
SoSe 1978	1	8	6		1	3	16	3			38
WiSe 1978	3	8	2			2	12	3			30
SoSe 1979	1	8	1		2	3	18	3			36
WiSe 1979	2	7	2		1	3	21	4			40
SoSe 1980	1	2	4		4	3	19	3			36
WiSe 1980	2	5	2		1		21	4			35
SoSe 1981	1			8	3	2	25	3			42
WiSe 1981	2			11	4	1	26	3			47
SoSe 1982	1			12	4	1	22	3			43
WiSe 1982	2	3	7		5	1	22	3			43
SoSe 1983	1	9	6		2	1	31	1			51
WiSe 1983	3	9	8		3	2	34	2			61
SoSe 1984	2	12	5	1	5	3	34	3			64
WiSe 1984	5	7		1	1	1	35	2			52
SoSe 1985		13	7	1	2	3	39	2	1		68
WiSe 1985	3	9	6	5	4	2	43	2	1		75
SoSe 1986	2	11	6	5	3	2	37	2			68
WiSe 1986	2	11	7	2	4	1	41	2			70
SoSe 1987	2	12	7	3	1	1	28	1			55
WiSe 1987	3	10	8	1	3	3	37	1			66
SoSe 1988	1	14	7	1	7	2	38	2			72
WiSe 1988	3	10	9	2	4		40	2			70

⁴⁸¹ Grundlage der Auswertung sind die gedruckten Lehrveranstaltungsverzeichnisse der GhK/Universität Kassel zwischen SoSe 1973 und WiSe 2003/03.

SoSe 1989	1	17	6	1	5	1	38	1			65
WiSe 1989	4	13	8	2	5		35	2			69
SoSe 1990	2	15	8	2	4		35	2			68
WiSe 1990	5	11	10		4	1	42	2			75
SoSe 1991	1	13	8	1	6	1	40	2			72
WiSe 1991	5	12	8		4	1	42	2			74
SoSe 1992	2	11	10	7	4	2	38	2			76
WiSe 1992	6	8	9	2	2	1	40	2			70
SoSe 1993		11	11	3	3	2	38	1			69
WiSe 1993	3	11	8	1	1	1	40	2			67
SoSe 1994	2	12	10	1	2		37	2			66
WiSe 1994	4	13	8	1	4		39	2			71
SoSe 1995	2	13	9	1	3		37	2			67
WiSe 1995	4	8	5	1	2		38	2			60
SoSe 1996	3	12	8	3	1		37	2		1	67
WiSe1996	5	22	6	1	2		37	2			75
SoSe 1997	2	9	9	4	4		39	2			69
WiSe 1997	3	10	7	2	1		38				61
SoSe 1998	4	17	10	2	5		35	1			74
WiSe 1998	4	8	9	1	2		41	2		1	68
SoSe 1999	3	14	9		5	1	38	2			72
WiSe 1999	6	11	9	2	5	1	36	1		2	73
SoSe 2000	2	13	11	2	2	1	41	1			73
WiSe 2000	6	10	7		3	2	38	2			68
SoSe 2001	2	13	11	1	3		40	1			71
WiSe 2001	5	11	12	1	2	1	35	2			69
SoSe2002	3	12	16		3	2	39	2			77
WiSe 2002	5	14	9	2	3	1	37	2		1	74
SoSe 2003	3	11	12	5	4	2	40	2			79
WiSe 2003	6	9	8	2	3	1	42	2			73

Nach den im Lehrveranstaltungsverzeichnis genannten Teilgebieten

	Linguistik	Literaturwissenschaft	Landes- und Europawissenschaft ⁴⁸²	Theorie und Praxis des Französischunterrichts/ Fremdsprachenlehr- und -lernf.	Sprachpraxis Französisch	Sprachpraxis Spanisch	Sprachpraxis Italienisch	Angewandte Textwissenschaft	Mehrfach genannt oder übergreifend	Latein
SoSe 1973	3	3			6	1	2		1	
WiSe 1973			1		3				1	
SoSe 1974	3	3	2	1	13				1	
WiSe 1974	4	3	1		10				1	
SoSe 1975	4	2		5	9				2	
WiSe 1975	3	2	1	6	9				3	
SoSe 1976	5	2	2	6	9	3	2		3	
WiSe 1976	4	4	1	7	10	3	2		1	
SoSe 1977	5	2	1	7	9	3	2		3	
WiSe 1977		4	1	7	9				1	
SoSe 1978	7	6	2	7	10	3	3			
WiSe 1978	4	7	3	4	6	3	3			
SoSe 1979	5	3	2	8	12	3	3			
WiSe 1979	4	4	2	8	15	3	3			
SoSe 1980	4	4	1	8	12	4	3			
WiSe 1980	4	4	1	5	12	6	3			
SoSe 1981	5		7	6	13	7	2		1	
WiSe 1981		5	9	7	17	5	3			1
SoSe 1982	3	4	7	7	13	4	4			1
WiSe 1982	3	5	10	3	13	6	4		2	
SoSe 1983	3	4	6	6	19	7	4	1		
WiSe 1983	2	4	11	7	15	9	5	2		2
SoSe 1984	6	5	11	8	18	10	3	2		2
WiSe 1984	4	4	7	7	18	12	4	3		1
SoSe 1985	4	3	13	5	19	12	7	1	2	
WiSe 1985	2	7	13	6	22	14	6	4		
SoSe 1986	4	3	17	7	22	10	6	2		2
WiSe 1986	4	4	12	3	21	14	5	3	5	1
SoSe 1987	2	7	9	4	14	10	4	2	4	

⁴⁸² Der von zwei Professuren (Landeswissenschaften und Europawissenschaften) getragene, thematisch nahe Bereich wird hier zusammengefasst, da die Professur für Europawissenschaften für Landeswissenschaften mitverantwortlich war.

WiSe 1987	3	6	11	4	17	14	6	2	2	
SoSe 1988	5	7	15	5	19	12	5	4		2
WiSe 1988	5	6	10	5	18	13	7	1	1	
SoSe 1989	2	9	11	4	17	13	6	3	4	2
WiSe 1989	3	11	13	4	15	12	6	2		2
SoSe 1990	4	13	11	4	17	12	5	2	1	
WiSe 1990	5	11	10	3	19	16	7	2		
SoSe 1991	5	12	10	3	18	16	6	3		
WiSe 1991	5	12	10	2	18	17	7			
SoSe 1992	8	9	11	6	16	16	5	2	2	
WiSe 1992	7	10	5	6	18	14	8	2	1	
SoSe 1993	5	9	11	3	18	14	6	3	1	
WiSe 1993	3	3	13	5	18	15	7	2		
SoSe 1994	4	11	12	2	16	14	7		1	
WiSe 1994	6	11	13	2	19	14	6			
SoSe 1995	8	5	14	2	16	14	7		1	
WiSe 1995	5	5	8	3	17	14	7	1	1	
SoSe 1996	6	6	11	5	16	15	6	2		
WiSe1996	4	8	8	5	16	16	5	1	1	
SoSe 1997	5	9	12	3	18	15	6		1	
WiSe 1997	1	6	12	4	17	15	6	1		
SoSe 1998	5	12	13	6	16	14	5	1	2	
WiSe 1998	4	7	9	6	18	15	8	1		
SoSe 1999	6	12	10	4	16	16	6	1		
WiSe 1999	4	13	11	6	15	16	5	1	1	
SoSe 2000	4	8	12	5	15	16	9	3		
WiSe 2000	5	10	9	6	16	15	7		1	
SoSe 2001	6	11	10	2	16	16	7	2	1	
WiSe 2001	2	12	12	6	14	15	6	1	1	
SoSe2002	5	13	12	6	15	16	8		2	
WiSe 2002	4	14	11	6	15	15	7	1		
SoSe 2003	5	13	11	9	16	16	8		1	
WiSe 2003	4	12	8	7	16	15	9	1	1	

Literaturwissenschaft

	K. A. des Sprachbezugs oder alle rom. Sprachen	Französisch	Spanisch	Italienisch	Französisch/ Spanisch	Französisch/ Italienisch	Rom. Sprache(n) mit Ger- manistik und/oder Angl.	
SoSe 1973	2	1						
WiSe 1973								
SoSe 1974	2	1						
WiSe 1974	1	2						
SoSe 1975		2						
WiSe 1975	1	1						
SoSe 1976	2							
WiSe 1976	3	1						
SoSe 1977	1						1	
WiSe 1977	2	2						
SoSe 1978	2	3					1	
WiSe 1978	3	3					1	
SoSe 1979		3						
WiSe 1979	3	1						
SoSe 1980		3					1	
WiSe 1980	2	2						
SoSe 1981								
WiSe 1981	2	2					1	
SoSe 1982		3	1					
WiSe 1982	1	2	1				1	
SoSe 1983	1	2			1			
WiSe 1983	1	3						
SoSe 1984		2	1	1	1			
WiSe 1984	2	2						
SoSe 1985		2	1					
WiSe 1985	1	2	3	1		1		
SoSe 1986		3						
WiSe 1986		1		1		1	1	
SoSe 1987	3	1	1	1			1	
WiSe 1987	2	3		1				
SoSe 1988	1	2	2	1		1		
WiSe 1988		1	3	1		1		
SoSe 1989	1	2	3	2		1		
WiSe 1989	1	5	3	1			1	
SoSe 1990		5	3	4		1		
WiSe 1990		4	3	4				
SoSe 1991	3	1	4	4				
WiSe 1991	3	1	4	4				
SoSe 1992		3	4	2				

WiSe 1992	2	2	4	2				
SoSe 1993	3	1	2	3				
WiSe 1993			2					
SoSe 1994		5	2	3			1/ X ⁴⁸³	
WiSe 1994		4	4	3				
SoSe 1995		1	2	2				
WiSe 1995			3	2				
SoSe 1996		X	3	3			X	
WiSe1996			4	4				
SoSe 1997		4	4	1				
WiSe 1997			2	4				
SoSe 1998		4	4	4			X	
WiSe 1998			3	4				
SoSe 1999		5	4	3				
WiSe 1999		5	3	5				
SoSe 2000			4	4			X	
WiSe 2000		4	3	3				
SoSe 2001		5	4	2				
WiSe 2001		6	3	3				
SoSe2002		6	3	4			X	
WiSe 2002	1	5	3	4			1	
SoSe 2003	1	4	4	3			1	
WiSe 2003		3	4	5				

⁴⁸³ Koordinierte Seminarreihe der aller Literaturwissenschaften aus Romanistik, Germanistik und Anglistik unter einem Rahmenthema (1994: Romantik, 1996: Aufklärung, 1998: Jahrhundertwende, 2000: Barock, 2002: Postmoderne)

Linguistik

	K.A. des Sprachbezugs oder alle rom. Sprachen	Französisch	Spanisch	Italienisch	Französisch/ Spanisch	Expliziter Unterrichtsbe- zug	Rom. Sprache(n) mit Ger- manistik und/oder Angl.
SoSe 1973		1				2	
WiSe 1973							
SoSe 1974	1	1				1	
WiSe 1974	2	2					
SoSe 1975	1	3					
WiSe 1975	1	2					
SoSe 1976	1	2				1	1
WiSe 1976	3	1					
SoSe 1977	1	1				2	
WiSe 1977							
SoSe 1978	5	1				1	
WiSe 1978	2	1				1	
SoSe 1979	3	2					
WiSe 1979	1	2					1
SoSe 1980	3	1					
WiSe 1980	2					1	1
SoSe 1981	2	2				1	
WiSe 1981							
SoSe 1982	2	1					
WiSe 1982	3	1					
SoSe 1983		2					
WiSe 1983	3						
SoSe 1984	3		1	1	1		
WiSe 1984	4						
SoSe 1985	1	2	1				
WiSe 1985		1	1				
SoSe 1986	3	1					
WiSe 1986	3		1				
SoSe 1987	1	1					
WiSe 1987	1	2					
SoSe 1988	1	3	1				
WiSe 1988	2	2	1				
SoSe 1989		1					1
WiSe 1989	1		1	1			
SoSe 1990	1	1	2				
WiSe 1990	4		1				
SoSe 1991	2	2	1				
WiSe 1991	4	1	1				
SoSe 1992	4	3	1				

WiSe 1992	6	1					
SoSe 1993	2	2	1				
WiSe 1993	1	1	1				
SoSe 1994	1	2	1				
WiSe 1994	1	3	1	1			
SoSe 1995	4	2	1	1			
WiSe 1995	2		1				
SoSe 1996	2	2	1	1			
WiSe1996	1	1	1	1			
SoSe 1997	1	1	1	1			1
WiSe 1997		1					
SoSe 1998	3	1		1			
WiSe 1998	2	1	1				
SoSe 1999	2	2	1	1			
WiSe 1999	1	1	1			1	
SoSe 2000	3		1				
WiSe 2000	2	1	1			1	
SoSe 2001	2	2	1	1			
WiSe 2001		1	1				
SoSe2002	2	1	1			1	
WiSe 2002	2	2					
SoSe 2003	2	2	1	1			
WiSe 2003	1	3	1				

Landeswissenschaft

	Deutschland und Frankreich	Frankreich und Frankophone Länder	Hispanophone Länder	Italien	Frankreich und Italien	Frankreich und Spanien	Romanistische Landeswiss. allgemein	Mehrere europäische Länder oder „Europa“
SoSe 1973								
WiSe 1973								
SoSe 1974		2						
WiSe 1974		1						
SoSe 1975								
WiSe 1975		1						
SoSe 1976	2							
WiSe 1976		1						
SoSe 1977	1							
WiSe 1977		1						
SoSe 1978		2						
WiSe 1978		2						1
SoSe 1979		2						
WiSe 1979		1						1
SoSe 1980	1							
WiSe 1980		1						
SoSe 1981		4		1				2
WiSe 1981		6		1				2
SoSe 1982		4	1	1				1
WiSe 1982	1	3	1	1				4
SoSe 1983	1	3	2					
WiSe 1983	1	2	2	2			1	3
SoSe 1984	1	3	3	1			1	2
WiSe 1984		2	1		1		1	2
SoSe 1985		2	4	1	1			5
WiSe 1985	1	2	4	1			1	4
SoSe 1986		3	5					9
WiSe 1986		4	1	1	1			5
SoSe 1987	1	2	2					4
WiSe 1987	2	1	1				1	6
SoSe 1988	2	4	3	2				4
WiSe 1988		3	1				1	5
SoSe 1989		5	2	1	1			2
WiSe 1989	1	4	1	2	1		1	3
SoSe 1990	1	2	1	1	1		1	4
WiSe 1990	2	3	2			1	1	1

SoSe 1991	2	3	2	1			1	1
WiSe 1991		4	2				2	2
SoSe 1992		4	1	1		1	1	3
WiSe 1992		2			1	1		1
SoSe 1993		5	2	3				1
WiSe 1993	2	4	1	2				4
SoSe 1994	2	4	2	1				3
WiSe 1994	2	3	1	2				4
SoSe 1995	1	5	2	2				4
WiSe 1995		3	2	3				1
SoSe 1996	1	3	1	2			1	3
WiSe1996	2	3	1	1				1
SoSe 1997	1	4	1	3				3
WiSe 1997	2	3	1	2	1			3
SoSe 1998	1	4	1	2	1			4
WiSe 1998	1		1	2		1		4
SoSe 1999		3	2	1				4
WiSe 1999		5	1	1				4
SoSe 2000	1	3	1	2				5
WiSe 2000		4	1					4
SoSe 2001		3	2	2			1	2
WiSe 2001	2	2	2	2				4
SoSe2002	2	2	2	3				3
WiSe 2002		2	2	1				6
SoSe 2003	2	1	2	2				4
WiSe 2003		2	3	1				2

Sprachpraxis Französisch⁴⁸⁴

	Mündliche Kompetenzen ⁴⁸⁵	Schriftliche Kompetenzen ⁴⁸⁶	Übersetzung	Grammatik	Mehrere Kompetenzen ⁴⁸⁷	Kompaktkurse	Landeskundl. Schwerpunkt	Literarischer Schwerpunkt	Fachsprachen v.a. Wirtschaftsfz.	Unterrichtskommunikation ⁴⁸⁸	Übungen mit bestimmten Lernmedien ⁴⁸⁹	Theater und Chanson	Orientierungskurs	Übungen zu Stil und Wortschatz	Sonstiges ⁴⁹⁰
SoSe 1973	2		1	2							1				
WiSe 1973	2						1							1	
SoSe 1974	6	1	1	1	1		1				2			1	
WiSe 1974	1	1	1	2		2	3				2				
SoSe 1975	3	2	1	1		1	1				2				
WiSe 1975	2	4		2			1							1	
SoSe 1976	1	2	1	1		2	1							1	
WiSe 1976	3	3		1		2	1				1				
SoSe 1977	1	4	1	1	1		2	1		1	1				
WiSe 1977	2	1			2	1	1	1					1		
SoSe 1978	3	1		1	3		1	1			2				1
WiSe 1978	1	1		1	1		2						1		
SoSe 1979	2		2	3	4						2		1		
WiSe 1979		2	2	3	1	4	1	1			2				
SoSe 1980	2	2	1	1	1		3	1		1	3		1		
WiSe 1980	1	1	1	2	2		1			2			1		
SoSe 1981	2	3	2	1		1	1	2		1		1			
WiSe 1981	4	2	3	3	1		2	5	1	1		1			
SoSe 1982	1		2	2	3	2	2	1	1			1			1
WiSe 1982	1	3	3	2			2	1	3			1			
SoSe 1983	5	2	2	4	1	1	2		5		1				
WiSe 1983	3	3	3	1	1		2	2	4		1	2			
SoSe 1984	4	3	2	2		1			4		2	1			
WiSe 1984	2	4	4		3	2	1	1	4		1	2			
SoSe 1985	6	1	3	2	1	1		1	3			1			
WiSe 1985	7	5	4	2		1	1		4		1	1			

⁴⁸⁴ Mit Mehrfachnennungen, wenn neben dem angestrebten sprachlichen Inhalt auch thematische Inhalte angegeben werden.

⁴⁸⁵ Mit Übungen zur conversation, compréhension, Phonetik und zur mündlichen Examensvorbereitung.

⁴⁸⁶ Mit Kursen zur schriftlichen Examensvorbereitung.

⁴⁸⁷ Z.B. Kurse, die mündliche und schriftliche Produktion oder Rezeption üben.

⁴⁸⁸ Mit Kursen, die das Sprachlernen in der Schule thematisieren

⁴⁸⁹ Sprachlabor, Übungen am Computer, Internet. Nur wenn im Titel darauf verwiesen wird.

⁴⁹⁰ Vorbereitung einer Exkursion, Regionalsprachen, Internet pour romanistes, Atelier multimédia, cross cultural Workshop

SoSe 1986	6	5	5	1	1		1		3					
WiSe 1986	6	5	6	1	1		3	2	2		2	1		
SoSe 1987	2	3	2	1	4			1	1			1		
WiSe 1987	3	2	5	1	4		1	2	3		2	1		
SoSe 1988	2	2	5	2	6		3	4	3		2	1		
WiSe 1988	3	2	5	2	3	1	2	2	3		2	1		
SoSe 1989	5	4	6	1	1		2	1	1		1	1		
WiSe 1989	4	2	3	1	4	1	1	3			1	1		
SoSe 1990	4	2	1	2	7		1	2	2		1	1		
WiSe 1990	2	3	5	2	6			1	3	1	2	1		
SoSe 1991	4	2	5	2	4		1	1	2		3	1		
WiSe 1991	3	1	6	2	4	1	1	2	3	1	1	1		
SoSe 1992	4	4	6	1	2		1	2	3		1			
WiSe 1992	4	4	6	1	3		1	4	3	1	2			
SoSe 1993	5	5	5	1	2		1	6	4		2	1		
WiSe 1993	4	2	5	2	6		1	4	3		5	1		
SoSe 1994	4	2	5	1	4		1	7	2		3			
WiSe 1994	3	4	7	2	3		2	4	2		4			
SoSe 1995	3	4	5		2		1	4			4		1	
WiSe 1995	4	4	6	2	1		1	2	1		6			
SoSe 1996	3	4	6	2	1		1	3	1		5			
WiSe1996	1	3	6	1	4	1	1	3	1		5			
SoSe 1997	4	4	5		3		1	2	1		2			2
WiSe 1997	3	4	4	1	2	1		1	1		5			1
SoSe 1998	3	5	4	2							4			2
WiSe 1998	4	6	4	2		1					4			
SoSe 1999	3	4	5	2	1						4	1		1
WiSe 1999	3	4	4	2	1						4	1		2
SoSe 2000	3	5	4	2				1			3	1		1
WiSe 2000	2	5	4	1	1	2		1		1	5	1		
SoSe 2001	3	5	4	2	1		1	1		1	6	1		
WiSe 2001	3	5	4	1	1			1			4	1		
SoSe2002	3	6	3	1	1			1			1	1		1
WiSe 2002	2	6	3	1	1	2		2			5			
SoSe 2003	2	8	4	1	1				1		6	1		
WiSe 2003	3	5	3	1	1	2	1	1	1					

Mehrfachnennungen

	Sprachpraxis/ Landeswiss.	Sprachpraxis/ Linguistik	Sprachpraxis/ Fachdidaktik	Sprachpraxis/ Literatur	Literatur/ Linguistik	Literatur/ Landeswiss.	Literatur/ Fachdidaktik	Linguistik/ Landeswiss.	Ling./ Fachdid./ Textw.	Fachdidaktik und Landesw.	Literatur/ Textwiss.	Landeswiss./ Textwiss.	Romanistik od.. Hispanistik
SoSe 1973	1												
WiSe 1973													1
SoSe 1974													1
WiSe 1974		1											1
SoSe 1975													2
WiSe 1975					2					1			
SoSe 1976						1							2
WiSe 1976													1
SoSe 1977	1									2			
WiSe 1977							1						
SoSe 1978													
WiSe 1978													
SoSe 1979													
WiSe 1979													
SoSe 1980													
WiSe 1980													
SoSe 1981													1
WiSe 1981													
SoSe 1982													
WiSe 1982	1												
SoSe 1983													
WiSe 1983													
SoSe 1984													
WiSe 1984													
SoSe 1985					1				1				
WiSe 1985													
SoSe 1986													
WiSe 1986				1		2		1	1				
SoSe 1987				1		1		1					
WiSe 1987									2				
SoSe 1988													
WiSe 1988											1		
SoSe 1989				2		1		1					
WiSe 1989													
SoSe 1990								1					
WiSe 1990													
SoSe 1991													
WiSe 1991													

SoSe 1992		1				1							
WiSe 1992						1							
SoSe 1993		1											
WiSe 1993													
SoSe 1994												1	
WiSe 1994													
SoSe 1995													
WiSe 1995													
SoSe 1996													
WiSe1996										1			
SoSe 1997										1			
WiSe 1997													
SoSe 1998											2		
WiSe 1998													
SoSe 1999						1							
WiSe 1999		1											
SoSe 2000													
WiSe 2000						1				1			
SoSe 2001										1			
WiSe 2001										1			
SoSe2002											2		
WiSe 2002						1							
SoSe 2003						1							
WiSe 2003				1									

Auswertung nach Lehrpersonen

	Prof. Dr. Hans-Manfred Bock (Politikwiss.)	Prof. Dr. Manfred Raupach (Rom. Linguistik)	Prof. Dr. Konrad Schoell (Rom. Literaturwiss.)	Prof. Dr. Dorothea Möhle (Rom./ Theorie/Prx.)	Prof. Dr. Roland Höhne (Rom. Landeswiss.)	Prof. Dr. Hartmut Ulrich (Rom./ Europawiss.)	Prof. Dr. Miguel San Ángel (Rom. / Hispanistik)	Prof. Dr. Richard Schwaderer (Rom. Italianistik)	Prof. Dr. Inez De Florio-Hansen (Rom. Theo-	Prof. Dr. Franziska Sick (Rom. Literaturwiss.)	Prof. Dr. Hans Wilhelm Dechert (Angl. Didaktik)	Jean-Luc Susini (Lektor/F)	Françoise Mühlberger (Lektorin, F)	Dr. Alain Kerdelhué (Lektor F)	Patricia Duquenet-Krämer (Lektorin/ F)	Dr. Joachim Sturm (LB Linguistik/ Latein)	Edgar Umbach (Päd. Mirarb.)	NN
S 1973	1											6						
W 1973												5						
S 1974	2	5	5									6	7					
W 1974	1	4	4									5	5			1		
S 1975		3	4	4								5	5			2	3	
W 1975	1	4	4	4								5	5					
S 1976	2	3	3	4								4		4				3
W 1976	1	4	4	3								5		6				5
S 1977	3	4		4								6		5				4
W 1977			4	4									6					5
S 1978	1	4	4	4									6					6
W 1978	2	4	4								1		6	6				
S 1979	2	4	3	4							1		6	6				
W 1979		5	4	5							1		7	7				9
S 1980	1	4	4	2							1		6	6				
W 1980	1	3	4	2										6				12
S 1981	2	4		4										7				4
W 1981	1		4	4	4	4							6	6	1			
S 1982		3	4	3	4	3					1		7		1			
W 1982	1	4	4		4	4							7	7				3
S 1983	1	3	4	4	5								7					19
W 1983	1	3	4	4	5	4					2		6	8	1			4
S 1984	1	4	4	4	5	2					1		7	7	1			2
W 1984		4	4	4		2					2		8	6				15
S 1985		4		4	2	4					1		8	7				13
W 1985	1		4	4	2	4							8	1				14
S 1986	1	4	2	4	5	4					1		7					16
W 1986		4	2		4	4					1		8	8				3
S 1987		2	4	4									9	7				1
W 1987	1	3	4	5		4					1		8	8				2
S 1988	1	4	4	5	5	4	4						8	8				2

W 1988	1	4		4		4	4							8	7			8
S 1989	2	3	4	4	5	4	4							8	8			3
W 1989	2		4	4	4	4	4							8	7			3
S 1990	2	3	4	2	4	4	4							8	8			7
W 1990	3	4	4	3	5		4	4						8	9			
S 1991 ⁴⁹¹	1	4	4	4	5	3	4	4						8	8			
W 1991		4	4		5	4	4	4						8	8			10
S 1992	2	4	4	4	5	4	2	4						8	8			5
W 1992		4	4	4		4	2	3						8	8			15
S 1993	1	4	4	3	2	4		3						8	8			8
W 1993	2			4	4	2	4							7	8			4
S 1994	3	3			3		4	3						8	8			8
W 1994	2	4			4	2	4	4						8	8			14
S 1995	3	3			5	4	4	2						7	8			
W 1995		4				4	4	2						8	8			
S 1996	2	4			5	4	4	4						8	8			5
W 1996	1	3			5		4	4	5					7	8			12
S 1997	2	4			4	4	4		3					8	8			11
W 1997	2				4	4		4	3					9	8			4
S 1998	2	4			4	4	4	4	2					8	8			6
W 1998		3				4	4	4	3					8	8			7
S 1999		4			4	4	4	4	2					8	8			
W 1999		4			4	4	4	4						9	8			
S 2000	2	3			5	4	4	4	4					8	8			4
W 2000		5			4	4	4	4	4	4				8	8			
S 2001	1	4			4		4	4	3	4				8	8			1
W 2001	2				3	4	4		4	4				7	8			
S 2002	2	4			4	4	4	4	3	4				8	8			8
W 2002	2	4				4		5		5				8	8			4
S 2003	2	4			4	4	4	4	5	4				8	8			
W 2003		4			1	3	4	4	4					8	9			1

⁴⁹¹ Fett markiert sind jene Semester, in denen mit 8 Professoren/innen das höchste professorale Lehrangebot existierte.

		Guido Pasquale Caserta (LB Sprachpraxis ITA)																		
		Christina Falk (LB Sprachpraxis SPA)																		
		Dr. Alphone Leguill (Gastpr. Linguistik, Anger/F)																		
		Wolfgang Lieb (LB Politikwiss.)																		
		Prof. Dr. Kaspar Spinner (Germanistik)																		
		Dr Rosamaria Brandt (LB Sprachpraxis ITA)																		
		Dr. Beatriz Brinkmann (LB Sprachpraxis SPA)																		
		Isole Fehn (Päd. Mitarb.)																		
		Dr. Carmine Chiellino (LB Sprachpraxis ITA)																		
		Gottfried Büttner (LB Literaturwiss.)																		
		Prof. Dr. Robert Di Pietro (Gastpr/USA. Ling.)																		
		Richard Wiese ⁴⁹² (WB DFG-Projekt Psycholing.)																		
		NN Marzocchi (LB Sprachpraxis ITA)																		
		Prof. Dr. Joachim Heinzle (Germanistik)																		
		Pror. Dr. Dan O'Connell (Fulbright-Gastpr. Ling.)																		
		Prof. Dr. Horst Grünert (Germanistik)																		
		Prof. Dr. Gerd Rohmann (Anglistik)																		
		NN Cerutti (LB Sprachpraxis ITA)																		
		Guiseppa Exposit (LB Sprachpraxis ITA)																		
S 1976	2																			
W 1976																				
S 1977																				
W 1977																				
S 1978				1																
W 1978																				
S 1979																				
W 1979																				
S 1980																				
W 1980																				
S 1981																				
W 1981																				
S 1982																				
W 1982																				
S 1983																				
W 1983																				
S 1984																				

⁴⁹² Seit 1996 Professor für Germanistische Linguistik an der Philipps-Universität Marburg.

	Dr. Norbert Rehrmann ⁴⁹³ (WB FB 06, LaWi)	Dr. Emmanuel Richter ⁴⁹⁴ (WB Europawiss.)	Guiseppe Orsi (Lektor Sprachpraxis ITA)	Vertr.Pr. Dr. Sabine Horl (Rom. Hisp.)	Raymonde Gaillet (LB Sprachpraxis F)	Anette Kleszez-Wagner (WB Landeswiss.)	NN Diot-Duriatti (LB Literaturwiss.)	Susanne Sachtleben (WB Angew. extwiss.)	Dr. Eva Schulz-Jander (LB Literaturwiss.)	Hildegard Klein (Päd. Mitarb.)	Prof. Dr. Werner Ruf (Politikwissenschaft/FB)	Maria Angeles Cortillas-Díaz (Lektorin SPA)	Ana Morales-Garcia (Lektorin SpPA)	NN Döhn (LB Landeswiss.)	NN Theiss (LB Landeswiss.)	Prof. Dr. Horst Lademacher (Gesells.wiss.)	NN Lietz (Latein)	NN Garo (LB Sprachpraxis F)	NN Maler-Alonso (LB Sprachpraxis SPA)	NN Weber (LB Sprachpraxis F)
S 1984	1	1																		
W 1984	2	2									1									
S 1985	2	1	7																	
W 1985	2	2	7	4																
S 1986	1	2	6		8						1									
W 1986		2	7		3	1	1				1									
S 1987	2	2	6			1		1	1		1									
W 1987	1	3	7		3	1		1	1	2	2									
S 1988		2	6		3	1		1		3		6	6	1	1					
W 1988	2	2	7			1		1	1	2		6	6			2				
S 1989		2	8			1		1	1	2		7	6				2			
W 1989		2	7			1		1		2		6	6				2			
S 1990		2	7			1		1		3		6	5							
W 1990	1	1	6					1		2		8	7					1	1	1
S 1991	1		6					1		2		7						1	1	
W 1991	1					1						8	8					1	1	
S 1992						1						8	7							
W 1992		1				1					1								1	
S 1993	1					1													1	
W 1993		1				1													2	
S 1994	1	1				2					1									
W 1994	1																		2	
S 1995						1					1									
W 1995		1				1														
W1998	1																			

⁴⁹³ Später Professor für hispanistische Kulturwissenschaften an der TU Dresden.

⁴⁹⁴ Seit 2000 Professor für Politikwissenschaft an der RTHW Aachen.

		Peggy Römer (LB Linguistik/Fachdidaktik)																		
		Prof. Dr. Claudia Finkbeiner (Anglistik)																		
		Ina Stephan (WB Landeswiss.)																		
		Dr. Rita Unfer-Lukoschik (LB Literaturwiss.)																		
		NN Ruf (LB Angew. Textwiss.)																		
		NN Geifer (LB Angew. Textwiss.)																		
		NN Engelhard (Fachdidaktik)																		
		Ulf Gründler (Päd. Mitar.)																		
		Guido Thiemeyer ⁴⁹⁹ (WB Europawiss.)																		
		Vetr.pr. Peter Ihring (Literaturwiss. F)																		
		NN Schalles (LB Fachdidaktik)																		
		Dr. Marcus Reinfried ⁵⁰⁰ (LB Fachdidaktik)																		
		NN Weißhaar (LB Ange. Textwiss.)																		
		Peggy Brunzel (WB Fachdidaktik)																		
		Karl-Adam Stiebeling (Päd. Mitarb.)																		
		Daniel Bengsch (WB Literaturwiss. F)																		
		Inken Bergenthun (WB Literaturw. F)																		
		Nicola Rück (WB Fachdidaktik)																		
		Rita Comini (Lektorin Sprachpraxis ITA)																		
		Sibel Ulucan (WB Literaturwiss. Hispanistik)																		
W 1997	1	2																		
S 1998	1		1	1	1	1	1	2												
W 1998	1		2					2												
S 1999			1	1				2	2	4										
W 1999	2		2	1				1	2	4	1	1	1							
S 2000				1				2	2											
W 2000			1					2	2				2	2						
S 2001			1					2				1		1						
W 2001			1	2							1	1		2	1	1				
S 2002			1	1				2			1			2	1	1	1			
W 2002				1				2			1			4	1	1	2	7	2	
S 2003				1				2			1			2	2	1		6	2	
W 2003				1							1			2	2		1	6	2	

⁴⁹⁹ Seit 2013 Professor für neuere Geschichte an der HHU Düsseldorf.

⁵⁰⁰ Seit 2008 Professor für Didaktik der romanischen Schulsprachen an der FSU Jena.

	Andres Hülsmann (LB Fachdidaktik)																		
	Vertr. pr. Klaus-Dieter Ertler ⁵⁰¹ (Lan-																		
	Amandine Meunier (WB Literaturwiss.																		
S 2003	1																		
W 2003		4	1																

⁵⁰¹ Seit 2004 Professur für Romanische Philologie (Literatur- und Kulturwissenschaft) an der Universität Graz.

Studierendenzahlen Romanistik Kassel, Lehramt⁵⁰²

	Französisch L3 gesamt	Französisch L3 männlich	Französisch L3 Anfänger	Französisch L2 gesamt	Französisch L2 Anfänger	Französisch L1 gesamt	Französisch L1 Anfänger	Spanisch L3 gesamt	Spanisch L3 Anfänger	Italienisch L3 gesamt	Italienisch L3 Anfänger
WiSe 1972											
WiSe 1973											
WiSe 1974			6	21	12						
WiSe 1975	57			41							
WiSe 1976											
WiSe 1977	71	21	13	33	5						
WiSe 1978											
WiSe 1979											
WiSe 1980	71		2	41							
WiSe 1981											
WiSe 1982	99		18	19	7						
WiSe 1983	99		22	14							
WiSe 1984	95		22		3						
WiSe 1985	90										
WiSe 1986	60										
WiSe 1987	50		13	4	2						
WiSe 1988	25		11								
WiSe 1989	75		25								
WiSe 1990	84		17	6	1						
WiSe 1991	94	16	25	7	3	5	5				
WiSe 1992	96	17	26	10	6	11	8				
WiSe 1993	105		19	11	6	17	7				
WiSe 1994	117		21	16	6	20	7				
WiSe 1995	115		17	18	5	16	3				
WiSe 1996	114		22	20	4	17	6				
WiSe 1997	98		12	17	2	18	9				
WiSe 1998	93		15	13	1	20	5				
WiSe 1999	76		10	22	9	20	8				
WiSe 2000	66		13	22	6	16	5				
WiSe 2001	63		18	21	3	17	7	12	8	10	7
WiSe 2002	62		18	22	3	23	7	27	17	14	7
WiSe 2003	74	17	18	28(6m)	7	26(0m)	14	70(19m)	34	22(4m)	6
WiSe 2004	71	7	19	22	6	29	12	85	23	24	6
WiSe 2005	88	15	26	25	10	24	1	102	22	24	3
WiSe 2006	104	15	28	26	8	26	4	150	58	21	
WiSe 2007	102	15	30	26(6m)	8	12(0m)	1	155(29m)	49	16(4m)	

⁵⁰² Basierend auf Angaben in den Berichten des Präsidenten und den Lehr- und Studienberichten
m= Anzahl der männlichen Studierenden

Studierendenzahlen Romanistik Kassel, Diplom/Magister

	Diplom Romanistik Anfänger	Diplom Romanistik gesamt	Diplom Romanistik Frauenanteil	Diplom Rom./Italianistik gesamt	Diplom Rom./Hispanistik gesamt	Magister Romanische Philologie (HF)	Magister Romanische Philologie (NF)	Magister Romanische Philologie/ Italianistik (HF)	Magister Romanische Philologie/ Italianistik (NF)	Magister Romanische Philologie/ Hispanistik (HF)	Magister Romanische Philologie/ Hispanistik (NF)
WiSe 1980	1	1									
WiSe 1981	19	23									
WiSe 1982	40	54									
WiSe 1983	46	74									
WiSe 1984	36	79									
WiSe 1985	49	126									
WiSe 1986	38	115									
WiSe 1987	46	118				29					
WiSe 1988	33	121				10	24				
WiSe 1989	47	132				13	24				
WiSe 1990	25	119				29	20				
WiSe 1991	34	141				52	32				
WiSe 1992	23	148	116			42	34	2	5		10
WiSe 1993	17	146	123			31	28	2	4	2	12
WiSe 1994	22	127	108			34	32	3	4	3	13
WiSe 1995	12	91	79			36	35	3	8	9	24
WiSe 1996	13	86				45	28	8	12	16	25
WiSe 1997	10	70				45	27	10	18	15	29
WiSe 1998	10	68				49	29	10	17	11	32
WiSe 1999		59				66		9		17	
WiSe 2000		58				60		12		22	
WiSe 2001	17	59		9	13	65		9		44	
WiSe 2002	15	57		10	27	62		10		26	
WiSe 2003	19	59	47	21	52	68		21		10	
WiSe 2004	9	52	42	15	61	35		15		9	
WiSe 2005	15	62	53	14	79	37		14		4	
WiSe 2006	16	69	58	12	109	42		12		3	
WiSe 2007	13	62	56	9	120	26		9			

Studierendenzahlen Lehramt Gh/Universität Kassel gesamt

	Lehramt L1 Anfänger	Lehramt L1 gesamt	Lehramt L2 Anfänger	Lehramt L2 gesamt	Lehramt L3 Anfänger	Lehramt L3 gesamt
WiSe 1977	37		158		157	
WiSe 1978	52		141		155	
WiSe 1979	35		169		190	
WiSe 1980	63	178	173	530	170	1073
WiSe 1981	66		144		212	
WiSe 1982	48	205	116	475	163	1218
WiSe 1983	43	200	86	429	217	1210
WiSe 1984	47	196	61	339	194	1103
WiSe 1985	21	153	35	253	131	904
WiSe 1986	26	153	21	202	125	768
WiSe 1987	55	180	18	153	137	753
WiSe 1988	113	277	26	154	171	817
WiSe 1989	161	447	19	151	224	910
WiSe 1990	200	616	35	142	201	973
WiSe 1991	265	870	51	180	220	1088
WiSe 1992	225	1028	59	236	189	1211
WiSe 1993	195	1050	52	256	156	1234
WiSe 1994	147	1009	51	291	116	1189
WiSe 1995	171	946	45	292	112	1112
WiSe 1996	147	877	49	287	144	1037
WiSe 1997	133	838	50	294	126	985
WiSe 1998	101	764	41	286	96	869
WiSe 1999	193	805	52	280	117	789
WiSe 2000	268	887	75	301	142	743
WiSe 2001	247	985	100	379	246	873
WiSe 2002	272	1081	131	475	244	943
WiSe 2003	376	1318	183	652	286	1131
WiSe 2004	207	1183	236	767	264	1103
WiSe 2005	135	1110	212	918	336	1317
WiSe 2006	124	989	183	946	267	1403
WiSe 2007	128	698	197	915	355	1449

Promotionen in der Romanistik in Kassel⁵⁰³

Jahr	Name/Bereich	Titel
1976	Wolfgang Strack Linguistik	Die Verben gesprochener französischer Sprache. Frequenzuntersuchung differenziert nach semantischem Gehalt und syntaktischer Fügung als Beitrag zur Erarbeitung sprachlicher Minima
1979	Hermann Spratte Linguistik	Französische Komposita vom Typ „ <i>abat-jour</i> “. Morphologische, syntaktische und semantische Strukturen
1979	Joachim Sturm Linguistik	Morphosyntaktische Untersuchungen zu <i>phrase négative</i> im gesprochenen Französisch. Die Negation mit und ohne <i>NE</i> .
1991	Anette Kleszcz- Wagner Landeswissenschaft	Résistance und politische Kultur in Frankreich. Untersucht und dargestellt anhand von französischen Schulbüchern.
1991	Susanne Sachtleben Angewandte Textw.	Wissenschaftliche Texte im Vergleich. Die Textsorte Kongreßakten im Deutschen und Französischen.
1997	Bettina Wenzel Literaturwissenschaft	Buenos Aires. Literarische Verarbeitung der Großstadterfahrung in Romanen zeitgenössischer Schriftsteller.
2001	Peggy Brunzel Fremdsprachenlehr- und lernforschung	Kulturbezogenes Lernen und Interkulturalität. Zur Entwicklung kultureller Konnotationen im FU der Sek I.
2001	Bettina Schulz- Wendler Fremdsprachenlehr- und lernforschung	Lernstile und Fremdsprachenlernen. Eine empirische Studie zum computergestützten Grammatiklernen.
2002	Martina Mauritz Literaturwissenschaft	Das Gemäldezeit in zeitgenössischen Romanen Spaniens
2004	Daniel Reimann Literaturwissenschaft	„Osservare il selenzio“. Poetik der Achäologie und Minimalismus in der italienischen Erzählliteratur der achtziger und neunziger Jahre.
2007	Daniel Bengsch Literaturwissenschaft	Ich erzählt. Zur Inszenierung des Erzählens bei Valéry, Gide, Larbaud, Rolland, Blanchot, Duras und des Forêts.
2007	Nicola Rück Fremdsprachenlehr- und -lernforschung	Auffassungen von Fremdsprachenlernen monolingualer und plurilingualer Schülerinnen und Schüler.
2008	Simone Ott	„Schwarz hat so viele Farben“. Afrikanisch-französischer Kulturtransfer im frühen 20. JH.
2008	Christoph Schöch Literaturwissenschaft	L'Écriture descriptive dans le roman français de la seconde moitié du dix-huitième siècle.
2012	Vincent Kouajie Tchamy Literaturwissenschaft	Le langage et la narration dans <i>Voyage au bout de la nuit</i> et <i>Mort à crédit</i> de Louis-Ferdinand Céline.

⁵⁰³ Bis 2012. Nur die im Romanistischen Jahrbuch erfassten Promotionen und Habilitationen.

Habilitationen in der Romanistik in Kassel

Jahr	Name/Bereich	Titel
1999	Dr. Marcus Reinfried Fremdsprachenlehr- und lernforschung	Kumulative Habilitation
2003	Dr. Rita Unfer Lukoschik Literaturwissenschaft	Die Rezeption von Friedrich Schiller in Italien (1785-1861). Eine quellengeschichtliche Studie zum Kulturtransfer zwischen Deutschland und Italien.

Gespräch mit Prof. Dr. Manfred Raupach (i.R.) in Kassel am 5.12.2018 von 12:00 Uhr bis 14:15 Uhr

Thema 1: Biographische und wissenschaftliche Wege vor der Zeit an der GhK

- Herr Raupach studierte von 1960 bis 1963/64 an Universität Münster Französisch, Englisch und Mathematik für das Lehramt an Realschulen. Aus dieser Zeit resultiert die Verbindung zu seinem Mentor und späteren akademischen Lehrer, Hans-Wilhelm Klein (Jg. 1911). Prof. Klein, der Latein und Romanistik studiert hatte und danach als Gymnasiallehrer tätig war, hatte in Münster zunächst eine Anstellung als Oberstudienrat im Hochschuldienst, bevor er Honorarprofessor wurde. Er beeinflusste den Werdegang von Prof. Raupach nachhaltig. Im Jahr 1963 wurde er auf einen Lehrstuhl für romanische Philologie an die Universität Gießen berufen, Prof. Raupach folgte ihm dorthin, beendete dort sein Studium in Englisch und Französisch mit dem Staatsexamen und wurde anschließend Assistent von Prof. Klein. Nachdem dieser im Jahr 1969 nach Aachen wechselte, blieb Prof. Raupach, nach Abschluss der Promotion bei Prof. Klein, als Dozent in Gießen. Prof. Klein wirkte vor allem hinsichtlich der inhaltlichen Ausrichtung prägend auf Prof. Raupach. Prof. Klein hatte zwar in einem Thema der historisch-vergleichenden Sprachwissenschaft promoviert und beschäftigte sich in Lehre und Forschung ausführlich mit dem Vulgärlatein, älteren Sprachstufen und der Mediävistik, interessierte sich durch seine lange Tätigkeit als Gymnasiallehrer aber besonders für die Verbindungen zwischen Sprachwissenschaft und Fremdsprachenunterricht sowie allgemein für die angewandte Sprachwissenschaft. Im Zuge dessen näherte er sich zunehmend dem sich in Deutschland langsam seit den 1950ern etablierenden Strukturalismus an, der den Übergang der Sprachwissenschaft hin zur Linguistik markierte und in enger Verbindung zu behavioristischen Lerntheorien mit audiolingualen Methoden und Pattern Drill-Übungen stand, die in Deutschland zu dieser Zeit noch wenig verbreitet waren. Prof. Raupach übernahm von Prof. Klein diese breite Ausrichtung von der historischen Sprachwissenschaft bis hin zur angewandten Linguistik und ihrer Verbindung zum Fremdsprachenunterricht. Gleichzeitig führte Prof. Raupach selbst dieses inhaltliche Programm weiter, indem er sich Ende der 1960er/Anfang der 1970er mit poststrukturalistischen Sprachbeschreibungsmodellen, insbesondere der von Noam Chomsky begründeten

generativen Transformationsgrammatik⁵⁰⁴ und damit kognitiven Lern- und Spracherwerbtheorien beschäftigte.

- Als prägend und inspirierend erwähnte Prof. Raupach auch die Erfahrungen während seines Auslandssemesters in Besançon. Frankreich sei in dieser Zeit in Sachen Technisierung des Sprachunterrichts, in der Ausstattung der Einrichtungen mit Sprachlaboren und in der Anwendung audiovisueller Methoden zum natürlichen, einsprachigen Zweispracherwerb Deutschland weit voraus gewesen.
- Das Interesse an der Anwendung moderner Techniken in Sprachwissenschaft und Fremdsprachunterricht, zu dem auch sein Mathematikstudium beitrug, baute Prof. Raupach auch in seine Promotion ein. Prof. Klein hatte sich in einem Projekt mit den Reichenauer Glossen beschäftigt, eine Sammlung von Glossaren aus dem 8. Jahrhundert, in denen sich Übergänge zwischen Latein, Vulgärlatein und Altfranzösisch zeigen. Prof. Raupach alphabetisierte in seiner Promotion die Einträge über Lochkarten und Programmierungssysteme, womit er einer der ersten war, der statistische Verfahren in der Sprachwissenschaft anwandte.
- Angesichts dieser Breite an sprachwissenschaftlich-linguistischen Themen sieht sich Prof. Raupach nicht als Teil einer „Schule“ oder „Strömung“, sondern vielmehr als Grenzgänger zwischen den Teilgebieten. Für die Zeit in Gießen bezeichnet sich Prof. Raupach eher als „Außen-seiter“ in der Romanistik, da die Mehrzahl der Professoren und Assistenten konservativ-philologisch eingestellt war. Zu dieser Einschätzung trug auch bei, dass sich Prof. Raupach im Umfeld der 1968er Studentenbewegung in der sozialdemokratisch-linken Hochschulgruppe „Demokratische Universität“ betätigte, zu der er eher zufällig kam. Der Gruppe ging es um eine Beteiligung von Studierenden und Mittelbau an der Gestaltung der Universität, Wortführer auf der Assistentenseite war Franz Neumann, später von 1981 bis 1989 Präsident der GhK.

⁵⁰⁴ Die generative Transformationsgrammatik wandte sich vom Behaviorismus und dessen Konzentration auf die Performanz, das heißt das real geäußerte und gesammelte Sprachmaterials, als Analysegrundlage ab und konzentrierte sich auf die Ergründung der tief im Menschen verankerten Sprachkompetenz, die sich, so **annahmen**, nur in wohlgeformten, korrekten Sätzen zeige. Die Kompetenz sei teils unabhängig vom konkreten Input und von der jeweiligen Muttersprache und offenbare sich im Spracherwerb, da Kinder in der Lage sind, Sätze bauen **zu können**, die sie so nie gehört haben. Grundidee dieser, auf die Syntaxebene, d.h. die Anordnung von Elementen im Satz, fokussierten Theorie war, dass Sprecher angeborene Tiefenstrukturen, gewissermaßen ein Bioprogramm, unter Anwendung bestimmter Regeln transformieren, um am Ende Sätze ihrer Muttersprache an der Oberfläche zu generieren. Da die von ihr ermittelten Regelkataloge eine technische Umsetzbarkeit versprochen, war diese Grammatiktheorie bis weit 1980er Jahre sehr erfolgreich. (Vgl.: Sokol, M.: Französische Sprachwissenschaft. Ein Arbeitsbuch mit thematischem Reader, 2. Aufl, Tübingen 2007. S. 27/145.)

Thema 2: Forschung und Lehre an der GhK

- Seinen Weg nach Kassel beschreibt Raupach auch als einen, der von Zufällen bestimmt war. In Gießen suchte man 1971 Assistentenvertreter für die Berufungskommissionen für zu besetzende Hochschullehrerstellen der Germanistik und Anglistik an der GhK. Raupach meldete sich dafür, war Teil der Kommissionen und wurde dabei aufmerksam gemacht auf die noch anstehenden Ausschreibungen für zwei Romanistikprofessuren, Raupach bewarb sich auf die Stelle und wurde 1973/74 auf die Professur für Romanistik/Schwerpunkt Linguistik berufen, parallel zur Berufung von Konrad Schoell auf die Literaturwissenschaftsprofessur.
- 1974/75 leitete Prof. Raupach dann mit Prof. Hans-Wilhelm Dechert, Professor für Theorie und Praxis des Englischunterrichts an der GhK, die Berufungskommission für die Professur „Theorie und Praxis des Französischunterrichts“. Sie wählten dabei Dorothea Möhle aus, die Raupach zu dieser Zeit als ein „unbeschriebenes Blatt“ und eine „Frau aus der Schule“ charakterisierte, die aber unter anderem mit ihrem an der PH Göttingen durchgeführten hochschuldidaktischen Versuch zu Gestaltung der Studieneingangsphase künftiger Fremdsprachenlehrer überzeugt hatte. Diese Wahl erwies sich in mehrfacher Hinsicht als Glücksfall. Prof. Raupach beschreibt Möhle nicht nur als moralische Instanz des Fachbereichs, sondern als wichtiges Mitglied in der Forschungsgruppe KAPPA (Kasseler Psycho- und Pragmalinguistischen Arbeitsgruppe), in der Prof. Dechert, Prof. Raupach und Prof. Möhle über Jahre hinweg zusammenarbeiteten und intensiv zu den kognitiven Vorgängen fremdsprachlicher wie auch muttersprachlicher, mündlicher wie schriftlicher Sprachproduktion sowie deren pragmatischen Begleitfaktoren wie z.B. Verzögerungen und Pausen forschten, womit sie internationale Beachtung fanden.
- Prof. Raupach beschreibt, dass er, wie auch Prof. Möhle, ein Interesse daran hatte, Forschung im Bereich von Linguistik und Fremdsprachenunterricht, insbesondere im Bereich des Spracherwerbs, zu institutionalisieren und damit auch Ansprechpartner für Schule und Unterricht einerseits zu sein, andererseits aber auch für Forschung gegenüber Drittmittelgebern, wie der DFG. Raupach gehörte zu den ersten Teilnehmern der *Frühjahrskonferenz zur wissenschaftlichen Erforschung des Fremdsprachenunterrichts*, die zum Ziel hatte, Ansätze zur Erforschung des Lehrens und Lernen von Fremdsprachen mit Vertretern der Fremdsprachendidaktik und Sprachlehrlernforschung einmal jährlich un-

ter einem Oberthema zu diskutieren⁵⁰⁵; Prof. Raupach nahm an den Konferenzen bis zu seinem Ruhestand 2006 hinaus teil und bezeichnete die Frühjahrskonferenz als sein Tor zur Außenwelt. Dorothea Möhle wiederum war 1989 Gründungsmitglied der DGFF.

- Prof. Raupach erzählt, dass ihn sein Interesse an angewandter Linguistik in unterschiedlichen Erscheinungsformen während seiner gesamten Berufstätigkeit und darüber hinaus begleitet hat. Neben Psycholinguistik sowie Sprach(en)-erwerb, standen Sozial-, Pragma- und Varietätenlinguistik, das heißt, Fragen nach Wirkung von Sprache in bestimmten Kontexten wie auch Fragen zum Verhältnis von Sprache und Identität vor allem in den 1970er und 1980er im Zentrum seines Interesses. In diesem Kontext entstanden unter anderem auch umfangreiche Lehrwerksuntersuchungen in Zusammenarbeit mit Frau Möhle. In den 90ern und den frühen 00er Jahren interessierte er sich verstärkt für Bilingualismus, Mehrsprachigkeit und Ökoluinguistik, das heißt für Fragen der Wechselwirkung von Sprachen, wenn diese aufeinandertreffen (z.B. in einem Land, im Mentalen, in bestimmten Anwendungsbereichen). Ebenso versuchte Raupach in seiner späteren Berufsphase, in den Linguistikveranstaltungen die Studierenden vermehrt für ihr eigenes Fremdsprachenlernen zu sensibilisieren und ihr Sprachbewusstsein entwickeln sowie ihre eigene Sprachlernkompetenz zu schulen. Dennoch hat Prof. Raupach nie das Interesse an der historischen Sprachwissenschaft verloren; so beschäftigt er sich gegenwärtig seit mehreren Jahren mit der Edition von Glossen und Kommentaren zur mittelalterlichen Benediktinerregel. Eine Konstante in Prof. Raupachs wissenschaftlicher Tätigkeit bildete immer auch die Frage nach der gesellschaftlichen Relevanz von Sprachwissenschaft.
- Gerade im Bereich der Soziolinguistik versuchte Prof. Raupach, die Verbindungen zur Landeswissenschaft herzustellen und arbeitete dabei auch hin und wieder mit Hans-Manfred Bock zusammen. Prof. Raupach misst Prof. Bock entscheidenden Einfluss und Anteil an der Einrichtung des Bereichs Landeswissenschaften in Kassel bei.

⁵⁰⁵ Vgl. auch: Sauer, H.: Dissertationen, Habilitationen und Kongresse zum Lehren und Lernen fremder Sprachen. Eine Dokumentation, Tübingen 2006. S. 167.

Thema 3: Die Romanistik in Kassel

- Zur Romanistik in Kassel beschreibt Raupach, dass er stets bemüht war, neben Französisch auch Spanisch einzurichten, da von Beginn an in Kassel eine Stelle für ein Spanischlektorat vorhanden war. Im Diplomstudiengang gelang es dann, zunächst eine Hispanistik-Professur einzurichten, anschließend eine für Italianistik. Sein Bemühen um die Einrichtung einer zweiten Linguistik-Professur hatte gegen keinen Erfolg. Dafür ist es Prof. Raupachs Verdienst, dass nach langen Jahren der Vorbereitung 1994 ein fachbereichsübergreifendes Sprachenzentrum in Kassel etabliert werden konnte; eine Idee die im Fachbereich Anglistik/Romanistik nur zögerlich unterstützt wurde. Prof. Raupach leitete das Sprachenzentrum lange Jahre ehrenamtlich. Als förderlich bei der Einrichtung beschreibt er seine Kontakte über die Frühjahrskonferenz, deren Teilnehmer vielfach schon Erfahrungen mit Sprachlernzentren und Sprachlernprogrammen an anderen Universitäten hatten.
- Eine frühe Initiative Prof. Raupachs in Kassel war die Kooperation mit der Université d'Angers, für deren Vertragsunterzeichnung er mit einer Kommission unter Leitung von Präsident Ernst Ulrich von Weizsäcker nach Angers reiste. Raupach sieht das intensive Austauschabkommen als eines der frühesten im deutsch-französischen Hochschulbereich.
- Bezüglich des Diplomstudiengangs beschreibt Raupach, dass hierbei vor allem der Anglist Martin Schulze, der ursprünglich aus der DDR kam und vor seiner Berufung wie Prof. Raupach in Gießen tätig war, maßgeblich Ideengeber für den Studiengang war und es seinem strategisch-diplomatischen Geschick sowie seinen Verbindungen ins Kultusministerium wie auch zum späteren Präsidenten Neumann zu verdanken ist, dass der Studiengang in Kassel mit Unterstützung aus Wiesbaden zunächst gegen den Willen der zentralen Gremien der GhK eingerichtet werden konnte. Prof. Raupach unterstützte ihn von Seiten der Romanistik. International nennt Raupach beispielsweise den in dieser Zeit in Frankreich bereits etablierten Studienbereich „*langues étrangères appliquées*“ (L.E.A.) als ein Pendant für den Diplomstudiengang. Laut Prof. Raupach war Prof. Schulze, als Anglist, besonders am Bereich *British an American Studies* interessiert; allerdings wäre die Einrichtung eines solchen, mit wirtschaftswissenschaftlichen Anteilen konzipierten Studiengangs ohne den Einbezug der Romanistik wenig sinnvoll und wohl nicht durchzusetzen gewesen. Auf Initiative von Raupach gelang es dabei, eine Professorenstelle für Spanisch zu gewinnen, um Spanisch von Beginn an als Nebenfach im Diplomstudiengang zu etablieren. Aus Raupachs Erinnerung wurde der Diplomstudiengang besonders von Seiten der GEW und von den Vertretern des Kernstudiums abgelehnt,

da diese eine Abkehr von der Lehrerbildung befürchteten; zugleich fand der neuartige Studiengang auch in den Fachbereichen 08 und 09 nicht auf Antrieb volle Unterstützung. Für Prof. Raupach war der neue Diplomstudiengang jedoch kein Versuch, sich vom Lehramtsstudium zu emanzipieren, sondern eine gesellschaftspolitische Notwendigkeit zur Schaffung von Alternativen zum Lehramtsstudium. Prof. Raupach beschreibt weite Teile der Anglisten und Germanisten als konservativ und Neuerungen gegenüber wenig aufgeschlossen.

- Für die Zeit ab Mitte der 90er Jahre erinnert Prof. Raupach einen insgesamt schwindenden Einfluss des Fachbereichs innerhalb der Universität aufgrund personeller Veränderungen, proportional zu anderen Fachbereichen eher stagnierender Studierendenzahlen und eines allgemein nachlassenden Interesses insbesondere an der Romanistik. Der Fachbereich musste daher die Umwidmung von Professuren in den FB 05 daher schlichtweg akzeptieren. Prof. Raupach erinnert zudem, dass man im Fachbereich 08 der Modularisierung eine lange Zeit skeptisch gegenüberstand, da man keine so starke Reglementierung des Studiums wollte.
- Raupach bemerkt außerdem, dass ihm bis auf die letzten zwei bis drei Jahre vor seinem Ruhestand keine Assistentenstelle zur Verfügung stand. Ebenso wenig verfügte Konrad Schoell während seiner Kasseler Zeit über eine Assistentenstelle, im Gegensatz zu später eingerichteten Professuren.

Didaktik Französische Sprache und Literatur (L1 und L2)

	Anzahl der Stunden		
	A	M	E
Fachdidaktischer Teil			
Propädeutikum	2		
Theorie der Didaktik			
Vorlesung		2	2
Seminar		2	
Wiss. Übung / Kolloquium			1
Praxisorientierte Didaktik			
Praktikum		2	
Seminar		2	
Kolloquium			2
Fachwissenschaftlicher Teil			
Literaturwissenschaft			
Propädeutikum	2		
Vorlesung	2	2	
Seminar		2	2
oder:			
Sprachwissenschaft			
Propädeutikum	2		
Vorlesung	2	2	
Seminar		2	2
Sprachpraktischer Teil			
Sprachpraktische Übungen	4	6	4

A = Anfangsphase (1. Sem.); M = Mittelphase (2.-4. Sem.);
E = Endphase (5.-6. Sem.)

2.1.1 Grundzüge der Didaktik der Mathematik

Didaktik i. e. S. (Curricula. mathem. Bildung ect.);
Psychologie und Didaktik der Mathematik. (Lerntheorien, Entwicklung des
mathem. Denkens); schulpädagogische Grundfragen (Methodik, Medien, progr.
Unterricht)

310

⁵⁰⁶ Aus: Justus-Liebig-Universität Gießen (Hg.): Personal- und Vorlesungsverzeichnis Wintersemester 1973/74. Gießen 1973. 310.

Studienplan Universität Gießen Französisch L3 1973⁵⁰⁷

licher Teil	PROPÄDEUTIKUM ROM. LINGUISTIK (m. Tutorenübung)	2		
	Proseminar Rom. Sprachwissenschaft bzw.	2		
	Proseminar Rom. Literaturwissenschaft	2		

DAS STUDIUM DES FRANZÖSISCHEN FÜR DAS LEHRAMT AN GYMNASIEN

Inhaltliche Gliederung	Art der Veranstaltung	Stundenzahl		
		1.—4. Sem.	5.—8. Sem.	1.—8. Sem.
Sprach- praktischer Teil	Übersetzung Deutsch—Franz. I	2		
	Übersetzung Deutsch—Franz. II	2		
	Übersetzung Deutsch—Franz. III			2
	Übersetzung Deutsch—Franz. IV			2
	Übersetzung Französisch—Deutsch	2		
	Phonetik I	2 *		
	Zweite romanische Sprache I			2
	Zweite romanische Sprache II			2
Fach- wissen- schaftlicher Teil	Altfranzösisch I	2		
	Altfranzösisch II			2
	Propädeutikum Sprachw. (mit Tutorenüb.)	2 *		
	Propädeutikum Literat. (mit Tutorenüb.)	2 *		
	Proseminar Sprachwissenschaft	2		
	Proseminar Literaturwissenschaft	2		
	Hauptseminar Sprachwissenschaft			2
	Hauptseminar Literaturwissenschaft			2
	Hauptseminar Sprach- oder Literatur- wissenschaft (bzw. Oberseminar), wenn die Zulassungsarbeit im Fach Franzö- sisch geschrieben wird.			2

305

⁵⁰⁷ Aus: Ebd. 305.

Studienordnung für das Lehramt an der Mittelstufe im Fach Französisch an der GhK, Entwurf 1985 Studienplan⁵⁰⁸

§ 7 Studienplan

	Sem.	Literatur-wissensch.	Linguistik	Landes-wissensch.	Didaktik	Sprachpraxis			Praktika
						mindl. Textprod.	schriftl. Textprod.	Übersetzung	
Grund-studium 28 SWS	1	OK	OK	OK	OK	Üb	Üb I	Üb I	
	2						Üb II	Üb II	
	3	PS	PS	PS	PS				
	4								
Haupt-studium 14 SWS	5		HS		HS	Üb	Üb III	Üb III	Schulprakt. Studien 3 SWS
	6								

OK = Orientierungskurs
 PS = Proseminar
 HS = Hauptseminar
 Üb = Übung
 SWS = Semesterwochenstunden

[] = fakultative Lehrveranstaltung von je 2 SWS
 [] = obligatorische Lehrveranstaltung von je 2 SWS

Weitere Wahlpflichtveranstaltungen bis zur Ergänzung des Studienplanes auf 42 SWS sind nach individueller Schwerpunktsetzung zu besuchen.

⁵⁰⁸ HStAM Bestand 423/08/65 (Prüfungsangelegenheiten Lehramt 1992).

Studienordnung für das Lehramt an Mittel- und Oberstufe im Fach Französisch an der GhK, Entwurf 1985 Studienplan⁵⁰⁹

§ 7 Studienplan

	Sem.	Literaturwissenschaft.	Linguistik	Landeswissenschaft.	Didaktik	Sprachpraxis			Praktika
						mündl. Texturod.	schriftl. Textprod.	Übersetzung	
Grundstudium 32 SWS	1	OK	OK	OK	OK	Üb	IÜb	IÜb	Schulpraktik Studien 3 SWS
	2								
	3	PS	PS	PS	PS		IIÜb	IIÜb	
	4								
Hauptstudium 32 SWS	5					IÜb	IIIÜb	IIIÜb	
	6	HS	HS	HS	HS				
	7						Übung für Exam.kand.	Übung für Exam.kand.	
	8								

OK = Orientierungskurs
 PS = Proseminar
 HS = Hauptseminar
 Üb = Übung
 SWS = Semesterwochenstunden

= fakultative Lehrveranstaltung von je 2 SWS
 = obligatorische Lehrveranstaltung von je 2 SWS

Weitere Wahlpflichtveranstaltungen bis zur Ergänzung des Studienplanes auf 64 SWS sind nach individueller Schwerpunktsetzung zu besuchen.

⁵⁰⁹ HStAM Bestand 423/08/65 (Prüfungsangelegenheiten Lehramt 1992).

Studienplan Universität Gießen Französisch L3 1981⁵¹⁰

Anlage

zur Studienordnung des Fachbereiches Sprachen und Kulturen des Mittelmeerraumes und Osteuropas der Justus-Liebig-Universität Gießen für das **Fach Französisch** mit dem Abschluß **Lehramt an Gymnasien** vom 4. November 1981

Studienplan

1. Erstes Semester:

Propädeutikum Sprachwissenschaft	2 SWS (P)
Propädeutikum Literaturwissenschaft	2 SWS (P)
Grammatik I	2 SWS (P)
Textes français (explication et discussion)	2 SWS (P)

2. Zweites bis viertes Semester:

Vorlesung Literaturwissenschaft	2 SWS (P)
Vorlesung Sprachwissenschaft	2 SWS (P)
Proseminar Sprachwissenschaft	2 SWS (P)
Proseminar Literaturwissenschaft	2 SWS (P)
Wissenschaftliche Übung Altfranzösisch I	2 SWS (P)
Grammatik II	2 SWS (P)
Übersetzung Deutsch – Französisch I	2 SWS (P)
Übersetzung Französisch – Deutsch I	2 SWS (P)

3. Fünftes bis achttes Semester:

drei Vorlesungen zur Sprach- u. Literaturwissenschaft	6 SWS (WP)
Hauptseminar Sprachwissenschaft	2 SWS (P)
Hauptseminar Literaturwissenschaft	2 SWS (P)
Hauptseminar Sprach- oder Literaturwissenschaft	2 SWS (WP)
Composition française	2 SWS (P)

4. Zweites bis achttes Semester:

Wissenschaftliche Übung Altfranzösisch II	2 SWS (P)
Zweite romanische Sprache	2 SWS (P)
Übersetzung Deutsch – Französisch II	2 SWS (P)
Exercices de prononciation	2 SWS (P)
Übersetzung Französisch – Deutsch II	2 SWS (P)
Weitere Sprachpraxis	4 SWS (WP)
Propädeutikum Landeskunde	2 SWS (P)
Wissenschaftliche Übung Landeskunde	2 SWS (P)
Didaktik der französischen Sprache und Literatur	2 SWS (P)

Gesamtsemesterwochenstundenzahl 58 SWS

⁵¹⁰ Studienordnung des Fachbereichs Sprachen und Kulturen des Mittelmeerraumes und Osteuropas der Justus-Liebig-Universität Gießen für das Fach Französisch mit dem Abschluß Lehramt an Gymnasien vom 4. November 1981. In: ABl.1982, 175f.

ISBN 978-3-7376-0838-1



9 783737 608381 >